

Steinert, Brigitte; Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard

## Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen

*DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 411-450*



Quellenangabe/ Reference:

Steinert, Brigitte; Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard: Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen - In: DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 411-450 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31580 - DOI: 10.25656/01:3158

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31580>

<https://doi.org/10.25656/01:3158>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Brigitte Steinert / Johannes Hartig / Eckhard Klieme

## 34 Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen

### 34.1 Sprachliche Kompetenzen im Deutschen und Englischen im Schulartvergleich

Über die Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen im Deutschen und im Englischen zwischen den Bildungsgängen, denen die Schülerinnen und Schüler individuell zugeordnet sind, wurde bereits in den Kapiteln 5 bis 16 berichtet. Erwartungsgemäß lagen in allen in DESI erfassten Kompetenzbereichen die Leistungen im gymnasialen Bildungsgang über jenen im mittleren Bildungsgang (Realschule), die wiederum die Leistungen im Hauptschul-Bildungsgang und in den Integrierten Gesamtschulen übertrafen. Für die Analyse der institutionellen Bedingungen der Sprachkompetenzen werden in diesem Kapitel zunächst die Mittelwerte und Streuungen der Schülerkompetenzen in den einzelnen Schularten ermittelt, um die Unterschiede und Überschneidungen in den Leistungsverteilung im Deutschen und im Englischen zwischen den Schularten und im Vergleich der Fächer aufzuzeigen. Die Fokussierung auf Schularten anstelle von Bildungsgängen hat ihre Begründung darin, dass die Schularten die organisatorischen Einheiten sind, auf die sich institutionelle Zielsetzungen, Regelungen und Praktiken von Schulleitungen und Fachkollegien beziehen. Aus diesem Grund werden die Schulen mit mehreren Bildungsgängen, die den Hauptschul- und Realschulbildungsgang innerhalb einer Schule kombinieren, gesondert aufgeführt.

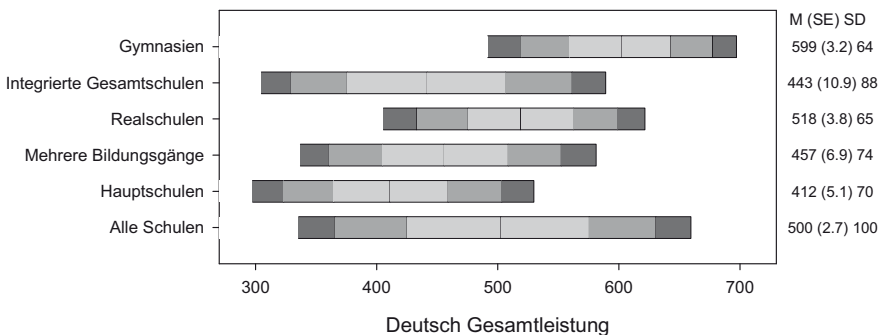


Abbildung 34.1: Perzentilbänder der Deutschkompetenz nach Schularten.

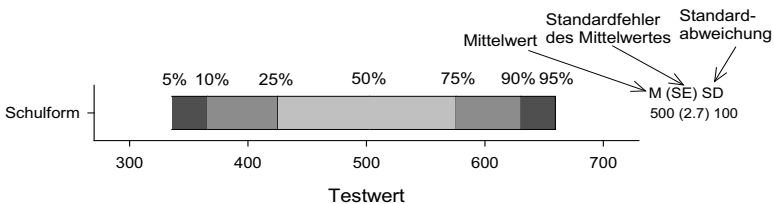
Die Verteilungen der sprachlichen Kompetenzen im Deutschen und im Englischen in den einzelnen Schularten sind in Abbildung 34.1 und Abbildung 34.2 an-

hand von Perzentilwerten und Perzentilbändern<sup>1</sup> dargestellt. Der Mittelwert der Gesamtleistung aller Schülerinnen und Schüler ist auf 500 Punkte normiert worden, die Standardabweichung auf 100 Punkte. Die Schularten, in denen die Schülerkompetenzen im Deutschen signifikant *über* dem Gesamtdurchschnitt von 500 Punkten liegen, sind die Realschulen mit 518 Punkten und die Gymnasien mit 599 Punkten. Die Schularten, in denen die Schülerkompetenzen im Deutschen signifikant *unter* dem Gesamtdurchschnitt von 500 Punkten liegen, sind die Schulen mit mehreren Bildungsgängen mit 457 Punkten, die Integrierten Gesamtschulen mit 443 Punkten und die Hauptschulen mit 412 Punkten.

Die Streuung der Deutschkompetenzen ist in den Gesamtschulen und den Schulen mit mehreren Bildungsgängen erwartungsgemäß am höchsten. Die Leistungsunterschiede zwischen diesen beiden Schularten sind bei den Deutschkompetenzen nicht signifikant. Gegenüber den Hauptschulen weisen beide Schularten einen signifikanten Vorsprung auf, auch wenn dieser nicht allzu groß ist. Nach Abbildung 34.1 würden im Fach Deutsch die 10% leistungsstärksten Hauptschüler in der Realschule zur Leistungsmitte gehören und im Gymnasium noch im untersten Quartil anzufinden sein. Die 10% leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler in den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und den Gesamtschulen gehörten zur unteren Leistungsmitte im Gymnasium, die 10% leistungsstärksten Realschüler zur oberen Leistungsmitte im Gymnasium.

Die Verteilung der Schülerleistungen im Englischen zeigt im Vergleich zu den Deutschleistungen zum Teil ein anderes Muster (vgl. Abbildung 34.2). Signifikant *über* dem Gesamtdurchschnitt von 500 Punkten liegen auch hier die Englischleistungen in den Realschulen mit 518 Punkten und in den Gymnasien mit 611 Punkten. Signifikant *unter* dem Gesamtdurchschnitt von 500 Punkten liegen die Englischkompetenzen in den Integrierten Gesamtschulen mit 438 Punkten, den Schulen mit mehreren Bildungsgängen mit 424 Punkten sowie in den Hauptschulen mit 417 Punkten.

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



Am unteren Ende der Leistungsskala sind die Verteilungen im Englischen gestaucht: zwischen dem fünften und dem fünfundzwanzigsten Perzentil liegen im Deutschen bei Hauptschulen, Schulen mit mittleren Bildungsgängen und Integrierten Gesamtschulen jeweils ca. 70 Testpunkte, im Englischen jedoch nur ca. 45 Punkte. In diesen drei Schularten gibt es eine gewichtige Gruppe von Schülerinnen und Schülern, deren Sprachkompetenzen im Englischen deutlich hinter den curricula- ren Erwartungen zurückbleiben und die bei den schriftlichen DESI-Tests minimale Leistungen erbringen.

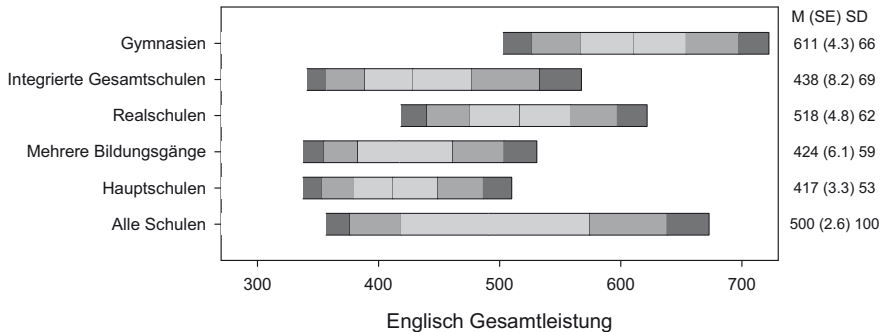


Abbildung 34.2: Perzentilbänder für die Englischkompetenz nach Schularten.

Die Unterschiede zwischen den Schularten sind im Englischen größer als im Deutschen. Bei den Deutschkompetenzen würden die 10% leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler der Hauptschulen in den Realschulen zur Leistungsmitte gehören und auch in den Gymnasien noch im untersten Quartil anzufinden sein. Bei den Englischkompetenzen gilt dies nicht: hier überschneiden sich die Perzentilbänder der Hauptschulen und Gymnasien kaum noch. Die Schulen mit mehreren Bildungsgängen befinden sich hinsichtlich der Schülerleistungen im Deutschen genau zwischen Hauptschulen und Realschulen. Im Englischen unterscheidet sich ihr Leistungsdurchschnitt jedoch nicht signifikant von dem der Hauptschulen und liegt deutlich unter Realschulniveau. Offenbar ist der Englischunterricht in diesen Schulen weniger gut entwickelt als der Deutschunterricht. Die Gesamtschulen weisen im Deutschen wie auch im Englischen erwartungsgemäß die höchste Leistungsstreuung auf. In den mittleren Deutschleistungen unterscheiden sich die Integrierten Gesamtschulen nicht signifikant von den Hauptschulen. Im Englischen weisen sie jedoch gegenüber den Hauptschulen einen kleinen, aber signifikanten Vorsprung auf. Die 10% leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler der Gesamtschulen würden zur oberen Leistungsmitte in den Realschulen und noch zum untersten Quartil in den Gymnasien gehören. In den Gymnasien gibt es im Englischen eine Leistungsspitze von etwa 10% der Schülerinnen und Schüler, die mehr als zwei Standardabweichungen über dem Durchschnitt der Gesamtpopulation liegt. Bei einer insgesamt sehr hohen Leistungsstreuung zwischen den Gymnasien setzt sich diese Leistungsspitze mit einem deutlich größeren Vorsprung von den übrigen Schularten ab als die Leistungsspitze im Deutschen.

Der Vergleich der Mittelwerte und Streuungen der Schülerleistungen im Deutschen und im Englischen zeigt die institutionellen Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Schularten anschaulich auf. Um das Ausmaß der einzelschulischen Gestaltungsspielräume abzuschätzen, stellt sich die Frage, wie groß die institutionelle Variabilität zwischen den Schularten, zwischen den Schulen und innerhalb der einzelnen Schularten jeweils ist.

### 34.2 Schulunterschiede in den sprachlichen Kompetenzen

Im Rahmen der PISA-Studien hat sich gezeigt, dass in Staaten mit einem intern differenzierten Sekundarbereich ein größerer Anteil der Gesamtvariation in den Schülerkompetenzen auf Unterschiede innerhalb von Schulen zurück geht als in Staaten mit gegliedertem Sekundarbereich wie Deutschland, die eine externe Leistungsdifferenzierung im Schulsystem vornehmen (vgl. Baumert/Schümer 2001; Prenzel/Senkbeil/Drechsel 2004). Ferner gibt es Hinweise darauf, dass die schulart-spezifischen Unterschiede in den Schülerleistungen im Laufe der Sekundarschulzeit zunehmen und die Unterschiede zwischen Schulen derselben Schulart abnehmen, so dass die durchschnittliche Leistungsunterschiede zwischen Schulen am Ende der Sekundarstufe I eher moderat ausfallen (Baumert/Trautwein/Artelt 2003). In DESI ist ein internationaler Vergleich der Leistungsvariation im Deutschen und im Englischen nicht möglich. Die Stichprobe erlaubt aber eine Antwort auf die Frage, wie groß die Variabilität der Schülerkompetenzen im sprachlichen Bereich auf zentralen Ebenen des Schulsystems ist. Mit der Zerlegung der Gesamtvariation der Sprachkompetenzen in individuelle und institutionelle Varianzkomponenten kann Auskunft darüber gegeben werden, in welchem Ausmaß die Gesamtvariation der Schülerkompetenzen im Deutschen und im Englischen auf Unterschiede *innerhalb von Schulen*, auf Unterschiede *zwischen den Schulen* und auf Unterschiede *zwischen den Schularten* zurückgeführt werden kann. Alle Schätzungen der Varianzkomponenten erfolgten in Mehrebenenmodellen mit HLM 6 (Raudenbusch/Bryk/Congdon 2005) und auf der Basis der Restricted Maximum Likelihood-Schätzung.

Bei den Sprachkompetenzen im Deutschen geht mehr als die Hälfte der Gesamtvarianz auf Unterschiede zwischen den Schularten zurück (vgl. Abbildung 34.3). 11% der Gesamtvarianz entfallen auf die Kompetenzunterschiede zwischen den Schulen derselben Schulart, 37% auf Unterschiede innerhalb der Schulen derselben Schulart. Damit sind insgesamt knapp zwei Drittel der Gesamtvariation der Schülerkompetenzen im Deutschen an institutionelle Komponenten gebunden und gut ein Drittel an individuelle. Auch wenn die durchschnittliche Zwischenschulvarianz von 11% eine relative Homogenität der leistungsmäßigen Zusammensetzung der Schülerschaft in Schulen derselben Schulart indiziert, sind diese Unterschiede durchaus bedeutsam.

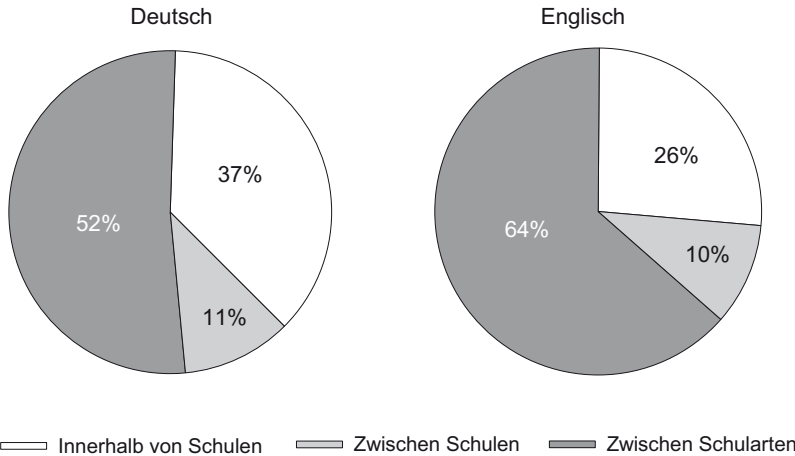


Abbildung 34.3: Individuelle und institutionelle Varianzkomponenten der Sprachkompetenzen im Deutschen und im Englischen.

Im Englischen gehen mit 64% knapp zwei Drittel der Gesamtvarianz der sprachlichen Kompetenzen auf Unterschiede zwischen den Schularten zurück (vgl. Abbildung 34.3). 10% der Gesamtvarianz beruhen auf Kompetenzunterschieden zwischen Schulen derselben Schulart, 26% auf Unterschieden innerhalb der Schulen derselben Schulart. Damit sind im Englischen fast drei Viertel der gesamten Kompetenzstreuung an institutionelle Komponenten gebunden und nur ein Viertel an individuelle. Da die Kompetenzen im Englischen in höherem Maße im schulischen Lernkontext erworben werden als die Sprachkompetenzen im Deutschen, das für die meisten Schülerinnen und Schüler in der DESI-Stichprobe die Erstsprache ist, sind die durch die Schulartzugehörigkeit erklärten Kompetenzunterschiede erwartungsgemäß größer.

Um einen Anhaltspunkt für die Einschätzung der institutionellen Variabilität der Schülerkompetenzen im Deutschen und im Englischen zu erhalten, sind in Tabelle 34.1 die entsprechenden Varianzanteile für die Lese- und Mathematikkompetenz der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe aus PISA 2000-E als Vergleichswerte aufgeführt (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003). Aus dieser Übersicht geht hervor, dass die Kompetenzunterschiede im Deutschen und im Englischen in DESI in höherem Maße auf Schulartunterschiede (52% und 64%) zurückzuführen sind als die Unterschiede in der Lese- und mathematischen Kompetenz (45% und 47%) in PISA 2000. Das größere Ausmaß der Schulartunterschiede in DESI dürfte eine Folge der curricularen Orientierung der DESI-Testaufgaben sein, während die Testaufgaben zur Lesekompetenz und zur Mathematik in PISA stärker funktional am Literacy- bzw. Grundbildungskonzept orientiert sind (Deutsches PISA Konsortium 2001, 2003). Deswegen zeigt sich in PISA eine größere Leistungsheterogenität innerhalb der Schulen. Hinsichtlich der Variabilität, die nur auf Unterschiede zwischen den Einzelschulen zurückgeführt kann, liegen die entsprechenden Varianzanteile in DESI mit 11% für Deutsch und 10% für Englisch sehr nahe bei den Werten für

die Lesekompetenz in PISA (12%). Der niedrigere Varianzanteil von 7% für die Unterschiede zwischen den Einzelschulen in der Mathematik könnte ein Hinweis darauf sein, dass der Mathematikunterricht innerhalb der Schularten stärker vereinheitlicht ist.

*Tabelle 34.1: Individuelle und institutionelle Varianzkomponenten der Kompetenzen von Neuntklässlern nach Kompetenzbereichen in DESI und PISA 2000-E (in % der Gesamtvarianz).*

Stichprobe	Kompetenzbereich	Innerhalb von Schulen	Zwischen Schulen	Zwischen Schularten
DESI	Deutsch	37	11	52
DESI	Englisch	26	10	64
PISA 2000-E	Lesekompetenz	43	12	45
PISA 2000-E	Mathematik	46	7	47

Eine durchschnittliche Zwischenschulvarianz der Schülerkompetenzen im Deutschen und im Englischen von rund 10% als Maß für die Variabilität zwischen Einzelschulen deutet auf ein relativ geringes Potential für die einzelschulische Qualitätsentwicklung gegenüber individuellen und schulartbezogenen Gestaltungsparametern hin. Gleichwohl sind die Kompetenzunterschiede zwischen den Einzelschulen nicht unbedeutend. Wenn die Varianzkomponenten der sprachlichen Kompetenzen innerhalb jeder einzelnen Schulart ermittelt werden, ist die Streuung in den Schülerkompetenzen innerhalb der einzelnen Schularten notwendigerweise kleiner als die Streuung zwischen den Schulen aller Schularten. Die Variabilität der Schülerkompetenzen zwischen den einzelnen Schulen innerhalb der Schularten gibt gleichwohl einen Hinweis darauf, in welchem Ausmaß die Schülerkompetenzen innerhalb jeder Schulart einzelschulischen Gestaltungspraktiken zugänglich sein könnten.

Aus Abbildung 34.4 geht hervor, dass die Gymnasien in Bezug auf die Streuung der Schülerkompetenzen im Deutschen, die mit einem Varianzanteil von 14% auf Unterschiede zwischen Schulen zurückgeht, die Schulart mit der am stärksten ausgeprägten Homogenität sind und die Integrierten Gesamtschulen, die strukturell eine leistungsheterogene Schülerschaft bedienen, mit einer Zwischenschulvarianz von 38% die Schulart mit der am stärksten ausgeprägten Heterogenität. Auch in den Hauptschulen ist die institutionelle Variabilität der Deutschkompetenzen mit einem Varianzanteil von 23% recht hoch.

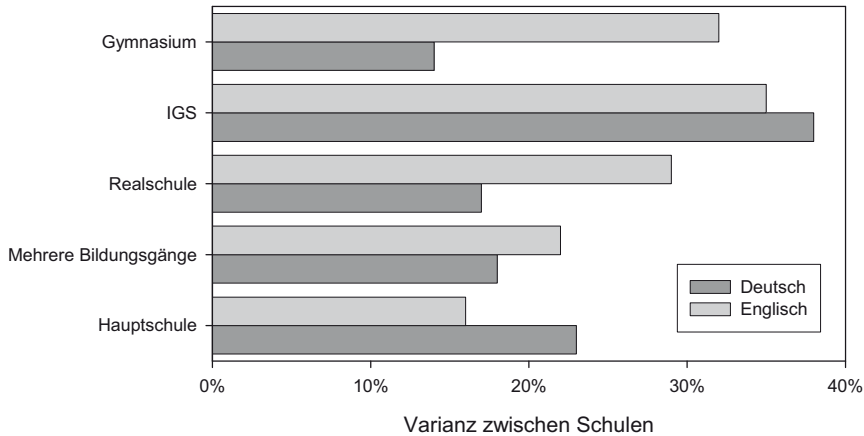


Abbildung 34.4: Varianzanteile der Schülerkompetenzen im Deutschen und im Englischen zwischen Schulen innerhalb der einzelnen Schularten (in %).

Im Englischen zeigt sich das umgekehrte Bild. Hier weisen die Gymnasien – nach den Integrierten Gesamtschulen – die größten Unterschiede zwischen den Einzelschulen auf und die Hauptschulen die geringsten. 32% der Variation der Englischkompetenzen gehen im Gymnasium auf Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen zurück, in der Hauptschule nur 16%. Diese Unterschiede in der institutionellen Variabilität der Englischleistungen veranschaulichen die in den Perzentilband-Darstellungen gefundenen Verteilungsmuster: die niedrigere Streuung der Englischkompetenzen in den Hauptschulen und den Schulen mit mehreren Bildungsgängen wird um den Preis insgesamt unterdurchschnittlicher Schülerleistungen erzielt, während die insgesamt überdurchschnittlichen Englischleistungen in den Gymnasien mit einer großen Leistungspreizung einhergehen. Im Deutschen erzielen die Gymnasien überdurchschnittliche Schülerleistungen in weitaus homogeneren Lernkontexten. Inwieweit die fachspezifischen Differenzen in der Leistungsstreuung zwischen Schulen derselben Schulart mit Unterschieden in der Konzeption und Standardisierung der Curricula oder mit Unterschieden zwischen den einzelnen Schularten in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zusammenhängen, kann in DESI aufgrund der ausschließlich national repräsentativen Stichprobe nicht beantwortet werden. Jenseits der fachspezifischen Differenzen in der Leistungsstreuung innerhalb der einzelnen Schularten, weisen die jeweiligen Varianzanteile in den Schülerkompetenzen, die auf Unterschiede zwischen Schulen derselben Schulart zurückgehen (14% bis 38% im Deutschen, 16% bis 35% im Englischen), auf die Potentiale hin, die für die pädagogische Qualitätsentwicklung und Förderung der Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf Schulebene genutzt werden können.



### 34.3 Institutionelle und professionelle Bedingungen des Sprachunterrichts aus Sicht der Fachkollegien Deutsch und Englisch

Mit der Ermittlung der individuellen und institutionellen Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf der Basis der Varianzkomponenten konnte bisher Auskunft darüber gegeben werden, in welchem Ausmaß die Schülerkompetenzen zwischen den Schularten und den Einzelschulen variieren. Damit ist noch nichts über die *Qualität* der institutionellen Bedingungen für den Unterricht gesagt. Zur Erfassung des professionellen Handlungskontextes für den Sprachunterricht in Schulen wurden deshalb die Fachkollegien Deutsch und Englisch als professionelle Bezugsgruppe als Zielpopulation der Wahl herangezogen. Durch eine vergleichbare Ausbildung und berufliche Praxis verfügen die Mitglieder der Fachkollegien über einen gemeinsamen fachlichen Hintergrund. Sie verantworten darüber hinaus die Abstimmung der Ziele, Methoden und angestrebten Ergebnisse des Fachunterrichts. Weil DESI erstmals vollständige Fachkollegien für die Fächer Deutsch und Englisch in die Untersuchung einbezogen hat, gibt die Studie einen differenzierten Einblick in die professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken der jeweils zentralen Referenzgruppe, auf die sich Lehrkräfte bei der Gestaltung des Sprachunterrichts beziehen.

Theoretischer Hintergrund für die Erfassung der institutionellen und professionellen Bedingungen des Sprachunterrichts sind die Konzepte und Konstrukte der Schulqualität und der professionellen Lerngemeinschaften aus der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung (Brophy/Good 1986; Ditton 2000; Fend 1998; Louis/Leithwood 1998; Reynolds u.a. 1996; Sammons/Thomas/Mortimore 1997a, 1997b; Scheerens/Bosker 1997; Slavin 1996; Stringfield 1994; Teddlie/Reynolds 2001; Wang/Haertel/Walberg 1993). Zunächst werden dort in einem formalen Modell für die Analyse schulischer Lernergebnisse die jeweils bedeutsamen Input-, Prozess- und Outputmerkmale auf den einzelnen Untersuchungsebenen Individuum, Klasse und Schule unterschieden, die auf der jeweils relevanten Ebene einen Erklärungsbeitrag für Unterschiede in den Lernergebnissen von Schülerinnen und Schülern leisten. Die Schulebene und Merkmale der Einzelschule erweisen sich nach den Ergebnissen verschiedener Metaanalysen im Vergleich zu individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler erwartungsgemäß als nicht so erklärungsmächtig für Schülerleistungen. Gleichwohl fanden sich vor allem in Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum bedeutsame Unterschiede in den Schülerleistungen zwischen Einzelschulen, die auch unter Berücksichtigung sozialer Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler mit Schulmerkmalen variieren.

In einer Metaanalyse zahlreicher empirischer Primär- und Sekundäruntersuchungen zum schulischen Lehren und Lernen haben Wang/Haertel/Walberg (1993) das Konstrukt der Schulkultur als praktisch bedeutsamsten Faktor der Schuleffektivität auf Schulebene ermittelt. Zur Schulkultur gehören das Schulethos, das die gemeinsamen Normen und Werte bezüglich des Lehrens und Lernens in einer Schule beinhal-

tet, die Leistungsorientierung und die kooperativen Zielstrukturen und Praktiken der Lehrkräfte für den Unterricht. Im MACRO-Modell stellt Stringfield (1994) folgende Schulfaktoren eines effektiven Unterrichts als bedeutsam heraus: bedeutungsvolle, allgemein anerkannte Ziele (meaningful goals), Aufmerksamkeit für einen wirksamen Unterricht (attention to academic functioning), Koordination schulischer Ziele und Maßnahmen (coordination among programs), Rekrutierung und Fortbildung von Lehrkräften (recruitment of teachers, development of staff), lernförderliche Schulorganisation (organization of schools). In ihrem mehr Ebenenanalytischen Modell der Schuleffektivität untersuchen Scheerens/Bosker (1997) auf der Basis von Meta- und Sekundäranalysen als bedeutsame Schulfaktoren: die pädagogische Führung; Konsens, Kohäsion und Kooperation; Leistungsorientierung; Curriculumqualität und Lerngelegenheiten; Evaluation; Schulklima; Elterneinbeziehung. Dabei werden einige Konstrukte auch fachspezifisch operationalisiert: Leistungsorientierung als fachspezifische Leistungserwartung; Curriculumqualität als Abstimmung von Fachinhalten, Lehrbüchern und Unterrichtsmethoden; Konsens und Kooperation der Lehrkräfte hinsichtlich der pädagogischen und fachlichen Ziele sowie der Planung und Durchführung des Unterrichts; Evaluation als Überprüfung der Schülerleistungen und als Maßnahme der Selbstevaluation der Schule.

Mit dem Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften greifen Louis/Leithwood (1998) im Rückgriff auf Kruse/Louis/Bryk (1995) Konstrukte des organisationellen und professionellen Lernens auf. Einen Beitrag zur Steigerung schulischer Effektivität leisten danach die Faktoren: gemeinsame Normen und Wertvorstellungen (shared norms and values), die wechselseitige Verpflichtung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (focus on student learning), eine regelmäßige Diskussion und Kooperation der Lehrkräfte zu Fragen des Curriculums, des Unterrichts und der Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern (reflective dialog, collaboration) sowie eine offene Diskussion über Unterrichtspraktiken unter den Lehrkräften (de-privatization of practice). Gemeinsame Ziele und Werte des Lehrerkollegiums und eine kooperative Umsetzung in die Unterrichtspraxis heben auch Mortimore u.a. (1988) und Mortimore (1994) mit Bezug auf ihre längsschnittliche Grundschulstudie als Voraussetzung für konsistentes Lehrerhandeln und Bedingung für Schuleffektivität hervor.

Hoy/Tarter/Hoy (2006) identifizieren in einer Stichprobe von 96 Sekundarschulen eines Bundesstaates aus dem mittleren Westen der USA den akademischen Optimismus im Lehrkörper (academic optimism) als organisationelles Merkmal der Schule, das auf Schulebene auch unter Kontrolle des sozialen Hintergrunds und des Vorwissens für Schulunterschiede in den Schülerleistungen sowohl in Mathematik und Naturwissenschaften als auch im Bereich der Sprache bedeutsam ist. Der akademische Optimismus setzt sich als latentes Konstrukt zusammen aus der Betonung akademischer Ansprüche und Praktiken (academic emphasis), kollektiver Selbstwirksamkeit (collective efficacy) und dem Vertrauen der Lehrerkollegien in das Engagement von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern (faculty trust in students and parents). Der akademische Optimismus zeigt dort einen positiven Effekt

auf die Schülerleistungen, und zwar direkt und indirekt über den sozioökonomischen Status und die Ausgangsleistungen der Schülerinnen und Schüler.

Auf der Basis einer Längsschnittstudie in flämischen Sekundarschulen (Belgien) wurde die Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Lernergebnissen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich mehrerer Zielkriterien (Schülerleistung in Mathematik, Niederländisch, affektive und soziale Lernergebnisse) und im Zusammenhang mit verschiedenen schulischen und unterrichtlichen Bedingungsfaktoren untersucht. Zunächst wurde auch dort das Ausmaß der institutionellen und individuellen Leistungsunterschiede ermittelt. Opendakker und van Damme (2000) berichten am Ende des ersten Sekundarschuljahres relativ große Unterschiede zwischen Klassen (33%) und zwischen Schulen (23%) in den Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Niederländischen. Durch die Einführung typischer Erklärungsmerkmale aus der Schuleffektivitätsforschung auf Schülerebene (Intelligenz) und auf Schulebene (u. a. Lehrerkooperation, Disziplin- und Leistungsorientierung, geordnete Lernumgebung/Klassenführung, Differenzierung im Unterricht) in das Erklärungsmodell reduzieren sich die Unterschiede in den Schülerleistungen zwischen Schulen und Klassen erheblich. Gleichwohl zeigen einzelne Schulmerkmale wie die geordnete Lernumgebung und die Lehrerkooperation einen positiven Effekt auf die Sprachleistungen am Ende der ersten Sekundarschulklasse, die Differenzierung im Unterricht einen negativen Effekt. In einer weiteren Mehrebenenanalyse an demselben Datensatz, in der insbesondere Kompositionseffekte auf Klassenebene auf die Schülerleistungen überprüft wurden, zeigen sich die Zusammenhänge zwischen Lehrerkooperation und sprachlichen Leistungen nicht mehr. De Fraine et al. (2003) können die Leistungsunterschiede im Niederländischen nicht mehr durch schulische Prozessmerkmale bzw. Erziehungspraktiken der Lehrkräfte (i. e. Betonung individueller Förderung, Förderung leistungsstarker bzw. leistungsschwacher Schüler, Beratungen unter Lehrkräften über Methoden und Schüler, Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler, geordnete Lernumgebung) erklären, wenn sie mehr Individualmerkmale als die Intelligenz der Schülerinnen und Schüler (i. e. Geschlecht, sozioökonomischer Status, Leistungsmotivation, sprachliche Ausgangsleistungen) in das Modell einführen und zusätzlich das kognitive Ausgangsniveau und den Mädchenanteil auf Klassenebene kontrollieren. Im Ergebnis zeigen sich deutliche Kompositionseffekte des kognitiven Leistungsniveaus und des Mädchenanteils in den Klassen auf die Leistungen im Niederländischen. Überdies stellen de Fraine et al. (2003) differentielle Effekte auf Klassenebene fest. In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Ausgangsleistungen gibt es Klassen, in denen sich die sprachlichen Leistungen stärker verbessern als in anderen. Diese Unterschiede können die Autoren jedoch nicht durch ihre Schul- und Unterrichtsfaktoren erklären. Die Bedeutung schulischer Normen und Praktiken für die Schülerleistungen variieren in den berichteten Analysen mit dem jeweils zugrunde gelegten Erklärungsmodell. Kompositionelle Effekte in der kognitiven Zusammensetzung der Schülerschaft können die Effekte von Schul- und Unterrichtsmerkmalen überlagern. Um diese Effekte auseinander halten zu können, sind in extern differenzierenden Schulsystemen

wie Deutschland die Schularten als institutionelle Bedingungsfaktoren und die Schülerzusammensetzung bei der Prüfung der Bedeutsamkeit schulischer Gestaltungsmerkmale für Schülerleistungen zu berücksichtigen.

Im deutschsprachigen Raum hat Fend in seinen großen Leistungsstudien in den Jahren 1978/79 – neben allgemeinen Lehrereinstellungen und einschlägigen Schülermerkmalen – Einschätzungen der Lehrkräfte zu Fragen der Leistungsorientierung, Kooperation und Schülerorientierung als Prädiktoren der Schulqualität für Schülerleistungen erfasst (vgl. Fend 1998). Auf diese Konstrukte der Schulqualität greift auch Ditton (2000) in seinem Modell der Schul- und Unterrichtsqualität mit Bezug auf das QAIT-MACRO-Modell von Slavin (1996) und Stringfield (1994) zurück: Schulkultur als gemeinsame Zielvorstellungen bezüglich der Aufgaben und Verantwortlichkeiten; Kooperation und Koordination für einen geregelten Schul- und Unterrichtsbetrieb und einen professionellen Erfahrungsaustausch; Schulmanagement als gemeinsames Aufgabenverständnis und geregelte Aufgabenverteilung; Personalentwicklung durch interne Kooperation und Fort- und Weiterbildung. Innerhalb der aktuellen internationalen Schulleistungsstudien werden Schulmerkmale vor allem zu deskriptiven Zwecken erhoben. Lehrerk Kooperation wird beispielsweise über Fragen nach der Häufigkeit von Lehrerkonferenzen, Gesprächen über pädagogische Themen oder nach dem Zusammenhalt unter den Lehrkräften erfasst. So beurteilen in PISA 2000 die Schulleitungen das Arbeitsethos sowie Konsens und Kohäsion im Kollegium in den PISA-Schulen in Deutschland mehrheitlich positiv (Weiß/Steinert 2001). In PISA 2003 zeigen sich bei Konsens und Kooperation unter Mathematiklehrkräften deutliche Schulartunterschiede (Senkbeil u.a. 2004). In IGLU wurde nach der offiziellen Absicherung der Lehrerk Kooperation gefragt: Sie ist in Deutschland wie auch in anderen Ländern selten gegeben (Radisch/Steinert 2005). Auch wenn diese Befunde wichtige Aspekte der internen Arbeitsorganisation in den Blick nehmen, sind die Anforderungen an eine kohärente und effektivitätsfördernde Lernumgebung in Schulen inhaltlich und methodisch unscharf konzeptualisiert, dass sich keine Zusammenhänge mit den untersuchten Zielkriterien zeigen (vgl. Steinert u.a. 2006; Creemers/Kyriakides 2006).

Schulmerkmale können für Unterricht und Lernen bedeutsam sein, wenn sie zu einem konsistenten Lehrerhandeln und einer kohärenten Lernumgebung beitragen. Um Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, ob und inwieweit die auf die Sprachkompetenzen und den Sprachunterricht bezogenen Leitvorstellungen und Praktiken der Fachkollegien für die Sprachkompetenzen von Bedeutung sind, wurden in DESI die sprachbezogenen Einschätzungen und zentrale Formen und Inhalte kooperativen Handelns in den Fachkollegien Deutsch und Englisch erhoben. Da die Leitvorstellungen in den Fachkollegien vermutlich die Zielstruktur des Deutsch- bzw. Englischunterrichts beeinflussen, wurden die Mitglieder der Fachkollegien nach ihren Leistungserwartungen und unterrichtlichen Schwerpunktsetzungen gefragt. In der Frage nach den Leistungen, die die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler einer Schule am Ende der neunten Jahrgangsstufe voraussichtlich erbringen werden, sollten die Lehrkräfte Voraussetzungen und die Erträge kumulativen

Lernens in Bezug auf die in DESI getesteten Kompetenzen am Ende der neunten Jahrgangsstufe einschätzen und damit die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler auf Schulebene antizipieren. Mit der Frage nach der Wichtigkeit einzelner sprachlicher Kompetenzen im Unterricht wurde die normative Zielstruktur bzw. das gemeinsam geteilte Ziel- und Aufgabenverständnis des Sprachunterrichts erfasst. Mit der Frage nach der Kooperation und dem Austausch im Fachkollegium wurden die Praktiken erhoben, mit denen das Fachkollegium die inhaltlichen, didaktischen und diagnostischen Fragen des Sprachunterrichts, das Unterrichtshandeln und die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte untereinander abstimmt. Die einzelnen verwendeten Skalen gehen aus der Übersicht in Tabelle 34.2 hervor. Für jede Skala werden ein Beispielitem, der Mittelwert, die Standardabweichung und die Anzahl der Items pro Skala sowie die interne Konsistenz der Skala angegeben. Die Verteilungen und Skalenkennwerte wurden auf Individualebene, d.h. auf Basis der befragten Lehrkräfte der jeweiligen Fachkollegien, ermittelt.

In den Abbildungen 34.5 bis 34.8 sind die Mittelwerte der professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken der Fachkollegien Deutsch und Englisch nach Schularten dargestellt. Danach korrespondieren die Unterschiede in den Leistungseinschätzungen und in der Fokussierung auf einzelne sprachliche Kompetenzen in den Fachkollegien mit den schulartspezifischen Unterschieden in den Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 34.1 und 34.2). Überdurchschnittliche Leistungen erwarten die Fachkollegien Deutsch und Englisch in den Gymnasien und in den Realschulen, unterdurchschnittliche in den übrigen Schularten (Abbildung 34.5). Die Fachkollegien an Integrierten Gesamtschulen erwarten bei den Englischkompetenzen in Relation zu den anderen Schularten niedrigere Leistungen als es sich im tatsächlichen Leistungsniveau abzeichnet, während die Fachkollegien aus den Schulen mit mehreren Bildungsgängen im Vergleich zu den anderen Schularten nicht so niedrige Leistungen im Englischen annehmen, wie ihre Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt erzielen. Analog zur schulartspezifischen Verteilung der Schülerkompetenzen zeigen sich bei den Leistungserwartungen der Fachkollegien hinsichtlich des Englischen größere Schulartunterschiede als hinsichtlich des Deutschen. Die Schulart erklärt 16% der Variation in den Leistungserwartungen im Fachkollegium Deutsch und 44% der Variation in den Leistungserwartungen im Fachkollegium Englisch<sup>2</sup>.

---

2 Die Effektgröße  $\eta^2$  gibt den Varianzanteil der abhängigen Variablen (hier: Einschätzungen des Fachkollegiums) an, der durch die unabhängige Variable (hier: Schulart) erklärt wird.

*Tabelle 34.2: Leitvorstellungen und kooperative Praktiken im Fachkollegium Deutsch und Englisch (Skalen, Beispielitems, Mittelwert (MW), Standardabweichung (SD), Anzahl der Items und interne Konsistenz ( $\alpha$ )).*

<b>Skalen und Beispielitems</b>	<b>MW</b>	<b>SD</b>	<b>Items</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Alle Items haben ein vierstufiges Antwortformat von 1-4. Die Skalenwerte wurden als Mittelwerte gebildet.				
<b>Professionelle Leitvorstellungen im Fachkollegium</b>				
Leistungserwartung im Fach Deutsch	2.54	0.45	7	.76
Leistungserwartung im Fach Englisch	2.82	0.53	9	.91
<i>Wenn ich in unserer Schule eine neue Klasse/Kurs übernehme, kann ich im Fach Deutsch/Englisch auf soliden Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler aufbauen.</i>				
<b>Fokussierung auf sprachliche Kompetenzen</b>				
Schriftliche Kommunikationsfähigkeit (Deutsch)	3.55	0.36	5	.67
Schriftliche Kommunikationsfähigkeit (Englisch)	3.43	0.38	5	.71
Kooperative Praktiken im Fachkollegium				
<b>Fachinhaltliche Kooperation</b>				
Fachinhaltliche Kooperation im Fachkollegium Deutsch	2.66	0.58	9	.87
Fachinhaltliche Kooperation im Fachkollegium Englisch	2.70	0.53	9	.85
<i>Im Fachkollegium tausche ich mit Kolleg/innen Aufgabenstellungen für Klassen-, Kursarbeiten, Schulaufgaben aus.</i>				
<b>Fachdidaktische Kooperation</b>				
Fachdidaktische Kooperation im Fachkollegium Deutsch	2.36	0.55	6	.76
Fachdidaktische Kooperation im Fachkollegium Englisch	2.33	0.55	6	.76
<i>Im Fachkollegium beraten wir die Möglichkeiten individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern.</i>				
<b>Diagnostisch-methodische Kooperation</b>				
Diagnostisch-methodische Kooperation im Fachkollegium Deutsch	2.09	0.53	6	.75
Diagnostisch-methodische Kooperation im Fachkollegium Englisch	2.13	0.50	7	.71
<i>Im Fachkollegium beraten wir, wie wir spezifische Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler besser erkennen.</i>				
<b>Zielkoordination</b>				
Zielkoordination im Fachkollegium Deutsch	2.92	0.62	5	.78
Zielkoordination im Fachkollegium Englisch	2.77	0.59	5	.78
<i>Wir gestalten den Deutschunterricht / Englischunterricht nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.</i>				
<b>Austausch von Materialien</b>				
Austausch von Materialien im Fachkollegium Deutsch	2.92	0.60	3	.73
Austausch von Materialien im Fachkollegium Englisch	2.91	0.59	3	.72
<i>Mit Fachkolleg/innen tausche ich regelmäßig Unterrichtsmaterial aus.</i>				
<b>Austausch über Unterrichtserfahrungen</b>				
Austausch über Unterrichtserfahrungen im Fachkollegium Deutsch	2.62	0.64	3	.71
Austausch über Unterrichtserfahrungen im Fachkollegium Englisch	2.67	0.61	3	.71
<i>Die Kommunikation im Fachkollegium trägt zum offenen Erfahrungsaustausch über die eigene Unterrichtspraxis bei.</i>				

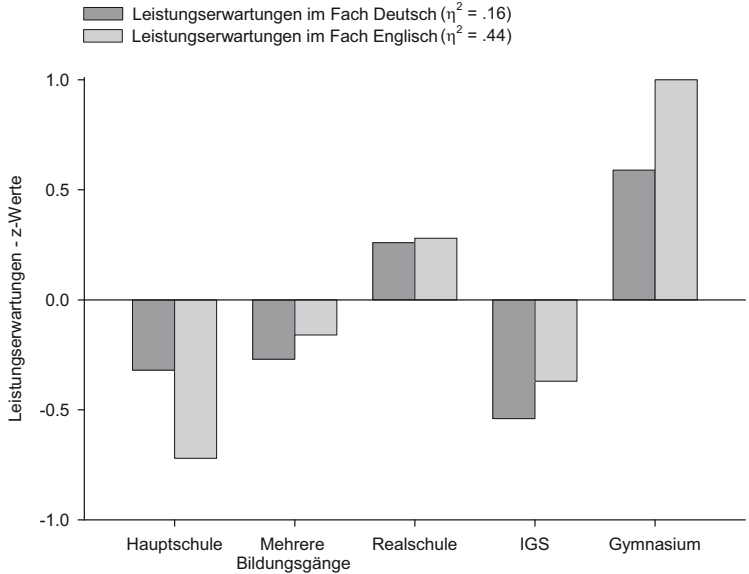


Abbildung 34.5: Einschätzung der Schülerkompetenzen am Ende der neunten Jahrgangsstufe durch die Fachkollegien Deutsch und Englisch nach Schularten (z-Werte).

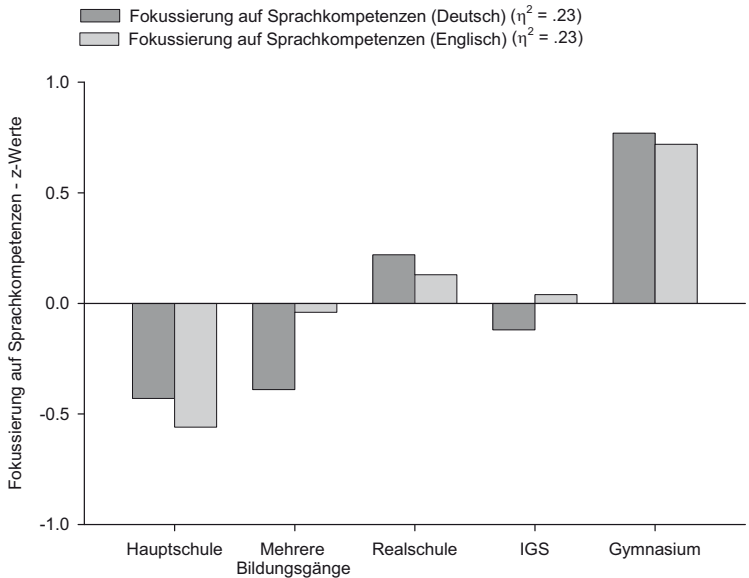


Abbildung 34.6: Fokussierung auf Sprachkompetenzen im Unterricht durch die Fachkollegien Deutsch und Englisch nach Schularten (z-Werte).

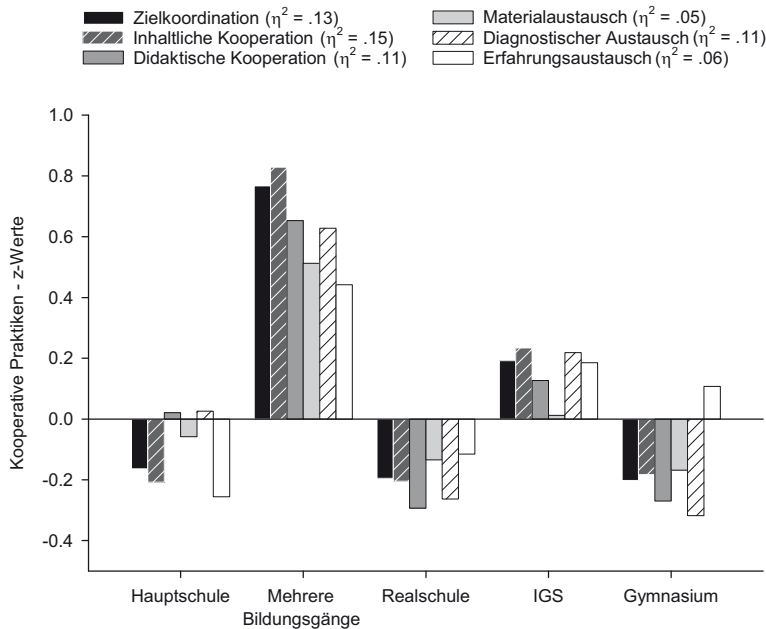


Abbildung 34.7: Kooperative Praktiken im Fachkollegium Deutsch nach Schularten (z-Werte).

In den Gymnasien legen beide Fachkollegien auf die einzelnen sprachlichen Kompetenzen im Deutsch- und im Englischunterricht besonderes Gewicht; in den Hauptschulen ist dies weit weniger der Fall. In der Fokussierung auf die Sprachkompetenzen liegen der anderen Schularten näher beieinander. Insgesamt erklärt die Schulart jeweils 23% der Varianz in den normativen Leitvorstellungen der Fachkollegien Deutsch und Englisch (vgl. Abbildung 34.6).

In den Fachkollegien Deutsch und Englisch zeichnen sich im Hinblick auf die einzelnen Formen und Inhalte der kooperativen Praktiken ähnliche Präferenzen ab (vgl. Tabelle 34.2): Am häufigsten kommt in den Fachkollegien der Austausch von Lehr- und Unterrichtsmaterialien und die Abstimmung von Zielsetzungen vor. Die Kooperation zu Fachinhalten und der Austausch von Unterrichtserfahrungen folgen an zweiter Stelle. Weniger praktiziert wird die Kooperation zu didaktischen Fragen und zu methodisch-diagnostischen Fragen. Selten kommt es vor, dass die Lehrkräfte wechselseitig im Unterricht hospitieren. Dieses Häufigkeitsmuster kooperativen Handelns deckt sich mit den Befunden aus anderen Studien zur Lehrerverbundenheit, die darlegen, dass die einzelnen Formen und Inhalte der Lehrerverbundenheit hinsichtlich der Zielinterdependenz und Wechselseitigkeit der Bezugnahme unterschiedlich voraussetzungsvoll sind und insofern in ihrer Nutzung zwischen einzelnen Schulen variieren (vgl. Rolff 1980, 1991; Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006; Steinert u.a. 2006). Wie in Abbildung 34.7 und 34.8 zu sehen, sind die Schulartunterschiede im Kooperationsverhalten zwischen den Fachkollegien in Deutsch und Englisch ähnlich.



Die schulartspezifischen Unterschiede sind für die kooperativen Praktiken auf der einen und den Leistungseinschätzungen und der Fokussierung auf Sprachkompetenzen auf der anderen Seite deutlich verschieden (vgl. Abbildung 34.5 und 34.7). Die Kooperation in den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und in den Integrierten Gesamtschulen ist überdurchschnittlich ausgeprägt und dürfte Folge der Fachleistungsdifferenzierung und des erhöhten Koordinierungsbedarfs in Schulen sein, die mehrere Bildungsgänge anbieten. In den Schulen des traditionell gegliederten Schulwesens sind die einzelnen Kooperationspraktiken durchschnittlich bis unterdurchschnittlich ausgeprägt.

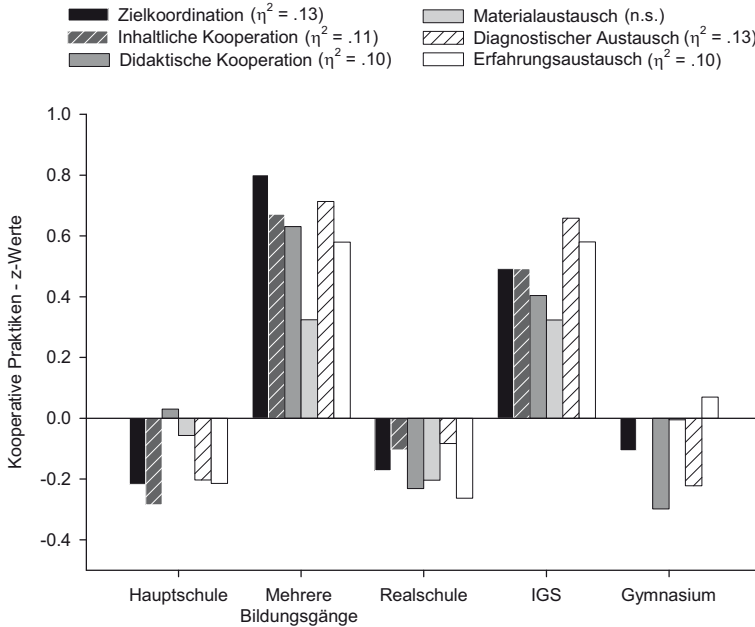


Abbildung 34.8: Kooperative Praktiken im Fachkollegium Englisch nach Schularten (z-Werte).

Die Schulartunterschiede im kooperativen Handeln sind im Vergleich zu den Leitvorstellungen der Fachkollegien zwar kleiner, aber in den meisten Aspekten durchaus bedeutsam. Besonders ausgeprägt sind die Unterschiede zwischen den Schularten in den kooperativen Praktiken der Fachkollegien Deutsch und Englisch bei der Zielkoordination, der fachinhaltlichen Kooperation und dem Austausch über die Diagnose und Förderung von Schülerleistungen. Jenseits der schulartspezifischen Ausprägungen gibt es in den professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken der Fachkollegien als institutionelle Bedingungen des Sprachunterrichts eine deutliche Variation zwischen den Schulen, die im Folgenden auf ihren Zusammenhang mit den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler untersucht wird.

### **34.4 Zusammenhänge der professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken der Fachkollegien mit den Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler**

Die in Abschnitt 34.2 dargestellten institutionellen Varianzkomponenten zeigen das Ausmaß an, in welchem die sprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf der Ebene der Einzelschule einzelschulischen Gestaltungsparametern zugänglich sein können. In diesem Abschnitt wird deshalb geprüft, ob die von der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung identifizierten Prozessmerkmale auf Schulebene für die Sprachkompetenzen der Neuntklässler von Bedeutung sind. Die in DESI ermittelten Zusammenhänge werden dann den empirischen Befunden anderer Schulleistungsstudien gegenübergestellt, um Anhaltspunkte für die Generalisierbarkeit der Befunde z.B. über Fächer hinweg zu erhalten. Denn die leistungsfördernde Bedeutung der Schulmerkmale ist keineswegs so eindeutig, wie dies häufig angenommen wird. Aufgrund der Unterschiede in der Konzeptualisierung der verschiedenen Studien variieren Stärke und Richtung der gefundenen Zusammenhänge. Die Studiendesigns unterscheiden sich im Hinblick auf die untersuchten Länder, Schulstufen und Fächer. Auch Differenzen in der Stichprobenziehung und im Design haben Folgen für die Generalisierbarkeit der einzelnen Befunde. In querschnittlichen Untersuchungen können ohne Kontrolle der Ausgangsleistungen die Effekte von Schulen und von Schulmerkmalen auf Schülerleistungen überschätzt werden. Bei Nichtberücksichtigung der Mehrebenenstruktur von Schulleistungsdaten werden die tatsächlichen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aggregateinheiten und den individuellen Schülerleistungen nicht korrekt geschätzt. Insofern ist es keine Überraschung, wenn Scheerens/Bosker (1997) in ihren Metaanalysen feststellen, dass die Zusammenhänge zwischen ausgewählten Schuleffektivitätsmerkmalen und Schülerleistungen in den verschiedenen Studien nicht konsistent sind und die Schwelle statistischer Signifikanz häufig verfehlen. Für die Lehrerkooperation und die Leistungsorientierung als Schulmerkmale finden sie beispielsweise sowohl positive als auch negative oder gar keine Zusammenhänge mit der Schülerleistung. Eindeutig positive Effekte zeigen beide Merkmale nur in den USA. Auch Fend (1998) berichtet aus seinen großen Leistungsuntersuchungen keine durchgängigen und gleichgerichteten Zusammenhänge zwischen Leistungsorientierung, Kooperation und den Schülerleistungen. Je nach Schulart finden sich positive oder keine Zusammenhänge zwischen Leistungsorientierung und Schülerleistung sowie positive, negative oder keine Zusammenhänge zwischen Lehrerkooperation und Schülerleistung.

In DESI konzentriert sich die Analyse der institutionellen Bedingungen für den Fachunterricht auf die professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken in den Fachkollegien Deutsch und Englisch. Diese wurden einmalig am Ende der neunten Jahrgangsstufe erhoben, ausgewählte sprachliche Kompetenzen hingegen zu Beginn und am Ende der neunten Jahrgangsstufe. Die ermittelten Zusammenhänge zwischen den professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken der Fach-

kollegien als Parameter der Schulqualität und den Schülerkompetenzen am Ende der neunten Jahrgangsstufe erlauben Aussagen darüber, ob Schulen – unter Berücksichtigung zentraler individueller Merkmale der Schülerinnen und Schüler und unter Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schülerschaft auf Schulebene – „erwartungswidrig“ hohe oder niedrige sprachliche Kompetenzen und Kompetenzzuwächse aufweisen. Ein „erwartungswidriges“ Kompetenzniveau erzielen Schulen, wenn das Leistungsergebnis einer Schule sich signifikant von dem Ergebnis unterscheidet, das aufgrund der individuellen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler und der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft zu erwarten gewesen wäre.

Für die Analyse dieser Zusammenhänge wurden auf Individualebene das Geschlecht (Referenzkategorie: Mädchen), die kognitiven Grundfähigkeiten, der sozioökonomische Status, die Erstsprache (Referenzkategorie: deutsch) und die Teilnahme am bilingualen Unterricht als kognitive und soziale Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler kontrolliert, auf Schulebene die Schulart, der Mädchenanteil und die kognitive, soziale und sprachliche Zusammensetzung der Schülerschaft sowie die Zugehörigkeit zu einer bilingualen Schule (vgl. Tabelle 34.3). Weil die Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und integrierten Gesamtschulen Schülerinnen und Schüler mit ähnlichen Ausgangslagen beschulen und einzeln eine geringe Fallzahl aufweisen, wurden diese Schularten zu einer Gruppe zusammengefasst. Referenzkategorie waren die Realschulen, die den übrigen Schularten und den Gymnasien gegenübergestellt wurden. Angesichts des Oversampling der bilingualen Schulen in DESI und der erwarteten Wirksamkeit des bilingualen Sachfachunterrichts wurden auch das schulische Angebot und die individuelle Teilnahme am bilingualen Unterricht zusätzlich kontrolliert.

### **Zusammenfassung der Indikatoren zu übergeordneten Faktoren**

Als Indikatoren für eine zielorientierte und fachlich abgestimmte Lernumgebung wurden die auf Schulebene aggregierten Urteile der Fachlehrerinnen und -lehrer zu ihren professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken verwendet. Diese aggregierten Werte wurden als Prädiktoren der Sprachkompetenzen auf Schulebene in ein Zweiebenenstrukturgleichungsmodell eingeführt. Die entsprechenden Analysen wurden mit dem Programm Mplus berechnet (Muthén/Muthén 1998-2004; vgl. Kap. 3). Die in Tabelle 34.2 aufgeführten Skalen, die sich auf ähnliche Bereiche der Zielvorstellungen und Praktiken der Fachkollegien beziehen, sind untereinander korreliert. Ziel der Analysen war es daher zunächst, eine Struktur zu finden, in der die Einschätzungen der Fachkollegien zu einer geringeren Anzahl übergeordneter Dimensionen zusammengefasst werden können. Die Zusammenhänge der Indikatoren auf Schulebene lassen sich insgesamt durch ein dreifaktorielles Strukturmodell gut abbilden. In diesem Modell, das sowohl für die Fachkollegien Deutsch als auch Englisch gute Modellanpassungen zeigt, werden die Dimensionen *Leistungseinschätzungen der Sprachkompetenzen* und *Fokussierung*

auf *Sprachkompetenzen* jeweils durch eine einzelne Skala repräsentiert. Die verschiedenen Formen und Inhalte der Kooperation im Fachkollegium konnten hingegen zu einem übergeordneten Faktor zusammengefasst werden. Diese Dimension *Kooperative Praktiken im Fachkollegium* wird durch sechs manifeste Indikatoren definiert: Zielkoordination, Kooperation zu fachinhaltlichen, fachdidaktischen und diagnostischen Fragen, Austausch von Materialien und von Erfahrungen.

Die Dimensionalität der Einschätzungen der Fachkollegien entspricht zum einen den globalen Merkmalen aus der Schulqualitätsforschung „Leistungsorientierung“ bzw. „Fokus auf das Lernen der Schüler“ und „Kooperation“, zeigt aber auch als Konfiguration Zusammenhänge auf, die nicht unbedingt zu erwarten gewesen waren. Die Antizipation und die normativen Vorstellungen der Fachkollegien bezüglich der sprachlichen Kompetenzen der Schülerschaft ihrer Schule stellen sowohl im Deutschen als auch im Englischen zwei eigenständige Dimensionen dar, die nur moderat miteinander korrelieren ( $r = .32$  im Fachkollegium Deutsch und  $r = .53$  im Fachkollegium Englisch). Fachkollegien, die die sprachliche Leistungsfähigkeit ihrer Schülerschaft höher einschätzen, haben tendenziell auch ein höheres Anspruchsniveau bezüglich der einzelnen Sprachkompetenzen. Der Zusammenhang ist allerdings nicht so eng, dass nicht auch Fachkollegien, die die Leistungsstärke ihrer Schülerinnen und Schüler weniger hoch einschätzen, im Unterricht auf die einzelnen sprachlichen Kompetenzen besonderen Wert legen würden.

Die verschiedenen Formen und Inhalte der Kooperation unter den Fachlehrkräften lassen sich entgegen den Differenzierungen der Schulentwicklungsforschung auf ein gemeinsames latentes Konstrukt „Kooperation im Fachkollegium“ zurückführen. Dieses schließt über den Austausch und die Zusammenarbeit zu fachlichen, didaktischen und diagnostischen Fragen des Unterrichts hinaus auch Fragen der Koordination von Zielen bzw. Anforderungen und Ansätze zur gegenseitigen Beurteilung des Unterrichtshandelns ein. Zwischen dem Faktor Kooperation auf der einen und den Leistungseinschätzungen und der Fokussierung auf Sprachkompetenzen als normative Leitvorstellungen der Fachkollegien Deutsch und Englisch auf der anderen Seite besteht kein signifikanter Zusammenhang. Dies ist vor allem deshalb hervorzuheben, weil ein gemeinsames Ziel- und Aufgabenverständnis nicht nur Voraussetzung für Kooperation, sondern auch für deren Wirksamkeit ist (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006). Die Unabhängigkeit der kooperativen Praktiken von den Vorstellungen der Fachkollegien über die erwarteten und geforderten Sprachkompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern deutet darauf hin, dass die Fachlehrkräfte aufeinander Bezug nehmen, um beispielsweise die Unterrichtsvorbereitung effizient zu gestalten, diese Aktivitäten jedoch wenig mit den Zielen und Anforderungen an den kumulativen Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler koppeln.

## Vorhersage der sprachlichen Kompetenzen

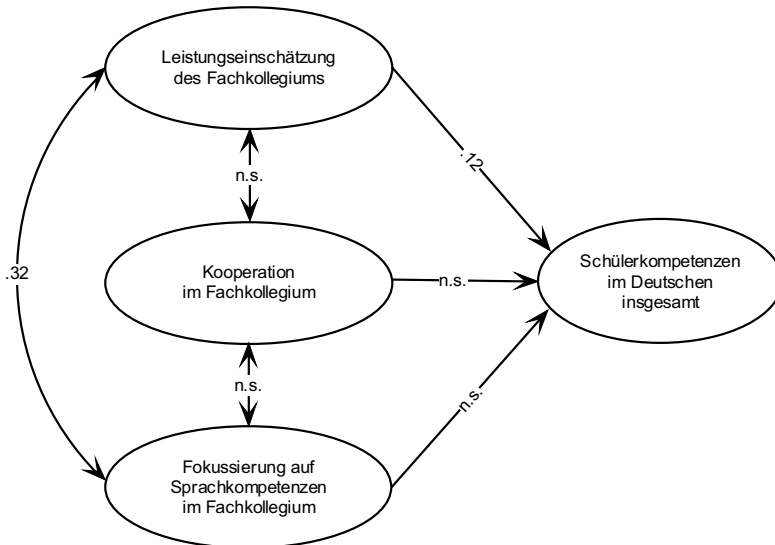
Die Konstrukte *Leistungseinschätzungen*, *Kooperation* und *Fokussierung auf Sprachkompetenzen innerhalb der Fachkollegien* wurden in weiteren Analysen als Prädik-

toren für die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf Schulebene verwendet. In diesen Modellen wurde untersucht, welchen Erklärungsbeitrag die aus den Berichten der Fachkollegien gebildeten Konstrukte der professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken für die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler leisten, wenn die in Tabelle 34.3 aufgeführten Variablen für die individuellen Schülervoraussetzungen und die Zusammensetzung der Schülerschaft auf Schulebene sowie die Schulart kontrolliert werden. Als abhängige Variablen wurden die Plausible Values für die Gesamtleistungen in Deutsch und Englisch sowie für ausgewählte sprachliche Kompetenzen die Differenzen zwischen den Plausible Values der Sprachleistungen zu Beginn und am Ende der neunten Jahrgangsstufe verwendet (vgl. Kap. 3).

*Tabelle 34.3: Modellierung des Zusammenhangs zwischen den professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken in den Fachkollegien Deutsch und Englisch und Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler (Kontrollvariablen sind normal, die interessierenden Prädiktoren kursiv gedruckt).*

Kontrollvariablen und Prädiktoren	Kriterien
<b>Individualebene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschlecht</li> <li>- Kognitive Grundfähigkeiten</li> <li>- Sozioökonomischer Status: HISEI</li> <li>- Erstsprache</li> <li>- Teilnahme am bilingualen Unterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesamtleistung: Deutsch</li> <li>- Gesamtleistung: Englisch</li> <li>- Zuwachs Deutsch: Schreiben; Sprachbewusstheit</li> <li>- Zuwachs Englisch: Textrekonstruktion; Hörverstehen</li> </ul>
<b>Schulebene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schularten</li> <li>- Mädchenanteil</li> <li>- Kognitive, soziale und sprachliche Zusammensetzung der Schülerschaft</li> <li>- Zugehörigkeit zu einer bilingualen Schule</li> <li>- <i>Leistungseinschätzungen des Fachkollegiums</i></li> <li>- Kooperative Praktiken im Fachkollegium</li> <li>- Fokussierung auf Sprachkompetenzen im Fachkollegium</li> </ul>	

In den folgenden Abbildungen sind aus Gründen der Übersichtlichkeit als Ergebnisse der Zweiebenenstrukturgleichungsmodelle nur die um die individuellen und institutionellen Ausgangslagen bereinigten standardisierten Effekte der Konstrukte *Leistungseinschätzungen*, *Fokussierung auf Sprachkompetenzen* und *Kooperation im Fachkollegium* auf die Schülerkompetenzen im Deutschen und im Englischen auf Schulebene dargestellt. Die standardisierten Regressionskoeffizienten  $\beta$  zeigen den Netto-Effekt der Schulfaktoren auf die individuellen Schülerleistungen an.



Modellfit:  $\chi^2 = 158.713$ ;  $df = 80$ ; CFI = .97; RMSEA = .01;  $SRMR_{\text{between}} = .08$ ;  $R^2_{\text{between}} = .86$ .

*Abbildung 34.9: Zusammenhang zwischen den professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken im Fachkollegium Deutsch und den Schülerkompetenzen im Deutschen unter Berücksichtigung der in Tabelle 34.3 aufgeführten Kontrollvariablen.*

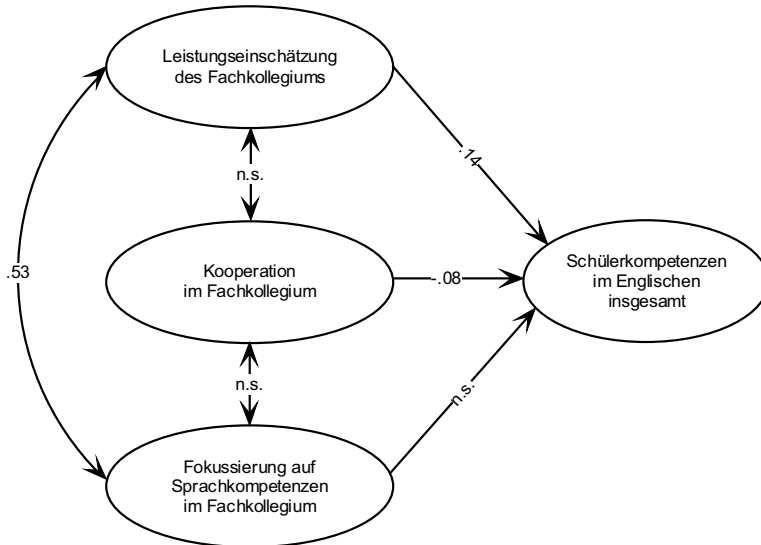
Aus Abbildung 34.9 geht hervor, dass Schülerinnen und Schüler an Schulen, an denen das Fachkollegium Deutsch – selbstverständlich ohne Kenntnis der Testergebnisse – die Erwartung teilt, dass ihre Schülerinnen und Schüler am Ende der neunten Jahrgangsstufe die in DESI gestellten Anforderungen an die Sprachkompetenzen im Deutschen mehrheitlich erfüllen, unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen und unter Berücksichtigung der Schulart und der kognitiven, sprachlichen und sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft höhere Kompetenzen zeigen ( $\beta = .12$ ). Die gemeinsame Fokussierung des Deutschunterrichts z.B. auf (schrift)sprachliche Korrektheit und Angemessenheit zeigt jedoch keinen signifikanten Zusammenhang mit den Schülerkompetenzen am Ende der neunten Jahrgangsstufe. Die normativen Zielvorstellungen in den Fachkollegien sind offenbar allein nicht hinreichend, um für die kumulativen Lernergebnisse am Ende der neunten Jahrgangsstufe bedeutsam zu sein.

Die kooperativen Praktiken des Fachkollegiums Deutsch weisen ebenso wie die normativen Leitvorstellungen keinen signifikanten Effekt auf die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf. Die einzelnen Formen und Inhalte der Kooperation mögen insgesamt zu geregelten Unterrichtsabläufen und zu einer effizienten Unterrichtsvor- und -nachbereitung beitragen, erhöhen aber nicht die Effektivität des Unterrichts im Hinblick auf die getesteten Sprachkompetenzen. In separaten Mehrebenenanalysen zeigen zwei Einzelskalen zur Kooperation in den Fachkollegien Deutsch sogar einen negativen Zusammenhang mit den Schülerkompetenzen am Ende

der neunten Jahrgangsstufe: die Zielkoordination und der diagnostisch-methodische Austausch. Die Lehrkräfte verständigen sich an erwartungswidrig schwachen Schulen häufiger untereinander über Leistungsanforderungen. Sie beraten ferner häufiger die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler sowie ihre eigene Unterrichtspraxis und beruflichen Bewältigungsstrategien. In Schulen, in denen die Schülerinnen und Schüler unterdurchschnittliche Testleistungen erzielen, reagieren die Fachkollegien offenbar durch verstärkte Kooperation auf diese Problemlagen. Dieses Zusammenhangsmuster zeigt sich mit den gleichen Effektgrößen nicht nur bei den sprachlichen Kompetenzen im Deutschen insgesamt, sondern auch bei der Sprachbewusstheit und der Textproduktion (Semantik/Pragmatik) – Kompetenzen, bei denen die Schülerinnen und Schüler im Deutschen signifikante Zuwächse erzielen.

Nach Abbildung 34.10 weisen Schülerinnen und Schüler an Schulen, an denen die Fachkollegien Englisch – wiederum ohne Kenntnis der Testergebnisse – die Einschätzung teilen, dass ihre Schülerinnen und Schüler am Ende der neunten Jahrgangsstufe die in DESI gestellten Anforderungen an die Sprachkompetenzen im Englischen mehrheitlich erfüllen und beispielsweise einem Austauschschüler einen Brief über ihre Schule und Freizeit schreiben können, auch höhere Englischkompetenzen auf ( $\beta = .14$ ). In den Fachkollegien Englisch besteht zwar ein engerer Zusammenhang zwischen den Leistungseinschätzungen und der Fokussierung auf die einzelnen sprachlichen Kompetenzen im Unterricht als in den Fachkollegien Deutsch, doch hat auch hier die Fokussierung auf Sprachkompetenzen im Englischunterricht keinen signifikanten Effekt auf die Schülerkompetenzen. Zwischen den Leitvorstellungen und den kooperativen Praktiken besteht auch bei den Fachkollegien Englisch kein Zusammenhang. In Schulen mit erwartungswidrig niedrigen Englischkompetenzen arbeiten die Lehrkräfte des Fachkollegiums Englisch jedoch stärker zusammen ( $\beta = -.08$ ). Offenbar verständigen sich die Fachkollegien verstärkt über sprachliche Aufgabenstellungen, Leistungsanforderungen und Beurteilungsmaßstäbe, wenn das Kompetenzniveau den Erwartungen nicht entspricht. Kooperation wird auch im Fachkollegium Englisch eher reaktiv als proaktiv praktiziert. Diese Zusammenhänge zeigen sich mit ähnlichen Effektgrößen nicht nur bei den Englischkompetenzen insgesamt, sondern auch bei der Textrekonstruktion und dem Hörverstehen – Kompetenzen, bei denen die Schülerinnen und Schüler im Englischen signifikante Zuwächse erzielen.

Insgesamt gehen die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Deutschen und im Englischen mit höheren Leistungseinschätzungen in den Fachkollegien einher. Der fehlende Zusammenhang zwischen den kompetenzbezogenen Leitvorstellungen und der Zusammenarbeit in den Fachkollegien ist möglicherweise ein Grund dafür, weshalb die Fokussierung auf einzelne sprachliche Kompetenzen und die Kooperationspraktiken keinen Effekt auf das kumulative Kompetenzniveau haben.



Modellfit:  $\chi^2 = 160.407$ ;  $df = 79$ ; CFI = .96; RMSEA = .01;  $SRMR_{\text{between}} = .07$ ;  $R^2_{\text{between}} = .87$ .

*Abbildung 34.10: Zusammenhang zwischen den professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken im Fachkollegium Englisch und den Schülerkompetenzen im Englischen unter Berücksichtigung der in Tabelle 34.3 aufgeführten Kontrollvariablen.*

Als Quintessenz dieser Analysen kann festgehalten werden, dass die Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken in den Fachkollegien kaum aufeinander abgestimmt sind. Ob eine höhere Interdependenz zwischen professionellen Leitvorstellungen und Praktiken hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen effektiv wäre, ließe sich allerdings nur in einem Interventionsdesign oder zumindest in einer vollständigen Längsschnittuntersuchung überprüfen.

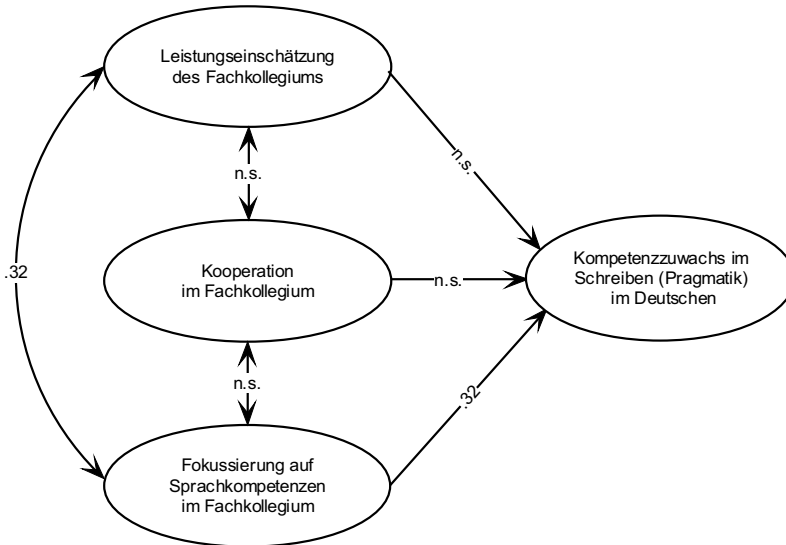
### **34.5 Zusammenhänge der professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken in den Fachkollegien und mit dem Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler**

Da in DESI ausgewählte Kompetenzen jeweils am Anfang und am Ende der neunten Jahrgangsstufe erhoben wurden, lässt sich überprüfen, ob die Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken der Fachkollegien auf Schulebene einen Effekt auf die Kompetenzzuwächse der Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Jahres haben. Die Verwendung von Zuwachs- bzw. Differenzwerten der Sprachkompetenzen als Maß für den mit der Schule bzw. mit den institutionellen Praktiken der Fachkollegien auf Schulebene verbundenen *value added* im Hinblick auf die Kompetenzen wird damit begründet, dass Zuwachs- bzw. Differenzwerte unverfälschte erwartungstreue Schätzer für die wahre Veränderungen der Schülerkompetenzen darstel-



len (vgl. Kap. 3; Nachtigall/Suhl 2002). Analog zu den vorangegangenen Analysen wurden in Mehrebenenstrukturgleichungsmodellen die um die individuellen Schülermerkmale und um die Zusammensetzung der Schülerschaft bereinigten Effekte der Schulmerkmale auf die Kompetenzzuwächse der Schülerinnen und Schüler geschätzt. Als Prädiktoren wurden die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Dimensionen *Leistungseinschätzungen*, *Kooperation im Fachkollegium* und *Fokussierung auf Sprachkompetenzen* verwendet.

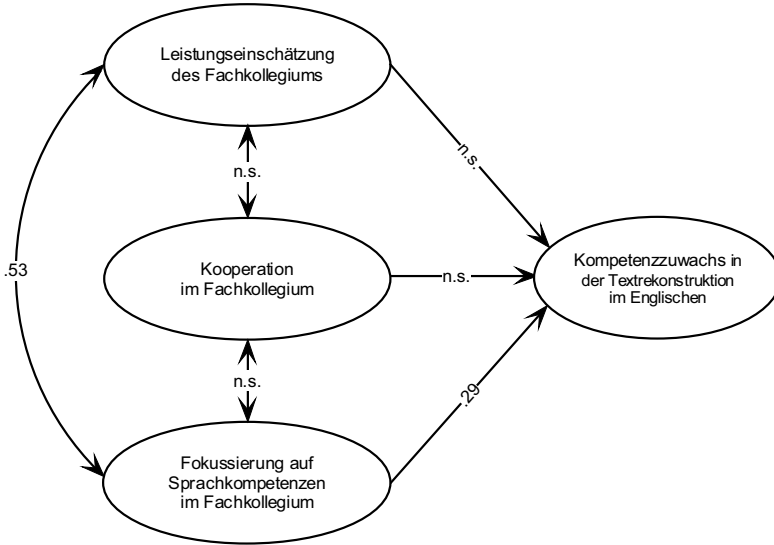
Die Zusammenhänge zwischen den Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken der Fachkollegien und den Kompetenzzuwächsen unterscheiden sich deutlich von den Zusammenhängen für den kumulativen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 34.9 und 34.11 versus 34.12 und 34.13). Die Höhe der Leistungserwartungen und das Ausmaß der Kooperation in den Fachkollegien haben jeweils keinen signifikanten Effekt auf die Kompetenzzuwächse der Schülerinnen und Schüler im Deutschen und im Englischen. In Schulen mit hohen Leistungserwartungen werden weder im Deutschen noch im Englischen überdurchschnittliche Zuwächse erzielt. Wenn die Fachkollegien umgekehrt die Schülerkompetenzen eher niedrig einschätzen, zeichnet sich auch keine unterdurchschnittliche Leistungsentwicklung ab. Ob hier möglicherweise Leistungspotentiale unausgeschöpft bleiben, kann aufgrund des partiellen Längsschnittdesigns nicht beantwortet werden. Ebenso trägt die Kooperation im Fachkollegium, die verstärkt in Schulen mit niedrigem Kompetenzniveau praktiziert wird, nicht zu einer unterdurchschnittlichen Kompetenzentwicklung bei, ist aber offenbar auch nicht so zielgerichtet, dass überproportionale Leistungszuwächse erzielt werden. Allerdings hat die gemeinsame Fokussierung der Fachkollegien auf die sprachlichen Kompetenzen im Unterricht einen positiven Effekt auf den Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler im Deutschen ( $\beta = .32$ ) und im Englischen ( $\beta = .29$ ). Ein höherer Kompetenzzuwachs zeichnet sich dann ab, wenn die Fachkollegien die einzelnen sprachlichen Kompetenzen als Schwerpunkte im Unterricht als wichtig einschätzen. In beiden Fächern messen die Fachkollegien der mündlichen Kommunikationsfähigkeit zwar das höchste Gewicht zu, aber zur Varianz zwischen Schulen trägt vor allem die unterschiedlich starke Berücksichtigung der schriftlichen Kommunikationsfähigkeit, des korrekten Sprachgebrauchs sowie (im Englischen) des Leseverstehens bei.



Modellfit:  $\chi^2 = 151.044$ ;  $df = 80$ ;  $CFI = .92$ ;  $RMSEA = .01$ ;  $SRMR_{\text{between}} = .07$ ;  $R^2_{\text{between}} = .21$ .

Abbildung 34.11: Zusammenhang zwischen den professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken im Fachkollegium Deutsch und dem Kompetenzzuwachs im Schreiben (Pragmatik) im Deutschen Berücksichtigung der in Tabelle 34.3 aufgeführten Kontrollvariablen.

Einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit dem Leistungszuwachs innerhalb der neunten Jahrgangsstufe zeigen die aggregierten Urteile der Fachkollegien in den Kompetenzdimensionen, die Veränderungen in produktiven Sprachkompetenzen indizieren: Schreiben bzw. Textproduktion (Semantik/Pragmatik) im Deutschen sowie Textrekonstruktion (C-Test) im Englischen. Diese Effekte auf den Kompetenzzuwachs sind deutlich stärker als die entsprechenden Effekte auf das Kompetenzniveau und durchaus substantiell. Für die Sprachbewusstheit im Deutschen und das Hörverstehen im Englischen – Dimensionen, in denen die Schülerinnen und Schüler auch Leistungszuwächse erzielen – zeigen sich diese Zusammenhänge nicht. Dazu müsste vermutlich das Konstrukt der Fokussierung auf Sprachkompetenzen im Hinblick auf die Beherrschung sprachlicher Normen und die Verstehensleistungen in kommunikativen Kontexten differenzierter operationalisiert werden. Gleichwohl lässt sich aus dem Zusammenhang zwischen der Fokussierung auf sprachliche Kompetenzen in den Fachkollegien und dem Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler bei den produktiven Sprachkompetenzen schließen, dass ein gemeinsames Ziel- und Aufgabenverständnis in den Fachkollegien Deutsch und Englisch als Ansatzpunkt für konsistentes und professionelles Unterrichtshandeln genutzt werden und letztlich der sprachlichen Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler dienen kann.



Modellfit:  $\chi^2 = 156.988$ ;  $df = 79$ ;  $CFI = .92$ ;  $RMSEA = .01$ ;  $SRMR_{\text{between}} = .06$ ;  $R^2_{\text{between}} = .15$ .

Abbildung 34.12: Zusammenhang zwischen den professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken im Fachkollegium Englisch und dem Kompetenzzuwachs in der Textrekonstruktion (C-Test) im Englischen unter Berücksichtigung der in Tabelle 34.3 aufgeführten Kontrollvariablen.

Analog zu den Befunden der Analysen zur Wirksamkeit des Deutsch- und Englischunterrichts in den Kapiteln 28 und 32 zeigt sich bei der Untersuchung der Leitvorstellungen und Praktiken der Fachkollegien, dass ein gezielter Fokus auf sprachliche Fähigkeiten und klare, anspruchsvolle Zielsetzungen für die sprachlichen Kompetenzen bedeutsam sind. Eine engere und prospektive Abstimmung der Leitvorstellungen und der kooperativen Praktiken in den Fachkollegien sowie eine gemeinsame Fokussierung auf die einzelnen Sprachkompetenzen könnte die Wirksamkeit unterrichtlichen Handelns auf Schulebene vermutlich steigern. Eine systematische Analyse der Wirkungszusammenhänge und Wirkungsrichtungen setzte allerdings eine Erfassung der Schul- und Leistungsmerkmale im Längsschnitt oder im Rahmen einer Interventionsstudie voraus (vgl. Creemers/Kyriakides 2006), die im Rahmen von DESI nicht realisiert werden konnte. Wenn pädagogische Maßnahmen und Aktivitäten der Fachkollegien und Schulleitung gebündelt und systematisch umgesetzt werden, könnte dies mittelfristig zu nachhaltigen Effekten führen. Für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht hat das Modellprogramm „SINUS“ eindrucksvoll belegt, dass gezielte und kooperative Aktivitäten zur Verbesserung des Unterrichts auf Schulebene zu einer Steigerung der Schülerkompetenzen führen können (Prenzel u.a. 2005).

## 34.6 Institutionelle Bedingungen des Sprachunterrichts aus der Sicht der Schulleitungen

Nachdem in den vorigen Abschnitten die professionellen Leitvorstellungen und Praktiken der Fachkollegien im Mittelpunkt standen, werden im Folgenden die schulischen Angebote und Praktiken aus der Sicht der Schulleitungen behandelt. Die Schulleitungen sind neben der Vertretung der Schule nach Außen vor allem für eine effiziente und effektive Organisation des Schul- und Unterrichtsbetriebs verantwortlich. Durch ihre koordinierende Funktion in Fragen der Organisation, des Personals und des Unterrichts haben sie eine besondere Bedeutung für das Profil und die Gestaltung einer Schule, die in den besonderen Angeboten, Aktivitäten und Gepflogenheiten der Schule zum Ausdruck kommen. In der DESI-Befragung der Schulleitungen wurden vor allem Angebote und Praktiken auf Schulebene erhoben, die in der Schuleffektivitätsforschung mit höheren Schülerleistungen in Zusammenhang gebracht werden (vgl. auch Abschnitt 34.3).

In DESI unterscheiden sich die Einschätzungen der Schulleitungen bezüglich des eigenen Leitungsverhaltens (pädagogische Führung), der kooperativen Aktivitäten im Gesamtkollegium (Konsens und Kooperation) und des Schulklimas (geordnete Lernumgebung, Schüler-Lehrer-Beziehungen) in einigen Aspekten zwischen den Schularten. Effekte des Schulleitungshandelns und fachunspezifischer Praktiken auf Schulebene auf die Schülerleistungen zeigen sich in DESI nicht. Dieses Ergebnis deckt sich mit Befunden aus anderen Studien (vgl. Hallinger/Heck 1996). Zu berücksichtigen ist dabei, dass die globalen Einschätzungen der Schulleitungen vor allem über das Selbstbild der Schule Auskunft geben, aber die Realität des Fachunterrichts und die fachbezogenen Schülerleistungen aus einer gewissen Distanz beurteilen. Da direkten Selbstbewertungen des eigenen Verhaltens und des Klimas an der eigenen Schule keine systematischen Vergleiche mit anderen Schulen zugrunde liegen können, gelten diese Indikatoren des Schulgeschehens als weniger valide und zuverlässig (Baumert u.a. 2004; Clausen 2002).

In DESI wurden die Schulleitungen auch nach den *spezifischen* Angeboten und Praktiken der Schule im Bereich der Sprachen, der Evaluation und Qualitätsentwicklung sowie der Elternbeteiligung befragt (vgl. Tabelle 34.4). Die Angaben zu den zusätzlichen Angeboten und Kursen im Bereich der Sprachen dienen als Indikator für kompensatorische bzw. remediale Lerngelegenheiten, die eine Schule für Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Erstsprache und mit besonderem Förderbedarf bereitstellt. Die Fragen nach der Teilnahme und erzielten Preisen bei sprachlichen Wettbewerben erfassen die kompetitiven Angebote, die eine Schule für Leistungssteigerungen nutzt. Förderkurse und Wettbewerbe stellen adaptive Strategien zur Verbesserung der sprachlichen Leistungen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen dar.

*Tabelle 34.4: Leistungsorientierte Angebote und Praktiken der Schule im Bereich der Sprachen aus Sicht der Schulleitung (Skalen, Beispielitems, Mittelwert (MW), Standardabweichung (SD), Anzahl der Items und interne Konsistenz ( $\alpha$ )).*

<b>Skalen und Beispielitems</b>	<b>MW</b>	<b>SD</b>	<b>Items</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Alle Items haben ein vierstufiges Antwortformat von 1-4. Items mit * haben ein zweistufiges Antwortformat: 0, 1.				
<b>Leistungsorientierte Angebote und Praktiken im Bereich der Sprachen</b>				
Förderangebote für nicht deutschsprachige Schüler/innen <i>Förderangebote in Deutsch für Schüler/innen mit nicht deutscher Erstsprache</i>	2.13	0.99	2	.68
Profil im Bereich der Betreuungs- und Förderangebote <i>Betreuungsangebote am Nachmittag*</i>	0.41	0.34	5	.74
Profil in der sprachlichen Förderung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund <i>Förderunterricht in Deutsch für Schüler/innen nicht deutscher Erstsprache*</i>	0.34	0.38	2	.61
Teilnahme und Preise bei Deutschwettbewerben <i>Teilnahme an Wettbewerben im Fach Deutsch</i>	1.70	0.67	2	.74
Teilnahme und Preise bei Englischwettbewerben <i>Teilnahme an Wettbewerben im Fach Englisch</i>	1.38	0.62	4	.88
<b>Evaluation und Qualitätsentwicklung</b>				
Evaluation für die schulinterne Qualitätsentwicklung <i>Die Überprüfung der Schülerleistungen nutzen wir, um den Unterricht auf die gezeigten Stärken und Schwächen der Schüler/innen einzustellen.</i>	2.25	0.45	11	.81
Evaluation des Deutsch- und Englischunterrichts durch Schülertests <i>Leistungsbewertungen der Schüler/innen durch Tests oder Prüfungen.*</i>	0.67	0.47	2	.98
Vergleichende Beobachtung der Schülerleistungen innerhalb der Schule <i>Leistungsfeststellungen an der Schule werden genutzt, um die Entwicklung des Leistungsniveaus der Schule von Jahr zu Jahr zu beobachten.*</i>	0.52	0.35	3	.62
Kriterienorientierte Diagnostik <i>Zur Leistungsfeststellung werden an der Schule Leistungsstandards genutzt, die in zentralen Fächern von den Schüler/innen dieser Schule erreicht werden sollen.</i>	1.79	0.41	4	.61
<b>Elternarbeit</b>				
Unterstützung schulischer Ziele durch die Eltern <i>Die Elternarbeit an unserer Schule hat dazu geführt, dass Eltern die Leistungserwartungen der Schule stärker unterstützen.</i>	2.83	0.56	2	.74
Elternbeteiligung <i>Besuch von Elternabenden/Elternsprechtagen</i>	3.64	0.45	3	.78
Unterstützung des Kindes durch die Eltern <i>Durchsehen von Hausaufgaben</i>	2.80	0.83	2	.61
Unterstützung von Förderangeboten durch die Eltern <i>Mitarbeit bei der Hausaufgabenbetreuung</i>	1.63	0.54	4	.70
Unterstützung außerunterrichtlicher Aktivitäten <i>Mitarbeit bei der Kooperation mit externen Einrichtungen</i>	2.29	0.60	7	.78

Die Erfassung der Praktiken der Leistungsfeststellung betrifft die Strategien, die eine Schule für eine evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung einsetzt. Die Fragen nach der Beteiligung und Mitwirkung der Eltern in der Schule dienen der Erfassung der externen Unterstützung schulischer Ziele und Angebote durch das Elternhaus.

Hinsichtlich der adaptiven Angebote der Sprachförderung zeigen sich erwartungsgemäß deutliche Schulartunterschiede. Zusätzliche Angebote im Bereich der sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Erstsprache finden sich vor allem in den Hauptschulen, die besondere Anstrengungen unternehmen, um auf den spezifischen Bedarf vieler ihrer Schülerinnen und Schüler einzugehen (vgl. Abbildung 34.13). Auch die Integrierten Gesamtschulen weisen ein Profil mit überdurchschnittlicher sprachlicher Förderung von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Erstsprache auf. Allerdings stellen die Gesamtschulen allgemeine Betreuungs- und Förderangebote wie z.B. Hausaufgabenhilfe oder Betreuungsangebote am Nachmittag, die es an Hauptschulen kaum gibt, häufiger bereit als spezielle Förderangebote für Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Erstsprache. Auch die Gymnasien und die Realschulen profilieren sich im Bereich der allgemeinen Betreuungs- und Förderangebote, ohne allerdings einen besonderen Akzent auf die Förderung von Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Erstsprache zu setzen. Die Unterschiede zwischen den Schularten in den Förderangeboten sind zwar klein, aber bedeutsam.

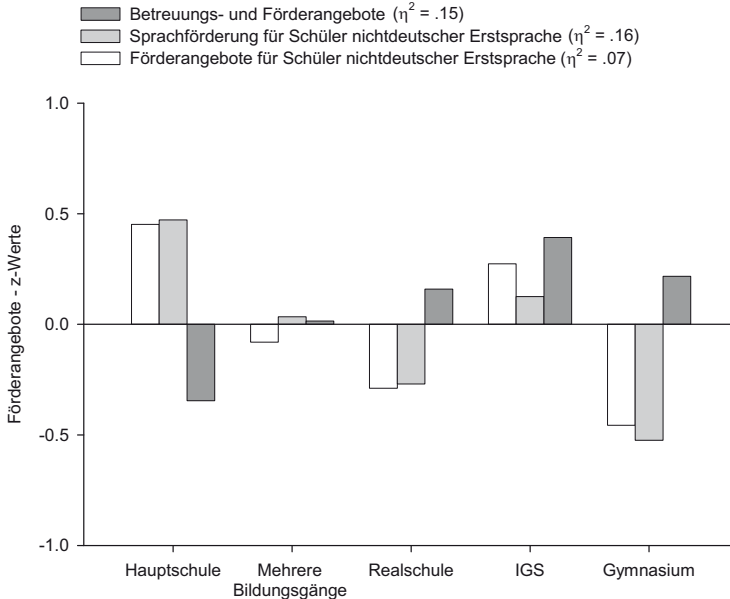


Abbildung 34.13: Zusätzliche Förderangebote in der Schule nach Schularten.

Auch bei der Teilnahme an Wettbewerben im Bereich der Sprachen zeigen sich unterschiedliche Schulartprofile (vgl. Abbildung 34.14). Die Schulartunterschiede im

Bereich der Englischwettbewerbe sind sehr groß. Dabei setzen sich die Gymnasien von allen übrigen Schularten deutlich ab. Angebote zur Förderung von Spitzenleistungen in den Fremdsprachen sind ganz überwiegend eine gymnasiale Praxis. Sie finden sich selten an Integrierten Gesamtschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Realschulen und so gut wie gar nicht an Hauptschulen. Im Bezug auf die Teilnahme an Wettbewerben im Deutschen überschneiden sich die Häufigkeiten in den einzelnen Schularten relativ stark, so dass sich keine bedeutsamen Schulartunterschiede nachweisen lassen. Im Fach Deutsch wurden offenbar Wettbewerbsformen und –modalitäten entwickelt, die auch an die Voraussetzungen von Schülerinnen und Schüler nicht gymnasialer Bildungswege anknüpfen und nach Auskunft der Schulleitungen von den Schulen auch aufgegriffen werden.

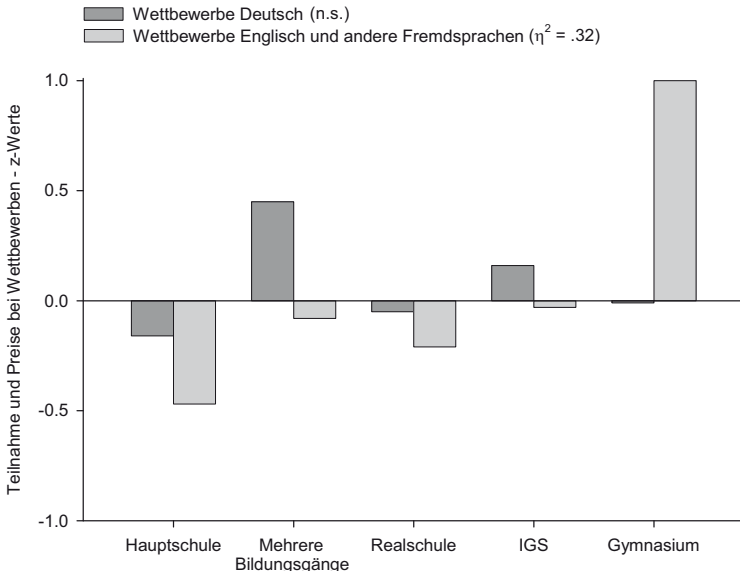


Abbildung 34.14: Teilnahme und Preise der Schule bei Wettbewerben im Bereich der Sprachen nach Schularten.

Bei den Verfahren der Evaluation von Schule und Unterricht gibt es im Hinblick auf den Einsatz von Schülertests und von Vergleichen von Schulleistungen über die Zeit keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Schularten (vgl. Abbildung 34.15). Die Schulleitungen von Hauptschulen berichten allerdings von einer stärkeren Orientierung an Leistungsstandards und klassenübergreifenden Leistungstests als dies bei Realschulen und Gymnasien der Fall ist. Dies dürfte vor allem Ausdruck eines erhöhten Bedarfs nach Vergewisserung über den Leistungsstand von Hauptschülerinnen und -schülern sein, damit diese die Schule nach der neunten Jahrgangsstufe erfolgreich abschließen und eine berufliche Ausbildung anschließen können. Maßnahmen der internen Evaluation und Qualitätsentwicklung werden überdurchschnittlich häufig aus den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und den Integrierten Gesamtschulen be-

richtet, die aufgrund der Fachleistungs- bzw. Bildungsgangdifferenzierung in besonderem Maße zum Vergleich von Schülerleistungen herausgefordert werden.

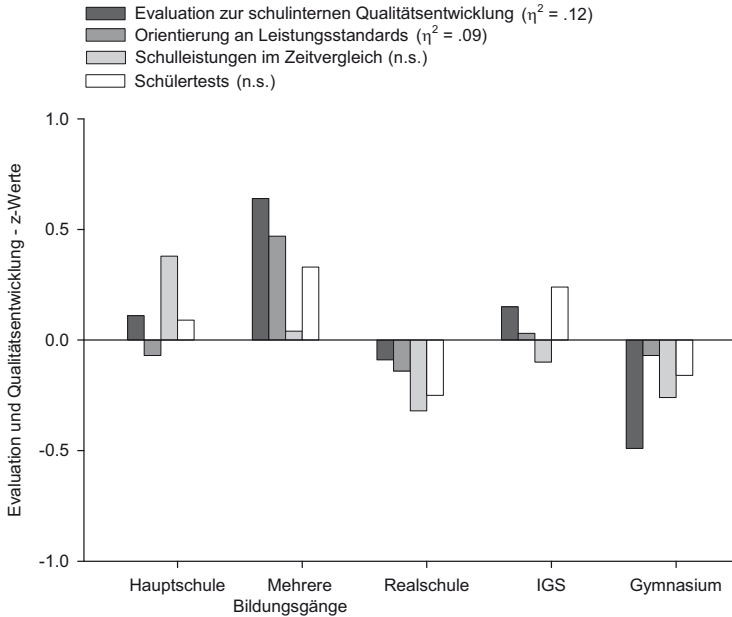


Abbildung 34.15: Maßnahmen der Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Schule nach Schularten.

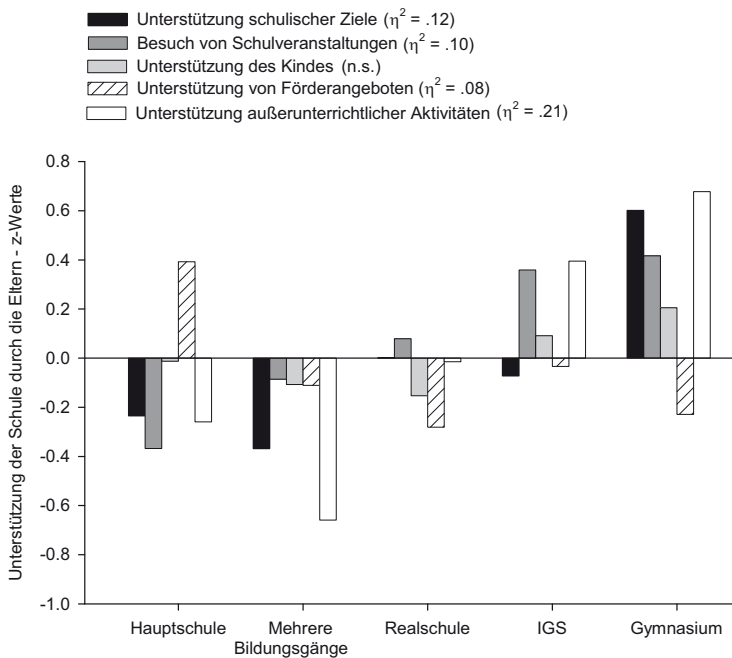


Abbildung 34.16: Unterstützung der Schule durch die Eltern nach Schularten.



Von der externen Unterstützung der Schule durch die Eltern profitieren die einzelnen Schularten in unterschiedlichem Maße (vgl. Abbildung 34.16). Die Schulartunterschiede sind, mit Ausnahme der Skala „Unterstützung des eigenen Kindes“, durchaus bedeutsam. Die Schulen mit mehreren Bildungsgängen können am wenigsten auf eine Unterstützung schulischer Ziele und eine Mitwirkung bei außerunterrichtlichen Aktivitäten durch die Eltern zählen. Ähnliches zeigt sich bei den Hauptschulen, die Schülerinnen und Schüler beschulen, die auf Unterstützung besonders angewiesen sind. Wenn die Schulleitungen angeben, dass die Eltern Förderangebote durch Beteiligung unterstützen, dürfte darin vor allem eine starke Nachfrage der Eltern nach schulischen Förderangeboten wie z.B. Hausaufgabenbetreuung zum Ausdruck kommen. Diese ist in den Realschulen und den Gymnasien unterdurchschnittlich ausgeprägt. Ansonsten ist die elterliche Unterstützung in den Gymnasien bei den außerunterrichtlichen Aktivitäten, bei der Unterstützung schulischer Ziele, die sich auf Leistungsanforderungen und das Schulklima richten, sowie beim Besuch von Schulveranstaltungen wie z.B. Elternabenden, Elternsprechtagen und Schulgremien überdurchschnittlich ausgeprägt. Die Integrierten Gesamtschulen kommen diesem Profil elterlicher Unterstützung am nächsten, jedoch mit einem Unterschied: die Schulleitungen schätzen die Unterstützung schulischer Ziele durch die Eltern nicht allzu hoch ein. Insgesamt profitieren einzelne Schularten wie die Gymnasien, aber auch die Integrierten Gesamtschulen mehr von der externen Unterstützung durch die Eltern als andere. Die hohe Akzeptanz von Förderangeboten bei Eltern in Hauptschulen könnte allerdings ein Hinweis darauf sein, dass auch Schulen, die insgesamt eher wenig auf elterliche Unterstützung zählen können, mit spezifischen Förderangeboten das Interesse von Eltern wecken und für die Elternarbeit nutzen könnten.

### **34.7 Zusammenhänge der institutionellen Bedingungen des Sprachunterrichts und mit den Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler**

Die sprachlichen Angebote und Praktiken der Schulen zur Förderung der Sprachkompetenzen einschließlich der Beteiligung und Unterstützung durch die Eltern lassen teilweise bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten erkennen. Bei den einzelnen Schulmerkmalen gibt es aber auch Überschneidungen zwischen den Schularten, die mit einer Variation dieser Praktiken zwischen den Schulen innerhalb der einzelnen Schularten einhergehen. Deshalb wurden wiederum auf der Basis von Mehrebenenstrukturgleichungsmodellen die institutionellen Angebote und Praktiken unter Verwendung der in Abschnitt 34.4 vorgestellten Kontrollvariablen auf ihre Prädiktionskraft für die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler überprüft (vgl. Tabelle 34.5).

Hierzu wurden die auf Schulleitungsangaben basierenden Skalen zu den institutionellen Bedingungen des Sprachunterrichts, analog dem Vorgehen bei den Fachkollegien, soweit möglich zu übergeordneten Faktoren zusammengefasst. Aus den in Tabelle

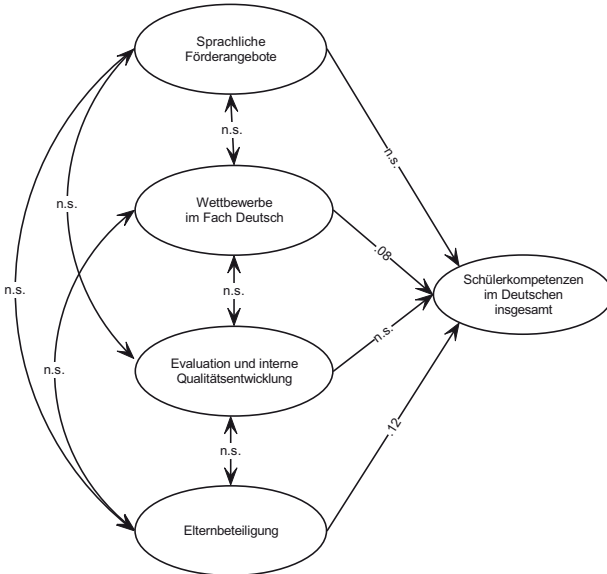
34.4 angeführten Skalen wurden – wie dort bereits gruppiert – die vier Dimensionen gebildet: die Dimension *Sprachliche Förderangebote* wird durch drei Indikatoren abgedeckt, die Dimension *Wettbewerbe im Fach Deutsch bzw. Englisch* durch je einen Indikator, die Dimension *Evaluation und Qualitätssicherung* durch vier Indikatoren und die Dimension *Elternbeteiligung* durch fünf Indikatoren.

*Tabelle 34.5: Modellierung des Zusammenhangs zwischen den institutionellen Bedingungen des Sprachunterrichts und den Schülerkompetenzen im Deutschen und im Englischen.*

Kontrollvariablen und Prädiktoren	Kriterien
<b>Individualebene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschlecht</li> <li>- Kognitive Grundfähigkeiten</li> <li>- Sozioökonomischer Status: HISEI</li> <li>- Erstsprache</li> <li>- Teilnahme am bilingualen Unterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesamtleistung: Deutsch</li> <li>- Gesamtleistung: Englisch</li> <li>- Zuwachs Deutsch: Schreiben; Sprachbewusstheit</li> <li>- Zuwachs Englisch: Textrekonstruktion; Hörverstehen</li> </ul>
<b>Schulebene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schularten</li> <li>- Mädchenanteil</li> <li>- Kognitive, soziale und sprachliche Zusammensetzung der Schülerschaft</li> <li>- Zugehörigkeit zu einer bilingualen Schule</li> <li>- <i>Sprachliche Förderangebote</i></li> <li>- <i>Wettbewerbe im Deutschen / Englischen</i></li> <li>- <i>Evaluation und Qualitätsentwicklung</i></li> <li>- <i>Elternbeteiligung</i></li> </ul>	

Als Ergebnis der Mehrebenenstrukturgleichungsmodelle lässt sich festhalten, dass sich die in der Schuleffektivitätsforschung identifizierten Prozessmerkmale Evaluation und Elternbeteiligung als latente Faktoren replizieren lassen. Wenn die Angebote zur sprachlichen Förderung und zur Teilnahme an Sprachwettbewerben eine gemeinsame Dimension darstellten, könnten sie als adaptive Strategie der Leistungsförderung bzw. des schulischen Curriculums im Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen interpretiert werden (vgl. Scheerens/Bosker 1997). In den Schulen der DESI-Stichprobe stellen diese Angebote jedoch zwei eigenständige Faktoren dar, insofern als die Schulen remediale und kompetitive Angebote und Praktiken unabhängig voneinander einsetzen. Der Befund, dass zwischen den sprachlichen Förderangeboten und Wettbewerben einerseits und den Praktiken der Evaluation und Qualitätsentwicklung andererseits nicht der geringste Zusammenhang besteht, ist ein Hinweis darauf, dass vielfältige Aktivitäten der Leistungsförderung, Evaluation und Qualitätsentwicklung unternommen, aber wenig aufeinander abgestimmt werden. Da Evaluationsverfahren auch dem Zweck dienen sollten, die Passung zwischen schulischen Angeboten und Praktiken und den Voraussetzungen, der Nutzung und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen, deuten die fehlenden Zusammenhänge zwischen diesen Maßnahmen darauf hin, dass re-

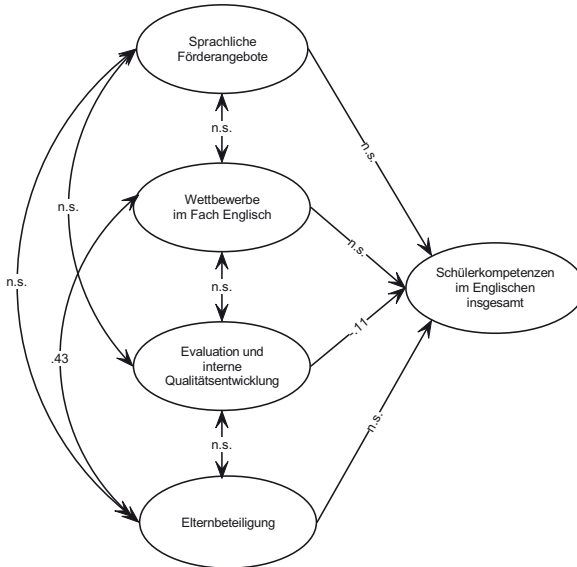
mediale und kompetitive Angebote nicht systematisch von Evaluationsmaßnahmen begleitet werden.



Modellfit:  $\chi^2 = 247.670$ ;  $df = 160$ ; CFI = .95; RMSEA = .01; SRMR<sub>between</sub> = .09;  $R^2_{between} = .87$ .

Abbildung 34.17: Zusammenhang zwischen den institutionellen Bedingungen der Schulen und den Schülerkompetenzen im Deutschen unter Berücksichtigung der in Tabelle 34.5 aufgeführten Kontrollvariablen.

Für die Analyse der Zusammenhänge mit den Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler wurden die vier Dimensionen der institutionellen Bedingungen des Sprachunterrichts in den Schulen in Mehrebenenstrukturgleichungsmodellen als Prädiktoren für die sprachlichen Kompetenzen der Schüler auf Schulebene verwendet, als abhängige Variablen wieder die Plausible Values. In Abbildung 34.17 und 34.18 sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nur die standardisierten, um die individuellen und institutionellen Ausgangslagen bereinigten Netto-Effekte der Konstrukte *Sprachliche Förderangebote*, *Wettbewerbe im Fach Deutsch bzw. Englisch*, *Evaluation und Qualitätsentwicklung* sowie *Elternbeteiligung* auf die Schülerkompetenzen im Deutschen und im Englischen als Ergebnisse der Zweiebenenstrukturgleichungsmodelle dargestellt. Bei der Betrachtung der Zusammenhangsmuster mit den Schülerkompetenzen zeigt sich zunächst, dass die in der Schuleffektivitätsforschung als wirksam identifizierten Dimensionen nicht in gleichem Maße für beide Kompetenzbereiche bedeutsam sind, da sich die Zusammenhänge mit den Leistungen in den Fächern Deutsch und Englisch unterscheiden. An Schulen, die stärker an Wettbewerben im Fach Deutsch teilnehmen, zeigen die Schülerinnen und Schüler am Ende der neunten Jahrgangsstufe – unter Berücksichtigung individueller Ausgangslagen und der Zusammensetzung der Schülerschaft – höhere Leistungen im Deutschen ( $\beta = .08$ ).



Modellfit:  $\chi^2 = 268.309$ ;  $df = 160$ ;  $CFI = .92$ ;  $RMSEA = .01$ ;  $SRMR_{\text{between}} = .09$ ;  $R^2_{\text{between}} = .88$ .

Abbildung 34.18: Zusammenhang zwischen den institutionellen Bedingungen der Schulen und den Schülerkompetenzen im Englischen unter Berücksichtigung der in Tabelle 34.3 aufgeführten Kontrollvariablen.

An Schulen, die verstärkt an Englischwettbewerben teilnehmen – dies sind überwiegend Gymnasien –, zeigen die Schülerinnen und Schüler keine höheren Leistungen im Englischen, obwohl diese Schulen häufiger von den Eltern unterstützt werden ( $r = .43$ ). Da die Teilnahme von Schulen an Deutsch- im Gegensatz zur Teilnahme an Englischwettbewerben an allen Schularten zu finden ist, werden kompetitive Praktiken möglicherweise erst dann bedeutsam, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern in der Breite genutzt werden. Die Angebote zur sprachlichen Förderung, die sich an nicht deutschsprachige oder förderbedürftige Schülerinnen und Schüler im Deutschen richten, zeigen keinen Effekt auf die Sprachkompetenzen im Deutschen. Vermutlich entfalten remediale Angebote erst bei spezifischer Ausgestaltung und systematischer Nutzung ihre Wirksamkeit (vgl. Stanat 2005, 2006). Eine Überprüfung dieser Interpretation würde allerdings längsschnittliche Nutzungsdaten oder ein entsprechendes Interventionsdesign voraussetzen.

Bei den Verfahren der Evaluation und Qualitätsentwicklung gibt es ebenfalls fachspezifische Unterschiede in den Zusammenhängen mit den Schülerkompetenzen: Schülerinnen und Schüler, die Schulen besuchen, in denen Maßnahmen der Evaluation und Qualitätsentwicklung häufiger eingesetzt werden, weisen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Ausgangslagen und der Schülerzusammensetzung auf Schulebene niedrigere Leistungen im Englischen ( $\beta = -.11$ ), nicht aber im Deutschen auf. Die verstärkte Anwendung von Evaluationsverfahren und Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung folgt offenbar dem gleichen Muster wie die Kooperation in den Fachkollegien Englisch: Sie werden eingesetzt, wenn der Leistungsstand der

Schülerinnen und Schüler den Kompetenzerwartungen nicht entspricht. Ein eher reaktiver Einsatz von Maßnahmen der Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Schule kann auch deshalb angenommen werden, weil die fehlenden Zusammenhänge zwischen den sprachlichen Förderangeboten, Wettbewerben und der Evaluation und Qualitätsentwicklung wenig Kohärenz und Konsistenz im Einsatz schulischer Praktiken erkennen lassen.

In Schulen, in denen die Eltern stärker eingebunden sind, weisen die Schülerinnen und Schüler am Ende der neunten Jahrgangsstufe unter Berücksichtigung individueller Ausgangslagen und der Schülerzusammensetzung höhere Leistungen im Deutschen auf ( $\beta = .12$ ). Bei den Englischleistungen zeigt sich auch ein positiver Zusammenhang mit der Elternbeteiligung, der allerdings die Schwelle zur statistischen Bedeutsamkeit verfehlt. Die Unterschiede in den Zusammenhängen dürften den Sachverhalt widerspiegeln, dass die Englischkompetenzen im Vergleich zu den Kompetenzen im Deutschen, das für die meisten Schülerinnen und Schüler in DESI die Erstsprache ist, in stärkerem Maße vom Schulunterricht abhängen als von der häuslichen Sozialisation und der Unterstützung der Eltern. Ein Zusammenhang zwischen der Zusammenarbeit mit den Eltern und den Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Deutschen zeigt sich im Übrigen nicht nur in DESI. In der International Reading Literacy Study der IEA aus dem Jahr 1990 zeigt sich in West-Deutschland ein positiver Effekt der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule auf das Leseverständnis von Achtklässlern – auch wenn dort noch nicht mit Mehrebenenstrukturgleichungsmodellen gearbeitet wurde (vgl. Lehmann u.a. 1995 für die 9- und 14-Jährigen in West-Deutschland; zu den Ergebnissen im internationalen Vergleich vgl. Ross/Postlethwaite 1994; Munck/Lundberg 1994; Scheerens/Bosker 1997). Ho/Willms (1996) zeigen auf der Basis der Daten der National Educational Longitudinal Study (NELS) für Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufe in US-amerikanischen Mittelschulen, dass die Elternbeteiligung sich vor allem auf die individuelle Lese- und Mathematikleistungen positiv auswirkt. Gleichwohl war dort die Elternbeteiligung für die Leseleistungen auch auf der Schulebene – nicht aber für die Mathematikleistungen – bedeutsam.

Bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen den schulischen Angeboten und Praktiken und den Zuwächsen in den längsschnittlich erhobenen Kompetenzen im Deutschen und Englischen zeigt sich bei keinem der vier latenten Faktoren ein signifikanter Zusammenhang. Auf grafische Darstellungen wird daher verzichtet. Einzelne Indikatoren der Zusammenarbeit mit den Eltern weisen positive Effekte auf die Kompetenzentwicklung auf: Die Unterstützung von Förderangeboten durch die Eltern, z.B. durch Mitarbeit bei der Hausaufgabenbetreuung, geht mit größeren Kompetenzzuwächsen in der Sprachbewusstheit und im Lesen im Deutschen einher. Ein größerer Zuwachs in der Textrekonstruktion im Englischen ist dann zu verzeichnen, wenn Eltern schulische Ziele und Leistungserwartungen oder ihr Kind mit dem Durchsehen von Hausaufgaben stärker unterstützen. Eine aktive Elternarbeit der Schule zahlt sich demnach in spezifischen Bereichen aus.

Die Zusammenhänge zwischen der Wichtigkeit, die Lehrkräfte den sprachlichen Kompetenzen beimessen, und dem Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler wurden auch in den Analysen zur Wirksamkeit des Deutsch- und Englischunterrichts dargelegt (vgl. Kap. 28 und 32). Die Parallelität der Befunde auf Unterrichts- und Schulebene bestätigt, welche Bedeutung ein *gezielter Fokus auf sprachliche Fähigkeiten und entsprechend klare, anspruchsvolle Zielsetzungen* haben können. Auch wenn die hier berichteten Effektgrößen – gemessen an den Standards der empirischen Sozialforschung – sich eher klein ausnehmen, sind sie – angesichts der Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und der Schülerzusammensetzung – dennoch praktisch bedeutsam. In der Schul- und Unterrichtsforschung nehmen isolierte Maßnahmen und Qualitätsdimensionen, wenn man deren „Wirkung“ in Surveystudien wie DESI überprüft, kein exorbitantes Ausmaß an. Erst die Bündelung von pädagogischen Maßnahmen, Aktivitäten der Schulleitung und der Fachkollegien kann mittel- und langfristig, wenn sie systematisch und konzentriert eingesetzt werden, zu nachhaltigen und starken Effekten führen. Für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht hat dies das Modellprogramm „SINUS“ eindrucksvoll belegt, das bundesweit zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität und auch von Schülerleistungen geführt hat. Analoge konzentrierte Maßnahmen zur Verbesserung von Schul- und Unterrichtsqualität im Bereich der Sprachen wären nach den Ergebnissen von DESI auch für den Unterricht in den sprachlichen Fächern viel versprechend (vgl. auch Kap. 20). Spezifische Interventionen wie z.B. bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutschsprachigem Hintergrund im Anschluss an PISA deuten darauf hin, dass systematische Förderprogramme, einen positiven Effekt auf die Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Erstsprache haben können, auch wenn die Nachhaltigkeit dieser Effekte bei kurzen Programmlaufzeiten nicht gesichert ist (vgl. Stanat o.J., 2005, 2006). Allerdings zeigen Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht, der im Laufe der Sekundarstufe I systematisch aufgebaut wird und bei dem Ziele, Inhalte, Methoden und Materialien aufeinander abgestimmt sind, gegenüber vergleichbaren Klassen mit regulärem Englischunterricht, dass die sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Englischen deutlich verbessert werden können (vgl. Kap. 35).

## Literatur

- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. (2001). Opladen: Leske + Budrich, S. 454-467.
- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich, S. 261-331.
- 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: Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, S. 314-354.

- Brophy, J.E./Good, T.L. (1986): Teacher behaviour and student achievement. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, S. 328-375.
- Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Waxmann: Münster.
- Creemers, B.P./Kyriakides, L. (2006): Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. In: School effectiveness and school improvement 17, H. 3, S. 347-366.
- De Fraine, B./van Damme, J./van Landeghem, G./Opdenakker, M.-C. (2003): The effect of schools and classes on language achievement. In: British educational research journal 29, H. 6, S. 841-859.
- Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich
- Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, Beiheft 41. Weinheim und Basel: Beltz, S. 73-92.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrleistung. Weinheim und München: Juventa.
- Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 205-219.
- Hallinger, P./Heck, R. (1996): Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the empirical research. 1980-1995. In: Educational Administration Quarterly 32, S. 5-44.
- Ho, S.-C. E./Willms, J. D. (1996): Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. In: Sociology of Education 69, S.126-141.
- Hoy, W. K./Tarter, C.J./Hoy, A.W. (2006): Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. In: American Educational Research Journal 43, H. 3, S. 425-446.
- Kruse, S./Louis, K.S./Bryk, A. (1995): An Emerging Framework for Analyzing School-Based Professional Community. In: Louis, K.S./Kruse, S. (Hrsg.): Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools. Thousand Oaks: Corvin Press, S. 23-44.
- Lehmann, R. H./Peek, R./Pieper, I./Stritzky, R. v. (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Louis, K.S./Leithwood, K. (1998): From organizational learning to professional learning communities. In: Leithwood, K./Louis, K.S. (Hrsg.): Organizational learning in schools. Lisse: Swets en Zeitlinger, S. 275-285.
- Mortimore, P./Sammons, P./Stoll, L./Lewis, D./Ecob, R. (1988): School matters. The junior years. Somerset: Open Books.
- Mortimore, P. (1994): Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft. In: Bildung und Erziehung in Europa. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 32. Weinheim: Beltz, S. 117-134.
- Munck, I./Lundberg, I. (1994): Multivariate Analysis of Data from Population A. In: Elley, W. B. (Hrsg.): The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems. Exeter: Pergamon, S. 193-222.
- Muthén, L.K./Muthén, B.O. (1998-2004). Mplus User's Guide. Statistical Analysis With Latent Variables. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nachtigall, C./Suhl, U. (2002). Der Regressionseffekt. Mythos und Wirklichkeit. In: methervalreport 4, H. 2, S. 1-9.
- Opdenakker, M.-C./van Damme, J. (2000): Effects of schools, teaching staff, and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. In: School effectiveness and school improvement 11, H. 2, S. 165-196.

- Prenzel, M./Carstensen, C.H./Senkbeil, M./Ostermeier, C./Seidel, T. (2005): Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, H. 4, S. 540-562.
- Prenzel, M./Senkbeil, M./Drechsel, B. (2004): Kompetenzunterschiede zwischen Schulen. In: Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann, S. 292-296.
- Radisch, F./Steinert, B. (2005): Schulische Rahmenbedingungen im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): *ILGU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann, S. 159-186.
- Raudenbusch, S./Bryk, A./Congdon, R. (2005) HLM 6. Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling. Scientific Software International.
- Reynolds, D./Sammons, P./Stoll, L./Barber, M./Hillman, J. (1996): School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom. In: *School Effectiveness and School Improvement* 7, H. 2, S. 133-158.
- Rolff, H.-G. (1980): *Soziologie der Schulreform*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37, H. 6, S. 865-886.
- Ross, K. N./Postlethwaite, T. N. (1994): Differences among Countries in School Resources and Achievement. In: Elley, W. B. (Hrsg.): *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems*. Exeter: Pergamon, S. 123-147.
- Sammons, P./Thomas, S./Mortimore, P. (1997a): *Forging links: Effective schools and effective departments*. London: Chapman.
- Sammons, P./Thomas, S./Mortimore, P. (1997b): Differential school effectiveness. Departmental variations in GCSE attainment. In: *The School Field* 8, H. 1-2, S. 97-125.
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Senkbeil, M./Drechsel, B./Rolff, H.-G./Bonsen, M./Zimmer, K./Lehmann, R.H./Neumann, A. (2004): Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann, S. 296-314.
- Slavin, R.E. (1996): *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Stanat, P. (o.J.): Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern zugewandeter und sozial benachteiligter Familien. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Stanat, P. (2005): Deutschstunde: Verben pauken und Theater spielen. In *Sommerscamps lernen Einwandererkinder Deutsch*. Forscherin Petra Stanat über eine gelungene Kombination / (Interview mit Petra Stanat). In: *Die Zeit*, 30. Juni 2005.
- Stanat, P. (2006): Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. In: *Unterrichtswissenschaft* 36, H. 2, S. 98-124.
- Steinert, B./Klieme, E./Maag Merki, K./Döbrich, P./Halbheer, U./Kunz, A. (2006): Lehrkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, H. 2, S. 185-204.
- Stringfield, S. (1994): A model of elementary school effects. In: Reynolds, D./Creemers, B.P. M./Nesselrodt, P.S./Teddle, C./Shaffer, E.C./Stringfield, S. (Hrsg.): *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon, S. 153-187.
- Teddle, C./Reynolds, D. (2001): *The international handbook of school effectiveness research*. London: Palmer
- Wang, M./Haertel, G.D./Walberg, H.J. (1993): Toward a knowledge base for school learning. In: *Review of Educational Research* 63, H. 3, S. 249-294.



Weiß, M./Steinert, B. (2001): Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung – Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 427-454.