

Aspekte literarischer Kompetenz in den Vergleichsarbeiten Deutsch für die Primarstufe in Deutschland

Michael Krelle

Abstract

In diesem Beitrag wird diskutiert, welche Aspekte literarischer Kompetenz in den Vergleichsarbeiten Deutsch für die Primarstufe operationalisiert werden können. Unter Bezugnahme auf Spinner (2006, 2015) werden dazu zunächst Aspekte literarischer Kompetenz dargestellt und anschließend auf Aufgaben der Vergleichsarbeiten für die Primarstufe in Deutschland aus mehreren Bundesländern bezogen (2015). Dabei zeigt sich, dass erwartungsgemäß nicht alle Aspekte in Testaufgaben umgesetzt werden können, dass aber manche Aspekte operationalisierbar sind und für die eigentlichen Ziele der Vergleichsarbeiten eine wichtige Funktion haben.

Schlüsselwörter

Literarisches Verstehen, literarische Kompetenz, Vergleichsarbeiten, VERA, Kompetenztest, Sprachstandsdiagnostik, Lesen, Bildungsstandards, Aufgaben

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autor

Michael Krelle, Technische Universität Chemnitz, Zentrum für Lehrerbildung (ZLB), Carolastraße 4-6 | 1/Z102, D-09111 Chemnitz. Mail: michael.krelle@zlb.tu-chemnitz.de

Aspekte literarischer Kompetenz in den Vergleichsarbeiten Deutsch für die Primarstufe in Deutschland

Michael Krelle

1. Einleitung

Bis zum Ende der Primarstufe sollen Schülerinnen und Schüler Aspekte literarischer Kompetenzen erwerben. So heißt es an zentraler Stelle in den KMK-Bundesstandards: „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.“ (KMK 2005, 9) Damit sind wesentliche Teile von dem aufgegriffen, was Spinner dann 2006 als „Aspekte des literarischen Lernens“ bezeichnet, u.a. mit Blick darauf, „beim Lesen und Hören Vorstellungen [zu] entwickeln“ sowie „Perspektiven literarischer Figuren nach[zu]vollziehen“.

Wenn es um die Umsetzung solcher Standards in Aufgaben geht, heißt es mitunter, dass Aspekte literarischer Kompetenz nicht im Fokus stehen, wenn Testaufgaben entwickelt werden; solche Kompetenzen seien eher in Lernaufgaben umsetzbar (vgl. u.a. Grundschule aktuell, Heft 89). Dabei werden in der Regel die Unterschiede zwischen Lern- und Testaufgaben betont (vgl. Abraham/Müller 2009). Einschlägig ist dabei folgende Unterscheidung: Im Rahmen von Lernaufgaben

„[...] soll nicht bereits Gelerntes überprüft werden, sondern Neues ist zu lernen und zu üben. Hier ist - für die eine Schülerin mehr, für den anderen Schüler weniger - die Unterstützung der Lehrkraft und der Mitschülerinnen und Mitschüler gefragt. Langsamere Lerner bekommen mehr Zeit als schnellere. Viele Lernaufgaben können und sollen im Team bearbeitet werden, denn es geht hier auch um soziale Kompetenzen, die in Leistungssituationen normalerweise keine Rolle spielen. Wer lernt und übt, muss auch nicht darauf achten, Fehler zu vermeiden. Gerade aus ihnen kann er ja - mit der Hilfe anderer - neue Einsichten gewinnen.“ (Bremerich-Vos 2009, 24)

Zudem gelten vor allem für Testaufgaben gewisse Gütekriterien, die unter den Begriffen Objektivität, Reliabilität und Validität diskutiert werden. Testaufgaben sind dann objektiv, wenn die Antworten unabhängig von der Person, die die Aufgaben stellt, gegeben werden können. Reliabel sind Testaufgaben, wenn sie möglichst genau und stabil zu den gleichen Ergebnissen führen, z.B. unabhängig von Zeit und Ort. Die Validität (Gültigkeit) der Testaufgaben bezieht sich dann darauf, ob tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll (Bremerich-Vos 2009, 22).

Insbesondere um Fragen der Validität geht es, wenn diskutiert wird, ob Aspekte literarischer Kompetenz in Lesetests gemessen werden (können) oder nicht. So schreibt z.B. Lösener bereits (2010, 42):

„Bei dem angloamerikanischen Konzept der reading literacy, auf das sich PISA-Studien beziehen, geht es in erster Linie um pragmatische Lesefähigkeiten, die das Lösen von Alltagsproblemen in einer Schriftkultur ermöglichen. Das literarische Lesen lässt sich aber kaum als Problemlösestrategie modellieren, da es sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass es Fragen aufwirft, die wir uns vor der Lektüre überhaupt nicht gestellt hätten.“

Die Diskussion darum, wie sich *reading literacy*, *Leseverstehen*, *Lesekompetenz*, *literarische Kompetenz* etc. zueinander verhalten und wie Testaufgaben zu diesen Konstrukten gestaltet sein können, wird aufseiten der Deutschdidaktik ausführlich geführt, und zwar auch mit Blick auf unterschiedliche Zeitpunkte der schulischen Entwicklung (vgl. u.a. Frederking u.a. 2008, Köster 2010, Pieper 2010, Zabka/Stark 2010).

Im Rahmen der Vergleichsarbeiten – so wird im Folgenden argumentiert – werden auch *Aspekte literarischer Kompetenz* gemessen. Die Testteilnehmer werden – um in Löseners Terminologie zu bleiben – mit Fragen konfrontiert, die sich vor der Lektüre überhaupt nicht gestellt hätten. Es ist Teil ihrer Kompetenz, diese Fragen dann im Test zu beantworten. Damit umfasst das Testkonstrukt von VERA 3 Deutsch also Aspekte von dem, was gemeinhin als *reading literacy* diskutiert wird, aber auch Aspekte von *literarischer Kompetenz*. Gestützt wird diese These anhand von Daten aus den Kompetenztests bzw. den Vergleichsarbeiten in der dritten Jahrgangsstufe (VERA 3 Deutsch). Dabei wird im Folgenden gezeigt, was Schülerinnen und Schüler im Rahmen dieses Tests zeigen, wenn sie die *Handlungsmotive von Figuren strukturell einfacher und*

kurzer literarischer Texte nachvollziehen müssen. Die Grundlage bilden Daten von 3703 Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Bundesländern in Deutschland.

Vorab wird ein Blick auf das mitunter schwierige Verhältnis der Konzepte „Lesekompetenz“ und „literarische Kompetenz“ (Kapitel 2) geworfen und ein Bezug zu den Bildungsstandards der KMK für die Primarstufe (Kapitel 3) hergestellt.

2. Lesekompetenz und literarische Kompetenz

Wenn Testaufgaben konstruiert werden, geschieht dies häufig vor dem theoretischen Hintergrund von reading literacy. Baumert et al. (1999) schreiben dazu:

„Lesekompetenz im Sinne von „Reading Literacy“ bezieht sich auf die Fähigkeit des Lesers, handschriftliche, gedruckte oder elektronisch dargebotene Texte zu nutzen, um das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln. Diese Konzeptualisierung impliziert, dass Lesekompetenz sowohl das Verstehen als auch die Nutzung schriftlicher Informationen für praktische Zwecke beinhaltet. [...] Lesekompetenz [wird] daher als die Fähigkeit definiert, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“

Ähnlich wie beim „Programme for International Student Assessment“ (PISA) wird auch in Deutschland bei der Normierung der Bildungsstandards auf Aspekte von reading literacy gesetzt und sich auf die kognitive Dimension des Lesens bezogen (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009, 226). Damit ist dort eine Fähigkeit gemeint, die „erforderlich ist für die Bewältigung der charakteristischen Kommunikations- und Handlungsanforderungen, denen ein [...] Gesellschaftsteilnehmer in seinem Alltag und Beruf begegnet“ (Bremerich-Vos/Böhme 2009, 227). Wobei vor allem solche Standards in Aufgaben umgesetzt werden können, die in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich „unter dem Etikett »Texte erschließen« versammelt sind.“ (Bremerich-Vos/Böhme 2009, 227). Auf dieser Grundlage liegen Kompetenzstufenmodelle für die Grundschule und die Sekundarstufe I vor, die hierarchieniedrige und hierarchiehohe Leistungen des kognitiven Systems unterstellen, um Kompetenzen und Niveaus zu modellieren. Zu den hierarchiehohen Leistungen zählen dort auch solche, die auf das (literarische) Textthema und die Handlungsmotive der Figuren bezogen sind. In diesem Kontext gibt es dann nämlich auch eine Reihe von Aufgaben, bei denen Schülerinnen und Schüler Behauptungen selbstständig begründen müssen, wobei die verlangten Schlüsse einmal mehr, einmal weniger textbasiert sind (Bremerich-Vos/Böhme 2009, 243). Offensichtlich geht es hier also um Aspekte, die man gemeinhin auch als „literarische Kompetenzen“ ansehen kann. Da auch die Vergleichsarbeiten auf das Modell der Bildungsstandards bezogen sind, lohnt ein genauerer Blick auf solche Aspekte „literarischer Kompetenz“.

Aspekte „literarischen Lernens“ und „literarischer Kompetenz“ haben die deutschdidaktische Diskussion der letzten Jahre nachhaltig geprägt, etwa wenn Fähigkeitsaspekte konturiert werden (vgl. z.B. Eggert/Garbe 1995), wenn literarische Rezeptions- und Produktionskompetenz unterschieden werden (vgl. Kammler 2006, Abraham/Kepser 2009, Frederking 2010), wenn es um poetische Kompetenz auf breiter Medienbasis geht (Abraham 2008) u.v.m. Dabei werden mitunter auch Aspekte „literarästhetischer Textverstehenskompetenz“ unterschieden: semantisches literarästhetisches Urteilen, idiolektales literarästhetisches Urteilen und kontextuelles literarästhetisches Urteilen (vgl. Frederking u.a. 2008).

Bis heute zentral sind in diesem Kontext auch die sog. „elf Aspekte literarischen Lernens“ von Spinner (2006). Diese werden als Zielsetzungen von Unterricht gesetzt (vgl. Spinner 2006, 8) und dienen als Bezugspunkte von Unterrichtsmodellen, aber auch von Kompetenzmodellierungen literarischer Kompetenz (Schilcher/Pissarek 2013, 12) sowie als „Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en) literarischen Lernens“ (Maiwald 2015, 92). Spinner hat 2015 Erläuterungen zur Systematik der Aspekte veröffentlicht und als (unabgeschlossene) Aspekte literarischer Kompetenz ausgewiesen. Etwas verkürzt lassen sich die Ausführungen folgendermaßen zusammenfassen:

Als grundlegendes Merkmal literarischer Rezeption gilt es, (1) „beim Lesen und Hören Vorstellungen (zu) entwickeln“ (Spinner 2015, 189). Die Bedeutung der Imagination für das Textverstehen sei mit dem Bedürfnis des Menschen zu erklären, „sich Geschichten auszudenken und damit sich imaginativ in einer erfundenen Welt zu bewegen.“ (ebd.) Mit dem zweiten Aspekt sei „ein höherer Grad an Bewusstheit angesprochen“ (ebd., 190), wenn (2) „subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel

(gebracht würden)“. Der dritte Aspekt – die aufmerksame Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung – soll unabhängig von subjektiver Involviertheit stattfinden können (ebd.).

Spinner weist darauf hin, dass die unter 1-3 genannten Aspekte „für alle literarischen Genres und Gattungen“ gelten könnten, während die Aspekte 4-10 spezieller seien (ebd., 190f.). Die Aspekte 4 („Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“) und 5 („Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen“) sowie alle weiteren Aspekte seien „spezieller“, etwa mit Blick auf bestimmte Gattungen. So ist das Nachvollziehen von Perspektiven literarischer Figuren vor allem auf narrative Texte bezogen (ebd., 190). Während die Aspekte 1-5 als „textimmanent“ angesehen werden können, sind mit dem sechsten Aspekt („Mit Fiktionalität bewusst umgehen“) Fragen des Verhältnisses von Literatur und (außerfiktionaler) Wirklichkeit angesprochen. Dazu heißt es bei Spinner (2015, 191): „Wenn die Vorstellungsbildung das Fundament des literarischen Verstehens ist, kann man im bewussten Umgang mit Fiktionalität das Dach sehen, unter dem die anderen Aspekte stehen; es überwölbt die Aspekte, die vorher und nachher genannt sind.“ „Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise (zu) verstehen“ heißt dann – um in der Terminologie von Spinner bzw. Fludernik (2006) zu bleiben – „Text überspannende Metaphern“ zu verstehen, also „die Verbindung zwischen zwei semantischen Feldern oder Isotopien, die einen Text durchziehen, her(zu)stellen.“ (Spinner 2015, 191). „Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses ein(zu)lassen“ ergibt sich aus den vorangehenden Aspekten bzw. ist auf die vorherigen Aspekte bezogen (Aspekt 8) und würde nach heutiger Perspektive von Spinner mit Aspekt 9 zusammenfallen („mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“). Um literaturwissenschaftliches bzw. –historisches Wissen geht es dann bei den Aspekten 10 und 11: Es heißt: „10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen“ und „11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln“ (ebd., 192).

Spinner weist außerdem darauf hin, dass einige Aspekte zu erreichende Fähigkeiten und Kompetenzen bezeichnen, andere Aspekte den Lernprozess abbilden (z.B. die Aspekte 9-11/„vertraut werden“/„gewinnen“/„entwickeln“). Diese Inkonsequenz gelte es bei zukünftigen Bearbeitungen aufzulösen (ebd.).

Bringt man die elf Aspekte nun in ein Schaubild und nimmt die von Spinner entworfene Idee des „Daches“ von Aspekt 6 ernst (s.o.), ergibt sich daraus folgende Übersicht (vgl. Abb. 1)¹:

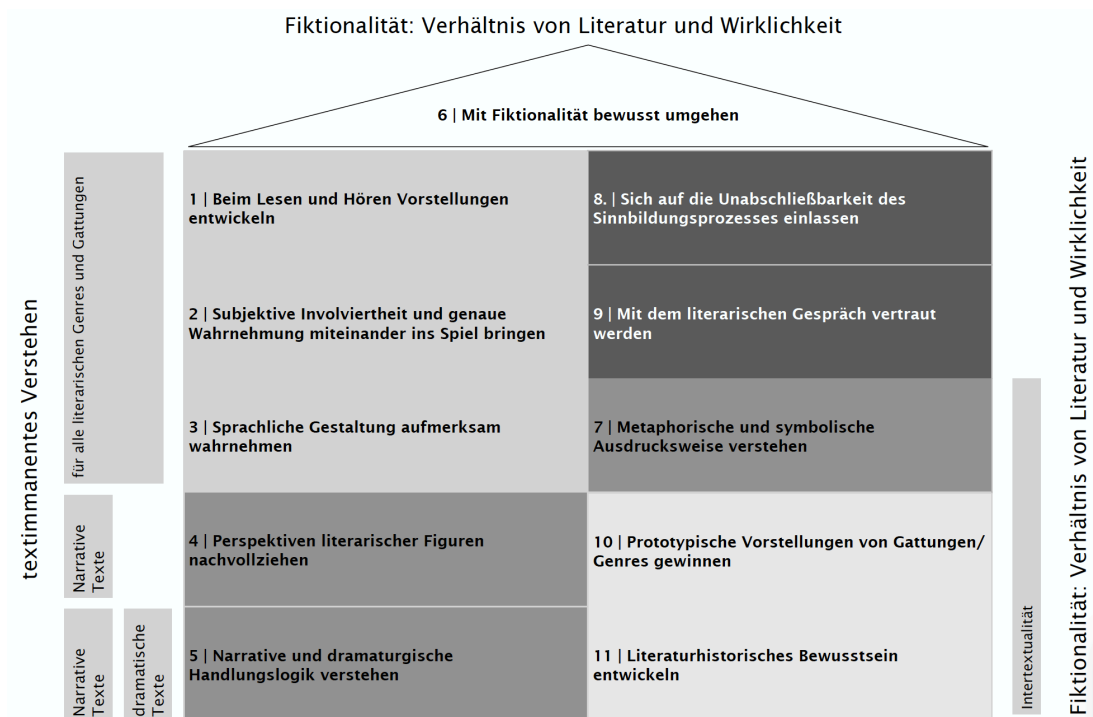


Abb. 1: Hausmetaphorik zu Spinners „Elf Aspekten literarischen Verstehens“ (2015)

¹ Vergleicht man die Aspekte zudem mit den Dimensionen literarästhetischer Verstehenskompetenz von Frederking u.a. (2008), zeigt sich, dass die Aspekte 1-2 und 4-5 auf die semantische literarästhetische Verstehenskompetenz bezogen sind, der Aspekt 2 auf die idiolektale literarästhetische Verstehenskompetenz und die übrigen Aspekte mehr oder weniger auf „kontextuelle literarästhetische Verstehenskompetenzen“ abzielen.

Von dieser Perspektive aus wird nun im Folgenden auf die KMK-Bildungsstandards Bezug genommen, in denen sich eine Reihe der Aspekte widerspiegeln. Diese bilden auch die Grundlage für die Rückmeldungen der Vergleichsarbeiten.

3. KMK-Bildungsstandards und ihre Umsetzung in Tests

Dass den Schülerinnen und Schülern das Lesen bzw. der Umgang mit Literatur „eine Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht“ (Aspekt 9), dass das Lesen (von Literatur) „Vergnügen bereiten kann“ bzw. dass „Leseinteresse“ sowie „Lesebereitschaft,“ entwickelt werden sollen (Aspekt 2), ist an zentraler Stelle der KMK-Standards ausformuliert (KMK 2005, 9). Weiter heißt es dort: „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.“ (ebd.). Damit wird ein Schwerpunkt bei dem gesetzt, was Spinner (2006, 2015) als Aspekt 4 ausformuliert hat: Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen. In Teilen geht es allerdings auch um die Aspekte 1 und 2. Inwiefern damit auch ein bewusster Umgang gemeint ist (Aspekt 6), bleibt offen.

Die KMK-Standards lauten dann im Detail: *über Lesefähigkeiten verfügen, über Leseerfahrungen verfügen, Texte erschließen sowie Texte präsentieren*. Zu diesen Standards werden dann eine Reihe von Formulierungen angeboten, die sich mehr oder weniger direkt auf Aspekte literarischer Kompetenz beziehen lassen. Insbesondere sind das die folgenden Standards (KMK 2005, 11ff.):

„Texte erschließen“

- „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 Gedanke und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen“,
- „Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten finden“

„über Leseerfahrungen verfügen“

- „Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden“,
- „Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen, Texte begründet auswählen“

Gerade der Standard „über Leseerfahrungen verfügen“ lädt dazu ein, die auf Fiktionalität bezogenen Aspekte von Spinner (Aspekte 6-11, vgl. Abb. 1) in den Blick zu nehmen. Zudem fällt auf, dass das *Verstehen von und der Umgang mit Figuren* in den Standards eine zentrale Rolle einnimmt; andere literarische Kategorien spielen eher eine untergeordnete Rolle, z.B. Motive und Schauplätze.

Dass das Identifikationspotenzial von Figuren für Schülerinnen und Schüler zentral ist, wird in der Deutschdidaktik schon vergleichsweise lange diskutiert (u.a. Spinner 1999, 2001, Abraham/Kepser 2009). Je nach erzähltheoretischer Ausrichtung sind Figuren durch unterschiedliche Merkmale bestimmt, die das Identifizieren oder Abgrenzen begünstigen oder erschweren können (vgl. Martínez/Scheffel 2007). Dabei sind Einsichten, die Grundschülerinnen und Grundschüler in literarische Welten erhalten können, altersbedingt beschränkt. Einigkeit herrscht, dass Kinder erkennen können, dass Figuren Handlungsträger in fiktiven Welten sind, dass sie an Schauplätzen operieren und sich insofern von anderen Konzepten wie „Person“ unterscheiden. Schwieriger ist es mit der folgenden Unterscheidung, die für das Verstehen von und den Umgang mit Handlungsträgern zentral ist, aber bei Kindern in der Grundschule nicht vorausgesetzt werden kann: Autorinnen und Autoren fiktionaler Texte *erfinden* Figuren; Autoren faktualer Texte *beschreiben* Personen. Daraus folgen eine Reihe prototypischer Merkmale, die mit dem Konzept der „Person“ unvereinbar sind: Figuren sind häufig nicht menschlicher Gestalt, sie können phantastische Qualitäten haben. Man denke etwa an tierische Handlungsträger in Fabeln. Auch in der realen Welt unbelebte Dinge können Figuren sein. Das Minimalkriterium einer Figur sind demnach *mentale Zustände* (Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle, Wünsche, Absichten) (Martínez/Scheffel, 2007). Solche Einsichten sind noch nicht für alle Kinder der Grundschule erwartbar.

Eine weitere Herausforderung ergibt sich für Grundschüler daraus, dass Figuren einerseits „abgeschlossen“, andererseits „unvollständig“ sind; als Leser erfährt man genau das über die Figurenwelt, was im Text angelegt ist. Auch wenn es theoretisch sinnlos ist, darüber hinaus nach Informationen im Text zu suchen: Gerade die Fähigkeit zum Imaginieren, zur Vorstellungsbildung; die Fähigkeit, Hypothesen über die Figuren anzustellen, ist für das literarische Verstehen zentral (s.o.). Quellen für das Interpretieren von Figuren können Aspekte der Alltagspsychologie, das Welt- und Sprachwissen und gesellschaftliche Erwartungen bzw. Normen sein:

„Diese unterschiedlichen Quellen für Leserinferenzen sind durchaus nicht immer miteinander vereinbar. Zwischen den Inferenzen auf der Basis von allgemeinem Weltwissen und solchen aus literarischem Gattungswissen kann es zu Widersprüchen kommen. Dann haben in der Regel die literarischen Inferenzen Vorrang: Dass der Löwe in einer Fabel Äsops sprechen kann und stark, aber nicht besonders schlau ist, folgt nicht aus zoologischen Kenntnissen, sondern allein aus den Gattungsvorgaben der Tierfabel.“ (Martínez/Scheffel 2007, 149)

Insofern ist es auch zentral, prototypische Vorstellungen von Gattungen bzw. Genres zu gewinnen, um Figuren und ihre Handlungsmotive zu deuten.

Welche Standards und welche Aspekte literarischen Verstehens sich nun sinnvollerweise in Testaufgaben umsetzen lassen, wird mitunter kritisch diskutiert (Krelle 2015, 4, Frederking u.a. 2008): Einige Aspekte sind schon im Unterricht kaum als überprüfbare Leistungen denkbar, auch wenn sie für den Literaturunterricht von zentraler Bedeutung sind, z.B. „sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses ein(zu)lassen, „mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“ sowie „literaturhistorisches Bewusstsein zu entwickeln“. Zudem gibt es natürlich testmethodische Besonderheiten, wenn man Testaufgaben für große Gruppen von Schülerinnen und Schülern entwickelt (ebd.).

Vor diesem Hintergrund sind die bei Spinner bezeichneten „textimmanenten“ Aspekte (1-5) zunächst von besonderem Interesse, insbesondere mit Blick darauf, Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen (Aspekt 4). Hier wird – mehr oder weniger – das jeweilige Deutungs- und Verstehenspotenzial ersichtlich. Wie sich solche Aspekte operationalisieren lassen, wird im Folgenden anhand von Testaufgaben illustriert. Dabei wird auf Daten der Vergleichsarbeiten Deutsch („VERA 3 Deutsch“) aus dem Jahr 2015 zurückgegriffen (vgl. Krelle u.a. 2015)

4. Aspekte literarischer Kompetenz in den Vergleichsarbeiten

4.1 Was sind die Vergleichsarbeiten²?

Die Vergleichsarbeiten sind ein Test, der jedes Jahr im April/Mai in der dritten Jahrgangsstufe in Deutschland, Südtirol und in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens stattfindet („VerA 3 Deutsch“). Es geht nicht um einen „large-scale-Test“, mit dem systemrelevante Informationen der Bundesländer verglichen werden sollen. Anhand der Vergleichsarbeiten sollen Lehrkräfte ihren Unterricht vor Ort weiterentwickeln. Dazu liegt sowohl die Durchführung als auch die Auswertung der Daten in den Händen der Kolleginnen und Kollegen vor Ort. Vor dem Hintergrund zentraler Rückmeldungen nutzen die Lehrkräfte dann die Diagnosen für eine fachdidaktische Diskussion in der Schule sowie für die Unterrichtsentwicklung in Jahrgangsstufe 4. Es geht also um ergänzende Informationen zur eigenen unterrichtspraktisch-professionellen Erfahrung (IQB 2015, 2).

Grundlage der Rückmeldungen an die Lehrkräfte sind die Bildungsstandards (s.o.) und das zugehörige Kompetenzstufenmodell (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009). Die Lehrkräfte bekommen hier Rückmeldungen zum jeweiligen Lernstand bzw. zum Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler, und zwar hinsichtlich der einzelnen anvisierten Standards und zu Leistungsprofilen der Klasse.

Die Ergebnisse beziehen sich dabei auf Vergleichsdaten, die in umfangreichen Voruntersuchungen ermittelt werden („Pilotierung“).³

² Die Bezeichnungen für die Vergleichsarbeiten unterscheiden sich in den Bundesländern. In Hessen und Nordrhein-Westfalen wird auch von «Lernstandserhebungen» gesprochen, in Sachsen und Thüringen von «Kompetenztests». In Hamburg werden mehrere diagnostische Verfahren unter dem Namen KERMIT (Kompetenzen ermitteln) zusammengefasst.

³ Neben dem Lesen wird im Fach Deutsch optional immer auch ein zweiter Test durchgeführt: Orthografie, Zuhören oder Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.

4.2 Stichprobe und Testung

An den Voruntersuchungen waren insgesamt 184 Klassen aus 9 deutschen Bundesländern beteiligt (3703 Schülerinnen und Schüler).⁴ Die Schülerinnen und Schüler waren im Mittel 8,9 Jahre (SD = 0,54) alt; 50,6% der Stichprobe waren männlich. 4,6% der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie zu Hause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen; 22,9% gaben an, Deutsch und eine andere Sprache zu sprechen (vgl. Weirich/Pant 2014, 7).

In der Pilotierung im April/Mai 2014 wurde eine Reihe von Lesetexten eingesetzt, und zwar sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Sachtexte sowie verschiedene kurze literarische Texte (ca. 300-400 Wörter). Aus allen psychometrisch und fachdidaktisch besonders gut geeigneten Aufgaben wurden dann die Aufgaben für die Kompetenztests ausgewählt, die über verschiedene Internetseiten der Landesinstitute eingesehen werden können.⁵ Im Folgenden geht es um einen literarischen Text und um Fragen („Items“), die für die Vergleichsarbeiten 2015 ausgewählt wurden.

4.3 Beispiel: Textauswahl und Aspekte Literarischen Verstehens⁶

4.3.1 Lesetext

Der im Testheft abgedruckte Lesetext „Der König hat den Frieden ausgerufen“ von Sam McBratney orientiert sich im Wesentlichen an der Fabel „Der Fuchs und der Hahn“ von Jean de La Fontaine. Der Text ist mit Blick auf die Länge überschaubar:

Der König hat den Frieden ausgerufen

von Sam McBratney

Vor Zeiten gab es einen Fuchs, der Hühner liebte – das heißt: der sie zu fressen liebte –, und da war ein Huhn, das ihm besser als alle anderen gefiel. Es war groß, rot, dick und – traurig, aber wahr – ganz schrecklich schlau.

Der Fuchs wusste, dass er einen guten Plan brauchte, wenn er das rote Huhn vom Bauernhof weg und in den Wald locken wollte, wo es eine leichte Beute wäre.

Eines Tages pickte das rote Huhn nach Herzenslust Körner, als es den Fuchs mit Karacho kommen sah. Schnell flatterte das Huhn aufs Schuppendach, denn es wusste, dass sich Füchse nicht gern in die Höhe begeben.

„Komm runter!“, rief der Fuchs. „Du wirst nicht glauben, was passiert ist. Ich habe wunderbare Neuigkeiten.“

„Die werden sich hier oben genauso gut anhören wie unten bei dir“, antwortete das rote Huhn.

„Wohl wahr“, rief der Fuchs. „Denn stell dir vor: Der König hat für das ganze Königreich den Frieden ausgerufen. Es soll keinen Streit mehr geben. Wir sollen alle Freunde sein.“



Grafik: © IQB

„Ah sooo ...“, sagte das rote Huhn nachdenklich.

„Ist das nicht wunderbar? Warum kommst du übrigens nicht herunter, und wir machen einen Spaziergang in den Wald, nur du und ich!“

„Das sind wirklich gute Nachrichten“, sagte das rote Huhn und spähte angestrengt in die Ferne. „Da kommt übrigens der Bauer mit seinem geladenen Gewehr. Warum erzählst du ihm nicht von dem ...“

„... Frieden“, wollte es sagen – aber da war der Fuchs schon über den nächsten Hügel gerannt und verschwand in der Ferne.

Text: © McBratney, Sam: Ich will euch was erzählen: Die schönsten Geschichten der Welt, Deutscher Taschenbuchverlag, München 2009.

4 Die Liste der Bundesländer ist: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein

5 https://www.bildung-lsa.de/files/09bfc540f22afb2bcb57c963f0bd86f2/vera15_deu_3_auswb.pdf (eingesehen am 22.06.2018)

6 Teile dieses Kapitels sind auch als Didaktische Handreichungen „Modul C“ veröffentlicht (Krelle u.a. 2015)

Mit Blick auf das literarische Verstehen gibt es nun eine Reihe von Merkmalen, die den Text als mehr oder weniger prototypische Fabel ausweisen (Aspekt 10, Abb. 1): Das Geschehen ist zeitlich nicht genau eingeordnet („Vor Zeiten gab es einen Fuchs ...“). Die Ereignisse werden verdichtet und chronologisch dargestellt. Die Tierfiguren sind vermenschlicht; sie sprechen miteinander. Allerdings fehlt eine explizite Moral bzw. Lehre am Ende des Textes. Insofern ist das literarische Verstehen dadurch erschwert, dass der Text von einer prototypischen Form abweicht.

Für die Schülerinnen und Schüler wirkt es sich allerdings erleichternd aus, dass sowohl die Figurenkonstellation als auch die Schauplätze leicht erschlossen werden können: Es wird eine eindeutige Opposition der Figuren entfaltet. Der Fuchs sitzt unten vor dem Schuppen. Das Huhn sitzt oben auf dem Schuppendach. Das abgedruckte Bild unterstützt das Textverständnis. Gleiches gilt für die formale Strukturierung des Textes in mehrere Abschnitte. Sprachlich stellt der Text nur an einer Stelle eine besondere Anforderung an die Schülerinnen und Schüler: Wer im ersten Absatz „traurig aber wahr“ als Eigenschaft des Huhns deutet, hat den Text nicht hinreichend genau gelesen.

Bei dem vorliegenden Text ist es vor allem erforderlich, die Handlungsmotive von Fuchs und Huhn nachzuvollziehen, was an die Drittklässlerinnen und Drittklässler einige Herausforderungen stellt: Es müssen insbesondere zwei Behauptungen gedeutet werden. Der Fuchs sagt: „Der König hat für das ganze Königreich den Frieden ausgerufen. Es soll keinen Streit mehr geben. Wir sollen alle Freunde sein.“ Um diese Aussage einzuordnen, sind die Planungen des Fuchses nachzuvollziehen, „das rote Huhn vom Bauernhof weg und in den Wald [zu] locken ..., wo es eine leichte Beute wäre.“ Das Huhn behauptet hingegen: „Da kommt übrigens der Bauer mit seinem geladenen Gewehr.“ Plausibel ist es hier, den Bauern als eine Erfindung (bzw. eine List) des Huhns zu deuten. Sicher ist diese Lesart allerdings nicht. Anders als in der Textversion von Jean de La Fontaine bleibt im Text von Sam McBratney nämlich offen, ob der Bauer am Ende wirklich kommt. Insofern ist es hier erforderlich, beim Lesen Vorstellungen (zu) entwickeln (Aspekt 1); Aspekte „subjektiver Involviertheit“ haben dann etwas damit zu tun, inwiefern man sich z.B. mit dem Huhn und seiner Klugheit identifiziert.

Solche und weitere Überlegungen haben bei der Entwicklung der Testaufgabe eine Rolle gespielt. Im Folgenden werden vor allem die Items diskutiert, die sich auf die „textimmanenten“ Aspekte 1-5 beziehen.

4.3.2 Aufgabenbeispiele

Als eher leicht stellt es sich für die Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe heraus, solche Textstellen sprachlich zu deuten, anhand derer die Motive der Figuren zu erkennen sind. Die folgende Aufgabe wurde z.B. von 79% der Schülerinnen und Schüler richtig gelöst. Sie liegt auf Kompetenzstufe 1. Richtig ist, wenn sinngemäß geantwortet wird, „dass er das Huhn fressen will.“ / „dass er es liebt, Hühner zu fressen.“

Im Text steht, dass der Fuchs Hühner liebte. Was ist hier mit Liebe gemeint?



Mit Blick auf die in Abbildung 1 thematisierten Aspekte geht es bei dieser Aufgabe darum, eine Wortbedeutung im Satzkontext zu erklären, was in Teilen zu dem passt, was Spinner mit Aspekt 3 des literarischen Verstehens umreißt bzw. bei Frederking u.a. (2008) als idiolektale literarästhetische Verstehenskompetenz bezeichnet wird. Auch der vierte Aspekt von Spinner (2015) ist allerdings im Spiel, wenn der Fuchs als Hauptfigur mit seinen Motiven zu vergegenwärtigen ist. Auf Ebene der Aufgabenanforderungen stellen sich weitere Herausforderungen: So muss die richtige Lösung eigenständig (schriftlich) produziert werden. Zudem ist genaues Lesen gefragt. Das Auffinden der erforderlichen Information wird dadurch erleichtert, dass sie an einer prominenten Textstelle (im ersten Satz) platziert ist.

Betrachtet man die wenigen Falschlösungen der Schülerinnen und Schüler genauer, zeigt sich, dass einige Schülerinnen und Schüler das Wort „Liebe“ vor allem wörtlich nehmen, wenn sie z.B. antworten „dass sie sich mögen“ oder „dass sie sich gern haben“. Solche Schülerinnen und Schüler haben beim Lesen nicht ausreichende Vorstellungen entwickelt (Aspekt 1), was sich in der Folge auf das Verstehen der Figuren und

ihrer Handlungsmotive auswirkt. Solche Schülerinnen und Schüler dürften auch kaum ein fiktionales Bewusstsein für den Text entwickelt haben (Aspekt 6).

Eher leicht fällt es Kindern der dritten Jahrgangsstufe, wenn die Motive der Figuren explizit im Text ausformuliert sind und lediglich „lokalisiert“ werden müssen. Fragt man die Schülerinnen und Schüler dann auch noch in einem geschlossenen MC-Format mit leicht auszuschließenden Optionen, können immerhin fast 94% Prozent (Kompetenzstufe 1) der Kinder folgende Frage beantworten:

Der Fuchs will das Huhn ...

- zu einem Feld locken.
- auf eine Wiese locken.
- an einen Fluss locken.
- in einen Wald locken.

Richtig ist, wenn nur das 4. Kästchen angekreuzt wurde (in einen Wald locken). Erleichternd wirkt sich hier auch aus, dass die Information mehrmals, u. a. an prominenter Stelle (zweiter Abschnitt) im Text gefunden werden kann. Die Distraktoren können leicht ausgeschlossen werden, weil „Feld“, „Wiese“ und „Fluss“ im Text keine Rolle spielen. Ein Bewusstsein für literarisches Verstehen ist hier nicht nötig, es reicht eine rudimentäre Vorstellungsbildung der Motive des Fuchses (Aspekt 1).

Deutlich schwieriger ist es für Schülerinnen und Schüler, eine andere Stelle im Text aufzusuchen, um diese vor dem Hintergrund der Figurenmerkmale zu deuten:

Warum gefällt dem Fuchs das eine Huhn besser als alle anderen?

Unterstreiche die passende Stelle im Text.

Richtig ist, wenn folgende Textstelle unterstrichen oder anders markiert ist: „Es war groß, rot, dick und -traurig, aber wahr - ganz schrecklich schlau.“. Mindestens sind hier die drei Adjektive „groß, rot, dick“ zu markieren. Falsch ist es, wenn weniger unterstrichen wurde als gefordert oder wenn zusätzliche Textpassagen unterstrichen sind.

Diese Teilaufgabe löst noch immerhin fast jedes zweite Kind in der dritten Jahrgangsstufe (52,5%, Kompetenzstufe 3). Dabei geht es um Informationen, die für das Verständnis einer Hauptfigur und ihrer Handlungsmotive wichtig sind. Eine Fehlvorstellung der Schülerinnen und Schüler liegt insbesondere dann vor, wenn sie das Huhn nach dem Lesen für traurig halten. Der eingeschobene Nebensatz erschwert hier die Lösung, wenn ein im Text genannter Grund zu identifizieren ist. Eine Anforderung, die erwartungsgemäß noch nicht alle Schülerinnen und Schüler in der dritten Klasse bewältigen können. Hier ist mehr oder weniger explizit genau das gefragt, was mit den Aspekten 3 und 4 gemeint ist: die sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrzunehmen und dieses Verstehen zu nutzen, um Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen.

Hat der Fuchs gelogen? Begründe.



Bei dieser Teilaufgabe geht es um eine Information, die für das Verständnis einer Hauptfigur und ihrer Handlungsmotive wichtig ist. Neben dem Lokalisieren von Informationen spielen insbesondere auch textnahe Schlüsse eine Rolle: Wenn der Fuchs nicht gelogen hätte, müsste er auch nicht weglaufen. Dafür gibt es einen expliziten Hinweis im Text: An prominenter Stelle (Absatz 2) steht, dass der Fuchs einen Plan hat bzw. dass er das Huhn in den Wald locken will.

Als richtig gelten hier Antworten, in denen das Kind explizit Stellung bezieht, dass der Fuchs gelogen hat, z. B.:

- „Ja, sonst müsste der Fuchs nicht weglaufen.“
- „Ja, im Text steht, dass der Fuchs vorher einen Plan hat.“,
- „Ja, im Text steht, dass der Fuchs das Huhn in den Wald/vom Dach locken will.“

Als zumindest unvollständig gelten Antworten, in denen das Kind nicht explizit Stellung bezieht, dass der Fuchs gelogen hat, z. B.: Er wollte keinen Frieden. / Er wollte das Huhn fressen. Dennoch kann man an solchen Antworten sehen, dass die Schülerinnen und Schüler die Lüge des Fuchses erkannt und verstanden haben. Immerhin ein Drittel (32,8 %) der Schülerinnen und Schüler löst solche Aufgaben vollständig (Kompetenzstufe 4). Solche Aufgaben können selbstverständlich nicht als Substitut für literarische Gespräche dienen; sie können aber zumindest offenlegen, inwiefern die Schülerinnen und Schüler die Figuren und ihre Motive auf Ebene des Textes durchdrungen haben.

Deutlich schwieriger ist es in diesem Kontext, die Kinder mit einer bestimmten Lesart des Textes zu konfrontieren:

Was spricht dagegen, dass der Bauer am Ende wirklich kommt?

Begründe mit Hilfe des Textes.



Für die richtige Lösung ist es mehr oder weniger erforderlich, den Text als Ganzes zu verstehen und eine eigenständige Begründung zu formulieren. Da das schriftliche Argumentieren, das hier ja gefordert ist, in der Grundschule noch nicht zu den gängigen Unterrichtsinhalten zählt, wird die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt.

Schülerinnen und Schüler, die die Aufgaben lösen, schreiben z.B.

- „Der Bauer kann nicht kommen, weil er eine Erfindung des Huhns ist.“
- „Das Huhn will, dass der Fuchs glaubt, dass der Bauer kommt.“
- „Das Huhn hatte einen Plan.“
- „Das Huhn will sich schützen.“
- „Das Huhn will den Fuchs vertreiben.“
- „Das Huhn will den Fuchs mit den eigenen Waffen schlagen.“
- „Das Huhn will herausfinden, ob es dem Fuchs trauen kann.“

Dennoch geht es hier erwartungsgemäß um eine anspruchsvolle Anforderung, die nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler in der dritten Klasse bewältigen können: Nur etwa 4% der Schülerinnen und Schülern können solche anspruchsvollen Leistungen in der dritten Jahrgangsstufe zeigen. Solche Aufgaben eignen sich also vor allem für sehr leistungsstarke Kinder. An sie sollte ja auch gedacht werden.

Gleiches gilt, wenn die inneren Zustände und Gedanken des Huhnes in den Blick genommen werden:

Glaubt das Huhn wirklich, dass der Fuchs gute Nachrichten hat?
Begründe mit Hilfe des Textes.



Auch hier muss eine begründete Meinung zu einer Frage vertreten werden, die sich auf Grundlage des Textes ergibt. Die Kinder müssen mögliche Gedanken einer Figur im Handlungsverlauf erschließen. Voraussetzung dafür ist, dass die Figurenkonstellation ansatzweise verstanden wurde. Richtig sind begründete Antworten, die auf das Misstrauen des Huhns gegenüber dem Fuchs abzielen, z. B.:

- „Nein, sonst könnte es ja vom Dach kommen.“
- „Nein, weil das Huhn ja nicht mit in den Wald geht.“
- „Nein, sonst hätte das Huhn nicht den Bauern erfinden müssen.“
- „Nein, weil das Huhn dem Fuchs von Anfang an misstraut.“
- „Nein, weil das Huhn vor seiner Ankunft auf das Schuppendach fliegt.“

Auch diese Aufgabe hat sich als eher schwierig erwiesen: Knapp 9% der Schülerinnen und Schüler haben die Frage in der dritten Klasse beantwortet (Kompetenzstufe 5).

5. Einige Schlussfolgerungen

Es zeigt sich, dass Aspekte literarischen Verstehens auch in der Grundschule zum Gegenstand von Testungen werden können. Dabei haben die Aufgaben bzw. Items – sobald sie z.B. auf Aspekte der Figurenkonstellation bezogen sind – eine große Nähe zu Aufgaben zum Leseverstehen bzw. zur Lesekompetenz. Allerdings kommen Frederking u.a. (2008) im Kontext einer größeren Validierungsstudie in der Sekundarstufe I zu dem Ergebnis, dass sich vergleichbare Items als Aspekte „literarästhetischer Textverstehenskompetenz“ modellieren und von allgemeiner Lesekompetenz abgrenzen lassen. Ergebnisse in der Grundschule stehen noch aus. Mit Blick auf die Vergleichsarbeiten zeigt sich allerdings, dass sich alle entwickelten Items mit großer Passung zum Kompetenzstufenmodell „Lesen“ für die Primarstufe (Bremerich-Vos/Böhme 2009) skalieren lassen (vgl. Weirich/Pant 2015). Ob die Items in einer Vergleichsstudie als Aspekte „literarästhetischer Textverstehenskompetenz“ modelliert werden können, müsste empirisch geprüft werden. Theoretisch liegt dieser Schluss nahe.

Mit Blick auf das eigentliche Ziel der Vergleichsarbeiten erfüllen die vorgestellten Aufgaben bzw. Items auch ohne die empirischen Prüfungen auf Modellpassung eine zentrale Funktion: Zum einen wird an die Lehrkräfte zurückgemeldet, welche Aufgaben ihre Schülerinnen und Schüler bereits bearbeiten können und welche Kompetenzen sie schon erreicht haben. Darüber hinaus signalisieren sie aber auch, welche Lesetexte und Fragen in der dritten Jahrgangsstufe erwartet werden können. Wenn hier also auch Fragen auftauchen, die darauf abzielen, Vorstellungen beim Lesen zu entwickeln, subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen, die sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrzunehmen, die Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen sowie die narrative Handlungslogik zu verstehen etc. (vgl. Spinner 2015), hat das auch eine Signalwirkung für den Unterricht. Allerdings müssten sich dann auch konkrete Angebote zur Weiterarbeit anschließen. Diese liegen mitunter zu wenig vor. Bereits vor über 10 Jahren hieß es, dass deutlich größere Anstrengungen zur Implementation von Ergebnissen aus VERA unternommen werden müssten:

„Die Erwartung, dass allein die Bereitstellung von externen Evaluationsdaten eine praxiswirksame Diagnose- und Reflexionsfunktion ausübe und gleichsam im Selbstlauf unterrichtsentwickelnde Konsequenzen nach sich ziehe, bestätigt sich bislang nicht.“ (EMSE 2008)

Insofern sind mehr Hinweise für die Arbeit vor Ort und weniger Rangvergleiche gefragt, wie es z.B. mit Blick auf das literarische Verstehen zuletzt Franken/Pertzel (2018) gezeigt haben.

Wie solche Hinweise aussehen können, wird abschließend angedeutet. Sie finden sich auch als Hinweise zur Weiterarbeit bei Krelle u.a. (2015, 9):

Mit Blick auf die Förderung literarischer Kompetenzen können – je nach Klasse – mit Texten wie dem oben diskutierten auch Fragen zu dem Standard „eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen“ und „bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen“ in den Blick genommen werden, indem zusätzliche Fabeltexte mit „Fuchsmotiven“ gelesen werden (z. B. „Der Fuchs und der Bock“, „Der Fuchs und der Esel“, „Der Fuchs und der Storch“, „Der Fuchs und die Trauben“). Vor diesem Hintergrund sind dann Vergleiche zum Verhalten der Figuren, zum Aufbau der Texte zum Handlungsverlauf etc. sinnvoll. Dabei lernen die Kinder Strukturen und Merkmale von Fabeln kennen. Zudem verstehen Sie, dass es gewisse prototypische Figurenmerkmale gibt, von denen andere Autorinnen und Autoren (ggf. bewusst) abweichen. Wenn viele leseschwache Schülerinnen und Schüler in der Klasse sind, können solche Vergleichstexte übrigens auch gehört werden (vgl. z. B. <http://www.vorleser.net> oder <http://www.podcast.de>).

Einige der Fragen, die oben diskutiert wurden, können auch im Unterricht selbst wieder aufgegriffen werden, z.B.:

- „Glaubt das Huhn wirklich, dass der Fuchs gute Nachrichten hat bzw. dass der König den Frieden ausgerufen hat?“
- „Kommt der Bauer am Ende wirklich? Oder: Was spricht dagegen, dass der Bauer am Ende wirklich kommt?“
- „Bis zu welchem Grad sind Unwahrheiten vertretbar, um sich selbst dadurch zu schützen?“

Konkrete Aufgaben könnten sich dann auf Perspektivwechsel beziehen, etwa den Text aus der Sicht der Figuren in den Blick zu nehmen oder darauf, Parallelgeschichten mit anderen Tieren anfertigen zu lassen. Methodisch können solche Vorhaben unterschiedlich eingelöst werden, z. B. in Form von (gelenkten) Unterrichtsgesprächen, aber auch von kurzen Schreibaufgaben.

Und schließlich ergibt sich auch noch die Möglichkeit, das literarische Lernen eng mit dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ zu verknüpfen, wenn etwa im Hinblick auf Unterschiede in der sprachlichen Gestaltung traditioneller Fabeln und des hier vorliegenden Textes hingearbeitet wird. In fachübergreifender Perspektive können zudem Sachtexte bearbeitet werden. Hier ergeben sich dann Vergleichsmöglichkeiten zwischen fiktionaler und expositorischer Darstellung.

Literatur

- Abraham, U. (2008): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, H. (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt, Main u.a.: Lang, S. 13-26.
- Abraham, U. & Kepser, M. (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., aktualisierte Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Abraham, U. & Müller, A. (2009): Aus Leistungsaufgaben lernen. In: Praxis Deutsch. H. 214, S. 4-12.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (1999): Internationales und nationales Rahmenkonzept für die Erfassung von Lesekompetenz in PISA. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/KurzFrameworkReading.pdf>. (eingesehen am 15.08.2018).
- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009): Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In: Granzer, D., Köller, O., Bremerich-Vos, A., van den Heuvel-Panhuizen, M., Reiss, K. & Walther, G. (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 219-249.
- Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weirich, S. & Köller, O. (2012): Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster: Waxmann, S. 56-71.
- Bremerich-Vos, A. (2009): Zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Grundschule. In: Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U. & Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele. Unterrichtsansagen. Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 14-40.
- Eggert, H. & Garbe, C. (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- EMSE (2008): Zweites Positionspapier des EMSE-Netzwerkes – verabschiedet auf der 9. EMSE-Fachtagung am 16.–17. Dezember 2008 in Nürnberg. Online: https://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE_Positionsp2_Rueckmeldungen.pdf (eingesehen am 15.08.2018).
- Fludernik, M. (2006): Einführung in die Erzähltheorie. Darmstadt: WBG.
- Franken, A. U. & Pertz, E. (2018): Von Füchsen und Wölfen. VERA-Lesetexte für den Unterricht nutzen. In: Grundschulmagazin. H. 04/2018, S. 22-27.
- Frederking, V., Meier, C., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2008): Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. In: Didaktik Deutsch. H. 25, S. 11-31.
- Frederking, V. (2010): Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, M., Spinner, K. H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 324–380.
- IQB (2015): Vergleichsarbeiten 2015. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3). Modul A. Berlin: IQB.
- Kammler, C. (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- KMK (2005) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- Köster, J. (2010): Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, M., Spinner, K. H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3-26.
- Krelle, M. (2015): Leseverstehen im Kontext der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse – Leistungen und Grenzen eines diagnostischen Instruments zur Sprachförderung. Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis. H. 1/2015, S. 1-27. Online: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_1_Krelle.pdf (eingesehen am 15.08.2018).
- Krelle, M., Dünschede, S., Bittins, P., Dörnhaus, S., Engelbert, M., Feyer, B., Bremerich-Vos, A. (2015): Vergleichsarbeiten 2015. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) Deutsch – Didaktischer Aufgabenkommentar „Lesen“ (Didaktische Handreichung - Modul C). Berlin: IQB.
- Lösener, H. (2010): Ist das literarische Lesen eine Kompetenz? Überlegungen zu einem kompetenzorientierten Lesemodell. In: v. Laer, H. (Hrsg.): Was sollen unsere Kinder lernen? Zur politischen Diskussion nach den PISA-Studien. Berlin: Lit Verlag, S. 41-56.
- Maiwald, K. (2015): Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkrahmen für weiterführende Modellierung(en). In: Leseräume. H.2/2, S. 85-95. Online: <http://leseraume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-maiwald.pdf> (eingesehen am 18.08.2018).
- Martínez, M. & Scheffel, M. (2007). Einführung in die Erzähltheorie. 7. Aufl., München: Beck.
- Pieper, I. (2010): Zum Problem der Konkretisierung von Verstehensleistungen und Niveaus im Bereich poetischer Mehrdeutigkeit In: Winkler, I., Masanek, N., Abraham, U. (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 148-173.
- Schilcher, A. & Pissarek, M. (2013) Literarische Kompetenz – zur Modellierung des Begriffs. In: Schilcher, A. & Pissarek, M. (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 9-34.
- Spinner, K. H. (1999): Lese- und literaturdidaktische Konzepte. In: Franzmann, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur, S. 593-601.

- Spinner, K. H. (2001): Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Spinner, K. H. (Hrsg.): Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze-Velber : Kallmeyer Verlag, S. 168-172.
- Spinner, K. H. (2005): Theorien der literarischen Metaphorik. In: Geppert, H. V., Zapf, H. (Hrsg.): Theorien der Literatur. Grundlagen und Perspektiven. Band III. Tübingen: Francke. S. 81–89.
- Spinner, K. H. (2005): Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch. H. 18, S. 4-14.
- Spinner, K. H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. H. 200, S. 6-16.
- Spinner, K. H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume. H.2/2, S. 189-194. Online: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf> (eingesehen am 18.08.2018).
- Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. & Richter, D.(Hrsg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann.
- Weirich, S. & Pant, H. A. (2015): Vergleichsarbeiten 2015. 3. Jahrgangsstufe Deutsch. Technischer Bericht. IQB: Berlin.
- Zabka, T. & Stark, T. (2010): Aufgabenstellungen und Erwartungshorizonte als Steuerungsinstrumente. Zum Umgang mit Problemen der Literaturinterpretation im Zentralabitur. In: Der Deutschunterricht. H. 62/1, S. 19-29.

Autor

Prof. Dr. Michael Krelle studierte Germanistik und Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Politik in Hamburg, Promotion an der Universität Duisburg-Essen bei Prof. Bremerich-Vos, seit 2016 Professor für Grundschuldidaktik Deutsch an der TU Chemnitz, Projektleitung mehrerer Studien, u.a. zusammen mit dem IQB (Normierung der Bildungsstandards, Bildungstrend, VERA 3.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.

Aspects des compétences littéraires dans les travaux comparatifs en allemand à l'école primaire en Allemagne

Michael Krelle

Résumé

Cet article met en discussion les aspects de compétences littéraires qui peuvent être mis en œuvre dans les travaux comparatifs en allemand à l'école primaire. En se référant à Spinner (2006, 2015), il présente d'abord les aspects de ces compétences puis les travaux comparatifs pour l'école primaire en Allemagne dans plusieurs états fédérés (2015). Comme on peut s'y attendre, tous ces aspects ne sont pas mis en œuvre dans les tâches des tests alors que beaucoup d'entre eux pourraient l'être et ont une fonction importante pour les objectifs proprement dits des travaux comparatifs.

Mots-clés

compréhension littéraire, compétences littéraires, travaux comparatifs, VERA, test de compétences, diagnostic langagier, lecture, standards de formation, devoirs

Cet article a été publié dans le numéro 3/2018 de forumlecture.ch