

Zur Konzeption des Leseverstehens im Lesecheck:

Was wird wie gemessen? ¹

Michael Krelle ²

Was ist Lesekompetenz?

Mit dem Begriff „Lesekompetenz“ bezieht man sich im Allgemeinen auf die Fähigkeit, kontinuierliche, diskontinuierliche und multimediale Texte im Medium der Schrift zu verstehen und sie für individuelle und gesellschaftlich bedingte Zwecke zu nutzen (vgl. Bos et al 2003; BMBF 2007). Lesen zu können ist damit ein zentraler Aspekt von schulisch vermittelter Sprachkompetenz und eine wesentliche Voraussetzung für den weiteren Wissenserwerb, für weitere Lernprozesse sowie für die Kommunikation mit anderen (ebd.). Vor diesem Hintergrund bezeichnet man Lesekompetenz häufig auch als Schlüsselqualifikation, die für eine erfolgreiche Lebensführung in der Informations- und Mediengesellschaft unerlässlich ist (vgl. Hurrelmann 2007, 21). Der Begriff steht damit dem angloamerikanischen Literacy-Konzept nahe und umfasst beim Lesen literarischer Texte gleichwohl auch Aspekte literarischer Kompetenz. Zudem ist man sich einig, dass zu Lesekompetenz neben kognitiver Aspekte vor allem auch eine emotionale und motivationale Komponente zählt (ebd.).



Was wird beim Lesecheck gemessen?

Das Leseverstehen ist ein wesentlicher Teil der Lesekompetenz. Beim Lesecheck wird „nur“ Leseverstehen gemessen, keine umfassende Lesekompetenz, also z.B. keine emotionalen und motivationalen Aspekte!

Das Leseverstehen stellt man sich in der Regel als kognitive Konstruktionsleistung des Gehirns vor. Manged davon aus, dass im Text enthaltene Aussagen durch die Leserin bzw. den Leser aktiv mit dem

¹ Teile dieses Textes sind bereits veröffentlicht und stammen aus folgender Publikation: 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. 1/2015, 1-27. Einige Teile finden sich auch in gleicher Weise in den Didaktischen Handreichungen zu den Vergleichsarbeiten (IQB VERA 3 Deutsch).

² Univ.-Prof. Dr. Michael Krelle leitet den Bereich Fachdidaktik Deutsch des Zentrums für Lehrerbildung an der TU Chemnitz und ist u.a. fachdidaktischer Berater des IQB für Deutsch Primarstufe. [Mehr zur Person.](#)

Vor-, Welt-, und Sprachwissen verbunden werden. In der Auseinandersetzung mit dem Text generieren Leserinnen und Leser so im Leseprozess Bedeutung und Sinn (vgl. Artelt u. a. 2001: 70f).

Man unterstellt in diesem Kontext verschiedene Repräsentationsformen, die bei Leserinnen und Lesern mehr oder weniger kognitiv verfügbar sind:

- eine an der sprachlichen Oberfläche orientierte Form, wenn es z. B. um das Erinnern einer mehr oder weniger im Text gegebenen Formulierung geht;
- eine propositionale Form, wenn z. B. das sinngemäße Erinnern von Textinformation gemeint ist bzw. wenn es um „lokale Kohärenzen“ geht;
- eine Repräsentation als Situations- bzw. mentales Modell, wenn es z. B. auf Ebene des Textes um interpretatorische Leistungen zur Personenkonstellation, zum Handlungsverlauf, zu räumlichen Verhältnissen etc. geht.

Grundlage solcher Repräsentationsformen sind verschiedene Leseprozesse, die man auch als „hierarchiehoch“ und „hierarchieniedrig“ bezeichnet (vgl. Richter/Christmann 2002, 28 ff):

Als „hierarchieniedrig“ gelten Prozesse auf der Wortebene (und darunter) sowie die Verbindung von Wortfolgen auf der Grundlage von semantischen und syntaktischen Relationen von Sätzen. Bei kompetenten Leserinnen und Lesern sind solche Prozesse weitgehend automatisiert.

„Hierarchiehohe“ Prozesse haben hingegen etwas mit „globaler Kohärenzherstellung“ zu tun, z. B. wenn die globale Struktur von Texten im Hinblick auf konventionalisierte Muster verarbeitet wird (sog. „Superstrukturen“), wenn die Struktur von Texten nachvollzogen und „verdichtet“ wird u.v.m.

Mit „Lesekompetenz“ wird aus einer solchen Perspektive also die Fähigkeit bezeichnet, „im Rahmen von hierarchieniedrigen und -höheren Prozessen Informationen zu generieren, die Texten verschiedener »Sorten« zugeschrieben werden können, und diese Informationen so mit den eigenen Zielen und dem Vorwissen zu verknüpfen, dass mentale Modelle bzw. Situationsmodelle des in den Texten Dargestellten resultieren.“ (Bremerich-Vos/Böhme 2009, 229)

Aufgaben zum Leseverstehen beziehen sich einerseits auf solche leserseitigen Prozesse, auf der anderen Seite spielen auch text- bzw. aufgabenseitige Anforderungen eine Rolle: Wo sind Informationen im Text zu finden? Wie explizit ist die Information im Text gegeben? Geht es um Verbindung mehrerer Textstellen? Wie anspruchsvoll ist die Frage gestellt? Welches „Format“ hat die Aufgabe (offen oder geschlossen)?

Wie hängen die Rückmeldungen des Lesechecks mit dem Leseverstehen zusammen?

Die Rückmeldungen zum Lesecheck basieren auf einem einfachen Farbsystem, das sich an den oben skizzierten Theorien zum Leseverstehen orientiert und in etwa auch mit dem Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards korrespondiert (vgl. IQB 2013).

Eine Übersicht zu den Farben und den damit verbundenen Kompetenzen finden Sie in der folgenden Tabelle:



Beispiel-Rückmeldung Lesecheck

Lesecheck Farben (Kompetenzen)		Lesetheorie
ORANGE	Das Kind kann keine oder sehr wenige Fragen richtig beantworten. Richtige Antworten beziehen sich auf einzelne Informationen im Text. Die Antworten gelingen, wenn die Information im Text leicht zu finden oder wenn es eine wichtige Information ist.	Hierarchieniedrige Fähigkeiten auf Wort- und Satzebene
GELB	Das Kind kann zumeist sicher richtige Antworten geben, wenn einzelne Informationen gesucht oder erinnert werden müssen. Manchmal muss dafür auch schon genau gelesen werden. Die Antworten gelingen, wenn das Kind die Information im Text leicht finden kann oder es eine wichtige Information ist. Mitunter müssen auch benachbarte Informationen miteinander verknüpft werden.	
VIOLETT	Das Kind kann beim Lesen eines literarischen Textes <i>ansatzweise</i>: • die Motive zentraler Figuren nachvollziehen und eigenständig aufschreiben; • Sensibilität und Verständnis für Gedanken, Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen; • eigene Gedanken zu Texten entwickeln und mitunter auch begründet Stellung nehmen. Das Kind kann beim Lesen eines diskontinuierlichen („nicht fortlaufenden“) Sachtextes <i>ansatzweise</i>: • den Text oder Teile des Textes in den Blick nehmen • Zentrale Aussagen des Textes erfassen • Probleme mit Hilfe der Informationen im Text lösen, die sich auch im Alltag ergeben könnten • eigene Gedanken zu Texten entwickeln und mitunter auch begründet Stellung nehmen Hinweis: Mitunter sind die Fähigkeiten in einem der beiden Bereiche (literarische Texte oder Sachtexte) noch nicht hinreichend entwickelt, so dass hier eine differenzierte Rückmeldung gegeben werden kann.	Hierarchiehohe Fähigkeiten auf Textebene

BLAU	Das Kind kann beim Lesen eines literarischen Textes <i>sicher und kompetent</i>: • die Motive zentraler Figuren nachvollziehen und eigenständig aufschreiben; • Sensibilität und Verständnis für Gedanken, Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen; • eigene Gedanken zu Texten entwickeln und mitunter auch begründet Stellung nehmen. Das Kind kann beim Lesen eines diskontinuierlichen („nicht fortlaufenden“) Sachtextes <i>sicher und kompetent</i>: • den Text oder Teile des Textes in den Blick nehmen; • zentrale Aussagen des Textes erfassen; • Probleme mit Hilfe der Informationen im Text lösen, die sich auch im Alltag ergeben könnten; • eigene Gedanken zu Texten entwickeln und mitunter auch begründet Stellung nehmen.	
-------------	--	--

Wie wird beim Lesecheck gemessen?

Beim Lesecheck kommen ausschließlich Aufgaben der Vergleichsarbeiten („VERA 3 Deutsch“) zum Einsatz. Die Aufgaben wurden von einem Team von Lehrkräften und Fachdidaktikerinnen und -didaktikern entwickelt, erprobt und überarbeitet. Vor der Erprobung wurden die Aufgaben Vertreterinnen und Vertretern der Länder zur Prüfung und Kommentierung vorgelegt. Anschließend wurden die Aufgaben an jeweils mehreren tausend Schülerinnen und Schülern auf Eignung und Schwierigkeit hin überprüft (Pilotierung). Die Ergebnisse wurden dann anhand ihrer tatsächlichen Lösungswerte auf das Kompetenzstufenmodell „Lesen“ bezogen, das aus der Normierung der Bildungsstandards bzw. dem Bildungstrend in der vierten Jahrgangsstufe gewonnen wurde (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009, Stanat et al 2012). Anschließend wurden die Aufgaben auf Grund ihrer bekannten Lösungshäufigkeiten auf das Modell des Leseverstehens des Lesechecks und das vereinfachte Farbschema bezogen.

Literatur

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 69–140). Opladen: Leske + Budrich. [Download](#).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bonn, Berlin: BMBF. [Download](#).
- 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 (S. 219-249). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung (S. 18-28). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- IQB (2013). Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“. Primarbereich. Auf Grundlage des Ländervergleichs 2011

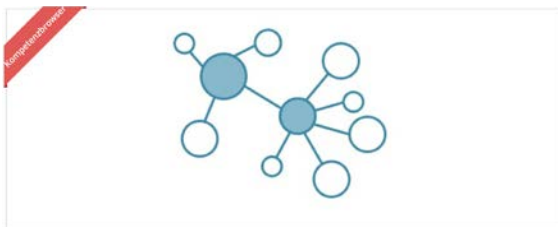
überarbeiteter Entwurf in der Version vom 13. Februar 2013. Berlin: IQB. Online: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (eingesehen am 07.08.2014). [Download](#).

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. 1/2015, 1-27. [Download](#).

Richter, T. & Christmann, U. (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 25-58.

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. [Download](#).

Weitere ISQ-Angebote ...



Sie wollen mehr über Bildungsstandards in der Primarstufe erfahren? Einen originellen Zugang dazu bietet Ihnen der **ISQ-Kompetenzbrowser**. Hier können Sie die KMK-Bildungsstandards erkunden und Beispielaufgaben ansehen. ➔ <https://www.kompetenzbrowser.de>



Sie suchen nach Aufgaben, welche die Bildungsstandards abbilden? Im **ISQ-Aufgabenbrowser** finden Sie Aufgaben aus den Vergleichsarbeiten (VERA), Aufgabenvariationen für differenzierten Unterricht und barrierefreie Aufgaben. ➔ <https://www.aufgabenbrowser.de>