

## Zusammenfassung und Interpretation der wichtigsten Ergebnisse aus der DESI-Studie

### **Der Englischunterricht und die deutschen Schulen** **DESI – eine Goldgrube für *best practice***

*Dr. Christa Lohmann*

#### **Vorbemerkung**

#### **1. Was ist DESI?**

#### **2. Die Entwicklung des Englischunterrichts**

#### **3. GER und DESI**

#### **4. Die sprachlichen Aspekte – Testergebnisse nach Schularten**

##### **4.1 Kompetenzniveaus im Bereich Hörverstehen**

##### **4.2 Kompetenzniveaus im Bereich Textrekonstruktion**

##### **4.3 Mündliche Sprachproduktion**

#### **5. Die sprachlichen Aspekte in Bezug auf verschiedene Schülergruppen**

##### **5.1 Geschlechterdifferenzen**

##### **5.2 Sprachenhintergrund**

##### **5.3 Sozialer und familiärer Hintergrund**

#### **6. Sprachliche Kompetenzen und bilingualer Unterricht**

#### **7. Klassengröße und Heterogenität**

#### **8. Unterrichtliche und pädagogische Aspekte**

##### **8.1 Auswertung der Fragebögen**

##### **8.2 Auswertung der Videostudie**

#### **9. Konsequenzen für den Unterricht – in 12 Thesen**

#### **10. Konsequenzen für eine externe Unterrichtsevaluation**

# Zusammenfassung und Interpretation der wichtigsten Ergebnisse aus der DESI-Studie

## **Der Englischunterricht und die deutschen Schulen** **DESI – eine Goldgrube für *best practice***

### **Vorbemerkung**

Um es vorweg zu sagen: Selten hat es in Deutschland empirische Schulstudien und Leistungstests mit so vielen verwertbaren Erkenntnissen und in der Praxis umsetzbaren Befunden gegeben, wie sie mit der DESI-Studie vorliegen. Sie ist eine wahre Goldgrube für die Englischdidaktik, die Unterrichtsforschung und die Lehrkräfte. Auch wenn es bislang nur wenige Fachleute und Insider gemerkt haben (sollten), kann sie maßgeblich dazu beitragen, dass es wieder eine intensive Diskussion zum kommunikativen Englischunterricht, seinen Zielen, Inhalten und Methoden geben wird.

### **1. Was ist DESI?**

Das Projekt Deutsch Englisch Schülerleistungen International<sup>1</sup>, eine Studie im Auftrag der KMK der Länder in der BRD vom März 2006, sollte die Erkenntnisse der groß angelegten internationalen Studien TIMSS und PISA um nationale Untersuchungen in den Fächern Deutsch und moderne Fremdsprachen ergänzen.

Die Studie hat die sprachlichen Leistungen und die Unterrichtswirklichkeit in den beiden genannten Fächern von ca. 11.000 Schülerinnen und Schülern aus 9. Klassen aller Schularten untersucht (HS, RS, IGS, Schulen mit mehreren Bildungsgängen – MBG – und Gym). Es wurden im Englischen - und nur das Englische soll hier eine Rolle spielen – die Kompetenzbereiche Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Textrekonstruktion, Sprachbewusstheit oder Soziopragmatik (Sensibilität für angemessenen Sprachgebrauch), Sprachbewusstheit oder Grammatik (Abrufbarkeit grammatischer Regeln, die intuitiv verfügbar sind) und interkulturelle Kompetenz untersucht. Die Bereiche Hörverstehen und Textrekonstruktion wurden zweimal erfasst, und zwar zu Beginn und Ende des Schuljahres 2003/2004, so dass erstmalig auch längsschnittliche Betrachtungen ermöglicht wurden.

Da Unterricht aus pädagogischer Sicht das wichtigste Bedingungsfeld für Lernerfolg und Kompetenzerwerb darstellt, hat DESI – zusätzlich zu den Leistungsuntersuchungen – zur

---

<sup>1</sup> Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch, Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI), DIPF, Ffm, März 2006. (Der Begriff „International“ ist irreführend; denn es handelt sich um eine nationale Studie.)

Erfassung der Unterrichtswirklichkeit Befragungen in der Schüler- und Lehrerschaft sowie Videoaufzeichnungen des E-U durchgeföhrt, die aufschlussreiche Daten zur Charakterisierung der Unterrichtswirklichkeit liefern. Untersucht wurden Unterrichts- und Lehrkräftemerkmale in ihrer Wirkung auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen und motivationaler Faktoren. Überdies wurden Merkmale der Unterrichtsqualität und der Lehrkräfte in Beziehung gesetzt mit dem Zuwachs der Leistungen und motivationalen Faktoren wie Interesse oder Einstellung zum Fach. Es gibt also erstmalig sehr differenzierte Aussagen über Lehr-Lern-Prozesse im Hinblick auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen.

Die Ergebnisse wurden auch ausgewertet in Bezug auf die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, in Bezug auf die Auswirkungen des sprachlichen Hintergrunds sowie den Einfluss des sozialen und familiären Hintergrunds auf die Leistungen im Englischen, außerdem auf unterrichtliche und institutionelle Bedingungen des Lernerfolgs.

Da die Bereiche Hörverstehen, aktive Sprachbeherrschung und kommunikative Kompetenz als Kernbereiche im Mittelpunkt der Untersuchung stehen – nicht Lesen, Schreiben und Grammatik –, soll vor der Darstellung der Ergebnisse noch ein kurzer Blick auf die Entwicklung des Englischunterrichts bis heute geworfen werden, um in Erinnerung zu rufen, vor welchem Hintergrund sich die Studie abspielt.

## **2. Die Entwicklung des Englischunterrichts**

Der latinisierende Fremdsprachenunterricht in den höheren Schulen des 19. Jahrhunderts wurde erstmalig um 1900 durch Wilhelm Viëtors Schrift „Quousque tandem? - Der Sprachunterricht muss umkehren“ (1882) in Frage gestellt, aber keineswegs nachhaltig. Viëtor propagierte die sog. direkte Methode, das Erlernen der Fremdsprache in Nachahmung des muttersprachlichen Aneignungsprozesses: Hören und Sprechen vor Lesen und Schreiben sowie die induktive Grammatikbehandlung. In den 20er Jahren gab es durchaus einzelne renommierte Praktiker, die die direkte Methode konsequent umsetzten.

1937 wird Englisch – bis dahin dominierte das Französische - in allen mittleren und höheren Schulen – mit Ausnahme der Humanistischen Gymnasien - erste Fremdsprache, eine Entwicklung, die dann mit dem Düsseldorf Abkommen von 1955 und dem Hamburger Abkommen von 1964 festgeschrieben wird. Und noch zur Erinnerung: erst 1969 wird Englisch in fast allen Bundesländern auch in der Volksschuloberstufe Pflicht.

Die Didaktiken orientieren sich an den Schularten. Für das Gymnasium behält der Fremdsprachenunterricht seine Bildungsorientierung, auch wenn es Bemühungen gibt, einen Ausgleich zwischen alter Grammatikmethode und neuerem Reformunterricht zu finden. Für die

Realschule hat der gymnasiale Fremdsprachenunterricht Vorbildcharakter, bis mit dem Aufkommen des Englischunterrichts an der Volksschuloberstufe bzw. späteren Hauptschule auch die Abgrenzung nach unten für die Realschule wichtig wurde. Es ist dann die Volksschuldidaktik, die – unbelastet von jeder Tradition – nach neuen Unterrichtsformen sucht, um Möglichkeiten und Wege zu finden, wie der Englischunterricht für möglichst viele möglichst effektiv gestaltet werden kann. Piepho wird der große Volksschul- und später Hauptschuldidaktiker, 1974 erscheint sein schulartübergreifendes Buch „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“.

Trotz intensiver Bemühungen von fortschrittlichen Didaktikern und progressiven Lehrkräften blieb die kommunikative Kompetenz weitgehend ein rhetorisches Ziel; die Unterrichtswirklichkeit quer durch die Schularten hat sie nur selten durchgreifend verändert.

Erst mit den Bildungsstandards und ihrem Rekurs auf den europäischen Referenzrahmen und den wiederum daran orientierten Testaufgaben in DESI könnte der Paradigmenwechsel endgültig gelingen. Neue Hoffnung? – Gut 120 Jahre nach Viëtor, 80 Jahre nach der Reformpädagogik, 30 Jahre nach Piephos Epoche machendem Buch?

Aber ehe aus der DESI-Studie Ergebnisse zur Beantwortung dieser Frage herangezogen werden, muss zur Situation des gegenwärtigen Unterrichts noch darauf hingewiesen werden, dass die modernen Fremdsprachen im Zuge der Europäisierung und letztlich der Globalisierung enorm an Gewicht gewonnen haben. Nicht zuletzt als Folge äußerst zahlreicher europäischer Sprachenprogramme hat der Fremdsprachenunterricht, vorzugsweise der Englischunterricht, Einzug in alle Grundschulen der BRD gehalten. In den meisten Bundesländern wird er von der 3. Klasse an erteilt, aber die Zahl der Länder, die bereits im 1. Schuljahr beginnen (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen-Anhalt), und die, in denen im 1. Schuljahr entsprechende Modellversuche (Bayern, Thüringen) oder „Englisch als Begegnungssprache“ (Brandenburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen) laufen, machen inzwischen mehr als die Hälfte aller Bundesländer aus.

Zu den Errungenschaften des letzten Jahrzehnts gehört ferner die Einführung bilingualen Unterrichts, der in etlichen Gymnasialzügen teils vom 7. -10. Jahrgang, teils nur in einzelnen Jahrgängen unterrichtet wird oder auch nur in einzelnen Unterrichtseinheiten, sog. bilingualen Modulen. Das bevorzugte Sachfach ist Erdkunde, daneben gibt es – meist englischsprachigen – Sachfachunterricht in Geschichte, Biologie, Mathematik u.a. Bereichen. Bemerkenswert ist die Tendenz, den bilingualen Unterricht bereits in der Grundschule beginnen zu lassen. So sind bilinguale Grundschulzüge in 9 Bundesländern eingerichtet oder geplant. Während in allen 16 Bundesländern bilingualer Unterricht an einzelnen Gymnasien verbreitet ist und zwar in der Sek I wie in der Sek II, kommt er nur in einem Bundesland an

einer Hauptschule vor und in je 9 Bundesländern an Realschulen (einschl. Regional-, Mittel- und Regelschulen) und Gesamtschulen.

### **3. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und DESI**

Zur Europäisierung des Fremdsprachenunterrichts gehört maßgeblich der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER)<sup>2</sup>, 2001 offiziell erschienen, seit 1997 aber bereits im Umlauf, der der Diskussion über Kompetenzen und Kompetenzniveaus in Deutschland starke Impulse und gute Antworten auf die Fragen gegeben hat, was – und wie – im Fremdsprachenunterricht gelernt, gelehrt und geleistet werden sollte. Er markiert eine deutliche Kehrtwende weg von der herkömmlichen Diskussion über Ziele, Inhalte und Unterrichtsgegenstände in den Lehrplänen und Curricula.

Der GER stellt ein transparentes und kohärentes Bezugssystem von verlässlichen Referenzniveaus dar, das als Grundlage für die gegenseitige Anerkennung sprachlicher Qualifikationen dient. Er „beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln.“<sup>3</sup>

Die Kompetenzen und Kompetenzstufen sind einzig und allein aus der Sache heraus entwickelt, also auf keine Schulform bezogen – wie sollte das in einem europäischen Papier auch anders möglich sein? Sie beginnen bei sehr einfachen (fremd-)sprachlichen Äußerungen und enden bei einem hochkomplexen Sprachvermögen von der Qualität eines Muttersprachlers.

Der Referenzrahmen unterscheidet für diesen Prozess sechs verschiedene Kompetenzniveaus, denen die klassische Dreiteilung von unterem, mittlerem und oberem Niveau, jeweils in eine niedere und eine höhere Stufe unterteilt, zugrunde liegt. Es gibt das Referenzniveau der Elementaren Sprachverwendung – basic user – A (aufgefächert in A1 und A2), der Selbständigen Sprachverwendung – independent user – B (B1 = Threshold Level<sup>4</sup> und B2) und der Kompetenten Sprachverwendung – proficient user – C (C1 und C2).

---

<sup>2</sup> Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, hrsg. Europarat, Langenscheidt 2001. Originalausgabe „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Council of Europe 2001, CUP

Alle Zitate nach der deutschen Übersetzung

<sup>3</sup> Ebda S. 14

<sup>4</sup> Der Threshold Level B1 – threshold als „the lowest level at which something begins to operate or produce an effect“<sup>4</sup> ist schon seit Jahren als Begriff in der Fachwelt geläufig und bedeutet im sprachlichen Kontext so viel wie: an der Schwelle zur selbständigen Sprachanwendung stehen.

Es gehört zum Kompetenzmodell des GER, dass er keinerlei inhaltliche Vorgaben macht. Themen und Inhalte gehören in die pädagogischen Freiräume der Lehrkräfte, die für die kreative Umsetzung im Unterricht die Verantwortung tragen.

DESI deckt mit der Konstruktion der Leistungstests nahezu alle Komponenten der KMK-Bildungsstandards ab und greift wie die Standards, die übrigens später als die DESI-Studie konzipiert wurden, die Konzepte des GER auf, der sprachliche Kompetenzen definiert. Als Hintergrundinformation sei daran erinnert, dass für den HS-Abschluss nach dem 9. Jg. das Niveau A2 maßgeblich ist, für den Mittleren Abschluss nach dem 10. Jg. das Niveau B1. Während der Referenzrahmen keine Messinstrumente liefert, gehört DESI zu den ersten Studien in Europa, die versuchen, im GER definierte Kompetenzen empirisch, durch standardisierte Testaufgaben messbar zu machen.

Es ist hinzuzufügen, dass die DESI-Tests die europäischen Niveaus nicht „eins zu eins“ abbilden, „da sie Aufgabenmaterial verwenden, das auf den Englischunterricht und die Lehrpläne in Deutschland abgestimmt ist und somit versucht, jene Kompetenzbereiche, die im Zielbereich der Lehrpläne und Bildungsstandards liegen, so differenziert wie möglich darzustellen.“<sup>5</sup> Sie erlauben deshalb auch eine Antwort auf die Frage, in welchem Grad die Schülerschaft diesen curricularen Normen nahe kommt.

#### **4. Die sprachlichen Aspekte – Testergebnisse nach Schularten**

##### 4.1 Kompetenzniveaus im Bereich Hörverstehen – die Niveaus reichen von unter A, A und B bis C

Der Test: „Hörverstehen wird im DESI-Projekt gefasst als Fähigkeit, kurze und etwas umfangreichere Beispiele gesprochener Sprache zu verarbeiten, mit dem Ziel, explizite Details und Hauptaussagen, aber auch implizite Äußerungen zu verstehen.“<sup>6</sup>

Am Ende des 9. Schuljahres kann im Durchschnitt aller Schülerinnen und Schüler ein Drittel die Aufgaben des Kompetenzniveaus A nicht mit ausreichender Sicherheit lösen, ein Drittel verfügt über das Kompetenzniveau A und weitere 35% erreichen die Stufe B und höher, d.h. sie können bei normaler Sprechgeschwindigkeit auch implizit Geäußertes verstehen und Informationen interpretieren.

Diejenigen, die unterhalb des Kompetenzniveaus A bleiben, also unterhalb einer elementaren Sprachverwendung, haben ein so geringes Sprachverständnis, dass es ihnen nicht ein-

---

<sup>5</sup> Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch, Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI), DIPF, Ffm, März 2006, S. 11

<sup>6</sup> Schröder, K., Harsch, C., Nold, G., DESI – Die sprachpraktischen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler im Bereich Englisch. Zentrale Befunde. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 3/2006, S. 18

mal gelingt, Hauptaussagen in alltäglichen Dialogen einigermaßen durchgängig zu erfassen, so wie das Kompetenzniveau A dies erfordert.

Auf die Bildungsgänge bezogen, verteilen sich die Schülerinnen in jeder Schulart auf alle Kompetenzniveaus, selbst im Gymnasium gibt es noch 1-2% Jugendliche unterhalb Niveau A und ein knappes Viertel, die bei A stehen bleiben. Andererseits erreicht in der Hauptschule niemand Niveau C. Im Gymnasium sind das 21% – Niveau C, Ende 9! –, in der IGS 1-2%. Die Kehrseite: die Hauptschule hat zwei Drittel Jugendliche, die unter dem Niveau A bleiben, in der IGS sind es ca. 55%. Ungefähr 33% erreichen in der IGS Niveau A und ca. 10% Niveau B.

„Angesichts der Tatsache, dass in einem ‚modernen‘, kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht eine adäquate Kompetenz im Bereich Hörverstehen die Voraussetzung für alles Weitere ist, muss der Befund – nach mindestens vier Jahren Englischunterricht – als wenig erfreulich eingestuft werden“<sup>7</sup> – so beurteilen Mitarbeiter am DESI-Projekt diese Befunde.

Was die Lernzuwächse im 9. Jahrgang betrifft, so sinkt der Anteil der Hauptschülerinnen und -schüler, die unter A eingestuft sind, um 11%, in der Gesamtschule um 13%. In der Realschule steigen 13% zu Kompetenzniveau B auf, und nach der Devise, dass die Guten immer noch besser werden, verzeichnet das Gymnasium nach einem Jahr den höchsten Zuwachs im höchsten Kompetenzniveau. Der Anteil steigt von 8% auf 21% innerhalb des 9. Jahrgangs.

Schlussfolgernd kann zu den Ergebnissen im Testbereich Hörverstehen gesagt werden, dass die Schülerinnen und Schüler, deren Testleistungen als unter Niveau A liegend eingestuft wurden, die curricularen Mindestanforderungen, die sich am Niveau A2 des GER orientieren, nur bruchstückhaft bewältigen können. Bezogen auf den Hauptschul-Bildungsgang, für den eigens noch leichtere Aufgaben entwickelt wurden, folgert das Konsortium, dass die Leistungsanforderungen der Lehrpläne und die Erwartungen von Experten offensichtlich zu hoch angesetzt sind. Es könnte aber auch eine ganz andere Konsequenz nahe liegen: Es muss Aufgabe der Bildungspolitik sein, dafür zu sorgen, dass die Hauptschule nicht länger abgehängt wird, dass regelmäßig mit fest eingehaltener und für alle verpflichtender Stundenzahl ein angemessener, d.h. sehr wahrscheinlich auch ein anderer Englischunterricht erteilt wird.

---

<sup>7</sup> Ebda, S. 19

4.2 Kompetenzniveaus im Bereich Textrekonstruktion – Niveaus reichen von unter A, A, B bis E.

Der Test: Der sog. C-Test, bei dem es um die Ergänzung von Wort- und Textlücken geht, verlangt allgemeines sprachliches Wissen wie Wortschatz und Grammatik sowie die Fähigkeit, den Zusammenhang innerhalb des Textes und den Zusammenhang mit dem außersprachlichen Kontext zu verstehen. Da es sich um Textrekonstruktion handelt, wird auch Leseverstehen verlangt. Auf kritische Einwände gegenüber diesem Testformat verweisen die Experten auf seine erwiesenermaßen hohe Reliabilität und Validität.

Die Streuung der Leistungen quer über und innerhalb der Schularten ist noch breiter als beim Hörverstehen, d.h. es sind beachtliche Überschneidungen zwischen den Schularten vorhanden. Die besten Schülerinnen und Schüler an Haupt- und Gesamtschulen schneiden besser ab als die schwächsten am Gymnasium. Innerhalb einer einzelnen Schulart ist die Streuung in der Integrierten Gesamtschule aufgrund der heterogenen Schülerschaft am größten, im Gymnasium fällt sie am geringsten aus.

Im Gymnasium sind Ende des 9. Jg.s 90% der Jugendlichen auf oder über Niveau C, 44% sogar auf den beiden obersten Niveaus D und E. In Hauptschule und Integrierten Gesamtschulen dagegen befinden sind 70% bzw. 61% auf oder unterhalb Niveau A. Im Vergleich der Mittelwerte ist die IGS wieder nur wenig besser als die HS. (Mittelwert an der HS 421 Punkte, an der IGS 440 und am Gym 599 Punkte.)

Was die Lernzuwächse innerhalb des 9. Jahrgangs betrifft, so fallen sie durchweg positiv aus. In allen Bildungsgängen ist im Laufe des 9. Schuljahres ein deutlicher Kompetenzzuwachs an globalem Sprachvermögen sowohl im Bereich Hörverstehen als auch in Bezug auf Textrekonstruktion zu erkennen. Das DESI-Konsortium hält die Zuwächse für so beachtlich, dass es heißt: „sie (nämlich die Lern- oder Kompetenzzuwächse) liegen im oberen Bereich der Erfahrungswerte für Leistungsgewinne innerhalb eines Schuljahres der Sekundarstufe I.“ (S. 14) Ein Trost für alle Lehrkräfte, die oft zweifeln, ob ihre Klientel überhaupt etwas dazu gelernt hat, weil es ihnen nicht selten im Maß des Zumutbaren an Sicherheit mangelt.

4.3 Mündliche Sprachproduktion – Niveaus reichen von unter A1, A1, A2, B1 und B2 bis C1 und C2

Nach dem Bericht „Zentrale Befunde ...“, fokussieren die Testaufgaben sieben Aspekte der mündlichen Sprechfähigkeit im Englischen in kommunikativer Echtzeit:

- Offene Fragen angemessen kommentieren
- Zutreffende Kurzantworten geben
- Verständnis signalisieren



- Verfügbarkeit von lexikalischen Redemitteln
- Aktivierung von mehr oder weniger automatisierten Redemitteln
- Phonetisch-phonologisch korrekte Artikulation
- Flüssigkeit der Rede.

Im Durchschnitt aller Probanden gibt es ein breites Mittelfeld von 28% auf Niveau A1, ein Drittel auf Niveau A2 und ein Viertel auf Niveau B1. Innerhalb der Bildungsgänge ähneln die Ergebnisse in der Tendenz auch hier den vorigen. Auf der einen Seite stehen Hauptschule und Integrierte Gesamtschule, in denen 65% bzw. 60% nur das Niveau A1 erreichen, auf der anderen wieder das Gymnasium, in dem 74% das Niveau B1 und darüber erreichen. B1 wohlgermerkt ist das Kompetenzniveau, das nach den KMK Bildungsstandards den mittleren Abschluss am Ende der Jahrgangsstufe 10 charakterisieren soll – nach dem DESI-Test wird es im Gymnasium bereits ein Jahr früher erreicht. In der Realschule sind es 28%.

## **5. Die sprachlichen Aspekte in Bezug auf verschiedene Schülergruppen**

### **5.1 Geschlechterdifferenzen**

Dass Mädchen den Jungen in einem kommunikativen Fach wie dem Englischen voraus sind, überrascht nach den PISA-Ergebnissen in Lesekompetenz in Deutsch nicht, auch nicht, dass der Vorsprung geringer ausfällt; denn alle Kinder lernen mit einer Fremdsprache ein neues Fach, das zunächst einmal ein mögliches Defizit in der Muttersprache nicht kumulieren lassen muss. Das Erstaunliche vielmehr ist, dass die Jungen im Hinblick auf Flüssigkeit und Aussprache sogar einen Leistungsvorsprung vorweisen können. Das Konsortium spricht von einer relativen Stärke der Jungen im mündlichen Sprachgebrauch. Die uralte Domäne der Mädchen ist die Textproduktion, genauer gesagt die schriftliche Sprachproduktion, und hinzu kommt beim Test für mündliches Sprechen ein Vorsprung im Bereich Wortschatz.

Vielleicht sollte noch ergänzt werden, dass der Vorsprung der Mädchen beim Leistungszuwachs innerhalb des 9. Jg.s eklatant ist. Während er sich bei den Mädchen auf alle Kompetenzbereiche bezieht, kann er bei den Jungen nur im Hörverstehen und der Textrekonstruktion festgestellt werden – ein Hinweis auf die relative Stärke der Jungen im mündlichen Sprachgebrauch.

### **5.2 Sprachenhintergrund**

DESI bestätigt statistisch signifikant, was längst allgemein bekannt ist, dass sich die Schülerpopulationen in den verschiedenen Schularten in ihrer Zusammensetzung krass unterscheiden, bezogen auf Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist, deren erste Sprache ausschließlich eine andere als Deutsch ist, und die, die in ihren Familien Deutsch und eine andere Sprache gelernt haben, in der Untersuchung als mehrsprachig bezeichnet.

Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Muttersprache besuchen weitaus häufiger eine Haupt- oder Gesamtschule und dementsprechend seltener eine Realschule oder ein Gymnasium. Etwas genauer hingeschaut:

Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Ergebnisse von Schülern nicht-deutscher Muttersprache von den beiden übrigen Gruppen deutlich, wobei die Tendenz in den beiden Schulfächern Deutsch und Englisch interessanterweise unterschiedlich ausgeprägt ist: In den Englischleistungen liegen die Gruppen mit unterschiedlichem Sprachhintergrund sehr viel näher beieinander als im Deutschen. Der Leistungsvorsprung der Schüler mit deutscher Muttersprache - im Deutschen 92 Punkte der DESI-Skala - beträgt im Englischen lediglich 41 Punkte, fällt also nicht einmal halb so stark aus wie im Deutschen.

Dennoch findet sich das für die Gesamtleistung am Ende des 9. Jg.s zu beobachtende Muster im Wesentlichen wieder, d.h. die Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Erstsprache zeigen schwächere Leistungen als die beiden anderen Sprachgruppen. Besonders interessant ist die Tatsache, dass die Mehrsprachigen durchweg dieselben Leistungen erzielen wie die Schülerinnen und Schüler deutscher Erstsprache. Während diese Gruppe in Deutsch deutliche Leistungsrückstände aufweist, ist sie - immer gemessen an ihren Ausgangsbedingungen - im Fremdsprachenunterricht relativ erfolgreich.

„Dieser Befund“, so schreibt das Konsortium „erweitert die Diskussion über den Spracherwerb von mehrsprachigen Schülern und Schülern nicht-deutscher Erstsprache im deutschen Schulsystem um eine wichtige Perspektive. Für diese Schülergruppe scheint der Erwerb der dritten Sprache (Englisch) durch den Transfer des Zweitspracherwerbs begünstigt zu werden. ... Es lässt sich aber schon hier festhalten, dass die mehrsprachigen Schüler und die Schüler nicht-deutscher Erstsprache offenbar über ein Potenzial im Fremdsprachenlernen verfügen, das sie von den Schülern deutscher Erstsprache deutlich unterscheidet.“ (S. 26)

### **5.3 Sozialer und familiärer Hintergrund**

Es überrascht nicht, wenn in der Studie festgestellt wird, dass der sozioökonomische Status der Lernenden in allen Fächern – Deutsch, Englisch, Mathematik (diese Daten wurden aus PISA 2003 herangezogen) – eine große Rolle spielt. Im Unterschied zu Mathematik schlägt beim Erwerb sprachlicher Leistungen das sog. kulturelle Kapital durch, das durch den Besitz von Büchern, insbesondere klassischer Literatur, Schallplatten / CDs mit klassischer Musik u.dgl. definiert wird. Das kann heißen, dass Leistungen in sprachlichen Fächern etwas stärker durch innerfamiliäre Lerngelegenheiten beeinflusst werden können als mathematische Kompetenzen. Auf jeden Fall wirkt sich ein aktiver Umgang der Familie mit Sprache zusätzlich positiv auf Englischleistungen aus. Die Englischkompetenz der Schüle-

rinnen und Schüler ist deutlich höher, wenn die Eltern selbst über Englischkenntnisse verfügen und die Sprache wertschätzen.

Demgegenüber hat der Bildungsgang der Eltern auf die Sprachkompetenzen interessanterweise einen geringeren Einfluss als auf die mathematische Kompetenz.

## **6. Sprachliche Kompetenzen und bilingualer Unterricht**

Für die Teilstichprobe Englisch bilingual (38 Klassen mit 958 Schülerinnen und Schülern) wurden nur solche Schulen ausgewählt, die ein solches Angebot seit mindestens vier Jahren und mindestens ab Jahrgang 7 vorhalten. Die Auswahl erfolgte wieder nach dem Zufallsprinzip, wobei Länder und Schulformen proportional berücksichtigt wurden.

In der DESI-Studie konnte festgestellt werden, dass die mittleren Leistungen der Schülerinnen und Schüler in bilingualen Programmen erwartungs- und erfahrungsgemäß im Vergleich zur Vergleichsgruppe in den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, Sprachbewusstheit Grammatik und Textrekonstruktion auf einem höheren Niveau liegen. Im Bereich Hörverstehen kommen sie fast doppelt so schnell voran wie andere Klassen. Die Verwendung des Englischen als Arbeitssprache trägt zudem wesentlich zu einer interkulturellen Sensibilisierung bei.

Es muss allerdings hinzugefügt werden, dass die Teilnahme an bilingualen Unterrichtsprogrammen mit anderen relevanten Hintergrundvariablen korrespondiert, nämlich mit generell höheren sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, auch in Deutsch, einem höheren sozialen Status und dem Geschlecht. Mädchen nehmen überproportional häufig an bilingualen Unterrichtsprogrammen teil. Zudem finden sich bilinguale Programme überwiegend an Gymnasien.

## **7. Klassengröße und Heterogenität**

Die Tatsache, dass die DESI-Studie für zwei Kompetenzbereiche – Hörverstehen und Textrekonstruktion - eine Längsschnittuntersuchung, nämlich Leistungserfassung zu Beginn und zum Ende der 9. Jahrgangsstufen, durchgeführt hat, machte es möglich, zwei in der Öffentlichkeit viel diskutierten Fragen nachzugehen: Welcher Zusammenhang besteht zwischen Klassengröße / Heterogenität und Leistungszuwachs?

- „Die Ergebnisse zeigen, dass es tatsächlich systematische und statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen Klassengröße und Unterrichtsqualität im Englischunterricht gibt. Größere Klassen sind insgesamt durch ein ungünstigeres Muster gekennzeichnet: Es wird häufiger Deutsch gesprochen, die Klassenführung ist weniger effizient, es herrscht ein höherer Tempodruck, der Unterricht wird als weniger verständlich beurteilt und das Lernziel „Kommunikation“ wird als weniger wichtig eingeschätzt.“ (S. 45)

- Obwohl es zwischen den Bildungsgängen wie innerhalb der Schularten große Unterschiede in den homogener oder heterogener zusammengesetzten Klassen gibt, zeigen sich keine Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtsqualität: „In leistungsheterogenen Klassen wird nicht anders unterrichtet als in leistungshomogenen Klassen. Auch für den Leistungszuwachs haben Leistungshomogenität und -heterogenität insgesamt gesehen keinen nachweisbaren Einfluss.“ (S. 45)

## 8. Unterrichtliche und pädagogische Aspekte

### 8.1 Auswertung der Fragebögen - in Stichpunkten

Einzelne fachdidaktisch relevante Merkmale von Englischlehrkräften

Merkmale	HS	RS	IGS	Gym
Studium: Englisch als Hauptfach	72%	90%	100%	98%
Kontakte zum englischsprachigen Ausland	71%	92%	100%	96%
Lektüre englischsprachiger Zeitschriften	44%	73%	59%	92%
Eilnahme an Fortbildung	42%	60%	75%	60%

Einzelne Aspekte von Organisationsformen des Englischunterrichts

Organisationsform	HS	RS	IGS	Gym
Arbeit mit kleinen Schülergruppen	32%	53%	70%	61
Fächerübergreifendes Lernen	13%	22%	26%	17%
Freiarbeit	17%	8%	19%	14%
Wochenplan	7%	5%	28%	5%

Einzelne Aspekte zum Thema häufig genutztes Unterrichtsmaterial

Lernmaterial	HS	RS	IGS	Gym
Lehrbücher oder Arbeitsblätter	96%	94%	100%	98%
Dialoge	79%	80%	89%	85%
Mind maps	49%	64%	59%	48%
Persönliche Stellungnahmen	21%	54%	50%	61%

Englischunterricht aus Lehrersicht

Aus der Befragung der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Formen der Methodik und Gestaltung des Englischunterrichts geht hervor, dass sich die geringste Methodenvielfalt in der Hauptschule, das geringste Maß an Leistungsdifferenzierung und Teamarbeit im Gymnasium findet. Dort ist zugleich der Autonomiespielraum für die Lernenden am größten, d.h. ihnen

werden Möglichkeiten der Mitbeteiligung an Unterrichtsgestaltung und -inhalten eingeräumt. Geringe Unterschiede zwischen den Schularten bestehen hinsichtlich der Häufigkeit von Lernerfolgskontrollen und Leistungstest. Aber – und das ist wichtig – besonders groß ist der Unterschied in der Wichtigkeit der Kommunikation, „einem Unterrichtsziel, das in Gymnasien eine überragende, in der Hauptschule hingegen eine vergleichsweise geringe Rolle spielt; IGS und Realschule befinden sich in der Mitte.“ (S. 40)

### **Englischunterricht aus Schülersicht**

Die Qualität des Englischunterrichts – am Beispiel der Förderung des Hörverstehens – umfasst<sup>8</sup> (S. 41ff.)

- Unterrichtssprache Englisch
- eine positive Fehlerkultur und ein günstiges Unterrichtsklima
- Schülerorientierung („Mein Englischlehrer ermuntert mich, meine persönlichen Erfahrungen in den Unterricht einzubringen“) und Unterstützung („Mein Englischlehrer achtet darauf, dass ich im Unterricht mitkomme“)
- thematische Motivierung und hohe Verständlichkeit
- die Wichtigkeit der Lernziele Kommunikation und Korrektheit
- Integration der Hausaufgaben in die Unterrichtsführung
- eine effiziente Klassenführung und Zeitnutzung
- Strukturiertheit
- Schülerpartizipation

Der Schulartenvergleich hinsichtlich dieser Merkmale bescheinigt dem Gymnasium, dass dort von deutlich weniger Überforderung durch Geschwindigkeit berichtet wird, seltener Maßnahmen zur Strukturierung und der Einsatz von Deutsch als Unterrichtssprache erforderlich sind. Zweifellos kann im Gymnasium der einsprachig geführte Unterricht eine höhere Qualität erreichen, weil das „anfängliche sprachliche Kompetenzniveau der Schulklasse andere kommunikative Möglichkeiten eröffnet als beispielsweise in Hauptschulen.“ (S. 41) Wegen des unterschiedlichen Ausgangsniveaus bei der Sprachkompetenz wählen Lehrkräfte bei leistungsschwachen Klassen häufig andere Vorgehensweisen als bei leistungsstarken. Dabei hat z.B. die Verwendung des Deutschen einen negativen Effekt auf die Leistungsentwicklung im Bereich Hörverstehen. Auch die Strukturiertheit des Unterrichts wie Zusammenfassungen, Previews oder strukturierende Hinweise spielen keine Rolle. Selbst die Häufigkeit der vielfach geforderten Gruppenarbeit hat keine positiven Auswirkungen auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen oder die Verbesserung des Lerninteresses. Nicht die Häufigkeit bestimmter Lehr-Lernformen als solcher zählt, so das Konsortium, sondern ausschließlich die Qualität.

---

<sup>8</sup> Zentrale Befunde ..., S. 41ff. und Andreas und Tuyét Helmke, DESI, Die Videostudie des Englischunterrichts: Ziele, Ergebnisse, Konsequenzen, PPP, Kiel 22.05.06

## 8.2 Auswertung der Videostudie

In einem Viertel der Gesamtstudie von DESI, nämlich in 105 Klassen, fand zusätzlich eine Videostudie des Unterrichts statt. Die Teilnahme daran war freiwillig.

Zu den Zielen dieser Studie gehören die „Beschreibung und Analyse der realen Unterrichtspraxis, insbesondere bei Themen, die sich einer Befragung von Lehrkräften und Schülern entziehen ... oder für die ein mehrperspektivischer Ansatz, d.h. eine Erfassung des Unterrichts aus unterschiedlicher Sicht ... sinnvoll erscheint“<sup>9</sup>. Ferner sollten verhaltensbezogene, beobachtbare Indikatoren der Unterrichtsqualität gewonnen werden, um dadurch Hinweise zu ihrer Rolle für die Entwicklung sprachlicher Leistungen zu erhalten, und es ging um eine Bestandsaufnahme der mündlichen Kommunikation im Unterricht.<sup>10</sup>

Als relevant für den Kompetenzzuwachs im Hörverstehen haben sich folgende Merkmale herausgestellt:<sup>11</sup>

- Verwendung der englischen Sprache *im Unterrichtsgespräch*
- Fachliche Zeitnutzung
- Hohe Sprechanteile für Schülerinnen und Schüler
- Gelegenheiten zur Selbstkorrektur von Fehlern
- Wartezeit nach Fragen
- Wenige „Ein-Wort-Sätze“
- Lehrer-Schüler-Dialoge über 4 und mehrere Stationen
- Sprechen nach Vorgabe, sei es Nachsprechen, Vor- oder Ablesen
- Vorlesen eigener (Schüler-)Texte
- Einführung und Einfachheit von Fragen

Was die Sprechanteile der Lehrkräfte angeht, so unterschätzen die Lehrkräfte und zwar insgesamt gesehen über alle Klassen hinweg ihre eigenen Sprechanteile. De facto aber sprechen sie im Durchschnitt doppelt so lange wie die Lernenden.

Interessant sind auch die Ergebnisse zur Wartezeit nach Lehrerfragen. In dem schon erwähnten Aufsatz zur Video-Studie heißt es: „Wenn eine Frage nicht spontan (d.h. innerhalb ... von 3 Sekunden) beantwortet wird, haben Lehrpersonen verschiedenen Möglichkeiten zu reagieren: Hilfestellung geben, eine andere Frage stellen, das Frage-Antwort-Spiel abbrechen, im Stoff weitergehen, die an die Schüler gerichtete Frage selbst beantworten. ... Sie können jedoch auch *warten*, ... Das passiert allerdings nur in 11% der Fälle.“

---

<sup>9</sup> Helmke, A./ Helmke, T./ Kleinbub, I. u.a.: Die DESI-Videostudie, erscheint 2007 in: „Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch“

<sup>10</sup> Vgl. Anm. 8

<sup>11</sup> ebda

## 9. Konsequenzen für den täglichen Unterricht - in 12 Thesen

- Verwendung der englischen Sprache im Unterrichtsgespräch, und das von der Grundschule an
- Hohe Sprechanteile der Schülerinnen und Schüler
- Wartezeit nach Lehrerfragen
- Gelegenheit zur Selbstkorrektur von Fehlern
- Lehrer-Schüler-Dialoge über 4 und mehr Stationen, d.h. wenig „Ein-Wort-Sätze“
- Starke Berücksichtigung von Schülerinteressen
- Schülerorientierung und Ermunterung, eigene Erfahrungen in den Unterricht einzubringen
- Partizipation der Lernenden
- Thematische wie methodische Motivierung
- Vielfältige Kontakte ins englischsprachige Ausland als Garant für Anreichtum
- Individuelle Unterstützung der Lernenden, damit alle mitkommen
- Ausgeprägte Verständlichkeit der Lehreräußerungen

## 10. Konsequenzen für eine externe Unterrichtsevaluation<sup>12</sup>

- Englischunterricht braucht Diagnose
- Schulinterne Kooperation und Feedback-Möglichkeiten praktizieren wie kollegiale Hospitation, Team Teaching, Supervision, Schülerfeedback, Logbuch, virtuelle Hospitation
- Nutzung von Videotechnik (Training, Microteaching)
- Nutzung von Lehrvideos (MELT: Mediengestütztes Englisch-Lehrer Training)
- Empirische Orientierung, d.h. Vergewisserung des Effektes von Maßnahmen durch Evaluation
- DESI als Vergleichsbasis nehmen (benchmarking)

## Literatur

„Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004“, Beschluss der KMK vom 10.02.05

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, hrsg. Europarat, Langenscheidt 2001. Originalausgabe „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Council of Europe 2001, CUP

Helmke, A. und T.: DESI, Die Videostudie des Englischunterrichts: Ziele Ergebnisse, Konsequenzen, PPP, Kiel 22.05.06

Helmke, A./ Helmke, T./ Kleinbub, I. u.a.: Die DESI-Videostudie, erscheint 2007 in: „Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch“

„Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“, Bericht des Schulausschusses der KMK vom 10.04.06

Schröder, K./Harsch, C./ Nold, G.: DESI – Die sprachpraktischen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler im Bereich Englisch. Zentrale Befunde. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 3/2006, S. 11-32

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI), DIPF Frankfurt/Main 2006. Der vorliegende Beitrag bezieht sich ausschließlich auf diese hier vorab veröffentlichten zentralen Befunde. Die für Sommer 2006 angekündigten Detailuntersuchungen lagen noch nicht vor.

---

<sup>12</sup> Zusammengestellt nach dem Referat von Andreas Helmke im IQSH am 22.05.06 über DESI, Die Videostudie des Englischunterrichts: Ziele Ergebnisse, Konsequenzen