



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

Entwurf in der Version vom 22. März 2011

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 wird der erste Ländervergleich im Jahr 2011 durchgeführt. 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 erscheint auch der auf elaborative Prozesse zielende Standard „lebendige Vorstellungen beim

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

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 Optimal- beziehungsweise Maximalstandards 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.
- *Optimal-* beziehungsweise *Maximalstandards* 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 Maximalstandards, 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 (Maximalstandard)

Stufe I (unter 390): Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren

Kinder auf der nach unten unbegrenzten Kompetenzstufe I sind in der Lage, meist konkrete Informationen zu identifizieren bzw. wiederzugeben, solange diese im kontinuierlichen bzw. diskontinuierlichen Text an leicht auffindbaren Stellen lokalisiert sind, z. B. am Anfang eines

langen Absatzes. Teile der Formulierung der Aufgabe sind mit der Formulierung der gesuchten Informationen weitgehend identisch. Die Aufgaben sind in der Regel nicht dadurch erschwert, dass der Text plausible Distraktoren enthält. Sind bereits Schlüsse im Spiel, dann sind sie textbasiert und beziehen sich fast durchgängig auf die Verknüpfung von Informationen auf lokaler Ebene, also in benachbarten Sätzen.

So heißt es z. B. in einem Sachtext über eine Entenart: *„Diese Drüse nennt man Bürzeldrüse. Mit dem Fett aus der Bürzeldrüse fettet sie ihre Deckfedern ein.“* Ein Multiple-Choice-Item hierzu lautet: *„Warum hat die Ente eine Bürzeldrüse am Schwanz?“* Die korrekte Antwortoption ist: *„Die Bürzeldrüse gibt Fett ab, womit die Deckfedern eingefettet werden.“* Die Aufgabe legt die kausale bzw. „finale“ Relation bereits nahe. In einem Erzähltext heißt es: *„Na bitte, Nils versucht, sich das Lachen zu verkneifen. Wenn Papa⁵ nicht dabei wäre, würde er sich totlachen.“* Die richtige Lösung des Multiple-Choice-Items *„Warum versucht Nils, sich das Lachen zu verkneifen?“* ist die Option *„weil Jans Vater daneben steht“*. Hier ist nur Sprachwissen gefragt.

Die Aufgaben haben in der Regel Multiple-Choice-Formate. 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. Zusammenfassend bleiben Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe deutlich unterhalb der Erwartungen der KMK-Bildungsstandards. Zu erwarten ist, dass der erfolgreiche Übergang in die Sekundarstufe I nur unter Einsatz intensiver Fördermaßnahmen gelingen kann.

Stufe II (390 bis 464): Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen

Kinder auf Kompetenzstufe II können in der Regel nicht nur einzelne konkrete Informationen erkennen und wiedergeben. Sie können häufiger als auf Stufe I Aufgaben lösen, bei denen eine gegebene Information mit einer anderen zu verknüpfen ist. Dabei sind diese Informationen in der Regel im Text eher benachbart, aber die Verknüpfung ist nicht explizit gegeben, sondern muss erschlossen werden. Es handelt sich um einfach herzustellende kausale Beziehungen, Motive von Handlungen und Ursachen von Vorgängen. So steht im ersten Abschnitt eines Sachtextes: *„Heuler sind Tiere, die von ihrer Mutter verlassen wurden. Bekommt eine Seehündin nämlich Zwillinge, so wird eines der Jungtiere von der Mutter verstoßen.“* Ein zugehöriges Multiple-Choice-Item lautet: *„Manchmal lässt eine Seehündin eines ihrer Kinder allein am Strand zurück. Warum tut sie das wohl?“* Als richtig anzukreuzen ist die Option:

⁵ Hier ist der Vater von Jan, einem zweiten Jungen, gemeint, aus dessen Perspektive die Geschichte erzählt wird.

„*Sie kann nicht zwei kleine Seehunde gleichzeitig ernähren.*“ Hier ist ein Schluss auf der Basis von verbreitetem Weltwissen nötig. Zuweilen muss auch von einzelnen Formulierungen im Text oder von einzelnen paradigmatischen Sätzen auf eine Textsorte geschlossen werden, z. B. von dem Satz „*Und wenn sie nicht weg sind, so sitzen sie noch*“ auf ein Märchen oder von „*Ich war allein zu Hause. Glauben Sie mir, Herr Kommissar*“ auf einen Krimi.

Die Lokalisierung von Informationen ist im Vergleich mit Stufe I manchmal dadurch erschwert, dass im Text oder in der Aufgabenstellung plausible Distraktoren vorkommen. Wie auf Stufe I geht es fast durchgängig um Multiple-Choice-Aufgaben und kleine Schreibaufgaben.

Was diskontinuierliche Texte angeht, so können nicht nur Aufgaben gelöst werden, bei denen es um die Lokalisierung einzelner Informationen geht. Es sind auch Aufgaben lösbar, bei denen zyklisch operiert, eine Suchoperation also mehrfach vollzogen werden muss. So ist z. B. im Kontext eines fiktiven Fernsehprogramms nach dem Kanal gefragt, in dem es die meisten Kindersendungen gibt. (Gesucht sind durchweg Komposita mit *Kind* als einem der Wortstämme.) Bedenkt man, dass es auf Stufe I des hier vorgestellten Kompetenzstufenmodells eine Reihe von Aufgaben gibt, bei denen man streng genommen nur Zeichengestalten bzw. Figuren identifizieren muss, ohne die Bedeutung von Wörtern oder Sätzen verstanden haben zu müssen, dann erscheint es als plausibel, Leistungen auf Stufe II als Erreichen eines Mindeststandards anzusehen.

Stufe III (465 bis 539): „Verstreute“ Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen

Auf dieser Stufe geht es wie zuvor immer noch um Lokalisierungsaufgaben, wobei Aufgabe und Textinformation (fast) bezeichnungs- bzw. bedeutungsgleich sein können. Erschwerend mögen Distraktoren im Text oder auch nur als Elemente des Multiple-Choice-Formats wirken. So wird etwa in einem Multiple-Choice-Item gefragt: „*Nach wie vielen Tagen schlüpfen die Jungen aus?*“, und im Text heißt es: „*Nach etwa 28 Tagen schlüpfen die Jungen aus.*“ Als Attraktor ist formuliert „*nach etwa einem Monat*“, als einer der Distraktoren „*nach mehr als einem Monat*“. Zuweilen sind zur Herstellung lokaler Kohärenz auch vorwissensbasierte Schlüsse erforderlich.

Den Kern der Aufgaben, die Kinder auf Kompetenzstufe III lösen können, bilden aber Multiple-Choice-Items oder auch Kurzantwortitems, bei denen es um die Verknüpfung bzw. Integration von Informationen geht, die weit über den jeweiligen Text verstreut sein können.

Dabei geht es z. B. um den Abgleich der Angaben von Tageszeiten zu Beginn und am Ende eines Textes, um die richtige Anordnung verwürfelter Elemente in einem lyrischen und einem narrativen Text, um die Feststellung von semantischen Ähnlichkeiten entfernt platzierter Sätze, um die Identifizierung einer Figur, aus deren Perspektive erzählt wird, um die Angabe der Adressaten von Figurenrede, wobei jeweils mehrere Textstellen berücksichtigt werden müssen.

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.

Erst auf Stufe III können die Kinder dem Modell zufolge den jeweiligen Text ansatzweise als ganzen Text erfassen. Insofern liegt es nahe, den Regelstandard auf dieser Kompetenzstufe anzusetzen, wobei zu konzedieren ist, dass erst in der Mitte dieser Stufe, d. h. bei etwa 500 Punkten, der Regelstandard mit hinreichender Sicherheit erreicht wird.

Stufe IV (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 Aufgaben hinaus zu einem guten Teil auch solche Aufgaben lösen, die so formuliert sind, dass die Zuordnung der gesuchten Informationen erschwert ist. So wird z. B. gefragt, in welcher Jahreszeit eine Geschichte spielt. Dem abstrakten Begriff „*Jahreszeit*“ muss die Information zugeordnet werden, dass das Wetter gut war und dass man baden ging. In einer anderen Aufgabe, die eine solche Leistung verlangt, ist von „*Vergangenheit*“ die Rede. Diese Formulierung muss mit dem im (diskontinuierlichen) Text enthaltenen Signalwort „früher“ in Verbindung gebracht werden. Oder es ist anlässlich eines diskontinuierlichen Textes über einen Projekttag nach einer Lehrperson gefragt, die ein Projekt anbietet, „*in dem man etwas über alle anderen Projekte*“ erfährt. Hier ist das Stichwort „*Projektberichte*“ zentral; verlangt ist also Sprachwissen, das noch nicht allen Kindern zugänglich ist. In einigen Items wird nach Handlungsmotiven von Protagonisten gefragt, die in den jeweiligen Texten nicht expliziert sind, sondern in Kenntnis größerer Textteile bzw. des Textes insgesamt erschlossen werden müssen.

Andere Aufgaben – im Multiple-Choice-Format – enthalten in den jeweiligen Texten selbst vorkommende hochplausible Distraktoren. Zudem kommen einige mehrteilige Wahr-

Falsch-Items vor, bei denen man sich auf ein Verständnis des Textes im Ganzen stützen muss bzw. in deren Rahmen sprachlogisches Wissen zu aktivieren ist.

Kinder auf Kompetenzstufe IV übertreffen die in den Standards formulierten Kompetenzerwartungen. Dementsprechend wird Stufe IV als Regelstandard plus bezeichnet.

Stufe V (ab 615): Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen

Kinder auf der höchsten Kompetenzstufe V beantworten nicht nur Fragen nach dem Textthema und nach Handlungsmotiven, die im Text nicht explizit genannt sind. Sie sind vor allem in der Lage, im Rahmen von komplexeren offenen Items Behauptungen selbstständig zu begründen, wobei die verlangten Schlüsse einmal mehr, einmal weniger textbasiert sind. Dabei kann die Behauptung vorgegeben sein, z.B.: *„Die Ente kann sich im Wasser schnell und sicher bewegen. Auf dem Land watschelt sie nur Schritt für Schritt. Überlege, warum, und schreibe kurz auf!“* Was vorgegeben ist, kann auch interpretierenden Charakter haben: *„Am Ende mag der Junge das Mädchen mehr als am Anfang der Geschichte. Woran kann man das erkennen?“*

In einer anderen Variante gibt es nur eine Frage: *„Wenn Stockenten Allesfresser sind, fressen sie dann auch Steine?“* Es kann sich auch um die Begründung eigenständiger Bewertungen handeln, z. B. um die Stützung der These, dass eine von mehreren in Frage kommenden Äußerungen eines Protagonisten besonders wichtig ist.

Bei Aufgaben zu diskontinuierlichen Texten geht es durchgängig um zyklisches Lokalisieren, wobei der Suchraum jeweils das gesamte Dokument ist. Anzugeben ist z. B. die eine von vier Fernsehsendungen, der ein bestimmtes Attribut zukommt, wobei es einen sehr plausiblen Distraktor gibt. Oder man muss systematisch und in einer bestimmten Reihenfolge Teillisten (Spalten) durchgehen, bis man eine Zelle identifiziert hat, von der aus in derselben Zeile eine Zielzelle, in der die letztlich gesuchte Information enthalten ist, lokalisiert werden kann.

Deutlich mehr, als in der Regel erwartet werden kann, leisten Kinder auf Kompetenzstufe V. Sie entwickeln, wie es in den Standards heißt, eigene Gedanken zu Texten und nehmen zu ihnen Stellung (KMK 2005, S. 12). Leistungen auf der Stufe V können als Erreichen eines Maximalstandards definiert werden.

Verteilung auf die Kompetenzstufen

Die Bildungsstandards⁶ für das Fach Deutsch im Primarbereich (vgl. KMK, 2005) wurden für den Abschluss der 4. Jahrgangsstufe formuliert. Abb. 3 zeigt die Verteilung der Kinder der vierten Jahrgangsstufe auf die fünf Kompetenzstufen.

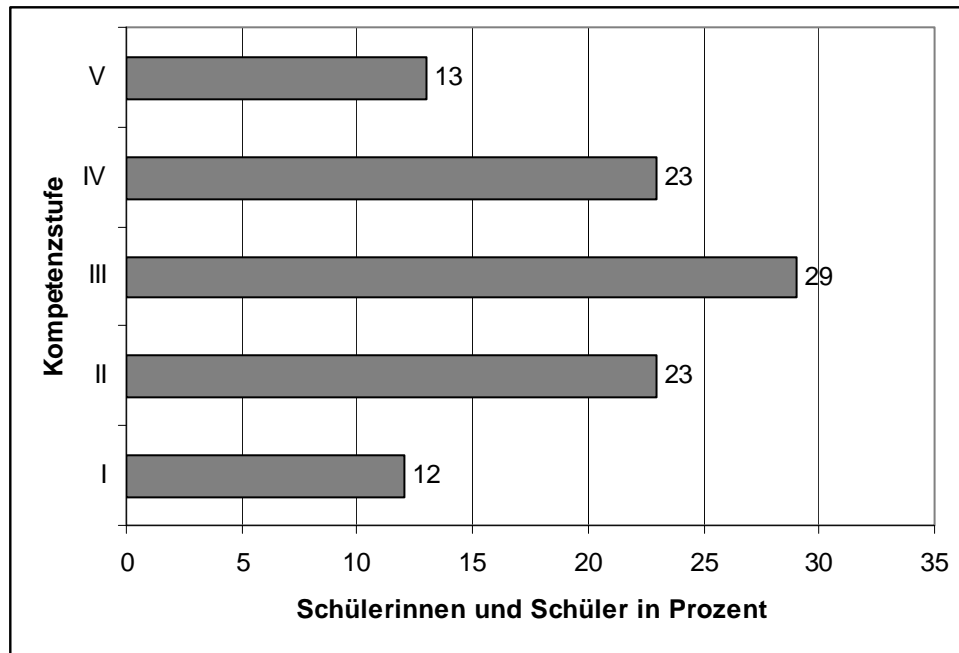


Abb. 3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe auf die Kompetenzstufen im Lesen (durch Rundungen kann die Summe der Prozentzahlen leicht von 100 abweichen)

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.

⁶ Dieser Abschnitt enthält einen gekürzten Auszug aus dem Kapitel 3.2.10 in dem Beitrag Bremerich-Vos und Böhme (2009).

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. & Pläßmeier, 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 - Unterrichtsanregungen – 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.