



Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen

**Integrierte Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards
für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss
im Fach Englisch
- Hörverstehen und Leseverstehen -
(vorbehaltlich redaktioneller Änderungen)**

Stand: 14.10.2014

Vorwort

Mit diesem Papier werden integrierte Kompetenzstufenmodelle für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Englisch vorgelegt. Die Stufen beziehen sich dabei eng auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, Europarat, 2001) und wurden im Rahmen eines sogenannten Standard-Settings ermittelt, an dem mehr als 40 Vertreterinnen und Vertreter aus der Bildungsadministration, Fachdidaktik, Bildungsforschung und Lehrerschaft beteiligt waren.

Mit dem Papier wird in erster Linie das Ziel verfolgt, Befunde vorzustellen, die verdeutlichen, wie sich Schülerleistungen in der 8., 9. und 10. Jahrgangsstufe anteilmäßig auf die kriterial definierten Stufen eines integrierten Kompetenzstufenmodells für Schülerinnen und Schüler verteilen, die entweder einen Hauptschulabschluss (HSA) oder einen Mittleren Schulabschluss (MSA) anstreben. Für den ersten Ländervergleich in den Fremdsprachen im Jahr 2009 (Köller, Knigge & Tesch, 2010) lagen lediglich Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards für den MSA vor.

Die Stufengrenzen basieren auf einer im Frühjahr 2007 durchgeführten umfangreichen Studie, in der Hör- und Leseverstehenskompetenzen im Englischen bei über 2.700 Schülerinnen und Schülern getestet wurden.

Für die Entwicklung der Kompetenzstufenmodelle in den Fremdsprachen sind verschiedene Herausforderungen gegeben, die nicht zuletzt aus der engen Anbindung der Bildungsstandards an den GER resultieren. So wird in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004; 2005) erwartet, dass am Ende der Sekundarstufe I für den Mittleren Schulabschluss (MSA) Kompetenzen auf dem Niveau B1+, für den Hauptschulabschluss (HSA) Kompetenzen auf dem Niveau A2+ erreicht werden. Weiterhin implizieren die internationalen Arbeiten zum GER, dass die Stufen mit zunehmendem Kompetenzniveau breiter werden und es für die Lernenden entsprechend schwieriger wird, die nächsthöhere GER-Stufe zu erreichen. Dies musste zunächst empirisch und für die Schülerpopulation in Deutschland untersucht werden. Schließlich stellt sich die Frage nach der Definition von Mindest-, Regel- und Optimalstandards. Für die aufgeworfenen Fragen werden in diesem Text Antwortoptionen angeboten.

Überblick

Mit den Beschlüssen von 2003 und 2004 hat die Kultusministerkonferenz (KMK, 2004; 2005) verbindliche länderübergreifende Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (MSA) und den Hauptschulabschluss (HSA) in der ersten Fremdsprache (Englisch/Französisch) verabschiedet, die seit dem Schuljahr 2004/2005 die Grundlage für den Fachunterricht bilden. Damit gelten diese Bildungsstandards in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und legen somit fest, welche Ziele bis zum Ende der Sekundarstufe I zu erreichen sind.

Entsprechend der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring (KMK, 2006) ist vorgesehen, dass in der 9. Jahrgangsstufe eine Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards durch stichprobenbasierte Ländervergleiche vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführt wird. 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 Englisch wurde der erste Ländervergleich im Jahr 2009 für die Kompetenzbereiche Lese- und Hörverstehen durchgeführt, der nächste Ländervergleich wird im Jahr 2015 erfolgen usw. Darüber hinaus werden in der Sekundarstufe I in der achten Jahrgangsstufe flächendeckende Vergleichsarbeiten (VERA-8) durchgeführt, deren Ergebnisse für die gezielte Unterrichtsentwicklung in den getesteten Domänen genutzt werden können.

Die Bildungsstandards beschreiben die fachbezogenen *Kompetenzen*, die Schülerinnen und Schüler bis zu gewissen Abschnitten ihrer Schullaufbahn erworben haben sollen. 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 Schülerinnen und Schüler über diese Kompetenzen verfügen.

Im Sinne der genannten Aspekte werden mit Bildungsstandards, bei denen es sich um *Leistungsstandards* (also nicht um *Unterrichtsstandards*) handelt, drei Ziele verfolgt:

- Sie dienen der Orientierung aller Beteiligten (vor allem der Lehrkräfte, aber auch der Eltern und der Schülerinnen und Schüler selbst) über verbindliche Zielerwartungen.
- Sie bilden die Basis für *Assessments* (Leistungsüberprüfungen), nicht zuletzt um rechtzei-

tig Maßnahmen einleiten zu können, wenn Defizite erkannt werden.

- In ihrer Entwicklungsfunktion unterstützen die Bildungsstandards einen Fremdsprachenunterricht, der die Entwicklung von interkultureller kommunikativer Kompetenz zum Ziel hat und der die rezeptive und produktive Sprachverwendung der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von handlungsorientierten, alltagsrelevanten Lernaufgaben fördert.

Letztlich ist das Ziel der Einführung von Standards, die Qualität des Unterrichts zu steigern und dadurch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Unterricht ist dann ‚standardorientiert‘, wenn Schülerinnen und Schülern durch eine fachlich gehaltvolle sowie kognitiv herausfordernde Gestaltung vielfältige Gelegenheiten geboten werden, die geforderten Kompetenzen zu erwerben. Standards erfordern eine Unterrichtskultur, die Lernprozesse und die Aktivität von Schülerinnen und Schülern in den Vordergrund rückt. Entsprechend basiert ein zeitgemäßer Fremdsprachenunterricht auf der Schaffung von Lernumgebungen, die kommunikative, interkulturelle sowie methodische Kompetenzen fördert. Dies gelingt beispielsweise durch aufgabenbasierten Unterricht (*Task-Based-Language-Learning* oder *Task-Supported-Language-Learning*), in dem die Schülerinnen und Schüler – sowohl individuell als auch kooperativ – komplexe, authentische und alltagsrelevante Aufgaben bearbeiten.

Im Gegensatz zu Übungen zeichnen sich komplexe Aufgaben im Englischunterricht durch einen starken Lebensweltbezug und hohen Bedeutungsgehalt aus. Komplexe Aufgaben sind multitextuell und multimodal und sollen kognitive, sprachlich-diskursive und sozial-interaktionale Prozesse initiieren. Ihr Schwierigkeitsgrad ist so angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler diese „weitgehend selbstständig (...) aber auch unter Nutzung von Unterstützungsangeboten (*scaffolding*) lösen und zu einer höheren Kompetenzstufe gelangen können“ (Hallet, 2013, S. 5). Komplexe Aufgaben zeichnen sich zudem durch prinzipielle Offenheit aus. Sie sollen zu einem (möglichst frei gestaltbaren) Produkt führen, geben jedoch die Lösungswege bzw. bestimmte inhaltliche Ergebnisse nicht vor. In der Zwischenzeit liegen zahlreiche Publikationen über aufgabenbasierten Fremdsprachenunterricht vor. Überblicke finden sich z. B. für den Französischunterricht bei Tesch, Leupold und Köller (2008) oder für den Englischunterricht bei Müller-Hartmann, Schocker und Pant (2013), Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2011) sowie Hallet und Krämer (2012).

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

In der ersten Fremdsprache werden in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Sekundarstufe I drei zentrale Kompetenzbereiche genannt, die sich am GER orientieren und damit international verankert sind. Im GER ist ausführlich beschrieben, was Lernende leisten müssen, „um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (Europarat, 2001, S. 14).

In den Bildungsstandards werden drei Kompetenzbereiche zugrunde gelegt. Wie die unten stehende Tabelle 1 (KMK, 2004, S. 8) zeigt, sind im ersten Bereich die funktionalen kommunikativen Kompetenzen beschrieben, die wiederum kommunikative Fertigkeiten sowie die Verfügung über die sprachlichen Mittel umfassen. In den beiden anderen Bereichen sind interkulturelle sowie methodische Kompetenzen skizziert. *Kommunikative Fertigkeiten* umfassen die fünf Teilkompetenzen Leseverstehen, Hör- und Hör-/Sehverstehen, Sprechen (an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen), Schreiben sowie Sprachmittlung. Diese kommunikativen Fertigkeiten sind gebunden an die Verfügbarkeit über die *sprachlichen Mittel* Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation sowie Orthografie.

Tabelle 1: Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Funktionale Kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
Leseverstehen Hör- und Hör-/Sehverstehen Sprechen - An Gesprächen teilnehmen - Zusammenhängendes Sprechen Schreiben Sprachmittlung	Wortschatz Grammatik Aussprache und Intonation Orthografie
Interkulturelle Kompetenzen	
Soziokulturelles Orientierungswissen Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen	
Methodische Kompetenzen	
Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) Interaktion Textproduktion (Sprechen und Schreiben) Lernstrategien Präsentation und Mediennutzung Lernbewusstheit und Lernorganisation	

Im Bereich der *interkulturellen Kompetenzen* werden vor allem Haltungen erfasst, die „ihren Ausdruck gleichermaßen im Denken, Fühlen und Handeln und ihre Verankerung in entsprechenden Lebenserfahrungen und ethischen Prinzipien haben“ (vgl. etwa KMK 2004, S. 16 und KMK 2005, S. 14). Sie sind einerseits den kommunikativen Kompetenzen des GER zuzuordnen, andererseits werden durch sie Aspekte der allgemeinen Kompetenzen des GER zum Ausdruck gebracht.

Schließlich werden in den *methodischen Kompetenzen* Teilaspekte allgemeiner sowie kommunikativer Kompetenzen (pragmatische Kompetenzen) aufgegriffen, die sich vor allem auf Fragen der Selbstregulation beim Agieren in der Fremdsprache beziehen und sich theoretisch gut in der psychologischen Forschung zum selbstregulierten Lernen verankern lassen.

In der Globalskala des GER werden drei Kompetenzniveaus – A, B und C – unterschieden, die in je zwei Teilniveaus aufgegliedert sind. Die Niveaus A1 und A2 stehen für ‚Elementare Sprachverwendung‘, die Niveaus B1 und B2 für ‚Selbstständige Sprachverwendung‘ und die Niveaus C1 und C2 für eine ‚Kompetente Sprachverwendung‘. Diese Niveaus repräsentieren plausible Setzungen, die zum Teil datengestützt sind und die Kommunikation mit der Praxis erleichtern. Die Deskriptoren der GER-Globalskala finden sich in Tabelle 2 auf der folgenden Seite.

Tabelle 2: Globalskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (vgl. Europarat, 2001, S. 35)

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutung erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zu Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Fachgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache gesprochen wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf diese Fragen Antworten geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Im GER wird absichtlich offen gelassen, wie Fremdsprachenkompetenzen erworben werden; vor allem werden auch keine expliziten Bezüge zum schulischen Fremdsprachenlernen hergestellt. Dennoch hat sich die Anwendung des GER auf den Kontext Schule in den letzten Jah-

ren etabliert, beispielsweise in Form des von Cambridge ESOL angebotenen ‚Key English Test‘ (KET), in dem Englischleistungen in der 9. und 10. Jahrgangsstufe auf dem Niveau A2 überprüft werden, oder des ‚Preliminary English Test‘ (PET), in dem das Niveau B1, ebenfalls in 9. und 10. Jahrgangsstufen, getestet wird. Vor allem der PET wurde in der Vergangenheit bereits in einigen Ländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen) eingesetzt.

In den KMK-Standards wird für die kommunikativen Kompetenzen davon ausgegangen, dass mit Erreichen des Hauptschulabschlusses (HSA) im Durchschnitt Leistungen auf GER-Niveau A2, in Ausnahmefällen darüber, erbracht werden können. Konkret liest sich dies beim HSA für den Bereich Lesen wie folgt (vgl. KMK, 2004, S. 12):

„Die Schülerinnen und Schüler können ...

- kurze, einfache persönliche Briefe und E-Mails verstehen (A2),
- konkrete, voraussagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, z.B. in Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Fahrplänen, Programmzeitschriften (A2),
- gebräuchliche Zeichen und Schilder an öffentlichen Orten, z.B. Wegweiser, Warnungen vor Gefahr verstehen (A2),
- aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren, Zeitungsartikeln (oder auch dem Niveau entsprechenden fiktionalen Texten) spezifische Informationen herausfinden (A2),
- einfache Anleitungen für Apparate verstehen, mit denen sie im Alltag zu tun haben (A2).“

Beim Mittleren Schulabschluss können laut KMK-Standards im Durchschnitt Leistungen auf GER-Niveau B1, teilweise auf B1+ und B2, erbracht werden.¹ Konkret liest sich dies beim Mittleren Abschluss für den Bereich Lesen wie folgt (vgl. KMK, 2004, S.12):

¹ Auf Zwischenstufen, die im GER den Zusatz „+“ erhalten, wird weiter unten eingegangen.

„Die Schülerinnen und Schüler können ...

- weitgehend selbstständig verschiedene Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereiches lesen und verstehen (B1+).
- Korrespondenz lesen, die sich auf das eigene Interessengebiet bezieht, und die wesentliche Aussage erfassen (B2),
- klar formulierte Anweisungen, unkomplizierte Anleitungen, Hinweise und Vorschriften verstehen (B1/ B2),
- längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen (B1+),
- in kürzeren literarischen Texten (z. B. Short Stories) die wesentlichen Aussagen erfassen und diese zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen (B1),
- die Aussagen einfacher literarischer Texte verstehen,
- in klar geschriebenen argumentativen Texten zu vertrauten Themen die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen, z. B. in Zeitungsartikeln (B1/B1+).“

In den Bildungsstandards sind in diesem Sinne die Kompetenzen über jeweils mehrere *Cando*-Beschreibungen („Die Schülerinnen und Schüler können ...“) definiert, sie beinhalten jedoch noch keine expliziten Definitionen der zu erfassenden Konstrukte (d. h. des Lese- und Hörverstehens oder der Schreibkompetenz). Diese Definitionen wurden für den Prozess der Aufgabenentwicklung am IQB in enger Kooperation mit den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern sowie einem beratenden Expertenteam erarbeitet. Dieses bestand aus einem international zusammengesetzten Personenkreis, der am GER und an der GER-basierten Testentwicklung mitgearbeitet hatte.

Hinsichtlich der rezeptiven Kompetenzen, für die weiter unten die Niveaustufen vorgestellt werden, wurde sowohl auf die einschlägige Forschung zum Lese-/Hörverstehen und zum Schreiben zurückgegriffen (z. B. Kintsch, 1998) als auch auf die Konstruktdefinitionen in den *Large-Scale Assessments* der letzten Jahre (insbesondere DESI, DESI-Konsortium, 2008). International wurden vor allem die Arbeiten Bucks (2001) rezipiert. Lese- und Hörverstehen werden demzufolge als kommunikative Fähigkeiten aufgefasst, die mit Hilfe von authentischem und kulturübergreifend relevantem Material gemessen werden können. Die Aufgaben zum Leseverstehen erfassen die Fähigkeit, Aspekte geschriebenen Textes zu verstehen, während die Hörverstehensaufgaben die Fähigkeit erfassen, Aspekte gesprochenen Textes zu verstehen. Dabei sind die Texte für die Lese- und Hörverstehensaufgaben so ausgewählt, dass sie

sowohl authentisch als auch typisch sind für verschiedene Genres, die von der Gesellschaft als relevant und bedeutsam erachtet werden. Die Aufgaben erfordern unterschiedliche rezeptive Leistungen, die vom Verstehen spezifischer Details in einem Text bis hin zum globalen Schlussfolgern auf der Basis eines rezipierten Textes reichen. Die Schülerinnen und Schüler sind bei der Bearbeitung der Hör- bzw. Leseaufgaben gefordert, grundlegende Hör- bzw. Lesefertigkeiten anzuwenden und kohärente Situationsmodelle unterschiedlicher Komplexität zu bilden.

Testentwicklung

Mit der Einführung der Bildungsstandards war der explizite Anspruch verbunden, diese in Testaufgaben zu übersetzen. Damit wurde ein System etabliert, das auf Stichprobenbasis die Prüfung des Erreichens von Standards erlaubt. Für die erste Fremdsprache fand in einer ersten Runde der Testentwicklung eine Beschränkung auf Lesen, Hören und Schreiben als Teilfertigkeiten der funktionalen kommunikativen Kompetenz statt (vgl. oben, Tabelle 1).

Alle Testaufgaben sind das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, in den Lehrkräfte aus allen 16 Ländern eingebunden waren. Ihr Auftrag war es, eine Vielzahl von Testaufgaben zu konstruieren, mit denen es gelingen konnte, valide standardbasierte Kompetenztests für zukünftige Ländervergleiche bereitzustellen. Dazu mussten folgende sechs Arbeitsschritte absolviert werden:

- 1) Fachdidaktisch und lernpsychologisch fundierte Konkretisierungen der Kompetenzen,
- 2) die auf diesen Vorüberlegungen basierende Erarbeitung von Richtlinien zur Konstruktion von Testaufgaben/Items (Item- und Testspezifikationen),
- 3) die Testaufgabenentwicklung durch erfahrene Lehrkräfte,
- 4) die in Abstimmung zwischen Fachdidaktik und Psychometrie stattfindende Optimierung und Überarbeitung der Testaufgaben, teilweise auf der Basis von Daten aus kleinen Gelegenheitsstichproben (Prä-Pilotierungen),
- 5) die empirische Erprobung der entwickelten Aufgaben in großen Schülerstichproben (Pilotierung), und schließlich
- 6) die Normierung der Aufgaben auf der Basis national repräsentativer Stichproben von Schülerinnen und Schülern.

Mit Blick auf die hier thematisierten Kompetenzbereiche wurde angestrebt, dass am Ende des Itementwicklungsprozesses mindestens 150 Items zum Leseverstehen und 150 Items zum Hörverstehen vorliegen, welche die GER-Niveaus A1 bis C1 abdecken. Obwohl in den Standards für den Hauptschulabschluss das Niveau A2 und für den Mittleren Schulabschluss das Niveau B1/B2 vorgesehen ist, wurden auch weitere Niveaus berücksichtigt. So sollte ermöglicht werden, das gesamte Leistungsspektrum in den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 abzudecken.

Aus der DESI-Studie lagen Erkenntnisse dahin gehend vor, dass substantielle Anteile von Schülerinnen und Schülern auf dem Niveau A verharren. Gleichzeitig hatte die DESI-Studie gezeigt, dass nennenswerte Anteile der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler am Gymnasium auch die Stufe C1 erreichen. Diesen Befunden folgend wurde das Kompetenzspektrum entsprechend abgedeckt, wobei die größten Itemmengen für den HSA das Niveau A2 und für den MSA das Niveau B1 adressierten. Grundlage der Itementwicklung bildeten u. a. die Inhaltsbeschreibungen (Deskriptoren) für die verschiedenen Niveaustufen in den Bereichen Lesen und Hören (vgl. Europarat, 2001). In den Tabellen 3 und 4 sind die entsprechenden Beschreibungen aufgeführt. Bei einigen Stufen sind – wie auch im GER vorgesehen – noch jeweils zwei Substufen eingezogen, die durch eine Linie getrennt werden. Die GER-Deskriptoren wurden um Spezifikationen aus dem sogenannten *Dutch CEF Construct Project* (Alderson et al., 2006) ergänzt.

Tabelle 3: Hörverstehensskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (vgl. Europarat, 2001)

Kompetente Sprachverwendung	C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
	C1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. (B2.2 bzw. B2+)
		Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist. (B2.1 bzw. B2-).
	B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. (B1.2 bzw. B1+) Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen. (B1.1 bzw. B1-)
Elementare Sprachverwendung	A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. (A2.2 bzw. A2+) Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung) sofern deutlich und langsam gesprochen wird. (A2.1 bzw. A2-)
	A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Es wurden bei der Aufgabenentwicklung insgesamt folgende Aspekte von Lese- und Hörverstehen unterschieden und berücksichtigt (vgl. Europarat, 2001):

- *Identifying specific information*
- *Understanding the overall idea*
- *Understanding the main ideas*
- *Understanding the main ideas with supporting details and line of argument*
- *Scanning longer texts to locate information*
- *Collating information from different parts of the text*
- *Deducing the meaning of unknown words from context*
- *Making simple and complex inferences*
- *Recognizing different registers*

Tabelle 4: Leseverstehensskala (global) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (vgl. Europarat, 2001)

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
	C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
	B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird. (A2.2 bzw. A2+)
		Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten. (A2.1 bzw. A2-)
	A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Da zu Beginn der Testentwicklung wenig nationale Expertise im Bereich der Itemgenerierung vorlag, wurden aus allen 16 Ländern erfahrene Lehrkräfte rekrutiert und von einer interna-

tionalen Expertin im Bereich *Language Testing* in sieben jeweils einwöchigen Workshops trainiert, was einer Trainingszeit von insgesamt ca. 280 Stunden entspricht. In diesen Workshops fanden Einführungen in wissenschaftliche Konzepte und Prozesse der Sprachtestentwicklung für die Bereiche Lesen, Hören und Schreiben sowie zahlreiche praktische Übungen für die Entwicklung und Revision von Testaufgaben statt. Die dann entwickelten Aufgaben wurden von einer Aufgabenbewertungsgruppe, bestehend aus nationalen und internationalen Expertinnen und Experten im Bereich der Fachdidaktik und Fremdsprachentestung, begutachtet und gegebenenfalls überarbeitet. Die revidierten Items wurden sodann an 2.700 Schülerinnen und Schülern pilotiert und anhand der psychometrischen Kennwerte überarbeitet, ganz eliminiert oder in den Pool der zu normierenden Aufgaben übernommen. Die Normierung der Aufgaben erfolgte an insgesamt 5.873 Schülerinnen und Schülern, davon 1.089 aus der 8. Klasse, 3.047 aus der 9. Jahrgangsstufe sowie an 1.737 Schülerinnen und Schülern aus der 10. Jahrgangsstufe.

In der Pilotierungsstudie und der Normierungsstudie wurden Untersuchungspläne umgesetzt, bei denen jeder Schülerin/jedem Schüler nur eine Teilmenge der Aufgaben vorgelegt wurde. Die Testungen dauerten jeweils zweimal 60 Minuten und wurden von eigens geschulten externen Testleiterinnen und Testleitern durchgeführt. Insgesamt kamen 663 Testitems zum Einsatz, die auf den GER-Stufen verortet werden können und die Grundlage für die hier vorgelegten Kompetenzstufenmodelle bzw. das hier vorgelegte Kompetenzstufenmodell bilden.

Kompetenzskala und Kompetenzstufen

Im Zuge der Auswertung der Pilotierungsstudie wurden die Leistungen auf einem Maßstab mit einem Mittelwert von 500 Punkten in der 9. Jahrgangsstufe abgetragen. Ergänzend wurden auf dem GER basierende Kompetenzstufenmodelle erstellt, die eine Beschreibung der Leistungen auf den fünf Stufen A1 bis C1 erlauben. Die Erarbeitung eines solchen Kompetenzstufenmodells ist unabdingbare Voraussetzung für die Definition von Mindest-, Regel- und Optimalstandards:

- *Mindeststandards* beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht haben sollen.
- *Regelstandards* beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen. 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.

- *Optimalstandards* beziehen sich auf Leistungserwartungen, die unter sehr guten bzw. ausgezeichneten individuellen Lernvoraussetzungen und der Bereitstellung optimaler Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden und die bei Weitem die Erwartungen der Bildungsstandards übertreffen.

Unabhängig von Mindest-, Regel- oder Optimalstandards 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 KMK, dabei aber zusätzliche Berücksichtigung des gesamten Kompetenzspektrums;
- Anbindung (soweit wie möglich) der Kompetenzstufenmodelle an nationale und internationale Vorarbeiten (DESI, ESOL);
- fünf annähernd gleich breite Kompetenzstufen, wobei es hier zu berücksichtigen galt, dass das Erreichen der nächsthöheren GER-Stufe zunehmend schwieriger wird;
- 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

- ressourcen- und potenzialorientierte Kompetenzbeschreibungen enthalten und defizitorientierte Formulierungen vermeiden;
- herausfordernde und zugleich angemessene Leistungserwartungen beschreiben, die der Leistungsstreuung innerhalb und zwischen den Ländern Rechnung tragen;
- motivierende Leistungserwartungen formulieren, die Entwicklungsimpulse an den Schulen auslösen; hierfür dienen insbesondere die *Regelstandards plus*;
- breite bildungspolitische Akzeptanz sowie Akzeptanz bei den Lehrkräften erreichen.

Integrierte Kompetenzstufenmodelle für die Hör- bzw. Leseverstehenskompetenz

Die integrierten Modelle ersetzen die zunächst getrennt erarbeiteten Modelle für den HSA bzw. MSA. Dieses Vorgehen trägt der schulstrukturellen Entwicklung in vielen Ländern der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren Rechnung. Hierzu zählen die generelle Tendenz zu zweigliedrigen Schulsystemen sowie die Tendenz, den Mittleren Schulabschluss als den Regelabschluss der Sekundarstufe I anzusehen. Dies ist verbunden mit einer erhöhten Durchlässigkeit für Schülerinnen und Schüler in Bildungsgängen, die regulär zum Hauptschulabschluss führen, (nachträglich) den MSA zu erwerben.

Unter Beteiligung von Ländervertretern, Fachdidaktikern, Lehrkräften und Psychometrikern wurden im Rahmen eines umfangreichen Standard-Setting-Verfahrens Vorschläge für Grenzen zwischen den GER-Niveaus erarbeitet (siehe Rupp, Vock, Harsch & Köller, 2008; Harsch, Pant & Köller, 2010). An diesem Verfahren beteiligten sich mehr als 40 Personen, die die Grenzen zwischen den Kompetenzstufen in einem strukturierten Verfahren setzten. Dieses Verfahren hat sich gerade im Rahmen des GER international bewährt (vgl. Kaftandjieva, 2010).

Eine wichtige Eigenschaft des verwendeten statistischen Modells ist es, die *Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern* in direkte Beziehung zur *Schwierigkeit von Aufgaben* zu setzen und auf derselben Skala abzubilden². Auf diese Weise ist eine inhaltliche Beschreibung von Bereichen der Skala als Kompetenzen und letztlich eine Setzung von Standards aufgrund inhaltlicher Kriterien möglich. Dafür ist es üblich, eine solche Skala in *Kompetenzstufen* zu unterteilen, die im Falle der ersten Fremdsprache Englisch mit den Deskriptoren des GER beschrieben werden können. Entsprechend wurden die Skalen für das Lese- und Hörverstehen unter Berücksichtigung der Niveaus A1 bis C1 in fünf Intervalle eingeteilt, wobei A1 nach unten und C1 nach oben offen ist. Im Folgenden werden die Ergebnisse des Standard-Setting-Verfahrens sowie die zugehörigen Standards für die kommunikativen Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen getrennt vorgestellt. Zudem werden die jeweiligen Stufen mithilfe zugehöriger Beispielaufgaben illustriert. Ganz im Sinne der Grundannahme, dass sich Kompetenzen in

² Genauer wurde die Skala der Bildungsstandards so normiert, dass ein Schüler mit einem bestimmten Personen-(Fähigkeits-)Kennwert eine Aufgabe mit demselben Aufgaben-(Schwierigkeits-)Kennwert mit einer Wahrscheinlichkeit von ca. zwei Dritteln lösen kann. Beispiel: Ein Schüler mit dem Fähigkeitswert 466 hat für die Aufgabe „500 Words“ (Schwierigkeitskennwert ebenfalls 466) eine Lösungswahrscheinlichkeit von ca. zwei Dritteln.

korrekt bearbeiteten Aufgaben manifestieren, zeigen diese Beispiele, welche Aufgaben auf der entsprechenden Stufe mit der angegebenen Sicherheit gelöst werden können.

Hörverstehen

Die Stufengrenzen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Standard-Settings so gesetzt, dass ungefähr gleiche Intervallbreiten resultierten. Auf dem Maßstab mit einem Mittelwert von $M = 500$ und einer Standardabweichung von $SD = 100$ in der 9. Jahrgangsstufe ergeben sich die folgenden Stufengrenzen und Stufenbreiten (s. Abbildung 1). Die Deskriptoren für die einzelnen Stufen beschreiben die jeweiligen Kompetenzen im Bereich Hörverstehen in relativ globaler Weise. Nachfolgend werden in der Abbildung 2 die einzelnen Kompetenzstufen mithilfe von Beispielaufgaben, die die Schülerinnen und Schüler auf der entsprechenden Stufe lösen können, illustriert.

Abb. 1: Deskriptoren und Stufengrenzen der Hörverstehensskala auf dem Maßstab mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 in der 9. Jahrgangsstufe

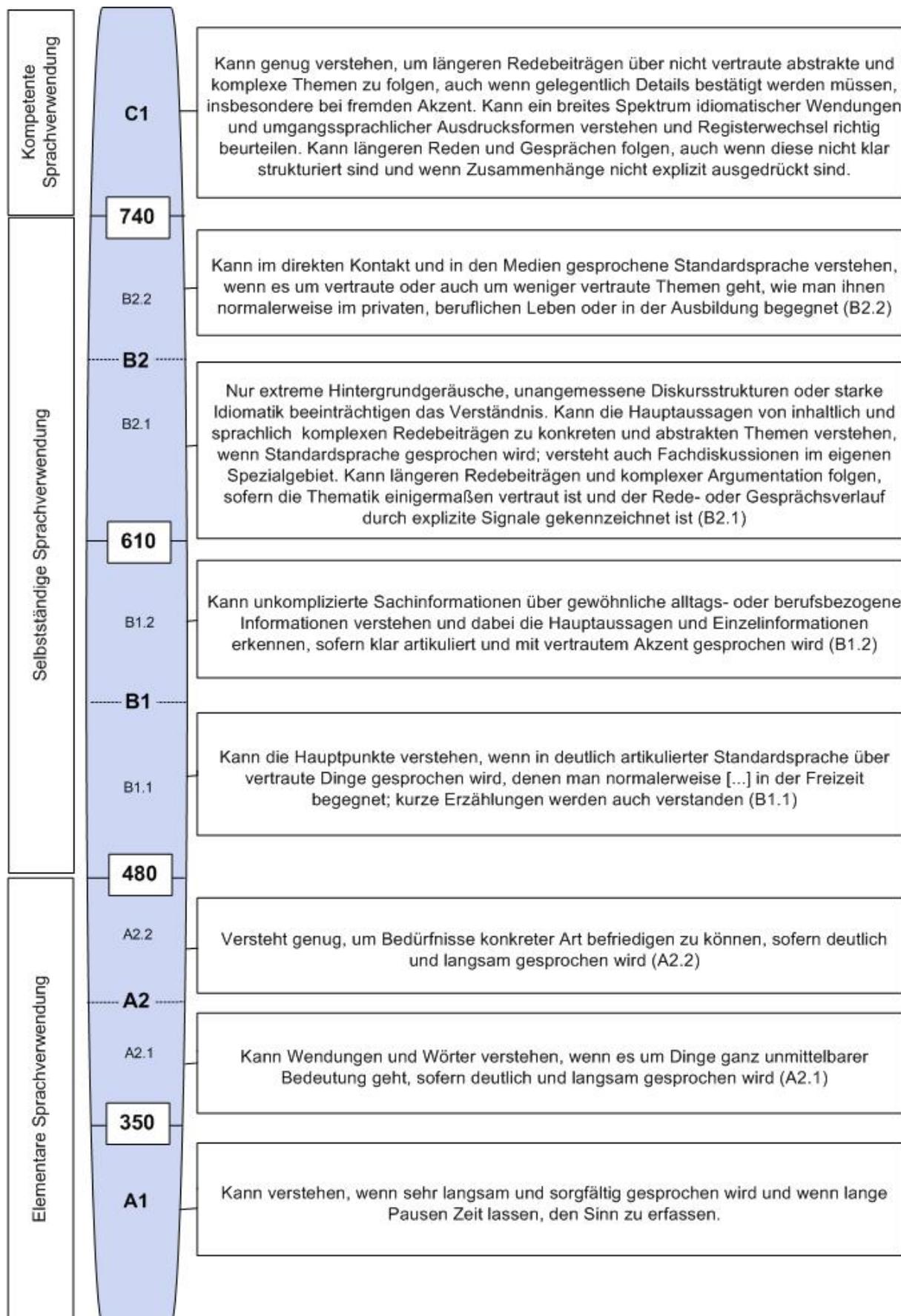


Abb. 2: Beispielaufgaben und Stufengrenzen der Hörverstehensskala auf dem Maßstab mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 in der 9. Jahrgangsstufe

C1	740	<p>Listen to the following extract from a radio feature on the funny side of fatherhood. While listening complete the table below in 1 to 5 words/numbers. Some of the information has been completed for you.</p> <p>You will hear the recording <u>twice</u>.</p> <p>You will have 30 seconds between each recording and 15 seconds at the end of the second recording to complete your answers.</p> <p>You now have 15 seconds to look at the task.</p>	<table border="1"> <tr> <td>0. What do all fathers do?</td> <td>fall asleep watching TV</td> </tr> <tr> <td>1. When was the show featured?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. What was Murray Horwitz's former job?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Who is the Dean of American Comedians?</td> <td>Bill Cosby</td> </tr> <tr> <td>4. What did Twain at 21 think of his father?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. Who understands his father?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6. How would a mother react to being presented with a piece of wood?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7. How would a father react to being presented with a piece of wood?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>8. What is the traditional role of fathers?</td> <td></td> </tr> </table>	0. What do all fathers do?	fall asleep watching TV	1. When was the show featured?		2. What was Murray Horwitz's former job?		3. Who is the Dean of American Comedians?	Bill Cosby	4. What did Twain at 21 think of his father?		5. Who understands his father?		6. How would a mother react to being presented with a piece of wood?		7. How would a father react to being presented with a piece of wood?		8. What is the traditional role of fathers?	
		0. What do all fathers do?	fall asleep watching TV																		
1. When was the show featured?																					
2. What was Murray Horwitz's former job?																					
3. Who is the Dean of American Comedians?	Bill Cosby																				
4. What did Twain at 21 think of his father?																					
5. Who understands his father?																					
6. How would a mother react to being presented with a piece of wood?																					
7. How would a father react to being presented with a piece of wood?																					
8. What is the traditional role of fathers?																					
B2	610	<p>Listen to the podcast about Edinburgh. While listening put the headlines (a to i) into the correct order. You can use each heading once only. There are more headings than you need. There is an example at the beginning (0).</p> <p>You will hear the recording <u>twice</u>.</p> <p>You will have 20 seconds between each recording and 20 seconds at the end of the second recording to complete your answers.</p> <p>You now have 60 seconds to look at the task.</p>	<p>a) Edinburgh, a place where witches were burnt and the Queen likes to stay. b) A guided tour through Edinburgh's underworld and haunted houses. c) The Festival, its attractions and impact on the city. d) Unforgettable Edinburgh and its variety of sights and attractions.</p> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>d</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	d											
0	1	2	3	4	5																
d																					
B1	480	<p>Listen to a report about pocket money. While listening, answer the questions below using 1 to 5 words / numbers. There is an example at the beginning (0).</p> <p>You will hear the recording <u>twice</u>.</p> <p>You will have 30 seconds between each recording and 10 seconds at the end of the second recording to complete your answers.</p> <p>You now have 30 seconds to look at the task.</p>	<p>0. How much pocket money do British kids get per week? £ 8.20</p> <p>1. Where do kids get the highest amount of pocket money?</p> <p>2. Where do kids get the lowest sum?</p> <p>3. How many children were interviewed?</p> <p>4. How many children had to help in the house for their pocket money?</p> <p>5. What do children spend their pocket money on? Name two things.</p>																		
A2	350	<p>Listen to the following message on an answering machine. While listening, bring the pictures (a to e) into the correct order. There is one picture more than you need. There is an example at the beginning (0).</p> <p>You will hear the recording <u>once</u>.</p> <p>You will have 10 seconds at the end of the recording to complete your answers.</p> <p>You now have 30 seconds to look at the task.</p> <p>Write your answers in the table at the end.</p>	<p>a  b  c </p> <p>d  e </p> <table border="1"> <tr> <td>0/first</td> <td>second</td> <td>third</td> <td>finally</td> </tr> <tr> <td>d</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0/first	second	third	finally	d													
0/first	second	third	finally																		
d																					
A1		<p>Listen to a radio spot and tick <input checked="" type="checkbox"/> the correct answer. There is an example at the beginning (0).</p> <p>You will hear the recording <u>twice</u>.</p> <p>You will have 15 seconds between each recording and 20 seconds at the end of the recording to complete your answers.</p> <p>You now have 20 seconds to look at the task.</p>	<p>0. Who is this?</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Cleive</td> <td><input type="checkbox"/> Peter</td> <td><input type="checkbox"/> Andy</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> Steve</td> </tr> </table> <p>1. Where does he come from?</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Idaho</td> <td><input type="checkbox"/> Alabama</td> <td><input type="checkbox"/> Ohio</td> <td><input type="checkbox"/> Iowa</td> </tr> </table> <p>2. Where does he spend his holidays?</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/> The Bahamas</td> <td><input type="checkbox"/> Fiji Islands</td> <td><input type="checkbox"/> Canary Islands</td> <td><input type="checkbox"/> The Caribbean</td> </tr> </table> <p>3. What did he do on one of the islands?</p> <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/> </td> <td><input type="checkbox"/> </td> <td><input type="checkbox"/> </td> <td><input type="checkbox"/> </td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Cleive	<input type="checkbox"/> Peter	<input type="checkbox"/> Andy	<input checked="" type="checkbox"/> Steve	<input type="checkbox"/> Idaho	<input type="checkbox"/> Alabama	<input type="checkbox"/> Ohio	<input type="checkbox"/> Iowa	<input type="checkbox"/> The Bahamas	<input type="checkbox"/> Fiji Islands	<input type="checkbox"/> Canary Islands	<input type="checkbox"/> The Caribbean	<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 		
<input type="checkbox"/> Cleive	<input type="checkbox"/> Peter	<input type="checkbox"/> Andy	<input checked="" type="checkbox"/> Steve																		
<input type="checkbox"/> Idaho	<input type="checkbox"/> Alabama	<input type="checkbox"/> Ohio	<input type="checkbox"/> Iowa																		
<input type="checkbox"/> The Bahamas	<input type="checkbox"/> Fiji Islands	<input type="checkbox"/> Canary Islands	<input type="checkbox"/> The Caribbean																		
<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 																		

Aus Platzgründen sind die Aufgaben in modifiziertem Layout dargestellt bzw. verkürzt.

Definition von Mindest-, Regel- und Optimalstandards im Bereich Hörverstehen

In den Bildungsstandards werden am Ende der Sekundarstufe I Leistungen auf dem Niveau A2+ bzw. B1+ erwartet. Obwohl solche Zwischenstufen im Dokument des Europarats (2001) vorgesehen sind, hat sich diese Differenzierung bislang international im Bereich der Testung von Fremdsprachenkompetenzen kaum etablieren können. Erfahrungen aus Standard-Settings liegen dementsprechend auch nicht für die entsprechenden Unterstufen vor. Um dennoch die in den Bildungsstandards vorgenommene Differenzierung innerhalb einer Niveaustufe vornehmen zu können, wurden die Schweizer Arbeiten, die im Rahmen des HarmoS-Projekts der EDK (EDK, 2009) entstanden, einbezogen. Dort wird für die Niveaus A1, A2 und B1 eine zusätzliche Unterteilung in jeweils zwei Substufen vorgenommen, also A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2.³ Gleichzeitig wird bei HarmoS angenommen, dass die jeweiligen Substufen gleich breit sind, die Grenze also beispielsweise zwischen A1.1 und A1.2 in der Mitte von A1 verläuft. In Analogie zum Schweizer Modell kann man im Fach Englisch folgenden Stufensetzungen im Rahmen des integrierten Kompetenzstufenmodells vornehmen:

Tabelle 5: Integriertes Kompetenzstufenmodell für das Hörverstehen in der ersten Fremdsprache Englisch für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss

Kompetenzstufenmodell für den ...				
Stufe	Unterstufe	Wertebereich	Hauptschulabschluss	Mittleren Schulabschluss
A1	A1.1	< 285	unter Mindeststandard	
	A1.2	285 – 350	Mindeststandard	unter Mindeststandard
A2	A2.1	350 – 414	Regelstandard	
	A2.2	415 – 479	Regelstandard plus	Mindeststandard
B1	B1.1	480 – 544		
	B1.2	545 – 609		Regelstandard
B2	B2.1	610 – 674	Optimalstandard	Regelstandard plus
	B2.2	675 – 740		Optimalstandard
C1		> 740		

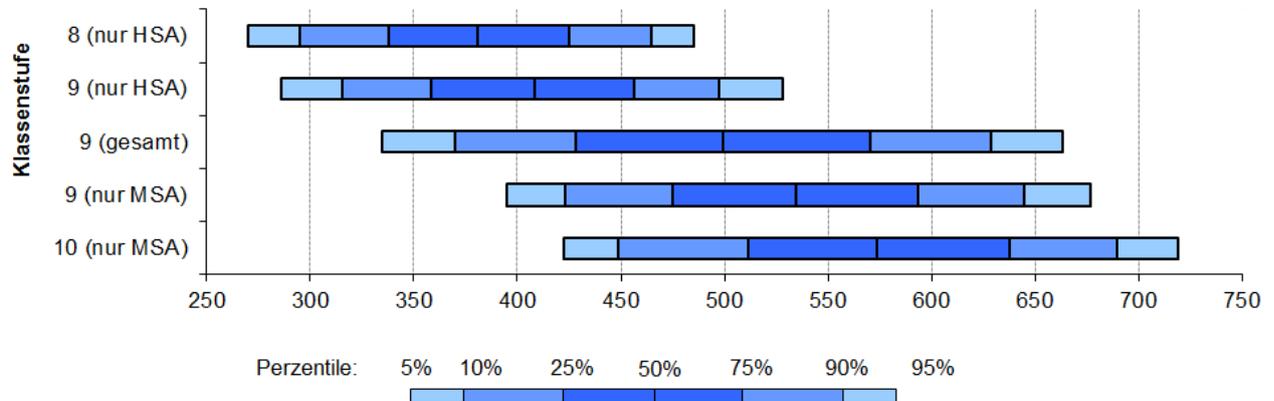
Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen des integrierten Kompetenzstufenmodells (Hörverstehen)

In Abbildung 3 wird zunächst dargestellt, wie sich die getestete Population im Bereich Hörverstehen hinsichtlich der erzielten Kompetenzpunktwerte verteilt. Hier werden die Schülerinnen und Schüler in der 9. Jahrgangsstufe (getrennt nach angestrebtem Abschluss sowie für

³ Diese Halbstufen wurden in der Folge auch für das B2-Niveau verwendet (vgl. z. B. Erziehungsdirektoren-Konferenz Ostschweiz, 2009).

die 9. Jahrgangsstufe insgesamt) mit denen der 8. (nur HSA) sowie der 10. Jahrgangsstufe (nur MSA) verglichen:

Abb. 3: Hörverstehen – Populationsverteilung der Testleistungen in Punktwerten



Wie Abbildung 3 verdeutlicht, liegt die Differenz zwischen der 8. und der 9. Jahrgangsstufe bzw. zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe bei jeweils rund 40 Punkten. Auch wenn hier keine längsschnittliche Datengrundlage vorliegt, kann dies als Schätzwert für den durchschnittlich zu erwartenden Kompetenzzuwachs über ein Schuljahr am Ende der Sekundarstufe I interpretiert werden.

Die Abbildungen 4 und 5 zeigen gemäß den gesetzten Stufengrenzen die Verteilung der Population der 9. Jahrgangsstufe (insgesamt) bzw. nach HSA- und MSA-Population getrennt auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells.

Abb. 4: Hörverstehen – Populationsverteilung auf die Kompetenzstufen des integrierten Kompetenzstufenmodells in der 9. Jahrgangsstufe (gesamt)

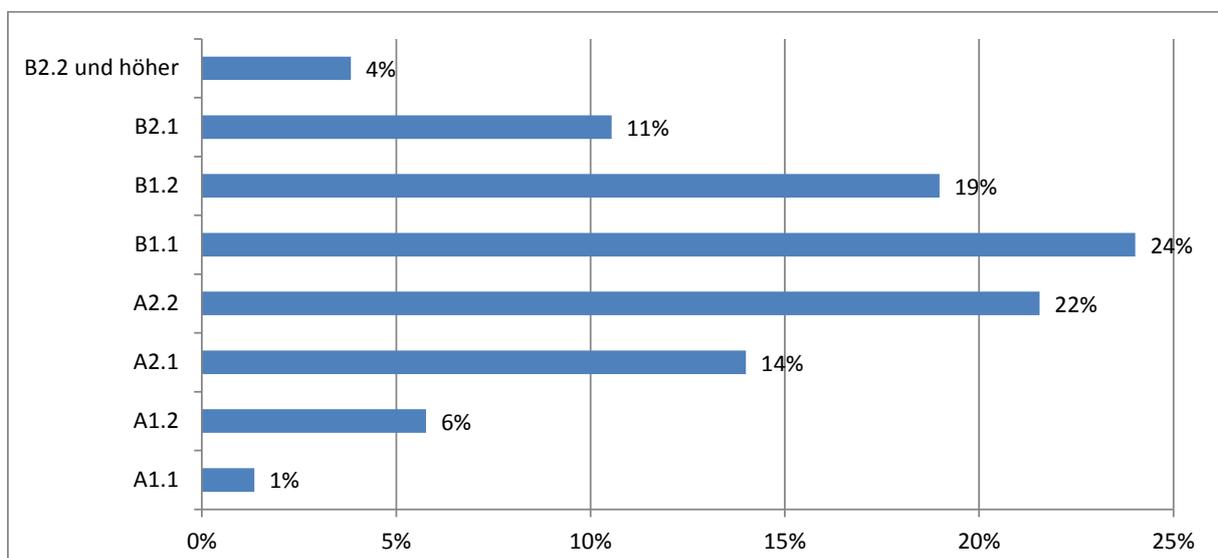
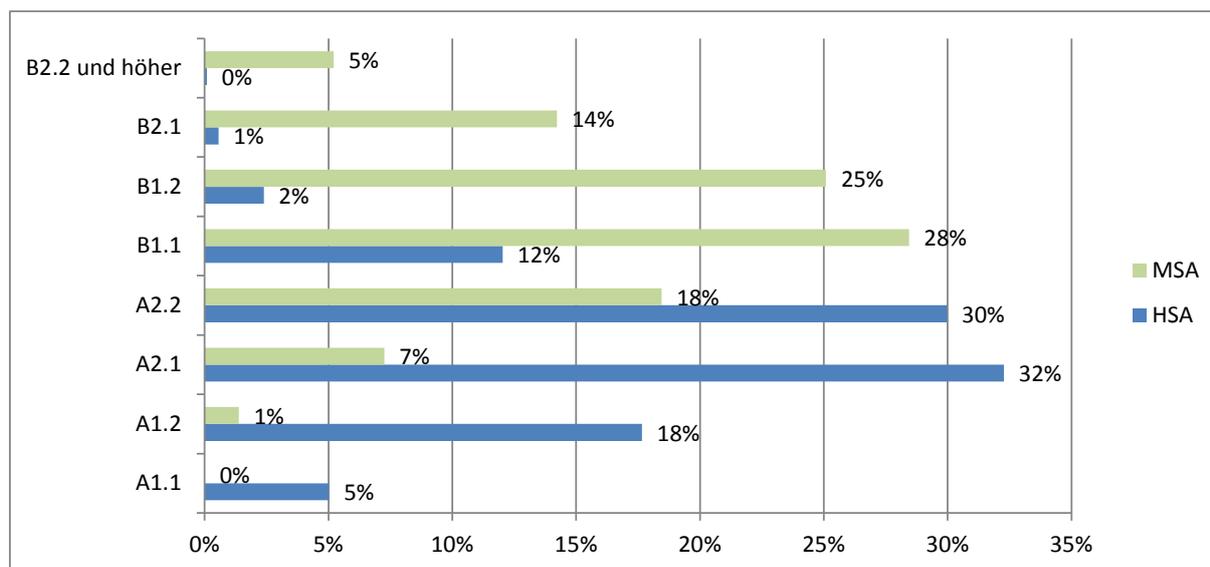


Abb. 5: Hörverstehen – Populationsverteilung auf die Kompetenzstufen des integrierten Kompetenzstufenmodells in der 9. Jahrgangsstufe nach HSA- und MSA-Population getrennt



Anmerkungen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; HSA = Hauptschulabschluss;
 Mindeststandard: HSA: A1.2/ MSA: A.2.2;
 Regelstandard: HSA: A2.1/ MSA: B.1.2;
 Regelstandard plus: HSA: A2.2/ MSA: B.2.1;
 Optimalstandard: HSA: B1.1/ MSA: B.2.2;

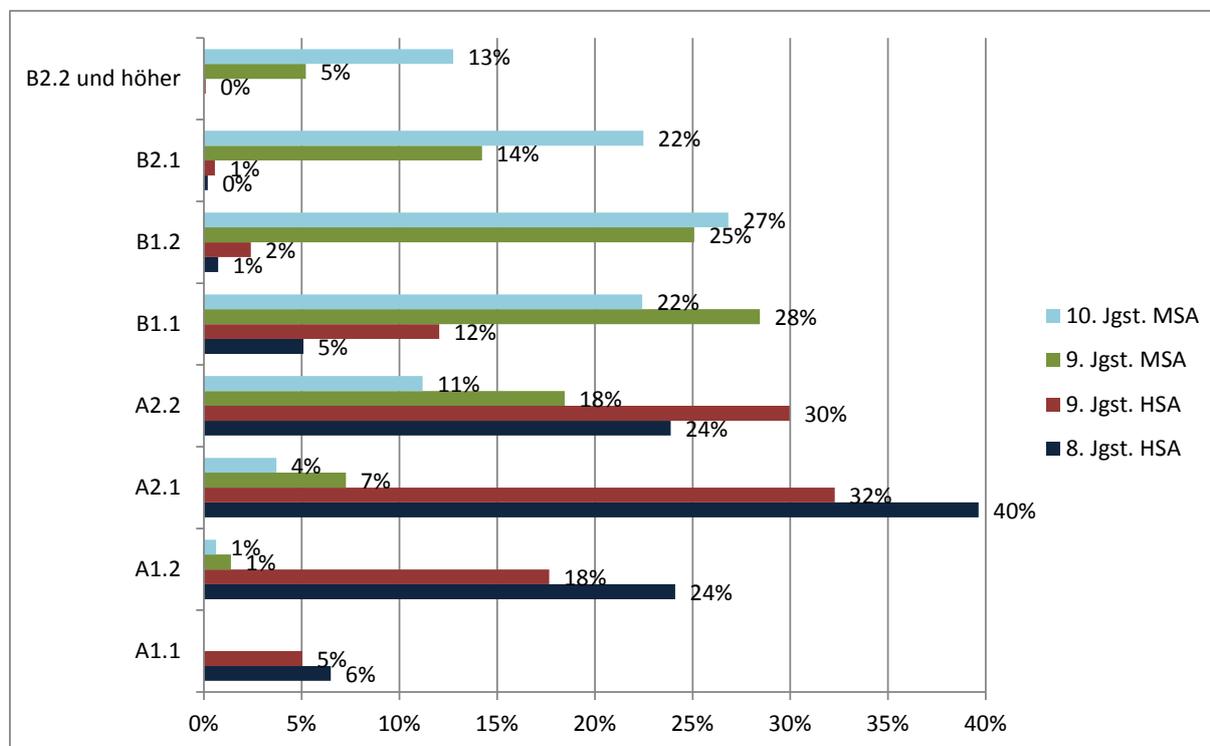
Bereits ein Jahr vor dem Ende der Sekundarstufe I liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus der 9. Jahrgangsstufe, die den MSA anstreben und die die Regelstandards erreichen bzw. überschreiten, bei rund 45%. Die Mindeststandards verfehlen knapp 9 Prozent. Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard nicht erreichen, müssen in besonderer Weise *gefördert* werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass sie selbst in einfachen schulischen, alltäglichen oder beruflichen Situationen, in denen sie die englische Sprache benötigen, nicht ohne Hilfe zurechtkommen.

Von den Schülerinnen und Schülern aus den 9. Klassen, die den HSA anstreben, erreichen bzw. übertreffen insgesamt 78% den für diesen Abschluss gesetzten Regelstandard. Unter dem HSA-Mindeststandard liegen rund 5% der Schülerinnen und Schüler aus den 9. Klassen, die den HSA anstreben.

In Abbildung 6 sind die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler getrennt nach Jahrgangsstufe und angestrebtem Abschluss abgebildet. Die Ergebnisse zeigen, dass rund 62% der Zehntklässlerinnen und Zehntklässler, die den MSA anstreben, den für den MSA gesetzten Regelstandard auch erreichen bzw. übertreffen, während lediglich gut 4% der Schülerinnen und Schüler den entsprechenden Mindeststandard verfehlen. Bemerkenswert ist, dass rund 13% Prozent der Schülerinnen und Schüler aus der 10. Jahrgangsstufe die in den Standards

formulierten Erwartungen deutlich übertreffen (Optimalstandard) und damit ein Leistungs-niveau erreichen, das erst in der Sekundarstufe II erwartet werden kann.

Abb. 6: Hörverstehen – Populationsverteilung auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells nach Jahrgangsstufe und HSA-/MSA-Population getrennt



Anmerkungen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; HSA = Hauptschulabschluss; Jgst. = Jahrgangsstufe
 Mindeststandard: HSA: A1.2/ MSA: A.2.2;
 Regelstandard: HSA: A2.1/ MSA: B.1.2;
 Regelstandard plus: HSA: A2.2/ MSA: B.2.1;
 Optimalstandard: HSA: B1.1/ MSA: B.2.2;

Leseverstehen

Für den Kompetenzbereich Leseverstehen (*Reading Comprehension*) ergaben sich auf dem Maßstab mit einem Mittelwert von $M = 500$ und einer Standardabweichung von $SD = 100$ in der 9. Jahrgangsstufe die in der Abbildung 7 aufgeführten Stufengrenzen⁴. Die Deskriptoren für die einzelnen Stufen beschreiben die jeweiligen Kompetenzen im Bereich Leseverstehen in relativ globaler Weise. In Abbildung 8 werden die einzelnen Kompetenzstufen wiederum

⁴ Im Gegensatz zum Hörverstehen ergab das Standard-Setting im Bereich des Leseverstehens, dass die Intervallbreiten mit steigenden Niveaus etwas größer wurden. Aufgrund der insgesamt geringen Zunahme der Intervallbreiten, wurde vor der Durchführung des ersten Ländervergleichs Sprachen (Köller et al., 2010) entschieden, analog zum Hörverstehen auch beim Leseverstehen gleiche Intervallbreiten (100 Punkte) festzulegen. Die Auswirkungen auf die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Kompetenzstufen waren insgesamt so gering, dass durch dieses Vorgehen vernachlässigbare Abweichungen in der Schätzung der Anteile auf den einzelnen Stufen resultierten.

mithilfe von Beispielaufgaben, die die Schülerinnen und Schüler auf der entsprechenden Stufe lösen können, illustriert.

Abb. 7: Deskriptoren und Stufengrenzen der Leseverstehenskala auf dem Maßstab mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 in der 9. Jahrgangsstufe

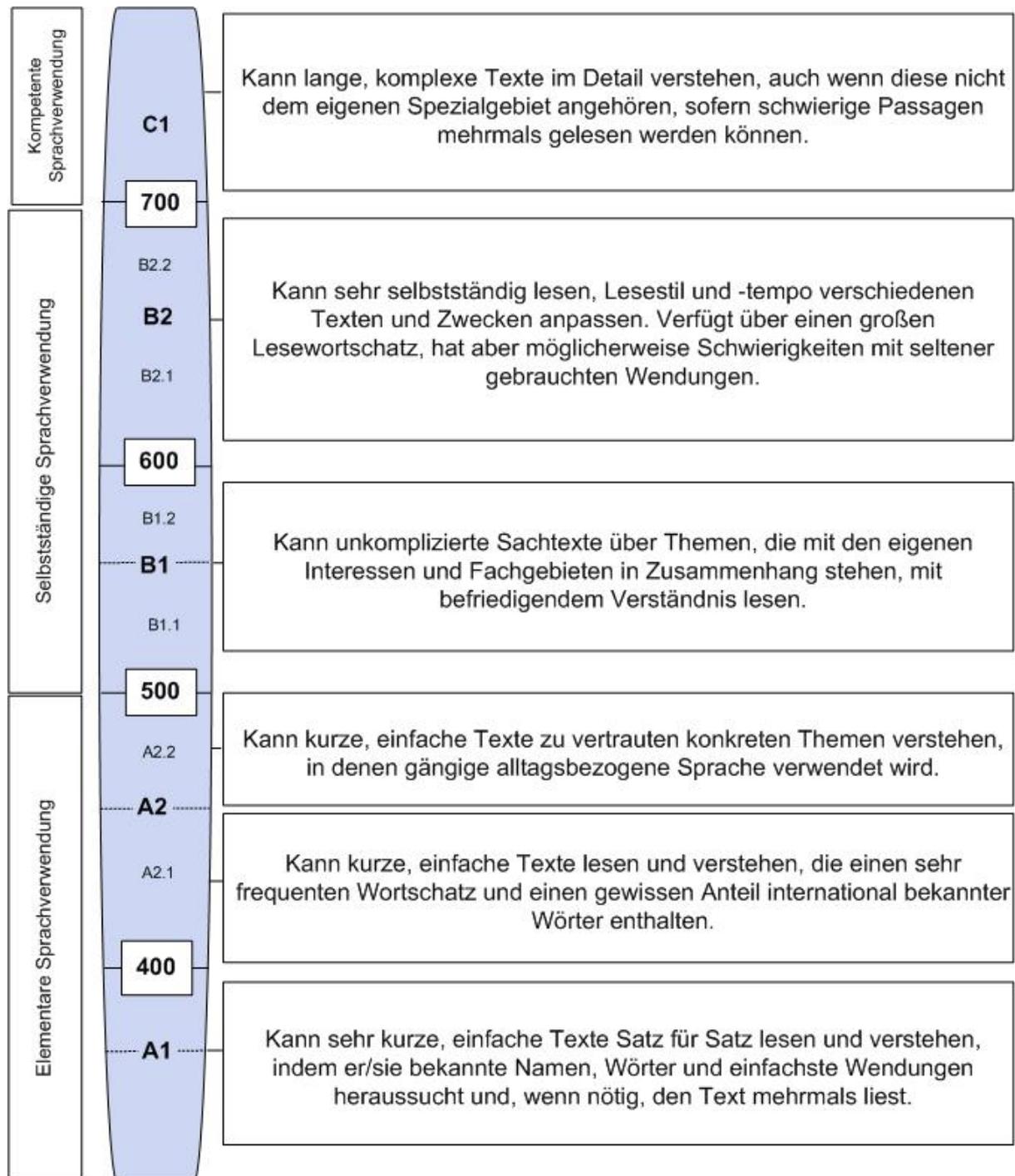
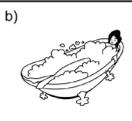
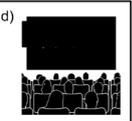


Abb. 8: Beispielaufgaben und Stufengrenzen der Leseverstehenskala auf dem Maßstab mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 in der 9. Jahrgangsstufe

C1	<p><i>Read the text and complete the sentences with the words from the box (a to m). You may use each letter only once. There is an example at the beginning (0).</i></p> <p>Introducing the Government's 'Britishness' Test</p> <p>Only foreigners need pass. Natives can bask in ignorance. By Ben Russell, Political Correspondent</p> <p>FOREIGNERS hoping to become British citizens will have to answer questions on everything from Geordie accents and single parent families to workers' rights and elections under a new test of 'Britishness' which will be <u>compulsory</u> (0) from today. [...]</p>	<p>Tony McNulty, the immigration minister, said: "Becoming a British citizen is a milestone event in an individual's life. The measures we are (5) today will help new citizens to gain a greater appreciation of the civic and political dimension of British citizenship and, in particular, to understanding the rights and (6) that come with British citizenship."</p>												
700														
B2	<p><i>Read the text. Then complete the table below using 1 to 5 words/numbers. There is an example at the beginning (0).</i></p> <p>It is possible to travel economically in New Zealand. Travellers can expect to get by on less than US\$40.00 a day if camping or staying in hostels and self-catering. Motor camps and motels all have kitchens for guests' use, so staying in these also gives you the option of doing your own cooking. One of the main reasons people come to New Zealand is to participate in the activities the country is known for.</p>	<table border="1"> <tr> <td>0. Cost of a cheap holiday in New Zealand:</td> <td>(less than) US\$40 a day</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">1. Two cheap places where you can stay:</td> <td>a)</td> </tr> <tr> <td>b)</td> </tr> </table>	0. Cost of a cheap holiday in New Zealand:	(less than) US\$40 a day	1. Two cheap places where you can stay:	a)	b)							
0. Cost of a cheap holiday in New Zealand:	(less than) US\$40 a day													
1. Two cheap places where you can stay:	a)													
	b)													
600														
B1	<p><i>Read the mini-saga. Then tick <input checked="" type="checkbox"/> the correct answer (a, b, c or d).</i></p> <p>The Airport</p> <p>He was running late. Very late! That was the last flight and he didn't want to spend the night at the airport. He ran as fast as he could. There were only thirty minutes left. When he reached the gate his panic turned to a smile – his flight was delayed.</p>	<p>How did the man feel when he found out that his flight was late?</p> <p><input type="checkbox"/> a) tired <input type="checkbox"/> b) happy <input type="checkbox"/> c) nervous <input type="checkbox"/> d) funny</p>												
500														
A2	<p><i>Read the text taken from a leaflet. Then answer the questions below using 1 to 5 words/numbers. Write feet, kilos, miles, years, minutes, etc. in your answers when needed. There is an example at the beginning (0).</i></p> <p style="text-align: center;">City of Caves</p> <p>Discover a hidden world right beneath your feet in caves under the streets of Nottingham and experience over 750 years of history. Enter and explore the dark depths of these original Anglo-Saxon tunnels - meeting real cave dwellers from the dramatic past.</p> <p>0. How old are the caves of Nottingham? £ 750 years</p> <p>1. When are they open at weekends? £</p>	<p style="text-align: center;">Opening Times and Prices</p> <p>Opening Times: Monday - Friday 10.30am to 5pm. Sat / Sun 10.30am to 5pm. Last admission 30 minutes before closing time.</p> <p>Admission Prices: Adults £5.50</p> <p>2. When is the latest visitors can get in on a weekday? £</p>												
400														
A1	<p><i>Read the question and the answers (0 to 6) from a website. Then match them with one of the pictures (a to h). There is an example at the beginning (0).</i></p> <p>What are you going to do today?</p> <table border="1"> <tr> <td>0. Shopping and a party.</td> </tr> <tr> <td>1. Packing, I'm going to Florida for the remainder of the break.</td> </tr> <tr> <td>2. I am going to go and see Yes Man at the cinema later.</td> </tr> <tr> <td>3. Might get out a DVD to watch tomorrow. And afterwards I will have a nice hot bath.</td> </tr> </table>	0. Shopping and a party.	1. Packing, I'm going to Florida for the remainder of the break.	2. I am going to go and see Yes Man at the cinema later.	3. Might get out a DVD to watch tomorrow. And afterwards I will have a nice hot bath.	<p>a) </p> <p>b) </p> <p>c) </p> <p>d) </p> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>c</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	c			
0. Shopping and a party.														
1. Packing, I'm going to Florida for the remainder of the break.														
2. I am going to go and see Yes Man at the cinema later.														
3. Might get out a DVD to watch tomorrow. And afterwards I will have a nice hot bath.														
0	1	2	3											
c														

Aus Platzgründen sind die Aufgaben in modifiziertem Layout dargestellt bzw. verkürzt.

Definition von Mindest-, Regel- und Optimalstandards im Bereich Leseverstehen

Das Vorgehen bei der Festlegung von Mindest-, Regel- und Optimalstandards entsprach der Prozedur beim Hörverstehen, d. h. es wurden erneut Zwischenstufen im GER-Modell eingeführt, um die Bildungsstandards der KMK, in denen beispielsweise B1+ als Regelstandard für den MSA vorgegeben wird, auf diesem internationalen Maßstab abbilden zu können. Für die hier gewählte Metrik mit den entsprechenden Stufenbreiten ergeben sich dadurch die folgenden Verteilungen:

Tabelle 6: Integriertes Kompetenzstufenmodell für das Leseverstehen in der ersten Fremdsprache Englisch für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss

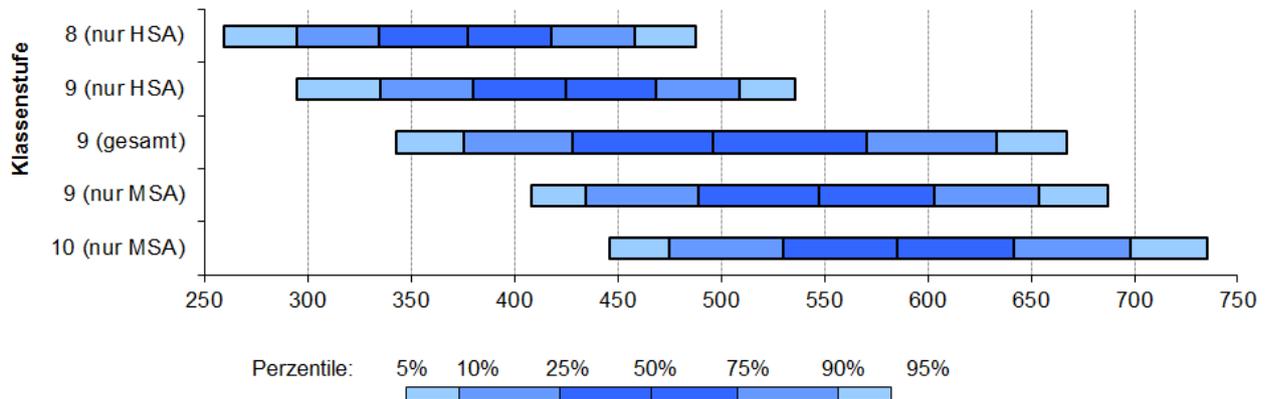
Kompetenzstufenmodell für den ...				
Stufe	Unterstufe	Wertebereich	Hauptschulabschluss	Mittleren Schulabschluss
A1	A1.1	< 350	unter Mindeststandard	
	A1.2	350 – 399	Mindeststandard	unter Mindeststandard
A2	A2.1	400 – 449	Regelstandard	
	A2.2	450 – 499	Regelstandard plus	Mindeststandard
B1	B1.1	500 – 549		
	B1.2	550 – 599	Regelstandard	
B2	B2.1	600 – 649	Optimalstandard	Regelstandard plus
	B2.2	650 – 699		Optimalstandard
C1		≥ 700		

Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

In Abbildung 9 wird zunächst – wie oben für das Hörverstehen – dargestellt, wie sich die getestete Population im Bereich Leseverstehen hinsichtlich der erzielten Kompetenzpunktwerte verteilt. Hier werden die Schülerinnen und Schüler in der 9. Jahrgangsstufe (getrennt nach angestrebtem Abschluss sowie für die 9. Jahrgangsstufe insgesamt) mit denen der 8. (nur HSA) sowie der 10. Jahrgangsstufe (nur MSA) verglichen:

Im Bereich Leseverstehen liegt die Differenz zwischen der 8. und der 9. Jahrgangsstufe bzw. zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe wie im Hörverstehen bei etwa 40 Punkten. Auch hier kann dies – trotz des querschnittlichen Charakters der Daten – als Schätzung des durchschnittlich zu erwartenden Kompetenzzuwachses über ein Schuljahr am Ende der Sekundarstufe I interpretiert werden.

Abb. 9: Leseverstehen – Populationsverteilung der Testleistungen in Punktwerten



Die Abbildungen 10 und 11 zeigen gemäß den gesetzten Stufengrenzen die Verteilung der Populationen der 9. Jahrgangsstufe (insgesamt) bzw. nach HSA- und MSA-Population getrennt auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells zum Leseverstehen.

Abb. 10: Leseverstehen – Populationsverteilung auf die Kompetenzstufen des integrierten Kompetenzstufenmodells in der 9. Jahrgangsstufe (gesamt)

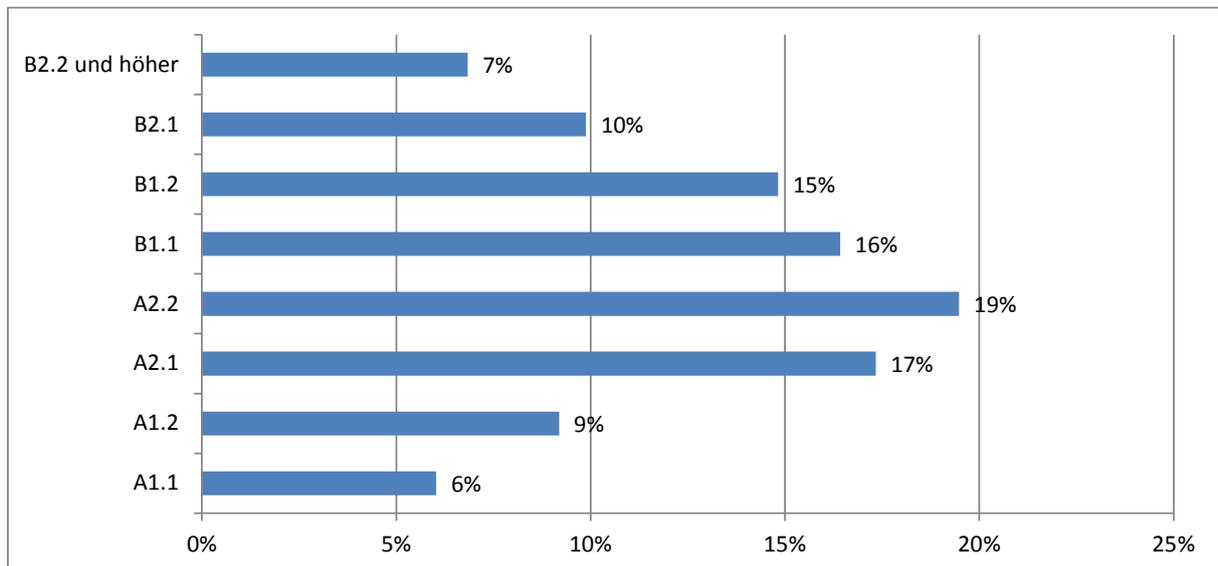
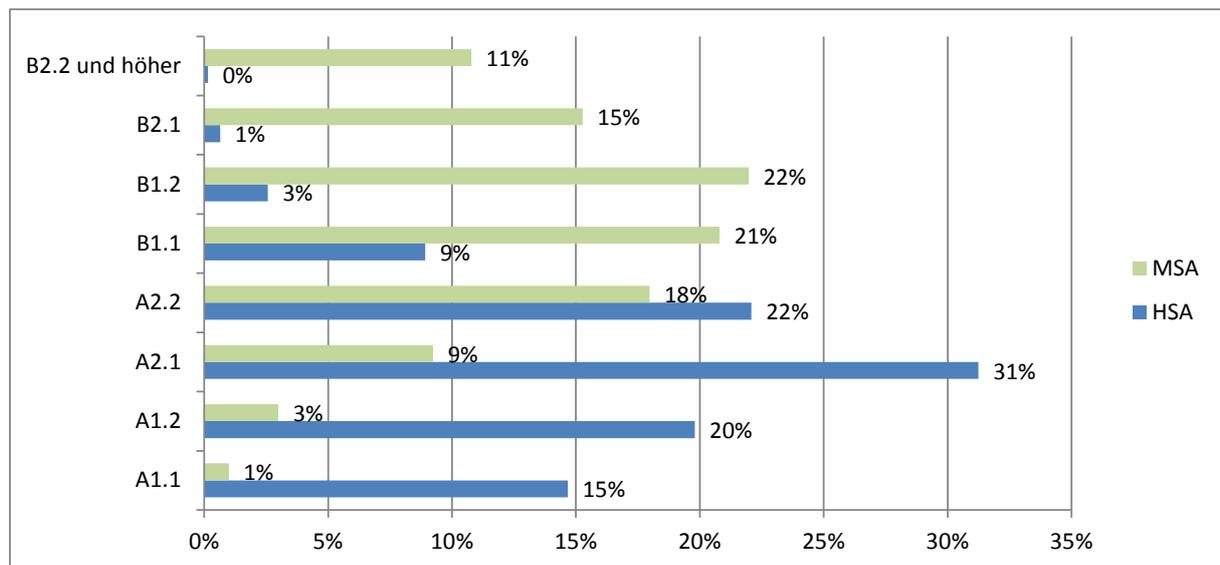


Abb. 11: Leseverstehen – Populationsverteilung auf die Kompetenzstufen des integrierten Kompetenzstufenmodells in der 9. Jahrgangsstufe nach HSA- und MSA-Population getrennt



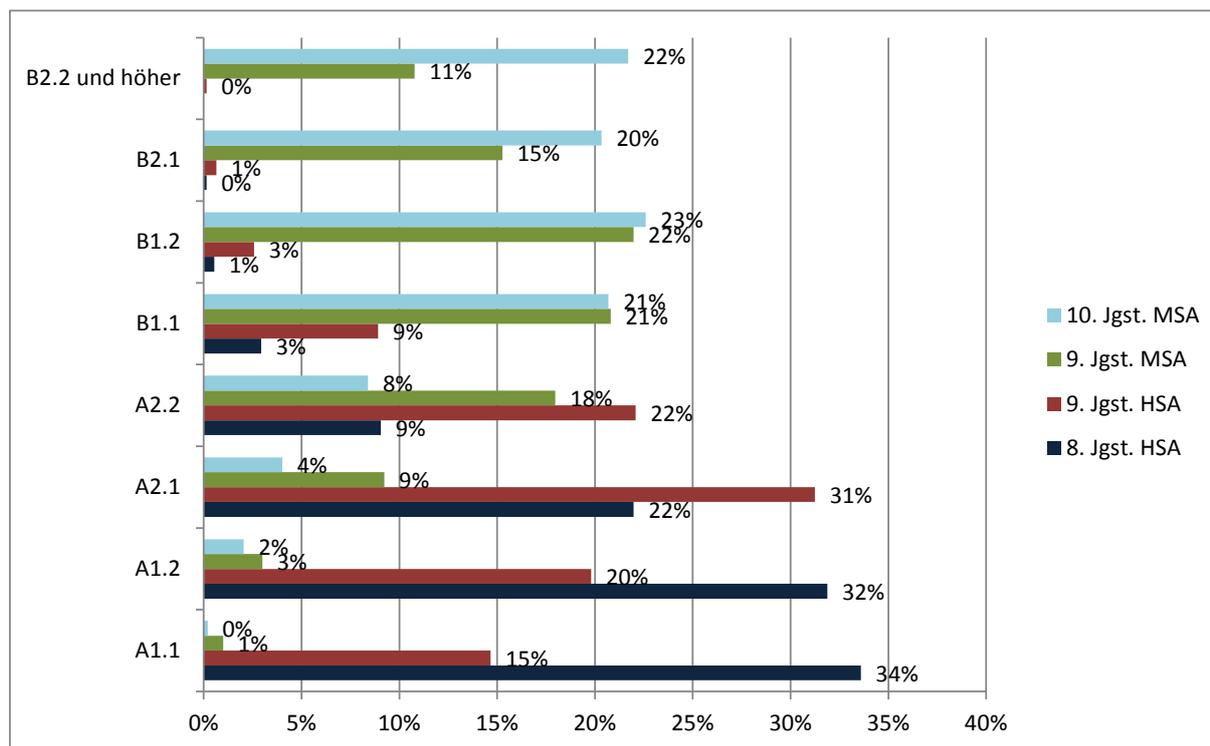
Anmerkungen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; HSA = Hauptschulabschluss;
 Mindeststandard: HSA: A1.2/ MSA: A.2.2;
 Regelstandard: HSA: A2.1/ MSA: B.1.2;
 Regelstandard plus: HSA: A2.2/ MSA: B.2.1;
 Optimalstandard: HSA: B1.1/ MSA: B.2.2;

Bereits ein Jahr vor dem Ende der Sekundarstufe I liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus der 9. Jahrgangsstufe, die den MSA anstreben und die die Regelstandards erreichen bzw. überschreiten, bei rund 48%. Die Mindeststandards verfehlen knapp 14 Prozent.

Von den Schülerinnen und Schülern aus den 9. Klassen, die den HSA anstreben, erreichen bzw. übertreffen insgesamt 65% den für diesen Abschluss gesetzten Regelstandard. Unter dem HSA-Mindeststandard liegen rund 14% der Schülerinnen und Schüler aus den 9. Klassen, die den HSA anstreben.

In Abbildung 12 sind die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler im Leseverstehen getrennt nach Jahrgangsstufe und angestrebtem Abschluss abgebildet. Die Ergebnisse zeigen, dass rund 65% der Zehntklässlerinnen und Zehntklässler, die den MSA anstreben, den für den MSA gesetzten Regelstandard im Leseverstehen auch erreichen bzw. übertreffen, während lediglich etwa 6% der Schülerinnen und Schüler den entsprechenden Mindeststandard verfehlen. Noch stärker als beim Hörverstehen ist hervorzuheben, dass etwa 22% Prozent der Schülerinnen und Schüler aus der 10. Jahrgangsstufe die in den Standards formulierten Erwartungen deutlich übertreffen (Optimalstandard) und damit ein Leistungsniveau erreichen, das erst in der Sekundarstufe II erwartet werden kann.

Abb. 12: Leseverstehen – Populationsverteilung auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells nach Jahrgangsstufe und HSA-/MSA-Population getrennt



Anmerkungen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; HSA = Hauptschulabschluss; Jgst. = Jahrgangsstufe
 Mindeststandard: HSA: A1.2/ MSA: A.2.2;
 Regelstandard: HSA: A2.1/ MSA: B.1.2;
 Regelstandard plus: HSA: A2.2/ MSA: B.2.1;
 Optimalstandard: HSA: B1.1/ MSA: B.2.2;

Implikationen für flächendeckende Vergleichsarbeiten in der 8. Jahrgangsstufe

In den Plöner Beschlüssen von 2006 hat die Kultusministerkonferenz festgelegt, dass zukünftige Vergleichsarbeiten in der Sekundarstufe I in Anlehnung oder Ankopplung an die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I durchgeführt werden sollen (VERA-8). Die Aufgabenentwicklung und -pilotierung für die flächendeckenden Vergleichsarbeiten in der 8. Jahrgangsstufe (VERA-8) wird im IQB realisiert. Die hier vorgestellten Kompetenzstufenmodelle orientieren sich am GER und definieren die Schülerleistungen auf den Stufen ‚A1.1‘ bis ‚B2.2 und höher‘. Für die Vergleichsarbeiten in der 8. Jahrgangsstufe ist davon auszugehen, dass die Schülerleistungen vor allem auf den Stufen A1, A2 und B1 beschrieben werden können. Um auch hier differenzierte Beschreibungen vornehmen zu können, werden auch hierfür wieder Unterteilungen in je zwei Substufen vorgenommen.

Literatur

- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takal, S. & Tardieu, C. (2006). Analysing Tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR construct project. *Language Assessment Quarterly*, 3, 3-30.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge University Press: New York.
- DESI-Konsortium (Hrsg.). (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. DESI-Ergebnisse Band 2. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- EDK (2009). *Basisstandards für die Fremdsprachen. Unterlagen für den Anhörungsprozess*. 25. Januar 2010. Zugriff am 10.07.2014 unter http://edudoc.ch/record/36466/files/Standards_L2_d.pdf
- Erziehungsdirektoren-Konferenz Ostschweiz (Hrsg.). (2009). Lehrplan Englisch Primarstufe und Sekundarstufe I. Zugriff am 14.10.2014 unter http://www.vsa.zh.ch/content/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/faecher_lehrplan_1_ehrmittel/lp5c_broschuere_e_1008.pdf
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Hallet, W. (2013). Die komplexe Lernaufgabe. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Jg. 47, Heft 124, 2-8.
- Hallet, W. & Krämer, U. (Hrsg.). (2012). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Harsch, C., Pant, H. A. & Köller (Hrsg.). (2010). *Calibrating Standards-based Assessment Tasks for English as a First Foreign Language. Standard-Setting Procedures in Germany*. Münster: Waxmann.
- Kaftandjieva, F. (2010). *Methods for Setting Cut Scores in Criterion-referenced Achievement Tests. A Comparative Analysis of Six Recent Methods with an Application to Tests of Reading in EFL*. Arnheim: Cito.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik (2004). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 04. 12. 2003. München: Luchterhand.

- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*. Beschluss vom 15. 10. 2004. München: Luchterhand.
- KMK– Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. München: Wolters Kluwer.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Überprüfung der Erreichung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für Deutsch und die erste Fremdsprache in der neunten Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann.
- Müller-Hartmann, A., Schocker, M. & Pant, H. A. (Hrsg.). (2013). *Kompetenzentwicklung in der Sek.I. Lernaufgaben Englisch aus der Praxis*. Braunschweig: Diesterweg.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Teaching English: Task-supported language learning*. Paderborn: Schöningh.
- Rupp, A. A., Vock, M., Harsch, C. & Köller, O. (2008). *Developing standards-based assessment tasks for English as a first foreign language – Context, processes, and outcomes in Germany*. Münster: Waxmann.
- Tesch, B., Leupold, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2008). *Bildungsstandards Französisch konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsideen und Fortbildungsmöglichkeiten*. Berlin: Cornelsen/Scriptor.