

Lesekompetenz überprüfen Perspektiven auf Mindsteps und die ÜGK

Linda Leutwiler und Sara Grunauer

Abstract

Damit die Lesekompetenz überprüft werden kann, braucht es Aufgaben, die das Verstehen von Texten sichtbar machen. In diesem Artikel liegt der Fokus auf diagnostischen Leseaufgaben, die dazu dienen, die Lesekompetenz zu erfassen und zu ermitteln, ob Schüler und Schülerinnen die Lern- und Bildungsziele erreichen. Er bietet einen Überblick aus deutschdidaktischer Warte zur Lesekompetenzbeurteilung mithilfe der digitalen Aufgabendatenbank «Mindsteps» sowie der nationalen «Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen» (kurz «ÜGK»). Die beiden Überprüfungen der Lesekompetenz werden unter drei verschiedenen Perspektiven diskutiert: (1) Unter systemischer Perspektive werden die beiden Beurteilungsinstrumente im schweizerischen Bildungssystem verortet; (2) unter funktionaler Perspektive wird aufgezeigt, inwiefern sie formative und summative Beurteilungen ermöglichen und (3) unter curricularer Perspektive werden Mindsteps und die ÜGK in Beziehung zu den überprüften und überprüfbaren Kompetenzzielen gesetzt. Eine exemplarische Aufgabe aus Mindsteps illustriert Möglichkeiten und Einschränkungen von tablet- und computerbasierten Leseaufgaben. Der Artikel richtet sich an Deutschdidaktiker*innen, Mitarbeitende in der Bildungsplanung sowie interessierte Lehrpersonen und beleuchtet die Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben für Mindsteps und die ÜGK.

Schlüsselwörter

Lesekompetenz, Beurteilung, Bildungsstandards, computer- und tabletbasiertes Testen, Aufgabenentwicklung

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

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autorinnen

Linda Leutwiler, Zentrum Lesen, PH FHNW, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, linda.leutwiler@fhnw.ch

Sara Grunauer, Zentrum Lesen, PH FHNW, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, sara.grunauermeier@fhnw.ch

Lesekompetenz überprüfen

Perspektiven auf Mindsteps und die ÜGK

Linda Leutwiler und Sara Grunauer

1 Einleitung

In einer literalen Gesellschaft wie der unseren ist die Fähigkeit, Texte verstehen zu können, von zentraler Bedeutung: Nur wer ausreichend gut liest, kann im Beruf schriftlich kommunizieren, sich neues textbasiertes Wissen aneignen und am kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilhaben (z. B. Becker-Mrotzek et al. 2019). In der Schule ist Lesen folglich eine Schlüsselkompetenz und notwendige Bedingung fürs Lernen in allen Fächern. Insbesondere die PISA-Erhebungen haben der Lesekompetenz international zu grosser medialer Aufmerksamkeit verholfen. In der Öffentlichkeit weniger bekannt ist dagegen, welche Programme in der Schweiz lanciert wurden, um die Lesekompetenz der Schüler und Schülerinnen zu erfassen und daraus Massnahmen zur individuellen Förderung, aber auch zur Weiterentwicklung des Bildungssystems abzuleiten.

In diesem Artikel werden zwei dieser für die Schweiz entwickelten Instrumente, die der Überprüfung der Lesekompetenz dienen, vorgestellt:

- Mindsteps ist eine Online-Aufgabendatenbank, die vom Institut für Bildungsevaluation (Universität Zürich) entwickelt worden ist. Sie bietet Lehrplan-21-konforme Aufgaben, mit welchen das Verständnis von Sachtexten und literarischen Texten überprüft werden kann. Mindsteps kann am Computer oder auf Tablets verwendet werden.
- Die nationale Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (kurz «ÜGK») wird von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) getragen. Sie hat zum Ziel, in regelmässigen Abständen den Anteil der Schüler*innen zu erheben, welche die Grundkompetenzen erreichen. Die Testung erfolgt auf Tablets.

Bisher wurde insbesondere aus psychometrischer Perspektive über Mindsteps und die ÜGK berichtet. So zeigt bspw. Berger (2019), welche Herausforderungen die Kalibrierung der Mindsteps-Aufgaben mit sich bringt – über die spezifischen Fragestellungen und Herangehensweisen der Aufgabenentwicklung ist dagegen wenig bekannt. Und im nationalen Bericht zur ÜGK (Konsortium ÜGK, 2019) finden sich das Framework sowie die Resultate für alle Kantone, es fehlt aber eine Interpretation der Ergebnisse und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Instrument aus deutschdidaktischer Warte.

Der vorliegende Artikel hat deshalb zum Ziel, die beiden Instrumente didaktisch einzuordnen, Potenziale und Einschränkungen der eingesetzten Leseaufgaben zu thematisieren sowie wünschenswerte Weiterentwicklungen aufzuzeigen.¹ Dazu werden Mindsteps und die ÜGK unter drei Perspektiven analysiert:

1. Es erfolgt eine Verortung im schweizerischen Bildungssystem,
2. die Beurteilungsfunktion der beiden Lesekompetenzüberprüfungen wird beleuchtet;
3. der Bezug zu den zugrundeliegenden Curricula, welche die Kompetenzziele für die jeweilige Überprüfung vorgeben, wird diskutiert.

Im Folgenden werden die beiden Beurteilungsinstrumente Mindsteps und die ÜGK vorgestellt (Kapitel 2). Im Anschluss wird auf die Bedeutung von Aufgaben in der Überprüfung von (Lese-)Kompetenzen eingegangen sowie eine exemplarische Leseaufgabe aus Mindsteps diskutiert (Kapitel 3). Zum Schluss folgt eine Analyse von Mindsteps und der ÜGK unter den drei oben erwähnten Perspektiven (Kapitel 4).

¹ Die beiden Autorinnen sind innerhalb des Zentrums Lesen (PH FHNW) massgeblich an der Entwicklung der Leseaufgaben für Mindsteps und die ÜGK beteiligt.

2 Mindsteps und die ÜGK

Sowohl Mindsteps als auch die ÜGK basieren auf digitalen Aufgabendatenbanken, mit welchen die Lesekompetenzen der Schüler und Schülerinnen überprüft werden. Während sich die verwendeten Aufgabensformate ähneln, unterscheiden sich Konzeption und Ziele der beiden Instrumente grundsätzlich.

MINDSTEPS stellt Lehrpersonen sowie Schülern und Schülerinnen der Klassenstufen 3–9 Aufgaben in verschiedenen Fächern zur Verfügung, die zu Test- oder Lernzwecken in der Schule sowie zum Üben zuhause eingesetzt werden können. Mit Aufgaben werden die Kompetenzen der Schüler*innen bestimmt und die Resultate auf einer Kompetenzskala ausgewiesen. Das mathematische Modell der Aufgabendatenbank basiert auf dem Rasch-Modell. Durch die sog. Rasch-Skalierung der Aufgaben werden Personenmerkmale (Fähigkeiten einer Person) und Aufgabenschwierigkeit aufeinander bezogen, wodurch aus dem Aufgaben-Löseverhalten einer Person Rückschlüsse auf ihre Kompetenz gezogen werden können (Husfeldt & Lindauer, 2009). Dies erlaubt es, das Kompetenzniveau der einzelnen Schüler und Schülerinnen ab der 3. Klasse auf einer Skala zu bestimmen, wodurch individuell langfristige Lernverläufe abgebildet werden können. Zusätzlich ermöglicht die Rasch-Skalierung die Implementierung eines adaptiven Testverfahrens sowie eine kontinuierliche Fein-Kalibrierung der Aufgabenschwierigkeit (Tomasik et al., 2018, S. 9).

Die Leseaufgaben werden mehrheitlich nach dem gleichen Muster entwickelt: Eine Aufgabe besteht aus einem kurzen literarischen oder einem Sachtext (Stimulus) und aus bis zu fünf Fragen zum Text (Items). Diese überprüfen, ob explizite, implizite oder globale Informationen aus dem Text entnommen werden können.² Abb. 1 zeigt eine solche Aufgabe (für eine ausführliche Diskussion siehe Kapitel 3.3).

Zwei Väter

Ich habe zwei Väter. Mindestens.

Papa eins kommt müde von der Arbeit und verschwindet hinter der Zeitung. Er braust gleich auf, wenn ich laut bin oder wenn ich etwas falsch mache. Ich bin nämlich ungeschickt. Manchmal stürmt er wütend aus dem Zimmer.

Papa zwei fährt mit mir und meiner Schwester zum See. Wir kleben auf den Rücksitzen, so heiss ist es. Die Strasse ist kurvig. Wir streiten. Papa zwei wird wieder zu Papa eins. Wenn wir nicht streiten, ist uns schlecht. Zumindest einem von uns. Trotzdem wollen wir immer zum See fahren.

Papa zwei bringt mir das Schwimmen bei. Mit einem Gürtel aus Korkelementen. Jeden Tag entfernt er eines. Manchmal kriege ich Panik und strample wie wild. Dann hält mich Papa zwei und Papa eins schimpft, aber nur kurz. Es dauert mehrere Sommertage, bis ich ganz entkorkt bin.

Papa zwei strahlt. Und ich schwimme.

Textverständnis

Lies den Text.

Was ist damit gemeint, wenn das Kind sagt: „Es dauert mehrere Sommertage, bis ich ganz entkorkt bin.“

Es dauert mehrere Tage, ...

Klicke die Antwort an.

- ... bis das Kind ohne Hilfe schwimmen kann.
- ... bis der Vater ein Korkelement wegnehmen kann.
- ... bis der Vater nicht mehr mit dem Kind schimpfen muss.
- ... bis die Panik des Kindes nachlässt.

Abbildung 1: Beispiel einer Leseaufgabe aus Mindsteps zu einem literarischen Text mit implizitem Item. (Quelle: www.mindsteps.ch, 2020)

Da Mindsteps während des ganzen Schuljahrs niederschwellig und wiederholt im Unterricht eingesetzt werden kann – und nicht wie bei anderen Überprüfungen üblich nur zu bestimmten Zeitpunkten – kann die Entwicklung eines Schülers oder einer Schülerin oder der ganzen Klasse kontinuierlich beobachtet werden. Dies ermöglicht Lehrpersonen wie Schülern und Schülerinnen, während des Semesters evidenzbasiert auf Leistungsentwicklungen zu reagieren und beispielsweise mit Aufgaben aus Mindsteps dem individuell festgestellten Übungsbedarf zu begegnen. Dies bedingt jedoch, dass die Lehrperson gemeinsam mit ihren Schüler*innen die individuellen Schwierigkeiten herausarbeitet, geeignete Aufgaben auswählt und das Üben weiterhin begleitet und reflektiert, denn nur so kann sich der formative Charakter der Aufgabendatenbank entfalten (vgl. Kapitel 4.2).

Neben den Aufgaben in Mindsteps, die von den Lehrpersonen individuell im Unterricht eingesetzt werden können, finden im Bildungsraum Nordwestschweiz zu bestimmten Zeitpunkten verpflichtend die sog.

² Den Schüler*innen werden daneben wenige andere Aufgaben gestellt, bspw. Ereignisse in die richtige Reihenfolge zu bringen.

Checks³ statt. Obwohl letzteren dasselbe Konzept und die gleiche Art von Aufgaben zugrunde liegen wie Mindsteps, wird mit den Checks eine summative Beurteilung der Kompetenzen vorgenommen. Die Ergebnisse zeigen, welche Kompetenzstufe eine Schülerin oder ein Schüler zum Testzeitpunkt erreicht hat (inhaltliche Bezugsnorm) und wo sie im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern der gleichen Klassenstufe stehen (soziale Bezugsnorm).

Die **ÜBERPRÜFUNG DES ERREICHENS DER GRUNDKOMPETENZEN (ÜGK)** hat zum Ziel, das Bildungssystem der Schweiz zu evaluieren (EDK, 2013). Die erste Überprüfung der Grundkompetenzen im Fach Schulsprache⁴ wurde 2017 im 8. Schuljahr gemäss HarmoS-Zählung, also am Ende des 2. Zyklus, durchgeführt (Konsortium ÜGK, 2019). Getestet wurde im Bereich Lesen das Verstehen von narrativen, informativen und argumentativen Texten (Leutwiler et al., 2019). Die Leseaufgaben umfassten einen Stimulus von max. 1'000 Zeichen sowie zwei bis vier Items, welche das Verständnis von expliziten, impliziten und globalen Informationen im Text überprüften (vgl. Abb. 2).

Noahs Weihnachten

Noah erzählt eine Geschichte über Weihnachten.

Kein Zweifel, es ist bald Weihnachten! Ich weiss es, weil Papa jedes Jahr das gleiche Lied singt, wenn er die Girlanden und die Weihnachtskugeln hervorholt. Gewöhnlich helfe ich ihm ja gern, weil Weihnachten noch besser ist als ein Geburtstag.

Aber dieses Jahr habe ich mich entschieden, in meinem Zimmer zu bleiben. Schuld daran sind Grossmutter, Grossvater und die ganze Familie. Gestern haben sie gesagt: "Du kannst ja jetzt lesen, also verteilst du die Geschenke!"

"Voll peinlich, wenn du einen Fehler machst!", hat mein Cousin Jerome grinsend hinzugefügt. Er kann nämlich schon gut lesen.

Mama kommt auf mich zu und fragt mich: "Alles in Ordnung, Noah?"

Ich seufze: "Ich kann nur meinen Namen lesen! Die anderen Namen sind zu kompliziert. Ich schaff das nicht."

"Ich werde dir helfen", sagt Mama, "ich werde dir alle Namen aufschreiben, und dann kannst du üben."

Frage 1

Wann spielt die Geschichte?

- Einige Monate vor Weihnachten.
- Ein paar Tage vor Weihnachten.
- An Weihnachten selbst.
- Nach Weihnachten.

weiter

Abbildung 2: Beispiel einer ÜGK-Aufgabe zu einem narrativen Text mit implizitem Item (Quelle: Leutwiler et al., 2019, S. 23)

Zukünftig wird in regelmässigen Abständen schweizweit das Erreichen der nationalen Bildungsziele am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres, d. h. am Ende jedes Zyklus, überprüft. Erhoben wird jeweils, wie hoch der Anteil der Schüler*innen in jedem Kanton ist, der die Grundkompetenzen erreicht. Es geht also nicht wie in PISA um eine Zuordnung der Schüler*innen zu bestimmten Kompetenzstufen, sondern um das Ermitteln eines Kennwerts für den Erfolg jedes einzelnen kantonalen Bildungssystems.

Die Resultate werden weder den Schüler*innen noch den Lehrpersonen oder Schulen zurückgemeldet, sondern werden in der nationalen Berichterstattung für jeden Kanton ausgewiesen. Zudem finden sie Eingang in den Bildungsbericht Schweiz. Als Systemmonitoring liefert die ÜGK somit Daten, welche einen Soll-Ist-Vergleich ermöglichen und damit «als Grundlage für die Bildungsplanung sowie für bildungspolitische Entscheide, für die Rechenschaftslegung und öffentliche Diskussion» dienen (Rhyn, 2009, S. 190f.).

Zusammenfassend zeigt sich, dass sowohl Mindsteps als auch die ÜGK dem in allen Bereichen beobachtbaren Trend hin zu evidenzbasiertem Unterricht bzw. zu einer *evidence-based policy* folgen: Die aus Kompetenzüberprüfungen gewonnenen Informationen sind nicht mehr nur für die einzelnen Schüler und Schülerinnen bestimmt, sondern gewinnen für Akteur*innen auf immer mehr Ebenen des Schulsystems an Bedeutung (Imlig & Ender, 2018); Lehrpersonen, Schulleitungen, kantonale Bildungsdepartemente und

³ Die Checks werden in der dritten und fünften Primarklasse sowie in der zweiten und dritten Klasse der Sekundarstufe I zur Überprüfung des Lernstands im Fach Deutsch sowie weiteren Fächern durchgeführt (www.check-dein-wissen.ch, abgerufen am 3. September 2020).

⁴ Dieses Fach findet seine Ausprägungen in der Schweiz je nach Sprachregion in Form des Deutsch-, Französisch-, Italienisch- oder Rätoromanischunterrichts. In der ÜGK werden die Schulsprachen Deutsch, Französisch und Italienisch, nicht aber Rätoromanisch überprüft.

nationale Gremien nutzen Ergebnisse aus solchen Überprüfungen, um Entwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen im Bildungssystem empirisch zu unterfüttern.

3 Lesekompetenz sichtbar machen

Die Herausforderung bei der Überprüfung von Kompetenzen im Allgemeinen und der Lesekompetenz im Speziellen liegt darin, dass Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, die dazu dienen, in variablen Situationen bestimmte Probleme zu lösen (Weinert, 2001, p. 27). Solche kognitiven Ressourcen sind unsichtbar und somit nicht unmittelbar der Überprüfung zugänglich. Um die Lesekompetenz also sichtbar und damit überprüfbar zu machen, müssen vorab zwei Fragen beantwortet werden:

1) *Wie sind diese kognitiven Ressourcen in einem Lesekompetenzmodell zu modellieren, damit sie operationalisierbar werden?* Nicht jede Dimension der Lesekompetenz lässt sich mit Tablets überprüfen, bspw. kommen digitale Tools an ihre Grenzen, wenn Schüler und Schülerinnen einen Text kritisch beurteilen sollen. Zudem ist es in den meisten Fällen nicht sinnvoll, sämtliche Teilkompetenzen der Lesekompetenz zu testen: Mit Blick auf den Verwendungszweck der Ergebnisse im Unterricht und in der Bildungsplanung lohnt sich eine Fokussierung auf die wesentlichen, überprüfbaren Dimensionen (Husfeldt & Lindauer, 2009).

2) *Wie können Kompetenzen der Beobachtung von aussen zugänglich gemacht werden?* Ob eine Schülerin einen Text verstanden hat, sieht man ihr nicht an. Um das Textverstehen bzw. die Lesekompetenz beurteilen zu können, braucht es Leseaufgaben – gerade in digitalen Kontexten ergeben sich daraus spezifische Chancen und Einschränkungen.

3.1 Modelle der Lesekompetenz

Aktuelle kognitionstheoretische Modelle der Lesekompetenz basieren auf einer hierarchisch gegliederten Konzeption des Lesens bzw. des Textverstehens (z. B. Kintsch, 1998). Diesen Modellen liegt die Idee zugrunde, dass verschiedene Teilprozesse des Lesens auf hierarchieniedrigen (basalen) und hierarchiehohen Ebenen parallel oder zeitlich überlappend ablaufen (Richter & Christmann, 2009; vgl. Abb. 3).

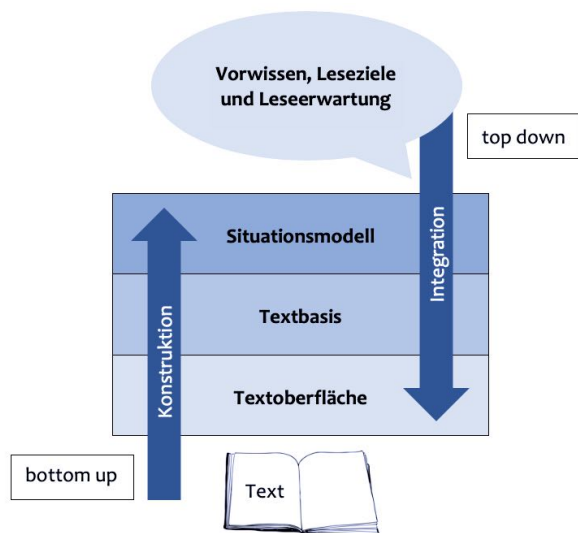


Abbildung 3: Textverstehen als kognitiver Prozess (eigene Darstellung, basierend auf Kintsch, 1998, und Gold, 2018)

Die *hierarchieniedrigen* Leseprozesse finden an der Textoberfläche statt: Buchstaben und Wörter werden identifiziert und in eine wörtliche Repräsentation des Textes überführt. Eine solche oberflächliche Textrepräsentation wird selbst dann aufgebaut, wenn der Inhalt des Gelesenen nicht verstanden wird.

Erst die *hierarchiehohen* Leseprozesse ermöglichen ein erstes Textverstehen: Durch semantische und syntaktische Verknüpfungen von Wörtern und Satzteilen wird das Verstehen auf Satzebene und lokale Kohärenz konstruiert. Globale Kohärenz entsteht durch den Aufbau von Makrostrukturen, indem die Propositionen ganzer Textabschnitte zueinander in Beziehung gesetzt werden. Erst diese sogenannte Textbasis ermöglicht ein globaleres Textverstehen, das zwar noch immer sehr textnah ist, sich aber von der wörtlichen Textoberfläche zu lösen vermag. Doch erst die Synthese der Textbasis mit dem inhaltsbezogenen Vorwissen und den Lesezielen und -erwartungen des Lesers bzw. der Leserin führt zum Aufbau eines

«Situationsmodells» – einer hochgradig individuellen mentalen Repräsentation des Textinhalts. Somit entsteht Textverstehen wechselseitig «bottom up» aus textgeleiteten Konstruktionsprozessen und «top down» aus wissensgeleiteten Integrationsprozessen (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1998; Gold, 2018).

Diese kognitive Dimension des Lesens wird auch in der Lesesozialisationsforschung berücksichtigt. Sie versteht Lesen als «(Re-)konstruktion von Bedeutung» (Hurrelmann, 2007, S. 27), interessiert sich aber darüber hinaus auch für die motivationale und emotionale Komponente auf individueller Ebene sowie die soziale Einbettung des Lesens. Im Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock und Nix (2017, S. 15, vgl. Abb. 4) ist diese Erweiterung des kognitionstheoretischen Lesekompetenzmodells um die «Subjektebene» und die «soziale Ebene» abgebildet.

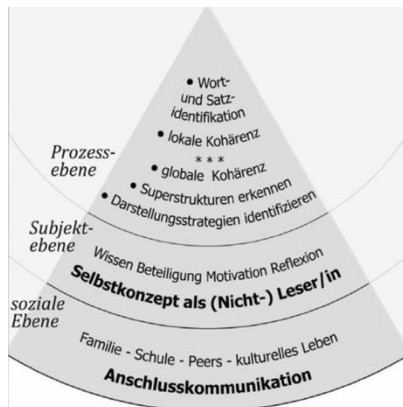


Abbildung 4: Mehrebenenmodell des Lesens (Quelle: Rosebrock & Nix, 2017, S. 15)

Zur Subjektebene gehören personenbezogene Merkmale der Lesenden: Beispielsweise braucht es Lesemotivation, um sich an eine Lektüre zu wagen, und ein gewisses Mass an Anstrengungsbereitschaft ist Voraussetzung dafür, dass man als Leser oder Leserin auch bei schwierigeren Texten oder Textstellen nicht gleich aufgibt. In Ergänzung zur Kognitionspsychologie nimmt die Lesesozialisationsforschung zudem die soziale Ebene in den Blick: Gelesen wird zu einem bestimmten Zweck, eingebettet in eine soziale Situation. Ob in der Schule eine schriftliche Aufgabenstellung bearbeitet, in der Klasse ein selbstgeschriebener Text vorgelesen oder zuhause die Bedienungsanleitung für ein neues technisches Gerät verstanden werden soll: Die Funktion, die der Leseakt in einer spezifischen Situation einnimmt, bestimmt, wie gelesen und verstanden wird (Rosebrock, 2012, S. 5–6).

Wenn die Lesekompetenz von Schülern und Schülerinnen gemessen wird, rückt gemeinhin das Produkt der Leseprozesse, nämlich das erzielte Leseverständnis, in den Fokus (Müller & Richter, 2014): In den meisten Untersuchungen wird überprüft, wie erfolgreich die Verstehensprozesse ablaufen, ob die Schüler*innen lokale und globale Kohärenz herstellen können und ob ihr Situationsmodell adäquat ist. Manchmal wird in Large-Scale-Assessments auch die Subjektebene berücksichtigt: So werden etwa in PISA oder der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) mithilfe von Fragebögen Selbstaussagen zur Lesemotivation, zum Leseverhalten und zum lesebezogenen Selbstkonzept erhoben (Diedrich et al., 2019; Hussmann et al., 2017). Im Gegensatz zu den kognitiven Prozessen, deren Güte sich im mehr oder weniger gelingenden Lösen von Aufgaben zeigt, können Selbstaussagen von Schülern und Schülerinnen zu Verzerrungen führen, etwa dann, wenn Schüler und Schülerinnen die Antwort geben, die sie für sozial erwünscht halten. Die soziale Ebene wird dagegen in Kompetenzüberprüfungen gemeinhin ausgeklammert: Einerseits sind soziale Interaktionen nicht Teil des kognitionstheoretischen Lesekompetenzmodells, wohl aber von zentraler Bedeutung, um lesesozialisatorische Prozesse zu verstehen. Andererseits sind Erhebung und Auswertung der sozialen Interaktion mit Peers, Eltern und Lehrpersonen äusserst aufwändig und kostenintensiv, weshalb sie aufgrund forschungspragmatischer Überlegungen oftmals vernachlässigt werden.

3.2 Leseaufgaben

Um Kompetenzen der Überprüfung zugänglich zu machen, müssen Schüler und Schülerinnen in eine Situation gebracht werden, in der sie ein Problem lösen müssen und so handelnd ihre Kompetenz(en) zeigen können – erst so wird Kompetenz überhaupt sichtbar (Husfeldt & Lindauer, 2009, Kap. 2.2). Dies kann erreicht werden, indem ihnen eine Aufgabe vorgelegt wird. Das Löseverhalten ermöglicht es in der Folge,

Rückschlüsse auf ihre Kompetenz zu ziehen. Wenn man also überprüfen möchte, ob Schüler*innen einen bestimmten Text verstehen, reicht es nicht aus, sie beim Lesen zu beobachten – man muss ihnen eine Leseaufgabe stellen. Eine solche kann beispielsweise «Erzähl mir, worum es im Text ging» lauten. Gelingt es den Schüler*innen, den Textinhalt mündlich in eigenen Worten richtig wiederzugeben, kann daraus geschlossen werden, dass ihre jeweilige Lesekompetenz den Textanforderungen genügt und sie ein korrektes Situationsmodell konstruiert haben.

Eine solche Überprüfung der Lesekompetenz hat zwei Nachteile: Sie erfordert eine individuelle Betreuung der zu testenden Schüler*innen und ist damit zeit- und kostenintensiv. Zusätzlich ist es eine grosse Herausforderung, die Verstehensleistungen beim mündlichen Nacherzählen objektiv zu bewerten (Lenhard, 2013).

Weitaus effizientere Möglichkeiten bieten geschlossene Aufgabenformate. Solche Aufgaben bestehen aus einer Frage zu einem Text sowie mehreren vorgegebenen Antwortoptionen, aus denen nur eine richtig ist – der Schüler bzw. die Schülerin muss lediglich die richtige Antwort auswählen oder vorgegebene Elemente in die richtige Reihenfolge bringen, um die Problemsituation zu bewältigen. Sowohl die Beantwortung als auch die Auswertung dieses Aufgabentypus ist zeitlich ökonomisch, zudem ist die Auswertung objektiv, da nur eine eindeutige, bei der Konzeption der Aufgabe definierte Lösung richtig ist (Hartig & Jude, 2007, S. 30). Handelt es sich bei den geschlossenen Formaten darüber hinaus um digitale Aufgaben, können die Antworten elektronisch ausgewertet werden – im Gegensatz zu offenen Antwortformaten, bei welchen die Schüler*innen Texte produzieren.⁵ Aus diesen Gründen kommen in der Leseverständnisdiagnostik in standardisierten Tests wie ELFE 1–6 (Lenhard & Schneider, 2006) oder dem Frankfurter Leseverständnistest FLVT 5–6 (Souvignier et al., 2008), aber auch in Large-Scale-Studien wie PISA oder der ÜGK häufig geschlossene Aufgabenformate zur Anwendung. Solche Testaufgaben sind von Lernaufgaben zu unterscheiden: Während Testaufgaben dazu dienen, den Leistungsstand der Schüler*innen zu ermitteln und daraus den Stand der Lesekompetenz abzuleiten, bieten Lernaufgaben ein komplexes Handlungs- und Lernfeld, worin Kompetenzen aufgebaut und gefestigt werden können (Lindauer & Schneider, 2016; Köster & Lindauer, 2008).

Geschlossene Aufgabenformate weisen aber gerade bei der Überprüfung des literarischen Textverständnisses gewichtige Nachteile auf: So können hierarchiehohe Verstehensprozesse nicht in ihrer ganzen Komplexität abgebildet werden (Spinner, 2004) – es ist bspw. nicht möglich, mit solchen Aufgaben zu testen, ob es Schülern und Schülerinnen gelingt, den Kerngedanken eines Gedichts zu formulieren oder eine Figur zu imaginieren. Dies würde eigenständiges Formulieren und somit ein offenes Format voraussetzen, mit vorgegebenen Antwortoptionen kann dagegen lediglich rezeptiv geprüft werden. Auch Aufgaben, die auf das Bewerten und Reflektieren von Texten abzielen, sind durch die stark subjektive Prägung der Antworten mit geschlossenen Formaten nicht überprüfbar.

⁵ Antworten aus offenen Aufgaben müssen in der Regel manuell von mindestens zwei Rater*innen kodiert werden, um eine anschließende Auswertung zu ermöglichen, auch wenn sie digital erhoben wurden (bspw. in PISA 2018, siehe OECD, 2019).

3.3 Mindsteps-Aufgabe im Fokus

Die folgende Aufgabe aus Mindsteps zeigt auf, dass mit geschlossenen Aufgabenformaten trotz der erwähnten Einschränkungen zahlreiche Kompetenzdimensionen überprüft werden können – auch wenn diese auf den ersten Blick nicht überprüfbar scheinen –, wenn die Aufgaben geschickt konzipiert sind.

Zwei Väter

Ich habe zwei Väter. Mindestens.

Papa eins kommt müde von der Arbeit und verschwindet hinter der Zeitung. Er braust gleich auf, wenn ich laut bin oder wenn ich etwas falsch mache. Ich bin nämlich ungeschickt. Manchmal stürmt er wütend aus dem Zimmer.

Papa zwei fährt mit mir und meiner Schwester zum See. Wir kleben auf den Rücksitzen, so heiss ist es. Die Strasse ist kurvig. Wir streiten. Papa zwei wird wieder zu Papa eins. Wenn wir nicht streiten, ist uns schlecht. Zumindest einem von uns. Trotzdem wollen wir immer zum See fahren.

Papa zwei bringt mir das Schwimmen bei. Mit einem Gürtel aus Korkelementen. Jeden Tag entfernt er eines. Manchmal kriege ich Panik und stramble wie wild. Dann hält mich Papa zwei und Papa eins schimpft, aber nur kurz. Es dauert mehrere Sommertage, bis ich ganz entkorkt bin.

Papa zwei strahlt. Und ich schwimme.

Papa zwei liegt im Wasser und markiert den toten Mann. Nur das Gesicht schaut heraus und der Bauch und die Zehen. Lange, sehr lange liegt er so da, regungslos. Ich schwimme um ihn herum und tauche unter ihm durch. Auch das habe ich gelernt. Beim Auftauchen sehe ich seine grossen Zehen vor mir.

Ich habe zwei Väter. Mindestens. Der Wasserpapa ist mir der liebste.

Abbildung 5: Stimulus zur Aufgabe «Zwei Väter»⁶ (Quelle: www.mindsteps.ch, 2020)

Die Aufgabe «Zwei Väter» richtet sich an Schüler*innen am Ende des 2. Zyklus. Die Textoberfläche des Stimulus (vgl. Abb. 5) ist syntaktisch relativ einfach, bei den meisten Sätzen handelt es sich um Hauptsätze. Lexikalisch weist der Text einige Schwierigkeiten auf: Obwohl die Wörter grösstenteils kurz und relativ geläufig sind, können ungebräuchliche Begriffe wie «entkorkt» oder Wendungen wie «markiert den toten Mann» Mühe bereiten. Auch die literarische Gestaltung macht den Text anspruchsvoll: Vieles bleibt implizit und muss «zwischen den Zeilen» gelesen werden. Auf der Darstellungsebene kommt erschwerend hinzu, dass der Text zu lang ist, um in der zweiseitigen Darstellung von Mindsteps vollständig sichtbar zu sein. Die Kinder müssen also scrollen, um den zweiten Teil des Texts zu sehen, was das Verständnis im Vergleich zum Lesen von Texten auf Papier nachweislich erschwert (Delgado et al., 2018; Singer & Alexander, 2017).

Abb. 6 zeigt ein Item aus der Aufgabe «Zwei Väter». Mit einer solchen Aufgabe kann überprüft werden, ob die einzelnen Schüler*innen den Text soweit verstanden haben, dass sie die Frage zu den Charakterzügen der Figur richtig beantworten können. Die Lehrperson erhält so Einblick ins Leseverstehen ihrer Schüler*innen und kann die Verstehensprozesse bei Bedarf unterstützen. Gleichzeitig erhalten die Lernenden ein individuelles Feedback von Mindsteps, ob sie die Aufgabe richtig oder falsch gelöst haben. Mindsteps kann dagegen keine Rückmeldung dazu geben, weshalb eine Aufgabe falsch gelöst worden ist und welche Fördermassnahmen angezeigt wären. Um vom Löseverhalten auf die Lesekompetenz der Schüler und Schülerinnen schliessen zu können, bedarf es zudem zahlreicher weiterer Aufgaben (Tomasik et al., 2018).

Die Aufgabe bezieht sich auf das «Verstehen literarischer Texte» im Kompetenzbereich «Lesen» des Lehrplans 21 (D.2.C.1). Löst jemand die Aufgabe korrekt, lässt sich daraus folgern, dass er oder sie explizite Informationen in diesem Text mit definiertem Schwierigkeitsgrad auffinden kann. Allerdings bergen Multiple-Choice-Aufgaben das Risiko, dass Schüler und Schülerinnen durch Raten oder Oberflächenstrategien – bspw. die einzige Antwort anzuklicken, die ein Wort aus dem Stimulus enthält – zur richtigen Lösung gelangen. Dem wird entgegengewirkt, indem auch die falschen Antwortoptionen – die sogenannten Distraktoren – plausibel sind und Wortmaterial aus dem Stimulus enthalten.

⁶ Hugo Ramnek: Zwei Väter. In: Hans-Joachim Gelberg (Hrsg.): Glücksvogel. Geschichten, Gedichte und Bilder. Weinheim Basel: Beltz & Gelberg, 2013, S. 185.

So kann das Leseverstehen inhaltlich valide und gleichzeitig ökonomisch überprüft werden. Dennoch reduzieren die vorgegebenen Antworten den kognitiven Anspruch der Aufgabe – nur mit produktiven Aufgaben wäre es möglich, ein vertieftes Verstehen der Schüler*innen unmittelbar sichtbar zu machen. Allerdings wirken hier die technischen Möglichkeiten von Mindsteps als limitierender Faktor. Gerade in formativen Settings werden auf diese Weise Lerngelegenheiten verpasst, die mit innovativen digitalen Tools bereits heute umsetzbar wären. Hier gilt es insbesondere die Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz aufmerksam zu verfolgen, um mögliche Anwendungen im Dienst offener Aufgaben zu ermitteln. Lenhard et al. (2007) berichten etwa von einem erfolgreichen Versuch mit automatischen Bewertungen offener Antworten mittels sog. latenter semantischer Analyse, die gut bis sehr gut mit den Bewertungen menschlicher Rater*innen übereinstimmen. Gerade in der Vermittlung von Fremdsprachen werden zudem vermehrt Chatbots eingesetzt, um das Lernen mit digitalen Aufgaben zu unterstützen (Bibauw et al., 2019). Dieses Potential könnte auch für Leseaufgabe im Fach Deutsch genutzt werden, bspw. indem Chatbots Hinweise geben, wo Schüler*innen die richtige Lösung im Text finden (Fernoagă et al., 2018). Haben Aufgaben also den Anspruch, breit gefächert und mit Fokus auf Lernen eingesetzt zu werden, bedarf es neuer Konzepte und Aufgabenformate, mit denen die Lesekompetenz digital überprüft und gefördert werden kann.

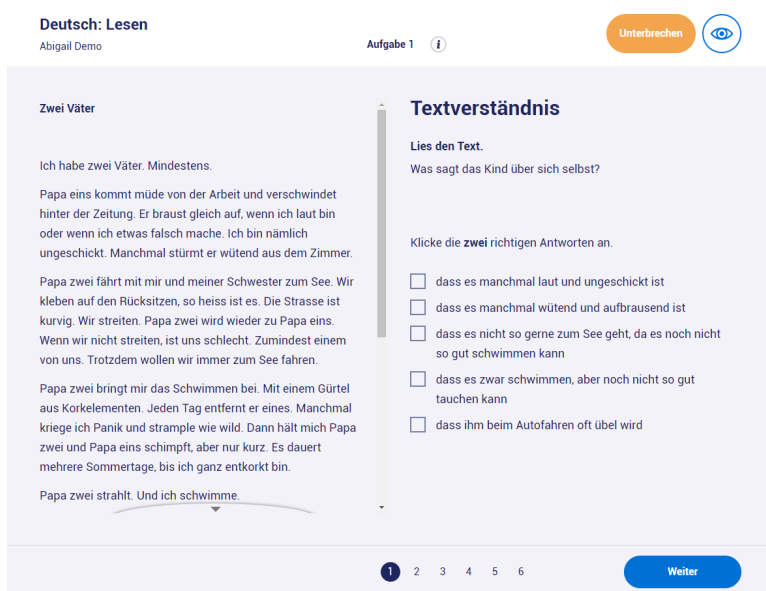


Abbildung 6 Explizites Item zur Aufgabe «Zwei Väter» (Quelle: www.mindsteps.ch, 2020)

Damit ein formatives Feedback seine positive Wirkung entfalten kann, braucht es neben der diagnostischen Komponente aber auch Hinweise dazu, wie Schüler und Schülerinnen einen Schritt vorwärts machen können, um weiterführende Lernziele zu erreichen (Black & Wiliam, 2009). Aus diesem Grund bleiben Beurteilungskompetenzen von Lehrpersonen, Feedback sowie das Wissen über passende und wirksame Fördermassnahmen unerlässlich: Erst im (schriftlichen oder mündlichen) Gespräch mit dem Schüler oder der Schülerin kann eine Lehrperson herausfinden, weshalb die Aufgabe falsch gelöst worden ist. Und erst wenn die Ursache dafür bekannt ist, kann sie geeignete Fördermassnahmen ableiten: Wurde die Aufgabe bspw. falsch gelöst, weil gewisse Wörter wie «aufbrausend» oder «ungeschickt» unbekannt sind, ist die Vermittlung von Wortschatzstrategien angezeigt. Offenbart sich im Gespräch dagegen, dass ganze Abschnitte nicht oder nur unzureichend verstanden wurden, kann dem Schüler oder der Schülerin empfohlen werden, auf einem tieferen Kompetenzniveau Aufgaben zu bearbeiten – gerade schwächere Schüler und Schülerinnen brauchen Unterstützung, um für ihren aktuellen Kompetenzstand geeignete Aufgaben zu finden. Denkbar wäre auch eine Vermittlung von Lesestrategien, um den Schülerinnen und Schülern Mittel an die Hand zu geben, sich auch schwierige Textpassagen besser zu erschliessen. Mindsteps selber kann dies zurzeit allerdings noch nicht leisten.

An welcher Stelle merkt man, dass Papa eins und Papa zwei wahrscheinlich die gleiche Person sind?

Klicke die Antwort an.

- im Titel: „Zwei Väter“
- „Papa eins kommt müde von der Arbeit und verschwindet hinter der Zeitung.“
- „Papa zwei fährt mit mir und meiner Schwester zum See.“
- „Papa zwei wird wieder zu Papa eins.“

Abbildung 7: Implizites Item zur Aufgabe «Zwei Väter» (Quelle: www.mindsteps.ch, 2020)

Abb 7. illustriert, dass es dank einer durchdachten Aufgabenkonzipierung möglich ist, auch solche Lehrplandeskriptoren der Überprüfung zugänglich zu machen, die sich auf den ersten Blick nicht für digitale Aufgaben eignen – etwa dann, wenn Unterstützung erforderlich ist, um implizite Informationen aus einem Text zu erschliessen: «Schülerinnen und Schüler können mit Unterstützung typische Eigenschaften wie gerecht und ungerecht und Absichten der Figuren erschliessen, auch wenn diese nicht explizit erwähnt sind» (Lehrplan 21, «Verstehen literarischer Texte», Deskriptor g). Die Frage «An welcher Stelle merkt man, dass Papa eins und Papa zwei wahrscheinlich die gleiche Person sind?» zielt auf eine solche implizite Verstehensleistung ab und bietet gleichzeitig die im Lehrplan geforderte Unterstützung an: Indem die Frage die Präsupposition enthält, dass der Text nicht von zwei, sondern nur von einem Vater handelt, wird eine mögliche Fehlvorstellung der Schüler und Schülerinnen – nämlich, dass es im Text um zwei unterschiedliche Väter geht – korrigiert. Die Aufgabe erleichtert somit das Verstehen eines anspruchsvollen literarischen Texts und überprüft dieses gleichzeitig.

Insofern kann der Einsatz von Mindsteps die Lehrperson dabei unterstützen, die Lesekompetenz ihrer Schüler*innen zu ermitteln, gleichzeitig üben die Schüler und Schülerinnen beim Lösen solcher Aufgaben das Verstehen von Sach- und literarischen Texten. Nichtsdestotrotz sind aus lesedidaktischer Perspektive die Anschlusskommunikation über das Gelesene (Fokus soziale Ebene), die Reflexion über den eigenen Leseprozess (Fokus Subjektebene) und die Vermittlung von Lesestrategien (Fokus Prozessebene) unabdingbar, um das Verstehen zu fördern und zu sichern, literarische Kompetenzen auszubauen und künftige Lernprozesse zu planen, weshalb Mindsteps weder den Lese- und Literaturunterricht noch die Lehrperson ersetzt.

4 Systemische, funktionale und curriculare Perspektive auf Mindsteps und die ÜGK

Mindsteps und die ÜGK werden zum Abschluss unter systemischer, funktionaler und curriculärer Perspektive diskutiert, um weitere Möglichkeiten und Einschränkungen solcher Lesekompetenzüberprüfungen aufzuzeigen:

- Aus systemischer Perspektive wird der Frage nachgegangen, wie Mindsteps und die ÜGK im Schweizer Bildungswesen zu verorten sind.
- Aus funktionaler Perspektive werden sie im Spannungsfeld zwischen formativer und summativer Beurteilung eingeordnet.
- Schliesslich wird aus curriculärer Perspektive gezeigt, welche Lesekompetenzziele in den beiden Settings operationalisiert und welche kognitiven Prozesse mit den Aufgaben abgebildet werden.

Als Ausgangspunkt dient jeweils eine kurze theoretische Darstellung der jeweiligen Perspektive, gefolgt von einer Einordnung der beiden Beurteilungsinstrumente.

Systemische Perspektive

Schule zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass Lernprozesse von Akteur*innen im Bildungssystem organisiert und systematisiert werden: Kompetenzziele in Lehrplänen liefern Zielvorgaben dazu, was Schüler und Schülerinnen zu gewissen Zeitpunkten in ihren Lernprozessen bzw. am Ende ihrer Schullaufbahn können sollen (Fend, 2008b, S. 31). Die Kompetenzen der Schüler*innen regelmässig zu überprüfen, ist dabei eine Aufgabe des Bildungssystems, die es in seiner individuellen und gesellschaftlichen Doppelfunktion wahrnimmt (Fend, 2008a, S. 44).

INDIVIDUELLE FUNKTION Indem Lehrpersonen im Rahmen ihres Unterrichts regelmässig Lesetests einsetzen, wissen sie um den Lernstand ihrer Schüler und Schülerinnen, wodurch sie die weiteren Lehr-Lernprozesse planen können. Sie agieren dadurch auf der individuellen Ebene der Lernenden, indem sie diese fördern und versuchen, positiv auf Entwicklungsprozesse einzuwirken.

GESELLSCHAFTLICHE FUNKTION Das Bildungswesen nimmt gemäss Fend (2008b, S. 46) auch eine «legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen» vor. Überprüfungen der Lesekompetenz können in diesem Sinne in Übertrittsentscheide beim Wechsel von der Primar- in die verschiedenen Leistungszüge der Sekundarstufe I einfließen.

Die individuelle und gesellschaftliche Doppelfunktion von Schule äussert sich auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems auch in unterschiedlich gestalteten Lesetests. Tabelle 1 stellt eine Übersicht über die Funktionen von Lesekompetenzüberprüfungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene des Schulsystems (Fend, 2008a, S.120f.) dar.

Ebene		Funktion	Beispiele
(1) Mikroebene	Schüler*in	individuellen Lernstand mithilfe standardisierter oder informeller Instrumente bestimmen; geeignete Fördermassnahmen ableiten; mittelfristige Planung fundieren; Empfehlungen für Schulübertritte ableiten	Mündliches Nach erzählen, ELFE 1–6, FLVT 5–6, Mindsteps, Checks (Bildungsraum Nordwestschweiz), Lernlupe (Lehrmittelverlag Zürich)
	Klasse	Passung zwischen Unterrichtsplanung und Leistungen der Klasse überprüfen	
(2) Mesoebene	Schule	Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen (z. B. lokale Schulprogramme); Klassenleistungen vergleichen	Mindsteps, Checks
(3) Makroebene	Kantone	Gelingen von (kantonalen) Bildungssystemen überprüfen; politisches Orientierungswissen schaffen	ÜGK
	Nationen	Leistungen der Schüler und Schülerinnen in verschiedenen Ländern vergleichen	PISA, IGLU

Tabelle 1: Ebenen der Überprüfungen von Lesekompetenz im Bildungssystem Schweiz

(1) MIKROEBENE

Die Mikroebene meint den Unterricht und damit im engeren Sinn das Lehrpersonen- und Schüler*innen-Handeln: Lehrpersonen wie auch Schüler*innen benötigen nicht nur Informationen darüber, ob die Lernenden die angestrebten Kompetenzziele (formuliert als Kompetenzen in den sprachregionalen Lehrplänen)⁷ erreichen, sondern auch dazu, wo sie aktuell in ihrem Lernprozess stehen. Somit sind Leseverständnistests auf dieser Ebene i. d. R. pädagogisch motiviert: Sie haben zum Ziel, die Lesekompetenz einzelner Schüler und Schülerinnen sichtbar zu machen, vorangehende Lernbemühungen zu überprüfen und künftige Lernprozesse im Sinne der formativen Beurteilung planbar zu machen (Lenhard, 2013). Hierfür eingesetzte Instrumente sind beispielsweise Mindsteps und Lernlupe: Mit beiden kann der Lernstand regelmässig überprüft werden, beide orientieren sich konzeptionell an den Kompetenzzielen des Lehrplans 21 und sind damit geeignet, um den individuellen Stand in Bezug auf die Lernziele transparent zu machen. Wie die beiden Instrumente von Lehrpersonen zu diesem Zweck genutzt werden, ist bisher nicht untersucht worden.

Vermehrt erfüllen Lesetests auf dieser Ebene auch die Aufgabe der Allokation (vgl. Fend, 2008b): So werden Lesetests eingesetzt, um Aussagen über die Eignung von Schülern und Schülerinnen für spezifische Schultypen oder Berufslehren zu ermöglichen – Lesetests und daraus resultierende Ergebnisse können mitunter also weitreichende Folgen haben. Dazu gehören unter anderem die Checks S2 und S3 (Ender et al., 2017): Diese werden in der zweiten und dritten Klasse der Sekundarstufe I im Bildungsraum Nordwestschweiz eingesetzt und zeigen als unabhängige Standortbestimmungen auf, was Jugendliche zu einem bestimmten Zeitpunkt im Fach Deutsch (und weiteren Fächern) können.

(2) MESOEBENE

Mindsteps und Checks machen Ergebnisse auch auf der Mesoebene – also auf Ebene der lokalen Schule – sicht- und vergleichbar: Beispielsweise können dieselben Leseaufgaben von verschiedenen Klassen einer Schule gelöst werden (Institut für Bildungsevaluation, 2020b). Die Rückmeldungen zu den Check-Ergebnissen erlauben ebenfalls den Vergleich von Klassen einer Schule und geben Einsicht in das Abschneiden der Schule als Ganzes (Institut für Bildungsevaluation, 2020a). Gerade bei regelmässiger Durchführung ermöglichen solche Tests dem Lehrkörper und der Schulleitung eine laufende Qualitätsüberprüfung von Schule und Unterricht und können so zur Schulentwicklung beitragen. Ob dieses Potenzial ausgeschöpft wird, ist allerdings nicht bekannt.

(3) MAKROEBENE

Demgegenüber stehen Tests auf der Makroebene des Bildungswesens – der Politik –, die nicht den Anspruch haben, individuelle Rückmeldungen an Lernende zu ihrer Lesekompetenz zu generieren, sondern vielmehr das Schulsystem an sich zu evaluieren. Zwar werden auch auf der Makroebene die Leistungen einzelner Schüler und Schülerinnen mithilfe von Leseaufgaben gemessen, doch im Gegensatz zur Testung auf der Mikroebene ist dies lediglich Mittel zum Zweck, um die Leistung des Schulsystems insgesamt zu beurteilen. Tests auf der Makroebene sind bildungspolitisch motiviert, der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin steht nicht als Individuum im Zentrum des Interesses, sondern als Teil einer repräsentativen Stichprobe. Solche grossangelegten Studien schaffen Orientierungswissen, «das viele praktisch relevante Informationen enthält, wichtige Vergleiche erlaubt und zur Bildung von Planungshypothesen beiträgt» (Weinert, 2001, S. 28).

Ein Beispiel für Tests auf der Makroebene ist die ÜGK, die in den drei grossen Landessprachen Deutsch, Französisch und Italienisch durchgeführt wird: Die Ergebnisse werden für jeden Kanton einzeln ausgewiesen, was in einem föderalistisch organisierten Staat wie der Schweiz Rückschlüsse auf den Erfolg des jeweiligen kantonalen Bildungssystems zulässt. Die EDK (2013, S. 4) schliesst dagegen ausdrücklich aus, dass aus den Daten auf «die beteiligten Schulen, Klassen oder Lehrpersonen» geschlossen werden kann – als Konsequenz daraus erfolgt auch keine Ergebnismeldung auf Meso- oder Mikroebene. Dies macht durchaus Sinn, denn die Ergebnisse aus solchen Tests sind mit Blick auf Individuen nicht belastbar, da die

⁷ In der Deutschschweiz ist dies der Lehrplan 21, in der französischsprachigen Schweiz der plan d'études romand und in der italienischsprachigen Schweiz der piano di studio.

randomisierte Zuweisung weniger Aufgaben zu einzelnen Schülern und Schülerinnen keine Rückschlüsse auf individuelle Kompetenzen zulässt.

Ergebnisse aus Lesekompetenzüberprüfungen müssen also stets mit Blick auf die fokussierte Ebene innerhalb des Bildungssystems, für die sie konzipiert wurden, gelesen und interpretiert werden: Anhand von Tests und Prüfungen im Unterricht kann eine Lehrperson nicht auf längerfristige Entwicklungen der Lesekompetenz von Schüler*innen in der Schweiz schliessen. Umgekehrt können aus den Resultaten von Large-Scale-Studien wie PISA oder der ÜGK ebenso wenig Massnahmen zur individuellen Förderung von Schülern und Schülerinnen abgeleitet werden – aus diesem Grund werden weder bei PISA noch bei der ÜGK Individualdaten publiziert, die einen Schüler-, Klassen- oder Schulhausvergleich erlauben würden. Eine transparente systemische Verortung der jeweiligen Lesekompetenzbeurteilung beugt Fehlvorstellungen und falschen Erwartungen an die jeweilige Überprüfung vor.

4.1 Funktionale Perspektive

Kompetenztests können danach unterschieden werden, ob sie summativ oder formativ prüfen (vgl. Popham 2009; Harlen/James 1997): Summative Beurteilungen beziehen sich auf vergangene Lernprozesse und halten zu einem bestimmten Zeitpunkt abschliessend fest, über welche Kompetenz(en) ein Schüler oder eine Schülerin verfügt. Die Ergebnisse werden oftmals nicht nur dem Schüler oder der Schülerin kommuniziert, sondern an Eltern, an andere Lehrpersonen, aber auch an Schulleitungen und Bildungsdepartemente weitergeleitet. In Form von bspw. Zeugnissen oder Check-Resultaten nehmen sie eine gewichtige Rolle in individuellen Bildungsverläufen ein und können weitreichende Folgen haben. Demgegenüber dienen formative Beurteilungen dazu, den Lernstand der Schüler und Schülerinnen während dem Lernprozess kontinuierlich abzubilden, daraus geeignete Fördermassnahmen abzuleiten und das Lernen so zu unterstützen. Während summatives Beurteilen also bilanzierenden Charakter hat, ist formatives Beurteilen förderorientiert.

Mindsteps beurteilt die Lesekompetenz formativ: Aufgrund der gelösten Aufgaben ermittelt das System den Lernstand der Schüler*innen und meldet diesen unmittelbar nach der Testung in Form einer Punktzahl zurück. Eine Beurteilung in regelmässigen Abständen ermöglicht dadurch ein kontinuierliches Festhalten der Lernfortschritte: So wird stets sichtbar, ob und in welchem Mass eine Schülerin oder ein Schüler Fortschritte gemacht hat. Die Interpretation der Testergebnisse und die daraus ableitbaren individuellen Fördermassnahmen ergeben sich allerdings nicht von selbst und werden auch nicht von Mindsteps bereitgestellt. Auch wenn es sich um eine Online-Plattform handelt, die auf formativen Beurteilungsprinzipien beruht, kann sie diesen entscheidenden Schritt nicht leisten – dies ist Aufgabe des Unterrichts bzw. der Lehrperson.

Da mit den Check-Aufgaben analog konzipierte Leseaufgaben zur summativen Lernstandserhebung existieren, besteht weiter die Gefahr, dass Mindsteps hauptsächlich als Übungsplattform genutzt wird, um für die Checks im Sinne eines «teaching to the test» zu trainieren. Dieser Umstand ist nicht grundsätzlich problematisch, wenn dabei gleichzeitig das Textverstehen nachhaltig gefördert wird: Diese Förderung kann aber nicht der Datenbank überantwortet werden, vielmehr ist auch hier das Professionswissen der Lehrpersonen gefragt. Um dieser anspruchsvollen Aufgabe nachkommen zu können, bräuchten sie jedoch entsprechende Modelle bzw. didaktische Hinweise, wie sie das Textverstehen im Verbund mit Aufgaben in Mindsteps und Lehrmitteln fördern können.

Die ÜGK hat dagegen primär eine summative Beurteilung der Lesekompetenz zum Ziel: Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen orientiert sich an normativen Kriterien, die festlegen, wie gut die Lesekompetenz am Ende eines Zyklus ausgebildet sein sollte. Da die Daten keine Rückschlüsse auf Schulen, Klassen, Lehrpersonen und Lernende zulassen, erhalten weder Schüler*innen noch Lehrpersonen oder Schulen ein Feedback zu den Leistungen, das eine kontinuierliche Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen auf Mikro- und Mesoebene ermöglichen würde. Die Resultate lassen aber Aussagen darüber zu, wie erfolgreich ein kantonales Bildungssystem im Hinblick auf das Erreichen der Grundkompetenzen (kriteriale Norm), aber auch im Vergleich zu den anderen Kantonen (soziale Norm) ist. Imlig und Ender (2018, S. 281) stellen diesbezüglich fest, dass die ÜGK sehr wohl eine formative Beurteilungsfunktion in Bezug auf die Qualitätsentwicklung des Schweizer Bildungssystems – also auf Makroebene – einnimmt: Auf Basis der Ergebnisse leiten politische Entscheidungsträger*innen Massnahmen ab, die der Förderung des jeweiligen

kantonalen Bildungssystemen dienen. Während es aus summativer Perspektive durchaus genügt, dass die ÜGK sehr grobkörnig testet, ist sie aus formativer Perspektive ungeeignet, um gezielte Massnahmen für die Weiterentwicklung schulischen Unterrichts abzuleiten. Als holistisches Beurteilungsinstrument, das Lesekompetenz als Gesamtkonstrukt ohne Subdimensionen und ohne Zuweisung von Kompetenzstufen testet, lässt die ÜGK Aussagen darüber zu, ob im Kompetenzbereich Lesen in einem Kanton etwas unternommen werden muss, jedoch nicht darüber, was in welchen Teilbereichen zu tun ist, um die Lesekompetenz der Schüler und Schülerinnen gezielt zu fördern.

4.2 Curriculare Perspektive

Das in Kapitel 2.1 erläuterte Lesekompetenzmodell ist Ausgangspunkt für die nationalen Bildungsstandards (EDK, 2011a) und damit für die Kompetenzniveaus des Lehrplans 21 (D-EDK, 2016). Die Bildungsstandards umfassen nur den Kern der einzelnen Fächer, in den sprachregionalen Lehrplänen wird dagegen die Gesamtheit der Bildungsziele abgebildet (EDK, 2011a, S. 79). Somit basieren die sprachregionalen Lehrpläne im Fach «Schulsprache» auf den nationalen Bildungsstandards, gehen aber sowohl im Anspruch als auch im Detaillierungsgrad über diese hinaus. Während sich Mindsteps am Lehrplan 21 orientiert, liegen der ÜGK die nationalen Bildungsstandards zugrunde.

Mindsteps bietet im Kompetenzbereich «Lesen» des Lehrplans 21 Aufgaben zum Verstehen von Sachtexten und von literarischen Texten an (eine Beispielaufgabe wurde in Kapitel 3.3 erläutert). Unberücksichtigt bleiben dagegen die Reflexion über das eigene Leseverhalten, Lesestrategien sowie das Training von basalen Fertigkeiten – bspw. der Auf- und Ausbau des Sichtwortschatzes oder die Verbesserung der Leseflüssigkeit – die ebenfalls Teil des Lehrplans 21 wären. Gleichermassen unberücksichtigt bleibt der Kompetenzbereich «Literatur im Fokus» – nicht etwa, weil die literarisch-ästhetische Bildung von geringerer Bedeutung als die kognitiven Lesefertigkeiten wären, sondern weil die Umsetzung produktiver, kreativer und sozialer Formen des Umgangs mit Literatur mit digitalen Aufgaben kaum möglich ist. In diesen Bereichen gilt es, die technischen Möglichkeiten digitaler Aufgabendatenbanken künftig an die Anforderungen der Aufgabenentwicklung anzupassen.

Doch auch die Lehrplanziele zum Lesen und Verstehen von Sachtexten und von literarischen Texten können nicht vollumfänglich mit Mindsteps-Aufgaben überprüft werden, etwa dann, wenn sie mögliche Produkte und didaktische Umsetzungen beinhalten, wie etwa im folgenden Kompetenzziel: «Die Schülerinnen und Schüler können Informationen aus unterschiedlichen Sachtexten unter Anleitung verarbeiten (z.B. Stichwortliste, Mindmap, Zeitstrahl)» (Lehrplan 21, «Verstehen von Sachtexten», Deskriptor g). Aufgaben, die mit dem Erstellen einer Tabelle oder dem Zeichnen eines Mindmaps gelöst werden könnten, machen offene Antwortformate notwendig und bringen digitale Lernplattformen an ihre Grenzen. Grundsätzlich schliessen digitale Aufgaben solche Formate nicht aus, doch die Implementierung und Auswertung solcher Aufgaben ist zeit- und kostenintensiv.

Auch ein Kompetenzziel wie «Die Schülerinnen und Schüler können unter Anleitung die Bibliothek als Ort zur Lektüre- und Informationsbeschaffung nutzen» (Lehrplan 21, «Verstehen von Sachtexten», Deskriptor d) macht die Problematik von Aufgabendatenbanken evident: Es liegt auf der Hand, dass sich solche Handlungskompetenzen, die sich in der realen Umgebung einer Bibliothek zeigen, kaum mit computer- und tabletbasierten Aufgaben erfassen lassen. Das weite Verständnis von Lesekompetenz im Lehrplan 21 führt dazu, dass nur ein Ausschnitt der aufgeführten Kompetenzen mit Mindsteps überprüft werden kann.

Die ÜGK bezieht sich dagegen auf die nationalen Bildungsstandards: Diese legen fest, welche Kompetenzen gesamtschweizerisch am Ende eines Zyklus von allen Schüler*innen erreicht werden sollen. Diese Setzung dient einerseits der Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme, andererseits der Qualitätsprüfung und -entwicklung des Bildungssystems Schweiz (EDK, 2011a, S. 76). Die Bildungsstandards sind als Grundkompetenzen formuliert und legen die Mindestanforderungen fest, welche praktisch⁸ alle Schüler und

⁸ Auch bei sehr einfachen Aufgaben ist nicht jeder Schüler und jede Schülerin in der Schweiz fähig, diese richtig zu lösen. Dies bestätigt auch die erste Erhebung im Rahmen der ÜGK 2017: Schweizweit erreichen durchschnittlich 88.1% der Schüler und Schülerinnen die Grundkompetenzen im Lesen, wobei die kantonalen Werte zwischen 80.5% und 91.3% liegen (Arnold et al., 2019, S. 87).

Schülerinnen in den Fächern Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften erreichen sollen.

3.2 LESEN	SCHULSPRACHE 8. SCHULJAHR
GRUNDKOMPETENZEN LESEN SCHULSPRACHE 8. SCHULJAHR (ENDE PRIMARSTUFE)	
<p>Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Arten von schriftlichen Texten verstehen, deren Themen und Wortschatz ihrem Weltwissen entsprechen, beispielsweise Erzählungen und Romane (Kinder- und Jugendliteratur), Artikel aus Jugendzeitschriften, Lexikonartikel, Anleitungen oder argumentative Texte. Insbesondere können sie einen übersichtlich strukturierten Text als Ganzes verstehen sowie zentrale inhaltliche Elemente erkennen und mit ihrer Lebenswelt in Verbindung bringen.</p> <p>Sie können Textart und Textfunktion erkennen, die Organisation eines Textes nachvollziehen und explizite Informationen erkennen. Naheliegende implizite Informationen erkennen sie dann, wenn sie mit zielgerichteten Fragen dazu angeleitet werden.</p> <p>Sie können Textinformationen und ihr Vorwissen in Beziehung setzen. Sie können Zusammenhänge zwischen Text, Bild und Grafik herstellen sowie einige strukturierende Textelemente erkennen (z.B. Zwischentitel, Absätze, Bildlegenden).</p>	

Abbildung 8: Grundkompetenzen im Lesen am Ende des 8. Schuljahres (EDK, 2011, S. 17)

Die Grundkompetenzen beschränken sich im Lesen am Ende des 2. Zyklus auf wenige Aspekte auf kognitiver Ebene (Abb. 8): Schüler und Schülerinnen sollen Texte unterschiedlicher Genres verstehen und mit ihrer Lebenswelt verknüpfen können – es soll ihnen also möglich sein, ein adäquates mentales Modell eines Texts aufzubauen. Dieses Verstehen drückt sich aus, indem die Schüler und Schülerinnen explizite und implizite Informationen sowie globale Aspekte wie Textart, -funktion und -organisation erkennen können. Die nationalen Bildungsstandards liefern damit eine grobe Zielvorgabe, ohne diese im Detail zu präzisieren: So sind etwa Lesestrategien oder die Leseflüssigkeit, also das relativ flüssige, weitgehend automatisierte, genügend schnelle und phrasierende Lesen (Gold, 2018; Rosebrock & Nix, 2006), nicht erwähnt, auch wenn diese für das Erreichen der Grundkompetenzen unabdingbar sind.

In der ÜGK HarmoS8 werden die Grundkompetenzen operationalisiert, indem in narrativen, informativen und argumentativen Texten das Verstehen von expliziten Informationen, das Erkennen von impliziten Informationen sowie das globale Verständnis von einfachen Texten überprüft wird (Leutwiler et al., 2019). Dies mag in Anbetracht der facettenreichen Lesekompetenz als radikale Reduktion angesehen werden, ist jedoch sowohl zweckmässig als auch zielorientiert: Die Ergebnisse aus der Erhebung ermöglichen eine allgemeine Aussage zum Erfolg kantonaler Bildungssysteme in der Schweiz im Hinblick auf den Erwerb eines zentralen Aspekts von Lesekompetenz und lassen überdies einen Vergleich unter den Kantonen zu – dafür genügt eine holistische Beurteilung, welche die Lesekompetenz als Ganzes ohne ihre einzelnen Dimensionen ausweist. Aufgrund der Ergebnisse sind dagegen keine Rückschlüsse darauf möglich, wo die Förderung der Lesekompetenz ansetzen müsste, damit mehr Schüler und Schülerinnen die Grundkompetenzen erreichen. Hierzu bedürfte es Tests, die weitere grundlegende Dimensionen der Lesekompetenz wie bspw. die Leseflüssigkeit einbeziehen, um konkretere Anhaltspunkte für die Bildungsplanung zu bieten.

5 Fazit und Ausblick

Sowohl Mindsteps als auch die ÜGK haben zum Ziel, die Lesekompetenz von Schülern und Schülerinnen in der Schweiz zu überprüfen – beide Instrumente tun dies mit digitalen Leseaufgaben, die sich in Format und überprüfter Kompetenz kaum unterscheiden. Bei der Interpretation der Ergebnisse müssen jedoch die folgenden Instrument-spezifischen Aspekte berücksichtigt werden:

1. Die Mindsteps-Ergebnisse lassen Rückschlüsse auf die Lesekompetenz einzelner Schüler und Schülerinnen zu – nicht aber auf das kantonale oder gar gesamtschweizerische Bildungssystem – und ermöglichen ein lehrplankonformes, formatives Beurteilen, wenn auf Basis der digitalen Lernstandfassung (analog) individuelle Fördermassnahmen definiert werden.
2. Die ÜGK sagt dagegen nichts über die individuellen Lesekompetenzen eines Schülers oder einer Schülerin aus, sondern bezieht sich immer auf eine bestimmte Alterskohorte in allen Kantonen. Als summative Beurteilung bildet sie den Status quo ab und kann erst nach mehrmaliger Durchführung über die Entwicklung des Schweizer Bildungssystems Auskunft geben. Die ÜGK überprüft, wie viele Schüler und Schülerinnen in der Schweiz die Grundkompetenzen erreichen, nicht aber, wie viele die Grundkompetenzen übertreffen oder welche Fähigkeiten den Schülern und Schülerinnen (noch) fehlen, welche die Grundkompetenzen nicht erreichen.

Wie die Diskussion der Leseaufgabe aus Mindsteps beispielhaft aufzeigt, können einzelne Kompetenzaspekte mit ausgeklügelt konzipierten Aufgaben relativ genau überprüft werden. Allerdings kommen solche Aufgabendatenbanken an ihre Grenzen, wenn es darum geht, Aufschluss über das Problemlöseverhalten sowie die Prozesse des Verstehens bzw. Nicht-Verstehens zu geben – denn Mindsteps zeigt lediglich auf, ob eine Aufgabe richtig oder falsch gelöst worden ist. Die Reflexion darüber, warum eine Frage falsch beantwortet oder ein Text nicht richtig verstanden wurde, muss die Lehrperson im Gespräch mit den Lernenden im Anschluss an die selbstständige Arbeit am Computer anregen. Um den Lehrpersonen diesen Schritt von der computerbasierten Beurteilung hin zum Ableiten von Fördermassnahmen bewusst zu machen, müssten ihnen praxistaugliche Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt werden (Hebbecke & Souvignier, 2018), bspw. eine didaktische Handreichung zum Einsatz von Mindsteps im Hinblick auf die Förderung der Lesekompetenz. Dies würde dazu beitragen, dass das formative Beurteilungspotenzial von Mindsteps besser ausgeschöpft werden könnte.

Während in Mindsteps dem Anspruch der förderorientierten Kompetenzüberprüfung begegnet werden kann, ist dies mit der ÜGK nicht möglich. Der formative Charakter der ÜGK bezieht sich auf die Makroebene des Schulsystems und damit auf die Ebene der Politik – wünschenswert ist, dass aufgrund der Ergebnisse aus dem Bildungsmonitoring die kantonalen Schulsysteme dahingehend verbessert werden, dass in Zukunft mehr Schüler*innen die Grundkompetenzen erreichen können. Aufgrund der produktorientierten Diagnostik der Lesekompetenz erlauben auch die ÜGK-Testergebnisse keine Rückschlüsse auf das Zustandekommen des Textverständnisses – es kann einzig der Anteil Schüler und Schülerinnen erhoben werden, die im Test ein mangelhaftes Textverständnis gezeigt haben (Müller & Richter, 2014). Insofern eignen sich die Resultate zwar nicht, um empirisch fundierte Implikationen für den Deutschunterricht abzuleiten, zeigen aber deutlich auf, falls in einem Kanton Handlungsbedarf besteht. Über die Frage, wo bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung angesetzt werden soll, können dagegen lediglich Vermutungen angestellt werden. Hier könnte die Überprüfung weiterer Dimensionen der Lesekompetenz Aufschluss über mögliche Ansatzpunkte bieten: Es ist z. B. hinlänglich bekannt, dass die hierarchiehöheren Verstehensprozesse nur dann gelingen, wenn Texte flüssig gelesen werden können (Richter & Müller, 2017). Die zusätzliche Überprüfung der Leseflüssigkeit in der ÜGK könnte Aufschluss darüber bieten, ob mangelnde Leseflüssigkeit mit dem Nicht-Erreichen der Grundkompetenzen zusammenhängt, und so Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung geben. Vorstellbar wäre, dass solche Dynamiken auf der Makro-Ebene relevant für die Meso- und Mikro-Ebene werden und bspw. in einem für Mindsteps neuartigen Leseflüssigkeitstraining münden.

Literatur

- Arnold, E., Erzinger, A. B., & Pham, G. (2019). Erreichen der Grundkompetenzen im Überblick. In Konsortium ÜGK (Hrsg.), *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr.* (S. 87–93). EDK und SRED.
- Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Pfost, M., Weis, M., Strohmaier, A., & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz heute – eine Schlüsselqualifikation im Wandel. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, & Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 21–46). Waxmann.
- Berger, S. (2019). *Implementation and validation of an item response theory scale for formative assessment* [PhD, University of Twente].
- Bibauw, S., François, T., & Desmet, P. (2019). Discussing with a computer to practice a foreign language: Research synthesis and conceptual framework of dialogue-based CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 827–877.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- D-EDK (Hrsg.). (2016). *Lehrplan 21*. D-EDK Geschäftsstelle. www.lehrplan.ch
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38.
- Diedrich, J., Schiepe-Tiska, A., Ziernwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Weis, M., McElvany, N., & Reiss, K. (2019). Lesebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, & O. Köller (Eds.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 81–109). Waxmann.
- EDK (Hrsg.). (2011a). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Kommentar, Entstehungsgeschichte und Ausblick, Instrumente. EDK.
- EDK (Hrsg.). (2011b). *Grundkompetenzen für die Schulsprache – Nationale Bildungsstandards*. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011. EDK.
- EDK (Hrsg.). (2013). *Überprüfung der Erreichung der Grundkompetenzen: Konzept*. EDK.
- Ender, S., Moser, U., Imlig, F., & Müller, S. (2017). *Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017*. Institut für Bildungsevaluation.
- Fend, H. (2008a). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In G. Mertens, U. Frost, S. Hellekamps, W. Böhm, Ladenthin, V. Ladenthin, W. Plöger, & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 43–55). Schöningh.
- Fend, H. (2008b). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fernoagă, V., Stelea, G.-A., Gavrilă, C., & Sandu, F. (2018). *Intelligent Education Assistant Powered by Chatbots*. Conference paper. The 14th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest, April 19–20, 2018.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen: Wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3., völlig überarbeitete Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and Learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379.
- Hartig, J., & Jude, N. (2007). Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodell. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (Vol. 20, S. 17–36). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Hebbecker, K., & Souvignier, E. (2018). Formatives Assessment im Leseunterricht der Grundschule – Implementation und Wirksamkeit eines modularen, materialgestützten Konzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 735–765.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (1. Auflage, S. 18–28). Klett Kallmeyer.
- Husfeldt, V., & Lindauer, T. (2009). Kompetenzen beschreiben und messen. Eine Problematisierung selbstverständlicher Begriffe. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 137–150). Juventa.
- Imlig, F., & Ender, S. (2018). Towards a national assessment policy in Switzerland: Areas of conflict in the use of assessment instruments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(3), 272–290.
- Institut für Bildungsevaluation. (2020a). Check dein Wissen. Zugriff am 03.09.2020 unter www.check-dein-wissen.ch
- Institut für Bildungsevaluation. (2020b). Mindsteps – Konzept. Zugriff am 03.09.2020 unter www.mindsteps.ch/konzept/
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Konsortium ÜGK (Hrsg.). (2019). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr*. EDK und SRED.
- Köster, J., & Lindauer, T. (2008). Zum Stand wissenschaftlicher Aufgabenreflexion aus deutschdidaktischer Perspektive. *Didaktik Deutsch, Sonderheft*(2), 148–161.

- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Lenhard, W., Baier, H., Hoffmann, J., & Schneider, W. (2007). Automatische Bewertung offener Antworten mittels Latenter Semantischer Analyse. *Diagnostica*, 53(3), 155–165.
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler* (1. Auflage). Hogrefe.
- Leutwiler, L., Angelone, D., Epars, F., Keller, F., Lindauer, T., & Moretti, A. (2019). Nationale Bildungsstandards in der Schulsprache. In Konsortium ÜGK (Hrsg.), *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr* (S. 18–34). EDK und SRED.
- Lindauer, T., & Schneider, H. (2016). Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (6., aktualisierte Auflage, S. 118–137). Klett und Balmer.
- Müller, B., & Richter, T. (2014). Lesekompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 29–49). Budrich.
- OECD (Hrsg.). (2019). *PISA 2018 Ergebnisse (Band I). Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. wbv.de.
- Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4–11.
- Rhyn, H. (2009). Evaluation im Bildungsbereich in der Schweiz. In T. Widmer, W. Beywl, & C. Fabian (Hrsg.), *Evaluation: Ein systematisches Handbuch* (1. Auflage, S. 182–192). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, T., & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebene und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (3. Auflage, S. 25–58). Waxmann.
- Richter, T., & Müller, B. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 51–66). Juventa.
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum*, 3.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90–112.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung: Vol. [Band 1], Ed. 8* (8. korrigierte Auflage). Schneider Hohengehren.
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041.
- Souvignier, E., Trenk-Hinterberger, I., Adam-Schwebe, S., & Gold, A. (2008). *FLVT 5-6. Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen* (1. Auflage). Hogrefe.
- Spinner, K. H. (2004). Lesekompetenz in der Schule. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 125–138). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tomasik, M. J., Berger, S., & Moser, U. (2018). On the Development of a Computer-Based Tool for Formative Student Assessment: Epistemological, Methodological, and Practical Issues. *Frontiers in Psychology*, 9, 2245.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Auflage, S. 17–31). Beltz.

Autorinnen

Linda Leutwiler, MA, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der PH FHNW. Sie leitet die Aufgabenentwicklung der ÜGK im Fach Schulsprache und ist an der Aufgabenentwicklung für Mindsteps und die Checks mit den Schwerpunkten Rechtschreibung, Grammatik und Lesen beteiligt. Zudem unterrichtet sie an einer Berufsmaturitätsschule Deutsch und Französisch.

Sara Grunauer, BA, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der PH FHNW. Sie leitet die Aufgabenentwicklung für die Aufgabendatenbank Mindsteps im Fach Deutsch und ist an der Aufgabenentwicklung für die Checks des Bildungsraums Nordwestschweiz beteiligt. Zur Zeit absolviert sie den Master Fachdidaktik Schulsprache Deutsch an der PH Zürich.

Compétences en lecture, comment les vérifier ?

Un éclairage sur Mindsteps et les COFO

Linda Leutwiler et Sara Grunauer

Chapeau

Pour vérifier les compétences en lecture, il faudrait recourir à des tâches qui permettent de rendre visible le degré de compréhension des textes. Cet article présente des tâches qui servent à évaluer les compétences en lecture et à déterminer si les élèves ont atteint les objectifs d'apprentissage et de formation. Il offre un panorama de l'évaluation des compétences en lecture, d'un point de vue de la didactique de l'allemand, à travers la banque de données de tâches numériques « Mindsteps » et le programme national de « vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (COFO) ». Ces deux outils sont abordés sous trois angles différents : (1) d'un point de vue systémique, les deux systèmes d'évaluation sont placés dans le contexte du système éducatif suisse ; (2) d'un point de vue fonctionnel, il est démontré dans quelle mesure ils permettent une évaluation formative et sommative et enfin, (3) d'un point de vue curriculaire, Mindsteps et les COFO sont mis en lien avec des objectifs de compétence vérifiés et vérifiables. L'une des tâches du logiciel Mindsteps illustre de manière exemplaire les possibilités et les limites de la lecture sur tablette ou sur ordinateur. L'article, destiné aux didacticiens de l'allemand, aux collaborateurs en planification de l'éducation et au corps enseignant, met en lumière – pour Mindsteps et les COFO – le développement de tâches axées sur les compétences.,

Mots-clés

compétences en lecture, évaluation, standards de formation, tests sur tablette et sur ordinateur, développement de tâches

Cet article a été publié dans le numéro 3/2020 de forumlecture.ch

Verifica della competenza di lettura

Prospettive su Mindsteps e sulla VCB

Linda Leutwiler e Sara Grunauer

Riassunto

Per poter testare le capacità di lettura sono necessari esercizi che rendano visibile la comprensione dei testi. Questo articolo pone l'accento sugli esercizi di lettura diagnostica che vengono utilizzati per valutare la competenza di lettura e per determinare se gli studenti raggiungono gli obiettivi di apprendimento e educativi. Esso offre una panoramica, dal punto di vista della didattica del tedesco, della valutazione delle competenze di lettura utilizzando la banca dati digitale degli esercizi «Mindsteps» e la «Verifica del raggiungimento degli obiettivi formativi nazionali (competenze di base)» (in breve VCB) nazionale. Le due verifiche della competenza di lettura sono discusse da tre punti di vista diversi: (1) da un punto di vista sistemico, i due strumenti di valutazione vengono collocati nel sistema educativo svizzero; (2) da un punto di vista funzionale, viene mostrato in che misura essi consentono di operare valutazioni formative e sommative; e (3) da un punto di vista curricolare, Mindsteps e la VCB sono messi in relazione con gli obiettivi di competenza esaminati e verificabili. Un compito esemplare di Mindsteps illustra le possibilità e i limiti degli esercizi di lettura basati su tablet e computer. L'articolo si rivolge agli specialisti della didattica del tedesco, ai responsabili della pianificazione della formazione e agli insegnanti interessati e mette in evidenza lo sviluppo di esercizi orientati alle competenze per Mindsteps e per la VCB.

Parole chiave

Competenza di lettura, verifica, standard educativi, test basati su computer e tablet, sviluppo di esercizi

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2020 di forumlettura.ch