



Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen

Vergleichsarbeiten 2010
3. Jahrgangsstufe (VERA-3)
Deutsch – DIDAKTISCHE HANDREICHUNG zu
Testheft I - Lesen



Arbeitsgruppe Deutsch:

Albert Bremerich-Vos, Ulrike Behrens, Katrin Böhme, Maria Engelbert, Michael Krelle

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

in diesen Tagen nehmen Sie mit Ihrer dritten Klasse an den diesjährigen Vergleichsarbeiten im Fach Deutsch teil. Diese „Didaktische Handreichung zu Testheft I - Lesen“ soll Ihnen dafür in mehrfacher Hinsicht nützen:

- Einführungstexte stellen in groben Zügen theoretische Hintergründe zu den Vergleichsarbeiten, zum Begriff der Lesekompetenz sowie zur Entwicklung von Kompetenz(stufen)modellen dar und verweisen auf weiterführende Literatur.
- Es wird das Kompetenzstufenmodell vorgestellt, auf dessen Grundlage die Fähigkeiten der an VERA-3-2010 teilnehmenden Klassen in den einzelnen Bundesländern zurückgemeldet werden.
- Alle Teilaufgaben aus dem Lesetest VERA-3-2010 werden hinsichtlich ihrer spezifischen Anforderungen an die Lesekompetenz erläutert und den Stufen des Modells zugeordnet.
- Hinweise zur weiteren Arbeit vermitteln Tipps zur Förderung grundlegender Lesefähigkeiten, aber auch zum Erarbeiten von Lesestrategien sowie zum Anfertigen eigener Leseaufgaben für den Unterricht.
- Schließlich finden Sie in übersichtlicher Form alle Lesetexte, Aufgabenstellungen und Lösungen aus den Vergleichsarbeiten 2010.

Die „Didaktische Handreichung“ bietet Ihnen auf diese Weise reichhaltige Hintergrundinformationen zu VERA-3.¹ Sie soll Sie in die Lage versetzen, die Testergebnisse Ihrer Klasse mit Blick auf Kompetenzentwicklung und Förderbedarf fachkundig zu interpretieren. Es wird erläutert, wie Sie dabei vor Ort Informationen gewinnen können, die über die vergleichende Auswertung auf Schul- oder Klassenebene hinausgehen.

Die Vergleichsarbeiten haben zum Ziel, die fachdidaktische Diskussion an den Schulen anzuregen und kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung zu stärken. Diese Handreichung wendet sich daher auch an alle interessierten Kolleginnen und Kollegen, die im diesjährigen Durchgang keine teilnehmende Klasse betreuen. Sie dürfen diese Handreichung für Ihre persönlichen (Unterrichts-)Zwecke in gewohnter Weise vervielfältigen und weitergeben. Die Aufgaben enthalten teilweise urheberrechtlich geschütztes Material (Fotografien, Grafiken, Texte etc.).

Wir wünschen Ihnen interessante Lektüre und viel Erfolg.

Ihr Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

¹ Weitere Informationen zu den Vergleichsarbeiten finden Sie auch unter <http://www.iqb.hu-berlin.de/vera2>; dort gibt es auch Links zu den Informationsangeboten der Länder.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Einführung zum Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“	6
Zur Teilkompetenz „Textverstehen“	7
3. Kompetenzstufenmodelle für den Bereich Lesen	9
4. Die Lesetexte	12
Aufgabe 1 im Testheft Lesen	12
Aufgabe 2 im Testheft Lesen	13
5. Beschreibung der Kompetenzstufen und Beispielitems.....	14
Stufe Ia (bis 339).....	14
Stufe Ib (340 bis 389).....	14
Stufe II (390 bis 464).....	15
Stufe III (465 bis 539).....	17
Stufe IV (540 bis 614)	18
Stufe V (ab 615).....	21
6. Anordnung der VERA-3-Items 2010 auf den Kompetenzstufen	22
7. Hinweise zur weiteren Arbeit	25
Zur Förderung grundlegender Fähigkeiten	25
Zum Lernen und Üben von Methoden bzw. Strategien.....	26
Worauf man bei der eigenständigen Entwicklung von Leseaufgaben achten sollte	26
Lesekompetenz – nicht nur kognitive Fähigkeit	27
8. Literatur.....	28
9. Anhang.....	29

1. Einleitung

Ende April bzw. Anfang Mai 2010 werden in den meisten Klassen der 3. Jahrgangsstufe der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland VERgleichsArbeiten (VERA-3) in den Fächern Deutsch und Mathematik geschrieben.

Das VERA-Vorhaben geht auf einen Beschluss der Kultusministerkonferenz zurück, nach dem die einzelnen Bundesländer in eigener Regie Vergleichsarbeiten² organisieren, auswerten und die Ergebnisse zurückmelden. Auch der Umfang der Arbeiten sowie die einbezogenen Testaufgaben können von den Ländern an die jeweils eigenen Bedürfnisse und Besonderheiten angepasst werden.

Als länderübergreifendes Projekt gibt es in VERA-3 jedoch auch eine Reihe von inhaltlichen Entscheidungen und organisatorischen Abläufen, die für alle Länder gleich oder ähnlich sind. So gibt es z. B. bundesweit einheitliche Testtermine. Vor allem werden aber die eingesetzten Aufgaben (unter der Federführung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB) bundeseinheitlich erstellt. Die VERA-Steuerungsgruppe bestimmt im Vorfeld jedes Testdurchgangs die zwei jeweils zu testenden Kompetenzbereiche. Die einzelnen Aufgaben werden von einem Team von Lehrkräften und Fachdidaktikern an Hochschulen entwickelt, erprobt und überarbeitet. Vor ihrer Erprobung liegen alle Aufgaben Vertreterinnen und Vertretern der Länder zur Prüfung und Kommentierung vor und werden anschließend an jeweils mehreren hundert Schülerinnen und Schülern auf Eignung und Schwierigkeit hin überprüft (Pilotierung). Auf der Grundlage der empirischen Befunde werden die Aufgaben von Testspezialisten beurteilt und zu Testheften zusammengestellt, die dann bundesweit zum Einsatz kommen.

Die im Rahmen von VERA-3 eingesetzten Aufgaben basieren auf den länderübergreifenden Bildungsstandards (KMK 2005). Bildungsstandards geben als Ziel für die einzelnen Fächer und ihre Teilgebiete Kompetenzen³ vor, die für die Schülerinnen und Schüler zum Ende der Grundschule bzw. der Sekundarstufe 1 anzustreben sind. Die Mittel und Wege zum Erwerb dieser Kompetenzen liegen weitgehend in den Händen der Lehrerinnen und Lehrer. Nicht mehr die Unterrichtsinhalte und -methoden werden den Lehrpersonen vorgegeben, sondern das Ziel, das mit ihrer Hilfe erreicht werden soll. Die Lehrpersonen aber entscheiden darüber, auf welchen individuellen Wegen sie eine Lerngruppe zum Ziel führen, welche Methoden und Inhalte für ihre Schülerinnen und Schüler besonders geeignet und angemessen sind.

Anders als bei den IQB-Studien zur Normierung der Bildungsstandards steht bei VERA-3 die Unterrichtsentwicklung im Mittelpunkt. VERA-3 stellt damit eine Verbindung zwischen den länderübergreifenden Bildungsstandards mit ihren kompetenzbezogenen Zielformulierungen und den Lehrplänen der Bundesländer mit ihren stärker an Unterrichtsinhalten orientierten Vorgaben her. VERA-3 trägt somit dazu bei zu prüfen, inwieweit Schülerinnen und Schüler jenseits konkreter Inhalte fähig sind, sich kompetent auf neue und sich verändernde Problemstellungen einzustellen und diese angemessen zu bearbeiten. Die Ergebnisse geben auch Hinweise, an welchen Stellen oder bei welchen Teilkompetenzen noch besonderer Entwicklungsbedarf besteht, dem im Unterricht zu begegnen wäre.

In diesem Sinne sollen die Vergleichsarbeiten fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung bieten. Die aktive Beteiligung der Lehrkräfte an der Durchführung und Auswertung soll zu schulinterner Kooperation und Diskussion bspw. über die Bildungsstandards, die Unterrichtsgestaltung und die eigene Beurteilungspraxis anregen.

Im Mittelpunkt von VERA-3 steht aber die Diagnostik: Um zu prüfen, ob die Lernenden die angezielten Kompetenzen tatsächlich erreichen, ist eine regelmäßige Standortbestimmung mithilfe transparenter und vergleichbarer Verfahren sinnvoll. Nur so kann die Frage beantwortet werden, ob das, was durch Lehrkräfte geplant und im Unterricht umgesetzt wurde, auch die intendierte Wirkung hat. Hierin liegt die Innovationskraft der Bildungsstandards: Sie sollen vor allem auf Seiten der Lehrkräfte die Aufmerksamkeit für den Kompetenzerwerb ihrer Schülerinnen und

² Aufgrund unterschiedlicher Vorläuferprojekte werden die Arbeiten von Fall zu Fall auch als „Kompetenztests“, „Diagnosearbeiten“ oder „Lernstandserhebungen“ bezeichnet.

³ Die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch sind „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Dem Kompetenzbereich „Schreiben“ ist der Bereich Orthografie („richtig schreiben“) zugeordnet, der im VERA-Test gesondert überprüft wird.

Schüler schärfen; die Wahl und der Einsatz der Unterrichtsinhalte sollen dabei an diesem Kompetenzerwerb orientiert sein.

Die Kompetenzorientierung von VERA-3 bedeutet aber auch, dass in der VERA-Testung im Unterschied etwa zu Klassenarbeiten nicht überprüft wird, ob die Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsstoff der letzten Wochen verstanden und verinnerlicht haben. Vielmehr wird getestet, ob es der Schule gelungen ist, anhand der konkreten Inhalte die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Problemstellungen des jeweiligen Fachs angemessen zu bearbeiten. Dass die Aufgabenstellungen in VERA sich also von den Fragen unterscheiden, die Ihre Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht gewohnt sind, ist kein Manko, sondern eine Stärke. So wird sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich ihre Fähigkeiten angesichts neuer Anforderungen zeigen können und nicht nur clevere Strategien im Umgang mit gewohnten oder geübten schulischen Aufgabenformaten.

Ziel von VERA ist es, vorhandene Leistungsunterschiede zwischen Lernenden möglichst differenziert zu erfassen. Dies setzt voraus, dass die eingesetzten Teilaufgaben (Items) auch das gesamte Leistungsspektrum abdecken. Die Testhefte müssen also sowohl sehr leichte Items, Items mittlerer Schwierigkeit und auch sehr schwierige Items enthalten. Dies hat zur Folge, dass selbst sehr gute Schülerinnen und Schüler möglicherweise nicht alle Aufgaben im Testheft lösen können. Eine Schülerin aus dem mittleren Leistungsbereich wird nur etwa die Hälfte der vorgelegten Aufgaben richtig lösen und ein Schüler, der noch großen Förderbedarf zeigt, wird weit weniger als die Hälfte der Items korrekt bearbeiten. Die Punkte im VERA-Test „bedeuten“ also nicht das gleiche wie etwa Punkte in einer Klassenarbeit (und lassen sich deswegen auch nicht umstandslos in Schulnoten überführen). Im Gegensatz zur Leistungsüberprüfung im Unterricht, die sich ja in der Regel am Leistungsstand der Klasse orientiert, müssen die VERA-Maßstäbe sich am gesamten Leistungsspektrum ausrichten.

Die Rückmeldung zu den Leistungen Ihrer Schülerinnen und Schüler kann prinzipiell sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene erfolgen. Aufgrund der begrenzten Testzeit kann aber für die Feststellung des Kompetenzstandes in einzelnen Bereichen nur eine kleine Anzahl von Aufgaben und Items eingesetzt werden. Dies wiederum hat zur Folge, dass die Schätzungen individueller Fähigkeiten relativ ungenau sind. Der Zahlenwert als Ergebnis der VERA-Auswertung muss also nicht der tatsächlichen Fähigkeit der Schülerin bzw. des Schülers entsprechen, diese kann durchaus etwas oberhalb oder unterhalb des erhaltenen Wertes liegen. Die VERA-Testung kann deswegen nicht die Diagnostik der Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts und individueller Leistungsüberprüfungen ersetzen. Andererseits kennen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler, und ein genauer Blick auf die Antworten in der Vergleichsarbeit kann Ihnen wertvolle Hinweise geben. Mit Hilfe der Hinweise zu den einzelnen Items im Kapitel 5 können Sie insbesondere mögliche Fehlerursachen und Fehler-schwerpunkte ermitteln und Unterricht und Förderung entsprechend planen.

Mit anderen Worten: Eine *Rückmeldung auf Individualebene* sollte – neben der Leistung im VERA-Test – unbedingt weitere Indikatoren für die Fähigkeiten bzw. den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Es sollten also mündliche Leistungsüberprüfungen, Klassenarbeiten, Unterrichtsgespräche etc. hinzugezogen werden, um zu einem zutreffenden Urteil zu gelangen. Eine Rückmeldung der Leistungsstände *auf Klassenebene* ist weniger problematisch, da sich die Ungenauigkeiten, die bei dieser Form der Testung unumgänglich sind, bei der Zusammenfassung einer größeren Stichprobe tendenziell gegenseitig aufheben.

2. Einführung zum Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“

Im Deutschunterricht der Primarstufe werden die Grundlagen geschaffen für die Schlüsselkompetenz *Lesen*. Lesekompetenz ist in doppelter Weise notwendig für eine erfolgreiche Lebensführung: Zum einen ist Lesen eine zentrale Bedingung für den Wissenserwerb in allen Schulfächern und für das lebenslange Lernen. Zum anderen ist Lesen Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation (vgl. Bos et al. 2003, BMBF 2007). Darüber hinaus kann man Lesen als Beitrag zu gelingender Persönlichkeitsbildung ansehen, „z. B. im Hinblick auf ästhetische und sprachliche Sensibilität, Moralentwicklung und Empathiefähigkeit, Fremdverstehen und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“ (Hurrelmann 2007, S. 22 f.).

In diesem Sinne formuliert die KMK (2005, S. 9) einleitend als Ziele für den Unterricht:

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

Die Bildungsstandards zum Lesen lauten im Einzelnen:

Über Lesefähigkeiten verfügen

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

Über Leseerfahrungen verfügen

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

Texte erschließen

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

- bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen anwenden: nachfragen, Wörter nachschlagen, Text zerlegen,
- Texte mit eigenen Worten wiedergeben,
- zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben,
- Aussagen mit Textstellen belegen,
- eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen,
- bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen,
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten finden,
- handelnd mit Texten umgehen: z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren.

Texte präsentieren

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

(vgl. KMK 2005, S. 11 ff.).

Die mit diesen Standards verbundenen Kompetenzen sind im Leseunterricht der Grundschule anzustreben. Einige (z. B.: „bei Lesungen und Aufführungen mitwirken“) lassen sich erkennbar eher als Standards für Lern*gelegenheiten* beschreiben. Bei anderen erweist es sich schon in der Unterrichtssituation als schwierig, sie in eine (überprüfbare) Leistungserwartung zu übersetzen (z. B.: „lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln“). Und nicht bei allen Standards ist es möglich, sie sinnvoll in Leistungsaufgaben, etwa für eine Klassenarbeit, umzusetzen (z. B. „sich in einer Bücherei orientieren“, „ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen“).

Die gleichen und noch einige weitere Einschränkungen ergeben sich, wenn es darum geht, Aufgaben für die einheitliche Testung großer Gruppen zu entwickeln, bei denen man ja notwendig vom konkreten Unterricht in einzelnen Ländern, Schulen oder Klassen absehen muss. Beim Standard „Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen“ wären z. B. Klassen, die bestimmte Werke im Unterricht behandelt haben, systematisch im Vorteil; andere Standards lassen sich nicht in ökonomisch vertretbarer Weise testen oder objektiv auswerten (z. B.: „handelnd mit Texten umgehen: z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren“).

Die Aufgaben in VERA-3 beziehen sich folglich auf diejenigen Standards, die gemäß den Anforderungen an eine Reihe von Testgütekriterien als prinzipiell testbar angesehen werden können. Das sind im Wesentlichen die Standards der Gruppe „Texte erschließen“, die sich am stärksten auf die kognitive Dimension der Lesekompetenz beziehen lassen. Das bedeutet freilich Einengung einer „weiten“ Definition der Kompetenz. Emotionale und motivationale Aspekte, die faktisch sehr bedeutsam sein können, müssen für den Zweck des Leistungsvergleichs ausgeklammert werden. Sie werden aber im Leseunterricht immer zentrale Bedeutung behalten.

Lesekompetent wäre also, wer (nicht nur im Test, sondern auch im Unterricht und vor allem im außerschulischen Alltag!) in der Lage ist, neue Aufgaben und sich verändernde (Lese-)Anforderungen angemessen zu bewältigen. Voraussetzungen für den individuellen Erwerb und den permanenten Ausbau dieser Fähigkeiten sind neben den kognitiven Fertigkeiten und Strategien motivationale, volitionale und soziale Faktoren⁴ wie z. B.:

- Freude am Lesen und positive Erfahrungen mit Büchern, Zeitschriften usw.,
- eine gewisse Selbstverständlichkeit im Umgang mit Sprache und Schrift,
- eine positive Integration des Lesens in das eigene Selbstbild,
- Beharrlichkeit im Umgang mit eventuellen Schwierigkeiten und Anforderungen,
- ein stabiles fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept, also die Überzeugung, „es zu können“.

Diese zentralen Aspekte der Lesekompetenz lassen sich im Test jedoch nicht überprüfen. Hier kann es nur um den kognitiven Aspekt gehen. Man versucht, aus den beobachtbaren Leistungen der Schülerinnen und Schüler (also aus ihren Antworten auf Fragen zum Textverständnis) Rückschlüsse auf zugrunde liegende Kompetenzen zu ziehen. Um solche Schlüsse begründet ziehen zu können, muss geklärt werden, welche kognitiven Prozesse an der Lösung verschiedener Aufgabenstellungen eigentlich beteiligt sind. Es folgen deswegen einige Hinweise zum Konstrukt „Textverstehen“, bevor im Kapitel 5 das darauf beruhende Lesekompetenz-Modell anhand der Aufgaben aus der diesjährigen VERA-3-Testung vorgestellt wird.

Zur Teilkompetenz „Textverstehen“

Das Erschließen von Texten stellt man sich nicht als ein bloß passives Aufnehmen einer im Text enthaltenen Information vor. Vielmehr wird angenommen, dass es sich beim Lesen um eine eigene Konstruktionsleistung handelt: „Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren“ (Artelt et al. 2001, S. 70 f.).

Als grundlegend für das Textverstehen muss das eigentliche Erlesen von Wörtern und Sätzen angesehen werden. Nur wer einigermaßen flüssig lesen kann, ist in der Lage, Texten auch In-

⁴ Siehe die vielzitierte Kompetenzdefinition von F. E. Weinert (2001, S. 27 f.): „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

formation abzugewinnen. Konkret: Braucht das Erlesen eines Satzes länger, als Informationen im Arbeitsgedächtnis gehalten werden können (etwa 7-11 Sekunden), so misslingt selbst das Herstellen lokaler Kohärenz – der inhaltliche Zusammenhang geht verloren. Dieser Umstand stellt für Kinder in der Grundschule gelegentlich noch eine Komplikation dar. Ist die grundlegende Lesefertigkeit jedoch hinreichend geübt bzw. automatisiert, so kommt es zu Prozessen des eigentlichen Textverstehens, die im Folgenden erläutert werden.

In Theorien des Textverstehens wird häufig zwischen verschiedenen Formen der mentalen Repräsentation von Bedeutungen unterschieden: Neben einer an der sprachlichen Oberfläche orientierten Form (z. B. Erinnern einer einzelnen Formulierung) postuliert man z. B. eine propositionale Form (z. B. als sinngemäßes Erinnern einer bestimmten Information) sowie eine Repräsentation als mentales Modell bzw. Situationsmodell (etwa als allgemeine Vorstellung komplexerer Zusammenhänge, Personenkonstellationen oder räumlicher Verhältnisse). Diese verschiedenen Formen bauen zeitlich und logisch nicht aufeinander auf: Die Bedeutung eines unbekanntes Wortes kann man meistens auf der Grundlage eines mentalen Modells oder mithilfe des eigenen Vorwissens leicht rekonstruieren. In ein Situationsmodell gehen wiederum auch Annahmen ein, die der Leser bzw. die Leserin „an den Text heranträgt“. So kann er z. B. eine Figur, über die im Text kaum etwas ausgesagt wird, mit vielen Merkmalen ausstatten. Insofern ist ein Situationsmodell nie nur text-, sondern immer auch vorwissensbasiert.

Fragen im Lesetest beziehen sich häufig auf diese unterschiedlichen Ebenen mentaler Repräsentationen auf Leserseite. Auf der Textseite wirkt sich zusätzlich die Position der relevanten Information(en) auf die Aufgabenschwierigkeit aus. Sie können z. B. mehr oder weniger explizit sein, an einer einzigen, mehr oder weniger prominenten Stelle stehen, aus mehreren Textstellen geschlossen werden, sich auf Inhalte oder Merkmale des Gesamttextes beziehen oder auch darüber hinausweisen.

Diesen theoretischen Annahmen über den Leseprozess entspricht auch die Formulierung der gängigen Kompetenz(stufen)modelle. Im Folgenden wird nach einigen theoretischen Erläuterungen das Modell vorgestellt, das den Rückmeldungen zu den Vergleichsarbeiten zugrunde liegt.

3. Kompetenzstufenmodelle für den Bereich Lesen

In diesem Abschnitt finden Sie zunächst einige Informationen zur Funktion und Entwicklung von Kompetenzmodellen, bevor in Kapitel 5 das Modell der Lesekompetenz im Einzelnen vorgestellt wird, auf dessen Grundlage auch für VERA-3 die Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler zurückgemeldet werden.

In Kompetenzmodelle gehen – erstens – Vorstellungen darüber ein, aus welchen *Teilaspekten* sich eine bestimmte Kompetenz „zusammensetzt“ und wie diese Teilaspekte miteinander im Zusammenhang stehen. Diese Funktion erfüllen in gewisser Weise die Bildungsstandards, indem sie etwa Teilkompetenzen des Lesens in Form der oben (vgl. Kapitel 2) dargestellten Standards und Substandards auflisten. Die empirische Evaluierung der Standards (sofern das möglich ist) erbringt zudem neue bzw. präzisere Erkenntnisse über die inneren Zusammenhänge verschiedener Teilfähigkeiten. Zweitens beschreiben solche Modelle verschiedene *Fähigkeitsniveaus oder -stufen*, die hinsichtlich einer bestimmten Kompetenz (und in einem bestimmten Alter) erreicht werden können.

Das Kompetenzstufenmodell, das aus den Ergebnissen der Bildungsstandards gewonnen wurde und den VERA-Rückmeldungen zugrunde liegt, orientiert sich vor allem an Annahmen von Kirsch, Jungeblut und Mosenthal (1998), welches die folgenden Aspekte für eine Beschreibung der Schwierigkeit von Leseaufgaben berücksichtigt:

- den Typ der Zuordnung (vom Lokalisieren einer einzelnen Information bis zum selbstständigen Erzeugen einer Information),
- den Typ der verlangten Information (von „konkret“ bis „sehr abstrakt“) sowie
- die Plausibilität von Distraktoren⁵, in der Aufgabe bzw. im zu lesenden Text (von gar keinem Distraktor bis zu mehreren, benachbarten und hoch plausiblen Distraktoren).

Erfahrungsgemäß spielt außerdem das Format der Aufgabenstellung eine Rolle, insbesondere das Maß, in dem zusätzlichen Leistungen (außer dem eigentlichen Leseverstehen) verlangt sind. Mehrfachwahl-Aufgaben (Multiple Choice) werden oft deswegen häufiger gelöst, weil hier nicht geschrieben werden muss (was nicht nur für Kinder im Grundschulalter eine Schwierigkeit darstellen kann). Zudem ist das Wiedererkennen vorgegebener Information kognitiv weniger anspruchsvoll als das aktive Produzieren.

Auf Grundlage der Ergebnisse von Voruntersuchungen (Pilotierung) werden die in den Testheften eingesetzten Einzelaufgaben gemäß ihren tatsächlichen Lösungshäufigkeiten in eine Reihenfolge gebracht. Anschließend versucht man, jeweils typische Merkmale für solche Aufgabenstellungen zu bestimmen, die sich jeweils als ähnlich schwierig erwiesen. Auf dieser Basis werden schließlich Kompetenz(stufen)modelle formuliert, wobei die Charakteristika der Aufgaben „übersetzt“ werden in für die Lösung der jeweiligen Klasse von Items notwendige Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Es entsteht also aus der Beschreibung ähnlich schwieriger Aufgaben ein Modell von Lesekompetenzstufen, auf dem man gleichzeitig die Verteilung dieser Fähigkeiten innerhalb der untersuchten Gruppe darstellen kann.

Für den Grundschulbereich im deutschsprachigen Raum relevante Kompetenzmodelle ergaben sich aus den Studien IGLU 2001 (vgl. Bos et al. 2003), IGLU 2006 (vgl. Bos et al. 2007a) und auch aus den zurückliegenden VERA-Studien (vgl. Groß Ophoff et al. 2008). Wie Bremerich-Vos & Böhme (2009, S. 238) zeigen, ergibt eine Analyse der Modelle deutliche Gemeinsamkeiten, die man in Form einer Reihe von Fragen fassen kann:

- Kann einem Text eine wie auch immer platzierte Information abgewonnen werden?
- Können mehr oder weniger voneinander entfernt platzierte Informationen miteinander verknüpft werden?
- Ist beim Lesen eher lokales Verstehen (eines Satzes, eines Absatzes) oder eher globales Verstehen verlangt?
- Welche Arten von Schlüssen sind im Spiel, und auf welche Einheiten des Textes (Sätze, Absätze usw.) beziehen sie sich?

⁵ Als Distraktoren bezeichnet man „Fehlerverlockungen“ im Text selbst (wenn etwa mehrere Informationen aus dem Text auf den ersten Blick als Antwort in Betracht kommen) oder in der Aufgabenstellung (wenn in einer Multiple-Choice-Aufgabe mehrere Antwortoptionen plausibel scheinen und nur bei genauem Lesen bzw. Verstehen ausgeschlossen werden können).

- Können die Schlüsse als eher naheliegend angesehen werden (intendierte Inferenzen), oder sind sie elaborativ, d. h. sind mehr oder weniger spezifisches Fakten- und begriffliches Wissen, Welt- und Sprachwissen vorausgesetzt?

Es muss in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass alle Modelle notwendig eine Reihe von Unschärfen bzw. Fehlerquellen haben. Sie sind zwar für eine kriteriumsorientierte Bestimmung und Beurteilung von Schülerleistungen sehr hilfreich, dürfen aber nicht als exakte Messinstrumente missverstanden werden, wie es gelegentlich der Fall ist.

Die Ursachen für die Unschärfe liegen auf der Hand, u. a. die folgenden:

- Die Beschaffenheit des Modells hängt von der Qualität und Vielfalt der Aufgaben und Items ab. Je mehr unterschiedliche Aufgaben hier einfließen, desto besser kann eine Kompetenz beschrieben werden. Im Moment ist die Datenbasis trotz stark intensivierter empirischer Bildungsforschung in den letzten Jahren immer noch vergleichsweise schmal.
- Mit steigender Itemzahl passiert es schnell, dass die Beschreibungen der Merkmale von Aufgaben einerseits so detailliert ausfallen, dass Vergleiche kaum noch möglich sind. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass vorschnell generalisiert wird. Es ist deshalb wichtig, bewusst zu halten, dass die Stufenbeschreibungen sich nur auf deren „Kerne“ beziehen können. Eine sichere Zuordnung von Items zu einer Stufe ist derzeit (noch) nicht möglich. Das gleiche gilt natürlich für die zur Lösung dieser Items erforderlichen Kompetenzen.
- Die Stufen eines Kompetenzmodells müssen so gewählt werden, dass sie einerseits kommunizierbar sind (dass z. B. jede Stufe gleich „breit“ ist), andererseits aber die Übergänge zwischen den Stufen sachlich-inhaltlich plausibel sind. Hier sind häufig Kompromisse zu machen, denn es kommt öfter vor, dass Items, die der Beschreibung einer bestimmten Stufe entsprechen, dennoch auf einer höheren oder niedrigeren Stufe „landen“.

Schließlich: Die oberste Stufe des hier vorgestellten Kompetenzmodells ist nach oben offen, d. h. es sind prinzipiell noch schwierigere Items und noch höhere Leistungen möglich, als in der zugrunde liegenden Erhebung vorkamen. Die niedrigste Stufe ist nach unten offen, d. h. es sind noch leichtere Items denkbar, die auch noch von sehr schwachen Leserinnen und Lesern gelöst werden können.

Dieses Thema – die Differenzierung im unteren Bereich – ist in der dritten Klasse der Grundschule von besonderer Bedeutung, zumal das Modell partiell auf Basis von Erhebungen in der vierten Jahrgangsstufe entwickelt wurde. Es ist nämlich in diesem Alter davon auszugehen, dass man es bei den schwächeren Leserinnen und Lesern durchaus mit Kindern zu tun haben kann, die noch stark mit dem Dekodieren befasst sind und aus diesem Grunde auch einfache Leseverstehensaufgaben nicht bewältigen können⁶. Sie würden ebenfalls auf der Stufe I verortet, obwohl die Kompetenzbeschreibungen für diese Stufe nicht hinreichend auf sie zutreffen. Es ist bereits anlässlich früherer VERA-3-Durchgänge darauf hingewiesen worden, dass hier gezielt an dieser „technischen Seite des Lesens“ angesetzt werden muss. Für die individuelle Diagnose bietet der Markt verschiedene Instrumente⁷ bzw. eine gezielte Förderung des flüssigen Lesens⁸.

Um das Problem zumindest partiell zu entschärfen und gerade bei Kindern mit intensiverem Förderbedarf besser differenzieren zu können, wurde deswegen die unterste Stufe des Kompetenzmodells noch einmal unterteilt (in die Stufen Ia und Ib). Stufe Ia beschreibt nun sehr einfache Items, für deren Lösung nur ganz grundlegende Fähigkeiten des Textverstehens erforderlich sind. Die Differenzierung führt nun allerdings partiell zu Überschneidungen der Stufen Ib und II. Dies ist insofern unproblematisch, als ohnehin die Übergänge im Kompetenzerwerb fließend sind. Insbesondere gibt es immer wieder Bereiche, in denen Kinder ihrer eigenen Kompetenzentwicklung „voraus“ sind, weil sie z. B. aus einem besonderen Interesse heraus spezifisches Wissen haben und deswegen in diesem Bereich schon sehr schwierige Aufgaben lösen können. Auch in den aktuellen Vergleichsarbeiten finden sich Items, die ihren Merkmalen nach einer anderen Stufe zuzuordnen wären als angesichts der tatsächlich empirisch ermittelten Schwierigkeit (s. u.). Das Bild der „Stufen“ impliziert also etwas missverständlich ein „geordne-

⁶ vgl. Hosenfeld u. a. 2009, S. 2; hier wird die nähere Beschreibung der untersten Kompetenzstufe angeregt.

⁷ Eine Übersicht über solche Tests und Fördermöglichkeiten für verschiedene Aspekte der Lesekompetenz finden Sie im Themenheft „Lesen beobachten und fördern“ der Zeitschrift Praxis Deutsch (vgl. Voss/Blatt 2005).

⁸ Vielfältige Methoden zur Förderung schwacher Leserinnen und Leser beschreiben auch Rosebrock/Nix (2008).

tes“ Voranschreiten, eine strikte Reihenfolge, gleiche Abstände zwischen den Fähigkeitsniveaus etc., die man in den jungen Leserinnen und Lesern kaum finden wird.

Im folgenden Abschnitt finden Sie nun zunächst die beiden diesjährigen VERA-3-Lesetexte, die Sie aus den Testheften kennen. Im Anschluss wird das fünfstufige Kompetenzmodell, das der Rückmeldung der Leistungsstände zugrunde liegt, im Einzelnen erläutert und an den Teilaufgaben zu diesen Lesetexten illustriert. Es werden also für jedes einzelne Item diejenigen Merkmale angegeben, die vermutlich seine spezifischen kognitiven Anforderungen und damit seine Schwierigkeit begründen. In Kapitel 6 finden Sie in einer Grafik noch einmal alle Items auf den fünf Stufen des Modells angeordnet und mit den angezielten Substandards versehen.

4. Die Lesetexte

Aufgabe 1 im Testheft Lesen

Ist hier noch ein Zimmer frei?

Text: Kirsten Milhahn Foto: Annalisa Losacco

Hätte Andrea Bizarro gewusst, dass Elefanten Gewohnheitstiere sind - sein Buschhotel wäre bestimmt woanders gebaut worden und nicht auf diesem alten Wanderpfad einer Elefantenfamilie. Er war sicher, die grauen Riesen würden einen Bogen um das Haus machen, hier am Rande des Nationalparks im Nordosten Sambias. Aber die Elefanten denken gar nicht daran. Es ist doch ihr Weg! Regelmäßig trampeln sie mitten durch das Hotel! Jedes Jahr, wenn zur Regenzeit der alte Mangobaum im Hotelgarten Früchte trägt, geht das so: Neun Elefanten stapfen den Hang hinauf, marschieren zum Mangobaum und machen sich über

das reife Obst her. Dann trotten sie zur Hotelrezeption. Dazu stemmt die Leitkuh die Vorderbeine auf die Veranda, nimmt mit dem Hinterteil Schwung und wuchtet ihre 3500 Kilogramm in die Empfangshalle. Die anderen machen es ihr nach und ziehen quer durch das Gebäude. Dann verschwinden sie im Wald. Stunden später sind sie wieder da: durch die Rezeption, Picknick am Mangobaum, den Hang hinabgerutscht und dann ein erfrischendes Bad im Fluss. Bis zu viermal am Tag wandern die Tiere so durchs Hotel. Großen Schaden richten sie nicht an. Manchmal schauen sich die Elefanten hinter dem Tresen um, stecken den Rüssel in Kühlboxen, räumen Papierkörbe aus oder fegen Flaschen vom Tisch. Die Touristen freut's: Selten würden sie in der Wildnis Elefanten so nahe kommen.



Die neugierigen Dickhäuter beschnüffeln den Empfangsbereich des Hotels. Zum Glück ist dabei noch nie großer Schaden entstanden. Vielleicht auch, weil ihnen die Gäste dabei nicht in die Quere kommen.

Wörterklärung:

Sambia ist ein Land in Afrika.

Aufgabe 2 im Testheft Lesen

Der aufmerksame Beobachter

Ein kasachisches Volksmärchen

Einmal kam einem Mann ein Kamel aus seiner Herde abhanden. Als er auszog, um es zu suchen, holte er in der Steppe einen Reiter ein. Sie begrüßten einander und steckten sich ihre Pfeifchen an.

„Ich hab ein Kamel verloren“, klagte der Mann. „Hast du es nicht gesehen?“

„Ist dein Kamel auf dem linken Auge blind, und fehlen ihm die Vorderzähne?“

„Jaja!“, rief der Mann froh. „Wo ist es denn?“

„Ich weiß nicht, wo dein Kamel ist, ich sah nur gestern seine Spuren.“



Der Besitzer des Kamels aber glaubte dem Reiter nicht, sondern beschuldigte ihn, es gestohlen zu haben, und führte ihn vor den Richter.

Der fremde Mann sagte zum Richter: „Ich kann noch mehr über das Kamel sagen und habe es doch nicht gesehen.“

„Nun, so sprich!“

„Auf der einen Seite trug es ein Fässchen mit Honig, auf der anderen einen prallen Sack Weizen.“

„Jaja, er ist der Dieb!“, rief der Besitzer des Kamels.

Sogar der Richter glaubte das jetzt, doch fragte er den Angeklagten lieber noch einmal: „Hast du das Kamel gesehen?“

„Nein.“

„Woher aber weißt du das alles?“

„Nun, dass das Kamel auf dem linken Auge blind ist, sah ich daran, dass nur rechts von seinem Weg Gras abgefressen war.“ - „Und woher weißt du, dass es keine Vorderzähne hat?“

„Beim Grasens blieben in der Mitte immer einige Büschel der schmackhaften Disteln stehen.“

„So - und nun sag uns noch, woher du weißt, dass das Kamel Honig und Weizen trug?“

„Ganz einfach - auf der einen Seite des Weges saßen die Fliegen auf den Honigtropfen, und auf der anderen hüpfen die Spatzen und suchten Weizenkörner.“

„Ja, wenn das so war, dann glauben wir dir!“, riefen der Richter und der Kamelbesitzer, und sie gaben sich zufrieden.

5. Beschreibung der Kompetenzstufen und Beispielitems

Stufe Ia (bis 339⁹)

Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren, wobei Teile ihrer Formulierungen oft mit Teilen der Aufgabenformulierungen identisch sind

Den Kern der Anforderungen, die Kinder auf dieser Stufe bewältigen können, machen Aufgaben aus, bei denen es um das Auffinden expliziter Informationen geht. Diese stehen in der Regel in einzelnen Sätzen bzw. Satzteilen und häufig an prominenten Stellen im Text (z. B. zu Beginn des Textes, am Anfang eines Absatzes, am Textende).

In wenigen Fällen lösen Kinder auf dieser Stufe auch Aufgaben, bei denen einfache, vom Text her naheliegende Schlüsse im Spiel sind, für die nur Sprachwissen aktiviert werden muss. Die Schlüsse beziehen sich auf einzelne Stellen im Text, sind also lokaler Natur.

Schließlich sind Aufgaben auf diesem Niveau dadurch erleichtert, dass keine sehr plausiblen Distraktoren angeboten werden. Sie sind zudem fast immer im Multiple-Choice-Format gestaltet oder verlangen nur eine sehr kurze Antwort.

Ein Beispiel hierfür ist das folgende Item (Teilaufgabe 1.2) zum Text „Ist hier noch ein Zimmer frei?“ (Text 1):

<p>Welche Früchte naschen die Elefanten im Garten des Hotels?</p>  <hr/>
--

Im Text ist an mehreren Stellen von einem Mangobaum die Rede und davon, dass sich die Elefanten „über das reife Obst her[machen]“ bzw. von einem „Picknick am Mangobaum“. Da zudem im Text von keinen weiteren Früchten die Rede ist, kann der erforderliche Schluss auf Basis von einfachem Sprachwissen gezogen werden.

Stufe Ib (340 bis 389)

Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren und einfache, auch auf Weltwissen basierende Schlüsse ziehen

Auch auf dieser Stufe geht es noch um Aufgaben, bei denen die Frage in der Formulierung der gesuchten Information ähnelt. Etwa die Hälfte der Aufgaben, die Kinder auf diesem Niveau lösen können, hat aber mit textbasierten, von den Autorinnen und Autoren sozusagen intendierten Schlüssen zu tun. Diese Schlüsse sind einfach, beruhen zum Teil aber nicht nur auf Sprachwissen, sondern auch auf Weltwissen. Wie auf Stufe Ia beziehen sie sich fast ausnahmslos auf einzelne Textstellen.

Auch hier ist das Aufgabenformat noch überwiegend Multiple Choice; nur bei einem Fünftel der Items ist eine Kurzantwort zu notieren.

Im Text „Der aufmerksame Beobachter“ (Text 2) heißt es z. B. an einer Stelle „... auf der anderen [Seite des Weges] hüpfen die Spatzen und suchten Weizenkörner“. Auf diese Textstelle bezieht sich das folgende Multiple-Choice-Item (Teilaufgabe 2.6):

⁹ Bei diesen Zahlen handelt es sich um Werte auf der sog. Bildungsstandards-Metrik. Um die Leistungen in den Vergleichsarbeiten angemessen einschätzen zu können, werden dafür die in der Pilotierung gefundenen Lösungshäufigkeiten in Zahlenwerte „übersetzt“, wobei der Mittelwert einheitlich auf 500 festgelegt ist. Im Testheft für VERA-3-2010 hat z. B. das leichteste Item einen Wert von 289. Das entspricht einer Lösungshäufigkeit von 87 %. Das schwierigste Item wurde nur von 15 % der Kinder bewältigt und bekommt einen Skalenwert von 715. Eine genauere Erläuterung des Verfahrens findet sich bei Bremerich-Vos/Böhme 2009. Die genauen Werte der einzelnen Items werden in Kapitel 6 dargestellt.

Warum hüpfen die Spatzen am Weg?

- Sie freuen sich über die Weizenkörner.
- Sie picken Fliegen von den Honigtropfen.
- Sie wollen dem Mann eine Freude machen.
- Sie fressen von den Disteln.

Die richtige (erste) Option ist in ihrer Formulierung dem Text sehr ähnlich – die Distraktoren hingegen sind insbesondere für solche Kinder plausibel, die den Text nicht gelesen haben oder noch Mühe beim Dekodieren haben und sich daher auf das Wiedererkennen einzelner Wörter verlassen.

Auf beiden Teilstufen (Ia und Ib) wird fast durchgängig „Konkretes“ fokussiert. Es wird u. a. nach Namen, Zahlen, Orten, Zeiten gefragt, gelegentlich auch nach Motiven für sinnlich wahrnehmbare Verhaltensweisen.

So geht es z. B. im folgenden Item (Teilaufgabe 2.3), das sich auf der Stufe Ib befindet, um ein Motiv einer Figur, das die Grundlage für die zentrale Komplikation des Textes darstellt:

Der Mann hält den Reiter für einen Dieb, weil der Reiter ...

- nichts über das Kamel sagen will.
- das Kamel beschreiben kann.
- das Kamel bei sich hat.
- das Kamel versteckt hat.

Stufe II (390 bis 464)

Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen

Kinder auf Kompetenzstufe II können in der Regel nicht nur einzelne konkrete Informationen erkennen und wiedergeben. Sie lösen auch häufiger als auf Stufe I Aufgaben, bei denen eine gegebene Information mit einer anderen zu verknüpfen ist. Dabei sind diese Informationen in der Regel im Text eher benachbart, aber die Verknüpfung ist nicht explizit gegeben, sondern muss erschlossen werden. Es handelt sich um einfach herzustellende kausale Beziehungen, Motive von Handlungen und Ursachen von Vorgängen. Die Lokalisierung von Informationen ist im Vergleich mit Stufe I manchmal dadurch erschwert, dass im Text oder in der Aufgabenstellung plausible Distraktoren vorkommen. Wie auf Stufe I geht es fast durchgängig um Multiple-Choice-Aufgaben und kleine Schreibaufgaben.

Ein Beispiel für ein Item (Teilaufgabe 1.3) auf Stufe II ist die folgende Frage zu Text 1:

Warum wandern die Elefanten durch das Hotel?

- Sie benutzen ihren alten Wanderpfad.
- Sie werden von den Touristen angelockt.
- Sie suchen Schutz vor dem Regen.
- Sie suchen im Hotel nach einem Schlafplatz.

Die richtige Lösung (erste Option) muss geschlossen werden aus den folgenden Textstellen: „Hätte Andrea Bizarro gewusst, dass Elefanten Gewohnheitstiere sind – sein Buschhotel wäre bestimmt woanders gebaut worden und nicht auf diesem alten Wanderpfad einer Elefantenfamilie. Er war sicher, die grauen Riesen würden einen Bogen um das Haus machen [...] Aber die Elefanten denken gar nicht daran. Es ist doch ihr Weg!“

Ein anderes Item (Teilaufgabe 1.4) zum gleichen Text erweist sich ebenfalls als nicht ganz einfach zu lösen, obwohl es hier um das Lokalisieren einer einzelnen Textstelle geht.

Wie reagieren die Touristen auf die Besuche der Elefanten?

- Sie sind verärgert.
- Es ist ihnen egal.
- Sie haben Angst.
- Sie freuen sich.

Die für die Lösung (vierte Option) relevante Textstelle findet sich fast am Ende des Textes: „Die Touristen freut's.“ und ist insofern etwas schwieriger aufzufinden.

Die Information zum folgenden Item (Teilaufgabe 1.8) befindet sich dagegen direkt unter der Überschrift:

Was haben Kirsten Milhahn und Annalisa Losacco mit der Entstehung des Textes „Ist hier noch ein Zimmer frei?“ zu tun?



Vermutlich liegt die Schwierigkeit für schwache LeserInnen hier weniger im Auffinden, sondern in der Übertragung der gekürzten Information („Text: Kirsten Milhan Foto: Annalisa Losacco“) in eine eigene Antwortformulierung.

Ebenfalls auf Stufe II ist das folgende Item (Teilaufgabe 1.5) einzuordnen:

Zu welcher Zeit im Jahr kommen die Elefanten in das Hotel?



Die richtige Lösung („Regenzeit/wenn der alte Mangobaum Früchte trägt“) kann man zwar wörtlich aus dem Text übernehmen („Jedes Jahr, wenn zur Regenzeit der alte Mangobaum im Hotelgarten Früchte trägt, geht das so: ...“). Diese Stelle muss aber mit dem vorigen Satz („Regelmäßig trampeln sie mitten durch das Hotel“) oder der folgenden ausführlicheren Beschreibung des Elefantenbesuchs in Verbindung gebracht werden.

Das folgende Item (Teilaufgabe 2.4) zum zweiten Text landet mit einem Kennwert von 463 nur knapp auf Stufe II. Gefragt ist nach einer Charakterisierung des Reiters (richtig: vierte Option), für die man vermutlich auf ein Gesamtverständnis von dessen Verhalten auf Grundlage des Gesamttextes zurückgreifen muss. Möglicherweise hilft hier aber auch ein (implizites) Textmusterwissen über typische Figurenkonstellationen im Märchen, nach dem Kinder die eher negativ besetzten Eigenschaften leichter ausschließen können.

Welche Eigenschaft trifft auf den Reiter zu? Er ist...

- schadenfroh.
- listig.
- sprachlos.
- klug.

Stufe III (465 bis 539)

„Verstreute“ Informationen verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen

Ebenfalls an der Grenze zwischen den Stufen II und III befindet sich das folgende Item (Teilaufgabe 2.2):

Woher weiß der Reiter, dass das Kamel keine Vorderzähne mehr hat?

Unterstreiche die Antwort im Text.

Es ist eine bestimmte Textstelle aufzusuchen (und zu unterstreichen). Diese ist jedoch nicht ohne weiteres als Äußerung des Reiters identifizierbar und auch nicht als Angabe eines Grundes markiert („Beim Graseln blieben in der Mitte immer einige Büschel der schmackhaften Disteln stehen.“) und setzt insofern den inhaltlichen Nachvollzug des Dialoges voraus.

Den Kern der Aufgaben, die Kinder auf Kompetenzstufe III lösen können, bilden jedoch Multiple-Choice- oder auch Kurzantwort-Items, bei denen es um die Verknüpfung bzw. Integration von Informationen geht, die über den jeweiligen Text verstreut sein können.

Dabei geht es z. B. um die Feststellung von semantischen Ähnlichkeiten entfernt platzierter Sätze, um die Identifizierung einer Figur, aus deren Perspektive erzählt wird, um die Angabe der Adressaten von Figurenrede, wobei jeweils mehrere Textstellen berücksichtigt werden müssen.

Bei dem folgenden Item (Teilaufgabe 2.1) muss die korrekte Antwort („Er will sein Kamel suchen.“) aus der folgenden Textstelle erschlossen werden: „Einmal kam einem Mann ein Kamel aus seiner Herde abhanden. Als er auszog, um es zu suchen, holte er in der Steppe einen Reiter ein.“ Allein aufgrund der erforderlichen Verknüpfung und Rückschlüsse wäre dieses Item durchaus auch typisch für die Stufe II – für die etwas größere Schwierigkeit mag die Tatsache

verantwortlich sein, dass die Antwort selbst formuliert werden muss, was eher für Aufgabenstellungen höherer Stufen typisch ist.

Warum zieht der Mann in die Steppe?



Ein aufgrund des Tabellenformats mit drei Spalten besonders komplexes Beispiel für die Identifikation von Sprechern ist das folgende Item (Teilaufgabe 2.8):

Wer sagt das?	Besitzer	Reiter	Richter
„Ich hab ein Kamel verloren.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Ich kann noch mehr über das Kamel sagen.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Jaja, er ist der Dieb.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Woher aber weißt du das alles?“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Ich weiß nicht, wo dein Kamel ist.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dieses Item kann entweder auf Grundlage eines beim Lesen entwickelten mentalen Modells der Figurenkonstellation gelöst werden oder die betreffenden Sätze im Text müssen nochmals aufgesucht werden und in deren Umfeld der jeweilige Sprecher ermittelt. Sehr wahrscheinlich nutzen die meisten Kinder eine Kombination dieser beiden Strategien.

Für das folgende Item (Teilaufgabe 2.5) schließlich muss der ganze Text nach Bezeichnungen für eine Figur durchsucht werden:

Der Reiter ist der „aufmerksame Beobachter“. Wie wird er im Text noch genannt?



Diese Aufgabe setzt ein zumindest lokales Verständnis für die Figurenkonstellation voraus, um mindestens eine der weiteren Bezeichnungen zu finden (*fremder Mann, Angeklagter, bei liberaler Auslegung auch: Dieb*).

Stufe IV (540 bis 614)

Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen
Eine parallele Aufgabenstellung zum Text 1 ist das folgende Item (Teilaufgabe 1.6):

Wie werden die Elefanten in dem Artikel noch genannt?

1.

2.

Es hat hinsichtlich der notwendigen Kompetenzen das gleiche Profil wie das zuvor beschriebene Item, ist aber sogar der Stufe IV zugeordnet, weil das Auffinden von mindestens zwei (von allerdings insgesamt sechs möglichen) Bezeichnungen gefordert ist.

Typischerweise können Kinder auf Kompetenzstufe IV über die bisher dargestellten Aufgaben hinaus zu einem guten Teil auch Aufgaben lösen, die so formuliert sind, dass die Zuordnung der gesuchten Informationen erschwert ist. In einigen Items wird nach Handlungsmotiven von Protagonisten gefragt, die in den jeweiligen Texten nicht expliziert sind, sondern in Kenntnis größerer Textteile bzw. des Textes insgesamt erschlossen werden müssen.

Andere Aufgaben – im Multiple-Choice-Format – enthalten in den jeweiligen Texten selbst vorkommende hochplausible Distraktoren; es gibt auch einige mehrteilige Richtig-Falsch-Items, bei denen man sich auf ein Verständnis des Textes im Ganzen stützen muss bzw. in deren Rahmen sprachlogisches Wissen zu aktivieren ist.

Ein Beispiel (Teilaufgabe 1.9) für eine solche Aufgabe bezieht sich auf eine Textstelle in Text 1, in der es heißt: *„Neun Elefanten stapfen den Hang hinauf, marschieren zum Mangobaum und machen sich über das reife Obst her. Dann trotten sie zur Hotelrezeption. Dazu stemmt die Leitkuh die Vorderbeine auf die Veranda, nimmt mit dem Hinterteil Schwung und wuchtet ihre 3500 Kilogramm in die Empfangshalle. Die anderen machen es ihr nach und ziehen quer durch das Gebäude [...]“* Die Antwort auf die Frage: *„Was ist eine Leitkuh?“* muss aus den folgenden Optionen ausgewählt werden:

Was ist eine Leitkuh?

- eine Kuh, die mit den Elefanten lebt
- ein Elefant, der im Hotel wohnt
- die Königin der Regenwaldtiere
- die Anführerin der Elefantenherde

Wegen der Formulierung der durchweg plausiblen Distraktoren lässt sich die Wahl nicht durch bloß sprachliches Wissen begründen, sondern vermutlich durch Vergegenwärtigung der Situation, wonach das Tier Teil der Elefantenherde sein muss (wobei das Wort „Herde“ im Text ebenfalls nicht auftaucht). Die Tatsache, dass dieses Item mit einem Kennwert von 614 schon in die Nähe der Stufe V rückt, weist darauf hin, dass das Wort den Kindern tatsächlich nicht bekannt ist, seine Bedeutung also aus dem Text erschlossen werden muss.

Eine dritte Frage zum Text 1 landet auf der Schwierigkeitsstufe IV (Teilaufgabe 1.10):

Passt die Überschrift zum Text? Begründe deine Meinung.



Zwar handelt es sich um eine Frage, die auf das Bewerten und Beurteilen abzielt, was typischerweise eine komplexe Anforderung darstellt. Da aber das schriftliche Argumentieren, das hier ja gefordert ist, in der Grundschule noch nicht zu den gängigen Unterrichtsinhalten zählt, wird die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt. Im Rahmen dieser Anforderung gelingt es den besseren Leserinnen und Lesern, eine begründete Position zu formulieren, die den Gesamttext mit der Überschrift in Zusammenhang bringt.

Auch zum zweiten Text finden sich zwei Aufgabenstellungen auf Stufe IV. Im folgenden Item (Teilaufgabe 2.9) müssen die Ereignisse in der Geschichte in eine Reihenfolge gebracht werden.

Hier ist etwas durcheinander geraten.

Nummeriere die Ereignisse in der richtigen Reihenfolge.

_____ Der Mann beschuldigt den Reiter gestohlen zu haben.

_____ Der Richter befragt den Angeklagten noch einmal.

_____ Der Kamelbesitzer klagt einem Reiter sein Leid.

_____ Der Richter und der Besitzer geben sich zufrieden.

1 Ein Kamel ist aus der Herde abhanden gekommen.

Hier wäre eine individuelle Fehleranalyse sicher besonders interessant. Zwar entspricht die richtige Reihenfolge auch der Reihenfolge im Text, die Sortieraufgabe stellt aber auch für Kinder, die den Hergang der Geschichte verstanden haben, eine besondere Konzentrationsleistung dar, die möglicherweise für die größere Schwierigkeit verantwortlich ist.

Als sehr schwierig, an der Grenze zur Stufe V, erweist sich das folgende Item (Teilaufgabe 2.7):

Das Kamel...	stimmt	stimmt nicht
ist auf dem rechten Auge blind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trägt ein Fässchen mit Honig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lässt kein Bündel der schmackhaften Disteln stehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hat keine Backenzähne mehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist dem Reiter unterwegs begegnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Das ist insofern überraschend, als es seiner Struktur nach eher der Stufe III zuzuordnen wäre. Es zeigt sich aber, dass gerade die Schwierigkeit dieser Richtig-Falsch-Items als „Paket“ schlecht vorhersagbar ist. Es müsste ja jede einzelne Aussage bezüglich der für die Lösung notwendigen Kompetenz überprüft werden. Auch die Anzahl der Aussagen wirkt sich natürlich auf die Lösungshäufigkeit aus. Denkbar ist in diesem Fall zudem, dass der Bezug auf einen Lesetext, in dem es um wahre oder falsche Aussagen geht, zu Missverständnissen geführt hat. Tatsächlich bleibt ja in der Geschichte einiges offen. Kinder könnten irrtümlich glauben, es ginge um ihre persönliche Einschätzung der Darstellung durch den Reiter.

Stufe V (ab 615)

Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen

Kinder auf der höchsten Kompetenzstufe V beantworten nicht nur Fragen nach dem Textthema und nach Handlungsmotiven, die im Text nicht explizit genannt sind. Sie können vor allem im Rahmen von komplexeren offenen Items Behauptungen selbstständig begründen, wobei die verlangten Schlüsse einmal mehr, einmal weniger textbasiert sind (Teilaufgabe 2.10):

<p>Das Märchen endet mit „und sie gaben sich zufrieden“. Stefan meint, das bedeutet: „Ende gut, alles gut.“ Stimmt du ihm zu? Begründe.</p>


Dieses Item zielt darauf ab, dass das Märchen zwei verschiedene Komplikationen enthält (1. Ein Kamel ist verschwunden; 2. Der Reiter wird als Dieb angeklagt), von denen aber nur die zweite aufgelöst wird. Als Anzeichen einer umfassenden Einfühlung in die Geschichte wird es interpretiert, wenn Schülerinnen und Schüler in ihrer Antwort auf diesen Umstand eingehen. Weil in der Auswertungsanleitung eine Stellungnahme in diese Richtung erwartet wird, lösen nur wenige Kinder diese Aufgabe korrekt.

Auch das zweite Item (Teilaufgabe 1.1), bei dem die Bedeutung eines unbekanntes Wortes (hier: „Gewohnheitstier“) aus dem Text erschlossen werden muss, findet sich auf der höchsten Stufe:

Was ist mit der Aussage „Elefanten sind Gewohnheitstiere“ gemeint?

- Sie fressen das ganze Jahr über nur Früchte.
- Sie wollen in der Nähe der Hotelgäste sein.
- Sie ändern alte Verhaltensweisen nicht.
- Sie sind besonders gut an die Regenzeit gewöhnt.

Das schwierigste Item (Teilaufgabe 1.7) ist wiederum eines, bei dem mehrere Aussagen am Text auf ihre Richtigkeit geprüft werden müssen. Gründe hierfür sind zum einen die Tatsache, dass es sich sogar um sechs Aussagen handelt, zum anderen aber auch die „Plausibilität“ der Distraktoren, die teilweise in ihrer Formulierung dem Text sehr ähnlich sind.

Was steht im Text?

Die Elefanten...	richtig	falsch
stecken den Rüssel in die Taschen der Touristen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lassen Flaschen vom Tisch fallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nehmen ein erfrischendes Bad im Pool.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schauen sich hinter dem Tresen um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
richten im Hotel großen Schaden an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
marschieren durch die Gästezimmer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Anordnung der VERA-3-Items 2010 auf den Kompetenzstufen

Im Folgenden werden alle Items des VERA-3-Testhefts „Lesen“ aus dem Jahr 2010 mit Angabe des genauen Punktwerts auf der Bildungsstandards-Metrik auf dem Kompetenzstufenmodell angeordnet. Die Werte beziehen sich dabei auf Lösungshäufigkeiten im Rahmen der Pilotierungsstudie, die im August/September 2009 an über 2.300 Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurde.

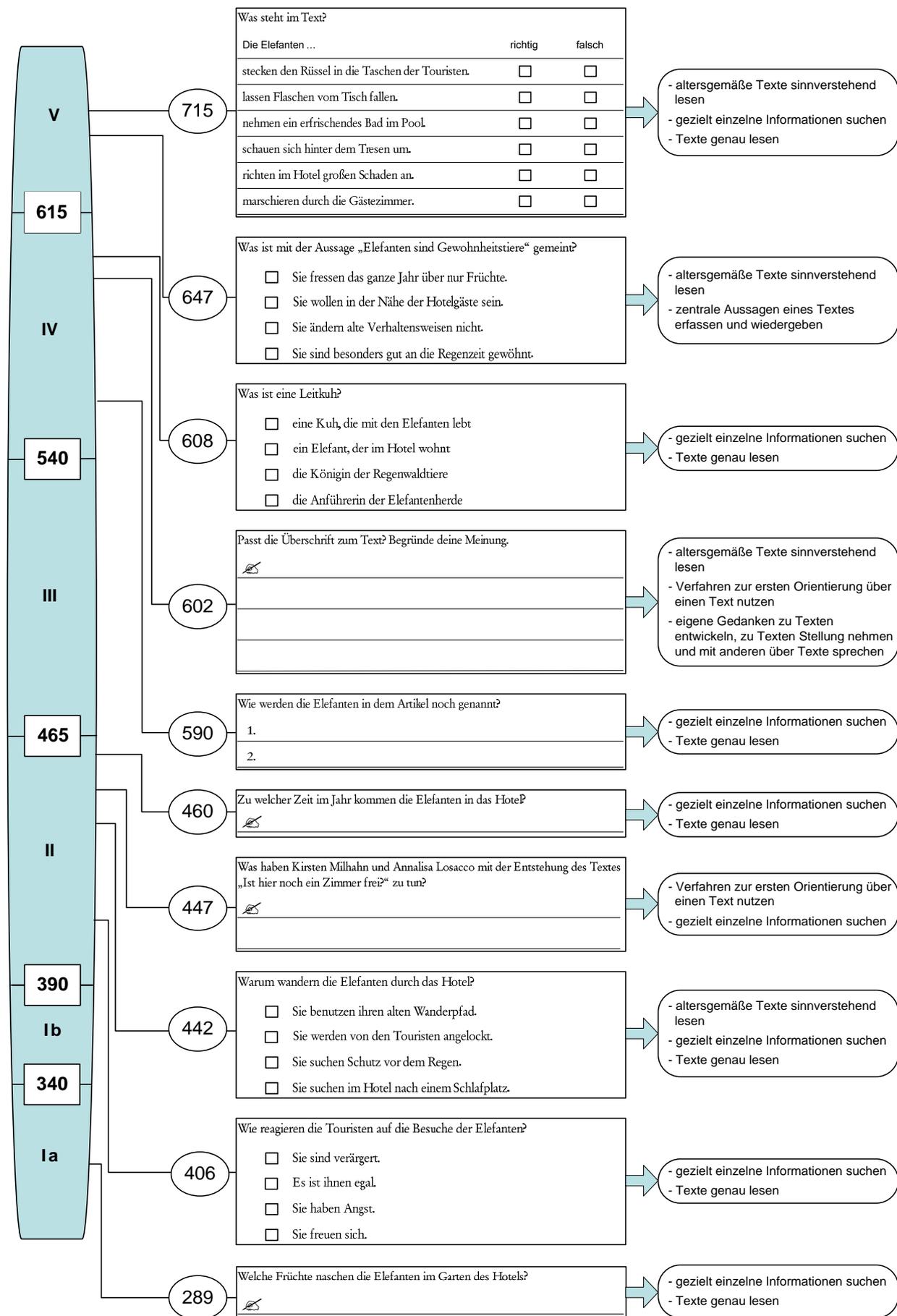


Abb. 1: Kompetenzstufen und Items zum Text „Ist hier noch ein Zimmer frei?“

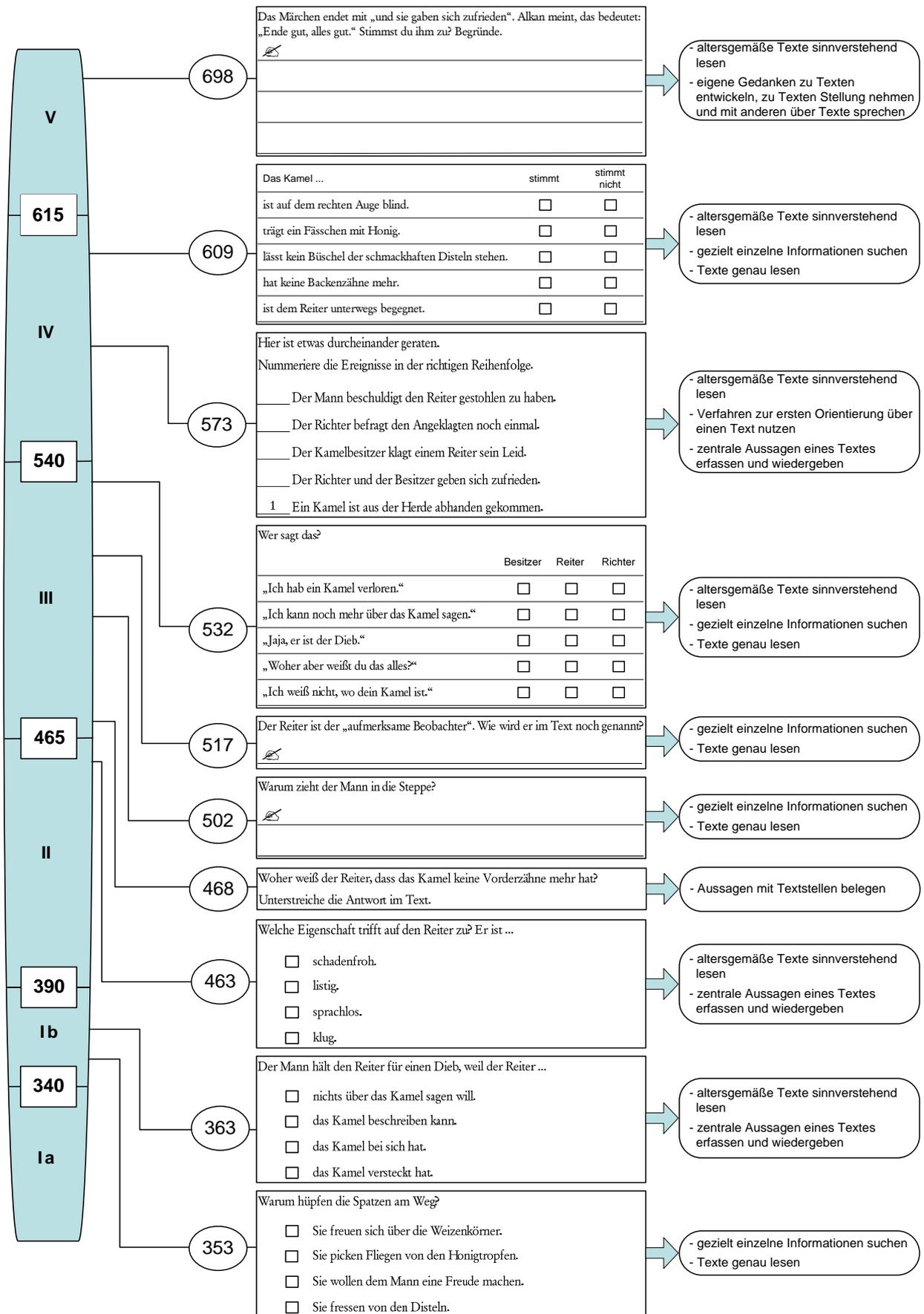


Abb. 2: Kompetenzstufen und Items zum Text „Der aufmerksame Beobachter“

7. Hinweise zur weiteren Arbeit

Zur Lesekompetenz gehört u. a., dass man Wortbedeutungen schnell und sicher erfasst, bei Bedarf geschriebene Wörter lautlich richtig wiedergibt, dass man die Struktur von Sätzen erkennt und versteht und dass man über die Satzgrenzen hinweg inhaltliche Beziehungen erfasst bzw. aufgrund von Schlüssen herstellt. Wenn die „höheren“ Prozesse des Verstehens von Absätzen und des ganzen Textes gelingen sollen, müssen die „tieferen“ Prozesse auf der Ebene der Wörter möglichst schnell und automatisiert verlaufen. Erst dann hat man genügend Ressourcen für die Bewältigung der „höheren“ Prozesse zur Verfügung.

Deshalb finden Sie hier zunächst einige Hinweise auf Verfahren, die sich im Zusammenhang mit der Förderung im Bereich der „tieferen“ Prozesse bewährt haben. Es folgen einige Anmerkungen zum Üben von Lesemethoden bzw. -strategien. Dann werden Tipps gegeben, worauf man achten sollte, wenn man Leseaufgaben unter Bezug auf das hier vorgestellte Modell einer Stufung der Lesekompetenz entwickeln möchte. Schließlich wird daran erinnert, dass die Lesekompetenz mehr ausmacht als eine kognitive Fähigkeit.

Zur Förderung grundlegender Fähigkeiten

- Im Rahmen von kleinen Leseproben kann man – am besten in einem geschützten Bereich – ohne großen Aufwand ermitteln, wie Kinder einzelne Wörter erlesen. Wie gliedern sie die Wörter, dehnen sie z. B. einzelne Laute so, dass es gar nicht zu einem Verstehen der Wortbedeutung kommt? Gibt es häufiger Ersetzungen und Auslassungen, ohne dass sich die Kinder selbst korrigieren? Wie schnell wird überhaupt gelesen, wie viele Wörter werden z. B. in einer Minute bewältigt? So kann man die Voraussetzungen für eine gezielte Förderung schaffen.
- Kinder, die Wörter noch häufig buchstabenweise erlesen, können üben, sie in Silben oder Morpheme zu gliedern, z. B. durch Silbenklatschen und dadurch, dass sie Wörter nach der Anzahl der Silben ordnen. Schwierigere, lange Wörter kann man mit Silbenbögen anbieten. Hilfreich sind auch Reimübungen. Die Kinder lernen hier, den Reimteil des Wortes als Einheit zu erfassen. Geht es um die Morphemstruktur etwa von Verben im Rahmen von Sätzen, kann man die Verben ohne Flexionsendungen anbieten und die Kinder sie ergänzen lassen. Komplexere Wörter mit mehreren Stämmen kann man zerlegen lassen. Besonders beliebt ist das Konstruieren und Erlesen von Phantasiezusammensetzungen wie z. B. *Tigerbär* oder *Affenelefant*, wobei die Schülerinnen und Schüler sich auch mit der Frage beschäftigen sollen, ob ein Tigerbär ein Bär oder ein Tiger ist. Hier geht es um die Unterscheidung von Grundwort und Bestimmungswort.
- Häufig kommen Kinder schon auf der Ebene einzelner Wörter nicht zu einem Leseerfolg, weil sie diese Wörter weder in ihrem aktiven noch in ihrem passiven Wortschatz haben. Sollen kleine Texte gemeinsam gelesen werden, in denen solche Wörter voraussichtlich gehäuft vorkommen, bietet es sich an, für eine Vorentlastung zu sorgen. Einzelne Wörter werden gemeinsam gelesen und kundige Kinder erläutern ihre Bedeutung, wenn möglich und nötig auch mit nonverbalen Mitteln z. B. im Rahmen von darstellendem Spiel.
- Soll das Lesen auf der Ebene des Satzes geübt werden, kann man Satzfragmente vorgeben. Verben verlangen eine bestimmte Zahl an „Mitspielern“, aber es stehen nicht alle da und es muss eine Vermutung dazu geäußert werden, was wohl noch „kommen“ müsste: *Der Junge schenkt dem Mädchen Die Familie wohnt* Wenn es darum geht, Kinder auf dem Weg vom wortweisen zum wortgruppenweisen bzw. satzgliedorientierten Lesen zu unterstützen, haben sich Legekarten, Satzschieber und dergleichen bewährt.¹⁰
- Mittlerweile gibt es gut begründete Hinweise darauf, dass sich die Leseflüssigkeit der Kinder durch die Bildung von Lautlese-Tandems deutlich verbessern lässt. Die Tandems bestehen aus einem „Spieler“ und einem „Trainer“. Der Spieler ist der deutlich schwächere Leser. Sein

¹⁰ Eine Fülle von Hinweisen gerade zur Förderung von leseschwachen Schülerinnen und Schülern in den genannten und weiteren Bereichen findet man in dem Buch „Üben im Leseunterricht der Grundschule“ von Annegret von Wedel-Wolff (1997).

Trainer, ein lesestarker Schüler, „liest mit dem Finger mit“, macht auf Fehler aufmerksam und wiederholt die Prozedur, bis der Spieler allein sein Tempo deutlich erhöht hat und fehlerlos und angemessen betonend liest. Das Reihumlesen dagegen ist kritisch zu sehen. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler lesen hier jeweils nur kleine Passagen, sodass ein Übungseffekt kaum zu erwarten ist. Außerdem können sich gerade die schwächsten Leserinnen und Leser bloßgestellt fühlen, während gute Leser sich womöglich schnell langweilen.¹¹

Zum Lernen und Üben von Methoden bzw. Strategien

Was die „höheren“ Prozesse beim verstehenden Lesen angeht, so bietet es sich an, einige Methoden bzw. Strategien der Texterschließung zu lehren und auch immer wieder auf ihre Anwendung zu achten. Denn es wird häufig beobachtet, dass Kinder einige dieser Methoden zwar kennen, dass sie diese Strategien aber nicht von sich aus bei neuen Texten anwenden.

- Zu den ordnenden und die Menge der Informationen reduzierenden Methoden gehört es, dass man etwas Wichtiges unterstreicht. Was wichtig ist, hat u. a. mit dem Interesse zu tun, mit dem man an einen Text herangeht. Deshalb sollte dieses Interesse zunächst geklärt werden. Geht es etwa darum, in einem Text nur eine einzelne Information zu finden, und ist alles andere, was sonst noch im Text stehen mag, insofern unwichtig? In einem längeren Erzähltext z. B. kann man auch dadurch Ordnung schaffen, dass man die Beziehungen der Figuren in einem Schema darstellt. Es kann darüber hinaus sinnvoll sein, in einem längeren Text Überschriften zu den einzelnen Abschnitten finden oder, wenn der Text das nahelegt, Schlüsselsätze und -wörter markieren zu lassen.
- Auch mit Kindern in dritten Klassen lässt sich bereits üben, wie man das Gelesene bewusst mit dem eigenen Vorwissen und eigenen Vorstellungen verbindet. Beispiele für solche „elaborativen“ Methoden sind die bildliche oder szenische Umsetzung.
- Als „reflexiv“ (oder „metakognitiv“) können Methoden verstanden werden, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich beim Verstehen gleichsam über die eigene Schulter zu schauen. So kann man lernen, dass es im Umgang mit manchen Texten sinnvoll ist, sich bereits vor dem eigentlichen Lesen zu fragen, was man denn zu einem bestimmten Thema bereits weiß. Solche Texte könnten etwa Titel haben wie „Die mittelalterliche Burg“ und „Warum die Dinosaurier ausstarben“. Nach der Lektüre können sich die Kinder dann fragen, was sie neu erfahren haben. Es bietet sich darüber hinaus an, den Schülerinnen und Schülern modellhaft, d. h. durchaus auch schauspielernd, vorzuführen, wie man den eigenen Leseprozess „überwachen“ kann: Die Lehrperson liest, stockt und sagt, dass sie ein Wort oder einen Satz nicht verstanden hat. Sie zeigt, was man tun kann: Erschließt sich die Bedeutung vielleicht aus dem Kontext? Wenn nicht: Kann ich jemanden fragen oder irgendwo nachschlagen? Die Kinder sollen lernen, dass auch kompetente Leserinnen und Leser manchmal etwas nicht verstehen und dass es durchaus „normal“ ist, sich dann nach Hilfe umzusehen. Wenn man im Hinblick auf das „Überwachen“ sich als Lehrkraft zunächst selbst als Modell anbietet, kann man insbesondere auch schwächeren Leserinnen und Lesern helfen: Gerade sie bemerken nämlich oft nicht, dass sie etwas nicht verstehen.¹²

Worauf man bei der eigenständigen Entwicklung von Leseaufgaben achten sollte

Es gibt, wie bereits gesagt wurde (s. o.), einige Modelle der Lesekompetenz, deren Gemeinsamkeiten man in Form von Fragen fassen kann:

¹¹ Informationen nicht nur zu verschiedenen Verfahren des lauten Lesens, sondern auch zum „Viellese“ und zu Lesestrategien finden sich bei Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2008).

¹² Vgl. die Anmerkungen zu Strategien in den „Hinweisen zur Weiterarbeit“ zu früheren VERA-3-Durchgängen (Hosenfeld u. a. 2009). Für den Grundschulunterricht eignet sich auch das Buch „Wege zum selbständigen Lesen“ von Erika Altenburg (1993). Für etwas ältere Schülerinnen und Schüler bietet das Lesetraining „Wir werden Textdetektive“ von Andreas Gold u. a. (2006) viele Anregungen.

- Können die Kinder einem Text eine bestimmte einzelne Information „entnehmen“ bzw. abgewinnen?
- Können sie im Text mehr oder weniger weit voneinander entfernte Informationen miteinander verknüpfen?
- 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 oder komplexer und wie kann man das Wissen einschätzen, das die Kinder dafür brauchen?

Für eher schwache Leserinnen und Leser sind Aufgaben geeignet, bei denen es darum geht, an mehr oder weniger prominenten Stellen im Text Informationen zu lokalisieren. Dabei kann die Frage bzw. Aufgabe Teile der gesuchten Formulierung bereits enthalten. Wichtig ist, dass man als Lehrkraft nicht nach Details fragt, die für das Textverständnis gar nicht wichtig sind.

Schwieriger sind Aufgaben, bei denen „verstreute“ Informationen verknüpft werden müssen. Ist z. B. in einem Text zu Beginn davon die Rede, dass eine Figur ängstlich ist, und heißt es am Ende, dass sie sich nicht auf eine Auseinandersetzung mit einer anderen Figur einlässt, dann verlangt eine Antwort auf die Frage nach ihrem Motiv die Verknüpfung dieser Textstellen.

Zu den Schlüssen: Einfach ist ein Schluss etwa dann, wenn er sich auf benachbarte Informationen bezieht, deren inhaltliche Beziehung zwar nicht ausdrücklich formuliert ist, aber auf der Hand liegt. Das ist z. B. der Fall, wenn es in einem Text heißt *Thomas ging nicht in die Schule. Er war krank*. Schwieriger wird es, wenn für die Lösung der Aufgabe mehr Vorwissen benötigt wird wie im folgenden Fall: *Die Getränke wurden nach einer Viertelstunde gebracht. Die Gäste waren unzufrieden*. Auch hier geht es um eine Beziehung von Grund und Folge. Um das zu verstehen, muss man aber an Vorwissen mitbringen, dass man „normalerweise“ schneller bedient wird.

Am schwierigsten sind im Allgemeinen Aufgaben, deren Lösung das Verstehen des gesamten Textes voraussetzt. Dabei kann es z. B. um die Textintention gehen (Was ist die Moral einer Fabel, die im Text nicht explizit benannt ist?) oder darum, dass man einen Text als Ganzen bewerten soll: *Findest Du, dass eine Geschichte wie diese in Wirklichkeit passieren könnte? Begründe Deine Meinung*.

Wenn man Aufgaben zum Leseverstehen auf **verschiedenen** Stufen formuliert hat, kann man auf vielfältige Weise für innere Differenzierung sorgen und so der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen. Eine dieser Möglichkeiten besteht darin, dass man ein „Fundamentum“ für alle und ein „Additum“ für lesestarke Kinder vorsieht. Man kann z. B. auch ein Lernen an Stationen planen, wobei man nicht vergessen sollte, ausdrücklich auf die unterschiedlichen Schwierigkeiten der Aufgaben hinzuweisen, die an verschiedenen Stellen des Klassenraums platziert sind. Gerade Lehrkräfte an Grundschulen verfügen in der Regel über ein reichhaltiges Methodeninventar. Für welche Varianten der Binnendifferenzierung man sich entscheidet, hängt vor allem von den konkreten Bedingungen vor Ort ab.

Lesekompetenz – nicht nur kognitive Fähigkeit

Alle bisherigen Hinweise zielen auf die Förderung **kognitiver** Teilaspekte der Lesekompetenz.

Zur Lesekompetenz gehört aber mehr, vor allem auch eine emotionale und motivationale Komponente. Auch eine soziale Komponente ist im Spiel, geht es doch auch darum, dass Kinder in der Lage sein sollten, sich mit anderen im Rahmen von „Anschlusskommunikation“ über Gelesenes zu verständigen. Wer die Erfahrung macht, dass er mit Leseaufgaben immer besser zurechtkommt, wird im Allgemeinen auch motivierter an das Lesen herangehen. Und wer motivierter ist, nutzt eher Lesegelegenheiten, was wiederum zu einem Kompetenzzuwachs beitragen kann. Insofern sind die kognitive und die motivationale Seite miteinander verbunden. Es gibt eine Fülle von Vorschlägen, wie man als Lehrkraft in der Grundschule zur Steigerung der Lesemotivation beitragen kann. Diese Vorschläge – von Lesecken und Bücherkisten über Lesenacht und Lesepass bis hin zu Lesepaten und Lesewettbewerben usw. – hier aufzulisten, würde zu weit führen. Eine kommentierte Zusammenstellung mit weiteren Literaturhinweisen findet sich z. B. bei Rosebrock & Nix (2008, S. 101 ff.). Die Realisierung solcher Verfahren der Leseanimation trägt dazu bei, dass die Kinder die Grundschule als einen Ort ansehen können, wo auf die Kultur des Lesens ganz besonderer Wert gelegt wird.

8. Literatur

Altenburg, E. (1993): Wege zum selbständigen Lesen. Berlin: Cornelsen

Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69–140.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bonn, Berlin: BMBF.

Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert/K./Valtin, R. (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bremerich-Vos, A./Böhme, K. (2009): Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In: Granzer, D./Köller, O./Bremerich-Vos, A. (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 228-261.

Gold, A./Mokhlesgerami, J./Rühl, K. (2006): Wir werden Textdetektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Groß Ophoff, J./Isaac, K./Hosenfeld, I./Eichler, W. (2008): Erfassung von Leseverständnis im Projekt VERA. In: Hofmann, B./Valtin, R. (Hrsg.): Checkpoint Literacy. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS), S. 36-51.

Hosenfeld, I./Isaac, K./Metzeld, D./Zimmer-Müller, M. (2009): Hinweise zur Weiterarbeit. Erläuterungen zu den Deutschaufgaben 2009. Landau: Universität Landau.

Hurrelmann, B. (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 18-28.

Kirsch, I.S./Jungeblut, A./Mosenthal, P.B. (1998): The measurement of adult literacy. In: Murray, T.S./Kirsch, I.S./Jenkins, L. (Hrsg.): Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first international adult literacy survey. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

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

Rosebrock, C./Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

von Wedel-Wolff, A. (1997): Üben im Leseunterricht der Grundschule. Braunschweig: Westermann.

Voss, A./Blatt, I. (2005): Lesetests für die Grundschule. Ein Überblick. Didaktik Deutsch 194, S. 54-59.

9. Anhang

Im Folgenden sind zu allen oben dargestellten Teilaufgaben die Lösungen wiedergegeben, wie sie auch bei der Auswertung der Aufgaben zugrunde gelegt wurden.

Lösungen zu Aufgabe 1 „Ist hier noch ein Zimmer frei?“ im Testheft Lesen:

Teilaufgabe 1.1

RICHTIG	<input type="checkbox"/> Sie fressen das ganze Jahr über nur Früchte. <input type="checkbox"/> Sie wollen in der Nähe der Hotelgäste sein. <input checked="" type="checkbox"/> Sie ändern alte Verhaltensweisen nicht. <input type="checkbox"/> Sie sind besonders gut an die Regenzeit gewöhnt.
---------	---

Teilaufgabe 1.2

RICHTIG	Mangos
---------	--------

Teilaufgabe 1.3

RICHTIG	<input checked="" type="checkbox"/> Sie benutzen ihren alten Wanderpfad. <input type="checkbox"/> Sie werden von den Touristen angelockt. <input type="checkbox"/> Sie suchen Schutz vor dem Regen. <input type="checkbox"/> Sie suchen im Hotel nach einem Schlafplatz.
---------	---

Teilaufgabe 1.4

RICHTIG	<input type="checkbox"/> Sie sind verärgert. <input type="checkbox"/> Es ist ihnen egal. <input type="checkbox"/> Sie haben Angst. <input checked="" type="checkbox"/> Sie freuen sich.
---------	--

Teilaufgabe 1.5

RICHTIG	Regenzeit / wenn der alte Mangobaum Früchte trägt
---------	---

Teilaufgabe 1.6

RICHTIG	Mindestens 2 der folgenden Bezeichnungen werden notiert: 1. (graue) Riesen, 2. Dickhäuter, 3. Tiere, 4. Gewohnheitstiere, 5. (Leit)Kuh, 6. (Elefanten)Familie
FALSCH	Alle anderen Antworten, auch unvollständige Lösungen.

Teilaufgabe 1.7

	Die Elefanten ...	richtig	falsch
RICHTIG	stecken den Rüssel in die Taschen der Touristen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	lassen Flaschen vom Tisch fallen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	nehmen ein erfrischendes Bad im Pool.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	schauen sich hinter dem Tresen um.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	richten im Hotel großen Schaden an.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	marschieren durch die Gästezimmer.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Teilaufgabe 1.8

RICHTIG	<p>Sinngemäß: Kirsten Milhahn hat den Text geschrieben, Annalisa Losacco hat das Foto gemacht.</p> <p><u>Beispiele für Schülerantworten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie haben die Geschichte geschrieben und das Foto gemacht. • Kirsten hat den Text gemacht und Annalisa hat das Foto gemacht. • Text und Foto
FALSCH	<p>Alle anderen Antworten, auch unvollständige Lösungen.</p> <p><u>Beispiele für Schülerantworten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie haben den Text erfunden. • Weil ihnen die Überschrift gefallen hat. • Sie waren in dem Hotel. • Weil Ihnen das Hotel gehört. • Sie wollen diejenigen, die die Geschichte lesen, etwas nachdenklich machen. • Sie suchen ein Zimmer und entdecken Elefanten. • Sie kamen drin vor. • Ist für die Elefanten noch ein Zimmer frei?

Teilaufgabe 1.9

RICHTIG	<p><input type="checkbox"/> eine Kuh, die mit den Elefanten lebt</p> <p><input type="checkbox"/> ein Elefant, der im Hotel wohnt</p> <p><input type="checkbox"/> die Königin der Regenwaldtiere</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> die Anführerin der Elefantenherde</p>
---------	--

Teilaufgabe 1.10

RICHTIG	<p>Es sind beide Positionen denkbar, sinngemäß etwa: Ja, denn die Elefanten benehmen sich wie Hotelgäste / sind im Hotel / gehen durch das Hotel bzw. ja, wenn die Überschrift scherzhaft / lustig / witzig / ironisch gemeint ist; oder: Nein, denn die Überschrift hat nichts mit Elefanten zu tun / freie Zimmer kommen im Text nicht vor / die Elefanten wollen kein freies Zimmer.</p> <p><u>Beispiele für Schülerantworten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ja, weil sie lustig ist und sich gut anhört. • Ja, weil die Elefanten auch in der Empfangshalle waren. • Ja, weil die Elefanten durch das Hotel trampeln und sozusagen fragen: "Ist hier noch ein Zimmer frei?". • Nein, sie interessieren sich doch nur für die Früchte des Mangobaums. • Nein, weil die Elefanten nicht in das Hotel einziehen wollen. • Eigentlich nicht, die Elefanten schlafen ja nicht in dem Hotel.
FALSCH	<p>Alle anderen Antworten, insbesondere auch solche, in denen zwar Position bezogen wird, diese jedoch nicht oder nicht plausibel begründet wird.</p> <p><u>Beispiele für Schülerantworten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nein. • Ja, sogar sehr. • Ja, die Überschrift passt zum Text. • Ja, weil die Elefanten kommen.

Lösungen zu Aufgabe 2 „Der aufmerksame Beobachter“ im Testheft Lesen:

Teilaufgabe 2.1

RICHTIG	<p>Wörtlich oder sinngemäß: „(Er zog aus,) um sein/ein/das Kamel zu suchen. / weil er sein/ein/das Kamel verloren hat.“</p> <p><u>Beispiele für Schülerantworten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • weil er sein Kamel suchen wollte • weil sein Kamel ausgerissen war • um das Kamel zurück zu holen • um sein Kamel zu finden • um sein Kamel einzufangen
FALSCH	<p>Alle anderen Antworten, auch solche, die sich entweder nur auf den Aspekt des Suchens oder nur auf das Kamel beziehen.</p> <p><u>Beispiele für Schülerantworten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ausgezogen, um zu suchen • wegen dem Kamel • weil er in der Steppe einen Reiter einholte • weil er einen Reiter brauchte • um Hilfe zu holen • weil er da langgegangen ist • weil er Kamele verkaufen will

Teilaufgabe 2.2

RICHTIG	<p>Im Text unterstrichen oder anderweitig markiert ist der folgende Satz: „Beim Grasen blieben in der Mitte immer einige Büschel der schmackhaften Disteln stehen.“</p>
FALSCH	<p>Alle anderen Antworten, auch solche, bei denen mehr als die genannte Textstelle unterstrichen wurde.</p>

Teilaufgabe 2.3

RICHTIG	<input type="checkbox"/> nichts über das Kamel sagen will. <input checked="" type="checkbox"/> das Kamel beschreiben kann. <input type="checkbox"/> das Kamel bei sich hat. <input type="checkbox"/> das Kamel versteckt hat.
---------	--

Teilaufgabe 2.4

RICHTIG	<input type="checkbox"/> schadenfroh. <input type="checkbox"/> listig. <input type="checkbox"/> sprachlos. <input checked="" type="checkbox"/> klug.
---------	---

Teilaufgabe 2.5

RICHTIG	Mindestens eine der folgenden Bezeichnungen wird notiert: 1. (fremder) Mann, 2. Angeklagter, 3. Dieb
FALSCH	Alle anderen Antworten, einschließlich „Jaja“ (mitunter Interpretation als Eigenname).

Teilaufgabe 2.6

RICHTIG	<input checked="" type="checkbox"/> Sie freuen sich über die Weizenkörner. <input type="checkbox"/> Sie picken Fliegen von den Honigtropfen. <input type="checkbox"/> Sie wollen dem Mann eine Freude machen. <input type="checkbox"/> Sie fressen von den Disteln.
---------	--

Teilaufgabe 2.7

Das Kamel ...	stimmt	stimmt nicht
ist auf dem rechten Auge blind.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
trägt ein Fässchen mit Honig.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lässt kein Bündel der schmackhaften Disteln stehen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
hat keine Backenzähne mehr.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
ist dem Reiter unterwegs begegnet.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Teilaufgabe 2.8

	Besitzer	Reiter	Richter	
RICHTIG	„Ich hab ein Kamel verloren.“	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	„Ich kann noch mehr über das Kamel sagen.“	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	„Jaja, er ist der Dieb.“	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	„Woher aber weißt du das alles?“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	„Ich weiß nicht, wo dein Kamel ist.“	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilaufgabe 2.9

RICHTIG	<u>3</u> Der Mann beschuldigt den Reiter gestohlen zu haben.
	<u>4</u> Der Richter befragt den Angeklagten noch einmal.
	<u>2</u> Der Kamelbesitzer klagt einem Reiter sein Leid.
	<u>5</u> Der Richter und der Besitzer geben sich zufrieden.
	<u>1</u> Ein Kamel ist aus der Herde abhanden gekommen.

Teilaufgabe 2.10

Allgemein: Die Lösung setzt voraus, dass die Schüler das ursprüngliche Problem in der Geschichte erkennen (verschwundenes Kamel) und mit dem Satz „sie gaben sich zufrieden“ in Verbindung bringen.	
RICHTIG	<p>Sinngemäß: Zwar geht die Gerichtsverhandlung gut aus (die Wahrheit kommt ans Licht, niemand wird verurteilt), aber das eigentliche Problem (verschwundenes Kamel) ist nicht gelöst.</p> <p><u>Beispiele für Schülerantworten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nein, weil das Kamel ja immer noch weg ist. • Nein, weil das Kamel nicht gefunden ist. • Nein, dem Mann fehlt ja immer noch das Kamel, deswegen ist es kein gutes Ende für ihn. • Ein bisschen, weil der Mann das Kamel nicht gestohlen hat, aber das Kamel war ja nicht wiedergekommen.
FALSCH	<p>Alle anderen Antworten, auch solche, in denen die Bedeutung von „sich zufrieden geben“ als „Happy End“ interpretiert wird und in diesem Sinne der Behauptung zugestimmt wird.</p> <p><u>Beispiele für Schülerantworten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ja, ich stimme zu, weil sie sich wieder versöhnt haben. • Ja, es stimmt, weil der Reiter nicht mehr als Dieb genannt wird. • Ja, ich stimme zu, weil sie alles geklärt haben und es nichts mehr zu machen gibt. • Wenn alle zufrieden sind, dann ist doch alles gut. • Ja, weil es ja gut ausgegangen ist. • Ja, weil das in Märchen immer so ist. • Nein, denn man weiß immer noch nicht, ob der Reiter das Kamel gestohlen hat. • Ja, weil er den Besitzer ausgetrickst hat und gerade noch davon gekommen ist.