

Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule

Eine Untersuchung in fünf Schweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein

Anna von Ow | Lausanne

Vera Husfeldt | Bern

Ursula Bader-Lehmann | Zofingen

Le projet “Facteurs qui influencent le succès d’apprentissage de l’anglais à l’école primaire” étudie le niveau des élèves au bout de deux ans d’enseignement en observant particulièrement les facteurs individuels des jeunes apprenants ainsi que l’attitude des enseignants et la durée d’apprentissage. Les résultats constatés au niveau de la compréhension et de l’expression orale de même que dans la lecture peuvent être considérés comme excellents. A l’instar d’études analogues, il s’avère que le système scolaire et l’enseignement proprement dit ont bien moins d’impact que des facteurs individuels (16 % contre 84 %). Un important critère directement mesurable réside dans l’âge: c’est dans le domaine de l’écoute qu’un apprentissage précoce aboutit à un niveau bien supérieur, si la dotation d’heures est identique. Néanmoins, ces résultats dépendent dans une large mesure du développement des enfants. En comparant des élèves de 4^e et de 5^e primaire, les plus âgés devancent les plus jeunes après deux ans d’anglais. Sur le plan individuel, on peut observer que le sexe, l’entourage social et académique, la réception de l’enseignement par les élèves ainsi que l’image positive qu’ils ont d’eux-mêmes constituent des facteurs décisifs, tandis que le fait d’être plurilingue est presque négligeable: pour les jeunes dans les cantons suisses qui ont participé à l’étude, cette qualité restait sans influence sur leurs compétences en compréhension orale et écrite.

Mit ihren vier offiziellen Landessprachen und einer traditionell hohen Einwanderungsquote ist die Schweiz von jeher ein mehrsprachiges Land. Mit den gesamteuropäischen Entwicklungen in der Wirtschaft und im Bildungssystem zusammenhängend sind auch in der Schweiz in den letzten Jahren verstärkte Tendenzen zu einem allgemeinen Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht zu beobachten. Der frühe Fremdsprachenunterricht in der Primarschule wurde und wird gegenwärtig im Zuge des HarmoS-Konkordats in den Kantonen etabliert. In den Deutschschweizer Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein wird im dritten bzw. zweiten Schuljahr entweder mit Englisch¹ oder Französisch² begonnen.

Durch das in der Schweiz kantonal organisierte Schulsystem ist der Vergleich des Einflusses unterschiedlicher systemischer Bedingungen wie beispielsweise eine unterschiedliche Anzahl Wochenlektionen möglich. Die hier vorgestellte Studie zum Englischunterricht an der Primarschule untersucht diesen und weitere Einflussfaktoren für den Lernerfolg in Englisch.

Projektanlage

Das Projekt «Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule» untersucht, ob und wie der Lernstand von Schülerinnen und Schülern nach zwei Jahren Englischunterricht mit schülerindividuellen, lehrpersonenbezogenen und zeitlichen Faktoren zusammenhängt. Die Daten von 1473 Schülerinnen und Schülern aus fünf Schweizer Kantonen (AI, AR, SH, SG, ZG) und dem Fürstentum Liechtenstein konnten ausgewertet werden. Die Kinder in den Schweizer Kantonen standen zum Testzeitpunkt am Anfang der 5. Klasse; die Kinder aus dem Fürstentum Liechtenstein starten ein Jahr früher mit dem Englischunterricht, weshalb sie zu Beginn der 4. Klasse getestet wurden. Je nach Kantons- und Landeszugehörigkeit gelten unterschiedliche Vorgaben für die Anzahl Wochenlektionen: Bis zum Testzeitpunkt haben die Kinder in Appenzell Innerrhoden und im Fürstentum Liechtenstein zwei Wochenlektionen Englischunterricht pro Jahr besucht; das sind aufsummiert über die zwei Schuljahre vier Wochenlektionen. Die Schülerinnen und Schüler der anderen Schweizer Kantone besuchten ebenfalls zwei Jahre Englischunterricht, aber mit je drei Wochenlektionen; addiert hatten die Kinder hier sechs Wochenlektionen im gleichen Zeitraum.

Im Oktober und November 2010 wurden die Tests für das Hör- und Leseverstehen durchgeführt und die Kinder wurden schriftlich zu ihrer Sicht auf den Unterricht und zu verschiedenen soziodemografischen Angaben befragt. Informationen über die Unterrichtsgestaltung sowie die Ausbildung und Erfahrung der Lehrpersonen wurden über einen Lehrpersonenfragebogen erfasst. Im März und April 2011 wurden zusätzlich 297 Schülerinnen und Schüler aus 31 ausgewählten Klassen im Bereich des Sprechens getestet. Im Fürstentum Liechtenstein konnte im Herbst 2011 zudem eine Folgerhebung durchgeführt werden. Diese bestand aus den Tests zum Hör- und Leseverstehen sowie einigen Fragen zur Motivation.³

Sowohl bei den Leistungstests in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen als auch bei den Fragebögen handelt es sich um standardisierte Erhebungsinstrumente.

Leistungen im Lese- und Hörverstehen sowie im Sprechen

Die Ergebnisse in allen drei Kompetenzbereichen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler sehr gute Leistungen erreichen, die über den Erwartungen liegen. Im Bereich der Lesekompetenz können ungefähr drei Viertel der Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Sicherheit⁴ kurze, klar aufgebaute Geschichten in groben Zügen verstehen. Einen sehr kurzen, einfachen Text Satz für Satz zu lesen und zu verstehen, stellt für die getesteten Schülerinnen und Schüler in aller Regel kein Problem dar. Ähnlich positive Befunde sind für das Hörverstehen zu berichten. Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler können mit einer guten Sicherheit die Hauptinformationen aus kurzen deutlich gesprochenen Texten entnehmen. Einfache deutlich gesprochene Wörter und kurze Sätze über vertraute Themen verstehen nahezu alle Kinder, insbesondere wenn es sich um häufig gebrauchte einfache Ausdrücke handelt. Im Rahmen des Sprechtests wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, auf Englisch kurze Angaben zu ihrer Person zu machen und in einer spezifischen Situation passende Fragen zu formulieren. Weiter wurden sie gebeten, ein Bild zu beschreiben und eine kurze Geschichte anhand von Bildern zu erzählen. Die Kinder erfüllen diese Anforderungen in der Regel; insbesondere zeigen sie durchweg eine mittlere bis sehr hohe Sprachhandlungsbereitschaft.

Eine Reihe von Schülerinnen und Schülern im oberen Bereich des Leistungsspektrums sind sogar in der Lage, sich in vielen Äusserungen grammatikalisch korrekt auszudrücken.

In keinem der drei Leistungsbereiche unterscheiden sich die Kinder zwischen den Schweizer Kantonen signifikant voneinander. Lediglich die Schülerinnen und Schüler aus dem Fürstentum Liechtenstein, die zum Testzeitpunkt ein Jahr jünger waren, haben etwas niedrigere Leistungen erbracht. Die Folgerhebung im Fürstentum Liechtenstein im Herbst 2011 zeigte jedoch, dass dieser Rückstand mehr als aufgeholt ist, wenn die Kinder in der gleichen Klassenstufe sind, und wenn sie aufsummiert die gleiche Wochenlektionenzahl Englischunterricht besucht haben wie die Kinder aus vier von fünf Schweizer Kantonen.⁵

Einflussfaktoren auf Ebene der Schülerinnen und Schüler

Im Fragebogen haben die Schülerinnen und Schüler Auskunft über ihre Motivation, ihre Freude am Englischunterricht, den von ihnen erlebten Stress im Unterricht und ihr Selbstbild als Lernende gegeben. Die Informationen zu diesen verschiedenen Aspekten wurden in Messskalen⁶ mit Ausprägungen von 0 bis 3 zusammengefasst. Die Ergebnisse sind erfreulich: Die Mittelwerte für alle Schülerinnen und Schüler liegen durchweg in einem positiven Bereich von gleich oder grösser einem Wert von 2. Alle vier hier genannten Schülermerkmale korrelieren⁷ bivariat⁸ überzufällig mit den festgestellten Fähigkeiten in den Bereichen Lese- und Hörverstehen. Motivation, Stressfreiheit sowie ein positives Selbstbild sind zudem stark positiv mit den Sprechfähigkeiten korreliert. Sie stellen folglich sehr wichtige Aspekte im Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb in Englisch dar. Auf eine Kausalität, im Sinne einer einseitigen Wirkungsrichtung von den genannten Aspekten auf die Leistungen, kann aufgrund dieser Betrachtung allerdings nicht geschlossen werden.

Einflussfaktoren auf Ebene der Lehrpersonen

Die Erfahrung als Primarlehrperson, der Umgang mit Heterogenität, das Einüben von Vokabeln in Form von traditionellem Auswendiglernen und die Bewertung von Mündlichleistungen wurden als Einflussfaktoren auf der Ebene von Lehrperson und Unterrichtsgestaltung analysiert. Auch Edelenbos, Johnstone und Kubanek (2006) haben in ihrer umfassenden Literaturstudie zum Fremdsprachenfrühbeginn u.a. die genannten Faktoren als relevant für einen guten Unterricht und ein unterstützendes Lernumfeld erachtet. Von den bivariaten Zusammenhängen der genannten Einflussgrössen mit den individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler korreliert nur die Bewertung der Mündlichleistungen signifikant, aber schwach mit dem Lese- und Hörverstehen ($r_{\text{Leseverstehen}} = 0.08$, $r_{\text{Hörverstehen}} = 0.1$). Hingegen hängen die Klassenmittelwerte aller drei Leistungsbereiche etwas stärker und signifikant mit der Häufigkeit der Bewertung des Mündlichen zusammen ($r_{\text{Hörverstehen}} = 0.21$, $r_{\text{Leseverstehen}} = 0.17$, $r_{\text{Sprechen}} = 0.19$). Je häufiger eine Lehrperson das Mündliche bei der Benotung berück-

Durch die Bewertung des Mündlichen wird seine Bedeutsamkeit auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern explizit kommuniziert und diese werden sich entsprechend mehr bemühen.

sichtigt, desto besser sind die mittleren Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Klassen. Ein wichtiger Aspekt der Anforderungen an Lehrpersonen, ist die Bewertung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler (Edelenbos & Kubanek, 2004). Gemäss unseren Ergebnissen ist dieser Aspekt mit den Leistungen verknüpft. Da der Lehrplan viel Gewicht auf die kommunikativen Kompetenzen und die Mündlichleistungen legt, ist es wichtig, dass die Leistungen in diesem Bereich auch tatsächlich eingefordert und honoriert werden. Durch die Bewertung des Mündlichen wird seine Bedeutsamkeit auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern explizit kommuniziert und diese werden sich entsprechend mehr bemühen. Die Skala zur Bewertung des Mündlichen berücksichtigt nicht zuletzt die Häufigkeit der Beurteilung verschiedener Situationen, in denen zusammenhängendes Sprechen verlangt wird, und in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachproduktionen sorgfältig und selbstständig vorbereiten können (z.B. kurze Präsentationen halten). Dass im Unterricht, neben Aktivitäten zur Grammatik und genereller Wissensvermittlung, Raum für angstfreies flüssiges Sprechen geschaffen wird sowie Möglichkeiten zur Planung und Vorbereitung sprachlicher Äusserungen geboten werden, ist eine weitere Anforderung an eine gute Lehrperson, wie die Durchsicht zahlreicher Forschungsergebnisse ergibt (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006).

Positive Zusammenhänge mit einem Korrelationskoeffizienten gleich oder grösser als 0.1 ergeben sich ausserdem zwischen der Erfahrung als Primarlehrperson und dem mittleren Leseverstehen der Klasse ($r = 0.11$) und zwischen dem Vokabellernen und

den mittleren Leistungen der Klassen im Sprechen ($r = 0.22$). Das heisst, wenn eine Lehrperson längere Erfahrung als Primarlehrperson hat, sind die mittleren Leistungswerte ihrer Klasse im Leseverstehen tendenziell etwas höher. Legt eine Lehrperson mehr Wert auf das Vokabellernen, sind in der Regel die mittleren Leistungen ihrer Klasse im Sprechen etwas höher. Das traditionelle Auswendiglernen von Vokabeln deckt eine weitere Anforderung ab – das Aneignen von Wortschatz – und ist eine der Voraussetzungen für die eigene und selbstständige Sprachproduktion.

Einflüsse zeitlicher Vorgaben

Als zeitliche Vorgaben wurden das Anfangsalter und die Anzahl der Wochenlektionen untersucht. Die Leistungen im Hörverstehen und Leseverstehen hängen bivariat positiv mit der Anzahl der Wochenlektionen zusammen. Weniger Wochenlektionen hatten die Schülerinnen und Schüler aus einem Schweizer Kanton und aus dem Fürstentum Liechtenstein. Allerdings waren Letztere zum Testzeitpunkt ein Jahr jünger als die getesteten Schweizer Kinder. Die Folgeerhebung in Liechtenstein zeigte jedoch im Vergleich zu den Schweizer Kantonen zumindest im Hörverstehen, dass die Leistungen der nun gleichaltrigen Kindern mit der gleichen Wochenlektionenzahl besser sind, wenn der Englischunterricht eine Stufe früher beginnt. Die Frage, ob dies mit dem frühen Anfangsalter zusammenhängt oder mit anderen Besonderheiten des Liechtensteiner Bildungssystems, kann allerdings anhand unserer Daten nicht abschliessend beantwortet werden.

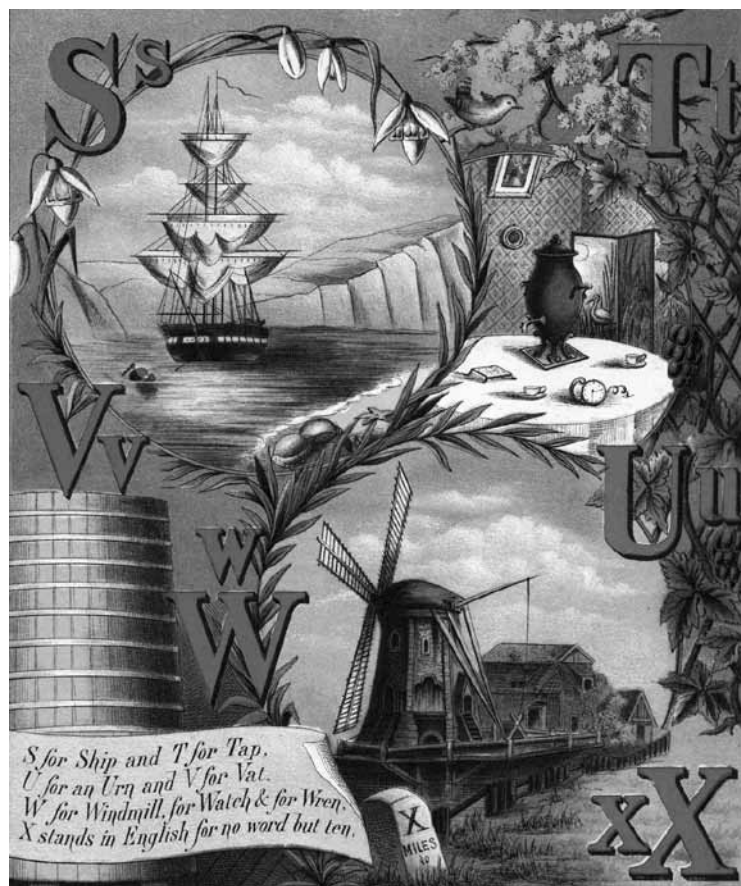
Eine dieser Besonderheiten ist beispielsweise, dass im Fürstentum Liechtenstein im Unterschied zu den Schweizer Kantonen Sprachassistentinnen mit englischer Muttersprache die Kinder in ihrem Lernprozess unterstützen. Dass die Leistungen der Liechtensteiner Fünftklässler lediglich im Hörverstehen, nicht aber im Leseverstehen signifikant besser sind als die Testergebnisse der Schweizer Kinder, könnte auch darauf hindeuten, dass die Sprachassistentinnen hier eine Rolle spielen.

Multivariate Betrachtung auf Individual- und Klassenebene

Die meisten der hier berichteten Zusammenhänge zeigen sich auch, wenn alle Faktoren innerhalb eines Gesamtmodells⁹ betrachtet werden. In einem Gesamtmodell werden die einzelnen Effekte oftmals etwas schwächer, weil sie auch durch andere Variablen miterklärt werden, die in der bivariaten Betrachtung nicht berücksichtigt werden. Mittels des hier verwendeten Modells wurde versucht, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler gleichzeitig durch verschiedene Einflussgrössen zu erklären: Auf individueller Ebene wurden Geschlecht, Bildungshintergrund, Wohnverhältnisse, Mehrsprachigkeit, Freude am Unterricht, Stress oder Stressfreiheit im Unterricht und ein positives Selbstbild miteinbezogen. Betreffend die Lehrpersonen und die Unterrichtsgestaltung gingen folgende Variablen ins Modell ein: Erfahrung als Primarlehrperson, Status als Fach-/Klassenlehrperson, Vokabeln im traditionellen Sinn auswendig lernen, Umgang mit Heterogenität und Bewertung der mündlichen Leistungen. Die Anzahl der Wochenlektionen und das Anfangsalter als systembezogene zeitliche Faktoren wurden ebenfalls berücksichtigt.

Die Modellberechnungen zeigen, dass der grösste Anteil an Unterschieden in den Leistungen durch die Merkmale der einzelnen Schülerinnen und Schüler, also auf Individualebene erklärt wird. Nur 16 Prozent der Varianz der Leistungen im Hör- und Leseverstehen¹⁰ kommen durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse zustande und können damit unter anderem durch den Unterricht und die Lehrperson beeinflusst werden. Die in das Modell eingebrachten Variablen auf der Ebene der Lehrpersonen und des Unterrichts stehen sämtlich nicht signifikant im Zusammenhang mit der Leistung auf Klassenebene.¹¹

Das Anfangsalter ist eine wichtige, direkt wirksame Grösse: Wenn die Viertklässler aus Liechtenstein (insgesamt vier Wochenlektionen in zwei Jahren) zusammen mit den Schweizer Fünftklässlern (vier bis sechs Wochenlektionen in zwei Jahren) untersucht werden, erbringen Erstere in beiden Bereichen schlechtere Leistungen. Werden die Testergebnisse der Fünftklässler aus Liechtenstein (sechs Wochenlektionen in drei Jahren) jedoch zusammen mit den Resultaten der Schweizer Fünftklässler analysiert, schneiden die Liechtensteiner Kinder, die früher mit Englisch begonnen haben, im Hörverstehen überzufällig besser ab, während sich keine Unterschiede im Leseverstehen zeigen. Ein früherer Start des Englischunterrichts kann sich durchaus lohnen. In diese Richtung weist auch eine Studie aus Ungarn, die aber über einen eher schwachen Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt des Beginns und den Schülerleistungen berichtet (Nikolov & Józsa, 2006).



In der vorliegenden Untersuchung müssten aber noch weitere Bedingungen kontrolliert werden, um die Bedeutung des Anfangsalters besser ‚extrahieren‘ zu können.

Auf individueller Ebene liegen 84 Prozent der Varianz der Leistung. Es zeigt sich, dass Mädchen sowohl im Hörverstehen als auch im Leseverstehen besser abschneiden. Der Bildungshintergrund spielt ebenfalls eine grosse Rolle. Je stärker Kinder von ihren Eltern in Bildungsaktivitäten eingebunden sind, desto besser sind ihre Leistungen. In verschiedenen Studien zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung sowie zu Geschlecht und Schulleistung konnte konstatiert werden, dass Kinder aus höheren Bildungsschichten ebenso wie Mädchen eher schulkonformes Verhalten und schulgünstige Arbeitsweisen aufweisen, wodurch es für sie einfacher sein dürfte, bessere Schulleistungen zu erbringen (Kaya & Rice, 2010; Warrington, Younger & Williams, 2000; Van de Gaer *et al.*, 2006). Zur Annäherung an den sozioökonomischen Status wird in vielen Studien die Anzahl der Bücher zuhause erfragt. Diese Information kann als guter Indikator für ein von Bildung geprägtes Umfeld verwendet werden und erweist sich als wichtiger Prädiktor für die Leistung in verschiedenen Fächern (z.B. Torney-Purta *et al.*, 2001). In der vorliegenden Studie wurden für die Messung des Bildungshintergrundes zusätzliche Informationen wie z.B. die Häufigkeit von Museumsbesuchen mitberücksichtigt. Fürs Leseverstehen sind ausserdem die Wohnverhältnisse als weiterer Indikator für den sozioökonomischen Status relevant.

Sowohl die Freude am Unterricht als auch Stress und Angst während der Englischstunden haben einen negativen Zusammenhang mit der Leistung. Zwischen Leseverstehen und Freude am Unterricht ist dieser jedoch nicht signifikant. Dass sich Angst im Unterricht negativ auf die Englischleistungen in beiden Bereichen auswirkt, entspricht den Erwartungen (Winkel, Petermann & Petermann, 2006).¹² Der negative Zusammenhang der Freude am Unterricht mit dem Hörverstehen hingegen überrascht zunächst. Nimmt man allerdings das positive Selbst-

bild der Schülerinnen und Schüler aus dem Modell heraus, zeigt sich ein positiver Zusammenhang der Freude am Unterricht mit der Leistung. Offenbar geht der Teil dieser Freude, der auch für bessere Leistungen verantwortlich ist, im positiven Selbstbild auf. Der verbleibende Teil der Freude am Unterricht wird vermutlich unter anderem durch spielerische Aktivitäten hervorgerufen, die zum Teil zu wenig lernzielorientiert ausgerichtet sein könnten, als dass sie neben Spass auch die Leistung förderten.

Ein positives Selbstbild der Schülerinnen und Schüler geht in jedem Fall mit besseren Leistungen einher, was schon verschiedene Studien zur Schulleistung auch in anderen Fächern bestätigt haben (z.B. Kaya & Rice, 2009).

Interessant ist die Einflussgrösse der Mehrsprachigkeit. In unseren Hypothesen sind wir davon ausgegangen, dass Mehrsprachigkeit sich positiv auf die Leistungen auswirkt, wenn der sozioökonomische Hintergrund kontrolliert wird. Es zeigt sich aber ein leicht negativer Effekt auf die Leseleistungen, während kein Einfluss auf das Hörverstehen nachzuweisen ist. In den untersuchten Schweizer Kantonen beeinflusst die Mehrsprachigkeit keinen der beiden Leistungsbereiche.

Rückschau und Aussicht

Die Leistungen in allen drei Kompetenzbereichen können als sehr gut bezeichnet werden. Festzuhalten bleibt, dass auf Individualebene ungefähr 84 Prozent und auf Klassenebene etwa 16 Prozent der Unterschiede in den Lese- und Hörverstehensleistungen anzusiedeln sind. Die Testergebnisse von verschiedenen Schülerinnen und Schülern innerhalb der jeweils gleichen Klasse sind durchschnittlich mit 0.16 korreliert¹³. Dieser Wert liegt im Vergleich zu anderen Untersuchungen aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich relativ hoch (vgl. Snijders & Bosker, 1999: 46, Intraklassenkorrelation meist zwischen 0.05 und 0.20). Aber auch in der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass die Unterschiede innerhalb einer Klasse wesentlich grösser sind als zwischen den Klassen.

Was die Untersuchung eines direkten Einflusses einzelner Lehrpersonen- und Unterrichtsfaktoren auf die Leistung anbelangt, sind weitere Ana-

lysen mit einer noch grösseren Anzahl Klassen wünschenswert¹⁴. Am stärksten und signifikant mit den Leistungen verknüpft bleibt mit der vorliegenden Anzahl untersuchter Klassen als einziger Faktor der höheren Ebene das Anfangsalter. Ein früheres Anfangsalter bei gleicher Anzahl Wochenlektionen geht mit höheren Leistungen im Hörverstehen einher. Sind die Kinder zum Testzeitpunkt jedoch jünger, schliessen sie, wenn sie ein Jahr früher (und mit wenig Wochenlektionen) mit Englisch begonnen haben, in beiden Leistungsbereichen überzufällig schlechter ab.

Innerhalb der Klassen konnten durchschnittlich relativ starke Zusammenhänge der Einflussgrössen der Individualebene auf die erwarteten Leistungen im Hörverstehen und Leseverstehen ausgemacht werden: Von Vorteil ist es, ein Mädchen mit hohem Bildungshintergrund und ‚guten‘ Wohnverhältnissen ohne Angst und Stress im Unterricht und mit einem positiven Selbstbild zu sein. Der Zusammenhang zwischen positivem Selbstbild und Leistung variiert zusätzlich in seiner Stärke je nach Klassenzugehörigkeit. Das Selbstbild ist einer der Einflussfaktoren, den es gerade auch im Zusammenhang mit dem Einfluss der Lehrpersonengrössen weiter zu untersuchen gilt. Mehrsprachigkeit hingegen ist nach unseren Ergebnissen eine eher unwichtige Grösse für den Erfolg von frühem Englischlernen. In den untersuchten Schweizer Kantonen gibt es weder einen positiven noch einen negativen Effekt auf die Leistungen im Hörverstehen und im Leseverstehen. Ein gängiges Argument der Gegner des frühen Englischlernens, dass Kinder mit Migrationshintergrund durch die zusätzliche Sprache überfordert seien, wird durch diese Ergebnisse deutlich entkräftet. Folgendes kann abschliessend für den Englischunterricht festgehalten werden:

- Der Unterricht sollte so gestaltet sein, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler ihn als stress- und angstfrei erfahren.
- Auch spielerische Aktivitäten sollten lernzielorientiert sein.
- Beim Herausbilden eines positiven Selbstbildes sollten die einzelnen Kinder unbedingt gestärkt werden.
- Die Motivation der Schülerinnen und Schüler hat einen positiven Effekt auf deren Selbstbild und vermittelt dieses auf deren Leistung, weshalb auch diese durch angemessene Lernangebote gefördert sollte werden.
- Der potentiellen Benachteiligung von Kindern mit tiefem sozioökonomischem Status sollte aktiv entgegengewirkt werden.

Weiter kann berücksichtigt werden, dass der Stellenwert des Mündlichen sich auch in der Bewertung der Mündlichleistungen niederschlagen sollte, und dass auch ein häufiges Einüben von Wortschatz Teil der regelmässigen Unterrichtsaktivitäten sein sollte.

Unterstützt wurde das Projekt vom Schweizerischen Nationalfonds.

Anmerkungen

¹ Englisch: AG, AI, AR, FL, GL, GR, LU, NW, OW, SG, SH, SZ, TG, UR, ZH, ZG und im FL

² Französisch: BS, BL, BE, FR, SO, VS

³ Im Fürstentum Liechtenstein musste der Fragebogen 2010 kürzer gehalten werden, um die durchschnittlich ein Jahr jüngeren Kinder nicht zu überfordern. Die Fragen zur Motivation wurden hier deshalb lediglich in der Folgeerhebung 2011 gestellt. Die nachträglich gewonnenen Informationen konnten über Schülercodes mit dem Datensatz der ersten Erhebung verbunden werden.

⁴ Die Berechnung dieser Anteile bezieht sich auf eine Lösungswahrscheinlichkeit der zugehörigen Aufgaben von 65%.

⁵ AI hat aufsummiert zwei Wochenlektionen weniger, ohne deswegen signifikant schlechtere Leistungen zu erzielen als die anderen Schweizer Kantone.

⁶ Itemzusammensetzung der Skalen vgl. auch Haenni Hoti & Werlen (2007) zur Zentralschweiz sowie Husfeldt & Bader (2009) zum Kanton Aargau.

⁷ Wenn zwei Variablen (Merkmale) korrelieren, bedeutet das, dass ein Zusammenhang zwischen ihnen besteht. Hier wird als Korrelationsmass der Pearsonsche Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient r verwendet. Er variiert zwischen minus 1 und plus 1. Ein hohes negatives r besagt: Je höher das eine Merkmal ausgeprägt ist, desto niedriger das andere Merkmal. Ein hohes positives r besagt entsprechend: Je höhere Werte das eine Merkmal annimmt, desto höher sind die Ausprägungen des anderen (bzw. je niedriger, desto niedriger). Ein r nahe oder gleich Null sagt aus, dass zwischen den beiden Merkmalen kein Zusammenhang besteht.

⁸ Hier werden lediglich zwei Merkmale miteinander in Beziehung gesetzt. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Wirkung anderer nicht berücksichtigter Grössen, welche eines der beiden Merkmale oder beide interessierenden Merkmale beeinflussen, fälschlicherweise den hier exklusiv untersuchten Variablen zugeschrieben wird.

⁹ Die multivariaten Modelle wurden auf Basis von Mehrebenenanalysen (zwei Ebenen: Individuen und Klassen) gerechnet.

¹⁰ Die Anzahl der teilnehmenden Klassen am Sprechtest ist für eine Mehrebenenanalyse eher gering. Deshalb wurden bislang keine solchen Analysen für das Sprechen durchgeführt.

¹¹ Sie erhöhen aber die Erklärungskraft des Gesamtmodells überzufällig.

¹² z.B. auch Skelton 2010 zu Geschlecht, Schichtzugehörigkeit und Angst

¹³ Man spricht hier von Intraklassenkorrelation.

¹⁴ Die Effektstärken der Einflussgrösse auf der höheren Ebene sind in Mehrebenenanalysen nicht unabhängig von der Anzahl untersuchter Gruppen/Klassen (vgl. Snijders & Bosker, 1999).

Literatur

Edelenbos P. & Kubanek-German, A. (2004). Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence'. *Language Testing*, 21, 3, 258-282.

Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung Sprachen für die Kinder Europas: Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1)*. Brüssel: Europäische Kommission.

Haenni Hoti, A. und Werlen, E. (2007). Die Zentralschweizer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe – eine Kurzpräsentation des Forschungsdesigns. In: Werlen, E. & Weskamp, R. (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 139-160.

Husfeldt, V. & Bader, U. (2009). *Englisch an der Primarschule: Lernstandserhebung im Kanton Aargau*. Aarau: BKS (Online-Publikation: http://www.ag.ch/fremdsprachen/shared/dokumente/pdf/bericht_lernstandserhebung_2008.pdf) (30.09.2009).

Kaya, S. & Rice, D. C. (2010). Multilevel Effects of Student and Classroom Factors on Elementary Science Achievement in Five Countries. *International Journal of Science Education* . 32, 10, 1337 - 1363.

Nikolov, M. & Józsa, K. (2006). Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In: Nikolov, M. & Horváth, J. (Hrsg.), *UPRT 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics (197-224)*. Pécs: Lingua Franca Csoport, PTE.

Snijders, T. A. B. & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel Analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modelling*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Skelton, C. (2010). Gender and achievement: are girls the success stories of restructured education systems? *Educational Review*, 62, 2, 131-142.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.

Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. & De Munter, A. (2006). Tracking and the effects of school related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education* , 27, 3, 293 - 309.

Warrington, M., Younger, M. & Williams, J. (2000). Students attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26, 393-407.

Winkel, S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Paderborn: Schöningh.

Anna von Ow

ist Doktorandin an der Universität Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques.

Vera Husfeldt

ist Leiterin der Abteilung Qualitätsentwicklung im Generalsekretariat der EDK.

Ursula Bader-Lehmann

ist Leiterin der Professur Englischdidaktik und ihrer Disziplinen an der PH FHNW.