

Diagnostik, Feedback und differenzierte Leseförderung Umsetzung evidenzbasierter Konzepte im schulischen Alltag

Karin Hebbecke, Natalie Förster, Boris Forthmann, Larissa Heyne, Martin T. Peters, Martin Salaschek, Elmar Souvignier

Abstract

Die zunehmende Heterogenität der SchülerInnen geht mit der Herausforderung für Lehrkräfte einher, die unterschiedlichen Lernausgangslagen zu diagnostizieren und die schulische Förderung entsprechend differenziert zu gestalten. Der vorliegende Beitrag stellt mit der Lernverlaufsdiagnostik *quop* sowie dem Förderprogramm *Der Lese-Sportler* ein Konzept vor, das die zentralen Bausteine formativen Assessments – Diagnostik, Feedback und Förderung – auf Basis wissenschaftlicher Befunde in kohärenter Weise vereint. Umfassende Forschungsbefunde belegen die psychometrische Güte der Lernverlaufsdiagnostik und zeigen höhere Lernentwicklungen für Klassen, in denen Lehrkräfte die Lernverlaufsdiagnostik nutzen. Die erfolgreiche Implementation einer differenzierten Leseförderung sowie regelmässiger Feedbackgespräche erscheint hingegen herausfordernder für Lehrkräfte. Mögliche Ansatzpunkte zur gelungenen Implementation formativen Assessments in den schulischen Alltag werden auf Basis aktueller Forschungsbefunde vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselwörter

Formatives Assessment, Lernverlaufsdiagnostik, diagnosebasierte Leseförderung, differenzierte Leseförderung

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

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autor*innen

Karin Hebbecke, karin.hebbecke@uni-muenster.de

Natalie Förster, natalie.foerster@uni-muenster.de

Boris Forthmann, boris.forthmann@uni-muenster.de

Larissa Heyne, larissa.heyne@uni-muenster.de

Martin T. Peters, martin.peters@uni-muenster.de

Martin Salaschek, martin.salaschek@uni-muenster.de

Elmar Souvignier, elmar.souvignier@uni-muenster.de

Adresse aller Autor*innen: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fliegerstr. 21 D-48149 Münster

Diagnostik, Feedback und differenzierte Leseförderung

Umsetzung evidenzbasierter Konzepte im schulischen Alltag

Karin Hebbecke, Natalie Förster, Boris Forthmann, Larissa Heyne, Martin T. Peters, Martin Salaschek, Elmar Souvignier

1 Einleitung

Die Entwicklung vieler Schulsysteme zeichnet sich in den vergangenen Jahren durch eine starke Orientierung an Kompetenzen aus. Dies wird in Deutschland z. B. an den Bildungsstandards und in der Schweiz im Lehrplan 21 deutlich, indem Lernziele in Form von Kompetenzen anstelle von Inhalten beschrieben werden. Zu den zentralen Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen und die erfolgreiche Teilhabe in einer Wissensgesellschaft zählen das Lesen und Schreiben. Eine zunehmende Heterogenität in den Klassenzimmern erfordert dabei neue und differenzierte Förderkonzepte, um unterschiedliche Lernausgangslagen der Lernenden zu berücksichtigen und SchülerInnen optimal zu fördern.

In diesem Beitrag stellen wir ein evaluiertes und in der schulischen Praxis erprobtes Konzept zur diagnosebasierten differenzierten Leseförderung vor. Wir fassen dazu zunächst theoretische und empirische Grundlagen der Entwicklung der Lesekompetenz zusammen und stellen mit dem Ansatz des formativen Assessments ein Rahmenmodell für diagnosebasierte differenzierte Förderung vor. Im Anschluss stellen wir ein darauf basierendes, an der Universität Münster entwickeltes, evaluiertes, materialbasiertes Konzept zur Umsetzung diagnosebasierter differenzierter Förderung im Leseunterricht der Klassenstufen 2–4 vor und fassen die wichtigsten Forschungsbefunde zusammen.

2 Lesekompetenz: Entwicklung, Heterogenität und differenzierte Förderung

Das im Lehrplan 21 verankerte Ziel der Leseförderung in der Schule liegt darin, Grundfertigkeiten des Lesens aufzubauen und das Verstehen von Sachtexten und literarischen Texten zu fördern. Die Entwicklung des Leseverständnisses als übergeordnetes Ziel ist ein komplexer Prozess und setzt die Entwicklung mehrerer Teilfertigkeiten voraus. Entwicklungsmodelle beschreiben übereinstimmend eine Entwicklung vom Erwerb phonologischer Bewusstheit über eine zunehmende Lesegenauigkeit und Leseflüssigkeit bis hin zum Leseverständnis (Lenhard, 2013). Dabei wird davon ausgegangen, dass die sichere Beherrschung der Basiskompetenzen (z.B. Lesegenauigkeit und Leseflüssigkeit) eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung der nächsten, hierarchiehöheren Fertigkeiten (Leseverständnis) darstellt. Für die Leseförderung bedeutet dies, dass eine gute Lesegenauigkeit sichergestellt werden sollte, bevor der Fokus der Leseförderung auf der zunehmenden Automatisierung (Leseflüssigkeit) und anschliessend auf dem Leseverständnis liegen kann (Karageorgos, Müller & Richter, 2019).

SchülerInnen verfügen bereits beim Eintritt in die Schule über sehr unterschiedlich ausgebildete (Vorläufer-) Fertigkeiten des Lesens. Diese Heterogenität der Lesekompetenzen verschwindet auch im Laufe des schulischen Leseunterrichts nicht, vielmehr legen Forschungsbefunde sogar eine Zunahme der Heterogenität nahe (Matthäus-Effekt; Pfof, Hattie, Dörfler & Artelt, 2014). Für die Leseförderung in der schulischen Praxis stellt diese Heterogenität der Lesekompetenzen der SchülerInnen jedoch eine grosse Herausforderung dar: Während einzelne SchülerInnen in einer Klasse Texte beispielsweise schon sinnnehmend lesen können, haben andere SchülerInnen noch Schwierigkeiten, Wörter und Sätze genau zu erlesen. Zudem erwerben SchülerInnen diese Teilkompetenzen in unterschiedlichem Tempo, d. h., SchülerInnen unterscheiden sich nicht nur in ihrem aktuellen Lernstand, sondern auch in ihrer Lernentwicklung (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Um alle SchülerInnen einer Klasse in ihrer Entwicklung optimal fördern zu können, sind differenzierte Lernangebote notwendig, die diese unterschiedlichen Lernstände und Lernentwicklungen berücksichtigen, um SchülerInnen weder zu über- noch zu unterfordern. Dass eine hohe Passung zwischen Lernangebot und individuellen Lernvoraussetzungen zu einer Steigerung des Lernzuwachses führt, ist vielfach belegt (z.B. Bernard, Borokhovski, Schmid, Waddington & Pickup, 2019; Connor, 2019). Die grosse Heterogenität der SchülerInnen geht folglich mit der Herausforderung für Lehrkräfte einher, sich einen Überblick über die Lernstände und -entwicklungen der einzelnen SchülerInnen zu verschaffen und ihnen ihren Lernvoraussetzungen entsprechende differenzierte Lernangebote zur Verfügung zu stellen.

3 Formatives Assessment

Um entscheiden zu können, welche Fördermassnahmen für welche SchülerInnen passend sind, benötigen Lehrkräfte objektive und zuverlässige diagnostische Informationen über den Leistungsstand und die Entwicklung ihrer SchülerInnen. Diese Grundidee entspricht dem theoretischen Ansatz des *formativen Assessments*, bei dem die lernbegleitende Erhebung diagnostischer Informationen zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen umgesetzt wird (vgl. Schütze, Souvignier & Hasselhorn, 2018). Damit ist gemeint, dass Lehrkräfte regelmässig erhobene diagnostische Informationen für individuelles Feedback an die SchülerInnen und die Ableitung von passenden Fördermassnahmen nutzen. Zudem kann die Wirksamkeit der umgesetzten Feedback- und Fördermassnahmen im Lernprozess mithilfe der diagnostischen Informationen über die Lernentwicklung stetig überprüft werden. Dadurch ergibt sich ein Kreislauf aus den Schritten Diagnostik, Feedback und Förderung (siehe Abb. 1).

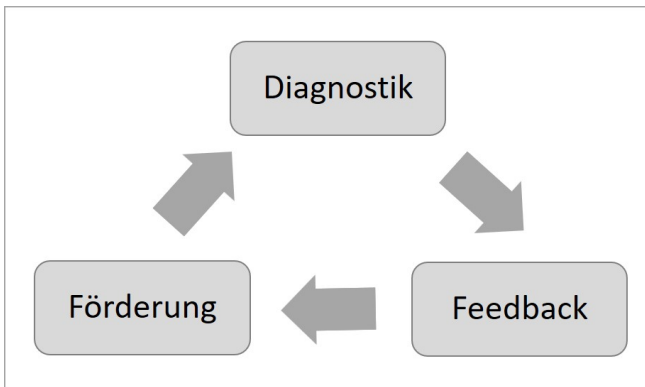


Abb.1 Formatives Assessment als Kreislauf

Diese prozessbegleitende Herangehensweise ermöglicht es Lehrkräften, kurzfristig zu reagieren und ein individuell passendes unterrichtliches Angebot bereitzustellen (Black & Wiliam, 1998; Maier, 2010). Dabei können Lehrkräfte einerseits den aktuellen Lernstand der SchülerInnen (das Leistungsniveau) in ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen. Darüber hinaus können sie unabhängig vom Leistungsniveau auch solche SchülerInnen identifizieren, deren *Leistungsentwicklung* anzeigt, dass sie vom gemachten unterrichtlichen Angebot nicht profitieren. Somit liegt der Fokus nicht nur auf der Identifizierung lernschwächerer

SchülerInnen, sondern auf der Begleitung individueller Lernprozesse aller SchülerInnen unterschiedlicher Leistungsniveaus.

Obwohl Lehrkräfte die primären AdressatInnen der diagnostischen Informationen sind, ist ein weiteres wichtiges Merkmal formativen Assessments, dass die SchülerInnen gleichermaßen als AkteurInnen gesehen werden und durch gemeinsame Klärung von Lernzielen als (Mit-)Verantwortliche für den eigenen Lernprozess aktiviert werden sollen (Wiliam & Thompson, 2008). Übersichtsarbeiten zur Wirksamkeit des Ansatzes formativen Assessments weisen auf ein hohes lernförderliches Potential dieses Konzepts hin (z.B. Black & Wiliam, 1998; Schütze et al., 2018).

Der Ansatz formativen Assessments stellt ein attraktives theoretisches Rahmenkonzept dar. Gleichzeitig wird unmittelbar deutlich, dass dessen Umsetzung im schulischen Alltag Herausforderungen mit sich bringt (z.B. Erhebung und Interpretation diagnostischer Informationen, Ableitung und Umsetzung unterschiedlicher Feedback- und Fördermassnahmen). Im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung werden Lehrkräfte zudem nur unzureichend auf den Umgang mit diagnostischen Informationen vorbereitet (z.B. Darling-Hammond, 2006). Entsprechend findet der Ansatz formativen Assessments eher selten Eingang in die schulische Praxis (Maier 2015; Schütze et al., 2018). Die Implementation formativer Herangehensweisen in der schulischen Praxis bringt für Lehrkräfte folglich häufig die Notwendigkeit mit sich, ihre Alltagsroutinen zu verändern. Dabei kann eine grundsätzliche Akzeptanz des Ansatzes durch die Lehrkräfte und positive Erfahrungen mit dem neuen Konzept eine langfristige Übernahme der ungewohnten Unterrichtsmethoden in die eigenen Handlungsroutinen unterstützen (Clarke & Hollingsworth, 2002; Kline, Deshler & Schumaker, 1992). Gleichzeitig sind für den schulischen Alltag praktikable und einfache Lösungen zur Umsetzung formativen Assessments nötig, die auch zeitliche Ressourcen der Lehrkräfte berücksichtigen. Insbesondere materialbasierte Ansätze erscheinen hier vielversprechend (Souvignier & Trenk-Hinterberger, 2010; van Keer & Verhaeghe, 2005). An der Universität Münster wurde deshalb ein entsprechendes übergreifendes Konzept zur Umsetzung des Dreischrittes aus Diagnostik, Feedback und Förderung für den Bereich Lesen (Klassenstufen 2–4) entwickelt und evaluiert.

4 Beispielhafte Darstellung eines Konzepts zur diagnosebasierten differenzierten Leseförderung im Sinne des formativen Assessments

Bei der theoriebasierten Entwicklung eines solchen Konzepts gilt es, konkrete Operationalisierungen für die jeweiligen „Bausteine“ vorzunehmen, die im schulischen Alltag umsetzbar sind. Im Folgenden werden

theoretische und empirische Grundlagen der drei genannten Schritte Diagnostik, Feedback und Förderung sowie deren konkrete materialgestützte Umsetzung skizziert. Anschliessend werden Befunde aus der Forschung mit diesem Konzept in der schulischen Praxis zusammengefasst.

4.1 Diagnostik

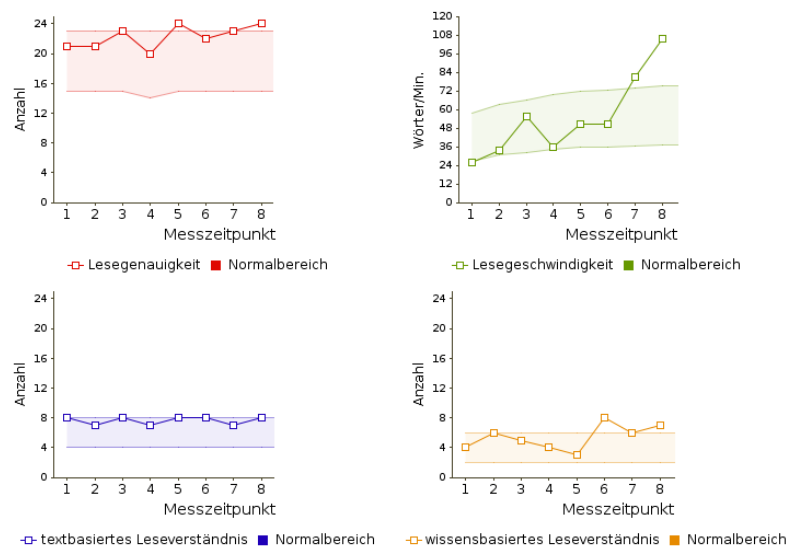
Eine Möglichkeit zur prozessbegleitenden (formativen) Erfassung des Lernstandes und somit der Lernentwicklung der SchülerInnen stellt der Ansatz der Lernverlaufsdagnostik dar, der insbesondere im sonderpädagogischen Kontext entwickelt wurde (Deno, 1985). Mit einer Lernverlaufsdagnostik werden Lehrkräften im Sinne einer formativen Herangehensweise Informationen zur Leistungsentwicklung der SchülerInnen zur Verfügung gestellt, damit ungünstige, d.h. stagnierende oder unzureichende Lernentwicklungen frühzeitig erkannt werden können. Damit kann der Frage nachgegangen werden, welche SchülerInnen auch unabhängig von ihrem jeweiligen Leistungsniveau wenig oder gar nicht vom unterrichtlichen Angebot profitieren. Eine aussagekräftige und gleichzeitig im schulischen Alltag anwendbare Lernverlaufsdagnostik sollte einige Anforderungen erfüllen: Auf einer inhaltlichen Ebene sollten relevante (Teil-)Kompetenzen (z.B. Lesegenauigkeit, Leseflüssigkeit und Leseverständnis) erfasst werden, sodass Lehrkräfte eine gute Informationsbasis haben, um Entscheidungen für passende Fördermassnahmen treffen zu können. Dabei sollten die Tests relevante psychometrische Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) erfüllen. Um Lernverläufe adäquat abbilden zu können, sollten zudem alle Tests die gleiche Schwierigkeit aufweisen (Äquivalenz bzw. Messinvarianz) und sensitiv für Veränderung sein (wobei eine reliable Messung der Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung für die Veränderungssensitivität ist). Um diesen Ansatz auch für den Einsatz mit gesamten Klassen im Regelschulbereich praktikabel zu machen, bieten sich computergestützte Verfahren an, die eine automatisierte Durchführung, Auswertung und Dokumentation der diagnostischen Informationen ermöglichen.

Die Lernverlaufsdagnostik mit dem internetbasierten System *quop* ist ein Beispiel für einen internetbasierten Ansatz für die Klassenstufen 1–6 in den Bereichen Lesen und Mathematik, der den oben beschriebenen Anforderungen entspricht (Souvignier, Förster & Salaschek, 2014). Die Testreihen für die jeweiligen Klassenstufen umfassen jeweils 8 Paralleltests zu den zentralen Kompetenzen. Das bedeutet, dass die 8 Tests einer Testreihe zwar aus unterschiedlichen Aufgaben bestehen, diese aber dieselben Anforderungen an die SchülerInnen stellen und somit der Kompetenzzuwachs im Verlauf eines Schuljahres abgebildet werden kann. Im Bereich Lesen werden verschiedene Teilkompetenzen (Lesegenauigkeit, Leseflüssigkeit und Leseverständnis) differenziert erfasst, sodass die Ableitung spezifischer Feedback- und Fördermassnahmen möglich ist. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Testinhalte und -formate im Lesen für die Klassenstufen 1–6 (für eine genauere Beschreibung der Testkonzepte s. Souvignier et al., 2014).

Tabelle 1: Übersicht über die Inhalte und Aufgabenformate der Testreihen im Lesen

Testreihe	Erfasste Kompetenz	Aufgabenformat
1. Klasse	Phonologische Bewusstheit	Beurteilung, ob eine über Kopfhörer vorgelesene Silbe der geschriebenen Silbe am Bildschirm entspricht
	Leseverständnis Wortebene	Beurteilung, ob es ein Wort in der deutschen Sprache gibt (z.B. „Toba“)
	Leseverständnis Satzebene	Beurteilung, ob die Aussage eines Satzes sachlich sinnvoll ist (z.B. „Kirschen können singen“)
2. Klasse	Leseverständnis Wortebene	Beurteilung, ob es ein Wort in der deutschen Sprache gibt (z.B. „Toba“)
	Leseverständnis Satzebene	Beurteilung, ob die Aussage eines Satzes sachlich sinnvoll ist (z.B. „Kirschen können singen“)
	Leseverständnis Textebene	Beurteilung, ob ein Satz eine Geschichte sinnvoll weiter erzählt
3./4. Klasse	Lesegenauigkeit	Lückentext (jedes 7. Wort ist eine Lücke): Auswahl des korrekten Wortes aus drei angebotenen Optionen
	Leseflüssigkeit	Quotient aus Genauigkeit und Geschwindigkeit bei der Bearbeitung des Lückentextes
	Leseverständnis	Beantwortung von Fragen zum Text auf verschiedenen Verständnisebenen (text- und wissensbasiert)
5./6. Klasse	Leseflüssigkeit	Beurteilung, ob die Aussage eines Satzes sachlich sinnvoll ist (z.B. „Kirschen können singen“)

Im Verlauf eines Schuljahres bearbeiten SchülerInnen während des Unterrichts, z.B. in Freiarbeitsphasen oder Gruppentestungen, im Abstand von 3 Wochen insgesamt 8 kurze Tests am Computer. Dazu loggen sie sich mit ihren Zugangsdaten online in das System ein und können dann den jeweils aktuell freigeschalteten Test bearbeiten. Da die SchülerInnen vor der ersten Testbearbeitung ausführlich durch das Programm in das Aufgabenformat und die Handhabung am Computer eingeführt werden (in den ersten beiden Klassenstufen über Kopfhörer), gelingt die Testdurchführung komplett selbstständig. Die Testdauer beträgt jeweils 10–15 Minuten. Die Testauswertung erfolgt automatisch und die Ergebnisse stehen sowohl den SchülerInnen als auch den Lehrkräften unmittelbar nach der Testdurchführung zur Verfügung. In einem Lehrkräftemenü können Lehrkräfte die Daten der SchülerInnen verwalten sowie Zeitpläne für die Freischaltung der einzelnen Tests und die Ergebnisse in grafischer und tabellarischer Form einsehen. Die Ergebnisse können sowohl auf der Klassen- als auch auf der Individualebene verfolgt und mithilfe von Vergleichswerten interpretiert werden. Eine beispielhafte Darstellung der Ergebnisse für eine fiktive Klasse 4 ist in Abbildung 2 zu sehen.



Stärken und Herausforderungen: Die Ergebnisse weisen auf eine gute Leseflüssigkeit und ein gutes Leseverständnis hin.

Ziel: Weitere Steigerung des Leseverständnisses und Umgang mit anspruchsvolleren Texten

Mögliche Übungen: Zur Förderung des Leseverständnisses und selbstregulierten Lesens kann die Vermittlung kognitiver (z.B. Überschrift beachten, Wichtiges unterstreichen, Zusammenfassen) und metakognitiver (nach der Zielsetzung des Textes suchen, Reflexion des eigenen Leseprozesses / gegenseitige Erläuterung der Vorgehensweise beim Lesen) Lesestrategien eingesetzt werden. Eine wissenschaftlich abgesicherte und wirksame Methode ist das paarweise Arbeiten. Dafür ist die Übung zur [Förderung des Leseverständnisses](#) eine mögliche Fördermethode.

Bitte beachten Sie bei der Ableitung unterrichtlicher Maßnahmen unbedingt den gesamten Lernverlauf der Schülerinnen und Schüler, da die Zuordnung zu einem Ergebnismuster jeweils nur auf der Basis der Ergebnisse des aktuellen quop-Tests stattfindet und als Vorschlag gedacht ist. Eine ausführlichere Beschreibung der Gruppen und der für die Gruppenbildung genutzten Leistungen finden Sie im Informationsbereich.

Test	Datum	Flüssiges Lesen		Leseverständnis		Ziel
		Lesegenauigkeit	Lesegeschwindigkeit	textbasiertes Leseverständnis	wissensbasiertes Leseverständnis	
		Anzahl 24	Wörter/Min.	Anzahl 8	Anzahl 8	
1	04.11.2019	21,0	25,82	8,0	4,0	LF
2	27.11.2019	21,0	33,58	7,0	6,0	LF
3	14.01.2020	23,0	55,45	8,0	5,0	LV
4	17.02.2020	20,0	35,89	7,0	4,0	LF
5	21.03.2020	24,0	50,24	8,0	3,0	LV
6	22.04.2020	22,0	50,65	8,0	8,0	LV+
7	14.05.2020	23,0	80,67	7,0	6,0	LV+
8	15.06.2020	24,0	105,57	8,0	7,0	LV+
9	-	-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-

Im Bereich der oberen 16% aller Schüler des Jahrgangs: ■ ■ ■ ■
 Im Bereich der unteren 16% aller Schüler des Jahrgangs: ■ ■ ■ ■

Abbildung 1: Beispielhafte Ergebnisansicht aus dem Lehrkräftemenü (4. Klasse). Die gezeigte Schülerin zeigt zwar schon zu t1 eine gute Lesegenauigkeit, allerdings bei zunächst geringer Lesegeschwindigkeit, was mit schwankenden Ergebnissen beim wissensbasierten Leseverständnis einhergeht. Nach erfolgreicher Verbesserung der Lesegeschwindigkeit steigt auch das wissensbasierte Leseverständnis an. Eine Infobox fasst die wichtigsten Ergebnisse des jeweils letzten Tests zusammen und gibt Empfehlungen zur weiteren evidenzbasierten Leseförderung.

quop ist ein browserbasiertes Programm, für das keine Softwareinstallation notwendig ist. Das in quop realisierte Datenschutzkonzept erfüllt alle Anforderungen der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO).

4.2 Feedback

Lehrkräfte können die durch quop verfügbaren diagnostischen Informationen nutzen, um SchülerInnen lernförderliche Rückmeldung zu geben. Feedback gilt als einer der bedeutendsten Einflussfaktoren schulischen Lernens und kann positive Effekte auf die Leistung und Motivation, aber auch auf die Fähigkeit zur Selbstregulation (d.h. die selbstständige Überwachung, Reflexion und Steuerung der eigenen Lernprozesse) der SchülerInnen haben (Hattie & Timperley, 2007). Es zeigt sich jedoch auch, dass Feedback nicht in jeder Form für alle Lernenden gleichermaßen förderlich ist. Die Wirksamkeit hängt von Gestaltungsmerkmalen der Rückmeldung, Merkmalen der Lernenden und auch von der Lernsituation ab. Befunde aus der Feedbackforschung weisen darauf hin, dass Feedback dann besonders wirksam ist, wenn es ausreichend elaboriert ist und es ermöglicht, Diskrepanzen zwischen dem aktuellen Lernstand und dem Lernziel zu erkennen und im weiteren Lernprozess zu reduzieren. Das bedeutet, dass den Lernenden Informationen zu individuellen Stärken und Schwächen („How am I going?“), zu möglichen und realistischen Lernzielen („Where am I going?“) und zu Übungsmöglichkeiten, um dieses Lernziel erreichen zu können („How to get there?“), gegeben werden sollten (Hattie & Timperley, 2007). Dabei gilt eine Orientierung an der individuellen Lernentwicklung sowie an sachlichen Kriterien (z.B. Erreichung bestimmter Lernziele) als lernförderlich. Insbesondere bei lernschwächeren SchülerInnen sollten soziale Vergleiche in der Rückmeldung vermieden werden. Darüber hinaus erscheint es hilfreich, Feedback auf Aufgaben-, Verstehens- oder Regulationsprozesse und nicht auf die Ebene des Selbst (z.B. „Du bist einfach gut im Lesen.“) zu beziehen. Zudem können SchülerInnen im Umgang mit Erfolgen bzw. Misserfolgen und der Zuschreibung von Ursachen (Attribution; „Du hast dich angestrengt“) unterstützt werden. Gleichzeitig sollte das Autonomieempfinden der SchülerInnen gefördert werden und Feedback sollte so gegeben werden, dass es nicht als kontrollierend erlebt wird (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008).

Um Lehrkräfte dabei zu unterstützen, die diagnostischen Informationen aus quop für Rückmeldegespräche mit SchülerInnen zu nutzen, wurden Feedbackmaterialien – bestehend aus einem Dokumentationsbogen, einem Feedbackleitfaden (siehe Abb. 3) und einem Protokollbogen für SchülerInnen (siehe Abb. 4) – entwickelt.

Auf der Basis ihrer Ergebnisse werden die SchülerInnen in quop automatisch einer Kompetenzgruppe zugeordnet. Im Lehrkräftemenü besteht die Möglichkeit, sich einen Dokumentationsbogen auszudrucken, auf dem darauf aufbauend individuelle Stärken und Schwächen, mögliche Lernziele sowie passende Übungsmöglichkeiten für die einzelnen SchülerInnen beschrieben werden. Zudem sind die quop-Ergebnisse in Form einer Grafik und einer Tabelle dargestellt. Die Lehrkraft kann zudem weitere Informationen ergänzen (z.B. weitere diagnostische Informationen oder eigene Beobachtungen). Der Dokumentationsbogen dient als Vorbereitung für die Durchführung von Feedbackgesprächen mit einzelnen SchülerInnen oder auch in leistungshomogenen Gruppen von SchülerInnen. Feedbackgespräche in leistungsheterogenen Gruppen können dazu führen, dass ungünstige soziale Vergleiche zwischen den SchülerInnen entstehen und sollten deshalb vermieden werden. Der Feedbackleitfaden unterstützt während des Feedbackgesprächs dabei, die Struktur einer einleitenden Rückmeldung von Stärken und Schwächen, die anschließende Formulierung von Lernzielen und die Besprechung konkreter Übungsmöglichkeiten zur Erreichung des Lernziels umzusetzen. Zudem sind weitere Hinweise auf die oben genannten lernförderlichen Gestaltungsmerkmale enthalten. Die analog vorstrukturierten Protokollbögen für SchülerInnen dienen der Dokumentation der wichtigsten Gesprächsinhalte und können die Eigenverantwortlichkeit der SchülerInnen fördern. Sie können in der weiteren Gestaltung des Lernprozesses und weiteren Feedbackgesprächen immer wieder als Anknüpfungspunkt genutzt werden.







1. Leistungsrückmeldung und Zielüberprüfung		
	Ablauf Feedbackgespräch	Ziele/Anmerkungen
	Einleitung: „Wir wollen uns heute gemeinsam die quop-Ergebnisse anschauen und überlegen, wie das Lesen bei dir klappt und wie du weiter üben kannst.“	<i>Ziel: Funktion des Gesprächs verdeutlichen</i>
 	„Was war dein Ziel für dieses Mal?“ „ Wie hat das Lesen und Üben in der letzten Zeit bei dir geklappt ? Was fiel dir leicht und was fiel dir nicht so leicht?“ [„Wie hat das Üben diesmal geklappt?“ Im-Protokollbogen ankreuzen]	<i>Ziele:</i> Kompetenzerleben schaffen, Fähigkeitsselbstkonzept stärken, Umgang mit Erfolg und Misserfolg trainieren, angemessene Selbsteinschätzung fördern
 	Rückmeldung der gruppenspezifischen Stärken und Schwächen (s. Übersicht) [Leistungsentwicklung: Vergleich mit der Leistung im letzten quop-Test] „Dein Ziel [noch einmal benennen] hast du also erreicht/noch nicht erreicht .“ [Stärken und Schwächen in den Protokollbogen eintragen/einkleben]	Bewertung der Schülerleistung in Bezug auf sachliche Kriterien Bewertung der Schülerleistung in Bezug auf individuelle Fortschritte Kein sozialer Vergleich Beachten der Reaktionen des Kindes auf mögliche Misserfolge und Vermeiden von Frustration
	Überleitung 1: „Stärken und Schwächen hat jeder, sie gehören zum Lesenlernen dazu. Man kann sich aber durch Üben verbessern.“	<i>Ziele: Verantwortungsbewusstsein und Zuversicht anregen, Anleiten eines förderlichen Umgangs mit Erfolg und Misserfolg</i> Gefühle von Hilflosigkeit und Frustration vermeiden

Abbildung 2: Feedbackleitfaden zur Leistungsrückmeldung und Zielüberprüfung

Mein Trainingsplan im Lesen

1) Wo stehe ich?

Das kann ich schon gut:

Das fällt mir noch schwer:



Jedes Kind hat Stärken und Schwächen!
Zum Glück kannst du dich durch Üben verbessern!

2) Wie kann ich das Lesen weiter üben?

Ab jetzt trainiere ich mit dem



Lese-Slalom

Stufe: ____



Lese-Sprint

Stufe: ____



Lese-Kanu

Stufe: ____

Mein Lese-Partner ist: _____

3) Was ist mein Ziel?

Abbildung 3: Protokollbogen für SchülerInnen zur Dokumentation der Feedbackgespräche

4.3 Förderung

In einer Vielzahl an Überblicksarbeiten zum Forschungsstand wird zusammenfassend beschrieben, welche Fördermassnahmen sich als besonders wirksam für die unterschiedlichen Teilfertigkeiten des Lesens erwiesen haben (Hattie, 2009; NICHD, 2000; Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009): Zur Förderung der Lesegenauigkeit bietet sich der Ansatz des silbenbasierten, lauten Lesens als besonders passende Methode an. Lautleseverfahren stellen die Methode der Wahl zur Förderung der Leseflüssigkeit dar. Die Vermittlung von Lesestrategien gilt als wirksame Möglichkeit zur Förderung des Leseverständnisses (siehe Abb. 5). Zudem scheinen ein hohes Ausmass an Aktivität der Lernenden und der Einsatz kooperativer Methoden die Wirksamkeit von Lesefördermassnahmen grundsätzlich zu unterstützen (Slavin et al., 2009). Mit Blick auf die bereits skizzierte Entwicklung der Lesekompetenz und vor dem Hintergrund der Annahme, dass Basiskompetenzen, d.h. Lesegenauigkeit und -flüssigkeit, eine Voraussetzung für verstehendes Lesen darstellen, erscheint es sinnvoll, den Fokus der Förderung diagnosebasiert zunächst auf solche grundlegenden Fertigkeiten zu legen, bevor das Leseverständnis in den Blick genommen wird (Karageorgos et al., 2019). Eine möglichst gute Passung der Lernvoraussetzungen und der gewählten Methode ist dabei von grosser Bedeutung.

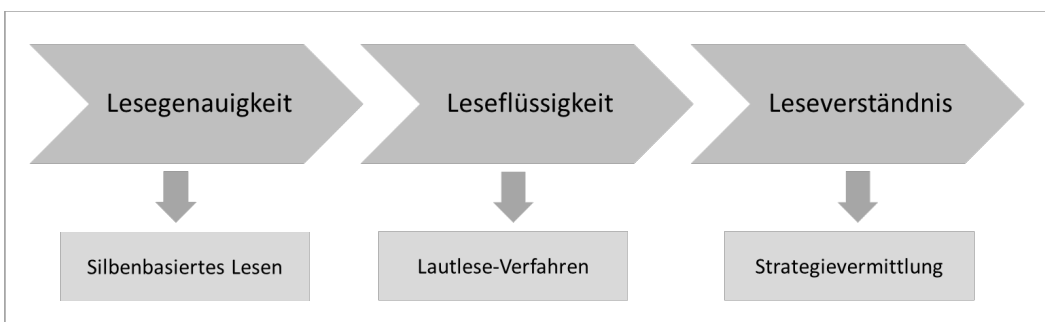


Abbildung 4: Passung zwischen Entwicklungsbereichen der Lesefähigkeit und Fördermethoden

Auf der Grundlage der genannten empirischen Befunde wurde in der Arbeitseinheit der AutorInnen dieses Beitrags das Förderprogramm *Der Lese-Sportler* neu entwickelt, indem Materialien zu den genannten evidenzbasierten Methoden des silbenbasierten, des wiederholten lauten und des strategieorientierten Lesens erstellt wurden. Mit dem Ansatz, ein differenziertes Methodenspektrum zur Verfügung zu stellen, ist der Lese-Sportler ein Förderkonzept, das zur Umsetzung einer diagnosebasierten differenzierten Leseförderung konzipiert wurde. Durch die oben beschriebene automatische Einteilung der SchülerInnen in Kompetenzgruppen und entsprechende Hinweise auf Fördermöglichkeiten besteht eine unmittelbare Anschlussfähigkeit an die Lernverlaufsdagnostik mit quop. Der Lese-Sportler beinhaltet drei Methoden, die sich jeweils auf die Förderung der Lesegenauigkeit, der Leseflüssigkeit oder des Leseverständnisses beziehen: Mit dem „Lese-Slalom“ wird durch silbenbasiertes, wiederholtes lautes Lesen die Lesegenauigkeit trainiert, mit dem „Lese-Sprint“ durch wiederholtes lautes Lesen die Leseflüssigkeit und mit dem „Lese-Kanu“ durch strategieorientiertes Lesen das Leseverständnis. Für jede Methode erfolgt eine Differenzierung auf mindestens drei Schwierigkeitsstufen und es stehen Materialien für die 2. sowie die 3./4. Klassenstufe zur Verfügung. Auf der Basis der quop-Ergebnisse können Lehrkräfte die jeweils passende Methode auswählen und durch die Beobachtung der Lernentwicklung entscheiden, wann ein Wechsel zu einer anderen Fördermethode angemessen scheint. Dies wird mit den SchülerInnen im Rahmen der Feedbackgespräche besprochen. Eingebettet in die Rahmengeschichte von SportlerInnen wird den SchülerInnen erläutert, dass sie als Lese-SportlerInnen für unterschiedliche Trainingsziele mit unterschiedlichen Trainingsmethoden trainieren werden. Bei allen Methoden ist eine Arbeit in Zweier- oder Dreiergruppen vorgesehen. Dabei übernehmen die SchülerInnen im Wechsel unterschiedliche Rollen und leiten entweder eine/n MitschülerIn an und geben Rückmeldung (als Trainer-Kind) oder führen die Aufgabe aus (als Sportler-Kind). Die einzelnen Methoden werden zunächst durch die Lehrkraft eingeführt, sodass die SchülerInnen anschliessend selbstständig arbeiten können und eine differenzierte Leseförderung auch in ganzen Klassen möglich ist.

4.3.1 Der Lese-Slalom zur Förderung der Lesegenauigkeit

Eine besonders effektive Methode zur Förderung der Lesegenauigkeit ist das silbenbasierte, wiederholte laute Lesen (Müller & Richter, 2017; Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011). SchülerInnen profitieren insbesondere dann, wenn sie bei Lesefehlern unmittelbar Rückmeldung erhalten. Eine entsprechende evidenzbasierte Methode ist das paired reading (Topping, 1989). Der Lese-Slalom kombiniert silbenbasiertes

Lesen mit dem *paired reading* und dient so der Förderung der Lesegenauigkeit. Das Ziel ist es, eine Wortliste so genau und fehlerfrei wie möglich vorzulesen (siehe Abb. 6). Dabei kommt es nicht darauf an, wie schnell gelesen wird. Beim Lese-Slalom arbeitet ein lesestärkeres Kind (Trainer-Kind) mit einem leseschwächeren Kind (Sportler-Kind) zusammen. Das Trainer-Kind liest eine Wortliste zunächst langsam und laut vor, während das Sportler-Kind leise mitliest und Silbenbögen einzeichnet. Das Trainer-Kind kontrolliert, ob alle Silbenbögen korrekt eingezeichnet wurden und dieser Arbeitsschritt wird im Heft des Sportler-Kindes abgehakt. Im zweiten Teil lesen das Trainer-Kind und das Sportler-Kind nun gleichzeitig die Wörter silbenbasiert laut vor. Macht das Sportler-Kind dabei einen Fehler und korrigiert sich nicht innerhalb von wenigen Sekunden selbst, weist das Trainer-Kind das Sportler-Kind auf den Lesefehler hin und liest das Wort korrekt vor. Anschliessend beginnen Sportler- und Trainer-Kinder wieder am Anfang der Zeile und lesen so lange laut, bis alle Wörter fehlerfrei gelesen wurden. Erst dann wird auch dieser Arbeitsschritt im Heft des Sportler-Kindes abgehakt und zur nächsten Wortliste übergegangen. Fühlt sich das Sportler-Kind während des Lesens ausreichend sicher, kann ein vorher abgestimmtes Allein-Lese-Signal (z.B. Klopfen auf den Tisch) gegeben werden und das Sportler-Kind liest die Wörter ohne Unterstützung des Trainer-Kindes allein vor. Sobald ein Fehler gemacht wird, korrigiert das Trainer-Kind und es wird wieder von Beginn der Zeile an gemeinsam weitergelesen. Je nach Zusammensetzung der Klasse können bei dieser Methode auch ein leistungsstärkeres Kind (Trainer-Kind) mit zwei leistungsschwächeren Kindern (Sportler-Kindern) zusammenarbeiten, indem sich die Sportler-Kinder mit dem Lesen abwechseln.



Slalom Karte 1

Stift • Ball



Schule • Luft

Baum • Flasche • Wind



Freibad • Salat • Morgen

Feld • Lampe • Gebüsch • Spiel

Felsen • Garten • Eiche • Fenster



gehen • spielen



Boden • laufen

März • Biene • Fest



Löwe • Wetter • Traum

raten • Wolke • Schrank • Erde

Pause • Ente • geheim • Holz

Abbildung 5: Arbeitsblatt Lese-Slalom (Klasse 2)

4.3.2 Der Lese-Sprint zur Förderung der Leseflüssigkeit

Die Methode des Lese-Sprints dient der Förderung der Leseflüssigkeit und setzt den Förderansatz des *repeated reading* (Samuels, 1979; Therrien, 2004) um. Ziel ist es, eine Vorlage (2. Klasse: Wörter; 3./4. Klasse: Texte) laut und wiederholt so schnell und so genau wie möglich vorzulesen (siehe Abb. 7). Zwei gleich lesestarke SchülerInnen arbeiten zusammen und übernehmen im Wechsel die Rolle des (anleitenden und kontrollierenden) Trainer-Kindes oder des (übenden) Sprinter-Kindes. Die Übungsphasen werden in der Sprint-Analogie als „Rennen“ bezeichnet. Nach einem vereinbarten Startsignal beginnt das 1. Rennen: Das Sprinter-Kind liest die Vorlage für eine festgelegte Zeit (2. Klasse: 30 Sekunden, 3./4. Klasse: 60 Sekunden) so genau und so schnell wie möglich vor, während das Trainer-Kind leise mitliest und Lesefehler unterstreicht. Dabei kommt es nicht auf die Betonung der Wörter an, sondern auf das schnelle, fehlerfreie Lesen. Ist die Zeit abgelaufen, markiert das Trainer-Kind das zuletzt gelesene Wort. Es werden nun die gelesenen Wörter und die Lesefehler gezählt und die Anzahl der korrekt gelesenen Wörter in eine Tabelle eingetragen. Um das Zählen der Wörter zu unterstützen, kann auf den Arbeitsblättern am Ende jeder Zeile die Wortanzahl abgelesen werden. Anschliessend werden die Rollen getauscht und das bisherige Trainer-Kind ist nun das Sprinter-Kind und umgekehrt: Es beginnt das 2. Rennen. Im Anschluss wird dieser Ablauf wiederholt und ein 3. und 4. Rennen durchgeführt, sodass jedes Kind die eigene Vorlage zweimal laut als Sprinter-Kind und zweimal leise als Trainer-Kind gelesen hat. Da die SchülerInnen beim zweiten lauten Lesen zumeist mehr Wörter korrekt lesen als beim ersten Durchgang, entsteht ein unmittelbares Erfolgserlebnis durch den Vergleich mit der eigenen vorherigen Leistung, was diese Methode besonders motivierend macht. Durch das wiederholte laute Lesen wird die Leseflüssigkeit, das automatisierte Erfassen von Wörtern und somit der Sichtwortschatz trainiert.



Sprint Karte 1

Die Familie

„Nein, Nils, das ist nicht in Ordnung! Du gehst sofort zu deinem Bruder und entschuldigst dich.“ Jan lag in seinem Zimmer auf dem Bett und hörte die Stimme seiner Mutter dumpf durch die Tür dringen. „Nein, keine Widerrede! Entweder du entschuldigst dich oder du darfst nicht mitkommen.“ Jan hörte die schlurfenden Schritte seines Bruders auf dem Flur, dann öffnete sich seine Zimmertür und Nils trat ein. „Es tut mir leid, dass ich dir Angst gemacht habe. Im Herrensitz Brückhausen spukt es nicht. Ich habe das nur erfunden“, sagte Nils. Er drehte sich um und verließ das Zimmer. Nils war Jans zwei Jahre älterer Bruder und mittlerweile fast einen Kopf größer als Jan und auch um einiges kräftiger. Beide hatten das dunkelblonde, immer etwas zerzauste Haar ihres Vaters geerbt. Jan war neun Jahre alt und recht zierlich für sein Alter.

2
13
22
32
40
48
55
64
76
84
95
105
114
122
129
140
141

	Anzahl der gelesenen Wörter	Anzahl der Lesefehler	Wörter minus Lesefehler
1. Rennen			
2. Rennen			

Abbildung 6: Arbeitsblatt Lese-Sprint (Klasse 3/4)

4.3.3 Das Lese-Kanu¹ zur Förderung des Leseverständnisses

Im Hinblick auf die Förderung des Leseverständnisses hat sich die Vermittlung von Lesestrategien als wirksam erwiesen. Eine besonders effektive Methode ist das *Reziproke Lehren* (Palincsar & Brown, 1984), auf welche das Lese-Kanu zurückgreift. Ziel ist es, Lesestrategien (z.B. Überschrift beachten, zusammenfassen, Wichtiges unterstreichen, schwierige Wörter klären, vorhersagen) auf einen Text anzuwenden (siehe Abb. 8). Bevor die SchülerInnen mit dem Material arbeiten, werden ihnen von der Lehrkraft schrittweise einzelne Lesestrategien explizit vermittelt. Auch bei dieser Methode arbeiten zwei etwa gleich lestarke SchülerInnen zusammen. In der Analogie zum Kanufahren übernehmen sie abwechselnd entweder die Rolle des hinten sitzenden Kindes (Hinterkind), das das Kanu lenkt und die Strategieranwendung anleitet oder des vorne sitzenden Kindes (Vorderkind), das die Strategien auf den Text anwendet. Dabei werden die SchülerInnen mit Strategiekärtchen unterstützt. Das Vorderkind beginnt, den ersten Abschnitt eines Textes laut vorzulesen, während das Hinterkind es an markierten Stellen dazu anleitet, die unterschiedlichen Lesestrategien anzuwenden. Das Hinterkind überwacht die Strategieranwendung und stellt anhand von Ablaufkärtchen Rückfragen (z.B. „Was könnte im nächsten Abschnitt passieren?“, „Wie kommst du darauf?“). Anschliessend werden die Rollen getauscht. Zum Abschluss der Übung beantworten beide SchülerInnen selbstständig Fragen zum Text, können mithilfe eines Lösungshefts ihre Antworten kontrollieren und die Anzahl der korrekten Antworten dokumentieren. Durch die abwechselnde Übernahme der Rolle des Vorder- und Hinterkindes erlangen die SchülerInnen somit nicht nur deklaratives Strategiewissen (Welche Strategien gibt es?), sondern auch prozedurales Strategiewissen (Wie wende ich eine Strategie an?) und konditionales Strategiewissen (Wann wähle ich welche Strategien aus?). Sie lernen somit zunehmend, unterschiedliche Lesestrategien flexibel auf verschiedene Texte anzuwenden.



Kanu Karte 1

Klasse 2

Milchreis



1. Überschrift beachten

„Es brennt an!“, ruft Nero aus der Küche. Er steht ganz verzweifelt vor dem Herd und rührt hektisch im Topf herum. Miriam schaut ihn an und lacht. „Was machst du denn da?“, fragt sie neugierig. „Milchreis“, antwortet Nero leise. „Aber das ist mein erstes Mal und ich weiß nicht, warum er so anbrennt, obwohl ich ständig umrühre.“ Miriam steht auf und geht zu Nero herüber. „Lass mich mal sehen“, sagt sie. „Du hast den Herd zu heiß gestellt, deswegen brennt der Milchreis an.“ Sie stellt den Herd auf eine niedrigere Stufe. Die Milch hört auf zu blubbern und anzubrennen. Miriam und Nero kümmern sich nun zusammen um den Milchreis. Ein paar Minuten später ist das Essen fertig. Miriam holt zwei Teller und Nero und sie setzen sich mit dem fertigen Milchreis auf den Balkon. Zusammen haben sie ein richtig leckeres Mittagessen hinbekommen!



2. Zusammenfassen



3. Vorhersagen

- Nero ist ganz verärgert, weil Miriam ihm nicht geholfen hat und der Milchreis deswegen angebrannt ist.
- Nero hat durch Miriams Hilfe gelernt, dass er den Milchreis nicht zu heiß kochen darf.
- Miriam und Nero essen in Zukunft keinen Milchreis mehr, weil er ihnen nicht geschmeckt hat.



Tauscht die Rollen.

Abbildung 7: Arbeitsblatt Lese-Kanu (Klasse 2)

¹ Frühere Bezeichnung: Lese-Tandem

5 Bisherige Forschungsbefunde aus der Arbeit mit dem Konzept

Die Lernverlaufsdagnostik mit quop, die Feedbackmaterialien und der Lese-Sportler wurden und werden stets wissenschaftlich begleitet und weiterentwickelt. Typische Forschungsfragen zu dem vorgestellten Konzept beziehen sich auf

1. die psychometrische Güte der diagnostischen Information (quop-Tests);
2. die Wirksamkeit des gesamten Konzepts im Hinblick auf die Leistungsentwicklung der SchülerInnen sowie weitere lernrelevante Variablen (u.a. Motivation, Selbstkonzept);
3. die Implementation des Konzeptes in die schulische Praxis.

5.1 Psychometrische Güte der quop-Tests

Untersuchungen der psychometrischen Güte beinhalten Fragen nach den klassischen Gütekriterien wie der Reliabilität, Validität und Objektivität, aber auch nach der Sensitivität für Veränderung und Parallelität der Tests, die insbesondere bei einer Lernverlaufsdagnostik von besonderer Bedeutung sind. Diese Befunde sollen hier nicht ausführlicher dargestellt werden, belegen aber zusammenfassend eine hohe psychometrische Güte der Tests (für einen Überblick siehe Souvignier et al., 2014).

5.2 Wirksamkeit der Konzepte in der schulischen Praxis

Auch die Frage nach der Wirksamkeit der Konzepte in der schulischen Praxis ist von grossem Interesse. Inzwischen wurde eine Reihe an Untersuchungen zur Überprüfung der Wirksamkeit in längsschnittlichen Designs über mindestens ein Jahr in der schulischen Praxis im Regelschulbereich durchgeführt. Dabei wurden je nach Fragestellung unterschiedliche Bedingungen miteinander verglichen, um Aussagen über die Wirksamkeit einzelner Komponenten des Konzepts treffen zu können: Eine Kontrollgruppe (KG), in der die Lehrkräfte herkömmlichen Leseunterricht durchführten, wurde mit einer Bedingung verglichen, in der Lehrkräfte die Lernverlaufsdagnostik mit quop nutzen (quop). In einem nächsten Schritt wurden dann zusätzlich zu quop die oben beschriebenen Feedback- und/oder Fördermaterialien sowie zusätzliche Unterstützung in Form von Fortbildungen zur Verfügung gestellt und evaluiert (quop+). Dabei wurden Effekte auf die Entwicklung der Leseleistungen der SchülerInnen (Leseflüssigkeit und Leseverständnis), aber auch auf die Lesemotivation und das Leseselbstkonzept in den Blick genommen. Zu diesem Zweck wurden zu Beginn und zum Ende eines Schuljahres sowohl standardisierte Tests und Befragungen mit den SchülerInnen als auch Befragungen der Lehrkräfte durchgeführt. Diese Befunde werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Tabelle 2 bietet eine Übersicht über die Studien.

Tabelle 2: Überblick über die Forschung zum Konzept im Bereich Lesen

	Klasse	N	Bed.	Intervention
Veröffentlichte Beiträge				
Förster & Souvignier, 2011	3	N=120 SuS	/	
Souvignier & Förster, 2011	4	N=24 Klassen, N=144 SuS	KG	
			quop	quop
Förster & Souvignier, 2014	4	N=41 Klassen, N=900 SuS	KG	
			quop	
			quop+	Zielsetzung der SuS nach jedem quop-Test
Förster & Souvignier, 2015	3	N=43 Klassen, N=958 SuS	KG	
			quop	quop
			quop+	quop + Fortbildung für Lehrkräfte
Förster, Kawohl & Souvignier, 2018	3-4	N=28 Klassen, N=619 SuS	KG	
			quop+	quop + Lese-Sportler und Fortbildung für Lehrkräfte
Hebbecker & Souvignier, 2018	3	N=44 Klassen, N=945 SuS	quop	quop
			quop+	quop + Interpretationshilfe, Feedbackmaterialien und Fortbildung für Lehrkräfte
			quop+	quop + Interpretationshilfe, Feedbackmaterialien, Lese-Sportler und Fortbildung für Lehrkräfte

Hebbecker, Meudt, Schütze & Souvignier, 2020	2,3,4	N=73 Lehrkräfte	quop+	quop + Interpretationshilfe, Feedbackmaterialien, Lese-Sportler
			quop+	quop + Interpretationshilfe, Feedbackmaterialien, Lese-Sportler, zentrale, schulübergreifende Fortbildung für Lehrkräfte
			quop+	quop + Interpretationshilfe, Feedbackmaterialien, Lese-Sportler, schulinterne Fortbildung für Lehrkräfte, Multiplikation
Laufende Arbeiten				
Hebbecker, Förster, Forthmann, Zeuch & Souvignier	2,3,4	N=127 Lehrkräfte, N=2594 SuS	quop	
			quop+	Zusammenfassung der quop+ Bedingungen mehrerer Studien
Peters, Hebbecker & Souvignier	2		KG	
			quop	quop
			quop+	quop + Interpretationshilfe + Lese-Sportler + Fortbildung für Lehrkräfte
Peters, Förster, Forthmann, Hebbecker & Souvignier	2,3,4		KG	
			quop	quop
			quop+	Zusammenfassung der quop+ Bedingungen mehrerer Studien

Insgesamt zeigte sich in mehreren Studien mit rund 2.000 SchülerInnen, dass der Einsatz der Lernverlaufsdiagnostik mit quop im Regelunterricht positive Effekte auf die Lernzuwächse der SchülerInnen hat (Förster & Souvignier, 2014, 2015; Souvignier & Förster, 2011). Zusätzliche kurze Fortbildungen für Lehrkräfte im Umfang von dreimal zwei Stunden zu den Inhalten „Entwicklung der Lesekompetenz“, „Interpretation von Lernverlaufsdaten“ und „evidenzbasierte Leseförderung“ konnten die Wirksamkeit nicht steigern (Förster & Souvignier, 2015). Auch eine stärkere Einbindung der SchülerInnen, indem sie sich vor der Bearbeitung der quop-Tests individuelle Leistungsziele setzten und nach der Testbearbeitung reflektierten, in welchem Masse sie ihre Ziele erreicht hatten, führte nicht zu einer höheren Leseleistung. Im Vergleich zu der reinen quop-Bedingung lagen sogar negative Effekte auf die intrinsische Lesemotivation und das Selbstkonzept vor (Förster & Souvignier, 2014). Auch wenn Ansätze zur Förderung der individuellen Zielsetzung eine theoretisch gut begründete Methode zur Motivationsförderung darstellen, so zeigte sich hier, dass sie nicht unter allen Umständen funktionieren. Möglicherweise war die hier gewählte Umsetzung zu herausfordernd für die SchülerInnen. Außerdem weisen einige Rückmeldungen von Lehrkräften darauf hin, dass sie sich durch die Implementation der Zielsetzungskomponente weniger verantwortlich dafür sahen, gezielte Massnahmen zur Leseförderung anzubieten.

Da die positiven Effekte des Einsatzes der Lernverlaufsdiagnostik mit quop sich weder durch das zusätzliche Lehrkräftetraining noch die stärkere Einbindung der SchülerInnen durch Zielsetzungsprozesse steigern liess, wurden in der Folge die oben beschriebenen Feedback- und Fördermaterialien entwickelt, um Lehrkräften zusätzliche Unterstützung bei der Nutzung der diagnostischen Informationen aus quop zur Umsetzung differenzierter Förderung zu bieten. In einer Studie von Förster, Kawohl & Souvignier (2018) in 28 Schulklassen erwies sich eine Kombination aus quop, den Lese-Sportler-Materialien und zwei Fortbildungen à 2 Stunden als förderlich für die Entwicklung der Leseflüssigkeit der SchülerInnen. Eine Verbesserung des Leseverständnisses zeigte sich hingegen nicht. Eine Analyse der tatsächlich eingesetzten Fördermethoden zeigte, dass die Lehrkräfte die Methode des Lese-Sprints zur Förderung der Leseflüssigkeit häufiger einsetzten als die Methode des Lese-Tandems zur Förderung des Leserverständnisses. Vor diesem Hintergrund ist der Befund höherer Effekte auf die Leseflüssigkeit plausibel. Gleichzeitig weist dieses Ergebnis darauf hin, dass die Auswahl der passenden Fördermethode auf der Basis der quop-Daten herausfordernd für Lehrkräfte zu sein scheint.

In der Konsequenz wurde das Konzept der diagnosebasierten Förderung erweitert und es wurden Interpretationshilfen entwickelt, die Lehrkräfte bei der Interpretation der quop-Ergebnisse, der Auswahl der passenden Fördermethode und der Durchführung von Feedbackgesprächen mit SchülerInnen unterstützen (Hebbecker & Souvignier, 2018). Im Vergleich zu einer quop-Bedingung stellten sich jedoch zunächst keine positiven Effekte auf die Leseleistung, die Lesemotivation oder das Leseselbstkonzept der SchülerInnen ein. Insgesamt zeigte sich bei der Einführung des Gesamtkonzepts, dass die Umsetzung des Dreiklangs aus

Diagnostik mit quop, Feedback und differenzierter Leseförderung mit dem Lese-Sportler eine grosse Umstellung unterrichtlicher Routine erfordert, die innerhalb eines Schuljahres nur schwer zu erreichen war. Dies mag eine Erklärung dafür sein, dass sich in dem für die Studie angesetzten Zeitfenster auch keine Effekte auf die SchülerInnenvariablen zeigten.

Insgesamt scheinen die entwickelten Materialien und damit kombinierte Massnahmen wie Fortbildungen ein grosses Potential zu haben. Dass sich dennoch in einigen Studien keine direkten Effekte auf die Lernzuwächse der SchülerInnen zeigten, veranlasst dazu, Prozesse und Begleitvariablen der Implementation in die schulische Praxis genauer in den Blick zu nehmen, da diese als zentrale Voraussetzung für die Wirksamkeit identifiziert wurden (z.B. Schneider & Randel, 2010).

5.3 Implementation

Gelungene Implementationsprozesse sind eine wichtige Voraussetzung dafür, dass ein Konzept auch in der schulischen Praxis wirksam sein kann. Implementation meint dabei die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis (Euler & Sloane, 1998, Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014). In der Implementationsforschung gelten Akzeptanz, Machbarkeit, Nutzung, Wiedergabetreue und Nachhaltigkeit als die zentralen abhängigen Variablen. Akzeptanz bezieht sich darauf, wie zufriedenstellend eine Massnahme im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte (z.B. Inhalt, Komplexität) in der Wahrnehmung der Beteiligten ist. Mit Machbarkeit ist gemeint, inwiefern eine Massnahme erfolgreich umgesetzt werden kann und wie gut sie sich für den jeweiligen Kontext und die entsprechenden Rahmenbedingungen eignet. Unter Nutzung wird die tatsächliche Umsetzung einer Massnahme verstanden. Die Wiedergabetreue beinhaltet, ob eine Massnahme so umgesetzt wird, wie intendiert. Dabei stehen die Integrität und Qualität der Umsetzung im Fokus. Der Aspekt der Nachhaltigkeit bezieht sich auf den dauerhaften Einsatz einer Massnahme und die Frage nach dem Ausmass einer Institutionalisierung oder der Entwicklung von Handlungsroutinen (Petermann, 2004; Proctor et al., 2011). Zur Untersuchung der Implementation wurden Befragungen von Lehrkräften oder auch Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Aber auch objektive Nutzungsdaten wie beispielsweise die Anzahl der bearbeiteten quop-Tests können Aufschluss über diese Fragen geben.

Für die Lernverlaufsdiagnostik mit quop zeichnet sich ein sehr positives Bild ab. In Befragungen werden die Akzeptanz und die Machbarkeit von Lehrkräften als sehr hoch eingeschätzt (Förster & Souvignier, 2015; Hebbecker, Meudt, Schütze & Souvignier, 2020; Hebbecker & Souvignier, 2018). Zudem äussern Lehrkräfte häufig den Wunsch, quop langfristig in ihrem Unterricht zu nutzen (Nachhaltigkeit; Förster & Souvignier, 2015; Hebbecker & Souvignier, 2018). Auch objektive Nutzungsdaten bestätigen dieses Befundmuster. Hier zeigt sich, dass mehr als 90% der SchülerInnen mindestens 6 der 8 Tests durchführen. Die Anzahl der ausgelassenen Tests ist insgesamt niedrig (Förster & Souvignier, 2015; Förster et al., 2018). Somit liegen den Lehrkräften für die meisten ihrer SchülerInnen und für die meisten der 8 Messzeitpunkte diagnostische Informationen über den Lernprozess vor. Lehrkräfte geben an, die diagnostischen Informationen für die Anpassung des Unterrichts, aber auch für Elterngespräche zu nutzen.

Zur Implementation der Feedback- und Fördermaterialien liegen Ergebnisse aus Befragungen von Lehrkräften und aus Unterrichtsbeobachtungen vor. In Befragungen zeigt sich eine hohe Akzeptanz für die Materialien, während die Angaben zur Machbarkeit insbesondere in Bezug auf die Frage, wie gut sie in den Unterricht integriert werden können, etwas geringer ausfallen (Hebbecker & Souvignier, 2018, Hebbecker et al., 2020). Während die Lernverlaufsdiagnostik mit quop durch Testungen im Computer-Pool oder während der Wochenplanarbeit in vergleichsweise geringem Mass in die organisatorischen Abläufe eingreift und daher gut gelingt, erfordern die Feedbackgespräche und die Einführung neuer Lesefördermethoden mehr eigene Unterrichtszeit. Wenngleich die Lese-Sportler-Materialien curriculare Lernziele adressieren, so müssen doch unterrichtliche Routinen durch die Lehrkräfte verändert werden, um die differenzierte Förderung in Partnerarbeit zu organisieren. Nicht zuletzt durch den höheren Formalisierungsgrad in quop (automatisierte Auswertung und Dokumentation und die grössere Eigenständigkeit der SchülerInnen bei der Testbearbeitung) entsteht schneller eine Entlastung für Lehrkräfte als bei der Einführung der Feedback- und Fördermaterialien. Entsprechend zeigt sich, dass die Lernverlaufsdiagnostik mit quop von Lehrkräften häufiger und intensiver im Unterricht eingesetzt wird als die Feedback- und Fördermaterialien (Nutzung). In einer Studie, in der das Gesamtkonzept aus Diagnostik, Feedback und Förderung materialbasiert und begleitet durch zwei Fortbildungen eingeführt wurde, führten Lehrkräfte im Durchschnitt nur 1.5–2.5 Feedbackgespräche pro SchülerIn im Schuljahr durch. Der Anteil der Lehrkräfte, die den Lese-Sportler nach der Einführung der Materialien bis zum Ende des Schuljahres nutzten, lag bei 62.5%. Zudem gaben viele Lehrkräfte in

der Abschlussbefragung an, Veränderungen an den Materialien vorgenommen zu haben. Dies kann mit Blick auf unterrichtliche Abläufe funktional sein, es deutet aber auch auf Einschränkungen hinsichtlich der Wiedergabetreue hin (Hebbecker & Souvignier, 2018). In einer weiteren Studie mit einer weniger umfangreichen Version des Lese-Sportlers (geringere Betonung des Feedback-Bausteins, weniger differenzierte Leseförderung mit nur zwei Methoden) erwies sich die Umsetzung als gut: Befragungen der Lehrkräfte und der SchülerInnen von 36 Klassen ergaben, dass im Mittel pro Woche 34.8 Minuten ($SD = 12.3$) mit den Materialien gearbeitet wurde. Die Aspekte der Qualität der Instruktion für beide Methoden, der Verbesserung der SchülerInnen, des investierten Zeitaufwandes und der Weiternutzung des Lese-Sportlers im folgenden Schuljahr wurden auf einer vierstufigen Skala (von 1–4) mit Werten ≥ 3 ausgesprochen positiv bewertet. Begleitende Unterrichtsbeobachtungen ergaben, dass auch die Wiedergabetreue bei der Durchführung des Lese-Sportlers hoch war (Souvignier, Förster & Kawohl, 2016).

Die Ergebnisse zur Implementation für die jeweiligen Materialpakete sind ein Hinweis darauf, dass sich (auch kleine) Unterschiede in der konkreten Umsetzung eines theoretischen Grundkonzepts auf die Wahrnehmung der Machbarkeit und auf die Nutzung auswirken können. Das Konzept einer diagnosebasierten differenzierten Leseförderung wurde mit den Bausteinen Lernverlaufsdiagnostik, Feedback und Methoden evidenzbasierter Leseförderung jeweils in prinzipiell vergleichbarer Weise realisiert. Es liegt allerdings nahe, dass Aspekte wie die Komplexität der entwickelten Konzepte oder die konkrete Unterstützung durch die Fortbildung von Lehrkräften einen wesentlichen Einfluss darauf haben können, wie gut die Implementation gelingt. Insgesamt legen die geschilderten Befunde zur Implementation nahe, Lehrkräften bei der Einführung innovativer Konzepte Unterstützung anzubieten, um Veränderungen unterrichtlicher Abläufe zu erleichtern und um Unsicherheiten im Umgang mit den Materialien begegnen zu können. So könnte ein langfristiges (über ein Schuljahr hinausgehendes) Implementationskonzept, bei dem einzelne Komponenten (Diagnostik, Feedback und Förderung) schrittweise eingeführt, erprobt und in die Unterrichtsrouinen eingebunden werden, lohnend sein.

Diesen Überlegungen folgend wurde in einer anschließenden Untersuchung mit 73 Lehrkräften der Fokus auf die Frage nach Effekten unterschiedlicher Konzepte zum Transfer des Ansatzes diagnosebasierter differenzierter Leseförderung gelegt. Entsprechend wurden unterschiedliche Herangehensweisen in der Unterstützung von Lehrkräften bei der Implementation des Materialpakets miteinander verglichen (Hebbecker et al., 2020). Hier zeigte sich, dass eine schrittweise Einführung der Materialien, in Kombination mit Fortbildungen, bei denen sich Lehrkräfte unterschiedlicher Schulen untereinander austauschen können, die wahrgenommene Machbarkeit und die Nutzung der Materialien erhöhte. Im Hinblick auf Wirkmechanismen bei der Implementation zeigte sich, dass eine höhere wahrgenommene Machbarkeit und ein höheres Ausmass an kollegialer Kooperation zwischen Lehrkräften zudem die Nutzung der Materialien erhöhen kann.

6 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wird ein Konzept zur Umsetzung formativen Assessments in Form dreier aufeinander bezogener Bausteine zu Diagnostik, Feedback und Förderung vorgestellt, das auf der Grundlage von theoretischen Modellen und empirischen Befunden entwickelt wurde. Das Konzept bietet die Möglichkeit, der zunehmenden Heterogenität der SchülerInnen im schulischen Alltag diagnosebasiert mit differenzierter Förderung zu begegnen. Die Befunde des begleitenden Forschungsprogramms zu psychometrischen Gütekriterien, der Wirksamkeit des Konzepts und der Implementation in den Regelschulbereich sind vielversprechend.

Gleichzeitig konnten insbesondere im Hinblick auf die Schritte Feedback und Förderung auch zentrale Herausforderungen bei der Umsetzung im schulischen Alltag identifiziert werden. Da Lehrkräfte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung nur bedingt auf den Umgang mit diagnostischen Informationen vorbereitet werden und formative Herangehensweisen im Unterricht eher selten Anwendung finden, stellt die Nutzung der diagnostischen Informationen aus der Lernverlaufsdiagnostik mit quop für Feedback und Förderung eine Anforderung dar, bei der sich weitere Unterstützung für Lehrkräfte als hilfreich erweist. Dies steht in Einklang mit vorliegenden Befunden zur Planung unterrichtlicher Angebote auf der Grundlage diagnostischer Information (z.B. Schildkamp, 2019; Staman, Timmermans & Visscher, 2017). Für das hier vorgestellte Konzept bedeutet das, dass Einschränkungen in der Nutzung, der wahrgenommenen Machbarkeit und der Wiedergabetreue (z.B. Passung von Fördermethode und Lernvoraussetzung) als Ursache für eine teilweise eingeschränkte Wirksamkeit des Gesamtkonzepts gesehen werden können. Vor dem Hintergrund der hohen Akzeptanz für das Konzept erscheinen zwei Dinge mit Blick auf die Gestaltung des Konzepts wichtig:

a) seine angemessene Komplexität und Formalisierung der Materialien sowie b) eine optimale Art und Intensität der Unterstützung von Lehrkräften (z.B. in Form von Fortbildungen).

Das übergeordnete Ziel der begleitenden Forschung zu dem hier vorgestellten Konzept ist eine stetige, auf empirischer Evidenz basierende Überarbeitung der Materialien in engem Austausch und in Zusammenarbeit mit der schulischen Praxis. Somit soll ein intensiver Wissenschafts-Praxis-Transfer im Sinne des design-based research-Ansatzes (Brown, 1992) gewährleistet werden, sodass Schulen, Lehrkräften und SchülerInnen ein praktikables Konzept zur Umsetzung formativen Assessments im Unterricht zur Verfügung gestellt werden kann.

Literatur

- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Waddington, D. I., Pickup, D. I. (2019). Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15(2), e1017. doi: 10.1002/cl2.1017
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7–74. doi:10.1080/0969595980050102
- Brown, A.L. (1992). Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 142–178.
- Connor, C. M. (2019). Using Technology and Assessment to Personalize Instruction: Preventing Reading Problems. *Prevention Science*, 20(1), 89–99. doi:10.1007/s11121-017-0842-9.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. doi:10.1016/S0742-051X(02)00053-7
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219–232. doi:10.1177/001440298505200303
- Euler, D., & Sloane, P.F.E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 312–326.
- Förster, N. & Souvignier, E. (2011). Curriculum-Based Measurement: Developing a computer-based assessment instrument for monitoring student reading progress on multiple indicators. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 9, 21-44.
- Förster, N. & Souvignier, E. (2014). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self-concept. *Learning and Instruction*, 32(0), 91-100. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.02.002
- Förster, N., & Souvignier, E. (2015). Effects of providing teachers with information about their students reading progress. *School Psychology Review*, 44(1), 60–75. doi:10.17105/SPR44-1.60-75
- Förster, N., Kawohl, E., & Souvignier, E. (2018). Short- and long-term effects of assessment-based differentiated reading instruction in general education on reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 56, 98–109. doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.04.009
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65, 140–149. doi: 10.1026/0033-3042/a000216
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Hebbecker, K., Meudt, S. I., Schütze, B. & Souvignier, E. (2020). Der Transfer von formativem Assessment in den Leseunterricht der Grundschule – die vermittelnde Rolle von Akzeptanz, Machbarkeit und Kooperation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, online first, doi: 10.1024/1010-0652/a000279.
- Hebbecker, K. & Souvignier, E. (2018). Formatives Assessment im Leseunterricht der Grundschule – Implementation und Wirksamkeit eines modularen, materialgestützten Konzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 735 - 765. doi: 10.1007/s11618-018-0834-y
- Karageorgos, P., Müller, B. & Richter, T. (2019). Modelling the relationship of accurate and fluent word recognition in primary school. *Learning and Individual Differences*, 76. doi: 10.1016/j.lindif.2019.101779
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten: Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Huber.
- Kline, F. M., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1992). Implementing learning strategy instruction in class settings: A research perspective. In M. Pressley, K.R. Harris, & J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 361–406). San Diego: Academic Press.

- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(2), 293–308. doi:10.1007/s11618-010-0124-9
- Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht. Schülerleistungen messen, bewerten und fördern* (Reihe: Studentexte Bildungswissenschaft. In T. Bohl, H.U. Grunder, B. Hackl, & H. Schaumburg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.
- Müller, B., & Richter, T. (2017). Förderung hierarchieniedriger Leseprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 236–251). Weinheim: Juventa.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. doi: 10.1207/s1532690xcio102_1
- Petermann, F. (2004). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65, 122–128.
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84, 2003–244. doi: 10.3102/0034654313509492
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., & Bunger, A. (2011). Outcomes for implementation research: conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Adm Policy Ment Health*, 38, 65–76.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., & Gold, A. (2011). *Lese flüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Friedrich.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403–408.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. doi: 10.1080/00131881.2019.1625716
- Schneider, M.C., & Randel, B. (2010). Research on characteristics of effective professional development programs for enhancing educators' skills in formative assessment. In H.L. Andrade & G. J. Cizek (Hrsg.), *Handbook of formative assessment* (S. 251–276). Abingdon: Routledge.
- Schütze, B., Souvignier, E., & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 697–715. doi: 10.1007/s11618-018-0838-7
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. doi: 10.3102/0034654307313795
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391–1466. doi: 10.3102/0034654309341374
- Souvignier, E., & Förster, N., (2011). Effekte prozessorientierter Diagnostik auf die Entwicklung der Lesekompetenz lese-schwacher Viertklässler. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(3), 243–255.
- Souvignier, E., Förster, N., & Salaschek, E. (2014). quop: ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdiagnostik und Testkonzepte für Mathematik und Lesen. In M. Hasselhorn, W. Schneider, & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (Test und Trends, N.F. Bd. 12, S. 239–256). Göttingen: Hogrefe.
- Souvignier, E., Förster, N., & Kawohl, E. (2016). Implementation eines Förderkonzeptes zur diagnosebasierten individuellen Leseförderung in der Grundschule. In M. Philipp & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermassnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 77–98). Münster: Waxmann.
- Souvignier, E., Förster, N., & Schulte, E. (2014). Wirksamkeit formativen Assessments – Evaluation des Ansatzes der Lernverlaufsdiagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (Tests und Trends N.F. Band 12, S. 221–237). Göttingen: Hogrefe.
- Souvignier, E., Förster, N., & Zeuch, N. (2016). Lernverlaufsdiagnostik. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie* (S. 140–149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Souvignier, E., & Trenk-Hinterberger, I. (2010). Implementation eines Programms zur Förderung selbstregulierten Lesens: Verbesserung der Nachhaltigkeit durch Auffrischungssitzungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 207–220. doi: 10.1024/1010-0652/a000017
- Staman, L., Timmermans, A. C., & Visscher, A. (2017). Effects of a data-based decision making intervention on student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 58–67. doi: 10.1016/j.stueduc.2017.07.002
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261. doi: 10.1177/07419325040250040801
- Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: Combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42, 488–494.
- van Keer, H., & Verhaeghe, J. P. (2005). Comparing two teacher development programs for innovating reading comprehension instruction with regard to teachers' experiences and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 543–562. doi: 10.1016/j.tate.2005.03.002
- William, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? In C.A. Dwyer (Hrsg.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (S. 53–82). New York: Lawrence Erlbaum.

Autor*innen

Karin Hebbecke, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit für Diagnostik und Evaluation im schulischen Kontext im Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Universität Münster. Studium und Promotion im Fach Psychologie an der Universität Münster. Forschungsinteressen und Expertise im Bereich diagnosebasierte individuelle Leseförderung und Implementation evidenzbasierter Konzepte in die schulische Praxis.

Natalie Förster, Dr. wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit für Diagnostik und Evaluation im schulischen Kontext im Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Universität Münster. Studium und Promotion im Fach Psychologie an der Universität Münster. Forschungsinteressen und Expertise im Bereich Lernverlaufsdiagnostik und Förderung der Lesekompetenz sowie Testkonstruktion (z. B. regelgeleitete Itemkonstruktion).

Boris Forthmann, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitseinheit für Diagnostik und Evaluation im schulischen Kontext im Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Universität Münster. Studium und Promotion im Fach Psychologie an der Universität Münster; Forschungsinteressen und Expertise: kognitive Fähigkeiten (insbesondere kreatives Denken) und Psychometrie (z.B. Zählmodellen).

Larissa Heyne, MSc, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit für Diagnostik und Evaluation im schulischen Kontext im Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Universität Münster. Studium im Fach Psychologie an der Universität Münster. Mitarbeiterin in einem Teilprojekt zur diagnosebasierten, differenzierten Leseförderung bei LemaS (Leistung macht Schule).

Martin Salaschek, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitseinheit für Diagnostik und Evaluation im schulischen Kontext im Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung (IPBE) der Universität Münster sowie Leiter Forschungs-Praxis-Transfer der hfp Informationssysteme GmbH. Zuvor Referent bei der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) im Bereich Online-Gesundheitskommunikation und -evaluation. Studium und Promotion im Fach Psychologie an der Universität Münster. Forschungsinteressen und Expertise in den Bereichen Lernverlaufsdiagnostik, Forschungs-Praxis-Transfer/User Experience und Methoden der Evaluation.

Martin T. Peters, MSc, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitseinheit für Diagnostik und Evaluation im schulischen Kontext im Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Universität Münster. Studium im Fach Psychologie an der Universität Groningen, Niederlande. Forschungsinteressen in den Bereichen Förderung der Lesekompetenz und Implementation evidenzbasierter Konzepte in der schulischen Praxis.

Elmar Souvignier, Prof. Dr., Leiter der Arbeitseinheit Diagnostik und Evaluation im schulischen Kontext am Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Universität Münster. Studium und Promotion im Fach Psychologie an der Goethe Universität Frankfurt/M. Forschungsschwerpunkte im Bereich Lernverlaufsdiagnostik, Förderung der Lesekompetenz und Implementationsforschung.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

Diagnostic, commentaires et promotion différencié de la lecture.

Comment des concepts étayés scientifiquement sont appliqués en classe

Karin Hebbecke, Natalie Förster, Boris Forthmann, Larissa Heyne, Martin T. Peters, Martin Salaschek, Elmar Souvignier

Chapeau

Le corps enseignant, faisant face à des classes de plus en plus hétérogènes, doit relever le double défi de diagnostiquer les contextes d'apprentissage les plus divers et de concevoir la prise en charge scolaire des élèves de manière adaptée et différenciée. Cet article présente, d'une part, quop Lernverlaufsdiagnostik, une méthode germanophone permettant de tester les processus d'apprentissage d'un élève, et d'autre part, Der Lese-Sportler, le programme d'encouragement à la lecture dans lequel cette méthode s'inscrit. Sur la base de résultats scientifiques, le concept qui en découle regroupe de manière cohérente les éléments centraux des évaluations formatives – diagnostic, commentaires et promotion. Une recherche détaillée dans ce domaine démontre la valeur psychométrique de la méthode quop et indique que les classes où le corps enseignant l'utilise ont de meilleurs résultats. En revanche, les enseignants semblent avoir plus de difficulté à mettre en place une promotion de la lecture différenciée et à organiser régulièrement des entretiens durant lesquels ils transmettent leurs commentaires aux élèves. En se fondant sur la recherche actuelle, cet article examine et évalue diverses propositions pour appliquer efficacement les évaluations formatives au quotidien scolaire.

Mots-clés

évaluation formative, diagnostic du processus d'apprentissage, promotion de la lecture basée sur un diagnostic, promotion différenciée de la lecture

Cet article a été publié dans le numéro 3/2020 de forumlecture.ch

Diagnostica, feedback e promozione della lettura differenziata

Implementazione di concetti basati sull'evidenza nell'attività scolastica quotidiana

Karin Hebbecke, Natalie Förster, Boris Forthmann, Larissa Heyne, Martin T. Peters, Martin Salaschek, Elmar Souvignier

Riassunto

La crescente eterogeneità degli alunni va di pari passo con la sfida per gli insegnanti di diagnosticare le diverse situazioni e i diversi prerequisiti di partenza e di pianificare di conseguenza il supporto scolastico in modo differenziato. Questo articolo presenta, con la diagnostica del processo di apprendimento quop e il programma di supporto «Der Lese-Sportler» («Il lettore atleta»), un concetto che combina le componenti centrali delle valutazioni formative – diagnostica, feedback e promozione – in modo coerente sulla base dei risultati scientifici. I risultati di una ricerca di vasta portata dimostrano la validità psicometrica della diagnostica dei processi di apprendimento e mostrano sviluppi dell'apprendimento superiori per le classi in cui gli insegnanti utilizzano la diagnostica dei processi di apprendimento. Tuttavia, l'implementazione di una promozione differenziata della lettura e di regolari colloqui di feedback sembra essere più impegnativa per il personale docente. I possibili punti di partenza per la realizzazione di valutazioni formative nell'attività scolastica quotidiana vengono presentati e discussi sulla base dei risultati delle ricerche in corso.

Parole chiave

valutazione formativa, diagnostica dei processi di apprendimento, promozione della lettura basata sulla diagnosi, promozione della lettura differenziata

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2020 di forumlettura.ch