

Schmidt, B., Schabmann, A. & Hennes, A.K. (2022). Leseverständnis diagnostizieren. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 493-504). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Leseverständnis diagnostizieren

Barbara Maria Schmidt, Alfred Schabmann & Ann-Kathrin Hennes

Leseverstehen, verstehendes Lesen, sinnerfassendes und sinentnehmendes Lesen: diese Begriffe werden teilweise synonym für Leseverständnis verwendet (für eine Abgrenzung zu anderen Begriffen wie Lesekompetenz und Literarität siehe W. Lenhard, 2019). Leseverständnis ist eine Kompetenz, die über die ganze Lebensspanne hinweg benötigt wird, um sich z. B. neues Wissen anzueignen, aber auch für alltägliche Dinge, wie beim Lesen von Gebrauchsanweisungen, Ausfüllen von Formularen oder einfach nur das Lesen eines Buches zum Zeitvertreib.

Leseverständnis ist ein komplexes Konstrukt, für das keine eindeutige Definition vorliegt. In erster Linie geht es beim Leseverständnis darum, anhand eines gelesenen Textes/Textteiles eine kohärente mentale Repräsentation (eine Art inneres Bild) von dem Gelesenen aufzubauen (z. B. Kintsch & Rawson, 2005). Die mentale Repräsentation ist ein kumulatives Produkt, das sich aus verschiedenen Teilprozessen (Dekodieren, Inferenzen bilden, Verknüpfung mit vorhandenem Wissen etc.) aufbaut, die während des Lesens stattfinden. Der Prozess ist für ein erfolgreiches und tiefes Verständnis ausschlaggebend (van den Boerk, 2012).

Im schulischen Kontext gibt es verschiedene Gründe, das Leseverständnis diagnostisch zu erfassen. Eine Intention kann z. B. sein, sich einen Überblick über den aktuellen Lernstand der Schüler:innen zu verschaffen, um davon das weitere Vorgehen im Unterricht abzuleiten. Ein weiterer Grund kann die Dokumentation der individuellen Entwicklung (Lernverlaufsdiagnostik) der Kinder sein (Kapitel 4, in diesem Band; Voss & Gebhardt, 2017). Im Bereich der Sonderpädagogik kann es im Zuge der Förderdiagnostik von Bedeutung sein, Leseverständnisprozesse beim einzelnen Kind genauer zu erfassen, um daraus adäquate Fördermaßnahmen abzuleiten. Je nachdem, welches Ziel verfolgt wird, werden unterschiedliche Ansprüche an die Diagnostik von Leseverständnis gestellt. Bevor wir uns jedoch näher mit der Diagnostik des Leseverständnisses befassen, ist es notwendig das Konstrukt Leseverständnis näher zu betrachten, damit die Komplexität von Leseverständnis deutlich wird. Erst wenn man einen Überblick darüber hat, welche Teilprozesse beim Leseverständnis beteiligt sind, wird verständlich, vor welche Herausforderungen uns die Erfassung von Leseverständnis stellt.

1 Modellannahmen

Es gibt eine Vielzahl von Modellen, die das Leseverständnis beschreiben. Die dabei angenommenen Prozesse bzw. die Enge/Breite dieser Annahme variieren je nach wissenschaftlicher Disziplin (z. B. *verbale Effizienz*, Perfetti, 1989; *Simple View of Reading*, Gough & Tunmer, 1986;

Konstruktions-Integrations-Modell, Kintsch, 1998; *Situationsmodell*, Christmann & Groeben, 1999) für umfassendere Ausführungen siehe z. B. Christmann 2015, Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera und Schmidt 2020, W. Lenhard, A. Lenhard und Schneider 2017 sowie McNamara und Magliano 2009. Obwohl in den Modellen verschiedene Aspekte des Leseverständnisses in den Fokus genommen werden, herrscht weitgehend Konsens darüber, welche Komponenten am Leseprozess beteiligt sind, und dass diese auf verschiedenen Ebenen (Wort-, Satz- und Textebene) stattfinden.

Wortebene: Manche Modelle (z. B. das Zwei-Wege-Modell der Worterkennung von Coltheart, 2006) gehen davon aus, dass Informationen eines Wortes (z. B. Bedeutung, Wortform ...) in einem mentalen/semantischen Lexikon gespeichert sind. Beim Lesen eines Wortes wird auf dieses Lexikon zugegriffen und so kommt es zum Verstehen des Wortes. Hierzu bedarf es jedoch eines gewissen Maßes an Automatisierung des Wortleseprozesses. Obwohl das Wortverstehen zu den hierarchieniedrigen Prozessen zählt, da es sich um einen einfachen Prozess handelt. So muss zum Beispiel bei Homographen (gleiche Schreibung, unterschiedliche Bedeutung) der Kontext (und damit verbunden hierarchiehöhere Prozesse) herangezogen werden, um dem Wort die richtige Bedeutung zuzuschreiben (z. B. Er hat die Bank angeschmiert – in diesem Satz sind gleich zwei Homographe: Hat er nun ein Geldinstitut betrogen oder eine Farbe auf die Parkbank appliziert? Oder hat er auf die Wand eines Geldinstituts ein Graffiti gemalt? Ohne den Kontext wissen wir es nicht.)

Satzebene: Kenntnisse über die Bedeutung der einzelnen Wörter in einem Satz haben nicht automatisch zur Folge, dass der Satz verstanden wird. Die Wörter und Wortgruppen stehen miteinander in Verbindung. Um einen Satz zu verstehen, muss die syntaktisch-grammatische Struktur entschlüsselt werden (*parsing*). Die Analyse eines Satzes erfolgt schrittweise. Es wird zunächst eine bestimmte wahrscheinliche Satzkonstruktion angenommen, welche korrigiert werden muss, wenn Informationen hinzukommen, die der angenommenen Satzstruktur nicht entsprechen (Beispiel: »Lena nimmt ihr Buch aus der Tasche und schlägt damit auf den Tisch«. Hier musste vermutlich eine Korrektur stattfinden, da die Erwartung eher gewesen wäre, dass das Buch aufgeschlagen wird.).

Auf *Textebene* geht es darum, Informationen, die aus Sätzen entnommen wurden, miteinander zu integrieren. Zunächst geschieht dies in Bezug auf kürzere Textabschnitte (lokale Ebene) und danach auf einer Makroebene, d.h. Informationen werden über Textabschnitte hinweg miteinander in Verbindung gebracht. Durch die Integration von Informationen, nicht nur aus dem Text selbst, sondern auch u.a. durch das Vorwissen und Inferenzen, die gezogen werden, entsteht ein *mentales Modell / Situationsmodell* über das Gelesene.

Die Teilprozesse werden in hierarchieniedrige (Prozesse auf Wort- und Satzebene) und hierarchiehohe (Prozesse auf Textebene) unterteilt. Diese Unterscheidung bedeutet jedoch nicht, dass es Unterschiede in der Wertigkeit der Prozesse gibt. Um Leseverständnis zu erzielen, müssen die verschiedenen Teilprozesse miteinander interagieren. Zu den eben genannten Komponenten kommen noch allgemeine kognitive Voraussetzungen, zu denen unter anderem Arbeitsgedächtniskapazitäten, Vorwissen, Interesse und schlussfolgerndes Denken zu zählen sind. Ein Beispiel dafür ist das kognitions-psychologische Modell von Perfetti und Adlof (2012). Die Autoren haben einen komponentenbasierten Rahmen gespannt, in dem sie die Komponenten, die beim Leseverständnis beteiligt sind, zusammenfassen und deren Interaktionen schematisch darstellen.

Nach diesem Modell baut das Leseverständnis zwar auf Wortidentifikation auf und interagiert mit ihr, es werden aber eigene, stark voneinander abhängige Module (Verarbeitungseinheiten)

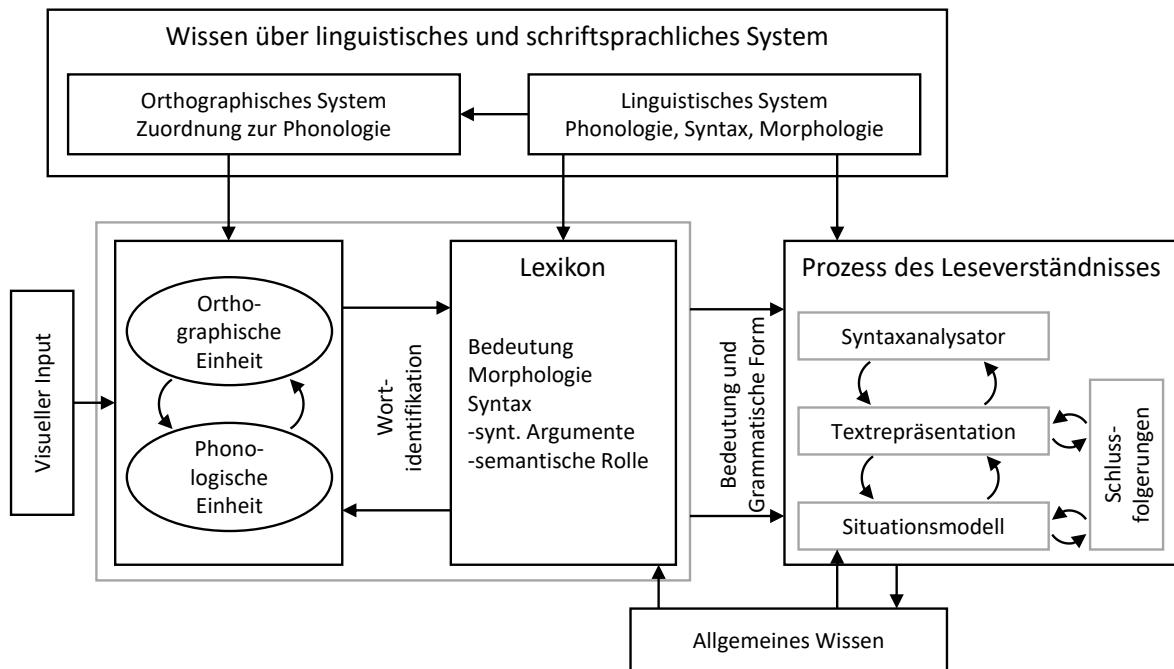


Abbildung 1: Komponentenbasiertes Rahmenmodell nach Perfetti & Adlof (2012, S. 4).

angenommen, die speziell für die Sinnerfassung zuständig sind, indem einerseits ein Abbild bzw. Modell der beschriebenen Situation sowie des Textes an sich (z. B. Zielsetzung) konstruiert wird. Dieser Vorgang interagiert natürlich mit der Analyse der einzelnen Sätze (Syntaxanalyse). Dazu müssen bestimmte Kompetenzen vorhanden und Wissenskomponenten aktiviert werden. Darüber hinaus sind motivationale Komponenten und Unterrichtskomponenten von Bedeutung, wie etwa die Setzung von (Lese-)Zielen oder die Zusammenarbeit der Schüler:innen im Diskurs. Guthrie und Cox (2001) fassen dies unter dem Begriff »Engagement zum Lesen« zusammen.

2 Erfassung von Leseverständnis

Die vorhergehende Ausführung gibt nur einen kurzen Einblick in die Komplexität des Konstrukts Leseverständnis. Diese Komplexität hat auch Auswirkungen auf die Diagnostik von Leseverständnis. Es gibt Verfahren, die sich auf hierarchieniedrige Prozesse, also Verarbeitungsstrategien beschränken, andere wiederum stellen hierarchiehohe Prozesse in den Fokus (Rost, 2018; van den Boerk, 2012). Gerade im Hinblick auf Förderung ist es wichtig, dass sowohl hierarchieniedrige, als auch hierarchiehohe Prozesse in der Diagnostik berücksichtigt werden, zumal oft kritisiert wird, dass viele Leseverständnistests das Leseverständnis in einem einzigen Wert zusammenfassen und somit das multidimensionale Konstrukt nicht adäquat abbilden (Collins, Compton, Lindström & Gilbert, 2020; Kintsch, 2012). Nur, weil ein Kind gut Wörter dekodieren kann (also schnell und sicher laut liest), kann daraus nicht gefolgert werden, dass auch das Textverständnis gut ist (z. B. Cain & Oakhill, 2007). Andererseits haben Studien gezeigt, dass Defizite im Textverständnis, zu einem gewissen Maß durch Vorwissen kompensiert werden können (Miller & Keenan, 2009; Schneider, Krökel & Weinert, 1989). So erzielen manche Kinder bei einem

Leseverständnistest zu einem Inhalt, über den sie viel wissen, bessere Ergebnisse als man dies aufgrund ihrer Leseverständnisschwierigkeiten erwarten könnte.

Neben den oben erwähnten Aspekten spielen zudem noch weitere Komponenten eine Rolle. Die RAND Reading Study Group (2002) nennt neben dem Leser / der Leserin auch den Text, die Aufgabe/Aktivität und den Kontext. Diese Komponenten interagieren miteinander und können auch nicht vollkommen unabhängig betrachtet werden, wie aus der folgenden Ausführung deutlich wird.

2.1 Der Leser / die Leserin

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, braucht es für ein Leseverständnis eine Reihe von Fähigkeiten. Neben den kognitiven Fähigkeiten spielen auch Motivation (Intention für das Lesen, Interesse am Lesen etc.) und Wissen (Wortschatz, themenspezifisches Wissen, Lesestrategien) eine Rolle. Beim Erfassen des Leseverständnisses muss auch der Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigt werden (Lenhard et al., 2017; van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, Withe & Lorch, 2005). So zeigen Studien, dass das Dekodieren gerade bei Leseanfänger:innen eine größere Rolle spielt, als bei geübten Leser:innen (Cain & Oakhill, 2007; de Jong & van der Leij, 2002). Aber auch hinsichtlich anderer Komponenten, wie z. B. dem Erkennen von sprachlichen Bezügen, bestehen altersabhängige Unterschiede zwischen den Kindern. Beispielsweise fallen jüngeren Kindern komplexere sprachliche Bezüge wie Anaphern (Wörter, die auf früher im Text vorkommende Wörter rückverweisen) oder Kataphern (Wörter, deren Bezugswort erst an späterer Stelle im Text folgt) schwer.

2.2 Text

Der Text selbst hat ebenso Auswirkungen auf das Leseverständnis. Dieser kann einfach (Vokabular/Thema ist bekannt) aber auch komplex sein. Auch das Genre (z. B. Erzähl- oder Sachtexte) hat einen Einfluss auf das Verständnis. Die Studie von Best, Floyd und McNamara (2008) konnte zeigen, dass Schüler:innen bei Erzähltexten tendenziell bessere Leistungen erbringen als bei Sachtexten. Auch die Textlänge beeinflusst die Ergebnisse von Leseverständnistests. Schüler:innen mit guten basalen Lesefähigkeiten aber schlechtem Textverständnis können in Tests mit kurzen Texten eine gute Leistung erbringen (García & Cain, 2014), daher wären hier längere Texte zur exakten Messung der Fähigkeiten von Vorteil. Andererseits könnten längere Texte Schüler:innen mit schlechten basalen Lesefähigkeiten unterstützen, ein besseres Verständnis aufzubauen. Längere Textpassagen bieten mehr Kontext/Informationen, was dazu beiträgt, dass mehr hierarchiehohe Prozesse zum Einsatz kommen und so Lesefehler korrigiert werden können (Keenan, Betjemann & Olson, 2008).

An dieser Stelle sei angemerkt, dass Tests, die ausschließlich auf der Bewertung von Sätzen beruhen (Ist die Aussage richtig/falsch; welches Bild passt am besten zu dem Satz) i.A. keine Aussagen über das Leseverständnis zulassen, sondern lediglich das basale Lesen erfassen. Wenn z. B. im Satz »Läuse sind kleine Insekten.« statt Läuse, Mäuse gelesen wird, wird der Satz aufgrund eines Lesefehlers falsch bewertet. Beim Leseverständnis geht es darum, durch Integration mehrerer Informationen eine stabile mentale Repräsentation aufzubauen. Hierzu braucht es mehr als einen Satz (Keenan, 2012).

2.3 Aktivität/Aufgabe

Aktivität: Die Aktivität ist eng mit der Intention verwoben. Liest man, weil man die Intention hat, etwas zu lernen und Ziel des Lesens somit ein tiefes Verständnis ist, oder wird gelesen, weil es die Lehrkraft als Aufgabe gestellt hat, um in Anschluss über den Text zu sprechen. Hier ist ein oberflächliches Verständnis (auf Textbasis) in der Regel ausreichend.

Aufgabe Bei Leseverständnistests werden verschiedene Aufgabenformate verwendet, welche jeweils unterschiedliche Ansprüche bei der Verarbeitung stellen (Kendeou, Papadopoulos & Spanoudis, 2012).

Multiple Choice Aufgaben: Multiple-Choice Aufgaben sind ein oft verwendetes Format. Die Aufgabe besteht darin, einen Text (bzw. mehrere Texte, ggf. verschiedene Textarten) zu lesen und im Anschluss Fragen zu beantworten, indem meist eine von vier vorgegebenen Antwortmöglichkeiten als korrekt anzustreichen ist. Ein Kritikpunkt, der hier oft genannt wird, ist, dass viele Fragen beantwortbar sind, auch ohne, dass der Text gelesen wurde (Christmann, 2015; Rost, 2018). Bei der Konstruktion der Aufgaben ist daher wichtig, dass die Fragen nicht ausschließlich anhand von Vor- bzw. Weltwissen, verbaler Intelligenz, schlussfolgerndem Denken etc. zu beantworten sind. Fragen können aber auch so konstruiert werden, dass sie nicht nur die »Merkfähigkeit« prüfen und an der Oberfläche bleiben, sondern auch die tiefere Verarbeitung erfassen (z. B. indem auch Fragen gestellt werden, welche nur durch Inferenzbildung (Schlussfolgerungen) beantwortet werden können).

Maze Aufgaben: Maze-Aufgaben sind Lückenaufgaben, bei denen ebenfalls Antwortalternativen vorgegeben sind. Die Aufgabe ist es, das Wort auszuwählen, welches am besten in die Lücke passt (z. B. Elefanten sind [groß; blau; schwach]). Bei diesem Aufgabenformat spielen Lesegenauigkeit und -geschwindigkeit, sowie Wortschatz und Inferenzbildung eine Rolle (Kendeou et al. 2012).

Cloze Aufgaben/Lückentextaufgaben: Bei diesem Aufgabentyp wird jedes n-te Wort (z. B. in der Ursprungsform jedes fünfte, oder jedes fünfzigste Inhaltswort) gelöscht. Im Gegensatz zu den Maze Aufgaben gibt es bei den Cloze Aufgaben keine Antwortalternativen für die Lücken. Die Schüler:innen müssen ihre Antwort frei ergänzen. Als richtige Antwort zählen nicht nur das Ursprungswort, sondern auch Synonyme (Pearson & Hamm, 2005). Bei diesem Aufgabenformat spielen phonologische Fähigkeiten, Rechtschreibfähigkeiten sowie Wortlesen eine wichtige Rolle. Zudem wird durch das Aufgabenformat der Lesevorgang unterbrochen und die Leser müssen die Informationen von den gelesenen Sätzen integrieren, um das fehlende Wort zu identifizieren. Die Anforderungen, die Lückenaufgaben an den/die Leser:in stellen, erhöhen die Belastung des Arbeitsgedächtnisses (Kendeou et al., 2012).

Freie Wiedergabe: Bei diesem eher informellen Aufgabenformat müssen die Kinder den Text zunächst lesen und dann in eigenen Worten wiedergeben (nacherzählen, aufschreiben), was im Text gesagt wurde. Der Abruf ist sowohl von hierarchieniedrigen als auch hierarchiehohen Prozessen abhängig (Coa & Kim, 2021). Auch bei dieser Aufgabe spielen die Arbeitsgedächtniskapazitäten eine Rolle (Kendeou et al., 2012).

Kurze offene Fragen: Mit diesem Aufgabenformat werden in der Regel die direkte Informationsentnahme als auch Schlussfolgerungen aus dem Text erfragt.

Neben dem Aufgabenformat können noch die *Lesemodalität* (lautes vs. leises Lesen) die *Zeit* (Zeitbeschränkung vs. kein Zeitlimit) sowie auch das *Leselevel* (Entwicklungsstand vs. Klassenstufenniveau Auswirkungen auf die Leseverständnisleistung haben.

3 Zur Validität von Leseverständnistests

Wie in der Einleitung bereits angemerkt, gibt es keine einheitliche Definition von Leseverständnis. Das spiegelt sich auch in den einzelnen Modellen zum Leseverständnis wider, welche jeweils andere Aspekte in den Fokus nehmen und dadurch zu einem anderen Produkt (Leseverständnis) führen (McNamara & Magliano 2009; Perfetti & Adlof, 2012). Die Validität von Leseverständnistests ist somit zu hinterfragen (Collins et al., 2020). Vor allem im englischsprachigen Raum (Cutting & Scarborough, 2006; Keenan & Meenan, 2014; Nation & Snowling, 1997) rezent auch im Spanischen (Calet, López-Reyes & Jiménez-Fernández, 2020) wurde die Validität von Leseverständnistests überprüft. Die Ergebnisse kommen immer zu einem ähnlichen Schluss: Korrelationen zwischen den Tests sind eher gering (Calet et al., 2020; Keenan et al., 2008) und es werden je nach Test, unterschiedliche Ansprüche an die Testpersonen gestellt (z. B. Kendeou et al., 2012).

Für die Praxis hat das zur Folge, dass bei der Testauswahl darauf geachtet werden muss, welche theoretischen Annahmen dem Test zugrunde liegen. Vor allem dann, wenn man die Ergebnisse im Lesen mit größeren Zeitabschnitten vergleichen will, sollte man entweder bei dem gleichen Test bleiben, oder Tests mit einem ähnlichen theoretischen Modell verwenden, da die Testergebnisse nicht nur von den Leistungen der Kinder abhängig sind (Collins et al., 2020; Keenan, 2012). Das gilt vor allem dann, wenn es darum geht, mögliche Förderbedarfe aufzuzeigen. In diesem Fall wird immer öfter empfohlen, zumindest zwei verschiedene Leseverständnistests einzusetzen, um hier ein konkreteres Bild über die Leseverständnisleistung zu bekommen (Calet et al., 2020; Keenan & Meenan, 2014).

Collins und Linström (2021) haben in Anlehnung an das RAND-Modell Handlungsempfehlungen bei der Auswahl von Leseverständnistests abgeleitet. Diese umfassen die Schüler:innenleistung, Eigenschaften des Textes wie z. B. (Genre, Länge, sprachliches Niveau) sowie verschiedene Modalitäten der jeweils in Frage kommenden Tests (Antwortformat, laut/leise Lesemodus, mögliche Zeitbegrenzungen). Der Prozess ist in vier Schritte untergliedert (Tabelle 1), wobei im abschließenden Schritt die Bewertung selber steht (auch im Vergleich unterschiedlicher Testverfahren).

4 Übersicht deutschsprachiger Leseverständnistests

4.1 Open Access-Verfahren

Grazer Leseverständnistest (GraLeV) (Paleczek, Seifert, Franz, Wohlhart & Riedl, in prep): Der Test überprüft das Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene. Verfügbar unter: <https://regionen-kennenlernen.uni-graz.at/de/gralev/>

SinnL-Levumi. Tests zum sinnkonstruierenden Satzlesen als Lernverlaufsdiagnostik (Jungjohann & Gebhardt, 2019): Ist ein Screening auf Satzebene. Schüler:innen müssen Sätze lesen, bei denen ein Wort fehlt. Die fehlenden Wörter stehen unter dem Satz und die Lücke soll mit dem passenden Wort verbunden werden. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.23668/psycharchiv.es.2463>

Tabelle 1: Schritte der Leseleistungsüberprüfung (Anlehnung an Collins & Lindström, 2021)

Schritt	Leitfragen
1. Grundlegende Fähigkeiten der Person	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Stärken/Schwächen hat das Kind? • Sind bereits andere Testergebnisse vorhanden? • Welche zugrundeliegenden Fähigkeiten wurden noch nicht erfasst? Wodurch können sie erfasst werden?
2. Überprüfung der Textanforderung	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Genres werden im Test verwendet? • Wie lange sind die Textabschnitte? • Sind die Texte am Klassenstufenniveau angelehnt? Oder passen sie zum Lesealter des Kindes?
3. Bewertung der Erhebungsmethode	<ul style="list-style-type: none"> • Welches Antwortformat wird gewählt? • Wie müssen die Texte gelesen werden? Laut oder leise? • Gibt es ein Zeitlimit? • Werden im Text verschiedene Methoden eingesetzt?
4. Bewertung der Schülerleistung anhand der zugrundeliegenden Fähigkeiten und Leseverständnismessung	<ul style="list-style-type: none"> • Erzielt das Kind vergleichbare Ergebnisse in verschiedenen Leseverständnistests? • Wenn ja: Wo liegen ggf. Schwächen, die gefördert werden müssen? Braucht es hierzu noch weitere Untersuchungen, um eine Entscheidung zu treffen? • Wenn nicht: Welche Informationen aus den zuvor genannten Schritten können die Unterschiede erklären? Welche Fähigkeiten des Kindes können die Leistungen in den jeweiligen Tests erklären?

4.2 Grundschule

Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE-II) (W. Lenhard, Lenhard & Schneider, 2017): Das Leseverständnis wird auf Wortebene (Bild-zu-Wort-Zuordnung), Satzebene (der Satz muss durch das Unterstreichen des passenden Wortes sinnvoll ergänzt werden) und Textebene (Beantwortung von Multiple-Choice-Fragen zu kurzen Texten) erfasst.

Hamburger Lesetest (HAMLET 3-4) (Lehmann, Peek & Poerschek, 2006): Der Test enthält ein breites Spektrum an Texten (Sach- und Erzähltexte, Informationstexte). Zu jedem Text müssen vier Multiple-Choice-Fragen beantwortet werden. Anzumerken ist hier, dass die Normwerte schon veraltet sind und der Test zwei Schulstunden umfasst.

Verlaufsdagnostik sinnerfassenden Lesens (VSL) (Walter, 2013): Hierbei handelt es sich um einen Maze-Test, d.h. im Text finden sich Lücken, die durch das Unterstreichen von einem der drei vorgegebenen Wörter gefüllt werden sollen. Wie der Name schon sagt, kann damit die Leseentwicklung der Kinder fortlaufend überprüft werden. Es gibt insgesamt 20 Parallelformen.

4.3 Sekundarstufe

Frankfurter Leseverständnistest (FLVT 5-6) (Souvingier, Trenk-Hinterberger, Adam-Schwebe & Gold, 2008); *Lesetestbatterie für die Klassenstufe 6-7 (LESEN 6-7)* (Bäuerlein, W. Lenhard, & Schneider, 2012a) bzw. *Lesetestbatterie für die Klassenstufe 8-9 (LESEN 8-9)* (Bäuerlein, W. Lenhard, & Schneider 2012b): Bei diesen Tests müssen zwei Texte (ein Sach- und ein Erzähltext) gelesen und im Anschluss Multiple-Choice-Fragen beantwortet werden.

Lesegeschwindigkeits- und verständnistest für die Klassen 5-12+ (LGVT 5-12+) (Schneider, Schlagmüller & Ennemoser, 2017): Der LGVT ist ein Maze-Test. Die Schüler:innen haben

6 Minuten Zeit, einen Text zu lesen und in den vorgegebenen Lücken, das passende Wort auszuwählen. Neben den Testwerten Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit wird auch die Lesegenauigkeit berücksichtigt.

5 Zusammenfassung

Leseverständnis ist ein komplexes Konstrukt, welches nicht einheitlich definiert ist. Bei der Auswahl von Leseverständnistests muss darauf geachtet werden, welche Modellannahmen dem Test zugrunde liegen und welche Aspekte mit dem Test erfasst werden sollen. Gerade wenn es um Statusdiagnostik, um die Förderung auszuwählen oder um ein breites Profil für die Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs geht, ist es wichtig Testverfahren einzusetzen, die möglichst viele Teilprozesse abbilden (ggf. auch durch den Einsatz von mehreren Tests), um so konkrete Hinweise zu bekommen, an welcher Stelle/welchen Stellen mit der Intervention angesetzt werden muss. Eine Testauswahl aus pragmatischen und ökonomischen Gesichtspunkten ist hier nicht zielführend (Keenan & Meenan, 2014).

Literatur

- Adlof, S. M., Catts, H. W. & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 19, 933–958.
- Bäuerlein, K., Lenhard, W. & Schneider, W. (2012a). *LESEN 6-7. Lesetestbatterie für die Klassenstufen 6-7*. Göttingen: Hogrefe.
- Bäuerlein, K., Lenhard, W. & Schneider, W. (2012b). *LESEN 8-9. Lesetestbatterie für die Klassenstufen 8-9*. Göttingen: Hogrefe.
- Best, R. M., Floyd, R. G. & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137-164.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Hrsg.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*, (S. 41–75). New York: Guilford.
- Caler, N., López-Reyes, R. & Jiménez-Fernández, G. (2020). Do reading comprehension assessment tests result in the same reading profile? A study of Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 43, 98-115.
- Cao, Y. & Kim, Y.-S., G. (2021). Is retell a valid measure of reading comprehension? *Educational Research Review*, 32, 100375.
- Christmann, U. (2015). Kognitionspsychologische Ansätze. In: U. Rautenberg & U. Schneider (Hrsg.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 21 – 45). Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann & G. Jäger (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145-223). München: Saur.

- Collins, A. A., Compton, D. L., Lindström, E. R. & Gilbert, J. K. (2020). Performance variations across reading comprehension assessments: Examining the unique contributions of text, activity, and reader. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 33, 605-634.
- Collins, A. A. & Lindström, E. R. (2021). Making sense of reading comprehension assessments: Guidance for evaluation student performance. *Intervention in School and Clinic*, 1-9.
- Coltheart, M. (2006). *Dual route and connectionist model reading: an overview*. London Review of Education, 4, 5-17.
- Cutting, L. E. & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10, 277-299.
- de Jong, P. F. & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51-77.
- García, J. R. & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84, 74-111.
- Gough, P. B. & Turnner, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 7-10.
- Guthrie, J. T. & Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13, 283-302.
- Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2019). *SinnL-Levumi. Tests zum sinnkonstruierenden Satzlesen als Lernverlaufsdiagnostik – »Sinnkonstruierendes Satzlesen«* der Onlineplattform www.levumi.de [Verfahrensdokumentation aus PSYNDEX Tests-Nr. 9007837 mit Manuskriptfassung, Itemlisten und Auswertungsbögen]. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), Elektronisches Testarchiv. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.2463>
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S. & Olson, R. K. (2008). Reading Comprehension tests vary in the skills they assess. Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12, 281-300.
- Keenan, J. M. & Meenan, C. E. (2014). Test differences in diagnosing reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 125-135.
- Kendeou, P., Papadopoulou, T., C. & Spanoudis, G. (2012). Processing demands on reading comprehension tests in young readers. *Learning and Instruction*, 22, 354-367.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The science of reading: A handbook* (S. 209-226). Oxford: Blackwell.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. M. (2020). * Legasthenie – LRS.* 6. akt. Auflage. München: utb-Verlag. Lehmann, R., Peek, R. & Poerschke, K. (2006). *Hamburger Lesetest für 3. Und 4. Klassen (HAMLET 3-4)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. 2. akt. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2017). *ELFE II Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Nation, K. & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 359-370.
- McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model for comprehension. In B. Ross (Hrsg.), *The psychology of learning and motivation* (S. 297-384). New York, NY: Elsevier.
- Miller, A. C. & Keenan, J. M. (2009). How word decoding skill impacts text memory: The centrality deficit and how domain knowledge can compensate. *Annals of Dyslexia*, 59, 99–113.
- Paleczek, L., Seifert, S., Franz, A., Wohlhart, D., & Riedl, S. (in prep.). *Grazer Leseverständnistest – GraLeV*. <https://regionen-kennenlernen.uni-graz.at/de/gralev/>
- Pearson, P. D. & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices—Past, present, and future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Hrsg.), *Children's reading comprehension and assessment* (S. 31-88). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (1989). There are generalized abilities and one of them is reading. In L.B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (S. 207-225). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C. & Adlof, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. Measuring up. In J. P. Sabatini, E. R. Albro & T. O'Reilly (Hrsg.), *Advances in how we assess reading ability* (S. 3-20). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward and R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rost, D. H. (2018). Leseverständnis. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 494-506). Weinheim: Beltz.
- Schneider, W., Körkel, J. & Weinert, F. E. (1989). Domain-specific knowledge and memory performance: A comparison of high- and low-aptitude children. *Journal of Educational Psychology*, 81, 306–12.
- Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2017). *Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5-12+ (LGVT-5-12+)* Göttingen: Hogrefe.
- van den Broek, P. (2012). Individual and developmental differences in reading comprehension: Assessing cognitive processes and outcomes. In J. P. Sabatini, E. R. Albro & T. O'Reilly (Hrsg.), *Advances in how we assess reading ability* (S. 39-59). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J. Withe, M. J. & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Hrsg.), *Children's reading comprehension and assessment* (S. 107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Voss, S. & Gebhardt, M. (2017). Themenheft: Verlaufsdiagnostik in der Schule. Empirische Sonderpädagogik. http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/2-2017_20171018/esp_2-2017_95-97.pdf

Walter, J. (2013). *Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens (VSL)*. Göttingen: Hogrefe.

Dr. Barbara Maria Schmidt studierte Psychologie an der Universität Wien und ist Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Prädiktion von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Diagnostik im Bereich Lernen, Lehrer:innenkompetenz, Schreibkompetenz. <https://orcid.org/0000-0002-9167-0442>

Prof. Dr. Alfred Schabmann ist Professor an der Universität zu Köln und hat den Lehrstuhl Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen inne. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Lehrer:innenkompetenzen, Schulleistungsdiagnostik. <https://orcid.org/0000-0001-8523-9747>

Dr. Ann-Kathrin Hennes studierte Sonderpädagogik und ist Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schreibkompetenz, Diagnostik im Bereich Lernen. <https://orcid.org/0000-0001-5526-9574>

