

Auswertung der Vergleichsarbeit

im Fach Deutsch

Grundschulen

Schuljahrgang 3, Schuljahr 2013/2014



SACHSEN-ANHALT

Landesinstitut für Schulqualität
und Lehrerbildung (LISA)

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1	Anlage der Vergleichsarbeit 3
2	Beschreibung der Teilnehmergruppe 6
3	Darstellung der Ergebnisse im Überblick..... 7
3.1	Ergebnisse im Kompetenzbereich <i>Lesen – mit Texten und Medien umgehen</i> 7
3.2	Ergebnisse im Kompetenzbereich <i>Schreiben, Teilbereich Rechtschreiben</i> 9
4	Ergebnisse unter verschiedenen Aspekten 12
4.1	Erfüllung der Bildungsstandards im Bereich <i>Lesen – mit Texten und Medien umgehen</i> 12
4.1.1	Unterwegs 12
4.1.2	Nie wieder Schlusslicht..... 15
4.2	Erfüllung der Bildungsstandards im Bereich <i>Schreiben/Rechtschreiben</i> 19
4.2.1	Lückensätze, Korrekturaufgabe, Richtig oder falsch? und Begründungsaufgaben ... 19
4.2.2	Sortieraufgabe (Wörter ordnen) 22
5	Zusammenfassung und Hinweise zur Weiterarbeit 23
6	Anhang..... 26
6.1	Hinweise zum verwendeten Kompetenzstufenmodell 26
6.2	Stufen des Rechtschreiberwerbs 31
6.3	Erwerb von Rechtschreibstrategien 32

1 Anlage der Vergleichsarbeit

Die Vergleichsarbeit (VERA-3) ist **ein Instrument** der Unterrichtsentwicklung, das den Lehrkräften zeigt, wie der Stand der Kompetenzentwicklung in den beiden abgeprüften Kompetenzbereichen ist und welche Teilkompetenzen bis zum Ende des 4. Schuljahrganges noch gefestigt werden müssen. Dadurch bietet sich die Möglichkeit, die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler über den Bezugsrahmen ihrer Klasse und Schule hinaus beurteilen zu können.

Die der Vergleichsarbeit zugrundeliegenden bundesweiten Bildungsstandards¹ beziehen sich auf den vierten Schuljahrgang. Die Ergebnisse sind eine Orientierungshilfe, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen bereits erworben haben.

Diese kompetenzorientierte Diagnose bildet für die Lehrkräfte – als Ergänzung zu ihren unterrichtspraktisch-professionellen Erfahrungen – Ansatzpunkte für eine individuell fördernde Unterrichtsgestaltung.

In der Vergleichsarbeit werden – anders als in der zentralen Klassenarbeit – durch Festlegung aller Bundesländer nur zwei Kompetenzbereiche geprüft. In diesem Jahr waren es die Kompetenzbereiche *Lesen* (erfolgt jährlich) und *Schreiben/Rechtschreiben*. Die Kompetenzbereiche *Zuhören* bzw. *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* wurden in diesem Schuljahr nicht berücksichtigt.

Die in den VERA-Testheften eingesetzten Aufgaben wurden von erfahrenen Lehrkräften aus mehreren Bundesländern entwickelt und erprobt, von Fachdidaktikern bewertet und überarbeitet sowie schließlich ein Jahr vor dem Einsatz an einer Stichprobe von ca. 3000 Schülerinnen und Schülern getestet und normiert.

Die statistischen Berechnungen, die die Aufgabeneignung prüfen und den Schwierigkeitswert ergeben, erfordern für manche Lehrkräfte ungewohnte Auswertung: Es wird nur „richtig“ oder „falsch“ gewertet; eine Teilrichtigkeit ist ebenso wie eine Gewichtung mit unterschiedlich hohen Punktzahlen nicht vorgesehen. Außerdem wird eine oft als eng empfundene zeitliche Taktung vorgegeben. Der Verzicht auf unterschiedliche Punktzahlen liegt in der Berücksichtigung der empirisch ermittelten Schwierigkeit begründet. Auch erlaubt dieses Prinzip eine zeitökonomische Korrektur.

¹ <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>
(Stand: 22.07.2014)

Bei den in VERA verwendeten Aufgaben ist schließlich zu beachten, dass es sich um Testaufgaben handelt; sie sollen für Überprüfungszwecke einzelne Aspekte der Bildungsstandards möglichst trennscharf, isoliert und kleinschrittig abprüfen.

Für den Kompetenzerwerb im Hinblick auf die umfassenden Bildungsstandards sind spezifische Lernaufgaben jedoch grundsätzlich besser geeignet. Durch die mit diesem Bericht bereitgestellten landesweiten Daten ist ein Vergleichswert gegeben und somit eine eigene Einschätzung der Klasse möglich. Diese Analyse ermöglicht, Schlussfolgerungen für die Unterrichtsentwicklung abzuleiten. Zudem soll das Einbeziehen der Lehrkräfte in die Testauswertung einen Anstoß für fachdidaktische Diskussionen und Kooperationen in den Kollegien und Fachkonferenzen geben, die im idealen Fall die Form einer internen Evaluation und eines kontinuierlichen Optimierungsprozesses annehmen.

Die Ergebnisse zu den einzelnen Items werden auf der Ebene von Kompetenzstufen (KS) dargestellt. Zur Erläuterung der Kompetenzstufen werden im **Anhang** weitergehende Hinweise zu den domänenspezifischen Kompetenzstufenmodelle in den Bereichen Lesen und Orthografie gegeben, welche auf den zu erreichenden Bildungsstandards bis zum Ende des vierten Schuljahrgangs beruhen. Dies ist immer bei der Interpretation der Aufgabenergebnisse zu beachten.

Im Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* wurden die Standards über *Lesefähigkeiten verfügen* und *Texte erschließen* überprüft. Im Testheft I mussten die Aufgaben **Unterwegs** und **Nie wieder Schlusslicht** bearbeitet werden.

Bei der Aufgabe 1 „Unterwegs“ werden zwei diskontinuierliche („nicht fortlaufende“), informative Sachtexte in Verbindung gesetzt: ein *Stadtplan* und ein *Busfahrplan*. Schülerinnen und Schüler begegnen solchen Textkombinationen im Schulalltag und auch außerhalb der Schule, z. B. wenn es um gemeinsame Vorhaben wie Ausflüge oder um den eigenen Schulweg geht. Insofern geht es bei den vorliegenden Texten um lebensweltlich relevante Textsorten, die sich in struktureller Hinsicht unterscheiden.

Stadtpläne haben die Funktion, eine Orientierung über einen mehr oder weniger urbanen Raum zu geben, dabei sind die ausgewählten Informationen komprimiert und – in der Mehrzahl – grafisch dargestellt. Bei dem vorliegenden Text sind Informationen verdichtet über den fiktiven Ort „Neustadt“ zu finden.

Der Busfahrplan hingegen ist eine Tabelle. Beim Lesen von Tabellen ist es zunächst erforderlich, sich einen Überblick zu verschaffen, um dann bei Bedarf die erforderlichen Informationen gezielt zu ermitteln. Dabei hat jeweils die erste Zeile bzw. Spalte steuernde

Funktion. Ein solches Vorwissen kann bei den Kindern im dritten Schuljahrgang vorausgesetzt werden.

In dem literarischen Text „Nie wieder Schlusslicht“ von Werner Färber sind mehrere typische Aspekte von Kurzgeschichten für Kinder angelegt: Es findet sich ein schneller Einstieg in die Handlung. Der personale Erzähler stellt die Ereignisse weitgehend verdichtet und chronologisch dar. Das Figureninventar und die Schauplätze sind begrenzt. Die erzählte Zeit umfasst nur wenige Minuten.

Als Leserin bzw. Leser wird man zunächst dazu verleitet, den Handlungsverlauf als Wettkampf zu deuten, bei dem die Hauptfigur bei einem Fahrradrennen mit mehreren Konkurrenten an letzter Stelle liegt. Zentral für das Textverständnis ist dann ein Wendepunkt: Nachdem Jan das vermeintliche Rennen gewonnen hat, stellt sich der Ort des Geschehens als Verkehrsübungsplatz heraus. Als erzählerisches Mittel wird hier nun verstärkt auf direkte Rede gesetzt, wenn unterschiedliche Motive der Figuren entfaltet werden. Insofern geht es in dem Text auch um ein übergreifendes Thema, das ein zentraler Gegenstand des Deutschunterrichts der Primarstufe sein sollte: In den KMK-Bildungsstandards heißt es dazu: „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.“² Man kann das Verhalten der Figuren hier in unterschiedlicher Perspektive diskutieren: Bis zu welchem Grad ist es etwa vertretbar, eigene Ziele zu verfolgen, wenn dadurch andere benachteiligt werden? Oder: Ist es sinnvoll, Regelverstöße zu honorieren, wenn dadurch andere benachteiligt werden?

Im Kompetenzbereich *Schreiben* wurde der Standard *richtig schreiben* überprüft.

Im Testheft II mussten die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen in den folgenden Aufgabenformaten anwenden:

- *Lückensätze*
- *Korrekturaufgaben*
- *Richtig oder falsch?*
- *Sortieraufgabe*
- *Begründungsaufgaben*

Lückensätze werden im Rahmen von Tests häufig eingesetzt. Sie haben im Vergleich mit Satz- bzw. Textdiktaten mehrere Vorteile. So fallen Unterschiede im Schreibtempo weniger ins

² KMK (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004. Wolters Kluwer. München

Gewicht. Die Aufmerksamkeit kann der Rechtschreibung ungeteilt gelten und es muss nicht auf den Satz- bzw. Textzusammenhang geachtet werden.

Die Falschschreibungen bei den *Korrekturaufgaben* sind in der Regel authentisch. Da die Korrekturaufgaben die orthografische Kompetenz bei Drittklässlern nicht in derselben Weise messen wie bei Viertklässlern, bietet es sich nicht an, sie auf dem Kompetenzstufenmodell der vierten Klasse zu verorten. Aus diesem Grunde werden zu den Korrekturaufgaben keine Kompetenzstufen abgedruckt.

Bei dem Aufgabentyp *Richtig oder falsch?* sollen die Schülerinnen und Schüler eine eindeutige Entscheidung zwischen vorgegebenen Richtig- und Falschschreibungen treffen.

Die *Sortieraufgabe* erfordert das Ordnen der Wörter nach dem Alphabet. Eine besondere Herausforderung besteht darin, dass die Buchstaben manchmal erst an dritter oder vierter Stelle unterschiedlich sind. Bei den *Begründungsaufgaben* muss die Schreibweise der Wörter *Sträucher* (äu/eu), *bunt* (t/d) und *Handwerkszeug* (ks/x) erläutert werden, indem auf die Anwendung verschiedener Strategien hinzuweisen ist.

2 Beschreibung der Teilnehmergruppe

Für die Auswertung der Vergleichsarbeit Deutsch des Schuljahres 2013/2014 liegen schulbezogene Ergebnisse aus 537 Grundschulen vor (siehe Tabelle 1).

Teilnehmergruppe	Anzahl	Prozent
Schülerinnen und Schüler (gesamt)	15331	100
davon weiblich	7613	49,6
davon männlich	7718	50,4
Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit diagnostizierten Teilleistungsstörungen	1164	7,6
Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund	545	3,6

Tabelle 1: Zusammensetzung der Teilnehmergruppe

3 Darstellung der Ergebnisse im Überblick

3.1 Ergebnisse im Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen*

Im Bereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* wurden zwei Aufgaben getestet, die in 21 Teilaufgaben unterteilt waren. Auf der Grundlage empirischer Befunde wurden die Teilaufgaben auf dem fünfstufigen Kompetenzmodell „Lesen“ für die Primarstufe³ angeordnet.

Abbildung 1 zeigt die Landesergebnisse zu den getesteten Teilaufgaben der Aufgabe 1 des Testheftes I **Unterwegs** mit Hinweis auf die Kompetenzstufen (KS).

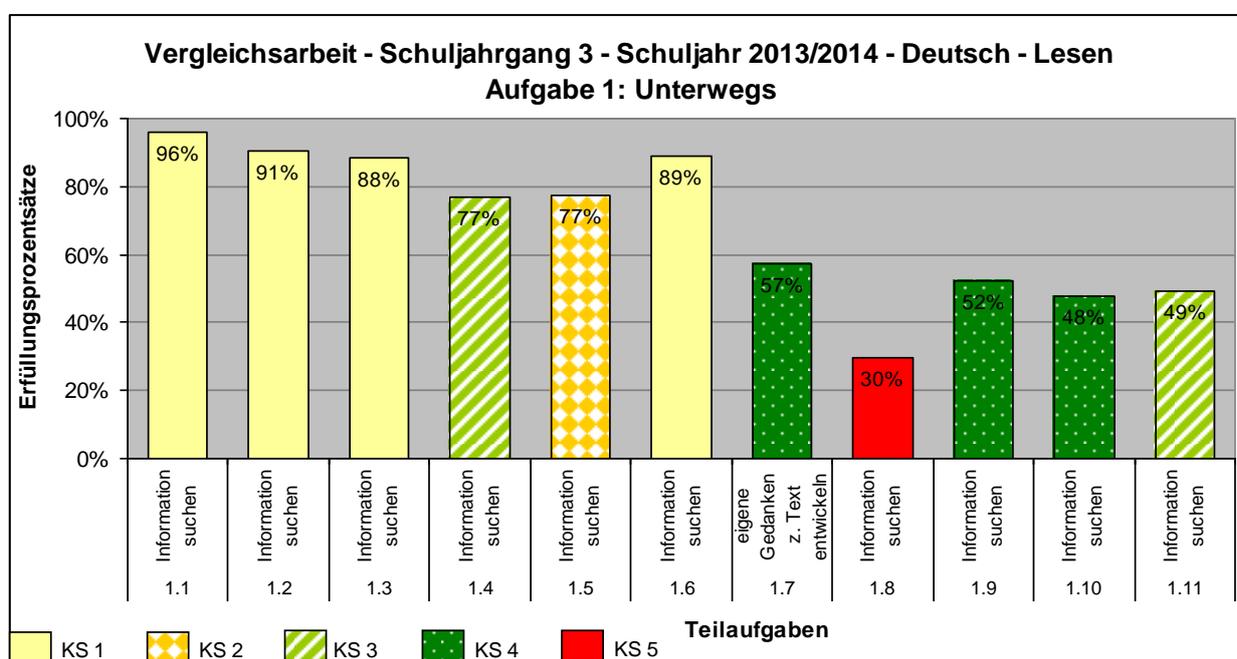


Abbildung 1: Landesergebnisse VERA 3 2014 Testheft I Unterwegs

Die ausgewählten Texte wurden von vielen Lehrkräften als altersgerecht und lebensweltbezogen bezeichnet. Die durchschnittliche Lösungshäufigkeit lag bei 69 %.

³ <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (Stand: 22.07.2014)

Die Abbildung 2 zeigt die Landesergebnisse zu den getesteten Teilaufgaben der Aufgabe 2 des Testheftes I **Nie wieder Schlusslicht** mit Hinweis auf die Kompetenzstufen (KS).

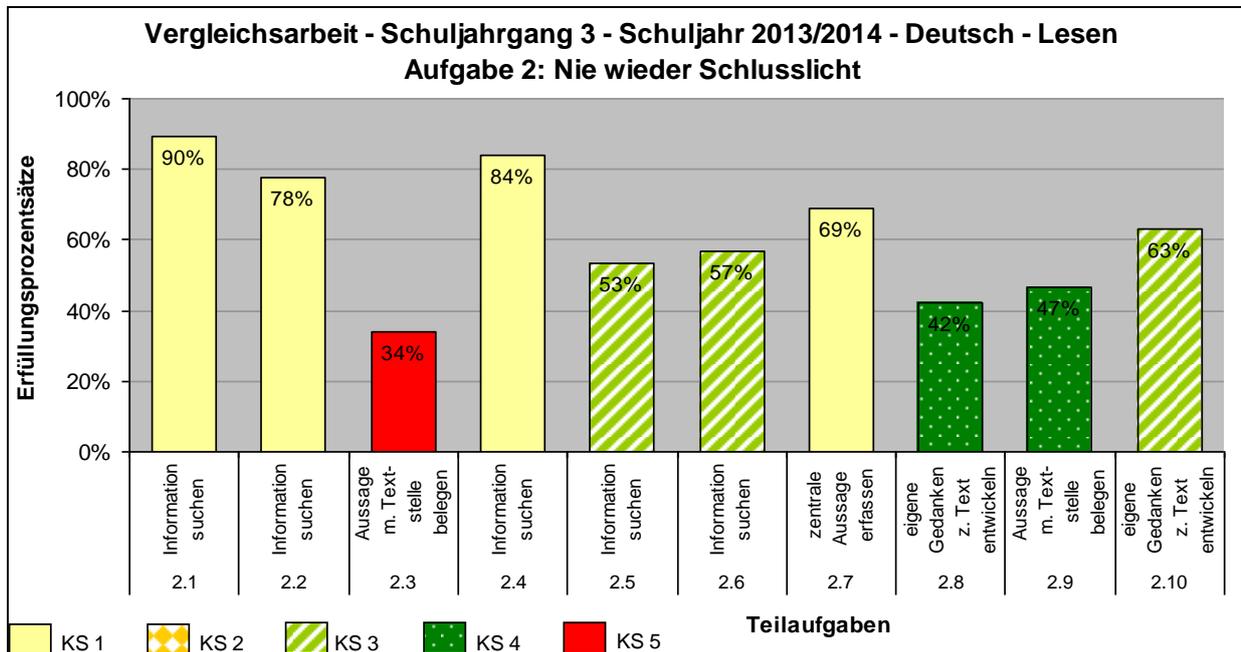


Abbildung 2: Landesergebnisse VERA 3 2014 Testheft I Nie wieder Schlusslicht

Bei diesem Text waren Aufgaben in den Kompetenzstufen 1, 3, 4, und 5 zu lösen.

Der Text ist in sprachlicher Hinsicht einfach und das Thema spricht neben den Mädchen besonders auch die Jungen an.

In Abbildung 3 werden die Landesergebnisse beider Textsorten nach Kompetenzstufen zusammengefasst. Erwartungsgemäß sinkt mit steigender Kompetenzstufe die Lösungshäufigkeit.

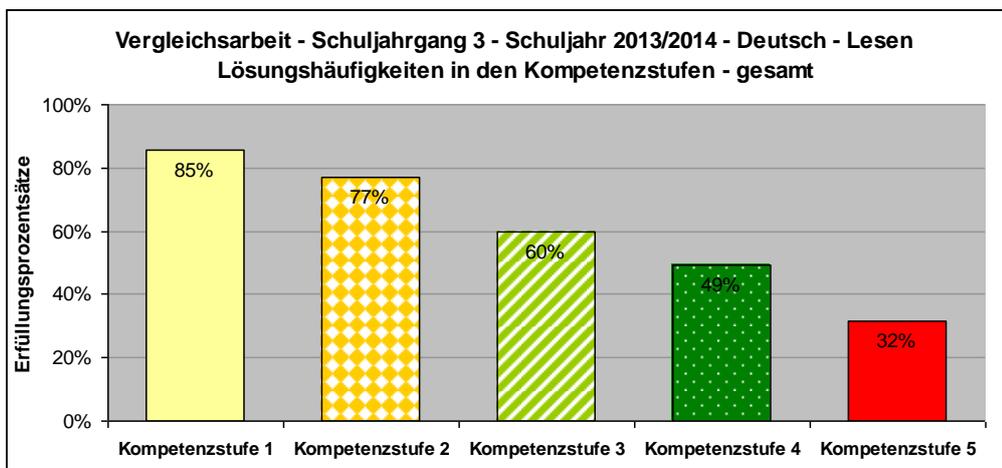


Abbildung 3: Landesergebnisse VERA 3 2014 zum Kompetenzbereich Lesen nach Kompetenzstufen

3.2 Ergebnisse im Kompetenzbereich *Schreiben*, Teilbereich *Rechtschreiben*

Der Bereich *Rechtschreiben* wurde mit fünf Aufgaben getestet, die in 29 Teilaufgaben unterteilt waren. Es wurden verschiedene Aufgabentypen- bzw. -formate gewählt, um eine größere Bandbreite der möglichen Rechtschreibleistungen zu erfassen.

Abbildung 4 zeigt die Landesergebnisse zu den getesteten Teilaufgaben des Testheftes II.

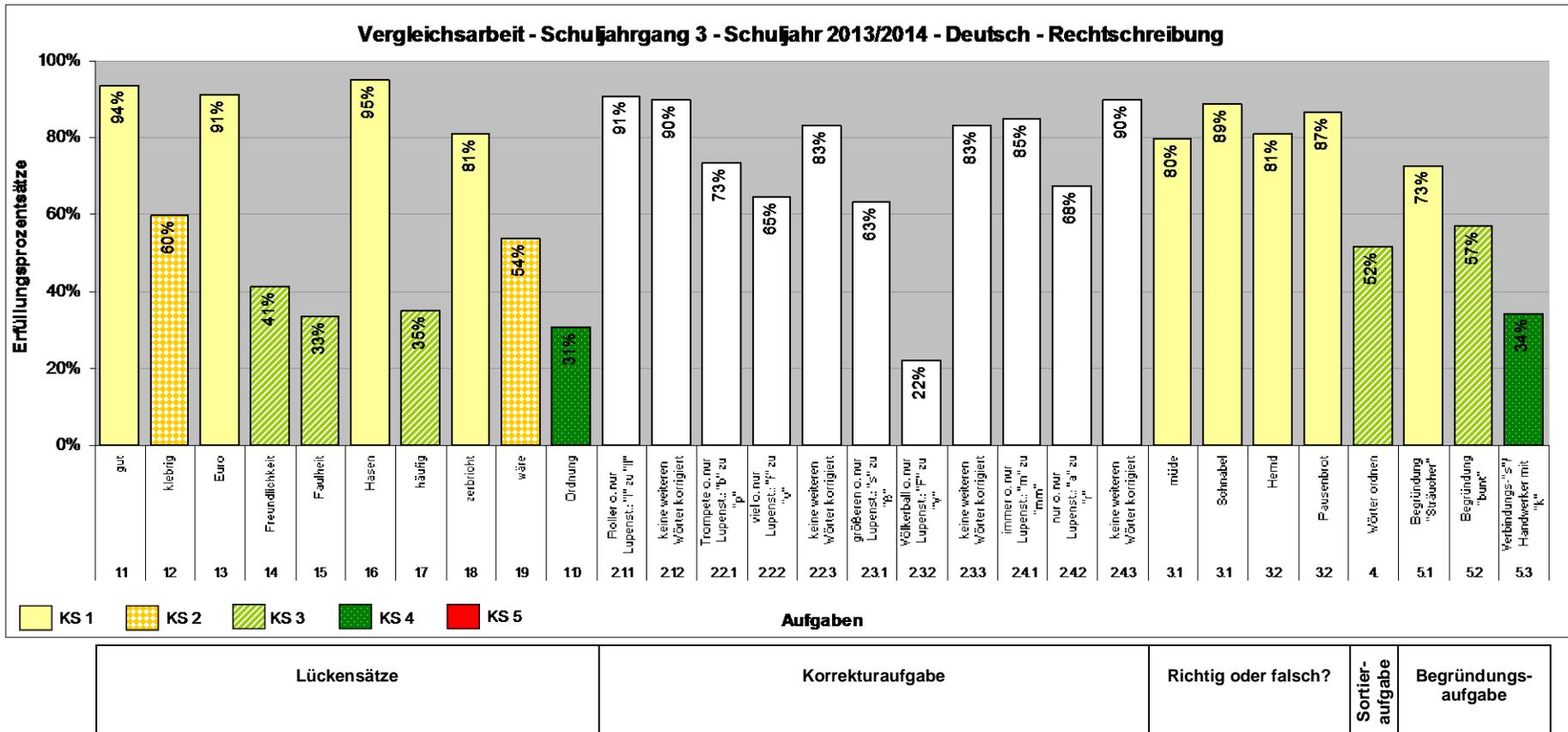


Abbildung 4: Landesergebnisse VERA 3 2014 Testheft II Rechtschreibung



In der Grafik sind die Erfüllungsprozente der unterschiedlichen Aufgabenformate dargestellt, die im Bereich Rechtschreiben abgeprüft wurden.

Die in den Lückensatzaufgaben (Aufg. 1.1 bis 1.10) einzusetzenden Wörter wurden so gewählt, dass sie als Beispiele für orthografisch wichtige Bereiche gelten. Wörter, die lautgetreu (alphabetische Stufe⁴) geschrieben werden mussten, wurden von sehr vielen Schülerinnen und Schülern richtig geschrieben und dabei die Groß- und Kleinschreibung bzw. das unselbstständige Morphem beachtet. Einige Wörter hatten ein Suffix, das die Großschreibung anzeigt, andere ein Suffix, das die Kleinschreibung anzeigt. Hier lag die Erfüllung zwischen 31 % und 60 %. Wörter mit diesen Merkmalen werden von Kindern, die auf der alphabetischen Stufe stehen, in der Regel noch nicht richtig geschrieben. Bei dem Wort „häufig“ musste außerdem noch die vokalische Ableitung bedacht werden, analog bei dem Wort „wäre“ (54 %).

Bei den Aufgaben 2.1.1 bis 2.4.3 sollten die Schülerinnen und Schüler zeigen, inwiefern sie bereits dazu in der Lage sind, Texte auf orthografische Richtigkeit zu überprüfen und zu korrigieren. Dabei handelte es sich allerdings nicht um umfangreichere Texte, sondern – für Kinder der dritten Klasse angemessen – nur um einzelne, authentische Sätze, die von Erstklässlern geschrieben wurden. Den Schwerpunkt bildeten hier die Fehlerkategorien: Graphemauswahl, Vokalkürze und spezielle Grapheme. Fast alle Wörter wurden von mehr als zwei Dritteln aller Schülerinnen und Schüler richtig aufgeschrieben und mehr als 80 % aller Teilnehmenden korrigierte auch keine weiteren Wörter. Probleme bereitete die Korrektur des Wortes „Völkerball“, bei dem nur von knapp einem Viertel aller Schülerinnen und Schüler die Lupenstelle „V“ – das spezielle Graphem – erkannt wurde.

Der Fokus lag bei den „Richtig oder falsch?“-Aufgaben auf den Fehlern in den Bereichen Vokallänge und konsonantische Ableitung. Die richtige Schreibweise wurde bei den Aufgaben (3.1 und 3.2) von 80 % und mehr aller Teilnehmenden erkannt.

Die Sortieraufgabe (4) bildet die Grundlage für die Arbeit mit dem Wörterbuch. Diese Aufgabe im Kompetenzbereich III schafften mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler.

Die Begründungsaufgaben (5.1 bis 5.3) bezogen sich auf die konstante Schreibung gleicher Stämme.

Bei den männlichen Teilnehmern lag bei einzelnen Items (*viel* oder nur Lupenstelle ‚f‘ zu ‚v‘; *größeren* oder nur Lupenstelle ‚s‘ zu ‚ß‘ und *müde*) eine signifikant niedrigere Erfüllungsquote vor.

⁴ Vgl. „Stufen“ des Rechtschreiberwerbs im Anhang oder die Ausführungen im Ordner des Kultusministeriums zum Thema „Pädagogische Diagnostik als Grundbaustein der Arbeit in der Grundschule“ zu den Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs, Teil A, Kapitel 5, S. 79

In Abbildung 5 werden die Landesergebnisse im Bereich Rechtschreiben nach Kompetenzstufen zusammengefasst. Auch hier sinkt mit steigender Kompetenzstufe die Lösungshäufigkeit.

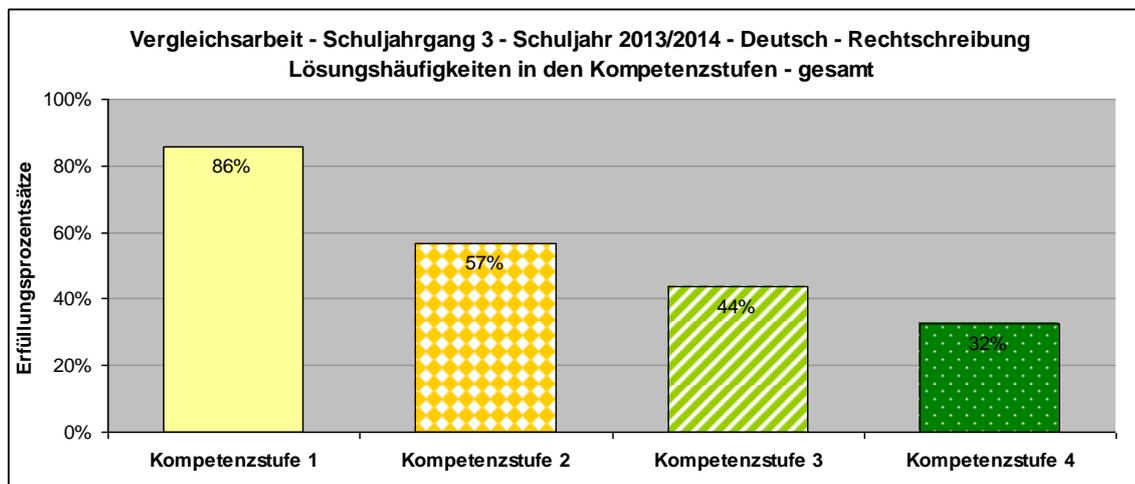
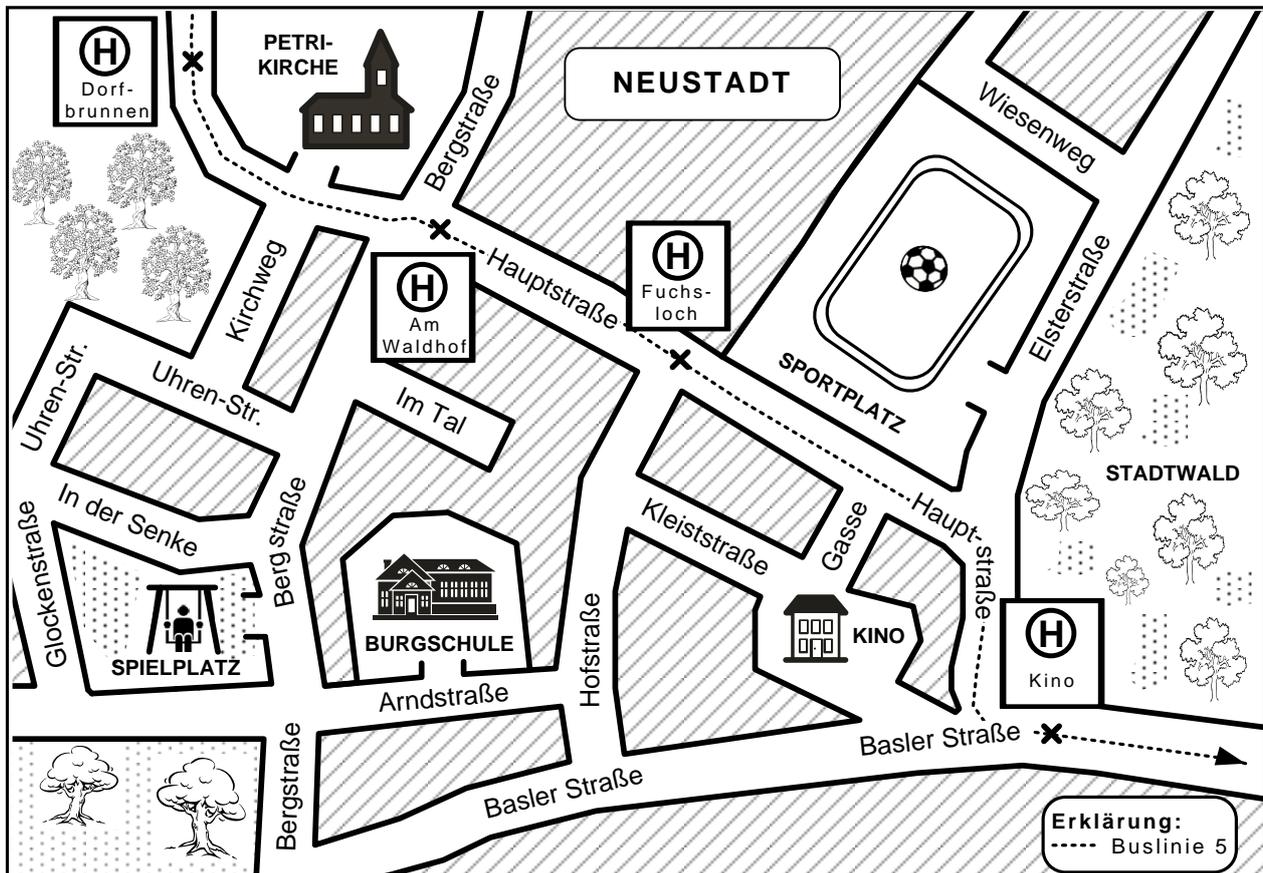


Abbildung 5: Landesergebnisse VERA 3 2014 zum Kompetenzbereich Rechtschreibung nach Kompetenzstufen

4 Ergebnisse unter verschiedenen Aspekten

4.1 Erfüllung der Bildungsstandards im Bereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen*

4.1.1 Unterwegs



Grafik: © IQB

Fahrplan Buslinie 5				
Abfahrt	Dorfbrunnen	Am Waldhof	Fuchsloch	Kino
	07:01	07:03	07:05	07:09
	07:21	07:23	07:25	07:29
Montag bis Freitag	07:41	07:43	07:45	07:49
	08:01	08:03	08:05	08:09
	08:21	08:23	08:25	08:29
	... bis 23:41 Uhr	... bis 23:43 Uhr	... bis 23:45 Uhr	... bis 23:49 Uhr

Grafik: © IQB

Abbildung 6: Testheft 1 Unterwegs VERA 3 2014

Bildungsstandards: gezielt einzelne Informationen suchen, Texte genau lesen

Aufg. Nr.	Aufgabe	KS	Lösungshäufigkeit	
			Land	Schule
1.1	Was kannst du auf der Karte finden? <input type="checkbox"/> Hallenbad <input type="checkbox"/> Parkplatz <input type="checkbox"/> Bücherei <input type="checkbox"/> Stadtwald	I	96 %	
Erleichtert wird das Finden der konkreten Information dadurch, dass „Stadtwald“ an prominenter Stelle – auf einer großen Fläche – zu finden ist.				
1.2	Lars wohnt in der Straße Im Tal. Welche Bushaltestelle liegt seiner Wohnung am nächsten? 	I	91 %	
1.3	Claudia und Marco gehen vom Kino zum Spielplatz. Nummeriere die Straßennamen in der richtigen Reihenfolge. ____ Kleiststraße <u>6</u> Spielplatz ____ Hofstraße <u>1</u> Kino ____ Arndstraße ____ Bergstraße	I	88 %	
Um die halboffene Aufgabe zu lösen, musste ein vorgegebener Weg nachvollzogen werden. Dazu war es erforderlich, nacheinander mehrere Informationen zu lokalisieren.				
1.4	Zeichne den folgenden Weg auf der Karte ein: Du beginnst am Eingang des Spielplatzes und gehst auf dem kürzesten Weg in die Hofstraße. Dann biegst du in die Kleiststraße ein und nimmst wieder den kürzesten Weg bis zum Eingang des Sportplatzes.	III	77 %	
1.5	Peter verpasst an der Haltestelle „Am Waldhof“ den dritten Bus. Wann kommt der nächste Bus? Um ____ Uhr.	II	77 %	

Aufg. Nr.	Aufgabe	KS	Lösungshäufigkeit	
			Land	Schule
1.6	Direkt an der Elsterstraße liegt ... <input type="checkbox"/> der Stadtwald. <input type="checkbox"/> der Spielplatz. <input type="checkbox"/> die Burgschule. <input type="checkbox"/> das Kino.	I	89 %	
1.8	Auf welchen Straßen fährt der Bus? 	V	30 %	
1.9	Von wann bis wann fährt der Bus von der Haltestelle „Fuchsloch“ ab? Von _____ Uhr bis _____ Uhr.	IV	52 %	
1.10	Der Bus fährt um 7.41 Uhr von der Haltestelle „Dorfbrunnen“ ab. Wann fährt er an der Haltestelle „Kino“ weiter? Um _____ Uhr.	IV	48 %	
1.11	Wie oft fährt der Bus in einer Stunde von der Haltestelle „Dorfbrunnen“ ab? <input type="checkbox"/> zweimal <input type="checkbox"/> dreimal <input type="checkbox"/> fünfmal <input type="checkbox"/> sechsmal	III	49 %	

Bildungsstandard: Eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen

Aufg. Nr.	Aufgabe	KS	Lösungshäufigkeit	
			Land	Schule
1.7	Nach einem Kinobesuch will Mirjam nach Hause. Sie wohnt im Wiesenweg. Lohnt es sich für sie, den Bus zu nehmen? Begründe. 	IV	57 %	

Bei dieser Teilaufgabe musste erklärt werden, warum eine Fahrt mit dem Bus nicht sinnvoll ist. Dabei waren mehrere Schlüsse erforderlich (keine Haltestelle am Wiesenweg, der Weg von der nächstgelegenen Haltestelle zum Wiesenweg ist mindestens so lang wie der vom Kino aus) und mehrere Informationen mussten in den Blick genommen werden. Erschwerend kam hinzu, dass eine Begründung erforderlich war.

4.1.2 Nie wieder Schlusslicht

Nie wieder Schlusslicht

von Werner Färber

Neun lange Runden ist Jan das Schlusslicht gewesen. Jetzt hat er genug. Kurz vor dem Ende der zehnten und letzten Runde setzt er zum Überholen an. In dieser unübersichtlichen Kurve ist das zwar verboten, aber das ist Jan jetzt egal. Er muss einfach an die Spitze. Und von vorne kann sowieso nichts kommen.



Jan schaltet einen Gang herunter, um zu beschleunigen.

Seine Beine stampfen bald zweimal so schnell auf und ab wie die der anderen Kinder. Schon ist er Vorletzter, Drittlletzter, Viertletzter. Hundert Meter vor dem Ziel hat er einen Mittelplatz erobert. Wird er das restliche Feld auch noch überholen? Jan fühlt sich gut. Er wird es schaffen. Seine Beine funktionieren wie zwei Uhrwerke. Auf, ab, auf, ab, auf, ab. Nur noch vier sind vor ihm, noch drei, noch zwei, noch einer. Jan ist als Erster im Ziel. Jubelnd reißt er die Arme hoch. Der Beifall bleibt allerdings aus.

Alle Kinder halten an und stellen ihre Räder ab. Sie versammeln sich rings um die beiden Polizisten. Das vierte Treffen auf dem Verkehrsübungsplatz geht zu Ende. Nächste Woche folgt die Prüfung für den Fahrradführerschein.

„Wie war gleich dein Name?“, wendet sich der eine Polizist an Jan.

„Jan Zülke.“

„Wir hatten doch vereinbart, die Reihenfolge bis zum Schluss beizubehalten, Jan. Du bist ausgeschert, ohne nach hinten zu sehen. Du hast in einer unübersichtlichen Kurve überholt. Und am Ende bist du auch noch freihändig gefahren. Im richtigen Verkehr ist das lebensgefährlich. Und wenn du das nächste Woche bei der Prüfung genauso machst, können wir dir ganz bestimmt keinen Führerschein geben.“ Jan bläst die Backen auf. „Weiß ich doch alles. Aber ich muss seit vier Wochen immer als Letzter fahren. Bloß weil ich im Alphabet ganz hinten komme. Das macht keinen Spaß.“

Die Polizisten sehen einander an. „Hilft es dir, wenn wir nächste Woche in umgekehrter Reihenfolge starten?“, fragt der eine.

„Wirklich?“

„Ja, klar, kein Problem“, antworten beide Polizisten. Jan ballt die Siegerfaust. Er ist ganz sicher, dass er die Fahrradprüfung nächste Woche locker bestehen wird.

Text: © Färber, Werner: Leselöwen Fahrradgeschichten, Loewe Verlag, Bindlach 1999.

Abbildung 7: Testheft 1, Nie wieder Schlusslicht, VERA 3 2014

Bildungsstandards: gezielt einzelne Informationen suchen, Aussagen mit Textstellen belegen, Texte genau lesen

Aufg. Nr.	Aufgabe	KS	Lösungshäufigkeit	
			Land	Schule
2.1	Die Kinder bereiten sich ... <input type="checkbox"/> auf einen Ausflug vor. <input type="checkbox"/> auf eine Prüfung vor. <input type="checkbox"/> auf einen Wettkampf vor. <input type="checkbox"/> auf einen Projekttag vor.	I	90 %	
2.2	Jan fährt so weit hinten, ... <input type="checkbox"/> weil vorn immer die schnellsten Kinder fahren. <input type="checkbox"/> weil die Reihenfolge vorher ausgelost wurde. <input type="checkbox"/> weil hinten die größten Kinder fahren müssen. <input type="checkbox"/> weil die Reihenfolge nach dem Alphabet geht.	I	78 %	
Für die Lösung war es erforderlich, einen im Text genannten Grund zu lokalisieren. Dazu musste von der folgenden Information auf die richtige Option geschlossen werden: „... Bloß weil ich im Alphabet ganz hinten komme.“				
2.3	Warum kommt Jan keiner entgegen, als er überholt?  <hr/>	V	34 %	
Bei dieser Aufgabe war eine eigenständige Begründung zu schreiben. Dabei ging es um eine Textstelle im ersten Absatz, die mit Informationen aus dem dritten (und folgenden) Absatz in Beziehung gesetzt werden musste, z. B.: „Das vierte Treffen auf dem Verkehrsübungsplatz geht zu Ende.“				
2.4	Wie häufig haben sich die Kinder und die Polizisten schon getroffen? <input type="checkbox"/> viermal <input type="checkbox"/> fünfmal <input type="checkbox"/> sechsmal <input type="checkbox"/> siebenmal	I	84 %	

Aufg. Nr.	Aufgabe	KS	Lösungshäufigkeit	
			Land	Schule
2.5	Einer der Polizisten behauptet, ... stimmt stimmt nicht Jan hat beim Überholen nicht nach hinten gesehen. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Jan ist ohne Licht gefahren. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Jan ist im falschen Gang gefahren. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Jan hat die Klingel nicht benutzt. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Jan ist freihändig gefahren. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Jan hat zu häufig gebremst. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	III	53 %	
Um die Aufgabe zu lösen, mussten mehrere Behauptungen eines Polizisten geprüft werden. Insofern war hier genaues Lesen gefragt.				
2.6	Die Polizisten kennen Jan nicht gut. Nenne ein Beispiel dafür aus dem Text. ✍ _____ _____	III	57 %	
Die Schwierigkeit bestand darin, aus nur einer Textstelle „Wie war eigentlich dein Name?“ die Information zu entnehmen und für die Lösung zu nutzen. Aus weiteren erhobenen Daten ist ersichtlich, dass die männlichen Teilnehmer (52 %) bei der Aufgabe 2.6 eine auffallend niedrigere Lösungshäufigkeit erreichten als die Mädchen (61 %).				
2.9	Jan kennt eigentlich die Regeln, die er beachten sollte. Unterstreiche im Text einen Satz, aus dem das hervorgeht.	IV	47 %	
Es ging um eine Information, die für das Verständnis der Hauptfigur und ihrer Handlungsmotive wichtig ist. Außerdem spielten textnahe Schlüsse eine Rolle: „... aber das ist Jan jetzt egal“ und/oder „Und von vorne kann sowieso nichts kommen“. Beide deuten darauf hin, dass Jan eigentlich die Regeln kennt, die er beachten soll.				

Bildungsstandard: Zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben

Aufg. Nr.	Aufgabe	KS	Lösungshäufigkeit	
			Land	Schule
2.7	Die Polizisten ... stimmt stimmt nicht bestrafen Jan. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ermahnen Jan. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> bewundern Jan. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> loben Jan. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> helfen Jan. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	I	69 %	
Die Informationen mussten aus den Aussagen der Polizisten abgeleitet werden.				



Bildungsstandard: Eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen

Aufg. Nr.	Aufgabe	KS	Lösungshäufigkeit	
			Land	Schule
2.8	Warum könnten sich <u>andere</u> Kinder der Gruppe über die Entscheidung der Polizisten ärgern? Begründe mit Hilfe des Textes.  _____ _____ _____	IV	42 %	
Die Entscheidung der Polizisten, die Reihenfolge zu ändern, hat Folgen für andere Kinder der Gruppe. Es konnten verschiedene Gründe angegeben werden, die sich darauf beziehen, dass Jan bevorteilt wird bzw. andere benachteiligt werden. Erschwerend war, dass die Lösung eigenständig produziert werden musste.				
2.10	Hanna hat den Text gelesen und sagt: „Jan ist ganz schön frech.“ Stimmt du ihr zu? Begründe mit Hilfe des Textes.  _____ _____ _____	III	63 %	
Hier musste eine begründete Meinung zu einem Problem vertreten werden, das sich auf Grundlage des Textes und der Fragestellung ergab. Das Verhalten der Hauptfigur gegenüber den Polizisten ist strittig. Da das schriftliche Argumentieren, das hier gefordert ist, in der Grundschule noch nicht zu den gängigen Unterrichtsinhalten zählt, wurde die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt.				

Bei den Aufgaben 2.6, 2.8, 2.9 und 2.10 wurden seitens der Lehrkräfte eingeschätzt, dass es einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht klar war, wie sie mit Hilfe des Textes begründen sollten, besonders bei der Aufgabe 2.9, bei der die Textstelle unterstrichen werden sollte. Einige Lehrkräfte merkten an, dass die Schülerinnen und Schüler, die bereits einige Textstellen unterstrichen hatten (als Arbeitstechnik zur Texterschließung), das Problem hatten, dass sie nun Aufgabe 2.9 nicht lösen konnten. Hier wäre eine Umformulierung der Aufgabenstellung bei VERA besser gewesen (z. B. das Unterstreichen in einer bestimmten Farbe).

Insgesamt zeigten sich bei diesen Aufgaben noch einige Unsicherheiten bei der Anwendung von Arbeitstechniken zur Texterschließung. Mit diesen Aufgaben wurden auch „höhere Prozesse“ des Leseverstehens erfasst (siehe dazu die Hinweise zur Weiterarbeit im Kapitel 5).

4.2 Erfüllung der Bildungsstandards im Bereich Schreiben/Rechtschreiben

4.2.1 Lückensätze, Korrekturaufgaben, Richtig oder falsch? und Begründungsaufgaben

Bildungsstandards: Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen; über Fehlersensibilität und Rechtschreibespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren

Lückensätze										
FG falsche Graphemw.	SG spezielle Grapheme	GK Groß- Kleinschreibung	VK Vokalkürze	VL Vokallänge unbezeichnet	VA vokalische Ableitung	KA konsonant. Ableitung	UM unselbstständige Morpheme	lautgetreu	Lösungshäufigkeit	
									Land	Schule
								gut	94 %	
						klebrig	klebrig		60 %	
		Euro							91 %	
		Freundlichkeit				Freundlichkeit	Freundlichkeit		41 %	
		Faulheit					Faulheit		33 %	
								Hasen	94 %	
						häufig	häufig		35 %	
							zerbricht		81 %	
						wäre			54 %	
		Ordnung				Ordnung	Ordnung		31 %	



Korrekturaufgaben										
FG falsche Graphemw.	SG spezielle Grapheme	GK Groß- Kleinschreibung	VK Vokalkürze	VL Vokallänge unbezeichnet	VA vokalische Ableitung	KA konsonant. Ableitung	UM unselbstständige Morpheme	lautgetreu	Lösungshäufigkeit	
									Land	Schule
			Roller (Röler)						91 %	
Trompete (Trombete)									73 %	
	viel (fiel)								65 %	
	größeren (gröseren)								63 %	
	Völkerball (Fölkerball)								22 %	
			immer (imer)						85 %	
nur (nua)									68 %	

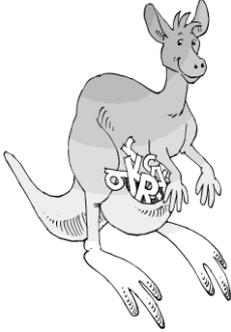
Bei dem Wort „Völkerball“ ist die niedrige Erfüllungsquote von 22 % auffällig. Die Verwendung des Begriffs wurde in den Lehrercommentaren zu Recht kritisiert, da seit der Sportlehrerausbildung in den 80er-Jahren die Bezeichnung „Zweifelderball“ verwendet wird. Inwieweit bei der Verwendung dieser Bezeichnung deutlich bessere Ergebnisse erzielt worden wären, kann durch fehlende Untersuchungsdaten nicht beantwortet werden. Entscheidend ist bei diesem Graphem die Fehlerhäufigkeit durch die Schreibung von „F“ statt „V“.



Richtig oder falsch?										
FG falsche Graphemw.	SG spezielle Grapheme	GK Groß- Kleinschreibung	VK Vokalkürze	VL Vokallänge unbezeichnet	VA vokalische Ableitung	KA konsonant. Ableitung	UM unselbst. Morpheme	lautgetreu	Lösungshäufigkeit	
									Land	Schule
				mühdē/ müde					80 %	
				Schnabel/ Schnahbel					89 %	
						Hemt/ Hemd			81 %	
						Pausenbrod/ Pausenbrot			78 %	
Begründungsaufgaben										
					Sträucher äu/eu				73 %	
						bunt t/d			57 %	
						Handwerk <u>s</u> zeug ks/x			34 %	

4.2.2 Sortieraufgabe (Wörter ordnen)

Bildungsstandard: Rechtschreibhilfen verwenden (Wörterbuch nutzen)

Aufg. Nr.	Aufgabe	KS	Lösungshäufigkeit	
			Land	Schule
4.1	<p>Sortiere die folgenden Wörter nach dem Alphabet und nummeriere sie in der richtigen Reihenfolge.</p> <p>_____ Flosse</p> <p><u> 1 </u> baden</p> <p>_____ fertig</p> <p>_____ Floh</p> <p>_____ Beil</p> <p>_____ Bein</p> <p>_____ Flugzeug</p> 	III	52 %	

Eine besondere Herausforderung bestand darin, dass die Buchstaben manchmal erst an dritter oder vierter Stelle unterschiedlich waren, was von einer größeren Anzahl von Schülerinnen und Schülern nicht zu bewältigen war.

5 Zusammenfassung und Hinweise zur Weiterarbeit

In der folgenden Tabelle sind die Anzahl der Teilaufgaben und deren Lösungshäufigkeiten den Testbereichen und den Kompetenzstufen zugeordnet.

Bereiche der Bildungsstandards	Kompetenzstufen	Lösungshäufigkeit			
		über 80%	80% bis 60%	unter 60% bis 40%	unter 40%
Lesen – mit Texten und Medien umgehen	KS 1	6	2		
	KS 2		1		
	KS 3		2	3	
	KS 4		0	5	
	KS 5				2
Rechtschreiben	KS 1	6	1		
	KS 2		1	1	
	KS 3			3	2
	KS 4				2
	KS 5				

Die durchschnittliche Lösungshäufigkeit aller Aufgaben der Vergleichsarbeit im Jahr 2014 liegt bei 67 %. Im Bereich Lesen wurde eine durchschnittliche Lösungshäufigkeit von 65 % erreicht, 2013 waren es 74 %. Es muss aber bedacht werden, dass in diesem Jahr mehr Aufgaben in den höheren Kompetenzbereichen zu bewältigen waren. Die durchschnittliche prozentuale Erfüllung im Bereich Rechtschreiben liegt bei 68 %.

Das Ergebnis lässt erwarten, dass bei Fortführung der kompetenzorientierten Arbeit viele Schülerinnen und Schüler die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen am Ende des 4. Schuljahrganges erreichen werden.

Die folgenden Empfehlungen sind Anregungen und können nicht formal auf die Klasse übertragen werden. Entscheidend ist, dass neben der klassen- und schulbezogenen Auswertung der einzelnen Ergebnisse vor allem eine konkrete schülerbezogene Auswertung erfolgt.

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

„Wer gut liest, liest gern. Wer gern liest, liest viel. Wer viel liest, liest gut!“

R. Bamberger

Bei der **Entwicklung von Leseaufgaben** sollten folgende Fragen Beachtung finden:

- Können die Kinder einem Text bestimmte einzelne Informationen entnehmen? (einfache Aufgaben)
- Können sie im Text mehr oder weniger weit voneinander entfernte Informationen miteinander verknüpfen? (schwierigere Aufgaben)
- Geht es um lokales Verstehen (eines Satzes, eines Absatzes) oder ist eher globales, d. h. auf den ganzen Text bezogenes Verstehen verlangt?
- Welche Arten von Schlüssen sind im Spiel? Sind sie eher einfach (bezieht sich auf benachbarte Informationen) oder komplexer (Lösung setzt das Verstehen des gesamten Textes voraus) und wie kann man das Wissen einschätzen, das die Kinder dafür brauchen?
- **Diskontinuierlichen Texten** (Tabellen, Fahrpläne, Stundenpläne etc.) ist ein fester Platz im Unterricht einzuräumen. Sie sollten „integrativ“ in thematische Einheiten und Projekte eingebunden werden.
- Auch bei der Arbeit am Gebrauchstext sind **Methoden und Strategien der Texterschließung** zu lehren und immer wieder auf deren Anwendung zu achten (Hervorhebungen, Symbole, Legenden, „Tabellenköpfe“ als Orientierungshilfe nutzen, Suchstrategien).
- Zur Lesekompetenz gehören eine **soziale Komponente** (sich mit anderen über das Gelesene verständigen), vor allem auch eine **emotionale** und eine **motivationale Komponente**. Schülerinnen und Schüler, die mit Leseaufgaben immer besser zurechtkommen, lesen motivierter. Und wer motivierter ist, nutzt eher Lesegelegenheiten (Leseecken, Bücherkiste, Lesenacht, Lesepass, Lesewettbewerbe, Lesepatzen etc.), was wiederum zu einem Kompetenzzuwachs beitragen kann. Um „**höhere**“ **Leseprozesse** in den Blick zu nehmen, sollten insbesondere Fragen entwickelt werden, bei denen Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, **eigene Gedanken** zu äußern oder/und eine eigene Stellungnahme abzugeben.
- Die Auffälligkeit bzgl. der Lösungshäufigkeit zwischen Mädchen und Jungen sollte zum Anlass genommen werden, noch bewusster über die **Leseinteressen der Jungen** zu sprechen und im Unterricht zu berücksichtigen (Comics, Online-Ressourcen, Kindermagazine, Tauschkarten etc.).

Rechtschreiben

- Kinder, die häufig so schreiben, dass die auf die alphabetische Strategie bezogenen Kriterien zutreffen, brauchen besondere Aufmerksamkeit. Mit ihnen sollte man zunächst vor allem die **silbische Gliederung von gesprochenen und geschriebenen Wörtern** üben (siehe weitergehende Ausführungen dazu im Anhang).
- Die **Überarbeitung der eigenen Textentwürfe** bzw. die Entwürfe der anderen Kinder ist nicht immer leicht zu realisieren, denn gerade schreibschwache Schülerinnen und Schüler sind hier wenig motiviert, da sie davon ausgehen, dass vieles zu korrigieren ist. Bei der Arbeit in Schreibkonferenzen sollte bewusst darauf geachtet werden, dass die Texte nicht zu umfangreich sind (vielleicht nur einen Textabschnitt oder einen Text an mehrere Gruppen verteilen) und dass die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, ihr orthografisches Wissen auch sprachlich verständlich zu äußern, um Korrekturhinweise in hilfreicher Form geben zu können.
- Es spricht nichts dagegen, **Richtig-Falsch-Aufgaben** im Unterricht einzusetzen, denn die Wortbildtheorie (Einprägen falscher Wortbilder) gilt als widerlegt.
- Die Ergebnisse zeigen, dass das **Sortieren nach dem Alphabet** weiterhin geübt werden muss. Dies bildet die Grundlage für die Arbeit mit dem Wörterbuch. Dazu gehört auch das Orientieren auf einer Doppelseite durch einen Abgleich der Einträge oben links und unten rechts.
- Begründungsaufgaben können dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler die Orthografie als nachvollziehbar geregeltes System ansehen. Das Anwenden erlernter Rechtschreibregeln soll dazu befähigen, auch unbekannte Wörter richtig zu schreiben. Hilfreich können das selbstständige Formulieren von Regeln sowie das Finden von Beispielen und Gegenbeispielen sein.

6 Anhang

6.1 Hinweise zum verwendeten Kompetenzstufenmodell

Kompetenzstufenmodelle für die Kompetenzbereiche „Lesen“ und „Orthografie“

Für das Fach Deutsch in der Primarstufe liegt für den Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ ein auf der Grundlage des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe 2011 überarbeiteter Entwurf des Kompetenzstufenmodells in der Version vom 13. Februar 2013 vor. Für den Kompetenzbereich „Orthografie“ handelt es sich ebenfalls um einen auf der Grundlage des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe 2011 überarbeiteten Entwurf des Kompetenzstufenmodells in der Version vom 13. Februar 2013. Diese Modelle sind die Basis für die Definition von Mindeststandards, Regelstandards etc. Im Folgenden werden die Kompetenzstufen für beide Bereiche beschrieben.

Beschreibung der Kompetenzstufen im Kompetenzbereich „Lesen“

Kompetenzstufe I: 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. Müssen bereits Schlüsse gezogen werden, dann sind diese textbasiert und beziehen sich fast durchgängig auf die Verknüpfung von Informationen auf lokaler Ebene, also aus benachbarten Sätzen.

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

Kompetenzstufe II: benachbarte Informationen miteinander verknüpfen

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

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

Kompetenzstufe III: verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen

Den Kern der Anforderungen, die Kinder auf Kompetenzstufe III bewältigen können, machen Aufgaben aus, bei denen es um die Verknüpfung beziehungsweise Integration von Informationen geht, die über den jeweiligen Text mehr oder weniger verstreut sind. Dabei handelt es sich beispielsweise um den Abgleich der Angaben von Tageszeiten zu Beginn und am Ende eines Textes, um die Begründung semantischer Ähnlichkeiten entfernt platzierter Sätze oder um die Angabe mehrerer Verhaltensmotive einer Figur. Fragen danach, welche von mehreren genannten Textthemen wohl am ehesten auf den gelesenen Text zutrifft, und welche Überschrift angemessener ist als andere, zielen ebenso auf ein Verständnis des gesamten Textes wie Aufgaben, bei denen eine rudimentäre Bewertung („Hanna hat den Text gelesen und sagt: 'Jan ist ganz schön frech.' Stimmt du ihr zu? Begründe mit Hilfe des Textes.“) in Form einer Kurzantwort – eines Adjektivs und eines begründenden Satzes – gefragt ist. 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: für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen

Kinder auf Kompetenzstufe IV können über die bisher dargestellten Anforderungen hinaus auch Aufgaben lösen, bei denen vornehmlich im offenen Format nach textnahen Begründungen oder Motiven für Verhaltensweisen, Handlungen, Äußerungen und Ursachen von Emotionen gefragt wird. Dabei sind zur Herstellung von Kohärenz in der Regel Schlüsse zu ziehen, die sich nicht aus einer einzelnen Textstelle ergeben, sondern für die Informationen aus verschiedenen Textpassagen miteinander kombiniert werden müssen. Zu kombinieren und textnah zu schließen ist auch, wenn danach gefragt wird, welcher der Protagonisten eines Erzähltextes der Ich-Erzähler ist. Externes Wissen muss für die Antwort auf die Frage nach der Textsorte (z. B. Fabel) aktiviert werden. Kinder auf Kompetenzstufe IV übertreffen die in den Bildungsstandards der KMK formulierten Kompetenzerwartungen. Dementsprechend wird diese Stufe als **Regelstandard plus** bezeichnet.

Kompetenzstufe V: auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen

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

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

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

Beschreibung der Kompetenzstufen im Kompetenzbereich „Orthografie“

Kompetenzstufe I

Kinder auf dieser Kompetenzstufe schreiben Wörter in der Regel so, dass ihre Lautstruktur erkennbar ist. Einige Schülerinnen und Schüler beherrschen aber die Laut-Buchstaben-Zuordnungen beziehungsweise die alphabetische Stufe noch nicht hinreichend. Mit Korrekturaufgaben tun sich Kinder auf dieser Kompetenzstufe noch recht schwer. In einer Reihe von Fällen gelingt ihnen aber die orthografische Korrektur von alphabetischen Schreibungen wie file (statt viele). Auch Wörter wie kempfer (statt Kämpfer) und Beume (statt Bäume) können erfolgreich korrigiert werden, ebenso einige Fälle konsonantischer Ableitung wie bei Berk (statt Berg) und Sant (statt Sand).

Auf dieser Kompetenzstufe kann das für die vierte Jahrgangsstufe zu erwartende **Kompetenzminimum im Sinne von Mindeststandards noch nicht als erreicht** gelten.

Kompetenzstufe II

Auf dieser Kompetenzstufe werden die elementaren Laut-Buchstaben-Beziehungen beherrscht. Bei den Wörtern, die von Kindern auf Kompetenzstufe II richtig korrigiert werden, geht es nicht mehr nur um alphabetische („lauttreue“) Schreibungen. In einem kurzen Text, in dem eine Reihe von Substantiven kleingeschrieben ist, können alle Falschschreibungen identifiziert werden. Die Aufgabe zu begründen, warum in Fällen wie Kind oder Dieb ein <d> oder zu schreiben ist, bewältigen die Kinder auf dieser Stufe ebenfalls mit hoher Wahrscheinlichkeit. Auch die Aufgabe, in einem kurzen Text fehlende Satzzeichen durch einen Strich zu markieren, meistern sie auf dieser Kompetenzstufe im Wesentlichen. Schließlich gelangen ihnen einige Sortieraufgaben, bei denen die jeweils an zweiter Stelle stehenden Grapheme der zu reihenden Wörter unterschiedlich sind.

Die auf dieser Stufe erreichten Kompetenzen entsprechen noch nicht den Anforderungen, die von der Kultusministerkonferenz als Regelstandards definiert wurden, sie können aber als **Mindeststandards** interpretiert werden.

Kompetenzstufe III

Kinder auf dieser Kompetenzstufe schreiben mehr als 80 Prozent der Testwörter richtig.

Auf dieser Kompetenzstufe gelingt erstmals in größerem Umfang die Schreibung von Varianten des stimmlosen [s] (z. B. gießen, blies, vermisst). Auch Schreibungen des <qu> sind auf dieser Kompetenzstufe fast durchgängig korrekt (z. B. quer). Wenn es bei der Markierung der Vokallänge (VL-) um das Dehnungs-h geht, werden auf diesem Niveau vier Fünftel der Fälle

gemeistert. Ebenso werden 80 Prozent der Wörter, bei denen die Vokalkürze (VK) zu markieren ist, bewältigt. Auch bei fast allen Beispielen konsonantischer Ableitung (KA) ist die Schreibung korrekt. Charakteristisch für diese Kompetenzstufe ist, dass fast alle Beispiele vokalischer Ableitung beziehungsweise Umlautung (VA) richtig geschrieben werden können (z. B. Gefängnis). Hinsichtlich der unmittelbar morphembezogenen Kategorien werden alle Arten von Suffixen (häufige Morpheme, HM) bewältigt, die im Korpus der Testwörter vorkommen (u. a. -nis). Richtig großgeschrieben (GK) werden neben Wörtern mit gegenständlicher Bedeutung jetzt auch Abstrakta, die als Substantive markiert sind (Beschreibung, Ergebnis).

Über die auf Kompetenzstufe II erfolgreich geleisteten Korrekturen hinaus werden nur wenige Schreibfehler erkannt, so zum Beispiel bei Welenrauschen (nicht markierte Vokalkürze). Allerdings können auf dieser Kompetenzstufe fast durchweg Begründungen für die Schreibung von Auslautverhärtungen beziehungsweise dafür gegeben werden, inwiefern es sich jeweils um konsonantische Ableitungen handelt (z. B. bei sagt).

Schließlich können fünf von sechs alphabetischen Sortieraufgaben mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit gelöst werden. Bei den Aufgaben, die über die auf Kompetenzstufe II lösbaren hinaus gemeistert werden, geht es um die richtige Reihung von Wörtern, die nicht nur an zweiter Stelle, sondern zusätzlich an dritter Stelle identische Grapheme aufweisen.

Die Kompetenzstufe III lässt sich auf der Grundlage der Vorgaben der KMK als **Regelstandard** interpretieren.

Kompetenzstufe IV

Auf dieser Kompetenzstufe werden mehr als 90 Prozent der Testwörter richtig geschrieben.

Es gelingt hier die Schreibung aller Wörter mit speziellen Graphemen (SG), insbesondere mit <qu>. Richtig geschrieben werden ebenfalls einige Wörter mit Dehnungs-h (VL-), die im aktiven Wortschatz der meisten Kinder selten sein dürften, wie empfehlen. Auch die Schreibung von Wörtern wie kaputt und Schlittschuhläufer wird gemeistert, bei denen die Markierung der Vokalkürze (VK) wegen der Betonungsverhältnisse beziehungsweise der Komplexität des Kompositums schwierig ist. Vokalisches und konsonantisches Ableitungen (VA, KA) bereiten fast durchgängig keine Schwierigkeiten mehr. Neben anderen Substantiven werden erstmals Nominalisierungen richtig großgeschrieben (GK; z. B. Treffen), was eine syntaktische Analyse voraussetzt.

Über die Korrektur von Fehlern in Bezug auf Vokalkürze (z. B. Heuschrecken statt Heuschrecken) hinaus gelingen auf dieser Kompetenzstufe auch Korrekturen von Fehlern im Feld der vokalischen Ableitung, und es kann zusätzlich explizit angegeben werden, warum es sich um Fehler handelt (z. B. Treume ist falsch, Träume ist richtig, „weil es von ‚Traum‘ kommt“.).

Während eine Reihe von Wörtern mit stimmlosem [s] bereits auf Kompetenzstufe III richtig geschrieben werden kann, gelingt eine Korrekturaufgabe zum stimmlosen [s] in Form einer Richtig-Falsch-Batterie erst auf Kompetenzstufe IV. Auf dieser Kompetenzstufe werden somit Anforderungen bewältigt, die bereits über den Vorgaben der KMK liegen, so dass sie **als Regelstandard plus** zu interpretieren sind.

Kompetenzstufe V

Auf dieser Kompetenzstufe stehen Wörter im Vordergrund, deren morphologische Struktur schwer zu erkennen ist oder für deren korrekte Schreibung auf syntaktisches Wissen zurückgegriffen werden muss.

Hervorzuheben ist zum Beispiel das Wort Schiedsrichter, dessen Verwandtschaft mit „entscheiden“ Kinder auf den unteren Niveaus vermutlich nicht bemerken. Was das syntaktische Wissen angeht, so gelingen die in den Testungen vorkommenden Nominalisierungen, wobei es sich im Test durchgängig um Verben handelt (GK, Großschreibung im Satzkontext).

Auf Kompetenzstufe V können alle Korrekturaufgaben in Form von Wahr-Falsch-Entscheidungen bewältigt werden. Schreiben die Kinder selbst, haben sie mit der <sp>- beziehungsweise <st>-Regel offensichtlich weniger Schwierigkeiten als mit der Beurteilung von Schreibungen wie „schpülen“ und „vorschtrecken“.

Die Kompetenzstufe V lässt sich als **Optimalstandard** interpretieren.

6.2 Stufen des Rechtschreiberwerbs

In der Rechtschreibdidaktik geht man seit längerer Zeit davon aus, dass die Kinder bestimmte „Stufen“ des Erwerbs durchlaufen. Manchmal ist auch von „Strategien“ oder „Zugriffsweisen“ die Rede, womit nicht genau dasselbe gemeint ist. Strategien werden zwar nicht zeitgleich, sondern „versetzt“ erworben, die Kinder greifen aber schon nach recht kurzer Zeit auf verschiedene Strategien zurück. In diesem Sinne erscheint der Begriff der „Stufe“, der nahe legt, dass man von einer Ebene zur nächsten vorangeht, problematisch. Man verwendet ihn aber üblicherweise, und deshalb wird er auch hier weiter in den folgenden zentralen Stufen des Rechtschreiberwerbs gebraucht:

vorliterale symbolische Stufe	Vor Schulbeginn produzieren Kinder grafische Gestalten als Nachahmungen von Schreibebewegungen Erwachsener.
logographemische Stufe	Ein Kind orientiert sich an einzelnen, visuell hervorstechenden Merkmalen, z. B. an der typografischen Form von Logos oder am Anfangsbuchstaben des eigenen Namens. Der Rest des Namens wird gar nicht, nur in Teilen, auf jeden Fall variabel „geschrieben“.
alphabetische Stufe	Nach dem Schulbeginn lernen die Kinder sehr schnell den kontinuierlichen Lautstrom nicht nur in Silben, sondern auch in einzelne Laute zu zerlegen. Sind die Laut-Buchstaben-Beziehungen bekannt, dann schreiben sie so, wie sie (mehr oder weniger dialektal) sprechen. Damit ist die alphabetische „Stufe“ erreicht.
orthografische Stufe	In größerem Umfang werden Wörter erst richtig geschrieben, wenn die Laut-Buchstaben-Beziehungen gefestigt sind. Es handelt sich z. B. um Wörter, bei denen es um Schärfung (<i>Ball</i>), Umlautung (<i>Bäcker</i>) und Auslautverhärtung (<i>gelb</i>) geht. Diese Schreibungen haben mit dem Stamprinzip (bzw. morphematischen Prinzip) zu tun, das man so formulieren könnte: „Gliedere die Wörter in ‚Bausteine‘ und schreibe Verwandtes gleich.“ Darüber hinaus geht es um Wörter mit „Merkelementen“ wie bei <i>Bohne</i> , <i>Vater</i> , <i>Hexe</i> usw. Diese Schreibkompetenzen gelingen in größerem Umfang auf der orthografischen Stufe . Dieser Stufe kann auch die Großschreibung von Substantiven zugeordnet werden.

6.3 Erwerb von Rechtschreibstrategien

Neben den o. g. Stufen spricht man auch von Strategien des Rechtschreiberwerbs. Wer eine Strategie nutzt, muss sie allerdings **nicht verbalisieren können**. Die Unterteilung nach den Stufen des Rechtschreiberwerbs kann man weiter ausdifferenzieren und grobe Zeitangaben machen. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Entwicklungen bei einzelnen Kindern unterschiedlich schnell vollziehen. Nach der aktuellen rechtschreibdidaktischen Literatur können zum Erwerb der Rechtschreibstrategien folgende ungefähre Zeiträume in der Grundschule und für die Schuljahrgänge 5/6 in den weiterführenden Schulen angegeben werden (vgl. Abbildung 8).

Rechtschreibstrategie		Beginn der Jahrgangsstufe					
		1 2. Halbj.	2	3	4	5	6
alphabetisch	beginnende alphabetische (phonemische, lautorientierte) Strategie MT=Mutter	■					
	entfaltete alphabetische (phonemische, lautorientierte) Strategie MTA=Mutter	■	■				
	voll entfaltete alphabetische (phonemische, lautorientierte) Strategie MUTA=Mutter	■	■	■			
orthografisch	Erkennen der Bausteine -er, -en und -el am Silbenende MUTER=Mutter [mu:t ɐ]		■	■			
	Erkennen morphematischer Zusammenhänge: Auslautverhärtung, konsonantische Ableitung <i>Mont wird zu Mond</i>		■	■	■		
	Erkennen morphematischer Zusammenhänge: Umlautschreibung, vokalische Ableitung <i>Hende wird zu Hände</i>		■	■	■		
	Großschreibung von konkreten Nomen		■	■			
	Vokallängenmarkierung (Konsonantenverdopplung, ie, Dehnungs-h)		■	■	■	■	■
	Erkennen von Morphemen in flektierten Formen, Ableitungen und Komposita				■	■	■
	Großschreibung von Abstrakta und Substantivierungen				■	■	■
	Kommasetzung, Zeichensetzung bei direkter Rede				■	■	■
das/dass				■	■	■	

Der Beherrschungsgrad wird durch den Grad der Dunkelfärbung der Felder angezeigt.
 Schwarz = wird von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler beherrscht

Abbildung 8: Zeiträume für den Erwerb der Rechtschreibstrategien nach Scheerer-Neumann 2009
 Vgl. <http://www.bildungserver.berlin-brandenburg.de/ilea3.html> (Stand: 22.07.2014)