



**Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards  
für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss  
im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich  
*Lesen – mit Texten und Medien umgehen*  
(Vorbehaltlich redaktioneller Änderungen)**

Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.12.2014

## **Inhalt**

Einleitung .....	2
Kompetenzstufenmodelle und Kompetenzniveaus .....	4
Die Bildungsstandards im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I .....	6
Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards im Bereich <i>Lesen – mit Texten und Medien umgehen</i> .....	7
Das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Bereich <i>Lesen</i> im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss .....	9
Verteilung auf die Kompetenzstufen.....	16
Beispielaufgaben .....	18

## Einleitung

Mit den Beschlüssen von 2003 und 2004 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) verbindliche Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (MSA) und für den Hauptschulabschluss (HSA) im Fach Deutsch verabschiedet, die seit dem Schuljahr 2004/2005 die Grundlage für den Fachunterricht bilden (KMK, 2003, 2004)<sup>1</sup>. Die Bildungsstandards der KMK gelten in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und legen fest, welche Kompetenzziele die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe I erreicht haben sollen. Die Bildungsstandards für den MSA und den HSA im Fach Deutsch umfassen Kompetenzbereiche, die auch Gegenstand der Bildungsstandards für den Primarbereich sind.

Bildungsstandards beschreiben die fachbezogenen *Kompetenzen*, die Schülerinnen und Schüler bis zu gewissen Abschnitten in ihrer Schullaufbahn im Regelfall erworben haben sollen. Im Kern handelt es sich dabei also um *Leistungsstandards*. Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur in der Auseinandersetzung mit substanziellen Fachinhalten erworben werden können. Sie lassen sich mit Hilfe von guten *Lernaufgaben* entwickeln. Mit kompetenzorientierten *Testaufgaben* kann dann geprüft werden, inwieweit Schülerinnen und Schüler über die angestrebten Kompetenzen verfügen.

Die Bildungsstandards haben drei Ziele:

- Sie dienen der Orientierung aller Beteiligten (vor allem der Lehrkräfte, aber auch der Eltern und der Schülerinnen und Schüler selbst) auf verbindliche Zielerwartungen.
- Sie unterstützen in ihrer Entwicklungsfunktion einen Unterricht, der kompetenzorientiert ist und die aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den Lerngegenständen fördert.
- Sie bilden die Basis für Leistungsüberprüfungen (*Assessments*), um Problembereiche zu erkennen und rechtzeitig Maßnahmen einleiten zu können.

Gemäß der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006) wird vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin regelmäßig überprüft, inwieweit die Bildungsstandards in Deutschland erreicht werden. In der Sekundarstufe I werden diese stichprobenbasierten Ländervergleichsstudien in der 9. Jahrgangsstufe durchgeführt. Dabei

---

<sup>1</sup> KMK (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. München: Luchterhand.

KMK (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)*. München: Luchterhand.

ergibt sich durch die Anbindung an die PISA-Studien ein Dreijahresrhythmus, bei dem alternierend die sprachlichen Fächer (Deutsch sowie Englisch und Französisch als erste Fremdsprache) und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (Mathematik, Biologie, Chemie und Physik) untersucht werden. Im Fach Deutsch erfolgte die Erhebung für die erste IQB-Ländervergleichsstudie im Jahr 2009, wobei der Kompetenzbereich *Lesen* sowie die Teilbereiche *Zuhören* und *Orthografie* erfasst wurden.

Darüber hinaus werden gemäß der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring in der Sekundarstufe I jedes Jahr flächendeckende Vergleichsarbeiten in der 8. Jahrgangsstufe (VERA-8) durchgeführt. Diese dienen der landesweiten, jahrgangsbezogenen Untersuchung des erreichten Leistungsstandes in allen Schulen und Klassen. Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten sollen die kompetenzorientierte Weiterentwicklung von Unterricht unterstützen.

Letztlich besteht das Ziel von Bildungsstandards und der darauf basierenden Leistungserhebungen darin, die Qualität des Unterrichts zu steigern und dadurch die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Unterricht ist dann an den Bildungsstandards orientiert, wenn er Schülerinnen und Schülern durch eine fachlich gehaltvolle und kognitiv herausfordernde Gestaltung vielfältige Gelegenheiten bietet, die angestrebten Kompetenzen zu erwerben. Die Bildungsstandards sollen eine Unterrichtskultur fördern, die eine aktive Verarbeitung und nachhaltige Durchdringung der Unterrichtsgegenstände durch die Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund rückt. Anstelle von tragem Wissen, das die Schülerinnen und Schüler nur zur Beantwortung von eng begrenzten und bekannten Aufgabenstellungen nutzen können, soll vernetztes Wissen entwickelt werden, das zur Bewältigung vielfältiger Probleme angewendet werden kann. Für das Fach Deutsch impliziert dies einen Unterricht, der Gelegenheiten zur simultanen Steigerung der kommunikativen, literarisch-ästhetischen und methodischen Kompetenzen bereitstellt. Für die Sekundarstufe I liegen hierfür standardbasierte Unterrichts Anregungen vor (vgl. Behrens, Bremerich-Vos, Krelle, Böhme & Hunger, 2014).

## Kompetenzstufenmodelle und Kompetenzniveaus

Kompetenzstufenmodelle sind erforderlich, um empirisch bestimmen zu können, inwieweit Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards erreicht haben. Die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen, die zur Überprüfung des Erreichens von Bildungsstandards herangezogen werden sollen, erfolgt immer in einem Abstimmungsprozess zwischen Wissenschaft, Schulpraxis und Bildungspolitik. Dabei muss auch festgelegt werden, ab welchem Niveau die Vorgaben der Bildungsstandards erfüllt sind. Die Erarbeitung eines solchen standardbasierten Kompetenzstufenmodells kann sich allerdings nicht damit zufriedengeben, einen Grenzwert (*Cut Score*) auf dem Kompetenzkontinuum zu definieren, unterhalb dessen die Standards verfehlt und oberhalb dessen die Standards erreicht sind. Vielmehr muss ein Kompetenzstufenmodell im Sinne der von Klieme et al. (2003) eingeforderten Differenzierung verschiedene Niveaus festlegen und auch Überlegungen zu Mindest- und Optimalstandards aufgreifen.

Hierfür wurden die folgenden Festlegungen getroffen:

- *Mindeststandards* beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht haben sollen. Diese unterschreiten die in den Publikationen der KMK festgelegten Kompetenzerwartungen der Regelstandards. Sie beschreiben jedoch ein Kompetenzniveau am Ende der Sekundarstufe I, von dem angenommen werden kann, dass sich Schülerinnen und Schüler, die dieses erreichen, bei entsprechender Unterstützung erfolgreich in die berufliche Erstausbildung integrieren werden.
- *Regelstandards* beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen und den von der KMK definierten Kompetenzziele entsprechen.
- Als *Regelstandard plus* wird ein Leistungsbereich definiert, der über dem Regelstandard liegt und als Zielperspektive für die Weiterentwicklung von Unterricht angesehen werden kann.
- *Optimalstandards* beziehen sich auf Leistungserwartungen, die bei sehr guten oder ausgezeichneten individuellen Lernvoraussetzungen und der Bereitstellung besonders günstiger Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden können und die bei weitem die Erwartungen der Bildungsstandards übertreffen.

Bei der Festlegung der Kompetenzerwartungen für die einzelnen Stufen der Modelle sind bestimmte inhaltliche, testtheoretische, fachliche und fachdidaktische Kriterien zu berücksichtigen. Hierbei geht es insbesondere um

- eine enge Orientierung an den 2003 und 2004 verabschiedeten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz unter gleichzeitiger Berücksichtigung des gesamten Kompetenzspektrums,
- die Anbindung der Kompetenzstufenmodelle an einschlägige nationale und internationale Vorarbeiten und
- die Bestimmung fachdidaktisch gut interpretierbarer und vertretbarer Grenzen zwischen den Kompetenzstufen.

Zusätzlich müssen Festlegungen von Kompetenzziele sowohl bildungspolitischen Erwartungen als auch pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen entsprechen.

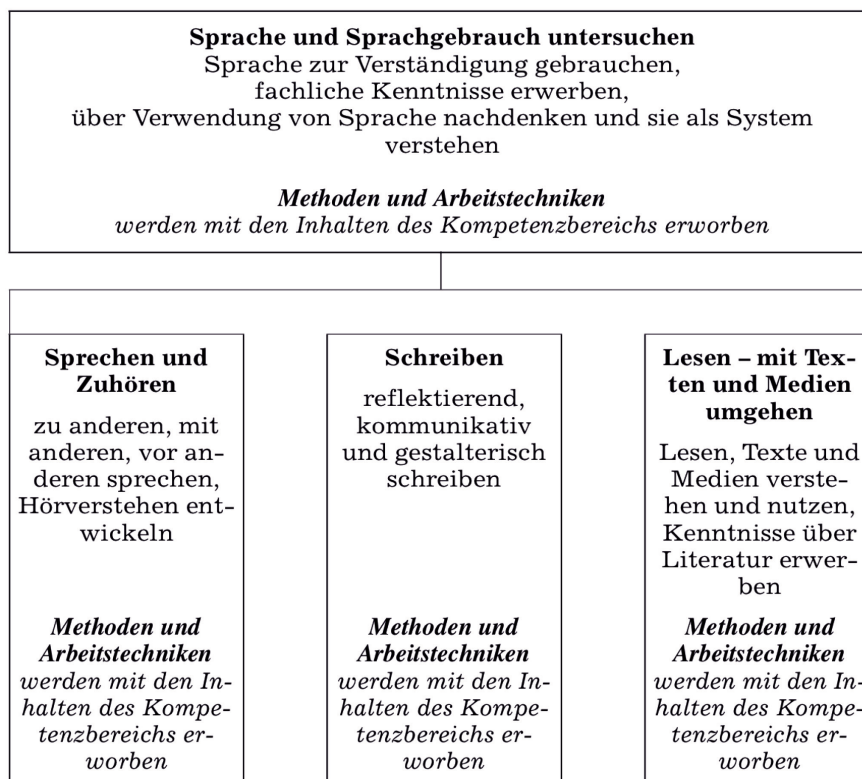
Kompetenzstufenmodelle sollten in dieser Hinsicht

- herausfordernde und zugleich angemessene Leistungserwartungen konkretisieren, die der Leistungsstreuung innerhalb und zwischen den Ländern in angemessener Weise Rechnung tragen,
- trotz der zu erwartenden unterschiedlich hohen Anteile von Schülerinnen und Schülern, die den Regelanforderungen noch nicht entsprechen, für alle Länder ein Leistungsminimum beschreiben, das von allen Schülerinnen und Schülern mittelfristig erreicht werden soll,
- vorhandene sowie auszubauende Leistungsressourcen verdeutlichen,
- motivierende Leistungserwartungen formulieren, die Entwicklungsimpulse an den Schulen auslösen können (hierfür dient insbesondere der *Regelstandard plus*), und
- breite Akzeptanz insbesondere bei den Lehrkräften erreichen.

## Die Bildungsstandards im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I

Im Fach Deutsch werden in den Bildungsstandards der KMK für die Sekundarstufe I vier zentrale Kompetenzbereiche genannt, die in Abbildung 1 aufgeführt sind und denen gemeinsam ist, dass sie als Stützkomponente *Methoden und Arbeitstechniken* beinhalten. Der Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* nimmt hierbei eine Sonderrolle ein. Im Rahmen eines integrativen Ansatzes ist dieser durchgängig mit den anderen Bereichen zu verbinden, da er Kompetenzen umfasst, die grundlegend für den Erwerb und den Ausbau anderer, sowohl rezeptiver (Zuhören, Lesen) als auch produktiver (Sprechen, Schreiben) sprachlicher Kompetenzen sind. Weiterhin zeigt Abbildung 1, dass *Sprechen und Zuhören* im Fach Deutsch – im Unterschied zu den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache – einen gemeinsamen Kompetenzbereich bilden und die *Orthografie* unter *Schreiben* subsumiert wird. Im Rahmen empirischer Studien des IQB wurde jedoch sowohl für den Primarbereich als auch für die Sekundarstufe I deutlich, dass es sinnvoll ist, *Orthografie* in der Diagnostik als eigenen Teilbereich zu behandeln und zusätzlich zu allgemeiner Schreibkompetenz separat zu testen. Ebenso wird *Zuhören* als separater Teilbereich von *Sprechen und Zuhören* getestet.

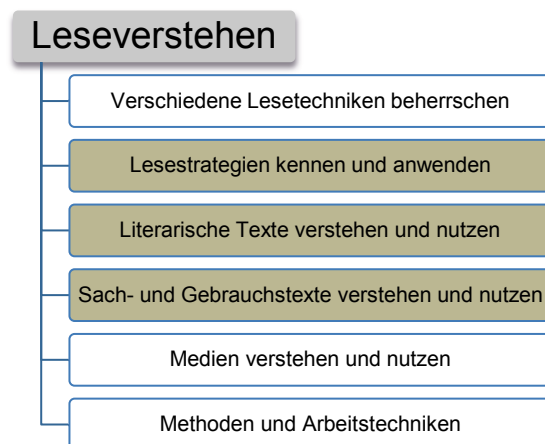
**Abbildung 1: In den Bildungsstandards der KMK für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I unterschiedene Kompetenzbereiche**



## Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards im Bereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen*

Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss wie auch für den Hauptschulabschluss formulieren im Bereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* (im Folgenden kurz als *Lesen* oder *Leseverstehen* bezeichnet) eine breite Palette von Teilkompetenzen, die im Rahmen von *Large-Scale-Assessments* nur teilweise überprüfbar sind. So lässt sich der Standard „über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv, navigierend (z. B. Bild-Ton-Text integrierend) lesen“ kaum im Klassenverband testen. Das Gleiche gilt für den Standard „Präsentationstechniken anwenden“ (MSA). Unter Berücksichtigung dieser Beschränkungen sind in Abbildung 2 diejenigen Subkomponenten des Bereichs *Lesen* grau hinterlegt, die in Testaufgaben operationalisiert werden konnten. Deutliche Schwerpunkte liegen dabei auf den Komponenten *Literarische Texte verstehen und nutzen* sowie *Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen*.

**Abbildung 2: Subkomponenten des Leseverstehens in den Bildungsstandards**



*Anmerkung:* Grau hinterlegt sind die Komponenten zu denen im Rahmen der Operationalisierung der Bildungsstandards Aufgaben entwickelt werden konnten.

Für die Subkomponenten, zu denen Testaufgaben entwickelt wurden, sind in Tabelle 1 die Formulierungen aus den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und für den Mittleren Schulabschluss aufgeführt.



**Tabelle 1: Bildungsstandards des Kompetenzbereichs *Lesen – mit Texten und Medien umgehen***

HSA	MSA
<b>Literarische Texte verstehen und nutzen</b>	<b>Literarische Texte verstehen und nutzen</b>
aktuelle und klassische Werke der Jugendliteratur und altersangemessene Texte bedeutender Autorinnen und Autoren kennen,	ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen,
epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden und <u>wesentliche Merkmale kennen</u> , insbesondere epische Kleinformen, Erzählung, Kurzgeschichte, Gedichte,	epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, <u>längere</u> Erzählung, Kurzgeschichte, <u>Roman, Schauspiel</u> , Gedichte,
<u>an einem repräsentativen Beispiel</u> Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin herstellen,	Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors / der Autorin <u>bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit</u> herstellen,
zentrale <u>Aussagen</u> erschließen,	zentrale <u>Inhalte</u> erschließen,
wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf,	wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf,
wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden: <u>Autor</u> , Erzähler, Monolog, Dialog, Reim,	wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, <u>insbesondere</u> Erzähler, <u>Erzählperspektive</u> , Monolog, Dialog, <u>sprachliche Bilder, Metapher</u> , Reim, <u>lyrisches Ich</u> ,
grundlegende Gestaltungsmittel <u>erkennen und ihre Wirkungen einschätzen</u> : z. B. <u>Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder</u> ,	sprachliche Gestaltungsmittel <u>in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen</u> : z. B. <u>Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern)</u> ,
eigene Deutungen des Textes entwickeln, <u>mit anderen darüber sprechen und am Text belegen</u> .	eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und <u>sich mit anderen darüber verständigen</u> ,
untersuchende (s. u.) Methoden kennen und anwenden: z. B. Texte vergleichen,	analytische Methoden anwenden: z. B. Texte <u>untersuchen</u> , vergleichen, <u>kommentieren</u> ,
produktive Methoden <u>kennen und</u> anwenden: weiterschreiben, Paralleltext verfassen, <u>szenische Umsetzung</u> ,	produktive Methoden anwenden: z. B. <u>Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung</u> , Paralleltext, <u>weiterschreiben, in eine andere Textsorte umschreiben</u> ,
Handlung und Verhaltensweisen <u>beschreiben und</u> werten.	Handlungen, Verhaltensweisen <u>und</u> <u>Verhaltensmotive</u> bewerten.
<b>Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen</b>	<b>Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen</b>
verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: informieren ( <u>z. B. Lexikontext</u> ), appellieren ( <u>z. B. Werbetext</u> ), regulieren (z. B. Jugendschutzgesetz, Arbeitsvertrag), instruieren (z. B. Bedienungsanleitung),	verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: z. B. informieren: Nachricht; appellieren: <u>Kommentar, Rede</u> ; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung,
	ein breites Spektrum auch längerer und komplexerer Texte verstehen und im Detail erfassen,

Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen,	Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, <u>vergleichen</u> , prüfen und ergänzen,
nichtlineare Texte ( <u>auch im Zusammenhang mit linearen Texten</u> ) auswerten: z. B. Schaubilder,	nichtlineare Texte auswerten: z. B. Schaubilder,
Intention(en) eines Textes erkennen,	Intention(en) eines Textes erkennen, <u>insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen</u> ,
aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen,	aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen,
Information und Wertung in Texten unterscheiden: <u>z. B. in Zeitungen</u> .	Information und Wertung in Texten unterscheiden.

## **Das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Bereich *Lesen* im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss**

Im Folgenden wird das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards des Kompetenzbereichs *Lesen* im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss beschrieben. Datengrundlage ist die Normierungsstudie des IQB aus dem Jahr 2008 im Fach Deutsch (Sekundarstufe I). In dieser Erhebung bearbeitete eine bundesweit repräsentative Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der 8., 9. und 10. Jahrgangsstufe an allen Schularten des allgemeinbildenden Schulsystems im Bereich Lesen insgesamt 30 Aufgaben mit 329 Items<sup>2</sup>. Der Testung lag ein Design zugrunde, in dem jede Schülerin bzw. jeder Schüler nur einen Teil der gesamten Aufgabenmenge bearbeitete (*Multi-Matrix-Design*).

### *Formate der eingesetzten Items*

Für die Erhebung der Lesekompetenz werden in den Tests des IQB Aufgaben eingesetzt, die aus einem Textstimulus und einer Reihe von einzelnen Aufgabenstellungen (Items) bestehen. Als Stimuli werden Sachtexte, Zeitungsartikel, literarische Texte und Diagramme bzw. Schaubilder verwendet. Es kommen Items mit unterschiedlichen Formaten zur Anwendung. Diese sind:

- Multiple-Choice-Items (MC-Items): Hierbei werden zu einer Aussage oder einer Frage (Itemstimulus) vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben, von denen eine richtig ist (Attraktor); diese soll ausgewählt und angekreuzt werden. MC-Items zählen zu den geschlossenen Itemformaten. Die Schwierigkeit von MC-Items kann dadurch variiert

<sup>2</sup> Unter einer Aufgabe wird eine Einheit aus Stimulus (z. B. ein Text) und mehreren darauf bezogenen Fragen bzw. Aufgabenstellungen (*Items*) verstanden.

werden, inwieweit sich die Formulierung des Itemstimulus und der richtigen Antwortalternative an den Textstimulus anlehnt. Kommt die Formulierung des Attraktors wörtlich im Textstimulus vor oder entstammen die falschen Antwortalternativen (Distraktoren) eindeutig nicht der Textgrundlage, ist das MC-Item leichter zu beantworten. Schwieriger werden MC-Items auch dadurch, dass die Distraktoren plausibel erscheinen oder der gesuchten Information ähneln und nur durch sehr genaues Lesen und Nachdenken ausgeschlossen werden können.

- Richtig-Falsch-Items: Bei diesen Items werden mehrere Aussagen vorgegeben, für die jeweils entschieden werden muss, ob sie richtig oder falsch sind. Diese Entscheidungen werden zeilenweise durch Ankreuzen (richtig oder falsch) getroffen. Auch Richtig-Falsch-Items zählen somit zu den geschlossenen Itemformaten. Die Schwierigkeit dieses Itemtyps kann dadurch variiert werden, dass das Item nur dann insgesamt als richtig bearbeitet kodiert wird, wenn eine Mindestzahl an korrekten Entscheidungen getroffen und keine falschen Antworten angekreuzt wurden.
- Zuordnungsitems: Bei dieser Art von Items müssen verschiedene Elemente aus zwei Gruppen – Problem und Lösung bzw. Frage und Antwort – einander zugeordnet werden. Auch Zuordnungsitems sind Items im geschlossenen Format. Das Item ist in der Regel so aufgebaut, dass eine vollständige Zuordnung der Elemente nicht möglich ist, da die beiden Gruppen ungleiche Anzahlen an Elementen enthalten. So wird verhindert, dass die letzte Zuordnung durch die Lösung aller vorhergehenden Zuordnungen gegeben ist. Aufgrund der Abhängigkeiten, die zwischen den einzelnen Entscheidungen bestehen, wird nur die richtige Zuordnung *aller* Elemente als korrekte Antwort bewertet. Die Schwierigkeit solcher Items kann somit durch die Anzahl der zuzuordnenden Elemente variiert werden.
- Kurzantworten: Bei diesen Items müssen Schülerinnen und Schüler einzelne Informationen wie etwa Zahlen, Daten, Eigennamen oder einzelne Wörter, selbstständig niederschreiben. Es handelt sich hierbei um Items im halboffenen Format.
- Offene Items: Bei dieser Art von Items müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Antwort eigenständig formulieren. Diese Items sind im Allgemeinen schwieriger als Auswahlitems, weil hier keinerlei Hinweise auf die richtige Antwort vorliegen und die Beantwortung des Items meist eine eigenständige Schlussfolgerung (Inferenz) oder aber die sinngemäße Wiedergabe von im Text enthaltenen Informationen erfordert.

### *Kompetenzstufenbeschreibungen für den Bereich Lesen*

Die diesem Kompetenzstufenmodell zugrunde liegende Metrik hat in der Population der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Deutschland, die mindestens den Hauptschul-

abschluss (HSA) anstreben, einen Mittelwert von 500 Punkten und eine Standardabweichung von 100 Punkten. Das Modell umfasst sechs Kompetenzstufen, wobei Stufe Ia nach unten und Stufe V nach oben offen ist. Für die einzelnen Kompetenzstufen wird im Folgenden dargelegt, welche Itemtypen bzw. Anforderungen jeweils als zentral und prototypisch erachtet werden können. Abschließend wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in Deutschland auf die einzelnen Stufen berichtet.

**Tabelle 2: Stufengrenzen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Kompetenzbereich Lesen**

Stufe V	ab 660 Punkten		Optimalstandard MSA
Stufe IV	580 bis 659 Punkte	Optimalstandard HSA	Regelstandard plus MSA
Stufe III	500 bis 579 Punkte	Regelstandard plus HSA	Regelstandard MSA
Stufe II	420 bis 499 Punkte	Regelstandard HSA	Mindeststandard MSA
Stufe Ib	350 bis 419 Punkte	Mindeststandard HSA	
Stufe Ia	bis 349 Punkte		

Die in Tabelle 2 dargestellten Stufengrenzen werden in Übereinstimmung mit den Bildungsstandards der KMK abschlussbezogen definiert. Dabei entspricht der Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss dem Regelstandard für den Hauptschulabschluss. Der Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss entspricht dem Regelstandard plus für den Hauptschulabschluss, und der Regelstandard plus für den Mittleren Schulabschluss entspricht dem Optimalstandard für den Hauptschulabschluss.

### **Kompetenzstufe Ia: Lokalisieren und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen**

Schülerinnen und Schülern auf der untersten Kompetenzstufe gelingt es, Einzelinformationen im Text zu lokalisieren und zu verarbeiten. Dies wird vor allem dann bewältigt, wenn diese Informationen in strukturell einfachen und kurzen Texten auffällig platziert sind, etwa wenn sie grafisch hervorgehoben wurden oder zu Beginn oder am Ende von Absätzen stehen. Darüber hinaus können vereinzelt zentrale Einzelinformationen auf der Basis von bereits vorhandenem Welt- und Sprachwissen miteinander verknüpft werden. Bei strukturell einfachen und kurzen Texten gelingt auf dieser Kompetenzstufe auch die Identifizierung des Textthemas, sofern die Bearbeitung dieser Aufgabe durch ein geschlossenes Format erleichtert wird. Längere, komplexere Texte können hingegen auf dieser Kompetenzstufe lediglich auf das Vorhandensein einzelner Informationen hin durchsucht werden, der Aufbau lokaler Kohärenz gelingt jedoch noch nicht.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe bewältigen überwiegend Aufgaben, bei denen sie aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten die richtige Antwort auswählen müssen, wobei die Distraktoren der gesuchten Information überwiegend nicht ähneln. Seltener gelöst werden Aufgaben, die Kurzantworten – z. B. Zahlen, Daten, Eigennamen und einzelne Wörter – erfordern, sowie Aufgaben, bei denen Antworten eigenständig formuliert werden müssen.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe verfehlen deutlich die Vorgaben, die in den Bildungsstandards der KMK im Bereich *Lesen* festgelegt sind. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss als auch für die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Die Kompetenzstufe Ia beschreibt dementsprechend ein Leistungsniveau, auf dem auch das Bildungsminimum im Sinne des Mindeststandards noch nicht erreicht wird.

### **Kompetenzstufe Ib: Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen**

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe Ib sind in der Lage, lokale Kohärenz zwischen benachbarten und für das Textverständnis zentralen Einzelinformationen aufzubauen. Verstreute Einzelinformationen können in wenigen Fällen miteinander verknüpft werden, sodass der Aufbau globaler Kohärenz ansatzweise gelingt.

Die Schülerinnen und Schüler können weniger prominent platzierte Informationen in strukturell komplexeren Texten lokalisieren und verarbeiten. Bei zentralen und prominenten Einzelinformationen gelingt ihnen dies auch dann, wenn diese Information in paraphrasierter Form vorgegeben wird. Einfache Inferenzleistungen (Schlussfolgerungen), die zum Beispiel auf das Handlungsmotiv eines Protagonisten in erzählenden Texten oder auf das zentrale Textthema eines Sachtextes abzielen, können dann bewältigt werden, wenn die Bearbeitung der Aufgabe durch ein geschlossenes Format erleichtert wird. Für das Textverständnis zentrale Inhalte können in Kurzantworten oder im offenen Format sinngemäß wiedergegeben werden.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, entsprechen noch nicht dem mit den Bildungsstandards der KMK definierten Niveau. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss als auch für die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Da aber einfache Verknüpfungen des Gelesenen und einfache Inferenzleistungen bereits gelingen und die Fähigkeit zur Wiedergabe zentraler Informationen in eigenen Worten bereits gegeben ist, wird der Mindeststandard für den Hauptschulabschluss auf dieser Stufe erreicht.

## **Kompetenzstufe II: Informationen miteinander verknüpfen und Textstrukturen erfassen**

Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe II gelingt es, mehrere aufeinanderfolgende Einzelinformationen aus strukturell komplexeren, längeren Texten miteinander zu verknüpfen. Durch den Aufbau lokaler Kohärenz werden hier darüber hinaus komplexere Inferenzleistungen (Schlussfolgerungen) bewältigt, die zum Beispiel das Schließen auf etwaige Verhaltensmotive der Figuren bei erzählenden Texten oder das Erfassen zentraler Sachtextaussagen ermöglichen. Darüber hinaus können Wortbedeutungen kontextuell erschlossen und Angaben zu Textsorten und Textstrukturen (z. B. Unterscheidung von Überschrift und Fließtext) gemacht werden, sofern dies durch ein geschlossenes Format der Aufgabe erleichtert wird.

Vereinzelt werden Aufgaben zur Erzählerfunktion bzw. Erzählperspektive literarischer Texte gelöst, dies jedoch auch nur bei geschlossenen Aufgabenformaten. Das Lokalisieren von im Text explizit genannten Einzelinformationen gelingt zunehmend auch dann, wenn ein Teil von ihnen wenig prominent platziert und für das Textverständnis nicht zentral ist. Auch Lokalisierungsaufgaben zu zentralen Einzelinformationen diskontinuierlicher Texte werden gelöst. Insgesamt bewältigen Schülerinnen und Schüler auf der Kompetenzstufe II mehr Aufgaben, bei denen sie ihre Antwort selbstständig formulieren müssen.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die den Bildungsstandards der KMK für den Hauptschulabschluss entsprechen. Damit erreichen sie den Regelstandard für den Hauptschulabschluss. Die in den Bildungsstandards der KMK definierten Kompetenzniveaus für den Mittleren Schulabschluss werden jedoch noch nicht erreicht. Da aber komplexere Verknüpfungen des Gelesenen und Inferenzleistungen bereits gelingen und strukturelle Merkmale erkannt werden, ist auf dieser Kompetenzstufe auch der Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

## **Kompetenzstufe III: Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen erfassen**

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe III sind weitgehend in der Lage, im Text verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen, eigene Inferenzen (Schlussfolgerungen) zu ziehen und sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Texte, wie z. B. Diagramme, ansatzweise als Ganzen zu erfassen.

Der Aufbau globaler Kohärenz – und damit ein globales Textverständnis – gelingt hier überwiegend. So können vorgegebene Absatzüberschriften auch längerer und strukturell komplexer Texte in die richtige Reihenfolge gebracht oder Zeilenintervallen zugeordnet werden. Den Schülerinnen und Schülern gelingt es ebenfalls, Items zur Erzählperspektive im Hinblick auf den gesamten Text sicher zu lösen. Auch gestalterische Merkmale literarischer Texte können identifiziert werden, dies allerdings überwiegend bei Fragestellungen mit vorgegebenen Antwortoptionen. Items zur Differenzierung von Textsorten und zur Identifizierung des Textthemas werden ebenfalls bewältigt.

Lokalisierungsaufgaben explizit genannter Einzelinformationen zielen auf dieser Kompetenzstufe überwiegend auf das Auswerten von diskontinuierlichen Texten, in denen die Informationen meist nicht prominent platziert sind. Darüber hinaus sind die Schülerinnen und Schüler vereinzelt in der Lage, Behauptungen mit Hilfe des Textes eigenständig zu belegen oder zu begründen. Zudem können auch weniger zentrale Einzelinformationen wiedergegeben werden.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die über den Vorgaben für den Hauptschulabschluss liegen und die den Vorgaben in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entsprechen. Mit der Kompetenzstufe III wird dementsprechend der Regelstandard plus für den Hauptschulabschluss und der Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

#### **Kompetenzstufe IV: Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und die Textgestaltung reflektieren**

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe IV sind in der Lage, wesentliche Zusammenhänge und Funktionen einzelner Textteile zu erkennen und die sprachliche Gestaltung und Struktur ganzer Texte zu reflektieren. Dies gelingt auch bei strukturell und/oder inhaltlich schwierigen, längeren Texten sowie bei Kombinationen von kontinuierlichen Texten und diskontinuierlichen Grafiken bzw. Diagrammen. So werden unter anderem Aufgaben gelöst, bei denen die Erzählerintention in erzählenden Texten beurteilt, eine Interpretationshypothese plausibel bewertet und begründet oder Wissensbestände von Figuren erschlossen werden müssen. Darstellungsstrategien und Strukturen des Textes werden richtig erkannt und verarbeitet.

Neben der Lösung von Aufgaben, bei denen vorgegebene Absatzüberschriften in die richtige Reihenfolge gebracht oder Zeilenintervallen zugeordnet werden müssen, gelingt es den

Schülerinnen und Schülern auch auf Basis eines globalen Textverständnisses im Text verstreute begriffliche Varianten zu lokalisieren und zu verarbeiten oder Figurenmerkmale, die über den gesamten Text verstreut dargestellt werden, richtig zuzuordnen. Bei Sachtexten gelingt es den Schülerinnen und Schülern, Informationen aus Grafik und Text miteinander abzugleichen.

Auf der Kompetenzstufe IV werden insgesamt Leistungen gezeigt, die über die Vorgaben der Bildungsstandards hinausgehen, sodass Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe den Optimalstandard für den Hauptschulabschluss bzw. den Regelstandard plus für den Mittleren Schulabschluss erreichen.

### **Kompetenzstufe V: Interpretieren, Begründen und Bewerten**

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe V zeigen ein umfassendes globales wie auch detailliertes Verstehen des Gesamttextes und seiner Gestaltung. Sie können mit großer Sicherheit Textthemen identifizieren, Textsorten differenzieren und aus Texten eigenständig Informationen inferieren (schlussfolgern). Darüber hinaus sind sie in der Lage, inhaltliche und sprachliche Strukturen zu reflektieren, eigene Interpretationsansätze – auch zu inhaltlich und strukturell schwierigen Texten – zu entwickeln und fremde Interpretationshypothesen begründet zu bewerten. Des Weiteren können in Sachtexten Informationen von Wertungen unterschieden, in erzählenden Texten Erzählstrategien reflektiert sowie in argumentierenden Texten der rhetorische Aufbau erkannt und erläutert werden. Das Verhalten von Figuren in erzählenden Texten wird auf dieser Kompetenzstufe nicht nur benannt, sondern auch bewertet. Zudem sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, die sprachliche Gestaltung lyrischer und erzählender Texte in Hinblick auf ihre Leserwirkung zu reflektieren und zu erläutern.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe können explizit genannte, aber wenig prominent platzierte Einzelinformation in längeren, inhaltlich und/oder sprachlich komplexen Texten wiedergeben und verarbeiten. Ebenfalls können sie Aufgaben lösen, die auf die Verknüpfung von – auch über den gesamten Text verstreuten – Informationen abzielen. Bei einigen dieser Aufgaben ist die Schwierigkeit durch Faktoren erhöht, z. B. durch eine hohe Informationsdichte oder die Notwendigkeit der Abstraktion und Analogiebildung, da Informationen eines Sachtextes in eine schematische Darstellung übertragen werden müssen.

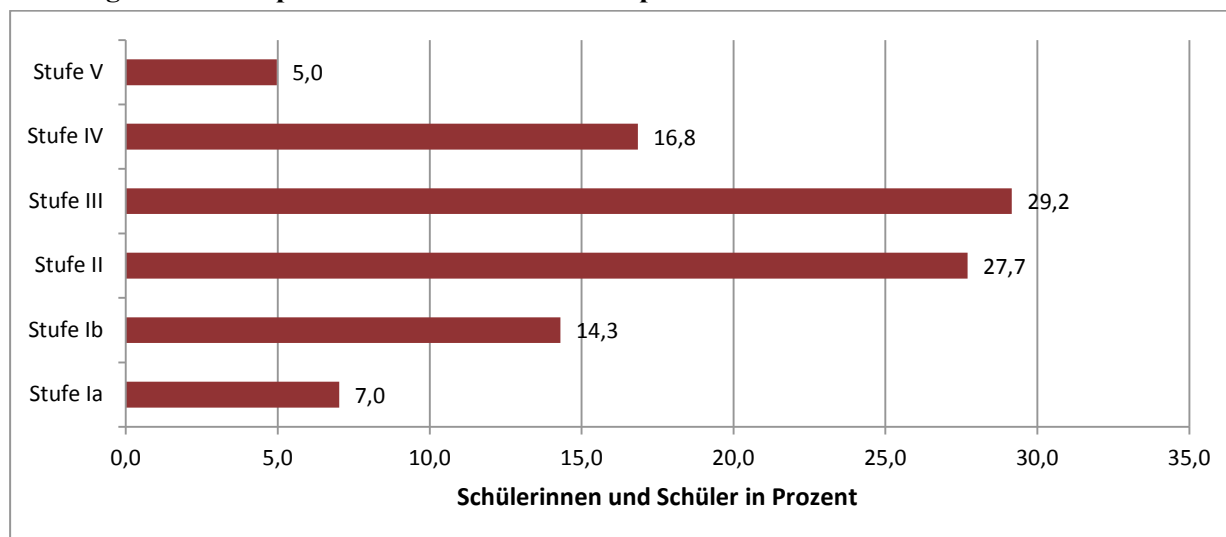


Insgesamt werden auf Kompetenzstufe V Leistungen gezeigt, die nur unter sehr günstigen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten erreichbar sein dürften. Diese Stufe ist dementsprechend als Optimalstandard für den Mittleren Schulabschluss zu bewerten.

## Verteilung auf die Kompetenzstufen

In Abbildung 3 ist die Verteilung der Stichprobe auf die sechs Kompetenzstufen wiedergegeben. Die Angaben beziehen sich auf alle Neuntklässlerinnen und Neuntklässler unabhängig davon, ob sie den HSA oder den MSA<sup>3</sup> anstreben (ohne Schülerinnen und Schüler an Förderschulen).

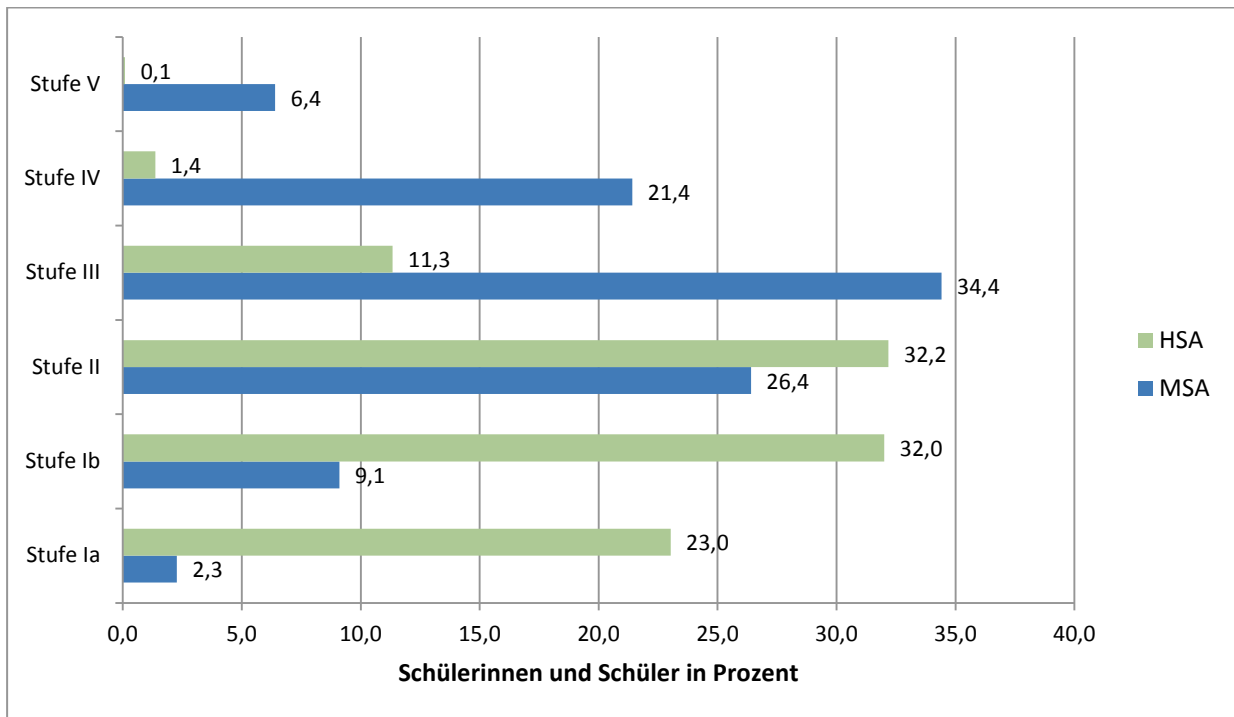
**Abbildung 3: Verteilung aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler auf die Kompetenzstufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Kompetenzbereich *Lesen***



In Abbildung 4 ist die Verteilung der Stichprobe auf die sechs Kompetenzstufen getrennt für die HSA-Population und für die MSA-Population wiedergegeben. Insgesamt verfehlen etwa 11 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, die den MSA anstreben, und etwa 23 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, die den HSA anstreben, den jeweiligen Mindeststandard. Knapp 38 Prozent aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit dem Ziel MSA erreichen noch nicht die in den Dokumenten der KMK formulierten Erwartungen (Regelstandard). Dieser Anteil ist mit 55 Prozent bei den Schülerinnen und Schülern mit dem Ziel HSA deutlich höher.

<sup>3</sup> Schülerinnen und Schüler, die den MSA anstreben, schließen hier und im Folgenden auch jene Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ein, die einen höheren Abschluss als den MSA anvisieren (z. B. Abitur). Nicht integriert sind hingegen Schülerinnen und Schüler an Förderschulen.

**Abbildung 4. Verteilung der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die den HSA bzw. MSA anstreben, auf die Kompetenzstufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Kompetenzbereich *Lesen***



## Beispielaufgaben

### Der Königsmacher

*Friedrich Christian Delius*

- 1 Wind weht vorüber, ein kühler Oktoberabend, und wer aus der Untergrundbahn steigt, landet auf einer langgestreckten Brücke. Hallesches Tor<sup>1</sup>, 20 Uhr 41, die gelben Wagen fahren weg ins Dunkle Richtung Warschauer Straße, der Boden vibriert. Ich will nicht nach Osten, nicht nach Westen, ich folge den Leuten nicht die  
5 Treppen hinab.

Umsteigen bitte, ehe die Musik des Eisens wieder anhebt. Ich bleibe am Halleschen Tor am Ende des Bahnsteigs und gebe Befehle.

- Denk dir die U-Bahn weg, die Eisengerüste, die Hochhäuser mit Küchen- und Wohnzimmerlicht, den Kanal unten, alles weg. Die Stadt schweige. Rieche den  
10 gepflügten Acker, die feuchten Wiesen, nicht Benzin, Fettdunst, Hundekot. Lass die Leute verschwinden oder verkleide sie, wenn du kannst.

Umsteigen bitte, fast zweihundert Jahre zurück, ungezählte Stufen in die Vergangenheit hinunter.

Es ist ganz einfach. Eine neue Landkarte aufschlagen.

- 15 Stille. Wind weht vorüber, ein kühler Oktoberabend zwischen acht und neun. Ich höre: Hufe schlagen auf einen feuchten Sandweg. Ich sehe: Ein Pferd galoppiert von Süden heran, den Kreuzberg hinunter. Den Reiter umweht ein weiter schwarzer Mantel. Vor dem Wachposten am Halleschen Tor öffnet er ein Gewand, darunter blitzt eine Generalsuniform auf, der Posten salutiert<sup>2</sup>.  
20 Der Reiter passiert<sup>3</sup> das Rondell<sup>4</sup> und wendet von der Friedrichstraße nach rechts in die Jacobstraße. Kein Mensch zu sehen, die Straßen dunkel, hinter den Fenstern hier und dort Kerzenlicht. Es ist nicht die Gegend, in der hohe Militärs sich aufhalten. Vor einem der einfachen Häuser steigt der Reiter ab, bindet das Pferd an und klopft an die Tür der Nummer 21. Er ist etwa Mitte dreißig, sieht erschöpft aus, geschlagen,  
25 gejagt. Eine ältere Frau öffnet, erkennt ihn, er tritt ein.

Friedrich Christian Delius, „Der Königsmacher“ Copyright © 2001 Rowohlt Berlin Verlag GmbH, Berlin

---

<sup>1</sup> Hallesches Tor: Name einer U-Bahn-Station in Berlin

<sup>2</sup> salutieren: grüßen

<sup>3</sup> passieren: hier: vorbeireiten

<sup>4</sup> Rondell, das: hier: rundes Beet

## Die lange Berta<sup>1</sup>

*Text nach Cuca Canals*

1 Berta Quintana war gerade sechzehn Jahre alt geworden und maß einen  
Meter neunzig. (...) Sie besaß die Schönheit alles Zerbrechlichen, ihre Haut  
war sehr zart, ihr Gesicht liebevoll, ihre blauen Augen blickten stets ein  
wenig ängstlich. Aber Berta hasste sich, denn schließlich war es allgemein  
5 bekannt, daß es keiner der Männer ihres Heimatortes Navidad dulden  
konnte, sich von einer Frau über die Schulter blicken zu lassen. Und somit  
war sie das einzige junge Mädchen im Dorf, das die Liebe noch nicht  
kannte. Deshalb und weil sie sich außerdem in einem schwierigen Alter  
befand, wünschte sie sich ein ums andere Mal, nicht auf der Welt zu sein.  
10 Aber sie war nun mal geboren worden.

An dem Tag, an dem Berta das Licht der Welt erblickte, regnete es in  
Strömen. In der Nacht zuvor hatte der Vater, Juan Quintana, den Arzt aus  
dem Nachbarort Ponsa geholt. Sie kamen beide im Morgengrauen, völlig  
durchnässt und mit Schlamm bespritzt, in Navidad an (...).

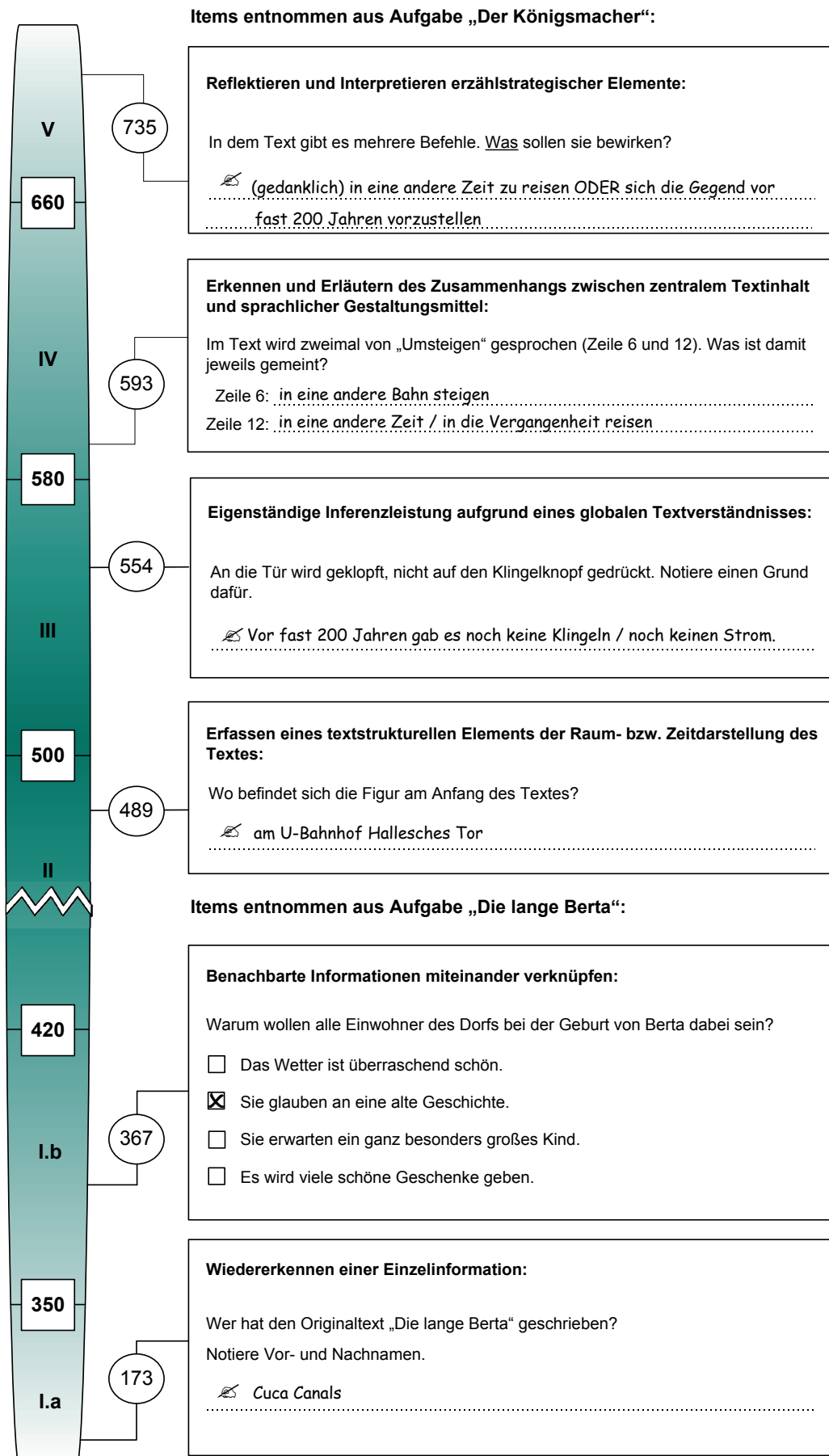
15 Es wies nichts darauf hin, dass sich die Geburt Bertas von der anderer  
Kinder unterscheiden sollte, hätte nicht in dem Augenblick, als die Wehen  
einsetzten, der Himmel aufgeklart und wäre nicht ein wunderschöner  
Regenbogen erschienen. Die Bewohner Navidads traten aus ihren Häusern  
und bestaunten ihn mit offenem Mund.

20 Einer alten Legende Navidads zufolge würde nämlich ein Kind, das unter  
dem Regenbogen zur Welt kam, eine besondere Gabe besitzen. Deshalb  
geschah es, dass sich im Handumdrehen sämtliche Bewohner Navidads vor  
dem Haus der Quintanas einfanden, um pünktlich zur Geburt des Kindes  
anwesend zu sein. Selbst Alberto der Zuckerbäcker, der sehr  
25 menschenfeindlich war, unterbrach seine Arbeit, um jenem Ereignis  
beizuwohnen, das alle für das wichtigste in der Geschichte Navidads  
hielten. (...) Die große Erwartung war durchaus berechtigt, schließlich sollte  
Berta nach dreihundert Jahren das erste Kind Navidads sein, das unter dem  
Regenbogen geboren wurde.

30 So viele Jahre des Hoffens, Generationen über Generationen, hatten den  
Bewohnern Navidads Gelegenheit geboten, sich alle nur erdenklichen  
Wundergaben vorzustellen.

<sup>1</sup> Hier wurde die alte Rechtschreibung zum Teil beibehalten (z. B. „daß“).

Abbildung 5: Beispielaufgaben auf der Kompetenzstufenskala *Lesen*



Anmerkung. Aus Platzgründen sind die Aufgabenbeispiele in modifiziertem Layout dargestellt.