

Harsch, Claudia; Schröder, Konrad; Neumann, Astrid

## Schreiben Englisch

*DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 139-148*



Quellenangabe/ Reference:

Harsch, Claudia; Schröder, Konrad; Neumann, Astrid: Schreiben Englisch - In: DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 139-148 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35134 - DOI: 10.25656/01:3513

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35134>

<https://doi.org/10.25656/01:3513>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://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](http://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

Claudia Harsch / Konrad Schröder / Astrid Neumann

## 13 Schreiben Englisch

### 13.1 Testkonstrukt

Das DESI-Modul *semikreatives Schreiben* dient der Erfassung der Fähigkeit des *task*-orientierten Schreibens in der Fremdsprache (vgl. Harsch/Lehmann/Neumann/Schröder 2007). Dabei sollen den Schülerinnen und Schülern bei gleichzeitiger Lenkung möglichst große kommunikative Freiräume geboten werden. Das Testkonstrukt *Schreiben Englisch* ist in Analogie zum Konstrukt der *Textproduktion Deutsch* dreifach verortet in der linguistischen Text- und Schreibprozessforschung sowie in der didaktischen Forschung zur Schreibentwicklung, in der Analyse der relevanten Curricula aller Schularten und Bundesländer und in der empirischen Forschung zur Aufsatzbewertung. Das **fremdsprachliche Schreibkonstrukt in DESI** kann mit den Worten Camps definiert werden:

*„Writing [is] 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“ (Camps 1996, S. 135).*

Texte werden in diesem Konstrukt verstanden als funktionaler Versuch, dem Adressaten eine bestimmte Absicht zu übermitteln: „Writing may be said to represent an attempt to communicate with the reader.“ (Grabe/Kaplan 1996, S. 41)

Im Sinne des Performanz-Kompetenz-Modells sind die im Test gezeigten Leistungen als Indikatoren der Schreibkompetenz zu verstehen (zur Beschreibung des angesetzten Kompetenzmodells und der Ableitung der Bewertungskriterien vgl. auch Harsch u.a. 2007). Die Leistung resultiert aus den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und den Anforderungen der Aufgabenstellung. Deshalb werden im Folgenden zunächst die Testaufgaben vorgestellt und charakterisiert.

### 13.2 Testaufgaben

Die Curriculaanalysen ergaben, dass verständliches Schreiben in sinnvollen kommunikativen Zusammenhängen im Zentrum des Englischunterrichts in der neunten Jahrgangstufe steht (vgl. Harsch u.a. 2007). Die Textsorten *persönlicher Brief* und (*Schülerzeitungs-*)*Bericht* können bildungsgangübergreifend eingesetzt werden. Als konsensfähige Themen erwiesen sich die Bereiche *Reise, Abenteuer und Erlebnisse, Beschreibung einer Person* und *Probleme Jugendlicher*. Folgende vier Aufgaben kamen zum Einsatz:

- 1: Bericht über eine Klassenfahrt ins englischsprachige Ausland,
- 2: Bericht über das Leben einer Person,
- 3: Brief an einen Jugendlichen, der Rat sucht,
- 4: Brief an die Großmutter über einen Londonbesuch.

In DESI wurde die fremdsprachliche Schreibkompetenz aus testökonomischen Gründen nur am Ende der neunten Jahrgangsstufe erfasst. Dabei bearbeitete jede Schülerin und jeder Schüler zwei Aufgabenstellungen: entweder den Bericht zur Klassenfahrt und den Brief an den Jugendlichen oder den Bericht zur Person und den Brief an die Großmutter.

### 13.3 Kodierung

Jeder Schülertext wurde im Doppel-Blind-Verfahren von je zwei Beurteilern bewertet. Die Beurteiler, mehrheitlich fortgeschrittene Lehramtsstudierende der Anglistik, durchliefen eine gründliche Schulung, in der sie mit Testkonstrukt, Messkonzept, Bewertungskriterien und Rating-Prozessen vertraut gemacht wurden. Die Texte wurden mittels Rating-Verfahren auf sechs Niveaus eingeschätzt (zur Ableitung und Definition der Bewertungskriterien und zur Beschreibung der *Rating Scales* und deren Niveaus vgl. Harsch u.a. 2007).

Insgesamt lagen 19490 Texte zur Auswertung vor. Die Güte der Bewertung lässt sich wie folgt beschreiben: Bei allen Bewertungskriterien zeigt sich, dass die Bewertungen in über 50% aller Fälle absolut übereinstimmen; zu etwas mehr als 40% unterscheiden sich die Ratings um eine Stufe. Damit können im Mittel mehr als 90% der Fälle mit hoher Übereinstimmung erfasst werden. Die hochsignifikanten Korrelationen zwischen Erst- und Zweitbewertung bewegen sich bei den taskspezifischen und sprachlichen Kriterien im Mittel im Bereich bei  $r = 0.70$ , beim Globalurteil im Mittel bei  $r = 0.85$ . Die Reliabilität der Bewertung liegt damit im akzeptablen Bereich (vgl. Harsch 2006).

### 13.4 Skalenbildung

Die Analysen ergaben für die fremdsprachliche Schreibkompetenz, dass es sinnvoll ist, einen Globalfaktor Schreiben über alle Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien hinweg anzunehmen (vgl. Kapitel 8 sowie Neumann 2006a, 2006b). Faktorenanalysen bestätigten einen extrem engen statistischen Zusammenhang aller bewerteten Teilkriterien mit dem Globalurteil und lassen Rückmeldung in Form einer Globalskala *Schreiben* zu. Der den Auswertungen zugrunde liegende Schülerfähigkeitswert beruht dabei auf den vier Bewertungen des Gesamteindrucks der jeweils zwei von der Schülerin/dem Schüler bearbeiteten Aufgaben.

Den Beurteiler-spezifischen Effekten (Milde-/Strenge-Tendenzen) und den unterschiedlichen Anforderungen der Aufgaben wurde durch die zusätzliche Berücksichtigung dieser Aspekte bei der Skalierung mittels *partial-credit*-Modellen Rechnung getragen, um nicht Lernende zu benachteiligen, die von strengeren



Beurteilern bewertet wurden oder relativ betrachtet schwierigere Aufgaben zu bearbeiten hatten. Tabelle 13.1 zeigt die relativen aufgabenspezifischen Schwierigkeiten.

*Tabelle 13.1: Aufgabenspezifische Schwierigkeiten für die Globalskala Schreiben Englisch in Punkten auf der DESI-Skala.*

Aufgabenstellung	Schwierigkeit in Punkten DESI-Skala	nicht valide Texte in %
1: Bericht Klassenfahrt	566	9.90
2: Bericht Person	534	6.44
3: Brief Jugendlicher	605	12.64
4: Brief Großmutter	541	8.97

Es zeigt sich, dass den Schülerinnen und Schülern die Beschreibung einer Person respektive der Brief an die Großmutter, in dem über Erlebtes erzählt werden soll, vergleichbar leicht fällt. Das Verfassen eines Berichts über Abenteuer auf einer Klassenfahrt fällt deutlich schwerer; die höchsten Anforderungen scheint der Brief zu Problemen Jugendlicher zu stellen. Die Aufgabenschwierigkeit ist nicht systematisch an der Textsorte oder den Themen festzumachen. Es scheint, dass die Schwierigkeit u. a. vom Zugang zur Aufgabenstellung und der Bekanntheit der Thematik abhängt: Personenbeschreibungen (sei es nun die eigene Person oder fiktive Persönlichkeiten) werden im Unterricht geübt und sind wohlbekannt. Briefe an Freunde/Verwandte gehören ebenfalls zum unterrichtlichen Repertoire; zudem ist die Thematik eines London-Aufenthaltes hinreichend bekannt. Bei der Aufgabenstellung zum Bericht über die Klassenfahrt hingegen muss zunächst der Stimulus gedeutet werden, ehe die Schülerinnen und Schüler die besagte Klassenfahrt „erfinden“ müssen. Dies erfordert mehr Planung als die beiden erstgenannten Aufgaben. Die Schwierigkeit der Aufgabe, Probleme Jugendlicher zu verstehen und Ratschläge dazu zu geben, ist einerseits im englischsprachigen Stimulus zu verorten; andererseits erfordert die Aufgabenstellung Einfühlungsvermögen und die Entwicklung von Lösungen; dies stellt höhere Anforderungen an die Verarbeitungskapazitäten der Schülerinnen und Schüler und scheint ihnen vergleichsweise schwerer zu fallen als die erstgenannten Aufgabenstellungen.

Interessant ist, dass die Anteile der nicht validen Lernertexte mit der relativen Schwierigkeit der Aufgabe ansteigen. Sind bei der leichtesten Aufgabenstellung (2: Bericht Person) 6% der Texte nicht valide im Sinne des Testkonstrukts, so verdoppelt sich der Anteil bei der relativ schwersten Aufgabe auf 13%.

## 13.5 Kompetenzniveaus

Die globale Schreibkompetenzskala wurde über alle Aufgabenstellungen hinweg gebildet. Die Werte der Skala wurden auf die 500/100-Metrik transformiert. Aus der Skalierung ergaben sich die in Tabelle 13.2 dargestellten Niveaus.

Tabelle 13.2: Niveaus und Kompetenzbereiche der Globalskala Schreiben Englisch.

Niveau	Schwelle	Kompetenzbereich
Unter A	< 387.3	unter 385
A	387.3	385-460
B	463.2	460-555
C	555.2	555-675
D	674.0	675-770
E	769.4	über 770

Aus den Deskriptoren der taskspezifischen *Rating Scales* wurden die Deskriptoren für eine aufgabenübergreifende Kompetenzskala abgeleitet (zur Konstruktion der *Rating Scales* und der Kompetenzskala vgl. Harsch 2006). Dabei wurden die Niveaubeschreibungen mit relevanten Skalen aus dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)*<sup>1</sup> abgeglichen. Dazu wurde der „Wortlaut der Deskriptoren“ (vgl. Europarat 2001) der *GERS*-Skalen mit den Beschreibungen der *DESI*-Niveaus verglichen. Es zeigten sich Berührungspunkte zwischen den *DESI*-Niveaus A bis D und den *GERS*-Niveaus A1 bis B2. Im obersten Bereich gab es teils Anknüpfungspunkte zu *GERS*-Niveau B2+, teils zu *GERS*-Niveau C1. Wo sich inhaltlich-qualitative Berührungspunkte zeigten, wurden die Niveaubeschreibungen an die Formulierungen des *GERS* angelehnt. Im *DESI*-Projekt kann jedoch eine empirische Anbindung, wie sie etwa das *Manual* (Council of Europe 2003) vorschlägt, nicht erfolgen. Deshalb handelt es sich bei dem hier erwähnten Abgleich lediglich um eine erste qualitative Einschätzung.

Ein nachträglicher Vergleich der Bildungsstandards der KMK zu Hauptschulabschluss (HS, angelehnt an *GERS*-Niveau A2) und Mittlerem Bildungsabschluss (MBA, angelehnt an *GERS*-Niveau B1) ergab folgende inhaltlich-qualitative Anknüpfungspunkte mit den *DESI*-Niveaus B und C:

*DESI*-Niveau B beinhaltet die beiden folgenden Beschreibungen aus den Bildungsstandards zum Hauptschulabschluss: „Die Schülerinnen und Schüler können:

- einfache, persönliche Briefe und E-Mails schreiben (A2),
- nach sprachlichen Vorgaben kurze einfache Texte (Berichte, Beschreibungen, Geschichten, Gedichte) verfassen (A2).“ (KMK 2004).

*DESI*-Niveau C umfasst die folgenden Formulierungen aus den Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss: „Die Schülerinnen und Schüler können:

- in persönlichen Briefen Mitteilungen, einfache Informationen und Gedanken darlegen (B1),
- einfache standardisierte Briefe und E-Mails adressatengerecht formulieren, z. B. Anfragen, Bewerbungen (B1),

<sup>1</sup> Relevant haben sich in diesem Zusammenhang folgende *GERS*-Skalen erwiesen: Schriftliche Produktion allgemein (S. 67), Kreatives Schreiben (S. 67f), Berichte und Aufsätze schreiben (S. 68), Schreiben (aus Raster zur Selbstbeurteilung, S. 36), Schriftliche Interaktion (S. 86), Korrespondenz (S. 86), Lexik (S. 112f), Grammatik (S. 114), Orthographie (S. 118), Kohäsionsmittel (S. 125), Spektrum allgemein (S. 110).

- unkomplizierte, detaillierte Texte zu einer Reihe verschiedener Themen aus ihren Interessengebieten verfassen, z. B. Erfahrungsberichte, Geschichten, Beschreibungen (B1),
- kurze einfache Aufsätze zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben (B1).“ (KMK 2003).

Auch bei diesem Vergleich handelt es sich um eine inhaltlich-qualitative Einschätzung; es ist zu bedenken, dass die DESI-Testmodule keine Operationalisierung der Bildungsstandards darstellen, da letztere bei Testentwicklung noch nicht vorlagen. In Tabelle 13.3 stellen wir die Niveaus A, C und E der sechsstufigen DESI-Kompetenzskala exemplarisch vor; Formulierungen, die sich auf die Deskriptoren des GERS stützen, sind kursiv gedruckt. Das Niveau unter A wird nicht eigens beschrieben, da auf diesem Niveau kein Brief/Bericht verfasst werden kann.

## 13.6 Ergebnisse

### Verteilung auf die Kompetenzniveaus am Ende der neunten Jahrgangsstufe

Nach der Darstellung des Testkonzepts und der Kompetenzniveaus stellen wir nun die Ergebnisse des Tests vor. Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus am Ende der neunten Jahrgangsstufe geht aus Abbildung 13.1 hervor.

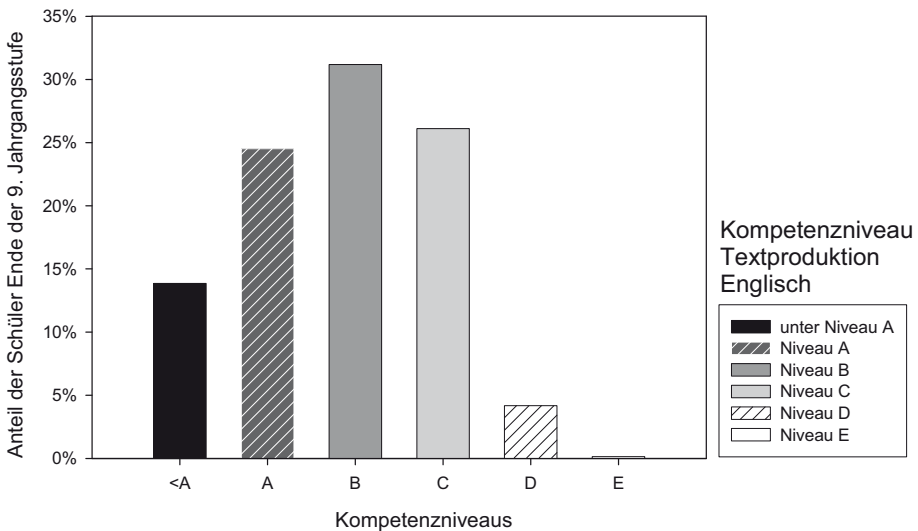


Abbildung 13.1: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Schreiben Englisch am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

Tabelle 13.3: Beschreibung der Kompetenzniveaus A, C und E in Schreiben Englisch mit Aufgabenbeispielen.

Kompetenz-niveau	Beschreibung
E (über 770 Punkte)	<p>Kann <i>klare, detaillierte, gut strukturierte</i> und <i>ausführliche</i> Texte zu <i>komplexen Themen</i> 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 <i>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</i>. Kann <i>Einstellungen und Gefühle</i> adäquat versprachlichen. Kann unterschiedliche Standpunkte einnehmen und verschiedene Perspektiven deutlich machen.</p> <p>Kann Berichte oder Briefe durchgängig entsprechend der <i>geltenden Konventionen</i> schreiben, wobei der <i>logische, stringente</i> und <i>konsistente Aufbau</i> das Verständnis erleichtert.</p> <p>Verfügt über einen <i>großen</i> Umfang sprachlicher Mittel und kann sie angemessen und variiert verwenden; verfügt über <i>Kollokationen</i> und <i>idiomatische</i> Wendungen; Fehler sind <i>selten</i>, können rückblickend korrigiert werden und sind <i>nicht kommunikationsbelastend</i>. Kann durchgehend <i>flüssige</i> Texte in <i>lesergerechtem, überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil</i> verfassen, welche narrative, <i>emphatische, humoristische</i> oder spannende Qualität aufweisen. Kann die angestrebte kommunikative <i>Wirkung</i> umfassend erzielen.</p>
C (555-675 Punkte)	<p>Kann <i>unkomplizierte, zusammenhängende</i> Texte zu <i>einer Reihe verschiedener Themen</i> aus der persönlichen Lebensumwelt, über <i>reale wie fiktive</i> Personen und <i>Ereignisse</i>, zwischenmenschliche Konstellationen und Probleme, <i>persönliche Erfahrungen</i> und einfache Sachverhalte schreiben. Interessenschwerpunkte können sichtbar werden. Kann zwischenmenschliche Beziehungen, <i>Gefühle und Reaktionen darauf in unkomplizierter Weise</i> beschreiben. Kann einfache, aber begründete Ratschläge geben und Lösungen zu alltäglichen Problemstellungen anbieten.</p> <p><i>Kann in einem üblichen Standardformat</i> unkomplizierte <i>Berichte</i> oder Briefe schreiben, die eine logische Struktur aufweisen.</p> <p>Kann sprachliche Mittel bis zu einem <i>gewissen Grad</i> angemessen und in <i>hinreichendem Umfang</i> einsetzen, sofern sie sich auf <i>vorhersehbare</i> Situationen beziehen. <i>Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes</i> und der <i>gängigen grammatischen Strukturen</i>. Gewisse narrative Grundqualitäten (wie etwa Textkohärenz) sind gegeben. <i>Fehler</i> können im Text vorhanden sein, sie <i>schränken das Textverständnis</i> jedoch nur <i>gelegentlich</i> ein.</p> <p>Kann die Botschaft <i>grundsätzlich</i> kommunikativ <i>wirksam</i> vermitteln, doch teils mit <i>Einschränkungen</i>.</p>
A (385-460 Punkte)	<p>Kann <i>einfache Wendungen und Sätze über sich selbst</i> und andere (auch <i>fiktive</i>) <i>Menschen</i> schreiben: wie sie zusammengehören, <i>wo</i> und wie <i>sie leben, was sie tun</i> oder was sie tun wollen, sollen oder können.</p> <p>Kann <i>kurze, einfachste, persönliche</i> Berichte oder Briefe schreiben, die Mängel im Formalen zeigen. Kann dabei die Gedanken assoziativ niederschreiben.</p> <p>Zeigt das Vorhandensein <i>begrenzter sprachlicher Mittel aus dem hochfrequentem Basisbereich</i>, 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>

Dabei zeigt sich, dass 62% der Schülerinnen und Schüler am Ende der neunten Jahrgangsstufe auf oder über dem Niveau B verortet sind und somit in der Lage sind, einen persönlichen Brief oder einen Schülerzeitungsbericht mehr oder weniger kommunikativ wirksam zu verfassen. Über 30% dieser Lernenden schaffen es, einen kurzen und einfachen Text zu erstellen und darin in meist linearer Reihung persönlich Erlebtes oder Alltägliches darzustellen, wobei die kommunikative Wirkung in groben Zügen erreicht wird. Dies mag zur einfachen Alltagskommunikation im privaten Umfeld genügen, auf fremdsprachliches Schreiben jenseits dieser Bereiche sind diese Jugendlichen jedoch nicht vorbereitet. Gut ein Viertel der Schülerinnen und Schüler (26%) kann unkomplizierte Texte in hinreichend korrekter und meist angemessener Sprache verfassen und die kommunikative Botschaft grundsätzlich wirksam vermitteln, wie man es in der neunten Jahrgangsstufe auch erwarten kann. 4% der Schülerinnen und Schüler (Kompetenzniveau D) verfügen über ein solch ausgeprägtes Sprachvermögen, das sie befähigt, klare und detaillierte Texte zu verschiedenen Themen zu verfassen, wobei Formalia eingehalten werden und ein breit gefächertes und angemessenes Sprachvermögen gezeigt wird. 0.1% aller Lernenden der neunten Jahrgangsstufe erreichen das oberste Niveau, das sich durch angemessene, gut strukturierte, flüssige Texte zu komplexen Themen in lesergerechtem Stil auszeichnet. Allerdings muss vermerkt werden, dass dieser Ausprägungsgrad der Schreibfähigkeit für die neunte Jahrgangsstufe in der Regel nicht erwartet werden kann.

Aufmerksamkeit verdienen die 38% der Lernenden, die auf Kompetenzniveau A und darunter verortet sind. Knapp ein Viertel dieser Jugendlichen (24%), diejenigen des Niveau A, können zwar einfache Wendungen und Sätze zu bekannten Themen schreiben, doch eine kommunikativ wirksame Botschaft oder gar Adressatenorientierung ist nicht festzustellen. Die 14% der Schülerinnen und Schüler, die unter Niveau A liegen, bedürfen dringend der Förderung bei der Entwicklung ihrer Schreibfertigkeit, denn sie sind nicht in der Lage, einen fremdsprachlichen Text zu produzieren, der bewertet werden könnte: Entweder sind diese Texte sprachlich dergestalt, dass nicht verständlich wird, was zum Ausdruck gebracht werden sollte, oder sie sind so kurz, dass sie nicht bewertet werden können.

## **Verteilung nach Bildungsgängen**

Nun berichten wir, wie sich die Leistungsverteilung nach Bildungsgängen zusammensetzt: Wie aus Abbildung 13.2 ersichtlich, ist die Verteilung innerhalb der Bildungsgänge erwartungsgemäß: Gymnasiasten erzielen im Durchschnitt 595 Punkte auf der Rasch-Skala und liegen damit auf dem Kompetenzniveau C; sie können unkomplizierte Berichte und persönliche Briefe zu einer Reihe von Themen erstellen und dabei sprachliche Mittel hinreichend korrekt einsetzen. Realschüler erreichen im Mittel 500 Punkte, welche dem Kompetenzniveau B entsprechen; auf diesem Niveau können kurze, lineare Texte und persönliche Briefe zu vertrauten Themen in einfacher Sprache verfasst werden. Lernende an der integrierten Gesamtschule erzie-

len im Durchschnitt 446 Punkte und Hauptschüler 414 Punkte; diese Werte entsprechen dem Kompetenzniveau A, auf welchem kurze, einfachste Texte mit begrenzten sprachlichen Mitteln verfasst werden können.

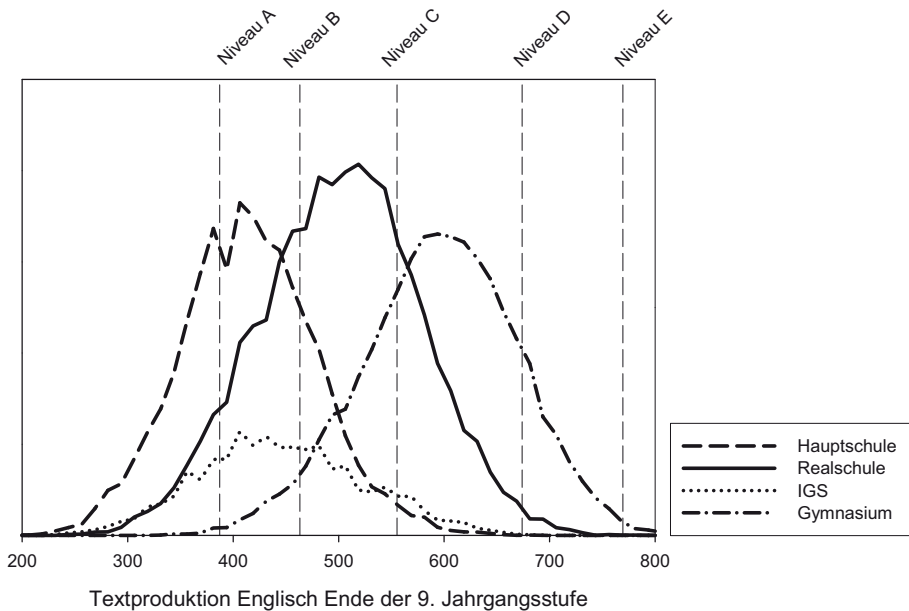


Abbildung 13.2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Schreiben Englisch am Ende der neunten Jahrgangsstufe nach Bildungsgängen.

Am Gymnasium befinden sich 72% der Lernenden auf Kompetenzniveau C oder darüber, knapp ein Viertel (24%) sind auf Niveau B verortet und immerhin 4% der Lernenden liegen auf Niveau A oder darunter. Die Lernenden des Niveaus E sind allesamt am Gymnasium zu finden: 0.5% der Gymnasiasten können adressatengerechte, stilistisch angemessene Texte formulieren und dabei ein breites Spektrum sprachlicher Mittel korrekt verwenden.

An der Realschule ist die Mehrheit der Lernenden auf Niveau B zu finden (45%), 23% liegen auf Niveau C und noch 0.9% erreichen das Niveau D, auf welchem klare, detaillierte Texte in angemessener Sprache verfasst werden können. Allerdings liegen über 30% der Realschüler auf Niveau A oder darunter. Bei dieser Gruppe wären Fördermaßnahmen angeraten, um die schriftliche Kompetenz so weit zu entwickeln, dass am Ende der Schulzeit einfache Texte adressatenorientiert verfasst werden können.

Die Verteilung an Hauptschule und integrierter Gesamtschule verlangt indes nähere Betrachtung. In beiden Bildungsgängen kommen keine Lernenden über das Niveau C hinaus: Sind an der IGS noch 30% der Lernenden auf Niveau B und immerhin 10% auf Niveau C zu finden, so liegen an der Hauptschule in der Tat 20% der Schülerinnen und Schüler auf Niveau B und 2% auf Niveau C. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass an der IGS etwa 40% und an der Hauptschule

ca. 20% der Lernenden am Ende ihrer Schulzeit in der Lage sein werden, einfache jedoch verständliche Texte zu persönlichen und bekannten Themen zu verfassen; damit erreichen sie vermutlich<sup>2</sup> die oben erwähnten Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss. Hingegen sind 60% der Lernenden an der IGS und 78% der Hauptschüler nicht in der Lage, zusammenhängende schriftliche Texte in Englisch zu produzieren. Bei diesen Bildungsgängen müssten weit vor der neunten Klasse geeignete Maßnahmen getroffen werden, um die Jugendlichen wenigstens mit basalen Schreibkompetenzen in der Fremdsprache ins berufliche Leben zu entlassen.

Allerdings kommt es zu großen Überschneidungsbereichen, wie in Abbildung 13.2 dargestellt: Die stärksten Lernenden an Hauptschule und integrierter Gesamtschule etwa schneiden besser ab als die schwächsten Lernenden am Gymnasium. Die Leistungsstreuung ist in der integrierten Gesamtschule mit einer Standardabweichung von 78 ähnlich groß wie an der Realschule ( $SD = 76$ )<sup>3</sup>. Das Gymnasium zeigt mit einer Standardabweichung von 73 in etwa dieselbe Größenordnung, wohingegen sich an der Hauptschule ( $SD = 64$ ) die geringste Streuung zeigt.

### 13.7 Implikationen für den fremdsprachlichen Schreibunterricht

Die oben dargestellten Befunde zur fremdsprachlichen Schreibkompetenz zeigen, dass es zu großen Unterschieden hinsichtlich der fremdsprachlichen Leistungen zwischen den Bildungsgängen in Deutschland kommt. Der Fremdsprachenunterricht am Gymnasium scheint zu hinlänglichen schriftlichen Kompetenzen zu führen, da schon am Ende der neunten Jahrgangsstufe über zwei Drittel der Lernenden in der Lage sind, zusammenhängende Texte zu produzieren, die sich in überwiegend angemessener Sprache auf die Adressaten beziehen. An der Realschule scheint es Bedarf zu geben, den Schreibunterricht zu optimieren, denn ein Jahr vor dem Schulabschluss sind immerhin 30% der Lernenden nicht in der Lage, verständliche und wirksame Texte zu erstellen. Zumindest wird hier jedoch bei der Mehrheit der Jugendlichen grundlegende Schreibkompetenz entwickelt, so dass sie einfache, zusammenhängende Texte schreiben können. An der integrierten Gesamtschule wird dies bei einem Drittel der Lernenden erreicht, wohingegen die Hauptschule gut 20% ihrer Schülerschaft mit dieser basalen Fähigkeit entlässt. Die Ergebnisse in den beiden letztgenannten Bildungsgängen dürften Aufmerksamkeit erregen – in diesem Bereich müssen kompensatorische unterrichtliche Maßnahmen ergriffen werden.

- 
- 2 Eine Überprüfung der Bildungsstandards kann mit dem DESI-Testinstrumentarium nicht valide erfolgen, da die Standards wie erwähnt bei Erstellen der DESI-Instrumente noch nicht vorlagen. Aufgrund der oben ausgeführten Anknüpfungspunkte scheint es jedoch begründet, ein Erreichen der Standards zu vermuten, wenn das entsprechende DESI-Niveau erreicht wird. Diese Vermutung muss empirisch geprüft werden.
  - 3 Zur Veranschaulichung der Größe der Standardabweichung kann ein Vergleich mit der Ausdehnung des Kompetenzniveaus A helfen: Dieses umfasst 76 Punkte auf der Rasch-Skala.

## Literatur

- Camp, R. (1996): New Views on Measurement and New Models for Writing Assessment. In: White, E./Lutz, W./Kamusikiri, S. (Hrsg.): *Assessment of writing: Politics, Policies, Practices*. New York: MLAA, S. 135-147.
- 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: DGIV/EDU/LANG 5 rev. 1. 10. URL: [http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Cooperation/education/Languages/Language\\_Policy/Manual](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Manual) (Zugriff am 13.9.2005).
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Grabe, W./Kaplan, R. B. (1996): *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistics Perspective*. New York: Longman.
- Harsch, C. (2006): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI-Projekt*. Universität Augsburg: Inaugural-Dissertation (Online-Publikation). <http://www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2006/368/>
- Harsch, C./Lehmann, R. H./Neumann, A./Schröder, K. (2007): *Übergreifende Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen: Schreibfähigkeit*. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz, S. 42-62.
- Kultusministerkonferenz (2003): *Vereinbarung über Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss*. URL: [http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache\\_MSA\\_BS\\_04-12-2003.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf) (Zugriff am 5.11.2005).
- Kultusministerkonferenz (2004): *Vereinbarung über Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Hauptschulabschluss*. URL: [http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule\\_Erste%20Fremdsprache\\_BS\\_307KMK.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Erste%20Fremdsprache_BS_307KMK.pdf) (Zugriff am 5.11.2005).
- Neumann, A. (2006a): *Stabilität von Raterurteilen über die Zeit – Anpassung an vorhandene Schülerleistungen. Auswertung zweier Replikationsstudien zu den Urteilen in „DESI-Textproduktion“*. In: *Empirische Pädagogik* 20, H. 3, S. 286-296.
- Neumann, A. (2006b): *Dimensionen der Schreibfähigkeit. Differenzierte Analysen der Texte aus DESI und LAU11/ULME1*. Universität Hamburg: Inauguraldissertation.