



**Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards
für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich
„Lesen – mit Texten und Medien umgehen“
– Primarbereich –**

Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 04.03.2010

Auf Grundlage des Ländervergleichs 2011 überarbeiteter
Entwurf in der Version vom 13. Februar 2013

Überblick

Mit den Beschlüssen von 2004 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) verbindliche länderübergreifende Bildungsstandards für den Primarbereich im Fach Deutsch verabschiedet, die seit dem Schuljahr 2005/2006 die Grundlage für den Fachunterricht bilden. Die Bildungsstandards gelten in allen Bundesländern und legen fest, welche Ziele im Fach Deutsch bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe zu erreichen sind. Das zugrunde liegende Kompetenzmodell für den Primarbereich entspricht hinsichtlich der berücksichtigten Kompetenzbereiche den Modellen für den Hauptschulabschluss und für den Mittleren Schulabschluss.

Entsprechend der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (KMK, 2006) ist vorgesehen, dass Tests zur Überprüfung der Bildungsstandards im Rahmen von stichprobenbasierten Ländervergleichen unter der Federführung des IQB durchgeführt werden. Diese sollen nach Beschluss der KMK in der 4. Jahrgangsstufe erfolgen. Dabei ergibt sich durch die Anbindung der Erhebungen an die PIRLS/IGLU-Studie ein Fünfjahresrhythmus, bei dem die Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik gemeinsam überprüft werden. Für das Fach Deutsch wurde der erste Ländervergleich im Jahr 2011 durchgeführt (Stanat, Pant, Böhme & Richter, 2012). Darüber hinaus werden im Grundschulbereich in der 3. Jahrgangsstufe flächendeckende Vergleichsarbeiten (VERA-3) durchgeführt, die der landesweiten, jahrgangsbezogenen Untersuchung des Leistungsstands aller Schulen und Klassen dienen. Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten sollen für die gezielte Förderung der Kinder in den untersuchten Klassen und die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität genutzt werden.

Die Bildungsstandards beschreiben die fachbezogenen *Kompetenzen*, die Schülerinnen und Schüler bis zu gewissen Abschnitten ihrer Schullaufbahn erworben haben sollen. Es handelt sich dabei in der Substanz um *Leistungsstandards* (also nicht um *Unterrichtsstandards*). Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur in Auseinandersetzung mit substanziellen Fachinhalten erworben werden können. Konkretisiert werden sie durch *Aufgaben*, für deren Lösung die jeweiligen Kompetenzen benötigt werden. Mit kompetenzorientierten Testaufgaben lässt sich zudem prüfen, inwieweit Schülerinnen und Schüler über die erfassten Kompetenzen verfügen.

Bildungsstandards haben drei Ziele:

- Sie dienen der Orientierung aller Beteiligten (vor allem der Lehrkräfte, aber auch der Eltern und der Schülerinnen und Schüler selbst) über verbindliche Zielerwartungen.

- Sie bilden die Basis für *Assessments* (Leistungsüberprüfungen), nicht zuletzt, um rechtzeitig gezielte Maßnahmen einleiten zu können, wenn Defizite erkannt werden.
- Sie unterstützen in ihrer Entwicklungsfunktion einen Unterricht, der kompetenzorientiert ist und die aktive Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler fördert.

Letztlich ist das Ziel der Einführung von Standards, die Qualität des Unterrichts zu steigern und dadurch die Leistungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Unterricht ist dann „standardorientiert“, wenn er Schülerinnen und Schülern durch eine fachlich gehaltvolle und kognitiv herausfordernde Gestaltung vielfältige Gelegenheiten bietet, die geforderten Kompetenzen zu erwerben. Standards erfordern eine Unterrichtskultur, die eigene Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund rückt. Für einen modernen Deutschunterricht impliziert dies die stärkere Hinwendung zu einem Unterricht, der Gelegenheiten zur simultanen Steigerung der kommunikativen, literarisch-ästhetischen und methodischen Kompetenzen bereitstellt. Für den Grundschulbereich wurden dazu Unterrichtsideen vorgelegt (vgl. Bremerich-Vos, Granzer, Behrens & Köller, 2009).

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich

Für das Fach Deutsch im Primarbereich zeigt die Tabelle 1 auf der folgenden Seite die vier Kompetenzbereiche und deren zentrale Standards (vgl. KMK, 2005). Aus der Darstellung geht hervor, dass die „Methoden und Arbeitstechniken“ als Stützkomponente verstanden werden. Deutlich wird auch, dass der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ eine Sonderrolle einnimmt. Im Rahmen eines integrativen Ansatzes ist dieser Bereich durchgängig mit den anderen Bereichen zu verbinden, da er Voraussetzungen für kommunikative Kompetenzen (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) umfasst. „Sprechen und Zuhören“ bilden einen gemeinsamen Kompetenzbereich. „Rechtschreibung“ ist nicht als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen, sondern wird unter „Schreiben“ subsumiert.

Im Rahmen der empirischen Studien des IQB wurde sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe I deutlich, dass es sinnvoll ist, „Rechtschreibung“ und „freies Schreiben“ als eigenständige Teilkompetenzen zu behandeln und zu testen. Ebenso wird „Zuhören“ als eigenständiger Teilbereich von „Sprechen und Zuhören“ betrachtet.

| Tab. 1: Kompetenzbereiche und Teilbereiche im Fach Deutsch | | |
|--|---|---|
| <i>Sprechen und Zuhören</i> | <i>Schreiben</i> | <i>Lesen – mit Texten und Medien umgehen</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> – zu anderen sprechen – verstehend zuhören – Gespräche führen – szenisch spielen – über Lernen sprechen | <ul style="list-style-type: none"> – über Schreibfertigkeiten verfügen – richtig schreiben – Texte planen – Texte schreiben – Texte überarbeiten | <ul style="list-style-type: none"> – über Lesefähigkeiten verfügen – über Leseerfahrungen verfügen – Texte erschließen – Texte präsentieren |
| <i>Methoden und Arbeitstechniken</i> | | |
| Methoden und Arbeitstechniken werden jeweils im Zusammenhang mit den Inhalten jedes einzelnen Kompetenzbereichs erworben. | | |
| <i>Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</i> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen – sprachliche Verständigung untersuchen – an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten – Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken | | |

Der Kompetenzbereich Lesen

Lesekompetenz¹ als die Fähigkeit, kontinuierliche, diskontinuierliche und multimediale Texte zu verstehen, ist eine Schlüsselqualifikation, die für eine erfolgreiche Lebensführung im gesellschaftlichen Kontext unerlässlich ist. Sie ist nicht nur eine zentrale Bedingung für den Wissenserwerb und für das lebenslange Lernen, sondern auch für die Teilnahme an der Kommunikation über gesellschaftlich relevante Themen (vgl. Bos et al., 2003; vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2007). In der Tradition des „Literacy“-Konzepts ist mit Lesekompetenz also eine Fähigkeit gemeint, die „erforderlich ist für die Bewältigung der charakteristischen Kommunikations- und Handlungsanforderungen, denen ein [...] Gesellschaftsteilnehmer in seinem Alltag und Beruf begegnet“ (Hurrelmann, 2007, S. 21).

Vor allem im Rahmen der Lesesozialisationsforschung und Literaturdidaktik werden darüber hinaus Aspekte von Lesekompetenz diskutiert, die im „Literacy“-Konzept nicht oder nur am Rande berücksichtigt sind. Unter Bezug auf bildungstheoretische Diskurse betonen diese Ansätze nicht die instrumentelle Funktion der Lesekompetenz, ihren Status als Mittel für die Zwecke des Lernens, für den beruflichen Erfolg usw. Im Zentrum stehen vielmehr Annahmen, die den Beitrag des Lesens zur Persönlichkeitsbildung betreffen, „z. B. im Hinblick auf ästhetische und sprachliche Sensibilität, Moralentwicklung und Empathiefähigkeit, Fremdver-

¹ Dieser Abschnitt ist ein gekürzter Auszug aus dem Kapitel 3.2.2 in Bremerich-Vos und Böhme (2009).

stehen und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“ (Hurrelmann, 2007, S. 22 f.). Folgerichtig wird „Lesekompetenz“ breit gefasst: Neben kognitiven und motivationalen Aspekten werden die emotionale Beteiligung und auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Anschlusskommunikation, zum Diskurs über das Gelesene als Facetten der Lesekompetenz angesehen.

Theorien des Textverstehens beruhen auf der zentralen Annahme, dass der Leseprozess als Konstruktionsleistung zu fassen ist: „Lesen ist keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren“ (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 70 f.).

Aspekte der Lesekompetenz in den Bildungsstandards und Möglichkeiten ihrer Testung

Die Standards im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“² sind in vier Teilbereiche eingeteilt: „über Lesefähigkeiten verfügen“, „über Leseerfahrungen verfügen“, „Texte erschließen“ und „Texte präsentieren“ (vgl. KMK, 2005). Der Kompetenzbereich Lesen umfasst 26 Standards, die allerdings nicht distinktiv sind. Einige Teilbereiche sind aus verschiedenen Gründen gar nicht bzw. nicht in ökonomisch vertretbarer Weise in Testaufgaben umsetzbar. So versteht sich, dass die Mitwirkung bei Lesungen und Aufführungen (subsumiert unter „Texte präsentieren“) nicht in *Large-Scale-Assessments* testbar ist. Die Standards „Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen“ sowie „über Leseerfahrungen verfügen“ kann man ebenfalls im Rahmen eines *Large-Scale-Assessments* nicht überprüfen, weil die Testung nicht fair wäre: Teilgruppen der Schülerinnen und Schüler, die mit den ausgewählten Autoren bzw. Werken nicht vertraut sind, wären benachteiligt. Im Fokus der Testung stünde das (Vor-)Wissen und nicht die Lesekompetenz der Kinder.

Der Aufwand, der mit einer Testung des Standards „selbst gewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen“ verbunden ist, wäre in ökonomischer Hinsicht nicht zu rechtfertigen, abgesehen davon, dass das eigentlich zu testende Konstrukt präzisiert werden müsste. Aufgaben zum Standard „handelnd mit Texten umgehen: z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren“ wiederum sind kaum objektiv auszuwerten. Als nicht testbar

² Dieser Abschnitt entspricht dem Kapitel 3.2.3 in Bremerich-Vos und Böhme (2009).

erscheint auch der auf elaborative Prozesse zielende Standard „lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln“, denn wer mag entscheiden, wann Vorstellungen als lebendig zu werten sind? Zudem dürfte eine Testung, bei der Kinder bildliche Vorstellungen in verbaler Form, womöglich sogar schriftlich, präsentieren müssen, für die Erfassung von Lesekompetenz wenig valide sein.

Für die Umsetzung in Testaufgaben kamen also ausschließlich solche Standards in Betracht, für die Konstruktdefinitionen vorliegen oder auf der Basis vorhandener Theorien erarbeitet werden können und die eine Operationalisierung gemäß den Gütekriterien für standardisierte Testungen gestatten (vgl. Granzer, Böhme & Köller, 2008). Dabei handelt es sich im Wesentlichen um Standards der Gruppe „Texte erschließen“; hinzu kommt der unter der Bezeichnung „über Lesefähigkeiten verfügen“ gefasste, auf die Konstruktion eines Situationsmodells zielende zentrale Standard „altersgemäße Texte sinnverstehend lesen“. Im Einzelnen geht es um die sich partiell überlappenden Standards „gezielt einzelne Informationen suchen“, „Texte genau lesen“, „Texte mit eigenen Worten wiedergeben“, „zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben“, „Aussagen mit Textstellen belegen“, „eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen [...]“, „Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten finden“.

Dem Postulat, dass die Bildungsstandards als Festlegungen von Kompetenzen jeweils in (Test-)Aufgaben umgesetzt „und prinzipiell mithilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme et al., 2003, S. 9), genügen die Standards für Deutsch in der Grundschule demnach nur partiell, was aus unserer Sicht allerdings nicht problematisch ist. Standards, die z. B. auf die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler bei Lesungen und Aufführungen oder darauf zielen, dass sie sich in einer Bücherei orientieren können, sind ja nicht primär inhalts- oder leistungsbezogen; hier geht es vielmehr in erster Linie darum, dass den Kindern überhaupt einschlägige Lerngelegenheiten geboten werden.

Vorarbeiten zu Kompetenzstufenmodellen im Leseverstehen

Relevant für den Grundschulbereich³ sind im deutschsprachigen Raum vor allem die im Kontext von IGLU 2001 (vgl. Bos et al., 2003), IGLU 2006 (vgl. Bos, Valtin, Voss, Hornberg & Lankes, 2007) und VERA entstandenen Modelle (vgl. Groß Ophoff, Isaac, Hosenfeld & Eichler, 2008). In IGLU 2001 wurden die folgenden vier Kompetenzstufen unterschieden (vgl. Tabelle 2):

³ Dieser Abschnitt ist ein gekürzter Auszug aus dem Kapitel 3.2.6 in Bremerich-Vos und Böhme (2009).

| Tab. 2: Lesekompetenzstufenmodell in IGLU 2001 | | |
|--|---|-----------------------------|
| Kompetenzstufe | | Skalenbereich der Fähigkeit |
| I | Gesuchte Wörter in einem Text erkennen | 375-450 |
| II | Angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen | 451-525 |
| III | Implizit im Text enthaltene Sachverhalte aufgrund des Kontextes erschließen | 526-600 |
| IV | Mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen | > 600 |

Dieses Modell wurde im Kontext der IGLU-Studie des Jahres 2006 noch einmal modifiziert und umfasst nun fünf Stufen (vgl. Bos, Valtin, Hornberg et al., 2007; Bos, Valtin, Voss et al., 2007), die in Tabelle 3 wiedergegeben sind.

| Tab. 3: Lesekompetenzstufenmodell in IGLU 2006 | | |
|--|--|-----------------------------|
| Kompetenzstufe | | Skalenbereich der Fähigkeit |
| I | Dekodieren von Wörtern und Sätzen | < 400 |
| II | Explizit angegebene Einzelinformationen in Texten identifizieren | 400-475 |
| III | Relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen | 476-550 |
| IV | Zentrale Handlungsabläufe auffinden und die Hauptgedanken des Textes erfassen und erläutern | 551-625 |
| V | Abstrahieren, Verallgemeinern und Präferenzen begründen | > 625 |

Es wird deutlich, dass die Grenzen um 25 Punkte verschoben sind und dass im unteren Leistungsbereich stärker differenziert wird. So werde nun nach Aussagen der Autoren berücksichtigt, dass diejenigen Kinder, die bei IGLU 2001 noch innerhalb der Kompetenzstufe I angesiedelt worden waren, „durchaus über die Fähigkeit des Dekodierens verfügten, wie sie in einem Worterkennungstest nachgewiesen hatten“ (Bos, Valtin, Voss et al., 2007, S. 95).

Im Rahmen der Vergleichsarbeiten in der Grundschule (VERA-3) sind drei Fähigkeitsniveaus unterschieden worden (vgl. Groß Ophoff et al., 2008). Auf dem unteren Niveau geht es primär um die *Gewinnung von Einzelinformationen*. Dabei können die Informationen bereits mehr oder weniger wörtlich in der Aufgabe enthalten sein; es können aber auch schon einfache Schlüsse nötig sein. Auf einem mittleren Niveau ist *sinnsuchendes Lesen mit Verknüpfung von mehreren Informationen* gefragt. So werden unter anderem Hauptaussagen identifiziert, verstanden und ansatzweise beurteilt. Fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler

schließlich *lesen überwiegend reflektiert; sie interpretieren und ziehen komplexere Schlüsse*, wobei sie sich auf Texte in ihrer Gesamtheit beziehen.

Das im Folgenden vorgestellte Modell der Lesekompetenz ist, wie das IGLU-Modell 2006, fünfstufig. Im IGLU-Modell wird die Stufe I wie zitiert als „Dekodieren von Wörtern und Sätzen“ bezeichnet. Erläuternd heißt es: „Hier sind die Kinder in der Lage, Wörter und Sätze zu dekodieren, und sie können diese in der Regel auch vorlesen. In Deutschland können dies am Ende der vierten Jahrgangsstufe in der Regel alle Kinder an Grundschulen“ (Bos, Valtin, Voss et al., 2007, S. 100).

Die basalen Fähigkeiten, um die es auf Stufe I im IGLU-Modell geht, waren nicht Gegenstand der standardorientierten Testung des IQB, zumal der Anteil der Kinder, die sich hier befinden, in Deutschland verschwindend gering ist. Deshalb unterscheidet sich das im Folgenden dargestellte Modell von der IGLU-Version im unteren Leistungsbereich. Da es ebenfalls fünfstufig ist, differenziert es darüber hinaus stärker im mittleren und oberen Leistungsbereich.

Ein Kompetenzstufenmodell für die Bildungsstandards im Lesen

Im Rahmen der Erarbeitung von Kompetenzstufenmodellen⁴ für das Fach Deutsch im Primarbereich wurden verschiedene Festlegungen getroffen. Die Festlegung von Kompetenzstufen – insbesondere im Falle der Überprüfung von Bildungsstandards – erfolgt immer in einem Abstimmungsprozess zwischen Wissenschaft, Schulpraxis und Bildungspolitik. Im Falle der Testung des Erreichens der KMK-Bildungsstandards durch Schülerinnen und Schüler in Deutschland müssen Kompetenzstufenmodelle auch festlegen, bei welchem Niveau die Vorgaben der Bildungsstandards erfüllt werden. Die Erarbeitung eines solchen standardbasierten Kompetenzstufenmodells kann sich daher nicht damit zufriedengeben, einen *Cut Score* auf dem Kompetenzkontinuum zu definieren, unterhalb dessen die Standards verfehlt und oberhalb dessen die Standards erreicht sind. Vielmehr muss ein Kompetenzstufenmodell im Sinne der von Klieme et al. (2003) eingeforderten Differenzierung verschiedene Niveaus definieren und auch die Diskussion um Mindest- und Optimalstandards aufgreifen. Im Sinne dieser Differenzierung wurden die folgenden inhaltlichen Definitionen vorgenommen, die sich in unterschiedlichen Kompetenzstufen widerspiegeln:

- *Mindeststandards* beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht ha-

⁴ Dieser Abschnitt enthält sowohl einen gekürzten Auszug aus dem Kapitel 3.2 in Köller (2010) als auch aus dem Kapitel 3.2.8 in Bremerich-Vos und Böhme (2009).

ben sollten. Dieses unterschreitet die in den Heften der KMK festgelegten Kompetenzerwartungen, beschreibt aber weiterhin ein Bildungsminimum am Ende der Primarstufe, von dem angenommen werden kann, dass Schülerinnen und Schüler, die auf diesem Niveau liegen, sich bei entsprechender Unterstützung erfolgreich in die Sekundarstufe I integrieren werden.

- *Regelstandards* beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen und im Einklang mit den entsprechenden Veröffentlichungen der KMK stehen.
- Will man Schulen in einem System der Weiterentwicklung von Unterricht Ziele anbieten, die über Regelstandards hinausgehen, so kann es sinnvoll sein, einen Leistungsbereich zu definieren, der über den Regelstandards liegt und im Folgenden als *Regelstandard plus* bezeichnet wird.
- *Optimalstandards* beziehen sich auf Leistungserwartungen, die unter sehr guten oder ausgezeichneten individuellen Lernvoraussetzungen und der Bereitstellung gelingender Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden und bei weitem die Erwartungen der KMK-Bildungsstandards übertreffen.

Unabhängig von der Form, ob Mindest-, Regel- oder Optimalstandards, sollten Festlegungen von Kompetenzerwartungen zugleich bestimmten inhaltlichen, testtheoretischen, fachlichen, curricularen wie auch fachdidaktischen Kriterien genügen. Hier sind insbesondere zu nennen:

- Enge Orientierung an den 2003 und 2004 verabschiedeten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, dabei aber zusätzliche Berücksichtigung des gesamten Kompetenzspektrums,
- Anbindung der Kompetenzstufenmodelle (soweit wie möglich) an nationale und internationale Vorarbeiten (vor allem IGLU),
- fünf gleich breite Kompetenzstufen,
- fachdidaktisch gut interpretierbare und vertretbare Grenzen zwischen den Kompetenzstufen.

Neben den genannten testtheoretischen, fachlichen und fachdidaktischen Kriterien müssen Festlegungen von Kompetenzerwartungen sowohl bildungspolitischen Erwartungen wie auch pädagogischen Erfordernissen entsprechen. Kompetenzstufenmodelle sollten in dieser Hinsicht

- herausfordernde und zugleich angemessene Leistungserwartungen beschreiben, die der Leistungsstreuung innerhalb und zwischen den Ländern in angemessener Weise Rechnung tragen,
- trotz der zu erwartenden unterschiedlich hohen Anteile von Schülerinnen und Schülern, die den Mindest- oder Regelanforderungen nicht entsprechen, für alle Länder ein „Leistungsminimum“ beschreiben, das von allen Schülerinnen und Schülern mittelfristig erreicht wird,
- vorhandene wie auszubauende Leistungsressourcen verdeutlichen,

- motivierende Leistungserwartungen formulieren, die Entwicklungsimpulse an den Schulen auslösen (hierfür dienen vor allem die *Regelstandards plus*),
- breite bildungspolitische Akzeptanz insbesondere bei den Lehrkräften erreichen,
- in einer spannungsreichen Relation zu den internationalen Ergebnissen stehen.

Dies alles berücksichtigend war für das Leseverstehen primär das Kompetenzstufenmodell aus IGLU für die Bildungsstandards handlungsleitend. Neben den Deskriptoren für die verschiedenen Kompetenzstufen wurden die Beschreibungen aus den Bildungsstandards verwendet, um in einem Standard-Setting die *Cut Scores* zwischen den Stufen zu bestimmen. Die Kombination beider Beschreibungssysteme liefert eine didaktisch nachvollziehbare Beschreibung der Kompetenzen auf den jeweiligen Stufen.

Entsprechend den Vorgaben wurde für die Beschreibung des Kompetenzstufenmodells eine Transformation der Personenfähigkeitsschätzungen sowie der Itemschwierigkeitsschätzungen auf eine Metrik mit einem Mittelwert M von 500 Punkten und eine Standardabweichung SD von 100 Punkten vorgenommen. Als Referenzstichprobe dient die Jahrgangsstufe 4 der Normierungsstudie des Jahres 2007. Dies bedeutet, dass die Viertklässler der Normierungsstudie einen Mittelwert von genau 500 Punkten und eine Standardabweichung von genau 100 Punkten aufweisen.

Im Rahmen eines Standard-Settings, unter Einbindung von Lehrkräften, Fachdidaktikern und Bildungsforschern, wurden auf dem so definierten Maßstab fünf Stufen mit einer Stufenbreite von 75 Punkten festgelegt. Dabei ist die Stufe I nach unten und die Stufe V nach oben offen. Konkret wurden folgende Kompetenzstufen festgelegt:

Stufe I: unter 390 Punkten

Stufe II: Werte von 390 bis 464 Punkten (Mindeststandard)

Stufe III: Werte von 465 bis 539 Punkten (Regelstandard)

Stufe IV: Werte von 540 bis 614 Punkten (Regelstandard plus)

Stufe V: Werte von 615 Punkten und mehr (Optimalstandard)

Kompetenzstufe I (Punktwerte unter 390): explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren

Kinder auf der nach unten offenen Kompetenzstufe I sind in der Lage, konkrete Informationen zu identifizieren oder wiederzugeben, solange sich diese im kontinuierlichen beziehungsweise diskontinuierlichen Text an leicht auffindbaren Stellen befinden, wie etwa am

Anfang eines längeren Absatzes, und wenn Teile der Formulierung der Aufgabe mit der Formulierung der gesuchten Informationen weitgehend identisch sind. Die Anforderungen sind dabei in der Regel nicht dadurch erschwert, dass der Text plausible Distraktoren enthält. Müssen bereits Schlüsse gezogen werden, dann sind diese textbasiert und beziehen sich fast durchgängig auf die Verknüpfung von Informationen auf lokaler Ebene, also aus benachbarten Sätzen.

Die Aufgaben haben in der Regel Multiple-Choice-Formate, enthalten also lenkende Hinweise. Es kommen auch halboffene und offene Items vor, wobei jedoch allenfalls ein Wort zu schreiben ist oder auch ein Satz, der zumeist aber wörtlich aus dem Text übernommen werden kann. Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe bleiben deutlich hinter den Erwartungen der KMK-Bildungsstandards zurück. Es ist davon auszugehen, dass der erfolgreiche Übergang in die Sekundarstufe I nur unter Einsatz intensiver Fördermaßnahmen gelingen wird.

Kompetenzstufe II (Punktwerte von 390 bis 464): benachbarte Informationen miteinander verknüpfen

Kinder auf Kompetenzstufe II können in der Regel nicht nur einzelne konkrete Informationen erkennen und wiedergeben. Sie sind häufiger als Kinder auf Kompetenzstufe I in der Lage, Anforderungen zu bewältigen, bei denen eine gegebene Information mit einer anderen zu verknüpfen ist. Dabei sind diese Informationen in der Regel zwar im Text nicht weit voneinander entfernt, die Verknüpfung ist jedoch nicht explizit gegeben, sondern muss erschlossen werden. Die Kinder können einfache kausale Beziehungen, Motive von Handlungen und Ursachen von Vorgängen erkennen. Die Lokalisierung von Informationen ist im Vergleich mit Kompetenzstufe I manchmal dadurch erschwert, dass im Text oder in der Aufgabenstellung plausible Distraktoren vorkommen. Wie auf Kompetenzstufe I handelt es sich fast durchgängig um Multiple-Choice-Aufgaben und einfache halboffene oder offene Items.

Bei diskontinuierlichen Texten können die Schülerinnen und Schüler nicht nur einzelne Informationen in Texten lokalisieren, sondern sie können auch Verstehensanforderungen bewältigen, bei denen zyklisch operiert, eine Suchoperation im Text also mehrfach vollzogen werden muss. Insgesamt können Leistungen auf Kompetenzstufe II als Erreichen des *Mindeststandards* angesehen werden.

Kompetenzstufe III (Punktwerte von 465 bis 539): verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen

Den Kern der Anforderungen, die Kinder auf Kompetenzstufe III bewältigen können, machen Aufgaben aus, bei denen es um die Verknüpfung beziehungsweise Integration von Informationen geht, die über den jeweiligen Text mehr oder weniger verstreut sind. Dabei handelt es sich beispielsweise um den Abgleich der Angaben von Tageszeiten zu Beginn und am Ende eines Textes, um die Begründung semantischer Ähnlichkeiten entfernt platzierter Sätze oder um die Angabe mehrerer Verhaltensmotive einer Figur. Fragen wie die, welches von mehreren genannten Textthemen wohl am ehesten zutrifft und welche Überschrift angemessener ist als andere, zielen ebenso auf ein Verständnis des gesamten Textes wie Aufgaben, bei denen eine rudimentäre Bewertung („Wie findest du diese Geschichte?“) in Form einer Kurzantwort – eines Adjektivs und eines begründenden Satzes – gefragt ist. Auch solche Anforderungen werden von Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe III weitgehend bewältigt.

Erst auf Kompetenzstufe III können die Kinder einen Text ansatzweise als Ganzen erfassen. Damit werden auf dieser Stufe Anforderungen mit hinreichender Sicherheit bewältigt, die dem *Regelstandard* entsprechen.

Kompetenzstufe IV (Punktwerte von 540 bis 614): für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen

Kinder auf Kompetenzstufe IV können über die bisher dargestellten Anforderungen hinaus auch Aufgaben lösen, bei denen vornehmlich im offenen Format nach textnahen Begründungen oder Motiven für Verhaltensweisen, Handlungen, Äußerungen und Ursachen von Emotionen gefragt wird. Dabei sind zur Herstellung von Kohärenz in der Regel Schlüsse zu ziehen, die sich nicht aus einer einzelnen Textstelle ergeben, sondern für die Informationen aus verschiedenen Textpassagen miteinander kombiniert werden müssen. Zu kombinieren und textnah zu schließen ist auch, wenn danach gefragt wird, welcher der Protagonisten eines Erzähltextes der Ich-Erzähler ist. Externes Wissen muss für die Antwort auf die Frage nach der Textsorte (z. B. Fabel) aktiviert werden. Diese Anforderungen bewältigen die Schülerinnen und Schüler auch dann, wenn die Zuordnung der wesentlichen Informationen dadurch erschwert ist, dass im Text ähnliche Informationen vorkommen, die ablenkend wirken.

Kinder auf Kompetenzstufe IV übertreffen die in den Bildungsstandards der KMK formulierten Kompetenzerwartungen. Dementsprechend wird diese Stufe als *Regelstandard plus* bezeichnet.

Kompetenzstufe V (Punktwerte ab 615): auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen

Kinder auf der höchsten Kompetenzstufe V können Textthemen und Handlungsmotive identifizieren, die im Text nicht explizit genannt sind. Zudem sind sie in der Lage, eigenständig über Texte nachzudenken und in den Aufgaben formulierte Behauptungen über Aspekte der Texte selbstständig zu begründen, auch wenn die verlangten Schlüsse komplexer sind oder wenn stärker auf Vorwissen zurückgegriffen werden muss. So können sie zum Beispiel vorgegebene Deutungshypothesen zum Zusammenhang von Emotionen und Verhaltensweisen durch die Angabe von Textstellen plausibel stützen.

Bei Aufgaben zu diskontinuierlichen Texten geht es durchgängig um zyklisches Lokalisieren, wobei der Suchraum jeweils das gesamte Dokument ist. Dabei hat die in komplexen Dokumenten zu lokalisierende Information mehrere Bedingungen zu erfüllen und ist von zahlreichen konkurrierenden Angaben nicht leicht zu unterscheiden. Kinder auf Kompetenzstufe V können deutlich anspruchsvollere Anforderungen bewältigen, als in der Regel zu erwarten ist. Sie entwickeln eigene Gedanken zu Texten und nehmen zu ihnen Stellung.

Leistungen auf der Kompetenzstufe V können daher als Erreichen eines *Optimalstandards* angesehen werden.

Verteilung auf die Kompetenzstufen

Die Bildungsstandards⁵ für das Fach Deutsch im Primarbereich (vgl. KMK, 2005) wurden für den Abschluss der vierten Jahrgangsstufe formuliert. Abb. 1 zeigt die Verteilung der Kinder der vierten Jahrgangsstufe auf die fünf Kompetenzstufen.

⁵ Dieser Abschnitt enthält einen gekürzten Auszug aus dem Kapitel 3.2.10 in dem Beitrag Bremerich-Vos und Böhme (2009).

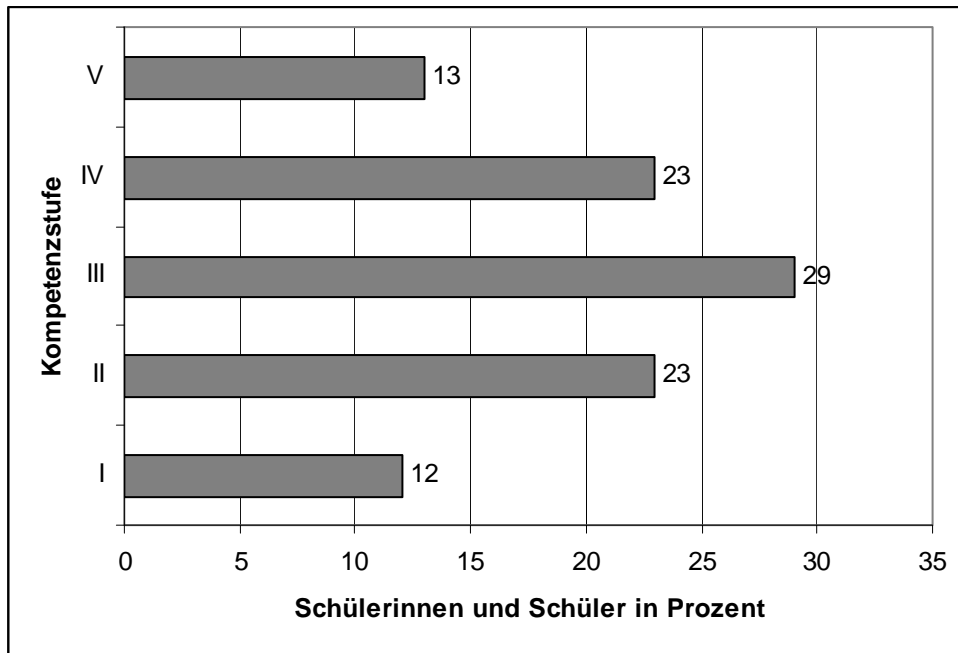


Abb. 1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe auf die Kompetenzstufen im Lesen (durch Rundungen kann die Summe der Prozentzahlen leicht von 100 abweichen)

Am Ende der vierten Jahrgangsstufe und damit am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I entsprechen etwa 12 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht den Mindeststandards und gehören damit in Bezug auf ihre Lesekompetenz einer Gruppe an, die besonderer Förderung bedarf. In IGLU 2006 liegt dieser Anteil (Kinder auf den Stufen I und II) bei 13,2 Prozent.

Literatur

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich,.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plaßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 69–142). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, I., Goy, M. & Voss, A. (2007). Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. . In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 109–160). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Valtin, R., Voss, A., Hornberg, S. & Lankes, E.-M. (2007). Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 81–107). Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Lesekompetenzentwicklung – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 219–249). Weinheim: Beltz.
- Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U & Köller, O. (2009). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret: Aufgabenbeispiele - Unterrichts Anregungen – Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Granzer, D., Böhme, K. & Köller, O. (2008). Kompetenzmodelle und Aufgabenentwicklung für die standardisierte Leistungsmessung im Fach Deutsch. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch* (S. 10–28). Weinheim: Beltz.

- Groß Ophoff, J., Isaac, K., Hosenfeld, I. & Eichler, W. (2008). Erfassung von Leseverständnis im Projekt VERA. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy* (S. 36–51). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung* (S. 18–28). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KMK (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- KMK (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring - Beschluss vom 02.06.2006*. München: Luchterhand.
- Köller, O. (2010). Politische und inhaltliche Rahmenbedingungen bei der Setzung von Kompetenzstufen. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 35-37). Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.). (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.