



LESEFÄHIGKEIT TRAINIEREN

Lesen-Können – darauf läuft
schließlich alles hinaus.

Christian Morgenstern

INHALT

	Seite
1 Wozu dient diese Zusammenstellung?	3
2 Kompetenzbeschreibungen der KMK im Bereich Lesen	4
2.1 Das Kompetenzstufenmodell	4
2.2 Kompetenzstufen für VERA 8-Aufgaben	4
2.3 Welche Teilfähigkeiten gehören zur Lesekompetenz?	5
3 Die Leseflüssigkeit erhöhen	6
3.1 Buchstaben-Worterkennung	6
3.2 Satzerkennung und Satzverstehen	7
3.2.1 Satzglieder und Satzfolgen erkennen und verknüpfen	8
3.2.2 Satzfolgen verknüpfen	8
4 Die Lesetechnik verbessern	9
4.1 Lautleseverfahren	9
4.1.1 Wiederholtes Lautlesen	10
4.1.2 Begleitendes Lautlesen	10
4.2 Vielleseverfahren	10
4.2.1 Stillesezeiten	11
4.2.2 Die Leseolympiade	11
4.2.3 Das Denken sichtbar machen	11
5 Das Leseverstehen trainieren	12
5.1 Lesephasen unterscheiden	12
5.1.1 Vor dem Lesen	13
5.1.2 Während des Lesens	13
5.1.3 Nach dem Lesen	13
5.2 Verstehens- und Kontrollstrategien	14
5.2.1 Leseverstehensstrategien	14
5.2.2 Lesekontrollstrategien	15
6 Beobachten und Fördern	16
6.1 Die Lesefähigkeit beobachten	16
6.1.1 Die Leseflüssigkeit bestimmen	16
6.2 Das Leseverstehen bestimmen	17
7 Förderprinzipien im Unterricht	18
7.1 Förderung: Nächste Schritte planen	18
7.2 Beispiel einer Auswertung von Schülerantworten	19
8 Literatur und Links	20

1 Wozu dient diese Zusammenstellung?

Diese Zusammenstellung ist gedacht als Hilfe zum raschen Auffinden von Tipps, Links, Literatur und Material zum Thema Leseförderung. Zu Beginn der 5. Klasse, aber auch oft noch bis in die 7. Jahrgangsstufe hinein, ist die Lesefähigkeit der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich weit entwickelt. Während einige noch mühsam buchstabieren oder holprig über Sätze stolpern, lesen andere souverän und flüssig anspruchsvolle Geschichten. Das ist die Basis, auf der Deutsch-Lehrkräfte individualisierend ihren Unterricht planen.

In den letzten Jahren ist das Angebot der Verlage zu diesem Themenbereich sprunghaft gestiegen, was damit zusammenhängt, dass neueste Forschungsergebnisse in rasantem Tempo von der Fachdidaktik alltagstauglich umgesetzt wurden.

Deutschlehrerinnen und -lehrer, die gezielt Material für konkrete Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler benötigen, finden hier in jedem Kapitel neben einer kurzen Einführung in jeweiligen Leseschwierigkeiten auch Übungen zum Beheben dieser Defizite. Verweise auf passendes Diagnose- und Fördermaterial erleichtern die Auswahl.

Der Fachkonferenz Deutsch bietet sich eine grobe Übersicht über aktuelle Angebote, sodass gezielt Materialpakete für Leselehrgänge oder zur Diagnose in der 5. und 7. Jahrgangsstufe verbindlich eingeführt werden können.

Bei Fragen, Beratungs- und Unterstützungswünschen wenden Sie sich bitte an

Monika Schmid-Stockenberg

Telefon: 0671 84088-70

E-Mail: monika.schmid-stockenberg@pl.rlp.de



Sie möchten sich nur über ein bestimmtes Kapitel informieren? Einfach den Button drücken.

2 Kompetenzbeschreibungen der KMK im Bereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen

2.1 Das Kompetenzstufenmodell für die Bildungsstandards im Bereich Lesen

Die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss formulieren in diesem Bereich eine breite Palette von Teilkompetenzen.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf

Im Rahmen der Erarbeitung von Kompetenzstufenmodellen für das Fach Deutsch wurden verschiedene Festlegungen getroffen.

Mindeststandards

beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht haben sollten.

Regelstandards

beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollten. Will man Schulen in einem System der Weiterentwicklung von Unterricht Ziele anbieten, die über die Regelstandards hinausgehen, so kann es sinnvoll sein, einen Leistungsbereich zu definieren, der über den Regelstandards liegt und [im Folgenden] als **Regelstandard plus** bezeichnet wird.

Maximalstandards

beziehen sich auf Leistungserwartungen, die unter sehr guten bzw. ausgezeichneten individuellen Lernvoraussetzungen und der Bereitstellung gelingender Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden und bei weitem die Erwartungen der Bildungsstandards übertreffen.

2.2 Kompetenzstufen für VERA 8-Aufgaben

Die Kompetenzstufen, die diesen Standards zugeordnet werden können, finden sich ausformuliert für VERA 8-Aufgaben auf fünf Niveaus.

Link:

http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/dateien/Deutsch_KSM_Les_2.pdf

2.3 Welche Teilfähigkeiten gehören zur Lesekompetenz?

Ein kompetenter Leser verfügt über ein komplexes System von Tätigkeiten, die automatisiert ablaufen. Diese Leseprozesse unterscheiden sich stark voneinander, je nachdem, wie gut jemand lesen kann. Rosebrock/Nix stellen das Mehrebenenmodell¹ des Lesens vor, das den Vorteil hat, Lesekompetenzübungen diesen Ebenen zuordnen zu können.

Bertschi-Kaufmann et al.² unterscheiden in ihrem Trainingsprogramm zwischen Lesefertigkeit, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien. Lesen können bedeutet also nicht allein die Entnahme von Textinformationen, sondern das Lesen ist ein komplexer Vorgang der Sinnkonstruktion. Dieser komplexe Prozess des Verstehens vollzieht sich im Wesentlichen auf drei Verarbeitungsebenen,

- der Wortebene,
- der Satzebene,
- der Textebene.

Gelingt es Leserinnen und Lesern, eine satzübergreifende Bedeutungsstruktur aufzubauen, die mit dem eigenen Vorwissen verknüpft ist, spricht man von der Kompetenz des Textverstehens. Lesende bilden dann im Gedächtnis eine innere Vorstellung des im Text beschriebenen Sachverhalts, des Handelns von Personen, der Einordnung von Ereignissen. Werden die Informationen, Aussagen oder Handlungen bzw. Erlebnisse von Personen eines Textes mit dem bisherigen Wissen verknüpft und im Langzeitgedächtnis gespeichert, hat ein Lernprozess (Verstehensprozess) stattgefunden.

¹ Rosebrock/Nix, Grundlagen der Lesedidaktik, a. a. O, S. 16

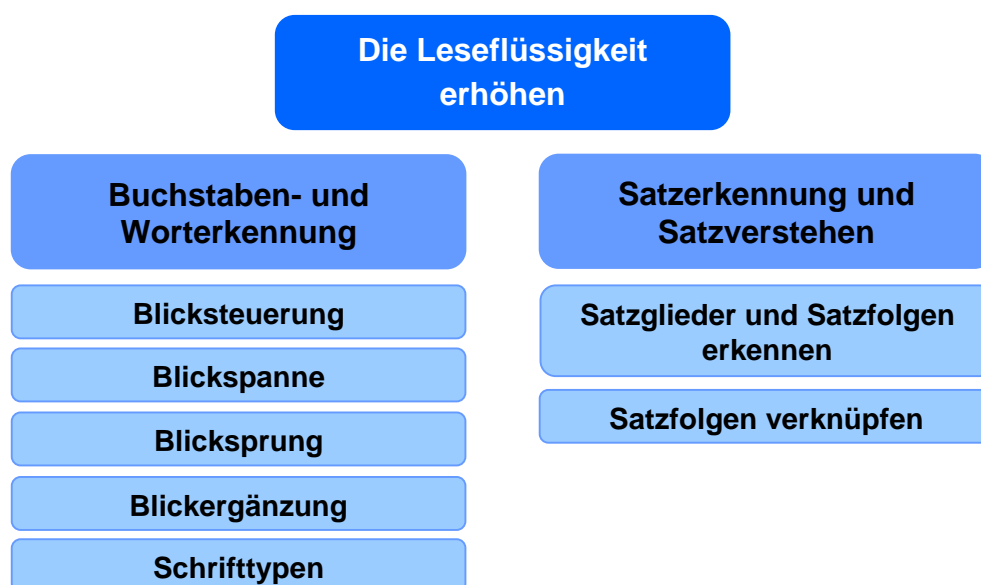
² Bertschi-Kaufmann et al., Lesen. Das Training. Kommentar für Lehrerinnen und Lehrer. a. a. O., S. 6

3 Die Leseflüssigkeit erhöhen

Dekodierfähigkeit und Lesefertigkeit

Auf der unteren Ebene der Lesekompetenz stehen die Mindeststandards auf Niveau 1 und 2. Hier geht es zunächst um das optische Wiedererkennen von Buchstabengruppen, Wörtern und Wortbausteinen, um Sätze und deren Verknüpfung sowie um Satzfolgen. Erste Sinnzusammenhänge (lokale Kohärenzbildung) werden hergestellt, was aber nur gelingt, wenn die Leseprozesse weitgehend automatisiert, d. h. unbewusst ablaufen. Diese Fähigkeit bezeichnet man auch als Dekodierfähigkeit. Erst wenn diese Fähigkeiten soweit beherrscht werden, dass sie eher unbewusst ablaufen, werden Kapazitäten frei, um die Aufmerksamkeit auf Inhalt, Sprache und Textaufbau richten zu können; denn Lesefehler können die Bedeutung beeinträchtigen. Deshalb ist die Selbstkorrektur hier wichtig, da sonst der Satz keinen Sinn macht und kaum oder gar nicht verständlich ist.

Am Ende dieser Trainingseinheit haben die Schülerinnen und Schüler die Anforderungen an den Mindeststandard der Bildungsstandards erreicht. In einer nächsten Trainingseinheit können auf dieser sicheren Grundlage Leseflüssigkeit und Lesevolumen gesteigert werden.



Umfangreiches Übungsmaterial in:

Bertschi-Kaufmann et al., Lesen. Das Training. Stufen I und II, Schülerheft Teil 1, sowohl auf Stufe I (ab Klasse 5) als auch auf Stufe II (ab Klasse 7) a. a. O.

Edmund Wild: Strategisches Lesetraining, a. a. O., S. 39-74

Cornelia Rosebrock/Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik, a. a. O., S. 18/19

3.1 Buchstaben-Worterkennung

Für die Geschwindigkeit des Erkennens von Wörtern und Satzstrukturen sowie die damit zusammenhängende Mühelosigkeit des Verstehens ist es zunächst wichtig, Wörter in ihrer Buchstabengestalt zu erkennen. Unterstützend sind ein differenzierter Wortschatz und das Vorwissen. Gute Leser entwickeln während des Lesens präzisere Erwartungen, die sie zur

Unterstützung des Buchstabierens einsetzen. Denn Lesefehler können die Bedeutung beeinträchtigen, der Satz ergibt keinen Sinn, er ist kaum oder gar nicht verständlich.

Zunächst kommt es deshalb darauf an, diejenigen Lesestrategien zu schulen, die auf der Visualisierung beruhen.

Die folgenden Übungen³ bewegen sich auf dieser untersten Ebene und sind für solche Schülerinnen und Schüler gedacht, die noch eher buchstabierend oder sehr stockend lesen.

Blicksteuerung

Blickspanne

Blicksprung

Blickergänzung

Die Blicksteuerung schulen

Während des Lesens schweift unser Blick immer ein Stück voraus, sodass Nachfolgendes erfasst wird. Lernenden, die mit dem Lineal Wort um Wort lesen, kann schon allein aus diesem Grund weder die korrekte Aussprache eines Wortes noch ein sinnentnehmendes Lesen gelingen. Am besten geeignet sind Übungen, bei denen der Blick gesteuert werden muss.

Die Blickspanne erweitern

Je mehr Buchstaben man mit einem Blick erfasst, desto schneller erfasst man ganze Wörter, Wortgruppen und Sätze. Im Deutschen ist die Fähigkeit, seinen Blick möglichst weit zu spannen, wegen der Verbstellung von besonderer Bedeutung. Die Blickspannenweite ist also für ein verstehendes Lesen unentbehrlich.

Den Blicksprung beschleunigen

Nur kurze Augenblicke verweilen unsere Augen beim Lesen auf einem Wort, weil der Blick vor- und zurückspringt, um das Gelesene zu verarbeiten bzw. das noch Ungelesene einordnen zu können. Texte, die mit verschiedenen großen Wortabständen geschrieben sind, trainieren das Loslösen vom Wort.

Die Blickergänzung erhöhen

Weitere Übungen, die das Verstehen eines Textes fördern und den Blick beweglich halten, sind Übungen mit verschiedenen Schrifttypen, wie sie auf dem PC leicht auch von Schülerinnen und Schülern selbst herzustellen sind.

3.2 Satzerkennung und Satzverstehen

Um überhaupt Sätze zu erkennen, werden beim Lesen Abschnitte gebildet, die semantisch zusammengehören (z. B. Verbklammern). Hilfreich ist dabei das Wissen um differenzierte Satzmuster, die das Gelesene verstehen helfen, denn geübte Leser bilden beim Lesen eine Vorstellung über die Satzfolge.

³ Edmund Wild, Strategisches Lesetraining, S. 40 folgende

3.2.1 Satzglieder und Satzfolgen erkennen und verknüpfen

Durch die Verknüpfung von Satzfolgen konstruiert der Leser einen Sinnzusammenhang auf der Grundlage des zur Verfügung stehenden Sprach- und Allgemeinwissens. Das Eintrainieren von Worterkennung, Wortaufbau, Satzbaumustern und Anwenden auf die zu lesenden Texte ist eine notwendige Voraussetzung.

Beispiele

1. Beispiel

In der Einleitung des Textes über Alkopops steht der folgende Satz:

Erster Teilsatz	Zweiter Teilsatz
„Um den hohen Anteil an Alkohol wie Schnaps oder Whisky zu überdecken, ...	schmecken Alkopops fast wie Limonade fruchtig süß, was durch das harmlose Aussehen des Inhalts und die ungewöhnlichen Flaschen verstärkt wird.“

a) Kreuze an, welche Beziehung zwischen den beiden Teilen des Satzes besteht.

	Der zweite Teil des Satzes ...
a	nennt die Gründe für den Konsum.
b	erklärt die Zutaten.
c	zeigt die Folgen des Konsums.
d	steht im Widerspruch zum ersten Teil.

b) Lies noch einmal den ersten Teilsatz. Welche Konjunktion kannst du statt des erweiterten Infinitivs „Um ... zu“ benutzen? Schreibe den Satz auf und achte auf das Komma.

2. Beispiel

Andrea freut sich auf den Physikunterricht, **während** ihr Bruder Max sich wünscht, es gäbe mehr Englischunterricht.

Erkläre in diesem Satz die Bedeutung von „während“ in eigenen Worten.

3.2.2 Satzfolgen verknüpfen

Zwischen Sätzen innerhalb eines Abschnittes erfolgt eine Inferenzbildung (= stimmige Ergänzung von Leerstellen im Text), die dem Verstehen des Textes dient.

Beispiele

1. In welchem Satz steht das Wort „Schatzkammer“ zum ersten Mal?
2. Was machen Anne und Felix an Bord des Schiffes?

4 Die Lesetechnik verbessern

Gezielte Lesetechniken helfen, die Automatisierungsprozesse zu internalisieren und zu beschleunigen. Lesegenauigkeit und Automatisierung lassen sich anhand der Lesegeschwindigkeit beurteilen. Eine ausreichende Lesegeschwindigkeit ist je nach Art und Schwierigkeit des Textes dann erreicht, wenn die Bedeutungskonstruktion eines Satzes und Textabschnitts relativ mühelos gelingt. Auch ein angemessenes Vorlesen, bei dem sinnvoll betont und intoniert wird und Pausen gestaltet werden, gelingt nur, wenn das Gelesene verstanden, der Sinn des Textes klar ist. Am Ende dieser Trainingseinheit können die Schülerinnen und Schüler einfache Anforderungen der Regelstandards erreichen.



Während man unter Lautlesemethoden Trainingsformen versteht, bei denen Routinen eingeschliffen werden, zielen die Viellesemethoden darauf ab, das Lesepensum sukzessive zu steigern. Sie eignen sich besonders für stille Lesezeiten in der Klasse.

Umfangreiches Übungsmaterial in:

Bertschi-Kaufmann et al., Lesen. Das Training. Stufen I und II, Schülerheft Teil 2, sowohl auf Stufe I (ab Klasse 5) als auch auf Stufe II (ab Klasse 7) a. a. O.

Rosebrock/Nix, Grundlagen der Lesedidaktik, a. a. O., S. 31-58

Schoenbach et al., Lesen macht schlau, a. a. O., S. 59-119

Suchbegriff „Vielleseverfahren“ eingeben, dann die pdf-Datei „Wenn das Lesen noch immer stockt - *Psychologen und Literaturdidaktiker entwickeln Methoden, um Lesetempo und -verständnis bei Hauptschülern zu fördern*“ auswählen.

oder: [Lautleseverfahren](#), Unterpunkt „Wenn das Lesen noch immer stockt“.

4.1 Lautleseverfahren

Alle Lautleseverfahren⁴ sind in der 2. bis zur 6. Klasse am erfolgreichsten. Deutliche Effekte zeigen sich innerhalb eines halben Jahres in der Lesegeschwindigkeit und im Leseverstehen. Lautes Lesen trainiert Worterkennung, Wortfolgen und Satzzusammenhänge. Wenn sinnentstellende Verlesungen nicht sofort korrigiert werden, verändert sich die Bedeutung des Gelesenen, was zu falschen oder fehlerhaften Sinnkonstruktionen führt. Nur wenn durch

⁴ Rosebrock/Nix, Grundlagen der Lesedidaktik, a. a. O, S. 31-46

anhaltende Übungen die Leseflüssigkeit und damit auch die Lesegeschwindigkeit steigt, stehen kognitive Kapazitäten für die eigentlichen Textverstehensprozesse zur Verfügung. Am Ende eines solchen Trainings sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, die mittleren bis höheren Anforderungen der Regelstandards zu erreichen.

4.1.1 Wiederholtes Lautlesen

Schülerinnen und Schüler, die nicht flüssig lesen können, lesen einem Mentor (Elternteil, gutem Leser usw.) einen kurzen, für sie mittelschweren Text so lange vor, bis sie einen zuvor festgelegten Standardwert an gelesenen Wörtern pro Minute erreicht haben. Je nachdem, wie gut der Text in dieser Übungsphase gelesen werden konnte, werden für die nächste Runde einfachere oder schwierigere Texte ausgewählt. Wirksam ist bei der Methode das Prinzip der Wiederholung. Indem die Lernenden einen Text sehr oft lesen, prägen sie sich Buchstaben- und Wortkombinationen ein und vergrößern sukzessive ihren Wortschatz. Weiterhin lernen sie mit jeder Wiederholung (mit Hilfe von Hinweisen durch den Mentor), bewusst auf bestimmte Signale im Text (Zeichensetzung, inhaltliche Schlüsselwörter, Satzzeichen usw.) zu achten.

4.1.2 Begleitendes Lautlesen

Die positive Wirkung dieses Lesemodells besteht darin, dass ein Leselehrling mit einem Lesemeister zusammen vorliest. Dabei demonstriert der kompetente Leser, welche Lesegeschwindigkeit dem Text angemessen ist und welche Satzteile wie sinnvollerweise betont werden müssen. Außerdem achtet er auf sinnentstellende Lesefehler des Lehrlings und spricht mit ihm über das Gelesene.

Variante:

Meister und Lehrling lesen sich die Textstellen abwechselnd vor: Der Mentor beginnt eine Passage, der Lehrling wiederholt das Gelesene. Der Meister hört an einer bestimmten Stelle schlagartig mit dem Lesen auf, der Lehrling übernimmt das Lautlesen. Beide beginnen auf ein Kommando des Meisters synchron mit der halblauten Lektüre des Textes. Der Meister führt die Zeile mit dem Finger und räumt eine Selbstkorrektur von ca. vier Sekunden ein. Das Synchronlesen wird dann am Satzanfang wieder aufgenommen. Findet keine Selbstkorrektur statt, deutet der Meister auf das falsch gelesene Wort und liefert die korrekte Aussprache. Bei Unsicherheiten in der Bedeutung von Wörtern wird im Wörterbuch nachgeschlagen und die Bedeutung geklärt. Wenn der Lehrling längere Zeit ohne Fehler liest, gibt er dem Meister ein Zeichen, woraufhin der Meister schweigt und der Lehrling alleine weiterliest, bis ein Lesefehler einsetzt.

4.2 Vielleseverfahren

Alle Viellese-Methoden basieren auf dem Grundgedanken „Lesen lernt man nur durch lesen“. Ausgangspunkt sind individuell von den Schülerinnen und Schülern ausgesuchte Texte, die sich hinsichtlich der Länge, des Themas, der Textsorte, der Textschwierigkeit usw. zunächst stark unterscheiden können. Allmählich werden nicht nur Lesezeiten und Lesemenge erhöht, sondern auch die Anforderungen an die Qualität des Verstehens durch Anwenden bestimmter Lesestrategien. Alle Modelle zielen darauf ab, die Leseflüssigkeit durch die Lesemenge zu steigern, eine positive Einstellung zum Lesen zu gewinnen und gezielt Strategien zum Textverstehen anzuwenden.

4.2.1 Stillesezeiten

In festgelegten Lesezeiten suchen sich die Schülerinnen und Schüler aus einer Lesekiste ein Kinder- und Jugendbuch ihrer Wahl aus. Die Lehrkraft selbst liest ebenfalls ein Buch. Ergänzt werden kann diese Lesezeit durch Laufzettel wie z. B. dem Festhalten des Lesepensums oder einfacher Methoden des Zusammenfassens oder der Gedanken, die beim Lesen entstehen bzw. davon ablenken.

Übungsmaterial in:

Rosebrock/Nix, Grundlagen der Lesedidaktik, a. a. O, S. 47-57

Download unter dem Suchbegriff: „Wenn das Lesen noch immer stockt ...“

4.2.2 Die Leseolympiade

Diese Methode wurde von R. Bamberger⁵ entwickelt und beruht darauf, dass jede Schülerin, jeder Schüler jede Woche ein Kinder- und Jugendbuch eigener Wahl außerhalb des Unterrichts liest. Begleitet wird das Lesen durch einen sogenannten LesePASS, in den der jeweilige Titel eingetragen und in dem das Buch benotet/bewertet wird. Das Leseverstehen wird durch kurze inhaltliche Fragen sichergestellt. Bei diesem Wettlesen können sich entweder mehrere Klassen (Jahrgang) oder sogar mehrere Schulen miteinander messen. Durch dieses Verfahren werden Lesegeschwindigkeit und Freude am Lesen dauerhaft gesteigert.

Übungsmaterial in:

Richard Bamberger, Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis

Rosebrock/Nix, Grundlagen der Lesedidaktik, a. a. O, 47/48

4.2.3 Das Denken sichtbar machen

In Ihrem Buch „Lesen macht schlau“⁶ stellt Dorothee Gaile (Hrsg.) das kalifornische Konzept der Leseausbildung (Reading Apprenticeship) vor, in dem schwache Leserinnen und Leser innerhalb eines Jahres zu „Lesemeistern“ werden. Geeignet ist der Trainingslehrgang besonders auch für leseferne und daher leseschwache Schülerinnen und Schüler. Von Anfang an wird bewusst Wert gelegt auf eine positive Entwicklung der Identität als Leser (positives Selbstkonzept als Leser). Im Verlaufe des Trainings entwickeln die Schülerinnen und Schüler allmählich Selbstvertrauen und erweitern ihre Leseauswahl. Kerngedanke ist das Sichtbarmachen der bei einem kompetenten Leser ablaufenden geistigen Aktivitäten. Dadurch lernen sie, eigenständig die an die Textsorte angepassten Strategien zum Textverständnis anzuwenden.

Übungsmaterial in:

Schoenbach et al.: Lesen macht schlau. Berlin 2006

⁵ Richard Bamberger, Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis

⁶ Schoenbach et al., Lesen macht schlau. Berlin 2006

5 Das Leseverstehen trainieren

Lesestrategien sind der Werkzeugkoffer, in dem Vorgehensweisen und kognitive Werkzeuge für das Verstehen unterschiedlicher Texte und unterschiedlicher Leseziele zur Verfügung stehen. In Sachtexten geht es vor allem um Leseziele wie Informationsentnahme, das Erkennen des Hauptgedankens und um die Textintention. Das Wissen über Aufbau und Struktur von Texten trägt zum Textverstehen bei.

Pragmatische Texte sehen in Naturwissenschaften anders aus als in Mathematik, Religion oder Geschichte. Handlungs- und Geschichtenschemata, aber auch Überschriften, Untertitel und Vortexte erleichtern das Verstehen, weil Schemawissen aufgebaut bzw. aktiviert wird.

Für literarische Texte gilt Ähnliches, denn insbesondere literarische Textsorten werden ausführlich erarbeitet. Anders sieht dies bei den Darstellungsintentionen eines literarischen Textes aus, denn er ist bedeutungsoffen und oft auch mehrdeutig, was bedeutet, dass die Leserin, der Leser den Sinn selbst konstruieren muss.

Durch gezieltes Training wird die Handhabung eingeübt und das Leseverstehen kontrolliert.

Die Komponenten des Lesestrategietrainings befähigen zu Ergebnissen im Bereich der Regelstandards, der Regelstandards plus und auch der Maximalstandards.



5.1 Lesephasen unterscheiden

Für besonders Leseschwache gibt das Vor-Während-Nach-Gerüst festen Halt und Orientierung beim Lesen. Verstehens- und Kontrollstrategien werden während des Leseprozesses eingeübt. Das Üben erfolgt in bis zu sechs Schritten.

Phasen, Inhalt, Ziele

Vor dem Lesen:	Vorentlastung, Vorwissen, Ersteindruck Überfliegen des Textes
Während des Lesens:	Verstehensprobleme erkennen Wesentliches benennen
Nach dem Lesen:	paraphrasierende Zusammenfassung, auch visuell Reflexion und Beurteilung

5.1.1 Vor dem Lesen

Besonderen Wert wird hierbei auf die Vorentlastung gelegt. Deshalb steht das Schaffen eines Überblicks an erster Stelle: Überschriften und Untertitel, Markierungen oder Hervorhebungen, Zeichnungen und Fotos, Übersichten und Erläuterungen geben eine erste Hilfe zum Verstehen, worum es in dem Text geht. So gelingt es, erste Erwartungen und Wissensbestände zu aktivieren. Ist der Text grob überflogen (z. B. Lesen von Satzanfängen, Sätzen in verschiedenen Teilen des Textes), werden das daraus gewonnene Wissen festgehalten, die Textart bestimmt und evtl. das weitere Vorgehen für das Lesen festgelegt.

5.1.2 Während des Lesens

Um das Selbstkonzept der Leserin bzw. des Lesers zu stärken, werden die Stellen markiert, die schon verstanden wurden. Unverstandenes wird durch nochmaliges Lesen und Erschließen aus dem Zusammenhang vielleicht schon jetzt verständlich. Wenn nicht, hilft das Nachschlagen in Wörterbüchern und Lexika. Während des wiederholten Lesens gliedert die Leserin, der Leser den Text in Sinnabschnitte (falls noch nicht vorhanden), wobei Hilfestellungen gegeben werden wie bestimmte Signalwörter der Satzverbindung oder Satzanknüpfung oder inhaltlich mit einem weiteren Gedanken oder einer anderen Person/einem anderen Schauplatz/einer Rückblende usw. Wichtige Aussagen werden unterstrichen oder notiert, Kernaussagen aufgeschrieben.

5.1.3 Nach dem Lesen

Um das Gelesene zu festigen, wird der Text in einem Strukturbild, einer Mindmap (besser: Cluster, Strukturbaum, Baumgrafik, ...), einem Geschichtenschema oder einem Storyboard dargestellt. Diese Notizen werden mit dem Lernpartner verglichen und ergänzt bzw. korrigiert. Für einfache Texte und schwache Leser eignen sich auch W-Fragen-Schemata als Hilfe. Durch viele Übungen lernen die Schülerinnen und Schüler, die jeweils richtige Methode des Zusammenfassens für den jeweiligen Text anzuwenden. In Reflexionsphasen werden die Methoden gegeneinander abgewogen, um die Entscheidung für eine bestimmte Art an den Text/die Textsorte anzupassen. Wert gelegt wird auch auf die Beurteilung des Textes hinsichtlich der emotionalen Beteiligung und/oder der gewonnenen Informationen und/oder Einsichten. Empfehlenswert ist das Anfertigen eines Lesestrategiefächers, in dem die Phasen mit Tätigkeiten und Zielen festgehalten sind (ähnlich dem Aufsatzfächer).

Umfangreiches Übungsmaterial in:

Bertschi-Kaufmann et al., Lesen. Das Training. Stufen I und II, Schülerheft Teil 3, sowohl auf Stufe I (ab Klasse 5) als auch auf Stufe II (ab Klasse 7) a. a. O.

Gold et al.: Wir werden Textdetektive, Arbeitsheft, a. a. O. S. 15-37

5.2 Verstehens- und Kontrollstrategien

Differenziert man nach Strategien, also nach den verschiedenen mentalen Tätigkeiten, werden Leseverstehensstrategien von Lesekontrollstrategien unterschieden.

Bekannt sind die Strategielehrgänge für Sachtexte wie z. B. SPQR, in der Abfolge vergleichbar mit den oben vorgestellten Lese- und Bearbeitungsphasen.

Für literarische Texte besser geeignet sind allgemeine Lesestrategien, die sich in Wiederholende, ordnende und elaborierende Strategien unterscheiden lassen. Lassen sich wiederholende und ordnende Lesestrategien den Tätigkeiten vor und während des Lesens zuordnen, so dienen elaborierende Verfahren dazu, über die Textebene hinauszugehen und die Imaginationsfähigkeit zu stärken. Der Textinhalt wird gezielt mit Vorwissen, Meinungen, Gefühlen, inneren Bildern usw. in Beziehung gesetzt.

Leseverstehensstrategien:	Kenntnisse aktivieren, Lebensweltbezug herstellen Imaginationsfähigkeit fördern Kombinationsfähigkeit schulen Textstrukturwissen nutzen
Lesekontrollstrategien	Primärstrategien (Wiederholen und zusammenfassen) Stützstrategien (Kontrolle des Leseprozesses) Elaborationsstrategien (schlussfolgern, vergleichen) Organisationsstrategien (gliedern, markieren, unterscheiden, strukturieren)

5.2.1 Leseverstehensstrategien

An erster Stelle steht die Verknüpfung mit der Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler, was durchaus auch durch Kontrastierung geschehen kann. Dabei werden thematische Kenntnisse und persönliche Bezüge und Einstellungen aktiviert.

Lesende entwickeln beim Lesen innere Bilder, die abhängig sind von Vorerfahrungen, vom Welt- und Sachwissen. Diese inneren Bilder unterstützen den Aufbau eines mentalen Modells und damit die tiefer gehende Verarbeitung des Gelesenen, z. B. durch das Beschreiben einer Figur, Sprechblasen, Rollenspiele, Standbilder usw.

Der Aufbau eines Kombinationswissens dient dem Lernen, Anwenden und Erkennen syntaktischer Regeln, um Wörter im Kontext eines Satzes zu verstehen und zwischen Sätzen Beziehungen herzustellen. Schlussfolgerungen werden gezogen durch Grafiken, Übersichten, Strukturbäume o. Ä., Ursache- Folgebeziehungen lassen sich als Flussdiagramm darstellen. Vermutungen werden angestellt über die Weiterentwicklung oder den Schluss.

Das Wissen über Aufbau und Struktur verschiedener literarischer Texte trägt zum Textverstehen bei. Lassen sich pragmatische Texte gliedern durch Überschriften, Abschnitte usw., geht es bei literarischen Texten um Textschemata, um sprachliche Figuren, um zeitliche Abläufe, Entwicklung von Haupt- und Nebenfiguren, um Schauplätze, um die Gestaltung von Anfang, Höhepunkt und Schluss sowie um das Wissen um Zeitgeschehen und Autoren.

5.2.2 Lesekontrollstrategien

In der kognitionspsychologisch basierten Leseforschung wird unterschieden zwischen automatisierten, also unbewusst ablaufenden, und bewussten Kontrollprozessen.

Leseverstehen läuft weitgehend unbewusst ab. Eine bewusste Steuerung wird dann notwendig, wenn Verständnisprobleme auftauchen oder sich logische Widersprüche auftun. Deshalb müssen Lesende über Kontrollmechanismen verfügen, d. h. Strategien kennen, mit denen ein Text bearbeitet und verarbeitet werden kann. Man unterscheidet Primär- und Stützstrategien.

Primärstrategien wie Wiederholungen, Ausarbeitungen und Reorganisation der Textinhalte haben das Ziel, kognitive Strukturen und Prozesse zu verändern. Deshalb wirken sie direkt auf die zu verarbeitenden Informationen. Lautes Wiederholen, mehrmaliges Lesen, Abschreiben, Unterstreichen von Schlüsselwörtern oder Notizen eignen sich für einfache und komplexe Leseaufgaben, führen aber nur zu sehr oberflächlichem Verstehen. Hingegen helfen Beispiele, Analogien und Schlussfolgerungen, das im Gedächtnis gespeicherte Vorwissen zu aktivieren, neue Informationen zu entwickeln und das Textmodell zu unterstützen (Ausarbeitungen). Tätigkeiten wie Gliedern, Randbemerkungen etc. helfen, die in einem Text enthaltenen Informationen zu größeren Sinneinheiten zusammenzufassen, auf das Wesentliche zu verdichten.

Gute Leserinnen und Leser überwachen und steuern ihren Leseprozess durch Stützstrategien. Zum Beispiel setzen sie Strategien ein, wenn Wörter oder Inhalte nicht verstanden werden. Sie erklären Begriffe aus dem Textzusammenhang oder nutzen Nachschlagewerke. In literarischen Texten arbeiten sie entlang dieser Bruchstellen eine Interpretation aus. Auch Selbstermutigungen und Selbstvertrauen als motivationale Strategie sind den Leseerfolg stützende Strategien.

Am Ende eines Lesekomplexes sollten mit Schülerinnen und Schülern die Vorgehensweise noch einmal nachvollzogen, die Strategien bewusst gemacht werden. In der Art eines Lernstagebuchs, eines Strategiefächers, eines Buddybooks usw. können sie die für sie wichtigen Techniken festhalten und den Fortschritt dokumentieren.

Umfangreiches Übungsmaterial in:

Bertschi-Kaufmann et al., Lesen. Das Training. Stufen I und II, Schülerheft Teil 3, sowohl auf Stufe I (ab Klasse 5) als auch auf Stufe II (ab Klasse 7) a. a. O.

Rosebrock/Nix, Grundlagen der Lesedidaktik, a. a. O, 59-72: 119-124

Schoenbach et al.: Lesen macht schlau, a. a. O., S. 91 ff.

Suchbegriff *Vielleseverfahren* eingeben, dann die pdf-Datei „*Wenn das Lesen noch immer stockt ...*“ auswählen

oder: Download unter dem Suchbegriff: „*Wenn das Lesen noch immer stockt ...*“

Gold et al.: Wir werden Textdetektive. a. a. O, S. 37-48

<http://www.textdetektive.de/>

Diagnostizieren und Fördern, Deutsch Rechtschreiben und Lesen, a. a. O,

Testen und Fördern 5/6. Lesen. a. a. O, S. 27, 29, 39, 57, 92

6 Diagnostizieren und Fördern

Verlage bieten inzwischen eine breite Palette von Diagnosemöglichkeiten in Arbeitsheften, auf CD oder Online an. In den meisten Materialien wird das Leseverstehen geprüft. Für noch schwache Leserinnen und Leser, denen eventuell mit den Möglichkeiten der Verwaltungsvorschrift zum Umgang mit Lese-Rechtschreibschwächen geholfen werden könnte, gibt es außer den professionellen Diagnostestsets kaum Angebote.



Deshalb wird an dieser Stelle nicht nur auf Möglichkeiten der Online-Diagnose hingewiesen, sondern es werden auch Angebote vorgestellt, die Lehrkräften eine Beobachtung im alltäglichen Deutschunterricht und in schriftlicher Form (Kopiervorlagen) ermöglichen.

6.1 Die Lesefähigkeit beobachten

Schwache Leserinnen und Leser fallen schon in den ersten Tagen der 5. Klasse auf. Worin genau jedoch ihre Schwäche liegt und was sie schon sicher beherrschen, wird erst durch gezielte Beobachtungen deutlich. Da auch die Selbsteinschätzung Auskunft gibt, womit eine Schülerin, ein Schüler besondere Schwierigkeiten hat, sollten auch solche Angebote von Schulbuchverlagen zur Einschätzung der Lesefähigkeiten herangezogen werden.

6.1.1 Die Leseflüssigkeit bestimmen

Hervorragend geeignet sind dafür insbesondere zwei Diagnosemöglichkeiten.

Mit dem Diagnosebogen von Rosebrock/Nix⁷ lässt sich das Niveau der Leseflüssigkeit einfach und gut bestimmen, und dem Lehrerkommentarheft des Trainingsprogramms von Bertschi-Kaufmann⁸ liegen Diagnosebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung bei.

Der Beobachtungsbogen von Rosebrock/Nix

Das einfache Schema, das Rosebrock/Nix für das Bestimmen der Lesefähigkeiten vorstellen, bezieht auch den Leseausdruck ausdrücklich mit ein. Das Verfahren ist einfach in der Handhabung und ist als Ausgangspunkt eines differenzierenden Trainings gut geeignet. Während des Vorlesens macht sich die Lehrkraft durch Ankreuzen einer in Niveaus eingeteilten Liste Notizen und stoppt die Anzahl der in einer Minute gelesenen Wörter. So lässt sich genau erkennen, wo Stärken und Schwächen liegen und ob besonderer Förderbedarf (z. B. ein Trainingsprogramm) besteht.

⁷ Rosebrock/Nix, Grundlagen der Lesedidaktik, a. a. O., S. 34

⁸ Bertschi-Kaufmann et al., Lesen. Das Training. Stufen I und II, Kommentar für Lehrerinnen und Lehrer, a. a. O.S. 25-31

Die Beobachtungsbögen von Bertschi-Kaufmann et al.

Erfasst werden die Bereiche der Lesegeschwindigkeit und der Lesegenauigkeit, Fragen zur Lesegeläufigkeit und zum Leseverhalten. Weitere Bögen konzentrieren den Blick der Schülerinnen und Schüler auf die Lesestrategien und fragen nach dem Umgang mit schwierigen Texten. Nach der letzten Trainingseinheit wird abschließend der Blick auf das eigene Leseverhalten gelenkt.

6.2 Das Leseverstehen bestimmen

Die meisten Diagnose-Tests der Verlage setzen beim Leseverstehen an. Allerdings richten sich die jeweils angegebenen Niveaus nicht immer an den Niveaus der Standards aus. Wenn diese Tests benutzt werden, sollte die Lehrkraft sehr genau hinschauen, ob diese für ihre Schülerklientel geeignet ist. Eine Überforderung schwächt das Selbstkonzept, statt es zu stärken. Die Verlage bieten auf der Basis der Auswertung ein Kompetenzprofil mit Hinweisen zur Förderung und mit umfangreichem Übungsmaterial an. Einige Verlage beziehen diese Arbeitsblätter auf das eingeführte Schulbuch (z. B. Westermann-Verlag).

Viele Trainingshefte bieten sowohl eine Eingangsdiagnose als auch eine Diagnose des Lernfortschritts an. Der Klett-Verlag z. B. beginnt das Lesetraining mit Selbstkontrollbögen für Schülerinnen und Schüler. Für die Lehrkraft gibt es Vordrucke für Auswertungsbögen der Diagnostiktests und ein Protokollblatt zum Lesetraining. Im Cornelsen-Verlag finden sich im Anschluss an die Übungen Selbstausswertungsbögen und Abschlusstests zu den Übungsschwerpunkten.

Materialbeispiele:

Cornelsen-Verlag: Diagnostizieren und Fördern. Rechtschreibung und Lesen für 5/6, 7/8 und 9/10

Cornelsen Online-Diagnose: fördern@cornelsen, Kompetenztest 5 bzw. 6, Bereich Lesen

<http://www.cornelsen.de/foerdern/1.c.1637985.de?hasjs=1301388331&submittedByForm=1&gsid=1.c.1637985.de&id=1637985>

Klett-Verlag: Testen und Fördern. Lesen. 5/6 mit CD

http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=fachseite&fachseite=Diff. Schulformen Deutsch&modul=aktuell&aktuelles_id=434241&aktuelles=Neu%3A+Testen+und+F%F6rdern+online

Westermann: Online-Diagnose Deutsch für die Klassenstufen 5,7,9, Haupttest Lesen und Hören http://www.westermann.de/diagnose_neu/deutsch_diagnose.xtp

7 Förderprinzipien im Unterricht

In jeder Deutschstunde, bei allen Aufgaben im Bereich Lesen lässt sich mit einfachen Beobachtungen und Analysen der Antworten feststellen, was schon sicher beherrscht wird. Mit dem nächsten Schritt, nämlich auf der Basis dieser Beobachtungen Übungen zu planen, damit sind Lehrkräfte weniger vertraut.

Wer mündliche Antworten zum Text besser einschätzen lernen möchte, der erhält anschauliche Beispiele aus dem Grundschulbereich, die sich sehr komfortabel auf die 5. und 6. Klasse übertragen lassen.

Materialbeispiel

http://www.deutsch-differenziert.de/pdf_kostenlos/leseverstehen_wedel-wolff.pdf

7.1 Förderung: Nächste Schritte planen

Für einzelne Schülergruppen lassen sich, z. B. in Arbeitsplänen, oder in der Hausaufgabe, differenzierende Aufgaben stellen, die das Leseverstehen erleichtern, anspornen oder weiterführen. Die folgende kleine Auswahl wurde von Lehrkräften verschiedener Schulen erstellt. Die Übersicht in 7.2 zeigt eine Ausführung des Dreischritts:

Was kann sie/er? Was muss sie/er noch lernen? Was kann ich als Nächstes anbieten?

x	Was kann die Lehrkraft als Nächstes anbieten?
	Das Vorwissen aktivieren
	Konkrete Erfahrungen zum Thema ermöglichen durch Fragen, Zeichnungen, Darstellen von Handlungsabläufen
	Vor dem Lesen gezielte Fragen zum Text stellen
	Fragen stellen, die sich auf die Überschrift, den Beginn und den Schluss beziehen
	Eigene Erfahrungen zum Thema wachrufen und mit dem Gelesenen verknüpfen
	Sich Handlungsschritte der Personen vorstellen, z. B. durch Bilder oder in einer Fantasiereise
	Nächste Handlungsschritte und/oder den Schluss vorausdenken
	Vor dem Lesen Fragen stellen, die das Mitdenken erfordern, z. B. zum ganz konkreten Handlungsablauf oder zu Gedanken und Gefühlen von Personen (innere Monologe, szenisches Spielen etc.)
	Die Lesemotivation wach halten durch vielfältige, anspruchsvolle Texte
	Leseerfahrungen in Lesetagebüchern oder Lesegesprächskreisen formulieren und präsentieren
	Komplexe Texte und Aufgabenstellungen anbieten

7.2 Beispiel einer Auswertung von Schülerantworten zu einem literarischen Text

	Was kann sie/er?	Was muss sie/er noch lernen?	Was kann ich ihr/ihm als Nächstes anbieten?
Minimalstandard	<p>Gibt viele Einzelinformationen wieder</p> <p>Nennt Handlungsträger, Ort und Zeit der Handlung</p> <p>Gibt Detailinformationen</p> <p>Gibt den Inhalt wieder</p>	<p>Bezüge zwischen Informationen herstellen</p> <p>Überschrift, Anfang und Schluss in die Überlegung zum Textinhalt einbeziehen</p> <p>Kombinations- und Imaginationsfähigkeit einsetzen</p>	<p>Unbedingt das Vorwissen zum Thema aktivieren</p> <p>Konkrete Erfahrungen zum Thema ermöglichen durch Fragen, Zeichnungen, Handlungsabläufe</p> <p>Vor dem Lesen gezielte Fragen zum Text, zur Überschrift, zum Beginn und zum Schluss geben</p> <p>Übungen, die sich auf die Symbol-/Interpretationsebene des Textes beziehen, stärker einsetzen</p>
Regelstandard	<p>Erschließt ansatzweise zentrale Inhalte</p> <p>Nennt Thema, Aufbau und Handlungsführung</p> <p>Nennt ausdrücklich genannte Einzelinformationen</p> <p>Stellt Figurenkonstellationen dar</p> <p>Benennt auffallende sprachliche Gestaltungsmittel</p> <p>Gibt Deutungsansätze</p>	<p>Sich das Gelesene vorstellen und mit eigenen Erfahrungen verknüpfen</p> <p>Den Handlungsablauf/den Sachverhalt aktiv nachvollziehen und Schlussfolgerungen ziehen</p> <p>Die Bedeutung bestimmter Wörter, grammatischer Strukturen für die Interpretation nutzen</p> <p>Die Symbolebene erkennen und für die Deutung nutzen</p>	<p>Eigene Erfahrungen zum Thema wachrufen und mit dem Gelesenen verknüpfen</p> <p>Sich die Handlungsschritte der Personen vorstellen z. B. durch Bilder oder eine Fantasiereise</p> <p>Handlungsschritte oder den Schluss vorausdenken</p> <p>Vor dem Lesen Fragen stellen, die das Mitdenken erfordern, d. h. zum ganz konkreten Handlungsablauf oder den Überlegungen von Personen (innere Monologe, szenisches Spielen, Standbilder, Rollenprofile, ...)</p>
Maximalstandard	<p>Zeigt Vertieftes Globalverständnis</p> <p>Bildet Inferenzen</p> <p>Reflektiert dargestellte Handlungsabläufe und die Textgrammatik</p> <p>Erkennt und deutet sprachliche Gestaltungsmittel</p> <p>Nutzt die Analyse des Handlungsaufbaus und besonderer Textmerkmale für die eigene Deutung</p> <p>Wendet Fachbegriffe an</p>	<p>Es liegt die höchste Kompetenzstufe vor:</p> <p>Einüben weiterer Fachausdrücke</p> <p>Einblick in Hintergründe von Texten (Entstehungsgeschichte, Motivvergleiche etc.)</p>	<p>Die Lesemotivation unbedingt erhalten durch vielfältige, anspruchsvolle Texte</p> <p>Leseerfahrungen in Lesetagebüchern oder Lesegesprächskreisen formulieren und präsentieren</p> <p>Komplexe Texte und Aufgabenstellungen anbieten</p>

8 Literatur, Materialien und Links

Literatur und Materialien

GOLD, Andreas/MOKHLESGERAMI, Judith/RÜHL, Katja/SCHREBLOWSKI, Stephanie/SOUVIGNIER, Elmar: Wir werden Textdetektive. Arbeitsheft. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2004

GOLD, Andreas/MOKHLESGERAMI, Judith/RÜHL, Katja/SCHREBLOWSKI, Stephanie/SOUVIGNIER, Elmar: Wir werden Textdetektive. Lehrermanual. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2006

GOLD, Andreas: Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010

SCHOENBACH, Ruth/GREENLEAF, Cynthia/CZIKO, Christine/HURWITZ, Lori/GAILE, Dorothee (Hrsg.): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin 2006

BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea/HAGENDORF, Petra/KRUSE, Gerd/RANK, Katharina/RISS, Maria/SOMMER, Thomas: Lesen. Das Training. Stufen I und II. Lesefertigkeiten – Lesegeläufigkeiten – Lesestrategien. Lernbuchverlag in Kooperation mit dem Erhard Friedrich Verlag, Seelze in der Auer-Verlag GmbH, Donauwörth, 2. Auflage 2008

WILD, Edmund: Strategisches Lesetraining. Wie PISA überlistet wird. Leseförderung. Schriftenreihe des Zentrums für Literatur in der phantastischen Bibliothek, Band 7 (2), Wetzlar 2006

ROSEBROCK, Cornelia/NIX, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, Schneider Verlag Hohengehren, 2008

ROSEBROCK, Cornelia/NIX, Daniel/Rieckmann, Carola/GOLD, Andreas: Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Klett-Kallmeyer im Friedrich-Verlag, Seelze, 2011.

BAMBERGER, Richard: Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projekts „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler 2000

Links

<http://www.cornelsen.de/foerdern/1.c.1637985.de?hasjs=1301388331&submittedByForm=1&gsid=1.c.1637985.de&id=1637985>

http://www.deutsch-differenziert.de/pdf_kostenlos/leseverstehen_wedel-wolff.pdf

<http://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/>

http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/dateien/Deutsch_KSM_Les_2.pdf

http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=fachseite&fachseite=Diff_Schulformen_Deutsch&modul=aktuell&aktuelles_id=434241&aktuelles=Neu%3A+Testen+und+F%F6rdern+online

<http://www.textdetektive.de/>

http://www.westermann.de/diagnose_neu/deutsch_diagnose.xtp

Titelzitat

MORGENSTERN, Margareta/BAUER, Michael (Hrsg.): Christian Morgenstern, Stufen. Eine Entwicklung in Aphorismen und Tagebuch-Notizen. R. Pieper & Co. Verlag, München 1951, S. 135