

Bärbel Beck und Dominique Dahl

**Sprachliche Kompetenzen
von Schülerinnen und Schülern
der neunten Jahrgangsstufe
in Deutsch**

**Zentrale Befunde der Studie
Deutsch-Schülerleistungen-International
in Südtirol**

**Unter Mitarbeit von
Johannes Hartig, Birgit Harks und Vera Onckels**

In Anlehnung an den Bericht des DESI-Konsortiums
an die Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
„Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch“

dipf

© Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Frankfurt am Main, im März 2006

Inhalt

I. Ziel und Anlage der Studie.....	5
<i>Ziel.....</i>	<i>5</i>
<i>Vergleichbarkeit</i>	<i>6</i>
<i>Auftraggeber und Durchführende.....</i>	<i>8</i>
<i>Untersuchungsbereiche</i>	<i>8</i>
<i>Stichprobe und Testzeit.....</i>	<i>9</i>
<i>Ausschlusskriterien</i>	<i>10</i>
<i>Beteiligungsraten.....</i>	<i>10</i>
<i>Skalierung und Kompetenzniveaus</i>	<i>10</i>
<i>Überprüfung der Äquivalenz</i>	<i>12</i>
II. Entwicklungsstand sprachlicher Kompetenzen im Deutschen am Ende der neunten Jahrgangsstufe	13
<i>Leseverstehen.....</i>	<i>13</i>
<i>Wortschatz</i>	<i>17</i>
<i>Argumentation</i>	<i>20</i>
<i>Rechtschreiben.....</i>	<i>23</i>
<i>Textproduktion.....</i>	<i>26</i>
<i>Sprachbewusstheit</i>	<i>30</i>
<i>Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen</i>	<i>33</i>
III. Ergebnisse der Südtiroler Erhebung und der deutschen Erhebung.....	34
<i>Kompetenzbereich Lesen</i>	<i>34</i>
<i>Kompetenzbereich Wortschatz.....</i>	<i>35</i>
<i>Kompetenzbereich Argumentation.....</i>	<i>36</i>
<i>Kompetenzbereich Rechtschreiben</i>	<i>37</i>
<i>Kompetenzbereich Textproduktion/ Pragmatik</i>	<i>38</i>
<i>Kompetenzbereich Textproduktion/ Systematik</i>	<i>39</i>
<i>Kompetenzbereich Sprachbewusstheit.....</i>	<i>40</i>

I. Ziel und Anlage der Studie

Südtirol ist ein dreisprachiges Land, da neben der deutschen und der italienischen Sprache auch die ladinische Sprache als offizielle Sprache behandelt wird, und es deshalb drei gesetzlich anerkannte Sprachen in der Verwaltung gibt (Meraner 2004 a). Von diesen drei Sprachgruppen ist die deutsche mit ca. 68% Bevölkerungsanteil am stärksten vertreten, gefolgt von der italienischen mit 27% und der ladinischen mit 4%.¹ Die deutsche Sprachgruppe und damit auch die deutsche Schule Südtirols weisen eine sehr bewegte Geschichte auf, die eng mit den politischen Gegebenheiten verknüpft ist (vgl. Meraner 2004 a, Meraner 2004 b, Höllrigl/Meraner/Promberger 2005, Lanthaler/Meraner 2005).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde für die drei Sprachgruppen das „Recht auf den Gebrauch der Muttersprache vom Kindergarten bis zur Oberschule als Grundrecht verankert“ (Höllrigl/Meraner/Nicolussi 2005, S. 154). Mit dem Autonomiestatut von 1972 wurden Zuständigkeiten der Bildungsverwaltung von Rom nach Bozen übertragen, 1996 wurden diese noch einmal ausgeweitet. Seit dieser Zeit hat sich die Schullandschaft Südtirols beeindruckend entwickelt. Und dennoch bleibt die Tatsache bestehen, dass die Entwicklungen der Südtiroler Schulen „immer in Gesetzesvorgaben des italienischen Staates eingebunden bleiben. Daneben ist auch der historische und kulturpolitische Hintergrund der deutschen Schule als Minderheitenschule im Auge zu behalten“ (Stifter 2004, S. 3).

In einem Sprachminderheitsgebiet wie Südtirol steht die Frage nach den Sprachkenntnissen immer wieder auch auf der politischen Tagesordnung. Südtirol nahm deshalb die Chance wahr, sich sowohl Anfang der 90er Jahre an der IEA-Lesestudie als auch 2003 an der PISA-Studie zu beteiligen. In beiden Studien stand bekanntlich die Lesekompetenz im Blickpunkt der sprachlichen Untersuchungsbereiche. Für die deutschen Schulen und die deutsche Schulbehörde Südtirols hat es hohe Priorität, über die Erkenntnisse zur Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler hinaus auch Informationen zu weiteren wichtigen Deutschkompetenzen zu erhalten. Deshalb beantragte die Landesrätin für deutsche Schule und Berufsbildung Südtirols, Sabina Kasslatter-Mur, im Oktober 2003 bei der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und dem DESI-Konsortium die Beteiligung der deutschen Schulen des Landes Südtirol an der Studie „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International“ (DESI).

Da an den deutschen Schulen Südtirols Englisch erst als dritte Sprache gelehrt wird, die Vergleichbarkeit mit den deutschen Ergebnissen im Bereich des Englischen also nicht gegeben ist, wurde die Untersuchung seitens der Partner aus Südtirol in Übereinstimmung mit dem DESI-Konsortium auf die Domäne Deutsch begrenzt. Nach Genehmigung durch die KMK wurde diesem Antrag entsprochen und einer Teilstudie „Deutsch-Schülerleistungen-Südtirol“ am Ende der neunten Jahrgangsstufe zugestimmt.

Ziel

Das Pädagogische Institut für die deutsche Sprachgruppe Südtirol will mit dem Projekt Daten über den Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe an den deutschen Schulen Südtirols im Bereich der deutschen Sprache und damit Grundlagenwissen für bildungs- und schulpolitische Entscheidungen bereitstellen.

Dieser Zielformulierung entsprechend untersuchte die DESI-Studie Südtirol am Ende des Schuljahres 2003/04 ca. 1.520 Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe aus 37 Schulen und 69 Klassen. Die neunte Jahrgangsstufe bildet im Südtiroler Schulsystem den ersten Jahrgang der Oberschule. Laut Angaben von Meraner² besuchten zu diesem Zeitpunkt 3.080 Schülerinnen und Schüler die erste Klasse der verschiedenen Arten von Oberschulen. Die Schülerinnen und Schüler der Berufsbildung

¹ Höllrigl/Meraner/Promberger 2005, S. 154. Die Prozentangaben wurden im Sinne der besseren Lesbarkeit von den Autorinnen gerundet.

² Die Informationen sind einem Schreiben von Rudolf Meraner an das DIPF, datiert mit dem 3. Mai 2006, entnommen.

(zum gleichen Zeitpunkt 1.265 Jugendliche³) wurden nicht in die Erhebung einbezogen. Als repräsentative Untersuchung ermöglicht die Studie deshalb ausschließlich Aussagen über den Entwicklungsstand Südtiroler Schülerinnen und Schüler des ersten Jahrgangs der Oberschule.

Vergleichbarkeit

Auf den ersten Blick erscheint es sinnvoll, Deutschkompetenzen der Schülerinnen und Schüler an den deutschen Schulen Südtirols mit denen Gleichaltriger an den Schulen in Deutschland zu vergleichen, um so zu einer Bewertung/Einordnung der Ergebnisse zu gelangen, die dann weiteren Verwendungen zur Verfügung steht. Auf den zweiten Blick jedoch sind solche Vergleiche ausschließlich unter Beachtung ganz bestimmter Bedingungen und auch dann nur sehr vorsichtig zu ziehen. Die Autorinnen des vorliegenden Berichts haben sich in konstruktiv-kritischer Weise mit der Frage der Vergleichbarkeit der Südtiroler Daten mit denen der DESI-Erhebung in Deutschland auseinandergesetzt. Der folgende Text gibt keine endgültigen Antworten, sondern reißt am Beispiel dieser beiden DESI-Studien einige Problemfelder internationaler Schulleistungsvergleiche auf.

Ein erstes Problemfeld kann mit der *lehrplanbasierten Entwicklung der DESI-Tests* benannt werden. Auftragsgemäß ging der eigentlichen Testkonstruktion eine detaillierte Analyse deutscher Lehrpläne voraus. Ausgewählte Lehr- und Lerninhalte der neunten Jahrgangsstufe an deutschen Schulen spiegeln sich somit in den Aufgaben und Anforderungen zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen wider. Diese an inhaltlichen Kriterien der Lehrpläne ausgerichtete Vorgehensweise bei der Aufgabenauswahl wurde gewählt, da die DESI-Studie auf den Zusammenhang zwischen Unterrichtswirklichkeit und Kompetenzerwerb und eben nicht auf internationale Rankings ausgerichtet ist. Inhalte von Lehrplänen drücken auch kulturelle Traditionen und Zielvorstellungen des Bildungssystems eines Landes aus. Dies wirft die Frage nach der Übertragbarkeit der für deutsche Verhältnisse konstruierten Tests auf die Südtiroler Schullandschaft auf. Den Autorinnen liegt keine Expertise darüber vor, in welchem Maße die in den Testaufgaben widergespiegelten Inhalte deutscher Lehrpläne auch in den Lehrplänen an den deutschen Schulen Südtirols eine Rolle spielen.

Ein zweites Problemfeld charakterisiert die *Unterschiedlichkeit der beiden Bildungssysteme*.

Das Schulsystem Südtirols ist in fünf Jahre Grundschule und drei Jahre Mittelschule (für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam); daran anschließend fünf Jahre Oberschule (in verschiedenen Schularten möglich) oder verschiedene Formen der Berufsbildung gegliedert. Die DESI-Untersuchung in Klasse neun betrifft in Südtirol die erste Klasse der Oberschule. Im Jahr vorher, also nach Klasse acht, haben die Schülerinnen und Schüler die Schule gewechselt. Das Südtiroler Schulsystem kann also bis einschließlich zur achten Schulstufe als ein ungegliedertes System charakterisiert werden, während das deutsche Schulsystem bekanntlich ein stark gegliedertes darstellt. Dieser Sachverhalt scheint ein wesentlicher Einflussfaktor für die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu sein. Bezugnehmend auf Ergebnisse der PISA-2003-Studie schreiben Cecon, Meraner und Promberger (2005, S. 211), dass ein „großer Anteil der Gesamtvarianz der Leistungen...auf die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen“ entfällt. „Insbesondere in den Ländern mit stark gegliederten Systemen, in denen frühzeitig Selektion stattfindet, sind große Leistungsdifferenzen zwischen den Schulen festzustellen.“

Südtirol zählt mit seinem bis zur Oberschule nicht gegliederten Schulsystem zu den Ländern, deren Varianz zwischen den Bildungsgängen sehr gering ausfällt. Diese Aussage kann durch Ergebnisse der DESI-Studie Südtirol erhärtet werden. Die Leistungsunterschiede zwischen den Oberschularten, die man in drei größere Gruppen, nämlich Gymnasium, Fachoberschule und Lehranstalt unterteilen kann, sind in der neunten Jahrgangsstufe bedeutend geringer als die Bildungsgangunterschiede des gleichen Schuljahrgangs im gegliederten deutschen Schulsystem. Diese Feststellung kann getroffen werden, obwohl Südtiroler Analysen der Einschreibungen und der Abschlussbewertungen der Mittelschule zeigen, dass Schülerleistungen häufig ausschlaggebend für die Wahl des Oberschultyps sind. In den Gymnasien ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mittelschule mit den Bewertungen „sehr gut“ oder

³ Die Informationen sind einem Schreiben von Rudolf Meraner an das DIPF, datiert mit dem 3. Mai 2006, entnommen.

„ausgezeichnet“ abschließen, am größten, während Lehranstalten zu einem größeren Teil Schülerinnen und Schüler mit der niedrigsten Bewertung, „genügend“, erhalten.⁴

Ein drittes Problemfeld schließlich ergibt sich aus den *in die Untersuchung einbezogenen Stichproben*. Generell wurden für die DESI-Erhebung komplette Klassen der neunten Jahrgangsstufe ausgewählt. Das betrifft in Deutschland Schülerinnen und Schüler aller Schularten (Förderschulen ausgenommen). In der Südtiroler Stichprobe sind wohl alle Oberschularten enthalten, die Berufsbildung wurde jedoch – auf ihren Wunsch hin – nicht in die Untersuchung einbezogen. Betrachtet man die Gesamtheit aller Südtiroler Schülerinnen und Schüler, die nach der achten Klasse die Schule wechseln, so verteilen sich etwa 70% auf die verschiedenen Arten der Oberschule und etwa 30% auf unterschiedliche Möglichkeiten der Berufsbildung.⁵ Eine Leistungscharakteristik der Berufsschülerinnen und –schüler liegt den Autorinnen nicht vor.

In die Erhebungen im Rahmen von PISA-2003 wurden die Vollzeitkurse der deutschen Berufsbildung Südtirols einbezogen⁶. Die Ergebnisse der PISA-2003-Studie im Bereich der Lesekompetenz fielen für Südtirol sehr gut aus: Südtirol führte die Liste aller teilnehmenden Länder und Regionen an. Dieselben Ergebnisse belegen aber auch einen statistisch bedeutsamen Unterschied der PISA-Lesekompetenz zwischen den Lehranstalten und den Berufsschulen (50 Punkte auf der PISA-Skala).⁷

Nun sind die Lesekompetenzkonzepte von PISA-2003 und DESI sehr verschieden und deshalb die PISA-2003-Ergebnisse für die hier diskutierte Vergleichbarkeit der beiden DESI-Studien nicht unbedingt zu verwenden.

Das DESI-Lesekonzept verwendet Erzähl- und Sachtexte. Die IEA-Lesestudie, die diese Textsorten ebenfalls benutzte, kommt bezogen auf Südtirol zu dem Gesamtergebnis, dass „sich die 14-jährigen Südtiroler Schüler im Leseverhalten den deutschen ... als ebenbürtig“ erweisen. (Meraner 2004 b, S. 246-275) Die für die IEA-Studie gezogene Stichprobe der Vierzehnjährigen beinhaltete in Südtirol auch die potentiellen Berufsschülerinnen und –schüler.

Die aufgerissenen Problemfelder bieten die Möglichkeit, sowohl Argumente für als auch gegen einen Vergleich der DESI-Studien in Südtirol und Deutschland abzuleiten. Da es für die deutschen Schulen Südtirols wichtig sein könnte, zumindest eine ungefähre Einordnung ihrer Leistungen in Relation zu den Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler vornehmen zu können, bieten die Autorinnen des vorliegenden Berichts zweierlei Materialien an: Zum einen werden die Ergebnisse der Gesamtstichproben Südtirols und Deutschlands dargestellt sowie kommentiert, und zum anderen geschieht dies für die jeweiligen Teilstichproben der Gymnasiasten. Dieser letztgenannte Vergleich findet analog zu PISA-E statt. Die Gymnasien werden in Südtirol von ca. 26% und in Deutschland von ca. 28% der Schülerinnen und Schüler (Grundlage der Berechnung war hier die repräsentative Stichprobe der DESI-Studie in Deutschland) nach der achten Klasse besucht. Ein Vergleich dieser beiden Gruppen erscheint wegen der ähnlich starken positiven Selektion in der Übergangssituation in beiden Schulsystemen statthaft. Allerdings muss an dieser Stelle auch gesagt werden, dass ein Teil der Südtiroler Fachoberschulen ebenfalls hohen gymnasialen Ansprüchen gerecht wird. Das bedeutet wiederum, dass sich nicht alle sehr guten Schülerinnen und Schüler dazu entschließen, nach der achten Klasse auf ein Gymnasium zu gehen, sondern dass auch ein beträchtlicher Teil die Fachoberschulen wählt.

Die Darstellungen und Erläuterungen zum Vergleich der Gesamtstichproben und der Gymnasiasten sind im Kapitel III des Berichts nachzulesen.

⁴ Diese Informationen sind einem Schreiben von Rudolf Meraner, datiert mit dem 8. September 2003, an das DIPF entnommen.

⁵ Die Informationen sind einem Schreiben von Rudolf Meraner an das DIPF, datiert mit dem 5. April 2006, entnommen.

⁶ Quelle: Höllrigl/Meraner/Promberger 2005, S. 216

⁷ Die Informationen sind einem Schreiben von Rudolf Meraner an das DIPF, datiert mit dem 5. April 2006, entnommen. Die Unterschiede zwischen den Lehranstalten und der Berufsbildung sind in Mathematik und naturwissenschaftlichen bedeutend geringer.

Auftraggeber und Durchführende

Allgemeine Grundlage der Schulleistungsstudie „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International“ (DESI) war eine Ausschreibung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) im März 1999. Das Projekt wurde im Jahre 2001 an ein interdisziplinär zusammengesetztes Konsortium aus Fachdidaktikern, Psychologen und Schulforschern unter der Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main (DIPF) vergeben. Dem Konsortium gehören Wissenschaftler der Universitäten Augsburg, Berlin, Dortmund, Hamburg, Koblenz-Landau und Oldenburg sowie des DIPF an.

Der Auftraggeber für die Teilstudie Deutsch in Südtirol ist das Pädagogische Institut für die deutsche Sprachgruppe Südtirol. Der Auftrag wurde nach der Einverständniserklärung der KMK im März 2004 an das DIPF vergeben.

Mit der Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung beauftragte das DESI-Konsortium das Data Processing Center der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA-DPC) in Hamburg, das in Zusammenarbeit mit dem DIPF für eine an internationalen Standards orientierte Testdurchführung verantwortlich zeichnet. Die Tests an den Schulen führten vom IEA-DPC geschulte externe Testleiter nach einem standardisierten Testleiterskript durch, in dem alle Zeitvorgaben und Anweisungen an die Schülerinnen und Schüler genauestens niedergelegt waren. In Testsitzungsprotokollen konnten zudem besondere Vorkommnisse während der Testdurchführung protokolliert werden. In der Regel wurden zwei Testleiter pro Schule eingesetzt, so dass die Tests in den beteiligten Klassen parallel abliefen. Nach Abschluss der Tests in den Schulen wurde das gesamte Testmaterial von den Testleitern an das IEA-DPC geschickt, wo die weitere Datenerfassung stattfand. Die Südtiroler Erhebung wurde organisatorisch und methodisch analog zur deutschen Studie durchgeführt.

Untersuchungsbereiche

Da in der deutschen DESI-Untersuchung der Schwerpunkt auf dem Unterricht lag, wurden die DESI-Leistungstests an den Inhalten der Lehrpläne für die neunte Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I ausgerichtet, also kriteriumsorientiert konstruiert. Zu diesem Zwecke wurden detaillierte Lehrplananalysen durchgeführt, die das Ziel hatten, länder- und bildungsgangübergreifende Inhalte zu identifizieren. Diese Lehrplaninhalte stellen institutionelle Normen für die Entwicklung und Bewertung sprachlicher Kompetenzen dar. Die DESI-Ergebnisse erlauben somit eine Antwort auf die Frage, in welchem Grade die deutsche Schülerschaft diesen curricularen Normen nahe kommt.

Hier ist methodenkritisch zu hinterfragen, ob die Lehrplaninhalte für die neunte Jahrgangsstufe an den deutschen Schulen in Südtirol mit den curricularen Anforderungen des deutschen Bildungssystems für die neunte Jahrgangsstufe vergleichbar sind. Hierzu liegt den Autoren keine Expertise vor. Die Autoren erachten es allerdings als notwendig, eine solche Expertise einzuholen und bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Die in Südtirol eingesetzten Tests und Fragebögen sind der Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: DESI-Tests und Fragebögen für Schüler in Südtirol

Instrumente	Messzeitpunkt Ende 9. Klasse
Tests Deutsch	Sprachbewusstheit Leseverstehen Textproduktion Argumentation Wortschatz Rechtschreiben
Fragebögen Schüler	Lernen im Fach Deutsch Unterrichtswahrnehmung

Für alle Schulen umfassten die Testhefte jeweils alle Facetten aus dem Bereich Deutsch und schlossen mit der Bearbeitung eines Schülerfragebogens ab. Darüber hinaus wurden in allen Klassen die drei folgenden Tests eingesetzt: Metakognitives Wissen über Textverarbeitung (Schneider/Schlagmüller 2001), Lesegeschwindigkeit (PISA 2000), Kognitiver Fähigkeitstest, Untertests Figuren- und Wortanalogien (Heller/Perleth 2000). Weitere Befragungen richteten sich an Eltern, Deutschlehrkräfte und Schulleitungen.

Für fünf der oben aufgeführten sechs Kompetenzbereiche wurde jeweils eine Kompetenzskala gebildet. Eine Ausnahme bildet der Kompetenzbereich Textproduktion, für den eine Skala zur Systematik und eine Skala zur Pragmatik gebildet wurden. Die Skalen wurden so transformiert, dass der Mittelwert für die Gesamtpopulation 500 und die Standardabweichung 100 beträgt (DESI-Skala)⁸. Ausgehend von detaillierten Einschätzungen des Anforderungsgehalts aller Einzelaufgaben durch Experten konnten für jede Kompetenzskala Niveaus abgegrenzt und inhaltlich beschrieben werden. Die Zahl der unterscheidbaren Niveaus hängt davon ab, wie viele Aufgaben zum jeweiligen Kompetenzbereich eingesetzt werden konnten und wie differenziert Anforderungen und Schwierigkeitsgrade vertreten sind.

Stichprobe und Testzeit

Die Zielpopulation der DESI-Studie stellten alle Schülerinnen und Schüler innerhalb Südtirols dar, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in der neunten Klassenstufe (der ersten Klasse der Oberschule) an deutschen Schulen befanden. Förderschulen und Berufsschulen wurden aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung der Studie nicht berücksichtigt. Die Grundgesamtheit der zu berücksichtigenden Schülerinnen und Schüler in der neunten Klasse an deutschen Schulen in Südtirol umfasste zum Testzeitpunkt laut Auskunft des IEA-DPC 3032 Schülerinnen und Schüler (laut der für die Stichprobenziehung zu Grunde liegenden Schülerliste des IEA-DPC).

Die teilnehmenden Schulen, Klassen und damit Schülerinnen und Schüler wurden nach einem bewährten Zufallsverfahren bestimmt. Aus allen neunten Klassen innerhalb einer gezogenen Schule wurden – wenn vorhanden - zwei komplette Klassen für die Teilnahme an DESI ausgewählt. Es nahmen 37 Schulen / 69 Klassen und damit 1520 Schülerinnen und Schüler an der Erhebung teil. Die Erhebung umfasste einen Testtag mit ca. 240 Minuten Untersuchungsdauer (einschließlich Pausen).

Stichprobenziehung, Untersuchungsbeteiligung und Testdurchführung entsprachen in jeder Hinsicht den international geltenden Regeln und wurden durch ein gängiges Qualitätsmonitoring abgesichert.

Folgende Schulentypen wurden in die Untersuchung einbezogen:

- Gymnasien: Humanistisches Gymnasium, Realgymnasium, Pädagogisches Gymnasium, Kindergärtnerinnenschule;
- Fachoberschulen: Handelsoberschule, Gewerbeoberschule, Oberschule für Geometer,

⁸ Man beachte den Unterschied zu den PISA-Skalen: Dort bezeichnet 500 den internationalen Mittelwert, berechnet über alle OECD-Staaten hinweg. In DESI bezeichnet 500 den Mittelwert für Deutschland (sic!).

Oberschule für Landwirtschaft, Fachoberschule für Soziales;

- Lehranstalten: Lehranstalt für Wirtschaft und Tourismus, Fachlehranstalt für Handwerk und Industrie.

Ausschlusskriterien

Analog zu großen Schulleitungsstudien war es auch im Rahmen der DESI-Studie nicht zugelassen, Schülerinnen und Schüler nur aufgrund geringer Leistungsfähigkeit vom Test auszuschließen. Allerdings gab es vergleichbar mit internationalen Standards aus PISA und IGLU klar definierte Kriterien, nach denen folgende Personen vom Test ausgeschlossen werden konnten:

- Schülerinnen und Schüler mit einer permanenten körperlichen Behinderung, die ihnen die Teilnahme an der Testsituation unmöglich macht.
- Schülerinnen und Schüler, die emotional oder geistig nicht in der Lage sind, auch nur den allgemeinen Anweisungen des Tests zu folgen, oder die durch die Testsituation in unzumutbarem Maße emotional belastet würden.
- Schülerinnen und Schüler, die weniger als ein Jahr in deutscher Sprache unterrichtet wurden und deren Muttersprache nicht deutsch ist.

Beteiligungsraten

Von den 1520 durch die Stichprobenziehung bestimmten Schülerinnen und Schülern wurden fünf wegen körperlicher, sieben wegen geistiger Beeinträchtigungen und sechs weitere wegen fehlender Sprachkenntnisse ausgeschlossen. Weitere 71 Schülerinnen und Schüler waren aus verschiedenen Gründen am Erhebungstag nicht anwesend, so dass sich die Auswertungen auf die Daten von 1431 Schülerinnen und Schülern stützen. Somit liegt die Beteiligungsrate bei 94,1% aller durch die Stichprobenziehung ausgewählten Schülerinnen und Schüler.

Skalierung und Kompetenzniveaus

Die Methoden mit denen die DESI-Südtirol Daten ausgewertet wurden werden hier nur soweit beschrieben, wie es für ein Verständnis der anschließend präsentierten Ergebnisse notwendig ist. Die nachfolgenden Ausführungen gelten in gleicher Weise für die Auswertung der DESI-Daten aus Südtirol, wie auch der DESI-Daten aus Deutschland (vgl. Hartig 2006).

Die Erfassung der Sprachkompetenzen erfolgt in DESI im Rahmen eines differenzierten multidimensionalen Ansatzes. Jede Sprachkompetenz bildet eine Teildimension und wird in DESI durch einen separaten Test repräsentiert. Die verschiedenen DESI-Tests enthalten entsprechend der Vielfalt der erfassten Kompetenzen unterschiedliche schriftliche Teststimuli. Die Testaufgaben haben zum größten Teil ein geschlossenes Antwortformat (multiple-choice), teilweise aber auch offene Antwortformate wie z.B. die Textproduktionsaufgaben. Während bei den geschlossenen Antwortformaten von vornherein klar definiert ist, welche Antworten richtig sind, werden die offenen Antworten anhand entsprechender Kodieranweisungen dahingehend eingeschätzt, für welche Testleistungen wie viele Punkte vergeben werden. Dieses Rating der offenen Antworten erfolgte für die DESI-Südtirol Studie analog der DESI-Studie in Deutschland.

Die Skalierung der DESI-Leistungsdaten erfolgte auf der Grundlage der Item-Response-Theorie. Hierbei werden die Lösungswahrscheinlichkeiten der einzelnen Aufgaben als eine Funktion der Itemschwierigkeit und der zugrunde liegenden Fähigkeit betrachtet. Das in DESI verwendete IRT-Modell ist ein generalisiertes Rasch-Modell, welches in der Analysesoftware ConQuest implementiert ist. Innerhalb dieses Modells können sowohl dichotome (z.B. falsch/richtig) als auch ordinale Auswertungsformate (partial credit-Modell, z.B. falsch/teilweise richtig/vollständig gelöst) innerhalb derselben Tests modelliert werden. Die Auswertung auf Basis des Rasch-Modells hat eine Reihe untersuchungs- und auswertungstechnischer Vorteile. Einer davon ist die Möglichkeit der Vorgabe von Aufgaben in ei-

nem Matrix-Design, d.h. dass jeder Schüler nur eine Teilmenge aller Aufgaben jedes Tests bearbeitet. Die Schätzung der Schülerleistungen erfolgt, wie auch in anderen large scale assessments, mit so genannten plausible values. Diese ermöglichen durch das Einbeziehen von erklärenden Hintergrundvariablen wie Schulform, Geschlecht und sozioökonomischem Hintergrund eine messfehlerbereinigte Schätzung der Zusammenhänge zwischen den erklärenden Variablen und den erfassten Schülerleistungen. Der für die Skalierung der in DESI verwendeten Leistungstests entscheidende Vorteil der Rasch-Skalierung ist die Möglichkeit, Aufgabenschwierigkeiten und Schülerleistungen auf einer gemeinsamen Skala abzubilden. Die Personenfähigkeiten werden mit θ , die Aufgabenschwierigkeiten mit σ bezeichnet. Die Schwierigkeit σ einer Aufgabe ist im Rasch-Modell definiert als der Punkt auf der Kompetenzskala, an dem die Wahrscheinlichkeit von Personen mit einer Fähigkeit von $\theta = \sigma$ 50% beträgt, die Aufgabe zu lösen. Anhand des im Rasch-Modell angenommenen Zusammenhanges zwischen Personenfähigkeit und Lösungswahrscheinlichkeit lassen sich auch Punkte auf der Kompetenzskala bestimmen, an denen die Lösungswahrscheinlichkeit für eine spezifische Aufgabe einen beliebigen anderen Wert als 50% annimmt. Bei der Beschreibung von Kompetenzen interessiert, ob eine Population die Anforderungen bestimmter Aufgaben mit einer hinreichenden Sicherheit bewältigen kann – eine Lösungswahrscheinlichkeit von 50% erscheint hierfür relativ niedrig. Daher wurde in DESI, wie in anderen internationalen Schulvergleichstudien, auch eine höhere Lösungswahrscheinlichkeit eingefordert und eine „65%-Schwelle“ festgelegt. D.h. einer Schülerin oder einem Schüler wird erst dann eine Fähigkeit zugeschrieben, wenn die Schülerin bzw. der Schüler Anforderungen der betreffenden Art in zwei von drei Fällen korrekt bewältigen kann.

Aus den DESI-Leistungstests resultieren quantitative Messungen auf kontinuierlichen Skalen. Es ist aber gerade in DESI von herausragendem Interesse, über welche spezifischen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler auf einem bestimmten Niveau verfügen bzw. welche fachbezogenen Leistungsanforderungen sie bewältigen können. Es besteht also der Bedarf an einer kriteriumsorientierten Interpretation der quantitativen Leistungswerte. Die numerischen Werte auf der Kompetenzskala sollen zu konkreten, fachbezogenen Kompetenzen in Bezug gesetzt werden. Genau dieses Ziel soll mit der Bildung so genannter Kompetenzniveaus erreicht werden.

Die Kompetenzniveaus in DESI wurden, anders als in PISA, basierend auf einer a priori-Beschreibung der Aufgabenmerkmale bestimmt. In PISA und in anderen large scale assessments wurden a posteriori Schwellen im Abstand von einer Standardabweichung, also 100 Punkten auf der PISA-Skala, gesetzt. Die inhaltliche Definition der Niveaus erfolgte im Nachhinein durch Inspektion der zwischen den Schwellen liegenden Items. In DESI wurden im Gegensatz dazu bereits vorab Beschreibungen der Testaufgaben hinsichtlich möglicher schwierigkeitsbestimmender Charakteristika vorgenommen. Diese Beschreibungen wurden aus Modellen der jeweils zu erfassenden Kompetenzen abgeleitet und beinhalten Annahmen darüber, welche spezifischen Anforderungen zur Schwierigkeit einer Aufgabe beitragen sollen. Nach der Definition und Kodierung der schwierigkeitsbestimmenden Merkmale konnten diese zu den empirisch ermittelten Aufgabenschwierigkeiten in Beziehung gesetzt werden.

In DESI werden als Aufgabenschwierigkeiten die oben genannten, aus der Rasch-Skalierung resultierenden 65%-Schwellen verwendet, d.h. diejenigen Werte auf der Kompetenzskala, mit denen Schülerinnen und Schüler die jeweilige Aufgabe mit einer Wahrscheinlichkeit von 65% lösen können. Die Schwellen zwischen den Kompetenzniveaus der DESI-Tests wurden schließlich als die erwarteten Schwierigkeiten auf Basis derjenigen Aufgabenmerkmale gebildet, welche die größte Erklärungskraft für Unterschiede in den Aufgabenschwierigkeiten haben. Die inhaltliche Definition der Schülerkompetenzen auf den so gebildeten Kompetenzniveaus wurde in der Regel durch diese vorhersagestärksten Merkmale vorgenommen.

Ein Nachteil dieser a priori-Definition der Kompetenzniveaus besteht vor allem in der ungleichen Anzahl der Niveaus in verschiedenen Tests und der weniger gleichmäßigen Verteilung der Niveaus auf den Kompetenzskalen.

Mit einer a priori-Beschreibung der Aufgabenmerkmale, wie sie in DESI vorgenommen wurde, geht jedoch der erhebliche Vorteil einher, dass sich aus den theoretischen Überlegungen der Testautoren kon-

krete Erwartungen darüber ableiten lassen, welche Items schwieriger sein sollten als andere, und auf welchen Aufgabenmerkmalen diese größere Schwierigkeit beruht. Somit lassen sich empirisch gestützte Aussagen, welche auf Basis vorab formulierter Kompetenzmodelle und daraus abgeleiteter Hypothesen erzielt wurden, über das eingesetzte Aufgabenmaterial hinaus verallgemeinern.

Das Pädagogische Institut formulierte den ausdrücklichen Wunsch, die Ergebnisse der Südtiroler Studie mit denen der Deutschen vergleichen zu können. Deshalb wurden die Itemschwierigkeiten und die Schwellen entsprechend der deutschen Skalen fixiert. Somit sind die Punktwerte und auch die Niveaus, die in den einzelnen DESI-Tests in Südtirol erreicht wurden, direkt mit den in Deutschland erreichten vergleichbar. Dank dieser Verankerung auf den deutschen DESI-Skalen liegt der Mittelwert eines Tests in Südtirol nicht automatisch wie in Deutschland bei 500 Punkten, sondern wie bspw. im Falle des Rechtschreibtests bei 536,4 Punkten. Die Differenz von 36,4 Punkten stellt die positive Abweichung des Südtiroler Mittelwerts von dem auf 500 festgelegten deutschen Mittelwert dar.

Überprüfung der Äquivalenz

Zur Sicherung der Äquivalenz von Tests in internationalen Vergleichstudien ist die Analyse von Item-Bias notwendig, um tatsächliche Kompetenzdifferenzen von eingeschränkter Testfairness zu unterscheiden. Die im Vorfeld der Auswertung der DESI-Südtirol Daten angewendete Möglichkeit zur empirischen Diagnose von Item-Bias ist die Untersuchung von Differential Item Functioning (DIF). DIF-Analysen sollen Aufschluss darüber geben, inwieweit die eingesetzten Tests für einen fairen Vergleich beider Gruppen geeignet sind. DIF liegt vor, wenn die Wahrscheinlichkeit einer korrekten Antwort nicht allein von der Fähigkeit und der Itemschwierigkeit abhängt, sondern darüber hinaus z.B. von Merkmalen der Nationalität.

Für die Interpretation der Ergebnisse der DESI-Tests in Südtirol war es also notwendig zu überprüfen, ob sie die gleichen Kompetenzen testen wie in Deutschland. So sollte bspw. das Ergebnis in einem Rechtschreibtest sowohl in Deutschland als auch in Südtirol nur von der Beherrschung der deutschen Rechtschreibung und nicht zusätzlich von kulturspezifischem Wissen abhängig sein.

Dass kein noch so etablierter Test vor der Notwendigkeit kultureller Adjustierung gefeit ist, sieht man daran, dass es auch bei dem in DESI eingesetzten Kognitiven Fähigkeitstest (KFT) von Heller/Perleth (2000) einen kulturellen Bias gibt. Im hier angesprochenen Teil des KFT sollten die Schülerinnen und Schüler anhand von verbalem Material Analogien bilden. In der in Abbildung 1 dargestellten konkreten Aufgabe ging es darum, folgende Analogie zu ergänzen:

01 Tee : Kaffee – Brot : ?

- | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| A | B | C | D | E |
| <input type="checkbox"/> Brötchen | <input type="checkbox"/> Butter | <input type="checkbox"/> Marmelade | <input type="checkbox"/> Milch | <input type="checkbox"/> Keks |

Abbildung 1: KFT Aufgabe Analogien ergänzen

Während 72% der deutschen Schülerinnen und Schüler hier im Sinne der Testautoren antworteten, nämlich „Tee“ verhält sich zu „Kaffee“ wie „Brot“ zu „Brötchen“, kamen nur knapp 16% der Südtiroler Schülerinnen und Schüler zu diesem Ergebnis. Deutlich mehr entschieden sich dafür, „Keks“ anzukreuzen. Es liegt nahe zu vermuten, dass „Brötchen“ kein alltägliches Wort in Südtirol ist. Hier wird deutlich, dass man von einem „falschen“ Beantworten dieses Items nicht auf eine geringere verbale Intelligenz schließen darf.

Der Analyse von DIF lagen jeweils die Daten der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler zugrunde. Zur Selektion der Items war es notwendig ein Kriterium festzulegen, ab dem man ein Item für nicht mehr brauchbar für den fairen Vergleich von Kompetenzen hält. Die praktische Bedeutsamkeit von vor-

gefundenem DIF wurde nach der Regel von Draba (1977) beurteilt, die besagt, dass Items dann relevanten DIF zeigen, wenn der Unterschied der Itemschwierigkeit zwischen zwei Gruppen

- a) signifikant von Null verschieden ist,
- b) auf der logit scala größer als 0.5 ist.

Nach dieser Regel wurden einzelne Items aufgrund des deutlichen Unterschieds der geschätzten Itemparameter zwischen Deutschland und Südtirol aus der weiteren Auswertung ausgeschlossen. Tabelle 2 liefert eine Übersicht über die Anzahl der ausgeschlossenen Items und die damit verbundene Verschiebung der Mittelwerte der Schülerleistungen in Südtirol.

Tabelle 2: Items mit Differential Item Functioning und veränderte Mittelwerte der Schülerkompetenzen in Südtirol vor und nach Ausschluss der DIF Items

	Anzahl DIF Items	MW der Leistungen auf Grundlage aller Items	MW der Leistungen nach Ausschluss der DIF Items
BD	2	540.72	542.75
WS	7	489.02	500.24
KA	2	532.19	538.34
RS	7	553.92	536.40

Wie man an den veränderten Mittelwerten sieht, folgt aus dem Ausschluss der DIF-Items in allen Tests – bis auf Rechtschreibung – eine Verschiebung der Verteilung zugunsten Südtirols. Das bedeutet, es wurden vor allem Items ausgeschlossen, die Südtiroler Schülerinnen und Schüler selektiv benachteiligt hätten. Nur im Rechtschreibtest gab es Items mit relevantem DIF, die deutsche Schülerinnen und Schüler benachteiligt hätten. Auch diese Items wurden für die weitere Auswertung ausgeschlossen. Die Tests Lesekompetenz und Textproduktion zeigten keinen relevanten DIF und konnten unverändert zur Bestimmung der Schülerkompetenzen herangezogen werden.

II. Entwicklungsstand sprachlicher Kompetenzen im Deutschen am Ende der neunten Jahrgangsstufe

Leseverstehen

Auf der Basis einer Curriculumanalyse kombiniert der DESI-Lesetest literarische und Sachtexte, während Grafiken und Tabellen nicht enthalten sind, da diesen „Textsorten“ in den deutschen Lehrplänen eine geringe Bedeutung zugemessen wird. Eine Expertenbefragung ergab, dass die benutzten Aufgaben als in hohem Maße konform mit den Curricula und wichtig für den Unterricht eingeschätzt werden.

Der DESI-Lesetest besteht aus vier literarischen und vier Sachtexten mit insgesamt 55 Fragen, von denen jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin zwei literarische und zwei Sachtexte zu bearbeiten hatte. In Voruntersuchungen zeigte sich, dass die Messskala der DESI-Aufgaben aufgrund stärkerer Betonung von narrativen Texten und der Auslassung von diskontinuierlichen Texten (Tabellen, Grafiken) nicht mit der PISA-Skala zur Lesekompetenz übereinstimmt. Das Kompetenzmodell von DESI differenziert eher im oberen Bereich der Lesekompetenz. Das theoretische Grundverständnis von Lesekompetenz bei DESI rückt drei Aspekte in den Vordergrund:

- Benennung der spezifischen Textstellen, auf die sich die Fragen oder die Leser beziehen,
- Aktivierung des als vorhanden vorausgesetzten und teilweise gelernten Wissens,
- Mentale Modelle als Ziel des Textverstehens.

Die DESI-Niveaus sind nicht a priori so angeordnet, dass alle Abstände zwischen aufeinander folgenden Niveaus auf der Kompetenzskala gleich groß sind (vgl. Abschnitt Skalierung und Kompetenzniveaus in diesem Bericht). Wo ein neues Niveau angesetzt wird, bemisst sich daran, bei welchem Messwert bestimmte inhaltliche Anforderungen, wie sie in der Charakterisierung der Niveaus beschrieben sind, mit ausreichender Sicherheit bewältigt werden können. DESI unterscheidet vier Kompetenzniveaus (A bis D), deren Beschreibung und Illustration mit Beispiel-items der Übersicht in Tabelle 3 zu entnehmen sind. Jedes höhere Niveau schließt die Fähigkeiten der niedrigeren Niveaus mit ein.

Tabelle 3: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Deutsch Lesen mit Aufgabenbeispielen

Kompetenzniveau	Beschreibung	Beispiele
D (ab 651 Punkte)	Auswerten mentaler Modelle: Hauptfiguren und ihre Relationen, Ort, Zeit sowie ein zentrales Motiv zusammenfügen.	Literarischer Text (Autor: E. Strittmatter) ⁹ <i>Der Großvater sagt: „Durch die Brille sieht man auch den Schwindel größer.“ Was meint er damit?</i> Hier müssen die Relationen der beiden Personen und ihre zentralen Motive in Form eines Wortspiels erkannt werden.
C (635 bis 650 Punkte)	Verknüpfende Lektüre: Aktivieren von allgemeinem Wissen bzw. Textwissen; Verknüpfen zweier auseinander liegender Stellen, meistens um Motive oder Kausalitäten zu klären.	Textwissen anwenden: <i>„In der Geschichte gibt es einige komische bzw. lustige Stellen. Unterstreiche sie im Text!“</i> (Hier sollte das Textwissen angewandt werden, dass Komik meistens aus Erwartungsbrüchen oder aus Übertreibungen besteht.)
B (554 bis 634 Punkte)	Fokussierte Lektüre: Inferenzen bilden, besonders bei Lücken zwischen zwei Sätzen; genaues, fokussierendes Lesen an einer semantisch oder logisch schwierigen Stelle; Koordination von Zahlen in den Texten.	Frage zur Inferenzbildung: <i>„Warum meint die Großmutter, dass Bertka während ihrer Abwesenheit so alt geworden ist?“</i> (Die Schüler/innen müssen hier folgende Textstelle deuten.) <i>„Sie besuchte ihre Klatschkumpankas und besah sie sich durch die [neue] Brille. „Gott, Bertka, was bist du alt geworden, die Zeit, wo ich nicht hier war!“[...]</i> Sachtext: „Quastenflosser“ Fokussieren, genau lesen: <i>„Wo hat man bisher die meisten lebenden Quastenflosser gefangen?“</i> a) <i>Im Devon</i> b) Bei den Komoren c) <i>Im Meer</i> d) <i>Bei Afrika</i> (Information im Text: Erster Fund bei Südafrika, mehrere weitere 3000 km entfernt bei den Komoren.)
A (322 bis 553 Punkte)	Identifizierende Lektüre: Erkennen der sinntragenden Einheiten in einem Satz oder einem Absatz.	Sachtext: „Quastenflosser“ Frage zur Identifikation sinntragender Wörter: <i>„Wovon handelt der Text?“</i> a) <i>Von der Entwicklung der Fischerei im letzten Jahrhundert</i> b) Vom Nachweis einer zoologischen Sensation (Unterstrichenes Zitat kommt wörtlich im Text vor.) c) <i>Von der Tierwelt rund um Afrika</i> d) <i>Vom Aufbau und Aussehen eines Quastenflossers“</i>

⁹ Die Texte der beiden Beispielaufgaben befinden sich im Anhang.

Allgemein betrachtet gelingt es zum Testzeitpunkt 58,6% aller Südtiroler Schülerinnen und Schüler, mindestens den Anforderungen des Lesekompetenzniveaus A vollständig zu entsprechen. Darüber hinaus erreichen:

- 31,9% das Niveau B,
- 3,3% das Niveau C und
- 5,9% das Niveau D.

Aufgrund seiner Orientierung an den deutschen Lehrplänen der neunten Jahrgangsstufe spiegelt der DESI-Test deren hohe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen wider. Die entscheidende Hürde bei der Entfaltung der Lesekompetenz in dieser Altersgruppe besteht offenbar im Aufbau eines übergreifenden, die Gesamtheit eines Textes umfassenden Verständnisses, bei dem Textinhalte, Vorwissen und Schlussfolgerungen als Grundlage für eine eigenständige Interpretationsleistung integriert werden. Diese Anforderungen sind mit den Stufen C und D assoziiert und werden, wie Abbildung 2 zeigt, insgesamt auch nur von wenigen Schülerinnen und Schülern vollständig beherrscht.

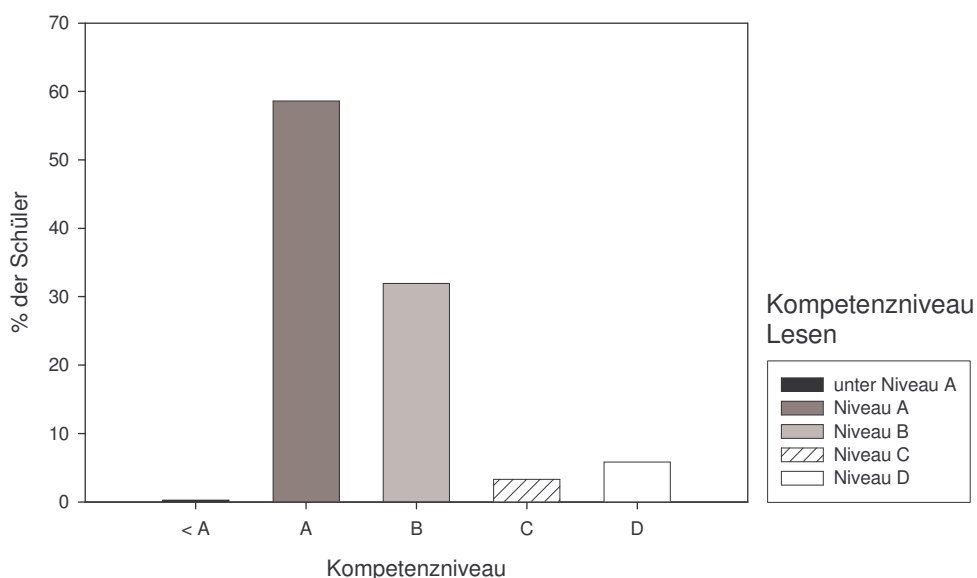


Abbildung 2: Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Lesen Deutsch am Ende des neunten Schuljahres

Vergleicht man die drei Bildungsgänge Gymnasium, Fachoberschule und Lehranstalt, dann ergibt sich ein Bild, welches der Abbildung 3 zu entnehmen ist.

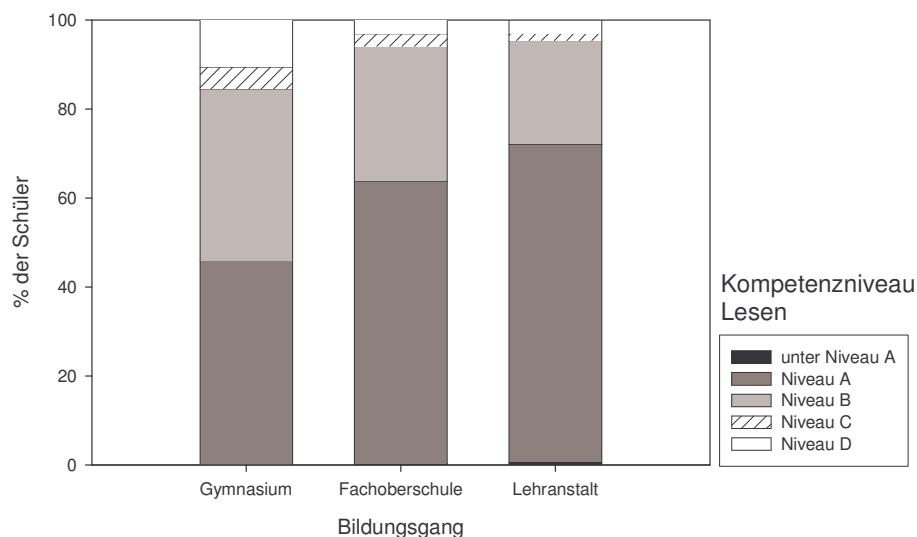


Abbildung 3: Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Lesen Deutsch am Ende des neunten Schuljahres unter Beachtung der Bildungsgänge

Während an den Lehranstalten vor allem das Kompetenzniveau A (71,4%) anzutreffen ist, und nur 24,3% der Schülerinnen und Schüler hier auf Kompetenzniveau B liegen, verschiebt sich die Verteilung bei den Fachoberschulen und Gymnasien hin zu Kompetenzniveau B: Auf den Fachoberschulen sind bereits 30,2% der Schülerinnen und Schüler auf Niveau B, und an den Gymnasien sind es mit 38,6% noch einmal deutlich mehr. Bereits Kompetenzniveau B verlangt, dass Lücken in einem Text auch an schwierigen Stellen durch genaues Lesen des Textes und schlussfolgerndes Denken geschlossen werden können. Diese Kompetenz hat an den Fachoberschulen fast ein Drittel der Schülerinnen und Schüler. Auffällig ist, dass auch die höheren Niveaus C und D am Gymnasium mit 4,9% bzw. 10,6% von einem relativ großen Teil der Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Über zehn Prozent der Gymnasiasten sind in diesem sehr anspruchsvollen Test in der Lage, den höchsten Ansprüchen zu genügen und Hauptfiguren und ihre Relationen, Ort, Zeit sowie ein zentrales Motiv zu einem Mentalen Modell zusammenzufügen.

Neben diesem deskriptiven Vergleich ist ein Unterschied in der Lesekompetenz zwischen den Bildungsgängen durch die inferenzstatistische Absicherung des Mittelwertunterschieds auch in der zugrunde liegenden Population nachzuweisen. In Tabelle 4 werden die Differenzen der Mittelwerte der drei Bildungsgänge (in Punkten auf der DESI-Skala) im T-Test auf Signifikanz überprüft.

Tabelle 4: Mittelwertvergleiche im Leseverständnistest nach Bildungsgang

	Differenz		Signifikanz	
	M	SE	T	p
Gymnasium vs. Fachoberschule	27.6	(8.69)	3.17	.00**
Gymnasium vs. Lehranstalt	48.6	(12.18)	3.99	.00**
Fachoberschule vs. Lehranstalt	21.0	(11.94)	1.76	.09

Wie man sieht ist sowohl die Mittelwertdifferenz zwischen Gymnasium und Fachoberschule, als auch die zwischen Gymnasium und Lehranstalt signifikant. Dagegen ist die Mittelwertdifferenz zwischen Fachoberschule und Lehranstalt nicht signifikant und kann somit nicht im Sinne einer in der Population geltenden Differenz interpretiert werden. Lediglich die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien ist demnach in der Population der Neuntklässler in Südtirol als substantiell höher einzustufen als die in den beiden anderen Bildungsgängen.

Wortschatz

Die deutschen Lehrpläne fordern vordringlich, dass die Schülerschaft einen ausreichenden Wortschatz erwerben soll. Dazu gehört die Ausbildung eines Fachwortschatzes und das Kennen lernen von Fremdwörtern, Metaphern und Redensarten als unabdingbare Stilmittel in gesprochener und geschriebener Sprache.

Der DESI-Wortschatztest umfasst Testteile, bei denen entweder bildlich dargestellte Begriffe frei zu benennen oder Vorgaben in Text- oder Satzzusammenhängen auf Nuancen in der Bedeutung zu überprüfen oder vorgegebene Wortfelder aktiv auszufüllen waren. Je höher das Ergebnis in diesem Test, umso eher beherrschen die Jugendlichen über einen alltagsbezogenen Grundwortschatz hinaus auch abstrakte Begriffe oder sogar Fremd- und Fachwörter. Der Wortschatz wurde durch 42 Aufgaben erfasst. Ein Teil dieser Aufgaben wurde vor der Schätzung der Leistungsparameter der Südtiroler Schülerinnen und Schüler aus dem Itempool ausgeschlossen. Die DIF Analysen zeigten, dass der DESI-Wortschatztest der Test mit den meisten DIF-Items ist. Aus einer Aufgabe, die Bezeichnungen aus dem Wortfeld "Bahnhof" erfragt, mussten nahezu alle Items ausgeschlossen werden. Hier konnten die Südtiroler Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Antworten so viel weniger häufig geben, als die deutschen Schüler, dass die Aufgaben als unfair bewertet wurden. Zur Illustration: Eine Bezeichnung, die von keiner Südtiroler Schülerin und keinem Südtiroler Schüler benannt werden konnte, war "Stellwerk".

Für den DESI-Wortschatztest ergaben sich drei Kompetenzniveaus (A bis C).

Tabelle 5: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Deutsch Wortschatz mit Aufgabenbeispielen

Kompetenzniveau	Beschreibung	Beispiele
C (ab 595 Punkte)	Seltenere und spezielle Fach- oder Fremdwörter, die aber zum Wissensgebiet von Neuntklässlern gehören können	Beispiel: Fach-/ Fremdwörter Gib dem Bild einen Titel und bezeichne die nummerierten Gegenstände auf dem Bild so genau wie möglich! Umschreibungen sind nicht erlaubt. TITEL: _____ Die geforderte Überschrift ist z.B. „Flohmarkt“, die erfragten Gegenstände sind im Falle des Bildes „Flohmarkt“ zu benennen mit z.B: Abakus
B (551 bis 594 Punkte)	Häufigere Konkreta oder Abstrakta, die nicht zum Grundwortschatz gehören aber im Sprachgebrauch von Neuntklässlern vorkommen. Punkte auf der DESI-Skala	Beispiel: Konkreta/Abstrakta Modedesigner Hedi Slimane: „Ich muss sehen, wie es aussieht, wenn jemand meine Kleider trägt. Dabei geht es immer mehr um die Beobachtung als um die Interpretation – eine eher emotionale als ___?___?___?___?___ Arbeit. a) intellektuelle; b)intelligente; c) vernünftige; d) denkerische
A (473 bis 550 Punkte)	Häufig vorkommende Einträge im Grundwortschatz: Sie sind so definiert, dass sie zu den ersten 2000 Einträgen im Grundwortschatz von Langenscheidt (1991) gehören. Dies ist eine praktikable Lösung, weil es keine umfassende Wortschatz-Statistik im Deutschen gibt.	Beispiel: Basiswörter Finde genauere Ausdrücke an den Stellen, an denen Wörter durchgestrichen sind: Sagen Mirjam sagte zu Frank: „Mit dir gehe ich nicht mehr zum Konzert. Denn du hast mich vor meiner besten Freundin schlecht gemacht.“ a) Frank sagte : „Das stimmt überhaupt nicht. Sie ist über dich hergezogen.“ b) Mirjam sagte daraufhin: „Meine beste Freundin würde das niemals tun!“

Die drei Niveaus des Wortschatztests sind in Südtirol wie folgt belegt:

- A Häufig vorkommende Einträge im Grundwortschatz: 44,1%.
- B Häufigere Konkreta oder Abstrakta, die nicht zum Grundwortschatz gehören: 15,3%.
- C Seltenere und spezielle Fach- oder Fremdwörter, die aber zum Wissensgebiet von Neuntklässlern gehören können: 8,1%.

Neben den Schülerinnen und Schülern, die sich auf diese drei Niveaus verteilen, fand sich noch eine weitere Schülergruppe (32,5%), die lediglich Teile des Grundwortschatzes sicher beherrscht, so dass diese Leistung definitorisch als „unter Niveau A“ deklariert wird. Auch Schülerinnen und Schüler auf dieser Ebene sind in der Lage, Aufgaben des Wortschatztests zu lösen, jedoch nicht mit der hinreichenden Sicherheit, um sie auf Kompetenzniveau A einzuordnen. Um zu kennzeichnen, über welche Fähigkeiten diese Schülerinnen und Schüler „unter Niveau A“ verfügen, seien die einfachsten vier Aufgaben in Kurzform vorgestellt:

- Etwas auf der Zunge *zergehen lassen*.
- Thema „Kälte“: Er nahm ihre Hand. Sie fühlte sich *kühl* an.
- „Sagen“ kann ersetzt werden durch „meinen“.
- Das Wort „Ofen“ wird in die Leerstelle eines Bildes eingefügt.

Abbildung 4 gibt eine Übersicht darüber, wie sich die Leistungen der Südtiroler Schülerschaft im Wortschatztest über die Niveaus verteilen.

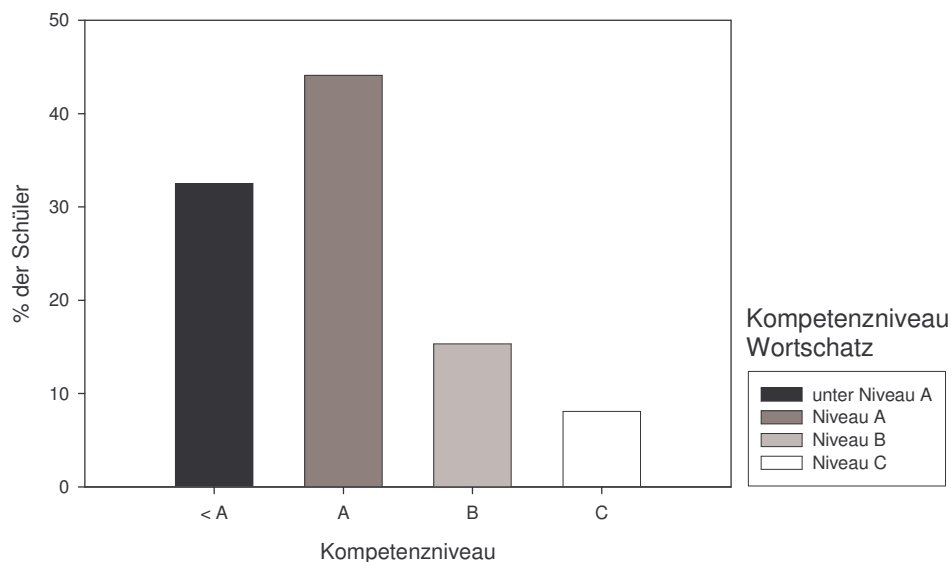


Abbildung 4: Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Wortschatz Deutsch am Ende des neunten Schuljahres

Die Verteilung auf die Kompetenzniveaus zeigt von den Lehranstalten zu den Gymnasien eine Verschiebung von den unteren zu den oberen Kompetenzniveaus (vgl. Abbildung 5). Während an den Lehranstalten noch 49,1% der Schülerinnen und Schüler „unter Kompetenzniveau A“ liegen, sind es an den Fachoberschulen nur 33,2% und an den Gymnasien nur 22,6%. Kompetenzniveau A ist mit 46,9% am häufigsten an den Fachoberschulen anzutreffen, gefolgt von 43,9% an dem Gymnasium und 38,5% an den Lehnanstalten. Die Niveaus B und C zeigen wieder einen deutlichen Anstieg von den Lehnanstalten zu den Gymnasien: 9,9% der Schülerinnen und Schüler an Lehnanstalten sind auf Niveau B, während es an Fachoberschulen 14,4% und an Gymnasien 19,3% sind. Niveau C ist an den Gymnasien bei 14,2% der Schülerinnen und Schüler nachzuweisen, an Fachoberschulen bei 5,5% und an Lehnanstalten bei 2,5%.

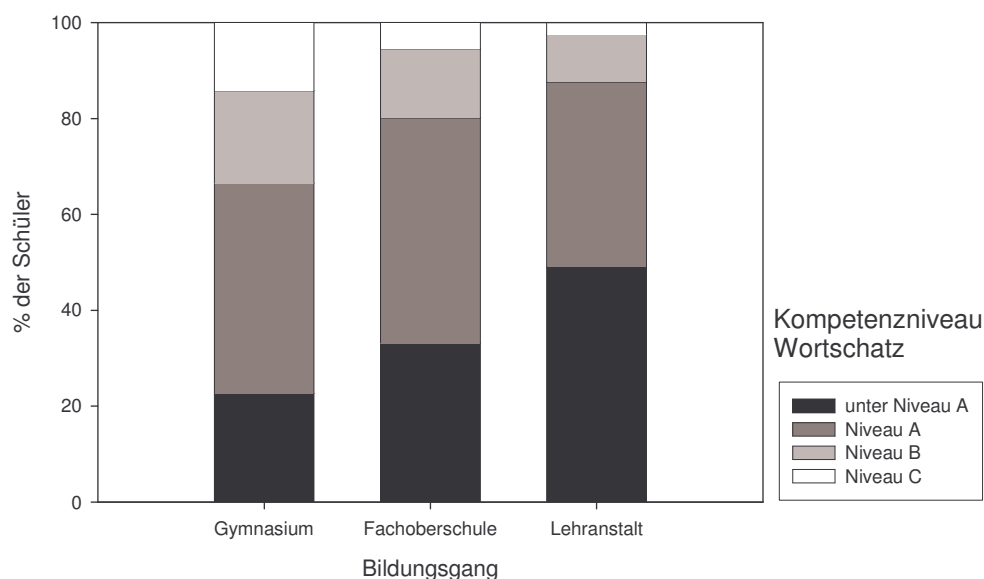


Abbildung 5: Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Wortschatz Deutsch am Ende des neunten Schuljahres unter Beachtung der Bildungsgänge

Tabelle 6 gibt einen Überblick über die inferenzstatistische Absicherung der Mittelwertdifferenzen (in Punkten auf der DESI-Skala) zwischen den Bildungsgängen.

Tabelle 6: Mittelwertvergleiche im Wortschatztest nach Bildungsgang

	Differenz		Signifikanz	
	M	SE	T	p
Gymnasium vs. Fachoberschule	26.2	(6.88)	3.81	.00**
Gymnasium vs. Lehranstalt	48.5	(9.78)	4.95	.00**
Fachoberschule vs. Lehranstalt	22.2	(9.33)	2.38	.02*

Sämtliche Mittelwertdifferenzen sind signifikant, wodurch mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1% abgesichert ist, dass die in der DESI-Stichprobe zwischen den Bildungsgängen gefundenen Differenzen auf die Population der Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen in Südtirol am Ende der neunten Jahrgangsstufe übertragbar sind. Die drei Bildungsgänge unterscheiden sich demnach substantiell was die Beherrschung des deutschen Wortschatzes, wie er in DESI definiert wurde, angeht.

Argumentation

Argumentation zählt zu den wesentlichen Anforderungen des Unterrichtsfaches Deutsch. So fordern die deutschen Lehrpläne unter anderem, dass Schülerinnen und Schüler mit stichhaltigen Argumenten überzeugen können und so situationsadäquat zu einem Konsens kommen.

Argumentation ist ein Kompetenzbereich, der in schriftlichen Tests nur schwer zu erfassen ist. Es wurden in der DESI-Studie zwei in Voruntersuchungen bewährte Aufgabentypen eingesetzt.

- Einerseits wurden den Schülerinnen und Schülern Situationen so vorgestellt, dass die handelnden Personen und die Thematik erkennbar waren. Die Jugendlichen mussten sich in die Situation begeben, eine Einschätzung der Sprechakte vornehmen und schließlich unter einigen fiktiven Reaktionsmöglichkeiten eine passende auswählen.

- Andererseits verlangten andere Aufgaben die Einschätzung argumentativer Texte mithilfe von gelerntem Textwissen. Es mussten Wertungen, Perspektiven und Aufbauformen erkannt werden wie z.B. These und Beispiel.

Der Test erfasst demnach nicht die produktive Sprachkompetenz beim (mündlichen oder schriftlichen) Argumentieren, sondern die Fähigkeit zur Analyse von Argumentationsformen und -intentionen. Die empirischen Analysen erbrachten für den Bereich der Argumentation zwei Kompetenzniveaus (A und B).

Tabelle 7: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Deutsch Argumentation mit Aufgabenbeispielen

Kompetenz niveau	Beschreibung	Beispiele
B (ab 717 Punkten)	Reflexion der argumentativen Struktur von Beiträgen oder Texten. Den argumentativen Aufbau eines Textes bzw. einer Rede alltagssprachlich oder mit Fachbegriffen bezeichnen können.	<p>Beispiel: Reflexion</p> <p>Der folgende Text wurde in der alten Rechtschreibung verfasst. Wir haben die Absätze nummeriert. Lies den Text aufmerksam durch! (Wir drucken hier lediglich den ersten Absatz ab.)</p> <p>[1] Was hier gepriesen werden soll, ist [...] der normale kleine Stadtrucksack. Eine Person, die mit Beuteln eingekauft hat und die Post aus dem Kasten holen will, muß zum Aufschließen des Briefkastens die Beutel auf den Boden stellen, worauf diese möglicherweise umfallen, auf daß Kumquats, Oliven und Cherry-Tomaten in munterem Mix durchs Treppenhaus springen. Dies passiert dem Rucksacknutzer nicht. Er kann auch ohne Mühe sechs Weinflaschen in den vierten Stock tragen und dabei in die Hände klatschen [...][Max Goldt</p> <p>Ein vollständiges Argument enthält drei Bestandteile: These: Rucksäcke sind praktisch. Begründung: Denn man hat immer die Hände frei, ... Beispiel: wenn man nach dem Einkauf vollbepackt die Haustür aufschließen muss. Unterstreiche im folgenden Textbeispiel (aus Absatz 1) nur die These!</p>
A (486 bis 716 Punkte)	Erste Einschätzung einer Situation: Eine Situation in ihren Grundbedingungen und ihrer Gesprächsthematik einschätzen können. An einem Gespräch in der Situation teilnehmen können. Aussagen in der Situation beurteilen können.	<p>Beispiel: Erste Einschätzung einer Situation</p> <p>Klaus hat die Sommerferien an einem See in den Alpen verbracht. Er ist dort zum ersten Mal Wasserski gefahren. Zu Hause trifft er seine Freunde Peter, Jochen und Armin und erzählt ihnen von seinen Erlebnissen. Dabei verfolgt Klaus zwei Ziele: er möchte nicht als Aufschneider auftreten, der angibt, aber er möchte wieder in die Gruppe reinkommen und bei seinen Freunden eine wichtige Rolle spielen.</p> <p>Was wird er sagen? Kreuze jeweils nur ein Kästchen an! (Erster Gesprächszug als Beispiel)</p> <p>Peter: „He, Jochen, guck mal, der Klaus ist wieder da!“ Jochen: „Prima, der kann gleich beim Bau der Höhle helfen.“ Armin: „Mannomann, ist der braun!“ Klaus:</p> <p>a) „Ja, wir waren auch lange weg.“ b) „He, was macht ihr denn gerade?“ c) „Ach, es war nicht so doll.“ d) „Reisen mit „Orion“ machen es möglich!“</p> <p>(Bearbeitet nach: Franz Hebel 1976)</p>

Von den in Tabelle 7 beschriebenen zwei Niveaus des Argumentationstests ist in Südtirol vornehmlich das Kompetenzniveau A belegt. 72,5% aller Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, eine kommunikative Situation in ihren Grundbedingungen und ihrer Gesprächsthematik einzuschätzen. Ein nur sehr geringer Anteil von 1,2% kann darüber hinaus die argumentative Struktur von Beiträgen oder Texten reflektieren (Niveau B). Kritisch ist in jedem Fall die argumentative Kompetenz von 26% der Schülerinnen und Schüler zu sehen, die Niveau A nicht erreichen. Abbildung 6 gibt einen Überblick über die Verteilung auf die Kompetenzniveaus im DESI-Argumentationstest.

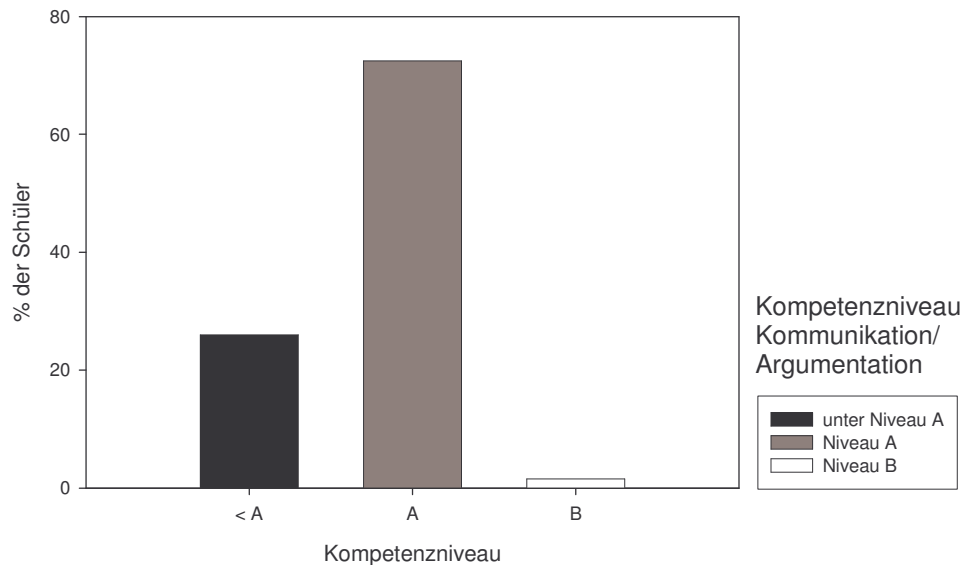


Abbildung 6: Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Argumentation Deutsch am Ende des neunten Schuljahres

Der Vergleich zwischen den Bildungsgängen weist auf wesentliche Unterschiede in der Verteilung der Schülerleistungen über die Kompetenzniveaus hin (vgl. Abbildung 7).

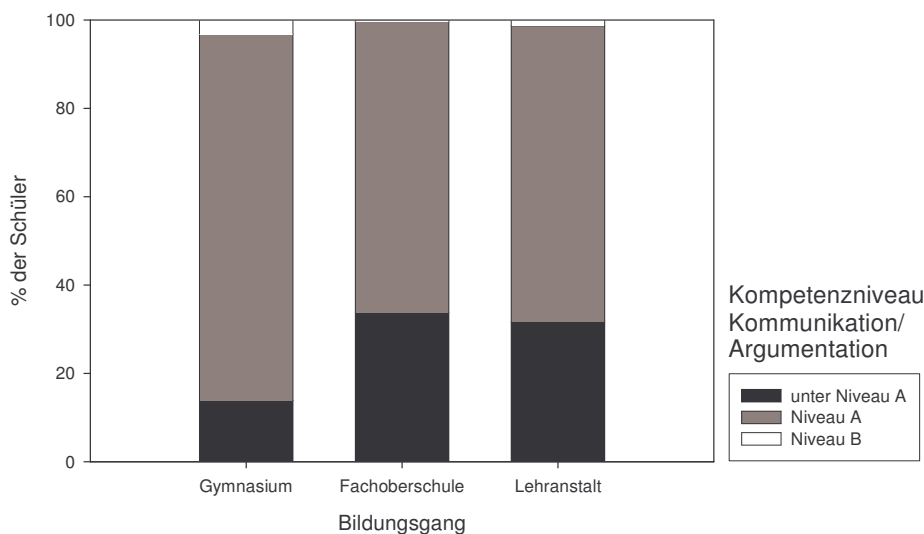


Abbildung 7: Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Argumentation Deutsch am Ende des neunten Schuljahres unter Beachtung der Bildungsgänge

Auf den Südtiroler Gymnasien erreichen 83% der Schülerinnen und Schüler Kompetenzniveau A. Weitere 3,2% sogar Kompetenzniveau B. Auch in diesem Bildungsgang bleiben jedoch 26% der Schülerinnen und Schüler unter Kompetenzniveau A. Im Vergleich der Leistungen zwischen den Fachoberschulen und Lehranstalten fällt vor allem auf, dass es eine leichte Verschiebung hin zu höheren Niveaus an den Lehranstalten gibt. Dieser Befund ist einzigartig über alle DESI-Tests hinweg, lässt sich jedoch nicht inferenzstatistisch absichern, wie aus Tabelle 8 zu entnehmen ist.

Tabelle 8: Mittelwertvergleiche im Argumentationstest nach Bildungsgang

	Differenz		Signifikanz	
	M	SE	T	p
Gymnasium vs. Fachoberschule	59.3	(12.84)	4.62	.00**
Gymnasium vs. Lehranstalt	47.7	(14.28)	3.34	.00**
Fachoberschule vs. Lehranstalt	-11.6	(9.65)	-1.20	.24

Rechtschreiben

Rechtschreibleistungen wurden aus Gründen der Untersuchungsökonomie mit einem standardisierten Kurzdiktat erfasst. In der zur Verfügung stehenden Testzeit von 10 Minuten sollten auch langsam schreibende Schülerinnen und Schüler den gesamten Text schreiben und noch einmal zur Korrektur durchsehen können. In Vortests zeigte sich, dass ein Text mit 68 Wörtern diesen Anforderungen entspricht. Der Text wurde von Tonbandkopien vorgespielt, um Einflüsse durch unterschiedliches Diktieren auszuschließen.

Für eine aussagekräftige Untersuchung der Schriftbeherrschung von Neuntklässlern muss ein Diktattext genügend orthographische Anforderungen enthalten, die auch für Schülerinnen und Schüler im mittleren und oberen Leistungsbereich noch nennenswerte Schwierigkeiten bereiten. Der in der DESI-Untersuchung verwendete Text ist daher als „überschwer“ zu bezeichnen. Das bedeutet, die erwartete durchschnittliche Fehlerzahl liegt höher als bei üblichen, nicht konstruierten Texten gleicher Länge.

Jede Fehlschreibung wurde einzeln erfasst, so dass sich eine Kompetenzbeschreibung ergibt, die nicht nur nach der Anzahl, sondern vor allem nach der Art der Fehler fragt. Trotz der Kürze des Diktattextes sind in diesem alle Rechtschreibphänomene vertreten und damit getestet worden. So sind jeweils mehre-

re Wörter enthalten, in denen sich die orthographischen Bereiche, Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Konsonantenverdoppelung, das/dass, Dehnungs-h, Umlaute und Auslautverhärtung, seltene Grapheme wie <v>, <dt> u. ä. sowie Konsonantenhäufungen finden und drei Fremdwörter, die im Bekanntheits- und Schwierigkeitsgrad etwa mit „Garage“ vergleichbar sind.

In Tabelle 9 sind die Kompetenzniveaus im Bereich Rechtschreiben zusammengestellt.

Tabelle 9: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Deutsch Rechtschreiben

Kompetenzniveau	Beschreibung	Itembeispiele
D (mehr als 641 Punkte)	Zusätzlich wird die Zeichensetzung korrekt geleistet.	In diese Kategorie fällt besonders die Kommasetzung, aber auch Punkte am Satzende oder Anführungszeichen bei direkter Rede sowie seltenere Phänomene wie Semikolon und Doppelpunkt.
C (583-640 Punkte)	Zusätzlich werden Anforderungen im Bereich der Groß- und Kleinschreibung erfolgreich gemeistert.	Zu dieser Kategorie gehören die Kleinschreibung von groß zu schreibenden Wörtern (Nomen und nominalisierte Formen, Eigennamen, Anredepronomen in der Höflichkeitsform und Satzanfänge) sowie die Großschreibung von klein zu schreibenden Wörtern.
B (382-582 Punkte)	Zusätzlich sind die Wortschreibungen in den Hauptbereichen, wie Konsonantenverdoppelung, Dehnungs-h, Morphemkonstanz bei Auslaut-Verhärtung und Umlautung usw., korrekt.	Als Fehler treten nicht mehr auf: z.B. *fält für fällt, *bükt für bückt, *faren für fahren, *Ferrekeuferin für Verkäuferin, *Walt für Wald.
A (344-381 Punkte)	Phonem-Graphembeziehungen werden korrekt umgesetzt	Als Fehler treten nicht mehr auf: Auslassen oder Hinzufügen von Graphemen z.B. *Geburstag für Geburtstag, *artmen für atmen; Schreibung eines Konsonant- oder Vokalgraphems, das im deutschen Orthographiesystem nicht mit dem zu schreibenden Phonem korrespondiert z. B. *wrist für frißt, *Strößchen für Sträußchen.

Die Abbildung 8 zeigt die Verteilung der Kompetenzniveaus für alle Südtiroler Schülerinnen und Schüler. Auffällig ist vor allem, dass die mittlere Gruppe mit dem Kompetenzniveau B sehr groß ist (74,4%). Die Schreibungen dieser Schülerinnen und Schüler enthalten nicht nur die korrekte Phonem-Graphem-Struktur sondern auch die regelgerechte orthografisch markierte Schreibung. Fehler treten bei diesen Schülerinnen und Schülern aber noch im Bereich der Groß- und Kleinschreibung sowie der Zeichensetzung auf. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren Kompetenzniveau (A und <A) beträgt zusammen 1,5%. Diese Schülerinnen und Schüler haben erhebliche Probleme in der Rechtschreibung. Vor allem die Personen unter Niveau A müssen als funktionale Analphabeten angesehen werden, da bei deren Schreibungen nicht einmal die korrekte Lautstruktur der Wörter zu entnehmen ist. Lediglich die Schülerinnen und Schüler mit höherem Kompetenzniveau (C und D) können als kompetente Rechtschreiber bezeichnet werden. Ihr Anteil an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler beträgt 25,1%.

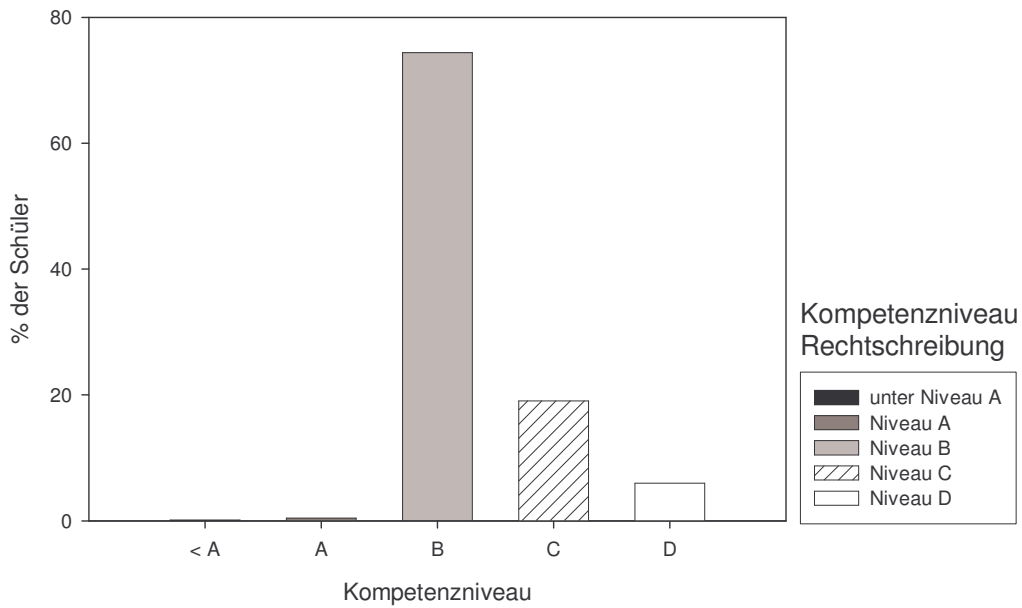


Abbildung 8: Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Rechtschreibung Deutsch am Ende des neunten Schuljahres

Die Abbildung 9 zeigt die Verteilung der Schülerleistungen über die orthographischen Kompetenzniveaus nach Bildungsgängen.

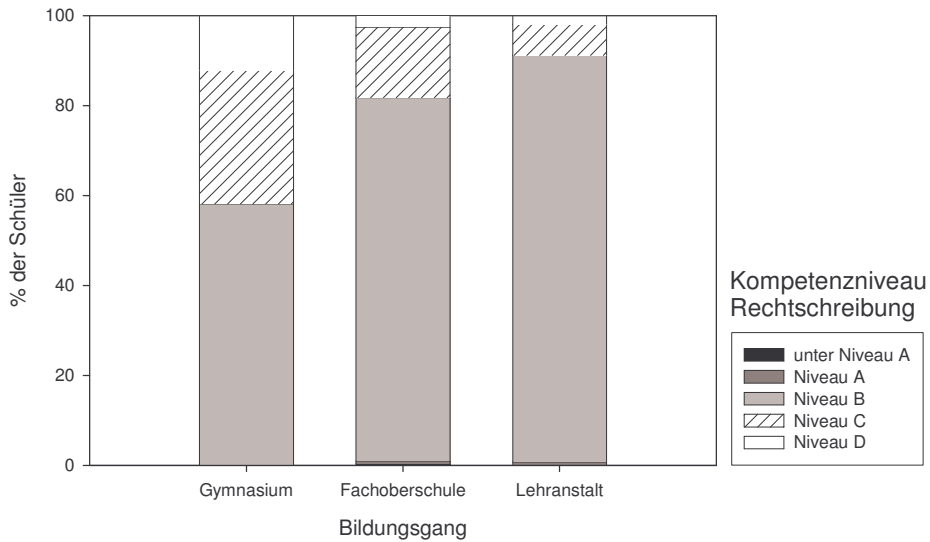


Abbildung 9: Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Rechtschreibung Deutsch am Ende des neunten Schuljahres unter Beachtung der Bildungsgänge

Mit über 41,9% in Kompetenzniveau C oder D kann für das Gymnasium eine relativ gute Leistung festgestellt werden. An den Fachoberschulen und Lehranstalten jedoch ist der Anteil der kompetenten Rechtschreiber, also derjenigen auf Kompetenzniveau C oder D, mit 18,3% (Fachoberschule) und 8,8% (Lehranstalt) deutlich geringer. An den Fachoberschulen und Lehranstalten herrscht Kompetenzniveau B vor.

Textproduktion

DESI erfasste die Fähigkeit zum Verfassen eigener Texte anhand zweier Briefe, die innerhalb von 25 Minuten zu schreiben waren. Durch die Vorgabe von real möglichen Schreibenanlässen wurden authentische Schreibsituationen nachgebildet, in denen sich die Schreibenden „bewähren“ mussten. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler sollte einen offiziellen Beschwerdebrief, ein anderer einen persönlichen Brief an einen Freund oder eine Freundin schreiben. Anlass zur Reklamation waren eine fehlerhafte Lieferung eines Computers bzw. die Schließung eines Jugendzentrums.

Die Erfassung der Qualität der Schülertexte erfolgte mehrperspektivisch und zwar einerseits durch die Kodierung von Merkmalen des Inhalts und der Form und andererseits durch die gestufte Beurteilung der sprachlich-textuellen Eigenschaften. Jeder Brief wurde von zwei geschulten Personen beurteilt. Das verwendete Kodierungssystem wurde vor dem Hintergrund der funktionalen Textlinguistik entwickelt. Um einen Text als zusammenhängende Einheit zu erzeugen und das kommunikative Ziel zu erreichen, muss sich der Autor sowohl sprachsystematischer Mittel (z.B. Orthographie, Syntax u.ä.) als auch semantischer und pragmatischer Mittel (z.B. Wahl eines angemessenen Sprachstils und Wortschatzes) bedienen. Dementsprechend wurden im DESI-Test bei der Auswertung der Briefe für jede Schülerin und jeden Schüler zwei Teilkompetenzen identifiziert:

- eine semantisch-pragmatische Teilkompetenz und
- eine sprachsystematische Teilkompetenz.

Die beiden Kompetenzdimensionen hängen selbstverständlich zusammen, aber doch so gering, dass man von zwei unterscheidbaren Aspekten der Schreibkompetenz ausgehen muss ($r = .62$). Für beide Kompetenzdimensionen können empirisch drei Niveaus (A, B, C) unterschieden werden. Die Ergebnisse werden im Folgenden auch getrennt für die beiden Kompetenzdimensionen berichtet. Zunächst folgt in Tabelle 10 die Beschreibung der drei Kompetenzniveaus von Schreibkompetenz Pragmatik.

Tabelle 10: Beschreibung von drei Kompetenzniveaus für das Schreiben in der Muttersprache hinsichtlich textsortenspezifischer Aufgabenlösung: semantisch-pragmatische Teilkompetenz

Kompetenzniveau	Beschreibung
C (613 bis 767 Punkte)	formal korrekter Brief mit vollständiger inhaltlicher Ausführung stilistische Anforderungen sicher beherrscht und abwechslungsreich angewandt
B (445 bis 612 Punkte)	Briefform und Kommunikationsziel erkennbar und an richtigen Gegenstand gebunden stilistische Anforderungen im Wesentlichen erfüllt sprachlicher Ausdruck im Wesentlichen angemessen
A (340 bis 444 Punkte)	Briefform und Gegenstand des Schreibens erkennbar stilistische Anforderungen nicht berücksichtigt Kommunikationspartner eher abgeschreckt

Die Dimension Pragmatik des Schreibkompetenztests bildet auf den drei Kompetenzniveaus ab, inwiefern es den Schülerinnen und Schülern in ihren Briefen gelingt, einen Text als Brief mit einem festgelegten Inhalt an einen bestimmten Kommunikationspartner zu schreiben. Abbildung 10 gibt die Verteilung der Südtiroler Schülerschaft auf die drei Kompetenzniveaus wieder.

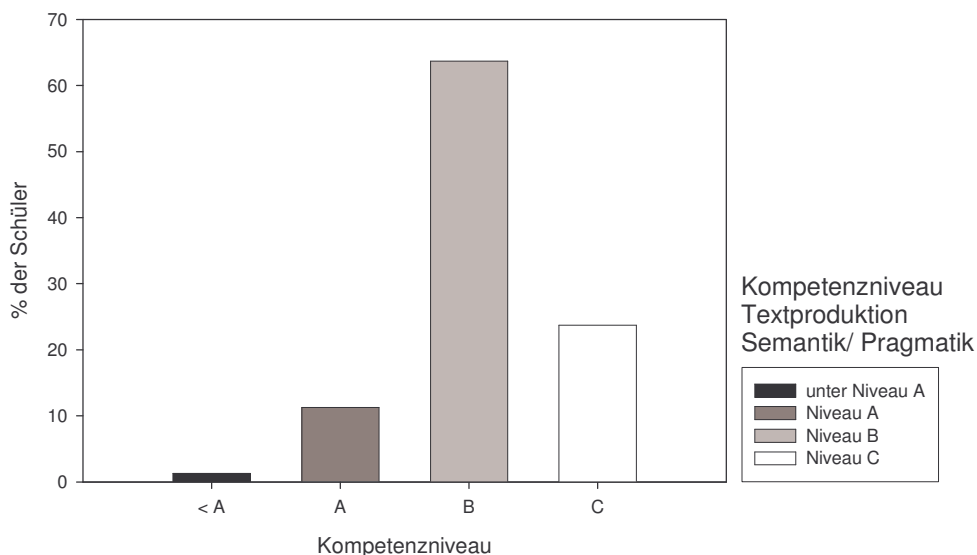


Abbildung 10: Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Schreibkompetenz Pragmatik am Ende des neunten Schuljahres

Der weitaus größte Teil der Südtiroler Schülerschaft (63,7%) liegt auf Kompetenzniveau B. Diese Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, einen "richtigen Brief" zu schreiben, d.h. die Briefform zu wahren und ihr Kommunikationsziel zu verfolgen, wenn auch nicht auf allerhöchstem Niveau. Weitere 23,7% der Schülerinnen und Schüler beherrschen zudem die stilistischen Anforderungen sicher und sind in der Lage, sie abwechslungsreich anzuwenden. Bei ihnen kann man von einem formal korrekten Brief mit vollständiger inhaltlicher Ausführung sprechen. 12,6% der Schülerinnen und Schüler liegen auf oder unter Kompetenzniveau A, d.h. in ihren Texten ist zwar die Briefform erkennbar und auch der Gegenstand des Schreibens kann herausgelesen werden, aber es werden keine stilistischen Anforderungen (bspw. Begrüßungsformel) berücksichtigt. Bei ihren Texten steht zu befürchten, dass das kommunikative Ziel nicht erreicht wird.

Abbildung 11 zeigt die Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler auf die Niveaus in Schreibkompetenz Pragmatik nach Bildungsgängen.

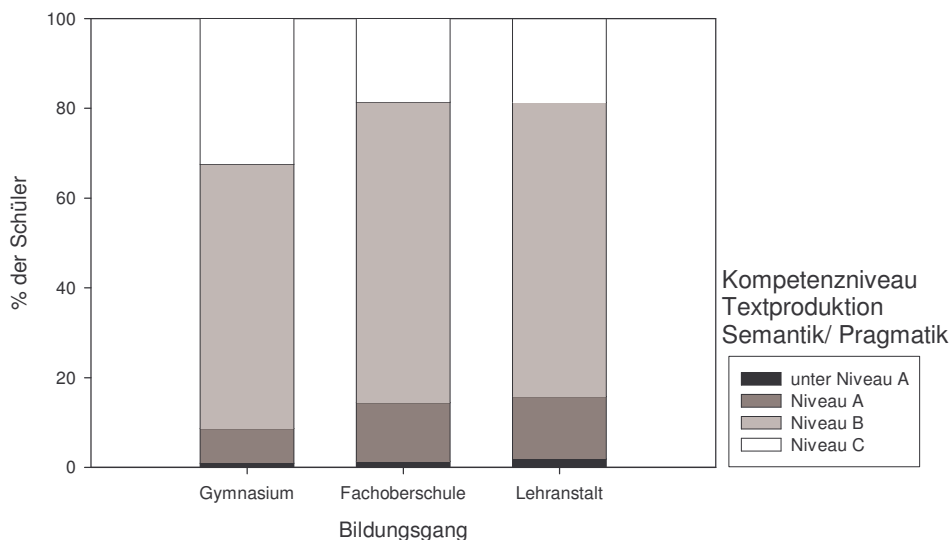


Abbildung 11: Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Schreibkompetenz Pragmatik am Ende des neunten Schuljahres unter Beachtung der Bildungsgänge

Es wird deutlich, dass an den Gymnasien ein Drittel (32,5%) der Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzniveau C liegt. An den Fachoberschulen und Lehranstalten sind es mit jeweils 18,6% nahezu gleich viele aber deutlich weniger als auf den Gymnasien. Entsprechend sieht es mit den niedrigeren Kompetenzniveaus aus: An den Gymnasien liegen 58,9% auf Kompetenzniveau B, während es an den Fachoberschulen und den Handelsschulen mit 66,9% respektive 65, % etwas mehr sind. 15,7% der Schülerinnen und Schüler an den Lehranstalten liegen auf Kompetenzniveau A oder darunter, an den Fachoberschulen sind es 14,4%.

Die Briefe der Schülerinnen und Schüler wurden auch hinsichtlich ihrer sprachsystematischen Qualität geratet. Die drei Kompetenzniveaus der Dimension Sprachsystematik werden in Tabelle 11 kurz dargestellt.

Tabelle 11: Beschreibung von drei Kompetenzniveaus für das Schreiben in der Muttersprache hinsichtlich Sprachsystematik

Kompetenzniveau	Beschreibung
C (642 bis 753 Punkte)	Fehlerfreier Text mit einwandfreiem Satzbau: die sprachlichen Anforderungen sind sicher erfüllt.
B (471 bis 641 Punkte)	Sprachliche Anforderungen auf sprachsystematischer Ebene im Wesentlichen erfüllt; wegen sprachlicher Qualität Kommunikation nicht belastet.
A (304 bis 470 Punkte)	Einfache sprachliche Anforderungen auf sprachsystematischer Ebene erfüllt Kommunikation aufgrund sprachlicher Qualität stark eingeschränkt.

Dimension *Sprachsystematik* (vgl. Abbildung 12): Etwa 68,4% der Schülerinnen und Schüler erreichen oder überschreiten das Niveau B, auf dem orthographische Konventionen weitgehend eingehalten und angemessen komplexe Satzkonstruktionen verwendet werden. Die Texte dieser Gruppe sind durch grammatische oder andere sprachsystematische Ausfälle nicht nachhaltig beeinträchtigt (471-753 DESI Punkte). 31,6% der Jugendlichen begehen Fehler in Orthographie, Zeichensetzung und Satzkonstruktion, die sich kommunikationsbelastend auswirken oder die eine zielgerichtete Informationsübertragung aufgrund sprachsystematischer Mängel unmöglich machen. Sie liegen damit unter oder auf Niveau A (304 bis 470 DESI Punkte).

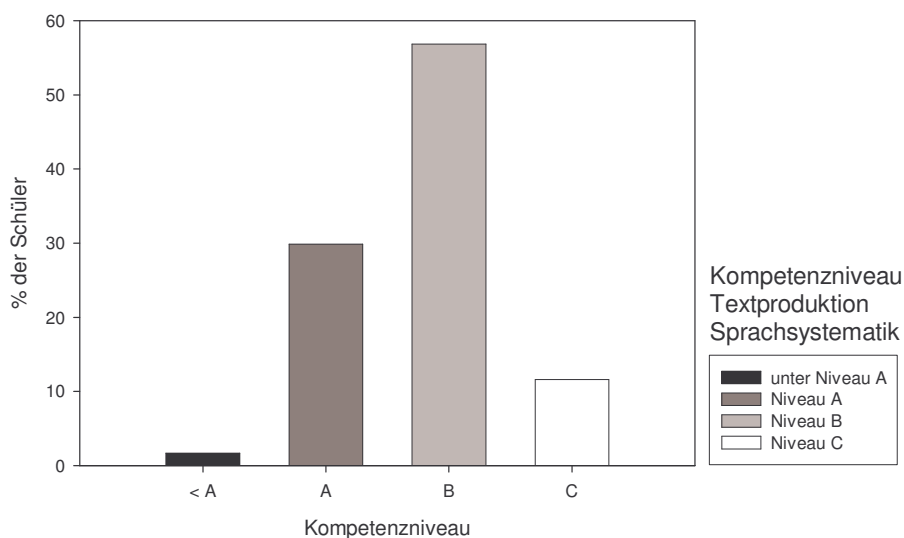


Abbildung 12: Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Schreibkompetenz Systematik in Deutsch am Ende des neunten Schuljahres

Die Abbildung 13 veranschaulicht nun die Verteilung der Schülerleistungen differenziert nach Bildungsgängen.

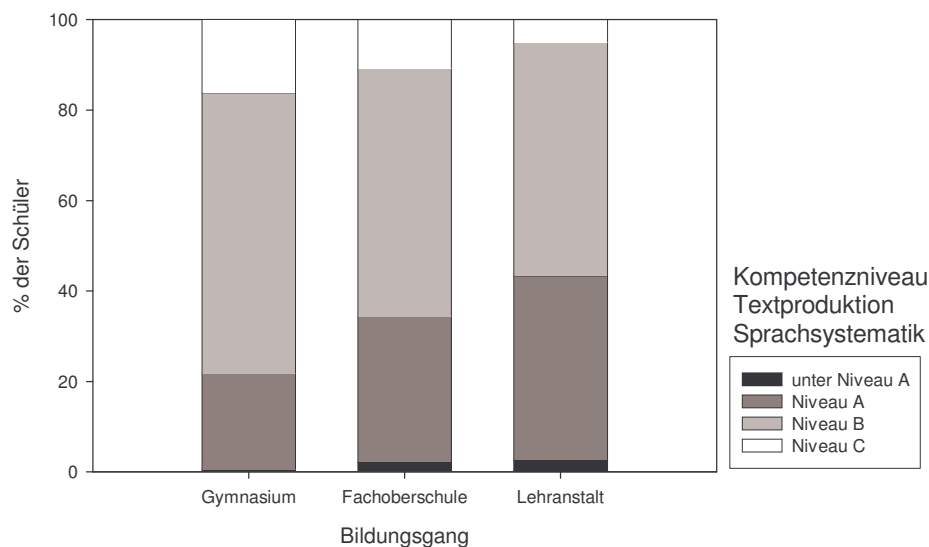


Abbildung 13: Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Schreibkompetenz Systematik in Deutsch am Ende des neunten Schuljahres unter Berücksichtigung der Bildungsgänge

Sowohl im Gymnasium (Mittelwert 569 Punkte für Semantik/Pragmatik und 547 für Sprachsystematik auf der DESI-Skala) als auch in den Fachoberschulen (Mittelwert 535 Punkte für Semantik/Pragmatik und 513 für Sprachsystematik auf der DESI-Skala) sind mindestens 56,6% der Schülerinnen und Schüler jeweils auf oder oberhalb des Kompetenzniveaus B zu finden und erfüllen demnach die wesentlichen Anforderungen der Aufgabe. In den Lehranstalten ist der Anteil von Leistungen auf Niveau A und darunter – d.h. schwer oder gar nicht zu entschlüsselnde Texte – mit etwa 43,3% sehr hoch.

Sprachbewusstheit

Im DESI-Modul Sprachbewusstheit Deutsch geht es darum, inwieweit die Jugendlichen in der Lage sind, grammatisch exakt und stilbewusst mit Sprache umzugehen. Der Test prüft sowohl die explizite Kenntnis grammatischer Kategorien, die in der Fachdidaktik als „deklaratorisches Wissen“ bezeichnet wird, als auch das so genannte *monitoring*, d.h. die laufende Kontrolle und ggf. Korrektur des eigenen und fremden Sprachgebrauchs hinsichtlich grammatischer und stilistischer Angemessenheit. Dieses monitoring ist bei einfachen Fehlerkontrollen vermutlich stark automatisiert.

Mit diesem Konzept von Sprachbewusstheit knüpft DESI an die neuere *language awareness*-Forschung an. Konkret sprechen die Testaufgaben drei Arten von sprachlichen Phänomenen an:

- schwierige, spät und bewusst gelernte sowie durch den Sprachwandel gefährdete grammatische Phänomene (z.B.: Unterscheidung Dativ-/ Akkusativobjekt, Kongruenzen innerhalb eines Satzes – d.h. Übereinstimmungen hinsichtlich Kasus, Genus, Numerus, Person – über einen größeren Fokusbereich hinweg, Gebrauch des Genitivobjekts, Konjunktivformen),
- indirekte Rede und Konjunktiv,
- Aspekte der Stilistik (vor allem häufig auftretende Wortverbindungen – so genannte semantische Kollokationen –, Stilverträglichkeit, Stilistik des Konjunktivs 1 und 2).

Je nach Aufgabenstellung sind Fehler zu korrigieren, grammatische Begriffe zuzuordnen oder kleine kreative Formulierungen zu entwickeln.

Die Beschreibung der Kompetenzniveaus A bis E sowie charakteristische Beispielaufgaben für jedes Kompetenzniveau sind in Tabelle 12 zusammengestellt. Jedes höhere Niveau schließt die Fähigkeiten der darunter liegenden Niveaus mit ein.

Tabelle 12: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit Deutsch mit Aufgabenbeispielen

Kompetenzniveau	Beschreibung	Beispiele
E (ab 709 Punkte)	Aktive Anwendung deklaratorischen Wissens	Kreuze an: Im folgenden Satz ist die Handlung in ihrer sprachlichen Form als wirklich, möglich oder unwirklich dargestellt. "Wenn ich die 100 m in 11,2 Sekunden gelaufen wäre, wäre ich Jahresbester geworden." <input type="checkbox"/> wirklich <input type="checkbox"/> möglich <input type="checkbox"/> unwirklich
D (613 bis 708 Punkte)	Entfaltetes grammatisches und stilistisches monitoring: Komplexe Stilfehler erkennen und beseitigen, Mehrdeutigkeiten auflösen.	Wer soll hier überquert werden? Verbessere den folgenden Satz so, dass er eindeutig ist. <i>Zebrastreifen sollen das Überqueren der Passanten sichern.</i>
C (550 bis 612 Punkte)	Entfaltetes grammatisches monitoring: Sicherheit im Erkennen und Korrigieren auch schwieriger grammatischer Phänomene. Einfache Zuordnung grammatischer Begriffe zu Phänomenen.	Im folgenden Satz ist eine Form grammatisch falsch gebildet. Unterstreiche das Wort (die Wörter) mit der falschen Form. Versuche dann eine Verbesserung. <i>Viele Jugendliche schämen sich ihrem Aussehen.</i> Unterstreiche die Formen des Konjunktivs im folgenden Satz: „Wenn ich nicht noch zur Bank gelaufen wäre, wäre ich nicht zu spät gekommen.“
B (488 bis 549 Punkte)	Einfache grammatische und stilistische Sprachbewusstheit: Stil und Kohärenz in einfachen Kontext- und Inhaltsbereichen herstellen.	Schreibe mit den folgenden Stichworten eine kleine Zeitungsnotiz für eine Tageszeitung wie die Nordwest Zeitung, Die Welt, die Süddeutsche Zeitung. <i>Großes Publikum – von 1995 – Die Fantastischen Vier – Erfolg – Live – Hip-Hop – Auftritt in der Stadthalle – Band</i>
A (425 bis 487 Punkte)	Einfache grammatische Sprachbewusstheit: Eindeutige grammatische Fehler erkennen und z.T. korrigieren.	Im folgenden Satz, der aus einem Schüleraufsatz stammt, ist etwas grammatisch falsch. Unterstreiche die <u>grammatisch falsche Stelle</u> . <i>Die Diskothek wurde geschlossen, weil die Nachbarn die Lärmbelästigungen lange beklagt hatte.</i>

Die Kompetenzniveaus sind am Ende der neunten Jahrgangsstufe folgendermaßen besetzt:

- Kompetenzniveau A (17,4%): Diese Schülerinnen und Schüler können die grammatische Richtigkeit von Sprache erkennen und Korrekturen bei klaren grammatischen Verstößen (z.B. Dativ- Akkusativobjekt, Kongruenz, grammatisches Geschlecht) aus implizitem Wissen einbringen.
- Kompetenzniveau B (27,3%): Die Jugendlichen auf diesem Kompetenzniveau sind zusätzlich in der Lage, einen kohärenten stilistisch stimmigen Text zu erzeugen.
- Kompetenzniveau C (28,9%): Schülerinnen und Schüler auf diesem Niveau der Sprachbewusstheit können Korrekturen auch bei schwierigen, sprachwandelgefährdeten grammatischen Phänomenen wie z.B. dem Genitivobjekt anbringen. Darüber hinaus können sie grammatische Begriffe den entsprechenden Phänomenen zuordnen.
- Kompetenzniveau D (17,7%): Auf diesem Niveau ist die Fähigkeit, auch mit komplexeren sprachlichen und stilistischen Phänomenen korrekt umzugehen, weitgehend erworben.

- Kompetenzniveau E (1,5%). Auf diesem Niveau kommt noch die Fähigkeit hinzu, explizites (deklaratorisches) Wissen über komplexe Phänomene wie die indirekte Rede und die Formen des Konjunktivs aktiv zu nutzen, also z.B. die Bedeutung des Konjunktivs 2 zu kommentieren.

Die Schülerinnen und Schüler, die unter Kompetenzniveau A liegen (etwa noch 7,3 %), sind im automatisierten Spracherwerb durchaus fortgeschritten, jedoch nur in Ansätzen zu bewusstem sprachlichen Handeln im Sinne des vorliegenden Kompetenzkonzeptes fähig. Interessant ist die Besetzung der Kompetenzniveaus nach Bildungsgängen (vgl. Abbildung 15).

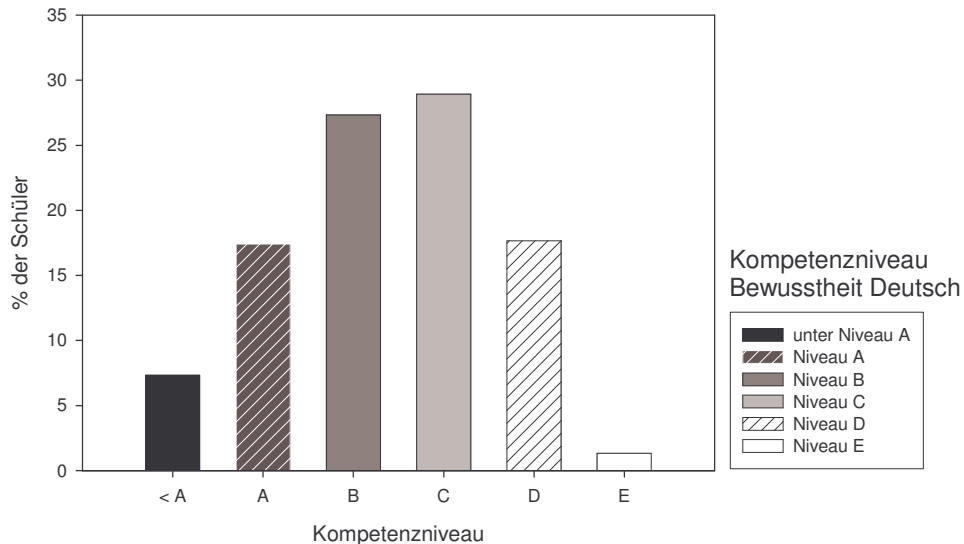


Abbildung 14: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit (Deutsch) am Ende des neunten Schuljahres

Im Bereich Sprachbewusstheit zeigen sich am Ende der neunten Jahrgangsstufe so große Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern der Lehranstalten (Mittelwert 507,4 auf der DESI-Skala) und Gymnasien (Mittelwert 577,9) wie bei keinem anderen Kompetenzbereich im Deutschen. Entscheidend ist, dass etwa 64,9% der Schülerinnen und Schüler im gymnasialen Bildungsgang, aber nur 29,5% an Lehranstalten über deklaratorisches Wissen verfügen, d.h. in der Lage sind, grammatische Phänomene zu benennen (Niveau C und höher). In den Fachoberschulen liegt dieser Anteil bei 41,9%.

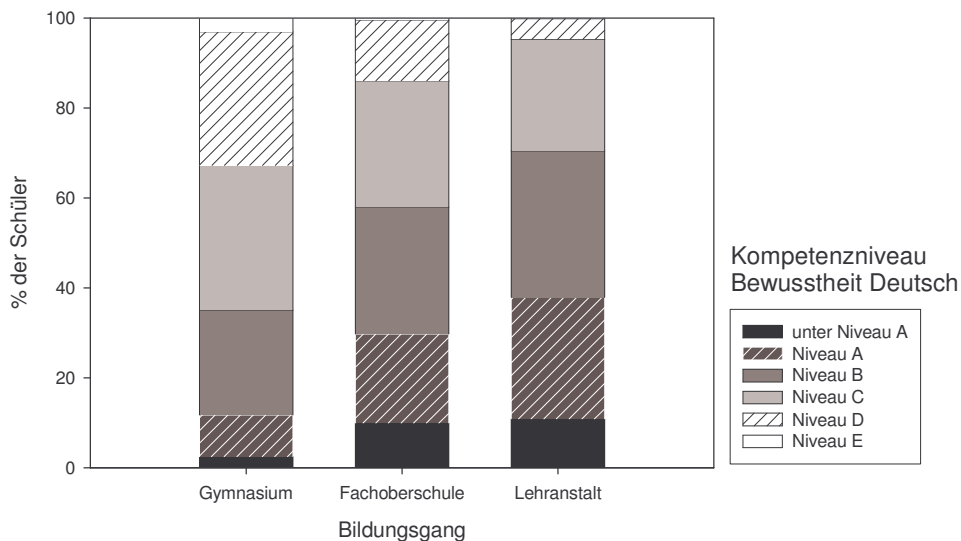


Abbildung 15: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit (Deutsch) am Ende des neunten Schuljahres unter Beachtung der Bildungsgänge

Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen

Aus der pädagogisch-psychologischen Forschung ist bekannt, dass Mädchen höhere Sprachkompetenzen aufweisen als Jungen. DESI bestätigt diesen Befund im Grundsatz. DESI differenziert bspw. gegenüber PISA 2000 nun die Datenlage, indem es unterschiedliche Teilkompetenzen getrennt betrachtet. In Abbildung 16 sind die mittleren Leistungen von Mädchen und Jungen differenziert nach den erfassten Einzelkompetenzen in Deutsch dargestellt.

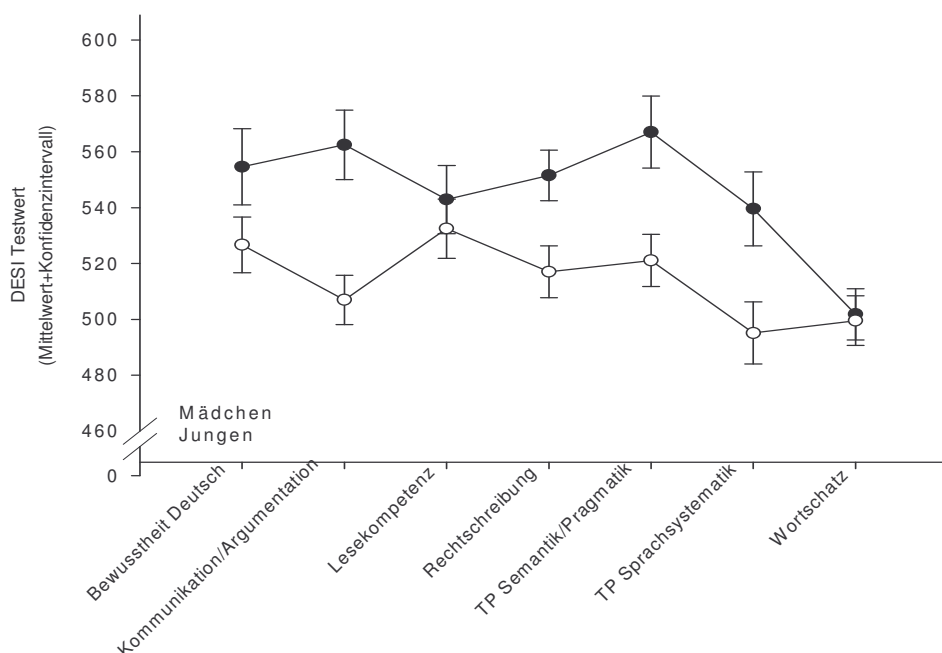


Abbildung 16: Kompetenzen von Mädchen und Jungen in Deutsch am Ende des neunten Schuljahres¹⁰. TP = Textproduktion

In allen Kompetenzen in Deutsch – bis auf den Wortschatz- und den Lesekompetenztest – besteht ein statistisch bedeutsamer Vorsprung der Mädchen. In Sprachbewusstheit beträgt die Differenz 28 Punkte zugunsten der Mädchen; in Argumentation mit 55,5 DESI-Punkten über eine halbe Standardabweichung der jeweiligen Gesamtverteilungen; in Rechtschreibung 34 Punkte und in Textproduktion 46 Punkte (Pragmatik) bzw. 44,5 Punkte (Systematik). Auffällig sind die besonders großen Geschlechtsdifferenzen in jenen Teilkompetenzen, die produktive schriftliche Leistungen erfordern.

¹⁰ In dieser wie auch in folgenden Abbildungen sind zusätzlich zu den Mittelwerten die so genannten *Konfidenzintervalle* der Mittelwerte grafisch dargestellt. Diese Intervalle geben an, mit welcher Sicherheit der Wert für eine Schülergruppe auf Basis der vorliegenden Stichprobendaten geschätzt werden kann – ein breites Konfidenzintervall zeigt eine hohe statistische Unsicherheit an, ein schmales eine genaue Schätzung. Ein Unterschied zwischen zwei Gruppen wird dann als statistisch abgesichert betrachtet, wenn der Mittelwert einer Gruppe *außerhalb* des Konfidenzintervalles der anderen Gruppe liegt.

III. Ergebnisse der Südtiroler Erhebung und der deutschen Erhebung

Im Folgenden werden zum einen die Testergebnisse der DESI-Gesamtstichproben Südtirols und Deutschlands und zum anderen - analog zu PISA-E - der jeweiligen Teilstichproben der Gymnasiasten dargestellt. Am Vergleich der beiden Gesamtstichproben erscheint, wie bereits in Kapitel I erläutert, die Reduktion der Südtiroler Stichprobe um die Jugendlichen in der Berufsbildung problematisch. Auf den Gesamtstichprobenvergleich vollständig zu verzichten, bildet nach Ansicht der Autorinnen jedoch das Leistungsspektrum ebenfalls nicht korrekt ab, da die geringere Varianz zwischen den Bildungsgängen in Südtirol bei einem auf die Gymnasien beschränkten Vergleich unterschlagen würde. Der Vergleich der beiden Gymnasialstichproben erscheint wegen der ähnlich starken positiven Selektion in der Übergangssituation in beiden Schulsystemen in jedem Fall statthaft und sinnvoll.

Kompetenzbereich Lesen

In Abbildung 17 sind die Verteilungen auf die Kompetenzniveaus des Lesekompetenztests zum einen der Gesamtstichproben in Deutschland und Südtirol und zum anderen der Gymnasialstichproben in Deutschland und Südtirol gegenübergestellt. Es ist auffällig, dass sich die Wahl der verglichenen Stichproben auf die Verteilungen auswirkt.

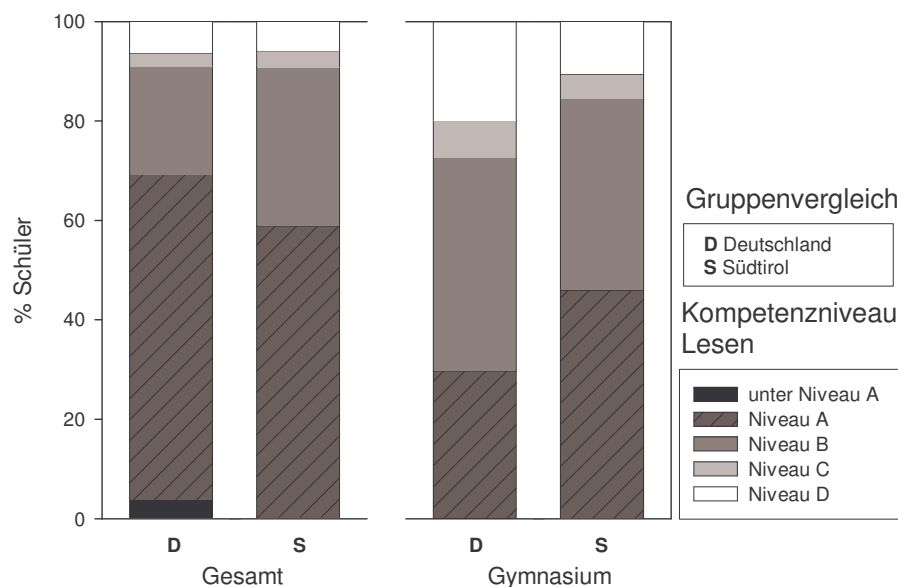


Abbildung 17: Verteilung in der deutschen und südtiroler Gesamtstichprobe und Gymnasialstichprobe auf die Lesekompetenzniveaus am Ende des neunten Schuljahres

Beim Vergleich der Gesamtstichproben fällt zunächst auf, dass in Südtirol am Ende der neunten Jahrgangsstufe weniger Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzniveau A liegen als in Deutschland. Zwar ist mit 58,6% auch in Südtirol das Kompetenzniveau A in der Gesamtstichprobe am weitesten verbreitet, dennoch stellen die Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzniveau A in Deutschland mit 65,4% einen noch größeren Anteil. In Südtirol erreichen mehr Schülerinnen und Schüler Kompetenzniveau B.

Liegen in Südtirol in der Gesamtstichprobe 31,9% der Schülerinnen und Schüler auf Niveau B, so sind es in Deutschland 10% weniger, nämlich 21,8%. Ein Drittel der Südtiroler Schülerinnen und Schüler sind demnach auch in der Lage, Inferenzen zu bilden und an semantisch oder logisch schwierigen Stellen fokussiert zu lesen. Auch Niveau C ist mit 3,3% in Südtirol etwas häufiger anzutreffen als in Deutschland mit 2,6%. Dagegen befindet sich auf Niveau D mit 5,9% in Südtirol ein etwas kleinerer Anteil der Schülerinnen und Schüler als in Deutschland (6,3%).

Ein völlig anderes Bild zeichnet der Vergleich *der Gymnasialstichproben*: Während in Südtirol 45,9% der Gymnasiasten auf Niveau A liegen, sind es in Deutschland ca. 15% weniger, nämlich 29,7%. Weniger deutlich wird der Unterschied auf Kompetenzniveau B: Hier liegen in Südtirol 38,6% der Gymnasiasten und in Deutschland 42,9%. Niveau C erreichen in Südtirol 4,9% der Gymnasiasten und in Deutschland 7,5%. Auf dem höchsten Lesekompetenzniveau befindet sich an Südtiroler Gymnasien ein Anteil von 10,6%, an deutschen Gymnasien mit 19,9% ein fast doppelt so großer Anteil. Es gelingt demnach mehr deutschen Gymnasiasten Hauptfiguren und ihre Relationen, Ort, Zeit sowie ein zentrales Motiv eines Lesetextes zu einem komplexen mentalen Modell zusammenzufügen. Eine mögliche Interpretation dieses Befundes besteht darin, dass auf diesem höchsten Niveau des Lesekompetenztests die curriculare Grundlage des Tests besonders stark zu Geltung kommen könnte.

Kompetenzbereich Wortschatz

Auch im Vergleich des Wortschatzes zwischen deutschen und Südtiroler Schülerinnen und Schülern kommt man zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen, je nachdem ob man die Gesamtstichproben oder die Gymnasialstichproben zu Grunde legt. Im Wortschatztest haben zudem viele Items einen Bias (vgl. Kap. I, Überprüfung der Äquivalenz). Zwar wurden die Items, die Schülerinnen und Schüler aus Südtirol deutlich benachteiligten, nicht zur Schätzung der Personenfähigkeiten herangezogen, dennoch empfiehlt es sich bei der Interpretation des Wortschatzvergleichs größere Vorsicht walten lassen als im Falle der Tests, die keine oder weniger Items mit Bias aufwiesen. Abbildung 18 stellt die Verteilungen auf die Kompetenzniveaus des Wortschatztests analog zum gerade geschilderten Vorgehen bei der Lesekompetenz dar.

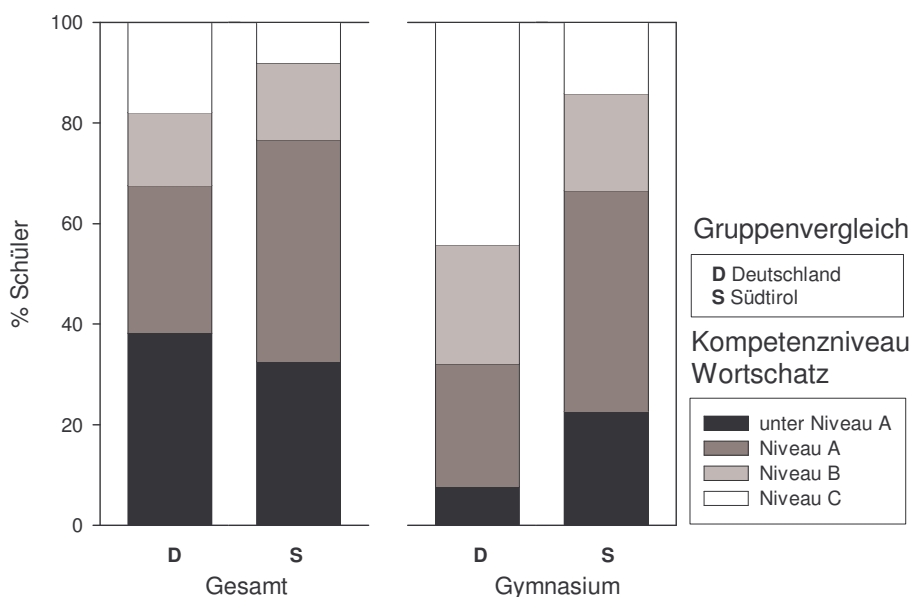


Abbildung 18: Verteilung in der deutschen und südtiroler Gesamtstichprobe und Gymnasialstichprobe auf die Wortschatzkompetenzniveaus am Ende des neunten Schuljahres

Im Vergleich *der Gesamtstichproben* zeigt sich, dass die Gruppe „unter Kompetenzniveau A“ in Südtirol (32,5%) wie auch in Deutschland (38,2%) einen großen Anteil der Schülerinnen und Schüler stellt. Diese Gruppe, innerhalb derer der DESI-Wortschatztest nicht mehr zu differenzieren vermag, ist also in beiden Schulsystemen groß. Kompetenzniveau A ist in Südtirol mit 44,1% häufiger anzutreffen als in Deutschland mit 29,4%, während Kompetenzniveau B mit 15,3% in Südtirol und 14,5% in Deutschland nahezu gleich häufig belegt ist. Deutliche Unterschiede gibt es noch einmal auf Kompetenzniveau C: Dieses Niveau, auf dem Schülerinnen und Schüler seltenere und spezielle Fach- oder Fremdwörter beherrschen, ist in Südtirol mit 8,1% deutlich seltener belegt als in Deutschland mit 17,9%. Insgesamt zeichnet sich für den Wortschatztest das Bild ab, dass die Verteilung auf die Kompetenzniveaus in Deutschland wesentlich breiter ist als in Südtirol.

Der Vergleich *der Gymnasialstichprobe* zeigt vor allem, dass sich in Deutschland die Verteilung an den Gymnasien im Vergleich zur Gesamtstichprobe sehr viel deutlicher auf die höheren Niveaus verschiebt, während in Südtirol diese Verschiebung weniger stark ist. „Unter Kompetenzniveau A“ liegen in Südtirol 22,6% der Gymnasiasten, dagegen in Deutschland nur 7,6%. Auf Kompetenzniveau A liegt in Südtirol mit 43,9% ein fast doppelt so hoher Anteil der Gymnasiasten wie in Deutschland mit 24,4%. Auf Kompetenzniveau B liegen in Deutschland 23,7% der Gymnasiasten, in Südtirol 19,3%. Ein deutlicher Unterschied zeigt sich auf Niveau C: 44,2% der deutschen Gymnasiasten liegen auf diesem höchsten Niveau des Wortschatztests, auf dem Schülerinnen und Schüler seltenere und spezielle Fach- oder Fremdwörter kennen, während in Südtirol nur 14,2% der Gymnasiasten eine so hohe Kompetenz im Wortschatz zeigen.

Die Ergebnisse des Wortschatztests lassen sich instrument- und methodenkritisch dahingehend hinterfragen, ob das in Deutschland entwickelte Instrument in Südtirol in der Lage ist, Wortschatzkompetenz valide abzubilden und darüber hinaus innerhalb der Südtiroler Schülerschaft zu differenzieren (vgl. Kap I, Vergleichbarkeit & Überprüfung der Äquivalenz).

Kompetenzbereich Argumentation

In Abbildung 19 sind nach dem gleichen Prinzip wie zuvor die Verteilungen auf die Kompetenzniveaus des Argumentationstests der Gesamtstichproben in Deutschland und Südtirol und der Gymnasialstichproben in beiden Ländern gegenübergestellt. Auch hier wirkt sich die Wahl der verglichenen Stichproben auf die Verteilungen aus. Die Verteilungen in den Gymnasialstichproben verschieben sich in Südtirol wie in Deutschland im Vergleich zu den Gesamtstichproben hin zu den höheren Kompetenzniveaus. Der Unterschied zwischen den Gymnasialstichproben aus Südtirol und Deutschland ist weniger groß als der zwischen den beiden Gesamtstichproben.

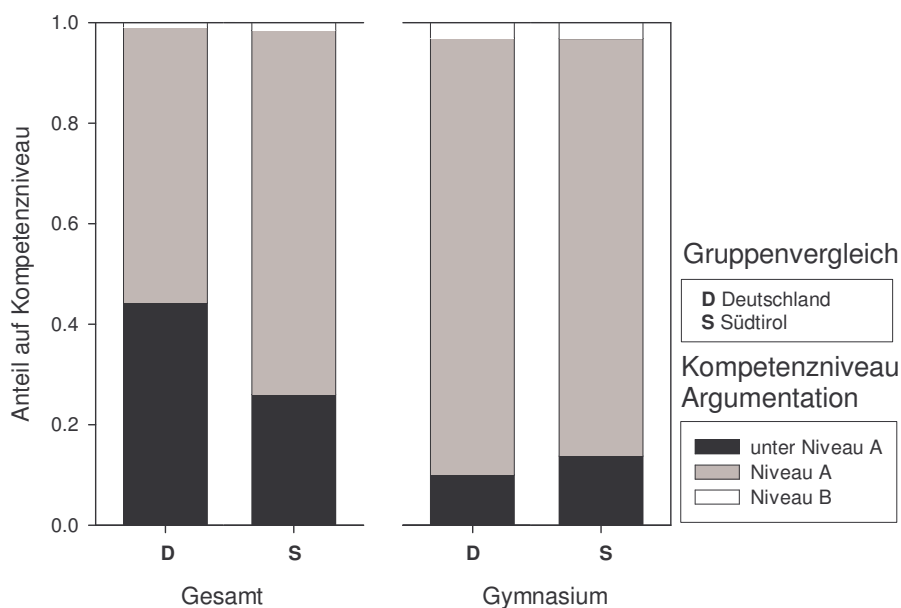


Abbildung 19: Verteilung in der deutschen und südtiroler Gesamtstichprobe und Gymnasialstichprobe auf die Kompetenzniveaus in Argumentation am Ende des neunten Schuljahres

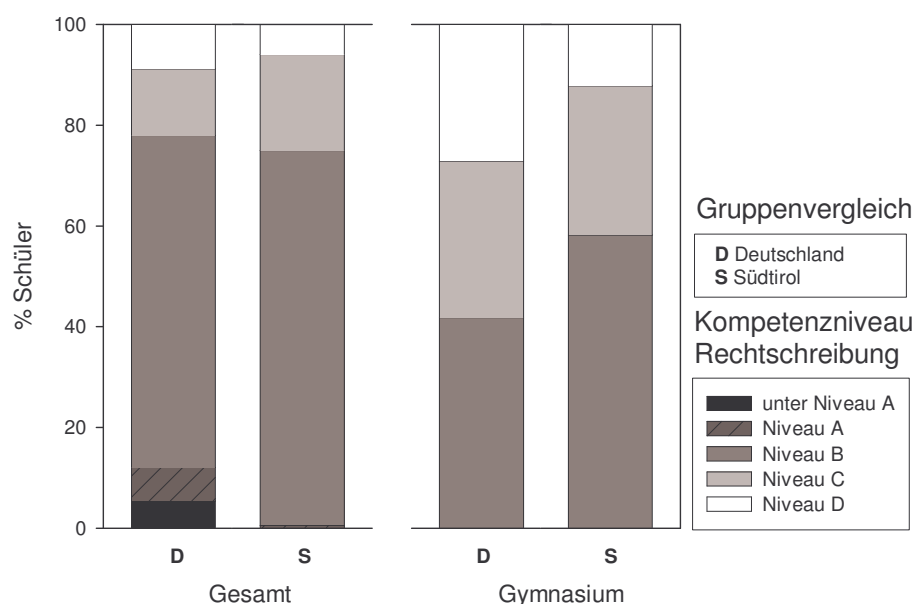
Im Vergleich *der Gesamtstichproben* zeigt sich, dass in Südtirol mit 26% im Vergleich zu Deutschland mit 44,2% ein geringerer Anteil der Schülerinnen und Schüler „unter Kompetenzniveau A“ liegt. In Südtirol wie in Deutschland liegt der größte Teil Gesamtstichproben auf Kompetenzniveau A (Südtirol: 72,5%; Deutschland: 54,9%), und nur ein verschwindend geringer Teil beider Gesamtstichproben liegt auf Niveau B (Südtirol: 0,9%; Deutschland: 1,5%).

Der Vergleich *der Gymnasialstichproben* zeigt wenig Neues: Der größte Teil der Gymnasialstichproben liegt auf Kompetenzniveau A (Südtirol: 83%; Deutschland: 86,9%), ein im Vergleich zur Gesamtstichprobe geringerer Teil unter Niveau A (Südtirol: 13,8%; Deutschland: 10%) und ein im Vergleich zu Gesamtstichprobe etwas höherer Teil auf Kompetenzniveau B (Südtirol: 3,2%; Deutschland: 3%).

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse gilt es zu berücksichtigen, dass es sich bei diesem Test zumindest bei der Hälfte der Aufgaben um eine ungewohnte schriftliche Gesprächssimulation handelt. Argumentative Kompetenz kommt im Alltag vor allem in mündlichen Kommunikationssituationen zum Tragen, so dass diese ungewohnte Anforderung zu einer Verschlechterung der Leistungen geführt haben kann. Um Sprachkompetenz insgesamt abzubilden, erschien ein Argumentationstest unabdinglich, so dass auf diese artifizielle Testsituation zurückgegriffen wurde. Die Ergebnisse des Argumentationstests sind demnach unter Umständen weniger weit über das konkrete (schriftliche) Aufgabenmaterial hinaus interpretierbar als dies bei anderen DESI-Tests der Fall ist.

Kompetenzbereich Rechtschreiben

In Abbildung 20 sind die Verteilungen auf die Kompetenzniveaus des Rechtschreibungstests dargestellt. Es zeigen sich für den Rechtschreibtest sehr unterschiedlichen Ergebnisse, je nachdem ob man die Gesamtstichproben oder die Gymnasialstichproben zu Grunde legt. Zu möglichen Quellen dieser Differenz sehen sie bitte in Kapitel I den Abschnitt zur Vergleichbarkeit ein.



Im Abbildung 20: Verteilung in der deutschen und südtiroler Gesamtstichprobe und Gymnasialstichprobe auf die Kompetenzniveaus in Rechtschreibung am Ende des neunten Schuljahres

Im Vergleich der Gesamtstichproben zeigt sich, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler unter Niveau B in Südtirol 0,6% sehr viel geringer ist als in Deutschland mit 12,1%. Auf Niveau B, das in Südtirol mit 74,4% deutlich am stärksten vertreten ist liegen auch in Deutschland mit 65,9% die meisten Schülerinnen und Schüler. Auf Kompetenzniveau C liegen in Südtirol 19,1% der Gesamtstichprobe in Deutschland dagegen nur 13,2%. Kompetenzniveau D dagegen erreicht in Südtirol mit 6% ein geringerer Anteil der Gesamtstichprobe als in Deutschland mit 8,9%. An dieser Stelle erscheint es noch einmal wichtig, sich die ungleiche Stichprobenziehung in Südtirol und Deutschland zu vergegenwärtigen: Dass die Jugendlichen der Berufsbildung in die DESI-Südtirol Studie nicht eingegangen sind, kann unter Umständen zu einem besseren Abschneiden der Südtiroler Gesamtstichprobe geführt haben.

Der Vergleich der Gymnasialstichprobe zeichnet im Einklang mit dieser Interpretation ein deutlich anderes Bild: In beiden Ländern gibt es keine Gymnasiasten unter Niveau A oder auf Niveau A der Rechtschreibkompetenz. Jedoch ist der Anteil der Gymnasiasten auf Niveau B unterschiedlich hoch. Während in Südtirol 58,1% der Gymnasiasten nur Niveau B erreichen sind es in Deutschland 31%. Vergleichbar hoch ist der Anteil auf Kompetenzniveau C (Südtirol: 29,7%; Deutschland: 31%). Dagegen ist in Deutschland mit 27,2% ein größerer Anteil Gymnasiasten auf dem höchsten Kompetenzniveau D als in Südtirol mit 12,2%.

Kompetenzbereich Textproduktion/ Pragmatik

Im Vergleich der Dimension Pragmatik des Textproduktionstest kommt man vor allem für die Gesamtstichproben zu deutlich unterschiedlichen Ergebnissen zwischen deutschen und Südtiroler Schülerinnen und Schülern. Die Verteilungen der Gymnasialstichproben unterscheiden sich dagegen weniger deutlich von einander, wohl aber von den Verteilungen der Gesamtstichproben. Abbildung 21 zeigt in gewohnter Weise den Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den Kompetenzniveaus, wobei einmal die Gesamtstichproben und einmal die Gymnasialstichproben gegenüber gestellt werden.

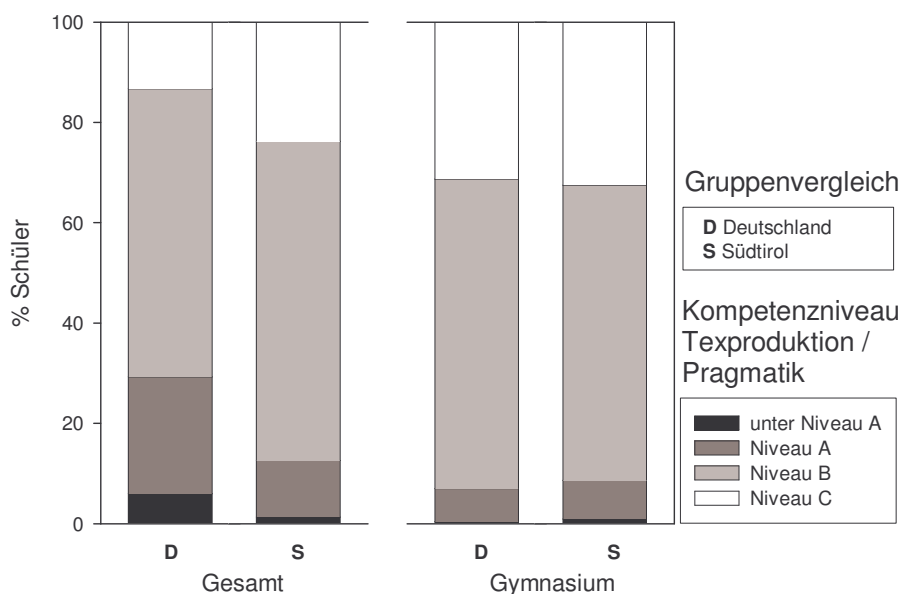


Abbildung 21: Verteilung in der deutschen und südtiroler Gesamtstichprobe und Gymnasialstichprobe auf die Kompetenzniveaus in Textproduktion/ Pragmatik am Ende des neunten Schuljahres

Im Vergleich *der Gesamtstichproben* kann für Südtirol vor allem festgestellt werden, dass der Anteil der zu Sorge veranlassenden Schülerinnen und Schüler *auf und unter* Kompetenzniveau A mit 12,6% wesentlich niedriger liegt als in Deutschland mit 29,3%. Schülerinnen und Schüler auf Niveau A können zwar Briefform und Gegenstand des Schreibens kenntlich machen, schrecken ihren Kommunikationspartner aber eher ab, da sie stilistische Anforderungen nicht berücksichtigen. Kompetenzniveau B erreicht sowohl in Südtirol (63,7%) als auch in Deutschland (57,4%) der größte Anteil der Schülerinnen und Schüler. Diese Schülerinnen und Schüler können die Briefform einhalten und ihr Kommunikationsziel erreichen. Immerhin 23,7 % der Südtiroler Gesamtstichprobe zeigen darüber hinaus Leistungen auf Kompetenzniveau C. In Deutschland liegt mit 13,3% ein deutlich geringerer Anteil der Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzniveau C.

Der Vergleich *der Gymnasialstichproben* zeigt, dass 8,7% der Südtiroler Gymnasiasten und 6,9% der deutschen Gymnasiasten Leistungen unter Kompetenzniveau B zeigen. Der größte Teil der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien in Südtirol (58,9%) und in Deutschland (61,8%) jedoch erbringt die zur erfolgreichen Kommunikation ausreichenden Anforderungen von Kompetenzniveau B. Etwa ein Drittel der Südtiroler (32,5%) und der deutschen Gymnasiasten (31,3%) erreicht Kompetenzniveau C und ist somit in der Lage, höchsten Anforderungen zu genügen und einen formal korrekten Brief mit vollständiger inhaltlicher Ausführung zu schreiben und dabei die stilistischen Anforderungen sicher und abwechslungsreich zu erfüllen.

Kompetenzbereich Textproduktion/ Systematik

Die Dimension Systematik des Textproduktionstests bildet ab, inwieweit es den Schülerinnen und Schülern gelingt, die sprachlichen Anforderungen des Briefeschreibens auf sprachsystematischer Ebene zu erbringen. Abbildung 22 zeigt die Verteilung auf die Kompetenzniveaus der Systematik Dimension des Textproduktionstests, wiederum aufgegliedert nach Land und Stichprobe.

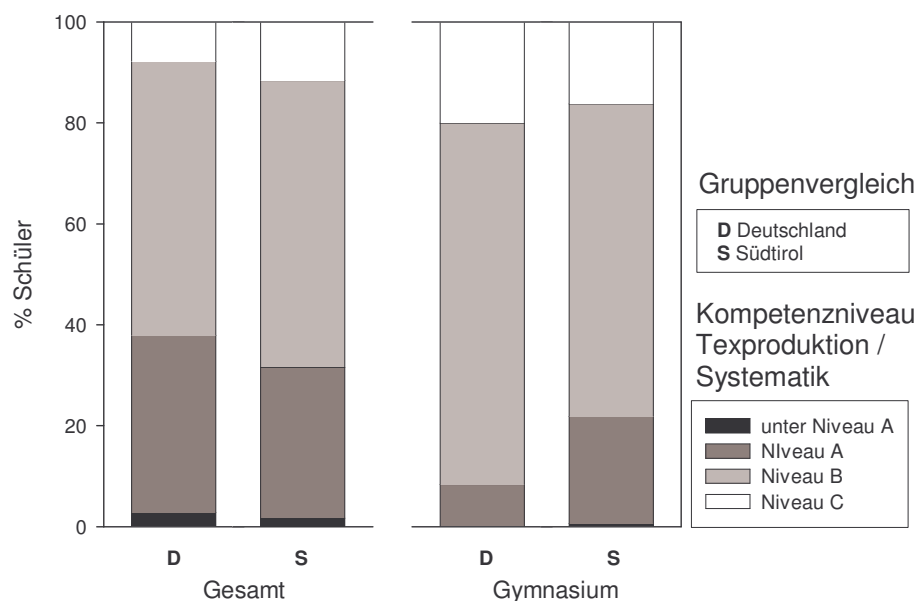


Abbildung 22: Verteilung in der deutschen und südtiroler Gesamtstichprobe und Gymnasialstichprobe auf die Kompetenzniveaus in Textproduktion / Systematik am Ende des neunten Schuljahres

Der Vergleich der Gesamtstichproben zeigt, dass die Gruppe derer, die aufgrund von Fehlern in Orthographie, Zeichensetzung und Satzkonstruktion Probleme in der schriftlichen Kommunikation haben in Südtirol mit 31,6% etwas kleiner ist als in Deutschland mit 37,8%. In Südtirol erreicht mit etwa 68,4% ein größerer Anteil der Schülerinnen und Schüler das Niveau B oder ein höheres als in Deutschland, wo dies 61,8% der Schülerinnen und Schüler gelingt. Wie schon für Textproduktion Pragmatik gilt auch für Systematik, dass ab Niveau B erfolgreich schriftlich kommuniziert werden kann, ohne den Kommunikationspartner abzuschrecken.

Bei den Gymnasialstichproben zeigt sich, dass 21,8% der Südtiroler Gymnasiasten im Vergleich zu nur 8,3% der deutschen Gymnasiasten Leistungen unter Kompetenzniveau B zeigen. Der größte Teil der Schülerinnen und Schüler in Südtirol (62%) und in Deutschland (71,6%) erbringt Anforderungen auf Kompetenzniveau B. 16,2% der Südtiroler und 20% der deutschen Gymnasiasten erreicht Kompetenzniveau C und ist somit in der Lage, einen fehlerfreien Text mit einwandfreiem Satzbau zu verfassen und die sprachlichen Anforderungen sicher zu erfüllen.

Kompetenzbereich Sprachbewusstheit

In Abbildung 23 sind die Verteilungen auf die Kompetenzniveaus des Sprachbewusstheitstests zum einen der Gesamtstichproben in Deutschland und Südtirol und zum anderen der Gymnasialstichproben in Deutschland und Südtirol dargestellt. Auch hier kommt es zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen, je nachdem ob die Gesamtstichproben oder die Gymnasialstichproben zu Grunde gelegt werden.

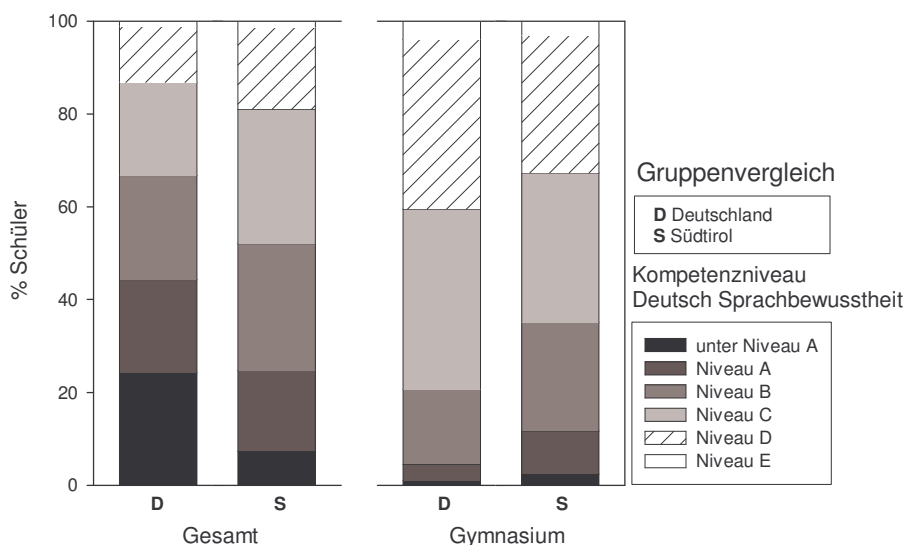


Abbildung 23: Verteilung in der deutschen und südtiroler Gesamtstichprobe und Gymnasialstichprobe auf die Kompetenzniveaus in Bewusstheit Deutsch am Ende des neunten Schuljahres

Der Vergleich *der Gesamtstichproben* zeigt, dass die Verteilung der Südtiroler Schülerinnen und Schüler in Sprachbewusstheit Deutsch im Vergleich zur Verteilung der deutschen Schülerinnen und Schüler deutlich in die oberen Kompetenzbereiche verschoben ist. An der Verteilung auf die Kompetenzniveaus in der Gesamtstichprobe fällt vor allem auf, dass in Südtirol ein deutlich kleinerer Prozentteil unter Kompetenzniveau A liegt, nämlich nur 7,3%, im Vergleich zu 24,2 % in Deutschland. Auch auf Kompetenzniveau A finden sich in Südtirol weniger Schülerinnen und Schüler: 17,4% in Südtirol vs. 20,1% in Deutschland. Dagegen sind die Niveaus B, C und D in Südtirol deutlich häufiger anzutreffen. Während in Deutschland nur 22,4% Prozent der Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzniveau B liegen, sind es in Südtirol immerhin 27,3%. Ähnliches gilt für Kompetenzniveau C: In Südtirol liegen hier 28,9%, in Deutschland 20,1%. Kompetenzniveau D ist in Südtirol mit ca. 18% und in Deutschland mit ca. 12% vertreten. Kompetenzniveau E schließlich ist in beiden Ländern in der Betrachtung über alle Bildungsgänge hinweg eher selten anzutreffen: In Südtirol liegen nur 1,3% auf Kompetenzniveau E, in Deutschland 1,1%.

Bei den *Gymnasialstichproben* zeigt sich ein gegenläufiges Bild: Während in Deutschland nur 4,5% der Gymnasiasten auf oder unter Kompetenzniveau A liegen, sind es in Südtirol 11,7%. Diese Schülerinnen und Schüler können die grammatische Richtigkeit von Sprache erkennen und Korrekturen bei klaren grammatischen Verstößen aus implizitem Wissen einbringen. Auch auf Kompetenzniveau B liegt in Deutschland mit 16,1% ein geringerer Anteil der Gymnasiasten als in Südtirol mit 23,3%. Kompetenzniveau C dagegen erreichen in Südtirol 32,2% der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium, während es in Deutschland 38,8% sind. Auf diesem Niveau der Sprachbewusstheit können Korrekturen auch bei schwierigen, sprachwandelgefährdeten grammatischen Phänomenen wie z.B. dem Genitivobjekt vorgenommen werden. Darüber hinaus können grammatische Begriffe den entsprechenden Phänomenen zugeordnet werden. Auf diesem Niveau kommt also zum prozeduralen Wissen deklaratorisches grammatikalisches Wissen hinzu. Dieses Wissen scheint an deutschen Gymnasien häufiger anzutreffen zu sein. Auf Kompetenzniveau D ist die Fähigkeit, auch mit komplexeren sprachlichen und stilistischen Phänomenen korrekt umzugehen, weitgehend erworben. Kompetenzniveau D erreichen deutsche Gymnasiasten zu 36,6%, Südtiroler Gymnasiasten zu 29,7%. Der Unterschied bei Kompetenzniveau E dagegen ist vernachlässigbar klein.

Literatur

- Bärbel Beck und Eckhard Klieme (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse Band I: Weinheim: Beltz 2006 (im Druck).
- DESI-Konsortium (Hrsg.): Die Qualität des Deutsch- und Englischunterrichts in der Sekundarstufe I. DESI-Ergebnisse Band II: Weinheim: Beltz 2006 (in Vorbereitung).
- Draba; R.E. (1977): The identification and interpretation of item bias (Research Memorandum No. 26). Chicago: Statistical Laboratory; Department of Education, University of Chicago.
- Heller, K.A./Perleth, C. (2000): Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen. Revision. Göttingen: Beltz.
- OECD PISA (2000): Lesegeschwindigkeit.
- Hartig, J. (2006): Skalierung und Kompetenzniveaus. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse Band I: Weinheim, Beltz (im Druck).
- Höllrigl, P./Meraner, R./Nicolussi, I. (2005): Umsetzung der Autonomie der Schulen und der Schulreform in Südtirol. In: Höllrigl, P./Meraner, R./Promberger, K. (Hrsg.): Schulreformen in Italien und ihre Umsetzung in Südtirol. Studien Verlag: Innsbruck, Wien, Bozen.
- Höllrigl, P./Meraner, R./Promberger, K. (2005) Hrsg.: Schulreformen in Italien und ihre Umsetzung in Südtirol. Studien Verlag: Innsbruck, Wien, Bozen.
- Langenscheidt (1991): Basic German Vocabulary. Langenscheidt: Berlin und München.
- Lanthaler, E. M./Meraner, R. (2005) Hrsg.: Neue Lernkultur in Kindergarten und Schule. Das Lernen in den Mittelpunkt stellen. Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe: Bozen.
- Meraner, R. (2004 a): Sprache, Sprachunterricht und Sprachenpolitik in Südtirol. In: Bildung und Erziehung. Sprachenpluralismus und Bildungspolitik. 57. Jg., Heft 1, S. 53-76.
- Meraner, R. (2004 b) Hrsg.: Eigenständige Schule. Luchterhand: München.
- Schneider, W./Schlagmüller, M. (2001): Metakognitives Wissen über Textverarbeitung. Lehrstuhl für Psychologie IV, Universität Würzburg.
- Stifter, W. (2004 b): Die Entwicklung der Südtiroler Schule in den letzten 15 Jahren. In: Meraner, R. (Hrsg.): Eigenständige Schule. Luchterhand: München.

Anhang: Texte zu den Leseaufgaben in Deutsch*Literarischer Text (Autor: E. Strittmatter)**Der folgende Text wurde in der alten Rechtschreibung verfasst.**Lies die Geschichte aufmerksam durch und beantworte dann die nachfolgenden Fragen.*

Großmutterns Augen bekamen Mucken. Sie sahen die Stäubchen auf der Sonntagsbluse und die Nähnadellöcher nicht mehr. Wir Kinder fädelten ihr die Näh- und Stopfnadeln ein. „Ob ich mir eine Brille zulege?“

5 „Zum Schwatzen braucht man keine Brille“, sagte Großvater.

Eines Tages würzte Großmutter die Kohlrübensuppe statt mit Pfeffer mit Schießpulver, das Großvater (...) im Küchenschrank aufbewahrte. Großvater spie, und die Kohlrübenstückchen flogen in der Stube umher. „Das Weib vergiftet mich!“

10 Der Suppentopf flog zum Fenster hinaus.

Großmutterns Brille wurde fällig. Großvater gab ihr eine abgelegte von sich. Die Brille paßte nicht für Großmutterns Augen. „Mir wird schwindelig“, sagte sie.

15 „Freilich, freilich“, sagte Großvater, „durch die Brille sieht man auch den Schwindel größer.“

Großmutter war beleidigt. Sie fuhr mit der Post zum Onkel in die Kreisstadt und blieb eine Woche dort. (...)

Großmutter kam mit einer Brille zurück. Große, runde Gläser saßen in einem vernickelten Gestell, rechts und links von Großmutterns Punktnase. Großmutter sah aus wie ein Schleiereulchen und machte einen Rundgang durchs Dorf. Sie besuchte ihre Klatschkumpankas und besah sie sich durch die Brille. „Gott, Bertka, was bist du alt geworden, die Zeit, wo ich nicht

20 hier war!“ (...)

Großmutter kam recht unzufrieden von ihrem Rundgang zurück. „Wie alt und runzelig sie alle schon sind, und unsereins immer fidel und jung, fast eine Schande!“ Sie besah sich mit der neuen Brille im Spiegel und wurde still; sie drehte sich und besah sich von der Seite und wurde noch stiller.

30

„Amen!“ sagte Großvater. Da tat Großmutter die Brille herunter und setzte sie fortan nur beim Strümpfestopfen und beim Essenzubereiten auf.

*Erwin Strittmatter***Worteläuterungen:**Zeile 1: *Mucken*: SchwächenZeile 23: *Klatschkumpankas*: Ableitung von „Kumpan“ (Partner)

Sachtext „Quastenflosser“

Der folgende Text wurde in der alten Rechtschreibung verfasst.

Lies den Text aufmerksam durch und beantworte dann die nachfolgenden Fragen.

Der Quastenflosser

Quastenflosser sind für den Zoologen aufregende Wesen, denn ihre Brust- und Bauchflossen sind zu Gliedmaßen umgebildet, die einer Quaste an einem festen Stiel ähneln. Diese Quastenflossen kann der Fisch nach allen vier Seiten bewegen.
5 Er kann sich auf sie stützen, vermutlich sogar mit ihnen über den Meeresboden laufen. Auch sonst besitzt der Fisch körperliche Merkmale, die ihn als nahen Verwandten der ersten Landwirbeltiere ausweisen. Und dieses Tier hat wirklich gelebt! Das beweisen Versteinerungen, die man gefunden hat.

10 Die ältesten Funde stammten zunächst aus dem Devon. Sie waren 400 Millionen Jahre alt. Die jüngsten Funde gehörten der Kreidezeit an, jüngere gab es nicht. Deshalb nahmen die Zoologen an, die Quastenflosser seien spätestens im frühen
15 Tertiär ausgestorben. Im Dezember 1938 kam aus Südafrika die Nachricht: Dem Kapitän eines Fischdampfers ist ein Quastenflosser ins Netz gegangen. Das war eine zoologische Sensation. Vierzehn Jahre lang ließen die Zoologen vergeblich nach weiteren Stücken fahnden. Endlich wurde ein zweiter
20 Quastenflosser gefangen – 3000 Kilometer vom ersten Fangplatz entfernt! Der neue Fundort lag bei den Komoren, einer Inselgruppe zwischen Afrika und der Nordspitze von Madagaskar. Dort sind inzwischen noch weitere Quastenflosser gefangen worden.

25 Die Entdeckung eines so alten „lebenden Fossils“ wäre in jedem Fall eine Überraschung gewesen. Aber dass es sich gerade um dieses Tier handelte, war einer der großen Glücksfälle der Forschung: Der Quastenflosser steht recht genau an der Stelle der Entwicklungsgeschichte, an der die Vierfüßer sich von den Fischen trennen.

Worterläuterungen:

Zeile 10/12/13: *Devon*, *Kreidezeit* und *Tertiär* sind Erdzeitalter.

Zeile 23: *Fossil* ist ein versteinertes Rest von Tieren oder Pflanzen.