

Artikel erschienen in:

Jolanda Hermanns (Hrsg.)

PSI-Potsdam

Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019 – 2023)

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 3)

2023 – 393 S.

ISBN 978-3-86956-568-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-60187>

Empfohlene Zitation:

Julia Kruse: Entwicklung und Durchführung eines Seminars zur Förderung der Diagnosekompetenz von Lehramtsstudierenden der Grundschulpädagogik Deutsch im Bereich der Leseflüssigkeit, In: Jolanda Hermanns (Hrsg.): PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019–2023) (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 3), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 329–342.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61856>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Entwicklung und Durchführung eines Seminars zur Förderung der Diagnosekompetenz von Lehramtsstudierenden der Grundschulpädagogik Deutsch im Bereich der Leseflüssigkeit

*Julia Kruse*¹

¹ Universität Potsdam,  0009-0009-0895-4988

ZUSAMMENFASSUNG: Die differenzierte und individuelle Förderung der Leseflüssigkeit in heterogenen Gruppen erfordert ein hohes Maß an diagnostischer Kompetenz. Diese kann nicht allein durch die Vermittlung von Wissen gefördert werden, sondern muss zusätzlich durch praxisnahe Übungen sukzessive ausgebildet werden. Um die Diagnosekompetenz von Masterstudierenden der Grundschulpädagogik (Deutsch) an der Universität zu Potsdam zu fördern, wurde im Rahmen des Projekts PSI-Potsdam ein Seminar entwickelt und durchgeführt, das nach der Idee des Blended Learning mit digitalen Übungen angereichert ist und eine Förderung der Diagnosekompetenz über einen längeren Zeitraum gewährleisten soll. In dem Beitrag werden nach einer theoretischen Einführung sowie einer Darlegung der Relevanz des Seminarkonzepts für Lehrkräfte der Primarstufe Deutsch die Entwicklung und Einbettung der Übungstools im Seminar dargestellt sowie deren praktischer Einsatz diskutiert.

KEYWORDS: E-Learning, Blended Learning, Diagnosekompetenz, Heterogenität, Leseflüssigkeit

ABSTRACT: The differentiated and individual promotion of reading fluency in heterogeneous groups requires a high level of diagnostic competence. This competence cannot be promoted by imparting knowledge alone, but must be also gradually trained through practical exercises. In order to promote the diagnostic competence of master's students of primary school education (German language) at the University of Potsdam, a seminar was developed and conducted as part of the PSI-Potsdam project. Based on the idea of blended learning, the seminar is enriched with digital exercises and is intended to ensure the promotion of diagnostic competence over a longer period of time. The following article first gives a theoretical introduction and discusses the importance of the seminar concept for primary school teachers (German). Finally, the development of the practice tools and their embedding in the seminar will be shown and their practical use will be discussed.

KEYWORDS: e-learning, blended learning, diagnosis competence, heterogeneity, reading fluency

1 EINLEITUNG

Voraussetzung für die Förderung von Kindern in heterogenen Gruppen ist eine individuelle Diagnose, wobei eine subjektive und unsystematische Einschätzung des Lernstands wenig zielführend ist (Hesse & Latzko, 2017; Praetorius & Südkamp, 2017). Vielmehr müssen Lehrkräfte in der Lage sein, möglichst differenziert, treffsicher und frühzeitig Defizite in der individuellen Entwicklung von Kindern zu erkennen, um entsprechend reagieren zu können (vgl. Letzel et al., 2019). Das betrifft auch die Förderung von Leseflüssigkeit bei Grundschulkindern, deren Entwicklung unterschiedlich schnell verläuft und sich in verschiedenen Lesemustern äußert: „Manch einer liest langsam und stockend, eine andere schnell, aber fehlerhaft. Wieder ein anderer mit so vielen Pausen, dass er nicht versteht, was er liest“ (Röttig et al., 2021, S. 27).

Für Lehrkräfte zeigt sich diesbezüglich ein recht unüberschaubares Bild. Das hängt u. a. damit zusammen, dass der Entwicklungsverlauf von Leseflüssigkeit im deutschsprachigen Raum noch immer ein Desiderat darstellt und bisher nur wenige diagnostische Instrumente zur differenzierten Diagnose entwickelt wurden. Es existieren zwar diverse Schnelltests zur Einschätzung der Lesekompetenz (z. B. LDL, KNUSEL-L, SLS, ELFE I und II etc.), die i. d. R. ohne großen Aufwand und ohne ausdifferenzierte Diagnosekompetenz eingesetzt werden können (Hesse & Latzko, 2017), jedoch erfassen diese nicht alle Ebenen der Leseflüssigkeit.

Derzeit ist eine differenzierte Diagnose nur mit einem Lautleseprotokoll (LLP) möglich (Rosebrock et al., 2013). Obwohl Studien in den USA zeigen konnten, dass sich die regelmäßige Erhebung der Leseflüssigkeit durch die Lehrkräfte mittels eines LLP positiv auf die Leseentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirkt, ist dieses Verfahren im deutschsprachigen Raum bisher nur wenig bekannt (Rosebrock et al., 2013). Hinzukommt, dass eine Betrachtung aller Ebenen der Leseflüssigkeit eine differenzierte Hörwahrnehmung seitens der Lehrkraft erfordert und insofern einer gewissen Übung in der Praxis bedarf.

Aus diesem Grund wurde ein Seminar entwickelt und durchgeführt, um angehenden Lehrkräften diesbezüglich eine Orientierung zu bieten. Neben der Konzeption und Erprobung von Materialien zur differenzierten Förderung von Leseflüssigkeit ist das Ziel des Seminars, die Studierenden in die Diagnostik einzuführen und sie anschließend dazu zu befähigen, geeignete Maßnahmen für die individuelle Förderung der Leseflüssigkeit in sprachlich heterogenen Gruppen

zu ergreifen. Es stellt sich hierbei jedoch die Frage, wie die Ausbildung der Diagnosekompetenz durch differenzierte und praxisnahe Übungen bei gleichzeitiger Erarbeitung weiterführender Inhalte (in diesem Fall die Förderung) auch über einen längeren Zeitraum gelingen kann.

1.1 Theoretischer Hintergrund

Leseflüssigkeit meint die genaue, automatisierte, schnelle und betonte Lektüre (Rosebrock et al., 2013) und muss insofern als ein mehrdimensionales, gestuftes Konstrukt verstanden werden (Röttig et al., 2021), das sich aus den vier Ebenen Dekodiergenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und Prosodie zusammensetzt. Die Ebenen bauen aufeinander auf, wobei die prosodische Gestaltung des Gelesenen, also die angemessene Betonung und Pausensetzung, die „höchste Anforderungsstufe des flüssigen Lesens“ (Nix, 2011, S. 95) darstellt. Demnach kann die höchste Stufe erst dann erreicht werden, wenn die hierarchieniederen Ebenen bereits ausgebildet sind. Unter Berücksichtigung dieses Entwicklungsprozesses lässt sich für jedes Kind ein Lesemuster erstellen (Röttig et al., 2021), an das die Lehrkraft mit Blick auf die weitere Förderung anknüpfen kann.

Die Mehrdimensionalität des Konstrukts geht allerdings mit einer entsprechend hohen Anforderung an die Diagnostizierenden einher, weil sie bei der Einschätzung des Leseniveaus eines Kinds ihre Aufmerksamkeit auf mehrere Teilbereiche richten müssen, um in einem zweiten Schritt gezielte Maßnahmen für die Förderung zu ergreifen. Neben methodischem, prozeduralem und konzeptuellem Wissen ist für eine solche diagnostische Expertise nach Helmke (2007) ein hohes Niveau an zutreffender Orientiertheit nötig. Lehrkräfte müssen den Kompetenzstand eines Kindes also möglichst genau einschätzen können, um Anknüpfungspunkte für die sich daran anschließende Förderung zu erhalten.

Diagnostische Kompetenz im Hinblick auf die Entwicklung von Leseflüssigkeit wird hier demnach als Fähigkeit verstanden, Lesefehler, (mühsam) erlesene Wörter, Lesegeschwindigkeit und prosodische Elemente wie Pausengestaltung und Phrasierung sowie Betonung eines (vor-)lesenden Kinds anhand der Richtwerte aus der Forschung möglichst differenziert und treffsicher einschätzen und die Leseleistung eines Kinds mithilfe der aus der Forschung ermittelten Grenzwerte einem Muster der Leseflüssigkeit zuordnen zu können.

1.2 Relevanz für Lehrkräfte im Fach Deutsch für die Primarstufe

Als basale Ebene der Lesekompetenz stellt Leseflüssigkeit die Voraussetzung für Leseverstehen (Pikulski & Chard, 2005), den Lernerfolg in allen Unterrichtsfächern (Rosebrock & Nix, 2017) und letztlich die Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Leben dar. Nach der jahrelangen Annahme, dass sich Leseflüssigkeit quasi nebenbei und automatisch entwickle, ist in der Leseforschung und -didaktik mittlerweile unumstritten, dass sie der systematischen und individuellen Förderung bedarf (Rosebrock & Nix, 2017). Da die Entwicklung der Lesekompetenz nicht mit der Grundschule abgeschlossen ist, ist ihre regelmäßige Überprüfung in Form von Lernstandserhebungen auch in den weiterführenden Schulen unablässig (Hesse & Latzko, 2017).

Auslöser für dieses Umdenken waren insbesondere die schlechten PISA-Ergebnisse im Jahr 2000, für die im Bildungsdiskurs u. a. die mangelnden Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte verantwortlich gemacht wurden (Letzel et al., 2019; Hesse & Latzko, 2017). Auch die Hattie-Studie konnte zeigen, dass der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in hohem Maße von der Diagnosekompetenz der Lehrkräfte abhängig ist (Hattie et al., 2013). Weil sich auch die diagnostische Kompetenz nicht von selbst ausbildet, müssen diagnostisches Wissen und Können laut Hesse & Latzko (2017) systematisch und angeleitet erworben werden.

Vor diesem Hintergrund fordert die KMK in ihren Bildungsstandards eine Verankerung der Diagnosekompetenz in der Lehrkräftebildung zur Professionalisierung von Lehrkräften. Dazu gehören die Formulierung entsprechender Ziele in den Studienordnungen der Lehramtsstudiengänge, für den Vorbereitungsdienst sowie für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Im Kompetenzbereich 7 und 8 der KMK werden die Ziele zur Diagnose von Lernvoraussetzungen und -entwicklungen jeweils ausformuliert (KMK, 2004). An der Universität Potsdam sind sie in der Studienordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Deutsch für die Primarstufe verankert. In den Mastermodulen „Diagnose & Förderung mündlichen und schriftlichen Sprachhandelns“ sowie „Texte, Medien und didaktisches Material“ wird das im Bachelorstudium erworbene Wissen vertieft und durch die Ausbildung einer diagnostischen Expertise erweitert. Daran schließt sich das Modul „Forschungs- und/oder Praxisprojekt“ an, in dem das hier vorgestellte Seminar angeboten wird. Ziel des Moduls ist es u. a., die erworbenen Fähigkeiten in der Praxis anzuwenden bzw. mit wissenschaftlichen Fragestellungen zu verbinden (Fakultätsrat der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam, 2013).

2 SEMINARKONZEPT MIT IDEALTYPISCHEM ABLAUF

Das Seminar soll im Blended-Learning-Design durch die Einbindung von Online-Formaten möglichst praxisnahe Übungen bereitstellen und die Förderung der Diagnosekompetenz bei gleichzeitiger Erarbeitung von Fördermaterialien gewährleisten. Die Chancen von E-Learning werden insbesondere seit der Corona-Pandemie, die gezwungenermaßen mit einem Umstieg auf digitale Formate einherging, als hoch eingestuft: Es ermöglicht neben der Verknüpfung unterschiedlicher digitaler Inhalte differenzierte, motivierende und nachhaltige Angebote und Aufgaben, schnelles Feedback, Unabhängigkeit und nicht zuletzt einen erhöhten Lernerfolg (Handke & Schäfer, 2012; Wipper & Schulz, 2021). Mit Blick auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993), nach der die Motivation durch das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit positiv beeinflusst wird, kann E-Learning Präsenzformate allerdings nicht vollständig ersetzen. So haben beide Formate ihre Nachteile: Während die Flexibilität und Selbstständigkeit (Autonomie) der Lernenden bei der Erarbeitung von Inhalten und Bearbeitung von Aufgaben in Präsenzformaten eingeschränkt sind, gehen E-Learning-Formate mit einem erschwerten Austausch (soziale Eingebundenheit) einher.

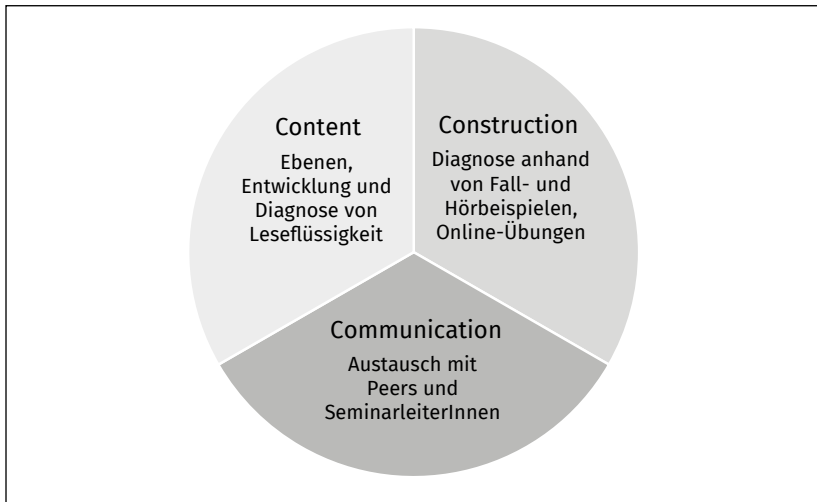
Um die Nachteile beider Formate möglichst zu reduzieren und ihre jeweiligen Vorteile nutzbar zu machen, werden im Blended-Learning-Design E-Learning und Präsenzanteile miteinander kombiniert (Handke & Schäfer, 2012). Diese Kombination erfolgt im Seminar nach dem *3C-model of didactical components* nach Kerres & de Witt (2003), das mit einem besonderen Fokus auf die Gestaltung von Blended-Learning-Szenarien entwickelt wurde und folgende Komponenten beinhaltet:

- ◆ Content (Bereitstellung von Lernmaterial)
- ◆ Communication (Austausch zwischen den Lernenden oder den Lernenden und Lehrenden)
- ◆ Construction (Angebot und Leitung von Lernaktivitäten zur Bearbeitung von Aufgaben).

Um die Diagnosekompetenz der Studierenden zu fördern, werden sowohl Wissen zur Entwicklung und Diagnose von Leseflüssigkeit vermittelt (Content) als auch Anwendungsaufgaben zur Diagnostik (Construction) bereitgestellt. In Reflexionsphasen (Communication) können Unklarheiten beseitigt und Herausforderungen bei der Diagnostik transparent gemacht werden (vgl. Abb. 1).

Für die Gestaltung der Online-Aufgaben (Construction) werden Höraufnahmen genutzt, die im Rahmen einer am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik Deutsch durchgeführten längsschnittlichen Untersuchung zur Entwicklung der

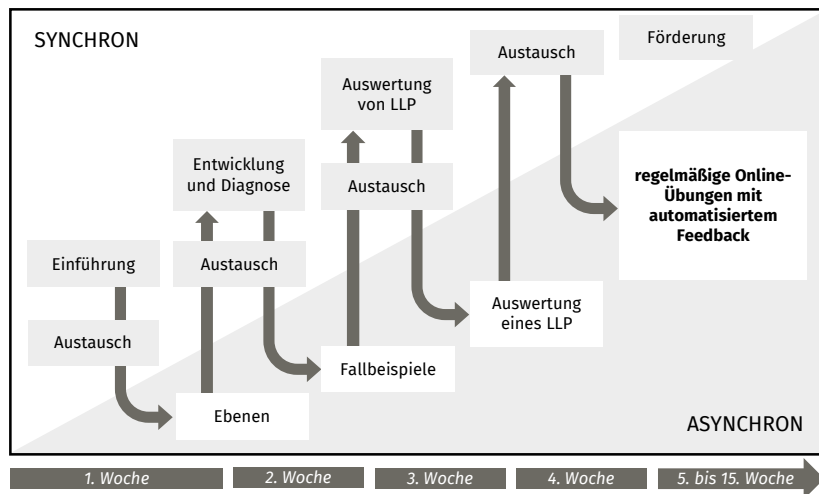
Abbildung 1 Seminarkonzept nach dem *3C-model of didactical components* von Kerres & de Witt (2003)



Leseflüssigkeit von Grundschulkindern entstanden sind (erste Kohorte 2016–2020, Klassenstufen 2–5). Dabei wird auf das Konzept der kompetenzorientierten Tests (Schindler et al., 2015) zurückgegriffen, das im Vergleich zu anderen Testformaten wie z. B. (kompetenzorientierten) Wissenstests einen größeren Praxisbezug aufweist: Während mit Wissensfragen nur methodisches, prozedurales und konzeptuelles Wissen überprüft werden kann, erlaubt diese Form der Testung nach Schindler et al. (2015) einen Einblick in das Verhalten der Lernenden in Situationen, die einer realen Diagnosesituation nahekommen, auch wenn die Anforderungen im Vergleich zur realen Situation insgesamt sinken. Für die im Seminar eingesetzten Tests ist diese Reduzierung der Komplexität aber insofern relevant, als die Studierenden schrittweise an die hohen Anforderungen bei der Diagnose von Leseflüssigkeit herangeführt werden können. Die Tests dienen dabei nicht nur der (Selbst-)Überprüfung der Diagnosekompetenz der Studierenden, sondern auch der Übung und Förderung. Durch das mit dem Blended-Learning-Format aus Content, Communication und Construction einhergehende Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993) verspricht das Konzept insgesamt einen hohen Lernerfolg.

Für die theoretische und praktische Hinführung der Studierenden an die Diagnostik sind insgesamt vier Wochen vorgesehen, in denen sie abwechselnd in Präsenz und in asynchronen Onlinephasen selbstständig arbeiten (vgl. Abb. 2). In den Präsenzveranstaltungen werden die theoretischen Grundlagen erarbeitet

Abbildung 2 Ablauf des Seminars zum Seminaranteil „Diagnose von Leseflüssigkeit“ mit Integration der Online-Übungen im Blended-Learning-Design



und Möglichkeiten des Austauschs geboten. Die Anwendungsaufgaben zur Leseflüssigkeitsdiagnose werden überwiegend online (asynchron) bearbeitet.

Mit Fortlauf des Seminars nimmt die selbstständige Arbeit der Teilnehmenden zu, während der Anteil der inhaltlichen Erarbeitung der Diagnostik in Präsenz mehr und mehr abnimmt und durch anwendungsbezogene Online-Übungen kompensiert wird. Diese ermöglichen ein direktes und automatisiertes Feedback, sodass sich der Reflexionsanteil in den Präsenzveranstaltungen ebenfalls reduzieren lässt. Auf diese Weise kann in den Präsenzveranstaltungen schrittweise zur Förderung von Leseflüssigkeit übergegangen werden, während parallel zur Erarbeitung von Fördermethoden im Grundschulunterricht weiterhin die Förderung der Diagnosekompetenz der Studierenden möglich ist.

Zunächst vertiefen die Studierenden das theoretische Konstrukt ‚Leseflüssigkeit‘, das sie bereits aus Bachelorveranstaltungen kennen (z. B. Einführung in die Literaturwissenschaft und -didaktik, Leseverstehen, Rezeptionsästhetik). Dazu lesen sie in Alleinarbeit einen Grundlagentext (Nix, 2011) und bereiten in Gruppen ein Referat zu den einzelnen Ebenen vor, das in der nächsten Sitzung in Präsenz gehalten wird. Hier werden bereits Content, Construction und Communication nach dem Modell von Kerres & de Witt (2003) miteinander verbunden.

Nach der Grundlagenbildung und der Klärung offener Fragen erhalten die Studierenden in einer zweiten Präsenzveranstaltung einen Einblick in empirische Befunde zur Entwicklung der Leseflüssigkeit im Grundschulalter (Röttig

et al., 2021). In diesem Zusammenhang lernen sie, welche unterschiedlichen Lesemuster Kinder zeigen und wie sich die Leseflüssigkeit von Kindern weiterentwickelt, wenn sie keine gezielte Förderung erhalten. Auf diese Weise ergibt sich die Relevanz der differenzierten Diagnostik, die sich wiederum positiv auf die Motivation der Teilnehmenden auswirkt (Deci & Ryan, 1993), ihre Diagnosefähigkeiten zu schulen.

Die Förderung der Diagnosekompetenz beginnt mit einem zunächst gemeinsamen Hören von Lesungen und Diagnostizieren von Lesedefiziten exemplarischer Kinder im Plenum. Danach sollen die Studierenden anhand von kurzen Höraufnahmen in Alleinarbeit selbstständig Defizite erkennen und mit einem zuvor vorgegebenen Notationssystem (in Anlehnung an Rosebrock et al., 2013) dokumentieren. Dabei werden Lesefehler, nicht automatisiert gelesene Wörter sowie Pausen im vorgelesenen Text markiert. Die Lösungen werden in der darauffolgenden Sitzung in Präsenz gemeinsam besprochen, bevor die Studierenden in das Auswerten eines LLP mithilfe eines LLP-Rasters eingeführt werden.

In einer sich daran anschließenden asynchronen Phase hören die Studierenden eine Aufnahme von einem vorlesenden Kind und werten dessen Leseflüssigkeit mithilfe des LLP-Rasters aus. Auch hierzu werden Lesefehler, nicht automatisiert gelesene Wörter sowie Pausen im vorgelesenen Text markiert. Anschließend werden diese in das Raster eingetragen und zusammengezählt. Die Lesegeschwindigkeit wird anhand der gelesenen Wörter pro Minute erfasst. Durch einen Vergleich der Ergebnisse mit den Grenzwerten für flüssiges Lesen aus der Forschung kann dem vorlesenden Kind ein Lesemuster zugeordnet werden (Röttig et al., 2021). An diese selbstständige Phase schließt sich wieder eine Präsenzsitzung an, in der die Lösungen der LLP-Auswertung besprochen werden.

Schließlich erhalten die Studierenden in einem zeitlichen Abstand von einer Woche regelmäßig Online-Übungen, die sie asynchron von zu Hause aus bearbeiten können. Die Anzahl der Übungen kann in Abhängigkeit vom Übungsbedarf der Teilnehmenden variiert werden. Aufgrund der Semestergrenzen können in diesem Format maximal acht Übungen eingesetzt werden.

Die Übungen haben das Ziel, die Hörwahrnehmung der Teilnehmenden in einem Zeitraum von mehreren Wochen zu schärfen. Anhand kurzer Aufnahmen laut lesender Kinder und der vorgelesenen Textauszüge werden wiederholt einzelne Ebenen der Leseflüssigkeit fokussiert und Defizite bestimmt:

- ♦ Dekodiergenauigkeit: „Markieren Sie alle Wörter im Text, die das Kind fehlerhaft liest.“
- ♦ Automatisierung: „Markieren Sie alle Wörter im Text, die das Kind (mühsam) erliest.“
- ♦ Prosodie: „Markieren Sie alle Pausen im Text, die das Kind macht.“

Da die Lesegeschwindigkeit anhand der Anzahl der gelesenen Wörter pro Minute relativ schnell eingeschätzt und objektiv gemessen werden kann (Rosebrock et al., 2013), wird auf Übungen zu dieser Ebene der Leseflüssigkeit verzichtet. Durch ein vorab hinterlegtes Feedback, das nach der Eingabe erscheint, können sich die Teilnehmenden vergewissern, ob sie mit ihrer Einschätzung richtig liegen.

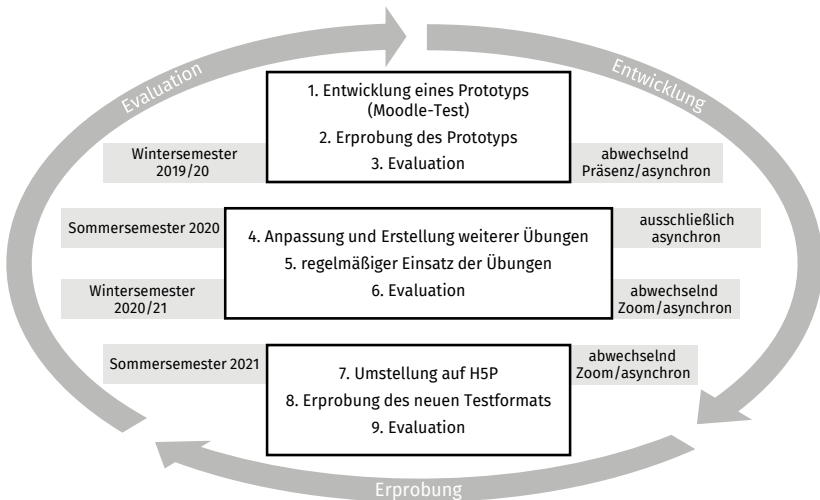
Die Übungsaufgaben sind auf die Schwierigkeiten der Studierenden zugeschnitten. Das heißt, die Teilnehmenden erhalten Übungen, die genau die Phänomene der Leseflüssigkeit zum Gegenstand haben, deren Einschätzung ihnen noch Probleme bereitet. Dabei werden mehrere Übungen mit je unterschiedlichen Schwerpunkten bereitgestellt. Die Studierenden erhalten von den Dozierenden Empfehlungen, welche Übungen sie mindestens absolvieren müssen, um ihre jeweiligen Schwerpunkte zu trainieren. Die Schwierigkeiten können durch den Austausch im Seminar, durch Fragebögen, aber auch durch die Ergebnisse der ersten LLP-Auswertung transparent gemacht und vorab durch die Dozierenden analysiert werden.

Am Ende des Seminars werten die Teilnehmenden ein zweites LLP aus, in dem sie ihre durch die Online-Übungen geschulten Fähigkeiten auf die Probe stellen. Das Ergebnis wird abschließend besprochen und erlaubt sowohl den Studierenden als auch der dozierenden Person einen Einblick in den Lernfortschritt.

3 DURCHFÜHRUNGSERFAHRUNGEN

Aufgrund der Corona-Pandemie konnte das Seminar nicht wie ursprünglich geplant durchgeführt werden. So wurde das Übungsmaterial über insgesamt vier Semester unter verschiedenen Bedingungen (weiter-)entwickelt und getestet (vgl. Abb. 3). Dabei wurde sich am Zyklus der Design-Based Research aus Analyse/Vorbereitung, Konstruktion/Durchführung und Evaluation/Reflexion orientiert (McKenney & Reeves, 2012). Der Verlauf der Entwicklung der Tests während der Durchführung und die Ergebnisse dieser sollen im Folgenden dargestellt werden.

Um an die Schwierigkeiten der Studierenden angepasste Online-Übungen zu entwickeln, wurden im Wintersemester 2019/20 nach der Einführung in die Diagnostik mithilfe eines LLP zunächst die Lernvoraussetzungen analysiert. Dazu erhielten die Teilnehmenden einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung ihrer Diagnosekompetenz. Die Auswertung ergab, dass ein Großteil der Befragten trotz bereits durchgeführter Übungen nicht in der Lage ist, die Ebenen Automatisierung und Prosodie voneinander zu unterscheiden. Auf Grundlage dieser Ergebnisse wurden in der Moodle-Aktivität *Test* Übungsaufgaben konzipiert, die genau auf diese Unsicherheit Bezug nehmen. Da in der LLP-Auswertung aber

Abbildung 3 Verlauf der (Weiter-)Entwicklung des Online-Materials

auch Lesefehler nicht immer korrekt eingeschätzt wurden, wurden zusätzlich Fragen zur Dekodiergenauigkeit entwickelt.

In der Moodle-Aktivität *Test* lassen sich kursunabhängige Fragensammlungen erstellen, aus denen Fragen mit automatisiertem Feedback ausgewählt und für einen Test zusammengestellt werden können. Für die Fragen wurden kurze Höraufnahmen und die vorgelesenen Textauszüge genutzt. Da ein direktes Markieren von falsch gelesenen und erlesenen Wörtern sowie Pausen im vorgelesenen Text nicht möglich ist, wurden die Übungen angepasst: Die Teilnehmenden hatten demnach die Aufgabe, die *Anzahl* der gehörten Lesefehler, erlesenen Wörter und Pausen zu bestimmen. Dazu ist es jedoch mitunter nötig, diese zuvor zu notieren, bevor die Anzahl eingetippt werden kann.

Bis zum Seminarende konnte eine Übung mit Aufgaben zur Dekodiergenauigkeit, Automatisierung und Prosodie als Prototyp bereitgestellt und erprobt werden. Nach der Erprobung wurden technische Fehler behoben und motivations-senkende Faktoren – wie etwa Punktabzüge bei falschen Antworten – mit Blick auf den Einsatz im nächsten Semester minimiert.

Aufgrund der Pandemie wurde das gesamte Seminar im Sommersemester 2020 auf der Lernplattform Moodle asynchron durchgeführt. Inhalte wurden dabei über Lernvideos vermittelt; der vorgesehene Austausch fand ausschließlich im Online-Forum statt. Nichtsdestotrotz konnten der überarbeitete Prototyp aus dem Wintersemester importiert sowie weitere in der Zwischenzeit erstellte Übungen im Laufe des Seminars insgesamt drei Mal eingesetzt werden. An-

hand der Forendiskussionen wurden die Übungen selbst sowie deren regelmäßiger Einsatz evaluiert. Auch hier wurden technische Fehler rückgemeldet, die mit Blick auf das nächste Semester behoben wurden. Die Übungen selbst jedoch und deren regelmäßiger Einsatz – auch während der sich an die Diagnostik anschließenden Erarbeitung der Förderung von Leseflüssigkeit – wurden von den Teilnehmenden als hilfreich eingeschätzt.

Die unter der Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse angepassten Übungen konnten schließlich im Wintersemester 2020/21 eingesetzt und – wie im Konzept von Kerres & de Witt (2003) vorgesehen – in einem direkten Austausch über Zoom reflektiert werden. Auf diese Weise war es den Studierenden möglich, Schwierigkeiten bei der Diagnostik, wenn auch nicht in Präsenz, auf einem mündlichen und unmittelbaren Weg zu kommunizieren.

Im Sommersemester 2021 wurde im Seminar die Moodle-Aktivität *H5P* getestet. Auch hier können bereits erstellte Übungen durch den Import in Moodle problemlos in andere Seminare überführt werden. Im Vergleich zum Moodle-Test überzeugt das Format jedoch durch eine ansprechende Gestaltung, neue Möglichkeiten und motivierendes Feedback. So ist die Wahrscheinlichkeit von Erfolgserlebnissen größer, weil Fehler weniger stark sanktioniert und richtige Antworten durch das Sammeln von Sternen belohnt werden. Außerdem erlaubt *H5P* das unmittelbare Anklicken von Wörtern und Pausen im präsentierten bzw. vorgelesenen Text, womit das vorherige Notieren von Auffälligkeiten entfällt. In der Praxis wurden diese Vorteile durch die Studierenden nach einem Vergleich der alten Übungen mit dem neuen Übungsformat bestätigt.

Die Erstellung von Aufgaben in *H5P* hat sich im Gegensatz zum Moodle-Test jedoch als sehr aufwändig erwiesen. Es konnten zwar auf bereits im alten Testformat erstellte Fragen zurückgegriffen werden, allerdings war ein direkter Import der Fragen aus technischen Gründen nicht möglich. Das hatte zur Folge, dass die Übungsaufgaben komplett neu erstellt werden mussten und wegen des erhöhten Aufwands nur wenige Übungen im Sommersemester 2021 bereitstanden. Eine Differenzierung wurde dadurch erschwert.

Dennoch lässt sich Problem der Differenzierung mit mehr Aufwand lösen. Seit dem Wintersemester 2021/22 wird daher ausschließlich mit *H5P* zur Förderung der Diagnosekompetenz der Studierenden gearbeitet.

4 FAZIT UND AUSBLICK

Die praktische Durchführung des Seminars hat gezeigt, dass eine Einbindung von Online-Tools in Lehrveranstaltungen nach dem *3C-model* von Kerres & de Witt (2003) zur Förderung der Diagnosekompetenz über einen längeren Zeit-

raum bei gleichzeitiger Erarbeitung anderer Inhalte in den Präsenz- bzw. synchronen Phasen grundsätzlich möglich ist. Insofern muss die Förderung der Diagnosekompetenz der Teilnehmenden bei einer Ausrichtung auf andere Themen nicht enden, was insbesondere für Seminare relevant sein kann, in denen für die Diagnostik nur wenige Sitzungen zur Verfügung stehen. Auch eine nach dem Seminar weiterführende Förderung ist denkbar (z. B. durch die Bereitstellung weiterer Aufgaben im Moodle-Kurs). Mit Blick auf das hier vorgestellte Seminar hat das Konzept das Potenzial, so auch die Hörwahrnehmung über einen längeren Zeitraum zu schulen, die für die differenzierte Diagnose von Leseflüssigkeit benötigt wird.

Bei der Durchführung des Seminars unter verschiedenen Bedingungen wurde darüber hinaus deutlich, dass der Ablauf flexibel an dynamische Situationen angepasst werden kann: Es sind Online-Varianten mit einer Mischung aus synchronen und asynchronen Anteilen oder aber Präsenzformate mit einer Integration von Online-Übungen möglich. Dabei lassen sich theoretische Grundlagen auch asynchron vermitteln. Vor allem die Bereitstellung von Inhalten durch Lernvideos erlaubt den Lernenden eine selbstständige und flexible Erarbeitung, was zu einem gesteigerten Autonomieerleben führt. Wichtiger Bestandteil bleibt jedoch der direkte Austausch im Sinne der sozialen Eingebundenheit. Da dieser durch eine rein asynchrone Variante eingeschränkt ist, wird insbesondere bei der Erarbeitung komplexer Inhalte und hoher Anforderungen an Lehramtsstudierende und Lehrkräfte bei der Diagnostik von einem rein asynchronen Format abgeraten.

Im Hinblick auf die praktische Handhabung sind die Online-Tools wegen ihrer flexiblen Einbindung als besonders nachhaltig einzustufen: Sie können nach der Erstellung in Moodle in unterschiedlichen Kursen an der Universität, aber auch in Lehrkräftefortbildungen immer wieder genutzt werden. Zwar hat die Moodle-Aktivität *Test* gegenüber *H5P* den Vorteil, dass Testfragen schnell und ohne großen Aufwand erstellt und für eine Differenzierung genutzt werden können, allerdings überwiegen insgesamt die Vorteile der *H5P*-Übungen im Hinblick auf Motivation und Handhabung. Schließlich lässt sich mit etwas mehr Aufwand auch mit *H5P* eine Differenzierung zur gezielten Förderung der Diagnosekompetenz vornehmen.

Literaturverzeichnis

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>

- Fakultätsrat der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam (2013): *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Deutsch für das Lehramt für die Primarstufe an der Universität Potsdam.*
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen.* Schneider.
- Handke, J. & Schäfer, A. M. (2012). *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. Eine Anleitung.* Oldenbourg Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783486716849>
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte.* 3., überarb. u. erw. Aufl. Barbara Budrich. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838547510>
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.*
- Kerres, M. & de Witt, C. (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 28, 101–114.
- Letzel, V., Otto, J. & Schneider, C. (2019). „Ich hoffe, dass ich treffsicher bin.“ Eine qualitative Studie zu Diagnosekriterien und Differenzierungsmaßnahmen der Lehrkräfte. In Knauder, H. & Reisinger, C.-M. (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Unterricht. Empirische Befunde und Hinweise für die Praxis.* Waxmann, 69–83. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830990161>
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research.* Routledge.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit.* Juventa.
- Pikulski J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency. Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510–518.
- Praetorius, A.-K. & Südkamp, A. (2017). Eine Einführung in das Thema der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In Südkamp, A. & Praetorius, A.-K. (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen.* Waxmann, 13–18.
- Röttig, S., Schwerkolt, C. & Nottbusch, G. (2021). Die Entwicklung der Leseflüssigkeit in der Grundschule. Eine Longitudinalstudie über die interagierenden Dimensionen Dekodiergenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und Prosodie bei Kindern der Jahrgangsstufen 2 und 3. In Gailberger, Steffen & Sappok, Christopher (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung. Theorie – Empirie – Anwendung.* Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, 27–47. <https://doi.org/10.46586/SLLD.189>
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung.* Schneider.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2013). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe.* 2. Aufl. Klett Kallmeyer.

- Schindler, C., Bauer, J., Strasser, A., Schlomske-Bodenstein, N., Seidel, T. & Prenzel, M. (2015). Prüfungen als Indikatoren für Studienerfolg. In Berthold, C., Jorzik, B. & Mayer-Guckel, V. (Hrsg.), *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Stifterverband, 62–77.
- Wipper, A. & Schulz, A. (2021). *Digitale Lehre an der Hochschule. Vom Einsatz digitaler Tools bis zum Blended-Learning-Konzept*. Barbara Budrich. <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838555997>