

**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>  
13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Rainer Peek*

**KOMPETENZEN UND  
KOMPETENZMESSUNG  
IM KONTEXT VON  
FACHDIDAKTIK,  
PSYCHOMETRIE UND  
UNTERRICHTSENTWICKLUNG**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. SH. 2008.  
S. 162-172.

---

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.

Rainer Peek

## KOMPETENZEN UND KOMPETENZMESSUNG IM KONTEXT VON FACHDIDAKTIK, PSYCHOMETRIE UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Die Begriffe „Standards“ und „Kompetenzen“ zählen spätestens seit der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (vgl. Klieme et al. 2003) zu den Begriffen, die in der empirischen Bildungsforschung, in der Fachdidaktik und in der Schul- und Unterrichtsentwicklung einen zentralen Stellenwert einnehmen. Dabei sind die Begriffe sowohl innerhalb der Disziplinen als auch zwischen ihnen an vielen Stellen strittig.

In diesem Artikel wird der Blick auf den Kompetenzbegriff und vor allem auf Verfahren der Kompetenzmessung im Kontext von Standardsetzung und Standardüberprüfung gerichtet. Vom Fach Deutsch aus sollen dabei die jeweils eigenen Ansprüche aus fachdidaktischer, psychometrischer sowie unterrichtsbezogener Perspektive aufgezeigt und die relevanten Verbindungen hergestellt werden.

### 1. Standards und Kompetenzen – fachliche und psychometrische Anforderungen

Die KMK-Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Klassenstufe 9) bzw. den Mittleren Schulabschluss (Klassenstufe 10) sowie daran in den bundeslandspezifischen Kernlehrplänen ausgerichtete Kompetenzerwartungen am Ende der Klassenstufen 6, 8 und 10 bilden in der Sekundarstufe I seit 2004 für die Kernfächer – insbesondere für Deutsch – das Referenzsystem der Standardsetzung fachlichen Lernens. Für den Grundschulbereich gelten analog Bildungsstandards am Ende der Klassenstufe 4; auch sind inzwischen in vielen Bundesländern eigene Kernlehrpläne mit Kompetenzerwartungen für die Jahrgangsstufen 2 und 4 formuliert (vgl. Artelt/Rieke-Baulecke 2004; Köller 2007; für Nordrhein-Westfalen z. B. Ministerium für Schule und Weiterbildung 2007).

Im Gegensatz zu den in der Regel sehr ausführlichen traditionellen Lehrplänen konzentrieren sich Bildungsstandards und Kernlehrpläne auf Kernbereiche des Fachs und formulieren Qualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und anschlussfähiges Lernen ermöglichen sollen. Im Bereich des Lesens wird so z. B. in den KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss in Form von *can-do-statements* gefordert, dass Schüler(innen) in der Lage sein sollen, eigene Deutungen eines Textes zu entwickeln, am Text zu belegen und sich mit anderen darüber zu verständigen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004). Die Standarddiskussion folgt damit in Teilen der angelsächsischen Tradition der Grundbildung („Literacy-Konzept“), wobei die deutsche Adaptation dieser international geführten Diskussion doch wesentlich in die fachliche und fachdidaktische Tradition des jeweiligen Fachs eingebunden ist und

eine Konzentration oder auch Reduktion auf Konzepte der Allgemeinbildung als zu kurz gegriffen gilt (vgl. u. a. Klieme et al. 2003).

Der Schlüsselbegriff in der aktuellen Diskussion um Standards ist sicherlich *Kompetenz*, wobei die Veröffentlichung von Weinert (2001) und die von Klieme et al. herausgegebene Expertise (2003) eine wesentliche Grundlage auch für die Fachdebatte in Deutsch bilden. Kompetenz – grundlegend verstanden als „ein vorhandenes Muster auf neue Stoffe oder auch Probleme übertragen“ können (Willenberg 2007a, S. 7) – wird im Zusammenhang der Fachbildungsstandards jeweils im Verbund mit konkreten Anforderungssituationen gesehen, sie kann da bereichs- bzw. domänenspezifisch gefordert bzw. gezeigt werden, und sie ist – so die Grundidee – kumulativ bzw. progressiv beschreibbar.

### *Kompetenz und Kumulativität/Progression*

Zuerst bei der *Hamburger Lesestudie* (vgl. Lehmann et al. 1995) und weiterhin dominant bei vergleichend angelegten Schulleistungsstudien mit dem Fokus auf Schülerleistungen im Fach Deutsch wie *PISA* (vgl. u. a. Artelt et al. 2001), *PIRLS/IGLU* (vgl. u. a. Bos et al. 2007) oder *DESI* (vgl. DESI-Konsortium 2006) sowie bei den inzwischen weitgehend etablierten *Lernstandserhebungen* bzw. *Vergleichsarbeiten* (für Lernstand 8 in Nordrhein-Westfalen vgl. u. a. Peek et al. 2006; für das länderübergreifende Projekt VERA 3 vgl. u. a. Isaac et al. 2006) werden statistische Datenauswertungsmethoden angewandt, die aus psychometrischer Perspektive die fachlich und fachdidaktisch geführte Diskussion um Kompetenzsteigerung gut spiegeln: Die statistischen Verfahren der Raschskalierung nutzen die Vorlagen der Item-Response-Theory (IRT) (vgl. Rost 2004), wonach Kompetenzen aufeinander aufbauen, wonach also jemand zuerst die einfachen mit hinreichender Sicherheit beherrschen muss, bevor er die schwierigeren in den Griff bekommt. Die verwendeten Modelle haben den Anspruch, den Zusammenhang zwischen beobachteten Testleistungen und den „dahinter“ befindlichen Schülerkompetenzen zu beschreiben, indem sowohl die Aufgabenschwierigkeiten als auch die im Test gezeigten Kompetenzen der Schüler(innen) auf einer gemeinsamen Skala erfasst werden und – im Anschluss an eine psychometrisch und fachlich begründete Clusterung von Aufgaben – Schwellen bzw. Stufen auf der Skala gesetzt werden, über bzw. unter denen dann die im Test gezeigten Schülerkompetenzen liegen (vgl. dazu Fleischer/Wirth/Leutner 2007).

In statistischer bzw. psychometrischer Hinsicht werden dabei Voraussetzungen gemacht: Einer Schülerin bzw. einem Schüler wird nur dann eine fachlich beschreibbare Kompetenzstufe zugestanden, wenn ihr bzw. sein Gesamtergebnis im Test so ist, dass man mit hinreichender Sicherheit annehmen kann, dass das Ergebnis nicht zufallsbedingt zustande gekommen ist. Die Anzahl der insgesamt gelösten Aufgaben ist dafür ein guter Schätzer. Eine zweite, damit verbundene Voraussetzung ist, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler eine definierte Schwelle überschreiten muss – in der Regel sind das mindestens 65 Prozent aller Aufgaben der vorgelagerten Kompetenzstufe –, damit ihr bzw. ihm die Fähigkeit auf der entsprechenden Stufe hinreichend sicher zugewiesen wird.

### *Kompetenz und Anforderungssituationen in Tests*

Anders als in traditionellen normorientierten Schulleistungstests sind die Aufgaben in kriterialen Tests also nicht einfach parallel in dem Sinne, dass immer dieselbe Leistung mit möglichst gleich schwierigen Aufgaben unter der Annahme gleicher Schwierigkeit gesetzt bzw. ausgewertet wird. Vielmehr sind bei der Testkonstruktion jeweils bewusst unterschiedlich schwierige Items zusammengestellt, um den gesamten Anforderungsbereich von sehr einfachen Aufgaben bis hin zu sehr anspruchsvollen zu erfassen.

Das Verfahren, eine Hierarchie zunehmend schwieriger Anforderungen in einen Test aufzunehmen, unterstellt in fachlicher Perspektive, dass sich die Testaufgaben nach ihrer Schwierigkeit (abweichend von ihrer Reihenfolge im Test) so anordnen, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler nahezu alle Aufgaben sicher löst, die gleich schwierig oder leichter sind als Aufgaben, die sie bzw. er davor erfolgreich bearbeitet hat.

Kompetenzorientierte Tests sind dann in der Regel also so konstruiert, dass auf einem Kontinuum wie z. B. „Lesekompetenz“, „Schreibkompetenz“ oder „Kompetenz im Bereich Zuhören und Verarbeiten“ Übergänge gleichsam als Stufen oder *benchmarks* für Niveaueinteilungen beschreibbar werden (zur methodischen Umsetzung vgl. z. B. Carstensen et al. 2007), wobei die Aufgaben, die innerhalb einer sogenannten „Kompetenzstufe“ liegen, in fachlicher Perspektive ähnliche bzw. gleiche Anforderungen tragen.

### *Kompetenz und Fachdomäne*

Wenn bei der Standarddiskussion im Fach Deutsch von *Kompetenz*, *Kompetenzniveaus* oder *Kompetenzstufen* die Rede ist, dann geschieht dies in der Regel vor allem im Sinne eines eher funktionalen Kompetenz- bzw. Bildungsbegriffs (vgl. dazu Willenberg 2007a). Diese Diskussion fußt vor allem auf der Annahme, dass man Kompetenzen allein domänenspezifisch fassen kann, dass bestimmte definierte Lernbereiche ein Kompetenzmodell überhaupt erst materiell füllen. Die Vorlage für diese Sicht haben Klieme et al. (2003) in ihrer Expertise mit der Fokussierung auf vier Lernbereiche (sprachlich-literarisches Verstehen, mathematisch-naturwissenschaftliches Verstehen, historisch-soziale Kompetenz und ästhetisch-expressive Kompetenz) gegeben, durch die die Bildungsstandarddebatte dann im Weiteren auch mitbestimmt wurde. Wenn man diese vier großen Bereiche als die Domänen des schulischen Curriculums interpretiert, dann – so die These – hat man den Kanon der Grundbildung gut abgebildet. Die Domänen sind dann als Untersektionen, Schulfächer gegliedert, wobei *Muttersprachliches Verstehen* einen zentralen Stellenwert einnimmt. Diese Sicht folgt weitgehend den Vorstellungen der OECD oder der IEA – also den international verantwortlichen Organisationen für die großen Schulleistungsstudien wie PISA oder PIRLS/IGLU – die eher eine funktionale Sicht auf muttersprachliche (wie übrigens auch auf andere Lernbereiche bezogene) Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge nehmen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.

Die eng funktionale Sichtweise hat sich in den letzten Jahren zunehmend erweitert, indem fachliche und fachdidaktische Perspektiven bei der Testkonstruktion gerade im Bereich der Lernstandserhebungen und der großen Schulleistungsstudien sowie bei der Aufgabengestaltung zur Normierung der Bildungsstandards durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) breiten Raum einnehmen. Fachdidaktische und kognitionspsychologische Analysen von Items, gekoppelt mit curricularen und standardbezogenen Erwartungen, bilden heute nahezu regelhaft die Basis für das sogenannte „Standard Setting“, bei dem Expert(inn)en aus Fachdidaktik und Psychometrie auf der Basis der inhaltlichen Analyse der Items und der Verteilung der Personenleistungen konsensuell zu Kompetenzmodellen mit unterschiedlichen Niveaustufen kommen (vgl. dazu Köller 2007), und die zumindest perspektivisch eine datengestützte Grundlage für die Festlegung von Mindest-, Regel- oder auch Idealstandards bilden.

Bei den nordrhein-westfälischen Lernstandserhebungen in der Sekundarstufe I (LSE 8) und auch bei den länderübergreifenden Vergleichsarbeiten in der Grundschule (VERA 3) ist es bereits seit einigen Jahren *state of the art*, dass die Operationalisierung und Präzisierung der empirisch basierten Kompetenzstufenbildung in enger Kooperation zwischen Lehrkräften, Fachdidaktikern und empirischen Bildungsforschern erfolgt und damit in der Diskussion auch schulpädagogisch formulierten Anforderungen Rechnung getragen wird (vgl. dazu Burkard/Peek 2004; Netzwerk Empiriegestützte Schulentwicklung [EMSE] 2006).

Ein Blick darauf, wie sich die Struktur des Faches Deutsch in den schul- und unterrichtsbezogenen Vorgaben zur Standardsetzung in den Bildungsstandards bzw. Kernlehrplänen einerseits und in den testbezogenen Operationalisierungen der kompetenzorientierten Schulleistungsstudien und Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten andererseits darstellt, zeigt Überschneidungen: Für „Lesen“ (vgl. z. B. Willenberg 2007b; Bos et al. 2007; Drechsel/Artelt 2007) „Schreiben“ (vgl. z. B. Neumann 2007; Fix 2007; Landesinstitut für Schule 2005), „Kommunikation/Argumentation“ (vgl. z. B. Krelle/Vogt/Willenberg 2007), „Sprachbewusstheit“ (vgl. z. B. Eichler 2007), „Wortschatz“ (vgl. z. B. Kühn 2007), „Rechtschreibung“ (vgl. z. B. Thomé 2007; Valtin et al. 2003) und „Zuhören und Verarbeiten“ (vgl. z. B. Landesinstitut für Schule 2005) liegen inzwischen Kompetenzmodelle vor, die beiden – den oben ausgeführten Anforderungen aus der Psychometrie und aus der Fachdidaktik – weitgehend entsprechen.

## 2. Kompetenzstufenmodelle – das Beispiel Leseverstehen

Der Entwicklungsstand der Kompetenzmodelle für Bereiche des Faches Deutsch ist unterschiedlich weit gediehen. Den elaboriertesten Stand hat sicherlich *Lesen* erreicht, insofern international und national sowohl konzeptionell (vgl. die Diskussion seit van Dijk/Kintsch 1983) als auch empirisch über unterschiedliche Altersstufen hinweg weitgehend konsistente und aufeinander bezogene Modellvorstellungen vorliegen.

Die folgende Übersicht zeigt vorliegende Stufenmodelle des Leseverständnisses, die der van Dijk/Kintsch (1983) folgenden Kompetenzmodellvorstellung folgen: Kumulativität im Sinne einer eher oberflächlichen Repräsentation der Wörter und der Sätze über eine Repräsentation der semantischen Struktur eines Textes hin zu einem Situationsmodell, das von der Struktur des dem Text zugrunde liegenden Wissens bestimmt wird und zu dessen Aufbau der Leser das im Text enthaltene Wissen mit seinem Vorwissen verknüpfen muss.

Die folgende Abbildung spiegelt vorliegende Stufenmodelle des Leseverständnisses, die dieser Grundstruktur entsprechen und auf der Grundlage der oben beschriebenen Item Response Theory (IRT) empirisch bestimmt wurden. Die Auflistung beschränkt sich dabei auf Studien mit deutschen Stichproben sowie auf die Bereiche Primarstufe und Sekundarstufe I.

Im Kern erfassen in allen Studien die Stufen des Leseverständnisses zunehmend komplexe Leistungen mit steigendem eigenaktivem Anteil, wobei die hier aufgenommenen Kurzbezeichnungen der Stufen in den wissenschaftlichen Berichten deutlich ausführlicher beschrieben sind, als das in dieser Überblicksabbildung möglich ist. Jeweils wird fachlich ausgeführt, dass sinnverstehendes Lesen mit zunehmender Kompetenz über die passive Aneignung vorgegebener Informationen zunehmend und vor allem aktive Sinnerzeugung zur Grundlage hat.

Aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive wird in der Auseinandersetzung mit psychometrisch gewonnenen Kompetenzstufenmodellen – das gilt für Lesen wie für andere Domänen des Fachs – vor allem der in den empirischen Studien dominant funktionalistische Lesebegriff problematisiert, bei dem Dimensionen wie z. B. Motivation, Anstrengungsbereitschaft und soziale Bereitschaft konzeptionell und auch empirisch nicht angemessen berücksichtigt werden (vgl. z. B. Spinner 2006). Im Kern ist das eine Kritik an der weitgehenden eindimensionalen Sicht auf die ermittelten Kompetenzen und die Forderung nach einer mehrdimensionalen Berücksichtigung.

Ossner (2006) hat ein Modell vorgelegt, das die in der Auseinandersetzung um Kompetenzen und Kompetenzmessung geforderte Mehrdimensionalität mindestens konzeptionell berücksichtigt. Neben der domänenspezifischen „Inhaltsachse“ (z. B. Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen) setzt er eine „Werkzeug-Achse“ (Wissen, Können, Bewusstsein), sodass jede Position der Inhaltsachse mit jeder Position der Werkzeugachse kombinierbar wird. Als dritte Achse berücksichtigt das Modell eine Entwicklungs- bzw. Niveau-Achse, auf der dann die Progression abbildbar ist. Dieses primär aus der Deutschdidaktik gedachte Modell kann – eine solche Einschätzung ergibt sich aus der regen fachwissenschaftlichen Diskussion (vgl. z. B. Didaktik Deutsch 22/2007) – perspektivisch zur Weiterentwicklung der immer noch deutlich psychometrisch bestimmten Entwicklungsarbeiten zu Kompetenzstufenmodellen beitragen.

Studien im Bereich der Primarstufe		Studien im Bereich der Sekundarstufe I				
HAMLET 3-4 (vgl. Lehmann et al. 2006)	PIRLS/IGLU (vgl. Bos et al. 2007)	VERA 3 (vgl. Isaac et al. 2006)	Hamburger Lesestudie (vgl. Lehmann et al. 1995)	PISA (vgl. Aebli et al. 2001; Schaffner et al. 2004) *	DESI (vgl. Klumpp et al. 2006)	Lernstands- erhebungen (LSE 8) (vgl. Peek et al. 2004)
1. Einfache Informationen auffinden 2. Gemalt Informationen entnehmen 3. Kombinieren/ Rekonstruieren 4. Verdüpfen/ Schlussfolgern	1. Dekodieren von Wörtern und Sätzen 2. Explizit angegebene Einzelinformationen in Texten identifizieren 3. Relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen 4. Zentrale Handlungsabläufe auffinden und die Hauptgedanken des Textes erfassen und erläutern 5. Abstrakten, Verallgemeinern und Präferenzen begründen	1. Elementare bzw. grundlegende Fähigkeiten – Einzelaufgaben mit grundlegenden Anforderungen werden hinreichend sicher gelöst. 2. Erweiterte Fähigkeiten – Aufgaben mit höheren Anforderungen werden hinreichend sicher gelöst. 3. Fortgeschrittene Fähigkeiten – Es werden auch anspruchsvollere Aufgaben hinreichend sicher gelöst.	1. Elementares Leseverständnis Fähigkeit, einem Text einfache Informationen zu entnehmen 2. Generalisiertes Leseverständnis Fähigkeit, die in einem Text enthaltenen Informationen unabhängig von der konkreten sprachlichen Formulierung zu entnehmen 3. Evaluatives Leseverständnis Fähigkeit, aufgrund der Gesamtsituation eines Textes eigenständige Schlussfolgerungen und Interpretationen zu liefern	I (Elementarstufe) 2. II (Standard Sekundarstufe I) 3. III (PISA Durchschnit) 4. IV (Gymnasialstufe) 5. V (Berufsstufe) *PISA-differenziert Leseverstehen in Hinblick auf konventionelle und nicht-konventionelle Texte und zusätzlich nach drei Subskalen: 1) Informationen ermitteln 2) textbezogenes Interpretieren 3) Reflektieren und Bewerten. Die Subskalen können in einer Gesamtskala zusammengefasst werden, zu den hier verwendeten Bezeichnungen für die subskalenübergreifenden Kompetenzstufen (vgl. Höfer 2006).	1. Identifizierende Lektüre 2. Fokussierte Lektüre 3. Verdüpfende Lektüre 4. Auswertende Lektüre mentaler Modelle	1. Leseverstehen in Ansätzen 2. Einfaches Leseverstehen 3. Grundlegendes Leseverstehen 4. Differenziertes Leseverstehen 5. Komplexes Leseverstehen

Tab. 1: Stufenmodelle des Leseverständnisses

### 3. Kompetenzmessung und Unterrichtsentwicklung

Deutlich bei Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten (vgl. z. B. Peek/Dobelstein 2006), aber auch in der Auseinandersetzung mit den großen Schulleistungstudien sensu PISA, IGLU, DESI & Co. (vgl. z. B. Helmke 2003) und im Kontext der Implementierung der Bildungsstandards (vgl. z. B. Bremerich-Vos/Granzer/Köller 2008) hat die Frage, inwieweit eine kompetenzorientierte Sicht auf Schülerleistungen ein tragfähiges Modell für Unterrichtsentwicklung bildet, einen zentralen Stellenwert.

Im Wesentlichen geht es bei den Plädoyers und den Bemühungen um eine standardorientierte und kompetenzbezogene Unterrichtsentwicklung darum, den Schulen in den relevanten Domänen des Fachs Stärken und Schwächen ihrer Schüler(innen) bezogen auf Standards und Kompetenzerwartungen mit Bezug auf die Bildungsstandards und Kernlehrpläne aufzuzeigen, sodass diese von den Lehrkräften und besonders den Fachkonferenzen für die Unterrichtsentwicklung in der eigenen Schule ausgewertet und genutzt werden können. Grundlage dafür sind in der Regel die Kommentierungen von Testaufgaben, die skalierbar sind und Schülerleistungen empirisch fundierten Kompetenzniveaumodellen zuordnen lassen. Die curricularen Standards und empirischen Befunde aus den Vergleichsstudien zeigen den Schulen Benchmarks auf bzw. geben Orientierungsmöglichkeiten, an denen sich schulische Strategien ausrichten sollen.

In den Ländern gibt es eine Reihe von Projekten, die den Standardgedanken in den Mittelpunkt fachbezogener Programme der Unterrichtsentwicklung in der Lehrerfortbildung setzen, wie z. B. die folgenden:

- Learn-line: Fortbildungsprojekt „Standardorientierte Unterrichtsentwicklung“ (<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/deutsch-unterrichtsentwicklung/>)
- Learn-line: Lernstandserhebungen Klasse 8. Hilfen zum Umgang mit den Ergebnissen (<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/umgang-mit-ergebnissen/>).
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung Sachsen-Anhalt: Niveaubestimmende Aufgaben (<http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/forum/niveau/nivueb.html>).

Empirisch tragfähige Evaluationsbefunde, inwieweit dieses Modell einer standard- und kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung nachweisbare Effekte auf die Kompetenzsteigerung bei Schüler(inne)n in fachlichem Lernen hat, stehen noch aus.

Resümierend kann festgehalten werden, dass – auch wenn Bildungsstandards, Kompetenzerwartungen und Ergebnisse aus empirischen Vergleichsstudien mit psychometrisch und fachlich bestimmten Kompetenzstufen in ihrer Funktion für die Unterrichtsentwicklung in der fachöffentlichen Rezeption überwiegend positiv gewürdigt werden – sie doch Gegenstand kritischer fachlicher Befragung bleiben und der weiteren empirischen Validierung unterzogen werden müssen. Die Balance

zwischen dem Wünschenswerten und dem Realisierbaren ist hier längst noch nicht hergestellt (vgl. dazu z. B. Thürmann 2007). Gleiches gilt für die Balance zwischen einer vollständigen Fachsystematik – im Fach und über das Fach Deutsch hinaus – und den Kompetenzen, die für den weiteren Lebens- und Bildungsweg tatsächlich relevant sind.

Und dennoch: Selbst in der gegenwärtigen und vielleicht noch optimierbaren Form ist der Standard- und Kompetenzgedanke für die Schulen ein taugliches Werkzeug, selbst Verantwortung für die Unterrichtsentwicklung zu übernehmen und sich Gewissheiten zu verschaffen, inwieweit Schüler(innen) besonderer Förderung bedürfen und für welche Domänen der Fächer besonderer Professionalisierungsbedarf besteht.

## Literatur

- Artelt Cordula/Rieke-Baulecke Thomas (2004): Bildungsstandards: Fakten, Hintergründe, Praxistipps. München: Oldenbourg.
- Artelt Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert/E. Klieme/M. Neubrand/M. Prenzel/U. Schiefele/W. Schneider/P. Stanat/K. J. Tillmann/M. Weiß (Hgg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, S. 69-137.
- Bos, Wilfried/Valtin, Renate/Voss, Andreas/Hornberg, Sabine/Lankes, Eva-Maria (2007): Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In: W. Bos/S. Hornberg/K. H. Arnold/G. Faust/L. Fried/E.-M. Lankes/K. Schwippert/R. Valtin (Hgg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann, S. 81-107.
- Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf [Hgg.] (2008): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Weinheim: Beltz.
- Burkard, Christoph/Peek, Rainer (2004): Anforderungen an zentrale Lernstandserhebungen. Ein Werkstattbericht aus Nordrhein-Westfalen. In Pädagogik 6, S. 25-29.
- Carstensen, Claus H./Frey, Andreas/Walter, Oliver/Knoll, Steffen (2007): Technische Grundlagen des dritten internationalen Vergleichs. In: M. Prenzel/C. Artelt/J. Baumert/W. Blum/M. Hammann/E. Klieme/R. Pekrun (Hgg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u. a.: Waxmann, S. 367-390.
- DESI-Konsortium [Hg.] (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Dijk, Teun A. van/Kintsch, W. (1983): Strategies of discourse comprehension. Orlando: Academic Press.
- Drechsel, Barbara/Artelt, Cordula (2007): Lesekompetenz. In: M. Prenzel/C. Artelt/J. Baumert/W. Blum/M. Hammann/E. Klieme/R. Pekrun (Hgg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u. a.: Waxmann, S. 225-247.
- Eichler, Wolfgang (2007): Sprachbewusstheit bei DESI. In: H. Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 124-133.
- Fix, Martin (2007): Zur Problematik von Kompetenzstufen für Schülertexte. In: H. Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 84-95.
- Fleischer, Jens/Wirth, Joachim/Leutner, Detlev (2007): Testmethodische Grundlagen der Lernstandserhebungen NRW. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Lernstandserhebungen Mathematik in Nordrhein-Westfalen. Impulse zum Umgang mit zentralen Tests. Stuttgart, Leipzig: Klett, S. 91-113.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze: Kallmeyer.

- Höfer, Dieter (2006): Lesekompetenz in der PISA-Studie – Konzeption, Beispielaufgaben, Folgerungen. In: U. Steffens/R. Messner (Hgg.): PISA macht Schule – Konzeptionen und Praxisbeispiele zur neuen Aufgabenkultur. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, S. 21-62.
- Isaac, Kevin/Halt, Ann C./Hosenfeld, Ingmar/Helmke, Andreas/Groß Ophoff, Jana (2006): VERA. Qualitätsentwicklung und Lehrerprofessionalisierung durch Vergleichsarbeiten. In: Die Deutsche Schule 98(1), S. 107-110.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmuth J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Köller, Olaf (2007): Standards und Qualitätssicherung zur Outputsteuerung im System und in der Einzelinstitution. In: J. van Buer/C. Wagner (Hgg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 93-102.
- Krelle, Michael/Vogt, Rüdiger/Willenberg, Heiner (2007): Argumentative Kompetenz im Mündlichen. In: H. Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 96-114.
- Kühn, Peter (2007): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: H. Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 160-167.
- Landesinstitut für Schule [Hg.] (2005): Zentrale Lernstandserhebungen in Klasse 9. Landesweite Ergebnisse 2005. Soest: learnline ([http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/upload/download/ergebn\\_05/lse-ergebnisse\\_2005.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/upload/download/ergebn_05/lse-ergebnisse_2005.pdf))
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Pieper, Iris/von Stritzky, Regine (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim: Beltz.
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Poerschke, Jan (<sup>2</sup>2006): HAMLET 3-4. Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung [Hg.] (2007): Kernlehrplan Deutsch für die sechsjährige Sekundarstufe I am Gymnasium. Frechen: Ritterbach-Verlag.
- Neumann, Astrid (2007): Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster u. a.: Waxmann.
- Netzwerk Empiriegestützte Schulentwicklung [EMSE] (2006): Positionspapier zu zentralen standardisierten Lernstandserhebungen ([www.iqb.hu-berlin.de/bista/dateien/EMSE\\_Positionsp.pdf](http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/dateien/EMSE_Positionsp.pdf))
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, S. 5-19.
- Peek, Rainer/Dobbelstein, Peter (2006): Zielsetzung. Ergebnisorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Potenziale und Grenzen der nordrhein-westfälischen Lernstandserhebungen. In: W. Böttcher/H. G. Holtappels/M. Brohm (Hgg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim, München: Juventa, S. 177-194.
- Peek, Rainer/Pallack, Andreas/Dobbelstein, Peter/Fleischer, Jens/Leutner, Detlev (2006): Lernstandserhebungen 2004 in Nordrhein-Westfalen. Zentrale Testergebnisse und

- Perspektiven für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: F. Eder/A. Gastager/F. Hofmann (Hgg.): Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF. Münster: Waxmann, S. 219-233.
- Rost, Jürgen (<sup>2</sup>2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [Hg.] (2004): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Wolters Kluwer.
- Spinner, Kaspar H. [Hg.] (2006): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Berlin: Cornelsen.
- Thomé, Günther (2007): Rechtschreibung. In: H. Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 168-174.
- Thürmann, Eike (2007): Mit Bildungsstandards Unterricht entwickeln. Was die neuen Qualitätsinstrumente für einen besseren Unterricht bringen. In: Friedrich Jahresheft, Guter Unterricht. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, S. 96-98.
- Valtin, Renate/Badel, Isolde/Löffler, Ilona/Meyer-Schepers, Ursula/Voss, Andreas (2003): Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen. In: W. Bos/E.-M. Lankes/M. Prenzel/K. Schwippert/G. Walther/R. Valtin (Hgg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann, S. 227-264.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31.
- Willenberg, Heiner (2007a): Kompetenzen. In: H. Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht, S. 7-10.
- Willenberg, Heiner (2007b): Lesestufen – Die Leseprozess Theorie. In: H. Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 11-23.