



ANREGUNGEN ZUR SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG 07/2019

**VERGLEICH SARBEIT DEUTSCH
SCHULJAHRGANG 8 – AUSWERTUNGSBERICHT
TESTTEIL LESEN**

Schuljahr 2018/2019

Grundschule
Sekundarschule
Gemeinschaftsschule
Gesamtschule
Gymnasium
Berufliches Gymnasium
Förderschule
Berufsbildende Schule

ALLGEMEINES**Die Vergleichsarbeit VERA 8 Deutsch 2019**

Die unter Federführung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelte Vergleichsarbeit VERA-8 Deutsch umfasste im Schuljahr 2018/2019 die Bereiche Lesen und Orthografie. Die Testdurchführung und -auswertung erfolgte durch die jeweils unterrichtenden Lehrkräfte. Dafür wurden Auswertungshilfen bereitgestellt. Die Vergleichsarbeit wurde unter gleichen, vom IQB und dem Land Sachsen-Anhalt festgelegten Bedingungen geschrieben.

Die in diesem Ergebnisbericht zusammengefassten Informationen beruhen auf den schulbezogen erfassten Daten von 6110 Schülerinnen und Schülern, die unter Nutzung des Testheftes 2 an der Vergleichsarbeit teilnahmen. Sie dienen dazu, die erreichten Ergebnisse einzuordnen und auszuwerten.

Zur Interpretation der Ergebnisse

Den Aufgaben der Vergleichsarbeit VERA 8 Deutsch 2019 liegen KMK-Modelle von Kompetenzstufen (KS) zugrunde, die es ermöglichen, die von Schülerinnen und Schülern erreichten Ergebnisse zu veranschaulichen (siehe Abb. 1)¹.

Als durchschnittliche Erwartung an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler gilt die Regelstandard (KS III). Über die dort beschriebenen Kompetenzen sollten Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I verfügen.

Das im gymnasialen Bildungsgang eingesetzte Testheft 2

V	Interpretieren, Begründen und Bewerten
IV	Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und die Textgestaltung reflektieren
III	verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzes erfassen
II	Informationen miteinander verknüpfen und Textstrukturen erfassen
Ib	Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen
Ia	Lokalisieren und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen

Abb. 1: Kompetenzstufenmodell zum Bereich Lesen

enthält Aufgaben auf allen Kompetenzstufen, wobei der Schwerpunkt der insgesamt 38 Testitems zum Lesen auf den Kompetenzstufen IV und V liegt (je 11 Items). Die Kompetenzstufen Ia und Ib werden mit insgesamt 6 Einzelwertungen berücksichtigt, die Kompetenzstufen II und III mit jeweils 5 Wertungen.

Damit können sowohl die stärksten als auch die schwächsten Leistungen in der Klasse erfasst und abgebildet werden. Da die Schülerinnen und Schüler eine Mindestanzahl an Aufgaben auf den verschiedenen Kompetenzstufen bearbeitet haben, können belastbare Aussagen zu den erreichten Leistungen getroffen werden. Im Unterschied zu einer Klassenarbeit wird dabei nicht erwartet, dass in der nach testwissenschaftlichen Kriterien kalkulierten Zeit von vielen Schülerinnen und Schülern alle Aufgaben bearbeitet werden können. Die Einschätzung durch ein Richtig-Falsch-Verfahren im standardisierten Test ist eine Messung in Bezug auf ein Abschlussniveau und folgt daher nicht den Grundsätzen der Bewertung in unterrichtlichen Leistungserhebungen.

ERGEBNISSE DES TESTBEREICHES ORTHOGRAPHIE IM ÜBERBLICK**Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse in den Textsorten**

Der Vergleichsarbeit 2019 lagen 3 Texte zugrunde, die im Vergleich zur letzten Testung 2016 jedoch größtenteils umfangreicher waren. Getestet wurden dabei die Kompetenzen im Umgang mit einem Hypertext (Aufg. 6, „Wasser“), einem literarischen (Aufg. 7, „Auerhaus“) und einem argumenta-

tiven Text in Form von zwei E-Mails (Aufg. 8, „Frankfurter Stadtanzeiger“).

Die im Landesdurchschnitt höchsten Erfüllungswerte wurden in den Aufgaben zum Hypertext erreicht (vgl. Abb. 2).

¹ Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen Berlin (IQB) (Hrsg.): Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.12.2014. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>. Eine Erläuterung der Kompetenzstufenmodelle ist unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> abrufbar.

Die Aufgaben zum argumentativen Text, deren Zusammenstellung einen nahezu identischen durchschnittlichen Schwierigkeitsgrad aufweist, zeigen einen um ca. 14 % geringeren durchschnittlichen Erfüllungswert. Deutlich niedriger liegt der Wert in den Aufgaben zum

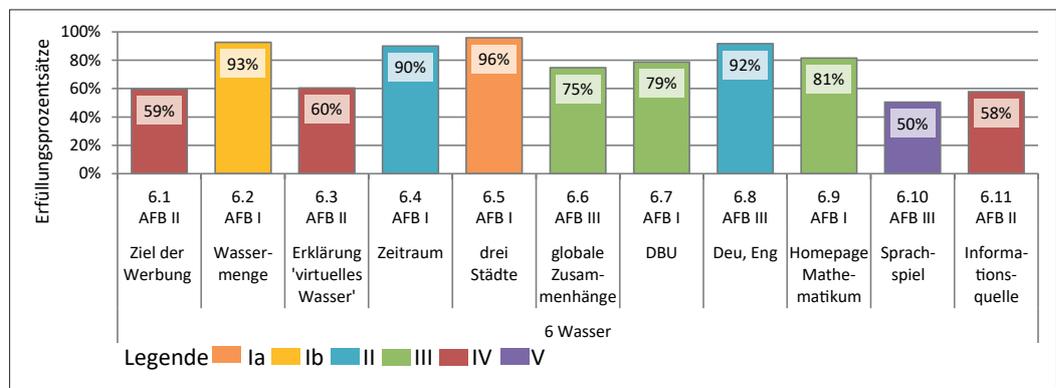


Abb. 2: Ergebnisse in den Aufgaben zum Hypertext „Wasser“

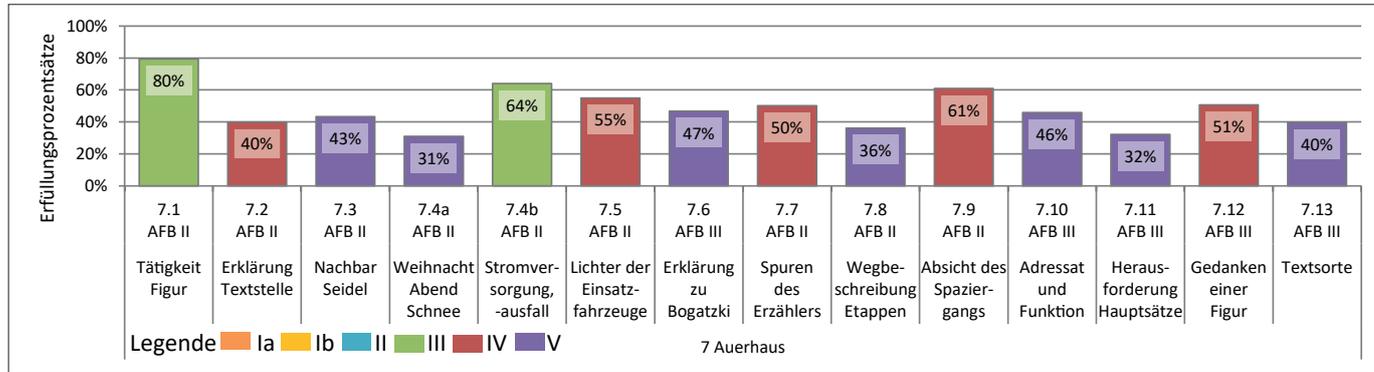


Abb. 3: Ergebnisse in den Aufgaben zum literarischen Text „Auerhaus“

literarischen Text, wobei diese ein deutlich höheres Gesamtanspruchsniveau aufweisen. Rechnet man dieses in das Ergebnis ein, sind die Werte der Aufgaben zum Hypertext landes-

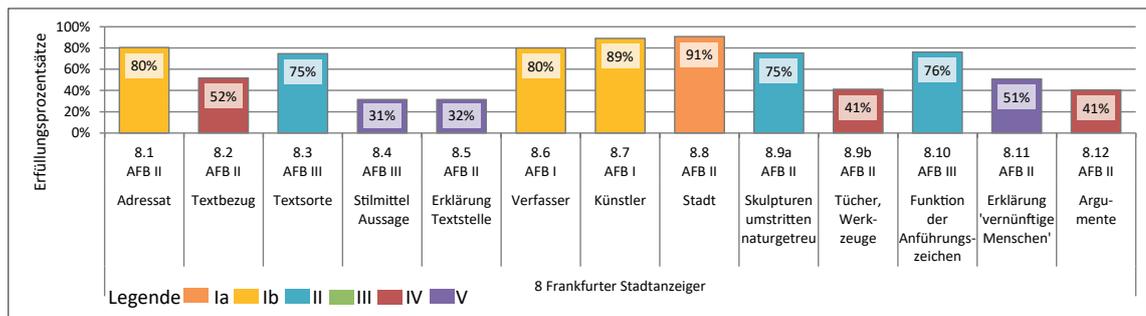


Abb. 4: Ergebnisse in den Aufgaben zum argumentativen Text aus dem Frankfurter Stadtanzeiger

weit kaum höher als die zum literarischen Text, sodass kein signifikanter Einfluss der Textsorte auf die Arbeitsergebnisse konstatiert werden kann. Der dann am niedrigsten ausfallende durchschnittliche Erfüllungswert in den Aufgaben

Ergebnisse in den überprüften Kompetenzen

Unabhängig vom Schwierigkeitsgrad der Einzelaufgaben wurde der höchste durchschnittliche Erfüllungswert bei der **Informationsentnahme aus den pragmatischen Texten** erreicht (vgl. Abb. 5).² Die Erfüllung der Mindestanforderungen (bis KS II), die Wiedergabe nicht prominent platzierter, aber explizit angegebener Informationen, wiesen in den Aufgaben zum Hypertext mindestens 90 % der Schülerinnen und Schüler nach. Mindestens 75 % lösten diese Teilaufgaben auch im Zusammenhang mit dem argumentativen Text, wobei Besonderheiten der Darstellung in E-Mails berücksichtigt werden mussten.

Die voraussetzungsreiche Entnahme von Informationen aus dem Hypertext, die eine Vorstellung von der Textstruktur voraussetzen (KS III), gelang jeweils mindestens 79 % der Teilnehmenden. Aufgabe 6.7 konnte dabei sowohl mit Hilfe diskontinuierlicher Textelemente (Logo auf dem Plakat) als auch durch die Nutzung einer im Text gegebenen Information gelöst werden. Mehr Schülerinnen und Schüler haben den

zum argumentierenden Text ist den Rückmeldungen der Lehrkräfte zufolge auf den höheren Zeitbedarf vieler Schülerinnen und Schüler zurückzuführen, der jedoch begründeter Teil einer belastbaren diagnostischen Aussage ist.

Betreiber der Website richtig identifiziert, wozu sowohl der Eintrag in der Browserzeile als auch die Quellenangabe unter dem Text genutzt werden konnte.

Eine Vorstellung von Hypertextstrukturen konnten landesweit 58 % der Schülerinnen und Schüler einbringen (Aufg. 6.11; KS IV). Auch im Umgang mit dem argumentierenden Text lösten 41 % der Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, in der zur Informationswiedergabe Wertung und Information unterschieden werden musste (Aufg. 8.12). Hier ist ggf. zu prüfen, ob der Vorwurf der schlechten Qualität der Bilder und des vor diesem Hintergrund als zu hoch empfundenen Preises eine unvollständige Lösung darstellt (Angabe als 2 Argumente) oder gar nicht erschlossen wurde.

Auch in der Aufgabe 8.5 musste die erfragte Information geschlussfolgert werden (KS V). Das Demonstrativpronomen, dessen Bezug geklärt werden soll, ist nicht mit einer benachbarten, sondern mit einer eingangs stehenden Aussage verknüpft. Diese Kohärenz erschlossen 32 % der Testteilnehmer.

² Die Erschließung von Sachtextstrukturen wurde nur in einem Item getestet und lässt hier keine Aussage zu.

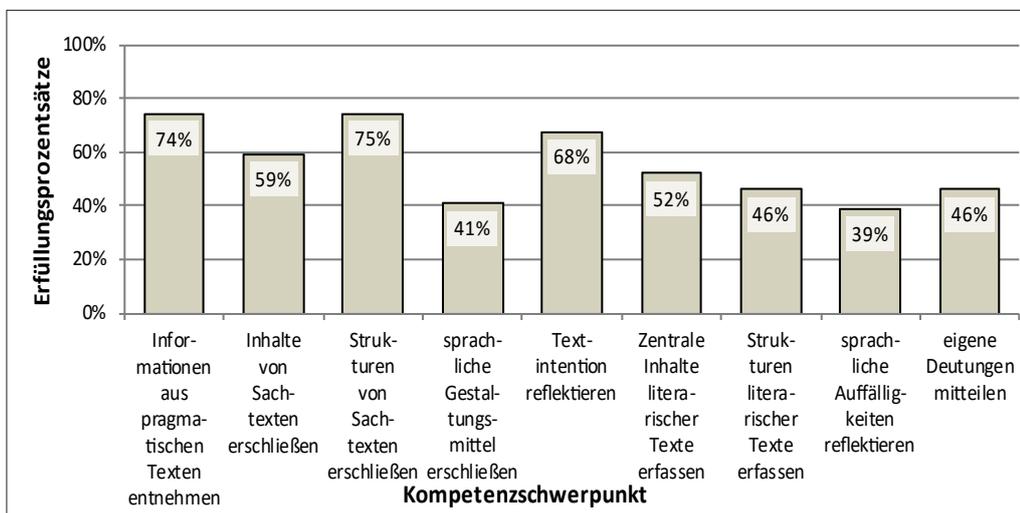


Abb. 5: Durchschnittliche Erfüllungswerte in den Kompetenzen im Testbereich Lesen

Die **Erschließung der Inhalte pragmatischer Texte** wurde mit je zwei Aufgaben zum Hypertext und zum argumentierenden Text getestet. Der Text muss dafür global verstanden oder mit strukturellen Kenntnissen verbunden werden. Beide Aufgaben zum Hypertext bezogen sich auf den Begriff „*Virtuelles Wasser*“. Der mit 75 % höchste Erfüllungswert wurde dabei in einer Aufgabe in geschlossenem Format erreicht, die eine Verifizierung von Aussagen erfordert (Aufg. 6.6, KS III). Den Begriff in einer offenen Aufgabe zu erklären gelang deutlich weniger Schülerinnen und Schülern (Aufg. 6.3, KS IV: 60 %). Intertextuelle Bezüge und Bezüge zwischen Text und Betreff einer E-Mail wurden von 52 % bzw. 51 % der Schülerinnen und Schüler korrekt genutzt (Aufg. 8.2, KS IV; Aufg. 8.11, KS V).

Eine Untersuchung der **sprachlichen Gestaltungsmittel in pragmatischen Texten** erfolgte in zwei Aufgaben der Kompetenzstufe V anhand der Überschrift des Hypertextes und der Gestaltung der ersten E-Mail des argumentativen Textes. Das Sprachspiel „*Ich sehe Was(ser), was du nicht siehst*“ erfordert externes Wissen und eine komplexe Durchdringung, die das Kinderspiel mit dem Textthema verbindet (Aufg. 6.10). 50 % der Schülerinnen und Schüler lösten diese Aufgabe, 31 % reflektierten die Darstellungsebene der ersten E-Mail in Aufgabe 8 vollständig. Interessant für die schulinterne Auswertung wäre hier, inwieweit das sprachliche Phänomen richtig erkannt wurde (Aufg. 8.4a).

Die Reflexion der **Intention pragmatischer Texte** wurde explizit anhand von Aufgaben getestet, welche die Darstellungsebene des jeweiligen Textes fokussierten. In der Aufgabe 8.10 können verschiedene Textelemente wie die Semantik des Attributs „*sogenannt[]*“ sowie der grundsätzlich polemische Duktus der E-Mail im Zusammenhang mit dem Wissen über die Möglichkeit einer Markierung von Distanz durch Anführungszeichen zur Lösung herangezogen werden (KS II: 76 %). Die Aufgabe 6.1 gibt dagegen die allgemeine Textfunktion vor und fordert eine Konkretisierung, was eine Reflexion der Gestaltung des Hypertextes voraussetzt (KS IV: 59 %).

Ergebnisse in Bezug zu den Kompetenzstufen

Abbildung 6 zeigt, dass mehr als drei Viertel der Aufgaben bis zum Regelstandard der Sekundarstufe I gelöst wurden. Die durchschnittlichen Landeswerte liegen in diesem Bereich durchgängig, in den Kompetenzstufen I und III mit +18 % sogar deutlich über den Ergebnissen der letzten Testung

Das **Erfassen zentraler Inhalte literarischer Texte** ist durch das Suchen und Verbinden von Textinformationen gekennzeichnet. Während die Information in Aufgabe 7.1 lokalisiert und herausgeschrieben werden kann (KS III: 80 %), erfordern alle weiteren Aufgaben zum Text „*Auerhaus*“ komplexere Leistungen. So verlangt die Aufgabe 7.8 die Rekonstruktion der Handlungschronologie, die im Text zudem teilweise paraphrasiert er-

scheint (KS V: 36 %). Mehrere Aufgaben erfordern ein Detailverständnis, das aus verschiedenen Informationen ermittelt werden muss (Aufg. 7.5, KS IV: 55 % und Aufg. 7.9, KS IV: 61 %). In der Aufgabe 7.3 (KS V: 43 %) stehen diese sehr weit voneinander entfernt und ohne konkreten Verweis aufeinander. Andere Aufgaben erfordern die Herstellung eines mentalen Modells, da die Satzstruktur keine hinreichenden Hinweise gibt (Aufg. 7.2, KS IV: 40 % und Aufg. 7.7, KS IV: 50 %). Die Aufgaben zum Erfassen der **Strukturen literarischer Texte** fokussieren die Erzählweise direkt (Aufg. 7.12, KS IV: 51 %) oder implizit (Aufg. 7.4 a, KS V: 31 %). In dieser Aufgabe ist zur Falsifizierung der Aussagen neben der Berücksichtigung der Zeitgestaltung auch die Einbeziehung von Weltwissen (Verlauf des Weihnachtsfestes) erforderlich. Textsortenkenntnis wird in einer geschlossenen Aufgabe eingefordert, deren Distraktoren die Einbeziehung paratextueller Merkmale (Kapitelnummer) und inhaltlicher Gestaltungsmerkmale (Leseransprache) erfordern, aber auch unter Nutzung der Quellenangabe bearbeitet werden können (Aufg. 7.13, KS V: 40 %). In der Reflexion der **sprachlichen Auffälligkeiten literarischer Texte** wurde der geringste durchschnittliche Erfüllungswert erreicht. Hier wurde das Verständnis der syntaktischen Textgestaltung (Aufg. 7.11, KS V: 32 %) sowie der Leseransprache (Aufg. 7.10, KS V: 46 %) getestet. Beide Aufgaben erfordern die Erklärung der Wirkung der Textgestaltung. Die Reflexion der Leseransprache in Aufgabe 7.10 (46 %) erfordert gleichzeitig die Entwicklung einer **Deutung**, welche die fiktive Autorenschaft des Erzählers und damit die Absicht erkennt, wahrheitsgetreu erzählend zu wirken. Der Erfüllungswert entspricht nahezu dem der zweiten Deutungsangabe (Aufg. 7.6, KS V: 47 %). Für die Lösung dieser Aufgabe ist kein globales Textverständnis notwendig. Die Orientierung an der sprachlichen Gestaltung der Textstelle in Verbindung mit der in der Textpassage Z. 24 – 29 dargestellten Handlung ist ausreichend. Das offene Format erschwert jedoch die Bearbeitung der Aufgabe.

im Jahr 2016. Die Werte für die höheren Kompetenzstufen haben sich ebenfalls erhöht, aber weniger stark verändert. Die Abweichungen erklären sich u. a. aus den zugrundeliegenden Textsorten und der unterschiedlichen Anzahl von Testitems, mit denen die einzelnen Kompetenzstufen

besetzt waren. Innerhalb der einzelnen Items wurden in den Kompetenzstufen I, II und III aber ebenfalls höhere Erfüllungswerte erreicht.

Aufschlussreich ist ein Blick auf die Ergebnisse, die auf der Basis des Hypertextes erreicht wurden. Abbildung 6 zeigt für diese Aufgaben auf allen Kompetenzstufen die höchsten Erfüllungswerte.

Im Vergleich niedriger, aber mit deutlich weniger Abstand als in der letzten Testung, liegen die Ergebnisse zum literarischen Text. Für die geringeren Werte im Umgang mit dem pragmatischen Text kann die chronologische Bearbeitung der Aufgaben ursächlich sein, welche die Bearbeitung der letzten Aufgaben laut Rückmeldung von Lehrkräften für einige Schülerinnen und Schüler zeitlich unmöglich gemacht hat. Gegebenenfalls ist auch der analytische Umgang mit

HINWEISE ZUR WEITERARBEIT

Die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, deren Lösungen in den Aufgaben 6.2, 6.5, 8.1, 8.6., 8.7 und 8.8 als nicht richtig gekennzeichnet wurden, sollten auf Ursachen dieser Fehler hin untersucht werden. In allen Fällen handelt es sich um explizit im Text angegebene Informationen. Übungen zum orientierenden Lesen, die das Auffinden von Schlüsselbegriffen trainieren, sollten diesen Schülerinnen und Schülern verstärkt zur Verfügung gestellt werden. Gegebenenfalls müssen auch Textstrukturen – in diesem Falle für die E-Mail – wiederholt untersucht werden.

Die Bearbeitung von Aufgaben, die ein Globalverständnis von Texten voraussetzen, also weder explizit im Text auffindbar noch durch einfache Verknüpfungen von Einzelinformationen lösbar sind, kann durch eine visualisierende Lesetechnik erleichtert werden. Für Aufgabe 6.3 beispielsweise können alle Passagen markiert und verbunden werden, die sich auf den Zentralbegriff „Virtuelles Wasser“ beziehen. Unter Einbeziehung von Überschrift, Text, Plakat und Erklärvideo entsteht eine Vorstellung vom Thema der auf der Website beworbenen Ausstellung.

Ein solches Verfahren eignet sich auch für literarische Texte, die eine besondere Raum-, Zeit- oder Personenkonstellation aufweisen. Im vorliegenden Text „Auerhaus“ kann die Bearbeitung der Aufgaben 7.1 und 7.8 erleichtert werden, wenn die Aussagen zum Erzähler und zu Frieder farblich unterschiedlich markiert werden. Ebenso kann durch Markierungen und Pfeile oder Randnotizen ein Raumschema zum Text entstehen.

Der Roman „Auerhaus“ wird generell als besonders geeignet für das Training verschiedener Lesestrategien empfohlen. Zur Reaktivierung oder Vermittlung von Lesestrategien kann das „laute Denken“ eingesetzt werden, mit dem die Lehrkraft ihren Weg zum schrittweisen Textverstehen nachvollziehbar macht. Dem lauten Vorlesen des Textes in Einzelabschnitten, was den parataktischen Stil zugänglicher macht, folgt dann das Formulieren und Klären von Fragen zum Textabschnitt, das Verdeutlichen von Bezügen zwischen einzelnen Textstellen, das Aufzeigen von Orts- oder Perspektivwechseln usw. Diesem Modell folgen Schülerinnen und Schüler dann zunächst gelenkt und später eigenständig.²

dem Hypertext für viele Schülerinnen und Schüler noch wenig geübt und daher zeitaufwendig.

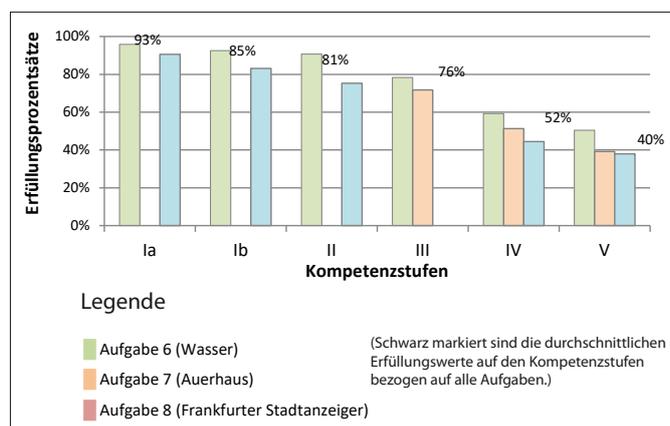


Abb. 6: Durchschnittliche Erfüllungswerte einzelner Aufgaben bezogen auf die Kompetenzstufen

Aufgabe 8 konfrontiert mit einer alltäglichen Form des Einsatzes argumentativer Strukturen, die im Unterricht für die Entwicklung der eigenen Argumentationsfähigkeit genutzt werden können. Anhand einer Checkliste für stichhaltiges Argumentieren kann der Ausgangstext geprüft und anschließend umgearbeitet werden, beispielsweise in einen Beschwerdebrief oder in ein Streitgespräch zwischen den beiden E-Mail-Absendern.

Auch typische Fehler in Argumenten können am Beispiel des Zirkelschlusses („1,2 Millionen für das fade Gekleckse des sogenannten ‚Künstlers‘ Tursiak.“) oder des Angriffs („Hier ist jedes Augenmaß verloren! Gut, dass es noch vernünftige Menschen gibt.“) verdeutlicht werden, indem man beide Passagen in die Form These-Begründung bringt.

Weitere Aufgaben bietet das IQB auf seiner Webseite unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben/de1> an. Zur weiteren Professionalisierung der Lehrkräfte hinsichtlich der Vermittlung von Lesetechniken und Lesestrategien nach dem wissenschaftlichen und in der Schulpraxis erprobten Konzept Rosenbrock/Nix werden ab Schuljahr 2019/20 systematische Fortbildungsveranstaltungen am LISA angeboten: Verstärkte Leseförderung als Aufgabe aller Lehrkräfte und Unterrichtsfächer – ein modularisiertes Qualifizierungsangebot von der Grundschule bis zur Sekundarstufe I: Teil 1 (19L190002-01) am 06.11.19; Teil 2 (19L190002-02) am 11.12.19; Teil 3 (19L190002-03) am 19.02.19; Teil 4 (19L190002-04) am 29.04.20

Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)

Redakteurin: Annette Adelmeyer

© ⓘ ⓘ Sie dürfen das Material weiterverbreiten, bearbeiten, verändern und erweitern. Sie müssen den Urheber nennen und kennzeichnen, welche Änderungen sie vorgenommen haben. Sie müssen das Material und Veränderungen unter den gleichen Lizenzbedingungen weitergeben. Die Rechte für Fotos, Abbildungen und Zitate für Quellen Dritter bleiben bei den jeweiligen Rechteinhabern.

Alle bisher erschienenen Informationsblätter finden Sie auch auf dem Bildungsserver Sachsen-Anhalt unter: www.bildung-lsa.de/lisa-kurz-texte

² Den Fachaufsatz von Heiner Willenberg zur Methode des Lehrers als Meisterleser können Sie auf den Seiten der Fachdidaktik Deutsch der Universität Zürich einsehen (<https://fd.phwa.ch/wordpress/wp-content/uploads/2014/10/Willenberg-Der-Lehrer-als-Meisterleser.pdf>).