

Kommunikationsfähigkeit und gesteuerter Fremdsprachenerwerb

Lilia Komarowa

Im vorliegenden Beitrag werden Daten zur fremdsprachigen Kommunikationsfähigkeit analysiert, die auf der Grundlage eines Unterrichtsexperimentes Russisch nach der Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten in den Klassen 5 und 6 erhoben wurden. Die entscheidende Frage dieser Analyse ist, ob die hypothetisch formulierten Indikatoren der fremdsprachigen Kommunikationsfähigkeit geeignet sind, Prognosen hinsichtlich der Leistungen im Könnensbereich aufzustellen. Als Analysemethoden wurden die Fehleranalyse, die Spearman'sche Korrelationsanalyse und die Analyse der Verteilungen gewählt. Die Ergebnisse werden dargestellt und diskutiert.

1. Einleitung

Das Erlernen von Fremdsprachen ist in unserer Zeit, die durch vielfältige internationale und interkulturelle Beziehungen und Integrationsprozesse unterschiedlichster Art gekennzeichnet ist, von steigender Bedeutung. Weltweit wird darüber diskutiert, wie der unterrichtliche Fremdsprachenerwerb effektiv gestaltet werden kann, da die Unterrichtsergebnisse auf diesem Gebiet in der Regel nicht befriedigen können. Viele Autoren weisen darauf hin, daß im gesteuerten Fremdsprachenerwerb, insbesondere im Englischunterricht, unter schulischen Bedingungen der Lernende kaum annähernd eine freie Kommunikationsfähigkeit erreichen kann, sondern bestenfalls nur einen Zustand, in dem er vielfach unabhängig von deren Kommunikationsgehalt vorgegebene Strukturen reproduzieren und manipulieren lernt. Diese reproduktive Kompetenz stehe im deutlichen Kontrast zu jener Sprachkompetenz, die üblicherweise für den natürlichen Kommunikationsprozeß erforderlich ist. Gründe für die nichtbefriedigenden Ergebnisse werden u.a. in den nicht schüleradäquaten Lehr- und Lernmethoden und daraus resultierenden Lernschwierigkeiten gesehen (vgl. z.B. Felix 1982, Klein 1987).

Viele Probleme des Fremdsprachenerwerbs sind zweifelsohne auch auf die Komplexität des Lerngegenstands zurückzuführen. Die komplexe Kommunikationsfähigkeit setzt sich quasi wie selbstverständlich aus einer Reihe mehr oder minder voneinander unabhängiger Dimensionen linguistischer Kompetenz zusammen. Die vier integrativen Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) werden in linguistische Komponenten aufgegliedert, je nachdem, welcher Aspekt thematisiert wird. Vielen Autoren erscheint es fraglich, ob die Aufgliederung in diese vier integrativen Fertigkeiten berechtigt ist (Hüllen/Jung 1979, Vollmer 1982, Sang/Schmitz u.a. 1985, Steinmüller 1977). Die Autoren betonen, daß es nur wenige Untersuchungen gibt, die der Frage der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten nachgehen, die eine mehr oder minder erfolgreiche Kommunikation mittels Fremdsprache bewirken. (vgl. auch Bayer 1984, List 1981, Wiese 1983). Seitdem die „kommunikative Kompetenz“ (Piepho 1974) als oberstes Lernziel für den Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I bestimmt wurde, versucht man, dieses Pauschalkonzept zu einem handhabbaren Modell zu entwickeln. Eben an dieser Aussage, die es konkreter zu untersetzen gilt, soll dieser Beitrag anknüpfen, indem insbesondere die bei Schülern der 6. Klassen erhobenen Daten zur fremdsprachigen Kommunikationsfähigkeit, die sie in Abhängigkeit von zwei verschiedenen Lehrstrategien nach einem bzw. nach zwei Schuljahren entwickelt haben, einer differenzierten Analyse unterzogen werden (Komarowa 1991, 1992).

2. Zur durchgeführten Untersuchung und zum bisherigen Erkenntnisstand

Wir gingen von der Annahme aus, daß die Kommunikationsfähigkeit ein dynamisches Modell darstellen muß und die Entwicklung folgender Fähigkeiten umfaßt:

1. Fähigkeit, sich in einer Kommunikationssituation zu orientieren (adäquate Wahrnehmung der eigenen und der Kommunikationsintentionen des Gesprächspartners sowie differenzierte und selbständige Planung der eigenen Sprachhandlungen)
2. Fähigkeit zur semantischen Abstraktion, die auf dem Wissen der Sprachlerner über ihre Umwelt bzw. über deren begriffliche Strukturierung basiert
3. Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien und die Bewußtheit darüber, daß die Fähigkeit zur semantischen Abstraktion als Grundlage für die Abstraktion grammatischer Kategorien dient
4. Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion (Wahrnehmung und Produktion sinndifferenzierender Eigenschaften von Lautkomplexen und Intonationstypen)

Diese Fähigkeiten stellen keine Menge mehr oder minder verbundener Einzelfähigkeiten dar, sondern bilden ein integriertes Ganzes, die Kommunikationsfähigkeit, da sie im Kommunikationsprozeß im engen Zusammenhang wirken. Die Entwicklung dieser Art Fähigkeiten ist u.E. die Grundlage eines erfolgreichen Fremdsprachenerwerbes unter schulischen Bedingungen.

Um die Komponenten (Inhalte) der Kommunikationsfähigkeit empirisch zu identifizieren, war es notwendig, sie zu operationalisieren. Da das Problemfeld Kommunikationsfähigkeit äußerst komplex ist und unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden kann, waren Einschränkungen und Variablenreduktionen unumgänglich. Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung wählten wir folgende Komponenten und Indikatoren der Kommunikationsfähigkeit:

1. Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion, d.h. die Fähigkeit, sinndifferenzierende Eigenschaften von Lautkomplexen einer sprachlichen Äußerung wahrzunehmen und zu produzieren. Diese Fähigkeit wurde untergliedert in:
 - Erfassen der Beziehung zwischen Orthoepie und Orthographie
 - Erfassen der Beziehung zwischen Lautstruktur des Wortes und seinem Schriftbild (Erkennen der Anzahl der Laute und deren Abfolge)
 - Klassifizieren der Laute nach bestimmten Merkmalen
2. Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien, die die Fähigkeit zur Abstraktion semantischer Kategorien impliziert. Die Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien wurde untergliedert in:
 - Erkennen der Wortart
 - Zuordnen grammatischer Merkmale zu der jeweiligen Wortart
 - Erkennen semantischer/syntaktischer Relationen
 - Bilden syntaktischer Strukturen
3. Fähigkeit zur Reproduktion der Lautform nicht nur bekannter, sondern auch unbekannter Wörter aufgrund ihrer graphischen Markierung (Lesefähigkeit)
4. Fähigkeit zur Übertragung von optisch wahrnehmbaren fremdsprachigen Äußerungen in bedeutungsgleiche Aussagen der Muttersprache (Textverstehen)
5. Fähigkeit zum Verstehen (Dialog 1) und zum Produzieren (Dialog 2) fremdsprachiger Äußerungen

Als methodische Zugänge wurden folgende Untersuchungsmethoden gewählt:

- Wörterdiktat aus unbekanntem Wörtern, damit eine gedächtnismäßige Reproduktion des Schriftbildes ausgeschlossen werden konnte
- Analyse des Lautbestandes von Wörtern
- Analyse eines Satzes, der aus künstlichen Wörtern bestand, die jedoch

nach Regeln der russischen Grammatik gebildet und syntaktisch verbunden waren

- Transformation der syntaktischen Struktur dieses Satzes, indem die Subjekt-Objekt-Relation ausgetauscht wurde
- Lesen eines unbekanntes Textes, der auch einen bestimmten Anteil unbekannter Wörter enthielt sowie Beantworten von Fragen zum Text
- Dialogisches Sprechen: Dem Schüler wurden 8 Fragen zur eigenen Person gestellt, die in eine Kommunikationssituation eingebettet waren.

Die gewonnenen Daten zur fremdsprachigen Kommunikationsfähigkeit wurden bisher unter dem Aspekt der Effektivität der Lehrstrategie des Aufstiegs vom Abstrakten zum Konkreten (A - K) analysiert (vgl. Davydov 1988 a,b, Lompscher 1990, 1991). Unsere bisherigen Analysen beschränkten sich weitgehend auf den Vergleich von Klassen und Leistungsgruppen, wobei die Klassierung nach Leistungsgruppen aufgrund der Leistungsstreuung zu jeder Anforderung durchgeführt wurde. Es handelt sich also um Ausprägungsgrade der jeweiligen Leistung, deren Güte bei den Schülern von Anforderung zu Anforderung variieren kann. Ob damit auch mehr oder weniger stabile Schülergruppen gemeint sind, wird Aufgabe dieser Analyse sein. Die entscheidende Frage, die dieser weiterführenden Analyse zugrundegelegt wird, besteht darin, ob die von uns hypothetisch formulierten Indikatoren der Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion und zur Abstraktion grammatischer Kategorien geeignet sind, Prognosen hinsichtlich der Leistungen im Könnensbereich (Schreiben, Lesen, Textverstehen und dialogisches Sprechen) aufzustellen.

Wenngleich unsere bisherigen Untersuchungsergebnisse aufgrund der noch relativ schmalen Datenbasis mit gebührender Vorläufigkeit zu betrachten sind, so deuten sie dennoch recht überzeugend darauf hin, daß im Ergebnis zweier verschiedener Lehrstrategien die Lernenden eine unterschiedliche Sprachfähigkeit entwickelt haben. Differenziertere Analysen im Hinblick auf den Wesensunterschied der nach zwei Schuljahren entwickelten Sprachfähigkeit konnten bisher nicht durchgeführt werden. Dies gilt auch für eine differenzierte Analyse der Wechselbeziehung zwischen den Leistungen bei der Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen. Die vorliegenden Daten bieten dafür Grundlage und Ansatzpunkte für weiterführende Fragestellungen und Hypothesenbildung.

3. Fragestellungen und Hypothesen

Die entscheidende Frage dieser weiterführenden Analyse ist also, ob die guten Leistungen im Könnensbereich auf die Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion und zur Abstraktion grammatischer Kategorien zurückgeführt werden können. Das bedeutet, daß die Abstraktionsebene im sprachtheoretischen Bereich als der entscheidende Faktor für die Ausprägung der Leistungen im Könnensbereich angesehen wird.

Die untersuchten Variablen Schreiben, Lesen¹, Textverstehen, dialogisches Sprechen (im rezeptiven Bereich „Dialog 1“ und im produktiven Bereich „Dialog 2“) determinieren zusammen die kommunikativen Leistungen. Diese sind wiederum abhängig von allgemein-kognitiven, sprachlich-kognitiven und anderen Faktoren, die in differenzierter Weise auf die verschiedenen kommunikativen Leistungen einwirken. Es stellt sich nun die Frage, wie sich die untersuchten Variablen zueinander verhalten und ob es Unterschiede bei diesen Korrelationen in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrstrategie gibt.

Folgende Fragestellungen stehen dabei im Mittelpunkt:

1. bei Zusammenhängen im Könnensbereich:
 - 1.1. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Leistungen im Schreiben, Lesen, Textverstehen und im dialogischen Sprechen?

¹ Unter Lesen ist in diesem Kontext die Lesetechnik gemeint, die gesondert geprüft wurde.

- 1.2. Lassen sich Unterschiede in den genannten Korrelationen in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrstrategie nachweisen?
2. bei Zusammenhängen zwischen sprachlich-kognitiven und sprachlichen Leistungen:
 - 2.1. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion und den Leistungen im Könnensbereich?
 - 2.2. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien und den Leistungen im Könnensbereich?
 - 2.3. Lassen sich Unterschiede in den genannten Korrelationen in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrstrategie nachweisen?

Es wird von folgenden Hypothesen ausgegangen:

1. Wie bereits betont, beschränken sich unsere bisherigen Analysen auf den Vergleich von Klassen und Leistungsgruppen aufgrund der Leistungsstreuung zu jeder Anforderung. Wir vermuten, daß damit auch stabile Schülergruppen gemeint sind: Gute Leser sind z.B. auch gute Schreiber und umgekehrt, schlechte Leser sind zugleich auch schlechte Schreiber. Dies gilt wahrscheinlich auch für die Leistungen im Textverstehen und im dialogischen Sprechen. Wir nehmen an, daß zwischen den genannten Variablen sowohl in der Versuchsklasse (VK) als auch in den Kontrollklassen (KK) Zusammenhänge festgestellt werden können, die jedoch in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrstrategie Besonderheiten aufweisen werden. Diese Annahme leiten wir von den Unterschieden der Lehrstrategien ab. Im Mittelpunkt des Fremdspracherwerbs nach der Lehrstrategie A - K steht das aktive, die Wirklichkeit des Lernenden aktualisierende dialogische Sprechen. Dadurch wird didaktisch gesichert, daß jede sprachliche Äußerung durch ein Motiv (Bedürfnis, kognitives Interesse) und durch ein bewußtes Ziel (kommunikative Aufgabe) charakterisiert wird. Die Reflexion über Sprache läßt sich am Beispiel jeder konkreten Sprachhandlung aktualisieren. Die Auswahl und Aneignung sprachlicher Mittel erfolgt im Prozeß des Lösens von kommunikativen Aufgaben. Lesen und Schreiben werden nicht primär als Lesen- und Schreibenlernen betrachtet, sondern vor allem als Lernen durch Lesen und Schreiben. Lesen und Schreiben werden gleich zu Beginn des Fremdspracherwerbs als wichtige Mittel zum Bewußtwerden des dialogischen Sprechens eingesetzt. Damit wurde einer These Wygotskis Rechnung getragen, daß sich die mündliche und die schriftliche Form der Sprache über den Faktor der Bewußtheit und Willkürlichkeit einander annähern sollen. Darin sehen wir auch die berechtigte Forderung, die Aufteilung in vier Teilfertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht zu revidieren (vgl. Steinmüller 1977).

Das Sprachlernen nach der „Übermittlungsstrategie“ wird als Prozeß der Manipulierung von Elementen der zu erlernenden Fremdsprache bis hin zu deren automatischen Beherrschung angesehen. Entscheidend für die Organisation des Spracherwerbsprozesses ist danach die Vermittlung einzelner Elemente der Sprache sowie die Entwicklung der sog. vier integrativen Fertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben, wobei Übung und Training eine dominierende Rolle spielen.

Tabelle 1: Leistungen der Schüler im Könnensbereich

		Prätest			Posttest			Wilcox	
Anforderung	max. Pkt.	VK	KK	s	VK	KK	s	VK	KK
Schreiben	15	10.2	5.7	s	11.9	6.2	s	s	ns
Lesen	Fehler	2.0	9.5	s	1.9	7.9	s	ns	s
Verstehen	7	2.9	1.6	s	5.6	3.0	s	s	s
Dialog 1	16	13.9	13.0	s	15.3	14.0	s	s	s
Dialog 2	16	13.7	10.2	s	14.7	10.9	s	s	s

Tabelle 2: Leistungen der Schüler im sprachtheoretischen Bereich

		Prätest			Posttest			Wilcox	
Anforderung	max Pkt	VK	KK	s	VK	KK	s	VK	KK
Lautzahl	6	5.3	2.0	s	5.0	3.0	s	ns	s
Lautfolge	6	4.6	1.4	s	5.0	2.2	s	s	s
Differenz. stimmhaft stimmlos	4	2.2	0.6	s	2.3	1.3	s	s	s
	13	10.6	3.3	s	10.9	4.3	s	ns	s
Wortart	7	3.8	2.3	s	4.7	3.3	s	s	s
gramm. Merkm.	18	8.9	2.7	s	11.4	5.3	s	s	s
Erkennen synt. Strukt.	5	1.9	0.6	s	2.9	1.0	s	s	s
Bilden synt. Strukt.	4	0.5	0.4	ns	1.4	0.4	s	s	ns

2. Die Schüler der VK und der KK zeigten signifikant unterschiedliche Leistungen sowohl hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion und zur Abstraktion grammatischer Kategorien als auch im Könnensbereich (vgl. Tabelle 1 und 2)² Es muß

² Dargestellt sind die Mittelwerte sowie die maximal erreichbaren Punktwerte. Die Leistungen im Lesen wurden nach der Anzahl der Fehler bewertet. Die signifikanten Unterschiede der Leistungen bei Schülern der VK und KK im Prätest sind auf die

demnach ein Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur phonologischen und zur Abstraktion grammatischer Kategorien und den Leistungen in der Sprachverwendung bestehen.

Wir nehmen an, daß die hypothetisch formulierten Parameter der Fähigkeit zur phonologischen und zur Abstraktion grammatischer Kategorien geeignet sind, Prognosen hinsichtlich der Leistungen im dialogischen Sprechen, Lesen, Textverstehen und im Schreiben aufzustellen, daß sich aber aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes Konkretisierungen ergeben werden. So wirken die genannten Fähigkeiten im Kommunikationsprozeß im engen Zusammenhang und sind im unterrichtlichen Fremdsprachenunterricht in ihren Wechselwirkungen zu bewältigen. Dies bedeutet jedoch nicht, daß ihre Entwicklung synchron oder parallel erfolgt. Die gewonnenen Daten legen z.B. die Vermutung nahe, daß die Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien das größte Problem eines Fremdsprachenlerner in diesem Alter darstellt. Diese Fähigkeit basiert in jeder Sprache auf der Fähigkeit zur Abstraktion semantischer Kategorien und demzufolge auf einem Wissen über die Zusammenhänge der Umwelt, welches als Begriffssystem (Repräsentation semantischer Relationen) geordnet ist und die „universelle Grammatik“ oder die „linguistische Tiefenstruktur“ darstellt. Aber selbst wenn die begriffliche Strukturierung der Welt beim Lerner zu Beginn des Fremdspracherwerbs bereits vorhanden sein sollte, gilt es noch, die sprachlichen Unterscheidungen der Morphologie, der Syntax und der Phonologie, d.h. all das, was die Oberflächenstruktur der Fremdsprache ausmacht, zu erwerben.

4. Analysemethoden

Ausgehend von den dargestellten Überlegungen und Fragestellungen wählten wir folgende Analysemethoden:

- Fehleranalyse
- Spearman'sche Korrelationsanalyse
- Analyse der Verteilungen

5. Ergebnisse der Fehleranalyse

Wie bereits betont, erfolgte die bisherige Bewertung der Leistungen nach der Anzahl richtiger Lösungen. Nur die Lesefähigkeit wurde nach Fehlern bzw. nach der Anzahl falsch reproduzierter Wörter bewertet. Die Fehleranalyse stellte uns vor die Aufgabe, nach neuen qualitativen Bewertungskriterien zu suchen. Die von uns bestimmten qualitativen Bewertungskriterien werden in der nachfolgenden Analyse entsprechend der jeweiligen Anforderung dargestellt. Die Leistungen im Schreiben und Lesen wurden sowohl im Prätest als auch im Posttest einer differenzierten Analyse unterzogen. Da eine differenzierte Analyse der Leistungen im Textverstehen und im dialogischen Sprechen - sowohl im rezeptiven (Dialog 1) als auch im produktiven Bereich (Dialog 2) - besonders zeitaufwendig ist, konnte diese Analyse in der uns zur Verfügung stehenden Zeit nur für den Posttest durchgeführt werden.

5.1. Schreibfehler

unterschiedliche Lehrstrategie in Klasse 5 zurückzuführen, nach der die Schüler in der VK und in den KK unterrichtet wurden. Aus den Tabellen wird auch deutlich, daß bei fast allen Anforderungen eine Steigerung im Verlaufe des 6. Schuljahres in der VK und in den KK erfolgt ist, wobei die Steigerungsrate bei fast allen Anforderungen in beiden Vergleichsgruppen ebenfalls signifikante Werte aufweist. Zu berücksichtigen ist jedoch, daß die mittleren Leistungen der VK im Prätest z.T. so gut sind, daß eine wesentliche Steigerung der Leistungen nur noch in beschränktem Maße möglich ist. Eine Analyse der Steigerung der Leistungen der Schüler in VK und KK ist in unseren Publikationen enthalten (vgl. KOMAROWA 1991, 1992).

Viele Schüler waren nicht imstande, das ganzheitlich gehörte Wort und die herausanalysierten Laute (Lautfolgen) durch entsprechende Buchstaben (Buchstabenverbindungen) graphisch richtig darzustellen. So sind viele Schreibfehler durch Verletzung der Anzahl der Laute und deren Abfolge bzw. ihrer entsprechenden graphischen Markierung verursacht worden. Dies bedeutet, daß eine Reihe von Schülern nicht befähigt worden ist, Laute in ihrer zeitlichen Abfolge zu bestimmen oder Konsonanten in einer bestimmten vokalischen Umgebung zu differenzieren bzw. zu rezipieren. Fehler dieser Art faßten wir zum Fehlertyp I zusammen. Andere Fehler entstanden durch die Verwechslung kyrillisch-lateinischer bzw. kyrillisch-kyrillischer Buchstaben, z.B.: die deutschen „m“, „p“, „n“ wurden in dieser Bedeutung auch bei russischen Wörtern wiedergegeben, obwohl sie jeweils eine andere Bedeutung haben. Die kyrillischen Buchstaben wie м, п, н wurden häufig verwechselt bzw. nicht differenziert (Fehlertyp II). Dem Fehlertyp III wurden Fehler zugeordnet, die auf eine undifferenzierte Wahrnehmung des Merkmals „stimmhaft-stimmlos“ zurückzuführen sind. Dem Fehlertyp IV entsprechen solche Fehler, die aufgrund einer undifferenzierten Wahrnehmung des Merkmals „hart-weich“ entstanden sind.

Die Tabellen 3 und 4 vermitteln einen Überblick über die Häufigkeit des jeweiligen Fehlertyps im Schreiben sowie über die Anzahl der Schüler der VK und KK zu Beginn (Prätest) und zum Abschluß (Posttest) der Klasse 6.³

5.2. Lesefehler

Alle vier genannten Fehlerquellen bzw. Fehlertypen im Schreiben konnten eindeutig auch im Lesen identifiziert werden. So zeigte die Fehleranalyse, daß beim Lesen häufig Fehler auftreten, die durch Verletzung der Anzahl der Laute und deren Abfolge verursacht werden, z.B. Weglassen oder Hinzufügen von Silben bei der Umsetzung der graphischen Markierung von Buchstabenkomplexen in entsprechende sprechmotorische Reaktionen. Dadurch entstanden oft „Wortschöpfungen“ aufgrund der Ähnlichkeit des Schriftbildes mit einem bekannten Wort (Fehlertyp I). Falsche Lautung von Schriftschemata entstanden - ähnlich wie beim Schreiben - durch Verwechslung kyrillisch-lateinischer bzw. kyrillisch-kyrillischer Buchstaben aufgrund ihrer ähnlichen Konfiguration, jedoch unterschiedlicher Bedeutung (vgl. Fehlertyp II im Schreiben).

Ebenfalls konnten Fehler festgestellt werden, die infolge einer falschen Lautung des Merkmals „stimmhaft-stimmlos“ (Fehlertyp III) bzw. des Merkmals „hart-weich“ (Fehlertyp IV) entstanden waren. Die Häufigkeiten des jeweiligen Fehlertyps im Lesen sowie die Anzahl der daran beteiligten Schüler der VK und KK sind in Tabellen 5 und 6 dargestellt.

5.3. Fehler beim Textverstehen

Die differenzierte Analyse des Textverstehens zeigte folgende qualitative Unterschiede (vgl. Tab. 7):

- die überwiegende Mehrzahl der sprachlichen Äußerungen (insbesondere in der VK) wurden in die Muttersprache adäquat übertragen (Niveaustufe I)
- einige sprachliche Äußerungen wurden nicht verstanden bzw. in die Muttersprache nicht übertragen (Niveaustufe II)
- andere sprachliche Äußerungen wurden inadäquat in die Muttersprache übertragen (Niveaustufe III).

Diese qualitativen Unterschiede im Textverstehen entstanden im Ergebnis der Anwendung unterschiedlicher Strategien:

³ Die Häufigkeiten der Fehler addieren sich zu 100%, beziehen sich also auf alle auftretenden Fehler; die Anzahl der Schüler gibt lediglich den prozentualen Anteil der Schüler an, die den jeweiligen Fehler gemacht haben.

a) Viele Schüler (insbesondere in der VK) zeichneten sich durch eine ausgeprägte Strategie der Suche nach dem Sinn einer sprachlichen Äußerung aus, die auf Erkennen (Stufe I) bzw. Nichterkennen (Stufe II) von semantisch-syntaktischen Strukturen hinweist. Hervorzuheben ist jedoch, daß die Reflexion darüber, was nicht verstanden wurde, bei Schülern der VK und der KK unterschiedlicher Natur war: Während die Schüler der KK auf unbekannte Wörter hinwiesen bzw. diese aufzählten, erklärten die Schüler der VK, warum die jeweilige sprachliche Äußerung nicht verstanden wurde.

Diese Schüler verwiesen auf die jeweilige syntaktische Struktur, die nicht erkannt und demzufolge in die Muttersprache nicht übertragen wurde. (Niveau I). Dies gilt auch für die Hälfte der sprachlichen Äußerungen in den KK.

b) Eine große Anzahl von Schülern der KK (61,1%) zeichnete sich am Ende des Schuljahres durch eine ausgeprägte Strategie der Suche nach der Bedeutung einzelner Wörter aus. Im Ergebnis der Anwendung dieser Strategie wurden viele sprachliche Äußerungen inadäquat in die Muttersprache übertragen, da die Bedeutung einzelner Wörter aufgrund falscher Lautung fehlinterpretiert und in „eigene“ Kontexte hineingetragen wurde (Niveaustufe III).

Tabelle 3: Fehlerhäufigkeiten im Schreiben und
Anteil der Schüler - VK

Fehlertyp	Prätest		Posttest	
	Häufigk./%	Schüler/%	Häufigk./%	Schüler/%
I	34,2	81	30,1	52
II	19,3	52	16,4	43
III	6,1	24	15,1	24
IV	39,4	95	38,4	67

Tabelle 4: Fehlerhäufigkeiten im Schreiben und
Anteil der Schüler - KK

Fehlertyp	Prätest		Posttest	
	Häufigk./%	Schüler/%	Häufigk./%	Schüler/%
I	32,5	97	29,6	99
II	24,8	99	24,3	96
III	14,6	86	15,6	83
IV	28,1	100	30,5	99

Tabelle 5: Fehlerhäufigkeiten im Lesen und
Anteil der Schüler - VK

Fehlertyp	Prätest		Posttest	
	Häufigk./%	Schüler/%	Häufigk./%	Schüler/%
I	54,7	60	41,8	48
II	26,5	35	23,3	24
III	9,4	20	14,0	24
IV	9,4	15	20,9	24

Tabelle 6: Fehlerhäufigkeiten im Lesen und
Anteil der Schüler - KK

Fehlertyp	Prätest		Posttest	
	Häufigk./%	Schüler/%	Häufigk./%	Schüler/%
I	49,6	94	52,5	96
II	32,4	87	27,6	79
III	4,4	30	8,0	47
IV	13,6	68	11,9	67

Tabelle 7: Niveaustufen im Textverstehen und Anteil der Schüler

Stufe	VK (Posttest)		KK (Posttest)	
	Häufigk./%	Schüler/%	Häufigk./%	Schüler/%
I	81.6	42.9	41.5	2.8
II	17.7	52.4	39.9	97.2
III	0.7	4.7	18.6	61.1

Tabelle 8: Niveaustufen im Sprechen (D1) - Anteil der Schüler

Stufe	VK (Posttest)		KK (Posttest)	
	Häufigk./%	Schüler/%	Häufigk./%	Schüler/%
I	91.1	42.9	80.7	38.9
II	8.9	57.1	12.7	48.6
III	0	0	6.6	29.2

Tabelle 9: Niveaustufen im Sprechen (D2) - Anteil der Schüler

Stufe	VK (Posttest)		KK (Posttest)	
	Häufigk./%	Schüler/%	Häufigk./%	Schüler/%
I	83.9	19.0	50.3	2.8
II	13.1	76.2	30.2	90.3
III	3.0	4.8	11.2	47.2
IV	0	0	8.3	36.1

5.4. Fehler beim dialogischen Sprechen

Die Analyse der Fähigkeiten im dialogischen Sprechen (sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich) zeigte qualitative Unterschiede zwischen den Schülern der VK und KK. Diese Unterschiede äußerten sich in der Anzahl der Fragen, die verstanden wurden (Niveau I), in der Anzahl der Fragen, die nach Wiederholung verstanden wurden (Niveau II) sowie in der

Anzahl der Fragen, die nicht verstanden wurden (Niveau III). In der Tabelle 8 sind die Häufigkeiten der jeweiligen Niveaustufe in der VK und in den KK dargestellt. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, daß die Schüler der KK die Fragen durch Verwechslung der Bedeutungen einzelner Wörter aufgrund einer undifferenzierten Wahrnehmung ihrer Lautstruktur nicht bzw. falsch verstanden hatten (vgl. Stufe III).

In der Tabelle 9 sind die Ergebnisse der Fehleranalyse im produktiven Bereich (D2) des dialogischen Sprechens dargestellt.

Aus der Tabelle wird deutlich, daß die überwiegende Mehrzahl der sprachlichen Äußerungen in der VK fehlerfrei produziert wurden (Niveau I). Dies gilt auch für die Hälfte der sprachlichen Äußerungen in den KK. Um die qualitativen Unterschiede bei sprachlichen Äußerungen, die mit Fehlern produziert wurden, zu kennzeichnen, war es erforderlich, diese in solche einzustufen, die als „semantisch-syntaktisch strukturiert“ (Niveau II) und „semantisch-syntaktisch unstrukturiert“ betrachtet werden können (Niveau III). Den „semantisch-syntaktisch strukturierten“ sprachlichen Äußerungen wurden Äußerungen mit Formverletzungen bei der Kongruenz zwischen Adjektiv und Substantiv bzw. bei den Subjekt-Prädikat-, Subjekt-Objekt- und lokalen Relationen zugeordnet, d.h. sprachliche Äußerungen mit inadäquater Formenwahl. Bei den „semantisch-syntaktisch unstrukturierten“ Äußerungen geht es eigentlich nur um Anreihungen unterschiedlicher Sequenzen. Es sind vorwiegend Zusammensetzungen von Frage- und Aussagesätzen bzw. sprachliche Äußerungen mit inadäquater Wortwahl und inadäquater Wahl von semantisch-syntaktischen Relationen.

Sprachliche Äußerungen, die nicht erbracht wurden bzw. als Reaktionen in der Muttersprache erfolgten, sind zum Niveau IV zusammengefaßt.

5.5. Zusammenfassung der Fehleranalyse

Die qualitative Analyse der Leistungen im Schreiben, Lesen, Textverstehen und im dialogischen Sprechen deutet darauf hin, daß zwischen diesen Leistungen und den untersuchten Variablen der Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion einerseits sowie den untersuchten Variablen der Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien andererseits Zusammenhänge bestehen.

Ein großer Anteil von Fehlern ist z.B. auf eine undifferenzierte Wahrnehmung der Lautstruktur des Wortes bzw. auf inadäquate sprechmotorische Umsetzung der optisch wahrgenommenen Buchstabenkomplexe zurückzuführen. Im dialogischen Sprechen führte dies zu Mißverständnissen im rezeptiven Bereich und zu einer inadäquaten Wortwahl im produktiven Bereich. Im Textverstehen wurden infolge falscher Lautung viele sprachliche Äußerungen in die Muttersprache inadäquat übertragen. Die qualitativen Unterschiede im Textverstehen und im dialogischen Sprechen lassen auch Zusammenhänge zwischen den genannten Leistungen und den untersuchten Variablen der Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien erkennen, insbesondere der Variablen Erkennen der Wortart und der semantisch-syntaktischen Relationen (vgl. den Anteil sprachlicher Äußerungen mit inadäquater Wahl von semantisch-syntaktischen Relationen in den KK).

6. Ergebnisse der Korrelationsanalyse

Aufgrund der Korrelationskoeffizienten kann zunächst allgemein festgestellt werden, daß nicht in jedem Fall zwischen den einzelnen Testergebnissen Korrelationen bestehen (vgl. die Fragestellungen der Arbeit). Insbesondere konnte die Korrelation zwischen den Leistungen im Könnensbereich und den einzelnen Variablen der Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion in der VK im Prätest nicht verifiziert werden (vgl. Tab. 14 und 15).

Für eine nähere Betrachtung der Korrelationskoeffizienten sei zuvor noch auf die Signifikanz der berechneten Korrelationskoeffizienten aufgrund der Anzahl der Probanden in der VK und in den KK hingewiesen:

- Im Falle der KK sind Korrelationskoeffizienten mit einem Wert größer als 0.23 mit einer statistischen Sicherheit von mindestens 95% gesichert. Korrelationskoeffizienten zwischen 0.2 und 0.23 sind nur mit einer Sicherheit von 90% signifikant:

für $K > 0.23$ ist ≤ 0.05
für $0.20 \leq K \leq 0.23$ ist ≤ 0.10

Korrelationskoeffizienten mit Werten unter 0.20 sind deshalb in den KK wenig aussagekräftig.

- Aufgrund der wenigen Probanden in der VK liegen die Signifikanzniveaus wesentlich ungünstiger:

statistisch gesichert mit 95%iger Sicherheit sind nur Korrelationskoeffizienten größer als 0.44, mit einer Sicherheit von 90% sind Korrelationskoeffizienten zwischen 0.38 und 0.44 signifikant:

für $K > 0.44$ ist ≤ 0.05
für $0.38 \leq K \leq 0.44$ ist ≤ 0.10

Korrelationskoeffizienten mit Werten unter 0.38 geben deshalb keine Aussagen über statistisch gesicherte Zusammenhänge in der VK. Diese Korrelationskoeffizienten wurden in den Tabellen trotzdem angegeben, um Trends festzustellen, ihre Aussagekraft darf aber nicht überhöht werden.

Besonders hingewiesen sei auch auf die Tatsache, daß in jedem Falle die Korrelationen der Variablen Lesen mit anderen Variablen negativ ist, was sich aus der Tatsache ergibt, daß beim Lesen Fehler, sonst aber Punkte als Variable benutzt wurden. Das weist auch darauf hin, daß bei den ermittelten Korrelationskoeffizienten, auch wenn sie nicht statistisch gesichert sind, eine Tendenz erkennbar ist.

Betrachtet man nun die Signifikanz der ermittelten Korrelationskoeffizienten, so können allgemein folgende Aussagen getroffen werden:

6.1. Korrelationen im Könnensbereich

In der VK sind alle Korrelationskoeffizienten im Prätest bis auf die Korrelationskoeffizienten zwischen Lesen und Textverstehen sowie zwischen Schreiben und Textverstehen statistisch gesichert (vgl. Tab. 10). Im Posttest sind die Zusammenhänge von dialogischem Sprechen im produktiven Bereich (Dialog 2) mit den anderen Größen als nicht gesichert anzusehen (vgl. Tab. 11).

Alle ermittelten Korrelationskoeffizienten in den KK sind mit einer Wahrscheinlichkeit von mehr als 95% sowohl im Prätest als auch im Posttest gesichert (vgl. Tab. 12 und 13).

6.2. Korrelationen zwischen der Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion und den Leistungen im Könnensbereich

Bis auf den Zusammenhang zwischen dialogischem Sprechen im rezeptiven Bereich - Dialog 1 - und der Fähigkeit im Erkennen der Anzahl der Laute und deren Abfolge sowie den Zusammenhang zwischen Schreiben und der Fähigkeit, Konsonanten nach dem Merkmal „hart/weich“ zu klassifizieren, ergeben sich in der VK interessanterweise im Prätest keine gesicherten Korrelationen (vgl. Tab. 14).

Im Posttest dagegen zeigen die Leistungen im Könnensbereich signifikante Korrelationen, z.B. korreliert die Fähigkeit im Erkennen der Anzahl der Laute und deren Abfolge im Wort mit Lesen, Textverstehen, Schreiben und dem dialogischen Sprechen im rezeptiven Bereich (Dialog 1). Die Ergebnisse im Könnensbereich zeigen mit den anderen Größen der Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion (Differenzierung der Laute nach dem Merkmal

„stimmhaft/stimmlos“ und „hart/weich“) hingegen keine Korrelationen. Die Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit, Laute nach dem Merkmal „stimmhaft/stimmlos“ differenzieren zu können, dem Schreiben und dem Dialog 1 bilden eine Ausnahme (vgl. Tab. 15), nach Ursachen wird unten gesucht.

Außer den Korrelationskoeffizienten für Schreiben mit allen Größen der Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion und denen für Lesen und Schreiben mit der Fähigkeit zur Differenzierung der Konsonanten sind in den KK alle anderen ermittelten Korrelationskoeffizienten im Prättest gesichert (vgl. Tab. 16).

Im Posttest sind die Korrelationskoeffizienten zwischen Lesen und Schreiben einerseits und der Fähigkeit zur Differenzierung der Konsonanten nach dem Merkmal „stimmhaft/stimmlos“ statistisch nicht gesichert. Alle anderen Korrelationskoeffizienten sind statistisch gesichert, in den meisten Fällen sogar mit 95%iger Wahrscheinlichkeit (vgl. Tab. 17).

**Tabelle 10: Korrelationskoeffizienten im Könnensbereich
Prättest - VK**

	Lesen	Verst.	Schreib	Dialog 1	Dialog 2
Lesen	1	-0.34	-0.65	-0.57	-0.56
Verstehen		1	0.25	0.41	0.57
Schreiben			1	0.46	0.60
Dialog 1				1	0.71
Dialog 2					1

**Tabelle 11: Korrelationskoeffizienten im Könnensbereich
Posttest - VK**

	Lesen	Verst.	Schreib	Dialog 1	Dialog 2
Lesen	1	-0.78	-0.54	-0.52	-0.32
Verstehen		1	0.76	0.59	0.27
Schreiben			1	0.56	0.22
Dialog 1				1	-0.05
Dialog 2					1

Tabelle 12: Korrelationskoeffizienten im Könnensbereich
Prätest - KK

	Lesen	Verst.	Schreib	Dialog 1	Dialog 2
Lesen	1	-0.29	-0.42	-0.35	-0.45
Verstehen		1	0.43	0.28	0.33
Schreiben			1	0.25	0.36
Dialog 1				1	0.72
Dialog 2					1

Tabelle 13: Korrelationskoeffizienten im Könnensbereich
Posttest - KK

	Lesen	Verst.	Schreib	Dialog 1	Dialog 2
Lesen	1	-0.48	-0.37	-0.29	-0.44
Verstehen		1	0.40	0.46	0.51
Schreiben			1	0.27	0.36
Dialog 1				1	0.84
Dialog 2					1

Tabelle 14: Korrelationskoeffizienten für Variablen der phonologischen Abstraktion - Prätest - VK

	Lautzahl und deren Abfolge	Differenzierung nach	
		stimmhaft/ stimmlos	hart/ weich
Lesen	-0.12	-0.03	-0.14
Verstehen	0.00	0.10	0.25
Schreiben	0.07	0.24	0.43
Dialog 1	0.44	0.29	0.22
Dialog 2	0.24	0.28	0.14

Tabelle 15: Korrelationskoeffizienten für Variablen der phonologischen Abstraktion - Posttest - VK

	Lautzahl und deren Abfolge	Differenzierung nach	
		stimmhaft/ stimmlos	hart/ weich
Lesen	-0.62	-0.07	-0.04
Verstehen	0.65	0.25	0.21
Schreiben	0.45	0.39	0.24
Dialog 1	0.51	0.43	0.26
Dialog 2	0.12	0.11	0.06

Tabelle 16: Korrelationskoeffizienten für Variablen der phonologischen Abstraktion - Prätest - KK

	Lautzahl und deren Abfolge	Differenzierung nach	
		stimmhaft/ stimmlos	hart/ weich
Lesen	-0.21	-0.14	-0.19
Verstehen	0.39	0.40	0.29
Schreiben	0.07	0.01	0.09
Dialog 1	0.42	0.23	0.21
Dialog 2	0.34	0.28	0.24

Tabelle 17: Korrelationskoeffizienten für Variablen der phonologischen Abstraktion - Posttest - KK

	Lautzahl und deren Abfolge	Differenzierung nach	
		stimmhaft/ stimmlos	hart/ weich
Lesen	-0.26	-0.19	-0.20
Verstehen	0.42	0.29	0.33
Schreiben	0.25	0.02	0.20
Dialog 1	0.29	0.33	0.39
Dialog 2	0.28	0.30	0.39

6.3. Korrelationen zwischen der Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien und den Leistungen im Könnensbereich.

Für die Korrelationskoeffizienten der Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien ergeben sich ebenfalls unterschiedliche Signifikanzen. Es sei nur darauf verwiesen, daß in der VK im Prätest die Leistungen im Könnensbereich - bis auf Textverstehen - mit den Variablen im Erkennen der Wortart und der semantisch-syntaktischen Strukturen korrelieren (vgl. Tab. 18). Im Posttest ist eine hohe Korrelation mit hoher statistischer Sicherheit nur zwischen

Schreiben und den Variablen der Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien vorhanden (vgl. Tab.19).

In den KK sind die Korrelationskoeffizienten (Erkennen der Wortart und semantisch-syntaktischer Strukturen) im Prätest meistens statistisch nicht gesichert (vgl. Tab. 20).

Im Gegensatz zur VK korrelieren hier die Leistungen im Könnensbereich - bis auf Schreiben - mit der Fähigkeit zur Zuordnung grammatischer Merkmale der jeweiligen Wortart, wenngleich die Korrelationskoeffizienten auch eine geringe statistische Sicherheit haben.

Im Posttest korrelieren fast alle Variablen der Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien mit den Leistungen im Könnensbereich, wobei diese Korrelationskoeffizienten statistisch gesichert sind (vgl. Tab. 21).

6.4. Zusammenfassung der Ergebnisse der Korrelationsanalyse

1. Die ermittelten Korrelationskoeffizienten im Könnensbereich bestätigen unsere Hypothese, daß es sich bei den in der bisherigen Analyse gewonnenen Leistungsgruppen aufgrund von Leistungsstreuung der jeweiligen Anforderung auch um relativ stabile Schülergruppen handelt. Dies gilt sowohl für die Schüler der VK als auch der KK.

2. Die ermittelten Korrelationskoeffizienten für die Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion und für die Leistungen im Könnensbereich lassen tendenziell (aber nicht in jedem Fall signifikant) beim Vergleich von Prä- und Posttest einen Zusammenhang zwischen den genannten Größen in der VK erkennen. In den KK weisen diese Korrelationskoeffizienten - insbesondere im Posttest - eine hohe statistische Sicherheit auf.

Tabelle 18: Korrelationskoeffizienten für Variablen der Abstraktion grammatischer Kategorien - Prätest -VK

	Wortart	Zuordnung	Erkennen von Strukturen	Bilden
Lesen	-,55	,10	-,46	-,16
Verstehen	,40	,04	,30	-,28
Schreiben	,62	,40	,54	,17
Dialog 1	,59	,20	,52	-,04
Dialog 2	,50	,26	,47	-,29

Tabelle 19: Korrelationskoeffizienten für Variablen der Abstraktion grammatischer Kategorien - Posttest - VK

	Wortart	Zuordnung	Erkennen von Strukturen	Bilden
Lesen	-,25	-,32	-,21	-,14
Verstehen	,34	,20	,26	,33
Schreiben	,56	,42	,51	,54
Dialog 1	,35	,20	,33	,13
Dialog 2	,13	,07	,02	,00

Tabelle 20: Korrelationskoeffizienten für Variablen der Abstraktion grammatischer Kategorien - Prätest - KK

	Wortart	Zuordnung	Erkennen von Strukturen	Bilden
Lesen	-,15	-,22	-,03	-,08
Verstehen	,30	,26	,26	,21
Schreiben	,07	,03	,06	,18
Dialog 1	,25	,29	,12	,33
Dialog 2	,16	,34	,04	,22

Tabelle 21: Korrelationskoeffizienten für Variablen der Abstraktion grammatischer Kategorien - Posttest - KK

	Wortart	Zuordnung	Erkennen von Strukturen	Bilden
Lesen	-,22	-,10	-,17	,02
Verstehen	,40	,33	,46	,24
Schreiben	,42	,11	,42	,06
Dialog 1	,27	,36	,37	,11
Dialog 2	,35	,37	,39	,05

3. Die Korrelationskoeffizienten für die Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien und für die Leistungen im Könnensbereich zeigen eine ähnliche Tendenz: Während in den KK die untersuchten Variablen im Könnensbereich (außer Lesen) mit der Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien insbesondere im Posttest signifikant miteinander korrelieren, können diese signifikanten Zusammenhänge in der VK im Posttest (außer Schreiben) nicht festgestellt werden.

Es erhebt sich die Frage, warum die in der Untersuchung erhaltenen Daten diesen Zusammenhang in der VK - insbesondere im Posttest - nicht hergeben bzw. die Hypothese 2 für die VK nicht in jedem Fall verifiziert werden konnte.

Aus diesem Grunde wurden die Ursprungsdaten nochmals einer genauen Betrachtung und Analyse unterzogen. Es wurde geprüft, ob die untersuchten Variablen dem Leistungsniveau

der jeweiligen Klasse angepaßt waren oder nicht. Zu diesem Zweck wurden die Verteilungen der untersuchten Variablen jeweils im gleichen Koordinatensystem in Form von Histogrammen für die VK und die KK dargestellt. Aus Platzgründen werden diese Diagramme in diesem Beitrag nicht dargestellt.

Folgende Erkenntnisse können aus der Betrachtung der Verteilungen gewonnen werden:

1. Die Verteilungen der Grundgesamtheiten ähneln in vielen Fällen nicht einer Normalverteilung. Insbesondere bei der VK treten stark gestutzte Verteilungen auf, besonders auch in den Fällen, bei denen in den KK noch normalverteilungs-ähnliche Verteilungen vorhanden sind. Bei der Berechnung der Korrelationskoeffizienten wurden deshalb die Spearman'schen Rangkorrelationskoeffizienten benutzt, die bei nichtparametrischen Verteilungen angewendet werden.

2. Ursache dieser gestutzten Verteilungen in der VK sind die zu geringen Anforderungen für die Schüler dieser Klasse gegenüber der KK. Zu viele Schüler haben zu gute Ergebnisse erreicht, so daß im Falle der Bildung von Korrelationen zu wenig Probanden in schlechteren Punkt- bzw. Fehlerklassen vorhanden sind. Die untersuchten Mittelwerte hatten bereits diese Tatsache ausgedrückt. Im Interesse des Vergleichs von VK und KK gab es jedoch keine andere Möglichkeit der Wahl der Testanforderungen.

3. Das Vorhandensein gestutzter Verteilungen bedeutet jedoch nicht, daß zwischen diesen Größen keine Korrelationen vorhanden sind. So liegt z.B. zwischen Schreiben und Lesen in der VK eine statistisch gesicherte Korrelation vor, eine bessere sogar als zwischen den gleichen Größen in den KK (vgl. Tab. 11 und 13), obwohl die Verteilungen von Schreiben und Lesen in der VK stark gestutzt sind. In der VK reichen offenbar die wenigen Schüler in den schlechteren Punktklassen aus, um eine statistisch gesicherte Korrelation nachzuweisen bzw. die wenigen Schüler, die im Lesen schlechtere Ergebnisse haben, sind auch im Schreiben schlecht.

4. Für die fehlenden Korrelationen zwischen der Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien und dem Lesen, Textverstehen und dem dialogischen Sprechen liefern die Verteilungen wenig Anhaltspunkte. In der VK zeigen die Verteilungen im dialogischen Sprechen, daß die Anforderungen für die Schüler so niedrig waren, daß nur sehr gute Ergebnisse erreicht wurden, was eine Ursache für die fehlende Korrelation zwischen diesen Größen sein kann. In anderen Fällen macht sich die geringe Anzahl der Probanden bemerkbar. Die in der Tabelle 19 für die VK angegebenen Korrelationen sind deshalb nicht statistisch gesichert, während die in der Tabelle 21 angegebenen Korrelationen für die KK statistisch gesichert sind. Möglicherweise gibt es Zusammenhänge zwischen den genannten Größen oder auch anderer bisher nicht betrachteter Variablen, die nur durch die Betrachtung der Ergebnisse der Einzelindividuen ermittelt werden können, die durch die Korrelationskoeffizienten nicht sichtbar geworden sind.

Schlußfolgerungen

Wenngleich unsere Analyseergebnisse aufgrund der relativ schmalen Datenbasis mit gebührender Vorsicht zu betrachten sind, so lassen sie dennoch einige Schlußfolgerungen zu. Insgesamt stimmen die Ergebnisse der Korrelationsanalyse mit den in den Hypothesen formulierten Erwartungen überein:

1. Die ermittelten Korrelationskoeffizienten zwischen den Variablen im Könnensbereich bestätigen die Hypothese, daß es sich bei den verschiedenen Anforderungen - unabhängig von der jeweiligen Lehrstrategie - um relativ stabile Schülergruppen handelt. Die Signifikanz der Korrelationskoeffizienten zwischen den Leistungen im Könnensbereich in beiden Vergleichsgruppen, in der VK und in den KK, im Posttest steigt gegenüber dem Prätest.

Die Zusammenhänge vom dialogischen Sprechen im produktiven Bereich (D2) mit den anderen Größen in der VK bilden eine Ausnahme.

2. Die ermittelten Korrelationskoeffizienten zwischen der Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion und den Variablen im Könnensbereich sowie zwischen der Fähigkeit zur Abstraktion grammatischer Kategorien und den Variablen im Könnensbereich - insbesondere in den KK im Posttest - lassen die Schlußfolgerung zu, daß die von uns hypothetisch formulierten Merkmale der Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion und zur Abstraktion grammatischer Kategorien durchaus als Indikatoren für Leistungen im Könnensbereich dienen können.

Die durchgeführte Fehleranalyse ließ gleichfalls die genannten Merkmale eindeutig erkennen.

3. Die Tatsache, daß die Zusammenhänge zwischen den Leistungen im Könnensbereich und den einzelnen Variablen der Fähigkeit zur phonologischen Abstraktion und zur Abstraktion grammatischer Kategorien in der VK nicht in jedem Fall verifiziert werden konnten, führen wir auf die geringe Anzahl der Probanden sowie auf die zu guten Leistungen der Schüler im Könnensbereich zurück.

Weitere Untersuchungen wären allerdings erforderlich.

4. Die qualitativen Unterschiede der Kommunikationsfähigkeit nach einem bzw. zwei Schuljahren, die sich im Ergebnis zweier unterschiedlicher Lehrstrategien entwickelt hat, zeigen, daß unter veränderten Bedingungen der Fremdspracherwerb wesentlich intensiver und effektiver erfolgt.

Literatur

- Bayer, K. (1984): Sprechen und Situation. Aspekte einer Theorie der sprachlichen Interaktion. Reihe Germanistische Linguistik, 6. Tübingen: Niemeyer
- Davydov, V.V. (1988a): Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research. Excerpts. Soviet Education 30(8) 17 -97, 30(9) 3 - 83, 30(10) 3 - 77.
- Davydov, V.V. (1988b): Learning activity: The main problems needing further research. Multidisziplinaty newsletter for activity theory. 1, 29 - 36.
- Felix, S. (1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Narr
- Hüllen, W. & Jung, L.(1979): Sprachstruktur und Spracherwerb. Düsseldorf:Bagel
- Klein, W. (1987): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt/M.: Athenäum
- Komarowa, L. (1991): Ein alternativer Weg schulischen Fremdspracherwerbs. Empirische Pädagogik 5 (1), S. 47-60.
- Komarowa, L. (1992): Lernen und Lehren von Fremdsprachen. LLF-Berichte, 2, S. 62-89.
- List, G. (1981): Sprachpsychologie. Stuttgart:Kohlhammer
- Lompscher, J. (1990): Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten im Unterricht - Versuche zu einer alternativen Lehrstrategie. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.
- Lompscher, J. (1991): Die Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten. Empirische Pädagogik 5(1), S. 5-23.
- Piepho, H.-E.(1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius
- Sang, F., Schmitz u.a.(1985): Die Struktur der Fremdsprachenfähigkeit in Abhängigkeit von kognitiven Voraussetzungen und Lernbedingungen. Berlin: Max-Planck- Institut für Bildungsforschung
- Steinmüller, U. (1977): Kommunikationstheorie. Stuttgart: Kohlhammer
- Vollmer, H.J. (1982): Spracherwerb und Sprachbeherrschung. Untersuchungen zur Struktur von Fremdsprachenfähigkeit. Ein empirischer Beitrag zu einer psycholinguistisch orientierten Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Tübingen: Narr

Wiese, R. (1983): Psycholinguistische Aspekte der Sprachproduktion: Sprechverhalten und Verbalisierungsprozesse. Hamburg: Buske
Wygotski, L.S. (1964): Denken und Sprechen. Berlin: Akademie Verlag
Bildung - Krise oder Aufbruch?