



**Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im
Kompetenzbereich Rechtschreiben
(Vorbehaltlich redaktioneller Änderungen)**

Stand 03. November 2009

Überblick

Mit den Beschlüssen von 2003 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) verbindliche länderübergreifende Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (MSA) 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 berücksichtigt Kompetenzbereiche, die auch Gegenstand der Grundschul- und Hauptschulstandards im Fach Deutsch sind.

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 wurde der erste Ländervergleich in der ersten Hälfte des Jahres 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*. 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 kompetenzorientierten Aufgaben dazu dienen zu überprüfen, inwieweit Schüler über diese Kompetenzen verfügen.

Bildungsstandards haben drei Ziele:

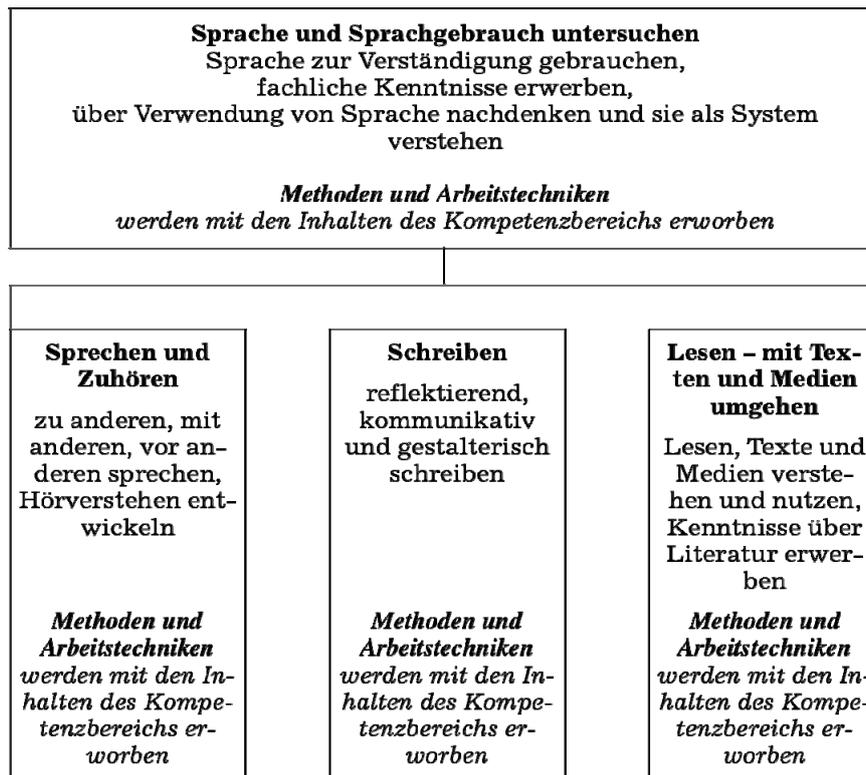
- Sie dienen der Orientierung aller Beteiligten (vor allem der Lehrkräfte, aber auch der Eltern und der Schüler selbst) über verbindliche Zielerwartungen.
- Sie bilden die Basis für Assessments (Leistungsüberprüfungen), nicht zuletzt, um rechtzeitig konkrete Maßnahmen einleiten zu können, wenn Defizite 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.

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 und zu testen. Ebenso ergab sich Evidenz, Hören als eigenen Teilbereich zu behandeln.

Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards für Deutsch in der Sekundarstufe I



Kompetenzbeschreibungen im Bereich Schreiben

Die Bildungsstandards für den MSA subsumieren „Richtig schreiben“ unter die Schreibkompetenzen. Der eigentliche Schreibprozess ist dabei von drei Teilkompetenzen abhängig, (1) der Textplanung, (2) der Texterstellung und (3) der Textüberarbeitung. Jenseits dieser Teilkompetenzen finden sich zum Bereich der Orthografie in den KMK-Standards die folgenden Formulierungen (vgl. KMK, 2004, S.11):

„richtig schreiben

- Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen und häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben,
- individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden.“

Hinzu kommen unter dem Label „Texte überarbeiten“ die Formulierung „Strategien zur Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit und Rechtschreibung anwenden“ und unter der

Überschrift „Methoden und Arbeitstechniken“ „Einhaltung orthografischer und grammatischer Normen kontrollieren“ [...].“ (Ebd., 13)

Testformate zur Erfassung der orthographischen Kompetenzen

Bei der Erfassung der Rechtschreibkompetenzen wurden im IQB unterschiedliche Instrumente verwendet. Ein Teil des Tests bestand aus einem Lückentextdiktat. In einen Text, der sich thematisch auf Aspekte der Berufswahl eines Jugendlichen bezieht, waren ca. 80 Wörter einzusetzen. Ein Teil der standardisiert gesprochenen Instruktion lautete: „Du hörst den Text langsam und vollständig. Lies den Text still mit und ergänze die freigelassenen Stellen durch das fehlende Wort oder die fehlenden Wörter.“ Es wurde auch darauf hingewiesen, dass eindeutig zu erkennen sein müsse, ob getrennt geschrieben sei oder ob Zusammenschreibung vorliege.

Insofern es sich bei den einzusetzenden Wörtern in der Regel nicht um „einfache“ Wörter handelt, sondern um solche, anhand derer bestimmte Fehlerkategorien beispielhaft erfasst werden sollen, stellt der Test erhebliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler. Viele Wörter, die in Alltagstexten sehr häufig vorkommen (wie Artikel), müssen gar nicht geschrieben werden. Als Folge wurden auf Seiten der Jugendlichen mehr Fehler produziert als unter normalen Umständen (wie z.B. bei einem Diktat in der Schule), weil nicht mehr weitgehend automatisiertes Handlungswissen (prozedurales Wissen) aktiviert, sondern die Schreibung zum Gegenstand des Nachdenkens wird.

Ein weiterer Teil der Testung bestand darin, dass in einen unkommatierten Text Kommata einzufügen waren. Die Instruktion lautete: *Im folgenden Text fehlen die Kommata. Setze sie ein!* Bei der Kommaschreibung kann man im Wesentlichen drei Bereiche unterscheiden: das Komma bei Aufzählungen, bei Teilsätzen und bei Zusätzen und Nachträgen. Es ist bekannt, dass die Schülerinnen und Schüler bei Aufzählungen im Standardfall kaum noch Probleme haben. Insofern war der Test auf den zweiten und den dritten Bereich bezogen. Bei einer Aufgabe wie der genannten kommt es auch dazu, dass Kommata falsch eingefügt werden. Fehler dieses Typs wurden bislang noch nicht systematisch erfasst.

Ein dritter Teil bestand aus einer weiteren Korrekturaufgabe. Es ging um den Entwurf eines Textes zum Thema „Fußball“. Die Instruktion war: *Thomas soll einen Beitrag für die Schülerzeitung verfassen. In der Rechtschreibung ist er ziemlich unsicher und er hat nichts dage-*

gen, dass man den folgenden Entwurf korrigiert. Unterstreiche jedes falsch geschriebene Wort und schreibe es richtig darunter. Manchmal fehlt auch ein Komma. Füge es an der richtigen Stelle ein.

Bei der Korrektur von Falschschreibungen geht es eher um **Rechtschreibwissen** als um **Rechtschreibkönnen**. In dem Maß, in dem im Unterricht auch der Sekundarstufe I verstärkt auf eine Orientierung am Prozess (des Schreibens) gesetzt wird, bei dem das Überarbeiten eigener und fremder Texte eine große Rolle spielt, gewinnt die Testform „Korrektur von Falschschreibungen“ an Validität.

Es ist fachdidaktischer Konsens, dass nicht nur wortbezogen Fehler gezählt werden sollten, also ausschließlich quantitativ verfahren wird. Hinzukommen sollte eine qualitative Fehleranalyse, sodass z.B. zwischen Falschschreibungen wie *gröndlich* und *grüntlich* (für *gründlich*) unterschieden werden kann. Bei *gröndlich* handelt es sich um eine falsche Graphemauswahl. Dieser Fehler ist, was die orthografische Entwicklung angeht, gravierender als der Fehler bei *grüntlich*. Hier wurde die Verwandtschaft von *gründlich* mit *Gründe* nicht beachtet.

Es gibt eine Reihe von Fehlertypologien (z.B. im Kontext der Hamburger Schreibprobe HSP, des Diagnostischen Rechtschreibtests DRT, von IGLU). Im Rahmen der Testung, über die hier berichtet wird, wurde eine modifizierte Fassung der Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA, Herné/Naumann 2002) eingesetzt. Es wurden folgende Fehlerkategorien unterschieden:

- *Spezielle Grapheme* wie die Häufung der Konsonantenbuchstaben bei *empfehlen*;
- *Vokallänge in der Mehrheit der Fälle* wie bei *lieb* oder *genügend*. Beim langen „i“ ist der Standardfall im Deutschen die Schreibung als „ie“, sonst ist die Normalschreibung die mit dem einfachen Vokalbuchstaben;
- *Vokallänge in der Minderheit der Fälle* wie bei *empfehlen*. Das Dehnungs-h steht in weniger als zwanzig Prozent der Fälle; noch seltener ist die Doppelschreibung des Vokalbuchstabens;
- *Vokalkürze* wie bei *geschafft*;
- *Häufige Morpheme* wie bei *Schwierigkeit*. Hier geht es um die Wortbausteine *-ig* und *-keit*;
- *Morphemgrenzen*. Bei einem Wort wie *beeindrückt* muss man zwei „e“ schreiben, das erste am Ende des ersten Bausteins, das zweite am Anfang des zweiten;

- *Vokalische Ableitung* wie bei *Tätigkeit*. Es ist nicht „e“, sondern „ä“ zu schreiben, weil es eine Verwandtschaft mit *Tat* gibt;
- *Konsonantische Ableitung* wie bei *liebsten*. Man schreibt „b“ und nicht „p“, insofern es auch *lieber* heißt.
- *Groß- und Kleinschreibung*, wobei groß- statt kleingeschrieben (*Ich komme Montags immer am Nachmittag*) und klein- statt großgeschrieben werden kann (*Ich komme montags immer am nachmittag*);
- *Getrennt- und Zusammenschreibung* mit Getrennt- statt Zusammenschreibung wie bei *irgend etwas* und Zusammen- statt Getrenntschreibung wie bei *laufenlernen*;
- *Fremdwortschreibung*, wobei es sich um geläufige Fremdwörter wie *Ingenieur* handelt;
- *s-Schreibung* wie im Fall der Konjunktion *dass*;
- *Weitere Fehler*, u.a. Fehler bei der Graphemauswahl, Auslassungen von Graphemen, falsche Reihenfolge usw.

Den einzelnen Kategorien sind im Lückendiktat unterschiedlich viele Lupenstellen zugeordnet. So ist klar, dass bei der Vokallänge Stellen für Minderheitsschreibungen (hier 7) seltener sein sollten als solche für Mehrheitsschreibungen (hier 18).

Es wurde darauf geachtet, dass die Testwörter, wie in den Standards verlangt, im Alltag häufig vorkommen. Das gilt insbesondere für die Fremdwörter, auf die in den Standards besonders hingewiesen wird. (Im Test gibt es 15 Fremdwörter, deren Schreibung nur auf Wortebene betrachtet wird. Sie sind, verglichen mit Alltagstexten, insofern deutlich überrepräsentiert.) Zahlreich sind auch die Wörter, bei denen man die Schreibung der Lupenstellen anhand der in den Standards genannten „Grundregeln“ erschließen kann und bei denen u.a. das Ableiten, die Suche nach Wortverwandtschaften und die Anwendung grammatischen Wissens eine Rolle spielen. Für die Vokalkürze stehen 23 Lupenstellen, für häufige Morpheme 18, für die vokalische Ableitung 7, für die konsonantische 12, für die Groß-/Kleinschreibung 26, die Getrennt-/Zusammenschreibung 17 und die s- Schreibung 5.

Zur Veranschaulichung des Vorgehens zwei Beispiele:

- Die Schreibung des Testworts *nämlich* wird als Ganzwort und zusätzlich im Hinblick auf die drei Lupenstellen *äm* (Vokallänge in der Mehrheit der Fälle), *ä* (vokalische Ableitung von *Name*) und *lich* (häufiges Morphem) erfasst. (Damit ist übrigens **nicht**

behauptet, unter einer Überschrift wie „vokalische Ableitung“ gehe es um die Beschreibung eines kognitiven Prozesses, der hier immer zu vollziehen sei.)

- Beim Testwort *sorgenerfüllt* ist die Schreibung des Ganzwortes zu beachten und darüber hinaus sind die Kategorien Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung und Vokalkürze (*üll*) zu beachten.

Ein Kompetenzstufenmodell für die Bildungsstandards im Bereich Orthografie im Fach Deutsch

Das nachfolgende Modell basiert auf einer Leistungsskala, deren Mittelwert auf $M = 500$ mit einer Streuung von $SD = 100$ in der 9. Jahrgangsstufe festgelegt wurde.

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 Leistungen, die unter sehr guten bzw. ausgezeichneten individuellen Lernvoraussetzungen und unter Nutzung sehr guter Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden und bei weitem die Erwartungen der Bildungsstandards übertreffen.

Unabhängig davon, ob es sich um Mindest-, Regel- oder Maximalstandards handelt, 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,
- 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 werden kann,
- 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.

Diese Überlegungen vorausgeschickt, werden im Folgenden fünf Niveaus der Rechtschreibkompetenz in ihren typischen Charakteristika beschrieben.

Niveau I (bis 340 Punkte):

Auf diesem Niveau werden einige sehr häufige Fremdwörter wie *Garage* und *Job* richtig geschrieben, ebenso Wörter mit häufigen Vorsilben (Präfixen) wie *vor-* und *ver-*. Korrekt geschrieben werden ebenfalls Wörter mit häufigen Wortbausteinen (Morphemen) wie *-ig*, *-lich*, *-heit* und *-keit* und Wörter, bei denen es, folgt man dem hier zugrunde gelegten Modell, u.a. um konsonantische und vokalische Ableitungen geht bzw. darum, sie als Mitglieder von Wortfamilien zu begreifen (z.B. *verlängerte*, *gründlich*). Es kommt auch schon vor, dass eine Nominalisierung richtig geschrieben wird, wobei die Großschreibung sowohl anhand eines Artikels als auch anhand eines vorangestellten Adjektivs erkannt werden kann. Auch die Schreibung der Konjunktion *dass* gelingt unter erleichternden Bedingungen, etwa dann, wenn der Nebensatz an zweiter Stelle steht und der Kontext ausschließt, dass die Konjunktion mit dem Artikel oder einem Pronomen verwechselt wird („... , *dass Kurt seinem Onkel nacheifern will.*“).

Es gelingt kaum eine richtige Einfügung eines Kommas, allenfalls einmal ein Komma vor einem eingebetteten, mit *weil* eingeleiteten Nebensatz, wobei *weil* als (eindeutiges) Signalwort fungieren dürfte.

Von knapp 30 Falschschreibungen wurden von Schülerinnen und Schülern auf diesem Niveau nur zwei erkannt. In beiden Fällen geht es um Vokalkürze (z.B. *beganen*).

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

Niveau II (340-439 Punkte):

Richtig, d.h. großgeschrieben werden schon einige Substantivierungen wie *Arbeiten*, denen im Text Präpositionen und/oder Artikel vorangehen, und ein Wort wie *Bekannte*, ein substantiviertes Adjektiv, das im Text allein ein Satzglied bildet. Schülerinnen und Schüler meistern auf diesem Niveau die Schreibung etwa der Hälfte der im Text vorkommenden, im Alltag häufig gebrauchten Fremdwörter (wie *Experten*, *Stress* und *intensiv*). Richtig geschrieben wird ebenfalls die Konjunktion *dass*, mit der ein nach dem übergeordneten Satz platzierter Objektsatz eingeleitet ist. Auf diesem Niveau werden nur wenige Fälle von Zusammenschreibung bewältigt, z.B. *zusammenhalten* und *irgendetwas*. Gemeistert wird auch etwa die Hälfte der Fälle, in denen ein Dehnungs-h zu schreiben ist. Was die Mehrheitsschreibung der Vokallänge angeht, so bereitet sie normalerweise keine Probleme, sieht man von einem Wort wie

ziemlich ab, das nicht schon auf Niveau I, sondern erst hier richtig geschrieben wird. (Der Vokal wird umgangssprachlich eher kurz ausgesprochen.)

Auch auf diesem Niveau werden nur wenige Kommata richtig platziert, über einen Fall wie auf Niveau I hinaus z.B. dann, wenn in einem Satzgefüge auf das finite Verb am Ende des Nebensatzes unmittelbar das Verb des Hauptsatzes folgt. Auch in wenigen anderen Fällen, z.B. bei einigen mit *dass* eingeleiteten Objektsätzen, wird ein Komma richtig eingefügt.

Auf diesem Niveau werden wieder nur wenige Korrekturaufgaben gemeistert, insgesamt etwa ein Viertel. Sie haben mehrheitlich – wie schon auf Niveau I – mit der Schreibung der Vokalkürze zu tun. So werden die Fehler bei *letzten* und *mußten* erkannt. Auch der Fehler bei *Entspiel* wird erkannt, u.a. also die konsonantische Ableitung. Insgesamt interpretieren wir dieses Niveau im Sinne der Erreichung von Mindeststandards.

Niveau III (440-539):

Auf diesem Niveau gelingt auch die Schreibung von Wörtern, deren Zerlegung in Bausteine bzw. Morpheme schwieriger ist (z.B. *beeindruckt* und *Schiedsrichter*). Etwa drei Viertel der im Test verwendeten Fremdwörter werden richtig geschrieben, wobei es in der Regel um Schreibungen ohne oder nur mit wenigen spezifischen Schwierigkeiten geht (z.B. bei *Strapazen*, *applaudieren*). Das auf dieser Stufe schwierigste Fremdwort ist *Minimum*, dem im Text eine Präposition und ein Artikel als Indikatoren für Großschreibung vorangehen. Bei diesem Wort handelt es sich insofern um eine Ausnahmeschreibung, als hier u.a. die Kürze des ersten *i* nicht markiert ist. Großgeschrieben werden mit hoher Wahrscheinlichkeit einige Komposita, z.B. das komplexe Wort *Nachhauseweg*. Dass das Kompositum *Verwandtenbesuch* erst auf diesem Niveau richtig geschrieben wird, hat primär nicht mit der Großschreibung, sondern mit der Graphemfolge *dt* zu tun. Die Schülerinnen und Schüler schreiben hier Wörter wie *zusammenkommen* und *auseinandersetzen* zusammen.

Auf diesem Niveau sind Vokalkürze und auch vokalische Ableitungen normalerweise keine Probleme mehr. Ausnahmen sind die Wörter *kaufmännischen* und *bewährt*, die erst auf diesem Level richtig geschrieben werden.

Es werden mit größerer Wahrscheinlichkeit Kommata vor Relativsätzen eingefügt, die mit *der*, *die* oder *was* beginnen. Wie auf Niveau II werden auch einige Kommata vor mit *dass* eingeleiteten Objektsätzen platziert. In einigen Fällen gelingt die Kommatierung auch, wenn eine nicht eingebettete Infinitivgruppe vorliegt, die von einem Verweiswort wie *es*, *darauf* oder *damit* abhängt oder mit *ohne zu* beginnt.

Korrekturen gelingen in Fällen, bei denen es um die Vokallänge geht (*liess, nähmlich*), und bei Wörtern, bei denen besonders die Morphemgrenze zu beachten ist (*ereicht, enttäuschend*). Insgesamt kann die Stufe III im Sinne der Erreichung von Regelstandards interpretiert werden.

Niveau IV (540-639 Punkte):

Auf diesem Niveau werden mit hoher Wahrscheinlichkeit alle im Test verwendeten Fremdwörter richtig geschrieben. (Das schwierigste Fremdwort ist das häufig vorkommende, nicht „lauttreue“ Wort *Ingenieur*.) Gemeistert werden einige schwierige Fälle von Getrennt- bzw. Zusammenschreibung, die zum Teil wortspezifisch zu lernen sind (wie *gar nicht*), zum Teil so verstanden werden können, dass ihnen komplexere sprachliche Operationen zugrunde liegen wie z.B. bei *sorgenerfüllt*, das man als Paraphrase der Wendung *von Sorgen erfüllt* verstehen kann. Auch *schwerfallen* wird richtig zusammengeschrieben; diese Schreibung ist schwierig, insofern es ja auch eine Version mit Getrenntschreibung, aber anderer Bedeutung gibt. Auch auf dieser Stufe gelingt die Großschreibung bei nominalisiertem Adjektiv, dem ein Pronomen vorausgeht (*etwas*), und die Konjunktion *dass* wird auch dann richtig geschrieben, wenn der Nebensatz (ein Objektsatz) am Anfang des Gefüges steht.

Auch auf dieser Stufe werden korrekt Kommata vor Infinitivgruppen eingefügt, die von einem Verweiswort abhängen. Außerdem werden, wie schon auf niedrigerem Niveau, Kommata vor mit *wie, als* und *nachdem* eingeleiteten Nebensätzen platziert. Hinzu kommen wenige Fälle eines schließenden Kommas (d.h. des zweiten Teils eines paarigen Kommas) nach Apposition und eingebettetem Infinitivsatz. Erst auf diesem Level wird auch ein Komma vor einem Relativsatz eingefügt, der nicht mit einfachem Pronomen, sondern mit Präposition und Pronomen (*gegen die*) beginnt.

Auf diesem Level können mit hoher Wahrscheinlichkeit fast alle Fehler korrigiert werden. Das gilt insbesondere für schwierige Beispiele der Groß- und Kleinschreibung (Nominalisierungen von Adjektiven und Verben), auch in Kombination mit der Zusammenschreibung. (Eine Falschschreibung ist *beim Elfmeter Schießen*.) Erst hier gelingt auch die Verbesserung von *Schietsrichter*. 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 V (640 und mehr Punkte):

Schülerinnen und Schüler auf diesem Niveau meistern mit hoher Wahrscheinlichkeit auch Wörter, deren Schreibung auf anspruchsvollen Regeln in den Bereichen Groß- und Kleinschreibung und Getrennt- und Zusammenschreibung basiert. Dabei muss im Bereich der Groß- und Kleinschreibung z.B. erkannt werden, dass es sich im gegebenen Kontext bei *montags* um ein Adverb und nicht um eine Substantivform handelt. Es werden auch substantivier- te Adjektive und Formen von Verben (Partizip I und Infinitiv) nach Präpositionen oder Pro- nomen großgeschrieben, selbst dann, wenn die Präposition selten ist (*wider Erwarten*). Was die Getrennt- und Zusammenschreibung angeht, so gelingt auch die Schreibung der Verbin- dung aus Wochentag und Tageszeitangabe und vor allem auch die Verbindung eines adjekti- vischen und eines verbalen Bestandteils, aus der eine neue Gesamtbedeutung resultiert (z.B. *flottzumachen*).

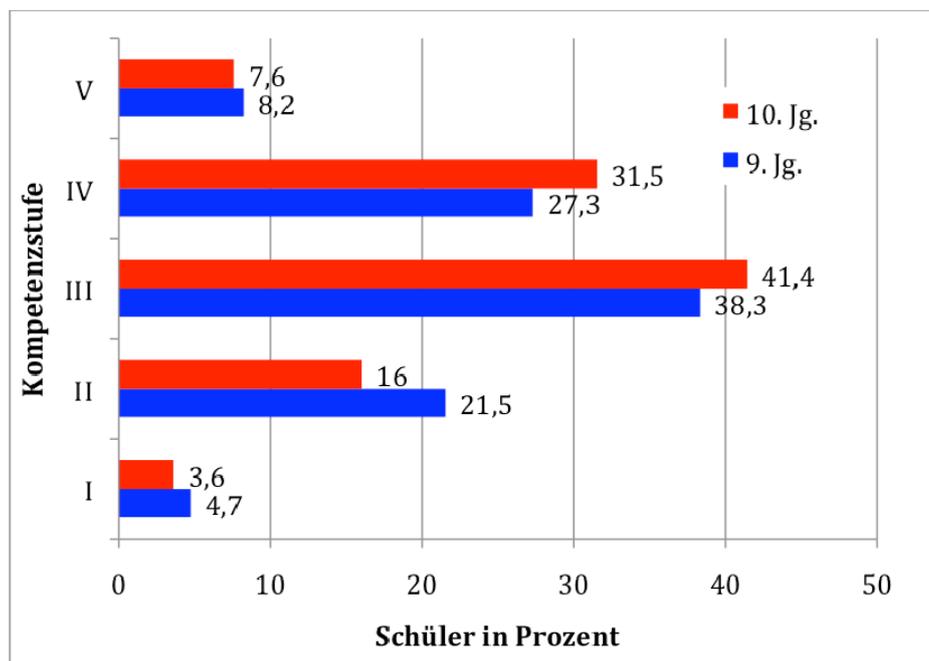
Was die Kommaschreibung angeht, so stehen auf dieser Stufe die schließenden Kommas (die zweiten Elemente eines paarigen Kommas) im Zentrum. Sie werden am Ende von Appositio- nen und eingebetteten Infinitivgruppen gesetzt, darüber hinaus am Ende eines eingebetteten, mit *dass* oder *weil* eingeleiteten Nebensatzes, dem der mit *und* fortgeführte Hauptsatz folgt. Schließlich wird das Komma in dem äußerst schwierigen Fall eingesetzt, in dem eine Infini- tivgruppe von einem Substantiv abhängt (*das Problem, nicht genügend Aufträge zu bekom- men*).

Es gibt nur noch wenige Wörter, die erst auf diesem Niveau korrigiert werden können. Einmal geht es um eine Morphemgrenze (*vorüber*), einmal um die Großschreibung (*zum ersten mal*). Insgesamt werden auf Stufe V Leistungen gezeigt, die vermutlich nur unter sehr günstigen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten erreichbar sind. Wir interpretieren die- ses Niveau dementsprechend im Sinne eines Maximalstandards.

Verteilung auf die Niveaustufen

Die folgende Abbildung zeigt, wie sich die Schülerinnen und Schüler aus der Normierungs- stichprobe für den MSA auf die fünf Stufen verteilen. Die Mittelwertsdifferenz zwischen bei- den Klassenstufen entspricht 0.10 Standardabweichungen zugunsten der 10. Jahrgangsstufe. Dies entspricht rund 10 Punkten auf der 500er-Metrik.

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



Erkennbar verfehlen lediglich 4,7 Prozent der Neuntklässler und 3,6 Prozent der Zehntklässler Mindeststandards in der Orthografie, 21,5 bzw. 16 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 74 bzw. 80 Prozent erreichen die von der KMK formulierten Standards, wobei im Falle der Stufen IV und V Kompetenzen gezeigt werden, die über den Zielen der KMK-Standards liegen. Insbesondere wird auf Stufe V ein Niveau erreicht, das im Sinne von Maximalstandards interpretiert werden kann. Interessanterweise findet sich in dieser Spitzengruppe kein Unterschied zugunsten der 10. Jahrgangsstufe. Ein Grund mag darin liegen, dass der Erwerb orthographischer Kompetenzen in der 10. Jahrgangsstufe weniger im Zentrum des Schreibunterrichts steht.

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.

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 würde gern die Daten aus zukünftigen VERA 8-Durchgängen nutzen, um die dortigen Verteilungen auf die Kompetenzstufen mit denen der MSA-Population vergleichen zu können.

Literatur

Afflerbach, S.: Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Frankfurt/M. 1997

Herné, K.-L./Naumann, C.L.: Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA). Aachen 2002

KMK: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München 2004

Scheele, V.: Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfertigkeiten. Frankfurt/M. 2006