

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
15. Jahrgang 2010 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Albert Bremerich-Vos & Thomas
Zabka*

**FIXIERUNG VON
MINDESTSTANDARDS?
Ein Vorschlag für das Ende der
Jahrgangsstufe 6 in Hamburg**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 15. H. 29. S. 84-
100.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Albert Bremerich-Vos & Thomas Zabka

FIXIERUNG VON MINDESTSTANDARDS?

Ein Vorschlag für das Ende der Jahrgangsstufe 6 in Hamburg

1 Vorbemerkung zur institutionellen Funktion der Standards

Die Hamburger CDU/GAL-Regierung hatte im Konsens mit allen im Landesparlament vertretenen Parteien geplant, eine sechsjährige „Primarschule“ einzuführen. Der primäre schulische Bildungsgang hätte dann in etwa mit dem Übergang zum Jugendalter geendet, so wie es in den Bundesländern Berlin und Brandenburg der Fall ist. In diesem Zusammenhang hatten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker gemeinsam mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung bereits Kompetenzen definiert, über die am Ende von Jahrgang 6 alle Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften verfügen sollen – nicht in der Regel, sondern mindestens. Auf der Grundlage einer Kompetenz-Feststellung hätten dann ab Klasse 7 all jene Schüler/innen besonders gefördert werden sollen, die den primären Bildungsgang nicht erfolgreich abschließen, insofern sie Mindeststandards nicht erreichen. Zugleich wurden im Bildungsplan für die Primarschule „erhöhte Anforderungen“ für den Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 6 formuliert. Die Kompetenz-Feststellung auf der Grundlage dieser erhöhten Anforderungen hätte einen begrenzten Beitrag leisten sollen zur Übergangsempfehlung, bei der noch weitere Faktoren eine Rolle gespielt hätten.

Die unten dokumentierten Mindeststandards Deutsch für Klasse 6 haben wir in Kooperation mit dem Landesinstitut verfasst. Die hier nicht dokumentierten erhöhten Anforderungen für den Übergang auf das Gymnasium haben wir nicht formuliert, sondern nur redaktionell kommentiert. Denn wir konnten auf der Grundlage vermutlich weithin anerkannter Normen und empirischer Befunde zwar angeben, über welche Fähigkeiten alle kompetenten Sprecher (und, wenn man so will, Hörer, Schreiber, Leser und Sprachbetrachter – die weibliche Form jeweils eingeschlossen) gegen Ende ihrer Kindheit verfügen sollen und verfügen können. Außerhalb unserer Zuständigkeit lag jedoch die Entscheidung darüber, bei welchen Teilkompetenzen oder Kompetenzstufen die Schulpolitik einen Schnitt ansetzt zwischen der Eignung und der Nicht-Eignung einer Person für eine bestimmte Schulform.

Am 18. Juli 2010 entschied die Mehrheit jener stimmberechtigten Hamburger/innen, die sich am Volksentscheid beteiligten, dass der Übergang auf die weiterführenden Schulen wie bisher nach Klasse 4 erfolgt. Andere Bestandteile der Schulreform sind von dieser Entscheidung nicht betroffen. So wird es künftig, wie geplant, nur noch zwei weiterführende Schularten geben: das Gymnasium und die „Stadtteilschule“. Diese Schulart, eine Zusammenlegung von Haupt-, Real- und Gesamtschule, wird den direkten Übergang auf die Sekundarstufe II mit der Option der allgemeinen

Hochschulreife eröffnen. Die Jahrgangswiederholung („Sitzenbleiben“) wird abgeschafft, stattdessen rücken Schüler/innen, die in einem Jahrgang die Anforderungen nicht erfüllen, in die nächste Jahrgangsstufe auf und werden besonders gefördert. In diesem Zusammenhang wäre den Mindeststandards eine wichtige Funktion zugekommen: Im Anschluss an Klasse 6 hätte jedes Kind auf eine weiterführende Schule versetzt werden müssen, und Kompetenztests hätten zeigen sollen, welche Schüler/innen auf der Stadtteilschule einer besonderen Förderung bedurft hätten. Da nun die Stadtteilschule bereits mit Klasse 5 einsetzt, stellt sich die Frage: Müsste man nicht Mindeststandards für das Ende von Klasse 4 definieren, um auf der weiterführenden Schule unverzüglich mit der Förderung einsetzen zu können, so wie es vorgesehen war? Kann unser Entwurf für die Hamburger Schulverwaltung überhaupt noch von Nutzen sein, oder haben wir faktisch anderen Ländern zugearbeitet, in denen die Schulstufen-Zäsur nach Klasse 6 bereits existiert oder künftig eingeführt wird? Die praktische Entscheidung über diese Fragen obliegt der Schulpolitik; wir möchten dazu aber wenigstens unsere Meinung formulieren.

Unabhängig von der jeweiligen schulpolitischen Entscheidungslage halten wir es für sinnvoll, Mindeststandards für das Ende von Klasse 6 zu formulieren – auch in einem Schulsystem, dessen weiterführende Schulen mit Klasse 5 beginnen. Nützlich können solche ‚spät‘ angesetzten Mindeststandards sein, weil die Dauer des primären schulischen Bildungsgangs individuell sehr unterschiedlich ist. Die Kompetenzentwicklung in der Unterrichtssprache Deutsch ist maßgeblich bedingt von der soziokulturellen und sprachlichen Herkunft. Dies gilt auch für das Entwicklungstempo. Selbstverständlich gibt es Schülerinnen und Schüler, die bereits am Ende von Klasse 4 oder sogar früher die von uns vorgeschlagenen Mindeststandards erreichen können und die am Ende von Klasse 6 über weitaus höhere Kompetenzen verfügen, als sie hier formuliert sind. Diese Feststellung ist im Diskurs über Bildungsstandards trivial. Viele Kinder aus bildungsfernen Familien, viele Kinder mit Migrationshintergrund, viele Kinder mit Lernschwierigkeiten und anderen ungünstigen Lernvoraussetzungen benötigen auch bei guter schulischer Förderung mehr Zeit als andere, um einen Entwicklungsstand zu erreichen, den die Gesellschaft von einem ‚sprachlich kompetenten Kind‘ erwartet, wenn es auf eine weiterführende Schule übergehen soll. Aus diesem Grund halten wir es für zweckmäßig, sich bei der Formulierung einigermaßen anspruchsvoller Mindeststandards für das Ende des primären schulischen Bildungsgangs an der Schwelle zwischen Klasse 6 und 7 zu orientieren.

Zwischen diesen Jahrgängen eine Schwelle mit Mindestanforderungen anzusetzen, wäre übrigens keine Sonderregelung für die nicht-gymnasialen Schulformen. In gymnasialen Zeugniskonferenzen am Ende der 6. Klasse wird sehr genau, wenn auch nicht auf der Basis allgemein verbindliche Standards, darauf geachtet, ob die Entwicklungsprognosen sich erfüllt haben und die Schüler/innen tatsächlich kompetent sind im Sinne gymnasialer Ansprüche. Für die Bildung von Kindern, die ab Klasse 5 – je nach Bundesland – eine Haupt- und Realschule, eine Gesamtschule, eine Stadtteilschule oder eine Sekundarschule besuchen, hätten die ‚Mindeststandards 6‘ dagegen keine Selektions-, sondern eine Förderfunktion: Sie definieren Mindestanforderungen, die viele Kinder nach den ersten vier Jahren ihrer schuli-

schen Bildung noch nicht erreichen können, die sie aber spätestens nach zwei Jahren auf der weiterführenden Schule, gegen Ende ihrer Kindheit, erreicht haben müssen. Somit können die Mindeststandards eine gemeinsame verpflichtende Orientierungsgröße für die Grundschulen und die weiterführenden Schulen sein – ein normatives Scharnier zwischen den in Hamburg jüngst konservierten Schulstufen deutscher Prägung.

2 Kursorisches zur Historie

2003 fragten Eckhard Klieme und seine Mitautoren in der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“: Sollte es bei der Bestimmung von Bildungsstandards um die Fixierung einer „Stufe“ gehen, „unter die kein Lernender zurückfallen soll („Mindeststandard“), eine mittlere Niveaustufe, die im Durchschnitt erreicht werden soll („Regelstandard“), oder ein Ideal („Maximalstandard“)?“ (22003, S.27) Sie empfahlen „nachdrücklich“, ein verbindliches Minimalniveau festzuschreiben. Würde man nämlich behaupten, man habe Regelstandards festgelegt, dann sei damit ja, Normalverteilung vorausgesetzt, impliziert, dass sie von einem erklecklichen Teil der Schülerinnen und Schüler nicht erreicht würden, woraus folge: „Die für die Stützung leistungsschwächerer Schüler entscheidende Frage, was diese wissen und können müssen, um als erfolgreich gelten zu können, lässt sich mit Regelstandards nicht beantworten – jedenfalls nicht positiv.“ (Ebd., S. 28)

Die von der KMK kurz darauf verabschiedeten Bildungsstandards sollten nun erklärtermaßen gerade nicht als Mindest-, sondern als Regelstandards verstanden werden. „Mit den Regelstandards ist zunächst ein mittleres Anforderungsniveau definiert worden, das auf der Basis von Einschätzungen der Praktiker aus Schule und Unterricht, also auf Empirie im Sinne von praktischer Erfahrung beruht. Die Standards müssen zukünftig validiert werden. Dieser Prozess erfordert sowohl wissenschaftliche Überprüfung als auch die Einbeziehung der Erfahrungen im Umgang mit Bildungsstandards durch die Praktiker an den Schulen. Bei den weiteren Entwicklungsschritten wird die Gewinnung von Kompetenzstufen im Mittelpunkt stehen, die eine unabdingbare Voraussetzung für eine Definition von Mindeststandards darstellt.“ (KMK 2005, S.14f) Man betonte also die Vorläufigkeit der Standards. Die auf der Basis von praktischem Erfahrungswissen getroffene Einschätzung als „Regelstandards“ könnte sich – so die damalige KMK-Position – nach einer wissenschaftlich fundierten Validierung als irrig herausstellen.

Mittlerweile sind einige Jahre vergangen und es wurde, u. a. im Rahmen der Arbeit des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, eine Reihe von Kompetenzstufenmodellen für einige Domänen des Fachs Deutsch entwickelt. Dabei zeigte sich u. a. Folgendes:

- Im „Klieme“-Gutachten wurde die Erwartung artikuliert, es ließen sich domänen-spezifisch Kompetenzstufen definieren, wobei jede „Kompetenzstufe [...] durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert [ist], die Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schüler auf niedrigeren Stufen.“ (Ebd., S. 22) Diese Erwartung konnte nicht eingelöst werden. Das hängt

nicht nur damit zusammen, dass wir nicht über eine Taxonomie sprachspezifischer kognitiver Prozesse verfügen. Hinzu kommt: „Die Annahme, es gäbe von Zeit zu Zeit qualitative Sprünge von einer zur nächsten Kompetenzstufe und dies sei entwicklungspsychologisch oder fachdidaktisch plausibel begründbar, steht [...] zumindest teilweise im Gegensatz zu den neueren Erkenntnissen der Lernpsychologie, in der Stufenmodelle keine Rolle spielen.“ (Köller 2008, S. 172) Zu bedenken ist auch, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf einer kontinuierlichen Skala (etwa der PISA-Metrik) gemessen werden, die dann ex post in einzelne Intervalle unterteilt wird. Bei diesem Prozess des Standard-Settings fließen fachdidaktische, psychometrische und bildungspolitische Erwägungen zusammen. Dass die Intervalle in der Regel gleich groß sind, ist z. B. ein Indiz dafür, dass psychometrische Gesichtspunkte dominieren. Würden fachdidaktische Kriterien den Ausschlag geben, wären ja gleiche Abstände sehr unwahrscheinlich. Der ab und zu geäußerte Wunsch zu überprüfen, ob im Gefolge einer „Nachjustierung“ nicht prozentual mehr Schülerinnen und Schüler auf den unteren Stufen zu finden sein könnten, erhellt die Relevanz bildungspolitischer Gesichtspunkte bzw. den Aspekt der „politischen Verträglichkeit“ (Olaf Köller). Kurz: „Dividing [...] continua into levels, though useful for communication about students' development, is essentially arbitrary.“ (Adams/Wu 2002, S. 197)

- Viele Standards sind – notgedrungen – vage formuliert bzw. „unterbestimmt“, und insofern sind die Spielräume, sie in Aufgaben „umzusetzen“, recht groß. Die Kompetenzstufenmodelle basieren auf einem vergleichsweise kleinen Set von Aufgaben. Variiert man einzelne Merkmale dieser Aufgaben auch nur in Nuancen, resultieren zum Teil deutlich andere Schwierigkeitsparameter. Insofern sind die Modelle an die Aufgaben gebunden, die für die Testungen verwendet wurden. Studien, in denen versucht wurde, über Spezifika von Aufgaben hinausgehend schwierigkeitsbestimmende Merkmale im Allgemeinen dingfest zu machen, sind rar (vgl. zum Verfahren vor allem Hartig 2007 und Beispiele in Beck/Klieme 2007). Das sollte, wenn es um die Beurteilung des Gebrauchswerts von Kompetenzstufenmodellen geht, in Rechnung gestellt werden.

Allen Bedenken zum Trotz: Aus den vielfältigen empirischen Arbeiten im Gefolge von PISA 2000 sind diverse Modelle der Dimensionen und Stufen bzw. Niveaus von Kompetenzen in mehreren Domänen des Deutschunterrichts erwachsen, die für das ambitionierte Projekt einer Festlegung von Mindeststandards genutzt werden können. Dabei soll nicht behauptet werden, solche Standards ließen sich ausschließlich empirisch fundieren. Das wäre ein naturalistischer Fehlschluss (von einem „Sein“ auf ein „Sollen“) und überdies angesichts des angedeuteten letztlich dezisionistischen Charakters der Fixierung von Stufengrenzen nicht zu rechtfertigen. Aber es liegt auf der Hand, dass es für eine fachdidaktisch verantwortbare Festlegung von Mindeststandards sehr viel mehr empirisch belastbare Anhaltspunkte gibt als noch vor wenigen Jahren.

3 Eine Übersicht über Kompetenzstufenmodelle, die für die Formulierung der Mindeststandards herangezogen wurden

Es gibt eine Reihe von mehr oder weniger großen empirischen Studien, in deren Rahmen Modelle der Dimensionen und Niveaus bzw. Stufen domänenspezifischer Kompetenzen entwickelt wurden. Es war aber nicht möglich, auch nur für eine dieser Domänen ein Referenzmodell in der ursprünglichen Form zu übernehmen, und zwar deshalb, weil die empirische Basis zuweilen als zu schmal erschien, weil nicht immer explizit (auch) auf Mindeststandards abgehoben wurde und – vor allem – weil sich die Studien in der Regel nicht auf die Jahrgangsstufe 6 beziehen.

Neben vielen primär theoretisch ausgerichteten Arbeiten und solchen mit sehr kleinen „Fallzahlen“ kamen für uns drei Modelle zum Zuhören bzw. Hörverstehen in Betracht: die einschlägigen, von Brigit Eriksson verantworteten Partien im schweizerischen Projekt „Bildungsstandards HarmoS: Kompetenzmodell Schulsprache“ (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2008), ein bislang unveröffentlichtes, von der KMK „zustimmend zur Kenntnis genommenes“ Modell für die Primarstufe (Bremerich-Vos u. a. 2010a) und eines für den Mittleren Schulabschluss (Bremerich-Vos u. a. 2010b).

Im Bereich Lesen standen für eine Orientierung wiederum HarmoS, die (geringfügig variierten) Modelle in den PISA-Studien 2000 (Artelt u. a. 2001) und 2003 (Schaffner u. a. 2004), das DESI-Modell (Gailberger/Willenberg 2008), IGLU 2001 und (wiederum geringfügig modifiziert) 2006 zur Verfügung und Versionen, die im Rahmen der Arbeit des IQB für die Grundschule und den Mittleren Schulabschluss entwickelt wurden (Bremerich-Vos/Böhme 2009 und Bremerich-Vos u. a. 2010b).

Was das Schreiben angeht, so konnte für das Ende der Grundschulzeit auf die Studie von Augst u. a. (2005) zurückgegriffen werden, darüber hinaus auf HarmoS, DESI (Neumann 2007 und Neumann/Lehmann 2008) und auf Resultate einer Lernstandserhebung in Klasse 6 aus dem Jahr 2008 (Blatt u. a. 2009).

Quellen für die Formulierung von Mindeststandards im Bereich Rechtschreiben waren u. a. die Studien von Valtin u. a. (2003), Voss u. a. (2007), die sich auf das Ende der Grundschulzeit beziehen, ein Modell, das im Rahmen von KESS 7 entstanden ist (Bos u. a. 2009), und ein Kompetenzniveaumodell für den Mittleren Schulabschluss (Bremerich-Vos u. a. 2010b).

Schließlich zur Domäne „Reflexion über Sprache“ im schulischen Kontext: Hier wurden vor allem die Modelle von Eichler (2008), entstanden im Kontext von DESI, und Arbeiten aus dem Umkreis des IQB berücksichtigt (Bremerich-Vos/Böhme 2009, Bremerich-Vos u. a. 2010b).

Nur in recht wenigen Fällen (HarmoS, KESS 7, VerA 6) konnte also auf Arbeiten zurückgegriffen werden, die sich (auch) auf die Jahrgangsstufe 6 beziehen. In ihrer Mehrzahl zielen die Modelle auf Viert- und auf Neuntklässler. Hinzu kommt, dass es sich einmal um drei-, einmal um vier- und einmal um fünfstufige Versionen handelt, sodass auch von daher „Schnitte“ mit dem Ziel, Mindeststandards auszuweisen, nicht frei von Willkür sind. Für eine ganze Reihe von Standards stand empirische

Evidenz im Sinne von Messergebnissen gar nicht zur Verfügung. Hier wurde auf die unterrichtspraktische Erfahrung von Lehrkräften vertraut, darüber hinaus wurde so formuliert, dass die Kompatibilität der Hamburger mit den länderübergreifenden Standards erkennbar bleibt.

4 Die Standards im Einzelnen

4.1 Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“

Verstehend zuhören:

Die Schülerinnen und Schüler

(vgl. Tabelle 1 im Anhang)

- produzieren angemessene Hörsignale
- verfolgen an einfachen Kriterien orientiert Redebeiträge und Kurzvorträge und geben konstruktive Rückmeldungen
- erkennen in Hörtexten prominente Einzelinformationen
- verknüpfen in Hörtexten verstreute Informationen miteinander
- fassen zentrale Aussagen einfacher Hörtexte zusammen
- geben das Hauptthema auch komplexerer Hörtexte an
- verstehen elementare kommunikative Absichten, z. B. Trösten, Abraten, Überreden, Warnen
- erkennen in Hörtexten Gestaltungsmerkmale wie z. B. Stimmführung, Sprechpausen, Sprechtempo, musikalische Untermalung, Anzahl der Sprecher
- erkennen die Gattung eines gehörten Textes, z. B. Märchen, Gedicht, Sachdarstellung

Zu anderen sprechen:

Die Schülerinnen und Schüler

- verhalten sich in unterschiedlichen alltagsnahen Sprechsituationen weitgehend intentions-, sach- und adressatengerecht
- sprechen artikuliert und (ggfs. auf Nachfrage) überwiegend gemäß den Normen der Standardsprache
- kennen und nutzen verschiedene Formen mündlicher Darstellung auf verständliche Weise, z. B. Erzählen, Beschreiben, Informieren, Erklären, Argumentieren, Instruieren. D. h. sie
 - erzählen weitgehend kohärent über eigene Erlebnisse und Erfahrungen
 - stellen einfache Sachverhalte verständlich dar und geben verständliche Erklärungen
 - formulieren eigene Meinungen und Wünsche und vertreten sie in Ansätzen strukturiert und mit Begründungen
- verwenden gelernte Fachbegriffe, ggfs. mit Hilfe, teilweise angemessen

- halten zu einem strukturell einfachen Thema stichwort- und ggfs. medienge-
stützt einen kurzen, weitgehend kohärenten Vortrag

Mit anderen sprechen:

Die Schülerinnen und Schüler

- holen fehlende Informationen durch gezieltes Fragen ein
- ergänzen auf Nachfragen Informationen
- sprechen themenbezogen
- lassen andere ausreden
- beziehen sich in ihren Beiträgen auch explizit auf die Standpunkte von Ge-
sprächspartnern
- unterscheiden gemeinsame und eigene Anliegen in einem Gespräch
- reflektieren ansatzweise über Gesprächsverläufe
- kennen verschiedene Typen von Gesprächen (z. B. Klärungs- und Streitge-
spräch) und verhalten sich, ggfs. nach Aufforderung, dem jeweiligen Typ ent-
sprechend
- erkennen einfache Formen von Störungen in Gesprächen und machen, ggfs.
mit Hilfe, Vorschläge zur Abhilfe

Szenisch spielen

Die Schülerinnen und Schüler

- nehmen unter Anleitung kontinuierlich eine bestimmte Rolle ein
- erproben beim szenischen Spiel (para)verbale und nonverbale Mittel und be-
denken ihre Wirkungen
- entfalten szenisch Situationen in verschiedenen Spielformen, z. B. Filmszenen,
Hörbeiträge, Tanz, Schattentheater

4.2 Kompetenzbereich „Schreiben“

A) „Texte schreiben“

Über Schreibfertigkeiten verfügen

Die Schülerinnen und Schüler

- schreiben flüssig und ihre Handschrift ist gut lesbar
- gestalten ihre Texte übersichtlich
- nutzen grundlegende Funktionen eines Textverarbeitungsprogramms

Über Textsortenwissen verfügen

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen zentrale Merkmale von Textsorten bzw. Handlungsmustern (Erzählen, Beschreiben, Berichten, Appellieren, Instruieren, Argumentieren)

Texte planen

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen und nutzen Verfahren der Ideenfindung wie Clustering und Mindmapping
- wählen aus ihren Schreibideen aus und bringen die ausgewählten Ideen in eine sinnvolle Reihenfolge

Texte formulieren: inhaltliche und inhaltlich-strukturelle Dimension

Die Schülerinnen und Schüler

- schreiben in Bezug auf das Thema, die Intention und die Adressaten weitgehend angemessen, d. h. sie
 - machen das Textthema kenntlich
 - geben mehrere thematisch relevante Einzelinformationen
- strukturieren die Informationen größtenteils plausibel, d. h. sie
 - **erzählen** weitgehend kohärent und unter Einhaltung einer bestimmten Perspektive. Sie führen die handelnden Personen, Orte, Zeiten ein. Sie gestalten eine Komplikation und ihre Auflösung
 - **berichten** kohärent, angemessen detailliert und so, dass subjektive Bewertungen kaum noch vorkommen
 - **beschreiben** unter einer einheitlichen Perspektive relevante Aspekte, sodass der Leser weitgehend orientiert ist
 - **formulieren Instruktionen** so, dass wesentliche Elemente (z. B. eines Spiels, eines Gegenstands), Handlungsziele und Handlungsabfolgen erkennbar sind
 - wählen einen von mehreren vorgegebenen Standpunkten aus und stützen ihn nachvollziehbar, d. h. nicht nur unter Bezug auf subjektives Erleben, mit mehreren **Argumenten**; ansatzweise beziehen sie Kontra-Argumente ein

Texte formulieren: sprachliche Dimension (Korrektheit und Angemessenheit)

Die Schülerinnen und Schüler

Aspekt: Wortschatz

- verwenden Ausdrücke, die dem jeweiligen (z. B. eher formellen oder eher informellen) Verwendungszusammenhang weitgehend angemessen sind; der Umfang des geübten Wortschatzes wird zu einem großen Teil ausgeschöpft

Aspekt: Grammatische Richtigkeit

- konstruieren Sätze syntaktisch weitgehend korrekt. Sie produzieren nur noch wenige Fehler in den Bereichen Kasus, Kongruenz und Satzgliedstellung
- verwenden häufig gebrauchte Konjunktionen und andere Verbindungsmittel in der Regel korrekt

Hinweis: Standards zur Zeichensetzung stehen in Abschnitt B) Richtig schreiben.

Aspekt: Grammatische Angemessenheit

- produzieren nicht nur Satzreihen, sondern auch Satzgefüge
- verfügen über einige textsortenspezifische sprachliche Mittel, z. B. zur variablen Darstellung zeitlicher Zusammenhänge, zum emotionalen Einbezug des Lesers bzw. der Leserin (wie direkte Rede, szenisches Präsens, Adverbien, Ausdrücke für innere Zustände oder direkte Ansprache an den Leser bzw. die Leserin)

Eigene und fremde Texte überarbeiten und bearbeiten

Die Schülerinnen und Schüler

- korrigieren aufgrund von Hinweisen und zunehmend selbständig Textentwürfe im Hinblick auf einzelne inhaltliche, inhaltlich-strukturelle und sprachliche Aspekte
- bearbeiten eigene und fremde Texte für eine grafische Präsentation, die einfachen Normen der Schriftgestaltung und des Layouts entspricht

B) Richtig schreiben

Die Schülerinnen und Schüler

- schreiben Wörter in der Regel richtig, deren Schreibung auf grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen beruht
- schreiben Wörter mit häufigen Präfixen (wie *vor-* und *ver-*) richtig
- schreiben Wörter mit häufigen Wortbausteinen (wie *-ig*, *-lich*, *-heit*, *-keit*)

richtig

- schreiben Nomen in der Regel richtig, die für Konkretes stehen oder morphologisch angezeigt sind (z. B. mit *-ung und -heit*)
- schreiben Mitglieder von Wortfamilien richtig (wie *verlängerte* und *gründlich*)
- schreiben einige geübte, häufig vorkommende Fremdwörter (wie *Garage* und *Job*) fast durchgängig richtig
- trennen Wörter am Zeilenende korrekt
- beherrschen die Schärfungs- bzw. Kürzbeschreibung in der Regel und produzieren nur wenige Übergeneralisierungen
- beherrschen bei geübten und schreibhäufigen Wörtern in der Regel die Schreibung mit Dehnungs-h und Doppelvokalbuchstaben
- schreiben Wörter, bei denen das Stammprinzip zu beachten ist, in der Regel richtig, wenn der Stamm bekannt und die Bildung des Wortes (anders als z. B. bei *Schiedsrichter*) durchsichtig ist
- nutzen auf Aufforderung hin einzelne Proben (z. B. Artikel- bzw. Adjektivprobe, Probe zur Unterscheidung von Lang- und Kurzvokal, Verlängerungsprobe, Ableitungsprobe in einfachen bzw. durchsichtigen Fällen)
- setzen Kommas bei Aufzählungen in der Regel richtig
- setzen Kommas in Satzgefügen dann öfter richtig, wenn die Nebensätze eingeleitet sind und eine Personalform des Verbs vorkommt
- schreiben Satzschlusszeichen und Zeichen der wörtlichen Rede korrekt
- markieren unter Anleitung im Rahmen der Korrektur fremder und eigener Texte Rechtschreibfehler und machen ggf. unter Anleitung Fehlerschwerpunkte aus
- nutzen in Zweifelsfällen ein Wörterbuch bzw. eine elektronische Rechtschreibhilfe und wenden dabei verschiedene Suchstrategien an (bedenken z. B. die Position der Buchstaben, unterscheiden Grund- und Personalform)

4.3 Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“

Flüssig lesen

Die Schülerinnen und Schüler

- dekodieren häufig vorkommende Wörter als Ganzheiten, wenn nicht auf Anhieb, dann im Anschluss an Selbstkorrekturen
- erlesen unvertraute Wörter anhand größerer Einheiten wie Silbe oder Morphem, wenn auch nicht immer sinnverstehend
- bemerken, wenn Selbstkorrekturen erfolglos waren
- lesen nicht Wort für Wort, sondern Einheiten aus mehreren Wörtern
- beachten beim Lesen Satzgrenzen und lesen über das Zeilenende hinweg

- lesen flüssig Texte, die geläufige Wörter und vornehmlich Konkreta enthalten, die aus einfachen Hauptsätzen und einfachen Satzgefügen bestehen und die inhaltlich und auch graphisch deutlich gegliedert sind
- lesen in der Regel – gegebenenfalls nach einer Vorbereitung – Sätze und kurze Abschnitte sinngemäß betonend vor

Über Textsorten- und Textwissen verfügen

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen zentrale Merkmale von Textmustern wie Erzählen, Berichten und Beschreiben bzw. von primär informierenden (z. B. Lexika), regulierenden (z. B. Schulordnungen) und instruierenden Texten (z. B. Spielanleitungen)
- verwenden zentrale Begriffe wie Figur, Handlung und Konflikt auch im Rahmen der Untersuchung medial vermittelter jugendspezifischer, vor allem narrativer Formate
- kennen dominante Merkmale von epischen Kleinformen (z. B. Fabel, Märchen)
- erkennen eine Textsorte bzw. Gattung (z. B. Gedichte im Allgemeinen, Märchen, Krimi) in typischen Fällen anhand elementarer Merkmale
- unterscheiden Gedichte nach elementaren formalen Gesichtspunkten (z. B. Reim- und Strophenform)
- kennen mindestens fünf Werke der Kinder- und Jugendliteratur
- kennen zentrale Merkmale verschiedener Formen diskontinuierlicher ‚Texte‘ wie Karten, Diagramme, Tabellen
- kennen einfache filmische Gestaltungsmittel (Kameraeinstellung, -perspektive, Schnitttechnik) und wenden dieses Wissen auf vertraute Beispiele an, z. B. auf Fernsehserien

Textinformationen ermitteln

Die Schülerinnen und Schüler

- lokalisieren in kurzen Texten explizit angegebene und auffällig markierte Einzelinformationen, nach denen direkt gefragt wird oder die mit einem einfachen auf die Aufgabe und den Text bezogenen Schluss zu ermitteln sind
- lösen bei kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten Aufgaben, bei denen eine Suchoperation mehrfach vollzogen werden muss
- verknüpfen im Text benachbarte Informationen auch dann, wenn die Beziehung nur implizit ist und aufgrund textbasierter Schlüsse oder aufgrund von altersgemäßem, verbreitetem Vorwissen hergestellt werden muss
- verknüpfen mehrere über den Text ‚verstreute‘ Informationen, wenn die Beziehungen, auch unter Nutzung verbreiteten altersgemäßen Vorwissens, leicht

zu erschließen sind

- ermitteln auf der Basis detaillierter Aufgaben bei vorgegebenem Ziel ansatzweise strukturiert Informationen in Lexika, Bibliothek und Internet

Textbezogen interpretieren

Die Schülerinnen und Schüler

- erkennen die Funktion von Zwischentiteln und Absätzen
- ordnen kurzen und strukturell einfachen Texten selbstständig Überschriften zu, die das Thema oder eine zentrale Aussage benennen
- lösen zu strukturell einfachen und kurzen Texten Aufgaben, die auf ein (inhaltliches) Gesamtverständnis zielen, erkennen z. B. zentrale Aussagen
- stellen einfache Beziehungen zwischen kontinuierlichen Texten und Bildern / Grafiken her

Texte reflektieren und bewerten

Die Schülerinnen und Schüler

- bewerten zentrale Aussagen strukturell einfacher expositorischer Texte in knapper Form und beziehen sich dabei auf eigene Meinungen oder Einstellungen
- bewerten bei fiktionalen Texten einzelne Aussagen oder Gedanken von Figuren oder des Erzählers und beziehen sich dabei auf eigene Meinungen oder Einstellungen
- bewerten strukturell eher einfache Texte inhaltlich im Hinblick darauf, inwiefern sie ‚gute‘ Beispiele einer Textsorte bzw. Textfunktion sind

Über Lesestrategien verfügen

Die Schülerinnen und Schüler

- denken auf Aufforderung hin über ihr Leseinteresse bzw. ihre Leseziele nach
- halten gegebenenfalls (vor allem) bei Sachtexten und in der Regel nach Aufforderung nach der Lektüre des Titels fest, was sie schon wissen
- kennen die Verfahren des orientierenden, selektiven und intensiven Lesens und nutzen sie auf Aufforderung hin
- kennen einige Möglichkeiten, mit Verstehensschwierigkeiten umzugehen, und nutzen sie nach Aufforderung (reduzieren z. B. die Lesegeschwindigkeit, schlagen nach)
- markieren im Hinblick auf das Leseinteresse relevante Textstellen
- formulieren – je nach Leseinteresse – ggf. bei eher kurzen und strukturell einfachen Texten Überschriften für einzelne Abschnitte

- fassen (bezogen auf das Leseinteresse) Wichtiges zusammen
- halten nach der Lektüre und nach Aufforderung stichwortartig fest, was neu für sie ist

Texte präsentieren

Die Schülerinnen und Schüler

- lesen nach Übungen insbesondere literarische Texte sinngesetzt und gestaltend vor
- tragen kurze Texte auswendig vor
- wählen ein Buch (Kinder-, Jugend- oder Sachliteratur) selbst aus und stellen es vor
- verfügen über Vorlesetechniken und Techniken des Auswendiglernens

4.4 Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“

Sprachgebrauch untersuchen

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen einige grundlegende Merkmale von Kommunikationssituationen im Alltag
- erkennen einfache Beispiele für Verständigungsprobleme im Alltag
- beschreiben zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen und Varietäten, z. B. des Nieder- und des Hochdeutschen, und reflektieren ansatzweise über ihre Einstellungen zu Sprachen und Varietäten und deren Sprechern
- reflektieren anhand von Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern über Aspekte des Sprachvergleichs
- unterscheiden zentrale Merkmale von Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- unterscheiden situationsspezifische Sprechweisen und schätzen deren Wirkungspotenzial ein

Über Sprachwissen verfügen

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden Wortarten und kennen die Begriffe
 - **Nomen:** Numerus, Genus, Kasus
 - **Verb:** Infinitiv, flektierte Formen (Präsens, Perfekt, Präteritum)
 - **Adjektiv:** Grundstufe, 1. und 2. Steigerungsstufe
 - **Artikel:** bestimmter, unbestimmter
 - **Pronomen**

- **Konjunktion**

- **Präposition**

und sie wissen, dass es weitere, damit noch nicht kategorisierte Wörter gibt

- kennen die Begriffe **Wortfamilie** und **Wortfeld** und können von Fall zu Fall, auch mit Hilfe (andere Personen, Lexika usw.), Wortfamilien und Wortfelder konstruieren
- Sie kennen die Begriffe
 - **Subjekt**
 - **Prädikat**
 - **Objekt**
 - (temporale und kausale) **adverbiale Bestimmung**
- Sie kennen die Begriffe
 - **Hauptsatz**
 - (temporaler und kausaler) **Nebensatz**
 - **Satzreihe**
 - **Satzgefüge**

Sprachwissen anwenden

Die Schülerinnen und Schüler

- untersuchen Bedeutungen einzelner Wörter und Bedeutungsbeziehungen (z. B. Ähnlichkeiten, Gegensätze, Ober- und Unterbegriffe, einfache Metaphorik)
- wenden Begriffe für Wortarten auf Wörter in Texten bzw. Sätzen in der Regel richtig an, wenn die Wörter für die jeweilige Wortart (proto)typisch sind
- untersuchen strukturell einfache (Teil-) Sätze im Hinblick auf den Gebrauch von Kasus, Kongruenz und Satzgliedstellung. Dafür nutzen sie Proben bzw. Operationen (vor allem Verschiebe-, Ersatz-, Weglassprobe)
- wenden mit Hilfe und in prototypischen Fällen die Unterscheidungen zwischen Haupt- und Nebensätzen, Satzreihen und Satzgefügen an und nehmen ggfs. auf lokaler Ebene (an einzelnen Stellen) stilistische Änderungen vor
- untersuchen sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs auf der Ebene benachbarter Sätze (z. B. Formen der Wiederaufnahme, Konjunktionen) und auch größerer Textabschnitte

Anhang zu 4.1. Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“*Tab. 1: Schwierigkeitssteuernde Merkmale von Hörtexten nach Buck (2001)*

	<i>leicht</i>	<i>schwierig</i>
Sprechtempo	langsam	schnell
Pausen	viele, längere	wenige, kurze
Aussprache, Dialekt	vertraut	unvertraut
Intonation	natürlich	unnatürlich, ungewöhnlich
Wörter	häufig verwendete	selten verwendete
Grammatik	schlicht	komplex
Sätze	linear verbunden	verschachtelt
Inhalte, Gedanken	ausdrücklich benannt	implizit, zu erschließen
Wiederholungen	hohe Redundanz	wenig oder keine Redundanz
Struktur	deutlich lineare Anordnung	nicht lineare Anordnung
Position von Beispielen	nach einer klaren Aussage	vor der eigentlichen Aussage
Thema	vertraut	unvertraut
verschiedene Dinge/ Personen im Text	wenige, klar zu unterscheiden	viele, schlecht zu unterscheiden
Beziehungen von Elementen	festgelegt	veränderlich
Inhalt	konkret	abstrakt

Literatur

Adams, R./ Wu, M. (2002): PISA 2000 technical report. Paris: OECD.

Artelt, C./ Stanat, P./ Schneider, W./ Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 69-137.

Augst, G./ Disselhoff, K./ Henrich, A./ Pohl, T./ Völzing, P. L. (2005): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter, Frankfurt a. M.: Lang.

Beck, B./ Klieme, E. (Hg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie, Weinheim/Basel: Beltz.

- Blatt, I./ Ramm, G./ Voss, A. (2009): Modellierung und Messung der Textkompetenz im Rahmen einer Lernstandserhebung in Klasse 6 (2008). In: Didaktik Deutsch, H. 26 (2009), S. 54-81.
- Bos, W./ Lankes, E.-M./ Prenzel, M./ Schwippert, K./ Walther, G./ Valtin, R. (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u. a: Waxmann.
- Bos, W./ Hornberg, S./ Arnold, K.-H./ Faust, G./ Lankes, E.-M./ Schwippert, K./ Valtin, R. (Hg.) (2007): IGLU 2006 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster u. a: Waxmann.
- Bos, W./ Bonsen, M./ Gröhlich, C. (Hg.) (2009): KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. Münster u. a: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A./ Böhme, K. (2009): Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In: Granzer, D. u. a. (Hg.), S. 219-249.
- Bremerich-Vos, A./ Böhme, K. (2009): Kompetenzdiagnostik im Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘. In: Granzer, D. u. a. (Hg.), S. 376-392.
- Bremerich-Vos, A./ Behrens, U./ Böhme, K./ Krelle, M. (2010a): Kompetenzstufenmodell „Zuhören“ für die Primarstufe, unveröffentlichtes Manuskript.
- Bremerich-Vos, A./ Behrens, U./ Böhme, K./ Krelle, M./ Neumann, D./ Robitzsch, A./ Schipolowski, S./ Köller, O. (2010b): Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch. In: Köller, O./ Knigge, M./ Tesch, B. (Hg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster u. a: Waxmann, S. 37-50.
- DESI-Konsortium (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim/Basel: Beltz.
- Eichler, W. (2008): Sprachbewusstheit Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hg.), S. 112-119.
- Gailberger, S./ Willenberg, H. (2008): Leseverstehen Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hg.), S. 60-71.
- Granzer, D./ Köller, O./ Bremerich-Vos u. a. (Hg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik – Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hartig, J. (2007): Skalierung und Kompetenzniveaus. In: Beck, B./ Klieme, E. (Hg.), S. 83-99.
- Klieme, E./ Avenarius, H./ Blum, W./ Döbrich, P./ Gruber, H./ Prenzel, M./ Reiss, K./ Riquarts, K./ Rost, J./ Tenorth, H.-E./ Vollmer, H.J. (?2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards [= Bildungsreform Band 1, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung], Berlin.
- Köller, O. (2008): Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2 (2208), S. 163-173.
- Neumann, A./ Lehmann, R. H. (2008): Schreiben Deutsch. In: DESI-Konsortium, S. 89-103.
- Neumann, A. (2007): Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster u. a: Waxmann.

- Schaffner, E./ Schiefele, U./ Drechsel, B./ Artelt, C. (2004): Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u. a.: Waxmann, S. 93-110.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.): Projekt Bildungsstandards HarmoS – Kompetenzmodell Schulsprache. Bern 2008 (hektographiert).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der KMK (2005): Bildungsstandards der KMK – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München/Neuwied: Luchterhand.
- Valtin, R./ Badel, I./ Löffler, I./ Meyer-Schepers, U./ Voss, A.: Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In: Bos, W. u. a. (Hg.) (2003), S. 227-264.
- Voss, A./ Blatt, I./ Kowalski, K. (2007): Zur Erfassung orthographischer Kompetenz in IGLU 2006: Dargestellt an einem sprachsystematischen Test auf Grundlage von Daten aus der IGLU-Voruntersuchung. In: Didaktik Deutsch, H. 23 (2007), S. 15-33.

Anschrift der Verfasser:

*Albert Bremerich-Vos, Germanistik/ Linguistik/ Sprachdidaktik, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 12, 45117 Essen
Albert.bremerich-vos@uni-due.de*

*Thomas Zabka, Universität Hamburg, Fakultät IV, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
thomas.zabka@uni-hamburg.de*