pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Köller, Olaf; Baumert, Jürgen; Cortina, Kai S.; Trautwein, Ulrich; Watermann, Rainer

# Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien

*Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, S. 679-700*

urn:nbn:de:0111-opus-48353

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

*http://www.beltz.de*

**Nutzungsbedingungen / conditions of use**

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 50 – Heft 5
September/Oktober 2004

## Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: Bildungsstandards*

*Eckhard Klieme*
Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde
Einführung in den Thementeil ..... 625

*Kristina Reiss*
Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik ..... 635

*Heinz-Elmar Tenorth*
Bildungsstandards und Kerncurriculum – Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme ..... 650

*Jürgen Rost*
Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards anhand von Kompetenzmodellen ..... 662

*Olaf Köller/Jürgen Baumert/Kai S. Cortina/Ulrich Trautwein/Rainer Watermann*
Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien ..... 679

Linktipps zum Thema Bildungsstandards ..... 701

*Allgemeiner Teil*

*Alfred Schäfer*
Alterität: Überlegungen zu Grenzen des Pädagogischen Selbstverständnisses ..... 706

*Maria Fölling-Albers/Andreas Hartinger/Dženana Mörtl-Hafizović*
Situiertes Lernen in der Lehrerbildung ..... 727

*Peter Jörg Alexander/Matthias Pilz*
Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich ..... 748

*Besprechungen*

*Daniel Gredig/Elena Wilhelm*
Erika Steinert/Gisela Thiele: Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden
Hanne Schaffer: Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung
Hans-Uwe Otto/Gertrud Oelerich/Heinz G. Micheel (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch
Cornelia Schweppe (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik ..... 770

*Cristina Allemann-Ghionda*
Martina Weber: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede ..... 779

*Andreas Krapp*
Monique Boekaerts/Paul R. Pintrich/Moshe Zeidner (Eds.): Handbook of Self-Regulation ..... 781

*Peter Martin Roeder*
Kurt A. Heller (Hrsg.): Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie ..... 783

*Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 788

*Olaf Köller/Jürgen Baumert/Kai S. Cortina/Ulrich Trautwein/Rainer Watermann*

# Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards

*Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien* [1]

**Zusammenfassung:** *Am Beispiel gymnasialer Oberstufen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen wurde untersucht, welche Konsequenzen die Öffnung der Wege zur Hochschulreife für das in der Oberstufe erreichte Leistungsniveau in Englisch hat. Die Englischkenntnisse wurden mithilfe des Test of English as a Foreign Language (TOEFL) erfasst. Der TOEFL erlaubt, anhand von kritischen Werten, die amerikanische Universitäten als Aufnahmekriterium für ausländische Studenten festsetzen, Leistungserwartungen (Standards) am Ende der gymnasialen Oberstufe zu definieren. Die Analysen machen deutlich, dass große Anteile der Absolventen an allgemein bildenden Gymnasien die kritischen Werte im TOEFL erreichen. Die Anteile an den übrigen Schulformen sind deutlich geringer. Die Befunde implizieren, dass infolge der Einrichtung alternativer Wege zur Hochschulreife die Einhaltung von Leistungsstandards – hier in der Fremdsprache Englisch – ein ungelöstes Problem darstellt.*

## 1. Einleitung

In der Bundesrepublik Deutschland hat sich in den letzten Jahrzehnten bei aller Kritik am Schulsystem, wie sie in Folge von PISA (Baumert u.a. 2001, 2002, 2003) erneut laut geworden ist, ein bemerkenswerter Modernisierungsprozess im Bereich des Sekundarschulsystems vollzogen: die zunehmende Entkopplung von Schulformen und -abschlüssen (Baumert/Cortina/Leschinsky 2003). Das Angebot alternativer Wege zu den traditionellen Schulabschlüssen hat sich so weit entwickelt, dass im Jahre 2000 nur noch 68 Prozent der Hauptschulabschlüsse an Hauptschulen und 58 Prozent der Realschulabschlüsse an Realschulen erworben wurden. Mittlere Abschlüsse im allgemein bildenden Schulsystem wurden daneben an Schularten mit mehreren Bildungsgängen (12%), integrierten Gesamtschulen (11%), Hauptschulen (9%), Gymnasien (9%) und Abendrealschulen (1%) erreicht. Dieses Bild wird noch eindrucksvoller, wenn man berücksichtigt, dass mittlerweile mehr als 40 Prozent der erfolgreichen Hauptschüler der neunten Jahrgangsstufe ihren Schulabschluss entweder durch ein zehntes Schuljahr oder im beruflichen Schulwesen zum Realschulabschluss oder ein Äquivalent aufbessern (vgl. Avenarius u.a. 2003; Baumert/Cortina/Leschinsky 2003).

Auch in der Sekundarstufe II sind die Wege zur Hochschulreife variabler geworden. Im Schuljahr 2001/2002 erhielten rund 21 Prozent aller Abiturienten ihre Hochschulreife nicht an einem allgemein bildenden Gymnasium. Die quantitativ wichtigsten alterna-

1 Eine Teilstudie (TOSCA-Projekt), über die in der vorliegenden Arbeit berichtet wird, wurde mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG, Kennzeichen Nr. KO 1531/6-1) gefördert.

tiven Zugänge zum Abitur sind das berufliche Gymnasium und die integrierte Gesamtschule.

Die Entkopplung von Bildungsgang und Schulabschluss bzw. Berechtigung hat Folgewirkungen, die bislang nur in Ansätzen untersucht sind (Köller/Baumert/Schnabel 1999; Köller u.a. 2004; Watermann/Baumert 2000). Ohne Frage dürfte durch die Öffnung des Systems die Übergangsentscheidung von der Grundschule zu den Sekundarschulformen entlastet worden sein. Die Grundschulempfehlung kann nicht mehr als Abschlussprognose aufgefasst werden, sondern stellt eine vorläufige Vermutung über die individuell angemessene Förderung in unterschiedlichen Schulmilieus dar. Unklar bis heute ist dagegen, wie sich die Öffnung des Systems auf Abschlüsse und deren Vergleichbarkeit auswirkt. Stehen hinter identischen Zertifikaten, die an unterschiedlichen Schulformen erworben werden, vergleichbare Leistungsniveaus und bedeuten gleiche Abschlussnoten auch vergleichbare Kompetenzniveaus? Die Antworten auf diese Fragen sind keineswegs trivial, da berufliche Karrieren eng an Bildungszertifikate und Abschlussnoten gebunden sind.

Wenigstens für die Bereiche Mathematik und Naturwissenschaften haben Arbeiten, die im Rahmen der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS; Baumert/Bos/Lehmann 2000a, 2000b) und der Untersuchung Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter (BIJU; vgl. z.B. Köller 1998; Schnabel 1998) entstanden sind, das Problem der Vergleichbarkeit von Abschlüssen thematisiert. Auf der Basis von Leistungsdaten, die in TIMSS/III für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II am Ende der Pflichtschulzeit erhoben wurden, sind Watermann und Baumert (2000) der Frage nachgegangen, ob sich Schülerinnen und Schüler mit gleichwertigen Abschlusszertifikaten hinsichtlich des erreichten mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildungsniveaus systematisch nach der den Abschluss vergebenden Institution des allgemein bildenden Systems unterscheiden. Berücksichtigt wurden der mittlere und der Hauptschulabschluss, die an unterschiedlichen Schulformen erworben werden können. Die Befunde dieser Analysen machen deutlich, dass hinter identischen Bildungsabschlüssen substanzielle Leistungsunterschiede stehen können. Watermann und Baumert (2000, S. 206) bemerken hierzu: „Am leichtesten – wenn man dies nur unter Bezugnahme auf Mathematik und die Naturwissenschaften sagen darf – erwirbt man die Abschlüsse an Gesamtschulen, am strengsten geht das Gymnasium mit seinen Frühabgängern um ...“.

Die Frage der Vergleichbarkeit von Bewertungsmaßstäben in der Sekundarstufe II haben Köller u.a. (1999) auf der Grundlage der BIJU-Untersuchung zu beantworten versucht. Die Autoren verglichen mathematische Leistungen in gymnasialen Oberstufen an integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Die Analysen ergaben große Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen. So erreichten Schülerinnen und Schüler der Mathematik-Leistungskurse an Gesamtschuloberstufen im Mittel nicht das Leistungsniveau der Grundkurse an Gymnasien. Die Leistungen eines erheblichen Anteils der Schülerschaft an Gesamtschulen lagen auf einem Niveau, bei dem auch Mindeststandards – wie man sie in der gymnasialen Oberstufe erwartet – verfehlt wurden.

Der vorliegende Beitrag nimmt die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Öffnung von Schullaufbahnen und der Einhaltung vergleichbarer Standards für Fremdsprachenkenntnisse wieder auf. Basis sind zwei empirische Untersuchungen, die an gymnasialen Oberstufen integrierter Gesamtschulen sowie an Oberstufen beruflicher und allgemein bildender Gymnasien durchgeführt wurden. Die Untersuchungen fanden in Baden-Württemberg (BW) und Nordrhein-Westfalen (NRW) statt, da beide Länder über ein breit ausgebautes System alternativer Wege zur Hochschulreife verfügen. Zentrale Fragen beziehen sich darauf, ob in den verschiedenen Bildungsgängen Kompetenzniveaus erreicht werden, die für die Aufnahme eines Hochschulstudiums im In-, vor allem aber im englischsprachigen Ausland qualifizieren und ob hinter identischen Zertifikaten vergleichbare Leistungen stehen. Die Beantwortung dieser Frage verlangt eine vorgängige Klärung, welche Leistungserwartungen sich überhaupt in der gymnasialen Oberstufe im Fach Englisch definieren und operationalisieren lassen.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt. Zunächst wird kurz auf die unterschiedlichen Wege zur Hochschulreife in NRW und BW eingegangen. Daran schließt sich die Diskussion über Leistungserwartungen bzw. Standards im Fach Englisch am Ende der gymnasialen Oberstufe an. In diesem Zusammenhang wird der *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) vorgestellt, der eine Möglichkeit zur Operationalisierung von Standards bietet. Darauf folgen die Präzisierungen der Fragestellungen und die Vorstellung der Datengrundlage. Basis der Analysen sind die Datensätze der beiden Studien *Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren* (TOSCA; vgl. Köller u.a. 2004) und *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (BIJU; vgl. Köller u.a. 1999). Der Hauptteil ist der Darstellung der Analysen und Ergebnisse gewidmet. In der abschließenden Diskussion werden die Befunde unter der Perspektive der Optimierung des Englischunterrichts an Oberstufen von integrierten Gesamtschulen und beruflichen Gymnasien bewertet.

## 2. Berufliche Gymnasien und integrierte Gesamtschulen als alternative Wege zur allgemeinen Hochschulreife

Alternative Formen der gymnasialen Oberstufe haben zusätzliche Wege zur Hochschulreife für Schülerinnen und Schüler eröffnet, die nach der Grundschule zunächst kein Gymnasium besucht haben. Die wichtigsten zusätzlichen Wege zum Abitur führen über das berufliche Gymnasium oder die Oberstufe an einer integrierten Gesamtschule. Am Ende des Schuljahres 2001/2002 erwarben rund 10 Prozent der Schulabgänger mit allgemeiner Hochschulreife ihr Zertifikat an einem beruflichen Gymnasium und rund sechs Prozent an einer integrierten Gesamtschule. Diese aggregierten Daten geben allerdings nur grobe Anhaltspunkte, da sich die Verhältnisse von Land zu Land sehr unterscheiden können. So steht hinter der Zahl der Abschlüsse am beruflichen Gymnasium vor allem der starke Ausbau dieser Schulform in Baden-Württemberg. Mittlerweile wird in Baden-Württemberg rund ein Drittel aller fachgebundenen und allgemeinen Hochschulreifen an beruflichen Gymnasien erteilt.

Das berufliche Gymnasium ist in Baden-Württemberg als dreijährige Profiloberstufe ausgestaltet, in der eine erste Hinführung auf ein Berufsfeld erfolgt. Angeboten werden Schwerpunktbildungen in den Bereichen Wirtschaft, Technik, Agrarwissenschaft, Ernährungswissenschaft, Sozialpädagogik und neuerdings auch Biotechnologie. Angestrebt ist eine Schülerschaft, die zu 85 Prozent die Sekundarstufe I an einer Real- oder Hauptschule abgeschlossen hat, die übrigen 15 Prozent können im Sekundarbereich I bereits ein Gymnasium besucht haben. Der Auftrag der beruflichen Gymnasien ist, ihre Schülerschaft unter Hereinnahme berufsorientierter Bildungsinhalte auf ein Hochschulstudium oder die Aufnahme einer besonders qualifizierten beruflichen Ausbildung vorzubereiten. Die berufliche Schwerpunktsetzung findet ihren stärksten Ausdruck in den jeweiligen profilspezifischen Leistungskursen.

Auch im Falle der integrierten Gesamtschule variieren die Absolventenzahlen an gymnasialen Oberstufen je nach Bundesland beträchtlich. Während der Anteil der Gesamtschüler an den Abiturientenzahlen in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 1999/2000 bei 13 Prozent lag, blieb er in anderen Ländern unbedeutend. Oberstufen an integrierten Gesamtschulen übernehmen im Unterschied zu den beruflichen Gymnasien in der Regel das allgemein bildende Konzept gymnasialer Oberstufen und rekrutieren ihre Schülerschaft primär aus einer eigenen Mittelstufe. Gemeinsam ist den beruflichen Gymnasien und integrierten Gesamtschulen, dass sie einer eher gymnasialfernen Schülerschaft den Zugang zur allgemeinen Hochschulreife eröffnen.

## 3. Leistungsstandards im Fach Englisch am Ende der gymnasialen Oberstufe

### *3.1 Der europäische Referenzrahmen für Fremdsprachen*

Kenntnisse in Englisch als Weltsprache zählen zu den zentralen Basisqualifikationen für die Bewältigung beruflicher und gesellschaftlicher Anforderungen (vgl. Tenorth 2001). Englisch gilt weltweit als Verkehrssprache in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft sowie im Tourismus und Sport.

In den Universitäten hat die zunehmende Internationalisierung der Forschung dazu geführt, dass es heute in kaum einem Studienfach noch möglich sein dürfte, englische Lehr- und Forschungstexte zu umgehen. Als Reaktion auf die verstärkten gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen an das Fach Englisch berücksichtigen die Lernziele im Unterricht – dies gilt im Übrigen für alle neusprachlichen Fächer -, verstärkt funktionale Gesichtspunkte; wie Meyer (2001) es ausdrückt: „Die Förderung der Fähigkeit zur Kommunikation in der fremden Sprache ist das erklärte und weitgehend akzeptierte fachlegitimierende Ziel des neusprachlichen Unterrichts. Wir lernen die fremden Sprachen, weil die Verantwortlichen davon überzeugt sind, dass wir sie für eine die Sprachgrenzen überschreitende Kommunikation brauchen und weil dies von einem gesellschaftlichen Konsens getragen wird. Die curriculare Legitimation ist also funktional bzw. utilitaristisch ...“ (S. 231).

Auch der Europarat hat für seinen im Jahr 2001 verabschiedeten Referenzrahmen für Fremdsprachen eine funktionale Perspektive gewählt. Der Referenzrahmen definiert für verschiedene Dimensionen der Fremdsprachenkompetenz sprachproduktive und -rezeptive Niveaus, die sich als Stufen sprachlicher Handlungsfähigkeit im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich verstehen lassen. Er beschreibt ausführlich, was Lernende leisten müssen, „um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln" (Europarat 2001, S. 14). Generell werden für alle fremdsprachlichen Teilkompetenzen drei große Referenzniveaus A, B und C vorgegeben, die dann in je zwei Unterkategorien aufgeteilt werden. Eine Person auf der zweithöchsten Stufe (Stufe C1) verfügt danach über die folgenden Kompetenzen (vgl. Europarat 2001, S. 35):

- Sie kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutung erfassen,
- kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen,
- kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen,
- kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

Die Kompetenzerwartungen des Europäischen Referenzrahmens haben bislang kaum einen Einfluss auf die Festlegung von Leistungszielen im neusprachlichen Unterricht der gymnasialen Oberstufe ausgeübt. Dies ist bemerkenswert, da die Bedeutung dieser Kompetenzen für Absolventen gymnasialer Oberstufen unbestritten ist. Dies gilt generell für die Aufnahme eines Hochschulstudiums, aber insbesondere dann, wenn ein Studium im englischsprachigen Ausland geplant wird. In den USA erwarten fast alle staatlichen und privaten Universitäten, dass ausländische Bewerber um einen Studienplatz sich einem standardisierten Englischtest unterziehen, mit dem sie hinreichende Englischkenntnisse für einen erfolgreichen Studien*beginn* nachweisen. Mit diesen Tests werden Leistungserwartungen operationalisiert, denen nicht-amerikanische Studienplatzbewerber zu genügen haben. Die von der jeweils aufnehmenden Hochschule festgelegten Grenzwerte definieren verbindliche Mindeststandards.

### *3.2 Leistungsstandards und der Test of English as a Foreign Language*

An amerikanischen Universitäten wird oft der *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) zur Operationalisierung von Leistungserwartungen verwendet. Der TOEFL wurde vom *Educational Testing Service* (ETS) in Princeton, New Jersey, entwickelt und enthält drei Untertests, (1) Hörverständnis (*Listening Comprehension*), (2) Grammatik und Orthographie (*Structure and Written Expression*) und (3) Leseverständnis (*Reading*

*Comprehension*). Die Anzahl der Items pro Untertest schwankt zwischen 40 und 50. Die gesamte Bearbeitungszeit liegt bei ungefähr 2,5 Stunden. Alle Untertests wie der Gesamttest sind hoch reliabel (> .90) und valide (vgl. ETS 1997).

- *Hörverständnis:* Im TOEFL-Hörverständnistest wird die Fähigkeit erfasst, die gesprochene englische Sprache zu verstehen, wie man sie üblicherweise in den USA hört. Dazu werden Texte von einem Tonträger vorgespielt und anschließend Fragen gestellt. Die Schwierigkeiten bestehen vor allem in der breiten Nutzung des nordamerikanischen Wortschatzes, in der Anwendung von Redewendungen und in grammatischen Konstruktionen, die für US-Amerikaner üblich, aber für Ausländer schwierig sind.
- *Grammatik und Orthographie:* Hier werden Kenntnisse in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik – definiert durch die nordamerikanischen Regeln – getestet.
- *Leseverständnis:* Der Lesetest erfasst die Fähigkeit, kurze Textpassagen zu lesen und zu verstehen. Die Passagen sind hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades an Texte angepasst, die im Studium an amerikanischen Universitäten verwendet werden.

Basis der Testwerte in den drei Untertests und des Gesamtwertes ist jeweils die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben (Rohwerte). Diese werden in Standardwerte transformiert, die zwischen 310 und 677 Punkten liegen. Zentral für die Interpretation der Testwerte ist der Vergleich mit den Mindestleistungen, die amerikanische Universitäten von ausländischen Bewerberinnen und Bewerbern um einen Studienplatz im Grundstudium (*Undergraduate Program*) verlangen. Personen, die mit ihrem TOEFL-Wert unterhalb des vorgegebenen Grenzwertes liegen, werden nicht zum Studium zugelassen. Sie müssen vorher an einem Englischkurs teilnehmen, um die nötigen Fertigkeiten zu erwerben. Tabelle 1 zeigt für eine Auswahl von US-amerikanischen Universitäten die TOEFL-Werte, die für die Aufnahme in das Grundstudium erreicht werden müssen. Deutlich wird, dass prestigearme staatliche Universitäten Werte um 500 verlangen, die prestigereicheren staatlichen Universitäten Werte um 550 und die sehr prestigereichen privaten Universitäten Werte um 600.

Inzwischen haben auch an deutschen Universitäten einige Fachbereiche für Anglistik oder Amerikanistik (beispielsweise an der Universität Hannover) damit begonnen, Mindestleistungen im TOEFL zu definieren, um zum Studium zugelassen zu werden. Die *International University of Bremen* (IUB), die ihre Studiengänge in englischer Sprache anbietet, verlangt im Bereich der Sozialwissenschaften einen TOEFL-Wert von mindestens 550.

Der Rückgriff auf den TOEFL und seine kritischen Vergleichswerte impliziert die Annahme, dass Werte von 500 oder 550 Punkte Kompetenzniveaus anzeigen, die für ein Verständnis fremdsprachlicher Studieninhalte zumindest am Anfang hinreichend sind. Im Hinblick auf die Aufgabe der gymnasialen Oberstufe Studierfähigkeit zu entwickeln und zu sichern, ist es unseres Erachtens vertretbar, die TOEFL-Normen als Standards für funktionale Ziele des Englischunterrichts tentativ auf gymnasiale Oberstufen zu übertragen. Zum Ende der Schulzeit sollte zumindest in den Leistungskursen der kriti-

sche Bereich zwischen 500 und 550 TOEFL-Punkten erreicht werden. Damit wird den Abiturienten attestiert, über Englischkenntnisse zu verfügen, die eine erfolgreiche – wenn auch eher passive – Beteiligung an der zunehmend internationalisierten Forschung und Lehre ermöglichen. Köller und Trautwein (2004) haben argumentiert, dass Testwerte in der Größenordnung von 550 etwa dem Kompetenzniveau entsprechen, das der Europarat (2001) als Stufe C1 (s.o.) bezeichnet hat.

Tab. 1: **TOEFL-Leistungen, die an amerikanischen Universitäten Voraussetzung für die Aufnahme in ein Grundstudium (*Undergraduate Program*) sind**

| Universität | **TOEFL-Mindestwert** |
|---|---|
| Idaho State University | 500 |
| Saginow Valley State University | 500 |
| Portland State University | 525 |
| Wichita State University | 530 |
| University of Illinois at Urbana-Champaign | 550 |
| Boston University | 550 |
| University of California, Irvine | 550 |
| University of California, San Diego | 550 |
| University of California, Santa Barbara | 550 |
| University of California, Santa Cruz | 550 |
| University of California, Los Angeles | 560 |
| University of California, Berkeley | 570 |
| University of Massachusetts | 550-600 |
| Cornell University | 550 |
| Brown University | 600 |
| Columbia University | 600 |
| Dartmouth University | 600 |
| Yale University | 600 |
| Stanford University | 600 |
| Massachusetts Institute of Technology | 600 |

## 4. Fragestellungen

### *4.1 Regelerwartungen und Mindeststandards*

Mit dem TOEFL liegt ein Instrument vor, das es erlaubt, pragmatisch-rezeptive Fremdsprachenkompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe zu untersuchen und Aussagen über Quoten von Schulabsolventen zu treffen, die vorgegebene Leistungserwartungen amerikanischer Universitäten erreichen. Konzediert man, dass der Oberstufenun-

terricht nicht den generellen Anspruch erhebt, auf ein Studium an amerikanischen Eliteuniversitäten vorzubereiten, aber Studierfähigkeit in einer modernen Universität vermitteln will, dann dürften angemessene Leistungserwartungen – zumindest als Regelerwartungen – im Bereich von 500 bis 550 TOEFL-Punkten liegen. Im Folgenden soll daher geprüft werden, wie hoch die Prozentanteile der Schülerschaften an integrierten Gesamtschulen sowie beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien sind, die Marken von 500 und 550 erreichen oder überschreiten.

Mit der Frage nach dem Erreichen von Leistungserwartungen ist unmittelbar die Frage nach den Folgen der Öffnung der Wege zur allgemeinen Hochschulreife verknüpft. Geht man von vorliegenden Untersuchungen zu Fachleistungen an gymnasialen Oberstufen aus (Köller u.a. 2000; Köller u.a. 2004), ist die Vermutung naheliegend, dass integrierte Gesamtschulen und berufliche Gymnasien, die beide eine traditionell gymnasialferne Schülerschaft rekrutieren, geringere Anteile ihrer Abiturienten zu einem Leistungsniveau im Fach Englisch führen können, das zur Bewältigung der durch den TOEFL vorgegebenen Hürden ausreicht. Diese Annahme wird auch dadurch gestützt, dass gerade im Englischunterricht die Leistungsentwicklung an den verschiedenen Schulformen im Verlauf der Sekundarstufe I auseinander zu gehen scheint. Diese differenziellen Leistungsverläufe vergrößern die selektionsbedingten Unterschiede zwischen den mittleren Leistungsniveaus der einzelnen Schulformen und sind dadurch mitverantwortlich für die großen Leistungsdifferenzen, die am Ende der Sekundarstufe I nachweisbar sind. Auch wenn man eine breite Überlappung der Leistungsverteilungen in Rechnung stellt (Baumert u.a. 2003) und sich vergegenwärtigt, dass gymnasiale Oberstufen jeweils die Leistungsspitze unter den Absolventen mit mittlerem Abschluss aufnehmen, darf man dennoch nicht erwarten, dass Quereinsteiger beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe dasselbe mittlere Leistungsniveau erreichen wie Schülerinnen und Schüler am Ende der Mittelstufe eines Gymnasiums. Die Kompensationsaufgaben der 11. Jahrgangsstufe sind auch allgemein anerkannt.

Nun sind Unterschiede zwischen den Leistungsmittelwerten von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Bildungsgänge, die gleichermaßen zur Hochschulreife führen, aber im Zugang unterschiedlich selektiv sind, im Hinblick auf Standardsicherung und Verteilungsgerechtigkeit kein prinzipielles Problem – jedenfalls solange Mindeststandards bei der Vergabe von Abschlüssen eingehalten werden und die Bewertungsmaßstäbe bei der Notenvergabe nicht allzu stark differieren.

Sollte die Annahme zutreffen, dass die kritischen Werte des TOEFL an Oberstufen integrierter Gesamtschulen und beruflicher Gymnasien deutlich seltener erreicht werden, als dies an allgemein bildenden Gymnasien der Fall ist, stellt sich die Frage, ob die TOEFL-Normen Mindeststandards oder eher Regelerwartungen für den neusprachlichen Unterricht definieren. Zunächst ist festzuhalten, dass der TOEFL nur ein eingeschränktes Leistungsspektrum im Fach Englisch ohne Anspruch auf curriculare Validität erfasst. Obwohl die Testergebnisse substanziell mit den Fachnoten korrelieren, wäre es verfehlt, sie als Indikator für den Ertrag des neusprachlichen Unterrichts an gymnasialen Oberstufen zu betrachten. Die Indikatorfunktion des Tests ist auf Teile der angestrebten funktionalen Sprachkompetenz begrenzt. Köller und Trautwein (2004) haben

ferner plausibel machen können, dass TOEFL-Werte in der Größenordnung von 550 etwa mit dem Kompetenzniveau korrespondieren, das der Europarat (2001) als Stufe C1 bezeichnet hat. Vergleicht man die Beschreibung dieses Kompetenzniveaus (s.o.) mit den in den einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) der KMK veröffentlichten Anhaltspunkten für die Bewertung von Prüfungsleistungen im Abitur für das Fach Englisch, so ist leicht zu erkennen, dass im Verständnis der Länder noch ausreichende sprachliche Leistungen deutlich unter dem Niveau C1 des europäischen Referenzrahmens liegen (KMK 2002, S. 17-18). Mit dieser Analyse stimmt auch die praktische Handhabung der Notenvergabe an allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg überein. Abiturienten, die an allgemein bildenden gymnasialen Oberstufen im Fach Englisch als Vorzensur zum Abitur die Note „ausreichend" (5 Punkte) erhalten haben, liegen in ihren TOEFL-Leistungen bei einem Grundkursbesuch deutlich unter 500 und einem Leistungskursbesuch unter 550 Punkten. Dies spricht dafür, die kritischen TOEFL-Werte als Regelerwartungen für funktionale Sprachleistungen, nicht aber als Mindeststandards, zu interpretieren.

### *4.2 Kognitive und soziale Eingangsselektivität und die Rolle von Auslandsaufenthalten*

Die Schulleistungsstudien der letzten Jahre haben gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I ein Gymnasium besuchen, kognitiv und sozial positiv ausgelesen sind und aus bildungsnäheren Familien stammen (Baumert u.a. 2001). Die soziale Situation wie auch die höhere Bildungsnähe der Eltern können gerade im Bereich des Englischerwerbs eine wichtige Rolle spielen, wenn beispielsweise Angebote des Schüleraustausches mit englischsprachigen Ländern wahrgenommen werden und Schülerinnen und Schüler längere Zeit in den entsprechenden Ländern verweilen. Die Forschung zum Fremdsprachenerwerb (Krashen 1982) macht deutlich, dass die Begegnung mit der Sprache in authentischen Kontexten und die kommunikative Auseinandersetzung mit Muttersprachlern zu erheblichen impliziten Lernprozessen führen können. Nach diesen Befunden ist anzunehmen, dass ein Teil der Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen durch unterschiedliche Eingangsselektivität und Gelegenheiten für Aufenthalte im englischsprachigen Ausland erklärt werden kann.

### *4.3 Die Rolle des Vorwissens*

Unterschiedliche Eingangsselektivität und differenzielle Entwicklungsverläufe an den Schulformen der Sekundarstufe I legen die Vermutung nahe, dass Schülerinnen und Schüler an integrierten Gesamtschulen und beruflichen Gymnasien trotz positiver Auslese im Durchschnitt mit niedrigeren Kompetenzniveaus zu Beginn der Oberstufe starten. Stabile Befunde der Lehr-Lern-Forschung belegen aber die zentrale Bedeutung des Vorwissens für schulische Lernerfolge (Renkl 1996). Schon deshalb ist anzunehmen, dass sich die Leistungsschere in der Oberstufe weiter öffnet, im günstigsten Fall gleich

bleibt. Für die erreichten Leistungen am Ende der gymnasialen Oberstufe sollte dies zur Folge haben, dass die Unterschiede zwischen den Schulformen in erheblichem Maße durch Leistungsunterschiede zu Beginn der Oberstufe erklärt werden können.

### *4.4 Datengrundlage*

Drei empirische Untersuchungen, in denen der TOEFL eingesetzt wurde, stellen die Datengrundlage zur Beantwortung der Fragestellungen dar. Eine erste Studie diente zur Validierung einer von uns konstruierten Kurzform des TOEFL. In einer zweiten Studie wurden in Baden-Württemberg die Englischleistungen in 13. Jahrgangsstufen beruflicher und allgemein bildender Gymnasien untersucht. In der dritten Studie wurden Schülerinnen und Schüler der 12. und 13. Jahrgangsstufe in allgemein bildenden Gymnasien und integrierten Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens miteinander verglichen.

## 5. Eine Vorstudie zur Validierung einer TOEFL-Kurzform

Der TOEFL ist kommerziell nicht erhältlich. Das Testungsmonopol liegt beim *Educational Testing Service* (ETS) und autorisierten Instituten, an denen Teilnehmer den Test bearbeiten können, um ihren offiziellen TOEFL-Wert zu erhalten. Außerhalb dieses Testprogramms gibt es jedoch TOEFL-Versionen des Institutional Testing Program (ITP). Es handelt sich hierbei um (meistens ältere) TOEFL-Versionen, die zu Trainingszwecken verwendet werden können. Die Auswertungen dieser Tests können von ETS autorisierte Institute vornehmen. Der ITP-TOEFL-Wert wird von den nordamerikanischen und kanadischen Universitäten nicht anerkannt.

Der von uns verwendete Test stellt eine Kurzform eines älteren ITP-TOEFL dar. Die Zielvorgabe bei der Entwicklung dieser Kurzform war, eine reliable und valide Version mit einer Bearbeitungsdauer von 60 Minuten zu erzeugen, die hinreichend viele Items aus allen drei Untertests enthält. Die so gewonnene Kurzform bestand aus 29 Items zum Hörverständnis, 23 Items zum Bereich Grammatik und Orthographie und 28 Items zum Leseverständnis. Zur Validierung dieser Kurzform bearbeiteten $N = 171$ (63.7 % weiblich) Berliner Gymnasiasten der 12. und 13. Jahrgangsstufe die von uns erstellte Kurzform und die aktuelle ITP-Langform (Stand 2001) des TOEFL. Ihre Teilnahme wurde mit EUR 25,- entlohnt. Die Auswertung der ITP-Version von 2001 wurde durch das niederländische Test- und Bewertungsinstitut Cito vorgenommen. Für die TOEFL-Kurzform wurden die im Manual der Langform vorgegebenen Auswertungsvorgaben adaptiert und angewendet.

Hinsichtlich der Leistungen ergab sich in der Kurzform ein Mittelwert von $M = 514.8$ ($SD = 61.7$); in der ITP-Langform lag der Mittelwert bei $M = 517.6$ ($SD = 64.17$). Die Mittelwertsdifferenz war nicht signifikant ($t$-Test für abhängige Stichproben: $t[170] = 0.24$, *ns*). Beide Testformen korrelierten zu $r = .88$ ($p < .001$), messfehlerkorrigiert zu $r = .94$.

Zur Feststellung der kriterialen Validität wurde für beide Versionen der Zusammenhang mit der Englischnote im letzten Zeugnis bestimmt (Selbstberichte der Teilnehmer). Hier ergaben sich Zusammenhänge von $r = .64$ für die Kurzform und $r = .66$ für die ITP-Version von 2001 (beide *p*s < .001). Die Befunde verdeutlichen, dass die verwendete TOEFL-Kurzform geeignet ist Ergebnisse zu liefern, wie sie auch bei Verwendung der originalen TOEFL-Langversion erzielt worden wären.

## 6. Studie 1: Englischleistungen in Oberstufen beruflicher und allgemein bildender Gymnasien in Baden-Württemberg

Mit der ersten Hauptstudie war es möglich die Fragen nach (a) den Anteilen eines Abiturjahrgangs, die Leistungserwartungen amerikanischer Universitäten erfüllen, (b) der Vergleichbarkeit der Leistungen an unterschiedlichen Schulformen und (c) der Rolle der kognitiven und sozialen Eingangsselektivität zu beantworten. Die Datenbasis dazu bildet das TOSCA-Projekt (Köller u.a. 2004), das in Kooperation zwischen dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und dem Lehrstuhl Psychologie (Pädagogische Psychologie) der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt wird. Im Rahmen von TOSCA bearbeitete im Frühjahr 2002 eine Stichprobe von $N = 4730$ Schülerinnen und Schülern am Ende der 13. Jahrgangsstufe in Baden-Württemberg die beschriebene Kurzform des TOEFL. $N = 2854$ Teilnehmer (54,1% weiblich) kamen aus allgemein bildenden Gymnasien, $N = 1876$ Abiturienten (45,7% weiblich) stammten aus beruflichen Gymnasien. Unter den beruflichen Gymnasien wurden berücksichtigt: Wirtschaftswissenschaftliches Gymnasium ($N = 896$; 59,8% weiblich); Technisches Gymnasium ($N = 439$; 14,4% weiblich); Ernährungswissenschaftliches Gymnasium ($N = 275$; 80,4% weiblich); Agrarwissenschaftliches Gymnasium ($N = 126$; 68,3% weiblich); Sozialpädagogisches Gymnasium ($N = 140$; 90,7% weiblich).

Neben dem TOEFL bearbeiteten die Untersuchungsteilnehmer einen Mathematiktest, zwei Untertests zur Feststellung der kognitiven Grundfähigkeit und einen Fragebogen, der neben soziodemographischen Fragen Items zur Persönlichkeit und Motivation sowie psychosoziale Variablen enthielt. Die Test- und Fragebogenadministration erfolgte durch geschulte Testleiter. Im Folgenden werden ausschließlich die für die Beantwortung unserer Fragestellungen relevanten Instrumente vorgestellt (zur Gesamtanlage der Studie vgl. Köller u.a. 2004).

### *6.1 Instrumente*

TOEFL: Auf die Kurzform des TOEFL wurde bereits eingegangen. Ergänzend soll hier noch berichtet werden, dass die Reliabilität des Gesamtwertes bei .92 lag, die Korrelation mit der Zeugnisnote betrug im Leistungskurs $r = .55$, im Grundkurs $r = .53$ (beide *ps* < .001).

- *Kognitive Grundfähigkeiten:* Zur Erfassung wurden hier die Subtests V3 (Wortanalogien) und N2 (Figurenanalogien) aus dem Kognitiven Fähigkeitstest (KFT 4-12 + R; Heller/Perleth 2000) verwendet. Die Items beider Tests wurden auf der Basis der Item Response Theory gemeinsam skaliert, sodass für jede Person ein Gesamtwert resultierte, dessen Reliabilität bei .91 lag. Durch Transformation der Personenparameter wurde eine Metrik mit einem Mittelwert $M = 250$ und einer Streuung $SD = 50$ definiert.
- *Sozioökonomischer Status*: Der soziökonomische Status der Eltern wurde wie in PISA (vgl. Baumert u.a. 2001) auf der Basis des von Ganzeboom u.a. (1992) entwickelten sozioökonomischen Index (International Socio-Economic Index, ISEI) erfasst. Für die unten berichteten Analysen wurde jeweils der höchste ISEI-Wert der Familie verwendet. Lag also der Wert der Mutter höher, wurde dieser berücksichtigt, ansonsten der des Vaters.
- *Aufenthalte im englischsprachigen Ausland*: Die Begegnung mit der englischen Sprache wurde durch folgendes Einzelitem erfasst: „Waren Sie seit Ihrem 12. Lebensjahr im englischsprachigen Ausland? (Bitte geben Sie den längsten Aufenthalt an, nicht die Summe mehrerer Reisen)". Die Antwortalternativen umfassten „nein", „bis zu 4 Wochen", „zwischen 4 Wochen und drei Monaten", „zwischen drei und 6 Monaten" und „länger als 6 Monate".
- *Kursniveau*: Das Kursniveau in Englisch wurde über Schüler- und Lehrerangaben erhoben. Von den Lehrkräften lag die Information vor, ob die Schülerinnen und Schüler Englisch als Prüfungskurs (entweder im Grund- oder Leistungskurs) gewählt hatten. Die Untersuchungsteilnehmer selbst gaben an, ob sie sich zum Zeitpunkt der Erhebung im Grund- oder Leistungskurs befanden oder Englisch im Laufe der Oberstufe abgegeben hatten.

### *6.2 Befunde*

Im Folgenden werden zunächst bivariate Analysen vorgestellt, bei denen Kennwerte aller Maße in Abhängigkeit von der Schulform berichtet werden. Es folgen dann Mehrebenenanalysen, die aufklären sollen, ob und in welchem Ausmaß Unterschiede zwischen den Schulformen durch die differenzielle Eingangsselektivität und Erfahrungen im englischsprachigen Ausland aufgeklärt werden können. Bei allen Analysen werden die Daten der ernährungswissenschaftlichen, agrarwissenschaftlichen und sozialpädagogischen Gymnasien zusammengefasst, da sich diese drei Zweige in ersten Analysen nicht bedeutsam unterschieden.

*Kursbelegungen und Auslandsaufenthalte*: Zum Zeitpunkt der Erhebung besuchten in Baden-Württemberg 40,5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Gymnasien einen Leistungskurs (LK), 45,1 Prozent einen Grundkurs (GK) und 14,4 Prozent hatten Englisch abgewählt (AG). An den beruflichen Gymnasien ergaben sich folgende Zahlen: Technisches Gymnasium: 19,3 Prozent LK, 79,1 Prozent GK und 1,6 Prozent AG; Wirtschaftswissenschaftliches Gymnasium: 32,1 Prozent LK, 64,0 Pro-

zent GK und 3,9 Prozent AG; übrige berufliche Gymnasien: 44,4 Prozent LK, 47,6 Prozent GK und 8,0 Prozent AG.

Hinsichtlich der Auslandsaufenthalte ergab sich, dass nur 8,9 Prozent aller Untersuchungsteilnehmer angaben, überhaupt schon einmal länger als 4 Wochen im englischsprachigen Ausland gewesen zu sein. Beim Aufbrechen nach Schulform ergab sich, dass 11,6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Gymnasien länger als 4 Wochen im Ausland gewesen waren, 5,1 Prozent an wirtschaftswissenschaftlichen, 5,8 Prozent an technischen und 5,7 Prozent an den übrigen beruflichen Gymnasien. Der Zusammenhang zwischen Schulform und Aufenthaltsdauer war hoch signifikant ($\chi^2[12] = 88.4$, $p < .001$; Kontingenzkoeffizient CC= .14).

*TOEFL-Leistungen, Kognitive Grundfähigkeiten und sozioökonomischer Hintergrund:* In Tabelle 2 sind für die verschiedenen Schulformen die Mittelwerte im TOEFL, KFT und für den sozioökonomischen Index (höchster ISEI in der Familie) aufgeführt. Um die Unterschiede auf Signifikanz zu testen, wurden Mehrebenenanalysen mit dem Programm HLM 5 (Raudenbush u.a. 2000) durchgeführt.

Tab. 2: **TOEFL-Leistungen, kognitive Grundfähigkeiten (KFT) und sozioökonomischer Hintergrund (höchster ISEI in der Familie) nach Schulform**

| | Allg. bildendes Gymnasium | Wirtschaftswiss. Gymnasium | Technisches Gymnasium | sonst. beruf. Gymnasien |
|---|---|---|---|---|
| TOEFL | 527.3 | 479.3 | 487.4 | 479.1 |
| KFT | 257.6 | 236.9 | 259.1 | 231.0 |
| ISEI | 61.2 | 52.9 | 57.7 | 55.2 |

Standardabweichungen: TOEFL: $SD = 53.5$, KFT: $SD = 50$; ISEI: $SD = 15.6$

Im TOEFL zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien, die Abweichungen der drei unterschiedenen Gruppen beruflicher Gymnasiasten vom allgemein bildenden Gymnasium sind alle hoch signifikant (alle *t*s [148] > 9, *p*s < .001) und liegen in einer Größenordnung von 0.8 Standardabweichungen und mehr. Zwischen den verschiedenen Zweigen beruflicher Gymnasien sind die Unterschiede dagegen gering.

Vergegenwärtigt man sich den Befund, dass eine Leistungsdifferenz von 0.3 bis 0.5. Standardabweichungen in der Mittelstufe mit dem Wissenszuwachs eines Schuljahres korrespondiert (z.B. Avenarius u.a. 2004; Baumert/Köller 1998), so wird das Ausmaß und die praktische Bedeutung der Leistungsunterschiede erkennbar.

Bei den kognitiven Grundfähigkeiten zeigt sich ein differenzielles Bild: technische und allgemein bildende Gymnasien weisen annähernd gleiche Mittelwerte auf ($t[148] = 1.2$, *ns*), wohingegen die Werte der wirtschaftlichen und übrigen beruflichen Gymnasien deutlich niedriger liegen (rund 0.4 bis 0.6 Standardabweichungen; beide *t*s[148] > 9, *p*s < .001).

Schließlich zeigt der sozioökonomische Index die günstige soziale Situation der Schülerschaft an allgemein bildenden Gymnasien (alle *t*s[148] > 4, *p*s < .001). Innerhalb

der beruflichen Gymnasien ist die Schülerschaft an technischen Gymnasien leicht positiv selegiert.

Welche Rolle soziale und kognitive Eingangsvoraussetzungen haben, soll in den nachfolgenden Mehrebenenanalysen geprüft werden. Zusätzlich wird die Frage nach der Erreichbarkeit von Standards aufgenommen, indem nicht mehr die TOEFL-Werte selbst die abhängige Variable darstellen, sondern das Erreichen der Grenzen von 500 bzw. 550 Punkten (0 = nicht erreicht; 1 = erreicht bzw. überschritten).

*Erreichen von Leistungserwartungen im TOEFL:* Die Leistungserwartungen amerikanischer Universitäten, die je nach Reputation einer Universität unterschiedlich hoch sind, stellen Mindeststandards für die Zulassung zum Studium dar. Aufgrund eines Vergleichs dieser kritischen Werte mit den Kompetenzniveaus des europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen und den entsprechenden Festlegungen der einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur im Fach Englisch, halten wir es für vertretbar, die mit den kritischen Marken von 500 bzw. 550 TOEFL-Punkten verbundenen Leistungserwartungen als Anhaltspunkte für Regelstandards der funktionalen Sprachleistungen in Grund- und Leistungskursen gymnasialer Oberstufen zu interpretieren. Die Tabelle 3 weist getrennt nach Schulform und Kursniveau die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler aus, die diese kritischen Grenzen erreichen.

Tab. 3: **Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern der 13. Jahrgangsstufe, die kritische Werte im TOEFL erreichen oder überschreiten, nach Kursniveau und Schulform in Baden-Württemberg**

| | | Aufnahmekriterien amerikanischer Universitäten | |
|---|---|---|---|
| | | ≥ 500 | ≥ 550 |
| Allgemein bildendes Gymnasium | GK | 65,5% | 24,9% |
| | LK | 86,9% | 53,2% |
| | Abgewählt | 44,6% | 13,4% |
| Wirtschaftsgymnasium | GK | 26,4% | 3,9% |
| | LK | 50,2% | 14,8% |
| Technisches Gymnasium | GK | 36,6% | 6,9% |
| | LK | 64,6% | 13,1% |
| Übrige berufliche Gymnasien | GK | 18,0% | 4,7% |
| | LK | 43,3% | 17,5% |

Für die beruflichen Gymnasien sind Schülerinnen und Schüler, die Englisch abgewählt hatten, wegen zu kleiner Fallzahlen nicht aufgeführt; LK: Leistungskurs; GK: Grundkurs

Die Unterscheidung nach Kursniveau macht deutlich, dass an allgemein bildenden Gymnasien die Wahl eines TOEFL-Wertes von 500 als Leistungserwartung für den Grundkurs vertretbar ist. Weit über 80 Prozent der Leistungskursschüler und noch zwei Drittel der Grundkursschüler erreichen dieses Kriterium. An den beruflichen Gymna-

sien wird die Grenze von 500 von annähernd der Hälfte der Schülerinnen und Schüler nur im Leistungskurs erreicht. Bei einer Festsetzung des kritischen Wertes bei 550 erreicht oder überschreitet immer noch mehr als die Hälfte der Leistungskursschüler an allgemein bildenden Gymnasien diese Grenze, während der entsprechende Anteil in den Leistungskursen der beruflichen Gymnasien unter 20 Prozent liegt.

Die in Tabelle 4 berichteten Befunde untermauern diese Ergebnisse. Dort werden so genannte Wettquotienten aus logistischen Mehrebenenanalysen (odds ratios) ausgewiesen, aus denen die Chancen ablesbar sind, kritische Werte von 500 bzw. 550 TOEFL-Punkten zu überschreiten. Um Differenzen in der Eingangsselektivität, der Kursbelegung und den Erfahrungen im englischsprachigen Ausland zu berücksichtigen, wurden diese Variablen zusätzlich in die Analysen aufgenommen. Aufgrund geringer Unterschiede wurden die verschiedenen beruflichen Gymnasien zu einer gemeinsamen Kategorie zusammengefasst. Kognitive Grundfähigkeiten und der sozioökonomische Hintergrund (ISEI) wurden zur Erleichterung der Interpretation zuvor *z*-standardisiert ($M = 0$, $SD = 1$).

Tab. 4: **Befunde aus logistischen Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Chancen, kritische Grenzen (Werte 500 und 550) im TOEFL zu überschreiten (Wettquotienten)**

| Prädiktor | TOEFL-Wert ≥ 500 | TOEFL-Wert ≥ 550 |
|---|---|---|
| Schulform (Referenz: allgemein bildendes Gymnasium) | .22** | .17** |
| Kursniveau (Referenz: abgewählt) | | |
| Grundkurs | 1.9** | 1.5** |
| Leistungskurs | 7.4** | 6.4** |
| Geschlecht (Referenz: männlich) | 0.64** | 0.74** |
| Kognitive Grundfähigkeit ($M = 0$; $SD = 1$) | 2.2** | 2.3** |
| Sozioökonomischer Status ISEI ($M = 0$, $SD = 1$) | 1.1 | 1.0 |
| Aufenthalt im englischsprachigen Ausland (Referenz: nie) | | |
| bis 4 Wochen | 1.5** | 1.7** |
| 4 Wochen bis 3 Monate | 2.7** | 2.1** |
| 3 Monate bis 6 Monate | 6.2** | 6.8** |
| über 6 Monate | 11.0** | 12.3** |

** $p < .01$

Der Effekt der Schulform besagt, dass die Chance, den kritischen Wert von 500 zu erreichen oder zu überschreiten, an allgemein bildenden Gymnasien 4.5 mal (1/0.22) so hoch ist wie an beruflichen Gymnasien. Für die Grenze von 550 ist die Chance sogar rund 6 mal so hoch (1/.17). Bemerkenswert sind weiterhin die Befunde zum Kursniveau sowie zum Aufenthalt im englischsprachigen Ausland. Die Chance, die kritischen Werte zu überschreiten, ist im Leistungskurs 7.4 bzw. 6.4 mal so hoch wie bei Schülerinnen

und Schüler, die Englisch abgewählt haben. Im Vergleich zu den Grundkursteilnehmern ist im Leistungskurs die Chance 5.5 bzw. 4.9 mal höher.

Die Befunde zum Auslandsaufenthalt belegen die überragende Bedeutung des Lernens in authentischen Kontexten. Ein Schüler, der mehr als 6 Monate im Ausland war, hat eine 11 bzw. 12 mal höhere Chance die kritischen Werte zu überschreiten als jemand, der nie im Ausland war, und zwar bei Kontrolle aller übrigen Prädiktoren.

Zusammenfassend zeigen die Befunde, dass mit unterschiedlichen Wegen zur Hochschulreife auch substanziell unterschiedliche Englischleistungen verbunden sind. Während breite Anteile der Schülerschaft an allgemein bildenden Gymnasien die definierten Leistungserwartungen erreichen, werden an beruflichen Gymnasien Schwächen sichtbar. Auch bei Kontrolle des sozialen Hintergrunds, der kognitiven Eingangsselektivität und der Auslandsaufenthalte bleiben erhebliche Differenzen zwischen den Bildungsgängen nachweisbar.

## 7. Studie 2: Englischleistungen an Oberstufen integrierter Gesamtschulen und allgemein bildenden Gymnasien

Die Analysen der TOSCA-Untersuchung haben auf deutliche Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulform hingewiesen. Da es sich bei den Untersuchungsteilnehmer um Abiturienten handelt, darf man davon ausgehen, dass mit dem selben Zertifikat unterschiedliche Leistungen im Fach Englisch verbunden sind. Offen bleibt allerdings, inwieweit die Unterschiede am Ende der gymnasialen Oberstufe nicht primär Eingangsunterschiede widerspiegeln, die durch unterschiedliche Entwicklungsverläufe in der Sekundarstufe I verursacht wurden. Die TOSCA-Studie kann hierauf keine Antwort geben, wohl aber die BIJU-Studie, in der Bildungskarrieren im Jugend- und frühen Erwachsenenalter in einem Mehrkohorten-Längsschnitt untersucht werden.

Im Folgenden werden Daten einer Teilstichprobe aus BIJU analysiert. Es handelt sich um $N$ = 2663 Schülerinnen und Schüler der 12. (59,4%) und 13. Jahrgangsstufe (40,6%) aus integrierten Gesamtschulen (32,3%) und allgemein bildenden Gymnasien (67,7%) in Nordrhein-Westfalen. Die Untersuchung fand im Frühjahr 1997 statt. Die Befunde für Mathematik sind andernorts ausführlich berichtet worden (vgl. Köller u.a. 1999).

In BIJU wurde die selbe TOEFL-Kurzversion wie in der TOSCA-Studie eingesetzt; die Testadministration erfolgte wie in TOSCA durch geschulte Testleiter. Wie in TOSCA ergaben sich sehr gute psychometrische Kennwerte. Ein Teil der in der 12. Jahrgangsstufe untersuchten Teilnehmer ($N$ = 693) hatte bereits am Ende der 10. Jahrgangsstufe an der Studie teilgenommen und einen Englischtest bearbeitet, der mit 32 Items Kenntnisse in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Leseverständnis erfasste. Die Items stammten aus der Six-Subject-Study der IEA (Lewis/Massad 1977), einer Schulleistungsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Edelstein 1970) und einem Test von Schrand, Portmann und Stark (1973). Die Reliabilität lag bei $r_{tt}$ = .81. Auch wurde in dieser Teilstichprobe der oben bereits erwähnte Untertest N2 aus dem

Kognitiven Fähigkeitstest eingesetzt (25 Items; Reliabilität $r_{tt}$ = .81). Durch diese Instrumentierung war es möglich Effekte des Vorwissens und der kognitiven Grundfähigkeit auf die TOEFL-Leistung in der 12. Jahrgangsstufe zu untersuchen. Beide Maße wurden *z*-standardisiert ($M = 0$, $SD = 1$).

### *7.1 Befunde*

Im ersten Schritt wurden wiederum die kritischen Grenzen (TOEFL-Werte > 500 bzw. > 550) definiert und festgestellt, wie hoch die Anteile der Schülerinnen und Schüler waren, die diese Marken (Leistungserwartungen) erreichten. Tabelle 5 zeigt die Anteile, aufgebrochen nach Schulform, Kursniveau und Jahrgangsstufe.

Tab. 5: **Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern der 12. und 13. Jahrgangsstufe, die kritische Werte im TOEFL erreichen oder überschreiten, nach Kursniveau und Schulform in Nordrhein-Westfalen**

| | | Aufnahmekriterien amerikanischer Universitäten | |
|---|---|---|---|
| | | ≥ 500 | ≥ 550 |
| 12. Jahrgang | GK | 52,6% | 14,3% |
| Allgemein bildendes Gymnasium | LK | 79,7% | 37,1% |
| | Abgewählt | 48,8% | 10,7% |
| 13. Jahrgang | GK | 68,0% | 28,8% |
| Allgemein bildendes Gymnasium | LK | 87,4% | 52,6% |
| | Abgewählt | 44,0% | 8,5% |
| 12. Jahrgang | GK | 6,7% | 0,8% |
| Integrierte Gesamtschule | LK | 27,4% | 8,9% |
| | Abgewählt | 10,9% | 0,0% |
| 13. Jahrgang | GK | 6,5% | 0,0% |
| Integrierte Gesamtschule | LK | 15,8% | 2,6% |
| | Abgewählt | 5,7% | 0,9% |

LK: Leistungskurs; GK: Grundkurs

Sichtbar ist, dass Schülerinnen und Schüler der 13. Jahrgangsstufe an allgemein bildenden Gymnasien in Nordrhein-Westfalen vergleichbare Leistungen wie in Baden-Württemberg erreichen(vgl. Tabelle 3). In 12. Jahrgangsstufen allgemein bildender Gymnasien liegen die Leistungen erwartungsgemäß etwas niedriger.

Ganz anders fällt das Bild für Oberstufen an Gesamtschulen aus. Der Anteil der Untersuchungsteilnehmer, die kritische Werte erreichen, liegt deutlich unter den Vergleichswerten an beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg. Zudem lässt sich keine Leistungsverbesserung von der 12. zur 13. Jahrgangsstufe nachweisen.

In logistischen Mehrebenenanalysen, die getrennt für das Erreichen der Werte 500 und 550 durchgeführt wurden, ergibt sich ein einheitliches Bild: die Haupteffekte Kursniveau und Schulform werden durchgehend signifikant. Zum Beispiel ist die Chance, einen Wert von 500 zu erreichen, auf dem allgemein bildenden Gymnasium 17-mal so hoch wie auf der Gesamtschule und die Chance eines Leistungskursschülers ist 4.5-mal so groß wie die eines Grundkursschülers. Hinsichtlich des Zuwachses über ein Schuljahr wurde die Interaktion „Jahrgangsstufe x Schulform" signifikant, die sichtbar macht, dass bei der untersuchten Kohorte nur an allgemein bildenden Gymnasien die Leistung von der 12. bis zur 13. Jahrgangsstufe nachweisbar zunahm.

*Effekte des Vorwissens und der kognitiven Grundfähigkeit.* Im letzten Analyseschritt wurden das Vorwissen in Englisch und die kognitiven Grundfähigkeiten in der 10. Jahrgangsstufe als zusätzliche Prädiktoren berücksichtigt. Es ergaben sich zwischen Gymnasiasten und Gesamtschülern deutliche Mittelwertsunterschiede sowohl im Vorwissen (Mittelwertsdifferenz $d = 1{,}04$) als auch in den kognitiven Grundfähigkeiten ($d = 1{,}16$). Diese Unterschiede belegen, dass es sich bei der Schülerschaft an allgemein bildenden Gymnasien bereits am Übergang in die gymnasiale Oberstufe um eine intellektuell und fachlich stärkere Gruppe handelt. Eine logistische Regressionsanalyse unter Berücksichtigung des Vorwissens und der kognitiven Grundfähigkeit zeigte, dass sich bei Kontrolle dieser Merkmale die Effekte der Schulform dramatisch reduzieren. Ohne Kontrolle des selektiven Zugangs ist die Chance, den TOEFL-Wert von 500 zu überschreiten, für einen Gymnasiasten 17-mal höher als für einen Gesamtschüler; bei Berücksichtigung beider Eingangsmerkmale sinkt dieser Wert auf den Faktor 4.4. Dies ist eine Größenordnung, die auch für allgemein bildende und berufliche Gymnasien in Baden-Württemberg nach Berücksichtigung der sozialen und kognitiven Eingangsunterschiede festgestellt wurde. Die höchste Vorhersagekraft für das Erreichen des kritischen Wertes von 500 hatte das Vorwissen (stieg es um eine SD, so erhöhte sich die Chance die kritische Marke zu überschreiten um das 5.5-fache). Bei Kontrolle des Vorwissens war der Effekt der kognitiven Grundfähigkeit nicht mehr signifikant. Diese Befunde belegen, dass in der untersuchten Kohorte die Leistungsförderung im Englischunterricht an Gesamtschulmittelstufen in Nordrhein-Westfalen hinter dem zurückbleibt, was anderenorts erreicht wird und wohl auch mit Recht erwartet werden darf.

## 8. Diskussion

Gute bis sehr gute Englischkenntnisse in Wort und Schrift werden in vielen Studienfächern und akademischen Berufen vorausgesetzt. Vor diesem Hintergrund kommt dem Sekundarschulsystem die Aufgabe zu, Lerngelegenheiten zu bieten, um Englischkenntnisse auf dem geforderten Niveau erreichen zu können. Für die gymnasiale Oberstufe fehlen bislang Festlegungen, aber auch Operationalisierungen, welche Leistungserwartungen (Standards) am Ende der Schulzeit erreicht werden sollen. Auf der Basis des TOEFL haben wir für die funktionale Sprachbeherrschung Regelstandards vorgeschlagen, die sich an den Mindestleistungen orientieren, die amerikanische Universitäten von

ausländischen Studentinnen und Studenten als Voraussetzung für den Studienbeginn erwarten.

Unsere Untersuchung galt dann der Klärung der Frage, ob Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen, an denen die allgemeine Hochschulreife erworben werden kann, vergleichbare Chancen haben, die definierten Leistungserwartungen zu erreichen. Die Befunde zeigen, dass an allgemein bildenden Gymnasien beider Bundesländer die Mehrzahl der Abiturienten TOEFL-Werte erreicht, die für die Aufnahme eines Studiums an einer wenig renommierten amerikanischen Universität ausreichen. In vielen Fällen eröffnen die Leistungen sogar den Zugang zu angesehenen Hochschulen. Aus unserer Sicht ist dieser Befund unerwartet günstig. Er zeigt, dass trotz aller Kritik am Englischunterricht und seiner Fokussierung auf die Textaufgabe in der Mittel- und Oberstufe (s. im Überblick die Beiträge in Tenorth 2001) Fremdsprachenleistungen erreicht werden, die zumindest im rezeptiv-pragmatischen Bereich Anforderungen gerecht werden, wie sie die moderne Fremdsprachendidaktik stellt (z.B. Schröder 2001).

### *8.1 Unterschiede zwischen integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien*

Im Vergleich der Schulformen ergab sich eine Befundlage, nach der erhebliche Teile der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Gymnasien und insbesondere an Oberstufen integrierter Gesamtschulen die Leistungsnormen des TOEFL nicht erfüllen. Auch bei Kontrolle verschiedener individueller Faktoren war ein substanzieller Abstand zu den allgemein bildenden Gymnasien nachweisbar. Über 50 Prozent der Absolventen aus Oberstufen an beruflichen Gymnasien und ungefähr 90 Prozent der Abgänger aus integrierten Gesamtschulen bleiben unter dem kritischen TOEFL-Wert von 500. Das Entlastungsargument, nicht jeder Abiturient und jede Abiturientin wolle nach der Schule ein Studium in den USA beginnen, greift u.E. zu kurz. Denn es gibt auch an deutschen Universitäten kaum noch Studiengänge, in denen keine fundierten Englischkenntnisse verlangt werden. In diesen Fällen werden Nachbesserungen während des Studiums erforderlich.

Hypothesen über Ursachen für die weniger befriedigenden Leistungen konnten mithilfe längsschnittlicher Analysen der BIJU-Daten geprüft werden. Bereits die von Köller und Baumert (2002) berichteten Verläufe der Englischleistungen in der Sekundarstufe I zeigten, dass Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Gymnasien deutlich günstigere Entwicklungsverläufe bis zur 10. Jahrgangsstufe in den Englischleistungen verzeichneten. Und genau diese Eingangsunterschiede zu Beginn der Oberstufe scheinen in erheblichem Ausmaß für die Leistungsdifferenzen zwischen den Schulformen am Ende der 12. bzw. 13. Jahrgangsstufe verantwortlich zu sein.

### *8.2 Implikationen für die Entkopplung von Schulformen und Schulabschlüssen*

Die Ausgangsfrage des vorliegenden Beitrags bezog sich auf die Folgen der zunehmenden Entkopplung von Schulform und Schulabschluss für die Erreichung von Standards

im Fach Englisch am Ende der gymnasialen Oberstufe. Gerade die längsschnittlichen Befunde in NRW zeigen, dass die Öffnung alternativer Wege zur Hochschulreife langfristig wohl nur durchhaltbar ist, wenn in der Sekundarstufe I Maßnahmen ergriffen werden, um das Auseinanderklaffen der Leistungen zwischen den Schulformen zu reduzieren. Dies gilt insbesondere für Gesamtschulen in NRW. Allein der Versuch, Defizite zu Beginn der Oberstufe zu kompensieren, erscheint aufgrund der sehr großen Leistungsdifferenzen nicht hinreichend zu sein. Die Befunde legen aber auch Überlegungen nahe, Korrekturmöglichkeiten zum Studienbeginn anzubieten.

### *8.3 Auslandsaufenthalte und TOEFL-Leistungen*

Die TOSCA-Befunde belegen eindrucksvoll, dass Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Schulzeit längere Zeit im englischsprachigen Ausland verbracht hatten, deutlich höhere Englischleistungen (gemessen mit dem TOEFL) aufweisen als Mitschülerinnen und Mitschüler ohne entsprechenden Auslandsaufenthalt. So zeigte die multivariate Betrachtung, dass auch bei Kontrolle verschiedener anderer Variablen, der Auslandsaufenthalt die Chancen im TOEFL erheblich erhöhte. Man kann auf der Basis unserer Ergebnisse fragen, ob der gezielt geplante Auslandsaufenthalt im Laufe der Schulzeit nicht eine Kompensationschance für berufliche Gymnasien und integrierte Gesamtschulen sein könnte.

## Literatur

Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./ Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./ Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./ Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000a): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 1: Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000b): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske + Budrich, S. 229-270.

Baumert, J./Cortina, K.S./Leschinsky, A. (2003): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./ Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt, S. 52-147.

Baumert, J./Köller, O. (1998): Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? In: Pädagogik 50, H. 6, S. 12-18.

Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 261-331.

Edelstein, W. (1970): Das Projekt Schulleistung am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 16, S. 517-529.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Educational Testing Service (ETS) (1997). TOEFL 1997 edition. Test & score manual. Princeton, NJ: ETS.

Ganzeboom, H.B.G./de Graaf, P.M./Treimann, D.J./de Leueuw, J. (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. Social Science Research 21, S. 1-56.

Heller, K.A./Perleth, C. (2000): Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen KFT 4-12 + R. Weinheim: Beltz.

Köller, O. (1998): Zielorientierungen und schulisches Lernen. Münster: Waxmann.

Köller, O./Baumert, J. (2002): Entwicklung von Schulleistungen. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz/PVU, S. 756-786.

Köller, O./Baumert, J./Schnabel, K. (1999): Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, S. 385-422.

Köller, O./Trautwein, U. (2004): Englischleistungen von Schülerinnen und Schülern an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./ Lüdtke, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen: Leske + Budrich, S. 285-326.

Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.) (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen: Leske + Budrich.

Krashen, S.D. (1982): Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.

Lewis, M./Massad J.R. (1977): The teaching of english as a foreign language in ten countries. International Studies in Evaluation IV. New York: Wiley.

Maaz, K., Nagy, G., Trautwein, U., Watermann, R./Köller, O. (2004): Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsaspirationen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24, S. 146-165.

Meyer, M.A. (2001): Englischunterricht aus allgemeindidaktischer Sicht. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe Mathematik – Deutsch – Englisch. Weinheim: Beltz, S. 230-251.

Raudenbush, S.W./Bryk, A.S./Cheong, Y./Congdon, R.T. (2000): HLM 5: Hierarchical linear modeling. Chicago: Scientific Software International.

Renkl, A. (1996): Vorwissen und Schulleistung. In: Möller, J./ Köller, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim: Beltz/PVU, S. 175-190.

Schnabel, K.U. (1998): Prüfungsangst und Lernen: Münster/New York: Waxmann.

Schrand, H./Portmann, R./Stark, G. (1973): Englisch-Einstufungstest 6+. Weinheim: Beltz.

Schröder, K. (2001): Thesen zur überfälligen Reform des Englischunterrichts der gymnasialen Oberstufe und zu einem fachspezifischen Kerncurriculum. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe Mathematik – Deutsch – Englisch. Weinheim: Beltz, S. 162-194.

Ständige Konferenz der Kultusminister (2002). Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch. Beschlus der KMK vom 1.12.1989 i.d.F. vom 24.5.2002. Neuwied: Luchterhand.

Tenorth, H.-E. (2001): Englisch: Ein Kerncurriculum, seine Notwendigkeit und seine Gestalt – Zusammenfassung. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe Mathematik – Deutsch – Englisch. Weinheim: Beltz, S. 156-161.

Watermann, R./Baumert, J. (2000): Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung beim Übergang von der Schule in den Beruf. In: Baumert, J./ Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 199-259.

**Abstract:** *The present study was carried out to investigate consequences of the opening of the upper secondary school system. Opening means that in the German system, multiple ways lead to the final school-leaving certificate ("Abitur"). Based on data from Baden-Wuerttemberg and Northrhine-Westfalia we analyzed English achievement in different types of upper secondary schools (traditional "Gymnasium" vs. comprehensive school vs. vocational "Gymnasium"). English achievement was measured by means of the Test of English as a Foreign Language (TOEFL). North American universities usually define cut-off values (minimum standards) for the TOEFL that must be reached by non-native speakers in order to be accepted for an undergraduate program. Findings show that most students from traditional "Gymnasien" reach the TOEFL-cut-off values defined by American universities, whereas substantial numbers of students from the other school types failed meaning that their TOEFL-scores were below the cut-off values. The findings clearly suggest that the opening of the upper secondary school system has led to some unsolved problems in terms of reaching minimum standards in English as a foreign language.*

*Anschrift der Autoren:*
Prof. Dr. Olaf Köller, Lehrstuhl Psychologie (Pädagogische Psychologie), Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg, Tel. 0911/5302596, Fax 0911/5302166, E-Mail: koeller@ewf.uni-erlangen.de
Prof. Dr. Jürgen Baumert/Dr. Ulrich Trautwein/Dr. Rainer Watermann, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme, Lentzeallee 94, 14195 Berlin, Tel. 030/82406303, Fax 030/82406433, E-Mail: Sekbaumert@mpib-berlin.mpg.de; Trautwein@mpib-berlin.mpg.de; Watermann@mpib-berlin.mpg.de
Prof. Dr. Kai S. Cortina, University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109 USA, Tel. +01-734-615-3809, E-Mail: kai.cortina@umich.edu