

Neumann, Marko; Trautwein, Ulrich
**Erkenntnisse der neueren Unterrichtsforschung zum
Fremdsprachenunterricht**

Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 2, S. 192-204



Quellenangabe/ Reference:

Neumann, Marko; Trautwein, Ulrich: Erkenntnisse der neueren Unterrichtsforschung zum Fremdsprachenunterricht - In: Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 2, S. 192-204 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136447 - DOI: 10.25656/01:13644

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136447>

<https://doi.org/10.25656/01:13644>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Erkenntnisse der neueren Unterrichtsforschung zum Fremdsprachenunterricht

Marko Neumann und Ulrich Trautwein

Nachdem dem Fremdsprachenunterricht in der empirischen Schulleistungsforschung lange Zeit eher geringe Aufmerksamkeit zuteil wurde, liefern Studien wie LAU oder DESI mittlerweile wichtige Befunde zu den Schulleistungen und der Unterrichtsqualität im Fremdsprachenbereich. Im vorliegenden Beitrag soll anhand von ausgewählten Beispielen ein knapper Einblick in Fragestellungen, Forschungsdesigns und Befunde jüngerer empirischer Bildungsforschung zum Fremdsprachenunterricht gegeben werden.

1. Einleitung

Nachdem die empirische Schulleistungsforschung in deutschsprachigen Ländern lange ein Schattendasein fristete, sind im Laufe des vergangenen Jahrzehnts internationale Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA und IGLU bei Wissenschaftlern und Lehrkräften, aber auch in der Politik und Öffentlichkeit auf ein zunehmend grosses Interesse gestossen. Diese Studien geben einen genaueren Einblick in Kompetenzen und Defizite der Schülerinnen und Schüler und ermöglichen – zumindest in begrenztem Umfang – Aussagen über Bedingungsfaktoren von Schulleistungen. Ergänzt werden diese internationalen Vergleichsstudien durch nationale Untersuchungen, in denen unterschiedliche Forschungsfragen im Vordergrund stehen. Fremdsprachen waren seit ihrem systematischen Einbezug in die zwischen 1966 und 1973 durchgeführte Six-Subjects Study in internationalen und nationalen Schulleistungsstudien über Jahrzehnte leider kaum vertreten. Dieser Dornröschenschlaf scheint jedoch inzwischen beendet zu sein: Studien wie DESI und LAU tragen zu einer deutlichen Verbreiterung der Wissensbasis über den Leistungsstand sowie die Determinanten der Schulleistung in Fremdsprachen bei. Zudem wirkte die Veröffentlichung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen sowie die Entwicklung des Europäischen Sprachenportfolios – an beiden waren Schweizer Kolleginnen und Kollegen massgeblich beteiligt (vgl. Schneider & North, 2000) – als Initialzündung für eine Reihe von Forschungsprojekten, deren Ergebnisse in den kommenden Jahren zu erwarten sind. Im vorliegenden Beitrag stellen wir zunächst das Angebots-Nutzungs-Modell als eine zentrale konzeptuelle Grundlage empirischer Bildungsforschung vor und beschreiben unterschiedliche empirische Zugänge zum Fremdsprachenunterricht. Anschliessend geben wir anhand von drei Beispielen einen knappen Einblick in Fragestellungen, Forschungsdesigns und Befunde jüngerer empirischer Bildungsforschung zum Fremdsprachenunterricht.

2. Angebots-Nutzungs-Modell als konzeptuelle Grundlage

In Abbildung 1 ist ein Angebots-Nutzungs-Modell von Unterricht (Helmke, 2006) dargestellt. Angebots-Nutzungs-Modelle dieser Art stellen die konzeptuelle Basis vieler moderner Schulleistungsstudien dar. Dem Modell liegt die Idee zugrunde, «Unterricht als Angebot zu betrachten. Ob dieses ertragreich ist, hängt von seiner Nutzung ab» (Helmke, 2006, S. 43). Der Unterricht der Lehrperson (das Lernangebot, linke Seite von Abbildung 1) führt also nicht zwangsläufig zu gewünschten Wirkungen (bzw. überhaupt zu Wirkungen) auf Schülerseite. Erst die aktive Nutzung und Auseinandersetzung mit den Lerninhalten führt zu den intendierten Lernerfolgen (rechte Seite von Abbildung 1). Zwischen Lernangebot und Lernerfolg stehen verschiedene vermittelnde Faktoren und individuelle Verarbeitungsprozesse wie die Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichts und die aktiven Lernprozesse auf Schülerseite. Das Modell verdeutlicht zudem die Bedeutung der Rahmenbedingungen, in die Unterricht eingebettet ist. Zu nennen sind insbesondere die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, zu denen die Vorkenntnisse, kognitive Grundfähigkeiten, Lernstrategien und Lernmotivation gehören, der familiäre Hintergrund, der sich über verschiedene Struktur- und Prozessmerkmale definieren lässt, die Klassenzusammensetzung und Schulstruktur sowie die kulturellen und historischen Rahmenbedingungen.

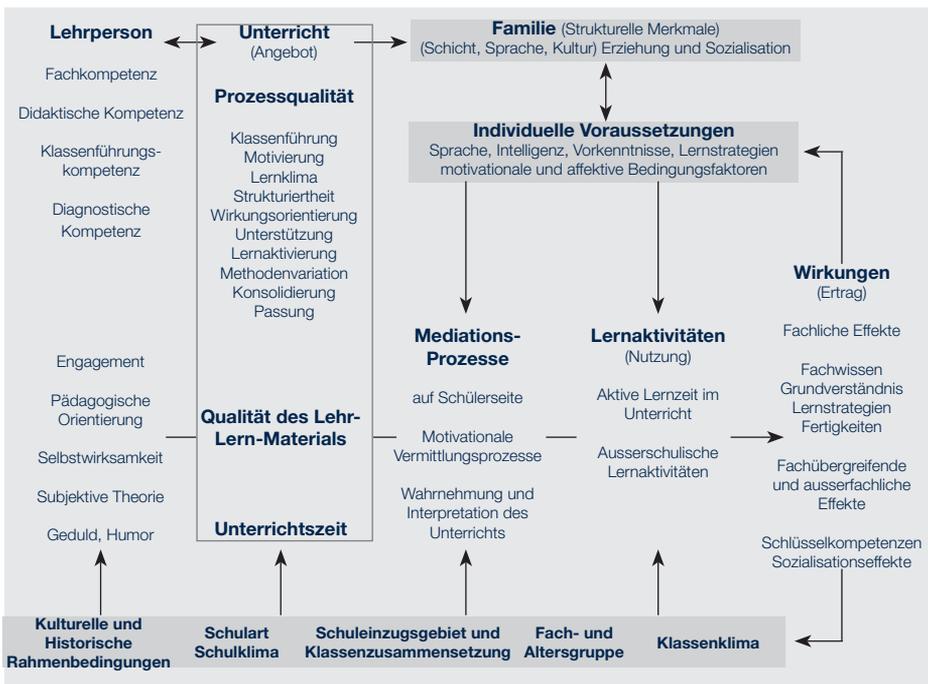


Abbildung 1: Ein Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (vgl. Helmke, 2006, S. 43)

Auf der Suche nach empirisch evidenten Faktoren der Unterrichtsqualität hat sich in den letzten Jahrzehnten herauskristallisiert, dass es *den* «guten Unterricht» im Sinne einer immer und überall überlegenen Unterrichtskonzeption- oder -methode nicht gibt (und aufgrund des komplexen Bedingungs- und Wirkungsgefüges von Unterricht auch nicht geben kann). Was «guter Unterricht» ist, bemisst sich zunächst am gewählten Zielkriterium. Geht es um Leistungssteigerungen in den fachlichen Kompetenzen, um die Vermittlung motivationaler, sozialer oder selbstregulativer Fähigkeiten oder den Aufbau bestimmter Wertorientierungen und Überzeugungen? Hinzu kommt der Aspekt der Fach- und Altersspezifität unterrichtlicher Wirkungen. Was für mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer gilt, lässt sich nicht eins zu eins auf sprachliche oder musische Fächer übertragen. Von erfolgreichem Unterricht mit Grundschulern lässt sich nicht ohne weiteres auf erfolgreichen Oberstufenunterricht schließen. Gleichwohl hat die empirische Unterrichtsforschung (vgl. Baumert et al., 2004; Brophy, 1999; Ditton, 2002; Gruhn, 2000; Helmke, 2003, 2006; Meyer, 2004) eine Reihe grundlegender Aspekte der Unterrichtsqualität identifizieren können, die jedoch aufgrund der Abstraktion von den einzelnen Unterrichtsfächern eher allgemein bleiben. Dazu zählen unter anderem eine effiziente und störungspräventive Klassenführung (Zeitnutzung), die Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, ein angemessenes Unterrichtstempo und der intelligente Umgang mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Unter dem Blickwinkel einer evaluierenden Schul- und Unterrichtsforschung ist an dieser Stelle auch darauf hinzuweisen, dass ein Urteil über «guten» oder «schlechten» Unterricht immer unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen des Schul- und Klassenkontextes erfolgen muss (Fairnessprinzip). Unterricht in Klassen mit einem schwierigen sozialen Umfeld (z.B. Schule in sozialem Brennpunkt) und einem geringen Vorkenntnisniveau kann bereits bei einem geringen Lernfortschritten durchaus «erfolgreich» sein (Helmke, 2006).

3. Wie werden Unterrichtsmerkmale erfasst?

Für die Erfassung von Unterrichtsmerkmalen stehen der empirischen Unterrichtsforschung unterschiedliche Informationsquellen zur Verfügung. Die drei wichtigsten sind die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und externe Beobachter mit direktem oder indirektem (über Unterrichtsaufzeichnungen oder Unterrichtsdokumente) Zugang zum Unterricht. Je nach Fragestellung sind die verschiedenen Betrachtungsebenen in unterschiedlicher Weise zur Beschreibung der Unterrichtswirklichkeit geeignet (Baumert et al., 2004; Clausen, 2002; Helmke, 2003). Geht es um das subjektive Erleben des Unterrichts – insbesondere hinsichtlich affektiver und sozialer Aspekte – ist man in erster Linie auf die diesbezüglichen Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler angewiesen. Die geteilte Wahrnehmung (aggregierte Klassenmittelwerte) der jeweiligen Lerngruppe eignet sich darüber hinaus auch zur Beschreibung und Beurteilung von Unterrichtsprozessen (vgl. Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006), wobei einschränkend hinzugefügt werden muss, dass oft unklar ist oder nicht expliziert wird

«welchen Massstab Schülerinnen und Schüler zugrunde legen, wenn sie ein Urteil über eine Lehrkraft [und deren Unterricht, Ergänzung v. V.] abgeben und über welchen Zeitraum sie kognitiv mitteln» (Helmke, 2003, S. 167). Besonders deutlich werden die Grenzen von Schülerberichten, wenn es darum geht, die der Planung und Anlage des Unterrichts zugrunde liegenden didaktisch-methodischen handlungsleitenden Vorstellungen offen zu legen. Hier muss man sich in erster Linie auf die Angaben der Lehrpersonen stützen. Eine eingeschränkte bzw. vergleichsweise geringe Validität von Lehrerangaben ist zu erwarten, wenn es um die Einschätzung von Unterrichtsaspekten geht, die auf Selbsteinschätzungen und Vergleiche mit anderen Lehrkräften abzielen, da es Lehrkräften an geeigneten Vergleichsmöglichkeiten mangelt (Baumert et al., 2004).

Ein in dieser Hinsicht «objektiveres» Verfahren zur Erfassung von Lehrer- und Unterrichtsmerkmalen kann in der externen Unterrichtsbeobachtung, insbesondere in Form der Videoaufzeichnung von Unterrichtsstunden, gesehen werden. Gegenüber der bislang vorwiegend praktizierten Unterrichtsbeobachtung durch trainierte Beobachter, hat die Videographie eine Reihe von Vorteilen aufzuweisen (Helmke, 2003). Vor allem die Tatsache, dass Aufzeichnung und Auswertung sowohl zeitlich und personell unabhängig voneinander, aber auch aus den unterschiedlichsten inhaltlichen Perspektiven und Fragestellungen heraus erfolgen können, machen die Videoaufzeichnung zu einem der fruchtbarsten Hilfsmittel für die Untersuchung und Verbesserung der Unterrichtsqualität. Für den Fremdsprachenunterricht lässt die im Rahmen der DESI-Studie implementierte Videostudie, auf die an späterer Stelle noch eingegangen wird, eine Fülle neuer Erkenntnisse und Ansatzpunkte für die Unterrichtsentwicklung erwarten.

4. Englischleistungen von Abiturienten

Welchen Leistungsstand in Englisch als Fremdsprache weisen Abiturienten in Deutschland auf? Würden ihre Sprachkenntnisse ausreichen, um zum Studium an Universitäten im englischsprachigen Ausland zugelassen zu werden? Und auf welche familiären und schulischen Bedingungsfaktoren lassen sich Unterschiede im erreichten Kompetenzstand zurückführen? Diesen Fragen gingen unlängst Jonkmann, Köller und Trautwein (2007) im Rahmen eines Vergleichs Baden-Württemberger und Hamburger Abiturienten (vgl. Trautwein, Köller, Lehmann & Lüdtke, 2007) nach. In beiden Bundesländern bearbeiteten jeweils rund 5000 Schülerinnen und Schüler einen standardisierten Englischtest sowie einen Fragebogen, in dem unter anderem nach dem familiären Hintergrund sowie nach Auslandsaufenthalten gefragt wurde.

Universitäten in den USA machen ausreichende Kenntnisse der englischen Sprache zur Vorbedingung einer Zulassung zum Studium. Fast immer kommt zur Prüfung der Sprachkenntnisse der Test of English as a Foreign Language (TOEFL) zur Anwendung. Studienplatzbewerber müssen in der Regel mindestens 500 Punkte in der – inzwischen nicht mehr administrierten – Papier-und-Bleistift-Form des Tests erreichen, um eine

Chance auf eine Zulassung zu bekommen. Prestigereichere Universitäten verwenden eine kritische Schwelle von 550 oder sogar 600 Punkten. Der in Baden-Württemberg und Hamburg eingesetzte Test erlaubte eine Transformation in TOEFL-Punkte und damit den Abgleich der Englisch-Kenntnisse mit dem Anforderungsniveau US-amerikanischer Universitäten. Abbildung 2 zeigt den Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten, deren Leistung über den kritischen Schwellen von 500, 550 bzw. 600 Punkten lag. Wie sich erkennen lässt, würde in beiden Bundesländern der Leistungsstand von über der Hälfte aller Abiturienten einem Studium an US-amerikanischen Universitäten nicht im Wege stehen. Fast jeder und jede Vierte erreichte sogar ein Niveau, das bei der Bewerbung an einer Reihe von renommierten Universitäten gefordert wird. Spitzenleistungen zeigten dagegen jeweils nur rund fünf Prozent der Testteilnehmer.

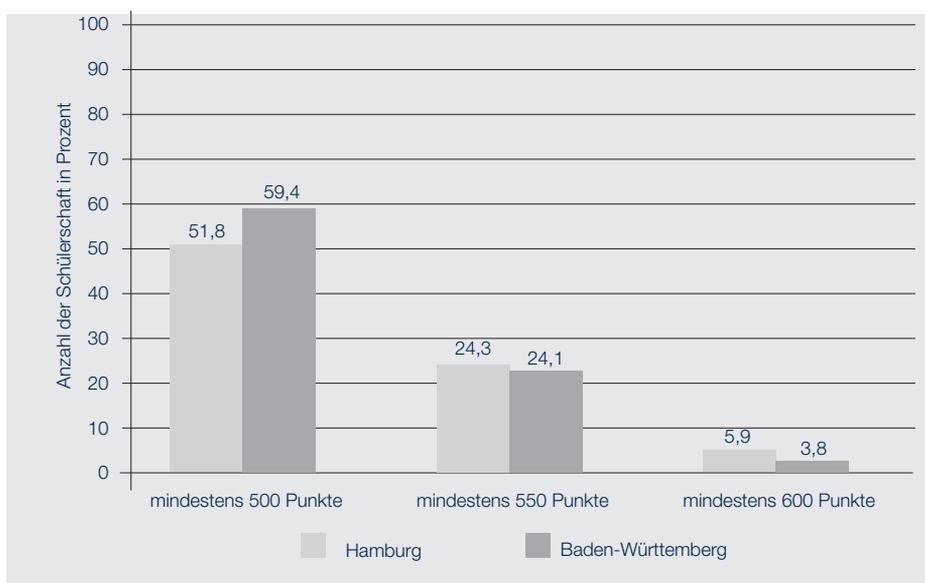


Abbildung 2: Anteile der Abiturienten in Hamburg und Baden-Württemberg, die die kritischen TOEFL-Werte übertreffen (in %) (vgl. Jonkmann et al., 2007, S. 130)

Über eine von Tannenbaum und Wylie (2005) vorgeschlagene Transformationsregel lassen sich TOEFL-Werte in die Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER; Europarat, 2001) überführen. Bei Anwendung dieser Transformation zeigte sich, dass in beiden Bundesländern die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler Leistungen aufwies, die in den Bereich B1/B2 fielen. Nur jeder fünfte Abiturient bzw. jede fünfte Abiturientin erzielte Leistungen im Bereich von C1/C2.

Welche Faktoren sind mit unterschiedlich hohen Englischkenntnissen assoziiert? Die Studie weist nachdrücklich auf die Rolle schulischer Lernopportunitäten hin. So zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen Abiturienten im Grund- und Leistungskurs sowie zwischen Absolventen unterschiedlicher Schulformen. Vielleicht noch prägnanter war jedoch der Zusammenhang mit ausserschulischen Lerngelegenheiten: Spitzenleistungen in Englisch wurden in nennenswertem Anteil nur in der Gruppe derjenigen Abiturienten gezeigt, die mehrere Monate eine Schule im englischsprachigen Ausland besucht hatten.

5. Die Entwicklung von Französisch-Leistungen über ein Schuljahr

Deutliche Hinweise auf die Bedeutung der Unterrichtsqualität für die Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen erbrachte kürzlich eine in den drei Schweizer Kantonen Freiburg, Wallis und Luzern durchgeführte Studie zu den Effekten von Hausaufgabenvergabe und -erledigung (vgl. Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtké & Neumann, 2007; Schnyder, Niggli, Cathomas, Trautwein & Lüdtké, 2006). Im Rahmen dieser Untersuchung wurde zu Beginn und am Ende der 8. Jahrgangsstufe ein standardisierter Leistungstest in Französisch als Fremdsprache administriert; zudem wurden mit Hilfe von Schüler- und Lehrerfragebögen eine Reihe von Unterrichts- bzw. Hausaufgabenmerkmalen erfasst.

Aus den noch laufenden Auswertungsarbeiten sollen lediglich zwei Befunde herausgegriffen werden. Erstens ergab eine nach Bildungsgängen (Realschule, Sekundarschule, Progymnasium) differenzierte Untersuchung der Leistungsentwicklung deutliche Hinweise auf die Bedeutsamkeit regionaler, schulischer sowie unterrichtlicher Kontextmerkmale (Neumann et al., in Druck). Wie in Abbildung 3 erkennbar ist, fand sich in der untersuchten Schülergruppe eine differenzielle Leistungsentwicklung im Laufe der 8. Jahrgangsstufe. Der Leistungszuwachs war besonders ausgeprägt in der Sekundarschule im Wallis.

Detailanalysen ergaben, dass die unterschiedliche Leistungsentwicklung in den verschiedenen Bildungsgängen nicht lediglich auf die unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und den familiären Hintergrund der jeweiligen Schülerklientel zurückzuführen ist. Auch nach Kontrolle von Geschlecht, Vorkenntnissen am Anfang des Schuljahres, verbalen kognitiven Grundfähigkeiten, sozialer Herkunft und der Familiensprache zu Hause verblieben substanzielle Unterschiede in den Lernständen am Ende der 8. Jahrgangsstufe. Die bildungsgangspezifischen Lernverläufe scheinen damit auch das Ergebnis differenzieller Lernumwelten in den einzelnen Bildungsgängen widerzuspiegeln. Nach den Befunden der Studie kommen dabei sowohl sogenannte «Kompositionseffekte» als auch «Institutionseffekte» zur Geltung: Kompositionseffekte entstehen dadurch, dass sich die Schülerschaft in unterschiedlichen Klassen hinsichtlich ihrer leistungsbezogenen, sozialen bzw. motivationalen Zusammensetzung

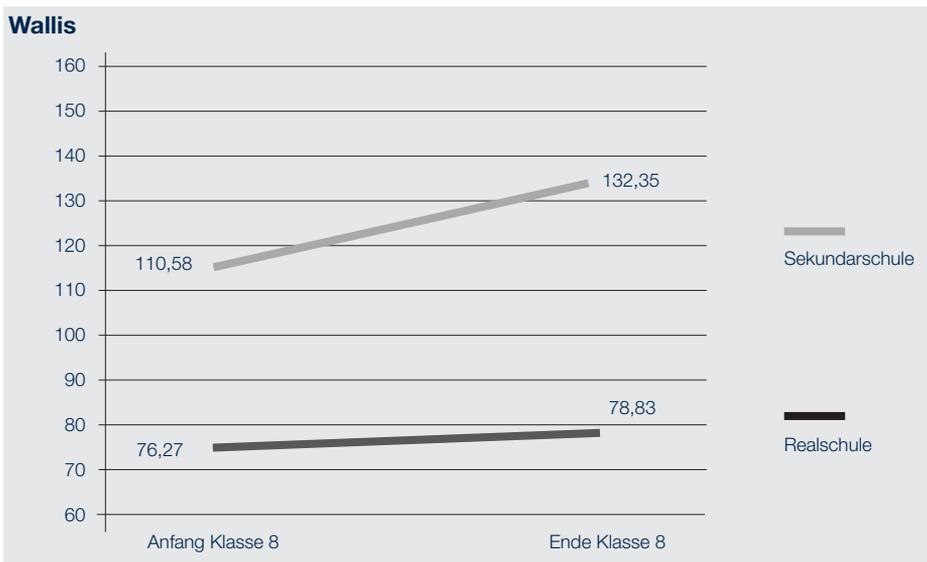
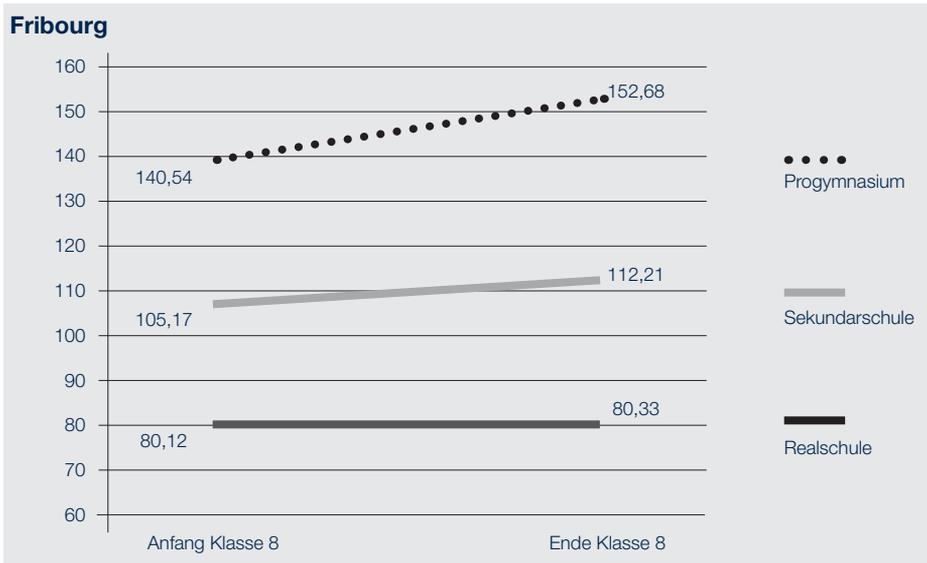


Abbildung 3: Entwicklung der Französischleistung innerhalb der 8. Jahrgangsstufe, getrennt nach Bildungsgang für die Kantone Fribourg und Wallis (M=100, SD=30 in der Gesamtstichprobe zu Beginn der 8. Jahrgangsstufe)

unterscheidet – in «einfachen» Klassen lässt es sich besser unterrichten. Unter institutionellen Effekten versteht man dagegen Unterschiede zwischen den Bildungsgängen, die beispielsweise auf unterschiedliche Curricula, Traditionen in der Lehrerbildung sowie damit korrespondierende Unterrichtskulturen zurückführbar sind.

Ein zweiter wichtiger Befund der Studie ist der Hinweis auf Unterschiede in der Hausaufgabenqualität zwischen einzelnen Klassen sowie auf Effekte der Hausaufgabenqualität auf die von den Schülerinnen und Schülern berichtete Anstrengung bei den Hausaufgaben (Schnyder, Niggli, Cathomas & Trautwein, 2006; Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006). Wurden die Schülerinnen und Schüler beispielsweise danach befragt, wie sorgfältig die Lehrkraft die Hausaufgaben auswählt und bespricht, fand sich eine hohe Übereinstimmung zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse, wohingegen sich die Urteile von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Klassen deutlich unterschieden. Schülerinnen und Schüler, die ihren Französischhausaufgaben eine hohe Qualität attestierten, berichteten zudem über eine substantiell höhere Anstrengungsbereitschaft und weniger negative Emotionen bei den Hausaufgaben, was wiederum mit einer günstigeren Leistungsentwicklung einherging. Die Befunde der Studie deuten somit darauf hin, dass über eine verbesserte Hausaufgabenpraxis die Leistungen in Französisch als Fremdsprache gesteigert werden können.

6. Unterrichtsqualität im Fach Englisch in der DESI-Studie

Einen besonders detaillierten Einblick in Unterrichtsfaktoren, die einen Effekt auf die Leistungsentwicklung bei Fremdsprachen haben könnten, erlaubt die unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführte Studie «Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International» (DESI), zu der inzwischen ein erster Untersuchungsbericht vorliegt (Klieme et al., 2006). Im Rahmen von DESI wurden im Schuljahr 2003/04 am Beginn und am Ende der 9. Jahrgangsstufe etwa 11000 Schülerinnen und Schüler aller Schularten des deutschen Sekundarschulsystems in den Fächern Deutsch und Englisch getestet, wobei sowohl reproduktive (z.B. Leseverstehen in Deutsch und Hörverstehen in Englisch) als auch produktive (z.B. Textproduktion in Deutsch und mündlicher Sprachgebrauch in Englisch) Kompetenzen erfasst wurden. Daneben wurden umfangreiche Befragungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen durchgeführt, die im Falle des Englischunterrichts um eine gross angelegte Videostudie ergänzt wurden. Die im Titel der Untersuchung enthaltene internationale Ausrichtung erfährt die Studie zum einen durch eine ebenfalls durchgeführte landesweite Erhebung an den deutschsprachigen Schulen Südtirols und zum andern durch die Einbringung von ausgewählten Teilen des Testinstrumentariums in die internationale Verankerung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

Der Englischunterricht wurde in DESI aus allen in Abschnitt 3 aufgeführten Perspektiven erfasst: der Lehrersicht, der Schülersicht und aus Sicht externer Unterrichtsbeobachter im Rahmen der Videostudie. Die bislang berichteten Ergebnisse beziehen sich zum einen auf die Beschreibung der Englischlehrpersonen und die Unterrichtswirklichkeit in den verschiedenen Bildungsgängen und zum anderen auf die wirkungsorientierten Analysen von Unterrichtsmerkmalen, die hier in Ausschnitten wiedergegeben werden sollen. Die Wirksamkeit der Englischunterrichtsmerkmale wurde anhand unterschiedlicher Zielkriterien überprüft. Im DESI-Untersuchungsbericht finden sich die Ergebnisse zum Hörverstehen, zur Textrekonstruktion und zum Lerninteresse im Fach Englisch. Aus platzökonomischen Gründen beschränken wir uns auf die Ergebnisse zum *Hörverständnis*, das in DESI definiert wird «als die Fähigkeit, sowohl kurze als auch umfangreichere Beispiele gesprochener Sprache zu verarbeiten, um Details und Hauptaussagen sowie implizite Äusserungen zu verstehen» (Klieme et al., 2006, S. 12). Von einem Tonband wurden kurze Dialoge zu privaten Alltagssituationen und längere Texte (ähnlich Radiobeiträgen) vorgegeben, zu denen jeweils eine, im Falle der längeren Texte sieben bis zehn Multiple-Choice-Fragen gestellt wurden. In Tabelle 1 finden sich diejenigen Unterrichtsmerkmale (jeweils inklusive eines Beispiel-Items aus dem *Schülerfragebogen*), die positiv mit der Entwicklung der Hörverstehensleistung zusammenhängen. Um die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Bildungsgän-

Tabelle 1: Unterrichtsmerkmale, die nach Berücksichtigung von Schüler- und Kontextmerkmalen einen positiven Effekt auf die Entwicklung der Hörverstehensleistung in DESI hatten (mit Beispiel-Items aus dem DESI-Schülerfragebogen) (nach Klieme et al., 2006, S. 42)	
Unterrichtsmerkmal	Beispiel-Items aus dem DESI-Schülerfragebogen
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 sprecht, 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.»
Thematische Motivierung	«Mein Englischlehrer kann auch trockene Themen wirklich interessant machen.»
Unterrichtsklima	«Ich komme mit meinem Englischlehrer gut aus.»

gen, Schulen und Schulklassen angemessen zu berücksichtigen, wurden bei den Wirkanalysen jeweils zentrale Hintergrund- und Kontextmerkmale auf Individual- bzw. Schulklassenebene statistisch kontrolliert¹.

Eine häufige Verwendung der deutschen Sprache im Englischunterricht war negativ mit der Entwicklung des Hörverstehens assoziiert. Dieser negative Effekt war jedoch auf das Unterrichtsgespräch beschränkt, während sich in anderen didaktischen Kontexten bzw. Unterrichtsabschnitten – beispielsweise der Erklärung der Aufgaben für eine Gruppenarbeit oder dem Übergang zu einem neuen Thema – positive Effekte der Verwendung der deutschen Sprache zeigten.

Auch ein Blick auf diejenigen Unterrichtsmerkmale ist interessant, für die sich kein Einfluss auf die Entwicklung der Hörverstehensleistung nachweisen liess. So scheint etwa die Strukturiertheit des Unterrichts, anders als in Untersuchungen zum Mathematikunterricht, zumindest bezüglich der Entwicklung des Hörverstehens im Fach Englisch eine vergleichsweise geringe Rolle zu spielen. Auch die Häufigkeit von Gruppenarbeiten blieb ohne Effekt auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen und des Lerninteresses, was als Hinweis darauf gewertet werden kann, «dass die blosse Quantität bestimmter Lehr-Lern-Formen (wie der Kleingruppenarbeit) per se weder lernförderlich noch lernbeeinträchtigend ist; worauf es ankommt ist die Qualität» (Klieme et al., 2006, S. 42).

Von den in DESI erhobenen *Merkmalen der Lehrpersonen* liessen sich zwei in Verbindung mit dem Zuwachs der Hörverstehensleistung bringen: die fachspezifische Ausbildung der Lehrkräfte (ungünstigere Entwicklung bei «fachfremd» gehaltenem Unterricht) und die Übernahme von Betreuungsfunktionen als Ausbilder, Tutor oder Mentor angehender Lehrkräfte und Praktikanten, während das Alter, das Geschlecht und die Berufserfahrung der Lehrpersonen nicht mit dem Hörverstehenszuwachs assoziiert waren.

Ein besonderer Vorzug der DESI-Studie liegt in der Erweiterung der Schüler- und Lehrerangaben zum Unterricht um externe Unterrichtsbeobachtungen in Form videografierter Unterrichtseinheiten. An der *Videostudie* nahmen 105 der insgesamt 388 an DESI beteiligten Klassen teil. In jeder Klasse wurden zwei Unterrichtsstunden aufgezeichnet und anschliessend mit Hilfe eines detaillierten Beobachtungssystems kodiert. Dabei wurden zunächst sämtliche Äusserungen von Schülern und Lehrkräften (wer spricht mit wem und wie lange, Unterrichtssprache, Umgang mit Schülerfehlern, Art und Häufigkeit von Fragen usw.) kategorisiert und anschliessend auf Ebene der Unterrichtsstunde aggregiert. Hinzu kamen für die einzelnen Unterrichtsstunden Ratings hinsichtlich

¹ Zu den Kontrollvariablen zählten die Bildungsgangzugehörigkeit, das sprachliche Leistungsniveau am Beginn des Schuljahres, der Anteil von Mädchen und von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in der Klasse und zum Teil der sozioökonomische Status und die kognitiven Grundfähigkeiten.

verschiedener Aspekte der Unterrichtsqualität wie z.B. der Strukturiertheit, Klarheit, Klassenführung und des Fehlerklimas. Im Folgenden werden einige ausgewählte Befunde der DESI-Videostudie zu Sprechanteilen, Unterrichtssprache, Lehrerfragen und dem Umgang mit Fehlern sowie deren Bedeutung für den Lernzuwachs dargestellt.

Hinsichtlich der Sprechanteile ergab die Videobeobachtung, dass durchschnittlich etwa zwei Drittel der mündlichen Sprachproduktion im Englischunterricht durch die Lehrperson erfolgten. Das heisst mit anderen Worten, «dass Lehrerinnen und Lehrer im Durchschnitt mehr als doppelt so lang sprechen wie ihre Schülerinnen und Schüler» (Klieme et al., 2006, S. 47). Die Sprechanteile der Schülerinnen und Schüler an der Gesamtsprechzeit variierten jedoch deutlich zwischen den untersuchten Klassen (11,9 bis 71 Prozent). 84 Prozent der Sprachproduktion durch die Lehrkräfte erfolgte auf Englisch, der entsprechende Anteil bei den Schülerinnen und Schülern lag bei etwa 76 Prozent. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkräfte, die nach den jeweiligen Unterrichtseinheiten um die Schätzung ihrer eigenen Sprechanteile gebeten wurden, diese deutlich unterschätzten (Videobeobachtung durchschnittlich 68 Prozent vs. Selbsteinschätzung durchschnittlich 51 Prozent).

Bezüglich des Umgangs mit Schülerfehlern zeigte die Videobeobachtung, dass etwas mehr als die Hälfte der Schülerfehler korrigiert wurden. Allerdings wurde den Schülerinnen und Schülern nur in 15 Prozent der Fälle die Möglichkeit einer Selbstkorrektur gewährt, wodurch, wie sich aus der folgenden Auflistung der nachweislich wirksamen leistungsförderlichen Unterrichtsmerkmale ablesen lässt, möglicherweise Potentiale für die Effektivität des Fremdsprachenunterrichts verschenkt werden. Folgende im Rahmen der Videostudie erhobene Unterrichtsmerkmale wirkten sich – erneut nach Berücksichtigung von Klassenunterschieden in relevanten Hintergrundmerkmalen – positiv auf die Entwicklung der Hörverstehensleistung aus (Klieme et al., 2006, S. 51):

- hohe Sprechanteile der Schülerinnen und Schüler
- mindestens 3 Sekunden Wartezeit auf Schülerantworten
- bei Unterrichtsgesprächen überwiegt Englisch als Unterrichtssprache
- Möglichkeit zur Selbstkorrektur von Fehlern
- vergleichsweise wenige «Ein-Wort-Sätze»
- Lehrer-Schüler-Dialoge über mehrere Gesprächsstationen hinaus

Darüber hinaus zeigten sich positive Unterrichtseffekte intensiver Zeitnutzung, hoher Aufgabenorientierung, Störungsfreiheit, positiven Fehlerklimas und hohen Schülerengagements. Wie schon bei den schülerfragebogenbasierten Auswertungen ergab sich auch in der Videostudie ein Unterschied zu Untersuchungen des Mathematikunterrichts, in denen sich eng geführte Lehrerfragen mit geringem Antwortspielraum eher als leistungsabträglich herausstellten. Für die Hörverständnisleistung im Fach Englisch fand sich ein gegenläufiger Effekt, der möglicherweise darauf zurückzuführen ist, «dass Formulierarbeit ein bedeutender Bestandteil von Englischunterricht ist» (Klieme et al., 2006, S. 51).

7. Ausblick

Die im vorliegenden Beitrag angesprochenen Untersuchungen sowie zahlreiche andere Projekte lassen erkennen, dass den in der empirischen Bildungsforschung lange Zeit eher vernachlässigten Schulleistungen im Fremdsprachenbereich und dem fremdsprachlichen Unterricht eine zunehmend grössere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies dürfte auch dem gewachsenen Bewusstsein dafür, welche wichtige Rolle den Fremdsprachen in einer globalisierten Welt zukommt, geschuldet sein. Gleichzeitig ist es unstrittig, dass noch ein langer Weg zurückgelegt werden muss, bis ein wirklich breites Fundament empirisch gesicherter Aussagen über Lernerwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht vorliegt, das auch in der Ausbildung von Lehrkräften im Fremdsprachenbereich sinnvoll genutzt werden kann. Inwieweit es gelingen wird, die vorhandenen fruchtbaren Ansätze erfolgreich weiterzuführen, dürfte nicht zuletzt von einer engen Zusammenarbeit von Fachdisziplin, Fachdidaktik und empirischer Bildungsforschung abhängen.

Literatur

- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M.** (2004). Mathematikunterricht aus der Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, et al. (Hrsg.), *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314–354). Münster: Waxmann.
- Brophy, J.** (1999). *Teaching*. Geneva, Switzerland: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. Online unter: <http://www.ibe.unesco.org/publications/practices.htm> (10.04.2007)
- Clausen, M.** (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Ditton, H.** (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht: Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 262–286.
- Europarat** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gruehn, S.** (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A.** (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Rückbesinnung auf den Unterricht als dem «Kerngeschäft» von Schule. *Pädagogik*, 58, 42–45.
- Helmke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Jonkmann, K., Köller, O. & Trautwein, U.** (2007). Englischleistungen am Ende der Sekundarstufe II. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten* (S. 113–142). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H.** (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (dipf).
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J.** (2006). Analyse von Lernumwelten: Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 85–96.
- Meyer, H.** (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

Neumann, M., Schnyder, I., Trautwein, U., Niggli, A., Lüdtke, O. & Cathomas, R. (in Druck). Schulformen als differenzielle Lernmilieus: Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 1–14.

Schneider, G. & North, B. (2000). *Sprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbstbeurteilung von fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit*. Chur: Rüegger.

Schnyder, I., Niggli, A., Cathomas, R. & Trautwein, U. (2006). Unterscheidet sich das Hausaufgabenverhalten von Schülern aus unterschiedlichen Klassen? Befunde einer Mehrebenenanalyse im Fach Französisch. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 295–313.

Tannenbaum, R. J. & Wylie, C. W. (2005). *Mapping test scores onto the Common European framework. Setting standards of language proficiency on the Test of English as a Foreign Language (TOEFL), the Test of Spoken English (TSE), the Test of Written English (TWE), and the Test of English for International Communication (TOEIC)*. Princeton, NJ: ETS.

Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O. (2007). *Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*. Münster: Waxmann.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438–456.

Autoren

Marko Neumann, M.A., Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin, markoneumann@mpib-berlin.mpg.de

Ulrich Trautwein, PD Dr., Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin, trautwein@mpib-berlin.mpg.de