

Forschung und Entwicklung – Institut für Lehren und Lernen

Englischkompetenzen am Ende der 9. Klasse

**Schlussbericht zur Überprüfung der Lernzielerreichung im Auftrag der
Dienststelle Volksschulbildung und der Dienststelle Gymnasialbildung des
Kantons Luzern**

2015

Dr. Sybille Heinzmann
MA Nicole Schallhart
Prof. Dr. Werner Wicki

PH Luzern – Pädagogische Hochschule Luzern

www.fe.phlu.ch

Luzern · Pädagogische Hochschule Luzern
Forschung und Entwicklung
Töpferstrasse 10 · 6004 Luzern
T +41 (0)41 228 71 53 · F +41 (0)41 228 71 60
fe@phlu.ch · www.phlu.ch

Englischkompetenzen am Ende der 9. Klasse

Dr. Sybille Heinzmann
MA Nicole Schallhart
Prof. Dr. Werner Wicki

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Ausgangslage.....	5
1.2	Aufgabe und Ziel der vorliegenden Evaluation	5
2	Methode	6
2.1	Stichprobe und Design	6
2.2	Messinstrumente	8
2.3	Datenerhebung.....	9
2.4	Datenauswertung	10
2.4.1	Lernzielerreichung.....	10
2.4.2	Erklärung der Leistungsunterschiede.....	11
3	Ergebnisse	12
3.1	Hören.....	12
3.2	Lesen.....	17
3.3	Sprechen	21
3.4	Schreiben	24
3.5	Erklärungsfaktoren für die Hör- und Lesefertigkeiten	28
4	Zusammenfassung und Fazit	31
4.1	Sprechen	31
4.2	Schreiben	31
4.3	Hören.....	31
4.4	Lesen.....	31
4.5	Diskrepanz zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten	31
5	Empfehlungen	32
5.1	Angemessenheit der Lernziele überdenken	32
5.2	Motivation fördern.....	32
5.3	Konsequenter Gebrauch des Englischen als Unterrichtssprache	33
5.4	Übergang optimieren.....	33
Literatur		34
Anhang		35

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Der Fremdsprachenunterricht an den Primarschulen des Kantons Luzern wird seit dem Schuljahr 2007/08 im Modell 3/5 erteilt (Englisch ab der 3. Primarklasse, Französisch ab der 5. Primarklasse). Der Kanton Luzern orientiert sich dabei am Gesamtsprachenkonzept der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) vom 24. März 2004, welches den Unterricht in zwei Fremdsprachen in der Primarschule bis spätestens ab dem Schuljahr 2012/13 vorsieht. Das Modells 3/5 wurde in der ganzen Zentralschweiz eingeführt und von der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz koordiniert. Auch die anderen Regionalkonferenzen (EDK-Ost, NWEDK, CIIP-TI) haben sich auf ein sprachregional koordiniertes Vorgehen geeinigt.

Im Schuljahr 2007/08 wurden im Kanton Luzern die ersten 3. Klassen in Englisch unterrichtet. Im Schuljahr 2010/11 erreichte diese Schülerkohorte die 6. Klasse. Am Ende der 6. Klasse liess die Dienststelle Volksschulbildung (DVS) bei einer Stichprobe von 40 Klassen eine Überprüfung der Lernzielerreichung durchführen. Die vier Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben wurden dabei mittels Testaufgaben aus dem Testinstrument *lingualevel* geprüft. Die Ergebnisse dieser Studie wurden in einem Bericht dargestellt (Gnos, 2012).

Mit einem Postulat (P53) forderte Priska Wismer die rasche Evaluation des Fremdsprachenunterrichts an den Primarschulen im Kantonsrat. Da die Evaluation der 6. Klassen bereits vorlag, wurde dies zum Anlass genommen, die 1. Schülerkohorte auch am Ende der obligatorischen Schulzeit auf ihre Englischkompetenzen zu testen. Die Dienststelle Volksschulbildung und die Dienststelle Gymnasialbildung haben nach einem Offertverfahren das Institut für Lehren und Lernen der Pädagogischen Hochschule Luzern mit der Durchführung der Evaluation beauftragt.

1.2 Aufgabe und Ziel der vorliegenden Evaluation

Die vorliegende Evaluation hat zum Ziel (1) die Lernzielerreichung im Fach Englisch am Ende der obligatorischen Schulzeit zu überprüfen und (2) Steuerungswissen für allfällige Optimierungen zu generieren. Folgende Fragestellungen werden dabei bearbeitet:

- 1) Werden die im Lehrplan beschriebenen sprachlichen Lernziele von den Schülerinnen und Schülern am Ende der 9. Klasse mehrheitlich erreicht?
- 2) Welche Faktoren beeinflussen die Leistung der Schülerinnen und Schüler?

Die obligatorische Schulzeit endet im 9. Schuljahr, also am Ende der Sekundarstufe I. Die Sekundarstufe I besteht im Kanton Luzern aus zwei Angeboten: der Sekundarschule und den ersten drei Jahren des Langzeitgymnasiums. In der Sekundarschule wird Englisch als Niveaufach in drei Niveaus A, B und C unterrichtet. In der dritten Klasse der Sekundarschule ist Englisch kein Pflicht- sondern ein Wahlfach. Schülerinnen und Schüler des Langzeitgymnasiums besuchen zwingend den Englischunterricht. Dieser richtet sich aber nicht nach einem kantonal verbindlichen Lehrplan, sondern nach schulspezifischen Lehrplänen, die in Bezug auf die Zwischenziele leicht voneinander abweichen können. Allen gymnasialen Lehrplänen ist gemeinsam, dass am Ende des Gymnasiums im Fach Englisch das Niveau C1 erreicht werden soll.

Die Überprüfung der Lernzielerreichung erfolgte – wie in der Ausschreibung verlangt – mittels standardisierter Tests aus *lingualevel*. Zusätzlich wurden Merkmale des Unterrichts erhoben, um zu untersuchen, ob allfällige klassenbezogene Leistungsunterschiede mit diesen Einflussfaktoren zusammenhängen. Darüber hinaus wurden auch einige zentrale Schülermerkmale erfasst, da man davon ausgehen kann, dass auch diese einen erheblichen Einfluss auf die Lernzielerreichung haben.

Die Lernziele in den Lehrplänen für Englisch und Französisch stützen sich auf die Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) (Europarat 2001). Der GER umschreibt sprachliche Fertigkeiten auf insgesamt 6 Kompetenzstufen (A1, A2, B1, B2, C1 und C2) und will damit zu einer transparenteren und einheitlicheren Evaluierung und Attestierung von Sprachkompetenzen beitragen (Europarat, 2001).

Im Lehrplan für die Sekundarschule werden, in Anlehnung an lingualevel, die Kompetenzstufen des GER noch weiter in jeweils zwei Unterstufen (A1.1, A1.2 etc.) unterteilt. Konkret sind folgende Kompetenzstufen im Lehrplan definiert:

- rezeptive Fertigkeiten Niveau A B 1.2
 Niveau B B 1.1
 Niveau C A 2.2
- produktive Fertigkeiten Niveau A B 1.1
 Niveau B A 2.2 – B 1.1
 Niveau C A 2.1

Im Kanton Luzern verfügt jedes Gymnasium über einen eigenen Lehrplan. Aus diesem Grund sind die Lernziele am Ende der 9. Klasse im Gymnasium auf unterschiedlich hohen Niveaus definiert. Auch bestehen zwischen den Lehrplänen für die Gymnasien Unterschiede hinsichtlich des Differenzierungsgrades der Lernziele. Einige Lehrpläne unterscheiden bei den Lernzielen zwischen produktiven (Sprechen, Schreiben) und rezeptiven (Hören, Lesen) Fertigkeiten, während die bei anderen nicht der Fall ist. Auch unterscheiden nicht alle Lehrpläne die Unterniveaus A1.1, A1.2, etc.

Damit auch für die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums die Lernzielerreichung überprüft werden kann, wurden zusammen mit der Dienststelle für Gymnasialbildung gemeinsame Lernziele für alle 9. Klassen definiert. Das zu erreichende Kompetenzniveau für Schülerinnen und Schüler des Langzeitgymnasiums wurde für rezeptive Fertigkeiten auf B2.1 und für produktive Fertigkeiten auf B1.2 festgelegt.

Tabelle 1: Übersicht über die zu erreichenden Kompetenzstufen gemäss Lehrplan

Anspruchsniveau	rezeptive Fertigkeiten	produktive Fertigkeiten
Gymnasium	B 2.1	B 1.2
Niveau A	B 1.2	B 1.1
Niveau B	B 1.1	A 2.2 - B 1.1
Niveau C	A 2.2	A 2.1

2 Methode

2.1 Stichprobe und Design

Die Stichprobe umfasst insgesamt 93 9. Klassen beziehungsweise 1317 Schülerinnen und Schüler aus dem Kanton Luzern. Berücksichtigt wurden sowohl Schülerinnen und Schüler der Sekundarschule als auch Schülerinnen und Schüler im Langzeitgymnasium. Schülerinnen und Schüler, welche nicht ab der 3. Primarklasse den Englischunterricht besucht haben oder in der 9. Klasse nicht das Wahlfach Englisch gewählt haben, wurden aus den Analysen ausgeschlossen.

Um möglichst aussagekräftige Ergebnisse für jedes Leistungsniveau zu erhalten, wurden pro Niveau 25 (Niveau-)Klassen zufällig aus der Grundgesamtheit der 3. Sekundarklassen des Kantons Luzern gezogen. Dies ergab 1005 Schülerinnen und Schüler, was 29% aller 9. Klasse Schülerinnen und Schüler an der Sekundarschule I im Schuljahr 2013/14 entsprach. Dabei wurde be-

rücksichtigt, dass sowohl die Stadt Luzern mit Agglomeration, die grossen Landzentren und auch kleinere Landgemeinden vertreten waren.

Bei den Gymnasien wurden nur die Langzeitgymnasien in der Stichprobe aufgenommen. Lernende der Kurzzeitgymnasien haben die siebte und achte Klasse in der Sekundarschule besucht und die 9. Klasse im Kurzzeitgymnasium. Daher können sie weder der Sekundarschule noch dem Gymnasium eindeutig zugeordnet werden.

Aus den Langzeitgymnasien im Kanton Luzern wurden 18 Klassen des 9. Schuljahres untersucht. Dies waren 312 Schülerinnen und Schüler, was 44% aller Schülerinnen und Schüler in der 9. Klasse im Langzeitgymnasium im Schuljahr 2013/14 entsprach. Dabei wurde darauf geachtet, dass alle Langzeitgymnasien entsprechend ihrer Grösse vertreten waren. Konkret wurden 6 Klassen aus dem Gymnasium Alpenquai, je 3 Klassen aus den Gymnasien Sursee und Reussbühl und je 2 Klassen aus den Gymnasien Beromünster, Willisau und Seetal getestet. Die Klassen wurden wiederum zufällig aus der Gesamtheit aller 9. Klassen an den Langzeitgymnasien gezogen.

Aus forschungsökonomischen Gründen konnten die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben nicht bei allen Schülerinnen und Schülern untersucht werden. Aus diesem Grund wurden die 93 Klassen der Gesamtstichprobe zufällig entweder dem Setting ‚Sprechen‘ oder ‚Schreiben‘ zugeordnet. Bei der Hälfte der insgesamt 93 Schulklassen (47 Klassen) wurden die Fertigkeiten Hören, Lesen und Schreiben erhoben, bei der anderen Hälfte (46 Klassen) wurden die Fertigkeiten Hören, Lesen und Sprechen erhoben. Für den mündlichen Test wurden pro Klasse vier Schülerinnen und Schüler ausgesucht (n=184). Es handelte sich dabei um je eine/n Schüler/in mit hoher und tiefer sowie um zwei mit mittlerer mündlicher Kompetenz gemäss Einschätzung der Englischlehrperson. Auf diese Weise sollte eine möglichst breite Streuung der Sprechleistungen sichergestellt und eine möglichst repräsentative Stichprobe realisiert werden.

Insgesamt haben 1317 Schülerinnen und Schüler die Testteile Hören und Lesen gelöst. Der schriftliche Ausdruck wurde bei 647 Schülerinnen und Schülern erhoben und der mündliche Ausdruck bei 184 Schülerinnen und Schülern. Die Auswertungen von 4 mündlichen Tests mussten eliminiert werden, da die betreffenden Schülerinnen und Schüler während des Interviews angaben, dass sie nicht ab der 3. Klasse Englisch gehabt hatten oder dass sie eine internationale Schule besucht hatten, an der sie schon vor der 3. Klasse Englisch hatten, oder dass sie eine Zeit lang im englischsprachigen Raum gelebt hatten.

Zweiundfünfzig Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler waren Mädchen und 48% Jungen. Was die Staatsangehörigkeit der Jugendlichen betrifft, gaben 74% an, Schweizer/-innen zu sein, 16% Doppelbürger/-innen und 10% Ausländer/-innen. Dreiundsechzig Prozent waren einsprachig und 37% mehrsprachig. Tabelle 2 liefert einen Überblick über die Stichprobengrösse auf den verschiedenen Niveaus. Die angegebenen Zahlen beziehen sich auf die Stichprobengrössen bei den Fertigkeiten Hören und Lesen. Für die Fertigkeiten Schreiben und Sprechen gelten reduzierte Stichprobengrössen.

Tabelle 2: Übersicht über die Stichprobe

Anspruchsniveau	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler/innen
Gymnasium	18	312
A	25	394
B	25	341
C	25	270

2.2 Messinstrumente

Die Überprüfung des Lernstandes im Fach Englisch erfolgte, wie vom Auftraggeber verlangt, mittels Standortbestimmungen aus dem Instrument *lingualevel* (Lenz & Studer, 2007). *Lingualevel* ist ein Instrument zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen des 5. - 9. Schuljahres, welches stufengerecht aufbereitete Aufgaben enthält. Diese Instrumente wurden gewählt, da sie kalibrierte Aufgaben enthalten, die den Kompetenzstufen des GER zugeordnet sind und da sie die Vergleichbarkeit mit der Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse (Gnos, 2012) gewährleisten.

Lingualevel besteht aus einer Sammlung praktischer Instrumente für die Beurteilung und Förderung von produktiven und rezeptiven Englischkompetenzen im schulischen Fremdsprachenunterricht. Die *lingualevel*-Instrumente beziehen sich auf die ersten vier (von insgesamt sechs) Niveaus des Europäischen Referenzrahmens (GER): A1, A2, B1, B2. Diese Niveaus wurden in einem mehrjährigen Forschungsprojekt unter Beteiligung von ca. 200 Unterrichtenden und deren Klassen in Feinniveaus unterteilt (A 1.1, A 1.2 ...) und an den Stand der kognitiven Entwicklung und die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern der 5. bis 9. Klassen in der Deutschschweiz angepasst. Ziel der *lingualevel*-Instrumente ist eine kriterienorientierte, aussagekräftige (valide), transparente und vergleichbare Beurteilung von fremdsprachlichen Leistungen.

Lingualevel hat einzelne Testaufgaben zu Testpaketen, sogenannten „Standortbestimmungen“ gruppiert. Diese erfassen die sich entwickelnde kommunikative Kompetenz anhand der vier Fertigkeiten Lese- und Hörverstehen, Sprechen und Schreiben. Die Tests sind lehrmittelunabhängig angelegt. Sie überprüfen nicht den Stoff aus bestimmten Lehrmitteln, sondern das Handlungsvermögen in der Fremdsprache, welches sich durch schulische und ausserschulische Lerngelegenheiten und durch Verwendung verschiedener Lehrmaterialien herausbildet.

Für die Sekundarstufe sind die Standortbestimmungen von *lingualevel* nach Schuljahr und Anspruchsniveau differenziert, so dass für verschiedene Niveaugruppen angepasste Testpakete verwendet werden konnten. Es kamen die Standortbestimmungen für die 9. Klasse zum Einsatz. Die Lernenden des Langzeitgymnasiums erhielten denselben Testblock wie die A-Niveau-Klassen der Sekundarschule. Beim Leseverständnis wurde für alle Niveaus die Variante für mittlere und stärkere Klassen gewählt, um mögliche Deckeneffekte so gut wie möglich zu vermeiden. Beim Schreiben wurde für das Niveau A ebenfalls die Variante für mittlere und stärkere Klassen gewählt.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anzahl Aufgaben, die Dauer, sowie den Messbereich der eingesetzten Standortbestimmungen:

Tabelle 2: Übersicht Tests

	A / Gymnasium	B	C
Leseverständnis	B1.1–B1.2 3 Aufgaben 30 Minuten	A2.2–B1.1 3 Aufgaben 30 Minuten	A2.1–B1.1 3 Aufgaben 30 Minuten
Hörverständnis	A2.2–B1.2 5 Aufgaben 30 Minuten	A2.2–B1.1 7 Aufgaben 30 Minuten	A2.1–A2.2 6 Aufgaben 30 Minuten
Schreiben	A2.2–B2.2 1 Aufgabe 30 Minuten	A1.2–B1.1 2 Aufgaben 30 Minuten	A1.1–A2.2 2 Aufgaben 30 Minuten
Sprechen	A2.1–B2.2 3 Aufgaben 20 Minuten	A2.1–B2.2 3 Aufgaben 20 Minuten	A2.1–B2.2 3 Aufgaben 20 Minuten

Um zu vermeiden, dass die Lösung der Aufgaben schon am ‚Nicht-Verstehen‘ der Testanleitungen scheitern könnte, werden die Instruktionen in den *lingualevel*-Aufgaben auf Deutsch erteilt.

Zudem müssen die Schülerinnen und Schüler bei offenen Fragen ihre Antworten ebenfalls auf Deutsch formulieren, damit sichergestellt werden kann, dass sie nicht einfach nur aus dem Text abschreiben, sondern auch tatsächlich verstehen, was sie als Antwort geben.

Im mündlich Test wurden sowohl die Bereiche mündliche Produktion als auch mündliche Interaktion (Interaktion SchülerIn – SchülerIn, Interaktion SchülerIn-Testleiter) getestet.

Für die Testteile ‚Hören‘ und ‚Lesen‘ liegt ein Lösungsschlüssel vor und ein Auswertungsraster definiert, bei wieviel Punkten welches Niveau gemäss GER erreicht ist. Bei lingualevel kommt für diese Zuordnung ein sehr strenger Massstab zur Anwendung: Schüler/innen haben ein bestimmtes Niveau (z.B. A2.2) erreicht, wenn sie ein Item (eine Aufgabe) aus dem obersten Niveaubereich normalerweise lösen kann. Sie befinden sich dementsprechend im obersten Bereich des Niveaubands. Es gibt jedoch auch andere Massstäbe bzw. Interpretationen, welche eher davon ausgehen, dass ein Lernender sich ab dann in einem bestimmten Niveauband befindet, wenn er oder sie die einfachsten Aufgaben aus diesem Niveauband normalerweise lösen kann. Er oder sie ist daran, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in diesem Kompetenzband beschrieben sind, zu erwerben. Bei der Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Kompetenzniveaus haben wir – in Absprache mit den Auftraggebern – einen Massstab angewendet, der zwischen diesen beiden Extremen liegt. Dabei haben wir Schülerinnen und Schüler von dem Augenblick an einem bestimmten Niveau zugeordnet, an dem sie ein Item in der Mitte des entsprechenden Niveaubandes normalerweise lösen konnten¹.

Die Tatsache, dass kein verbindlicher Massstab dafür besteht, ab wann ein Lernender einem bestimmten Kompetenzniveau zugeordnet wird, bedeutet, dass verschiedenen Massstäbe zur Anwendung kommen und Ergebnisse aus verschiedenen Studien dadurch auch nur sehr bedingt vergleichbar sind. Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler, die beispielsweise dem Niveau A2.2 zugeordnet sind, über gleich gute Kompetenzen verfügen. Schülerinnen und Schüler, welche sich in der Mitte des Niveaubands A2.2 befinden und solche, welche kurz davor sind ins Niveauband B1.2 einzutreten, unterscheiden sich ebenso stark voneinander, wie Schülerinnen und Schüler, welche sich zuoberst des Niveaubandes A2.2 befinden, und solche, welche sich in der Mitte des Niveaubandes B1.2 befinden.

Um Hinweise darauf zu erhalten, worauf Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern zurückzuführen sind, wurden in einem Schülerfragebogen wichtige Schülermerkmale (Geschlecht, soziodemographischer Status, Sprachhintergrund, Motivation), sowie Merkmale des Unterrichts (Disziplin, Schülerzentriertheit, Unterrichtsgestaltung, Sprachgebrauch) erhoben. Zusätzlich wurden die Lehrpersonen in einem Fragebogen ebenfalls zu ihrer Unterrichtsgestaltung, ihrer diagnostischen Kompetenz, ihrem Sprachgebrauch sowie ihrer Ausbildung, ihrer Berufserfahrung und ihrem Sprachhintergrund befragt. Die Fragebogenitems basieren auf Fragebogen früherer Studien der Pädagogischen Hochschule Luzern (Heinzmann et al. 2014; Heinzmann et al. 2010) sowie der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) (Wagner et al. 2009).

2.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung dauerte 3 Lektionen in den Klassen, in denen neben ‚Hören‘ und ‚Lesen‘ noch ‚Schreiben‘ erhoben wurde und 4 Lektionen in den Klassen, in denen neben ‚Hören‘ und ‚Lesen‘ noch ‚Sprechen‘ erhoben wurde (zwei Lektionen im Klassenverband und weitere 2 Lektionen mit den 4 Schülerinnen und Schülern, die für den mündlich Test ausgewählt wurden). Alle

¹ Bei der Evaluation der DVS der Englischkompetenzen am Ende der 6. Klasse kam der strengere lingualevel Massstab zum Einsatz, weshalb die Ergebnisse der beiden Evaluationen nicht direkt vergleichbar sind.

teilnehmenden Klassen haben die Tests in derselben Reihenfolge durchlaufen (Hören, Lesen, Fragebogen, Schreiben/Sprechen).

Die Datenerhebung in den 93 Klassen fand im Zeitraum vom 19. Mai bis 13. Juni 2014 statt. Es waren insgesamt 9 Testleiterinnen im Einsatz. Diese wurden an einem zweistündigen Briefing über den Testablauf instruiert und mit einem schriftlichen Leitfaden über den detaillierten Testablauf informiert. Für die Durchführung der mündlich Tests haben wir uns bewusst auf nur 3 Testleiterinnen mit ausgezeichneten Englischkenntnissen (2 Dozierende / Forschende der PH Luzern und eine Assistentin mit abgeschlossenem Englischstudium der Uni Bern) beschränkt, da dort der Einsatz vieler Testleiter die Gefahr unterschiedlicher Handhabung bei der Durchführung birgt, was der Vergleichbarkeit der Resultate abträglich wäre. Wie die mündlich Tests gehandhabt werden, welche Hilfestellungen bei welchen Aufgaben gegeben werden, wurde vorgängig zwischen diesen drei Testleiterinnen abgesprochen und in 2 Schulklassen gemeinsam pilotiert. Die mündlichen Tests wurden zu Auswertungszwecken mit MP3-Geräten aufgenommen.

Um überprüfen zu können, ob es in Bezug auf das Abschneiden in den Leistungstests eine Rolle spielt, welche Testleiterin die Datenerhebung durchgeführt hat, wurde bei jeder Klasse erfasst, wer Testleiterin war und dies bei der Analyse mitberücksichtigt.

2.4 Datenauswertung

2.4.1 Lernzielerreichung

Die Testteile ‚Hören‘ und ‚Lesen‘, bei welchen ein Lösungsschlüssel vorliegt, wurden von studentischen Hilfskräften, welche auch als Testleiterinnen im Einsatz waren, korrigiert. Die gleichen Personen haben die Daten in den Computer eingegeben.

Bei den Auswertungen (Raschskalierungen) hat sich gezeigt, dass die lingualevel Aufgaben in unserer Stichprobe nicht gleich funktioniert haben wie in der Stichprobe, in der sie entwickelt und validiert wurden. Die relativen Schwierigkeiten der Aufgaben waren in dieser Untersuchung anders als in der ursprünglichen lingualevel Untersuchung. Während die empirische Skala im Hörverständnis für das Niveau A und B derjenigen von lingualevel ähnlich war, war dies für das Niveau C nicht der Fall. Es scheint, dass die verlinkenden Items, also die Aufgaben, die von allen Schülerinnen und Schülern gelöst wurden, für die Schülerinnen im Niveau A und B anders funktioniert haben als für diejenigen im Niveau C. Im Lesen gingen die lingualevel Zuordnungen und die empirische Skala relativ weit auseinander, besonders für das Niveau A. Wie es aussieht, hat die eine Aufgabe, die von den Schülerinnen und Schülern aller 3 Niveaus gelöst wurde, weniger zwischen diesen 3 Gruppen differenziert als angenommen. Man muss davon ausgehen, dass die Zuordnungen von lingualevel hier nicht verlässlich genug sind.

Aus diesen Gründen schien es nicht mehr gerechtfertigt, die Niveauzuordnungen aufgrund der Vorgaben von lingualevel zu machen. Stattdessen wurde eine Neuberechnung vorgenommen, bei der von der empirischen Skala ausgegangen wurde und die lingualevel Zuordnungen als Anhaltspunkt für die Unterteilung der Skala in Niveaubänder dienten.

Dabei wurde für die beiden Fertigkeiten Hören und Lesen eine gemeinsame Raschskala für die Niveaus A, B und C (concurrent calibration) entwickelt (für die Kennzahlen der Raschskalen siehe Anhang). Vor allem beim Hören mussten aufgrund von lokaler Abhängigkeit, differential item functioning oder Multidimensionalität einige Items entfernt werden. Für das Niveau A entfernten wir 12 von insgesamt 37 Items (also 1/3), für das Niveau B 14 von 50 Items und für das Niveau C 13 von 42 Items. Beim Lesen entfernten wir für das Niveau A und B jeweils 2 Items und für das Niveau C 3 Items. In einem zweiten Schritt passten wir die Punkte-Niveauzuordnung von lingualevel entsprechend an die reduzierte Gesamtpunktezahl an. Danach wurden für die 3 Leistungsniveaus (A, B und C) korrespondierende logits für die Niveauübergänge berechnet. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass es für alle 3 Leistungsniveaus vergleichbar anspruchsvoll ist, ein bestimmtes Niveau zu erreichen. Daraufhin wurde die Niveaumitte als Niveaugrenze festgelegt und berechnet, wie viele Schülerinnen und Schüler sich im jeweiligen Niveauband befinden.

Für die Bereiche ‚Schreiben‘ und ‚Sprechen‘ bietet lingualevel ein Beurteilungsraster, anhand dessen die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler eingeschätzt werden kann. Da-

bei werden zum Einen die Sprachqualität und zum Anderen die Sprachhandlungskompetenz eingeschätzt. Bei der Beurteilung der Sprachhandlungskompetenz wird geschaut, ob die Schülerinnen und Schüler gewisse Sprachhandlungen, im Sinne von „Ich kann“-Beschreibungen, ausführen können (z.B. A2.2 / MP 37 „Ich kann kurz sagen, was mir an einem Lied oder an einem Buch gefällt.“). Bei der Beurteilung der Sprachqualität geht es darum zu schauen, wie gut dies sprachlich umgesetzt wird. Beim Sprechen werden dabei die folgenden Dimensionen berücksichtigt: Interaktion, Spektrum, Korrektheit und Flüssigkeit, beim Schreiben sind es Wortschatz, Grammatik, Orthographie und Text. Aufgrund der Einschätzung in diesen vier Bereichen wird eine Gesamtbeurteilung erstellt.

Damit eine möglichst verlässliche und akkurate Einschätzung der Sprachqualität erfolgen kann, bietet lingualevel einerseits Beschreibungen der Sprachqualität auf den sechs Niveaustufen an (siehe Anhang) sowie auch konkrete Text- und Videobeispiele, welche die verschiedenen Niveaus illustrieren. Um eine hohe Vergleichbarkeit der Einschätzungen der mündlichen und schriftlichen Sprachhandlungskompetenz zu gewährleisten, hielten wir die Anzahl Beurteiler (Rater) möglichst tief. Die Schreibhandlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler wurde von 2 Englischstudentinnen eingeschätzt und die Sprechhandlungskompetenz von den beiden Projektmitarbeiterinnen und einer Englischstudentin. Alle Beurteiler wurden in einem eintägigen Workshop mit den lingualevel Referenzbeispielen geschult. Zweifelsfälle wurden miteinander besprochen.

2.4.2 Erklärung der Leistungsunterschiede

Das Ziel der Evaluation bestand nicht nur darin, das Abschneiden der 9.Klässler im Fach Englisch zu untersuchen, sondern auch Faktoren zu identifizieren, welche die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern zumindest zum Teil erklären können.

Dazu wurden die Daten aus dem Schülerfragebogen mittels Faktoranalysen (Hauptkomponentenanalysen mit Varimax Rotation) zu Skalen gruppiert. Für die Konstrukte ‚Motivation‘, ‚Disziplin‘, sowie ‚Schülerzentriertheit‘ konnte eine Skala gebildet werden. Bei der Unterrichtsgestaltung ergab die Faktoranalyse 4 Faktoren (1) Sprechen, 2) Schreiben, 3) Mehrsprachigkeitsdidaktik, 4) Training von Strukturen/Vokabular), welche in Skalen zusammengefasst wurden. Eine Übersicht zu den Skalen und deren Kennwerte geben wir im Anhang.

Für die Fragen zu den Themen ‚Übertritt von der Primar- zur Sekundarschule‘, ‚Sprachgebrauch‘, ‚Hörverständnis‘ und ‚Leseverständnis‘ konnten keine Faktoren generiert werden. Aus diesem Grund haben wir pro Themenfeld für die Analyse jeweils das Item ausgewählt, das die grösste Streuung aufweist. Es waren dies die folgenden Items:

Themenfeld	Fragebogenitem
Übertritt	<i>Im Englischunterricht an der Sekundarschule/am Gymnasium muss man wieder bei null anfangen.</i>
Sprachgebrauch	<i>Im Englischunterricht sprechen wir mehr Deutsch als Englisch.</i>
Hörverständnis	Bitte gib an, wie oft du die folgenden Dinge im vergangenen Schuljahr im Englischunterricht gemacht hast: <i>Einen englischen Text hören (von CD, DVD, o.ä.) und anschliessend eigene Recherchen zur Thematik anstellen.</i>
Leseverständnis	Bitte gib an, wie oft du die folgenden Dinge im vergangenen Schuljahr im Englischunterricht gemacht hast: <i>Einen englischen Text lesen und anschliessend eigene Re-</i>

Da die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben mittels eines Ratings ausgewertet wurden und deshalb keine Raschskalierung vorliegt, beschränkt sich die Analyse zur Erklärung der Schülerleistung auf die Fertigkeiten Hören und Lesen.

Um herauszufinden, welche Faktoren einen Einfluss auf das Abschneiden der Schülerinnen und Schüler im Hörverständnis und Leseverständnis haben, wurden Kovarianzanalysen (ANCOVA) durchgeführt. Berücksichtigt wurden nur die Haupteffekte. Die Variablenselektion basierte auf dem p-Wert. In einem schrittweisen Verfahren wurden Variablen eliminiert, die nicht signifikant waren. Folgende Schülermerkmale wurden in die Analyse mit einbezogen: Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Anzahl Bücher zu Hause, Bildungshintergrund Vater sowie Bildungshintergrund Mutter. Von den Unterrichtsvariablen wurde der Übertritt zwischen Primar- und Sekundarschule, der Sprachgebrauch, das Training von Hörverständnis und Leseverständnis als fixe Faktoren einbezogen. Daneben wurden die folgenden Skalen als Kovariablen berücksichtigt: Motivation, Schülerzentriertheit, Strukturtraining, Schreiben, Sprechen, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Als letztes wurde auch noch die Variable ‚Testleiter‘ berücksichtigt, um herauszufinden, ob es für das Abschneiden in den Tests eine Rolle spielte, welcher Testleiter / welche Testleiterin vor Ort war.

3 Ergebnisse

In diesem Kapitel stellen wir die Ergebnisse zur Lernzielerreichung vor. Dabei gehen wir einzeln auf die 4 Fertigkeiten ‚Hören‘, ‚Lesen‘, ‚Schreiben‘ und ‚Sprechen‘ ein. Die Ergebnisse zur Lernzielerreichung werden für jedes Niveau separat dargelegt.

3.1 Hören

Das zu erreichende Lernziel im Bereich Hören wird für die verschiedenen Niveaus wie folgt angesetzt:

Tabelle 3: Lernziele Hören

Niveau	Lernziel
Gymnasium	B2.1
A	B1.2
B	B1.1
C	A2.2

Abbildungen 1-4 illustrieren, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler sich im Hören in welchem Niveauband befinden und wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler jeweils das Lernziel erreicht haben.

Gymnasium

Abbildung 1 zeigt, dass sich mehr als die Hälfte der getesteten 9. Klässler am Langzeitgymnasium (n=306) im Niveauband B1 (39% B1.1 und 22% B1.2) befinden. Diese haben das gesetzte Lernziel von B2.1 zwar nicht erreicht, sie können aber bereits die Hauptpunkte sowie wichtige Einzelheiten in längeren Geschichten und Mitteilungen verstehen. Auch können sie in vielen Fernseh- oder Radiosendungen, die sie interessieren, das meiste verstehen, wenn deutlich und in Standardsprache gesprochen wird. Fast ein Fünftel (17%) der Gymnasiasten befinden sich allerdings erst im Niveauband A2.2 und weitere 8% sogar erst im Niveauband A2.1. Dies ist ein Viertel der Schülerinnen und Schüler, die die Lernziele damit klar nicht erreicht haben. Insgesamt erreichten nur 15% der getesteten Schülerinnen und Schüler in den Langzeitgymnasien das gesetzte Lernziel von B2.1 oder höher*. Diese können folgen, wenn jemand länger spricht und etwas auf anspruchsvolle Weise erklärt; solange der Beitrag deutlich gegliedert und das Thema einigermaßen vertraut ist.

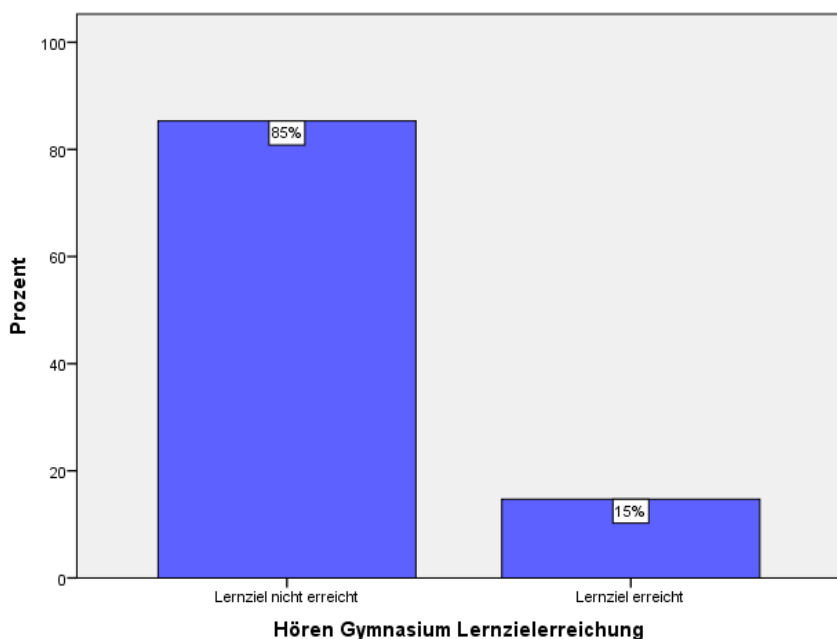
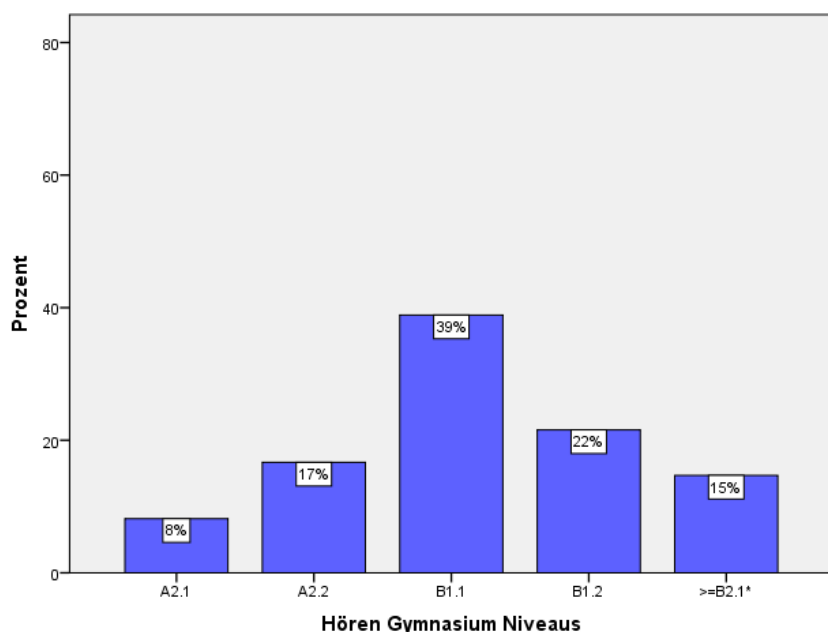


Abbildung 1: Hören Gymnasium

*Die lingualevel Testpakete decken immer nur ein bestimmtes Niveauspektrum ab. Wenn ein Schüler / eine Schülerin eine bestimmte Punktezah übersteigt, wird beispielsweise angegeben, dass er oder sie über ein Niveau von B2.1 oder höher (\geq B2.1) verfügt. Dabei kann nicht eruiert werden, ob er oder sie über ein Niveau B2.1, B2.2 oder noch höher verfügen. Die Kategorie \geq B2.1 in der Grafik deckt somit potentiell die Niveaus B2.1, B2.2, C1.1 und C1.2 ab.

Niveau A

Auch von den getesteten Schülerinnen und Schülern im Niveau A ($n=394$) befindet sich die grosse Mehrheit (69%) im Niveauband B1. Davon haben 25% (also ein Viertel) das Niveau B1.2 erreicht, welches als Lernziel gesetzt ist. Darüber hinaus haben 7% (jeder Vierzehnte) das Niveau B2.1 erreicht und das Lernziel damit übertroffen. Demgegenüber stehen aber gut 2/3 der Schülerinnen und Schüler (68%), welche das Niveau B1.2 und somit das Lernziel nicht erreicht haben.

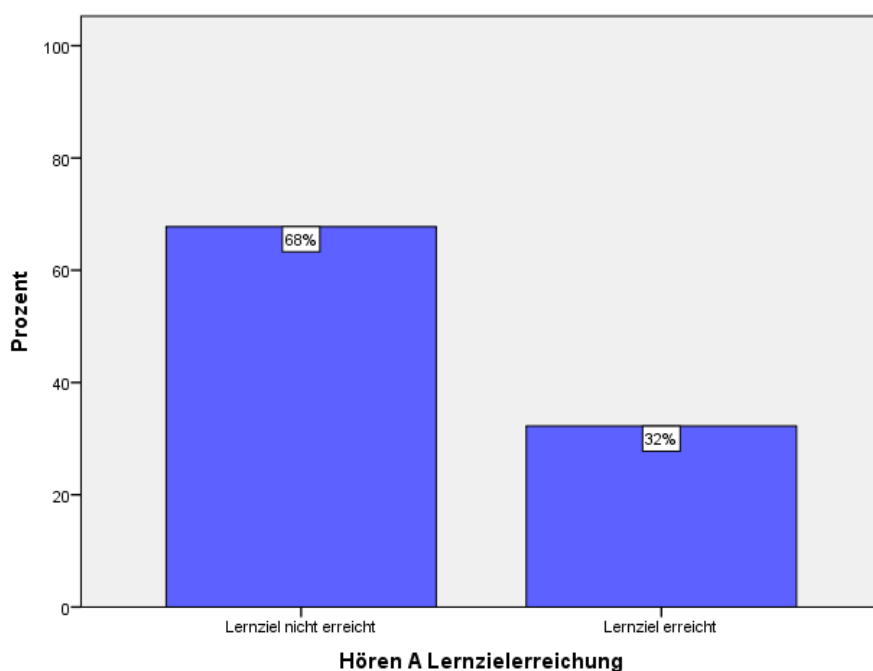
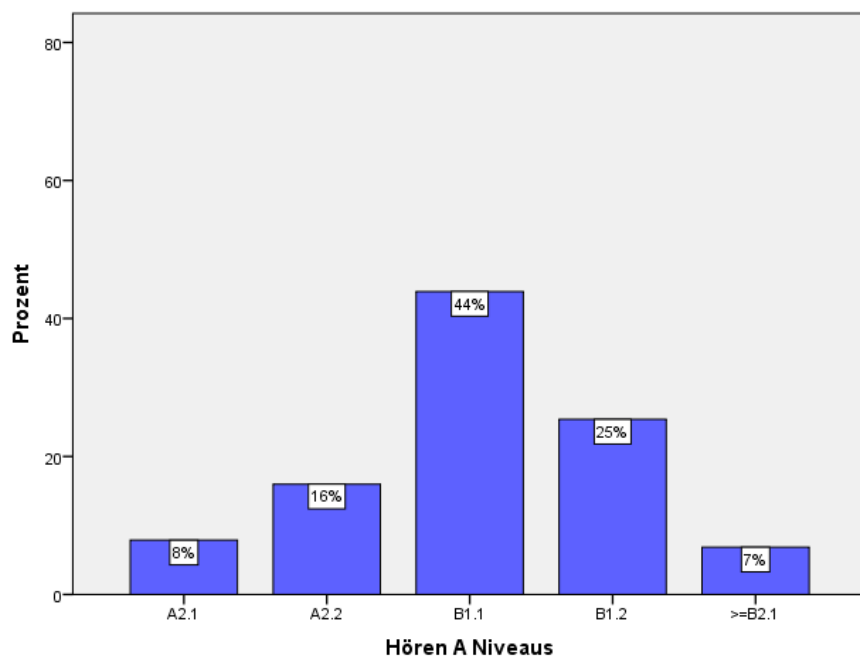


Abbildung 2: Hören Niveau A

Niveau B

Wie Abbildung 3 aufzeigt, haben gut 1/3 (39%) der getesteten Schülerinnen und Schüler (n=340) das Niveau B1.1, welches als Lernziel gesetzt ist, erreicht. Diese können bereits die Hauptpunkte sowie wichtige Einzelheiten in längeren Geschichten und Mitteilungen verstehen. Auch können sie in vielen Fernsehsendungen, die sie interessieren, das meiste verstehen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird. Weitere 20% haben das Lernziel gar übertroffen und befinden sich im Niveauband B 1.2. Somit haben insgesamt 59% das Lernziel erreicht beziehungsweise übertroffen. Demgegenüber stehen 38%, welche sich noch im Niveauband A2 befinden und eine kleine Minderheit von 3%, welche nicht über das Niveauband A1 (<A2.1) hinauskommt.

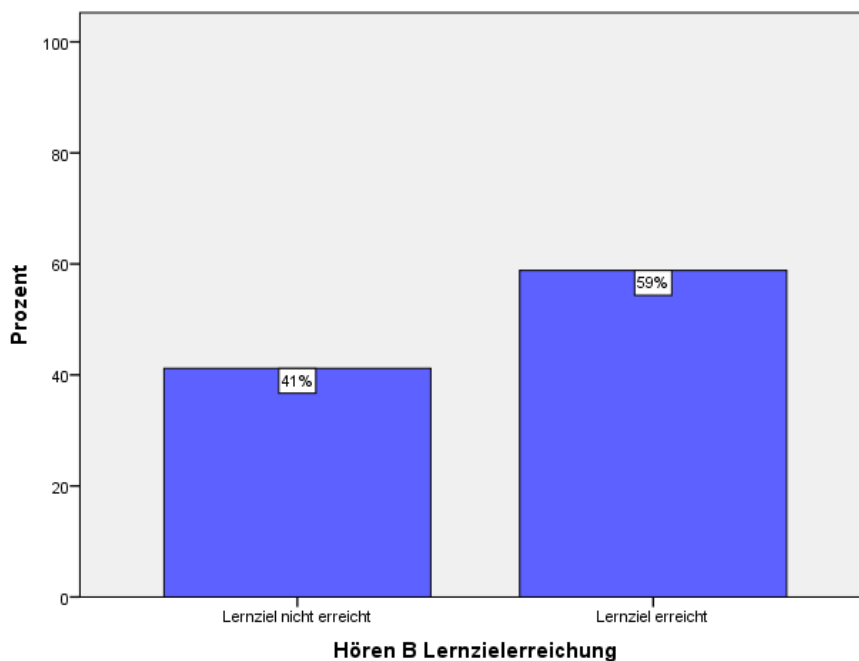
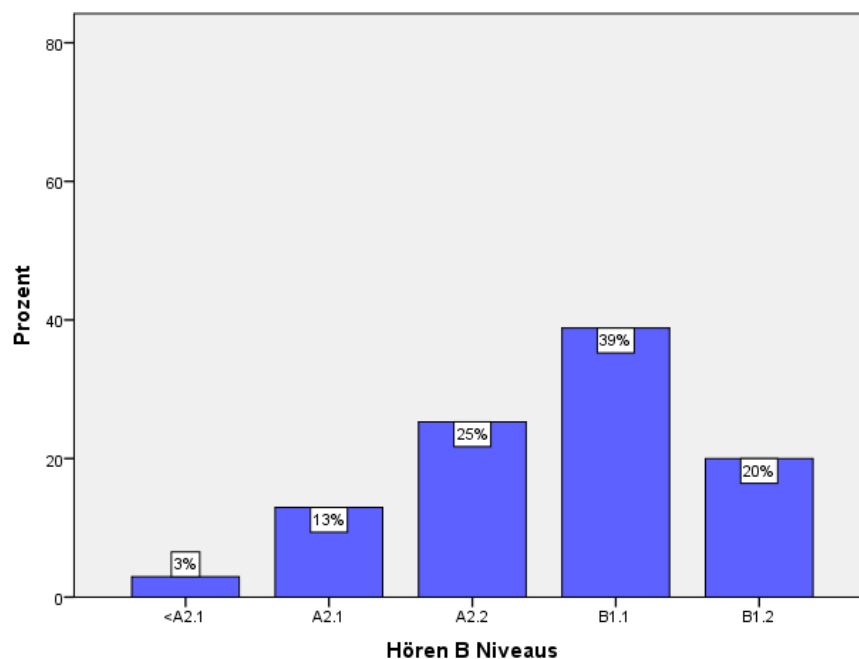


Abbildung 3: Hören Niveau B

Niveau C

Im Niveau C fällt die Lernzielerreichung ähnlich aus wie im Niveau B (siehe Abbildung 4). Gut 1/5 (23%) der getesteten Schülerinnen und Schüler (n=265) haben das Niveau A2.2, welches als Lernziel gesetzt ist, erreicht. Diese können in längeren Tonaufnahmen oder Gesprächen meistens verstehen, worum es geht; sofern Standardsprache gesprochen wird und ihnen das Thema vertraut ist. Sie können auch verstehen, wenn ihnen jemand langsam und deutlich erklärt, wie man zu Fuss, mit Bus oder Bahn an einen bestimmten Ort gelangt. Gut 1/3 (36%) der getesteten C-Schülerinnen und Schüler haben sogar schon das Niveauband B1.1 erreicht und das Lernziel damit übertroffen. Insgesamt haben also 59% das Lernziel erreicht beziehungsweise übertroffen. Von den 41%, welche das gesetzte Lernziel nicht erreicht haben, befinden sich 31% im Niveauband A2.1 und 10% im Niveauband A1 (<A2.1 in der Grafik).

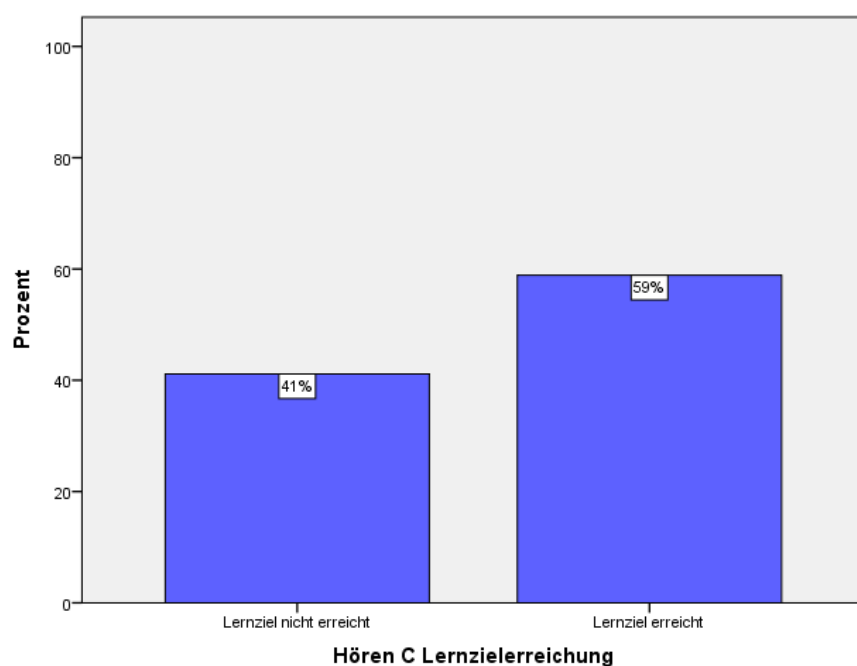
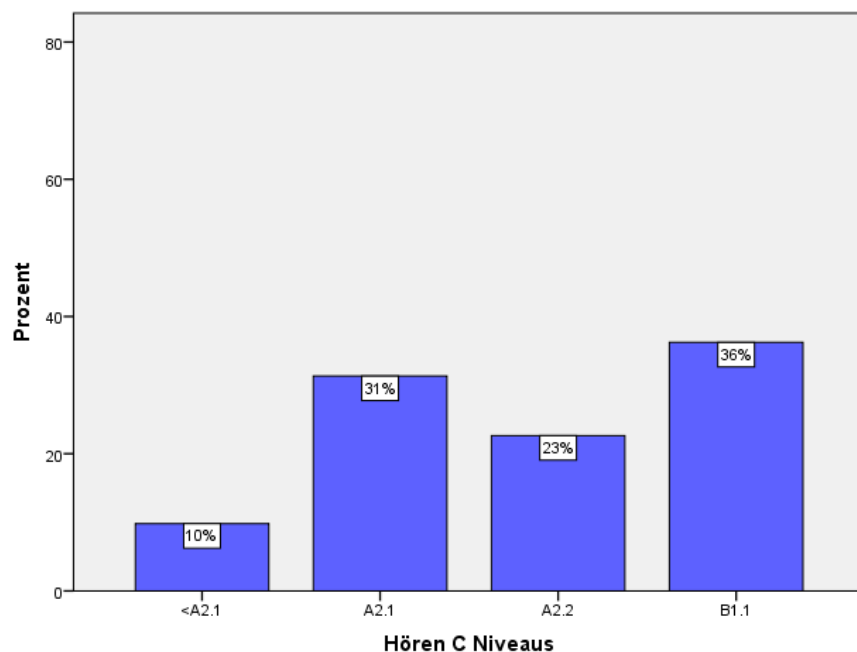


Abbildung 4: Hören Niveau C

3.2 Lesen

Für die Fertigkeit ‚Lesen‘ gelten dieselben Lernziele wie für die Fertigkeit ‚Hören‘ (siehe Tabelle 3). Abbildungen 5-8 illustrieren die Niveau- und Lernzielerreichung im Bereich Lesen.

Gymnasium

Im Bereich Lesen haben die getesteten Gymnasialschülerinnen und -schüler (n=307) bedeutend besser abgeschnitten als im Bereich Hören. Gut 3/4 (78%) haben das gesetzte Lernziel von Niveau B2.1 erreicht. Diese können beispielsweise auch bei längeren Texten aus Zeitungen, Zeitschriften oder Textsammlungen rasch herausfinden, worum es inhaltlich geht. Einige von diesen Schülerinnen und Schülern haben das Niveau B2.1 vielleicht auch schon übertroffen, da die Kategorie \geq B2.1 potentiell auch die Niveaus B2.2 und höher einschliesst. Von dem Viertel, der das Niveau B2.1 noch nicht erreicht hat, befinden sich die meisten (17%) im Niveauband B1 (11% B1.2 und 6% B1.1) und eine kleine Minderheit von 5% im Niveauband A2. Letztere haben die Lernziele damit klar nicht erreicht.

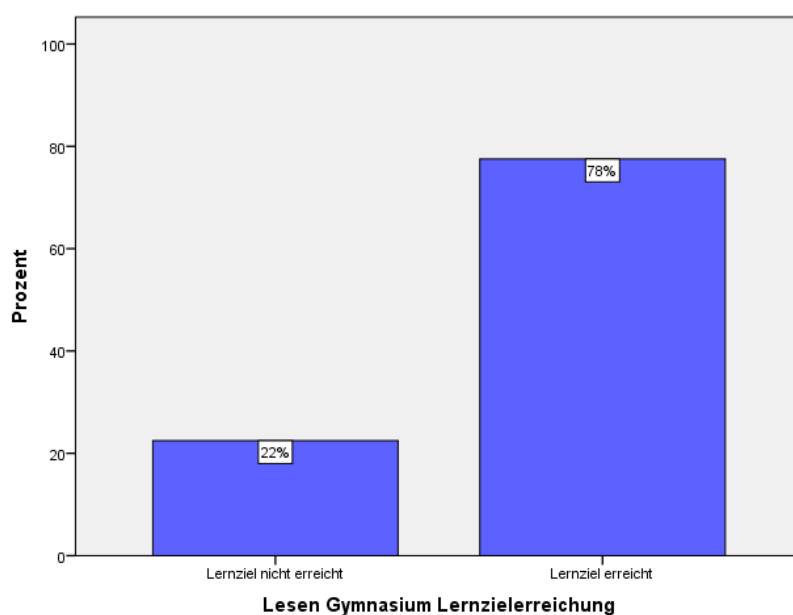
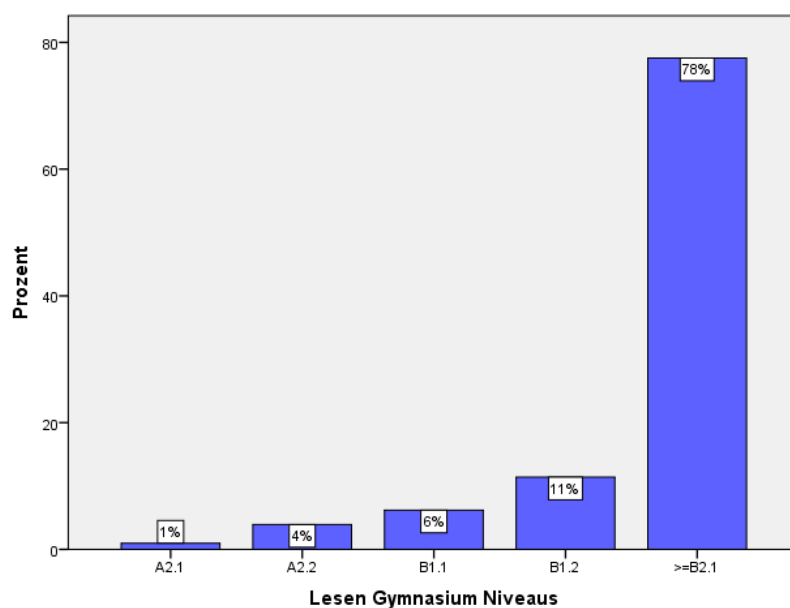


Abbildung 5: Lesen Gymnasium

Niveau A

Bei den A-Schülerinnen und -Schülern haben gut $\frac{3}{4}$ (76%) der getesteten Schülerinnen und Schüler (n=391) das gesetzte Lernziel erreicht. Besonders erfreulich dabei ist, dass ganze 59%, und somit mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, über ein Niveau B2.1 oder höher verfügen und das Lernziel damit übertroffen haben. Sie können also beispielsweise bereits bei längeren Texten aus Zeitungen, Zeitschriften oder Textsammlungen rasch herausfinden, worum es inhaltlich geht. Weitere 17% erreichen das Niveau B1.2, welches als Lernziel gesetzt ist und können beispielsweise in unkomplizierten Texten, in denen für oder gegen etwas argumentiert wird, die Haltung des Verfassers erkennen. Von den 24% der Schülerinnen und Schüler, welche das Niveau B1.2 nicht erreicht haben, befinden sich 12% auf dem Niveau B1.1, 11% auf dem Niveau A2.2 und eine kleine Minderheit von 2% auf dem Niveau A2.1.

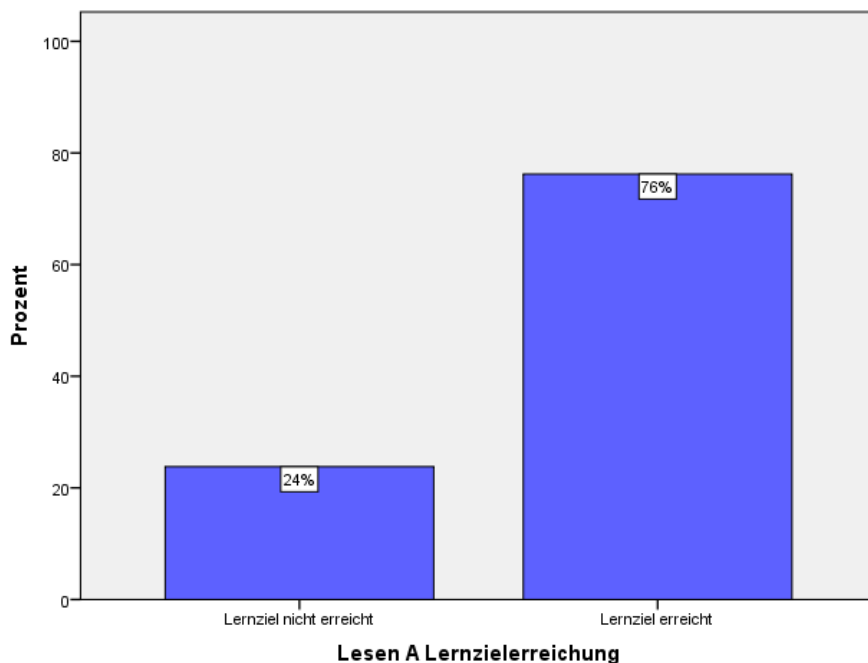
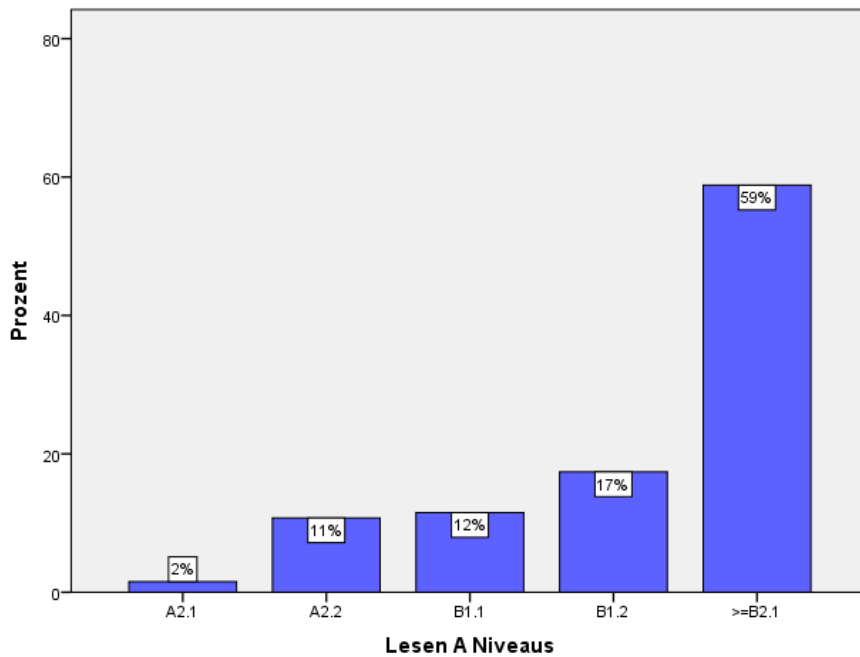


Abbildung 6: Lesen Niveau A

Niveau B

Im Niveau B sieht die Lernzielerreichung im Bereich Lesen deutlich schlechter aus. Wie im Bereich Hören auch haben nur gut 1/3 (39%) der getesteten B-Schüler und Schülerinnen (n=337) das Lernziel B1.1 erreicht oder übertroffen. Von diesen haben 13% das Niveau B1.1. Sie können beispielsweise in privaten Briefen ziemlich genau verstehen, was über Ereignisse, Gefühle oder Wünsche geschrieben wird. Sechszwanzig Prozent haben das gesetzte Lernziel übertroffen und befinden sich im Niveauband B1.2 (14%) respektive B2.1 oder höher (12%). Von den 61%, welche das Lernziel B1.1 nicht erreicht haben, befinden sich 22% im Niveauband A2.2, 19% im Niveauband A2.1 und 20% im Niveauband A2.1 (<A2.1 in der Grafik).

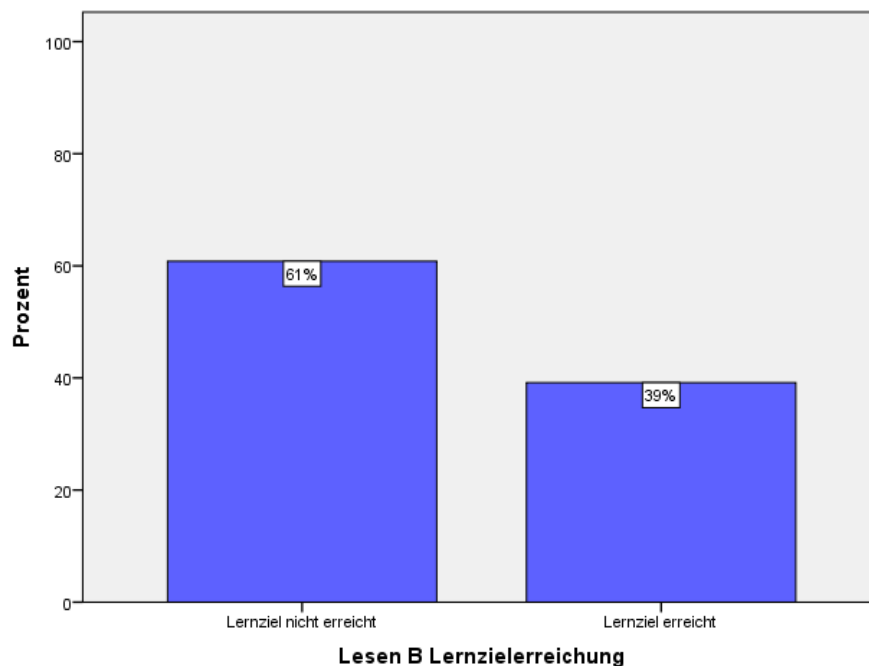
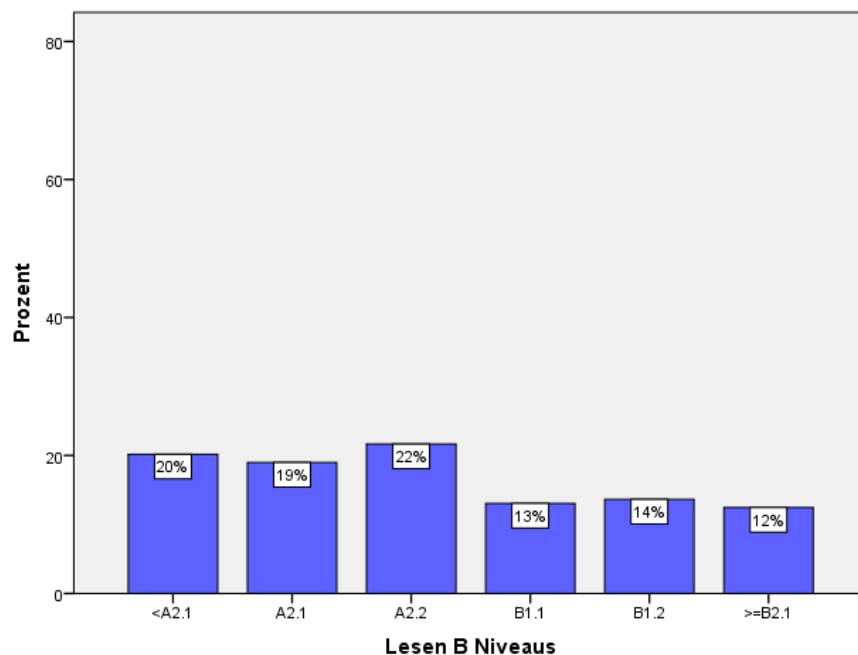


Abbildung 7: Lesen Niveau B

Niveau C

Im Niveau C haben etwas weniger als die Hälfte (44%) der getesteten Schülerinnen und Schüler (n=264) das Lernziel (A2.2) erreicht oder übertroffen. Dabei haben jedoch doppelt so viele Schülerinnen und Schüler das Lernziel übertroffen (29%) wie erreicht (14%). Von den Schülerinnen und Schülern, die das Lernziel übertroffen haben, befinden sich 18% im Niveauband B1.2 und 11% im Niveauband B1.1. Von den 56%, welche das Lernziel A2.2 nicht erreicht haben, befindet sich die überwiegende Mehrheit (46%) im Niveauband A1 (Kategorie <A2.1 in der Grafik) und lediglich 10% im Niveauband A2.1.

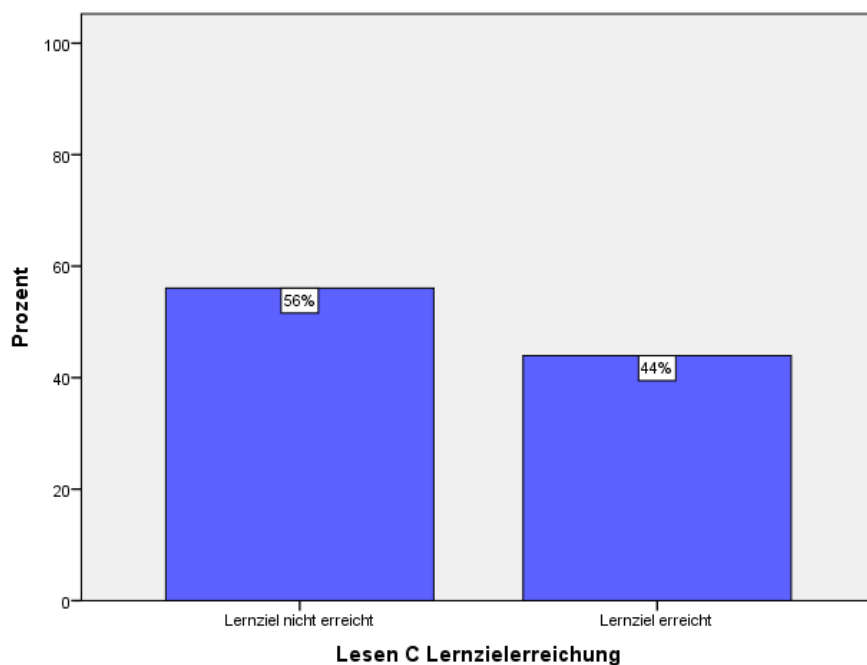
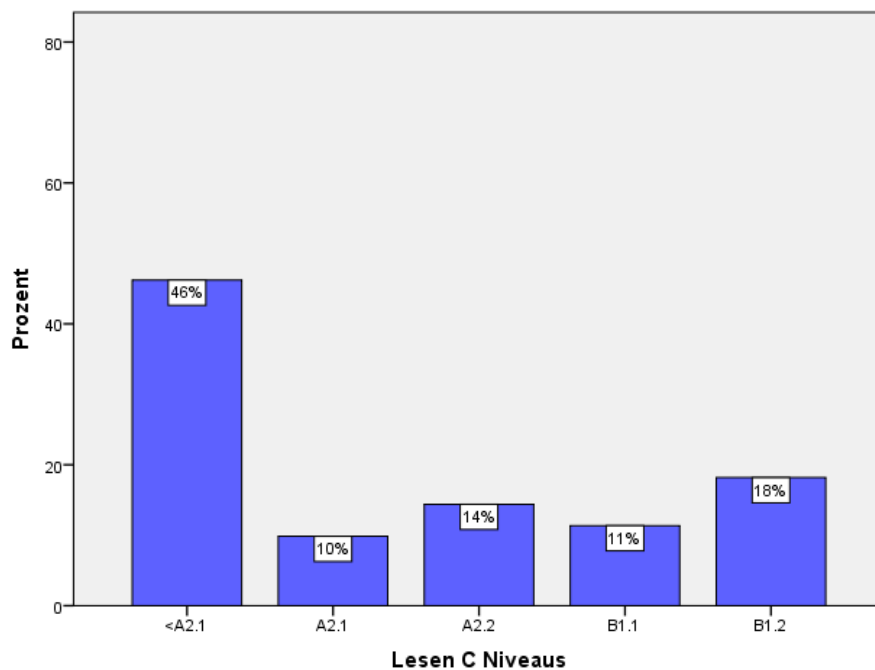


Abbildung 8: Lesen Niveau C

3.3 Sprechen

Das zu erreichende Lernziel im Bereich Sprechen wird für die verschiedenen Niveaus wie folgt angesetzt:

Tabelle 4: Lernziele Sprechen

Niveau	Lernziel
Gymnasium	B1.2
A	B1.1
B	A2.2 - B1.1
C	A2.1

Abbildungen 9 - 12 zeigen auf, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler sich in welchem Niveauband befinden und wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler jeweils das Lernziel erreicht haben. Dabei werden die Ergebnisse für alle 4 Niveaus in einer Grafik gegenüberstellend dargestellt. Grafiken 9 und 10 illustrieren die Ergebnisse für die Sprachqualität und Grafiken 11 und 12 die Ergebnisse für die Sprachhandlungskompetenz (Aufgabenerfüllung). Bei der Beurteilung der Sprachhandlungskompetenz wird geschaut, ob die Schülerinnen und Schüler gewisse Sprachhandlungen, im Sinne von ‚Ich kann Beschreibungen‘, ausführen können (z.B. A2.2 / MP 37 Ich kann kurz sagen, was mir an einem Lied oder an einem Buch gefällt.). Bei der Beurteilung der Sprachqualität geht es darum zu schauen, wie gut sie dies sprachlich umsetzen können. Beim Sprechen werden dabei die folgenden Dimensionen berücksichtigt: Interaktion, Spektrum, Korrektheit und Flüssigkeit.

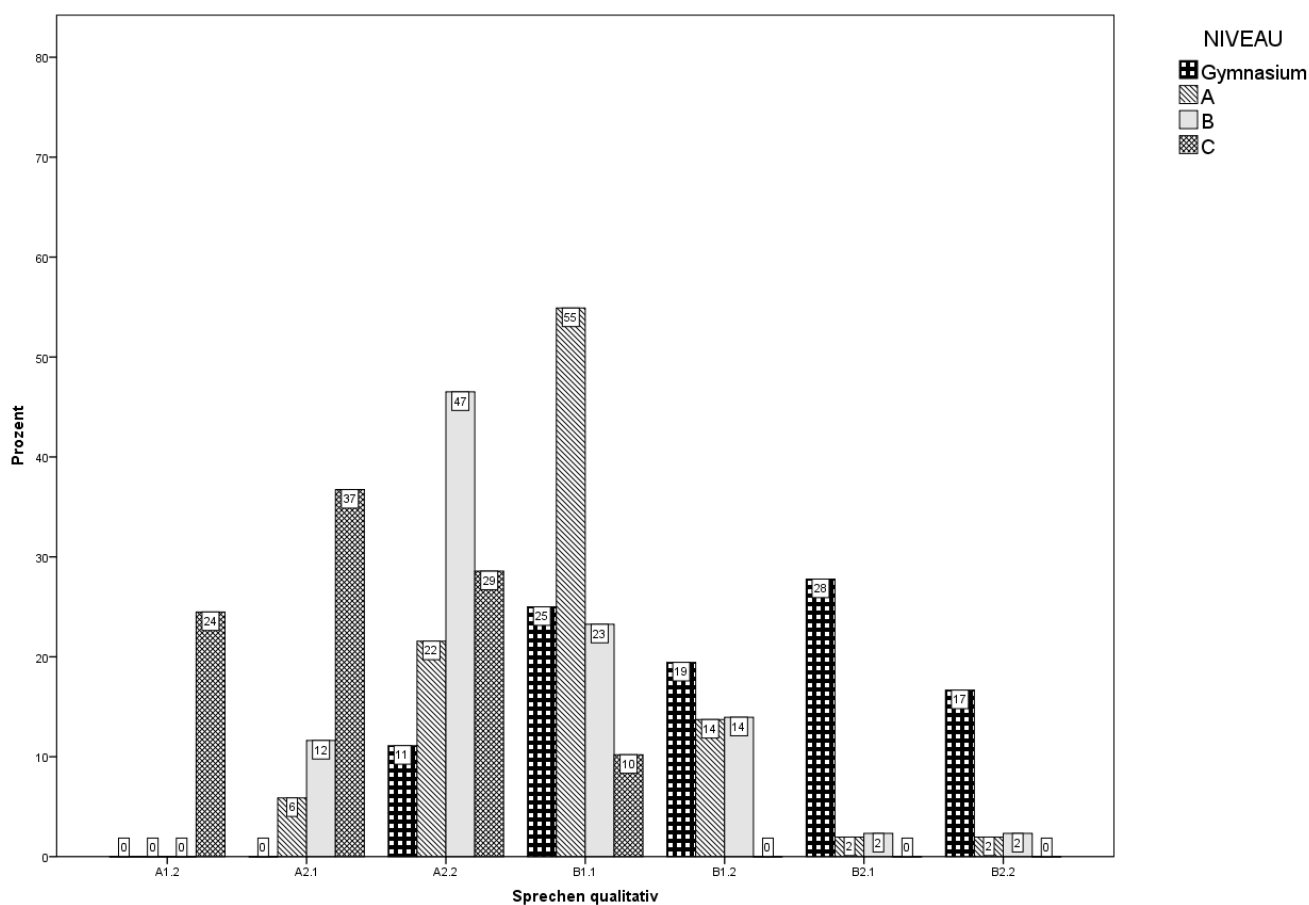


Abbildung 9: Sprechen qualitativ alle Niveaus

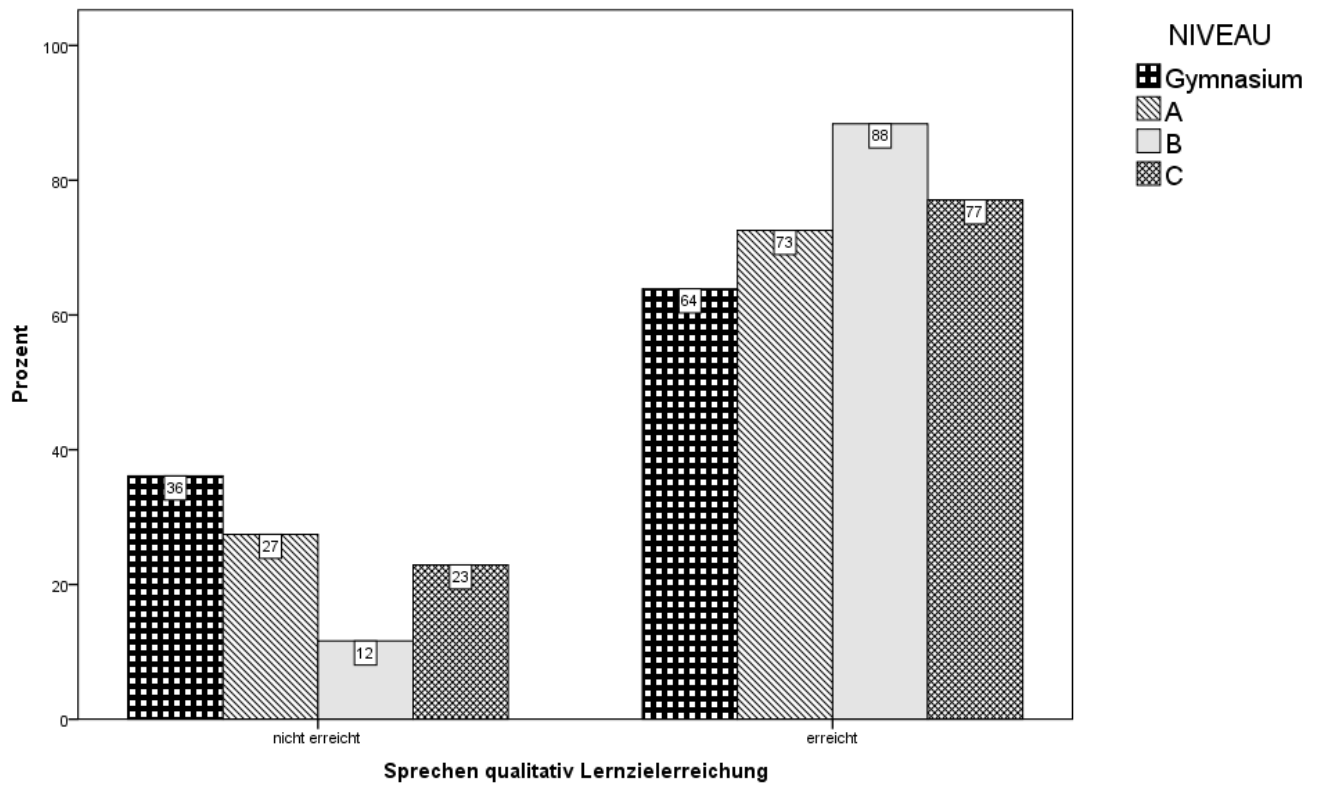


Abbildung 10: Sprechen qualitativ Lernzielerreichung alle Niveaus

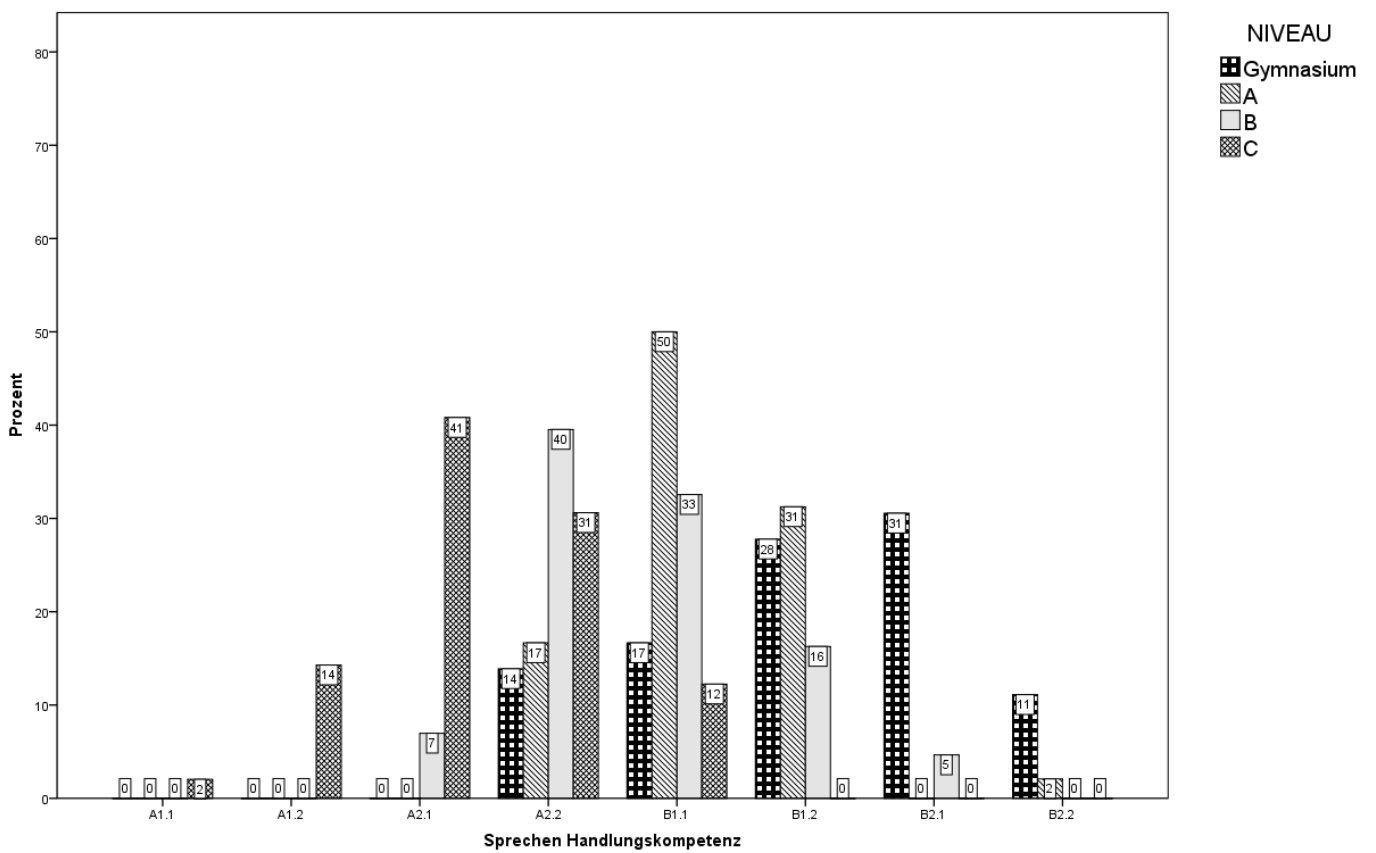


Abbildung 11: Sprechen Handlungskompetenz alle Niveaus

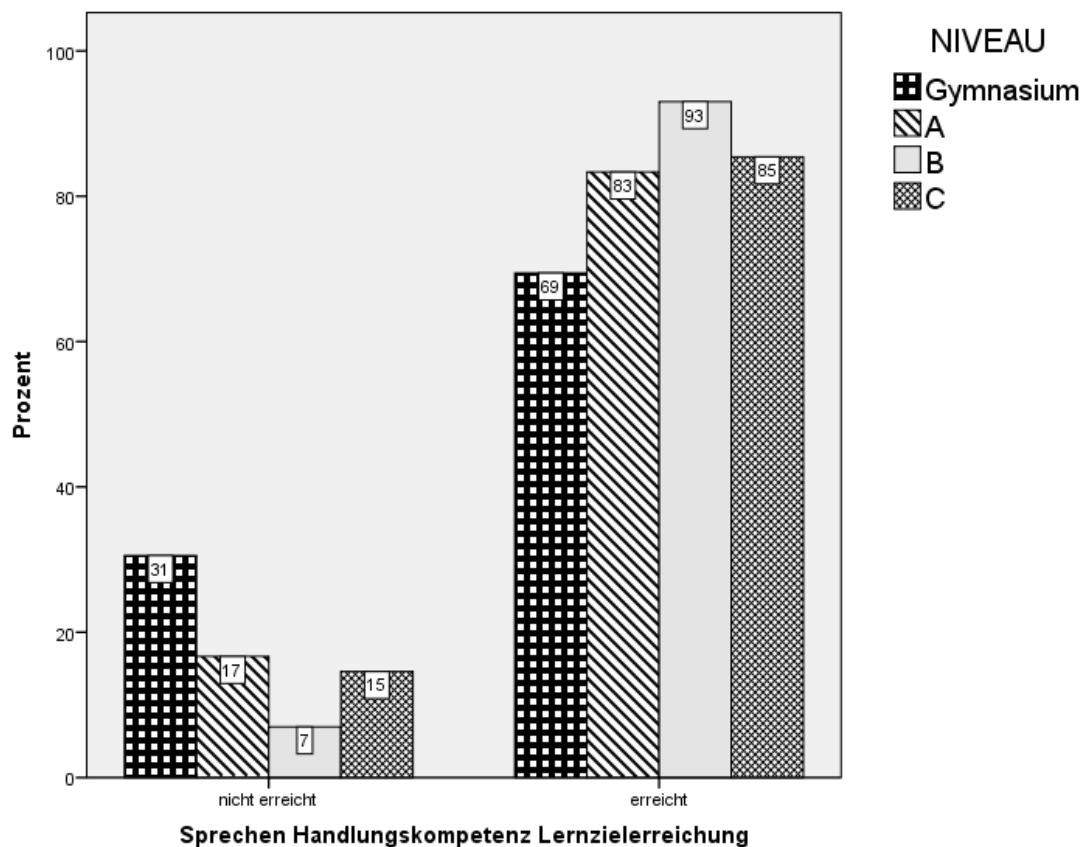


Abbildung 12: Sprechen Handlungskompetenz Lernzielerreichung alle Niveaus

Gymnasium

Gut 2/3 (69%) der getesteten 9.-Klässler/innen im Langzeitgymnasium (n=36) haben das Lernziel erreicht oder sogar übertroffen und verfügen über eine Sprachhandlungskompetenz im Bereich B1.2 oder höher. Das heisst sie können ein Gespräch beginnen, dazu beitragen, dass es weitergeht, ihre Meinung über vertraute Dinge sagen und anderen Fragen stellen. In Diskussionen können sie zu den Meinungen, die andere vertreten, kurz ihre eigene Meinung sagen. Immerhin 41.7% dieser 69% haben das Lernziel B1.2 sogar übertroffen. Hinsichtlich der qualitativen Dimensionen Interaktion, Spektrum, Korrektheit und Flüssigkeit haben ebenfalls knapp 2/3 (64%) der Gymnasiasten mindestens das Niveau B1.2 erreicht. Fünfundvierzig Prozent davon haben das Niveau B1.2 sogar übertroffen. Rund ein Drittel der Gymnasiasten hat somit das gesetzte Niveau nicht erreicht.

Niveau A

Von den getesteten Schülerinnen und Schülern im Niveau A (n=51) verfügen mehr als 4/5 (83%) über eine Sprachhandlungskompetenz im Bereich B1.1 oder höher. Das heisst sie können zu Themen, die ihnen vertraut sind (z.B. Schule, Musik, Sport, TV, Mode, Aussehen), ihre Meinung sagen und nach der Meinung von anderen fragen. Sie können beispielsweise auch erzählen, worum es in einem Film oder Buch geht, und beschreiben, was sie davon halten. Von den 83%, welche über mindestens ein Niveau B1.1 verfügen, haben 33% und somit ein Drittel dieses Lernziel sogar übertroffen. Wenn man die Aspekte Interaktion, Spektrum, Korrektheit und Flüssigkeit der mündliche Sprachproduktion anschaut, schneiden die Schülerinnen und Schüler etwas schlechter ab. In dieser Hinsicht haben gut 2/3 der Schülerinnen und Schüler (72.5%) mindes-

tens das Niveau B1.1 erreicht und das Lernziel erreicht. Fast ein Fünftel (18%) hat es sogar übertroffen.

Niveau B

Für das Niveau B wird das Lernziel für die produktiven Fertigkeiten mit einem Niveauspektrum zwischen A2.2 und B1.1 angegeben. Wir gehen also davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler, die das Niveau A2.2 und B1.1 aufweisen, das Lernziel erreicht haben, alle die unter dem Niveau A2.2 liegen das Lernziel nicht erreicht haben und alle, die über dem Niveau B1.1 liegen das Lernziel übertroffen haben.

Wie Abbildungen 10 und 12 zeigen, haben fast alle der getesteten Niveau B Schülerinnen und Schüler (n=43) das gesetzte Lernziel erreicht.

Dreiundneunzig Prozent der B-Schülerinnen und Schüler verfügen beim Sprechen über eine Handlungskompetenz von mindestens A2.2. Das heisst, sie können fragen, was jemand bei der Arbeit, in der Schule oder in der Freizeit macht, und Antwort geben, wenn man ihnen solche Fragen stellt. Sie sind auch in der Lage kurz zu sagen, was ihnen an einem Lied oder an einem Buch gefällt. Jeder Fünfte (21%) verfügt sogar über eine Sprachhandlungskompetenz über dem Niveau B1.1. Auch hinsichtlich der Sprachqualität (Interaktion, Spektrum, Korrektheit und Flüssigkeit) schneiden die Niveau B Schülerinnen und Schüler sehr gut ab. Achtundachtzig Prozent der Schülerinnen und Schüler erreichen mindestens das Niveau A2.2. Neunzehn Prozent von diesen liegen über dem Niveau B1.1 und haben das Lernziel damit übertroffen.

Niveau C

Auch im Niveau C erreicht die grosse Mehrheit der getesteten Schülerinnen und Schüler (n=48) beim Sprechen die gesetzten Lernziele (A2.1). So können 85% der Schülerinnen und Schüler mindestens auf dem Niveau A2.1 sprachlich handeln. Das heisst sie können einfache Fragen stellen und beantworten, kurz etwas über ein Thema sagen oder auf das reagieren, was andere darüber gesagt haben; sofern es um Dinge geht, mit denen sie sich schon gut auskennen. Vierundvierzig Prozent von diesen können sogar auf einem höheren sprachlichen Niveau handeln. Hinsichtlich der qualitativen Dimensionen Interaktion, Spektrum, Korrektheit und Flüssigkeit haben ebenfalls gut 3/4 (77%) der Schülerinnen und Schüler mindestens das Niveau A2.1 und damit das gesetzte Lernziel erreicht. Vierzig Prozent haben das Niveau A2.1 sogar übertroffen.

3.4 Schreiben

Für die Fertigkeit ‚Schreiben‘ gelten dieselben Lernziele wie für die Fertigkeit ‚Sprechen‘, welche ebenfalls eine produktive Fertigkeit ist (siehe S. 17). Die folgenden Abbildungen 13-16 zeigen auf, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler sich hinsichtlich ihres schriftlichen Ausdrucks in welchem Niveauband befinden und wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler jeweils das Lernziel erreicht haben. Bei der Beurteilung der Sprachqualität wurden die folgenden Dimensionen berücksichtigt: Wortschatz, Grammatik, Orthographie und Text.

Die 9. Klässler an den Langzeitgymnasien tauchen in der Grafik zur Lernzielerreichung in Bezug auf die Handlungskompetenz nicht auf, da passende Deskriptoren (Ich-kann-Beschreibungen) auf dem Niveau B1.2 (dem Lernziel) fehlten. Die Deskriptoren, welche unserer Ansicht nach zur gestellten Aufgabe (Einen Zeitungsartikel über den letzten Klassenausflug schreiben) passten, gingen nicht über das Niveau B1.1 hinaus.

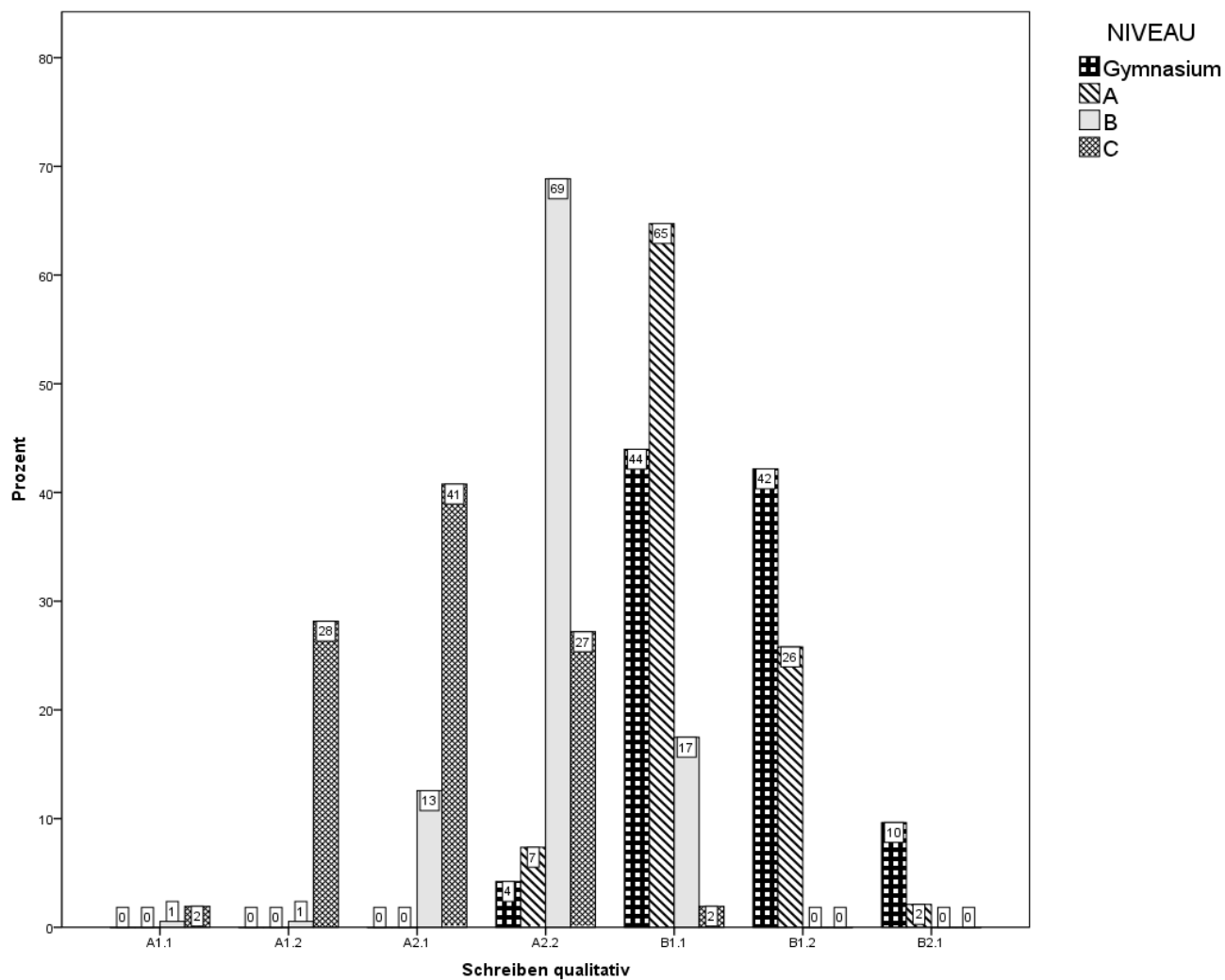


Abbildung 13: Schreiben qualitativ alle Niveaus

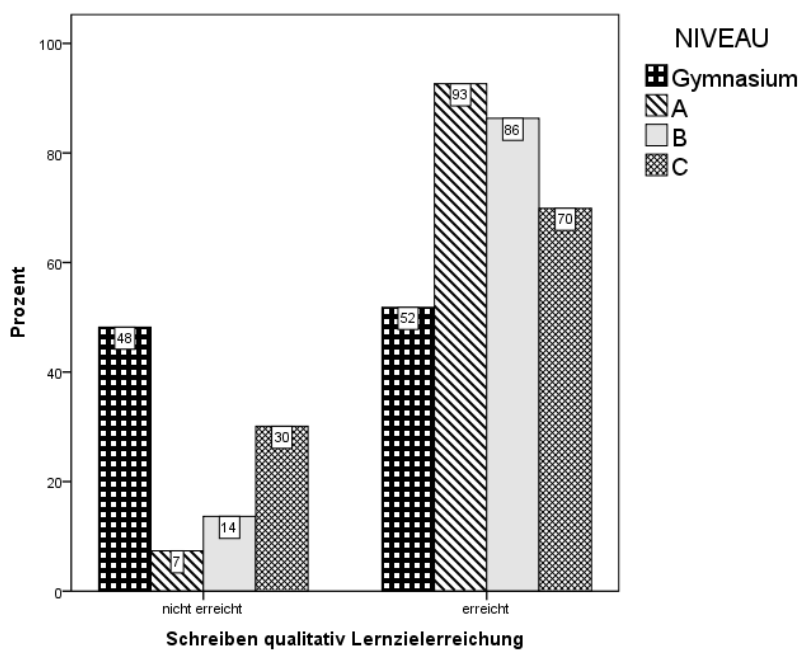


Abbildung 14: Schreiben qualitativ Lernzielerreichung alle Niveaus

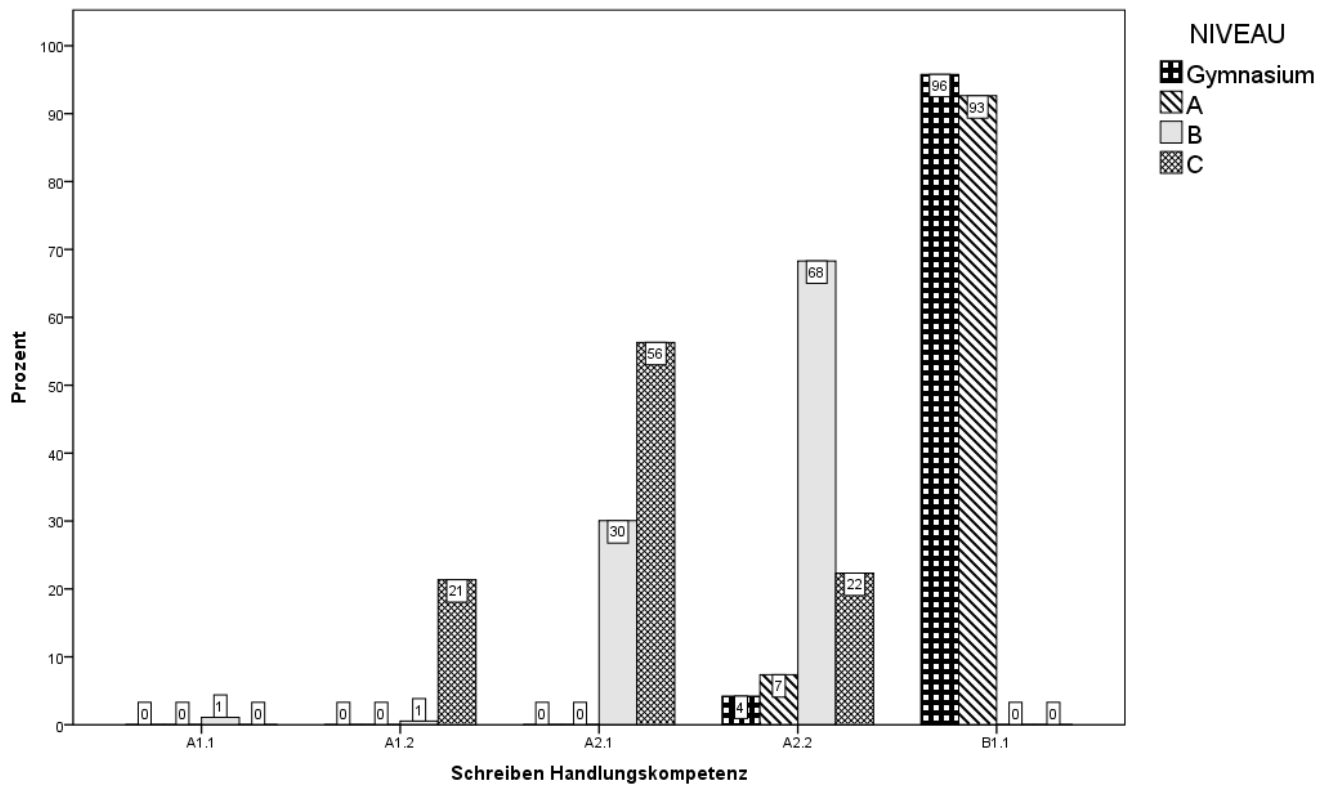


Abbildung 15: Schreiben Handlungskompetenz alle Niveaus

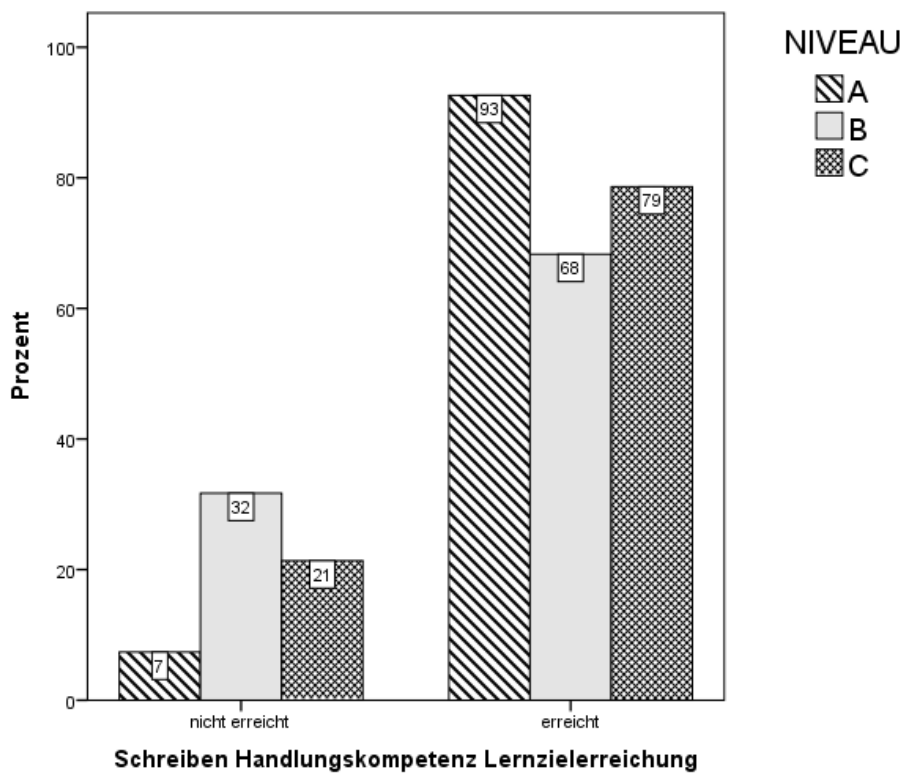


Abbildung 16: Schreiben Handlungskompetenz Lernzielerreichung Niveaus A, B, C

Gymnasium

Wie bereits erwähnt, werden für die 9. Klässler an den Langzeitgymnasien keine Ergebnisse zur Lernzielerreichung im Bereich der *Handlungskompetenz* im Schreiben aufgeführt, da passende Deskriptoren (Ich-kann Beschreibungen) auf dem Niveau B1.2 fehlten. Die Deskriptoren, welche unserer Ansicht nach zur gestellten Aufgabe (Einen Zeitungsartikel über den letzten Klassenausflug schreiben) passten, gingen nicht über das Niveau B1.1 hinaus. Die Auswertungen haben jedoch ergeben, dass fast alle (96%) getesteten Gymnasiasten (n=166) beim Schreiben auf dem Niveau B1.1 sprachlich handeln können und für eine Schülerzeitung einen Bericht über ein wichtiges Ereignis oder ein persönliches Erlebnis schreiben können. Wie viele von Ihnen auch auf dem Niveau B1.2 sprachlich handeln könnten, bleibt aufgrund fehlender Deskriptoren auf diesem Niveau unklar.

Wenn man sich die Qualität der Sprache in den Schüleraufsätzen ansieht (Wortschatz, Grammatik, Orthographie und Text), so zeigt sich, dass in dieser Hinsicht etwas mehr als die Hälfte mindestens das Niveau B1.2 erreicht. Die andere Hälfte erreicht das gesetzte Lernziel nicht. Die Tatsache, dass viele Schülerinnen und Schüler mit ihren Aufsätzen lange vor Ablauf der zur Verfügung stehenden 30 Minuten fertig waren, lässt vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler eventuell nicht das Maximum aus sich herausgeholt haben.

Niveau A

Wie die folgenden Abbildungen zeigen, haben fast alle (93%) der getesteten Niveau A Schülerinnen und Schüler (n=190) das gesetzte Lernziel im Schreiben erreicht und verfügen über eine Handlungskompetenz, die im Bereich B1.1 liegt. Es können also fast alle (93%) der Niveau A Schülerinnen und Schüler am Ende der 9. Klasse für eine Schülerzeitung einen Bericht über ein wichtiges Ereignis oder ein persönliches Erlebnis schreiben. Dabei entspricht auch die Qualität der verwendeten Sprache (Wortschatz, Grammatik, Orthographie und Text) in fast allen Fällen (93%) mindestens dem Niveau B1.1, welches als Lernziel gesetzt ist. Achtundzwanzig Prozent der Schülerinnen und Schüler drücken sich schriftlich sogar auf einem Niveau B1.2 oder B2.1 aus.

Niveau B

Wie die Abbildung 21 illustriert, haben gut 2/3 (69%) der getesteten B-Schülerinnen und Schüler (n=183) das Lernziel erreicht und verfügen über eine Sprachhandlungskompetenz im Bereich A2.2. Das heisst, sie können eine einfache, alltägliche Notiz oder Mitteilung schreiben und z.B. schreiben, was der andere von ihnen wissen wollte oder was er nun tun soll. Wie viele von Ihnen auch auf dem Niveau B1.1 sprachlich handeln könnten, kann nicht eruiert werden, da für die entsprechenden Aufgaben keine passenden Deskriptoren auf dem Niveau B1.1 vorlagen. Hinsichtlich der qualitativen Dimensionen Wortschatz, Grammatik, Orthographie und Text schliessen die getesteten B-Schülerinnen und Schüler besser ab: 86% haben das sprachliche Ziel A2.2/B1.1 erreicht (siehe Abbildung 20).

Niveau C

Die grosse Mehrheit der getesteten Schülerinnen und Schüler (n=48) im Niveau C erreicht beim Schreiben die gesetzten Lernziele (A2.1). Gut 3/4 (79%) der Schülerinnen und Schüler (n=103) können mindestens auf dem Niveau A2.1 sprachlich handeln. Sie können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, wie sie zum Beispiel nötig sind, um eine Abmachung zu bestätigen oder zu ändern. Immerhin 22% der C-Schülerinnen und Schüler können sogar auf dem Niveau A2.2 sprachlich handeln.

Bei den qualitativen Dimensionen Wortschatz, Grammatik, Orthographie und Text sehen die Resultate ähnlich aus. Dort haben 70% der Schülerinnen und Schüler mindestens das Niveau A2.1 und damit das gesetzte Lernziel erreicht. Neunundzwanzig Prozent haben das Niveau A2.1 sogar übertroffen.

3.5 Erklärungsfaktoren für die Hör- und Lesefertigkeiten

In diesem Kapitel wird dargelegt, welche der von uns erhobenen Schüler- und Unterrichtsmerkmale mit den Hör- und Lesefertigkeiten der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen und diese massgeblich beeinflussen. Die Analyse beschränkt sich auf die Fertigkeiten Hören und Lesen, da die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben mittels eines Ratings ausgewertet wurden und deshalb keine Raschskalierung vorliegt.

Leseverständnis

Die Kovarianzanalyse mit der Leseleistung der Schülerinnen und Schüler als Zielvariable zeigt, dass die Leseleistung der 9. Klässlerinnen und 9. Klässler von einer Reihe von demographischen, individuellen und unterrichtsbezogenen Variablen abhängt (siehe Tabelle 4 im Anhang). Die Variable ‚Testleiter‘ hat keinen signifikanten Einfluss auf das Abschneiden im Lesetest. Das heisst also, dass die Schülerinnen und Schüler nicht systematisch besser oder schlechter abgeschnitten haben, je nachdem welche Testleiterin die Erhebung durchgeführt hat.

Von den demographischen Faktoren spielen der Bildungshintergrund des Elternhauses (gemessen an der Anzahl Bücher zu Hause) sowie die Staatsangehörigkeit und der Sprachhintergrund der Schülerinnen und Schüler eine Rolle. Je mehr Bücher die Schülerinnen und Schüler nach eigenen Angaben zu Hause haben, desto besser schneiden sie im Lesetest ab. Schweizer Schülerinnen und Schüler haben signifikant schlechter abgeschnitten als Doppelbürger (Schweizer Staatsbürgerschaft plus eine andere Staatsbürgerschaft). Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, welche auch Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch als Familiensprache angeben, haben die besten Testergebnisse erzielt. Ihr Leseverständnis in Englisch ist signifikant besser als das von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern, welche zu Hause kein (Schweizer)Deutsch sprechen. Es könnte sein, dass es sich bei diesen um Einwanderer der ersten Generation handelt, die eventuell auch in ihrer Muttersprache schlecht literarisiert sind.

Von den individuellen Schülermerkmalen spielt die Motivation eine entscheidende Rolle. Je motivierter die Schülerinnen und Schüler sind, desto besser schneiden sie im Englisch Lesen ab. Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass es im Bereich der Schülermotivation durchaus noch Verbesserungspotential gibt. Während die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler motiviert sind, Englisch zu lernen, gibt es doch eine beachtliche Minderheit von circa 1/3, die weniger motiviert ist. So geben 36% der befragten Schülerinnen und Schüler an, nur Englisch zu lernen, weil sie müssen. Achtzehn Prozent geben an, dass ihnen Englisch (eher) keinen Spass macht und 16% würden das Fach sofort abwählen, wenn sie könnten. Rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler leistet nach eigenen Angaben auch nur einen minimalen Einsatz und macht nur das absolute Minimum fürs Englisch. Dass Englisch lernen in der heutigen Zeit wichtig ist, darüber sind sich die Schülerinnen und Schüler allerdings einig. Ganze 94% sind der Auffassung, dass Englischlernen heutzutage wichtig ist.

Neben der Motivation spielen eine Reihe schul- und unterrichtsbezogener Variablen eine Rolle. So scheiden diejenigen Schülerinnen und Schüler bedeutend schlechter im Englisch Lesen ab, welche angeben, dass man im Englisch auf der Sekundarstufe / am Gymnasium (eher) wieder bei null anfangen muss. Es sind immerhin 16% die der Auffassung sind, dass sie im Englischunterricht auf der Sekundarstufe / am Gymnasium (eher) wieder bei null anfangen mussten. Eine gefühlte Diskontinuität beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe wirkt sich also negativ auf die Leseleistung im Englisch aus. Ein Übergang, der optimal an die Vorkenntnisse und Erfahrungen der Primarschülerinnen und Schüler anknüpft, bedingt natürlich einen Austausch zwischen Primarlehrpersonen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Dass ein solcher Austausch noch optimierbar ist, zeigen die Auswertungen des Lehrerfragebogens. Nur 1/5-1/3 der Sekundarlehrpersonen geben an, dass sie von den Primarschulen schriftliche Informationen über die Kompetenzen der 6. Klässler/-innen erhalten, dass sie mit den Englischlehrpersonen der Primar-

stufe Gespräche über ihre inhaltlichen oder didaktischen Schwerpunkte oder das Lehrmittel führen, oder dass sie gar eine Englischlektion an einer Primarschule besuchen. Am ehesten finden Gespräche mit Primarlehrpersonen über die sprachlichen Kompetenzen der Schüler/-innen statt, aber auch dies geschieht nur in 41% der Fälle. So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass 63% der befragten Lehrpersonen angeben, nicht oder eher nicht mit dem Lehrmittel Young World, welches auf der Primarstufe verwendet wird, vertraut zu sein. Knapp die Hälfte (47%) gibt auch an, (eher) nicht mit den Lehrplänen und Zielsetzungen für Englisch auf der Primarstufe vertraut zu sein.

Ein übermässiger Gebrauch von Deutsch im Englischunterricht wirkt sich ebenfalls negativ aus. Je weniger nach Aussagen der Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht Deutsch gesprochen wird, desto besser schneiden die Schülerinnen und Schüler im Englisch Lesen ab. Erfreulicherweise gibt die überwiegende Mehrheit (83%) an, dass im Englischunterricht meist auch Englisch gesprochen wird. Nichtsdestotrotz bleiben 17% und somit ein Sechstel der 9. Klässler, welche den Eindruck haben, dass sie im Englischunterricht mehr Deutsch als Englisch sprechen. Für diese Schülerinnen und Schüler wäre ein konsequenter Gebrauch von Englisch als Unterrichtssprache sowohl auf Seiten der Lehrperson als auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wichtig. Die Lehrpersonen geben an, bei der Einleitung und beim Abschluss der Stunde nie oder nur selten Deutsch zu verwenden. In anderen Situationen gibt aber auch ein merklicher Anteil an Lehrpersonen an, manchmal oder sogar häufig Deutsch zu gebrauchen. So tun dies ganze 30% manchmal oder häufig bei der Einführung neuer Themen und Inhalte, 26% bei Erklärungen und Anleitungen im Plenum, 19% bei Einzel- oder Gruppengesprächen und ganze 36% bei Störungen der Disziplin. Es gibt also durchaus Raum, Englisch noch konsequenter als Unterrichtssprache, gerade auch für die Klassenführung, einzusetzen.

Die Unterrichtsgestaltung konnte insgesamt wenig Varianz in der Englisch-Kompetenz aufklären. Die Ergebnisse dazu werden deshalb hier nicht näher dargelegt, sind allerdings in Tabelle 4 im Anhang zu finden.

Es gilt noch anzumerken, dass die Erklärung der Leistungsunterschiede (Varianzaufklärung) durch die oben beschriebenen Variablen eher bescheiden ausfällt. Lediglich 28% der individuellen Leistungsunterschiede im Leseverständnis können durch die oben genannten Variablen erklärt werden, was bedeutet, dass ein doch beträchtlicher Prozentsatz der Leistungsunterschiede auf andere Faktoren zurückzuführen ist.

Hörverständnis

Die Kovarianzanalyse mit der Hörverständnisleistung der Schülerinnen und Schüler als Zielvariable ergibt ähnliche Resultate, wie die Kovarianzanalyse zur Leseleistung. (siehe Tabelle 5 im Anhang). Wiederum hat die Testleiterin keinen Einfluss auf das Abschneiden der Schülerinnen und Schüler im Hörverständnistest.

Von den demographischen Faktoren spielen der Bildungshintergrund des Elternhauses (gemessen an der Anzahl Bücher zu Hause sowie dem höchsten Bildungsabschluss von Vater und Mutter), der Sprachhintergrund der Schülerinnen und Schüler, sowie das Geschlecht eine Rolle. Je mehr Bücher die Schülerinnen und Schüler nach eigenen Angaben zu Hause haben, desto besser schneiden Sie im Hörverständnistest ab. Schülerinnen und Schüler, deren Vater oder Mutter eine Matura oder einen Universitätsabschluss haben, schneiden signifikant besser ab als Schülerinnen und Schüler, deren Vater oder Mutter als höchsten Abschluss einen Lehrabschluss oder einen Volksschulabschluss haben. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, welche auch Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch als Familiensprache angeben, haben die besten Testergebnisse erzielt. Ihr Hörverständnis in Englisch ist signifikant besser als das von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern, welche zu Hause kein (Schweizer)Deutsch sprechen. Der Unterschied zwischen den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit Deutsch und den monolingualen Schülerinnen und Schülern ist nicht signifikant. Die Mädchen schneiden im Hörverständnis signifikant schlechter ab als die Jungen.

Von den individuellen Schülermerkmalen spielt die Motivation eine entscheidende Rolle. Sie ist auch in Bezug auf das Hörverständnis der beste Erklärungsfaktor überhaupt. Je motivierter die Schülerinnen und Schüler sind, desto besser schneiden sie im Englisch Hörverständnis ab.

Bezogen auf den Unterricht zeigt sich, dass sich ein übermässiger Gebrauch von Deutsch im Englischunterricht auch negativ auf das Hörverständnis auswirkt. Je weniger nach Aussagen der Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht Deutsch gesprochen wird, desto besser schneiden die Schülerinnen und Schüler im Englisch Lesen ab.

Auch in Bezug auf das Hörverständnis konnte die Unterrichtsgestaltung insgesamt wenig Varianz in der Englisch-Kompetenz aufklären, weshalb die Ergebnisse hier nicht näher dargelegt werden (siehe jedoch Tabelle 5 im Anhang).

Insgesamt fällt die Varianzaufklärung wiederum relativ gering aus. Zweiundzwanzig Prozent der individuellen Leistungsunterschiede im Hörverständnis können durch die oben genannten Variablen erklärt werden, was bedeutet, dass ein doch beträchtlicher Prozentsatz der Leistungsunterschiede auf andere Faktoren zurückzuführen ist.

4 Zusammenfassung und Fazit

Wie schon bei der Überprüfung der Lernziele in der 6. Klasse (Gnos, 2012) fallen am Ende der 9. Klasse die Ergebnisse bei den produktiven Fertigkeiten ‚Sprechen‘ und ‚Schreiben‘ erfreulich aus, während die Ergebnisse bei den rezeptiven Fertigkeiten ‚Hören‘ und ‚Lesen‘ ernüchternd und doch eher ungenügend ausfallen.

4.1 Sprechen

Besonders die Resultate im Bereich ‚Sprechen‘ sehen erfreulich aus. In den Niveaus A, B und C haben mindestens 4/5 der getesteten Schülerinnen und Schüler das gesetzte Lernziel erreicht. Im Gymnasium sind es nur gut 2/3 der getesteten Schülerinnen und Schüler, aber auch dies ist in Anbetracht des doch hoch gesetzten Lernziels ein positives Resultat. Hinzu kommt, dass für die Gymnasiasten nicht in erster Linie das Niveau am Ende der 3. Klasse, sondern das Niveau am Ende der Gymnasialzeit entscheidend ist.

4.2 Schreiben

Im Schreiben sehen die Resultate ähnlich aus wie beim Sprechen. In den Niveaus A, B und C erreichen zwischen 69% und 93% das gesetzte Lernziel. Wiederum fällt das Resultat bei den Schülerinnen und Schülern des Langzeitgymnasiums schlechter aus, da dort lediglich die Hälfte der Schülerinnen und Schüler das gesetzte Lernziel erreichen.

4.3 Hören

Im Hören fallen die Ergebnisse insbesondere im Gymnasium und Niveau A enttäuschend aus, da dort nur 1/5 respektive 1/3 der Schülerinnen und Schüler das Lernziel erreicht haben. Dabei ist dieses Resultat für die Gymnasiasten wohl weniger problematisch, da für diese das erreichte Niveau am Ende der Gymnasialzeit entscheidend ist und der Weg dorthin verschieden ausgestaltet sein kann. Im Niveau B und C haben doch immerhin 2/3 der Lernenden das Lernziel erreicht.

4.4 Lesen

Im Gegensatz zum Hören fallen im Lesen die Resultate für die die Gymnasiasten und A-Schülerinnen und Schüler befriedigend aus, während sie für die B- und C- Schülerinnen und Schüler unbefriedigend ausfallen. Im Gymnasium und im Niveau A erreichen jeweils gut $\frac{3}{4}$ der Schülerinnen und Schüler die gesetzten Lernziele. In den Niveaus B und C muss die Lernzielerreichung mit 1/3 respektive knapp $\frac{1}{2}$ der Lernenden als ungenügend eingestuft werden. Darüber hinaus gibt es doch zu denken, dass im Niveau C, nach 7 Jahren Englischunterricht, 46% der Schülerinnen und Schüler nicht über das unterste Niveau (A1) hinauskommen. Es liegt die Vermutung nahe, dass das schlechte Abschneiden der B- und C-Schüler im Bereich ‚Lesen‘ mit einer allgemein suboptimalen Literarisierung und tendenziell schlechten Leseleistungen zusammenhängen könnte.

4.5 Diskrepanz zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten

Dass die rezeptiven Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler so weit hinter die produktiven Fertigkeiten zurückfallen, überrascht, insbesondere, da man davon ausgeht, dass sich rezeptive Fertigkeiten schneller entwickeln als produktive Fertigkeiten. Es scheint hier eine Diskrepanz zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten zu geben. Dafür gibt es verschiedene Erklärungsmöglichkeiten (z.B. Probleme mit dem Messinstrument, Unterrichtsgestaltung). Wir denken, dass die Diskrepanz zu einem beachtlichen Teil auf Probleme mit dem Messinstrument zurückzuführen ist. Es ist auffallend, dass die Schülerinnen und Schüler, welche sowohl in der 6. als auch der 9. Klasse mit lingualevel getestet wurden, in beiden Evaluationen dort gut abgeschnitten haben, wo ihre Fertigkeiten mit Hilfe von Referenzbeispielen geratet wurden, wohingegen sie dort schlecht abgeschnitten haben, wo ihre Leistung aufgrund einer erreichten Punktezahl eruiert wurde. Bei unseren Analysen hat sich gezeigt, dass die lingualevel Aufgaben für die Fertigkeiten

Hören und Lesen bei den von uns getesteten 9. Klässlern nicht gleich funktioniert haben, wie bei den Schülerinnen und Schülern, bei denen sie ursprünglich entwickelt und validiert wurden. Dieselben Items waren für unsere Stichprobe nicht durchgehend gleich schwierig, wie für die ursprüngliche Stichprobe. Dies stellt die Reliabilität der verwendeten Instrumente in Frage und verunmöglicht eine Niveauzuordnung aufgrund der vorgegebenen Punktezahlen. Wir haben in der Folge auf eine direkte Niveauzuordnung auf der Basis der lingualevel Punktevorgaben verzichtet und aufgrund unserer eigenen empirischen Skala Niveauübergänge definiert. Insbesondere beim Hören gab es bei der Erstellung einer Raschskala allerdings Probleme mit lokalen Abhängigkeiten, differential item functioning sowie Multidimensionalität, weshalb ziemlich viele Items gestrichen werden mussten. Dadurch bleibt natürlich eine geringere Anzahl an Aufgaben übrig, um die Hörfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler zuverlässig einzuschätzen. Trotz dieser Einschränkungen gehen wir davon aus, dass die vorliegende Evaluation eine zuverlässige Schätzung der erreichten Kompetenzen am Ende des 9. Schuljahres erlaubt.

Für ein abschliessendes Urteil, ob die Hör- und Lesefertigkeiten der 9. Klässler wirklich so weit von den gesetzten Lernzielen abweichen wie hier berichtet, ist eine erneute Lernzielüberprüfung mit anderen Messinstrumenten empfehlenswert.

5 Empfehlungen

5.1 Angemessenheit der Lernziele überdenken

Sollten sich die hier vorliegenden Ergebnisse in anderen laufenden Evaluationen weitestgehend bestätigen, müsste man sich überlegen, ob die gesetzten Lernziele für die rezeptiven Fertigkeiten ‚Hören‘ und ‚Lesen‘ wirklich realistisch und als Regelstandards angemessen sind oder ob sie nicht vielleicht zu hoch angesetzt sind. Mit Regelstandards sind Ziele gemeint, die die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. Es sind Kompetenzen, die im Durchschnitt erreicht werden sollen. Dabei ist klar, dass es auch eine Minderheit gibt, die die aufgeführten Ziele nicht erreicht oder auch übertrifft. Massnahmen werden erst bei Nichterreichen in bedeutendem Umfang ergriffen. Daneben gibt es auch die Idee der Minimalstandards. Minimalstandards beschreiben ein Lernziel, das von allen Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe erreicht werden soll. Bei Nichterreichen werden Massnahmen zwingend nötig. Die derzeit vorliegenden Lehrpläne geben nicht an, ob es sich bei den dort aufgeführten Lernzielen um Regelstandards oder Minimalstandards handelt. Da die Idee der Minimalstandards erst mit HARMOS Einzug in die Lehrmittelentwicklung gefunden hat, dürfte es sich jedoch eher um Regelstandards handeln. Als Minimalstandards scheinen aufgrund der vorliegenden Ergebnisse alle aufgeführten Lernziele zu hoch angesetzt, also auch die Lernziele für die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben. Dieser Befund sollte hinsichtlich der Einführung des Lehrplans 21, welcher Minimalstandards aufführt, beachtet werden.

5.2 Motivation fördern

Die Analysen zur Erklärung der Schülerleistungen im Hören und Lesen zeigen auf, wo man ansetzen könnte, um die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu optimieren. Der bedeutendste Erklärungsfaktor sowohl fürs Hör- als auch fürs Leseverständnis ist die Sprachlernmotivation. Die Schülermotivation anzuregen, scheint deshalb ein zentrales Anliegen. Erfreulich ist in diesem Zusammenhang, dass der Anteil an relativ unmotivierten Lernenden bei den hier untersuchten 9. Klässern vergleichbar ist mit dem von 5. Klässern in den Kantonen Zug, Schwyz und Obwalden (siehe Heinzmann, 2013). Obwohl es sich hier nicht um längsschnittliche Daten handelt, scheint es doch, als könnten die Englischlehrpersonen die Motivation ihrer Lernenden über die Zeit hinweg relativ konstant halten. Nun gilt es, die Motivation der eher unmotivierten Schülerinnen und Schüler noch gezielt durch einen anregenden Unterricht, Wahlmöglichkeiten, Erfolgserlebnisse (angemessene Aufgabenschwierigkeit) und die Unterstützung eines positiven Selbstbilds zu fördern.

5.3 Konsequenter Gebrauch des Englischen als Unterrichtssprache

Des Weiteren weisen die Resultate darauf hin, dass die Lehrpersonen im Englischunterricht konsequent Englisch sprechen sollten und auch konsequent Englisch als Verständigungsmittel unter den Schülerinnen und Schülern einfordern sollten. Keinesfalls sollte Deutsch als reguläre Unterrichtssprache eingesetzt werden. In diesem Zusammenhang kommt der Sprachkompetenz der Lehrpersonen eine wichtige Bedeutung zu. Die Lehrpersonen müssen über genügend hohe Sprachkompetenzen verfügen, um Englisch flexibel und spontan als Unterrichtssprache, gerade auch zur Klassenführung, einsetzen zu können.

5.4 Übergang optimieren

Auch einem kohärenten Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe, bei dem optimal an das Vorwissen und die Erfahrungen der Primarschüler/innen angeknüpft wird, kommt eine Bedeutung zu. In Anbetracht der Tatsache, dass ein Austausch zwischen Lehrpersonen der Primarstufe und Sekundarstufe bisweilen kaum systematisch gepflegt wird und die praktizierenden Lehrpersonen auch wenig vertraut sind mit den Lehrmitteln und Lehrplänen der Primarstufe, scheint es ein grosses Desideratum zu sein, einen solchen Austausch in Zukunft anzuregen und gezielt aufzubauen. Die abnehmenden Lehrpersonen sollten einen Einblick erhalten in die Unterrichtspraktiken und thematischen Schwerpunkte des Englischunterrichts auf der Primarstufe und sie sollten Informationen darüber erhalten, was ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler in welchen Bereichen können, um gezielt auf dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aufbauen zu können. Es wäre sinnvoll, ein solches ‚vertraut werden‘ mit den thematischen und didaktischen Schwerpunkten in der Primarschule gezielt schon in die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen zu integrieren. Das europäische Projekt Pri-Sec-Co (Primary and Secondary Continuity) (Kolb et al. 2012; Megías Rosa & Stotz, 2010) hat sich der Thematik des Übergangs zwischen Primarschule und Sekundarschule im Bereich Sprachenlernen angenommen und hat sogenannte Brückenaufgaben entwickelt, welche helfen sollen, Austausch anzuregen und den Übergang zu optimieren. Es scheint, dass dieses Instrument in der Aus- und Weiterbildung der Luzerner Sekundarlehrpersonen gewinnbringend eingesetzt werden könnte.

Literatur

- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Gnos, Christina (2012). *Englischkompetenzen am Ende der 6. Klasse: Überprüfung der Lernziele. Sprachstandserhebung im Kanton Luzern*. Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern.
- Heinzmann, S. (2013). *Young Language Learners' Motivation and Attitudes: Longitudinal, comparative and explanatory perspectives*. Continuum.
- Heinzmann, Sybille; Schallhart, Nicole; Müller, Marianne, Künzle, Roland & Wicki, Werner (2014). *Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen*. Forschungsbericht Nr. 44 Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Haenni Hoti, A., & Wicki, W. (2010). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP 56-Projekts*. Schlussbericht. Luzern: Forschungsbericht Nr. 23 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung.
- Kolb, Annika, Mayer, Nikola & Stotz, Daniel (2012). Bridging tasks: Kontinuität zwischen den Schulstufen. *Grundschulmagazin Englisch 6*, S. 7-12
- Lenz, Peter; Studer, Thomas / BKZ, EDK-Ost & NWEDK (Hg.) (2007). *lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5. bis 9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag bmv.
- Megías Rosa, Manuel & Stotz, Daniel (2010). Moving on, broadening out. A European perspective on the transition between primary and secondary foreign language learning. *Babylonia 1/10*, S. 30 - 34
- Wagner, W.; Helmke, A. & Rösner, E. (2009). *Deutsch Englisch Schülerleistungen International: Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*. GFPP & DIPF

Anhang

RASTER ZUR BEURTEILUNG DER MÜNDLICHEN KOMPETENZ (QUELLEN: GERR UND IEF)

	INTERAKTION	SPEKTRUM	KORREKTHEIT	FLÜSSIGKEIT
B 2.2	Kann eigene Beiträge geschickt mit denen anderer Gesprächspartner verbinden.	Kann sich klar ausdrücken; vermittelt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen will, einschränken zu müssen.	Beherrscht die Grammatik gut; gelegentliche Ausrutscher, kleinere Fehler im Satzbau sowie nicht-systematische Fehler können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.	Kann sich so spontan und fliessend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler ohne Belastung für eine der beiden Seiten möglich ist.
B 2.1	Kann Gespräche auf natürliche Art beginnen, in Gang halten und beenden und wirksam zwischen Sprecher- und Hörerrolle wechseln. Kann Strategien einsetzen, um beim Formulieren Zeit zu gewinnen und das Wort zu behalten, z.B. indem er/sie Floskeln wie "Das ist eine schwierige Frage" verwendet.	Kann dank eines grossen Wortschatzes in klaren Beschreibungen oder Berichten über viele verschiedene Themen sprechen und eigene Standpunkte ausdrücken. Kann dabei auch Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden. Lücken im Wortschatz können zu Zögern und Umschreibungen führen.	Braucht auch einige komplexere Strukturen, macht dabei aber manchmal noch kleinere Fehler.	Kann in recht gleichmässigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, ent-ste-hen kaum spürbar lange Pausen.
B 1.2	Kann ein Grundrepertoire an sprachlichen Mitteln und Strategien einsetzen, um zum Fortgang eines Gesprächs oder einer Diskussion beizutragen. Kann das Wort ergreifen um Einzelheiten zu überprüfen und zu bestätigen.	Verfügt über ein ziemlich breites Spektrum der sprachlichen Mittel, um auch unvor-hergesehene Situationen zu be-wältigen, die Hauptpunkte eines Pro-blems oder einer Idee ziemlich präzise zu erläutern und um seine Gedanken über	Verwendet verhältnismässig korrekt eine Reihe verschiedener gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln. In längeren Äusserungen und selteneren Strukturen sind grammatische Fehler noch recht häufig.	Kann sich relativ mühelos ausdrücken und trotz einiger Formulierungsprobleme, die zu Pausen oder in Sackgassen führen, ohne Hilfe erfolgreich weitersprechen.

RASTER ZUR BEURTEILUNG DER MÜNDLICHEN KOMPETENZ (QUELLEN: GERR UND IEF)

	INTERAKTION	SPEKTRUM	KORREKTHEIT	FLÜSSIGKEIT
		abstrakte oder kulturelle Themen wie Musik oder Film auszudrücken.		
B 1.1	Kann ein einfaches, direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen und Meinungen ausdrücken.	Verfügt über genügend häufig verwendete sprachliche Mittel, um in vielen Alltagssituationen zurechtzukommen. Dieses Repertoire reicht aber nicht aus, um sich in Bezug auf komplexere Sachverhalte oder wenig vertraute Themen genau genug auszudrücken.	Verwendet einige sehr gebräuchliche Strukturen wie z.B. Konstruktionen mit Hilfs- oder Modalverben, macht dabei aber noch häufig Fehler.	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äusserungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.
A 2.2	Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Aussagen machen oder auf einfache Aussagen von anderen reagieren, sofern es um ganz vertraute oder unmittelbar notwendige Dinge geht. Kann sagen, dass er/sie nicht versteht und kann den Gesprächspartner mit einfachen Mitteln um Hilfe bitten.	Der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen wie Familie, Hobbys, Interessen, Schule, Reisen, äussern zu können, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.	Kann einige wenige einfache grammatische Muster einigermaßen korrekt anwenden, z.B. die Wortfolge in einfachen Aussagesätzen. Verwendet häufige Konjugationsformen wichtiger Verben im Präsens, macht dabei aber oft Fehler.	Kann einfache auswendig gelernte Sätze und Wendungen rasch genug an neue Situationen anpassen, um sich in Routinegesprächen verständlich zu machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.
A 2.1	Kann im Allgemeinen verstehen, wenn mit ihm/ihr in langsamer, deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, vorausgesetzt, die Gesprächspartner helfen z.B. mit Wiederholungen oder anderen Formulierungen weiter, wenn es nötig ist.	Verfügt über ein elementares Spektrum von Wörtern und Wendungen, die sich auf die eigene Person, das persönliche Umfeld und einzelne konkrete Situationen beziehen.	Kann einige vorgefertigte, einfache Strukturen teilweise korrekt verwenden, z.B. Fragen mit Fragewörtern wie "où" bzw. "where", macht aber noch systematisch schwere Fehler.	Kann einige isolierte Sequenzen oder kurze Wortfolgen recht flüssig aussprechen, kommt aber mit dem, was er/sie sagen möchte, nur mühsam voran.
A 1.2	Kann sich auf ganz einfache Art	Der Wortschatz reicht aus, um	Zeigt nur eine beschränkte	Kann einige Wörter und ganz

RASTER ZUR BEURTEILUNG DER MÜNDLICHEN KOMPETENZ (QUELLEN: GERR UND IEF)

	INTERAKTION	SPEKTRUM	KORREKTHEIT	FLÜSSIGKEIT
	verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.	Kontakt aufzunehmen, kurze Informationen über sich zu geben und einige ganz elementare Bedürfnisse zu befriedigen. In ungewohnten Situationen kommt es häufig zu Kommunikationsabbrüchen und Missverständnissen.	Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern eines gelernten Repertoires; hat z.B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen.	einfache Wendungen kombinieren, braucht dafür aber sehr viel Zeit und muss häufig neu ansetzen.
A 1.1	Kann einige einfache alltägliche Fragen mit ja oder nein beantworten. Kann einige kurze Fragen stellen, ist dabei aber oft auf Kompensationsmittel wie Gestik, Mimik und besondere Intonation angewiesen.	Verfügt über ein sehr eingeschränktes Repertoire an einzelnen Wörtern und Wendungen, das in Kombination mit Mimik und Gestik ausreicht, um elementare Sprechabsichten zu realisieren, z.B. grüssen, bejahen, verneinen, fragen (was, wann, wo).	Verwendet einige wenige Formen von Wörtern, dies aber kaum nach den Regeln der Zielsprache.	

Skalen und Kennwerte

Raschskalen

	Personen- mittel	Personen- separations In- dex
Hörverständnis	1.56	.76
Leseverständnis	1.16	.66

Motivation

Item	Korrigierte Trennschärfe	Cronbach Alpha	Varianzauf- klärung
Ich lerne Englisch nicht nur weil ich muss (rekodiert)	.435	.87	40%
Ich lerne Englisch weil ich gerne etwas auf Englisch sage	.690		
Ich lerne Englisch weil ich die Sprache gerne höre	.693		
Ich lerne Englisch damit ich englische Filme verstehe	.507		
Ich lerne Englisch damit ich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt habe	.396		
Ich lerne Englisch weil ich mich damit an vielen Orten auf der Welt verständigen kann	.535		
Ich lerne Englisch damit ich Menschen aus englischsprachigen Ländern kennen- lernen kann	.507		
Englisch macht mir Spass	.705		
Ohne Englisch würde mir etwas fehlen	.655		
Wenn ich das Fach Englisch abwählen könnte, so würde ich dies nicht sofort tun (rekodiert)	.432		
In meiner Freizeit beschäftige ich mich manchmal mit Englisch über die Haus- aufgaben hinaus	.480		
Ich mache nicht nur das absolute Mini- mum für Englisch (rekodiert)	.512		
Englisch zu lernen ist heutzutage wichtig	.550		
Englisch zu lernen ist keine Zeitver- schwendung (rekodiert)	.525		

Disziplin

Item	Korrigierte Trennschärfe	Cronbach Alpha	Varianzaufklärung
Die Klasse hört der Englischlehrperson oft nicht zu.	.675	.80	72%
Im Englischunterricht herrscht oft ein Chaos in der Klasse.	.733		
Wir fangen im Englischunterricht erst lange nach Beginn der Stunde an zu arbeiten.	.554		

Schülerzentrierung

Item	Korrigierte Trennschärfe	Cronbach Alpha	Varianzaufklärung
Die Aufgabenstellungen im Englischunterricht sind klar und verständlich.	.517	.78	48%
Wenn meine Englischlehrperson etwas erklärt, dann gibt sie dazu anschauliche Beispiele.	.511		
Meine Englischlehrperson hilft mir, wenn ich beim Lernen Unterstützung brauche.	.589		
Meine Englischlehrperson gibt mir Hinweise, wie ich mein Lernen verbessern kann.	.539		
Meine Englischlehrperson achtet darauf, dass ich im Unterricht mitkomme.	.587		
Meine Englischlehrperson achtet darauf, dass ich meine eigenen Interessen im Englischunterricht einbringen kann.	.439		

Unterrichtsgestaltung: Training von Strukturen & Vokabular

Item	Korrigierte Trennschärfe	Cronbach Alpha	Varianzaufklärung
<i>Bitte gib an, wie oft du die folgenden Dinge im vergangenen Schuljahr im Englischunterricht gemacht hast.</i>			
Eine Übersetzung machen.	.303	.65	55%
Englische Wörter lernen.	.486		
Grammatik üben.	.474		
Die Aussprache trainieren.	.453		
Englischübungen (z.B. im student book) lösen.	.328		

Unterrichtsgestaltung: Integrative Didaktik

Item	Korrigierte Trennschärfe	Cronbach Alpha	Varianzaufklärung
<i>Bitte gib an, wie oft du die folgenden Dinge im vergangenen Schuljahr im Englischunterricht gemacht hast.</i>			
Englisch mit Deutsch vergleichen.	.442	.70	55%
Englisch mit Französisch vergleichen.	.580		
Englisch mit einer anderen Sprache (als Deutsch und Französisch) vergleichen.	.527		

Unterrichtsgestaltung: Schreiben

Item	Korrigierte Trennschärfe	Cronbach Alpha	Varianzaufklärung
<i>Bitte gib an, wie oft du die folgenden Dinge im vergangenen Schuljahr im Englischunterricht gemacht hast.</i>			
Einen kurzen Text zu einer bestimmten Thematik auf Englisch schreiben.	.465	.63	55%
Eine Zusammenfassung auf Englisch schreiben.	.492		
Einen Brief oder eine E-Mail auf Englisch schreiben.	.369		

Unterrichtsgestaltung: Sprechen

Item	Korrigierte Trennschärfe	Cronbach Alpha	Varianzaufklärung
<i>Bitte gib an, wie oft du die folgenden Dinge im vergangenen Schuljahr im Englischunterricht gemacht hast.</i>			
Einen Vortrag auf Englisch halten.	.428	.61	55%
Das Resultat einer Gruppen- oder Partnerarbeit auf Englisch präsentieren.	.458		
Ein Rollenspiel zu Themen des Alltags (z.B. Einkaufen, Verreisen, Essen) durchführen.	.373		

Ergebnisse der Kovarianzanalysen

Tabelle 4: Einflussfaktoren Leseverständnis

	Regressions- koeffizient B	p
Konstanter Term	-.235	.316
Schweizer	-.188	.151
Doppelbürger	.088	.522
monolingual	.175	.063
mehrsprachig ohne Deutsch	-.497	.000**
Übertritt: eher wieder bei null anfangen	-.188	.043*
Motivation	.749	.000**
0-50 Bücher zu Hause	-.807	.000**
51-250 Bücher zu Hause	-.261	.003**
Sprachgebrauch im Unterricht: Kein Deutsch	.355	.000**
Sprachgebrauch im Unterricht: Eher kein Deutsch	.272	.006**
Unterrichtsgestaltung: Leseverständnis: nie	.506	.000**
Unterrichtsgestaltung: Leseverständnis: ein paar Mal pro Jahr	.371	.000**
Unterrichtsgestaltung: Sprechen	-.167	.008**

R²: .28

Referenzperson ist ein ausländischer, mehrsprachiger Schüler/eine ausländische mehrsprachige Schülerin mit Deutsch, der/die zu Hause über 250 Bücher hat, der/die auf der Motivationskala einen Wert von 0 hat, der/die beim Übertritt in die Sekundarschule im Englisch (eher) nicht wieder bei null anfangen musste, der/die ein paar Mal pro Monat oder mehr Texte auf Englisch liest und Recherchen zur Thematik anstellt und dessen Englischlehrperson im Englischunterricht mehr Deutsch als Englisch braucht und nie kommunikative Aktivitäten einsetzt.

Tabelle 5: Einflussfaktoren Hörverständnis

	Regressions- koeffizient B	p
Konstanter Term	.272	.193
Mädchen	-.246	.000**
monolingual	-.039	.604
mehrsprachig ohne Deutsch	-.341	.009**
Motivation	.626	.000**
0-50 Bücher zu Hause	-.477	.000**
51-250 Bücher zu Hause	-.118	.172
Sprachgebrauch im Unterricht: Kein Deutsch	.447	.000**
Sprachgebrauch im Unterricht: Eher kein Deutsch	.337	.000**
Unterrichtsgestaltung: Leseverständnis: nie	.349	.000**
Unterrichtsgestaltung: Leseverständnis: ein paar Mal pro Jahr	.207	.006**
Unterrichtsgestaltung: Sprechen	-.151	.011**
Bildung Vater: weiss nicht	-.172	.160
Bildung Vater: Matura / Universität	.201	.018**

Bildung Mutter: weiss nicht	.060	.628
Bildung Mutter: Matura / Universität	.238	.006**

R^2 : .22

Referenzperson ist ein mehrsprachiger Junge mit Deutsch, dessen Vater und Mutter beide einen Volksschul- oder Lehrabschluss haben, der zu Hause über 250 Bücher hat, auf der Motivationskala einen Wert von 0 hat, der ein paar Mal pro Monat oder mehr Texte auf Englisch liest und Recherchen zur Thematik anstellt und dessen Englischlehrperson im Englischunterricht mehr Deutsch als Englisch braucht und nie kommunikative Aktivitäten einsetzt.

Glossar

Concurrent calibration:

Dies bezeichnet eine gleichzeitige Kalibrierung (Skalenerstellung) über alle Gruppen hinweg. Bei der Erstellung der Raschskala wurden also alle Gruppen (Gymnasium, A, B und C) und alle Testaufgaben gleichzeitig berücksichtigt.

Differential item functioning:

Differential item functioning bedeutet, dass ein Item (eine Testaufgabe) nicht für alle Gruppen gleich funktioniert. Wenn Menschen aus verschiedenen Gruppen trotz gleicher Fähigkeit in Bezug auf eine Aufgabe eine unterschiedliche Lösungswahrscheinlichkeit haben, spricht man von differential item functioning. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn bei einem Mädchen und einem Knaben, die dieselbe Fähigkeit haben, das Item für das Mädchen schwieriger zu lösen ist als für den Knaben.

Kovarianzanalysen:

Eine Kovarianzanalyse ist eine Varianzanalyse mit einer stetigen Kovariablen. Ziel ist es, herauszufinden, welche Variablen einen Einfluss auf eine bestimmte Zielgrösse haben.

Logits:

Logits sind die Skalenwerte, die die Raschskala liefert. Jemand mit einem Logit Wert von 0, beispielsweise, hat eine 50% Chance ein mittelschwieriges Item richtig zu lösen. Wenn der Logitwert 1 ist, hat die entsprechende Person eine 73% Wahrscheinlichkeit ein mittelschwieriges Item richtig zu lösen. Bei einem Logiwert von -1, beträgt die Wahrscheinlichkeit nur noch 27%. Je höher der Logit, desto grösser die Fähigkeit der Person.

Lokale Abhängigkeit:

Eine lokale Abhängigkeit zwischen zwei Testaufgaben bedeutet, dass ein Schüler, der die Testaufgabe 1 richtig lösen konnte, mit grosser Wahrscheinlichkeit auch die Testaufgabe 2 richtig lösen kann, weil die Aufgaben aufeinander aufbauen. Im Idealfall ist die Wahrscheinlichkeit, eine bestimmte Aufgabe in einem Test lösen zu können unabhängig davon, vorher irgendeine andere Aufgabe gelöst oder nicht gelöst zu haben.

Multidimensionalität:

Multidimensionalität bedeutet, dass mehr als nur ein latentes Merkmal gemessen wird. Es wird also beispielsweise mehr als nur die fremdsprachliche Fertigkeit gemessen.

Raschskala:

Eine Raschskala erlaubt es, den Einfluss der Personenfähigkeit vom Einfluss der Testaufgabe zu trennen und sowohl die Fähigkeit als auch die Aufgabenschwierigkeit auf ein und derselben Skala abzubilden. Dadurch werden Vergleiche von

Personen, die von den Aufgaben unabhängig sind, möglich. Im Rasch-Modell entspricht die Fähigkeit eines Schülers/einer Schülerin der Schwierigkeit eines Items, das mit einer Wahrscheinlichkeit von 50% richtig beantwortet wird.