



**Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach
Deutsch im Kompetenzbereich
„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“
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 Kompetenzbereichen 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 substantiellen 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 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Wesentliche Aspekte¹ dessen, was in den Bildungsstandards für die Primarstufe (vgl. KMK, 2005) unter „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ subsumiert ist, wird gegenwärtig unter Etiketten wie „*Language Awareness*“, „Sprachbewusstheit“, „metasprachliches Wissen“ usw. gefasst. Besonders gut untersucht sind Merkmale phonologischer Bewusstheit, die mit Aufgaben zu Reimen und zu Minimalpaaren erhoben werden (vgl. Stock/Marx/Schneider, 2003). Man kann darüber hinaus Aspekte von Bewusstheit auf Ebenen unterscheiden, auf die sich die linguistischen Teildisziplinen der Morphologie, der Syntax, der Semantik und der Pragmatik beziehen. Dabei geht es nicht nur um die Korrektheit sprachlicher Konstruktionen, sondern von Fall zu Fall auch um ihre (stilistische oder kommunikative) Angemessenheit. Es sind also Aufgaben zu stellen, bei denen z. B. Grammatikalitätsurteile („*Ist ‚Er setzt sich auf dem Stuhl‘ korrekt?*“), Segmentierungen („*Wie viele Satzglieder enthält ‚Herr Maier trägt einen Hut?’*“) und Transformationen (z. B. Umformung eines Fragesatzes in einen Aussagesatz) gefragt sind. Dabei liegt der sprachliche Input nicht in mündlicher, sondern in schriftlicher Form vor.

Im Dokument der Kultusministerkonferenz werden unter den Titeln „sprachliche Verständigung untersuchen“, „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“, „Gemeinsamkeiten und Unter-

¹ Dieser Abschnitt entspricht weitgehend dem Kapitel 3.7.3 in Bremerich-Vos und Böhme (2009).

schiede von Sprachen entdecken“ und „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden“ vier zentrale Teilbereiche unterschieden (KMK, 2005, S. 13 f.). Untersucht man diese Teilbereiche im Hinblick darauf, inwiefern sie sich unter vertretbarem Aufwand in Testaufgaben umsetzen lassen, dann ergeben sich erhebliche Differenzen. Als ausgesprochen schwierig erscheint die Konstruktion von Aufgaben zur Illustrierung des Teilbereichs „sprachliche Verständigung untersuchen“. Hier sind im Einzelnen genannt „Beziehung zwischen Absicht, sprachlichen Merkmalen und Wirkungen untersuchen“, „Unterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache kennen“, „Rollen von Sprechern/Schreibern – Hörern/Lesern untersuchen und nutzen“, „über Verstehens- und Verständigungsprobleme sprechen“. Das Reden über Probleme sollte auf authentische Kontexte bezogen sein, die Reflexion über Rollen dürfte am ehesten auf der Basis einer Schreibaufgabe zugänglich sein. Denkbar wären Testaufgaben, bei denen z. B. zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit zu unterscheiden ist oder bei denen es darum geht, zu beurteilen, inwiefern bestimmte Formulierungen kommunikativ angemessen sind. Auf solche Aufgaben wurde (zunächst) verzichtet, nicht zuletzt deshalb, weil sie zurzeit noch kaum unterrichtsvalid sein dürften.

Beim Sprachvergleich soll es um „Deutsch – Fremdsprache; Dialekt – Standardsprache; Deutsch – Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund; Deutsch – Nachbarsprachen“ gehen. Angesichts dessen, dass hier jeweils auf lokale bzw. regionale Bedingungen Rücksicht zu nehmen wäre, kann dieser Standard in einem für alle Kinder des dritten bzw. vierten Schuljahrs in Deutschland validen Test nicht erfasst werden.

Anders verhält es sich mit dem Teilbereich „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“. Zwar sind die in den Standards genannten Aufgaben zum experimentellen und spielerischen Umgang mit Sprache kaum objektiv auswertbar, weshalb auf diese verzichtet werden musste. Entwickelt wurde aber eine Reihe von Items insbesondere zu den Standards „Wörter strukturieren und Möglichkeiten der Wortbildung kennen“, „Wörter sammeln und ordnen“, „sprachliche Operationen nutzen“. Der Standard „die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen“ könnte vor allem in Form von Überarbeitungsaufgaben thematisiert werden. Solche Aufgaben kommen hier allerdings kaum vor. Gerade sie wären mit dem Anspruch verträglich, „integrativ“ zu verfahren, das „Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch“ im Kontext der anderen Kompetenzbereiche des Faches zu fördern (KMK, 2005, S. 8). Insofern besteht insbesondere hier einiger Nachholbedarf, dem in zukünftigen Studien nachgegangen werden sollte.

Den Schwerpunkt des Testteils zur Sprachreflexion machen Aufgaben zum Teilbereich „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden“ aus, insbesondere zu den dort genannten Begriffen Silbe, Alphabet, Wortfamilie, Wortstamm, Wortbaustein, Wortfeld, Wortart (mit einer Konzentration auf Nomen, Verb, Adjektiv, Pronomen), Satzzeichen, Satzglieder (Subjekt, Prädikat und – terminologisch nicht fixiert – Objekte). Damit dürften wesentliche Aspekte dessen bezeichnet sein, was in diesem Bereich nach wie vor faktisch im Zentrum des Unterrichts steht.

Ein Kompetenzstufenmodell für die Bildungsstandards im Bereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Bis auf wenige Ausnahmen liegen hierzulande bislang kaum Studien zur kompetenzorientierten Testung von Sprachbewusstheit vor.^{2, 3} Im Rahmen der Erarbeitung von Kompetenzstufenmodellen 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 haben 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

² Für Übersicht über bisherige Vorarbeiten zu Kompetenzstufenmodellen im Bereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen siehe z. B. Eichler (2007).

³ Dieser Abschnitt enthält Auszüge aus dem Kapitel 3.7.6 in Bremerich-Vos und Böhme (2009).

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,
- 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.

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 analog zu Lesen fünf Stufen mit einer Stufenbreite von 75 Punkten festgelegt. Dabei ist die Stufe I nach unten und die Stufe V nach oben offen. Neben der psychometrischen Grenzsetzung wurde darauf geachtet, dass die Übergänge sachlich-inhaltlich plausibel und interpretierbar sind. 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)

Aufgaben auf Kompetenzstufe I behandeln zum einen eine spezielle semantische Relation, nämlich die von Hyper- und Hyponymie (Ober- und Unterbegriffe). Der Itemstamm lautet z. B.: „*In jeder Zeile steckt ein falsches Wort. Streiche es durch! Finde dann für die übrigen Wörter in jeder Zeile einen Sammelnamen!*“ Von einer Ausnahme abgesehen werden jeweils sieben Konkreta präsentiert. Wenn man will, lässt sich dies als Variante einer „umgepolten“ Multiple-Choice-Aufgabe begreifen, bei der sechs Distraktoren richtig sind und die falsche Option anzukreuzen ist. Erwartungsgemäß ist der erste Teil der Aufgabe – die Angabe des „falschen Freundes“ – leichter. Hier ist primär prozedurales Wissen gefragt. Eine Ausnahme

bildet eine Aufgabe mit einer Reihe von Namen großer deutscher Städte und einem Ländernamen als „falschem Freund“.

Zum anderen sind Items auf Stufe I solche, bei denen die Größe „Silbe“ im Zentrum steht.⁴ Dabei handelt es sich um Aufgaben, die im thematischen Rahmen „Zoo“ angesiedelt sind. So sollen zu dem Satz „*Im Zoo gibt es an allen Ecken viele Tiere zu entdecken*“ die beiden Reimwörter aufgeschrieben werden. Bei einem zweiten Typ ist das jeweils zweite Reimwort nicht vorgegeben, sondern muss selbstständig ergänzt werden: „*Ein Tier mit Rüssel ist allen bekannt, es stammt aus Asien oder Afrika und heißt _____.*“ Beim ersten Typ ist – streng genommen – nur phonologisches Rekodieren gefragt. Beansprucht wird die „phonologische Schleife“ als Teil des Arbeitsgedächtnisses. Ein Verständnis der Reimwörter ist nicht nötig. Beim zweiten Typ kommt es dagegen auf ein solches Dekodieren an, d. h. auf die Erfassung der Wortbedeutung im gegebenen sprachlichen Kontext.

Einige wenige Items, die darüber hinaus auf diesem Niveau gelöst werden können, sind heterogener Art. In manchen Fällen handelt es sich z. B. um eine Komparation, in anderen um eine Verbform im Präteritum. Als leicht erscheint auch die im Rahmen einer Multiple-Choice-Aufgabe zu leistende Paraphrase der Redewendung „*jemandem etwas heimzahlen*“.

Die Kompetenzen, die auf dieser Stufe gezeigt werden, entsprechen nicht den Erwartungen der KMK-Bildungsstandards, sie liegen auch noch unter dem, was als Mindeststandard definiert werden kann.

Stufe II (390 bis 464)

Das Zentrum der Aufgaben auf Stufe II bilden einfache Items zur Morphologie. So sind – textunabhängig – Formen starker Verben gefragt, oder es müssen Präfixe Infinitiven zugeordnet werden. Gelöst werden auch einige Items zu Wortfamilien, z. B. solche, bei denen Wissen um Wortarten gefragt ist. So sind dem Verb „*wundern*“ zwei Adjektive zuzuordnen, wobei eine Reihe von Morphemen zur Wahl steht. Andere Aufgaben zur Derivation sind schwieriger. In einem Text oder auch isoliert können Beispiele für die „Hauptwortarten“ identifiziert werden.

Weitere Items sind randständig. Dabei geht es u. a. um eine Kollokation („*mit dem Schwanz wedeln*“), um die Wendung „*sich den Kopf zerbrechen*“ und um eine alphabetische Sortieraufgabe, bei der einmal das Graphem an zweiter Stelle zu berücksichtigen ist.

⁴ Ähnlich wie die Aufgaben zu den Ober- und Unterbegriffen können solche Items vereinzelt auch jenseits der Stufengrenze zu Stufe II angesiedelt sein.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe erfüllen noch nicht die in den Bildungsstandards der KMK für die vierte Jahrgangsstufe formulierten Erwartungen. Im Hinblick auf die oben aufgeführten Begriffsdefinitionen kann die Kompetenzstufe II als Erreichung eines Mindeststandards interpretiert werden.

Stufe III (465 bis 539)

Schülerinnen und Schülern auf dieser Kompetenzstufe gelingt es, in Texten und einzelnen Sätzen Exemplare der im Grundschulunterricht zentralen Wortarten Nomen, Verb und Adjektiv zu identifizieren. Dabei handelt es sich jeweils um frequente Wörter und es gibt keine Fehlerverlockungen, etwa durch Nominalisierungen. So lautet eine auf einzelne Sätze bezogene Aufgabe: *„Zu welcher Wortart zählen die unterstrichenen Wörter? Trage ein: N für Nomen, A für Adjektive, V für Verben!“*

Es werden auch Aufgaben zur Derivation gemeistert. Dabei geht es um Kurzantworten wie bei *„Darauf weiß die Lehrerin keinen Rat. Sie ist _____.“* Einschlägig sind ebenfalls Aufgaben zur Verbflexion. So sind textbezogen bei gegebenen Infinitiven Wortformen im Präsens bzw. im Präteritum einzusetzen. Dieser Aufgabentyp bezieht sich also nicht allein auf Morphologisches, sondern auf die Morphosyntax. Eine Reihe dieser Items ist an der Schwelle zu Stufe IV angesiedelt. Ebenfalls auf Morphosyntax zielt die Anforderung, in einem Text an bestimmten Stellen die jeweils passenden Formen von Personalpronomen auszuwählen und so Referenzidentität herzustellen.

Lösbar sind weitere Aufgaben wie die, den (seltenen) Plural von *Sommer* (mit Nullmorphem) zu bilden, unter Paraphrasen von Kollokationen die richtigen auszuwählen oder die Bedeutung der idiomatischen Wendung *„sich etwas aus dem Kopf schlagen“* zu erkennen. Schließlich werden ABC-Sortieraufgaben auch dann bewältigt, wenn sich die Differenz erst beim dritten Graphem ergibt.

Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe oder eine höhere erreicht haben, erfüllen die in den Bildungsstandards beschriebenen Erwartungen, d. h. sie erreichen die von der KMK festgelegten Regelstandards.

Stufe IV (540 bis 614)

Schülerinnen und Schüler auf Stufe IV meistern Aufgaben, die sich u. a. auf die Morphologie beziehen, speziell auf die Wortbildung durch Derivation. So soll z. B. *„versäumen“* im Rahmen einer Multiple-Choice-Aufgabe mit dem richtigen nominalen Suffix verbunden werden.

Auf Stufe IV befindet sich weiterhin die Aufgabe, nominalen Abstrakta (z. B. *Ruhe, Aufregung*) in einer Tabelle verwandte Adjektive und Verben zuzuordnen. Auch andere auf Wortfamilien bezogene Aufgaben sind auf Stufe IV lokalisiert. Eine lautet z. B.: „Setze in jedem Satz in die Lücke ein Wort ein, das mit dem unterstrichenen Wort verwandt ist. Der Sportplatz liegt nahe bei der Schule. Er liegt in der _____ der Schule.“

Syntaktisch-semantisches Wissen ist gefragt, wenn in einem Text bei gegebenen Kommas die fehlenden Punkte zu setzen sind. Um solches Wissen geht es auch bei einigen Aufgaben zu Satzgliedern. Dabei ist z. B. im Rahmen von Wahr-Falsch-Aufgaben gefragt, ob in mehreren Sätzen jeweils Subjekte bzw. Prädikate unterstrichen sind oder nicht. Sortieraufgaben nach dem Alphabet sind lösbar, auch wenn sich die Differenz erst nach dem vierten Graphem ergibt (*frieren* versus *Frieden*) oder wenn der Anfangsbuchstabe „ä“ im Spiel ist.

Mit der Kompetenzstufe IV dürfte ein Leistungsniveau erreicht sein, das über den Erwartungen der Bildungsstandards liegt. Schülerinnen und Schüler, die sich auf dieser Stufe befinden, erreichen einen Regelstandard plus.

Stufe V (ab 615)

Bei einem Teil der Aufgaben auf Stufe V geht es um syntaktisches Wissen, wie etwa in diesem Beispiel: „Außer dem Komma in der ersten Zeile standen früher in dem Text oben nur Punkte. Jetzt fehlen sie. Setze alle Punkte wieder an die richtigen Stellen!“ Die Aufgabe gilt nur dann als gelöst, wenn alle Punkte richtig eingetragen sind. Erst auf diesem Niveau ist auch die Hälfte der auf Satzglieder bezogenen Aufgaben lösbar.

Darüber hinaus werden verschiedene Typen von Aufgaben gemeistert, die mit Wortbildung, in der Regel mit Abstrakta, zu tun haben. So soll aus einer Reihe von Suffixen das zu einem gegebenen Stamm passende ausgewählt werden. Hinzu kommen einige Aufgaben, bei denen in Texten Exemplare von Wortarten zu identifizieren sind. Eine Mehrfachwahlaufgabe zu vermutlich eher selten vernommenen Wendungen, wie „*jemandem ein Kuckucksei ins Nest legen*“, wird auf diesem Niveau gelöst, ebenso die Anforderung, die (mehrdeutige) Konstruktion „*nicht auf den Kopf gefallen sein*“ selbstständig zu paraphrasieren. Erst auf diesem Niveau können Sortieraufgaben gelöst werden, bei denen u. a. Grapheme für Umlaute an zweiter Stelle berücksichtigt werden müssen.

Mit der Stufe V ist ein Leistungsbereich definiert, der nur bei sehr günstigen individuellen Voraussetzungen und optimalen schulischen und außerschulischen Lernangeboten erreicht werden kann. Wir interpretieren diese Stufe als Optimal- bzw. Maximalstandard.

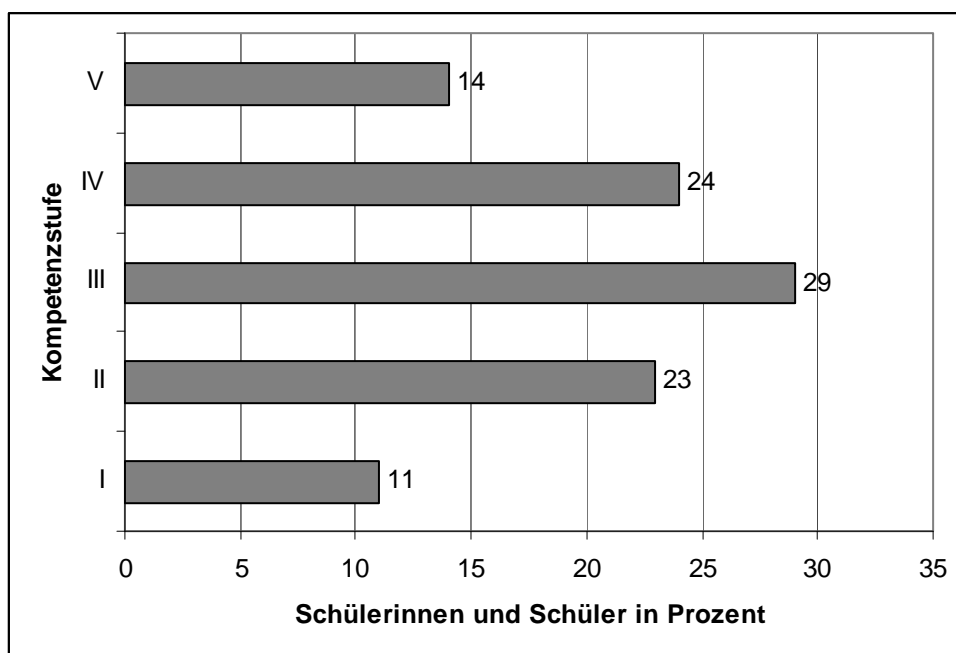


Abb. 1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe auf die Kompetenzstufen I bis V (durch Rundungen kann die Summe der Prozentzahlen leicht von 100 abweichen)

In Abbildung 1 ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe auf den fünf Kompetenzstufen dargestellt. Insgesamt verfehlen 11 Prozent (Stufe I) das oben eingeführte Bildungsminimum im Sinne von Mindeststandards, 23 Prozent befinden sich auf der Stufe II und verfehlen damit ebenfalls die Erwartungen der KMK-Standards. Zwei Drittel schließlich liegen auf den Stufen III bis V und erfüllen damit die standardbasierten Vorgaben. Insbesondere für die Gruppe unter Stufe II sind Fördermaßnahmen angezeigt, um einen erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe I zu unterstützen.

Literatur

- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Kompetenzdiagnostik im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 376-392). 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.
- Isaac, K., Eichler, W. & Hosenfeld, I. (2008). Ein Modell zur Vorhersage von Aufgabenschwierigkeiten im Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy* (S. 12–27). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- 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.
- Stock, C., Marx, P. & Schneider, W. (2003). *BAKO 1–4. Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen. Ein Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit vom ersten bis vierten Grundschuljahr*. Göttingen: Hogrefe.
- Eichler, W. (2007). Sprachbewusstheit. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie* (S. 147–157). Weinheim: Beltz.