

Dohrmann, Julia; Feldhoff, Tobias; Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard
**Überzeugungen von Lehrkräften, Adaptivität des Unterrichts und
Lernergebnisse im Fach Englisch**

Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 1, S. 56-72



Quellenangabe/ Reference:

Dohrmann, Julia; Feldhoff, Tobias; Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard: Überzeugungen von Lehrkräften, Adaptivität des Unterrichts und Lernergebnisse im Fach Englisch - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 1, S. 56-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-239279 - DOI: 10.25656/01:23927

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-239279>

<https://doi.org/10.25656/01:23927>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2019

■ *Thementeil*

Schul- und Unterrichtsqualität am Ende der 1970er Jahre. Re-Analysen der „Drei-Länder-Studie“ von Helmut Fend

■ *Allgemeiner Teil*

Zur Geschichte des Säuglingsheims. Eine vergessene Institution des bundesdeutschen Sozialstaats

Gibt es eine neue Erziehung in der Familie?
Konturen einer Erziehung des Beratens

Kulturen der Studienorientierung? Einzelschulische und schulstrukturelle Determinanten der Studienabsicht in der Sekundarstufe II

Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: Schul- und Unterrichtsqualität am Ende der 1970er Jahre.
Re-Analysen der „Drei-Länder-Studie“ von Helmut Fend*

Tobias Feldhoff/Eckhard Klieme/Sabine Reh

Schul- und Unterrichtsqualität am Ende der 1970er Jahre.

Re-Analysen der „Drei-Länder-Studie“ von Helmut Fend.

Einführung in den Thementeil 1

Monika Mattes/Sabine Reh

Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren.

Monika Mattes und Sabine Reh im Zeitzeugengespräch mit Helmut Fend 6

Sebastian Wurster/Tobias Feldhoff

Schul- und Unterrichtsqualität aus der Mehrebenenperspektive: Ist die Schule

oder die Klasse die relevante pädagogische Gestaltungseinheit? 24

Brigitte Steinert/Julia Dohrmann/Christine Schmid

Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und fachliche und überfachliche

Ergebnisse von Schüler*innen in Englisch und Mathematik.

Eine Re-Analyse der Drei-Länder-Studie von Helmut Fend 40

Julia Dohrmann/Tobias Feldhoff/Brigitte Steinert/Eckhard Klieme

Überzeugungen von Lehrkräften, Adaptivität des Unterrichts

und Lernergebnisse im Fach Englisch 56

Allgemeiner Teil

Felix Berth

Zur Geschichte des Säuglingsheims. Eine vergessene Institution

des bundesdeutschen Sozialstaats 73

<i>Jutta Ecarius/Alena Berg/Ronnie Oliveras</i>	
Gibt es eine neue Erziehung in der Familie? Konturen einer Erziehung des Beratens	95
 <i>Claudia Schuchart</i>	
Kulturen der Studienorientierung? Einzelschulische und schulstrukturelle Determinanten der Studienabsicht in der Sekundarstufe II	120
 Besprechungen	
 <i>Walter Herzog</i>	
Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren	147
 <i>Johannes Drerup</i>	
Martin Eugen Gallmann: Unschärfe in der Erziehungswissenschaft. Bilanzierung einer Wissensform.	149
 Dokumentation	
Pädagogische Neuerscheinungen	153
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Quality of Schools and Teaching at the End of the 1970s: Re-analysis of Helmut Fend's 'Drei-Länder-Studie'

Tobias Feldhoff/Eckhard Klieme/Sabine Reh

Quality of Schools and Teaching at the End of the 1970s:
Re-analysis of Helmut Fend's 'Drei-Länder-Studie' – An introduction 1

Monika Mattes/Sabine Reh

The Development and Execution of the 'Comprehensive School Studies'
in the 1970s: An interview with Helmut Fend 6

Sebastian Wurster/Tobias Feldhoff

School and Teaching Quality from a Multi-level Perspective: Is the school
or the class the relevant pedagogical unit of action? 24

Brigitte Steinert/Julia Dohrmann/Christine Schmid

Teacher Collaboration, Instructional Quality, and Student Outcomes:
A re-analysis of Helmut Fend's 'Drei-Länder-Studie' 40

Julia Dohrmann/Tobias Feldhoff/Brigitte Steinert/Eckhard Klieme

Teachers' Beliefs, Adaptivity of Teaching and Learning Outcomes in English
as a School Subject 56

Articles

Felix Berth

Children under Three in Residential Care: Forgotten institutions
in the early Federal Republic of Germany 73

Jutta Ecarius/Alena Berg/Ronnie Oliveras

Is there a New Education in Families? Contours of an education
of counseling 95

Claudia Schuchart

The Importance of the Institutional Context: Individual school characteristics
and upper secondary school tracks as determinants of the intention to study
at upper secondary level 120

Book Reviews	147
New Books	153
Impressum	U3

Überzeugungen von Lehrkräften, Adaptivität des Unterrichts und Lernergebnisse im Fach Englisch

Zusammenfassung: Basierend auf der Drei-Länder-Studie von Helmut Fend wurden Zusammenhänge zwischen allgemeinen pädagogischen Überzeugungen von Lehrkräften, der Adaptivität des Unterrichtshandelns und Ergebnissen von Schüler*innen (Leistung und Wohlfühlen) im Englischunterricht untersucht. Ferner wurde analysiert, ob letzterer Zusammenhang über adaptives Unterrichtshandeln der Lehrkräfte vermittelt ist. Die Ergebnisse zeigen eine Beziehung zwischen Überzeugungen und Adaptivität. Der Zusammenhang der Überzeugungen mit dem Wohlfühlen der Schüler*innen im Englischunterricht wird über die Adaptivität des Unterrichts vermittelt. Bei der Englischleistung konnte keine Vermittlung identifiziert werden.

Schlagnworte: Lehrerüberzeugungen, Reformbereitschaft, Einstellung zu Druck, Förderung, Adaptivität

1. Einleitung

Die empirische Bildungsforschung hat in jüngster Zeit verschiedene Aspekte des Wissens und Könnens als zentrale Komponenten des professionellen Handelns von Lehrkräften herausgearbeitet, die eine Bedeutung für den Unterricht haben. Baumert und Kunter (2006) zählen z. B. neben dem Professionswissen selbstregulative Fähigkeiten, motivationale Orientierungen sowie Überzeugungen und Werthaltungen zur professionellen Handlungskompetenz Lehrender. Die empirischen Befunde zu letzterem Bereich sind jedoch in Deutschland begrenzt. Es besteht Forschungsbedarf, für welche Aspekte des Unterrichtshandelns Überzeugungen der Lehrkräfte relevant sind und auf welche Schüleroutcomes sich diese auswirken (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Reusser, Pauli & Elmer, 2011). Aktuell werden in empirischen Untersuchungen insbesondere epistemologische Überzeugungen betrachtet (vgl. Blömeke, Müller, Felbrich & Kaiser, 2008; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011). Diese beziehen sich konkret auf die Struktur und Genese des Wissens in einem bestimmten Fach und werden vor allem für den Mathematikunterricht untersucht. Inwieweit allgemeine pädagogische Überzeugungen über Lehren und Lernen bzw. lernförderlichen Unterricht mit dem Unterrichtshandeln von Lehrpersonen und Lernergebnissen der Schüler*innen in Beziehung stehen, ist hingegen weitgehend unbekannt. Gleiches gilt für Überzeugungen zur Reform- bzw. Innovationsbereitschaft von Schulen, die vor allem in der Schulentwicklungsforschung im Kontext des Umgangs mit Schulreformen erfasst werden (vgl. Böse, Neumann, Becker, Maaz & Baumert, 2013; Feldhoff, 2011).

Um zu klären, welche Zusammenhänge zwischen pädagogischen Überzeugungen von Lehrkräften, ihrem Handeln im Unterricht und den Lernergebnissen von Schüler*innen bestehen, liegt mit der Drei-Länder-Studie (DLS) von Helmut Fend (1982) aus den Jahren 1978/79 ein geeigneter Datensatz vor. Der Rückgriff auf diese historischen Daten erscheint aus mehreren Gründen vielversprechend: Die Phase der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Umbrüche der 1960er und 1970er Jahre ist schon zeithistorisch interessant, wie der Beitrag von Mattes und Reh in diesem Thementeil zeigt. Der vorliegende Beitrag bearbeitet indes theoretische Grundfragen, für die die DLS-Daten nicht mehr und nicht weniger einschlägig sind als aktuelle Daten. Im Rückgriff auf die These einer „Grammar of Schooling“ (vgl. Tyack & Tobin, 1994) kann davon ausgegangen werden, dass Grundmuster der Relationierung von pädagogischen Orientierungen, Unterrichtshandeln und Lernen eine gewisse Stabilität besitzen. Zudem lassen sich mit der Drei-Länder-Studie jene Aspekte von Überzeugungen untersuchen, die in der heutigen Professionalitätsdebatte vernachlässigt werden – allgemeine pädagogische Orientierungen, die bestimmte Überzeugungen zu Schule, Lehren und Lernen abbilden. So lässt sich prüfen, ob auch solche Überzeugungen von Lehrkräften von Bedeutung sind, d. h. ob sie mit Unterrichtshandeln und Merkmalen von Schüler*innen zusammenhängen können. Die bei Fend bereits fachspezifisch erhobenen Skalen zur Unterrichtswahrnehmung der Schüler*innen haben die Schul- und Unterrichtsforschung nachhaltig beeinflusst (vgl. Klieme, 2016; Messner, 2016) und werden mit Adaptionen bis heute verwendet. Weniger beachtet wurden bislang jene Items, die aus Sicht der aktuellen Forschung die Adaptivität des Unterrichts erfassen und im vorliegenden Beitrag neu zu einer Skala gebündelt werden. Schließlich eignet sich die Untersuchungsanlage der Drei-Länder-Studie für Analysen nach heutigen methodischen Standards: In der Studie wurde die Mehrebenenstruktur der Schule mit Schul-, Klassen- und Individualebene so erfasst, dass entsprechende statistische Analysen durchgeführt werden können (vgl. Martínez, 2012), und neben kognitiven wurden auch affektive Lernergebnisse der Schüler*innen berücksichtigt.

Überzeugungen von Lehrkräften spielten in Fends Studie eine zentrale Rolle (vgl. Fend, 1984). Damals wurde untersucht, wie Überzeugungen hinsichtlich der Notwendigkeit von Druck bei Lernprozessen mit Unterricht und Lernergebnissen zusammenhängen. Allerdings wurde dieser Zusammenhang im Extremgruppenvergleich von konservativen gegenüber liberalen Lehrkräften und nicht unter der gleichzeitigen Betrachtung von Unterricht und Lernergebnissen analysiert. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Beziehungen zwischen allgemeinpädagogischen Überzeugungen, Unterricht und Lernergebnissen unter Berücksichtigung des aktuellen theoretischen und methodischen Forschungsstandes zu analysieren. Dabei stehen drei verschiedene Überzeugungen von Lehrkräften im Mittelpunkt. Die Einstellung von Lehrkräften zur *Förderung von schwachen Schüler*innen* und die Einstellung zur *Notwendigkeit von Druck bei Lernprozessen* beziehen sich auf ein übergreifendes Verständnis lernförderlichen Unterrichts. Die *Reformbereitschaft* bezieht sich auf die Offenheit von Lehrkräften gegenüber Reformen im Schulwesen.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Überzeugungen von Lehrkräften

Überzeugungen von Lehrkräften haben zentrale Bedeutung für deren Handeln (vgl. Pajares, 1992; Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006). Obwohl Überzeugungen meist sehr weit gefasst sind, dominiert in empirischen Untersuchungen eine sehr konkrete, unterrichtsnahe und häufig fachspezifische Operationalisierung (vgl. Läge & McCombie, 2015).

Nach Reusser, Pauli und Elmer (2011) lassen sich berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften als „Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, [über] die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie [über] den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung“ (S. 478) definieren. Solche Vorstellungen sind affektiv aufgeladen, enthalten eine Bewertungskomponente, werden von den Lehrpersonen „für wahr oder wertvoll gehalten [...] und [geben] ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung“ (Reusser et al., 2011, S. 478). Sie haben Auswirkungen auf die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen der Lehrkraft sowie auf die Wahrnehmung und Deutung von Situationen im Unterricht. Sie steuern das didaktische und kommunikative Handeln sowie Problemlösen (vgl. Pajares, 1992; Woolfolk Hoy et al., 2006). Damit sind sie relevant für die Qualität des professionellen Handelns.

Fives' und Buehls (2012) Systematisierung verdeutlicht den Zusammenhang von Überzeugungen und Handlungen (vgl. auch Läge & McCombie, 2015). Demnach lassen sich drei verschiedene Funktionen identifizieren:

(1) Überzeugungen wirken als *Filter*, die die Wahrnehmung und die Interpretation von Informationen und Erfahrungen beeinflussen (vgl. Pajares, 1992). So haben Überzeugungen über angemessene Unterrichtspraktiken Einfluss auf den Fokus und die Interpretation bei der kognitiven Verarbeitung und Evaluierung von Informationen der Lehrpersonen.

(2) Überzeugungen wirken als *Rahmen*, innerhalb dessen Situationen und Probleme interpretiert werden. Je nach Überzeugung über Lehren und Lernen, z. B. konstruktivistische oder transmissive Lehrmodelle, ordnen Lehrkräfte eine Situation unterschiedlich ein (vgl. Nespor, 1987) und planen und reflektieren den Unterricht anders.

(3) Verhaltensnahe Überzeugungen können die Planungen und Handlungen von Lehrkräften direkt *lenken*. Fives und Buehl (2012) führen dazu motivationale Konstrukte (z. B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) an, die die Ziele von Lehrkräften, den Aufwand zum Erreichen dieser Ziele, die Beharrlichkeit und das Engagement bei ihrer Umsetzung beeinflussen. Dieses Verhalten (Entscheidungen, Anstrengung und Ausdauer) hat schließlich Einfluss auf die Unterrichtsqualität.

Nach diesem Modell wirken allgemeine pädagogische Überzeugungen wie die hier untersuchten in folgender Weise: Wenn Lehrkräfte eine positive Einstellung zur Förderung von schwachen Schüler*innen haben, könnte dies dazu führen, dass die individuellen Stärken und Schwächen der Schüler*innen eher wahrgenommen werden

(*Filter*), da die Lehrkraft jeden Einzelnen mit ihrem Unterricht erreichen möchte. Eine Lehrkraft hingegen, die generellen Druck auf die Schüler*innen für notwendig erachtet, d. h. (wie in den einzelnen Items der hier verwendeten Skala ausformuliert) strikte Disziplin, Zwang und Kontrolle gegenüber der Berücksichtigung individueller Interessen und Selbstorganisation präferiert, wird weniger auf individuelle Unterschiede innerhalb der Klasse achten.

Wenn leistungsschwächere Schüler*innen im Unterricht bei einer Aufgabe nicht gut mitkommen, würde eine Lehrkraft mit positiver Einstellung zur Förderung schwacher Schüler*innen die momentane Situation anders einordnen (*Rahmen*) als eine Lehrkraft mit negativer Einstellung zur Förderung. Das Eingehen auf individuelle Schwächen einzelner Schüler*innen erschiene ersterer Lehrkraft als selbstverständlich; letztere Lehrkraft würde diese Situation eher als störend und den Unterricht behindernd empfinden. Ebenso würde eine Lehrkraft, die davon überzeugt ist, dass Druck für den Lernprozess notwendig ist, diesen versuchen auszuüben und sich eher nicht unterstützend an den unterschiedlichen Ausgangslagen und Lernbedürfnissen der Schüler*innen orientieren.

Überzeugungen zur Schule, wie die Reformbereitschaft der Lehrkräfte, können ebenfalls als Filter und Rahmen wirken. Bei der Reformbereitschaft von Lehrkräften liegt eine Anpassungsbereitschaft an Veränderungen auf institutioneller Ebene vor. Dies könnten z. B. unterschiedliche Ausgangslagen in den Klassen und der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft sein. Daher kann angenommen werden, dass reformbereite Lehrkräfte grundsätzlich einen schülerorientierten Unterricht bevorzugen und auf individuelle Unterschiede der Schüler*innen eingehen.

2.2 *Adaptiver Unterricht*

In aktuellen pädagogischen Debatten wird guter Unterricht häufig zugespitzt auf die Wirksamkeit von „individueller Förderung“ (vgl. Klieme & Warwas, 2011) und seine differentiellen Wirkungen. Angesichts einer heterogenen Schülerschaft ist die Frage, wie Unterricht an die vorgegebenen interindividuellen Unterschiede angepasst werden kann, aktuell (vgl. Kunter & Ewald, 2016). Dementsprechend ist „Adaptivität“ als Prozessmerkmal des Unterrichts bedeutsam (Helmke & Weinert, 1997, S. 137). Unter Adaptivität versteht man die Anpassung der Lernumgebung an die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen (vgl. Corno & Snow, 1986; Hardy, Decristan & Klieme, in Druck). Dabei ist adaptives Unterrichtshandeln häufig eine Reaktion von Lehrkräften auf ein niedriges Leistungsniveau der Schüler*innen, in Form von verstärkten Übungsaufgaben und vielfältigen Unterrichtsmethoden für eine entsprechende Schülerschaft (vgl. Steinert, Hochweber & Hertel, 2013), sodass querschnittliche Analysen gerade bei diesem Aspekt des Unterrichts ein verzerrtes Bild von „Wirkungen“ ergeben können (vgl. Kuger, Klieme, Lüdtke, Schiepe-Tiska & Reiss, 2017).

Adaptivität im Unterricht wirkt sich nicht nur auf kognitive Ergebnisse der Schüler*innen aus, sondern auch auf metakognitive und affektive Merkmale (vgl. Beck et al., 2008; Corno & Snow, 1986); dies wurde jedoch bislang seltener untersucht.

2.3 Fragestellungen und Hypothesen

In diesem Artikel wird der Zusammenhang zwischen allgemeinen pädagogischen Überzeugungen von Lehrkräften, ihrem pädagogischen Handeln und Lernergebnissen der Schüler*innen in drei Forschungsfragen untersucht:

- 1) Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der Lehrkräfte und dem unterrichtlichen Handeln in Form der Adaptivität des Unterrichts?
- 2) Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der Lehrkräfte und dem Wohlfühlen im Unterricht und wenn ja, wird dieser durch das Unterrichtshandeln in Form der Adaptivität vermittelt?
- 3) Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der Lehrkräfte und den Leistungen von Schüler*innen und wenn ja, wird dieser durch die Adaptivität des Unterrichts vermittelt?

Zu den zwei ersten Fragestellungen lassen sich gerichtete Hypothesen spezifizieren:

H1: Bei den Überzeugungen ist aus theoretischer Perspektive zu erwarten (vgl. Abschnitt 2.1), dass Lehrkräfte mit einer positiven Einstellung gegenüber der Förderung schwacher Schüler*innen und einer hohen Reformbereitschaft aufmerksamer gegenüber den unterschiedlichen Lernbedürfnissen insbesondere der schwächeren Schüler*innen sind und dementsprechend ihren Unterricht adaptiv gestalten, während Lehrkräfte, die der Überzeugung sind, dass Druck für Lernen notwendig ist, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen keine große Bedeutung beimessen und ihren Unterricht nicht adaptiv gestalten.

H2: Eine stärkere Aufmerksamkeit auf und Ausrichtung an den unterschiedlichen (Lern-)Bedürfnissen der Schüler*innen sollte mit einem höheren Wohlfühlen im Unterricht einhergehen. Demnach müsste eine positive Einstellung gegenüber der Förderung schwacher Schüler*innen und eine hohe Reformbereitschaft vermittelt über die Adaptivität in einem positiven und die Bevorzugung von Druck in einem negativen Zusammenhang mit dem Wohlfühlen stehen.

Wie im Forschungsstand deutlich wurde (vgl. Abschnitt 2.2), ist die Ausrichtung des Unterrichts an den Lernbedürfnissen der Schüler*innen häufig eine Reaktion der Lehrkraft auf schwache Leistungen der Schüler*innen (remedial). In querschnittlichen Untersuchungen wie der vorliegenden konterkariert dies die theoretisch erwartete positive Wirkung, so dass keine gerichtete Hypothese für den Zusammenhang zwischen Leistung und Adaptivität formuliert werden kann; ebenso wenig für die allgemeinen pädagogischen Überzeugungen.

3. Datenbasis und methodisches Vorgehen

3.1 Stichprobe

Die Analysen basieren auf den Daten der Drei-Länder-Studie von Fend aus den Jahren 1978 in Nordrhein-Westfalen und Hessen sowie 1979 in Niedersachsen (vgl. Fend, 1981; Lukesch, 1979a, 1979b). Die Drei-Länder-Studie umfasst insgesamt 3493 Schüler*innen der 9. Jahrgangsstufe und 1091 Lehrkräfte. An jeder der 61 Schulen wurde in zwei oder drei Klassen erhoben. Jeweils die Hälfte der Schüler*innen hat Fragen zu ihrem Englischunterricht und der Englischlehrkraft und die andere Hälfte diese Fragen zum Mathematikunterricht und der Mathematiklehrkraft beantwortet.

Die folgenden Analysen werden fachbezogen durchgeführt (vgl. Seidel & Shavelson, 2007), hier für das Fach Englisch. Die Datenbasis bilden 1043 Schüler*innen an 59 Schulen (19.3% besuchten eine der 17 Hauptschulen, 15% eine der acht Realschulen, 45.1% eine der 26 Gesamtschulen und 20.7% eines der acht Gymnasien), die Fragen zum Englischunterricht beantwortet haben, sowie die insgesamt 147 Englischlehrkräfte der jeweiligen Unterrichtsgruppe. Die Unterrichtsgruppen sind nicht identisch mit den Klassen, da die Untersuchung auch Schulen enthält, an denen leistungsdifferenziert unterrichtet wurde. Pro Unterrichtsgruppe liegen im Durchschnitt Angaben von 7.1 Schüler*innen vor.

3.2 Instrumente

Überzeugungen der Lehrkräfte

Um die Überzeugungen der Lehrkräfte zu erfassen, wurden die Lehrkräfte gebeten, zu einer Reihe von Äußerungen über Schule und Erziehung Stellung zu nehmen. Die drei Skalen bestehen jeweils aus sechs Items und weisen eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha > .74$) (vgl. Tab. 1).

Unterrichtsmerkmal Adaptivität

Die Wahrnehmung der Adaptivität des Englischunterrichts durch die Schüler*innen wurde über Aussagen zu ihrem Englischunterricht erfasst. Die für unsere Sekundärana-lyse neu gebildete Skala enthält sowohl Items zur individualisierten Rückmeldung an die Schüler*innen (Mikro-Adaptivität), als auch Items zur Anpassung der Aufgaben an die Voraussetzungen der gesamten Lerngruppe (Makro-Adaptivität) (vgl. Tab. 1). Sie wurde in den Mehrebenenmodellen sowohl als individuelle Wahrnehmung des Unterrichts durch die Schüler*innen als auch aggregiert in Form des Mittelwerts auf Ebene der Unterrichtsgruppe als Unterrichtsmerkmal verwendet.

Skalen	Beispielitem	N Items	α
Reformbereitschaft ¹	„Vor den Anforderungen der modernen Welt müssen die bislang gewohnten Schulformen und Unterrichtsmethoden einfach versagen.“	6	.79
Einstellung zu Druck ¹	„Ganz ohne Zwang wird auch der beste Lehrer nichts erreichen.“	6	.82
Einstellung zur Förderung schwacher Schüler*innen ²	„Die ständige Rücksichtnahme auf die schwachen Schüler beeinträchtigt erheblich meinen Unterricht.“ (umgepolt) ⁴	6	.74
Adaptivität des Unterrichts ³	„Unser Englischlehrer gibt uns meist nur solche Aufgaben, die wir auch lösen können. Unser Englischlehrer gibt uns häufig solche Aufgaben, die wir nicht lösen können.“	9	.85
Wohlfühlen im Unterricht ³	„Ich selbst fühle mich in Englisch meistens sehr wohl. Ich selbst fühle mich in Englisch sehr unwohl.“	4	.84

Anmerkungen: Antwortkategorien: ¹ (1) „Ich finde das sehr falsch“ (2) „Ich finde das falsch“ (3) „Ich finde das eher falsch als richtig“ (4) „Ich finde das eher richtig als falsch“ (5) „Ich finde das richtig“ (6) „Ich finde das sehr richtig“; ² (1) „stimmt gar nicht“ – (2) – (3) – (4) – (5) „stimmt völlig“; ³ (1) „Der untere Satz ist genau richtig“ (2) „Der untere Satz ist eher richtig“ (3) „Meine Meinung liegt zwischen beiden Sätzen“ (4) „Der obere Satz ist eher richtig als der untere“ (5) „Der obere Satz ist genau richtig“; ⁴ Alle Items der Skala weisen eine negative Polung auf und wurden umgepolt, um die Interpretation der Ergebnisse zu erleichtern.

Tab. 1: Überzeugungen der Lehrkräfte, Unterrichtsmerkmal und Lernergebnisse der Schüler*innen

Wohlfühlen im Englischunterricht und Englischleistung

Die abhängigen Variablen sind das Wohlfühlen der Schüler*innen im Englischunterricht und deren Englischleistung. Das Wohlfühlen der Schüler*innen wurde über verschiedene Aussagen zu ihrem Englischunterricht erfragt (vgl. Tab. 1). Für die Englischleistung der Schüler*innen wurde der auf 34 Items reduzierte Test aus der Drei-Länder-Studie genutzt (vgl. Fend, 1982, S. 203). Die hier dargestellte Sekundäranalyse verwendet eine IRT-Skalierung auf der Basis des eindimensionalen Rasch-Modells und berechnet WLE-Schätzer als Personenfähigkeitsparameter (vgl. Warm, 1989). Die WLE-Reliabilität des Tests beträgt .86 (EAP-Reliabilität .79).

Soziobiografische Hintergrundmerkmale und ihre Komposition

Als Kontrollvariablen werden vier soziobiografische Merkmale der Schüler*innen, die Komposition dieser Merkmale und die Schulart als Indikator für das institutionelle Lernmilieu berücksichtigt. Das *Geschlecht* wurde mit dem Wert 1 für Mädchen und dem Wert 0 für Jungen kodiert. Hinsichtlich der *zu Hause gesprochenen Sprache* wurde anhand von Angaben der Schüler*innen zwischen überwiegend Deutsch (1) bzw. überwiegend nicht Deutsch (0) unterschieden. Der *Sozialstatus* der Familie wurde über den Beruf des Vaters mit der „Sozialen Selbsteinstufung“ nach Kleining und Moore (1968) erfasst. Die *allgemeine kognitive Fähigkeit* der Schüler*innen wurde mittels des figuralen Grundintelligenztests CFT 2 (vgl. Cattell & Weiß, 1972) erfasst. Die WLE-Reliabi-

lität des Tests beträgt .85 (EAP-Reliabilität .73). Die sprachliche, soziale und kognitive Zusammensetzung und der Mädchenanteil wurde auf Ebene der Unterrichtsgruppe in Form des Mittelwerts aggregiert, um die Komposition der Unterrichtsgruppe kontrollieren zu können.

Bei den *Schularten* wurden Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien in Form von Dummy-Variablen unterschieden. Die Realschulen bilden die Referenzkategorie.

3.3 Methodisches Vorgehen

Alle Instrumente wurden anhand der Rohdaten der Drei-Länder-Studie neu skaliert. Die Anzahl der Items in den Skalen für Überzeugungen und Wohlfühlen im Unterricht wurden gegenüber den Originalskalen reduziert, die Skala „Adaptivität“ wurde neu gebildet. Die Daten werden mit Hilfe von Mehrebenen-Regressionsanalysen (vgl. Snijders & Bosker, 1999) auf den Ebenen Schüler*innen (Level 1) und Unterrichtsgruppe (Level 2) mit der Software Mplus 7.11 (vgl. Muthén & Muthén, 1998–2013) analysiert. Für jedes Modell werden vollstandardisierte Parameterschätzwerte angegeben. Bei allen Analysen werden die Hintergrundmerkmale auf individueller Ebene der Schüler*innen sowie deren Komposition auf Ebene der Unterrichtsgruppe und die Schulart kontrolliert.

Zum Umgang mit fehlenden Werten wurde ein modellbasiertes Verfahren gewählt (Full Information Maximum Likelihood; vgl. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

In den Analysen wurde die individuelle Wahrnehmung der Adaptivität des Englischunterrichts auf Ebene der Schüler*innen am Gruppenmittelwert (group-mean) zentriert. Alle anderen Variablen auf Level 1 wurden am Gesamtmittelwert (grand-mean) zentriert, da das primäre Interesse auf den Effekten der Variablen der Unterrichtsgruppe bzw. der Lehrkraft liegt und die Variablen auf individueller Ebene als Kontrollvariablen dienen (vgl. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Kunter, 2009). Alle Variablen auf Ebene der Unterrichtsgruppe wurden ebenfalls am Gesamtmittelwert zentriert (vgl. Enders & Tofighi, 2007).

4. Ergebnisse

Zunächst werden die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage betrachtet. Aus Kollinearitätsgründen werden die drei Überzeugungen jeweils separat betrachtet.

Es zeigen sich im Englischunterricht signifikante Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen der Lehrkräfte und der von den Schüler*innen wahrgenommenen Adaptivität des Unterrichts (vgl. Tab. 2). Je höher die Bereitschaft einer Lehrkraft zu Reformen ist (Modell 1) und je positiver ihre Einstellung zur Förderung von schwachen Schüler*innen (Modell 3), desto adaptiver gestaltet sie ihren Unterricht. Je stärker die

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	β	(SE)	p	β	(SE)	p	β	(SE)	p
Ebene: Schüler*in									
Mädchen	.114	(.043)	.008	.114	(.043)	.008	.113	(.043)	.009
Sprache Deutsch	.051	(.070)	.469	.051	(.070)	.464	.050	(.070)	.472
Sozialstatus	-.025	(.037)	.502	-.025	(.037)	.503	-.025	(.037)	.504
CFT	-.033	(.038)	.387	-.032	(.038)	.404	-.034	(.038)	.374
R ²	.017			.017			.017		
Ebene: Unterrichtsgruppe									
Reformbereitschaft	.178	(.090)	.049	–	–	–	–	–	–
Einstellung zu Druck	–	–	–	-.275	(.085)	.001	–	–	–
Einstellung zu Förderung	–	–	–	–	–	–	.278	(.104)	.007
Komposition: Mädchen	-.004	(.095)	.967	.005	(.096)	.961	-.021	(.094)	.823
Sprachkomposition Deutsch	.096	(.114)	.399	.091	(.114)	.426	.071	(.114)	.532
Soziale Komposition	-.089	(.098)	.363	-.089	(.094)	.346	-.110	(.091)	.224
CFT Komposition	.029	(.108)	.792	-.009	(.113)	.938	.037	(.101)	.713
Hauptschulen ¹	.037	(.143)	.794	.092	(.145)	.523	.019	(.146)	.898
Gesamtschulen ¹	.307	(.146)	.035	.355	(.146)	.015	.292	(.156)	.060
Gymnasien ¹	.005	(.112)	.963	.007	(.107)	.950	-.016	(.113)	.885
R ²	.130			.184			.179		

Anmerkungen: signifikante Regressionskoeffizienten β : fett ($p < .05$); yx-standardisierte Koeffizienten; SE: Standardfehler; N = 1043; ¹Realschule ist Referenzkategorie

Tab. 2: Mehrebenenanalysen zur Adaptivität des Englischunterrichts in Abhängigkeit von den Überzeugungen der Lehrkräfte

Befürwortung von Druck bei Lernprozessen ausgeprägt ist (Modell 2), desto weniger adaptiv gestaltet eine Lehrkraft den Unterricht.

In den Modellen 1 bis 3 liegt der Anteil der erklärten Varianz der „Adaptivität des Englischunterrichts“ auf der Ebene der Unterrichtsgruppe bei 13 % (Modell 1) bis 18 % (Modelle 2 und 3).

Zur Beantwortung der zweiten und dritten Forschungsfrage wird zunächst der Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der Lehrkräfte und den Lernergebnissen der Schüler*innen betrachtet (Modelle a, Tab. 3 und 4). Sofern ein solcher Zusammenhang gegeben ist, wird die Unterrichtsvariable Adaptivität dem Modell hinzugefügt, um festzustellen, ob er über dieses Unterrichtsmerkmal vermittelt wird (Modelle b, Tab. 3 und 4).

	Modell 1a			Modell 1b			Modell 2a			Modell 2b			Modell 3a			Modell 3b		
	β	(SE)	p	β	(SE)	p	β	(SE)	p	β	(SE)	p	β	(SE)	p	β	(SE)	p
Ebene: Schüler*in																		
Adaptivität	-			.429	(.040)	.000	-			.429	(.040)	.000	-			.428	(.040)	.000
Mädchen	.119	(.047)	.010	.075	(.039)	.057	.119	(.047)	.010	.075	(.039)	.058	.119	(.046)	.010	.075	(.039)	.057
Sprache Deutsch	-.061	(.049)	.214	-.080	(.042)	.055	-.061	(.049)	.218	-.080	(.042)	.055	-.062	(.049)	.210	-.081	(.042)	.052
Sozialstatus	.003	(.034)	.919	.014	(.029)	.627	.004	(.034)	.908	.014	(.029)	.619	.003	(.034)	.919	.014	(.029)	.620
CFT	.027	(.037)	.463	.039	(.033)	.242	.028	(.037)	.448	.039	(.033)	.243	.027	(.037)	.463	.038	(.033)	.246
R ²	.019			.197			.019			.198			.019			.197		
Ebene: Unterrichtsgruppe																		
Reformbereitschaft	.226	(.097)	.020	.111	(.081)	.170	-			-			-			-		
Einstellung zu Druck	-			-			-.245	(.088)	.006	-.071	(.084)	.399	-			-		
Einstellung zu Förderung	-			-			-			-			.355	(.091)	.000	.218	(.088)	.013
Adaptivität	-			.833	(.065)	.000	-			.831	(.066)	.000	-			.827	(.067)	.000
Komposition: Mädchen	.063	(.105)	.549	.033	(.085)	.700	.065	(.104)	.530	.028	(.084)	.739	.039	(.105)	.712	.023	(.086)	.790
Sprachkomposition D	.106	(.119)	.373	.034	(.082)	.679	.096	(.119)	.420	.030	(.082)	.716	.075	(.120)	.532	.019	(.086)	.822
Soziale Komposition	-.104	(.134)	.436	-.031	(.110)	.781	-.106	(.130)	.418	-.032	(.109)	.772	-.127	(.121)	.293	-.050	(.106)	.636
CFT Komposition	-.044	(.124)	.719	-.067	(.088)	.451	-.072	(.122)	.555	-.070	(.088)	.421	-.037	(.120)	.758	-.066	(.089)	.459
Hauptschulen ¹	-.134	(.154)	.385	-.171	(.111)	.123	-.078	(.153)	.611	-.153	(.111)	.168	-.151	(.158)	.337	-.186	(.112)	.097
Gesamtschulen ¹	.247	(.146)	.091	.007	(.109)	.949	.299	(.146)	.041	.029	(.113)	.798	.238	(.159)	.133	.010	(.110)	.929
Gymnasien ¹	.015	(.119)	.903	-.002	(.104)	.988	.005	(.119)	.965	-.010	(.103)	.919	-.010	(.119)	.931	-.009	(.100)	.932
R ²	.197			.744			.213			.733			.276			.775		

Anmerkungen: signifikante Regressionskoeffizienten β : fett ($p < .05$); y_x -standardisierte Koeffizienten; SE: Standardfehler, $N = 1043$; ¹ Realschule ist Referenzkategorie

Tab. 3: Mehrebenenanalysen zum Wohlfühlen im Englischunterricht der Schüler*innen in Abhängigkeit von den Überzeugungen der Lehrkräfte und der Adaptivität des Englischunterrichts

Bei Betrachtung des Wohlfühlens der Schüler*innen im Englischunterricht zeigt sich ein positiver Zusammenhang mit der Reformbereitschaft (Modell 1a, Tab. 3), der bei Kontrolle der Adaptivität verschwindet (Modell 1b). Ein analoges Muster, nur mit umgekehrtem Vorzeichen, findet sich für die Einstellung zur Notwendigkeit von Druck in Lernprozessen (Modell 2a, 2b). Der positive Zusammenhang zwischen der Förderorientierung der Lehrkräfte und dem Wohlfühlen der Schüler*innen bleibt dagegen bei Kontrolle der Adaptivität bestehen (Modelle 3a, 3b).

Auf Ebene der Unterrichtsgruppe kann die Überzeugung der Lehrkraft unter Kontrolle von Kompositionseffekten und Schulart 20 bis 21 % (Modelle 1a, 2a) bzw. bei der Einstellung zur Förderung schwacher Schüler*innen 28 % (Modell 3a) der Unterschiede des Wohlfühlens im Englischunterricht erklären. Unter Hinzunahme der Adaptivität des Unterrichts in den Modellen b steigt der Anteil auf 73 bis 78 %.

Die Varianzaufklärung und die Effektstärken zeigen, dass die Adaptivität des Englischunterrichts eine hohe Erklärungskraft für das Wohlfühlen der Schüler*innen besitzt (Modelle b: $\beta = .83$, $p < .001$). Die Modelle a zeigen, dass auch Überzeugungen von Lehrkräften – ohne Betrachtung von Adaptivität – einen deutlichen Effekt auf das Wohlfühlen der Schüler*innen aufweisen ($\beta = .27$, $p = .020$; $\beta = -.25$, $p = .006$; $\beta = .36$, $p < .001$).

Für die Analysen der Englischleistung der Schüler*innen zeigen sich deutliche Unterschiede im Vergleich zum Wohlfühlen. Modell 1a (vgl. Tab. 4) dokumentiert einen negativen Zusammenhang der Reformbereitschaft von Lehrkräften mit der Englischleistung von Schüler*innen, der unter Einbezug des Unterrichtsmerkmals Adaptivität bestehen bleibt (Modell 1b). Angesichts der uneindeutigen Erwartungen ist bemerkenswert, dass die Adaptivität bei Kontrolle der Reformbereitschaft einen signifikant positiven Effekt hat (Modell 1b), während sie in einem Modell ohne Einbezug von Überzeugungen (hier nicht dokumentiert) weder positiv noch negativ mit der Englischleistung zusammenhängt. Für die Überzeugungen der Lehrkräfte „Einstellung zur Notwendigkeit von Druck bei Lernprozessen“ und „positive Einstellung zur Förderung schwacher Schüler*innen“ zeigen sich hingegen keine Zusammenhänge mit der Englischleistung (Modelle 2a, 3a); dementsprechend wurde auf Modellvarianten unter Einbeziehung der Adaptivität hier verzichtet.

Auf Ebene der Unterrichtsgruppe werden bei alleiniger Betrachtung der Überzeugungen der Lehrkräfte 55 bis 57% der Varianz erklärt, bei zusätzlicher Berücksichtigung der Adaptivität in Modell 1b steigt der Anteil an erklärter Varianz lediglich um drei Prozentpunkte.

Die Schulart sowie die kognitive und soziale Zusammensetzung der Klasse ebenso wie die individuelle kognitive Fähigkeit und das Geschlecht spielen im Zusammenhang mit der Englischleistung erwartungsgemäß eine starke Rolle. Ein Zusammenhang mit Wohlfühlen zeigt sich nur beim Geschlecht; das positivere Erleben der Mädchen ist interessanterweise – wie der Vergleich der Modelle a und b in Tab. 3 zeigt – vermittelt über deren stärkere Wahrnehmung von Adaptivität (vgl. Tab. 2).

	Modell 1a			Modell 1b			Modell 2a			Modell 3a		
	β	(SE)	p	β	(SE)	p	β	(SE)	p	β	(SE)	p
Ebene: Schüler*in												
Adaptivität	–	–	–	.085	(.036)	.019	–	–	–	–	–	–
Mädchen	.213	(.040)	.000	.204	(.040)	.000	.213	(.040)	.000	.213	(.040)	.000
Sprache Deutsch	–.001	(.041)	.982	–.003	(.040)	.936	–.001	(.041)	.979	–.001	(.041)	.986
Sozialstatus	.045	(.039)	.247	.048	(.039)	.221	.045	(.039)	.251	.045	(.039)	.250
CFT	.174	(.036)	.000	.177	(.035)	.000	.174	(.036)	.000	.175	(.036)	.000
R ²	.078			.082			.078			.078		
Ebene: Unterrichtsgruppe												
Reformbereitschaft	–.152	(.064)	.017	–.178	(.063)	.005	–	–	–	–	–	–
Einstellung zu Druck	–	–	–	–	–	–	.091	(.074)	.220	–	–	–
Einstellung zu Förderung	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–.076	(.079)	.336
Adaptivität	–	–	–	.132	(.062)	.034	–	–	–	–	–	–
Komposition: Mädchen	.124	(.084)	.142	.120	(.084)	.153	.125	(.084)	.136	.135	(.082)	.098
Sprachkomposition D	–.086	(.112)	.440	–.099	(.110)	.369	–.081	(.109)	.457	–.076	(.109)	.483
Soziale Komposition	.181	(.085)	.033	.186	(.084)	.026	.179	(.085)	.035	.190	(.086)	.027
CFT Komposition	.420	(.078)	.000	.415	(.077)	.000	.416	(.080)	.000	.408	(.080)	.000
Hauptschulen ¹	–.568	(.098)	.000	–.565	(.099)	.000	–.583	(.094)	.000	–.564	(.096)	.000
Gesamtschulen ¹	–.404	(.099)	.000	–.432	(.096)	.000	–.426	(.093)	.000	–.414	(.093)	.000
Gymnasien ¹	.155	(.075)	.038	.153	(.073)	.036	.165	(.070)	.018	.171	(.070)	.015
R ²	.561			.589			.566			.552		

Anmerkungen: signifikante Regressionskoeffizienten β : fett ($p < .05$); yx-standardisierte Koeffizienten; SE: Standardfehler; N = 1043; ¹Realschule ist Referenzkategorie

Tab. 4: Mehrebenenanalysen zur Englischleistung der Schüler*innen in Abhängigkeit von den Überzeugungen der Lehrkräfte und der Adaptivität des Englischunterrichts

5. Zusammenfassung und Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, die Bedeutung von allgemeinen pädagogischen Überzeugungen von Lehrkräften für deren Handeln in Form der Adaptivität des Unterrichts und für die Lernergebnisse der Schüler*innen (Wohlfühlen und Fachleistung) für den Englischunterricht zu untersuchen.

Die Hypothese (H1) zur ersten Forschungsfrage konnte empirisch abgesichert werden. Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Adaptivität des Englischunterrichts und

den Überzeugungen der Lehrkräfte. Hohe Ausprägungen bei der Reformbereitschaft von Lehrkräften und eine positive Einstellung zur Förderung schwacher Schüler*innen gehen mit einem adaptiveren Unterricht einher. Lehrkräfte, die die Notwendigkeit von Druck beim Lernen sehen, gestalten ihren Unterricht weniger adaptiv.

Die Hypothese (H2) zur zweiten Forschungsfrage wurde weitgehend empirisch gestützt. Schüler*innen, die von einer Lehrkraft unterrichtet wurden, die eine hohe Reformbereitschaft oder eine positive Einstellung zur Förderung schwacher Schüler*innen aufwiesen, fühlten sich im Englischunterricht wohler als ihre Mitschüler*innen und Schüler*innen, deren Lehrkraft Druck beim Lernen als notwendig erachtete, fühlten sich weniger wohl. Bei Reformbereitschaft und der Notwendigkeit von Druck in Lernprozessen ist weiterhin davon auszugehen, dass dieser Zusammenhang durch Adaptivität vermittelt ist. Der Zusammenhang zwischen Förderorientierung der Lehrkräfte und Wohlfühlen der Schüler*innen bleibt hingegen auch bei teilweiser Vermittlung über die Adaptivität des Englischunterrichts bestehen. Insofern wird ein Teil der Mediationshypothese zurückgewiesen. Es ist zu vermuten, dass die Vermittlungsprozesse auch über Unterrichtsmerkmale ablaufen, die im Rahmen unserer Analysen nicht betrachtet werden konnten.

Hinsichtlich der dritten Forschungsfrage zur Englischleistung hatten wir keine gerichteten Hypothesen formuliert. Tatsächlich fand sich für zwei der drei untersuchten Überzeugungen von Lehrkräften, nämlich die Einstellungen zur Förderung schwacher Schüler*innen und zur Notwendigkeit von Druck bei Lernprozessen, kein statistisch signifikanter Zusammenhang mit den Englischleistungen der Schüler*innen. Je höher aber die Reformbereitschaft der Lehrkraft, desto niedriger das Leistungsniveau ihrer Unterrichtsgruppe – und zwar unabhängig davon, ob zugleich die wahrgenommene Adaptivität als erklärende Variable berücksichtigt wird oder nicht. Möglicherweise liegt hier eine umgekehrte Kausalität zugrunde, die mit dem Unterrichtshandeln gar nichts zu tun hat: je schwächer die Lernergebnisse, umso mehr könnten Lehrkräfte gewillt sein, externe Veränderungen einzufordern. Dieser Zusammenhang hat übrigens nichts mit Einflüssen der Schulart zu tun. Zum einen haben wir in den Regressionsmodellen die Schulart kontrolliert. Zum anderen zeigt sich dasselbe Muster von Zusammenhängen mit der Englischleistung, wenn man ausschließlich Gesamtschulen einbezieht (bei den übrigen Schularten wäre dafür die Stichprobe zu klein). Bemerkenswert ist ferner der Nebenfund, dass adaptives Unterrichtshandeln nicht ausschließlich als remediale Reaktion auf unzureichende Leistungen interpretiert werden kann. Unter gleichen Ausgangsbedingungen (einschließlich Schulart) der Lernenden und gleichen Einstellungen der Lehrkraft zu Reformen im Schulwesen besteht sogar ein positiver Zusammenhang zwischen Adaptivität und Englischleistung. Ohne Kontrolle anderer Faktoren, so zeigen ergänzende Analysen, besteht kein Zusammenhang.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass pädagogische Überzeugungen von Lehrkräften – vermittelt über Unterrichtshandeln – mit Lernergebnissen von Schüler*innen vor allem im affektiven Bereich zusammenhängen. Die Analysen wurden auch für den Mathematikunterricht durchgeführt und bestätigen das Ergebnis des Zusammenhangs zwischen der Adaptivität des Unterrichts und den Überzeugungen der

Lehrkräfte, allerdings lediglich für die Überzeugungsdimension „Einstellung zur Förderung schwacher Schüler*innen“.

Die Analysen unterliegen einigen Limitationen: 1. Die Zusammensetzung der Stichprobe ist nicht repräsentativ. 2. Überzeugungen wirken auch über weitere, in den Analysen nicht berücksichtigte, Unterrichtsprozesse auf Lernergebnisse von Schüler*innen, worauf die Ergebnisse dieser Untersuchung bereits hingedeutet haben.¹ 3. Aufgrund des Querschnittsdesigns lässt sich die Wirkrichtung der Zusammenhänge nicht bestimmen, d. h. weder das Verhältnis remedialer zu förderlichen Effekten beim adaptiven Unterrichtshandeln noch die Interdependenz zwischen der Reformbereitschaft der Lehrkräfte und dem Leistungsniveau ihrer Schülerschaft. Um gerichtete Wirkungen von Überzeugungen der Lehrkräfte, vermittelt über deren Handeln, auf Lernergebnisse der Schüler*innen zu untersuchen, sind Längsschnittanalysen mit entsprechenden Mediationsmodellen notwendig.

Trotz der Einschränkungen zeigen die Ergebnisse der Sekundäranalyse der Dreiländer-Studie, dass allgemeine pädagogische Überzeugungen von Lehrkräften Ende der 1970er Jahre mit der Adaptivität des Unterrichts und dem Wohlfühlen von Schüler*innen, teilweise auch mit deren Schulleistungen zusammenhängen. Diese Erkenntnis ist auch jenseits des historischen Kontextes von grundagentheoretischer Bedeutung. Mit Bezug auf das Konzept der „Grammar of Schooling“ (vgl. Tyack & Tobin, 1974), also einer relativen Beständigkeit und Beharrungskraft der Schule und vor allem des in ihr stattfindenden Unterrichts, ist zu vermuten, dass derartige Zusammenhänge im Bereich der allgemeinen pädagogischen Überzeugungen von Lehrkräften auch heute noch bestehen.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalle, M., & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A., & Kaiser, G. (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 219–246). Münster: Waxmann.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2013). Beurteilung der Berliner Schulstrukturreform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform* (S. 209–261). Münster: Waxmann.
- Cattell, R. B., & Weiß, R. H. (1972). *Grundintelligenztest CFT 2. Skala 2*. Braunschweig: Westermann.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences among Learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 605–629). Macmillan.
- Enders, C. K., & Tofighi, D. (2007). Centering Predictor Variables in Cross-sectional Multilevel Models: A new look at an old issue. *Psychological Methods*, 12(2), 121–138.

1 Diese weiteren Analysen werden im Rahmen einer Dissertation erfolgen.

- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (1981). *Leistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems: Abschlußbericht des Einzelprojekts: Leistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems im Rahmen der „Wissenschaftlichen Bestandsaufnahme der Arbeit der niedersächsischen Gesamtschulen“*. Eine Information des Niedersächsischen Kultusministers. Konstanz.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich: Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1984). *Die Pädagogik des Neokonservatismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring Cleaning for the „Messy“ Construct of Teachers' Beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). Washington: American Psychological Association.
- Hardy, I., Decristan, J., & Klieme, E. (in Druck). Adaptive Teaching as a Core Construct of Instruction. *Journal of Educational Research Online*.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Kleining, G., & Moore, H. (1968). Soziale Selbsteinstufung (SSE): Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 20(3), 502–552.
- Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule I* (S. 45–64). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 805–818.
- Kuger, S., Klieme, E., Lüdtke, O., Schiepe-Tiska, A., & Reiss, K. (2017). Mathematikunterricht und Schülerleistung in der Sekundarstufe: Zur Validität von Schülerbefragungen in Schulleistungstudien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(S2), 61–98.
- Kunter, M., & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–31). Münster: Waxmann.
- Läge, D., & McCombie, G. (2015). Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogische Bezugssysteme erfassen: Ein Vergleich von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(1), 118–143.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the Impact of Learning Environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 120–131.
- Lukesch, H. (1979a). Leistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und herkömmlichen Schulen am Ende der Pflichtschulzeit in Nordrhein-Westfalen. In H. Haenisch, H. Lukesch, R. Klaghofer & E.-M. Krüger-Haenisch (Hrsg.), *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen. Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik* (S. 227–364). Paderborn: Schöningh.
- Lukesch, H. (1979b). *Schulleistungsvergleiche zwischen Gesamtschulen in Hessen und Schulen des gegliederten Schulsystems am Ende der Pflichtschulzeit* (Arbeitsbericht Nr. 13). Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung.

- Martínez, J. F. (2012). Consequences of Omitting the Classroom in Multilevel Models of Schooling: An illustration using opportunity to learn and reading achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(3), 305–326.
- Messner, R. (2016). Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und das Zusammenspiel der Handlungsebenen und institutionellen Akteure. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 95–114). Münster: Waxmann.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2013) Mplus (Version 7.11) [Computer Software]. Los Angeles, CA.
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel Analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Steinert, B., Hochweber, J., & Hertel, S. (2013). Lesekompetenz und Lesefreude von Schülerinnen und Schülern und bildungsstandardbezogene Kompetenzüberzeugungen und Lerngelegenheiten in Schule und Unterricht. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (59. Beiheft, Zeitschrift für Pädagogik, S. 12–39). Weinheim: Beltz.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Warm, T. (1989). Weighted Likelihood Estimation of Ability in Item Response Theory. *Psychometrika*, 54(3), 427–450.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 715–737). Mahwah, N. J.: Erlbaum.

Abstract: The study examines correlations between pedagogical teachers' beliefs, adaptive teaching in English lessons, and students' learning outcomes (achievement and well-being). The research question asks whether the latter connection is mediated by adaptive teaching. The study is based on the 'Drei-Länder-Studie' by Helmut Fend. The results show that pedagogical beliefs are related to adaptivity. The connection between these beliefs and the well-being of the students in English lessons is mediated by adaptivity but for the students' English achievement no mediation by adaptivity occurs.

Keywords: Teachers' Beliefs, Reform Orientation, Attitude Towards Pressure, Attitude Towards Support, Adaptive Teaching

Anschrift der Autor_innen

Julia Dohrmann, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,
Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: dohrmann@dipf.de

Prof. Dr. Tobias Feldhoff, Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Jakob-Welder-Weg 12, 55128 Mainz, Deutschland
E-Mail: feldhoff@uni-mainz.de

Dr. Brigitte Steinert, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,
Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: steinert@dipf.de

Prof. Dr. Eckhard Klieme, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungs-
information, Direktor der Abteilung Bildungsqualität und Evaluation,
Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: klieme@dipf.de