



**Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards
im Kompetenzbereich
Schreiben, Teilbereich freies Schreiben
für den Mittleren Schulabschluss
(Vorbehaltlich redaktioneller Änderungen)**

Stand: 10. Dezember 2014

Inhalt

Einleitung	2
Kompetenzstufenmodelle und Kompetenzniveaus	4
Die Bildungsstandards im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I	6
Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards im Bereich <i>Schreiben</i>	7
Die Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Bereich <i>Schreiben</i> im Fach Deutsch für den MSA	11
Das Kompetenzstufenmodell für argumentative Texte	12
Verteilung auf die Kompetenzstufen des Modells für argumentative Texte	17
Das Kompetenzstufenmodell für informierende Texte	18
Verteilung auf die Kompetenzstufen des Modells für informierende Texte	22
Das Kompetenzstufenmodell für narrative Texte	24
Verteilung auf die Kompetenzstufen des Modells für narrative Texte.....	29

Einleitung

Mit den Beschlüssen von 2003 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) verbindliche Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (MSA) im Fach Deutsch verabschiedet, die seit dem Schuljahr 2004/2005 die Grundlage für den Fachunterricht bilden (KMK, 2004)¹. 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 im Fach Deutsch umfassen Kompetenzbereiche, die auch Gegenstand der Bildungsstandards für den Primarbereich und den Hauptschulabschluss 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 KMK zum Bildungsmonitoring (Beschluss der KMK 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 ergibt sich durch die Anbindung an die PISA-Studien ein Dreijahresrhythmus, bei dem alternierend die sprachlichen

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

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* und 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 trägem 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 et al., 2014)².

² Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Krelle, M., Böhme, K. & Hunger, S. (Hrsg.). (2014). *Bildungsstandards für die Sekundarstufe I: Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

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. Bei der Erarbeitung eines solchen standardbasierten Kompetenzstufenmodells genügt es allerdings nicht, 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)³ eingeforderten Differenzierung verschiedene Niveaus definieren und auch die Diskussion 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 KMK-Bildungsstandards übertreffen.

³ Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

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 KMK 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.

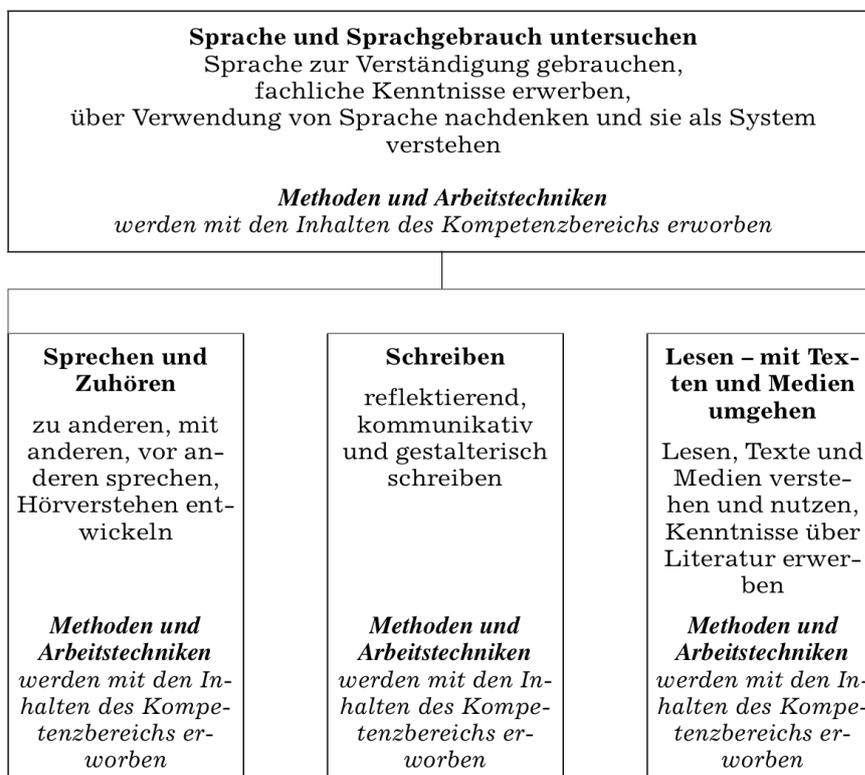
Kompetenzstufenmodelle sollten in dieser Hinsicht

- 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 finden.

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 der empirischen 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 *Schreiben*

In den Bildungsstandards der KMK für den MSA wird der Kompetenzbereich *Schreiben* weiter ausdifferenziert. Unter der Überschrift „über Schreibfertigkeiten verfügen“ findet sich z. B. der zentrale Standard „Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren“. Ebenso relevant sind die Standards, die sich auf das Schreiben als Prozess und die Stadien „Texte planen und entwerfen“, „Texte schreiben“ und „Texte überarbeiten“ beziehen. Im Rahmen der Planung sollen sich die Schülerinnen und Schüler z. B. „für die angemessene Textsorte entscheiden und Texte ziel-, adressaten- und situationsbezogen [...] konzipieren“ (KMK, 2004, S. 12). Sie sollen insbesondere „informierende (berichten, beschreiben, schildern), argumentierende (erörtern, kommentieren), appellierende, untersuchende (analysieren, interpretieren) [und] gestaltende (erzählen, kreativ schreiben)“ Schreibformen beherrschen (KMK, 2004, S. 12). Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler Ergebnisse der Untersuchung auch längerer und komplexerer Texte darstellen können, wobei es vor allem auf argumentative Fähigkeiten ankommt, also z. B. darauf, Thesen zu formulieren, Argumente zu verknüpfen sowie Gegenargumente zu bedenken und einzubeziehen. Erwartet wird, dass sie die Texte nicht nur weitgehend korrekt, sondern auch „strukturiert, verständlich, sprachlich variabel und stilistisch stimmig“ schreiben können (KMK, 2004, S. 12). Die Orthografie ist – wie bereits erwähnt – in den Bildungsstandards nicht als eigenständiger Kompetenzbereich ausgewiesen, sondern wird unter *Schreiben* (unter der Überschrift „richtig schreiben“) subsumiert. Die Jugendlichen sollen – so der zentrale Standard – „Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen und häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben“. Daher wird die sprachliche Richtigkeit auch bei der Beurteilung von Schülertexten berücksichtigt.⁴

Die Bildungsstandards zum Kompetenzbereich *Schreiben* sind einer *prozessorientierten* Schreibdidaktik verpflichtet, d. h. sie thematisieren das Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten. Im Rahmen der bildungsstandardbasierten Testungen können jedoch ausschließlich Schreib*produkte* beurteilt werden, da sich Prozesse im Rahmen von groß angelegten Testungen nicht angemessen erheben lassen. Zudem brauchen die genannten Prozesse Zeit; vor

⁴ Darüber hinaus umfasst die orthografische Kompetenz weitere Standards, die sich anhand komplexer Schreibaufgaben nicht gezielt erfassen lassen, z. B. „individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden“ (vgl. Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich „Rechtschreiben“). Daher ist eine zusätzliche, von anderen Schreibenanforderungen unabhängige Erfassung orthografischer Kompetenzen mithilfe spezieller Aufgabenformate sowohl aus fachdidaktischer Sicht als auch aus testmethodischen Gründen sinnvoll.

allem das Überarbeiten kann zeitintensiv sein, insbesondere wenn es darum geht, längere Passagen neu zu formulieren. Im Rahmen der Normierungserhebung des IQB, welche die Grundlage für die Entwicklung der im Folgenden präsentierten Kompetenzstufenmodelle bildet, standen den Schülerinnen und Schülern für das Verfassen eines Textes in der Regel zwanzig Minuten zur Verfügung. Intensives Planen und Überarbeiten waren daher nur in geringem Umfang möglich. Die resultierenden Schülertexte haben somit weitgehend Entwurfscharakter. In der Praxis zeigte sich jedoch, dass alle Textqualitätsmerkmale auch bereits bei diesen Aufgabenbearbeitungen beurteilt werden können.

Im Rahmen der Normierungsstudie, die zur Entwicklung der Kompetenzstufenmodelle durchgeführt worden ist, hatten die Schülerinnen und Schüler jeweils zwei Texte zu schreiben, die entweder unterschiedlichen Textmustern oder demselben Textmuster zuzuordnen waren. Da aus testökonomischen Gründen nicht alle Textmuster bzw. Schreibformen berücksichtigt werden konnten, musste eine Auswahl getroffen werden. Diese umfasste Aufgaben zum Argumentieren, die informierenden Schreibformen „Bericht“ und „Beschreibung“ sowie Aufgaben zum Erzählen.⁵ Es ist sinnvoll, die genannten schulischen Schreibformen zunächst gleichsam als „Prototypen“ zu unterrichten. Bis zum Ende der Sekundarstufe I sollte den Schülerinnen und Schülern aber vermittelt worden sein, dass diese Formen im Alltag in der Regel in vielfältigen Mischungen vorkommen. In vornehmlich erzählenden Texten z. B. können mehr oder weniger umfangreiche Beschreibungen integriert sein. In Texten mit primär argumentativem Charakter finden sich oft erzählende Passagen in der Funktion von Beispielen, die der Stützung oder Widerlegung von Thesen dienen sollen. Dass die in den Bildungsstandards genannten Formen oft dienende Funktion haben und im Kontext anderer Textmuster bzw. -sorten zu verorten sind, wurde im Rahmen der Testung berücksichtigt. So sollten sich die Schülerinnen und Schüler z. B. eine Geschichte mit einer argumentativen Funktion ausdenken, die im konkreten Fall als Beispiel zu verstehen sein sollte, mit dem sich eine allgemeine Behauptung widerlegen lässt.

In der Normierungsstudie wurden insgesamt zwölf Schreibaufgaben eingesetzt. Die Schreibansätze waren jeweils dadurch situiert, dass durchgängig darauf hingewiesen wurde, für welche Leserschaft zu schreiben ist.

⁵ In der Fachliteratur werden verschiedene Einteilungen in Textmuster, Textsorten oder Schreibformen vorgeschlagen. Prinzipiell kann eine solche Einteilung mehr oder weniger grob/fein vorgenommen werden. Eine Sichtung der nationalen und internationalen Fachliteratur zur Textsortenklassifikation ergab, dass es sich bei der hier umgesetzten Dreiteilung um eine konsensfähige Differenzierung handelt, die in der Fachliteratur gut etabliert ist.

Zum *argumentierenden* Schreiben kamen vier Aufgaben zum Einsatz. Bei einer Aufgabe war die These, die gestützt werden soll, vorgegeben. Die Argumentation war hier Teil eines primär appellativen Textes, eines Bewerbungsschreibens. Bei zwei weiteren Aufgaben hatten die Schülerinnen und Schüler die Wahl, linear, d. h. ausschließlich für eine Position, zu argumentieren oder sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente zu präsentieren und abzuwägen. In einem Fall handelte es sich um einen Leserbrief, der als Kommentar zu einem anderen Leserbrief zu verfassen war, im anderen Fall um einen Beitrag in einer Schülerzeitung. Die vierte Aufgabe erforderte, im Kontext eines privaten Briefes für eine Handlungsoption zu votieren und sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente zu entwickeln sowie bewertend zu vergleichen.

Die Fähigkeit, *informierend* zu schreiben, wurde mit vier Aufgaben erhoben, je zwei zum Beschreiben und Berichten. Als Beschreibungen sollten die Schülerinnen und Schüler Teile von Instruktionen verfassen, nämlich eine Bauanleitung und eine Anleitung zu einer sportlichen Übung. Bei einem der Berichte handelte es sich um eine Zeitungsnachricht, die auf der Basis einer Reihe von Stichpunkten zu schreiben war. Für einen Untersuchungsbericht schließlich war ein wörtlich wiedergegebenes Gespräch im Hinblick auf berichtsrelevante Aspekte zu analysieren.

Die Fähigkeit, schriftlich zu *erzählen*, wird bereits in der Grundschule gefördert. Aufgaben zum Erzählen finden sich aber auch in den Lehrwerken für die höheren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I. Wie in den Bildungsstandards vorgesehen, stehen in den Lehrbüchern Aspekte produktiv gestaltenden Schreibens im Zentrum. So sollen etwa dramatische Texte in epische umgeformt werden, Episoden aus der Perspektive einzelner im Text vorkommender Figuren neu dargestellt oder innere Monologe verfasst werden. Bei einer der vier Testaufgaben, mit denen die Kompetenz erhoben wurde, schriftlich zu erzählen, sollten die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Lektüre eines kurzen, auktorial erzählten Textes aus der Sicht einer der Figuren einen vorwiegend erzählenden, teilweise auch kommentierend-bewertenden Tagebucheintrag formulieren. Eine weitere Aufgabe bestand darin, nach der Vorlage eines Eintrags in einem Fantasy-Lexikon, der in großem Umfang auch erzählende Passagen enthält, einen weiteren Lexikoneintrag zu einer von mehreren Abbildungen zu schreiben. Eine dritte Aufgabe basierte auf einer strittigen These; die Schülerinnen und Schüler waren aufgefordert, ein Ereignis erzählend darzustellen, um die vorgegebene Behauptung exemplarisch zu widerlegen. Hier hatte das Erzählen also primär argumentstützende Funktion. Bei der vierten Aufgabe schließlich ging es darum, für eine Jugendzeitschrift eine Geschichte zu schreiben, wobei hier nur das Thema vorgegeben war. Drei dieser Aufgaben erforderten

somit nicht klassische „reine“ Erzähltexte, sondern integrierte oder besonders anspruchsvolle Formen der Narration. Insofern handelte es sich nicht durchgehend um musterhaftes Erzählen, sondern auch um Mischformen mit großen erzählenden Anteilen. Vermutlich deshalb waren diese Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler besonders herausfordernd.

Bei der Bewertung von Schülertexten wird üblicherweise nach Gesichtspunkten des Inhalts, des Aufbaus bzw. der Struktur und des Sprachgebrauchs unterschieden, wobei es beim Sprachgebrauch sowohl um stilistische Angemessenheit als auch um Korrektheit geht. Was als *inhaltlich* relevant gelten kann, ergibt sich aus der Spezifik der Schreibaufgabe und dabei nicht zuletzt daraus, dass jeweils etwas *für bestimmte Adressaten* dargestellt bzw. erklärt werden und für diese Leserschaft ein roter Faden erkennbar sein soll. Bei der Beurteilung des *Aufbaus bzw. der Struktur* wird gefragt, inwieweit der Schülertext als ein gutes Beispiel für die jeweilige Textsorte (das Textmuster, die Schreibform) angesehen werden kann, ob er folgerichtig gegliedert ist, ob Teile richtig platziert und ob Übergänge plausibel sind. In *stilistischer* Hinsicht interessiert beispielsweise bei argumentativen Texten, ob sie hinsichtlich der Belege sachlich und hinsichtlich der Argumentation wertend-persuasiv geschrieben sind. Bei primär informativen Texten wird hingegen untersucht, ob sie durchgängig sachlich und beispielsweise nicht wertend gehalten sind; bei narrativen Texten, ob sie ausschmückend und unterhaltend sind. Für alle Textmuster ist ein sprachstilistisches Qualitätsmerkmal, ob der Satzbau variabel und der Wortschatz umfangreich sowie der Aufgabe und der intendierten Leserschaft angemessen ist. Die Beurteilung der *sprachlichen Korrektheit* schließlich bezieht sich auf die Grammatik, beispielsweise darauf, ob die Kasus richtig sind, und auf die Orthografie einschließlich der Zeichensetzung.

Die Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Bereich *Schreiben* im Fach Deutsch für den MSA

Im Folgenden werden drei Modelle präsentiert, die sich auf das Schreiben informierender, argumentativer bzw. erzählender Texte beziehen (s. o.) und die Schreibkompetenz auf jeweils fünf Stufen anhand ihrer typischen Charakteristika beschreiben. Für den Kompetenzbereich *Schreiben* erwies es sich als sinnvoll, textmusterspezifische Einzelmodelle zu entwickeln, da auch die Lehr- und Lerneinheiten der Unterrichtspraxis in der Regel textmusterspezifisch gestaltet werden. Auf der Ebene von Textmustern lassen sich inhaltliche und stilistische Aspekte auf einem mittleren Abstraktionsniveau beschreiben. So wird es möglich, hinreichend konkrete Leistungsrückmeldungen (etwa im Rahmen der Vergleichsarbeiten, VERA-8) zu geben, die für die Unterrichtsentwicklung relevant sind und genutzt werden können.⁶

Datengrundlage der Modelle ist eine Normierungsstudie des IQB aus dem Jahr 2011. Im Rahmen dieser Erhebung bearbeitete eine bundesweit repräsentative Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe aus allen Schularten des allgemeinbildenden Schulsystems insgesamt zwölf Schreibaufgaben. Der Testung lag ein Multi-Matrix-Design zugrunde, d. h. jeder Schüler bzw. jede Schülerin bearbeitete jeweils zwei Aufgaben. Dabei wurden die Aufgaben so auf die Testhefte verteilt, dass sie in der Auswertung zueinander in Beziehung gesetzt werden konnten. Je nach Aufgabe liegen 400 bis 500 Schülertexte vor.

Die den Kompetenzstufenmodellen zugrunde liegenden Metriken haben in der Population der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Deutschland einen Mittelwert von 500 Punkten und eine Standardabweichung von 100 Punkten. Die Modelle umfassen jeweils fünf Kompetenzstufen, wobei Stufe I nach unten und Stufe V nach oben offen ist.

⁶ Hätte man nur ein Kompetenzstufenmodell entwickelt, das alle Textmuster umfasst, wäre es erforderlich gewesen, alle textmusterspezifischen Unterscheidungen als Alternativen aufzulisten und entweder den Umfang der Stufenbeschreibungen erheblich zu vergrößern oder die Stufenbeschreibungen so abstrakt zu halten, dass das Modell kaum noch für die Anwendung im Rahmen von Unterrichtsentwicklung nutzbar wäre.

Das Kompetenzstufenmodell für argumentative Texte

Kompetenzstufe I (bis 369 Punkte; Mindeststandard verfehlt)

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe I erfassen die Aufgabenstellung nur in Ansätzen, bemühen sich aber in der Regel um eine Bearbeitung der Aufgabe. Ist in der Aufgabe die zu vertretende Position bzw. die zu stützende These vorgegeben und eine lineare Argumentation verlangt, wird die geforderte Anzahl der Argumente nicht erreicht. Wird keine Position vorgegeben und muss zunächst die argumentative Struktur einer Textvorlage erfasst werden, gelingt dies den Schülerinnen und Schülern noch nicht. Sind Argumente vorgegeben, etwa in Form von Listen, können sie zumindest ansatzweise reproduziert werden. Wenn keine Position vorgegeben ist und die Argumente selbst zu entwickeln sind, wird die verlangte Anzahl der Argumente in der Regel nicht erbracht. Auch das besondere Gewicht eines oder mehrerer Argumente wird nicht markiert. In der Regel wird keine Konklusion bzw. Position formuliert. Enthält der Text eine Konklusion oder Position, etwa in Form einer Handlungsempfehlung, erscheint diese als nicht hinreichend gestützt.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe schreiben in der Regel so kurze Texte, dass der argumentative Duktus nur ansatzweise erkennbar ist. Die Texte sind zumeist unzureichend strukturiert. Einleitung und Schluss fehlen oft; wenn vorhanden, sind sie oftmals vom Hauptteil nicht grafisch-formal getrennt. Die Schülerinnen und Schüler verfehlen häufig die intendierte Textsorte. Textsortenspezifische Elemente wie Leseransprache, Überschrift, Grußformel oder Autornennung finden sich nur selten. Die Leseransprache ist oftmals unzutreffend, der Adressatenbezug inkonsistent. Verknüpfungsmittel wie kausale und adversative Konjunktionen (z. B. *weil, aber*) oder Adverbien werden selten verwendet. Als Leser hat man erhebliche Schwierigkeiten, das Geschriebene als kohärent anzusehen.

Der Stil ist in der Regel sachlich; subjektiv-emotional motivierte Aussagen finden sich selten. Der Wortschatz, soweit er nicht der Aufgabe entnommen werden konnte, ist allerdings durchweg schmal; einzelne Wörter werden oft wiederholt. Der Satzbau ist mehrheitlich einförmig, syntaktische Muster werden häufig wiederholt.

Mehrheitlich häufen sich in den Texten grammatische und orthografische Fehler. Zuweilen werden Sätze formal (d. h. durch Satzschlusszeichen) gar nicht abgegrenzt. Oftmals wird der Satzbau nicht oder nur unzureichend beherrscht. Die Kommaschreibung weist erhebliche Mängel auf. Einzelne Wörter und Wendungen werden häufig inkorrekt gebraucht.

Kompetenzstufe II (370 bis 464 Punkte; Mindeststandard)

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe II können die Aufgabenstellung grundsätzlich erfassen und in Ansätzen argumentativ bearbeiten. Wird in der Aufgabe die Position bzw. die zu stützende These vorgegeben und eine lineare Argumentation verlangt, sind sie in der Lage, einzelne Argumente zu formulieren, die geforderte Mindestanzahl der Argumente wird in der Regel jedoch nicht erreicht. Wenn keine Position vorgegeben und zunächst die argumentative Struktur einer Textvorlage erfasst werden muss, gelingt das nur in Ansätzen. Sind Argumente, etwa in Form von Listen, vorgegeben, können die Schülerinnen und Schüler diese häufig reproduzieren. Sind die Argumente selbst zu entwickeln, wird die verlangte Anzahl der Argumente zumindest manchmal erbracht. Das besondere Gewicht eines oder mehrerer Argumente wird jedoch fast durchgängig nicht markiert. Positionen bzw. Konklusionen werden bisweilen formuliert, sie folgen aber nicht schlüssig aus den übrigen Argumenten.

Auf dieser Stufe schreiben Schülerinnen und Schüler eher kürzere Texte, wobei aber der argumentative Duktus in Ansätzen erkennbar ist. Die Schülerinnen und Schüler sind jedoch noch nicht in der Lage, ihre Texte angemessen zu strukturieren. Häufig fehlen etwa Einleitung und/oder Schluss; wenn vorhanden, sind sie oftmals vom Hauptteil nicht grafisch-formal getrennt. Die intendierte Textsorte ist zumeist erkennbar. So wird in der Regel deutlich, dass es sich beispielsweise um einen förmlichen oder vertraulichen Brief handelt. Die Leseransprache ist mehrheitlich treffend, der Adressatenbezug weitgehend konsistent. Textsortenspezifische Elemente wie Leseransprache, Überschrift, Grußformel oder Autornennung enthalten die Texte aber nur selten. Verknüpfungsmittel wie kausale und adversative Konjunktionen (z. B. *weil, aber*) oder Adverbien werden gelegentlich verwendet. Als Leser hat man insgesamt jedoch häufig Schwierigkeiten, den Text bzw. die Textteile als kohärent anzusehen.

Der Stil ist weitgehend unangemessen. Der Wortschatz ist, soweit er nicht der Aufgabe entnommen werden konnte, in der Regel eher schmal, häufig werden einzelne Wörter wiederholt. Zudem ist der Satzbau nur selten variabel, syntaktische Muster werden häufig wiederholt.

In den Schülertexten häufen sich bisweilen grammatische und orthografische Fehler. Gelegentlich werden die Sätze formal (d. h. durch Satzschlusszeichen) nicht abgegrenzt. Der Satzbau wird oftmals nicht durchgängig beherrscht, die Kommaschreibung gelingt zuweilen auch in einfacheren Fällen nicht. Einzelne Wörter und Wendungen werden teilweise inkorrekt gebraucht.

Kompetenzstufe III (465 bis 559 Punkte; Regelstandard)

Auf Kompetenzstufe III bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabenstellung insofern zufriedenstellend, als in ihren Texten ein Standpunkt zumeist argumentativ plausibel gestützt wird. Ist in der Aufgabe die Position bzw. die zu stützende These vorgegeben und wird eine lineare Argumentation verlangt, werden zwar Argumente genannt, die geforderte Anzahl der Argumente wird aber nicht immer erreicht. Ansatzweise sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, ihre Argumentation auch durch weitergehende Ausführungen (Belege oder Beispiele) zu stützen. Wird keine Position vorgegeben und muss die argumentative Struktur einer Textvorlage zunächst erfasst werden, gelingt es den Schülerinnen und Schülern häufig, sich auf den inhaltlichen Kern zu beziehen und einzelne Argumente zu entwickeln. Oft können vorgebrachte Argumente mit Bezug auf eigene Erfahrungen, Beispiele, Belege, Zusatzinformationen, Vorschläge für Lösungsmöglichkeiten usw. gestützt werden. Sind Argumente vorgegeben, kann in etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sie im Hinblick auf das eigene Schreibziel nachvollziehbar arrangieren. Sind Argumente selbst zu entwickeln, wird die verlangte Anzahl an Argumenten in der Regel erbracht. Häufig werden Konklusionen oder Handlungsempfehlungen formuliert, wobei jedoch das besondere Gewicht eines oder mehrerer Argumente nur sehr selten markiert wird. Dennoch erscheint die resultierende Position als weitgehend gestützt.

Auf dieser Stufe sind Texte in der Regel hinreichend umfangreich, sodass der argumentative Duktus durchweg erkennbar ist. Die Schülerinnen und Schüler strukturieren ihre Texte in Ansätzen. So enthalten sie häufig zumindest eine Einleitung und/oder einen Schluss, die zudem meist vom Hauptteil grafisch-formal getrennt sind. Nahezu alle Schülerinnen und Schüler formulieren textsortengemäß, etwa wenn sie einen förmlichen oder vertraulichen Brief verfassen sollen. Die Lesersprache ist in der Regel treffend, der Adressatenbezug zumeist konsistent. Textspezifische Elemente wie Überschrift, Grußformel oder Autornennung werden bisweilen formuliert. Verknüpfungsmittel wie kausale und adversative Konjunktionen (z. B. *weil, aber*) oder Adverbien werden jedoch nicht immer angemessen verwendet. Als Leser hat man in einigen Fällen Schwierigkeiten, Teile des Geschriebenen als kohärent anzusehen.

Auf dieser Stufe schreiben die Schülerinnen und Schüler bisweilen auf angemessenem stilistischem Niveau und hinreichend präzise. Der Wortschatz, soweit er nicht der Aufgabe entnommen werden konnte, ist manchmal recht umfangreich; Wiederholungen sind selten. In etwa der Hälfte der Texte ist der Satzbau variabel.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe zeigen weitestgehend Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung von Satzgrenzen. Fehler in der Grammatik, in der Orthografie und in der Kommaschreibung treten bisweilen auf, beeinträchtigen das Verständnis jedoch in der Regel nicht. Mehrheitlich werden Wörter und Wendungen korrekt gebraucht.

Kompetenzstufe IV (560 bis 654 Punkte; Regelstandard plus)

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe IV können ihre Texte so gestalten, dass der argumentative Zusammenhang in der Regel deutlich ist. Es wird dabei durchweg erkennbar Position bezogen, z. B. eine Handlungsempfehlung gegeben. Diese wird weitgehend plausibel gestützt. Ist in der Aufgabe die Position bzw. die zu stützende These vorgegeben und wird eine lineare Argumentation verlangt, sind die Schülerinnen und Schüler nahezu durchgängig in der Lage, die jeweils geforderte Mindestanzahl der Argumente zu präsentieren und die Argumentation in der Regel durch weitergehende Ausführungen (Beispiele usw.) anzureichern. Wenn keine Position vorgegeben ist und zunächst die argumentative Struktur einer Textvorlage erfasst werden muss, gelingt es den Schülerinnen und Schülern größtenteils, sich auf den inhaltlichen Kern zu beziehen und selbstständig mehrere Argumente zu entwickeln. Dabei rekurren sie auf eigene Erfahrungen, Informationen aus anderen Quellen, allgemeine und als konsensfähig angesehene Aussagen usw. Sind Argumente vorgegeben, etwa in Form von Listen, können sie durchweg nachvollziehbar arrangiert werden. Wenn keine Position vorgegeben ist und Argumente selbst zu entwickeln sind, wird weitgehend die in der Aufgabe verlangte Anzahl formuliert. Eine explizite Gewichtung der Argumente erfolgt jedoch nur in seltenen Fällen.

Der argumentative Duktus der mehrheitlich längeren Texte ist deutlich erkennbar; sie sind zudem für den Leser gut nachvollziehbar strukturiert. So gibt es oft eine Einleitung und einen Schluss, die vom Hauptteil meist grafisch-formal getrennt sind. Die Schülerinnen und Schüler schreiben textsortenkonform, z. B. einen förmlichen oder vertraulichen Brief. Dabei ist nicht nur die Lesersprache weitestgehend treffend, häufig finden sich auch textsortenspezifische Elemente wie Überschrift, Grußformel oder Autornennung. Verknüpfungsmittel werden in der Regel angemessen verwendet und als Leser hat man kaum Schwierigkeiten, das Geschriebene als kohärent anzusehen.

Der Stil ist mehrheitlich angemessen; die Satzstrukturen sind in der Regel variabel. Es kommen u. a. Satzgefüge verschiedener Typen vor. Der nicht dem Stimulus entnommene Wort-

schatz ist in den meisten Fällen breit und treffend. Nichtfunktionale syntaktische und lexikalische Wiederholungen kommen nur selten vor.

Schülerinnen und Schülern auf dieser Stufe unterlaufen kaum Fehler in Orthografie und Grammatik, sie zeigen Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung von Satzgrenzen. Auch die Kommaschreibung, insbesondere bei Aufzählungen und zur Abtrennung von Nebensätzen, wird in der Regel gemeistert. Wörter und Wendungen werden weitgehend korrekt gebraucht.

Kompetenzstufe V (ab 655 Punkten; Optimalstandard)

Schülerinnen und Schüler auf der höchsten Kompetenzstufe können ihre Texte so gestalten, dass der argumentative Zusammenhang deutlich ist. Sie formulieren eine nachvollziehbar, argumentativ hinreichend gestützte, in der Sache abwägende, ggf. vermittelnde Position, die durch mehrere plausible Argumente gestützt wird. Die Anzahl der Argumente entspricht den aufgabenspezifischen Forderungen oder übersteigt diese. Die Argumentation ist nahezu immer durch weitergehende Ausführungen (Beispiele usw.) angereichert. Wenn die argumentative Struktur einer Textvorlage erfasst werden muss, gelingt es den Schülerinnen und Schülern, sich auf den inhaltlichen Kern zu beziehen und selbstständig mehrere plausible Argumente zu entwickeln. Dabei rekurren sie auf eigene Erfahrungen, Informationen aus anderen Quellen, allgemeine, als konsensfähig angesehene Aussagen usw. Vorgegebene Argumente können durchweg nachvollziehbar und zielführend arrangiert werden. Eine explizite Gewichtung der Argumente erfolgt jedoch auch auf Kompetenzstufe V nur in einigen Fällen.⁷ Schlussfolgerungen (z. B. in Form von Handlungsempfehlungen) sind nahezu durchgängig vorhanden.

Der argumentative Duktus der mehrheitlich längeren Texte ist deutlich erkennbar; die Textsorte wird durchweg eingehalten. Die Texte sind für den Leser gut nachvollziehbar strukturiert, Einleitung und Schluss sind in hinreichendem Umfang vorhanden und wurden meist vom Hauptteil grafisch-formal getrennt. Die Lesersprache ist fast immer treffend. Textsortenspezifische Elemente wie Überschrift, Grußformel oder Autornennung werden weitgehend angeführt. Verknüpfungsmittel werden durchgängig angemessen verwendet. Als Leser hat man keine Schwierigkeiten, das Geschriebene als kohärent anzusehen.

⁷ Die explizite Markierung des Gewichts eines Arguments stellt ein inhaltliches Qualitätsmerkmal dar, welches jedoch nicht alternativlos ist. So stehen den Schülerinnen und Schülern auch diverse Prinzipien der Gewichtung durch Struktur (Abfolge der Argumente) zur Verfügung, wodurch auch eine implizite (nicht verbalisierte) Gewichtung möglich ist.

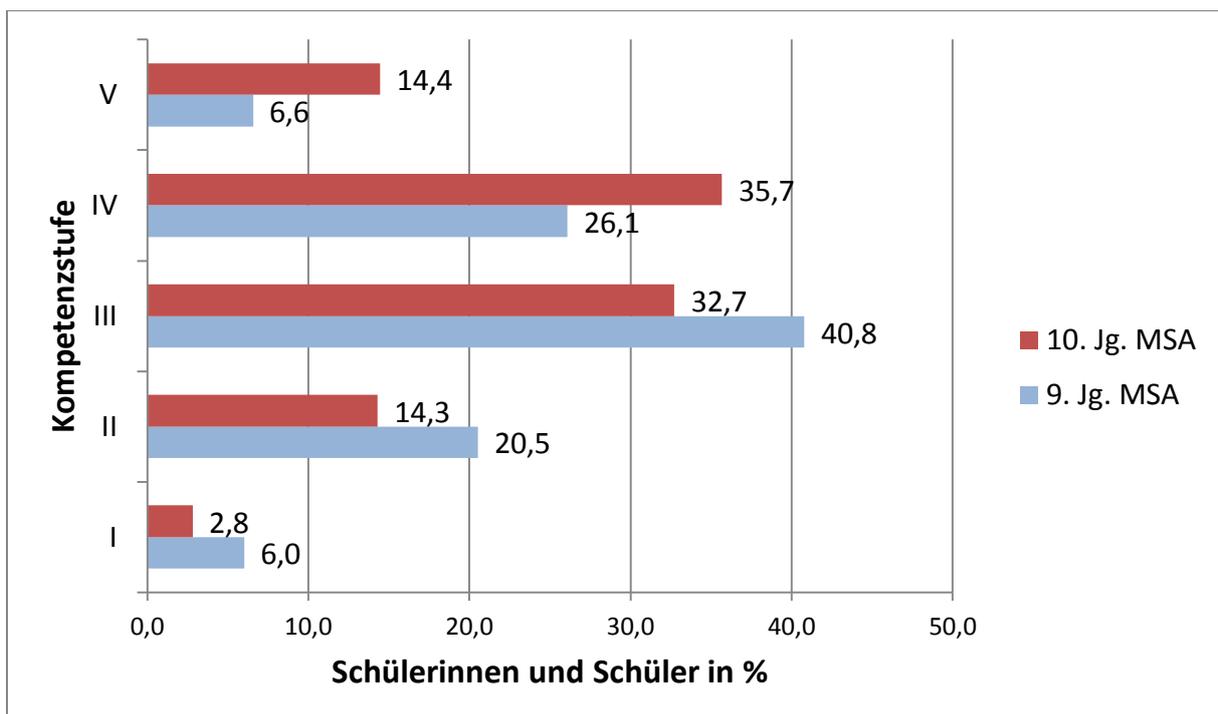
Der Stil ist größtenteils angemessen. Der nicht dem Stimulus entnommene Wortschatz ist breit und treffend, die Satzstrukturen weitestgehend variabel. Nichtfunktionale syntaktische und lexikalische Wiederholungen kommen kaum vor.

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe V zeigen Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung von Satzgrenzen. Orthografische und grammatische Fehler treten nur vereinzelt auf. Die Kommaschreibung gelingt häufig auch in schwierigeren Fällen. Wörter und Wendungen werden weitestgehend korrekt gebraucht.

Verteilung auf die Kompetenzstufen des Modells für argumentative Texte

In Abbildung 2 ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler, die den MSA anstreben, auf die fünf Kompetenzstufen des Modells zum Textmuster „Argumentieren“ wiedergegeben.

Abbildung 2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Jahrgangsstufe, die den MSA anstreben, auf die Kompetenzstufen des Modells zum Textmuster „Argumentieren“



Anmerkungen: Durch Rundungen kann die Summe der Prozentzahlen minimal von 100 abweichen.

10. Jg. MSA: Schülerinnen und Schüler der 10. Jahrgangsstufe, die den MSA anstreben;

9. Jg. MSA: Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die den MSA anstreben.

Da die Ländervergleichsstudien des IQB in der Sekundarstufe I mit Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe durchgeführt werden, während sich die Bildungsstandards zum MSA im Fach Deutsch auf den Abschluss der 10. Jahrgangsstufe beziehen, werden die Verteilungen für beide Jahrgangsstufen dargestellt. Datengrundlage für die Angaben ist die oben beschriebene Normierungsstudie aus dem Jahr 2011.

Insgesamt verfehlten in der 9. Jahrgangsstufe 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die den MSA anstreben, den oben beschriebenen Mindeststandard. Etwa ein Viertel der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit dem Ziel MSA erreichte noch nicht die in den Dokumenten der KMK formulierten Erwartungen (Regelstandard). Dieser Anteil war mit weniger als einem Fünftel der Schülerinnen und Schüler in der 10. Jahrgangsstufe erwartungsgemäß geringer. In dieser Jahrgangsstufe erreichten etwa vier Fünftel der Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufen III bis V und erfüllten damit die standardbasierten Vorgaben.

Das Kompetenzstufenmodell für informierende Texte

Kompetenzstufe I (bis 382 Punkte; Mindeststandard verfehlt)

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe I bemühen sich in der Regel um eine Bearbeitung der Aufgaben und erfassen die Aufgabenstellung in Ansätzen. Sie geben dabei jedoch nur wenige oder keine zusammenhängenden Informationen bzw. paraphrasieren lediglich die Aufgabenstellung. Sind die inhaltlichen Aspekte zu rekonstruieren oder müssen bildliche in verbale Informationen übersetzt werden, gelingt dies größtenteils nicht. Selbst wenn die Aufgabenstellung die zentralen Inhalte explizit vorgibt, werden diese nur teilweise aufgegriffen. Die wenigen thematisierten Inhalte werden in der Regel detailarm und unstrukturiert wiedergegeben. Oftmals werden auch nichtfunktionale Informationen hinzugefügt. Daher ist es für den Leser im Grunde nicht möglich, die intendierten komplexen Zusammenhänge nachzuvollziehen.

Die Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe schreiben in der Regel kurze Texte, verfehlen aber häufig die Textsorte und strukturieren die Texte meist unzureichend. Der Stil der Beschreibungen ist überwiegend sachlich, das Tempus ist weitgehend angemessen. Bei den Berichten kommen aber häufig nicht-funktionale narrative und emotionale Markierungen vor; zudem wird das Tempus (Präteritum bzw. Plusquamperfekt) nicht immer konsistent verwendet. Oftmals nehmen die Schreibenden eine unangemessene Perspektive ein oder wechseln

diese nichtfunktional (beispielsweise von „du“ zu „ihr“). Textspezifische Elemente (wie etwa Überschrift, Grußformel, Autornennung) sind nur selten vorhanden. Werden Verknüpfungsmittel wie Konjunktionen, Adverbien usw. verwendet, sind diese oft nicht richtig gebraucht. Als Leser hat man insofern erhebliche Schwierigkeiten, das Geschriebene als kohärent anzusehen. Eine formale Gliederung in Absätze kommt kaum vor.

Der Wortschatz, soweit er nicht der Aufgabenstellung entnommen werden konnte, ist schmal; Wörter (insbesondere solche mit verknüpfender Funktion) werden häufig wiederholt. Der Satzbau ist größtenteils wenig variabel und monoton.

In der Mehrheit der Texte häufen sich grammatische und orthografische Fehler. Zuweilen werden Sätze formal, also durch Satzschlusszeichen, gar nicht abgegrenzt. Oftmals wird der Satzbau nicht oder nur unzureichend beherrscht. Die Kommaschreibung weist erhebliche Mängel auf. Einzelne Wörter und Wendungen werden häufig inkorrekt gebraucht.

Kompetenzstufe II (383 bis 473 Punkte; Mindeststandard)

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe II greifen einige der zentralen Informationen aus der Text- bzw. Bildvorlage auf, es bleiben jedoch Lücken bestehen, die ein umfassendes Verständnis des Lesers verhindern. Sind die inhaltlichen Aspekte zu rekonstruieren oder müssen Bild- in Textinformationen übersetzt werden, gelingt dies nur für wenige dieser Inhalte. Gibt die Aufgabenstellung die zentralen Inhalte jedoch explizit vor, wird die Mehrheit dieser Inhalte im Schülertext aufgegriffen. Einige der Informationen werden bisweilen detailliert wiedergegeben, es mangelt jedoch an Genauigkeit, oftmals finden sich auch fehlerhafte Elemente. Ein sinnvolles Arrangement der Inhalte ist in etwa der Hälfte der Texte zu erkennen. Ist es jedoch erforderlich, eine komplexe Ereignisabfolge berichtend zu rekonstruieren, werden die Informationen nahezu immer in einer wenig sinnvollen und nicht zweckdienlichen Abfolge thematisiert.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe produzieren mehrheitlich kurze Texte und schreiben wenig strukturiert. Der Textsorte wird allerdings weitgehend entsprochen. Die beschreibend-instruierenden Texte sind in angemessener Weise sachlich gehalten. Auch bei den Berichten überwiegt der sachliche Duktus, sie enthalten aber oftmals auch nicht-funktionale narrative und emotive Komponenten. Die Perspektive ist weitgehend angemessen, häufig jedoch nicht einheitlich. So finden sich nicht selten nichtfunktionale Perspektivwechsel (beispielsweise von „du“ zu „ihr“). Bei den Beschreibungen ist die Tempuswahl weitestgehend korrekt

(Präsens), bei den Berichten werden bisweilen aber unangemessene Tempusformen gebraucht. Textspezifische Elemente (wie etwa Überschrift, Grußformel, Autornennung) sind gelegentlich vorhanden. Verknüpfungsmittel werden teilweise verwendet, die Texte weisen jedoch oftmals Brüche auf. Eine formale Strukturierung in Absätze kommt selten vor.

Die Wortwahl ist teilweise unangemessen oder unzutreffend und es kommen häufig Wortwiederholungen ohne erkennbare stilistische Funktion vor. Der Satzbau ist überwiegend einfach und monoton.

In den Schülertexten häufen sich bisweilen grammatische und orthografische Fehler. Gelegentlich werden die Sätze formal, also durch Satzschlusszeichen, nicht abgegrenzt. Der Satzbau wird oftmals nicht durchgängig beherrscht, die Kommaschreibung gelingt zuweilen auch in einfacheren Fällen nicht. Einzelne Wörter und Wendungen werden teilweise inkorrekt gebraucht.

Kompetenzstufe III (474 bis 564 Punkte; Regelstandard)

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe III greifen in ihren Texten die Mehrzahl der zentralen Informationen aus der Text- bzw. Bildvorlage auf. Sind die inhaltlichen Aspekte zu rekonstruieren oder ist Bild- in Textinformation zu überführen, gelingt dies für viele der Inhalte. Einige Inhalte werden jedoch nur angerissen. Gibt die Aufgabenstellung die zentralen Inhalte explizit vor, werden die meisten dieser Inhalte im Schülertext aufgegriffen. Oftmals werden die Informationen detailliert wiedergegeben. Die Inhalte werden mehrheitlich sinnvoll arrangiert. Lediglich wenn eine komplexe Ereignisabfolge berichtend rekonstruiert werden muss, werden die Informationen größtenteils in einer wenig sinnvollen und nicht zweckdienlichen Abfolge thematisiert.

Der Textsorte wird weitestgehend entsprochen; manchmal – vor allem in den berichtenden Texten – werden aber nichtkonforme Bausteine (z. B. narrative oder kommentierende Elemente) verwendet. Die Perspektive ist größtenteils angemessen und einheitlich, Perspektivwechsel sind meist funktional (beispielsweise von „du“ zu „man“), nichtfunktionale Perspektivwechsel (beispielsweise von „du“ zu „ihr“) finden sich selten. Der Tempusgebrauch ist bei den beschreibenden Texten fast durchgängig, bei den Berichten weitgehend korrekt. Kommen andere für die Kohärenz der Texte wichtige Mittel (z. B. Konjunktionen oder Pronomen) vor, sind sie überwiegend richtig gebraucht. Als Leser kann man fast durchgängig Kohärenz her-

stellen. Textsortenspezifische Elemente (wie etwa Überschrift, Grußformel, Autornennung) werden gelegentlich angefügt. Die Texte werden mehrheitlich grafisch-formal gegliedert.

Die Wortwahl ist oft angemessen und hinreichend präzise, gelegentliche nichtfunktionale Wiederholungen wirken kaum störend. Der Satzbau ist häufig variabel, parataktische Passagen sind meist funktional.

Schülerinnen und Schüler dieser Stufe zeigen weitestgehend Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung von Satzgrenzen. Fehler in der Grammatik, in der Orthografie und in der Kommasetzung treten bisweilen auf, beeinträchtigen das Verständnis jedoch in der Regel nicht. Mehrheitlich werden Wörter und Wendungen korrekt gebraucht.

Kompetenzstufe IV (565 bis 655 Punkte, Regelstandard plus)

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe IV greifen den Großteil der zentralen Informationen aus der Text- bzw. Bildvorlage auf. Sind die inhaltlichen Aspekte zu rekonstruieren oder ist Bild- in Textinformation zu übersetzen, gelingt dies für die meisten Inhalte. Gibt die Aufgabenstellung die zentralen Inhalte explizit vor, werden nahezu alle Informationen im Schülertext aufgegriffen. Viele der Inhalte werden detailliert wiedergegeben, einige wenige jedoch nur angerissen. Die Informationen werden größtenteils sinnvoll arrangiert. Lediglich wenn eine komplexe Ereignisabfolge berichtend rekonstruiert werden muss, werden die Inhalte oftmals in einer wenig zweckdienlichen Abfolge thematisiert.

Der Textsorte wird nahezu immer entsprochen, sehr selten und nur in geringem Umfang werden nichtkonforme Bausteine (z. B. narrative Elemente) verwendet. Die Perspektive ist fast durchgängig angemessen und einheitlich. Perspektivwechsel sind meist funktional (beispielsweise von „du“ zu „man“), nichtfunktionale Perspektivwechsel (beispielsweise von „du“ zu „ihr“) finden sich nur noch vereinzelt. Textsortenspezifische Elemente wie Überschrift oder Autornennung werden in etwa der Hälfte der Texte angefügt. Der Tempusgebrauch ist weitestgehend konsistent und angemessen. Die meisten Texte sind kohärent, Verknüpfungsmittel werden größtenteils richtig gebraucht, die große Mehrheit der Texte ist grafisch-formal sinnvoll gegliedert.

Der Wortschatz ist umfangreich, die Wortwahl größtenteils angemessen und hinreichend präzise. Es finden sich nur wenige nichtfunktionale Wiederholungen. Die Sätze sind in der Regel variabel konstruiert.

Schülerinnen und Schülern auf dieser Stufe unterlaufen kaum Fehler in Orthografie und Grammatik, sie zeigen Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung von Satzgrenzen. Auch die Kommaschreibung, insbesondere bei Aufzählungen und zur Abtrennung von Nebensätzen, wird in der Regel gemeistert. Wörter und Wendungen werden weitgehend korrekt gebraucht.

Kompetenzstufe V (ab 656 Punkten; Optimalstandard)

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe V greifen alle zentralen Informationen aus der Text- bzw. Bildvorlage auf. Die meisten Inhalte werden angemessen detailliert wiedergegeben, die Details sind größtenteils korrekt und zweckdienlich. Die Inhalte sind weitgehend zutreffend und zielführend arrangiert. Selten treten kleinere Ungenauigkeiten in der Detaillierung oder im Arrangement auf. Lediglich wenn eine komplexe Ereignisabfolge berichtend rekonstruiert werden muss, finden sich bisweilen eingeschränkt zweckdienliche Informationsabfolgen.

Der Textsorte wird durchweg entsprochen. Die Perspektive ist durchgängig zutreffend und einheitlich; Perspektivwechsel, wenn vorhanden, sind funktional (beispielsweise von „du“ zu „man“). Der Tempusgebrauch ist fast durchgängig konsistent und angemessen. Die Texte sind kohärent, Verknüpfungsmittel werden richtig gebraucht, die Gliederung ist weitestgehend grafisch verdeutlicht. Textspezifische Elemente (wie etwa Überschrift, Grußformel, Autorenennung) kommen mehrheitlich vor.

Der Wortschatz ist umfangreich, teilweise sehr elaboriert. Die Wortwahl ist fast durchgängig angemessen und hinreichend präzise, nichtfunktionale Wiederholungen sind sehr selten. Der Satzbau ist mehrheitlich sehr abwechslungsreich.

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe V zeigen Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung von Satzgrenzen. Orthografische und grammatische Fehler treten nur vereinzelt auf. Die Kommaschreibung gelingt häufig auch in schwierigeren Fällen. Wörter und Wendungen werden weitestgehend korrekt gebraucht.

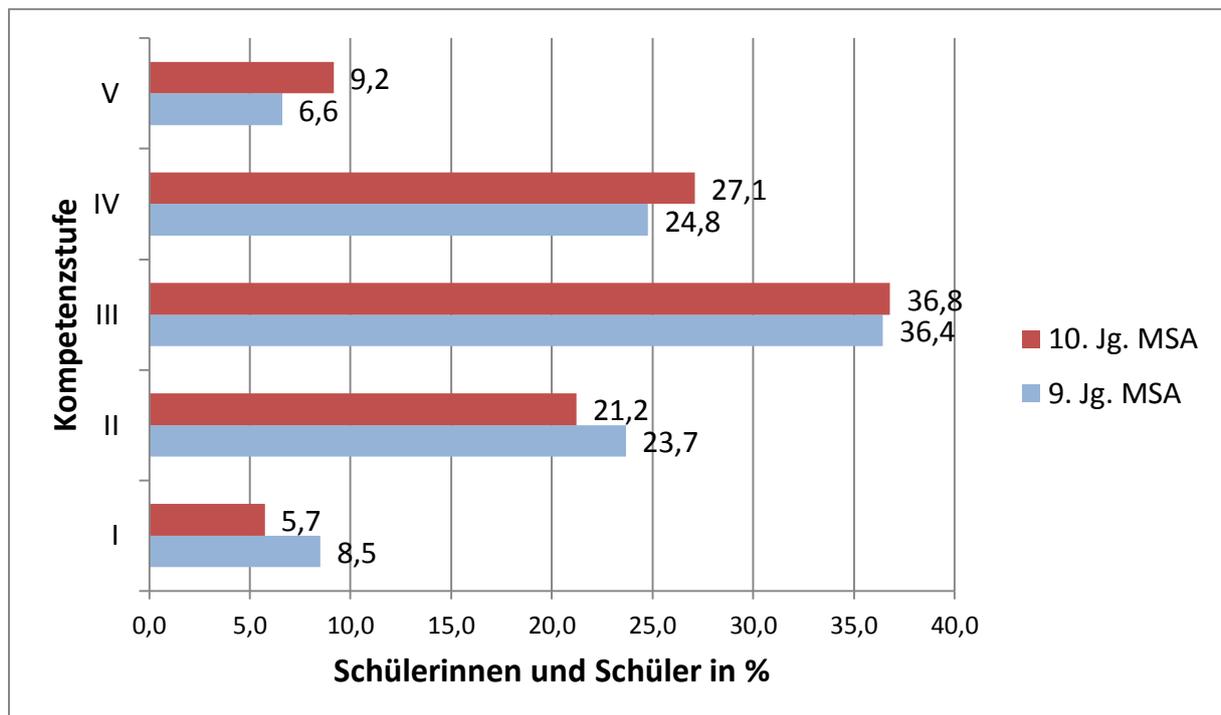
Verteilung auf die Kompetenzstufen des Modells für informierende Texte

In Abbildung 3 ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler, die den MSA anstreben, auf die fünf Kompetenzstufen des Modells zum Textmuster „Informieren“ wiedergegeben. Da die

Ländervergleichsstudien des IQB in der Sekundarstufe I mit Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe durchgeführt werden, während sich die Bildungsstandards zum MSA im Fach Deutsch auf den Abschluss der 10. Jahrgangsstufe beziehen, werden die Verteilungen für beide Jahrgangsstufen dargestellt. Datengrundlage für die Angaben ist die oben beschriebene Normierungsstudie aus dem Jahr 2011.

Insgesamt verfehlten in der 9. Jahrgangsstufe rund 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die den MSA anstreben, den oben beschriebenen Mindeststandard. Etwa ein Drittel der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit dem Ziel MSA erreichte noch nicht die in den Dokumenten der KMK formulierten Erwartungen (Regelstandard). Dieser Anteil war mit rund einem Viertel der Schülerinnen und Schüler in der 10. Jahrgangsstufe erwartungsgemäß geringer. In dieser Jahrgangsstufe erreichten schließlich fast drei Viertel der Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufen III bis V und erfüllten damit die standardbasierten Vorgaben.

Abbildung 3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Jahrgangsstufe, die den MSA anstreben, auf die Kompetenzstufen des Modells zum Textmuster „Informieren“



Anmerkungen: Durch Rundungen kann die Summe der Prozentzahlen minimal von 100 abweichen.

10. Jg. MSA: Schülerinnen und Schüler der 10. Jahrgangsstufe, die den MSA anstreben;

9. Jg. MSA: Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die den MSA anstreben.

Das Kompetenzstufenmodell für narrative Texte

Kompetenzstufe I (bis 411 Punkte; Mindeststandard verfehlt)

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe I stellen zumeist einen Bezug zu den Aufgaben her, werden den Anforderungen aber nicht oder nur ansatzweise gerecht. In manchen Fällen wird die Aufgabenstellung falsch verstanden und es wird gar nicht erzählt. Ist eine prototypische „Höhepunkt“-Geschichte gefragt, sind konstitutive Elemente wie Komplikation und Auflösung nicht oder nur rudimentär erkennbar. Auch fehlt es häufig an einer Exposition (Einführung der Handelnden und ggf. des Schauplatzes und der Zeit) und einer Coda (erzähltypische Abschlusspassage). Enthält die Aufgabenstellung diverse inhaltliche Vorgaben, Hintergrundinformationen oder Mustervorlagen, orientieren sich die Schreibenden in der Regel an keinem oder nur an einem der vorgegebenen inhaltlichen Aspekte. Oftmals wird lediglich paraphrasiert. Die Schülerinnen und Schüler schreiben detailarm und gehen nur vereinzelt auf Gedanken, Gefühle und Handlungsmotive ein. Erzählrelevante beschreibende Anteile werden nicht oder nur rudimentär ausgearbeitet und sind häufig nicht zielführend umgesetzt.

Wenn ein narrativer Duktus erkennbar ist, gelingt es den Schülerinnen und Schülern gelegentlich, eine Erste- bzw. Dritte-Person-Perspektive konsistent durchzuhalten. Die Linearisierung von Ereignissen zu kohärenten Ereignisfolgen wird dagegen weitestgehend nicht gemeistert, es resultieren semantische Lücken. Darüber hinaus werden Teilaufgaben, die eine inhaltliche und sprachliche Unterscheidung von Exposition, Komplikation und Auflösung erfordern, größtenteils nicht bewältigt. Daher gelingt die Orientierung des Lesers im Hinblick auf Aktanten, Ort und Zeit überwiegend nicht. Eine Komplikation wird zumeist nicht markiert. Die in der Regel kurzen Texte wirken oftmals nicht abgeschlossen. Eine äußere und inhaltlich plausible Gliederung in Absätze kommt kaum bis gar nicht vor.

Mittel der szenischen Vergegenwärtigung, wie etwa direkte Rede, und andere sprachliche narrative Elemente, wie z. B. Metaphern oder Vergleiche, finden sich nicht. Auch evaluativ-emotionale Qualifizierungen der Ereignisse durch den Erzähler oder durch Aktanten mit dem Ziel, die Leser nicht nur zu informieren, sondern auch spannend zu unterhalten, enthalten die Texte nicht. Die Tempuswahl ist teilweise unzutreffend oder es treten nichtfunktionale Tempuswechsel auf. Der Wortschatz, soweit er nicht der Aufgabe entnommen werden konnte, ist schmal und teilweise unangemessen. Der Satzbau ist in der Regel wenig variabel und parataktisch.

In der Mehrheit der Texte häufen sich grammatische und orthografische Fehler. Zuweilen werden Sätze formal, also durch Satzschlusszeichen, gar nicht abgegrenzt. Oftmals wird der Satzbau nicht oder nur unzureichend beherrscht. Die Kommaschreibung weist erhebliche Mängel auf. Einzelne Wörter und Wendungen werden häufig inkorrekt gebraucht.

Kompetenzstufe II (412 bis 492 Punkte; Mindeststandard)

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe II können die Aufgaben so bearbeiten, dass eine narrative Textstruktur ansatzweise erkennbar ist. Die Erzählung bleibt dabei in Teilen jedoch undeutlich, wenig entfaltet, mitunter aufreihend und wiederholend. Häufig fehlen zentrale Elemente oder sie sind unplausibel dargestellt. Ist eine prototypische „Höhepunkt“-Geschichte gefragt, sind konstitutive Elemente wie Komplikation und Auflösung oftmals nicht oder nur rudimentär erkennbar. Mitunter wird auf dieser Stufe aber eine Exposition (Einführung der Handelnden und ggf. des Schauplatzes und der Zeit), zuweilen auch eine Coda (erzähltypische Abschlusspassage) produziert. Enthält die Aufgabe umfangreiche inhaltliche Vorgaben, Hintergrundinformationen oder Mustervorlagen, orientieren sich die Schreibenden typischerweise an einem oder maximal zwei der dadurch vorgegebenen inhaltlichen Aspekte und greifen diese im eigenen Text auf. Die Schülerinnen und Schüler schreiben weitgehend detailarm. Nur selten wird auf Gedanken, Gefühle und Handlungsmotive Bezug genommen. Erzählrelevante beschreibende Anteile werden in der Regel nur rudimentär oder wenig zielführend ausgearbeitet.

Bisweilen wird eine Erste- oder Dritte-Person-Perspektive durchgehalten. Die Linearisierung von Ereignissen zu kohärenten Ereignisfolgen gelingt auf dieser Stufe jedoch nur selten. Handlungen bzw. Ereignisse stehen oft unverbunden nebeneinander. Die inhaltliche und sprachliche Unterscheidung von Exposition, Komplikation und Auflösung wird weitgehend nicht gemeistert. Zuweilen werden die zumeist kürzeren Texte aber formal und auch inhaltlich plausibel gegliedert.

Gelegentlich finden sich Mittel der szenischen Vergegenwärtigung, wie etwa direkte Rede, sowie andere sprachliche narrative Elemente, wie z. B. Attributionen oder Vergleiche. Es kommen mitunter auch evaluativ-emotionale Qualifizierungen der Ereignisse durch den Erzähler oder durch Aktanten vor. Bisweilen ist das Erzähltempus angemessen, häufig kommt es aber auch zu nicht-funktionalen Tempuswechseln. Der Wortschatz, soweit er nicht der

Aufgabe entnommen werden konnte, ist in der Regel schmal und teilweise unangemessen, der Satzbau wenig variabel und parataktisch.

In den Schülertexten häufen sich bisweilen grammatische und orthografische Fehler. Gelegentlich werden die Sätze formal, also durch Satzschlusszeichen, nicht abgegrenzt. Der Satzbau wird oftmals nicht durchgängig beherrscht, die Kommaschreibung gelingt zuweilen auch in einfacheren Fällen nicht. Einzelne Wörter und Wendungen werden teilweise inkorrekt gebraucht.

Kompetenzstufe III (493 bis 573 Punkte; Regelstandard)

Auf Kompetenzstufe III bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabenstellung insofern zufriedenstellend, als sie in der Regel deutlich erkennbar narrative Texte produzieren. Ist eine prototypische „Höhepunkt“-Geschichte gefragt, sind häufig konstitutive Elemente wie Komplikation und Auflösung erkennbar. Auf dieser Stufe werden oft auch eine Exposition (Einführung der Handelnden und ggf. des Schauplatzes und der Zeit) und eine Coda (erzähltypische Abschlusspassage) produziert. Enthält die Aufgabe umfangreiche inhaltliche Vorgaben, Hintergrundinformationen oder Mustervorlagen, orientieren sich die Schreibenden typischerweise an wenigen der dadurch vorgegebenen inhaltlichen Aspekte und greifen diese im eigenen Text auf. Die Schülerinnen und Schüler füllen einige wenige inhaltliche Aspekte mit Details. Zuweilen wird im Text auf Gedanken, Gefühle und Handlungsmotive eingegangen. Einige erzählrelevante beschreibende Anteile werden in der Regel hinreichend ausgearbeitet und zielführend umgesetzt.

Die Schülerinnen und Schüler produzieren in der Regel Texte mittlerer Länge und halten dabei weitgehend eine Erste- oder Dritte-Person-Perspektive durch. Gelegentlich gelingt die Linearisierung von Ereignissen zu kohärenten Ereignisfolgen, häufig werden Handlungs- bzw. Ereignisfolgen aber noch nicht kohärent dargestellt. Die Texte sind oftmals grafisch-formal und auch inhaltlich plausibel gegliedert. Die inhaltliche und sprachliche Unterscheidung von Exposition, Komplikation und Auflösung gelingt jedoch nur manchmal.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe versuchen weitestgehend, den Leser möglichst spannend zu unterhalten, z. B. indem sie an manchen Stellen Mittel der szenischen Vergegenwärtigung einsetzen oder evaluativ-emotionale Qualifizierungen der Ereignisse vornehmen. Das Tempus ist dabei in der Regel funktional angemessen, nicht-funktionale Tempuswechsel kommen selten vor. Der Wortschatz, soweit er nicht der Aufgabe entnommen werden

konnte, ist zumeist schmal, aber häufig angemessen. Der Satzbau ist auf dieser Stufe oftmals noch wenig variabel.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe zeigen weitestgehend Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung von Satzgrenzen. Fehler in der Grammatik, in der Orthografie und in der Kommaschreibung treten bisweilen auf, beeinträchtigen das Verständnis jedoch in der Regel nicht. Mehrheitlich werden Wörter und Wendungen korrekt gebraucht.

Kompetenzstufe IV (574 bis 654 Punkte, Regelstandard plus)

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe IV können ihre Texte in der Regel so gestalten, dass ein narrativer Zusammenhang gegeben ist. Ist eine prototypische „Höhepunkt“-Geschichte gefragt, sind die meisten konstitutiven Elemente, d. h. Exposition (Einführung der Handelnden und ggf. des Schauplatzes und der Zeit), Komplikation, Auflösung und Coda (erzähltypische Abschlusspassage) realisiert; zuweilen fehlt jedoch die Darstellung der Auflösung einer Komplikation. Enthält die Aufgabe umfangreiche inhaltliche Vorgaben, Hintergrundinformationen oder Mustervorlagen, orientieren sich die Schreibenden typischerweise an einigen bis mehreren der dadurch vorgegebenen inhaltlichen Aspekte und greifen diese im eigenen Text auf. Häufig werden einzelne Etappen, Situationen oder Elemente detailliert ausgeführt. Es finden sich mehrheitlich Referenzen auf Gedanken, Gefühle und Handlungsmotive. Erzählrelevante beschreibende Anteile werden weitgehend ausgearbeitet und zielführend umgesetzt.

In den eher längeren Texten wird die Erste- oder Dritte-Person-Perspektive größtenteils aufrechterhalten. In der Mehrheit der Fälle gelingt den Schülerinnen und Schülern die Linearisierung von Ereignissen zu kohärenten Ereignisfolgen, semantische Lücken kommen kaum vor. Konstitutive Elemente wie Exposition, Komplikation und Auflösung (falls gegeben) werden in der Regel nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich angemessen markiert. Eine grafisch-formale sowie inhaltlich plausible Gliederung ist meist gegeben.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe versuchen durchweg, den Leser möglichst spannend zu unterhalten, z. B. indem sie Mittel der szenischen Vergegenwärtigung verwenden oder evaluativ-emotionale Qualifizierungen der Ereignisse vornehmen. Auch sprachliche Mittel wie Metaphern werden bisweilen eingesetzt. Das Tempus ist in der Regel angemessen. Der Wortschatz, der über das in der Aufgabe vorgegebene Vokabular hinausgeht, ist zuweilen breit und größtenteils angemessen. Der Satzbau ist auf dieser Stufe oft variabel und komplex.

Schülerinnen und Schülern auf dieser Stufe unterlaufen kaum Fehler in Orthografie und Grammatik, sie zeigen Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung von Satzgrenzen. Auch die Kommaschreibung, insbesondere bei Aufzählungen und zur Abtrennung von Nebensätzen, wird in der Regel gemeistert. Wörter und Wendungen werden weitgehend korrekt gebraucht.

Kompetenzstufe V (ab 655 Punkten; Optimalstandard)

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe V meistern den Großteil der Anforderungen, die mit dem Schreiben narrativer Texte verbunden sind. Ist eine prototypische „Höhepunkt“-Geschichte gefragt, sind in der Regel alle konstitutiven Elemente, d. h. Exposition (Einführung der Handelnden und ggf. des Schauplatzes und der Zeit), Komplikation, Auflösung und Coda (erzähltypische Abschlusspassage) realisiert; nicht-funktionale Wiederholungen oder Redundanzen kommen nicht vor. Enthält die Aufgabe umfangreiche inhaltliche Vorgaben, Hintergrundinformationen oder Mustervorlagen, orientieren sich die Schreibenden typischerweise an mehreren bis vielen der dadurch vorgegebenen inhaltlichen Aspekte und greifen diese im eigenen Text auf. Einzelne Etappen, Situationen oder Elemente werden weitgehend detailliert ausgeführt; Gedanken, Gefühle und Handlungsmotive werden fast durchweg thematisiert. Es gelingt den Schülerinnen und Schülern auf dieser Stufe, die meisten erzählrelevanten beschreibenden Anteile hinreichend auszuarbeiten und zielführend umzusetzen.

In den typischerweise längeren Texten wird die Erste- oder Dritte-Person-Perspektive nahezu immer durchgehalten. Meistens gelingt die Linearisierung von Ereignissen zu kohärenten Ereignisfolgen, semantische Lücken finden sich kaum. Die komplexe Aufgabe, Exposition, Komplikation und Auflösung nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich angemessen zu gestalten, wird überwiegend gemeistert. Eine grafisch-formale sowie inhaltlich plausible Gliederung liegt weitestgehend vor.

Den Schülerinnen und Schülern geht es erkennbar darum, den Leser möglichst spannend zu unterhalten. So wird das Geschehen szenisch vergegenwärtigt und es finden sich evaluativ-emotionale Qualifizierungen der Ereignisse. Sprachliche Mittel, wie etwa Metaphern, werden häufig eingesetzt. Das Tempus ist durchgängig angemessen. Der Wortschatz, soweit er nicht der Aufgabe entnommen werden konnte, ist häufig breit, der Satzbau mehrheitlich variabel.

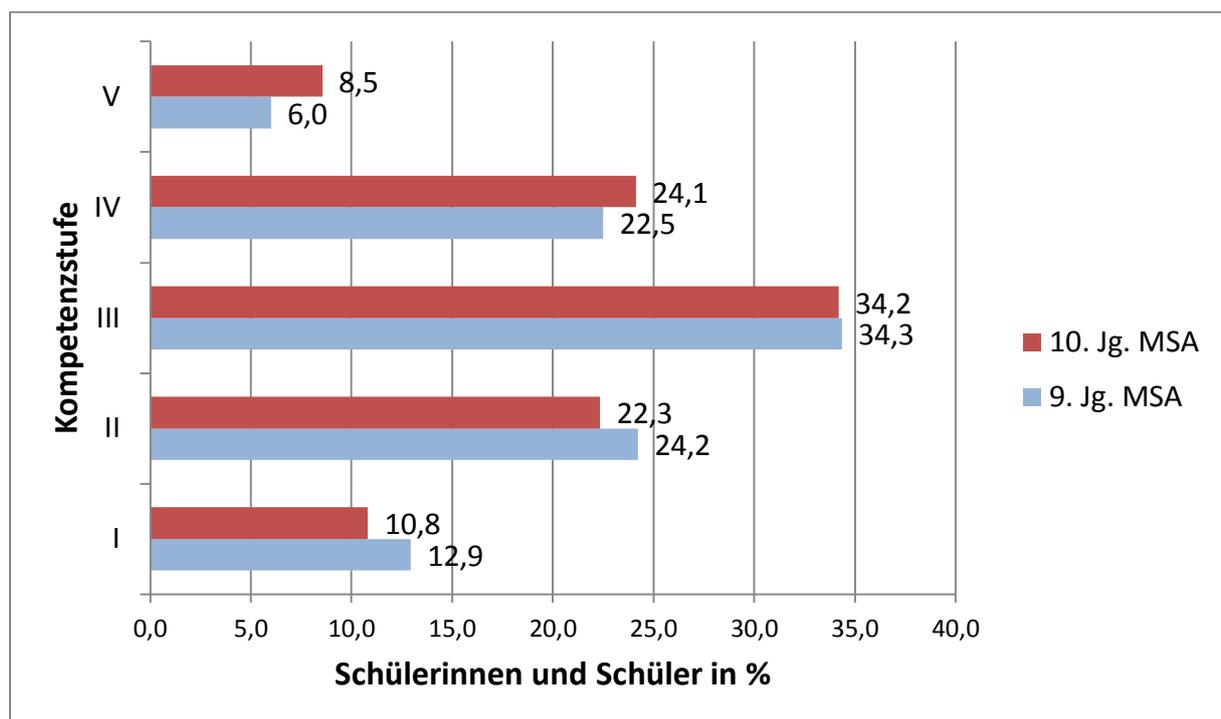
Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe zeigen Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung von Satzgrenzen. Orthografische und grammatische Fehler treten nur vereinzelt auf. Die

Kommaschreibung gelingt häufig auch in schwierigeren Fällen. Wörter und Wendungen werden weitestgehend korrekt gebraucht.

Verteilung auf die Kompetenzstufen des Modells für narrative Texte

In Abbildung 4 ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler, die den MSA anstreben, auf die fünf Kompetenzstufen des Modells zum Textmuster „Erzählen“ wiedergegeben. Da die Ländervergleichsstudien des IQB in der Sekundarstufe I mit Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe durchgeführt werden, während sich die Bildungsstandards zum MSA im Fach Deutsch auf den Abschluss der 10. Jahrgangsstufe beziehen, werden die Verteilungen für beide Jahrgangsstufen dargestellt. Datengrundlage für die Angaben ist die oben beschriebene Normierungsstudie aus dem Jahr 2011.

Abbildung 4: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Jahrgangsstufe, die den MSA anstreben, auf die Kompetenzstufen des Modells zum Textmuster „Erzählen“



Anmerkungen: Durch Rundungen kann die Summe der Prozentzahlen minimal von 100 abweichen.

10. Jg. MSA: Schülerinnen und Schüler der 10. Jahrgangsstufe, die den MSA anstreben;

9. Jg. MSA: Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die den MSA anstreben.

Insgesamt verfehlten in der 9. Jahrgangsstufe rund 13 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die den MSA anstreben, den oben beschriebenen Mindeststandard. Etwa 37 Prozent der

Neunklässlerinnen und Neunklässler mit dem Ziel MSA erreichten noch nicht die in den Dokumenten der KMK formulierten Erwartungen (Regelstandard). Dieser Anteil war mit rund einem Drittel der Schülerinnen und Schüler in der 10. Jahrgangsstufe erwartungsgemäß geringer. In dieser Jahrgangsstufe erreichten schließlich zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufen III bis V und erfüllten damit die standardbasierten Vorgaben.