

Deutung von Lesefehlern¹

Hans Brügelmann

In der Diagnose und Einschätzung von Lesefehlern lassen sich (wie bei der Rechtschreibdiagnose) vier grundsätzlich verschiedene Ansätze unterscheiden:

(1) Zur Unterrichtstradition gehört das schlichte Auszählen der Fehlermenge unter dem didaktischen Motto: Je mehr Fehler jemand macht, umso schwächer ist seine Lesefähigkeit ausgeprägt und umso mehr muss er üben. Es wird also eine einheitliche Lesefähigkeit angenommen, in der es nur quantitative Unterschiede zwischen einzelnen Personen gibt. Diese Annahme kann aber in die Irre führen (auch wenn sie im Schulalltag meist einen brauchbaren ersten Filter abgibt, um Kinder mit Schwierigkeiten rasch herauszufinden): Nehmen wir an, Kinder begegnen auf den ersten Fibelseiten immer wieder denselben Wörtern. Dann können sie sich diese Wörter an Unterschieden merken, die nichts mit einer Einsicht in den Aufbau der Schrift zu tun haben. Sie können also Wörter an Merkmalen wie "den zwei Kreuzen in der Mitte" (Mutter) oder "dem Ei am Anfang" (Oma) wiedererkennen, auf die Länge des Wortes achten und Unsicherheiten durch ihre Sprachenerfahrung und Sinnerwartung klären. Das gilt jedenfalls für einen begrenzten Anfangswortschatz. Solche naiven Leser machen dann weniger Fehler als Kinder, die die Wörter systematisch analysieren und noch Schwierigkeiten mit einzelnen Buchstaben oder mit dem Zusammenlesen haben. Auch wenn Kinder sich bemühen, vom Wort-für-Wort—Lesen zum zusammenhängenden, sinnverstehenden Satzlesen überzugehen, unterlaufen ihnen vermehrt Fehler, die sie vorher kaum gemacht haben. Diese beiden Beispiele machen deutlich, dass Fehler nicht nur etwas über Schwächen des Lesers, sondern auch über die Art der Aufgabe und die Qualität der Problemlösung durch den Lerner aussagen.

(2) Eine erste Differenzierung des quantitativen Fehlerbegriffs bringt die Gruppierung nach der äußeren Form des Fehlers. Als Gesichtspunkte für eine solche gegenstandsbezogene Analyse der Oberflächenähnlichkeit von Lesefehlern werden z.B. in verschiedenen Tests vorgeschlagen: Auslassungen, Hinzufügungen, Ersetzungen, Vertauschungen (von Buchstaben oder Wörtern). Angenommen wird, dass Kinder in ihren Fehlern unterschiedliche Schwerpunkte haben, so dass es sich lohnt, die Übung auf bestimmte Merkmale der Schrift zu konzentrieren (z.B. die Unterscheidung ähnlich aussehender Buchstaben zu üben oder eine Auswahl von oft falsch gelesenen Wörtern wiederholt lesen zu lassen). Eine Schwierigkeit dieses Ansatzes macht die folgende Erfahrung deutlich: JENKINS/LARSON (1978) haben Kinder denselben Text (ohne Korrektur von Fehlern und ohne zusätzliche Übung) an zwei Tagen hintereinander lesen lassen; bei der zweiten Lektüre haben die Kinder rund 1/3 der am ersten Tag falsch gelesenen Wörter richtig gelesen — und dafür andere Fehler gemacht. Leistungsschwächen lassen sich also nur bedingt an äußeren Merkmalen von Schrift(zeichen) festmachen; sie sind Symptome für tieferliegende und komplexere Schwierigkeiten im Zusammenspiel psychischer Leistungen.

(3) Diese Einsicht nimmt der dritte Ansatz auf, der die Lesefähigkeit in eine Summe von Teilleistungen aufgliedert, die allgemeinen psychischen Funktionen wie auditive Wahrnehmung, visuelle Wahrnehmung, Symbolverständnis usw. zugeordnet werden. Lesen wird also verstanden als Zusammenspiel von geistigen Leistungen, die jeweils für sich entwickelt werden können. Fehler werden beispielsweise unter dem Gesichtspunkt der optischen und der akustischen Ähnlichkeit zur Vorlage eingeschätzt, um zu prüfen, ob eine dieser beiden Teilfunktionen gestört ist. Dem

¹ Kopie aus: IRA/D-Beiträge, 5. Jg. (1982), H. 2, 38-44.

entsprechen die Vorschläge in vielen vorschulischen Förderprogrammen, die visuelle Wahrnehmung beispielsweise dadurch zu schulen, dass Gegenstände nach ihrer Farbe und Form geordnet werden, dass die Kinder zwei ähnliche Bilder auf Unterschiede in Details absuchen sollen usw. Im Gegensatz zum Ansatz (2) sieht dieser Deutungsversuch also von den Besonderheiten des Gegenstands (hier: Schrift vs. Bilder vs. Merkmale von Gegenständen) ab. Leistungsschwächen im Lesen werden auf Störungen allgemeiner, d.h. nicht gegenstandsbezogener Teilfunktionen zurückgeführt. Diese Annahme gilt aber nur in wenigen Fällen von sehr weitgehenden Ausfällen in diesen Grundfunktionen. Gerade Untersuchungen zur visuellen Unterscheidungsfähigkeit haben gezeigt, dass ein schriftspezifisches Training wenig für die Entwicklung der Lesefähigkeit bringt. Zum zweiten ist die Annahme fragwürdig, Lesen sei die Summe isoliert zu übender Teilfähigkeiten. Sowohl lerntheoretische Untersuchungen als auch hirnelektrische Untersuchungen haben gezeigt, dass die Integration von Teilleistungen eine eigenständige Aufgabe ist (vgl. für das Lesen: BERGK 1980).

(4) Im vierten Ansatz der Fehleranalyse wird diese Einsicht weiter entfaltet, wenn Lesen als aktive Informationssuche, d.h. als individuelle Problemlösung mit den jeweils zur Verfügung stehenden persönlichen Erfahrungen, Kenntnissen und Fähigkeiten verstanden wird. Bei der Fehleranalyse versucht man also zu verstehen, wie der Leser vorgegangen ist, um sich einen Reim auf den jeweiligen Text zu machen. Der Begriff "Fehler" wird in diesem Zusammenhang problematisch. Es geht vielmehr darum, dass jeder Leser seine individuelle Art entwickelt, wie er mit der Anforderung "Lesen von Schrift" fertig wird. Wer ein Kursbuch gut lesen kann, hat vielleicht Schwierigkeiten mit Gedichten. Rasches Nachschlagen in Telefonbüchern erfordert andere Leistungen als das Lesen eines Fachbuches. Die Leseleistung ist also unter zwei Gesichtspunkten zu beurteilen:

- (a) Stellt sie für den Betreffenden eine subjektiv befriedigende Lösung der konkreten Aufgabe dar?
- (b) Verspricht die Strategie des Lesers objektiv zureichenden Erfolg unter verschiedenen Lesebedingungen (z.B. bei unterschiedlichen Textarten, Leseabsichten, Situationsbedingungen (Zeitdruck o.ä.) usw.)?

Es kann z.B. sein, dass jemand aus sozialer Scheu beim lauten Lesen viele Fehler macht, aber beim stillen Lesen durchaus die gewünschte Information einem Text entnehmen kann. Oder es kann sein, dass jemand im Beruf sehr rasch lesen muss, wobei es auf kleinere Fehler nicht ankommt; würde er fehlerfrei lesen, müsste er viel mehr Zeit aufwenden, ohne damit den Erfolg seines Alltagshandelns zu verbessern.

Nach dieser Vorstellung ist Lesen nicht die Summe von jeweils für sich zu entwickelnden Teilleistungen (s. 3), sondern von Anfang an eine übergreifende, allerdings noch recht grob entwickelte Fähigkeit, die zunehmend verfeinert wird. Fehler weisen darauf hin, wie der Lerner versucht, seine (Schrift-)Umwelt aktiv zu erkunden und sich einen persönlich bedeutsamen Reim auf eben diese Umwelt zu machen. Sie zeigen also, welche Zugriffe der Lerner im Rahmen seiner Möglichkeiten entwickelt, um mit den Anforderungen des Lesens zurechtzukommen. Die Einsicht in diese individuellen Vorstellungen und Zugriffsweisen bietet Ansatzpunkte, um dem Leser von seinem jeweiligen Entwicklungsstand her erfolgreichere Strategien zu vermitteln (vgl. zur Konkretisierung dieser Überlegungen: GOODMAN 1967; 1976; 1977; HOFER 1976; EVI CIEL 1977). So wichtig dieser vierte Ansatz als Deutungsrahmen für das Fehlerproblem ist — er droht, den Lehrer im Unterrichtsalltag zu überfordern. Insofern bleibt die Aufgabe, allgemeine Kategorien für die Deutung von Verlesungen zu entwickeln. Allerdings haben die Überlegungen zu (2) und zu (3) deutlich gemacht, dass solche Fehlerkategorien weder nur gegenstandsbezogen noch nur auf allgemeine psychische Funktionen hin bestimmt werden können. Das Verständnis von Lesen als

individuelle Problemlösung in der Auseinandersetzung mit Umweltanforderungen (4) weist auf den engen Zusammenhang von subjektiven Einstellungen/Fähigkeiten/Kenntnissen und objektiven Textmerkmalen/ Lesebedingungen/Verwertungsformen hin.

Im Gegensatz zum Bereich des Rechtschreibens wissen wir über das Lesen und Lesenlernen zum Glück auch mehr, so dass wir inzwischen mit einiger Verlässlichkeit didaktisch bedeutsame schriftbezogene Teilleistungen des Lesens ausmachen können. In seiner am weitesten ausgereiften und für den Unterricht verwendbaren Form liegt diese Konzeption vor in dem Prototype Test of Decoding Skills“ von Bolt-Beranek and Newman Inc., den ADAMS u.a. (1980a+b) entwickelt haben. In insgesamt 18 Aufgabenreihen werden unterschiedliche Anforderungen an den Leser gestellt, die jeweils (z.T. im Vergleich von Leistungen in zwei verschiedene Aufgaben) den Einfluss bestimmter Teilfähigkeiten auf den Leseerfolg sichtbar machen. Interessant ist dieser Test vor allem auch deshalb, weil er die Ergebnisse der Schüler (a) vom 2. bis 5. Schuljahr und (b) im Vergleich der jeweils 50 % besten und 50 % schwächsten Leser aufschlüsselt. Auch wenn die Autoren annehmen, „dass verschiedene Leser aus unterschiedlichen Gründen gut oder schlecht lesen“, (1980a,11) dass also jeder Leser (auch bei ähnlicher Leseleistung insgesamt) seine Stärken und Schwächen in anderen Teilbereichen hat, machen diese Vergleiche doch deutlich, in welchem Maße bestimmte Fertigkeiten oder Kenntnisse allgemein zur Steigerung der Lesefähigkeit beitragen.

Ich werde deshalb im folgenden die Aufgaben und die wesentlichen Ergebnisse kurz vorstellen, da es vergleichbare Tests in deutscher Fassung noch nicht gibt (lediglich die Aufgaben 7 und 8 finden sich in ähnlicher Form bei TEWES/ THURNER ‘Testbatterie Grammatische Kompetenz’, s. THURNER 1977). Für die Diagnose im 2. Schuljahr lassen sich folgende Merksätze formulieren (sie beziehen sich auf die Aufgabenliste in der Anlage und die Darstellung der entsprechenden Untersuchungsergebnisse in ADAMS u.a. 1980b):

1. Buchstabenkenntnis (s. 1.1)

Nur ausgesprochen schwache Schüler haben Schwierigkeiten, die Buchstaben zu benennen oder zu lautieren. Im übrigen sind die 50 % besseren Leser den 50 % schwächeren Lesern in Tempo und Sicherheit nur geringfügig überlegen.

2. Kenntnis häufiger Wörter (“Sichtwortschatz“, s. 1.2, 1.3, 2,)

Je bekannter Wörter sind, d.h. je häufiger sie in Alltagstexten auftauchen, umso geringer wird der Vorsprung der guten von den schwachen Lesern. Dass die schwachen Leser den Vorsprung der guten Leser bis zum 5. Schuljahr fast ganz aufholen zeigt, dass häufiges Lesen von Wörtern die Lesefähigkeit fördert. Lediglich unter den Legasthenikern ist auch in dieser Kategorie ein beträchtlicher Rückstand festzustellen. Umgekehrt ist festzuhalten: Je seltener, also weniger vertraut Wörter sind, umso größer wird der Vorsprung der guten Leser, die offensichtlich über zusätzliche Taktiken zur Entschlüsselung von Wörtern verfügen, die schwachen Lesern nicht (in diesem Maße) zur Verfügung stehen.

3. Kenntnis von Rechtschreibmustern (s. 1.2/1.3; 1.2/1.4; 1.6/1.8)

Gegenüber dem Erlesen von einzelnen Buchstaben oder ganzen Wörtern ist es von Vorteil, wenn man über Bausteine verfügt, die in verschiedenen Wörtern wiederkehren, aber größere Einheiten umfassen als den einzelnen Buchstaben. Die Kenntnis von Rechtschreibmustern kann durch die Bildung entsprechender Kunstwörter überprüft werden, bei denen die Hilfe der Bedeutung entfällt. Es zeigt sich, dass der Vorsprung guter Leser wächst, wenn sie Kunstwörter (statt sinnvoller Wörter) erlesen und wenn sie Wörter seltener Bauart lesen müssen. Gute Leser nutzen also die (implizite) Kenntnis von der Bauart der Schriftsprache beim Lesen besser aus und sie verfügen außerdem über ein breiteres Repertoire an solchen Baumustern. Umgekehrt kann man sagen: Schwache Leser sind in höherem Maße darauf angewiesen, Wörter durch Bezug auf ihren mündlichen Wortschatz zu erlesen (das belegt zusätzlich Aufgabe 3., die nur durch den Vergleich der Lautumschrift mit dem erwarteten Begriff zu lösen ist: hier gibt es keinen bedeutsamen Unterschied zwischen beiden Gruppen, und die schwachen Leser zeigen eine deutlicher vom Ergebnis her gesteuerte Lösungsstrategie). Die Abhängigkeit des Leseerfolgs von der Bedeutung der Wörter (besonders bei leistungsschwächeren Schülern) weist noch einmal darauf hin, wie wichtig der aktive Wortschatz für die Entwicklung der Lesefähigkeit ist: Ein geringer Wortschatz beeinträchtigt gerade bei denjenigen Schülern, die nicht auf andere Zugriffsweisen ausweichen können, den Leseerfolg.

4. Fähigkeit zur Gliederung von Wörtern (s. 1.2-1.10; 7.; 8.)

Lange Wörter müssen in Teilen erlesen werden, einzelne Buchstaben müssen zu größeren Einheiten zusammengefasst werden. Dies und die Nutzung der Rechtschreibmuster (oben 3.) setzt eine sinnvolle Gliederung zwischen Buchstaben und die Silbengliederung der gesprochenen Sprache bestimmt werden. Diese Fähigkeit ist bei schwächeren Lesern unzureichend ausgeprägt: Ihre Leistung nimmt bei wachsender Silbenzahl drastisch ab, während sie bei guten Lesern kaum oder (bei 3- bis 5-silbigen Wörtern) nur in geringerem Umfang absinkt. Auch bei der Herauslösung von sinnvollen Wörtern aus Zufallsfolgen von Buchstaben ist der Vorsprung der guten Leser noch einmal ein ganzes Stück größer als beim Lesen einfacher Wörter. Dass gute Leser Buchstaben rasch zu größeren Einheiten zusammenfassen bestätigt auch Test (5), in dem die guten Leser häufiger „e“s übersahen, wenn sie in kleinen Wörtern auftauchten.

5. Nutzung des Satzbaus und Sinnzusammenhangs (s. 9./2.; 4; 6; 8)

Aufmerksamkeit für die Bedeutung und den grammatischen Aufbau des Textes erleichtert die Entschlüsselung weiterer Wörter und die Speicherung des bereits Gelesenen. Insbesondere unbekannte Wörter können auf diese Weise leichter erlesen werden. Gute Leser machen deutlich weniger unsyntaktische Pausen (s. 4). Gute Leser profitieren deutlich stärker als schwache Leser, wenn man ihnen sinnvolle Sätze statt Zufallsfolgen von Wörtern anbietet; d.h. sie nutzen den Satzzusammenhang besser aus (s. 6). Auch beim Erlesen von Wörtern ohne Zwischenraum (s. 8) nutzen gute Leser den Satzvorteil in höherem Maße als schwache Leser. Während schwache Leser beim Erlesen seltener Wörter schwieriger Bauart keinen Nutzen aus der Einbettung in einen sinnvollen Satz ziehen (s. 9./12.), verdoppeln die guten Leser ihre Leistung. Wir können also zusammenfassen:

Unter allen Bedingungen lesen die 50 % besseren Leser mit mehr Erfolg als die 50 % schwachen Leser. Diese Überlegenheit schwankt aber je nach Aufgabe zwischen +20 % (Buchstabenkenntnis) und +700% (drei- bis fünfsilbige Wörter; seltene unregelmäßige Wörter am Ende sinnvoller Sätze). Das deutet darauf hin, dass bestimmte Teilfähigkeiten bei guten Lesern stärker ausgeprägt sind. Zu ihnen zählen insbesondere:

- die Nutzung des Orthographievorteils, d.h. der höheren Wahrscheinlichkeit, dass bestimmte Buchstaben nach bestimmten anderen Buchstaben auftreten (sog. "Rechtschreibmuster");
- die Nutzung der Silbengliederung, d.h. die Zusammenfassung von Buchstaben als akustische Gliederungseinheit des Wortes;
- die Nutzung des Satzbaus, d.h. der syntaktischen Regelmäßigkeiten in der Fügung von Wörtern;
- die Nutzung des Wortschatzes der gesprochenen Sprache, d.h. die Möglichkeit, auf einen breiteren Wortschatz als Orientierungshilfe beim Lesen zurückzugreifen;
- die Nutzung des Sinnzusammenhangs, d.h. des Kontextvorteils, der sich aus der Bedeutungseinengung durch die Verknüpfung von Wörtern zu sinnvollen Aussagen ergeben.

Schwache Leser sind im 2. Schuljahr lediglich in der Buchstabenkenntnis (also Zwang zum einzelheitlichen Erlesen) kaum und beim Erlesen sehr häufiger Wörter (halbe Leistung der guten Leser) weniger unterlegen. Für den Lehrer tröstlich ist aber, dass die leistungsstarken Schüler ihre Leistung bis zum 5. Schuljahr nur in den weniger entwickelten Bereichen steigern, während die schwächeren Schüler in allen Bereichen beträchtliche Fortschritte machen. Da ihre "Zuwachsraten" 2- bis 25-mal so hoch sind, holen sie durchweg beträchtlich auf. Lediglich bei Kunstwörtern und bei seltenen Wörtern bleibt ein deutlicher Rückstand. Die Teilgruppe der Legastheniker allerdings bleibt in allen Bereichen zurück. Während also bei den schwachen Lesern lediglich eine zeitliche Verzögerung in der Leistungsentwicklung festzustellen ist, fehlen ihnen grundlegende Fähigkeiten, Einsichten oder Kenntnisse, die systematischer entwickelt werden müssten. Im übrigen lässt das Fehlerprofil über die beschriebenen Teilfunktionen hinweg erkennen, in welchen Bereichen einzelne Schüler individuell gefördert werden müssten, um ihre Lesefähigkeiten zu vervollkommen.

LITERATUR

- ADAMS, M.J., u.a., Tester's Copy for A Prototype Test of Decoding Skills. Bolt Beranek and Newman Inc.: Cambridge, Mass. 1980a.
- ADAMS, M.J., u.a., A Prototype Test of Decoding Skills. Final Report. Bolt Beranek and Newman Inc.: Cambridge, Mass. 1980b.
- BERGK, M., Leselernprozess und Erstlesewerke. Kamp: Bochum 1980.
- EVI CIEL, Verlesungen - Fehler oder (Diagnostische) Hilfen? In: Die Grundschule 9. Jg., 12/1977, 575—577.
- GOODMAN, K.S., Analyse von unerwarteten Reaktionen beim oralen Lesen. In: A. HOFER 1976a, 298-320.
- GOODMAN, K.S. and Y.M., Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading. In: Harvard Educational Review Vol. 47, 3/1977, 317—332.
- HOFER, A. (Hrsg.), Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Schwann: Düsseldorf 1976a.
- HOFER, A., Lesediagnose in der Grundschule. In: H.J. Neumann 1976b, 159-176.
- HOFER, A., Was wissen wir über den Leseprozess des Grundschulkindes? In: Die Grundschule 10. Jg., 7/1978, 304-307.
- JENKINS, J.R./LARSON, J., Evaluation Error Correction Procedures of Oral Reading. Center for the Study of Reading, Technical Report No. 55. University of Illinois: Urbana-Champaign, 111. 1978.
- NEUMANN, H.J. (Hrsg.), Der Deutschunterricht in der Grundschule Bd. 3. Herder: Freiburg 1976.
- THURNER, R., Eine Prozeßanalyse des Lesens unter Berücksichtigung einiger Lesefertigkeitstests. In: K. MEIERS/E. SCHWARTZ 1977, 310—322.
- MEIERS, K./SCHWARTZ, E. (Hrsg.), Lesenlernen - das Lesen lehren. II Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 30/31. Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt 1977.
- LEU, D. J.: Oral reading error analysis: A critical review of research and application. In: Reading Research Quarterly, 1982, 3, Vol. 17, 420—437.

Anlage zu: Deutung von Lesefehlern

A Prototype Test of Decoding Skills – Beispielaufgaben

(Die deutschen Beispiele sind keine Übersetzungen, sondern analog formulierte Aufgaben)

1. Word identification (Wörter erkennen)

- 1.1 Acht Buchstaben benennen; u, m, s, a, r, d, i, k
- 1.2 Acht sehr häufige, einsilbige und lautlich regelmäßige Wörter benennen:
z.B. "gut", "Tor"
- 1.3 Acht sehr häufige, einsilbige aber lautlich unregelmäßige Wörter benennen:
z.B. "Tisch", "klein"
- 1.4 Acht einsilbige Kunstwörter, z.B. "rall", "Schak"
- 1.5 Acht einsilbige Kunstwörter mit Konsonantenhäufung: z.B. "Klurst", "grobt"
- 1.6 Acht zweisilbige Wörter typischer Bauart, z.B. "Hase", "bauen"
- 1.7 Acht zweisilbige Wörter unterschiedlicher Bauart, z.B. "Haustür", "Festeis"
- 1.8 Acht zweisilbige Kunstwörter typischer Bauart, z.B. "Lauker", "schammig"
- 1.9 Acht drei- bis fünfsilbige Wörter, z.B. "abholen", "Waschmaschine"
- 1.10 Fünf drei- bis fünfsilbige Kunstwörter, z.B. "refrisolen", "erbehlogarisch"

Irregular Words

2. 45 Wörter schwieriger Bauart in fünf Gruppen abnehmender Häufigkeit (=Bekanntheit), z.B. "Fahrschein", "Toilette"

Pseudoword Captions

3. 14 Kunstwörter, die lauttreu, aber nicht rechtschriftlich sinnvollen Wörtern entsprechen und Abbildungen zugeordnet werden sollen, z.B. "Abvell", "Bohd"

Fluency

4. 24 Sätze mit eingeschobenen Leerkästchen, die durch sinnwidrige Teiluiig des Satzes den Lesefluß stören, z.B. "Der Vater kauft sich einen Fernseher mit Antenne."

Find-the-e's

5. Die Kinder sollen in einem kurzen Text alle e's durchstreichen

Approximations

6. Drei Sätze und drei Zufallsfolgen von Wörtern sollen erlesen werden, z.B. "Manfred geht in den Garten um mit seinen Freunden Fußball zu spielen" und "Läuft Mädchen Straße ihren um Ball Auto dem vor auf das die retten zu"

Embedded Words

7. 10 Wörter sind in Zufallsfolgen von Buchstaben eingebettet, z.B. "xxwertxx, "krslautvcb"

Spaceless Sentences

8. Vier Sätze und vier Zufallsfolgen von Wörtern sind jeweils ohne Wortzwischenraum geschrieben, z.B. "Autossindsehlaut", "Ofensonnigältersehr"

Context

9. 45 Wörter schwieriger Bauart in fünf Gruppen abnehmender Häufigkeit (s. oben 2) werden am Ende von Sätzen verwendet, die einen Sinnzusammenhang vorgeben, aber keine eindeutige Sinnerwartung festlegen, z. B. "Mein Vater gab dem Schaffner den Fahrschein" "Der Kellner zeigte ihm den Weg zur Toilette"

Diese Beispiele können als Muster für Aufgaben zur Diagnose der Lesefähigkeit verwendet werden (vgl. die erläuternden Hinweise zur Funktion der einzelnen Aufgabentypen im Text). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Aufgaben für die Verwendung in deutschen Klassen manchmal anders zugerichtet werden müssen, um den besonderen Schwierigkeiten der deutschen Sprache gerecht zu werden. Das gilt insbesondere für das Merkmal "lautlich regelmäßig", das im Englischen beträchtlich größere Schwierigkeiten bezeichnet als im Deutschen. Interessant sind im Deutschen vor allem die Kürze/Länge des Vokals und mehrgliedrige Schriftzeichen sowie Konsonantenhäufungen. Dazu einige Beispiele:

- Post/Tor; Tag/Wald; weg/Steg; gib/Lid; gut/Hund
- Wäsche; Speck; Stachel; Vieh
- Sprengkraft; Klang; umkrepeln.

Unter diesem Gesichtspunkt sind die Aufgaben 1.2/1.3 neu zu überdenken. Für ältere Schüler wird das Problem der lautlichen Mehrdeutigkeit von Schriftzeichen bedeutsamer, weil dann auch Lehn— und Fremdwörter eine Rolle spielen (z.B. Dschungel, Portion, Cello, City, Chef, Couch, Clown, Yoghurt, Vase usw.; vgl. für weitere Beispiele die Übersicht in BERGK 1980, 140-143, der ich auch einige Anregungen für diese Anlage verdanke.