



Deutsches Institut für Internationale Pädagogische
Forschung
German Institute for International Educational Research
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch

Zentrale Befunde der Studie

Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)

Eine Studie im Auftrag der Kultusminister der
Länder in der Bundesrepublik Deutschland



DESI-Konsortium

Eckhard Klieme, Wolfgang Eichler, Andreas Helmke,
Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff,
Konrad Schröder, Günther Thomé, Heiner Willenberg

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch

Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)

Unter Mitarbeit von

Bärbel Beck, Svenja Bundt, Holger Ehlers, Steffen Gailberger,
Maren Gasenzer, Jan von der Gathen, Kerstin Göbel, Jens Gomolka,
Claudia Harsch, Johannes Hartig, Tuyet Helmke, Hermann-Günter Hesse,
Nina Jude, Michael Krelle, Michael Leucht, Astrid Neumann,
Ernst Rösner, Henning Rossa, Friedrich-Wilhelm Schrader,
Heiko Sibberns, Brigitte Steinert, Wolfgang Wagner



Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung

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

Inhalt

I. Ziele und Anlage der Studie	1
<i>Auftraggeber und Durchführende.....</i>	<i>1</i>
<i>Ziele</i>	<i>1</i>
<i>Untersuchungsbereiche</i>	<i>2</i>
<i>Teilnehmende Länder, Stichproben, Testzeiten</i>	<i>3</i>
<i>Beteiligungsraten.....</i>	<i>4</i>
II. Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in der neunten Jahrgangsstufe.....	4
<i>Schülerkompetenzen im Deutschen</i>	<i>4</i>
<i>Schülerkompetenzen im Englischen.....</i>	<i>11</i>
III. Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Schülergruppen	20
<i>Sprachkompetenzen von Jungen und Mädchen</i>	<i>20</i>
<i>Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache</i>	<i>22</i>
<i>Sozialer und familiärer Hintergrund und Sprachkompetenzen</i>	<i>27</i>
IV. Unterrichtliche Bedingungen des Lernerfolgs	29
<i>Vorbemerkungen</i>	<i>29</i>
<i>Unterricht im Fach Deutsch.....</i>	<i>30</i>
<i>Unterricht im Fach Englisch</i>	<i>37</i>
V. Institutionelle Bedingungen des Sprachunterrichts	53
<i>Sprachliche Kompetenzen im Schulartvergleich</i>	<i>53</i>
<i>Pädagogische Milieus nach Schularten aus Sicht der Fachkollegien.....</i>	<i>55</i>
<i>Zusammenhänge zwischen schulischen Angeboten und Praktiken und den</i>	
<i>Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler.....</i>	<i>56</i>
<i>Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht: Englisch als Unterrichtssprache.....</i>	<i>58</i>
Weiterführende Informationen zu DESI	60
Anhang: Texte zu den Leseaufgaben in Deutsch.....	61

I. Ziele und Anlage der Studie

Die Studie „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International“ (DESI) untersucht die sprachlichen Leistungen von Neuntklässlern und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch. Etwa 11.000 Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe aller Schularten wurden zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2003/04 befragt und getestet; hinzu kamen Befragungen von Lehrkräften, Eltern und Schulleitungen sowie Videoaufnahmen im Englischunterricht. Als bundesweit repräsentative Untersuchung und durch ihr komplexes Design ermöglicht die Studie differenzierte Aussagen über Lehr-Lern-Prozesse und den Erwerb sprachlicher Kompetenzen, die für Unterrichtspraxis und Bildungspolitik gleichermaßen wichtig sind.

Das DESI-Konsortium stellt im vorliegenden Kurzbericht die Hauptergebnisse der Studie vor. Dabei konzentrieren sich die Autoren auf solche Befunde, die über frühere Schulleistungsstudien hinausgehen, also Besonderheiten der DESI-Studie darstellen. Dies sind:

1. Ergebnisse *längsschnittlicher Betrachtungen* von ausgewählten Kompetenzbereichen im Deutschen und im Englischen; Beantwortung der Frage nach dem Kompetenzzuwachs im Laufe der neunten Jahrgangsstufe. Die Betrachtungen konzentrieren sich im Wesentlichen auf die Bereiche Leseverstehen, Textproduktion und Sprachbewusstheit in Deutsch sowie Hörverstehen und Textrekonstruktion in Englisch. Darüber hinaus werden Befunde zum mündlichen Sprachgebrauch im Englischen dargestellt, um deutlich zu machen, wie weit die Befragten zum aktiven Gebrauch dieser Sprache in der Lage sind.
2. Ergebnisse zu den *Geschlechtsunterschieden* hinsichtlich der Ausbildung sprachlicher Kompetenzen, zur Auswirkung des *sprachlichen Hintergrunds* und zum Einfluss des *sozialen und familiären Hintergrunds* auf die Leistungen in sprachlichen Fächern.
3. Charakterisierung der Unterrichtswirklichkeit der neunten Jahrgangsstufe und Ergebnisse zur *Wirksamkeit ausgewählter Unterrichtsvariablen* auf die Leistungen in Deutsch und Englisch. Diese Ergebnisse stellen den Kern des DESI-Projektes dar. Besonders aufschlussreich ist in diesem Kontext die Videostudie zum Englischunterricht.
4. Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen dem *schulischen Rahmen* und den sprachliche Kompetenzen. In diesem Kontext wird auf Effekte des *bilingualen Sachfachunterrichts* eingegangen.

Auftraggeber und Durchführende

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. DESI ist die *erste Schulleistungsstudie in der Verantwortung der KMK*. Sie ist als *pädagogische Qualitätsuntersuchung* mit dem *Schwerpunkt* auf dem *Unterricht* zu charakterisieren und stellt keine Vergleichsstudie dar.

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.

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.

Ziele

Die Kultusministerkonferenz wollte mit dem Projekt *Basisinformationen* über den Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe in deutschen Schulen hinsichtlich des Englischen sowie hinsichtlich der aktiven Beherrschung des Deutschen gewinnen. Damit sollten die Ergebnisse der TIMS- und PISA-Studie, die sich auf Mathematik, Naturwissenschaften und die Lesekompetenz konzentrieren, ergänzt werden. Gegenstand der Untersuchung sind sowohl die reproduktiven als auch produktiven, schriftlichen und (soweit in einer großen Studie realisierbar) mündlichen Leistungen von Neuntklässlern in den Fächern Deutsch und Englisch als erster Fremdsprache.

Über die Modellierung von Kompetenzen und die Beschreibung des erreichten Kompetenzniveaus hinaus verbanden die Auftraggeber mit DESI von Anfang an *analytische Fragestellungen*. Die Daten zum Kompetenzerwerb

sollten auf der Grundlage von Rahmenmodellen der Schulwirkungsforschung mit einer Vielzahl von Faktoren auf schulischer, klassenspezifischer und individueller Ebene verknüpft werden. Dadurch sollte DESI Erklärungsansätze für unterschiedliche Kompetenzniveaus sowie Grundlagenwissen für bildungspolitische Aktivitäten, für die Revision von Curricula, für die Gestaltung von Lehrtexten und Unterrichtsmaterialien, für die Lehrerausbildung und -fortbildung und vor allem für die Unterrichtsgestaltung liefern.

Derartige Fragestellungen lassen sich in querschnittlich angelegten Studien nicht beantworten, weil Kompetenzen aus langjährigen Prozessen resultieren, deren Ausgangs- und Rahmenbedingungen sich im Nachhinein höchst unzureichend rekonstruieren lassen. Effekte der schulischen und häuslichen Lernumwelt können nur in längsschnittlichen Untersuchungen mit mindestens zwei Messzeitpunkten abgegrenzt werden. Dementsprechend war DESI als Längsschnittstudie mit einer differenzierten Erfassung des Unterrichts und der Voraussetzungen im Elternhaus über ein Jahr hinweg konzipiert.

Während DESI konzipiert und umgesetzt wurde, begann die KMK mit der Arbeit an länderübergreifenden Bildungsstandards. Die Studie gewinnt somit zusätzliche Bedeutung als Vorarbeit zur Konkretisierung und empirischen Überprüfung von Bildungsstandards in diesen beiden Fächern.

Untersuchungsbereiche

DESI untersuchte die sprachlichen Kompetenzen von Neuntklässlern in den Domänen Deutsch und Englisch in einer Vielzahl von Facetten.

Da in DESI der Schwerpunkt der Analysen auf dem *Unterricht* in den Fächern Deutsch und Englisch 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 eine Antwort auf die Frage, *in welchem Grade unsere Schülerschaft diesen curricularen Normen nahe kommt*. Im Sinne der Testökonomie wurden über alle Bildungsgänge hinweg im Wesentlichen die gleichen Aufgaben gestellt.¹ Das DESI-Kompetenzkonzept stellt durch den direkten curricularen Bezug in Deutschland eine Innovation auf dem Gebiet der Messung von Schülerkompetenzen dar und unterscheidet sich darin vom Kompetenzstufenkonzept der PISA-Studien. Die in DESI zum ersten und zweiten Messzeitpunkt eingesetzten Tests sind der Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: DESI-Tests zu den zwei Messzeitpunkten

Instrumente	1. Messzeitpunkt Beginn 9. Klasse	2. Messzeitpunkt Ende 9. Klasse
Tests Deutsch	Sprachbewusstheit Leseverstehen Textproduktion	Sprachbewusstheit Leseverstehen Textproduktion Argumentation Wortschatz Rechtschreiben
Tests Englisch	Sprachbewusstheit-Soziopragmatik Hörverstehen Textrekonstruktion	Sprachbewusstheit-Grammatik Hörverstehen Textrekonstruktion Leseverstehen Schreiben Sprechen ¹ Interkulturelle Kompetenz

Anm. 1: Computergestützter Test in einer Teilstichprobe (je 6 Schüler pro Klasse).

Für die meisten der insgesamt 13 Kompetenzbereiche wurde jeweils eine *Kompetenzskala* gebildet. Wenn sich mehrere Aspekte ausdifferenzieren ließen, wurden auch zwei Kompetenzskalen konstruiert. Die Skalen wurden so transformiert, dass der Mittelwert für die Gesamtpopulation 500 und die Standardabweichung 100 beträgt (DESI-

¹ Eine Ausnahme bilden die Englischtests Hörverstehen, Textrekonstruktion und Leseverstehen. In diesen Tests waren neben übergreifenden auch bildungsgangspezifische Aufgaben enthalten, die sich in der Schwierigkeit der Anforderungen unterscheiden, aber auf einer gemeinsamen Kompetenzskala abgebildet werden können.

Skala)². 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.

Neben den hier aufgeführten Kompetenzmessungen wurde in allen Klassen ein Test zur Erhebung kognitiver Grundfähigkeiten, ein Test zur Untersuchung des Meta-Wissens *über* Textverarbeitung und ein Test zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit durchgeführt.

Die Einordnung der Leistungsdaten in die erwähnten Rahmenmodelle der Schulwirkungsforschung erforderte eine differenzierte *Befragung von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen*. Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt wurden die Schülerinnen und Schüler sowie die Deutsch- und Englischlehrkräfte befragt. Die Befragungen der Eltern, Fachkollegien Deutsch und Englisch sowie der Schulleitungen fanden zum zweiten Messzeitpunkt statt.

Inhaltliche Schwerpunkte der Befragungen innerhalb der Schülerschaft waren beispielsweise Lernstrategien, Lernmotivation und Unterrichtswahrnehmung. Die Fachlehrkräfte Deutsch und Englisch wurden zu ihren Leistungseinschätzungen und professionellen Strategien für den Sprachunterricht und die Schulleitungen z.B. zu schulischen Lernangeboten und Evaluationspraktiken befragt. Bei der Elternbefragung lag das Hauptaugenmerk auf dem häuslichen Anregungsmilieu und der elterlichen Unterstützung für das Ausbilden sprachlicher Kompetenzen in Deutsch und Englisch.

Teilnehmende Länder, Stichproben, Testzeiten

An DESI beteiligten sich *sämtliche Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Die Zielpopulation der DESI-Studie stellten alle Schülerinnen und Schüler innerhalb Deutschlands dar, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in der *neunten Klassenstufe an allgemein bildenden Schulen*³ befanden. *Förderschulen wurden aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung der Studie nicht berücksichtigt. Es nahmen aus 219 Schulen 10 639* (erster Erhebungszeitpunkt am Anfang des neunten Schuljahres) bzw. 10 632 (zweiter Erhebungszeitpunkt am Ende des neunten Schuljahres) Schülerinnen und Schüler an der Erhebung teil. Unter diesen 219 Schulen befanden sich 40 mit einem bilingualen Unterrichtsangebot, die einer gesonderten Evaluation unterzogen wurden.

Die Erhebung am *Anfang des neunten Schuljahres* umfasste einen Testtag und die am *Ende des neunten Schuljahres* zwei Testtage mit jeweils ca. 220 Minuten Untersuchungsdauer (einschließlich Pausen).⁴ Zwischen den beiden Messzeitpunkten wurde in 105 Klassen die Videostudie des Englischunterrichts durchgeführt.

Die teilnehmenden Schulen, Klassen und damit Schülerinnen und Schüler wurden nach einem bewährten *Zufallsverfahren* bestimmt. Aus allen neunten Klassen innerhalb einer gezogenen Schule wurden zwei *komplette Klassen* für die Teilnahme an DESI ausgewählt. Dabei war die Fremdsprachenfolge der Schülerinnen und Schüler ein wesentliches Kriterium, d.h. es wurden nur die Klassen in die DESI-Erhebung einbezogen, deren erste Fremdsprache Englisch war. In Integrierten Gesamtschulen, an Schulen mit mehreren Bildungsgängen und in den Hauptschulen einzelner Länder, in denen das Fach Englisch leistungsdifferenziert im Kurssystem⁵ unterrichtet wird, wurden anstelle von zwei kompletten Klassen in der Hälfte der Schulen zwei Englischkurse mit den entsprechenden Schülerinnen und Schülern als Testgruppe ausgewählt. In der anderen Hälfte dieser Schulen wurden – wie in den übrigen Schulen – zwei komplette neunte Klassen in den Test einbezogen, in denen das Fach Deutsch im Klassenverband unterrichtet wurde.⁶

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

2 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.

3 Die Schülerinnen und Schüler stammten aus den Schularten Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule (IGS), Schulen mit mehreren Bildungsgängen (MBG; wie Sekundar-, Mittel- oder Regelschulen) und Gymnasium.

4 Für jeweils sechs Schülerinnen und Schüler einer jeden DESI-Klasse fand ein zusätzlicher dritter Untersuchungstag statt, der dem Einsatz des computergestützten SET-10-Tests zur Erfassung der mündlichen Sprachkompetenz im Englischen diente. Dieser dritte Testtag schloss sich aber nicht direkt an die beiden regulären Testtage an, sondern wurde aus organisatorischen Gründen ca. eine Woche später durchgeführt.

5 An diesen Schulen gibt es in Englisch leistungsdifferenzierte Grund- und Erweiterungskurse oder auch A-, B-, C-Kurse.

6 Diese Auswahl der Deutsch-Klassen bzw. der Englisch-Kurse führte dazu, dass in diesen Schulen jeweils nur die Deutsch- oder die Englischlehrkräfte an der Lehrerbefragung teilnehmen konnten und nicht – wie in den übrigen Schulen – sowohl die Deutsch- als auch die Englischlehrkraft der jeweils ausgewählten Klasse, da die Bezugsgruppe der Schülerinnen und Schüler an den Schulen mit Kurssystem für beide Fächer/Fachlehrkräfte nicht die gleiche gewesen wäre.

Zusätzlich zu den Erhebungen in Deutschland wurden eine Pilotuntersuchung in Österreich und eine landesweite Erhebung an deutschsprachigen Schulen Südtirols durchgeführt, deren Ergebnisse gesondert publiziert werden. DESI-Tests wurden zudem in EU-Projekte zur internationalen Verankerung von Maßen sprachlicher Kompetenz eingebracht; belastbare international vergleichende Daten liegen jedoch derzeit noch nicht vor.

Beteiligungsraten⁷

Von insgesamt 10.639 Schülerinnen und Schülern zum ersten Messzeitpunkt (Anfang des Schuljahres) beteiligten sich 94% an den Leistungstests und 92% an der Beantwortung der Fragebögen.⁸ Von 10.632 Schülerinnen und Schülern zum zweiten Messzeitpunkt (Ende des Schuljahres) beteiligten sich 95% an den Leistungstests und 92% an der Beantwortung der Fragebögen. Dies ist gemessen an anderen Schulleistungsstudien eine *sehr hohe Teilnahmequote*. Der Rücklauf der Elternfragebögen lag bei 69%, der Lehrerfragebögen bei 86% bzw. 95%, der Schulleitungen bei 88%.

II. Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in der neunten Jahrgangsstufe

Schülerkompetenzen im Deutschen

In DESI kamen insgesamt sechs Aufgabengruppen zur Messung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen zum Einsatz. Lesekompetenz, Textproduktion (hier: Schreiben von Briefen) und Sprachbewusstheit wurden sowohl zu Beginn als auch am Ende des neunten Schuljahres getestet, so dass in diesen Bereichen Leistungszuwächse ermittelt werden konnten. Im vorliegenden Kurzbericht werden diese drei Kompetenzbereiche und die dazugehörigen Befunde im Einzelnen dargestellt.

Am Ende des Schuljahres wurden drei zusätzliche Tests durchgeführt, deren Resultate in die weiterführenden Analysen, etwa zu Geschlechtsunterschieden und Unterrichtseffekten, eingingen, aber im Kurzbericht nicht im Einzelnen dokumentiert werden können: Rechtschreiben, Wortschatz und Argumentation.

Mit diesem Tableau von Tests stellt DESI Messinstrumente und empirische Befunde aus drei von vier Kompetenzbereichen zur Verfügung, die in den parallel zu DESI entstandenen KMK-Bildungsstandards für das Fach Deutsch angesprochen sind: Schreiben, Lesen sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Lediglich der Bereich „Sprechen und Zuhören“ kann durch ein *large scale assessment* wie DESI nicht erfasst werden. Zur Prüfung der Bildungsstandards in diesem Bereich müssen systematische Beobachtungen, interaktive oder computergestützte Verfahren verwendet werden, wie sie DESI im Bereich des Englischen erproben konnte.

Lesekompetenzen

Auf der Basis einer Curriculumanalyse kombiniert der Lesetest von DESI literarische und Sachtexte, während Grafiken und Tabellen im DESI-Test nicht enthalten sind, da diesen „Textsorten“ in den Lehrplänen für das Fach Deutsch 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 zu Beginn wie auch am Ende des Schuljahres zwei literarische und zwei Sachtexte zu bearbeiten hatte.⁹

⁷ Alle Prozentangaben in diesem Bericht sind gerundet.

⁸ Die etwas geringeren Teilnahmequoten bei der Bearbeitung der Schülerfragebögen gegenüber der Beteiligungsrate an den Leistungstests kommen dadurch zustande, dass die Teilnahme an den Leistungstests in der Mehrzahl der Länder (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) mittlerweile für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist, während für die Bearbeitung des Schülerfragebogens in den meisten Ländern eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern vorliegen muss (Rechtlicher Stand: Frühjahr 2004).

⁹ Die Aufgaben wurden so auf die Schülerinnen und Schüler verteilt, dass zu den beiden Messzeitpunkten jeweils unterschiedliche Texte zu lesen waren.

DESI unterscheidet vier Kompetenzniveaus (A bis D), deren Beschreibung und Illustration mit Beispielimens der Übersicht in Tabelle 2 zu entnehmen sind. Jedes höhere Niveau schließt die Fähigkeiten der niedrigeren Niveaus mit ein.

Tabelle 2: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Deutsch Lesen mit Aufgabenbeispielen (Texte siehe Anhang)

Kompetenzniveau	Beschreibung	Beispiele
D (ab 651 Punkte)	Auswerten mentaler Modelle: Hauptfiguren und ihre Relationen, Ort, Zeit sowie ein zentrales Motiv zusammenfügen.	<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.	Literarischer Text (Autor: E. Strittmatter) 1. 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> 2. 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.	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 <u>zoologischen Sensation</u> (<i>Unterstrichenes Zitat kommt wörtlich im Text vor.</i>) c) <i>Von der Tierwelt rund um Afrika</i> d) <i>Vom Aufbau und Aussehen eines Quastenflossers</i>

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:

- die Benennung der spezifischen Textstellen, auf die sich die Fragen oder die Leser beziehen,
- die Aktivierung des als vorhanden vorausgesetzten und teilweise gelernten Wissens,
- das Mentale Modell 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. 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. Allgemein gelingt es zum zweiten Testzeitpunkt 96% aller Schülerinnen und Schüler, mindestens den Anforderungen des Lesekompetenzniveaus A vollständig zu entsprechen. Darüber hinaus erreichen

- 32% das Niveau B,
- 10% das Niveau C und
- 6% das Niveau D.

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 1 zeigt, auch in den Realschulen und in den integrierten Gesamtschulen nur von wenigen Schülerinnen und Schülern vollständig beherrscht.

Selbstverständlich sind auch dort, wie im Gymnasium, sehr häufig Lernende in der Lage, eine zusammenhängende Textinterpretation aufzubauen. Aber es gelingt ihnen nicht mit der Sicherheit, die in DESI (wie bei allen internationalen Schulleistungsstudien) Voraussetzung dafür ist, jemanden einem entsprechend hohen Kompetenzniveau zuzuordnen. Dies geschieht nämlich nur, wenn die Schülerin bzw. der Schüler Anforderungen der betreffenden Art in zwei von drei Fällen korrekt bewältigen kann.

Aufgrund seiner Orientierung an den Lehrplänen der neunten Jahrgangsstufe spiegelt der DESI-Test deren hohe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen wider. So verlangt bereits die zweite der vier Kompetenzniveaus (B), dass Lücken in einem Text auch an schwierigen Stellen durch genaues Lesen des Textes und schlussfolgerndes Denken geschlossen werden können. Dies ist für die überwiegende Mehrheit der Gymnasiasten eine Selbstverständlichkeit. Auch in den übrigen Bildungsgängen, vor allem dem Realschulbildungsgang, gelingt vielen Schülern ein solches fokussiertes Lesen, aber meist nicht mit der geforderten Zwei-Drittel-Sicherheit.

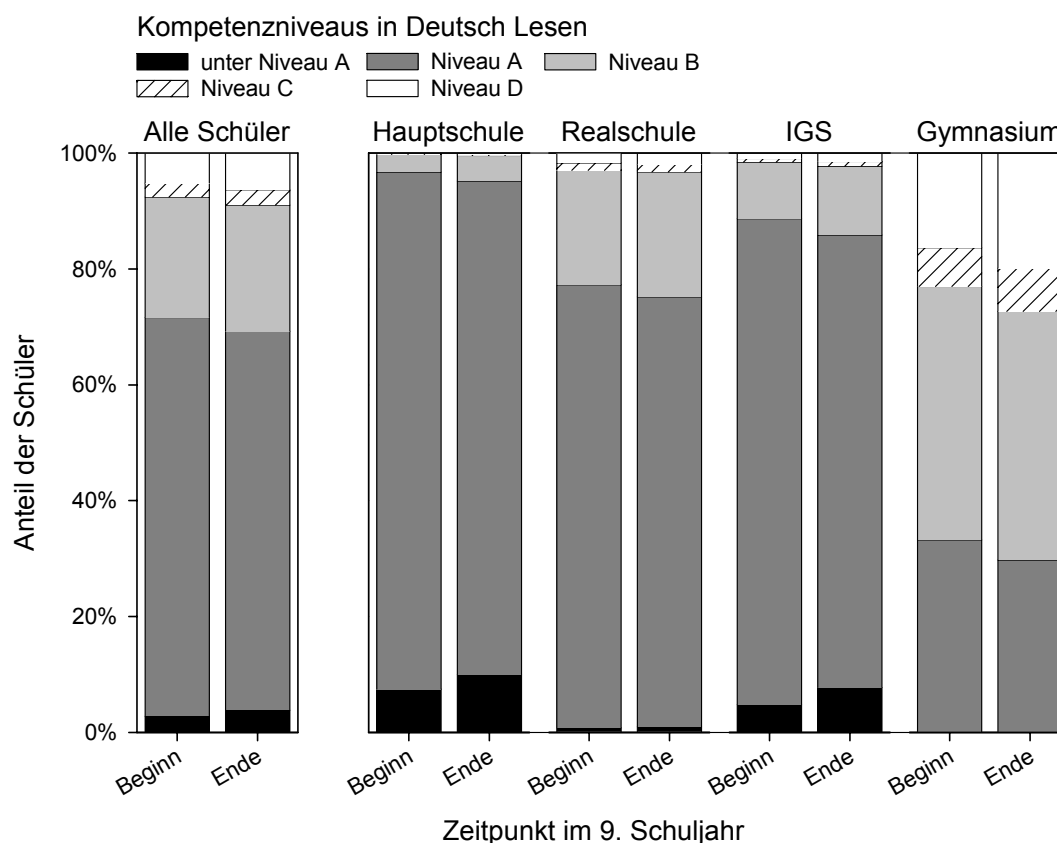


Abbildung 1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Deutsch Lesen zu Beginn und am Ende des neunten Schuljahres

Vergleicht man die Ergebnisse des ersten und des zweiten Testzeitpunktes, so kann festgestellt werden, dass die gemessene Lesefähigkeit während der neunten Klasse nicht signifikant zunimmt. Auch bei getrennter Betrachtung der Bildungsgänge, wie in Abbildung 1 dargestellt, ergeben sich nur minimale Veränderungen in der Besetzung

der Kompetenzniveaus. Sie sind nur für den gymnasialen Bildungsgang zufallskritisch abzusichern, aber auch dort steigt der Mittelwert auf der Kompetenzskala im Laufe des Schuljahres um lediglich 7 Punkte an.¹⁰

Offensichtlich wird die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit erzählenden oder Sachtexten in der neunten Jahrgangsstufe nicht mehr systematisch in der Breite der Schulen gefördert. Gleichwohl bestehen deutliche Unterschiede zwischen Schulen und Klassen. Klassenspezifisch schwanken die Veränderungswerte zwischen einem Leistungszuwachs von über 50 Punkten und einem Leistungsabfall zum Ende des Schuljahres (der z.B. in mangelnder Übung oder schwächer werdender Lesemotivation begründet sein könnte) um mehr als 50 Punkte. Es lohnt sich demnach trotz des im bundesweiten Durchschnitt feststellbaren Gleichstands, Ursachen für unterschiedliche Kompetenzentwicklungen zu erforschen, wie es in den nachfolgenden Kapiteln geschieht.

Schreibkompetenz

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 Schreibanlässen wurden authentische Schreibsituationen nachgebildet, in denen sich die Schreibenden „bewähren“ mussten. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler sollte einen offiziellen Beschwerdebrief, ein anderer Teil einen persönlichen Brief an einen Freund oder eine Freundin schreiben. Anlass zur Reklamation waren eine fehlerhafte Lieferung eines Computers bzw. die Schließung eines Jugendzentrums.¹¹

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.

Das Niveau A im *semantisch-pragmatischen Bereich* entspricht einer Textproduktion, die eher umgangssprachlichen Sprachnormen folgt, logisch fehlerhaft aufgebaut ist und wesentliche Textelemente eines Briefes nicht enthält. Über diesen nach curricularen Erwartungen unzureichenden Kompetenzstand kommen am Ende der Jahrgangsstufe neun knapp 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht hinaus (vgl. Abbildung 2). Bei ihren Texten steht zu befürchten, dass das kommunikative Ziel nicht erreicht wird.

Etwa 60% der Schülerinnen und Schüler können am Ende der Jahrgangsstufe neun einen Brief mit eigenem z. T. noch begrenztem Wortmaterial im Wesentlichen schlüssig aufbauen, so dass die zentralen Elemente eines Briefes zumindest in Ansätzen zu erkennen sind. Sie erreichen damit Niveau B in der Dimension Semantik/Pragmatik. Auf diesem Niveau ist eine ungestörte schriftliche Kommunikation zwischen Absender und Empfänger des Schreibens möglich.

Stilistisch anspruchsvoll, abwechslungsreich in der Wortwahl und konsequent logisch aufgebaut sind die Briefe auf Niveau C, das von 13 Prozent der Schülerinnen und Schüler, im Bildungsgang Gymnasium von etwa einem Drittel, erreicht wird.

In der Dimension *Sprachsystematik* (hier ohne Abbildung) begehen gut ein Drittel der Jugendlichen 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 (3% unter Niveau A).

Etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler erreichen oder überschreiten das Niveau B, auf dem orthographische Konventionen weitgehend eingehalten und komplexe Satzkonstruktionen angemessen verwendet werden. Die Texte dieser Gruppe sind durch grammatische oder andere sprachsystematische Ausfälle nicht nachhaltig beeinträchtigt.

10 DESI-Skala: Mittelwert 500, Standardabweichung 100

11 Die Aufgabenstellungen wurden so variiert, dass zum zweiten Messzeitpunkt andere Briefe zu schreiben waren als zum ersten.

Sowohl im gymnasialen Bildungsgang (Mittelwert 576 Punkte für Semantik/Pragmatik und 569 für Sprachsystematik auf der DESI-Skala) als auch im Bildungsgang der Realschule (mit je 511 Punkten für beide Dimensionen) sind mindestens zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler jeweils auf oder oberhalb des Kompetenzniveaus B zu finden und erfüllen demnach die wesentlichen Anforderungen der Aufgabe. In der IGS und der Hauptschule ist der Anteil von Leistungen auf Niveau A und darunter – d.h. schwer oder gar nicht zu entschlüsselnde Texte – mit etwa 50% sehr hoch.

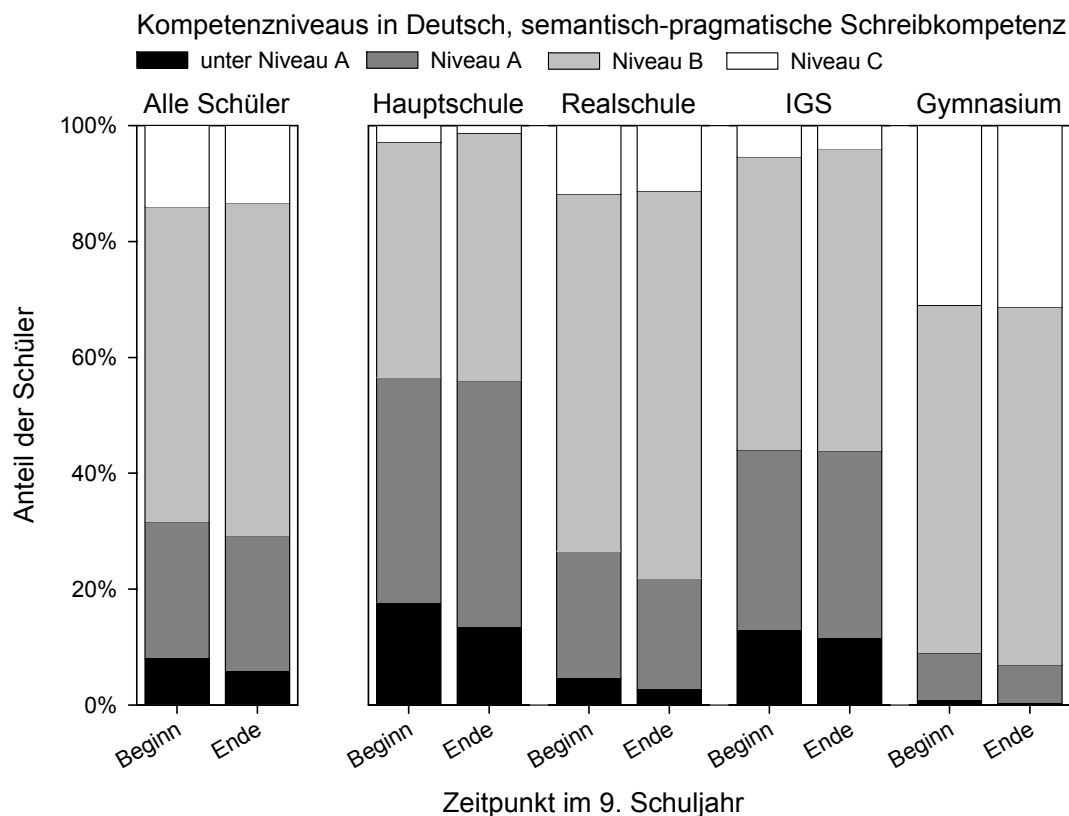


Abbildung 2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in semantisch-pragmatischer Schreibkompetenz im Deutschen zu Beginn und am Ende des neunten Schuljahres

Zu beobachten ist, dass auf der semantisch-pragmatischen Dimension in allen Bildungsgängen Verbesserungen im unteren Leistungsbereich stattfinden (s. Abbildung 2). Vergleicht man die durchschnittlichen Leistungen am Schuljahresbeginn und am Ende, muss jedoch festgehalten werden, dass der Zuwachs insgesamt gering ausfällt. Er macht 5 Punkte auf der DESI-Skala (Mittelwert 500, Standardabweichung 100) aus. Hinsichtlich der sprachsystematischen Aspekte der Schreibkompetenz (Orthografie, Zeichensetzung usw.) lässt sich anhand der Schreibaufgaben über alle Schulen hinweg kein Zuwachs erkennen. Dennoch ist es auch in diesem Kompetenzbereich sinnvoll, nach Erklärungsansätzen für die unterschiedliche Kompetenzentwicklung in einzelnen Schulen und Klassen zu suchen.

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 3 zusammengestellt. Jedes höhere Niveau schließt die Fähigkeiten der darunter liegenden Niveaus mit ein.

Tabelle 3: 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. <i>„Wenn ich die 100 m in 11,2 Sekunden gelaufen wäre, wäre ich Jahresbester geworden.“</i> <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: <i>„Wenn ich nicht noch zur Bank gelaufen wäre, wäre ich nicht zu spät gekommen.“</i>
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 (20%): 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 (22%): Die Jugendlichen auf diesem Kompetenzniveau sind zusätzlich in der Lage, einen kohärenten stilistisch stimmigen Text zu erzeugen.
- Kompetenzniveau C (20%): 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 (12%): Auf diesem Niveau ist die Fähigkeit, auch mit komplexeren sprachlichen und stilistischen Phänomenen korrekt umzugehen, weitgehend erworben.
- Kompetenzniveau E (1%). 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 25%), 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 3).

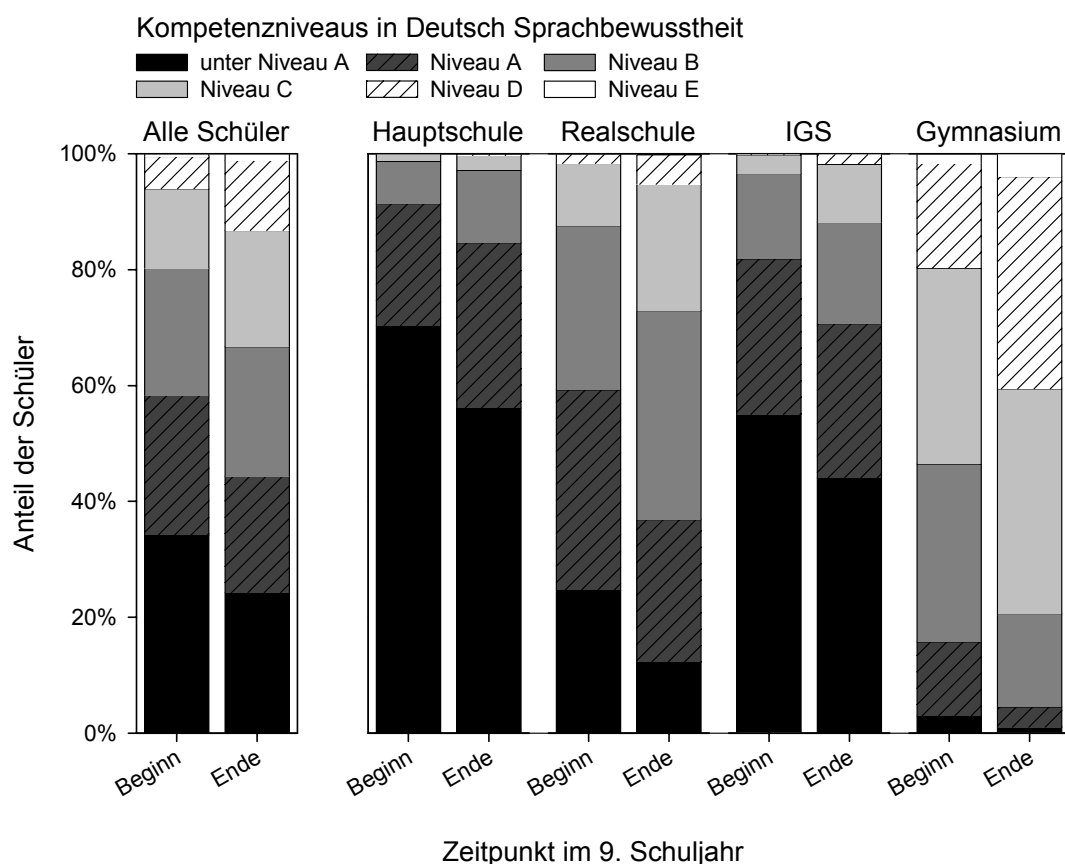


Abbildung 3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit (Deutsch) zu Beginn und am Ende des neunten Schuljahres

Im Bereich Sprachbewusstheit zeigen sich am Ende der neunten Jahrgangsstufe so große Unterschiede zwischen Hauptschülern (Mittelwert 414 auf der DESI-Skala) und Gymnasiasten (Mittelwert 598) wie bei keinem anderen Kompetenzbereich im Deutschen. Entscheidend ist, dass etwa 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler im gymnasialen Bildungsgang, aber nur 3 Prozent der Hauptschüler über deklaratorisches Wissen verfügen, d.h. in der Lage sind, grammatische Phänomene zu benennen (Niveau C und höher). In den Integrierten Gesamtschulen liegt dieser Anteil bei 12, im Realschulbildungsgang bei 27 Prozent.

Die Leistungszuwächse zwischen den beiden Messzeitpunkten sind jedoch in allen Bildungsgängen deutlich, sie reichen von 27 Punkten in der Hauptschule und der Integrierten Gesamtschule bis zu 36 Punkten in der Realschule und 42 Punkten im Gymnasium. Der durchschnittliche Gewinn innerhalb des Schuljahres von 35 Punkten liegt über den Zuwachsraten, die normalerweise bei Studien in der Sekundarstufe I in Deutschland gefunden wurden. Dies ist ein deutliches Indiz dafür, dass die language awareness auch in der neunten Jahrgangsstufe noch wesentlich anwächst, möglicherweise auch gefördert werden kann, was sich am zunehmend besseren Umgang mit schwierigen grammatischen und stilistischen Phänomenen zeigt. Allerdings beruhen die Zuwächse auf unterschiedlichen Lernprozessen: Im Gymnasium, und nur hier, wird im neunten Schuljahr explizites grammatisches Wissen vermittelt. Der Kompetenzzuwachs in der Realschule kommt vor allem dadurch zustande, dass dort der Anteil der Jugendlichen auf oder unter Niveau A – also derjenigen, die nur einfache grammatische Fehler erkennen und kaum Stilbewusstsein haben – von 59 auf 37 Prozent gesenkt werden kann.

Sonstige Kompetenzbereiche in Deutsch

Rechtschreibleistungen wurden aus Gründen der Untersuchungsökonomie mit einem standardisierten Kurzdiktat erfasst. 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. Im unteren Leistungsbereich treten noch gehäuft

Fehler bei der Lautanalyse auf, im mittleren Bereich werden an sich beherrschte Regeln übergeneralisiert, und im oberen Kompetenzbereich treten Fehler höchstens noch bei unregelmäßigen und seltenen Formen auf.

Der *Wortschatz* wurde durch 42 Aufgaben erfasst, 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.

Argumentation ist ein Kompetenzbereich, der im Deutschunterricht eine wichtige Rolle spielt, aber in schriftlichen Tests nur schwer zu erfassen ist. Im DESI-Test wurden den Schülerinnen und Schülern Situationen so vorgestellt, dass die handelnden Personen und die Thematik erkennbar waren. Die Jugendlichen mussten unter einigen fiktiven Reaktionen auswählen, so dass es für sie auf eine Einschätzung der Sprechakte ankam. Weitere Aufgaben verlangten 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.

Schülerkompetenzen im Englischen

Zwei Kompetenzbereiche in der Fremdsprache Englisch wurden im Längsschnitt erfasst, d.h. zu Beginn und am Ende des Schuljahres, um Leistungszuwächse beurteilen zu können. Hierfür wurde zum einen der Hörverständnis-Test ausgewählt, weil er die Möglichkeit bietet, auch im Rahmen einer großen Schulleistungsstudie einen zentralen Aspekt der kommunikativen Komponente zu erfassen. Darüber hinaus wurde das Verfahren der Textrekonstruktion (sog. C-Test) eingesetzt, das sich in der Spracherwerbsforschung und in der Praxis der Messung sprachlicher Kompetenzen als außerordentlich zuverlässiges Maß der sprachlichen Gesamtkompetenz erwiesen hat. Konzepte und Befunde zu beiden Messbereichen werden im Folgenden detailliert beschrieben.

Gegenstand dieses Kurzberichts ist auch das computergestützte Verfahren zur Erfassung des aktiven mündlichen Sprachgebrauchs (Set-10-Test).

Weitere Kompetenzbereiche wurden nur zum ersten oder nur zum zweiten Messzeitpunkt erhoben und können daher in diesem Kurzbericht nicht im Detail dargestellt werden. Zwei Aspekte der Sprachbewusstheit (Soziopragmatik und Grammatik), Leseverstehen und Schreiben kreativer Texte werden allerdings in den Auswertungen z.B. zu Effekten des sozialen Hintergrunds und zu Unterrichtseffekten berücksichtigt. Der Fragebogen-Test zur interkulturellen Kompetenz schließlich basiert auf einem Kompetenzmodell, das nicht nach hierarchisch geordneten Niveaus, sondern nach Typen der Auseinandersetzung mit der englischen Kultur fragt.

DESI deckt somit auch in der Fremdsprache Englisch nahezu alle Komponenten der KMK-Bildungsstandards ab. Wie die Standards, die zeitlich nach unserer Studie konzipiert wurden, greift DESI Konzepte des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) auf. Dieser im Auftrag des Europarates entwickelte internationale Bezugsrahmen definiert sprachliche Kompetenzen auf insgesamt sechs Niveaus (dort als A1 bis C2 bezeichnet), stellt aber selbst kein Messinstrument dar. DESI gehört zu den ersten Studien in Europa, die sich bemühen, im GER definierte Kompetenzen empirisch, durch standardisierte Testaufgaben messbar zu machen.

Die KMK-Bildungsstandards setzen als Ziel für den Hauptschulabschluss prinzipiell das Niveau A2 des Europäischen Referenzrahmens, für den mittleren Bildungsabschluss nach Klasse 10 das Niveau B1. Diese Zielsetzungen können im Rahmen von DESI beim computergestützten Test für mündliches Sprechen explizit überprüft werden, weil dieser international eingesetzte Test an den Niveaus des Referenzrahmens normiert wurde. Die bei DESI selbst entwickelten Tests haben hingegen nicht den Anspruch, die europäischen Niveaus gleichsam „eins zu eins“ abzubilden, da sie Aufgabenmaterial verwenden, das auf den Englischunterricht und die Lehrpläne in Deutschland abgestimmt ist. Es wird versucht, jene Kompetenzbereiche, die im Zielbereich der Lehrpläne und Bildungsstandards liegen, so differenziert wie möglich zu erfassen. Daher *orientieren* sich die DESI-Kompetenzmodelle am Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, enthalten aber eigene, je nach Messbereich unterschiedlich stark ausdifferenzierte Niveaubeschreibungen.¹²

12 Die Bezüge der DESI-Aufgaben zu den Niveaus des Referenzrahmens und zu anderen europäischen Testverfahren werden gegenwärtig in einem von der EU finanzierten Projekt gemeinsam mit der niederländischen Testagentur Cito und anderen Partnern untersucht.

Hörverstehen

In DESI wird Hörverstehen definiert als die Fähigkeit, sowohl kurze als auch umfangreichere Beispiele gesprochener Sprache zu verarbeiten, um Details und Hauptaussagen sowie implizite Äußerungen zu verstehen.

Der Test bestand aus kurzen Dialogen zu privaten Alltagssituationen (10 bis 20 Sekunden), zu denen die Schülerinnen und Schüler jeweils eine Multiple-Choice-Frage zu beantworten hatten, und längeren Texten (ca. 2 Minuten), die Radiobeiträgen ähnelten und mit je sieben bis zehn Fragen verknüpft waren. Die Dialoge bzw. Texte wurden, um gleiche Bedingungen für alle Klassen herzustellen, von Tonkassetten abgespielt und jeweils einmal wiederholt. Jede Klasse bearbeitete einen der vier langen Texte und neun von insgesamt 16 Dialogen. Je nach Schulart wurden unterschiedlich schwierige Versionen vorgegeben, die sich aber überlappen und daher auf einer gemeinsamen Kompetenzskala abgebildet werden können.

Das DESI-Konsortium zielte, entsprechend den Anforderungen der Lehrpläne und der KMK-Bildungsstandards, auch bei den einfachen Aufgaben auf ein Kompetenzniveau ab, das im Europäischen Referenzrahmen eher bei A2 als bei A1 liegen würde. Dies illustriert der folgende Dialogausschnitt mit dem Beispielim, das zu den einfachsten Aufgaben des Hörverstehentests gehört:

Woman: You were supposed to meet me at the entrance at *three*.

Man: What? I thought we had agreed to meet at three-thirty.

Woman: Well, it's four now so that's no excuse. I just can't count on you. You're always late.

[...]

Frage: *Why is the woman angry with the man?*

Antwortalternativen: (i) He was not at the entrance at four. (ii) He has been late many times.

(iii) He didn't wait for her. Lösung: (ii)

Anhand einer Analyse der Zusammenhänge zwischen Anforderungsmerkmalen und tatsächlicher Schwierigkeit aller Aufgaben lassen sich in DESI für den Bereich Hörverstehen drei Kompetenzniveaus abgrenzen, die in Tabelle 4 beschrieben werden. Die charakteristischen Merkmale, die die Anforderungen der Kompetenzniveaus bestimmen, wurden bei der Entwicklung der Skala in Kann-Beschreibungen ähnlich denen der Referenzniveaus des Europäischen Referenzrahmens umgewandelt und zusammengefasst.

Tabelle 4: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Englisch Hörverstehen

Kompetenzniveau	Beschreibung
C (ab 650 Punkten)	Die Schülerinnen und Schüler können abstrakte Informationen ohne direkten Alltagsbezug (z.B. Gegensätze, Unterscheidungen, Textstrukturen) verstehen, auch wenn diese sprachlich komplex und in partiell schneller Sprechgeschwindigkeit präsentiert werden, wie Muttersprachler dies in natürlicher Interaktion tun. Außerdem können Personen auf diesem Niveau mehrere Informationen beim Hören verknüpfen, um die Hauptaussage zu verstehen, auch wenn diese Informationen über eine längere Äußerung hinweg verteilt sind.
B (540 bis 649 Punkte)	Die Schülerinnen und Schüler können zusätzlich zu der auf A beschriebenen elementaren Kompetenz implizit geäußerte Informationen erschließen (Schlussfolgern) und wörtlich aus dem Text entnommene Informationen interpretieren. Auf diesem Niveau werden zudem abstraktere Informationen in alltäglichen Kontexten (z.B. Äußerungen über Emotionen) verstanden, auch wenn die Äußerungen sprachlich komplexer und in durchgängig normaler Sprechgeschwindigkeit präsentiert werden.
A (451 bis 539 Punkte)	Die Schülerinnen und Schüler können konkrete Einzelinformationen aus Kontexten alltäglicher Kommunikation verstehen, wenn diese Informationen mehr oder weniger wörtlich im Text enthalten sind, deutlich gesprochen und in einfacher Sprache präsentiert werden. Neben diesem elementaren Detailverstehen sind sie in der Lage eine sehr begrenzte Anzahl von Informationen beim Hören zu verknüpfen, um Hauptaussagen zu verstehen.

Obwohl für die Hauptschulbildungsgänge eigens leichtere Aufgaben entwickelt worden waren, deckt das Kompetenzmodell den untersten Bereich des Leistungsspektrums leider nicht sehr differenziert ab. Die Leistungsanforderungen der Lehrpläne und die Erwartungen von Experten setzen offensichtlich noch zu hoch an.

Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler befinden sich am Ende der neunten Jahrgangsstufe auf dem Kompetenzniveau A oder darüber und verfügen somit mindestens über eine elementare Kompetenz im Bereich Hörverstehen. 35 Prozent der Schülerinnen und Schüler sind darüber hinaus in der Lage, auch bei normaler

Sprechgeschwindigkeit implizit Geäußertes zu verstehen und Informationen zu interpretieren (Kompetenzniveau B oder höher).

Ein gutes Drittel der Neuntklässler löst jedoch die Aufgaben des Kompetenzniveaus A nicht mit ausreichender Sicherheit. Es ist davon auszugehen, dass viele dieser Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Wahrscheinlichkeit einfache und deutlich hervorgehobene Details in kürzeren Äußerungen verstehen können. Beispielsweise wird das obige Beispielitem auch von etwa der Hälfte derjenigen, die als „unter Kompetenzniveau A“ eingestuft wurden, korrekt gelöst. Insgesamt ist das Verständnis in dieser Schülergruppe aber so lückenhaft, dass es den Schülerinnen und Schülern nicht mit ausreichender Sicherheit¹³ gelingt, Hauptaussagen in alltäglichen Dialogen zu erfassen, wie es einige der Aufgaben auf Kompetenzniveau A erfordern. Die Schülerinnen und Schüler, deren Testleistungen unter das Niveau A eingestuft wurden, können demnach die curricularen Mindestanforderungen, die sich an den Deskriptoren des Niveaus A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens orientieren, nur bruchstückhaft bewältigen.

Andererseits haben 7 Prozent der Neuntklässler eine Kompetenz entwickelt, die es ihnen erlaubt, auch abstrakte und sprachlich komplexe Informationen zu verstehen, die in natürlicher Sprechgeschwindigkeit vorgetragen werden (Kompetenzniveau C). Die Fähigkeit, ein relativ stabiles Verständnis des Gehörten zu konstruieren, versetzt sie in die Lage, den Verstehensprozess durch Schlussfolgern zu vertiefen und für weitergehende Interpretationen zu öffnen. Dadurch können sie auch Anforderungen bewältigen, die über die curricular angestrebten Ziele hinausgehen.

In Abbildung 4 ist die Verteilung der Schüler in den einzelnen Bildungsgängen auf die Kompetenzniveaus im Hörverstehen zu Beginn und am Ende des neunten Schuljahres dargestellt.

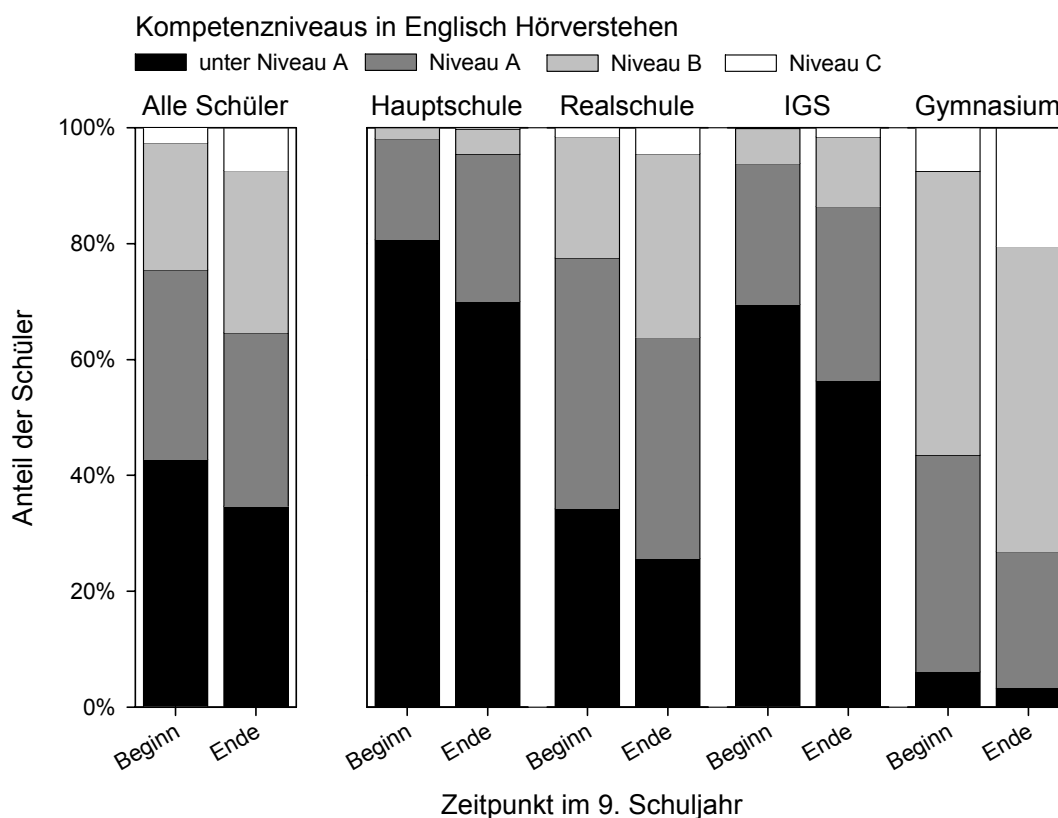


Abbildung 4: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Englisch Hörverstehen zu Beginn und am Ende des neunten Schuljahres

Im Vergleich der Bildungsgänge zum zweiten Messzeitpunkt wird deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler in jedem Bildungsgang – wenn auch in stark unterschiedlichen Anteilen – auf mehrere Kompetenzniveaus verteilen. Auf dem höchsten Niveau variiert der Anteil zwischen 21% der Schülerinnen und Schüler im Gymnasium und 0% in Hauptschulen. Zugleich gibt es in allen Bildungsgängen Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenz nicht ausreicht, um die Aufgaben des ersten Kompetenzniveaus sicher lösen zu können.

¹³ Übereinstimmend mit internationalen Schulleistungsstudien wie PISA wird ein Testteilnehmer nur dann einem Kompetenzniveau zugeordnet, wenn er dessen charakteristische Aufgaben mit 65-prozentiger Wahrscheinlichkeit zu lösen vermag.

Wie aus der Abbildung 4 zu ersehen, ist am Ende der neunten Klasse ein deutlicher Kompetenzzuwachs festzustellen. Im Bildungsgang der Hauptschule sinkt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die unter das Kompetenzniveau A eingestuft werden, um 11 Prozentpunkte. In der Realschule ist der größte Zuwachs (11%) auf Kompetenzniveau B zu verzeichnen. Der Anteil der Jugendlichen, die im Bildungsgang der Gesamtschule unter das Kompetenzniveau A eingestuft wurden, sinkt um 13 Prozentpunkte, während jeweils 6 Prozent mehr Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus A und B eingestuft werden. Im Gymnasium verzeichnet das höchste Kompetenzniveau den größten Zuwachs. Der Anteil der Jugendlichen auf diesem Niveau steigt von 8 Prozent auf 21 Prozent.

Über die Bildungsgänge hinweg beträgt der Zuwachs auf der DESI-Skala für das Hörverstehen (Mittelwert 500, Standardabweichung 100) 27 Punkte. In der Hauptschule sind es 20 Punkte, im Gymnasium 38 Punkte, in Realschule und integrierter Gesamtschule etwa 25 Punkte. Diese Kompetenzzuwächse sind beachtlich; sie liegen im oberen Bereich der Erfahrungswerte für Leistungsgewinne innerhalb eines Schuljahres der Sekundarstufe I.

Textrekonstruktion

Der globale Sprachstand im Englischen wurde in DESI mit Hilfe eines so genannten C-Tests erhoben. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler bestand darin, ausgelassene Worthälften in einem schriftlich vorliegenden englischen Text zu ergänzen. Die richtige Lösung war stets durch die erste Worthälfte vorbereitet. Das dem C-Test zugrunde gelegte Kompetenzkonzept geht davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler umso mehr und anspruchsvollere Lücken füllen können je kompetenter sie in der Fremdsprache sind. Je automatisierter die Sprachverarbeitung abläuft, desto schneller dürften die Lücken zu füllen sein. Die Leistung im Bereich der Textrekonstruktion wird anhand von fünf Kompetenzniveaus charakterisiert, die in Tabelle 5 beschrieben und anhand von Aufgabenbeispielen veranschaulicht werden.

64% der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe sind zum Ende des neunten Schuljahres *oberhalb* des Kompetenzniveaus A angesiedelt. Sie sind in der Lage, kurze Texte zu rezipieren, zu rekonstruieren und dabei fremdsprachliches Wissen und Texterschließungsstrategien in einem mehr oder weniger ausgeprägten Maße anzuwenden.

Im Einzelnen sind die Kompetenzniveaus wie folgt besetzt:

- 36% der Lernenden befinden sich *auf* Kompetenzniveau A oder *darunter*. Diese Lernenden verfügen über basale Sprachverarbeitungskapazitäten.
- 20% der Lernenden erreichen Niveau B und sind damit in der Lage, leichte, konkrete Texte, die sich auf alltägliche Themen beziehen, zu rekonstruieren. Ihr dabei eingesetztes sprachliches Können bezieht sich auf einen hochfrequenten Wortschatz der Alltagssprache und gebräuchliche grammatische Strukturen.
- 29% der Schülerinnen und Schüler, die Lernenden des Niveaus C, beherrschen über Grundwortschatz und Grundgrammatik hinaus auch eher seltene Phänomene. Sie können unkomplizierte Texte auch jenseits alterstypischer Themengebiete rezipieren und rekonstruieren.
- 12% der Schülerinnen und Schüler verfügen auf Kompetenzniveau D über solch ausgeprägte Lese- und Interpolationstechniken und können dabei ihre sprachlichen Wissensbestände so verschränkt und automatisiert einsetzen, dass sie auch komplexere Texte zu Themen jenseits der eigenen Lebenswelt erschließen und die rekonstruierten Texte auf Sinn überprüfen können.
- Auf oberstem Niveau E, für das eine weitgehend automatisierte Sprachverarbeitung und eine effiziente Nutzung verschiedener Lese- und Sinnerschließungstechniken angesetzt wird, sind noch 3% der Lernenden der neunten Jahrgangsstufe zu finden. Sie verfügen über umfangreiche sprachliche Mittel einschließlich idiomatischer Wendungen und seltener grammatischer Phänomene, sodass sie alle Arten von Kurztexten erschließen und rekonstruieren können.

Tabelle 5: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Englisch Textrekonstruktion mit Aufgabenbeispielen

Kompetenzniveau	Beschreibung	Beispiele
E (ab 689 Punkten)	Verarbeitung praktisch aller Texte: Integrativer Einsatz aller Wissensbestände; Sinnerschließungs- und Lesetechniken gut entwickelt; weitgehend automatisierte Sprachverarbeitung. Beherrschung umfangreicher sprachlicher Mittel.	Text "Women": The idea (...) began ea_____ in this century (...) Das Item early ist in dieser Struktur einem mittleren Sprachniveau zuzuordnen; die Semantik lässt sich über den Kontext erschließen, wobei ein mentales Modell der Textaussage dabei helfen kann; die Lücke kann kontextuell geschlossen werden. Das Item befindet sich in einem schweren Text.
D (611 bis 688 Punkte)	Verarbeitung auch komplexerer fiktiver und Sachtexte: Schließung von Lücken unter Zuhilfenahme von Erschließungstechniken; Rekonstruktion semantischer Zusammenhänge; Sinnüberprüfung des rekonstruierten Textes. Großer Wortschatz zu den meisten allgemeinen Themen. Gute Beherrschung auch komplexerer grammatischer Phänomene.	Text "Big Ben": B_____ they had to do without [them] for two days (...). Die kontrastive Semantik des gesuchten Items but muss über den unmittelbaren Satz hinaus erschlossen werden, so dass Kotext wie Kontext genutzt werden müssen, um den Konnektor (textuelles Strukturierungsmittel) korrekt zu ergänzen. Das Item befindet sich in einem komplexeren Sachtext.
C (511 bis 610 Punkte)	Verarbeitung unkomplizierter Texte auch in weniger bekannten Themengebieten: Schließung von Lücken, die sich auf gängige sprachliche Phänomene beziehen, unter Zuhilfenahme von Ko-/Kontext und Weltwissen. Gute Beherrschung des Grundwortschatzes und der gängigen grammatischen Strukturen.	Text "Women": (...) even t____ strictest chauvinist or macho has to accept the fact [that there are women in almost every trade and profession (...).] Hier muss ein gängiges grammatisches Element, der Artikel the, nach einem emphatischen Lexem ergänzt werden, wobei es nur diese eine korrekte Alternative gibt. Das zu ergänzende Item ist dem sprachlichen Basisbereich zuzuordnen. Die Semantik ist unmittelbar zugänglich.
B (460 bis 510 Punkte)	Verarbeitung ² von kurzen, einfachen Texten: Schließung von Lücken, die sich auf sprachliche Phänomene des curricularen Kernbereichs beziehen und deren Semantik unmittelbar zugänglich ist. Begrenzter, hochfrequenter Wortschatz der Alltagssprache sowie ein begrenztes, auf Routinesituationen bezogenes Spektrum an grammatischen Mitteln.	Text "First Rabbit": [She] waited patiently for me t_____ come (...). Hier muss in einer nicht hochfrequenten Struktur das Infinitiv-Partikel to ergänzt werden; das Item ist dem sprachlichen Basisbereich zuzuordnen; die Semantik ist eindeutig; das Item kann aus dem Kotext gelöst werden und befindet sich in einem leichten Text.
A (384 bis 459 Punkte)	Schließung von Lücken des sprachlichen Basisbereichs: Überwiegend vertraute Phänomene, hochfrequent oder parallel zur Erstsprache. Elementarer Vorrat von Wörtern und Basisstrukturen; meist auswendig gelerntes Repertoire, auf konkrete Situationen bezogen.	Text "First Rabbit": [The rabbit] sat un_____ a tree in our gar_____. Hier müssen dem Deutschen ähnliche Phänomene (Präposition/Nomen) ergänzt werden in einer häufig genutzten Struktur; beide lexikalischen Items sind hochfrequent; die Semantik ist unmittelbar zugänglich.

Anm. 1: *Textverarbeitung* bezieht sich hier auf das Erschließen und Rekonstruieren der Kurztexte, die dem C-Test zugrunde liegen.

Abbildung 5 zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus im Bereich der Textrekonstruktion zu Beginn und am Ende des neunten Schuljahres getrennt nach Bildungsgängen.

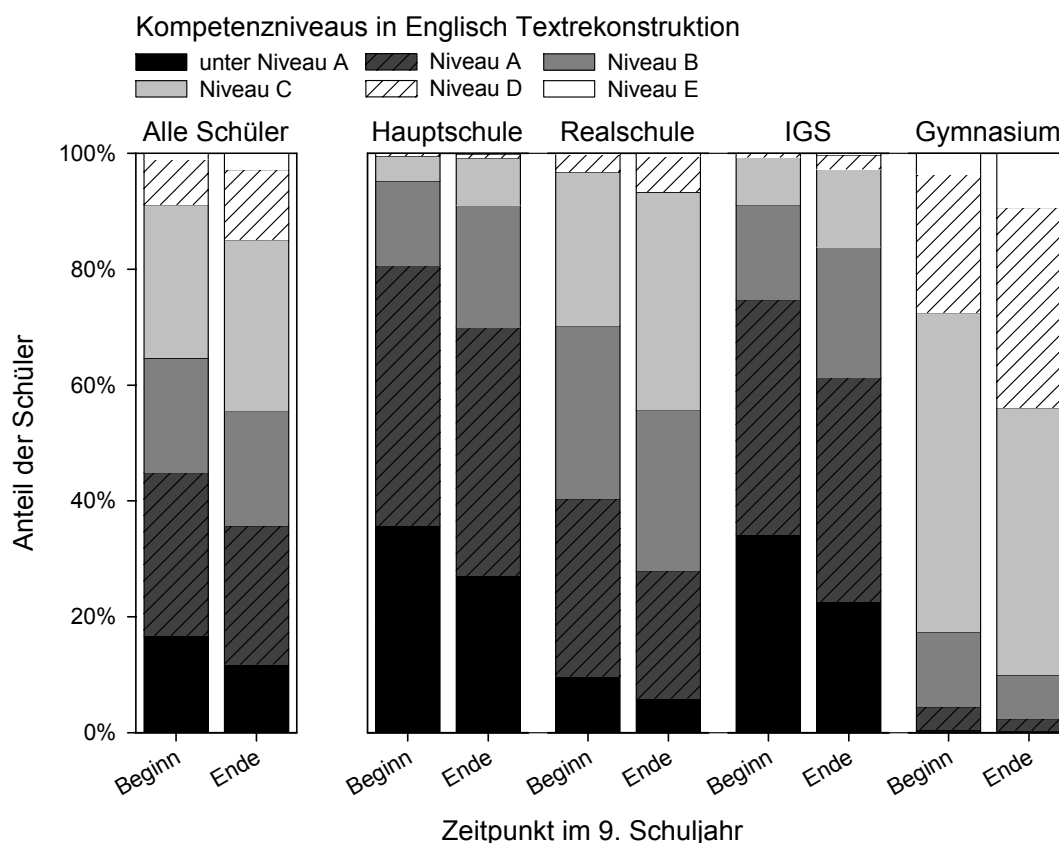


Abbildung 5: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Englisch Textrekonstruktion zu Beginn und am Ende des neunten Schuljahres

Im Gymnasium befinden sich zum zweiten Messzeitpunkt 90% der Lernenden auf oder über dem Niveau C, 44% sogar auf den beiden obersten Niveaus. Der Mittelwert auf der DESI-Skala liegt bei 599 Punkten, also eine Standardabweichung über dem Gesamt-Mittelwert der Schülerpopulation in Deutschland. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass die Gymnasiasten bereits am Ende der neunten Jahrgangsstufe über solide fremdsprachliche Kenntnisse verfügen und diese auch anwenden können.

An der Realschule sind 44% der Lernenden auf oder über dem Niveau C und 28% auf Niveau B zu finden (Mittelwert = 500 Punkte auf der DESI-Skala). Die Mehrheit der Realschüler verfügt demnach über Grundkenntnisse in der Fremdsprache, die sie zu alltäglicher Kommunikation bezogen auf ihnen bekannte Sachverhalte befähigen sollten.

An Hauptschule und Integrierter Gesamtschule zeichnet sich ein anderes Bild ab: Hier befinden sich 70% bzw. 61% der Lernenden auf oder unterhalb des Niveaus A. An der Integrierten Gesamtschule erreichen die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich 440 Punkte. An der Hauptschule liegt der Mittelwert bei 421 Punkten.

Der Längsschnitt ergab beim Modul Textrekonstruktion folgende Leistungszuwächse: Lagen zum ersten Testzeitpunkt noch 45% der Lernenden unter Kompetenzniveau B, so hat sich der Anteil dieser schwachen Lerner zum Ende des neunten Schuljahres um 9 Prozentpunkte verringert. Auf Niveau B befinden sich in etwa gleich viele Schülerinnen und Schüler, wohingegen der Anteil derer, die auf dem Niveau C einzuordnen sind, um 3, der Anteil der Lernenden auf dem Niveau D um 4 Prozentpunkte zugenommen hat. Selbst auf dem obersten Niveau E liegen zum zweiten Testzeitpunkt 2% mehr Lernende als zum ersten Zeitpunkt. Demnach ist – über alle Bildungsgänge hinweg – ein Zuwachs an globalem Sprachvermögen in der neunten Jahrgangsstufe zu verzeichnen.

Ausgedrückt in Punkten auf der DESI-Skala, beträgt der Zuwachs im Laufe des Schuljahres 23 Punkte – 16 in der Hauptschule, 25 bis 28 Punkte in den übrigen Bildungsgängen. Auch dieser Kompetenzzuwachs ist beachtlich.

Mündliche Sprachproduktion

Die Kompetenzen im Bereich des Sprechens wurden mit dem computergesteuerten Testprogramm SET-10 (www.ordinate.com) am Ende des neunten Schuljahres erfasst. Es besteht aus fünf Teilen mit insgesamt 53 Testaufgaben, die für jede Testperson aus einem Datenpool zusammengestellt werden. Jeder Testteil konfrontiert die Schülerinnen

und Schüler mit einer spezifischen Aufgabe (*test task*) in einer unterschiedlich intensiven Annäherung an reale Kommunikation. Die sprachlichen Anstöße klingen dabei natürlich, da sie auf Aufnahmen von realen menschlichen Stimmen beruhen. Der mehr kommunikativ orientierte Testteil umfasst einerseits die Fähigkeit, auf inhaltlich eng geführte Kurzfragen zutreffende Antworten geben zu können, die vom Computer automatisch ausgewertet werden, und andererseits die Fähigkeit, auf offene Fragen mit einer inhaltlich angemessenen freien Antwort reagieren zu können, die geschulte Experten bewerten.

Die Schülerinnen und Schüler wurden einzeln für ca. zehn Minuten in ein Telefongespräch verwickelt. In diesem Gespräch befolgten sie mündliche Anweisungen. Sie lasen acht Sätze aus einer Gruppe von zwölf ihnen schriftlich vorliegenden Sätzen nach Anweisung laut vor, wiederholten 16 unterschiedlich komplexe Äußerungen wörtlich (auf dem Hintergrund einer Aktivierung von mehr oder weniger automatisierten Redeteilen) und gaben 16 Kurzantworten auf wirkliche Fragen zu Alltagsbegebenheiten. Beispielsweise war auf die Frage "Would you get water from a bottle or a newspaper?" zu antworten: "a bottle", oder auch "from a bottle". (Der Computer akzeptiert unterschiedliche Antwortvarianten.) Es schlossen sich zehn Aufgaben an, bei denen syntaktisch ungeordnete Redeteile in eine syntaktisch richtige Abfolge zu bringen waren. Beispielsweise sagt die telefonische Stimme: "was reading" ... "my mother" ... "her favourite magazine", und die Schülerin hatte zu antworten "My mother was reading her favourite magazine". Schließlich hatten die Testteilnehmerinnen und -teilnehmer drei Fragen mit freien Antworten in einer festgelegten Zeitspanne von jeweils 20 Sekunden zu beantworten. Die Fragen dieses Testteils wurden sowohl in ihrer inhaltlichen als auch sprachlichen Komplexität speziell auf die Besonderheiten der Altersgruppe der DESI-Studie und die zu erwartenden Kompetenzniveaus des GER zugeschnitten.

Die Testaufgaben fokussierten damit sieben Aspekte der mündlichen Sprechfähigkeit im Englischen in kommunikativer Echtzeit:

1. Offene Fragen angemessen kommentieren
2. Zutreffende Kurzantworten geben
3. Verständnis signalisieren
4. Verfügbarkeit von lexikalischen Redemitteln
5. Aktivierung von mehr oder weniger automatisierten grammatischen Redemitteln
6. Phonetisch-phonologisch korrekte Artikulation
7. Flüssigkeit der Rede

Das computergesteuerte Testprogramm errechnete für die Testteile, die eindeutig vorhersagbare Elemente enthalten, Einschätzungen der Testleistungen in den Teilkomponenten Aussprache, Flüssigkeit der Rede, Wortschatz und Satzbau (*subscores*) und erstellte zusätzlich eine Gesamteinschätzung (*overall score*). Diese Einschätzungen sind auf die Niveaus der Sprechfähigkeit des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) abgestimmt. Die curricularen Bestimmungen der Länder konnten dabei als weitgehend berücksichtigt betrachtet werden. Die Übersicht in Tabelle 6 bezieht sich auf die sechs Kompetenzniveaus der „mündlichen Produktion allgemein“ im GERS und verweist auf die in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzniveaus für das Sprechen im Englischen.

Anders als die vom Konsortium selbst entwickelten Aufgabengruppen wurde der SET-10-Test aus Gründen der Umsetzbarkeit nur in einer Teilstichprobe von insgesamt 1870 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Dabei wurden aus jeder Klasse jeweils drei Mädchen und drei Jungen nach dem Zufallsprinzip für die Testteilnahme ausgewählt. Von diesen Schülerinnen und Schülern liegen dementsprechend Testdaten vor. Alle verfügbaren Schülerdaten wurden im Rahmen der computergesteuerten Auswertung in Hinsicht auf die Kompetenzniveaus ausgewertet. Darüber hinaus wurden die offenen Items (jeweils drei Fragen mit offenen Antwortmöglichkeiten für jede Testperson) in einem speziellen Ratingverfahren analysiert. Jedes Item wurde von mindestens zwei verschiedenen Ratern bewertet. Dabei war die Inter-Rater-Reliabilität mit $r = .89$ angemessen.

Tabelle 6: Beschreibung der auf dem Europäischen Referenzrahmen basierenden Kompetenzniveaus für die mit dem SET-10-Test erfasste mündliche Sprachproduktion im Englischen

Kompetenzniveaus	Beschreibung
C2 (SET-10-Wert: 79 bis 80)	Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen/ihren Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten.
C1 (SET-10-Wert: 69 bis 78)	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
B2 (SET-10-Wert: 58 bis 68)	Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus seinen/ihren Interessengebieten klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele stützen. Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben.
B1 (SET-10-Wert: 47 bis 57)	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht werden.
A2 (SET-10-Wert: 36 bis 46)	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
A1 (SET-10-Wert: 26 bis 35)	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.
Unter A1 (SET-10-Wert: unter 25)	Ungenügende Grundlagen für eine Bewertung, z.B. Schweigen, einzelne Wörter ohne erkennbare Bedeutung, irrelevante Antworten, etc.

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Bildungsgängen auf die Kompetenzniveaus ist in Abbildung 6 dargestellt. Diese Einstufung stützt sich auf die automatische Auswertung anhand der oben genannten Kriterien. Der aus der automatischen Auswertung resultierende Gesamtttestwert stimmt jedoch sehr gut mit den Einschätzung der freien Antworten durch die Rater überein (Korrelation $r = .76$).

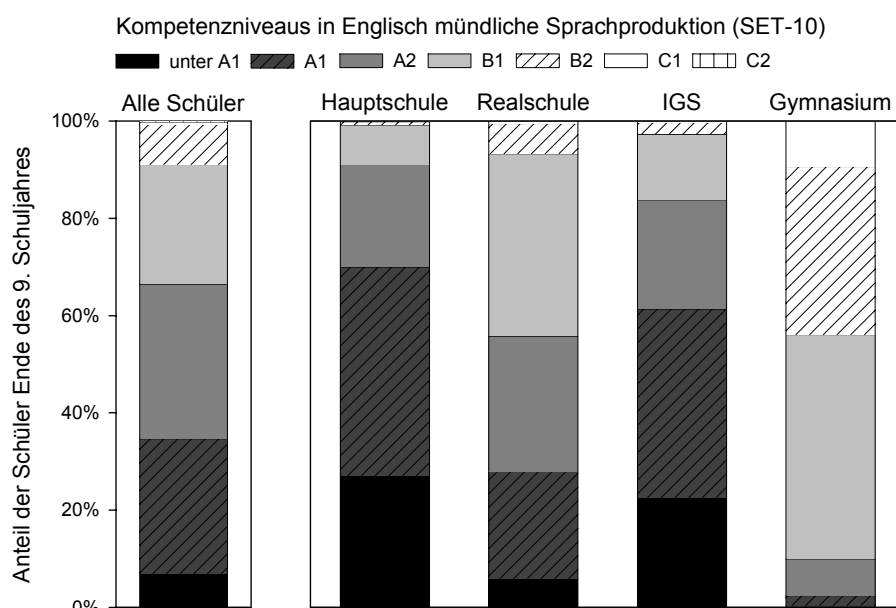


Abbildung 6: Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Bildungsgängen auf die Kompetenzniveaus in der mündlichen Sprachproduktion in Englisch

In der Verteilung auf die Kompetenzniveaus in den Bildungsgängen lassen sich den übrigen Englischtests vergleichbare Tendenzen erkennen. Beachtenswert ist der Kontrast zwischen dem Hauptschulbildungsgang und der Gesamtschule einerseits sowie dem gymnasialen Bildungsgang andererseits. Die Schülerinnen und Schüler des Realschulbildungsgangs liegen wie erwartet in der Mitte.

Das Niveau A2, das von den KMK-Standards als Ziel für den Hauptschulabschluss benannt wird, erreichen oder überschreiten am Ende des neunten Schuljahrs im Bereich der mündlichen Sprachkompetenz zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Innerhalb des Hauptschulbildungsgangs selbst erreicht nur ein Drittel (35%) dieses Ziel. Der Set-10-Test belegt jedoch, dass diese Schülerinnen und Schüler durchaus basale Sprachkompetenzen im Englischen besitzen: Jeder zweite Hauptschüler wird der Stufe A1 zugeordnet, kann sich also in einfachen Wendungen – zumeist ohne vollen Satzbau – äußern; nur 16% bleiben darunter.

Das Niveau B1, das laut KMK-Bildungsstandards den mittleren Schulabschluss am Ende der Jahrgangsstufe 10 charakterisieren soll, wird im DESI-Test, also ein Jahr vor dem Bezugsdatum dieser Standards, bereits von 28% der Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Realschule und von 74% im Gymnasialbereich erreicht oder übertroffen. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, der bereits in der Jahrgangsstufe neun sehr hohe Niveaus erreicht, sollte besondere Erwähnung finden.

Sonstige Kompetenzbereiche in Englisch

Leseverstehen erfasst in DESI die Fähigkeit, in narrativen Texten – Berichten, Erzählungen und Dramentexten

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

Der Test zum Leseverstehen besteht aus vier Texten von 270-400 Wörtern, zu denen jeweils zwischen neun bis zwölf Multiple-Choice-Aufgaben gehören. Jeder Schüler hatte zwei der Texte, im Wesentlichen authentische Texte, zu bearbeiten. Hinsichtlich der Textsorten werden Erzählung, berichtender Sachtext und Dramenausschnitt berücksichtigt.

Das DESI-Modul *semikreatives Schreiben* lässt den Schülerinnen und Schülern beim Schreiben in der Fremdsprache große kommunikative Freiräume. Die Textsorten persönlicher Brief und (Schülerzeitungs-)Bericht konnten bildungsgangübergreifend eingesetzt werden. Als konsensfähige Themen erwiesen sich die Bereiche Reise, Abenteuer und Erlebnisse, Beschreibung einer Person und Probleme Jugendlicher. Folgende vier Aufgaben kamen zum Einsatz:

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

Im Bereich *Sprachbewusstheit* wurden im Englischen zwei Aspekte untersucht, nämlich *Soziopragmatik und Grammatik*. Mit *Soziopragmatik* ist in DESI die Fähigkeit gemeint, in der fremden Sprache die Regelungen angemessenen Sprachgebrauchs einschätzen zu können. Das heißt:

- die situative Angemessenheit von Sprache zu erkennen und zu bewerten, und zwar vor allem unterschiedliche Stilebenen (z.B. bei der Kontaktaufnahme) und Aspekte der Höflichkeit von Äußerungen,
- Sprechintentionen zu erkennen und gedanklich zuzuordnen,
- die Kohärenz und Kohäsion von sprachlichen Äußerungen im Diskurs unter Berücksichtigung der textgrammatischen Ebene zu erkennen und damit einen textuellen Zusammenhang herzustellen.

Der Test zu Sprachbewusstheit Soziopragmatik besteht aus 19 Testaufgaben, die unterschiedliche Sprechakte fokussieren: begrüßen, sich bedanken, etwas vorschlagen, zustimmen und ablehnen, Verärgerung ausdrücken, sich entschuldigen. Hinsichtlich der Kontexte lassen sich die Aufgaben den Bereichen Schule, Freizeit, Arbeitswelt und Schulpartnerschaft zuordnen.

Sprachbewusstheit Grammatik ist darauf ausgerichtet, festzustellen, in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler imstande sind, grammatische Regelungen des Englischen, die zumindest intuitiv verfügbar sind, abzurufen und einzusetzen, um gegebenenfalls sprachliche Verstöße in curricular vertrauten Bereichen der Grammatik zu erkennen und zu korrigieren. Dieser Test besteht aus 17 Testaufgaben, die zumeist eine Entscheidung darüber

verlangen, ob bzw. an welcher Stelle in vorgegebenen Äußerungen ein Fehler vorliegt; ggf. sollte eine Korrektur vorgenommen werden.

Das im DESI-Projekt eingesetzte Verfahren zur Erfassung *fachspezifischer interkultureller Kompetenz* besteht aus zwei Situationsbeschreibungen von *critical incidents* mit insgesamt 42 Items. Die Schülerinnen und Schüler sollten mögliche Konflikte im Kontakt zwischen Deutschen und Engländern identifizieren, unterschiedliche Erklärungen und Reaktionsweisen einschätzen.

III. Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Schülergruppen

Sprachkompetenzen von Jungen und Mädchen

Leistungsunterschiede in Deutsch

Aus der pädagogisch-psychologischen Forschung ist bekannt, dass Mädchen höhere Sprachkompetenzen aufweisen als Jungen. DESI bestätigt diesen Befund im Grundsatz. Im Gesamttestwert für Deutsch (Mittelwert 500, Standardabweichung 100) beträgt der Unterschied 41 Punkte. Bezogen auf die Streuung der Leistung ist diese Differenz etwas größer als die in PISA 2000 für Lesen beobachtete Geschlechtsdifferenz. DESI differenziert nun die Datenlage, indem es unterschiedliche Teilkompetenzen getrennt betrachtet. In Abbildung 7 sind die mittleren Leistungen von Jungen und Mädchen differenziert nach den sieben in DESI erfassten Einzelkompetenzen in Deutsch dargestellt.

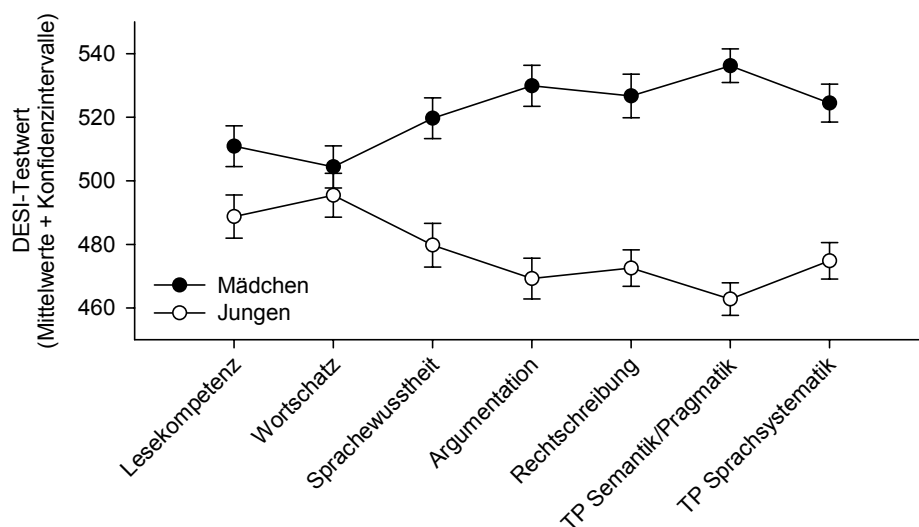


Abbildung 7: Kompetenzen von Mädchen und Jungen in Deutsch am Ende des neunten Schuljahres¹⁴. TP = Textproduktion

In allen Kompetenzen in Deutsch besteht ein statistisch bedeutsamer Vorsprung der Mädchen. Während diese Differenz in Wortschatz jedoch sehr gering ist und auch in der Lesekompetenz (übereinstimmend mit den PISA-Befunden) nicht sehr groß ausfällt, finden sich in den anderen Teilkompetenzen substantielle Leistungsvorsprünge der Mädchen. In Argumentation, Rechtschreibung und Textproduktion betragen diese Vorsprünge mehr als 50 Punkte, d.h. über eine halbe Standardabweichung der jeweiligen Gesamtverteilungen. Auffällig sind die besonders großen Geschlechtsdifferenzen in jenen Teilkompetenzen, die produktive schriftliche Leistungen erfordern.

¹⁴ In dieser wie auch in folgenden Abbildungen sind zusätzlich zu den Mittelwerten die sogenannten *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.

Leistungsunterschiede in Englisch

Auch in Englisch findet sich ein bedeutsamer Gesamtvorsprung der Mädchen, welcher jedoch mit 31 Punkten nicht ganz so stark ausfällt wie in Deutsch. In Abbildung 8 sind die Mittelwertsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Kompetenzen in Englisch grafisch veranschaulicht.

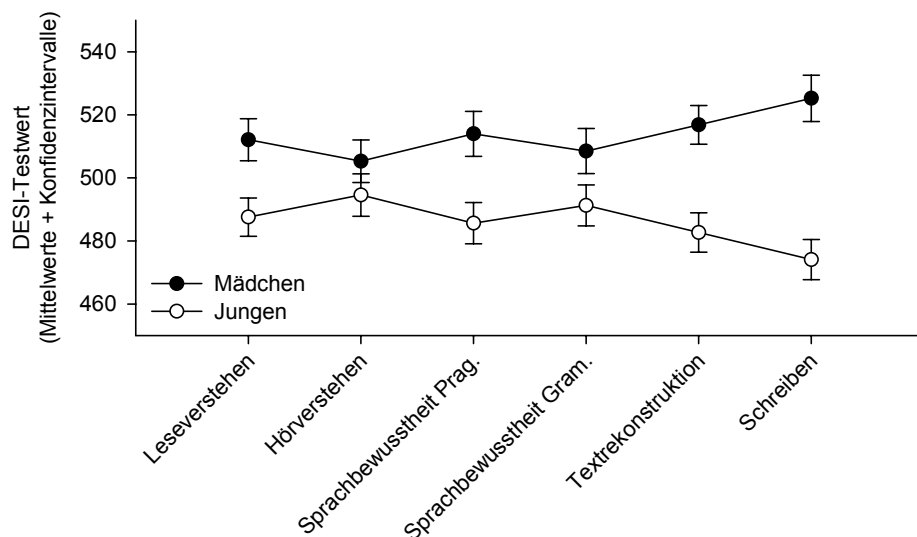


Abbildung 8: Kompetenzen von Mädchen und Jungen in Englisch am Ende des neunten Schuljahres. Prag. = Soziopragmatik, Gram. = Grammatik

Auch in Englisch sind die Geschlechtsdifferenzen durchweg signifikant, die Differenzen sind jedoch insgesamt geringer. Im Hörverstehen beträgt der Vorsprung der Mädchen lediglich 11 Punkte, am stärksten ist er mit 51 Punkten in Textproduktion. Auch hier sind die größten Vorsprünge für Mädchen in denjenigen Teilkompetenzen zu finden, die sich auf schriftliche Sprachproduktion beziehen (Textproduktion und C-Test).

Beim computergesteuerten Test für mündliches Sprechen sind die Mädchen nur im Bereich Wortschatz den Jungen überlegen, während sich im Hinblick auf Flüssigkeit und Aussprache sogar ein Leistungsvorsprung der Jungen feststellen lässt. Dass Jungen – entgegen dem Trend bei anderen sprachlichen Kompetenzen – in der mündlichen Sprachproduktion den Leistungsrückstand gegenüber Mädchen umkehren, ist ein bemerkenswertes Ergebnis der DESI-Studie.

Leistungszuwächse von Jungen und Mädchen

Beim Leistungszuwachs im neunten Schuljahr zeigt sich wiederum der bekannte Vorsprung der Mädchen. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in sprachlichen Kompetenzen, die schon in der Grundschule zu beobachten sind, verstärken sich weiter. Mädchen haben in allen Sprachkompetenzen außer bei Textproduktion Sprachsystematik einen Leistungszuwachs, während dieser bei Jungen nur in der Sprachbewusstheit Deutsch sowie in Englisch Hörverstehen und Textrekonstruktion festgestellt werden kann. Dabei sind die Zuwächse der Mädchen durchweg größer als die der Jungen (vgl. Abbildung 9). Lediglich im Hörverstehen (Englisch) sind die Leistungszuwächse von Jungen und Mädchen statistisch nicht unterscheidbar; auch dies verweist auf die relative Stärke der Jungen im mündlichen Sprachgebrauch.

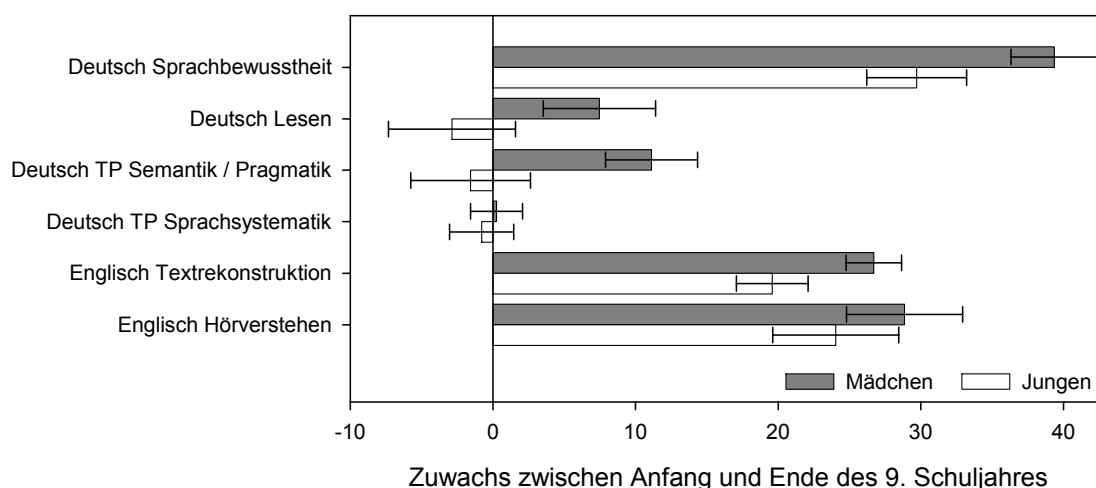


Abbildung 9: Leistungsdifferenzen zwischen Anfang und Ende des 9. Schuljahres für Jungen und Mädchen in Deutsch und Englisch

Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache

Vorbemerkung: Erstsprache in Relation zu Migrationshintergrund, sozialem Status und besuchtem Bildungsgang

DESI untersucht die sprachlichen Kompetenzen. Deshalb werden die Schülerinnen und Schüler hier, wenn Fragen der Migration zu diskutieren sind, nach der zuerst erlernten Sprache klassifiziert – anders als z.B. bei PISA, wo primär das Geburtsland der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern zur Klassifikation des Migrationshintergrundes verwendet wird. 81% der Neuntklässler haben als Erstsprache ausschließlich Deutsch, 13% ausschließlich eine andere Sprache erlernt. 6% der Schülerinnen und Schüler geben an, in ihrer Familie Deutsch und eine weitere Sprache gelernt zu haben; diese Schülergruppe wird im Weiteren als „mehrsprachig“ bezeichnet. Obwohl es sich hierbei um eine kleine Gruppe handelt, soll sie zur Prüfung psycholinguistischer Fragestellungen im Zusammenhang mit Hypothesen zur Zweisprachigkeit in den Analysen gesondert berücksichtigt werden.

Wie in Tabelle 7 ersichtlich, hängen Erstsprache und Migrationshintergrund eng zusammen. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache ist weitgehend identisch mit der Gruppe ohne Migrationshintergrund bezüglich des Geburtslandes. Die Lernenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch finden sich hinsichtlich des Geburtslandes zum größten Teil in den Gruppen mit im Ausland geborenen Eltern und vollständig zugewanderten Familien. Lediglich die Gruppe der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler verteilt sich hinsichtlich der Herkunft der Familienmitglieder relativ gleichmäßig.

Tabelle 7: Zusammenhänge zwischen den Klassifikationen der Schülerinnen und Schüler nach Erstsprache (primäres Kriterium in DESI) und nach Herkunft der Familienmitglieder (primäres Kriterium in PISA)

Erstsprache	Herkunft der Familienmitglieder				Gesamt
	Ohne Migrationshintergrund	Ein Elternteil im Ausland geboren	Eltern im Ausland, Jugendliche in Deutschland geboren	Zugewanderte Familien	
Deutsch	92%	6%	1%	1%	100%
Mehrsprachig	21%	32%	28%	19%	100%
Nicht Deutsch	5%	8%	32%	54%	100%

Wie Abbildung 10 zeigt, besuchen Jugendliche nicht-deutscher Erstsprache weitaus häufiger eine Haupt- oder Gesamtschule als die beiden anderen Gruppen und seltener eine Realschule oder ein Gymnasium. Auch eine

Betrachtung des höchsten sozioökonomischen Status in der Familie¹⁵ zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen mit unterschiedlicher Erstsprache. Den niedrigsten durchschnittlichen sozioökonomischen Status weisen die Familien der Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Erstsprache auf (40), die der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler den höchsten (50). Die Familien der mehrsprachigen Jugendlichen liegen dazwischen (47). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind sämtlich statistisch bedeutsam. Will man echte „Wirkungen“ des sprachlichen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler abschätzen, muss man die Effekte der damit verbundenen Merkmale (Bildungsgang, sozio-ökonomischer Status) statistisch kontrollieren. Dies wurde in Modellrechnungen geleistet, über die am Ende dieses Abschnitts berichtet wird.

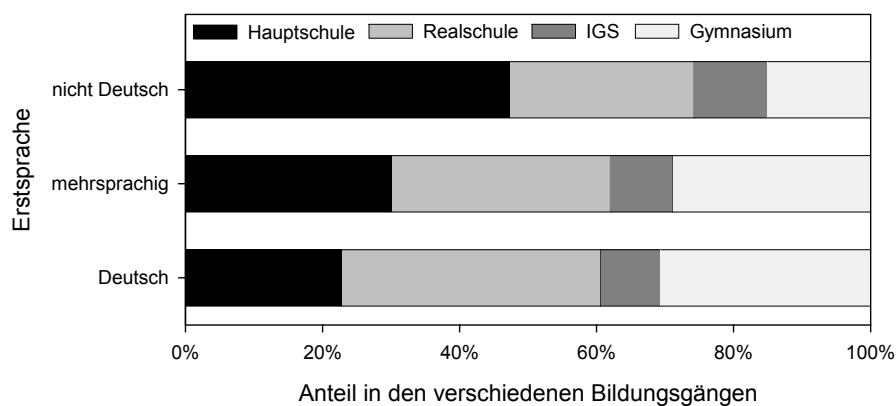


Abbildung 10: Verteilung der Schülerinnen und Schüler verschiedener Erstsprachen auf die Bildungsgänge

Testleistungen und Kompetenzzuwächse der Schülerinnen und Schüler verschiedener Erstsprachen in Deutsch

Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache zeigen in der Deutsch-Gesamtleistung um 92 Punkte höhere Leistungen auf der DESI-Skala als Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache, während sie gegenüber mehrsprachig aufgewachsenen Lernenden einen Leistungsvorsprung von nur 27 Punkten haben. Entsprechende Unterschiede finden sich auch innerhalb der einzelnen Bildungsgänge, wie Abbildung 11 zeigt.

Auch bei den Einzelkompetenzen Sprachbewusstheit, Lesekompetenz, Argumentation und Wortschatz überwiegt in Deutsch die in Abbildung 11 für den Gesamtwert gezeigte Reihenfolge der Testmittelwerte. Die Unterschiede, gemessen zum Ende des neunten Schuljahres, sind zumeist statistisch signifikant.

Der Kompetenzzuwachs innerhalb der neunten Jahrgangsstufe ist jedoch für die drei Sprachgruppen gleich hoch. Sprachbiografisch bedingte Unterschiede verstärken sich also erfreulicher Weise im Verlauf des Schuljahres *nicht*.

¹⁵ Als Indikator des sozioökonomischen Status wurde in DESI wie bei PISA 2000 der „International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (ISEI) herangezogen. Er hat einen Wertebereich von 0 bis 90 Punkten (Mittelwert in DESI 48 Punkte), beruht auf Angaben zur Berufstätigkeit der Eltern und schätzt deren Prestige ein; verwendet wird bei Kombination der Angaben für Vater und Mutter der jeweils höhere Wert. Der Index ist in der soziologischen Forschung seit langem gebräuchlich und wird hier gegenüber dem bei PISA 2003 von der OECD eingeführten kombinierten Index (ESCS) bevorzugt, weil jener nicht mehr zwischen sozio-ökonomischem und kulturellem Hintergrund unterscheiden kann. Vergleichswerte für PISA 2003 auf der Basis des ISEI wurden freundlicherweise vom Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) zur Verfügung gestellt.

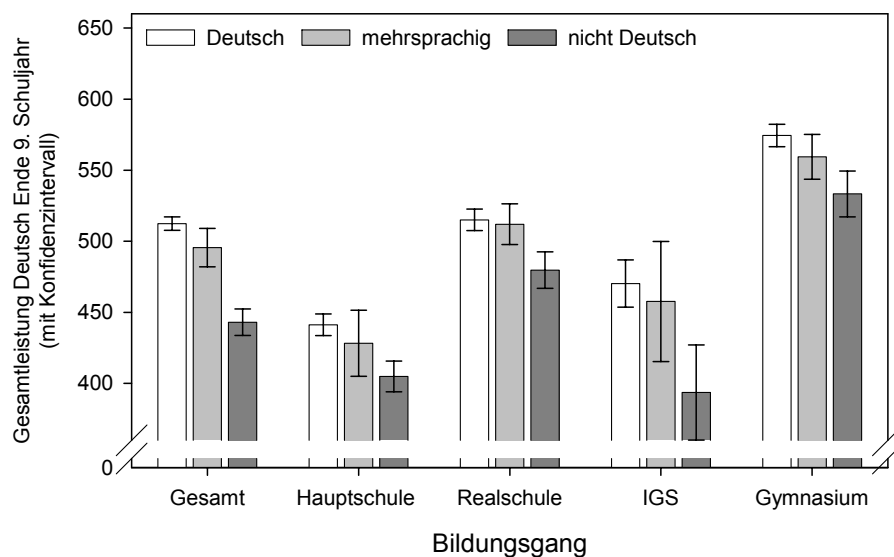


Abbildung 11: Gesamtleistung Deutsch am Ende des neunten Schuljahres nach Erstsprache und Bildungsgang

Testleistungen und Kompetenzzuwächse der Schülerinnen und Schüler verschiedener Erstsprachen in Englisch

In den Englischleistungen liegen die Gruppen mit unterschiedlichem Sprachhintergrund sehr viel näher beieinander als in Deutsch. Der Leistungsvorsprung der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache gegenüber Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache beträgt nur 41 Punkte, fällt also nicht halb so stark aus wie in Deutsch. Besonders bemerkenswert sind die Ergebnisse der Gruppe der mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen: Ihre Englisch-Gesamtleistungen liegen sogar geringfügig (um 2 Punkte) über dem Mittelwert der Deutschsprachigen. Innerhalb der Bildungsgänge beträgt dieser Leistungsvorsprung 4 Punkte (Hauptschule) bis 18 Punkte (Realschule). Abbildung 12 gibt eine entsprechende Übersicht über die Englisch-Gesamtleistungen differenziert nach Erstsprache und Bildungsgang.

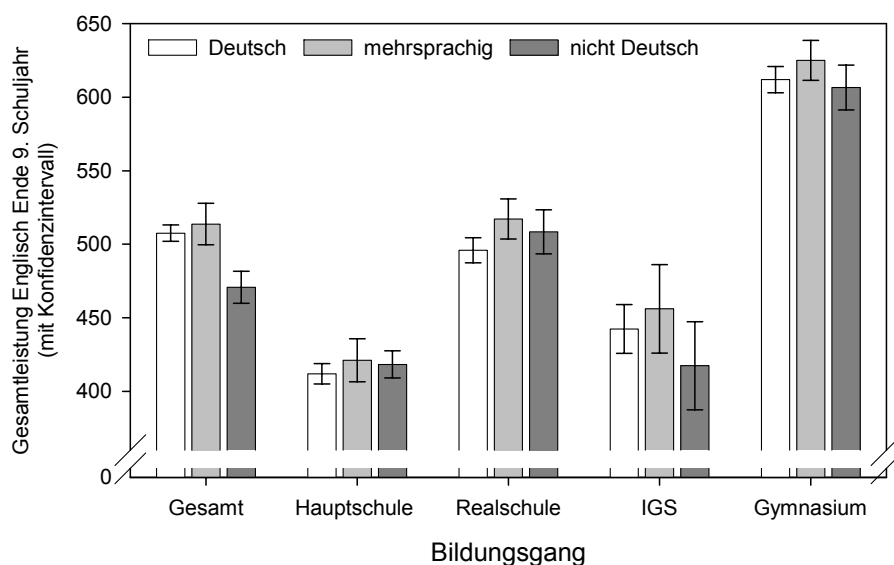


Abbildung 12: Gesamtleistung Englisch am Ende des neunten Schuljahres nach Erstsprache und Bildungsgang

Das für die Gesamtleistung am Ende des neunten Schuljahres zu beobachtende Muster findet sich im Wesentlichen auch für die einzelnen Kompetenzen im Bereich des Englischen wieder. Lernende mit nicht-deutscher Erstsprache in der Gesamtstichprobe zeigen schwächere Leistungen als die beiden anderen Sprachgruppen. Mehrsprachig aufge-

wachsene Schülerinnen und Schüler erreichen durchweg dieselben Englischleistungen wie Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache. Angesichts des in Deutsch recht deutlichen *Leistungsrückstands* der Mehrsprachigen kann man vermuten, dass diese Gruppe – gemessen an ihren Ausgangsbedingungen – im Fremdsprachenunterricht vergleichsweise erfolgreich ist. Diese Hypothese wird im Folgenden durch Modellrechnungen geprüft.

Der *Kompetenzzuwachs* beim Schreiben englischsprachiger Texte variiert *nicht* mit dem Sprachhintergrund. Lediglich beim C-Test ist der Zuwachs der Schülerinnen und Schüler deutscher Erstsprache geringfügig (um 5 bzw. 7 Punkte) größer als der ihrer mehrsprachigen Mitschüler/innen oder der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache.

Modellorientierte Betrachtung

Die bislang vorgelegten deskriptiven Befunde reichen keineswegs aus, um von „Effekten“ des Sprachhintergrunds (Erstsprache) auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen zu sprechen. Der Grund ist, dass die Erstsprache, wie oben erläutert, verbunden („konfundiert“) ist mit anderen Einflussgrößen wie Bildungsgang und sozioökonomischem Status. Im Folgenden wird daher die Wirkung der Zugehörigkeit zu einer der drei Erstsprachengruppen auf die Gesamtestleistungen in Deutsch und in Englisch ermittelt, indem diese beiden Variablen sowie das Geschlecht und die kognitiven Grundfähigkeiten statistisch kontrolliert werden.

In Abbildung 13 sind die Effekte der Erstsprache auf die Gesamtleistungen in Deutsch und Englisch unter Kontrolle der genannten Variablen dargestellt. Es wird deutlich, dass auch unter Berücksichtigung der übrigen Ausgangsbedingungen ein Leistungsrückstand der mehrsprachigen und nicht-deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler im Deutschen bestehen bleibt; dessen Größenordnung wird allerdings bei Anrechnung der übrigen Hintergrundfaktoren halbiert.

In Englisch kehrt sich der Gruppenunterschied hingegen zugunsten der mehrsprachigen und nicht-deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler um. Bei Kontrolle der sonstigen Hintergrundvariablen findet sich ein *positiver* Effekt der Zugehörigkeit zur mehrsprachigen oder nicht-deutschsprachigen Schülergruppe auf die Gesamtleistung in Englisch. Dies zeigt, dass die beobachteten schwächeren Durchschnittsleistungen der nicht-deutschsprachigen Lernenden in Englisch unter anderem darauf zurückzuführen sind, dass diese Lernenden häufiger aus sozial schwachen Familien kommen und häufiger die Hauptschule besuchen. Bei Berücksichtigung dieser Hintergrundvariablen scheint das Aufwachsen mit Deutsch als Fremdsprache für das Erlernen der Fremdsprache Englisch sogar von Vorteil zu sein. Auch innerhalb der Hauptschule lässt sich ein solcher Effekt nachweisen.

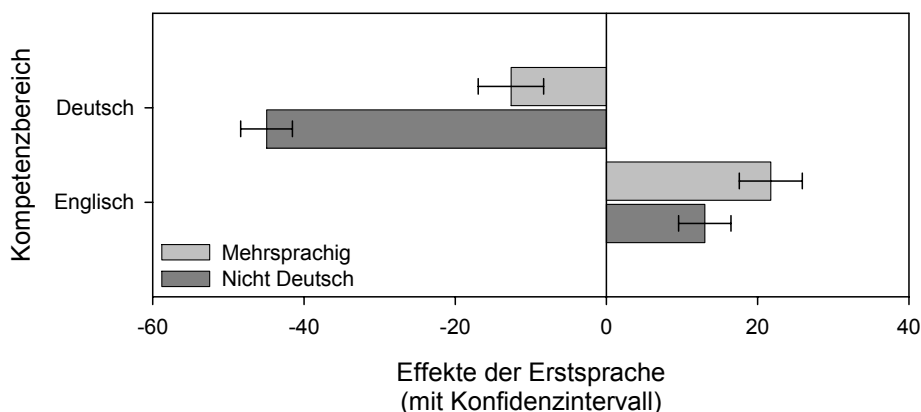


Abbildung 13: Effekte der Erstsprache auf Kompetenzen in Deutsch und Englisch am Ende des neunten Schuljahres unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht: Kontraste der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit mehrsprachigem oder nicht-deutschem Sprachhintergrund gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache

Betrachtet man die Effekte der Erstsprache auf die einzelnen Kompetenzen in Deutsch und Englisch, findet sich zu meist ein ähnliches Bild wie für die Gesamtleistungen in beiden Bereichen. Der Rückstand der nicht-deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler bleibt in allen Tests in Deutsch bestehen (vgl. Abbildung 14). Besonderer Förderbedarf besteht (auch noch am Ende der neunten Jahrgangsstufe!) beim Wortschatz. Entgegen dem Gesamttrend fallen die Rechtschreibleistungen der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler und der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache vergleichsweise positiv aus. Offenbar können die ausschließlich deutschsprachig auf-

gewachsenen Schülerinnen und Schüler die Kompetenz in ihrer Erstsprache nicht adäquat in korrekte Orthografie umsetzen.

In fast allen Englischtests lassen sich positive Effekte eines nicht-deutschen sprachlichen Hintergrundes nachweisen (vgl. Abbildung 15). Bemerkenswert sind vor allem die Vorteile, die Schülerinnen und Schüler aus mehrsprachigen Familien haben, wenn sie Englisch – in der Regel als dritte Sprache – erlernen. Unter Berücksichtigung ihrer allgemeinen sozioökonomischen und kognitiven Voraussetzungen und des Bildungsgangs macht der Effekt beim Lesen annähernd 30 Punkte aus.

Dieser Befund erweitert die Diskussion über den Spracherwerb von mehrsprachigen Schülern und Schülern nicht-deutscher Erstsprache im deutschen Schulsystem um eine wichtige Perspektive. Für diese Schülergruppe scheint der Erwerb der dritten Sprache (Englisch) durch den Transfer des Zweitsprachenerwerbs begünstigt zu werden. Diese Zusammenhänge müssen in weiteren Analysen genauer untersucht werden. Es lässt sich aber schon hier festhalten, dass die mehrsprachigen Schüler und Schüler nicht-deutscher Erstsprache offenbar über ein Potenzial im Fremdsprachenlernen verfügen, das sie von den Schülern deutscher Erstsprache deutlich unterscheidet.

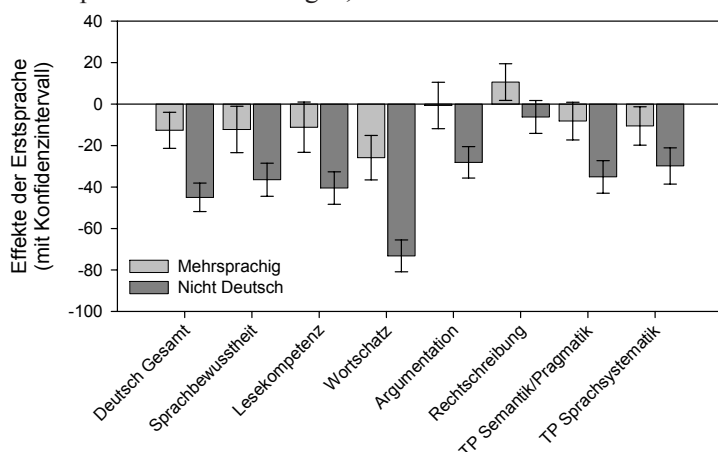


Abbildung 14: Effekte der Erstsprache auf Kompetenzen in Deutsch am Ende des neunten Schuljahres unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht: Kontraste der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit mehrsprachigem oder nicht-deutschem Sprachhintergrund gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache

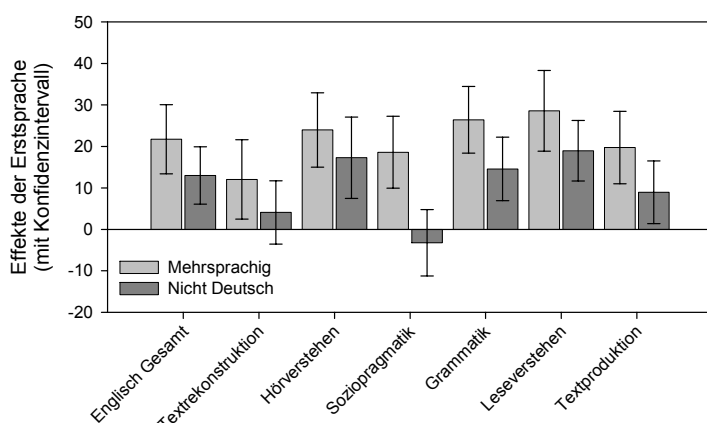


Abbildung 15: Effekte der Erstsprache auf Kompetenzen in Englisch am Ende des neunten Schuljahres unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht: Kontraste der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit mehrsprachigem oder nicht-deutschem Sprachhintergrund gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache. Anm.: Soziopragmatik wurde zu Beginn des Schuljahres erfasst

Sozialer und familiärer Hintergrund und Sprachkompetenzen

Bei der Beschreibung der sozialen Herkunft von DESI-Schülerinnen und -Schülern wurden gängige Indikatoren der sozioökonomischen Stellung, des kulturellen sowie des sozialen Kapitals herangezogen¹⁶. Die vorgefundenen Bedingungen sozialer Herkunft schließen an vergleichbare Befunde anderer *large scale assessment*-Studien in Deutschland (PISA 2000, PISA 2003) an.

Um die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und den in DESI erfassten Kompetenzen zu veranschaulichen, wurden die mittleren Deutsch- und Englischleistungen von Schülern ermittelt, die zuvor nach unterschiedlichen Bedingungen der sozialen Herkunft klassifiziert wurden. Die resultierenden Leistungskennwerte in Abhängigkeit von sozioökonomischem Status, kulturellen Besitztümern und Bildung der Eltern sind in Abbildung 10 dargestellt; zum Vergleich sind dort zusätzlich die entsprechenden Ergebnisse für die Mathematikleistung aus PISA 2003 abgebildet¹⁷. Es zeigt sich, dass die Effekte der sozioökonomischen Stellung in allen drei Fächern (Deutsch, Englisch, Mathematik) ähnlich stark sind¹⁸. Wichtiger als in der Mathematik ist beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen das so genannte kulturelle Kapital, das durch eine Frage nach dem Besitz kultureller Güter in der Familie (Bücher, insbesondere klassische Literatur, Schallplatten/CDs mit klassischer Musik u.ä.) erfasst wurde. Der Bildungsabschluss der Eltern hat auf die Sprachkompetenzen hingegen geringeren Einfluss als auf die mathematische Kompetenz.

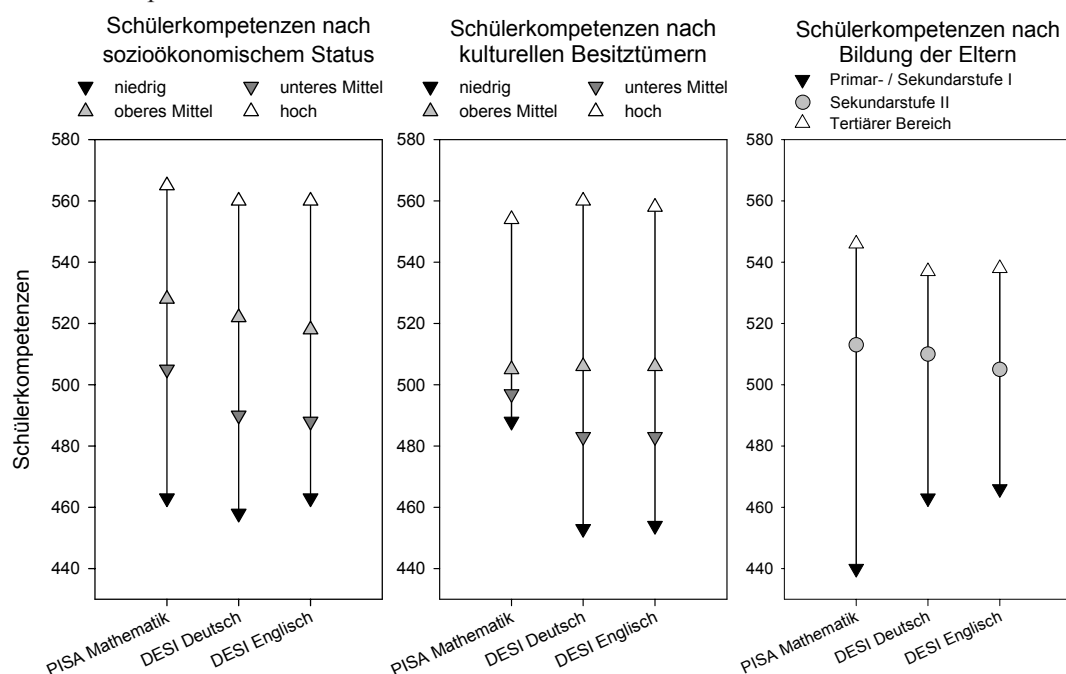


Abbildung 16: Mittlere Kompetenzen in Mathematik (PISA 2003), Deutsch und Englisch (DESI) nach sozioökonomischem Status, kulturellen Besitztümern und Bildung der Eltern

Insgesamt finden sich in DESI ähnlich starke Zusammenhänge zwischen sozialem Hintergrund und Schülerleistungen wie in früheren Studien. Die in Abbildung 10 sichtbaren Unterschiede für kulturelle Besitztümer können als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Leistungen in sprachlichen Fächern etwas stärker durch innerfamiliäre Lerngelegenheiten beeinflusst werden können als mathematische Kompetenzen.

DESI hat sich besonders intensiv um eine Beschreibung solcher innerfamiliärer Lerngelegenheiten bemüht, unter anderem durch einen differenzierten Fragebogen für Eltern, in dem sprachbezogene Kenntnisse, Einstellungen und Erfahrungen erfragt wurden. Thema war u.a. die Sprachpraxis in der Familie, wie sie etwa im Umgang mit Deutsch und Englisch (Beispiel zum Umgang mit Deutsch: „In unserer Familie gibt es Gespräche über sprachliche Fragen, z.B.: „Kann man das so sagen oder schreiben?“; zum Umgang mit Englisch: „Wir unterhalten uns

16 Siehe oben, Fußnote 15.

17 Die PISA-Daten beziehen sich allerdings auf die internationale Kompetenzskala, auf der Deutschland einen Mittelwert von 503 und eine Standardabweichung von 103 besitzt, während die beiden DESI-Gesamtskalen innerhalb Deutschlands auf den Mittelwert 500 und die Standardabweichung 100 normiert wurden.

18 Dies bestätigt auch die Berechnung der so genannten „sozialen Gradienten“: Ein um eine Standardabweichung höherer sozioökonomischer Status in der Familie geht mit einer Steigerung der mathematischen Kompetenz um 38 Punkte einher, die entsprechenden Kennwerte für Deutsch bzw. Englisch betragen 37 bzw. 35 Punkte.

über englische Texte.“) und in sprachbezogenen Unterstützungsformen für die Schülerinnen und Schüler (Beispiel: „Wenn unser Kind in Deutsch/Englisch nicht mehr weiter weiß, helfen wir ihm.“) zum Ausdruck kommt.

Tabelle 2 enthält die wichtigsten Ergebnisse der Auswertung dieser Daten. Zur Erklärung der Gesamtleistung in Deutsch und Englisch wurden jeweils mehrere Indikatoren der sozialen Herkunft (oberer Teil der Tabelle) und insgesamt sieben sprachförderliche Bedingungen im Sinne der oben beschriebenen Sprachpraxis einbezogen. Die Tabelle beziffert das Gewicht der verschiedenen Einflussfaktoren bei der Erklärung der Deutsch- bzw. Englischleistungen. Nicht eigens tabelliert sind die Unterschiede zwischen den Bildungsgängen, die statistisch kontrolliert wurden.

Im Hinblick auf die soziale Herkunft stellen kulturelle Besitztümer in der Familie (z.B. klassische Literatur), der sozioökonomische Status sowie (nur für Deutsch) der Migrationshintergrund und der Tatbestand, dass Deutsch in der Familie Umgangssprache ist, die erklärungsstärksten Prädiktoren dar. Dies in Rechnung gestellt, wirkt sich ein aktiver Umgang der Familie mit der Sprache zusätzlich positiv auf Englischleistungen aus. Sprachbezogene Hilfestellungen erfolgen jedoch für beide Fächer eher bei Schülern, die schlechte sprachliche Leistungen aufweisen. Diese Tatsache korrespondiert mit dem Befund, dass – bei insgesamt schwach ausgeprägter *tatsächlicher* Unterstützung durch Hausaufgaben- bzw. Geschwisterhilfe oder Nachhilfeunterricht – die häusliche Hilfe umso geringer ausfällt, je höherwertiger der besuchte Bildungsgang ist.

Während die soziale Herkunft also auf die Leistungen in der Fremdsprache weniger Einfluss hat als auf die Leistungen in der Verkehrssprache, sind beim Englischen die Effekte sprachförderlicher Bedingungen im Elternhaus größer. Die Englischkompetenz der Schülerinnen und Schüler ist dabei – auch unter Berücksichtigung des Bildungsgangs – deutlich höher, wenn die Eltern selbst über Englischkenntnisse verfügen und die Sprache wertschätzen.

Tabelle 8: Effekte¹ sozialer Herkunft und sprachförderlicher Bedingungen im Elternhaus auf Schülerleistungen in Deutsch und Englisch

	Deutsch	Englisch
Soziale Herkunft		
Erwerbstätigkeitsstatus des Vaters	-.04*	.03*
Höchster sozioökonomischer Status in der Familie	.08**	.04*
Migrationshintergrund der Familie	-.12**	ns
Umgangssprache in der Familie ist überwiegend Deutsch	.07**	ns
Höchster Bildungsabschluss in der Familie	.04*	ns
Kulturelle Besitztümer in der Familie (z.B. klassische Musik)	.14**	.07**
Familienstruktur alleinerziehend	ns	ns
Sprachförderliche Bedingungen im Elternhaus: Elterneinschätzungen zu		
sprachbezogenen Kenntnissen in der Familie	ns	.16**
Bedeutung der Sprache im Beruf der Mutter	ns	-.04*
Bedeutung der Sprache im Beruf des Vaters	ns	.04**
innerfamiliären sprachbezogenen Unterstützungsformen	-.14**	-.13**
Umgang mit Deutsch bzw. Englisch in der Familie	ns	.07**
Wertschätzung der Sprache in der Familie	ns	.10**
Elterninteresse am Deutsch- bzw. Englischunterricht	ns	-.04*
Varianzaufklärung (R ²)	.49	.54

Anm. 1: Wiedergegeben sind standardisierte Regressionskoeffizienten. Alle Prädiktoren wurden jeweils simultan in die Regressionsrechnung eingeführt, zusätzlich wurden Unterschiede zwischen den Bildungsgängen statistisch kontrolliert. * $p < .05$; ** $p < .01$; ns nicht signifikant.

IV. Unterrichtliche Bedingungen des Lernerfolgs

Vorbemerkungen

Die DESI-Studie verfolgt nicht nur das Ziel, die sprachlichen Kompetenzen in Deutsch und Englisch zu beschreiben, sondern sie soll darüber hinaus Bedingungen des Kompetenzerwerbs offen legen. Im voran stehenden Abschnitt haben wir wichtige individuelle Schülermerkmale (Geschlecht, Erstsprache) und den familiären Einfluss untersucht. Aus pädagogischer Sicht stellt jedoch der Unterricht das wichtigste Bedingungsfeld dar. Die Qualität der Bildungseinrichtungen und der Erfolg pädagogischer und bildungspolitischer Maßnahmen erweisen sich vornehmlich im Unterricht. Die Unterrichtswirklichkeit ist bei DESI daher ausführlich durch Befragung von Schülern und Lehrern und im Fach Englisch zusätzlich durch Videoaufzeichnungen erfasst worden. Die zentralen Befunde zur Unterrichtspraxis werden im Folgenden dargestellt und zum Lernerfolg der untersuchten Klassen in Beziehung gesetzt. Lernerfolg im Sinne von DESI ist nicht beschränkt auf fachliche Leistungen, sondern umfasst auch fächerübergreifende und nichtkognitive Merkmale wie die Einstellung zum Fach oder das Leseinteresse.

Grundlage der hier berichteten Analysen ist das in Abbildung 17 dargestellte *Rahmenmodell*: Im Blickpunkt stehen fachübergreifende wie fachspezifische Merkmale des *Unterrichts* sowie für den Unterricht bedeutsame Merkmale der *Lehrperson*. Dabei geht es zunächst um die Beschreibung der Unterrichtsrealität und der dafür relevanten Merkmale. Darüber hinaus wird vor allem untersucht, welche Unterrichts- und Lehrpersonenmerkmale für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen und motivationaler Faktoren eine Rolle spielen. Während die *Beschreibung* zumeist bildungsgangspezifisch erfolgt, wird bei den *wirkungsorientierten Analysen* eine bildungsgangübergreifende Position eingenommen. Es geht hier also um allgemeine Aussagen zur Wirksamkeit von Deutsch- und Englischunterricht.

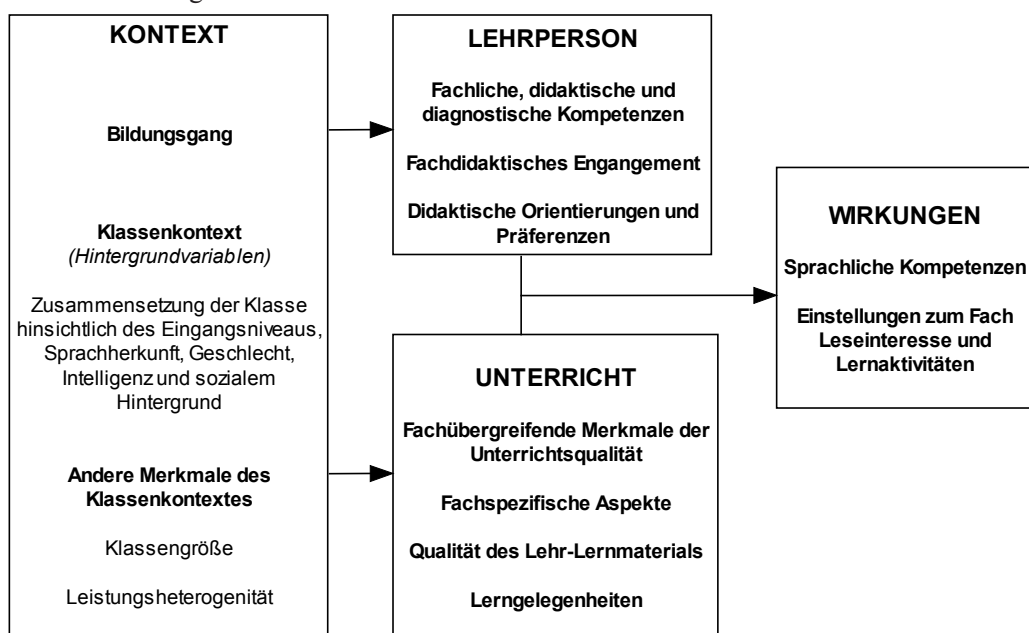


Abbildung 17: Rahmenmodell zur Untersuchung der Wirksamkeit des Unterrichts

Die Ergebnisse in diesem Kurzbericht umfassen nur ein kleines Segment der insgesamt erfolgten Auswertungen auf der Basis des in Abbildung 17 dargestellten Modells. Komplexere Aussagen zu den Zusammenhängen und Wechselwirkungen der untersuchten Variablen bleiben späteren Berichten vorbehalten.

Aspekte des Unterrichts als zentrales Bedingungsfeld wurden aus *mehreren Perspektiven* erfasst: aus derjenigen der Lehrpersonen, der Schüler und Schülerinnen sowie - im Fach Englisch - zusätzlich aus der Sicht externer Unterrichtsbeobachter. Die Beobachtungsdaten entstammen einer Videostudie, durch die Merkmale des Unterrichts, der Unterrichtsqualität und der Lehrer-Schüler-Interaktion mittels Beobachtung und Beurteilung direkt erfasst werden konnten. Der Unterricht aus Schülersicht wurde mittels Fragebogen zu verschiedenen Aspekten des Lehrerhandelns und der Lehrer-Schüler-Interaktion erhoben und klassenweise zusammengefasst („aggregiert“). Analysen zum Zusammenhang zwischen den so gemessenen Unterrichtsmerkmalen und Zielkriterien werden simultan auf Schüler- und auf Klassenebene durchgeführt. Berichtet werden aus Platzgründen in diesem Bericht

nur die Ergebnisse der Schulklassenebene (z.B. die durchschnittlichen Leistungen der Klasse; die Beurteilung des Unterrichts durch die gesamte Klasse).

Um Aufschluss über die Wirksamkeit des Unterrichts zu gewinnen, werden Merkmale der Unterrichtsqualität und der Lehrperson mit dem *Zuwachs der Leistungen und motivationalen Zielkriterien* (z.B. Interesse, Einstellung zum Fach) in Beziehung gesetzt. Dies entspricht der Logik des *Prozess-Produkt-Modells*. Auch wenn solche Analysen keine streng abgesicherten Kausalaussagen erlauben, sind dies doch starke Hinweise auf die Wirksamkeit unterrichtlicher Einflussfaktoren. Ergänzt wird dieses Modell durch eine *Kontext-Prozess-Sichtweise*, indem gefragt wird: Reagieren Lehrkräfte in Abhängigkeit vom Niveau der anfänglichen sprachlichen Kompetenz (Vortest) der Klasse mit Unterschieden in der Unterrichtsgestaltung?

Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, die sich aus den unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Bildungsgänge, Schulen und Klassen ergeben, werden bei den berichteten Zusammenhängen der Unterrichts- und Lehrpersonenmerkmale mit den Zielkriterien mindestens folgende *Merkmale des Hintergrundes statistisch kontrolliert*: Bildungsgang, Niveau der Eingangsvoraussetzungen (sprachliche Kompetenzen bzw. Einstellungen zu Beginn der 9. Klasse), Mädchenanteil und Sprachzusammensetzung (Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache). Wir kontrollieren sowohl den Einfluss dieser Variablen auf der Ebene der Klassen als auch die entsprechenden Effekte auf individueller Ebene. In einigen Analysen werden darüber hinaus der sozio-ökonomische Status und/oder die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert.

Aus der schulischen Unterrichtsforschung ist bekannt, dass *Klassenunterschiede* in der Schulleistung (aber auch bei nichtkognitiven Merkmalen) im Laufe eines Schuljahres *sehr stabil* sind. Dies trifft erwartungsgemäß auch für DESI zu: Schulklassen, die zu Beginn der 9. Klasse zur Leistungsspitze gehören, sind mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auch am Ende der 9. Klasse am oberen Ende der Leistungsverteilung zu finden. Mit anderen Worten: Obwohl sich über alle Klassen hinweg gesehen im Mittel ein deutlicher Kompetenzzuwachs zeigt und sich damit die Wirksamkeit des Unterrichts klar belegen lässt, sind Klassenunterschiede im Ausmaß dieser Zuwächse, verglichen mit den zu Beginn der neunten Klassenstufe bestehenden Klassenunterschieden, relativ gering. Deshalb verändert sich auch die Rangordnung der Klassen in der Leistungsverteilung nur wenig. Wegen dieser geringen Klassenunterschiede im Leistungszuwachs bzw. der Veränderung anderer Zielkriterien lassen sich straffe Zusammenhänge mit der Unterrichtsqualität nur schwer nachweisen. Wenn sich unter diesen Bedingungen dennoch statistisch bedeutsame Erklärungsbeiträge der Unterrichtsqualität finden lassen, können diese als aussagekräftig angesehen werden.

Ausführliche Angaben zu den verwendeten statistischen Modellen und detaillierte Ergebnisse würden den Rahmen dieses Berichtes sprengen. Hierfür wird auf den im Laufe des Jahres 2006 erscheinenden ausführlichen Ergebnisband verwiesen.

Unterricht im Fach Deutsch

Merkmale und Erfahrungen von Lehrkräften

In DESI wurde eine Vielzahl von Merkmalen der Deutschlehrkräfte erfragt. Neben soziodemografischen Angaben interessieren besonders ausbildungs- und berufsbiografische Aspekte sowie die Aussagen über die Unterrichtsgestaltung. Tabelle 9 beschreibt drei ausgewählte Merkmale der Lehrkräfte, die in den verschiedenen Bildungsgängen unterrichten.

Tabelle 9: Fachdidaktische Merkmale der Lehrkräfte im Fach Deutsch, Häufigkeiten in Prozent

	Hauptschule	Realschule	IGS	Gymnasium	Gesamt
Studium Germanistik/ Deutsch als Hauptfach	73	94	87	100	90
Bezug einer fachdidaktischen Zeitschrift	45	51	38	43	46
Teilnahme an fachspezifischen Fortbildungen (mindestens für 1 Tag im laufenden Schuljahr)	38	58	44	54	51

Im Durchschnitt werden fast 90% der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Deutschunterricht von Lehrkräften unterrichtet, die dieses Fach als Hauptfach studiert haben. Allerdings liegt der Anteil in Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen niedriger als in der Realschule und im gymnasialen Bildungsgang, wo die Lehrkräfte auch etwas häufiger an fachspezifischen Fortbildungen teilnehmen. Insgesamt gibt jeweils die Hälfte der Lehrpersonen¹⁹ an, im letzten Jahr mindestens einmal an einer solchen Fortbildung teilgenommen bzw. eine fachdidaktische Zeitschrift abonniert zu haben.

Methodisch-didaktische Gestaltung des Deutschunterrichts

Die Lehrkräfte der DESI-Klassen wurden auch nach der Verwendung verschiedener, überwiegend reformpädagogisch inspirierter Unterrichtsformen gefragt. Auf der Basis ihrer Antworten stellt Tabelle 10 dar, wieviel Prozent der Schülerinnen und Schüler regelmäßig (d.h. mindestens ein paar Mal pro Monat) mit diesen Formen der Unterrichtsorganisation lernen. Einen ersten Hinweis auf bildungsgangspezifische pädagogische Milieus ergibt die Frage nach gemeinsamer Vorbereitung und Durchführung von Unterricht. Beide Formen der unterrichtsbezogenen Kooperation sind in Integrierten Gesamtschulen am häufigsten verbreitet, immerhin 21% der Klassen werden von Lehrkräften unterrichtet, die ihren Unterricht mehrmals pro Monat gemeinsam planen. Danach folgen mit abnehmender Häufigkeit des gemeinsam geplanten oder durchgeführten Unterrichts die Hauptschulen, die Realschulen und schließlich der gymnasialen Bildungsgang, dessen Lehrkräfte kaum miteinander kooperieren. Über alle Schulformen hinweg bereiten die Lehrkräfte von 8% aller Klassen ihren Unterricht gemeinsam vor, nur 2% insgesamt führen den Deutschunterricht gelegentlich gemeinsam durch.

Tabelle 10: Organisationsformen des Deutschunterrichts nach Bildungsgang, Unterrichtsform wird mindestens mehrmals pro Monat realisiert, Häufigkeiten in Prozent

Organisationsform	Haupt- schule	Realschule	IGS	Gymnasium	Gesamt
Arbeit mit kleinen Schülergruppen	64	40	67	60	54
Diskussionsrunden	61	45	48	57	51
Fachübergreifendes und fächer- verbindendes Lernen	68	31	22	22	37
Freiarbeit	32	10	27	8	17
Wochenplan	15	14	22	10	14
Projektlernen	12	10	12	6	10
Peer-Tutoring	13	4	-	5	6
Geschlechtshomogene Kleingruppen	-	4	-	7	3
Lernzirkel & Stationslernen	10	3	-	3	5
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	16	5	21	1	8
Gemeinsame Unterrichtsdurchführung	4	1	5	-	2

Kleingruppenarbeit und Diskussionsrunden haben sich im Deutschunterricht über alle Bildungsgänge hinweg durchgesetzt; in über 40% aller Klassen werden sie sogar mindestens einmal in der Woche genutzt. Der Deutschunterricht in der Hauptschule zeichnet sich darüber hinaus durch fächerübergreifendes Lernen und häufige Freiarbeit aus. Insgesamt werden in diesem Bildungsgang „alternative“ Unterrichtsformen sehr viel häufiger genutzt als in den anderen Bildungsgängen.

Sehr differenziert erfasste der Lehrerfragebogen die Nutzung verschiedener Textsorten im Deutschunterricht, da hierzu bislang keine repräsentativen Daten vorliegen. Mittels einer großen Zahl von Items wurde erfasst, wie

¹⁹ Die Daten der DESI-Studie sind entsprechend den Schüleranteilen gewichtet, sodass sich bundesweit repräsentative Aussagen über die Lernbedingungen in der neunten Jahrgangsstufe ergeben. Streng genommen müsste es daher nicht heißen „Die Hälfte der Lehrkräfte bezieht eine Fachzeitschrift“, sondern „Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler wird von Lehrkräften unterrichtet, die eine Fachzeitschrift beziehen.“ Aus Gründen der Lesbarkeit verwenden wir jedoch hin und wieder Formulierungen des ersten Typs.

oft authentische Sachtexte (z.B. Gebrauchsanweisungen, Werbeanzeigen, Internetseiten), literarische Texte (z.B. Anekdoten, Gedichte, Novellen) und Texte mit kommunikativem Bezug (z.B. Bewerbungen, Einladungen, persönliche Briefe) eine Rolle spielen. Abbildung 18 stellt in Ausschnitten dar, welchen Stellenwert – ob in produktiver oder rezeptiver Verwendung – einzelne Textsorten bzw. Materialien in den verschiedenen Bildungsgängen einnehmen.

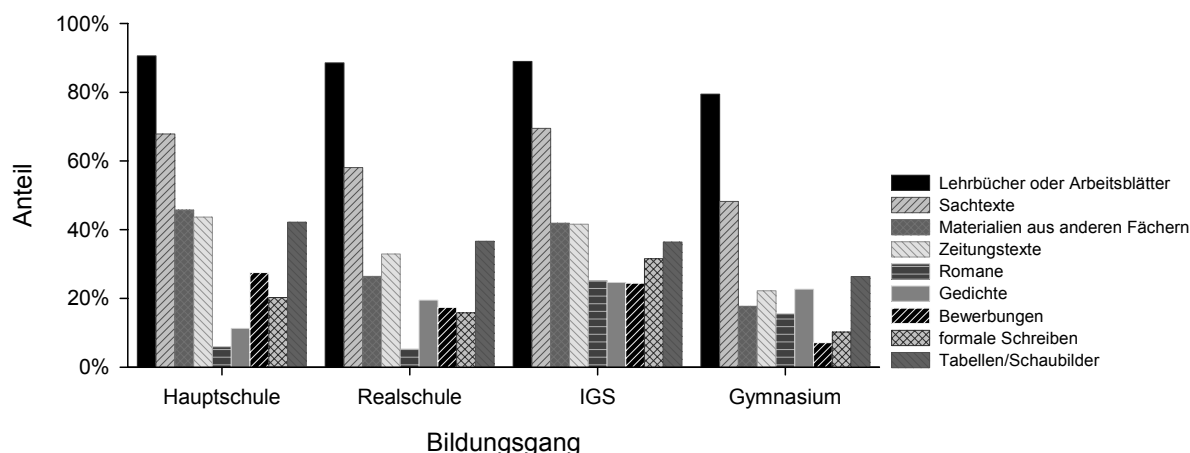


Abbildung 18: Auswahl der Unterrichtsmaterialien im Deutschunterricht, Vergleich nach Bildungsgängen.

Lehrbücher und Arbeitsblätter liegen erwartungsgemäß deutlich an der Spitze. Ihnen folgen Sachtexte, die ebenfalls in allen Bildungsgängen einen großen Stellenwert einnehmen. Bei den anderen Unterrichtsmaterialien zeigen sich durchaus Unterschiede zwischen den Bildungsgängen: Während in den Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen vielfache (Lese-)Materialien des Alltags in Form von Zeitungstexten, Tabellen und Schaubildern, aber auch berufsbezogene Schreiben ihren Platz im Deutschunterricht haben, nutzen die Gymnasien relativ häufig auch literarische Texte. Die breiteste Verwendung unterschiedlicher Materialien findet sich nach Aussagen der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in den integrierten Gesamtschulen: Hier nehmen alltagsbezogene Texte zwar auch den größten Stellenwert ein, trotzdem werden literarische Texte nicht vernachlässigt.

Deutschunterricht aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern

Ein wichtiger Indikator für die unterschiedlichen pädagogischen und fachdidaktischen Traditionen der Bildungsgänge ist die Bewertung allgemeiner Unterrichtsziele durch die Lehrkräfte (vgl. Abbildung 19).

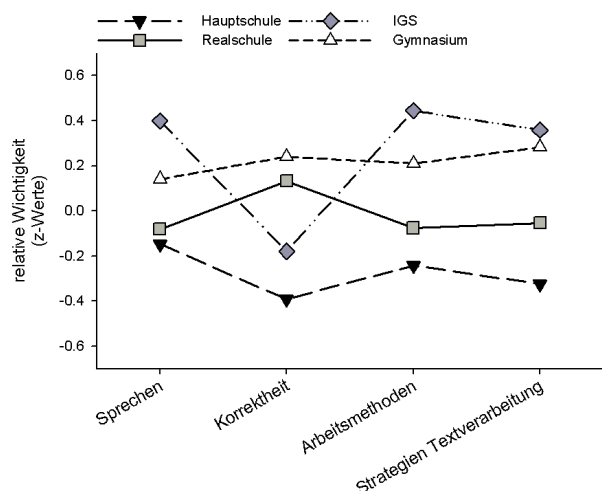


Abbildung 19: Bewertung der Wichtigkeit unterschiedlicher allgemeiner Unterrichtsziele durch die Lehrkräfte nach Bildungsgängen

Jeder Bildungsgang hat seinen eigenen Maximalwert: Für Hauptschulen liegt dieser in der Kategorie „Sprechen“, die Aspekte wie „Nutzung treffender Wörter beim Sprechen“, „deutliche und korrekte Aussprache“ und „Sprechen

von Hochdeutsch statt Dialekt“ einbezieht. Dieser Zielbereich hat auch an Integrierten Gesamtschulen eine hohe Bedeutung, gemeinsam mit der Vermittlung von Arbeitsmethoden. Hierzu gehört, dass Schüler Grundregeln des Zeitmanagements beherrschen, sich Informationen aus dem Internet besorgen können und Lerntechniken verwenden. Auf Korrektheit bezüglich Grammatik und Rechtschreibung wird in den Realschulen besonderer Wert gelegt. Die höchste Bedeutung für Gymnasiallehrkräfte hat hingegen die Vermittlung von Strategien der Textverarbeitung. Erwartungsgemäß liegt das Anspruchsniveau im Gymnasium generell über dem der Realschule, wo wiederum alle Ziele stärker betont werden als in der Hauptschule. Noch höher als im gegliederten Schulsystem werden (mit Ausnahme der „Korrektheit“) die Zielkategorien von Lehrkräften in Integrierten Gesamtschulen eingeschätzt.

Die persönlichen Sicht der Lehrkräfte auf ihre eigene Unterrichtsgestaltung, wie sie sich aus Angaben zur Unterrichtsorganisation, zu Lerngelegenheiten und Lernmaterialien sowie zur Häufigkeit spezifischer Unterrichtselemente erschließt, lässt sich auf drei grundlegende latente Dimensionen und drei ergänzende Skalen zurückführen:

- Vielfalt der Unterrichtsmethoden (Dimension 1)
- Bedeutung literarischer Unterrichtsinhalte (Dimension 2)
- Bedeutung sprachbezogener Kompetenzen im Unterricht (Dimension 3)
- Didaktischer Stellenwert von Hausaufgaben (Skala 1)
- Häufigkeit von Lernerfolgskontrollen (Skala 2)
- Teamarbeit der Lehrkräfte (Skala 3)

Welches Gewicht legen Deutschlehrerinnen und -lehrer in ihrem Unterrichtsalltag auf die verschiedenen Dimensionen der Unterrichtsgestaltung, und wie unterscheidet sich die Unterrichtspraxis zwischen den Bildungsgängen? Die unterschiedlichen Schwerpunkte sind in Abbildung 20 grafisch dargestellt.

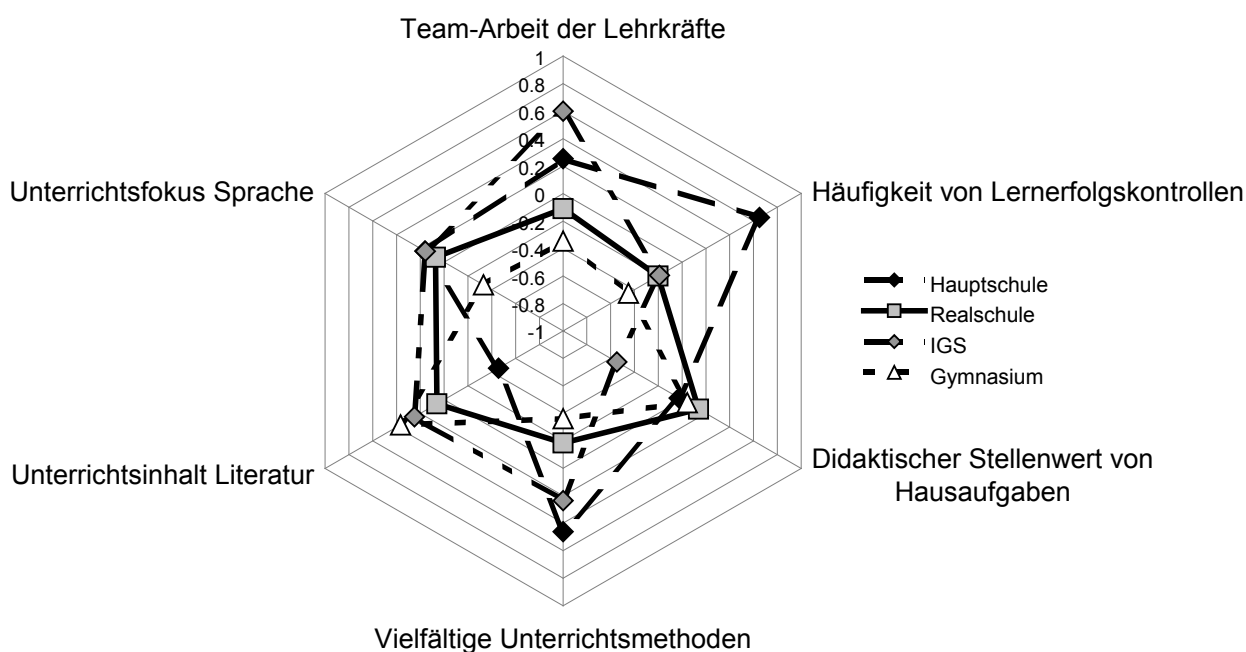


Abbildung 20: Ausprägungen der geteilten Unterrichtswahrnehmung von Lehrkräften nach Bildungsgängen, z-standardisierte Skalenmittelwerte

Die Unterrichtspraxis der verschiedenen Bildungsgänge aus Sicht der Lehrkräfte weist unterschiedliche Profile auf. Als deutlicher Schwerpunkt der Hauptschule zeigen sich hier die Outputorientierung der Lehrer, ablesbar an der Häufigkeit von Lernerfolgskontrollen, sowie die oben bereits dargestellte differenzierte Vielfalt methodisch-didaktischer Unterrichtsvarianten. Spezifisches Merkmal der Integrierten Gesamtschulen ist nach Angaben der Lehrkräfte eine ausgeprägte Team-Arbeit, die geteilte Unterrichtsvorbereitung ebenso einschließt wie (hin und wieder) gemeinsames Unterrichten. Hausaufgaben spielen im Unterrichtsgeschehen allerdings eine untergeordnete Rolle, was möglicherweise auf den höheren Anteil von Ganztagschulen bei diesem Bildungsgang zurückzuführen ist. Die Lehrerinnen und Lehrer im mittleren Bildungsgang (Realschule) schätzen ihren Unterricht in allen sechs Dimensionen im mittleren Bereich ein; lediglich die Nutzung von Hausaufgaben als Unterrichtselement wird in diesem Bildungsgang am häufigsten berichtet. Auch im gymnasialen Bildungsgang werden Hausaufgaben

im Deutschunterricht häufig genutzt, ebenso spezifisch literarische Fachinhalte. Weder auf Methodenvielfalt im Unterricht noch auf Teamarbeit im Kollegium wird hier jedoch aus Sicht der Lehrkräfte ein starker Wert gelegt.

Dimensionen der Unterrichtsqualität aus Sicht von Schülerinnen und Schülern

Um die Unterrichtswahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern differenziert zu erfassen, wurden bei DESI 20 Skalen verwendet, die sich sowohl auf spezifische Lernsituationen als auch auf allgemeine Qualitätsmerkmale von Unterricht beziehen. Die Unterrichtswahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler lassen sich in fünf Grunddimensionen zusammenfassen:

- Prozessqualität (hierzu gehören Aspekte der Verständlichkeit des Unterrichts, der Motivierung und des Unterrichtsklimas)
- Strukturiertheit des Unterrichtsgeschehens, hier einschließlich Klassenführung
- Anspruchsniveau besonders im Bereich sprachlicher Fertigkeiten
- Vielfalt der Lernsituationen, die spezifische sprachliche Kompetenzen betonen
- Tempodruck, der als zu hoch erlebt wird.

Bildungsgänge können als spezielle Lernumwelten angesehen werden, die sich auch in der Ausprägung der wahrgenommenen Qualitätsmerkmale des Unterrichts unterscheiden. Die in DESI auf Klassenebene einbezogenen Bildungsgänge Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule und Gymnasium weisen entsprechend hinsichtlich der wahrgenommenen Unterrichtsqualität signifikante Unterschiede auf (vgl. Abbildung 21).

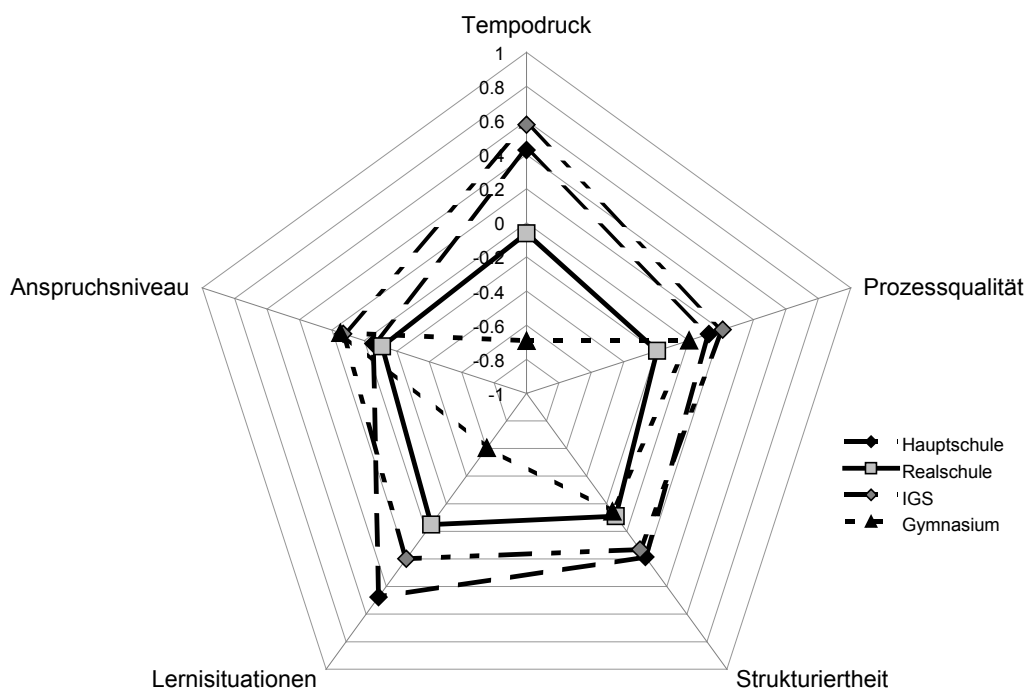


Abbildung 21: Ausprägung der auf Klassenebene geteilten Unterrichtswahrnehmung von Schülerinnen und Schülern getrennt nach Bildungsgängen, z-standardisierte Skalenmittelwerte

Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss erwerben wollen, und Schüler Integrierter Gesamtschulen berichten übereinstimmend von einem zu hohen Tempodruck, aber auch von schülerorientiertem und gut strukturier-tem Unterricht und – als Besonderheit – von einer großen Vielfalt der Lernsituationen. Die Schülerinnen und Schüler im gymnasialen Bildungsgang berichten von einer geringen Vielfalt der Lernsituationen; das Unterrichtstempo ist für sie wenig fordernd.

Zusammenhang zwischen wahrgenommener Unterrichtsqualität und der Leistungsveränderung im Fach Deutsch aus Sicht der Lehrkräfte

Von zentraler Bedeutung ist aus pädagogischer und fachdidaktischer Sicht, welche „Wirkung“ die bislang deskriptiv bzw. im Vergleich der Bildungsgänge dargestellten Unterrichtsmerkmale entfalten. Welche dieser Merkmale

stehen in signifikantem Zusammenhang mit dem Lernerfolg, d.h. dem Kompetenzzuwachs und der motivationalen Entwicklung der Schüler? Um diese Frage methodisch angemessen zu beantworten, arbeiten wir mit Analysen, die jeweils Effekte auf Schülerebene und auf Klassenebene simultan in die Auswertung einbeziehen und dabei Hintergrundvariablen auf beiden Ebenen kontrollieren. Zu diesen Kontrollvariablen gehören bei den Analysen zum Deutschunterricht durchweg der Bildungsgang, der individuelle Sprachhintergrund (Erstsprache) und der Anteil der Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache, die kognitiven Grundfähigkeiten des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin sowie der entsprechende Klassendurchschnitt, das Geschlecht sowie der Mädchenanteil in der Klasse, der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie und die soziale Komposition der Klasse. Zusammenhänge zwischen Unterrichtsqualität und Leistungsveränderung sind also nicht auf diese kontrollierten Bedingungsfaktoren zurückzuführen (vgl. Abbildung 22).

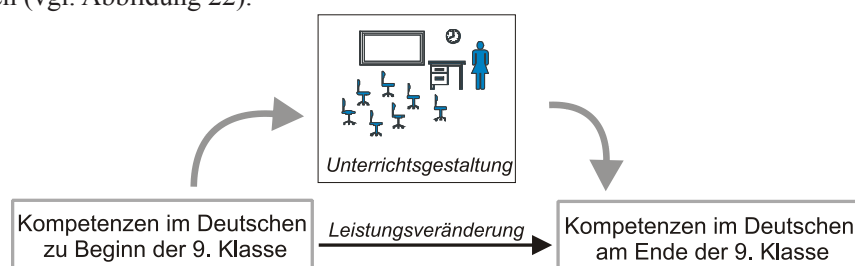


Abbildung 22: Schematische Darstellung des Analyseverfahrens (getrennte Mehrebenenregressionen für jede Unterrichtsskala des Schülerfragebogens; nicht dargestellt ist der Einbezug von Hintergrundvariablen auf Klassen- und Individualebene)

Untersucht wird zum einen, ob Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung der genannten Rahmenbedingungen die Gestaltung des Deutschunterrichts dem Leistungsniveau ihrer Klassen zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe anpassen; beispielsweise durch die Schaffung spezifischer Lernsituationen (Kasten Mitte). Zum anderen wird analysiert, welcher Zusammenhang zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem Kompetenzzuwachs bzw. dem Leistungsstand am Ende der neunten Jahrgangsstufe besteht (Pfeil rechts oben). Verschiedene Merkmale der Unterrichtsgestaltung – teils aus Lehrer-, teils aus Schülersicht – wurden nach diesem Muster unabhängig voneinander ausgewertet. Die folgende Darstellung fasst die statistisch signifikanten Befunde zusammen.

Mehrere Befunde dokumentieren, dass Lehrkräfte auf eher problematische Ausgangslagen mit spezifischen Schwerpunkten der Unterrichtsgestaltung reagieren²⁰:

- Bei Klassen mit niedrigem Kompetenzniveau zu Beginn der Klasse 9 werden den Angaben der Lehrkräfte zufolge stark variierende Unterrichtsmethoden eingesetzt, beispielsweise verstärkte Kleingruppenarbeit. In diesen Klassen kommen auch Materialien zum Einsatz, die spezifische sprachliche Kompetenzen fördern sollen. Dies betrifft besonders die Rechtschreibung, das Formulieren von Briefen und auch ein Training grammatikalischer Fähigkeiten.
- Schülerinnen und Schüler aus den Klassen mit eher schwachen Ausgangsleistungen berichten verstärkt, dass ihre Lehrkräfte die gezielte Förderung sprachlicher Kompetenzen wichtig nehmen. Dies beinhaltet Lernsituationen, die die Vermittlung von Wortschatz, Rechtschreibung und Sprachbewusstheit in den Vordergrund stellen und auch gezielt das Formulieren von Briefen einüben.

Daneben gibt es Hinweise auf einen *adaptiven Umgang mit besonders leistungsstarken Klassen*:

- Bei Klassen mit einem hohen Ausgangsniveau im Deutschen zu Beginn der neunten Klasse kommen nach Angaben der Lehrkräfte Unterrichtselemente zum Einsatz, die eine anspruchsvolle Auseinandersetzung mit Sprache und Texten fordern. Eine besondere Rolle spielt hierbei der Umgang mit Texten aus dem Bereich Prosa und Poesie.

Drei Unterrichtsmerkmale haben schließlich einen statistisch nachweisbaren *Einfluss auf den Leistungszuwachs* in der Lesekompetenz und der Sprachbewusstheit:

- Klassen, deren Schüler das *Unterrichtstempo* als zu hoch einschätzen, weisen einen geringeren Kompetenzzuwachs auf.
- Klassen, in denen – laut Urteil der Schülerinnen und Schüler – *sprachbezogene Kompetenzen* wie zielführende Kommunikation in Gesprächen, grammatikalisch richtiges Sprechen und angemessene Wortwahl beson-

²⁰ Da DESI jede Lehrkraft nur in einer Klasse beobachtet, ist nicht auszuschließen, dass die im Folgenden beschriebene Adaptivität des Unterrichts durch institutionelle Bedingungen „erzeugt“ wird, z.B. indem Schulleiter Lehrkräfte mit einem spezifischen Unterrichtsstil gezielt in schwächeren bzw. stärkeren Klassen einsetzen. Wichtig ist jedoch, dass Schülerinnen und Schüler im deutschen Schulsystem je nach Ausgangslage in Lernumgebungen mit unterschiedlichem pädagogischem Profil lernen.

ders wichtig genommen werden, weisen einen signifikant stärkeren Kompetenzzuwachs sowie ein höheres Leistungsniveau zum Ende der Klasse 9 auf.

- Klassen, die sich verstärkt mit *literarischen Texten* im Bereich Prosa auseinandersetzen, verzeichnen einen höheren Kompetenzzuwachs im Lesen.

Insgesamt zeigt sich, dass der Deutschunterricht in der neunten Jahrgangsstufe jeweils innerhalb des Bildungsgangs durchaus den Ausgangsbedingungen der Klasse angepasst wird. Unterricht sieht in Klassen mit einem erwartungswidrig (d.h. unter Kontrolle von Bildungsgang, kognitiven Grundfähigkeiten, sozialem Status usw.) hohen Ausgangsniveau anders aus als in Klassen mit erwartungswidrig niedrigem Ausgangsniveau. Die methodisch-didaktische Gestaltung dient insbesondere der Förderung bei sprachlichen Defiziten. Hierzu gehört die Schaffung differenzierter Lerngelegenheiten im Unterricht, etwa das Einüben von Rechtschreibung, die Vermittlung von Wortschatz oder auch Wissen darüber, wie ein sprachlich korrekter Brief zu schreiben ist. Vielfältigere Lernsituationen dieser Art werden eher geschaffen, wenn der Leistungsstand niedrig ist. Hier werden Basiskompetenzen der Grammatik, aber auch der Rechtschreibung verstärkt gefördert. In leistungsstarken Klassen wird hingegen mit literarischen Texten unterschiedlicher Art gearbeitet.

Besonders wichtig für die pädagogische Praxis sind die DESI-Befunde zum Zusammenhang zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem Kompetenzzuwachs. Dabei ist zunächst bemerkenswert, dass die Schülerinnen und Schüler selbst gut einschätzen können, ob sie „etwas lernen“: Je stärker die Klasse über zu hohes Unterrichtstempo klagt, desto schwächer ist – unter Berücksichtigung der Ausgangsbedingungen – der tatsächliche Kompetenzzuwachs. Es lohnt sich also für Deutschlehrer, sich mit der Unterrichtswahrnehmung ihrer Schülerinnen und Schüler auseinander zu setzen. Dabei geht es nicht darum, das Anspruchsniveau zu senken; vielmehr scheint es auf das Profil der Anforderungen anzukommen. Je wichtiger die Lehrkräfte – aus der Perspektive ihrer Schüler gesehen – sprachliche Basiskompetenzen wie richtiges Sprechen und Schreiben oder angemessene Wortwahl nehmen, desto stärker fällt der Leistungszuwachs bei DESI aus. Daraus ergibt sich ein eindeutiges Plädoyer für einen sprachbewussten Unterricht – auch und gerade in der Jahrgangsstufe 9 – das sich auch auf den Befund stützen lässt, dass Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache in Klassen, deren Lehrkraft derartige sprachliche Kompetenzen im Unterricht ernst nehmen, besonders gefördert werden.

Lesekompetenz, Leseinteresse und Förderung im Deutschunterricht

Neben der Förderung kognitiver Leistungsaspekte ist zu analysieren, in welchem Zusammenhang Kompetenzerwerb und motivationale bzw. affektive Komponenten stehen. Besonders wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Förderung des Leseinteresses im Deutschunterricht. Erfasst wurden die Freude am Lesen und das Leseinteresse mit Fragen zum Lesen in der Freizeit und zum Vergnügen, zum Lesen als Hobby und zu den spezifischen Leseinteressen. Es kann angenommen werden, dass Zusammenhänge zwischen dem Leseinteresse von Schülerinnen und Schülern, ihrem Leseverhalten bspw. in ihrer Freizeit und der Verwendung von Lesematerialien im Deutschunterricht vorhanden sind. Die Ergebnisse der Analysen weisen in der Tat auf diesen Zusammenhang hin:

- Es bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen dem Leseinteresse der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lesekompetenz, sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene.
- Schülerinnen und Schüler mit hohem Leseinteresse weisen bereits zu Beginn der Klasse 9 eine höhere Lesekompetenz auf.
- Leseinteressierte Schülerinnen und Schüler verfügen auch über differenziertere Lesestrategien. Sie setzen sich mittels unterschiedlicher Techniken mit Texten auseinander. Dazu gehört das Anstreichen von Textstellen, das Nachschlagen unbekannter Wörter sowie das Nachdenken und Diskutieren über Texte.
- Klassen, die im Durchschnitt angeben, Lesen interessant zu finden, haben ein höheres Ausgangsniveau bezüglich ihrer Lesekompetenz und verzeichnen einen stärkeren Zuwachs als Klassen, deren Leseinteresse niedriger ist.
- Lesespezifische Lerngelegenheiten im Deutschunterricht fördern die Lesemotivation, besonders durch didaktische Materialien, die die Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Texten bieten.
- Eine Bedingung, die sich ungünstig auf Lesemotivation auswirkt, ist ein aus Schülersicht zu hohes, überforderndes Unterrichtstempo.

Unterricht im Fach Englisch

Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Englischlehrpersonen

Fachliche Ausbildung. Wie aus Tabelle 11 hervorgeht, hat der überwiegende Teil der beteiligten Lehrkräfte Englisch als Hauptfach studiert. Dies ist bei allen in der IGS unterrichtenden Lehrkräften und nahezu allen Gymnasiallehrkräften der Fall. In Hauptschulen werden dagegen in Englisch – wie in Deutsch - knapp 30% der Schülerinnen und Schüler „fachfremd“ unterrichtet.

Kontakte mit dem englischsprachigen Ausland. Ein Mindestmaß an Orientierung am englischsprachigen Ausland wird in der fachdidaktischen Diskussion zum Fremdsprachenunterricht für unabdingbar gehalten. Wir haben deshalb Fragen zur Häufigkeit von Auslandsaufenthalten sowie nach der Kommunikation mit Personen aus dem englischsprachigen Ausland gestellt. In Tabelle 11 wird getrennt nach Bildungsgängen berichtet, wie hoch der Prozentsatz der Lehrpersonen ist, die im Fragebogen angegeben haben, in den letzten zehn Jahren im englischsprachigen Ausland gewesen zu sein oder auch persönlichen Kontakt dorthin zu pflegen.

Tabelle 11: Fachdidaktisch relevante Merkmale von Englischlehrpersonen nach Bildungsgang (Lehrerangaben in Prozent)

Merkmale	Haupt- schule	Real- schule	IGS	Gymna- sium	Gesamt
Studium: Englisch als Hauptfach	72	90	100	98	88
Kontakte zum englischsprachigen Ausland Auslandsaufenthalte (mindestens einmal in den letzten zehn Jahren) ¹	71	92	100	96	88
E-Mailkontakt (min. einmal pro Jahr)	49	63	57	69	61
Briefkontakt (min. einmal pro Jahr)	50	61	58	69	61
Telefonkontakt (min. einmal pro Jahr)	39	65	45	76	61
Persönlicher Kontakt (min. einmal pro Jahr)	53	70	67	73	66
Fachdidaktisches und fremdsprachliches Engagement					
Lektüre englischsprachiger Zeitschriften (min. ein paar mal pro Jahr)	44	73	59	92	71
TV, Video in Englisch (min. 1-2 mal pro Monat)	67	75	74	91	78
Bezug einer fachdidaktischen Zeitschrift	26	37	62	53	41
Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in Englisch (mindestens für 1 Tag im laufen- den Schuljahr)	42	60	75	60	56

Anm. 1: Bezogen auf Lehrkräfte mit mindestens 10 Jahren Berufserfahrung

Die Ergebnisse in Tabelle 11 belegen, dass insgesamt ein beachtlicher Teil der Englischlehrerschaft Kontakte ins englischsprachige Ausland hat und pflegt. Fast neunzig Prozent der Lehrkräfte mit mindestens zehn Jahren Berufserfahrung reisten im vorangegangenen Jahrzehnt mindestens einmal ins englischsprachige Ausland, 82% sogar noch öfter. Dabei zeigt sich ein Gefälle zwischen den Bildungsgängen: Von den Lehrkräften, deren Schülerinnen und Schüler dem Bildungsgang *Hauptschule* zuzuordnen sind, waren 29% im vergangenen Jahrzehnt keinmal im englischsprachigen Ausland.

Fachdidaktisches und fremdsprachliches Engagement. Ein ähnliches Muster der Bildungsgänge zeigt sich bei Aktivitäten, die als fachdidaktisches und fremdsprachliches Engagement interpretiert werden können: Die Mehrheit der Englischlehrkräfte nutzt auch außerhalb der Schule aktiv die englische Sprache, orientiert sich an der englischen Kultur und nimmt an Fortbildungsmaßnahmen teil.

Alltagspraxis des Englischunterrichts

Unterrichtsorganisation, Unterrichtsgestaltung und Lehrerkooperation

Die Lehrkräfte wurden zur Alltagspraxis ihres Unterrichts befragt. Einer der Fragenkomplexe bezog sich darauf, in welchem Umfang andere, zusätzlich zum traditionellen lehrergesteuerten Unterricht mit der Gesamtklasse („Frontalunterricht“) vor allem stärker schülerorientierte Lehr-Lern-Formen im Englischunterricht eingesetzt werden und in welchem Maße unterrichtsbezogene Kooperationen mit Fachkolleginnen und -kollegen vorkommen.

Tabelle 12: Organisationsformen des Englischunterrichts und Formen der Lehrerkooperation nach Bildungsgang: Prozentsatz der Lehrpersonen, die die angegebene Form mindestens ein paar Mal pro Monat praktizieren (Lehrerangaben)

Organisationsform	Haupt- schule	Real- schule	IGS	Gymna- sium	Gesamt
Arbeit mit kleinen Schülergruppen	32	53	70	61	51
Diskussionsrunden	4	40	39	46	33
Fachübergreifendes und Fächer verbindendes Lernen	13	22	26	17	19
Freiarbeit	17	8	19	14	13
Wochenplan	7	5	28	5	7
Projektlernen	2	8	0	7	5
Peer-Tutoring	5	3	5	7	5
Geschlechtshomogene Kleingruppen	1	5	11	6	5
Lernzirkel/Stationenlernen	10	2	9	2	4
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	3	4	0	0	2
Gemeinsame Unterrichtsdurchführung	0	2	0	0	1

Die in Tabelle 12 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass *Kleingruppenarbeit* den Lehrerangaben zufolge immerhin in der Hälfte der Klassen Teil des Unterrichtsalltags ist. Diese Lehr-Lern-Form wird zumindest mehrmals pro Monat oder sogar häufiger realisiert. Eine Sonderstellung nimmt die Hauptschule ein, in der nur knapp ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer nach eigenen Angaben zumindest gelegentlich Gruppenarbeit einsetzt. Da Kleingruppenarbeit, wie oben gezeigt, zumindest im Deutschunterricht auch in der Hauptschule recht häufig vorkommt, handelt es sich offenbar um ein fachspezifisches Phänomen. Angesichts gering ausgeprägter mündlicher Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler kann das Lernpotenzial von Kleingruppen im Englischunterricht dieses Bildungsgangs nicht genutzt werden.

Ein in seinem Ausmaß überraschendes Ergebnis ist, dass im Englischunterricht die Möglichkeit von schulklassenübergreifender Kooperation, etwa in Form gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung, so gut wie gar nicht genutzt wird. Lediglich gut zwei Prozent der Lehrkräfte geben an, zumindest mehrmals pro Monat gemeinsam den Unterricht vorzubereiten. Ein noch selteneres Ereignis ist die gemeinsame Unterrichtung („team teaching“).

Unterrichtsmaterial

Um einen Überblick über die Verwendung sehr unterschiedlicher Arten von Unterrichtsmaterial und Textsorten zu erhalten, wurden 50 Stichworte mit der Frage nach der Häufigkeit der Nutzung im Unterricht vorgegeben („Wie häufig setzen Sie in Ihrer 9. Klasse folgende Lernmaterialien ein?“). Die Liste umfasste *authentische* Sachtexte (z.B. Tabellen, Wegbeschreibungen, Werbe- und Zeitungstexte), *literarische* Texte (z.B. Balladen, Novellen, Gedichte, Satiren) sowie Texte mit *kommunikativem* Bezug (z.B. Einladungen, Briefe und Dialoge). In Tabelle 13 werden die Ergebnisse auf der Ebene der Einzelitems dargestellt. Die Prozentwerte geben an, welcher Teil der Lehrer das betreffende Lernmaterial mindestens mehrmals pro Monat (oder noch häufiger) im Unterricht einsetzt. Wir beschränken uns auf die jeweils zehn insgesamt am häufigsten und am seltensten genutzten Materialien.

Tabelle 13: Häufig versus selten genutzte Lernmaterialien im Englischunterricht nach Bildungsgang (Lehrerangaben in Prozent)

Lernmaterial	Haupt- schule	Real- schule	IGS	Gymna- sium	Gesamt
<i>häufig genutzt</i>					
Lehrbücher oder Arbeitsblätter	96	94	100	98	96
Dialoge	79	80	89	85	82
Fotos	66	75	82	68	71
CDs	49	66	67	66	62
Mind maps	49	64	59	48	55
Sachtexte	20	57	79	70	53
Bildbeschreibungen	36	52	67	59	51
Persönliche Stellungnahmen	21	54	50	61	47
Stichwortzettel	23	44	73	44	40
Argumentationen	18	43	47	50	39
<i>selten genutzt</i>					
Einladungen	3	6	14	3	5
Satiren	0	4	0	4	3
Dramen	2	2	0	4	2
Unsinnstexte	0	3	0	3	2
Romane	0	1	0	5	2
Dias	1	1	0	2	1
Balladen	0	1	6	2	1
Fabeln	0	1	0	2	1
Novellen	0	0	0	3	1
Theaterprogramme	0	0	0	1	0

Dass Lehrbücher durchweg an der Spitze liegen, ist nicht überraschend, ebenso wenig der Einsatz von Dialogen. Auch die Nutzung audiovisueller Materialien ist allgemein verbreitet. Während die zehn besonders häufig genannten Materialien auf einen medial vielseitig gestalteten Unterricht hinweisen, spiegelt sich in den zehn seltener genannten Materialien die begrenzte Möglichkeit wider, in der Jahrgangsstufe 9 bereits englischsprachige Originallektüren zu verwenden. Literarische Texte sind allerdings auch in Lehrbüchern zugänglich.

Englischunterricht aus Sicht von Englischlehrpersonen

Lehrkräfte wurden zu unterschiedlichen Formen der Methodik und Gestaltung des Englischunterrichts befragt. Die nach Bildungsgang aufgeschlüsselten Ergebnisse finden sich in Abbildung 23.

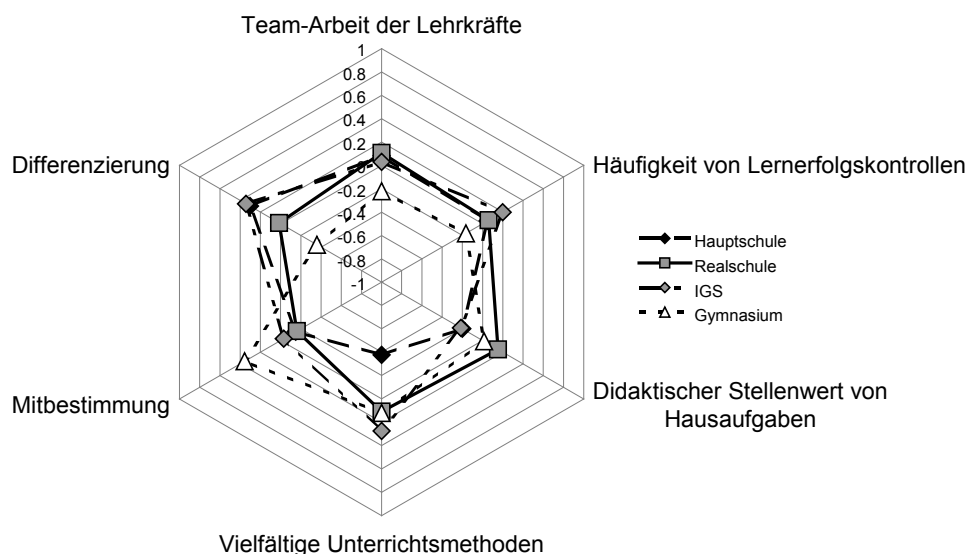


Abbildung 23: Aspekte der Gestaltung des Englischunterrichts aus der Sicht von Lehrkräften, aufgegliedert nach Bildungsgängen. Um das Profil der Unterrichtsmerkmale, die unterschiedliche Metriken aufweisen, besser sichtbar zu machen, wurden die Lehrerangaben z-standardisiert (der Mittelwert ist jeweils 0 und die Streuung 1).

Die geringste Methodenvielfalt (laut Lehrerangaben) findet sich in der Hauptschule, das geringste Ausmaß an Leistungsdifferenzierung und Lehrerkoooperation („Teamarbeit“) im Gymnasium. Dort ist zugleich der Autonomiespielraum für Schülerinnen und Schüler am größten, d.h. es werden Möglichkeiten der Mitbeteiligung an Unterrichtsgestaltung und -inhalten angeboten. Geringere Bildungsgangunterschiede finden sich hinsichtlich der Häufigkeit von Lernerfolgskontrollen und Leistungstests.

Unterscheiden sich Lehrkräfte je nach Bildungsgang danach, welchen Wert sie unterschiedlichen Unterrichtszielen beimessen? Wie Abbildung 24 zeigt, besteht der größte Unterschied in der Wichtigkeit von *Kommunikation*, einem Unterrichtsziel, das in Gymnasien eine überragende, in der Hauptschule hingegen eine vergleichsweise geringe Rolle spielt; IGS und Realschule befinden sich in der Mitte.

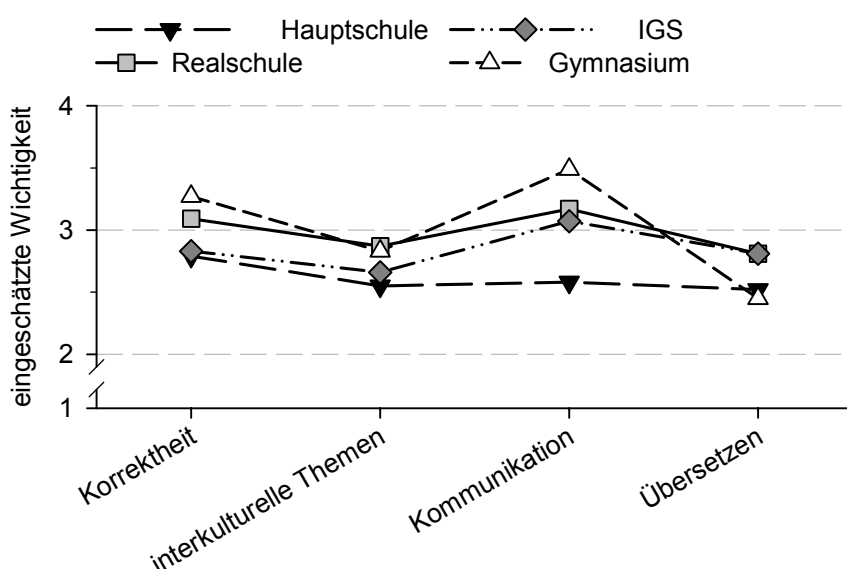


Abbildung 24: Bewertung der Wichtigkeit unterschiedlicher allgemeiner Unterrichtsziele durch Lehrkräfte (nach Bildungsgängen): 1 = nicht wichtig, 2 = weniger wichtig, 3 = wichtig, 4 = sehr wichtig

Qualität des Englischunterrichts aus Schülersicht

Die in DESI eingesetzten Skalen zur Schülerwahrnehmung unterschiedlicher Aspekte des Unterrichts lassen sich im Fach Englisch zu sechs Grunddimensionen zusammenfassen:

1. *Prozessqualität des Unterrichts*: diese umfasst positive Fehlerkultur und ein günstiges Unterrichtsklima, Schülerorientierung und Unterstützung, thematische Motivierung und hohe Verständlichkeit
2. *Wichtigkeit der Lernziele* „Kommunikation“ und „Korrektheit“, auch interpretierbar als Anspruchsniveau, sowie die Integration der Hausaufgaben in die Unterrichtsführung
3. effiziente *Klassenführung* und Zeitnutzung
4. *Tempodruck* (im Sinne von zu hoher Geschwindigkeit)
5. Kontrollierte Verwendung der *deutschen Sprache*
6. *Strukturiertheit*

Abbildung 25 zeigt, wie sich die einzelnen Bildungsgänge im Profil der Unterrichtsqualität aus Schülersicht unterscheiden.

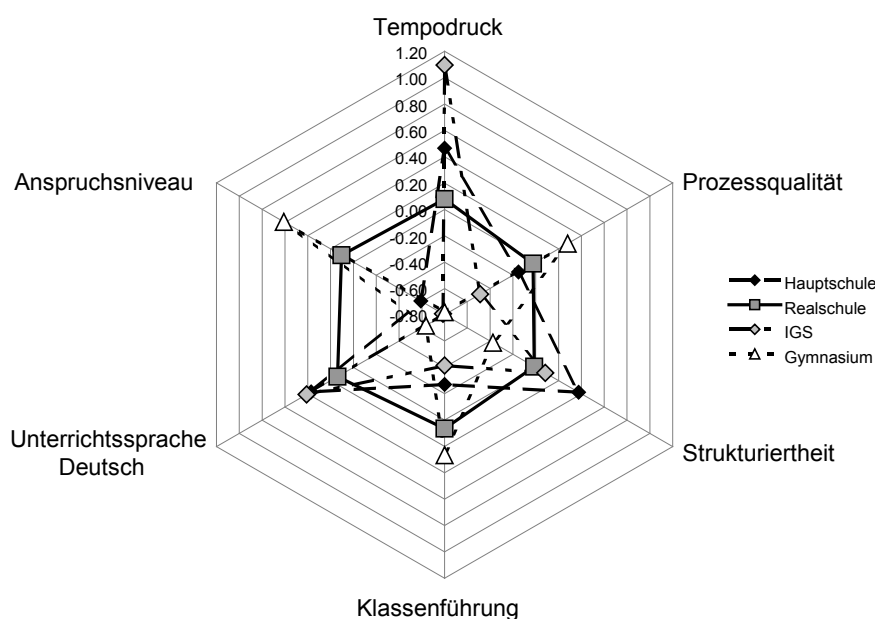


Abbildung 25: Ausprägung der geteilten Unterrichtswahrnehmung von Schülerinnen und Schülern nach Bildungsgängen, z-standardisierte Skalenmittelwerte

Insgesamt gesehen weisen Hauptschule und Integrierte Gesamtschule ein sehr ähnliches Profil auf; lediglich beim Tempodruck weicht der Wert der IGS stark von dem der Hauptschule ab. Hinsichtlich der Prozessqualität des Unterrichts und der Effizienz der Klassenführung unterscheiden sich die Bildungsgänge vergleichsweise wenig voneinander. Ansonsten zeigt der Bildungsgangvergleich, dass sich der Englischunterricht in Gymnasien von dem der anderen Bildungsgänge insofern abhebt, als deutlich weniger Überforderung durch zu hohe Geschwindigkeit berichtet wird, seltener Maßnahmen der Strukturierung erforderlich sind und seltener Deutsch als Unterrichtssprache eingesetzt wird. Auch das Anspruchsniveau ist im Bildungsgang Gymnasium am höchsten. Wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang der Hinweis darauf, dass die Qualität des Unterrichts selbst vom Schul- und Klassenkontext, insbesondere vom Eingangsniveau (Vorkenntnisse, kognitive Grundfähigkeiten) sowie von der Schicht-, Sprach- und Geschlechtszusammensetzung abhängt. Das Prinzip der Fairness gebietet es, dies bei Bildungsgang vergleichenden Aussagen zur Qualität des Unterrichts zu berücksichtigen: Der Unterricht in Gymnasien weist z.B. beim Merkmal „Unterrichtssprache Englisch“ ganz einfach deshalb eine höhere Qualität auf, weil das anfängliche sprachliche Kompetenzniveau der Schulklasse andere kommunikative Möglichkeiten eröffnet als beispielsweise in Hauptschulen.

Wirksamkeit und Adaptivität des Englischunterrichts

Wir konzentrieren uns auf drei Zielkriterien des Englischunterrichts, die sowohl am Anfang als auch am Ende der 9. Klassenstufe erfasst wurden: auf die Entwicklung der Leistung im C-Test, im Hörverstehen und in der

Einstellung zum Fach Englisch; letztere hatte sich in Analysen auf der Schülerebene als ein wichtiger Prädiktor der Englischleistung herausgestellt.

Als „*wirksam*“ bezeichnen wir diejenigen Merkmale des Unterrichts oder der Lehrperson, die statistisch signifikant mit einem Zuwachs der Sprachkompetenz bzw. der Lerneinstellung im Fach Englisch einhergehen. Daneben hängen aber auch verschiedene Formen der Unterrichtsgestaltung mit dem anfänglichen Niveau der Sprachkompetenz in der Klasse zusammen. So legen leistungsschwache Klassen häufig andere Vorgehensweisen als leistungsstarke Klassen nahe. In diesem Falle sprechen wir von „*Adaptivität*“ der Unterrichtsgestaltung. Wir berichten hierzu exemplarisch Ergebnisse zum Hörverstehen. Ausführliche Angaben zu den verwendeten statistischen Modellen und den numerischen Ergebnissen würden den Rahmen dieses Berichtes sprengen, hierzu wird auf den ausführlichen Ergebnisband verwiesen.

Hörverstehen

Unseren quantitativen Analysen zufolge lässt sich ein erfolgreicher, die Hörverstehensleistung fördernder Englischunterricht *insgesamt* gesehen, d.h. unabhängig von Bildungsgang und unter Konstanzhaltung von Merkmalen des Kontextes, wie folgt charakterisieren (zur Veranschaulichung der Merkmale wird jeweils ein Beispielitem²¹ angegeben).

Einen positiven Effekt (je höher die Merkmalsausprägung, desto höher der Leistungszuwachs) haben folgende Merkmale:

- *Wichtigkeit von Korrektheit* („Wie wichtig ist deinem Englischlehrer, dass eure Aussprache korrekt ist?“ / „... dass eure Sätze beim Sprechen grammatikalisch korrekt sind?“)
- *Integration der Hausaufgaben* („Werden die Hausaufgaben besprochen?“; „Wird im Unterricht auf den Inhalt der Hausaufgaben eingegangen?“)
- *Wichtigkeit von Kommunikation* („Wie wichtig ist deinem Englischlehrer, dass ihr euch auf Englisch unterhalten könnt / ihr flüssig und ohne zu stocken spricht, auch wenn es sprachlich nicht ganz korrekt ist?“)
- *Klassenführung* („Mein Englischlehrer sorgt dafür, dass die Schülerinnen und Schüler die ganze Stunde über aufpassen“)
- *Positive Fehlerkultur* („Wenn ich im Englischunterricht Fehler mache, bespricht mein Englischlehrer diese mit mir auf eine Art und Weise, dass es mir wirklich etwas bringt“)
- *Verständlichkeit* („Mein Englischlehrer drückt sich klar und deutlich aus“)
- *Instrumentelle Motivierung* („Mein Englischlehrer weist darauf hin, wie nützlich Englisch im Alltag ist“)
- *Unterrichtsklima* („Ich komme mit meinem Englischlehrer gut aus“)
- *Thematische Motivierung* („Mein Englischlehrer kann auch trockene Themen wirklich interessant machen“)

Einen negativen Effekt (je höher die Merkmalsausprägung, desto geringer der Zuwachs) haben folgende Merkmale:

- *Verwendung der deutschen Sprache* („Wie oft wird im Englischunterricht die deutsche Sprache verwendet? - bei Diskussionen / wenn neuer Stoff eingeführt wird / bei der Erklärung von Aufgaben für Gruppen- oder Einzelarbeit“.) Je mehr im Englischunterricht insgesamt Deutsch gesprochen wird, desto ungünstiger ist das für die Hörverstehensentwicklung. Differenziert man allerdings nach didaktischen Kontexten (oder Unterrichtsphasen), dann zeigt sich, dass der leistungsbeeinträchtigende Effekt vor allem das Unterrichtsgespräch betrifft. In anderen Kontexten (z.B. Gruppenarbeit, Übergang) hat der Gebrauch der deutschen Sprache sogar positive Effekte
- *Störungen* („Mein Englischlehrer muss lange warten, bis Ruhe eintritt“).

Es zeigen sich durchaus Abweichungen bezüglich der Ergebnisse der Unterrichtsforschung in anderen Domänen. So spielt beispielsweise die *Strukturiertheit* des Unterrichts (Häufigkeit von Zusammenfassungen, Previews, strukturierenden Hinweisen) für die Leistungsentwicklung im Englischen, anders als im Fach Mathematik, keine Rolle. Auch die Häufigkeit der vielfach geforderten *Gruppenarbeit* wirkt sich weder auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen noch auf die Verbesserung des Lerninteresses aus. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass die bloße Quantität bestimmter Lehr-Lern-Formen (wie der Kleingruppenarbeit) per se weder lernförderlich noch lernbeeinträchtigend ist; worauf es ankommt, ist die Qualität.

Größtenteils bestätigt dieses Ergebnismuster jedoch Befunde der Unterrichtsforschung in anderen Schulfächern und Inhaltsbereichen und ergänzt sie um bereichsspezifische Aspekte. Dabei spielen insbesondere das Anspruchsniveau der Lehrkraft, die Integration der Hausaufgaben in den Unterricht und die Verwendung des

21 Die Beispielitems enthalten aus Platzgründen nur die männliche Form; im Fragebogen war dagegen durchweg von „dein Englischlehrer oder deine Englischlehrerin“ die Rede

Englischen als Unterrichtssprache eine besondere Rolle. Weitere spezifisch fremdsprachendidaktische Aspekte der Unterrichtsqualität werden im Abschnitt „DESI-Videostudie“ thematisiert.

Welche Erklärungskraft kommt Merkmalen der *Lehrperson* für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen zu? Geprüft wurden in diesem Zusammenhang solche Merkmale, die in der fachdidaktischen Diskussion für besonders lernförderlich gehalten werden: *fachdidaktisches Engagement* (Bezug einschlägiger Zeitschriften), *Kontakte zum englischsprachigen Ausland* (Auslandsaufenthalte, mündliche, telefonische, briefliche oder per E-Mail erfolgende Kontakte), *fachspezifische Ausbildung* (Hauptfachstudium Englisch) und *Betreuungsfunktion* (verkörpert durch Funktionen als Ausbilder, Mentor oder Tutor). Zwei dieser Merkmale hängen direkt mit dem Zuwachs der Hörverstehensleistung zusammen, und zwar die *fachspezifische Ausbildung* und die *Betreuungsfunktion*. Anders ausgedrückt: „Fachfremd“ gehaltener Unterricht (ohne einschlägiges Hauptfachstudium, was vor allem in der Hauptschule vorkommt) ist eine ungünstige Bedingung für die Entwicklung des Hörverstehens in Englischklassen. Zusätzliche pädagogische Erfahrung der Lehrerin/des Lehrers aufgrund der Betreuung von Praktikanten oder Referendaren wirkt sich dagegen positiv aus. Unbedeutend für Unterschiede im Kompetenzzuwachs sind Lehrermerkmale wie Alter, Geschlecht und Berufserfahrung.

Textrekonstruktion (C-Test-Leistung)

Bei der Textrekonstruktion ist die Sachlage anders als beim Hörverstehen. Auch hier gibt es Kompetenzzuwächse, aber deren Ausmaß ist in den Schulklassen vergleichsweise sehr ähnlich. Demzufolge lassen sich sehr wenige Unterrichtsmerkmale signifikant mit Fortschritten bei der C-Test-Leistung in Verbindung bringen, und auch dies in deutlich geringerer Größenordnung als beim Hörverstehen. Dazu zählen instrumentelle Motivierung, Verständlichkeit und Schülerorientierung. Das Erklärungspotenzial des Unterrichts variiert also deutlich je nach betrachteten Zielkriterien. Der C-Test als ein integratives und globales Instrument, dessen erfolgreiche Bearbeitung ein breites Spektrum unterschiedlicher Kompetenzen erfordert (insbesondere Wortschatz, Grammatik und Lesestrategien), eignet sich zwar ausgezeichnet, um den summarischen Leistungsstand von Klassen im Fach Englisch zu erfassen (und wurde genau aus diesem Grund als allgemeiner Kompetenzindikator in DESI eingesetzt). Er ist aber offenbar weniger sensibel, wenn es darum geht, unterschiedliche Lernzuwächse von Klassen und somit mögliche Einflüsse des Unterrichts auf die Leistungsentwicklung abzubilden.

Einstellung zum Fach Englisch (Lerninteresse)

Man ist sich heute darüber einig, dass sich die Wirksamkeit und Qualität des Unterrichts neben der Entwicklung fachlicher und kognitiver Schülerkompetenzen nach weiteren Zielkriterien bemisst. Stellvertretend für das breite Spektrum affektiver, sozialer und motivationaler Schülermerkmale haben wir die Einstellung zum Fach Englisch in die Analysen einbezogen. Diese Skala, die zu Beginn und am Ende der 9. Klassenstufe eingesetzt wurde, umfasst Items wie „Ich finde das Fach Englisch cool“; „In meiner Freizeit beschäftige ich mich manchmal mit Englisch über die Hausaufgaben hinaus“; „Ich lege großen Wert darauf, in Englisch gut zu sein“. Es geht also sowohl um die Wertschätzung des Faches als auch um das Lerninteresse. Gerade für autonome Lernaktivitäten über den verpflichtenden Schulstoff und die Schulzeit hinaus dürfte dies von besonderer Bedeutung sein. Abbildung 26 zeigt zunächst, dass die Einstellung zum Fach Englisch wie auch die Hörverstehensleistung im Verlauf der 9. Klassenstufe hochgradig stabil bleiben. Es wird gleichzeitig deutlich, dass die Einstellung zum Fach Englisch einen leistungsförderlichen Effekt hat, und zwar sowohl auf der Individualebene als auch auf der Ebene der Schulklasse. Wir finden hier somit ein asymmetrisches Kausalmuster: Die anfängliche Hörverstehenskompetenz beeinflusst nicht die Lerneinstellung zum Fach Englisch ein Schuljahr später, wohl aber trägt eine positive Einstellung zur Hörverstehensleistung bei (sog. „cross-lagged“-Modell).

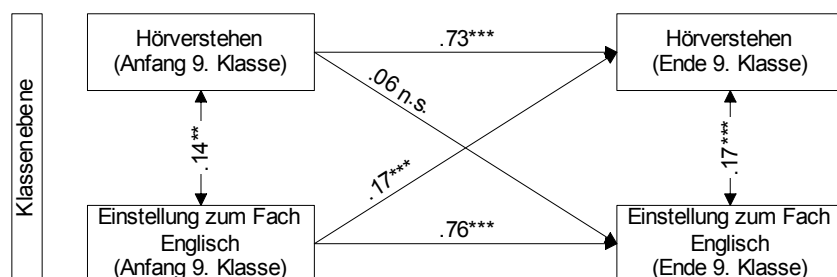


Abbildung 26: Wechselseitige Beeinflussung von Hörverstehen und Lerneinstellung in Englisch im Verlaufe der 9. Klassenstufe (Analyse auf Individual- und Klassenebene, Darstellung hier nur der Ergebnisse auf Klassenebene)

Was für die Förderung des Hörverstehens berichtet wurde, gilt zu einem großen Teil auch für die Förderung der Motivation im Fach Englisch. Insbesondere hängt ein motivationsförderlicher Unterricht in hohem Maße von der *Prozessqualität* des Unterrichts ab, d.h. von einer starken thematischen und instrumentellen Motivierung, einer positiven Fehlerkultur und hoher Verständlichkeit. Darüber hinaus kommen zwei weitere Merkmale der Prozessqualität ins Spiel: Schülerorientierung (Beispielitem: „Mein Englischlehrer ermuntert mich, meine persönlichen Erfahrungen in den Unterricht einzubringen“) und wahrgenommene Unterstützung (Beispielitem: „Mein Englischlehrer achtet darauf, dass ich im Unterricht mitkomme“); letzteres kann man auch als „pädagogisches Ethos der Verantwortlichkeit“ bezeichnen. Auch die Effizienz der Klassenführung hat einen positiven Einfluss auf die Förderung des Lerninteresses.

Es zeigen sich jedoch auch Unterschiede zwischen den Mustern des Unterrichts, die das Lerninteresse für Englisch fördern, verglichen mit dem Zielkriterium „Förderung des Hörverstehens“ (sog. „differentielle Effekte“). Beispielsweise sind die *Integration der Hausaufgaben* in das Unterrichtsgeschehen und die *Verwendung von Englisch* als Unterrichtssprache ohne Belang für die Förderung des Lerninteresses. Umgekehrt wirkt sich die *Strukturierung* des Unterrichts, die für die Leistungsförderung unerheblich ist, positiv auf das Lerninteresse für Englisch aus.

Neben diesen Aspekten des Unterrichtsgeschehens haben auch Merkmale der Lehrperson einen Einfluss auf die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Fach Englisch: Die motivationale Entwicklung von Klassen ist dann besonders günstig, wenn die Lehrperson

- über *Kontakte ins englischsprachige Ausland* verfügt,
- sich über *fachdidaktische Fragen* auf dem Laufenden hält, indem sie etwa eine fachdidaktische Zeitschrift bezieht,
- eine Funktion als *Ausbilder, Mentor oder Betreuer* (von Junglehrerinnen und -lehrern, Praktikantinnen und Praktikanten) ausübt.

Unterrichtsgestaltung als Reaktion auf das anfängliche Kompetenzniveau

Wie im Deutschunterricht dokumentieren auch Befunde zum Englischunterricht, dass Lehrkräfte je nach vorgefundenem Kontext auf problematische Ausgangslagen in der Tat mit spezifischen Schwerpunkten der Unterrichtsgestaltung reagieren: Der Unterricht in Schulklassen mit schwachen Ausgangsleistungen im *Hörverstehen* (das jeweils Umgekehrte gilt für Schulklassen mit hohen Ausgangsleistungen) ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass

- stark *strukturiert* wird (häufige Previews, Zusammenfassungen, strukturierende Hinweise)
- verstärkter Wert auf „*basic skills*“ gelegt wird
- eine größere *Methodenvielfalt* als in leistungsstärkeren Klassen realisiert wird
- verstärkt Formen der klasseninternen *Leistungsdifferenzierung* eingesetzt werden
- die Schülerinnen und Schüler der Klasse vielfach an unterrichtsrelevanten Entscheidungen *beteiligt* werden.

Bei Leistungsdefiziten, die durch den *C-Test* ermittelt werden, zeigen sich ebenfalls Formen der Adaptivität: In leistungsschwachen Klassen wird ebenfalls deutlich strukturiert, werden in höherem Maße „*basic skills*“ trainiert, werden Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt und wird Leistungsdifferenzierung betrieben. Darüber hinaus wird das Unterrichtstempo heruntergefahren und es werden Anstrengungen zur Teamarbeit in Form von gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung unternommen. Ob diese Formen der Anpassung der Unterrichtsgestaltung an das vorgefundene Leistungsniveau Wirkung zeigen, lässt sich erst in einer längerfristigen Perspektive definitiv beurteilen. Innerhalb des bei DESI untersuchten Schuljahres fand sich für diese Unterrichtsmerkmale – anders als für die weiter oben unter „Wirksamkeit des Englischunterrichts“ genannten – kein nachweisbarer Einfluss.

Klassengröße und Leistungsheterogenität

Die Anlage der DESI-Studie als Längsschnittstudie (Erfassung der Schulleistungen zu Beginn und zum Ende des 9. Schuljahres) gestattet es, zwei in der schul- und bildungspolitischen Öffentlichkeit oft diskutierten Fragen nachzugehen: Welche Rolle spielen die Klassengröße und die Heterogenität der Eingangsvoraussetzungen für die Unterrichtsqualität und die Leistungsentwicklung? Die meisten bisherigen Studien waren querschnittlich angelegt, konnten also nur Aussagen zu Zusammenhängen zwischen Klassengröße und *Leistungsniveau* machen, nicht zu Zusammenhängen zwischen Klassengröße und *Leistungszuwachs*. Außerhalb wurde der Unterricht in den meisten „Large-Scale“-Studien nur am Rande thematisiert.

Klassengröße

Die Rolle der Klassengröße wird hier exemplarisch für die Entwicklung des Hörverstehens untersucht. In einem ersten Schritt geht es um die Frage, ob Unterschiede in der Klassengröße mit einer unterschiedlichen Unterrichtsqualität einhergehen²². Die Ergebnisse zeigen, dass es tatsächlich systematische und statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen Klassengröße und Unterrichtsqualität im Englischunterricht gibt. Größere Klassen sind insgesamt durch ein ungünstigeres unterrichtliches Muster gekennzeichnet: Es wird häufiger Deutsch gesprochen, die Klassenführung ist weniger effizient, es herrscht ein höherer Tempodruck, der Unterricht wird als weniger verständlich beurteilt und das Lernziel „Kommunikation“ wird als weniger wichtig eingeschätzt.

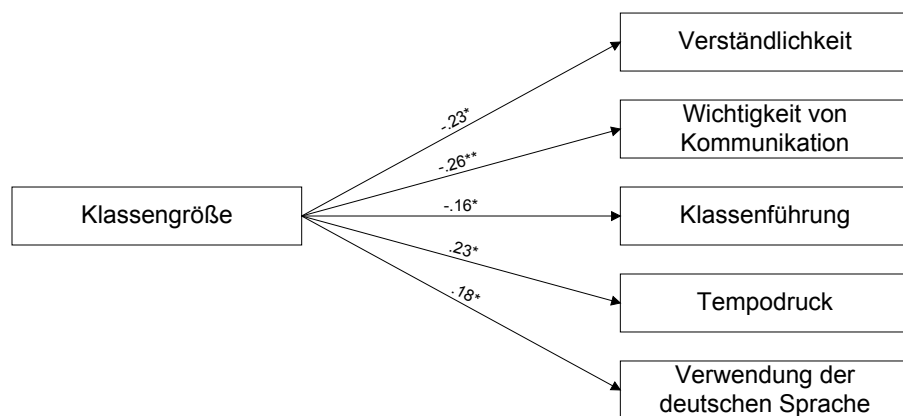


Abbildung 27: Klassengröße und Prozessqualität des Unterrichts (Auspartialisierung von Sozialschicht, Kognitiver Grundfähigkeit, Geschlecht, Erstsprache, Bildungsgängen)

In einem zweiten Schritt haben wir neben Klassengröße und Unterrichtsmerkmalen zusätzlich den Vor- sowie den Nachtest der Hörverstehensleistung in das Modell einbezogen. Dabei zeigt sich, dass die Klassengröße *keinen direkten Effekt* auf die Hörverstehensleistung am Ende der 9. Klasse hat, wohl aber signifikante indirekte Effekte: In größeren Klassen findet sich eine geringere Unterrichtsqualität, und diese wiederum beeinträchtigt den Leistungszuwachs.

Zumindest für den Englischunterricht – und hier für das Hörverstehen als einer zentralen Kompetenz im Bereich fremdsprachlicher Kommunikation – zeigt DESI somit, dass die Klassengröße entgegen der vorherrschenden Befundlage durchaus nicht belanglos ist und dass sich geringe Klassengrößen vermittelt über Merkmale der Unterrichtsqualität günstig auf die Kompetenzentwicklung auswirken.

Heterogenität der Eingangsvoraussetzungen

Die Diskussion zu der seit PISA besonders aktuellen Frage der Heterogenität ist oft ohne ausreichende empirische Grundlage geführt worden, es dominieren Hoffnungen, Befürchtungen und Spekulationen. Ohne das Problem „Umgang mit Heterogenität“ in diesem Kurzbericht wirklich entfalten zu können, kann DESI zu einem Teilaspekt der Fragestellung einen empirische Beitrag liefern, nämlich zu der Frage: Wirkt sich die Heterogenität der Vorkenntnisse auf den Unterricht und den Leistungszuwachs aus?

Die Ergebnisse zum Englischunterricht zeigen: Obwohl es - auch innerhalb der jeweiligen Bildungsgänge - erhebliche Unterschiede in der Homogenität bzw. Heterogenität der anfänglichen Lernvoraussetzungen gibt, zeigen sich *keine* Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtsqualität: In leistungsheterogenen Klassen wird nicht anders unterrichtet als in leistungshomogenen Klassen. Auch für den Leistungszuwachs haben Leistungshomogenität und -heterogenität insgesamt gesehen keinen nachweisbaren Einfluss.²³

Wechselwirkungen

Im Zusammenhang mit der Heterogenität der kognitiven Eingangsvoraussetzungen ist ein weiteres Ergebnis von DESI von Bedeutung: Profitieren eigentlich alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse in gleicher Weise von gutem Unterricht bzw. leiden sie in gleicher Weise unter schlechtem Unterricht? In vielen Untersuchungen wie in pädagogischen Diskussionen ist dies eine unausgesprochene und meist nicht hinterfragte Prämisse.

22 Hierbei wurden diese Zusammenhänge, wie in den bisherigen Analysen, um Kontextmerkmale der Klasse, insbesondere Vortest und den Bildungsgang, bereinigt.

23 Die Pfadkoeffizienten vom Merkmal „Heterogenität“ auf den Leistungszuwachs beim Hörverstehen und bei der C-Testleistung sind nur sehr gering und nicht statistisch signifikant. Auch für die Entwicklung der Einstellung zum Fach ist die Homogenität bzw. Heterogenität ohne Belang.

In DESI sind wir dieser Frage exemplarisch für die kognitive Grundfähigkeit (gemessen mit einem Intelligenztest) nachgegangen. Es ist ebenso bekannt wie trivial, dass Intelligenz und Schulleistung eng zusammenhängen. Wie aber wirkt sich die kognitive Grundfähigkeit auf den Leistungszuwachs aus und wovon hängt die Enge dieses Zusammenhangs ab? Die DESI-Ergebnisse der Videostudie zeigen: Kognitive Grundfähigkeit und Leistungszuwachs (beim C-Test) hängen auf Individualebene im Durchschnitt schwach positiv zusammen. Die Höhe dieses Zusammenhangs variiert jedoch in Abhängigkeit von Merkmalen des Unterrichts und der Klassenzusammensetzung: a) Je unklarer und unverständlicher der Unterricht ist (Basis ist das Unterrichts-Rating in der Videostudie), desto stärker wird der Einfluss von Intelligenzunterschieden auf den Leistungszuwachs; b) Je höher das durchschnittliche Grundfähigkeitsniveau einer Klasse ist, desto stärker wirken sich Intelligenzunterschiede auf den Leistungszuwachs aus. Mit anderen Worten: Die unterschiedliche Intelligenz der Schülerinnen und Schüler schlägt um so mehr durch, je höher das kognitive Niveau der Klasse und je geringer die Qualität des Unterrichts ist. Ist der Unterricht ausgesprochen klar, verständlich und schülerorientiert, dann kommt Intelligenzunterschieden eine geringere Bedeutung für den Lernerfolg zu. Unterricht kann je nach seiner Qualität dazu beitragen, den Zusammenhang zwischen Intelligenz und Leistungsentwicklung entweder zu verschärfen oder zu entkoppeln. Die eingewurzelte Vorstellung, dass sich der Unterricht auf Schüler mit ungleichen Eingangsvoraussetzungen in gleicher Weise auswirkt, kann unseren Ergebnissen zufolge für die Entwicklung der Sprachkompetenz im Englischen bei DESI nicht aufrechterhalten werden.

Die Videostudie des Englischunterrichts

Anlage der Studie

Die Videostudie ergänzt die Hauptstudie um Beobachtungsdaten des Unterrichts, basierend auf zwei videografierten Englischstunden, die jeweils einen unterschiedlichen Fokus hatten (interkulturell, sprachlernbezogen). 105 der insgesamt 388 in DESI gezogenen Englischklassen bzw. -kursen nahmen daran teil. Bei der Videostudie wurden zweierlei Arten von Daten erhoben:

Basiskodierung: Auf der Mikroebene wurde jede einzelne Äußerung von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern mit Hilfe eines differenzierten Beobachtungssystems kodiert, z.B. wer mit wem wie lange spricht, welche Unterrichtssprache verwendet wird, wie mit Schülerfehlern umgegangen wird, wie viele und welche Arten von Fragen gestellt werden usw. Je nach Fragestellung sind die Kodierungen kontextuiert, d.h. auf verschiedene Phasen des Unterrichts beziehbar, wie z.B. Unterrichtsgespräch, Schülerarbeit, Übergang usw.

Rating: Auf der Ebene der gesamten Stunde wurden kategorienbasierte Ratings vorgenommen, z.B. Klarheit, Strukturiertheit, Lenkung, Klassenführung und Fehlerklima. Die Einzeldaten wurden anschließend auf die Ebene der Stunde aggregiert, je nach Fragestellung als relative Häufigkeit (z.B. Anteil der Lehrerfragen, die richtig beantwortet werden) oder in Zeiteinheiten (z.B. Anteil der Schülersprechzeit an der gesamten Sprechzeit in einer Stunde).

Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Zuerst stellt sich die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Ist die Stichprobe der Videoklassen überhaupt repräsentativ für die Gesamtstichprobe oder handelt es sich um eine ausgelesene Gruppe? Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass sich das Leistungsniveau (zugrunde gelegt wurde der C-Test) zwischen den 105 Videoklassen und den restlichen Klassen nicht signifikant voneinander unterscheidet. Es handelt sich bei den Klassen der Videostudie also nicht - wie gelegentlich befürchtet - um eine positiv ausgelesene Gruppe.

Zweitens: Kann man davon ausgehen, dass die Videografie „alltäglichen“ Unterricht widerspiegelt, oder handelt es sich um Unterricht, wie er aus Sicht der Lehrkraft optimal erscheint²⁴? Es wäre sicher weltfremd zu glauben, dass Lehrerinnen und Lehrer in einer videografierten Unterrichtsstunde nicht ihr Bestes geben - oder das, was sie dafür halten. Insofern wird eine Videostudie immer ein etwas positiv verzerrtes Bild des Unterrichtsalltags liefern, indem sie zeigt, was Lehrkräfte können. Andererseits umfasst das Unterrichten viele Aspekte, die sich einer bewussten Steuerung und kurzfristigen Optimierung entziehen. Dies ist möglich bezüglich des Materials und der Sozialformen, vielfach handelt es sich aber auch um eingeschliffene Muster und stabile Gewohnheiten.

Deskriptive Ergebnisse der Videostudie

Die Videografie des Englischunterrichts bietet die Chance einer facettenreichen Beschreibung von Aspekten, die sich einer Befragung weitgehend entziehen. Im Folgenden werden einige wenige Merkmale etwas detaillierter be-

24 Bei der Vorbesprechung waren die Lehrpersonen gebeten worden, „wie üblich“ zu unterrichten, aber in der videografierten Unterrichtsstunde nicht ausschließlich Still- oder Gruppenarbeit einzusetzen, da dies den Ertrag der Studie einschränken würde.

schrieben. Die Auswahl der Merkmale orientiert sich überwiegend an der - im übernächsten Abschnitt dokumentierten - Relevanz für den Leistungszuwachs.

Unterrichtssprache und Sprechanteile

Die Ergebnisse im unteren und oberen Balken von Abbildung 28 differenzieren die Sprechanteile der Schülerinnen und Schüler nach der verwendeten Sprache: Englisch, Deutsch, gemischt („code switching“) sowie „unverständlich“ bzw. „nicht zuzuordnen“ (dazu gehört bei den Lehrerinnen und Lehrern z.B. das Nennen von Schülernamen, das keiner Sprache zuzuordnen ist). Der obere Balken zeigt, dass der größte Teil (84%) aller im Unterricht zu findenden Lehreräußerungen auf Englisch erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler sprechen in mehr als 75% der Fälle Englisch, wie der untere Balken zeigt.

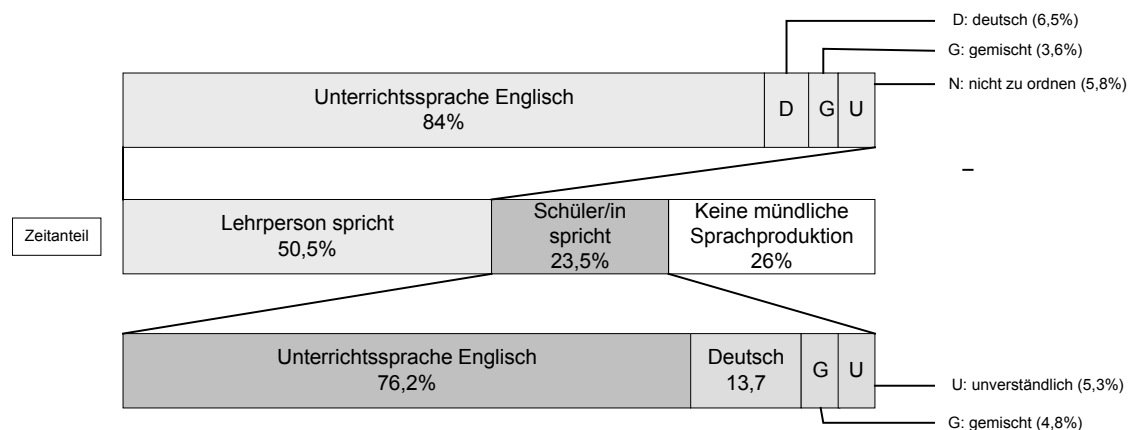


Abbildung 28: Unterrichtssprache und Sprechanteile im Englischunterricht (Videostudie)

Der mittlere Balken in Abbildung 28 zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer im Durchschnitt mehr als doppelt so lang sprechen wie ihre Schülerinnen und Schüler. Das restliche Viertel der Zeit („keine mündliche Sprachproduktion“) umfasst Aktivitäten wie Still- oder Einzelarbeit, Übergänge, Medien oder Wartezeit. Betrachtet man Klassenunterschiede in den Sprechzeiten (der prozentuale Anteil von Schülersprechanteilen an der Gesamtsprechzeit beträgt im Mittel 31.7%), dann reicht das Spektrum von minimal 11.9% bis maximal 71.0%. Die Durchschnittswerte pro Bildungsgang sind 35.3% (Hauptschule), 27.3% (Realschule), 24.6% (Integrierte Gesamtschule) und 37.1% (Gymnasium).

Verglichen mit der in der TIMSS-Videostudie für das Fach Mathematik gefundenen Lehrerdominanz (Lehrer-Zeitanteil an öffentlicher Rede: 76%) ist der Sprechanteil der Lehrerinnen und Lehrer im Englischunterricht (68%) niedriger – die Schülerinnen und Schüler kommen häufiger zu Wort.

Genauigkeit der Selbsteinschätzung

Eine für die Unterrichtsentwicklung wichtige Frage ist, in welchem Maße sich Lehrkräfte eigentlich wichtiger Merkmale ihres eigenen Unterrichts bewusst sind. Bei DESI wurden deshalb unmittelbar nach der videografierten Unterrichtsstunde die Lehrpersonen u.a. danach gefragt, welcher Prozentsatz der gesamten Sprechzeit in etwa auf das eigene Reden entfiel. Die Ergebnisse finden sich in Abbildung 29.

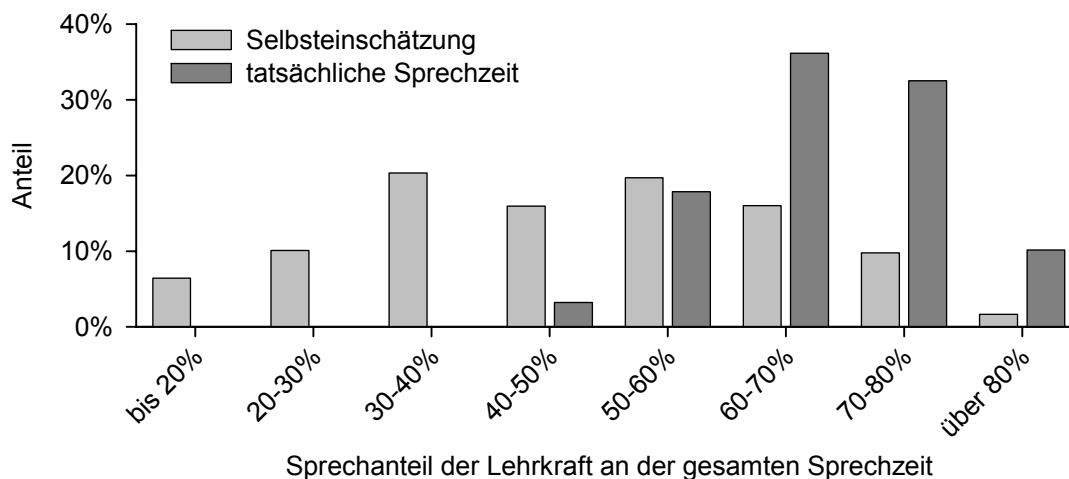


Abbildung 29: Selbsteinschätzung der Sprechzeit durch die Lehrpersonen der Videostudie im Vergleich zur tatsächlichen Sprechzeit

Insgesamt, d.h. über alle Klassen hinweg, unterschätzen Lehrpersonen ihre eigene Sprechzeit. Laut Video beträgt sie im Durchschnitt 68.34%, laut Selbsteinschätzung 51.47%. Die Verteilung der Balken in Abbildung 29 macht dies auch auf andere Weise deutlich: Etwa ein Drittel der Lehrkräfte schätzt den eigenen Anteil an der Sprechzeit als gering ein (höchstens 40%) - solch geringe Sprechquoten kommen jedoch laut Videostudie in keinem Fall vor, wie aus dem Fehlen der schwarzen Balken zu ersehen ist.

Arten sprachlicher Schüleräußerungen

Schlüsselt man den Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler nach der Art der Äußerungen auf (siehe Abbildung 30), so erkennt man, dass in knapp der Hälfte dieser Sprechzeit in englischer Sprache frei gesprochen wird, ein gutes Viertel auf Ablesen (z.B. Vorlesen) und ein Fünftel auf andere Sprechaktivitäten wie Wiederholen oder Nachsprechen entfällt.

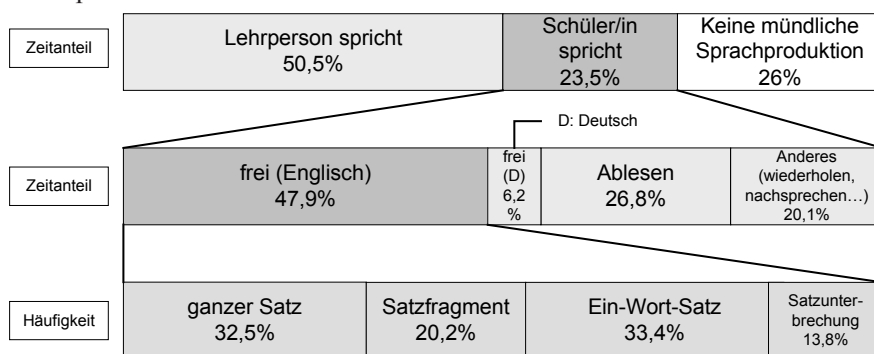


Abbildung 30: Art und Länge von Schüleräußerungen im Englischunterricht (Videostudie)

Freies Sprechen liegt vor, wenn eine Äußerung von der Schülerin oder vom Schüler selbstständig formuliert wird und diese(r) bei der Beantwortung nicht an Vorgaben gebunden ist. Ablesen kann sich sowohl auf eigene als auch auf fremde Texte beziehen. Beim freien Sprechen wird die deutsche Sprache nur zu einem geringen Teil benutzt (bei Ablesen und anderen Schüleräußerungen ist sie nicht separat ausgewiesen). Schlüsselt man das freie Sprechen nach Länge bzw. Vollständigkeit der Äußerungen näher auf, so zeigt sich, dass jeweils etwa ein Drittel davon auf ganze Sätze und auf Ein-Wort-Äußerungen fällt. Der Rest sind unvollständige Sätze, die entweder von der Schülerin oder vom Schüler selbst in dieser Form produziert werden (Satzfragment, z.B. Aufzählungen oder andere nicht in einen ganzen Satz eingekleidete Äußerungen) oder durch Unterbrechungen durch die Lehrkraft oder andere Schülerinnen und Schüler zustande kommen.

Lehrerfragen

In Abbildung 31 wird die Verteilung verschiedener Lehreraktivitäten dargestellt. Näher betrachtet werden sollen Lehrerfragen, die 13 Prozent aller lehrstoffbezogenen Lehreraktivitäten ausmachen. Fragen stellen im Fremdsprachenunterricht einen wichtigen Motor dar. Deshalb lohnt es sich, einen Blick auf die Häufigkeit und den Typ von Lehrerfragen zu werfen: Im Durchschnitt werden in einer Englischstunde 42 Fragen gestellt, also etwa eine Frage pro Minute (Minimum: 12, Maximum: 86). Hinsichtlich der Häufigkeit gibt es kaum Bildungsgangunterschiede

(durchschnittliche Anzahl von Fragen im Bildungsgang Hauptschule: 37, Realschule: 47, Integrierte Gesamtschule: 43 und Gymnasium: 40).

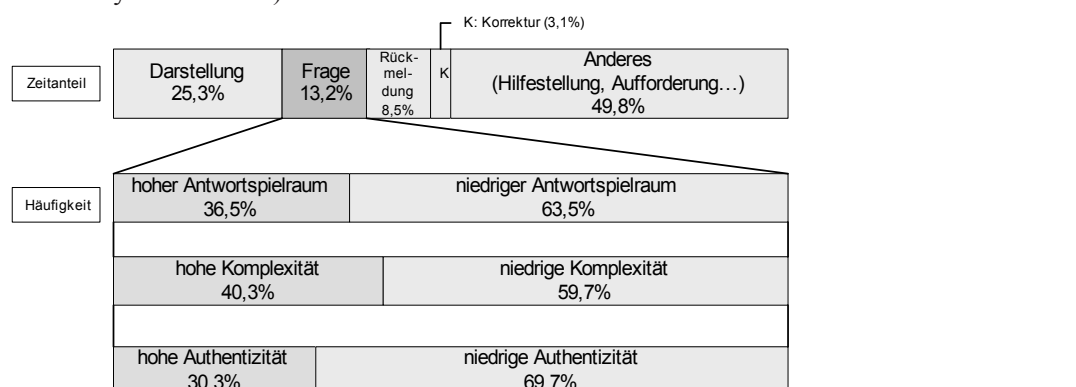


Abbildung 31: Eigenschaften von Lehrerfragen im Englischunterricht (Videostudie)

Auch hier ist ein Vergleich mit der TIMSS-Videostudie interessant: Dort betrug der zeitliche Anteil von Fragen an der gesamten Unterrichtszeit 19%, verglichen mit den bei DESI gefundenen 13% also deutlich mehr.

Die Fragen wurden von den Unterrichtsbeurteilern nach drei Gesichtspunkten bewertet: Antwortspielraum, Komplexität und Authentizität. Ein hoher *Antwortspielraum* liegt vor, wenn die richtige Antwort auf die Frage nicht eindeutig festgelegt ist, es also mehrere Möglichkeiten gibt, die Frage zutreffend zu beantworten, während bei niedrigem Antwortspielraum das Spektrum möglicher richtiger Antworten stark eingegrenzt ist. Bei einem guten Drittel aller Lehrerfragen ist der Antwortspielraum hoch. Hohe sprachliche *Komplexität* ist gegeben, wenn die Antwort die selbstständige Formulierung eines vollständigen Satzes erfordert, niedrige Komplexität, wenn die Antwort lediglich die Angabe eines oder mehrerer Wörter oder eine Aufzählung erfordert. Etwa 40 Prozent aller Fragen zeichnen sich durch eine hohe Komplexität aus. Bei Fragen mit hoher *Authentizität* handelt es sich um echte Fragen, deren Antwort der Lehrkraft nicht bereits im Voraus bekannt ist. Es sind Fragen, wie sie auch in realen Kommunikationssituationen vorkommen. Fragen mit niedriger Authentizität sind Pseudofragen. Die Antwort ist festgelegt, sie erfüllt kein Informationsbedürfnis. Gefragt wurde aus rein didaktischen Gründen. Ein knappes Drittel aller Lehrerfragen sind authentische Fragen.

Umgang mit Schülerfehlern

Abbildung 32 knüpft ebenfalls an die in Abbildung 28 dargestellten Sprechanteile von Lehrerinnen und Lehrern bzw. Schülerinnen und Schülern an und schlüsselt die Schüleräußerungen danach auf, ob diese richtig oder fehlerhaft sind und wie dann mit fehlerhaften Äußerungen umgegangen wird.

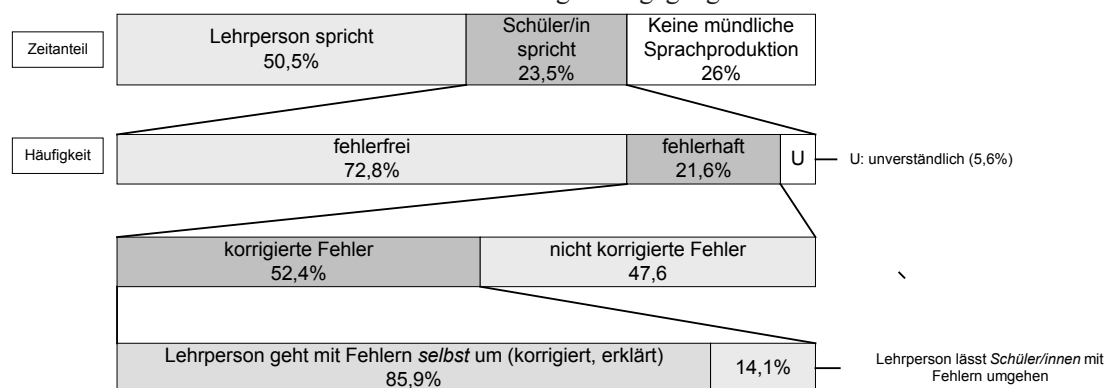


Abbildung 32: Umgang mit Schülerfehlern im Englischunterricht (Videostudie)

Ein gutes Fünftel aller Schüleräußerungen ist fehlerhaft (Einschätzung der Rater). In gut der Hälfte der fehlerhaften Schüleräußerungen wird der Fehler korrigiert, wobei nur in knapp 15% der Fälle die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, dies selbst zu tun („Selbstkorrektur“). In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle korrigiert die Lehrerin oder der Lehrer.

Wartezeit nach Lehrerfragen

Wie reagieren Lehrpersonen, wenn ihre Fragen nicht spontan (d.h. innerhalb eines Toleranzintervalls von 3 Sekunden) beantwortet werden? Dies veranschaulicht Abbildung 33.

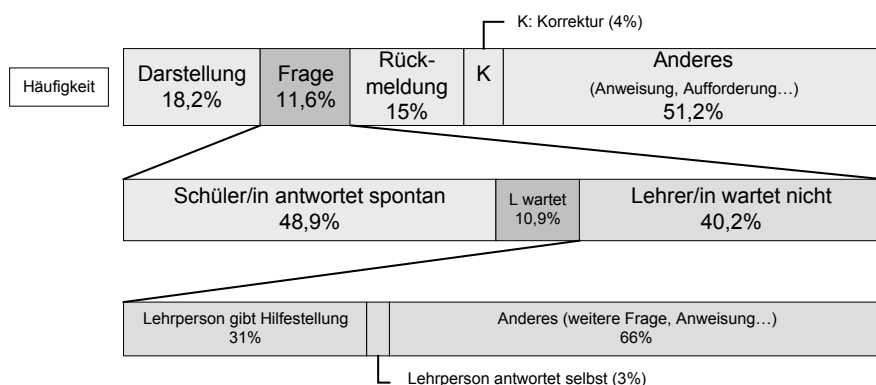


Abbildung 33: Wartezeit nach Lehrerfragen

Knapp die Hälfte der Lehrerfragen wird von den Schülerinnen und Schülern kurzfristig beantwortet. Ist dies nicht der Fall, d.h. vergehen mehr als 3 Sekunden, haben Lehrpersonen verschiedene Möglichkeiten zu reagieren: Hilfestellung geben, eine andere Frage stellen, im Stoff weitergehen etc. Dies tun Lehrkräfte in ca. 40% der Fälle. Sie können jedoch auch *warten*, also der gefragten Schülerin oder dem gefragten Schüler Zeit geben, seine Antwort zu überlegen. Dies erfolgt nur in ca. 11% der Fälle. Nimmt man die Wartezeit unter die Lupe, dann ergibt sich, dass sie von 3 Sekunden (definitionsgemäß die untere Grenze) bis knapp 10 Sekunden reicht. Der Mittelwert liegt bei 6.7 Sekunden.

Dialoge

In aller Regel ist die sprachliche Lehrer-Schüler-Kommunikation (Ausgangspunkt: eine Lehrerfrage) dadurch charakterisiert, dass nach erfolgter Antwort eine andere Schülerin oder ein anderer Schüler „drankommt“. Die Datenstruktur der DESI-Videostudie gestattet es aber auch, Ketten von Lehrer-Schüler-Interaktionen mit derselben Schülerin bzw. demselben Schüler zu identifizieren, d.h. Sequenzen des Lehrer-Schüler-Dialogs, die mehr als zwei Stationen aufweisen.

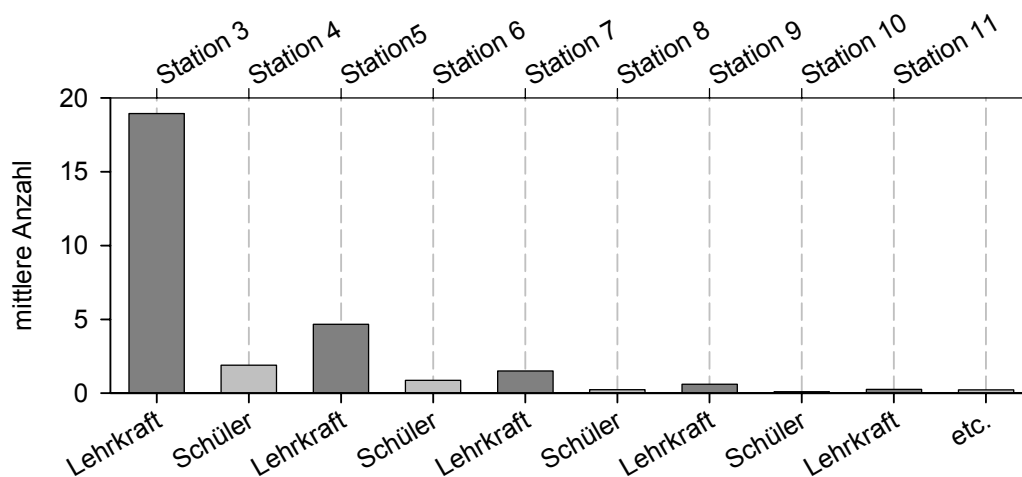


Abbildung 34: Lehrer-Schüler-Dialoge mit mehr als 2 Stationen

Vorausgegangen ist dem in Abbildung 34 gezeigten Muster die Standardsituation: Lehrerfrage (Station 1) und Schülerantwort (Station 2). Erwartungsgemäß nimmt die Häufigkeit von längeren Dialogen nach der 3. Station erheblich ab. Es finden sich aber gelegentlich auch längere Lehrer-Schüler-Dialoge mit derselben Schülerin bzw. demselben Schüler. Dabei fällt auf, dass die („End“)Stationen 3, 5, 7, 9 und 11 (Beendigung durch die Lehrkraft) häufiger als die benachbarten Stationen vorkommen. Mit anderen Worten: Das letzte Wort haben bei Dialogen überwiegend die Lehrpersonen.

Abbildung 35 verdeutlicht Bildungsgangunterschiede von ausgewählten Variablen der Basiskodierung in der Videostudie. Auch hier liegen wieder z-standardisierte Werte zugrunde.

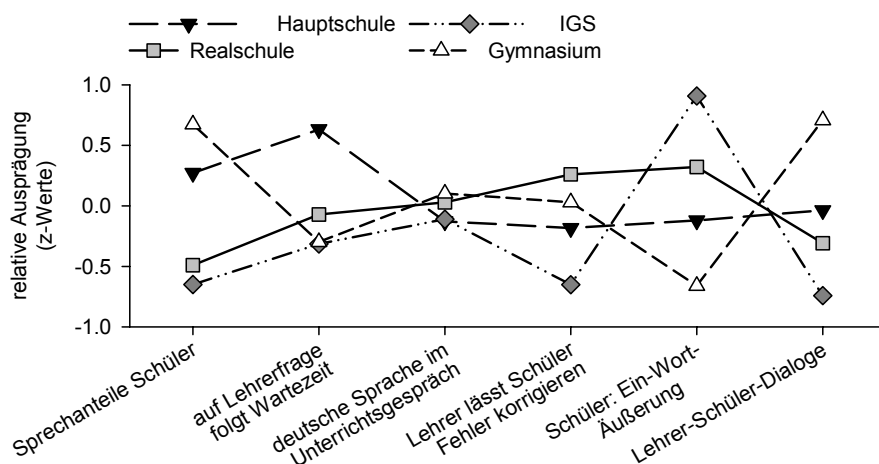


Abbildung 35: Bildungsgangunterschiede bei videobasierten Unterrichtsmerkmalen

Die Sprechanteile für Schülerinnen und Schüler sind den Ergebnissen zufolge in Realschulen und in der IGS gering, im Gymnasium und in Hauptschulen höher; in letzteren findet sich auch die längste Wartezeit, während sich der Englischunterricht in Gymnasien dadurch von den anderen Bildungsgängen abhebt, dass dort häufiger längere Lehrer-Schüler-Dialoge - über einen einfachen „Ping-Pong“-Wortwechsel hinaus - stattfinden.

Wirksamkeit des Unterrichts: Videobasierte Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse ergänzen die zuvor berichteten fragebogenbasierten Ergebnisse zur Wirksamkeit des Englischunterrichts. Wie dort zeigt sich zunächst auch hier, dass sich beobachtbare Merkmale des Unterrichts wesentlich deutlicher mit Verbesserungen im Bereich des *Hörverstehens* in Verbindung bringen lassen als mit Verbesserungen der C-Testleistung. Bei den zugrunde liegenden statistischen Analysen wurden die Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmerkmalen und der Hörverstehensleistung am Ende der 9. Klasse um Klassenunterschiede in relevanten Hintergrundmerkmalen bereinigt.

Fasst man alle Analysen zusammen, dann lässt sich der Unterricht in Klassen mit besonders hohem Zuwachs in der *Hörverstehensleistung* wie folgt charakterisieren: In erfolgreichen Klassen

- kommen Schülerinnen und Schüler häufig zum Sprechen (Verteilung der Sprechanteile)
- warten Lehrerinnen und Lehrer mindestens 3 Sekunden auf Schülerantworten
- ist bei Unterrichtsgesprächen Englisch die überwiegende Unterrichtssprache
- erhalten Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zur Selbstkorrektur ihrer Fehler
- gibt es vergleichsweise wenige „Ein-Wort-Sätze“
- kommt es zu Lehrer-Schüler-Dialogen (mehrere Gesprächsstationen, über einfache Frage-Anwort-Sequenzen hinaus)

Daneben bestätigen sich einige Befunde, die bereits aus der fragebogenbasierten Hauptuntersuchung zum Unterricht berichtet wurden: Erfolgreicher Unterricht (bezogen auf Hörverstehens-Zuwachs) ist gekennzeichnet durch intensive Zeitnutzung und ausgeprägte Aufgabenorientierung, Störungsfreiheit, ein positives Fehlerklima und ein hohes Schülerengagement während des Unterrichts.

Interessant ist auch ein Blick auf diejenigen Unterrichtsmerkmale, die entweder keinen bedeutsamen Beitrag zur Erklärung von Leistungsunterschieden leisten oder deren Erklärungsbeitrag auf den ersten Blick womöglich überraschend ist:

- Keinen nachweislichen Effekt - weder auf die Englischleistung noch auf die Einstellung zum Fach Englisch - haben Merkmale der *Lehrerfrage* wie z.B. Komplexität oder Authentizität. Anders als im Mathematikunterricht wirken sich *enggeführte Fragen* (mit geringem Antwortspielraum) durchaus positiv auf die Entwicklung des Hörverstehens aus. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass Formulierung ein bedeutender Bestandteil von Englischunterricht ist.
- Im Gegensatz zu Untersuchungen des Mathematikunterrichts kommt dem Ausmaß der *Strukturierung* (durch Vorausschau, Zusammenfassungen etc.) keine positive Rolle zu. Dies wird verständlich, wenn berücksichtigt wird, dass der Erwerb von fremdsprachlich-kommunikativen Kompetenzen von kommunikativen Prozessen, nicht jedoch von Strukturierungsmaßnahmen abhängt, wie besonders auch Untersuchungen zum natürlichen Spracherwerbsprozess zeigen.

- Einen für das Hörverstehen leistungsförderlichen Effekt hat das *Vorlesen* eigener, d.h. selbst produzierter Texte.

Quintessenz und Ausblick

Lässt man die Vielfalt der Ergebnisse zum Englischunterricht Revue passieren, dann zeigen die DESI-Ergebnisse, dass es Basisdimensionen der Unterrichtsqualität gibt, die auch für das Fach Englisch von Bedeutung sind. Hierzu zählt zum einen die *Effizienz der Klassenführung* als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Arbeiten, zum anderen die *Prozessqualität des Unterrichts* aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. Dies kann als Bestätigung wichtiger Befunde bisheriger Unterrichtsforschung in anderen Inhaltsdomänen angesehen werden. Daneben gibt es je nach betrachtetem Zielkriterium des Englischunterrichts - Hörverstehen, Fähigkeit zur Textrekonstruktion und Lerninteresse - auch differentielle Ergebnisse, d.h. Ausprägung und „Dosierung“ von Merkmalen der Unterrichtswirksamkeit sind für die genannten Ziele unterschiedlich.

Der Unterricht von Lehrkräften, denen die Förderung des *Hörverstehens* gelingt, ist vor allem durch folgende Facetten der Prozessqualität des Unterrichts charakterisiert: positive Fehlerkultur, lernförderliches Klima, hohe Motivierungsqualität und ausgeprägte Verständlichkeit der Lehreräußerungen. Zusätzlich lässt sich erfolgreicher Unterricht durch eine Reihe fachspezifischer Merkmale beschreiben, u.a. hohe Wertigkeit von Unterrichtszielen wie Korrektheit („accuracy“) und Flüssigkeit („fluency“) gleichermaßen, Vermeidung der deutschen Sprache im Unterrichtsgespräch, hoher Sprechanteil von Schülerinnen und Schülern, geduldiges Warten auf Schülerantworten, Bieten von Gelegenheiten für die Selbstkorrektur von Fehlern und Inszenierung von Lehrer-Schüler-Dialogen, die über Ein-Wort-Sätze der Schülerinnen und Schüler hinaus gehen und mehr als zwei Stationen umfassen.

Neben dieser direkten Leistungsförderung ist – gerade in der Sekundarstufe – die Förderung des Lerninteresses und der *Einstellung zum Fach Englisch* ein nicht minder wichtiger Effekt. Dies um so mehr, als eine positive Lerneinstellung selbst leistungsförderlich ist und mit autonomen Lernaktivitäten und der freiwilligen Beschäftigung mit der englischen Sprache verbunden ist. Neben der auch hier wirksamen Prozessqualität des Unterrichts kommen Lehrermerkmale ins Spiel: Der Unterricht von Englischlehrkräften, die sich fachdidaktisch engagieren und Kontakte mit dem englischsprachigen Ausland pflegen, ist motivierender, führt also zu einer Anwachsen des Lerninteresses für das Fach Englisch.

Hervorhebenswert erscheint uns ferner das Ergebnis, dass der Englischunterricht in zahlenmäßig größeren Klassen eine geringere Qualität aufweist. Dies ist ein Hinweis darauf, dass eine geringe *Klassengröße* für kommunikationsintensiven fremdsprachlichen Unterricht eine ernstzunehmende förderliche Bedingung ist. Ein anderes Merkmal des Klassenkontextes, die *Leistungsheterogenität*, erweist sich dagegen nicht als Risikofaktor, sondern als belanglos für die Leistungsentwicklung.

Für die Lehrerbildung und -fortbildung sowie für die Unterrichtsentwicklung bieten die DESI-Ergebnisse zur Unterrichtswirksamkeit eine Fülle von Ansatzpunkten. Dies gilt sowohl für *allgemeine*, auch in anderen Fächern wie Mathematik gefundene wirksame Unterrichtsmerkmale der Prozessqualität (wie Fehlerkultur, Motivierung, Schülerorientierung und Verständlichkeit) und der Klassenführung als auch für *fachspezifische* Merkmale der Unterrichtsqualität im Englischunterricht, wie sie vor allem die Videostudie zu Tage gefördert hat. Vor allem die Ergebnisse der Videostudie, etwa zur kritischen Rolle der Sprechanteile und der Unterrichtssprache verdeutlichen, wo in Zukunft ein fruchtbares Feld für die Diagnose, Reflexion und Verbesserung des fremdsprachlichen Unterrichts liegen könnte, und wo sich lohnenswerte Anknüpfungspunkte für Fachkonferenzen, schulinterne Lehrerfortbildung und andere Formen der schulinternen Kooperation anbieten. Insbesondere in der Nutzung von Videografien des eigenen Unterrichts – sowohl für die Selbstvergewisserung eigenen unterrichtlichen Handelns als auch für die fachliche, fachdidaktische und pädagogische Diskussion innerhalb des Kollegiums – könnte künftig ein Schlüssel für die Professionalisierung der Lehrkräfte liegen.

V. Institutionelle Bedingungen des Sprachunterrichts

Sprachliche Kompetenzen im Schulartvergleich

In Kapitel II wurden Unterschiede in den Schülerkompetenzen zwischen Bildungsgängen dargestellt. Erwartungsgemäß lagen in allen bei DESI erfassten Kompetenzbereichen die Leistungen im gymnasialen Bildungsgang über jenen im mittleren Bildungsgang (Realschule), die wiederum die Leistungen in der Hauptschule und in den integrierten Gesamtschulen übertrafen. Abbildung 36 und Abbildung 37 fassen diesen Befund anhand der Gesamt-Testleistungen im Deutschen und im Englischen zusammen, mit dem wichtigen Unterschied, dass hier nicht nach Bildungsgängen, sondern nach Schularten unterschieden wird. Die so genannten Schulen mit mehreren Bildungsgängen, die insbesondere in den neuen Ländern meist Hauptschul- und Realschulbildungsgang kombinieren, werden hier – unter einer schulbezogenen, also institutionellen Perspektive – gesondert aufgeführt, während deren Schülerinnen und Schüler in Kapitel II individuell dem jeweiligen Bildungsgang zugeordnet wurden.

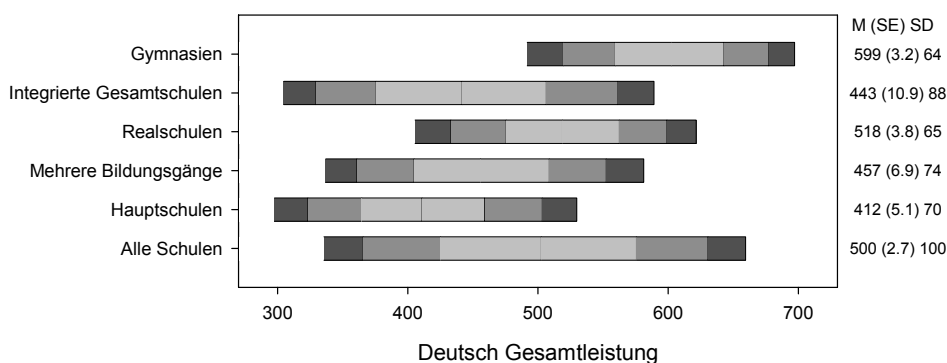


Abbildung 36: Perzentilbänder²⁵ für die Sprachkompetenzen im Deutschen nach Schularten

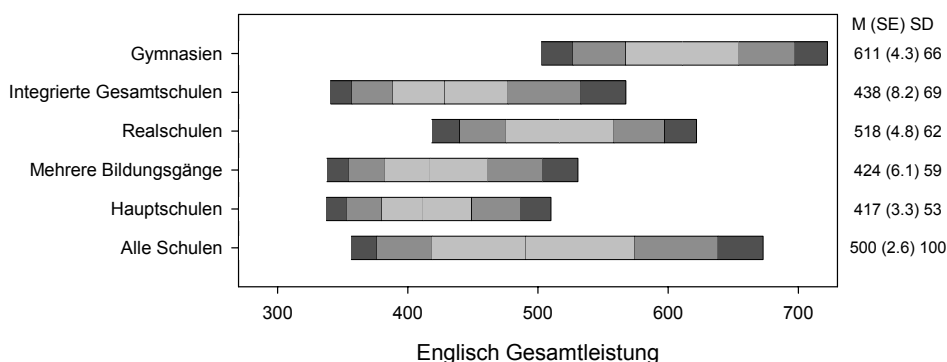
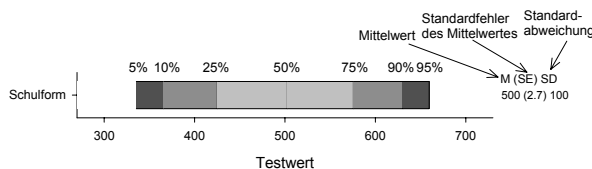


Abbildung 37: Perzentilbänder für die Sprachkompetenzen im Englischen nach Schularten

Vergleicht man die Ergebnisse für Deutsch und Englisch im Einzelnen, fällt Folgendes auf:

- Die Schulen mit mehreren Bildungsgängen befinden sich hinsichtlich der Lernergebnisse im Deutschen genau zwischen Hauptschulen und Realschulen. Im Englischen jedoch unterscheidet sich ihr Leistungsdurchschnitt

²⁵ Die Verteilungen der Schülerleistungen werden hier anhand von Perzentilbändern dargestellt. Hierbei wird die Spannweite und Verteilung der Leistungswerte durch Perzentilwerte veranschaulicht. Diese geben an, wie viel Prozent der Schüler in bestimmten Leistungsbereichen liegen. So bedeutet das 5. Perzentil, dass 5% der Schüler noch unter diesem Wert liegen, während das 50. Perzentil den Wert angibt, der die Verteilung in zwei gleich große Teile teilt. Zwischen dem 25. und 75. Perzentil liegen die hinsichtlich ihrer Leistungen mittleren 50% der Schüler. Zusätzlich sind rechts am Rand der Abbildungen die Mittelwerte, deren Standardfehler und die Standardabweichungen der Leistungen in den jeweiligen Schulformen angegeben. Die folgende Abbildung gibt eine Lesehilfe für die Perzentilband-Darstellungen:



nur unwesentlich von dem der Hauptschulen und liegt deutlich unter Realschulniveau. Offenbar ist der Englischunterricht in diesen Schulen weniger gut entwickelt als der Deutschunterricht.

- Am *unteren Ende der Leistungsskala* sind die Verteilungen im Englischen gestaucht: zwischen dem fünften und dem fünfundzwanzigsten Perzentil liegen im Deutschen bei Hauptschulen, Schulen mit mittleren Bildungsgängen und integrierten Gesamtschulen jeweils etwa 70 Testpunkte, im Englischen hingegen nur etwa 45 Punkte. In diesen drei Schularten gibt es – dies wird hier noch einmal klar – eine gewichtige Gruppe von Schülerinnen und Schülern, deren Sprachkompetenzen im Englischen deutlich unter den curricularen Erwartungen liegen und die bei den schriftlichen DESI-Tests minimale Leistungen erbringen.
- Im *Gymnasium* gibt es demgegenüber im Englischen eine *Leistungsspitze* von etwa 10% der Schülerinnen und Schüler, die sogar mehr als zwei Standardabweichungen über dem Durchschnitt der Gesamtpopulation liegt. Diese Leistungsspitze hat einen deutlich größeren Vorsprung als die Leistungsspitze im Deutschen.
- Die Perzentilbänder der einzelnen Schularten – mit Ausnahme des Gymnasiums – sind im Englischen schmaler als im Deutschen. Dementsprechend ist die Varianz innerhalb der Schularten im Englischen geringer als im Deutschen. Offensichtlich sind die *Lernmilieus im Fremdsprachenunterricht* innerhalb der Schularten – mit Ausnahme des Gymnasiums – einheitlicher als im Deutschunterricht.
- Die *Unterschiede zwischen den Schularten* sind hingegen im Englischen größer. Beispielsweise lässt sich Abbildung 36 entnehmen, dass im Fach Deutsch die 10% leistungstärksten Hauptschüler in der Realschule zur Leistungsmitte gehören würden und auch im Gymnasium noch im untersten Quartil anzufinden sein könnten. Im Fach Englisch gilt dies nicht: Hier überschneiden sich die Perzentilbänder der Hauptschulen und Gymnasien kaum noch.
- Auch eine so genannte Varianzzerlegung zeigt, dass sich die Schularten im Englischen stärker unterscheiden: 64% der Varianz der Englischleistungen können rechnerisch auf Schulartunterschiede zurück geführt werden gegenüber 52% im Deutschen. Beide Werte liegen interessanter Weise über den analogen Werten, die sich in der PISA 2000-Ergänzungsuntersuchung, dort ebenfalls für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, ergaben: Beim PISA-Lesetest ließen sich 45%, in der Mathematik 47% der Varianz auf Schulartunterschiede zurückführen. Offenbar führt die stärker curriculare Orientierung der DESI-Tests im Unterschied zu den Literacy-Kennwerten bei PISA zu einer stärkeren Ausdifferenzierung der Schulartprofile.
- Der Anteil der Varianz, der auf *Unterschiede zwischen Einzelschulen* innerhalb der Schularten zurückzuführen ist, liegt in DESI bei 11% (Deutsch) bzw. 10% (Englisch), in Übereinstimmung mit der PISA-Lesekompetenz (12%). Lediglich in der Mathematik ist dieser Wert mit 7% niedriger, was auf eine stärkere Vereinheitlichung des Mathematikunterrichts innerhalb der Schularten hinweist.

Bislang haben wir Unterschiede zwischen Schularten und Einzelschulen lediglich durch die zugeordneten Anteile der Leistungsvarianz beschrieben. Wir haben uns also ausschließlich auf den „output“, die vermittelten Kompetenzen konzentriert und untersucht, wie diese Kompetenzen zwischen Schularten bzw. Einzelschulen streuen. Damit ist noch nichts über die *Qualität der institutionellen Rahmenbedingungen* gesagt. Auch hierzu erlaubt DESI jedoch besonders differenzierte Aussagen, weil erstmals vollständige Fachkollegien in die Untersuchung einbezogen wurden. An allen beteiligten Schulen wurde das gesamte Fachkollegium Deutsch und das Fachkollegium Englisch nach pädagogischen Zielen und Leistungserwartungen, nach Formen der Zusammenarbeit und des gemeinsamen professionellen Lernens gefragt. Der folgende Abschnitt beschreibt auf der Basis dieser Befragungen die „pädagogischen Milieus“ im Vergleich der Schularten.

Im darauf folgenden Abschnitt hingegen werden pädagogische Milieus an Einzelschulen untersucht, wobei Unterschiede zwischen den Schulformen statistisch kontrolliert werden. Wir untersuchen, ob Schulen, die unter Berücksichtigung ihrer Rahmenbedingungen (Schulart, aber auch Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich sozialer Herkunft, kognitiver Grundfähigkeiten, Sprachhintergrund und Geschlecht) auffällig gute oder auffällig schlechte Leistungsergebnisse bzw. Leistungszuwächse zeigen, sich systematisch in Bezug auf Lehrerkooperation und pädagogisches Profil unterscheiden. Es wird somit die für die Schulforschung zentrale Frage untersucht, inwieweit sich Effekte von Schulmerkmalen auf Schülerleistungen nachweisen lassen.

Im letzten Abschnitt wird eine besondere Art schulischer Maßnahmen untersucht, nämlich die Einführung von so genanntem bilinguaem Unterricht, bei dem auch Sachfächer auf Englisch unterrichtet werden. Zu erwarten war, dass ein derartig verstärkter Gebrauch der englischen Sprache – derzeit vor allem in einer beachtlichen Anzahl von Gymnasien und einer geringeren Anzahl von Realschulen eingeführt – die Sprachkompetenz im Englischen deutlich stärken würde. (Es gibt auch bilingualen Sachfachunterricht in wenigen Hauptschulen und IGS.)

Pädagogische Milieus nach Schularten aus Sicht der Fachkollegien

Durch ihre Ausbildung und berufliche Praxis verfügen die Mitglieder der Fachkollegien über einen gemeinsamen fachlichen und didaktischen Hintergrund. Gemeinsam verantworten sie die Abstimmung der Ziele, Methoden und angestrebten Ergebnisse des Fachunterrichts, die über ein kohärentes und konsistentes Handeln der einzelnen Lehrkräfte das kumulative Lernen der Schülerinnen und Schüler langfristig begünstigen sollte. DESI erfragte die gemeinsamen Einschätzungen, Wertsetzungen und Praktiken im Bezug auf den Fachunterricht innerhalb der beiden Fachkollegien (Deutsch/Englisch) mit folgenden Skalen:

- Leistungserwartungen im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen: Z.B. „Die meisten unserer Schülerinnen und Schüler können am Ende der neunten Jahrgangsstufe einem Austauschschüler einen Brief über ihre Schule und ihre Erfahrungen damit schreiben.“
- Wichtigkeit einzelner sprachlicher Kompetenzbereiche: Z.B. Schriftliche Kommunikationsfähigkeit.
- Zielkoordination: Z.B. „Wir gestalten den Deutschunterricht/Englischunterricht nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.“
- Unterrichtskooperation:
 - Kooperation zu inhaltlichen Fragen: Z.B. „Das Fachkollegium fördert den Austausch über Fachinhalte. Im Fachkollegium tausche ich mit meinen Kolleg/innen Aufgabenstellungen für Klassen-, Kurs- und Schulaufgaben aus.“
 - Kooperation zu didaktischen Fragen: Z.B. „Über die Vermittlung methodischer Kompetenzen (Lernstrategien und Lerntechniken) tausche ich mich mit den Fachkolleg/innen häufig aus.“
- Professionelles Lernen im Fachkollegium
 - Materialaustausch: Z.B. „Mit meinen Fachkolleg/innen tausche ich regelmäßig Unterrichtsmaterialien aus.“
 - Austausch über diagnostisch-methodische Fragen: Z.B. „Im Fachkollegium beraten wir, wie wir die spezifischen Stärken und Schwächen einzelner Schüler besser erkennen.“
 - Wechselseitige Hospitationen: Z.B. „Im letzten Schuljahr haben Fachkolleg/innen bei mir im Unterricht hospitiert.“

Hinsichtlich der Leistungserwartungen unterscheiden sich die Fachkollegien der Schularten erwartungsgemäß. Insgesamt liegen die Leistungserwartungen im Gymnasium – und hier vor allem im Fach Englisch - deutlich höher als in den anderen Schularten. Gleichwohl gibt es innerhalb der einzelnen Schularten noch eine bemerkenswerte Streuung. Nach dem gleichen Muster unterscheiden sich die Fachkollegien der Schularten hinsichtlich ihrer Wertschätzung der einzelnen sprachlichen Kompetenzen.

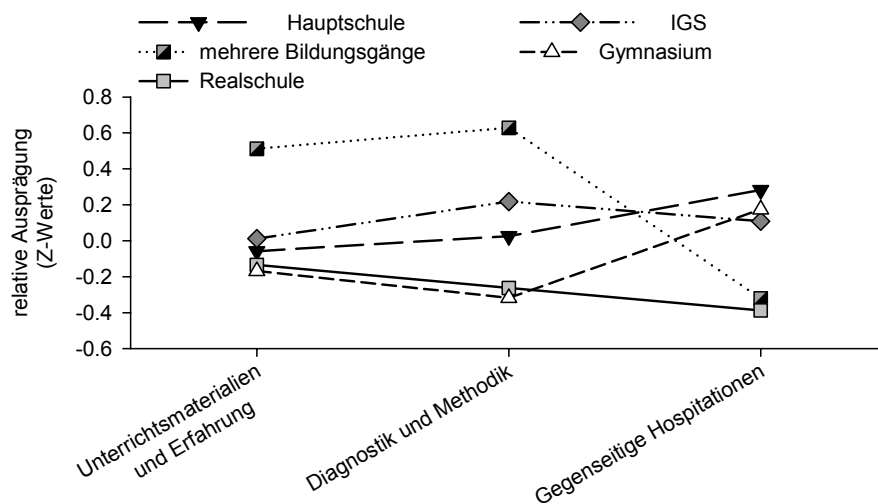


Abbildung 38: Schulartspezifische Profile im professionellen Lernen im Fachkollegium Deutsch

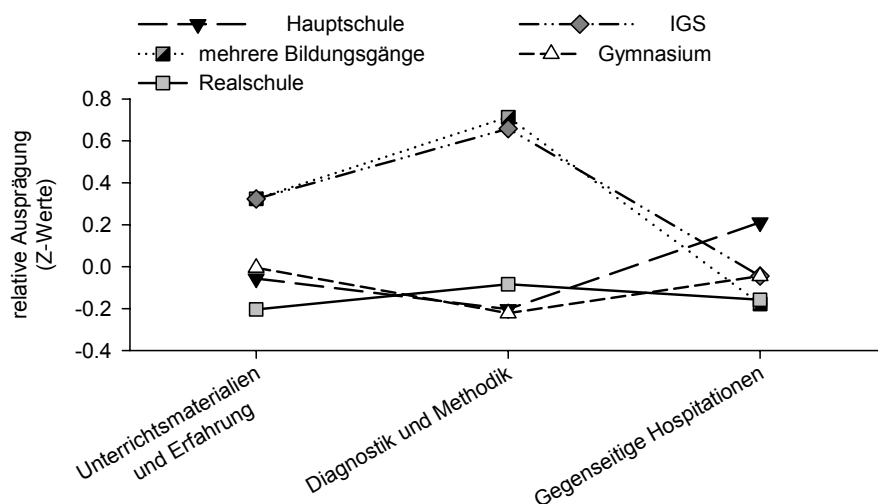


Abbildung 39: Schularspezifische Profile im professionellen Lernen im Fachkollegium Englisch

Die Präferenzen für einzelne Praktiken des professionellen Austauschs und Kooperation sind in den Fachkollegien Deutsch und Englisch recht ähnlich. Schularübergreifend ist der Austausch von Materialien in beiden Fachkollegien am stärksten ausgeprägt. Der Austausch über diagnostische und methodische Fragen rangiert in den Prioritäten an zweiter Stelle.

Auch hier zeichnen sich schulartspezifische Milieus deutlich ab. Der Austausch von Materialien und über diagnostische und methodische Fragen hat in den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und den Integrierten Gesamtschulen eine besonders große Bedeutung (vgl. Abbildung 38 und Abbildung 39), was unter anderem mit der Fachleistungsdifferenzierung in diesen beiden Schularten zusammenhängen dürfte. Sehr selten hospitieren einzelne Lehrkräfte im Unterricht von Fachkollegen. Relativ betrachtet nutzen vor allem Hauptschulen diese Form des gemeinsamen professionellen Lernens.

Auch wenn die Profile der professionellen Praktiken zur Verbesserung des Unterrichts (und, so wäre zu ergänzen, in ähnlicher Weise die Unterrichtskooperation und die Zielkoordination) schulartspezifisch ausgeprägt sind, bleibt innerhalb der einzelnen Schularten noch eine deutliche Variation professioneller Praktiken, die im Folgenden im Hinblick auf ihren Zusammenhang mit den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler untersucht wird.

Zusammenhänge zwischen schulischen Angeboten und Praktiken und den Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler²⁶

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

²⁶ Die folgenden Auswertungen beruhen auf Analysen, bei denen jeweils ein einzelnes Schulmerkmal auf seinen Zusammenhang mit den Schülerleistungen bzw. den Leistungszuwächsen in den Schulen hin untersucht wurde. Hierbei wurden die Einflüsse folgender Variablen statistisch kontrolliert: Schulart, Geschlecht, sozioökonomischer Status, Erstsprache, kognitive Grundfähigkeiten und Teilnahme an bilingualen Unterrichtsprogrammen.

Verlauf des neunten Schuljahres verbunden ist. Ebenfalls im Fach Deutsch fällt auf, dass an solchen Schulen die spezifischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler verstärkt (etwa mit Portfolios) dokumentiert und überprüft werden.

Die Befragung der Fachkollegien an DESI-Schulen hat darüber hinaus eine Reihe von Merkmalen ergeben, die *Schulen mit erwartungswidrig niedrigen Schülerleistungen* kennzeichnen. Wir interpretieren dies als Hinweis darauf, dass Schulen auf Problemlagen (an – gemessen an den Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler – zu niedrigen Testleistungen) mit gemeinsamen Anstrengungen und besonderen pädagogischen Profilierungen reagieren.

- So kooperieren Lehrkräfte an erwartungswidrig schwachen Schulen häufiger miteinander, und zwar gezielt in Bezug auf den Unterricht: Sie gestalten den Deutschunterricht eher nach gemeinsamen pädagogischen Zielen, verständigen sich über Leistungsanforderungen und Unterrichtsmaterialien und beschäftigen sich mit Bildungsstandards.
- Im Deutschkollegium solcher Schulen werden spezifische Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler, aber auch die eigenen Strategien zur Bewältigung beruflicher Probleme und die eigene Unterrichtspraxis häufiger beraten als an anderen Schulen.
- Die Fachkollegien Englisch der erwartungswidrig schwach abscheidenden Schulen berichten häufiger über gute fachspezifische und fachinhaltliche Zusammenarbeit sowie Absprachen über Fördermöglichkeiten, Bewertungsmaßstäbe und anderes mehr.
- Diese Einschätzungen werden durch Urteile der Schulleiter an Schulen mit ungünstigen Testergebnissen gestützt, die sich nach eigenem Urteil besonders intensiv darum bemühen, dass Unterrichtszeit ausgeweitet und die Arbeitszeit der Lehrer optimal genutzt wird. Zugleich berichten diese Schulleiter häufiger davon, dass an der Schule Regelungen zum Umgang mit Fehlverhalten von Schülern existieren, die von den Lehrkräften besonders konsequent umgesetzt werden.

Insgesamt ergibt die Befragung der Fachkollegien und der Schulleitungen den Eindruck, dass gerade dort, wo Leistungsergebnisse – gemessen an den Rahmenbedingungen einer Schule – unzureichend sind, die Schulen selbst mit vielfältigen pädagogischen Maßnahmen reagieren, nicht zuletzt mit einer intensiven unterrichtsbezogenen Kooperation in den Fachkollegien. Inwieweit diese an sich begrüßenswerten pädagogischen Aktivitäten der Kollegien in hinreichendem Maße zielgerichtet sind und sich mittel- bis langfristig in einer Verbesserung der Leistungsergebnisse niederschlagen, kann DESI nicht beantworten. Dafür müssten die professionellen Praktiken und die Leistungsentwicklung in den Schulen über einen ausreichend langen Zeitraum hinweg begleitet werden.

Immerhin liegen in DESI Daten zur *Leistungsentwicklung über ein Schuljahr* vor. Wir können also prüfen, ob sich ein Zusammenhang von Aspekten der Schulqualität einerseits und andererseits Kompetenzzuwächsen der Schülerinnen und Schüler in dieser relativ kurzen Zeitspanne findet. Tatsächlich lassen sich auf Schulebene zwei Bereiche der Schulqualität identifizieren, die aus der Schulwirkungsforschung als relevante Einflussgrößen bekannt sind und durch DESI (im Sinne eines statistisch bedeutsamen Zusammenhangs mit Leistungszuwächsen) bestätigt werden:

- Höhere Leistungszuwächse gehen zum einen mit der *Wertschätzung sprachlicher Kompetenzen in den Fachkollegien* einher. Die Lehrkräfte wurden danach befragt, wie wichtig ihnen verschiedene Zielbereiche im Deutsch- bzw. Englischunterricht seien. Es konnte für beide Fächer je eine Skala gebildet werden, wobei „mündliche Kommunikationsfähigkeit“ interessanter Weise in beiden Fällen höchstes Gewicht erhält, aber am wenigsten zur Varianz zwischen den Lehrkräften bzw. Schulen beiträgt, weil man sich hierüber weitgehend einig ist. Unterschiede zwischen den Schulen kommen hingegen durch unterschiedlich starke Berücksichtigung von schriftlicher Kommunikationsfähigkeit, korrektem Sprachgebrauch sowie (im Englischen) Leseverstehen zustande. Die aggregierten Urteile der Fachkollegien hängen statistisch signifikant mit dem Leistungszuwachs in jeweils der Kompetenzdimension zusammen, die Veränderungen in produktiven Sprachkompetenzen abbildet: Textproduktion (Semantik/Pragmatik) im Deutschen, Textrekonstruktion im Englischen. Diese Beziehung zwischen der Wertschätzung sprachlicher Kompetenzen in den Fachkollegien und dem Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler ist substanziell²⁷.
- Ebenfalls statistisch signifikant und nicht unbedeutend²⁸ sind Effekte der *Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus*, hier bewertet aus Sicht von Schulleitern. Ein größerer Lernfortschritt in Englisch (Textrekonstruktion) hängt demzufolge mit dem Durchsehen von Hausaufgaben und der Information der Schule über Lernprobleme des Kindes zusammen. Ein besonders hoher Lernzuwachs in Deutsch (Sprachbewusstheit

27 Die standardisierten Regressionskoeffizienten betragen 0.32 bzw. 0.28

28 Koeffizienten um 0.20.

und Lesen) korrespondiert mit der Einbeziehung von Eltern in Fördermaßnahmen, Hausaufgabenbetreuung und anderen Schulaktivitäten. Eine aktive Elternarbeit der Schule zahlt sich aus.

Der Zusammenhang zwischen der Bedeutung, die Lehrkräfte den sprachlichen Kompetenzen beimessen, und dem Leistungszuwachs ihrer Schülerinnen und Schüler wurde bereits in den unterrichtsbezogenen Analysen (Kapitel IV) dargelegt. Die Parallelität der Befunde auf Unterrichts- und Schulebene bestätigt, welche Bedeutung ein *gezielter Fokus auf sprachliche Fähigkeiten und entsprechend klare, anspruchsvolle Zielsetzungen* haben kann. Gleichwohl gilt hier wie bei den meisten der berichteten Befunde, dass die Effektgrößen – gemessen an üblichen Standards der empirischen Sozialforschung – nicht sehr stark sind. Wir wissen aus der Schul- und Unterrichtsforschung, dass isolierte Maßnahmen und Qualitätsdimensionen, wenn man deren „Wirkung“ in *surveys* wie DESI überprüft, kein exorbitantes Ausmaß annehmen. Erst die Bündelung von pädagogischen Maßnahmen, Aktivitäten der Schulleitung und der Fachkollegien kann mittel- und langfristig, wenn sie systematisch und konzentriert eingesetzt werden, zu nachhaltigen und starken Effekten führen. Für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht hat dies das Modellprogramm „SINUS“ eindrucksvoll belegt, das bundesweit zu einer Verbesserung von Unterrichtsqualität und auch von Schülerleistungen geführt hat. Analoge *konzertierte Maßnahmen* zur Verbesserung von Schul- und Unterrichtsqualität in Bezug auf sprachliche Kompetenzen wären, den Ergebnissen von DESI zufolge, vielversprechend. Welche enorme Wirkung eine gezielte Entwicklungsmaßnahme an Schulen hat, belegen die Effekte von so genannten bilingualen Angeboten, die wir abschließend darstellen.

Klassen mit bilingualem Sachfachunterricht: Englisch als Unterrichtssprache

Konzepte des bilingualen Sachfachunterrichts

Englisch bilingual, Englisch als Arbeitssprache und bilingualer Sachfachunterricht Englisch sind Begriffe, die verwendet werden, um Schulprogramme zu bezeichnen, die das Ziel verfolgen, Englisch auch außerhalb sprachlicher Schulfächer als Unterrichts- oder Arbeitssprache zu verwenden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler, die an diesen Programmen teilnehmen, durch einen vermehrten Gebrauch der Fremdsprache in der natürlichen Kommunikation in einem Sachfach gleichzeitig einen sprachlichen Zugewinn erlangen. An über 150 Schulen in der gesamten Bundesrepublik wird inzwischen Englisch als Unterrichtssprache in Fächern wie Geschichte, Geographie, Politik, Biologie oder auch Kunst und Sport verwendet. Der lokale Schwerpunkt liegt vor allem in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen.

Im europäischen Kontext haben diese Entwicklungen inzwischen zu einer auch von der Europäischen Kommission unterstützten innovativen europäischen Spracheninitiative geführt, die als Rahmenprogramm CLIL (Content and Language Integrated Learning) die verschiedenen Entwicklungen in den europäischen Ländern zusammenbringt.

In den Ländern werden verschiedene Konzeptionen des bilingualen Unterrichts angewandt. Nach einem weit verbreiteten Modell wird als „Vorlauf“ in den Klassen fünf und sechs der Stundenanteil des Englischunterrichts um jeweils eine bis zwei Stunden zusätzlich zu den üblichen vier bis fünf erhöht, und der Einstieg in das Sachfach wird durch eine weitere zusätzliche Unterrichtsstunde in der siebten bzw. achten Klasse erleichtert. Die bisher vorherrschende Form zielt auf eine (fachlich begrenzte, aber) durchgängige Verwendung der fremden Sprache als Unterrichtssprache von der siebten Klassenstufe an, und zwar in bis zu drei Fächern. Eine zweite Variante des bilingualen Unterrichts hat sich in neuerer Zeit entwickelt. Hier wird die fremde Sprache als Unterrichtssprache ohne einen sprachlichen Vorlauf für zeitlich begrenzte Unterrichtsphasen und Themenbereiche in verschiedenen Sachfächern verwendet, um Schwierigkeiten, die durch den Gebrauch der Fremdsprache bedingt sein können, für den Sachfachunterricht minimieren und zugleich die positiven Auswirkungen der vermehrten Verwendung der Fremdsprache erzielen zu können. Diese Variante ist jedoch noch nicht voll implementiert und wird daher in DESI nicht berücksichtigt.

Mit der Verwirklichung eines bilingual konzipierten Unterrichts ergeben sich Veränderungen nicht nur in dem entsprechenden fremdsprachlich unterrichteten Sachfach, sondern darüber hinaus auch im Fremdsprachenunterricht selbst, da die Schüler und Schülerinnen sehr viel stärker die Fremdsprache als Kommunikationsmedium erleben und verwenden. Infolge dessen lassen sich schon zu einem früheren Zeitpunkt oder in komplexerer Form kulturell-landeskundliche und interkulturelle Zielsetzungen verwirklichen, die gerade auch in den Lehrplänen der verschiedenen Länder in den Vordergrund gerückt werden.

Teilstichprobe Englisch bilingual

Im Rahmen der länderübergreifend repräsentativen DESI-Stichprobe wurden Schulen mit bilinguaalem Angebot für die Studie ausgewählt. Um das „Treatment“ klar abzugrenzen, wurden hierfür nur Schulen ausgewählt, die ein solches Angebot seit mindestens vier Jahren und mindestens ab Jahrgangsstufe sieben realisierten. Die in Frage kommenden Schulen wurden mittels umfangreicher Recherchen – Abfrage bei den Kultusministerien, Abgleich mit Internet-Auftritten der Schulen, persönliche Kontakte – ermittelt; unter ihnen wurde dann entsprechend dem Zufallsprinzip ausgewählt, wobei Länder und Schulformen proportional berücksichtigt wurden. In die Auswertung wurden nur Klassen einbezogen, in denen mindestens 95% der Schülerinnen und Schüler wenigstens seit der siebten Klasse an dem bilingualen Programm teilgenommen hatten. Diese Stichprobe umfasste 38 Klassen mit insgesamt 958 Schülerinnen und Schülern, die zumindest in einem Sachfach, in der Mehrzahl der Fälle in zwei bis drei Fächern, Englisch als Unterrichtssprache verwendet hatten.

Ergebnisse

Die Teilnahme an bilingualen Unterrichtsprogrammen ist mit anderen relevanten Hintergrundvariablen konfundiert, z.B. mit generell höheren sprachlichen Kompetenzen der Schüler (auch in Deutsch), einem höheren sozialen Status und dem Geschlecht (Mädchen nehmen überproportional häufig an diesen Programmen teil). Zudem finden sich bilinguale Programme überwiegend in Gymnasien. Um die Effekte bilingualen Unterrichts einschätzen zu können, müssen Einflüsse dieser Variablen statistisch kontrolliert werden. Prüft man die Unterschiede von Schülern in den bilingualen Programmen unter Kontrolle relevanter anderer Einflussgrößen²⁹, findet sich in allen Kompetenzen im Englischen ein substanzieller Vorsprung dieser Gruppe, der von 46 Punkten im Schreiben bis zu 74 Punkten im Hörverstehen reicht. Die Einflüsse auf das Hörverstehen sind dabei so deutlich, dass sie sich auch in einem um 21 Punkte höheren Zuwachs innerhalb des neunten Schuljahres niederschlagen. Vergegenwärtigt man sich, dass die Klassen zumeist über drei Schuljahre (7 bis 9) hinweg bilingual unterrichtet worden waren, kann davon ausgegangen werden, dass ähnlich große Zuwächse in jedem Jahr auftreten und sich kumulieren.

Um einen angemessenen deskriptiven Vergleich der Englischkompetenzen von Schülern in den bilingualen Programmen mit denen anderer Schüler zu ermöglichen, wurde zusätzlich aus der DESI-Stichprobe eine Vergleichsgruppe konstruiert. Es wurden 38 vollständige Klassen (987 Schüler) aus Schulen ohne bilinguale Programme ausgewählt, die sich in ihrer Zusammensetzung hinsichtlich ihrer Deutschleistungen und der anderen Hintergrundvariablen nicht von den Schülerinnen und Schülern aus den bilingualen Klassen unterscheiden. Abbildung 40 zeigt die Mittelwerte der Schüler aus den bilingualen Programmen und in der Vergleichsgruppe in den einzelnen Kompetenzen im Bereich des Englischen.

Bezogen auf die Niveaus in den verschiedenen Kompetenzbereichen ist festzustellen, dass die mittleren Leistungen der Schüler in bilingualen Programmen im Vergleich zu der Vergleichsgruppe in vier von sechs Bereichen auf einem höheren Niveau liegen: In Hörverstehen (Kompetenzniveau C), Leseverstehen (Kompetenzniveau D), Sprachbewusstheit Grammatik (Kompetenzniveau B) und Textrekonstruktion (Kompetenzniveau C). Die bilinguale Schülergruppe zeichnet sich jedoch auch in ihrer Sprachbewusstheit, bezogen auf sprachliches Handeln (Soziopragmatik) (oberes Kompetenzniveau B), sowie in ihrer Schreibkompetenz (oberes Kompetenzniveau C) durch eine jeweils höhere Kompetenzausprägung innerhalb eines Niveaus aus.

²⁹ Kontrolliert wurden die Deutschleistung, der Bildungsgang, der berufliche Status der Eltern, die kognitiven Grundfähigkeiten, die Erstsprache und das Geschlecht.

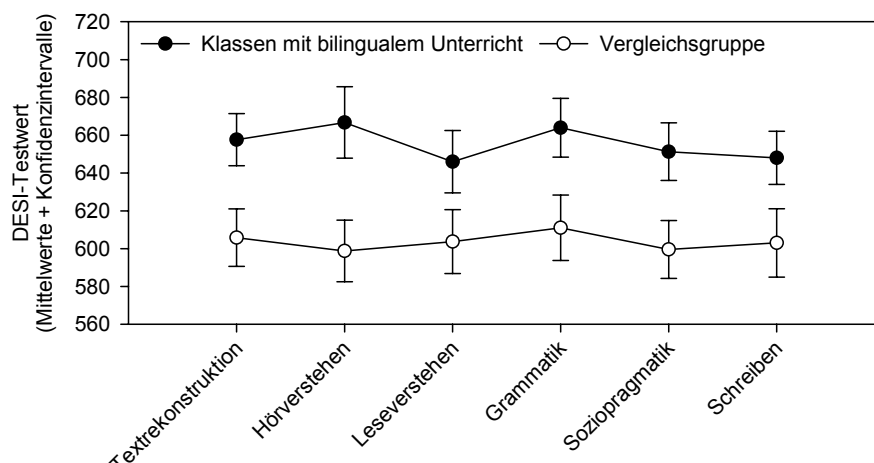


Abbildung 40: Mittlere Englisch-Kompetenzen zum Ende des neunten Schuljahres in Klassen mit bilingualem Unterricht und in einer hinsichtlich Deutsch Gesamtleistung, Bildungsgang, sozio-ökonomischem Status, kognitiven Grundfertigkeiten, Erstsprache und Geschlecht parallelen Vergleichsgruppe

Die Ergebnisse des Vergleichs lassen sich in der folgenden zentralen Aussage über Effekte des bilingualen Sachfachunterrichts zusammenfassen: Schüler in bilingualen Klassen haben einen sehr deutlichen Kompetenzvorsprung in allen Bereichen. Insbesondere kommen sie im Hörverständnis fast doppelt so schnell voran wie andere Klassen.

Ein weiteres Ergebnis bestätigt, dass die Verwendung des Englischen als Arbeitssprache den Lehrplänen der Länder entsprechend in der Lage ist, zur interkulturellen Sensibilisierung beizutragen: In Klassen mit bilingualem Sachfachunterricht sind ethnorelative interkulturelle Orientierungen signifikant häufiger zu beobachten als in der Vergleichsgruppe.

Weiterführende Informationen zu DESI

In der vorliegenden Kurzfassung, die unter anderem über die Projekt-Homepage im Internet (www.desi.de) verfügbar ist, wurden nur ausgewählte Ergebnisse der DESI-Studie zusammengestellt. Weitere Informationen unter anderem zum konzeptionellen Ansatz der DESI-Studie, zum Messkonzept und zu den Leistungsmodulen Argumentation, Wortschatz, Rechtschreiben im Deutschen und Sprachbewusstheit Grammatik/Soziopragmatik, Leseverstehen, Schreiben im Englischen sowie zu den Befragungen der Schülerinnen und Schüler, Lehrer, Eltern, Fachkollegien und Schulleitungen sind in nachfolgend genannten Quellen zu finden. Auch die personalen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch der neunten Jahrgangsstufe werden dort noch weitaus differenzierter analysiert. Die in der DESI-Studie verwendeten Instrumente, insbesondere die Schüler-, Lehrer- und Elternfragebögen sowie das Unterrichtsbeobachtungsinventar und der Ratingbogen der DESI-Videostudie des Englischunterrichts werden in Kürze in einer vom DIPF herausgegebenen Reihe veröffentlicht, damit sowohl die Lehrerfortbildung als auch künftige Studien davon profitieren können.

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).

Darüber hinaus sind Publikationen in Fachzeitschriften in Vorbereitung.

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!“ Der Suppentopf flog zum Fenster hinaus.

10 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. (...)

20 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 hier war!“ (...)

25 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

Worterläuterungen:

Zeile 1: *Mucken*: Schwächen

Zeile 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. 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.

- 5
- 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 Tertiär ausgestorben. Im Dezember 1938 kam aus Südafrika die Nachricht:
- 15 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 Quastenflosser gefangen – 3000 Kilometer vom ersten Fangplatz entfernt! Der
- 20 neue Fundort lag bei den Komoren, einer Inselgruppe zwischen Afrika und der Nordspitze von Madagaskar. Dort sind inzwischen noch weitere Quastenflosser gefangen worden.

- 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
- 25 Forschung: Der Quastenflosser steht recht genau an der Stelle der Entwicklungsgeschichte, an der die Vierfüßer sich von den Fischen trennen.

Wortерläuterungen:

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

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