



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

Stand 19. Mai 2009

Vorwort

Mit diesem Papier wird ein erster Vorschlag für die Definition von Kompetenzstufen im Fach Französisch für den Mittleren Schulabschluss vorgelegt. Die Stufen beziehen sich dabei auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, Europarat, 2001) und wurden im Rahmen eines so genannten Standard-Settings ermittelt, an dem mehr als 20 Vertreterinnen und Vertreter aus der Bildungsadministration, Fachdidaktik, Bildungsforschung und Lehrerschaft vertreten waren.

Das Papier verfolgt in erster Linie das Ziel, in Anbetracht der bevorstehenden Berichterstattung zum Ländervergleich Befunde vorzustellen, die Auskunft geben, welche Anteile von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe auf den verschiedenen GER-Niveaus liegen. Die berichteten Stufengrenzen für das Hör- und Leseverstehen basieren auf einer im Frühjahr 2008 durchgeführten (repräsentativen) Normierungsstudie, an der sich über 3.600 Schülerinnen und Schüler beteiligt haben.

Mit den Fremdsprachen sind verschiedene Herausforderungen verbunden, die nicht zuletzt aus der Anbindung der Bildungsstandards an den GER resultieren. So erwarten die Bildungsstandards der KMK am Ende der Sekundarstufe I für den Mittleren Schulabschluss (MSA) Kompetenzen auf dem Niveau B1+, wiewohl sich bei der Diagnostik der Fremdsprachenkompetenzen eine Unterteilung innerhalb der GER-Stufen international nicht hat etablieren können. Weiterhin implizieren die internationalen Arbeiten zum GER, dass die Stufenbreiten mit Zunahme der Kompetenzen zunehmen sollten und es immer schwerer für Fremdsprachenerler wird, die nächste GER-Stufe zu erreichen. Dies steht möglicherweise im Widerspruch zu dem Wunsch, generell gleiche Breiten bei den Kompetenzstufen zu haben. Schließlich stellt sich auch für Französisch die Frage nach der Definition von Mindest-, Regel- und Maximalstandards. Für alle aufgeworfenen Fragen werden in diesem Papier Antwortoptionen angeboten.

Überblick

Mit den Beschlüssen von 2003 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) verbindliche länderübergreifende Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss 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 Bundesländern und legen fest, welche Ziele bis zum Ende der Sekundarstufe I zu erreichen 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 Französisch ist der erste Ländervergleich im Jahr 2009 für die Teilkompetenzen Lese- und Hörverstehen sowie Schreiben durchgeführt worden, der nächste Ländervergleich im Jahr 2015 usw. Darüber hinaus werden in der Sekundarstufe I in der 8. Jahrgangsstufe flächendeckende Vergleichsarbeiten („VERA 8“) durchgeführt, die der landesweiten, jahrgangsbezogenen Untersuchung des Leistungsstands aller Schulen und Klassen dienen. Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten können für die gezielte Förderung der untersuchten Klassen genutzt werden.

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

Im Sinne der eben genannten Aspekte haben Bildungsstandards drei Ziele:

- Sie dienen der Orientierung aller Beteiligten (vor allem der Lehrkräfte, aber auch der Eltern und der Schüler selbst) über verbindliche Zielerwartungen.

- Sie bilden die Basis für Assessments (Leistungsüberprüfungen), nicht zuletzt um rechtzeitig konkrete Maßnahmen einleiten zu können, wenn Defizite erkannt werden.
- In ihrer Entwicklungsfunktion unterstützen die Bildungsstandards einen Unterricht, der handlungsorientiert ist und den aktiven Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler fördert.

Letztlich ist das Ziel der Einführung von Standards, die Qualität des Unterrichts zu steigern und dadurch die Leistungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Unterricht ist dann „standardorientiert“, wenn er Schülerinnen und Schülern durch eine fachlich gehaltvolle und kognitiv herausfordernde Gestaltung vielfältige Gelegenheiten bietet, die geforderten Kompetenzen zu erwerben. Standards erfordern eine Unterrichtskultur, welche die eigene Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund rückt. Für einen modernen Fremdsprachenunterricht impliziert dies stärker die Hinwendung zu einem Unterricht, der Gelegenheiten zur Steigerung der kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen bereitstellt. Dies gelingt beispielsweise durch das so genannte *Task-based Learning*, bei dem relativ komplexe, authentische Rahmenaufgaben im Unterricht behandelt werden. Für den Französisch-Unterricht haben wir hierzu Vorschläge publiziert (vgl. Tesch/Leupold/Köller, 2008).

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

In der ersten Fremdsprache werden in den Bildungsstandards der KMK für die Sekundarstufe I vier zentrale Kompetenzbereiche genannt, die sich an dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER; Europarat 2001) orientieren und damit international verankert sind. Der GER beschreibt ausführlich, 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). Die dazu notwendigen Kompetenzen, wie sie in den Bildungsstandards formuliert sind, enthält die Tabelle auf der folgenden Seite: (1) kommunikative Fertigkeiten, (2) Verfügung über sprachliche Mittel, (3) interkulturelle und (4) methodische Kompetenzen.

Kommunikative Fertigkeiten umfassen die fünf Bereiche Leseverstehen, Hör- und Hör-/Sehverstehen, Sprechen (in den Formen an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen), Schreiben sowie Sprachvermittlung. Kommunikative Fertigkeiten sind gebunden

an die Verfügung über die *sprachlichen Mittel* Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation sowie Orthografie.

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. KMK 2004, S. 16). Sie sind einerseits den kommunikativen Kompetenzen des GER zuzuordnen, andererseits werden durch sie Aspekte der allgemeinen Kompetenzen des GER zum Ausdruck gebracht.

Schließlich greifen *methodische Kompetenzen* Teilaspekte allgemeiner sowie kommunikativer Kompetenzen (pragmatische Kompetenzen) auf, 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.

Im 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.

**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.

In der obigen Tabelle sind dazu die Deskriptoren der Globalskala dargestellt. Die Niveaus repräsentieren plausible Setzungen, die zum Teil datengestützt sind und die Kommunikation gegenüber der Praxis erleichtern. Der GER lässt bewusst offen, wie die Fremdsprachenkompetenzen erworben werden; vor allem stellt er auch keine expliziten Bezüge zum schulischen Fremdsprachenlernen her. Eine weitere Schwierigkeit stellt in dieser Hinsicht die Tatsache dar, dass der GER für Erwachsene konzipiert worden ist und nicht für jugendliche Lerner. Dennoch hat sich die Anwendung des GER auf den Kontext Schule in den letzten Jahren erfolgreich etabliert, beispielsweise in Form der von Cambridge ESOL angebotenen Prüfungen „Key English Test“ (KET), der Englischleistungen in der 9. und 10. Jahrgangsstufe auf dem Niveau A2 prüft, und „Preliminary English Test“, in dem das Niveau B1, ebenfalls in 9. und 10. Jahrgangsstufen, getestet wird. Für das Französische ist in diesem Zusammenhang auf die *DELF*- und *DALF*-Tests zu verweisen, offizielle Tests, die einem Kandidaten das Erreichen eines GER-Niveaus der französischen Sprache bescheinigen. *DELF* zertifiziert das Erreichen der Niveaus A1 bis B2, *DALF* das Erreichen höherer Stufen. Der Zusatz „offiziell“ bezieht sich auf die Anerkennung durch das französische Erziehungsministerium, die Gewährleistung, die mit der Herstellung und Administration des Tests durch ein dem französischen Erziehungsministerium unterstelltes Institut verbunden ist (das *Centre International d'Etudes Pédagogiques* in *Sèvres*) und auf die staatlich kontrollierte Testadministration in den *Institut français* der verschiedenen Länder. *DELF* und *DALF* benutzen am GER kalibrierte und validierte Items. Deutschland bildet mit fast 50.000 vor allem jugendlichen *DELF*-Absolventen allein im Jahre 2008 den weltweit größten Abnehmer für dieses Zertifikat (vgl. Jouette-Nagati, 2009).

Die KMK-Standards gehen für die kommunikativen Kompetenzen davon aus, dass mit Erreichen des Mittleren Schulabschlusses im Durchschnitt Leistungen auf GER-Niveau B1, teilweise auf B1+ und B2, erbracht werden können.¹ Konkret liest sich dies beim Mittleren Abschluss für den Bereich Leseverstehen Französisch (vgl. KMK, 2003, S.12):

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

„Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene unkomplizierte Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereiches lesen und verstehen (B1). 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+).“

Die Bildungsstandards definieren in diesem Sinne die Kompetenzen über jeweils mehrere Kann-Beschreibungen („Die Schülerinnen und Schüler können...“), sie beinhalten jedoch noch keine expliziten Definitionen der zu erfassenden Konstrukte (d. h. des Lese- und Hörverstehens und 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. Letzteres bestand aus Personen, die in der Vergangenheit am GER und der GER-basierten Testentwicklung mitgearbeitet hatten. 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 PISA und DESI). International wurden vor allem die Arbeiten Aldersons (2000) und Bucks (2001) rezipiert. Lese- und Hörverstehen wird in diesem Verständnis als eine kommunikative Fähigkeit aufgefasst, die mit Hilfe von authentischem und kulturübergreifend relevantem Material gemessen werden kann. 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 aus-

gewählt, 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 lokaler Details in einem Text bis hin zum Ziehen globaler Schlüsse aus einem Text reichen. Die Schülerinnen und Schüler sind bei der Bearbeitung der Leseaufgaben gefordert, grundlegende 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 der Standarderreicherung erlaubt. Für die erste Fremdsprache fand in einer ersten Runde der Testentwicklung eine Beschränkung auf die kommunikativen Kompetenzen Lesen, Hören und Schreiben statt. Alle Testaufgaben sind das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, in den Lehrkräfte aus acht Bundesländern eingebunden waren. Ihr Auftrag war es, eine Vielzahl von Testaufgaben zu konstruieren, mit denen es gelingen konnte, stabile Normen 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,
- 5) die empirische Erprobung der entwickelten Aufgaben in großen Schülerstichproben (Feldtest) und schließlich
- 6) die Normierung der Aufgaben auf der Basis national repräsentativer Stichproben von Schülerinnen und Schülern.

Angestrebt wurde, dass am Ende des Itementwicklungsprozesses mindestens 150 Items zum Leseverständnis und 150 Items zum Hörverstehen vorliegen sollten, welche die GER-Niveaus A1 bis C1 abdecken. Wiewohl die Standards für den Mittleren Schulabschluss lediglich das Niveau B1/B2 vorsehen, wurden auch weitere Niveaus berücksichtigt. Damit sollte ermöglicht werden, das gesamte Leistungsspektrum in der 9. und 10. Jahrgangsstufe abzudecken. Aus der DESI-Studie lagen Erkenntnisse dahin gehend vor, dass substanzielle Anteile von Schülerinnen und Schülern auf dem Niveau A verharren. Gleichzeitig hatte die DESI-Studie gezeigt, dass nennenswerte Anteile der Neuntklässler am Gymnasium auch die Stufe C1 erreichen. Diesen Befunden folgend wurde das Kompetenzspektrum weit abgedeckt, wobei die größten Itemzahlen das Niveau B1 adressierten. Grundlage der Itementwicklung bildeten u. a. die Deskriptoren für die verschiedenen Niveaustufen in den Bereichen Lesen, Hören und Schreiben (vgl. Europarat, 2001). Die Tabellen auf den nächsten Seiten zeigen die entsprechenden Beschreibungen. Bei einigen Stufen sind noch einmal zwei Substufen eingezogen, die durch eine Linie getrennt werden. Die GER-Deskriptoren wurden um Spezifikationen aus dem so genannten *Dutch CEF Construct Project* (Alderson et al., 2006) ergänzt.

Leseskala (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.

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

- die Kernaussagen erfassen
- Hauptaussagen und relevante Details verstehen
- eine bestimmte Information erfassen
- den impliziten Textsinn erfassen

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+) <hr/> 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+) <hr/> 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-) <hr/> 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.

Da zu Beginn der Testentwicklung wenig nationale Expertise im Bereich der Itemgenerierung vorlag, wurden das *Centre International d'Etudes Pédagogiques* (CIEP) in Sèvres, Frank-

reich, damit beauftragt Testaufgaben für das Lese- und Hörverstehen und Schreiben auf Grundlage der Bildungsstandards und des GER zu erstellen. In einer zweiten Phase wurde entschieden, Aufgaben im Fach Französisch durch erfahrene Lehrkräfte im Fach Französisch zu entwickeln zu lassen. Die Aufgabenentwickler wurden von Mitarbeitern des CIEP in Sèvres geschult (S. Lepage & R. Marty), da dieses Institut einschlägige Expertise im Bereich der Testentwicklung besitzt (DELF-DALF, TCF). Dazu wurden zur Herstellung und Bewertung von Testaufgaben der Bereich Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen insgesamt fünf jeweils einwöchige Workshops durchgeführt. In den Workshops wurden für die genannten Testbereiche Einführungen in wissenschaftliche Konzepte und Prozesse der Sprachtestentwicklung gegeben sowie viele praktische Übungen für die Entwicklung und Revision von Testaufgaben durchgeführt. Die dann entwickelten Aufgaben wurden von einer Aufgabenbewertungsgruppe, bestehend aus Prof. Dr. R. Grotjahn und Prof. Dr. K. Kleppin von der Ruhr-Universität Bochum begutachtet und anschließend von den Aufgabenentwicklern gegebenenfalls überarbeitet. Diese beiden Fachdidaktiker nahmen zudem an den Workshops in Sèvres teil. Die Bewertung der Aufgaben erfolgt heute weiterhin von der Universität Bochum, wobei neben den zwei Experten zwei weitere Mitarbeiterinnen an der Bewertung teilhaben und durch zwei Aufgabenentwickler unterstützt werden.

Die vom CIEP in der ersten Phase erstellten Items wurden an 2.700 Schülerinnen und Schülern pilotiert und anhand der psychometrischen Kennwerte eliminiert, überarbeitet oder in den Pool der zu normierenden Aufgaben übernommen. Die Normierung der Aufgaben erfolgte an über 3.600 Schülerinnen und Schülern aus der 9. und 10. Jahrgangsstufe aus sechs Bundesländern, in denen sie Französisch als ihre erste Fremdsprache erlernen. In der Normierungsstudie wurde Aufgaben eingesetzt, die vom CIEP und von den deutschen Lehrkräften entwickelt worden waren.

In der Pilotierungsstudie und 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 Testleitern durchgeführt. Als Ergebnis stehen nun repräsentative Daten für über 800 Items zur Testung des Lese- und Hörverstehens zur Verfügung. Eine Verortung aller Aufgaben auf der Basis der GER-Stufen hat auf Grundlage der Normierungsdaten im Rahmen eines Standard-Settings im April 2009 stattgefunden. Diese bilden die Grundlage für die hier vorgelegten Kompetenzstufenmodelle.

Kompetenzskala und Kompetenzstufen

Im Zuge der Auswertung der empirischen Daten aus der Normierung der Aufgaben wurden die Leistungen auf einem Maßstab mit einem Mittelwert von 500 Punkten in der 9. Jahrgangsstufe abgetragen. Ergänzend wurde basierend auf dem GER ein Kompetenzstufenmodell erstellt, das eine Beschreibung der Leistungen auf den fünf Stufen A1 bis C1 erlaubt. 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 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.
- *Maximalstandards* beziehen sich auf Leistungserwartungen, die unter sehr guten bzw. ausgezeichneten individuellen Lernvoraussetzungen und der Bereitstellung gelingender Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden und bei weitem die Erwartungen der Bildungsstandards übertreffen.

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

- Enge Orientierung an den 2003 und 2004 verabschiedeten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, dabei aber zusätzliche Berücksichtigung des gesamten Kompetenzspektrums,
- Anbindung (soweit wie möglich) der Kompetenzstufenmodelle an nationalen und internationalen Vorarbeiten (DESI, DELF).
- fünf annähernd gleich breite Kompetenzstufen, wobei hier zu berücksichtigen galt, dass das Erreichen der nächst höheren GER-Stufe zunehmend schwerer wird, so dass die Stufen von A1 aufsteigend breiter werden können,

- fachdidaktisch gut interpretierbare und vertretbare Grenzen zwischen den Kompetenzstufen.

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

- herausfordernde und zugleich angemessene Leistungserwartungen beschreiben, die der Leistungsstreuung innerhalb und zwischen den Ländern in angemessener Weise Rechnung tragen,
- trotz der zu erwartenden unterschiedlich hohen Anteile von Schülerinnen und Schülern, die den Mindest- oder Regelanforderungen nicht entsprechen, für alle Länder ein „Leistungsminimum“ beschreiben, das von allen Schülerinnen und Schülern mittelfristig erreicht wird,
- vorhandene wie auszubauende Leistungsressourcen verdeutlichen,
- motivierende Leistungserwartungen formulieren, die Entwicklungsimpulse an den Schulen auslösen, hierfür dienen insbesondere die *Regelstandards plus*,
- breite bildungspolitische Akzeptanz insbesondere bei den Lehrkräften erreichen,
- in einer spannungsreichen Relation zu den internationalen Ergebnissen stehen.

Vorgehen

Wie oben beschrieben wurden für das Fach Französisch in den Jahren 2007 und 2008 Aufgaben für den Mittleren Abschluss in der neunten und zehnten Jahrgangsstufe durch das IQB pilotiert und normiert. Unter Beteiligung von Ländervertretern, Fachdidaktikern, Lehrkräften und Psychometrikern wurden im Rahmen eines umfangreichen Standard-Setting Verfahrens Vorschläge für Grenzen zwischen den GER-Niveaus erarbeitet. An diesem Verfahren beteiligten sich mehr als 20 Personen, die die Grenzen zwischen den Niveaus konsensuell festlegten. Dieses Verfahren hat sich gerade für eine Anbindung an den GER international bewährt.

In den Erhebungen 2007 und 2008 konnte zudem eine breite Datenbasis gewonnen werden, die es erlaubt abzuschätzen, wie sich Verteilungen auf die Kompetenzstufen bundesweit darstellen. Die unten vorgestellten Ergebnisse basieren auf repräsentativen Anteilen der Schüler im Hinblick auf den Anteil in den sechs Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland) im Hinblick auf die getesteten Schulformen

und die Klassenstufen 9 und 10. Dazu wurden vom IEA-DPC Gewichte für die Normierungsdaten geliefert, die in der nachfolgenden Verteilung berücksichtigt werden und zu höheren Stichprobenzahlen in der Darstellung führen.

Die Kompetenzstufenmodelle für die Lese- und Hörkompetenz

Die Aufgaben zum Lese- und Hörverstehen sind an einer deutschlandweit repräsentativen Stichprobe von über 3.600 Neunt- und Zehntklässlern getestet worden. Die Ergebnisse sind mithilfe von (bei solchen Erhebungen gängigen) statistischen Verfahren ausgewertet und auf eine Skala mit Mittelwert 500 und Standardabweichung 100 (in der 9. Jahrgangsstufe) transformiert worden. Jede Aufgabe hat also einen solchen Kennwert, der ein Maß für die Aufgabenschwierigkeit darstellt.

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 abzubilden. Auf diese Weise ist eine inhaltliche Beschreibung von Bereichen der Skala 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 Französisch mit den Deskriptoren des GER beschrieben werden können. Wir haben die Skalen für beide rezeptive Kompetenzen unter Berücksichtigung der Niveaus A1 bis C1 in fünf solche Intervalle eingeteilt, wobei A1 nach unten und C1 nach oben offen ist.

Hörverstehen

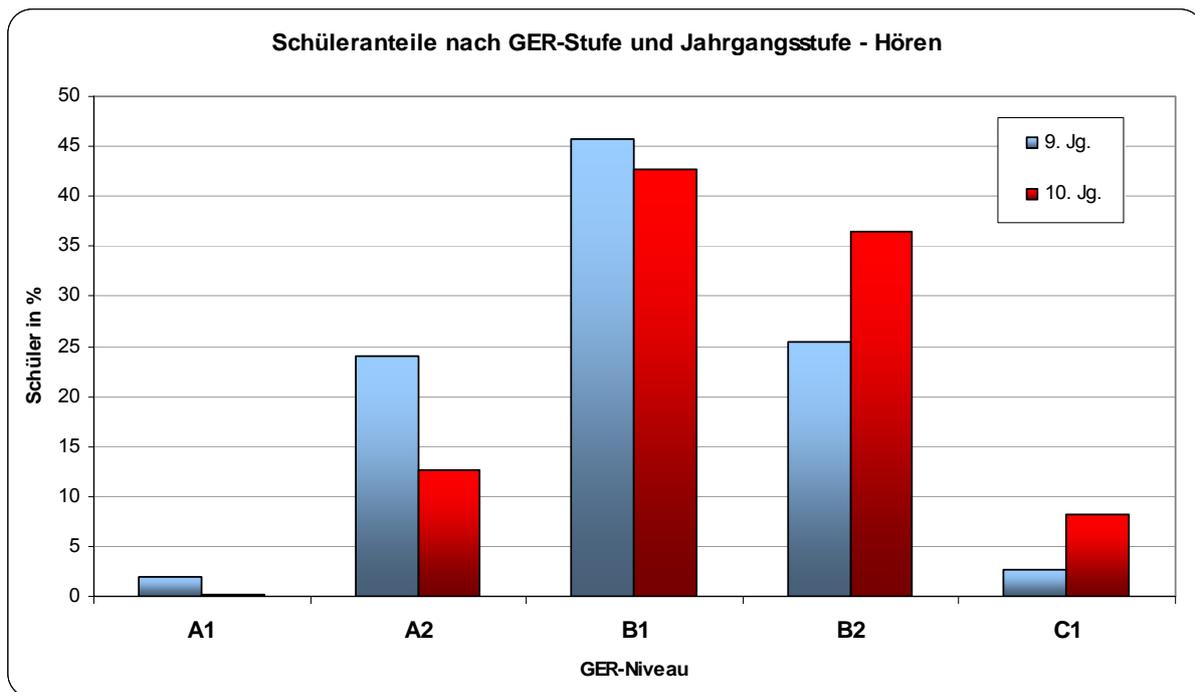
Obwohl bisherige Arbeiten zum GER implizieren, dass die GER-Stufen mit zunehmendem Niveau breiter werden, konnte dies im Rahmen des Standard-settings für das Hörverstehen nicht gefunden werden. Vielmehr wurden die Grenzen von den Teilnehmern des Standard-settings so gesetzt, dass *cum grano salis* identische 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:

Stufe A1: Werte unter 300 Punkten
Stufe A2: Werte zwischen 300 und 429 Punkten
Stufe B1: Werte zwischen 430 und 559 Punkten
Stufe B2: Werte zwischen 560 und 689 Punkten
Stufe C1: Werte von 690 Punkten und mehr

Die Expertenrunde konnte sich nicht auf einen Schwellenwert für den Übergang zu C1 einigen, das heißt, einige Experten waren auf Grund der ihnen vorgelegten Itemauswahl der Auffassung, dass es einen solchen Schwellenwert gäbe, andere dagegen nicht. Hier ist zu berücksichtigen, dass insgesamt nur wenige Aufgaben im obersten Leistungsbereich entwickelt und in die Testung einbezogen wurden. Das IQB legte auf Grund des fehlenden Konsenses letztlich einen Schwellenwert fest, der im Hinblick auf die statistische Ausgangslage hohe Plausibilität beansprucht.

Die Differenz zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe liegt bei rund 47 Punkten und entspricht für die MSA-Population einer halben Standardabweichung. Trotz des querschnittlichen Charakters der Daten interpretieren wir dies als Kompetenzzuwachs über ein Schuljahr.

Die folgende Abbildung zeigt, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Jahrgangsstufe, die einen Mittleren Schulabschluss anstreben, auf die fünf Stufen verteilen. In beiden Jahrgangsstufen ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die auf den Niveaus A1 und C1 liegen, zu vernachlässigen. Die große Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in der 10. Jahrgangsstufe (79%) erreicht die Stufen B1 und B2, in der 9. Jahrgangsstufe liegen die meisten Schülerinnen und Schüler (74%) auf dem Niveau B1 oder darüber.



Definition von Mindest-, Regel- und Maximalstandards im Hörverstehen

Die Bildungsstandards erwarten am Ende der Sekundarstufe I Leistungen auf dem Niveau B1+. Wiewohl solche Zwischenstufen im Dokument des Europarats (2001) vorgesehen sind, hat sich diese weitere Differenzierung bislang international im Bereich der Testung von Fremdsprachenkompetenzen nicht etablieren können. Erfahrungen aus Standard-settings liegen dementsprechend auch nicht für entsprechende Unterstufen vor. Um dennoch die in den Bildungsstandards vorgenommene Differenzierung innerhalb eines Niveaus vornehmen zu können, beziehen wir uns im Folgenden auf den GER sowie die Schweizer Arbeiten, die im Rahmen des HarmoS-Projekts der EDK angefertigt wurden. Dort wird in der Tat 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. 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. HarmoS setzt das Niveau A2.2 als Mindeststandard (in der Schweiz Basisstandard) am Ende der Sekundarstufe I an. In Analogie zum Schweizer Modell kann man im Hinblick auf die Setzung von Mindest-, Regel- und Maximalstandards im Fach Französisch folgenden Weg gehen, der das jeweilige GER-Niveau in zwei gleich breite Substufen unterteilt:

Niveau A2.1 (A2-) und niedriger: Mindeststandards im Bereich Hörverstehen werden verfehlt.

Niveau A2.2 (A2+) und B1.1 (B1-): Mindeststandards im Bereich Hörverstehen werden erreicht.

Niveau B1.2 (B1+): Regelstandards im Bereich Hörverstehen werden erreicht.

Niveau B2.1 (B2-): Regelstandards plus im Bereich Hörverstehen werden erreicht.

Niveau B2.2 (B2+) und höher: Maximalstandards im Bereich Hörverstehen werden erreicht.

Für die von uns gewählte Metrik ergeben sich dadurch die folgenden Verteilungen:

Anteile von Schülerinnen und Schülern, die Mindest-, Regel- und Maximalstandards im Hörverstehen erreichen, nach Jahrgangsstufe (MSA)

GER-Stufe	Unterstufe	Wertebereich	Kriterium	Prozentanteile in der 9. Jg.	Prozentanteile in der 10. Jg.
A1		< 300	unter Mindeststandard	9.2%	3.9%
A2	A2.1	300 – 364	Mindeststandard	38.6%	26.4%
	A2.2	365 – 429			
B1	B1.1	430 – 494	Regelstandard	23.8%	24.9%
	B1.2	495 – 559			
B2	B2.1	560 – 624	Regelstandard plus	17.2%	22.7%
	B2.2	625 – 689			
C1		> 690	Maximalstandard	11.1%	22.1%

Anmerkung: Schätzungen beruhen auf den Daten der Normierung

Folgt man also dem vorgeschlagenen Vorgehen, so liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Regelstandards in der 10. Jahrgangsstufe erreichen oder übertreffen, bei rund 70 Prozent, lediglich 4 Prozent unterschreiten die Mindeststandards. Bemerkenswert ist, dass etwa 44 Prozent der Zehntklässler die in den Standards formulierten Erwartungen übertreffen (Regelstandards plus und Maximalstandards) und damit Leistungsniveaus erreichen, welche die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) formulieren. Dies gilt insbesondere für die 22 Prozent, die im oberen Bereich des Niveaus B2 oder in C1 liegen.

Kompetenzen auf diesem Niveau sind das Resultat gelingender schulischer und außerschulischer Lehr- und Lernprozesse.

Bereits ein Jahr vor dem Ende der Sekundarstufe I liegt der Anteil derer, welche die Standards erreichen bzw. überschreiten, bei über 50 Prozent. Mindeststandards verfehlen in dieser Jahrgangsstufe lediglich rund 9 Prozent der Neuntklässler. Schüler, die den Mindeststandard nicht erfüllen, müssen in besonderer Weise *gefördert* werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass sie selbst in einfachen schulischen, alltäglichen oder beruflichen Situationen, in denen sie die französische Sprache benötigen, nicht ohne Hilfe zurechtkommen. Dabei sind – darauf sei ausdrücklich hingewiesen – die Anforderungen, die man an einen Mindeststandard stellt, Ergebnis von gut begründeten normativen Setzungen und insofern natürlich nicht eindeutig bestimmt, sondern durchaus unterschiedlich diskutierbar.

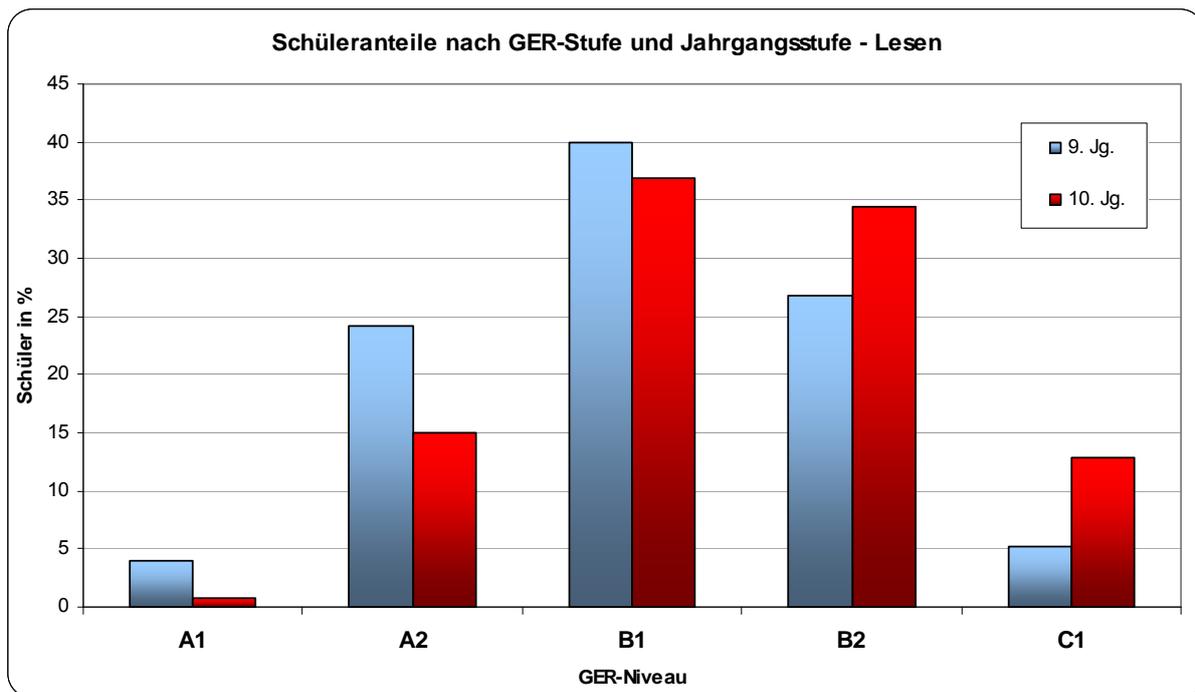
Leseverstehen

Im Vergleich zum Hörverstehen ergab das Standard-Setting im Bereich des Lesenverstehens Intervalle mit einer Breite von 110 Punkten statt 130 Punkten.

Der Maßstab wurde im Übrigen wieder mit einem Mittelwert von $M = 500$ und einer Standardabweichung von $SD = 100$ in der 9. Jahrgangsstufe definiert. Die Mittelwertsdifferenz zwischen der 9. und der 10. Jahrgangsstufe lag bei 46 Punkten und entspricht etwa einer halben Standardabweichung. Als Folge des Standard-Settings ergaben sich die folgenden Stufengrenzen und Stufenbreiten:

Stufe A1: Werte unter 330 Punkten
Stufe A2: Werte zwischen 330 und 439 Punkten
Stufe B1: Werte zwischen 440 und 549 Punkten
Stufe B2: Werte zwischen 550 und 659 Punkten
Stufe C1: Werte von 660 Punkten und mehr

Die folgende Abbildung zeigt, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. und der 10. Jahrgangsstufe, die einen Mittleren Schulabschluss anstreben, auf die fünf Stufen im Kompetenzbereich Lesen verteilen.



In der 10. Jahrgangsstufe ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die auf der Stufe A1 liegen und damit auf einem unteren Niveau der elementaren Sprachverwendung verharren, unter einem Prozent sehr gering. Auf dem Niveau A2 liegt rund ein Siebtel der untersuchten Jugendlichen. Das Niveau B1 oder ein höheres erreichen über 84 Prozent der Schülerinnen und Schüler der 10. Jahrgangsstufe.

Erwartungsgemäß ergibt sich eine andere Verteilung in der 9. Jahrgangsstufe. Hier liegen etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau B1 oder darüber. In beiden Jahrgangsstufen ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die auf den Niveaus A1 und C1 liegen, zu vernachlässigen. Die große Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in der 10. Jahrgangsstufe (71%) erreicht die Stufen B1 und B2, in der 9. Jahrgangsstufe liegen bereits die meisten Schülerinnen und Schüler (67%) auf dem Niveau B1 oder B2, aber immerhin noch rund 28 Prozent der Französischlerner liegen unter B1. Im Anhang finden sich Aufgabenbeispiele, welche die Stufen illustrieren.

Definition von Mindest-, Regel- und Maximalstandards im Leseverstehen

Das Vorgehen bei der Festlegung von Mindest-, Regel- und Maximalstandards entsprach der Prozedur beim Hörverstehen, d.h. es wurden erneut Zwischenstufen eingeführt, um den Bildungsstandards der KMK im Fach Französisch, die das Erreichen des Niveaus B1 ansetzen. Für Englisch wird zwar B1+ als Regelstandard – für Französisch B1 - angegeben, aber die

Deskriptoren für die Anforderungen zum Lesen in den zwei Sprachen unterscheiden sich nicht und liegen im Bereich B1 bis B2. Für die von uns gewählte Metrik mit den entsprechenden Stufenbreiten ergeben sich durch das Einziehen von Zwischenstufen die folgenden Verteilungen:

Anteile von Schülerinnen und Schülern, die Mindest-, Regel- und Maximalstandards im Leseverstehen erreichen, nach Jahrgangsstufe (MSA)

GER-Stufe	Unterstufe	Wertebereich	Kriterium	Prozentanteile in der 9. Jg.	Prozentanteile in der 10. Jg.
A1		≤ 330	unter Mindeststandard	14.3%	5.1%
A2	A2.1	330 – 384			
	A2.2	385 – 439	Mindeststandard	34.6%	26.0%
B1	B1.1	440 – 494			
	B1.2	495 – 549	Regelstandard	19.0%	21.4%
B2	B2.1	550 – 604	Regelstandard plus	16.6%	17.6%
	B2.2	605 – 659	Maximalstandard	15.5%	29.9%
C1		≥ 660			

Anmerkung: Schätzungen beruhen auf den Daten der Normierung

Folgt man also dem vorgeschlagenen Vorgehen, so liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Regelstandards in der 10. Jahrgangsstufe erreichen oder übertreffen, bei knapp unter 70 Prozent, rund 5 Prozent unterschreiten die Mindeststandards. Wie schon beim Hören übertreffen fast 40 Prozent der Zehntklässler die in den Standards formulierten Erwartungen (Regelstandards plus und Maximalstandards) und erreichen damit Leistungsniveaus, welche die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) formulieren. Dies gilt insbesondere für die fast 30 Prozent, die im oberen Bereich des Niveaus B2 oder in C1 liegen. Kompetenzen auf diesem Niveau sind das Resultat gelingender schulischer und außerschulischer Lehr- und Lernprozesse.

Bereits ein Jahr vor dem Ende der Sekundarstufe I liegt der Anteil derer, welche die Standards erreichen bzw. überschreiten, bei rund 51 Prozent. Mindeststandards verfehlen in dieser Jahrgangsstufe rund 14 Prozent. Erneut gilt, dass Schülerinnen und Schüler, welche die Mindeststandards nicht erfüllen, in besonderer Weise *gefördert* werden müssen.

Implikationen für den stichprobenbasierten Ländervergleich in der 9. Jahrgangsstufe

Aufgrund der vorliegenden empirischen Befunde ist davon auszugehen, dass die Leistungen in beiden Kompetenzbereichen von der 9. bis zur 10. Jahrgangsstufe um 30 bis 50 Punkte zunehmen. Für den Ländervergleich wird dies bei der Berichterstattung über die prozentualen Anteile auf den Kompetenzstufen berücksichtigt werden. Dies wird dazu dienen, dass in der Öffentlichkeit keine irreführenden Prozentsätze von Schülerinnen und Schülern diskutiert werden, welche nicht die Standards erreichen. Die jetzigen Befunde machen aber bereits deutlich, dass nicht mit großen Anteilen von Schülerinnen und Schülern zu rechnen ist, die Mindeststandards für den Mittleren Schulabschluss unterschreiten.

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 Anknüpfung an die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I durchgeführt werden sollen (VERA-8). Die Aufgabenentwicklung, -pilotierung und -normierung dafür wird aktuell im IQB realisiert. Die hier vorgestellten Kompetenzmodelle orientieren sich am GER und definieren die Schülerleistungen auf den Stufen A1 bis C1. Für die Vergleichsarbeiten in der 8. Jahrgangsstufe ist davon auszugehen, dass die Schülerleistungen adäquat auf den Stufen A1, A2 und B1 beschrieben werden können. Um auch hier wieder differenzierte Beschreibungen vornehmen zu können, werden wenigstens für alle die Stufen A1 und A2 auch wieder Unterteilungen in je zwei Substufen vorgenommen.

Literatur

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

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 Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Jouette-Nagati, I. (2009). L'impact du DELF scolaire en Allemagne. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 1, 46 - 50.

Kintsch, W. (1998): *Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

KMK (2004). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Französisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand.

Tesch, B./Leupold, E./Köller, O. (Hrsg.) (2008). Bildungsstandards Französisch konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsideen und Fortbildungsmöglichkeiten. Berlin: Cornelsen/Scriptor.