

Konrad Schröder, Claudia Harsch, Günter Nold

Unter Mitarbeit von Eckhard Klieme und Andreas Helmke

DESI – Die sprachpraktischen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler im Bereich Englisch

Zentrale Befunde

1 Zielsetzungen des Projekts und allgemeiner Rahmen

1.1 Warum DESI?

Das Projekt Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI) beschreibt und analysiert bundesweit im Rahmen einer repräsentativen Stichprobe von 11.000 Schülerinnen und Schülern neunter Klassen aller Bildungsgänge Aspekte der Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch. Begründet wurde es von der Kultusministerkonferenz (KMK) als Teil einer empirisch fundierten Bestandsaufnahme des deutschen Schulsystems: Im Anschluss an den „Konstanzer Beschluss“ der KMK vom Oktober 1997 hatten sich die Länder dafür ausgesprochen, eine nationale Zusatzstudie zu den Projekten TIMSS und PISA auszuschreiben, um die Erkenntnisse dieser groß angelegten internationalen Erhebungen zu ergänzen, und um Lücken in der Bandbreite der erfassten Leistungsbereiche im nationalen Rahmen auszugleichen. Hörverstehen, aktive Sprachbeherrschung und kommunikative Kompetenz sollten als Kernbereiche im Mittelpunkt stehen, wobei man auch davon ausging, dass die Befunde für das (an allen Bildungsgängen vertretene) Fach Englisch gewisse Rückschlüsse auf den selektiver und begrenzter ausgelegten Unterricht in den übrigen modernen Sprachen erlauben würden. DESI sollte Grundlagenwissen für bildungs- und schulpolitische Aktivitäten in den Bereichen Deutsch/Deutsch als Zweitsprache und moderne Fremdsprachen zur Verfügung stellen (Schwerpunktsetzungen in den

Curricula, Gestaltung des Unterrichts, Qualitätssicherung von Schule im Sinne von *best practice*, Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung).

Tatsächlich hat das DESI-Projekt für Bildungspolitik und Fachdidaktik eine Bedeutung erlangt, die über seine ursprünglichen Ziele, System-Monitoring zu ermöglichen und Grundlagenforschung für Unterrichts- und Schulentwicklung bereit zu stellen, weit hinausreicht. Grund hierfür sind zwei jüngste Entwicklungen, die sich parallel zur Arbeit an der DESI-Studie vollzogen:

- die nationale Diskussion um Bildungsstandards und
- die europäische Diskussion um Indikatoren des Sprachenlernens.

1.2 DESI, neue „Output-Orientierung“ und die *Bildungsstandards*

Die Entwicklung, Implementation und Überprüfung von Bildungsstandards ist zu einem

Kernpunkt und somit auch zum Prüfstein der neuen ‘output-orientierten’ Steuerungsphilosophie

für das deutsche Bildungssystem geworden. Noch ist offen, ob die Standards tatsächlich neue

Konzepte für die Förderung wichtiger Kompetenzen in die Praxis bringen, den Schulen mehr Verantwortung überlassen und zu mehr Qualität und Vergleichbarkeit über Schul- und Ländergrenzen hinweg führen. Zunächst einmal haben Arbeitsgruppen der KMK curriculare Standards für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule und am Ende der Sekundarstufe I vorgelegt, letztere u.a. auch für den Unterricht in der ersten Fremdsprache. Sie werden derzeit vom Berliner Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) empirisch validiert. Zentrale Schritte der Implementation dieser Standards sind nun

- die Ausarbeitung von Kompetenzmodellen, die systematisch, entsprechend dem Stand fachdidaktischer und psychologischer Forschung, die wichtigsten Teilkompetenzen und deren Abstufungen beschreiben, sowie, damit verbunden,

- die Entwicklung und Skalierung von Tests, mit denen die Einlösung der Standards überprüft werden kann, und
- die empirische ‚Normierung‘ der Tests, d.h. die Feststellung, wie sich die Schülerinnen und Schüler der Zielpopulation auf die Kompetenzniveaus verteilen.

Erst wenn diese Arbeitsschritte vollzogen sind, kann der eigentliche Leistungsstandard, d.h. die Zielmarke auf dem Kontinuum der Kompetenzen, in verantwortlicher Weise festgelegt werden. Ohne die genannten theoretischen und empirischen Vorarbeiten (curricular basierte Ausarbeitung, ‚Implementation‘) würde die Setzung von Standards mehr oder weniger beliebig sein, womöglich die Schülerinnen und Schüler unterfordern oder unrealistisch hohe – und somit kontraproduktive – Erwartungen erzeugen. Es gehört zur Tradition unseres Schulwesens, dass Standardsetzungen stets eher arbiträr – auf der Basis von Ideologien, allenfalls gestützt durch die subjektiven Erfahrungen eines Lehrerdaseins – erfolgten.

Genau die oben genannten Arbeitsschritte hatte das DESI-Projekt bei der Entwicklung, Erprobung und Skalierung seiner Tests zu durchlaufen. DESI ist dadurch – ohne dass dies vorab so geplant worden war – ein wichtiges Vorlaufprojekt für die Einführung von Bildungsstandards geworden.

1.3 DESI und der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen*

Im März 2002 stellten die Regierungschefs der EU in Barcelona fest, dass die Erziehung zur Mehrsprachigkeit ein wichtiges Mittel der europäischen Integration darstelle; sie könne Verständnis der kulturellen Vielfalt und das Respektieren (im Sinne einer kritischen Toleranz) des nahen und des fernen Fremden bewirken. Die Regierungschefs bedauerten das Fehlen verlässlicher Daten über die Sprachenkenntnisse der jungen Generation in Europa und forderten die Einrichtung eines Indikatorensystems zur sprachlichen Kompetenz in Gestalt der so genannten ‚Barcelona-Indikatoren‘. Inzwischen dient der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (*Referenzrahmen*) als Grundlage nicht nur für die gegenseitige Anerkennung sprachli-

cher Qualifikationen, sondern auch für die Entwicklung und Überprüfung von ‚Sprachenindikatoren‘. Der im Auftrag des Europarates entwickelte *Referenzrahmen* definiert als Bezugsrahmen für konkretes Handeln auf örtlicher, regionaler, nationaler und internationaler Ebene sprachliche Kompetenzen auf insgesamt sechs Niveaus (dort als A1 bis C2 bezeichnet), stellt aber – und dies kann nicht deutlich genug hervorgehoben werden – selbst kein Messinstrument dar.

DESI geht, sieht man einmal von der mündlichen Sprachproduktion ab, nicht von den im *Referenzrahmen* ausgewiesenen Kompetenzskalen aus. Der *Referenzrahmen* wird lediglich als externes Referenzkriterium genutzt. Dennoch gehört DESI zu den ersten Studien in Europa, die sich bemühen, im *Referenzrahmen* benannte Kompetenzen langfristig (über noch durchzuführende Anbindungsverfahren) empirisch, durch standardisierte Testaufgaben nämlich, messbar zu machen (vgl. Abschnitt 1.5).

Gängige Theorien gehen davon aus, dass sprachliche Kompetenzen sowohl als generalisierte Dispositionen für sprachliches Handeln zur Verfügung stehen als auch anforderungs- und aufgabenbezogen zu betrachten sind. So wird in der einschlägigen Literatur von einer allgemeinen sprachlichen Fähigkeit berichtet, die jedoch mit Profilen in den Verhaltensbereichen der gesprochenen und geschriebenen Sprache ausdifferenziert werden kann. Der *Referenzrahmen* kann auf diesem Hintergrund als ein extrem stark ausdifferenziertes Modell sprachlicher Kompetenzen verstanden werden. Zum einen unterscheidet er verschiedene linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzdimensionen, zum anderen differenziert er ‚kommunikative Aktivitäten und Strategien‘ aus.

Das Messkonzept von DESI versucht beiden Systematisierungsansätzen partiell gerecht zu werden, indem es sowohl Tests für Sprachbewusstheit (Grammatik, Soziopragmatik) enthält als auch Tests für rezeptive und produktive Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben). DESI verfolgt unter theoretischer Perspektive das Ziel, unterschiedliche Strukturmodelle – soweit dies in einem *large scale assessment* möglich ist – im Vergleich empirisch zu überprüfen.

1.4 Ergänzende Erhebungen: Befragungen und Videographie

Die Untersuchung des Lernstands der Schülerschaft wurde – unter der Federführung von Andreas Helmke – ergänzt durch Befragungen von Lehrkräften, Eltern und Schulleitungen, sowie durch videographierten Englischunterricht im Umfang von 105 Doppelstunden (alle Bildungsgänge, alle Bundesländer, präzise Rahmenvorgaben, Interaktions-Transkription, Strategie-Transkription). Die fremdsprachendidaktischen Ergebnisse gerade der Videostudie – differenzierte Aussagen über die Unterrichtspraxis – liegen erst in Ansätzen vor. Sie sind für die Reform des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland (Lehrerbildung, Schulpraxis, Qualitätsmanagement) von grundlegender Bedeutung.

DESI ist die erste Schulleistungsstudie in nationaler Verantwortung der KMK. Als pädagogische Qualitätsuntersuchung mit dem Schwerpunkt auf dem Unterricht besitzt sie Eigenständigkeit; sie stellt keine Vergleichsuntersuchung zu bereits Vorhandenem dar. Das DESI-Konsortium hat die Testentwicklung und die Testergebnisse in zwei umfangreiche Sammelbänden gefasst (vgl. die bibliographische Angabe am Schluss). Mehrere breit angelegte Anschlussauswertungen des Materials sind geplant.

1.5 Die Testmodule im Überblick

Ausgehend von den Vorgaben der Lehrpläne der unterschiedlichen Bildungsgänge, den Inhalten der an unseren Schulen verbreiteten Lehrwerke, sowie von Expertenmeinungen (Befragung von Lehrerausbildern der Ersten und Zweiten Phase) wurde untersucht, in welchem Grade unsere Schülerschaft curricularen Normvorstellungen nahe kommt. (Hierbei handelt es sich um einen parallelen Schritt zu der oben dargestellten Formulierung curricular begründeter Bildungsstandards durch die KMK.) Im Sinne der Testökonomie wurden über alle Bildungsgänge hinweg im Wesentlichen die gleichen Aufgaben gestellt, wobei allerdings in einer Reihe von Englischtests mit so genannten Anker-Items gearbeitet werden musste, da eine einzige Aufgabenstellung nicht das ganze Leistungsspektrum in genügender Ausdifferenzierung abgebildet

hätte. Auf diese Weise wurden bildungsgangspezifische Aufgabenstellungen bildungsgangübergreifend vergleichbar.

Mit Blick auf den Englischunterricht wurden die folgenden Kompetenzbereiche überprüft: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Textrekonstruktion, Sprachbewusstheit/Soziopragmatik, Sprachbewusstheit/Grammatik und interkulturelle Kompetenz. Für die Untersuchung wurden teilweise eigene Formate neu entwickelt, zum Teil wurden bestehende Formate (etwa: Textrekonstruktion, semikreatives Schreiben – die Formate wurden 1985 in den Bundeswettbewerb Fremdsprachen eingeführt) fachdidaktisch und psychometrisch fortentwickelt. Zwei Kompetenzbereiche (Hörverstehen, Textrekonstruktion) wurden im Längsschnitt erfasst, zu Beginn und am Ende des Schuljahres, damit Leistungszuwächse während dieser Zeit beurteilt werden konnten.

Alles in allem deckt DESI im Bereich des Englischunterrichts nahezu alle Komponenten der derzeitigen KMK-*Bildungsstandards* ab. Wie oben schon angedeutet greift DESI, wie auch die *Bildungsstandards* – die später als die DESI-Untersuchung konzipiert wurden – Konzepte des *Referenzrahmens* auf. DESI ist bemüht, im *Referenzrahmen* definierte Kompetenzen empirisch messbar zu machen, was nur über die ‚Anbindung‘ der DESI-Testmodule an den *Referenzrahmen* erfolgen kann, ein im einzelnen komplexes und auch kostenträchtiges Unterfangen. Von Bedeutung ist, dass die DESI-Tests (mit Ausnahme des SET 10-Tests zur mündlichen Produktion) die Niveaus des *Referenzrahmens* nicht „eins zu eins“ abbilden, „da sie Aufgabenmaterial verwenden, das auf den Englischunterricht und die Lehrpläne in Deutschland abgestimmt ist und somit versucht, jene Kompetenzbereiche, die im Zielbereich der Lehrpläne und Bildungsstandards liegen, so differenziert wie möglich darzustellen.“ (DESI-Konsortium: *Unterricht und Kompetenzerwerb* 2006: 14) Die DESI-Kompetenzmodelle *orientieren* sich derzeit lediglich am Referenzrahmen, sie enthalten aber eigene, je nach Messbereich unterschiedlich stark ausdifferenzierte Niveaubeschreibungen.

2 Textrekonstruktion: Der C-Test als Instrument einer globalen Sprachstandserhebung

2.1 Zum Stellenwert des Testformats

Der globale Sprachstand wurde im DESI-Projekt mit Hilfe des C-Test-Formats erhoben. Es fand eine Longitudinaluntersuchung mit zwei Messzeitpunkten (zu Beginn und am Ende der 9. Jahrgangsstufe) statt.

Das Testkonstrukt eines C-Tests ist nach Sigott (2004) hoch komplex: Es umfasst neben generellem sprachlichen Wissen (etwa: Wortschatz, Grammatik) textcharakteristisches Wissen um Kohäsion innerhalb des Textes und um Kohärenz des Textes mit dem außersprachlichen Kontext. Darüber hinaus wird die Fähigkeit erfasst, Sprache auf allen Ebenen zu verarbeiten. Da es sich beim C-Test um Texte handelt, die rekonstruiert werden müssen, werden auch Lesestrategien und die Interpolationsfähigkeit erfasst. Letztere bezieht sich auf die Fähigkeit, einen Text vorwärts wie rückwärts zu lesen, um dessen Bedeutung zu (re)konstruieren. Hohe Reliabilität und hinreichende Validität dieses Testformats haben sich in zahlreichen Untersuchungen erwiesen (vgl. etwa Klein-Braley 1985; Raatz/Klein-Braley 1985; Grotjahn 1987).

Das dem C-Test im DESI-Projekt zugrunde gelegte Kompetenzkonzept geht davon aus, dass umso mehr und umso anspruchsvollere Lücken gefüllt werden können, je kompetenter die Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache sind: Durch Wortelisionen reduzierte sprachliche Redundanzen können durch antizipatorische Sprachverarbeitung aufgelöst und die fehlenden Worthälften mittels sprachlichen und außersprachlichen Wissens rekonstruiert werden. Je automatisierter die Sprachverarbeitung abläuft, desto schneller dürften die Lücken zu füllen sein. (Vgl. Lehmann/Gänsfuß/Peek 1999). Daher kann der C-Test als Instrument zur Messung des globalen Sprachstands eingesetzt werden.

Die Aufgabe der Probanden bestand nun darin, elidierte Worthälften in einem schriftlich vorliegenden englischen Text zu ergänzen. Die richtige Lösung war stets durch

die erste Worthälfte quasi vorbereitet. Die Leistung im Bereich der Textrekonstruktion wird anhand von fünf Kompetenzniveaus charakterisiert, die in Tabelle 1 beschrieben sind:

Kompetenz-niveau	Beschreibung
A	<p>Schließung von Lücken des sprachlichen Basisbereichs weitgehend ohne Rekurs auf die Textumgebung: überwiegend vertraute Phänomene, hochfrequent oder parallel zur Muttersprache. Elementarer Vorrat von Wörtern und Basisstrukturen; auswendig gelerntes Repertoire, auf konkrete Situationen bezogen. <i>[The rabbit] sat un _____ a tree in our gar _____.</i></p>
B	<p>Schließung von Lücken des curricularen Kernbereichs im Rahmen von kurzen, einfachen Texten: Schließung von Lücken, die sich auf sprachliche Phänomene des curricularen Kernbereichs beziehen und deren Semantik unmittelbar zugänglich ist. Begrenzter, hochfrequenter Wortschatz der Alltagssprache sowie ein begrenztes, auf Routinesituationen bezogenes Spektrum an grammatischen Mitteln. <i>[She] waited patiently for me t _____ come (...) home.</i></p> <p><i>Hier muss in einer nicht hochfrequenten Struktur das Infinitiv-Partikel to ergänzt werden; das Item ist dem sprachlichen Basisbereich zuzuordnen; die Semantik ist eindeutig; das Item kann aus dem Kontext gelöst werden und befindet sich in einem leichten Text.</i></p>
C	<p>Schließung von Lücken im Rahmen von unkomplizierten Texten auch jenseits der unmittelbaren eigenen Lebenswelt: Schließung von Lücken, die sich auf gängige sprachliche Phänomene beziehen, unter Zuhilfenahme von Ko-/Kontext und Weltwissen.</p>

	<p>Gute Beherrschung des Grundwortschatzes und der gängigen grammatischen Strukturen.</p> <p><i>(...) even t ___ strictest chauvinist or macho has to accept the fact [that there are women in almost every trade and profession (...).]</i></p> <p><i>Hier muss ein gängiges grammatisches Element, der Artikel the, nach einem emphatischen Lexem ergänzt werden. Das zu ergänzende Item ist dem sprachlichen Basisbereich zuzuordnen. Die Semantik ist unmittelbar zugänglich.</i></p>
D	<p>Schließung von Lücken im Rahmen von komplexeren narrativen Texten und Sachtexten:</p> <p>Schließung von Lücken unter Zuhilfenahme von Erschließungstechniken; Rekonstruktion semantischer Zusammenhänge. Sinnüberprüfung des rekonstruierten Textes.</p> <p>Großer Wortschatz zu den meisten allgemeinen Themen und zu eigenen Interessengebieten. Gute Beherrschung auch komplexerer grammatischer Phänomene.</p> <p><i>B _____ they had to do without [them] for two days (...).</i></p> <p><i>Die Semantik des gesuchten Items but muss über den unmittelbaren Satz hinaus erschlossen werden, so dass Kotext wie Kontext genutzt werden müssen, um die Konjunktion (als textuelles Strukturierungsmittel) korrekt zu ergänzen. Das Item befindet sich in einem komplexeren narrativen Text.</i></p>
E	<p>Schließung von Lücken im Rahmen von sprachlich und strukturell anspruchsvollen Texten (hoher Komplexitäts- und Abstraktionsgrad):</p> <p>Integrativer Einsatz aller Wissensbestände; Sinnerschließungs- und Lesetechniken gut entwickelt; weitgehend automatisierte Sprachverarbeitung.</p>

	<p>Beherrschung umfangreicher sprachlicher Mittel.</p> <p><i>The idea (...) began ea _____ in this century (...).</i></p> <p><i>Das Item early ist in dieser Struktur einem mittleren Sprachniveau zuzu-ordnen; die Semantik lässt sich über den Kontext erschließen, wobei ein mentales Modell der Textaussage dabei helfen kann; die Lücke kann kontextuell geschlossen werden. Das Item befindet sich in einem anspruchsvollen Text.</i></p>
--	---

Tabelle 1: Textrekonstruktion: Beschreibung der Lückenschließungen unter Angabe der DESI-Kompetenzniveaus A-E

2.2 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus am Ende der 9. Jahrgangsstufe: Gesamtstichprobe

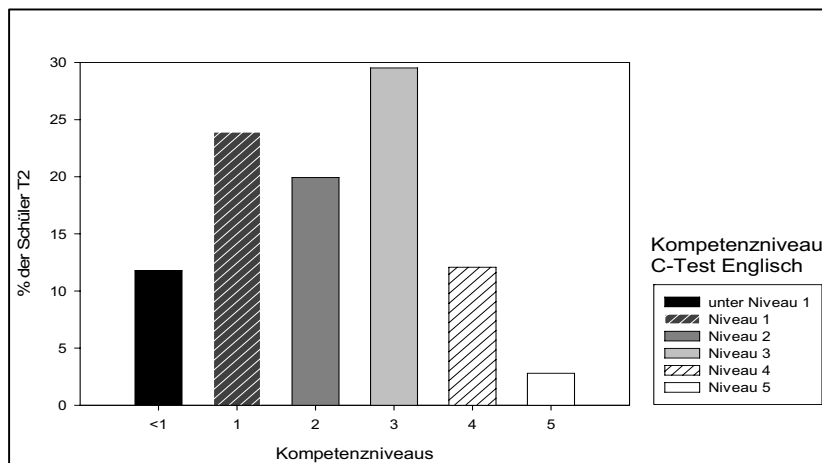


Abbildung 1: Textrekonstruktion: Verteilung der Schülerleistungen insgesamt am Ende der 9. Klasse. (Kompetenzniveaus A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, E = 5)

Gut 64 % der Schülerschaft insgesamt (N = 11.000) sind am Ende der 9. Jahrgangsstufe oberhalb des DESI-Kompetenzniveaus A angesiedelt. Sie sind in der Lage, kurze Texte zu rezipieren, sie zu rekonstruieren und dabei fremdsprachliches Wissen und Texterschließungsstrategien in einem mehr oder weniger ausgeprägten Maß anzuwenden. Überschlüssig betrachtet scheint der fremdsprachliche Unterricht damit zu Ergebnissen auf einem in seiner kommunikativen Funktionalität zumindest annehmbaren Niveau zu führen:

Knapp 20 % der Lernenden insgesamt erreichen Niveau B und sind damit in der Lage, leichte, konkrete Texte, die sich auf alltägliche Themen beziehen, zu rekonstruieren. Ihr dabei eingesetztes sprachliches Können bezieht sich auf hochfrequenten Wortschatz der Alltagssprache und gebräuchliche grammatische Strukturen.

Knapp 30 % der Schülerinnen und Schüler hingegen, die Lernenden des Niveaus C, beherrschen über Grundwortschatz und Grundgrammatik hinaus auch weniger frequente Phänomene. Sie können unkomplizierte Texte auch jenseits des eigenen Interessengebietes rezipieren und rekonstruieren.

Immerhin 12 % der Schülerinnen und Schüler insgesamt verfügen auf Kompetenzniveau D über solch ausgeprägte Lese- und Interpolationstechniken und können dabei ihre sprachlichen Wissensbestände so verschränkt und automatisiert einsetzen, dass sie auch komplexere Texte zu Themen jenseits der eigenen Lebenswelt erschließen und die rekonstruierten Texte auf Sinn überprüfen können.

Auf dem oberstem Niveau E, für das eine weitgehend automatisierte Sprachverarbeitung und eine effiziente Nutzung verschiedenster Lese- und Sinnerschließungstechniken angesetzt wird, sind noch knapp 3 % der Lernenden insgesamt zu finden: Sie verfügen über umfangreiche sprachliche Mittel einschließlich idiomatischer Wendungen und seltener grammatischer Phänomene, so dass sie alle Arten von Texten erschließen und rekonstruieren können.

Vermehrte fachdidaktische und allgemein-pädagogische Aufmerksamkeit sollte allerdings den knapp 36 % Lernenden (insgesamt) zukommen, die auf Kompetenzniveau A oder darunter angesiedelt sind: Die Lernenden auf Niveau A, nämlich 24 % der Schülerschaft, können zumindest basale Sprachverarbeitungskapazitäten nutzen und sind in der Lage, hochfrequente Phänomene in einem teils auswendig gelernten Repertoire sprachlich darzustellen. Die knapp 12 % der Lernenden jedoch, die noch unterhalb dieses Niveaus liegen, verfügen nicht einmal über dieses grundlegende Maß an Sprachbeherrschung.

2.3 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus am Ende der 9. Jahrgangsstufe: einzelne Bildungsgänge

Am Gymnasium befinden sich 90% der Lernenden auf oder über dem Niveau C, davon immerhin knapp 44 % auf den beiden obersten Niveaus. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass die Gymnasiasten bereits am Ende der 9. Jahrgangsstufe über solide fremdsprachliche Kenntnisse verfügen und diese auch anwenden können. An der Realschule sind gut 44 % der Lernenden auf oder über dem Niveau C angesiedelt, knapp 28 % auf Niveau B und noch knapp 28 % darunter. Die Mehrheit der Realschüler verfügt demnach über Grundkenntnisse in der Fremdsprache, die sie zu alltäglicher Kommunikation bezogen auf bekannte Sachverhalte befähigen sollte. An Hauptschule und integrierter Gesamtschule zeichnet sich ein anderes Bild ab: An der Hauptschule befinden sich knapp 70 % (Gesamtschule: gut 61 %) der Lernenden auf oder unterhalb des Niveaus A; 21 % (Gesamtschule: knapp 23 %) erreichen das Niveau B; das Niveau C und darüber wird von gut 8 % (Gesamtschule: 16 %) der Lernenden erreicht.

Allerdings sind beachtliche Überschneidungsbereiche vorhanden: Die besten Schüler an Hauptschule und Gesamtschule schneiden besser ab als die schwächsten Schüler am Gymnasium. Die Leistungsstreuung ist erwartungsgemäß in der integrierten Gesamtschule mit einer Standardabweichung (StD) von 78,8 am größten. Dies deutet auf eine weitreichende Heterogenität der Schülerschaft hin. Hauptschule (StD 72,4) und Realschule (StD 73,7) weisen in etwa dieselbe Standardabweichung auf, wohingegen

sich am Gymnasium (StD 69,5) die geringste Streuung zeigt, vermutlich da sich hier die homogenste Schülerschaft befindet.

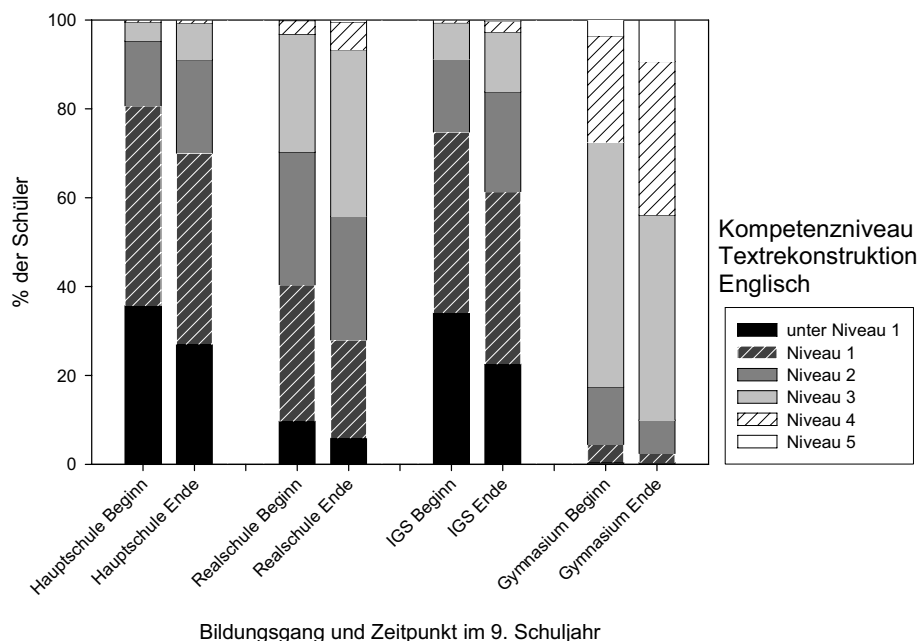


Abbildung 2: Textrekonstruktion: Verteilung der Lernenden auf die Kompetenzniveaus zu Beginn und am Ende der 9. Jahrgangsstufe
(Kompetenzniveaus A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, E = 5)

2.4 Lernzuwächse im Verlauf der 9. Jahrgangsstufe

Zu Beginn der 9. Jahrgangsstufe (T1) liegt das globale Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler über alle Bildungsgänge hinweg (N = 11.000) deutlich unter den Werten, die für das Ende dieses Schuljahrs festgestellt werden konnten (T2): Liegen zum Zeitpunkt T1 noch knapp 45 % der Lernenden unter Kompetenzniveau B, so hat sich der Anteil dieser schwachen Lerner zum Ende des 9. Schuljahres um gut 9 % verringert. Auf Niveau B befinden sich zu beiden Testzeitpunkten in etwa gleich viele Schülerinnen und Schüler, während der Anteil der Lernenden, die auf Niveau C angesiedelt sind, um 3 % und der Anteil der Probanden auf Niveau D sogar um gut 4 % zunimmt. Selbst auf dem obersten Niveau E liegen zum Zeitpunkt T2 knapp 2 % mehr Lernende als zum ersten Zeitpunkt.

Die Kompetenzzuwächse differieren je nach Bildungsgang: Zum zweiten Testzeitpunkt (T2) erzielen die Gymnasiasten im Mittel 599 Punkte auf der Rasch-Skala (vgl. dazu den *Referenzrahmen*, Europarat 2001: 204 f.), das sind 27 Punkte mehr als zum ersten Testzeitpunkt (T1). Lag der Mittelwert zu T1 noch im mittleren Kompetenzniveau C, so verschiebt er sich zu T2 in den oberen Bereich dieses Niveaus. An der Realschule werden zu T2 durchschnittlich 500 Punkte erzielt, wohingegen der Mittelwert zu T1 bei 475 Punkten lag; die Zunahme um durchschnittlich 25 Punkte entspricht einer Verschiebung des Mittelwerts vom unteren Ende des Kompetenzniveaus B hin zum oberen Ende dieses Niveaus. An der integrierten Gesamtschule erreichen die Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt T2 durchschnittlich 440 Punkte und erzielen damit 28 Punkte mehr als zum ersten Testzeitpunkt. Die Lernenden lagen zu T1 im mittleren Kompetenzniveau A, zu T2 verschieben sie sich zum oberen Ende dieses Niveaus hin. An der Gesamtschule ist die Leistungssteigerung vergleichsweise am größten. An der Hauptschule liegt der Mittelwert zu T2 bei 421 Punkten; im Vergleich zu T1 erzielen die Hauptschüler 15 Punkte mehr; ihr Mittelwert liegt damit zu beiden Testzeitpunkten im mittleren Niveau A.

3 Hörverstehen

3.1 Testkonstrukt und Kompetenzniveaus

Hörverstehen wird im DESI-Projekt gefasst als Fähigkeit, kurze und etwas umfangreichere

Beispiele gesprochener Sprache zu verarbeiten, mit dem Ziel, explizite Details und Hauptaussagen, aber auch implizite Äußerungen zu verstehen. Die charakteristischen Aufgabenmerkmale, die die Anforderungen der Kompetenzniveaus bestimmen, wurden bei der Entwicklung der Skala in Kann-Beschreibungen ähnlich denen der Referenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens umgewandelt. Allerdings war es lediglich möglich, drei Niveaustufen auszudifferenzieren. Die DESI-Kompetenzniveaus Hörverstehen sind in der folgenden Übersicht zusammengestellt:

A	Die Schülerinnen und Schüler können konkrete Einzelinformationen aus Kontexten alltäglicher Kommunikation verstehen, wenn diese Informationen mehr oder weniger wörtlich im Text enthalten sind, deutlich gesprochen und in einfacher Sprache präsentiert werden. Neben diesem elementaren Detailverstehen sind sie in der Lage eine sehr begrenzte Anzahl von Informationen beim Hören zu verknüpfen, um Hauptaussagen zu verstehen.
B	Die Schülerinnen und Schüler können zusätzlich zu der auf A beschriebenen elementaren Kompetenz implizit geäußerte Informationen erschließen (Schlussfolgern) und wörtlich aus dem Text entnommene Informationen interpretieren. Auf diesem Niveau werden zudem abstraktere Informationen in alltäglichen Kontexten (z.B. Äußerungen über Emotionen) verstanden, auch wenn die Äußerungen sprachlich komplexer und in durchgängig normaler Sprechgeschwindigkeit präsentiert werden.
C	Die Schülerinnen und Schüler können abstrakte Informationen ohne direkten Alltagsbezug (z.B. Gegensätze, Unterscheidungen, Textstrukturen) verstehen, auch wenn diese sprachlich komplex und in partiell schneller Sprechgeschwindigkeit präsentiert werden, wie Muttersprachler dies in natürlicher Interaktion tun. Außerdem können Personen auf diesem Niveau mehrere Informationen beim Hören verknüpfen, um die Hauptaussage zu verstehen, auch wenn diese Informationen über eine längere Äußerung hinweg verteilt sind.

Tabelle 2: Hörverstehen: Beschreibung der DESI-Kompetenzniveaus

3.2 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus am Ende der 9. Jahrgangsstufe: Gesamtstichprobe

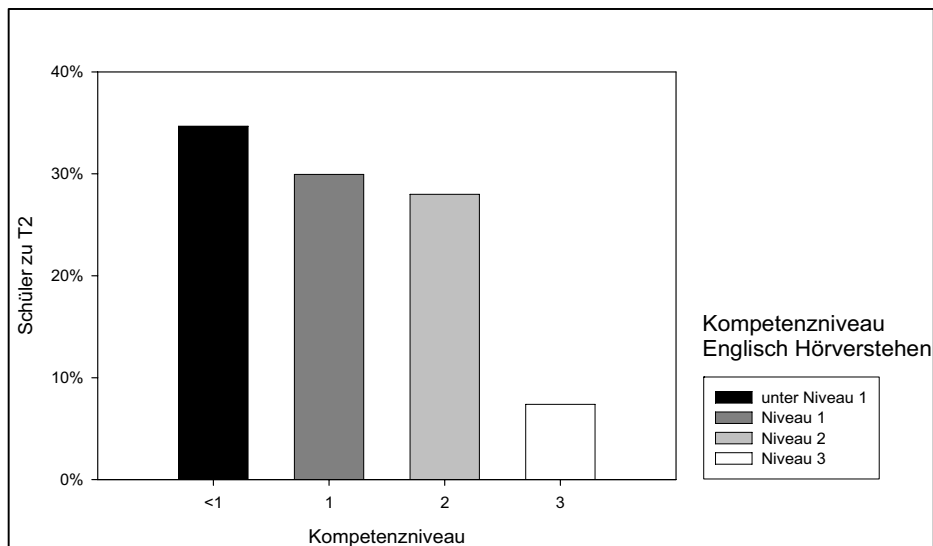


Abbildung 3: Hörverstehen: Verteilung der Lernenden auf die Kompetenzniveaus zum Ende der 9. Jahrgangsstufe (Kompetenzniveaus A = 1, B = 2, C = 3)

Wie oben schon angedeutet, wurde auch der Testbereich Hörverstehen longitudinal zu Beginn und am Ende der 9. Jahrgangsstufe erhoben (T1 und T2). Hier zunächst die bildungsgangübergreifenden Ergebnisse (N = 11.000, T2):

Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler befindet sich am Ende der 9. Jahrgangsstufe auf dem Kompetenzniveau A und verfügt somit zumindest über eine elementare Kompetenz im Bereich Hörverstehen. Weitere 28 Prozent der Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, implizite Äußerungen auch bei normaler Sprechgeschwindigkeit zu verstehen und Informationen zu interpretieren (Kompetenzniveau B). Ein gutes Drittel der Neuntklässler löst jedoch die Aufgaben des Kompetenzniveaus A nicht mit ausreichender Sicherheit. Es ist dennoch davon auszugehen, dass viele dieser Schülerinnen und Schüler mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit Details in kürzeren Äußerungen verstehen können. Insgesamt ist das Verständnis aber in vielen Fällen so lückenhaft, dass es den Lernenden nicht gelingt, Hauptaussagen zu erfassen, wie es einige der Aufgaben auf Kompetenzniveau A erfordern.

Die Probanden, deren Testleistungen unter das Niveau A eingestuft wurden, können die curricularen Mindestanforderungen, die sich an den Deskriptoren des Niveaus A2 des *Referenzrahmens* orientieren, nur bruchstückhaft bewältigen. Andererseits haben 7 Prozent der Neuntklässler eine Kompetenz entwickelt, die es ihnen erlaubt, auch abstrakte und sprachlich komplexe Informationen zu verstehen, die in natürlicher Sprechgeschwindigkeit vorgetragen werden (Kompetenzniveau C).

3.3 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus am Anfang der 9. Jahrgangsstufe: einzelne Bildungsgänge

Ein Vergleich der Bildungsgänge zeigt deutliche Divergenzen, zumal zum Zeitpunkt T1, weshalb dieser hier zugrunde gelegt wird: Während rund 80 % der Hauptschüler und rund 70 % der Gesamtschüler zu Beginn der 9. Klasse unter Niveau A angesiedelt sind und bei beiden Bildungsgängen das Niveau B kaum in Erscheinung tritt, liegt an der Realschule die Gesamtzahl der Lernenden unter Niveau A zum gleichen Zeitpunkt bei nur etwa 35 % und am Gymnasium sogar bei lediglich etwa 5 %. Rund 40 % der Realschülerinnen und -schüler befindet sich auf Niveau A (Hauptschule: knapp 20 %, Gesamtschule: gut 20 %). Auch am Gymnasium sind rund 40 % der Lernenden auf Niveau A angesiedelt. Realschule und Gymnasium ragen bis in das DESI-Niveau C hinein, wenn auch nur mit weniger als 8 % ihrer Schülerschaft.

Angesichts der Tatsache, dass in einem „modernen“, kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht eine adäquate Kompetenz im Bereich Hörverstehen die Voraussetzung für alles Weitere ist, muss der Befund – nach mindestens vier Jahren Englischunterricht – als wenig erfreulich eingestuft werden: Selbst am Gymnasium liegen gut 40 % der Schülerschaft unterhalb des DESI-Niveaus B, auf der Realschule sind dies rund drei Viertel der Schülerinnen und Schüler, und unter den Haupt- und Gesamtschülern finden sich kaum Lernende, die über das A-Niveau hinausragen.

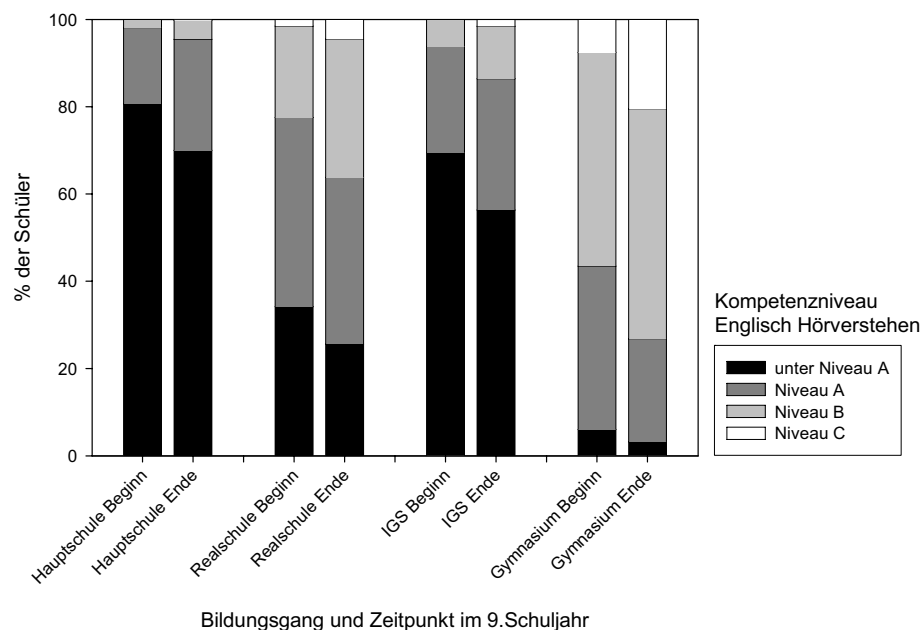


Abbildung 4: Hörverstehen: Verteilung der Lernenden auf die Kompetenzniveaus zu Beginn und am Ende der 9. Jahrgangsstufe (Kompetenzniveaus A = 1, B = 2, C = 3)

3.4 Lernzuwächse im Verlauf der 9. Jahrgangsstufe

Allerdings zeigt sich, dass im Verlauf der 9. Klasse ein deutlicher Lernzuwachs stattfindet, und zwar in allen Bildungsgängen. An der Hauptschule sinkt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die unter das Kompetenzniveau A eingestuft werden, um 11 Prozent, in der Gesamtschule gar um 13 %. In der Realschule ist der größte Zuwachs (11%) auf Kompetenzniveau B zu verzeichnen, während der Anteil der Probanden unter Niveau A um etwa 10 % und der auf Niveau A um etwa 5 % abnimmt. Die Gesamtzahl der auf die Kompetenzniveaus A und B eingestuften Schülerinnen und Schüler der Realschule steigt um 6 % auf gut 70 %. Am Gymnasium verzeichnet das höchste Kompetenzniveau den größten Zuwachs: Der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf diesem Niveau steigt von 8 Prozent auf 21 Prozent.

4 Leseverstehen

4.1 Testkonstrukt und Kompetenzniveaus

Der Bereich Leseverstehen beruht auf einem dem Hörverstehen vergleichbaren Testkonstrukt, auch wenn sich in einzelnen Merkmalen die Prozesse deutlich differenziert darstellen. Das Testkonstrukt legt das Augenmerk auf die Kompetenzen, die für die Bewältigung der Leseverstehenstests benötigt werden. Den erforderlichen Kompetenzen zufolge stehen folgende Fähigkeiten im Mittelpunkt: Die Fähigkeit, in narrativen Texten bzw. Berichten, Erzählungen und Dramentexten mit sprachlichen und textpragmatischen Niveaus

- explizit und implizit präsentierte Informationen (z. B. Ereignisse, Emotionen, Meinungen) mit Hilfe von Sprachwissen zu erkennen und zu erschließen,
- explizit und implizit präsentierte Informationen mit curricular voraussetzbarem Weltwissen zu verknüpfen, um diese zu erkennen, zu erschließen und zu interpretieren,
- Einzelinformationen (lokal) zu verstehen,
- unbekannte sprachliche Elemente aus dem Kontext zu erschließen,
- inhaltliche Aspekte (global) zu integrieren, um Hauptaussagen zu verstehen,
- mentale Modelle zu bilden, um dadurch die Kohärenz des Gesamttextes und von Textteilen herzustellen.

Im Testkonstrukt Leseverstehen Englisch kommt damit zum Ausdruck, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Leseprozess Elemente des Textes aktiv verarbeiten und interaktiv mit abrufbaren Wissensbeständen verbinden müssen, um die Bedeutungen des Textes im Detail sowie in Hinsicht auf ein mentales Modell zu erschließen. Die Anforderungen der Testaufgaben schränken dabei die theoretisch erschließbaren Bedeutungen ein. Im Sinne von Buck (2001: 114) handelt es sich hier um einen Kompromiss zwischen den theoretischen Erkenntnissen zum kreativen Konstruktionsprozess des Lesens und den Möglichkeiten und Erfordernissen einer Testsituation.

Für das Testkonstrukt ist es ferner von Bedeutung, dass von allen Probanden jeweils zwei von insgesamt vier Texten mittels *Multiple Choice*-Testaufgaben bearbeitet wurden: Das Testformat *Multiple Choice* wurde angesichts der im Kontext der DESI-Studie sehr begrenzten Zeit für die Durchführung des Hörverstehenstests (15 Minuten) gewählt. Auf Grund dieser zeitlichen Beschränkung wurden daher auch keine unterschiedlichen Lesearten systematisch erfasst. Allerdings ist davon auszugehen, dass es strategisch umso günstiger ist, verschiedene Lesearten einzusetzen, je mehr die Aufgabenstellungen nach Textverknüpfung, Inferieren oder Interpretieren verlangen. In jedem Fall setzt ein großer Teil der Lesetests intensives Lesen voraus.

Drei unterschiedliche Testhefte wurden eingesetzt. Testheft 1 (für die Hauptschule und die entsprechenden Kurse der Gesamtschule) enthielt einen narrativen Text und einen berichtenden Sachtext, Testheft 2 (für die Realschule und die entsprechenden Kurse der Gesamtschule) einen berichtenden Sachtext und einen Dramenausschnitt, Testheft 3 (für das Gymnasium und die entsprechenden Kurse der Gesamtschule) einen Dramenausschnitt und einen narrativen Text. Dadurch wurde gewährleistet, dass zumindest zwei verschiedene Textsorten mit unterschiedlichem Inhalt in jedem Testheft vorkamen, so dass trotz der beschränkten Zeit bei der Testdurchführung die unverzichtbare Vielfalt der Texte erhalten blieb.

Die Tests erfassen die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler im Englischen auf vier Kompetenzniveaus, die sich auf der Basis einer Prognose der Aufgabenmerkmale und eines Abgleichs mit den empirischen Werten der Testergebnisse bilden ließen. Dabei entspricht das Niveau A wie schon beim Hörverstehenstest den vorgegebenen curricularen Mindestanforderungen. Das folgende Testbeispiel illustriert die Anforderungen des Kompetenzniveaus A auf der DESI-Skala von A bis D (siehe unten):

In Washington, DC, a policeman arrested and handcuffed a 14-year-old girl because she was eating a cheeseburger in a Metro underground station. Does that sound too strange to be true? It really happened to Anne Hedgepeth. [...]

Testitem: Anne Hedgepeth was eating a cheeseburger

A at a bus station.

B in front of the police station .

C in an underground station.

D on the train.

Kompetenz-niveau	Beschreibung
A	Kann konkrete Einzelinformationen in alltäglichen Kontexten (narrative Texte/Berichte) anhand von expliziten Hinweisen im Text (Schlüsselwörter und Umschreibungen) erkennen, wenn die Texte im Wesentlichen in einfacher Sprache und inhaltlich deutlich kohärent abgefasst sind.
B	Kann abstraktere Einzelinformationen (z. B. Emotionen) in alltäglichen Kontexten erkennen, auch wenn einzelne Textpassagen weniger frequente Wörter und einige komplexere Strukturen enthalten.
C	Kann eine begrenzte Anzahl abstrakterer Informationen (z. B. Emotionen) verknüpfen und interpretieren, um Hauptaussagen zu verstehen, wenn die Texte Grundwortschatz, weitgehend gebräuchliche Strukturen sowie deutlich textverknüpfende Elemente enthalten.
D	Kann abstrakte Informationen (z. B. Meinungen, Textstrukturen) mit Hilfe von Inferieren impliziter Informationen verknüpfen oder inhaltlich komplexe Einzelinformationen interpretieren, auch wenn die Texte insgesamt einen erweiterten Wortschatz und eine begrenzte Anzahl von komplexen Strukturen sowie wenige textverknüpfende Elemente enthalten.

Tabelle 3: Leseverstehen: Beschreibung der DESI-Kompetenzniveaus

4.2 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus am Ende der 9. Jahrgangsstufe: Gesamtstichprobe

Abbildung 5 veranschaulicht, welche Kompetenzniveaus die Lernenden (bildungsgangübergreifend gemessen) erreicht haben.

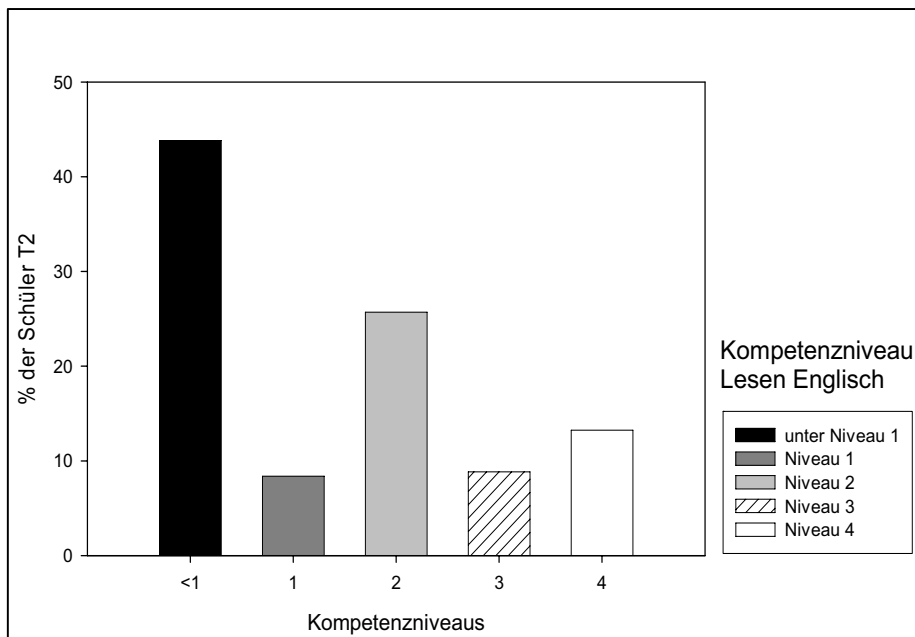


Abbildung 5: Leseverstehen: Verteilung der Schülerleistungen am Ende der 9. Klasse (Kompetenzniveaus: A=1, B=2, C=3, D=4)

Es zeigt sich, dass 44 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Aufgaben des ersten Kompetenzniveaus nicht hinreichend sicher lösen können. Ein gutes Drittel der Probanden verfügt auf den Niveaus A und B über eine grundlegende Kompetenz, die die Entnahme von Einzelinformationen aus sprachlich und thematisch angemessenen Texten erlaubt. Sie bewältigen damit zugleich in unterschiedlichem Maße curriculare Mindestanforderungen. 22 % der Lernenden sind in der Lage, Informationen beim Lesen zu verknüpfen, um Hauptaussagen zu verstehen (Niveaus C und D). Sie erreichen damit in unterschiedlichen Graden eine differenzierte und umfassende Lesekompetenz in der Fremdsprache.

4.3 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus am Ende der 9. Jahrgangsstufe: einzelne Bildungsgänge

Die Schülerleistungen zeigen eine deutliche Bildungsgang-Spezifität: Die Lernenden der Hauptschule und die der Gesamtschule erreichen im Durchschnitt eine Testleistung, die unterhalb des Kompetenzniveaus A liegt. 22 % der Hauptschüler bzw. 26 % der Gesamtschüler bewältigen grundlegende Anforderungen, wie sie in den Kompetenzniveaus A und B ausformuliert sind. Nur ein sehr kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler erreicht die oberen Kompetenzniveaus.

Im Bildungsgang der Realschule hingegen erreichen die Schülerinnen und Schüler im Gesamtdurchschnitt eine Testleistung, die dem Kompetenzniveau B entspricht. Dennoch können knapp 40 % der Lernenden dieses Bildungsgangs die Aufgaben des ersten Kompetenzniveaus nicht ausreichend sicher lösen. Andererseits verteilen sich 18 % der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus C und D.

Am Gymnasium haben die Schülerinnen und Schüler am Ende der 9. Klasse durchschnittlich eine Kompetenz entwickelt, die dem Kompetenzniveau C zuzuordnen ist. Ein gutes Drittel der Gymnasiasten ist auf dem obersten Kompetenzniveau D angesiedelt. Es ist davon auszugehen, dass diese Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, implizite Informationen beim Lesen – wenn nötig – mit Hilfe von Weltwissen zu entschlüsseln und auch komplexe Informationen zu verstehen. Demgegenüber sind aber auch knapp 9 % der Gymnasiasten jener Gruppe der Probanden zuzuordnen, die Aufgaben des untersten Kompetenzniveaus A nicht ausreichend sicher lösen können.

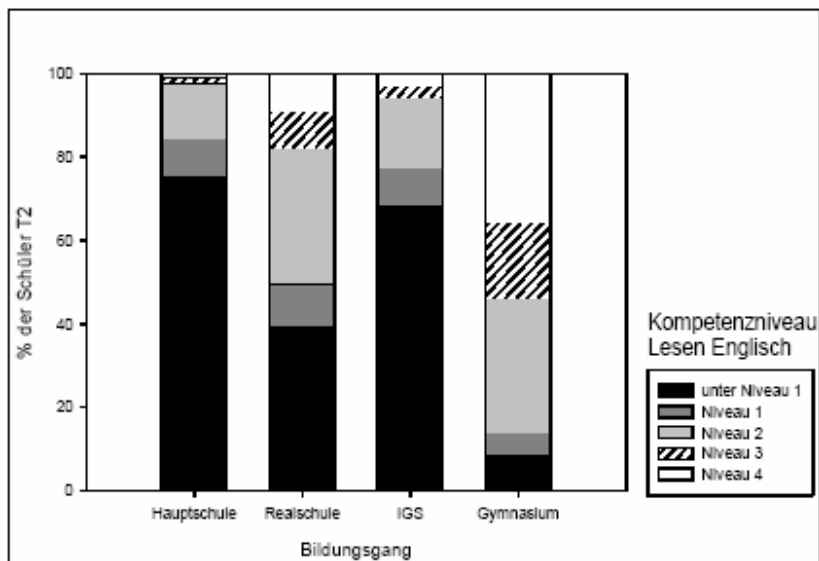


Abbildung 6: Leseverstehen: Verteilung der Schülerleistungen nach Bildungsgängen
(Kompetenzniveaus: A=1, B=2, C=3, D=4)

5 Mündliche Sprachproduktion

5.1 Zum SET-10 Test: Das Testformat und sein Stellenwert

Die Kompetenzen im Bereich des Sprechens wurden mit dem aus den Vereinigten Staaten stammenden computergesteuerten Testprogramm SET-10 Tests (www.ordinate.com) gemessen. Der Test besteht aus 5 Teilen mit insgesamt 53 Testaufgaben, die für jede Testperson aus einem Datenpool zusammengestellt werden. Jeder Testteil konfrontiert die Testprobanden mit einer spezifischen Aufgabe (Test Task). Die sprachlichen Anstöße klingen dabei natürlich, da sie auf Aufnahmen von realen menschlichen Stimmen beruhen.

Die Testprobanden werden nun einzeln für etwa zehn Minuten in ein Telefongespräch verwickelt. In diesem Gespräch befolgen sie mündliche Anweisungen. Sie lesen acht Sätze aus einer Gruppe von zwölf ihnen schriftlich vorliegenden Sätzen nach Anwei-

sung laut vor, wiederholen 16 unterschiedlich komplexe Äußerungen wörtlich (auf dem Hintergrund einer Aktivierung von mehr oder weniger automatisierten Redeteilen), geben 16 Kurzantworten auf wirkliche Fragen zu Alltagsbegebenheiten, und sie bringen mündlich zehn syntaktisch ungeordnete Redeteile in eine syntaktisch richtige Abfolge. Schließlich beantworten sie drei Fragen mit freien Antworten in einer festgelegten Zeitspanne von jeweils 20 Sekunden.

Damit beziehen sich die Testaufgaben auf folgende Aspekte der mündlichen Produktion:

- offene Fragen angemessen kommentieren,
- zutreffende Kurzantworten geben,
- Verständnis signalisieren,
- über lexikalische Redemittel verfügen,
- mehr oder weniger automatisierte grammatische Redemittel aktivieren,
- phonetisch-phonologisch korrekt artikulieren,
- flüssig sprechen können.

In seinem mehr kommunikativ orientierten Teil umfasst das Testformat vor allem die Fähigkeit, einerseits auf inhaltlich eng geführte Kurzfragen zutreffende Antworten zu geben und andererseits auf offene Fragen mit einer inhaltlich angemessenen freien Antwort zu reagieren. Die Fragen des Testteils wurden sowohl in ihrer inhaltlichen als auch sprachlichen Komplexität auf die Spezifika der Altersgruppe der DESI-Studie zugeschnitten. Da der SET 10 - Test von einer niederländischen Forschergruppe bereits an den *Referenzrahmen* angebunden wurde, spielten bei der Adaptation des Tests für DESI auch dessen ausformulierte Kompetenzstufen von Anfang an eine Rolle.¹ Die curricularen Bestimmungen der Länder können als weitgehend berücksichtigt betrachtet werden.

5.2 Kompetenzniveaus

Tabelle 4 listet mit Bezug auf den SET 10 - Test die Beschreibungen der Kompetenzniveaus im Bereich der mündlichen Sprachproduktion auf:

Kompetenz-niveaus	Beschreibung
Unter A 1	Die Äußerungen bieten keine hinreichende Grundlagen für eine Bewertung, z.B. Schweigen, Produktion einzelner Wörter ohne erkennbare Bedeutung, irrelevante Antworten (SET 10-Wert auf einer Skala von 0 bis 80: unter 25)
A 1	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern. (SET 10-Wert: 26 bis 35)
A 2	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen. (SET 10-Wert: 36 bis 46)
B 1	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht werden. (SET 10-Wert: 47 bis 57)
B 2	Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus seinen/ihren Interessengebieten klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele stützen. Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben. (SET 10-Wert: 58 bis 68)
C 1	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden. (SET 10 Wert: 69 bis 78)
C 2	Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten. (SET 10 Wert: 79 bis 80)

Tabelle 4: Mündliche Sprachproduktion: Beschreibung der Kompetenzniveaus

5.2 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus: Die Teilstichprobe (N = 1.870)

Anders als in der Gesamtstichprobe von DESI wurde der SET10-Test aus Gründen der Machbarkeit nur mit einer Teilstichprobe von insgesamt 1870 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Dabei wurden aus jeder Klasse jeweils drei Mädchen und drei Jungen nach dem Zufallsprinzip für die Testteilnahme ausgewählt. Von diesen Schülerinnen und Schülern liegen

dementsprechend Testdaten vor. Alle verfügbaren Schülerdaten wurden computergesteuert in

Hinsicht auf die beschriebenen Kompetenzniveaus ausgewertet. Darüber hinaus wurden die offenen Items (jeweils drei Fragen mit offenen Antwortmöglichkeiten für jede Testperson) in einem speziellen Ratingverfahren analysiert. Jedes Item wurde dabei von mindestens zwei verschiedenen Ratern bewertet. Zusätzlich wurden im Prozess der Bewertung

10 % der Items von jedem Rater nach dem Zufallsprinzip doppelt eingeschätzt, um (im Sinne der Feststellung der Intra-Rater-Reliabilität) die Verlässlichkeit der Einschätzung eines jeden Raters zu prüfen. Insgesamt wurden für 1320 offene Items – darin sind die 10 % doppelt eingeschätzten Items enthalten – 2605 Einschätzungen bezogen auf die oben beschriebenen Kompetenzniveaus festgelegt. Die Inter-Rater-Reliabilität im Rahmen des Verfahrens erwies sich mit $r = 0.89$ als angemessen.

Knapp 7 % der Lernenden insgesamt sind unterhalb des Niveaus A 1 angesiedelt. Sie sind nicht in der Lage, im Bereich sprachlicher Minima auf Englisch zu kommunizieren. Diese Schülergruppe verteilt sich, wie zu zeigen sein wird, fast ausschließlich auf die Bildungsgänge Hauptschule und Gesamtschule. Am anderen Ende der Skala wird von gut 8 % der Schülerinnen und Schüler das Niveau B 2 (laut Kultusministerkonferenz das Abschluss-Niveau für Grundkurs Abitur) erreicht. In dieser Lerngruppe befinden sich in erster Linie Gymnasiasten, aber auch eine durchaus wahrnehmbare Spitzengruppe aus der Realschule und einige wenige Schüler des Bildungsgangs Gesamtschule. Im Übrigen zeigt sich ein breites Mittelfeld mit rund 28 % der Probanden

auf Niveau A 1, knapp einem Drittel der Schülerinnen und Schüler auf Niveau A 2 und einem Viertel der Lernenden auf Niveau B 1.

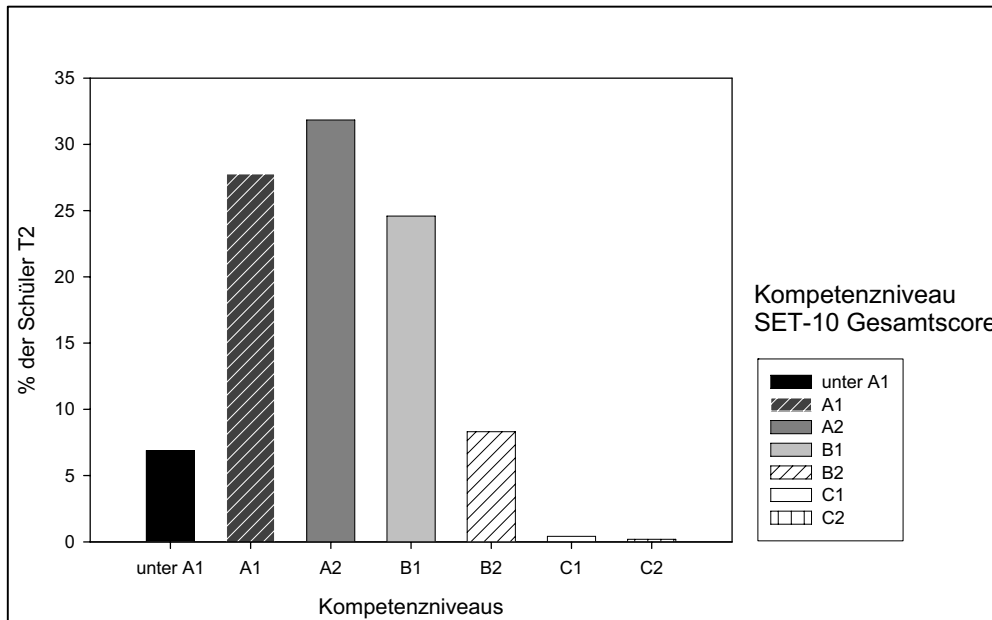


Abbildung 7: Mündliche Sprachkompetenz: Verteilung der Kompetenzniveaus insgesamt, Ende der 9. Jahrgangsstufe

5.3 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus: einzelne Bildungsgänge

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Bildungsgänge auf die Kompetenzniveaus ist in Abbildung 8 dargestellt.

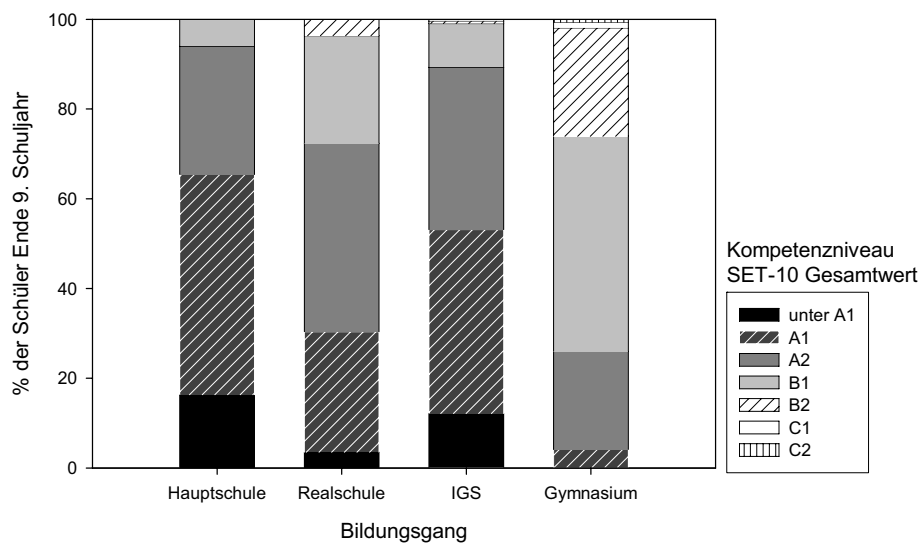


Abbildung 8: Mündliche Sprachproduktion: Verteilung der Lernenden auf die Kompetenzniveaus, Ende des 9. Schuljahrs

In der Verteilung auf die Bildungsgänge lassen sich Tendenzen erkennen, die den übrigen Englischtests vergleichbar sind. Beachtenswert ist dabei der Kontrast zwischen Hauptschule und Gesamtschule einerseits sowie Realschule und Gymnasium andererseits: Während an der Hauptschule fast zwei Drittel der Schüler auf dem *Referenzrahmen*-Niveau A 1 und darunter angesiedelt sind, ist das Niveau A 1 am Gymnasium mit weniger als 5 % der Probanden vertreten. An der Gesamtschule befindet sich gut die Hälfte der Schüler auf Niveau A 1 und darunter. Nur etwa 30 % der Hauptschüler entsprechen in ihrer mündlichen Leistung dem (von der Kultusministerkonferenz für diesen Bildungsgang als Abschluss-Niveau angepeilten) *Referenzrahmen*-Niveau A 2 (Vergleichswert Gesamtschule: etwa 40 %). Deutlich positiver ist die Situation an der Realschule, wo lediglich etwa 30 % der Schülerinnen und Schüler auf Niveau A 1 und darunter angesiedelt sind, rund 40 % der Probanden das Niveau A 2 erreicht haben und immerhin rund 20 % dem Niveau B 1 des *Referenzrahmens* (*Threshold Level*) gerecht werden. Etwa 5 % der Realschüler erreichen gar das Niveau B 2.

Rund die Hälfte der gymnasialen Schülerschaft befindet sich auf Niveau B 1, weitere gut 24 % sind auf Niveau B 2 angesiedelt, und einige wenige Schülerinnen und Schüler erreichen schon in der 9. Klasse das Niveau C 1 (Abschluss-Niveau Leistungskurs Abitur). Insgesamt befindet sich – bei aller Heterogenität der Befunde – ein beachtlicher Anteil der gymnasialen Probanden auf einem für die Jahrgangsstufe angemessenen oder gar mehr als angemessenem Niveau.

6 Semikreatives Schreiben

6.1 Testformat und Kompetenzstufen

Die Fähigkeit des *task*-orientierten Schreibens wurde über Aufgabenstellungen erhoben, wie sie aus dem Bundeswettbewerb Fremdsprachen bekannt sind: Hier wurde im Rahmen des „Einzelwettbewerbs“ bereits seit 1985 mit *semi-creative writing tasks* gearbeitet. Allerdings wurde der psychometrische Umgang mit den Aufgabenstellungen gegenüber den dort herrschenden Praktiken deutlich fortentwickelt (aufgaben-spezifisch geschulte *Raters*, doppelte Blindbegutachtung, *Ratings* bezogen auf 9 Leistungsdimensionen plus Globalurteil, Regressionsanalysen zur Findung der für die Konstituierung der Kompetenzniveaus ausschlaggebenden Faktoren). Bei der Konzipierung des Tests wurden Textlinguistik sowie Ergebnisse der Schreibprozess- und Schreibentwicklungsforschung berücksichtigt, außerdem wurden die Curricula der Bundesländer (alle Bildungsgänge) zu Rate gezogen und empirische Befunde zum Thema Aufsatzbewertung zur Kenntnis genommen.

Schreiben innerhalb des DESI-Konzeptes kann im Sinne von Camp (1996:135) gefasst werden als „a rich, multifaceted, meaning-making activity that occurs over time and in a social context, an activity that varies with purpose, situation, and audience and is improved by reflection on the written product and on the strategies used in creating it.“ Texte werden in diesem Zusammenhang verstanden als Versuch, dem Adressaten eine bestimmte Sprechabsicht zu übermitteln: „Writing may be said to represent an attempt to communicate with the reader.“ (a.a.O.)

Die Schreibkompetenz umfasst mithin sprachliche, textlinguistische und pragmatische Kompetenzen. Sprachliche Kompetenzen (neben pragmatischen Kompetenzen) werden sichtbar in den Leistungsdimensionen *Orthographie, Lexik/Lexiko-Grammatik, Grammatik* und *linking language*. Textsortenbezogene Kompetenzen sind ableitbar aus der Makrostruktur des produzierten Textes, seinem Aufbau, seiner Übereinstimmung mit textsortenspezifischen Konventionen. Leistungsdimensionen wie Inhalt, Facettenreichtum, kommunikative Wirksamkeit lassen auf pragmatische Kompetenzen im weitesten Sinne schließen.

Es wurden fünf Kompetenzniveaus angesetzt. Drei der fünf Niveaus (A, C und E), *ex post* – soweit möglich – angelehnt an die Kompetenzniveaus A1 bis B2+ des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*, werden im Folgenden exemplarisch vorgestellt.

Kompetenzskala Textproduktion Englisch	
Niveau A	<p>Kann einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und andere (auch fiktive) Menschen schreiben: wie sie zusammengehören, wo und wie sie leben, was sie tun oder was sie tun wollen, sollen oder können.</p> <p>Kann kurze, einfachste, persönliche Berichte oder Briefe schreiben, die Mängel im Formalen zeigen. Kann dabei die Gedanken assoziativ niederschreiben.</p> <p>Zeigt das Vorhandensein begrenzter sprachlicher Mittel aus dem hochfrequentem Basisbereich, wobei die Texte meist bruchstückhaft und fehlerhaft sind (lexikalische, grammatische, syntaktische, orthographische Fehler, starke muttersprachliche Interferenz), weshalb die gewünschte Botschaft nur ansatzweise und oft missverständlich vermittelt werden kann.</p>
Niveau C	<p>Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu einer Reihe verschiedener Themen aus der persönlichen Lebensumwelt, über reale wie fiktive Personen und Ereignisse, zwischenmenschliche Konstellationen und Probleme, persönliche Erfahrungen und einfache Sachverhalte schreiben. Interessenschwerpunkte können sichtbar werden. Kann zwischenmenschliche Beziehungen, Gefühle und Reaktionen darauf in unkomplizierter Weise beschreiben. Kann einfache, aber begründete</p>

	<p>Ratschläge geben und Lösungen zu alltäglichen Problemstellungen anbieten.</p> <p>Kann in einem üblichen Standardformat unkomplizierte Berichte oder Briefe schreiben, die eine logische Struktur aufweisen.</p> <p>Kann sprachliche Mittel bis zu einem gewissen Grad angemessen und in hinreichendem Umfang einsetzen, sofern sie sich auf vorhersehbare Situationen beziehen. Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes und der gängigen grammatischen Strukturen. Gewisse narrative Grundqualitäten (wie etwa Textkohärenz) sind gegeben. Fehler können im Text vorhanden sein, sie schränken das Textverständnis jedoch nur gelegentlich ein.</p> <p>Kann die Botschaft grundsätzlich kommunikativ wirksam vermitteln, doch teils mit Einschränkungen.</p>
Niveau E	<p>Kann klare, detaillierte, gut strukturierte und ausführliche Texte zu komplexen Themen verfassen wie beispielsweise eine Biographie schreiben, zwischenmenschliche Problemstellungen und deren Ursachen und Auswege erläutern oder Erlebnisse bei einem Auslandsaufenthalt beschreiben. Kann die eigene Ansicht darstellen. Kann dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden. Kann Einstellungen und Gefühle adäquat versprachlichen. Kann unterschiedliche Standpunkte einnehmen und verschiedene Perspektiven deutlich machen.</p> <p>Kann Berichte oder Briefe durchgängig entsprechend der geltenden Konventionen schreiben, wobei der logische, stringente und konsistente Aufbau das Verständnis erleichtert.</p> <p>Verfügt über einen großen Umfang sprachlicher Mittel und kann sie angemessen und variiert verwenden; verfügt über Kollokationen und idiomatische Wendungen; Fehler sind selten, können rückblickend korrigiert werden und sind nicht kommunikationsbelastend. Kann durchgehend flüssige Texte in lesergerechtem, überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil verfassen, welche narrative, emphatische, humoristische oder spannende Qualität aufweisen.</p> <p>Kann die angestrebte kommunikative Wirkung umfassend erzielen.</p>

Tabelle 5: Semikreatives Schreiben: Beschreibung der DESI- Kompetenzniveaus

6.2 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus: Gesamtstichprobe

Rund 62 % der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe liegen auf oder über dem DESI-Niveau B (oben nicht ausformuliert) und sind damit in der Lage, einen persönlichen Brief oder einen Schülerzeitungsbericht mehr oder weniger kommunikativ wirksam zu verfassen. Etwa die Hälfte dieser Lernenden schafft es allerdings nur, einen kurzen und einfachen Text zu erstellen und darin in meist linearer Reihung persönlich Erlebtes oder Alltägliches darzustellen, wobei die gewünschte kommunikative Wirkung nur grobmaschig erreicht wird. Eine derart begrenzte Schreibkompetenz mag zur einfachen Alltagskommunikation im privaten Umfeld genügen, auf fremdsprachliches Schreiben jenseits dieses Bereiches ist die Gruppe jedoch nicht vorbereitet. Gut ein Viertel der Probanden des Niveaus B (rund 26 %) kann unkomplizierte Texte in hinreichend korrekter und meist angemessener Sprache verfassen und die kommunikative Botschaft insgesamt wirksam vermitteln. Rund 4 % der Schülerinnen und Schüler (Kompetenzniveau D – oben nicht ausformuliert) verfügen über ein recht ausgeprägtes Sprachvermögen, das sie befähigt, klare und detaillierte Texte zu verschiedenen Themen zu verfassen, wobei Formalia eingehalten werden und ein breit ausgefächertes und angemessenes Sprachvermögen gezeigt wird. 0,1% der Lernenden der 9. Jahrgangsstufe schließlich erreichen das oberste DESI-Niveau E, das sich durch angemessene, gut strukturierte, flüssige Texte zu komplexen Themen in lesergerechtem Stil auszeichnet. Allerdings muss vermerkt werden, dass dieser Ausprägungsgrad der Schreibfähigkeit in der 9. Jahrgangsstufe nicht erwartet werden kann.

Aufmerksamkeit verdienen die mehr als 38 % der Lernenden, die auf Kompetenzniveau A und darunter angesiedelt sind: Knapp ein Viertel der Gesamtstichprobe (24,5%) kann zwar einfache Wendungen und Sätze zu bekannten Themen schreiben, doch eine kommunikativ wirksame Botschaft oder gar Adressatenorientierung kommt nicht zustande. Die knapp 14 % der deutschen Schülerinnen und Schüler, die unter Niveau A liegen, bedürfen der besonderen Förderung bei der Entwicklung ihrer Schreibfertigkeit, denn sie sind nicht in der Lage, einen – wie auch immer verständli-

chen und daher bewertbaren – fremdsprachlichen Text zu produzieren: Ihre Texte sind entweder völlig unverständlich oder so kurz, dass sie keine Aussage enthalten.

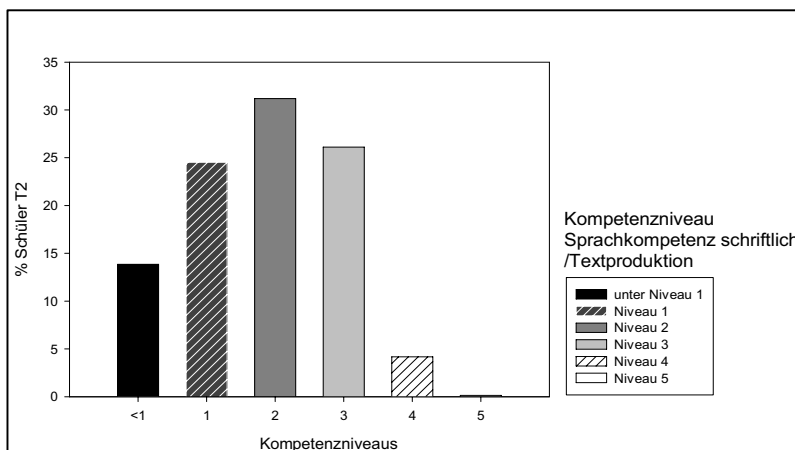


Abbildung 9: Semikreatives Schreiben: Verteilung der Lernenden auf die Kompetenzniveaus, Ende des 9. Schuljahrs

(Kompetenzniveaus A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, E = 5)

6.3 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus: einzelne Bildungsgänge

Gymnasiasten erzielen im Durchschnitt 595 Punkte auf der Rasch-Skala und liegen damit auf Kompetenzniveau C. Realschüler erreichen im Mittel 500 Punkte, was dem Kompetenzniveau B entspricht. Lernende an integrierten Gesamtschulen bringen es im Durchschnitt auf 446 Punkte und Hauptschüler 414 Punkte; diese Werte entsprechen dem Kompetenzniveau A.

Am Gymnasium befinden sich knapp 72 % der Lernenden auf Kompetenzniveau C oder darüber. Gut 24 % der Gymnasiasten sind auf Niveau B angesiedelt, und immerhin gut 4 % befinden sich auf Niveau 1 oder darunter. Die in der Gesamtstichprobe enthaltenen Lernenden auf Niveau E sind allesamt im Gymnasium angesiedelt: 0,5% der gymnasialen Probanden können adressatengerechte, stilistisch angemessene Texte formulieren und dabei ein breites Spektrum sprachlicher Mittel korrekt verwenden.

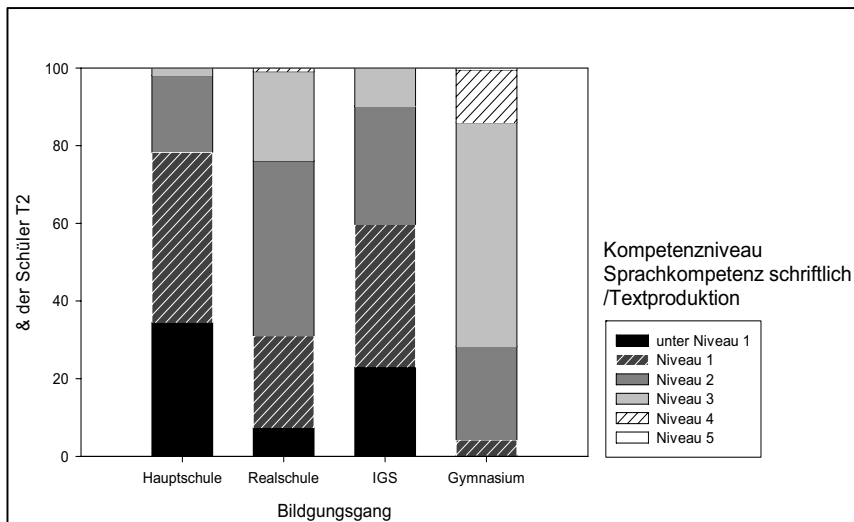


Abbildung 10: Semikreatives Schreiben: Verteilung der Lernenden auf die Kompetenzniveaus am Ende der 9. Jahrgangsstufe (Kompetenzniveaus A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, E = 5)

An der Realschule befindet sich die Mehrheit der Lernenden auf Niveau B (45%), rund 23% der Realschülerinnen und -schüler liegen auf Niveau C, und knapp 1 % erreicht sogar das Niveau D, auf welchem klare, detaillierte Texte in angemessener Sprache verfasst werden können. Allerdings sind andererseits über 30% der Realschüler auf Niveau A oder darunter angesiedelt.

An Hauptschule und integrierter Gesamtschule kommen die Lernenden nicht über das Niveau C hinaus: Während sich an der Gesamtschule noch knapp 31 % der Lernenden auf Niveau B und immerhin knapp 10 % auf Niveau C befinden, so liegen an der Hauptschule lediglich knapp 20 % der Schülerinnen und Schüler auf Niveau B und nur knapp 2 % auf Niveau C. Positiv gefasst kann also davon ausgegangen werden, dass an der Gesamtschule etwa 40% und an der Hauptschule etwa 20% der Lernenden am Ende ihrer Schulzeit in der Lage sein werden, einfache, jedoch verständliche Texte zu bekannten, nicht komplexen Themen des persönlichen Umfelds zu verfassen. Hingegen sind knapp 60% der Lernenden an der Gesamtschule und gut 78% der Hauptschülerinnen und Hauptschüler nicht in der Lage, zusammenhängende schriftliche Texte in englischer Sprache zu produzieren.

Allerdings kommt es zu großen Überschneidungsbereichen: Die stärksten Lernenden an Hauptschule und der integrierten Gesamtschule schneiden besser ab als die schwächsten Lernenden am Gymnasium. Die Leistungsstreuung ist in der integrierten Gesamtschule mit einer Standardabweichung (StD) von 77,6 ähnlich groß wie an der Realschule (StD 76,0).²

Das Gymnasium zeigt mit einer Standardabweichung von 73,3 in etwa dieselbe Größenordnung, wohingegen sich an der Hauptschule (StD 64,1) die geringste Streuung zeigt.

7 Einige weitere Befunde

Die nachfolgenden Bereiche können innerhalb des hier vorliegenden Artikels nur angedeutet werden. Sie werden in Verbindung mit weiteren Befunden aus den Fragebogen-Aktionen und der Videostudie in einem eigenen – fremdsprachendidaktisch akzentuierten – Beitrag in der GMF-Zeitschrift *Die Neueren Sprachen* im kommenden Jahr näher zu beleuchten sein.

7.1 Gender-Spezifika

Für den Gesamtbereich der Englisch-Kompetenzen ergibt sich ein Vorsprung der Mädchen, wobei die Geschlechtsdifferenzen durchwegs signifikant sind. Am geringsten ausgeprägt ist der Vorsprung im Bereich Hörverstehen, am deutlichsten im Bereich Textproduktion (dicht gefolgt vom C-Test). Bei dem computergesteuerten Test für das Sprechen sind die Mädchen nur im Bereich Wortschatz den Jungen überlegen, während sich im Hinblick auf Flüssigkeit und Aussprache sogar ein Leistungsvorsprung der Jungen feststellen lässt. Die gegenläufigen Ergebnisse wie auch das Fehlen geschlechtsspezifischer Effekte in einer gesonderten experimentellen Untersuchung zum Einfluss der Vertrautheit mit dem computergesteuerten Testformat lassen vermuten, dass der Befund nicht nur durch das ungewöhnliche Testmedium hervorgerufen wurde. Geschlechtsspezifisch zugunsten der Mädchen ist im Übrigen auch der Leistungszuwachs im Verlauf des 9. Schuljahres. Nur im Hörverstehen sind die Leistungszuwächse von Jungen und Mädchen statistisch nicht unterscheidbar;

auch dies ist ein Hinweis auf die relative Stärke der Jungen im mündlichen Sprachgebrauch.

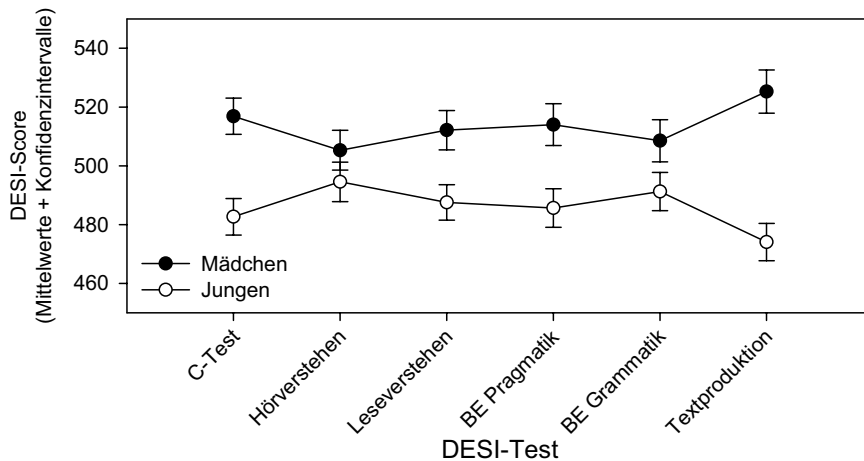


Abbildung 11: Jungen und Mädchen im DESI-Englishtest

7.2 Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache

Dass Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Muttersprache, die nicht mehrsprachig aufgewachsen sind, weitaus häufiger eine Haupt- oder Gesamtschule bzw. seltener eine Realschule oder ein Gymnasium besuchen als die Schüler mit Deutsch als Muttersprache bzw. die mehrsprachig aufgewachsenen Schülerinnen und Schüler, ist sattsam gekannt. Gleichzeitig ergeben sich ausgeprägte Unterschiede im Bereich des sozioökonomischen Status: Den niedrigsten durchschnittlichen sozioökonomischen Status weisen die Familien der Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Muttersprache auf, den höchsten die der deutschsprachigen Schülerschaft. Die Familien mit mehrsprachigen Kindern liegen dazwischen. Wie nicht anders zu erwarten, unterscheiden sich die Ergebnisse von Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache von den beiden übrigen Gruppen deutlich, wobei die Tendenz in den beiden Schulfächern Deutsch und Englisch interessanterweise unterschiedlich ausgeprägt ist: In den Englischleistungen liegen die Gruppen mit unterschiedlichem Sprachhintergrund sehr viel näher beieinander als im Deutschen. Der Leistungsvorsprung der Schüler mit deutscher Muttersprache (im Deutschen 92 Punkte der DESI-Skala) beträgt im Englischen

lediglich 41 Punkte, fällt also nicht einmal halb so stark aus wie im Deutschen. Besonders bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Ergebnisse der Gruppe der mehrsprachig aufgewachsenen Schüler geringfügig über denen der deutschsprachigen liegen (Leistungsvorsprung je nach Bildungsgang 4 bis 18 Punkte). Eine genauere (modellorientierte) Betrachtung der hier sehr summarisch dargestellten Befunde kommt sogar zu dem Ergebnis, dass sich bei Kontrolle der sonstigen Hintergrundvariablen die Zugehörigkeit zur mehrsprachigen oder nicht-deutschsprachigen Schülergruppe positiv auf die Gesamtleistung im Englischen auswirkt. Mit anderen Worten: Das Aufwachsen mit Deutsch als Fremdsprache scheint für das Erlernen der Fremdsprache Englisch sogar von Vorteil zu sein. Auch innerhalb der Hauptschule lässt sich ein solcher Effekt nachweisen.

7.3 Zu den institutionelle Bedingungen des Sprachunterrichts: Schulartvergleich

Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Gesamtschulen, Regelschulen usw.) befinden sich, was die Lernergebnisse Englisch angeht, wie oben im Einzelnen dargestellt nur unwesentlich über dem Hauptschul- und deutlich unter dem Realschulniveau. Im Fach Deutsch hingegen liegen die Lernergebnisse dieser Schulen auf halben Wege zwischen Haupt- und Realschule. Dies gibt zu denken: Offenbar ist der Englischunterricht an den genannten Schulformen weniger gut entwickelt als der Deutschunterricht.

Wie ebenfalls oben dargestellt findet sich am unteren Ende der Leistungsskala in Hauptschulen, Schulen mit mittleren Bildungsgängen und Integrierten Gesamtschulen eine gewichtige Gruppe von Schülerinnen und Schülern, deren Sprachkompetenzen im Englischen deutlich unter den curricularen Erwartungen liegen und die bei den schriftlichen DESI-Tests minimale Leistungen erbringen. Im Gymnasium hingegen findet sich im Englischen eine Leistungsspitze von etwa 10 % der Schülerschaft, die weit (nämlich mehr als zwei Standardabweichungen) über dem Durchschnitt der Gesamtpopulation liegt. Diese Leistungsspitze setzt sich deutlicher ab als im Deutschen, was u.a. auf die besonderen Ergebnisse von Schulen mit bilinguaem Angebot zurückgeführt werden kann.

7.4 Zur Qualität der institutionellen Rahmenbedingungen

Die hier zu einzelnen Schularten aufgezeigten summarischen Befunde sagen allerdings noch nichts über die Qualität der institutionellen Rahmenbedingungen. Auch in diesem Bereich erlaubt DESI differenzierte Aussagen, weil erstmals vollständige Fachkollegien in die Untersuchung einbezogen wurden. An allen beteiligten Schulen wurde u. a. das Fachkollegium Englisch nach pädagogischen Zielen und Leistungserwartungen, nach Formen der Zusammenarbeit und des gemeinsamen professionellen Lernens gefragt. In den Leistungserwartungen und in der Wertschätzung sprachlicher Kompetenz unterscheiden sich die Fachkollegien der Schularten in signifikanter Weise. Gleichwohl gibt es innerhalb der einzelnen Schularten noch eine bemerkenswerte Streuung.

An Schulen, die unter Berücksichtigung der Schulart und der jeweiligen Zusammensetzung ihrer Schülerpopulation am Ende der 9. Jahrgangsstufe auffallend gute Leistungen erbringen, berichten die Fachkollegien selbst (ohne Kenntnis der Testresultate) von besonders hohen Leistungen. Die Fachlehrer dieser „erwartungswidrig guten“ Schulen gehen sowohl im Englischen als auch im Deutschen stärker als die Lehrkräfte anderer Schulen davon aus, dass sie bei Übernahme einer neuen Klasse oder eines neuen Kurses auf soliden Vorkenntnissen aufbauen können, und dass ihre Schülerinnen und Schüler am Ende der 9. Jahrgangsstufe (beispielsweise) ... einen Brief an einen Austauschschüler (Englisch) angemessen schreiben können. Offensichtlich können die Fachkollegien – quer über die Schularten hinweg – den relativen Leistungsstand ihrer Schule im Hinblick auf die in DESI getesteten sprachlichen Anforderungen durchaus adäquat einschätzen. Denkbar wäre sogar ein Effekt des Schulkontextes in der Weise, dass an Schulen mit höheren Leistungserwartungen auch bessere Leistungsergebnisse erreicht werden. Derartige Effekte werden in der Schulwirkungsforschung berichtet, können aber in DESI – da Lehrereinschätzungen und Schülerleistungen gleichzeitig erhoben wurden – nicht überprüft werden.

Von großem Interesse ist, dass dort, wo Leistungsergebnisse – gemessen an den Rahmenbedingungen einer Schule – unzureichend sind, die Befragung der Fachkolle-

gien und Schulleitungen den Eindruck ergibt, dass die Schulen selbst mit vielfältigen pädagogischen Maßnahmen reagieren, nicht zuletzt mit einer intensiven unterrichtsbezogenen Kooperation in den Fachkollegien. In wieweit diese an sich begrüßenswerten pädagogischen Aktivitäten der Kollegien sich mittel- bis langfristig in einer Verbesserung der Leistungsergebnisse niederschlagen, kann DESI nicht untersuchen, da Schulen nicht über einen ausreichend langen Zeitraum hinweg begleitet werden konnten.

Anmerkung

- 1 Das computergesteuerte Testprogramm errechnet für die Testteile, die eindeutig vorhersagbare Elemente enthalten, Einschätzungen der Testleistungen in den Teilkomponenten Aussprache, Flüssigkeit der Rede, Wortschatz und Satzbau (subscores) und erstellt zusätzlich eine Gesamteinschätzung (total score). Diese Einschätzungen sind auf die Niveaus der Sprechfähigkeit des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* abgestimmt.
- 2 Zur Veranschaulichung der Größe der Standardabweichung kann ein Vergleich mit der Ausdehnung des Kompetenzniveaus 1 helfen: Dieses umfasst 76 Punkte auf der Rasch-Skala.

(Zuerst veröffentlicht in Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, Nr. 3/2006)

Bibliographie

Beck, B./Klieme, E. (eds.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse*. Band I. Weinheim 2006.

Bereiter, C.: "Development in Writing." Gregg, L. W./Steinberg, E. R. (eds): *Cognitive Processes in Writing*. Hilldale, NJ. 1980: 73-93.

Börner, W.: „Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache.“ Antons, G./Krings, H. P. (eds.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen 1989: 348-376.

Council of Europe (2003): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*

(CEF). *Manual. Preliminary Pilot Version*. Strasbourg: September 2003, DGIV/EDU/LANG (2003) 5 rev. 1. 10. Im Internet (Zugriff am 13.9.2005)

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

Grabe, W./Kaplan, R. B.: *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistics Perspective*. New York 1996.

Grotjahn, R.: „Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis.“ Grotjahn, R. (eds.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 4. Bochum: 2002: 211-225.

Grotjahn, R./Klein-Braley, C./Raatz, U.: „C-Tests in der praktischen Anwendung. Erfahrungen beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen.“ Grotjahn, R. (Hrsg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 1. Bochum 1992: 1-34.

Harsch, C./Lehmann, R. H./Neumann, A./Schröder, K.: „Übergreifende Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen: Schreibfähigkeit.“ Beck, B./Klieme, E. (eds.): *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse*. Band I. Weinheim 2005.

Harsch, C./Schröder, K.: „Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Englischen: Textrekonstruktion C-Test.“ Beck, B./Klieme, E. (eds.): *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse*. Band I. Weinheim 2006.

Hayes, J./Flower, L.: “Identifying the Organization of Writing Process.” Gregg, W. L./Steinberg, E. R. (eds): *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale, NJ. 1980: 3-30.

Lehmann, R. H.: „Reliabilität und Generalisierbarkeit der Aufsatzbeurteilung im Rahmen des Hamburger Beitrags zur internationalen Aufsatzstudie der IEA.“ *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung* 2/4 (1988): 349-365.

Lehmann, R. H.: „Aufsatzbeurteilung – Forschungsstand und empirische Daten.“ Ingenkamp, K./Jäger, R. (eds.): *Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Band. 8. Weinheim, Basel 1990.

Lehmann, R. H./Gänsfuß, R./Peek, R.: *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 7*. Hamburg 1999.

Raatz, U./Klein-Braley, C. (1985): “How to Develop a C-Test.” Klein-Braley, C./Raatz, U. (eds.): *Fremdsprachen und Hochschule* 13/14: Thematischer Teil: C-Tests in der Praxis. Bochum 1985: 20-22.

Sigott, G.: *Towards Identifying the C-Test Construct*. Frankfurt 2004.

Stemmer, B.: *What's on a C-test taker's mind? Mental processes in C-test taking*. Bochum 1991.