

Leseverstehen im Kontext der Vergleichsarbeiten für die dritte Jahrgangsstufe im Fach Deutsch – Leistungen und Grenzen eines diagnostischen Instruments zur Sprachförderung

Michael Krelle

Abstract

In diesem Beitrag wird ein Überblick über die Testung von Leseverstehen im Kontext der Vergleichsarbeiten für die dritte Jahrgangsstufe im Fach Deutsch geben. Es werden Ziele, Leistungen und Grenzen des Instruments benannt. Dabei wird zunächst das Kompetenzstufenmodell „Leseverstehen“ zu den KMK-Bildungsstandards für die Grundschule erläutert. Vor dem Hintergrund der Pilotierungsdaten des VERA3-Durchgangs 2013 werden Aspekte der Testentwicklung berichtet und es werden mehrere Aufgabenbeispiele diskutiert. Schließlich werden auf der Grundlage von möglichen Leistungsergebnissen Hinweise zur Sprachförderung in der dritten Jahrgangsstufe formuliert. Dabei wird auch auf die Kritik an den Vergleichsarbeiten eingegangen.

Schlüsselwörter

Vergleichsarbeiten, VERA, Kompetenztest, Sprachstandsdiagnostik, Lesen, Leseverstehen, Kompetenzen, Kompetenzstufen, Sprachförderung, Bildungsstandards, Leseförderung, Aufgaben

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autor

Michael Krelle, Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Universität Paderborn, Warburg Str. 100, D-33098 Paderborn, michael.krelle@uni-paderborn.de

Leseverstehen im Kontext der Vergleichsarbeiten für die dritte Jahrgangsstufe im Fach Deutsch – Leistungen und Grenzen eines diagnostischen Instruments zur Sprachförderung

Michael Krelle

1. Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten

Die Bildungsstandards der KMK sind verbindliche Leistungsanforderungen, die Schülerinnen und Schüler in den so genannten „Kernfächern“ bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe und der Sekundarstufe I erworben haben sollen. Eine Grundfrage ist seit ihrer Einführung, wie die Standards Eingang in die tägliche Unterrichtspraxis finden können (KMK 2010, 7). Als ein wesentliches Instrument werden in diesem Kontext u.a. die Vergleichsarbeiten („VerA“) genannt. (KMK 2005a, 19). Diese sind schriftliche Arbeiten in Form von Tests, jedoch keine large-scale Untersuchungen, wie man sie von Schulleistungstudien wie PISA oder IGLU kennt. Während Schulleistungstudien Teil der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring sind, zielt man mit den Vergleichsarbeiten auf Unterrichtsentwicklung ab: Die Lehrkräfte führen die Vergleichsarbeiten eigenständig in ihren Klassen durch. Auf Grundlage zentraler Rückmeldungen soll dann eine fachdidaktische Diskussion und Kooperation „vor Ort“ angeregt werden: „Diese vor allem auf Schulklassen bezogenen kompetenzorientierten Diagnosen bilden für die Lehrkräfte als Ergänzung zu ihren unterrichtspraktisch-professionellen Erfahrungen Ansatzpunkte für eine individuell fördernde Unterrichtsgestaltung.“ (IQB 2013b: 2) Und noch einen zentralen Unterschied gibt es: Anders als Schulleistungstudien sind die Vergleichsarbeiten keine stichprobengestützte Untersuchung. Die Vergleichsarbeiten finden vielmehr jährlich im Frühjahr flächendeckend in allen dritten Klassen in Deutschland, Südtirol und in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens statt. Die Bezeichnungen für VerA variieren dabei je nach Bundesland: In den Ländern Hessen und Nordrhein-Westfalen spricht man beispielsweise von „Lernstandserhebungen“, in Sachsen und Thüringen von „Kompetenztests“. In Hamburg werden die Vergleichsarbeiten mit mehreren diagnostischen Verfahren unter dem Namen KERMIT (Kompetenzen ermitteln) zusammengefasst. Im Kern wird in den Ländern allerdings jeweils der gleiche Test durchgeführt. Die Vergleichsarbeiten unterscheiden sich dementsprechend auch von Klassenarbeiten, die einzelne Lehrkräfte oder Fachkollegien konzipieren. Während man mit Klassenarbeiten auf das abzielt, was in vorangegangenen Unterrichtseinheiten gelernt wurde, beziehen sich die Vergleichsarbeiten auf die Bildungsstandards der KMK, auf Bildungsziele, die erst ein Jahr später erreicht werden sollen. Die Herausforderungen, die damit verbunden sind, werden weiter unter angesprochen.

Wenn es um die Vergleichsarbeiten im Fach Deutsch in der dritten Klasse geht („VerA 3 Deutsch“), sind die Leistungserwartungen der KMK-Bildungsstandards für den Primarbereich maßgeblich (KMK 2005b). Dort unterscheidet man für das Ende der vierten Jahrgangsstufe die Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“, „Schreiben“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, jeweils ergänzt um „Methoden und Arbeitstechniken“. Neben einem Test zum Leseverstehen werden bei VerA dementsprechend optional folgende weitere Tests angeboten:

- Zuhören (2013, nach bisherigem Stand wieder 2016),
- Schreiben (2007, 2009, 2011, bisher keine weiteren Planungen),
- Orthografie (2010, 2014, nach bisherigem Stand wieder 2017),
- Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (2008, 2012, 2015 nach bisherigem Stand wieder 2018).

Zu den jeweils getesteten Kompetenzen bekommen alle teilnehmenden Klassen und Schulen differenzierte Rückmeldungen zum jeweiligen Lernstand und Leistungsniveau. Die Ergebnisse beziehen sich auf Vergleiche mit allen Schülerinnen und Schülern bzw. Klassen in Deutschland sowie auf Vergleiche zwischen der eigenen Klasse, anderen Klassen an der Schule und des jeweiligen Bundeslandes. Zudem wird ein "fairer Vergleich" angestrebt. „Fair“ heißt in diesem Kontext, dass sich die Vergleiche auf Klassen mit ähnlichen Rahmenbedingungen beziehen bzw. auf Schulen, die unter ähnlichen Voraussetzungen arbeiten.

Eine der wesentlichen Kompetenzen, die jährlich getestet werden, ist das Leseverstehen. Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie Leseverstehen im Rahmen von VerA 3 Deutsch operationalisiert wird. Illus-

triert wird das Konzept an Ergebnissen der Pilotierungsstudie 2012, die für die Testungen 2013 durchgeführt wurde. Auf dieser Grundlage werden didaktische Konsequenzen, aber auch Grenzen der Testungen aufgezeigt.

2. Leseverstehen in den Bildungsstandards und bei VerA 3

2.1 Ein allgemeiner Begriff von Lesekompetenz und Bezug zu den Standards¹

Mit dem Begriff „Lesekompetenz“ bezieht man sich im Allgemeinen auf die Fähigkeit, kontinuierliche, diskontinuierliche und multimediale Texte im Medium der Schrift zu verstehen und sie für individuelle und gesellschaftlich bedingte Zwecke zu nutzen (vgl. Bos et al. 2003; BMBF 2007). Lesen zu können ist damit ein zentraler Aspekt von schulisch vermittelter Sprachkompetenz und eine wesentliche Voraussetzung für den weiteren Wissenserwerb, für weitere Lernprozesse sowie für die Kommunikation mit anderen (ebd.). Vor diesem Hintergrund bezeichnet man Lesekompetenz häufig auch als Schlüsselqualifikation, die für eine erfolgreiche Lebensführung in der Informations- und Mediengesellschaft unerlässlich ist (Hurrelmann 2007, 21). Der Begriff steht damit dem anglo-amerikanischen Literacy-Konzept nahe und umfasst gleichwohl auch Aspekte literarischer Kompetenz bzw. literarischer Sozialisation und Bildung (ebd.). In diesem Sinne formuliert auch die KMK (2005b, 9) die folgenden Ziele für den Deutschunterricht der Primarstufe:

„Lesen ist ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion. Die Grundschule führt zum genießenden, informierenden, selektiven, interpretierenden und kritischen Lesen und legt damit eine tragfähige Grundlage für weiteres Lernen, für weiteres selbstbestimmtes Lesen und eine bewusste Auswahl geeigneter Medien. Die Kinder erfahren, dass Lesen eine Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht und Vergnügen bereiten kann. Dazu werden an unterschiedlichen Texten Leseinteresse, Lesebereitschaft, Lesefertigkeit und sinnverstehendes Lesen entwickelt. Beim Hören und Lesen literarischer Texte beschäftigen sich die Kinder mit wichtigen, sie bewegenden Fragen und setzen sich identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander. Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Textsorten in verschiedenen Medien um und können sich ihrem Alter entsprechend in der Medienwelt orientieren, d. h. in Druckmedien, in elektronischen Medien sowie in Massenmedien.“

Zum Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ finden sich in den Dokumenten der KMK dann die folgenden Bildungsstandards und Formulierungen (vgl. KMK 2005b, 11ff.):

über Lesefähigkeiten verfügen

- altersgemäße Texte sinnverstehend lesen,
- lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln.

über Leseerfahrungen verfügen

- verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen,
- Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden,
- Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen,
- Texte begründet auswählen,
- sich in einer Bücherei orientieren,
- Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, in Hörfunk und Fernsehen, auf Ton- und Bildträgern sowie im Netz kennen, nutzen und begründet auswählen,
- Informationen in Druck- und – wenn vorhanden – elektronischen Medien suchen,
- die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen.

Texte erschließen

- Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen,
- gezielt einzelne Informationen suchen,
- Texte genau lesen,

¹ Teile dieses Kapitels sind als „Didaktische Erläuterungen“ bzw. „Handreichungen“ den Bundesländern übergeben worden. Insofern sind sie auch an anderer Stelle veröffentlicht, vgl. <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben/dep>

- Bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen anwenden: nachfragen, Wörter nachschlagen, Text zerlegen,
- 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 und mit anderen über Texte sprechen,
- bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen,
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten finden,
- handelnd mit Texten umgehen: z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren.

Texte präsentieren

- selbst gewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen,
- Geschichten, Gedichte und Dialoge vortragen, auch auswendig,
- ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen,
- verschiedene Medien für Präsentationen nutzen,
- bei Lesungen und Aufführungen mitwirken.

Nicht alle Standards und Formulierungen lassen sich sinnvollerweise in Testaufgaben umsetzen: Einige der mit den Standards verbundenen Kompetenzen sind schon im Unterricht kaum als überprüfbare Leistungserwartungen denkbar, z.B. wenn es für die Schülerinnen und Schüler darum gehen soll, sich in einer Bücherei zu orientieren. Dennoch haben sie im Lese- und Literaturunterricht (z.B. als Lerngelegenheiten) eine zentrale Bedeutung. Wenn man Aufgaben für die einheitliche Testung großer Gruppen entwickelt, ergeben sich noch weitere Einschränkungen, die etwas mit der Testsituation zu tun haben. Hier muss vom konkreten Unterricht in einzelnen Klassen abgesehen werden. Schließlich werden Instrumente für alle Schülerinnen und Schüler in Deutschland konzipiert. Zudem können verschiedene Aspekte von Lesekompetenz nicht berücksichtigt werden, die u.a. Rosebrock/Nix (2008) als „Subjektebene“ und „soziale Ebene“ der Lesekompetenz bezeichnet haben. Gemeint sind hier z.B. das lesebezogene Selbstkonzept, das jeweilige soziale Umfeld der Leserinnen und Leser, in dem Lesen zur kulturellen Lebenswelt gehört, u.v.m. Solche Aspekte können nicht Gegenstand von Leistungs- bzw. Testaufgaben sein. Hier geht es einzig um die kognitive Dimension. Die Kompetenzen in diesem Bereich werden auch als „Leseverstehen“ bezeichnet.

2.2 Testkonstrukt und Einschränkungen

Das Leseverstehen stellt man sich in der Regel als kognitive Konstruktionsleistung vor. Man geht davon aus, dass im Text enthaltenen Aussagen durch die Leserin bzw. den Leser aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen verbunden werden. In der Auseinandersetzung mit dem Text generieren Leserinnen und Leser so im Leseprozess Bedeutung (vgl. Artelt u. a. 2001: 70f.). Man unterstellt in diesem Kontext verschiedene Repräsentationsformen, die bei Leserinnen und Lesern mehr oder weniger verfügbar sind. Dieses sind eine an der sprachlichen Oberfläche orientierte Form, wenn es z.B. um das Erinnern einer mehr oder weniger im Text gegebenen Formulierung geht, eine propositionale Form, wenn z.B. das sinngemäße Erinnern von Textinformation gemeint ist bzw. wenn es um „lokale Kohärenzen“ geht, und eine Repräsentation als Situations- bzw. mentales Modell, wenn es z.B. auf Ebene des Textes um interpretatorische Leistungen zur Personenkonstellation, zum Handlungsverlauf, zu räumlichen Verhältnissen etc. geht. Grundlage solcher Repräsentationsformen sind verschiedene Leseprozesse, die man auch als „hierarchiehoch“ und „hierarchieniedrig“ bezeichnet (Richter/Christmann 2002, 28 ff.). Als „hierarchieniedrig“ gelten Prozesse auf der Wortebene (und darunter) sowie die Verbindung von Wortfolgen auf der Grundlage von semantischen und syntaktischen Relationen von Sätzen. Bei kompetenten Leserinnen und Lesern sind solche Prozesse weitgehend automatisiert. Hierarchiehohe Prozesse haben hingegen etwas mit „globaler Kohärenzherstellung“ zu tun, z.B. wenn die globale Struktur von Texten im Hinblick auf konventionalisierte Muster verarbeitet wird (sog. „Superstrukturen“), wenn die Struktur von Texten nachvollzogen und „verdichtet“ wird u.v.m. Mit „Lesekompetenz“ wird aus einer solchen Perspektive also die Fähigkeit bezeichnet, „im Rahmen von hierarchieniedrigen und -höheren Prozessen Informationen zu generieren, die Texten ver-

schiedener »Sorten« zugeschrieben werden können, und diese Informationen so mit den eigenen Zielen und dem Vorwissen zu verknüpfen, dass mentale Modelle bzw. Situationsmodelle des in den Texten Dargestellten resultieren.“ (Bremerich-Vos/Böhme 2009, 229)

Die Testaufgaben bei VerA 3 Deutsch beziehen sich einerseits auf solche leserseitigen Prozesse. Auf der anderen Seite spielen auch text- bzw. aufgabenseitige Anforderungen eine Rolle. So wirkt sich etwa aus, wo die Information im Text zu finden ist, wie explizit die Information im Text gegeben ist, ob es ggf. um die Verbindung mehrerer Textstellen geht, wie anspruchsvoll die Frage (bzw. das „Item“) gestellt ist, welches „Format“ die Aufgabe hat (offen oder geschlossen) etc.

Schließlich gibt es noch eine Reihe von organisatorischen Besonderheiten, die sich auf die Art der Leseaufgaben auswirken: Die Aufgabenentwicklung wird aktuell durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen koordiniert. Dabei kommen ausschließlich Aufgaben zum Einsatz,

- die von einem Team von Lehrkräften und Fachdidaktikerinnen und -didaktikern entwickelt, erprobt und überarbeitet wurden.
- die vor ihrer Erprobung Vertreterinnen und Vertretern der Länder zur Prüfung und Kommentierung vorgelegt wurden
- die anschließend an jeweils mehreren tausend Schülerinnen und Schülern auf Eignung und Schwierigkeit hin überprüft wurden (Pilotierung).

Die Ergebnisse werden dann anhand ihrer tatsächlichen Lösungswerte auf das Kompetenzstufenmodell „Lesen“ bezogen, das aus der Normierung der Bildungsstandards bzw. dem sogenannten „Ländervergleich“ in der vierten Jahrgangsstufe gewonnen wurde (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009, Stanat et al. 2012). Zur Validierung werden in der Pilotierung dementsprechend neben den „VerA-3-Deutsch-Aufgaben“ auch Aufgaben aus der Normierung der Bildungsstandards und dem „Ländervergleich“ eingesetzt. Dass man die Aufgaben auf das Kompetenzstufenmodell „Lesen“ zu den Bildungsstandards bezieht, ermöglicht es, Fähigkeitswerte auf der so genannten nationalen Bildungsmetrik an die Lehrkräfte zurückzumelden. Auf diese Weise kann man etwa Vergleiche mit Leistungen aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland anstellen. Im Folgenden ist das Modell kurz vorgestellt.

2.3 Kompetenzstufenmodell

Das Kompetenzstufenmodell „Lesen“ ist zuletzt auf Grundlage des Ländervergleichs 2011 überarbeitet worden. Im Folgenden werden lediglich die Kerne der einzelnen Kompetenzstufen beschrieben. Die Formulierungen orientieren sich an den im Bericht zum Ländervergleich abgedruckten Stufen (vgl. Bremerich-Vos et al. 2012). Weitere Informationen findet man auch bei Bremerich-Vos/Böhme (2009). Das ausführliche Kompetenzstufenmodell kann auch über die Internetseite des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) eingesehen werden.²

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 Aufgaben haben in der Regel Multiple-Choice-Formate, enthalten also lenkende Hinweise. 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. Wie auf Kompetenzstufe I handelt es sich fast durchgängig um Multip-

² <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>. (abgerufen am 07.08.2014)

le-Choice-Aufgaben und einfache halboffene oder offene Items. Insgesamt werden 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. 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. 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. 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.

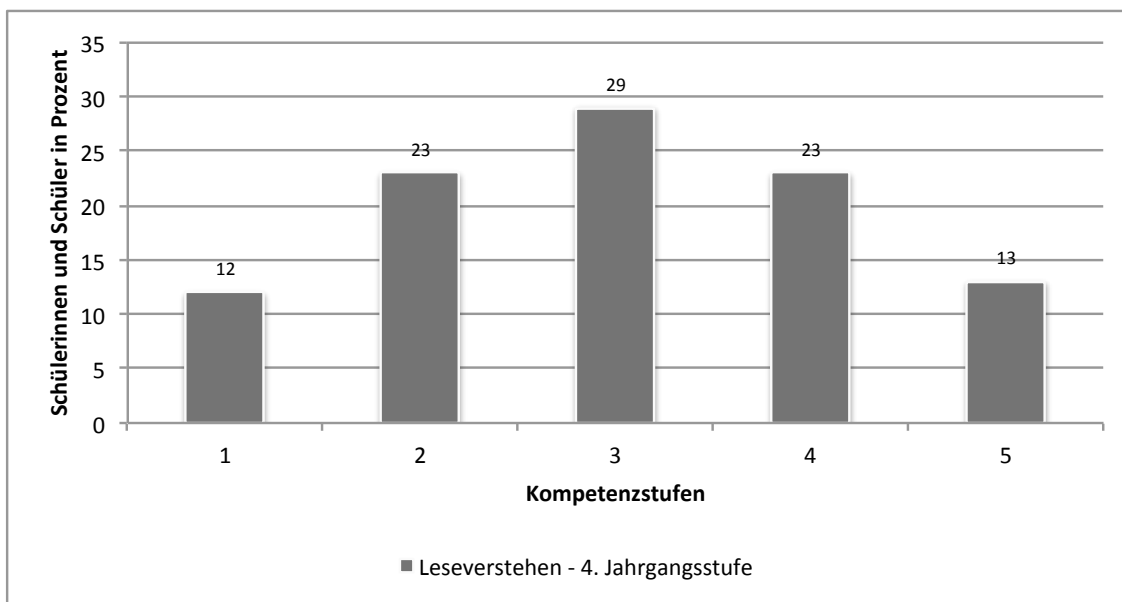


Abbildung 1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe auf die Kompetenzstufen im Lesen (IQB 2013a)

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe ist oben abgedruckt (vgl. Abb. 1). Diese Werte bilden auch die Grundlage für die Normierung der VerA-Aufgaben. Dabei ist ein Problem offensichtlich und betrifft alle Kompetenzbereiche, die bei VerA getestet werden: Das Modell ist für das Ende der vierten Jahrgangsstufe konzipiert, wird aber am Ende der dritten Jahrgangsstufe eingesetzt. Das Prob-

lem ist nicht neu und wird u.a. von Seiten der Bildungspolitik und -administration ausführlich diskutiert.³ Bei Krelle/Prenzel (2014, 190) heißt es dazu:

„Verwendet man die Stufen als Rückmeldeinstrument am Ende der dritten Jahrgangsstufe, so kann damit lediglich eine Prognose abgegeben werden, ob eine Klasse zum Ende der vierten Klasse ein bestimmtes Niveau erreicht haben wird. Somit bleiben solche Vorhersagen ein Stück weit spekulativ. Inwiefern es also andere Modelle braucht, die auch die Leistungen in der dritten Klasse angemessen abbilden, kann hier nicht diskutiert werden.“

In der Folge bemüht man sich bei der Testentwicklung, das Problem einzugrenzen, indem man möglichst viele Aufgaben für Schülerinnen und Schüler auf den unteren Kompetenzstufen anbietet, insbesondere, um eine Reihe von Schülerinnen und Schüler nicht unnötig mit Fragen zu überfordern, die sie nach dem Kompetenzstufenmodell erst ein Jahr später beantworten können sollten (ebd.). Dieses Vorgehen wurde auch bei der Testentwicklung zu VerA 3 Deutsch 2013 gewählt.

3. VerA 3 2013 Deutsch

3.1 Testentwicklung und Instrumente

Wie in Large-Scale-Assessments üblich wurde zunächst eine große Palette an Testaufgaben im Rahmen eines Multi-Matrix-Designs in verschiedenen Testheften *pilotiert*, um Kennwerte für den eigentlichen Haupttest zu erhalten. Im Rahmen der Pilotierung bearbeitete jede Schülerin bzw. jeder Schüler nur eine Teilmenge aller eingesetzten Aufgaben. So war es möglich, große Item- bzw. Aufgabenmengen in nur einer Pilotierungsstudie einzusetzen, um anschließend möglichst passgenaue Aufgaben auswählen zu können.

Vor diesem Hintergrund wurden in einem mehrstufigen Entwicklungsprozess 9 komplexe Testaufgaben entwickelt, die im Frühjahr/Sommer 2012 (16.5. – 15.6) in der dritten Jahrgangsstufe pilotiert wurden. Eine Aufgabe bestand aus einem Lesetext und ca. 10 bis 14 Fragen (sogenannten „Items“). Die Bearbeitungszeit für eine Aufgabe betrug jeweils 20 Minuten. Die Schülerinnen und Schüler mussten zwei Aufgaben bearbeiten (40 Minuten). Nach einer kurzen Pause wurde zudem noch Kompetenzen im Bereich „Zuhören“ bzw. Hörverstehen getestet. Der Zuhörtest dauerte ebenfalls 40 Minuten. Dabei kamen drei Aufgaben mit jeweils 10 Minuten Bearbeitungszeit zum Einsatz. Die verbleibenden 10 Minuten waren als zeitlicher Spielraum zum Wechsel der Hörsequenzen vorgesehen. Die Gesamttestzeit lag damit bei 80 Minuten (vgl. dazu Krelle/Prenzel 2014).

An der Pilotierung nahmen insgesamt 139 Klassen (2594 Schülerinnen und Schüler) aus 8 deutschen Bundesländern sowie aus der Provinz Bozen (Südtirol) teil. Das mittlere Alter betrug 8,88 Jahre (SD = 0,56). 48,2% der Stichprobe waren weiblich. Darüber hinaus gaben 3,6% der getesteten Schülerinnen und Schüler an, zu Hause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, 18,5% gaben an, Deutsch und eine andere Sprache zu sprechen (vgl. dazu Weirich/Pant 2013).

Die im Lesetest eingesetzten Texte unterschieden sich im Hinblick auf ihre Funktion und Textsorte; so wurden sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Sachtexte eingesetzt sowie verschiedene kurze literarische Texte (ca. 300-400 Wörter). Die Entscheidung über die Auswahl der Aufgaben erfolgte dann sowohl nach psychometrischen als auch nach fachdidaktischen Kriterien. Entscheidend waren hier u.a. die folgenden Ansprüche: Es sollte jeweils ein literarischer und ein expositorischer Text Teil des Tests sein. Die Aufgaben sollten sich für eine didaktische und fachliche Diskussion der Kolleginnen und Kollegen „vor Ort“ eignen. Die mittlere Lösungshäufigkeit aller Items im Testheft sollte unter 500 Punkten auf der so genannten „Bista-Metrik“ (Messskala der Bildungsstandards) liegen. Die Aufgabenschwierigkeit sollte allerdings über die gesamte Leistungsbreite und alle Kompetenzstufen streuen.

Aus dem gesamten Pool psychometrisch geeigneter Aufgaben wurden auf Grundlage solcher Überlegungen die folgenden beiden Aufgaben ausgewählt, die aktuell auch über die Seite des IQB eingesehen werden können.

³ Zur Diskussion vgl. etwa die Vereinbarungen zur Weiterentwicklung von VERA bzw. den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Weiterentwicklung-VERA.pdf [abgerufen am 07.08.2013])

Aufgabe	Textsorte	Anzahl Fragen (Items)	Schwierigkeit (BISTA-Metrik)	
			Mittelwert	Min. bis Max.
Charlottes Geschichte	literarischer Text	10	383	291 bis 607
Naturkundemuseum	expositorischer Text	10	440	197 bis 669

Abbildung 2: Überblick über die im Testheft Lesen verwendeten Aufgaben (vgl. Weirich/Pant 2013).

Neben den neu entwickelten und pilotierten Aufgaben wurden zusätzlich – wie oben bereits erwähnt – drei bereits normierte Leseaufgaben aus dem Ländervergleich 2011 bzw. der Normierung der Bildungsstandards verwendet (vgl. dazu Stanat et al. 2012), um eine Anbindung an die Metrik der Bildungsstandards und das oben dargestellte Modell zu gewährleisten. Das Skalierungsverfahren ist bei Weirich/Pant (2013) beschrieben. Aus der Skalierung ergab sich folgende Verteilung der insgesamt 20 Items der zwei Aufgaben „Charlottes Geschichte“ und „Naturkundemuseum“ auf die oben abgedruckten Kompetenzstufen. Einige Beispiele werden im Folgenden genauer diskutiert.

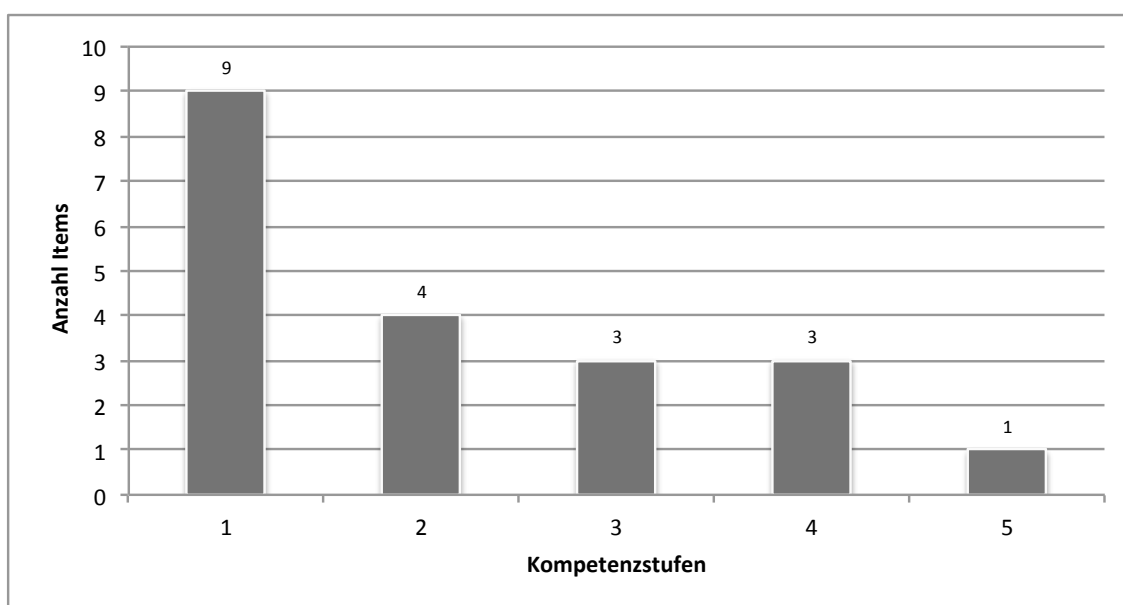


Abbildung 3: Verteilung der Items im Testheft „Lesen“ auf die Kompetenzstufen (vgl. Weirich/Pant 2013)

3.2 Beispiele⁴

3.2.1 Charlottes Geschichte

„Charlottes Geschichte“ ist ein Auszug aus dem literarischen Text „Der große Regen“ von Steffen Walentowitz. In dem Textauszug sind mehr oder weniger typische Aspekte einer Fabel angelegt: Die Ich-Erzählerin stellt die Ereignisse weitgehend verdichtet und chronologisch dar. Das Figureninventar und die Schauplätze sind begrenzt. Die Tierfiguren sind vermenschlicht, z. B. sprechen sie miteinander, sie erzählen sich gegenseitig Geschichten und haben Namen („Charlotte“). Für das Textverständnis ist es erleichternd, dass die Figurenkonstellation leicht erschlossen werden kann: Charlotte ist hilfsbedürftig und hofft auf Rettung. Die weiteren Tiere sind hilfsbereit und verhalten sich rollenkonform als Retterinnen und Retter. Eine Opposition der Figuren wird nicht entfaltet. Erleichternd wirkt sich auch aus, dass die narrativen Elemente leicht erschlossen werden können: Im Rahmen einer Exposition werden zwei Zeitebenen entfaltet. Die Maus Charlotte erzählt ihren Freunden eine Geschichte, die in der nahen Vergangenheit angesiedelt ist („Vor ein paar Tagen ...“). Das Unerwartete bzw. die Komplikation wird dann mit dem Verlust einer Beere

⁴ Teile dieses Kapitels sind als „Didaktische Erläuterungen“ den Bundesländern übergeben worden. Insofern sind sie auch an anderer Stelle veröffentlicht, vgl. <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben/dep>.

und dem daraus folgenden Eingeschlossensein deutlich herausgestellt. So wird die Ausweglosigkeit bzw. Hilflosigkeit von Charlotte als ein zentrales Motiv auch durch die formale Strukturierung des Textes betont. Abgesetzt vom Text heißt es „Niemand antwortete“. Hinzu kommt, dass Elemente szenischer Vergegenwärtigung zu finden sind („Rumpel, rumpel“ ... „Dann – rumms“) und dass man auf innere Zustände und Gedanken von Charlotte schließen kann („was jetzt?“). Dass der zentrale Ort der Handlung im Wesentlichen über die bildliche Darstellung als Dose identifiziert werden kann, stellt für Kinder in der 3. Klasse keine Herausforderung dar. Die Auflösung kann ebenfalls leicht erschlossen werden: Nachdem geklärt ist, dass es mehrere hilfsbereite Tiere braucht, um Charlotte zu retten, werden die Beteiligten am Ende zum Brombeeressen eingeladen.

Zentral für das Textverstehen ist es, die Handlungsmotive der Figuren nachzuvollziehen. Damit zielt der Text auf einen zentralen Gegenstand des Deutschunterrichts in der Grundschule ab: „Beim Hören und Lesen literarischer Texte [...] setzen sich [die Kinder] identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander“ (KMK 2005: 9). Wenn man den Text als Plädoyer für Hilfsbereitschaft deutet, ist eher identifikatorisches Lesen gefragt. Hier geht es dann darum, die gemeinsame Hilfeleistung der Mäuse und des Wildkaninchens zu würdigen. Sieht man den Text allerdings auch als Warnung vor unvorsichtigem Handeln an, kann es auch um eine Abgrenzung vom Verhalten der Figur „Charlotte“ gehen. Beispielsweise kann man eine Aussage des Ich-Erzählers als Anlass für unterschiedliche Deutungen und Beurteilungen nehmen: Ist es angemessen, bei den dargestellten Ereignissen von „Pech“ zu sprechen, wie der Ich-Erzähler behauptet?

Die Teilaufgaben und Fragen im VerA-Test beziehen sich auf solche Aspekte des Lesetextes. Im Folgenden sind der Lesetext und zwei Teilaufgaben abgedruckt.

Charlottes Geschichte

Die Maus Charlotte erzählt ihren Freunden die folgende Geschichte:

Vor ein paar Tagen pflückte ich Brombeeren. Ich sammelte, soviel ich tragen konnte. Dann, auf dem Weg nach Hause, passierte es. Eine Beere kullerte mir davon. Ich legte die anderen auf die Erde und nahm sofort die Verfolgung auf.

Die Brombeere rollte in eine seltsame Höhle hinein. Ich rannte hinterher, und als ich die Beere packen wollte, setzte sich plötzlich die ganze Höhle in Bewegung. Rumpel, rumpel! Immer schneller rollte sie über den Waldboden. Dann – rumms – blieb sie plötzlich wieder stehen. Jetzt aber nichts wie raus! Doch die Tür dieser seltsamen Höhle war fest zugeklemmt. Ich bekam einen Riesenschrecken. Mein Herz pochte. Was jetzt? Ich rief um Hilfe, ganz laut: „Hallo, kann mich jemand hören? Hallo, ich komm hier nicht mehr raus!“

Niemand antwortete.

Dann kam die Nacht. In der Höhle wurde es kalt und feucht. Ich aß die Brombeere, die noch in der Höhle lag. Wie gern hätte ich jetzt im warmen Laub meiner Wohnhöhle gelegen und noch mehr von den Beeren genascht! Hier in der Höhle war nichts, nicht einmal ein Blatt, auf das ich mich hätte legen können. Ich legte mich auf den harten Höhlenboden und schlief vor Erschöpfung ein.

Am anderen Morgen weckte mich eine zarte Stimme. „He, Haselmaus, was machst du da?“ Eine Spitzmaus blinzelte durch den engen Türspalt. Kaum hatte ich ihr von meinem ganzen Pech erzählt, verschwand sie auch gleich wieder. Hatte sie überhaupt verstanden, was ich sagte?

Doch die Spitzmaus kam nach kurzer Zeit mit ihren Geschwistern und einem Wildkaninchen zurück. Sie zwängten einen dicken Zweig in den Türspalt und stemmten mit allen Kräften. Langsam und mit einem Knarren öffnete sich die Höhlentür. Mir fiel ein Stein vom Herzen. Ich sprang sofort heraus, umarmte meine Retter und lud sie zum Brombeeressen ein.

Wenn ich jetzt bald meinen Winterschlaf halte, werde ich bestimmt von meinem Riesenschrecken träumen.

Text: © Walentowitz, Steffen



Abbildung 4: Aufgabenbeispiel Schlusslicht

Eine eher einfache Teilaufgabe bezieht sich auf die Standards gezielt einzelne Informationen suchen und bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen. Die Teilaufgabe gilt als richtig bearbeitet, wenn ausschließlich das 4. Kästchen angekreuzt ist („sie die Höhlentür nicht öffnen kann“).

Charlotte bekommt einen Riesenschrecken, weil ...

- ☐ sie keine Brombeeren mehr hat.
- ☐ sie plötzlich eine andere Maus sieht.
- ☐ sie ganz allein in der dunklen Höhle ist.
- ☐ sie die Höhlentür nicht öffnen kann.

Abbildung 5: Beispiel Kompetenzstufe I

Zur Lösung dieser Teilaufgabe (vgl. Abb. 5) muss eine Stelle im Text gefunden werden, von der man auf die inneren Zustände einer Figur schließen kann. Erleichtert wird die Suche dadurch, dass das Gesuchte fast wortwörtlich im Text zu finden ist. Es heißt: „Doch die Tür dieser seltsamen Höhle war fest zugeklemmt. Ich bekam einen Riesenschrecken.“ Das Lösen der Aufgabe wird auch dadurch erleichtert, dass aus einer Reihe von einfachen Vorgaben ausgewählt werden kann, die sich nicht mit den Informationen im Text decken. Insofern liegt die Teilaufgabe erwartungsgemäß auf Kompetenzstufe I; sie wurde in der Pilotierung immerhin von 73 % der Schülerinnen und Schüler gelöst. (367 Punkte auf der BISTA-Metrik)

Bei der folgenden Teilaufgabe (vgl. Abb. 6) soll hingegen eine begründete Meinung zu einem Problem vertreten werden, das sich auf Grundlage des Textes und der Fragestellung ergibt. Zur Bewältigung dieser Teilaufgabe muss der Text ansatzweise im Ganzen erfasst werden. Die Teilaufgabe wird zudem im „offenen Format“ angeboten.

Lisa sagt: „In dieser Geschichte geht es vor allem um Hilfsbereitschaft.“
Paul ist anderer Meinung: „Man soll lernen, was alles passieren kann, wenn man unvorsichtig ist.“
Wem stimmst du zu? Begründe deine Meinung mit Hilfe des Textes.



Abbildung 6: Beispiel Kompetenzstufe IV

Die Frage zielt auf das Beurteilen ab, was typischerweise eine komplexe Anforderung für Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe darstellt: Für die richtige Lösung ist es erforderlich, sich mit den Eigenschaften und Handlungsmotiven von Charlotte und den anderen Tieren auseinanderzusetzen. Allerdings wird die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt, weil das schriftliche Argumentieren, welches hier ja gefordert ist, in der Grundschule noch nicht zu den gängigen Unterrichtsinhalten zählt. Folgende typische Schülerantworten werden als richtig erachtet. Dabei sind unterschiedliche Positionen möglich, sofern sie mit Elementen des Textes belegt werden, z.B.

- „Es geht um Hilfsbereitschaft, denn Charlotte wird von anderen gerettet;
- „Es geht um Warnung vor Unvorsichtigkeit, denn Charlotte gerät dadurch in Not und die Geschichte hätte auch schlimmer ausgehen können.“/ „Wäre Charlotte vorsichtig gewesen, wäre das nicht passiert.“

Auch eine vermittelnde Position (sowohl - als auch) kann richtig sein, wenn sie plausibel begründet wird, z.B.

- „Lisa und Paul haben beide recht, Charlotte wird ja gerettet. Aber das wäre nicht passiert, wenn Charlotte besser aufgepasst hätte.“

Als falsch gelten hingegen Antworten, in denen zwar Position bezogen wird, diese jedoch nicht plausibel oder nicht mit Hilfe des Textes begründet wird, z. B.:

- „Wenn man einem hilft, kann man viel erreichen.“

Mit dieser Teilaufgabe (vgl. Abb. 6) wird sich auf die folgenden Standards bezogen: zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben, eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen und bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen. Die Teilaufgabe liegt auf Kompetenzstufe IV; sie wurde in der Pilotierung von 28 % der Schülerinnen und Schüler gelöst (607 Punkte auf der BISTA-Metrik).

Die diskutierten Beispiele sind nur ein kleiner Ausschnitt dessen, was den Schülerinnen und Schülern an Teilaufgaben zum Text präsentiert wurde. Weitere Beispielaufgaben können über die Internetseite des IQB eingesehen werden.⁵

3.2.2 Naturkundemuseum

In einer zweiten Leseaufgabe waren die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, einen expositorischen Text zu lesen und Fragen zu bearbeiten. Der angebotene Text ist ein informativ-appellativer Sach- und Gebrauchstext in Tabellenform. Kindern begegnen solche Texte im Schulalltag und auch außerhalb der

Naturkundemuseum



Angebot 1	Luftexperimente
Datum	8. September, 15.30 Uhr bis 17.00 Uhr
Beschreibung	Nach einer spannenden Führung durch die Sonderausstellung „Herrscher der Lüfte“ wollen wir verschiedene Experimente durchführen, um den Flug der Tiere zu verstehen.
Zielgruppe	Kinder ab 8 Jahren
Leitung	Ina Meier
Preis	2,50 €
Anmeldung	Anmeldung erforderlich. Tel: 0898-3144 (Di - Fr 10.30 - 16.30 Uhr)

Angebot 2	Drachen schauen und Drachen bauen
Datum	16. September, 15.30 Uhr bis 17.00 Uhr
Beschreibung	Wir schauen uns die Sonderausstellung „Flugsaurier“ an und erfahren, was sich die Menschen über Drachen erzählen. Anschließend bauen wir unseren eigenen flugfähigen Drachen.
Zielgruppe	Kinder ab 7 Jahren
Leitung	Gerd Richter
Preis	2,50 € + Kosten für Bastelmaterial
Anmeldung	Anmeldung erforderlich. Tel: 0898-3144 (Di - Fr 10.30 - 16.30 Uhr)

Angebot 3	Walderlebnisspiele
Datum	22. September, 15.30 Uhr bis 17.00 Uhr
Beschreibung	Bei unseren Walderlebnisspielen können die Kinder als Detektiv, Künstler oder Förster draußen den Wald erkunden.
Zielgruppe	Kinder von 6 bis 8 Jahren
Leitung	Ina Meier
Preis	2,50 €
Anmeldung	Anmeldung erforderlich. Tel: 0898-3144 (Di - Fr 10.30 - 16.30 Uhr)

Angebot 4	Muschelwerkstatt
Datum	25. November, 15.30 Uhr bis 17.00 Uhr
Beschreibung	Experimente und Herstellung von schönem Muschelschmuck
Zielgruppe	Kinder ab 8 Jahren
Leitung	Miriam Teile
Preis	2,50 € + Kosten für Bastelmaterial
Anmeldung	Anmeldung erforderlich. Tel: 0898-3144 (Di - Fr 10.30 - 16.30 Uhr)

Weitere Angebote findet ihr unter: www.naturkundemuseum-angebote.de

Text: © IQB
Grafik: © IQB

Abbildung 7: Naturkundemuseum

⁵ <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben/dep>

Schule vergleichsweise häufig, z. B. wenn es um gemeinsame Veranstaltungen oder Vorhaben geht. Der Text besteht aus mehreren strukturell ähnlichen Teiltextrn. Es geht um Angebote eines Naturkundemuseums für Kinder. Typischerweise werden solche Informationen „diskontinuierlich“ bzw. „nicht fortlaufend geschrieben“ dargestellt, um eine gewisse Übersicht zu gewährleisten. Die jeweiligen Angebote sind zudem grafisch mit einem Rahmen markiert. Das Textverstehen ist auch dadurch erleichtert, dass sich die Kategorien bei den Angeboten wiederholen; d. h., dass sich (zeilenweise) identische Strukturen finden lassen. So fällt es auch schwächeren Leserinnen und Lesern leichter, die jeweiligen Textteile zu lesen. Auf der vorangegangenen Seite (Abb. 7) sind der Text und drei Teilaufgaben abgedruckt.

Es liegt nahe, zu diskontinuierlichen Sachtexten Teilaufgaben zu formulieren, die sich auf die Standards *gezielt einzelne Informationen suchen* und *Texte genau lesen* beziehen. Eine solche Teilaufgabe ist z.B. die folgende (Abb. 8), bei der mehrere Angebote verglichen werden müssen. Richtig ist es, wenn Schülerinnen und Schüler nur das 4. Kästchen ankreuzen (Muschelwerkstatt).

Lena möchte ihrer Mutter eine Halskette schenken.

Welches Angebot sollte Lena nutzen?

- ☐ Luftexperimente
- ☐ Drachen schauen und Drachen bauen
- ☐ Walderlebnisspiele
- ☐ Muschelwerkstatt

Abbildung 8: Beispiel Kompetenzstufe 1

Verlangt ist hier, der fiktiven Figur Lena eine Empfehlung zu geben. Bei der Aufgabenlösung sind einfache (textbasierte) Schlussfolgerungen im Spiel. In der Beschreibung zu Angebot 4 steht: „Experimente und Herstellung von schönem Muschelschmuck“. Hier muss auf Basis von elementarem Sprachwissen von „Schmuck“ auf „Halskette“ geschlossen werden. Die anderen Antwortoptionen lassen sich dann eher leicht ausschließen. Erwartungsgemäß können sehr viele Schülerinnen und Schüler in der dritten Klasse solche Anforderungen bewältigen (92%). Die Teilaufgabe liegt dementsprechend auf Kompetenzstufe I (197 Punkte auf der BISTA-Metrik).

Auf Kompetenzstufe II liegt hingegen die folgende Teilaufgabe. 57% der Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe in der Pilotierung bewältigt (438 Punkte auf der BISTA-Metrik).

Warum muss man für die Angebote 2 und 4 mehr Geld bezahlen als für die anderen Angebote?



Abbildung 9: Beispiel Kompetenzstufe 2

Um die Teilaufgabe zu lösen, müssen Informationen in zwei Angeboten lokalisiert und verglichen werden. Dabei sollte den Schülerinnen und Schülern auffallen, dass bei Angebot 2 und 4 auch Kosten für Bastelmaterialien aufgeführt sind. Insofern geht es hier insbesondere um den Standard *Texte genau lesen*. Als Antwort reicht eine einfache Begründung. Die richtige Lösung muss zwar eigenständig produziert werden, jedoch ist nur eine kurze Antwort gefragt, z.B. (sinngemäß):

- „Weil man etwas bastelt / bauen kann.“
- „Weil die Bastelmaterialien/ Muscheln Geld kosten.“

- „Weil man etwas mit nach Hause nehmen kann.“
- „Weil die Dinge, die man dort baut, Geld kosten.“

Als besonders schwierig hat sich die folgende Teilaufgabe herausgestellt. 16% der Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe in der Pilotierung bewältigt (669 Punkte auf der BISTA-Metrik, Kompetenzstufe V).

Katrin malt sehr gern und möchte an den Walderlebnisspielen teilnehmen.

Marie meint: „Das ist nichts für dich, denn da erkundet man als Försterin den Wald.“

Stimmst du Marie zu? Begründe deine Entscheidung.



Abbildung 10: Beispiel Kompetenzstufe 5

Es geht hier darum, einen Widerspruch zu einer These zu formulieren, der unter Bezug auf den Text begründet ist. Es muss zunächst erkannt werden, dass man bei Angebot 3 auch als Künstler den Wald erkundet. Die Lösung muss eigenständig produziert werden. Eine Aufgabe wie diese stellt typischerweise eine komplexe Anforderung dar. Einige typische, richtige Schülerantworten sind z. B.:

- „Nein, es werden auch Künstler angesprochen.“
- „Nein, man kann auch als Detektiv oder Künstler den Wald erforschen.“
- „Nein, man kann ja auch die Natur malen/ dort malen.“
- „Nein, Katrin kann auch einen Stift mitnehmen und den Wald malen.“

Auch zu dieser Aufgabe gibt es weitere Teilaufgaben, die über Internetseite des IQB eingesehen werden können.⁶

Auf Grundlage der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu den beiden Aufgaben „Charlottes Geschichte“ und „Naturkundemuseum“ bekamen die Lehrkräfte dann verschiedene Rückmeldungen, die im folgenden Kapitel im Lichte der Leistungen und Grenzen der Vergleichsarbeiten diskutiert werden.

4. Zu den Leistungen und Grenzen der Vergleichsarbeiten

Ein wesentlicher Vorteil der VerA-Testungen ist, dass im Hinblick auf Aufgaben und Teilaufgabe, wie die sie oben diskutiert wurden, statistische Werte an die Lehrkräfte zurückgemeldet werden, z. B. wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler eine (Teil-)Aufgabe korrekt gelöst haben (Lösungshäufigkeit). Zudem wird durch statistische Berechnungen für jede Schülerin und jeden Schüler ein Fähigkeitswert ermittelt und (auf Klassenebene) zurückgemeldet. Diese Werte werden zudem inhaltlich illustriert durch die Beschreibungen der Kompetenzniveaus (siehe oben). Auf der Basis von Vergleichswerten anderer Klassen und Schulen soll es Lehrkräften so möglich sein, die Leistungen ihrer Klasse einzuschätzen. Ein Beispiel, wie solche Rückmeldungen in Bayern (aber nicht nur dort) aussehen, ist im Folgenden dargestellt.

⁶ <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben/dep>

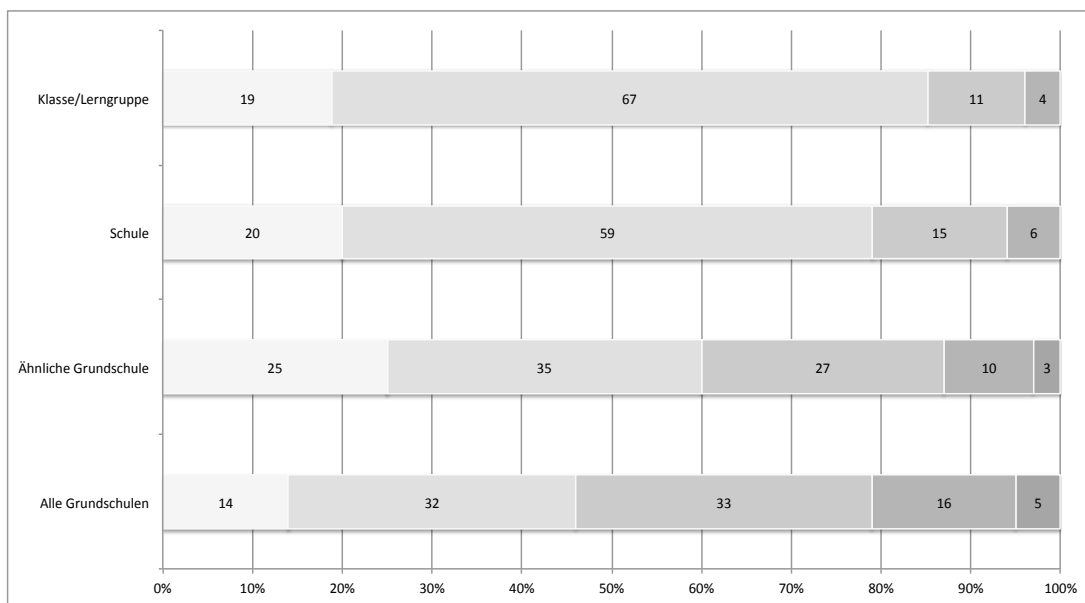


Abbildung 11: Verteilung von Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen auf Klassenebene (Lankes u.a. 2014, 28)

Lankes u.a. (2014, 28) konstruieren folgenden Fall: Man stelle sich eine Schulklasse mit 27 Schülerinnen und Schülern vor, die an einer VerA-Testung im Bereich „Leseverstehen“ teilgenommen haben. In diesem Fall entspricht ein Schüler oder eine Schülerin 3,7 Prozentpunkten. Lankes u.a. betrachten vor diesem Hintergrund die oben dargestellte Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen auf Klassenebene (vgl. Abb. 11) und kommen zu folgenden Feststellungen (ebd.): Auf Schulebene (2. Balken) sind 20% der Kinder unterhalb der gesetzten Mindeststandards, 59% befinden sich auf Stufe 2 (dem Mindeststandard), weitere 21% erreichen die Regelstandards bzw. die Regelstandards plus (Kompetenzstufen 3 und 4). Maximalstandards werden an dieser Schule nicht erreicht. Das Ergebnis der Klasse (1. Balken) unterscheidet sich nur wenig vom Durchschnittswert der Schule. Der Vergleich mit allen Grundschulen in Bayern (4. Balken) zeigt, dass es um eine Klasse mit eher schwachen Leistungen im Lesen handelt. An Schulen mit ähnlicher Schülerschaft (3. Balken) liegen sogar noch mehr Kinder auf der untersten Kompetenzstufe (25%). Gleichzeitig gelingt es diesen Schulen aber in einem größeren Umfang (40%), Schülerinnen und Schüler zu Leistungen oberhalb der Mindeststandards zu führen. Zusammenfassend heißt es (ebd, 29):

„Die spezifische Klasse wie auch die Schule insgesamt erbringen im Testbereich Lesen schwache Leistungen. Es gelingt zwar etwas besser als an Schulen mit ähnlicher Schülerschaft, leistungsschwache Kinder in den Bereich der Mindeststandards zu bringen. Allerdings sollten zusätzlich größere Anstrengungen bei der Förderung von Schülerinnen und Schüler auf der Kompetenzstufe 2 unternommen werden, so dass diese die Regelstandards (und ggf. noch mehr) erreichen.“

Fördermaßnahmen, wie sie z.B. in den Didaktischen Handreichungen und Erläuterungen formuliert sind, können sich nun direkt an solche Ergebnisse anschließen (vgl. IQB 2013b). Die zentralen Aspekte sind im Folgenden zusammengefasst:

Beide Texte, die 2013 eingesetzt wurden, sind in sprachlicher Hinsicht einfach. Wenn – wie in dem Beispiel oben – eine größere Anzahl von Schülerinnen und Schüler nicht über Kompetenzstufe 1 und 2 hinauskommen, haben diese möglicherweise Probleme, flüssig zu lesen. Solche Schülerinnen und Schüler können in der Regel auf der Ebene der Wörter und Sätze nicht hinreichend genau, schnell, automatisiert und mit angemessener Betonung lesen. In der Folge fehlen dadurch Ressourcen, um auf der Ebene des Textes Zusammenhänge zu erkennen. In diesem Bereich haben sich Lautleseverfahren bewährt, insbesondere Lautlesetandems. Weitere Informationen zum Üben von Leseflüssigkeit findet man bei Rosebrock u. a. (2011). Will man mit solchen Schülerinnen und Schülern auch „hierarchiehohe Prozesse“ in den Blick nehmen, hat sich die Arbeit mit *medial mündlichen Texten* als sinnvoll erwiesen, z.B. Lesungen, Hörspielen etc. (vgl. Krelle 2010).

Finden sich hingegen Teile der Schülerschaft bereits auf der Kompetenzstufe 3 (und höher), sollten „hierarchiehohe Prozesse“ im Rahmen von Lesetexten in den Blick genommen werden, z.B. anhand von Lesestrategietrainings. Dabei bieten sich insbesondere auch integrative Aufgaben an, z. B. Verknüpfungen mit komplexen Schreibaufträgen. In diesem Kontext sei noch auf einen weiteren Aspekt hingewiesen: Das Erarbeiten von Lesestrategien zu diskontinuierlichen Texten kann sich sinnvollerweise auf wichtige Merkmale beziehen – u. a. Hervorhebungen, Symbole, Legenden (bei Karten) etc. Bei Tabellen kann es darum gehen, „Tabellenköpfe“ als Orientierungshilfen zu nutzen. Zudem sollten auch Text-Bild-Kombinationen eine Rolle spielen. Man kann auch damit beginnen, Darstellungen in Form von Schemata zu üben.

Sofern Strategien der Texterschließung im Leseunterricht in Betracht kommen, sollten diese immer wieder zur Anwendung gebracht werden, und zwar auch bei neuen (noch unbekannten) Texten. Hinweise findet man z.B. bei Gold u. a. (2006). Um Folgendes kann es gehen: „ordnende“ bzw. die Menge der Informationen reduzierende Strategien (etwas Unterstreichen, ein Figurenschema anlegen, Schlüsselsätze und -wörter markieren etc.), elaborative Strategien (z.B. bildliche oder szenische Umsetzung) sowie reflexive (oder metakognitive) Strategien (gemeinsam den Leseprozess verbalisieren, Vorwissen klären etc.). Insbesondere letztere helfen auch schwächeren Leserinnen und Lesern, weil diese nämlich häufig nicht bemerken, dass sie etwas nicht verstehen.

Es ist darüber hinaus unstrittig, dass die Ergebnisse der VerA-Testungen ergänzender diagnostischer Informationen (aus dem täglichen Unterricht) bedürfen. Getestet werden ausschließlich „kognitive Aspekte“. Die Förderung von Lesekompetenz umfasst aber deutlich mehr (siehe oben). Beispielsweise votieren Rosebrock/Nix (2006) für diverse Fördermaßnahmen, die sich auch auf die Subjektebene und die soziale Ebene der Lesekompetenz beziehen. Neben den oben genannten Lautlese-Verfahren (zur Förderung hierarchieniedriger Fähigkeiten) und Lesestrategien (zum Verbessern lokaler und globaler Kohärenzbildung) betrifft das etwa auch Viellese-Verfahren (zur Förderung des Selbstkonzepts), Leseanimierende Verfahren, die neben dem Selbstkonzept auch auf die soziale Ebene und auf Anschlusskommunikation abzielen, sowie verschiedene Verfahren, mit denen die Sachtextlektüre und das literarische Lesen unterstützt werden. Und schließlich empfehlen Lankes u.a. (2014), mit den Vergleichsarbeiten offensiv umzugehen, also z.B. die Ergebnisse in der Fachkonferenz oder auf Elternabenden gemeinsam zu diskutieren. Das erfordert allerdings ein gewisses Maß an diagnostischer Kompetenz bei den Lehrkräften und eine kollegiale bzw. kooperative Zusammenarbeit vor Ort.

Es sollte klar geworden sein, dass die Vergleichsarbeiten lediglich ein begrenztes diagnostisches Instrument sind, das nur einen Ausschnitt von dem testet, was Lesekompetenz im Deutschunterricht ausmacht. In diesem begrenzten Rahmen werden allerdings Informationen über die eigene Klasse geboten, die man ausschließlich durch einen vergleichenden „Blick von außen“ erhält. Dabei gilt auch: Nur zusammengefasste Klassenergebnisse eines VERA-Tests sind als zuverlässig anzusehen. Es kann z. B. sein, dass ein Kind am Durchführungstag aufgeregt oder unaufmerksam ist. Insofern sind die Vergleichsarbeiten auch keine „Individualtestungen“, was mitunter unterschlagen wird: Es geht um die Analyse und Interpretation der Ergebnissrückmeldung auf Klassenebene. Ein häufiger Kritikpunkt bezieht sich zudem auf die Frage nach den „Kosten“ und dem „Nutzen“ der Vergleichsarbeiten. Hier bleibt festzuhalten, dass die Ergebnisse für Lehrkräfte nur dann hilfreich sind, wenn sie das Angebotene als förderdiagnostische Hinweise (und nicht als Kontrollinstrument) begreifen.

Literatur

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 69–140). Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bonn, Berlin: BMBF.
- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In: Granzer, D., Köller, O., Bremerich-Vos, A., van den Heuvel-Panhuizen, M., Reiss, K. & Walther, G. (Hrsg.), Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule (S. 219–249). Weinheim: Beltz.
- Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weirich, S. & Köller, O. (2012). Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik (S. 56–71). Münster: Waxmann.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J. & Rühl, K. (2006). Wir werden Textdetektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung (S. 18–28). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- IQB (2013a). Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“. Primarbereich. Auf Grundlage des Ländervergleichs 2011 überarbeiteter Entwurf in der Version vom 13. Februar 2013. Berlin: IQB. Online: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (eingesehen am 07.08.2014).
- IQB (2013b). Vergleichsarbeiten 2013. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3). Module A-C Berlin: IQB.
- KMK (2005a) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Luchterhand.
- KMK (2005b) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- KMK (2010) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Köln: Wolters Kluwer.
- Krelle, M. & Prengel, J. (2014). Zur Konzeption von Zuhören im Rahmen der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch. In: Grundler, E. & Spiegel, C. (Hrsg.). Konzeptionen des Mündlichen (S. 208–226). Bern: hep-Verlag.
- Krelle, M. (2010). Zuhördidaktik – Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht. In: Bernius, V./Imhof, M. (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Edition Zuhören. Band 6 (S.51–69). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lankes, E.-M., Rieger, E. & Pook, M. (2014): VERA-3 in Bayern. Ein Instrument für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. München: Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Online: http://vergleichsarbeiten.isb-qa.de/userfiles/2014/VERA-3_in_Bayern.pdf (eingesehen am 07.08.2014).
- Richter, T. & Christmann, U. (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 25–58.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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.
- Weirich, S. & Pant, H. A. (2013): Vergleichsarbeiten 2013. 3. Jahrgangsstufe Deutsch. Technischer Bericht. IQB: Berlin.

Anhang

Im Folgenden sind weitere Teilaufgaben zu beiden Lesetexten abgedruckt. Diese Teilaufgaben können ebenfalls über die Internetseite des IQB eingesehen werden.⁷

Charlottes Geschichte

Teilaufgabe 1

Welche Überschrift passt besser als „Charlottes Geschichte“?

- ☐ Der schreckliche Traum
- ☐ Eine furchtbare Nacht
- ☐ Ein sicheres Versteck
- ☐ Die lange Wanderung

RICHTIG Nur das 2. Kästchen wurde angekreuzt (Eine furchtbare Nacht).

Kompetenzstufe I

Bildungsstandard/s zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Auf der Ebene des Textes müssen verschiedene Überschriften auf Plausibilität geprüft werden. Das Lösen der Teilaufgabe wird dadurch erleichtert, dass mehrere Optionen der Ankreuz-Aufgabe leicht ausgeschlossen werden können. Die Optionen „lange Wanderung“, „sicheres Versteck“ und „schrecklicher Traum“ passen jeweils nicht zu den Schauplätzen oder Handlungskernen des Textes.

Teilaufgabe 2

Was für ein Tier ist Charlotte?

- ☐ Hausmaus
- ☐ Spitzmaus
- ☐ Haselmaus
- ☐ Feldmaus

RICHTIG Nur das 3. Kästchen wurde angekreuzt (Haselmaus).

Kompetenzstufe II

Bildungsstandard/s gezielt einzelne Informationen suchen
Texte genau lesen

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Ankreuz-Aufgabe ist in erster Linie das Lokalisieren erforderlich. Die Frage bezieht sich auf Eigenschaften einer Hauptfigur, die man zu Beginn eines Absatzes innerhalb einer wörtlichen Rede

⁷ <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben/dep>

finden kann. Das Lösen der Aufgabe wird auch dadurch erleichtert, dass nur eine Reihe von einfachen Antwortvorgaben angeboten wird: Lediglich die Begriffe „Spitzmaus“ und „Haselmaus“ kommen im Text vor. Hier ist dann genaues Lesen gefragt. Die beiden Informationen werden in einem Absatz genannt, beziehen sich aber auf unterschiedliche Figuren.

Teilaufgabe 3

Warum geht Charlotte in die seltsame Höhle?



RICHTIG	Sinngemäß: Eine Brombeere/ Beere ist in die Höhle/ Dose gerollt./ Sie will die Brombeere/ Beere zurückholen/ wegen der Brombeere.
	Hinweis: Für Höhle reicht auch: dorthin/ dahin/ rein etc., z. B. weil da eine Brombeere ist.
FALSCH	Alle anderen Antworten, z. B. weil jemand sie verfolgt hat/ Erwähnung von "Brombeeren" (Plural)/ um die Brombeere zu essen.
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen
	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Frage bezieht sich auf eine zentrale Information zum Handlungsmotiv einer Hauptfigur, die erfasst und wiedergegeben werden muss. Das Auffinden der Information wird dadurch erleichtert, dass sie an einer prominenten Textstelle platziert ist. Zu Beginn des zweiten Absatzes heißt es: „Die Brombeere rollte in eine seltsame Höhle hinein. Ich rannte hinterher, und als ich die Beere packen wollte, setzte sich plötzlich die ganze Höhle in Bewegung.“ Die richtige Lösung muss eigenständig produziert werden, jedoch ist nur eine kurze Antwort gefragt.

Teilaufgabe 5⁸

Charlotte ...

	stimmt	stimmt nicht
isst gern Brombeeren.	☐	☐
verletzt sich in der Höhle.	☐	☐
hat nichts zu essen in der Höhle.	☐	☐
umarmt am Ende ihre Retter.	☐	☐
benutzt in der Höhle ein Blatt als Bett.	☐	☐

Hinweis: Die Aufgabe gilt als richtig bearbeitet, wenn mindestens 4 Kästchen richtig angekreuzt wurden.

	Charlotte ...	stimmt	stimmt nicht
RICHTIG	isst gern Brombeeren.	☒	☐
	verletzt sich in der Höhle.	☐	☒
	hat nichts zu essen in der Höhle.	☐	☒
	umarmt am Ende ihre Retter.	☒	☐
	benutzt in der Höhle ein Blatt als Bett.	☐	☒

Kompetenzstufe

I

Bildungsstandard/s

gezielt einzelne Informationen suchen

zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier müssen Aussagen über eine Hauptfigur anhand verschiedener, mehr oder weniger prominenter Textstellen geprüft werden. Dazu ist es erforderlich, eine Reihe zentraler Aussagen zu lokalisieren, die über den Text verstreut sind. Dass Charlotte gerne Brombeeren isst, muss zudem (textnah) erschlossen werden. Im Rahmen des Mehrfach-Ankreuz-Formats gilt die Aufgabe erst dann als richtig bearbeitet, wenn mindestens 4 (von 5) Kästchen richtig angekreuzt sind.

Teilaufgabe 6

Im Text gibt es mehrere Tiere, die Charlotte retten. Welche?



RICHTIG

Sinngemäß genannt werden:

(die/eine) Spitzmaus/ Maus mit ihren Geschwistern und (ein Wild-) Kaninchen/ Hase

⁸ Teilaufgabe 4 ist im Fließtext (oben) abgedruckt.

	ODER (Die) Spitzmäuse/ Mäuse und (ein Wild-) Kaninchen/ Hase
FALSCH	Alle anderen Antworten, auch unvollständige/ falsche Lösungen, z. B. die Schwestern von Charlotte.
Kompetenzstufe	IV
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen Texte genau lesen

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe zielt auf einen zentralen Aspekt der Figurenkonstellation: Man muss erkennen, dass mehrere an der Rettung beteiligt sind. Die Antwort zu dieser offenen Aufgabe findet man an prominenter Stelle im vorletzten Absatz des Textes: Es heißt: „Doch die Spitzmaus kam nach kurzer Zeit mit ihren Geschwistern und einem Wildkaninchen zurück.“ In der Pilotierung hat sich gezeigt, dass viele Kinder „Hase“ statt „Kaninchen“ schreiben. Solche Kinder lösen die Aufgabe offensichtlich nicht durch das gezielte Aufsuchen von Informationen im Text, sondern mit Hilfe mentaler Repräsentationen des Gelesenen. Wir haben uns entschieden, solche Leistungen zu Gunsten der Schülerinnen und Schüler zu werten. Im Unterricht kann man allerdings darauf hinweisen, dass die Stelle erneut aufzusuchen ist, um genau zu lesen. Die richtige Lösung muss zudem zwar eigenständig produziert werden, jedoch ist nur eine sehr kurze Antwort gefragt.

Teilaufgabe 7

Wann wurde Charlotte gerettet?

- ☐ am gleichen Tag
- ☐ in der dunklen Nacht
- ☐ am nächsten Tag
- ☐ nach ein paar Tagen

RICHTIG	Nur das 3. Kästchen wurde angekreuzt (am nächsten Tag).
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Ankreuz-Aufgabe ist in erster Linie das Lokalisieren erforderlich, d. h., es muss eine Information an weniger prominenter Stelle gefunden und identifiziert werden. Dabei ist elementares Sprachwissen im Spiel: Aus der Information „Am anderen Morgen weckte mich eine zarte Stimme“ muss auf „am nächsten Tag“ geschlossen werden. Die anderen Optionen sind vergleichsweise leicht auszuschließen, wenn man weiß, dass die Figur nur eine Nacht eingesperrt war.

Teilaufgabe 8

Nummeriere die Sätze in der richtigen Reihenfolge.

- _____ Charlotte wird von einem Tier entdeckt.
- _____ Charlotte ist in der seltsamen Höhle eingesperrt.
- 1 _____ Charlotte beginnt, ihre Geschichte zu erzählen.
- _____ Charlotte sammelt Brombeeren.
- _____ Charlotte lädt ihre Retter zum Beerenessen ein.

RICHTIG	Von oben nach unten eingetragen wurden: 4, 3, (1), 2, 5.
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	altersgemäße Texte sinnverstehend lesen zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um die Teilaufgabe zu lösen, müssen verschiedene Ereignisse, die im Text eine Rolle spielen, in eine Reihenfolge gebracht werden. Über den gesamten Text verstreute Einzelinformationen müssen aufgefunden werden. Dabei geht es ansatzweise um das Erfassen des Handlungsablaufs. Die Lösung entspricht der Reihenfolge im Text.

Erleichtert wird die Lösung dadurch, dass die Einzelinformationen teils wörtlich im Text zu finden sind. Erschwerend ist, dass das Lösen von Sortieraufgaben auch für solche Kinder, die den Hergang der Geschichte verstanden haben, eine besondere Konzentrationsleistung darstellt. Da es hier allerdings nur um wenige Ereignisse geht, fällt das weniger ins Gewicht.

Teilaufgabe 9

Im Text steht, Charlotte „fiel ein Stein vom Herzen.“

Was ist hier damit gemeint?

Charlotte ist froh, ...

- ☐ aus der Höhle zu kommen.
- ☐ Brombeeren zu finden.
- ☐ neue Freunde zu finden.
- ☐ Winterschlaf zu halten.

RICHTIG	Nur das 1. Kästchen wurde angekreuzt (aus der Höhle zu kommen.).
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen Texte genau lesen

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier handelt es sich um eine Frage, die auf das Erklären einer Redewendung im Satzkontext abzielt. Dabei geht es um eine zentrale Textstelle, die man entschlüsseln muss, um den Text zu verstehen: die Erleichterung der Hauptfigur über ihre Befreiung durch ihre Retterinnen bzw. Retter. Das Lösen der Teilaufgabe wird auch dadurch erleichtert, dass aus einer Reihe von einfachen Vorgaben ausgewählt werden kann: Das Finden von Brombeeren ist den Ereignissen zeitlich vorgelagert, der Winterschlaf liegt hingegen noch in der Zukunft. Das Finden neuer Freunde spielt – zumindest an dieser Textstelle – eine untergeordnete Rolle.

Naturkundemuseum

Teilaufgabe 2.1

Im Text findest du Angebote ...

- ☐ eines Verkehrsmuseums.
- ☐ eines Heimatmuseums.
- ☐ eines Kunstmuseums.
- ☐ eines Naturkundemuseums.

RICHTIG Nur das 4. Kästchen wurde angekreuzt (eines Naturkundemuseums.).

Kompetenzstufe I

Bildungsstandard/s gezielt einzelne Informationen suchen

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung der Ankreuz-Aufgabe ist in erster Linie das Lokalisieren erforderlich. Es muss eine prominente Information gefunden und identifiziert werden. Erleichtert wird die Lösung dadurch, dass die Information im Text an mehreren auffälligen Stellen zu finden ist, z. B. lautet auch die Überschrift „Naturkundemuseum“. Zudem können die anderen Optionen der Teilaufgabe vergleichsweise leicht ausgeschlossen werden.

Teilaufgabe 2.2

Wozu werden nach der Führung durch die Sonderausstellung „Herrscher der Lüfte“ noch Experimente durchgeführt?



RICHTIG Sinngemäß: Um den Flug der Tiere zu verstehen/ zu sehen.

Kompetenzstufe III

Bildungsstandard/s gezielt einzelne Informationen suchen

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Das Lokalisieren einer Information im ersten Angebot ist gefragt. Erschwerend ist, dass es sich dabei um einen im Text genannten Grund handelt, der erfasst und wiedergegeben werden muss. Dazu ist es erforderlich, die Beschreibung von Angebot 1 erneut aufzusuchen. Zudem kann nicht aus einer Reihe von Vorgaben ausgewählt werden. Die richtige Lösung müssen die Schülerinnen und Schüler eigenständig produzieren.

Teilaufgabe 2.3

Wann kannst du im Museum anrufen, um dich für eine Veranstaltung anzumelden?

- ☐ montags um 16.00 Uhr
- ☐ dienstags um 8.00 Uhr
- ☐ freitags um 14.00 Uhr
- ☐ sonntags um 11.00 Uhr

RICHTIG	Nur das 3. Kästchen wurde angekreuzt (freitags um 14.00 Uhr).
Kompetenzstufe	IV
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen Texte genau lesen

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Antwort zu dieser Teilaufgabe muss man aus mehreren Angeboten ermitteln. Es geht um Informationen, die sich bei allen Angeboten in der Kategorie „Anmeldung“ finden lassen. Erschwerend ist, dass hier auch genaues Lesen gefragt ist: Zur Lösung prüft man jede Option der geschlossenen Ankreuz-Aufgabe auf Passung mit den Informationen in den jeweiligen Textteilen. Bei der ersten Option muss „Montag“ ausgeschlossen werden, weil die telefonischen Anmeldezeiten immer von Dienstag bis Freitag sind. Auf diese Weise kann auch die letzte Option („Sonntag“) ausgeschlossen werden. Die zweite Option kommt dann auf Grund der Uhrzeit (8.00 Uhr) nicht in Frage.

Teilaufgabe 2.4

Einige Kinder wollen in der Schule ein Herbstbild gestalten. Dazu wollen sie Formen und Farben in der Natur erkunden.

Welches Angebot können sie nutzen?

- ☐ Luftexperimente
- ☐ Drachen schauen und Drachen bauen
- ☐ Walderlebnisspiele
- ☐ Muschelwerkstatt

RICHTIG	Nur das 3. Kästchen wurde angekreuzt (Walderlebnisspiele).
Kompetenzstufe	II
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen Texte genau lesen

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier muss ein Angebot ermittelt werden, das zu der vorgegebenen Aufgabenstellung passt. Dazu ist es erforderlich, zunächst die Bedingungen bzw. Wünsche der Kinder in der Aufgabenstellung zu erkennen, um auf dieser Grundlage Angebote zu vergleichen. Wenn es um das Gestalten von Bildern und das Erkunden in der Natur geht, kommen nur die Walderlebnisspiele in Frage. Das Lösen der Teilaufgabe wird dadurch erleichtert, dass nur die Walderlebnisspiele mit Sicherheit draußen stattfinden.

Teilaufgabe 2.7

Warum muss man für die Angebote 2 und 4 mehr Geld bezahlen als für die anderen Angebote?



RICHTIG

Sinngemäß: Weil man etwas bastelt (bauen kann)/ die Bastelmaterialien/ Muscheln Geld kosten./ Weil man etwas mit nach Hause nehmen kann./ Weil die Dinge, die man dort baut, Geld kosten.

Kompetenzstufe

II

Bildungsstandard/s

Texte genau lesen

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um die Teilaufgabe zu lösen, müssen Informationen in zwei Angeboten lokalisiert und verglichen werden. Dabei sollte auffallen, dass bei Angebot 2 und 4 auch Kosten für Bastelmaterialien aufgeführt sind. Als Antwort reicht dann eine einfache Begründung. Die richtige Lösung muss zwar eigenständig produziert werden, jedoch ist nur eine kurze Antwort gefragt.

Teilaufgabe 2.8

Bei den Angeboten gibt es Informationen ...

	stimmt	stimmt nicht
zum Titel der Veranstaltung.	☐	☐
zur Dauer der Veranstaltung.	☐	☐
dazu, wie viele Kinder teilnehmen dürfen.	☐	☐
zum Preis der Veranstaltung.	☐	☐
dazu, ob es besonders für Jungen oder für Mädchen geeignet ist.	☐	☐
dazu, wer die Veranstaltung leitet.	☐	☐

Hinweis: Die Aufgabe gilt als richtig bearbeitet, wenn mindestens 5 Kästchen richtig angekreuzt wurden.

Bei den Angeboten gibt es Informationen ...		stimmt	stimmt nicht
RICHTIG	zum Titel der Veranstaltung.	☒	☐
	zur Dauer der Veranstaltung.	☒	☐
	dazu, wie viele Kinder teilnehmen dürfen.	☐	☒
	zum Preis der Veranstaltung.	☒	☐
	dazu, ob es besonders für Jungen oder für Mädchen geeignet ist.	☐	☒
	dazu, wer die Veranstaltung leitet.	☒	☐
Kompetenzstufe	III		
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen Texte genau lesen		

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier müssen Aussagen geprüft werden, die sich auf alle Angebote beziehen. Insofern sind Vergleiche gefragt. Die Prüfprozedur muss jeweils von neuem (zyklisch) vollzogen werden. Erschwerend ist zudem, dass die Teilaufgabe erst dann als richtig bearbeitet gilt, wenn mindestens 5 (von 6) Kästchen richtig angekreuzt sind.

Teilaufgabe 2.9

Dich interessiert alles, was fliegt.

Welche beiden Angebote kannst du nutzen?

Angebot: _____

Angebot: _____

RICHTIG	Sinngemäß:
	1/eins und 2/zwei
	"Luftexperimente" / "Herrscher der Lüfte" und "Drachen schauen und Drachen bauen" / "Flugsaurier".
	Die Reihenfolge der Informationen ist unerheblich.
Kompetenzstufe	II
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen Texte genau lesen

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um die Teilaufgabe zu lösen, müssen alle Angebote auf Aspekte von „Flug“ oder „Fliegen“ geprüft werden. Erleichternd ist es, dass ein Angebot „Luftexperimente“ heißt. Hier kann bereits auf der Basis von elementarem Sprachwissen von „Luftexperiment“ auf „Fliegen“ geschlussfolgert werden. Zudem findet sich in dem Angebot ein expliziter Hinweis, dass es auch darum geht, den „Flug der Tiere“ zu verstehen. Die Information in Angebot 2 ist ähnlich gelagert: Hier kann auf der Basis von elementarem Sprachwissen von „Drachen“ bzw. „Drachen bauen“ auf „Fliegen“ geschlussfolgert werden. Zudem spielen „Flug“ und „Fliegen“ in der Beschreibung mehrfach eine Rolle. Erleichtert wird die Lösung auch dadurch, dass lediglich die Angebote 1 und 2 geprüft werden müssen. Die richtige Lösung muss dann zwar eigenständig produziert werden, jedoch ist nur eine kurze Antwort gefragt.

Teilaufgabe 2.10

Wo kannst du dich über weitere Angebote dieses Museums informieren?



RICHTIG	Sinngemäß: unter der Internetadresse www.naturkundemuseum-angebote.de/ im Internet/ am Telefon/ vor Ort
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um die Teilaufgabe zu lösen, ist das Lokalisieren gefragt. Die Suche wird dadurch erleichtert, dass hier mehrere Informationen genannt werden können und dass der Ort des Gesuchten vergleichsweise leicht identifiziert werden kann: Die Telefonnummern werden in der Rubrik „Anmeldung“ mehrmals genannt. Die Internetadresse steht an prominenter Stelle (abgesetzt) unter den Angeboten. Zudem kann es als richtig erachtet werden, wenn Schülerinnen und Schüler sich „vor Ort“ im Naturkundemuseum informieren. Erschwerend ist, dass die richtige Lösung eigenständig produziert werden muss, jedoch ist nur eine kurze Antwort gefragt.

Autor

Dr. Michael Krelle, geb. 1973, studierte Germanistik und Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Politik in Hamburg, 1. Staatsexamen für das Lehramt an der Oberstufe, Allgemeinbildende Schulen, von 2007 bis 2014 Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos (Universität Duisburg-Essen, Germanistik, Sprachdidaktik), seit 2014 Akademischer Rat (a.Z.) an der Universität Paderborn (Germanistik, Sprachdidaktik). Mitarbeit an Projekten des IQB (Normierung der Bildungsstandards, Ländervergleiche, VERA 3 und 8) und des DIPF (DESI, PISA 2009) im Fach Deutsch, seit 2014 Didaktische Leitung VERA 3 Deutsch. Forschungsschwerpunkte: Sprachstandsdiagnose, Leistungsbeurteilung, Kompetenzentwicklung und Literalität im Fach Deutsch, Qualitäten von Deutschunterricht, u.a. in den Bereichen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ (in der Primarstufe und Sekundarstufe I).

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2015 von leseforum.ch veröffentlicht.

La compréhension de la lecture dans le contexte des travaux comparatifs concernant l'allemand en troisième année : performances et limites d'un instrument diagnostique de promotion langagière

Michael Krelle

Chapeau

Cet article donne une vue d'ensemble des tests de compréhension de la lecture en allemand dans le contexte des travaux comparatifs pour la 5H (élèves de 8 ans pour la Romandie). Les objectifs, les performances et les limites de l'instrument sont exposés. Le modèle de compétences par degrés « Leseverstehen » (compréhension de la lecture) du standard KMK pour l'école primaire est également commenté. Dans le contexte des données de pilotage de la passerelle VERA3 2013, les différents aspects du développement de tests sont passés en revue et plusieurs exemples de tâches sont mis en discussion. Enfin, des pistes pour la promotion langagière en troisième année sont formulées sur la base de résultats possibles. L'article se conclut par une critique des travaux comparatifs.

Mots-clés

travaux comparatifs, VERA, tests de compétences, diagnostic langagier, lecture, compréhension de la lecture, niveaux de compétences, promotion langagière, standards de formation, promotion de la lecture, tâches