

Alexander Schulze / Felix Wolter

Macht der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin einen Unterschied?

Schullaufbahempfehlungen und Bildungschancen von Grundschulern

Zusammenfassung

Haben Lehrermerkmale zusätzlich zu den vielfach bestätigten Effekten der sozialen Herkunft einen Einfluss auf die ungleichen Bildungschancen von Grundschüler/innen? Hierzu untersucht der Beitrag den Einfluss (a) des Geschlechts, (b) der Berufserfahrung und (c) des Studienfaches der Klassenlehrer/innen auf die Wahrscheinlichkeit, dass ein/e Schüler/in eine Gymnasialempfehlung erhält. Als Datengrundlage dient eine Befragung aller Schüler/innen der vierten Klassen an Wiesbadener Grundschulen sowie deren Eltern und Klassenlehrer/innen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Chancen eines Schülers bzw. einer Schülerin, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, bei gleicher Note umso höher sind, je häufiger ein/e Klassenlehrer/in bereits Übergänge von vierten Klassen in die Sekundarstufe I betreut hat. Des Weiteren sind die Chancen für eine Gymnasialempfehlung bei Schüler/innen mit einem Deutschlehrer bzw. einer Deutschlehrerin als Klassenlehrer/in niedriger, wobei dies auf die höhere Gewichtung der Deutschnote durch die Deutschlehrer/innen zurückzuführen ist. Das Lehrgeschlecht wirkt sich dagegen weder separat noch in Interaktion mit dem Schülersgeschlecht auf die Wahrscheinlichkeit aus, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Der vorliegende Beitrag will eine erste Bestandsaufnahme zum Thema „Lehrkräfte und Bildungschancen“ leisten, ohne das seit langem praktizierte Selektionsverfahren mit seinen Schwierigkeiten legitimieren zu wollen. Eine objektive Beschreibung des Ist-Zustandes zum Entscheidungshandeln relevanter Akteure beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ist für die weitere Diskussion unabdingbare Voraussetzung.

Schlüsselwörter: Bildungschancen, Lehrermerkmale, Klassenlehrer/innen, Grundschule, Mehrebenenmodelle, Schullaufbahempfehlungen

Does the Class Teacher Make a Difference?

School Recommendations and Educational Opportunities of Elementary School Students

Abstract

Do teacher variables have an influence on unequal educational opportunities of elementary school students, in addition to the multiple proven impacts of the social background? This article deals with the influence of a class teacher's (a) gender, (b) professional experience, and (c) main subject on the probability that a student gets a recommendation for grammar school. It is based on the results of a survey of all fourth graders at Wiesbaden elementary schools, their parents, and their teachers. The results indicate that a student's chances to get a recommendation for grammar school in case of equal school grades are the better, the more often a class teacher has already been in charge of the transition of fourth graders to secondary schools. Moreover, the chances to get a recommendation for grammar school get worse for students whose class teacher is a German teacher because he lays more stress on the grade in German. The teachers' gender has no effect on the probability to get a recommendation for grammar school however, neither separately nor in relation to the students' gender. Though the selection process which has been practiced for a long time shall not be legitimized, this article will give a first stock-taking of the issue "teachers and educational opportunities". An objective description of the actual state of decision-making of the relevant players is an indispensable pre-condition for further discussion.

Keywords: educational opportunities, teacher variables, class teacher, elementary school, multi-level analysis, school recommendations

1. Einleitung

Gemäß dem meritokratischen Anspruch im Bildungswesen sollte alleine die Leistung eines Schülers bzw. einer Schülerin – ausgedrückt u.a. durch Schulnoten – dessen/deren Bildungserfolg bestimmen. Jedoch weist die umfangreiche sozialwissenschaftliche Forschung zum Thema darauf hin, dass das deutsche Bildungssystem diesem Anspruch bei Weitem und bis heute nicht gerecht wird. So belegen zahlreiche Arbeiten insbesondere die Relevanz der sozialen und ethnischen Herkunft von Schüler/innen für deren Bildungserfolg (vgl. u.a. Bos/Schwippert/Stubbe 2007; Prenzel u.a. 2004). Von Bedeutung sind hierbei (a) sog. *primäre* Herkunftseffekte (vgl. Boudon 1974), welche sich z.B. in Form der bildungsbezogenen Sozialisationsbedingungen im Elternhaus direkt auf die Performanz (z.B. die Schulnoten) eines Schülers/einer Schülerin auswirken. Diese primären Effekte sind zwar vor dem Hintergrund ungleicher Bildungschancen nicht wünschenswert, jedoch stellen sie im Prinzip – sofern von zuverlässigen Systemen des Testens ausgegangen wird – noch keine Verletzung des meritokratischen Prinzips dar. Vielmehr sind es (b) sog. *sekundäre* Herkunftseffekte, welche vielen Schüler/innen leistungsgerechte Bildungschancen

verwehren. Sekundäre Herkunftseffekte gewinnen ihre Bedeutung dabei aus sozialen Handlungen der Akteure im Bildungssystem, die sich *jenseits* von Leistungseinflüssen auf den Bildungserfolg (z.B. auf die Schullaufbahneempfehlung) der Schüler/innen auswirken. Hier ist z.B. an die Bildungsaspirationen der Eltern zu denken, die weitgehend unabhängig von den Leistungen der Kinder vor allem an der Erhaltung des sozialen Status in der intergenerationalen Perspektive orientiert sind (vgl. Becker 2004).

Allerdings ist im Zusammenhang mit sekundären Effekten die Frage nach der Bedeutung der Lehrkräfte bislang kaum in den Fokus der Bildungsforschung geraten. Dies überrascht insofern, als anzunehmen ist, dass die Lehrer/innen ebenso wie die Eltern erheblichen Einfluss auf die Bildungschancen der Schüler/innen haben. Denn neben dem erwartbaren Einfluss der Lehrkräfte auf die Leistungsentwicklung der Kinder (primäre Lehrereffekte) treffen deutsche Lehrer/innen auch weiterführende Auswahlentscheidungen – z.B. in Form der Schullaufbahneempfehlung –, welche den familiären Entscheidungsspielraum einschränken (können) und Einfluss auf den Bildungsweg der Kinder haben. Entsprechend stellt sich die Frage, ob es z.B. bei gleicher Note eine Rolle spielt, mit welcher Lehrkraft es ein/e Schüler/in zu tun hat (sekundäre Lehrereffekte).

Grundlegendes Ziel ist es also zu klären, ob und, wenn ja, in welchem Ausmaß Merkmale der Klassenlehrer/innen die Entscheidung beeinflussen, ein Kind am Ende der Grundschulzeit auf das Gymnasium zu empfehlen. Dabei eignet sich die Schullaufbahneempfehlung in besonderer Weise für die Analyse von Lehrereffekten, da die Entscheidung, für welche Schulform ein/e Schüler/in im Rahmen der Schullaufbahneempfehlung empfohlen wird, weitestgehend dem zuständigen Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin obliegt. Zwar sind diese aufgrund des meritokratischen Leistungsprinzips dazu angehalten, vor allem die „Bildungsfähigkeit der Kinder“ etwa auf der Grundlage möglichst objektiv ermittelter Noten des Schülers/der Schülerin (vgl. dazu Kapitel 3) bei ihrer Empfehlung für einen bestimmten Bildungsweg zu berücksichtigen (vgl. Kultusministerkonferenz 2006); letztlich ist die konkrete Diagnostik der Lehrkräfte aber rechtlich allenfalls von wenigen bildungspolitischen Vorgaben gerahmt (vgl. Maier 2007).

Dabei geht es bei der folgenden Analyse von „Lehrereffekten“ *nicht* darum, effektive von vermeintlich weniger effektiven oder „gute“ von „schlechten“ Lehrer/inne/n zu unterscheiden. Den normativen Diskursen zum System des Testens vorgeschaltet, will der vorliegende Beitrag zunächst eine erste Bestandsaufnahme des u.E. wichtigen Themas „Lehrkräfte und Bildungschancen“ leisten, ohne das seit langem praktizierte Selektionsverfahren mit seinen Schwierigkeiten legitimieren zu wollen. Eine objektive Beschreibung des Ist-Zustandes zum Entscheidungshandeln relevanter Akteur/innen/e/n beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ist u.E. für eine solide und fruchtbare Diskussion unabdingbare Voraussetzung.

Um die aufgeworfene Fragestellung im Folgenden angemessen diskutieren zu können, wird zunächst eine theoretische Fundierung relevanter Aspekte des Lehrerhandelns präsentiert (Abschnitt 2). Daran schließt sich die Präsentation der (wenigen) vorliegenden Befunde zum Einfluss von Lehrermerkmalen auf die Bildungschancen von Schüler/inne/n an (Abschnitt 3). Es folgt eine kurze Darstellung der Datengrundlage der eigenen Berechnungen, wobei gleichzeitig die statistischen und methodischen Grundlagen der durchgeführten Analysen erläutert werden (Abschnitt 4). Die Arbeit endet dann mit der Präsentation der Ergebnisse (Abschnitt 5) sowie einer abschließenden Diskussion (Abschnitt 6).

2. Lehrereinflüsse und Bildungsentscheidungen: Eine theoretische Annäherung

Während ein soziologisch fundiertes Theorieangebot zur Erklärung der Bildungsentscheidungen von Lehrkräften noch aussteht, finden sich mittlerweile anerkannte Ansätze zur Erklärung bildungsbezogener Entscheidungen von Schüler/inne/n bzw. von deren Eltern (vgl. Esser 1999; Breen/Goldthorpe 1997; Boudon 1974). Der wohl bekannteste, auf Boudon (1974) zurückgehende Ansatz unterscheidet hierzu zwischen den bereits erwähnten primären und sekundären Bildungseffekten. Aufbauend auf dieser Argumentation und damit verbundenen Weiterentwicklungen (vgl. Esser 1999; Breen/Goldthorpe 1997) konnten mittlerweile mehrere Arbeiten die sozialen Mechanismen bestehender Bildungsungleichheiten auf der Individualebene und in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft nachweisen (vgl. u.a. Hinz/Groß 2006; Schneider 2004). Trotz oder gerade wegen der erfolgreichen empirischen Umsetzung dieser Ansätze treten aber in letzter Zeit verstärkt Forderungen auf, nicht nur die elterliche Bildungsentscheidung, sondern auch das Handeln anderer relevanter Akteure im Bildungssystem, z.B. der Lehrkräfte, unter entscheidungstheoretischer Perspektive zu analysieren (vgl. Ditton 2007).

Wie aber beeinflussen Lehrer/innen die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler? Zur Aufklärung dieser Frage können möglicherweise die bereits bestehenden theoretischen Ansätze fruchtbar gemacht werden. Demnach würden die Lehrkräfte in ihrem Handeln ebenso wie die Eltern (a) in Form *primärer Lehrereffekte* direkt auf die Leistungen der Schüler/innen und (b) in Form *sekundärer Lehrereffekte* auch indirekt auf den Bildungserfolg der Schüler/innen z.B. über sozialisationsbedingte Präferenzen der Lehrkräfte einwirken. Während der erste Mechanismus, also der direkte Einfluss der Lehrkräfte auf die Leistungsentwicklung der Kinder, leicht einsichtig ist und beispielsweise durch die unterschiedliche Qualität des Unterrichts erklärbar wird, ist der zweite Mechanismus erklärungsbedürftig. Allerdings ist es vorstellbar, dass die Lehrer/innen ihre Entscheidung über eine bestimmte Schullaufbahnpflichtung grundsätzlich in ähnlicher Weise abwägen wie die Eltern ihre Entscheidung über eine bestimmte Bildungskarriere ihrer Kinder. Dabei ist zu bedenken, dass es sich

gerade bei den zu einem frühen Zeitpunkt im Lebenslauf der Kinder erteilten Schullaufbahnempfehlungen durch die Klassenlehrer/innen um *Entscheidungen unter Unsicherheit* handelt (vgl. Hillmert 2005). Für die betroffenen Lehrkräfte besteht das Risiko, falsch zu entscheiden, da durch ihre Entscheidung bereits zum frühen Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen höherwertige Bildungswege und damit Lebenschancen verwehrt werden können. Zudem weist Kronig (2007) darauf hin, dass es sich bei Plätzen auf höheren Schulen (z.B. Gymnasium) tendenziell um *rivalisierende* Güter handelt: Wird ein Kind auf das Gymnasium geschickt, wird dadurch einem anderen Kind dieser Platz auf dem Gymnasium versagt. Insgesamt sprechen also gute Gründe dafür anzunehmen, dass Lehrer/inne/n durch Fehlentscheidungen „Kosten“ entstehen können und diese daher danach streben, Fehlprognosen zu vermeiden.

Wenn die Lehrkräfte also vor allem danach streben, keine falsche Entscheidung treffen zu wollen, dann basieren die Entscheidungen über die Bildungsempfehlungen wohl maßgeblich auf der Kalkulation der Wahrscheinlichkeit, dass ein/e Schüler/in erfolgreich eine Schulform absolvieren kann. Für die Kalkulation der „richtigen“ Erfolgsprognose, z.B. erfolgreich das Gymnasium absolvieren zu können, spielen deshalb leistungsbezogene Informationen über den Schüler bzw. die Schülerin (z.B. die Noten) die bedeutendste Rolle. Erst im mittleren Leistungs- und Notenbereich ist zu erwarten, dass leistungsfremde Merkmale (wie z.B. der Sozialstatus) hinzugezogen werden (müssen), um die Erfolgswahrscheinlichkeit abschätzen zu können, ob das Kind „noch“ das Gymnasium besuchen kann. Bestätigt wird diese These u.a. durch Befunde, denen zufolge leistungsfremde Einflüsse auf die Chancen, auf ein Gymnasium übergehen zu können, nirgends so groß sind wie im „unsicheren“ Notenbereich bei Durchschnittsnoten zwischen zwei und drei (vgl. u.a. Schulze/Wolter/Unger 2009).

Neben der von den Lehrkräften kalkulierten Bildungsprognose in Abhängigkeit von verschiedenen Schülermerkmalen ist aber gleichfalls anzunehmen, dass diese Prognose auch in Abhängigkeit von verschiedenen Merkmalen der Lehrer/innen variiert. So ist es denkbar, dass die Standards und Verfahren der Leistungsfeststellung von Klasse zu Klasse differieren und dass je nach Lehrkraft unterschiedliche Effekte in die Bewertung mit einfließen (vgl. Kronig 2007). Möglicherweise variiert also die Kalkulation der Erfolgsprognose trotz konstanter Schülermerkmale vor dem Hintergrund der Berufserfahrung der zuständigen Lehrkräfte, da erfahrene Lehrer/innen eventuell stärker auf andere Kompetenzen der Schüler/innen achten als unerfahrene Lehrkräfte. Beispielsweise ist es aber auch so, dass weibliche Lehrkräfte grundsätzlich „strenger“ bewerten als männliche Lehrer.

Allerdings müssen die Lehrermerkmale nicht grundsätzlich für alle Schüler/innen in der Klasse wirksam werden, sondern nur in Kombination mit verschiedenen Schülermerkmalen. So mag einem Deutschlehrer bzw. einer Deutschlehrerin

die Deutschnote wichtiger für die Prognostik des Bildungserfolgs erscheinen als die Mathematiknote, oder Lehrer/innen mit einem eigenen Migrationshintergrund schätzen die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund höher ein als Lehrer/innen ohne Migrationshintergrund. Möglicherweise variiert also der „Wert“ einer Leistung/Note erheblich in Abhängigkeit von den Merkmalen der Lehrkräfte, aber auch von denen der Schüler/innen. Anders ausgedrückt: Zur Erklärung des Empfehlungsprozesses müssen neben den Einzeleffekten von Lehrer- und Schülermerkmalen auch Interaktionseffekte zwischen Lehrer- und Schülermerkmalen betrachtet werden.

3. Bisherige empirische Befunde zu Lehrereinflüssen

Im Gegensatz zu den gut fundierten und mehrfach replizierten Befunden zum Einfluss des Elternhauses (vgl. u.a. Ditton 2007; Becker 2004) sowie der strukturellen Rahmenbedingungen des Klassen- und Schulumfeldes (vgl. Schulze/Wolter/Unger 2009; Schulze/Unger 2008; Stanat 2006) auf die Bildungschancen von Schüler/innen steht die empirische Aufdeckung von Lehrereffekten erst am Anfang. Die Mechanismen, mit denen die Lehrkräfte Einfluss auf die Bildungschancen der Schüler/innen nehmen, sind weitestgehend unklar. Abgesehen davon, dass Lehrereffekte nicht immer mit adäquaten statistischen Methoden untersucht werden,¹ konzentrieren sich die vorliegenden Studien i.d.R. alleine darauf zu zeigen, welche *Schülermerkmale* die Lehrkräfte für ihre Prognostik heranziehen. Insofern wissen wir darüber Bescheid, dass Lehrer/innen neben den Leistungen der Schüler/innen u.a. auch den Sozialstatus und die ethnische Zugehörigkeit der Schüler/innen bei der Notenvergabe² und den Schullaufbahneempfehlungen berücksichtigen (vgl. u.a. Ditton 1989; Wiese 1982). Interessanter für die Frage, ob Lehrer/innen einen Unterschied machen, ist allerdings weniger der Umstand, dass Lehrer/innen verschiedene Schüler/innen unterschiedlich bewerten, sondern vielmehr, inwieweit Schüler/innen mit gleichen individuellen Merkmalen von verschiedenen Lehrer/innen unterschiedlich beurteilt werden. Sind also Lehrermerkmale von Bedeutung?

1 Lehrereinflüsse müssen grundsätzlich mit Mehrebenenmodellen (vgl. z.B. Hox 2002) untersucht werden, da jeder Lehrer und jede Lehrerin Einfluss auf mehrere Schüler/innen hat und Lehrkräfte daher als Kontextmerkmal angesehen werden müssen.

2 So zeigt eine Reihe von Untersuchungen, dass bereits die Notenvergabe nicht frei von leistungsfremden Einflüssen ist und gemessene Testkompetenzen der Schüler/innen zwar den größten Teil, jedoch nicht das gesamte Zustandekommen der Noten erklären können (vgl. Bos u.a. 2004; Tillmann/Meier 2001). Zusätzlich orientieren sich die Lehrer/innen bei der Beurteilung von Schülerleistungen und Zensurengebung nicht an einem allgemeinen Leistungsspektrum, sondern eher an einem klasseninternen Bezugssystem (vgl. Weinert 2001). Damit liegen zahlreiche Befunde vor, die Zweifel an der Objektivität, Validität und Reliabilität von Schulnoten aufkommen lassen.

Vor dem Hintergrund der letztgenannten Fragestellung zeigen einzelne Arbeiten deutlich, dass Lehrer/innen und ihre individuellen Charakteristika zu den wichtigen Komponenten der Leistungsvariation von Schüler/inne/n gehören (vgl. Rivkin/Hanushek/Kain 2005). Vor allem auf Mehrebenenanalysen basierende Studien (vgl. u.a. Schulze/Wolter/Unger 2009) verweisen darauf, dass auch nach der Kontrolle zahlreicher Klassenmerkmale (z.B. Statusniveau und Leistungsniveau) ein beachtlicher Rest unerklärter Varianz auf der Klassenebene verbleibt, was neben Peer-Effekten auch auf den potenziellen Einfluss der Klassenlehrer/innen hinweist. Welche konkreten Merkmale der Lehrer/innen allerdings von Relevanz sind, um diese Varianz auf der Klassenebene aufklären zu können, ist umstritten, und außer wenigen, überwiegend angelsächsischen Studien (vgl. u.a. Rivkin/Hanushek/Kain 2005; Wayne 2003; Wright/Horn/Sanders 1997) liegen hierzu keine quantitativen empirischen Befunde vor. Allerdings deuten die vorliegenden Arbeiten an, dass möglicherweise die Berufserfahrung der Lehrkräfte (vgl. Wayne 2003, S. 106; Fetler 2001), die Art der Lehrerausbildung (vgl. Wayne 2003) und das Geschlecht der Lehrer/innen (vgl. Jones/Dindia 2004; Ehrenberg/Goldhaber/Brewer 1995) eine besondere Rolle spielen. So ist u.a. die Berufserfahrung der Lehrkräfte positiv mit der Leistungsentwicklung der Schüler/innen verknüpft (vgl. Fetler 2001), und je nach Geschlecht und Ausbildung zeigen sich unterschiedliche Formen des durchgeführten Unterrichts und damit verbundener Wissensvermittlung.

Die weiterführende Frage, ob sich Lehrermerkmale vor dem Hintergrund verschiedener Schülermerkmale (z.B. Ethnie und Sozialstatus der Schüler/innen) unterschiedlich auswirken, ist dagegen noch seltener untersucht worden. Bislang wurde nur das Lehrgeschlecht in Interaktion mit dem Schülergeschlecht (vgl. Jones/Dindia 2004; Heller/Finsterwald/Ziegler 2000) bzw. die ethnische Zugehörigkeit der Lehrer/innen in Interaktion mit der ethnischen Zugehörigkeit der Schüler/innen (vgl. Downey/Pribesh 2004; Ehrenberg/Goldhaber/Brewer 1995) untersucht. Insbesondere im Hinblick auf das Lehrgeschlecht deuten die Befunde an, dass weibliche Lehrkräfte zwar keinen besseren Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Schüler/innen haben, sie jedoch die Kompetenzen von Mädchen höher einschätzen als männliche Lehrkräfte (vgl. Ehrenberg/Goldhaber/Brewer 1995).

Insgesamt liegen damit durchaus verschiedene Einzelbefunde vor, die auf die Bedeutung von Lehrermerkmalen aufmerksam machen. Zusammenfassend muss jedoch angemerkt werden, dass die zuletzt vorgestellten Untersuchungen ausschließlich Lehrereinflüsse auf die Leistungsentwicklung der Schüler/innen untersuchen (primäre Lehrereffekte). Inwieweit Lehrermerkmale auch abseits dieser primären Einflüsse, d.h. unter Kontrolle der Leistungen und Noten, eine Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder haben (z.B. für einen erfolgreichen Übergang auf ein Gymnasium), wurde u.W. bislang nicht untersucht.

4. Daten und Methoden

Die Daten der folgenden Analysen wurden durch das Institut für Soziologie der Universität Mainz erhoben (vgl. Schulze/Unger/Hradil 2008). Die Feldphase fand im März 2007 statt und wurde als Vollerhebung aller Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen an den Grundschulen der Stadt Wiesbaden im Schuljahr 2006/07 durchgeführt. Zusätzlich zu den Schüler/inne/n wurden die Eltern und die Klassenlehrer/innen der Kinder mit jeweils eigenen Fragebögen befragt.

Die Befragung der Schüler/innen wurde in Anwesenheit der Klassenlehrer/innen und mit dem Einverständnis der Eltern von je zwei Interviewer/inne/n mit Hilfe eines standardisierten und administrierten Fragebogens in den Klassen durchgeführt. Im Anschluss an diese Prozedur wurden die Schüler/innen durch die Lehrkraft einzeln aufgerufen und der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin notierte auf jedem Schülerfragebogen die Deutsch- und Mathematiknote sowie die Schullaufbahnpfählung. An der Schülererhebung beteiligten sich alle 36 staatlichen Grundschulen in Wiesbaden (100 Prozent) und 103 der 105 vierten Klassen (98 Prozent). Von den 2.303 Grundschüler/inne/n im vierten Jahrgang konnten 2.032 tatsächlich befragt werden (88 Prozent). Bei der Elternbefragung konnten von den maximal 2.303 Elternhaushalten 1.788 erfolgreich befragt werden (78 Prozent). Auch die durchgeführte Lehrerbefragung ist durch eine hohe Rücklaufquote gekennzeichnet. Von den insgesamt 105 Klassenlehrer/inne/n konnten 91 (87 Prozent) gewonnen werden, den Lehrerfragebogen auszufüllen. Zwei Klassenlehrer/innen waren krank, und nur zehn verweigerten die Teilnahme. Damit hat sich an dieser Studie die große Mehrheit der Lehrer/innen beteiligt, was bestätigt, dass auch auf deren Seite ein großes Interesse an der umfassenden Aufarbeitung der Bildungschancen von Schüler/inne/n besteht.

Grundlage der Analysen ist der zusammengeführte Schüler-Eltern-Lehrer-Datensatz. Nach der Bereinigung um Fälle mit fehlenden Angaben bei den abhängigen und unabhängigen Variablen ergeben sich somit für insgesamt 1.191 Fälle aus 83 Klassen vollständige Datensätze mit den benötigten Schüler-, Eltern- und Klassenlehrervariablen.

Die abhängige Variable wurde für die Analysen binär mit den Ausprägungen $1 =$ Gymnasialempfehlung und $0 =$ keine Gymnasialempfehlung kodiert. Somit wird in den folgenden Analysen die Lehrerentscheidung zwischen „Abitur“ und „kein Abitur“ abgebildet. Wichtig für die Interpretation der nachstehenden Ergebnisse ist zudem, dass sich der Terminus Migrationshintergrund im Folgenden auf Schüler/innen bezieht, die selbst im Ausland geboren wurden (Mig1), sowie auf Kinder, die zwar in Deutschland geboren worden sind, bei denen aber mindestens ein Elternteil aus dem Ausland stammt (Mig2).

Die Schichtzugehörigkeit der Schüler/innen wurde über das Bildungsniveau der Eltern (höchster allgemeiner Bildungsabschluss beider Eltern) und das bedarfsgewichtete Haushaltseinkommen ermittelt, wobei beide Variablen in einem Schichtindex (SES) zusammengefasst wurden, der nach der Summierung beider Variablen Werte zwischen 2 (geringer Status) und 10 (hoher Status) annimmt. Zur Bestimmung des Studienfaches der Klassenlehrer/innen wurde deren erstes Schwerpunktfach in der Lehrerausbildung ausgewählt und danach unterschieden, ob es sich um „Deutsch“, „Mathematik“ oder ein „anderes Fach“ handelte.

Die statistische Modellierung der Lehrereffekte geschieht mittels logistischer Mehrebenenmodelle, die der hierarchischen Datenstruktur Rechnung tragen. Da Mehrebenenmodelle mittlerweile zum gängigen Methodenkanon gehören, wird für deren ausführliche Erläuterung auf die entsprechende Literatur verwiesen (vgl. u.a. Bickel 2008; Hox 2002).

5. Ergebnisse

Die Tabelle zeigt die Ergebnisse von insgesamt drei Regressionen der Variable „Gymnasialempfehlung“ auf verschiedene unabhängige Variablen. In Modell 1 wurden zunächst Schülermerkmale sowie drei Merkmale des Klassenkontextes berücksichtigt. Die Koeffizienten der Schulnoten haben dabei den erwarteten stark negativen Effekt: Je höher (also je schlechter) die Deutsch- und Mathematiknote eines Kindes, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Ebenso bestätigt wird der hochsignifikante (sekundäre) Effekt der sozialen Herkunft: Mit jeder höheren Stufe der Eltern auf der sozialen Statusskala steigt die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung – und dies gilt unter Kontrolle der Leistung bzw. der Note eines Kindes. Erstaunlich, aber durchaus übereinstimmend mit neueren Befunden (vgl. Schuchart/Maaz 2007; Esser 2001) ist der hochsignifikant *positive* Effekt des individuellen Migrationshintergrundes (Mig2). Dieser positive Individualeffekt eines Migrationshintergrundes gilt jedoch nicht auf Klassenebene. Wie der negative Kontexteffekt des Migrantenanteils zeigt, ist die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung (wiederum unter Kontrolle der Noten) umso geringer, je mehr Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse sind. Umgekehrt steigt die Wahrscheinlichkeit mit dem „Statusniveau“ einer Schulkasse: Je höher der Anteil von Kindern aus statushohen Familien in einer Klasse ist, desto höher die individuellen Chancen auf eine Gymnasialempfehlung. Insgesamt bestätigen die Befunde aus Modell 1 damit den bisherigen Forschungsstand: Bildungschancen von (Grund-) Schüler/inne/n sind in hohem Maße ungleich verteilt und richten sich keineswegs ausschließlich nach individuellen Leistungskriterien.

Individuelle und kontextuelle Determinanten einer Gymnasialempfehlung
 (Ergebnisse der Mehrebenenmodelle)

Gymnasialempfehlung ¹⁾			
	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Konstante	12.903 ***	13.321 ***	11.782 ***
Feste Effekte (Schülerebene)			
Junge ¹⁾	0.398	-0.011	0.604
Kind im Ausland geboren ¹⁾ (Mig1)	0.112	0.131	0.164
Eltern im Ausland geboren ¹⁾ (Mig2)	0.688 *	0.744 **	0.774 **
Elterlicher sozialer Status ²⁾ (SES)	0.406 ***	0.421 ***	0.435 ***
Deutschnote	-3.732 ***	-3.679 ***	-3.283 ***
Mathenote	-2.277 ***	-2.264 ***	-2.276 ***
Feste Effekte (Klassenebene)			
<i>Klassenstruktur</i>			
Migrantenanteil der Klasse	-2.442 *	-2.656 *	-2.785 *
Ø Sozialstruktur der Klasse	0.439 +	0.545 *	0.528 *
Ø Leistungsniveau der Klasse	0.424	0.278	0.237
<i>Lehrermerkmale</i>			
Lehrerin ¹⁾		-0.399	0.771
Berufserfahrung (in Jahren)		0.044	-0.044
Anzahl betreute Übergänge		0.333 **	0.337 **
Deutschlehrer-/in ¹⁾³⁾		-1.166 **	1.317
Mathelehrer-/in ¹⁾³⁾		-0.696	-0.826
<i>Cross-level Interaktionen</i>			
Lehrerin ¹⁾ × Junge ¹⁾			-0.734
Deutschlehrer/in ¹⁾ × Deutschnote			-0.985 +
Mathelehrer/in ¹⁾ × Deutschnote			0.057
Zufällige Effekte			
Schülerebene	3.290	3.290	3.290
Klassenebene	1.085	0.853	0.816
<hr/>			
Anzahl der Schüler	1191	1191	1191
Anzahl der Klassen/Lehrer	83	83	83

Signifikanzniveaus: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$; **** $p < 0,001$.

Erläuterung: Unstandardisierte Regressionskoeffizienten binär-logistischer Mehrebenenmodelle. Alle metrischen Kontextvariablen wurden am „Grand Mean“ zentriert.

1) Dummyvariable 1 = trifft zu; 0 = trifft nicht zu.

2) Metrische Variable von 2 = niedrigster Status bis 10 = höchster Status des Elternhaushaltes.

3) Referenzkategorie = andere Lehrer/innen.

Modell 2 enthält zusätzlich zu den oben referierten Einflüssen die Effekte der Lehrermerkmale. Wie sich zeigt, haben zunächst weder das Geschlecht der Lehrkräfte noch deren Berufserfahrung (gemessen in Schuljahren), noch die Tatsache, ob es sich um Mathematiklehrer/innen handelt, einen signifikanten Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, eine/n Schüler/in für das Gymnasium zu empfehlen. Sehr wohl spielt hingegen die Anzahl der betreuten Übergänge eine Rolle: Je häufiger Grundschullehrer/innen bereits Übergänge in die Sekundarstufe betreut haben, desto eher empfehlen sie ein Kind für das Gymnasium. Warum dies so ist, lässt sich nur vermuten; Tatsache ist jedoch, dass ein und dasselbe Kind unterschiedliche Bildungschancen je nachdem hat, ob es an eine „unerfahrene“ Lehrkraft gerät oder an eine/n „erfahrene/n“ Klassenlehrer/in, die bzw. der schon öfter in der Situation war, Bildungsempfehlungen aussprechen zu müssen. Ein ebenso deutlicher, diesmal aber negativer Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, ergibt sich in Modell 2, wenn der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin das Fach Deutsch studiert hat. Modell 3 zeigt allerdings, dass dieser Umstand alleine auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass Deutschlehrer/innen bei schlechter werdenden Deutschnoten schneller eine Gymnasialempfehlung versagen als beispielsweise Mathematik- oder „andere“ Lehrer/innen.

Da die Koeffizienten in den logistischen Regressionen noch nicht unmittelbar das konkrete Ausmaß der genannten Lehrereinflüsse deutlich machen, wurden in den Abbildungen 1 und 2 die sich aus Modell 3 (vgl. die obige Tabelle) ergebenden Wahrscheinlichkeiten für eine Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit der Lehrermerkmale berechnet. Die Berechnungen beziehen sich hierbei auf Mädchen ohne Migrationshintergrund mit der Mathematiknote „gut“, die einen mittleren elterlichen Status von sechs Punkten auf der Statusskala haben, sich in einer Klasse mit durchschnittlichem Migrantenanteil und durchschnittlichem Status befinden. Abbildung 1 zeigt zunächst die Variation der Gymnasialwahrscheinlichkeit nach der Deutschnote sowie der Anzahl der betreuten Übergänge des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin. Es zeigt sich, dass das Lehrermerkmal zwar erst im mittleren Notenbereich eine Rolle zu spielen beginnt, aber dann einen starken Effekt hat: Eine Schülerin mit der Note drei in Deutsch hat bei einer „unerfahrenen“ Lehrkraft, die noch keine Erfahrung mit Bildungsempfehlungen hat, eine Wahrscheinlichkeit von etwa 16 Prozent, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Gerät *dieselbe* Schülerin in derselben Klasse an eine Lehrkraft, die bereits vier Übergänge betreut hat, dann steigt die Gymnasialwahrscheinlichkeit um fast 26 Prozentpunkte auf knapp 42 Prozent an. Ebenso ausgeprägt ist die Tatsache, ob es sich um eine/n Deutsch- oder Mathematiklehrer/in handelt. Hatte der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin „Deutsch“ als erstes Schwerpunktfach im Studium, hat die erwähnte Schülerin mit der Note drei in Deutsch eine Wahrscheinlichkeit von etwa 27 Prozent, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Befindet sich *dasselbe* Mädchen bei einem Mathematiklehrer bzw. einer Mathematiklehrerin, steigt diese Wahrscheinlichkeit auf ca. 50 Prozent an.

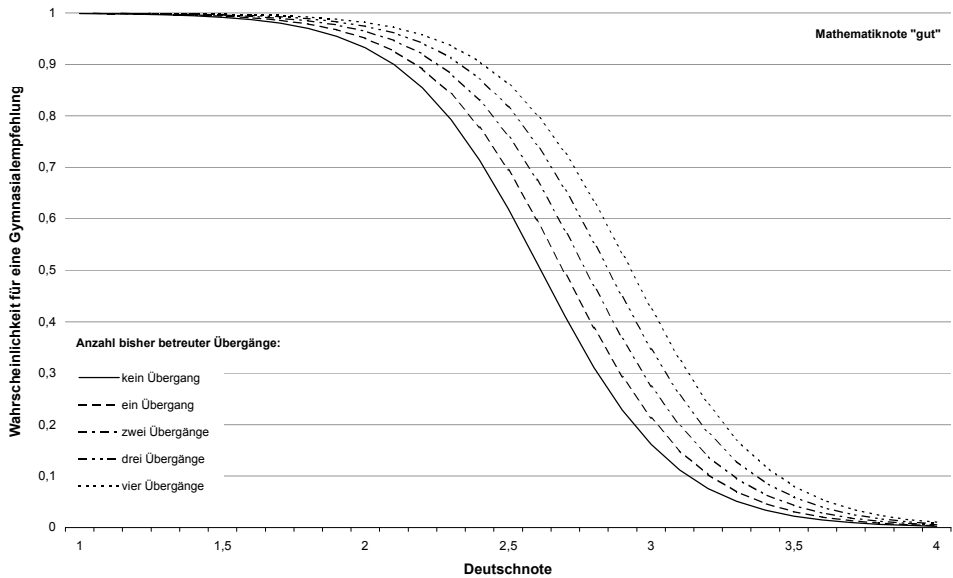


Abbildung 1: Anzahl der bisher betreuten Übergänge und die Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialempfehlung

Erläuterung: Berechnungen basieren auf Modell 3, s. Tabelle. Zugrunde gelegt wurde folgende Analyseperson: Mädchen, kein Migrationshintergrund, SES = 6, durchschnittlicher Migrantenanteil, durchschnittlicher sozialer Status und mittleres Leistungsniveau der Klasse, Deutschlehrer/in.

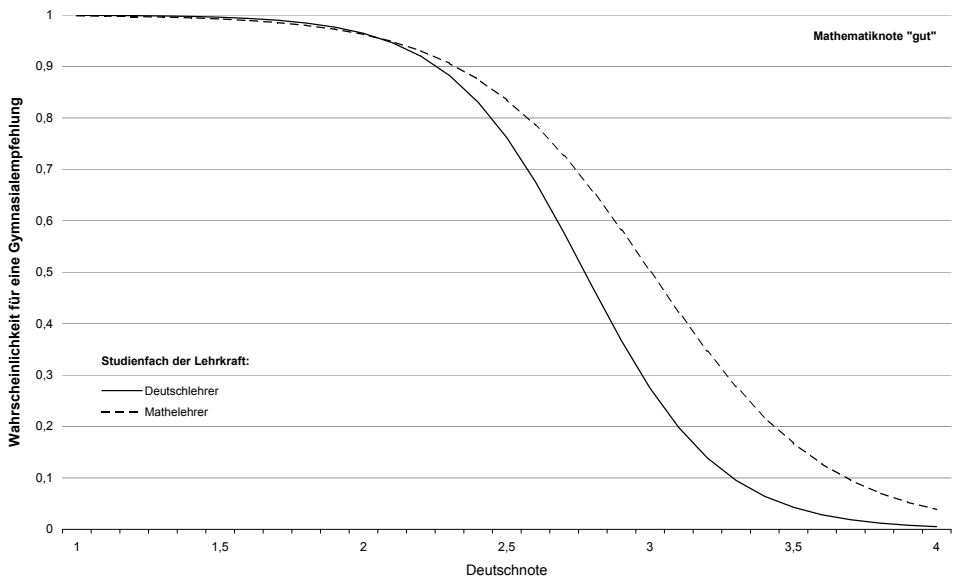


Abbildung 2: Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit vom Studienfach des Klassenlehrers

Erläuterung: Berechnungen basieren auf Modell 3, s. Tabelle. Zugrunde gelegt wurde folgende Analyseperson: Mädchen, kein Migrationshintergrund, SES = 6, durchschnittlicher Migrantenanteil, durchschnittlicher sozialer Status und mittleres Leistungsniveau der Klasse, Anzahl Übergänge = 2.

6. Diskussion

Ziel der vorliegenden Analysen war es, Anhaltspunkte für die Bedeutung von Lehrermerkmalen für die Bildungschancen von Grundschüler/innen herauszuarbeiten. Variiert also für Schüler/innen mit gleichen Noten, gleichem sozialen Status und gleichem Migrationshintergrund die Chance auf eine Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von (a) der Berufserfahrung, (b) dem Studienfach und (c) dem Geschlecht der Lehrkraft? Hierzu zeigen die vorgelegten Ergebnisse, dass einige der hier untersuchten Lehrermerkmale tatsächlich und zusätzlich zu den Einflüssen des Elternhauses einen beachtenswerten Beitrag zum möglichen Bildungserfolg der Grundschüler/innen leisten. So steigen die Chancen eines Schülers bzw. einer Schülerin, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, je häufiger ein/e Klassenlehrer/in bereits Übergänge von vierten Klassen in die Sekundarstufe I betreut hat. Darüber hinaus sinken die Chancen auf eine Gymnasialempfehlung bei Schüler/innen mit einem Deutschlehrer bzw. einer Deutschlehrerin als Klassenlehrer/in, wobei dies auf die höhere Gewichtung der Deutschnote durch die Deutschlehrer/innen im Empfehlungsprozess zurückzuführen ist. Das Lehrergeschlecht wirkt sich dagegen in unseren Analysen weder separat noch in Interaktion mit dem Schülersgeschlecht auf die Wahrscheinlichkeit aus, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten.

Obwohl es sich bei diesen Ergebnissen zunächst nur um erste empirische Befunde handelt, machen diese durchaus darauf aufmerksam, dass insbesondere die deutsche Bildungsforschung in Zukunft stärker als bisher die Lehrkräfte als Faktor für die Bildungschancen der Schüler/innen berücksichtigen muss. Dabei sind quantitative Analysen durch eine qualitative Betrachtung des Übergangs hinsichtlich der mit dem Entscheidungshandeln verbundenen Einstellungsmuster und subjektiven Überzeugungen der schulischen Akteure zu ergänzen. Bislang jedenfalls steht in empirischer Hinsicht keine befriedigende Datengrundlage für eine umfassende Analyse von Lehrereinflüssen zur Verfügung, und in theoretischer Hinsicht liegen nur rudimentäre Konzepte vor, die uns den Einfluss verschiedener Lehrermerkmale in befriedigender Weise vorhersagen lassen. Dabei konnte hier gezeigt werden, dass es fruchtbar sein kann, die bereits von Raymond Boudon getroffene Unterscheidung zwischen primären und sekundären Bildungseinflüssen auch auf den Einfluss der Lehrkräfte anzuwenden.

Literatur

- Becker, R. (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 161-193.
- Bickel, R. (2008): Multilevel Analysis for Applied Research. It's just Regression! New York: Guilford Press.

- Bos, W./Schwippert, K./Stubbe, T.C. (2007): Die Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 225-247.
- Bos, W./Voss, A./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Thiel, O./Valtin, R. (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 165-227.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Breen, R./Goldthorpe, J.H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Action Theory. In: *Rationality and Society* 9, H. 3, S. 275-305.
- Ditton, H. (1989): Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. In: *Empirische Pädagogik* 3, H. 3, S. 215-231.
- Ditton, H. (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 243-271.
- Downey, D.B./Pribesh, S. (2004): When Race Matters: Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behavior. In: *Sociology of Education* 77, H. 4, S. 267-282.
- Ehrenberg, R.G./Goldhaber, D.D./ Brewer, D.J. (1995): Do Teachers' Race, Gender, and Ethnicity Matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. In: *Industrial and Labor Relations Review* 48, H. 3, S. 547-561.
- Esser, H. (1999): *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Esser, H. (2001): *Integration und ethnische Schichtung*. MZES Arbeitspapiere 40, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Mannheim.
- Fetler, M. (2001): Student Mathematics Achievement Test Scores, Dropout Rates, and Teacher Characteristics. In: *Teacher Education Quarterly* 28, H. 1, S. 151-168.
- Heller, K.A./Finsterwald, M./ Ziegler, A. (2000): Implicit Theories of German Mathematics and Physics Teachers on Gender Specific Giftedness and Motivation. In: *Psychologische Beiträge* 43, H. 1, S. 172-189.
- Hillmert, S. (2005): Bildungsentscheidungen unter Unsicherheit. Soziologische Aspekte eines vielschichtigen Zusammenhangs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, H. 2, S. 173-186.
- Hinz, T./Groß, J. (2006): Schulempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital. In: Georg, W. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 199-225.
- Hox, J. (2002): *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. Mahwah: Erlbaum.
- Jones, S.M./Dindia, K. (2004): A Meta-analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom. In: *Review of Educational Research* 74, H. 4, S. 443-471.
- Kronig, W. (2007): *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kultusministerkonferenz (2006): *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsgrundlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_00-Uebergang-Grundsch-SekI-01.pdf; Zugriffsdatum: 24.11.2009.

- Maier, U. (2007): Systematische Lehrereffekte bei Übergangsquoten auf weiterführende Schulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 2, S. 271-284.
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehman, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (2004): PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleiches. Münster: Waxmann.
- Rivkin, S.G./Hanushek, E.A./Kain, J.F. (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement. In: Econometrica 73, H. 2, S. 417-458.
- Schneider, T. (2004): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Soziale Herkunft als Determinante der Schulwahl. In: Szydlik, M. (Hrsg.): Generation und Ungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 77-103.
- Schuchart, C./Maaz, K. (2007): Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, H. 6, S. 640-666.
- Schulze, A./Unger, R. (2008): Bildungschancen an Grundschulen in prekärem Umfeld. Lernumweltmerkmale der Schule und deren Bedeutung. In: Lohfeld, W. (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 186-205.
- Schulze, A./Unger, R./Hradil, S. (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07. In: Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung, Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz und Planung (Hrsg.), Landeshauptstadt Wiesbaden.
- Schulze, A./Wolter, F./ Unger, R. (2009): Der Beitrag des Klassen- und Schulkontextes zum Bildungserfolg von Grundschulern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 61, H. 3, S. 411-435.
- Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS, S. 189-219.
- Tillmann, K.J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 468-509.
- Wayne, A.J. (2003): Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: a Review. In: Review of Educational Research 73, H. 1, S. 89-122.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wiese, W. (1982): Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn: Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers. In: Zeitschrift für Soziologie 11, H. 1, S. 49-63.
- Wright, S.P./Horn, S.P./ Sanders, W.L. (1997): Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. In: Journal of Personnel Evaluation in Education 11, H. 1, S. 57-67.

Alexander Schulze, 1977, Dr., wiss. Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsgebiete: Bevölkerungssoziologie und Sozialstrukturanalyse, Bildungssoziologie, Gesundheitssoziologie, quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

E-Mail: schulal@uni-mainz.de

Felix Wolter, 1979, M.A., wiss. Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsgebiete: Arbeitsmarktsoziologie, Bildungs- und Weiterbildungungleichheiten, RC-Theorien, Wahlforschung.
E-Mail: felix.wolter@uni-mainz.de

Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Soziologie, Colonel-Kleinmann Weg 2, 55099 Mainz

WAXMANN

Rita Stebler, Katharina Maag Merki (Hrsg.)

Zweisprachig lernen

Mit dem Schuljahr 2001/2002 startete im Kanton Zürich (Schweiz) das vorerst auf fünf Jahre befristete und später um drei Jahre verlängerte Pilotprojekt „Einführung der zweisprachigen Maturität an Zürcher Mittelschulen (Deutsch/Englisch)“.

Die Vermittlung der englischen Sprache erfolgt in diesem Projekt durch Unterricht im Sprachfach Englisch in Kombination mit immersivem Sachfachunterricht, vorwiegend in den Fächern Geschichte und Mathematik.

Die Längsschnittstudie mit drei Erhebungszeitpunkten untersucht auf der Basis eines quasi-experimentellen Designs über einen Zeitraum von drei Jahren (2005–2008) die Effekte dieser Einführung auf die Sprachkompetenz Englisch, auf die Geschichtskompetenzen sowie auf die motivationale Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler. Zudem wird über videographische Analysen und schriftliche standardisierte Befragungen der Unterricht in den Immersionsfächern und im Fach Englisch einer differenziellen Analyse unterzogen.

Über eine zusätzliche standardisierte Befragung nach der Maturität gelingt es in dieser Studie erstmals, ein differenziertes Bild der Prozesse und Wirkungen eines immersiven Ausbildungsganges nicht nur während der Gymnasialzeit, sondern auch im Übergang zwischen Gymnasium und Studium/Beruf zu zeichnen.

Die Studie gibt Bildungsforscherinnen und -forschern, Schulen und Lehrpersonen sowie Verantwortlichen in der Bildungsadministration und Bildungspolitik und weiteren Interessierten einen differenzierten Blick in Prozesse und Wirkungsweisen zweisprachiger Ausbildungsgänge.

Rita Stebler,
Katharina Maag Merki
(Hrsg.)

Zweisprachig lernen

Prozesse und Wirkungen
eines immersiven
Ausbildungsganges
an Gymnasien

März 2010, 230 S., br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-2298-8

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com