Zur Evaluation der Bildungsstandards im Fach Deutsch (ESDeG, ESDeS)
Primarstufe und Sekundarstufe I

Kultusminister KONFERENZ · IQB Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen · UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

Informationen zur Studie

Basisinformationen zur Studie

Typ der Studie / Methoden: *large scale assessment* / Pilotierungs- und Normierungsstudie

Probanden: 3./4. Klasse (GS), 8./9./10. Klasse (HS, RS, GY, Ges.),
N= (je nach Teilstudie) bis 7.900

Mittelgeber: Kultusministerkonferenz (KMK)/
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)

Laufzeit: 01/06-12/10

Ziel: 1. Normierung von Standards und Entwicklung von Kompetenzskalen
2. Evaluation von Standards auf Basis von Kompetenzmodellen

Verantwortliche, Mitarbeiter und institutionelle Anbindung:

Leitung:

Prof. Albert Bremerich-Vos (Universität Duisburg-Essen)
(bis 2009) Prof. Olaf Köller (IPN, vorher Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen/IQB)
(seit 2010) Prof. Hans Anand Pant (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen/IQB)
(seit 2010) Prof. Petra Stanat (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen/IQB)

MitarbeiterInnen:

Dr. Ulrike Behrens (Universität Duisburg-Essen),
Katrin Böhme (Universität Duisburg-Essen/IQB Berlin),
(bis 2007) Dr. Dietlinde Granzer (ehem. IQB Berlin),
Michael Krelle (Universität Duisburg-Essen),
Daniela Neumann (IQB Berlin),
(bis 2009) Dr. Alexander Robitzsch (BIFIE Salzburg, vorher IQB Berlin),
(bis 2009) Stefan Schipolowski (IQB Berlin).

KooperationspartnerInnen, Aufgabenentwicklerinnen und BeraterInnen

ca. 10 beratende ExpertInnen der Fachdidaktik und Bildungsforschung je Teilstudie
ca. 20 LehrerInnen zur Aufgabenentwicklung je Teilstudie

Projektintergund I

Einführung von Bildungsstandards

Im Oktober 1997 hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, das deutsche Schulsystem im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen international vergleichen zu lassen (Konstanzer Beschluss). Ziel war und ist es, gesicherte Befunde über Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den zentralen Kompetenzbereichen zu erhalten. Darauffhin kam es zu deutscher Beteiligung an den Studien TIMSS, PISA und IGLU. Die Ergebnisse haben schnell deutlich gemacht, dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung im Schulbereich allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. Die Festlegung und Überprüfung der erwarteten Leistungen müssen hinzukommen. Deshalb hat die Kultusministerkonferenz im Folgenden einen besonderen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Entwicklung und Einführung von bundesweit geltenden Bildungsstandards gelegt. Am 4. Dezember 2003 hat die Kultusministerkonferenz bundesweit geltende Bildungsstandards für Mathematik, Deutsch und die Erste Fremdsprache für den Mittleren Bildungsabschluss beschlossen. Am 15. Oktober 2004 folgte die Verabschiedung von Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss in Mathematik, Deutsch und Erster Fremdsprache und für den Primarbereich in Deutsch und Mathematik und am 16. Dezember 2004 für den Mittleren Abschluss in Biologie, Physik und Chemie. Die oben genannten Bildungsstandards wurden von den Ländern zum Schuljahresbeginn 2004/5 bzw. 2005/6 verbindlich eingeführt.
Die von der KMK verabschiedeten länderübergreifenden Bildungsstandards stellen einen länderübergreifenden Konsens dar. Mit ihnen verbindet sich der Anspruch, größere Transparenz im Hinblick auf Leistungserwartungen und Leistungsergebnisse zu gewährleisten sowie mittel- und langfristig eine Verbesserung der Schülerleistungen zu bewirken.

Entsprechend der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006) ist künftig vorgesehen, dass Testverfahren zur Überprüfung der Bildungsstandards durch stichprobenbasierte Ländervergleiche unter der Ägide des IQB in der 4. und 9. Jahrgangsstufe durchgeführt werden. Darüber hinaus werden in der 3. und 8. Jahrgangsstufe flächendeckende Vergleichsarbeiten (VERA-3 und VERA-8) durchgeführt, die der landesweiten, jahrgangsbezogenen Untersuchung des Leistungsstands aller Schulen und Klassen dienen. Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten können für die gezielte Förderung der untersuchten Klassen genutzt werden.

Funktion von Standards

Die Bildungsstandards beschreiben die fachbezogenen *Kompetenzen*, die Schülerinnen und Schüler bis zu gewissen Abschnitten ihrer Schullaufbahn erworben haben sollen. Es handelt sich dabei in der Substanz um Leistungsstandards (also keine Unterrichtsstandards). Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur in Auseinandersetzung mit substanziellen Fachinhalten erworben werden können. Konkretisiert werden Kompetenzen durch Aufgaben, zu deren Lösung diese Kompetenzen benötigt werden. Gleichzeitig können solche kompetenzorientierte Aufgaben dazu dienen zu überprüfen, inwieweit Schüler über diese Kompetenzen verfügen. Bildungsstandards haben drei Ziele: Sie dienen der Orientierung aller Beteiligten (vor allem der Lehrkräfte, aber auch der Eltern und der Schüler selbst) über verbindliche Zielerwartungen. Sie bilden die Basis für Assessments (Leistungsüberprüfungen), nicht zuletzt, um rechtzeitig konkrete Maßnahmen einleiten zu können, wenn Defizite erkannt werden. In ihrer Entwicklungsfunktion unterstützen die Bildungsstandards einen Unterricht, der handlungsorientiert ist und den aktiven Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler fördert. Letztlich ist das Ziel der Einführung von Standards, die Qualität des Unterrichts zu steigern und dadurch die Leistungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Unterricht ist dann „standardorientiert", wenn er Schülerinnen und Schülern durch eine fachlich gehaltvolle und kognitiv herausfordernde Gestaltung vielfältige Gelegenheiten bietet, die geforderten Kompetenzen zu erwerben. Standards erfordern eine Unterrichtskultur, welche die eigene Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund rückt. Für einen modernen Deutschunterricht impliziert dies die stärkere Hinwendung zu einem Unterricht, der Gelegenheiten zur simultanen Steigerung der kommunikativen, literarisch-ästhetischen und methodischen Kompetenzen bereit stellt.

Projektintergund II

Standards im Fach Deutsch für den Primarbereich (ESDeG) und für die Sekundarstufe I (ESDeS)

Die Kultusministerkonferenz hat im Rahmen ihrer 307. Sitzung am 15. Oktober 2004 Bildungsstandards für das Fach Deutsch in der Primarstufe (Jahrgangsstufe 4) verabschiedet. Trotz einiger Spezifika orientieren sich die Standards eng an den ein Jahr zuvor für die Sekundarstufe I verabschiedeten Standards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.
Im Fach Deutsch werden in den Bildungsstandards der KMK vier zentrale Kompetenzbereiche genannt, die in der folgenden Grafik aufgeführt sind und denen gemeinsam ist, dass sie alle als Stützkomponente die Methoden und Arbeitstechniken berücksichtigen. Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" bildet das Dach, da es sich hierbei zumeist um Voraussetzungen für gelingende kommunikative Kompetenzen (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) handelt. Erwähnenswert ist weiterhin, dass Sprechen und Zuhören anders als in der ersten Fremdsprache einen gemeinsamen Kompetenzbereich bilden und die Orthografie nicht als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen, sondern unter „Schreiben" subsumiert ist. Im Rahmen der empirischen Studien des IQB wurde allerdings für die Grundschule wie die Sekundarstufe I deutlich, dass es sinnvoll ist, Rechtschreibkompetenzen neben allgemeinen Schreibkompetenzen als eigene Teilkompetenz zu behandeln.

Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards Deutsch

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen
Sprache zur Verständigung gebrauchen,
fachliche Kenntnisse erwerben,
über Verwendung von Sprache nachdenken und sie als System verstehen

Methoden und Arbeitstechniken *werden mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben*

Sprechen und Zuhören	**Schreiben**	**Lesen – mit Texten und Medien umgehen**
zu anderen, mit anderen, vor anderen sprechen, Hörverstehen entwickeln	reflektierend, kommunikativ und gestaltetisch schreiben	Lesen, Texte und Medien verstehen und nutzen, Kenntnisse über Literatur erwerben
Methoden und Arbeitstechniken *werden mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben*	***Methoden und Arbeitstechniken*** *werden mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben*	***Methoden und Arbeitstechniken*** *werden mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben*

Normierung der Standards im Fach Deutsch für den Primarbereich (ESDeG) und für die Sekundarstufe I (ESDeS)

Unter Federführung von IQB und der Universität Duisburg-Essen (Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos) werden seit 2005 Aufgaben zu den Kompetenzen Leseverstehen, Hörverstehen, Orthografie, Sprachbetrachtung und Schreiben entwickelt, pilotiert und normiert. Berücksichtigt werden dabei die 3. und 4. Jahrgangsstufe (ESDeG). Im Rahmen des Projekts Evaluation der Standards Deutsch für die Sekundarstufe I (ESDeS) wird Entsprechendes entwickelt, berücksichtigt werden dort die 8., 9. und in Teilen die 10. Jahrgangsstufe.
Die entstehenden Aufgaben tragen den aktuellen Erkenntnissen der Fachdidaktik und der Psychometrie Rechnung, um einerseits der Bedeutung des Deutschunterrichts hinsichtlich seines Beitrags zur sprachlichen, literarischen und medialen Bildung der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und andererseits empirisch verlässliche Messinstrumente zu erhalten.
Aufgrund der Ergebnisse der Normierungsstudie wurden Niveaustufen definiert.

Zu den Projekten: ESDeS und ESDeG Normierung

Wer wurde getestet?

ESDeS

Im April und Mai des Jahres 2008 wurden zuvor pilotierte Aufgaben einer national repräsentativen Stichprobe von insgesamt ca. 7900 SchülerInnen aus 105 Hauptschulen, 54 Realschulen, 64 Gymnasien, 49 Integrativen Gesamtschulen und 48 Schulen mit mehreren Bildungsgängen vorgelegt.

ESDeG

Von April bis Juli 2007 wurden zuvor pilotierte Aufgaben einer national repräsentativen Stichprobe von insgesamt ca. 5400 SchülerInnen (Klasse 3) und ca. 6000 SchülerInnen (Klasse 4) vorgelegt.

Wie war der Test aufgebaut?

ESDeS

Der eingesetzte Test nahm insgesamt 120 Minuten Bearbeitungszeit in Anspruch und enthielt in Abhängigkeit vom Testheft Aufgaben aus zwei bis drei (mehrheitlich zwei) Kompetenzbereichen für den Bereich Deutsch. Dabei wurden sowohl Aufgaben für den Hauptschulabschluss (HSA) als auch für den Mittleren Schulabschluss (MSA) eingesetzt, die in den entsprechenden Testheften für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss zu finden waren. Einige Aufgaben mittlerer Schwierigkeit kamen in beiden Testheftvarianten (für den HSA und den MSA) vor, um beide Teilstichproben miteinander zu verbinden. Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen bearbeiteten dementsprechend überwiegend Testhefte, die dem Hauptschulabschluss zugeordnet sind und sich in Länge und Komplexität von dem für den Mittleren Schulabschluss unterscheiden. Schülerinnen und Schüler der Realschulen und Gymnasien erhielten ausschließlich Testhefte für den Mittleren Schulabschluss. An den Gesamtschulen wurden sowohl HSA- als auch MSA-Testhefte bearbeitet. Um insgesamt eine größere Anzahl von Aufgaben einsetzen zu können und zu gewährleisten, dass jede Aufgabe von vielen Schülerinnen und Schülern mit zufällig unterschiedlichen Leistungsprofilen in ganz Deutschland bearbeitet wird, wurden in jeder Klasse stets mehrere unterschiedliche Testheftversionen verwendet.

Für die Bearbeitung der Aufgaben waren unterschiedliche Antwortformate vorgegeben: Bei Aufgaben mit freiem Antwortformat waren die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, eine längere Lösung in Form eines frei formulierten Textes zu verfassen; bei Aufgaben mit Kurzantwortformat sollten die Schülerinnen und Schüler dagegen nur eine Zahl oder wenige Worte notieren. Beim Multiple-Choice-Format gilt es, aus vier vorgegebenen Antwortmöglichkeiten die richtige auszuwählen. Das Antwortformat Richtig-Falsch erforderte es, Aussagen als richtig oder falsch zu kennzeichnen. Erfahrungen aus großen Schulleistungsuntersuchungen lehren, dass eine derartige Mischung von Antwortformaten optimal für eine valide, verlässliche und ökonomische Messung von Schülerleistungen ist.

ESDeG

Der Test ist strukturell vergleichbar mit den Tests der Sekundarstufe, variiert allerdings in Hinblick auf die entwickelten Aufgabenschwierigkeit und die Testzeit. So wurden durchweg grundschulspezifische Aufgaben eingesetzt und die Testzeit betrug weniger als in der Sekundarstufe I (80 Minuten, mit Pause nach 40 Minuten). Wie in der Sekundarstufe I wurden jeweils zwei Kompetenzbereiche bearbeitet. Auch hier wurde auf eine Rotation der Aufgaben gesetzt. Es gab vier Blöcke à 20 Minuten in jedem Testheft. In reinen Deutsch-Testheften waren dabei immer zwei Blöcke aus demselben Bereich. Gemischte Testhefte bestanden aus zwei Mathe- und zwei Deutschblöcken, wobei es manchmal zwei Deutschblöcke desselben Bereichs, manchmal zwei Deutschblöcke verschiedener Bereiche waren. Um insgesamt eine größere Anzahl von Aufgaben einsetzen zu können und zu gewährleisten, dass jede Aufgabe von vielen Schülerinnen und Schülern mit zufällig unterschiedlichen Leistungsprofilen in ganz Deutschland bearbeitet wird, wurden in jeder Klasse stets mehrere unterschiedliche Testhefte verwendet. Für die Bearbeitung der Aufgaben waren die oben genannten Antwortformate vorgegeben.

Entwickelte Aufgaben für die einzelnen Bereiche :

Zuhören:	**ESDeS;** 30 Aufgaben (ca. 290 Items), N = 2935 (davon 1874 MSA-Design);	**ESDeG:** 7 Aufgaben 3. Klasse (ca. 75 Items), 7 Aufgaben 4. Klasse (ca. 75 Items), N = 1840 (977 in Klasse 3., 863 in Klasse 4)
Lesen:	**ESDeS;** 29 Aufgaben (ca. 300 Items), N = 4656 (davon 2540 MSA-Design);	**ESDeG:** 16 Aufgaben 3. Klasse (ca. 160 Items), 15 Aufgaben 4. Klasse (ca. 150 Items), N = 3600 (1706 in Klasse 3., 1894 in Klasse 4)*
Orthografie:	**ESDeS;** 6 Aufgaben (ca. 230 Items), N = 2053 (davon 1244 MSA-Design);	**ESDeG:** 10 Aufgaben 3. Klasse, 10 Aufgaben 4. Klasse, N = 1846 (986 in Klasse 3., 860 in Klasse 4)
Sprachgebrauch:	**ESDeS;** 42 Aufgaben (ca. 250 Items), N = 5044 (davon 3127 MSA-Design);	**ESDeG:** 14 Aufgaben 3. Klasse (ca. 65 Items), 13 Aufgaben 4. Klasse (ca. 60 Items), N = 3746 (2041 in Klasse 3., 1705 in Klasse 4)
Schreiben:	**ESDeS;** 11 komplexe Schreibaufgaben, N = 2930 (davon 1778 MSA-Design);	**ESDeG:** 8 Aufgaben 3. Klasse, 8 Aufgaben 4. Klasse, N = 1806 (817 in Klasse 3., 989 in Klasse 4)

*Es wurden im Grundschulprojekt 9 Leseaufgaben (3. Klasse) bzw. 7 Leseaufgaben (3. Klasse) nachnormiert.

Prozess der Aufgabenentwicklung

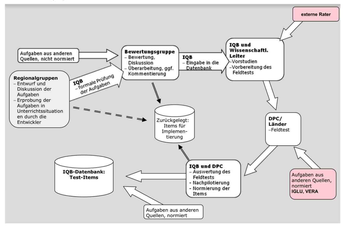
Gruppe

Steuerungsgruppe (6 Personen)
Vertreter des Schulausschusses, des Sekretariats der KMK, des IQBs und die didaktische Leitung (Essen)

Aufgabenbewertergruppe (10 Personen)
Experten der Fachdidaktik und Bildungsforschung

- **Regionalgruppe I (ca. 5-7 Personen)** Aufgabenentwicklerinne n/ Lehrerinnen i didaktischer Berater
- **Regionalgruppe II (ca. 5-7 Personen)** Aufgabenentwicklerinne n/ Lehrerinnen i didaktischer Berater
- **Regionalgruppe III (ca. 5-7 Personen)** Aufgabenentwicklerinne n/ Lehrerinnen i didaktischer Berater
- **Regionalgruppe IV (ca. 5-7 Personen)** Aufgabenentwicklerinne n/ Lehrerinnen i didaktischer Berater

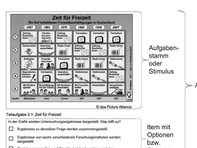
Entwicklungsprozess



Testaufgaben

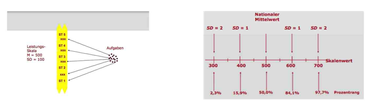
Zu einem Standard gibt es immer nicht abzählbar viele Aufgaben. Die Umsetzung von Standards in Aufgaben (Klieme u.a. 2003) ist ein kreativer Akt. Für Testaufgaben gelten – mitunter nicht hinreichend bedachte – restriktive Bedingungen, die mit den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität zu tun haben. Auf *Lernaufgaben (einschließlich Übungsaufgaben)* treffen diese Bedingungen nicht zu!

Testaufgaben
- eher geschlossene Situationen
- verbindlichen Anforderungen
- (in der Regel) produktorientiert
- allein zu meistern
- Lehrkraft hilft nicht
- Fehler als Indikatoren für Misserfolg



Von Testaufgaben zu Kompetenzstufen

IRT und Kompetenzstufenmodelle

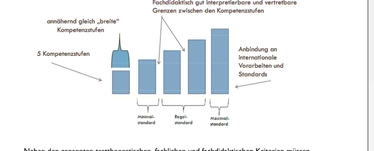


Es wird ein probabilistische Testmodell verwendet, um Aufgabenleistungen in Kompetenzskalen abzubilden. Das sog. Rasch-Modell beschreibt die Wahrscheinlichkeit, dass eine Testperson ein Item löst, in Abhängigkeit von einem Personenparameter, d.h. ihrer zu schätzenden Fähigkeit, und von einem zu schätzenden Itemparameter, d.h. der Aufgabenschwierigkeit. Personen- und Schwierigkeitsparameter können auf derselben Metrik abgebildet werden. Beispiel: Je größer die Personenfähigkeit, um so wahrscheinlicher die Lösung bei konstanter Aufgabenschwierigkeit.
Die erzielten Leistungen werden dann auf der sog. PISA-Metrik abgebildet.

Vorgaben und Erwartungen an Kompetenzstufenmodelle

Die Fixierung von Schwellen auf der oben dargestellten Skala ist nicht allein und nicht einmal primär fachlich/ fachdidaktisch motiviert. Das wird u.a. an der Anzahl der „Stufen" bzw. Niveaus deutlich, die administrativ vorgegeben wurde. Das zeigt sich auch an der identischen Breite der „Stufen" bzw. Niveaus, die vor allem aus psychometrischer Sicht naheliegt. Vielmehr wurden verschiedene Festlegungen getroffen, u.a. die Festlegung von Mindest-, Regel- und Maximalstandards: *Mindeststandards* beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht haben sollten. *Regelstandards* beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollten. Will man Schulen in einem System der Weiterentwicklung von Unterricht Ziele anbieten, die über Regelstandards hinausgehen, so kann es sinnvoll sein, einen Leistungsbereich zu definieren, der über den Regelstandards liegt und im Folgenden als *Regelstandard plus* bezeichnet wird. *Maximalstandards* beziehen sich auf Leistungserwartungen, die unter sehr guten bzw. ausgezeichneten individuellen Lernvoraussetzungen und der Bereitstellung gelingen- der Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden und bei weitem die Erwartungen der Bildungsstandards übertreffen.

Unabhängig von der Form, Mindest-, Regel- oder Maximalstandards, sollte bei der Festlegungen von Kompetenzerwartungen Folgendes beachtet werden.



Neben den genannten testtheoretischen, fachlichen und fachdidaktischen Kriterien müssen Kompetenzerwartungen sowohl bildungspolitischen Erwartungen wie auch pädagogischen Erfordernissen entsprechen. Kompetenzstufenmodelle sollten in dieser Hinsicht herausfordernde und zugleich angemessene Leistungserwartungen beschreiben, die der Leistungsstreuung Rechung tragen und eine breite bildungspolitische Akzeptanz insbesondere bei den Lehrkräften erreichen.

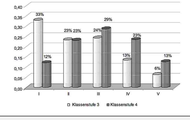
Ein Beispiel: Kompetenzstufenmodell Lesen Grundschule

Grundlage des Modells: Leseverstehen

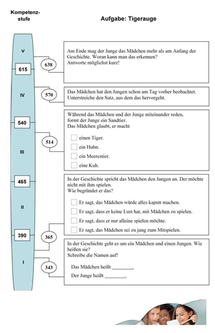
Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss formulieren im Bereich Lesen eine breite Palette von Teilkompetenzen, die im Rahmen von Large-scale Assessments nur teilweise überprüfbar sind. So lässt sich der Standard „über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv, navigierend (z.B. Bild-Ton-Text integrierend) lesen" kaum im Klassenverband testen. Das Gleiche gilt für den Standard „Präsentationstechniken anwenden".
Bei dem folgenden Kompetenzmodell wurden also deutliche Schwerpunkte auf die Komponenten „Literarische Texte verstehen und nutzen" sowie „Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen" gelegt. Umfangreiche Beschreibungen zu den Stufen finden sich u. a. auf der Seite: www.iqb.hu-berlin.de.

Das Modell umfasst folgende Stufen

I	*Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren*
II	*Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen*
III	*Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen*
IV	*Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen*
V	*Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen*



Beispielitems



Das Tigerauge

von Lisa Marie Blum

„Guten Tag", sagte das kleine Mädchen und blieb bei dem Jungen stehen. Der hob kaum den Kopf. Er arbeitete. Er kniete am Strand und formte aus Sand und Wasser etwas Langes, Gewölbtes. „Wird das ein Walfisch?"
„Nein", knurrte er, „eine Kuh. Hau ab! Ich spiel' nicht mit Mädchen."
„Ich kann Blue Jeans anziehen und meine Haare hochbinden", fing das Mädchen wieder an. „Soll ich die Wasser holen?" Er sah in den Eimer. Es stimmte, er war leer. Die Sonne brannte. Der Sand wurde schnell trocken.
„Meinetwegen. Da - in den Eimer. Aber voll gemug!" Die dünnen Beine rannten weg. Sie kamen schneller zurück, als er erwartet hatte.
„Gib her!" Er griff so hastig nach dem Eimer, dass alles ausfloss!
„Ich holte neues Wasser." Das kleine Mädchen lief wieder ans Meer und kam zurück. Diesmal waren beide sehr vorsichtig.
„Es sieht wie ein Walfisch aus", sagte es wieder, „ich hab' mal einen gesehen."
„Ja, im Bilderbuch", brummte er geringschätzig, „oder gehst du schon in die Schule?" Das kleine Mädchen sah auf ihn herunter. Der Strohhut beschattete das runde Gesicht. „Ich bin sieben Jahre", sagte es freundlich, „ich heiße Sonne."
Jetzt hob er den Kopf und sah das Mädchen mit offenem Mund an. „Sonne?"
Er lachte: „Blöd, so etwas gibt es doch nicht. Dann bin ich der Mond."
„Ah so. Nein. Eigentlich heiße ich Suneva, aber meine Brüder rufen nur Sonne."
„Spiel doch mit deinen Brüdern." Er begann schon wieder zu formen.
„Die haben keine Zeit", log Sonne.

Wenn die Flut kommt, ist er weg."
Der Junge legte ihn auf den Kopf des Tieres.
„Das macht nichts." Sonne hockte jetzt auch auf den Fersen und betrachtete das Sandtier. „Gestern wurst du weiter oben am Strand. Was hast du da geformt? Es sah aus wie ein Kuchen."
„Ein Huhn, aber Hühner sind schwer. Ich bin deshalb auch hierher gegangen. Dahinten trampeln die Kinder immer darauf herum."
„Aber hier sieht es doch niemand."
„Das schadet nichts", sagte der Junge, stand auf und sah jetzt viel größer aus. „Es soll ein Fisch sein, ein großer, ein Walfisch, wenn du willst. Ich heiße Pedro", sagte er, „und ich muss jetzt nach Hause."
Er goss den Rest Wasser über den Sand, ging noch einmal um das Sandtier herum. „Morgen versuche ich einen Tiger."
„Es sieht wirklich wie ein Walfisch aus", sagte das kleine Mädchen. „Vielleicht ist er morgen noch da. Ich habe noch mehr Steine, auch einen schwarzen, ganz blank mit gelben Streifen."
„Bring ihn mir", sagte Pedro, „ich nehme ihn als Tigerauge. Aber nicht vergessen."
Er drehte sich um und rannte über den Strand zu den Dünen. Das kleine Mädchen ging langsam zu den Strandkörben zurück. Wenn die Flut kommt, würde morgen auch der schwarze Stein verschwinden.
„Den gibt es ganz selten", hatte der Vater gesagt, „heb ihn gut auf, Sonne."
Aber ein Tiger ohne Auge ist doch kein Tiger.

„Ich auch nicht." Er goss Wasser über den Sand. „Verschwinde!"
Das Mädchen blieb trotzdem stehen. „Hier."
Es griff in die Hosentasche. „Ich habe einen Stein, der kann das Auge sein."
Es hielt ihm die geöffnete Hand entgegen. Ein grauer Stein, ganz rund mit einem kleinen schwarzen Punkt in der Mitte. Er wusste nicht, dass Sonne ihn sehr hütete.
„Wenn du willst, meinetwegen. Er passt.

Einige Anmerkungen: Implementation von Standards und Deutschunterricht

Chancen und Risiken

- (Regel-) Standards als erwünschte Kompetenzen. Kompetenzen als erlernte, domänenspezifische *Dispositionen* mit kognitiven, motivationalen und volitionalen Facetten.
- Kompetenzmodelle als diagnostische Instrumente
- „Zone der nächsten Entwicklung" und Modelle der Kompetenzniveaus

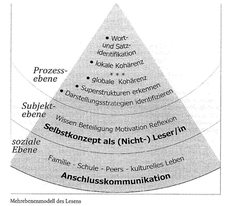
Aber:
- Standards dem Anspruch nach in Testaufgaben „umsetzbar". Anspruch nicht durchgängig eingelöst. Unerwünschte Folge u.a.: *teaching to the test* zulasten dessen, was im Hinblick auf sprachlich-literarische Bildung zwar relevant ist, aber als nicht testbar erscheint?

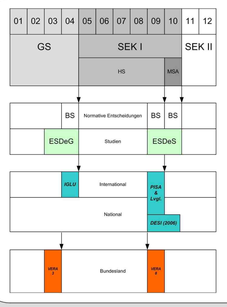
Mit der Arbeit an Kompetenzmodellen stehen wir erst am Anfang. International betrachtet, gibt es Hinweise darauf, dass Standards „vor Ort" (z.B. in den USA) häufig als einengend und reglementierend empfunden werden.

Es kommt darauf an, dass die Lehrkräfte die Standards (und die sie fundierenden Kompetenzmodelle) als pädagogisch- didaktisch hilfreich ansehen können. Rückmeldungen - etwa aus standardbasierten Vergleichsarbeiten - sollten deshalb nicht auf Rangvergleiche, sondern auf förderdiagnostisch brauchbare Informationen zielen (siehe rechts).

Es sollte um mit Wertschätzung verbundene Aufklärung gehen, nicht um Kontrolle (E. Klieme).

Ein didaktisches Modell: Rosebrock und Nix (2006)



Mehrebenenmodell des Lesens

Im Kontext...