



**Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im
Kompetenzbereich Lesen für den Mittleren Schulabschluss
(Vorbehaltlich redaktioneller Änderungen)**

Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 24.04.2009

Überblick

Mit den Beschlüssen von 2003 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) verbindliche länderübergreifende Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch verabschiedet, die seit dem Schuljahr 2004/2005 die Grundlage für den Fachunterricht bilden. Damit gelten diese Bildungsstandards in allen Bundesländern und legen fest, welche Ziele bis zum Ende der Sekundarstufe I zu erreichen sind. Das zugrunde liegende Kompetenzmodell für den MSA entspricht hinsichtlich der berücksichtigten Teilkompetenzen denen der Grundschul- und Hauptschulstandards im Fach Deutsch.

Entsprechend der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006) ist künftig vorgesehen, dass Testverfahren zur Überprüfung der Bildungsstandards durch stichprobenbasierte Ländervergleiche unter der Ägide des IQB in der 9. Jahrgangsstufe durchgeführt werden. Dabei ergibt sich durch die Anbindung an die PISA-Studie ein Dreijahresrhythmus, bei dem alternierend die Sprachen auf der einen Seite und Mathematik und die Naturwissenschaften auf der anderen Seite überprüft werden. Für das Fach Deutsch wird der erste Ländervergleich im Jahr 2009 für die Teilkompetenzen Lese- und Hörverstehen durchgeführt, ergänzt durch Orthografie. Der nächste Ländervergleich in den Sprachen wird im Jahr 2015 stattfinden. Darüber hinaus werden in der Sekundarstufe I in der 8. Jahrgangsstufe flächendeckende Vergleichsarbeiten (VERA-8) durchgeführt, die der landesweiten, jahrgangsbezogenen Untersuchung des Leistungsstands aller Schulen und Klassen dienen. Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten können für die gezielte Förderung der untersuchten Klassen genutzt werden.

Die Bildungsstandards beschreiben die fachbezogenen *Kompetenzen*, die Schülerinnen und Schüler bis zu gewissen Abschnitten ihrer Schullaufbahn erworben haben sollen. Es handelt sich dabei in der Substanz um *Leistungsstandards* (also keine *Unterrichtsstandards*). Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur in Auseinandersetzung mit substanziellen Fachinhalten erworben werden können. Konkretisiert werden Kompetenzen durch *Aufgaben*, zu deren Lösung diese Kompetenzen benötigt werden. Gleichzeitig können solche kompetenzorientierte Aufgaben dazu dienen zu überprüfen, inwieweit Schüler über diese Kompetenzen verfügen.

Bildungsstandards haben drei Ziele:

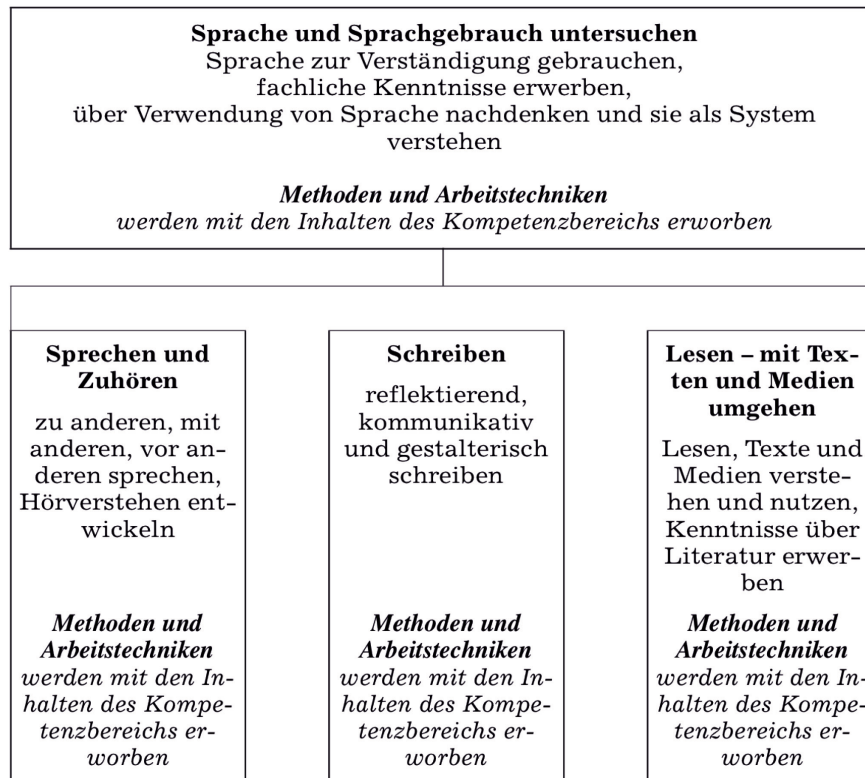
- Sie dienen der Orientierung aller Beteiligten (vor allem der Lehrkräfte, aber auch der Eltern und der Schüler selbst) über verbindliche Zielerwartungen.
- Sie bilden die Basis für Assessments (Leistungsüberprüfungen), nicht zuletzt, um rechtzeitig konkrete Maßnahmen einleiten zu können, wenn Defizite erkannt werden.
- In ihrer Entwicklungsfunktion unterstützen die Bildungsstandards einen Unterricht, der handlungsorientiert ist und den aktiven Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler fördert.

Letztlich ist das Ziel der Einführung von Standards, die Qualität des Unterrichts zu steigern und dadurch die Leistungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Unterricht ist dann „standardorientiert“, wenn er Schülerinnen und Schülern durch eine fachlich gehaltvolle und kognitiv herausfordernde Gestaltung vielfältige Gelegenheiten bietet, die geforderten Kompetenzen zu erwerben. Standards erfordern eine Unterrichtskultur, welche die eigene Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund rückt. Für einen modernen Deutschunterricht impliziert dies die stärkere Hinwendung zu einem Unterricht, der Gelegenheiten zur simultanen Steigerung der kommunikativen, literarisch-ästhetischen und methodischen Kompetenzen bereit stellt.

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch

Im Fach Deutsch werden in den Bildungsstandards der KMK für die Sekundarstufe I vier zentrale Kompetenzbereiche genannt, die in der Grafik auf der folgenden Seite aufgeführt sind und denen gemeinsam ist, dass sie alle als Stützkomponente die Methoden und Arbeitstechniken berücksichtigen. Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ bildet das Dach, da es sich hierbei um Voraussetzungen für gelingende kommunikative Kompetenzen (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) handelt. Erwähnenswert ist weiterhin, dass Sprechen und Zuhören anders als in der ersten Fremdsprache einen gemeinsamen Kompetenzbereich bilden und die Orthografie nicht als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen ist, sondern unter „Schreiben“ subsumiert ist. Im Rahmen der empirischen Studien des IQB wurde allerdings für die Grundschule wie die Sekundarstufe I deutlich, dass es sinnvoll ist, Rechtschreibkompetenzen neben allgemeinen Schreibkompetenzen als eigene Teilkompetenz zu behandeln.

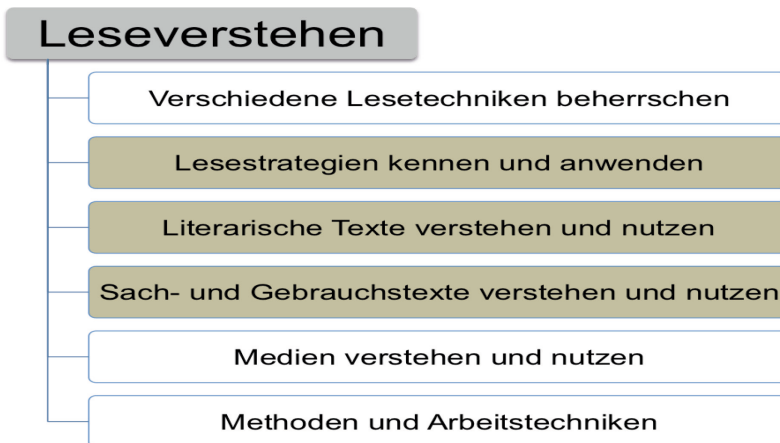
Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards für Deutsch in der Sekundarstufe I



Kompetenzbeschreibungen im Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss formulieren in diesem Bereich 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“. Unter Berücksichtigung dieser Beschränkungen zeigt die folgende Abbildung die Subkomponenten im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“, hinterlegt sind die Teilkompetenzen, die im Rahmen der Aufgabennormierung operationalisiert werden konnten. Deutliche Schwerpunkte wurden dabei auf die Komponenten „Literarische Texte verstehen und nutzen“ sowie „Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen“ gelegt.

Subkomponenten des Leseverstehens in den KMK-Standards



Anmerkung: Hinterlegt sind die Komponenten, zu denen im Rahmen der Messung der Bildungsstandards Aufgaben entwickelt wurden

Für beide Teilbereiche sind in den folgenden Kästen nochmals die Formulierungen aus den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss aufgeführt.

literarische Texte verstehen und nutzen

- ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen,
- epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, längere Erzählung, Kurzgeschichte, Roman, Schauspiel, Gedichte,
- Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit herstellen,
- zentrale Inhalte erschließen,
- wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z.B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf,
- wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, insbesondere Erzähler, Erzählperspektive, Monolog, Dialog, sprachliche Bilder, Metapher, Reim, lyrisches Ich,
- sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z.B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern),
- eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen,
- analytische Methoden anwenden: z.B. Texte untersuchen, vergleichen, kommentieren,
- produktive Methoden anwenden: z.B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiterschreiben, in eine andere Textsorte umschreiben,
- Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten.

Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen

- verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: z.B. informieren: Nachricht; appellieren: Kommentar, Rede; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung,
- ein breites Spektrum auch längerer und komplexerer Texte verstehen und im Detail erfassen,
- Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen,
- nichtlineare Texte auswerten: z.B. Schaubilder,
- Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen,
- aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen,
- Information und Wertung in Texten unterscheiden.

Durch die Berücksichtigung beider Teilkomponenten wurde die unmittelbare Anschlussfähigkeit an das Lesemodell aus PISA gesichert. Wie in PISA wurden folgende Differenzierungen bei der Textauswahl und der zur Lösung notwendigen kognitiven Prozesse vorgenommen:

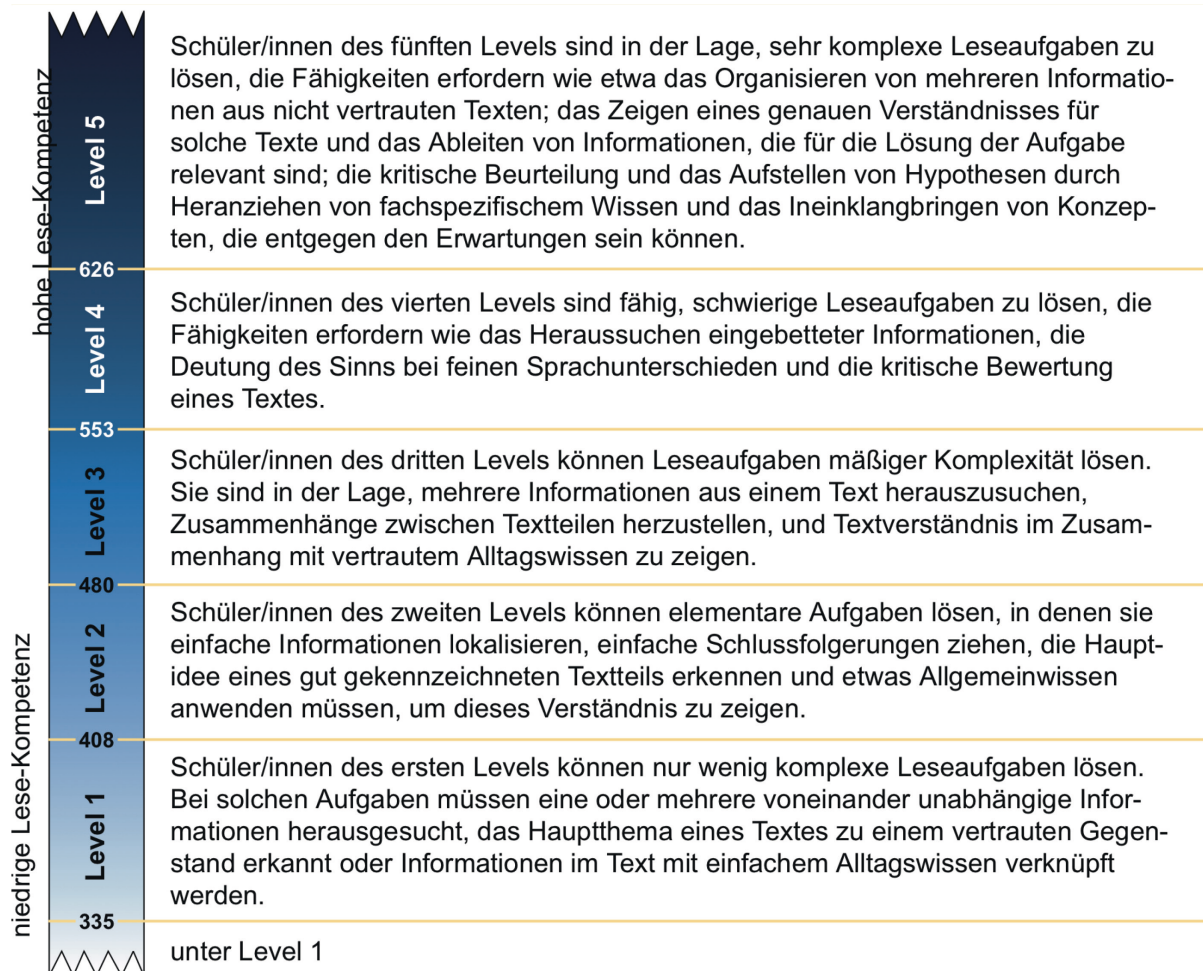
- Prozesse: Informationen ermitteln vs. textbezogenes Interpretieren vs. Reflektieren und Bewerten;
- Textgenre: Sachtexte vs. literarische Texte;
- Textformat: Kontinuierliche vs. diskontinuierliche Texte; letztere können Bilder, Grafiken oder Tabellen beinhalten.

Im Rahmen von PISA konnte gezeigt werden, dass die verschiedenen Dimensionen hoch miteinander zusammenhängen und sich daher die Leistungen auf einer gemeinsamen Kompetenzskala abbilden lassen, die international gültig ist. Dies bedeutet, dass kompetente Leser unabhängig vom Genre, Format und dem jeweils notwendigen Prozess hohe Leseverstehensleistungen zeigen.

Ebenfalls in PISA ist ein international validiertes Kompetenzstufenmodell erarbeitet worden, das seit 2000 gültig ist. Es basiert auf einer Leistungsskala, deren Mittelwert für die Erhebung

2000 auf einen internationalen Mittelwert von $M = 500$ mit einer Streuung von $SD = 100$ festgelegt wurde.

Kompetenzstufenmodell zum Leseverstehen in PISA



Die Bezeichnungen der 5 Stufen lauten:

Stufe I: Oberflächliches Verständnis einfacher Texte;

Stufe II: Herstellen einfacher Verknüpfungen;

Stufe III: Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen;

Stufe IV: Detailliertes Verständnis komplexer Texte;

Stufe V: Flexible Nutzung unvertrauter komplexer Texte;

Kompetenzen auf Stufe III oder höher wurden in PISA 2000 als Erreichung eines Grundbildungsstandards beschrieben. Die Stufen in PISA sind gleich breit (73 Punkte), Schülerinnen und Schüler auf der Kompetenzstufe I oder darunter werden als so genannte Risikogruppe bezeichnet. In PISA 2006 waren insgesamt 20,1 Prozent der 15jährigen in dieser Gruppe. Be-

rücksichtigt man lediglich die 15jährigen in PISA 2006, die einen MSA anstrebten, so lag der Prozentsatz auf oder unter Stufe I bei ca. 10 Prozent.

Ein Kompetenzstufenmodell für die Bildungsstandards im Lesen

Im Rahmen der Erarbeitung von Kompetenzstufenmodellen für das Fach Deutsch wurden verschiedene Festlegungen getroffen. Die Erarbeitung eines solchen Kompetenzstufenmodells ist unabdingbare Voraussetzung für eine Definition von Mindest-, Regel- und Maximalstandards:

- *Mindeststandards* beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht haben sollten.
- *Regelstandards* beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollten. Will man Schulen in einem System der Weiterentwicklung von Unterricht Ziele anbieten, die über Regelstandards hinausgehen, so kann es sinnvoll sein, einen Leistungsbereich zu definieren, der über den Regelstandards liegt und im Folgenden als *Regelstandard plus* bezeichnet wird.
- *Maximalstandards* beziehen sich auf Leistungserwartungen, die unter sehr guten bzw. ausgezeichneten individuellen Lernvoraussetzungen und der Bereitstellung gelingender Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden und bei weitem die Erwartungen der Bildungsstandards übertreffen.

Unabhängig von der Form, Mindest-, Regel- oder Maximalstandards, sollten Festlegungen von Kompetenzerwartungen zugleich bestimmten inhaltlichen, testtheoretischen, fachlichen, curricularen wie auch fachdidaktischen Kriterien genügen. Hier sind insbesondere zu nennen:

- Enge Orientierung an den 2003 und 2004 verabschiedeten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, dabei aber zusätzliche Berücksichtigung des gesamten Kompetenzspektrums,
- Anbindung der Kompetenzstufenmodelle (soweit wie möglich) an nationalen und internationalen Vorarbeiten (vor allem PISA),
- fünf gleich breite Kompetenzstufen,

- fachdidaktisch gut interpretierbare und vertretbare Grenzen zwischen den Kompetenzstufen.

Neben den genannten testtheoretischen, fachlichen und fachdidaktischen Kriterien müssen Festlegungen von Kompetenzerwartungen sowohl bildungspolitischen Erwartungen wie auch pädagogischen Erfordernissen entsprechen. Kompetenzstufenmodelle sollten in dieser Hinsicht

- herausfordernde und zugleich angemessene Leistungserwartungen beschreiben, 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 Mindest- oder Regelanforderungen nicht entsprechen, für alle Länder ein „Leistungsminimum“ beschreiben, das von allen Schülerinnen und Schülern mittelfristig erreicht wird,
- vorhandene wie auszubauende Leistungsressourcen verdeutlichen,
- motivierende Leistungserwartungen formulieren, die Entwicklungsimpulse an den Schulen auslösen (hierfür dienen insbesondere die *Regelstandards plus*),
- breite bildungspolitische Akzeptanz insbesondere bei den Lehrkräften erreichen,
- in einer spannungsreichen Relation zu den internationalen Ergebnissen stehen.

Dies alles berücksichtigend war für das Leseverstehen das Kompetenzstufenmodell aus PISA für die Bildungsstandards handlungsleitend. Neben den Deskriptoren für die verschiedenen Kompetenzstufen wurden die Beschreibungen aus den Bildungsstandards verwendet, um in einem Standard-setting die Cut-off-scores zwischen den Stufen zu bestimmen. Die Kombination beider Beschreibungssysteme liefert eine didaktisch nachvollziehbare Beschreibung der Kompetenzen auf den jeweiligen Stufen.

Es muss hier allerdings festgehalten werden, dass das Kompetenzstufenmodell für die Bildungsstandards sich an das internationale Modell anlehnt, ihm aber nicht exakt entspricht. So ist anders als in PISA die Stufe I nach unten unbegrenzt (analog zu Mathematik und Englisch). Weiterhin ist der nationale Mittelwert auf 500 gesetzt, in PISA war es der OECD-Mittelwert, der bei 500 lag.

Entsprechend den Vorgaben wurden folgende Kompetenzstufen festgelegt:

Stufe I: unter 400 Punkten

Stufe II: Werte von 400 bis 479 Punkten (Mindeststandard)

Stufe III: Werte von 480 bis 559 Punkten (Regelstandard)

Stufe IV: Werte von 560 bis 639 Punkten (Regelstandard plus)

Stufe V: Werte von 640 Punkten und mehr (Maximalstandard)

Niveau 1:

Es können einzelne Informationen im Text lokalisiert werden, vor allem dann, wenn sie auffällig platziert sind (z.B. grafisch hervorgehoben oder zu Beginn oder am Ende von Absätzen). Was gesucht wird, sind häufig Bezeichnungen für Konkretes wie Eigennamen. Dabei kommt es gelegentlich vor, dass der Text attraktive Distraktoren enthält, also Informationen, die der gesuchten mehr oder weniger ähneln.

Es gelingt ebenfalls, auch längere und komplexere Texte auf das Vorhandensein einer einzelnen Information hin zu durchsuchen. Darüber hinaus werden Aufgaben gelöst, bei denen es um die Herstellung lokaler Kohärenz geht: Im Text benachbarte Informationen, deren Relationen nicht explizit sind, werden auf der Basis von verbreitetem Weltwissen bzw. vor allem aufgrund von Sprachwissen miteinander verknüpft. Dabei ist das, was in der Aufgabe als Information bereits gegeben ist, oft mit dem Wortlaut bzw. der Bedeutung eines Teils der Information, die im Text identifiziert werden muss, identisch oder verwandt. So ist z.B. gefragt *Wer verfolgt die Prinzessin?*, und im Text ist der (Teil-) Satz *...dass sich die Prinzessin auf der Flucht vor den ... Trollen weigert weiterzulaufen*, zu ergänzen.

Gelöst werden auch Aufgaben, bei denen angesichts eines strukturell einfachen und kurzen Textes das Textthema identifiziert werden muss bzw. bei denen thematisch Relevantes von weniger Relevantem unterschieden werden muss. Es handelt sich meistens um geschlossene Aufgabenformate, vor allem um Mehrfachwahlaufgaben.

Schülerinnen und Schüler, die auf diesem Niveau liegen, verfehlen deutlich die Vorgaben, wie sie in den Bildungsstandards der KMK für den Bereich Lesen verfasst sind. Die Stufe I beschreibt dementsprechend einen Leistungsabschnitt, auf dem auch ein Bildungsminimum im Sinne von Mindeststandards nicht erreicht wird.

Niveau 2:

Auch auf diesem Niveau werden vor allem Aufgaben gelöst, bei denen es um Lokalisieren geht. Die gesuchten Informationen sind häufig weniger auffällig platziert. Über Aufgaben

hinaus, bei denen Relationen von im Text benachbarten Informationen zu explizieren sind, werden auch einige Aufgaben bewältigt, bei denen die Verbindung von Informationen verlangt ist, die über mehrere Abschnitte verteilt sind. Vereinzelt werden hier auch Aufgaben gelöst, bei denen es darum geht, auf der Basis mehrerer Informationen eine angemessene Bezeichnung für das Handlungsmotiv eines Protagonisten auszuwählen. Häufig sind wie auf Niveau 1 Teile der Aufgabe mit Teilen der gesuchten Information bezeichnungs- oder bedeutungsgleich oder sie sind ihnen ähnlich.

Das für die Lösung einiger Aufgaben nötige Weltwissen kann als weithin geteilt angesehen werden. So muss z.B. im Kontext einer Aufgabe zu einem ICE-Prospekt geschlossen werden, dass man ein Problem mit einer Fahrkarte im Wagen mit einem *Service Point* zur Sprache bringen kann. Bei einer Reihe von Aufgaben, bei denen Lokalisieren gefragt ist, gibt es einen, manchmal auch mehrere attraktive Distraktoren im Text. Gelöst werden auch Aufgaben, bei denen ein mehrfaches Durchsuchen von Texten nach einzelnen Informationen gefordert ist.

Neben Mehrfachwahlaufgaben kommen Aufgaben vor, bei denen ein Kurztext zu schreiben ist. Darüber hinaus gibt es einige Zuordnungs- und mehrteilige Wahr-Falsch-Aufgaben, die teilweise gelöst werden.

Schülerinnen und Schüler, die diese Niveaustufe erreichen, zeigen Leistungen, mit denen die in den Bildungsstandards der KMK implizierten Kompetenzstände noch nicht erreicht werden. Da einfache Verknüpfungen aber bereits gelingen und auch über den Text verstreute Informationen integriert werden können, interpretieren wir dieses Niveau im Sinne der Erreichung von Mindeststandards.

Niveau 3:

Über die bereits auf den Niveaus 1 und 2 lösbaren Aufgaben hinaus werden hier Aufgaben gemeistert, in deren Rahmen u.a. bei längeren Texten vorgegebene Absatzüberschriften in die richtige Reihenfolge zu bringen sind. Bei einem anderen auf die Textgliederung zielenden Aufgabentyp sind Absatzüberschriften Zeilenintervalle zuzuordnen. Hinzu kommen Aufgaben, bei denen bei komplexeren Texten aus mehreren vorgegebenen Alternativen das zutreffende Textthema zu wählen ist. Es gelingt auch - ebenfalls im Blick auf den ganzen Text - im Kontext einer Mehrfachwahlaufgabe die Erzählperspektive anzugeben. Weitere Aufgaben zielen auf die Differenzierung von Textsorten, z.B. auf die Differenz von „historisch“ und „phantastisch“, und darauf anzugeben, welches von mehreren Merkmalen am ehesten geeignet ist, einen Text der Phantastik zuzuweisen.

Es werden auch Aufgaben gelöst, bei denen die Bedeutung von Wörtern kontextuell erschlossen werden muss. Bereits auf ein zentrales Element einer Interpretation als Resultat eines komplexen Schlussprozesses zielt die auf diesem Niveau beantwortbare Frage, auf welche von vier genannten Gruppen sich ein Personalpronomen bezieht.

Schülerinnen und Schüler, die diese Niveaustufe oder eine höhere erreichen, zeigen Leistungen, wie sie in den Bildungsstandards der KMK für den Bereich Lesen verfasst sind. Die Stufe III kann dementsprechend im Sinne der Erreichung von Regelstandards interpretiert werden.

Niveau 4:

Auf diesem Niveau können Aufgaben der bisher beschriebenen Arten gelöst werden, d.h. u.a. Aufgaben zur Strukturierung von Texten in Abschnitte und zur Angabe der Textsorte. Neben Aufgaben, die sich auf die Verknüpfung von Informationen über Abschnitte hinweg oder auch auf lokale Relationen von Informationen beziehen, sind auch noch Fälle von Lokalisierungsaufgaben im Spiel. Hier gibt es allerdings anders als auf den unteren Niveaus kaum noch eine Identität oder offensichtliche Ähnlichkeit von Aufgabenformulierung und Darstellung im Text.

Unter Berücksichtigung des gesamten (narrativen) Textes können darüber hinaus verschiedenen Figuren Merkmale zugeordnet werden. Man kann auch über einen Text verstreute Varianten der Bezeichnung eines Gegenstandes nennen und sich begründet für eine von mehreren Interpretationen eines Textabschnitts entscheiden. Im Text nicht explizit genannte, sondern zu erschließende Wissensbestände von Figuren werden ebenso erkannt wie das Motiv eines Erzählers, einen Sachverhalt auf eine bestimmte Weise darzustellen.

Auf diesem Niveau können auch Aufgaben gelöst werden, die sich auf Kombinationen von Grafik und kontinuierlichem Text beziehen. Dabei müssen u.a. Informationen in beiden Formaten miteinander abgeglichen werden und es geht auch darum, den partiell hierarchischen Charakter der Grafik, d.h. die Einbettung einer Liste in eine andere Liste, zu verstehen.

Auf Stufe IV werden somit insgesamt Leistungen gezeigt, die bereits über den Vorgaben der KMK liegen, so dass wir diese Stufe im Sinne der Erreichung eines Regelstandards plus interpretieren.

Niveau 5:

Schülerinnen und Schülern lösen hier nicht nur mit hoher Sicherheit Aufgaben der Niveaus 1 bis 4. Es gelingt ihnen auch, Interpretationshypothesen plausibel zu beurteilen und in einem

argumentativen Text zentrale Thesen zu identifizieren. Dabei geht es auch um das Erkennen der argumentativen Funktion von Beispielen.

Ebenso können in einem umfangreichen Text einzelne Stellen als Fälle von positiven oder negativen Bewertungen identifiziert werden. Wörter und Wortgruppen in fiktionalen Texten, die für die Interpretation zentral sind, können verständlich erläutert bzw. es kann die angemessene Lesart ausgewählt werden.

Bei einem weiteren Typ von (Teil-) Aufgaben, die auf diesem Niveau gelöst werden können, ist eine nur partiell ausgeführte schematische Darstellung relevanter Elemente eines langen Sachtexts vorgegeben. Fehlende Elemente sind einzufügen, was nur gelingt, wenn im Text verstreute Informationen identifiziert und verknüpft werden können. Darüber hinaus müssen für die korrekte Platzierung der Einträge in dem Schema Analogien berücksichtigt werden.

Anders als auf den Niveaus 1 bis 4 ist bei einem großen Teil der Aufgaben auf Niveau 5 verlangt, selbstständig einen mehr oder weniger umfangreichen Text zu produzieren.

Insgesamt werden auf Stufe V Leistungen gezeigt, die vermutlich nur unter sehr günstigen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten erreichbar sind. Wir interpretieren dieses Niveau dementsprechend im Sinne eines Maximalstandards.

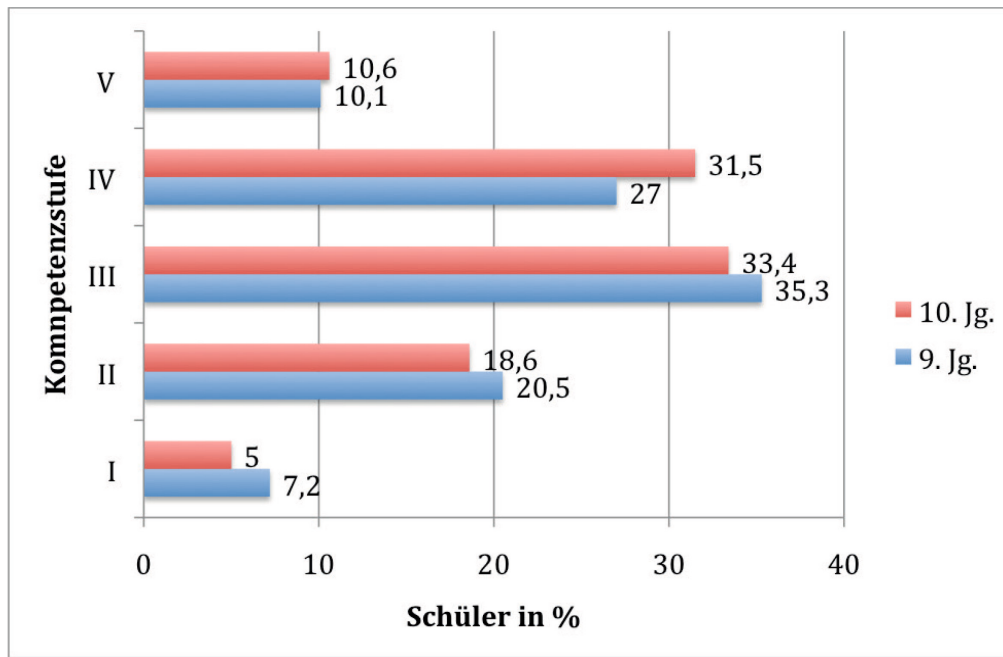
Verteilung auf die Niveaustufen

Die folgende Abbildung zeigt, wie sich die Schülerinnen und Schüler aus der Normierungsstichprobe für den MSA auf die fünf Stufen verteilen. Die Differenzen zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe fallen insgesamt geringer aus als in Mathematik und Englisch. Die Mittelwertsdifferenz zwischen beiden Klassenstufen entspricht 0.12 Standardabweichungen zugunsten der 10. Jahrgangsstufe. Sie fällt deutlich geringer als in Englisch und Mathematik aus, dies nicht zuletzt wegen der geringeren curricularen Verankerung des Leseverstehens in der 10. Jahrgangsstufe.

Erkennbar verfehlen lediglich 7 Prozent der Neuntklässler und 5 Prozent der Zehntklässler Mindeststandards des Leseverstehens, zusätzlich rund 20 Prozent verharren in beiden Jahrgangsstufen auf dem Niveau der Stufe II und verfehlen damit noch die in den Standards der KMK formulierten Erwartungen. Ihr Kompetenzniveau kann allerdings im Sinne des Erreichens von Mindeststandards interpretiert werden. Rund 72 bzw. 75 Prozent erreichen die von der KMK formulierten Standard, wobei im Falle der Stufen IV und V Lesekompetenzen ge-

zeigt werden, die über den Zielen der KMK-Standards liegen. Insbesondere auf Stufe V wird ein Niveau erreicht, dass im Sinne von Maximalstandards interpretiert werden kann.

Prozentuale Anteile auf den Kompetenzstufen in der 9. und der 10. Jahrgangsstufe



Im Vergleich zu PISA fällt der relativ kleine Anteil auf Stufe I auf. Dies ist im Wesentlichen Folge der jahrgangsbezogenen Stichproben aus Neunt- und Zehntklässlern im Gegensatz zur altersbezogenen Stichprobe in PISA.

Implikationen für den stichprobenbasierten Ländervergleich in der 9. Jahrgangsstufe

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen hat Implikationen für den Ländervergleich. Die sehr geringen Anteile der Neuntklässler auf Kompetenzstufe I lassen erwarten, dass länderspezifische Quoten nicht wesentlich über 20 Prozent liegen sollten. Weiterhin machen die geringen Zuwächse von der 9. zur 10. Jahrgangsstufe deutlich, dass anders als in Mathematik oder Englisch die Daten in der 9. Jahrgangsstufe ein weitgehend valides Bild über die Anteile derer, welche die Standards erreichen, abgeben.

Implikationen für flächendeckende Vergleichsarbeiten in der 8. Jahrgangsstufe

In den Plöner Beschlüssen von 2006 hat die Kultusministerkonferenz festgelegt, dass Vergleichsarbeiten in der Sekundarstufe I in Anlehnung oder Ankopplung an die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I durchgeführt werden sollen (VERA-8). Die Aufgabenentwicklung, -pilotierung und -normierung dafür wird zukünftig im IQB realisiert. Bereits für das Jahr 2009 wurden vom IQB für 14 Länder Aufgaben für Lernstandserhebungen im Fach Deutsch in der 8. Jahrgangsstufe bereitgestellt. Inwieweit das hier vorgestellte Kompetenzstufenmodell in der 8. Jahrgangsstufe genutzt werden kann, ist eine empirische Frage. Das IQB wird die Daten aus dem gerade abgeschlossenen VERA-8-Durchgang nutzen, um sich für die MSA-Population die Verteilung auf die Stufen anzusehen. Die Vermutung ist, dass aufgrund der relativ geringen Veränderungen auch die Achtklässler valide auf der Metrik abgebildet werden können.

Schulen können im Rahmen von VERA-8 die Verteilungen ihrer Schülerinnen und Schüler auf die fünf Kompetenzniveaus erhalten.