

Deutsch (Lesen) in der iKM^{PLUS} im Detail

Konstrukt und Kompetenzmodell

Sekundarstufe



Impressum

Antonia Bachinger, Michael Krelle, Stephanie Renzl & Marcel Illetschko:

Deutsch (Lesen) in der iKM^{PLUS} im Detail. Konstrukt und Kompetenzmodell. Sekundarstufe.

IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen

Alpenstraße 121, 5020 Salzburg

+43 662 620088-0

office@iqs.gv.at

iqs.gv.at

Salzburg, 2022

Lesen als Schlüsselkompetenz

Während der Pflichtschulzeit entwickeln Schüler/innen ihre Lesekompetenz bis zum Ende der Sekundarstufe und darüber hinaus weiter. Dabei ist das Lesen in vielfacher Weise wichtig für eine erfolgreiche Lebensführung (Aspalter & Jörgl, 2017): Genießend und zum Vergnügen zu lesen, sich mit der Welt auseinanderzusetzen und aus Texten zu lernen, sind nur einige Beispiele dafür, warum Menschen lesen. Lesen ist zudem eine Schlüsselkompetenz für den Wissenserwerb in allen Fächern. Es ist dementsprechend eine Voraussetzung für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und ein wichtiger „Motor“ für das lebenslange Lernen (Garbe, 2016). Lesen zu können leistet auch einen wichtigen Beitrag für die Persönlichkeitsbildung, z. B. zur Entwicklung ästhetischer und sprachlicher Sensibilität, zur Moralentwicklung, zur Entwicklung des Einfühlungsvermögens und zur Teilhabe am kulturellen Gedächtnis (Hurrelmann, 2007, S. 22–23).

Lesen ist eine aktive Tätigkeit des Gehirns. Dabei werden verschiedene Leseprozesse und Anforderungen unterschieden, die von den Kindern erworben werden. Stark vereinfacht umfasst das (1) die Buchstaben- und Worterkennung, (2) die Analyse von Wortfolgen sowie (3) satzübergreifende Prozesse, mit denen ein „Gesamtbild des Textes“ (eine kohärente Textstruktur des Gelesenen) aufgebaut wird (Richter & Christmann, 2009, S. 28).

Leseprozesse haben also mit sogenannten kognitiven Leistungen des Gehirns zu tun, die während des Lesens von der Leserin bzw. dem Leser erbracht werden, um einen Text verstehen zu können. Bereits in der Volksschule sollen die Schüler/innen Lesefertigkeiten erwerben und lernen, Buchstaben, Silben und Wörter zu erkennen und ihnen Bedeutung zuzuschreiben. Dieser Vorgang wird „Dekodieren“ genannt und bis zum Eintritt in die weiterführende Schule immer mehr automatisiert. Hinzu kommt das „Rekodieren“, wenn Schüler/innen (z. B. für sie schwierige) Wörter buchstabenweise nachlesen müssen, um sie zu verstehen. Mit größeren Lesefertigkeiten steigt auch die Lesegeschwindigkeit¹. Zunehmend sicherer und leichter gelingt es Kindern so, Wörter und Sätze (automatisiert) zu entschlüsseln. Allerdings gibt es auch in der Sekundarstufe noch Schüler/innen, die Probleme mit den Lesefertigkeiten haben. Werden diese nicht zu Beginn der weiterführenden Schulen explizit gefördert, können sie ihre Rückstände tendenziell nicht mehr ohne Hilfe aufholen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; Lenhard, 2013). Aus diesem Grund wird auch auf der Sekundarstufe ein Modul zur Verfügung gestellt, mit dem Lehrkräfte die Lesegeschwindigkeit ihrer Schüler/innen erheben können (Fokusmodul Lesen leicht).

Über die Lesefertigkeiten hinaus geht es beim Lesen im Wesentlichen darum, dass Texte *verstehend* gelesen werden. „Leseverstehen“ umfasst sowohl hierarchieniedrige als auch

1 Die Lesegeschwindigkeit wird in der iKM^{PLUS} ab 2023 im leichten Fokusmodul auf der Satzebene erhoben. Die Lesegeschwindigkeit ist ein wichtiger Indikator für das Erreichen der Lesefertigkeiten (Gold, 2009, S. 154)

hierarchiehohe Prozesse des Lesens. Diese Unterscheidung kann man sich etwa so vorstellen: Hierarchieniedrig sind alle Prozesse zum Erfassen von Wörtern und Sätzen in einem begrenzten Abschnitt des Textes, z. B. wenn man in einer Geschichte liest und versteht, dass ein Zauberjunge „Harry“ heißt oder dass auf eine Figur (Hermine), die gerade im Text namentlich genannt wurde, nun mit einem anderen Wort („die Schülerin“) oder einem Personalpronomen („sie“) referiert wird.

Hierarchiehohe Prozesse haben hingegen mit dem Gesamtverständnis des Textes zu tun, wenn z. B. Schüler/innen zentrale Aussagen erfassen oder erkennen, dass sie eine fantastische Geschichte lesen. Zusätzlich zur Analyse von Wortfolgen in einem Satz gibt es also sogenannte „satzübergreifende Prozesse“, mit denen ein „Gesamtbild des Textes“, eine zusammenhängende Struktur des Gelesenen, aufgebaut wird (Richter & Christmann, 2009, S. 28). Hier zeigen sich Fortschritte u. a., indem zunehmend komplexe Texte gelesen und verstanden werden. Man geht hier auch davon aus, dass im Text enthaltene Aussagen durch die Leser/innen aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen in Verbindung gebracht werden (Christmann, 2004). So erkennen sie z. B. mit zunehmender Leseerfahrung auch Darstellungsstrategien von Autorinnen und Autoren oder stellen Vergleiche zwischen Texten an.

Zunehmender Bedeutung kommt in der Sekundarstufe auch dem Lesen von multiplen bzw. intermedialen Texten zu² (Schnotz & Dutke, 2004), ebenso wie der Auseinandersetzung mit verschiedenen literarischen und expositorischen Textsorten. Im Laufe der Sekundarstufe I setzen sich Schüler/innen vermehrt mit Jugendliteratur auseinander und gewinnen Einblicke in „Entstehungs- und Wirkungszusammenhänge von Texten“ (BGBl. II Nr. 185/2012). Hinzu kommt auf der Sekundarstufe der versierte Umgang mit Lesestrategien, die vor, während und nach dem Lesen von Bedeutung sind, z. B. um Ordnung in den Text zu bringen, um Informationen zu sichern etc.

Lesekompetenz ist darüber hinaus eine Kompetenz auf mehreren Ebenen: Das bisher Gesagte beschäftigt sich ausschließlich mit Kognitivem bzw. den Prozessen des Lesens „im Kopf“ der Schülerinnen und Schüler (Prozessebene). Daneben ist aber auch das Selbstkonzept als Leser/in von großer Bedeutung für den Unterricht (Subjektebene). Kinder brauchen die Motivation, um Bücher, Sachtexte, Geschichten etc. zu lesen. Sie nehmen sich selbst als Leser/in wahr und entwickeln ihre individuellen Interessen (weiter). Nicht zuletzt gehört zum Lesen aber auch der Austausch über das Gelesene mit Freundinnen und Freunden, im Unterricht etc., also die soziale Ebene des Lesens, siehe dazu etwa Rosebrock & Nix (2020). Alle drei Ebenen bilden zusammen ein umfassendes Modell des Lesens für den Unterricht.

2 Siehe dazu etwa die Stavanger Erklärung zur Zukunft des Lesens <https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf>

Lesen in den Bildungsstandards

Solche fachdidaktischen Modelle stehen auch in einem Zusammenhang mit den Bildungsstandards (BIST), die Lesen in verschiedene Bereiche strukturieren (Garbe, 2016). Mit Blick auf Aspekte von Lesekompetenz (Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, BGBl. II Nr. 1/2009, Teil 2, Abschnitt 1) geht es dort gleichermaßen um die Prozessebene wie auch die Subjektebene und die soziale Ebene des Lesens: Schüler/innen sollen beispielsweise ihre Lesemotivation bzw. ihr Leseinteresse festigen und vertiefen und literarische Angebote und Medien aktiv nutzen. Auch die Auseinandersetzung mit verschiedenen literarischen Texten und Sachtexten und mit deren Form findet sich in den Könnensbeschreibungen der BIST. Die Bildungsstandards für die Sekundarstufe im Bereich Lesen sind im Anhang dieses Dokuments aufgelistet.

Die in den Bildungsstandards formulierten Könnensbeschreibungen sind als Ziele im Lese- und Literaturunterricht anzustreben und in Aufgaben umzusetzen. Einige der Formulierungen lassen sich erkennbar als Lerngelegenheiten beschreiben (z. B. „Textsignale zum Textverständnis nutzen“). Bei anderen Formulierungen ist es schon im Unterricht schwierig, sie in eine (überprüfbare) Leistungserwartung zu übersetzen (z. B. „gezielt Informationen in unterschiedlichen Medien aufsuchen“). Dennoch sind Aspekte etwa der Lesemotivation für den Unterricht zentral. Vor diesem Hintergrund gilt: Vieles von dem, was im Unterricht behandelt wird und auch in den Lehrplänen bestimmt wird, ist ein Teil des Unterrichts, aber nicht Teil einer Erhebung wie der iKM^{PLUS} (siehe dazu auch Bremerich-Vos & Böhme, 2009). Aspekte wie Lesemotivation oder der Austausch über das Gelesene etc. können nicht Gegenstand von Leistungs- bzw. Testaufgaben sein, sondern nur bedingt in Befragungen abgedeckt werden.

Mit der iKM^{PLUS} wird allerdings eine Reihe von Könnensbeschreibungen in den Mittelpunkt der Diagnostik der Leistung von Schülerinnen und Schülern gestellt. So erhalten Lehrpersonen Informationen zu wichtigen Aspekten der Lesekompetenz einzelner Schüler/innen oder der ganzen Schulklassen. Die diagnostischen Informationen sind je nach Fokus auf Lesefertigkeiten und/oder das Leseverstehen bezogen und können sowohl digital (auf der Sekundarstufe) als auch „auf Papier“ (in der Volksschule) ermittelt werden.

Die iKM^{PLUS} stellt für Lehrpersonen so eine Möglichkeit dar, gesicherte Aussagen über Lesekompetenzen auf der Prozessebene im Vergleich zu erhalten. Für Erhebungen wird deshalb das folgende Instrument vorgelegt.

Lesekompetenz in der iKM^{PLUS}



Eine Übersicht über alle Module der iKM^{PLUS}, ihre Zielsetzungen, die Häufigkeit ihres Einsatzes etc. findet sich auf der [Website](#). Das diagnostische Instrument zur Lesekompetenz fügt sich in der iKM^{PLUS} wie folgt in die Bereiche des Faches Deutsch ein.

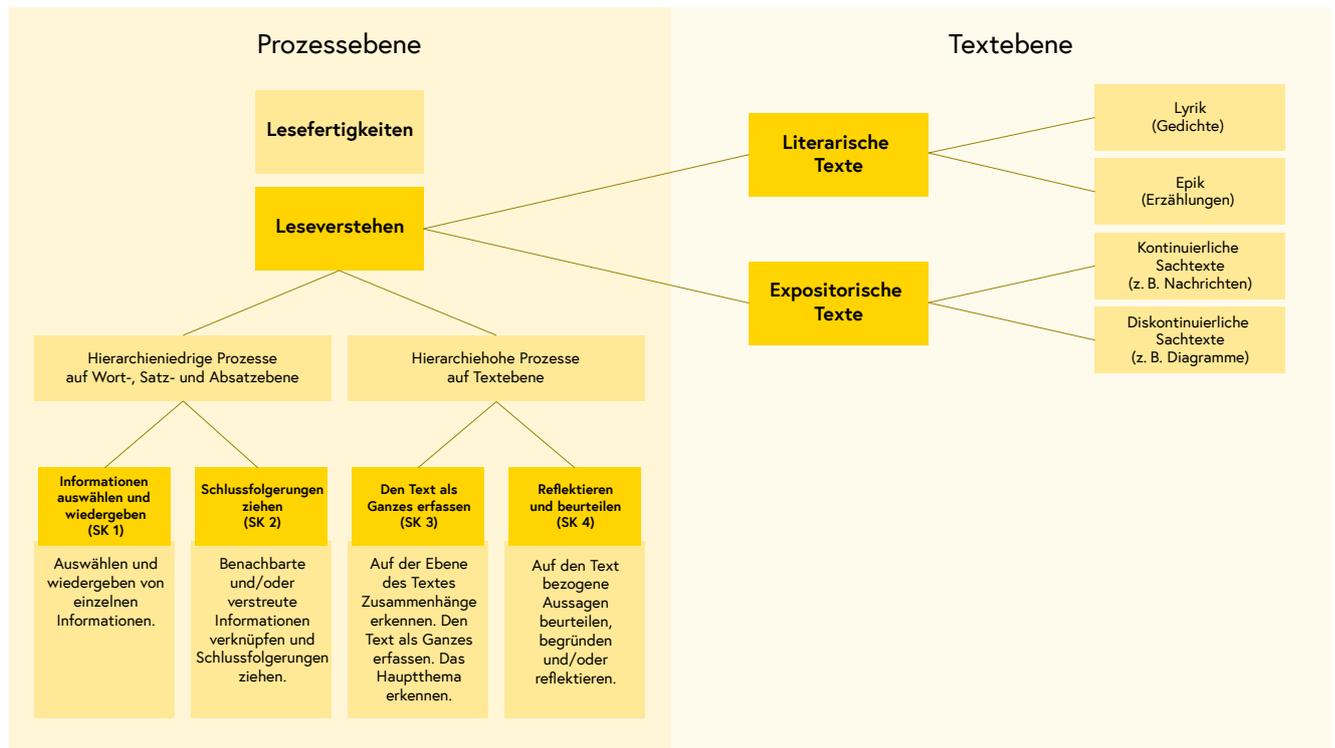


Lesekompetenz in der iKM^{PLUS}

Was in der iKM^{PLUS} unter Lesekompetenz verstanden wird, orientiert sich gleichermaßen an Theorien zum Lesen und den Bildungsstandards (s. o.). Bei der iKM^{PLUS} auf der 7. Schulstufe wird der Stand der Lesekompetenz mit Blick auf die 8. Schulstufe diagnostiziert. Die prinzipielle Ordnung des Kompetenzstrukturmodells ist aber für beide Schulstufen gleich. Eine inhaltliche Anpassung nach Schulformen wird nicht vorgenommen.

Im Mittelpunkt der iKM^{PLUS} steht der so genannte „kognitive(n) Teil der Lesekompetenz“ (die Prozessebene), wie er weiter oben kurz skizziert ist. *Lesenkönnen* wird dementsprechend als komplexer Prozess verstanden, d. h. als Verstehen von Informationen aus schriftlichen Texten (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 70). Das folgende Modell zeigt, welche Aspekte von Lesekompetenz in der iKM^{PLUS} berücksichtigt werden. Dabei werden neben den Leseprozessen auch die Anforderungen der Texte modelliert:

Lesekompetenz in der iKM^{PLUS}



Kompetenzstrukturmodell von Lesekompetenz in der iKM^{PLUS}

Prozessebene

Mit Blick auf die Prozessebene werden in den Basismodulen zur iKM^{PLUS} Aspekte des Leseverstehens der Schüler/innen diagnostiziert. In den Fokusmodulen werden bei lese-schwachen Schülerinnen und Schülern zusätzlich die Lesefertigkeiten erhoben.

Die Erhebung zum Leseverstehen unterscheidet zudem zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen wie oben dargestellt. Die Aufgaben berücksichtigen dementsprechend Subkompetenzen, die die Schüler/innen beim Textverstehen zeigen. Die Schüler/innen zeigen auf Basis von Aufgaben der iKM^{PLUS}, dass sie ...

- Einzelinformationen (auch durch genaues Lesen) wiedergeben oder auswählen können (= **Subkompetenz 1**).
- benachbarte und/oder verstreute Informationen verknüpfen und Schlussfolgerungen ziehen können (= **Subkompetenz 2**).
- auf der Ebene des Textes Zusammenhänge erkennen können, Texte als Ganzes erfassen und das Hauptthema des Textes erkennen können (= **Subkompetenz 3**).
- auf Aspekte des Textes bezogene Aussagen beurteilen, begründen und/oder reflektieren können (= **Subkompetenz 4**).

Textebene

Neben dem Fokus auf verschiedene Prozesse können auch die **Texte** in den Blick genommen werden, die die Schüler/innen in der iKM^{PLUS} bearbeiten. Auf die Auswahl der Texte wird große Sorgfalt gelegt, sodass sie einerseits für die Erhebung geeignet sind und andererseits zum Lese- und Literaturunterricht und den Leseinteressen der Schüler/innen passen. Zu den literarischen Texten gehören etwa Gedichte wie Balladen, Erzählungen und moderne Kurzgeschichten. Zu den expositorischen Texten zählen Sachtexte, z. B. Reportagen und sogenannte „Wissenstexte“, wie sie in Zeitschriften zu finden sind, sowie diskontinuierliche Texte wie Text-Bild-Kombinationen, Tabellen oder Diagramme.

Aufgabenpakete

Vor diesem Hintergrund besteht ein Aufgabenpaket in den Basismodulen der iKM^{PLUS} aus vier Texten: zwei literarischen Texten und zwei expositorischen Texten. Bei den literarischen Texten wird es jeweils einen epischen und einen lyrischen oder einen zweiten epischen Text, bei den expositorischen entweder zwei kontinuierliche oder einen kontinuierlichen und einen diskontinuierlichen Text geben.

Literarischer Text (Erzählung)	Expositorischer Text (kontinuierlich)
Literarischer Text (Lyrik oder Erzählung)	Expositorischer Text ([dis-]kontinuierlich)

Aufbau eines typischen iKM^{PLUS}-Aufgabenpakets zum Leseverstehen (Textebene)

Leseverstehen heißt vor allem, dass man in der Lage ist, ein gedankliches (mentales) Modell eines Textes aufzubauen und „innerhalb“ dieses Modells zu denken sowie darüber hinausgehend nachzudenken (Johnson-Laird, 1980). Damit Leseverstehen gemessen werden kann, sind Texte notwendig, die genügend komplex sind, um die Herstellung eines solchen gedanklichen Modells zu ermöglichen. Die iKM^{PLUS} setzt in ihrem Konzept zum Messen von Leseverstehen daher ausschließlich auf ausreichend lange Texte und auf mehrere Aufgaben pro Text. Die Auseinandersetzung mit solchen Texten entspricht zudem der Lebens- und Unterrichtswirklichkeit der Schüler/innen.

In der iKM^{PLUS} werden wichtige Bereiche gemessen, die sich u. a. auf interpretatorische Leistungen und den Text als Ganzes beziehen. Damit wird sowohl der Unterrichtswirklichkeit als auch dem Wunsch nach passgenaueren Rückmeldemöglichkeiten Rechnung getragen. Bisherige Testverfahren der BIST-Überprüfung und der IKM werden aufgenommen und fachdidaktisch weiterentwickelt. Der wichtige Bereich „Schlussfolgerungen ziehen“ wird also künftig explizit sichtbar in das Kompetenzmodell von Leseverstehen aufgenommen. In der Verordnung der Bildungsstandards war dieser Bereich schon in einzelnen Könnensbeschreibungen angelegt.

Bisher (IKM und BIST-Ü)	iKM ^{PLUS}
Explizite Informationen ermitteln	Informationen auswählen und wiedergeben
...	Schlussfolgerungen ziehen
Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln	Den Text als Ganzes erfassen
Textbezogenes Interpretieren und Reflektieren	Reflektieren und Beurteilen

Gegenüberstellung zentraler Begriffe zur Messung von Leseverstehen in IKM, BIST-Überprüfung (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2017) und iKM^{PLUS}

Schlussendlich ist anzumerken, dass alle Aufgaben der iKM^{PLUS} bewusst so erstellt sind, dass sie nicht durch bloßes Weltwissen zu beantworten sind. Die richtigen Antworten sind jeweils erst auf der Grundlage des Textes möglich – obwohl beim Leseverstehen prinzipiell gilt: Wer mehr von der Welt weiß, kann Texte tendenziell besser verstehen. Ebenso wird in der iKM^{PLUS} bei der Textauswahl auch bewusst auf einen passenden Wortschatz geachtet. Mitunter spielt allerdings auch das sprachliche Wissen und Können für das Satz- und Textverstehen eine zentrale Rolle (Rosebrock & Nix 2020, S. 18). Einzelne Aufgaben der iKM^{PLUS} zielen daher bewusst auch auf sprachliche Feinheiten.

In den kommentierten Muster-Aufgabenpaketen (<https://www.iqs.gv.at/ikmplus-sek-kmap-deutsch-lesen>) wird gezeigt, wie die Aufgaben gestaltet sind, die die Schüler/innen bearbeiten. Um in der iKM^{PLUS} möglichst viele Aspekte von Lesekompetenz zu messen, lesen die Schüler/innen verschiedene Texte und bearbeiten Fragen, die sowohl auf hierarchieniedrige Prozesse (SK 1, SK 2) als auch hierarchiehohe Prozesse (SK 3, SK 4) abzielen.

Hier finden Sie Empfehlungen zu Fördermaßnahmen: <https://www.iqs.gv.at/ikmplus-sek-foerderung-deutsch-lesen>

Eine umfangreiche Darstellung insbesondere der theoretischen Hintergründe der Messung von Leseverstehenskompetenz im Rahmen der iKM^{PLUS} wird in Kürze veröffentlicht.

Literatur

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.

Aspalter, C. & Jörgl, S. (2017). *ÖRLP – Österreichischer Rahmenleseplan*. Wien: edition Buch.Zeit.

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016 Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg, BIFIE. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/Resourcen/Persistent/365d58afa26186150a317debd7f8f19c3d267ba2/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf

Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 228–261). Weinheim: Beltz.

Christmann, U. (2004). Lesen. In R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 419–442). Göttingen: Hogrefe.

Garbe, C. (2016). Didaktische Aspekte des Kompetenzbereichs „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“. In BIFIE (Hrsg.), *Themenheft für den Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ Deutsch, Lesen, Schreiben, Volksschule Grundstufe I + II* (S. 5–20). Leykam: Graz.

Gold, A. (2009). Leseflüssigkeit. Dimensionen und Bedingungen bei leseschwachen Hauptschülern. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 151–164). Weinheim: Beltz Juventa.

Johnson-Laird, P. N. (1980). Mental models in cognitive science. *Cognitive science*, 4 (1), 71–115.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.

Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1)* (S. 18–29). Seelze-Velber & Zug: Friedrich Verlag & Klett & Balmer.

Krelle, M. (2015). Leseverstehen im Kontext der Vergleichsarbeiten für die dritte Jahrgangsstufe im Fach Deutsch – Leistungen und Grenzen eines diagnostischen Instruments zur Sprachförderung. *Leseforum Schweiz*, 1/2015, 1–27.

Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

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). Leverkusen: Budrich.

Richter, T. & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (Bd. 3, S. 25–58). Weinheim: Juventa.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 61–99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:[10.1007/978-3-322-81031-1_4](https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1_4)

Anhang: Bildungsstandards und Subkompetenzen in der iKM^{PLUS}

Den in der Kompetenzmessung in *Deutsch (Lesen)* im Rahmen der iKM^{PLUS} berücksichtigten Könnensbeschreibungen der Bildungsstandards sind fett gedruckte Klammerausdrücke beige gestellt, die anzeigen, welchen Subkompetenzen sie in der iKM^{PLUS} zugerechnet werden. Nicht auf solche Art gekennzeichnete Könnensbeschreibungen sind in der iKM^{PLUS} nicht abgedeckt.

Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- das Hauptthema eines Textes/eines Textabschnittes erkennen, **[SK 3]**
- die Gliederung eines Textes erkennen, **[SK 3]**
- Textsignale (Überschrift, Zwischenüberschrift, Fettdruck, Hervorhebungen, Absätze, Einrückungen, Gliederungszeichen) zum Textverständnis nutzen, **[SK 3]**
- grundlegende nicht-fiktionale Textsorten in unterschiedlicher medialer Form erkennen und ihre Textfunktion (Information, Nachricht, Meinung, Anleitung, Vorschrift, Appell, Unterhaltung) erfassen, **[wird in der Gestaltung der Testhefte berücksichtigt]**
- epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel, Kurzgeschichte) und ihre wesentlichen Merkmale erkennen. **[wird in der Gestaltung der Testhefte berücksichtigt]**

Explizite Informationen ermitteln

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- zentrale und detaillierte Informationen in unterschiedlichen Texten und Textabschnitten finden, **[SK 1]**
- Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Text-Kombinationen ermitteln, **[SK 1]**
- Wortbedeutungen mit Hilfe von (elektronischen) Nachschlagewerken klären,
- gezielt Informationen in unterschiedlichen Medien aufsuchen und beherrschen insbesondere die Internetrecherche und Benützung von Nachschlagewerken.

Eine textbezogene Interpretation entwickeln

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen, **[SK 2]**
- durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten, **[SK 2]**
- zwischen Information, Unterhaltung und Wertung in Printtexten und anderen Medien unterscheiden. **[SK 3]**

Den Inhalt des Textes reflektieren

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Intentionen und vermutliche Wirkungen von Texten und Medienangeboten reflektieren, **[SK 4]**
- Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren. **[SK 4]**

