

Tema

Jean-François de Pietro
Romano Müller
Martine Wirthner
Neuchâtel / Bern

HarmoS-L1: vers des standards de base pour la langue de scolarisation – *In Richtung Basisstandards im Bereich der Schulsprache*

Nel contesto dell’armonizzazione della scuola svizzera, il consorzio Harmos-L1 (lingua di scolarizzazione) ha sviluppato un modello linguistico trasversale alle regioni (I, F, T) corredata dei necessari livelli linguistici e degli standard di base. L’articolo informa circa le procedure adottate e illustra i primi risultati:

- 1) Sviluppo di compiti sulla base di un modello linguistico-didattico delle competenze: sono stati definiti 75 compiti nei quattro ambiti della lettura, dell’ascolto, della scrittura e dell’espressione orale per la quarta, l’ottava e l’undicesima classe.
- 2) Procedure per la definizione degli standard formativi: complessivamente sono stati coinvolti 5500 allievi dell’ottava e dell’undicesima classe nei test. Per ognuno dei quattro livelli linguistici si sono derivati gli standard di base. Il modello linguistico ha potuto essere parzialmente convalidato e specificato.
- 3) Esempi: si presentano un esempio di compito, i quattro livelli linguistici ed esempi di standard.
- 4) Stato dei lavori: oltre a discutere le modalità per un’utilizzazione produttiva nell’insegnamento del modello linguistico e degli standard, ancora provvisori, si evidenziano i limiti del modello stesso e quanto ancora rimane da fare. L’ambito dell’espressione orale e i risultati per la quarta classe sono ancora in via di elaborazione.

Im Rahmen der Harmonisierung des Bildungswesens der Schweiz hat das Konsortium Harmos-L1 (Schulsprache) ein Sprachregionen (I, F, D) übergreifendes Sprachmodell und die dazugehörigen Bildungsniveaus und Basisstandards entwickelt. Der Artikel gibt Aufschluss über das Verfahren zur Erstellung von Bildungsniveaus und -standards und zeigt erste Ergebnisse:

- (1) Entwicklung von Aufgaben aufgrund eines linguistisch-didaktischen Kompetenzmodells: Es wurden 75 Aufgaben in den vier Bereichen Lesen, Zuhören, Schreiben und Sprechen für die 4., 8. und 11. Klassenstufe entwickelt.
- (2) Verfahren zur Festlegung von Bildungsstandards: Insgesamt wurden ca. 5'500 SchülerInnen auf der Stufe 8 und 11 ins Testverfahren einbezogen. Es wurden vier Kompetenzniveaus für jeden der vier Sprachbereiche erstellt und Basisstandards abgeleitet. Das Sprachmodell konnte teilweise validiert und differenziert werden.
- (3) Beispiele: Ein Aufgabenbeispiel, die vier Kompetenzniveaus und Beispiele von Basisstandards werden dargestellt.
- (4) Jetziger Stand: Es wird aufgezeigt, inwiefern das Sprachmodell und die provisorisch formulierten Bildungsstandards in der Bildungsarbeit fruchtbar gemacht werden können, wo die Grenzen liegen und was noch zu tun ist. Der Bereich „Sprechen“ und die Ergebnisse für die 4. Klassenstufe sind noch in der Auswertung begriffen.

1. Introduction

Cette contribution à plusieurs voix¹ a pour but de présenter la manière dont le «Consortium HarmoS-L1» – groupe de travail réunissant des formateurs et didacticiens des différentes régions linguistiques de la Suisse² – a réalisé le mandat qui lui a été attribué dans le cadre du projet HarmoS. Après avoir très succinctement rappelé quelques éléments du projet global, nous traiterons successivement

- du contexte et des enjeux du projet relatif à la L1 (chapitre 1),
- du déroulement du travail en décrivant les étapes significatives, les apports et les difficultés (chapitre 2),
- des tâches / tests que nous avons élaborés pour accéder aux compétences des élèves (chapitre 3),
- des résultats obtenus, essentiel-

lement en termes de niveaux de compétences et en discutant des problèmes que soulève la formulation de «standards» de compétences (chapitre 4).

- avant de conclure en faisant le point sur ce qui a ainsi été réalisé et sur ce qu’il resterait à faire (chapitre 5).

En préalable, rappelons donc que le projet HarmoS dont nous présentons ici la composante «langue de scolarisation» (HarmoS-L1)³ s’inscrit plus largement dans le «Concordat HarmoS» – accord intercantonal, politique, qui vise à renforcer l’harmonisation du système scolaire suisse. Ce Concordat porte sur différents points, allant des caractéristiques structurelles du système (début et durée de la scolarité, organisation des degrés) à

la définition des finalités de l'école (domaines de formation) en passant par la présentation des instruments qui permettent d'en assurer la qualité (*cf.* standards de formation, plans d'études par région linguistique). Il participe ainsi de la mise en place d'un système de monitorage national du système de formation, assuré conjointement par les cantons et la Confédération⁴.

Le projet HarmoS constitue la pierre angulaire de ce système de monitorage qui mettra l'accent sur l'«output» (les résultats de l'enseignement / apprentissage) plutôt que sur l'«input» (contenus, programmes)⁵. Il doit aboutir (1) à la validation d'un modèle de compétences et (2) à la formulation des standards de base que la (quasi-) totalité des élèves devront avoir atteints à certains moments clés du parcours scolaire (degrés 4, 8 et 11⁶) et qui devront par conséquent être «mesurables».

La CDIP a établi une procédure pour l'établissement de ces standards, sous la forme de projets contenant 3 étapes principales:

- le développement d'un modèle de compétences incluant la description de niveaux de compétences pour les classes 4, 8 et 11;
- la vérification de la validité du modèle auprès d'un échantillon représentatif d'élèves de toute la Suisse;

- des propositions de standards de base pour les domaines concernés.

Ces projets, mis en œuvre sous la forme de mandats attribués à des consortiums nationaux de chercheurs, ont porté sur quatre domaines de la formation: la langue de scolarisation, les langues étrangères, les mathématiques et les sciences naturelles.

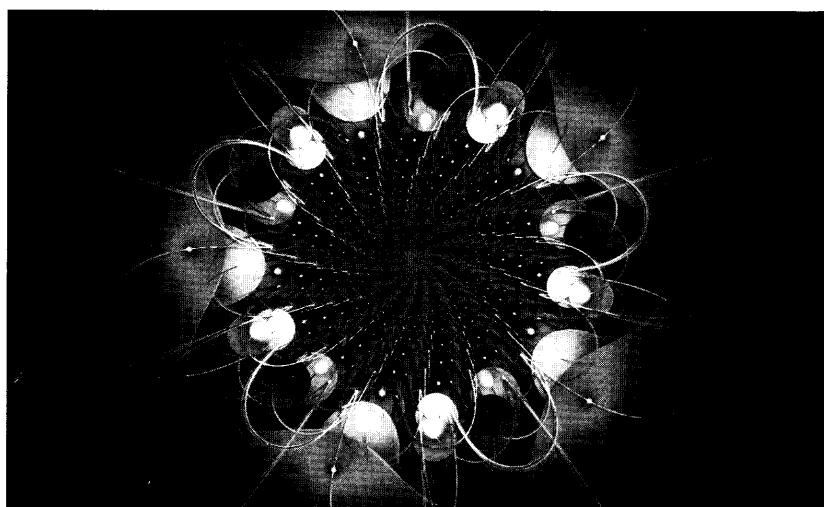
2. Du modèle aux standards: quelques étapes d'un parcours semé d'embûches

L'ensemble du processus présenté ici – au cœur duquel se trouvent les notions de compétence et de standard – représente à l'évidence une évolution importante pour le système scolaire suisse. En particulier, il paraît à la fois légitime et utile, pour un système institutionnel tel que l'école, de vouloir savoir si les objectifs visés sont atteints, si les élèves savent ce qu'ils doivent savoir. Dans le cadre du projet HarmoS, et c'est là un de ses aspects positifs majeurs, cette perspective s'accompagne d'une volonté clairement affirmée d'expliciter ce qui est visé, en se fondant pour ce faire sur des bases scientifiques, solidement assurées, constituées par le modèle de compétences et sa validation em-

pirique auprès d'un vaste échantillon d'élèves.

Le consortium HarmoS-L1 s'est donc attelé d'abord à la construction d'un modèle de compétences décrivant les diverses composantes entrant en jeu dans la maîtrise de la langue de scolarisation L1⁷. La tâche n'était pas simple. Contrairement au consortium s'occupant des langues étrangères, le consortium HarmoS-L1 a d'emblée renoncé à partir du modèle proposé au niveau européen pour les langues étrangères⁸, d'une part parce que ce modèle est clairement orienté vers les langues étrangères, d'autre part parce qu'un tel appui nous aurait contraints à ignorer les traditions didactiques propres aux trois régions linguistiques de la Suisse, traditions fortement ancrées dans chaque contexte. Le groupe s'est par conséquent efforcé de «tirer» ce qui pouvait être commun dans les traditions de ces trois régions, tout en prenant en compte les acquis les plus récents des théories linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. Certaines notions se sont avérées importantes dans l'une des régions mais absentes des autres, ou présentes sous des formes légèrement différentes; c'est le cas par exemple, au niveau typologique, de la notion de «genre textuel», qui se trouve au cœur des orientations définies en Suisse romande (CIIP, 2006), alors qu'elle n'était pas prise en considération dans les autres régions linguistiques. Il a fallu trouver des compromis, redéfinir certaines des notions pour les rendre mutuellement compatibles. Travail certes passionnant, porteur d'avenir, mais provisoire, à affiner, et qui doit certainement encore recevoir l'aval des acteurs, plus habitués aux conceptualisations qui sont en vigueur dans leurs régions respectives.

Il s'agissait donc ensuite de «valider» empiriquement ce modèle. Et, tout d'abord, que signifie vraiment, ici, valider le modèle? Ce qui était attendu des autorités n'était assurément pas une validation au sens épistémologi-



que du terme, mais une *vérification* expérimentale, à grande échelle, que le modèle permettait bien de fonder des tâches discriminantes définissant des niveaux distincts de compétences. Comme nous allons le voir, cette exigence – étroitement liée au choix, imposé, d'un traitement statistique de type IRT⁹ – a eu d'importantes conséquences sur la constitution des tâches et le traitement des résultats¹⁰. En effet, le consortium HarmoS-L1 s'est donc mis au travail en élaborant des tests permettant de valider le modèle et de définir des niveaux de compétences. Pour ce faire, des tâches contenant des items *indépendants* les uns des autres ont été construites. Une telle contrainte est doublement problématique: a) d'un point de vue linguistique d'abord dans la mesure où la plupart des capacités langagières sont largement interdépendantes; et b) du point de vue d'une théorie de la compétence ensuite, dans la mesure où la notion de compétence vise précisément à exprimer la mobilisation de ressources diverses pour faire face

des compétences complexes. Ou, plus précisément, des composantes de compétences sans que l'on sache vraiment comment les parties sont reliées au tout.

Ces ambiguïtés reconnues, le travail d'élaboration de tests, puis la phase de passation et le codage se sont avérés des tâches passionnantes et riches de promesses dans la perspective d'un monitorage du système (*cf.* chapitre 3).

Différents sous-groupes, organisés par domaines de compétences (lire, écrire, écouter, parler), ont construit et pré-testé de nombreuses épreuves. Un important travail de création ou de recherche de documents oraux et écrits, de traduction et d'adaptation d'une langue à l'autre (lorsqu'il s'avérait par exemple que les propriétés de l'une ou l'autre langues l'exigeaient: absence de pronoms en italien, caractéristiques de la ponctuation en allemand, etc.), a été réalisé. Le **Tab. 1** synthétise l'ensemble des tests qui ont finalement été retenus et utilisés dans l'expérimentation nationale:

Tab. 1: Ensemble des tests (tâches) construits par le consortium HarmoS-L1. Übersicht über die Anzahl erstellter Testaufgaben durch HarmoS-L1

Degrés <i>Klassen</i>	Compréhension <i>Verstehen</i>		Production <i>Produktion</i>		Total
	lire <i>lesen</i>	écouter <i> hören</i>	écrire <i>schreiben</i>	parler <i>sprechen</i>	
4⁽¹⁾	<u>3</u>	<u>3</u>	2	0	8
8	17	10	11	<u>3</u>	41
11	22	11	13	<u>3</u>	49
total	42	24	26	6	98
total de tâches différentes⁽²⁾	35	19	17	4	75

⁽¹⁾ Les tests au degré 4 et du domaine "parler" n'ont été utilisés que dans le cadre d'expérimentations à moindre échelle. Ces tâches sont soulignées..

⁽²⁾ Les totaux ne correspondent pas à la somme des tests par degré car certains tests ont été utilisés à la fois pour les degrés 8 et 11.

à une tâche complexe¹¹. Ainsi, tout se passe comme si les choix méthodologiques effectués conduisaient finalement à évaluer des capacités locales, isolées les unes des autres, plutôt que

Une fois la passation effectuée, le codage a été mis en place et réalisé par des équipes organisées au niveau des régions linguistiques. Enfin, les résultats ont été traités dans le cadre

du modèle IRT qui nous était imposé. Nous décrivons dans le chapitre suivant les procédures mises en œuvre pour ce faire.

Malgré les difficultés rencontrées dans la réalisation de notre mandat, la formulation des niveaux de compétences, fondée sur une grande richesse et une grande variété de données empiriques, constitue vraisemblablement le résultat le plus intéressant et important de la recherche effectuée: pour la première fois, pour l'ensemble de la Suisse, à une vaste échelle, on dispose de descriptions concrètes, fondées empiriquement et théoriquement [*cf.* modèle de compétences (EDK-Konsortium Erstsprache, 2007b)], de nombreuses facettes des compétences des élèves des degrés 4, 8 et 11 dans la langue de scolarisation, de ce que ces élèves sont capables de faire en termes d'activités langagières de production et de compréhension orale et écrite (*cf.* chapitre 4).

3. L'élaboration des tâches

Après la construction du modèle de compétences, le consortium HarmoS-L1 s'est mis au travail pour élaborer des tâches permettant l'évaluation des compétences des élèves. Cette étape du projet avait en réalité trois visées principales:

1. la validation du modèle de compétences,
2. la production de données empiriques incluant la mise en niveaux des élèves et des items, à la base d'une description des niveaux de compétences,
3. la formulation de standards de base.

Dans la mesure où il s'est agi de valider statistiquement un modèle incluant de nombreuses dimensions (*cf.* Elmiger, *ici même*), le nombre d'items à construire devait être élevé car il fallait, idéalement, que ceux-ci renvoient, pour chacun des domaines

retenus, à la fois à chacun des aspects préalablement définis dans le modèle et à chacun des trois regroupements de genres.

Dans le cas de l'oral (écouter et parler) et de la lecture (lire), presque tous les textes et toutes les tâches ont été créés de toute pièce. Pour ce faire, les membres des groupes de travail se sont appuyés sur des textes écrits ou parlés narratifs, expositifs-informatifs ou argumentatifs en usage dans les textes publics (dont internet) ou les médias (presse écrite, radio etc.) et la littérature.

Pour illustrer plus précisément la démarche d'élaboration des tâches en L1, prenons l'exemple du domaine de la production écrite. En effet, ce domaine pose des problèmes spécifiques tels que l'interdépendance des items due au choix de tâches complexes ou la correction des textes des élèves, et, de ce fait, est beaucoup moins exploré que les domaines touchant à la compréhension par exemple.

3.1 L'élaboration de tâches en production écrite

Qu'en a-t-il donc été pour le domaine de la production écrite? Puisque le modèle de compétences mettait en son centre l'activité langagière, les personnes qui se sont occupées de la construction des tâches pour ce domaine ont élaboré des tâches complexes d'écriture de textes ou – pour le moins – de parties de texte. Il s'agissait de définir pour chacune d'elles une situation de production fixant les buts de l'écriture et précisant le ou les destinataires du texte. Les différents critères d'évaluation du texte ont été considérés comme des items et traités comme tels dans l'analyse statistique.

Pour définir les critères d'évaluation de chacune des tâches, les membres du groupe «écrire» se sont essentiellement appuyés sur les aspects de la compétence langagière, tels que décrits dans le modèle de compétences, mais

aussi, dans certains cas, sur des caractéristiques du *genre* de texte à écrire. Un certain nombre des tâches dans le domaine «écrire» résulte d'une adaptation de tests existants. Quelques-unes, en particulier les tâches devant permettre la validation des aspects «évaluer» et «réparer», ont toutefois été créées de toute pièce, car il n'existe pratiquement pas de tests portant sur ce type de compétence. Finalement, quinze tâches ont été élaborées, chacune d'elles comprenant entre 5 et 12 items. Neuf sur quinze d'entre elles ont été passées par des élèves de 8^e et 11^e année, deux par des élèves de 8^e seulement et quatre par des élèves de 11^e.

3.2 L'exemple d'une tâche: «Description d'une chambre»

Pour comprendre comment se présente une tâche, voici un exemple s'inscrivant dans le regroupement de genres «expliquer, exposer».

Les critères de correction

Sans entrer dans le détail des 12 critères de correction retenus pour évaluer cette tâche d'écriture nous pouvons néanmoins donner à titre d'exemple un critère par aspect:

Ainsi, pour «*situer*»: «L'élément déclencheur/le motif du mail est mentionné (c'est-à-dire modifier l'aménagement de la chambre – pas assez de place)». Ce critère renvoie plus spécifiquement au sous-aspect: *clarification des buts de l'activité langagière*. S'il était rempli, 1 point était attribué, sinon 0 point.

Pour «*planifier*»: «Tous les objets/meubles dessinés sur le plan sont mentionnés: 6 éléments: batterie, bureau, tapis, lit, étagère, armoire murale (dans ce cas, 2 points sont attribués); l'armoire murale et/ou le tapis ne sont pas mentionnés (dans ce cas, 1 point est attribué)». Ce critère renvoie plus spécifiquement au sous-aspect: *évaluer et sélectionner les contenus*.

Pour «*réaliser*»: «Le texte comporte

La situation de production

Ton oncle vit au Canada. Vous vous écrivez régulièrement des courriels. Aujourd'hui, quelque chose de spécial te tient à cœur: tu voudrais améliorer l'aménagement de ta chambre. Elle est trop encombrée et tu n'as pas assez de place.

Ton oncle est architecte d'intérieur et tu es sûr qu'il peut t'aider à tout «déplacer». Il trouve toujours des solutions étonnantes. Ton problème c'est que tu ne veux rien jeter et que tu as besoin de tout.

Regarde les trois photos et le plan de la chambre. Tu dois quand même savoir comme se présente «ta» chambre. Les photos montrent «ta» chambre vue sous des angles différents.

Les élèves disposaient en effet de trois photos et d'un plan d'une («leur») chambre (voir annexe 2). Ensuite, les consignes suivantes leur étaient données:

jusqu'à 3 fautes d'orthographe (3 points); de 4 à 6 fautes d'orthographe (2 points); de 7 à 9 fautes d'orthographe (1 point). Ce critère renvoie plus spécifiquement au sous-aspect: *écriture*,

Décris ta chambre pour que, sans (!) photos ni plan, ton oncle puisse se faire une idée précise de ta chambre. Pour des raisons techniques, tu ne peux envoyer à ton oncle par courriel ni les photos ni le plan. Il faut qu'il sache le plus précisément possible:

- *comment se présente ta chambre,*
- *où se trouvent tous les objets et les meubles.*

Tu as 30 minutes pour écrire ton texte.

orthographe, éléments paratextuels. Cet aperçu permet de constater que, pour cette tâche, deux aspects ne sont pas couverts: «évaluer» et «réparer».

3.3 Les principaux problèmes rencontrés

Nous voulons présenter quelques problèmes apparus au fil de la procédure d'élaboration des tâches et n'ayant pas toujours trouvé une solution.

L'élaboration des tâches

Dans une phase préparatoire à la construction des tests pour l'évaluation nationale, la tâche dont il vient d'être question avait fait l'objet d'un essai auprès de quelques classes. Cet essai a mis en évidence plusieurs difficultés inévitables dans l'élaboration de telles tâches:

- définir clairement la situation de production, sous peine de créer des ambiguïtés dans la compréhension par les élèves;
- rendre visibles et précises les consignes de production; veiller avec grande attention à leur traduction.

L'indépendance des items

Le modèle statistique de Rasch exige la construction d'items indépendants qu'il devient alors possible de hiérarchiser du plus facile au plus difficile. Cependant, dans le cas des tâches d'écriture, il ne paraît pas possible de considérer que les items – ou critères – retenus sont effectivement indépendants. Par exemple, le fait de ne pas maîtriser le contenu du texte à écrire a des répercussions sur la manière de planifier le texte, de lui donner une cohérence, de l'adapter au destinataire.

Le temps de rédaction laissé aux élèves

Quel est le temps optimal à laisser aux élèves pour leur permettre de rédiger le texte demandé? Les conditions de passation des tests pour l'échantillon national (6^e et 9^e année) ont imposé

deux durées: 20 minutes ou 30 minutes. Or, ces temps de rédaction sont insuffisants pour des élèves qui ont quelques difficultés à écrire, comme les essais l'ont montré. La vitesse d'exécution de la tâche ne devient-elle pas alors, sans que cela soit voulu, une variable influençant la rédaction du texte et donc, subrepticement, un élément de la compétence d'écriture?

L'élaboration des critères d'évaluation

Etablir les critères d'évaluation propres à chaque tâche exige une clarté sans faille, d'une part pour éviter des malentendus de la part des correcteurs, d'autre part pour éviter des contresens du point de vue de la mesure.

L'opérationnalisation du modèle de compétences en tâches d'écriture – considérées comme des tâches complexes – a constitué un défi d'un grand intérêt pour les membres du groupe «écrire». Pour les autres groupes, en particulier ceux qui se sont occupés de compréhension, il s'est avéré plus difficile de trouver des items rendant compte des aspects «planifier» et «réparer», davantage pertinents pour les tâches de production. De plus, pour la production orale, certaines situations (par exemple un débat entre deux groupes de personnes) ne pouvaient être prise en considération dans une évaluation telle que prévue pour HarmoS, alors même qu'il aurait été intéressant de mesurer les compétences des élèves confrontés à de telles tâches.

4. Vom Kompetenzmodell zum Bildungsstandard

4.1 Was sind Leistungsstandards?

Bei der Beschreibung von Bildungsstandards im Bereich der Erstsprache durch HarmoS-L1 ging es darum, über die inhaltlichen Standards (*content standards*) hinaus so genannte *Leistungsstandards (performance standards)* zu definieren. Während inhaltliche Standards in einem validierten

Kompetenzmodell (EDK-Konsortium Erstsprache, 2007b) umschrieben werden und der curricularen Planung dienen, sind *Leistungsstandards normative Vorgaben, die genau beschreiben, welches Leistungsniveau SchülerInnen einer bestimmten Altersgruppe bzw. Klassenstufe zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben müssen* (Klime, 2003, 2004b). Dabei werden in der Regel Minimal- oder Basisniveaus umschrieben. *Basisstandards* sind die minimalen Leistungsanforderungen, die von einer Jahrgangsgruppe in einem bestimmten Bildungs- oder Kompetenzbereich erreicht werden sollen. Die Voraussetzung für die Festsetzung von Basisstandards ist eine (möglichst) genaue Beschreibung unterschiedlicher Kompetenzniveaus.

4.2 Wie werden Basisstandards festgelegt?

Der Umstand, dass Basisstandards *normative* Festlegungen von Leistungsniveaus sind, verführt BildungsplanerInnen zuweilen dazu, die Leistungsnormen nach pädagogischem oder sonstigem Gutdünken über den Daumen gepeilt festzulegen. Genau ein solches Verständnis von Basisstandards als willkürlich festgesetzte Norm galtes bei der Formulierung der Bildungsstandards durch HarmoS-L1 zu vermeiden. Die zu formulierenden Niveaus sollten vielmehr aufgrund umfangreicher *empirischer Erhebungen bei SchülerInnen des 4., 8. und 11. Schuljahres* vorgenommen werden. Dadurch wird es möglich, eine *statistisch festgelegte Norm* innerhalb eines empirisch festgestellten Erreichbarkeitshorizontes zu definieren und als Grundlage für die Festlegung von Basisstandards zu verwenden. Auf diese Weise können unrealistisch hohe bzw. niedrige Basisstandards vermieden werden. Bedingungen zur empirisch fundierten Festlegung von niveaugebundenen Leistungsstandards bilden:
1. die Entwicklung von *Aufgaben*, welche ein wohl definiertes schul-

sprachliches Kompetenzmodell in den Bereichen Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen operationalisieren (*s.o. Kap. 3*);

2. die Erhebung der schulsprachlichen Kompetenzniveaus aufgrund einer *repräsentativen Stichprobe*, welche die Kompetenzmerkmale der gesamten SchülerInnenpopulation des 4., 8. und 11. Schuljahres widerspiegeln;
3. die Gliederung der Leistungsniveaus aufgrund eines genau definierten prozessualen Verfahrens und die Ableitung der Basisstandards aus den Leistungsniveaus.

4.3 Festlegung der Stichprobe¹²

Die Stichprobe musste die schulsprachlichen Kompetenzmerkmale der SchülerInnenpopulation der französischen, italienischen und deutschen Schweiz widerspiegeln. Um die diesbezüglichen Sprachleistungen repräsentativ festlegen zu können wurde eine Stichprobengröße angestrebt, welche jener von PISA 2000 entsprach. Für den internationalen Stichprobenvergleich umfasste diese 6'100 SchülerInnen (Zahner et al., 2002, 16f.). Angestrebt wurde eine Stichprobe von 5'900 SchülerInnen pro Schulstufe. Der Rücklauf betrug 95.6%. Die in die Evaluation einbezogene *effektive SchülerInnenzahl in den einzelnen Sprachbereichen* betrug für die nationale Stichprobe im 8. Schuljahr beim Zuhören N = 4'194 (d: 1'976; f = 2'218; i = 0); beim Lesen N = 3'809 (d: 1'328; f = 1'457; i = 1'024) und beim Schreiben N = 3'496 (d: 1'262; f = 1'295; i = 939); im 11. Schuljahr beim Zuhören N = 4'619 (d: 2'064; f = 2'555; i = 0); beim Lesen N = 3'460 (d: 1'082; f = 1'387; i = 991) und beim Schreiben N = 3'456 (d: 1'153; f = 1'376; i = 927)¹³.

4.4 Das Verfahren beim Festlegen der Leistungsniveaus und Basisstandards

Um die Niveaus und davon ausgehend die Basisstandards festzulegen, sind

nach der Erhebung und Codierung der eingegangenen Daten vier Schritte notwendig:

1. Schritt: Die Skalierung der Items nach der Schwierigkeit bzw. der Lösungswahrscheinlichkeit: Die Items (Teilaufgaben) werden aufgrund der Logits (d.i. das Mass der Übereinstimmung zwischen Personenwerten und Itemwerten) in eine hierarchische Ordnung von Schwierigkeitsgraden gebracht: Items mit einer geringen Lösungswahrscheinlichkeit (schwierige Items) weisen hohe Logit-Werte auf. Items mit einer hohen Lösungswahrscheinlichkeit (leichte Items) weisen niedrige Logit-Werte auf (vgl. zur Rasch-Skalierung: Bond & Fox, 2007; Linacre & Wright, 2006). Auf diese Weise kann für jede/einzelne/n SchülerIn geschätzt werden, mit welcher Wahrscheinlichkeit er/sie einfache bzw. schwierigere Aufgaben lösen wird.

In die vorliegende Analyse wurden lediglich jene Items aufgenommen, welche nach klassischen testtheoretischen Grundsätzen (a) eine ausreichende Trennschärfe aufweisen, (b) in den drei Sprachregionen (d, f, i) zu ähnlichen Ergebnissen führten und (c) mit den statistischen Parametern des Raschmodells übereinstimmten (sogen. Infit: gewichtetes mittleres Quadrat der Abweichungswerte). Aufgrund dieser Skalierung reduzierten sich für die nationale Stichprobe die schliesslich validierten Items erheblich (**Tab. 2**).

2. Schritt: Gliederung der Items nach vier Niveaus der Lösungswahrscheinlichkeit: Die so verbliebenen und rangierten Items wurden in vier Niveaus eingeteilt. Dies erfolgte aufgrund einer einfachen Unterteilung der Items in vier gleich grosse Logintintervalle, und zwar je getrennt für die drei Kompetenzbereiche (Zuhören, Lesen und Schreiben) und für die beiden Schuljahre (8. und 11. Schuljahr). Die Gliederung in vier Niveaus ist insofern willkürlich, als ihr eine praktische Überlegung zugrunde liegt, nämlich jene der einfacheren Kommunizierbarkeit im Rahmen der bekannten Gliederung, wie sie etwa aus Notenskalen bekannt sind („sehr gut“; „gut“; „genügend“; „ungenügend“). **Tab. 3** (S. 46) gibt das Ergebnis dieser Gliederung in vier Niveaus wieder.

3. Schritt: Errechnung der Schülerverteilung auf den Niveaus 0 bis IV: In **Tab. 3** wurde schliesslich die Verteilung der SchülerInnen auf die vier Niveaus in absoluten und prozentualen Zahlen vorgenommen. Damit wird die Lösungswahrscheinlichkeit einzelner Items für den genauen Anteil von SchülerInnen auf dem jeweiligen Niveau sichtbar gemacht. Beispielsweise lösen 17.4% der 8.-Klässler die Leseaufgaben des Niveaus I mit einer Wahrscheinlichkeit von $p = 0.67$. Das Niveau 0 bezeichnet den Anteil jener SchülerInnen, welche die Aufgaben des Niveaus I nicht bzw. unter der

Tab. 2 Anzahl der in die nationale Stichprobe einbezogenen Items / Nombres d'items inclus dans l'échantillon national

	Items 8. Schuljahr / 8e année scolaire			Items 11. Klasse / 11e année scolaire		
	Einbezogen inclus	Ausgeschlossen exclus	Total	Einbezogen inclus	Ausgeschlossen exclus	Total
Zuhören / écouter	45	22	67	61	18	79
Lesen / lire	72	66	138	75	72	147
Schreiben / écrire	63	38	101	62	51	113
Total	180	126	306	198	141	339

Tab. 3 Verteilung der SchülerInnen im 8. und 11. Schuljahr auf verschiedenen Niveaustufen und drei Kompetenzbereichen Zuhören, Lesen, Schreiben. / Répartition des élèves en 8e et 11e années scolaires dans les domaines écouter, lire, écrire.

8. Schuljahr / 8e année scolaire

niveau	zuhören / écouter			lesen / lire			schreiben / écrire		
	logit- Intervall (≈ 0.82)	% Schüler- Innen	N	logit- Intervall (≈ 0.96)	% Schüler- Innen	N	logit- Intervall (≈ 1.09)	% Schüler- Innen	N
0		3.8%	159		5.1%	194		6.4%	224
I	-1.28 bis -0.46	13.9%	583	-1.4 bis -0.43	17.4%	663	-1.72 bis -0.65	25.0%	874
II	-0.45 bis 0.34	31.7%	1329	-0.44 bis 0.53	37.2%	1417	-0.64 bis 0.49	50.5%	1765
III	0.35 bis 1.16	34.9%	1464	0.53 bis 1.49	30.0%	1143	0.50 bis 1.59	17.1%	598
IV	1.17 bis 1.99	15.7%	658	1.50 bis 2.46	10.3%	392	1.60 bis 2.71	1.0%	35
total		100%	4194		100%	3809		100%	3496

11. Schuljahr / 11e année scolaire

niveau	zuhören / écouter			lesen / lire			schreiben / écrire		
	logit- Intervall (≈ 0.82)	% Schüler- Innen	N	logit- Intervall (≈ 0.96)	% Schüler- Innen	N	logit- Intervall (≈ 1.00)	% Schüler- Innen	N
0		3.2%	148		3.6%	125		2.4%	83
I	-1.06 bis -0.27	11.3%	522	-1.54 bis -0.58	14.8%	512	-1.78 bis 0.78	11.6%	402
II	-0.26 bis 0.45	26.0%	1201	-0.57 bis 0.38	31.6%	1093	-0.77 bis 0.22	34.9%	1209
III	0.46 bis 1.25	36.9%	1704	0.39 bis 1.34	34.3%	1187	0.23 bis 1.21	39.3%	1362
IV	1.26 bis 2.12	22.5%	1039	1.35 bis 2.30	15.8%	547	1.22 bis 2.22	11.8%	409
total		100%	4619		100%	3460		100%	3465

Lesebeispiel: Niveau II / 8. Schuljahr / Zuhören: 31.7% der SchülerInnen lösen die Item-Aufgaben des Niveaus II und des Niveaus I mit einer Wahrscheinlichkeit von $p \geq 0.67$, die Aufgaben von Niveau III und IV mit einer Wahrscheinlichkeit von $p < 0.67$.

Auf Niveau 0 sind jene SchülerInnen, welche die leichtesten Items (Niveau I) nur mit einer Lösungswahrscheinlichkeit von $p < 0.67$ lösen.

Wahrscheinlichkeit von $p < 0.67$ zu lösen vermögen.

4. Schritt: Festlegen der Basisstandards: Die auf diese Weise in vier Niveaus geordneten Items bzw. Personengruppen ermöglichen in einem letzten Schritt die Festlegung von Basisstandards. Bei HarmoS-L1 galt es, diese Standards *realistisch*, d.h. gemäss der Leistungsfähigkeit, welche der empirisch erhobenen statistischen Verteilung entspricht, vorzunehmen. Gemäss den Vorgaben der EDK gelten als Basisstandard jene sprachlichen Kompetenzen, deren Aufgaben von ca. 80% aller Schüler und Schülerinnen gelöst werden (EDK-Konsortium Erstsprache, 2007a, S. 3). Das bedeu-

tet, dass jene Kompetenzen, welche in der Tab. 3 dem Niveau I und zum Teil dem Niveau II zugeordnet worden sind, als Basisstandard definiert werden. Gleichzeitig hat die Normvorgabe der EDK zur Folge, dass ca. 20% der VolksschülerInnen die Basisstandards in den drei Bereichen „zuhören“, „lesen“ und „schreiben“ zum heutigen Zeitpunkt nicht oder nur zum Teil erfüllen. Dies trifft für alle Schülerinnen des Niveaus 0 und mit Ausnahme des 8. Schuljahrs im Bereich Schreiben für alle SchülerInnen des Niveaus I zu. Sofern in Zukunft annähernd 100% der VolksschülerInnen die Basisstandards erfüllen sollen, müssten die Erziehungsbehörden – ihren eigenen Vorgaben folgend –

„opportunities-to-learn-standards“ (Klieme, 2003, 2004a) definieren und die damit verbundenen lernfördernden Massnahmen zur Verfügung stellen. Erst dann wird sich weisen, ob diese Zielvorgabe erfüllbar ist.

4.5 Die Beschreibung der vier Niveaus im Bereich der Erstsprache

Sind einmal die Niveaus festgelegt, so kann aufgrund der ihnen zugeordneten Items analysiert werden, mit welchen Kompetenzen bzw. Kompetenzaspekten ein bestimmtes Niveau charakterisiert wird. Der Prozess der Niveaubeschreibung wird hier nicht umfassend dargestellt. Er sei hier

lediglich am Beispiel des *Zuhörens* skizziert¹⁴. Es ist die Frage zu beantworten: Welche *latenten Fähigkeiten* werden durch die Aufgaben, die auf den unterschiedlichen Niveaus mit einer unterschiedlichen Wahrscheinlichkeit gelöst werden, zum Ausdruck gebracht?

Es gilt grundsätzlich drei Bedingungen zu beachten, welche die Lösungswahrscheinlichkeit von Aufgaben definieren:

1. Gelingensbedingung: Inhaltliches Textverstehen: Es kann davon ausgegangen werden, dass die unterschiedliche Assimilierbarkeit von Hörtexten die Lösungswahrscheinlichkeit wesentlich mitbestimmt. Die Lösungswahrscheinlichkeit von Zuhöraufgaben hängt somit von inhaltlichen Aspekten des Textes und von der allgemeinen Leistungsfähigkeit eines Zuhörenden ab, die durch den Text evozierten Begriffe, Situationen, Folgerungen usf. zu erfassen, zu strukturieren und/oder zu erlernen. Diese unterschiedlichen Fähigkeiten hängen u.a. selbstverständlich vom Erfahrungs- und dem Wissenshorizont und nicht zuletzt von der Lernfähigkeit des Schülers oder der Schülerin ab.

2. Gelingensbedingung: Textformat: Selbstverständlich hat die formale Struktur eines Textes oder eines Textteils Einfluss auf das Textverstehen. Hinsichtlich des Textformates ist es z.B. entscheidend, ob ein Text klar gegliedert ist, ob er optimal redundant ist und/oder ob der Wortschatz dem/der SchülerIn bekannt ist usf. Einen gewissen Einfluss auf das Textverstehen übt auch die Wahl des Textgenres aus.

3. Gelingensbedingung: Textformate / Frageformate / Antwortformate: Die Lösungswahrscheinlichkeit von Aufgaben hängt aber auch von den formalen Qualitäten, d.i. (a) der Art der Fragestellung (Frageformat) und (b) der geforderten Antwortform (Antwortformat) ab. Hier gilt Ähnliches

wie beim Textformat: Ähnliche Fragen können kompliziert oder einfach gestellt und die Antworten können in unterschiedlich anspruchsvollen Formen eingefordert werden.

Genau diese Gelingensbedingungen werden durch Harmos-L1 für jedes Niveau ausführlich beschrieben. **Abb. 1 (Anhang)** gib in geraffter Weise die Synopse der Niveaus I bis IV für den Bereich Hörverstehen / 8. Schuljahr wieder. Es wird für jedes Niveau (a) eine allgemeine Kompetenzbeschreibung vorgenommen und dann (b) der Textinhalt / das Textformat und (c) das Frage- und Antwortformat beschrieben. Es ist darauf hinzuweisen, dass es sich hier um eine vorläufige Formulierung von Niveaus handelt, die dem Leser das Verständnis des Verfahrens erleichtern sollen. Die definitive Formulierung der Niveaus ist Gegenstand der noch laufenden Arbeiten.

4.6 Die Beschreibung von Bildungsstandards im Bereich der Erstsprache

Sind die Niveaus einmal festgelegt, so können gemäss den oben beschriebenen Vorgaben Bildungsstandards abgeleitet werden. Dabei stellt sich den BildungsforscherInnen die Frage, ob sie über genügend Daten verfügen, um für jedes der vier Niveaus empirisch belegte Aussagen zu den sprachlichen Basisstandards zu machen. Für die Forschungsgruppe HarmoS-L1 war klar, dass ein solch ambitioniertes Projekt, welches (1) Gültigkeit für drei

Sprachregionen (f. i. d) beanspruchte und (2) für drei schulische Stufen (4., 8. und 11. Schuljahr) inhaltlich validiert (*content validity*) werden sollte, *nicht* zu einem „vollständigen“ Satz von Basisstandards führen konnte. Zu eng waren die zeitlichen, finanziellen und strukturellen Bedingungen, um alles Wünschenswerte zu erreichen. Es musste trotz der grossen Menge von entwickelten Aufgaben (und Items) davon ausgegangen werden, dass sich nur ein Teil davon zur Validierung des Kompetenzmodells und damit der Teilkompetenzen eignen würde (vgl. **Tab. 2**).

Ein Teil der postulierten Kompetenzen „verweigert“ sich auch einer „einfachen“ Operationalisierbarkeit. Zum Beispiel war es im Rahmen des Projektes nicht möglich, dialogische Kompetenzen aufgrund einer repräsentativen Stichprobe zu prüfen. Zu kompliziert wäre die Prüfungsanlage, als sie bei einer repräsentativen Anzahl von SchülerInnen hätte kontrolliert werden können. Will man Basisstandards also nicht aus freiem Ermessen konstruieren, sondern empirisch sichern, so muss auch in Kauf genommen werden, dass in der *jetzigen* ersten Phase nicht eine vollständige Liste von Basisstandards formuliert werden kann. Immerhin ist die Liste der bisher validierten Basisstandards beträchtlich lang (**Tab. 4**).

Schliesslich besteht ein Problem hinsichtlich der *Formulierungsebene* bzw. *des Konkretisierungsgrads* von

Tab. 4 Anzahl der validierten Basisstandards im 8. und 11. Schuljahr in den Bereichen zuhören, lesen und schreiben / Nombre des standards de base validés au niveau de la 8e et de la 11e années scolaires dans les domaines écouter, lire et écrire

Klasse / degré	Kompetenzbereich / domaine de compétence linguistique zuhören / écouter	lesen / lire	schreiben / écrire	Total
8	5	7	7	19
11	7	11	10	28
Total	12	18	17	47

Bildungsstandards. Da Bildungsstandards empirisch aus der Lösungswahrscheinlichkeit von *operationalisierten Items* abgeleitet werden, stellt sich die Frage, auf welcher *Abstraktionsebene* nun der Bildungsstandard formuliert werden soll. Eine wichtige Hilfe bietet innerhalb des verwendeten Rasch-modells das vermehrte Auftreten ähnlicher Items mit einer ähnlichen Lösungswahrscheinlichkeit. Dies erfordert eine sehr sorgfältige Interpretation der Items.

Diese definitive Formulierung der Bildungsstandards ist noch nicht abgeschlossen. Zudem wurden die empirischen Ergebnisse der Domäne „Sprechen“ noch nicht in die Analyse einbezogen. Dieser Umstand verbietet die Darstellung einer vollständigen Liste von Basisstandards in dieser ersten Publikation. Zudem gelangen die Vorschläge des Konsortiums HarmoS-L1 zuerst zur Vernehmlassung an FachexpertInnen und Bildungsverantwortlichen.

Im Folgenden geben wir lediglich Beispiele von den vorläufig formulierten Basisstandards aus dem 11. Schuljahr wieder. Auf die Darstellung von Beispielen und die ausführlichen Kommentare, die im Originaltext vorhanden sind, wird dabei verzichtet (vgl. dazu: EDK-Konsortium Erstsprache, 2007a).

5. Où en est-on? – Wo stehen wir?

Im Rahmen des vorliegenden Artikels konnten nur einige Aspekte der Arbeit von HarmoS-L1 nachgezeichnet werden. Es liegt zum heutigen Zeitpunkt für die 8. und die 11. Klasse ein Modell vor, das sich für die Planung von Bildungsinhalten in sehr vielen Punkten bewähren wird. Zudem wurden für die Bereiche Schreiben, Lesen und Zuhören die Niveaustufen und eine erhebliche Anzahl von Basiskompetenzen (Standards) festgelegt. Die Analyse des Bereichs des Sprechens und jene für die 4. Klasse sind noch im Gange.

5.1 Sprachmodell

Das von Harmos-L1 definierte Sprachmodell kann in wesentlichen Teilen als bestätigt betrachtet werden. Dabei ist zu beachten, dass ein sprachpragmatischer Ansatz gewählt wurde, der weit über die gängigen formal-sprachlichen und normativen schulsprachlichen Anforderungen hinausgeht. Es wurde darauf geachtet, dass die gewählten sprachlichen Aufgaben sich eng an den gesellschaftlichen Sprachgebrauch anlehnen. Vom Gesichtspunkt der *Textgenres* bedeutete dies die Berücksichtigung von *informativen, narrativen und argumentativen Texten* in vier Sprachbereichen (Lesen, Zuhören, Schreiben, Sprechen). Unter dem

Gesichtspunkt der *Sprachhandlungen* reduzierte sich Sprachkompetenz nicht lediglich auf performative Sprachtätigkeiten, d.h. das *Realisieren* von Sprache, sondern umfasste darüber hinaus vier weitere Aspekte, nämlich das *Situieren*, das *Planen*, das *Reparieren* und das *Evaluieren* von Sprache. Die zukünftige Bildungsplanung kann sich im Bereich der Schulsprache L1 somit auf ein Sprachmodell abstützen, welches wesentliche Kompetenzbereiche umschreibt.

Trotzdem bestehen hinsichtlich des Sprachmodells eine Reihe von unbeantworteten Fragen: Verschiedene Teilkompetenzen des Kompetenzmodells konnten (noch) nicht bestätigt werden. Es bestehen Lücken im Bereich des rezeptiven Sprachverhaltens. Hier zeigte sich, dass sprachliche Handlungssaspekte wie „Planen“ und „Reparieren“ empirisch schwer zugänglich sind, aber auch theoretisch nicht in allen Punkten abgestützt werden können. Aus theoretischer Sicht muss überlegt werden, ob diese beiden Sprachhandlungsaspekte für den mündlich-rezeptiven Sprachbereich weiterhin aufrechterhalten werden sollen.

Das Sprachmodell von Harmos-L1 bezieht sich klar auf *sprachliche Tätigkeiten* im mündlichen und schriftlichen Gebrauch. Diese schliessen zwar die grammatischen und orthographischen Fähigkeiten sowie das lexikalische und allgemein sprachliche Wissen implizit ein. Im Hinblick auf die sprachdidaktische und die bildungspolitische Tradition erweist es sich aber als notwendig, diese Bereiche noch in expliziter Weise als Bildungsstandards zu formulieren. Diese Arbeit ist im Gange.

5.2 Ein Modell von drei Sprachregionen

HarmoS-L1 legt ein Sprachregionalen übergreifendes Sprachmodell vor. Es galt, sich nicht nur über das sprachtheoretische Modell zu einigen, sondern auch die unterschiedlichen

Zuhören/Ecouter: 11. Schuljahr: Ganzheitliches Erfassen eines Textes / Compréhension globale d'un texte

Die Hauptthematik eines Textes in verschiedenen Genres (erzählerische, erklärende und argumentative Texte) wird erfasst und der ganzheitlichen Sinn eines Erzähltextes erkannt, indem dessen zentralen Elemente aufgedeckt und zu einem erzählerischen Faden verbunden werden (Ereignisse, zeitliche Abfolge, Handlungsmotive usf.).

Lire/Lesen: 11. Schuljahr: Retrouver des informations implicites, faire des inférences et interpréter / Implizite Informationen aufdecken, Folgerungen ziehen und interpretieren

Les élèves sont capables de:

- faire des inférences simples à l'intérieur d'un paragraphe;
- établir des liens entre plusieurs informations du texte nécessitant sa compréhension globale;
- tirer des informations impliquant une interprétation par exemple dans un tableau à double entrée comportant peu d'informations.

sprachdidaktischen Traditionen zu berücksichtigen. Zum Beispiel hat sich in der französischen Schweiz eher ein auf Textgenres basierender Ansatz durchgesetzt, in der deutschen Schweiz lag das Gewicht eher auf der gezielten Förderung der Sprache in den vier Sprachbereichen. Trotz dieser Unterschiede liegt jetzt ein Modell vor, welches in den drei Sprachregionen Gültigkeit hat. Gesichert ist es durch die Evaluationsergebnisse der *nationalen* Gesamtstichprobe. Es wurden nur jene Items in die Validierung aufgenommen, die in allen Sprachregionen statistisch verifiziert werden konnten.

Die Validierung *einzelner* Items zeigt jedoch auch Unterschiede zwischen den Regionen auf. Es ist ein Anliegen, in einem weiteren Schritt zu überprüfen, inwiefern und aus welchen Gründen bestimmte sprachliche Aufgaben regional unterschiedlich gelöst wurden. Wenn daraus auch keine zentrale Veränderung des Modells hervorgeht, so wird diese Analyse doch zu Neugewichtungen führen, welche das Modell zwischen den Sprachregionen kompatibler machen.

5.3 Beschreibung von Niveaus und der Basisstandards

Es ist HarmoS-L1 gelungen, ein *Niveaumodell* zu erstellen, das grundsätzlich den empirischen Erfordernissen bildungswissenschaftlicher Niveaudeinitionen entspricht. Es kann miteiniger Präzision ausgesagt werden, welche Sprachkompetenzen auf einem der vier definierten Niveaus mit einem definierten Prozentsatz von SchülerInnen auch erreicht werden können. Die Niveaus eignen sich jedoch nicht zur Festlegung von Selektionsgrenzen. Vielmehr sollten die Niveaufestlegungen einen empirisch abgesicherten Rahmen dafür bilden, was in der Bildungsplanung und später bei der didaktischen Umsetzung sinnvollerweise auch angestrebt werden kann.

Diese Aussage gilt selbstverständlich

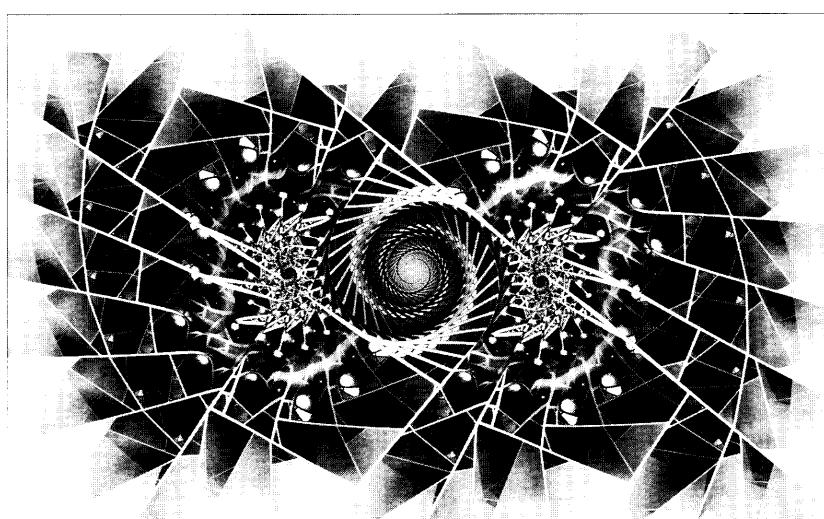
auch für die *Basisstandards*, denn diese sollen aus wissenschaftlicher Sicht nur innerhalb des Rahmens von genau beschriebenen Niveaus festgelegt werden. Man könnte sich also beispielsweise darauf einigen, dass alle Volksschüler und -schülerinnen die Kompetenzen der Niveaustufe I erreichen müssten. Die EDK hat allerdings das Basisniveau prozentual auf 80% festgelegt, womit in verschiedenen Bereichen auch das Niveau II erreicht werden muss. Das von der EDK festgelegte Niveau kann sinnvoll sein, bleibt aber eine willkürliche Zielvorstellung. Zum Beispiel sind es im Bereich des Zuhörens mindestens 17.7% der SchülerInnen die den Basisstandard gemäss dem EDK-Kriterium noch nicht bei allen Teilkompetenzen erreichen. Dieser Anteil ist hoch. Die Zielvorstellung zu erreichen wird somit außerordentliche Bemühungen notwendig machen.

Neben diesem grundlegenden Problem bei der Festlegung von Bildungsstandards war HarmoS-L1 natürlich auch mit empirischen Problemen befasst. Es zeigt sich, dass es einer sehr grossen Zahl von Aufgabenitems bedarf um das Sprachmodell (1) auf vier Niveaus, (2) für fünf Handlungsaspekte und (3) in vier Sprachbereichen zu sichern. Obwohl eine grosse Anzahl von Items produziert wurde, ist die Datenbasis

noch zu schmal, um für jede Teilkompetenz einen Basisstandard genau formulieren zu können. Das Problem kann jedoch nicht dadurch gelöst werden, dass man mangels empirischer Grundlagen nun aus freiem Ermessen die fehlenden Basisstandards formuliert. Aus wissenschaftlicher Sicht gilt es vielmehr, in einem weiteren Schritt die nicht ausreichend abgestützten Teilkompetenzen zu operationalisieren und zu testen.

5.4 Fehlende Validierung im Bereich „Sprechen“

Es bleibt zu erwähnen, dass der Bereich *Sprechen* aus zeitlichen und methodologischen Gründen noch nicht vollständig analysiert werden konnte. Methodologisch stellt sich hier ein Problem der repräsentativen Stichprobengrösse und der äußerst schwierigen Operationalisierung von Sprechaufgaben im pragmatischen Bereich. HarmoS-L1 hat die Mühe nicht gescheut, aufgrund einer reduzierten Stichprobe von SchülerInnen monologische und dialogische Sprechsituationen abzubilden und die SchülerInnen in solchen Situationen zu testen. Die Festlegung von Niveaus und Basiskompetenzen im Bereich des Sprechens wird einer der notwendigen nächsten Schritte sein.



Notes - Anmerkungen

¹ L'introduction (chapitre 1) et la conclusion (chapitre 5) ont été rédigés collectivement: Jean-François de Pietro a écrit le chapitre 2, Martine Wirthner le 3 et Romano Müller le chapitre 4.

² Le consortium était dirigé par Peter Sieber (PHZH) et formé de Thomas Bachmann, Brigit Eriksson, Brigitte Keller et Saskia Waibel (PHZH), Anne-Marie Broi (BIS, NE), Jean-François de Pietro et Martine Wirthner (IRDP, NE), Christian Merkelsbach, (SREP, BE), Anne Soussi (SRED, GE), Andrea Bertschi-Kaufmann, Thomas Lindauer et Nora Knechtel (FH Aarau), Werner Senn (PHZ), Romano Müller (PH Bern), Marco Guaita et Alessandra Moretti (Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, Bellinzona).

³ Par L1 le consortium HarmoS-L1 entend la *langue de scolarisation*, c'est-à-dire la langue qui est à la fois enseignée en classe et celle dans laquelle on enseigne les contenus disciplinaires. Elle ne doit pas être confondue avec la langue première ou la langue d'origine de l'élève, ni d'ailleurs avec la langue d'usage, en Suisse alémanique par exemple où ce serait alors le *Schwizerdüütsch* et non le standard de l'allemand.

⁴ Le Concordat est actuellement soumis à la ratification des cantons et entrera en vigueur dès que dix cantons au moins y auront adhéré.

⁵ Cf. www.edip.ch: «Cette harmonisation pourrait se traiter sous l'angle classique de la matière étudiée et porterait en ce cas sur la production de moyens d'enseignement communs. Elle pourrait viser les objectifs d'apprentissage et consisterait à rédiger un plan d'études cadre national. En réalité, HarmoS doit définir l'essentiel de ce que l'élève doit maîtriser et non de ce que le maître doit enseigner et il recourt pour cela à la description des compétences visées. Le projet ne vise pas à remplacer les instruments par excellence de la pratique pédagogique que sont plans d'études et moyens d'enseignement, mais bien à les compléter par des indications beaucoup plus précises quant aux résultats attendus à divers moments de l'apprentissage, et à réguler ainsi la progression des élèves, à fournir une référence pour le diagnostic et l'évaluation et à stimuler la différenciation positive auprès des élèves rencontrant les plus grandes difficultés. De manière indirecte, l'effet d'HarmoS devrait en outre progressivement renforcer l'harmonisation des structures et du découpage scolaires entre les cantons.»

⁶ Selon la nouvelle échelle incluant deux degrés supplémentaires qui relevaient auparavant de l'école maternelle.

⁷ Cf. texte de Elmiger, ici-même.

⁸ Cf. Cadre européen commun de référence (CECR).

⁹ Il s'agit plus précisément d'un modèle statistique IRT («item-response theory») connu sous la dénomination de modèle de Rasch et qui est également utilisé pour le traitement des enquêtes PISA.

¹⁰ Il n'est pas sûr, ainsi, que la «discriminativité» soit une qualité pertinente d'un modèle : un modèle peut en effet très bien ne comporter que des compétences possédées par la totalité des élèves tout en décrivant de manière adéquate ce que sont ces compétences.

¹¹ Le projet HarmoS était fondé – de manière imposée aux quatre consortiums – sur une définition des compétences proposée par Weinert : «Les capacités et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent, pour appliquer les solutions aux problèmes avec succès et de manière pleinement responsable dans diverses situations» (Weinert, 2001, 27).

¹² Die detaillierten Ausführungen zur Erstellung der Stichprobe sind in Renaud (2006) ausgeführt.

¹³ Die jeweilige Summe pro Stufe übertrifft 5900 SchülerInnen, weil einzelne SchülerInnen Tests in verschiedenen Sprachbereichen absolvierten und in jedem Bereich neu gezählt werden. Beim Zuhören nahmen nur SchülerInnen aus der französischen und der deutschen Schweiz teil.

¹⁴ Das ausführliche Vorgehen bei der inhaltlichen Beschreibung der Niveaus und deren Ergebnisse finden sich im Bericht „Kompetenzmodell“ von HarmoS-L1 (EDK-Konsortium Erstsprache, 2007b).

Bibliographie - Literatur

- Bond, T., G., & Fox, C., N. (2007). *Applying the Rasch Model. Fundamental Measurement in the Human Sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande*. Neuchâtel: IRDP.
- EDK-Konsortium Erstsprache. (2007a). *Basisstandards - Vorschläge / Standards de base - Propositions / Standards database - Proposte*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirectionen (EDK).
- EDK-Konsortium Erstsprache. (2007b). *Kompetenzmodell HarmoS-Erstsprache*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirectionen (EDK).
- Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. (2004a). *Der Beitrag von Bildungsstandards zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schulen*. Berlin: KMK-Fachtagung „Implementation der Bildungsstandards“.
- Klieme, E. (2004b). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 6(04), 10-13.
- Linacre, J. M., & Wright, B. D. (2006). *A User's Guide to BIGSTEPS. Rasch-Model Computer Programs*. Retrieved 12.03.2007, from <http://www.winsteps.com/ftp/bigsteps.pdf>

Moser, U. (2007). *Stichprobendesign und Gewichtung in der HarmoS-Validierungsstudie. Unveröffentlichtes Arbeitspapier des Konsortiums HarmoS-Erstsprache L1 der EDK Schweiz*. (pp. 9): Bern: EDK - Konsortium Harmos-Erstsprache.

Renaud, A. (2006). *Harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse (HarmoS). Design général de l'enquête et échantillon des écoles. Rapport de méthodes*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique OFS.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Coradi Vellacott, M., Huber, M., et al. (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BfS.

Jean-François de Pietro

est linguiste et didacticien, collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel. Ses travaux actuels portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français oral, sur l'évaluation des compétences en langue de scolarisation, sur les questions d'enseignement et de terminologie grammaticale, et sur les démarches d'éveil aux langues. Il a participé aux travaux du consortium L1 du projet HarmoS.

Romano Müller

est instituteur et professeur à la PH Berne. Il enseigne la didactique et la diagnostique pédagogique. Ses projets de recherche portent sur la migration et le plurilinguisme et la formation de jeunes migrants en Suisse. Il a participé aux travaux du consortium HarmoS L1. Il est actuellement engagé dans le projet de recherche www.sprachlichekompetenzen.phbern.ch.

Martine Wirthner

est collaboratrice scientifique à l'IRDP de Neuchâtel. Ses principaux domaines de recherche sont l'enseignement/apprentissage du français, en particulier en lecture, en production écrite, en littératie, et l'évaluation (du travail des élèves, du système scolaire). Elle a participé à l'élaboration de standards de formation pour la langue de scolarisation, dans le cadre du projet HarmoS.

Anhang 1 / Annexe I

Abb. 1: Synoptischer Überblick für die vier Kompetenzniveaus im Bereich Zuhören / Hörverstehen. 8. Schulfjahr. Vorläufige Fassung.
Aperçu synoptique des quatre niveaux de compétences dans le domaine «écoutier». Dégré 8. Version provisoire.

Niveau I _s	Niveau II _s	Niveau III _s	Niveau IV _s
Allgemeine Kompetenzbeschreibung Die S sind fähig, einen Hörtext explizite Informationen einem Hörtext zu entnehmen. Die Entnahme komplexerer, impliziter Information gelingt den S nur selten und nur mit zusätzlicher Unterstützung, z.B. durch äusserst einfache Frageformate resp. durch übereindeutige Antwortformate. Die S sind fähig, unvertraute Wörter aus dem Kontext zu erschliessen, wenn die Antwortformate eindeutig sind. Die S können auf alle Frageformate passende Antworten geben.	Allgemeine Kompetenzbeschreibung Die S sind fähig, einen Hörtext explizite Informationen auch dann zu entnehmen, wenn die Information nicht direkt aus dem Text entnommen werden kann. Die Entnahme komplexerer, impliziter Information gelingt mit zusätzlicher Unterstützung, z.B. durch einfache Frageformate resp. durch übereindeutige Antwortformate. Die S sind fähig, unvertraute Wörter aus dem Kontext zu erschliessen, wenn die Antwortformate eindeutig sind. Die S können auf alle Frageformate passende Antworten geben.	Allgemeine Kompetenzbeschreibung Die S sind fähig, mehrere explizite Informationen in einem Text zu finden und zusammen mit impliziten Informationen ein gutes Verständnis des Textes aufzubauen. Explizite Information ist auch dann auffindbar, wenn sie auf der Textoberfläche nicht sofort erkennbar ist. Implizite Information kann dann einnommen werden, wenn sie sich auf eine lokal begrenzte oder auf mehrere redundante Textstellen bezieht. Die S verstehen Fachwörter und Redewendungen aus dem Kontext und können ihnen einen Sinn zuordnen. Die S können auf offene und geschlossene Frageformate passende Antworten geben.	Allgemeine Kompetenzbeschreibung Neben expliziten Informationen sind die S auch fähig, einem Hörtext stark implizite Informationen zu entnehmen. Sie können zusammenhängende Informationen auffinden und verknüpfen, die im Hörtext komplext angelegt sind. Die S können die Autorintention und die Textfunktion erkennen. Die S entwickeln eine eigene Meinung zum Gehörten und können Sachverhalte begründen. Sie können auf alle Frageformate passende Antworten geben, wobei die S auch mit Leichtigkeit die offenen Antwortformate bewältigen.
Textinhalt / Textformat Die Themen der Hörtexte sind bekannt und gebräuchlich und wenig anspruchsvoll als auf dem Niveau I. Die Verstehensanforderungen beziehen sich auf inhaltlich und formalsprachlich explizite Informationen. Zur Lösung der Aufgabe genügt aber nicht nur das Wiedererkennen einfacher Sachverhalte. Der Wortschatz zeigt hochfrequente, bekannte Wörter. Unvertrauter Wortschatz ist durchwegs explizit erklärt. Die Texte sind einfach strukturiert und linear aufgebaut. Die Hörtexte sind angemessen, mit deutlicher Artikulation gesprochen. Sie sind eher kurz.	Textinhalt / Textformat Die Themen der Hörtexte unterscheiden sich wenig von denjenigen auf den Niveaus I und II. Die Themen der Hörtexte sind bekannt und gebräuchlich. Die Verstehensanforderungen beziehen sich auf inhaltlich und formalsprachlich explizite und implizite Informationen. Implizite Informationen können dann entnommen werden, wenn sie sich auf eine lokal begrenzte Textstelle beziehen oder wenn in mehreren Abschnitten redundant präsentierte Informationen integriert werden müssen. Der Wortschatz ist vertraut, unvertraute Wörter sind erschliessbar. Die Hörtexte sind inhaltlich und formal übersichtlich strukturiert, sie sind aber nicht mehr nur linear aufgebaut. Die mittellangen Texte sind mit deutlicher Artikulation und einem mittleren Sprechtempo gesprochen. Sie sind eher kurz.	Textinhalt / Textformat Die Hörtexte unterscheiden sich wenig von denjenigen auf den Niveaus I bis III. Die Themen der Hörtexte sind bekannt und gebräuchlich. Die Verstehensanforderungen beziehen sich auf inhaltlich und formalsprachlich explizite und implizite Informationen. Implizite Informationen können auch dann entnommen werden, wenn andere Informationendiese konkurrieren. Implizite Informationen können via Schlussfolgerungen aus dem Kontext entnommen werden. Die S können Zusammenhänge ertasten und Begründungen anbringen. Auch schulfremder Wortschatz kann erschlossen werden. Die Texte sind mittellang und deutlich gesprochen. Auch komplexere Texte anspruchsvollerer Gestaltung können verstanden werden.	Textinhalt / Textformat Die Fragen sind eher kurz, einfach und gezielt formuliert. Sie richten sich nicht nur auf alltägliche konkrete Aspekte, sondern beziehen sich auch auf abstrakte, nicht-alltägliche Sachverhalte. Die Fragen sind mit einem angemessenen sprachlichen Aufwand beantwortbar und weisen alle Antwortformate aus. Testaufgaben, die den S eine Vororientierung auf den Text und die Aufgaben ermöglichen, unterstützen das Verstehen. Sie weisen alle Antwortformate aus.
Frage- und Antwortformat Die Fragen sind kurz, beziehen sich auf konkrete Aspekte in alltäglichen Kontexten (z.B. Ereignisse) und sind gezielt formuliert. Sie sind einfach und mit wenig sprachlichem Aufwand beantwortbar und weisen zumeist geschlossene Antwortformate aus (MC-, Ja-Nein-Fragen, offene Antworten mit Stichworten). Testaufgaben, die den S eine Vororientierung auf den Text und die Aufgaben ermöglichen, unterstützen das Verstehen (advanced organizers) und das Verstehen (advanced organizers) unterstützen das Verstehen.	Frage- und Antwortformat Die Fragen sind eher kurz, einfach und gezielt formuliert und richten sich auf konkrete thematische Aspekte. Sie sind mit einem angemessenen sprachlichen Aufwand beantwortbar und weisen wenigen offenen zumeist geschlossene Antwortformate aus (MC-, Ja-Nein-Fragen, offene Antworten mit Stichworten). Testaufgaben, die den S eine Vororientierung auf den Text und die Aufgaben ermöglichen, unterstützen das Verstehen.	Frage- und Antwortformat Die Fragen sind komplexer strukturiert (z.B. Negation) und länger als auf den Niveaus I bis III. Die Fragen richten sich nicht nur auf alltägliche konkrete Aspekte, sondern beziehen sich auch auf abstrakte, nicht-alltägliche Sachverhalte. Die Fragen sind mit einem angemessenen sprachlichen Aufwand beantwortbar und weisen alle Antwortformate aus. Testaufgaben, die den S eine Vororientierung auf den Text und die Aufgaben ermöglichen, unterstützen das Verstehen.	Frage- und Antwortformat Die Fragen sind komplexer strukturiert (z.B. Negation) und länger als auf den Niveaus I bis III. Die Fragen richten sich nicht nur auf alltägliche konkrete Aspekte, sondern beziehen sich auch auf abstrakte, nicht-alltägliche Sachverhalte. Die Fragen sind mit einem angemessenen sprachlichen Aufwand beantwortbar und weisen alle Antwortformate aus. Testaufgaben, die den S eine Vororientierung auf den Text und die Aufgaben ermöglichen, unterstützen das Verstehen.

Annexe 2 / Anhang 2

Abb. 2: Trois photos et un plan de chambre servant d'appui visuel pour la tâche écrite: «Description d'une chambre»

