

Gerrit Helm

## Sprachsystematische Lesediagnostik auf Satzebene

### Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt die Konzeption einer neuartigen Satzlesediagnostik für die Klassenstufen 2–6 vor, die gegenwärtig im Rahmen der Entwicklung der digitalen Plattform *KOMPASS* erprobt wird. Das entworfene Verfahren operiert auf Basis von sprachsystematischen Satzitems, in denen syntaktische und semantisch-lexikalische Leseanforderungen kontrolliert und im Rahmen der Diagnostik gezielt variiert werden. Auf diese Weise können Aussagen dahingehend getroffen werden, welche Aspekte der syntaktischen und semantischen Verarbeitung von Sätzen individuelle Lernende vor Herausforderungen stellen bzw. zu Unterschieden im Lesen zwischen Lernenden führen. Diese neue Form der Satzlesediagnostik überwindet damit Limitationen bestehender Lesediagnostikverfahren, die zumeist ausschließlich selektiv zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lernenden unterscheiden können.

**Schlagwörter:** Lesediagnostik • Satzlesen • syntaktisches Lesen • Lernverlaufsdiagnostik

### Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 70–92

DOI: 10.21248/dideu.918

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

**Abstract**

This article presents the conceptual design of a novel diagnostic instrument for assessing sentence-level reading skills in primary school students (grades 2–6). The instrument is currently being developed as part of the digital diagnostic and learning platform *KOMPASS*. In contrast to established instruments for reading diagnostic, which primarily differentiate between more and less proficient readers, the proposed design aims to identify specific linguistic challenges that individual learners encounter when processing sentences. To achieve this, sentence items are constructed in a language-systematic way and systematically vary syntactic features while controlling other variables such as sentence length and verb valency. The instrument employs nonsensical sentences combined with picture selection tasks, ensuring that successful responses require both propositional interpretation and syntactic analysis. The resulting diagnostic data allow for differentiated insights into learners' sentence processing, including response accuracy and reading time. This makes it possible to identify individual strengths and difficulties in syntactic reading and to derive targeted instructional support. The article outlines the theoretical foundations, item construction principles and the design of the digital assessment environment.

**Keywords:** reading diagnostics • sentence reading • reading assessment • syntactic reading

## 1 Einleitung

Trotz umfassender Bemühungen von Bildungsadministrationen, engagierten Schulleitungen und Lehrkräftekollegien sowie der lesedidaktischen Forschung bleiben die Ergebnisse hinsichtlich der Leseleistungen von Lernenden in Deutschland alarmierend (vgl. McElvany et al., 2023). Für die Primarstufe ist dem letzten *IQB Bildungstrend* von 2021 zu entnehmen, dass 18,8 % der Lernenden im bundesdeutschen Durchschnitt nicht einmal die Mindeststandards im Lesen erreichen und nur 7,8 % den Optimalstandard (Wittig & Schneider, 2022, S. 52). Dies mag verwundern, da die hohe Relevanz systematischer Leseförderung (Rosebrock & Nix, 2008, 2020; Gailberger, 2013) spätestens seit dem ‚PISA-Schock‘ von 2000 der Bildungspolitik und Leseforschung bekannt ist. Seither und fortlaufend installieren beinahe sämtliche Bundesländer umfassende Leseförderprogramme wie etwa die *Lesebänder* nach dem Hamburger Vorbild (Gailberger & Hauschild, 2018; Gailberger, 2025).

In diesem Zusammenhang gilt als Konsens, dass die Bestimmung des Leseleistungsstands von Lernenden eine zentrale Voraussetzung für die Etablierung wirksamer Fördermaßnahmen darstellt (zuletzt: Müller, 2025, S. 10). Um Leistungsstände im Lesen diagnostizieren zu können, steht insbesondere für die Primarstufen gegenwärtig eine große Bandbreite unterschiedlicher Instrumente zur Verfügung (BiSS-Transfer, 2025), die sich in Umfang und Schwerpunktlegung unterscheiden. Lesedidaktische Publikationen verweisen hier vielfach v. a. auf den *Leseverständnistest ELFE II* (Lenhard et al., 2018), das *Salzburger Lese-Screening* (Wimmer & Mayringer, 2014) oder den *Stolperwörter-Lesetest* (Metze, 2009).<sup>1</sup> Die genannten Instrumente wurden in der Vergangenheit jedoch mehrfach kritisiert – insbesondere aus sprachdidaktischer Perspektive: Bemängelt wird einerseits, dass die Verfahren lediglich eine Unterscheidung bzw. Selektion von ‚stärkeren‘ und ‚schwächeren‘ Lesenden durchführen (etwa: *Tim erreicht X Punkte und Anna bereits Y*), aber kaum Aussagen dahingehend zulassen, *worin genau* sich Lesende unterscheiden (vgl. Bredel et al., 2017, S. 171), was allerdings die notwendige Ausgangsinformation für Lesefördermaßnahmen wäre (etwa: *Tim steht im Unterschied zu Anna bei X noch vor Herausforderungen und sollte durch Y gefördert werden*). Andererseits wird das unsystematische Sprachmaterial kritisiert, das in den Diagnostikverfahren i. d. R. zum Einsatz kommt (z. B. Esslinger, 2015; Zepnik, 2016) und damit Zweifel an der Validität der Diagnosen aufkommen lässt. Jüngere und digitale Angebote, wie *quop* (Förster & Souvignier, 2019; Souvignier et al., 2014) oder *IleA plus*, ermöglichen zwar zunehmend eine individuelle Lernverlaufsdiagnostik auf unterschiedlichen Ebenen des Lesens, greifen dabei jedoch gleichermaßen auf unsystematisches Sprachmaterial zurück. Es scheint damit angezeigt, die bestehenden Lesediagnostikinstrumente um weitere Verfahren zu ergänzen, die auch auf der Grundlage von sprachsystematisch-konzipiertem Item-Material differenzierte Aussagen über individuelle Lesestände zulassen.

Vor diesem Hintergrund stellt dieser Beitrag das Konzept einer Satzlesediagnostik vor, die eine sprachsystematisch orientierte Diagnostik der Lesefertigkeiten auf Satzebene ermöglicht. Diese Satzlesediagnostik soll als Baustein in der digitalen Diagnostik und Förderplattform *KOMPASS* (Helm & Hesse, 2025) integriert werden, die bereits eine sprachsystematische Lesediagnostik auf Wortebene umfasst (Helm, 2026) und ebenso bereits über eine Komponente zum Textlesen verfügt. Das im Beitrag vorgestellte Instrument beansprucht damit nicht, Lesen allumfassend zu diagnostizieren, sondern legt einen Fokus auf die syntaktische und inhaltliche Verarbeitung von variierenden Sätzen.

<sup>1</sup> Zuletzt wiesen Müller (2025) in *Praxis Deutsch* und Winter (2025) in *Grundschule Deutsch* explizit auf diese Verfahren hin. Im Sammelband *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung* (Gailberger & Sappok, 2021) beispielsweise greifen vier von zwölf Beiträgen auf das *SLS 2–9* zurück.

Das vorgestellte Diagnostikverfahren fußt auf der Annahme, dass erfolgreiches Satzlesen bedeutet, einerseits die für das Verstehen relevanten Propositionen wahrzunehmen und zu verarbeiten (Kintsch, 1974, S. 13) und andererseits die syntaktische Struktur des Satzes zu nutzen (Esslinger, 2015, S. 129), um die Zusammenhänge der Propositionen zu erschließen. Auf Ebene der syntaktischen Struktur werden für den Zweck der Diagnostik *markierte* und *unmarkierte* Felderbesetzungen identifiziert (z. B. Bredel & Maaß, 2016) und auf dieser Basis voraussichtlich anforderungsarme und anforderungsreiche Lesetexte hergestellt. Mit diesen werden Aussagen darüber möglich, inwieweit spezifische Leseanforderungen auf Satzebene noch als Herausforderung für individuelle Lesende gelten müssen.

In einem ersten Schritt trägt dieser theoretisch-konzeptionelle Beitrag aus linguistischer und kognitionspsychologischer Perspektive zusammen, welche Aspekte eine Lesediagnostik auf Satzebene berücksichtigen sollte. Auf diesem theoretischen Fundament aufbauend zeichnet der Beitrag anhand exemplarischer etablierter Lesediagnostikverfahren nach, wie gegenwärtig eine Diagnostik auf Satzebene erfolgt und welche Leerstellen bleiben. Vorgestellt wird mit *KOMPASS* ein Lesediagnostikverfahren, das diese Leerstellen überwindet und in rund 20 Lesetexten unterschiedliche Facetten des Satzlesens in den Blick nimmt.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Der *Satz* ist lesedidaktisch sowohl für potenzielle Modellierungen des Lesens als auch im Kontext von Lesediagnostik und -förderung eine etablierte Einheit. Das *Mehrebenenmodell des Lesens* (Rosebrock & Nix, 2020, S. 15) etwa weist die „Wort- und Satz-Identifikation“ als hierarchieniedrigstes Element der Prozessebene aus, einige Diagnostikverfahren verfügen über einen spezifischen Abschnitt zum Satzlesen (z. B. *ELFE II*, ebenso *ILeA Plus*).

Aus linguistischer Perspektive ist die Beschreibung der Einheit *Satz* hingegen anforderungsreich: „Was ein Satz für Linguisten ist, lässt sich nicht so einfach fassen, denn die Definition hängt [...] immer von der jeweiligen theoretischen Perspektive ab“ (Müller & Peyer, 2013, S. 6; ähnlich: Bredel & Müller, 2015, S. 6).

### 2.1 Die Satzebene aus linguistischer Perspektive

Müller und Peyer gehen davon aus, dass die Einheit *Satz* in zwei Detailstufen betrachtet werden kann: in einfacher Detailstufe und in linguistisch fundierter Detailstufe. In einfacher Detailstufe genügen zunächst zwei zentrale Satzkriterien:

- (1) Ein Satz beginnt mit einem Großbuchstaben und endet mit einem Satzschlusszeichen (Punkt, Ausrufe- oder Fragezeichen) – was auch als orthographischer Satz bezeichnet werden kann (Bredel & Müller, 2015, S. 6) – und
- (2) ein Satz enthält mindestens ein finites (flektiertes) Verb.

Bereits bei dieser vermeintlich überschaubaren Anzahl an Kriterien kann diskutiert werden, ob eine Einheit, auf die nur das eine oder andere Kriterium zutrifft, dennoch als Satz gelten kann. So ist zu überlegen, ob der Titel *Praxis Deutsch Lesen!* oder die Werbeanzeigen *Ab März im Handel!* einen Satz enthält bzw. enthalten oder nicht.

Diese Zweifelsfälle verdeutlichen die Relevanz einer feineren Auflösung in der Beschreibung von Sätzen. In linguistisch fundierter Perspektive sind Sätze zugleich lineare wie auch hierarchische Gebilde (Müller & Peyer, 2013, S. 6).

Sätze sind *linear*, da sie aus Wortfolgen bestehen, die jeweils feste Felder in einem Satz besetzen. Dargestellt wird dies vielfach durch das topologische Satzmodell (Gallmann, 2015; Wöllstein, 2014), wobei in diesem Beitrag konkret auf das *uniforme Grundmodell* (Wöllstein, 2014) zurückgegriffen wird. In dieser *linearen* Abfolge besetzt das finite (flektierte) Verb üblicherweise die linke Satzklammer bzw. teilt sich bei analytischen Verbformen (z. B. *hat geschrieben*) auf die linke und die rechte Satzklammer auf. So entsteht ein Feld vor dem finiten Verb, ein Feld zwischen den Satzklammern und schließlich ein Feld hinter der Satzklammer, deren Besetzungen klar geregelt ist. Satzwertige Konstituenten (Nebensätze) etwa stehen präferiert im Vorfeld oder Nachfeld. Auch die Abfolge der Konstituenten im Mittelfeld ist durch Präferenzen geregelt (vgl. *Paul schickt Anna einen Brief* vs. *\*Paul schickt einen Brief Anna*).

Vorfeld (VF)	Linke Satzklammer (LSK)	Mittelfeld	Rechte Satzklammer (RSK)	Nachfeld (NF)
<i>Paul</i>	<i>schickt</i>	<i>Anna den Brief</i>		
<i>Paul</i>	<i>hat</i>	<i>Anna den Brief</i>	<i>geschickt</i>	
	<i>Schickt</i>	<i>Paul Anna einen Brief</i>		
<i>Wer</i>	<i>hat</i>	<i>Anna einen Brief</i>	<i>geschickt</i>	
<del></del>	<i>weil</i>	<i>Paul ihr einen Brief</i>	<i>geschickt hat</i>	

Tab. 1: Darstellung des topologischen Grundmodells nach Wöllstein (2014, S. 22) mit eigenen Beispielen

Zugleich sind Sätze stets auch *hierarchische* Strukturen, da die Auswahl möglicher Konstituenten für einen Satz – weitgehend unabhängig von der Frage, welche Felder diese besetzen – vom Verb ausgeht (z. B. Müller & Peyer, 2013, S. 7). Verben unterscheiden sich in ihren Rektionseigenschaften. Dies meint zum Ersten, dass sich Verben in der Anzahl der von ihnen obligatorisch geforderten Ergänzungen (Komplemente) unterscheiden, die benötigt werden, um einen ‚vollständigen‘ Satz zu bilden (Valenz oder Stelligkeit des Verbs). Zum Zweiten meint dies, dass auch die Art der geforderten Ergänzungen (z. B. Nominative (als Subjekt), Akkusative (als Objekt)) vom Verb abhängig ist (Eisenberg, 2020, S. 37–38). Zuletzt können sich Verben darin unterscheiden, welche weiteren, optionalen Ergänzungen (Adjunkte) sie im selben Satz zulassen (s. Tabelle 2).

	VF	LSK	MF	RSK	NF
1	<i>Tom</i>	<i>leitet</i>	<i>einen Chor</i>		
2		<i>*Leitet</i>	<i>einen Chor</i>		
3	<i>*Tom</i>	<i>leitet</i>			
4	<i>Tom</i>	<i>leitet</i>	<i>einen Chor in der Schule</i>		
5	<i>*Tom</i>	<i>leitet</i>	<i>in der Schule</i>		
6	<i>Tom</i>	<i>schreibt</i>	<i>Lisa ein Lied</i>		
7	<i>*Tom</i>	<i>leitet</i>	<i>Lisa einen Chor</i>		

Tab. 2: Komplemente und Adjunkte der Verben *leiten* und *schreiben* im Feldermodell

Am Beispiel des Verbs *leiten* wird deutlich, dass dieses mindestens eine Nominativergänzung als Subjekt (z. B. *Tom*) und eine Akkusativergänzung als direktes Objekt (etwas, das geleitet wird, z. B. *einen Chor*) einfordert, da Sätze wie *Leitet einen Chor* oder *Tom leitet* unvollständig scheinen (oder spezifische Kontexte einfordern). Zugleich erlaubt *leiten* das Hinzufügen von Adjunkten beispielsweise in Form von Präpositionalgruppen (*in der Schule*). Im Unterschied zu einem Verb wie *schreiben*, das neben einem direkten Objekt auch ein indirektes Objekt als Komplement nehmen kann, erlaubt *leiten* i. d. R. keine weiteren Komplemente, wie *\*Tom leitet Lisa einen Chor* deutlich macht.

Als drittes Element kommt in linguistischer Perspektive hinzu, dass Sätze als Sprachhandlungen stets über eine *illokutive* Ebene verfügen, also eine konkrete Funktion in einer Kommunikationssituation erfüllen (Müller & Peyer, 2013, S. 7). Diese illokutive Funktion wird beim Satzlesen jedoch nicht unabhängig erschlossen, sondern ergibt sich aus der Integration der semantischen und syntaktischen Informationen vor dem Hintergrund eines kommunikativen Kontextes. Bei einem Austausch des umgebenden kommunikativen Kontextes kann der Satz in (8a–d) bei gleichbleibender propositionaler und syntaktischer Ebene beispielsweise als Erläuterung, Warnung, Aufforderung oder Frage interpretiert werden (vgl. z. B. Granzow-Emden, 2019, S. 124).

		<b>Kontext</b>	<b>Illokution</b>
8a	Verstappen gewinnt das Rennen.	Damit wird Norris lediglich Zweiter.	<b>Erläuterung</b>
8b	Verstappen gewinnt das Rennen.	Ich würde mein Geld nicht auf einen anderen Fahrer setzen.	<b>Warnung</b>
8c	Verstappen gewinnt das Rennen.	Sei nicht traurig, dass dieser Sieg nicht für die Meisterschaft reicht.	<b>Aufforderung</b>
8d	Verstappen gewinnt das Rennen.	(Sicher?)	<b>Frage</b>
9	Verstappen schlägt in die Leitplanke ein.	Jetzt ist sein Rennen beendet.	<b>Erläuterung</b>

Tab. 3: Variationen in der Illokution in Abhängigkeit vom Kontext eines Satzes

Erneut kommt dem Verb hier eine entscheidende Rolle zu, da es den Interpretationsraum, also die möglichen Illokutionen (Austin, 1962), mitbestimmt: Im Unterschied zu (8a–d) ist (9) wegen des Verbs *einschlagen* kaum als Frage oder Aufforderung vorstellbar.

Aus einer linguistischen Perspektive kann ein Satz damit als Kombination aus drei Ebenen bezeichnet werden: i) das Verb und seine Ergänzungen (hierarchisch), ii) deren spezifische Abfolge (linear) und iii) die illokutive Funktion dieser Form im Kontext.

## 2.2 Die Satzebene aus kognitionspsychologischer Perspektive

In Anlehnung an Kintsch (1974, 1998) wird im kognitionspsychologischen Diskurs davon ausgegangen, dass die semantische Basis von Sätzen im Gedächtnis als *Proposition(en)* abgelegt wird. Als Proposition verstanden werden dabei abstrakte und minimalistische Einheiten, mit denen der inhaltliche Kern eines Satzes repräsentiert wird. Anders ausgedrückt: Propositionen sind mental gespeicherte, minimalistische Repräsentationen der Aussagen eines Satzes (Richard, 2013). Strukturell besteht jede Proposition aus einem *Prädikator* (resp. *predicator*) und einer variablen Anzahl an *Argumenten* (Kintsch, 1974, S. 13). Der Satz *John schläft* etwa enthält den Prädikator SCHLAFEN und das Argument JOHN und damit die Proposition (SCHLAFEN, JOHN). Die Propositionen eines Satzes beim Lesen wahrzunehmen und zu durchdringen, ist relevant, um den Sachverhalt, den die Propositionen ausdrücken, begreifen

zu können (Richard, 2013, S. 705). Exemplarisch: Um den Satz *John schläft* greifen zu können, ist es relevant zu verstehen, dass a) jemand *schläft* und b) dieser Jemand *John* ist.

Ein Spezifikum dieser Theorie ist, dass auf der Oberfläche zunächst unterschiedliche Satzformen in identische Propositionen überführt werden können (s. (10)–(12)). Auf diese Weise soll u. a. das Phänomen erklärbar werden, dass nach der Lektüre eines Textes zwar der propositionelle Gehalt wiedergegeben werden kann, zumeist aber nicht die konkrete Form der Sätze reproduziert werden kann.

- |  |                                |
|--|--------------------------------|
| (10) Marie backt einen Kuchen.               | (BACKEN, MARIE, KUCHEN)        |
| (11) Der Kuchen wurde von Marie gebacken.    | (BACKEN, MARIE, KUCHEN)        |
| (12) Maries Backen des Kuchens (stört John). | (..., (BACKEN, MARIE, KUCHEN)) |

Bei der Betrachtung von Sätzen erlaubt das Konzept der Propositionen eine Beschreibung des Satzinhaltes unabhängig und losgelöst von dessen syntaktischer Form. Auf diese Weise kann z. B. sichtbar werden, dass Sätze, die auf der Oberfläche vergleichbar scheinen, sich doch (stark) in der Anzahl möglicher Propositionen unterscheiden können (vgl. (13) und (14)):

- |  |  |
|--|--|
| (13) Paul erklärt seiner Schwester den elektrischen Strom.               | (ERKLÄREN, PAUL, SEINER SCHWESTER, ELEKTRISCHER STROM) |
| (14) Paul schreibt ihr verbotenerweise die prüfungsrelevante Hausarbeit. | (SCHREIBEN, PAUL, SCHWESTER, HAUSARBEIT)               |
|  | & ((SCHREIBEN, PAUL, SCHWESTER, HAUSARBEIT), VERBOTEN) |
|  | & (HAUSARBEIT, PRÜFUNGSRELEVANT)                       |

Aus kognitionspsychologischer Perspektive bedeutet Lesen damit auch, die propositionale Ebene eines Textes zu durchdringen, sodass die Aussagen des Textes greifbar werden, und diese dann als abstrakte Repräsentation im Gedächtnis abzulegen (vgl. Richard, 2013; Van den Broek & Kendeou, 2022). Sätze stellen hier die zentrale Einheit dar, aus denen die Propositionen gewonnen werden.

Ein entscheidender Faktor aus kognitionspsychologischer Sicht ist dabei der Grad der *Automatisierung* beim Lesen (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 1994). Angenommen wird, dass gelingendes und nicht-gelingendes Lesen auch dadurch unterschieden werden können, inwieweit Lesende in der Lage sind, die Propositionen zu bilden und auf Basis der syntaktischen Struktur zu interpretieren, ohne dass dabei *selektive Aufmerksamkeit* (resp. *selective attention*) aufgewendet werden muss (Samuels, 1994, S. 1134). Auf diese Weise bleibt ausreichend mentale Kapazität (frei) verfügbar, um auf höherer Ebene beispielsweise Kohärenz zwischen Sätzen herstellen zu können. Erfolgt die Verarbeitung von Sätzen hingegen noch nicht automatisiert, bleibt möglicherweise zu wenig Kapazität, um über den Satz hinausgehende Einheiten (z. B. Absätze) überblicken zu können.

### 2.3 Die Satzebene aus lesedidaktischer Perspektive

Lesedidaktische Betrachtungen des Satzlesens unterscheiden sich bereits dahingehend, ob sie die Einheit Satz in ihren Beschreibungen des Lesens explizit in den Fokus rücken oder – aus unterschiedlichen Gründen – aussparen. So finden sich lesedidaktische Publikationen, die von der Verarbeitung von Wörtern durch Lesende unmittelbar zu der Verarbeitung von Texten übergehen (Bertschi-Kaufmann & Graber, 2021; Gold, 2018, S. 19–21). Diese Beschreibungen sind damit voraussichtlich weniger geeignet, die Probleme zu betrachten, vor denen diejenigen Lesenden stehen, die die Minimalstandards im Lesen nicht erreichen (Stanat et al., 2022, 2023).

Abweichende, eher sprachdidaktisch orientierte Publikationen rücken in den Vordergrund, dass Sätze zuerst grammatikalisch-syntaktische Strukturen sind, die Lesenden eine Vielzahl von (erneut:

grammatikalisch-syntaktischen) Informationen präsentieren, die beim Lesen i) wahrgenommen, ii) genutzt und iii) in ein Verhältnis zum transportierten Inhalt gesetzt werden müssen. So definiert etwa Esslinger:

Unter syntaktischem Lesen wird die komplexe Fähigkeit verstanden, bereits während des Rezeptionsprozesses die durch die Schrift kodierte syntaktische/orthographische Information auf Satzebene auszuwerten und diese für eine widerspruchsfreie Rekonstruktion des verschrifteten Inhalts zu nutzen. (Esslinger, 2015, S. 129)

Besondere Bedeutung wird zumeist den folgenden Einheiten bzw. Merkmalen zugesprochen (Esslinger, 2015; Zepnik & Zepter, 2015):

- (1) **Leerzeichen (Spatien):** Spatien erleichtern bzw. regeln im Fall der Getrennt- und Zusammenschreibung (*der laute Sprecher* vs. *der Lautsprecher*), was beim Lesen als syntaktische Einheit verarbeitet werden soll.<sup>2</sup>
- (2) **Satzinterne und satzinitiale Großschreibung:** Die satzinterne Großschreibung macht deutlich, welche Einheiten als Kerne (von Nominalgruppen) zu verarbeiten sind (*Nach dem Schwimmen sonne ich mich* vs. *Während ich schwimme, scheint die Sonne*), und liefert damit wichtige Informationen für die syntaktische Analyse. Die satzinitiale Großschreibung verdeutlicht (gemeinsam mit dem Punkt) die Grenzen der Einheit Satz.
- (3) **Morphosyntaktische Markierungen in wortfinalen Reduktionssilben:** Morphosyntaktische Markierungen (z. B. hinsichtlich Kasus und Numerus) am Wortende bzw. in der wortfinalen Silbe geben an, welche syntaktische Funktion übernommen wird und in welchem Verhältnis die Wörter eines Satzes zueinander stehen (*Der kleine Junge füttert seine Schwester* vs. *Den kleinen Jungen füttert seine Schwester*).
- (4) **Interpunktionszeichen:** Insbesondere Punkt und Komma geben deutliche Hinweise, welche Konstituenten beim Lesen als Einheit verarbeitet werden sollen bzw. an welcher Stelle die syntaktische Verarbeitung abgeschlossen und ggf. neu gestartet werden soll (*Vater ist. Auch Mutter.* vs. *Vater isst auch Mutter.*) (Esslinger, 2016). Empirische Studien zum Lesen bei Studierenden zeigen, dass insbesondere weniger routinierte Lesende Interpunktion auch zur Identifikation von Grenzen zwischen Propositionen benötigen und nutzen (Andrews & Veldre, 2021, S. 22).

Die kognitionspsychologisch modellierte *Automatisierung* beim Lesen (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 1994) wird lesedidaktisch zumeist in einen Zusammenhang mit der *Lesegeschwindigkeit* als Grundlage für *Leseflüssigkeit* (Rosebrock et al., 2017, S. 16) gebracht. Es wird davon ausgegangen, dass Lesende, denen eine Verarbeitung von Sätzen bereits *automatisiert* ohne selektive Aufmerksamkeit gelingt, auch eine höhere Geschwindigkeit auf Satzebene erzielen und mehrere Sätze übergreifend sodann flüssig und ohne ins Stocken zu geraten lesen können. Umgekehrt sollte es Lesenden, die große Anteile ihrer *selektiven Aufmerksamkeit* auf die Verarbeitung einzelner Sätze richten müssen, kaum gelingen, Sätze im Kontext von größeren Einheiten wie Absätzen oder dem Text zu betrachten. Dieser Überblick, also einen Satz in seinem Kontext wahrzunehmen, ist jedoch u. a. die Voraussetzung dafür, ein betontes, sinn gestaltetes Vorlesen beispielsweise auf Absatzebene umsetzen zu können (Sappok & Fay, 2021).

<sup>2</sup> Wobei zu betonen ist, dass diese Einheiten zumeist intern komplex strukturiert sind und auf darunterliegenden Ebenen (z. B. suprasegmental und segmental) noch weiter zu zerlegen und zu analysieren sind.

## 2.4 Schwierigkeitserzeugende Merkmalsausprägungen beim Satzlesen

Auf der Hand liegt, dass die Länge eines Satzes – gemessen an der Anzahl der Wörter – ein schwierigkeitsbestimmender Faktor beim Satzlesen ist. Bamberger und Vanecek (1984) formulieren als ‚Damenformel‘, dass längere Sätze i. d. R. anspruchsvoller sind als kürzere, wobei die Schwierigkeitszunahme mit jedem weiteren Wort voraussichtlich exponentiell zu sehen ist (Bamberger & Vanecek, 1984, S. 40). Auch verbreitete Formeln zur Berechnung von Textschwierigkeiten greifen auf die Anzahl der Wörter in einem Satz als schwierigkeitsbestimmenden Faktor zurück (Björnsson, 1968; Wild & Pissarek, o. J.).

Bei einer konstanten Anzahl an Wörtern in einem Satz können die Auswahl und die Abfolge der Wörter in höchstem Maß schwierigkeitsproduzierend wirken.

Bezüglich der *Auswahl* besteht ein Konsens etwa darin, dass bereits einzelne Wörter (erhebliche) Anforderungen an Lesende stellen können, beispielsweise wenn es sich um unbekannte oder *fremde* Wörter, um morphologisch komplexe (Bangel, 2018; Bangel & Müller, 2014, 2015; Fix, 2015) oder mehrdeutige Wörter (Duffy et al., 1988; Libben, 1994) handelt.

Hinsichtlich der *Abfolge* der Wörter im Satz unterscheiden Bredel und Maaß (2016), ausgehend von einer topologischen Betrachtung des Satzes (s. 2.1), Besetzungen von Vor- und Mittelfeldern, die als für das Deutsche *markiert* und damit voraussichtlich anforderungsreich (beim Lesen) gelten können. Präferiert ist das Vorfeld eines Satzes mit einem Subjekt besetzt, während Objekte und weitere Ergänzungen präferiert im Mittelfeld stehen (*Der Mann kauft einen Fahrschein auf dem Bahnsteig*). Beinahe ähnlich präferiert scheint auch, adverbiale Angaben ins Vorfeld zu bewegen, sodass Subjekt und Objekt(e) im Mittelfeld stehen (*Auf dem Bahnsteig kauft der Mann einen Fahrschein*). Syntaktisch zwar möglich, aber voraussichtlich anforderungsreicher ist, das Objekt ins Vorfeld zu bewegen und Subjekt plus Ergänzungen im Mittelfeld zu halten (*Einen Fahrschein kauft der Mann auf dem Bahnsteig*). Einschränkung ist anzumerken, dass diese hier pauschal formulierten Präferenzen stets durch Kontextfaktoren geprägt und auch überschrieben werden: Im Kontext eines Textes etwa ist durchaus vorstellbar, dass gerade das Auftreten eines Objekts im Vorfeld in einem Satz anschlusslogischer wird als das (z. B. erneute) Auftreten eines Subjekts im Vorfeld.

Hinsichtlich der Propositionen (s. 2.2.) besteht Einigkeit darüber, dass die Anzahl der Propositionen, die einem Satz potenziell entnommen werden können, die *propositional weight*, ein schwierigkeitsproduzierender Faktor beim Lesen wird (Caplan & Waters, 1999; Fiebach, 2001). Bereits in den 1970er-Jahren zeigte Kintsch in einem Experiment, bei dem die Teilnehmenden mehrere Sätze mit konstanter Satzlänge, aber variierender Anzahl möglicher Propositionen lesen sollten, dass die Anzahl der möglichen Propositionen eine Vorhersage der Lesezeit zulässt: „For these sentences [in the experiment], which were all of the same length, the subjects took about one additional second reading time per proposition“ (Kintsch, 1974, S. 126).

Die Feststellung, dass sich Sätze abhängig von zahlreichen Faktoren in ihren Leseanforderungen unterscheiden, macht zwei Umgangsweisen in der Diagnostik möglich: Diagnostikverfahren könnten sich einerseits bemühen, Merkmalsausprägungen und damit Einflussfaktoren zwischen Sätzen möglichst konstant zu halten, um eine Vergleichbarkeit erstellter Satzitems sicherzustellen. Andererseits könnten einzelne Faktoren gezielt variiert werden, um in den Blick zu nehmen, wie Lesende mit einzelnen, anforderungsreichen Merkmalsausprägungen umgehen. Dies ermöglicht voraussichtlich eine Identifikation individueller Lesestärken und -schwächen. Die Analyse bestehender Diagnostikverfahren gibt jedoch Anlass zu der Vermutung, dass weder das eine noch das andere gegenwärtig eine Umsetzung findet.

### 3 Die gegenwärtige Situation der Lesediagnostik auf Satzebene

Die meisten der verbreiteten Lesediagnostikverfahren weisen entweder einen spezifischen Testabschnitt zur Diagnostik auf Satzebene auf, wie *ELFE II* (Lenhard et al., 2018), oder sie operieren grundsätzlich mit Sätzen als Material, so das *Salzburger Lese-Screening 2–9* (Wimmer & Mayringer, 2014), fortan kurz als *SLS 2–9* bezeichnet, und der *Stolperwörter-Lesetest* (Metze, 2009). Herausgegriffen werden sollen für die folgende Feinanalyse das Vorgehen von *ELFE II* und das des *SLS 2–9*, die jeweils exemplarisch für zwei verbreitete Funktionsprinzipien stehen: (i) die Einschätzung/Feststellung grammatikalisch-syntaktischer bzw. inhaltlicher Angemessenheit eines Satzes und (b) die syntaktische bzw. inhaltliche Vervollständigung eines Satzes.

#### 3.1 Lesediagnostik durch die Feststellung der Angemessenheit eines Satzes

Eine Reihe von Diagnostikverfahren, darunter neben dem hier betrachteten *SLS 2–9* auch *Lesen 6–7* oder die digitale Satzlesediagnostik in *quop* (Souvignier et al., 2014), greifen in der Diagnostik auf ein Aufgabenformat zurück, bei dem die Lernenden die Angemessenheit eines Satzes beurteilen müssen. Stellenweise gilt es, die Grammatikalität eines Satzes zu beurteilen (z. T. im *Stolperwörter-Lesetest*), häufiger jedoch muss die inhaltliche Richtigkeit analysiert werden, wie der folgende Screenshot aus der Lernendenansicht bei *quop* zeigt (s. Abb. 1).

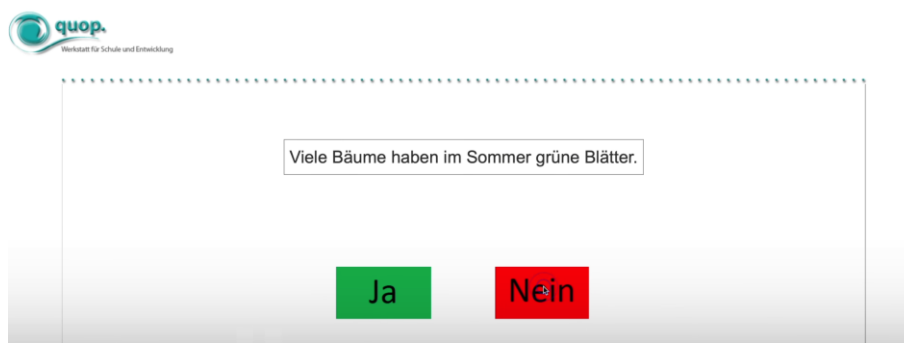


Abb. 1: Lernendenansicht während der Satzlesediagnostik mit *quop*

Im *SLS 2–9* werden Lernende mit einer Abfolge von, gemäß Einschätzung der Testautoren, „relativ einfachen Sätzen“ (Wimmer & Mayringer, 2014, S. 11) konfrontiert, die sie möglichst schnell durch ein Ankreuzen von Häkchen (= *richtig*) oder Kreuz (= *falsch*) bearbeiten sollen. Aus dem Sprachmaterial der zwei Testformen A (mit A1 und A2) und B (mit B1 und B2) stammen u. a. die folgenden Sätze:

- (15) Form A1, Item 12: **Honig schmeckt sauer.**
- (16) Form B1, Item 21: **Jeder Schlitten hat vier Räder.**
- (17) Form A1, Item 24: **Die Schale der Orange ist violett.**
- (18) Form A1, Item 32: **Wer eine Brille trägt, kann besser hören.**
- (19) Form B1, Item 43: **Die Leute gehen ins Kino, um sich einen Film anzusehen.**

Theoretisch misst ein solches Vorgehen, wie schnell es Lesenden gelingt, die Propositionen in einem Satz zu bilden und die entstehenden Propositionen unter Rückgriff auf die dargebotene Syntax in eine Aussage zu überführen (vgl. Richard, 2013). In einem zweiten Schritt evaluieren die Lernenden dann, in welchem Verhältnis die Aussage zu ihren Erfahrungen in der ‚Lebenswelt‘ steht (also beispielsweise: Ist (HONIG, SAUER) = wahr).

Zu kritisieren ist, dass sich diese Teilschritte in den jeweiligen Sätzen (stark) voneinander unterscheiden: Während die Lesenden in (15) bis (17) Strukturen verarbeiten, die topologisch ein Subjekt im Vorfeld zeigen, finden sich in (18) und (19) Sätze, die weitere satzwertige Gruppen einbetten – einmal im Vorfeld des Satzes („Wer eine Brille trägt“) und einmal im Nachfeld („um sich einen Film anzuschauen“). Sind die (unterschiedlichen) Strukturen der Sätze entschlüsselt, ist jedoch auch die Bestimmung des Wahrheitsgehaltes nicht unproblematisch, wie Esslinger (2015, S. 132) betont: Beispielsweise setzt die Beurteilung von (15) ein Wissen um den tatsächlichen Geschmack von Honig voraus, bei der Beurteilung von (16) darf explizit *nicht* an eine umgangssprachliche Lesart von „Schlitten“ als „Auto“ gedacht werden, bei der vier Räder dann auch zu erwarten wären.

Die abweichenden Anforderungen der unterschiedlichen Satzitems limitieren die möglichen diagnostischen Aussagen des *SLS 2–9* (und von Verfahren mit vergleichbaren Items wie etwa *quop*) erheblich: Gelingt es Lesenden nicht, eine ausreichende Anzahl an Satzitems in der gegebenen Zeit ‚richtig‘ zu beantworten – womit sie als ‚schwache‘ Lesende identifiziert werden –, so werden keine Aussagen darüber möglich, *welche* Teilaspekte der Leseverarbeitung ihnen noch Herausforderungen bereiten und ob diese überhaupt auf der Satzebene liegen.

### 3.2 Lesediagnostik durch das Vervollständigen von Sätzen

Eine Reihe von Instrumenten, darunter *ELFE II* (Lenhard et al., 2022), *ILeA Plus* (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2020) und *Levumi* (Gebhardt et al., 2016), greifen in der Lesediagnostik auf Sätze zurück, in denen Lernende eine Lücke durch die Auswahl eines richtigen Wortes (aus i. d. R. vier Möglichkeiten) füllen. Die Abbildung 2 zeigt die Satzitems 11 und 12 aus *ELFE II*:

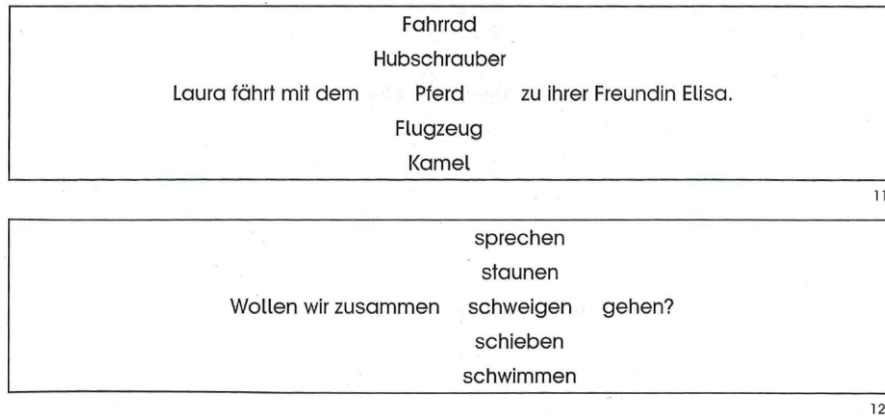


Abb. 2: Satzitems 11 und 12 aus dem *ELFE II Leseverständnistest*

Konzeptionell gedacht, erfassen derartige Items in einem ersten Schritt, ob es Lesenden gelingt, die Propositionen in einem Satz zu bilden und trotz einer unvollständigen syntaktischen Struktur aus der propositionellen Ebene (allein) eine Aussage abzuleiten. Dann sollen die Lernenden in einem zweiten Schritt eine angemessene syntaktische Struktur herstellen bzw. vervollständigen, die ihre (vermutete) Illokution stützt. Es werden somit potenziell sämtliche Teilkomponenten des Satzlesens berücksichtigt.

In den zwei exemplarischen Items zeigt sich jedoch, dass zum Ersten die Auswahl nicht eindeutig ist, da mehrere propositionale Varianten denkbar wären, und zum Zweiten keine syntaktische Analyse für die Vervollständigung notwendig ist. Insbesondere in *Wollen wir zusammen [ ] gehen* scheinen semantisch, je nach angenommenen Propositionen (und Illokution), mehrere Auswahloptionen möglich: *Schau mal, Tim steckt im Schnee fest. Wollen wir zusammen schieben gehen?* oder *Ich habe Angst,*

*allein mit Frau Müller zu sprechen. Wollen wir zusammen sprechen gehen?* Für eine Vervollständigung mit *schwimmen* spricht mutmaßlich zuvorderst, dass die Verbkonstruktion *schwimmen gehen* im (schulischen Sprachgebrauch) der Lernenden häufiger auftreten könnte (z. B. mit Blick auf Schwimmunterricht oder Freizeit) als die anderen.

Auf Ebene der Syntax ist einerseits auffällig, dass die zu füllenden Lücken an durchaus unterschiedlichen Stellen in der Topologie des Satzes auftreten: etwa einmal als Nomen im Mittelfeld des Satzes in Item 11 und einmal als Teil eines komplexen Verbs (*schwimmen gehen*) in der rechten Satzklammer in Item 12. In Item 11 führt die Wahl des Verbs *fahren* insgesamt dazu, dass einzig *Fahrrad* gewählt werden kann, um eine sinnhafte Struktur zu bilden, und zwar – so ließe sich argumentieren – derart eindeutig, dass keine (weitere) syntaktische Verarbeitung des Satzes notwendig wird. Bredel et al. (2017) gehen so weit, zu sagen, dass diese Item-Kontexte überhaupt keine syntaktische Verarbeitung messen, sondern ausschließlich Wortwissen.

Analog zu dem zuvor analysierten Format besteht auch bei diesem Item-Typ die Limitation darin, dass bei einer erfolgreichen Bearbeitung durch Lernende der Schluss naheliegt, dass sie Sätze sowohl syntaktisch als auch hinsichtlich der Propositionen verarbeiten können; sobald Lernende jedoch scheitern, sind keinerlei Aussagen darüber möglich, welche Aspekte der syntaktischen oder propositionellen Ebene eine (noch) zu große Herausforderung darstellen. Dieser entstehenden Limitation in den diagnostischen Aussagen sollte z. B. in *Levumi* (Gebhardt et al., 2016) begegnet werden, indem systematisch und kontrolliert mal Argumente und mal Prädikate (später auch Konnektive) ausgelassen und in die Sätze einzusetzen sind (Jungjohann & Gebhardt, 2019, S. 4). Dabei bleibt die Problematik auf Ebene der Propositionen erhalten: Auch ein Satzitem wie *Der Wolf hat scharfe Krallen* (Jungjohann & Gebhardt, 2019, S. 5) bedarf nicht zwingend einer syntaktischen Analyse, wohl aber eines Wissens um die Physiologie eines Wolfs. Messergebnisse und damit auch diagnostische Aussagen auf der Grundlage solcher Leseitems bleiben konfundiert und sind kritisch zu betrachten.

### 3.3 Zwischenfazit

Die Darstellung der gegenwärtigen Situation zeigt, dass der *Satz* eine komplexe und dadurch lesedidaktisch überaus relevante Einheit darstellt, deren Verarbeitung beim Lesen unterschiedliche Ebenen (grammatisch-syntaktische Ebene, propositionale Ebene, illokutive Ebene und das Zusammenspiel dieser Ebenen) überspannt. Bestehende Lesediagnostikverfahren scheinen einerseits von Satzitem zu Satzitem derart unterschiedliche Anforderungen auf diesen Ebenen der Verarbeitung zu stellen, dass die Validität der Verfahren z. T. zu hinterfragen ist. Andererseits scheint es nicht zu gelingen, Satzitems zu konstruieren, in denen die unterschiedlichen Ebenen der Leseverarbeitung isoliert bzw. kontrolliert werden können, sodass lediglich summierende diagnostische Aussagen über das ‚Satzlesen insgesamt‘, aber nicht über potenzielle Schwierigkeiten in den einzelnen Teilschritten möglich werden. Kurz: Vor dem Hintergrund eines *lesedidaktischen* Verständnisses des Satzlesens steht ein Diagnostikverfahren aus, das über Satzitems verfügt, die sprachsystematisch (v. a. syntaktisch und hinsichtlich der entstehenden Propositionen) konstruiert sind und schwierigkeiterzeugende Merkmale berücksichtigen bzw. kontrollieren, sodass treffende Aussagen über individuelle Schwierigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen des Satzlesens möglich werden.

## 4 Sprachsystematische Fundierung von KOMPASS

Das Konzept der Satzlesediagnostik für das digitale Instrument *KOMPASS* (Helm & Hesse, 2025) markiert den Versuch, diesem Mangel einer sprachsystematischen Lesediagnostik auf Satzebene zu begegnen und ein entsprechendes Lesediagnostikinstrument für die Klassenstufen 2–6 bereitzustellen. Zu diesem Zweck wurden Satzitems hergestellt, deren Konstruktion zwei Prinzipien folgt: 1. erzwungene vollständige Propositionsbildung durch Nonsenssätze und 2. sprachsystematische Variation der Satzstrukturen.

### 4.1 Lesediagnostik durch Nonsenssätze

Das Wortmaterial der Satzitems in *KOMPASS* orientiert sich am Grundwortschatz (konkret: der *Liste der Wörter im Grundwortschatz* des Landes NRW), aus dem Nonsenssätze zusammengestellt wurden. Gemeint sind damit Sätze, deren Propositionen zwar durchaus unter Zuhilfenahme der syntaktischen Struktur in Aussagen überführt werden können, die sich dann jedoch nicht auf die Lebenswelt der Lernenden beziehen, prototypisch: *Das Heft wirft den Pinsel in die Milch*. Die Aufgabe der Lernenden besteht darin, diese Nonsenssätze zu lesen und möglichst schnell aus einer Auswahl von drei Bildern dasjenige auszuwählen, das die herleitbare Aussage – illokutiv stets als Erläuterung gemeint – angemessen abbildet. Hierbei sind alle Bildimpulse so gestaltet, dass sie auf Ebene der Propositionen *allein* durchaus angemessen wären: Exemplarisch teilen alle Bildimpulse das ‚Inventar‘ (hier: Heft, Pinsel und ein Glas Milch). Nur bei zusätzlicher Berücksichtigung der syntaktischen Struktur wird ein Bildimpuls eindeutig angemessen, um die Aussage abzubilden (s. Abb. 3).



Abb. 3: Darbietung eines exemplarischen Items in der Browseranwendung

Dieses Vorgehen fordert von den Lernenden also, neben der Bildung der Propositionen auch eine vollständige syntaktische Verarbeitung der Satzitems vorzunehmen. Das Wortwissen (hier z. B. ein Wissen um die Wörter *Heft*, *Pinsel* und *Milch*) ist in diesen Items weder ausreichend noch leitend, um den passenden Bildimpuls zu finden; stattdessen müssen die syntaktische Struktur – beispielsweise die Identifikation von Subjekt und Objekt anhand morphosyntaktischer Markierungen in wortfinalen Reduktionssilben oder von Konomen/Artikeln – und die Propositionen zwingend zusammengebracht werden, um zu identifizieren, *wer* hier *wie* agiert.

## 4.2 Sprachsystematische Konstruktion und Variation

Die Satzitems der Satzlesediagnostik in *KOMPASS* werden auf Ebene der syntaktischen Struktur streng kontrolliert und dann gezielt variiert. Hierzu wurden zwei Gruppen mit jeweils drei Untergruppen aus Items gebildet, die stets abweichende syntaktische Strukturen aufweisen und damit in den Fokus der Diagnostik rücken.

### Kontrolle 1: Satzlängen und Konstituentenlängen

Um eine ungewollte Schwankung der Schwierigkeit durch variierende Wortanzahlen in den Sätzen zu unterbinden (Bamberger & Vanecek, 1984; Björnsson, 1968), wird die Anzahl der Wörter in den Item-Gruppen konstant gehalten. So verfügen alle Satzitems der ersten Gruppe (Untergruppen 1–3) jeweils über 8 Wörter und die Satzitems der zweiten Gruppe (Untergruppen 4–6) über jeweils 11 Wörter. Da anzunehmen ist, dass neben der Satzlänge auch die Länge der syntaktischen Konstituenten (z. B. Nominalgruppen: *Der Ball* vs. *Der große runde Ball*) ein potenziell schwierigkeiterzeugendes Mittel ist, wurde auch diese kontrolliert. Satzitems der ersten Großgruppe verfügen damit stets über zwei zweigliedrige Konstituenten (z. B. *das Heft*, *der Pinsel*) und eine dreigliedrige Konstituente (z. B. *in die Milch*), während Satzitems der zweiten Großgruppe über eine zweigliedrige und zwei dreigliedrige Konstituenten verfügen.

### Kontrolle 2: Stelligkeit des Verbs

Das Verb ist insofernstituierend für den Satz, als es das topologische Feld aufspannt und damit vorgibt, welche Anzahl und welche Art von Ergänzungen (Komplement(e) und Adjunkt(e)) überhaupt möglich werden (Eisenberg, 2020; Gallmann, 2015; Müller & Peyer, 2013; Wöllstein, 2014). Um die vom Verb ausgehenden Verarbeitungsanforderungen über die Satzitems hinweg konstant zu halten, wurden in sämtlichen Items ausschließlich transitive (zweistellige) Verben zum Einsatz gebracht. Auf intransitive Verben (z. B. *es regnet*), ditransitive Verben (z. B. *Tim schreibt Anna einen Brief*) und Kopulaverben (z. B. *sein*, *werden*) wurde verzichtet. Die Satzitems bestehen damit (in der ersten Untergruppe ausschließlich) aus dem transitiven Verb, dem obligatorischen Subjekt und der geforderten Ergänzung (direktes oder indirektes Objekt) sowie einem weiteren Adjunkt (s. beispielsweise Abbildung 4):

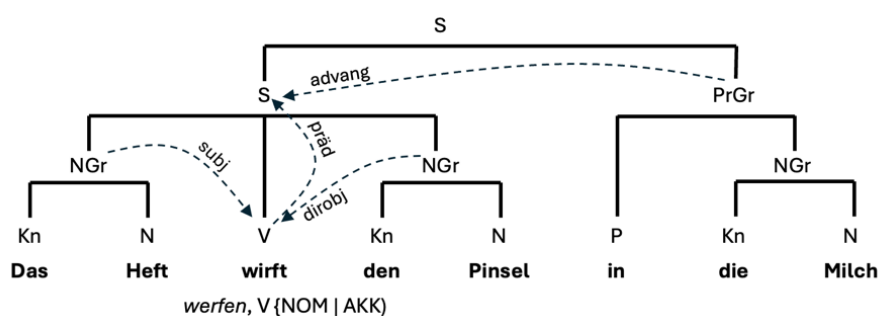


Abb. 4: Syntaktische Analyse (nach Eisenberg, z. B. 2020) exemplarischer Items in der *KOMPASS*-Satzlesediagnostik

### Variation 1: Vorfelddbesetzung

Gemäß Bredel und Maaß (2016) entstehen Leseherausforderungen, die sich spezifisch auf die Einheit *Satz* – und nicht etwa auf Einzelwörter – beziehen lassen, wenn bei konstanter Satzlänge die Besetzung

des Vor- und Mittelfelds variiert.<sup>3</sup> Um diese potenziellen Leseherausforderungen aufzugreifen, wurde die erste Gruppe der Satzitems in drei Untergruppen gegliedert, die jeweils unterschiedliche Vorfeldbesetzungen zeigen:

	VF	LSK	MF	RSK	NF
<b>Gruppe 1</b> Subjekt im VF (anforderungsarm)	Das Heft (subj)	wirft	den Pinsel   in die Milch. (diobj) (advang)		
<b>Gruppe 2</b> adverbiale Angabe im VF (anforderungsarm)	Auf der Straße (advang)	malt	die Dose   einen Baum. (subj). (diobj)		
<b>Gruppe 3</b> Objekt im VF (anforderungsreich)	Den Becher (diobj)	hält	die Spinne   über das Bett. (subj) (advang)		

Die syntaktische Struktur der Satzitems dieser Gruppen zu durchdringen, setzt neben der Verarbeitung der satzinitialen und satzinternen Großschreibung sowie der Spatien vor allem eine Fokussierung der Reduktionssilben und Konomen/Artikel voraus, die vielfach Hinweise darauf geben, welche Funktion die vorgefundenen Formen im Satz erfüllen. Diese Verarbeitung muss parallel zum Bilden der Propositionen erfolgen. In Satzitems der ersten Gruppe ist dies maximal anforderungsarm gestaltet, sodass auch diagnostische Aussagen dahingehend möglich werden, inwieweit Lernende überhaupt (erfolgreich) Propositionen bilden. Da sich die Satzitems der Gruppen 2 und 3 lediglich auf Ebene der syntaktischen Struktur, nicht aber der propositionellen Komplexität von der ersten Gruppe unterscheiden, können gemessene Auffälligkeiten im Lesen (z. B. in der Richtigkeit oder Antwortzeit) bei Satzitems aus 2 und 3 eindeutig auf individuelle Unterschiede in der syntaktischen Verarbeitung bezogen werden.

### Variation 2: Koordination, Subordination und Herausstellungen

Ein zentrales Moment der syntaktischen Verarbeitung von Sätzen ist die Verarbeitung komplexer Satzstrukturen, die dann z. T. eine Verarbeitung von Interpunktion notwendig machen. Im Zuge der Entwicklung ihres Instrumentes *RIKo* zur Erfassung der Interpunktionskompetenz beim Lesen gelingt es Esslinger (2015, S. 140), eine „hochsignifikante Schwierigkeitshierarchie“ bei komplexen Satzstrukturen aufzustellen. Als *anforderungsarm* können gemäß dieser Hierarchie Koordinationen gelten, die Esslinger in ihrem Instrument zwar durchgängig mit Komma realisiert, die aber ebenso auch mit *und* oder *oder* umzusetzen wären (etwa: *Tim kauft ein Eis und Lisa (kauft) eine Waffel*). Als in der Leseverarbeitung fordernder erweisen sich Satzstrukturen mit Subordinationen (z. B. *Tim kauft eine Waffel, weil seine Schwester Hunger hat*), da Lesende den zweiten Satz dem ersten unterordnen und damit die Sätze zueinander in ein hierarchisches Verhältnis setzen müssen. Als in besonderer Weise herausforderungsreich sind mit Esslinger (2015, S. 141) syntaktische Strukturen, bei denen die Verarbeitung eines Matrixsatzes unterbrochen werden muss, um eine Einbettung zu parsen (etwa: *Der Junge, der eine grüne Mütze trägt, bestellt ein Eis*).

<sup>3</sup> Zu beziehen sind diese Aussagen vorrangig auf das Lesen isolierter Sätze. Im Kontext eines Textes gibt es durchaus gute Gründe für abweichende Besetzungen der Felder, die den Text dann gerade *leichter* zu lesen machen.

Die drei aufgezeigten Schwierigkeitsstufen finden in den Item-Gruppen (4, 5 und 6) der zweiten Großgruppe aus Satzitems ihre Berücksichtigung, die jeweils eine der Strukturen umsetzen. Festzuhalten ist dabei jedoch, dass die deutsche Sprache ein umfassendes Repertoire bereitstellt, um diese Strukturen zu realisieren: Koordinationen etwa können mit *und*, *oder* oder dem Komma umgesetzt werden; Subordination ist mit *weil*, *dass*, *da*, *ob* und vielen weiteren Formen möglich. Um den Umfang der zu bearbeitenden Satzitems (in der Diagnostik) handhabbar zu halten, können bei der Konstruktion unmöglich sämtliche Varianten umgesetzt werden. So wurde für jede Satzitem-Gruppe jeweils eine Realisationsform der Struktur ausgewählt, die als prototypische Form gelten kann.

	VF	LSK	MF	RSK	NF	VF	LSK	MF	RSK	NF
<b>Gruppe 4</b> Koordination mit <i>und</i> (anforderungsarm)	Die Lampe	fegt	den Boden			und die Schaufel	schiebt	eine Kiste.		
	VF	LSK	MF	RSK		VF	LSK	MF	RSK	NF
<b>Gruppe 5</b> Subordination mit <i>weil</i> (anforderungsreich)	Die Kanne	weint,				weil	die böse Butter   den roten Teppich		saugt.	
	VF	LSK	MF	RSK		VF	LSK	MF	RSK	NF
<b>Gruppe 6</b> Einbettungen (anforderungsreich)	Die Glocke,	die	einen grünen Hut	trägt,		schießt	den gelben Ball.			
	VF	VF	LSK	MF	RSK	NF	LSK	MF	RSK	NF

Auf semantischer Ebene bestehen sämtliche Satzitems der drei Untergruppen konstant aus jeweils zwei Propositionen (z. B. FEGEN, LAMPE, BODEN & SCHIEBEN, SCHAUFEL, KISTE). In den Blick gerät damit, inwieweit es Lernenden gelingt, die durch die Syntax angezeigten Verhältnisse richtig aufzulösen. Auffälligkeiten in Form fehlerhafter Antworten oder verlängerter Bearbeitungszeiten in nur einer (oder mehreren) der drei Untergruppen sind so voraussichtlich nicht allein auf die Zunahme der Leseanforderungen durch eine gesteigerte Anzahl der Propositionen zu beziehen, sondern geben auch Aufschluss darüber, inwieweit Lesende die syntaktischen Strukturen *automatisiert* (vgl. Samuels, 1994) verarbeiten können.

## 5 Design, Aufbau und Funktionalität von *KOMPASS*-Satzlesen

Die entwickelten Satzitems werden in einer digitalen browserbasierten Anwendung dargeboten. Hierbei werden die sechs Gruppen aus Items jeweils als Pools verstanden, aus denen die Anwendung bei jedem individuellen Durchlauf drei Satzitems zufällig auswählt und so ein stets individuelles Set aus 18 Sätzen zusammenstellt – die ferner in der Darbietungsreihenfolge noch einmal randomisiert werden. Dies soll einerseits einem Übungseffekt bei der Wiederholung der Diagnostik entgegenwirken und

andererseits ein ‚Abschauen‘ nebeneinander sitzender Lernender unterbinden. Die Konzeption sieht insgesamt vor, dass die Lesediagnostik dreimal im Schuljahr durchgeführt wird (z. B. nach den Sommerferien, vor den ‚Zeugnisferien‘ und zum Schuljahresende), wobei sowohl eine Diagnostik der gesamten Lerngruppe als auch nur einzelner Lernender möglich ist.

Die Browseranwendung verfährt bei jedem Satzitem wie folgt: Nach einem Countdown (3 → 2 → 1 → ITEM) wird der zu lesende Satz in Fibelschrift bei konstanter Schriftgröße im unteren Teil des Bildschirms eingeblendet. Darüber entstehen drei Felder, in denen jeweils ein Bildimpuls eingeblendet wird. Jedes Bild zeigt das ‚Inventar‘ des Satzes auf Konstituentenebene, variiert jedoch von Bild zu Bild die Verhältnisse, in denen die jeweils abgebildeten Elemente (z. B. Gegenstände) stehen (vgl. Abbildung 3, oben).

Zu erkennen ist in Abbildung 3, dass alle drei Bildimpulse das auf Ebene der Propositionen entnehmbare *Heft*, den *Pinsel* und ein *Glas mit Milch* zeigen, doch einzig die rechte Darstellung diese drei Bildelemente in einem solchen Verhältnis präsentiert, wie unter Berücksichtigung der syntaktischen Struktur des Satzes interpretierbar ist. Lernende müssen damit sowohl die propositionale Ebene als auch die syntaktische Ebene des Satzes verarbeiten, um den passenden Bildimpuls auszuwählen. Durch die Anwendung automatisiert erfasst werden dabei die Antwortrichtigkeit (*Wurde der angemessene Bildimpuls ausgewählt?*) und die Zeit, die zwischen dem Ablauf des Countdowns und dem Auswählen eines Bildimpulses verstrichen ist. Hier ist die Annahme, dass sich die Anteile ‚richtiger‘ Lösungen und auch die Antwortzeit bei Lernenden individuell und in Abhängigkeit von der Item-Schwierigkeit (in den sechs Gruppen, s. oben) unterscheiden, da sich individuelle Lesende im bereits erreichten Grad der Automatisierung beim Lesen (auf Satzebene) unterscheiden. Die erfassten Datenwerte geben somit auch Hinweise auf die Lesegeschwindigkeit und Dekodiergenauigkeit auf Satzebene als Teil der Leseflüssigkeit (Rosebrock et al., 2017).

In die Diagnostik eingeführt werden die Lernenden durch einen digitalen Tutor (eine kleine Tierfigur), der sämtliche Schritte erläutert und die Lernenden zwischen Items lobt bzw. ermutigt weiterzumachen. Somit ist keine Erklärung durch Lehrpersonen notwendig (sodass Durchführende auch keinerlei Vorwissen von diesem Instrument benötigen); den Lernenden muss lediglich ein Tablet mit geöffneter Diagnostikanwendung gereicht werden, dann kann der Durchlauf beginnen.

Nach Abschluss der Diagnostik können die Ergebnisse über den Zugang auf die *KOMPASS*-Website ([kompass-lesen.de](http://kompass-lesen.de)) abgerufen werden. Die gesammelten Datenwerte werden durch die Plattform auf zwei Ebenen aufbereitet: auf Klassenebene und auf Ebene individueller Lernender.

Die Abbildung 5 zeigt die Aufbereitung auf Klassenebene. Konkret zeigt die Auswertung anonymisierte Daten einer dritten Schulklasse aus NRW, die im Rahmen des Projekts *Leseband\_NRW* diagnostiziert wurde, in dem *KOMPASS* zum Einsatz kam. Diagnostiziert wurden hier sämtliche Lernende ( $N = 17.000$ ) von insgesamt 79 Grundschulen mit Schulsozialindex  $> 3$ . Die gezeigten Ergebniswerte sind somit real, dienen hier jedoch einzig der Illustration der Funktionsweise des Instruments. Eine ausführliche Aufbereitung und Analyse dieser Erhebung liefern Helm et al. (in Vorb.).

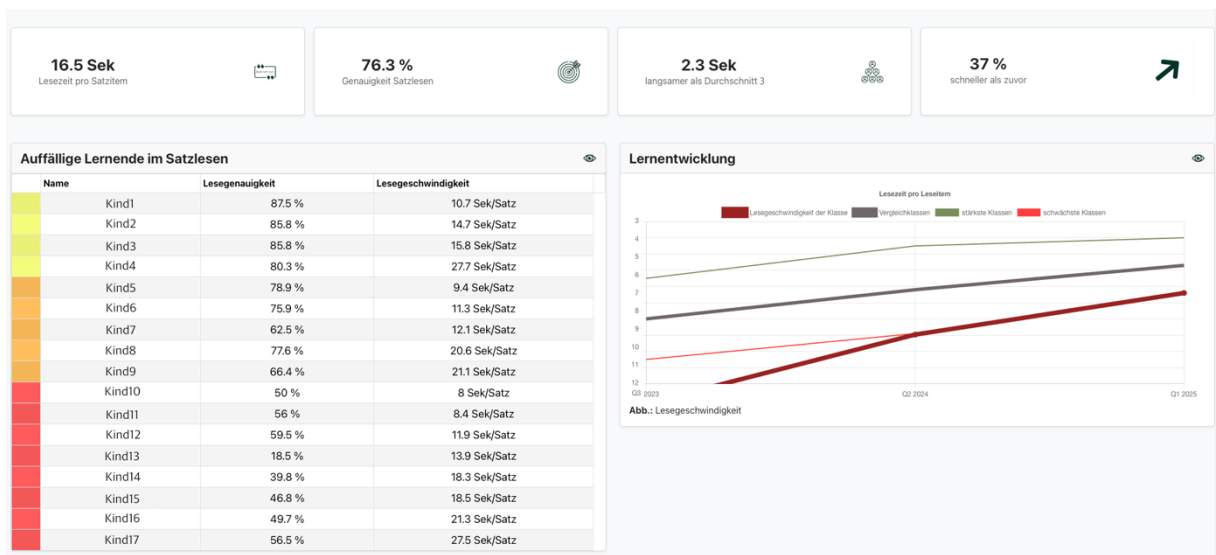


Abb. 5: Lehrkräfteansicht mit Ergebnissen auf Klassenebene

Die *Klassenübersicht* bietet in einer ersten Reihe die durchschnittliche Lesezeit der aktuell betrachteten Klasse über alle Satzitems hinweg (hier: 16,5 Sekunden) sowie die durchschnittliche Genauigkeit der gesamten Klassen (hier: 76,3 %) dar. Daneben finden sich zwei Vergleiche: einmal zwischen der aktuellen Klasse und dem errechneten Normwert<sup>4</sup> derselben Klassenstufe (hier benötigt die betrachtete Klasse durchschnittlich 2,3 Sekunden länger für jedes Satzitem, als der Normwert für Klasse 3 es erwarten lässt) und einmal zwischen dem aktuellen und dem vorherigen Messzeitpunkt der betrachteten Klasse (hier wurde die Klasse 37 % schneller).

Eine Klassenliste mit Farbcodierung in Ampelform (grün = Kinder mit hoher Antwortgenauigkeit und geringer Antwortdauer; rot = Kinder mit geringer Antwortgenauigkeit bei hoher Antwortdauer) liefert eine direkte Übersicht der Lernenden, die im Satzlesen noch auffällig waren. Dies bedeutet, dass sie eine größere Anzahl an Fehlern bei der Bearbeitung der Satzitems gemacht haben oder sich stark verlängerte Bearbeitungszeiten messen ließen oder beides. Mit einem Klick auf das AUGEN-Symbol kann eine vollständige Klassenliste abgerufen werden, die dann auch die stärkeren Lernenden zeigt.

Im Feld *Lernentwicklung* sind die Messwerte des aktuellen und von vergangenen Diagnostik-Zeitpunkten quartalsweise abgetragen (hier: Q3 2023, Q2 2024 und Q1 2025) und liefern so einen Überblick über den Leistungszuwachs. In dunklem Grau sind die prototypischen Entwicklungsverläufe, wie sie aus der Normstichprobe errechnet werden können, eingezeichnet sowie zwei ‚Hilfslinien‘, die jeweils eine Standardabweichung oberhalb und unterhalb verlaufen. Die aktuell betrachtete dritte Klasse wird von einer breiten roten Linie repräsentiert (die hier eine Annäherung an die Normentwicklung erkennen lässt).

In der *Individualauswertung* sind im oberen Bereich die Ergebniswerte des letzten Diagnostikdurchlaufs einer individuellen Schülerin (hier: Sofia<sup>5</sup>) zunächst (erneut) überblicksartig dargestellt. Sichtbar wird die durchschnittliche Bearbeitungszeit und auch die Antwortrichtigkeit, die bei Sofia über alle Satzitems hinweg gemessen wurde. Daneben finden sich zwei Kästchen, die die durchschnittliche

<sup>4</sup> Die Normierung des Verfahrens befindet sich aktuell in der Auswertungsphase. Eine Darstellung und die Ergebnisse finden sich in Helm et al. (in Vorb.).

<sup>5</sup> Hierbei handelt es sich um reale Messwerte aus einer dritten Klasse des Projekts. Der Name des Kindes wurde verändert.

Bearbeitungszeit einmal mit der eigenen Klasse und einmal mit den Normwerten der Jahrgangsstufe vergleichen.

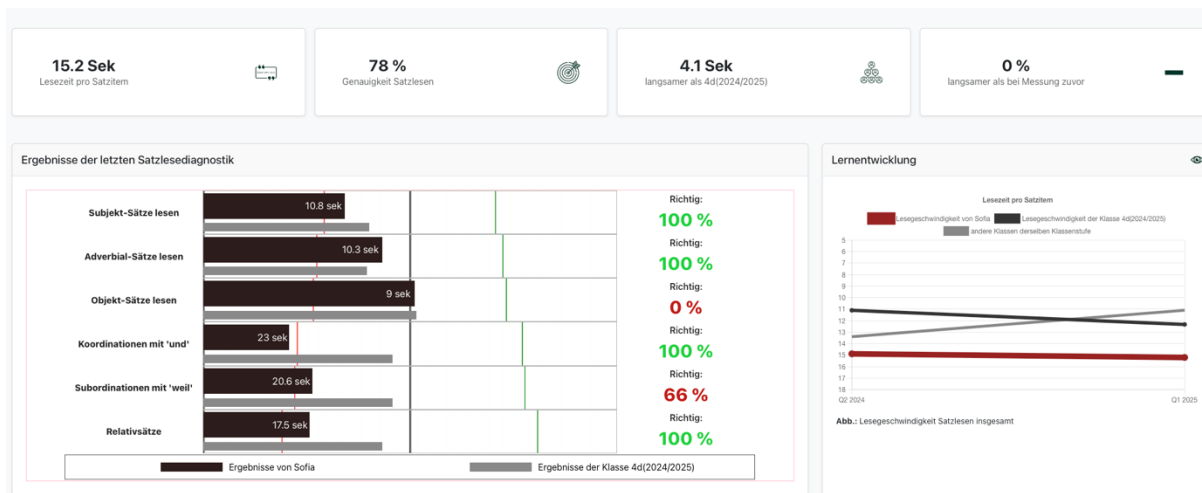


Abb. 6: Lehrkräfteansicht in KOMPASS mit Ergebnissen auf Individualebene

Der Zugewinn, der durch den Einsatz der sprachsystematisch variierten Satzitems entsteht, zeigt sich insbesondere in der Auswertung in Form eines Diagramms aus sechs Balkengruppen. Jede Balkengruppe visualisiert die Messwerte innerhalb einer der sechs Gruppe aus Satzitems (s. oben). Innerhalb des Diagramms zeigen die breiten schwarzen Balken die Lesegeschwindigkeit der/des individuellen Lernenden an, wobei gilt: Je länger der Balken, desto kürzer die Bearbeitungsdauer. Der schwarze senkrechte Strich (in der Mitte) kennzeichnet die Durchschnittsgeschwindigkeit der Lernenden aus der Normstichprobe als Vergleich, während die roten und grünen (dünneren) senkrechten Striche die Normalverteilung abtragen. Ragt der schwarze Balken der individuellen Lernenden also in einer Satzgruppe über den schwarzen senkrechten Strich hinaus, so liest der/die Lernende ‚schneller‘ als der Erwartungswert. Als weitere Orientierung visualisiert der dünnere graue Balken die Ergebniswerte der (eigenen) Klasse. Die Prozentwerte auf der rechten Seite neben den Balken geben an, zu welchem Grad der/die individuelle Lernende Satzitems der jeweiligen Satzgruppen korrekt beantwortet hat. Die angezeigten Zahlenwerte werden in einem Ampelsystem, orientiert an den Werten aus Rosebrock et al. (2017), eingefärbt (Schwellenwerte sind hier: 95 % Richtigkeit = grün; 90 % Richtigkeit = gelb; weniger als 90 % Richtigkeit = rot).

Bei der in der Abbildung exemplarisch gezeigten Schülerin Sofia ist zum Beispiel zu erkennen, dass sie insgesamt noch etwas langsamer liest als der Durchschnitt aller bisher diagnostizierten Lernenden. In besonderer Weise groß wird der Rückstand dann bei den komplexen Satzitems aus den Gruppen 4–6, wobei insbesondere in Gruppe 4 (Koordinationen mit *und*) gemessene Lese- und Bearbeitungszeiten weiter als eine Standardabweichung vom Jahrgangsdurchschnitt entfernt liegen und damit auffällig sind. Auf Ebene der Richtigkeit wird sichtbar, dass Sofia offensichtlich bei den Satzitems der Gruppe 3 (Objekt im Vorfeld) noch vor größeren Herausforderungen steht: Hier gelingt ihr keine richtige Antwort. Insgesamt scheint die Schülerin also grundsätzlich noch (zu) wenig automatisiert auf Satzebene zu lesen; auch die vermeintlich ‚anforderungsärmsten‘ Satzitems der Gruppen 1 und 2 werden langsam gelesen. Sobald Satzstrukturen dann syntaktisch komplexer werden, verliert Sofia entweder (zu) viel Zeit oder macht deutliche Lesefehler, wobei insbesondere Objekte im Vorfeld ihr die größten Schwierigkeiten in der Verarbeitung bereiten. Dies könnte nun als Ansatzpunkt für eine Förderung fungieren.

Komplettiert wird die Individualauswertung (genauso wie die Klassenauswertung zuvor) durch eine Darstellung der Lernentwicklung im Kasten auf der rechten Seite. Abgebildet werden hier die Lernentwicklung des individuellen Kinds (hier Sofia) in dunklem Rot, die Lernentwicklung der Klasse (hier einer 4. Klasse) in Schwarz und die von allen bereits diagnostizierten Lernenden (hier: der 4. Klasse) durchlaufene Lernentwicklung in Grau. Konkret zeigt sich hier, dass Sofias Lernentwicklung auf Satzebene scheinbar stagniert, während die Klasse zwar insgesamt etwas ‚stärker‘ ist als Sofia selbst, jedoch sogar einen Rückschritt im Satzlesen gemacht hat.

## 6 Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag beschreibt den Versuch, dem bestehenden Desiderat für ein sprachsystematisches Lesediagnostikverfahren auf Satzebene zu begegnen (vgl. Bredel et al., 2017; Esslinger, 2015; Zepnik & Zepter, 2015), indem auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der Linguistik und kognitiven Psychologie Satzitems hergestellt werden, die jeweils kontrolliert hinsichtlich eines Aspekts des Satzlesens anforderungsreich ausfallen. Ein Einsatz dieser Satzitems sollte es ermöglichen, nicht nur selektiv zwischen ‚stärkeren‘ und ‚schwächeren‘ Lesenden zu unterscheiden, sondern detaillierte Aussagen darüber zu gestatten, bei der Verarbeitung *welcher* Aspekte der deutschen Sprache sich Individuen (noch) voneinander unterscheiden. Diese Diagnostikkomponente zum Satzlesen wird in das Diagnostikinstrument *KOMPASS* eingebettet werden, das bereits über sprachsystematische Diagnostikkomponenten zum Wortlesen (Helm, 2026) und zum Textlesen verfügt. In der Summe sollen die Diagnostikkomponenten dann die Grundlage für eine tatsächlich *systematische* Leseförderung (Gailberger, Helm, et al., 2021; Lenhard, 2019) liefern.

Das Ziel dieses Beitrags war dabei vorrangig, die theoretische Konzeption eines solchen neuartigen Diagnostikverfahrens vorzustellen. Bereits erfasste empirische Daten dienten hierbei lediglich dem Zweck der Illustration der (technischen) Funktionsweise. Die empirische Validierung und Normierung des Instruments ist Gegenstand eines Folgebeitrags (Helm et al., in Vorb.). Bereits die Vorstellung der konzeptionellen Seite des Instruments scheint dabei fruchtbar für den lesedidaktischen Diskurs, um aufzuzeigen, welche Aspekte des Satzlesens voraussichtlich ‚leichter‘ in einem diagnostischen Instrument zu erfassen sind und welche eine Herausforderung bleiben. So gelingt es dem vorgestellten Verfahren beispielsweise nicht, gezielt Variationen auf propositionaler Ebene zu erzeugen – bei denen in Studien eine starke Vorhersagekraft v. a. in Bezug auf die benötigte Lesezeit festgestellt wurde (Caplan & Waters, 1999; Fiebach, 2001; Kintsch, 1974) – und dadurch in den Fokus der Diagnostik zu rücken. Eine Variation der Items hinsichtlich der Anzahl der Propositionen – bei gleichbleibender Satzlänge – schien im gewählten Testformat kaum umsetzbar, da die visuelle Darstellbarkeit (in Form eindeutiger Bilder) limitierend wirkte. Um entstehende Leseanforderungen durch eine gesteigerte Anzahl von Propositionen und genauso von Variationen auf illokutiver Ebene in den Blick nehmen zu können, bedarf es voraussichtlich der Entwicklung eines weiteren/anderen Testformats.

Im Zentrum der Entwicklung von Leseitems stand so die Variation syntaktischer Strukturen bei einer (versuchten) Konstanthaltung der Ebene der Propositionen und der illokutiven Ebene – alle Items wären beispielsweise nach Granzow-Emden (Granzow-Emden, 2019) als Erläuterungen aufzufassen. Einzugestehen ist dabei, dass die in den Satzitems repräsentierten Variationen der syntaktischen Struktur lediglich einen Ausschnitt dessen darstellen, was im System der deutschen Sprache möglich wäre. Alternative Itemsets könnten u. a. Variationen

- in Form weiterer und anderer Koordinationen (z. B. mit Komma),
- in Form weiterer und anderer Subordinationen (z. B. *dass*-Sätze),
- in der Stelligkeit des Verbs (transitive vs. ditransitive vs. intransitive Verben),
- hinsichtlich Genus Verbi (aktiv vs. passiv), Modus (Indikativ, Konjunktiv) oder Tempus des Verbs in den Blick nehmen.

Auf diese Weise könnten weitere Aspekte der Sprachverarbeitung auf Satzebene beleuchtet werden. Dass Items mit diesen Merkmalen gegenwärtig nicht Teil der Konstruktion sind, ist erneut einzig durch den bereits bestehenden Umfang des Instruments bedingt. Hier bietet sich breites Potenzial für die Weiterentwicklung des hier vorgeschlagenen Instruments oder die vollständige Neuentwicklung weiterer, dringlich benötigter Verfahren zur sprachsystematischen Betrachtung des Satzlesens bei Lernenden der Primar- und Sekundarstufe.

## Literatur

- Andrews, S., & Veldre, A. (2021). Wrapping up Sentence Comprehension: The Role of Task Demands and Individual Differences. *Scientific Studies of Reading*, 25(2), 123–140.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1817028>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with Words*. Clarendon Press.
- Bamberger, R., & Vanecek, E. (1984). *Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben: Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Jugend und Volk.
- Bangel, M. (2018). *Wortbildungsstrukturen als Wegweiser beim Dekodieren*. Springer VS.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20714-4>
- Bangel, M., & Müller, A. (2014). Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wortbildungsstrukturen. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Didaktik Deutsch*, 36, 43–63. <https://doi.org/10.25656/01:17206>
- Bangel, M., & Müller, A. (2015). Einsichten in morphologische Strukturen als Grundlage der Entwicklung von Dekodierfähigkeit. In I. Rautenberg & T. Reissig (Hrsg.), *Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive* (S. 17–53). Peter Lang.
- Bertschi-Kaufmann, A., & Graber, T. (Hrsg.). (2021). *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (8. Aufl.). Klett und Balmer.
- BiSS-Transfer. (2025). *Qualitätscheck der Diagnose-Tools für die Primarstufe*. <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/qualitaetscheck-der-diagnose-tools/qualitaetscheck-der-diagnose-tools-fuer-die-primarstufe/>
- Björnsson, C. H. (1968). *Läsbarhet*. Liber.
- Bredel, U., Fuhrhop, N., & Noack, C. (2017). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen* (2., überarb. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Bredel, U., & Maaß, C. (2016). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis*. Dudenverlag.
- Bredel, U., & Müller, A. (2015). Interpunktion. *Praxis Deutsch*, 254, 4–13.
- Caplan, D., & Waters, G. S. (1999). Verbal working memory and sentence comprehension. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(1), 77–94. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99001788>
- Duffy, S. A., Morris, R. K., & Rayner, K. (1988). Lexical ambiguity and fixation times in reading. *Journal of Memory and Language*, 27(4), 429–446. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90066-6](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90066-6)

- Eisenberg, P. (2020). *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz*. J. B. Metzler.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05094-6>
- Esslinger, G. (2015). Syntaktisches Lesen unter besonderer Berücksichtigung der Interpunktion – Theorie, Testkonzeptionen und empirische Befunde. In I. Rautenberg & T. Reissig (Hrsg.), *Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive* (S. 117–152). Peter Lang.
- Esslinger, G. (2016). Punkte und Kommas beim Lesen nutzen lernen – ein rezeptionsorientiertes Konzept (auch) für den Erwerb syntaktischer Muster des Deutschen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 32(2), 31–43. <https://doi.org/10.14220/odaf.2016.32.2.31>
- Fiebach, J. (2001). *Working memory and syntax during sentence processing* (unveröff. Dissertation). Universität Leipzig.
- Fix, J. (2015). Morphologie als Lesehilfe. Eine empirische Untersuchung mit Grundschulern. In I. Rautenberg & T. Reissig (Hrsg.), *Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive* (S. 55–89). Peter Lang.
- Förster, N., & Souvignier, E. (2019). „Heute wird gequopt“. Diagnosebasierte Förderung mit der Lernverlaufdiagnostik quop. *Schulverwaltung aktuell*, 7, 5–19.
- Gailberger, S. (2013). *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler*. Beltz Juventa.
- Gailberger, S. (2025). Leseförderung in Lesebänden. *Praxis Deutsch*, 309, 20–22.
- Gailberger, S., & Hauschild, K. (2018). Das Hamburger BiSS-Projekt „Systematische Leseförderung für die Primarstufe“. In S. Kutzelnann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Praxis der Lautleseverfahren* (S. 45–60). Schneider Verlag Hohengehren.
- Gailberger, S., & Wietzke, F. (Hrsg.). (2021). *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.).
- Gailberger, S., & Sappok, C. (Hrsg.). (2021). *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung. Theorie, Empirie, Anwendung*. SLLD. <https://doi.org/10.46586/SLLD.189>
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen* (3., vollst. überarb. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Helm, G., & Hesse, F. (2025). *KOMPASS: Kompetenzanalyse Schriftsprache* [Software]. <https://komp-pass-lesen.de>
- Kintsch, W. (1974). *The Representation of Meaning in Memory*. Erlbaum.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz* (2., aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2022). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler* (5., aktual. Aufl.). Hogrefe.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28075>
- Müller, A. (2025). Lesen! *Praxis Deutsch*, 309, 4–13.
- Richard, M. (2013). What are Propositions? *Canadian Journal of Philosophy*, 43(5–6), 702–719. <https://doi.org/10.1080/00455091.2013.870738>
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9., aktual. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021*. Waxmann.
- Van den Broek, P., & Kendeou, P. (2022). Reading comprehension I: Discourse. In M. J. Snowling, C. Hulme & K. Nation (Hrsg.), *The science of reading* (S. 239–260). Wiley.  
<https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch11>
- Winter, K. (2025). Lesediagnostik. *Grundschule Deutsch*, 86, 11–14.
- Zepnik, S. (2016). *Linguistische Leseprofile von Grundschülerinnen und Grundschulern*. Universität Hildesheim.

Anschrift des Verfassers:

Gerrit Helm, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft,  
Fürstengraben 18, 07743 Jena  
[gerrit.helm@uni-jena.de](mailto:gerrit.helm@uni-jena.de)