



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

18. Jahrgang 2013 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Schmill, Stephanie:** Wie verwenden Lehrkräfte Assessments zur Planung individualisierten Unterrichts im Bereich *Lesen*? Forschungsdesign und erste Ergebnisse einer qualitativen Fallstudie im Kontext eines Schulversuchs. In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 18. H. 35. S. 22-42.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

#### *Abstract*

The presented qualitative case study with German language teachers of grades 6 through 8 addresses the following question: How do these teachers use results from reading assessments to guide their decisions on measures of individualised reading instruction that aims at supporting their students' self-concepts as readers? Think aloud protocols were conducted to examine the teachers' action choices in the process of linking assessment results and methods for improving their students' reading. The analysis of these data aims at reconstructing patterns of linking diagnosis and individualised measures to support reading development. Two exemplary presented patterns show how teachers reduce the complexity of assessment information and how this affects their didactical decisions. By comparing the actions of two teachers the following linking patterns are presented: *complexity reduction* with either a 'focus on one aspect of reading competency' or with a 'holistic focus on the student as a reader'. Finally, didactical implications for teacher education are derived from these findings.

#### *Zusammenfassung*

In der hier vorgestellten qualitativen Fallstudie mit Lehrkräften der Klassen 6 bis 8 wird der Frage nachgegangen, welche Handlungsentscheidungen Deutschlehrkräfte treffen, wenn sie Ergebnisse von Leseassessments mit einer individualisierten Fördermaßnahme zur Unterstützung des Leseselbstkonzepts ihrer Schüler/innen verknüpfen. Hierzu wurden die Handlungsentscheidungen, die die Lehrkräfte im Rahmen des Verknüpfungsprozesses treffen, mit Lautdenkprotokollen erhoben. Ziel der Datenauswertung ist die Rekonstruktion von Mustern der Verknüpfung von Diagnose und Förderung. Die hier dargestellten Ergebnisse betreffen den Umgang der Lehrkräfte mit der *Komplexität* der Verknüpfungssituation sowie die Konsequenzen unterschiedlicher Vorgehensweisen für die Förderentscheidung. Am Vergleich der Verknüpfungshandlungen zweier Lehrerinnen werden folgende Verknüpfungsmuster dargestellt: Komplexitätsreduktion mit ‚Fokus auf einen Aspekt von Lesekompetenz‘ und mit ‚Fokus auf ein holistisches Schülerbild‘. Abschließend werden hieraus Schlussfolgerungen für die fachdidaktische Lehrerbildung abgeleitet.

Stephanie Schmill

## WIE VERWENDEN LEHRKRÄFTE ASSESSMENTS ZUR PLANUNG INDIVIDUALISIERTEN UNTERRICHTS IM BEREICH *LESEN*?

Forschungsdesign und erste Ergebnisse einer qualitativen Fallstudie im Kontext eines Schulversuchs<sup>1</sup>

### 1 Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung

Im Vergleich zu traditionellen Unterrichtsformen stellt individualisierter Unterricht ergänzende Anforderungen an Lehrkräfte. Dies betrifft Lehranforderungen wie Betreuen, Beraten, Rückmelden und insbesondere die dafür notwendige Diagnose von Lernausgangslagen. Diagnostische Prozesse der Urteilsbildung von Lehrkräften bilden im individualisierten Unterricht eine Voraussetzung für die Auswahl von Lernangeboten, die zu den jeweiligen Lernausgangslagen der Schüler/innen passen und eine effektive Unterrichtsgestaltung ermöglichen (vgl. z. B. Helmke 2009, 247). Auch wenn Lehrkräfte in ihrer Ausbildung bisher kaum auf diese Aufgabe vorbereitet werden (vgl. z. B. Jäger 2009, 109), müssen sie sie im Rahmen der Umstellung auf kompetenzorientierten Unterricht bewältigen. Daher stellt sich die Frage nach den tatsächlichen Lehrerhandlungen und -entscheidungen, also danach, wie Lehrkräfte anhand von Assessmentinformationen<sup>2</sup> Urteile über einzelne Schüler/innen bilden und diese Urteile für die Planung individualisierter Fördermaßnahmen im Rahmen ihres eigenen Unterrichts verwenden. Dies wurde bislang kaum erforscht (vgl. Jäger 2009, 113f.; Terhart 2011, 700). Auch die Lesedidaktik forscht weitgehend isoliert entweder zur Diagnose *oder* Förderung von Lesekompetenz.<sup>3</sup>

---

1 Die Studie wurde im Rahmen des Forschungsprogramms *komdif* (Kompetenzmodelle als Basis für eine diagnosegestützte individuelle Förderung) durchgeführt und von der Freien und Hansestadt Hamburg gefördert.

2 Der Assessmentbegriff wird hier sowohl für formelle als auch informelle Beobachtungsverfahren verwendet.

3 Ausnahmen gibt es noch wenige. So forschten Rank u. a. (2011) zur „Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb“ und untersuchten, inwieweit eine Lehrerfortbildung mit situiertem Lernen einen Transfer der erworbenen förderdiagnostischen Kompetenzen in die Praxis unterstützt. Außerdem liegen einige wenige fachdidaktisch ausgerichtete normative Handreichungen für Lehrkräfte vor (z. B. Kliemann 2008, Paradies et al. 2007). Zudem befassen sich Ausgaben von Fachzeitschriften mit dem Thema Diagnose und Förderung (z. B. Praxis Deutsch Themenheft zu „Lesen beobachten und fördern“ (Abraham u.a. Hrsg. 2005), Friedrich Jahresheft „Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln“ (Becker u.a. Hrsg. 2006).

Wenn zur *Diagnose von (Lese-) Kompetenz* geforscht wird, dann zielen diese Studien entweder auf die Entwicklung diagnostischer Instrumente<sup>4</sup> oder auf die Untersuchung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. Diagnosekompetenz wird hierbei vielfach auf die Kompetenz zur akkuraten Beurteilung beschränkt (vgl. z. B. Artelt/Gräsel 2009; Spinath 2005). Der Fokus von Studien zu Urteilsprozessen liegt auf der Frage, welche Informationen bzw. Schülermerkmale (z. B. wahrgenommene Schülerleistung, Anstrengung, sozioökonomischer Hintergrund) von den Lehrkräften für die Beurteilung herangezogen, wie gewichtet und zu einem Urteil verdichtet werden (z. B. Maaz u. a. 2010). Dabei wird allerdings nicht der tatsächliche Prozess der Urteilsbildung abgebildet (vgl. Schrader 2011, 689). Auch wenn der Forschungsstand zur diagnostischen Kompetenz weiterhin relativ schmal ist<sup>5</sup> (vgl. z. B. Schrader 2009, 238), hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass dieses Verständnis zu kurz greift. Ein breiteres Verständnis von Diagnosekompetenz umfasst den gesamten diagnostischen Prozess von der Datenerhebung bis zur diagnosegestützten Förderung und deren Evaluation (vgl. z. B. Schrader 2011, 683). Urteilsbildung stellt hierbei lediglich einen Teilaspekt dar, nicht aber die diagnostische Kompetenz an sich.

*Forschungen zur Lesekompetenzförderung* sind vor allem darauf ausgerichtet, die Effizienz von bestimmten Verfahren in Bezug auf verschiedene Schülergruppen zu überprüfen. So untersuchte z. B. Rieckmann (2010) den Einsatz eines Vielleseverfahrens in der Hauptschule und die Arbeitsgruppe um Gold (z. B. Mokhlesgerami 2004) evaluierte den Einsatz ihres Förderprogramms „Textdetektive“ in Haupt-, Real-, Gesamtschulen und im Gymnasium. Einen systematischen Überblick über die verschiedenen Methoden der Lesekompetenzförderung und ihre Wirkung auf die Teilkompetenzen des Lesens geben Rosebrock und Nix (2008).<sup>6</sup>

Bisher fehlen somit Studien, die die Verknüpfung von Diagnose und Förderung von Lesekompetenz im individualisierten Deutschunterricht der Sekundarstufe I erfassen. Hier setzt dieses als qualitative Fallstudie angelegte Forschungsprojekt an und untersucht folgende Fragestellungen:

- 
- 4 Diese diagnostischen Tests erfassen überwiegend die kognitiven Teilkompetenzen des Lesens und weniger motivationale Aspekte. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Alters- oder Klassenstufen, wobei es mehr Angebote für den Grundschul- als für den Sekundarstufenbereich gibt. Beispiele für diagnostische Tests für die untere Sekundarstufe I sind der „Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen“ (FLVT 5/6) von Souvignier u. a. (2008) oder das „Salzburger Lesescreening für die Klassen 5-8“ (SLS 5-8) von Auer u. a. (2005).
  - 5 In aktuellen Forschungsarbeiten wird allerdings an einer Modellierung von Diagnosekompetenz in Bezug auf bestimmte Kontexte gearbeitet, wie z. B. der „Kompetenzmodellierung des diagnostischen Urteils von Grundschullehrern“ (Karst 2012).
  - 6 Für weitere Überblicke zur Lesekompetenzförderung s. z. B. Artelt u. a. 2005 und Streblow 2004.

- 1) Wie treffen Lehrkräfte Handlungsentscheidungen bei der Verknüpfung von Assessmentergebnissen mit individualisierten Fördermaßnahmen zur Stärkung der Leseselbstkonzepte ihrer Schüler/innen?
- 2) Welche Muster der Verknüpfung zeigen sich in den Entscheidungen der Lehrkräfte?

Die untersuchten Handlungsentscheidungen der Lehrkräfte zielen auf die Unterstützung von *Leseselbstkonzepten*, weil diesen eine wichtige Rolle als Ansatzpunkt für effektive Leseförderung zukommt (vgl. z. B. Streblov 2004, 288). Dieses leitende Handlungsziel wurde im Rahmen eines Schulversuchs, an dem die Lehrkräfte mitwirkten (s. 4.2), ebenso vermittelt wie die Erkenntnis, dass alle anderen Komponenten von Lesekompetenz für Diagnose und Förderung gleichermaßen relevant sind, weil das Leseselbstkonzept und die weiteren motivationalen sowie die kognitiven Aspekte von Lesekompetenz miteinander vernetzt sind (vgl. hierzu ausführlicher z. B. Möller/Schiefele 2004, Rosebrock/Nix 2008, Streblov 2004). Der hier vorgestellten Studie liegt somit ein *umfassender Lesekompetenzbegriff* zugrunde, der über den „Prozess der Informationsentnahme und -verarbeitung“ (enge Definition) hinaus ebenfalls die subjektiven, motivationalen und sozialen Aspekte des Lesens umfasst (vgl. Rosebrock/Nix 2008, 14f.).

## 2 Verortung im Diskurs der Lehrerforschung

Diese Studie ist im Experten-Paradigma der Lehrerforschung verortet (vgl. zu den Paradigmen z. B. Bromme/Haag 2008), welches an Erkenntnisse der kognitionspsychologischen Expertiseforschung anknüpft (s. ausführlicher z. B. ebd.; Krauss 2011). Dieser Perspektive folgend wird das professionelle Wissen und Können der Lehrkräfte zum Unterrichten untersucht (vgl. Bromme/Haag 2008, 804f.). Als Experten<sup>7</sup> gelten dabei „Personen [...], die komplexe berufliche Anforderungen bewältigen, für die sie sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrungen haben sammeln müssen“ (Rambow/Bromme 2000, 247).

Die Lehrerwissensforschung geht heute somit davon aus, dass professionelles Lehrerhandeln – neben weiteren Aspekten wie z. B. berufsbezogenen Überzeugungen und motivationalen Orientierungen – entscheidend auf theoretischem und praktischem Wissen basiert. Gerade zu letzterem liegen verschiedene Erklärungsmuster vor (vgl. Neuweg 2011, 464f.). Ein Konzept hierzu ist die Modellierung einer professionellen „Könnerschaft“ (Neuweg 2001). In Anlehnung an Polanyis Theorie impliziten Wissens nimmt Neuweg an, dass es keine Trennung zwischen implizitem Wissen und Handeln gibt (vgl. ebd., 453). Somit handelt es sich beim impliziten Wissen nicht um Wissen im Sinne kognitiver Strukturen von Lehrkräften (*Wissen*

---

<sup>7</sup> Zu den Problemen der normativen Setzung, was einen Experten ausmacht, siehe z. B. Krauss 2011.

2), sondern um ihr von einem Beobachter prinzipiell als Logik des Handelns rekonstruierbares Können (*Wissen 3*) (vgl. ebd., 465).<sup>8</sup>

Das Konzept einer professionellen Könnerschaft eignet sich vor allem für die Annäherung an die Frage, wie Lehrkräfte Diagnose und Förderung verknüpfen, da mit *Wissen 3* beobachtbare inter- und intraindividuelle Unterschiede in den Vorgehensweisen der Lehrkräfte in den Mittelpunkt der Untersuchung rücken. Das implizite Wissen von Experten kann demnach von außen als „expertenhaftes Können“ (Neuweg 2011, 465) formalisiert und somit dem Forschungsdiskurs zugänglich gemacht werden, auch wenn diese Form des Wissens von den Lehrkräften nicht unbedingt verbalisiert werden kann. Das Interesse dieser Studie richtet sich in diesem Sinn auf das Können der Lehrkräfte, auf ihre tatsächlichen Entscheidungen bzw. (kognitiven) Handlungen beim Verknüpfen von Diagnose und Förderung und weniger auf ihr Wissen über die Verknüpfung und dessen Struktur an sich.

### 3 Handlungsentscheidungen und Urteile als Untersuchungsgegenstand

Im Fokus dieser Untersuchung stehen in diesem Sinn die Kognitionen der Lehrkräfte, die zu Handlungsentscheidungen führen, also den Entscheidungen für bestimmte (äußere und Denk-) Handlungen. In der Entscheidungsforschung wird eine Entscheidung als Prozess definiert, dessen zentrale Komponenten Beurteilungen und Wahlen von Alternativen (Optionen) sind (vgl. Jungermann u. a. 2005). I. d. R. wird mit dem Begriff ‚Entscheidung‘ ein bewusster Prozess assoziiert. Erkenntnisse der Lehrerkognitionsforschung folgend wird ‚Entscheidung‘ hier jedoch als kognitive Operation verstanden, die der Forschende an ihren Konsequenzen erkennen kann, die jedoch nicht unbedingt von einer Lehrkraft als bewusste Entscheidung erlebt wird (vgl. Bromme 1992, 124).

Für die Beantwortung der Frage nach den Handlungsentscheidungen der Lehrkräfte bei der Verknüpfung von Diagnose und Förderung ist es zudem notwendig, die Prozesse ihrer Urteilsbildung zu betrachten. Welche Rolle lernbezogene Urteile über Schüler/innen bei Planungsentscheidungen für individualisierte Fördermaßnahmen spielen, ist allerdings weitgehend unerforscht (Terhart 2011, 714). Eine Untersuchung *realer unterrichtsnaher* Urteilsprozesse von Lehrkräften wird dadurch erschwert, dass viele dieser Urteile eher unsystematisch und implizit, d. h. oft unbewusst und ohne kriteriengeleitete Dokumentation von Beobachtungen gefällt werden. Dies erschwert der Forschung den Zugang zu diesen Lehrerkognitionen. Bei *laborexperimentellen* Studien hingegen sind die untersuchten expliziten Urteile losgelöst von den realen Unterrichtssituationen der Lehrkräfte, besitzen für diese keine

---

<sup>8</sup> Neuweg (2011) nimmt an, dass in der Lehrerwissensforschung drei verschiedene Verwendungen des Wissensbegriffs vorliegen (vgl. ebd., 451ff.): *Wissen 1* als objektives, in der Lehrerbildung vermitteltes Professionswissen, *Wissen 2* als subjektive kognitive Strukturen von Lehrkräften sowie *Wissen 3* als Können bzw. beobachtbares Handeln.

Funktion und sind nicht mit Konsequenzen für ihre Schüler/innen verbunden (vgl. Karing 2009, 206). Daher ist es fraglich, ob diese „Urteilsprozesse in der Realsituation ähnlich ablaufen und somit auf die schulische Beurteilungspraxis übertragen werden können“ (Schrader 2009, 239). Wie die Autoren einer Studie zu Urteilsprozessen von Lehrkräften selbst feststellen, haben die Ergebnisse deshalb geringe ökologische Validität (vgl. Krolak-Schwerdt et al. 2009, 184). Wie die professionellen Urteile und Handlungsentscheidungen von Lehrkräften beim Verknüpfen von Diagnose und Förderung in möglichst realitätsnahen Situationen untersucht werden können, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

## 4 Methodische Anlage der Untersuchung

### 4.1 Forschungsdesign

Diese Studie greift das Forschungsdefizit der isolierten Betrachtung von entweder Lesekompetenzdiagnose oder -förderung auf und untersucht die Verknüpfung beider Bereiche mit einer qualitativ-explorativen Fallstudie, um dieses Forschungsfeld für den (fach-)didaktischen Diskurs zu erschließen. Die Studie folgt dem methodologischen Forschungsrahmen der Grounded Theory Methodology (GTM) nach Strauss und Corbin (1996), einem qualitativen Forschungsstil zur Entwicklung einer im Gegenstand begründeten Theorie. Die GTM ist handlungstheoretisch fundiert, weshalb sie besonders auf die Bearbeitung von handlungs- und prozessorientierten Fragestellungen ausgerichtet ist (vgl. ebd., 23). Zudem eignet sich die hypothesengenerierende Funktion der GTM für die Analyse des Verknüpfungshandelns von Lehrkräften, welches hier erstmals untersucht wird: Mit der GTM können die Handlungsentscheidungen der Lehrkräfte rekonstruiert (Forschungsfrage 1) und Zusammenhänge bzw. Muster in den Daten herausgearbeitet werden (Forschungsfrage 2). Die GTM zielt allerdings nicht auf Repräsentativität der Ergebnisse, sondern auf das Erfassen von Formen, Varianzen oder Mustern zu einem Phänomen, deren Verteilung in der Grundgesamtheit ggf. in einer Anschlussstudie untersucht werden kann.

Ein zentrales GTM-Prinzip ist die konzeptionelle Verknüpfung von Datenerhebung und Analyse (theoretisches Sampling). Dies hat Konsequenzen für die Samplingkonstruktion, denn die Analyse eines Falls soll die Erhebung weiterer Fälle leiten (vgl. ebd., 150). Die Auswahlentscheidungen hängen allerdings wesentlich vom Zugang zum Feld ab (vgl. ebd., 151). Da für diese Studie nur ein begrenzter Zugang zur Grundgesamtheit bestand (s. 4.2) und eine freiwillige Teilnahme der Lehrkräfte für die Qualität der Daten zentral war, wurden die Daten nicht von der Analyse geleitet erhoben, sondern es nahmen alle Lehrkräfte teil, die sich freiwillig gemeldet hatten.

Wie Strauss/Corbin betonen, kann das Prinzip des theoretischen Samplings auch in diesem Fall eingehalten werden, indem „Forscher intensives theoretisches Sampling *innerhalb* ihren [sic!] tatsächlichen Daten durchführen“ (vgl. ebd., 164). Daher orientiert sich hier das Vorgehen bei der Datenanalyse an der kontrastiven Fallauswahl:

Auf Grundlage der Analyse eines Falls werden (minimale oder maximale) Kontrastfälle im vorhandenen Datenmaterial gesucht, um die Chance zu erhöhen, Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Fällen zu entdecken. Auf diese Weise wird der sich entwickelnden Theorie mehr Tiefe verliehen und Hypothesen können bestätigt oder widerlegt werden. Die auf diese Weise generierten Ergebnisse gelten dann allerdings nur für die hier betroffenen Situationen, nicht jedoch für andere. Daher wird im nächsten Abschnitt (4.2) zunächst der Kontext der Datenerhebung erläutert, bevor die eingesetzten Erhebungsmethoden (4.3) sowie die methodischen Schritte des GTM-Kodierverfahrens (4.4) beschrieben werden.

## 4.2 Erhebungskontext

Das Forschungsfeld dieser Studie ist durch die Anbindung an den Hamburger Schulversuch „alles»können“<sup>9</sup> bestimmt, was sich sowohl auf den Untersuchungsgegenstand als auch das Design auswirkt. Alles»können zielt auf die Einführung einer Kultur der individuellen Kompetenzförderung von Lernenden im Unterricht der Primar- und Sekundarstufe I. Bei den hier untersuchten Handlungs- und Entscheidungssituationen handelt es sich somit um reale Anforderungen, denen sich die am Schulversuch beteiligten Lehrkräfte gestellt haben.

Für die freiwillige Teilnahme an der Studie haben sich 14 Schulversuchslehrkräfte gemeldet, die in den hier interessierenden Klassenstufen 6-8 das Fach Deutsch an einer Hamburger Stadtteilschule unterrichten. Da es im Schulversuch um die selbstgesteuerte Entwicklung von Professionskompetenz im Bereich des individualisierten Aufbaus von Schülerkompetenz geht, haben die beteiligten zwölf Lehrerinnen und zwei Lehrer unterschiedliche Assessments zur Lesekompetenzdiagnose kennengelernt und sich in deren Anwendung fortgebildet.

Im Rahmen des Schulversuchs wurde eine Definition von ‚Leseselbstkonzept‘ (vgl. Möller/Schiefele 2004, 111) in Verbindung mit einem ganzheitlichen Modell von Lesekompetenz erarbeitet. Die im Rahmen des Schulversuchs bereitgestellten Assessments erfassen dementsprechend Informationen zu verschiedenen kognitiven und motivationalen Aspekten von Lesekompetenz: Leseflüssigkeit, Satz- und Textverstehen, Anwendung von Lesestrategien sowie Aspekte von Lesemotivation und Leseselbstkonzept. Im Rahmen der Fortbildung und dieser Studie wurden die Assessments *formativ* verwendet, um systematisch erfasste Informationen über die Lesekompetenz der Schüler/innen für passende Lernangebote zu nutzen (vgl. z. B. Holle 2010, 57). Der Begriff *Förderung* umfasst hier die Unterstützung des Kompetenzaufbaus aller Lernenden, also sowohl der schwachen als auch der starken.

Die Fortbildung stellt keine Instruktion dar, sondern erfüllt die Funktion eines Angebots. Wie die Fortbildungsinhalte von den Lehrkräften genutzt werden, blieb ihnen selbst überlassen. In Bezug auf die Gültigkeit der Ergebnisse dieser Studie

---

9 Für weitere Informationen zum Schulversuch s. [http://www.ipn.uni-kiel.de/abt\\_bio/projekte\\_alleskoenner.html](http://www.ipn.uni-kiel.de/abt_bio/projekte_alleskoenner.html) und Harms/Möller 2012, 195.

muss gewiss bedacht werden, dass Sekundarstufenlehrkräfte unabhängig von diesbezüglichen Fortbildungsmaßnahmen normalerweise nicht zehn Assessmentverfahren zur Lesekompetenzdiagnose kennen dürften. Im Kontext von Lehrerfortbildung können die Forschungsergebnisse gleichwohl als ökologisch valide angesehen werden, da es zur Realität von Lehrkräften gehört, Fortbildungsinhalte in den eigenen Unterricht zu implementieren.

### 4.3 Erhebungsmethoden

Eine Untersuchung unterrichtsnaher Handlungsentscheidungen und Urteilsbildung von Lehrkräften wird dadurch erschwert, dass diese selbst hierauf nicht immer Zugriff haben. In einer Vorstudie mit Interviews hatte sich z. B. gezeigt, dass die Lehrkräfte das ‚Wie‘ der Verknüpfung, also ihre Vorgehensweise bei der Auswertung der Assessments und der Planung von an den Ergebnissen anknüpfenden Unterrichtsmaßnahmen, häufig nicht gänzlich wiedergeben konnten. Die den Lehrerhandlungen zugrundeliegenden Denkprozesse bzw. das darin manifestierte Wissen sind somit nicht oder nur eingeschränkt nachträglich verbalisierbar (vgl. Combe/Kolbe 2008, 860).

Um dennoch dieses in den jeweiligen Praxiszusammenhang eingebettete Handlungs- und Erfahrungswissen zu erfassen, wurden die Handlungsentscheidungen mit der Methode des Lauten Denkens (Ericsson/Simon 1980) erhoben. Mit dieser Methode der kognitiven Psychologie erhält der Forschende Einblicke in spontane Gedanken, Gefühle und Absichten einer Person, während diese eine bestimmte Handlung ausführt (vgl. Konrad 2010, 476). Lautes Denken eignet sich zum Untersuchen der hier erhobenen Urteils- und Entscheidungsprozesse vor allem, da ein zeitlich direkter Zugang zu Denkprozessen und Wissensstrukturen ermöglicht wird, die nicht direkt beobachtbar sind (vgl. Heine/Schramm 2007, 167). Hierdurch wird es möglich, zu erklären, warum sich eine Person auf diese Weise verhält. Ein weiterer Vorteil des Lauten Denkens ist, dass durch die zeitliche Nähe von Handlung bzw. Denken und Verbalisierung die Möglichkeit der nachträglichen Verzerrung durch die lautdenkende Person (Stichwort ‚soziale Erwünschtheit‘) oder handlungsrechtfertigende Aussagen minimiert werden (vgl. ebd.).<sup>10</sup> Bei der Datenerhebung dieser Studie haben die Lehrpersonen ausgesprochen, was sie denken, während sie Assessmentergebnisse mit Fördermethoden verknüpften.<sup>11</sup>

---

10 Zur kritischen Diskussion sowie zur Planung und Durchführung von Lautdenksitzungen s. ausführlich z. B. Heine/Schramm (2007) oder Stark (2010).

11 Neben dem Lauten Denken wurden weitere Erhebungsmethoden eingesetzt: Im unmittelbaren Anschluss an die Lautdenksitzung wurden *retrospektive Interviews* geführt, um vor allem mögliche Lücken im Lautdenkprotokoll aufzuklären. Mit *Fragebögen* wurden zudem die Vorerfahrungen der Lehrkräfte mit Methoden der Lesekompetenzförderung und Individualisierung sowie weitere Teilhandlungen der Verknüpfung (Assessmentsauswahl und -durchführung, Reflexion der Förderung) erhoben. Aus Gründen der Forschungsökonomisierung werden die Fragebögen nicht vorrangig ausgewertet, sondern



Da in dieser Studie die Unterstützung einzelner Schüler/innen im Rahmen des Klassenunterrichts im Fokus steht, wurde die Diagnose und Förderung auf je zwei Lernende<sup>12</sup> pro Lehrkraft beschränkt. Zur Auswahl dieser zwei Schüler/innen wurden Lesekompetenz und Leseselbstkonzepte der gesamten Lerngruppe vor Beginn der Untersuchung getestet.<sup>13</sup> Ausgewählt wurden je ein Kind mit mittelmäßig und eines mit schwach ausgeprägter Lesekompetenz; gemeinsam ist allen ein niedriges Leseselbstkonzept. Durch die unterschiedliche Lesekompetenz der Schüler/innen wurde dafür gesorgt, dass jede Lehrperson auf konträre Daten reagieren musste und etwaige Unterschiede im Verknüpfungshandeln bei dem konstant gehaltenen Ziel der Selbstkonzept-Förderung beobachtet werden konnten. Auf diese Weise kann die Stabilität der rekonstruierten Verknüpfungsmuster untersucht werden.

#### 4.4 Datengrundlage und Vorgehen bei der Datenauswertung

Bei den Hauptdaten<sup>14</sup> handelt es sich um 14 Protokolle Lauten Denkens der Lehrkräfte, die mit einem Videoausschnitt<sup>15</sup> aufgezeichnet wurden, als die Lehrkräfte die Assessments auswerteten und währenddessen oder im Anschluss daran die Fördermaßnahme planten. Auf Grundlage dieser transkribierten Protokolle werden die Handlungen bzw. Entscheidungen der Lehrkräfte bei der Planung von diagnosegestützten, individualisierten Unterrichtsmaßnahmen rekonstruiert, indem sie mit den Kodieretechniken der GTM analysiert werden.

Das Ziel der Auswertung der Lautdenkprotokolle ist es, die Logik der (kognitiven) Verknüpfungshandlungen der Lehrkräfte zu rekonstruieren. Im Sinne der GTM werden diese als wiederkehrende Muster herausgearbeitet, die in den Handlungen identifizierbar sind. Diese Muster erklären, unter welchen (*ursächlichen und Kontext- Bedingungen* (z. B. gewähltes Leseassessment, schulische Rahmenbedingungen, Lehrervorwissen) die Lehrkräfte welche *Strategien* zur Bewältigung der Verknüp-

---

als Ergänzung und zur Aufklärung der Hauptdatenquellen herangezogen. Dies gilt ebenfalls für die von den Lehrkräften verwendeten *Unterrichtsdokumente* (von Schüler/innen bearbeitete Assessments und Fördermaterialien).

- 12 Es waren 14 Schülerinnen und 14 Schüler beteiligt (5 mit Migrationshintergrund), wobei einige Lehrkräfte auch mit zwei gleichgeschlechtlichen Lernenden gearbeitet haben.
- 13 Die Lesekompetenz wurde mit dem „Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 6-12 (LGVT 6-12)“ von Schneider et al. (2007) getestet; das Leseselbstkonzept mit einem Selbsteinschätzungsbogen, der auf dem von Rieckmann in ihrer Studie zur „Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen“ eingesetzten Fragebogen zum Leseselbstkonzept basierte (Rieckmann 2010).
- 14 Es liegen 14 Lautdenkprotokolle (Ø 44 Min., insgesamt 610 Min.) vor, die insgesamt 28 Förderentscheidungen erfassen, da jede der 14 Lehrkräfte mit zwei Lernenden gearbeitet hat.
- 15 Damit der Einfluss der Videoaufzeichnung auf die Lehrkräfte möglichst gering ist, wurde lediglich der Arbeitsplatz videographiert, d. h. nur Hände und Arbeitsmaterialien sind zu sehen. Auf diese Weise kann dokumentiert werden, bei welcher Verbalisierung sich eine Lehrperson z. B. Notizen gemacht hat.

fungsaufgabe einsetzen (z. B. Vergleichen zwischen zwei Lernenden, Zusammenfassen von Ergebnissen) und welche *Konsequenzen* hieraus für die weiteren Handlungen und die Verknüpfung von Diagnose und Förderung resultieren.

Ein besonderer Vorteil der GTM gegenüber anderen kategorisierenden Verfahren ist, dass die GTM-Techniken geeignet sind, um aus den verbalisierten Kognitionen der Lehrkräfte die dahinterliegenden Handlungen bzw. Strategien zu benennen (vgl. Strauss/Corbin 1996, 45-50). Dies erwies sich in der Studie als notwendig, da die Lehrkräfte in der Regel in ihren handlungsbegleitenden Verbalisierungen nicht selbst benannten, was sie gerade kognitiv leisteten, sondern die Operationen direkt ausführten (d. h. sie verbalisieren nicht *‘Ich vergleiche jetzt A und B‘*, sondern *‘das ist genau wie bei B, das hat sie auch so gesagt‘*).

In der GTM nach Strauss/Corbin (1996) werden drei zentrale Kodiertechniken angewendet, die allerdings nicht linear, sondern im fortschreitenden Analyseprozess zunehmend zirkulär eingesetzt werden (vgl. ebd., 77). Das *offene Kodieren* ist der „Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ (ebd., 43). Hierbei wurden die Lautdenkprotokolle mit einer „Zeile-für-Zeile-Analyse“ (ebd., 53) durchgearbeitet, d. h. es werden erste Kodierungen vorgenommen und theoretische Memos<sup>16</sup> verfasst. Dabei ist die Forschungsfrage nach den Handlungsentscheidungen leitend. Folgendes Beispiel verdeutlicht das Vorgehen beim offenen Kodieren:

Tab. 1: Ausschnitt aus einem Lautdenkprotokoll als Beispiel für das offene Kodieren

Transkriptausschnitt	Offene Kodierungen und Memos
<p>Ich weiß nicht, soll ich jetzt diese zahlenmäßige Auswertung machen, was bringt mir das? Eigentlich finde ich etwas Summarisches gar nicht so gut. Ich finde dieses, die einzelnen Sachen viel interessanter. (LDP L16, X.1)<sup>17</sup></p>	<p>Entscheiden für Auswertungsmethode Option A: Quantitativ → Einschätzung: geringer Nutzen Option B: Qualitativ → Einschätzung: interessanter Erkenntnisse = höherer Nutzen, daher Wahl B <i>Memo:</i> L16 wägt zwei Optionen zur Auswertung der standardisierten Items ab. Sie entscheidet sich für die ‚nicht-assessmentkonforme‘ Variante. So funktionalisiert sie dieses Assessment für ihre Bedürfnisse um.</p>

16 Bei Strauss/Corbin auch „theoretische Notizen“ genannt, die „die Produkte des induktiven und deduktiven Denkens über tatsächlich und möglicherweise relevante Kategorien, ihre Eigenschaften, Dimensionen, Beziehungen, Variationen, Prozesse und die Bedingungs-matrix“ enthalten (ebd., 169).

17 Nachweis für einen Datenausschnitt: LDP = Lautdenkprotokoll, L16 = Lehrperson, X.1 = Nummer des Abschnitts im Lautdenkprotokoll; transkribiert in Anlehnung an GAT2 (Seltling u. a. 2009).

In diesem Transkriptausschnitt befasst sich die Lehrperson mit zwei Handlungsoptionen für die Auswertung eines standardisierten Lesemotivationsassessments. Hierfür wurde der offene Kode ‚Entscheiden für Auswertungsmethode‘ gewählt.

Bei der zweiten GTM-Kodieretechnik, dem *axialen Kodieren*, geht es darum, dass „durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden“ (Strauss/Corbin 1996, 75). Anders gesagt, geht es um das Untersuchen der Zusammenhänge zwischen den bereits gebildeten Kategorien. Strauss und Corbin empfehlen hierbei die Verwendung eines „paradigmatischen Modells“ (ebd., 78ff.), um die Kategorien systematisch in Beziehung zueinander zu setzen. Bei diesem „Kodier-Paradigma“ handelt es sich um ein allgemeines handlungstheoretisches Modell, das sich aus den Phänomenen in einem Handlungsfeld und ihren Bedingungen, dem Handlungskontext sowie den Handlungs- und interaktionalen Strategien und deren Konsequenzen zusammensetzt (vgl. ebd., 75 ff.).

In der hier vorgestellten Untersuchung ist das Ziel des axialen Kodierens das Herausarbeiten von (ersten) Verknüpfungsmustern (s. u. 5) und deren Elementen durch das In-Beziehung-Setzen und Dimensionalisieren von Kategorien und Subkategorien. An dem obigen Beispiel lässt sich zeigen, wie das axiale Kodieren die Ergebnisse des offenen Kodierens ausdifferenziert, indem es einem Handlungsparadigma folgt:<sup>18</sup> Der *Kontext* der Handlung ist die Auswertung des Assessments sowie die wahrgenommene Möglichkeit, von der vorgegebenen, standardisierten Auswertung abzuweichen. *Intervenierende Bedingung* hierbei ist das Erfahrungswissen der Lehrperson, dass diese Abweichung möglich ist, sowie vermutlich ihre ausreichende Sicherheit im Umgang mit quantitativen und qualitativen Auswertungsmethoden bei formativen Assessments. Die *Ursache* für die Wahrnehmung einer möglichen Abwandlung liegt in der Zielsetzung der Lehrperson für die Wahl dieses Assessments: detaillierte Hinweise zur Lesemotivation einer Schülerin erhalten, welche als zentrales Leseproblem vermutet wird. Die Lehrperson wendet daher die *Strategien* ‚Anzweifeln des Nutzens der quantitativen Auswertung‘ und ‚Abwägen und Wählen der qualitativen Auswertung als Alternative‘ an. Hieraus resultiert die *Konsequenz*, dass die Verwendung der inhaltlichen Aussagen zu den Teilkompetenzen des Lesens statt der numerischen Auswertung später zu einer differenzierteren Förderentscheidung führt.

Das *selektive Kodieren* schließlich wird als Prozess des Identifizierens einer Kernkategorie und deren In-Beziehung-Setzen zu anderen Kategorien sowie der Validierung dieser Beziehungen verstanden (vgl. Strauss/Corbin 1996, 94), an dessen Ende die Integration der Kategorien zu einer gegenstands begründeten Theorie steht (vgl. ebd.). Die Integration von Kategorien wird ähnlich wie beim axialen Kodieren vorgenommen, allerdings auf einem höheren Niveau (vgl. ebd., 95). Dieser Prozess er-

---

18 Da das axiale Kodieren i. d. R. umfangreicher ist und größere Textabschnitte umfasst, wird hier nur eine vereinfachte Version wiedergegeben, die dennoch geeignet ist, die Vorgehensweise beim Kodieren zu verdeutlichen.

folgt in wiederholter Auswertung der bereits axial kodierten Daten und ist derzeit noch nicht abgeschlossen.

## 5 Erste Ergebnisse: Beispiele für Verknüpfungsmuster

Die in dieser Studie rekonstruierten Muster sind *handlungsorientiert*, d. h. sie sind nicht personengebunden (Typen) und lassen sich daher in den Daten verschiedener Lehrkräfte finden. Des Weiteren sind diese Muster *stabil*, d. h. sie können wiederholt in den Daten einer Lehrperson rekonstruiert werden, auch wenn der Kontext der Verknüpfung variiert. Diese Varianz ist durch das Forschungsdesign gegeben, denn die Verknüpfung von Diagnose und Förderung wurde bei jeder Lehrperson in jeweils vier Kontexten erhoben (je zwei Assessments bei zwei Lernenden).

### 5.1 Fallauswahl

Anhand von Fallbeispielen werden im Folgenden zwei Muster der Verknüpfung von Diagnose und Förderung vorgestellt. Die Auswahl dieser Fälle erfolgte nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung (s. 4.1), also aufgrund des Interesses an möglichst unterschiedlichen Vorgehensweisen der Lehrkräfte beim Verknüpfen von Diagnoseergebnissen mit Förderentscheidungen. Bei dem ausgewählten Datenmaterial handelt es sich um Ausschnitte aus den Lautdenkprotokollen zweier Lehrerinnen, die dasselbe Lesemotivationsassessment (A8)<sup>19</sup> ausgewählt und mit ihrer Schülerin durchgeführt haben. A8 besteht aus einem standardisierten Selbsteinschätzungsbogen sowie einem Interviewteil.

Die vorläufige Auswertung der Daten legt die Annahme nahe, dass der Umgang mit Komplexität beim Verknüpfen von Diagnose und Förderung eine entscheidende Rolle spielt. Um zu einem Urteil zu gelangen, müssen wichtige von unwichtigen Informationen unterschieden und verdichtet werden, da die menschliche Kapazität zur Verarbeitung von Informationen im Arbeitsgedächtnis begrenzt ist (vgl. z. B. Dörner 1983). Aus fachdidaktischer Sicht interessiert vor allem, welche Konsequenzen unterschiedliche Vorgehensweisen beim Reduzieren von Komplexität für die Förderentscheidung haben. Dieser Frage wird in den im Folgenden beschriebenen Mustern des Umgangs mit Komplexität (KU) nachgegangen.

---

19 Dt. Übersetzung des „Motivation to Read Profile Reading Survey“ von Gambrell et al. (1999); abgedruckt in Barrentine (1999).

## 5.2 Muster KU 1: Komplexitätsreduktion mit Fokus auf *einen* Aspekt von Lesekompetenz

Im Anschluss an die Auswertung ihres ersten Assessments (Leseflüssigkeit A2) entscheidet sich Silvia Walter<sup>20</sup> für eine Förderung mit dem Ziel, die Frustrationstoleranz ihrer Schülerin Ines (Kl. 6) im Umgang mit Verlesungen beim Vorlesen zu erhöhen. Vor diesem Hintergrund will sie A8 auswerten, um „zu sehen, ... kriege ich da noch Informationen von Ines selbst, ... wie sie sich selber wahrnimmt ... in ihrer Lesekompetenz“ (LDP L09, II.1).<sup>21</sup> In dieser Zielsetzung und ihrer vorläufigen Förderentscheidung zeigt sich ein deutlicher Fokus auf einen bestimmten Aspekt von Lesekompetenz, in diesem Fall das Leseselbstkonzept. Dieser Fokus wird auswertungsleitend, denn Silvia Walter deutet die Assessmentergebnisse vor allem in Richtung des lesebezogenen Selbstkonzepts: Bei der Auswertung der ersten Selbsteinschätzungen in A8 kommt sie zu dem Urteil, dass Ines' Selbstkonzept als Leserin „eindeutig in eine negative Richtung [geht]“ (LDP 09, II.2). Vor diesem Hintergrund trifft sie aber auch auf Assessmentergebnisse, die in eine positivere Richtung deuten:

*Menschen, die viel lesen sind SEHR interessant. Ich bin ein mittelmäßiger Leser. Ich finde Büchereien sind ganz interessant.*<sup>22</sup> ... Ich muss mal notieren, die Diskrepanz, also sie findet das von außen interessant und nimmt sich selber ganz negativ wahr. So alles was mit Büchereien oder mit dem Ansehen von Büchern zusammenhängt, ist interessant und wenn man irgendetwas interessant findet, dann hat das ja schon auch etwas BESONderes. ... oder ich glaube, dass sie etwas Besonderes von außen wahrnimmt (?) und sich selber unglaublich ABwertet. Und diese Abwertung auch in dieser Selbstwahrnehmung gespiegelt ist. ... da tut sich für mich so ein SPALT auf ... (LDP 09, II.7)

Silvia Walter behält hier den Fokus auf das Leseselbstkonzept bei und differenziert ihre Vorannahme in diese Richtung aus, indem sie der negativen Selbstwahrnehmung als Leserin eine hohe Wertschätzung des Lesens als positives Element zur Seite stellt. Diese Strategie des ‚*Erweiterns*‘ führt dazu, dass das bisherige, durch andere Assessmentergebnisse gestützte Urteil weiterhin im Zentrum der Auswertung steht. Zudem werden die detaillierten Informationen (Vielleser und Büchereien sind interessant) zu leseselbstkonzeptspezifischen Oberbegriffen zusammengefasst (hohe Wertschätzung des Lesens und negative Selbstwahrnehmung), die Komplexität somit reduziert.

Am Beispiel von Silvia Walter kann nun beobachtet werden, dass der deutliche Fokus auf einen bestimmten Kompetenzaspekt auch dazu führen kann, dass eine Lehr-

<sup>20</sup> Alle personenbezogenen Angaben wurden anonymisiert.

<sup>21</sup> Zur Verbesserung der Lesbarkeit wurden die Transkriptausschnitte sprachlich leicht geglättet.

<sup>22</sup> In den transkribierten Lautdenkprotokollen wurde von den Lehrkräften Abgelesenes (z. B. aus den von ihnen durchgeführten Assessments) mit Kursivdruck kenntlich gemacht.

person sogar die Ausprägung dieses Aspekts fokussiert. Dies zeigt sich z. B. in einem anderen Umgang mit gegenläufigen Ergebnissen als beim ‚Erweitern‘. Der folgende Transkriptausschnitt zeigt die Strategie ‚Fokuswechsel‘:

*Ich lese NICHT so gut wie meine Freunde. Eindeutig auch negative Selbstwahrnehmung. ... Wenn ich ALLEINE lese, dann verstehe ich FAST alles von dem, was ich lese. Das finde ich immer ganz schwierig, weil letztendlich kann man es ja gar nicht überprüfen, ... ob Ines alles versteht. (LDP 09, II.4 + II.6)*

Statt die zweite Selbsteinschätzung auch in Richtung des Leseselbstkonzepts zu deuten, schätzt Silvia Walter dieses Ergebnis, das im Kontrast zu ihrem bisherigen Urteil steht, hinsichtlich der Itemvalidität ein. Auf diese Weise wird eine Auseinandersetzung mit dem Bruch zwischen bisherigem Urteil und neuem Ergebnis umgangen. So kann die Lehrerin ihr Urteil eines negativen Leseselbstkonzepts aufrechterhalten und unwichtige Informationen ausschließen, sodass die Komplexität der Assessmentinformationen weiter reduziert wird.

Am Ende der Auswertung setzt Silvia Walter A8 mit A2 in Beziehung:

*Also ich würde das tatsächlich auch so sehen, dass wenn ich das hier richtig analysiert habe ... dass da schon eine hohe Frustration IST, das geht für mich schon tendenziell einher mit dem Fragebogen, dass sie sich selber ... auch eher in ihrer Selbstwahrnehmung negativ einschätzt ..., aber Lesen einen ganz hohen Stellenwert hat ... Da ist jetzt für mich die Frage, wie kann ich sie da packen, also dieses Frustrationslevel ... umzuwandeln in ein ... besseres Level, also dass ... ihre Selbstwahrnehmung einfach besser wird. (LDP L09, IV.1-V.1)*

Durch die Realisierung des KU1-Musters gelangt Silvia Walter zu einem Urteil, das hinsichtlich dreier Ausprägungen von Ines‘ Leseselbstkonzept ausdifferenziert ist: hohe Frustration beim Vorlesen, allgemein negative Selbstwahrnehmung sowie hohe Wertschätzung des Lesens. Basierend auf diesem Urteil behält sie ihre Entscheidung für eine Förderung bei, die Ines‘ Frustrationstoleranz beim Vorlesen verbessern soll, sodass durch Erfolge eine positivere Selbstwahrnehmung unterstützt wird. Hierzu möchte die Lehrerin Ines‘ Leseflüssigkeit mit der Methode des wiederholten Lautlesens (Rosebrock/Nix 2008, 39ff.) in Kombination mit Texten aus der aktuellen Unterrichtseinheit verbessern.

An Silvia Walters Verknüpfung ihres Urteils mit dieser Förderentscheidung lässt sich zweierlei beobachten: Da Silvia Walter ihr Förderziel (Erhöhen der Frustrationstoleranz) bereits vor der A8-Auswertung äußerte, hat A8 für sie offenbar nur wenig neue Erkenntnisse geliefert, die sie zum Ausdifferenzieren ihres Urteils und zum Anpassen ihrer Förderentscheidung hätte verwenden können. Möglicherweise schränkt hier der starke Fokus auf einen konkreten Aspekt von Lesekompetenz den Blick der Lehrerin für Neues insgesamt (zu) sehr ein. Dennoch nutzt sie ein Ergebnis aus dem Interviewteil dafür, eine zweite, grobe Förderidee zu entwickeln, dessen Ausarbeitung und spätere Realisierung sie allerdings offen lässt:

*Gibt es jemanden, der dich richtig neugierig auf BÜCHER machen kann. Erzähl mir davon, wie er, sie das macht. Mama macht mich neugierig. Sie liest sehr viel. Sie erzählt mir, dass diese Bücher VOLL toll sind. Also Mutter ist jedenfalls ein großer*

Motor. Weiß nicht, müsste man vielleicht gegebenenfalls die Mutter ansprechen, aber NICHT ... für die nächste Zeit. Das muss ich nur im BLICK haben. (LDP L09, III.13)

Weiterhin lässt sich beobachten, dass der starke Leseselbstkonzept-Fokus und die entsprechende Art der Komplexitätsreduktion vermutlich auch dazu führen, dass die Lehrerin weitere, aus A8 ableitbare potenzielle Förderansätze nicht mehr im Blick hat, wie folgendes Beispiel aus dem A8-Interviewteil zeigt:

*Warum fandst du diese Geschichte interessant? Weil ich viel LERNEN konnte. Also kurz gesagt, für mich war es eine LERNgeschichte. ... Lernen ist mit Anstrengung verbunden und Lesen gleich Lernen gleich auch mich irgendwie ... anstrengen müssen. Das würde ich ... wieder in so eine Richtung interpretieren, die TENDENZIELL eher negativ, also nicht mit Lust behaftet ist. (LDP L09, III.3)*

Silvia Walter interpretiert diese Schülerantwort im Konsens mit ihrer Deutung eines negativen Leseselbstkonzepts dahingehend, dass Lesen für Ines den Charakter von Anstrengung hat und demotivierend für sie ist. Auf diese Weise bleibt unberücksichtigt, dass „Lerngeschichten“ für Ines möglicherweise doch motivierend sein könnten.

### 5.3 Muster KU 2: Komplexitätsreduktion mit Fokus auf ein *holistisches Leserbild*

Juliane Lanke wählt A8 für ihre Schülerin Sophie (Kl. 8) aufgrund der Vermutung, dass der „zentrale Punkt ihre Lesemotivation zu sein [scheint]“; dies möchte sie „mit diesem sehr ausführlichen Assessment genauer ergründen“ (FB I, L16). Sowohl in dieser spezifischen Zielsetzung als auch zu Beginn der A8-Auswertung zeigt sich die auswertungsleitende Annahme der Lehrerin, dass Sophie nicht gerne liest:

Sophie hat ... DEUTlich auch gesagt, sie liest nicht GERNE. Das schlägt sich hier nieder, sie sagt *meine Freunde finden, dass ich ein mittelmäßiger Leser bin. Ich lese gerne*, hat sie auch nur manchmal angekreuzt. (LDP L16, IX.2-3)

Ähnlich wie Silvia Walter hat auch Juliane Lanke zu Beginn der A8-Auswertung eine konkrete Annahme über das zentrale lesespezifische Problem ihrer Schülerin. Allerdings reduziert sie die Komplexität der Assessmentinformationen auf andere Art, denn sie fokussiert in der Auswertung unterschiedliche Kompetenzaspekte des Lesens (grob unterteilt in Leseflüssigkeit, -verstehen und -motivation) und deren Ausprägungen. Diese Strategie des ‚*systematischen Zusammenfassens*‘ von Antworten führt dazu, dass die Anzahl verschiedener Informationen über die Leserin Sophie dadurch reduziert wird, dass sie gesammelt und zu Oberbegriffen gebündelt werden. Diese ‚Kategorien‘ basieren auf der Zusammenfassung verschiedener Assessmentergebnisse mit Bezug zur selben subjektiven oder kognitiven Teilkompetenz des Lesens und deren jeweiliger positiver oder negativer Ausprägung (Stärken und Schwächen). D. h. Juliane Lanke deutet die Selbsteinschätzungen nicht nur allgemein als Beleg für eine positive oder negative Selbstwahrnehmung als Leserin. Vielmehr richtet sie ihren Blick auf den Inhalt der jeweiligen Selbsteinschätzung, also auf die

verschiedenen Aspekte von Lesekompetenz. Dies zeigt sich an folgendem Transkriptausschnitt und an den Notizen, die die Lehrerin während des Lauten Denkens am Ende der Assessmentauswertung anfertigt:

*Für meine Lehrerin würde ich gerne etwas laut vor der Klasse vorlesen. NIEMALS. AHA. Also mit dem Vorlesen hat sie offensichtlich Probleme. Wenn ich laut lese, dann bin ich NICHT so gut im Lesen. Genau. Das entspricht sich total, dass sie das als große Schwierigkeit ansieht. (LDP L16, IX.18-19)*

Sophie  
liest nicht besonders viel  
liest nicht so gut  
liest nicht laut vor / kann das nicht gut  
aber: Lesen ist wichtig!  
kann Texte recht gut verstehen → inhaltlich keine Schwierigkeiten

Juliane Lanke setzt dieses breitere, d. h. hinsichtlich verschiedener Lesekompetenzaspekte ausdifferenzierte Urteil mit ihrer Vorannahme ‚Sophie liest nicht gerne‘ in Beziehung und verdichtet es weiter zu ihrem Förderziel, indem sie fördernotwendige Kompetenzaspekte integriert und ausreichend vorhandene Kompetenzaspekte ausschließt: „Also das geht mehr darum, LESEfreude zu entwickeln durch ... größere Fähigkeit schnell zu lesen, zügig zu lesen“ (LDP L16 XI.7). Zum Erreichen dieses Ziels wählt sie als Interventionsmaßnahme wiederholtes Lautlesen zur Steigerung von Leseflüssigkeit (s. 5.2) mit unterrichtsfernen Texten, einer guten Leserin als Tutorin und in Kombination mit wenigen Schnellleseübungen zu Beginn.

Ein Beispiel dafür, wie Juliane Lanke verschiedene Kompetenzaspekte im Blick behält und dabei förderrelevante Aspekte in ihre Interventionsmaßnahme integriert sowie ausreichend vorhandene Aspekte ausschließt, zeigt der folgende Transkriptausschnitt, in dem die Lehrerin Ergebnisse aus dem A8-Interviewteil zusammenfasst:

Also inhaltliches Interesse kann man bei ihr wecken und ihre Freundin Ann-Kathrin scheint ihr gute Tipps zu geben, die scheinen da ähnliche Interessen zu haben. Und Sophie sagte, es gebe mindestens drei Bücher, die ihr empfohlen worden seien, die sie sozusagen auf Vorrat hat. Also ich muss jetzt nicht mir Gedanken machen, was für Bücher ich ihr nahe lege. (LDP L16, XI.6)

Trotz Komplexitätsreduktion hat Juliane Lanke weitere Förderansätze im Blick, wie z. B. Leseanimation mit Lektüreempfehlungen zur Förderung von Lesemotivation. Sie entscheidet sich aber dagegen, da Sophie bereits von ihrer Freundin mit Lektüreempfehlungen zum Lesen animiert wird. Dennoch nutzt sie die offenbar motivierende Rolle der Freundin und integriert sie als Tutorin in Sophies individualisierte Fördermaßnahme.

## 6 Zusammenfassung und Diskussion der ausgewählten Ergebnisse

Die unterschiedlichen Vorgehensweisen der Lehrkräfte beim Reduzieren der Komplexität von Assessmentinformationen führen zu Förderentscheidungen, die sich hinsichtlich zentraler Merkmale unterscheiden. Eine Lehrperson, die dem KU2-



Muster der Komplexitätsreduktion folgt, *integriert* verschiedene Elemente in ihre Förderentscheidung, die sie aus dem Assessment herausgearbeitet hat. Dies lässt sich offenbar darauf zurückführen, dass sie durch ihren Fokus auf die verschiedenen Lesekompetenzaspekte mehrere potenzielle Förderansätze im Blick hat, aus denen sie zum einen diejenigen ausschließt, die keiner Förderung bedürfen, da der jeweilige Lesekompetenzaspekt ausreichend gut ausgeprägt ist. Juliane Lanke schloss z. B. eine Förderung von Sophies Leseverstehen aus, da die Schülerin hierbei keine auffälligen Schwierigkeiten zeigt. Zum anderen werden beim KU2-Muster Förderoptionen von den Lehrkräften bewusst nicht gewählt, die bereits anderweitig realisiert werden. Im Fall von Juliane Lanke betraf dies leseanimierende Verfahren zur Steigerung von Lesemotivation, da Sophie bereits durch Buchempfehlungen ihrer besten Freundin zum Lesen angeregt wird.

Beim KU1-Muster der Komplexitätsreduktion fokussiert die Lehrperson hingegen einen bestimmten Lesekompetenzaspekt und konzentriert sich auf dessen Ausprägungen. Offenbar führt diese Vorgehensweise dazu, dass weniger potenzielle Förderoptionen wahrgenommen werden. Dies scheint damit zusammenzuhängen, dass die Lehrperson Assessmentergebnisse vor allem in Richtung ihres Schwerpunkts deutet und damit der Blick auf andere Lesekompetenzaspekte und das Entdecken von Neuem erschwert wird. Erkenntnisse zu anderen Kompetenzaspekten werden, wenn überhaupt, *additiv* herausgearbeitet, d. h. als zusätzliche Interventionsmaßnahme, deren Realisierung allerdings, wie bei Silvia Walter, offen gelassen wird.

Auffällig am KU1-Muster ist, dass der spezifische Fokus offenbar stärker mit der Tendenz verbunden ist, ‚Verknüpfungsrezepte‘ anzuwenden, also damit, unabhängig von Erkenntnissen über verschiedene, individuelle Ausprägungen von Lesekompetenz bei einem Schüler/einer Schülerin eine Förderentscheidung zu treffen. Bei Silvia Walter zeigt sich dies z. B. darin, dass A8 (Lesemotivation) offenbar keine neuen Erkenntnisse liefert, um ihre im Anschluss an A2 (Leseflüssigkeit) getroffene Förderentscheidung ausdifferenzieren. Am Ende verknüpft sie ein Leseflüchtigkeitsassessment mit einem Verfahren zur Steigerung von Leseflüssigkeit, und ein Lesemotivationsassessment mit einer alternativen Fördermaßnahme zur Förderung von Lesemotivation. Möglicherweise liegt dies daran, dass durch den ‚engen Blick‘ weniger neue Informationen über einen Leser/eine Leserin gesammelt werden können, sodass das Urteil weniger Elemente enthält, die in die Fördermaßnahme integrierbar sind. Da die Datenauswertung derzeit noch läuft, lässt sich jedoch nicht abschließend bestätigen, dass vor allem beim KU1-Muster ‚Verknüpfungsrezepte‘ angewendet werden. Möglicherweise ist diese Tendenz in beiden Mustern auffindbar.

Solche Tendenzen zum Anwenden von Verknüpfungsrezepten können aus Sicht einer individualisierten Lesekompetenzförderung durchaus problematisch werden, wenn sie dazu führen, dass ‚pauschalisierte‘ Fördermaßnahmen nicht ausreichend an den vorhandenen Kompetenzen von Schüler/innen ansetzen. Da es in dieser Studie jedoch nicht das Ziel sein kann, die Wirkungen der diagnosebasierten Lehrerentscheidungen auf die Leseselbstkonzepte der Schüler/innen zu untersuchen, kann hier keine Aussage darüber getroffen werden, ob die Förderentscheidung von Juliane Lanke oder die von Silvia Walter für ihre Schülerin tatsächlich angemessener war,

also zu einer Verbesserung der diagnostizierten Defizite führte. Dies könnte nach Abschluss der Datenauswertung mit einer Anschlussstudie untersucht werden.

Dennoch lassen sich aus den hier beobachteten Vorgehensweisen der Lehrkräfte beim Verknüpfen von Diagnose mit einer individualisierten Leseförderung Konsequenzen für die Lehrerbildung ableiten. Um das Anwenden von ‚Verknüpfungsrezepten‘ nicht zu fördern, sollten Lehrbildungsmaßnahmen das Thema ‚Verknüpfung von Diagnose und Förderung von Lesekompetenz‘ nicht fallunabhängig bearbeiten. Die Deutschdidaktik kann Lehrkräften konkrete, in ihren jeweiligen Kontext eingebettete Entscheidungen über individualisierte Fördermaßnahmen nicht abnehmen. Hierzu brauchen Lehrkräfte theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen. Um dies zu erwerben, wäre es kontraproduktiv, Lehrkräften ausschließlich Diagnoseinstrumente zu bestimmten Teilkompetenzen des Lesens und dazu passende Fördermethoden an die Hand zu geben. Vielversprechender für kompetentes Lehrerhandeln in diesem Anforderungsbereich dürfte sein, Lehrkräften Wissen zu vermitteln und Erfahrungen zu ermöglichen, die sie dazu befähigen, Verfahren der Lesekompetenzdiagnose und -förderung *flexibel* einzusetzen, um eine konkrete Entscheidung über die individualisierte Förderung ihrer Schüler/innen im eigenen Unterrichtskontext zu treffen. Gerade hierzu leisten die Erkenntnisse dieser Studie einen Beitrag. In Form von Fallbeispielen können sich Lehrkräfte mit den Erfahrungen anderer beim Verknüpfen diagnostischer Verfahren mit Maßnahmen der individualisierten Lesekompetenzförderung auseinandersetzen.

## Literatur

- Abraham, U. u. a. (Hrsg.) (2005): Praxis Deutsch, H. 194. Themenheft „Lesen beobachten und fördern“.
- Artelt, C. u. a. (Hrsg.) (2005): Förderung von Lesekompetenz – Eine Expertise. Bonn, Berlin: BMBF.
- Artelt, C.; Gräsel, C. (2009): Gasteditorial. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23 (3-4), S. 157-160.
- Auer, M. u. a. (2005): Salzburger Lesescreening für die Klassen 5-8 (SLS 5-8). Göttingen: Hogrefe.
- Barrentine, S. (1999) (ed.): Reading Assessment. Principles and Practices for Elementary Teachers. A Collection of Articles from The Reading Teacher. 3. Ed. IRA: Newark 1999, pp. 218-222.
- Becker, G. u. a. (Hrsg.) (2006): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken. Können entwickeln. Friedrich Jahresheft XXIV.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des Professionellen Wissen. Bern u. a: Huber.
- Bromme, R.; Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803-820.
- Combe, A.; Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857-875.

- Dörner, D. (1983): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern: Huber.
- Ericsson, K. A.; Simon, H. A. (1980): Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), S. 215-251.
- Harms, U.; Möller, J. (2012): Forschung im Rahmen des Schulversuchs: Exemplarische Arbeiten aus dem Forschungsprogramm *komdif*. In: *Unterrichtswissenschaft*, 40. Jg., H. 3, S. 195f.
- Heine, L.; Schramm, K. (2007): Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: Vollmers, H. (Hrsg.): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 167-206.
- Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Holle, K. (2010): Diagnostische Verfahren zur Leseförderung. Denkanstöße und praktische Anregungen für Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Donauwörth: Auer Verlag, S. 57-89.
- Jäger, R. (2009): Diagnostische Kompetenz und Urteilsbildung als Element von Lehrprofessionalität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u. a. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 105-116.
- Jungermann, H.; Pfister, H.-J.; Fischer, K. (2005): *Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung*. 2. Aufl. München: Elsevier.
- Karing, C. (2009): Diagnostische Kompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften im Leistungsbereich und im Bereich Interessen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3-4), S. 197-209.
- Karst, K. (2012): *Kompetenzmodellierung des diagnostischen Urteils von Grundschullehrern*. Münster u. a.: Waxmann.
- Kliemann, S. (Hrsg.) (2008): *Diagnostizieren und Fördern in der Sekundarstufe I. Schülerkompetenzen erkennen, unterstützen und ausbauen*. Berlin: Cornelsen-Verlag Scriptor.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 476-490.
- Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a.: Waxmann, S. 171-191.
- Krolak-Schwerdt, S.; Böhmer, M.; Gräsel, C. (2009): Verarbeitung von schülerbezogener Information als zielgeleiteter Prozess. Der Lehrer als „flexibler Denker“. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3-4), S. 175-186.
- Maaz, K.; Baumert, J.; Gresch, C.; McElvany, N. (Hrsg.) (2010): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Mokhlesgerami, J. (2004): *Förderung der Lesekompetenz. Implementation und Evaluation eines Unterrichtsprogramms in der Sekundarstufe I*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- Möller, J.; Schiefele, U. (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, U. u. a (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-124.
- Neuweg, G. H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a: Waxmann, S. 451-477.
- Paradies, L.; Linser, H. J.; Greving, J. (2007): Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Rambow, R.; Bromme, R. (2000): Was Schöns "reflective practitioner" durch Kommunikation mit Laien lernen könnte. In: Neuweg, G. H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 245-264.
- Rank, A. u. a (2011): Vom Wissen zum Handeln in Diagnose und Förderung – Bedingungen des erfolgreichen Transfers einer situierten Lehrerfortbildung in die Praxis. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, H. 3, S. 70-82.
- Rieckmann, C. (2010): Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, C.; Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schneider, W.; Schlagmüller, M.; Ennemoser, M. (2007): Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassenstufen 6-12 (LGVT 6-12). Göttingen: Hogrefe.
- Schrader, F.-W. (2009): Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23 (3-4), S. 237-245.
- Schrader, F.-W. (2011): Lehrer als Diagnostiker. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 683-698.
- Selting, M. u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, H. 10, S. 353-402 ([www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)).
- Souvignier, E. u. a (2008): Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen (FLVT 5-6). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B. (2005): Akkuratheit der Einschätzungen von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, H. 19 (1-2), S. 85-95.
- Stark, T. (2010): Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. In: Didaktik Deutsch, H. 29, S. 58-83.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1996; Original 1990): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Streblov, L. (2004): Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Schiefele, U. u. a (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im

Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275-306.

Terhart, E. (2011): Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 699-717.

Anschrift der Verfasserin:

*Stephanie Schmill, Universität Hamburg, Fakultät IV, Fachbereich Erziehungswissenschaft 4: Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer, Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg  
stephanie.schmill@uni-hamburg.de*