



**Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards
im Fach Deutsch
im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“
für den Primarbereich**

Entwurf in der Version vom 22. März 2011

Überblick

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

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

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

Bildungsstandards haben drei Ziele:

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

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

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

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich

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

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

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

Kompetenzbeschreibungen im Bereich Sprechen und Zuhören

Die Bildungsstandards für den Primarbereich fassen „Sprechen und Zuhören“ zu einem Kompetenzbereich zusammen. Dies folgt der Tradition des Deutschunterrichts, in dem beide Teile unter Gesprächskompetenz gefasst werden. Abbildung 1 illustriert die in den Bildungsstandards formulierten Teilbereiche.

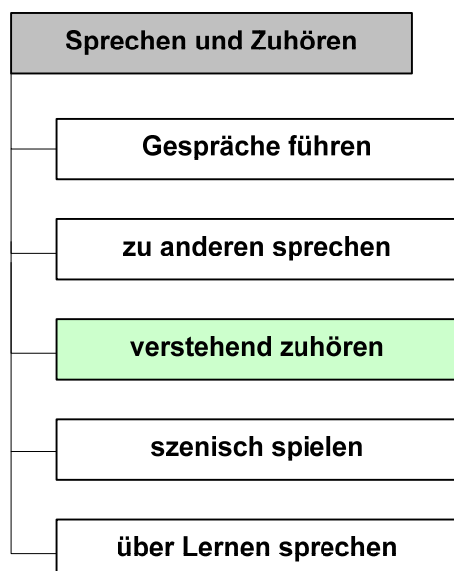


Abb. 1: Teilbereiche des Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören“ in den KMK-Bildungsstandards für die Primarstufe. Hervorgehoben ist der Teilbereich „verstehend zuhören“, für den Testaufgaben entwickelt und eingesetzt worden sind

Im Rahmen der Aufgabenentwicklung wurde zunächst allein der Teilbereich „verstehend zu-

hören“ berücksichtigt. Das aktive Sprechen wie auch das Szenische Spielen sind ökonomisch kaum in *Large-scale Assessments* messbar, da sie nicht im Klassenverband erhoben werden können. Im folgenden Kasten sind die Standards des Teilbereichs „verstehend zuhören“ aufgeführt, wie sie durch die KMK spezifiziert sind. Es wird deutlich, dass es sich dabei um sehr grobkörnige Beschreibungen handelt. Daher war es erforderlich, im Rahmen der empirischen Arbeiten zu den Bildungsstandards diesen Bereich weiter auszudifferenzieren.

verstehend zuhören

- Inhalte zuhörend verstehen,
- gezielt nachfragen,
- Verstehen und Nicht-Verstehen zum Ausdruck bringen.

Hörverstehen wird in der Literatur anhand von ähnlichen Kategorien und zugrundeliegenden Kompetenzen wie Leseverstehen beschrieben. Auch hier können im Wesentlichen die Prozesse „Informationen ermitteln“, „textbezogenes Interpretieren“ sowie „Reflektieren und Bewerten“ unterschieden werden. Hinzu kommt die Interpretation der Stimmführung, anhand derer beispielsweise auf emotionale Zustände von Sprechern geschlossen werden kann. Wie auch beim Lesen können literarische und informierende Textgenres unterschieden werden, im Gegensatz zum Lesen entfallen allerdings nicht-kontinuierliche Sachtexte, wie beispielsweise Tabellen oder Graphen. Weiterhin zeichnen sich viele Hörsituationen dadurch aus, dass

- in ihnen Alltagssprache verwendet wird,
- sie ein höheres Maß an Redundanz aufweisen,
- paraverbale Merkmale (Tempo, Prosodie, emotionale Eintonung) relevant für die Interpretation des Gehörten sein können und
- sie mit Interjektionen (*ach, aha, nanu* etc.) und Verzögerungslauten (*äh, ähm*) durchsetzt sind.

Bei aller Ähnlichkeit von Lese- und Hörverstehen sei auf eine wesentliche Differenz hingewiesen: Im Bereich der Lesekompetenz ist auf den unteren Kompetenzstufen häufig von Lokalisierungsaufgaben die Rede. Solche Items sind, so zeigt sich in allen entsprechenden Studien, tendenziell umso leichter zu lösen, je genauer und wörtlicher nach einer Proposition gefragt wird und je prominenter die Information im Text positioniert ist. In diesen Fällen muss nämlich die Testperson den Text gewissermaßen „scannen“, um die betreffende Textstelle zu finden und die Frage richtig zu beantworten. Hier ergeben sich nun Unterschiede zum Zuhören: Erstens kann die Hörerin bzw. der Hörer – jedenfalls dann, wenn die Items nach dem

einmaligen Hören präsentiert werden – den Text nicht wieder aufsuchen, um die relevanten Stellen zu finden. Insofern kann beim Zuhören nicht von Lokalisieren die Rede sein, sondern es geht um das Erinnern von Textinhalten (die dann in einer Itemformulierung wiedererkannt oder aktiv erinnert und wiedergegeben werden müssen). Welche Inhalte dabei erinnert werden, hängt von einer Reihe personenspezifischer Variablen ab (v. a. Vorwissen, Interesse etc.), teilweise auch von einer in der Aufgabenstellung induzierten Zuhörintention. Zweitens kann man zeigen, dass Inhalte beim Zuhören nach einiger Zeit nicht mehr wortwörtlich, sondern nur mehr oder weniger sinngemäß im Gedächtnis gehalten werden.

Dennoch lässt es die hohe konzeptionelle Ähnlichkeit zum Leseverstehen in der deutschen Sprache sinnvoll erscheinen, sich bei der Beschreibung von Kompetenzstufen an den Modellen zum Leseverstehen zu orientieren und diese um die spezifischen Aspekte des Zuhörens zu ergänzen.

Ein Kompetenzstufenmodell für die Bildungsstandards im Zuhören

Im Rahmen der Erarbeitung von Kompetenzstufenmodellen für das Fach Deutsch im Primarbereich wurden verschiedene Festlegungen getroffen, die im Folgenden beschrieben werden. 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

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 davon, ob sie sich auf Mindest-, Regel- oder Maximalstandards beziehen, sollten Festlegungen von Kompetenzerwartungen zugleich bestimmten inhaltlichen, testtheoretischen, fachlichen, curricularen wie auch fachdidaktischen Kriterien genügen. Hier sind insbesondere die Folgenden zu nennen:

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

Neben den genannten 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 Relation zu den Ergebnissen internationaler Schulleistungstudien stehen.

Entsprechend den Vorgaben wurde für die Beschreibung des Kompetenzstufenmodells im Bereich Zuhören 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 2007 durchgeführten Normierungsstudie. Dies bedeutet, dass die Viertklässler der Normierungsstudie einen Mittelwert von genau 500 Punkten und eine Standardabweichung von genau 100 Punkten aufweisen.

Im Rahmen eines Standard-Settings unter Einbindung von Lehrkräften, Fachdidaktikern und Bildungsforschern wurden auf dem so definierten Maßstab fünf Stufen mit einer Stufenbreite von jeweils 85 Punkten festgelegt. Dabei sind die Stufe I nach unten und die Stufe V nach oben offen. Konkret wurden folgende Kompetenzstufen bestimmt:

Stufe I: unter 360 Punkten

Stufe II: Werte von 360 bis 444 Punkten (Mindeststandard)

Stufe III: Werte von 445 bis 529 Punkten (Regelstandard)

Stufe IV: Werte von 530 bis 614 Punkten (Regelstandard plus)

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

Stufe I (unter 360): Prominente Einzelinformationen erinnern und wiedererkennen

Auf der untersten Kompetenzstufe werden vor allem Aufgaben gelöst, in denen es um das Wiedererkennen und Erinnern von *prominenten Einzelinformationen* geht. Insbesondere wird hier nach zentralen Aspekten der Handlung, der Hauptfiguren oder nach Schauplätzen bzw. einem Ort gefragt. Kaum vertreten sind Aufgaben mit interpretativen Anforderungen. Geht es um das Wahrnehmen *sehr einfacher paraverbalen Informationen*, können Schülerinnen und Schüler bei einfachen Fragesätzen entscheiden, ob nach einer Person oder nach einer Sache gefragt wird, wenn die Betonung eindeutig ist.

Die Aufgabenlösung wird dadurch erleichtert, dass fast ausschließlich geschlossene Items

im Multiple-Choice-Format angeboten werden und dass die Distraktoren als eher einfach einzuschätzen sind. Die zur Beantwortung notwendigen Informationen werden im Hörtext zu meist explizit genannt. Hörtexte auf Stufe I lassen sich einfach verstehen, weil in der Regel nur *ein Sprecher* zu hören und die Aussprache deutlich ist. Wenn mehrere Sprecher beteiligt sind, wird das Zuhören dadurch erleichtert, dass zumeist keine Stör- oder Hintergrundgeräusche vorkommen und die Stimmen im Dialog gut unterschieden werden können. Zusammenfassend bleiben Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe deutlich unterhalb der Erwartungen der KMK-Bildungsstandards. Zu erwarten ist, dass der erfolgreiche Übergang in die Sekundarstufe I nur unter Einsatz intensiver Fördermaßnahmen gelingen kann.

Stufe II (360 bis 444): Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen und weniger prominente Einzelinformationen reproduzieren

Typisch für die zweite Kompetenzstufe sind Aufgaben, bei denen *einfache Schlüsse* zu ziehen sind. Dabei sind diese Informationen in der Regel im Text eher benachbart. Die Verknüpfung ist nicht explizit gegeben, sondern muss erschlossen werden, wie zum Beispiel eine einfach herzustellende kausale Beziehung zwischen zentralen Aspekten der Handlung, oder in Hinblick auf Hauptfiguren oder Schauplätze. Auch finden sich auf dieser Kompetenzstufe Aufgaben, bei der eine Entscheidung auf Basis *einfacher Schlüsse* begründet werden muss. So wird in einer Aufgabe zu einem Sachtext über das Thema „Wüste“ gefragt: *Glaubst du, dass man am Nordpol, wo die Luft ganz kalt ist, eine Fata Morgana sehen kann? Beantworte die Frage mit Ja oder Nein und schreibe auf, warum du dich so entschieden hast.* Die richtige Antwort muss aus der Information geschlossen werden, dass die Voraussetzung für eine Fata Morgana heiße Luft ist.

Auch auf Stufe II finden sich Aufgaben, die sich auf Einzelinformationen beziehen. Die Menge der zur Aufgabenlösung notwendigen Informationen ist dabei jedoch häufig größer als auf Stufe I. So müssen beispielsweise mehrere Objekte notiert werden, die im Hörtext genannt wurden. Geht es um das Wahrnehmen und Deuten *einfacher paraverbaler Merkmale (Betonung)*, können Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe unterscheiden, ob nach einem Ort, einer Person oder einer Sache gefragt wird, wenn die Betonung deutlich unterstützend ist.

Bei geschlossenen Aufgaben wird die Aufgabenlösung durch besonders attraktive Distraktoren erschwert. Kinder auf dieser Stufe können in der Regel nicht nur prominente Einzelinformationen wiedererkennen, sondern diese eigenständig wiedergeben. Geschlossene Formate dominieren nicht mehr so stark, bilden aber immer noch den Kern.

Auf Stufe II finden sich neben einfachen Hörtexten auch solche, bei denen mehrere *Sprecher* zu hören sind. Diese bilden jedoch die Ausnahme. Auch wird das Zuhören durch Verständnis fördernde Pausen erleichtert; die Sprecherbeiträge überlappen sich nicht und die Aussprache ist deutlich. Stör- und Hintergrundgeräusche kommen bei Aufgaben auf dieser Stufe selten vor. Insgesamt werden auf Stufe II Leistungen erbracht, die sich im Sinne der Erreichung von Mindeststandards interpretieren lassen.

Stufe III (445 bis 529): Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen

Auf dieser Stufe geht es wie zuvor auch noch überwiegend um Erinnerungsleistungen, diese sind aber teilweise in unterschiedlicher Weise erschwert. So müssen etwa *verstreute Informationen* zur Lösung herangezogen werden, die Informationen sind an weniger prominenter Stelle im Text platziert oder weniger wichtig für das Verständnis des Gesamttextes. Zum Teil sind auch einfache Schlüsse erforderlich. Bei anderen Items auf dieser Kompetenzstufe wird nach im Text angegebenen Motiven oder Gefühlen von Figuren gefragt, werden Begriffserklärungen verlangt (*Was ist eine Fata Morgana?*) oder die Wiedergabe längerer Beschreibungen (*Über dem Kaminsims im Zimmer hängt eine besondere Uhr. Was ist bei dieser Uhr anders als bei einer normalen Kuckucksuhr?*). Gelegentlich müssen Aufgaben gelöst werden, bei denen der Text als Ganzes zu erfassen ist. So sollen in einem Item beispielsweise Gemeinsamkeiten zweier kurzer Märchen benannt werden. Sollen entweder Sachen oder Orte als Zielobjekt einer Frage erkannt werden, ist diese Identifikation dadurch erschwert, dass die Betonung weniger eindeutig ist.

Den Kern der Aufgabenformate, die Kinder auf Kompetenzstufe III lösen können, bilden Kurzantwortitems und offene Fragenformate. Bei Multiple-Choice-Items sind die Distraktoren durch ihre Ähnlichkeit mit der richtigen Lösung sehr attraktiv. Wie auf Stufe II kommen hier noch wenige Hörtexte vor, bei denen auch Störgeräusche oder gezielt eingesetzte Hintergrundgeräusche zu vernehmen sind, mehrere Sprecher zu Wort kommen und die Stimmen schwieriger zu unterscheiden sind. Auf Stufe III finden sich auch schon mehrere Items einer Aufgabe, bei der zwei Märchen *in Folge* gehört werden müssen, die zu verarbeitende Menge an Informationen also relativ groß ist. Insgesamt werden hier Leistungen erreicht, die den Erwartungen der KMK-Bildungsstandards entsprechen. Wir interpretieren diese Stufe dementsprechend im Sinne der Erreichung der Bildungsstandards der KMK.

Stufe IV (530 bis 614): Anspruchsvolle Erinnerungsleistungen und Details im Kontext verstehen

Charakteristisch für Stufe IV sind Items, die nur im Zusammenhang des Gesamttextes lösbar sind. Dabei geht es zumeist um anspruchsvolle Erinnerungsleistungen und es müssen zentrale Stellen im Textkontext interpretiert werden. So lautet ein Item zu einem literarischen Text, bei dem ein Krug eine zentrale Rolle spielt: *Der alte Mann sagte: „Der Krug wird dein Leben verändern.“ Was verändert sich im Leben von Lin durch den Krug? Nenne zwei Dinge!*

Die Unterschiede in der Lösungshäufigkeit erklären sich im Wesentlichen durch Charakteristika der Items, wie etwa sehr attraktive Distraktoren und schwierige Wörter in Multiple-Choice-Items. So wird bei einem Item gefragt: *Wie soll das Mittel heißen?* Richtig ist *Muntermanns Diät*. Als Optionen werden angegeben *Muntermacher Diät*, *Machmit Diät*, *Mustermanns Diät*.

Bei halboffenen Antwortformaten müssen – wie auf Stufe III – mehrere Informationen reproduziert werden. So wird beispielsweise im Rahmen eines literarischen Hörtextes nach mehreren besonderen äußeren Merkmalen einer Figur gefragt oder in einem Sachtext nach mehreren Eigenschaften, die ein guter Jäger haben muss. Die Aufgabenlösung wird insgesamt dadurch erschwert, dass die Informationen nicht an prominenter Stelle im Text vorkommen oder sprachlich schwieriger sind als auf den Stufen II und III.

Betonungen in einfachen Fragesätzen und ihre Bedeutung werden auf dieser Stufe durchweg sicher erkannt. Insgesamt liegen die Leistungen bereits über den Erwartungen der KMK-Bildungsstandards und können so im Sinne der Erreichung von Regelstandards plus interpretiert werden.

Stufe V (ab 615): Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen

Den Kern der Aufgaben, die Kinder auf Kompetenzstufe V lösen können, bilden Items, die *Beurteilungen* erfordern. Im Rahmen von Richtig-Falsch-Items geht es auf Stufe V darum, einzelne Aussagen oder Begründungen auf ihre Passung mit expliziten oder impliziten Aussagen im Hörtext zu prüfen und zu beurteilen. Manchmal müssen auch zwei Aussagen im Kontext des Gesamttextes miteinander verglichen werden. Auf Stufe V sind Schülerinnen und Schüler zudem in der Lage, im Rahmen von komplexeren offenen Items Behauptungen *selbstständig* zu beurteilen. Dabei kann die Behauptung vorgegeben sein, wie etwa in diesem Beispiel: *Kevin sagt: „Manchmal haben Märchen auch etwas mit der Wirklichkeit zu tun. Hat*

er Recht?“ Begründe deine Meinung am Beispiel des „Märchens vom Salzwasser“.

Zudem finden sich auf Stufe V Items, die auf das Verstehen des Gesamttextes oder größerer Textabschnitte abzielen, wobei in Multiple-Choice-Items beispielsweise aus mehreren plausiblen Gründen für eine Handlung gewählt werden muss. Typisch für diese Stufe sind schließlich Items, in denen Textaussagen in offenen Formaten erläutert bzw. reflektiert werden müssen. Schülerinnen und Schüler können auf diesem Niveau auch eigenständig zentrale Unterschiede zwischen zwei einfachen literarischen Hörtexten benennen.

Hinsichtlich paraverbaler Textmerkmale werden auf dieser Stufe auch komplexere Aufgaben als auf den niedrigeren Niveaus bewältigt. So wurde danach gefragt, wie viele Stimmen in einem Text zu hören waren und ob diese zu Kindern oder Erwachsenen, Männern oder Frauen gehören. Diese Items werden dadurch erschwert, dass sie sich auf Hörtexte beziehen, bei denen häufig mehr als zwei Kinder und Erwachsene zu Wort kommen, deren Stimmen zum Teil schwer zu unterscheiden sind.

Die Aufgabenlösung wird insgesamt dadurch erschwert, dass es sich bei den Hörtexten um solche handelt, die aus mehreren, teils längeren Teilen bestehen, und/oder deren Verständnis durch die größere Zahl der Sprecher und ihre Sprechweise erschwert ist. Insgesamt liegen die Leistungen auf Stufe V deutlich über den Vorgaben der KMK-Bildungsstandards und werden nur bei optimalen schulischen und außerschulischen Lernbedingungen sowie günstigen individuellen Lernvoraussetzungen erreicht. Wir interpretieren diese Stufe dementsprechend als Erreichung von Maximalstandards.

Verteilung auf die Kompetenzstufen

Die Verteilung der Kinder auf den fünf Kompetenzstufen wird in Abbildung 2 für Viertklässler dargestellt.

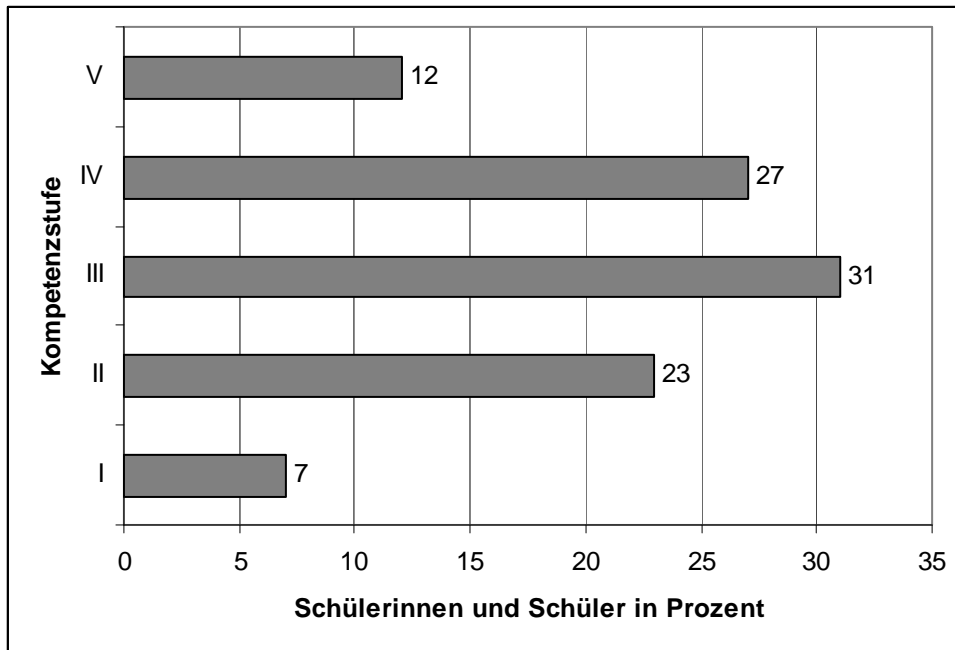


Abb. 2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe auf die Kompetenzstufen I bis V (durch Rundungen kann die Summe der Prozentzahlen leicht von 100 abweichen)

Am Ende der vierten Jahrgangsstufe und damit am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I entsprechen etwa 7 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht den Mindeststandards und gehören damit in Bezug auf ihre Kompetenz im Bereich „Sprechen und Zuhören“ einer Gruppe an, die besonderer Förderung bedarf. 23 Prozent befinden sich auf der Stufe II und verfehlen damit ebenfalls die Erwartungen der KMK-Bildungsstandards. Gut zwei Drittel schließlich liegen auf den Stufen III bis V und erfüllen damit die standardbasierten Vorgaben, beziehungsweise übertreffen sie sogar.

Literatur

- Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U & Köller, O. (2009). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret: Aufgabenbeispiele - Unterrichts Anregungen – Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- 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.