

# **Englisch an der Primarschule**

## Lernstandserhebung im Kanton Aargau



Vera Husfeldt  
Ursula Bader Lehmann

Institut Forschung und Entwicklung  
Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität  
im Auftrag des Departements Bildung Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau

Aarau, Januar 2009

## Danksagung

Dank gilt all denen, die bei der erfolgreichen Planung, Durchführung und Auswertung des Projekts "Englisch an der Primarschule: Lernstandserhebung im Kanton Aargau" mitgewirkt haben.

Im Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau haben Frau Brigitte Ruhstaller als Leiterin des Projekts "Englisch an der Primarschule" und Heidi Zumstein (Projektmitarbeiterin) in allen Phasen der Lernstandserhebung wichtige Impulse gegeben und waren stets kritische und konstruktive Partnerinnen.

Eike Thürmann, Gaby Engel und Bernd Groot-Wilken aus dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen haben uns dankenswerterweise ihre Testmaterialien zur Verfügung gestellt und durch zahlreiche fachliche Diskussionen den Fortgang der Studie begünstigt. Auch Andrea Haenni Hoti von der PHZ in Luzern gebührt Dank für die Bereitstellung von Befragungsinstrumenten und für den Austausch von Erfahrungen.

Die Schülerinnen und Schüler der Pilotklassen haben mit grossem Engagement und Ernst die Mühe auf sich genommen, Test und Fragebogen zu bearbeiten und teilweise zusätzlich an dem Sprechtest teilzunehmen. Die Lehrpersonen der Pilotklassen haben durch die Koordination der Untersuchung in ihren Schulen, durch das Beantworten unserer Fragen und durch ihre eigenen Fragen und Anmerkungen die Studie unterstützt.

Andreas Erni war als Praktikant im Zentrum Schulqualität der PH FHNW massgeblich an der Planung, Organisation, Vorbereitung und an der Erhebung selbst beteiligt.

Ursula Schaer hat in zahlreichen Gesprächen immer wieder konstruktive Impulse für die Optimierung der Instrumente und der gesamten Studie gegeben.

Jasmin Burkart, Dorothea Fuchs Wyder, Virginie Holtkotten, Gabriella Konac, Katrin Merz, Natalie-Ann von Moos und Heidi Zumstein haben die Erhebungen mit grossem Engagement in den Schulen durchgeführt.

Marietta Haller hat sich mit grosser Sorgfalt der Aufgabe des Einlesens der Tests und Fragebögen angenommen.

Die Auswertungen, insbesondere die Auswertungen des Sprechtests wurden massgeblich durch die hochkompetente Mitwirkung von Cosima Bader und Stephanie Schaffner unterstützt.

Ohne diese vielfältige Zusammenarbeit hätte die Studie nicht durchgeführt und erfolgreich abgeschlossen werden können. Wir danken allen Beteiligten für ihr grosses Engagement.

Vera Husfeldt

Ursula Bader Lehmann

<b>1.</b>	<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>2.</b>	<b>Erhebung des Lernstandes nach zwei Jahren</b>	<b>5</b>
2.1.	Durchführung und Datenverarbeitung	5
2.2.	Leistungen im Bereich des Leseverstehens	6
2.3.	Leistungen im Bereich des Hörverstehens	9
2.4.	Leistungen im Bereich des Sprechens	11
<b>3.</b>	<b>Individueller und sozialer Kontext der Leistung</b>	<b>15</b>
3.1.	Alter, Geschlecht, Familiensprache und Bildungsressourcen	15
3.2.	Motivation zum Englischlernen	16
3.3.	Einschätzungen zum Unterricht	18
3.4.	Nutzen bewusster Lernstrategien und positives Selbstbild	21
<b>4.</b>	<b>Die Sicht der Lehrpersonen auf den Unterricht</b>	<b>23</b>
<b>5.</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>26</b>
<b>6.</b>	<b>Literatur</b>	<b>27</b>
<b>7.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>28</b>
<b>8.</b>	<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>29</b>

## 1. Einleitung

Ausgehend vom Beschluss der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom März 2004 bezüglich der Strategie und des Arbeitsplans zum Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule (EDK, 2004), wird die Möglichkeit einer früheren Einführung des Fremdsprachenlernens vielfach diskutiert und erprobt. Das Strategiepapier der EDK sieht unter anderem vor, dass ab dem Schuljahr 2010/2011 flächendeckend mit der Einführung der ersten Fremdsprache ab dem dritten Schuljahr begonnen werden soll. Viele Kantone, die nicht unmittelbar an einer binnenschweizerischen Sprachgrenze liegen, haben sich daraufhin für die Einführung von Englisch als erster Fremdsprache entschieden (vgl. Husfeldt & Bader Lehmann, in Druck). Darunter auch der Kanton Aargau.

Im Kanton Aargau wurde im Juli 2005 vom Parlament ein Strategiepapier zur Wirtschaftsförderung verabschiedet, in das auch die Einführung von Englisch auf der Primarstufe als eine von 25 Massnahmen eingeschlossen ist. Dieser Entscheid erfolgte auf dem Hintergrund, dass der Aargau bis dahin der einzige Kanton ohne Fremdsprachenunterricht an der Primarstufe war.

Seit dem Schuljahr 2006/07 werden nun im Kanton Aargau 46 Pilotklassen in 29 Schulen geführt, mit dem Ziel der flächendeckenden Einführung ab 2008/09. Der Unterricht wird als eigenes Fach kurзорisch angeboten und nicht wie im Zürcher Schulprojekt 21 (Büeler et al., 2001) im Rahmen des Sach-Fachunterrichts. Mit der Qualifizierung der Lehrerschaft wurde bereits im Studienjahr 2004/05 begonnen (Bader, 2006; 2007). Im Jahr 2007 fand eine erste Evaluation des Pilotprojekts statt, wobei nach einem Schuljahr Englischunterricht Leistungsmessungen noch nicht eingesetzt wurden. Im Rahmen dieser Evaluation wurden die Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrpersonen zu ihren Erfahrungen befragt.

Im Frühjahr 2008, also nach zwei Jahren Englischunterricht an der Primarschule, hat nun eine umfassende Lernstandserhebung stattgefunden. 748 Schülerinnen und Schüler der Pilotklassen wurden im Zeitraum vom 9. bis 20. Juli 2008 getestet und schriftlich befragt. Gemessen wurde das Leseverstehen und das Hörverstehen. Mit Hilfe eines Fragebogens wurden zudem Informationen über die Motivation der Schülerinnen und Schüler und über ihre Sicht auf den Unterricht erhoben. Zusätzlich wurden jeweils drei Schülerinnen oder Schüler von 22 ausgewählten Klassen in 14 Schulen im Bereich des Sprechens getestet. Die Lehrpersonen wurden ebenfalls gebeten, einige Fragen zu ihrem Englischunterricht in einem Fragebogen mit offenem Antwortformat zu beantworten.

Erste Ergebnisse aus dieser Lernstandserhebung und den zugehörigen Befragungen liegen nun vor. Im Folgenden werden die bisherigen Ergebnisse der Lernstandserhebung und der Befragungen im Detail dargestellt. Zunächst werden die Leistungsergebnisse aus den Bereichen Hör- und Leseverständnis, sowie Sprechen dargestellt. Anschliessend wird auf die Analyse der Zusammenhänge von individuellen Variablen wie Motivation, Strategie, Selbstbild, perzipiertes Klima mit den Leistungsergebnissen eingegangen. Die Analysen zum Zusammenhang zwischen Lehrpersonenbezogenen und schülerbezogenen Variablen bilden den Abschluss der Ergebnisdarstellung in diesem Bericht.

## **2. Erhebung des Lernstandes nach zwei Jahren**

Das Lernziel, das am Ende der 4. Klasse in den Bereichen Lesen, Hören und Sprechen erreicht werden soll, ist im Lehrplan festgeschrieben und mit Hilfe der Kompetenzbeschreibungen aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat, 2001) anschaulich verdeutlicht. Die eingesetzten Tests wurden in den drei Fähigkeitsbereichen auf diese Lernziele hin ausgerichtet. Zu grossen Teilen konnte ein in Nordrhein-Westfalen entwickelter Test zum Hör- und Leseverständnis sowie zu den Sprechkompetenzen adaptiert werden. Der Test, auf dem die im Kanton Aargau eingesetzte Weiterentwicklung basiert, ist im damaligen Landesinstitut Soest in Nordrhein-Westfalen unter Begleitung einer Steuergruppe von Testexperten entwickelt und erprobt worden und wurde bereits für eine erste Erhebung an einer für Nordrhein-Westfalen repräsentativen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern am Ende der Klasse 4 eingesetzt. Item- und Teststatistiken zur Beschreibung der Güte des Tests stehen aus dieser Stichprobe zur Verfügung. Es wurde im Vorfeld überprüft, inwieweit die im Test verwendeten Items den Zielvorgaben der schweizerischen Kantone entsprechen, die das Englisch an der Primarschule in ihren Curricula verankert haben. Dabei liessen sich die Items sehr gut den Kompetenzbereichen A1.1 bis A2.2 des Aargauer und Zentralschweizerischen Lehrplans zuordnen. Mehrheitlich liegen sie im Bereich A1.2 und A2.1. Zusätzlich zu den vorhandenen wurden weitere Aufgaben konstruiert, die tendenziell einen etwas höheren Schwierigkeitsgrad abbilden.

### **2.1. Durchführung und Datenverarbeitung**

An den Testteilen zum Lese- und Hörverständnis nahmen jeweils alle Schülerinnen und Schüler der Pilotklassen im Kanton Aargau teil<sup>1</sup>. Insgesamt konnte also die Kompetenz von 748 Schülerinnen und Schülern in einem Test von insgesamt ca. 60 Minuten gemessen werden. Für die Durchführung dieses schriftlichen Teils wurden je Klasse ein bis zwei Testleitende dafür eingesetzt, das Material bereitzustellen, die Testdurchführung zu erklären und zu überwachen und für eventuelle Fragen zum Prozess bereitzustehen. Der Test ist so konzipiert, dass die 60 Minuten Bearbeitungszeit für alle Schülerinnen und Schüler ausreicht, um den gesamten Test zu bearbeiten. Am Ende der Testzeit wurde das Material von den Testleitenden wieder eingesammelt und zentral für die Weiterverarbeitung bereitgestellt.

Im Anschluss an die Testung wurden die Antworten der Schülerinnen und Schüler aus den Testheften auf computerlesbare Bögen übertragen und anschliessend eingescannt, um sie für die weitere computerbasierte Datenverarbeitung zur Verfügung zu stellen. Auf der Basis der probabilistischen Testtheorie (vgl. Embretson & Reise, 2000; Rost, 2004) wurden die Aufgaben der Testbereiche Leseverstehen und Hörverstehen unter Nutzung des zweidimensionalen Raschmodells (Wang, Chen & Cheng, 2004) skaliert. Im Unterschied zu klassischen Methoden der Testauswertung wird bei dem Verfahren der Raschskalierung nicht vorausgesetzt, dass alle gestellten Aufgaben gleich schwierig sind. Vielmehr wird das Leistungsniveau (die Fähigkeit) einer Schülerin oder eines Schülers unter Berücksichtigung der Schwierigkeit der gelösten Aufgaben ermittelt. Das Verfahren erlaubt es,

- die Einschlägigkeit von Testaufgaben für die theoretisch bestimmte Kompetenzdimension empirisch zu prüfen und ungeeignete Aufgaben auszusondern.
- den Schwierigkeitsgrad von Testaufgaben und die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern auf demselben Massstab abzubilden.

---

<sup>1</sup> Eine Klasse konnte aus organisatorischen Gründen nicht an der Untersuchung teilnehmen. Die Anzahl der untersuchten Klassen beläuft sich demnach auf 45.

Bei dem Skalierungsverfahren wird die Fähigkeit einer Schülerin bzw. eines Schülers über Wahrscheinlichkeiten definiert. Dabei steigt die geschätzte Fähigkeit mit der Gesamtzahl der jeweils richtigen Antworten, wobei die Festsetzung der Aufgabenschwierigkeit von der Anzahl richtiger Lösungen in der Stichprobe abhängt. Wenn sich nun die Antworten der Schülerinnen und Schüler in guter Näherung so darstellen lassen, dass die Aufgaben stets nur bis zu einer bestimmten Schwierigkeit gelöst werden, können für alle Aufgaben und Fähigkeitsgruppen die Lösungswahrscheinlichkeiten bestimmt werden.

Nachdem die Aufgabenschwierigkeiten und die Schülerfähigkeiten innerhalb des Raschmodells auf dieselbe Skala projiziert sind, lassen sich die Aufgaben eines bestimmten Schwierigkeitsgrades als diejenige Leistung interpretieren, die von einer Schülerin bzw. einem Schüler des entsprechenden Fähigkeitsniveaus mit einer 65-prozentigen Trefferquote<sup>2</sup> (Lösungswahrscheinlichkeit von 0,65) erbracht wird. Übersteigt die auf solcher Grundlage geschätzte Fähigkeit eines Schülers oder einer Schülerin die Schwierigkeit einer Aufgabe, so wird er bzw. sie diese Aufgabe umso eher lösen, je grösser die Differenz zwischen dem Fähigkeitswert und dem Schwierigkeitsparameter ist. Unterschreitet umgekehrt die geschätzte Fähigkeit des Schülers oder der Schülerin die Aufgabenschwierigkeit, so wird er oder sie umso eher scheitern, je grösser die Differenz ist.

Um einen Bezugsrahmen für die Messungen zu definieren, wurde die durchschnittliche Schülerleistung auf 500 Punkte und die Standardabweichung der Verteilung der Schülerleistungen auf 100 Punkte festgelegt. Jeder Schüler und jede Schülerin erhält also entsprechend der festgestellten Leistungen einen Skalenwert für das Hörverstehen und einen für das Leseverstehen. Einem Schüler dessen Leistungen im Durchschnitt liegen, wird der Skalenwert 500 zugeordnet. Damit können die Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler oder die aggregierten Leistungen von Schülergruppen innerhalb einer Kompetenzdimension miteinander verglichen werden. Ein Vergleich zwischen Leseverstehen und Hörverstehen ist allerdings nicht zulässig.

Für den Sprechtest wurden in der Regel im Anschluss an den schriftlichen Teil drei Schülerinnen oder Schüler aus 22 Klassen ausgewählt. Dieser Sprechtest wurde als Individualtest in einem separaten Raum von je zwei geschulten Testleitenden durchgeführt, wobei eine Person der Schülerin oder dem Schüler Fragen stellte und die andere Person die Antworten protokollierte. Zusätzlich wurden die Gespräche auf einem Tonträger aufgezeichnet, um später kriterienorientiert ausgewertet werden zu können.

Die Aufnahmen vom Tonträger wurden im Anschluss an die Testung erneut von zwei unabhängigen Expertinnen in Teamarbeit angehört, vollständig transkribiert und anhand eines Kriterienrasters beurteilt. Die Angaben aus den Beurteilungen sind dann in eine Skala der Sprechfähigkeit eingeflossen, die ebenfalls auf der Grundlage der probabilistischen Testtheorie gebildet wurde. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Skalen des Lese- und Hörverständens gehen hier jedoch keine Richtig-Falsch-Aufgaben ein, sondern Einschätzungen der Raterinnen, die in der Regel auf einer vierstufigen Likertskaala gemessen wurden<sup>3</sup>. Der Maßstab der Leistungen im Bereich Sprechen wurde ebenfalls so festgelegt, dass der Mittelwert der Verteilung bei 500 und die Standardabweichung bei 100 Punkten liegt.

## 2.2. Leistungen im Bereich des Leseverstehens

Aufgrund des oben beschriebenen Verfahrens zur Skalenbildung ist es möglich, die Verteilung der Schülerleistungen den jeweiligen Aufgaben gegenüberzustellen und damit

---

<sup>2</sup> Die Festlegung der Lösungswahrscheinlichkeit für die Zuordnung von Fähigkeits- und Schwierigkeitsparametern auf 0,65 beruht auf der Überlegung, dass der Fähigkeitswert einer Person dann dem Schwierigkeitswert einer Aufgabe entsprechen soll, wenn diese mit einer guten Wahrscheinlichkeit gelöst werden kann. Diese Festlegung orientiert sich an Konventionen anderer Studien, wie beispielsweise der TIMSS.

<sup>3</sup> Es wurde das Partial-Credit-Modell verwendet.

gleichzeitig beispielhaft die mit dem Test erfassten Themenbereiche kenntlich zu machen. Abbildung 1 zeigt grafisch diese Gegenüberstellung für den Testbereich Lesen.

Der obere Teil der Abbildung 1 zeigt die Leistungsverteilung der Aargauer Viertklässler im Bereich des Leseverständnisses. Die Ergebnisse sind nahezu normalverteilt, d.h., dass die Kurve einer Glockenform entspricht, wobei die meisten Schülerinnen und Schüler im mittleren Bereich liegen und wenige Schülerinnen und Schüler jeweils extrem gute oder extrem schlechte Leistungen zeigen. Aus der Form der Verteilung oder aus den Werten der einzelnen Schülerinnen und Schüler allein kann aber nicht abgelesen werden, welches Niveau ein Schüler oder eine Schülerin im Bereich Lesen erreicht hat. Um die Frage nach den konkreten inhaltlichen Bezügen beantworten zu können, sind die Beschreibungen von drei Beispielaufgaben so an die Verteilung angebunden, dass erkennbar wird, welchen Typ von Aufgaben ein Schüler oder eine Schülerin mit der entsprechenden Fähigkeit (oben an der Skala abzulesen) mit einer guten Wahrscheinlichkeit (0,65) lösen kann.

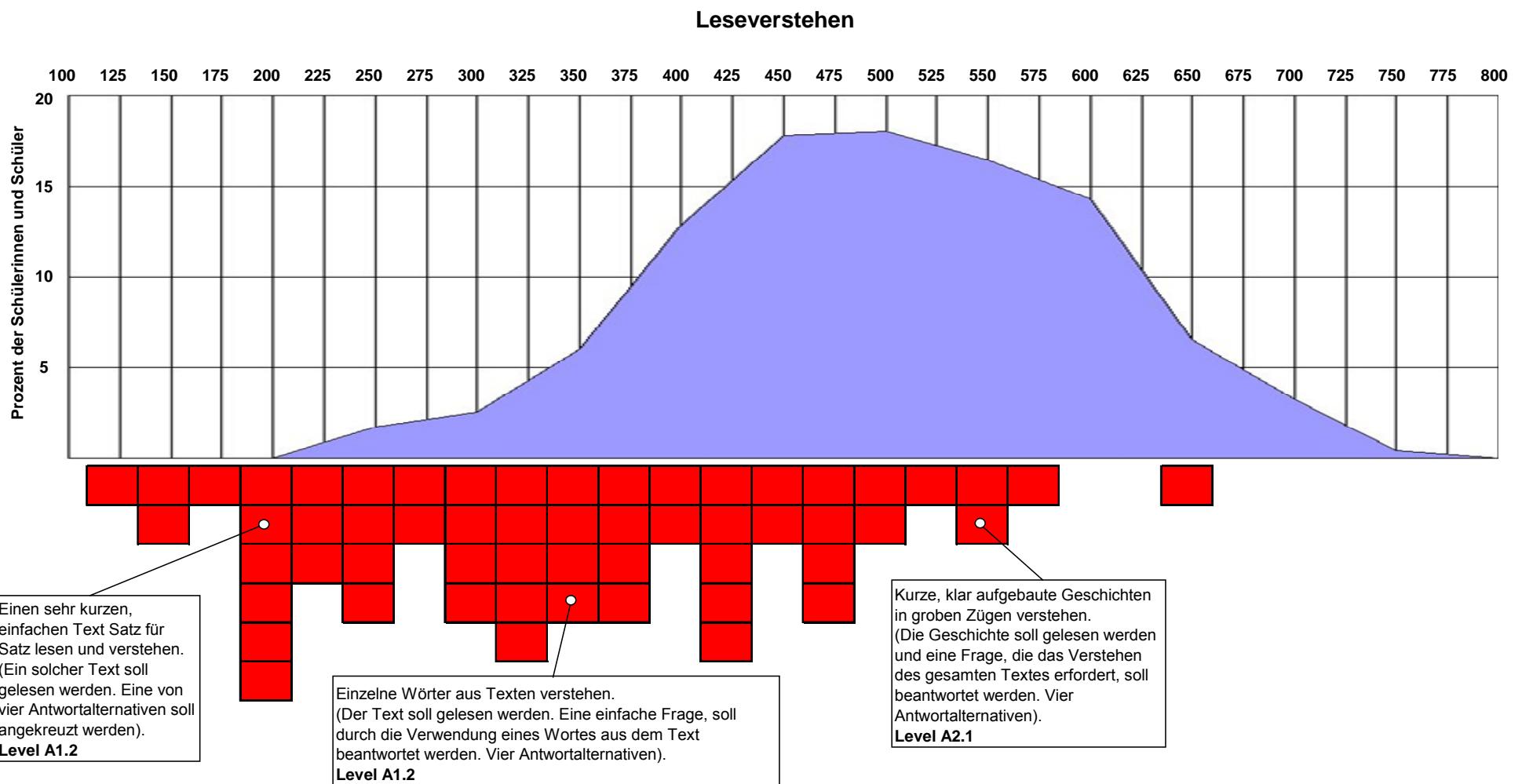
Insgesamt wird deutlich, dass der Test von allen Schülerinnen und Schülern gut bearbeitet werden konnte. Da die Lehrplanvorgaben bei der Konstruktion des Tests berücksichtigt wurden und diese am Ende der 4. Klasse ein Niveau von A1.2 vorsehen, sind viele der Aufgaben aus dem Test in diesem Bereich anzusiedeln. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler übersteigen jedoch die Erwartungen, so dass im oberen Leistungsbereich nicht sehr viele Aufgaben zur Verfügung stehen. In diesem Bereich sind deshalb die Leistungswerte mit einem grösseren Messfehler behaftet.

Die Datenauswertung hat ergeben, dass ein Skalenwert von 200 Punkten von allen Schülerinnen und Schülern erreicht oder überschritten wurde. Wie Abbildung 1 zeigt, reicht dieser Leistungswert in der Regel dazu aus, einen einfachen kurzen Text Satz für Satz zu lesen und zu verstehen. Die für die Bearbeitung einer solchen Aufgabe notwendige Kompetenz ist im Niveau A1.2 angesiedelt. Natürlich gibt es auch bei einfachen kurzen Texten Schwierigkeitsunterschiede und auch die gestellten Fragen zu diesen Texten sind nicht immer in gleicher Weise zu beantworten. Es gibt teilweise auch Beispiele von Aufgaben, bei denen es um das Verstehen einfacher kurzer Texte geht und trotzdem ein etwas höherer Leistungswert für eine entsprechende Lösewahrscheinlichkeit erforderlich ist. Die in Abbildung 1 dargestellten Aufgaben sind deshalb als typische Beispiele anzusehen. Sie stehen immer auch für eine Reihe von Aufgaben, die ähnliche Anforderungen haben.

Die grosse Mehrheit von mehr als 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreicht einen Skalenwert von über 350 Punkten auf der Skala des Leseverständnisses. Die Beispielaufgabe im Bereich von 350 Punkten zeigt, dass diese Schülerinnen und Schüler mindestens in der Lage sind, mit einer guten Wahrscheinlichkeit Aufgaben zu lösen, bei denen sie einzelne Wörter aus Texten verstehen müssen (Lesen auf Wortebenen).

Schwieriger ist es, kurze, klar aufgebaute Geschichten in groben Zügen zu verstehen und Fragen dazu zu beantworten, die das Verstehen des gesamten Textes erfordern (Lesen auf Textebenen). Die in der Abbildung 1 dargestellte Beispielaufgabe ist eine der schwierigsten Aufgaben des gesamten Tests und konnte von ungefähr einem Drittel der Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Sicherheit gelöst werden. Für andere ähnliche Fragen, die in dieselbe Kategorie gehören, sind niedrigere Leistungswerte notwendig. Der überwiegende Teil der Fragen zu den dargebotenen Geschichten konnte sogar von ca. der Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit einer guten Wahrscheinlichkeit richtig beantwortet werden.

Gesamthaft liegen die gemessenen Leistungen im Bereich des Leseverständnisses in einem für diese Altersgruppe relativ hohen Niveau, insbesondere, wenn berücksichtigt wird, dass die Schülerinnen und Schüler erst seit zwei Jahren Englisch lernen.



**Abbildung 1 (Verteilung der Schülerleistungen im Leseverstehen im Vergleich mit den Schwierigkeiten der Aufgaben bei Lösungswahrscheinlichkeit 0,65. Ausgewählte Aufgabenbeispiele)**

## 2.3. Leistungen im Bereich des Hörverständehens

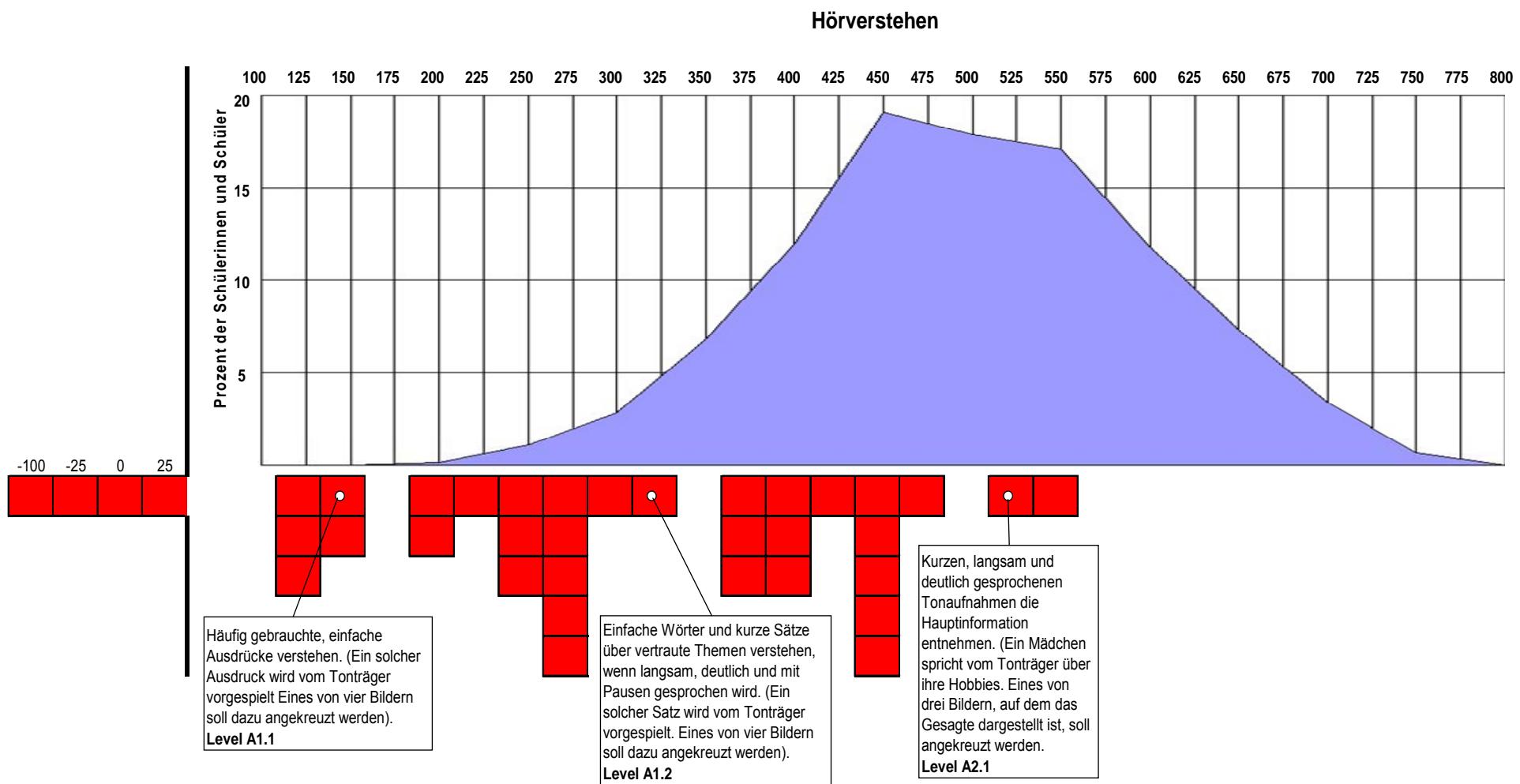
Auch im Bereich des Hörverständehens haben die Schülerinnen und Schüler ähnlich gute Leistungen gezeigt. Hier können ebenfalls die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nahezu alle dargebotenen Aufgaben mit einer guten Sicherheit lösen.

Es haben nahezu alle Schülerinnen und Schüler einen Skalenwert von mindestens 200 Punkten erreicht, was bedeutet, dass alle getesteten Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, mit einer guten Sicherheit die leichteren Aufgaben des Tests zu lösen, bei denen es z.B. darum geht, häufig gebrauchte, einfache Ausdrücke zu verstehen. Ein solcher Ausdruck wurde bei diesen Aufgaben von einem Tonträger vorgespielt und die Schülerinnen und Schüler mussten in ihrem Arbeitsheft eines von vier Bildern ankreuzen, das ihrer Meinung nach zu diesem Ausdruck passt.

Über 95 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben einen Skalenwert von mehr als 325 Punkten erreicht. Eine Aufgabe, die diesem Niveau entspricht, das heißtt, die von einer Person mit diesem Skalenwert mit einer 65prozentigen Wahrscheinlichkeit gelöst werden kann, ist in Abbildung 2 dargestellt. Bei dieser Aufgabe geht es darum, einfache Wörter oder kurze Sätze über vertraute Themen zu verstehen, wenn deutlich und mit Pausen gesprochen wird. Es wurde ein solcher kurzer Satz von einem Tonträger abgespielt und die Schülerinnen und Schüler sollten wie bei der vorher beschriebenen Aufgabe eines von vier Bildern ankreuzen, das zu dem Satz passt.

Eine etwas schwierigere Aufgabe ist es, einen kurzen Text anzuhören und daraus die Hauptinformationen zu entnehmen. Der Test enthält zwei solcher Texte, eine kurze Geschichte und eine Erzählung eines Mädchens über ihre Hobbies. Diese Texte wurden vom Tonträger abgespielt und die Schülerinnen und Schüler sollten teilweise konkrete Informationen, teilweise auch globale Informationen entnehmen, die das Verständnis des gesamten Textes erfordern. Eine solche Aufgabe, bei der es darum ging, die Hauptinformation aus dem Text zu entnehmen, ist in Abbildung 2 dargestellt. Diese Aufgabe gehört zu den schwersten Aufgaben des Hörtests und ist deutlich dem Niveau A2.1 zuzuordnen. Es haben 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen Leistungswert erreicht, der zeigt, dass sie eine solche Aufgabe mit einer guten Sicherheit lösen können.

Ebenso wie für den Bereich des Leseverständehens, stellte die Bewältigung der Aufgaben aus dem Hörtest in der Regel für die Schülerinnen und Schüler kein grösseres Problem dar. Die Leistungen fallen so hoch aus, dass nahezu die Hälfte der Schülerinnen und Schüler alle gestellten Aufgaben mit einer guten Wahrscheinlichkeit lösen kann.



**Abbildung 2 (Verteilung der Schülerleistungen im Hörverstehen im Vergleich mit den Schwierigkeiten der Aufgaben bei Lösungswahrscheinlichkeit 0,65. Ausgewählte Aufgabenbeispiele)**

## 2.4. Leistungen im Bereich des Sprechens

Im Leistungsbereich Sprechen wurden wie in den anderen beiden Leistungsbereichen sehr gute Ergebnisse erzielt. Die Verteilung der Leistungen unterscheidet sich hier jedoch deutlich von den anderen beiden Leistungsbereichen, bei denen sich die Form der Verteilung mehr oder weniger stark an eine Glockenform annähert. Im Leistungsbereich Sprechen gibt es eine hohe Spitze bei 450 Punkten und die Kurve flacht danach sehr stark ab. Das bedeutet, dass einzelne Schülerinnen und Schüler eine so hohe Leistung zeigen, dass sie den Durchschnitt massgeblich erhöhen. Dies ist insbesondere auch dadurch zu erklären, dass im Fall des Leistungsbereiches Sprechen nur eine kleinere Stichprobe von Schülerinnen und Schülern getestet werden konnte (n=65).

Erfreulich auffällig ist, dass nahezu alle getesteten Schülerinnen und Schüler eine hohe Sprachhandlungsbereitschaft mitbrachten. Die Bereitschaft auf Englisch oder mit einer Englischsprachigen Person kommunizieren zu wollen, zeigt Selbstvertrauen in die eigene Fähigkeit, in einer solchen Situation bestehen zu können. Sie ist Grundvoraussetzung für den weiteren Spracherwerb.

Alle Kinder wurden im Rahmen des Tests teilweise anhand von vorgelegten Bildern gebeten, einen kurzen Dialog zu führen, Fragen zu stellen, Gegenstände und Handlungen zu beschreiben und eine Geschichte zu erzählen, um somit Kompetenzen des Lehrplans zu überprüfen:

### Monologisches Sprechen:

A1.1 Bilder mit einzelnen Wörtern beschreiben (cat, dog, this is a mouse, children).

A1.2 Bilder mit kurzen Sätzen oder Chunks beschreiben.

A2.1 Sich selbst ganz kurz vorstellen, sagen wie man heißt, wo man wohnt, in welche Schule man geht.

### Sprechen: An Gesprächen teilnehmen

A1.1 Einfache Gruss- und Abschiedsformeln verwenden.

A1.1 Ganz einfache Fragen zur eigenen Person (Name, Alter, Herkunft, Wohnort) beantworten.

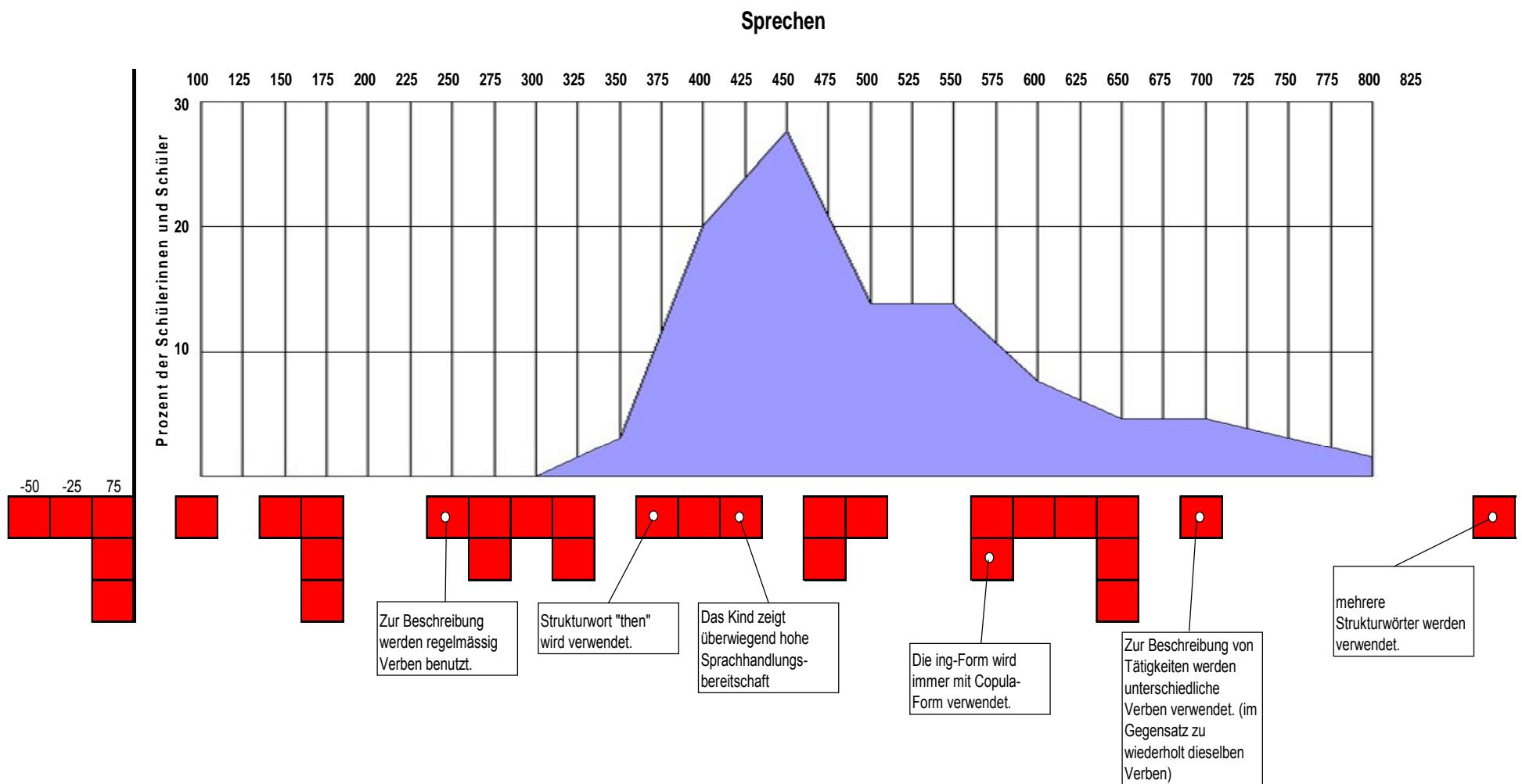
A1.2 Zu vertrauten Themen einfache, formelhafte Fragen stellen.

A1.2 Aussagen mit 'and' und 'then' verbinden.

A2.1 Zeitliche Abfolge von Geschehnissen ausdrücken und dabei Begriffe wie first, next, then, after that ... benutzen.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass alle Kinder in der Lage sind, sich in kurzen einfachen Sätzen auszudrücken, wie es auf Niveau A1.2. erwartet wird, auch wenn diese zum Teil grammatisch noch nicht ganz korrekt sind (z.B.: My teacher's name is ...; It's monday, the children going in the zoo.; I can see elephants and lions.) und sich nicht mehr nur mit Hilfe von einzelnen Wörtern zu verstehen (A1.1). Auch können die Schülerinnen und Schüler zu vertrauten Themen einfache Fragen stellen (A1.2) (z.B.: What's your name?; What's your favourite colour?; How tall are you?). Darüber hinaus sind sie fähig, sich selbst ganz kurz vorzustellen, zu sagen, wie sie heißen, wo sie wohnen und in welche Schule sie gehen (A2.1)

Das Erzählen einer kurzen Geschichte, indem einfache Ereignisse aneinander gereiht werden, gehört zum Kompetenzbereich A2.2. Wegen der grossen Unterschiede in der sprachlichen Qualität der Antworten konnte jedoch nicht darauf geschlossen werden, dass die Kinder gesamthaft solchen Anforderungen gewachsen sind.



**Abbildung 3 (Verteilung der Schülerleistungen im Sprechen im Vergleich mit den Schwierigkeiten der Kriterien bei Erfüllungswahrscheinlichkeit 0,65. Ausgewählte Aufgabenbeispiele)**

Nur in ganz seltenen Ausnahmen waren die Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, z.B. eine Geschichte mit englischen Worten zu erzählen. 80% der Kinder benutzten bei dem Gespräch mit den Testleitenden ausschliesslich oder weitgehend englische Wörter. Jedoch war bei besonders kommunikativen Schülerinnen und Schülern auch festzustellen, dass diese gelegentlich im Codeswitching auf deutsche Begriffe auswichen, was jedoch eher als kommunikative Kompetenz, denn Mangel gewertet werden sollte. Alle Kinder verfügen über eine gute Aussprache mit richtiger Intonation, hier scheint sich das hohe Sprachniveau der Lehrkräfte zu bewähren.

Die Beurteilung des Sprechtests orientiert sich nicht nur an den Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, sondern wurde auch anhand eines von uns eigens dafür entwickelten Kriterienrasters vorgenommen, das im Wesentlichen auf Aspekte der Sprachhandlungsbereitschaft, der Variabilität der Sprache und auf die korrekte Verwendung der Sprache eingeht.

70% der Schülerinnen und Schüler benutzen vorwiegend vollständige kurze Sätze beim Sprechen wobei alle die Satzelemente im Aussagesatz in der richtigen Reihenfolge (S-V-O) verwenden und dabei zutreffende Verben benutzen, die jedoch noch keine grosse Varietät aufweisen (z.B.: They eat ice cream.; She is playing with the ball.).

Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler benutzt 'then' als Bindewort, was dem Niveau A1.2 entspricht (Die Schülerinnen und Schüler können Aussagen mit *and* und *then* verbinden). Strukturwörter, die räumliche oder zeitliche Angaben präzisieren (Niveau A2) werden jedoch nur von sehr wenigen Kindern verwendet.

Die regelmässige Pluralbildung wird von allen Schülerinnen und Schülern beherrscht und erstaunlicherweise über 40% gebrauchen regelmässig das Dritte-Person-s. Auch verwenden alle Kinder die ing-Form wobei zwei Drittel der Kinder diese sogar häufig mit Copula benutzen. Die Kinder verwenden überwiegend formelhafte Fragen: 'Where are you from?' die dementsprechend dann auch kaum Fehler aufweisen.

Ausgewählte Kriterien sind in Abbildung 3 so dargestellt, dass daraus Informationen zur Interpretation der Skalenwerte entnommen werden können. Alle Schülerinnen und Schüler haben mindestens einen Leistungswert von 300 erreicht<sup>4</sup>. Bei den Kriterien, die im Schwierigkeitsbereich bis 500 Punkte liegen, geht es in der Regel um Sprachhandlungsbereitschaft und Flüssigkeit der Sprache. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler kann mit einer guten Wahrscheinlichkeit in einem mündlichen Beitrag diese Kriterien erfüllen. Bei den Kriterien, die einen Schwierigkeitswert von über 500 haben, handelt es sich häufig um Kriterien, bei denen es um grammatische Korrektheit oder Variabilität des Ausdrucks geht.

Diese wird im Bereich A1 bis A2 auch noch nicht gefordert. Es zeigt aber, dass Kommunikationsfähigkeit sehr wohl erreicht werden kann und sich die sprachliche Korrektheit erst im einem weiteren Schritt entwickelt. Tatsächlich besteht ein enger Zusammenhang zwischen den Ratereinschätzungen zur sprachlichen Korrektheit und denen zur Sprachhandlungsbereitschaft. Bei der sprachlichen Korrektheit handelt sich bei Schülerinnen und Schüler, die erst seit zwei Jahren Englisch lernen, um relativ anspruchsvolle Aspekte der Sprachproduktion. Dennoch ist ein beträchtlich grosser Anteil der Schülerinnen und Schüler bereits zu diesem Zeitpunkt in der Lage, mit einer grossen Sicherheit diese Kriterien zu erfüllen. Bei Schülerinnen und Schülern mit einem Skalenwert ab 550 Punkten, und dies sind immerhin ca. 30 Prozent, kann erwartet werden, dass sie das Kriterium, die ing-Form immer korrekt mit Copula zu verwenden, erfüllen. Ab einem Skalenwert von 700 sollten die Schülerinnen und Schüler in der Regel in der Lage sein, ihre Beschreibung von Tätigkeiten dadurch variabler darzustellen, dass sie unterschiedliche Verben benutzen. Sehr schwer zu erfüllen, ist das Kriterium, bei einer Erzählung mehrere unterschiedliche Strukturwörter einzusetzen, die die räumlichen und zeitlichen Anga-

<sup>4</sup> Es kann hieraus nicht geschlossen werden, dass die Schülerinnen und Schüler im Sprechen besser abgeschlossen haben als in den anderen beiden Bereichen. Vergleiche der Skalenwerte über die unterschiedlichen Fähigkeitsbereiche hinweg sind unzulässig.

ben präzisieren. Die gemessenen Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind noch nicht ausreichend, um diesem Kriterium mit einer hohen Sicherheit zu genügen.

Dennoch kann insgesamt festgestellt werden, dass Sprachhandlungsbereitschaft und die Fähigkeit, sich in englischer Sprache auszudrücken, bei nahezu allen Kindern so hoch ist, dass einfache Gespräche mit ihnen möglich sind. Nach zwei Jahren Englischunterricht ist dies ein relativ anspruchsvolles Lernziel, das jedoch von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler erreicht wurde.

### **3. Individueller und sozialer Kontext der Leistung**

In einem Forschungsüberblick über das Fremdsprachenlernen in der vorschulischen und in der Primarbildung in Europa betonen Blondin et al. (1998) den generell positiven Effekt des Fremdsprachenlernens auf die Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, auf die Einstellungen gegenüber anderen Sprachen und anderen Kulturen sowie auf das Selbstvertrauen. Sie stellen jedoch heraus, dass bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssen, um einen Erfolg in diese Richtung zu erzielen. Dazu gehören Faktoren bezüglich gesellschaftlicher und schulischer Aspekte sowie Faktoren, die sich auf die Persönlichkeit der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler beziehen. Beispiele für gesellschaftlich bedingte Aspekte, die nach Blondin et al. das Fremdsprachenlernen beeinflussen, sind der Kontakt mit der Fremdsprache in ausserschulischen Situationen und die Rolle nationaler und regionaler Infrastruktur. Auf Schulebene werden insbesondere die Kontinuität und der Zeitfaktor herausgestellt. Mangel an Kontinuität kann vor allem bei einem Schulstufenwechsel, aber auch innerhalb einer Stufe auftreten, wenn unterschiedliche Methoden eingesetzt werden, die Absprache im Team nicht optimal verläuft etc. Der Zeitfaktor ist nach Edelenbos und Johnstone (1996) der zuverlässigste prädiktive Faktor auf Klassenebene. In diesem Zusammenhang sind das Anfangsalter, die wöchentliche Lernzeit sowie die Häufigkeit und Länge der Fremdsprachenlerneinheiten im Vergleich zum restlichen Stundenplan zu berücksichtigen. Aspekte, die sich auf die Lehrperson beziehen, sind vor allem das Niveau, in dem die Fremdsprache beherrscht wird sowie Kenntnisse von und Einstellungen zu didaktischen Ansätzen. Bei den Schülerinnen und Schülern kommen individuelle Fähigkeiten und soziodemographische Aspekte zum Tragen.

Gesellschaftliche und schulsystembezogene Aspekte wurden im Rahmen dieser Untersuchung nicht beleuchtet. Es wird statt dessen davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler über den gesamten Kanton hinweg vergleichbare Bedingungen vorfinden, was regionale Infrastruktur, Kontinuität und Zeitfaktoren betrifft. Hinsichtlich individueller Aspekte und auch hinsichtlich der Lehrpersonenbezogenen Aspekte wurden jedoch auch im Rahmen der hier dargestellten Untersuchung Zusammenhänge zur Leistung erwartet. Alter, Geschlecht, familiärer Hintergrund sowie Motivation und Einstellungen gegenüber Sprache und Unterricht sind Variablen, die genauer analysiert wurden, wobei die Auswahl der untersuchten schülerbezogenen Variablen sich stark an einer Studie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe von Haenni Hoti & Werlen (2007) orientiert. Insbesondere Sprachlernmotivation, Sprachlernstrategien, Selbstbild und perzipiertes Sprachlernklima sind Variablen, die in diesem Zusammenhang zu nennen sind.

In Anlehnung an die oben erwähnte Studie und im Einklang mit den Ergebnissen unterschiedlicher Korrelations- und Faktorenanalysen wurden die Antworten aus dem Schülerfragebogen zu Skalen zusammengefasst, die jeweils zuverlässiger als die Einzelantworten als Indikatoren für die Motivation und die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zur Sprache und zum Unterricht stehen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Analysen spezifischer Kontextfaktoren vorgestellt, wobei jeweils ebenfalls der Zusammenhang mit den Leistungen im Leseverstehen und Hörverstehen diskutiert wird. Auf die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Leistung im Sprechtest und den Kontextfaktoren wurde bewusst verzichtet, da die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler, die am Sprechtest teilgenommen haben, sehr begrenzt ist.

#### **3.1. Alter, Geschlecht, Familiensprache und Bildungsressourcen**

Wie sich in anderen Leistungsstudien gezeigt hat, ist das Lebensalter innerhalb einer Klassenstufe in der Regel negativ mit der Fachleistung korreliert (vgl. z.B. Lehmann et al., 2002). Auch wenn die untersuchten Schülerinnen und Schüler erst die 4. Klasse

besuchen, ist bereits hier eine deutliche Tendenz zu erkennen, die mit den Befunden aus diesen Studien übereinstimmt. Die Korrelation<sup>5</sup> zwischen dem Alter und dem Lese-verstehen beträgt  $r=-0,16$  und zwischen dem Alter und dem Hörverstehen  $r=-0,14$ . Beide Zusammenhänge sind, wenn auch relativ klein, hoch signifikant. Inwiefern dieser negative Zusammenhang durch Klassenwiederholungen oder späte Einschulung erklärt werden kann, ist aus den Daten jedoch nicht zu rekonstruieren. Die meisten Schülerinnen und Schüler (54 %) sind 10 Jahre alt, immerhin noch 38 Prozent sind 11 Jahre alt. Sechs Prozent der Schülerinnen und Schüler sind 12 Jahre alt, während es nur sehr wenige Ausnahmen von Schülerinnen und Schülern gibt, die jünger als 10 Jahre alt sind.

Die Mädchen sind dabei in der Regel etwas jünger als die Knaben. Der Altersdurchschnitt der Mädchen liegt bei 10,4 Jahren und der der Knaben bei 10,6. Ein signifikanter Leistungsunterschied besteht zwischen den Geschlechtern nicht.

Ebenfalls kein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen den Leistungen und der Angabe, ob ein Kind in der Schweiz geboren wurde oder nicht. Die Sprache, die die Kinder zu Hause sprechen, scheint jedoch sehr wohl im Zusammenhang mit der Leistung im Leseverstehen und Hörverstehen zu sein. Kinder, die angeben, zu Hause ausschliesslich Schweizerdeutsch zu sprechen (62 Prozent), erreichen tendenziell bessere Werte in beiden Leistungsbereichen. Es ergibt sich eine hoch signifikante Korrelation von 0,14 zum Leseverstehen und von 0,15 zum Hörverstehen. Dies bedeutet aber nicht zwingend, dass die zu Hause gesprochene Sprache ausschlaggebend für die Leistungen im Englischunterricht sind, es ist sehr wohl möglich, dass andere Einflüsse, wirksam werden, die gegebenenfalls mit der familiären Situation der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Familiensprachen zusammenhängen. Weitere Analysen hierzu stehen noch aus.

Die Frage nach den Bildungsressourcen, die den Kindern zu Verfügung stehen, ist in aller Regel sehr schwer zu beantworten, da diese Ressourcen in sehr unterschiedlicher Weise Einflussfaktoren darstellen können. Bildungsaspirationen der Eltern können beispielsweise sehr unbewusst aber nachhaltig das Leistungsverständnis der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. In vielen Studien werden unterschiedliche Variablen des häuslichen Umfelds herangezogen, um daraus einen Index für den Bildungshintergrund der Schülerinnen und Schüler abzuleiten. Als relativ valider Indikator hat sich dabei die Frage nach der Anzahl von Büchern herausgestellt, die die Schüler zu Hause haben. Dieser Indikator weist weniger auf einen hohen Sozialstatus als vielmehr auf ein von Bildung geprägtes Umfeld hin, auch wenn eingeräumt werden muss, dass zum einen die Anzahl der Bücher von den Schülerinnen und Schülern nicht immer präzise eingeschätzt werden kann und zum anderen inhaltliche Aspekte unberücksichtigt bleiben. Dennoch hat sich dieser Indikator in einer Reihe von wissenschaftlichen Studien (z.B. Torney-Purta et al., 2000) als wichtiger Prädiktor für die Leistung erwiesen. So auch in der hier dargestellten Untersuchung. Die hoch signifikante Korrelation zwischen der angegebenen Anzahl der Bücher und der Leistung beträgt in beiden Leistungsbereichen Lesen und Hören 0,18. Das heisst also, dass Schülerinnen und Schüler, die in einem eher bildungsorientierten Umfeld leben, auch im Bereich Englisch an der Primarschule in der Regel bessere Leistungen erbringen.

### 3.2. Motivation zum Englischlernen

Der erste Block des Schülerfragebogens wurde mit dem Ziel entwickelt, Aussagen darüber zu erhalten, warum die Schülerinnen und Schüler Englisch lernen. Abgesehen da-

<sup>5</sup> Korrelation bedeutet Zusammenhang zwischen zwei Variablen (Merkmale). Hier wird als Korrelationsmaß der Pearson'sche 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 sinngemäss entsprechend: Je höhere Werte das eine Merkmal annimmt, desto höhere auch das andere (bzw. je niedriger, desto niedriger). Ein  $r$  nahe Null sagt aus, dass zwischen den beiden Merkmalen kein Zusammenhang besteht.

von, dass der Englischunterricht für sie zu ihrem obligatorischen Schulbesuch gehört, gibt es eine ganze Reihe weiterer motivationaler Aspekte, die den Schülerinnen und Schülern auch ausserhalb der Pflicht den Antrieb geben, Englisch zu lernen. Die Fragen aus diesem ersten Fragenblock lassen sich in zwei unterschiedliche Bereiche einteilen. Zum einen wurden Fragen zur allgemeinen intrinsischen Motivation gestellt. Dazu gehört beispielsweise die Bewertung der Aussage, dass Englisch 'cool' sei. Zum anderen gab es Fragen zu konkreten Bedürfnissen, denen die Schülerinnen und Schüler sich durch die Beherrschung der Sprache annähern möchten, z.B. das Bedürfnis, den Text der Lieblingsmusik zu verstehen.

**Tabelle 1 (Skala "Intrinsische Motivation")**

Warum lernst du Englisch?	Kennwerte	Antwortmöglichkeiten
• Weil ich gerne etwas auf Englisch sage.		0 stimmt gar nicht
• Weil ich die Sprache gerne höre.	Cronbachs Alpha <sup>6</sup> : .79	1
• Weil ich Englisch cool finde.	$M^7=2.2$	2
• Weil viele Menschen auf der Welt Englisch sprechen.	$SD^8=0,63$	3 stimmt genau
• Weil ich mich damit überall auf der Welt verständigen kann.		
• Damit ich Menschen aus verschiedenen Ländern kennen lernen kann.		
• Weil ich es spannend finde, eine unbekannte Sprache zu lernen.		
• Nur weil ich muss. (invertiert)		

Beide Skalen zeigen eine gute interne Konsistenz (Tabelle 1 und Tabelle 2). Ebenso ist unmittelbar erkennlich, dass die Skalenmittelwerte vor allem hinsichtlich der intrinsischen Motivation (Tabelle 1) in einem sehr positiven Bereich liegen. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler den Aussagen über die intrinsische Motivation im Durchschnitt sehr stark zustimmen. Sie scheinen also in der Mehrheit aus einer allgemeinen Motivation heraus die Sprache Englisch gerne zu lernen. Die Skala *Intrinsische Motivation* (Tabelle 1) umfasst acht Items, die sich auf allgemeine motivationale Aspekte beim Sprachenlernen beziehen. Eine dieser Fragen ist negativ formuliert und wurde deshalb für die Berechnung der Skala invertiert.

Bei der Skala *Motivation aufgrund konkreter Bedürfnisse* (Tabelle 2) steht jeweils ein klar umschreibbares Ziel bzw. gute berufliche Aussichten als Motivationsfaktor im Vordergrund. Die Skala setzt sich aus sechs Items zusammen. Die mittlere Zustimmung zu dieser Skala fällt etwas geringer aus, liegt aber durchaus noch in einem positiven Bereich.

<sup>6</sup> Cronbachs Alpha ist eine Kennzahl für die interne Konsistenz einer Skala. Werden inhaltlich zusammenpassende Aufgaben oder Fragen zu einer Skala zusammengefasst, z.B. wie hier 8 Fragen aus dem Schülerfragebogen zur Motivation, so gibt Cronbachs Alpha Auskunft darüber, wie gut sich die Antworten zu einer Gesamttdenz zusammenfügen. Cronbachs Alpha kann maximal den Wert 1 annehmen. Als Faustregel gilt, dass bei Skalen ab Cronbachs Alpha=0,7 eine befriedigende Skalenqualität vorliegt.

<sup>7</sup> Mit M wird hier der arithmetische Mittelwert bezeichnet. Er ist die Summe der Einzelwerte dividiert durch die Fallzahl.

<sup>8</sup> Mit SD wird hier die Standardabweichung des Mittelwertes bezeichnet. Die Standardabweichung ist ein sogenanntes Streuungsmass, das Auskunft darüber gibt, wie homogen oder heterogen eine Merkmalsverteilung ist. Je kleiner die Standardabweichung ist, desto enger gruppieren sich die Werte der einzelnen Fälle um den Mittelwert, je grösser sie ist, desto weiter streuen sie um den Mittelwert. Liegt eine Normalverteilung vor, so lässt sich über die Verteilung folgendes sagen: Im Bereich Mittelwert plus/minus eine Standardabweichung liegen etwa 68 Prozent der Fälle; im Bereich Mittelwert plus/minus zwei Standardabweichungen liegen etwa 95 Prozent der Fälle.

Allgemein könnte vermutet werden, dass, egal, welche Motivation ein Schüler oder eine Schülerin mitbringt, diese in jedem Fall in einem positiven Zusammenhang zu der Leistung stehen sollte. Die Auswertung der Daten ergibt jedoch nur für die anhand der oben beschriebenen Skala gemessene intrinsische Motivation einen hoch signifikanten positiven Zusammenhang ( $r=0,17$  mit dem Leseverstehen und  $r=0,15$  mit dem Hörverstehen). Die Motivation aufgrund konkreter Bedürfnisse hingegen steht nicht in einem signifikanten Zusammenhang zu der gemessenen Schülerleistung.

**Tabelle 2 (Skala "Motivation aufgrund konkreter Bedürfnisse")**

Warum lernst du Englisch?	Kennwerte	Antwortmöglichkeiten
• Damit ich den englischen Text meiner Lieblingsmusik verstehe.		
• Damit ich mein Computerspiel verstehe.		
• Damit ich verstehe, was im Internet steht.	gültige Fälle: n=737 Cronbachs Alpha: .71 M=1,8 SD=0,68	0 stimmt gar nicht 1 2 3 stimmt genau
• Weil ich gute Noten bekommen möchte.		
• Weil ich weiß, dass Englisch wichtig für den späteren Beruf ist.		
• Weil Englisch heutzutage wichtig ist.		

### 3.3. Einschätzungen zum Unterricht

Die Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Fragen dazu beantwortet, wie sie den Englischunterricht erleben. Es waren Fragen dabei, die speziell auf die Freude am Englischunterricht oder auf die dort erlebte Angst oder Frustration eingehen, es gab aber auch Fragen, die eher auf eine Qualitätseinschätzung des Unterrichts zugespielt sind, bzw. darauf, welche Rolle die Interaktion in englischer Sprache im Englischunterricht einnimmt. Aufgrund theoretischer Überlegungen in Verbindung mit den Ergebnissen einer Faktorenanalyse über die Items aus diesem Bereich wurden drei Skalen gebildet: *Freude am Unterricht*, *Einschätzung zur Interaktion im Unterricht* sowie *Angst und Stress im Unterricht*.

Die Skala *Freude am Unterricht* setzt sich zusammen aus 5 Fragen im Zusammenhang mit der Freude am Unterricht und am Lehrwerk (Tabelle 3). Eine dieser Fragen ist negativ formuliert und wurde deshalb für die Berechnung der Skala invertiert.

**Tabelle 3 (Skala "Freude am Unterricht")**

Wie erlebst du den Englischunterricht?	Kennwerte	Antwortmöglichkeiten
• Der Englischunterricht macht mir Spass.		
• Englisch ist eines meiner Lieblingsfächer.	gültige Fälle: n=735 Cronbachs Alpha: .87 M=2,05 SD=0,79	0 stimmt gar nicht 1 2 3 stimmt genau
• Ich finde unser Englischbuch gut.		
• Es gibt interessante Themen in unserem Buch.		
• Ich finde unser Englischbuch langweilig. (invertiert)		

Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Skala *Freude am Unterricht* ist sehr hoch, vor allem wenn berücksichtigt wird, dass sie sich aus nur 5 Items zusammensetzt. Da die Skala drei Fragen zum Englischbuch und zwei allgemeinere Fragen zum Unterricht umschliesst, weist der hohe Wert der internen Konsistenz darauf hin, dass für die Schü-

lerinnen und Schüler ein gutes interessantes Lehrbuch zu einem Unterricht gehört, der ihnen Freude macht.

Der Skalenmittelwert liegt im positiven Bereich, so dass daraus geschlossen werden kann, dass der Durchschnitt der Schülerinnen und Schüler viel Freude am Unterricht hat. Den Auswertungen zufolge scheinen rund drei Viertel der Schülerinnen und Schüler Freude am Unterricht zu haben. Für rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler wurde jedoch auch ein Skalenwert von unter 1,5 festgestellt, bei ca. 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler liegt er sogar unter 1, was bedeutet, dass sie wenig Freude am Englischunterricht haben. Die im Rahmen dieser Untersuchung erhobenen Daten geben uns freilich kaum Auskunft darüber, ob einzelne Kinder generell eine kritischere Haltung gegenüber Schule und Unterricht haben, oder ob sich dies speziell auf den Englischunterricht bezieht. Einzig eine Frage im Fragebogen geht auf die allgemeine Schulfreude ein. Der Zusammenhang der Skala *Freude am Unterricht* mit dem Item *Ich gehe gerne zur Schule* ist jedoch hoch signifikant und beträgt  $r=0.4$ . Es ist also eher davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler die weniger Freude am Englischunterricht haben tendenziell auch allgemein weniger Freude an Schule und Unterricht haben.

Die Skala *Einschätzung zur Interaktion im Unterricht* setzt sich aus 8 Items zusammen, die im Wesentlichen darauf eingehen, wie die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mit der englischen Sprache einbezogen sind (Tabelle 4). Die Skala hat eine ausreichende interne Konsistenz und der Skalenmittelwert liegt, wie bei der Skala zur *Freude am Unterricht*, weit im positiven Bereich. Nur bei 3,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler liegt der Skalenwert unter 1 (bei 12,9 Prozent liegt er unter 1,5). Es ist vermutlich der sehr intensiven Ausbildung und dem hohen Engagement der Lehrpersonen zuzuschreiben, dass offensichtlich nur ein sehr geringer Teil der Schülerinnen und Schüler über die Interaktion im Englischunterricht klagt. Die im Vergleich zu den anderen Skalen relativ niedrige Standardabweichung deutet ebenfalls darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler in dieser Einschätzung recht einig sind. Tendenziell scheinen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die weniger Freude am Unterricht haben, auch die Fragen zur Interaktion kritischer zu bewerten. Die Korrelation zwischen den beiden Skalen ist hoch signifikant und liegt bei  $r=0,57$ . Von den 25 Prozent, die eher weniger Freude am Englischunterricht haben, gestehen dennoch eine Reihe von Schülerinnen und Schülern ein, dass sie in den Unterricht einbezogen werden und dazu angehalten werden, die englische Sprache aktiv zu verwenden.

**Tabelle 4 (Skala "Einschätzung zur Interaktion im Unterricht")**

Wie erlebst du den Englischunterricht?	Kennwerte	Antwortmöglichkeiten
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lehrerin oder der Lehrer nimmt mich ernst.</li> <li>• Ich verstehe meine Lehrerin oder meinen Lehrer gut, wenn sie oder er Englisch spricht.</li> <li>• Im Unterricht gibt die Lehrerin oder der Lehrer alle Anweisungen auf Englisch.</li> <li>• Im Unterricht spielen wir häufig auch kleine Theaterszenen oder Rollenspiele.</li> <li>• Wenn ich im Unterricht etwas sage, spreche ich Englisch.</li> <li>• Ich sage im Englischunterricht gerne etwas auf Englisch.</li> <li>• Wenn ich in Englisch mal etwas Falsches sage, dann ist das nicht schlimm.</li> </ul>	gültige Fälle: n=739 Cronbachs Alpha: .71 M=2,19 SD=0,54	0 stimmt gar nicht 1 2 3 stimmt genau

Die Skala *Angst und Stress im Unterricht* setzt sich aus nur 4 Items zusammen und zeigt mit einem Wert von Cronbachs Alpha 0,78 eine hohe interne Konsistenz (Tabelle 5). Im Gegensatz zu der Skala *Einschätzung zur Interaktion im Unterricht*, mit der ermittelt wird, inwiefern der Unterricht auf die Interaktion in englischer Sprache ausgelegt ist, wird mit dieser Skala erfasst, welche Einschätzungen die Schülerinnen und Schüler zu ihren individuellen Gefühlen von Angst oder Stress im Zusammenhang mit dem Englischunterricht und speziell im Zusammenhang mit der eigenen Interaktion im Unterricht haben.

Der niedrige Skalenwert von 0,78 besagt, dass der Durchschnitt der Schülerinnen und Schüler angibt, in diesem Zusammenhang keinen Stress zu erleben. Die grosse Mehrheit erlebt den Unterricht demnach angstfrei. Es gibt jedoch auch solche Kinder, deren Werte auf dieser Skala recht hoch sind. Circa 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben Skalenwerte von über 1,5, dass heisst, dass sie den Fragen nach Angst und Stress im Unterricht tendenziell eher zustimmen. Bei 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler liegt der Wert sogar über 2.

**Tabelle 5 (Skala "Angst und Stress im Unterricht")**

Wie erlebst du den Englischunterricht?	Kennwerte	Antwortmöglichkeiten
• Ich bin oft gestresst im Englischunterricht, weil alles so schwierig ist.		
• Ich sage lieber nichts, um keine falschen Antworten zu geben.	gültige Fälle: n=735 Cronbachs Alpha: .78 M=0,78 SD=0,76	0 stimmt gar nicht 1 2 3 stimmt genau
• Ich sage lieber nichts, als ein Wort falsch auszusprechen.		
• Ich bin immer froh, wenn ich nichts auf Englisch sagen muss.		

Die mittleren Skalenwerte der Skalen zur Einschätzung des Unterrichts lassen insgesamt darauf schliessen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel den Unterricht mit viel Freude erleben, dass sie den Eindruck haben, durch Interaktion in englischer Sprache selbst aktiv in den Unterricht eingebunden zu sein und dass sie den Unterricht stress und angstfrei erleben. Die Leistungen, die die Schülerinnen und Schüler nach zwei Jahren Englisch an der Primarschule erreichen, sind als Resultat eines solchen positiv bewerteten Unterrichts anzusehen. Dies zeigen ebenfalls die hohen signifikanten Zusammenhänge die zwischen den Skalenwerten zur Einschätzung des Unterrichts und den erreichten Leistungen bestehen (Tabelle 6).

**Tabelle 6 (Korrelationen der Einschätzungen zum Unterricht mit den gemessenen Leistungsergebnissen.)**

Freude am Unterricht	Einschätzung zur Interaktion im Unterricht	Angst und Stress im Unterricht
Leseverstehen	0,12**	0,27** -0,34**
Hörverstehen	0,11**	0,25** -0,33**

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Gegenüber der Freude am Unterricht steht die Einschätzung zur Interaktion im Unterricht in noch stärkerem Zusammenhang zu der gemessenen Leistung. Dies unterstreicht die Bedeutung der Ausrichtung des Unterrichts auf eine aktive Teilnahme der Schülerin-

nen und Schüler und auf die aktive Verwendung der englischen Sprache in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden.

Angst und Stress im Unterricht stehen hingegen in sehr starkem negativen Zusammenhang mit der Leistung. Auf Kausalitäten kann jedoch auf der Grundlage der Daten aus dieser Untersuchung nicht geschlossen werden. Es ist denkbar, dass Schülerinnen und Schüler, die schlechte Leistungen in Englisch zeigen, gerade aus diesem Grund den Unterricht eher mit Stress und Angst erleben. Andererseits ist es aber auch hochplausibel anzunehmen, dass diejenigen, die Angst haben, sich aktiv im Unterricht zu beteiligen, auch weniger aus diesem Unterricht mitnehmen können. Angst und Stress ist deshalb ein wichtiger negativer Aspekt im Unterricht, der von den Lehrpersonen sehr ernst genommen werden sollte.

### 3.4. Nutzen bewusster Lernstrategien und positives Selbstbild

Der Schülerfragebogen enthielt neben den Fragen zur Motivation und zum Unterricht auch einige Fragen zum *Nutzen bewusster Lernstrategien*, die sich zu einer Skala zusammenfassen lassen (Tabelle 7).

Die Skala zeigt mit einem Cronbachs Alpha von 0,70 eine ausreichende interne Konsistenz. Der Skalenmittelwert macht deutlich, dass Schülerinnen und Schüler in der Regel diese Lernstrategien nicht anwenden, sondern sich darauf beschränken, dem Unterricht zu folgen. Es ist nicht verwunderlich, dass Kinder in einem Alter von 10 Jahren noch nicht bewusst über Strategien verfügen, um besser zu lernen. Dieser Befund unterstreicht erneut die Bedeutung, die einem strukturierten Unterricht zukommt, der die aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler anleitet und herausfordert. Lernstrategien zum selbständigen Lernen scheinen bei den untersuchten Schülerinnen und Schülern eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Außerdem ist aktive Wortschatzarbeit ein zentraler Bestandteil des Unterrichts und selbstständiges Lernen ausserhalb des Unterrichts ist unter dieser Prämisse nicht vordergründig.

Tabelle 7 (Skala "Nutzen bewusster Lernstrategien")

Was machst du, um Englisch zu lernen?	Kennwerte	Antwortmöglichkeiten
• Ich schreibe mir zu Hause englische Wörter auf, die ich lernen möchte.	gültige Fälle: n=724	0 stimmt gar nicht
• Ich schaue Wörter, die ich nicht kenne, in einem Wörterbuch nach.	Cronbachs Alpha: .70	1
• Ich rede Englisch mit mir selbst.	M=1,08	2
• Ich rede auch ausserhalb des Unterrichts Englisch mit anderen.	SD=0,78	3 stimmt genau

Ob eine Schülerin oder ein Schüler Lernstrategien nutzt oder nicht, steht, im Einklang mit den oben genannten Überlegungen, denn auch in keinem Zusammenhang mit der gemessenen Leistung.

Die Skala zum *Positiven Selbstbild* setzt sich aus insgesamt 6 Items zusammen, die mit einem Wert von Cronbachs Alpha 0,85 eine hohe interne Konsistenz zeigen (Tabelle 8).

Der Skalenmittelwert ist mit 2,26 auch im Vergleich mit den anderen Skalen recht hoch. Die Schülerinnen und Schüler konnten im Schnitt den Aussagen zu ihren Leistungen stark bis sehr stark zustimmen. Bei nur 13 Prozent der Schülerinnen und Schüler liegt dieser Skalenwert unter 1,5, also im negativen Bereich. Lediglich bei 4 Prozent liegt dieser Wert unter 1. Ein positives Selbstbild ist in der Regel ein wichtiger Faktor für Lernmotivation, es kann aber auch die Antwort auf einen guten Erfolg beim Lernen sein.

**Tabelle 8 (Skala "Positives Selbstbild")**

<b>Was stimmt für dich?</b>	<b>Kennwerte</b>	<b>Antwortmöglichkeiten</b>
• Ich kann nach zwei Jahren Unterricht schon gut Englisch sprechen.		
• Wenn ich gross bin, werde ich sehr gut Englisch können.	gültige Fälle: n=729 Cronbachs Alpha: .85 M=2,26 SD=0,61	0 stimmt gar nicht 1 2 3 stimmt genau
• Es fällt mir leicht, Englisch zu lernen.		
• Ich komme im Unterricht gut mit.		
• Wenn meine Lehrerin oder mein Lehrer Englisch spricht, verstehe ich es gut.		
• Ich verstehe die Texte im Englischunterricht und bei den Tests jeweils gut.		

Das positive Selbstbild, dass die Schülerinnen und Schüler sich bilden, ist im Gegensatz zu den Lernstrategien sehr stark mit den Leistungen korreliert ( $r=0,45$  mit dem Leseverstehen und  $r=0,44$  mit dem Hörverstehen). Hier gilt selbstverständlich die Frage, ob das positive Selbstbild zu guten Leistungen führt, oder ob umgekehrt die guten Leistungen im Englischunterricht das Selbstbild prägen. Dabei ist es nicht relevant, dass die Schülerinnen und Schüler in den ersten Jahren im Englischunterricht in den Pilotklassen keine Noten erhalten haben<sup>9</sup>. Geht man davon aus, dass zumindest teilweise das positive Selbstbild durch die guten Leistungen der Schülerinnen und Schüler geprägt ist, so scheinen sie in der Regel auch ohne Noten eine recht gute eigene Einschätzung darüber zu haben, wie ihre Leistungen im Englischunterricht zu beurteilen sind.

<sup>9</sup> Nach der flächendeckenden Einführung des Englisch an der Primarschule werden die Schülerinnen und Schüler Noten für ihre Leistungen bekommen.

## 4. Die Sicht der Lehrpersonen auf den Unterricht

In einer ersten Evaluation der Pilotklassen für Englisch an der Primarschule im Kanton Aargau wurden im Jahr 2007 die Lehrpersonen mit einem standardisierten Fragebogen nach Aspekten zu ihrem Unterricht gefragt. Bis auf wenige Ausnahmen, in denen durch einen Wechsel der Lehrpersonen die Klassen nicht mehr zugeordnet werden konnten, war es möglich, die Aussagen der Lehrpersonen nach einem Jahr des Englischunterrichts an der Primarschule mit den Leistungen und den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler nach zwei Jahren in Beziehung zu setzen.

Es wurden dazu, wo möglich, die Skalenmittelwerte der Leistungs- und Einschätzungs-skalen für eine gesamte Klasse in Verbindung gesetzt zu den Aussagen der jeweiligen Lehrperson. Auf diese Weise war es möglich, eine Reihe von Analysen durchzuführen, die die Zusammenhänge zwischen den Erfahrungen von Lehrpersonen auf der einen Seite und den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite beleuchten.

Aus den Angaben der Lehrpersonen wurden in ähnlicher Weise wie oben beschrieben, Skalenwerte berechnet. Insgesamt lassen die Antworten der Lehrpersonen Aussagen über folgende Bereiche zu: Freude am Unterricht, Einschätzung zum Lehrwerk und Einschätzung zur Leistung der Schülerinnen und Schüler.

Die Skala zur Freude am Unterricht setzt sich aus fünf Items zusammen und hat mit einem Cronbachs Alpha von 0,77 eine hohe interne Konsistenz (Tabelle 9). Im Gegensatz zu den Items im Schülerfragebogen gab es im Lehrpersonenfragebogen fünf Antwortalternativen. Der extrem hohe Skalenmittelwert von 3,61 weist allgemein auf eine sehr hohe Zufriedenheit der Lehrpersonen hin. Die gleichzeitig kleine Standardabweichung deutet darauf hin, dass die Einschätzung der hohen Freude am Unterricht von nahezu allen Lehrpersonen getragen wird.

Tabelle 9 (Skala "Lehrpersonen: Freude am Unterricht")

Item	Kennwerte	Antwortmöglichkeiten
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ich habe Freude an der englischen Sprache.</li><li>• Der Englischunterricht macht mir Spass.</li><li>• Meine Schülerinnen und Schüler haben Freude an der englischen Sprache.</li><li>• Meinen Schülerinnen und Schülern gefällt der Englischunterricht gut.</li><li>• Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nehmen motiviert am Englischunterricht teil.</li></ul>	gültige Fälle: n=39 Cronbachs Alpha: .77 M=3,61 SD=0,36	0 stimmt gar nicht 1 2 3 4 stimmt genau

Die Freude am Unterricht scheint in vielen Fällen auch dadurch unterstützt zu werden, dass die Lehrpersonen das Lehrwerk gerne einsetzen und dass sie die Inhalte des Lehrwerks ansprechend finden. Eine Skala, bestehend aus 5 Items, misst die Einschätzung der Lehrpersonen zum Lehrwerk (Tabelle 10). Die Fragen beziehen sich auf die Einschätzung der Lehrpersonen zu verschiedenen Aspekten des Lehrwerks und zeigen mit Cronbachs Alpha von 0,80 insgesamt eine hohe interne Konsistenz. Der Skalenmittelwert liegt mit 3,3 erwartungsgemäss sehr hoch. Dies ist damit zu erklären, dass die Lehrpersonen dieses Lehrwerk fast einstimmig selbst gewählt haben. Es scheint eines der Gründe zu sein, warum die Lehrpersonen eine so hohe Zufriedenheit mit ihrem Englischunterricht zeigen. Die Skalenwerte dieser beiden Skalen stehen deshalb nicht unerwartet in einem sehr engen hoch signifikanten Zusammenhang zueinander ( $r=0,55$ )

**Tabelle 10 (Skala "Lehrpersonen: Einschätzung zum Lehrwerk")**

Item	Kennwerte	Antwortmöglichkeiten
• Mir gefällt das Lehrwerk Super Bus.		0 stimmt gar nicht
• Mir gefallen die 'Stories' im Lehrwerk.	gültige Fälle: n=40	1
• Mir gefallen die 'Chants & Songs' im Lehrwerk.	Cronbachs Alpha: .80	2
• Mir gefallen die Übungen im 'Activity Book'.	M=3,30	3
• Mir gefallen die zusätzlichen Spiele (Bingo, Domino, ...).	SD=0,52	4 stimmt genau

Schliesslich wurden die Lehrpersonen noch nach ihrer Einschätzung zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler gefragt. Diese Einschätzung lässt sich auf einer Skala aus 5 Items messen (Tabelle 11). Die interne Konsistenz ist auch in diesem Fall hoch (Cronbachs Alpha beträgt 0,72). Der hohe Skalenmittelwert ist wiederum Ausdruck für die hohe Motivation der Lehrpersonen. Sie sind in der Regel der Meinung, dass ihre Schülerinnen und Schüler sehr gute Leistungen erbringen und wie man aus den guten Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler entnehmen kann, liegen sie tendenziell mit dieser Einschätzung sehr richtig.

**Tabelle 11 (Skala "Lehrpersonen: Einschätzung der Schülerleistung")**

Item	Kennwerte	Antwortmöglichkeiten
• Die Kinder verstehen meine Arbeitsaufträge auf Englisch.		0 stimmt gar nicht
• Die meisten Kinder können dem Englischunterricht folgen.	gültige Fälle: n=40	1
• Die meisten Schülerinnen und Schüler verfügen über einen beachtlichen rezeptiven Wortschatz.	Cronbachs Alpha: .72	2
• Die meisten Schülerinnen und Schüler verfügen über einen beachtlichen produktiven Wortschatz.	M=3,17	3
• Das Hörverstehen ist bei den meisten Schülerinnen und Schülern gut entwickelt.	SD=0,38	4 stimmt genau

Ob jedoch im spezifischen Fall diese Einschätzungen der Lehrpersonen mit den Leistungen ihrer Klasse zusammenhängt, geht aus der Betrachtung der Skalenmittelwerte allein noch nicht hervor. Um auf den anfangs angesprochenen Einfluss der Charakteristika von Lehrpersonen einzugehen, ist nun zu untersuchen, inwiefern die Einschätzungen der Lehrpersonen zu Unterricht, Lehrwerk und Schülerleistungen mit den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler und mit ihren im Test gemessenen Leistungen zusammenhängen.

In Tabelle 12 sind die Korrelationen aufgeführt, die zwischen den Einschätzungen der Lehrpersonen zu ihrer Freude am Unterricht, zum Lehrwerk und zu den Schülerleistungen und den Einschätzungen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler bestehen. Es zeigt sich, dass keine der Einschätzungen der Lehrpersonen in signifikantem Zusammenhang zur mittleren Schülerleistung der Klasse steht. Dies ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass die Anzahl der Klassen in dieser Analyse relativ gering ist, so dass ein Zusammenhang relativ stark sein muss, um signifikant zu werden. Es ist tatsächlich eine positive, nicht signifikante Korrelation zwischen der Schülerleistung und der Freude der Lehrpersonen an ihrem Unterricht zu erkennen. Ausserdem scheint es

einen eher negativen Zusammenhang zwischen der Leistung und der Einschätzung der Lehrpersonen zur Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler zu geben. Das heisst, dass in der untersuchten Stichprobe Lehrpersonen, deren Schülerinnen und Schüler eher geringere Leistungen zeigen, tendenziell höhere Einschätzungen zu den Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler haben. Diese interessanten Befunde sind jedoch wegen mangelnder Signifikanz nicht verallgemeinerbar. Sie gelten eingeschränkt nur für die untersuchte Stichprobe der Aargauer Viertklässler. Bei einer Erweiterung der Stichprobe, wie es gegebenenfalls im Rahmen einer Lernstandserhebung nach der flächendeckenden Einführung des Englisch an der Primarschule möglich sein wird, kann dieser Aspekt erneut aufgegriffen werden. Eine Untersuchung an einer grösseren Stichprobe wird möglicherweise einen signifikanten Befund hervorbringen.

**Tabelle 12 (Korrelationen der Einschätzungen der Lehrpersonen mit den Einschätzungen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler.)**

Schülervariablen	Freude am Unterricht (LP)	Einschätzung zum Lehrwerk (LP)	Einschätzung der Schülerleistung (LP)
Intrinsische Motivati- on	0,43**	0,07 (n.s.)	-0,11 (n.s.)
Motivation aufgrund konkreter Bedürfnisse	0,27 (n.s.)	0,26 (n.s.)	-0,02 (n.s.)
Freude am Unterricht	0,53**	0,17 (n.s.)	0,02 (n.s.)
Einschätzung zur Interaktion im Unter- richt	0,54**	0,10 (n.s.)	-0,05 (n.s.)
Angst und Stress im Unterricht	-0,14 (n.s.)	0,21 (n.s.)	0,26 (n.s.)
Nutzen bewusster Lernstrategien	0,25 (n.s.)	-0,01 (n.s.)	0,06 (n.s.)
Positives Selbstbild	0,54**	0,20 (n.s.)	0,00 (n.s.)
Leseverstehen	0,20 (n.s.)	-0,12 (n.s.)	-0,21 (n.s.)
Hörverstehen	0,27 (n.s.)	-0,06 (n.s.)	-0,17 (n.s.)

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

(n.s.) Die Korrelation ist nicht signifikant.

Signifikante Zusammenhänge sind hingegen vor allem zwischen den Einschätzungen der Lehrpersonen zur Freude am Unterricht und den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler erkennbar. Schülerinnen und Schüler, deren Lehrpersonen selbst einen hohen Wert auf der Skala *Freude am Unterricht* haben, sind tendenziell höher intrinsisch motiviert, haben ihrerseits in der Regel mehr Freude am Unterricht, haben ein besseres Selbstbild als Lernende und schätzen häufiger auch die Möglichkeiten zur Interaktion im Unterricht höher ein.

Es können an dieser Stelle keine Aussagen über Kausalitäten getroffen werden, da dazu ein längsschnittlicher Ansatz notwendig wäre. Aus diesem Grunde bleibt zu diskutieren, ob die Einschätzung der Lehrpersonen zu ihrem Unterricht einen Einfluss auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler hat, oder ob umgekehrt die Schülerinnen und Schüler ihrerseits durch ihr Engagement die Freude der Lehrpersonen am Unterricht steigern.

## 5. Zusammenfassung

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 ca. die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Sicherheit kurze, klar aufgebaute Geschichten in groben Zügen verstehen. Nur sehr wenige Kinder haben grössere Schwierigkeiten mit dem Lösen von Aufgaben, bei denen es beispielsweise um das Verstehen einzelner Wörter aus Texten geht. Einen sehr kurzen, einfachen Text Satz für Satz zu lesen und zu verstehen, stellt für die untersuchten Aargauer Viertklässler in aller Regel kein Problem dar.

Im Bereich des Hörverstehens sind ähnlich positive Befunde zu berichten. Circa 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 getesteten Kinder. Dies gilt speziell, wenn es sich um häufig gebrauchte einfache Ausdrücke handelt.

Im Bereich des Sprechens konnten wegen des hohen Aufwands, den ein solcher Sprechtest mit sich bringt, nur wenige ausgewählte Schülerinnen und Schüler getestet werden. Im Rahmen des Tests wurden sie aufgefordert kurze Angaben in Englisch zu ihrer Person zu machen und in einer spezifischen Situation passende Fragen zu formulieren. Weiterhin wurden sie gebeten, ein Bild zu beschreiben und eine kurze Geschichte zu erzählen. Es stellte sich heraus, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel gut in der Lage sind, die Anforderungen zu erfüllen, insbesondere zeigte sich durchweg eine mittlere bis sehr hohe Sprachhandlungsbereitschaft. Eine Reihe von Schülerinnen und Schülern im oberen Leistungsspektrum sind sogar in der Lage, sich in vielen Fällen grammatisch korrekt auszudrücken und einzelne Schülerinnen und Schüler zeigen eine für die 4. Klasse auffällig hohe Variabilität in ihrem Ausdruck.

Auf der Grundlage der Antworten der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Fragen zu ihrer Motivation, ihrer Freude am Englischunterricht, dem erlebten Stress im Unterricht, zu ihrer Einschätzung zur Interaktion im Unterricht und anderen Aspekten wurden Messskalen gebildet, auf denen mit möglichen Werten zwischen 0 und 3 die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler abgelesen werden können. Das Messergebnis fällt auch für diese Bereiche ausgesprochen gut aus. Die Mittelwerte für alle Schülerinnen und Schüler liegen durchweg in einem sehr positiven Bereich.

Die Schülermerkmale stehen häufig in signifikantem Zusammenhang mit den festgestellten Fähigkeiten in den Bereichen Lese- und Hörverstehen. Es handelt sich also, auch wenn die Kausalität nicht feststeht, um sehr wichtige Aspekte im Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb im Bereich Englisch.

Eine zusätzliche Befragung der Lehrpersonen, die bereits im Rahmen der ersten Evaluation durchgeführt wurde und nun mit den neuen Daten der Lernstandserhebung in Zusammenhang gebracht wurde, ergab ein vergleichbares Bild. Nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrpersonen haben sehr grosse Freude am Englischunterricht und sie arbeiten gerne mit dem Lehrmittel. Die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler schätzen sie sehr positiv ein.

Werden diese Daten mit den klassenweise kumulierten Daten der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht, zeigen sich enge positive Korrelationen zwischen der Freude der Lehrpersonen am Unterricht und der Lernfreude, Motivation sowie dem positiven Selbstbild der Schülerinnen und Schüler. Weiterhin wird auch die Interaktion im Unterricht tendenziell von denjenigen Schülerinnen und Schülern intensiver wahrgenommen, die von Lehrpersonen unterrichtet werden, die ihrerseits Freude am Englischunterricht haben.

## 6. Literatur

- Bader, U. (2007). Teaching English in Primary Schools - Herausforderungen an die Sprachdidaktik und die Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung 2/2007*. 241-254.
- Bader, U. (2006). Englisch an der Primarschule im Kanton Aargau: Situation vor Beginn des Pilotprojekts 2006/07 und Ausbildung der Lehrkräfte. In: Grunder, H.U. (Hrsg.). *PrimarlehrerIn der Zukunft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohen-gehen. 88-92.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A review of Recent Research within the European Union*. London: CILT. [Deutsche Version: Cornelsen Verlag]
- Büeler, X.; Stebler, R.; Stöckli, G. und Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Universität Zürich und Zürcher Hochschule Winterthur.
- Edelenbos, P. & Johnstone, R.M. (Hrsg.) (1996). *Researching languages in primary school. Some European perspectives*. London: CILT.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004*. Bern: EDK.
- Embretson, S. E., Reise, S. P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Europarat (Rat für kulturelle Zusammenarbeit) (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- 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 Hohengehn, 139-160.
- Husfeldt, V., Bader Lehmann, U. (in Druck). Englisch an der Primarschule: Erfahrungen aus der Schweiz. In: Engel, G., Groot-Wilken, B. & Thürmann, E. (Hrsg.) *Englisch in der Primarstufe - Chancen und Herausforderungen: Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R., Husfeldt, V. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Jahrgangsstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie und Testkonstruktion*. Bern: Hans Huber.
- 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.
- Wang, W.-C., Chen, P.-H., Cheng, Y.-Y. (2004). Improving measurement precision of test batteries using multidimensional item response models. In: *Psychological Methods*. 9/2007. 116-136.

## **7. Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1 (Verteilung der Schülerleistungen im Leseverstehen im Vergleich mit den Schwierigkeiten der Aufgaben bei Lösungswahrscheinlichkeit 0,65. Ausgewählte Aufgabenbeispiele) .....	8
Abbildung 2 (Verteilung der Schülerleistungen im Hörverstehen im Vergleich mit den Schwierigkeiten der Aufgaben bei Lösungswahrscheinlichkeit 0,65. Ausgewählte Aufgabenbeispiele) .....	10
Abbildung 3 (Verteilung der Schülerleistungen im Sprechen im Vergleich mit den Schwierigkeiten der Kriterien bei Erfüllungswahrscheinlichkeit 0,65. Ausgewählte Aufgabenbeispiele) .....	12

## **8. Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1 (Skala "Intrinsische Motivation") .....	17
Tabelle 2 (Skala "Motivation aufgrund konkreter Bedürfnisse") .....	18
Tabelle 3 (Skala "Freude am Unterricht") .....	18
Tabelle 4 (Skala "Einschätzung zur Interaktion im Unterricht") .....	19
Tabelle 5 (Skala "Angst und Stress im Unterricht") .....	20
Tabelle 6 (Korrelationen der Einschätzungen zum Unterricht mit den gemessenen Leistungsergebnissen.) .....	20
Tabelle 7 (Skala "Nutzen bewusster Lernstrategien") .....	21
Tabelle 8 (Skala "Positives Selbstbild") .....	22
Tabelle 9 (Skala "Lehrpersonen: Freude am Unterricht") .....	23
Tabelle 10 (Skala "Lehrpersonen: Einschätzung zum Lehrwerk") .....	24
Tabelle 11 (Skala "Lehrpersonen: Einschätzung der Schülerleistung") .....	24
Tabelle 12 (Korrelationen der Einschätzungen der Lehrpersonen mit den Einschätzungen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler.) .....	25