



**Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im
Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören – hier Zuhören –
für den Mittleren Schulabschluss
(Vorbehaltlich redaktioneller Änderungen)**

Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 24.04.2009

Überblick

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

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

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

Bildungsstandards haben drei Ziele:

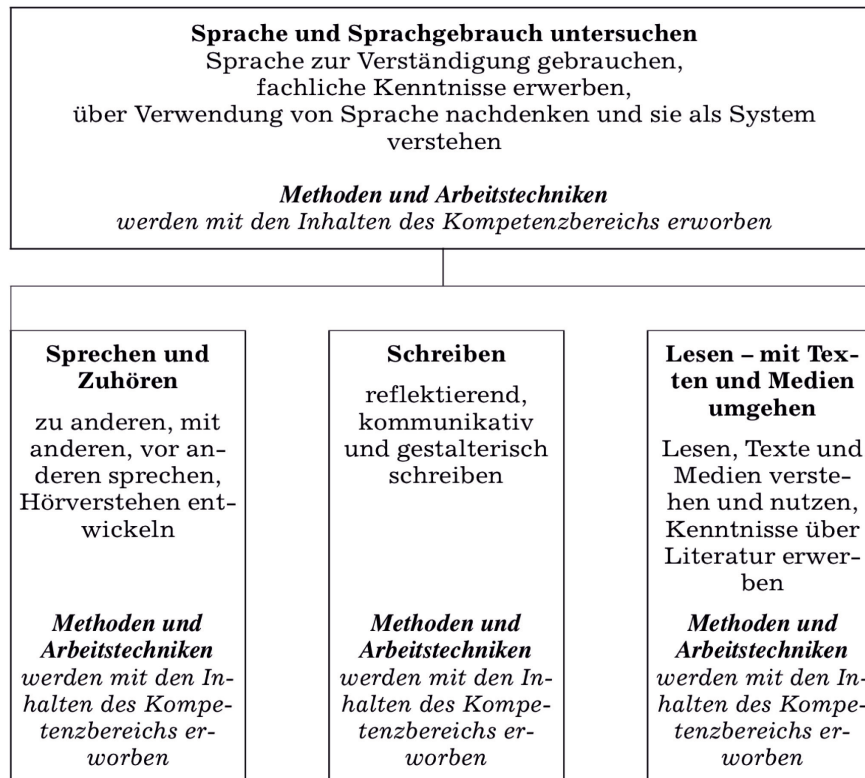
- Sie dienen der Orientierung aller Beteiligten (vor allem der Lehrkräfte, aber auch der Eltern und der Schüler selbst) über verbindliche Zielerwartungen.
- Sie bilden die Basis für Assessments (Leistungsüberprüfungen), nicht zuletzt um rechtzeitig konkrete Maßnahmen einleiten zu können, wenn Defizite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

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

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch

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

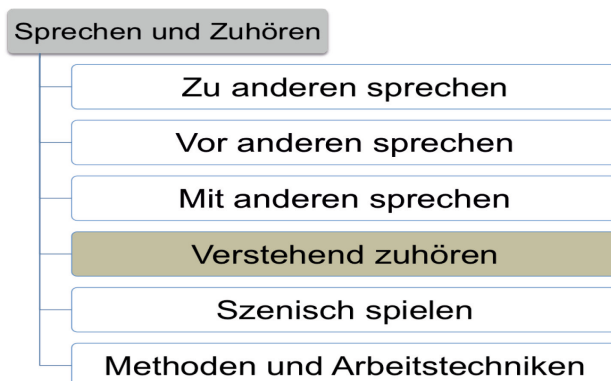
Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards für Deutsch in der Sekundarstufe I



Kompetenzbeschreibungen im Bereich Sprechen und Zuhören

Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss fassen Sprechen und Hören zu einem Kompetenzbereich zusammen. Dies folgt der Tradition des Deutschunterrichts, in dem beide Teile unter Gesprächskompetenz firmieren. Die folgende Abbildung illustriert die in den Standards formulierten Komponenten.

Subkomponenten des Kompetenzbereichs Sprechen und Zuhören in den KMK-Standards



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

Im Rahmen der Aufgabenentwicklung wurde zunächst allein der Bereich „verstehend zuhören“ berücksichtigt. Das aktive Sprechen wie auch das szenische Spielen sind ökonomisch kaum in Large-scale Assessments messbar, da sie nicht im Klassenverband erhoben werden können. Im folgenden Kasten sind die Facetten des Zuhörens aus den Standards der KMK aufgeführt. Erkennbar sind die nur groben Beschreibungen. Dies führte dazu, dass im Rahmen der Arbeiten zu den Bildungsstandards dieser Bereich weiter ausdifferenziert wurde.

verstehend zuhören

- Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen,
- wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben,
- Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z.B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln.

Hörverstehen wird anhand ähnlicher Kategorien und zugrundeliegender Kompetenzen wie Leseverstehen beschrieben. Auch hier können im Wesentlichen die Prozesse „Informationen ermitteln“, „textbezogenes Interpretieren“ sowie „Reflektieren und Bewerten“ unterschieden werden, hinzu tritt die Interpretation der Stimmführung, auf deren Basis beispielsweise auf emotionale Zustände von Sprechern geschlossen werden kann. Wie auch beim Lesen können die Textgenres literarisch und informierend unterschieden werden, im Gegensatz zum Lesen entfallen allerdings nicht-kontinuierliche Sachtexte, beispielsweise in Form von Tabellen und Grafen. Weiterhin zeichnen sich viele Hörsituationen dadurch aus, dass in ihnen Alltagssprache verwendet wird, sie ein höheres Maß an Redundanz aufweisen, paraverbale Merkmale (Tempo, Prosodie, emotionale Eintönung) relevant für die Interpretation des Gehörten sind und sie mit Interjektionen (ach, aha, nanu etc.) und Verzögerungslauten (äh, ähm) durchsetzt sind.

Dennoch lässt es die hohe konzeptionelle Ähnlichkeit zum Leseverstehen in der deutschen Sprache sinnvoll erscheinen, sich bei der Beschreibung von Kompetenzstufen an den Modellen zum Leseverstehen zu orientieren und diese um die spezifischen Aspekte des Hörens zu ergänzen.

Ein Kompetenzstufenmodell für die Bildungsstandards im Bereich Hörverstehen im Fach Deutsch

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

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

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

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

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

- fünf gleich breite Kompetenzstufen,
- fachdidaktisch gut interpretierbare und vertretbare Grenzen zwischen den Kompetenzstufen.

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

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

Dieses alles versucht das vorliegende Modell abzubilden. Bei der Beschreibung der Kompetenzstufen wurden zum einen die wenigen Deskriptoren aus den Bildungsstandards der KMK verwendet, zum anderen wurden Formulierungen verwendet, die sich typischerweise auf das Textverstehen, egal ob Lesen oder Hören, beziehen. Schließlich wurden modalitätsspezifische Aspekte, beispielsweise Variationen im Sprechtempo, in die Beschreibungen aufgenommen.

Der vorliegende Entwurf eines Kompetenzniveaumodells ähnelt in seiner Logik dem Lesekompetenzstufenmodell. Das liegt zum einen an den erwartbaren Parallelen zwischen beiden rezeptiven Fähigkeiten, denen ähnliche kognitive Prozesse zugrunde liegen. Die Ähnlichkeiten beziehen sich jedoch vor allem auf den Aspekt des Textverstehens. Für andere Bereiche, wie etwa die Aufmerksamkeit für Paraverbales (u. a. Stimmführung, Betonung, Klangqualitäten, Geräusche etc.), gibt es zwischen Hören und Lesen auch bedeutsame Unterschiede. Die

Nähe zu Kompetenzmodellen des Lesens rührt auch daher, dass ein Großteil der zugrunde liegenden Items im Sinne der Anforderungen in den Bildungsstandards auf das Verstehen, Erinnern und Wiedergeben von Textinhalten abzielt.

Bei aller Ähnlichkeit sei auf eine wesentliche Differenz dennoch hingewiesen: Im Bereich der Lesekompetenz ist auf den unteren Kompetenzniveaus häufig von Lokalisierungsaufgaben die Rede. Solche Items sind, so zeigt sich in allen entsprechenden Studien, tendenziell umso leichter zu lösen, je genauer, je wörtlicher nach einer Proposition gefragt wird und je prominenter die Information im Text positioniert ist. In diesen Fällen muss nämlich die Testperson den Text gewissermaßen „scannen“, um die betreffende Textstelle zu finden und die Frage richtig zu beantworten. Hier ergeben sich nun Unterschiede zum Zuhören: Erstens kann die Hörerin bzw. der Hörer – jedenfalls dann, wenn die Items erst nach dem einmaligen Hören präsentiert werden – den Text nicht wieder aufsuchen, um die relevanten Stellen zu finden. Insofern kann auch beim Zuhören nicht von Lokalisieren die Rede sein, sondern es geht um das Erinnern von Textinhalten (die dann in einer Itemformulierung wiedererkannt oder aktiv erinnert und wiedergegeben werden müssen). Welche Inhalte dabei erinnert werden, hängt von einer Reihe personenspezifischer Variablen ab (v. a. Vorwissen, Interesse etc.), teilweise auch von einer in der Aufgabenstellung induzierten Zuhörintention. Zweitens kann man zeigen, dass Inhalte beim Zuhören nach einiger Zeit nicht mehr wortwörtlich, sondern nur mehr oder weniger sinngemäß im Gedächtnis gehalten werden.

Neben Aufgaben, in denen die Items erst nach dem einmaligen Hören präsentiert werden, kommen auch andere Formen von Zuhöraufgaben zum Einsatz:

- Einzelne Informationen zu Items werden bereits vor dem Hören gegeben und damit wird eine Hörerwartung oder -intention induziert (z. B. durch Infokästen, in denen vorab mögliche Fragen geklärt werden).
- Der Hörtext wird einmal vorgespielt, die Items werden während des Hörens gelöst. Die Schülerinnen und Schüler haben danach die Möglichkeit, die Items zu überarbeiten.
- Der Hörtext wird in Sinnabschnitte unterteilt, Items zum jeweiligen Abschnitt werden jeweils nach dem Hören des Abschnitts gelöst.
- Der Hörtext wird zweimal vorgespielt, die Items werden erst nach dem zweimaligen Hören präsentiert.

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

Niveau I (bis 324): Wiedererkennen und Erinnern prominenter Einzelinformationen

Auf dem untersten Kompetenzniveau werden vor allem Aufgaben gelöst, in denen es um das Wiedererkennen und Erinnern von prominenten Informationen geht. Die Lösung wird dadurch erleichtert, dass es um zentrale Informationen aus strukturell eher einfachen Hörtexten geht, dass man die Aufgaben bereits beim Hören bearbeiten darf oder dass der Stimulus zweimal gehört wird. Gelegentlich sind auch Aufgaben vertreten, die das Erinnern (Wiedererkennen) von Informationen in paraphrasierter Form erfordern und sich manchmal auch über Einzelinformationen hinaus auf die offensichtliche Hauptthematik oder auf prominente Teilthemen beziehen.

Auf diesem Niveau werden auch solche Aufgaben gelöst, in denen die Aufmerksamkeit stark gelenkt wird, z. B. wenn schon vor dem Zuhören nach einer bestimmten Information gefragt oder auf Beachtenswertes hingewiesen wird. Selten vertreten sind Aufgaben mit interpretativen Anforderungen, wenn vereinfachende Bedingungen vorliegen, die Aufgaben z. B. während des Hörens gelöst werden dürfen oder der Hörtext zweimal gehört wird. Insgesamt dominieren geschlossene Formate, es finden sich nur wenige Kurzantworten (z. B. Zahlen, einzelne Wörter) und fast keine offenen Formate. Schülerinnen und Schüler, die auf diesem Niveau liegen, verfehlen deutlich die Vorgaben, wie sie in den Bildungsstandards der KMK für den Bereich Zuhören verfasst sind. Die Stufe I beschreibt dementsprechend einen Leistungsabschnitt, auf dem auch ein Bildungsminimum im Sinne von Mindeststandards nicht erreicht wird.

Niveau II (325-424): Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen und den Text genrespezifisch zuordnen

Typisch für das zweite Niveau sind Aufgaben, die das Verknüpfen benachbarter Informationen erfordern. Dagegen finden sich nur wenige, in denen es um eine Verknüpfung verstreuter Informationen geht. Auch werden Aufgaben zum Textgenre, teils auch schon zur Funktion von Texten und Textaspekten gelöst. Solche Aufgaben sind insofern zuhörspezifisch, als sie nicht nur die Kenntnis von Genres und ihrer Bezeichnungen voraussetzen, sondern als auch u. a. aus den akustischen Eigenschaften eines Hörtextes auf die richtige Antwort geschlossen werden muss. Dazu gehören Entscheidungen darüber, ob das Gehörte eher vorgelesen oder spontan gesprochen, eher authentisch ist oder „gespielt“ wurde, wie viele Personen zu hören

sind, ob Tondokumente montiert wurden etc. Auch auf diesem Niveau finden sich noch Items zu Einzelinformationen, die dem Text abgewonnen werden müssen, jedoch nur selten Aufgaben mit entlastenden Vorabinformationen. Wenn nach Einzelinformationen gefragt wird, werden die Items zumeist erst nach dem ein- oder zweimaligen Hören präsentiert, auch finden sich nur noch wenige Aufgaben, die beim Hören zu bearbeiten sind. Insgesamt finden sich auf dem zweiten Fähigkeitsniveau mehr halboffene und offene Items als auf Niveau I, d. h. geschlossene Formate dominieren nicht mehr so stark. Schülerinnen und Schüler, die diese Niveaustufe erreichen, zeigen Leistungen, mit denen die in den Bildungsstandards der KMK implizierten Kompetenzstände noch nicht erreicht werden. Da einfache Verknüpfungen des Gehörten aber bereits gelingen und Anfänge von Genrewissen vorhanden sind, interpretieren wir dieses Niveau im Sinne der Erreichung von Mindeststandards.

Niveau III (425-524): Verstreute Informationen miteinander verknüpfen, der Vorlage paraverbale Informationen abgewinnen und den Text ansatzweise im Ganzen erfassen

Auf dem mittleren Kompetenzniveau sind Schülerinnen und Schüler typischerweise in der Lage, auch im Text verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen und ansatzweise den Text als Ganzen zu erfassen. So kann z. B. auf diesem Niveau auch das Hauptthema des Hörtextes im offenen Antwortformat angegeben werden. Einige Fragen beziehen sich auf Teilaspekte oder auch auf Textstrukturen, einige auch noch auf das Genre, besonders dann, wenn es sich beim Stimulus um schwierigere Texte handelt. Ein weiteres Charakteristikum von Anforderungen, die auf diesem Niveau bewältigt werden, ist das Wahrnehmen und Explizieren paraverbaler Informationen. Hierzu gehört zum Beispiel die Fähigkeit zu entscheiden, wie viele verschiedene Sprecher man gehört hat – eine Information, die dem Text selbst nicht immer abzugewinnen ist. Außerdem finden sich hier Items, bei denen man aus dem Tonfall der Sprechenden etwa deren Stimmung erschließen muss. Dabei ist dieser Schluss eher einfach oder die Distraktoren sind eher unplausibel.

Items zu Einzelinformationen, die entweder dem Text abgewonnen oder miteinander verknüpft werden müssen, sind insofern erschwert, als sie vergleichsweise hohe Aufmerksamkeit erfordern, weil sie nicht direkt mit zentralen oder prominent platzierten Textinhalten zusammenhängen. Schülerinnen und Schüler, die diese Niveaustufe oder eine höhere erreichen, zeigen Leistungen, wie sie in den Bildungsstandards der KMK für den Bereich Zuhören verfasst sind. Die Stufe III kann dementsprechend im Sinne der Erreichung von Regelstandards interpretiert werden.

Niveau IV (525-624): Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen, die Gestaltung reflektieren und versteckte Einzelinformationen erinnern

Charakteristisch für das vierte Niveau sind Aufgaben, bei denen auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkannt und reflektiert werden. Dabei geht es um die Funktion von Textteilen, die verwendeten sprachlichen Mittel, teils auch um die Wirkung des Textes. Auch sind Aufgaben zum Erinnern von versteckten, weniger prominenten Einzelinformationen zentral, z. B. wenn der Text sehr lang ist oder die Details für das Gesamtverständnis weniger relevant sind. Es werden viele Aufgaben zu schwierigen, auch längeren Hörtexten gelöst, dabei geht die Anzahl der Aufgaben zurück, die auf zweimaligem Hören basieren. Es finden sich so gut wie keine Aufgaben mit aufmerksamkeitssteuernden Informationen vor dem Hören und noch wenige Aufgaben, die während des Hörens bearbeitet werden bzw. die zweimal vorgespielt werden. Auf Stufe IV werden somit insgesamt Leistungen gezeigt, die bereits über den Vorgaben der KMK liegen, so dass wir diese Stufe im Sinne der Erreichung eines Regelstandards plus interpretieren.

Niveau V (625+): Interpretieren, Begründen, Bewerten und anspruchsvolle Erinnerungsleistungen

Auf Niveau V finden sich verstärkt Items, die auf globaleres Verstehen des Gesamttextes oder größerer Textabschnitte abzielen, insbesondere dann, wenn weitere schwierigkeitsgenerierende Merkmale auf Itemseite vorliegen. So müssen beispielsweise in einem Fall im Text dargestellte komplexe Beziehungskonstellationen in ein Organigramm eingetragen werden, in einem anderen Fall ist eine treffende Zusammenfassung eines längeren Textes auszuwählen.

Es werden auch Aufgaben gelöst, die sich auf begründete Entscheidungen im Hinblick auf Merkmale des Gehörten beziehen. Außerdem sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Textaspekten herauszuarbeiten. *Inhaltlich* anspruchsvoll sind z. B. auch Interpretationsaufgaben, und zwar sowohl von konzeptionell schriftlichen Texten (Gedichten) als auch von konzeptionell *und* medial mündlichen Äußerungen.

Nahezu ausschließlich auf höchstem Niveau werden Items gelöst, die sich auf im Hörtext verwendete Geräusche beziehen, und zwar, wenn es sowohl um das bloße Erinnern solcher Elemente als auch um die Funktion geht, die diese Geräusche für den Gesamttext oder einzelne Textaspekte haben. In der Regel werden solche Elemente nicht bewusst wahrgenommen. Sollen sie wahrgenommen werden, bedarf es jenseits der für Wahrnehmung und Verarbeitung der Textinhalte nötigen Kapazitäten zusätzlicher kognitiver Ressourcen.

Gemeistert werden auf Niveau V auch Aufgaben, die auf die Struktur des Textes abzielen, insofern z. B. nach der Reihenfolge bestimmter Elemente oder nach dem Vorkommen bestimmter Teilthemen gefragt wird.

Auf dem höchsten Fähigkeitsniveau kommen demnach am stärksten Unterschiede hinsichtlich Konzentration, Aufmerksamkeit und evtl. auch Merkfähigkeit zum Tragen. Auch auf diesem Niveau sind noch Fragen zu Einzelinformationen angesiedelt, wenn Inhalte aus der Erinnerung wiedergegeben werden müssen, die für das Textverständnis nicht zentral sind oder die sich auf sehr lange Texte beziehen.

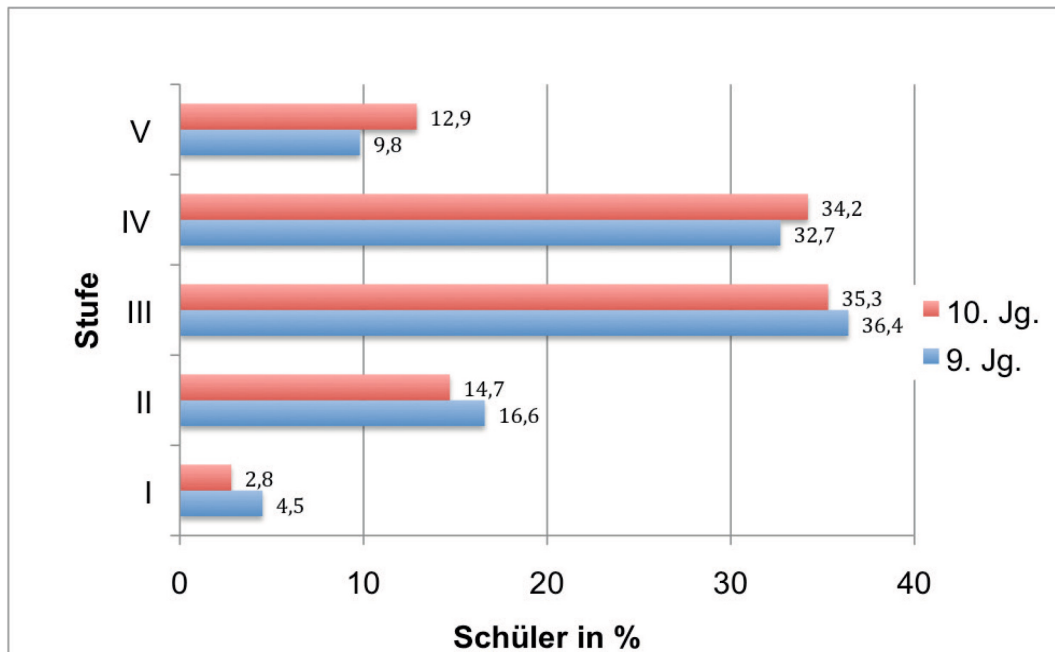
Insgesamt werden auf Stufe V Leistungen gezeigt, die vermutlich nur unter sehr günstigen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten erreichbar sind. Wir interpretieren dieses Niveau dementsprechend im Sinne eines Maximalstandards.

Verteilung auf die Niveaustufen

Die folgende Abbildung zeigt, wie sich die Schülerinnen und Schüler aus der Normierungsstichprobe für den MSA auf die fünf Stufen verteilen. Die Differenzen zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe fallen wie schon beim Leseverstehen insgesamt geringer aus als in Mathematik und in Englisch. Die Mittelwertsdifferenz zwischen beiden Klassenstufen entspricht 0.15 Standardabweichungen zugunsten der 10. Jahrgangsstufe. Dies entspricht rund 15 Punkten auf der 500er-Metrik.

Erkennbar verfehlen lediglich 3 Prozent der Neuntklässler und 4,5 Prozent der Zehntklässler Mindeststandards des Hörverstehens, rund 15 Prozent verharren in beiden Jahrgangsstufen auf dem Niveau der Stufe II und verfehlen damit noch die in den Standards der KMK formulierten Erwartungen. Ihr Kompetenzniveau kann allerdings im Sinne des Erreichens von Mindeststandards interpretiert werden. Rund 79 bzw. 82 Prozent erreichen die von der KMK formulierten Standards, wobei im Falle der Stufen IV und V Hörkompetenzen gezeigt werden, die über den Zielen der KMK-Standards liegen. Insbesondere wird auf Stufe V ein Niveau erreicht, das im Sinne von Maximalstandards interpretiert werden kann.

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



Implikationen für den stichprobenbasierten Ländervergleich in der 9. Jahrgangsstufe

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

Implikationen für flächendeckende Vergleichsarbeiten in der 8. Jahrgangsstufe

In den Plöner Beschlüssen von 2006 hat die Kultusministerkonferenz festgelegt, dass Vergleichsarbeiten in der Sekundarstufe I in Anlehnung oder Ankopplung an die Bildungsstan-

dards für die Sekundarstufe I durchgeführt werden sollen (VERA-8). Die Aufgabenentwicklung, -pilotierung und -normierung dafür wird zukünftig im IQB realisiert. Bereits für das Jahr 2009 wurden vom IQB für 14 Länder Aufgaben für Lernstandserhebungen im Fach Deutsch in der 8. Jahrgangsstufe bereitgestellt. Inwieweit das hier vorgestellte Kompetenzstufenmodell in der 8. Jahrgangsstufe genutzt werden kann, ist eine empirische Frage. Das IQB würde hier gern die Daten aus dem kommenden VERA-8-Durchgang 2010 nutzen, um sich für die MSA-Population die Verteilung auf die Stufen anzusehen. Die Vermutung ist, dass aufgrund der relativ geringen Veränderungen auch die Achtklässler, die einen MSA anstreben, valide auf der Metrik abgebildet werden können.

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