



ILeA plus

Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer

ILEA PLUS

Individuelle Lernstandsanalysen

TEIL II – DEUTSCH

INHALT

1. EINLEITUNG -----	II.3
2. NIVEAUSTUFE A: AUFGABENPAKET SCHRIFTSPRACHLICHE VORAUSSETZUNGEN -----	II.7
2.1 Fachliche Grundlagen -----	II.7
2.2 Übersicht für das Aufgabenpaket A-----	II.10
2.3 Durchführungshinweise-----	II.26
2.4 Auswertung, Ergebnisdarstellung und Förderempfehlungen-----	II.27
3. NIVEAUSTUFEN B BIS D: AUFGABENPAKETE LESEN -----	II.39
3.1 Fachliche Grundlagen -----	II.39
3.2 Übersicht für das Aufgabenpaket Lesen (Niveaustufen B bis D) -----	II.42
3.3 Niveaustufen B bis D: Auswertung – Normwerte – Interpretation-----	II.60
3.4 Ergebnisdarstellung, Interpretation und Förderempfehlungen-----	II.65
4. NIVEAUSTUFEN B BIS D: AUFGABENPAKETE RECHTSCHREIBEN -----	II.68
4.1 Fachliche Grundlagen -----	II.68
4.2 Übersicht über die Aufgabenpakete Rechtschreiben (Niveaustufen B bis D) -----	II.71
4.3 Niveaustufen B bis D: Auswertung – Normwerte – Interpretation-----	II.85
4.4 Ergebnisdarstellung und Förderempfehlungen-----	II.92
5. LERNPROZESSBEGLEITUNG UND ADAPTIVER UNTERRICHT:	
EINORDNUNG DER ERGEBNISSE VON ILEA PLUS -----	II.97
5.1 <i>ILeA plus</i> im Unterricht -----	II.97
5.2 Herausforderung: Integration der Ergebnisse in einen adaptiven Unterricht -----	II.97
5.3 Prozessbegleitende, informelle Diagnostik mit dem Beobachtungsbogen-----	II.98
6. PSYCHOMETRISCHE QUALITÄT DER AUFGABENPAKETE UND NORMIERUNG -----	II.99
6.1 Aufgabenkonstruktion und messtheoretische Güte -----	II.99
6.2 Testgütekriterien-----	II.100
6.3 Normierung/Eichung-----	II.102
6.4 Testtheoretische Informationen zu den einzelnen Testverfahren in <i>ILeA plus</i> -----	II.104
7. LITERATUR -----	II.116
8. ANHANG -----	II.120

1. EINLEITUNG

Marion Gutzmann, Katrin Harwardt & Sylke Schröder

Mit der Weiterentwicklung und Digitalisierung der bekannten **ILeA**-Aufgaben steht seit dem Schuljahr 2019/2020 **ILeA plus Deutsch** als individualdiagnostisches Instrument zur Verfügung. **ILeA plus Deutsch** stellt ein in der Praxis wissenschaftlich erprobtes diagnostisches Verfahren für die Gestaltung des Deutschunterrichts und die Planung und Umsetzung individueller Fördermaßnahmen im Lesen und Schreiben dar.

ILeA plus Deutsch knüpft an die zentralen Leitideen der **ILeA**-Aufgaben der Jahre 2005 und 2010 an. So werden die Lernstände von Schülerinnen und Schülern in heterogenen Klassen im Sinne einer pädagogischen Diagnostik analysiert, um den Unterricht und adaptives Lernen zu verbessern. Für die Analyse der erreichten Leistungen werden fachspezifische Stufen- und Kompetenzmodelle sowie die Niveaustufen des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1-10 genutzt. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Lernstandsanalysen erfahren können, dass sie auf der von ihnen erreichten Stufe kompetent sind und ihre Leistungen anerkannt werden. Zugleich sollen die zur Verfügung gestellten Portfolioseiten dazu beitragen, dass diese ihre eigenen Lernprozesse reflektieren und die nächste Lernstufe aktiv anstreben. Insgesamt gilt für **ILeA plus** das Prinzip der Arbeitshypothesen, denn Ergebnisse von Lernstandsanalysen sind Bilder, sie können nicht unmittelbar die Realität abbilden und beziehen sich nur auf einzelne Teilbereiche des Lernens, die um weitere Analysen zu ergänzen sind, z. B. zur sozialen und motivationalen Situation von Schülerinnen und Schülern sowie ihren spezifischen Interessen.

ILeA plus Deutsch bietet als „Plus“ zum bekannten **ILeA**-Diagnostikum:

- diagnostische Aufgaben, die dem aktuellen Forschungsstand zum Schriftspracherwerb und zum Erwerb von grundlegenden Fähigkeiten im Lesen und Schreiben entsprechen,
- eine digitale Anwendung sowie eine digitale Auswertung einschließlich Förderempfehlungen für jede Schülerin bzw. jeden Schüler,
- eine Einordnung der Lernvoraussetzungen entsprechend den Niveaustufen des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1-10, Fachteil Deutsch.

ILeA plus Deutsch als digitales Instrument beinhaltet das Lösen von Aufgaben am PC durch Mausclicks sowie das Schreiben mittels Tastatur. Zur Bedienung der Maus und der Tastatur gibt es vor Testbeginn ein Tutorial sowie vor jedem neuen Aufgabenformat ein Beispielvideo.

ILeA plus Deutsch steht für die Jahrgangsstufen 1 bis 6 mit den jeweiligen Aufgabenpaketen A bis D zur Verfügung. Diese werden zunächst im Überblick vorgestellt und in den nachfolgenden Kapiteln näher erläutert.

Aufgabenpakete der Niveaustufe A (Jahrgangsstufe 1)

Für die Schuleingangsphase wurde ein fein abgestimmtes Diagnostikum entwickelt, das die breitgefächerten unterschiedlichen Lernvoraussetzungen hinsichtlich des Schriftspracherwerbs der Schülerinnen und Schüler zu Schulbeginn (Aufgabenpaket AI) und zusätzlich bei Bedarf am Ende des ersten Schulhalbjahres (Aufgabenpaket AII) abbildet. Mit **ILeA plus Deutsch A** werden

- präliterale Fähigkeiten wie das Erkennen von Symbolen oder das Finden von Reimen,
- logographemische Fähigkeiten wie das Gliedern von Wörtern in Silben oder das Erkennen von Buchstaben als spezifische Zeichen sowie
- alphabetische Fähigkeiten wie Phonem-Graphem-Korrespondenzen sowie beginnendes erstes Lesen und erstes Schreiben erfasst.

Das bekannte Aufgabenformat „Leeres Blatt“ wird im Aufgabenpaket AI als einzige Aufgabe im Papierformat durchgeführt, wird jedoch gleichfalls digital ausgewertet. Im Aufgabenpaket AII wird die Schreibaufgabe an der Tastatur durchgeführt.

Aufgabenpakete der Niveaustufen B bis D (Jahrgangsstufen 2 bis 6)

Für die Jahrgangsstufen 2 bis 6 stellt **ILeA plus Deutsch** Aufgabenpakete bereit, mit denen die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Bereich **Lesen (Leseflüssigkeit und Leseverständnis)** und **Rechtschreiben** erfasst werden.

Die Aufgaben zur **Leseflüssigkeit** beinhalten in den Aufgabenpaketen der Niveaustufen B, C und D den bekannten Wortlesetest zur Bestimmung der **Lesegeschwindigkeit** und ermitteln darüber hinaus in den Aufgabenpaketen der Niveaustufen B und C die **Lesegenauigkeit** mittels eines gesonderten Wortlesetests (Niveaustufe B) bzw. Satzlesetests (Niveaustufe C).

Das **Leseverständnis** wird in den einzelnen Aufgabenpaketen mit curricular orientierten Aufgaben, z. B. durch Textfragen oder das Vergleichen inhaltsgleicher Sätze erfasst.

Kompetenzen im Bereich **Rechtschreiben** werden in den Aufgabenpaketen der Niveaustufen B bis D jeweils als Wortdiktat, ab den Aufgabenpaketen der Niveaustufe C darüber hinaus als Satzdiktat erfasst. Die Schreibungen der Schülerinnen und Schüler werden nach Falsch- und Richtigschreibung sowie detailliert nach Graphemtreffern und Schreibung einzelner Wortstellen digital ausgewertet. Zu diagnostischen Zwecken sind Wörter mit den festzustellenden Phonem-Graphem-Korrespondenzen sowie mit schwierigen Wortstellen ausgewählt.

Eine Zuordnung der Aufgabenpakete zu den jeweiligen Jahrgangsstufen kann der nachfolgenden Übersichtstabelle II.1-1 entnommen werden.

Tabelle II.1-1: Übersicht der Aufgabenpakete in der jeweiligen Jahrgangsstufe

Jgst.	Aufgabenpaket	Diagnostikbereiche		
		Lesen – Leseflüssigkeit	Lesen – Leseverständnis	Rechtschreiben
1	A (AI/AII)	Präliterale, logographische und alphabetische Schriftsprachvoraussetzungen/-leistungen (rezeptiv/produktiv)		
2	B1	Lesegeschwindigkeit (Wörter) Lesegenauigkeit (Wörter)	Textsortenwissen aktivieren Lückensätze füllen Sätze vervollständigen	Wörter schreiben
3	B2	Lesegeschwindigkeit (Wörter) Lesegenauigkeit (Wörter)	Textsortenwissen aktivieren Lückensätze füllen Sätze vervollständigen	Wörter schreiben
4	C1	Lesegeschwindigkeit (Wörter) Lesegenauigkeit (Sätze)	Inhaltsgleiche Sätze identifizieren Sätze ordnen Bild und Text zuordnen Fragen zum Text beantworten	Wörter schreiben Sätze schreiben
5	C2	Lesegeschwindigkeit (Wörter) Lesegenauigkeit (Sätze)	Inhaltsgleiche Sätze identifizieren Sätze ordnen Bild und Text zuordnen Fragen zum Text beantworten	Wörter schreiben Sätze schreiben
6	D	Lesegeschwindigkeit (Wörter)	Überschriften zuordnen Text und Grafik zuordnen Fragen zum Text beantworten	Wörter schreiben Fehler identifizieren Wörter berichtigen

Alle Aufgabenpakete wurden 2017 in der Praxis mit insgesamt knapp 1000 Schülerinnen und Schülern erprobt. Die in Tabelle II.1-1 fett gedruckten Aufgabenpakete A1, B2, C2 sowie die Lesegeschwindigkeit (Wort) in allen Aufgabenpaketen der Niveaustufen B bis D wurden zudem anhand repräsentativer Stichproben von ca. 900 Schülerinnen und Schülern je Jahrgangsstufe im Jahr 2018 normiert und validiert. Das Aufgabenpaket A11 wurde anhand einer repräsentativen Stichprobe von ca. 800 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 1 im Januar 2020 normiert und validiert.

Für diese Aufgabenpakete liegen deshalb kriteriale und soziale Normwerte für die Einschätzung des Lernstandes vor. Für die weiteren Aufgabenpakete wurden Grenzwerte auf inhaltlicher Basis festgelegt. Sie können zur Orientierung für die Einschätzung der Lernverläufe genutzt werden, können aber nicht in der gleichen Zuverlässigkeit Aussagen zum Lernstand treffen.

Inhaltlich bewegen sich viele der Aufgaben mit dem entsprechenden Wortmaterial im Themenbereich der Tierwelt. Das hat den Hintergrund, dass hier zumeist ein breites Allgemeinwissen und eine sprachlich-begriffliche Kenntnis dieser Wörter vorausgesetzt werden können, um sicherzustellen, dass interessen- oder allgemeinbildungsbezogene Wissensbestände möglichst wenig Einfluss auf die Ergebnisse der Aufgabenbearbeitung nehmen.

2. NIVEAUSTUFE A: AUFGABENPAKET SCHRIFTSPRACHLICHE VORAUSSETZUNGEN

Katrin Liebers, Ralf Junger, Eric Kanold, Katrin Gottlebe, Sandra Dietrich & Brigitte Latzko

2.1 FACHLICHE GRUNDLAGEN

Schon lange vor dem Schulbeginn interessieren sich Kinder für Zeichensysteme in ihrer Umwelt. Diese frühe und aus dem eigenen Interesse herrührende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Zeichen, deren Formen, Funktionen und Bedeutungen ist ein wichtiger Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung im Vorschulalter. Bereits in den ersten Lebensjahren werden somit Basisbausteine für das spätere Lesen- und Schreibenlernen erworben, weshalb von einem Entwicklungskontinuum schriftsprachnaher Kompetenzen gesprochen wird. Dieser Prozess und dessen Ergebnis wird auch als frühe Literalität bezeichnet und beinhaltet eine erfahrungs- und lebensweltorientierte Auseinandersetzung mit den Funktionen und Merkmalen von Sprache, alltäglichen visuell geprägten Symbol- und Zeichensystemen sowie erste Erfahrungen mit Schrift als einem konventionellen Zeichensystem. Kinder beginnen auf diese Weise noch vor dem Schulbeginn, an der Erzähl- und Schriftkultur ihrer Gesellschaft teilzuhaben (Barkow, 2013; Clay, 2013; Füssenich & Geisel, 2008; Heger, Liebers, & Prengel, 2015).

Für einen gelingenden Schriftspracherwerb (vgl. Abbildung II.2-1) in der Schule gelten als proximale schriftsprachnahe Voraussetzungen das frühe Konzeptwissen über Merkmale und Funktion von Zeichensystemen und Schrift, das frühe prozedurale Wissen über Schrift sowie verschiedene metalinguistische Fähigkeiten, wie z. B. die Dekontextualisierung, d. h. ein Absehen von den Inhalten der Sprache und die Konzentration auf deren Formelemente (Sénéchal et al., 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998, Valtin, 2006). Diese schriftsprachnahen Voraussetzungen erfordern vor allem kognitive Einsichten in Schrift und ihre Strukturen (Scheerer-Neumann et al., 2010).

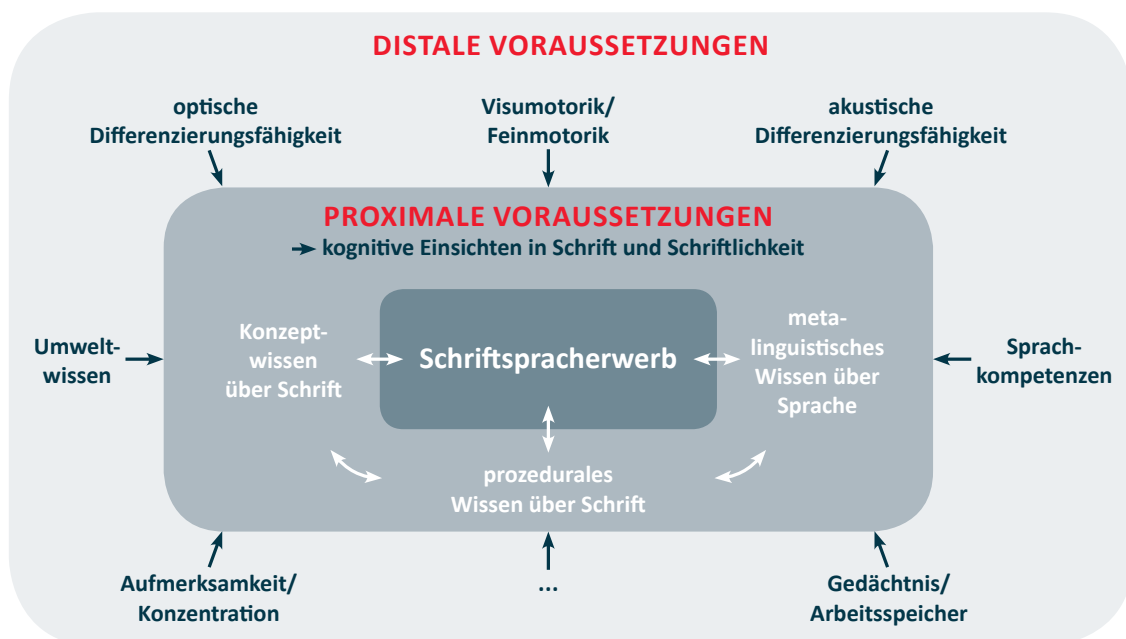


Abbildung II.2-1: Proximale und distale Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb

Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere (distale) Voraussetzungen, wie z. B. die sprachlichen Kompetenzen, die Visuo- und Feinmotorik, die akustische und optische Differenzierungsfähigkeit, den phonologischen Arbeitsspeicher, die Aufmerksamkeit und auch das Umweltwissen, von denen der Schriftspracherwerb im weiteren Sinne beeinflusst werden kann. Für die Erhebung mit *ILeA plus Deutsch A* stehen vor allem das frühe Konzeptwissen und das frühe prozedurale Wissen über Schrift sowie Aspekte der phonologischen Bewusstheit als ein Bestandteil des frühen metalinguistischen Wissens im Zentrum.

Das **frühe Konzeptwissen über Merkmale und Funktionen von Zeichensystemen und Schrift** setzt sich aus sehr verschiedenen Aspekten zusammen, die grundlegende Elemente unserer Schrift und Schriftkultur abbilden. Dazu zählen zum Beispiel Präkonzepte über den Umgang mit Schrift, Texten und Büchern: Wie sehen Lesen und Schreiben aus, wie wird ein Buch aufgeschlagen, wo stehen Titel bzw. Überschriften, was ist Text und was Abbildung, wo wird angefangen zu lesen und in welche Richtung wird weitergeblättert, wird gelesen bzw. geschrieben.

Zugleich zählen zu diesen Aspekten auch erste Einsichten in unterschiedliche Zeichensysteme. Schon kleine Kinder können ihnen vertraute Emojis oder andere bildgestützte Ikonen in der Umwelt aus anderen visuellen Eindrücken herausfiltern und Logos etc. anhand optischer Merkmale wie Formen und Farben wiedererkennen. Darüber hinaus verfügen Vorschulkinder in der Regel über erste Erfahrungen mit abstrakteren konventionellen Symbolsystemen in der Umwelt und erkennen z. B. Verkehrszeichen sowie bild- und buchstabenbasierte Wortbildmarken als wiederkehrende Zeichen. Zugleich mit dem Interesse an den optischen Merkmalen erwacht auch das Interesse am Wiedererkennen und Deuten von alltagsrelevanten Ikonen, Symbolen und konventionellen Zeichen (z. B. Schriftzeichen) in der unmittelbaren Umwelt.

Damit entstehen nach und nach wichtige kognitive Einsichten in die kommunikative Funktion von Zeichensystemen. Kinder gewinnen durch die Auseinandersetzung mit Zeichen und Schrift im Alltag die Einsicht, dass (Schrift-)Zeichen eine vereinbarte Bedeutung besitzen. Schon sehr früh lernen sie, dass mit Schrift z. B. der eigene Name abgebildet und damit für sie persönlich Bedeutsames markiert werden kann. Mit zunehmenden alltäglichen Schrifterfahrungen in der Familie und in der Kita erkennen sie, dass komplexere Informationen mithilfe von Schrift, z. B. durch Einkaufslisten, Briefe, E-Mails oder Geschichten in Büchern kontext- und zeitunabhängig bewahrt und wieder abgerufen werden können. Zugleich erleben sie, dass schriftkundige Menschen mittels der kommunikativen Tätigkeiten Lesen und Schreiben Schrift produzieren oder rezipieren können (Lonigan & Shanahan, 2009; Sasse, 2005; Füssenich & Geisel, 2008; Dehn, 2007; Heger, Liebers, & Prengel, 2015).

Wenn Kinder bis zum Schulanfang diese zentralen Einsichten in die Merkmale und Funktionen von konventionellen Zeichensystemen und Schrift noch nicht ausreichend erwerben konnten, fehlen ihnen wichtige persönlich sinnstiftende Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb. Deshalb sind diese basalen Voraussetzungen bei allen Schülerinnen und Schülern am Schulanfang diagnostisch sehr genau in den Blick zu nehmen.

Das **frühe prozedurale Wissen über Schrift** umfasst erste Einsichten über die Schriftproduktion und Rezeption und bildet eine zentrale Grundlage für das spätere Verständnis davon, wie gelesen und geschrieben wird. Dabei geht es z. B. darum, wie beim Lesen zeichenbezogene Informationen innerhalb des gedruckten Wortes genutzt werden, um den Schriftzeichen Lautzeichen zuzuordnen (Rekodieren auf dem Inside-out-Pfad, vgl. Abbildung II.2-2). Zugleich müssen für das Dekodieren des rekodierten Wortklangbilds Informationen außerhalb des gedruckten Wortes, wie die Erwartung an das Wort aufgrund des Kontexts, oder aus dem lexikalischen Gedächtnis, hinzugezogen werden (Outside-in-Pfad, Whitehurst & Lonigan, 1998). Dieses prozedurale Wissen ist ein Wissen, das die Schülerinnen und Schüler meist erst während des Schriftsprachlehrgangs im Anfangsunterricht, unabhängig davon, in welcher Form dieser erfolgt, vollständig erwerben.

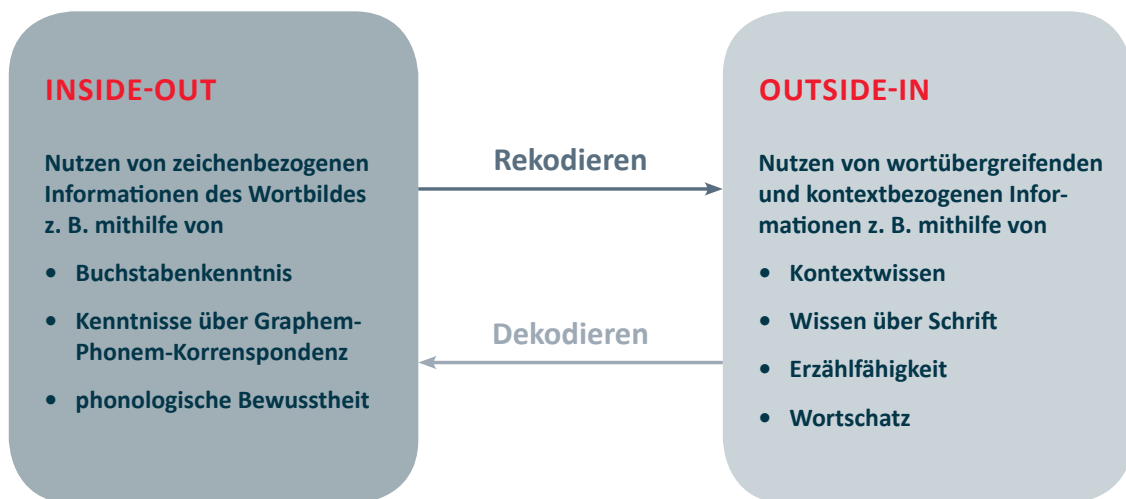


Abbildung II.2-2: Zusammenwirken von Kenntnissen und Fähigkeiten beim ersten Lesen auf dem Inside-out- und Outside-in-Pfad (Grafik in Anlehnung an Whitehurst und Lonigan, 1998) | © Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). *Child development and emergent literacy. Child Development*, 69, 848-872, hier S. 855.

Die Kenntnis des Wortbildes des eigenen Namens gilt als ein erster Meilenstein, weil damit sowohl persönliche Einsichten in die Funktion von Schrift (Konzeptwissen) als auch das Erkennen des Graphem-Phonem-Prinzips (prozedurales Wissen) unterstützt werden (Tolchinsky, 2016). Aber ebenso zeigen viele andere Verschriftungen von Kindern am Schulanfang, welche wichtigen Einsichten in die Schriftsprache und deren Konventionen bereits erworben werden konnten (Clay, 2013; Dehn, 2007; Liebers & Heger, 2017, S. 2 f.).

Diagnostisch ist es von besonderer Bedeutung, inwieweit Kinder bereits vor der Einschulung die Namen von Buchstaben, die dazugehörigen Schriftzeichen (Grapheme) sowie die mit ihnen assoziierten Laute (Phoneme) als eine Vorstufe der Graphem-Phonem-Korrespondenz (vgl. dazu auch Teil II, Kap. 4.1) erkennen können. Dabei geht es auch um die Voraussetzung, (An)Laute aus gesprochenen Wörtern heraushören zu können (phonologische Bewusstheit im engen Sinne, Scheerer-Neumann et al., 2010). Ebenso ermöglichen Aufgaben zum Finden von Reimen und Gliedern von Wörtern in Silben (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne) Aufschluss darüber, inwieweit Schülerinnen und Schüler vom Inhalt der gesprochenen Sprache absehen und ihre Aufmerksamkeit auf formale Merkmale von Sprache (**metalinguistisches Wissen**) richten können. Untersuchungen dazu haben gezeigt, dass Pädagoginnen und Pädagogen in Kita und Grundschule bei Kindern im Übergang die Leistungen im Bereich der phonologischen Bewusstheit etwas überschätzen, die im frühen Lesen jedoch eher unterschätzen (Dollinger, 2013).

Schülerinnen und Schüler sind am Schulanfang auf dem Weg zum Lesen und Schreiben unterschiedlich weit vorangeschritten, die Entwicklungsunterschiede innerhalb einer ersten Jahrgangsstufe können bis zu drei Lernjahre und mehr umfassen. Deshalb ist es bezogen auf individuell passende Lernangebote beim Erlernen des Lesens und Schreibens wichtig zu erfahren, welche Strategien Kinder auf dem Weg zur Schrift bereits nutzen (Dehn, 2007; Helbig et al., 2005; Scheerer-Neumann et al., 2010; Heger, Liebers, & Prengel, 2015). **Entwicklungspsychologische Modelle der Schriftaneignung** (ebenda) können helfen, die im Vorfeld des Schulanfangs gewonnenen Einsichten in die Funktion und die Merkmale von Schrift zu beschreiben. Zu Beginn der Schulzeit werden einige Kinder noch ganz am Beginn dieser Aneignung stehen (basale Strategie), andere können schon Symbole und Zeichen deuten (präliterale Strategie) oder erste Buchstabenzeichen und Wörter aus dem Gedächtnis reproduzieren und wiedererkennen (logographemische Strategie). Manche Kinder können einzelnen Buchstabenzeichen schon Lautwerte zuordnen und auf diese Weise erste lautgetreue Wörter

erlesen oder schreiben (beginnende alphabetische Strategie), wiederum andere können eventuell sogar schon komplexeren Wörtern lesend Bedeutungen zuordnen oder diese schreiben (entfaltete alphabetische Strategie).

Im Laufe des ersten Schulhalbjahres erwerben Schülerinnen und Schüler im Unterricht Schritt für Schritt in unterschiedlichem Tempo und unterschiedlichem Maße die zunehmend sichere Beherrschung alphabetischer Strategien sowie die Nutzung erster orthografischer Strategien wie z. B. Groß- und Kleinschreibung (ausführliche Darstellung in Teil II, Kap. 4.1).

2.2 ÜBERSICHT FÜR DAS AUFGABENPAKET A

2.2.1 GESAMTÜBERBLICK

Das Aufgabenpaket A (vgl. Tabelle II.2-1 und II.2-5) bildet mit den aufeinander aufbauenden Aufgabenpaketen AI und AII sowohl ausgewählte schriftsprachspezifische Lernvoraussetzungen am Schulanfang als auch ausgewählte Anforderungen der Niveaustufe A ab, die laut Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 im ersten Schulhalbjahr in den Bereichen Lesen und Schreiben ausgewiesen sind. Im Aufgabenpaket AI werden bei den digitalen Aufgaben überwiegend Aspekte des frühen rezeptiven Schriftspracherwerbs berücksichtigt. Ergänzend wird mithilfe des „Leeren Blattes“ die produktive Seite des frühen Schriftspracherwerbs erfasst und analysiert. Im Aufgabenpaket AII werden im Sinne einer Lernfortschrittsmessung vergleichbare Aufgaben am Ende des ersten Schulhalbjahres präsentiert. Hinzu kommen bei AII drei neue Aufgabenformate, mit denen typische Lernzuwächse im Lesen und Schreiben abgebildet werden sollen. Für beide Aufgabenpakete wurden einige der alten *ILeA 1*-Aufgaben (LISUM, 2010) weiterentwickelt, hinzu kamen ebenso neuere Aufgabenformate, die zum Teil in Anlehnung an andere Diagnoseverfahren (Niedermann & Sassenroth, 2007; Geiling, Liebers, & Prengel, 2015) konzipiert, erprobt und validiert worden sind.¹

Das Aufgabenpaket AI kommt in den ersten sechs Wochen nach dem Schulanfang zum Einsatz und besteht aus 13 Aufgaben. Darunter sind zwölf digitale Aufgabenformate mit insgesamt 68 Items sowie eine traditionelle Papier- und Bleistift-Aufgabe („Leeres Blatt“) mit digitaler Auswertungssoftware (vgl. weBBschule). Das Aufgabenpaket AI erfordert in etwa 20 bis 40 Minuten Durchführungszeit (ohne Tutorial) zuzüglich der Zeit für das „Leere Blatt“ (ca. 15 Minuten), das auch zu einem anderen Zeitpunkt durchgeführt werden kann. Das Aufgabenpaket AII umfasst 15 digitale Aufgaben mit 83 Items; dafür sind ca. 45 Minuten einzuplanen.

Um mit den Aufgaben die Kompetenzen möglichst aller Schülerinnen und Schüler sowohl am Schulanfang als auch zur Mitte des ersten Schuljahres differenziert abbilden zu können, wurde ein breites Aufgaben- und Niveauspektrum gewählt. Dieses Spektrum umfasst Aufgaben mit basalen Anforderungen bis hin zu Aufgaben, die nicht mehr zur Niveaustufe A gehören und mit denen ein bereits ausgeprägtes erstes Lesen (und bei AII auch erstes Schreiben) lautgetreuer Wörter (beginnende Niveaustufe B) erfasst wird. Die Auswahl der Aufgaben (vgl. Tabelle II.2-1) orientiert sich weitgehend an den weiter oben genannten Modellen zum Schriftspracherwerb (Dehn, 2007; Helbig et al., 2005; Scheerer-Neumann et al., 2010; Heger, Liebers, & Prengel, 2015).







¹ Ein besonderer Dank geht hier auch an Sabine Wagner und Friederike Koch, die an vielen der Aufgabenformate mitgewirkt sowie die Spielidee entwickelt haben. Ebenso ist den mehr als 30 Grundschullehrerstudierenden der Universität Leipzig zu danken, die im Rahmen ihrer Staatsexamensarbeiten die einzelnen Aufgabenformate wiederholt mit zahlreichen Kindergarten- und Schulkindern erprobt haben.


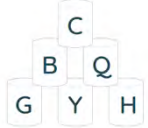





In beiden Aufgabenpaketen AI und AII sind die einzelnen Aufgaben in eine Rahmenhandlung eingebettet, die einem Computerspiel nachempfunden ist. In der Rahmenhandlung sollen die Schülerinnen und Schüler den beiden Protagonisten Lea und Leo bei deren Aufgaben in einem Erlebnispark helfen. Lea und Leo begleiten die Lernenden durch den Erlebnispark, präsentieren ihnen verbal-akustisch die verschiedenen Aufgabenstellungen mit bildhafter Unterstützung und zeigen in den Einführungsvideos, wie die jeweiligen Aufgabenformate gelöst werden. Viele Schülerinnen und Schüler dürften solche Anforderungs-situationen bereits von anderer Spiel- und Lernsoftware kennen. Auf diese Weise werden ein altersangemessener Situationsbezug der Aufgaben sowie eine Erhebung in einer weitgehend natürlichen Situation ohne Leistungsdruck gewährleistet (Scott-Little & Niemeyer, 2001). Die abwechslungsreiche Rahmenhandlung, die Inhalte aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie ein stets ermutigendes Feedback durch Lea und Leo tragen außerdem dazu bei, die Motivation bei der Aufgabenlösung bis zum Ende aufrechtzuerhalten.




Mithilfe einer kompetenzorientierten Beschreibung der gezeigten Leistungen in der digital erzeugten Rückmeldung sowie entsprechender Förderempfehlungen kann sowohl für Schülerinnen und Schüler, die noch am Anfang ihrer schriftsprachlichen Entwicklung stehen, als auch für jene, die auf dem Weg zur Schrift schon sehr weit vorangeschritten sind, ausgehend von der „Zone der aktuellen Leistung“ eine entwicklungsorientierte Förderung innerhalb der „Zone der nächsten Entwicklung“ geplant werden (Wygotski, 1964; Helbig et al., 2005).

Weitere Hinweise zur Mess- und Testgüte finden sich in Teil II, Kap. 6.4.1.

Tabelle II.2-1: Aufgabenübersicht zu den Aufgabenpaketen AI und AII entsprechend der Modellzuordnung (Achtung: entspricht nicht der Reihenfolge der Darbietung im Aufgabenpaket, sondern ihrer Zuordnung zu den Faktoren und Niveaustufen im Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10)

Aufgaben	Indikator	Konstrukt	Faktor	Anzahl Items	Screenshot
Rezeptive Aufgaben, mit deren Lösung die Anforderungen der Niveaustufe A in Ansätzen erreicht werden					
Wer liest? Wer schreibt? Deu_AI_01 Deu_AII_01	Lesen und Schreiben als Tätigkeiten identifizieren	basales Konzeptwissen	F1 basal	4	 Abbildung II.2-3
Symbole deuten Deu_AI_02-1 Deu_AII_02-1	Ikone und Symbole deuten	symbolisches Konzeptwissen		4	 Abbildung II.2-4
Buchstabenzeichen erkennen Deu_AI_03-1 Deu_AII_03-1	Buchstabenzeichen erkennen		F2 präliteralsymbolisch	5	 Abbildung II.2-5
Reimwortpaare identifizieren Deu_AI_04 Deu_AII_04	Reimwortpaare identifizieren	phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne		6	 Abbildung II.2-6
Wörter in Silben gliedern Deu_AI_05 Deu_AII_05	vorgesprochene Tiernamen in Silben segmentieren			6	 Abbildung II.2-7
Rezeptive Aufgaben, mit deren Lösung die Anforderungen der Niveaustufe A teilweise oder weitgehend erreicht werden					
Ganzwörter erlesen (Umwelt) Deu_AI_02-2a Deu_AII_02-2a	prägnante Ganzwörter aus der Umwelt mit und ohne Kontext erkennen/erlesen	logographemisches Konzeptwissen / prozedurales Wissen	F3.1 Buchstaben-	2	 Abbildung II.2-8

<p>Ganzwörter erlesen (Personennamen) Deu_AI_03-3 Deu_All_03-3</p>	<p>prägnante Ganzwörter/ Personennamen ohne Kontext erkennen/erlesen</p>	<p>Konzeptwissen / prozedurales Wissen (logographemisch)</p>	<p>4</p>	<p> Abbildung II.2-9</p>
<p>Buchstaben-namen kennen und zuordnen Deu_AI_06 Deu_All_06</p>	<p>Buchstabennamen Buchstabenzeichen zuordnen</p>	<p>prozedurales Wissen (beginnend alphabetisch)</p>	<p>10</p>	<p> Abbildung II.2-10</p>
<p>Rezeptive Aufgaben, mit deren Lösung die Anforderungen der Niveaustufe A vollständig erreicht werden</p>				
<p>Anlautpaare identifizieren Deu_AI_07 Deu_All_07</p>	<p>Anlautpaare identifizieren</p>	<p>phonologische Bewusstheit im engen Sinne</p>	<p>6 F3.2 phonolog.</p>	<p> Abbildung II.2-11</p>
<p>Ganzwörter erlesen (Umwelt) Deu_AI_02-2b Deu_All_02-2b</p>	<p>häufige Ganzwörter aus der Umwelt mit und ohne Kontext erlesen</p>	<p>Konzeptwissen / prozedurales Wissen (alphabetisch)</p>	<p>2</p>	<p> Abbildung II.2-12</p>
<p>Laut und Buchstabe (passend) zuordnen Deu_AI_08 Deu_All_08</p>	<p>Anlaut entsprechendem Buchstabenzeichen zuordnen</p>	<p>prozedurales Wissen (alphabetisch)</p>	<p>6 F3.3 erstes Lesen</p>	<p> Abbildung II.2-13</p>
<p>Rezeptive Aufgaben, mit deren Lösung sich den Anforderungen an die Niveaustufe B angenähert oder diese erreicht werden</p>				
<p>lautgetreue Wörter bildgestützt erlesen Deu_AI_09 Deu_All_09</p>	<p>Wort im bildgestützten Kontext unter anderen Wörtern identifizieren</p>	<p>prozedurales Wissen (alphabetisch)</p>	<p>5/6</p>	<p> Abbildung II.2-14</p>
<p>ähnliche Wörter (lesend) unterscheiden Deu_AI_10 Deu_All_10</p>	<p>lautgetreue Tiernamen unter ähnlichen Wörtern lesend identifizieren</p>	<p>erstes Lesen</p>	<p>8/7 F3.3 erstes Lesen</p>	<p> Abbildung II.2-15</p>

<p>ein- und mehrsilbige Wörter lesen nur in All</p> <p>Deu_All_13</p>	<p>ein- und mehrsilbige Wörter im Text lesend identifizieren</p>	<p>Lesen</p>	<p>3</p>	 <p>Abbildung II.2-16</p>
<p>Laute heraushören nur in All</p> <p>Deu_All_14</p>	<p>Laute /l/ und /s/ am Anfang, Ende und in der Mitte von Wörtern heraushören</p>	<p>phonologische Bewusstheit im engen Sinne /</p>	<p>F3.2 phonolog. 12</p>	 <p>Abbildung II.2-17</p>
<p>Produktive Aufgaben (Schreibaufgaben), deren Anforderungen auf allen Niveaustufen erfüllt werden können</p>				
<p>„Leeres Blatt“ nur in AI</p> <p>Deu_AI_12</p>	<p>alle bekannten Buchstaben und Wörter schreiben</p>	<p>erstes Schreiben</p>	<p>–</p>	
<p>Wörter schreiben nur in All</p> <p>Deu_All_11</p>	<p>ein- und mehrsilbige Wörter mit z. T. komplexen Graphemverbindungen schreiben</p>	<p>Schreiben</p>	<p>8</p>	 <p>Abbildung II.2-18</p>

2.2.2 BESCHREIBUNG DER EINZELNEN AUFGABEN ENTSPRECHEND DER REIHENFOLGE DER DARBIETUNG IN DEN AUFGABENPAKETEN AI UND AII

Wer liest? Wer schreibt? Deu_AI_01 / Deu_AII_01



Abbildung II.2-19: Wer liest? Wer schreibt?

Bei der Aufgabe „Wer liest? Wer schreibt?“ erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, in einem Viererfenster jeweils dasjenige Bild auszuwählen und zu markieren, auf dem eine Person etwas liest bzw. schreibt. Als Indikator für Präkonzepte von Schrift wird geprüft, inwieweit Lesen und Schreiben als kommunikative Tätigkeiten identifiziert werden können.

Diese Aufgabe steht für das basale Niveau und wird von den meisten Schulanfängerinnen und -anfängern beherrscht. Erwartet wird sowohl bei AI wie auch bei AII, dass alle vier Items richtig gelöst werden.

Treten mehr als ein Fehler auf und kann angenommen werden, dass dies nicht an technischen Bedienproblemen bei der ersten Aufgabe oder an einem ungenügenden Sprachverständnis liegt, dann sollte vertiefend überprüft werden, inwieweit die Schülerin bzw. der Schüler bereits Erfahrungen mit der Schriftkultur sowie den unterschiedlichen Medien, mit denen diese rezipiert oder produziert wird, machen konnte.

Für diese Schülerinnen und Schüler ist zunächst ein persönlich sinnstiftender erster Umgang mit Schrift und Schriftkultur im Schulalltag zu ermöglichen, z. B. durch Vorlesen, Nutzen digitaler interaktiver Kinderbücher, Schreiben kleiner Botschaften und Briefe in der Klassengemeinschaft oder „Als-ob-Schreiben/Lesen“ in spielerischen Situationen im Restaurant, beim Arzt etc.

Symbole deuten Deu_AI_02-1 / Deu_AII_02-1

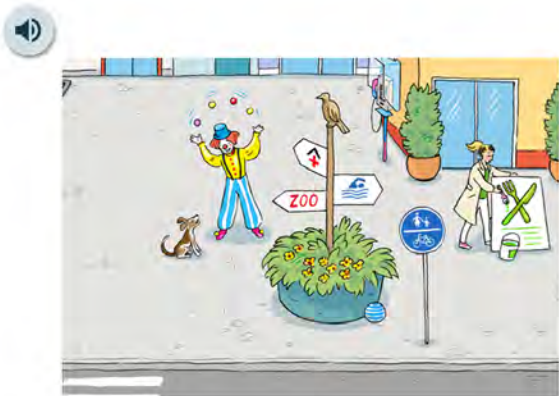


Abbildung II.2-20: Symbole deuten

Bei der Aufgabe „Symbole deuten“ sollen die Schülerinnen und Schüler auf einem Wimmelbild, das typisches städtisches Leben darstellt, vier benannte öffentliche Orte anhand der sie ausweisenden Ikone (bildähnliche Zeichen) und Symbole (konventionelle Zeichen) unter zahlreichen anderen Zeichen entdecken und anklicken.

Als Indikator wird hier überprüft, inwieweit erste Einsichten in Zeichenfunktionen in der Umwelt gewonnen werden konnten.

Diese Aufgabe steht für das präliteralsymbolische Niveau und wird von sehr vielen Schülerinnen und Schülern richtig gelöst. Erwartet wird sowohl bei AI wie auch bei AII, dass jeweils drei von vier Items richtig gelöst werden.

Treten hier falsche Lösungen auf und kann angenommen werden, dass dies nicht am fehlenden Sprachverständnis oder fehlenden Umwelterfahrungen liegt, dann sollte vertiefend überprüft werden, inwieweit die Schülerin bzw. der Schüler zu wenig Erfahrungen mit Zeichensystemen, deren Merkmalen, Formen und Funktionen machen konnte.

Für diese Schülerinnen und Schüler ist im nächsten Schritt ein persönlich sinnstiftender analoger und digitaler Umgang mit verschiedenen Zeichensystemen anzubahnen, indem beispielsweise im Klassenraum Gegenstände mit Symbolen gekennzeichnet werden, der Tages- und Stundenplan und die darin wiederkehrenden Lerntätigkeiten mit Symbolkärtchen markiert werden, Symbol-Entdeckungsreisen mit Symboldetektiven in der Umwelt veranstaltet werden, Geheimschriften entwickelt werden etc.

Ganzwörter erlesen (Umwelt) Deu_AI_02-2a/b / Deu_All_02-2a/b



Abbildung II.2-21: Ganzwörter erlesen (Umwelt)

In der Aufgabe „Ganzwörter erlesen (Umwelt)“ sollen die Schülerinnen und Schüler auf einem weiteren Wimmelbild nach Angabe vier häufig im öffentlichen Leben zu sehende Wortbilder unter zahlreichen anderen Wortbildern entdecken und anklicken. Als Indikator wird hier im Aufgabenteil 2a überprüft, inwieweit erste logographemische Kenntnisse zu schriftgebundenen Zeichen in der Umwelt gewonnen werden konnten und im Aufgabenteil 2b, ob bereits das beginnende alphabetische Erschließen von prägnanten Wörtern im Umweltkontext gelingt.

Der Aufgabenteil 2a wird am Schulanfang von etwa der Hälfte der Schülerinnen und Schüler richtig bewältigt, der Aufgabenteil 2b nur von etwa einem Fünftel. Am Ende des ersten Schulhalbjahres bearbeiten den Aufgabenteil 2a zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler richtig, den Aufgabenteil 2b knapp die Hälfte. Erwartet wird, dass bei AI drei von vier Items richtig gelöst werden, bei All vier von vier.

Für Schülerinnen und Schüler, die bislang keine große Aufmerksamkeit für schriftgebundene Zeichen im Alltag entwickeln konnten, ist ein sinnstiftender Umgang mit Schriftzeichen in der Umwelt anzubahnen, indem beispielsweise Sammlungen persönlich bedeutsamer Produktschriftlogos (Automarken, Spielzeugmarken ...) oder Schriftlogo-Rallyes in der Umwelt veranstaltet werden, Visitenkärtchen mit eigenen Initialen gefertigt werden etc.

Buchstabenzeichen erkennen Deu_AI_03-1 / Deu_All_03-1

Abbildung II.2-22: Buchstabenzeichen erkennen

Beim Auftauchen einer Zauberku­gel wird in der Aufgabe „Buchstabenzeichen erkennen“ der Auftrag gegeben, unter vier verschiedenen Zeichen das Zeichen, das einen Buchstaben abbildet, anzuklicken. Sehr viele Schülerinnen und Schüler erkennen bereits die Buchstabenzeichen unter anderen Zeichen, auch wenn sie die Buchstaben im Einzelnen oder deren Lautwerte noch nicht kennen. Sie beweisen damit, dass sie ihre Aufmerksamkeit bereits auf Schriftzeichen und deren intuitive Merkmale und Formen gerichtet haben.

Diese Aufgabe steht für das logographemische Niveau und wird am Schulanfang von mehr als 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler bereits richtig gelöst, am Ende des ersten Schulhalbjahres von mehr als 90 Prozent. Erwartet wird, dass bei AI vier von sechs Items richtig gelöst werden, bei All fünf von sechs.

Treten weniger als vier richtige Lösungen auf, dann haben diese Schülerinnen und Schüler noch keinen für sie bedeutsamen Zugang zu Schriftzeichen finden können. Mittels vielfältiger handlungsorientierter Tätigkeiten kann die generelle Auseinandersetzung mit Merkmalen und Formen von Schriftzeichen gefördert werden, z. B. durch Spiel- und Fühlbuchstaben, Buchstabenstempeln, Schuldruckerei, Buchstabenmemory, Buchstaben-Rallyes, Buchstaben-sammlungen und -ausstellungen verschiedener Typografien eines Buchstabens aus Werbezeitschriften oder Buchstabenzeichen aus verschiedenen Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler (z. B. Kyrillisch, Vietnamesisch, Arabisch, Sanskrit, Koreanisch, ...). Ebenso können Rituale wie Buchstabenfeste, Buchstabenausstellung, Buchstabengeburtstage die ersten Einsichten in die Merkmale von Schriftzeichen unterstützen.

Ganzwörter erlesen (Personennamen) Deu_AI_03-3 / Deu_All_03-3

Abbildung II.2-23: Ganzwörter erlesen (Personennamen) in AI

Für die Aufgabe „Ganzwörter erlesen (Personennamen)“ wird im Aufgabenpaket AI beim Erscheinen der Zauberku­gel die Aufgabe gestellt, unter fünf Wörtern jeweils den gesuchten Personennamen anzuklicken. Im Aufgabenpaket All sind unter sechs Luftballons diejenigen vier nacheinander anzuklicken, auf denen der gesuchte Personennamen zu lesen ist. Viele Schülerinnen und Schüler erkennen bereits die Namen von für sie wichtigen Bezugspersonen als Ganzwörter. Auch wenn sie die Buchstaben im Einzelnen noch nicht kennen, nutzen sie die Kenntnis von Einzelbuchstaben, um auf den gehörten Namen zu schließen.



Abbildung II.2-24: Ganzwörter erlesen (Personennamen) in AII

Diese Aufgabe steht für den Übergang vom logographemischen zum beginnenden alphabetischen Niveau und wird am Schulanfang von mehr als der Hälfte der Schülerinnen und Schüler bereits richtig gelöst, am Ende des ersten Schulhalbjahres von mehr als 80 Prozent. Erwartet wird, dass bei AI drei von vier Items richtig gelöst werden, bei AII vier von vier.

Treten weniger richtige Lösungen auf, dann haben diese Schülerinnen und Schüler noch keinen für sie bedeutsamen Zugang zur Zeichenfunktion von Schrift und zu häufigen zweisilbigen Namenwörtern entwickeln können.

Für diese Schülerinnen und Schüler ist im nächsten Schritt ein persönlich bedeutsamer Umgang mit Schrift anzubahnen, indem beispielsweise Visitenkärtchen mit eigenen Initialen, Steckbriefe, Tischkärtchen, Jahrgangsstufenlisten, Fotoalben etc. angefertigt werden und vielfältige Tätigkeiten erfolgen, bei dem der eigene Name oder der von Familienangehörigen zur Kennzeichnung von eigenen Produkten benutzt werden.

Reimwortpaare identifizieren Deu_AI_04 / Deu_AII_04



Abbildung II.2-25: Reimwortpaare identifizieren

Bei der Aufgabe „Reimwortpaare identifizieren“ hören die Schülerinnen und Schüler nacheinander die Wörter zu jeweils drei Bildkärtchen. Sie sollen die beiden Bildkärtchen anklicken, deren Wörter sich reimen.

Diese Fähigkeit aus dem Spektrum der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne beinhaltet ein Absehen vom Inhalt der gehörten Sprache und die Konzentration auf deren Klangelemente. Bei dieser Aufgabe ist die Aufmerksamkeit speziell auf gleiche oder sehr ähnlich klingende Wortbestandteile nach dem Anlaut zu richten, d. h. auf den betonten Vokal und die folgenden Laute.

Das Erkennen von Reimen fällt in die präliterale-symbolische Niveaustufe. In der Regel können mindestens zwei Drittel aller Schulanfängerinnen und -anfänger diese Aufgaben im Aufgabenpaket AI gut bewältigen, auch ohne mit eigenen Worten ausdrücken zu können, wie sie diese Aufgabe lösen. Am Ende des ersten Schulhalbjahres gelingt dies beim Aufgabenpaket AII bei etwa 80 Prozent der Lernenden. Erwartet wird, dass sowohl bei AI wie auch bei AII sechs von sechs Items richtig gelöst werden.

Treten weniger richtige Lösungen auf, dann haben diese Schülerinnen und Schüler noch Probleme, vom Inhalt der gesprochenen Sprache zu abstrahieren und ihre Aufmerksamkeit auf formale Klangelemente zu richten.

Für diese Schülerinnen und Schüler sind täglich wiederkehrend mündliche Aufgaben zur produktiven Reimbildung einzusetzen, z. B. Abzählreime, Fingerspiele, Verse lernen oder das Manipulieren mit Reimen (Bsp.: Aus „Scheich“ und „wach“ wird „Schach“ und „weich“) (Schnitzler, 2008, S. 79) ebenso Aufgaben zur rezeptiven Reimerkennung wie das Ordnen von Bildkärtchen nach Reimen. Manche Schülerinnen und Schüler benötigen auch noch basale Spiele zum Hören und Erkennen von Geräuschen (z. B. Montessori-Sinnesmaterial) und Klängen (z. B. Ratespiele bei geschlossenen Augen).

Wörter in Silben gliedern Deu_AI_05 / Deu_AII_05

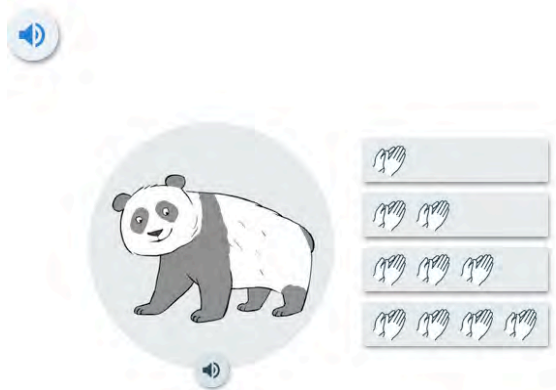


Abbildung II.2-26: Wörter in Silben gliedern

Bei der Aufgabe „Wörter in Silben gliedern“ hören die Schülerinnen und Schüler das Tierwort zu dem eingblendeten Bildkärtchen. Sie sollen das Wort anhören, nachsprechen und ggf. auch nachklatschen, um herauszuhören, aus wie vielen Silbeneinheiten das Wort besteht. Die entsprechende Anzahl an Silben soll auf dem Feld mit den klatschenden Händen angeklickt werden.

Das Silbengliedern zählt ebenso wie Reimwortpaare finden in der Aufgabe zuvor zum Spektrum der phonologischen Bewusstheit

im weiteren Sinne. Das Absehen vom Inhalt der Sprache ist hierbei erforderlich, um die gehörten Wörter in Silbeneinheiten zu gliedern.

Das Silbengliedern fällt in die präliterale-symbolische Niveaustufe. Dabei gelingt Schulanfängerinnen und Schulanfängern das handlungsorientierte Silbengliedern durch Sprechen und Klatschen in der Regel sehr gut, allerdings erfordert das Übertragen dieser handlungsorientierten Lösung auf die bildliche Ebene der Auswahlfelder weitere Fähigkeiten. Am Schulanfang gelingt dies durchschnittlich 70 Prozent der Lernenden, am Ende des ersten Schulhalbjahres 80 Prozent. Erwartet wird, dass bei AI fünf von sechs Items richtig gelöst werden, bei AII sechs von sechs.

Treten weniger richtige Lösungen auf, dann haben diese Schülerinnen und Schüler noch Probleme, vom Inhalt der gesprochenen Sprache zu abstrahieren und die Aufmerksamkeit auf formale Klangelemente zu richten.

Für diese Schülerinnen und Schüler sind täglich wiederkehrend zahlreiche mündliche Aufgaben zur aktiven Silbenbildung einzusetzen, z. B. Silbenklatschen, -hüpfen, -skandieren (Robotersprache), ebenso Aufgaben zur Silbenerkennung, wie Silbenlotto oder -domino. Hinzu kommen Übungen um Silbenbögen zu markieren.

Buchstabennamen kennen und zuordnen Deu_AI_06/ Deu_AII_06

Die Aufgabe „Buchstabennamen kennen und zuordnen“ erfasst das Buchstabenwissen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zu zehn benannten Buchstabennamen das dazugehörige Buchstabenzeichen anklicken.

Das Wissen über die Namen der Buchstaben gilt als ein hoch prädiktiver Faktor für den Schriftspracherwerb und liefert diagnostische Erkenntnisse darüber, inwieweit bereits Kenntnisse über Buchstabennamen und -zeichen und damit erste explizite Einsichten in das prozedurale Wissen über Schrift vorhanden sind. Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe umfänglich



Abbildung II.2-27: Buchstabennamen kennen und zuordnen

Die Aufgaben werden von weniger als der Hälfte der Schulanfängerinnen und Schulanfänger richtig gelöst, da dieses Buchstabenwissen erst im Anfangsunterricht erworben wird. Zum Ende des ersten Schulhalbjahres bewältigen etwa drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler die Items. Erwartet wird, dass bei AI sieben von zehn Items richtig gelöst werden, bei AII neun von zehn.

Der Fokus ist bei dieser Aufgabe am Schulanfang auf diejenigen Lernenden zu richten, die alle oder fast alle Buchstaben bereits sicher beherrschen. Mittels dieser und der nachfolgenden Aufgabe „Ähnliche Wörter lesend unterscheiden“ kann geprüft werden, inwieweit diese Schülerinnen und Schüler lesen können und eine angepasste Förderung benötigen. Am Ende des ersten Schulhalbjahres hingegen sind diejenigen Schülerinnen und Schüler verstärkt zu fördern, die hier Lücken zeigen.

Anlautpaare identifizieren Deu_AI_07/ Deu_AII_07

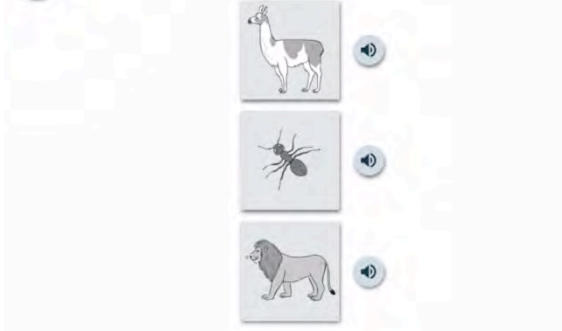


Abbildung II.2-28: Anlautpaare identifizieren

lösen, zeigen, dass sie über beginnende alphabetische Einsichten verfügen und die Anforderungen der Niveaustufe A vollständig erreichen.

Deshalb wird diese diagnostische Aufgabe gezielt eingesetzt, auch wenn im Anfangsunterricht zunächst ausdrücklich mit den Lautnamen gearbeitet wird. Diese diagnostische Aufgabe bedeutet nicht, dass Vorschulkinder Buchstabennamen üben oder am Schulanfang sicher beherrschen sollen.

Bei der Aufgabe „Anlautpaare identifizieren“ hören die Schülerinnen und Schüler nacheinander jeweils drei Tierwörter zu den einblendeten Bildkärtchen. Sie sollen heraushören, welche beiden Wörter am Anfang gleich klingen, und die entsprechenden Bildkärtchen anklicken.

Das Heraushören gleicher Anfangslaute zählt zum Spektrum der phonologischen Bewusstheit im engen Sinne und ist auf einzelne Phoneme gerichtet.

Das Heraushören gleicher Anlaute fällt in die beginnende alphabetische Stufe und markiert das vollständige Erreichen der Niveaustufe A.

Diese Aufgabe fällt vielen Schulanfängerinnen und -anfängern noch schwer, da die dafür benötigten Fähigkeiten oft erst im Verlauf des Anfangsunterrichts erworben werden. Am Ende des ersten Schulhalbjahres bewältigen durchschnittlich mehr als zwei Drittel diese Aufgabe. Erwartet wird, dass bei AI zunächst drei von sechs Items richtig gelöst werden, bei AII bereits fünf von sechs.

Damit die alphabetische Strategie und das Prinzip der Phonem-Graphem-Korrespondenz sicher erworben werden können, gilt es, diese Fähigkeiten im weiteren differenzierten Schriftsprach-

erwerb durch zahlreiche Anlautübungen und Spiele zu fördern. Dazu können Lernspiele wie Anlautmemory, Anlautlotto und Wörterspiele genutzt werden, bei denen zu einem vorgegebenen Anlaut Wörter zu finden sind (eventuell mit Bildalternativen, z. B.: „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das fängt mit /p/ an“).

Laut und Buchstabe (passend) zuordnen Deu_AI_08/ Deu_AII_08



Abbildung II.2-29: Laut und Buchstabe (passend) zuordnen

Bei der Aufgabe „Laut und Buchstaben (passend) zuordnen“ hören die Schülerinnen und Schüler jeweils ein Tierwort zum eingeblendeten Bildkärtchen. Sie sollen heraus hören, mit welchem Laut dieses Wort beginnt und das entsprechende Buchstabenkärtchen anklicken.

Das Heraushören des Anfangslautes und Zuordnen des entsprechenden Buchstabenzeichens kennzeichnet erste Einsichten in die Phonem-Graphem-Korrespondenz, die als prozedurales Wissen zu den wichtigsten Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb gehört.

Die ersten Einsichten in die Phonem-Graphem-Korrespondenz entsprechen der beginnenden alphabetischen Stufe und markieren das vollständige Erreichen der Niveaustufe A.

Die Aufgaben werden von etwa der Hälfte der Schulanfängerinnen und Schulanfänger bereits richtig gelöst, obwohl die dafür benötigten Fähigkeiten erst im Verlauf des Anfangsunterrichts systematisch vermittelt werden. Zum Ende des ersten Schulhalbjahres gelangen sie mehr als 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler. Erwartet wird, dass bei AI drei von sechs Items richtig gelöst werden, bei AII fünf von sechs.

Der Fokus ist am Schulanfang bei dieser Aufgabe auf diejenigen Schülerinnen und Schüler zu richten, die alle oder fast alle Laut-Buchstaben-Zuordnungen bereits sicher beherrschen. Mittels der abschließenden Aufgabe „Ähnliche Wörter (lesend) unterscheiden“ kann genauer geprüft werden, inwieweit diese Lernenden schon lesen können und eine angepasste Förderung benötigen. Treten am Ende des ersten Schulhalbjahres zu wenige richtige Lösungen auf, dann haben diese Schülerinnen und Schüler noch Probleme mit einzelnen Phonem-Graphem-Korrespondenzen.

Damit die alphabetische Strategie und das Prinzip der Phonem-Graphem-Korrespondenz von allen Schülerinnen und Schülern sicher erworben werden können, gilt es, diese Fähigkeiten im weiteren differenzierten Schriftspracherwerb durch zahlreiche Übungen zur Laut-Buchstaben-zuordnung und Spiele wie Laut-Buchstaben-Memory, Laut-Buchstaben-Lotto, Bingo sowie durch die Arbeit mit der Anlauttabelle gezielt zu fördern.

Lautgetreue Wörter bildgestützt erlesen Deu_AI_09 / Deu_AII_09

Bei der Aufgabe „Lautgetreue Wörter bildgestützt erlesen“ werden jeweils drei Tierbildkarten eingblendet und die Tiernamen nacheinander benannt. Die Wortkarte wird nicht vorgelesen. Die Schülerinnen und Schüler sollen das Wort erlesen und das dazugehörige Tierbild anklicken.



Abbildung II.2-30: Lautgetreue Wörter bildgestützt erlesen

Dabei können sie den bildlichen und lautlichen Kontext sowie ihnen bereits bekannte Phonem-Graphem- bzw. Graphem-Phonem-Korrespondenzen nutzen, um das Wort zu deuten bzw. teilweise zu re- und dekodieren, wofür ein erstes prozedurales Wissen sowie Inside-out- und Outside-in-Strategien benötigt werden (vgl. Abbildung II.2-2).

Die erforderlichen Strategien entsprechen der beginnenden alphabetischen Stufe und markieren das vollständige Erreichen der Niveaustufe A.

Die Aufgaben werden von etwa der Hälfte der Schulanfängerinnen und -anfänger bereits richtig gelöst, obwohl die dafür benötigten Fähigkeiten erst im Verlauf des Anfangsunterrichts systematisch vermittelt werden. Am Ende des ersten Schulhalbjahres bewältigen zumeist mehr als 80 Prozent der Lernenden diese Aufgabe. Erwartet wird, dass bei AI eins von fünf Items richtig gelöst werden, bei AII fünf von sechs.

Der Fokus ist bei dieser Aufgabe auf diejenigen Schülerinnen und Schüler zu richten, die am Schulanfang diese Aufgabe bereits sehr gut lösen können. Mittels der nachfolgenden Aufgabe „Ähnliche Wörter (lesend) unterscheiden“ kann genauer geprüft werden, inwieweit diese Lernenden schon lesen können und eine angepasste Förderung benötigen.

Treten am Ende des ersten Schulhalbjahres weniger richtige Lösungen auf, dann haben diese Schülerinnen und Schüler noch Probleme mit der beginnenden alphabetischen Strategie beim Lesen.

Damit die alphabetische Strategie und eine weitgehend vollständige Phonem-Graphem-Korrespondenz von allen Schülerinnen und Schülern sicher erworben werden können, gilt es, diese Fähigkeiten im weiteren differenzierten Schriftspracherwerb durch zahlreiche Übungen zur Laut-Buchstaben-Zuordnung mit der Anlauttabelle, dem Lesen von Pseudo- und Zauberwörtern etc. gezielt zu fördern.

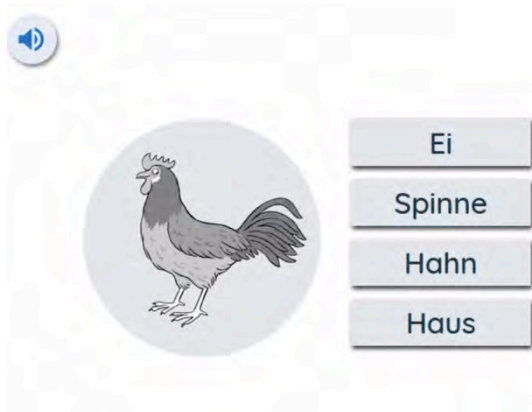
Ähnliche Wörter (lesend) unterscheiden Deu_AI_10 / Deu_All_10²

Abbildung II.2-31: Ähnliche Wörter (lesend) unterscheiden

Für die Aufgabe „Ähnliche Wörter (lesend) unterscheiden“ werden jeweils vier Wortkarten und eine Tierbildkarte eingeblendet. Der Name des Tieres wird benannt. Die Schülerinnen und Schüler sollen das richtige Wortbild lesend unter ähnlichen Wortbildern identifizieren und anklicken.

Dazu reicht ein teilweises Rekodieren oder die Nutzung der Abbildung nicht aus, da das richtige Wortbild nur dann identifiziert werden kann, wenn nahezu alle Grapheme vollständig rekodiert werden können. Dies setzt umfangreiche und sichere Kenntnisse in der Graphem-Phonem-Zuordnung voraus.

Die dafür benötigten Strategien entsprechen der alphabetischen Stufe und markieren das Erreichen der Niveaustufe A sowie weitere Entwicklungen auf dem Weg zur Niveaustufe B.

Mithilfe dieser Aufgabe sollen diejenigen Schülerinnen und Schüler sicher identifiziert werden, die schon am Schulanfang über weitgehende prozedurale Fähigkeiten des Lesens verfügen. Etwa ein Drittel der Schulanfängerinnen und Schulanfänger kann diese Aufgaben bereits lösen. Für sie ist eine zusätzliche Diagnostik nötig, um zu prüfen, wie weit ihre Lesefähigkeiten auf der Wort-, Satz- und Textebene vorangeschritten sind, um sie mit angemessenen Lernaufgaben zu fordern. Am Ende des ersten Schulhalbjahres können etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler diese Aufgaben lesend bewältigen. Erwartet werden zu AI keine, zu All vier von sieben Lösungen. Treten am Ende des ersten Schulhalbjahres weniger richtige Lösungen auf, sind diese Lernenden intensiv beim Erwerb der alphabetischen Strategie beim Lesen zu unterstützen, z. B. durch zahlreiche Übungen zur Laut-Buchstaben-Zuordnung mit der Anlauttabelle, dem Lesen von Pseudo- und Zauberwörtern etc.

Ein- und mehrsilbige Wörter lesen Deu_All_13 (nur in All)

Abbildung II.2-32: Ein- und mehrsilbige Wörter lesen

Für die Aufgabe „Ein- und mehrsilbige Wörter lesen“ wird ein kurzer Text aus vier Sätzen optisch präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, aus den insgesamt 25 Wörtern zweimal je ein Wort und einmal eine Wortgruppe aus zwei Wörtern durch Anklicken zu markieren. Das anzuklickende Lösungswort bzw. die Wortgruppe ist die Antwort auf eine angesprochene Frage zum Inhalt des Textes.

Diese Aufgabe erfasst das Leseverständnis und erfordert wortübergreifende Strategien auf der Satz- und Textebene. Das erfragte Wortmaterial umfasst Wörter zum Beispiel mit komplexeren Konsonantenverbindungen, Konsonantenhäufungen oder Diphthongen.

² Die Aufgabe A_10 wurde wie auch die anderen Leseaufgaben in den Aufgabenpaketen B-D von Alexandra und Michael Ritter entwickelt.

Die Aufgabe ist für die meisten Schülerinnen und Schüler zum Ende des ersten Schulhalbjahres noch sehr schwer zu lösen und geht weit über die Anforderungen der Niveaustufe A hinaus. Mit dieser Aufgabe können weit entwickelte Leserinnen und Leser gut identifiziert werden und eine angemessene Förderung erhalten.

Laute /l/ und /s/ heraushören Deu_AI_14 (nur in AII)

Für die Aufgabe „Laute /l/ und /s/ heraus-hören“ werden nacheinander für jeden der beiden Laute sechs Bildtafeln mit einer Tier-abbildung eingeblendet und der Tiername benannt. Dazu wird die Instruktion erteilt, dass die Schülerinnen und Schüler anklicken sollen, ob in dem eingesprochenen Wort ein bestimmter Laut zu hören ist. Der Laut kann sich am Wortanfang, im Wortinneren oder am Wortende befinden.



Abbildung II.2-33: Laute /l/ und /s/ heraushören

Das Heraushören von Lauten zählt zum Spektrum der phonologischen Bewusstheit im engen Sinne und ist auf einzelne Phoneme an verschiedenen Wortstellen gerichtet. Diese Fähigkeit zählt zu den wichtigsten Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb und bildet sich gleichsam erst im Schriftspracherwerb in vollem Maße aus.

Die Aufgaben gelingen etwa drei Vierteln der Schülerinnen und Schüler am Ende des ersten Schulhalbjahres und markieren damit einen wichtigen Lernfortschritt im Schriftspracherwerb. Erwartet wird, dass fünf von sechs Items richtig gelöst werden.

Damit die alphabetische Strategie und das Prinzip der Phonem-Graphem-Korrespondenz sicher erworben werden können, gilt es, diese Fähigkeiten im weiteren differenzierten Schriftspracherwerb durch zahlreiche Lautübungen zum Heraushören von Lauten und zum Zergliedern von Wörtern in Silben und einzelne Laute zu fördern. Dazu können zahlreiche Übungen und Lernspiele aus den vorhandenen Lehrmitteln genutzt oder klassische Spiele abgewandelt werden (Kofferpacken, Domino, Bingo ...).

„Leeres Blatt“ Deu_AI_12

Bei dieser Aufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler alle Buchstaben und Wörter auf ein leeres weißes Blatt aufschreiben, die sie schon schreiben können (ohne Abbildung).

Anhand der Ergebnisse kann ein erster Rückschluss darauf erfolgen, welches Konzeptwissen über Schrift, welches prozedurale Wissen über Schreiben und welche Strategien durch die Schülerinnen und Schüler bereits erworben wurden. Wenn Kinder noch vor dem Beginn der Schulzeit auf den Aufbau und die Funktion von Schriftsprache aufmerksam geworden sind, haben sie bei Schuleintritt die logographemische Stufe des Schriftspracherwerbs erreicht. Diese Schülerinnen und Schüler können einige Buchstaben oder Wörter, zumeist Namen, schreiben, ohne die Phonem-Graphem-Korrespondenz zu beherrschen (vgl. dazu Tabelle II.2-8 und Teil II, Kap. 4.1). Andere Schülerinnen und Schüler sind bereits in der Lage, mithilfe der alphabetischen Strategie zu schreiben. In einigen Fällen haben Schülerinnen und Schüler als sogenannte Frühleserinnen und Frühleser noch weiter reichende schriftsprachliche Kompetenzen. Andererseits gibt es in nahezu jeder Jahrgangsstufe 1 auch Schülerinnen und Schüler, die bis zum Schulbeginn kaum Interesse und Verständnis für den Aufbau der Schriftsprache

entwickeln konnten. Diese Schülerinnen und Schüler bewältigen die Aufgabe durch Kritzeln oder durch Zeichnen und bedürfen besonderer Unterstützung.

Erste Wörter schreiben Deu_All_11 (nur in A II)³



Mit der Aufgabe „Erste Wörter schreiben“ soll erfasst werden, inwieweit die Schreiblernenden erste Beziehungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache erkennen und den abgehörten Lauten bereits Buchstaben (Grapheme) bzw. Buchstabenkombinationen zuordnen können. Dafür benötigen die Schülerinnen und Schüler basale Buchstabenkenntnisse und die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf den eigenen Lautstrom zu richten.

Abbildung II.2-34: Wörter schreiben

oder er hat über die *vorschulische logographemische* Strategie einzelne Buchstaben von Wörtern als eine Art Bilderkennung auswendig gelernt, ohne ihren Lautwert zu nutzen (z. B. MAMA) und kann mit dieser Strategie – auch ‚ganzheitliches‘ Schreiben genannt – Wörter anhand prägnanter Merkmale erkennen und wiedergeben. Über diese gedächtniskapazitätsmäßig begrenzte Strategie werden von den Lernenden zunehmend die Beziehungen zwischen geschriebener und gesprochener Sprache erkannt. Sobald der eigene **Lautstrom** der Wörter sukzessive erschlossen und mithilfe von Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen schriftlich festgehalten werden, beginnt das *alphabetische* Schreiben.

Das Verhältnis von Buchstaben und Lauten (Phonologisches Prinzip) ist dabei kein einfaches Zuordnungsverhältnis: Die Schülerinnen und Schüler lernen Buchstaben und Buchstabenkombinationen kennen und von Anfang an Vokale und Konsonanten zu unterscheiden (ohne dies jedoch als Fachterminus zu benennen). Für die **Artikulation** der Laute ist die Erkenntnis wichtig, dass sich **Konsonanten** und **Vokale** unterschiedlich anfühlen. Bei Konsonanten wird der Luftstrom durch eine Engstelle im Mund behindert, bei Vokalen strömt dagegen die Luft ungehindert (Spiegel 2014, S. 52 ff.). Für das Lernen bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler die Konsonanten leichter spüren als Vokale. Das erklärt die sogenannten Skelettschreibungen, bei denen häufig Vokale ausgelassen werden. Mit der Orientierung auf die eigene Artikulation werden den Kindern also zunächst einzelne (markante) lautliche Aspekte bewusst, die sie bspw. als Anfangs- und Endlaute analysieren und als Repräsentanten für das ganze Wort nutzen: z. B. *Te* für *Telefon*, *Er* für *Hammer*.

Die Aufgabe „Erste Wörter schreiben“ im Aufgabenpaket All am Ende des ersten Schulhalbjahres der Jahrgangsstufe 1 besteht aus 7 Wörtern mit maximal 32 Graphemtreffern sowie einem zusätzlichen Wort, das als ‚Ankerwort‘ auf jeder Niveaustufe geschrieben wird.

Für die **Auswahl** der **Wörter** war maßgeblich: Die Vielfalt unterschiedlicher Anlaute (Konsonanten und ein Vokal), ein unterschiedlich komplexer Silbenaufbau der Wörter durch eine Kombination offener und geschlossener Silben bei den Zweisilbern, die Stellung der

³ Die Aufgabe und deren Beschreibung wurde, wie auch die Rechtschreibaufgaben in den Paketen B-D, von Sabine Kirchner entwickelt.

Vokale (z. B. am Anfang des Wortes) sowie besondere Anforderungen bei der Phonemanalyse zu Beginn der zweiten Silbe durch die Unterscheidung stimmhafter und stimmloser Plosive und bei Phonemen, die als mehrgliedrige Grapheme verschriftet werden. Bei den einsilbigen Wörtern sind von der Lautung abweichende Schreibung im Auslaut sowie Konsonantenhäufungen als artikulatorische Erschwernis eine Herausforderung.

Bezogen auf das Modell in Abbildung II.4-1 sollte die Mehrzahl der Erstklässlerinnen und Erstklässler zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres beginnend alphabetisch schreiben, also die phonemisch lautorientierte Strategie anwenden können. Zudem sollte geprüft werden, inwiefern es bereits gelingende Teilverschriftungen gibt. Über den Vergleich der Wortschreibungen zu Beginn und zur Mitte des ersten Schuljahres können so individuelle Schreibentwicklungen dokumentiert werden.

2.3 DURCHFÜHRUNGSHINWEISE

Digitale Aufgaben

Lehrkräfte sollten darauf achten, dass Schülerinnen und Schüler eine gute Sitzposition haben und eine Kindermaus benutzen. Die Maus sollte gerade bei jungen Schulkindern ihrer Handgröße und Händigkeit entsprechen. Es sollten Kopfhörer (möglichst Kinderkopfhörer) benutzt werden, die sicher gegen ein Verrutschen auf den Ohren sitzen. Obwohl immer mehr Schülerinnen und Schüler im Umgang mit digitaler Technik geübt sind, wird empfohlen, das Tutorial mit allen Lernenden durchzuführen. Das Tutorial und die Beispielvideos machen keine weiteren Erläuterungen oder Hilfestellungen durch die Lehrkräfte erforderlich. Eventuell werden individuelle Hilfen beim Einloggen erforderlich sein.

„Leeres Blatt“

Die Aufgabe „Leeres Blatt“ sollte innerhalb der ersten Schulwoche, z. B. am ersten Schultag, durchgeführt werden, um zu gewährleisten, dass die spontan erworbenen Schreibfähigkeiten nicht durch die im Unterricht erworbenen überlagert werden. Sie kann aber auch schon früher, z. B. im Rahmen des Begegnungs- oder Schnuppertages oder in der ersten kleinen Stunde nach der Einschulungsfeier, ausgeführt werden.

Vor jedem Kind liegen zwei dunkel schreibende Stifte, ggf. noch Buntstifte, und ein weißes DIN-A4-Papier ohne Linien. Die Lehrkraft fordert die Schülerinnen und Schüler auf:

„Schreibe deinen Namen auf das Blatt. Dann weiß ich, dass es zu dir gehört.“ Nach einiger Zeit folgt die Aufforderung: „Drehe nun dein Blatt um. Schreibe alles auf, was du schreiben kannst!“

Schülerinnen und Schüler, die nichts schreiben, werden aufgefordert, etwas zu zeichnen. Sollten im Klassenraum ABC-Tafeln, Buchstabenfenster oder große Anlauttabellen an den Wänden hängen, sollte ein anderer Raum aufgesucht werden. Fibeln und andere Materialien mit Schrift sollten nicht auf den Tischen der Schülerinnen und Schüler liegen, und es sollte vermieden werden, dass Schülerinnen und Schüler gegenseitig „abschreiben“.

Während der Durchführung können weitere Beobachtungen (z. B. Stifthaltung, Händigkeit) notiert werden.

Die Auswertung der Schülerschreibungen und der zusätzlichen Beobachtungen erfolgt digital über eine Eingabemaske mit vorgegebenen Kriterien in weBBschule (vgl. Teil I, Kap. 2.3 und 2.4).

2.4 AUSWERTUNG, ERGEBNISDARSTELLUNG UND FÖRDEREMPFEHLUNGEN

2.4.1 AUSWERTUNG DER REZEPTIVEN LEISTUNGEN IM AUFGABENPAKET AI (SCHULANFANG)

Die Schülerinnen und Schüler erhalten bezogen auf die rezeptiven Leistungen im Aufgabenpaket AI einen Gesamtpunktwert, auf dessen Basis eine Zuordnung zu den Anforderungen der Niveaustufe A möglich ist (Tabelle II.2-2). Der Gesamtpunktwert setzt sich zusammen aus der Anzahl aller richtig bearbeiteten Aufgabenlösungen. Korrekt bearbeitete Aufgabenlösungen gehen mit je einem Punkt ein. Ausgelassene oder nicht korrekt bearbeitete Aufgabenlösungen werden jeweils mit null Punkten gewertet.

Ausgewiesen wird in der Tabelle II.2-2 zunächst, welcher Punktwert (Spalte 1) welcher Niveaustufe (Spalte 2) entspricht. Spalte 3 enthält den Prozentrang, der die Leistungsposition im Vergleich zur gesamten Schülerschaft abbildet. Für wissenschaftliche Zwecke stehen darüber hinaus auch noch Stanine-Werte zur Verfügung (Gottlebe et al., 2020a).

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus dem Aufgabenpaket AI ist zu berücksichtigen, dass die Schwierigkeit der Aufgaben von basalen bis zu sehr hohen Anforderungen reicht, um für alle Schulanfängerinnen und Schulanfänger kompetenzorientierte Diagnosen zu ermöglichen. Das vollständige Erreichen der Niveaustufe A umfasst somit auch Leistungen, die erst im Verlauf des Anfangsunterrichts erworben werden.

Tabelle II.2-2: Zuordnung der Gesamtpunktzahl der rezeptiven Leistungen im Paket AI zur Niveaustufe A und zum Prozentrang

Punktwert	Niveaustufe A ist ...	Prozentrang
0 – 4	in Ansätzen erreicht	
5 – 20		unter 4
21 – 28	teilweise erreicht	über 4
29 – 33		über 13
34 – 38	weitgehend erreicht, Konzeptwissen ausgeprägt, prozedurales Wissen im Aufbau	über 25
39 – 44		über 41
45 – 50	vollständig erreicht, konzeptionelles und prozedurales Wissen ausgeprägt	über 62
51 – 55		über 78
56 – 60	vollständig erreicht, auf dem Weg zu Niveaustufe B	über 89
61 – 68		über 97

Zur besseren Einschätzung der erforderlichen nächsten Lernschritte werden zudem die Einzelpunkte in den drei rezeptiven Bereichen des Aufgabenpakets AI aufgeführt (Tabelle II.2-3).

Tabelle II.2-3: Förderbedarfe bezogen auf die Punktwerte der rezeptiven Leistungen in den drei Bereichen des Aufgabenpakets AI

	1. Basale Voraussetzungen	2. Präliterale Voraussetzungen	3. Frühe Literalität
Maximal erreichbare Punktzahl	4	21	43
Förderung erforderlich bei ... Punkten	0 – 3	0 – 18	0 – 20

Zusätzlich werden für den Bereich Frühe Literalität (3.) Einzelpunktwerte zu den Teilbereichen Buchstaben- und Wortbildwissen (3.1), Phonologische Bewusstheit im engen Sinne (3.2) sowie Erstes Lesen (3.3) ausgewiesen (Tabelle II.2-4).

Tabelle II.2-4: Differenzierte Förderbedarfe bezogen auf die Einzelpunktwerte der rezeptiven Teilleistungen im Bereich 3. Frühe Literalität (AI)

	3.1 Buchstaben- und Wortwissen	3.2 Phonologische Bewusstheit i. e. S.	3.3 Erstes Lesen
Maximal erreichbare Punktzahl	16	6	21
Förderung erforderlich bei ... Punkten	0 – 12	0 – 3	0 – 6

2.4.2 AUSWERTUNG DER REZEPTIVEN LEISTUNGEN IM AUFGABENPAKET AI (ENDE ERSTES SCHULHALBJAHR)

Die Schülerinnen und Schüler erhalten bezogen auf die rezeptiven Leistungen im Aufgabenpaket AI einen Gesamtpunktwert, auf dessen Basis eine Zuordnung zu den Anforderungen der Niveaustufe A möglich ist (Tabelle II.2-5). Der Gesamtpunktwert setzt sich zusammen aus der Anzahl aller richtig bearbeiteten Aufgabenlösungen aus dem rezeptiven Bereich. Korrekt bearbeitete Aufgabenlösungen gehen mit je einem Punkt ein. Ausgelassene oder nicht korrekt bearbeitete Aufgabenlösungen werden jeweils mit null Punkten gewertet.

Ausgewiesen wird in der Tabelle II.2-5 zunächst, welcher Punktwert (Spalte 1) welcher Niveaustufe (Spalte 2) entspricht. Spalte 3 enthält den Prozentrang, der die Leistungsposition im Vergleich zur gesamten Schülerschaft abbildet. Für wissenschaftliche Zwecke stehen darüber hinaus auch noch Stanine-Werte zur Verfügung (Gottlebe et al., 2020b).

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus dem Aufgabenpaket AI ist zu berücksichtigen, dass die Schwierigkeit der Aufgaben von basalen bis zu sehr hohen Anforderungen reicht, um für alle Schülerinnen und Schüler der ersten Jahrgangsstufe kompetenzorientierte Diagnosen im Hinblick auf die unterschiedlichen Entwicklungsstände im Schriftspracherwerb zu ermöglichen. Das vollständige Erreichen der Niveaustufe A sollte für viele Schülerinnen und Schüler bereits erfolgt oder in greifbarer Nähe sein. Zudem sind im Aufgabenpaket AI drei Aufgaben enthalten, die bereits das Erreichen der Niveaustufe B markieren.

Tabelle II.2-5: Zuordnung der Gesamtpunktzahl der rezeptiven Leistungen im Paket AII zur Niveaustufe A und zum Prozentrang

Punktwert	Niveaustufe A ist ...	Prozentrang
0 – 36	in Ansätzen erreicht	unter 4
37 – 42	teilweise erreicht	über 4
43 – 51		über 13
52 – 59	vollständig erreicht	über 25
60 – 65		über 41
66 – 70	vollständig erreicht, auf dem Weg zu Niveaustufe B	über 62
71 – 74	Niveaustufe B teilweise erreicht	über 78
75 – 76		Über 89
77 – 83	Niveaustufe B erreicht	über 97

Zur besseren Einschätzung der erforderlichen nächsten Lernschritte werden zudem die Einzelpunkte in den drei rezeptiven Bereichen des Aufgabenpakets AII aufgeführt, wobei die Punkte des basalen sowie des präliteralen Bereichs wegen der Faktorenstruktur in AII als ein Punktwert ausgewiesen werden (Tabelle II.2-6).

Tabelle II.2-6: Förderbedarfe bezogen auf Punktwerte der rezeptiven Leistungen in den Bereichen des Aufgabenpakets AII

	1. Basale + 2. Präliterale Voraussetzungen	3. Literalität
Maximal erreichbare Punktzahl	25	58
Förderung erforderlich bei ... Punkten	0 – 22	0 – 40

Zusätzlich werden für den Bereich Literalität (3.) Einzelpunktwerte zu den Teilbereichen Buchstaben- und Wortbildwissen (3.1), Phonologische Bewusstheit im engen Sinne (3.2) sowie Lesen (3.3) ausgewiesen (Tabelle II.2-7).



Tabelle II.2-7: Differenzierte Förderbedarfe bezogen auf Einzelpunktwerte der rezeptiven Teilleistungen im Bereich 3. Literalität (All)

	3.1 Buchstaben- und Wortwissen	3.2 Phonologische Bewusstheit i. e. S.	3.3 Lesen
Maximal erreichbare Punktzahl	16	18	24
Förderung erforderlich bei ... Punkten	0 – 14	0 – 14	0 – 14

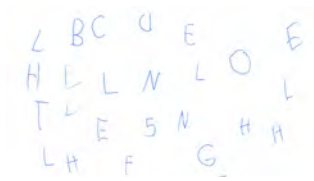
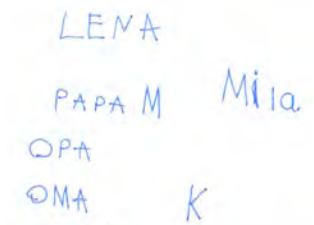
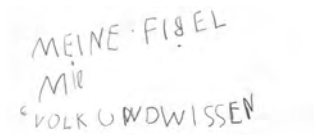
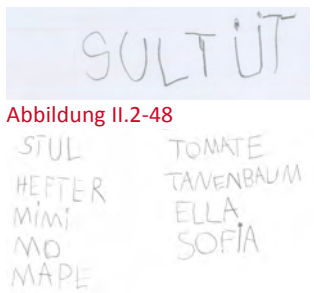
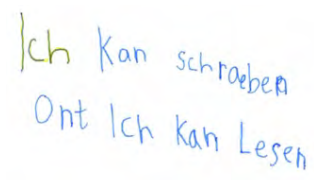
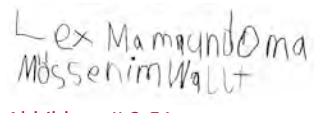
2.4.3 AUSWERTUNG DER PRODUKTIVEN LEISTUNGEN AI („LEERES BLATT“ AM SCHULANFANG)

Für das „Leere Blatt“, das als Papier- und Bleistift-Aufgabe zum Aufgabenpaket AI gehört, wird nach erfolgter Eingabe der erforderlichen Angaben in weBBschule die erreichte Niveaustufe bezogen auf die produktiven Fähigkeiten ausgegeben (Tabelle II.2-8). Dabei sind folgende Abstufungen möglich:

Tabelle II.2-8: Zuordnung der produktiven Leistungen beim Verfahren „Leeres Blatt“ im Aufgabenpaket AI zur Niveaustufe A | Exemplarische Arbeiten von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Jahrgangsstufe 1

Inhaltliche Beschreibung der gezeigten Leistungen	Beispiele	Gezeigte Leistungen verweisen auf...	Anforderungen der Niveaustufe A werden ... erreicht
bild(artige) Elemente, die noch keine Ähnlichkeit mit Objekten aufweisen und nicht mit verbalen Repräsentationen verbunden sind	 Abbildung II.2-35	basal-präpiktoriale Strategie	in Ansätzen
bild(artige) Elemente, die eine Ähnlichkeit mit Objekten aufweisen und benannt werden können	 Abbildung II.2-36	basal-piktoriale Strategie	

<p>bild(artige) Elemente, die Objekte, Menschen etc. darstellen</p>	 <p>Abbildung II.2-37</p>	<p>piktoriale Strategie</p>	
<p>Spuren und Kritzeleien, die geschriebene Schrift als Schriftbild nachahmen</p>	 <p>Abbildung II.2-38</p>	<p>präliterale Kritzel-Strategie</p>	<p>teilweise</p>
<p>Kritzeleien, die Symbole und Zeichen nachahmen</p>	 <p>Abbildung II.2-39</p>	<p>präliteralsymbolische Strategie</p>	
<p>buchstabenartige Elemente, Zeichen und Zahlen</p>	 <p>Abbildung II.2-40</p>		
<p>einzelne wenige Buchstabenzeichen und/oder eigener Name allein oder zusammen mit bildartigen Elementen oder Kritzelschrift</p>	 <p>Abbildung II.2-41</p>  <p>Abbildung II.2-42</p>  <p>Abbildung II.2-43</p>  <p>Abbildung II.2-44</p>		

überwiegend Buchstabenzeichen	 <p>Abbildung II.2-45</p>	beginnende logographemische Strategie	weitgehend
überwiegend Wortbilder von Namen	 <p>Abbildung II.2-46</p>	logographemische Strategie	
auswendig eingeprägte oder abgeschriebene Wörter	 <p>Abbildung II.2-47</p>		
Wörter (keine Namen von Personen), als Skelettschreibung oder auch lautgetreu	 <p>Abbildung II.2-48</p> <p>Abbildung II.2-49</p>	beginnende alphabetische Strategie	vollständig
Wörter mit komplexerer Phonem-Graphem-Struktur und erste eigene Sätze, weitgehend lautgetreu, mit kleinen Auslassungen und Ersetzungen	 <p>Abbildung II.2-50</p>	entfaltete alphabetische Strategie	
eigene Sätze, unter erster Beachtung von orthographischen Phänomenen	 <p>Abbildung II.2-51</p>	beginnende orthografische Strategie	Niveaustufe B

Außerdem können zahlreiche ergänzende Hinweise, u. a. zur Anzahl, Art und Anordnung der geschriebenen Buchstaben, Wörter und Sätze sowie ggf. zur Beachtung von Regeln, wie Groß- und Kleinschreibungen, wie auch zur Händigkeit und Stifthaltung erfasst werden, die weitere Rückschlüsse auf die Förderung im Anfangsunterricht ermöglichen.

2.4.4 AUSWERTUNG DER PRODUKTIVEN LEISTUNGEN AII („ERSTE WÖRTER SCHREIBEN“)⁴

Die Festlegung der Testtrennwerte für die Aufgabe erfolgt datenbasiert unter Berücksichtigung inhaltlicher Kriterien. Ausgewertet werden die Graphemtreffer. In der nachfolgenden Tabelle werden die Testtrennwerte für die Graphemtreffer angegeben. In die Summe der Graphemtreffer geht das Ankerwort nicht mit ein.

Tabelle II.2-9 A11_Erstes Schreiben_Testtrennwerte

Anzahl der Graphemtreffer			
0 – 8	9 – 14	15 – 24	25 – 32
basal in Ansätzen ausgeprägt	in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen	eher weit entwickelt

Die Testtrennwerte für die Graphemtreffer werden so festgelegt, dass zum Schulhalbjahr der Jahrgangsstufe 1 (AII) mehr als 78 Prozent der erreichbaren Punkte „eher weit entwickelte“ Wortschreibkompetenzen markieren (mindestens 25 von 32 Graphemtreffern), in der Stichprobe sind das 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler. Mehr als 46 Prozent der erreichbaren Punkte markieren „der Niveaustufe angemessene“ Wortschreibkompetenzen (mindestens 15 von 32 Graphemtreffern), in der Stichprobe sind das knapp 35 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Mehr als 28 Prozent der erreichbaren Punkte markieren „in Ansätzen ausgeprägte“ Wortschreibkompetenzen (mindestens 9 von 32 Graphemtreffern), während 25 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte (also bis zu 8 von 32 Graphemtreffern) auf eine Vorstufe von Wortschreibkompetenzen hindeuten. In der Stichprobe sind es immerhin 24 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, die „in Ansätzen ausgeprägte“ Wortschreibkompetenzen aufweisen und weitere 19 Prozent, die sich in einer Vorstufe (basal in Ansätzen) dazu befinden.

Die Daten zeigen eine hohe Spannweite der Schülerinnen und Schüler, die „in Ansätzen ausgeprägte“ Kompetenzen bei den Wortschreibungen zeigen. Deshalb gibt es zwei Module mit Förderempfehlungen für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die **beginnend alphabetisch schreiben**.

Zur Niveaustufe „in Ansätzen ausgeprägt“ zählen Schülerinnen und Schüler, die nach einem halben Schuljahr in Jahrgangsstufe 1

- Buchstaben und Zeichen schreiben, die keinerlei Bezug zur Lautung des Wortes aufweisen (z. B. <glfgöglglglögl> oder <dd> für /Lampe/, also bekannte Buchstaben aufschreiben, die im Wort nicht oder nicht in der lautlichen Abfolge vorkommen⁵ (AII_1_0),⁶
- einzelnen Laute bereits passenden Graphemen/Buchstaben zuordnen, zumeist Anlaute (z. B. <Mod> oder <mu> für Muschel) (AII_1_1).

⁴ Der gesamte Abschnitt stammt von Sabine Kirchner.

⁵ Hier wäre es zielführend, den Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler zu kennen, die in ILeA plus AI zu Beginn der Jahrgangsstufe 1 noch keine Buchstabenzeichen erkennen – Deu_AI_03-1 und Buchstabennamen kennen und zuordnen können – Deu_AI-06 – und Laute und Buchstaben (passend) zuordnen – Deu_AI_08 – deren Auswertungsergebnisse im Bereich prozedurales Wissen (Bereich frühe Literalität) auf Förderschwerpunkte deuten.

⁶ Wie die Auswertungsbeispiele zeigen, werden auch bei diesen Schreibungen einzelne Graphemtreffer gezählt, bei denen unsicher bleibt, ob es Zufallstreffer sind, weil eines der Grapheme an der richtigen Stelle im Algorithmus steht oder ob dieses Graphem von der Schreiberin bzw. vom Schreiber bewusst dem Laut zugeordnet wurde.

Zur „Niveaustufe angemessene“ Wortschreibungen werden Schülerinnen und Schüler gezählt, die nach einem halben Schuljahr in Jahrgangsstufe 1 **entfaltet lautorientiert schreiben**:

- ihren Lautstrom teilweise gliedern und passende oder lautlich ähnliche Grapheme zuordnen können (z. B. <jam> oder <lap> für Lampe, <amp> für /Ampel/),⁷
- Lautketten in der richtigen Reihenfolge abbilden können, wenn auch nicht vollständig (All_2).

Zur Niveaustufe „eher weit entwickelte“ Wortschreibungen werden Schülerinnen und Schüler gezählt, die nach einem halben Schuljahr **voll entfaltet alphabetisch schreiben**:

- alle Laute eines Wortes vollständig aufschreiben (z. B. <Nadl>, <eima>)
- komplizierte Lautfolgen vollständig aufschreiben (z. B. **Torm**)
- ggf. schon von der Lautung abweichende schwierige Wortstellen orthografisch schreiben (z. B. <Nadel>) (All_3).

2.4.5 ERGEBNISDARSTELLUNG

(vgl. auch Beobachtungsbogen RS; Niveaustufe B, Teil II Kap. 5)

Die Ergebnisse im Bereich der schriftsprachlichen Voraussetzungen und die damit verbundenen Förderempfehlungen können über die Auswertungsoberfläche „Frühe Literalität“ abgerufen werden. Dort befinden sich neben einer **Klassenübersicht** auch die **Einzelergebnisse** der Schülerinnen und Schüler.

In der tabellarischen **Klassenübersicht** werden die **rezeptiven und produktiven Leistungen** der Schülerinnen und Schüler zusammengefasst und jeweils der erreichten Niveaustufe zugeordnet. In der Übersicht sind die Einzelergebnisse im Klassenvergleich dargestellt.

Die **Einzelergebnisse** der Schülerinnen und Schüler zeigen differenziert, in welchen Teilbereichen der schriftsprachlichen Voraussetzungen welche Ergebnisse erzielt wurden und in welchem Spektrum die Leistungen bezogen auf die Niveaustufe A liegen. Die Bereiche rezeptive Leistungen im Aufgabenpaket A und produktive Leistungen („Leeres Blatt“) können separat nachgelesen werden.

Zuerst werden die **Einzelergebnisse** der erbrachten **rezeptiven Leistungen** ausgegeben. Dabei wird nach den drei Bereichen (1.) Basale Voraussetzungen, (2.) Präliterale Voraussetzungen und (3.) Frühe Literalität unterschieden. Für den Bereich (3.) Frühe Literalität werden zudem Punktwerte aufgeschlüsselt nach (3.1) Buchstaben- und Wortbildwissen, (3.2) Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne und (3.3) Erstes Lesen (vgl. Abbildung II.2-52) ausgegeben.

Zudem werden in der Tabelle die Punktwerte jeder einzelnen Aufgabe, geordnet nach Teilbereichen, ausgewiesen (vgl. Abbildung II.2-52). So wird auf den ersten Blick ersichtlich, bei welchen Aufgaben und Anforderungen evtl. ein besonderer Übungsbedarf besteht.

⁷ Erwartungsgemäß zeigen sich bei den „in Ansätzen ausgeprägten Kompetenzen“ bei Wortschreibungen unterschiedliche Grade der Beherrschung von Schreibungen in den Wörtern, die darauf hinweisen, dass bekannte oder bereits geübte Wörter annähernd lautgetreu geschrieben werden, wie das Beispiel eines Schülers zeigt, der /Hund/ als <hont>, /Turm/ als <tom> verschriftet, während gleichzeitig für /Nadel/ <fdhjköämbjttfffff> und für /Eimer/ <jhugggfoxokij> keine Zuordnung von Lauten zu Buchstaben/Graphemen erkennbar sind. Gelingt es dem Schreibenden jedoch bereits durchgängig, einzelnen Lauten eines Wortes gemäß dem Lautstrom an der richtigen Stelle passende oder ähnliche Buchstaben/Grapheme zuzuordnen, verweist dies darauf, dass die bzw. der Schreibende versteht, dass Buchstaben/Grapheme für bestimmte Laute stehen. Schülerinnen und Schüler mit dieser Kompetenz benötigen andere Förderung als diejenigen, die am Anfang des Prozesses stehen und noch keine Verbindung der gehörten Laute zu Graphemen herstellen können und nur aufschreiben, welche Buchstaben sie kennen. Der genaue Blick auf mögliche Kombination von Schreibungen der Schülerinnen und Schüler mit der Zuordnung zu in „Ansätzen ausgeprägten“ Kompetenzen ist besonders wichtig, um die Lernentwicklung zu unterstützen.

Außerdem wird beim Aufgabenpaket AI optisch markiert, auf welche Bereiche im Rahmen des Anfangsunterrichts ein besonderes Augenmerk gelegt werden sollte. Dabei gilt, dass die basalen und präliteralen Voraussetzungen sicher beherrscht werden sollten, bevor mit dem Schriftsprachlehrgang begonnen wird.

Die Rückmeldung zu den rezeptiven Leistungen – hier am Beispiel des Schülers Florian – sieht für das Aufgabenpaket AI wie in der nachfolgenden Abbildung aus (Rückmeldung zu AI1 ohne eigene Abbildungen):

Deutsch AI Frühe Literalität AI	Funke, Florian 1a
------------------------------------	----------------------

Ergebnisse der Lernstandsanalyse Aufgabenpaket AI

Lena hat das Aufgabenpaket Frühe Literalität (A1-A10) bearbeitet und dabei bezogen auf die rezeptiven Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb die folgenden Ergebnisse erzielt:

Rezeptive Voraussetzungen (Aufgaben 1-10)	Erreichte Punktzahl	Aufgabe	Punkte
1. Basale Voraussetzungen	4 von 4	Wer liest? Wer schreibt?	4 von 4
2. Präliterale Voraussetzungen !!!	19 von 21	Symbole deuten	4 von 4
		Buchstabenzeichen erkennen	5 von 5
		Reimwortpaare identifizieren	5 von 6
		Wörter in Silben gliedern	5 von 6
3. Frühe Literalität !!!	19 von 43	davon:	
3.1 Buchstaben- und Wortbildwissen !!!	9 von 16	Ganzwörter erlesen (Umwelt) [C,F]	1 von 2
		Ganzwörter erlesen (Personennamen)	3 von 4
		Buchstabennamen kennen und zuordnen	5 von 10
3.2 Phonologische Bewusstheit i. e. S. !!!	3 von 6	Anlautpaare identifizieren	3 von 6
3.3 Erstes Lesen	7 von 21	Ganzwörter erlesen (Umwelt) [B,D]	0 von 2
		Laut und Buchstabe (passend) zuordnen	4 von 6
		lautgetreue Wörter bildgestützt erlesen	2 von 6
		ähnliche Wörter (lesend) unterscheiden	1 von 7

Bereiche, die mit !!! gekennzeichnet sind, sollten besonders gefördert werden.

Abbildung II.2-52: Beispiel für eine schülerbezogene Ergebnisdarstellung

Abschließend werden die Auswertungsergebnisse zu den rezeptiven Leistungen bezogen auf die Anforderungen der Niveaustufe A grafisch in einem zusammenfassenden Satz und in Form eines Balkens dargestellt (vgl. Abbildung II.2-53).

Florian erreicht insgesamt 42 von 68 Punkten. Damit wurde bei den rezeptiven Voraussetzungen die Niveaustufe A weitgehend erreicht.



Abbildung II.2-53: Einzelergebnis rezeptiv – grafische Darstellung mit Punktwert und Stufenzuordnung

Die **Einzelergebnisse** der erbrachten **produktiven Leistungen** werden direkt im Anschluss ausgegeben.

Im Aufgabenpaket AI wurden die produktiven Leistungen durch die Analyse der Bearbeitung des „Leeren Blattes“ (A12) und durch Unterrichtsbeobachtungen festgestellt (vgl. Abbildung II.2-54). Beides muss zuvor in der Eingabemaske „Paper-and-Pencil Aufgaben“ in weBBschule gespeichert werden.

Zusammenfassend werden beim Aufgabenpaket AI die produktiven Leistungen bezogen auf die Anforderungen der Niveaustufe A eingeordnet und grafisch in Form eines Balkens dargestellt. In Klammern steht zudem ein Verweis darauf, auf welche Strategie des Schriftspracherwerbs die gezeigten Leistungen verweisen (vgl. dazu Tabelle II.2-8).

Florian hat bei den produktiven Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb die Niveaustufe A weitgehend erreicht (beginnend logographemische Strategie).



Abbildung II.2-54: Einzeilergebnis produktiv – grafische Darstellung mit Punktwert und Stufenzuordnung

Anschließend können beim Aufgabenpaket AI vertiefende Auswertungen der produktiven Leistungen eingesehen werden. Gegebenenfalls werden Zeichen-, Buchstaben-, Wort- und Satzanalysen der produzierten Zeichen ausgegeben (nicht immer). Die Ergebnisdarstellung der produktiven Leistungen schließt mit der Zusammenfassung der Unterrichtsbeobachtung und ergänzenden Beobachtungen und Bemerkungen ab (vgl. Abbildung II.2-55).

Florian schreibt: Schrift(artige) Elemente - frühe literale Elemente 1 (Buchstaben überwiegen)

Buchstabenanalyse

Anordnung der Buchstaben auf dem Blatt:
 - überwiegend nebeneinander in ansatzweise erkennbaren Reihen
 Das Kind schreibt folgende Buchstaben: A M O L I
 Das Kind schreibt:
 - spiegelverkehrte Buchstaben
 Spiegelverkehrte Buchstaben: F P

Unterrichtsbeobachtung

Händigkeit: rechts
 Stifhaltung: andere

weitere Beobachtungen/Bemerkungen

Florian schreibt FLO MAMA

Abbildung II.2-55: Einzeilergebnis produktiv – detaillierte Auflistung der gezeigten Leistungen

Für das Aufgabenpaket AII erfolgt eine Ausgabe der Ergebnisse auf der Basis der digital ermittelten Leistungen zur Aufgabe Deutsch_A_11 „Erste Wörter schreiben“. Im Folgenden ist eine beispielhafte Rückmeldung abgebildet.

Deutsch AII - Wörter schreiben AII
Interpretation der Ergebnisse beachten
Ergebnisse

Grete hat das Aufgabenpakete Rechtschreiben (Wörter schreiben) bearbeitet und dabei die folgenden Ergebnisse erzielt:

Schreibung des Kindes	GT	ÄG	richtig	Grapheme
Nadel	5 / 5		1	N a d e l
Lanpe	4 / 5			L a m p e
Hunt	3 / 4	t		H u n d
Ampl	4 / 5			A m p e l
Torm	3 / 4	o		T u r m
Moschel	4 / 5			M u sch e l
Aimer	3 / 4	Ai		Ei m e r
erreichte Summen	26 / 32		1 / 7	
Aichörnschn (Ankerwort)	5 / 9	Ai		Ei ch h ö r r n ch e n

Fettgedruckt sind alle Punktsummen sowie jede vollständig erreichte Punktzahl.

GT=Graphemtreffer; ÄG=ähnliche Grapheme



Abbildung II.2-56: Auswertung „Wörter schreiben“

Zur Einordnung der Ergebnisse nutzen Sie bitte die Tabelle II.2-9 im Teil II, Kap. 2.4.4 (vgl. auch Beobachtungsbogen RS; Niveaustufe B, Teil II, Kap. 5).

Die Ergebnisse können abgespeichert und ausgedruckt werden. So bieten sie eine gute Grundlage für die **Lernprozessdokumentation** im Portfolio und für die **Erstellung individueller Lernpläne** bzw. für **individuelle Lerngespräche** mit der Schülerin oder dem Schüler und den Eltern. Auch die langfristige Entwicklung der unterschiedlichen Fähigkeitsbereiche kann damit im Anfangsunterricht beobachtet und verglichen werden, wenn zum Halbjahr zusätzlich das Aufgabenpaket AII zum Einsatz kommt.

2.4.6 FÖRDEREMPFEHLUNGEN

Anhand der erreichten Niveaustufe sowie der individuellen Leistungen in den verschiedenen Teilbereichen im Aufgabenpaket AI oder AII werden den Schülerinnen und Schülern **Förderempfehlungen** zugeordnet (vgl. Abbildung II.2-57, Beispiel für AI). Die Förderempfehlungen sind so konzipiert, dass sie der Spezifik der diagnostischen Ergebnisse der Schülerin bzw. des Schülers bezogen auf die gezeigten Leistungen entsprechen.

Dazu wird entsprechend den gezeigten Leistungen in den Bereichen und Teilbereichen eine Auswahl aus niveaubezogenen Förderempfehlungen und optionalen Förderempfehlungen getroffen. Sie unterbreiten Angebote für eine weitgehend passgenaue Förderung ausgehend von der erreichten Niveaustufe und den verfügbaren Strategien sowohl für den rezeptiven wie auch produktiven Bereich des Schriftspracherwerbs.

Gegebenenfalls werden auch Hinweise auf eine weitere vertiefende Diagnostik angezeigt.

Förderempfehlungen

Florian verfügt über erste Einsichten in die Funktion und die Struktur von Schrift.

Florian erkennt einzelne Buchstabenformen und Ganzwörter (logographemisch) und kann einzelnen Buchstaben die Laute zuordnen und umgekehrt (Phonem-Graphem-Korrespondenz). Florian kann zuweilen einzelne Wörter anhand des Anfangsbuchstabens im bildlichen Kontext erkennen. Die phonologische Bewusstheit im weiten Sinne ist insgesamt gut ausgeprägt.

Für Florian liegt ein Schwerpunkt in der weiteren Förderung der Buchstabenkenntnis und darin, das Prinzip der Phonem-Graphem-Korrespondenz zu verstehen (beginnende alphabetische Strategie). Dazu gehört auch, dass Florian Buchstaben sicher an ihren Formen erkennen und von anderen Zeichen unterscheiden kann (vgl. dazu auch „Das A und O beim Lesen- und Schreibenlernen“ LISUM Fachbrief 11 <http://l.bsbb.eu/8002>)

Übungen zur Buchstabenkenntnis, z. B.

- Buchstabentafeln im Klassenraum anbringen
- Individuelle Buchstabenseiten mit dazugehörigen Bildseiten erstellen und zu Buchstabenbüchern zusammenfügen
- Rituale wie Buchstabenfeste, Buchstabenausstellung, Buchstabengeburtstag einführen
- Minibuchstabenbücher/Leporellos erstellen

Übungen zur Vertiefung der Einsichten in die Phonem-Graphem-Korrespondenz

- Laut-Buchstabe-Zuordnungsspiele wie Anlaut-Buchstabenmemory und Anlaut-Buchstabenlotto einsetzen; Anlauttabelle für erste eigene Übungen zum Verschriften nutzen
- Gelegenheiten zum Schreiben von Notizen anbieten (Einkaufsliste, Wunschzettel, Nachrichten usw.)
- Namenskärtchen und Tischkärtchen für die Kinder der Klasse herstellen: Erlesen und Erschreiben der Vornamen der Mitschülerinnen und Mitschüler

Bei Florian liegt ein Förderschwerpunkt in der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit i. e. S. vor.

Übungen zur Unterstützung des Heraushörens gleicher Anlaute, z. B.

- An- und Endlautmemory, An- und Endlautlotto, An- und Endlautdomino einsetzen
- Wörter zu einem vorgegebenen An- und Endlaut finden

Abbildung II.2-57: Beispiel für Förderempfehlungen für den Schüler Florian (vgl. 2.4.5) auf Basis der erbrachten rezeptiven Leistungen im Aufgabenpaket AI zum Schulanfang

3. NIVEAUSTUFEN B BIS D: AUFGABENPAKETE LESEN

Michael Ritter, Katrin Gottlebe, Alexandra Ritter, Sandra Dietrich & Brigitte Latzko

3.1 FACHLICHE GRUNDLAGEN

Kompetente Lesende bewältigen einen ungemein komplexen Vorgang: Das Entschlüsseln von Textmaterial – ausschließlich schriftbasiert oder als Kombination aus Schrift, Bildern oder anderen grafischen Elementen – erfordert viele Fähigkeiten, die aufeinander abgestimmt aufgerufen und effektiv koordiniert werden müssen. Die wichtigen Informationen eines Textes müssen gefunden, entschlüsselt und verarbeitet werden. Dabei gilt es,

- die konkreten sprachlichen Einheiten zu identifizieren und zu deuten (= dekodieren),
- Beziehungen zwischen Wörtern innerhalb eines Satzes und über Satzgrenzen hinaus aufzubauen (= lokale Kohärenzbildung)
- und einen größeren Sinnzusammenhang zu rekonstruieren (= globale Kohärenzbildung).

Dafür sind nicht nur die offensichtlich im Text hinterlegten Informationen wichtig, sondern auch die Strukturmerkmale des Textes wie Textsorte und Textaufbau. Ein angemessenes themenbezogenes Hintergrundwissen unterstützt zudem das Leseverständnis maßgeblich. Schließlich spielt auch eine zentrale Rolle, welche Haltung die Lesenden dem Lesen als Prozess und der Schrift gegenüber aufbauen. Eine positive Haltung zur Schrift sichert den Aufbau einer nachhaltig wirksamen Lesemotivation und führt zu regelmäßigem Leseverhalten, das auch bewusster wahrgenommen und reflektiert werden kann. Damit lassen sich Leseroutinen entwickeln, mit denen sich grundlegende Lesefähigkeiten zunehmend automatisieren lassen.

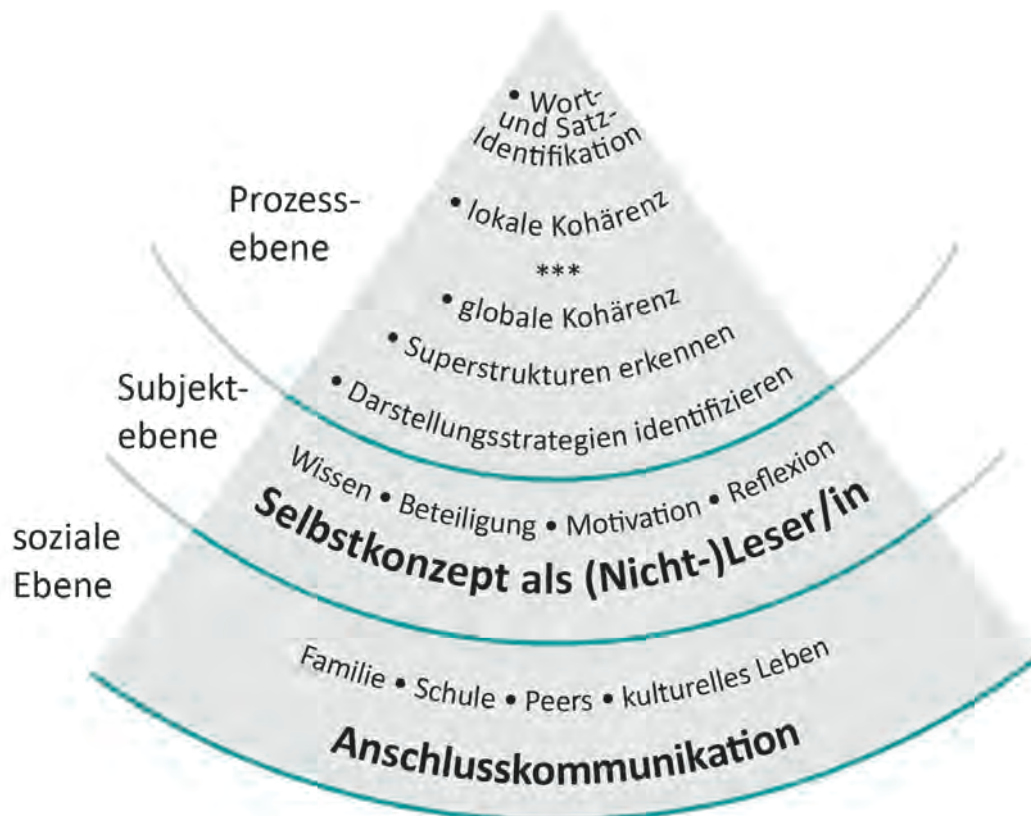


Abbildung II.3-1: Das Mehrebenenmodell der Lesekompetenz | © Cornelia Rosebrock und Daniel Nix, 2014. Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 15.

Der zentrale Begriff der **Lesekompetenz** umfasst mehr als nur die kognitiven Anforderungen der Lesefähigkeit. Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2014, S. 13 ff.) modellieren die Lesekompetenz als Phänomen, das durch mehrere Ebenen beschrieben werden kann. Sie wählen das Bild eines Kreischnittes (siehe Abbildung II.3-1), der sich aus verschiedenen konzentrischen Kreisen zusammensetzt. In der Kreismitte, auf der **Prozessebene**, werden die kognitiven Anforderungen beschrieben, die während des Lesens bewältigt werden müssen. Die Ebene fokussiert das wortwörtliche „Entziffern“ des Textes. Neben den basalen (Lese-) Fähigkeiten des Dekodierens und Rekodierens eines Textes sind auch komplexere Strategien aufgeführt, wie den Aufbau eines Textes abzuleiten (= Superstrukturen erkennen) und Darstellungsstrategien zu identifizieren. Es leuchtet ein, dass der systematische Aufbau von Lesefähigkeiten im Deutschunterricht in der Grundschule hier ansetzen muss und über viele Schuljahre der zielgerichteten und stetigen Übung bedarf. Gleichzeitig ist es zum Aufbau einer stabilen und nachhaltig erfolversprechenden Lesekompetenz aber auch notwendig, das lesebezogene Selbstkonzept auf der **Subjektebene** zu fördern. Eine positive Einstellung zum Lesen zu entwickeln und die vielschichtige Verknüpfung der Lesefähigkeiten mit anderen Bereichen der Persönlichkeit sind daher ebenfalls ein zentrales Anliegen des Deutschunterrichts. Dazu gehört auch das Umfeld der Lesenden, um durch die soziale und kulturelle Einbettung des Lesens den Schülerinnen und Schülern eine gelingende Leseentwicklung zu ermöglichen. Auf der **sozialen Ebene** sind insbesondere die zentralen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule sowie gleichaltrige Bezugspersonen (Peergroup) bedeutsam: So lassen sich Lesepraxen z. B. fördern: durch Lesevorbilder, ritualisierte Vorlesesituationen, durch literarische Teilhabe, bspw. durch Theaterbesuche und Leseinteressen, durch gleichaltrige oder erwachsene Bezugspersonen etc.

Dieses Modell der Lesekompetenz ist vielfältig für didaktische Überlegungen nutzbar: Es verdeutlicht, dass einseitige Angebote des **Lesetrainings** (Übung kognitiver Fähigkeiten) oder der **Leseförderung** (leseanimierende Angebote wie freie Lesezeiten, Lesenächte, Einrichtung einer Lesecke etc.) nur einzelne Aspekte des Lesekompetenzerwerbs betreffen. Die Entwicklung der Lesekompetenz muss jedoch auf allen Ebenen unterstützt und gefördert werden. Gleichzeitig sind die verschiedenen Ebenen der Lesekompetenz vielfältig miteinander verknüpft und beeinflussen sich wechselseitig. Kognitive (Lese-)Probleme können leichter bewältigt werden, wenn die subjektiven Bedingungen des Lesens angemessen entwickelt sind. Soziale Bedingungen des Aufwachsens, wie z. B. eine schriftnahe Lesekultur in der Familie, schaffen positive Einstellungen zum Lesen und unterstützen damit auch den Aufbau der kognitiven Fähigkeiten auf der Prozessebene. Schließlich zeigt das Modell auch, dass das Lesen aus fachdidaktischer Perspektive nicht isoliert betrachtet werden kann. Es steht im direkten Zusammenhang mit einem vielfältigen sprachlichen Bildungsangebot, das mündliche Sprachhandlungen, schriftliche Aktivitäten und Sprachreflexion in die Kompetenzbereiche der Unterrichtsfächer integriert. Alle diese Bereiche wären als weitere Kreisabschnitte darstellbar (z. B. Ritter, 2015).

Dieser Überblick über die Anforderungen an Lesende muss für die Umsetzung von **ILeA plus** jedoch präzisiert werden: Eine besondere Herausforderung für die systematische **Erfassung von Lernprozessen** in der Schule besteht darin, diese komplexen Bedingungen und damit zusammenhängende Entwicklungen sichtbar und nachvollziehbar zu machen und – zum Beispiel im Rahmen der Portfolioarbeit – zu dokumentieren. Die Leseaufgaben von **ILeA plus** konzentrieren sich daher besonders auf die Prozessebene der Lesekompetenz, über die die zentralen Fähigkeitsbereiche des Lesens abgebildet werden können. Zur Konkretisierung werden im Folgenden diese Fähigkeitsbereiche noch einmal untergliedert in **Leseflüssigkeit** und **Leseverständnis** (vgl. Teil II, Kap. 3.2.2 Leseflüssigkeit und 3.2.3 Leseverständnis). Gleichzeitig ist es wichtig, dass abzuleitende Fördermaßnahmen immer in Richtung der Subjektebene und der sozialen Ebene anschlussfähig bleiben und der Prozess der Förderung der Lesefähigkeiten vielschichtig angelegt wird. Auf die dafür notwendige weiterführende unterrichtsbegleitende Lernbeobachtung wird in Teil II, Kap. 3.4 eingegangen.

Mit der Fokussierung der Lesefähigkeiten auf der Prozessebene in **ILeA plus** werden besonders die kognitiven Anforderungen des Lesens diagnostisch in den Blick genommen. Es geht also vorrangig darum zu erkennen, welche Entwicklung die unterschiedlichen Aspekte der Informationsverarbeitung beim Lesen aufweisen und wo eine effektive Förderung im Unterricht erfolgversprechend scheint. In erster Linie steht also das **Leseverständnis** im Mittelpunkt.

Zur Veranschaulichung der Programmlogik von **ILeA plus** kann das Situationsmodell des Leseverständnisses herangezogen werden (vgl. Abbildung II.3-2). Es zeigt, wie beim Lesen unterschiedliche Teilprozesse und damit zusammenhängende Anforderungen ineinandergreifen. Dabei lassen sich die Teilprozesse grob in zwei Ebenen einordnen, die die Grundlage für den Aufbau der Leseaufgaben in **ILeA plus** darstellen.

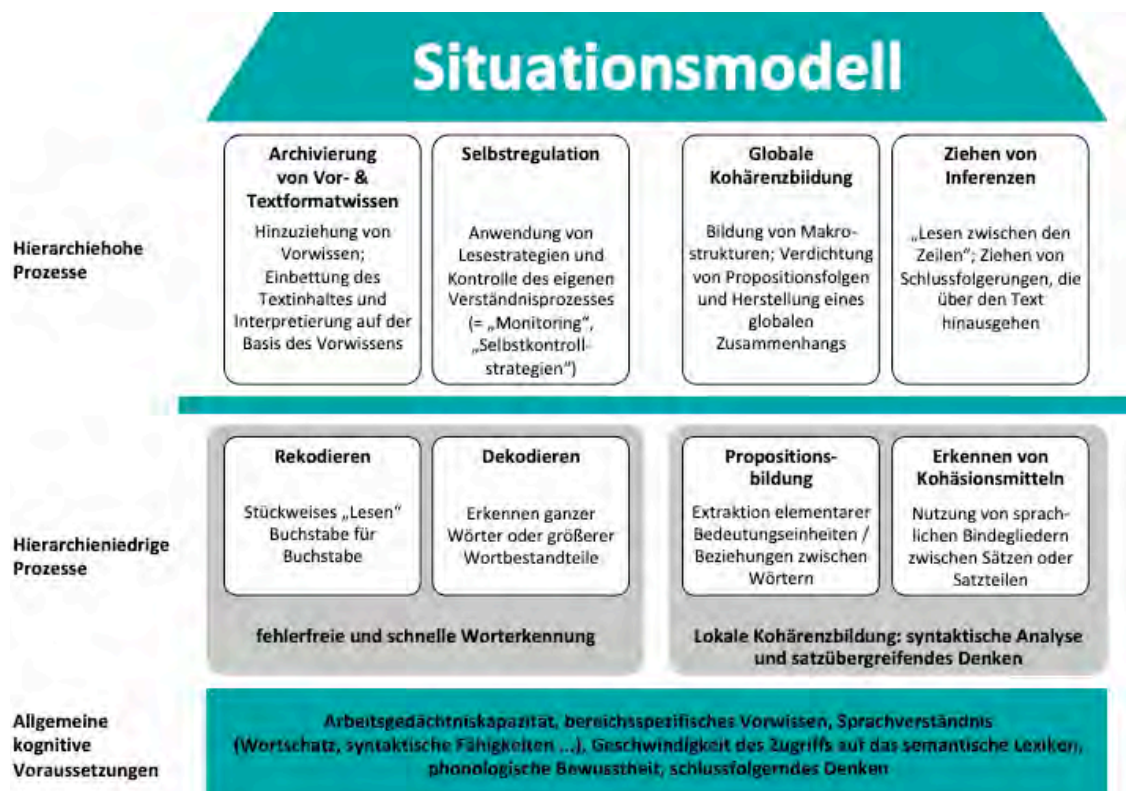


Abbildung II.3-2: Das Situationsmodell des Leseverständnisses | © Wolfgang Lenhardt, 2013. Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15.

3.2 ÜBERSICHT FÜR DAS AUFGABENPAKET LESEN (NIVEAUSTUFEN B BIS D)

Der in der fachlichen Grundlegung der Lesefähigkeit deutlich gewordenen Untergliederung der Lesefähigkeiten in hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse wird bei der Konzeption von **ILeA plus** Rechnung getragen, indem die Aufgabenpakete zwei Schwerpunkte berücksichtigen:

1. **Leseflüssigkeit:** Hier stehen die hierarchieniedrigen Prozesse der Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit im Mittelpunkt. Die Aufgaben beziehen sich auf den Standard „Lesen – Lesefertigkeiten nutzen“ im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1-10 (LISUM, 2015, S. 24) und werden im Folgenden in Teil II, Kap. 3.2.2 ausführlich dargestellt.
2. **Leseverständnis:** Diese Aufgaben beziehen sich auf die hierarchiehohen Prozesse des Lesens und knüpfen damit an den Rahmenlehrplan-Standard „Lesen – Lesestrategien nutzen – Textverständnis sichern“ (LISUM, 2015, S. 25) an. Diese Aufgaben werden in Teil II, Kap. 3.2.3 ausführlich dargestellt.

3.2.1 VERTEILUNG DER AUFGABEN ÜBER DIE AUFGABENPAKETE

In den folgenden Übersichten/Tabellen (Tabellen II.3-1 bis II.3-3) wird deutlich, welche Aufgaben die einzelnen jahrgangsbezogenen Aufgabenpakete für die Niveaustufen B bis D im Bereich Lesen enthalten und welche konkreten Testschwerpunkte damit jeweils vertreten sind.

Lesen Niveaustufe B (Jahrgangsstufen 2 und 3)

Tabelle II.3-1

Aufgaben	Konstrukt	Anzahl Items
Leseflüssigkeit		
Lesegeschwindigkeit (Wörter) Deu_B1_LF_1 Deu_B2_LF_1	Lesegeschwindigkeit bei der Worterkennung	64
Lesegenauigkeit (Wörter) Deu_B1_LF_WLT_2 Deu_B2_LF_WLT_2	Lesegenauigkeit bei der Worterkennung	16
Leseverständnis		
Textsortenwissen aktivieren Deu_B1_LV_3 Deu_B2_LV_3	Leseverständnis: Anwenden von Textsortenwissen (Aktivierung von Vor- und Textformatwissen)	B1: 2 B2: 1
Lückensätze füllen Deu_B1_LV_1 Deu_B2_LV_1	Leseverständnis: Bildung sinnvoller sprachlicher Einheiten (Propositionsbildung)	6
Sätze vervollständigen Deu_B1_LV_2 Deu_B2_LV_2	Leseverständnis: Bildung sinnvoller sprachlicher Einheiten (Propositionsbildung)	B1: 1 B2: 2

Lesen Niveaustufe C (Jahrgangsstufen 4 und 5)

Tabelle II.3-2

Aufgaben	Konstrukt	Anzahl Items
Leseflüssigkeit		
Lesegeschwindigkeit (Wörter) Deu_C1_LF_1 Deu_C2_LF_1	Lesegeschwindigkeit bei der Worterkennung	64
Lesegenauigkeit (Sätze) Deu_C1_LF_2 Deu_C2_LF_2	Lesegenauigkeit beim Satzlesen	12
Leseverständnis		
Inhaltsgleiche Sätze identifizieren Deu_C1_LV_1 Deu_C2_LV_1	Leseverständnis: Anwenden von Textsortenwissen (Aktivierung von Vor- und Textformatwissen)	2
Sätze ordnen Deu_C1_LV_2 Deu_C2_LV_2	Leseverständnis: Propositionsreihenfolge (lokale und globale) Kohärenzbildung	C1: 1 C2: 2
Bild und Text zuordnen Deu_C1_LV_3 Deu_C2_LV_3	Leseverständnis: genaues Lesen kontinuierlicher und diskontinuierlicher Texte (globale Kohärenzbildung)	1
Fragen zum Text beantworten Deu_C1_LV_5 Deu_C2_LV_5	Leseverständnis: Informationen entnehmen, verknüpfen, Schlussfolgerungen ziehen	C1: 6 C2: 5

Lesen Niveaustufe D (Jahrgangsstufe 6)

Tabelle II.3-3

Aufgaben	Konstrukt	Anzahl Items
Leseflüssigkeit		
Lesegeschwindigkeit (Wörter) Deu_D_LF_1	Lesegeschwindigkeit bei der Worterkennung	64
Leseverständnis		
Überschriften zuordnen Deu_D_LV_3	Leseverständnis: Textstrukturierung (globale Kohärenzbildung)	3
Text und Grafik zuordnen Deu_D_LV_4	Leseverständnis: genaues Lesen kontinuierlicher und diskontinuierlicher Texte (globale Kohärenzbildung)	1
Fragen zum Text beantworten Deu_D_LV_5	Leseverständnis: Informationen entnehmen, verknüpfen, Schlussfolgerungen ziehen	7


3.2.2 LESEFLÜSSIGKEIT: UNTERSUCHUNG DER HIERARCHIENIEDRIGEN PROZESSE DES LESENS

Die Grundlage für den Aufbau der Lesefähigkeit stellen die sogenannten basalen Lesefähigkeiten (= hierarchieniedrige Prozesse des Lesens) dar. Damit sind all jene Prozesse gemeint, die auf der Mikroebene der Texte – in Wörtern und Sätzen – Zugang zu den wichtigen Informationen des Textes bieten.⁸ Diese Prozesse laufen bei routinierten Lesenden weitgehend automatisiert ab und werden unter dem Begriff **Leseflüssigkeit** gefasst. Die Leseflüssigkeit bietet bis in die Sekundarstufe hinein wichtige Hinweise darauf, wie sich die Lesefähigkeiten von Lernenden im Ganzen entwickeln. Deshalb ist „Lesen – Lesefertigkeiten nutzen“ im Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10, Fachteil Deutsch als eigenständiger Kompetenzbereich ausgewiesen und es sind zum Standard „Flüssig lesen“ verschiedene Niveaustufen von der Grundschule bis zum Abschluss der Sekundarstufe abgebildet (LISUM, 2015, S. 24).

ILeA plus zielt unter diesem Stichwort Leseflüssigkeit darauf ab, die Geschwindigkeit der Worterkennung (= Lesegeschwindigkeit) und die Lösungsrichtigkeit bei der Erschließung von Wörtern (in B) und einfacher Satzaussagen (in C; = Lesegenauigkeit) zu untersuchen. So kann eine Einschätzung über die Automatisierung der grundlegenden Lesefähigkeiten gewonnen werden.

⁸ Vgl. <http://i.bsbb.eu/1021> (Zugriff am 01.12.2018).

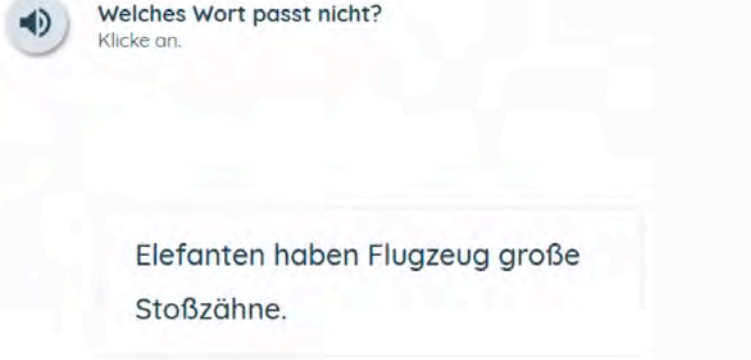
Lesegeschwindigkeit (Wörter)

Was wird gemessen?	Beim Lesegeschwindigkeitstest (Wörter) steht das schnelle Entschlüsseln der Wörter im Mittelpunkt (vgl. Abbildung II.3-2: Rekodieren und Dekodieren). Die Lesegeschwindigkeit ist über die gesamte Grundschulzeit ein wichtiges Kriterium für die Einschätzung der Leseflüssigkeit und kann darüber hinaus als ein wichtiger Indikator für die Leseentwicklung im Ganzen betrachtet werden (Lenhard, 2013, S. 91).
Wie wird gemessen?	<p>Zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit werden den Schülerinnen und Schülern über die Dauer von zwei Minuten Einzelwörter dargeboten, die hinsichtlich ihrer Bedeutung sortiert werden müssen. Die Schülerinnen und Schüler müssen entscheiden, ob es sich bei den dargebotenen Wörtern um Tierbezeichnungen handelt. Ist dem so, muss mit dem Mauszeiger die Schaltfläche „ja“ angeklickt werden. Handelt es sich nicht um eine Tierbezeichnung, wird die Schaltfläche „nein“ angeklickt. Diese Unterscheidung dient der Kontrolle, ob die Aufgabe instruktionsgemäß bearbeitet wurde.</p> <p>Dargeboten werden in systematischer Verteilung maximal 64 Wörter unterschiedlicher Silbenanzahl und Lösungsqualität (Tierwort / kein Tierwort). Auf Pakete zu je acht Items sind je zwei einsilbige, vier zweisilbige und zwei dreisilbige Wörter verteilt. Die Pakete werden in festgelegter Reihenfolge aufgerufen und nicht randomisiert. Vereinzelt werden einmal genutzte Wörter in späteren Aufgabenpaketen erneut dargeboten.</p> <p>Eventuelle Lesefehler werden bei dieser Aufgabe nicht gezählt, da das angebotene Wortmaterial sehr leicht zu erlesen ist und es daher nur um die Erfassung der gelesenen Wörter innerhalb der vorgegebenen Bearbeitungszeit von zwei Minuten geht.</p> <p>Liegt das Verhältnis von richtig bearbeiteten und bearbeiteten Wörtern unter 0,75, so wird davon ausgegangen, dass die Aufgabe nicht instruktionsgemäß bearbeitet wurde. In diesem Fall sollte die Bearbeitung wiederholt werden. Es empfiehlt sich, vor der Wiederholung mit der Schülerin bzw. dem Schüler zu klären, ob der Bearbeitungsauftrag verstanden wurde, um sicherzustellen, dass die Bearbeitung tatsächlich aussagekräftige Ergebnisse erzielen kann.</p>
Itemanzahl	64
Messwert	Anzahl der bearbeiteten Wörter in zwei Minuten
Vorkommen	B1, B2, C1, C2, D
Beispielitem	 <p>Abbildung II.3-3: Tierwort, ja oder nein?</p>

Lesegenauigkeit (Wörter)

Was wird gemessen?	Neben der reinen Dekodiergeschwindigkeit spielt es auch eine wichtige Rolle, wie treffsicher die Prozesse der Entschlüsselung des schriftlichen Lesematerials verlaufen, ob es den Lesenden gelingt, die richtige Bedeutung zu erkennen. Diese Kriterien messen die Aufgaben zur Lesegenauigkeit. Im Aufgabenpaket B gibt es hierfür einen weiteren Wortlesetest, der nun die Richtigkeit des Wortlesens überprüft.
Wie wird gemessen?	<p>Der Test enthält schwierigere Wörter als die Aufgabe „Lesegeschwindigkeit“ (Wörter) und ist nicht zeitlich limitiert. Ansonsten erfolgt die Bearbeitung jedoch analog zur oben beschriebenen Aufgabe „Lesegeschwindigkeit (Wörter)“.</p> <p>Es sind Wörter dahingehend einzuschätzen, ob es sich um eine Tierbezeichnung handelt. Die besondere Schwierigkeit besteht jeweils darin, dass es zu jedem Tierwort ein grafisch und/oder phonisch ähnliches Wort mit anderer Bedeutung gibt (z. B. Hund und Hand), sodass im Verlauf der Aufgabenbearbeitung schnell Fehler auftreten können, wenn oberflächlich gelesen wird. Anhand der Anzahl der richtig bearbeiteten Wörter kann eingeschätzt werden, wie gründlich und treffsicher die Schülerinnen und Schüler auf Wortebene dekodieren.</p> <p>Dargeboten werden in systematischer Verteilung 16 Wörter unterschiedlicher Silbenanzahl und Lösungsqualität (Tierwort / kein Tierwort). Die Pakete werden in festgelegter Reihenfolge aufgerufen und nicht randomisiert. Vereinzelt werden einmal genutzte Wörter in späteren Aufgabenpaketen erneut dargeboten. Liegt das Verhältnis von richtig bearbeiteten und bearbeiteten Wörtern unter 0,5, so wird davon ausgegangen, dass die Aufgabe nicht instruktionsgemäß bearbeitet wurde. In diesem Fall sollte die Bearbeitung wiederholt werden. Es empfiehlt sich, vor der Wiederholung mit dem Kind zu klären, ob es den Bearbeitungsauftrag verstanden hat, um sicherzustellen, dass die Bearbeitung tatsächlich aussagekräftige Ergebnisse erzielen kann. Die Bearbeitungszeit ist nicht begrenzt.</p>
Itemanzahl	16
Messwert	Anzahl der richtig bearbeiteten Wörter
Vorkommen	B1, B2

Lesegenauigkeit (Sätze)

Was wird gemessen?	<p>Analog zu den sich entwickelnden Lesefähigkeiten nimmt im Aufgabenpaket C die Komplexität der Aufgabenanforderungen zu. Neben der reinen Worterkennung spielt bei der Leseflüssigkeit zunehmend auch der Aufbau basaler Beziehungen zwischen den Wörtern im Satz und über Satzgrenzen hinaus eine wichtige Rolle. Dieser als lokale Kohärenzbildung bezeichnete Prozess findet auf inhaltlicher (= semantischer) und sprachlich-grammatischer (= syntaktischer) Ebene statt und verläuft ebenfalls weitgehend automatisiert.</p> <p>Die Aufgabe „Lesegenauigkeit (Sätze)“ bezieht sich genau auf diese zwischen den Wörtern im Satz ablaufenden Prozesse des Lesens und legt dabei einen besonderen Schwerpunkt auf die Zielsicherheit, mit der diese Prozesse von den Schülerinnen und Schülern bewältigt werden, hier bezeichnet als Lesegenauigkeit.</p>
Wie wird gemessen?	<p>Zu bearbeiten sind zwölf systematisch zusammengestellte Sätze, in denen jeweils ein Wort identifiziert werden soll, das semantisch, syntaktisch oder semantisch-syntaktisch nicht zum Satz gehört. In der Regel muss dazu genau gelesen werden, um den Inhalt des Satzes zu verstehen und das überflüssige Wort identifizieren zu können. Im Beispiel (vgl. Abbildung II.3-4) passt das Wort „Flugzeug“ weder inhaltlich noch grammatisch in den Satz. Mit dem Mauszeiger kann das Wort als Schaltfläche markiert werden. Die Zielwörter variieren nach Wortart und Position im Satz.</p> <p>Bearbeitet werden in jedem Aufgabenpaket zwölf Sätze, die in festgelegter Reihenfolge dargeboten und in folgenden Aufgabenpaketen nicht wiederholt werden, um Lerneffekte auszuschließen. Eine Begrenzung der Bearbeitungszeit gibt es hier nicht.</p> <p>Weitere Hinweise zur Mess- und Testgüte finden sich in Teil II, Kap. 6.4.4.</p>
Itemanzahl	12
Messwert	Anzahl der richtig bearbeiteten Sätze
Vorkommen	C1, C2
Beispielitem	 <p>Abbildung II.3-4: Welches Wort passt nicht?</p>

3.2.3 LESEVERSTÄNDNIS: UNTERSUCHUNG DER HIERARCHIEHOHEN PROZESSE DES LESENS

Mit steigendem Umfang schriftlicher Texte steigen auch die Anforderungen an die Lesenden. Ganze Texte verstehend zu lesen ist verständlicherweise anspruchsvoller als einzelne Wörter oder Sätze zu entschlüsseln. Dass es sich bei den hierarchiehöheren Prozessen des Lesens (= höhere Lesefähigkeiten) jedoch nicht nur um komplexere, sondern auch um andere Anforderungen an Lesenlernende handelt, zeigt das Situationsmodell (vgl. Abbildung II.3-2). Hier spielen ganz verschiedene Anforderungen zusammen und nur im Zusammenspiel kann ein zu entschlüsselnder Text erfolgreich verstanden werden.

Beispiel

Dass die hierarchiehöheren Prozesse schon bei Kurztexten auf Satzebene wirksam sind, zeigt das folgende Satzbeispiel: „Kannst du bitte ein Brot mitbringen?!“ Der Satz allein ist wenig aussagekräftig, erst eine soziale Situation macht deutlich, was hier sprachlich initiiert wird. Man kann sich den Satz als Kurzbotschaft von Eltern an ein Kind auf einem Zettel in der Wohnung vorstellen. Diese Information zum Rahmen der sprachlichen Handlung schafft einen Kontext, in dem die Botschaft plötzlich einen Sinn ergibt. Diesen sozialen Sinn müssen sich Lesende vergegenwärtigen. Sie müssen aber auch das Textformat – in diesem Fall „Notizzettel“ – kennen und verstehen. Ausgehend von der Aktivierung von Vor- bzw. Kontextwissen und Textformatwissen kann der Sinngehalt des Textes erschlossen werden. Man spricht hier von globaler Kohärenzbildung. Dabei müssen die textinternen Informationen mit textexternen Informationen durch das Ziehen von Schlussfolgerungen (= Inferenzen) verbunden werden. Im genannten Beispiel enthält der Text selbst sehr viel weniger Informationen, als zum Bewältigen der Aufgabe nötig sind. Es wird zum Beispiel nicht präzisiert, welche Brotsorte zu kaufen ist. Ebenfalls enthält der Notizzettel keine Aussage über den Zeitraum, in dem der Auftrag ausgeführt werden soll, und keine Antworten auf die Fragen, wo das Brot zu kaufen und wovon das Brot zu bezahlen ist. Schließlich muss das Kind auch über Strategien der Selbstkontrolle (= Selbstregulation) verfügen, um zu überprüfen, ob die aus dem Text extrahierte Botschaft der tatsächlichen Aussageabsicht der Eltern entspricht.

Das Beispiel macht deutlich, wie komplex und vielschichtig die Anforderungen beim Lesen vermeintlich kurzer und einfacher Texte an die Leserinnen und Leser sind. Diese Komplexität wird beim Lesen umfangreicherer informierender oder erzählender Texte in der Regel noch gesteigert.

Lesediagnostische Verfahren können diese Komplexität nur bedingt abbilden: In *ILeA plus* beziehen sich die Aufgaben zum Leseverständnis in den Jahrgangsstufen 2 bis 6 (B1, B2, C1, C2, D) daher vorrangig auf die Rekonstruktion sinnvoller Textaussagen (= Propositionsbildung, Textaufbau, globale Kohärenzbildung) und die Verarbeitung von Informationen aus gelesenen Texten (Informationen entnehmen, verknüpfen, Schlussfolgerungen ziehen). Die Komplexität des zugrunde liegenden Textmaterials und der Aufgabenanforderungen nimmt dabei – orientiert an den steigenden Lesefähigkeiten der Lernenden – über die Jahrgänge zu (vgl. Teil II, Kap. 3.1). Das hat zur Folge, dass in den Aufgabenpaketen B1 und B2 auch Aufgaben gestellt werden, die im Übergangsbereich von hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen liegen. Alle Aufgaben wurden auf Basis der Anforderungen des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1-10 erstellt.

Hinweise

- 1) Viele der Aufgaben zum Leseverständnis können erst nach einer gewissen Zeit bearbeitet werden, um sicherzugehen, dass die Schülerinnen und Schüler zuerst gründlich lesen. Werden zu schnell Items angeklickt, fordert das Programm die Schülerinnen und Schüler auf, zuerst gründlich zu lesen und dann zu bearbeiten.
- 2) Alle Items und die in ihnen enthaltenen Text- und Bildbausteine werden in einer festgelegten Reihenfolge und Anordnung (= nicht randomisiert) dargeboten.

Leseverständnis – Aufgabenpakete der Niveaustufe B

In den **Aufgabenpaketen der Niveaustufe B** bearbeiten die Schülerinnen und Schüler drei Aufgaben zur Überprüfung ihrer Fähigkeiten im Leseverständnis. Dabei werden verschiedene Facetten in den Blick genommen:

- Die Aufgabe „Textsortenwissen aktivieren“ (Deu_B1_LV_3, Deu_B2_LV_3) bezieht sich auf den Bereich Aktivierung von Vor- und Textformatwissen (vgl. Situationsmodell, Abbildung II.3-2) der hierarchiehoher Prozesse des Lesens.
- Die Aufgaben „Lückensätze füllen“ (Deu_B1_LV_1, Deu_B2_LV_1) und „Sätze vervollständigen“ (Deu_B1_LV_2, Deu_B2_LV_2) untersuchen den Umgang mit Anforderungen auf der Ebene des Satzlesens (= lokale Kohärenzbildung / Propositionsbildung) im Bereich der hierarchieniedrigen Prozesse.


Das Zusammenspiel der Ergebnisse aus den unterschiedlichen Aufgaben bietet Hinweise auf die Einschätzung der individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich.

Weitere Hinweise zur Mess- und Testgüte finden sich in Teil II, Kap. 6.4.5.

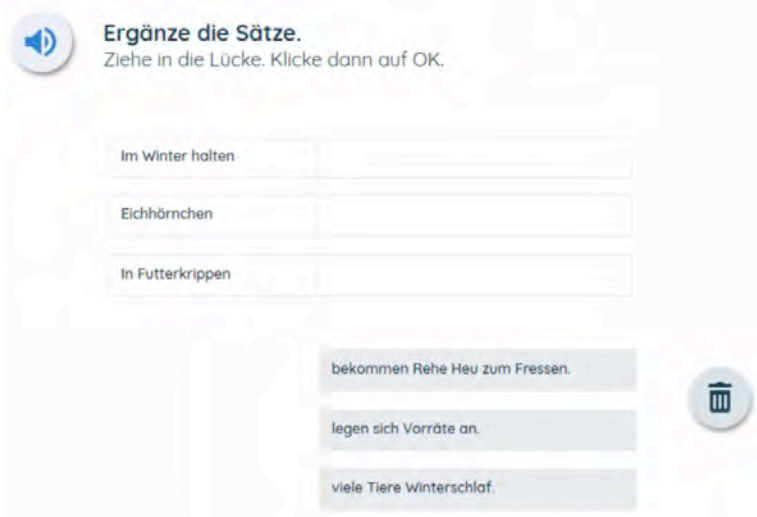
Textsortenwissen aktivieren

Was wird gemessen?	Leseverständnis: Bei dieser Aufgabe geht es darum, dass aufgrund einer inhaltlich erzeugten Erwartung (Welche Art von Inhalt bietet das gesuchte Buch?) die Auswahl eines Buchcovers vorgenommen werden soll. Dabei spielen Vorwissenbestände zu Textsorten, die aktiviert werden müssen, eine zentrale Rolle.
Wie wird gemessen?	Auf dem Bildschirm sind vier Buchcover zu sehen, die anhand ihrer Titel und ihrer Gestaltung verschiedenen Textsorten zuzuordnen sind. Aufgrund einer inhaltlichen Anforderung wählen die Schülerinnen und Schüler im Antwortformat der Einfachauswahl aus vier Möglichkeiten das passende Buchcover aus, indem sie es mit dem Mauszeiger anklicken.
Bearbeitbar	nach 5 Sekunden
Itemanzahl	2
Messwert	Anzahl der richtig bearbeiteten Auswahloptionen
Vorkommen	B1: 2, B2: 1
Beispielitem	 <p>Abbildung II.3-5: Wähle das passende Buch aus!</p>

Lückensätze füllen

Was wird gemessen?	Leseverständnis: Die Aufgabe „Lückensätze füllen“ fordert zur Vervollständigung sinnvoller Aussagen in Satzform heraus (Propositionsbildung).
Wie wird gemessen?	Die Schülerinnen und Schüler wählen durch Anklicken im Antwortformat der Einfachauswahl aus vier Möglichkeiten das semantisch und syntaktisch passende Wort aus, mit dem der Satz vervollständigt werden kann. Eine besondere Schwierigkeit ist dabei, dass alle zur Auswahl stehenden Wörter inhaltlich in einem Zusammenhang zur Aussage stehen, aber nur ein Wort eindeutig richtig ist. Hier müssen die Schülerinnen und Schüler lesend sehr genau überprüfen, wie das gesuchte Wort inhaltlich und sprachlich-grammatisch zu den anderen Wörtern passt und in einen Satz integriert werden kann. Es geht also um weit mehr als um das reine Wortlesen.
Bearbeitbar	nach 0 Sekunden
Itemanzahl	6
Messwert	Anzahl der richtig bearbeiteten Sätze
Vorkommen	B1, B2
Beispielitem	 <p>Abbildung II.3-6: Welches Wort ergänzt den Satz korrekt?</p>

Sätze vervollständigen

Was wird gemessen?	Leseverständnis: Auch in der Aufgabe „Sätze vervollständigen“ wird gefordert, sinnvolle Satzaussagen zu bilden, indem Satzanfängen die passenden Ergänzungsbausteine zugeordnet werden (Propositionsbildung).
Wie wird gemessen?	Dargeboten werden drei Satzanfänge und drei Wortgruppen zur Vervollständigung der Sätze im Auswahlformat. Die Satzanfänge lösen eine Erwartungshaltung an eine mögliche inhaltliche und sprachlich-grammatische Weiterführung der Sätze aus, die angesichts der drei Auswahloptionen geprüft werden muss. Am Ende können – bei erfolgreicher Bearbeitung – mehrere sinnvolle Aussagen gebildet werden. Bei dieser Aufgabe kann es vorkommen, dass nur eine Zuordnung richtig ist und zwei (durch direkte Vertauschung) fehlerhaft erfolgen. Daher erhalten die Schülerinnen und Schüler bei zwei oder drei richtigen Zuordnungen zwei Punkte und bei einer richtigen Zuordnung einen Punkt.
Bearbeitbar	nach 9 Sekunden
Itemanzahl	B1: 2, B2: 3
Messwert	Anzahl der richtig bearbeiteten Sätze 2 Punkte pro Set bei vollständig richtiger Lösung 1 Punkt pro Set bei teilweise richtiger Lösung
Vorkommen	B1, B2
Beispielitem	 <p>Abbildung II.3-7: Welche Satzteile gehören zusammen?</p>

Leseverständnis – Aufgabenpakete der Niveaustufe C

In den **Aufgabenpaketen der Niveaustufe C** werden die Schülerinnen und Schüler mit vier Aufgaben zu komplexeren Texten konfrontiert, die die sich entwickelnden Lesefähigkeiten angemessen herausfordern sollen. Entsprechend der erwartbaren fortschreitenden Entwicklung der Fähigkeiten im Leseverständnis liegen diese nun zunehmend im Bereich der hierarchiehoher Prozesse des Lesens.

- Lediglich die Aufgabe „Inhaltsgleiche Sätze identifizieren“ (Deu_C1_LV_1, Deu_C2_LV_1) bezieht sich mit der Propositionsbildung auf einen Bereich, der im Situationsmodell (vgl. Abbildung II.3-2) den hierarchieniedrigen Prozessen zugeordnet wird.
- Die Aufgaben „Sätze ordnen“ (Deu_C1_LV_2, Deu_C2_LV_2) und „Bild und Text zuordnen“ (Deu_C1_LV_3, Deu_C2_LV_3) beziehen sich auf den Aufbau des Leseverständnisses auf der Textebene (= globale Kohärenzbildung).
- Die Aufgabe „Fragen zum Text beantworten“ (Deu_C1_LV_5, Deu_C2_LV_5) fokussiert schließlich darauf, wie die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Informationen im Text gezielt zu identifizieren, miteinander zu kombinieren und Schlussfolgerungen zu ziehen (= globale Kohärenzbildung und Ziehen von Inferenzen). Dazu lesen die Schülerinnen und Schüler den Text „Wildtiere“ (C1) bzw. „Bionik“ (C2) auf einem Arbeitsblatt.

Das Zusammenspiel der Ergebnisse der unterschiedlichen Aufgaben bietet Hinweise auf die Einschätzung der individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich.

Weitere Hinweise zur Mess- und Testgüte finden sich in Teil II, Kap. 6.4.5.

Inhaltsgleiche Sätze identifizieren

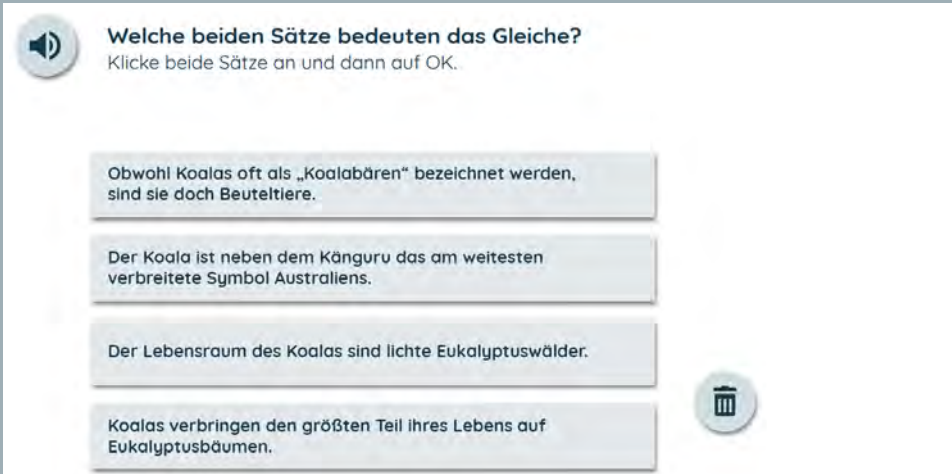
Was wird gemessen?	Leseverständnis: Bei dieser Aufgabe geht es darum, genau zu lesen und einzuschätzen, welche Satzaussagen identisch sind. Im Mittelpunkt steht also das Satzverständnis (lokale Kohärenzbildung).
Wie wird gemessen?	Präsentiert werden vier inhaltsähnliche Sätze aus dem gleichen Themenbereich, von denen aber nur zwei semantisch identisch sind. Anhand einer Mehrfachauswahl sollen nun die zwei Sätze markiert werden, deren Aussage übereinstimmt. Das gelingt nur, wenn die Aussagen gründlich hinsichtlich ihrer Bedeutung untersucht und miteinander verglichen werden. Die Reihenfolge der Items und die Anordnung der Auswahlmöglichkeiten erfolgt in festgelegter Reihenfolge.
Bearbeitbar	nach 10 Sekunden
Itemanzahl	2
Messwert	Anzahl der richtig bearbeiteten Satzpaare
Vorkommen	C1, C2
Beispielitem	 <p>Welche beiden Sätze bedeuten das Gleiche? Klicke beide Sätze an und dann auf OK.</p> <p>Obwohl Koalas oft als „Koolabären“ bezeichnet werden, sind sie doch Beuteltiere.</p> <p>Der Koala ist neben dem Känguru das am weitesten verbreitete Symbol Australiens.</p> <p>Der Lebensraum des Koalas sind lichte Eukalyptuswälder.</p> <p>Koalas verbringen den größten Teil ihres Lebens auf Eukalyptusbäumen.</p>

Abbildung II.3-8: Zwei Sätze haben eine identische Aussage.

Sätze ordnen

Was wird gemessen?	<p>Leseverständnis: Die Herausforderung besteht darin, mehrere Satzaussagen so zu ordnen, dass ein in sich logisch stimmiger Text entsteht. Es steht das satzübergreifende Lesen im Mittelpunkt (Propositionsreihenfolge, globale Kohärenzbildung).</p>
Wie wird gemessen?	<p>Der Bildschirm zeigt vier Sätze, die durch Drag&Drop zu einem sinnvollen Text geordnet werden müssen. Da in den einzelnen Sätzen inhaltlich und sprachlich Bezug auf bereits Gesagtes genommen wird, ist die Anordnung eindeutig möglich. Sollten die Schülerinnen und Schüler einen Teil der Sätze richtig kombinieren, gibt es eine abgestufte Punkteskala (max. drei Punkte). So werden auch Teillösungen der Aufgabe angemessen berücksichtigt. Die Reihenfolge der Items und die Anordnung der Auswahlmöglichkeiten erfolgt in festgelegter Reihenfolge.</p>
Bearbeitbar	nach 10 Sekunden
Itemanzahl	C1: 1, C2: 2
Messwert	<p>Anzahl der richtig bearbeiteten Texte 3 Punkte pro Set bei richtiger Lösung 2 oder 1 Punkt(e) bei teilweise richtiger Lösung⁹</p>
Vorkommen	C1, C2
Beispielitem	 <p>Ordne die Sätze so, dass ein sinnvoller Text entsteht. Ziehe in die Felder und klicke dann auf OK.</p> <p>Maya hat zum Geburtstag eine kleine Hauskatze bekommen. Die hatte sie sich schon seit einem Jahr gewünscht. Maya hat ihr den Namen Kitty gegeben, weil das ihr Lieblingsname ist. Am liebsten liegt Kitty in einem kleinen Körbchen vor der Heizung.</p>

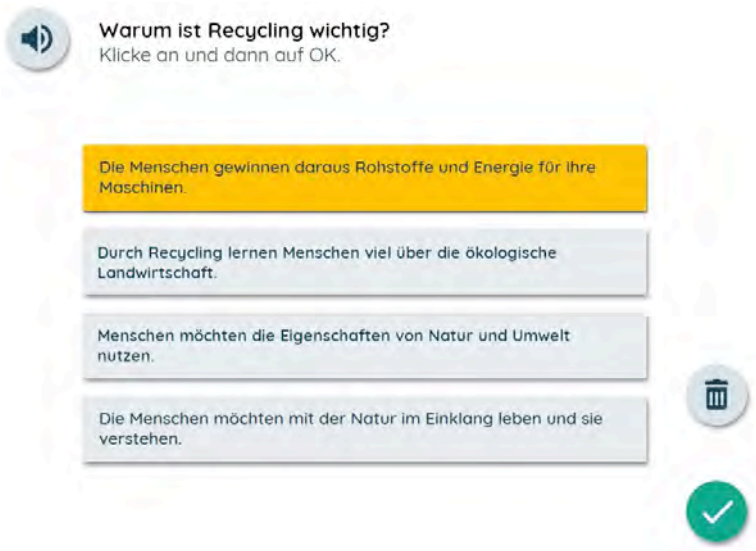
Abbildung II.3-9: Ordne die Sätze!

⁹ Eine Übersicht über die Lösungsvarianten findet sich im Anhang.

Bild und Text zuordnen

Was wird gemessen?	Leseverständnis: Durch die Auswahl und Zuordnung eines passenden Bildes zu einem Text kann das detailgenaue Verständnis der (kontinuierlichen und diskontinuierlichen) Texte überprüft werden (globale Kohärenzbildung).
Wie wird gemessen?	Präsentiert werden kurze Texte und vier Fotos, die den Textinhalt passend abbilden. Erst die genaue Lektüre des Textes ermöglicht die Einfachauswahl eines Bildes, das am besten zum Textinhalt passt. Hier spielen Textdetails eine zentrale Rolle, die zur Unterscheidung und Auswahl der Bilder zur Kenntnis genommen werden müssen. Die Reihenfolge der Items und die Anordnung der Auswahlbilder erfolgt in festgelegter Reihenfolge.
Bearbeitbar	nach 16 Sekunden
Itemanzahl	1
Messwert	Anzahl richtiger Bild-Text-Zuordnungen
Vorkommen	C1, C2
Beispielitem	<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <p>Welches Bild passt zum Text? Klicke an und dann auf OK.</p> </div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Wie leben Honigbienen eigentlich?</p> <p>Honigbienen gehören zu den staatenbildenden Insekten. Sie leben in Völkern von bis zu 60.000 Tieren zusammen. Aus Wachs, den sie ausscheiden, bauen die Arbeiterinnen Waben, die aus vielen kleinen Brutzellen bestehen. Dort hinein legt die Bienenkönigin jeden Tag Hunderte von Eiern, aus denen nach drei Tagen kleine Bienenlarven schlüpfen. Sie werden von den Arbeiterinnen mit Blütenstaub ("Pollen") gefüttert. <small>(Text Quelle: http://naturdetektive.de/ratgeber/20244_mehr-als-honig01.html)</small></p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> </div> <p style="font-size: small; margin-top: 10px;">Abbildung II.3-10: Welches Bild passt zum Text? © Görtz, Sixta. Honigbienen – rätselhaftes Massensterben. Abgerufen von https://naturdetektive.bfn.de/lexikon/tiere/insekten-spinnen/honigbienen-raetselhaftes-massensterben.html (Zugriff am 19.07.2021)</p> </div>

Fragen zum Text beantworten

Was wird gemessen?	Leseverständnis: Mithilfe dieses Aufgabenformats wird überprüft, inwiefern die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Informationen im Text gezielt zu identifizieren, Textinformationen miteinander zu kombinieren oder Schlussfolgerungen zu ziehen.
Wie wird gemessen?	Zur Vorbereitung der Aufgabe „Textfragen“ lesen die Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 4 (Aufgabenpaket C1) den Text „Wildtiere in der Stadt“ und in Jahrgangsstufe 5 (Aufgabenpaket C2) den Text „Bionik – Wie wir die besten Erfindungen der Natur kopieren“. Dazu erhalten sie auf Nachfrage den Text als Arbeitsblatt ausgedruckt, um im weiteren Verlauf der Aufgabenbearbeitung gleichzeitig die Textfragen und den Text ansehen zu können. Infolge der Lektüre sind Fragen zum Textverständnis zu beantworten. Zu den Fragen werden jeweils vier Antwortmöglichkeiten angeboten, aus denen je eine korrekte Antwort auszuwählen ist. Die Reihenfolge der Items und die Anordnung der Antwortmöglichkeiten erfolgt in festgelegter Reihenfolge.
Bearbeitbar	nach 10 Sekunden
Itemanzahl	C1: 6, C2: 5
Messwert	Anzahl richtig bearbeiteter Fragen
Vorkommen	C1, C2
Beispielitem	 <p>Warum ist Recycling wichtig? Klicke an und dann auf OK.</p> <p>Die Menschen gewinnen daraus Rohstoffe und Energie für ihre Maschinen.</p> <p>Durch Recycling lernen Menschen viel über die ökologische Landwirtschaft.</p> <p>Menschen möchten die Eigenschaften von Natur und Umwelt nutzen.</p> <p>Die Menschen möchten mit der Natur im Einklang leben und sie verstehen.</p>
	Abbildung II.3-11: Welche Antwort ist richtig?

Leseverständnis – Aufgabenpaket der Niveaustufe D


Im **Aufgabenpaket der Niveaustufe D** werden die Schülerinnen und Schüler mit drei Aufgaben zu komplexeren Texten konfrontiert, die die sich entwickelnden Lesefähigkeiten angemessen herausfordern sollen. Hier liegen nun alle untersuchten Fähigkeiten im Bereich der hierarchiehoher Prozesse des Lesens.

- Die Aufgaben „Überschriften zuordnen“ (Deu_D_LV_3) und „Bild und Grafik zuordnen“ (Deu_D_LV_4) beziehen sich auf den Aufbau des Leseverständnisses auf der Textebene (= globale Kohärenzbildung).
- Die Aufgabe „Fragen zum Text beantworten“ (Deu_D_LV_5) fokussiert darauf, wie gut die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Informationen im Text gezielt zu identifizieren, miteinander zu kombinieren und Schlussfolgerungen zu ziehen (= globale Kohärenzbildung und Ziehen von Inferenzen). Dazu lesen die Schülerinnen und Schüler den Text „Hängepartie der Faultiere“ auf einem Arbeitsblatt.


Das Zusammenspiel der Ergebnisse der unterschiedlichen Aufgaben bietet Hinweise auf die Einschätzung der individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich.

Weitere Hinweise zur Mess- und Testgüte finden sich in Teil II, Kap. 6.4.5.

Überschriften zuordnen

Was wird gemessen?	Leseverständnis: Im Zentrum steht die Anforderung der Textstrukturierung anhand von Überschriften. Dazu müssen die Kernaussagen hinsichtlich der im Abschnitt zentral etablierten Thematik erkannt und die dargebotenen Überschriften passend zugeordnet werden (globale Kohärenzbildung).
Wie wird gemessen?	Bei der Aufgabe „Überschriften zuordnen“ sind die Aussagen der einzelnen im Text markierten Absätze durch passende, zur Auswahl stehende Überschriften (Mehrfachauswahl) zusammenzufassen. Eine besondere Herausforderung besteht darin, dass für vier Abschnitte nur drei Überschriften zur Verfügung stehen. Der erste Absatz bleibt als Einleitung ohne Überschrift. Für jede richtige Zuordnung wird ein Punkt vergeben. Die Leerzeile wird nicht bewertet.
Bearbeitbar	nach 7 Sekunden
Itemanzahl	1
Messwert	Anzahl der richtig zugeordneten Überschriften
Vorkommen	D
Beispielitem	 <p>Welche Überschrift passt zu welchem Textabschnitt? Ziehe die Überschriften in das passende Textfeld. Ein Feld wird frei bleiben. Klicke dann auf ok.</p> <p>1. <input type="text"/></p> <p>2. <input type="text"/></p> <p>3. <input type="text"/></p> <p>4. <input type="text"/></p> <p>Der Aal - ein beeindruckender Überlebenskünstler</p> <p>Wie die Umweltverschmutzung den Aalen schadet</p> <p>Schützt den Aal! Wie können wir helfen?</p>
	Abbildung II.3-12: Zu welchem Absatz passt welche Überschrift?

Text und Grafik zuordnen

Was wird gemessen?	Leseverständnis: Durch die Auswahl und Zuordnung einer passenden Grafik zu einem Text kann das detailgenaue Verständnis der (kontinuierlichen und diskontinuierlichen) Texte überprüft werden (globale Kohärenzbildung).
Wie wird gemessen?	Es werden drei Grafiken zur Auswahl gestellt, die hinsichtlich ihres Inhalts mit dem Text abgeglichen werden müssen. Erst die genaue Lektüre des Textes ermöglicht die Einfachauswahl einer Grafik, die am besten zum Textinhalt passt. Hier spielen Textdetails eine zentrale Rolle, die zur Unterscheidung und Auswahl der Grafiken zur Kenntnis genommen werden müssen.
Bearbeitbar	nach 7 Sekunden
Itemanzahl	1
Messwert	Anzahl der richtigen Auswahl
Vorkommen	D
Beispielitem	 <p>Abbildung II.3-13: Welche Grafik passt zum Text?</p> <p>Aus Gründen des Testschutzes wurde hier auf die Darstellung der Itembilder verzichtet.</p>

Fragen zum Text beantworten

Was wird gemessen?	Leseverständnis: Analog zu Textfragen in den Aufgabenpaketen der Niveaustufe C
Wie wird gemessen?	Analog zu Textfragen in den Aufgabenpaketen der Niveaustufe C
Bearbeitbar	nach 7 Sekunden
Itemanzahl	8
Messwert	Anzahl richtig bearbeiteter Fragen
Vorkommen	D

3.3 NIVEAUSTUFEN B BIS D: AUSWERTUNG – NORMWERTE – INTERPRETATION

3.3.1 NIVEAUSTUFE B: LESEN (JAHRGANGSSTUFEN 2 UND 3)

Die automatisierte Auswertung bietet Rohwerte und sozialnorm- oder kriteriumsorientierte Werte sowie Interpretationshilfen für die Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit sowie das Leseverständnis. Diese werden in der schülerbezogenen Auswertung dargestellt. Zudem werden Förderempfehlungen entsprechend der Leistung der Schülerinnen und Schüler gegeben.

Die detaillierten Ergebnisse zu jeder Aufgabe, die Auswertung für die gesamte Jahrgangsstufe und für die einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie die Förderempfehlungen sind über weBBschule abrufbar.

Für Lesegeschwindigkeit werden Stanine-Werte angegeben (vgl. Teil II, Kap. 6.3). Die Festlegung der Testtrennwerte für Lesegenauigkeit erfolgt auf Basis eines inhaltlichen Kriteriums, bei dem davon ausgegangen wird, dass bei Erreichen des Fähigkeitsniveaus keine relevanten Unsicherheiten in diesem Bereich auftreten dürfen.

Die Festlegung der Testtrennwerte für die Aufgaben zum Leseverständnis erfolgt ebenso auf der Basis eines inhaltlichen Kriteriums. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Fähigkeiten im Leseverständnis im Zeitraum zwischen dem Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 2 (B1) und dem Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 3 (B2) zunehmen. Daher wurden die Grenzwerte so festgelegt, dass zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 2 (B1) mehr als 60 Prozent der erreichbaren Punkte ein „eher weit entwickeltes“ Leseverständnis markieren, während 60 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte nur auf ein „in Ansätzen ausgeprägtes“ Leseverständnis hindeuten. Zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 3 (B2) liegt der Grenzwert bei 75 Prozent der erreichbaren Punkte, um die erwartbare Zunahme an Fähigkeiten im Leseverständnis angemessen zu berücksichtigen. Mehr als 75 Prozent der erreichten Punkte markieren ein „eher weit entwickeltes“ Leseverständnis.

Aufgabenpaket B1

Lesegeschwindigkeit

Tabelle II.3-4

Anzahl der gelesenen Wörter	0 – 10	11 – 13	14 – 15	16 – 19	20 – 22	23 – 25	26 – 30	31 – 34	35 – 64
Stanine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Interpretation	in Ansätzen ausgeprägt		der Niveaustufe angemessen					eher weit entwickelt	

Lesegenauigkeit

Tabelle II.3-5

Anzahl richtig bearbeiteter Wörter	0 – 13	14 – 16
Interpretation	liest eher ungenau	liest eher genau

Leseverständnis

Tabelle II.3-6

Erreichte Punktzahl	0 – 7	8 – 12
Interpretation	in Ansätzen ausgeprägt	eher weit entwickelt

Aufgabenpaket B2

Lesegeschwindigkeit

Tabelle II.3-7

Anzahl der gelesenen Wörter	0 – 16	17 – 20	21 – 24	25 – 28	29 – 31	32 – 35	36 – 38	39 – 42	43 – 64
Stanine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Interpretation	in Ansätzen ausgeprägt		der Niveaustufe angemessen					eher weit entwickelt	

Lesegenauigkeit

Tabelle II.3-8

Anzahl richtig bearbeiteter Wörter	0 – 14	15 – 16
Interpretation	liest eher ungenau	liest eher genau

Leseverständnis

Tabelle II.3-9

Erreichte Punktzahl	0 – 9	10 – 13
Interpretation	in Ansätzen ausgeprägt	eher weit entwickelt

3.3.2 NIVEAUSTUFE C: LESEN (JAHRGANGSSTUFEN 4 UND 5)

Die automatisierte Auswertung bietet Rohwerte und sozialnorm- oder kriteriumsorientierte Werte sowie Interpretationshilfen für die Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit sowie das Leseverständnis. Diese werden in der schülerbezogenen Auswertung dargestellt. Zudem werden Förderempfehlungen entsprechend der Leistung der Schülerinnen und Schüler gegeben.

Die detaillierten Ergebnisse zu jeder Aufgabe, die Auswertung für die gesamte Jahrgangsstufe und für die einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie die Förderempfehlungen sind über weBBschule abrufbar.

Für Lesegeschwindigkeit werden Stanine-Werte (vgl. Teil II, Kap. 6.3) angegeben. Die Festlegung der Testtrennwerte für die Lesegenauigkeit erfolgt auf Basis eines inhaltlichen Kriteriums, bei dem davon ausgegangen wird, dass bei Erreichen des Fähigkeitsniveaus keine relevanten Unsicherheiten in diesem Bereich auftreten dürfen.

Die Festlegung der Testtrennwerte für die Aufgaben zum Leseverständnis erfolgt ebenso auf der Basis eines inhaltlichen Kriteriums. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Fähigkeiten im Leseverständnis im Zeitraum zwischen dem Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 4 (C1) und dem Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 5 (C2) zunehmen. Daher wurden die Grenzwerte so festgelegt, dass zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 4 (C1) mehr als 60 Prozent der erreichbaren Punkte ein „eher weit entwickeltes“ Leseverständnis markieren, während 60 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte nur auf ein „in Ansätzen ausgeprägtes“ Leseverständnis hindeuten. Zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 5 (C2) liegt der Grenzwert bei 75 Prozent der erreichbaren Punkte, um die erwartbare Zunahme an Fähigkeiten im Leseverständnis angemessen zu berücksichtigen. Mehr als 75 Prozent der erreichten Punkte markieren ein „eher weit entwickeltes“ Leseverständnis.

Aufgabenpaket C1

Lesegeschwindigkeit

Tabelle II.3-10

Anzahl der gelesenen Wörter	0 – 20	21 – 24	25 – 28	29 – 32	33 – 37	38 – 40	41 – 43	44 – 46	47 – 64
Stanine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Interpretation	in Ansätzen ausgeprägt		der Niveaustufe angemessen					eher weit entwickelt	

Lesegenauigkeit

Tabelle II.3-11

Anzahl richtig bearbeiteter Sätze	0 – 8	9 – 12
Interpretation	liest eher ungenau	liest eher genau

Leseverständnis

Tabelle II.3-12

Erreichte Punktzahl	0 – 7	8 – 12
Interpretation	in Ansätzen ausgeprägt	eher weit entwickelt

Aufgabenpaket C2

Lesegeschwindigkeit

Tabelle II.3-13

Anzahl der gelesenen Wörter	0 – 23	24 – 30	31 – 35	36 – 38	39 – 42	43 – 45	46 – 48	49 – 51	52 – 64
Stanine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Interpretation	in Ansätzen ausgeprägt		der Niveaustufe angemessen					eher weit entwickelt	

Lesegenauigkeit

Tabelle II.3-14

Anzahl richtig bearbeiteter Sätze	0 – 9	10 – 12
Interpretation	liest eher ungenau	liest eher genau

Leseverständnis

Tabelle II.3-15

Erreichte Punktzahl	0 – 10	11 – 14
Interpretation	in Ansätzen ausgeprägt	eher weit entwickelt

3.3.3 NIVEAUSTUFE D: LESEN (JAHRGANGSSTUFE 6)

Die automatisierte Auswertung bietet Rohwerte und sozialnorm- oder kriteriumsorientierte Werte sowie Interpretationshilfen für die Lesegeschwindigkeit sowie das Leseverständnis. Diese werden in der schülerbezogenen Auswertung dargestellt. Zudem werden Förderempfehlungen entsprechend der Leistung der Schülerinnen und Schüler gegeben.

Die detaillierten Ergebnisse zu jeder Aufgabe, die Auswertung für die gesamte Jahrgangsstufe und für die einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie die Förderempfehlungen sind über weBBschule abrufbar.

Die Ergebnisse werden in den Bereichen Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis getrennt ausgewertet und bieten damit ein differenziertes Bild hinsichtlich der Leseentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Auf dieser Basis werden die schülerbezogene Auswertung erstellt und die Zuordnung zu den Förderempfehlungen realisiert (vgl. Teil II, Kap. 3.3 Jahrgangsstufenbezogene und schülerbezogene Auswertung und 3.4 Förderempfehlungen). Für die Lesegeschwindigkeit werden Stanine-Werte (vgl. Teil II, Kap. 6.3) angegeben.

Die Festlegung der Testtrennwerte für die Aufgaben zum Leseverständnis erfolgt auf der Basis eines inhaltlichen Kriteriums. Die Grenzwerte wurden so festgelegt, dass zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 6 (D) mehr als 60 Prozent der erreichbaren Punkte ein „eher weit entwickeltes“ Leseverständnis markieren, während 60 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte auf ein „in Ansätzen ausgeprägtes“ Leseverständnis hindeuten.

Lesegeschwindigkeit

Tabelle II.3-16

Anzahl der gelesenen Wörter	0 – 23	24 – 32	33 – 36	37 – 41	42 – 46	47 – 49	50 – 52	53 – 54	55 – 64
Stanine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Interpretation	in Ansätzen ausgeprägt		der Niveaustufe angemessen					eher weit entwickelt	

Leseverständnis

Tabelle II.3-17

Erreichte Punktzahl	0 – 6	7 – 11
Interpretation	in Ansätzen ausgeprägt	eher weit entwickelt

3.4 ERGEBNISDARSTELLUNG, INTERPRETATION UND FÖRDEREMPFEHLUNGEN

Die Ergebnisse der Aufgabenbearbeitung können in weBBschule eingesehen und abgerufen werden. Dazu gibt es die jahrgangsstufenbezogene Übersichtsdarstellung und die schülerbezogene Einzeldarstellung. Auch eine an die Lernenden selbst gerichtete Auswertung kann erstellt werden.



Deutsch B1
Lesen

Orth, Jonas
2a

Die nachfolgenden Auswertungen sind nur für Lehrkräfte bestimmt.

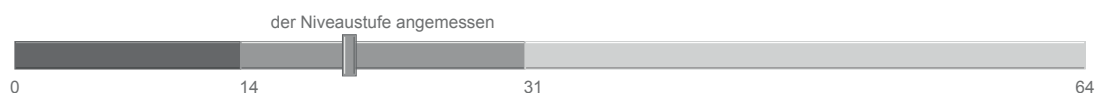
Ergebnisse

Jonas hat die Aufgabenpakete Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit (Leseflüssigkeit) und Leseverständnis bearbeitet und dabei die folgenden Ergebnisse erzielt:

Lesegeschwindigkeit

20 gelesene Wörter in 2 Minuten

Die Lesegeschwindigkeit ist **der Niveaustufe angemessen**



Lesegenauigkeit

12 von 16 Wörtern richtig gelesen

Jonas hat **eher ungenau** gelesen



Leseverständnis

6 Punkte bei 12 möglichen

Das Leseverständnis ist **in Ansätzen ausgeprägt**



Ergebnisse im Detail

1. Coverauswahl: 1 von 2

2. Lückensätze: 4 von 6

3. Satzpuzzle: 1 von 4

Abbildung II.3-14: Die schülerbezogene Ergebnisdarstellung am Beispiel von Jonas

Die online abrufbare Ergebnisseite auf weBBschule (vgl. Abbildung II.3-14) bietet in einer übersichtlichen Darstellung alle diagnostisch relevanten Informationen, die aus **ILEA plus Lesen** gewonnen werden können. Die Bereiche Leseflüssigkeit und Leseverständnis können separat nachgelesen und erste Kurzeinschätzungen abgerufen werden. Dadurch ergibt sich bereits ein differenziertes Bild zum erreichten Lernstand der Schülerin bzw. des Schülers im Lesen, zumal anhand der Ergebnisdarstellung auf den Balken erkennbar ist, wie die Leistung in die groben Leistungskategorien eingeordnet werden kann. Die Ergebnisse können online archiviert und ausgedruckt werden. So bieten sie eine gute Grundlage für die Lernprozessdokumentation im Portfolio und für die Erstellung individueller Lernpläne bzw. für individuelle Lerngespräche mit der Schülerin bzw. dem Schüler und den Eltern. Auch die langfristige Entwicklung der unterschiedlichen Fähigkeitsbereiche kann damit über die Jahre beobachtet und verglichen werden.

Auf Basis der Ergebnisse der Bearbeitung der Aufgabenpakete von **ILeA plus Lesen** werden den Schülerinnen und Schülern des Weiteren passend zusammengestellte Förderempfehlungen zugeordnet, die ebenfalls auf weBBschule abgerufen werden können (vgl. Abbildung II.3-15). Die Förderempfehlungen sind so konzipiert, dass sie der Spezifik der diagnostischen Ergebnisse der Schülerin bzw. des Schülers entsprechen und möglichst passgenaue Angebote für die Förderung unterbreiten.



Deutsch B1
Lesen

Orth, Jonas
2a

Einordnung der Ergebnisse und Förderempfehlungen

Lese Flüssigkeit

Jonas hat bereits in angemessenem Umfang basale Lesefähigkeiten entwickelt, zeigt beim sinnentnehmenden Erlesen von Einzelwörtern jedoch noch Unsicherheiten. Der Lesevorgang erfolgt bereits altersgemäß automatisiert und zügig, ist jedoch von relativ vielen Lesefehlern geprägt. Beim Lesen kann Jonas vermutlich bereits erste Wortbausteine und Buchstabenverbindungen simultan erkennen.

Leseverständnis

Jonas erliest Sätze und kurze Texte erst ansatzweise verstehend. Die Verarbeitung des Sprachmaterials und das Erfassen von Aussagen auf Satzebene bereiten noch größere Schwierigkeiten.

Fazit

Jonas hat grundlegende Fähigkeiten beim Erlesen von Wörtern und Sätzen erworben, diese sind allerdings noch nicht in ausreichendem Maße abgesichert. Die Förderung legt einen besonderen Schwerpunkt auf die basalen Lesefähigkeiten auf Wort- und Satzebene, insbesondere auf das sichere Worterkennen (Dekodieren). Das Leseverständnis stellt demgegenüber in Tendenz noch eine Überforderung dar, weil dafür notwendige Grundlagen im Bereich der basalen Lesefähigkeiten noch nicht ausreichend ausgebildet worden sind. Insbesondere die Lesegenauigkeit (Hypothesen überprüfen) muss weiter gefördert werden, um inhaltliche Zusammenhänge in Sätzen und Texten sicher verstehen zu können. Das Lesen einfacher Texte kann im Rahmen der Förderung zur zunehmenden Automatisierung beitragen und eine positive Einstellung zum Lesen entwickeln helfen.

Förderempfehlungen

Übungen zum Trainieren basaler Lesefähigkeiten

- Übungen zum Durchgliedern der Wörter (Segmentieren), z. B. Zaubersteine (S. 3)
<https://i.bsbb.eu/8010>
- Übungen zum Hypothesenüberprüfen, z. B. Kuckuckseier finden (S. 5)
<https://i.bsbb.eu/8000>
- Übung zur Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die Sinnerfassung, z. B. Das schwarze Schaf (S. 10)
<https://i.bsbb.eu/8025>
- Lese- und Schreibflüssigkeit zu Hause trainieren, z. B. mit Wochenwörtern (S. 6) und Trainingstasche (S. 8-10)
<https://i.bsbb.eu/8060>
- Üben der Leseflüssigkeit durch Lautlesetandems (Startpaket)
<https://i.bsbb.eu/8061>

Übungen zur Förderung der Einstellung zum Lesen und der höheren Lesefähigkeiten

- Lesemotivation entwickeln, z. B. anhand eines Buchgesprächs
<https://i.bsbb.eu/8028>
- Textmodell zum Selberlesen im Rahmen der alphabetischen und orthografischen Strategie, z. B. Tandemtext oder Bildergeschichte
<https://i.bsbb.eu/8019>
- Reziprokes Lesen (S. 41)
<https://i.bsbb.eu/8036>

Abbildung II.3-15: Förderempfehlungen für Jonas (vgl. auch Abbildung II.3-14)

Beispiel

Im dargestellten Beispiel (Abbildung II.3-14) hat der Schüler Jonas bei der Lesegeschwindigkeit eine der Niveaustufe angemessene, also durchschnittliche Bearbeitungsgeschwindigkeit erzielt, jedoch bei der Lesegenauigkeit relativ viele Fehler gemacht und auch beim Leseverständnis eine eher geringe Punktzahl erreicht. Diese Ergebnisse werden im Begleittext ausführlich kommentiert und auch in einen Zusammenhang gesetzt, um zu einer umfassenderen Einschätzung der Lesefähigkeit zu gelangen. Auf dieser Basis wird abgeleitet, wo die wichtigsten Entwicklungsaufgaben für den weiteren Ausbau der Lesefähigkeiten auf hierarchieniedriger und hierarchiehoher Ebene liegen. So gilt es im vorliegenden Beispiel besonders die sichere Worterkennung weiterhin abzusichern und einen Schwerpunkt auf die Lesegenauigkeit (Hypothesen überprüfen) und die zunehmende Automatisierung zu legen.

Die davon abgeleiteten Förderempfehlungen (vgl. Abbildung II.3-15) unterbreiten nun konkrete Vorschläge, wobei der Schwerpunkt auf dem Lesetraining der hierarchieniedrigen Leseprozesse liegt. Gleichzeitig werden auch Angebote zur Entwicklung niedrigschwelliger Zugänge zum Textverständnis unterbreitet, die auch einen besonderen Schwerpunkt auf die Einstellung zum Lesen und die Entwicklung einer stabilen Lesemotivation legen. Damit wird hier – wie in Teil II, Kap. 3.1 erläutert – neben einer Förderung der kognitiven Verarbeitungsprozesse beim Lesen auch die Subjektebene mit dem lesebezogenen Selbstkonzept in den Blick des Unterrichts gerückt, um über die Entwicklung einer positiven Lesehaltung auch die Entwicklung des Textverständnisses zu unterstützen.

4. NIVEAUSTUFEN A BIS D: AUFGABENPAKETE RECHTSCHREIBEN

Sabine Kirchner, Katrin Gottlebe, Sandra Dietrich & Brigitte Latzko

4.1 FACHLICHE GRUNDLAGEN

Erfolgreicher **Rechtschreiberwerb** ist abhängig von verschiedenen **Lernphasen**, in denen sich die Schülerinnen und Schüler – ausgehend von ihren sprachlichen Vorerfahrungen – eigenaktiv Schrift aneignen. Diese Prozesse finden sich in Stufenmodellen wieder, durch die **Entwicklungsphasen** beim Lesen- und Schreibenlernen dargestellt werden (Valtin, 1997, S. 76 ff.). Modelle zur **Rechtschreibentwicklung** zeigen die dabei verwendeten Strategien beim Erwerb auf: von ersten Versuchen, Sprache in Schrift zu übersetzen, bis zum Erkennen und Anwenden von orthografischen Strukturen (Scheerer-Neumann, 2003, S. 59). Beginnend mit der vorschulischen logographemischen Strategie, bei der einzelne Buchstaben von Wörtern als eine Art Bilderkennung auswendig gelernt werden (z. B. bei verschiedenen Schreibungen von „MAMA“), gelingen über das allmähliche Erkennen von Beziehungen zwischen geschriebener und gesprochener Sprache zunehmend alphabetische Schreibungen. Indem die Lernenden die Laut-Buchstaben-Zuordnung unter Beachtung bestimmter orthografischer Prinzipien und Regeln modifizieren, gelangen sie zunehmend zum orthografischen Schreiben (Kirchner, 2019, S. 133 ff.). Die orthografische Phase stellt die entscheidende Schwelle für das normgerechte Rechtschreiben dar. Das Ziel ist dabei die Erarbeitung grundlegender orthografischer Regelmäßigkeiten mit dem Anspruch, normgerecht zu schreiben (Schründer-Lenzen, 2009, S. 33).

Scheerer-Neumanns grundlegende Differenzierung der alphabetischen Schreibentwicklung in „beginnend“, „entfaltet“ und „voll entfaltet“ ist aus den **ILeA**-Lehrerheften bekannt (**ILeA** Lehrerheft Deutsch 3, S. 35).¹⁰ Abbildung II.4-1 zeigt die ungefähren Zeiträume beim Erwerb der Rechtschreibstrategien in den Jahrgangsstufen auf. So wird die beginnende alphabetische Strategie, gekennzeichnet durch die Schreibungen einzelner gehörter oder erspürter Laute, bereits von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 1 beherrscht. Gleichzeitig sind auch noch Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 2 und 3 zu Beginn des Schuljahres mit dieser Lernaufgabe beschäftigt. Vergleichbare Lernwege können also zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingeschlagen werden, da die Lernenden ihr Rechtschreibwissen über verschiedene Wege selbst konstruieren und strukturieren. Die Übersicht lässt auch erkennen, dass der Strategieverwerb bei der Großschreibung, Kommasetzung und das/dass-Schreibung bis zur Jahrgangsstufe 6 noch nicht abgeschlossen ist.

¹⁰ Link: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea/2010/Deutsch3/Lehrer.pdf (Zugriff am 18.07.2021).

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

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

Abbildung II.4-1: Übersicht zu ungefähren Zeiträumen des Erwerbs der Rechtschreibstrategien (Scheerer- Neumann, in Anlehnung an Naumann (2004)) | © Scheerer-Neumann, u.a. (2010). ILeA 3: Individuelle Lernstandanalysen, Deutsch, Lehrerheft, S. 35. In Anlehnung an © Naumann, Grundschule, 2004

Auf dem Weg zum kompetenten (Text-)Schreiben sind analog zum Leseprozess hierarchie-niedrige **basale** Prozesse (Verschriften, Schreibflüssigkeit) von hierarchiehoheren, **anspruchsvollen** Prozessen (Planen und Revidieren) zu unterscheiden (Philipp, 2014). Es ist davon auszugehen, dass bei den Lernenden basale Strategien aufeinander aufbauen und sich parallel dazu weitere Zugriffsweisen entwickeln (Scheele, 2005). Entscheidend ist, ob es den Schreiblernenden gelingt, von der Konstruktion ihrer Verschriftungen allmählich zur Konvention und damit zu normgerechten Schreibungen zu gelangen. Besonderes Augenmerk ist dabei auf Entwicklungsverzögerungen zu Beginn des Schrifterwerbs zu richten, da sich anfängliche Schwierigkeiten fortsetzen: Leistungsschwächere Schreibende machen zwar Fortschritte, holen den Lernzuwachs der leistungsstärkeren Schreibenden jedoch nicht auf (Scheerer-Neumann, 2008).

Voraussetzung für die Bewältigung der Anforderungen sind entwickelte Fähigkeiten der phonologischen und lexikalischen Worterkennung, dabei nutzen die Schreiblernenden zwei Wege: die Artikulation eines Wortes für lautorientierte Verschriftungen und die mentalen Repräsentationen eines Wortes für orthografisch richtiges Schreiben (Augst & Dehn, 2007, S. 39).

Für kompetente Schreibende ist es recht schwer, die Schwierigkeit von Schülerinnen und Schülern bei der Analyse und Synthese von Lauten zu ermessen, denn sie haben die Wortschreibungen verinnerlicht (Jeuk & Schäfer, 2009, S. 49). Um für diese anfänglichen Schwierigkeiten sensibilisiert zu sein, lohnt ein Blick auf die Herausforderungen bei dieser Lernaufgabe und die damit verbundenen potenziellen Lernschwierigkeiten:

Für die Schreiblernenden stellt die **Unterscheidung** zwischen **mündlicher** und **schriftlicher Ebene** eine kognitive Herausforderung dar, da unsere lautorientierte Alphabetschrift auf einem phonologischen System basiert, d. h., verschiedene Schriftzeichen beziehen sich auf Aspekte der Lautform von Wörtern, es besteht jedoch keine Eins-zu-eins-Zuordnung. Auf lautlicher Ebene sind die Sprachlaute (Phoneme: z. B. /r/), d. h. die grundlegenden systematischen Einheiten, zu unterscheiden von Sprechlauten (Phone), die sich stärker auf die konkrete Aussprache [r], [R] beziehen und verschieden gesprochen und gehört werden. Auf schriftlicher Ebene sind die Schreibzeichen (Grapheme) die grundlegenden systematischen Einheiten (z. B. <r>). **Grapheme** sind Buchstaben oder Buchstabengruppen, die mit einem Phonem korrespondieren (Schründer-Lenzen, 2013, S. 20 f.). Mit zunehmender Buchstabenkenntnis lernen die Schülerinnen und Schüler, dass an manchen Stellen ‚Zweier‘ oder ‚Dreier‘ (z. B. <au> oder <sch>) für einen Laut geschrieben und auch oft anders geschrieben als gesprochen werden.

Für einen gelingenden Schriftspracherwerb sind also beide Prozesse zu bewältigen: Die Lautorientierung der deutschen Sprache, als **Phonem-Graphem-Korrespondenz** (PGK) bezeichnet, d. h., ein Laut kann durch verschiedene Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen orthografisch korrekt geschrieben werden (z. B. langes /o:/ als Graphem <o>, <oh> <oo>) sowie die **Graphem-Phonem-Korrespondenz** (GPK), also die Tatsache, dass ein Buchstabe bzw. eine Buchstabenkombination je nach Wortkontext ganz unterschiedlich ausgesprochen wird. So wird z. B. beim Wort „Vogel“ das Graphem <V> als /f/ gesprochen, beim Wort „Vase“ wird das Graphem <V> als /w/ gesprochen (Schründer-Lenzen, 2009, S. 50 ff.).

Die Grundlage des Schreibunterrichts für die Jahrgangsstufe 1 stellt demnach die **Laut-Buchstaben-Zuordnung** (Phonem-Graphem-Korrespondenz) dar, also zu lernen, dass ein Phonem durch ein ‚passendes‘ Graphem verschriftet wird, sowie die **Buchstaben-Laut-Zuordnung** (Graphem-Phonem-Korrespondenz) zu erwerben. Das bedeutet in der Konsequenz, dass die Schülerinnen und Schüler zuerst schreiben lernen müssen und erst ab der Jahrgangsstufe 2 rechtschreiben (Jeuk & Schäfer, 2009, S. 48). Es liegt also nahe, möglichst zuerst Sicherheit durch Basisgrapheme für grundlegende, lautgetreue (Regel-)Schreibungen zu vermitteln, bevor Ausnahmeschreibungen thematisiert werden, sowie das ‚richtige‘ Erlesen der Wörter zu sichern. Das bedeutet jedoch keinesfalls, fortgeschrittene Schreiblernende am Entdecken von rechtschreiblichen Besonderheiten zu hindern bzw. diese nicht im Unterricht zu thematisieren.

4.2 ÜBERSICHT ÜBER DIE AUFGABENPAKETE RECHTSCHREIBEN (NIVEAUSTUFEN A BIS D)

In diesem Kapitel wird zunächst eine Übersicht über die Aufgaben insgesamt und danach für die Niveaustufen gegeben, der Schwerpunkt liegt dabei jeweils darauf, was und wie im jeweiligen Anforderungslevel gemessen wird, außerdem wird die Auswahl des Wortmaterials begründet. Zusätzlich werden – sofern für das Verständnis nützlich – fachliche Aspekte und mögliche Schwierigkeiten der Lernaufgabe erläutert.

In **ILeA plus** wird der Stand des rechtschreiblichen Könnens anhand von Schreibungen **einzelner Wörter** sowie von **Sätzen** erhoben. Die Aufgaben im Bereich Deutsch für die Jahrgangsstufen 1 bis 6 reichen von der Erfassung allererster schriftsprachlicher Voraussetzungen (im Aufgabenpaket AII) über das alphabetische bis zum orthografisch-morphematischen Schreiben (Aufgabenpakete der Niveaustufen B bis D).

Die Rechtschreibaufgaben in **ILeA plus** richten sich auf die Erfassung der individuellen Schreibentwicklung aus und sollen diagnostische Informationen dazu liefern, in welchem Ausmaß die Schreibenden bereits die unterschiedlichen Strategien beherrschen und wo sich Ansatzpunkte für potenzielle Förderaspekte ergeben. Einschränkend muss angemerkt werden, dass die Analyse von Einzelschreibungen noch keinen Schluss zulässt, wie diese entstanden sind, dazu wäre die jeweilige Schülerin bzw. der jeweilige Schüler zu befragen. Dennoch verweist eine Häufung von Fehlerschwerpunkten auf einer bestimmten Strategieebene oder bei Rechtschreibphänomenen auf Schwierigkeiten im Erwerbsprozess.

Tabelle II.4-1: Aufgabenübersicht Rechtschreiben

Niveau	Aufgabenpaket	Jgst.	Aufgabe	Umfang				Auswertung					Was wird gemessen?		
				Sätze	Wörter *	Graphemtreffer	Wortstellen		Satz-/Redezeichen	Anzahl richtiger Wörter	Graphemtreffer	ähnliche Grapheme (AEG)		alphab. und orthogr./morphem. Wortstellen	Großschreibung
							alphabetisch	orthogr. / morphem.							
A	All	1	Wörter schreiben (mit Bildvorlage)		7	32				x	x	x			erste vorhandene Einsichten in den Laut-Buchstabenbezug
B	B1	2	Wörter schreiben (mit Bildvorlage)		14	71	16	6		x	x	x	x		grundlegende Phonem-Graphem-Beziehungen zuordnen und häufige orthografische Muster markieren
	B2	3	Wörter schreiben (ohne Bildvorlage)		14	83	18	11		x	x		x	x	komplexere Phonem-Graphem-Beziehungen zuordnen und orthografische Besonderheiten markieren
C	C1	4	Wörter schreiben (ohne Bildvorlage)		13	109	3	18		x	x		x	x	orthografische und morphematische Besonderheiten regelhaft markieren
			Sätze schreiben	4	30	136		13	7	x	x		x	x	wortübergreifende und syntaktische Regelungen beachten
	C2	5	Wörter schreiben (ohne Bildvorlage)		13	108	1	21		x	x		x	x	orthografische und morphematische Besonderheiten in komplexen Wörtern regelhaft markieren
			Sätze schreiben	6	50	227		26	10	x	x		x	x	wortübergreifende und syntaktische Regelungen beachten
D ¹¹	D	6	Wörter schreiben (ohne Bildvorlage)		13	124	2	21		x	x		x	x	orthografische und morphematische Besonderheiten in zusammengesetzten Wörtern markieren

¹¹ Die Aufgaben im Aufgabenpaket D werden im Handbuch vorerst beschrieben, die messtheoretische Güte der Aufgaben wird nach erfolgter Überprüfung im Handbuch ergänzt.

D	6	Fehlertext	12 Fehler finden 12 Wörter berichtigen	x					Fehlersensibilität, Korrekturfähigkeit
---	---	------------	---	---	--	--	--	--	---

* Über alle Aufgabenpakete wird zusätzlich ein weiteres Wort geschrieben, das als ‚Ankerwort‘ der Auswertung extra beigelegt wird. Mit der Auswertung der Schreibung eines Wortes über die Niveaustufen hinweg lässt sich die Schreibentwicklung dokumentieren.

In jedem Aufgabenpaket sind Einzelwörter in Form eines **Wörterdiktats** zu schreiben, in den Niveaustufen AII und B1 wird das Wortdiktat durch Bildvorlagen und über alle Niveaustufen hinweg durch eine Sprachausgabe unterstützt. Dieses vorherrschende Aufgabenformat wird auf Niveaustufe C jeweils um die Schreibung von einigen **Sätzen** und auf Stufe D durch einen **Fehlertext** ergänzt, bei dem Fehler zu finden und Fehlerwörter zu berichtigen sind (vgl. Tabelle II.4-1).

Wie die Aufgabenübersicht erkennen lässt, reicht die Spannbreite entsprechend den zunehmenden Anforderungen der Niveaustufen von weitgehend lautorientiertem Schreiben über lautlich vollständiges Verschriften mit beginnenden orthografischen Schreibungen bis zu orthografisch überformten Schreibungen und dem Einbezug von Regel- und Strukturwissen. Die Sätze in Niveaustufe C werden geschrieben, um vorhandene **wortübergreifende syntaktische** Strukturen zu erfassen. Der Fehlertext in Niveaustufe D stellt eine kognitive Herausforderung dar, für deren Bewältigung unterschiedliches strategisches Wissen aktiviert werden muss.

Beim **Wortmaterial** wurden für die verschiedenen Niveaustufen phonologisch unterschiedlich komplexe Wörter und Rechtschreibphänomene in unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad ausgewählt, orientiert an den im Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 aufgeführten Kompetenzen. Entgegen des bislang in *ILeA* vorherrschenden Aufgabenformates wurden bewusst Wörter ausgewählt, die sich auf keinen bestimmten Grund- oder Übungswortschatz beziehen.

Für die Auswahl der Wörter und Sätze wurde darauf geachtet, dass wichtige Rechtschreibphänomene enthalten sind, die Lerngegenstand der Grundschule sind: Auf alphabetischer Ebene ist besonders bedeutsam, inwieweit bereits die Verschriftungen alphabetisch zu schreibender Grapheme – besonders mehrgliedriger Grapheme – und lautlich ähnlicher Phoneme sowie die Wiedergabe der Silbenstruktur gelingen. Orthografisch sind die Beachtung elementarer Regeln (z. B. st/sp-Schreibung), die Markierung von Vokalkürze und Vokallänge, die vokalische und konsonantische Ableitung sowie die Großschreibung von Nomen und am Satzanfang relevant.

Für die **Auswertungen** beim Schreiben der Wörter und Sätze werden neben der Anzahl vollständig richtig verschrifteter Wörter die Anzahl der richtig getroffenen Grapheme eines Wortes (Graphemtreffer = GT) ermittelt und zusätzlich die Schreibungen schwieriger Stellen im Wort (Wortstellen = WS) in den Blick genommen. Dies erfolgt deshalb, weil nicht alle Fehler von gleicher Aussagekraft sind, sondern Teile des Wortes einzeln betrachtet und klassifiziert werden müssen, um den Lernstand ermitteln zu können (Naumann, 2008, S. 139). Eine solche ‚Feinfehleranalyse‘, in der gelungene Teilschreibungen in komplexeren Wörtern analysiert werden, gibt Hinweise darauf, inwieweit sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler dem orthografisch richtigen Schreiben bereits angenähert haben.

Für die Lehrkräfte bieten Fehler eine Gelegenheit zu verstehen, was die Schülerinnen und Schüler schon können und was als nächster Lernschritt anzubieten ist. Über den Fehler wird nicht nur sichtbar, was fehlt, sondern vor allem, was bereits da ist und gekonnt wird (Naumann & Weinhold, 2011, S. 186).

Weitere Hinweise zur Mess- und Testgüte der einzelnen Aufgaben finden sich in Teil II, Kap. 6.4.6.

4.2.1 VERTEILUNG DER AUFGABEN ÜBER DIE AUFGABENPAKETE

Niveaustufe A: Erstes Schreiben im Aufgabenpaket All (Ende des ersten Halbjahres der 1. Jahrgangsstufe)

Tabelle II.4-2

Aufgaben	Konstrukt	Anzahl Items	Messwert
Wörter schreiben*			
Deu_All_11	Zuordnung von grundlegenden Phonem-Graphem-Beziehungen	7*	Anzahl richtiger Wörter Graphemtreffer ähnliche Grapheme (AEG)

Niveaustufe B: Rechtschreiben (Jahrgangsstufen 2 und 3)

Tabelle II.4-3

Aufgaben	Konstrukt	Anzahl Items	Messwert
Wörter schreiben*			
Deu_B1_RS_01	Zuordnung von grundlegenden Phonem-Graphem-Beziehungen und Markierung häufiger orthografischer Muster	14*	Anzahl richtiger Wörter Graphemtreffer ähnliche Grapheme (AEG) alphabetische und orthogr./ morphem. Wortstellen
Deu_B2_RS_01	Zuordnung von komplexeren Phonem-Graphem-Beziehungen und Markierung orthografischer Besonderheiten	14*	Anzahl richtiger Wörter Graphemtreffer alphabetische und orthogr./ morphem. Wortstellen

Niveaustufe C: Rechtschreiben (Jahrgangsstufen 4 und 5)

Tabelle II.4-4

Aufgaben	Konstrukt	Anzahl Items	Messwert
Wörter schreiben*			
Deu_C1_RS_01	Regelhafte Markierung orthografischer und morphematischer Besonderheiten	13	Anzahl richtiger Wörter Graphemtreffer alphabetische und orthogr./ morphem. Wortstellen
Deu_C2_RS_01	Regelhafte Markierung orthografischer und morphematischer Besonderheiten in komplexen Wörtern	13	Anzahl richtiger Wörter Graphemtreffer alphabetische und orthogr./ morphem. Wortstellen
Sätze schreiben			
Deu_C1_RS_02	Beachtung wortübergreifender und syntaktischer Regelungen	4 Sätze (30 Wörter)	Anzahl richtiger Wörter Graphemtreffer alphabetische und orthogr./ morphem. Wortstellen Satz- und Redezeichen
Deu_C2_RS_02	Beachtung wortübergreifender und syntaktischer Regelungen	6 Sätze (50 Wörter)	Anzahl richtiger Wörter Graphemtreffer alphabetische und orthogr./ morphem. Wortstellen Satz- und Redezeichen

* Über alle Aufgabenpakete hinweg wird zusätzlich ein weiteres Wort geschrieben, das als ‚Ankerwort‘ der Auswertung extra beigelegt wird.

Niveaustufe D: Rechtschreiben (Jahrgangsstufe 6)

Tabelle II.4-5


Aufgaben	Konstrukt	Anzahl Items	Messwert
Wörter schreiben*			
Deu_D_RS_01	Markierung orthografischer und morphematischer Besonderheiten in zusammengesetzten Wörtern	13	Anzahl richtiger Wörter, Graphemtreffer, alphabetische und orthogr./morphem. Wortstellen
Fehlertext			
Deu_D_RS_02	Fehlersensibilität	12	Anzahl gefundener Fehlerwörter
Deu_D_RS_03	Korrekturfähigkeit	12	Anzahl richtig korrigierter Fehlerwörter

* Über alle Aufgabenpakete hinweg wird zusätzlich ein weiteres Wort geschrieben, das als ‚Ankerwort‘ der Auswertung extra beigelegt wird. Im Aufgabenpaket D kommen zusätzlich zu diesem Ankerwort zwei weitere Wörter als ‚Ankerwörter‘ hinzu, die bereits im Aufgabenpaket C1 geschrieben werden. Diese beiden Wörter haben sich in der Erprobung sowohl in der Jahrgangsstufe 4 als auch in der Jahrgangsstufe 5 als schwierig erwiesen und erlauben im Vergleich mit den Schreibungen in der Jahrgangsstufe 6 eine zusätzliche Information dazu, ob sich die rechtschreiblichen Fähigkeiten in den zwei Schuljahren entwickelt haben (analog zum Ankerwort, das von Aufgabenpaket B bis D geschrieben wird).

4.2.2 AUFGABENÜBERBLICK WÖRTER SCHREIBEN

Niveaustufen A bis D: Aufgabenüberblick Wörter schreiben

Aufgabenüberblick:

Was wird gemessen?	Grundlegende Fähigkeiten beim Schreiben auf der Wortebene nach dem Grad ihrer alphabetischen und orthografischen Strategiebeherrschung
Wie wird gemessen?	In der Aufgabe „Wörter schreiben“ werden den Schülerinnen und Schülern Einzelwörter in Form eines Wörterdiktats präsentiert, unterstützt durch Abbildungen und Sprachausgabe. Die Wörter sollen im eigenen Tempo möglichst richtig verschriftet werden, dabei können die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung zurückgehen, korrigieren und auch Wörter auslassen. Es werden phonologisch unterschiedlich komplexe Wörter und in der Grundschule behandelte Rechtschreibphänomene in unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad in zufälliger Reihenfolge (randomisiert) präsentiert.
Itemanzahl	Abhängig von Version (All 7, B 14 bzw. C und D 13 Wörter, zzgl. ein ‚Ankerwort‘ sowie zwei Ankerwörter in D, die bereits in C1 geschrieben wurden)
Messwert	Anzahl richtiger Wörter, Anzahl richtiger Graphemtreffer (GT), Anzahl getroffener alphabetischer und orthogr./morphem. Wortstellen (WS); zusätzlich in All und B1 die Anzahl ähnlicher Grapheme (AEG)
Beispielitem	 <p>Abbildung II.4-2: Bild D A CHS</p>

Niveaustufe A: Die Aufgabe „Erstes Schreiben“ im Aufgabenpaket AII – Aufgabe A11 (Jahrgangsstufe 1)

Was wird gemessen?

Mit der Aufgabe soll erfasst werden, inwieweit die Schreibernenden erste Beziehungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache erkennen und den abgehörten Lauten bereits Buchstaben (Grapheme) bzw. Buchstabenkombinationen zuordnen können. Dafür wird die Fähigkeit benötigt, die Aufmerksamkeit auf den eigenen Lautstrom zu richten und über basale Buchstabenkenntnisse zu verfügen.

Wenn dies gelingt, hat das Kind bereits folgenden schriftsprachlichen Entwicklungsprozess vollzogen: Es hat über die *vorschulische logographemische* Strategie einzelne Buchstaben von Wörtern als eine Art Bilderkennung auswendig gelernt, ohne ihren Lautwert zu nutzen (z. B. MAMA) und kann mit dieser Strategie – auch ‚ganzheitliches‘ Schreiben genannt – Wörter anhand prägnanter Merkmale erkennen und wiedergeben. Über diese gedächtniskapazitätsmäßig begrenzte Strategie werden von den Lernenden zunehmend die Beziehungen zwischen geschriebener und gesprochener Sprache erkannt. Sobald der eigene **Lautstrom** der Wörter sukzessive erschlossen und mithilfe von Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen schriftlich festgehalten werden, beginnt das *alphabetische* Schreiben.

Das Verhältnis von Buchstaben und Lauten (Phonologisches Prinzip) ist dabei kein einfaches Zuordnungsverhältnis: Die Kinder lernen Buchstaben und Buchstabenkombinationen kennen und von Anfang an Vokale und Konsonanten unterscheiden (ohne dies jedoch als Fachterminus zu benennen). Für die **Artikulation** der Laute ist die Erkenntnis wichtig, dass sich **Konsonanten** und **Vokale** unterschiedlich anfühlen. Bei Konsonanten wird der Luftstrom durch eine Engstelle im Mund behindert, bei Vokalen strömt dagegen die Luft ungehindert (vgl. Spiegel 2014, S. 52ff.). Für das Lernen bedeutet dies, dass die Kinder die Konsonanten leichter spüren als Vokale, dies erklärt die sogenannten Skelettschreibungen, bei denen häufig Vokale ausgelassen werden. Mit der Orientierung auf die eigene Artikulation werden den Kindern also zunächst einzelne (markante) lautliche Aspekte bewusst, die sie bspw. als Anfangslaute analysieren und als Repräsentanten für das ganze Wort nutzen: z. B. *Te* für *Telefon*, *Er* für *Hammer*.

Wie wird gemessen?

Die Aufgabe „Wörter schreiben“ im Rahmen des Aufgabenpakets A-II im ersten Schulhalbjahr der Klasse 1 besteht aus 7 Wörtern mit maximal 32 Graphemtreffern sowie einem zusätzlichen Wort, das als ‚Ankerwort‘ auf jeder Niveaustufe geschrieben wird.

Für die **Auswahl** der **Wörter** war maßgeblich: Die Vielfalt unterschiedlicher Anlaute (Konsonanten und ein Vokal); ein unterschiedlich komplexer Silbenaufbau der Wörter durch eine Kombination offener und geschlossener Silben bei den Zweisilbern, die Stellung der Vokale (z. B. am Anfang des Wortes) sowie besondere Anforderungen bei der Phonemanalyse zu Beginn der zweiten Silbe durch die Unterscheidung stimmhafter und stimmloser Plosive und bei Phonemen, die als mehrgliedrige Grapheme verschriftet werden. Bei den einsilbigen Wörtern sind von der Lautung abweichende Schreibungen im Auslaut sowie Konsonantenhäufungen als artikulatorische Erschwernis eine Herausforderung.

Bezogen auf das Modell in Abbildung II.4-1 sollte die Mehrzahl der Erstklässlerinnen und Erstklässler mit Beginn des zweiten Schulhalbjahres beginnend alphabetisch schreiben, also die phonemisch lautorientierte Strategie anwenden können. Zudem sollte geprüft werden, inwiefern es bereits gelingende Teilverschriftungen gibt. Über den Vergleich der Wortschreibungen zu Beginn und zur Mitte des ersten Schuljahres können so individuelle Schreibentwicklungen dokumentiert werden.

Niveaustufe B: Die Aufgabe „Wörter schreiben“ in den Aufgabenpaketen B1 (Jahrgangsstufe 2) und B2 (Jahrgangsstufe 3):

Aufgabenbeschreibungen:

Was wird gemessen?

Den Schreibenden werden auf dieser Stufe Einsichten in **grundlegende Phonem-Graphem-Beziehungen** und **orthografische Regularitäten** abverlangt. Dafür werden phonologisch unterschiedlich komplexe Wörter (ein- bis dreisilbig) und Rechtschreibphänomene präsentiert, der Schwerpunkt in B1 liegt auf den alphabetischen Wortstellen (WS A), die um einige orthografische/morphematische Wortstellen (WS O/M) ergänzt werden. In Jahrgangsstufe 3 liegt im Aufgabenpaket B2 der Schwerpunkt ebenfalls noch auf den alphabetischen Wortstellen (WS A), der Anteil der orthografischen/morphematischen Wortstellen (WS O/M) ist bereits deutlich höher als in Variante B1.

Der Fokus des Rechtschreibkönnens in Jahrgangsstufe 2 (B1) liegt noch auf der Beherrschung der **entfalteten alphabetischen** Strategie: Die Schreibenden sollen ihre eigene Artikulation bewusst analysieren und durch ein entsprechendes Graphem verschriften können. So ist an der Schreibung des Wortes „Brifmarke“ (Schülerbeispiel) die Beherrschung der alphabetischen Strategie ersichtlich, da auch das vokalisierte /r/ als Phonem analysiert und verschriftet wird. Es ist davon auszugehen, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler zum Testzeitpunkt dieses Aufgabenpaketes die phonemische, lautorientierte Rechtschreibstrategie anwenden und für die ‚lautgetreue‘ Schreibung jeweils die grundlegenden und häufigsten Repräsentationen eines Phonems als sogenanntes Basisgraphem verschriften kann. Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 2 sollten auf Niveaustufe B1 die entfaltete alphabetische Strategie erreicht haben, also das phonemisch lautorientierte Schreiben weiterentwickelt haben.

Ein Teil der Schreiblernenden befindet sich **Anfang der Jahrgangsstufe 2** bereits auf dem Stand der voll entfalteten alphabetischen Stufe, kann also jeden gehörten Laut mit der häufigsten graphemischen Entsprechung (Basisgraphem) verschriften und beherrscht ebenso orthografische Schreibungen, die sich aus der Kenntnis der Arbeit mit Silben ergeben: Der Vokal als Silbenträger, die zweite Silbe mit dem häufigen Schwa-Laut /e/ für das Erkennen der Bausteine -er, -en und -el am Silbenende, die r-Vokalisierung (das <r> am Ende der ersten Silbe als ‚fallender Diphthong‘, also mit dem vorausgehendem Vokal verschmolzen). Einem geringeren Teil der Schülerinnen und Schüler gelingt bereits das Erkennen morphematischer Zusammenhänge wie Auslautverhärtung, Umlautschreibungen sowie vokalische und konsonantische Ableitungen.

Der Großteil der Schülerinnen und Schüler sollte sich zum Testzeitpunkt des Aufgabenpaketes B2 bereits auf dem Stand der voll entfalteten alphabetischen Stufe befinden, kann also jeden gehörten Laut mit der häufigsten graphemischen Entsprechung (Basisgraphem) verschriften und ebenfalls Abweichungen davon erkennen und ableiten: Orthografisch können sie den häufigen Schwa-Laut /e/ in den häufigen Bausteinen -er, -en und -el am Silbenende erkennen, beherrschen die Großschreibung von konkreten Nomen und können zunehmend morphematische Zusammenhänge wie vokalische und konsonantische Ableitungen, Auslautverhärtung, Umlautschreibungen sowie Doppelkonsonantenschreibung erkennen. Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 3 sollten auf Niveaustufe B2 die voll entfaltete alphabetische Strategie erreicht haben, also das phonemisch lautorientierte Schreiben beherrschen und dabei auch morphematische Zusammenhänge erkennen.

Wie wird gemessen?

Die zu schreibenden 14 Wörter werden in zufälliger Reihenfolge dargeboten und von den Schülerinnen und Schülern im eigenen Tempo geschrieben. Wörter können ausgelassen und während der Bearbeitung korrigiert werden. Zusätzlich wird ein in allen Aufgabenpaketen identisches Wort geschrieben, das als ‚Ankerwort‘ der Auswertung extra beigefügt wird.

Für die Auswertung werden richtige oder falsche Schreibungen der Wörter folgendermaßen erfasst: Es wird die Anzahl richtiger Wörter, die Anzahl der Graphemtreffer (**GT**) in den Wörtern insgesamt – und nur im Aufgabenpaket B1 die Anzahl ähnlicher Grapheme (**AEG**) – sowie der getroffenen alphabetischen und orthografischen/morphematischen Wortstellen (**WS**) erhoben. Fehlende Großschreibung der Nomen wird in B1 im Unterschied zu B2 noch nicht als Fehler gezählt. Für das ‚Ankerwort‘ werden die Graphemtreffer gezählt und die nach Aufgabenpaket variierenden Wortstellen.

Im Aufgabenpaket B1 werden zusätzlich **ähnliche Grapheme** (AEG) erfasst, die die Schülerinnen und Schüler statt der Basisgrapheme verschriften; diese sollen einen zusätzlichen Aufschluss über den Grad der Schreibung von lauttreuen Wörtern und damit Hinweise auf mögliche Probleme der Schreibenden geben. Bei lauttreuen Schreibungen lassen sich zwei Problemfelder unterscheiden: Die Schülerinnen und Schüler sollen phonologisch regelhafte Verschriftungen (z. B. /ai/ hören, aber <ei> schreiben) und Laute schreiben, für die es keine Aussprachesicherheit gibt (z. B. bei der Unterscheidung von /d/ und /t/ (Spiegel, 2014, S. 63)). Die Differenzierung von Lauten stellt eine besondere Herausforderung beim Rechtschreiberwerb dar: Neben der Einübung standardlautlichen Sprechens – vor allem für dialektbedingte Aussprachebesonderheiten von Bedeutung – sind feine Lautunterschiede bedeutsam, die schriftlich entsprechend markiert werden (z. B. bei der Unterscheidung weicher und harter Konsonanten wie /b/ und /p/).

Niveaustufe C: Die Aufgabe „Wörter schreiben“ in den Aufgabenpaketen C1 (Jahrgangsstufe 4) und C2 (Jahrgangsstufe 5):

Was wird gemessen?

Den Schreibenden werden in den Jahrgangsstufen 4 und 5 Einsichten in **Gesetzmäßigkeiten rechtsschreiblicher** Besonderheiten abverlangt. Dafür werden phonologisch und morphologisch unterschiedlich komplexe Wörter von ein bis vier Silben – überwiegend Komposita – und Rechtschreibphänomene präsentiert, die eine höhere schriftsprachliche Aufmerksamkeit erfordern. Der Schwerpunkt in den Jahrgangsstufen 4 und 5 liegt auf der Schreibung von orthografischen/morphematischen Wortstellen (WS O/M). In den Komposita finden sich auch Wörter wieder, die bereits in der vorherigen Stufe als Einzelwörter geschrieben wurden.

Im Fokus des Rechtschreibkönnens steht in den Aufgabenpaketen der Niveaustufe C die zunehmende Aneignung orthografischen Schreibens, bei denen von der Lautung abweichende Repräsentationen eines Phonems erkannt und als Ausnahmeschreibungen (als sogenannte Orthographeme) verschriftet werden. Orthografische Elemente sind zum einen solche, die von der Verschriftung der eigenen Artikulation abweichen, z. B. <ie> in „Briefmarke“ oder der Doppelkonsonant in „Koffer“. Zum anderen sind es Elemente, deren Schreibung mithilfe von Morphemen abgeleitet werden können, z. B. „Reuber“ (Schülerbeispiel); der Umlaut wird erst durch den Wortstamm in „rauben“ erschlossen. Die Lernenden benötigen bereits erworbene Einsichten in die Morphemstruktur von Wörtern sowie Kenntnisse zur Beachtung grammatischer Konventionen (z. B. bei Komposita und wortübergreifenden Schreibungen auf Satzebene) (Schründer-Lenzen, 2009, S. 33).

Die Rechtschreiblernenden sollten in diesen Jahrgangsstufen das alphabetische Schreiben sicher beherrschen und bereits um orthografische Rechtschreibstrategien erweitert haben. Die Schülerinnen und Schüler können auch schwierige Laut- und Artikulationsstellen erkennen und die Laut-Buchstaben-Zuordnung unter Beachtung orthografischer Regeln modifizieren. Die Lernenden verfügen über morphematische Kenntnisse zur Schreibung von vokalischen und konsonantischen Ableitungen; auch Auslautverhärtung und Umlautschreibungen werden vom Großteil der Lernenden beherrscht. In beiden Jahrgangsstufen stellen Schreibungen von Doppelkonsonanten und komplexen Komposita, die Vokallängenmarkierung, die Großschreibung von Abstrakta und Nominalisierungen sowie die Komma- und Zeichensetzung aktuelle Lernaufgaben dar. Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 4 und 5 sollten die alphabetische Strategie beherrschen und ihr orthografisches Schreiben über das Einbeziehen morphematischer Zusammenhänge erweitert haben.

Herausforderungen beim Wortmaterial

Das Verschriften der komplex zusammengesetzten Wörter auf dieser Niveaustufe erfordert die Fähigkeit, bewusst Wörter durchgliedern zu können, um sie lautlich vollständig zu verschriften, um bspw. Vor- und Nachsilben zu erkennen, Fugenelemente und Phonemverschmelzungen zu analysieren, die Schreibung von Auslautverhärtungen und Umlauten des Wortes abzuleiten. Es sind zudem artikulatorisch schwierige Rechtschreibmuster zu verschriften, (Kurz-)Vokale zu unterscheiden sowie lange und kurze Vokale durch Länge- und Kürzezeichen in verschiedenen Stellungen des Wortes zu markieren – Kürze: z. B. intervokalisches, in Endstellung des Wortes und innerhalb eines Kompositums, Länge z. B. am Stammende /h/ sowie besondere Längezeichen (Orthographeme).

Wie wird gemessen?

Auch hier werden die jeweils 13 zu schreibenden Wörter in zufälliger Reihenfolge dargeboten und von den Schülerinnen und Schülern im eigenen Tempo geschrieben. Wörter können ausgelassen und während der Bearbeitung korrigiert werden. Zusätzlich wird ein in allen Aufgabenpaketen identisches Wort geschrieben, das als ‚Ankerwort‘ der Auswertung extra beigefügt wird.

Die geschriebenen Wörter werden wie in der Niveaustufe B nach der Anzahl richtiger Wörter, der Anzahl der Graphemtreffer (GT) in den Wörtern insgesamt und der getroffenen alphabetischen und orthografischen/morphematischen Wortstellen (WS) erhoben; die Großschreibung der Nomen wird in die Bewertung einbezogen.

Niveaustufe D: Die Aufgabe „Wörter schreiben“ im Aufgabenpaket der Niveaustufe D (Jahrgangsstufe 6):

Was wird gemessen?

Den Schreibenden der Jahrgangsstufe 6 werden rechtschreibliche Fähigkeiten abverlangt, für die sie über Regel- und Strategiewissen zu normgerechtem Schreiben verfügen müssen. Auch hier sollen phonologisch und morphologisch komplex zusammengesetzte Wörter mit bis zu fünf Silben mit mehreren Rechtschreibphänomenen geschrieben werden, die aufgrund ihrer Komplexität eine hohe schriftsprachliche Aufmerksamkeit erfordern. Der Schwerpunkt in dieser Jahrgangsstufe liegt demzufolge ebenfalls auf der Schreibung von orthografischen/morphematischen Wortstellen (WS O/M). Wie in den beiden vorherigen Jahrgangsstufen beinhalten die zusammengesetzten Wörter teilweise bereits als Einzelwörter geschriebene Wörter.

Im Fokus des Rechtschreibkönnens stehen im Aufgabenpaket der Niveaustufe D die zunehmende Aneignung und Herleitung orthografischen Schreibens, bei der Ausnahmeschreibungen (als sogenannte Orthographeme) erkannt und verschriftet werden können. Die Lernenden benötigen dafür Einsichten in die Morphemstruktur von Wörtern sowie Kenntnisse zur Beachtung grammatischer Konventionen (z. B. bei Komposita).

Die Rechtschreiblernenden sollten in dieser Jahrgangsstufe das alphabetische Schreiben sicher beherrschen und über orthografische und morphematische Rechtschreibstrategien verfügen, die ihnen auch die Erschließung unbekannter Wörter ermöglichen. Den Schülerinnen und Schülern sind von der Lautung abweichende Ausnahmeschreibungen geläufig, sie können morphematische Kenntnisse zur Schreibung von vokalischen und konsonantischen Ableitungen anwenden und beherrschen die Auslautverhärtung und Umlautschreibungen. In dieser Jahrgangsstufe sollte die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler bei den Wortschreibungen die Markierung von Vokallänge und Vokalkürze sowie die Schreibung von Morphemen in flektierten Formen, Ableitungen und Komposita beherrschen. Die Großschreibung von Abstrakta und Nominalisierungen sowie die Komma- und (Rede-)Zeichensetzung stellen dagegen noch immer aktuelle Lernaufgaben dar. Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 sollten die alphabetische Strategie sicher nutzen können und nur noch bei unbekanntem Wörtern heranziehen und über Strategien zur Erschließung komplexer Schreibungen verfügen.

Herausforderungen beim Wortmaterial

Analog zur Jahrgangsstufe 5 erfordert das Verschriften der komplexen zusammengesetzten Wörter auf dieser Niveaustufe die Fähigkeit, bewusst Wörter durchgliedern und in Wortbausteine zerlegen zu können. Vor- und Nachsilben sind zu erkennen, Fugenelemente und Phonemverschmelzungen zu analysieren, die Schreibung von Auslautverhärtungen und Umlauten des Wortes (z. B. durch Stammerschließung und Wortartwechsel) abzuleiten. Es sind zudem artikulatorisch schwierige Rechtschreibmuster zu verschriften z. B. /ng/ sowie lange und kurze Vokale durch Länge- und Kürzezeichen in verschiedenen Stellungen des zusammengesetzten Wortes zu markieren – Kürze: z. B. intervokalisches, in Endstellung und innerhalb eines Kompositums; Länge, z. B. im Stamminnen /h/ sowie mit besonderen Längezeichen (z. B. /eh/). Dabei erfordert die Häufung der schwierigen Stellen in den Komposita eine hohe schriftsprachliche Aufmerksamkeit.


Wie wird gemessen?

Die 13 zu schreibenden Wörter werden auch hier in zufälliger Reihenfolge dargeboten und von den Schülerinnen und Schülern im eigenen Tempo geschrieben. Wörter können ausgelassen und während der Bearbeitung korrigiert werden. Zusätzlich wird ein in allen Aufgabenpaketen identisches Wort geschrieben, das als ‚Ankerwort‘ der Auswertung extra beigefügt wird.

Die geschriebenen Wörter werden wie in der Niveaustufe C nach der Anzahl richtiger Wörter, der Anzahl der Graphemtreffer (GT) in den Wörtern insgesamt und der getroffenen alphabetischen und orthografischen/morphematischen Wortstellen (WS) erhoben.

4.2.3 AUFGABENÜBERBLICK SÄTZE SCHREIBEN

Niveaustufe C: Aufgabenüberblick Sätze schreiben

Was wird gemessen?	Grundlegende Fähigkeiten beim Schreiben auf der Satzebene nach dem Grad der alphabetischen und orthografischen Strategiebeherrschung sowie wortübergreifende syntaktische Strukturen
Wie wird gemessen?	In der Aufgabe „Sätze schreiben“ werden den Schülerinnen und Schülern inhaltlich verbundene Sätze diktiert. Die Sätze sollen im eigenen Tempo möglichst richtig verschriftet werden; dabei können die Lernenden bei der Bearbeitung zurückgehen, korrigieren, Teilsätze schreiben oder auch Sätze überspringen. Es werden phonologisch unterschiedlich komplexe Wörter und in der Grundschule zu behandelnde Rechtschreibphänomene in unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad in zufälliger Reihenfolge präsentiert.
Itemanzahl	30 Wörter in C1 und 50 Wörter in C2, Satz- und Redezeichen (wörtliche Rede)
Messwert	Anzahl richtiger Wörter, Anzahl richtiger Graphemtreffer (GT), Anzahl getroffener alphabetischer und orthografischer/morphematischer Wortstellen (WS); als zusätzliche Information: Anzahl richtiger Satz- und Redezeichen
Vorkommen	C1, C2
Beispielitem	 <p>Schreibe den Satz richtig auf. Wenn du fertig bist, klicke auf OK.</p> <p>Abbildung II.4-3: Bild leere Maske</p>

Niveaustufe C: Die Aufgabe „Sätze schreiben“ in den Aufgabenpaketen C1 (Jahrgangsstufe 4) und C2 (Jahrgangsstufe 5):

Was wird gemessen?

Den Schreibenden werden auf dieser Niveaustufe grundlegende Fähigkeiten beim Schreiben auf der Satzebene nach dem Grad der alphabetischen und orthografischen Strategiebeherrschung sowie wortübergreifende syntaktische Strukturen abverlangt.

Analog zur Beschreibung der Fähigkeiten auf der Wortebene sollen Rechtsschreiblernende der Jahrgangsstufen 4 und 5 das alphabetische Schreiben um orthografische Rechtschreibstrategien erweitert haben, also schwierige Laut- und Artikulationsstellen erkennen und die Laut-Buchstaben-Zuordnung unter Beachtung orthografischer Regeln modifizieren. Im Satzkontext stellen Großschreibung, Kommasetzung zwischen Haupt- und Nebensätzen sowie <das/dass>-Schreibung und Zeichensetzung eine besondere Herausforderung dar, deren Beherrschung vom Großteil der Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt noch nicht erwartet wird. Der Beherrschungsgrad in Abbildung II.4-1 verweist darauf, dass die Aneignung der erforderlichen Rechtschreibstrategien über die Jahrgangsstufe 6 hinausreicht.

Ergänzend zur Aufgabe „Wörter schreiben“ stehen bei der Aufgabe „Sätze schreiben“ diejenigen Fähigkeiten im Zentrum, die das vorhandene alphabetische und orthografische/morphematische Rechtschreibkönnen beim Schreiben eines Textes zeigen. Das Verschriften der Wörter in den Sätzen auf dieser Niveaustufe erfordert neben den bereits in der Aufgabe „Wörter schreiben“ genannten Aspekten wie der Schreibung schwieriger Wortstellen, von Auslautverhärtungen, Umlauten, schwieriger Rechtschreibmuster, Kennzeichnung von Kurz- und Langvokalen und Fremdwortschreibungen auch grammatische Kenntnisse zur Konjugation von Verben und Deklination von Adjektiven. Neben satzabhängigen Großschreibungen sind innerhalb des Satzes auch Satzzeichenregelungen (z. B. Punkte, Kommata, Anführungszeichen für die Kennzeichnung wörtlicher Rede, auch in Verbindung mit Kommasetzung) und grammatisch bestimmte Phänomene (z. B. Phonemunterscheidung) zu erkennen und entsprechend zu verschriften.

Wie wird gemessen?

In der Aufgabe „Sätze schreiben“ werden den Schülerinnen und Schülern inhaltlich verbundene Sätze in fester Reihenfolge diktiert. Die Sätze sollen im eigenen Tempo möglichst richtig verschriftet werden; dabei können die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung zurückgehen, korrigieren, Teilsätze schreiben oder auch Sätze überspringen. Es werden phonologisch unterschiedlich komplexe Wörter und in der Grundschule behandelte Rechtschreibphänomene mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad einbezogen.

Die geschriebenen Wörter werden nach der Anzahl richtiger Wörter, der Anzahl der Graphemtreffer (GT) in den Wörtern insgesamt und der getroffenen schwierigen Wortstellen (WS) erhoben; die Großschreibung der Nomen wird in die Bewertung einbezogen. Bei den Graphemen werden neben den richtig getroffenen in den Wörtern jeweils auch die Wortzwischenräume gezählt. Dies erfolgt deshalb, weil die Problematik der Bewertung von Getrennt- und Zusammenschreibung damit berücksichtigt werden kann, <kannnur> wird demnach als Fehler in der Kategorie des Morphemanschlusses über die Wortgrenzen hinweg eingeordnet (Fay, 2010, S. 65). Die Auswertung der Satzzeichen wird den Lehrkräften in der Auswertung als zusätzliche Information an die Hand gegeben.

4.2.4 AUFGABENÜBERBLICK FEHLERTEXT

Niveaustufe D: Aufgabenüberblick Fehlertext

Was wird gemessen?	Grundlegende Fähigkeiten auf der Satzebene beim Identifizieren von Fehlerwörtern und bei der Korrekturschreibung fehlerhafter Wörter
Wie wird gemessen?	In der Aufgabe „Fehlertext“ wird den Schülerinnen und Schülern ein Text mit inhaltlich verbundenen Sätzen präsentiert. Es sollen alle falsch geschriebenen Wörter im Text markiert werden. Im Anschluss erhalten die Schülerinnen und Schüler die Fehlerwörter nacheinander dargeboten, verbunden mit der Aufforderung, diese richtig zu schreiben. Es werden alle Fehlerwörter dargeboten, unabhängig davon, ob diese im ersten Teil als falsch erkannt wurden. Werden im Fehlertext mehr als 7 der eigentlich richtigen Wörter als falsch markiert, so wird davon ausgegangen, dass die Aufgabe nicht instruktionsgemäß bearbeitet wurde. In diesem Fall sollte die Bearbeitung wiederholt werden. Es empfiehlt sich, vor der Wiederholung mit der Schülerin bzw. dem Schüler zu klären, ob der Bearbeitungsauftrag verstanden wurde.
Itemanzahl	12 zu findende Fehlerwörter 12 zu korrigierende Wörter
Messwert	Anzahl gefundener Fehlerwörter Anzahl richtig korrigierter Wörter
Vorkommen	D
Beispielitem	 <p>Klicke alle falsch geschriebenen Wörter an und dann auf OK.</p> <p>Hier steht ein Tekst, der falsch geschribene Wörter enthält. Diese sollen erkant und berichtikt werden.</p> <p>Abbildung II.4-4: Falsch geschriebene Wörter anklicken</p> <p>Schreibe die Wörter richtig. Wenn du fertig bist, klicke auf OK.</p> <p>Hier steht ein Tekst, der falsch geschribene Wörter enthält. Diese sollen erkant und berichtikt werden.</p> <p>Falsch <input type="text" value="Tekst"/></p> <p>Richtig <input type="text"/></p> <p>Abbildung II.4-5: Schreibe die Wörter richtig.</p>

Niveaustufe D: Die Aufgabe „Fehlertext“ im Aufgabenpaket der Niveaustufe D (Jahrgangsstufe 6):

Was wird gemessen?

In den beiden Aufgaben werden den Schülerinnen und Schülern Fehlersensibilität und rechtschreibliche Kompetenzen beim Korrigieren von Fehlschreibungen abverlangt.

Der Fehlertext in Niveaustufe D stellt eine kognitive Herausforderung dar, für deren Bewältigung unterschiedliches strategisches Wissen aktiviert werden muss. Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 benötigen dafür entwickelte Fähigkeiten der phonologischen und lexikalischen Worterkennung, um fehlerhafte Wortschreibungen erkennen und berichtigen zu können. Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür sind in den Bildungsstandards der KMK eine Forderung beim normgerechten Schreiben und geben Hinweise auf den Grad der sprachlichen Aufmerksamkeit als Aspekt entwickelten Rechtschreibkönnens. Analog zu den Wortschreibungen sollte die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ihr alphabetisches Schreiben um regelhaftes orthografisches Schreiben erweitert haben und auf dieser Basis prüfen können, ob z. B. fehlerhafte Markierungen von Länge und Kürze, von Umlauten, von besonderen Schreibungen, bei Merkwörtern und bei grammatisch zu bestimmenden Endungen vorliegen.

Was wird gemessen?

Die Fähigkeit, über Fehlersensibilität und Korrekturfähigkeiten zu verfügen, wurde mithilfe eines Textes erfasst. Die Schülerinnen und Schüler sollen dafür in kurzen Textabschnitten fehlerhafte Wörter markieren. In der zweiten Aufgabe werden die Falschreibungen nacheinander präsentiert, die berichtigt werden sollen. In jedem fehlerhaften Wort ist jeweils nur ein Einzelfehler enthalten. Die Fehler beziehen sich ausschließlich auf die Schreibung der Wörter (Dehnung, Schärfung, morphematische Zusammenhänge wie Ableitungen und Vorsilben, <s>- und <ss>-Schreibung), jedoch nicht auf Groß- und Kleinschreibung und die Zeichensetzung.

Wie wird gemessen?

Die markierten Fehlerwörter werden nach der Anzahl der (richtig) gefundenen Fehlerwörter ausgewertet. Die dargebotenen Fehlerwörter werden nach der Anzahl richtig korrigierter Wörter ausgewertet; das Wort muss also vollständig richtig geschrieben sein.

4.3 NIVEAUSTUFEN A BIS D: AUSWERTUNG – NORMWERTE – INTERPRETATION

Die automatisierte Auswertung bietet Rohwerte und standardisierte Werte sowie Interpretationshilfen für das Rechtschreiben. Diese werden in der schülerbezogenen Auswertung dargestellt. Zudem werden für die jeweiligen Jahrgangsstufen Förderempfehlungen entsprechend den Leistungen der Schülerinnen und Schüler gegeben.

Die detaillierten Ergebnisse zu jeder Aufgabe, die Auswertung für die gesamte Jahrgangsstufe und für die einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie die Förderempfehlungen sind über weBBschule abrufbar.

4.3.1 NIVEAUSTUFE A: ERSTES SCHREIBEN (ENDE DES ERSTEN SCHULHALBJAHRES DER JAHRGANGSSTUFE 1)

Vgl. Teil II, Kap. 2.4.4.

4.3.2 NIVEAUSTUFE B: RECHTSCHREIBEN (JAHRGANGSSTUFEN 2 UND 3)

Die Festlegung der Testtrennwerte für die Aufgaben in Rechtschreiben erfolgt auf Grundlage der Erprobungsdaten unter Berücksichtigung inhaltlicher Kriterien. Es ist beispielsweise zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Niveaustufe die Grapheme in den Wörtern und Sätzen vollständig verschriften (vgl. dazu die Beschreibung der Aufgaben) und demzufolge auch eine hohe Anzahl von Graphemtreffern erzielen. Die Testtrennwerte bei der Zuordnung zu den drei Fähigkeitsniveaus liegen entsprechend nah beieinander. In den nachfolgenden Tabellen werden jeweils die Testtrennwerte für Graphemtreffer und Wortstellen angegeben; die Auswertung enthält zusätzlich die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter.

Aufgabenpaket B1

Wörter schreiben

Tabelle II.4-6

Anzahl der Graphemtreffer		
0 – 52	53 – 62	63 – 71
in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen	eher weit entwickelt

Anzahl der Wortstellen		
0 – 11	12 – 16	17 – 22
in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen	eher weit entwickelt

Die Testtrennwerte für die Graphemtreffer werden so festgelegt, dass zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 2 (B1) mehr als 89 Prozent der erreichbaren Punkte „eher weit entwickelte“ Wortschreibkompetenzen markieren (mindestens 63 von 71 Graphemtreffern), während 73 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte auf „in Ansätzen ausgeprägte“ Wortschreibkompetenzen hindeuten (also bis 52 von 71 Graphemtreffern). Die Großschreibung der Nomen wird in dieser Jahrgangsstufe noch nicht in die Bewertung einbezogen.

Die Testtrennwerte für die Wortstellen werden so festgelegt, dass zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 2 (B1) mehr als 77 Prozent der erreichbaren Punkte „eher weit entwickelte“ Wortschreibkompetenzen markieren, während 50 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte auf „in Ansätzen ausgeprägte“ Wortschreibkompetenzen hindeuten.

Aufgabenpaket B2**Wörter schreiben**

Tabelle II.4-7

Anzahl der Graphemtreffer		
0 – 62	63 – 75	76 – 83
in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen	eher weit entwickelt

Anzahl der Wortstellen		
0 – 16	17 – 25	26 – 29
in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen	eher weit entwickelt

Zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 3 (B2) liegt der Testtrennwert bei den Graphemtreffern für „eher weit entwickelte“ Wortschreibkompetenzen bei 92 Prozent der erreichbaren Punkte, um die erwartbare Zunahme an Fähigkeiten im richtigen Schreiben angemessen zu berücksichtigen (mindestens 76 von 83 erreichbaren Graphemtreffern). In der Stichprobe sind es 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die „eher weit entwickelte“ Schreibkompetenzen bei den Graphemtreffern erreichen. Weniger als 75 Prozent der erreichten Punkte (d. h. weniger als 63 Graphemtreffer) markieren eine „in Ansätzen ausgeprägte“ Wortschreibkompetenz.

Bei den schwierigen Wortstellen liegt der Testtrennwert für „eher weit entwickelte“ Kompetenzen bei 90 Prozent der erreichbaren Punkte. Weniger als 55 Prozent der erreichten Punkte markieren eine „in Ansätzen ausgeprägte“ Kompetenz bei den Wortstellen. In der Stichprobe sind trifft das für 34 Prozent der Schülerinnen und Schüler zu, während 13 Prozent eine „eher weit entwickelte“ Schreibkompetenz bei den Wortstellen erreichen.

4.3.3 NIVEAUSTUFE C: RECHTSCHREIBEN (JAHRGANGSSTUFEN 4 UND 5)

Die Festlegung der Testtrennwerte für die Aufgaben in Rechtschreiben erfolgt auf Grundlage der Erprobungsdaten unter Berücksichtigung inhaltlicher Kriterien. Auch hier ist zu erwarten, dass die Grapheme in den Wörtern und Sätzen zunehmend vollständig verschriftet werden können, also eine hohe Anzahl von Graphemtreffern erzielt wird. In den nachfolgenden Tabellen werden für die Aufgabe „Wörter schreiben“ jeweils die Testtrennwerte für Graphemtreffer und Wortstellen angegeben. Für die Aufgabe „Sätze schreiben“ sind auch die Testtrennwerte für richtige Wörter angegeben.

Aufgabenpaket C1

Wörter schreiben

Tabelle II.4-8

Anzahl der Graphemtreffer		
0 – 88	89 – 102	103 – 109
in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen	eher weit entwickelt

Anzahl der Wortstellen		
0 – 15	16 – 19	20 – 21
in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen	eher weit entwickelt

Die Testtrennwerte für die Graphemtreffer werden so festgelegt, dass zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 4 (C1) mehr als 93 Prozent der erreichbaren Punkte „eher weit entwickelte“ Wortschreibkompetenzen markieren, während 81 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte auf „in Ansätzen ausgeprägte“ Wortschreibkompetenzen hindeuten.

Die Grenzwerte für die Wortstellen werden so festgelegt, dass zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 4 mehr als 95 Prozent der erreichbaren Punkte „eher weit entwickelte“ Wortschreibkompetenzen markieren, während 71 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte auf „in Ansätzen ausgeprägte“ Wortschreibkompetenzen hindeuten.

Sätze schreiben

Tabelle II.4-9

Fähigkeitsniveau			
Graphemtreffer	0 – 115	116 – 128	129 – 136
Wortstellen	0 – 9	10 – 11	12 – 13
Richtige Wörter	0 – 22	23 – 26	27 – 30
	in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen	eher weit entwickelt

Zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 4 (C1) liegt der Testtrennwert für Graphemtreffer beim Sätze schreiben für das Fähigkeitsniveau „eher weit entwickelt“ bei 95 Prozent der erreichbaren Punkte. Weniger als 85 Prozent der erreichten Punkte markieren „in Ansätzen ausgeprägte“ Satzschreibkompetenzen auf Ebene der Graphemtreffer.

Anmerkung: Bei der Auswertung der Sätze wird die mögliche Zusammenschreibung von Wörtern angezeigt, indem jeweils das erste Graphem nach dem fehlenden Wortzwischenraum als „nicht getroffen“ bewertet wird. Deshalb sollten sich die Lehrkräfte bei sehr geringer Graphemtrefferzahl vergewissern, ob diese tatsächlich durch Fehler im Wort entstanden oder ob möglicherweise keine Leerzeichen zwischen den Wörtern gesetzt wurden. Anhand der Ergebnisdarstellung lässt sich beurteilen, ob die Testleistung möglicherweise durch Nicht-Beherrschen der Tastatur geringer ausfiel.

Die Testtrennwerte für die Wortstellen werden so festgelegt, dass zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 4 mehr als 92 Prozent der erreichbaren Punkte „eher weit entwickelte“ Wortschreibkompetenzen markieren, während 69 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte auf „in Ansätzen ausgeprägte“ Wortschreibkompetenzen hindeuten.

Der Testtrennwert für richtige Wörter liegt für „eher weit entwickelte“ Satzschreibkompetenzen bei 90 Prozent der erreichbaren Punkte. Weniger als 73 Prozent der erreichten Punkte markieren „in Ansätzen ausgeprägte“ Satzschreibkompetenzen.

Aufgabenpaket C2

Auch hier erfolgt die Festlegung der Testtrennwerte auf Grundlage der Erprobungsdaten unter Berücksichtigung inhaltlicher Kriterien. In dieser Jahrgangsstufe ist zu erwarten, dass die Grapheme in den Wörtern und Sätzen weitgehend vollständig verschriftet werden können, also eine hohe Anzahl von Graphemtreffern erzielt wird. In den nachfolgenden Tabellen werden für die Aufgabe „Wörter schreiben“ jeweils die Testtrennwerte für Graphemtreffer und Wortstellen angegeben. Für die Aufgabe „Sätze schreiben“ sind auch die Testtrennwerte für Wörter benannt.

Wörter schreiben

Tabelle II.4-10

Anzahl der Graphemtreffer		
0 – 95	96 – 103	104 – 108
in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen	eher weit entwickelt

Anzahl der Wortstellen		
0 – 18	19 – 20	21 – 22
in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen	eher weit entwickelt

Die Testtrennwerte für die Graphemtreffer werden so festgelegt, dass zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 5 (C2) mehr als 96 Prozent der erreichbaren Punkte „eher weit entwickelte“ Wortschreibkompetenzen markieren (entspricht ca. 30 Prozent der Stichprobe), während 88 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte auf „in Ansätzen ausgeprägte“ Wortschreibkompetenzen hindeuten.

Die Testtrennwerte für die Wortstellen werden so festgelegt, dass zum Schuljahresbeginn dieser Jahrgangsstufe mehr als 95 Prozent der erreichbaren Punkte „eher weit entwickelte“ Wortschreibkompetenzen markieren, während 82 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte auf „in Ansätzen ausgeprägte“ Wortschreibkompetenzen hindeuten.

Sätze schreiben

Tabelle II.4-11

Fähigkeitsniveau			
Graphemtreffer	0 – 190	191 – 209	210 – 227
Wortstellen	0 – 19	20 – 23	24 – 26
Richtige Wörter	0 – 28	29 – 37	38 – 50
	in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen	eher weit entwickelt

Zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufen 5 (C2) liegt der Testtrennwert bei den Graphemtreffern für „eher weit entwickelte“ Satzschreibkompetenzen bei 92 Prozent der erreichbaren Punkte, weniger als 84 Prozent der erreichten Punkte markieren „in Ansätzen ausgeprägte“ Satzschreibkompetenzen auf Ebene der Graphemtreffer (jeweils ca. 33 Prozent der Stichprobe entfallen auf die drei Fähigkeitsniveaus). Bei der Auswertung der Sätze wird analog zu C1 die mögliche Zusammenschreibung von Wörtern angezeigt, indem jeweils das erste Graphem nach dem fehlenden Wortzwischenraum als „nicht getroffen“ bewertet wird. Anhand der Ergebnisdarstellung lässt sich beurteilen, ob die Testleistung möglicherweise durch Nicht-Beherrschen der Tastatur geringer ausfiel.

Die Testtrennwerte für die Wortstellen werden so festgelegt, dass zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 5 mehr als 92 Prozent der erreichbaren Punkte „eher weit entwickelte“ Wortschreibkompetenzen markieren (in der Stichprobe trifft das für 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler zu, während 73 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte auf „in Ansätzen ausgeprägte“ Wortschreibkompetenzen hindeuten).

Der Grenzwert für richtige Wörter liegt für „eher weit entwickelte“ Satzschreibkompetenzen bei 76 Prozent der erreichbaren Punkte. Weniger als 56 Prozent der erreichten Punkte markieren „in Ansätzen ausgeprägte“ Satzschreibkompetenzen.

4.3.4 NIVEAUSTUFE D: RECHTSCHREIBEN (JAHRGANGSSTUFE 6)

Die Festlegung der Testtrennwerte erfolgt auf Grundlage der Erprobungsdaten unter Berücksichtigung inhaltlicher Kriterien. In dieser Jahrgangsstufe ist analog zu Jahrgangsstufe 5 zu erwarten, dass die Grapheme in den Wörtern weitgehend vollständig verschriftet werden können, also eine hohe Anzahl von Graphemtreffern erzielt wird. Ebenso ist erwartbar, dass Fehlerwörter erkannt und richtig geschrieben werden können. In den nachfolgenden Tabellen werden für die Aufgabe „Wörter schreiben“ jeweils die Testtrennwerte für Graphemtreffer und Wortstellen angegeben. Für die Aufgabe „Fehler finden“ sind die Testtrennwerte für die Anzahl gefundener Fehlerwörter und für die Aufgabe „Fehler berichtigen“ die Testtrennwerte für die Anzahl der richtig korrigierten Fehlerwörter benannt.

Wörter schreiben

Tabelle II.4-12

Anzahl der Graphemtreffer		
0 – 108	109 – 118	119 – 124
in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen	eher weit entwickelt

Anzahl der Wortstellen		
0 – 19	20 – 21	22 – 23
in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen	eher weit entwickelt

Die Testtrennwerte für die Graphemtreffer werden so festgelegt, dass zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 6 (D) mehr als 96 Prozent der erreichbaren Punkte „eher weit entwickelte“ Wortschreibkompetenzen markieren, während 87 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte auf „in Ansätzen ausgeprägte“ Wortschreibkompetenzen hindeuten.

Die Testtrennwerte für die Wortstellen werden so festgelegt, dass zum Schuljahresbeginn dieser Jahrgangsstufe mehr als 96 Prozent der erreichbaren Punkte „eher weit entwickelte“ Wortschreibkompetenzen markieren, während 82 Prozent und weniger der erreichbaren Punkte auf „in Ansätzen ausgeprägte“ Wortschreibkompetenzen hindeuten.

Fehlertext**Fehler finden**

Tabelle II.4-13

Anzahl gefundener Fehlerwörter	
0 – 8	9 – 12
in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen

Zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 6 (D) liegt der Testtrennwert bei der Anzahl der gefundenen Fehlerwörter für „der Niveaustufe angemessen“ entwickelte Kompetenzen bei 75 Prozent der erreichbaren Punkte, weniger als 66 Prozent der erreichten Punkte verweisen auf „in Ansätzen entwickelte“ Kompetenzen beim Finden der Fehlerwörter.

Zusätzlich zur Anzahl der gefundenen Fehlerwörter werden in der Auswertung auch diejenigen Wörter aufgeführt, die – obwohl richtig geschrieben – als falsch geschrieben markiert wurden. Bei mehr als 8 zusätzlich markierten, im Text richtig geschriebenen Wörtern, wird auf die Darstellung verzichtet, dann ist davon auszugehen, dass nicht instruktionsgemäß gearbeitet wurde und Wörter ggf. beliebig markiert wurden. Generell wird empfohlen, Testergebnisse mit einer Fehlerquote über 10 % falsch positiv markierter Wörter (N = 8) nicht zurückzumelden, da diese auf nicht instruktionsgemäßes Arbeiten zurückzuführen sein kann (vgl. Anlage zum Erprobungsbericht).

Fehler berichtigen

Tabelle II.4-14

Anzahl richtig korrigierter Fehlerwörter	
0 – 8	9 – 12
in Ansätzen ausgeprägt	der Niveaustufe angemessen

Zum Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 6 (D) liegt der Testtrennwert bei der Anzahl der richtig korrigierten Fehlerwörter für „der Niveaustufe angemessen“ entwickelte Kompetenzen bei 75 Prozent der erreichbaren Punkte, weniger als 66 Prozent der erreichten Punkte markieren „in Ansätzen ausgeprägte“ ausgeprägte Kompetenzen bei der Fehlerkorrektur.

4.4 ERGEBNISDARSTELLUNG UND FÖRDEREMPFEHLUNGEN**4.4.1 AUSWERTUNG IM AUFGABENPAKET AII FÜR AUFGABE 11 „ERSTE WÖRTER SCHREIBEN“**

Vgl. Teil II, Kap. 2.4.5.

4.4.2 AUSWERTUNGEN IN DEN AUFGABENPAKETEN B-D

Die Ergebnisse und die daraus resultierenden Förderempfehlungen im Bereich Rechtschreiben auf der Wort- und Satzebene werden den Lehrkräften auf der Auswertungsoberfläche Rechtschreiben zugänglich gemacht.

In den Auswertungstabellen für die Aufgabe „Wörter schreiben“ sind in der linken Spalte die konkreten Schreibungen der Schülerin bzw. des Schülers ersichtlich. Diese Schreibergebnisse werden in den Spalten nach den erzielten Graphemtreffern (x von y möglichen GT) ausgewertet, nach insgesamt getroffenen Wortstellen und nach alphabetischen und orthografisch-morphematischen Wortstellen (x von y möglichen WS) differenziert dargestellt.¹² Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Auszählung werden in der rechten Spalte die Wörter mit den Graphemen und Wortstellen aufgeführt. Abgesehen von der Variante B1 und B2 zählt auch die Großschreibung der Nomen mit zur Bewertung, wird also bei Nichtbeachtung als Fehler gewertet.¹³ Für das in jeder Version zu schreibende ‚Ankerwort‘ werden ebenfalls die Graphemtreffer gezählt und die je nach Aufgabenpaket variierenden Wortstellen.

Schreibung des Kindes	GT	WS	WS A	WS O/M	richtig	Grapheme	wichtige Wortstellen
-----------------------	----	----	------	--------	---------	----------	----------------------

Abbildung II.4-6: Tabellenüberschriften Rechtschreiben

¹² Alphabetische Wortstellen sind diejenigen, deren Schreibung mit der Artikulation grundsätzlich geklärt werden kann (z. B. <sch>, <o/u>). Orthografisch/morphematische Wortstellen sind nicht ausschließlich alphabetisch erklärbar: z. B. ist <ä/äu> ableitbar, wenn auch eine lautsprachliche Analyse dafür erforderlich ist. Wichtig: Eine Wortstelle wird nur einer einzigen Rechtschreibstrategie zugeordnet und gleichartige Phänomene werden stets nur einer Strategie zugeordnet.

¹³ Ist der Anlaut eines zwei- oder mehrbuchstabigen Graphems am Wortanfang nicht vorhanden, wird das nicht vollständig verschriftete Graphem als fehlend gezählt und die Kleinschreibung des Wortes (beginnend mit dem zweiten klein geschriebenen Buchstaben) nicht als weiterer Fehler gezählt.

Der Auswertungstabelle folgt eine Einordnung der Ergebnisse danach, inwieweit sich die Schülerin oder der Schüler bereits dem normgerechten Schreiben angenähert hat. Die Einordnung geschieht auf Basis der Werte, die sich aus der Erprobung für die jeweilige Jahrgangsstufe ergeben haben (vgl. Teil II, Kap. 4.3). Diese zeigen, inwieweit die Schreibenden die Anforderungen der Niveaustufe bereits erreicht haben. Die Ergebnisse für die Grapheme, Wortstellen und richtig geschriebenen Wörter werden dafür auf einem Balken abgetragen: „in Ansätzen ausgeprägt“, „der Niveaustufe angemessen“ und „eher weit entwickelt“ zeigen auf einen Blick die Rechtschreibfähigkeiten der Schreibenden und lassen sich in Verbindung mit den konkreten Schreibungen sowohl für Rückmeldungen als auch für die Planung der nächsten Lernschritte nutzen.

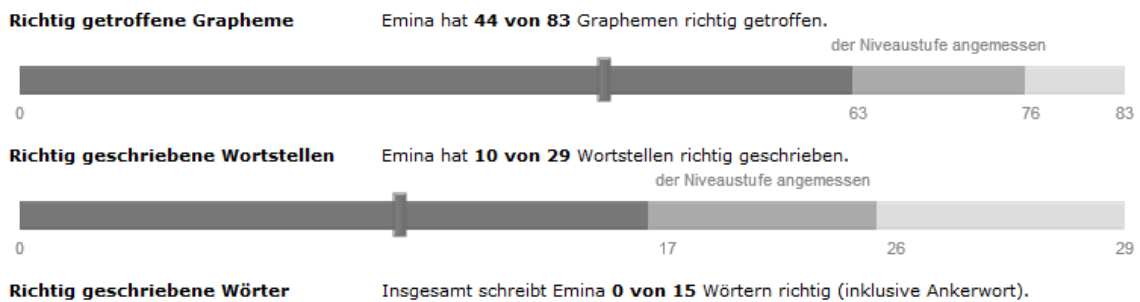


Abbildung II.4-7: Auswertungsbalken Rechtschreiben

Mit der Einordnung der Ergebnisse in bestimmte Leistungsbereiche erfolgt gleichzeitig die Zuordnung von Textbausteinen in Form von **Modulen**, in denen die Ergebnisse erläutert und konkrete Implikationen für die Förderung der Schülerinnen und Schüler abgeleitet werden.

Für jede Jahrgangsstufe gibt es drei Module, die der Ergebniszuordnung „in Ansätzen ausgeprägt“, „der Niveaustufe angemessen“ und „eher weit entwickelt“ folgen. Werden z. B. im Aufgabenpaket B2 von 83 möglichen bis zu 62 Grapheme richtig getroffen und bis zu 16 (von 29 möglichen) Wortstellen in den Wörtern, wird das Modul B_2_1_1 zugeordnet, das wird auf dem erreichten Niveau „in Ansätzen ausgeprägt“ eingeordnet. Kann die bzw. der jeweilige Schreibende jedoch bereits mehr Wortstellen richtig schreiben (im Beispiellevel 17-22), befindet sie bzw. er sich im Bereich der Wortstellen bereits auf einem höheren erreichten Niveau, wird also „der Niveaustufe angemessen“ eingeordnet. Deshalb gibt es innerhalb der drei (Haupt-)Module jeweils drei Differenzierungen, die mögliche Ergebniskombinationen berücksichtigen – z. B. bei Graphemtreffern „in Ansätzen ausgeprägt“. Wortstellen können ebenfalls „in Ansätzen ausgeprägt“ oder auch „der Niveaustufe angemessen“ und „eher weit entwickelt“ sein (Modul B_2_2_1 bis _3). Analog erfolgt das zweite und dritte Modul, bei dem die erzielten Graphemtreffer als „der Niveaustufe angemessen“ oder als „eher weit entwickelt“ eingeordnet werden. Auch hier kann der Schreiber über unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeiten bei der Schreibung der Wortstellen verfügen: „in Ansätzen ausgeprägt“, „der Niveaustufe angemessen“ und „eher weit entwickelt“ (Modul B_2_2_1 bis _3; Modul B_2_3_1 bis _3). Einige Kombinationen sind wahrscheinlicher und häufiger als andere: So werden Schreibende, die erste basale Fähigkeiten bei der Auswahl der richtigen Grapheme beim Schreiben auf Wortebene entwickelt haben, häufig auch noch erhebliche Unsicherheiten bei den Wortstellen zeigen. Es gibt jedoch auch Ausnahmen, Schreiblernende, die sich orthografische Besonderheiten gut einprägen oder durch Üben über eine visuelle Vorstellung verfügen (also lexikalisch z. B. Morpheme abrufen können). Gerade in Jahrgangsstufe 3 sind orthografische Schreibungen ohne ausreichende Beherrschung der alphabetischen Strategie nicht selten.

Zusätzlich zur Auswertung der Schreibungen und der grafischen Darstellung erfolgen im nächsten Schritt die verbale Einordnung der Ergebnisse und die Ableitung von Förderempfehlungen. Entsprechend der Module variieren Einordnung und resultierende Förderempfehlungen. Bezogen auf die Beispielauswertung der erst „in Ansätzen ausgeprägten“ Fähigkeiten bei der Schreibung von Graphemen und Wortstellen (vgl. Abbildung II.4-7) wird für das entsprechende Kind folgendes Ergebnis ausgegeben:

Einordnung der Ergebnisse und Förderempfehlungen

Emina hat erste basale Fähigkeiten bei der Auswahl der richtigen Grapheme beim Schreiben auf Wortebene entwickelt und zeigt noch erhebliche Unsicherheiten bei den Wortstellen: Die Lautfolge in den Wörtern wird häufig noch unvollständig abgebildet und schwierige Wortstellen werden kaum erkannt. Emina erschließt sich die Schreibungen vermutlich noch stark einzellautlich analysierend. Das lautorientierte Schreiben wird erst ansatzweise um orthografische Schreibungen erweitert. Emina kann vermutlich wenige gespeicherte Lernwörter abrufen.

Fazit

Damit verfügt Emina über erste basale Fähigkeiten beim Schreiben von Wörtern, die allerdings noch nicht in ausreichendem Maße abgesichert und automatisiert sind. Um das Schreiben lautlich vollständiger Wörter zu unterstützen, sind grundlegende Phonem-Graphem-Zuordnungen (Laut-Buchstabe-Verbindungen) abzusichern. Mit Übungen zum Wortaufbau lässt sich der Übergang vom alphabetischen zum orthografischen Schreiben unterstützen. Übungen zu ausgewählten Rechtschreibphänomenen können das Erkennen von Rechtschreibmustern fördern, mit dem sich Emina dem normgerechten Schreiben weiter annähern kann. Für die weitere Förderung ist es außerdem zentral, Schreiben in funktionalen Zusammenhängen zu üben, um eine positive Einstellung zum Schreiben zu unterstützen.

Abbildung II.4-8: Förderempfehlungen Rechtschreiben

Der Baustein zur entsprechenden Förderempfehlung (Modul B2_1_1) enthält schließlich Hinweise zur Entwicklung der diagnostisch ermittelten Fähigkeiten sowie Verweise zu Links, unter denen sich Übungen dazu finden.

Förderempfehlungen

Übungen zum Trainieren basaler Schreibfähigkeiten

- Lese- und Schreibflüssigkeit zu Hause trainieren, z. B. mit Wochenwörtern (S. 6) und Trainingstasche (S. 8-10)
<https://i.bsbb.eu/8060>
- Übungen zu Lauf-Buchstaben-Verbindungen (S. 13-21), z. B. Robotersprache (S. 20), Silbenkönige (S. 21)
<https://i.bsbb.eu/8002>
- Übungen zur Analyse und Synthese (S. 9-21), z. B. Wortkarten (Laute hören, S. 11-12), Reim-Memory (S. 13-14)
<https://i.bsbb.eu/8003>
- Übungen zu Rechtschreibphänomenen (S. 18-30): Ableiten (S. 27-30)
<https://i.bsbb.eu/8003>
- Übungen zum Wortaufbau (S. 4-13), z. B. Klappbücher, Vorsilben- und Nachsilbenpiraten (S. 4-5)
<https://i.bsbb.eu/8010>

Übungen zur Förderung der Einstellung zum Schreiben und Rechtschreiben

- Übungen zur Schreibmotivation (Schreibtagebücher, ‚freie‘ Schreibzeiten, Portfolios u.a.), z. B. Märchen-Schimpfwörter-ABC zum Fluchen (S. 50)
<https://i.bsbb.eu/8006>

Abbildung II.4-9: Förderempfehlungen Rechtschreiben

In der **Klassenübersicht** werden für alle Schülerinnen und Schüler die Anzahl der Graphemtreffer, die Anzahl der Wortstellen und die Anzahl der richtigen Wörter jeweils in den drei Ausprägungen „in Ansätzen ausgeprägt“, „der Niveaustufe angemessen“ sowie „eher weit entwickelt“ aufgeführt. Damit ist ein schneller Überblick über die Entwicklung der Rechtschreibleistungen aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe möglich.

Analog erfolgt die Auswertung auch für die Aufgabe „Wörter schreiben“ in Niveaustufe C, dort kommt eine weitere Auswertung für die Aufgabe „Sätze schreiben“ hinzu. Auch hier gibt es zunächst eine **Klassenübersicht**, bevor die Einzelauswertungen erfolgen. In der Klassenübersicht werden die Schreibergebnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler nach der Anzahl richtiger Wörter, der Anzahl richtig geschriebener Wortstellen (alphabetische und orthografische/morphematische zusammengefasst) und der Anzahl der Graphemtreffer als erreichte Punktzahl in jeweils einer der drei Spalten „in Ansätzen ausgeprägt“, „der Niveaustufe angemessen“ und „eher weit entwickelt“ vermerkt.

Analog zur Auswertung der Aufgabe „Wörter schreiben“ werden für die geschriebenen **Sätze** ebenfalls die konkreten Schreibungen der Schülerinnen und der Schüler aufgeführt und daneben die Anzahl der richtigen Wörter, der richtig geschriebenen Wortstellen und der erreichten Graphemtreffer vermerkt. In den Satzschreibungen werden zu den richtig getroffenen Graphemen in den Wörtern auch die Wortzwischenräume jeweils als ein Graphemtreffer gezählt, um die Getrennt- und Zusammenschreibung berücksichtigen zu können. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Auszählung werden in der Darstellung auch die Sätze mit den farbig markierten Wortstellen, den Graphemen sowie Satzzeichen aufgeführt.

Ebenso wie in der Auswertung der Aufgabe „Wörter schreiben“ erfolgt auch für diese Aufgabe die Einordnung der Schreibergebnisse in die drei benannten Ausprägungen. Damit ist die Zuordnung von Textbausteinen mit der verbalen Einordnung der Ergebnisse und der Ableitung von Förderempfehlungen verbunden.

Für jede Jahrgangsstufe gibt es für die Satzaufgabe ebenfalls drei Module, die der Ergebniszurordnung „in Ansätzen ausgeprägt“, „der Niveaustufe angemessen“ und „eher weit entwickelt“ folgen. Werden zum Beispiel in der Niveaustufe C2 von 50 möglichen richtigen Wörtern bis zu 28 richtig geschrieben, wird das Modul C_2_4_1 zugeordnet, das entspricht der Ausprägung „**in Ansätzen ausgeprägt**“. Die recht hoch erscheinende Zahl richtiger Wörter ist der Tatsache geschuldet, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Jahrgangsstufe über die Fähigkeit verfügen sollten, einen Großteil der in den Sätzen enthaltenen Funktionswörter automatisiert zu schreiben. Kann die/der jeweilige Schreibende zwar nicht so viele Wörter, jedoch bereits mehr Wortstellen richtig schreiben (im Beispiel 20-23), befindet sie/er sich im Bereich der Wortstellen bereits auf einem höheren Niveau, wird also in diesem Bereich der Ausprägung „**der Niveaustufe angemessen**“ zugeordnet. Deshalb gibt es innerhalb der drei (Haupt-) Module noch jeweils drei Differenzierungen, die mögliche Ergebniskombinationen berücksichtigen – richtige Wörter „in Ansätzen ausgeprägt“; Wortstellen ebenfalls „in Ansätzen ausgeprägt“ oder auch „der Niveaustufe angemessen“ und „eher weit entwickelt“ (Modul C_2_4_1 bis C_2_4_3). Analog erfolgt diese Zuordnung auch für das zweite und dritte Modul, bei dem die Schreibung der richtigen Wörter als „der Niveaustufe angemessen“ bzw. „eher weit entwickelt“ eingeordnet werden. Auch hier kann die/der Schreibende über unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeiten bei der Schreibung der Wortstellen verfügen: „in Ansätzen ausgeprägt“, „der Niveaustufe angemessen“ und „eher weit entwickelt“ (Modul C_2_5_1 bis 3 bzw. C_2_6_1 bis _3).

Entsprechend den Modulen variieren die Einordnung der gezeigten Leistungen beim Schreiben der Sätze und resultierende Förderempfehlungen.

In der **Jahrgangsstufe 6** werden die Ergebnisse der Aufgaben „Fehler finden“ und „Fehler korrigieren“ für die einzelnen Schülerinnen und Schüler nach der Anzahl richtig gefundener Fehlerwörter und richtig korrigierte Fehlerwörter als erreichte Punktzahl in jeweils einer der beiden Spalten „in Ansätzen ausgeprägt“ und „der Niveaustufe angemessen“ vermerkt. Für die Aufgabe „Fehler korrigieren“ zeigt eine Übersicht der Schreibungen der Schülerinnen und Schüler, inwieweit die Fehlerwörter richtig geschrieben wurden.

In der Klassenübersicht wird die Anzahl der gefundenen und die Anzahl der richtig markierten Fehlerwörter jeweils in den beiden Spalten „in Ansätzen ausgeprägt“ und „der Niveaustufe angemessen“ vermerkt. Entsprechend den beiden Modulen variieren die Einordnung der gezeigten Leistungen beim Erkennen und Korrigieren der Fehlschreibungen und resultierende Förderempfehlungen.

5. LERNPROZESSBEGLEITUNG UND ADAPTIVER UNTERRICHT: EINORDNUNG DER ERGEBNISSE VON *ILEA PLUS*

Alexandra Ritter, Michael Ritter & Sabine Kirchner

5.1 *ILEA PLUS* IM UNTERRICHT

ILeA plus bietet für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler beim Schrifterwerb diagnostische Hinweise. Lehrkräfte können die Ergebnisse für begleitende Beobachtung und Förderung nutzen. Die Testergebnisse geben einerseits Auskunft darüber, wie die Leistungen der eigenen Schülerschaft im Vergleich zu anderen derselben Jahrgangsstufe ausfallen (Einordnung der Testergebnisse in das Leistungsspektrum einer Normstichprobe). Die individuellen Ergebnisse zeigen zudem auf, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Kompetenzen im Lesen und Rechtschreiben bereits angeeignet haben und an welchen Stellen eine individuelle Förderung ansetzen kann. Der Vergleich der Ergebnisse zu unterschiedlichen Testzeitpunkten ermöglicht es, individuelle und jahrgangsstufeninterne Lernentwicklungen in den Kompetenzbereichen sichtbar zu machen, die auch für Lernentwicklungsgespräche genutzt werden können.

5.2 HERAUSFORDERUNG: INTEGRATION DER ERGEBNISSE IN EINEN ADAPTIVEN UNTERRICHT

Die Herausforderung für die Lehrenden besteht nun darin, die Ergebnisse von *ILeA plus* sinnvoll bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichtes zu berücksichtigen. Zur Hilfestellung wurden für die einzelnen Schülerinnen und Schüler jeweils Förderempfehlungen entwickelt, die für eine adäquate Einzelförderung genutzt werden können. Die Förderempfehlungen erlauben es aber auch, Lernende mit ähnlichen Ergebnissen gezielt in kleinen Gruppen zusammenzufassen und gemeinsam zu fördern oder ggf. auch auf einzelne, in der Jahrgangsstufe weit verbreitete Aspekte im Rahmen des Jahrgangsstufenunterrichts mit allen Schülerinnen und Schülern einzugehen. Dabei sollte bedacht werden, dass die Aufgaben von *ILeA plus* nur einzelne Teilkompetenzen des Lesens und Rechtschreibens abbilden und z. B. keine Aussagen über die Einstellung eines Kindes zum Lesen oder (Recht-)Schreiben, über Motivationen und Interessen machen. Um hier zu einer umfassenderen Einschätzung der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu kommen, sollten weitere prozessbegleitende Formen der Lernbeobachtung genutzt werden.

5.3 PROZESSBEGLEITENDE, INFORMELLE DIAGNOSTIK MIT DEM BEOBACHTUNGSBOGEN

Aus diesem Grund wurden die vorliegenden Beobachtungsbögen (Bartnitzky, Brügelmann, & Hecker, 2005, o. S.) für Lesen und Schreiben entsprechend den jeweiligen Niveaustufen entwickelt (Link: <http://www.ileaplus.de>), die schuljahresbegleitend und ohne konkrete Termine eingesetzt werden können.

Der **Beobachtungsbogen Lesen** soll zum einen noch einmal (1) Lesetechniken und -strategien bewusst in den Blick rücken, auf die die Schülerinnen und Schüler zunehmend zurückgreifen sollten. Gleichzeitig gibt er auch eine Orientierung, welche (2) Kompetenzen die Lernenden im Umgang mit literarischen und sachbezogenen Texten entwickelt haben und welche (3) Einstellungen zum Lesen zu beobachten sind. Damit orientieren sich die Schwerpunkte am Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 und nehmen neben kognitiven Aspekten auch Bezug auf Aspekte der Subjektebene und der sozialen Ebene des Lesekompetenzmodells von Rosebrock & Nix (2014, vgl. Teil II, Kap. 3.1). Mit einem Schwerpunkt gerät auch das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Lesen in den Blick. Dies ist vor allem für die Leseförderung von Bedeutung, um den Lernenden interessengeleitet Leseangebote unterbreiten zu können.

Der **Beobachtungsbogen (Recht-)Schreiben** soll den Blick auf basale und entwickelte rechtsschreibliche Fähigkeiten richten, die sich beim täglichen Schreiben beobachten lassen. Gleichzeitig gibt der Bogen auch eine Orientierung, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben von Wörtern und Sätzen entwickelt haben und welche Einstellungen beim Schreiben und Rechtschreiben erkennbar sind, die ggf. durch entsprechende Lernangebote unterstützt werden sollten.

Die Beobachtungsbögen können zu verschiedenen Zeitpunkten unterrichtsbegleitend und schnell bearbeitet werden. In die erste Zeile der freien Spalten kann das Datum eingetragen werden. Die den Kompetenzen nebengeordneten Felder können entweder bei Auftreten des Phänomens angekreuzt oder qualitativ unterschieden werden, z. B. durch abgestufte Zeichen (– = selten/nie; o = teilweise/mit Hilfe; + = häufig/selbstständig). Es empfiehlt sich, die Beobachtung regelmäßig zu wiederholen, um den Zuwachs bei Lernentwicklungen über die Spalten hinweg sichtbar zu machen. Auch können diese Beobachtungsbögen für Lernentwicklungsgespräche genutzt und im Portfolio dokumentiert werden. Sie bieten eine gute Übersicht über Stärken und Entwicklungsbereiche der Schülerinnen und Schüler und erhärten die Ergebnisse aus der Auswertung von **ILeA plus**. Dabei helfen die Bögen auch, unterrichtsbegleitend über das gesamte Schuljahr bestimmte, individuell festgelegte Förderschwerpunkte nicht aus dem Blick zu verlieren.

6. PSYCHOMETRISCHE QUALITÄT DER AUFGABENPAKETE UND NORMIERUNG

Katrin Gottlebe, Sandra Dietrich & Brigitte Latzko

6.1 AUFGABENKONSTRUKTION UND MESSTHEORETISCHE GÜTE

Der Aufgabenerprobung zu Beginn des Schuljahres 2017/2018 ging eine einjährige Phase der Aufgabenkonstruktion und -programmierung voraus. Die Erprobung erfolgte im September und Oktober 2017 (Schulmonate 1 und 2). Elf Schulen mit 49 Schulklassen nahmen daran teil (Liebers et al., 2018).

Die Aufgabenerprobung zielte darauf ab, aus der Vielzahl der Items, die aus der Konstruktionsphase hervorgegangen sind, auf Basis einer empirischen Itemanalyse diejenigen Items bzw. Aufgaben herauszufiltern, die das zu messende Merkmal (Frühe Literalität, Leseflüssigkeit, Leseverstehen¹⁴ bzw. Rechtschreiben) am besten erfassen. In diese Auswahl der Items für die endgültige *ILeA plus*-Testversion fließen zudem Überlegungen zu Validität und Reliabilität ein (Moosbrugger & Kelava, 2012).

Gute, also genaue und valide Aufgaben bzw. Items zu haben, ist der zentrale Aspekt bei der Erstellung von Instrumenten, um den Lernstand oder Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern abbilden zu können. Obgleich im Rahmen der Erprobung bereits umfassende Itemanalysen durchgeführt wurden und für die Konstruktionsstichprobe die Güte der Items in hinreichender Weise gezeigt werden konnte (siehe Erprobungsbericht, Liebers et al., 2018), müssen die Parameter für die finalen Testversionen an einer repräsentativen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern erneut geprüft werden. Die folgenden Überlegungen basieren auf den Grundannahmen der klassischen Testtheorie (Bühner, 2011).

Die Auswahl geeigneter Items erfolgt auf Basis einer Schwierigkeitsanalyse, die beschreibt, wie schwer oder leicht die Bearbeitung der Aufgaben fällt und wie gut die Aufgaben zwischen Schülerinnen und Schülern mit hohem und niedrigem Kompetenzniveau unterscheiden können, sowie einer Reliabilitätsanalyse, die angibt, wie genau die einzelnen Aufgaben in Relation zum gesamten Aufgabenpaket messen (Kelava & Moosbrugger, 2012).

Um ein Instrument zu entwickeln, das zwischen den unterschiedlichen Merkmalsausprägungen der Schülerinnen und Schüler differenzieren kann (um auf dieser Grundlage differenzierte Fördervorschläge für den weiteren Unterricht zu entwickeln), werden zunächst Items mit mittlerer Itemschwierigkeit benötigt. Items, die zu leicht oder zu schwer sind, d. h. entweder von allen oder von fast keiner Schülerin bzw. keinem Schüler bearbeitet werden können, erlauben die gewünschte Differenzierung nicht. Eng verbunden mit der Itemschwierigkeit ist die Itemvarianz, durch die explizit die Differenzierungsfähigkeit eines Items abgebildet wird. In einem letzten Auswahlschritt wird zusätzlich die Itemtrennschärfe geprüft. Sie gibt an, wie hoch der korrelative Zusammenhang zwischen dem Itemwert und dem Testwert einer Schülerin bzw. eines Schülers ist. Anhand der Trennschärfe kann geprüft werden, ob die Merkmalsausprägung auf der Grundlage eines einzelnen Items der Merkmalsausprägung auf der Grund-

¹⁴ Um kenntlich zu machen, dass die in *ILeA plus* vorgenommene Operationalisierung von Leseverständnis nicht der gängigen Operationalisierung (siehe z. B. Lenhard, 2013, S. 46) entspricht, wird im Folgenden der Terminus „Leseverstehen“ genutzt.

lage des gesamten Testwertes entspricht. Eine geringe Trennschärfe weist darauf hin, dass das einzelne Item möglicherweise etwas Anderes erfasst als intendiert.

Die Konstruktion von Items mit mittlerer Schwierigkeit, hoher Differenzierung und ausreichender Trennschärfe ist in den finalen Aufgabenpaketen unterschiedlich gut gelungen.

Ausführliche und detaillierte Angaben zu den einzelnen Analyseschritten und den entsprechenden Kennwerten der Aufgabenpakete bezogen auf die Item- und Skalenanalyse sind nachfolgend sowie im Bericht zur Normierung im Schuljahr 2018/2019 (Gottlebe et al., 2020a) bzw. für Aufgabenpaket All im Schuljahr 2019/2020 (Gottlebe et al., 2020b) aufgeführt.

6.2 TESTGÜTEKRITERIEN

Die Qualität eines Testverfahrens (z. B. zur Feststellung des aktuellen Lernstands eines Kindes) wird anhand der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität ausgedrückt (Fisseni, 2004; Testkuratorium, 2006), die nachfolgend näher beschrieben werden.

6.2.1 OBJEKTIVITÄT

Die Objektivität eines Tests gibt an, inwiefern ein Testergebnis unabhängig ist

- von der Person und den Bedingungen, unter denen der Test durchgeführt wird (Durchführungsobjektivität),
- von der Person, die den Test auswertet (Auswertungsobjektivität) und
- von der Person, die die Ergebnisse interpretiert (Interpretationsobjektivität).

Ein Test misst allerdings nur dann objektiv, wenn auch die Anweisungen zur Durchführung, Auswertungen und Interpretation genau befolgt werden. Die Verantwortung hierfür liegt also bei den Testanwenderinnen und -anwendern, also bei Ihnen als Lehrkraft.

Hier kommt die Computerform insbesondere den Personen entgegen, die bislang über wenig Erfahrung mit Diagnostik verfügen, da hier wesentliche Teile der Durchführung, Auswertung und Interpretation automatisch und hoch standardisiert erfolgen.

Vorausgesetzt, dass die Computerarbeitsplätze adäquat ausgestattet sind und die äußeren Umstände angemessen gestaltet werden (Lärmpegel, Lichtverhältnisse etc.), wird bei **ILeA plus** eine Durchführungssituation ermöglicht, die bei anderen Gruppentestungen nur schwer herzustellen ist.

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt über weBBschule. Die Anwenderinnen und Anwender erhalten sowohl die Eingaben und Rohwerte der Schülerinnen und Schüler als auch die verarbeiteten Daten in Form von Summenwerten und Testergebnissen.

Auch hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse erhält die Testanwenderin bzw. der Testanwender genaue Vorgaben, da sowohl die Werte als auch die entsprechende Interpretation bzw. Einordnung der Testergebnisse im individuellen Auswertungsbogen aufgeführt werden.

Sofern also alle Anweisungen zur Durchführung sorgfältig befolgt werden, stellt ILeA plus hinsichtlich der Durchführung, Auswertung und Interpretation ein hoch objektives Verfahren dar.

6.2.2 RELIABILITÄT

Reliabilität bzw. Messgenauigkeit bezeichnet die Anforderung an ein Testverfahren, das Merkmal, das es messen will, so genau wie möglich zu messen. Anders formuliert soll der Einfluss von Messfehlern, z. B. durch ungenaue Aufgabenstellung oder mehrdeutige Antwortmöglichkeiten, so gering wie möglich gehalten werden.

Für das vorliegende Verfahren wurde die Messgenauigkeit bzw. der Einfluss von Messfehlern über die interne Konsistenz sowie die Testhalbierungsreliabilität bestimmt. Die interne Konsistenz beschreibt, wie stark die einzelnen Unteraufgaben miteinander korrelieren. Bei der Testhalbierungsreliabilität wird zwischen Split-Half-Reliabilität und Odd-Even-Split-Half-Reliabilität unterschieden. Bei der Split-Half-Reliabilität teilt man das Aufgabenpaket in zwei Hälften und korreliert diese miteinander. Dieses Vorgehen wurde auf die Aufgabenpakete, bei denen keine Zeitbegrenzung zur Bearbeitung vorlag, angewendet. Bei der Odd-Even-Split-Half-Reliabilität wird der Test in gerade und ungerade Items geteilt und diese Summen korreliert. Dieses Vorgehen wurde beim Wortlesetest angewendet.

Je höher die Koeffizienten ausfallen (maximal 1,0), umso genauer misst der Test. Koeffizienten unter 0,5 sind als problematisch anzusehen, weil das Testergebnis mit einem hohen Messfehler behaftet ist (Hesse & Latzko, 2017; BiSS-Trägerkonsortium, 2019).

Die konkreten Ausprägungen der Reliabilität der einzelnen Aufgabenpakete sind in folgenden Kapiteln zu finden: Frühe Literalität in Teil II, Kap. 6.4.1, Lesen in Teil II, Kap. 6.4.2, 6.4.3, 6.4.4, 6.4.5, Rechtschreiben in Teil II, Kap. 6.4.6, 6.4.7, 6.4.8.

6.2.3 VALIDITÄT

Validität bezeichnet die Anforderung an einen Test, das Merkmal, das er messen soll, auch hinreichend zu messen und nicht etwa ein anderes (Fisseni, 2004; Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013). Dazu werden bereits geprüfte Testverfahren herangezogen, um diese mit den Werten der neu entwickelten **ILeA plus**-Aufgaben zu korrelieren.

Um einen Hinweis darauf zu erhalten, ob das neue Verfahren in **ILeA plus** ein ähnliches Merkmal misst wie ein bereits etabliertes Verfahren, werden die Summenrohwerte mit den Standardwerten, also den T-Werten der etablierten Verfahren korreliert (Inhaltsvalidität).

Je stärker der Zusammenhang ist ($-1,0 < r < 1,0$), desto eher kann man davon ausgehen, dass die neu entwickelten Aufgaben auch das zu messende Merkmal erfassen (konvergente Validität). Ein Wert von $r = 0,50$ sollte dabei nicht unterschritten werden (BiSS-Trägerkonsortium, 2019). In einigen Verfahren ist es sinnvoll, das zu messende Merkmal von einem ähnlichen Merkmal abzugrenzen, z. B. Lesegeschwindigkeit von Leseverständnis (diskriminante Validität). Hier sollten dann geringe Zusammenhänge der Merkmale auftreten, der Koeffizient r eher gegen 0,00 gehen.

Für **ILeA plus** wurden für die verschiedenen Jahrgangsstufen unterschiedliche Testverfahren herangezogen. Für die Jahrgangsstufe 1 erfolgte eine Validierung der Aufgaben zu den schriftsprachlichen Voraussetzungen anhand des IEL-1 (Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr; Diehl & Hartke, 2012).

Für die Jahrgangsstufen 2 bis 6 erfolgt die Validierung des Verfahrens zur Erfassung der Leseflüssigkeit (Wortlesetest) anhand des Salzburger Lesescreenings (SLS 2-9; Mayringer & Wimmer, 2014). Für die Jahrgangsstufen 3 und 5 erfolgt zudem eine Validierung der Verfahren zur Erfassung des Leseverstehens anhand des Leseverständnistests für Erst- bis Siebtklässler – Version II (ELFE II; Lenhard, Lenhard, & Schneider, 2017) und der Erfassung der Rechtschreibkompetenz anhand der Hamburger Schreibprobe (HSP2+ bzw. HSP4-5; May, 2012). Da

die **ILeA plus**-Leseverstehensaufgaben curricular aufgebaut sind, wird hier zudem eine Validierung durch Expertenrating angeführt.

In allen Jahrgangsstufen der Validierungsstichprobe werden zudem die kognitiven Fähigkeiten als Kontrollvariablen für die Leistung in den **ILeA plus**-Aufgaben erfasst (Jahrgangsstufe 1 bis 3: CFT 1-R; Weiß & Osterland, 2012; Jahrgangsstufe 4 bis 6: CFT 20-R; Weiß, 2006). Hier sind eher geringe Zusammenhänge zu erwarten.

Um zu prüfen, inwieweit die festgelegten Normwerte oder Kriterien (siehe Teil II, Kap. 6.3) mit den Normwerten der geprüften Testverfahren übereinstimmen, werden diese miteinander korreliert. Man erhält damit einen Hinweis auf die Kriteriumsvalidität.

6.2.3.1 HINWEISE ZUR VALIDIERUNGSSTICHPROBE

In 28 zufällig ausgewählten Schulen der Normierungsstichprobe konnte eine Validierungserhebung durchgeführt werden. Die angestrebte Stichprobengröße von 300 Kindern je Jahrgangsstufe konnte nicht erreicht werden, da aufgrund von Krankheit oder technischen Schwierigkeiten bei der Durchführung nicht alle Kinder, die an der Validierungserhebung teilgenommen haben, auch die digitalen **ILeA plus**-Aufgaben durchgeführt haben.

Mit ca. 250 Fällen je Jahrgangsstufe (Tabelle II.6-1) sind die Stichproben dennoch hinreichend groß (Bortz & Döring, 2006).

6.3 NORMIERUNG/EICHUNG

Das Testergebnis einer Schülerin oder eines Schülers ist ohne eine entsprechende Bezugsnorm (sozial = Vergleich mit einer Gruppe, individuell = Vergleich mit einem Wert der Schülerin oder des Schülers zu einem früheren Zeitpunkt, kriterial = Vergleich mit einem festgelegten inhaltlichen Kriterium) diagnostisch wenig aussagekräftig. Durch die Normierung/Eichung werden solche Bezugsnormen bereitgestellt.

Durch die soziale Bezugsnorm kann die Lehrkraft das Testergebnis der Schülerin oder des Schülers in Beziehung zu einer repräsentativen Vergleichsgruppe interpretieren oder Testergebnisse verschiedener Lernender miteinander vergleichen.

Da die Messwerte in **ILeA plus** annähernd normalverteilt sind, können für Frühe Literalität und Lesegeschwindigkeit Prozentränge und Stanine-Werte (soziale Bezugsnormen) angegeben werden (Bühner, 2011). Prozentränge eignen sich für schiefe Verteilungen, weil sie keine lineare Transformation der Itemrohwerte darstellen. Durch Stanine-Werte (Werte 1 bis 9) können die Prozentränge zusammengefasst werden. Damit normalisieren Stanine-Werte eine schiefe Verteilung (Bühner, 2011). Der Durchschnittsbereich der Stanine-Skala umfasst die Werte 3 bis 7, was 78 Prozent der Stichprobe entspricht.

Die angegebenen Orientierungswerte bzw. Grenzwerte für Leseverstehen und Rechtschreiben wurden dagegen anhand inhaltlicher Kriterien hergeleitet (Bortz & Döring, 2006).

Die Normierung aller **ILeA plus**-Aufgaben erfolgt für die Durchführung an Desktop-Computern oder Laptops (mit separierter Ein-/Ausgabe, d. h. Bedienung mithilfe von Tastatur und Maus, getrennt vom Bildschirm).

6.3.1 HINWEISE ZUR EICHSTICHPROBE

Für die Normierung der **ILeA plus**-Aufgaben wurde eine Anzahl von 900 Kindern pro Jahrgangsstufe angestrebt. Unter Annahme eines Drop-outs wird so eine Abdeckung von vier Prozent der Grundgesamtheit der jeweiligen Jahrgangsstufe erreicht. Für die Normierungserhebung wurden insgesamt 80 Grundschulen im Bundesland Brandenburg rekrutiert. Die Auswahl der Schulen erfolgt repräsentativ nach Schulamtsbereichen sowie unter Kontrolle des mittleren sozioökonomischen Status der Elternschaft und des Geschlechts der Schülerinnen und Schüler. Die Teilnahme an der Normierungserhebung war für die Schulen verpflichtend. Lediglich Schulen, die nicht über hinreichende technische Ausstattung verfügten, wurden durch Schulen, die diesen Kriterien genügten, ersetzt.

Aus jeder Grundschule wurde eine Klasse pro Jahrgangsstufe und nicht mehr als drei Klassen insgesamt, entweder Klassen der Jahrgangsstufen 1, 4 und 6 oder Klassen der Jahrgangsstufen 2, 3 und 5, zufällig ausgewählt. Flex-Klassen (gemischte Klassen aus den Jahrgängen 1 und 2) wurden ausdrücklich in die Stichprobe eingeschlossen. Um eine dadurch verursachte Verringerung der Stichprobengröße in den Jahrgangsstufen 1 und 2 zu vermeiden, wurden die fehlenden Datensätze durch Datensätze aus Parallelklassen derselben Schule aufgefüllt.

Die Normierung erfolgte am Schuljahresanfang 2018/2019 (Schulmonate 1 und 2, September/Oktober), da die Durchführung der Lernausgangslage kraft der Grundschulverordnung verbindlich in diesem Zeitraum liegen muss. Die Normierung des Aufgabenpakets Schriftsprachliche Voraussetzungen All erfolgte zur Mitte des Schuljahres 2019/2020 (19 bis 21 Wochen nach Schulstart).

Die Stichproben weisen einen sehr geringen Anteil an Kindern mit festgestelltem Förderbedarf sowie einen hohen Anteil an Kindern, die Deutsch als Verkehrssprache sprechen, auf (siehe Tabelle II.6-1).

Tabelle II.6-1: Stichproben für Normierung und Validierung von **ILeA plus** Lesen und Rechtschreiben

Jahrgangsstufe	Normierung		Validierung		Gesamt			
	LS	RS	LS	RS	LS	RS	Fö	VS
1 ^a Jungen	517	--	140	--	1042	--	1,2 %	93,7 %
Mädchen	525	--	128	--				
1 ^b Jungen	407	--	118	--	809	--	0,6 %	95,2 %
Mädchen	402	--	103	--				
2 Jungen	413	--	117	--	862	--	2,8 %	95,1 %
Mädchen	449	--	113	--				
3 Jungen	470	427	146	144	930	871	4,4 %	96,1 %
Mädchen	460	444	126	128				
4 Jungen	481	--	132	--	904	--	5,0 %	95,6 %
Mädchen	423	--	119	--				
5 Jungen	444	415	94	96	971	920	5,2 %	97,4 %
Mädchen	527	505	137	138				
6 Jungen	470	--	127	--	922	--	4,6 %	93,5 %
Mädchen	452	--	119	--				

Anmerkungen: LS = Lesen, RS = Rechtschreiben, Fö = Festgestellter Förderbedarf, VS = Verkehrssprache Deutsch, a = Schuljahresbeginn 2018/2019, b = Schuljahresmitte 2019/2020.

6.3.2 HINWEISE ZUR ERPROBUNGSSTICHPROBE – LESEVERSTEHEN UND RECHTSCHREIBEN: AUFGABENPAKETE B1, C1, D

Die Aufgaben zum Leseverstehen und zum Rechtschreiben in B1 und C1 liegen in der nach der Erprobung zusammengestellten Normierungsfassung vor. Hier wurden also Items von geringer Güte verworfen; es liegen allerdings keine Prüfung der Aufgabengüte in der Normierungsfassung oder Normierungswerte vor.

Die Erprobung von B1 und C1 erfolgte am Schuljahresanfang 2017/2018 (Schulmonate 1 und 2, September/Oktober 2017). Die Stichproben sind von geringem Umfang und nicht repräsentativ. An der Erprobung in Jahrgangsstufe 2 (B1) haben 203 Kinder (99 Mädchen, 104 Jungen) aus 11 Schulklassen teilgenommen. Die Kinder waren im Mittel 7,2 Jahre alt. An der Erprobung in Jahrgangsstufe 4 (C1) haben 203 Kinder (98 Mädchen, 105 Jungen) aus 11 Schulklassen teilgenommen. Die Kinder waren im Mittel 9,3 Jahre alt.

Die angegebenen Orientierungswerte für Leseverstehen und Rechtschreiben wurden anhand inhaltlicher Kriterien hergeleitet (Bortz & Döring, 2006).

Die Erprobung der Aufgaben zu Leseverstehen, Wörter schreiben und Fehlertext in D erfolgte am Schuljahresanfang 2018/2019 (Schulmonate 1 und 2, August/September 2018). Eine Prüfung der Aufgabengüte und Gütekriterien wurde durchgeführt. Ungeeignete Aufgaben wurden ausgeschlossen. Auch hier liegen erprobte Endfassungen vor, die über kriteriale Orientierungswerte verfügt. Es liegen keine Ergebnisse zur psychometrischen Güte der end-gültigen Testfassung sowie der Validität vor.

6.4 TESTTHEORETISCHE INFORMATIONEN ZU DEN EINZELNEN TESTVERFAHREN IN ILEA PLUS

Die Informationen zur Skalenbildung und den Gütekriterien der einzelnen Testverfahren sind an dieser Stelle im Überblick dargestellt. Ausführliche Informationen sind in den Berichten zur Erprobung (Liebers et al., 2018) und zur Normierung zu finden (AI, B-D: Gottlebe et al., 2020a; All: Gottlebe et al., 2020b).

6.4.1 SCHRIFTSPRACHLICHE VORAUSSETZUNGEN

Messtheoretische Güte der Aufgaben

Die Schwierigkeitsindizes der Items sind je nach Aufgabe unterschiedlich hoch, d. h. die zu bearbeitenden Items sind unterschiedlich leicht lösbar (Tabelle II.6-2). Die niedrigen Schwierigkeitsindizes bei einigen Items sind insbesondere bei den Aufgaben A9 und A10 sowie A13 zu finden. Es handelt sich dabei um Items, die für Schülerinnen und Schüler zu Beginn und zur Mitte des Schuljahres eher schwierig zu lösen sind.

Tabelle II.6-2: *ILeA plus* AI: Itemkennwerte und Reliabilitätskoeffizienten

	Itemkennwerte				Reliabilität	
	Stichprobe	Itemschwierigkeiten	Itemvarianzen	Itemtrennschärfen ¹	Interne Konsistenz	Split-Half ²
	N	p_i	var_i	r_i	α	r_{tt}
AI	1024	21 – 94	0,06 – 0,25	0,03 – 0,66	0,913	0,861
All	833	13 – 98	0,02 – 0,25	0,04 – 0,66	0,918	0,845

Anmerkungen: ¹ Itemtrennschärfen werden aufgabenbezogen berechnet. ² Odd-Even-Split-Half-Reliabilität.

Validität

Für die Jahrgangsstufe 1 erfolgt eine Validierung der Aufgaben zur Frühen Literalität anhand der Rohwertpunkte des IEL-1 (Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr; Diehl & Hartke, 2012). Da die Standardwerte im IEL-1 für das Schulhalbjahr angegeben werden, werden diese für den Beginn des Schuljahres nicht zur Validierung herangezogen (Tabelle II.6-3).

Tabelle II.6-3: Korrelation zwischen **ILeA plus** Frühe Literalität AI und Validitätskriterien

		Gesamtscore AI	
		Rohwerte	Stanine
IEL-1	Subtest I Buchstaben-Laut-Zuordnung (Rohwert)	r = 0,582	r = 0,594
	IEL-1 Subtest V Wörter lesen und schreiben (Rohwert)	r = 0,401	r = 0,430
CFT-1R	T-Wert Alter	r = 0,436	
	T-Wert Klasse	r = 0,461	

Anmerkung: Stichprobe N = 268.

Der Gesamtscore AI weist eine mittlere Korrelation sowohl mit den Rohwerten der Subtests des IEL-1 als auch mit den T-Werten des Gesamttests des CFT-1R (Weiß & Osterland, 2012) auf (Tabelle II.6-4). Damit kann eine inhaltliche Validität nicht ausreichend belegt werden.

Für die Schuljahresmitte (Aufgabenpaket All) wurden die Standardwerte des IEL-1 zur Validierung der Testwerte herangezogen (1. Messzeitpunkt: 21 bis 22 Wochen nach dem Schulstart).

Tabelle II.6-4: Korrelation zwischen **ILeA plus** Frühe Literalität All und Validitätskriterien

		Gesamtscore All	
		Rohwerte	Stanine
IEL-1	Gesamtwert (Rohwert)	r = 0,671	
	Gesamtwert (T-Wert)	r = 0,670	r = 0,671

Anmerkung: Stichprobe N = 218.

Zur Schuljahresmitte weisen sowohl die Roh- als auch Standardwerte des Gesamtscores All eine starke Korrelation zu den Gesamtwerten des IEL-1 auf. Dies weist auf eine hohe inhaltliche Validität des Testpakets hinsichtlich der Erfassung von Lesekompetenz zur Mitte des ersten Schuljahres hin.

6.4.2 LESEGESCHWINDIGKEIT

Messtheoretische Güte der Aufgaben

Die Schwierigkeitsindizes der Items sind sehr hoch, d. h. die zu bearbeitenden Items sind also leicht lösbar (Tabelle II.6-5). Die niedrigen Schwierigkeitsindizes bei einigen Items sind auf geringe Stichprobenzahlen zurückzuführen. Es handelt sich dabei um Items, die aufgrund der Zeitbegrenzung nur von wenigen Kindern bearbeitet wurden.

Die Differenzierung hinsichtlich der Ausprägung des Merkmals Lesegeschwindigkeit wird im **ILeA plus**-Wortlesetest über die Bearbeitungszeit erreicht, weshalb hier auch Items mit geringer Itemvarianz und Itemtrennschärfe beibehalten wurden.

Tabelle II.6-5: **ILeA plus** Wortlesetest: Itemkennwerte und Reliabilitätskoeffizienten

	Itemkennwerte				Reliabilität
	Stichprobe	Itemschwierigkeiten	Itemvarianzen	Itemtrennschärfen ¹	Split-Half ²
	N	p_i	var_i	r_i	r_{tt}
B1	876	75 – 100	0,00 – 0,19	-0,07 – 0,54	0,990
B2	964	67 – 100	0,00 – 0,22	-0,01 – 1,00	0,964
C1	904	81 – 100	0,00 – 0,15	-0,12 – 0,28	0,965
C2	950	50 – 100	0,00 – 0,25	-0,02 – 0,36	0,973
D	922	91 – 100	0,00 – 0,08	-0,05 – 0,37	0,977

Anmerkungen: ¹ Itemtrennschärfen werden setweise berechnet. ² Odd-Even-Split-Half-Reliabilität.

Validität

Die konvergente Validierung der Aufgaben zur Messung von Lesegeschwindigkeit erfolgte anhand des Salzburger Lesescreenings (SLS 2-9; Mayringer & Wimmer, 2014) sowie des Subtests Lesegeschwindigkeit des Leseverständnistests für Erst- bis Siebtklässler: Version II (ELFE II; Lenhard, Lenhard, & Schneider, 2017). Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten finden sich in Tabelle II.6-6.

Jahrgangsspezifisch weist der Gesamtscore im Wortlesetest Geschwindigkeit eine niedrige Korrelation mit den T-Werten des Gesamttests des CFT 1-R (Weiß & Osterland, 2012) bzw. CFT 20-R (Weiß, 2006) auf.

Tabelle II.6-6: Korrelation zwischen **ILeA plus** Wortlesetest und Validitätskriterien

		ILeA plus Wortlesetest (Rohwerte)				
		B1	B2	C1	C2	D
SLS 2-9	Lesequotient	$r = 0,717$	$r = 0,598$	$r = 0,550$	$r = 0,421$	$r = 0,512$
ELFE II Lesegeschwindigkeit	Wortebene (T-Wert)	--	$r = 0,627$	--	$r = 0,517$	--
CFT	Klasse (T-Wert)	$r = 0,283$	$r = 0,291$	$r = 0,217$	$r = 0,070$	$r = 0,291$

		<i>ILeA plus</i> Wortlesetest (Stanine)				
		B1	B2	C1	C2	D
SLS 2-9	Lese-quotient	r = 0,731	r = 0,596	r = 0,562	r = 0,431	r = 0,528
ELFE II Lese-geschwindigkeit	Wortebene (T-Wert)	--	r = 0,622	--	r = 0,519	--
Deutschnote		--	--	r _s = -0,331	r _s = -0,227	r _s = -0,330

Anmerkungen: Stichprobe B1: N = 225, B2: N = 277, C1: N = 260, C2: N = 230, D: N = 250.

Die Inhaltsvalidität ist als ausreichend zu bewerten. Die jahrgangsstufenspezifischen Rohwerte des Wortlesetests weisen mittlere Zusammenhänge mit den Normwerten etablierter Testverfahren zur Messung der Lesegeschwindigkeit auf. Der Zusammenhang mit einem Testverfahren zur Messung kognitiver Fähigkeiten ist niedrig.

Die kriteriale Validität kann ebenso als ausreichend bezeichnet werden. Die Stanine-Werte des Wortlesetests korrelieren mit den Standardwerten etablierter Verfahren auf mittlerem Niveau. Mit der Deutschnote bestehen niedrige negative Zusammenhänge.

6.4.3 LESEGENAUIGKEIT WÖRTER

Messtheoretische Güte der Aufgaben

Die Schwierigkeitsindizes der Items sind relativ hoch, d. h. die zu bearbeitenden Items sind leicht lösbar (Tabelle II.6-7). Die genutzten Wörter sollten von Schülerinnen und Schülern der zweiten und dritten Jahrgangsstufe erfolgreich zu dekodieren sein.

Tabelle II.6-7: *ILeA plus* Lesegenauigkeit (Wörter): Itemkennwerte und Reliabilitätskoeffizienten

	Itemkennwerte				Reliabilität	
	Stich- probe	Itemschwierig- keiten	Itemvarianzen	Itemtrenn- schärfen	Interne Konsistenz	Split-Half
	N	p _i	var _i	r _i	α	r _{tt}
B1	972	64 – 96	0,04 – 0,19	0,11 – 0,29	0,483	0,507
B2	964	51 – 97	0,03 – 0,25	0,03 – 0,25	0,462	0,569

Validität

Die konvergente Validierung der Aufgaben zur Messung der Lesegenauigkeit erfolgte anhand des Salzburger Lesescreenings (SLS 2-9; Mayringer & Wimmer, 2014) sowie der Lesegeschwindigkeit des Leseverständnistests für Erst- bis Siebtklässler: Version II (ELFE II; Lenhard, Lenhard, & Schneider, 2017). Zur diskriminanten Validierung werden Maße zum Wort- und Satzverständnis des ELFE II herangezogen. Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten finden sich in Tabelle II.6-8.

Tabelle II.6-8: Korrelation zwischen *ILeA plus* Lesegenauigkeit (Wörter) und Validitätskriterien

		<i>ILeA plus</i> Lesegenauigkeit (Rohwerte)	
		B1	B2
SLS 2-9	Lesequotient	$r = 0,583$	$r = 0,389$
ELFE II Lesegeschwindigkeit	Wortebene (T-Wert)	--	$r = 0,428$
	Satzebene (T-Wert)	--	$r = 0,466$
ELFE II Leseverständnis	Wortebene (T-Wert)	--	$r = 0,450$
	Satzebene (T-Wert)	--	$r = 0,490$
CFT 1-R	Klasse (T-Wert)	$r = 0,270$	$r = 0,245$

		<i>ILeA plus</i> Lesegenauigkeit (kategoriale Normwerte)	
		B1	B2
SLS 2-9	Lesequotient	$r_s = 0,471$	$r_s = 0,366$
ELFE II Lesegeschwindigkeit	Wortebene (T-Wert)	--	$r_s = 0,311$
	Satzebene (T-Wert)	--	$r_s = 0,382$
ELFE II Leseverständnis	Wortebene (T-Wert)	--	$r_s = 0,316$
	Satzebene (T-Wert)	--	$r_s = 0,395$

Anmerkungen: Stichprobe B1: $N = 225$, B2: $N = 277$.

Die Inhaltsvalidität ist als unzureichend zu bewerten. Die jahrgangsstufenspezifischen Rohwerte der Aufgabe „Lesegenauigkeit Wörter“ weisen niedrige Zusammenhänge mit den Normwerten etablierter Testverfahren zur Messung von Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis auf. Ein mittlerer Zusammenhang findet sich allenfalls in Jahrgangsstufe 3 mit ELFE II Leseverständnis auf Satzebene. Der Zusammenhang mit einem Testverfahren zur Messung kognitiver Fähigkeiten ist niedrig.

Die kriteriale Validität kann ebenso als unzureichend bezeichnet werden. Die Stanine-Werte der Aufgabe „Lesegenauigkeit Wörter“ korrelieren mit den Standardwerten etablierter Verfahren auf niedrigem Niveau.

Gleichwohl kann zu Beginn des Schuljahres mithilfe der vorgelegten Aufgaben auch im Bereich Lesegenauigkeit auf effiziente Weise ein Überblick über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler gewonnen werden. Lehrkräfte können das Instrument nutzen, um ihren Unterricht zu planen und um ihre diagnostische Kompetenz weiterzuentwickeln.

6.4.4 LESEGENAUIGKEIT SATZ

Messtheoretische Güte der Aufgaben

Die Schwierigkeitsindizes der Items sind relativ hoch. Die Schwierigkeit der Sätze ist so konzipiert, dass sie von Schülerinnen und Schülern der vierten und fünften Jahrgangsstufe erfolgreich zu bearbeiten sind (Tabelle II.6-9).

Tabelle II.6-9: *ILeA plus* Lesegenauigkeit (Sätze): Itemkennwerte und Reliabilitätskoeffizienten

	Itemkennwerte				Reliabilität	
	Stich- probe	Itemschwierig- keiten	Itemvarianzen	Itemtrenn- schärfen	Interne Konsistenz	Split-Half
	N	p_i	var_i	r_i	α	r_{tt}
C1	948	48 – 71	0,20 – 0,25	0,29 – 0,53	0,789	0,770
C2	975	55 – 79	0,16 – 0,25	0,29 – 0,52	0,769	0,738

Validität

Die konvergente Validierung der Aufgaben zur Messung von Lesegenauigkeit erfolgte anhand des Salzburger Lesescreenings (SLS 2-9; Mayringer & Wimmer, 2014) sowie der Lesegeschwindigkeit des Leseverständnistests für Erst- bis Siebtklässler: Version II (ELFE II; Lenhard, Lenhard, & Schneider, 2017). Zur diskriminanten Validierung werden Maße zum Wort- und Satzverständnis des ELFE II herangezogen. Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten finden sich in Tabelle II.6-10.

Tabelle II.6-10: Korrelation zwischen *ILeA plus* Lesegenauigkeit (Sätze) und Validitätskriterien

		<i>ILeA plus</i> Lesegenauigkeit (Rohwerte)	
		C1	C2
SLS 2-9	Lesequotient	$r = 0,491$	$r = 0,292$
ELFE II Lesegeschwindigkeit	Wortebene (T-Wert)	--	$r = 0,345$
	Satzebene (T-Wert)	--	$r = 0,322$
ELFE II Leseverständnis	Wortebene (T-Wert)	--	$r = 0,372$
	Satzebene (T-Wert)	--	$r = 0,339$
CFT	Klasse (T-Wert)	$r = 0,334$	$r = 0,359$

		<i>ILeA plus</i> Lesegenauigkeit (kategoriale Normwerte)	
		C1	C2
SLS 2-9	Lesequotient	$r_s = 0,448$	$r_s = 0,205$
ELFE II Lese- geschwindigkeit	Wortebene (T-Wert)	--	$r_s = 0,245$
	Satzebene (T-Wert)	--	$r_s = 0,177$
ELFE II Leseverständnis	Wortebene (T-Wert)	--	$r_s = 0,254$
	Satzebene (T-Wert)	--	$r_s = 0,196$
Deutschnote		$r_s = -0,408$	$r_s = -0,334$

Anmerkungen: Stichprobe C1: $N = 260$, C2: $N = 230$.

Die Inhaltsvalidität ist als unzureichend zu bewerten. Die jahrgangsstufenspezifischen Rohwerte der Aufgabe „Lesegenauigkeit Sätze“ weisen niedrige Zusammenhänge mit den Normwerten etablierter Testverfahren zur Messung von Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis auf. Ein mittlerer Zusammenhang findet sich allenfalls in Jahrgangsstufe 4 mit Lesegeschwindigkeit. Der Zusammenhang mit einem Testverfahren zur Messung kognitiver Fähigkeiten ist niedrig.

Die kriteriale Validität kann ebenso als unzureichend bezeichnet werden. Die Stanine-Werte der Aufgabe „Lesegenauigkeit Sätze“ korrelieren mit den Standardwerten etablierter Verfahren auf niedrigem Niveau. Mit der Deutschnote bestehen niedrige negative Zusammenhänge.

Gleichwohl kann zu Beginn des Schuljahres mithilfe der vorgelegten Aufgaben auch im Bereich Lesegenauigkeit auf effiziente Weise ein Überblick über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler gewonnen werden. Lehrkräfte können das Instrument nutzen, um ihren Unterricht zu planen und um ihre diagnostische Kompetenz weiterzuentwickeln.

6.4.5 LESEVERSTEHEN

Messtheoretische Güte der Aufgaben

Die Aufgaben sind so konzipiert worden, dass sie für Schülerinnen und Schülern bei Erreichen des Fähigkeitsniveaus B bzw. C eine angemessene Anforderung darstellen und weitgehend bewältigt werden sollten. Dabei wurden für B1 bzw. C1 basierend auf den Ergebnissen der Erprobungserhebung etwas leichtere Items ausgewählt; die Items in B2 bzw. C2 sind etwas schwieriger (Tabelle II.6-11).

Tabelle II.6-11: *ILeA plus* Leseverstehen: Itemkennwerte und Reliabilitätskoeffizienten

	Itemkennwerte				Reliabilität	
	Stich- probe	Itemschwierig- keiten	Itemvarianzen	Itemtrenn- schärfen	Interne Konsistenz	Split-Half
	N	p_i	var_i	r_i	α	r_{tt}
B1 ¹	176	64 – 96	0,04 – 0,19	0,10 – 0,51	0,718	--
B2	982	37 – 88	0,11 – 0,25	0,20 – 0,51	0,672	0,556
C1 ¹	195	51 – 97	0,03 – 0,25	-0,04 – 0,51	0,710	--
C2	975	64 – 96	0,04 – 0,19	0,11 – 0,29	0,499	0,396
D ¹	941	16 – 64	0,13 – 0,25	0,19 – 0,40	0,636	0,583

Anmerkung: ¹ Werte beruhen auf der Erprobungsfassung.

Validität

Die konvergente Validierung der Aufgaben zur Messung von Leseverstehen erfolgte anhand des Leseverständnistests für Erst- bis Siebtklässler: Version II (ELFE II; Lenhard, Lenhard, & Schneider, 2017), die diskriminante Validierung anhand des Salzburger Lesescreenings (SLS 2-9; Mayringer & Wimmer, 2014). Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten finden sich in Tabelle II.6-12.

Tabelle II.6-12: Korrelation zwischen *ILeA plus* Leseverstehen und Validitätskriterien

		<i>ILeA plus</i> Leseverstehen (Rohwerte)			
		B1 ¹	B2	C1 ¹	C2
ELFE II Leseverständnis	Gesamt (T-Wert)	r = 0,621	r = 0,512	r = 0,584	r = 0,363
SLS 2-9	Lesequotient	r = 0,560	r = 0,332	r = 0,496	r = 0,278
ELFE II Lesegeschwindigkeit	Wort (T-Wert)	r = 0,592	r = 0,447	r = 0,562	r = 0,315
	Satz (T-Wert)	r = 0,525	r = 0,420	r = 0,549	r = 0,282
	Text (T-Wert)			r = 0,141	r = 0,139
CFT	Klasse (T-Wert)	--	r = 0,358	--	r = 0,220

		<i>ILeA plus</i> Leseverstehen (kriteriale Normwerte)			
		B1 ¹	B2	C1 ¹	C2
ELFE II Leseverständnis	Gesamt (T-Wert)	r _s = 0,593	r _s = 0,346	r _s = 0,516	r _s = 0,261
SLS 2-9	Lesequotient	r _s = 0,513	r _s = 0,216	r _s = 0,466	r _s = 0,184
ELFE II Lesegeschwindigkeit	Wort (T-Wert)	r _s = 0,525	r _s = 0,292	r _s = 0,473	r _s = 0,243
	Satz (T-Wert)	r _s = 0,461	r _s = 0,292	r _s = 0,490	r _s = 0,182
	Text (T-Wert)	--	--	r _s = 0,361	r _s = 0,138
Deutschnote		--	--	--	r _s = -0,303

Anmerkungen: Stichprobe B1: N = 62, B2: N = 270, C1: N = 61, C2: N = 231.

¹ Werte beruhen auf der Erprobungsfassung.

Die Inhaltsvalidität ist als ausreichend zu bewerten. Die jahrgangsstufenspezifischen Rohwerte der Aufgabe „Leseverstehen“ weisen mittlere Zusammenhänge mit den Normwerten etablierter Testverfahren zur Messung von Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit auf. Der Zusammenhang mit einem Testverfahren zur Messung kognitiver Fähigkeiten ist niedrig.

Die kriteriale Validität dagegen fällt lediglich unzureichend aus. Die Stanine-Werte der Aufgabe „Leseverstehen“ korrelieren mit den Standardwerten etablierter Verfahren auf niedrigem Niveau. Ein mittlerer Zusammenhang findet sich allenfalls in den Jahrgangsstufen 2 und 4 mit Leseverständnis, wobei hier der Stichprobenumfang gering ist. In der Jahrgangsstufe 5 besteht ein niedriger negativer Zusammenhang mit der Deutschnote.

Gleichwohl kann zu Beginn des Schuljahres mithilfe der vorgelegten Aufgaben auch im Bereich Leseverstehen auf effiziente Weise ein Überblick über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler gewonnen werden. Lehrkräfte können das Instrument nutzen, um ihren Unterricht zu planen und um ihre diagnostische Kompetenz weiterzuentwickeln.

Die konvergente Validität bezogen auf die Kriterien des ELFE II sind nicht optimal. Dies kann dem Umstand geschuldet sein, dass bei **ILeA plus** ein curricularer Ansatz der Operationalisierung von Leseverstehen gewählt wurde.

Für die Aufgaben **ILeA plus** Leseverstehen D in Jahrgangstufe 6 liegen keine Angaben zur Validität vor.

6.4.6 WÖRTER SCHREIBEN

Messtheoretische Güte der Aufgaben

Die Itemkennwerte beruhen auf der richtigen Schreibung der einzelnen Wörter und sind unterschiedlich hoch, d. h. die zu schreibenden Wörter sind unterschiedlich schwer.

Da bei **ILeA plus** „Wörter schreiben“ die Anzahl der richtigen Schreibungen nicht relevant ist, sondern die Anzahl der Graphemtreffer, wird die Reliabilität entsprechend berichtet (Tabelle II.6-13).

Tabelle II.6-13: **ILeA plus** Wörter schreiben: Itemkennwerte und Reliabilitätskoeffizienten

	Stichprobe	Itemkennwerte ¹			Reliabilität ²
		Itemschwierigkeiten	Itemvarianzen	Itemtrennschärfen	Interne Konsistenz
		N	p_i	var_i	r_i
All ³	753	9 – 30	0,09 – 0,21	0,45 – 0,61	0,804
B1 ⁴	154	6 – 60	0,06 – 0,25	0,30 – 0,61	0,888
B2	948	11 – 54	0,10 – 0,25	0,38 – 0,68	0,928
C1 ⁴	189	5 – 66	0,05 – 0,25	0,18 – 0,60	0,940
C2	951	26 – 80	0,16 – 0,25	0,35 – 0,61	0,893
D ⁴	980	24 – 70	0,04 – 0,25	0,33 – 0,61	0,935

Anmerkungen: ¹ Bezogen auf Messwert Richtige Lösung. ² Bezogen auf Messwert Graphemtreffer. ³ Hier nur A11. ⁴ Werte beruhen auf der Erprobungsfassung.

Validität

Für die Jahrgangsstufe 1 (All) erfolgte eine Validierung anhand eines Subtests des IEL-1. Die Anzahl der Graphemtreffer in Aufgabe A11 des Testpakets All weist eine hohe Korrelation mit dem Rohwert des Subtest V „Wörter lesen und schreiben“ auf, $r = .699$, $p < .01$ (2-seitig).

Für die Jahrgangsstufen 2 bis 5 erfolgte die konvergente Validierung der Aufgaben zur Messung von Rechtschreibkompetenz anhand der Hamburger Schreibprobe (HSP2+ bzw. HSP4-5; May, 2012). Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten finden sich in Tabelle II.6-14.

Tabelle II.6-14: Korrelation zwischen *ILeA plus* Wörter schreiben und Validitätskriterien

		<i>ILeA plus</i> Wörter Schreiben (Rohwerte)			
		B1 ¹	B2	C1 ¹	C2
HSP	Richtig geschriebene Wörter (T-Wert)	--	r = 0,557	--	r = 0,719
	Graphemtreffer (T-Wert)	r = 0,561	r = 0,445	r = 0,454	r = 0,668
CFT	Klasse (T-Wert)	--	r = 0,318	--	r = 0,202

		<i>ILeA plus</i> Wörter Schreiben (kriteriale Normwerte)			
		B1 ¹	B2	C1 ¹	C2
HSP	Graphemtreffer (T-Wert)	r _s = 0,529	r _s = 0,552	r _s = 0,606	r _s = 0,655
Deutschnote		--	--	--	r _s = -0,504

Anmerkungen: Stichprobe B1: N = 100, B2: N = 272, C1: N = 113, C2: N = 234.

¹ Werte beruhen auf der Erprobungsfassung.

Die Inhaltsvalidität ist als gut zu bewerten. Die jahrgangsstufenspezifischen Rohwerte der Aufgabe „Wörter schreiben“ weisen mittlere bis hohe Zusammenhänge mit den Normwerten eines etablierten Testverfahrens zur Messung von Rechtschreibkompetenz auf. Der Zusammenhang mit einem Testverfahren zur Messung kognitiver Fähigkeiten ist niedrig.

Die kriteriale Validität kann ebenso als gut bezeichnet werden. Die Stanine-Werte der Aufgabe „Wörter schreiben“ korrelieren mit den Standardwerten eines etablierten Testverfahrens zur Messung von Rechtschreibkompetenz auf mittlerem bis hohem Niveau. Mit der Deutschnote bestehen mittlere negative Zusammenhänge.

Für die Aufgabe „Wörter schreiben“ D in Jahrgangsstufe 6 liegen keine Angaben zur Validität vor.

6.4.7 SÄTZE SCHREIBEN

Messtheoretische Güte der Aufgaben

Die Itemkennwerte beruhen auf der richtigen Schreibung der einzelnen Wörter und sind unterschiedlich hoch, d. h., die zu schreibenden Wörter sind unterschiedlich schwer. Die Sätze bestehen aus schwierigeren und leichteren Wörtern.

Da bei *ILeA plus* „Wörter schreiben“ die Anzahl der richtigen Schreibungen nicht relevant ist, sondern die Anzahl der Graphemtreffer, wird die Reliabilität für die Anzahl der richtigen Wörter und die Graphemtreffer berichtet (Tabelle II.6-15).

Tabelle II.6-15: *ILeA plus* Sätze schreiben: Itemkennwerte und Reliabilitätskoeffizienten

	Itemkennwerte ¹				Reliabilität ²	
	Stich- probe	Itemschwierig- keiten	Itemvarianzen	Itemtrenn- schärfen	Interne Konsistenz	Split-Half
	N	p_i	var_i	r_i	α	r_{tt}
C1 ³	189	4 – 83	0,04 – 0,25	0,11 – 0,68 ²	--	--
C2	933	5 – 98	0,02 – 0,25	0,18 – 0,47 ²	0,910 / 0,763 ⁴	0,850 / 0,728 ⁴

Anmerkungen: ¹ Itemkennwerte sind angegeben für die richtigen Lösungen. ² Satzspezifisch.

³ Werte beruhen auf der Erprobungsfassung zum Schulhalbjahr. ⁴ Richtige Wörter/Graphemtreffer.

Validität

Die konvergente Validierung der Aufgaben zur Messung von Rechtschreiben erfolgte anhand der Hamburger Schreibprobe (HSP4-5; May, 2012). Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten finden sich in Tabelle II.6-16.

 Tabelle II.6-16: Korrelation zwischen *ILeA plus* Sätze schreiben und Validitätskriterien

		<i>ILeA plus</i> Sätze schreiben (Rohwerte)	
		C1 ¹	C2
HSP	Richtig geschriebene Wörter (T-Wert)	--	$r = 0,752$
	Graphemtreffer (T-Wert)	--	$r = 0,551$
CFT	Klasse (T-Wert)	--	$r = 0,217$

		<i>ILeA plus</i> Sätze schreiben (kriteriale Normwerte)	
		C1 ¹	C2
HSP	Richtig geschriebene Wörter (T-Wert)	--	$r_s = 0,688$
	Graphemtreffer (T-Wert)	--	$r_s = 0,642$
Deutschnote		--	$r_s = -0,467$

Anmerkungen: Stichprobe C1: $N = 113$, C2: $N = 234$. ¹ Nicht validiert während der Erprobungserhebung.

Sowohl die Inhaltsvalidität als auch die kriteriale Validität für die Jahrgangsstufe 5 ist als gut zu bewerten. Die jahrgangsstufenspezifischen Roh- und Staninewerte der Aufgabe „Sätze schreiben“ weisen mittlere bis hohe Zusammenhänge mit den Normwerten eines etablierten Testverfahrens zur Messung von Rechtschreibkompetenz auf. Der Zusammenhang mit einem Testverfahren zur Messung kognitiver Fähigkeiten ist niedrig. Mit der Deutschnote bestehen mittlere negative Zusammenhänge.

Für die Aufgabe „Sätze Schreiben“ C1 in Jahrgangsstufe 4 liegen keine Angaben zur Validität vor.

6.4.8 FEHLERTEXT

Messtheoretische Güte der Aufgaben

In der Aufgabe „Fehlertext“ wurden für beide Teilaufgaben (1) Fehler finden und (2) Fehler berichtigen, dieselben Items ausgewählt, auch wenn diese in den Teilaufgaben unterschiedliche Schwierigkeiten aufweisen. Entsprechend variieren die Itemkennwerte sehr stark (Tabelle II.6-17).

Tabelle II.6-17: *ILeA plus* Fehlertext: Itemkennwerte und Reliabilitätskoeffizienten

	Itemkennwerte				Reliabilität	
	Stich- probe	Itemschwierig- keiten	Item- varianzen	Itemtrenn- schärfen	Interne Konsistenz	Split-Half
	N	p_i	var_i	r_i	α	r_{tt}
Fehler finden ¹	923	19 – 75	0,15 – 0,25	0,24 – 0,47	0,704	0,736
Fehler berichtigen ¹	911	22 – 82	0,15 – 0,25	0,37 – 0,56	0,821	0,801

Anmerkung: ¹ Werte beruhen auf der Erprobungsfassung.

Für die Aufgabe „Fehlertext“ liegen keine Angaben zur Validität vor.

7. LITERATUR

Literatur: Teil II, Kap. 1-6

- Augst, G., & Dehn, M. (2007). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht: Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen*. Stuttgart: Klett.
- Barkow, I. (2013). *Schreiben vor der Schrift: Frühe Literalität und Kritzeln*. Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Bartnitzky, H., Brügelmann, H., & Hecker, U. (2005). *Pädagogische Leistungskultur: Materialien für die Jahrgangsstufe 1 und 2*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- BiSS-Trägerkonsortium. (Hrsg.). (2019). *Minimalstandards für diagnostische Tools: Bildung durch Sprache und Schrift*. Abgerufen von <http://i.bsbb.eu/1030> (Zugriff am 29.06.2021).
- Bortz, J., & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (5., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (PS Psychologie, 3., aktualis. u. erw. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Clay, M. M. (2013). *An observation survey of early literacy achievement*. Auckland: The Marie Clay Literacy Trust.
- Dehn, M. (2007). *Kinder & Lesen und Schreiben: Was Erwachsene wissen sollten*. Stuttgart: Klett.
- Diehl, K., & Hartke, B. (2012). *IEL-1: Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr: Ein curriculumbasiertes Verfahren zur Abbildung des Lernfortschritts*. Göttingen: Hogrefe.
- Dollinger, S. (2013). *Diagnosegenauigkeit von ErzieherInnen und LehrerInnen: Einschätzung schulrelevanter Kompetenzen in der Übergangphase*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fay, J. (2010). *Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Texteschreiben: Eine empirische Untersuchung in Jahrgangsstufe 1 bis 4*. Frankfurt am Main: Lang.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik: Mit Hinweisen zur Intervention* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Füssenich, I., & Geisel, C. (2008). *Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift*. München: Ernst Reinhart.
- Geiling, U., Liebers, K., & Prengel, A. (Hrsg.). (2015). *Handbuch ILEA T: Individuelle Lernentwicklungsanalyse im Übergang*. Abgerufen von https://ilea-t.reha.uni-halle.de/das_handbuch_ilea_t (Zugriff am 26.06.2021).
- Gottlebe, K., Buchard, L., Jachnow, K., Dietrich, S., Latzko, B., & Liebers, K. (2020). *Bericht zur Normierung und Validierung des Aufgabenpakets ILeA plus Deutsch Frühe Literalität A-II im Schuljahr 2019/20*. Leipzig. Unveröffentlichter Projektbericht.
- Gottlebe, K., Dietrich, S., Latzko, B., & Liebers, K. (2020). *Bericht zur Normierung der Aufgabenpakete ILeA plus Deutsch im Schuljahr 2018/19*. Leipzig. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-711284> (Zugriff am 26.06.2021).
- Heger, B., Liebers, K., & Prengel, A. (2015). Pädagogische Diagnostik für Kinder auf dem Weg zur Schrift. In U. Geiling, K. Liebers, A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch ILEA T: Individuelle Lernentwicklungs-Analyse im Übergang* (S. 39-61). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

- Helbig, P., Kirschhock, E., Kummer, U., & Martschinke, S. (2005). *Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht: Lernwege bereiten und begleiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hesse, I., & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3., vollständig überarb. u. erw. Aufl.). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Jeuk, S., & Schäfer, J. (2009). *Schriftspracherwerb*. Berlin: Cornelsen.
- Kelava, A., & Moosbrugger, H. (2012). Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 75-102). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kirchner, S. (2019). Rechtschreiblernen: Fallbeispiele als Ausgangspunkt für fachdidaktische Reflexionen. In D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht* (S. 133-146). Wiesbaden: Springer.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. (Hrsg.). (2010). *ILeA 1: Individuelle Lernstandsanalysen. Schülerheft: Deutsch, Mathematik* (6. Aufl.). Ludwigsfelde-Struveshof.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2017). *ELFE II: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler: Version II*. Göttingen: Hogrefe.
- Liebers, K., & Heger, B. (2017). *Erwerb früher Literalität im Übergang von der Kita in die Grundschule: Befunde einer Längsschnittstudie unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterdifferenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Liebers, K., Junger, R., Kanold, E., Gottlebe, K., Dietrich, S., & Latzko, B. (2018). *Bericht zum Teilprojekt 2 „Erprobung der Aufgabenpakete ILeA plus Deutsch“*. Leipzig. Abgerufen von [https://ul.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf\[id\]=https%3A%2F%2Ful.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A70698%2Fmets](https://ul.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf[id]=https%3A%2F%2Ful.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A70698%2Fmets) (Zugriff am 26.06.2021).
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- May, P. (2012). *HSP 1-10: Hamburger Schreib-Probe 1-10* (6., neu normierte Aufl.). Stuttgart: verlag für pädagogische medien.
- Mayringer, H., & Wimmer, H. (2014). *SLS 2-9: Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9*. Göttingen: Hogrefe.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (Hrsg.). (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualis. u. überarb. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Naumann, C. L. (2004). Rechtschreiben ab der zweiten bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe. *Grundschule*, 11, 30-34.
- Naumann, C. L. (2008). Zur Rechtschreibkompetenz und ihrer Entwicklung. In A. Bremerich-Voss, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch: Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 134-159). Weinheim: Beltz.
- Naumann, C. L., & Weinhold, S. (2011). Rechtschreiben: Zur Bedeutung des Rechtschreibens für die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe. In A. Bremerich-Voss, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule* (Deutsch konkret, 3. Aufl., S. 185-201). Berlin: Cornelsen.

- Neugebauer, U., & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich: Eine Analyse und Bewertung*. Abgerufen von <http://i.bsbb.eu/1031> (Zugriff am 26.06.2021).
- Niedermann, A., & Sassenroth, M. (2007). *Lesestufen: Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung* (3. Aufl.). Buxtehude: Persen.
- Philipp, M. (2014). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ritter, M. (2015). Schreibkultur und Schreibdidaktik: Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs. *Grundschule aktuell*, 132, 6-11.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7., überarb. u. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sasse, A. (2005). *Lesen lehren*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Scheele, V. (2005). *Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfertigkeiten*. Frankfurt am Main: Lang.
- Scheerer-Neumann, G. (2003). Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In I. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *LRS in den Jahrgangsstufen 1-10: Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (Bd. 1, 6. Aufl., S. 45-65). Weinheim, Basel: Beltz.
- Scheerer-Neumann, G. (2008). Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten: Wo stehen wir heute? *Grundschulunterricht Deutsch*, 4, 7-12.
- Scheerer-Neumann, G., Schnitzler, C. D., & Ritter, C. (2010). *ILeA: Individuelle Lernstandsanalysen. Lehrerheft: Deutsch. Teil 1: Lesen* (5. Aufl.). Ludwigfelde-Struveshof.
- Schnitzler, C. D. (2008). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb (Forum Logopädie). Stuttgart: Thieme.
- Schründer-Lenzen, A. (2009). *Schriftspracherwerb und Unterricht: Bausteine professionellen Handlungswissens*. Wiesbaden: VS.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb*. Wiesbaden: Springer.
- Scott-Little, C., & Niemeyer, J. (2001). *Assessing kindergarten children. What school systems need to know*. Greensboro: SERVE.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (Hrsg.). (2015). *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1-10*. Berlin, Potsdam.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460.
- Spiegel, Uta (2014). *Mit Rechtschreibstrategien richtig schreiben lernen. Grundlagen und Übungen für die Klassen 2-4*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer Friedrich
- Testkuratorium der Föderation Deutscher Psychologinnenvereinigungen. (Hrsg.). (2006). TBS-TK: Testbeurteilungssystem des Testkuratoriums der Föderation Deutscher Psychologinnenvereinigungen: Stand und Perspektiven. *Report Psychologie*, 31, 492-500.
- Tolchinsky, L. (2016). From text to language and back. The emergence of written language. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of writing research* (S. 144-159). New York: Guilford Press.

- Valtin, R. (1997). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens: Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule* (S. 76-88). Weinheim, Basel: Beltz.
- Valtin, R. (2006). Das Reformprojekt der kompensatorischen Erziehung: Nostalgie oder Notwendigkeit? In A. Sasse & R. Valtin (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit: Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy* (S. 14-24). Berlin: DGLS.
- Weiß, R. H. (2006). *Grundintelligenztest Skala 2: Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, R. H., & Osterland, J. (2012). *Grundintelligenztest Skala 1: Revision (CFT 1-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wygotski, L. S. (1964). *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie.

8. ANHANG

Punktestaffelung Aufgabe „Texte puzzeln“ (Deu_C1_LV_2, Deu_C2_LV_2), Teil II, Kap. 3.3.2

Die Staffelung der Punktevergabe wurde auf Basis der inhaltlichen Logik (Kohärenz) der Schülerlösungen vorgenommen. Liegt nach der Sortierung durch die Schülerinnen und Schüler kein Kohärenzbruch zwischen den Sätzen vor, werden drei Punkte vergeben – dieser Fall tritt nur bei der vorgesehenen Lösungsvariante (1234) ein. Liegt ein Kohärenzbruch an einer der drei Satzfügen vor, werden zwei Punkte vergeben, greifen nur zwei Sätze schlüssig aufeinander zu (zwei Kohärenzbrüche), wird ein Punkt vergeben, ergibt sich keine logische Referenzstruktur zwischen den Sätzen, werden 0 Punkte vergeben. In der folgenden Tabelle sind die Zuordnungen dokumentiert.

Tabelle II.8-1

Item	Kombination	N ¹⁵	Punkte
C1: Jahrgang 4 Südafrika	1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden.	74	3
	1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas.	16	2
	1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden.	12	1
	1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht.	22	2
	1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas.	0	1
	1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht.	0	0
	2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden.	0	1
	2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas.	0	0
	2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden.	0	1
	2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika.	4	2

¹⁵ Anzahl der Kombinationen im Rahmen der Erprobung

<p>2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas.</p>	0	0
<p>2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika.</p>	0	0
<p>3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden.</p>	0	1
<p>3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht.</p>	0	0
<p>3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden.</p>	0	0
<p>3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika.</p>	0	0
<p>3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht.</p>	0	2
<p>3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika.</p>	0	2
<p>4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas.</p>	0	2
<p>4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht.</p>	0	0
<p>4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas.</p>	0	0
<p>4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika.</p>	0	0
<p>4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht.</p>	0	1
<p>4 Dazu gehören auch Elefanten, Nashörner, Büffel, Löwen und Leoparden. 3 In diesem besonderen Schutzgebiet leben viele verschiedene Tiere Afrikas. 2 Dort hat sie den bekannten Krüger-Nationalpark besucht. 1 Im Urlaub war Pauls Tante für vier Wochen in Südafrika.</p>	0	0

C2: Jahrgang 5 Zoobesuch	1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern.	100	3
	1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus.	6	2
	1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern.	0	1
	1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei.	0	1
	1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus.	10	2
	1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei.	5	1
	2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern.	5	1
	2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus.	0	0
	2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern.	5	1
	2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege.	0	1
	2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus.	0	0
	2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege.	0	0
	3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern.	0	1
	3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei.	0	1
	3 Die kleinen Tiere tollern immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern.	0	0

	<p>3 Die kleinen Tiere tollten immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege.</p>	0	0
	<p>3 Die kleinen Tiere tollten immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei.</p>	0	1
	<p>3 Die kleinen Tiere tollten immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege.</p>	0	1
	<p>4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 3 Die kleinen Tiere tollten immer lustig über die Bäume im Affenhaus.</p>	18	2
	<p>4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 3 Die kleinen Tiere tollten immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei.</p>	6	1
	<p>4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 3 Die kleinen Tiere tollten immer lustig über die Bäume im Affenhaus.</p>	0	1
	<p>4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 3 Die kleinen Tiere tollten immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege.</p>	0	2
	<p>4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 3 Die kleinen Tiere tollten immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei.</p>	0	0
	<p>4 Zum Abschluss des Zoospaziergangs kann Kevin endlich die Zebras bewundern. 3 Die kleinen Tiere tollten immer lustig über die Bäume im Affenhaus. 2 Zuerst kommen sie aber bei den Totenkopffäffchen vorbei. 1 Bei einem Besuch im Zoo freut sich Kevin immer besonders auf das Zebragehege.</p>	0	0
C2: Jahrgangsstufe 5 Heuschrecke	<p>1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt.</p>	114	3
	<p>1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen.</p>	15	2
	<p>1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt.</p>	8	2
	<p>1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß.</p>	9	2

<p>1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen.</p>	6	2
<p>1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß.</p>	7	2
<p>2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt.</p>	0	1
<p>2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen.</p>	0	1
<p>2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt.</p>	0	0
<p>2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt.</p>	0	1
<p>2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen.</p>	0	0
<p>2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt.</p>	0	0
<p>3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt.</p>	0	1
<p>3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß.</p>	0	0

<p>3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt.</p>	0	0
<p>3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt.</p>	0	0
<p>3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß.</p>	0	1
<p>3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt.</p>	0	0
<p>4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen.</p>	0	1
<p>4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß.</p>	0	1
<p>4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen.</p>	0	0
<p>4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt.</p>	0	1
<p>4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß.</p>	0	0
<p>4 Dann haben sie und ihr Bruder die Heuschrecke auf der Wiese vor dem Zeltplatz ausgesetzt. 3 Ganz vorsichtig hat Merle sie mit einer Kaffeetasse und einem Blatt Papier eingefangen. 2 Sie saß an der Innenwand und war ungefähr fünf Zentimeter groß. 1 Beim Zelten im Urlaub hat sich eine Heuschrecke in Merles Zelt verirrt.</p>	0	0