

Nold, Günter; Rossa, Henning; Chatzivassiliadou, Kyriaki

Leseverstehen Englisch

DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 130-138

urn:nbn:de:0111-opus-35125



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

DESI-Konsortium (Hrsg.)

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch

Ergebnisse der DESI-Studie

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt.
Für die Richtigkeit der Ergebnisse der Studie tragen die Herausgeber
die Verantwortung.

Herausgeber:

Eckhard Klieme (Sprecher des DESI-Konsortiums), Wolfgang Eichler,
Andreas Helmke, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff,
Konrad Schröder, Günther Thomé und Heiner Willenberg.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25491-7

Inhaltsverzeichnis

Konzeption der Studie

	<i>Eckhard Klieme</i>	
1	Systemmonitoring für den Sprachunterricht.....	1
	<i>Bärbel Beck / Svenja Bundt / Jens Gomolka</i>	
2	Ziele und Anlage der DESI-Studie	11
	<i>Thamar Dubberke / Birgit Harks</i>	
2.5	Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings.....	26
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude / Wolfgang Wagner</i>	
3	Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen	34
	<i>Hans-Günter Rolff / Jan von der Gathen</i>	
4	Rückmeldungen an Lehrkräfte und Rezeption.....	55

Leistungsverteilungen im Deutschen und Englischen

	<i>Steffen Gailberger / Heiner Willenberg</i>	
5	Leseverstehen Deutsch	60
	<i>Heiner Willenberg</i>	
6	Wortschatz Deutsch	72
	<i>Michael Krelle / Heiner Willenberg</i>	
7	Argumentation Deutsch	81
	<i>Astrid Neumann / Rainer H. Lehmann</i>	
8	Schreiben Deutsch.....	89
	<i>Günther Thomé / Wolfgang Eichler</i>	
9	Rechtschreiben Deutsch.....	104
	<i>Wolfgang Eichler</i>	
10	Sprachbewusstheit Deutsch	112
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
11	Hörverstehen Englisch.....	120
	<i>Günter Nold / Henning Rossa / Kyriaki Chatzivassiliadou</i>	
12	Leseverstehen Englisch.....	130

	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder / Astrid Neumann</i>	
13	Schreiben Englisch	139
	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
14	Textrekonstruktion Englisch	149
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
15	Sprachbewusstheit Englisch	157
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
16	Sprechen Englisch	170
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Nina Jude</i>	
17	Interkulturelle Kompetenz	180

Individuelle und familiale Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

	<i>Nina Jude / Eckhard Klieme / Wolfgang Eichler / Rainer H. Lehmann / Günter Nold / Konrad Schröder / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
18	Strukturen sprachlicher Kompetenzen	191
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude</i>	
19	Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen.....	202
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Johannes Hartig</i>	
20	Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache	208
	<i>Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
21	Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch	231
	<i>Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
22	Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung	244
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
23	Lernstrategien im Fach Deutsch	258
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
24	Lernstrategien im Fach Englisch.....	270
	<i>Hans-Günter Rolf / Michael Leucht / Ernst Rösner</i>	
25	Sozialer und familialer Hintergrund	283

Unterricht und Lehrerkompetenzen

- Andreas Helmke / Eckhard Klieme*
- 26 Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen..... 301
- Holger Ehlers / Nina Jude / Eckhard Klieme / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Heiner Willenberg*
- 27 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Deutsch-Lehrpersonen..... 313
- Eckhard Klieme / Nina Jude / Dominique Rauch / Holger Ehlers / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg*
- 28 Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts 319
- Tuyet Helmke / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 29 Die Videostudie des Englischunterrichts..... 345
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 30 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Englischlehrpersonen..... 364
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 31 Alltagspraxis des Englischunterrichts 371
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Eckhard Klieme / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 32 Wirksamkeit des Englischunterrichts 382
- Kerstin Göbel / Hermann-Günter Hesse*
- 33 Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht 398

Institutionelle Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

- Brigitte Steinert / Johannes Hartig / Eckhard Klieme*
- 34 Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen..... 411
- Günter Nold / Johannes Hartig / Silke Hinz / Henning Rossa*
- 35 Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache 451
- Die Autorinnen und Autoren..... 458

Günter Nold / Henning Rossa / Kyriaki Chatzivassiliadou

12 Leseverstehen Englisch

12.1 Testkonzeption

Leseverstehen beruht auf dem Zusammenspiel verschiedener Wissensbestände und Fähigkeiten (vgl. Alderson 2000; Artelt u.a. 2001; Grotjahn 2000; Kintsch 1998; Urquhart/Weir 1998; Smith 1971). Einerseits werden sprachliche Zeichen entschlüsselt und Bedeutungen erschlossen, andererseits werden Informationen mit Weltwissen verknüpft. Im Leseprozess wird dabei die Aufmerksamkeit entsprechend den mit dem Lesen verbundenen Absichten fokussiert und strategisch in unterschiedlichen Lesearten (beispielsweise *skimming*, *scanning*, *selective reading*) umgesetzt. Aus diesen grundsätzlichen Überlegungen lassen sich für die Testkonstruktion spezifische Aspekte entwickeln, die festlegen, was konkret zum Gegenstand eines Tests gemacht wird. In den DESI-Tests zum Leseverstehen spielen zusätzlich zu diesen theoretischen Überlegungen curriculare Konzeptionen der Bundesländer und Vorstellungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS; Europarat 2001; Council of Europe 2001) eine Rolle bei der Festlegung des Testkonstrukts. So wird Leseverstehen in DESI als eine Fähigkeit zur Teilhabe an kommunikativen Aktivitäten verstanden (vgl. Europarat 2001), wobei angenommen wird, dass sich diese Fähigkeit im Kontext des Fremdsprachenunterrichts und in außerschulischen Interessensfeldern entwickelt.

Im Einzelnen geht es im Testkonstrukt Leseverstehen um die Fähigkeit, explizit und implizit präsentierte Informationen (z.B. Ereignisse, Emotionen, Meinungen) mit Hilfe von Sprachwissen zu erkennen und zu erschließen. Um diese Informationsentnahme und Bedeutungszuweisung leisten zu können, ist es vielfach erforderlich, dass der Leser im Text angelegte Informationen mit curricular voraussetzbarem Weltwissen verknüpft und somit Informationen selbst erkennt, erschließt und in einer Zusammenschau interpretiert. Der Fremdsprachenlerner benötigt außerdem die Fähigkeit, unbekannte sprachliche Elemente aus dem Kontext erschließen zu können, um Hauptaussagen zu verstehen und die Kohärenz des Gesamttextes und von Textteilen herzustellen.

Die genannten Facetten des Leseverstehens werden in Aufgaben erfasst, die sich auf narrative Texte, Berichte, Erzählungen und Dramentexte mit unterschiedlichen sprachlichen und textpragmatischen Niveaus beziehen (vgl. Nold/Rossa 2006, 2007; Nold/Willenberg 2007).

12.2 Kompetenzniveaus und Aufgabenbeispiele

Die Kompetenzniveaus zum Leseverstehen Englisch bestehen aus gestuften Kann-Beschreibungen, die auf der Grundlage von Aufgabenmerkmalsbeschreibungen

der Test-Items und den empirischen Schwierigkeitswerten der Lesetestergebnisse entwickelt wurden (vgl. Nold/Rossa 2007; Nold/Rossa/Hartig in Druck). Als unterstes Niveau wurde dabei der curricular angestrebte Mindeststandard zu Grunde gelegt. Die verschiedenen Niveaus der Lesekompetenz implizieren, dass ein Testteilnehmer, dessen Testleistung einem Niveau zugeordnet wird, mit einer hohen Wahrscheinlichkeit eine Kompetenz entwickelt hat, die es ihm erlaubt, unter den beschriebenen Bedingungen erfolgreich in der Fremdsprache Englisch lesen zu können. Jede Niveaubeschreibung schließt dabei die Beschreibungen der darunter liegenden Niveaus mit ein (vgl. Tabelle 12.1). Ursprünglich (vgl. Nold/Rossa 2007) wurde zwischen vier Kompetenzniveaus des Leseverstehens (A, B, C, D) unterschieden. Aufgrund der engen Lage der empirisch ermittelten Schwellen zwischen den Niveaus wurden die ersten beiden Niveaus A und B zu einem Niveau A zusammengefasst. Die ursprüngliche inhaltliche Differenzierung der Anforderungen innerhalb dieses Niveaus werden durch ein Niveau A+ innerhalb von Niveau A beschrieben.

Tabelle 12.1: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Leseverstehen Englisch.

Kompetenz-niveau	Beschreibung
C (ab 619 Punkte)	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 enthalten sowie wenige textverknüpfende Elemente enthalten.
B (582 bis 618 Punkte)	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.
A+ (498 bis 581 Punkte)	Kann abstraktere Einzelinformationen (z.B. Emotionen) in alltäglichen Kontexten erkennen, auch wenn einzelne Textpassagen weniger frequente Wörter und einige komplexere Strukturen enthalten.
A (475 bis 581 Punkte)	Kann konkrete Einzelinformationen in alltäglichen Kontexten (narrative Texte/Berichte) anhand von expliziten Hinweisen im Text (Schlüsselwörter und Umschreibungen) erkennen, wenn die fokussierten Textteile im Wesentlichen in einfacher Sprache und inhaltlich deutlich kohärent abgefasst sind.

Aufgabenbeispiele

In den folgenden Abbildungen 12.1 bis 12.3 werden Aufgabenbeispiele für die drei Kompetenzniveaus dargestellt. Eine detaillierte Darstellung findet sich in Nold/Rossa (2007).

Arrested

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.

[...]

Ray Feldman, a Metro representative, said: "We had to take action because it's illegal to eat and drink in the Metro system, and we are tired of people who eat and drink on the train, spill things, and leave food and cans."

[...]

Hedgepeth's mother later wrote a letter to complain to Mr Hewitt. He answered: "I am sorry that it was necessary to arrest your daughter. I hope you understand the responsibility we have to keep public transport safe and clean."

Kompetenzniveau A

		Anne Hedgepeth was eating a cheeseburger
A	<input type="checkbox"/>	at a bus station.
B	<input type="checkbox"/>	in front of the police station.
C	<input checked="" type="checkbox"/>	in an underground station.
D	<input type="checkbox"/>	on the train.

Kompetenzniveau A+

		The police arrest people who eat and drink in the Metro because
A	<input type="checkbox"/>	they think it is dangerous.
B	<input type="checkbox"/>	mothers complain about the mess.
C	<input checked="" type="checkbox"/>	they want to keep the trains clean.
D	<input type="checkbox"/>	they think it is unhealthy.

Abbildung 12.1: Aufgabenbeispiele für Kompetenzniveaus A und A+ in Leseverstehen Englisch.

Alicia Keys

She's 20 years old and she's the new voice of R&B soul. Her album *Songs in a Minor* was number one in the US charts. Her single *Fallin'* was number one in the single charts. But Alicia Keys isn't falling. She's rising, and she's rising fast.

How did beautiful Alicia get so big so fast? First, she started writing some of the songs from her album when she was 14. When she was sixteen she already had her high school diploma and was going to Columbia University in her home city, New York. "I was so deep into music, I didn't want to be in high school cliques and gossip," Alicia explains. But soon after she got to university she left because she knew she wanted to concentrate on music. [...]

		Alicia became big very fast because
A	<input type="checkbox"/>	she went to Columbia University.
B	<input type="checkbox"/>	she lived in New York.
C	<input checked="" type="checkbox"/>	she concentrated completely on music.
D	<input type="checkbox"/>	she was in high school cliques.

Abbildung 12.2: Aufgabenbeispiel für Kompetenzniveau B in Leseverstehen Englisch.

A comfortless flat in Manchester.

Enter Helen and Jane, loaded with baggage.

HELEN: Well, this is the place.

JANE: And I don't like it.

HELEN: When I find somewhere for us to live I have to consider far more important things than your feelings... the rent. It's all I can afford.

[...]

JANE: Can't be soon enough for me. I'm cold and my shoes let water ... what a place ... and I'm supposed to be living off her earnings.

HELEN: I'm careful. Anyway, what's wrong with this place? Everything in it is falling apart, it's true, but there's a lovely view of the gasworks, we share a bathroom with the community and this wallpaper's contemporary. What more do you want?

(from Top Girls, by Caryl Churchill)

		It seems that Helen and Jane
A	<input type="checkbox"/>	don't mind living in this flat.
B	<input checked="" type="checkbox"/>	are not very happy to be in this place.
C	<input type="checkbox"/>	have lived in better places before.
D	<input type="checkbox"/>	like the flat because of its nice view.

Abbildung 12.3: Aufgabenbeispiel für Kompetenzniveau C in Leseverstehen Englisch.

12.3 Verteilung auf die Kompetenzniveaus: Lesekompetenz insgesamt

Im Folgenden wird berichtet, wie sich die Testleistungen der Schülerinnen und Schüler insgesamt am Ende der neunten Klasse auf die Kompetenzniveaus A bis C verteilen. Für eine Beurteilung der Niveaus ist dabei aus curricularer Sicht zu beachten, dass mit dem Eingangsniveau A die Mindestanforderungen des Hauptschulbildungsgangs markiert sind. Lesefähigkeiten unter diesem Niveau werden von den Leseverstehenstests in DESI nicht mit eigenen Test-Items erfasst.

In der Testentwicklung in DESI wurde der angestrebte curriculare Mindeststandard ursprünglich durch das Kompetenzniveau A auf einer Skala von A bis D markiert (siehe oben). Dieses Eingangsniveau A wurde im Zuge der Testauswertung mit dem ursprünglichen Niveau B zu einem erweiterten Gesamtniveau A auf einer Skala von A bis C zusammengefasst (vgl. Abbildung 12.4). Dementsprechend sind in dem erweiterten Kompetenzniveau A sowohl die Anforderungen des curricularen Mindeststandards der Hauptschule als auch etwas darüber hinaus gehende Anforderungen integriert.

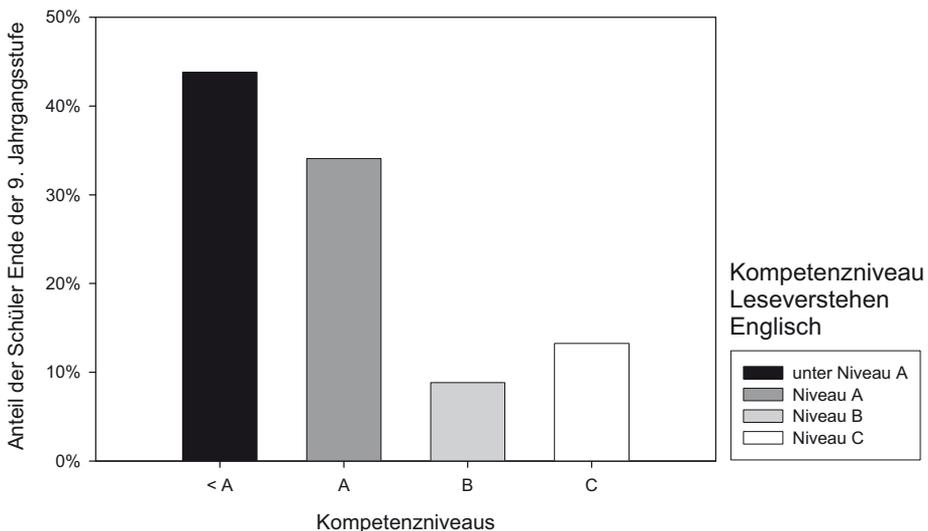


Abbildung 12.4: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Leseverstehen Englisch am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

Wie Abbildung 12.4 zeigt, sind etwa 44% der Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, die Aufgaben des curricular angestrebten ersten Kompetenzniveaus hinreichend sicher zu lösen. Sie verfügen zwar über grundlegende Lesefähigkeiten (vgl. entsprechende Beschreibungen des Niveaus A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen; Europarat 2001); diese sind jedoch sprachlich zu begrenzt, um aus Texten im Umfang von bis zu einer Seite (270-400 Wörter), wie sie in DESI verwendet wurden, Einzelinformationen entnehmen zu können.

Ein gutes Drittel (34%) der Schülerinnen und Schüler erreichen das Niveau A, und zwar das Eingangsniveau A (8%) und das etwas erweiterte A+ (26%), und verfügen damit über eine grundlegende Kompetenz, die die Entnahme von Einzelinformationen aus sprachlich und thematisch auf die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler abgestimmten Texten erlaubt. Sie bewältigen in unterschiedlichem Maße curriculare Mindestanforderungen, und zwar bezogen auf das Ende des Hauptschulbildungsgangs (Niveau A und teilweise A+) sowie den mittleren Bildungsabschluss (Niveau A+ und B).

Mit 22% der Schülerinnen und Schüler ist auf den Niveaus B (9%) und C (13%) eine größere Gruppe in der Lage, Informationen beim Lesen zu verknüpfen, um Hauptaussagen zu verstehen und ein umfassendes mentales Modell eines entsprechenden Textes zu entwickeln (vgl. Kintsch 1998). Sie erreichen damit in unterschiedlichen Graden eine für die neunte Klasse schon deutlich weiter fortgeschrittene Lesekompetenz in der Fremdsprache.

Abschließend ist zu bemerken, dass möglicherweise eine begrenzte Anzahl von Schülerinnen und Schülern vor allem mit schwächerer Lesekompetenz Schwierigkeiten hatten, die leichten Aufgabenitems des Eingangsniveaus A in einem Text von etwa einer halben Seite und zusätzlichen Test-Items auch des Typs A+ zu erkennen und in der erwarteten Weise zu bearbeiten. Es ist daher nicht auszuschließen, dass die Ergebnisse bei Einsatz von Tests mit sprachlich einfachen Kurztexten von ca. fünf Zeilen und ausschließlicher Verwendung von Test-Items des Typs A (ohne A+) geringfügig besser ausgefallen wären.

13.4 Verteilung auf die Kompetenzniveaus: Unterschiede zwischen den Bildungsgängen

Ein Blick auf die Verteilung der Kompetenzniveaus in den verschiedenen Bildungsgängen zeigt, dass sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Lesen in der Fremdsprache Englisch sehr unterschiedlich auf die Kompetenzniveaus verteilen (vgl. Abbildung 12.5). Wie in anderen Englischtests in DESI stehen sich dabei einerseits die Kompetenzen in der Hauptschule und der Integrierten Gesamtschule und andererseits jene der Realschule und des Gymnasiums tendenziell gegenüber.

Bezogen auf den Mittelwert ihrer Leistungen beim Lesen liegen die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule (430 Punkte) und der Integrierten Gesamtschule (444 Punkte) unterhalb von Kompetenzniveau A, das etwa bei 475 Punkten beginnt, wie aus Abbildung 12.5 zu entnehmen ist. Sie erreichen im Durchschnitt nicht die für dieses Kompetenzniveau notwendige Sicherheit im Lösen der Lesetestaufgaben.

Andererseits ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in diesen Bildungsgängen (Hauptschule und Integrierte Gesamtschule) die grundlegenden curricularen Anforderungen des Kompetenzniveaus A sowie die etwas darüber hinausgehenden Anforderungen des Niveaus A+ bewältigen, vergleichbar groß: An der Hauptschule sind dies insgesamt ca. 22% der Schülerinnen und Schüler, an der Integrierten Gesamtschule 26% (vgl. Abbildung 12.5). Ein kleiner Teil der

Schülerinnen und Schüler erreicht darüber hinaus die höheren Kompetenzniveaus B und C (2% an der Hauptschule bzw. 6% an der Gesamtschule), die deutlich über das curriculare Mindestniveau hinausgehen.

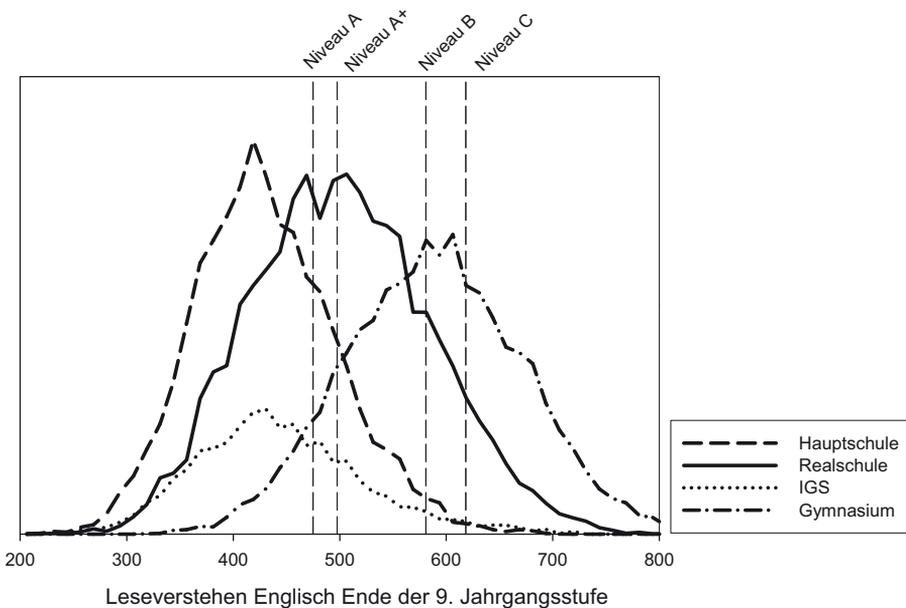


Abbildung 12.5 : Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Leseverstehen Englisch am Ende der neunten Jahrgangsstufe nach Bildungsgängen mit Binnendifferenzierung zwischen Kompetenzniveau A und A+.

Im Bildungsgang der Realschule erreichen die Schülerinnen und Schüler eine durchschnittliche Testleistung (501 Punkte), die dem Kompetenzniveau A/A+ entspricht (vgl. Abbildung 12.5). Knapp 40% der Schülerinnen und Schüler an Realschulen können die Aufgaben des ersten Kompetenzniveaus allerdings nicht ausreichend sicher lösen. Auf die Kompetenzniveaus B und C verteilen sich ca. 18% der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 12.5).

Am Gymnasium haben die Schülerinnen und Schüler am Ende der neunten Klasse durchschnittlich eine Kompetenz entwickelt, die in der Tendenz Kompetenzniveau B zuzuordnen ist (589 Punkte), wie aus Abbildung 12.5 zu ersehen ist. Ein gutes Drittel der Gymnasiasten verteilt sich auf das oberste Kompetenzniveau C. 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. Knapp 9% der Gymnasiasten sind dagegen der Gruppe der Schülerinnen und Schüler zuzuordnen, die Aufgaben des ersten Kompetenzniveaus nicht ausreichend sicher lösen können.

12.5 Diskussion

Die PISA-Ergebnisse zur ersprachlichen Lesekompetenz (Deutsches PISA-Konsortium 2001; Baumert u.a. 2002) haben offenbart, dass 20% der Fünfzehnjährigen zur Gruppe der schwachen und schwächsten Leser zählen (vgl. Artelt u.a. 2001). Die Ergebnisse zur Lesekompetenz Deutsch in DESI (vgl. Kapitel 5) zeigen ein etwas verändertes Gesamtbild; es wird jedoch auch hier deutlich, dass eine sehr große Anzahl von Schülerinnen und Schülern nur über eine sehr grundlegende und begrenzte Lesefähigkeit im Deutschen verfügen. Es ist vor diesem Hintergrund nicht überraschend, dass angesichts der zusätzlichen sprachlichen Anforderungen ein großer Anteil (44%) der deutschen Neuntklässler Schwierigkeiten beim Lesen in der Fremdsprache hat und die curricularen Mindestanforderungen nicht durchgängig bewältigen kann. Zur Erklärung dieses Befundes finden sich in der Lese- und Bilingualismusforschung unter anderem Hinweise, dass Lesestrategien der Erstsprache, sofern sie ausgebildet sind, nur dann in das fremdsprachliche Lesen transferiert werden können, wenn Leser ein bestimmtes sprachliches Schwellenniveau in der Erstsprache erreicht haben (vgl. *Threshold-Theorie*; Cummins 1979, 1991, 2000; Harley u.a. 1990); zugleich ist dafür jedoch auch in der Zweitsprache ein ausgeprägtes sprachliches Niveau unabdingbar (Baker 2006, S. 170 ff.; Urquart/Weir 1998; Alderson/Urquart 1984), und zwar zur Bewältigung von Sprache in kontextreduzierter Kommunikation (CALP), die vor allem für schulische Kontexte erforderlich ist (siehe die Unterscheidung zwischen mehr umgangssprachlicher (BICS) und kognitiv herausfordernder Kommunikation (CALP) bei Cummins/Swain 1986; vgl. auch Baker 2006, S. 174 ff.). Obgleich dieses Ergebnis auf Forschung mit einem anderen Zweitsprachenhintergrund (z.B. Immersionskontexte in Kanada) basiert, sind die Gemeinsamkeiten groß genug, um die Ergebnisse zur Erklärung auch hier heranzuziehen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass viele der Schülerinnen und Schüler unterhalb des curricularen Niveaus über basale Lesefähigkeiten verfügen. Indirekt lassen die im unteren Kompetenzbereich klar differenzierenden Ergebnisse des C-Tests in DESI (vgl. Kapitel 14) darauf schließen, dass auch für die Lesekompetenz im Englischen mit einer gewissen, wenn auch sehr eingeschränkten Lesefähigkeit (vgl. GERS Niveau A1) zu rechnen ist. Da das DESI-Lesetestkonstrukt auf das curriculare Niveau der Hauptschule als Ausgangsniveau angelegt ist (vgl. Deutsche Bildungsstandards mit der Festlegung auf das GERS-Niveau A2), erfassen die entsprechenden Lesetests die Fähigkeiten darunter jedoch nicht, zumindest nicht inhaltlich beschreibbar auf der Lesekompetenzskala. Auf der anderen Seite wird sichtbar, dass die Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch in der neunten Klasse bei einer beachtlichen Anzahl von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Schularten schon sehr hoch entwickelt ist und bis in das für das Abitur angestrebte Niveau hineinreicht.

Literatur

- Alderson, J.C. (2000): *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J.C./Urquhart, A.H. (1984): *Reading in a foreign language*. New York: Longman.
- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske u. Buderich, S. 69-137.
- Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Leske & Budrich: Opladen.
- Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.) (2007): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press: Council of Europe.
- Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49, S. 222-251.
- Cummins, J. (1991): Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, E. (Hrsg.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 70-89.
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J./Swain, M. (1986): *Bilingualism in education*. New York: Longman.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske u. Buderich.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Grotjahn, R. (2000): Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF. In: Bolton, S. (Hrsg.): *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. München: Goethe-Institut, S. 7-56.
- Harley, B./Allen, P./Cummins, J./Swain, M. (Hrsg.) (1990): *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1998): *Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nold, G./Rossa, H. (2006): Anforderungsprofile von Aufgaben: Task-based assessment and task-based language learning. In: Hosenfeld, I./Schrader, F.-W. (Hrsg.): *Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 65-86.
- Nold, G./Rossa, H. (2007): Leseverstehen. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz, S. 193-207.
- Nold, G./Rossa, H./Hartig, J. (in Druck): Proficiency scaling in DESI listening and reading EFL tests. Task characteristics, item-difficulty and cut-off points. Cambridge: *Studies in Language Testing*, Volume 27.
- Nold, G./Willenberg, H. (2006): Lesefähigkeit. In Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz, S. 19-37.
- Smith, F. (1971): *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Urquhart, A.H./Weir, C.J. (1998): *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. New York: Longman.