

Schlussbericht zum Projekt ‚Ergebnisbezogene Evaluation des Französischunterrichts in der 6. Klasse (HarmoS 8) in den sechs *Passepartout*-Kantonen‘

durchgeführt von Juni 2015 bis März 2019 am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität
und der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Auftrag der *Passepartout*-Kantone

Bericht: Eva Wiedenkeller, Peter Lenz
Wissenschaftliche Supervision: Prof. Dr. Thomas Studer

15. April 2019

Institut für Mehrsprachigkeit
Universität Freiburg – PH Freiburg
Murtengasse 24
CH-1700 Freiburg

Tel. +41 26 305 61 73
www.institut-mehrsprachigkeit.ch
www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch

Dank

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Evaluation sowie bei der Erstellung des Berichts unterstützt haben.

Ein besonderer Dank geht zunächst an Peter Lenz und Thomas Studer für ihre Beratung in der Planungs-, Konzeptions- und Auswertungsphase des Projekts, an Peter Lenz insbesondere auch für die aufwändige statistische Aufbereitung und Analyse der Daten sowie für die Unterstützung bei der Berichterstellung.

Bedanken möchte ich mich auch bei den Mitarbeiter/innen, die in verschiedenen Phasen des Projekts mit ihrer Arbeit wesentlich zum Gelingen der Evaluation beigetragen haben. Ein besonderer Dank gilt hier den Testleiter/innen für ihr Engagement, ihre Zuverlässigkeit und Flexibilität bei der Durchführung der Erhebung, ausserdem dem Auswertungs-Team für die beharrliche, sorgfältige und genaue Arbeit bei der Datenerfassung und beim Rating der Leistungen. Besonders danken möchte ich aber auch Patrick und Katharina Karges für die technische Umsetzung der computerbasierten Tests, die Unterstützung in allen weiteren technischen Belangen und den flexiblen und verlässlichen Support.

Den Schulverantwortlichen und Lehrpersonen der rund 200 Schulen, die an der Erhebung des Sprechens beteiligt waren, möchte ich für ihre Kooperation sowohl bei der Organisation als auch bei der Durchführung der Evaluation danken.

Ein Dank geht auch an die Verantwortlichen der EDK für die ÜGK. Ihnen möchte ich für die Zusammenarbeit bei der Koordination der beiden Untersuchungen sowie auch für den wertvollen Austausch von Informationen, Materialien und besonders auch der Daten danken.

Bei der *Passepartout*-Projektleitung und den Verantwortlichen der *Passepartout*-Kantone möchte ich mich im Namen des Instituts für Mehrsprachigkeit für das interessante Mandat sowie für das Vertrauen, das sie uns mit dem Auftrag entgegengebracht haben, bedanken.

Freiburg, im April 2019

Eva Wiedenkeller

Inhalt

1.	Kontext und Ziele der Evaluation	5
1.1	Kontext	5
1.2	Ziele	5
2.	Bezug der Evaluation des IfM zur Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen der EDK	6
3.	Grundkompetenzen der EDK und Lernziele im <i>Passepartout</i> -Lehrplan ...	7
4.	Ausgangslage für die Überprüfung der Lernzielerreichung im Sprechen Französisch	8
5.	Erhebungsinstrumente	10
5.1	Testinstrumente	10
5.1.1	Testaufgaben zum Sprechen Französisch	10
5.1.1.1	Adaptives Interview	10
5.1.1.2	Präsentation	11
5.1.1.3	Elicited Imitation	12
5.1.2	Testaufgaben zur Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes in Französisch	13
5.1.3	Testaufgaben zum Lese- und Hörverstehen Französisch	14
5.1.4	Testaufgaben zum Leseverstehen und zur Orthografie in der Schulsprache Deutsch	15
5.2	Befragungsinstrumente	15
5.2.1	Fragebogen für Schüler/innen (<i>Passepartout</i> -Evaluation)	15
5.2.2	Selbstaussagen zum Gebrauch von Sprachlernstrategien	16
5.2.3	Fragebogen für Lehrpersonen	16
5.2.4	Fragebogen für Schüler/innen (ÜGK)	16
6.	Population und Stichprobe	17
7.	Erprobungen	19
8.	Durchführung der Erhebungen	19
9.	Auswertung der Tests und Fragebogen	21
9.1	Datenerfassung (Schülerfragebogen, Fragebogen zu den Sprachlernstrategien und Wortschatztest)	21
9.2	Rating der produktiven Leistungen zum Sprechen	21
9.3	Skalierung der Daten	22
9.4	Imputation von Daten	22
9.5	Zuordnung der Schülerleistungen zu den GER-Niveaus	23
10.	Ergebnisse der statistischen Analysen	24
10.1	Erreichung der Grundkompetenzen der EDK und der Lernziele des <i>Passepartout</i> -Lehrplans	24
10.1.1	Leseverstehen	25

10.1.2	Hörverstehen	26
10.1.3	Sprechen	26
10.1.3.1	Interaktives Sprechen (adaptives Interview)	28
10.1.3.2	Produktives Sprechen (Präsentation)	28
10.1.3.3	Elicited Imitation	31
10.2	Regressionsanalysen	35
10.2.1	Modell ohne Testvariablen	36
10.2.1.1	Motivationsvariablen	36
10.2.1.2	Unterrichtsmerkmale	36
10.2.1.3	Soziale Kontrollvariablen	37
10.2.2	Modell mit Testvariablen	40
10.2.2.1	Testvariablen	40
10.2.2.2	Motivationsvariablen	40
10.2.2.3	Unterrichtsmerkmale	40
10.2.2.4	Soziale Kontrollvariablen	40
11.	Ergebnisse aus den Befragungen der Schüler/innen und Lehrpersonen ..	41
11.1	Ergebnisse aus der Schülerbefragung	41
11.1.1	Angaben zur L1	42
11.1.2	Verwendung von Materialien im Französischunterricht (SuS)	42
11.1.3	Einschätzung des Lehrmittels <i>Mille feuilles</i> (SuS)	44
11.1.4	Einschätzung des Unterrichts	45
11.1.5	Reflexives Lernen und Lernerautonomie	46
11.1.6	Selbstaussagen zu den Sprachlernstrategien	47
11.1.7	Unterstützung durch die Lehrperson	49
11.1.8	Sprachbewusstheit	50
11.1.9	Interkulturelle Kompetenzen – Bereitschaft zu Kontakten	52
11.1.10	Ausserschulische Sprachkontakte	53
11.1.11	Motivation für Französisch bzw. für das Französischlernen	55
11.1.12	Sprachlernerfahrungen	58
11.1.13	Sprachlernangst	59
11.1.14	Vergleich der Sprachlernmotivation nach Sprachregionen	61
11.2	Ergebnisse aus der Lehrpersonenbefragung	63
11.2.1	Angaben zur Person und zur Aus- und Weiterbildung	64
11.2.2	Selbstbeurteilung der Sprachkompetenzen	64
11.2.3	Einschätzung der didaktischen Qualifikationen	68
11.2.4	Aktivitäten im Unterricht	69
11.2.5	Prioritäten im Sprachunterricht	72

11.2.6	Verwendung von Materialien im Französischunterricht (LPs)	76
11.2.7	Einschätzung des Lehrmittels <i>Mille feuilles</i> (LPs)	78
11.2.8	Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen	83
11.2.9	Berufszufriedenheit	86
12.	Fazit	88
13.	Literaturverzeichnis	94
14.	Abbildungsverzeichnis	96
15.	Tabellenverzeichnis	97
16.	Anhang	98

1. Kontext und Ziele der Evaluation

1.1 Kontext

In den Kantonen BS und SO sowie in den deutschsprachigen Teilen der Kantone BE, FR und VS wird seit dem Schuljahr 2011/12, im Kanton BL seit dem Schuljahr 2012/13, Französisch als erste Fremdsprache ab der 5. Klasse¹ nach dem *Passepartout*-Lehrplan (Lehrplan *Passepartout* 2015) bzw. nach einem gemeinsamen Konzept und mit einem gemeinsamen Lehrmittel unterrichtet. Die Ziele, Inhalte und der Aufbau des Unterrichts gemäss dem *Passepartout*-Lehrplan und dem darauf basierenden Lehrwerk *Mille feuilles* unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht vom früheren Französischunterricht. Grundlegende Merkmale des Konzepts, das den neuen Französischunterricht prägt, sind u.a. die Orientierung an der Mehrsprachigkeitsdidaktik, ein konstruktivistisches Lernverständnis, eine starke Inhaltsorientierung (Grossenbacher et al. 2012) sowie drei verschiedene Lernzielbereiche, die getrennt voneinander ausgewiesen werden: I) Kommunikative Handlungsfähigkeit, II) Bewusstheit für Sprache und Kulturen, III) Lernstrategische Kompetenzen (Lehrplan *Passepartout* 2015).

Im Auftrag der sechs *Passepartout*-Kantone hat das Institut für Mehrsprachigkeit (IfM) zwischen Juli 2015 und März 2019 in der *Passepartout*-Region eine ergebnisbezogene Evaluation des Französischunterrichts im 8. Schuljahr durchgeführt.² Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse dieser Evaluation vor.

1.2 Ziele

Das Ziel der ergebnisbezogenen Evaluation der Schülerkompetenzen war es, zu den Lernergebnissen (*outcomes*) in den Lernzielbereichen I und III³ lernzielbezogene Aussagen zum 8. Schuljahr zu machen. Vom Umfang her standen dabei die Evaluation der kommunikativen Handlungsfähigkeit (Lernzielbereich I) in den Fertigungsbereichen Hör- und Leseverstehen und interaktives und produktives Sprechen im Mittelpunkt. Zusätzlich zur Erhebung der Schülerleistungen wurden mittels Fragebogen auch Kontextvariablen bei den Schüler/innen (z.B. soziodemografische Angaben, Motivation, Einschätzung des Unterrichts) sowie Kontextvariablen bei deren Französischlehrpersonen (z.B. Unterrichtserfahrung, Selbstwirksamkeit, Einschätzung des Lehrmittels) erhoben.

Bei der Untersuchung standen folgende Fragen im Zentrum:

1. Erreichen die nach dem *Passepartout*-Lehrplan unterrichteten Schüler/innen am Ende des 8. Schuljahrs die von der EDK festgelegten Grundkompetenzen?
2. Erreichen die nach dem *Passepartout*-Lehrplan unterrichteten Schüler/innen am Ende des 8. Schuljahrs die Lernziele des Lehrplans?
3. Welche Faktoren können zur Erklärung von Unterschieden in den Schülerleistungen beitragen?

¹ Zählung nach HarmoS.

² Auf eine ursprünglich vorgesehene zweite Evaluationsphase 2020 im 11. Schuljahr wird aufgrund einer geänderten Planung vonseiten des Auftraggebers her verzichtet.

³ Der Lernzielbereich II wurde nicht evaluiert; ein wichtiger Grund dafür ist u.a. die Schwierigkeit, Einstellungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz zu messen, insbesondere in einer quantitativ ausgerichteten Untersuchung wie der hier beschriebenen.

4. Welche Befunde zeigen sich bei den Schüler/innen und bei den Französischlehrpersonen bei der Erhebung von Kontextvariablen?
5. Welche Hinweise liefert die Erhebung von Kontextvariablen bei den Französischlehrpersonen und auch bei den Schüler/innen dazu, wie das *Passepartout*-Lehrmittel *Mille feuilles* und der *Passepartout*-Unterricht weiter optimiert werden könnten?

Die Beantwortung der Fragen 1 und 2 implizierte u.a. eine herausfordernde inhaltliche An- und Rückbindung der Aufgaben und der quantitativen Ergebnisse der Untersuchung an die Kompetenzbeschreibungen der Grundkompetenzen der EDK und des *Passepartout*-Lehrplans. Der gewünschte Bezug zwischen Test-Ergebnissen und Kompetenzbeschreibungen konnte einerseits durch eine prinzipiengeleitete, auf Validität gerichtete Entwicklung des Instrumentariums und andererseits durch ein sogenanntes *Standard-Setting* hergestellt werden (s. Abschnitt 9.5).

2. Bezug der Evaluation des IfM zur Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen der EDK

Die Evaluation des Französischunterrichts nach *Passepartout* durch das IfM wurde in einigen Bereichen eng an die gesamtschweizerische Untersuchung der EDK zur Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK)⁴ angebunden, um entsprechende Synergien nutzen zu können. Dies wurde in einer Vereinbarung zwischen *Passepartout* und der EDK geregelt.

Direkte Synergien liessen sich zum einen bezüglich des Zeitpunkts für die Haupterhebung nutzen; sowohl die ÜGK- als auch die *Passepartout*-Erhebung fanden im Frühling 2017 statt, wobei für die *Passepartout*-Evaluation mit einem Teil der ÜGK-Stichprobe gearbeitet wurde. Zum anderen wurden Synergien bezüglich der erhobenen Daten genutzt: Für die *Passepartout*-Evaluation konnten nicht nur die vom IfM erhobenen Daten, sondern auch die Daten der ÜGK von den Schüler/innen aus der *Passepartout*-Region genutzt werden.

Im Rahmen der ÜGK wurden bei rund 4'400 Schüler/innen im *Passepartout*-Raum computerbasierte Lese- und Hörverstehenstests⁵ in der ersten Fremdsprache Französisch sowie ein Leseverstehens- und ein Orthografietest in der Schulsprache Deutsch eingesetzt. Zudem wurde eine Schülerbefragung durchgeführt.

Im Rahmen der *Passepartout*-Evaluation wurde vom IfM gleichzeitig bei rund 1'000 der 4'400 Schüler/innen die Überprüfung des interaktiven und des produktiven Sprechens in Französisch durchgeführt. Zusätzlich zu den Aufgaben zum Sprechen wurde ein Test zur Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes Französisch, ein Fragebogen mit Selbstaussagen zu sprachlernstrategischen Kompetenzen sowie ein ergänzender Schülerfragebogen zu dem der ÜGK eingesetzt, welcher einerseits die Konstrukte des ÜGK-Fragebogens noch breiter abdecken und andererseits Fragen zu *Passepartout*-spezifischen Interessen enthalten sollte (z.B. Fragen zum Unterricht und zum Lernen nach dem *Passepartout*-Konzept und dem darauf basierenden Französischlehrmittel *Mille feuilles*). Darüber hinaus wurden vom IfM mittels eines Online-Fragebogens Daten der Französischlehrpersonen der getesteten Schüler/innen erhoben.

⁴ s. <http://uegk-schweiz.ch/> [zuletzt geprüft: 25.03.2019].

⁵ Die Aufgaben zum Lese- und Hörverstehen zur ÜGK für die Fremdsprachen wurden ebenfalls im Rahmen eines Mandats der EDK am IfM entwickelt.

Die folgende Darstellung gibt eine Übersicht darüber, welche Instrumente im Rahmen der ÜGK von der EDK, welche hingegen im Kontext der *Passepartout*-Evaluation vom IfM in der *Passepartout*-Region entwickelt und eingesetzt wurden und wie viele Schüler/innen bzw. Lehrpersonen jeweils an den Tests/Befragungen teilgenommen haben:

Tab. 1: Übersicht Entwicklung und Einsatz der Test- und Befragungsinstrumente für die *Passepartout*-Region

Testinstrument:	entwickelt und eingesetzt von	Anzahl teilnehmende Schüler/innen/Lehrpersonen (nur <i>Passepartout</i>-Region)
Leseverstehen Französisch	ÜGK	4'430 Schüler/innen
Hörverstehen Französisch	ÜGK	4'430 Schüler/innen
Leseverstehen in der Schulsprache Deutsch	ÜGK	4'430 Schüler/innen
Orthografie in der Schulsprache Deutsch	ÜGK	4'430 Schüler/innen
Interaktives und produktives Sprechen Französisch	IfM	1'011 Schüler/innen
rezeptiver Wortschatz Französisch	IfM	1'011 Schüler/innen
Befragungsinstrument:		
Fragebogen für Schüler/innen	ÜGK	4'430 Schüler/innen
Fragebogen zu Sprachlernstrategien	IfM	1'011 Schüler/innen
Fragebogen für Schüler/innen	IfM	1'011 Schüler/innen
Fragebogen für Lehrpersonen	IfM	221 Lehrpersonen

3. Grundkompetenzen der EDK und Lernziele im *Passepartout*-Lehrplan

Im Jahr 2011 wurden von der EDK die nationalen Bildungsziele für die obligatorische Schule freigegeben.⁶ Im Rahmen dieser Bildungsziele wurden, als Beitrag zur Harmonisierung der Bildungsstufen, Mindeststandards festgelegt und Grundkompetenzen beschrieben, die von *allen* Schüler/innen an bestimmten Zeitpunkten in der Schullaufbahn erreicht werden sollen. Für die Fremdsprachen sind diese Zeitpunkte das 8. und das 11. Schuljahr. Dabei orientiert sich die Beschreibung der Grundkompetenzen an den Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER; Europarat 2001).

Die aktuellen Niveausetzungen im 8. Schuljahr sehen sowohl für die erste als auch für die zweite Schulfremdsprache für alle Fertigkeiten das Niveau A1.2 als Grundkompetenzen vor. In den Grund-

⁶ s. https://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf [zuletzt geprüft: 25.03.2019].

kompetenzen wird davon ausgegangen, dass erst künftig, wenn im Rahmen der Umsetzung der Sprachenstrategie von 2004 die Qualität des Sprachenunterrichts in einem langjährigen Prozess sukzessive verbessert werden konnte, höhere Kompetenzen zu erwarten sind. Diese zukünftig zu erwartenden Kompetenzen sind dargestellt als sogenannte ‚Perspektive‘⁷.

Während die EDK als **Grundkompetenzen** für das 8. Schuljahr aktuell also das Niveau **A1.2** vorsieht, bezieht sich der **Lehrplan *Passepartout*** bereits auf die ‚Perspektive‘ und gibt für alle Fertigkeiten – ausser dem Schreiben – das Niveau **A2.1** als zu erreichendes Lernziel für die erste Fremdsprache vor, d.h. die Lernziele des *Passepartout*-Lehrplans liegen ein Feinniveau höher als die Grundkompetenzen (Lehrplan *Passepartout* 2015, 26 ff.).

Dank dem Datenaustausch zwischen der ÜGK und der *Passepartout*-Evaluation können für alle drei Fertigkeiten, zu denen in den beiden Untersuchungen komplementär Schülerdaten erhoben wurden (Hör- und Leseverstehen sowie Sprechen Französisch), Aussagen zur Erreichung sowohl des Niveaus A1.2 als auch des Niveaus A2.1 gemacht werden.

4. Ausgangslage für die Überprüfung der Lernzielerreichung im Sprechen Französisch

Die Konzeption der Überprüfung der Lernziele im Bereich Sprechen Französisch war mit verschiedenen Schwierigkeiten verbunden, die sich insbesondere durch den Lehrplan ergaben, denn der Lehrplan *Passepartout* formuliert für das 7./8. Schuljahr für das monologische und dialogische Sprechen im Kompetenzbereich I sehr verschiedene Arten von Lernzielen und Beschreibungen, die zudem sehr unterschiedlichen Orientierungen folgen (Lehrplan *Passepartout* 2015, 28).

Das Globalziel orientiert sich am GER, sowohl von der Angabe des Referenzniveaus (A2.1) als auch von seiner Formulierung her, denn diese bezieht sich auf kommunikative handlungsorientierte Kann-Beschreibungen für das entsprechende GER-Niveau. Das Globalziel ist damit lehrwerkunabhängig formuliert. Über den Bezug zum GER wird auch ein kontextübergreifender Vergleich der Schülerleistungen ermöglicht, z.B. mit den Grundkompetenzen der EDK.

Ähnlich wie auch die Grundkompetenzen kann dieses Globalziel als sogenannter *performance standard*⁸ begriffen werden. Ein *performance standard* definiert, was als Output am Ende eines Lernprozesses stehen bzw. über welche Kompetenzen ein Schüler oder eine Schülerin am Ende einer Lernperiode verfügen soll. Hingegen werden keine Inhalte und Aktivitäten definiert, die im Unterricht umgesetzt bzw. durchgeführt werden sollen, um dieses Ziel zu erreichen. Das Lernziel bezieht sich zudem auf eine von mehreren Kompetenzstufen innerhalb eines standardisierten, kohärenten und progressiven Systems, hier auf den GER.

Zusätzlich zum Globalziel werden im *Passepartout*-Lehrplan auch Handlungsfelder und dazugehörige Lernaktivitäten und Inhalte beschrieben. Dabei werden nebst kompetenzorientierten Lernzielen vor allem auch Lernziele inhaltlicher Art aufgeführt, d.h. es wird beschrieben, was im Unterricht gelehrt und gelernt werden soll. Bei diesen Beschreibungen handelt es sich um sogenannte *content standards* (Lehrplan *Passepartout* 2015, 17).⁹ Darüber hinaus finden sich im Lehrplan auch eher

⁷ s. https://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf, 6 [zuletzt geprüft: 25.03.2019].

⁸ s. https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/weissbuch_d.pdf, 6 [zuletzt geprüft: 25.03.2019].

⁹ „Dieser Lehrplan [der *Passepartout*-Lehrplan [EW]] betrachtet und beschreibt das Unterrichtsgeschehen also aus einer andern Optik als HarmoS. Die Deskriptoren des Lehrplans geben an, welche sprachliche Handlungen die Schülerinnen und Schüler

didaktisch ausgerichtete Vorgaben (z.B. ‚In einem andern Fach hin und wieder ein Spiel oder eine kurze Tätigkeit auf Französisch durchführen‘, Lehrplan *Passepartout* 2015, 28). Im Vergleich zum Globalziel sind viele dieser Beschreibungen tendenziell stärker unterrichts- und lehrwerkbezogen.

Diese verschiedenen Arten von Lernzielen bzw. Beschreibungen von Aktivitäten stellen für eine quantitativ ausgerichtete, summative Überprüfung von Kompetenzen eines Schülerjahrgangs eine grosse Herausforderung dar, denn in einem solchen Rahmen können insbesondere keine *content standards* getestet werden: Beispielsweise kann nicht überprüft werden, was im Unterricht effektiv gemacht wurde, u.a. deshalb, weil dies auch abhängig von vielen Einzelkontexten wäre. Zudem wären sehr viele verschiedene Detailziele zu überprüfen; ausserdem liessen sich keine aussagekräftigen Beschreibungen zu den Ergebnissen über den *Passepartout*-Kontext hinaus machen. Ein Vergleich beispielsweise mit den Ergebnissen zur Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen kann nur über kompetenzorientierte Tests und *performance standards* geleistet werden.

Eine weitere Schwierigkeit ergab sich auch dadurch, dass mit der gleichzeitigen Orientierung des Lehrplans am GER und am *Passepartout*-Konzept zwei unterschiedliche Konzeptualisierungen der Fertigkeit Sprechen nebeneinander stehen: Die Orientierung am GER impliziert eine kommunikative Ausrichtung, eine Handlungsorientierung und einen wichtigen Bezug zur Alltagswelt (ausserhalb der Schule), was die Sprechansätze betrifft. Angezielt wird eine kompetenzorientierte, möglichst selbständige Interaktion/Produktion. Das *Passepartout*-Konzept hingegen strebt keine explizit kommunikative Ausrichtung an in dem Sinne, dass im Unterricht bewusst Anlässe geschaffen werden sollen, die das Sprechen im Alltag ermöglichen, sondern fokussiert stark auf einen inhaltsorientierten Unterricht (Schulverlag plus AG 2015, 3). Die Sprechansätze sind dabei stark auf Unterrichtsaktivitäten bezogen. Das Sprechen erfolgt insbesondere durch Aktivitäten wie das (Nach-)Singen und -Sprechen, das Vorlesen vorbereiteter Texte, das Sprechen mit starker Stützung auf vorgegebene sprachliche Mittel, ohne dass vertieft Ressourcen wie Wortschatz oder Grammatik mit dem Ziel des eigenständigen Sprechens aufgebaut werden.

Bei genauerer Analyse der Lehrmaterialien hat sich zudem gezeigt, dass sich viele der im Lehrplan beschriebenen Aktivitäten kaum im Lehrmittel spiegeln; Aktivitäten zu Zielen und Beschreibungen wie ‚Von sich selbst sprechen: sich vorstellen, den eigenen Tagesablauf schildern, seine Tätigkeiten beschreiben.‘ (Lehrplan *Passepartout* 2015, 28) finden sich nur sehr eingeschränkt in *Mille feuilles* 3–6, d.h. Lehrmittel und Lehrplan sind nicht immer und in allen Punkten gut aufeinander abgestimmt.

Diese Ausgangslage hat sich für die Konzeption der Überprüfung der Lernziele im Sprechen Französisch als sehr schwierig erwiesen. Eine reine Orientierung am GER-bezogenen Globalziel hätte zwar zu aussagekräftigen Ergebnissen geführt und die Vergleichbarkeit der Leistungen kontextübergreifend ermöglicht (z.B. mit der ÜGK), die Schüler/innen wären jedoch nur beschränkt vertraut gewesen mit lehrwerkunabhängigen Aufgaben, wie sie auf der Basis der Kann-Beschreibungen aus dem GER und verwandter Quellen hätten erstellt werden können. Umgekehrt hätte es eine reine Orientierung an Aufgaben, die stark auf das Lehrwerk bezogen sind, verunmöglicht, eine aussagekräftige Beschreibung der Ergebnisse mit Bedeutung über den Kontext hinaus bzw. mit dem Bezug zum GER zu liefern.

üben und welche Inhalte die Lehrpersonen vermitteln sollen. Damit definiert der Lehrplan sogenannte *content standards*, d.h. er beschreibt das Unterrichtsgeschehen und nicht die zu erbringende Leistung.“ (Lehrplan *Passepartout* 2015, 17).

Als Kompromiss wurden deshalb einerseits Aufgaben konstruiert, die sich direkt am GER orientieren, andererseits solche, die sich stärker an Aktivitäten in *Mille feuilles 6* anlehnen.

5. Erhebungsinstrumente

5.1 Testinstrumente

5.1.1 Testaufgaben zum Sprechen Französisch

Für die Konstruktion der Testaufgaben zum Sprechen Französisch wurde einerseits vom Lehrplan und den verschiedenen, dort beschriebenen Lernzielen und Aktivitäten ausgegangen, andererseits wurde eine grobe Analyse des Französischlehrmittels (*Mille feuilles 3-6*) bezüglich der dort vorkommenden Sprechanlässe gemacht. Berücksichtigt wurden bei dieser Analyse u.a. Situationen, Themen und Textsorten für das interaktive und produktive Sprechen. Das Ziel war, für die Überprüfung der Lernziele das Konstrukt des Sprechens möglichst breit abzudecken. Einschränkungen ergaben sich allerdings durch die zur Verfügung stehende Testzeit, da die Erhebung von produktiven Fertigkeiten meist sehr zeitaufwändig ist, pro Schüler/in aber nur wenig Zeit eingesetzt werden konnte. Eine Einschränkung inhaltlicher Art ergab sich ausserdem durch die Verschiedenartigkeit der Lernziele und Aktivitäten im Lehrplan, welche sich nicht alle gleichermassen für eine summative Überprüfung eignen (vgl. Abschnitt 4). Entwickelt wurden kompetenzorientierte Testaufgaben zum interaktiven und produktiven Sprechen, wobei sich eine Aufgabe am Globalziel des Lehrplans (GER-Niveau A2.1) (vgl. Abschnitt 5.1.1.1), eine weitere Aufgabe hingegen stärker am Lehrwerk orientierte (vgl. Abschnitt 5.1.1.2), während eine dritte Aufgabe eher auf die dem Sprechen unterliegenden Ressourcen fokussierte (vgl. Abschnitt 5.1.1.3).

5.1.1.1 Adaptives Interview

Mit Bezug zum Globalziel des Lehrplans (GER-Niveau A2.1) und auf Basis der dort aufgeführten Beschreibungen ‚sich über vertraute Themen auf einfache Art verständigen‘ und ‚von sich selbst sprechen: sich vorstellen, den eigenen Tagesablauf schildern, seine Tätigkeiten beschreiben‘ (Lehrplan *Passepartout* 2015, 28) wurde ein adaptives Interview entwickelt, welches zur Überprüfung der Interaktionsfähigkeit diene. Die Entwicklung des Interviews erfolgte in starker Anlehnung an das sogenannte *Oral Proficiency Interview*¹⁰. Das Ziel eines solchen Interviews besteht darin, die funktionale Sprechkompetenz eines Lernenden möglichst gut auszuleuchten, also festzustellen, welches das höchste Niveau ist, auf dem der Lernende ausgewählte sprachliche Aktivitäten noch gut bewältigen kann. Da dieses höchste Niveau je nach Lernendem unterschiedlich ist, werden die Fragestellungen vom Interlokutoren angepasst, d.h. das Interview ist adaptiv. Eingeleitet wird das Interview mit einer Aufwärmphase, die dazu dient, dass sich der Lernende an die Situation und an sein Gegenüber gewöhnen kann.

¹⁰ s. <https://www.actfl.org/professional-development/assessments-the-actfl-testing-office/oral-proficiency-assessments-including-opi-opic> [zuletzt geprüft: 30.03.2019].

Auf der Basis von Kann-Beschreibungen aus *lingualevel*¹¹ wurden Fragen für die Kompetenzniveaus A1.1–A2.2 festgelegt in der Annahme, dass die Leistungen der Lernenden sich in diesem Niveauspektrum bewegen würden. Dazu wurden einige komplexere Zusatzfragen für Lernende mit einem höheren Kompetenzniveau als A2.2 vorgesehen, um auch mit diesen Schüler/innen ein niveauangemessenes Gespräch führen zu können, jedoch ohne das Ziel, die Leistungen über A2.2 bei der Beurteilung weiter nach Niveaus differenzieren zu können. Das Repertoire innerhalb der Niveaubandbreite A1.1–A2.2 umfasste z.B. Fragen zur Person, zur Familie, zu Hobbys und zur Schule oder zum Tagesablauf. Für die unteren Niveaus wurden zudem Hilfestellungen festgelegt, weil auch in den Kann-Beschreibungen des GER vorgesehen ist, dass ein Lernender auf diesen Kompetenzstufen noch auf die Hilfe seines Gesprächspartners angewiesen ist. Durch die Vorgabe der Fragen, die Festlegung der Art und Anzahl von Hilfestellungen sowie die Schulung der Interlokutor/innen sollte eine möglichst hohe Standardisierung bei der Durchführung des Interviews erreicht werden (Ausschnitt aus den Testmaterialien zum adaptiven Interview, s. Anhang).

5.1.1.2 Präsentation

Wie in Abschnitt 4 beschrieben, sollte für die Evaluation auch eine stärker lehrwerkbezogene Aufgabe entwickelt werden. Zu diesem Zweck wurde *Mille feuilles* auf geeignete Grundlagen hin analysiert. Auf der Basis des Themas ‚Erfindungen‘ (‚inventions‘, *Mille feuilles* 6) wurde eine neue Aufgabe konstruiert. Die Annahme war, dass diese Aufgabe ‚nahe‘ bei den Schülerkompetenzen sein würde, weil die sprachlichen Mittel zum Sprechen über Erfindungen/Gegenstände einerseits bereits teilweise bei anderen Aktivitäten und in vorhergehenden Schuljahren aufgebaut worden waren (Fragen zu und Beschreibung von Gegenständen etc.), andererseits, weil das Thema relativ kurz vor dem Evaluationszeitpunkt im Unterricht behandelt worden war. Die neu entwickelte Aufgabe deckte – im Unterschied zum Interview – den Bereich der sprachlichen Produktion ab.

Konstruiert wurde eine computerbasierte Aufgabe. Die Schüler/innen wurden in einem Instruktionstext in der Schulsprache mit unterstützenden Illustrationen am Bildschirm darauf hingewiesen, dass ihnen ein (fiktiver) Schüler/eine Schülerin eine Erfindung präsentieren würde, und dass sie anschliessend diese Erfindung selbst präsentieren sollten. Dass die Schüler/innen erst hören konnten und erst danach selber sprechen mussten, war als Unterstützung für die eigene Produktion vorgesehen. Anschliessend hörten die Lernenden die Präsentation der Erfindung (über Kopfhörer). Der Präsentationstext entwickelte sich dabei entlang von sieben Fragen (Was für eine Erfindung?, Wer hat XY erfunden?, Wann wurde XY erfunden? etc.). Die Schüler/innen konnten die Präsentation der Erfindung dreimal hören: das erste Mal ganz, damit sie den Text global erfassen konnten, das zweite Mal mit längeren Pausen, um sich Notizen zu den Informationen aus dem Text machen zu können (wiederum entlang der Fragen zu den Erfindungen, nach denen die Präsentation aufgebaut war) und das dritte Mal, um diese Notizen zu überprüfen. Danach sollten die Schüler/innen die Erfindung anhand ihrer eigenen Notizen einer fiktiven Klasse (Abbildung einer Klasse auf dem Bildschirm) präsentieren. Die Produktion der Schüler/innen wurde dabei vom Computer automatisch aufgezeichnet.

¹¹ s. www.lingualevel.ch [zuletzt geprüft: 30.03.2019].

Für die Präsentation wurden drei inhaltlich verschiedene Aufgabenversionen entwickelt (drei Erfindungen). Als Erfindungen wurden keine Gegenstände gewählt, die bereits im Lehrwerk vorgekommen waren, damit nicht einzelne Schüler/innen bevorzugt oder benachteiligt worden wären. Es wurde darauf geachtet, dass Erfindungen gewählt wurden, deren Namen die Schüler/innen auch in der Fremdsprache leicht verstehen konnten (z.B. le CD, le vélo), damit der Einstieg in die Aufgabe leicht war – zudem war der Gegenstand in der Illustration abgebildet – und dass ihnen der Gegenstand und dessen Funktionen bekannt waren. Ausserdem war wichtig, dass die Sprache, die für die Präsentation der Erfindungen verwendet wurde, mehrheitlich dem Wortschatz entsprach, den die Schüler/innen durch das Lehrwerk kannten. Auch mit den sieben Fragen, entlang derer die Präsentationstexte konstruiert waren, waren die Schüler/innen durch das Lehrmittel schon vertraut (Ausschnitt aus den Testmaterialien zur Präsentation, s. Anhang).

5.1.1.3 Elicited Imitation

Als dritte, auch computerbasierte Aufgabe zur Überprüfung des Sprechens wurde eine Aufgabe der Form ‚Elicited Imitation‘ (EI) eingesetzt. Die EI wird seit vielen Jahren u.a. im Rahmen von Studien zur Spracherwerbsforschung und zur Überprüfung von Sprachkompetenzen verwendet (s. z.B. Yan et al. 2016). Sie eignet sich besonders, um Aspekte wie Sprachverarbeitung, Automatisierung und Flüssigkeit zu untersuchen – Aspekte, die beim kommunikativen Sprachtesten oft unterrepräsentiert, aber für den Sprachgebrauch grundlegend wichtig sind. Die EI kann, je nach Umsetzung der Aufgabe, beispielsweise auch Hinweise zur lernersprachlichen Grammatik geben. Viele Studien konnten ausserdem zeigen, dass die Ergebnisse der EI mit Resultaten aus der Überprüfung von Sprechkompetenzen anhand kommunikativer Aufgaben/*proficiency tests* hoch korrelieren (s. z.B. Cook et al. 2011).

Für die *Passepartout*-Evaluation war die Wahl dieser Testmethode, die sehr effizient bzw. in der Durchführung¹² wenig zeitaufwändig ist, jedoch wichtige Aussagen hinsichtlich der produktiven Sprechkompetenz liefern kann, ideal, weil für die Durchführung der Sprechtests in den Schulen nur wenig Zeit zur Verfügung stand. Im Weiteren eignet sich die EI besonders gut für Lernende, die noch keine sehr hohen Kompetenzen im produktiven Sprechen haben und diese in offeneren Formaten kaum zur Geltung bringen könnten. Bei der EI, die auf der Reproduktion von kurzen Äusserungen basiert, können auch sie eher ihre bereits vorhandenen Kompetenzen zeigen.

Das Prinzip der EI, in der Variante, wie sie in der *Passepartout*-Evaluation umgesetzt wurde, funktioniert folgendermassen: ein/e Lernende/r hört einen vorab eingesprochenen Stimulus (einen französischen Satz) über einen Kopfhörer, soll dann ein am Bildschirm erscheinendes französisches Farbwort (= Störfaktor) lesen und anschliessend den gehörten Satz reproduzieren.

Der EI liegt die Annahme zugrunde, dass das Kurzzeitgedächtnis eine begrenzte Kapazität hat und dass der gehörte Satz zu lang ist, um im Kurzzeitgedächtnis behalten zu werden. Durch das Lesen des Farbworts erfolgt eine zusätzliche Störung des Kurzzeitgedächtnisses. Die menschliche Sprachverarbeitung ist lexikalisch-semantisch orientiert, sodass ein gehörter Satz primär im Hinblick auf die

¹² Im Unterschied zur Durchführung ist der Zeitaufwand für die Konstruktion der EI-Aufgaben sehr hoch, denn sie müssen unter experimentellen Bedingungen ablaufen und entsprechend am Computer programmiert werden, damit eine standardisierte Durchführung möglich ist.

Bedeutung und nicht auf die Form verarbeitet wird, d.h. dass die Bedeutung länger memoriert wird als die Form und deshalb auch länger wiedergegeben werden kann. Je kompetenter ein Lernender ist, desto längere sprachliche ‚Chunks‘ kann er verarbeiten, d.h. dass er mit zunehmender Kompetenz auch längere und komplexere Sätze verarbeiten und reproduzieren kann. Bei der Konstruktion der Aufgabe wird die Reihenfolge der Sätze so geplant, dass die Sätze zunehmend immer komplexer werden.

Eine Voraussetzung für das Funktionieren der EI ist, dass die Lernenden mit dem Wortschatz, der in den Sätzen verwendet wird, einigermaßen vertraut sind. Aus diesem Grunde wurden bei der Konstruktion der EI-Aufgaben Wörter und Wendungen aus der Rubrik ‚Nous parlons français!‘ von *Mille feuilles* verwendet. Mit diesen Redemitteln sind die Schüler/innen ab dem 5. Schuljahr immer wieder konfrontiert.

Um eine grössere Stichprobe an Wörtern und Wendungen im Test zu repräsentieren, wurden drei Testsets mit jeweils 12 Items (und zusätzlichen Übungsbeispielen) eingesetzt. Dabei kam die Hälfte der Items überlappend auch in den anderen Testsets vor. Dank dieser ‚Verlinkung‘ konnten die Leistungen aller Schüler/innen bei der statistischen Analyse auf einer gemeinsamen Skala abgebildet werden. Die Produktionen der Schüler/innen wurden vom Computer jeweils automatisch aufgezeichnet (Ausschnitt aus den Testmaterialien zur EI, s. Anhang).

5.1.2 Testaufgaben zur Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes in Französisch

Vor der Bearbeitung des Schülerfragebogens (vgl. Abschnitt 5.2.1), der im Rahmen der *Passepartout*-Evaluation eingesetzt wurde, mussten die Schüler/innen einen Test zur Überprüfung des rezeptiven Französisch-Wortschatzes ablegen. Dieser Test kam insbesondere deshalb zum Einsatz, weil zahlreiche Studien zeigen, dass der Wortschatz eine grundlegende Ressource ist, von der die kommunikativen Sprachfertigkeiten ganz wesentlich abhängen (s. z.B. Şen & Kuleli 2015).

Zur Überprüfung der Wortschatzkenntnisse wurde ein sogenannter ‚Yes-/No-Test‘ eingesetzt (s. z.B. Beeckmans et al. 2001). Dabei wurden den Lernenden Wörter präsentiert, von denen 60% existierende Wörter der Zielsprache, 40% hingegen Pseudo-Wörter sind. Diese sind nach den Regeln der Phonologie und der Morphologie der Zielsprache konstruiert, kommen im Wortschatz aber nicht vor. Die Lernenden müssen für jedes Wort entscheiden, ob sie die Bedeutung des Wortes kennen oder nicht. In der Auswertung wird dann berücksichtigt, wie viele der existierenden Wörter sie erkannt bzw. nicht erkannt haben und wie viele der Pseudo-Wörter sie als nicht bekannt markiert bzw. als vermeintlich bekannt angekreuzt haben. Im Unterschied zu anderen Wortschatztests eignet sich der Yes-/No-Test auch für Lernende, die über lediglich elementare Kompetenzen in der Zielsprache verfügen.

Bei der Auswahl der existierenden Wörter für den Test konnte auf eine Frequenzanalyse des Lehrmittels *Mille feuilles* aus einem Projekt des IfM zurückgegriffen werden. Für den Test wurden Wörter mit unterschiedlicher Auftretenshäufigkeit im Lehrmittel ausgewählt, d.h. die Lernenden waren unterschiedlich häufig mit diesen Wörtern in Kontakt gekommen. Bei der Auswahl der Wörter berücksichtigt wurde auch die Häufigkeit, mit der die verschiedenen Wortarten im natürlichen Sprachgebrauch vorkommen.

Für die Entwicklung der Pseudo-Wörter wurde ein ‚Generator‘ verwendet, welcher zur Konstruktion solcher Tests dient und nach verschiedenen Kriterien und Vorgaben Pseudo-Wörter kreieren kann¹³. Die automatisch generierten Pseudo-Wörter wurden einer Sprecherin mit L1 Französisch zur Überprüfung der Plausibilität vorgelegt.

Wiederum wurden drei teilweise unterschiedliche Testsets eingesetzt. Jedes umfasste 40 Wörter (und ein Beispiel), wobei die Hälfte der Items überlappend auch in den anderen Testsets vorkam (Ausschnitt aus dem Yes-/No-Test, s. Anhang).

5.1.3 Testaufgaben zum Lese- und Hörverstehen Französisch

Die Testaufgaben zum Lese- und Hörverstehen wurden im Rahmen der ÜGK entwickelt und eingesetzt. Für die vorliegende Evaluationsstudie konnte das IfM die Leistungsdaten der Schüler/innen aus dem *Passepartout*-Raum aus diesen Tests nutzen.

Bei den Lese- und Hörverstehentests handelte es sich, wie teilweise bei den Sprechtests, um computerbasierte Testaufgaben. Die Schüler/innen bearbeiteten die Aufgaben zu den beiden Kompetenzbereichen jeweils an Tablet-Computern.

Die Lese- und Hörverstehentests wurden primär als sogenannte *proficiency tests* (dt. Qualifikationsprüfungen) (Europarat 2001, Kap. 9) konzipiert. Sie hatten zum Ziel, die Kompetenzen der Schüler/innen kontextübergreifend zu erfassen und auf die gesamtschweizerisch geltenden Bildungsstandards zu beziehen. Bei der Konstruktion der Aufgaben für die ÜGK wurde darauf geachtet, dass diese nicht nur den Niveaubereich der Grundkompetenzen (bis A1.2) abdeckten, sondern mindestens auch das angrenzende Niveau A2.1. Zudem sollten die Aufgaben eine möglichst breite Konstruktdeckung gewährleisten. So sollten viele verschiedene, für die Schüler/innen relevante, nah-authentische Textsorten aus dem schulischen, privaten und öffentlichen Bereich vertreten sein, und die Items sollten eine Reihe von verschiedenartigen Hör- und Lesehandlungen auslösen (z.B. sorgfältig-genaues oder überfliegendes Lesen; s. Weir 2005). Für die Festlegung der Themen wurden grobe Analysen der wichtigsten in den Schulen eingesetzten Lehrmittel gemacht um sicherzustellen, dass die Schüler/innen unterschiedlicher Regionen mit den Themen und dem dazugehörigen Wortschatz einigermaßen gleichmässig konfrontiert waren. Als Basis für die Konstruktion der Aufgaben dienten auch die handlungsorientierten Kann-Beschreibungen aus dem GER und verwandter Quellen wie *lingualevel*. Die in den Leseverstehensaufgaben verwendeten Textsorten umfassten beispielsweise Anmeldeformulare, kurze Geschichten, Reiseblogs, Broschüren, Steckbriefe, Filmbewertungen, E-Mails, Interviews oder Onlineforen; für die Hörverstehensaufgaben wurden u.a. Erfahrungsberichte, Wegauskünfte, Kurs- und Stundenplaninformationen, Auskünfte zur eigenen Person und schulische Arbeitsanweisungen verwendet.

Aus den entwickelten Aufgaben wurden Aufgabenblöcke zusammengestellt. Diese Aufgabenblöcke wurden in einem elaborierten Rotationsverfahren unterschiedlich kombiniert und auf einzelne Testhefte verteilt. Die Schüler/innen bearbeiteten so pro Fertigungsbereich jeweils ein Testheft, das nur einen Teil aller Aufgabenblöcke enthielt. Pro Fertigkeit war als Bearbeitungszeit für die Tests 25 Min. vorgesehen.

¹³ s. z.B. <http://crr.ugent.be/programs-data/wuggy> [zuletzt geprüft: 30.03.2019].

Genauere Informationen zur Konstruktion der Lese- und Hörverstehenstests sowie zum Einsatz der Aufgaben finden sich in Kapitel 2 des Berichts zur ÜGK 2017.

5.1.4 Testaufgaben zum Leseverstehen und zur Orthografie in der Schulsprache Deutsch

Im Rahmen der ÜGK 2017 wurden auch Kompetenzen in der Schulsprache Deutsch überprüft, und zwar einerseits das Leseverstehen und andererseits die Orthografie. Während beim Leseverstehen ein sprachregionen- und damit sprachübergreifender Kompetenztest eingesetzt wurde, wurden bei der Orthografie sprachspezifische regionale Tests verwendet. Für die beiden Tests waren insgesamt 50 Min. Bearbeitungszeit vorgesehen.

Wie die Daten aus dem Hör- und Leseverstehen konnten auch Ergebnisse aus diesen Tests aus dem *Passepartout*-Raum für die Evaluation durch das IfM verwendet werden. Da sie jedoch ausschliesslich als Kovariaten in die Regressionsanalyse (vgl. Abschnitt 10.2) miteinbezogen wurden, wird hier auf eine detailliertere Beschreibung der Tests verzichtet. Genauere Informationen zur Konstruktion der standardisierten Leseverstehens- und Orthografietests in der Schulsprache sowie zum Einsatz der Aufgaben finden sich ebenfalls in Kapitel 2 des Berichts zur ÜGK 2017.

5.2 Befragungsinstrumente

5.2.1 Fragebogen für Schüler/innen (*Passepartout*-Evaluation)

Um einerseits potenzielle Einflussfaktoren für das Französischlernen identifizieren zu können und andererseits auch Einschätzungen der Schüler/innen zum Französischunterricht und zum Lehrmittel zu erfassen, wurde in der *Passepartout*-Evaluation ein papierbasierter Schülerfragebogen eingesetzt. Die Konstruktion des Fragebogens erfolgte einerseits komplementär zu dem der ÜGK, um bestimmte Konstrukte (z.B. Motivation) noch breiter abdecken zu können, andererseits wurden Items aufgenommen, welche sich auf spezifischere Interessen von *Passepartout* konzentrierten. Das Ziel dabei war, Daten aus den beiden Schülerfragebogen komplementär für die *Passepartout*-Evaluation nutzen zu können.

Im Fragebogen erhoben wurden u.a. soziodemografische Angaben zu den Schüler/innen, Informationen zu den im Unterricht geförderten Kompetenzbereichen, zum Gebrauch von Lernmaterialien oder beispielsweise auch zum Kontakt zur Zielsprache ausserhalb des Unterrichts. Erfasst wurden auch Einschätzungen des Unterrichts (z.B. Unterrichtsklima, Klassenführung durch die Lehrperson), des Lehrmittels sowie Einstellungen und verschiedene Typen von Motivation. Für den Fragebogen wurden grösstenteils bereits (breit) validierte Items aus verschiedenen Quellen verwendet (z.B. aus Bifie 2013, BKZ 2016, ESLC 2011, DESI 2009, IQES (o.J.), Heinzmann 2013), für spezifischere Interessen von *Passepartout* wurden jedoch auch Items selbst erstellt bzw. bestehende Items adaptiert und vor der Haupterhebung in Klassen erprobt. Der Schülerfragebogen enthielt nur Items mit geschlossenen Antwortformaten, z.B. Likert-Skalen.

5.2.2 Selbstaussagen zum Gebrauch von Sprachlernstrategien

Da die Lernstrategien im *Passepartout*-Konzept eine sehr wichtige Rolle spielen und diese Kompetenzen auch in einem eigenen Lernzielbereich ausgewiesen werden (Lehrplan *Passepartout* 2015), sollten auch in der *Passepartout*-Evaluation Aussagen zur Verwendung von Sprachlernstrategien bei den Schüler/innen gemacht werden können.

Aus diesem Grund wurden Aussagen zu Sprachlernstrategien zusammengestellt und als separater Teil in den Schülerfragebogen integriert. Es konnten Items aus einem IfM-Projekt verwendet werden, die kognitive, metakognitive und soziale Aspekte von Lernstrategien umfassen. Die Aufnahme der Items in den Fragebogen richtete sich danach, ob die einzelnen Strategie-Items auch in *Mille feuilles* in ähnlicher Weise aufgeführt waren, darüber hinaus wurden aber weitere Aspekte abgedeckt.

Die Schüler/innen sollten bei der Bearbeitung dieses Fragebogenteils für jede der 24 Aussagen zu den Sprachlernstrategien einschätzen, wie häufig sie diese Strategien beim Französischlernen verwenden.

5.2.3 Fragebogen für Lehrpersonen

Komplementär zur Schülerbefragung führte das IfM mittels eines Online-Fragebogens auch eine Befragung der Französischlehrpersonen der beteiligten Schüler/innen durch.

Der Fragebogen erhob u.a. Angaben zur Aus- und Weiterbildung sowie zur Unterrichtserfahrung der Lehrperson, zur Selbsteinschätzung ihrer Sprachkompetenzen, zur Gestaltung des Französischunterrichts sowie auch zu Einstellungen und Motivationen.

Für den Fragebogen wurden grösstenteils bereits (breit) validierte Items aus verschiedenen Quellen verwendet (z.B. aus BKZ 2016, TALIS 2008, DESI 2009, IQES (o.J.)), für spezifischere Interessen von *Passepartout* wurden jedoch auch bestehende Items für die eigenen Zwecke adaptiert. Im Unterschied zum Schülerfragebogen enthielt der Fragebogen für Lehrpersonen auch offene Kommentarfelder, damit die Lehrpersonen die Möglichkeit hatten, ihre Antworten in den geschlossenen Items zu präzisieren und/oder zu kommentieren.

In der ursprünglichen Planung für die *Passepartout*-Evaluation war vorgesehen, nicht nur Zusammenhänge zwischen Daten der Schüler/innen genauer anzuschauen (z.B. Leistungstests und Schülerfragebogen), sondern auch Zusammenhänge zwischen Daten von Schüler/innen und Lehrpersonen. Durch die Eigenheiten der Stichprobenziehung ergab sich jedoch die Situation, dass oft pro Französischlehrperson nur ein/e oder zwei Schüler/innen an der Erhebung beteiligt waren; diese Konstellation erlaubte es nicht, tragfähige Aussagen zu Zusammenhängen zwischen Daten von Schüler/innen und Lehrpersonen zu machen. Der Fragebogen für Lehrpersonen wurde deshalb separat ausgewertet.

5.2.4 Fragebogen für Schüler/innen (ÜGK)

Die ÜGK setzte einen computerbasierten Schülerfragebogen ein, den die Schüler/innen nach der Bearbeitung der Testaufgaben in der Schul- und in der ersten Fremdsprache ausfüllten. Der Fragebogen enthielt beispielsweise Items zur Erfassung von soziodemografischen Angaben, zu Fragen zur Schule

und zum Lernen allgemein (z.B. zu Einstellungen zur Schule, zur Inanspruchnahme von Lernunterstützung) und zu Fragen spezifisch zum Fremdsprachenunterricht (z.B. zur Motivation, zu Kontakten mit der Fremdsprache). Die Items stammten aus verschiedenen Quellen, insbesondere aus den PISA-Studien, aber beispielsweise auch aus der ESLC-Untersuchung oder aus der DESI-Studie (vgl. auch Abschnitt 5.2.1). Die Bearbeitungszeit für den Schülerfragebogen betrug 40 Min. Detailliertere Angaben zum Fragebogen finden sich im Bericht zur ÜGK 2017. Auch die Daten des Schülerfragebogens wurden für die *Passepartout*-Evaluation genutzt.

6. Population und Stichprobe

Für die ÜGK wurden für die Kantone Schülerstichproben nach einem ein- oder zweistufigen Zufallsverfahren mit Schichtung gezogen, wobei für Kantone mit kleineren Schülerpopulationen ein einstufiges, für Kantone mit höheren Schülerzahlen ein zweistufiges Verfahren verwendet wurde. Genauere Informationen zu den Prinzipien der ÜGK-Stichprobenziehung für die Kantone finden sich im Bericht zur ÜGK 2017, Kap. 2.

In den *Passepartout*-Kantonen (bzw. deren deutschsprachigen Kantonsteilen) BE_d, BL, BS, FR_d, SO, VS_d wurden für die ÜGK insgesamt rund 270 Schulen und rund 4'500 Schüler/innen gezogen (die genauen Zahlen werden in den ‚kantonalen Porträts‘ zur ÜGK berichtet). Aus diesen 270 Schulen wurden durch den Stichprobenverantwortlichen der ÜGK wiederum 200 Schulen für die Datenerhebung durch das IfM gezogen¹⁴. Diese Anzahl gezogener Schulen ergab sich einerseits aus Überlegungen zur Repräsentativität und andererseits aus praktischen Gründen. Eine Stichprobe von 1'000 Schüler/innen wurde für die Region *Passepartout* als genügend, d.h. repräsentativ erachtet. Ein wichtiger Aspekt der Repräsentativität ist der Einbezug vieler verschiedener Schulen bzw. Klassen, denn Lehrperson und Klasse prägen bekanntermassen die individuelle Leistung mit. Organisatorische Überlegungen ergaben, dass es am effizientesten war, durchschnittlich fünf Schüler/innen pro Schule zu testen. Aus grösseren Schulen wurden sechs und aus kleineren Schulen vier Schüler/innen gezogen. Von den 200 gezogenen Schulen konnten die Tests letztlich in 193 Schulen durchgeführt werden. Es konnten zeitbedingt nicht für alle ausgefallenen Schulen Ersatzschulen angefragt werden. Da in mehr Schulen sechs Schüler/innen getestet wurden, lag die geplante Stichprobe trotzdem über den angestrebten 1'000 Schüler/innen.

Aus den 193 Schulen wurden die Schüler/innen unter Berücksichtigung der Schulgrösse, der Klassenzugehörigkeit und des Geschlechts, sonst jedoch zufällig gezogen. Zusätzlich wurden nach den gleichen Kriterien jeweils zwei Ersatzschüler/innen gezogen, welche beim Fehlen von Personen auf der Liste zum Einsatz kommen sollten. Die Stichprobenziehung ergab schliesslich eine Anzahl von 1'012 Schüler/innen. Von diesen Schüler/innen hatten lediglich 12 reduzierte Lernziele, weshalb dieses Kriterium nicht weiter spezifisch berücksichtigt wurde. Ausgeschlossen worden waren nur Schüler/innen, die beispielsweise erst seit kurzem den Französischunterricht besuchten oder auch Schüler/innen mit starken sozialen, kognitiven oder physischen Beeinträchtigungen, für die die Tests nicht zumutbar gewesen wären.

¹⁴ Im Unterschied zur ÜGK wurden für die *Passepartout*-Evaluation nur öffentliche Schulen in die Untersuchung einbezogen.

Die folgende Tabelle 2 vermittelt einen Überblick über die Anzahl der Schulen und Schüler/innen, die für die Sprechtests pro Kanton gezogen wurden.

Tab. 2: Stichprobe für die Sprechtests

	Anzahl Schulen	Anzahl Schüler/innen
BE_d	54	286
BL	44	232
BS	24	122
FR_d	15	76
SO	42	220
VS_d	14	76
Total	193	1'012

Dank der Möglichkeit, vor Ort Ersatzschüler/innen einzusetzen, standen letztlich Daten von 1'011 Schüler/innen für die Analyse zur Verfügung. Ersatzschüler/innen wurden in einigen wenigen Fällen nur für einen Teil der Datenerhebung (z.B. Fragebogen) eingesetzt. Insgesamt ist der Datenausfall (bedingt durch Erhebung oder Aufbereitung und Kodierung) äusserst gering. Zur mündlichen Interaktion und zum Schülerfragebogen liegen Ergebnisse von 1'005 Schüler/innen vor, zur Präsentation, wo aus technischen Gründen Aufnahmen zerstört wurden, immerhin noch Ergebnisse von 998 Schüler/innen. Zum Hör- und Leseverstehen stehen aus der ÜGK Daten von 4'430 Schüler/innen zur Verfügung. Die kompletten Daten der ÜGK wurden aber nur für die Darstellung der Niveauerreichung im Hör- und Leseverstehen (Grundkompetenzen und Lernziele des Lehrplans) verwendet. Erklärende Modelle, auch zum Hör- und Leseverstehen, stützen sich auf die Schüler/innen der *Passepartout*-Stichprobe von 1'011 Schüler/innen, weil in den Modellen auch Variablen aus dem *Passepartout*-Fragebogen verwendet wurden. Daten zum Hör- und Leseverstehen liegen von 981 Schüler/innen der *Passepartout*-Stichprobe vor.

Während die ÜGK kantonsbezogene Aussagen zur Erreichung der Grundkompetenzen macht, werden in der *Passepartout*-Evaluation gemäss einer Entscheidung der *Passepartout*-Kantone im vorliegenden Bericht nur regionsbezogene Ergebnisse dargestellt.

Alle 290 Französischlehrpersonen von Schüler/innen der *Passepartout*-Stichprobe wurden per E-Mail gebeten, einen Online-Fragebogen auszufüllen. Den Fragebogen haben 223 Lehrpersonen bearbeitet. Davon enthielten zwei Fragebogen keine nutzbaren Daten, weitere sechs wiesen grössere Lücken (mehrere fehlende Teile) auf, die übrigen 215 waren (fast) vollständig ausgefüllt. In die Auswertung wurden 221 Fragebogen aufgenommen, was einem Rücklauf von 76% entspricht.

7. Erprobungen

Eine wichtige Grundlage für aussagekräftige Ergebnisse sind Erhebungsinstrumente, die bei ihrer Entwicklung einen möglichst soliden Validierungsprozess durchlaufen haben. Deshalb wurden sämtliche Instrumente mit Ausnahme des Fragebogens für Lehrpersonen erprobt.¹⁵

Die Tests zum Sprechen, der Schülerfragebogen (inkl. der Items zu den Sprachlernstrategien) sowie der Wortschatztest für die *Passepartout*-Evaluation wurden vom IfM zunächst im März 2016 mit Schüler/innen aus sechs Klassen aus den Kantonen SO und BL qualitativ erprobt. Dabei wurde beispielsweise mit den Schüler/innen der Fragebogen besprochen, und sie wurden bei der Bearbeitung der Tests begleitet und danach befragt. Das Ziel der Erprobungen war es, die Instrumente bez. Schwierigkeitsgrad, Verständlichkeit (auch der Instruktionen, insbesondere bei den computerbasierten Tests), Länge der Testbearbeitung und bez. Passung für die Zielgruppe zu überprüfen. Nach der Auswertung der Erprobung und der Revision der Instrumente wurden im Mai/Juni 2016 weitere Erprobungen mit Schüler/innen aus 13 Klassen aus den Kantonen BE, BL, BS, FR, und SO durchgeführt, ausserdem wurde bei diesen Erprobungen auch überprüft, ob der Ablauf für die Testdurchführung funktionierte (Pilotierung). Die Instrumente wurden wiederum aufgrund der Erprobungsergebnisse angepasst und für die Haupterhebung finalisiert.

Die Hör- und Leseverstehenstests wurden im Rahmen der ÜGK zuerst qualitativ erprobt, dann in grösserem Umfang pilotiert.

8. Durchführung der Erhebungen

Die Vorbereitungen für die Erhebungen zum Sprechen erwiesen sich als besonders (zeit-)aufwändig, insbesondere deshalb, weil sich die mehrstufige Information der Schulverantwortlichen, die Terminvereinbarung mit den 193 Schulen sowie das Einholen von Informationen bei den Schulen als teilweise sehr schwierig erwiesen. Einerseits war dies dadurch bedingt, dass die Schulen ungerne bereit waren, an zwei verschiedenen Erhebungen im gleichen Zeitraum gegen Ende des Schuljahres teilzunehmen, andererseits gab es viele Verwechslungen zwischen der ÜGK- und der *Passepartout*-Erhebung, insbesondere auch deswegen, weil nur ein Teil der Schüler/innen, welche für die ÜGK vorgesehen waren, zusätzlich an den Sprechtests des IfM für *Passepartout* teilnehmen sollten. Darüber hinaus mussten die eingeschränkten zeitlichen Verfügbarkeiten der Schulen mit den Terminkalendern von acht Testleiter/innen koordiniert werden, unter Berücksichtigung auch der geografischen Entfernungen zwischen den Wohnorten der Testleiter/innen und den Schulen in den sechs Kantonen.

Die Testleiter/innen wurden im Vorfeld der Erhebungen in einer Schulung mit den Zielen der Untersuchung, mit den Erhebungsinstrumenten, dem technischen Material und dem Ablauf für die Testdurchführung vertraut gemacht, um so eine möglichst standardisierte Durchführung der Tests zu garantieren. Auch im Laufe der Erhebungen erhielten die Testleiter/innen individuelle Rückmeldungen

¹⁵ Da in diesen Fragebogen grösstenteils bereits validierte Items aus anderen Quellen aufgenommen wurden und allfällige Schwierigkeiten vorab auch besser einschätzbar waren als beim Schülerfragebogen, wurde der Fragebogen für Lehrpersonen nicht zusätzlich erprobt.

von der Projektleiterin zur Testdurchführung, beispielsweise zu ihrem Verhalten als Interlokutor/innen im Interview.

Die ÜGK-Erhebung fand zwischen dem 24. April und dem 2. Juni 2017, die *Passepartout*-Erhebung zwischen dem 24. April und dem 16. Juni statt. Die Schulen wurden bei der Terminvereinbarung darauf hingewiesen, dass die ÜGK-Erhebung möglichst *vor* der *Passepartout*-Erhebung stattfinden sollte, damit am Testtag von den Testleiter/innen des IfM sichergestellt werden konnte, dass sie Schüler/innen prüften, welche an der ÜGK teilgenommen hatten.¹⁶ Zudem sollte die Erhebung des IfM nicht am selben Tag wie die ÜGK stattfinden, damit vermieden werden konnte, dass es bei den Schüler/innen zu Ermüdungserscheinungen kam.

Die Sprechtests wurden vom Testleitenden in einem ruhigen und – sofern von der Schulinfrastruktur her machbar – möglichst grossen Raum im Schulhaus der jeweiligen Schule durchgeführt. Es waren jeweils drei Schüler/innen gleichzeitig im Raum, wobei mit einem Schüler der Sprechtest durchgeführt wurde, während die anderen Schüler/innen an verteilten Arbeitsplätzen am Wortschatztest sowie am Schülerfragebogen (inkl. Bogen zu den Sprachlernstrategien) arbeiteten. Diese Schüler/innen hatten keinen Blickkontakt zum Schüler, welcher gerade mit dem Sprechtest beschäftigt war. Damit sich die still beschäftigten Schüler/innen nicht gegenseitig störten, sollten sie vom Testleitenden mitgebrachte Kopfhörer mit einer leisen und nicht ablenkenden Hintergrundmusik aufsetzen. Zudem erhielten sie verschiedene Versionen der Fragebogen- und Testdokumente (z.T. mit verschiedenen Items, z.T. mit den gleichen Items in unterschiedlichen Reihenfolgen), damit sie sich nicht austauschen konnten. Die Rolle des Testleitenden bestand darin, den Schüler/innen zu Beginn den Ablauf zu erklären und weiterzuhelfen, wenn z.B. Instruktionen nicht verstanden wurden. Diese Erklärungen erfolgten jeweils in der Schulsprache. Lehrpersonen sollten bei der Durchführung nicht dabei sein, damit die Schüler/innen nicht beeinflusst wurden.

Der Testleitende führte jeweils zuerst das Interview durch, denn für Schüler/innen, welche vor dem Test etwas angespannt waren, war es leichter, mit einer Interaktion mit dem menschlichen Interlokutoren einzusteigen als mit den computerbasierten Tests. Im Anschluss an das Interview folgten die beiden computerbasierten Tests. Da bei diesen Aufgaben die Instruktionen und Erklärungen in die Aufgaben integriert waren und am Bildschirm gegeben wurden, übernahm der Testleitende keine aktive Rolle, sondern stand einfach zur Verfügung, wenn der/die Schüler/in beispielsweise Schwierigkeiten hatte, die Instruktionen zu verstehen, oder wenn es (selten) technische Probleme gab. Da die Schüler/innen am Computer meist recht selbständig arbeiten konnten, hatte der Testleitende auch genügend Zeit zur Verfügung, um die Schüler/innen zu betreuen, welche am Fragebogen und am Wortschatztest arbeiteten.

Die Bearbeitungszeit für den Sprechtest betrug ca. 25 Min., für den Wortschatztest sowie den Schülerfragebogen (inkl. der Items zu den Sprachlernstrategien) wurden zusammen rund 50 Min. aufgewendet. Es gab allerdings keine genauen Vorgaben, die eingehalten werden mussten; nur der Turnus zwischen dem Schüler, der den Sprechtest machte, und den Schüler/innen, die währenddessen an den schriftlichen Test- und Befragungsteilen arbeiteten, sollte einigermassen eingehalten werden können.

¹⁶ Dies war wichtig, um Daten aus der ÜGK-Erhebung und aus der *Passepartout*-Evaluation für die gleichen Schüler/innen zu haben.

Im Anschluss an die Erhebungen in den Schulen im Frühling 2017 wurde im Juni der Online-Fragebogen für Lehrpersonen über die Software LimeSurvey bereitgestellt. Die vorgesehene Bearbeitungszeit betrug 25 Min.

9. Auswertung der Tests und Fragebogen

Alle Daten, welche im Rahmen der ÜGK erhoben wurden, wurden im Rahmen der ÜGK aufbereitet und anschliessend dem IfM durch FORS zur Verfügung gestellt. Die Daten aus der *Passepartout*-Untersuchung wurden durch das IfM aufbereitet und ausgewertet.

9.1 Datenerfassung (Schülerfragebogen, Fragebogen zu den Sprachlernstrategien und Wortschatztest)

Da der Schülerfragebogen, die Beurteilung der Aussagen zu den Sprachlernstrategien sowie der Wortschatztest von den Schüler/innen auf Papier bearbeitet worden waren, mussten die Daten aus den Schülerdossiers am Computer erfasst werden, bevor sie für die Analysen aufbereitet werden konnten.

9.2 Rating der produktiven Leistungen zum Sprechen

Sowohl die Schülerleistungen aus dem Interview als auch jene zur Präsentationsaufgabe und zur Elicited Imitation wurden im Anschluss an die Erhebung am IfM geratet. Dazu wurden für die drei Teiltests unterschiedliche Bewertungsraster erstellt. Die Leistungen wurden von drei Raterinnen beurteilt.

Um bei den Raterinnen ein gemeinsames Verständnis der Bewertungskriterien in den Rastern zu erreichen, wurden diese für die Beurteilung der Leistungen geschult. Zu Beginn wurden die Bewertungsraster zudem aufgrund der Erfahrungen aus ihrer Anwendung stetig verbessert, bis sie genügend funktional waren, um die Leistungen zuverlässig und trennscharf zu erfassen. Weiterhin wurden jeweils 10-15% der Leistungen von den drei Raterinnen unabhängig voneinander beurteilt, um eine Grundlage für die Einschätzung der individuellen Strenge und Zuverlässigkeit zu haben. Als weitere Qualitätssicherung für den Ratingprozess fanden in kurzen Abständen Treffen der Raterinnen statt, bei denen sie sich wieder ‚eichen‘ und die Einschätzung einzelner Leistungen diskutieren konnten. Aus diesen Diskussionen gingen jeweils gemeinsam eingeschätzte Leistungen als Referenzleistungen für die Weiterarbeit hervor.

Für die Beurteilung der Leistungen im Interview wurde ein Raster aus handlungsorientierten und qualitativen Deskriptoren (qualitativ: Wortschatzspektrum) aus dem GER und aus *lingualevel* für die Stufen A1.1–A2.2 zusammengestellt. Anhand der Deskriptoren sollten die Raterinnen die Schülerleistungen auf eines der Niveaus einstufen, und zwar separat für die Handlungsorientierung und für das Wortschatzspektrum. Berücksichtigt wurde für die Beurteilung auch, wie viele Hilfestellungen der/die Schüler/in gebraucht hatte. Durch die Beurteilung anhand der Deskriptoren konnten die Schülerleistungen aus dem Interview direkt den Stufen des GER zugeordnet werden.

Für die Beurteilung der Leistungen zur Präsentationsaufgabe wurde ein Auswertungsraster entwickelt, das jede der sieben Fragen, entlang derer die Schülerpräsentationen erfolgt waren, als Item auf-

fasste. Jedes Item wurde separat nach Inhalt und Form beurteilt. Beim Inhalt wurde bewertet, ob der Schüler oder die Schülerin die Information, die er oder sie in der Präsentation gehört hatte, in seiner eigenen Präsentation *sinngemäss* hatte wiedergeben können. Dabei wurden unterschiedlich viele Punkte vergeben für den Inhaltsaspekt, je nachdem, ob der/die Schülerin die Informationen aus dem Hörtext inhaltlich sinngemäss und vollständig wiedergegeben hatte oder nicht. Um diese abstrakte Skala zur Beurteilung des Inhalts besser anwenden zu können, wurden für jede der drei Aufgabenversionen konkrete Beispiele für verschiedene Punktbewertungen vorgegeben, an denen sich die Raterinnen orientieren konnten. Bei der Form wurde zusätzlich beurteilt, ob der Schüler oder die Schülerin in seiner/ihrer Präsentation z.B. nur einzelne Wörter nebeneinandergestellt hatte oder ob Ansätze zu syntaktischen Strukturen oder gar vollständige Sätze vorhanden waren.

Auch für die Beurteilung der Leistungen zur Elicited Imitation wurde ein Auswertungsraster erstellt. Die Beurteilung erfolgte ebenfalls nach Inhalt und Form, jedoch nach einem anderen Prinzip als bei der Präsentation. Es wurde pro Item beurteilt, ob vordefinierte, für das Verständnis der Äusserung notwendige Inhalts- bzw. Bedeutungselemente vorhanden waren. Zusätzlich wurde als zweites Kriterium die morphologische und syntaktische Richtigkeit des Gesagten beurteilt.

9.3 Skalierung der Daten

Nach der Bereinigung der Testdaten wurden diese in einem ersten Schritt mittels Item-Response-Theorie (IRT) skaliert. Im Fall der Hörverstehens- und der Leseverstehensdaten geschah dies im Rahmen der ÜGK, bei den Daten zum Sprechen am IfM. Dabei wurden einzelne und kombinierte Skalen produziert (z.B. Inhalt und/oder Form bei der Präsentation). IRT-Skalen können einerseits die Schülerfähigkeit, andererseits, in Relation zur Schülerfähigkeit, aber auch die Schwierigkeit der jeweiligen Testitems (bzw. Beurteilungskriterien) auf der gleichen Skala abbilden. Gleichzeitig konnten die Testitems und Beurteilungskriterien durch dieses Verfahren auch einem Qualitätstest unterzogen werden, da Items und Kriterien identifiziert werden können, welche nicht ins Modell passen. Bei den Daten zum Sprechen konnten zudem auch Tendenzen der Raterinnen bezüglich Strenge und Milde berücksichtigt bzw. korrigiert werden (Multi-Facetten-Modell).

9.4 Imputation von Daten

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde mit Daten der ÜGK 2017, den zusätzlich in den *Passepartout*-Kantonen bei einer Schülerstichprobe erhobenen Test- und Fragebogendaten sowie mit den Daten aus der Befragung der Lehrpersonen gearbeitet. Für die Darstellung der Lernzielerreichung durch die Schüler/innen im Hör- und Leseverstehen konnten einfach die Daten der ÜGK genutzt werden. Dabei handelte es sich um 20 imputierte Datensätze (vgl. dazu Erklärung unten). Für die übrigen Auswertungen von Schülerdaten wurden ausgewählte ÜGK-Daten mit den *Passepartout*-Daten kombiniert. Konkret wurden die *Passepartout*-Daten jedem der 20 imputierten Datensätze aus der ÜGK hinzugefügt. Dabei wurden nur die Daten der Schülerinnen und Schüler aus der *Passepartout*-Stichprobe zurückbehalten. Die 20 kombinierten Datensätze wurden anschliessend wiederum imputiert. Aus jedem der 20 unabhängigen Imputationsprozesse wurde jeweils ein imputierter Datensatz für die anschliessende Auswertung zurückbehalten.

Imputierte Datensätze haben die Eigenschaft, dass sie vollständig und ‚messfehlerfrei‘ sind, was die statistische Auswertung wesentlich erleichtert. Beides wird durch den Prozess der multiplen Imputation (Buuren & Groothuis-Oudshoorn 2011) erreicht. Dabei werden für jede Variable mit fehlenden Daten aus den jeweils übrigen (mehr oder weniger korrelierten) Variablen Regressionsmodelle gebildet, die es ermöglichen, plausible Werte zu schätzen, die in die Lücken eingesetzt werden können. Bei Variablen, die aus Daten mit bekanntem Messfehler bestehen (typischerweise Testskalen aus IRT-Analysen), ist das Vorgehen analog. Anstelle der Werte mit Messfehler wird mithilfe der Regressionsgleichungen jeweils ein plausibler fester Wert aus der Messfehlerverteilung gezogen. Um den Messfehler bei den durch Regressionen ermittelten plausiblen Werten abzubilden, werden aus dem einen ursprünglichen Datensatz im Prozess der Imputation zum Beispiel 5, 10 oder 20 vollständige Datensätze gebildet, in denen die plausiblen Werte jeweils leicht voneinander abweichen, weil sie aus einer Zufallsverteilung gezogen sind. Wenn bei der Datenanalyse mit den imputierten Datensätzen gearbeitet wird, werden alle Berechnungen zwanzigmal unabhängig voneinander ausgeführt und die Ergebnisse kombiniert.

Die Daten aus der Befragung der Lehrpersonen wurden nicht imputiert. Es wurde einfach mit den vorhandenen Daten gearbeitet.

9.5 Zuordnung der Schülerleistungen zu den GER-Niveaus

Das Ziel der ÜGK besteht darin, für das Hör- und Leseverstehen in der ersten Fremdsprache Aussagen darüber machen zu können, wie viele Schüler/innen die Grundkompetenzen, d.h. also das Niveau A1.2 des GER erreicht haben. Die *Passepartout*-Evaluation will zusätzlich feststellen, wie viele Schüler/innen die Lernziele des Kompetenzbereichs I des *Passepartout*-Lehrplans für das 8. Schuljahr, das Niveau A2.1, erreicht haben. Die Festlegung der Schwellenwerte (erreicht/nicht erreicht) auf den statistisch errechneten Skalen erfordert eine anspruchsvolle inhaltliche An- und Rückbindung der Aufgaben und der Ergebnisse der Schüler/innen an die Kompetenzbeschreibungen des GER. Zum Zweck der Schwellenwertsetzung wurden zwei sogenannte ‚Standard-Setting‘-Treffen durchgeführt; das eine, um die Schwelle zwischen ‚Grundkompetenzen erreicht/nicht erreicht‘ und das andere, um die Schwelle zwischen ‚Lernziele des *Passepartout*-Lehrplans erreicht/nicht erreicht‘ festzulegen. Das Standard-Setting für die Schwelle zu den Grundkompetenzen wurde von der ÜGK durchgeführt, dasjenige für die Schwelle zu den Lehrplanzielen *Passepartout* vom IfM. An beiden Standard-Setting-Treffen nahmen jeweils Fachdidaktiker/innen der Pädagogischen Hochschulen, Fremdsprachenlehrpersonen sowie Wissenschaftler/innen teil. Zum Teil handelte es sich bei den Teilnehmer/innen der beiden Treffen um dieselben Personen. Am Standard-Setting-Treffen des IfM nahmen 17 Personen teil.

In beiden Fällen wurde mit der Bookmark-Methode des Standard-Settings gearbeitet (s. z.B. Cizek & Bunch 2007). Sie nutzt den Umstand, dass durch die Skalierung der Testdaten die Itemschwierigkeit bereits bekannt ist. Das Verfahren folgt einem klar festgelegten Ablauf: Nach einer Phase, in der sich die Teilnehmenden mit den für die Schwelle relevanten Niveaus und den Kompetenzbeschreibungen des GER vertraut machen, wird individuell ein Schwellenwert gesetzt. Konkret besteht die Aufgabe der Teilnehmenden darin, ein sogenanntes ‚ordered Itembooklet‘, in dem die skalierten Testitems

nach aufsteigender Schwierigkeit angeordnet sind, mit Blick auf die Stufenbeschreibungen des GER individuell durcharbeiten und individuell zu entscheiden, bei welchem Item die Niveauschwelle überschritten ist. Anschliessend werden die individuellen Urteile bzw. die Gründe dafür im Plenum gemeinsam diskutiert mit dem Ziel, eine Annäherung bzw. sogar Einigung bezüglich des Schwellenwertes zu erreichen. Dieser Prozess der individuellen Festlegung des Schwellenwertes mit anschließender Diskussion wird, wenn nötig, mehrfach wiederholt, bis eine vertretbare Annäherung bzw. ein Konsens für die Schwellensetzung erreicht ist.

Für die Aufgaben zum Sprechen, die das IfM erhoben hatte, war ein Standard-Setting nicht erforderlich; beim Interview konnten die Leistungen durch das Rating direkt auf die GER-Niveaus bezogen werden, wobei zusätzlich statistisch die Raterstrenge/-milde kontrolliert wurde. Die Leistungen zur Präsentationsaufgabe und zur Elicited Imitation konnten nicht auf die GER-Niveaus bzw. auf andere klare *performance standards* bezogen werden (Gründe dafür vgl. Abschnitt 4), weshalb sie im Ergebnisteil deskriptiv dargestellt und mit Bezug auf die aufgabenspezifischen Auswertungsraster interpretiert werden (vgl. Abschnitt 10).

10. Ergebnisse der statistischen Analysen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse der Daten aus den Leistungstests dargestellt. Zunächst werden pro Fertigungsbereich (Hörverstehen, Leseverstehen und interaktives Sprechen) die GER-Niveau-bezogenen Resultate zur Erreichung der Grundkompetenzen der EDK und der Lernziele des *Passepartout*-Lehrplans aufgezeigt. Ausserdem werden die Ergebnisse zu den lehrwerkbezogenen Tests zum Sprechen (Präsentation und Elicited Imitation) beschrieben.

Anschliessend wird anhand von Ergebnissen aus Regressionsanalysen dargestellt, welche Faktoren dazu beitragen, Unterschiede in den Schülerleistungen beim Hörverstehen, beim Leseverstehen und beim Sprechen zu erklären, d.h. es geht darum, potenzielle Einflussfaktoren für das Französischlernen im Unterricht nach *Passepartout* zu identifizieren.

Für alle Darstellungen ist die Bezugsgrundlage der *Passepartout*-Raum, d.h. Aussagen erfolgen immer bezogen auf die gesamte Region.

10.1 Erreichung der Grundkompetenzen der EDK und der Lernziele des *Passepartout*-Lehrplans

In diesem Abschnitt wird dargestellt, wie viele Schüler/innen jeweils die Grundkompetenzen der EDK und die Globalziele des *Passepartout*-Lehrplans in den Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen und Sprechen erreicht haben. Für die Grundkompetenzen der EDK gilt für alle Fertigkeiten das GER-Niveau A1.2, für die Lernziele des *Passepartout*-Lehrplans A2.1 (vgl. Abschnitt 3).

10.1.1 Leseverstehen

Zum Leseverstehenstest Französisch, der im Rahmen der ÜGK durchgeführt wurde, liegen für die *Passepartout*-Region 4'430 Ergebnisse von Schüler/innen vor. Wie die Abbildung 1 zeigt, haben fast zwei Drittel aller Schüler/innen die Grundkompetenzen der EDK auf A1.2 (62.2%) erreicht, knapp ein Drittel der Lernenden (32.8%) hat zudem das Lernziel-Niveau A2.1 oder mehr des *Passepartout*-Lehrplans erreicht¹⁷. Hingegen liegt etwas mehr als ein Drittel der Leistungen noch unter dem Niveau für die Grundkompetenzen (37.8%).

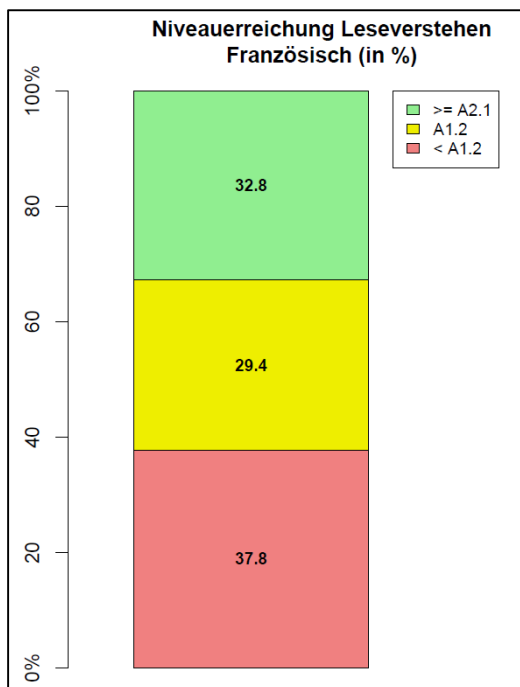


Abb.1: Leseverstehen Französisch – erreichte GER-Niveaus

¹⁷ Die Legende >= A2.1 ist so zu lesen, dass diese Schüler/innen mindestens das Niveau A2.1 erreicht haben. Unter diesen Schüler/innen sind allenfalls auch Lernende, die höhere Kompetenzen als A2.1 haben. Da bei den Untersuchungen das Überprüfen der Erreichung der Grundkompetenzen und der Lernziele des *Passepartout*-Lehrplans im Vordergrund stand (im Unterschied zu einer individuellen Einschätzung der Kompetenzen der Lernenden), fokussierten die Aufgaben, mit denen die Kompetenzen gemessen wurden, auf den Niveaubereich A1.2-A2.1; dies bedeutet, dass höher liegende Kompetenzen bei den Schüler/innen nicht mehr zuverlässig hätten gemessen werden können.

10.1.2 Hörverstehen

Zum Hörverstehenstest Französisch, der ebenfalls im Rahmen der ÜGK durchgeführt wurde, liegen auch Daten von 4'430 Schüler/innen vor. Dabei haben, wie die Abb. 2 zeigt, 86.8% aller Schüler/innen die Grundkompetenzen der EDK auf A1.2 erreicht, und 57% der Lernenden haben das Lernziel-Niveau A2.1 des *Passepartout*-Lehrplans oder mehr erreicht. Bei 13.2% der Lernenden liegen die Leistungen jedoch noch unter dem Niveau für die Grundkompetenzen.

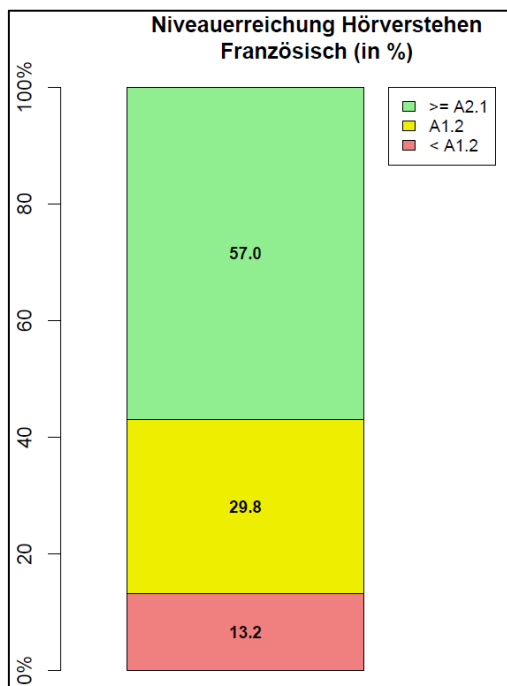


Abb. 2: Hörverstehen Französisch – erreichte GER-Niveaus

10.1.3 Sprechen

Die Ergebnisse zu den Leistungen auf Basis der Sprechaufgaben werden pro Aufgabe separat dargestellt, da nur beim Interview die Ergebnisse direkt auf die GER-Niveaus und damit auf die Grundkompetenzen und auf das Globalziel des *Passepartout*-Lehrplans bezogen werden können. Bei der lehrwerkbezogenen Präsentationsaufgabe sowie bei der Aufgabe zur Elicited Imitation werden die Ergebnisse hingegen bezogen auf die Kriterien aus den aufgabenspezifischen Bewertungsrastern beschrieben.

Obwohl die drei Aufgaben unterschiedliche Aspekte des Konstrukts ‚Sprechen‘ abdecken, zeigen sich hohe Korrelationen zwischen den Werten für die einzelnen Aufgaben bzw. die beurteilten Aufgabenaspekte, wie die untenstehende Tabelle 3 zeigt. Dies bedeutet, dass Schüler/innen, welche im Interview hohe Kompetenzen gezeigt haben, auch bei der Präsentationsaufgabe und bei der Elicited Imitation gute Ergebnisse erzielt haben, dass hingegen Schüler/innen, die beim Interview auf ein tiefes Niveau eingeschätzt wurden, auch bei der Präsentation und bei der Elicited Imitation schwächere Resultate hatten.

Tab. 3: Korrelationen der bei den Sprechaufgaben beurteilten Aspekte

Korrelationen (r)	EI (Form)	EI (Inhalt)	Interview (Handlungsorientierung)	Interview (Handlungsorientierung und Wortschatzspektrum)	Interview (Wortschatzspektrum)	Präsentation (Form)	Präsentation (Inhalt)	Präsentation (Form und Inhalt)
EI (Form)	1	0.966	0.596	0.632	0.594	0.701	0.659	0.691
EI (Inhalt)	0.966	1	0.595	0.633	0.598	0.702	0.663	0.692
Interview (Handlungsorientierung)	0.596	0.595	1	0.934	0.868	0.61	0.583	0.592
Interview (Handlungsorientierung und Wortschatzspektrum)	0.632	0.633	0.934	1	0.948	0.642	0.609	0.624
Interview (Wortschatzspektrum)	0.594	0.598	0.868	0.948	1	0.617	0.587	0.602
Präsentation (Form)	0.701	0.702	0.61	0.642	0.617	1	0.927	0.941
Präsentation (Inhalt)	0.659	0.663	0.583	0.609	0.587	0.927	1	0.928
Präsentation (Form und Inhalt)	0.691	0.692	0.592	0.624	0.602	0.941	0.928	1

10.1.3.1 Interaktives Sprechen (adaptives Interview)

An den Tests zum Sprechen haben im Rahmen der Erhebung des IfM 1'011 Schüler/innen teilgenommen. Da die Raterinnen die Leistungen beim adaptiven Interview direkt auf die Referenzniveaus des GER einschätzen konnten, können für das Interview Aussagen zur Erreichung der Grundkompetenzen und der Lehrplanziele gemacht werden. Wie die Abbildung 3 zeigt, haben 42.5% der Schüler/innen das Niveau A1.2, also die Grundkompetenzen erreicht. Ca. 1/10 der Lernenden (10.8%) hat das Niveau A2.1, das Lernziel des *Passepartout*-Lehrplans, oder mehr erreicht. Bei mehr als der Hälfte der Lernenden liegen die Kompetenzen noch unter den Grundkompetenzen A1.2 (57.5%).

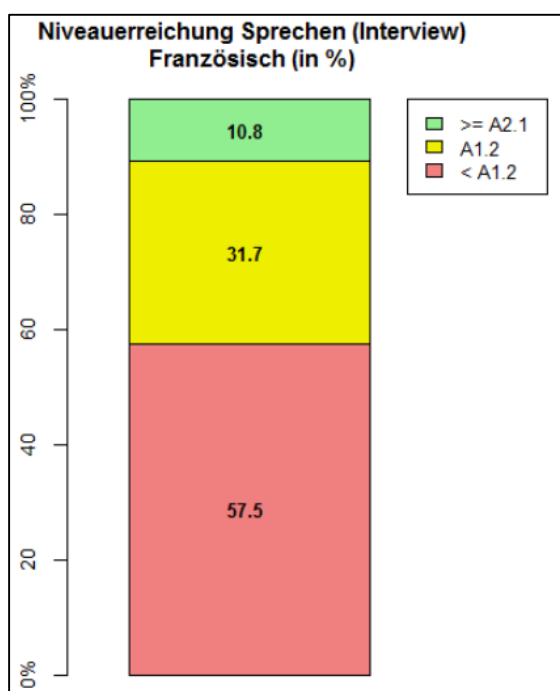


Abb. 3: Sprechen Französisch: adaptives Interview – erreichte GER-Niveaus

10.1.3.2 Produktives Sprechen (Präsentation)

Die Ergebnisse zur Präsentationsaufgabe konnten, wie oben beschrieben, nicht auf die GER-Niveaus bezogen werden, sie können jedoch mit Bezug auf die Kriterien aus dem aufgabenspezifischen Bewertungsraster interpretiert werden (s. die Bewertungskriterien zur Aufgabe im Anhang).

Die untenstehenden Abbildungen 4 und 5 zeigen sogenannte Wright Maps; in der Abb. 4 werden die Resultate zum Bewertungsaspekt ‚Inhalt‘, in der Abb. 5 die Ergebnisse zum Bewertungsaspekt ‚Form‘ der Präsentationsaufgabe dargestellt.

In der Wright Map zum Inhalt ist auf der linken Seite die Schülerverteilung, aufsteigend nach Kompetenz der Schüler/innen dargestellt. Dabei liegen im Intervall ± 1 Standardabweichung theoretisch, d.h. bei einer modellhaften Normalverteilung, 68% der Schüler/innen. Die Beschriftung unterhalb der Grafik bezieht sich auf die Items, d.h. auf die Fragen, entlang derer die Schüler/innen ihre Präsentation aufbauen sollten. Rechts in der Wright Map sind die Schwellen zwischen den Bewertungs-

punkten nach aufsteigender Schwierigkeit geordnet. Das heisst, dass die Ziffer 1 die Schwelle bezeichnet, an der ein Schüler oder eine Schülerin, die in der Grafik auf gleicher Höhe wie diese Schwelle liegt, mit einer Wahrscheinlichkeit von 50% eine Bewertung von 0 Punkten erreicht, und folglich ebenfalls mit 50%-iger Wahrscheinlichkeit eine höhere Bewertung. Analog bezeichnet die Ziffer 2 die Schwelle, an der ein Schüler oder eine Schülerin, die in der Grafik auf gleicher Höhe wie diese Schwelle liegt, eine Chance von 50% hat, 0 oder 1 Punkt zu erreichen, und eine Chance von ebenfalls 50%, 2 Punkte zu erhalten.

Die Grafik zeigt somit beispielsweise, dass für Schüler/innen, die +1 Standardabweichung über dem Mittel liegen, eine Bewertung mit 2 Punkten wahrscheinlicher ist als eine andere Bewertung.

Betrachtet man die Items einzeln, zeigen sich Unterschiede bei der Verteilung der Punkte: Bei den Items *was* (‘Was?’), *wo* (‘Wo?’) und *fwas* (‘Für was?’) zeigt sich beispielsweise, dass die Schüler/innen relativ einfach einen Punkt erreichen konnten, es dann aber relativ viel Leistung mehr brauchte, um 2 Punkte zu erhalten. Versucht man, dies konkret an der Aufgabe zu illustrieren (s. Aufgabenbeispiel im Anhang), ist dies gut nachvollziehbar: Es reicht für 1 Punkt bereits, wenn die Schüler/innen bei ‘Was?’ den Namen des Gegenstandes nennen, der ja auch in ihrer L1 gleich bezeichnet ist, sowie bei ‘Wo?’ den Ort, an dem der Gegenstand erfunden wurde; bei der Frage ‘Für was?’ muss nur eine der drei Tätigkeiten genannt werden, und dies ohne weitere Präzisierung durch eine Präposition oder Ähnliches, d.h. es reicht z.B. bereits die Nennung des Wortes ‘téléphoner’, um 1 Punkt zu erhalten. Dies war für viele Schüler/innen sehr einfach. Hingegen wird für 2 Punkte bei den drei Fragen viel verlangt: Es geht nicht mehr nur darum, isolierte Wörter als Information zu geben, sondern etwas Präziseres, was auch strukturell anspruchsvoller ist (z.B. ‘C’est un smartphone.’ ‘une invention de New York’). Bei der Frage ‘Für was?’ müssen zudem alle Tätigkeiten genannt werden, damit 2 Punkte vergeben werden. Für 2 Punkte sind die Anforderungen wohl nicht nur auf sprachlicher Ebene höher, sondern es geht auch darum, dass die Schüler/innen ein Bewusstsein für das Gegenüber zeigen und die Informationen so präsentieren, dass die Informationen für dieses Gegenüber verständlich und kohärent sind.

Bei den Items *wann* (‘Wann?’) oder *fwen* (‘Für wen?’) sind die relativen Ansprüche für 1 und 2 Punkte ganz anders: Es braucht recht hohe Kompetenzen, um 1 Punkt zu erhalten, aber nicht mehr viel Leistung mehr, um 2 Punkte zu bekommen. Auch dies lässt sich am Auswertungsschema (s. Anhang) illustrieren: Bei beiden Items braucht es zusätzlich zur Leistung für 1 Punkt z.B. nur eine Präposition, um 2 Punkte zu erhalten.¹⁸

¹⁸ Zwei bewertete Schülertexte zur Illustration einer mittleren und einer guten Leistung finden sich im Anhang.

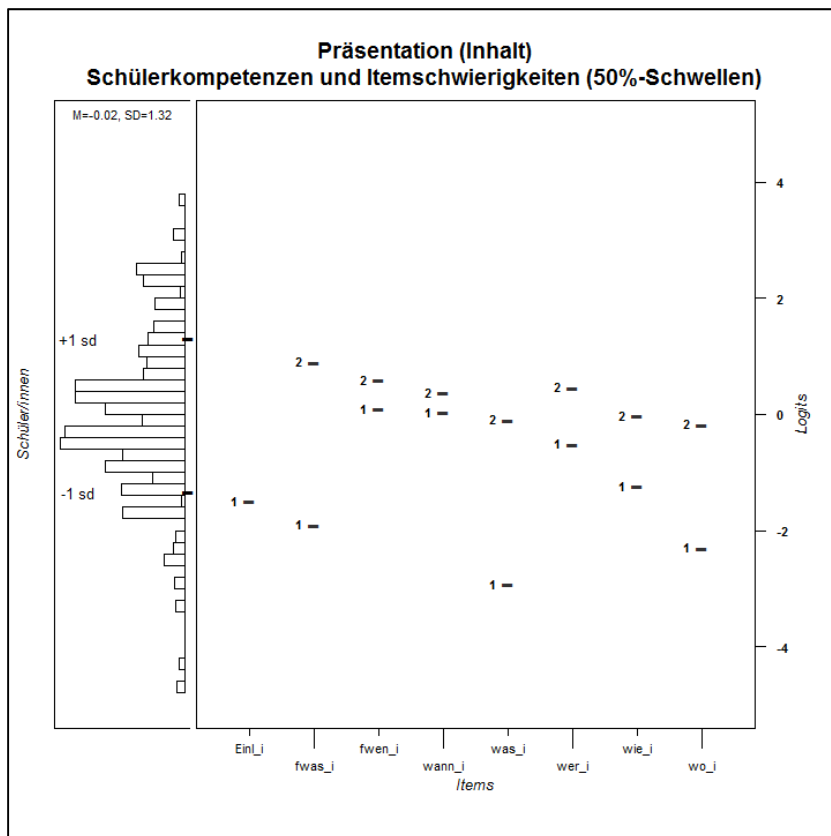


Abb. 4: Wright Map zu inhaltlichen Aspekten der Präsentation – Verteilung der Schülerleistungen und der Ansprüche der Beurteilungskriterien (Items) auf der Testskala

Nebst der Darstellung der Verteilung der Schülerleistungen im Verhältnis zu den Ansprüchen der inhaltlichen Beurteilungskriterien in der Wright Map konnten auch die jeweils erreichten Punktwerte der Schüler/innen für den Inhalt bei der Präsentations-Aufgabe im Verhältnis zur maximal erreichbaren Punktezahl errechnet werden. Dabei ergeben sich folgende Resultate: Knapp 9% der Schüler/innen erreichen Punktwerte zwischen 0 und 25% (M=13%), etwas weniger als ein Drittel der Lernenden erreicht Werte zwischen 25% und 50% (M=40%). 1/4 der Schüler/innen erzielt Ergebnisse zwischen 50% und 70% (M=60%), während 1/5 der Lernenden zwischen 70% und 90% (M=80%) der Punkte erreicht. 15% der Schüler/innen erzielten Resultate zwischen 90% und 100% (M=100%) für den Inhalt bei der Präsentations-Aufgabe.

Analoge Beobachtungen wie in der Wright Map zum Inhalt lassen sich auch für die Darstellung der Items zur Bewertung der Form machen, denn die Anforderungen spiegeln sich dort in ähnlicher Weise (s. Abb. 5): Mehr Kontext und mehr Präzision im Inhalt bzw. in der Information bringen automatisch erweiterte (syntaktische) Strukturen mit sich.

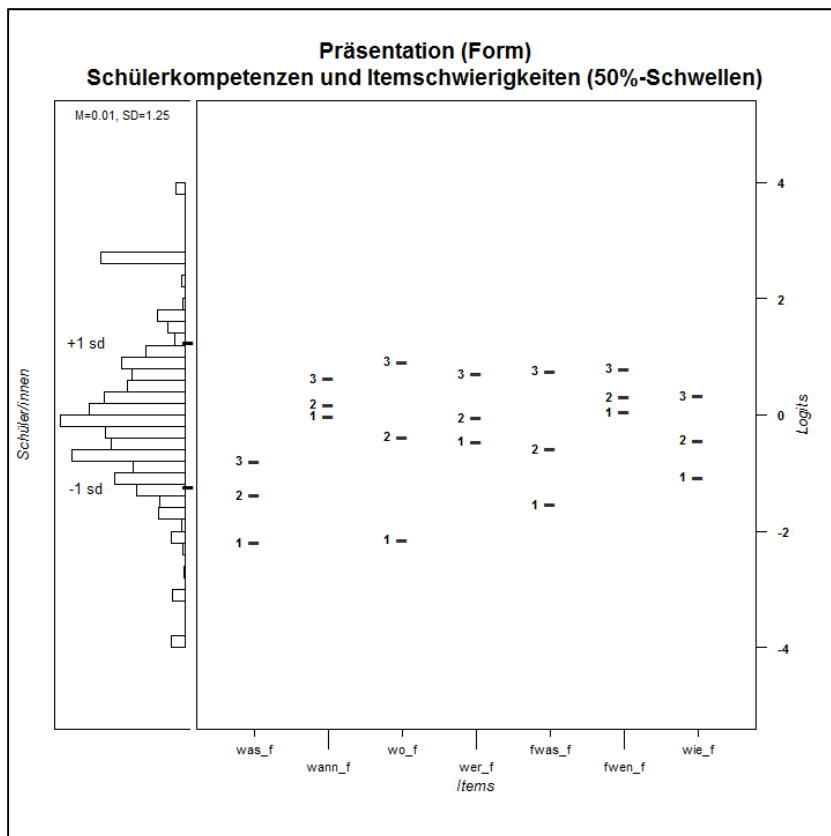


Abb. 5: Wright Map zu Formaspekten der Präsentation – Verteilung der Schülerleistungen und der Ansprüche der Beurteilungskriterien (Items) auf der Testskala

Nebst der Darstellung der Verteilung der Schülerleistungen im Verhältnis zu den Ansprüchen der Beurteilungskriterien zur Form in der Wright Map konnten auch hier die jeweils erreichten Punktwerte der Schüler/innen für die Form bei der Präsentations-Aufgabe im Verhältnis zur maximal erreichbaren Punktezahl errechnet werden: 16% der Schüler/innen erreichen Punktwerte zwischen 0 und 25% (M=19%), etwas weniger als ein Drittel der Lernenden erreicht Werte zwischen 25% und 50% (M=38%). Etwas mehr als 1/5 der Schüler/innen erzielt Ergebnisse zwischen 50% und 70% (M=57%), und etwas weniger als 1/5 Resultate zwischen 70% und 90% (M=81%). 14% der Lernenden erreichen Punktwerte zwischen 90% und 100% (M=100%) für die Form bei der Präsentations-Aufgabe.

10.1.3.3 Elicited Imitation

Auch die Ergebnisse zur Elicited Imitation konnten, wie oben beschrieben, nicht auf die GER-Niveaus bezogen werden, sie können jedoch mit Bezug auf die Kriterien aus dem aufgabenspezifischen Bewertungsraster interpretiert werden (s. die Bewertungskriterien und die Items zur Aufgabe im Anhang).

Die untenstehenden Abbildungen 6 und 7 zeigen wiederum Wright Maps; in der Abb. 6 sind die Resultate zum Bewertungsaspekt ‚Inhalt‘, in der Abb. 7 die Ergebnisse zum Bewertungsaspekt ‚Form‘ der Aufgabe zur EI dargestellt.

In der Wright Map zum Inhalt ist auf der linken Seite wiederum die Schülerverteilung, aufsteigend nach Kompetenz der Schüler/innen dargestellt. Die Beschriftung unterhalb der Grafik zeigt die Itembezeichnungen¹⁹. Auf der rechten Seite der Wright Map sind wiederum die Schwellen der mehrstufigen Bewertungskriterien für jedes Item nach aufsteigender Schwierigkeit dargestellt. Wenn bei den Items unterschiedlich viele Schwellen vorkommen, bedeutet dies, dass je nach Item unterschiedlich viele Punkte erreicht werden konnten (max. Spanne: 0–6 P.), denn für jedes Item wurden unterschiedlich viele Inhaltselemente vordefiniert.

Der EI liegt die Annahme zugrunde, dass es schwieriger ist, längere Items, d.h. Items mit mehr Silben zu reproduzieren als kürzere Items. Die Frage ist, ob sich diese erwartete Schwierigkeit auch in den Ergebnissen in der Abbildung 6 spiegelt;²⁰ Die Abbildung zeigt beispielsweise, dass für Schüler/innen, die +1 Standardabweichung über dem Mittel liegen, Bewertungen von 3 oder 4 Punkten sehr wahrscheinlich sind, und dies sowohl bei einfacheren als auch bei schwierigeren Items.

Vergleicht man die erwartete Schwierigkeit der Items mit den Ergebnissen, zeigt sich, dass längere Sätze bzw. Sätze mit mehr Inhaltselementen tatsächlich schwieriger sind als kürzere Sätze. 5 bzw. 6 Punkte erreichen nur noch Schüler/innen, deren Kompetenzen im höheren Bereich liegen. Dies gilt z.B. für das Item 8) ‚Cherche ce nouveau mot dans le dictionnaire.‘ Umgekehrt waren kurze Items mit einem oder zwei Inhaltselementen auch für Schüler/innen mit tiefen Kompetenzen einfach, was sich z.B. bei den Items 9) ‚Jette le dé.‘ und 16) ‚Prépare la carte.‘ zeigt. Eine Ausnahme ist z.B. das Item 13) ‚Qu'est-ce que tu as écrit ?‘: Obwohl es relativ lang ist (und auch strukturell schwieriger sein könnte), war das Item für die Schüler/innen recht einfach; wohl, weil sie mit dieser Wendung vertraut sind – nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv, denn diesen Chunk lernen sie z.B. für die Arbeit in Gruppen.

Keine Korrespondenz zwischen erwarteter Schwierigkeit und den Ergebnissen zeigt sich auch bei den Items 7) ‚Commence avec l'activité A.‘, 10) ‚Regarde à la page 5‘, oder auch beim Item 11) ‚Répète la phrase, s'il te plaît.‘ Diese Items sind relativ lang und teilweise auch syntaktisch komplex (Item 11)), sie scheinen für die Schüler/innen aber einfach gewesen zu sein. Der Grund dafür ist wohl, dass die Sätze zwar von der Anzahl Silben her länger sind, dass aber für diese Items nur wenige Inhaltselemente definiert sind, welche die Schüler/innen produzieren können mussten. Zudem handelt es sich auch hier um Wendungen, die ihnen relativ vertraut sein dürften, sodass es für die Schüler/innen trotz der Länge wohl einfach war, die Sätze ganz zu produzieren.

¹⁹ Die Nummerierung und die Reihenfolge der Items, wie sie in der Wright Map dargestellt werden, entspricht nicht der erwarteten Schwierigkeits-Reihenfolge: Auf Grundlage der Theorie wird davon ausgegangen, dass längere Items, also solche mit mehr Silben, schwieriger sind als kürzere Items. Im Anhang werden die Items mit zugehöriger Nummerierung aufsteigend nach Länge und daraus folgend nach erwarteter Schwierigkeit geordnet aufgelistet.

²⁰ Längere Items haben jedoch nicht zwingend immer mehr Inhaltselemente als andere, bei den meisten Items gibt es jedoch eine Korrespondenz zwischen Länge und Anzahl Inhaltselementen.

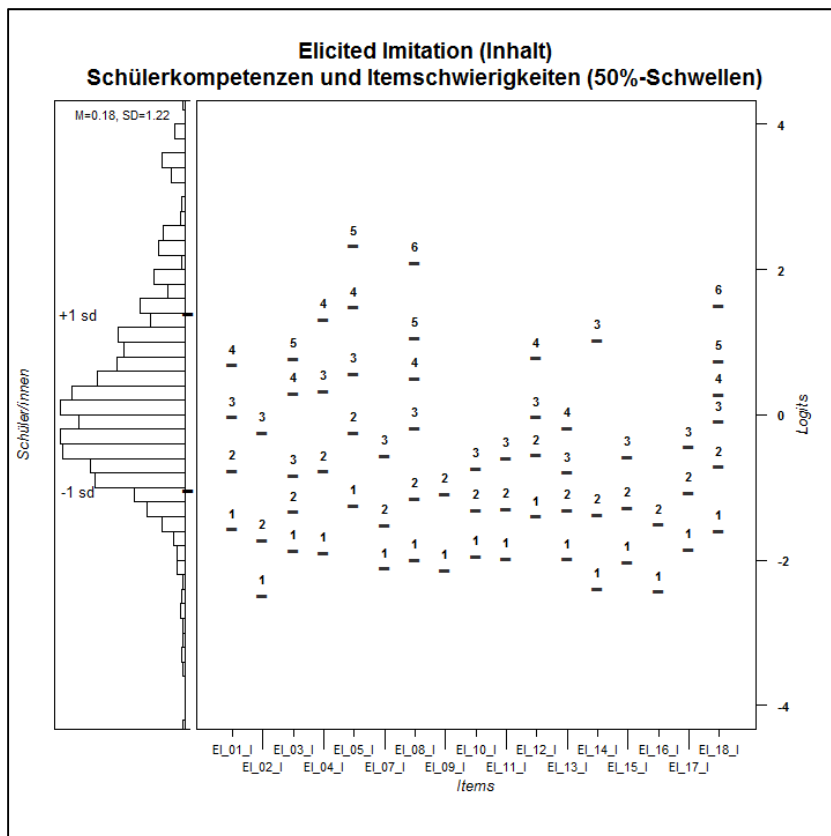


Abb. 6: Wright Map zu inhaltlichen Aspekten der Elicited Imitation – Verteilung der Schülerleistungen und der Ansprüche der Beurteilungskriterien (Items) auf der Testskala

Nebst der Darstellung der Verteilung der Schülerleistungen im Verhältnis zu den Ansprüchen der inhaltlichen Beurteilungskriterien in der Wright Map konnten auch die jeweils erreichten Punktwerte der Schüler/innen für den Inhalt bei der EI-Aufgabe im Verhältnis zur maximal erreichbaren Punktezahl errechnet werden. Dabei ergeben sich folgende Resultate: 4% der Schüler/innen erreichen Punktwerte zwischen 0 und 25% (M=16%), 16% der Lernenden erreichen Werte zwischen 25% und 50% (M=43%). Je ca. 1/3 der Schüler/innen erzielt Ergebnisse zwischen 50% und 70% (M=61%) bzw. zwischen 70% und 90% (M=79%) der Punkte, und etwa 1/10 der Lernenden erreicht zwischen 90% und 100% (M=97%) der möglichen Punkte für den Inhalt bei der EI-Aufgabe. Diese Resultate müssen allerdings vor dem Hintergrund gesehen werden, dass nicht alle Schüler/innen die gleichen Items bearbeitet haben und pro Item-Set jeweils nicht exakt gleich viele Punkte erreicht werden konnten, was sich auf die Schwierigkeit auswirken kann.

Analoge Beobachtungen zwischen Inhalt und Form wie bei der Präsentationsaufgabe lassen sich auch für die Aufgabe zur Elicited Imitation in einer Wright Map machen. Obwohl aufgrund der Theorie davon ausgegangen werden müsste, dass der Fokus der Lernenden bei der Bearbeitung der Aufgaben mehr auf der Bedeutung liegt und die Form stärker rekonstruiert werden muss, scheint sich dies hier, bei den Resultaten zur Form (Abb. 7), nicht zu zeigen. Dies könnte daran liegen, dass es sich bei den Sätzen, welche für die Aufgabe verwendet wurden, um Wendungen aus der *Mille feuilles*-Rubrik ‚Nous parlons français!‘ handelt. Die Schüler/innen sind über mehrere Schuljahre mit diesen Wendungen rezeptiv und produktiv in Kontakt gekommen und haben diese wohl ganzheitlich

memoriert, sodass sie auch strukturell nichts rekonstruieren müssen, sondern direkt auf die korrekten Formen zugreifen können.

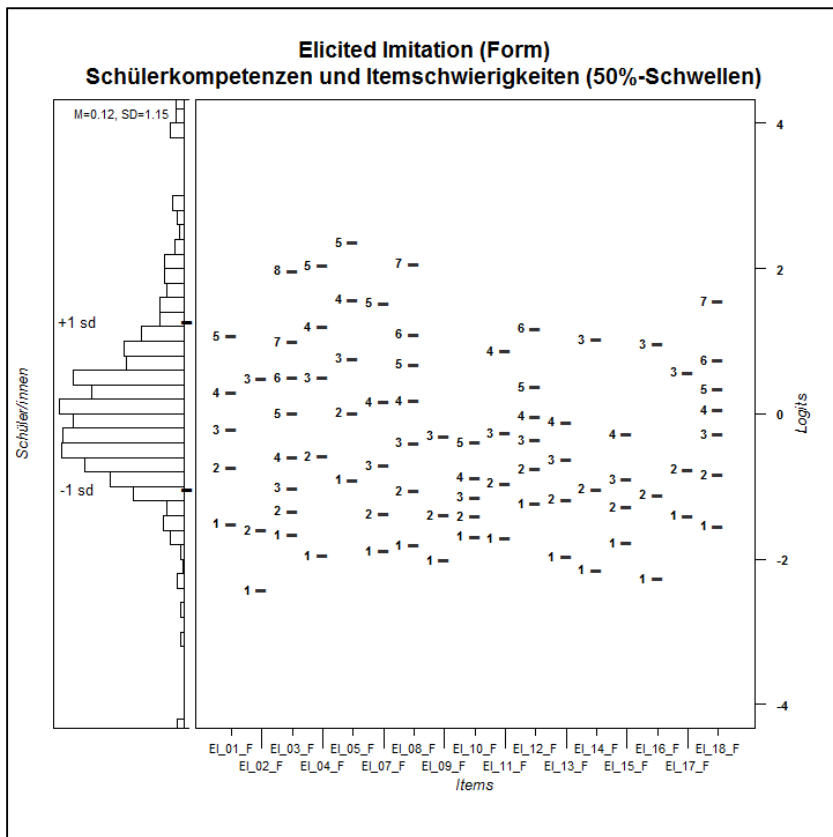


Abb. 7: Wright Map zu Formaspekten der Elicited Imitation – Verteilung der Schülerleistungen und der Ansprüche der Beurteilungskriterien (Items) auf der Testskala

Nebst der Darstellung der Verteilung der Schülerleistungen im Verhältnis zu den Ansprüchen der Beurteilungskriterien zur Form in der Wright Map konnten auch hier die jeweils erreichten Punktwerte der Schüler/innen für die Form bei der EI-Aufgabe im Verhältnis zur maximal erreichbaren Punktezahl errechnet werden: 5% der Schüler/innen erreichen Punktwerte zwischen 0 und 25% (M=17%), ca. 1/4 der Lernenden erreicht Werte zwischen 25% und 50% (M=42%). Ungefähr 1/3 der Schüler/innen erzielt Ergebnisse zwischen 50% und 70% (M=61%), und 1/4 zwischen 70% und 90% (M=78%) der Punkte. Knapp 1/10 der Lernenden erreicht zwischen 90% und 100% (M=95%) der möglichen Punkte für die Form bei der EI-Aufgabe. Diese Resultate müssen allerdings auch hier vor dem Hintergrund gesehen werden, dass nicht alle Schüler/innen die gleichen Items bearbeitet haben und pro Item-Set jeweils nicht exakt gleich viele Punkte erreicht werden konnten, was sich auf die Schwierigkeit auswirken kann.

10.2 Regressionsanalysen

Im folgenden Abschnitt werden Resultate aus multiplen linearen Regressionsanalysen dargestellt²¹, um Beziehungen zwischen den Testergebnissen (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen²²) und anderen Variablen aufzuzeigen. Bei diesem Verfahren werden Zusammenhänge zwischen mehreren unabhängigen und einer abhängigen Variablen inferenzstatistisch geprüft. Konkret kann untersucht werden, welche Variablen (besonders) dazu beitragen, Unterschiede in den Schülerleistungen zu erklären. Damit können potenzielle Einflussfaktoren für das Französischlernen identifiziert werden.

Die Datengrundlage für die Analysen bildeten 20 imputierte vollständige Datensätze. Für die Regressionsanalysen wurden Variablen aus den Leistungstests wie auch aus den Schülerfragebogen der ÜGK und des IfM berücksichtigt, hingegen nicht der Fragebogen für Lehrpersonen (vgl. die Gründe dafür in Abschnitt 5.2.3).

Für die Modellbildung wurden gezielt Variablen ausgewählt, bei denen ein potenzieller Einfluss erwartbar wäre – beispielsweise, weil sich Effekte in anderen Studien gezeigt haben (vgl. z.B. Dyssegaard et al. 2015, Hattie 2009). Einbezogen wurden soziale Kontrollvariablen (z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund, Ausbildung der Eltern, Anzahl Bücher im Haushalt), unterrichtsbezogene Variablen (z.B. Einschätzungen des Unterrichts und der Lehrperson durch die Schüler/innen), Variablen zu verschiedenen Formen der Motivation (z.B. Motivation für Reisen/Sprachkontakte) sowie Testvariablen (z.B. der Wortschatztest).

In der folgenden Tabelle werden zwei Modelle dargestellt: links ein Modell ohne, rechts ein Modell mit Einbezug von Testvariablen wie z.B. die Ergebnisse im Wortschatztest. Für beide Modelle sind in jeweils drei Spalten die Effekte für die drei Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen und Sprechen dargestellt, mit den Asterisken, die jeweils angeben, ob die Ergebnisse als zufällig anzusehen sind oder ob sie statistisch signifikant sind.

In der ersten Spalte sind die jeweils in die Modelle einbezogenen Erklärungsmerkmale (unabhängige Variablen) aufgeführt. Unter diesen finden sich in den ersten Zeilen verschiedene Testvariablen (rot hinterlegt; z.B. Leseverstehen Schulsprache), anschliessend Variablen zu verschiedenen Typen von Motivation (grün hinterlegt; z.B. Motivation für Reisen/Sprachkontakte), danach diverse Unterrichtsmerkmale (violett hinterlegt; z.B. Klassenführung durch die LP), gefolgt von einer Reihe verschiedener sozialer Kontrollvariablen (blau hinterlegt; z.B. Alter Schüler/in).

Die Ergebnisse der beiden Modelle werden nachfolgend beschrieben und verglichen. Dabei ist die Grösse der Effekte wie folgt zu interpretieren: Technisch handelt es sich durchwegs um standardisierte Koeffizienten (Beta-Gewichte), die mit dem Faktor 100 multipliziert wurden. Standardisierte Koeffizienten kann man numerisch miteinander vergleichen, um den relativen Einfluss abzuschätzen. Durch die Multiplikation entspricht die verwendete Metrik derjenigen, die oft in Leistungsmessungen verwendet wird (z.B. beim PISA-Test: eine Testskala mit Standardabweichung 100 bei einem Mittelwert von 500). Die Effekte zeigen an, wie viel eine Standardabweichung mehr bei der

²¹ Die Analysen wurden mit dem spezialisierten R-Package BIFIEsurvey (BIFIE 2018) durchgeführt. In den Analysen zu der *Passepartout*-Stichprobe wurden die Stichprobengewichte für die Schüler/innen sowie die Clusterung der Schüler/innen in Schulen (mittels Jackknife-Verfahren) berücksichtigt. Die Software kombinierte die Ergebnisse zu den 20 imputierten Datensätzen direkt.

²² Zu diesem Zweck wurde aus den Ergebnissen zur Interaktion, zur Produktion und zur Elicited Imitation eine kombinierte Variable produziert, indem die standardisierten Ergebnisse der Teiltests addiert und erneut standardisiert wurden.

unabhängigen Variablen beim Testergebnis, das erklärt werden soll, gemäss Regressionsmodell ausmacht. Ein Beispiel aus der Tabelle 4: Eine Schülerin, die im Lesetest Deutsch eine Standardabweichung besser abgeschnitten hat als eine andere Schülerin, wird gemäss Modellschätzung im Lesetest Französisch rund eine halbe Standardabweichung (Effekt = 49.8) besser abschneiden.²³

10.2.1 Modell ohne Testvariablen

In das Modell ohne Testvariablen wurden die Motivationsvariablen, die Unterrichtsmerkmale sowie die sozialen Kontrollvariablen einbezogen.

10.2.1.1 Motivationsvariablen

Die drei Motivationsvariablen, die in der Tabelle 4 aufgeführt werden, haben ihren Ursprung in den Schülerfragebogen ÜGK und *Passepartout*. Diese enthielten Items zu verschiedenen Typen der Motivation, die sich u.a. an der Konzeptualisierung der Fremdsprachlernmotivation von Dörnyei (2009) orientierten. Durch eine Faktorenanalyse der Items ergaben sich drei verschiedene Dimensionen: 1) die Dimension ‚Ought L2 Self/Eltern‘: eine Art sozial erwünschtes Selbstkonzept; dieses Selbstkonzept bezieht sich auf Eigenschaften, die eine Person glaubt haben zu müssen, um die Erwartungen anderer erfüllen zu können oder um negative Folgen zu vermeiden; bei den Items aus den Fragebogen geht es bei dieser Art der Motivation spezifisch um die Erwartungen, von denen die Schüler/innen glauben, dass ihre Eltern an sie haben; 2) die Dimension ‚Ideal L2 Self/ich selbst‘: das ideale L2-Selbst in der Fremdsprache; darunter kann ein auf die Fremdsprache bezogenes Wunschbild von sich selbst in der Zukunft verstanden werden; das Ziel ist, die Distanz zwischen dem aktuellen Selbst und dem zukünftigen Wunschbild abzubauen; 3) die Dimension ‚Kontakt/Reisen‘: Hierbei geht es um die Motivation, die Fremdsprache zu lernen, um reisen zu können und mit Personen, die die Fremdsprache sprechen, in Kontakt treten zu können. Die Items zu diesen drei verschiedenen Motivationskonstrukten wurden jeweils als eine Variable in das Regressionsmodell miteinbezogen. Für die Variable ‚Motivation ‚Ought L2 Self/Eltern‘‘ zeigt sich ein hoch signifikanter Zusammenhang mit den Testleistungen im Hör- und Leseverstehen und im Sprechen (Tab. 4, linke Spalten), d.h. die Vorstellungen der Schüler/innen bez. der Erwartungen ihrer Eltern für das Französischlernen an sie haben einen Einfluss auf die Leistungen im Französisch. Ein signifikanter Zusammenhang zeigt sich auch zwischen der Variable ‚Motivation ‚Ideal L2 Self/ich selbst‘‘ und den Sprachkompetenzen, allerdings gilt das nur für die Ergebnisse im Sprechen. Für die dritte Motivationsvariable ‚Kontakt/Reisen‘ zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang mit den Leistungen im Hör-, im Leseverstehen oder im Sprechen.

10.2.1.2 Unterrichtsmerkmale

Bei den fünf Unterrichtsmerkmalen, die in der Tabelle aufgeführt sind, handelt es sich um Variablen aus den beiden Schülerfragebogen, d.h. es geht um die Einschätzungen des Unterrichts und der

²³ Im Fall von binären unabhängigen Variablen wie Geschlecht kann nicht a priori gesagt werden, was eine Standardabweichung bedeutet. Dies hängt davon ab, wie viele Daten dem einen oder dem anderen Merkmal zuzuordnen sind. Im Fall des Geschlechts, liegen ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ rund zwei Standardabweichungen auseinander.

Lehrperson aus Sicht der Schüler/innen. Die Variable ‚Gebrauch der Zielsprache‘ erfasst, wie häufig die Lehrperson in verschiedenen Unterrichtssituationen mit den Schüler/innen Französisch spricht. Bei den vier übrigen Variablen geht es um verschiedene Aspekte der Unterstützung der Schüler/innen im Unterricht, um Merkmale der Klassenführung und Unterrichtsstrukturierung durch die Lehrperson sowie um die Einschätzung der Schüler/innen dazu, wie sehr sich die Lehrperson für sie und für ein gutes Unterrichtsklima einsetzt und wie sehr die Lehrperson aus Sicht der Schüler/innen Freude am Unterricht hat. Für die fünf Merkmale zeigen sich nur kleine Effekte, für die sich kein signifikanter Zusammenhang mit den Testleistungen im Hör- und im Leseverstehen oder im Sprechen ergibt.

10.2.1.3 Soziale Kontrollvariablen

Auch die sozialen Kontrollvariablen stammen aus den beiden Schülerfragebogen. Nebst Alter und Geschlecht wurde der sprachliche Hintergrund der Schüler/innen in das Modell einbezogen, zudem Variablen zu einem allfälligen Migrationshintergrund, zur Familienstruktur und zur schulischen Unterstützung durch die Familie sowie Variablen zur Ausbildung, zum Beruf und zum sozioökonomischen Status der Eltern. Weiter wurden auch Variablen ins Modell aufgenommen, die erfassen, ob die Schüler/innen sonderpädagogischen Bedarf oder auch individuelle (reduzierte) Lernziele haben.

Bei den Ergebnissen zu den Sprachen zeigen sich erwartbare Effekte: Schüler/innen mit Französisch als eine L1 haben signifikant bessere Leistungen in allen drei Fertigkeiten als andere Schüler/innen, wobei der höchste Effekt beim Sprechen auftritt. Was für das Französische gilt, zeigt sich auch für andere romanische Sprachen: Auch dieses Merkmal hat einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Kompetenzen der Schüler/innen in allen drei Fertigkeiten, wobei der Einfluss wiederum beim Sprechen am stärksten ist.

Eine statistisch hoch bzw. höchst signifikante Bedeutung (Irrtumswahrscheinlich p ist kleiner als 0.01 bzw. 0.001) für die Französischkompetenzen hat ausserdem das Geschlecht: Mädchen haben in allen drei Kompetenzbereichen bessere Leistungen erzielt als Jungen, wobei sich die grössten Effekte beim Hör- und Leseverstehen zeigen. Auch zwischen dem Alter und den Französischkompetenzen im Sprechen zeigt sich ein Zusammenhang, allerdings ein negativer: Jüngere Schüler/innen haben bessere Leistungen im Sprechen als ältere.

Weiter zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern sowie der Anzahl Bücher im Haushalt (die ebenfalls als ein Indikator für einen Aspekt des sozioökonomischen Status gesehen werden können) und den Leistungen der Schüler/innen. Auf die Leistungen im Sprechen Französisch haben zudem auch der höchste Bildungsabschluss der Eltern sowie die kulturellen Besitztümer im Haushalt einen signifikanten Effekt; dies gilt hingegen nicht für die Leistungen im Hör- und Leseverstehen.

Einen Einfluss auf die Leistungen hat die Dauer des Französischunterrichts: Schüler/innen mit mehr als einem Jahr Französisch haben bessere Kompetenzen im Leseverstehen (diese Variable kann u.U. auch mit Variablen zum Migrationshintergrund zusammenhängen). Knapp nicht signifikant ist der Zusammenhang hingegen zwischen Dauer des Unterrichts und den Ergebnissen im Hörverstehen.

Zwischen der bezahlten Unterstützung im Französisch und den Leistungen zeigen sich für alle drei Fertigkeiten ebenfalls signifikante Zusammenhänge; allerdings handelt es sich um negative Effekte,

d.h. dass Lernende mit schlechteren Leistungen öfter bezahlte Unterstützung in Französisch erhalten als andere Schüler/innen. Knapp nicht signifikant sind die Zusammenhänge zwischen der schulischen Unterstützung durch die Familie und den Leistungen im Hör- und Leseverstehen, wobei Schüler/innen mit schlechteren Leistungen mehr Unterstützung durch die Familie erhalten.

Keine signifikanten Effekte zeigen sich beispielsweise zwischen der Familienstruktur und den Kompetenzen, und es finden sich auch keine Zusammenhänge zwischen Variablen, die auf einen möglichen Migrationshintergrund hinweisen (beispielsweise ‚Immigrationsstatus gemäss PISA‘, ‚Deutsch wird zu Hause nicht verwendet‘, oder ‚Deutsch ist zu Hause L2‘) und den Leistungen. Im Weiteren gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen individuellen (reduzierten) Lernzielen oder einer Klassenwiederholung und den Leistungen, hingegen zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Bedarf und dem Lese- und Hörverstehen.

Tab. 4: Ergebnisse der Regressionsanalysen ohne und mit Einbezug von Testvariablen als Prädiktoren

	Modell ohne Testvariablen			Modell mit Testvariablen		
	Hörverstehen	Leseverstehen	Sprechen	Hörverstehen	Leseverstehen	Sprechen
Variablen / Erklärungsmerkmale	Effekt	Effekt	Effekt	Effekt	Effekt	Effekt
Yes/No-Wortschatztest (Bereich Wörter)	--	--	--	40.7***	35.9***	65.9***
Yes/No-Wortschatztest (Bereich Pseudowörter)	--	--	--	-27.8***	-25.5***	-42.5***
Test – Leseverstehen Schulsprache (Deutsch)	--	--	--	34.3***	49.8***	6.9
Motivation 'Ought L2 Self/Eltern'	10.3**	10.9**	12.5**	2.8	2.4	4.8
Motivation ‚Ideal L2 Self/ich selbst‘	4.3	1.7	7.2*	5.0	3.6	5.3
Motivation ‚Kontakt/Reisen‘	3.5	4.9	4.9	0.0	1.1	0.9
Franz.-Unterricht – Gebrauch der Zielsprache durch die LP	1.8	1.8	3.9	1.5	1.7	3.0
Franz.-Unterricht – Feedback u. Unterstützung durch LP	3.2	7.2	1.7	3.4	6.7	3.9
Franz.-Unterricht – Klassenführung durch die LP	4.0	0.0	5.3	1.8	-2.1	2.2
Franz.-Unterricht – Gestaltung Unterrichtsklima LP	-0.2	0.8	-1.9	1.9	3.3	-0.3
Franz.-Unterricht – Unterricht macht der LP Spass	2.4	0.8	4.1	-0.4	-2.5	1.6
Schüler/in hatte mehr als 1 Jahr Franz.-Unterricht	7.4	9.7*	4.1	2.6	3.5	0.9
Alter Schüler/in	-6.5	-5.5	-8.4*	-3.6	-2.8	-4.2
Schüler/in hat eine Klasse wiederholt	-0.3	-3.0	-4.2	4.9	3.0	0.8
Schüler/in hat in 6. Kl. bezahlte U'stützung in Frz. erhalten	-9.0**	-8.1*	-9.0*	-3.1	-1.4	-3.2
Kulturelle Besitztümer im Haushalt	-5.1	-5.6	-9.8**	-0.6	-0.7	-5.0
Schulische Unterstützung durch die Familie	-7.0	-7.5	-5.2	-1.7	-1.0	-0.9
Familienstruktur gemaess PISA	3.4	2.7	1.9	0.9	0.0	-1.3
Franz. ist eine L1	15.9***	14.5**	31.1***	3.2	3.2	11.1**
Andere romanische Sprache als Franz. ist eine L1	10.8**	9.2**	16.2***	6.2*	5.2*	8.6***
Geschlecht: weiblich	16.8***	14.8***	7.2**	11.5**	9.2**	0.8
Höchster Bildungsabschluss der Eltern	-1.6	-0.8	8.6*	-0.8	0.2	9.1**
Höchster sozioökonomischer Status der Eltern	11.0*	14.4**	11.2**	0.6	2.8	0.6
Immigrationsstatus gemaess PISA (max = 1. Gen.)	-4.4	-4.8	-5.2	2.9	3.3	2.4
Anzahl Bücher im Haushalt	16.2***	17.9***	10.7**	1.7	0.5	-1.2
Bedarf nach Sonderpädagogik	-6.3*	-6.3*	-4.5	-2.2	-1.1	-1.8
Individuelle Lernziele (reduziert)	-0.6	-3.0	-4.4	3.5	2.1	-1.5
Deutsch ist zu Hause L2	3.5	5.2	4.0	2.4	4.5	1.9
Deutsch wird zu Hause nicht verwendet	-1.1	-2.6	1.6	4.2	4.8	3.4
Besitztümer zu Hause	-3.6	-4.1	-4.4	-0.8	-1.5	-0.2

*p< .05, **p< .01, ***p<.001

10.2.2 Modell mit Testvariablen

In das Modell mit Testvariablen wurden wiederum dieselben Motivationsvariablen, Unterrichtsmerkmale und sozialen Kontrollvariablen einbezogen, zusätzlich wurden jedoch Ergebnisse aus zwei Leistungstests als unabhängige Variablen in das Modell aufgenommen.

10.2.2.1 Testvariablen

Als Variablen aus den Leistungstests wurden einerseits das Leseverstehen in der Schulsprache, andererseits der rezeptive Wortschatztest einbezogen, wobei bei letzterem das Ergebnis bei den Wörtern und das Ergebnis bei den Pseudowörtern getrennt als zwei Merkmale in das Modell aufgenommen wurden.

Wie die Tabelle 4 (rechte Spalten) zeigt, kann der zusätzliche Einbezug der Testvariablen bei den Französischkompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen und Sprechen) sehr viel Varianz aufklären.

Beim Wortschatztest (beide Aspekte müssen zusammen betrachtet werden) gibt es höchst signifikante Zusammenhänge mit den Leistungen in allen drei Fertigkeiten. Besonders viel Varianz erklärt der Wortschatztest beim Sprechen.

Beim Test zum Leseverstehen Deutsch zeigt sich ein etwas anderes, allerdings durchaus erwartbares Bild: Statistisch höchst signifikante Effekte finden sich in Bezug auf das Hör- und Leseverstehen, während der Zusammenhang mit dem Test zum Sprechen knapp nicht signifikant ist.²⁴

10.2.2.2 Motivationsvariablen

Die zusätzlich ins Modell eingebrachten Testvariablen können bei den Schülerkompetenzen in allen drei Fertigungsbereichen sehr viel Varianz aufklären, hingegen verschwinden gleichzeitig die Effekte der Motivationsvariablen, die im reduzierten Modell sichtbar waren.

10.2.2.3 Unterrichtsmerkmale

Auch in diesem erweiterten Modell zeigen sich bezüglich der verschiedenen Unterrichtsvariablen keine signifikanten Effekte, d.h. die Unterrichtsvariablen scheinen keinen bedeutsamen Einfluss auf die Leistungen der Schüler/innen zu haben. Allerdings ist der Zusammenhang zwischen den Leistungen im Leseverstehen und der Variable ‚Feedback und Unterstützung durch die Lehrperson‘ nur knapp nicht signifikant.

10.2.2.4 Soziale Kontrollvariablen

Die zusätzlich ins Modell eingebrachten Testvariablen können bei den Schülerkompetenzen in allen drei Fertigungsbereichen sehr viel Varianz aufklären, hingegen verschwinden gleichzeitig Effekte von

²⁴ Die ‚absolute‘ Stärke eines einzelnen Effekts lässt sich einschätzen, indem man vergleicht, welcher Anteil der Varianz (genannt R^2) in der abhängigen Variablen durch das Regressionsmodell mit und ohne eine bestimmte unabhängige Variable erklärt wird. Man betrachtet also die R^2 -Differenz. Weil diese davon abhängt, wie viel unerklärte Varianz noch übrig ist, gibt es u.a. Cohens korrigiertes Mass, genannt f^2 (Cohen 1988). Gemäss Cohens (allgemeiner) Interpretation von f^2 sind beim Hörverstehen das LV Deutsch und der Y/N-Test beide ‚starke‘ Prädiktoren; auch beim Leseverstehen Französisch sind beide Testvariablen ‚starke‘ Prädiktoren, wobei der Beitrag des LV Deutsch rund doppelt so gross ist wie die Untergrenze für einen ‚starken‘ Effekt; beim Sprechen ist das LV Deutsch ein knapp ‚mittelstarker‘ Prädiktor, während der Y/N-Test die Untergrenze für einen ‚starken‘ Prädiktor um das zweieinhalbfache übertrifft.

sozialen Kontrollvariablen, die im reduzierten Modell sichtbar waren. Signifikante Zusammenhänge finden sich nun noch zwischen den beiden Sprachvariablen und den Leistungen, bei der Variablen ‚Französisch ist eine L1‘ gilt der Zusammenhang allerdings nur noch für das Sprechen²⁵. Weiterhin hoch signifikant bleibt jedoch der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Französischkompetenzen, mindestens für das Hör- und Leseverstehen, denn beim Sprechen zeigt sich kein signifikanter Effekt mehr. Einen Einfluss auf das Sprechen Französisch wie im Modell ohne Testvariablen hat weiterhin der höchste Bildungsabschluss der Eltern. Hingegen verschwindet der Effekt des sonderpädagogischen Bedarfs, der sich im reduzierten Modell gezeigt hatte.

Es überrascht wenig, dass verschiedene unabhängige Variablen nicht mehr signifikante Zusammenhänge mit den Leistungen in den Französischtests aufweisen. Die Ergebnisse des Wortschatztests Französisch und vor allem des Lesetests Deutsch dürften nämlich den Einfluss verschiedener unabhängiger Variablen bereits in sich enthalten, beispielsweise die Variable ‚Anzahl Bücher im Haushalt‘. Besonders ernst zu nehmen ist der Zusammenhang, der zwischen dem Umfang des französischen Wortschatzes, wie er durch den rezeptiven Yes/No-Wortschatztest gemessen wird, und den Ergebnissen bei den Französischtests besteht²⁶.

11. Ergebnisse aus den Befragungen der Schüler/innen und Lehrpersonen

Im letzten Teil des Berichts werden ausgewählte Befunde aus den Schüler- und Lehrerfragebogen dargestellt. Die Erfassung von Merkmalen des Unterrichts, von Einstellungen und Motivationen sowie Einschätzungen des Unterrichts und des Lehrmittels erlaubt es, mögliche Einflussfaktoren für das Französischlernen nach *Passepartout* zu identifizieren, und kann auch allfällige Anhaltspunkte für eine weitere Optimierung des Französischunterrichts und des Lehrmittels bieten.

Für die Items der Fragebogen wurden teilweise explorative Faktorenanalysen durchgeführt, um allfällige unterliegende Konstrukte bzw. Dimensionen erfassen zu können.

11.1 Ergebnisse aus der Schülerbefragung

Der Schülerfragebogen wurde komplementär zu dem der ÜGK konstruiert, damit für die Auswertung Daten aus beiden Fragebogen genutzt werden konnten. Dabei wurde versucht, die Konstrukte des ÜGK-Fragebogens breiter abzudecken. In den Fragebogen des IfM wurden jedoch vor allem auch Aspekte aufgenommen, die für das Französischlernen nach dem *Passepartout*-Lehrplan und dem darauf aufbauenden Lehrmittel *Mille feuilles* wichtig sind.

In den Fragebogen aufgenommen wurden Items zu folgenden Bereichen:

- soziodemografische Merkmale²⁷
- Merkmale des Unterrichts wie Aktivitäten, Prioritäten bei den zu entwickelnden Kompetenzen, Verwendung von Unterrichtsmaterialien

²⁵ Dies dürfte teilweise damit zusammenhängen, dass in der Schülerstichprobe nur wenige Schüler/innen mit Französisch als L1 waren.

²⁶ Es wäre interessant gewesen, über mehr Daten zu Teilkompetenzen des Französischen zu verfügen (z.B. auch zu grammatischen Aspekten), damit auch Aussagen zu deren relativer Vorhersagekraft möglich gewesen wären.

²⁷ Zu diesem Bereich wurden in der *Passepartout*-Evaluation sehr beschränkt Daten erfasst, da die ÜGK die soziodemografischen Angaben sehr umfassend erhoben hat, vgl. Bericht zur ÜGK 2017.

- Einschätzung des Unterrichts und des Lehrmittels
- Förderung der Lernerautonomie und des reflexiven Lernens
- Sprachlernstrategien
- Unterstützung der Schüler/innen durch die Lehrperson
- Unterrichtsklima
- Klassenführung
- Sprachbewusstheit
- interkulturelle Kompetenzen
- ausserschulische Sprachkontakte
- Motivation

Für den Fragebogen wurden grösstenteils bereits (breit) validierte Items aus verschiedenen Quellen verwendet (z.B. aus Bifie 2013, BKZ 2016, ESLC 2011, DESI 2009, IQES (o.J.), Heinzmann 2013), für spezifischere Interessen von *Passepartout* wurden jedoch auch Items selbst erstellt bzw. bestehende Items adaptiert. Der Schülerfragebogen enthält nur Items mit geschlossenen Antwortformaten, z.B. Likert-Skalen.

Im Zuge der Präsentation der Befunde aus dem Schülerfragebogen werden auch die Ergebnisse zu den Selbstaussagen zum Gebrauch von Sprachlernstrategien dargestellt. Ausserdem wird am Ende dieses Abschnittes zum Schülerfragebogen, ausgehend von den Items zur Motivation aus der ÜGK 2017, ein Vergleich der Sprachlernmotivation über die Sprachregionen hinweg angestellt.

Insgesamt haben 1005 Schüler/innen der *Passepartout*-Stichprobe an der Befragung teilgenommen. Davon waren 52.9% Mädchen und 47.1% Jungen (die Prozentangaben stützen sich auf die 981 Schüler/innen, die auch den ÜGK-Fragebogen ausgefüllt haben).

11.1.1 Angaben zur L1

Die Schüler/innen wurden danach gefragt, was ihre Muttersprache ist bzw. in welcher Sprache sie zuerst sprechen gelernt haben. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich, d.h. die Schüler/innen konnten bis zu drei Sprachen angeben. Weitaus am häufigsten wurde ein deutscher Dialekt oder Hochdeutsch genannt (781 Nennungen), gefolgt von Albanisch (63), Englisch (59), Türkisch (55) Französisch (52), Italienisch (45), Spanisch (33), Serbisch (24) und Portugiesisch (23). Romanische Sprachen (zusätzlich zu Französisch) wurden 103-mal als L1 genannt.

11.1.2 Verwendung von Materialien im Französischunterricht (SuS)

Um Aufschluss darüber zu bekommen, wie oft die Schüler/innen im Unterricht mit *Mille feuilles* und mit weiteren Unterrichtsmaterialien arbeiten, wurde ihnen folgende Frage gestellt:

Wie häufig verwendet ihr im Französisch-Unterricht oder als Französisch-Hausaufgabe ...

... das Lehrmittel *Mille feuilles*? (Item MAT_2_a)²⁸

²⁸ Im Fragebogen war zu diesen Items jeweils eine Abbildung von *Mille feuilles* abgedruckt, um sicher zu gehen, dass die Schüler/innen diese Fragen zuverlässig einschätzen konnten. Damit Schüler/innen, die sich bei den Antworten trotzdem

- ... Material aus anderen Lehrmitteln? (Item MAT_2_b)
- ... Übungen zum Wortschatz, die nicht zu *Mille feuilles* gehören? (Item MAT_2_c)
- ... Übungen zur Grammatik, die nicht zu *Mille feuilles* gehören? (Item MAT_2_d)

Diese Items sollten Hinweise darauf geben, ob die Lehrpersonen ihren Unterricht grundsätzlich mit *Mille feuilles* gestalten bzw. in welchem Ausmass sie andere Materialien verwenden, besonders solche zum Wortschatz und zur Grammatik. Die Frage wurde bewusst nicht nur den Lehrpersonen, sondern auch den Schüler/innen gestellt, um allfällige sozial erwünschte Antworten der Lehrpersonen relativieren zu können, denn *Mille feuilles* ist schliesslich als grundlegendes Lehrmittel für den *Passepartout*-Unterricht vorgesehen.

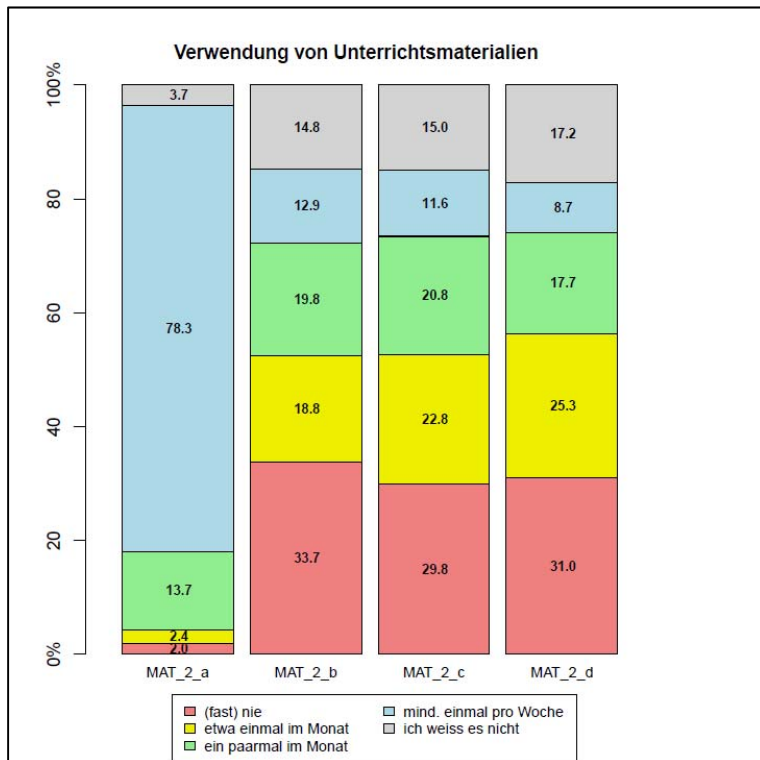


Abb. 8: Häufigkeit der Verwendung von *Mille feuilles* und anderen Unterrichtsmaterialien (SuS)

Fast 80% der Schüler/innen geben an, dass sie im Unterricht *Mille feuilles* mindestens einmal pro Woche verwenden. Das lässt darauf schliessen, dass *Mille feuilles* in diesen Klassen vermutlich als Hauptlehrmittel genutzt wird. Allerdings werden auch Materialien aus anderen Lehrmitteln verwendet, denn knapp ein Drittel der Schüler/innen gibt an, dass solche Materialien ein paarmal im Monat oder sogar mind. einmal pro Woche zum Einsatz kommen. Knapp ein Drittel der Schüler/innen arbeitet mehrmals im Monat bis einmal in der Woche mit Übungen zum Wortschatz und rund ein Viertel der Schüler/innen mit Übungen zur Grammatik, die aus anderen Lehrmaterialien als *Mille feuilles* stammen. Trotzdem zeigt sich, dass bei Weitem nicht alle Lehrpersonen für Übungen in den beiden Bereichen regelmässig auf andere Materialien zurückgreifen.

unsicher waren, nicht eine der Häufigkeitskategorien wählen mussten, wurde für sie bei diesen Items die Antwortkategorie ‚Ich weiss es nicht.‘ hinzugefügt.

11.1.3 Einschätzung des Lehrmittels *Mille feuilles* (SuS)

Unter der Annahme, dass im schulischen Fremdsprachenunterricht das Lehrmittel eine nicht zu unterschätzende Rolle auch für die Motivation zum Lernen spielt, wurden die Schüler/innen danach befragt, ob sie gerne mit *Mille feuilles* arbeiten und ob die Aufgaben im Lehrwerk für sie verständlich formuliert sind:

Was trifft für dich zu?

- Ich finde die Themen und Texte in *Mille feuilles* interessant. (Item LW_2_a)
- Ich finde die tâches in *Mille feuilles* interessant. (Item LW_2_b)²⁹
- Die Aufgaben in *Mille feuilles* sind für mich klar und verständlich formuliert. (Item LW_2_c)

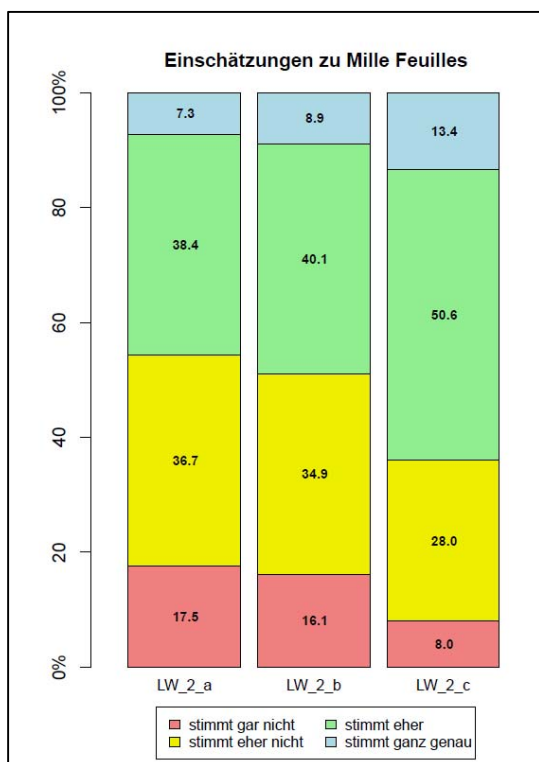


Abb. 9: Einschätzung von *Mille feuilles* durch die Schüler/innen

Wie die Darstellung zeigt, unterscheidet sich die Einschätzung bez. Themen/Texten und der tâches kaum voneinander. Möglicherweise waren die Schüler/innen nicht in der Lage, zwischen den beiden Aspekten zu differenzieren. Insgesamt fallen die eher bescheidenen Bewertungen durch die Schüler/innen auf: Nur jeweils knapp die Hälfte der Lernenden findet die Themen, Texte bzw. die tâches (tendenziell) interessant. Die Formulierung der Aufgaben im Lehrmittel beurteilen fast zwei Drittel der befragten Schüler/innen als (relativ) klar und verständlich, was allerdings auch heisst, dass dem über ein Drittel nicht oder nur teilweise zustimmt.

²⁹ Auch zu diesem Item wurde eine Abbildung aus *Mille feuilles* in den Fragebogen eingefügt, da unsicher war, ob die Schüler/innen den Begriff ‚tâches‘ aus dem Unterricht kennen.

11.1.4 Einschätzung des Unterrichts

Die Schüler/innen wurden auch gebeten, ihren Französischunterricht global einzuschätzen. Diese Einschätzung ist sicherlich abhängig von verschiedensten Faktoren, u.a. von eigenen Einstellungen, von Unterrichtsmerkmalen, der Lehrperson oder auch von verwendeten Materialien. Die Frage lautete folgendermassen:

Was trifft für dich zu? Der Französisch-Unterricht ...

- ... ist interessant. (Item UNT_1_a)
- ... macht mir Spass. (Item UNT_1_b)
- ... ist lehrreich. (Item UNT_1_c)
- ... ist langweilig. (Item UNT_1_d)

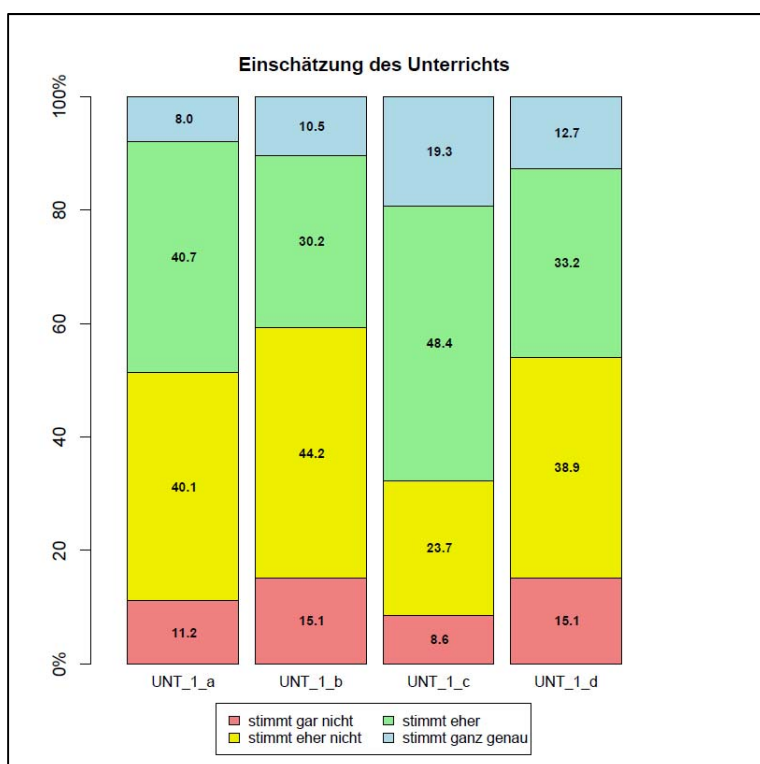


Abb. 10: Einschätzung des Unterrichts durch die Schüler/innen

Fast die Hälfte der Schüler/innen stimmt der Aussage eher oder ganz zu, dass der Unterricht interessant ist, und rund 40% geben an, (tendenziell) Spass daran zu haben. Fast 50% schätzen ihn hingegen als (eher) langweilig ein. Diese Beurteilungen hängen aber offenbar nicht zwingend damit zusammen, ob der Unterricht auch als lehrreich empfunden wird, denn mehr als 2/3 der Schüler/innen stimmen der Aussage zu, dass der Unterricht (tendenziell) lehrreich ist. Allerdings könnte diese Antwort auch so ausfallen, weil sie sozial erwünscht ist; bei der Befragung der Schüler/innen zu ihren Motivationen zeigt sich, dass sie stark unter dem Einfluss der Erwartungen der Eltern stehen (vgl. Abschnitt 11.1.11).

Zusätzlich sollten die Schüler/innen angeben, ob die Schwierigkeit des Unterrichts für sie angemessen ist (ohne Abb.). Diese Einschätzung kann Anhaltspunkte dafür geben, ob die Schüler/innen

mit dem schulischen Französischlernen gut zurecht kommen oder überfordert sind. Allerdings ist dies vorsichtig zu interpretieren, denn nicht alleine die Schwierigkeit macht Überforderung aus. 16% gaben an, dass der Unterricht für sie viel oder etwas zu leicht sei, fast 60% schätzten ihn als gerade richtig ein, während für etwas mehr als 1/4 der Schüler/innen der Unterricht etwas oder viel zu schwierig ist.

11.1.5 Reflexives Lernen und Lernerautonomie

Im *Passepartout*-Konzept hat, wie beim Sprachenportfolio-Ansatz, die Lernerorientierung einen wichtigen Stellenwert und damit auch die (Entwicklung von) Lernerautonomie und das reflexive Lernen. Wie weit sich dies im aktuellen Französischunterricht nach *Passepartout* spiegelt, wurde mit folgenden Items erfasst:

Wie oft tut ihr im Französisch-Unterricht Folgendes?

- Meine Französisch-Lehrperson ermuntert mich dazu, mir im Französisch selbst Ziele zu setzen. (Item REFL_a)
- Im Französisch-Unterricht überlegen wir gemeinsam, was man tun kann, um einen schwierigen Text zu verstehen. (Item REFL_b)
- Wir denken im Französisch-Unterricht über unsere Erfahrungen beim Französisch-Lernen nach. (Item REFL_c)
- Wenn wir im Französisch-Unterricht einen Text geschrieben haben, denken wir über unsere Erfahrungen beim Schreiben nach. (Item REFL_d)

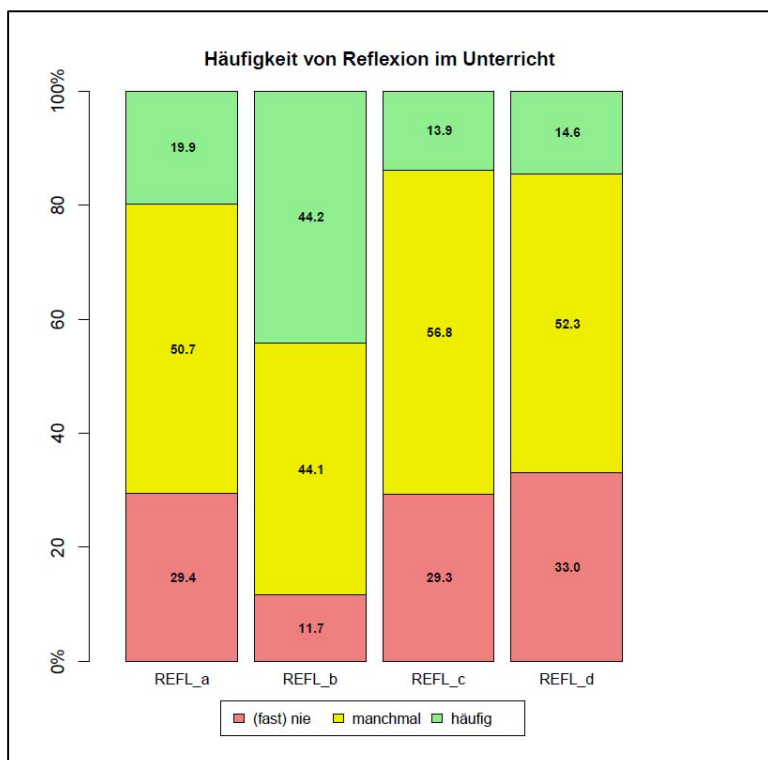


Abb. 11: Häufigkeit von Aktivitäten zum reflexiven Lernen

Die Abbildung zeigt, dass nur eine der Tätigkeiten zum reflexiven Lernen und zur Autonomie im Unterricht häufig ausgeübt wird: Fast die Hälfte der Schüler/innen gibt an, dass sie in der Klasse oft gemeinsam überlegen, wie man vorgehen kann, um einen schwierigen Text zu verstehen. Dies kann

ein Hinweis darauf sein, dass Rezeptionsstrategien entwickelt werden, was in *Mille feuilles* erklärermassen einen wichtigen Stellenwert hat. Es kann aber auch ein Hinweis darauf sein, dass die Texte häufig schwierig sind und einen gemeinsamen Effort bedingen. Weniger als 15% der Schüler/innen geben an, dass im Unterricht häufig über Erfahrungen beim Schreiben und beim Französischlernen allgemein nachgedacht wird, während immerhin rund 50% der Schüler/innen angeben, dass dies manchmal der Fall ist. Ähnlich häufig werden die Schüler/innen offenbar von der Lehrperson dazu ermutigt, sich selbst Ziele zu setzen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse zu diesen Items ist allerdings Vorsicht geboten, denn es ist gut möglich, dass die Sechstklässler/innen Aktivitäten, die zur Reflexion anregen, nicht immer als solche erfassen. Zudem decken die ausgewählten Items nur einen Teil möglicher reflexiver Aktivitäten ab; andere könnten im Unterricht häufiger vorkommen. Das Reflektieren über Lernerfahrungen und das autonome Setzen von Lernzielen dürfte zudem bei älteren Lernenden einfacher sein als mit den rund 12-jährigen Schüler/innen, die befragt wurden.

11.1.6 Selbstaussagen zu Sprachlernstrategien

Da die Lernstrategien im *Passepartout*-Konzept eine zentrale Rolle spielen und diese Kompetenzen sogar in einem eigenen Lernzielbereich ausgewiesen werden, wurden bei der Schülerbefragung auch Selbstaussagen zu Sprachlernstrategien erhoben. Die verwendeten Items stammen aus einem Projekt des IfM und umfassen kognitive, metakognitive und soziale Aspekte bei den Lernstrategien. Die Auswahl der Items für den Fragebogen richtete sich danach, ob die einzelnen Strategie-Items auch in *Mille feuilles* in ähnlicher Weise aufgeführt werden, darüber hinaus wurden aber weitere Aspekte abgedeckt. Für die Items wurde eine Faktorenanalyse gemacht, bei der sich zwei Dimensionen zeigten:

Items zu Faktor 1:

- Ich schreibe neue französische Wörter mehrmals auf, damit ich sie besser lernen kann. (Item LS _1)
- Ich versuche, mir mit Hilfe von guten Beispielen zu merken, wie man etwas sagt oder schreibt. (Item LS _6)
- Ich sage neue französische Wörter und Ausdrücke mehrmals für mich selbst laut auf, damit ich sie besser lernen kann. (Item LS _12)
- Ich benutze Kärtchen, um neue französische Wörter zu lernen. (Item LS _17)
- Wenn ich einem neuen französischen Wort begegne, versuche ich zu erraten, was es bedeutet. (Item LS _23)
- Wenn ich einmal einen Fehler gemacht habe, merke ich mir, wie man es richtig machen würde. (Item LS _9)
- Wenn ich etwas in Französisch lernen soll, dann überlege ich mir vorher, was ich am besten tue, um gut zu lernen. (Item LS _10)
- Wenn ich neue französische Wörter lerne, überlege ich mir, wie ich am besten vorgehe, damit ich das Gelernte gut behalten kann. (Item LS _24)
- Wenn ich nicht sicher bin, wie man etwas auf Französisch sagt, frage ich jemanden, der es weiss. (Item LS _14)
- Wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich die Lehrerin oder den Lehrer, ob sie oder er es nochmals wiederholen oder erklären kann. (Item LS _21)

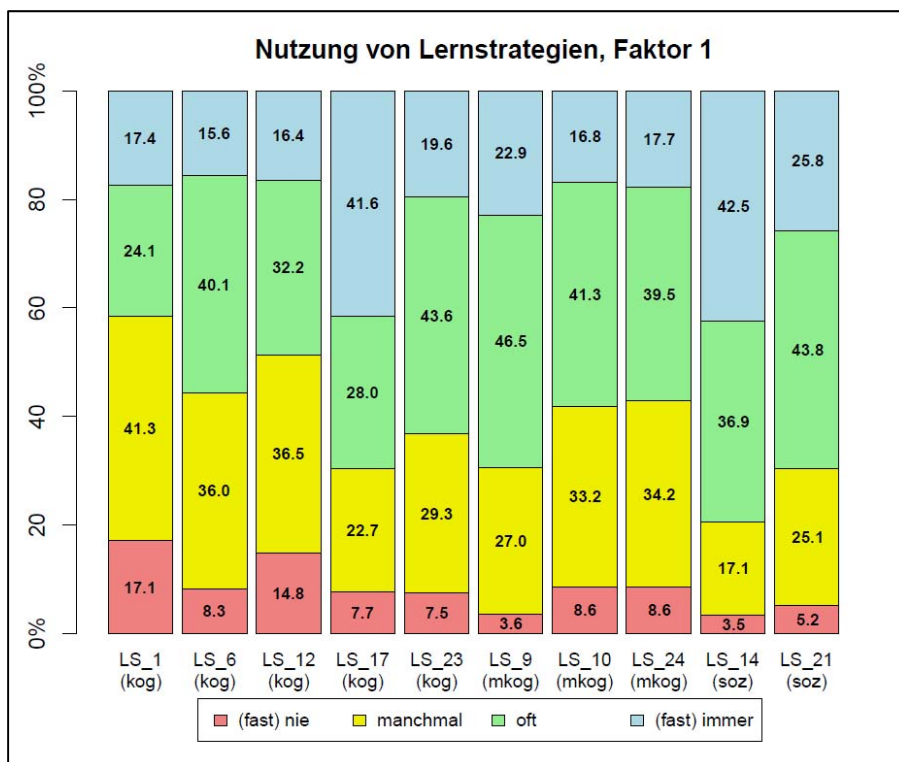


Abb. 12: Häufigkeit des Einsatzes von Sprachlernstrategien im schulischen Kontext

Als eine Dimension zeichnet sich der gezielte Einsatz von Strategien im schulischen Kontext ab. Dabei finden sich Strategien aus dem kognitiven (kog), metakognitiven (mkog) und sozialen (soz) Bereich.

Wie die Abbildung 12 zeigt, ist die Verwendungshäufigkeit der einzelnen Strategien im schulischen Kontext recht unterschiedlich. Häufig werden die Strategien ‚aus Fehlern lernen‘ (Item LS_9) und ‚Wortschatz lernen mit Kärtchen‘ (Item LS_14) benutzt. An letzteres sind sich die Schüler/innen durch die Arbeit mit dem ‚fichier‘ gewöhnt. Relativ oft wird auch die Strategie verwendet, Wörter aus dem Kontext zu erschliessen (Item LS-23). Auch diese Strategie spielt im Unterricht nach *Passepartout* eine wichtige Rolle. Am häufigsten setzen die Schüler/innen jedoch die soziale Strategie ein, jemanden zu fragen, der es weiss (Item LS_14; knapp 80% für ‚oft‘ und ‚fast immer‘).

Die Strategien einer zweiten Dimension lassen sich als freiwillige Verwendung von Französisch in Kontexten ausserhalb des Unterrichts zusammenfassen.

Items zu Faktor 2:

- Ich spreche auch in meiner Freizeit oder in der Pause mit anderen Kindern Französisch, um zu üben, was ich gelernt habe. (Item LS_5)
- Ich schaue mir im Fernsehen, im Kino oder im Internet Filme oder Sendungen extra auf Französisch an, um die Sprache zu lernen. (Item LS_18)
- Ich lese auch für mich selbst Geschichten, Bücher oder Comics auf Französisch. (Item LS_19)
- Ich versuche, Französisch so oft wie möglich zu verwenden. (Item LS_20)

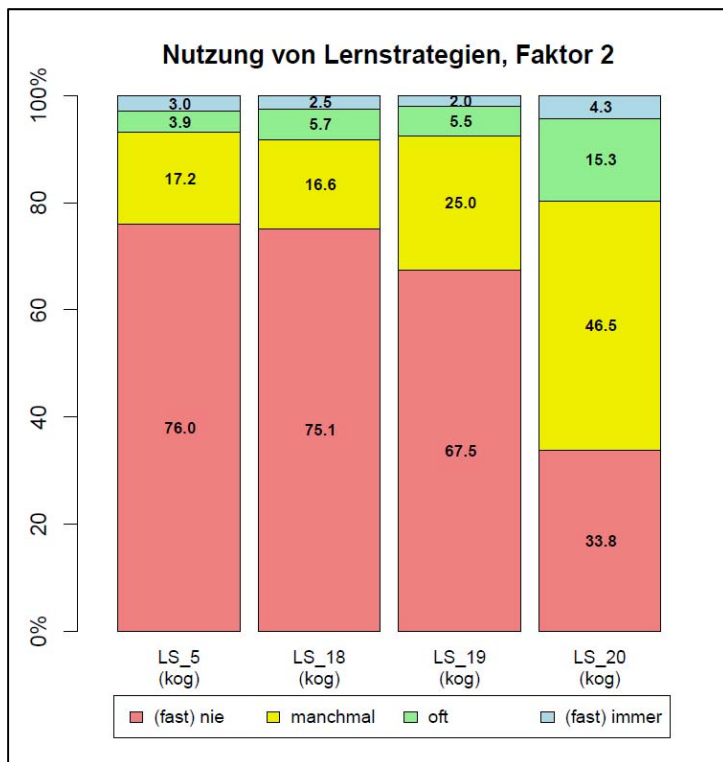


Abb. 13: Häufigkeit des Einsatzes von Sprachlernstrategien in ausserschulischen Kontexten

Wie die Abbildung 13 zeigt, spielen Strategien, die mit der ausserschulischen Verwendung von Französisch zu tun haben, für die Schüler/innen kaum eine Rolle: Zwischen 2/3 und 3/4 der Lernenden geben an, Französisch (fast) nie gezielt im privaten Kontext zu verwenden. Einzig das Item LS_20 fällt aus dem Rahmen – vermutlich deshalb, weil die Schüler/innen diese Aussage (auch) auf den Schulkontext beziehen.

Zu den Befunden zu den Lernstrategien ist einschränkend zu sagen, dass Strategien oft unbewusst angewendet werden, weshalb die Aussagen der Schüler/innen wohl nur teilweise dem eigentlichen Gebrauch entsprechen.

11.1.7 Unterstützung durch die Lehrperson

In der Annahme, dass (individuell) unterstützende Aktivitäten der Lehrperson für die Förderung des Lernens eine wichtige Rolle spielen, wurden verschiedene Items zu diesem Bereich in den Fragebogen aufgenommen:

Wie beurteilst du folgende Aussagen?

- Wenn ich Hilfe brauche, bekomme ich sie von meiner Französisch-Lehrperson. (Item FEBA_a)
- Die Kommentare meiner Französisch-Lehrperson zu meinen Leistungen helfen mir, mich im Fach Französisch zu verbessern. (Item FEBA_b)
- Meine Französisch-Lehrperson gibt mir Erklärungen, die ich verstehen kann. (Item FEBA_c)
- Meine Französisch-Lehrperson achtet darauf, dass wir im Unterricht mitkommen. (FEBA_d)
- Meine Französisch-Lehrperson gibt mir zu den Noten zusätzlich Erklärungen. (FEBA_e)

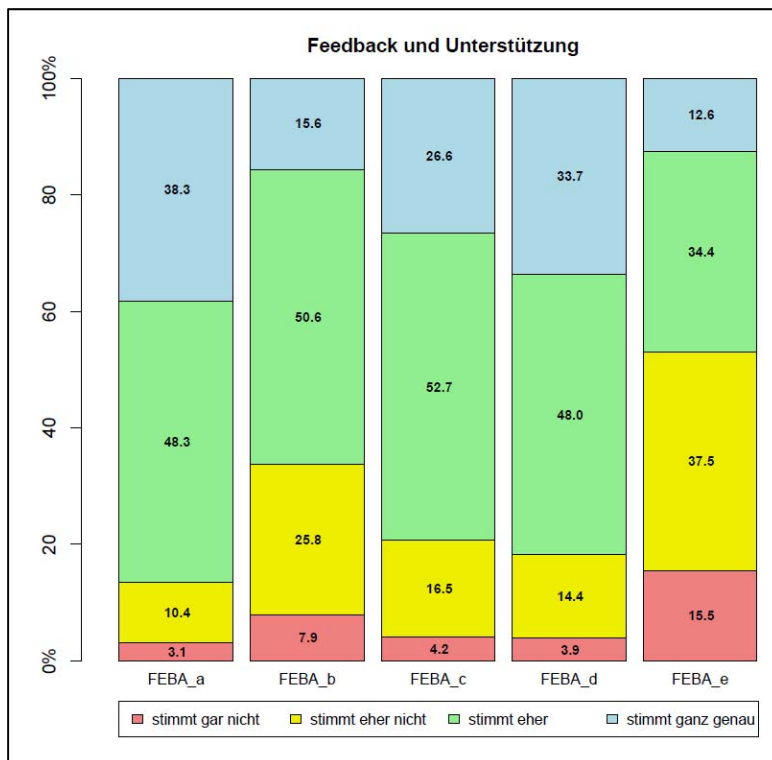


Abb. 14: Einschätzung von unterstützenden Aktivitäten durch die Lehrperson

Die Abbildung zeigt, dass sich die Schüler/innen über weite Bereiche beim Lernen gut unterstützt fühlen durch ihre Französischlehrperson. Die Items FEBA_b und FEBA_e zeigen allerdings, dass ein Drittel der Schüler/innen gerne mehr Feedback zu den eigenen Leistungen hätte und sich mehr als die Hälfte mehr Erklärungen spezifisch zu den Noten wünschen würde. Dieser Aspekt der Beurteilung von Leistungen spielt für das Lernen eine zentrale Rolle, denn eine transparente Beurteilung mit einem individuellen und präzisen Feedback kann wichtige Anhaltspunkte für das weitere Lernen geben.

11.1.8 Sprachbewusstheit

Im *Passepartout*-Konzept nimmt die Bewusstheit für Sprache und Kulturen einen wichtigen Stellenwert ein und bildet einen eigenen Lernzielbereich (Lernzielbereich II). Für den Unterricht sind u.a. Aktivitäten zur Analyse und Reflexion von Sprache vorgesehen. Das bewusste Erfassen von Sprache und der Vergleich von sprachlichen Phänomenen sollen die Einsicht ins Funktionieren der Sprache erhöhen und damit auch die Sprachkompetenz verbessern (s. Lehrplan *Passepartout* 2015, 4). Sowohl im *Passepartout*- als auch im ÜGK-Schülerfragebogen wurden den Lernenden Items zur Bewusstheit für Sprache vorgelegt. Dabei ging es einerseits um die Erfassung von Kenntnissen über Unterschiede zwischen den Sprachen und andererseits um die Einschätzung der Häufigkeit von Aktivitäten zur Sprachbewusstheit im Unterricht:

Was trifft für dich zu?

- Ich weiss, dass es beim Aufbau von Sätzen und Wörtern Unterschiede gibt zwischen Französisch und Deutsch. Antwortoptionen: ‚stimmt gar nicht‘, ‚stimmt eher nicht‘, ‚stimmt eher‘, ‚stimmt ganz genau‘ (Item SPRB_a)
- Ich weiss, dass es Unterschiede gibt zwischen dem, wie Französisch gesprochen und geschrieben wird und wie Deutsch gesprochen und geschrieben wird. Antwortoptionen: ‚stimmt gar nicht‘, ‚stimmt eher nicht‘, ‚stimmt eher‘, ‚stimmt ganz genau‘ (Item SPRB_b)

Wie genau stimmen die folgenden Aussagen für dich?

- Wie häufig vergleicht ihr im Französischunterricht französische Wörter mit Wörtern aus anderen Sprachen (z.B. „thé“ – „tea“ – „Tee“ – „tè“)? Antwortoptionen: ‚nie oder fast nie‘, ‚etwa einmal im Monat‘, ‚ein paar Mal im Monat, aber nicht jede Woche‘, ‚mindestens einmal pro Woche‘ (Item B12teach6)
- Wie häufig sucht ihr in einem neuen französischen Text Wörter, die ihr aus einer anderen Sprache kennt? Antwortoptionen: ‚nie oder fast nie‘, ‚etwa einmal im Monat‘, ‚ein paar Mal im Monat, aber nicht jede Woche‘, ‚mindestens einmal pro Woche‘ (Item B12teach7)
- Wie häufig vergleicht ihr französische Grammatik mit der Grammatik einer anderen Sprache (z.B. wo die Wörter im Satz stehen)? Antwortoptionen: ‚nie oder fast nie‘, ‚etwa einmal im Monat‘, ‚ein paar Mal im Monat, aber nicht jede Woche‘, ‚mindestens einmal pro Woche‘ (Item B12teach8)

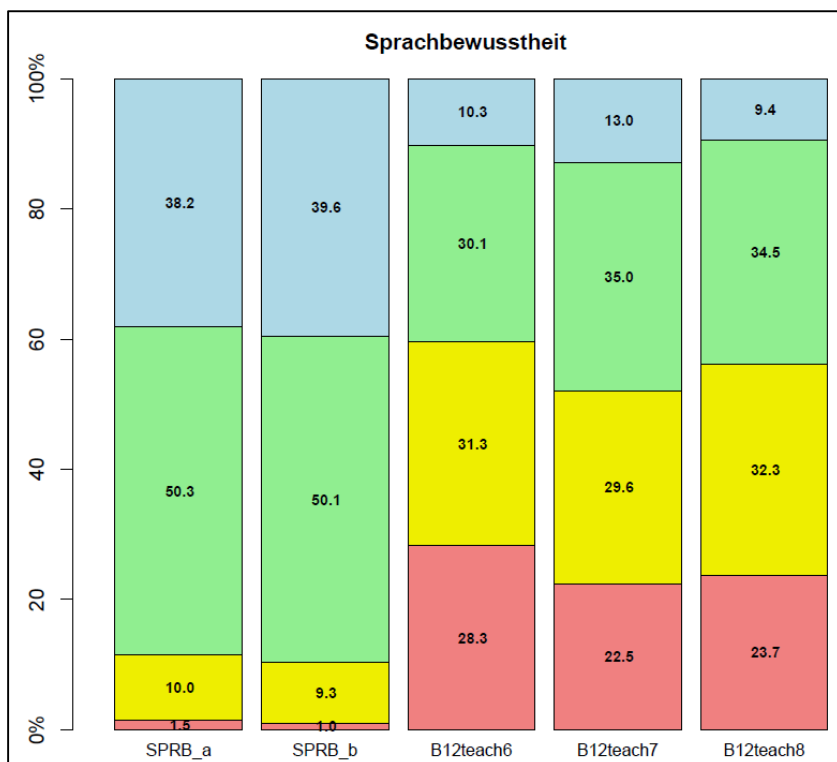


Abb. 15: Einschätzung von Kenntnissen und Häufigkeit von Aktivitäten zur Sprachbewusstheit

Fast 90% der Schüler/innen geben (tendenziell) an zu wissen, dass die Sprachen Deutsch und Französisch strukturell unterschiedlich aufgebaut sind und dass die Korrespondenz zwischen Graphemen und Phonemen in den beiden Sprachen unterschiedlich ist. Was die Aktivitäten zur Sprachbewusstheit im Unterricht betrifft, geben je nach Item zwischen ca. 40% und 50% der Schüler/innen an, dass

im Unterricht ein paarmal pro Monat, aber nicht jede Woche oder mindestens einmal pro Woche Aktivitäten wie Wort- und Grammatikvergleiche sowie die Suche nach Kognaten in französischen Texten eingesetzt werden. Umgekehrt heisst dies jedoch auch, dass bei 50% bis 60% der Schüler/innen im Unterricht (eher) selten explizit an der Sprachbewusstheit gearbeitet wird, mind. was die hier aufgeführten Aktivitäten betrifft. Wichtig ist jedoch zu sagen, dass der Zusammenhang zwischen der Arbeit an der Sprachbewusstheit und dem Aufbau der kommunikativen Sprachkompetenzen ungeklärt ist, d.h. dass mehr Arbeit an der Sprachbewusstheit sicherlich ein spezifisches Ziel für sich sein kann, dass sie aber nicht zwingend zu besseren rezeptiven und/oder produktiven Sprachkompetenzen führt.

11.1.9 Interkulturelle Kompetenzen – Bereitschaft zu Kontakten

Im Fragebogen zur *Passepartout*-Evaluation wurde zusätzlich zur Sprachbewusstheit auch versucht, Aspekte interkultureller Kompetenz zu erfassen, um den Lernzielbereich II des *Passepartout*-Lehrplans weiter auszuleuchten.

In Abbildung 16 werden drei Items zum Teilbereich Einstellung bzw. Bereitschaft zum Kontakt mit Französischsprachigen dargestellt:

Was trifft für dich zu?

- Ich freue mich, wenn ich mit Französischsprachigen zusammenkomme. (Item IKK_b)
- Ich kann mir vorstellen, in einem französischsprachigen Gebiet zu leben. (Item IKK_c)
- Ich bemühe mich, möglichst viel Kontakt mit Französischsprachigen zu haben. (Item IKK_d)

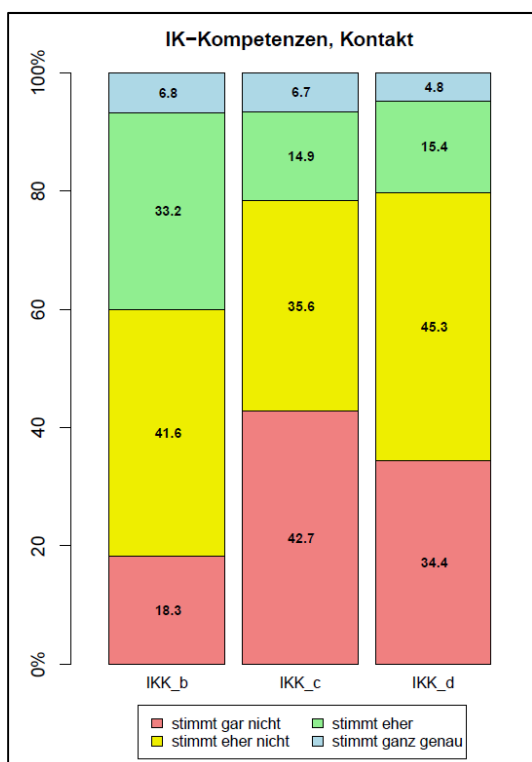


Abb. 16: Einschätzung interkulturelle Kompetenz – Bereitschaft zu Kontakten

Für 40% der Schüler/innen trifft es (eher) zu, dass sie gerne mit Französischsprachigen zusammen-treffen, allerdings gibt nur gerade 1/5 der Schüler/innen an, dass sie sich bemühen, oft mit Französischsprachigen in Kontakt zu kommen. Gar in einem französischsprachigen Gebiet zu leben, können sich tendenziell nur knapp 20% der Schüler/innen vorstellen, obwohl die *Passepartout*-Schüler/innen in zweisprachigen Kantonen oder in Kantonen an der Sprachgrenze leben.

11.1.10 Ausserschulische Sprachkontakte

Um erfassen zu können, ob bzw. wie häufig die Schüler/innen auch ausserhalb des Französisch-unterrichts ihre erste Fremdsprache gebrauchen, wurden sie einerseits danach gefragt, wie häufig sie mit anderen Personen auf Französisch interagieren und mit welchen Medien sie rezeptiv mit Französisch in Kontakt kommen.

Bez. der Interaktion wurden den Schüler/innen folgende Fragen gestellt:

Wie häufig benutzt du Französisch ausserhalb der Schule für Folgendes?

- französische Mails oder SMS an Freunde schreiben (Item SPRK_1_a)
- mit Verwandten sprechen (Item SPRK_1_b)
- mit Freunden und Bekannten sprechen (Item SPRK_1_c)
- sich mit anderen im Internet austauschen (z.B. bei Online-Spielen) (Item SPRK_1_d)

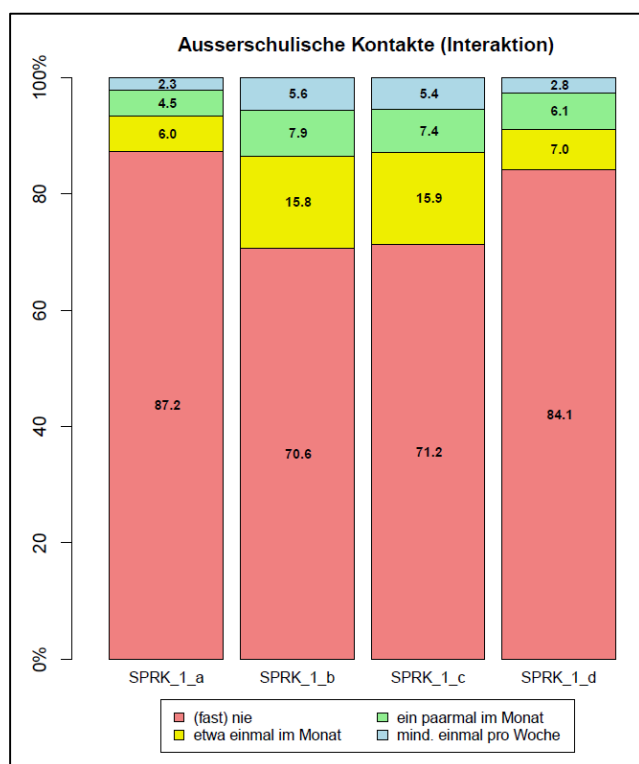


Abb. 17: Häufigkeit von ausserschulischen Kontakten – Interaktion

Die Abbildung 17 zeigt, dass pro Item jeweils eine überwiegende Mehrheit der Schüler/innen (fast) keinen Kontakt mit französischsprachigen Personen ausserhalb der Schule hat, weder schriftlich noch mündlich. Bei den beiden Items ‚mit Verwandten sprechen‘ und ‚mit Freunden und Bekannten sprechen‘ geben jedoch immerhin jeweils ca. 13% der Schüler/innen an, ein paarmal im Monat oder

mindestens einmal pro Woche Französischkontakte zu haben, allerdings ist zu bedenken, dass hier allenfalls ca. 5% der Schüler/innen eingeschlossen sein könnten, welche Französisch als eine ihrer L1 angegeben haben. Die Angaben zum Austausch im Internet überraschen wenig, weil viele Schüler/innen sich hier – je nach Aktivität – vermutlich eher auf Englisch austauschen, wenn sie schon eine Fremdsprache benutzen, beispielsweise für Online-Spiele.

Für die Frage nach den rezeptiven Sprachkontakten durch Medien wurden den Schüler/innen folgende Items vorgelegt:

Wie häufig bist du in Kontakt mit Französisch in deiner Freizeit (ohne Hausaufgaben) durch die folgenden Medien?

- Lieder auf Französisch hören (Item SPRK_2_a)
- Filme auf Französisch sehen (Item SPRK_2_b)
- Sendungen im Fernsehen auf Französisch sehen (Item SPRK_2_c)
- französische Computerspiele spielen (Item SPRK_2_d)
- Bücher auf Französisch lesen (Item SPRK_2_e)
- Zeitschriften oder Comics auf Französisch lesen (Item SPRK_2_f)
- französische Webseiten besuchen (Item SPRK_2_g)

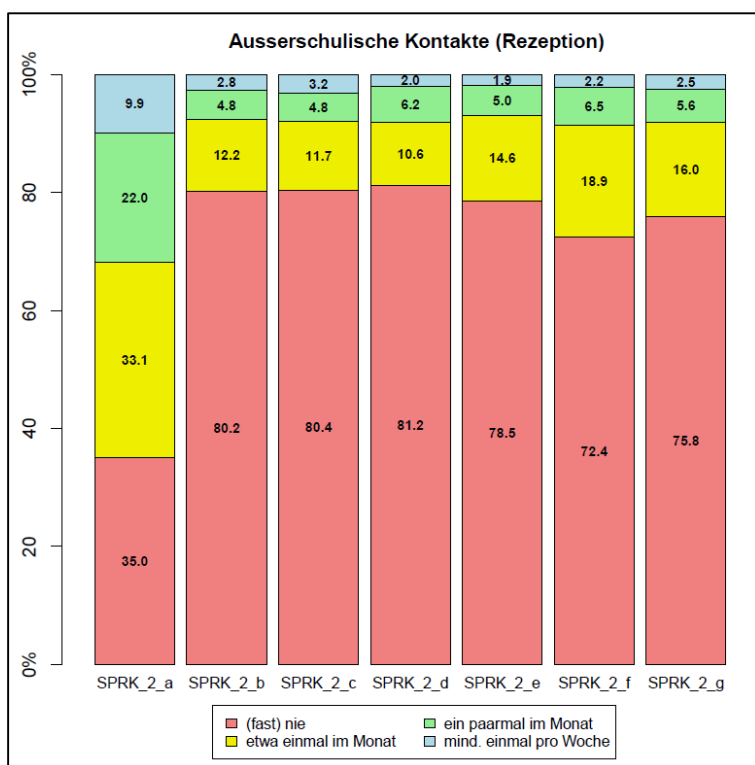


Abb. 18: Häufigkeit von ausserschulischen Kontakten – Rezeption

Auch bei den Angaben zu den rezeptiven Kontakten mit Französisch durch verschiedene Medien zeigt sich, dass jeweils zwischen ca. 70% und 80% der Schüler/innen (fast) nie Medien nutzen, bei denen sie in Kontakt mit der Fremdsprache kommen. Eine Ausnahme bilden Lieder auf Französisch: Hier gibt fast ein Drittel der Schüler/innen an, ein paarmal im Monat oder mindestens einmal pro Woche französische Lieder zu hören. Zwischen knapp 15% und 19% der Schüler/innen lesen etwa

einmal im Monat Bücher, Zeitschriften oder Comics auf Französisch oder besuchen französische Webseiten.

11.1.11 Motivation für Französisch bzw. für das Französischlernen

Die Motivation für getestete Fächer wird in Leistungsmessungen häufig erhoben, so auch im Rahmen der ÜGK und in der vorliegenden Evaluationsstudie. Die acht Motivations-Items des ÜGK-Fragebogens wurden im *Passepartout*-Fragebogen durch eine Reihe weiterer Items ergänzt, in der Hoffnung, dadurch verschiedene Motivationsaspekte besser herausarbeiten zu können. Die Items stammen aus Dörnyei (2009) und Heinzmann (2013) oder sind zumindest stark daran angelehnt.

Aus der kombinierten Analyse der beiden Fragebogen ergaben sich drei Gruppen von Items, die jeweils auf einen gut identifizierbaren Faktor laden:

1) ‚Ideal L2 Self‘: Zentral an diesem Typ von Motivation sind Vorstellungen davon, wozu man dank dem Gelernten imstande ist (zum Beispiel Französisch sprechen können, als ob es die Muttersprache wäre).

2) ‚Kontakte und Reisen‘: Ein prototypischer Vertreter dieses Faktors ist das Item ‚Ich lerne Französisch, damit ich mich an verschiedenen Orten auf der Welt verständigen kann‘.

3) ‚Ought L2 Self‘: Bei diesem Faktor steht eine Art sozial erwünschtes Selbstkonzept, hier durch die Erwartungen und Vorstellungen der Eltern geprägt, im Vordergrund. Dass die Eltern einen Einfluss darstellen, ist in Anbetracht der Tatsache, dass die befragten Schüler/innen rund zwölf Jahre alt sind, sicher nicht überraschend.

Zur Dimension 1) ‚Ideal L2 Self‘ wurden die Schüler/innen zu folgenden Items befragt:

Wie genau stimmen die folgenden Aussagen für dich?

- Ich kann mir eine Situation vorstellen, in der ich mich mit Menschen unterhalte, die Französisch sprechen. (Item B13motsselfs1)
- Ich kann mir vorstellen, wie ich Französisch spreche, als ob es meine Muttersprache wäre. (Item B13motsselfs2)
- Französisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich an andere Orte reisen will. (Item B13motsselfs3)
- Ich lerne Französisch, damit ich im Internet mehr tun kann (z.B. Lesen, Spielen, Musik oder Kontakte). (Item B13motsselfs4)

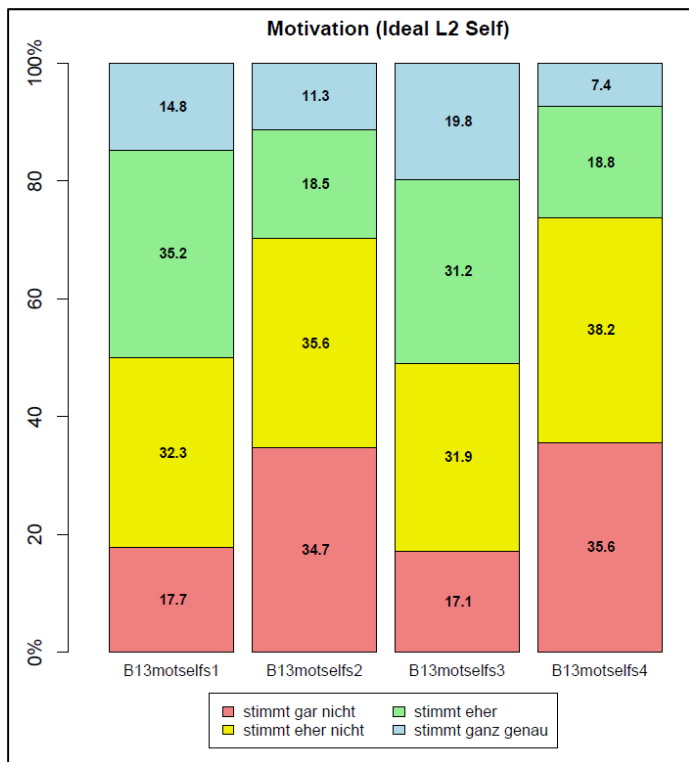


Abb. 19: Einschätzung der Motivation ‚Ideal L2 Self‘

Der Motivationstyp ‚Ideal L2 Self‘ scheint bei den Schüler/innen generell eine eher beschränkte Rolle zu spielen. Für jeweils ca. 50% der Schüler/innen spielt die Motivation dafür, sich mit jemandem zukünftig auf Französisch unterhalten zu können oder Französischkompetenzen zu erwerben, um reisen zu können, eine (eher) wichtige Rolle, ca. 50% sehen dies hingegen (eher) nicht als besonders relevant an. Weniger als ein Drittel der Schüler/innen stimmt der Aussage (eher) zu, sich vorstellen zu können, eine sehr hohe Sprachkompetenz in Französisch zu erreichen. Als Motivation dafür, im Internet mehr aktiv sein zu können, sehen es nur ca. 25% es als (tendenziell) wichtig an, Französisch zu lernen.

Zur Dimension 2) ‚Kontakte und Reisen‘ wurden die Schüler/innen zu folgenden Items befragt:

Was trifft für dich zu?

- Ich lerne Französisch, damit ich Menschen aus französischsprachigen Ländern kennenlernen kann. (Item IDL2S_a)
- Ich lerne Französisch, damit ich mich an verschiedenen Orten auf der Welt verständigen kann. (Item IDL2S_b)
- Ich interessiere mich für Gegenden, wo man Französisch spricht. (Item IDL2S_d)

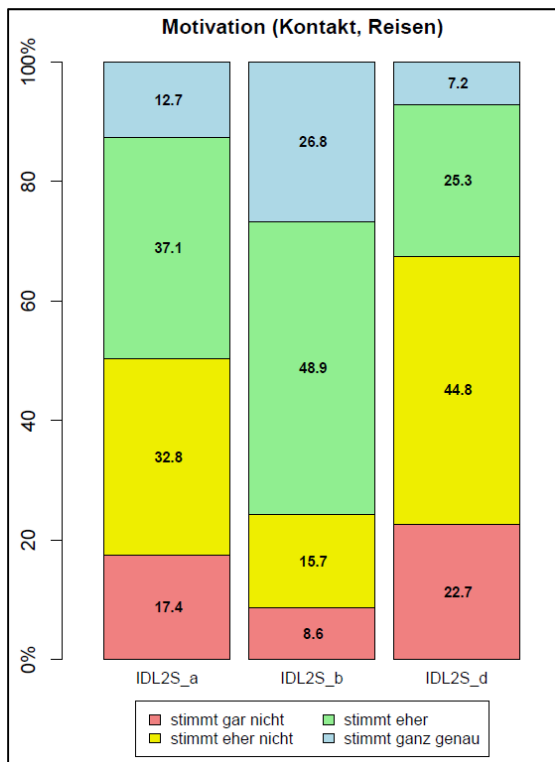


Abb. 20: Einschätzung der Motivation für Kontakte und Reisen

Die Abbildung 20 zeigt, dass bei ca. 3/4 der Schüler/innen die Motivation zum Französischlernen (tendenziell) darin liegt, sich generell an verschiedenen Orten auf der Welt, z.B. auf Reisen, verständigen zu können. Auch die Motivation, die Fremdsprache zu lernen, um Menschen aus französischsprachigen Ländern kennenzulernen, spielt eine (relativ) wichtige Rolle (ca. 50%). Im Gegensatz dazu stimmt nur knapp 1/3 der Schüler/innen der Aussage (eher) zu, sich für Gegenden zu interessieren, wo man Französisch spricht, d.h. das Interesse an sprachlichen Kontakten ist höher als das allgemeine Interesse an frankophonen Ländern und Regionen.

Zur Dimension 3) ‚Ought L2 Self‘ wurden die Schüler/innen zu folgenden Items befragt:

Wie genau stimmen die folgenden Aussagen für dich?

- Meine Eltern sind der Meinung, dass es für mich wichtig ist, Französisch zu lernen. (Item OUGHTL2S_a)
- Ich will im Französisch gut sein, um meinen Eltern eine Freude zu machen. (Item OUGHTL2S_b)
- Meine Eltern wären enttäuscht, wenn ich nicht gut Französisch lernen würde. (Item B14motselfs11)
- Meine Eltern ermutigen mich, Französisch zu lernen. (Item B14motselfs12)
- Französisch lernen gehört zu einer guten Ausbildung. (Item B14motselfs9)

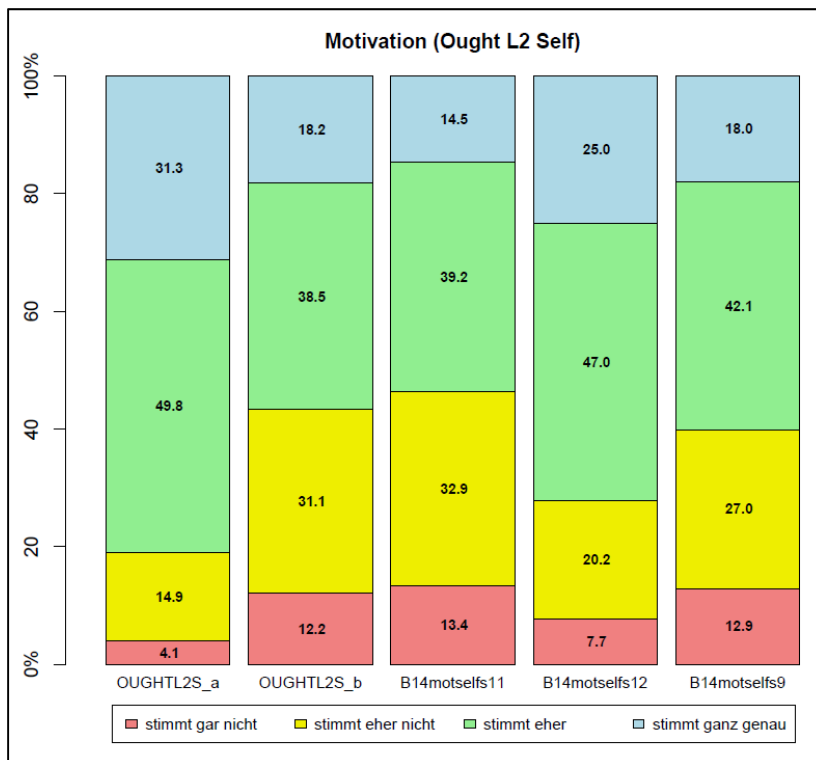


Abb. 21: Einschätzung der Motivation ‚Ought L2 Self‘

Die Abbildung 21 zeigt deutlich, wie präsent die Erwartungen der Eltern an die Schüler/innen in deren Einschätzung offenbar sind. Das erste und das vierte Item unterscheiden sich von den drei übrigen, indem sie beschreiben, was die Eltern sagen bzw. tun. In diesem Punkt nehmen die Schüler/innen offenbar viel Unterstützung für das Französisch wahr: Über 70% bzw. über 80% der Schüler/innen stimmen den Aussagen eher oder ganz zu. Kleiner, aber immerhin bei über 50%, ist die Zustimmung zu den übrigen Items. Diese beziehen sich auf verinnerlichte Erwartungen bzw. Meinungen der Eltern.

11.1.12 Sprachlernerfahrungen

Im Rahmen der motivationalen Aspekte wurden die Schüler/innen auch nach ihren Sprachlernerfahrungen befragt, denn diese können sehr zentral sein für das Interesse am Fremdsprachenlernen. Die Erfahrungen werden u.a. durch den Unterricht und die Lehrperson geprägt, weshalb den Schüler/innen folgende Items vorgelegt wurden:

Was trifft für dich zu?

- Meine Französisch-Lehrperson kann mich für das Fach Französisch begeistern. (Item LEAEXP_a)
- Meine Französisch-Lehrperson zeigt mir, dass es wichtig ist, Französisch zu können. (Item LEAEXP_b)
- Ich würde den Französisch-Unterricht auch freiwillig besuchen. (Item LEAEXP_c)
- Beim Französisch-Lernen vergeht die Zeit schnell. (Item LEAEXP_d)

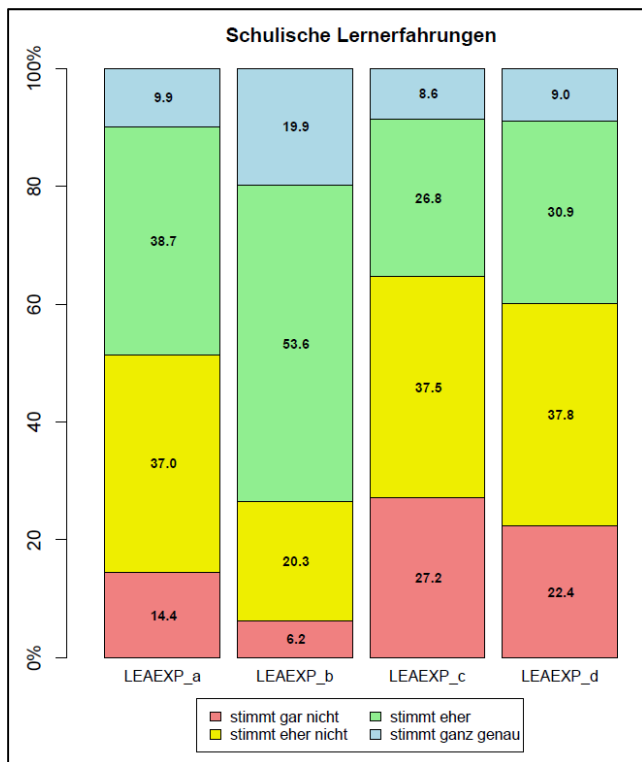


Abb. 22: Einschätzung der Sprachlernerfahrungen

Während fast 3/4 der Schüler/innen der Aussage eher oder ganz zustimmt, dass sie von ihrer Lehrperson erfahren, dass es wichtig ist, Französisch zu können, geben nur etwas weniger als 50% an, dass ihre Französischlehrperson sie für das Fach (tendenziell) begeistern kann. Bei der Frage, ob die Schüler/innen den Französischunterricht auch freiwillig besuchen würden, wählen fast 2/3 der Lernenden die Antwortoptionen ‚stimmt gar nicht‘ oder ‚stimmt eher nicht‘. Ca. 60% der befragten Schüler/innen stimmen der Aussage, dass die Zeit beim Französischlernen schnell vergehe, nicht oder eher nicht zu. Die schulischen Sprachlernerfahrungen für das Französisch sind also insgesamt eher beschränkt positiv.

Untersucht man ausserdem, ob es einen Zusammenhang zwischen den Items zur Sprachlernerfahrung und den Items zur allgemeinen Einschätzung des Lehrwerks und des Unterrichts gibt, zeigen sich hohe Korrelationen zwischen den Variablen, d.h. durch ihre Sprachlernerfahrung motivierte Schüler/innen beurteilen auch das Lehrmittel als interessanter ($r=0.5$) und schätzen den Unterricht als positiver ein ($r=0.5-0.7$, je nach Item) als weniger motivierte Lernende. Diese Zusammenhänge können jedoch auch in die andere Richtung gehen: Schüler/innen, die das Lehrwerk und den Unterricht positiv beurteilen, haben wohl auch positivere Sprachlernerfahrungen.

11.1.13 Sprachlernangst

Ein negativer Aspekt bei der Motivation ist die Sprachlernangst. Diese kann vielfältig bedingt sein, beispielsweise durch persönliche Eigenschaften oder auch durch Aspekte des Unterrichts. Sprachlernangst kann u.a. dazu führen, dass der Spracherwerb ungünstig beeinflusst wird und sich die Angst negativ auf den Aufbau der Sprachkompetenzen auswirkt. Insofern ist es zentral, möglichst gute

Bedingungen zu schaffen, die ein angstfreies Lernen ermöglichen. Im *Passepartout*-Konzept wird besonders Wert darauf gelegt, dass ein förderliches Unterrichtsklima für das Sprachenlernen geschaffen wird und dass beispielsweise auch mit Fehlern differenziert umgegangen wird, um Sprachlernangst im Unterricht zu vermeiden, insbesondere beim Sprechen (Lehrplan *Passepartout* 2015, 12). Den Schüler/innen wurden zum Aspekt der Sprachlernangst folgende Items vorgelegt:

Was trifft für dich zu?

- Ich fürchte mich davor, beim Sprechen im Französisch-Unterricht Fehler zu machen. (Item LANX_a)
- Ich bin im Französisch-Unterricht oft gestresst, weil alles so schwierig ist. (Item LANX_b)
- Ich bin immer froh, wenn ich im Französisch-Unterricht nichts sagen muss. (Item LANX_c)
- Ich habe Angst davor, im Fach Französisch schlechte Noten zu bekommen. (Item LANX_d)
- Ich finde es anstrengend, in der Schule Französisch und Englisch zu lernen. (Item LANX_e)³⁰
- Es ist mir zu viel, in der Schule zwei Fremdsprachen zu lernen. (Item LANX_f)

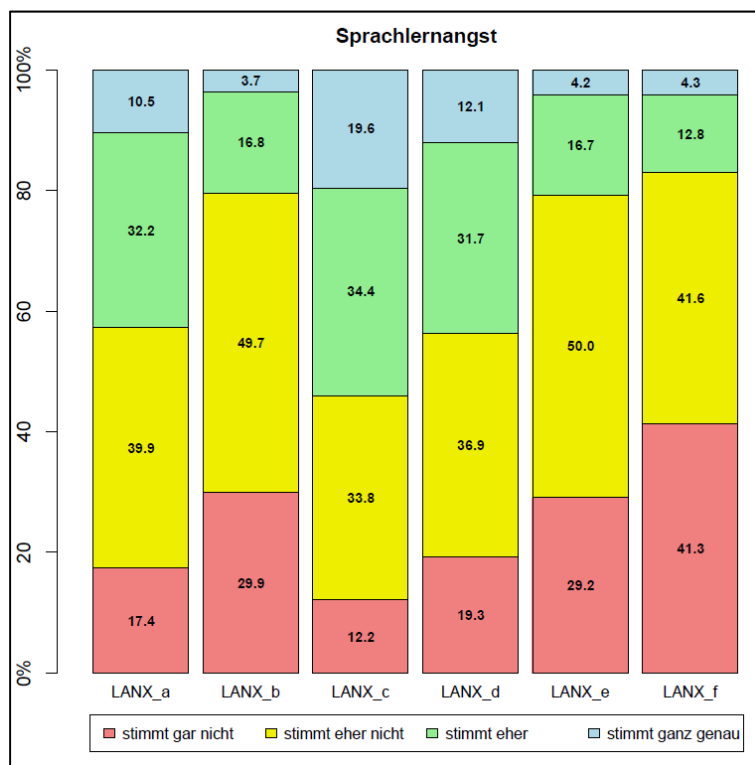


Abb. 23: Einschätzung von Aspekten zur Sprachlernangst

Die Abbildung 23 zeigt ein differenziertes Bild: Fast 60% der Schüler/innen stimmen der Aussage gar nicht oder nicht zu, dass sie Angst davor haben, im Französischunterricht beim Sprechen Fehler zu machen; dies ist sehr positiv zu werten. Für knapp 40% gilt dies hingegen nicht, und dieser Anteil Schüler/innen ist immer noch relativ hoch. Über 50% der Lernenden sind zudem (tendenziell) froh, wenn sie im Unterricht nichts sagen müssen, und über 40% stimmen der Aussage (eher) zu, dass sie Angst haben, im Französischunterricht schlechte Noten zu erhalten.

³⁰ Die Items LANX_e und LANX_f sind keine spezifischen Items zur Sprachlernangst, wurden hier jedoch hinzugefügt, weil sie inhaltlich zu anderen Items passten.

Das Ziel von *Passepartout*, ein möglichst angstfreies Lernklima mit hoher Fehlertoleranz zu schaffen – besonders für die Entwicklung des Sprechens – scheint hier erst ansatzweise erreicht zu sein.

Sehr positiv ist hingegen, dass sich nur ca. 1/5 der Schüler/innen wegen der Schwierigkeit im Unterricht gestresst fühlt, d.h. rund 80% der Lernenden haben diesbezüglich keine oder kaum negative Erfahrungen.

Bei den Fragen, ob die Schüler/innen es als anstrengend empfinden, Französisch und Englisch in der Schule zu lernen bzw. ob es ihnen generell zu viel ist, zwei Fremdsprachen in der Schule zu lernen, geben jeweils nur ca. 1/5 der Schüler/innen an, dass dies (eher) zutrifft.

11.1.14 Vergleich der Sprachlernmotivation nach Sprachregionen

Auf Basis der Items zur Motivation im ÜGK-Fragebogen, den über die Sprachregionen hinweg alle Schüler/innen bearbeitet haben, konnten Vergleiche zur Sprachlernmotivation für die jeweilige erste Fremdsprache in den Regionen angestellt werden. Der Vergleich basiert auf folgenden Items zur Motivation, die für den Vergleich in einer einzigen Variablen zusammengefasst wurden:

- Ich kann mir eine Situation vorstellen, in der ich mich mit Menschen unterhalte, die Französisch/Englisch sprechen.
- Ich kann mir vorstellen, wie ich Französisch/Englisch spreche, als ob es meine Muttersprache wäre.
- Französisch/Englisch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich an andere Orte reisen will.
- Ich lerne Französisch/Englisch, damit ich im Internet mehr tun kann (z.B. Lesen, Spielen, Musik oder Kontakte).
- Französisch/Englisch lernen gehört zu einer guten Ausbildung.
- Die meisten Schüler/innen in meiner Klasse finden das Fach Französisch/Englisch cool.
- Meine Eltern wären enttäuscht, wenn ich nicht gut Französisch/Englisch lernen würde.
- Meine Eltern ermutigen mich, Französisch/Englisch zu lernen.

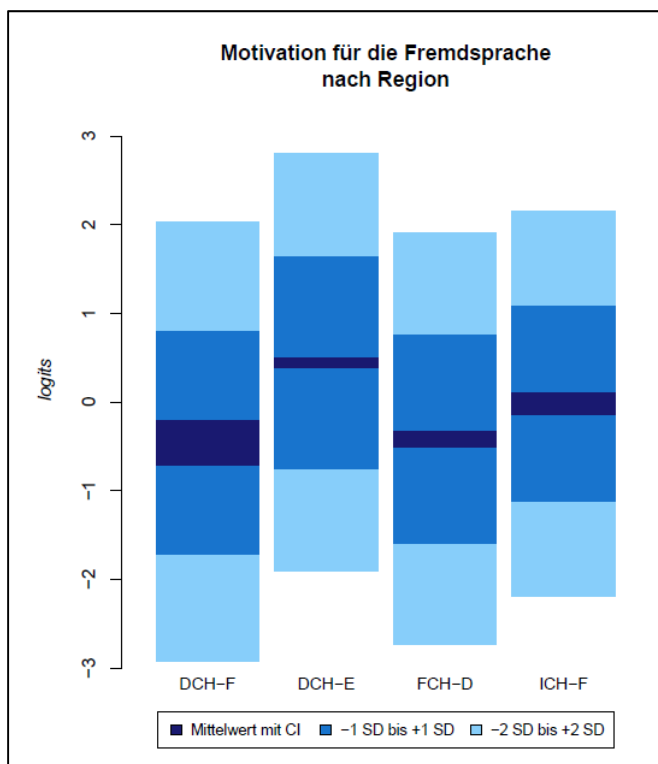


Abb. 24: Motivation für die erste Fremdsprache – Verteilungen nach Region³¹

Die vier Verteilungen der Motivationswerte zeigen eine grosse Ähnlichkeit zwischen der Motivation der *Passepartout*-Schüler/innen für Französisch (DCH-F) und der Motivation der Westschweizer Schüler/innen für Deutsch (FCH-D). Höher erscheint die Motivation für das Französischlernen im Tessin (ICH-F), und noch einmal deutlich höher erscheint die Motivation der Schüler/innen in der Nicht-*Passepartout*-Region der Deutschschweiz für Englisch (DCH-E).

Statistische Paarvergleiche bestätigen diesen Eindruck:

Tab. 5: Motivation für die erste Fremdsprache – Paarvergleiche

Verglichene Regionen	Diff. des Mittelwerts	Standardabweichung	t-Wert	p-Wert	Effektstärke (Cohens d)
DCH-F – DCH-E	-0.90	1.23	-10.65	<0.001	0.73
DCH-F – FCH-D	-0.04	1.23	-0.23	0.818	0.03
DCH-F – ICH-F	-0.44	1.19	-2.94	0.003	0.37
DCH-E – FCH-D	0.86	1.19	16.21	<0.001	0.72
DCH-E – ICH-F	0.46	1.16	6.36	<0.001	0.40
FCH-D – ICH-F	-0.40	1.15	-5.53	<0.001	0.35

Alle Vergleiche zwischen den Regionen, mit Ausnahme des Vergleichs zwischen der *Passepartout*-Region und der Westschweiz, sind statistisch klar signifikant. Bei den Effektstärken zeigen sich zwei Gruppen: Alle Vergleiche mit dem Tessin zeigen einen kleinen Effekt, während die Vergleiche

³¹ Das Konfidenzintervall des Mittelwerts ist bei der *Passepartout*-Region im Vergleich mit den anderen Regionen deshalb sehr gross, weil die Mittelwerte der Kantone der *Passepartout*-Region mehr variieren als diejenigen der Kantone in den anderen Regionen (bedingt durch eine grössere Streuung der Schüler/innen).

zwischen der *Passepartout*-Region und der übrigen Deutschschweiz sowie der Vergleich der übrigen Deutschschweiz mit der Westschweiz Effekte mittlerer Stärke³² aufweisen.

11.2 Ergebnisse aus der Lehrpersonenbefragung

Im Rahmen der *Passepartout*-Evaluation wurde zusätzlich zur Schülerbefragung auch eine Online-Befragung der Französischlehrpersonen der Schüler/innen durchgeführt. Auch in dieser Befragung wurden Merkmale des Unterrichts, individuelle Einstellungen und Motivationen sowie Einschätzungen des Unterrichts und des Lehrmittels erhoben mit dem Ziel, potenzielle Einflüsse für das Französischlernen zu identifizieren, besonders auch im Hinblick auf allfällige Anhaltspunkte für eine weitere Optimierung des Französischunterrichts und des Lehrmittels. In diesem Abschnitt werden ausgewählte Befunde des Fragebogens dargestellt.

Für den Online-Fragebogen wurden grösstenteils bereits (breit) validierte Items aus verschiedenen Quellen genutzt oder schon bestehende Items für die eigenen Zwecke adaptiert (beispielsweise aus BKZ 2016, TALIS 2008, DESI 2009, IQES (o.J.)). Im Unterschied zum Schülerfragebogen enthielt der Fragebogen für Lehrpersonen auch offene Kommentarfelder, damit die Lehrpersonen die Möglichkeit hatten, ihre Antworten in den geschlossenen Items zu präzisieren und/oder zu kommentieren.

Aufgenommen wurden Fragen zu folgenden Bereichen:

- (soziodemogr.) Angaben zur Lehrperson
- Angaben zur Aus- und Weiterbildung und zu den Sprachkompetenzen der Lehrperson
- Angaben zur Schule und zu den Unterrichtsbedingungen
- Angaben zum Französischunterricht:
 - Aktivitäten im Unterricht
 - im Unterricht verwendete Materialien
 - Prioritäten bez. Kompetenzen/Ziele der Lehrperson im Unterricht
 - Dauer der Arbeit mit *Mille feuilles*
 - Einschätzung des Lehrmittels *Mille Feuilles* durch die Lehrperson
 - Grundlagen der Unterrichtsplanung
 - Sprachverwendung (Deutsch in verschiedenen Unterrichtssituationen)
 - Klassenführung
- Selbstwirksamkeit / Motivation der Lehrperson
- Berufszufriedenheit der Lehrperson
- Kontakt der Lehrperson mit der Fremdsprache ausserhalb der Schule

Wie auch für den Schülerfragebogen wurden für die Items teilweise explorative Faktorenanalysen durchgeführt, um allfällige unterliegende Konstrukte bzw. Dimensionen erfassen zu können.

290 Lehrpersonen wurden gebeten, den Fragebogen zu bearbeiten. Der Rücklauf betrug 223 Fragebogen (BE: 68; BL: 45; BS 27; FR 21; SO 42 und VS 20), davon konnten 221 Fragebogen (=76%) für die Analysen genutzt werden.

³² Die qualitativen Einschätzungen der Effektstärken nach Cohen (1988) und Plonsky & Oswald (2014) (unserem Feld besser angepasste Interpretationen) führen zu denselben Schlüssen.

11.2.1 Angaben zur Person und zur Aus- und Weiterbildung

An der Befragung haben 173 Lehrerinnen (=78%) und 48 Lehrer (=22%) teilgenommen. Dabei gehörten 23% zur Altersgruppe der 20-29-Jährigen, 17% zur Gruppe der 30-39-Jährigen und 23% zu den 40-49-Jährigen, 28% waren zwischen 50 und 59 Jahre alt und knapp 9% der Lehrer/innen waren älter als 60 Jahre. 213 der Lehrpersonen gaben bei der Frage nach der L1 (Mehrfachnennungen möglich) einen deutschen Dialekt oder Hochdeutsch an, 23 nannten Französisch als L1, und nur eine Person gab eine andere Sprache als Deutsch oder Französisch an. Fast die Hälfte der Lehrpersonen unterrichtet erst seit weniger als 5 bzw. seit 5 Jahren Französisch an einer Primarschule, knapp 20% haben zwischen 5 und 10 Jahren Lehrerfahrung Französisch auf dieser Stufe. Knapp 90% der Lehrpersonen sind Generalisten und unterrichten nebst Französisch auch andere Fächer auf der Primarstufe, während ca. 7% nur Französisch und ca. 4% verschiedene Sprachfächer unterrichten. Die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen hat in ihrer Ausbildung eine Qualifikation für Französisch erworben oder ist dabei, eine abzuschliessen, oder hat eine Nachqualifikation erworben. Über 80% der Lehrerinnen und Lehrer haben an der methodisch-didaktischen Weiterbildung von *Passepartout* teilgenommen.

Die Lehrpersonen wurden ausserdem danach befragt, wie viele Tage sie in den vergangenen zwei Jahren an Weiterbildungen mit direktem Bezug zum Französischunterricht teilgenommen haben (ausser der methodisch-didaktischen *Passepartout*-Weiterbildung). Dabei gaben knapp 60% an, keine zusätzlichen Weiterbildungen gemacht zu haben, 30% gaben 1 bis 10 Tage Weiterbildung an.

190 der 221 Lehrpersonen verfügen über ein internationales Sprachdiplom, wobei 112 ein B2-, 56 ein C1- und 22 ein C2-Zertifikat erlangt haben. Interessant ist jedoch, dass viele dieser Lehrpersonen zusätzlich noch das berufsspezifische Sprachdiplom C1* erworben haben. Knapp 40% der Lehrpersonen haben für ihre sprachliche Aus- oder Weiterbildung *Passepartout* auch einen Sprachkurs besucht. Dabei haben 40% 0 bis 50 Sprachkurslektionen absolviert und 23% zwischen 50 und 100 Lektionen. 90 Personen haben einen Sprachaufenthalt in einem französischsprachigen Gebiet gemacht, wobei die Hälfte der Lehrpersonen 2-4 Wochen im frankophonen Raum verbracht hat.

11.2.2 Selbstbeurteilung der Sprachkompetenzen

Die Lehrpersonen wurden im Fragebogen gebeten, ihre Sprachkompetenzen für das interaktive und produktive Sprechen Französisch selbst einzuschätzen. Dazu wurden ihnen 16 Deskriptoren zur mündlichen Interaktion und zur mündlichen Produktion der Niveaus B1-C2 aus dem GER und aus dem europäischen Sprachenportfolio vorgelegt, jedoch ohne Niveauangaben und auch nicht nach Niveaus geordnet. Ähnlich wie im Sprachenportfolio sollten die Lehrpersonen für jede Kann-Beschreibung angeben, ob sie das im Deskriptor Beschriebene ‚leicht und sicher‘, ‚unter normalen Umständen‘, ‚teilweise‘ oder ‚nicht‘ können³³:

³³ Im Portfolio wird davon ausgegangen, dass man ein Niveau erreicht hat, wenn man 80% der Items mit mind. ‚Ich kann das unter normalen Umständen‘ eingeschätzt hat.

Deskriptoren:

- Ich kann flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein sehr breites Spektrum von Themen allgemeiner, beruflicher oder wissenschaftlicher Art sprechen. (C1, fskomp1)
- Ich kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder mich persönlich interessierende Themen beginnen und in Gang halten. (B1, fskomp2)
- Ich kann für Ansichten, Pläne oder Handlungen kurze Begründungen oder Erklärungen geben. (B1, fskomp3)
- Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen mit Muttersprachler/innen beteiligen. (C2, fskomp4)
- Ich habe einen ausreichend grossen Wortschatz, um mich in meinem Interessengebiet und über die meisten Themen von allgemeinem Interesse äussern zu können. (B2, fskomp5)
- Ich kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner/innen kaum etwas davon bemerken. (C2, fskomp6)
- Ich kann im Rahmen des eigenen Interessengebiets zu einem breiten Themenspektrum klare und detaillierte Beschreibungen und Berichte geben. (B2, fskomp7)
- Ich kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert darstellen. (C1, fskomp8)
- Ich kann die Handlung eines Films oder eines Buchs wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben. (B1, fskomp9)
- Ich kann kurze Auszüge aus Nachrichten, Interviews oder Reportagen, welche Stellungnahmen, Erörterungen und Diskussionen enthalten, verstehen und mündlich zusammenfassen. (B2, fskomp10)
- Ich kann ein Gespräch auf natürliche Art beginnen, in Gang halten und beenden und wirksam zwischen der Rolle als Sprecher und Hörer wechseln. (B2, fskomp11)
- Ich kann auch feinere Bedeutungsnuancen genau zum Ausdruck bringen, indem ich weitgehend korrekt ein grosses Spektrum von Ausdrucksmitteln verwende, um Aussagen näher zu bestimmen und zu verdeutlichen, wie weit etwas zutrifft. (C2, fskomp12)
- Ich kann mündlich etwas ausführlich darstellen oder berichten, dabei Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschliessen. (C1, fskomp13)
- Ich habe einen ausreichend grossen Wortschatz, um mich – manchmal mit Hilfe von Umschreibungen – über die meisten Themen meines Alltagslebens äussern zu können (z.B. Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse). (B1, fskomp14)
- Ich kann Informationen aus verschiedenen Quellen mündlich zusammenfassen und dabei die enthaltenen Argumente und Sachverhalte in einer klaren zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. (C2, fskomp15)
- Ich verfüge über einen grossen Wortschatz und kann daher bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; ich muss selten offensichtlich nach Worten suchen oder darauf verzichten, genau das zu sagen, was ich eigentlich sagen möchte. (C1, fskomp16)

Die folgende Wright Map zeigt die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen:

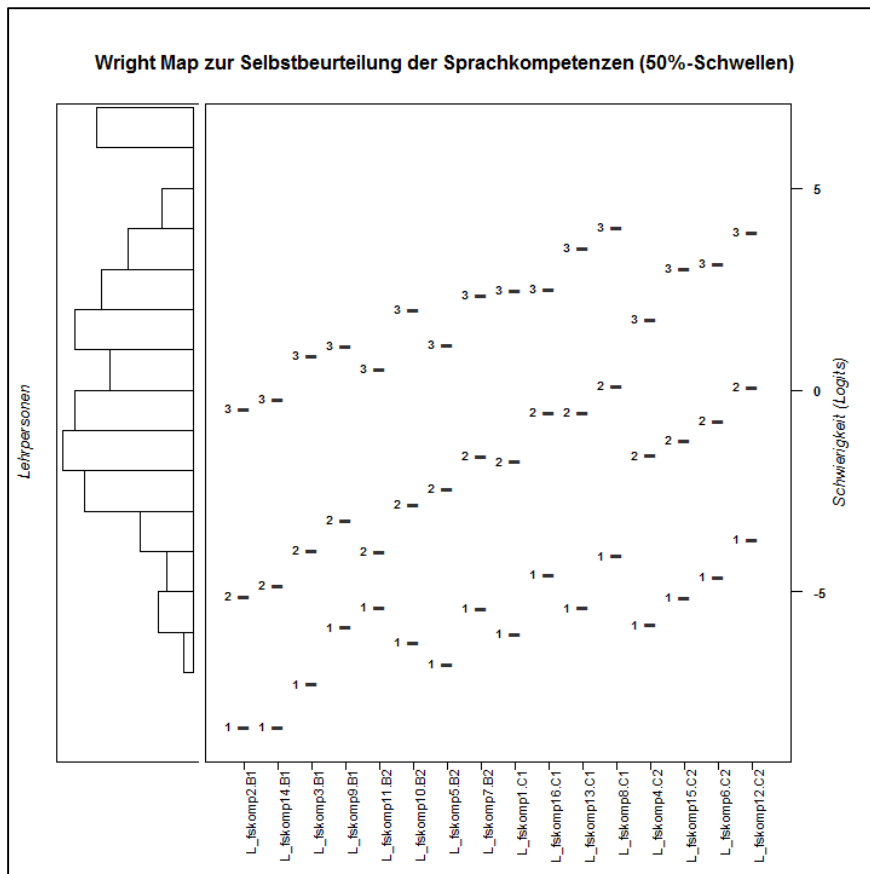


Abb. 25: Wright Map zur Selbstbeurteilung der mündlichen Französischkompetenzen

Die Wright Map ist folgendermassen zu lesen: Die linke Seite der Wright Map zeigt die Verteilung der Lehrpersonen, aufsteigend nach Einschätzung ihrer Kompetenzen. Unterhalb der Abbildung sind die eingesetzten Deskriptoren angegeben, jeweils mit der Angabe ihres GER-Niveaus. Im rechten Teil der Wright Map sind die Ziffern zu sehen, welche die Schwellen bezeichnen für die Übergänge von einer Antwortkategorie zur nächsten. Ziffer 1 bezeichnet beispielsweise die Schwelle, an der eine Lehrperson, die in der Grafik auf gleicher Höhe wie diese Schwelle liegt, mit einer Wahrscheinlichkeit von 50% die Einschätzung ‚Ich kann das nicht.‘ und folglich ebenfalls mit 50%-iger Wahrscheinlichkeit die Einschätzung von ‚Ich kann das teilweise.‘ abgibt. Die Ziffer 1 bezeichnet also die Schwelle zum Übergang von ‚Ich kann das nicht.‘ zu ‚Ich kann das teilweise.‘, die Ziffer 2 bezeichnet die Schwelle zum Übergang von ‚Ich kann das teilweise.‘ zu ‚Ich kann das unter normalen Umständen.‘ und die Ziffer 3 bezeichnet die Schwelle zum Übergang von ‚Ich kann das unter normalen Umständen.‘ zu ‚Ich kann das leicht und sicher.‘.

Während die B1-Items leichter als die B2-Items und die B2-Items leichter als die C1-Items eingestuft werden, werden die C1-Items von den Lehrpersonen offenbar als etwa gleich schwierig beurteilt wie die C2-Items. Ausgehend von den Werten zur Selbsteinschätzung der Fähigkeiten der Lehrpersonen und zur Schätzung der Schwierigkeit der Deskriptoren lässt sich sagen, dass sich rund 50% der Lehrpersonen auf einem C-Niveau bzw. mind. auf C1 einschätzen, während sich rund 25% auf B2 und rund 25% auf B1 oder weniger einstufen.

In einer zusätzlichen Frage wurden die Lehrpersonen auch danach befragt, ob sie sich hinsichtlich der berufsspezifischen Sprachkompetenzen für verschiedene Aktivitäten im Unterricht gut qualifiziert fühlen:

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

- Meine Französischkompetenzen sind ausreichend für das Vorbereiten des Unterrichts. (Item L_auswb17_2)
- Meine Französischkompetenzen sind ausreichend, um Leistungen der Schüler/innen zu beurteilen und diesen Feedbacks zu geben. (Item L_auswb17_4)
- Meine Französischkompetenzen sind ausreichend für die Durchführung des Unterrichts. (Item L_auswb17_3)
- Meine Französischkompetenzen sind ausreichend, um mich bezüglich Fremdsprachendidaktik Französisch weiterbilden zu können. (Item L_auswb17_6)
- Meine Französischkompetenzen sind ausreichend, um Aussenkontakte zu gestalten (z.B. für Austauschaktivitäten). (Item L_auswb17_5)
- Ich fühle mich insgesamt sprachlich gut qualifiziert für den Französischunterricht. (Item L_auswb17_1)

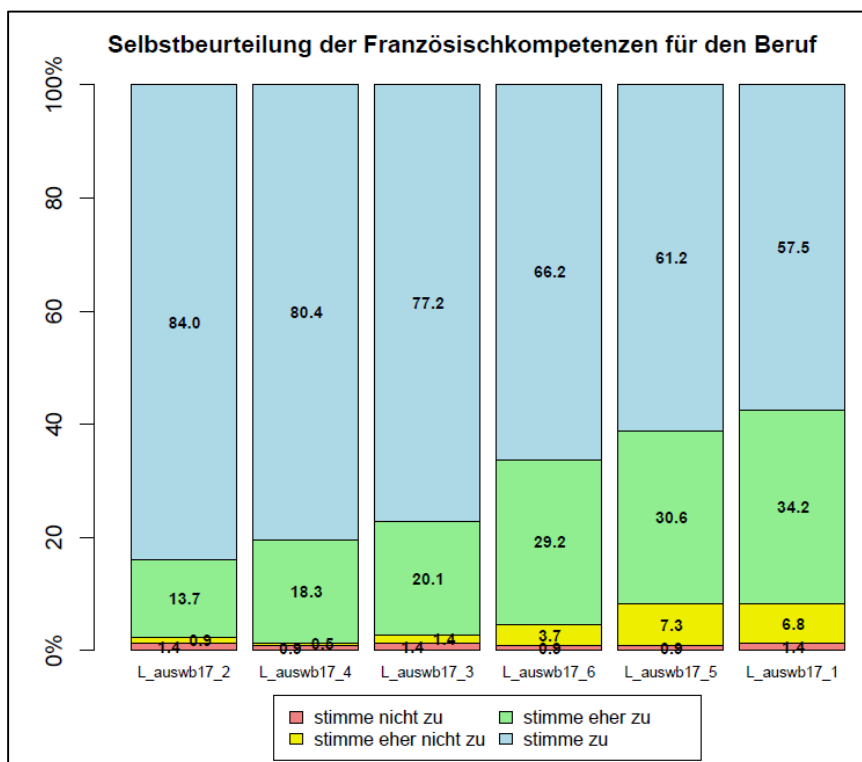


Abb. 26: Selbstbeurteilung der Französischkompetenzen für den Beruf

Die Abbildung zeigt, dass die Lehrpersonen ihre Sprachkompetenzen grundsätzlich als (eher) ausreichend für ihre beruflichen Aktivitäten einschätzen. Nur etwas mehr als 8% der Befragten fühlt sich sprachlich insgesamt zu wenig gut qualifiziert. Schaut man sich einzelne Aktivitäten an, sind es ebenfalls etwa 8% der Lehrpersonen, die angeben, dass ihre sprachlichen Kompetenzen für die Gestaltung von Aussenkontakten (noch) nicht ausreichend sind.

11.2.3 Einschätzung der didaktischen Qualifikationen

Nebst der Selbstbeurteilung der allgemeineren und berufsspezifischen Sprachkompetenzen wurden die Lehrpersonen auch gebeten, ihre didaktische Qualifikation einzuschätzen. Über 94% der Lehrpersonen stimmen der Aussage (eher) zu, sich für den Französischunterricht insgesamt didaktisch gut qualifiziert zu fühlen.

Bei der Frage danach, wie oft sie sich bezüglich didaktischer und fachlicher Inhalte mit anderen Französischlehrpersonen an ihrer Schule austauschen, gaben fast 70% an, dies (fast) nie oder nur einmal pro Monat zu tun. Mit den Englischlehrpersonen an der Schule tauschen sich ca. 80% der Französischlehrpersonen (fast) nie oder nur einmal im Monat aus. Dies bedeutet vermutlich auch, dass noch wenig sprachübergreifender Unterricht an den Schulen stattfindet.

Die Lehrpersonen wurden ausserdem dazu befragt, ob die Aus- und Weiterbildungsangebote ihren Bedürfnissen als Lehrperson entsprechen. Hier gaben knapp 73% der Befragten an, dass dies eher oder ganz zutrifft. Im Weiteren sollten die Lehrpersonen angeben, in welchen Bereichen sie sich zusätzlich Weiterbildung wünschen würden. Die folgende Abbildung gibt eine Übersicht über die fünf am häufigsten genannten Bereiche:

Wenn Sie allgemein an Weiterbildungsangebote zum Französischunterricht denken: Für welche Unterrichtsbereiche haben Sie speziell das Bedürfnis, sich weiterzubilden?

- Differenzierung in heterogenen Klassen (Item auswb18.14)
- Unterrichtsmethoden für die mündliche Interaktion und Produktion (Item auswb18.5)
- formative Beurteilung von Leistungen (Item auswb18.9)
- Kennenlernen/Einsatz von Unterrichtsmaterialien (Item auswb18.2)
- Unterrichtsmethoden für die Arbeit am Wortschatz (Item auswb18.7)

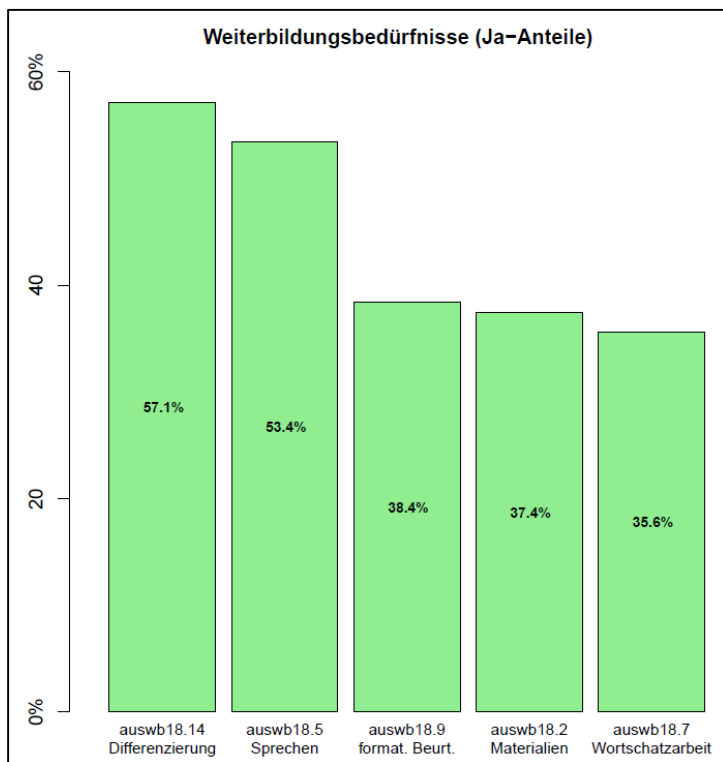


Abb. 27: Weiterbildungsbedürfnisse der Lehrpersonen

Am meisten Fortbildungsbedarf besteht hinsichtlich der Differenzierung in heterogenen Klassen³⁴ und bei den Unterrichtsmethoden für den Aufbau des Sprechens Französisch. Hier gibt jeweils mehr als die Hälfte der Lehrpersonen an, dass das für sie hohe Priorität hat. Weitere wichtige Bereiche, die von jeweils etwas mehr als 1/3 der Lehrpersonen genannt werden, sind die formative Beurteilung von Leistungen, das Kennenlernen von und Informationen zu neuen Materialien für den Unterricht sowie Methoden für den Aufbau von Wortschatzkompetenzen. Eher wenig als Weiterbildungsbedürfnis genannt werden hingegen die Bereiche ‚IKT/Einsatz von Technologie‘, ‚Klassenführung‘ und ‚Unterricht in mehrsprachigen Klassen‘.

In einem offenen Kommentarfeld konnten die Lehrpersonen weitere Fortbildungsbedürfnisse angeben. Mehrfach genannt wurde dabei der Unterricht in mehrstufigen Klassen bzw. konkreter der Unterricht mit *Mille feuilles* in diesem Klassentyp.

11.2.4 Aktivitäten im Unterricht

Um erfassen zu können, wie oft die Französischlehrpersonen verschiedene Aktivitäten zur Förderung der Kompetenzen und Teilkompetenzen im Unterricht durchführen, wurden sie danach befragt, wie häufig sie im Unterricht was tun. Bei der Auswertung wurden verschiedene, zusammengehörige Bereiche identifiziert. Diese werden nachfolgend dargestellt (Items und Abbildungen).

Wie häufig machen Sie mit Ihren Schüler/innen im Französischunterricht Folgendes?

- auf Französisch zusammenhängende Texte schreiben (auch kurze Texte) (Items L_frzunt23_1)
- auf Französisch über ein Thema reden (Items L_frzunt23_2)
- flüssiges Sprechen auf Französisch üben (nicht vorlesen) (Items L_frzunt23_3)

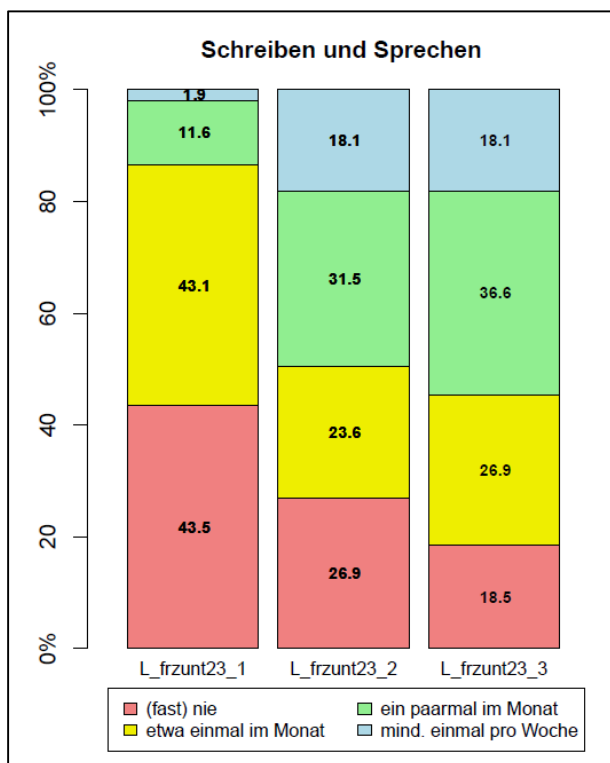


Abb. 28: Häufigkeit von Aktivitäten im Unterricht – sprachliche Produktion

³⁴ Inzwischen wurden Differenzierungshilfen für das Lehrmittel entwickelt. Zum Zeitpunkt der Befragung standen diese den Lehrpersonen jedoch noch nicht (vollumfänglich) zur Verfügung.

Bei den produktiven Fertigkeiten zeigt sich deutlich, dass für Aktivitäten zum Sprechen mehr Zeit eingesetzt wird als zum Schreiben. Ca. 50% der Lehrpersonen führen ein paarmal im Monat oder mindestens einmal pro Woche Aktivitäten zum Sprechen durch. Die Priorität des Sprechens vor dem Schreiben entspricht auch den Prioritäten eines kommunikativen Unterrichts und dem Ansatz von *Passepartout*. Nur knapp 14% der Lehrpersonen lassen die Schüler/innen mindestens einmal pro Woche oder ein paarmal im Monat Texte schreiben. Bei den Items ‚auf Französisch über ein Thema reden‘ und ‚flüssiges Sprechen auf Französisch üben (nicht vorlesen)‘ zeigen sich ähnliche Einschätzungen, obwohl bei den beiden Aktivitäten der Fokus auf sehr unterschiedlichen Aspekten liegt.

Wie häufig machen Sie mit Ihren Schüler/innen im Französischunterricht Folgendes?

- Texte hören auf Französisch (Items L_frzunt23_4)
- Texte lesen auf Französisch (Items L_frzunt23_5)
- Hörverstehensstrategien trainieren (Items L_frzunt23_6)
- Leseverstehensstrategien trainieren (Items L_frzunt23_7)

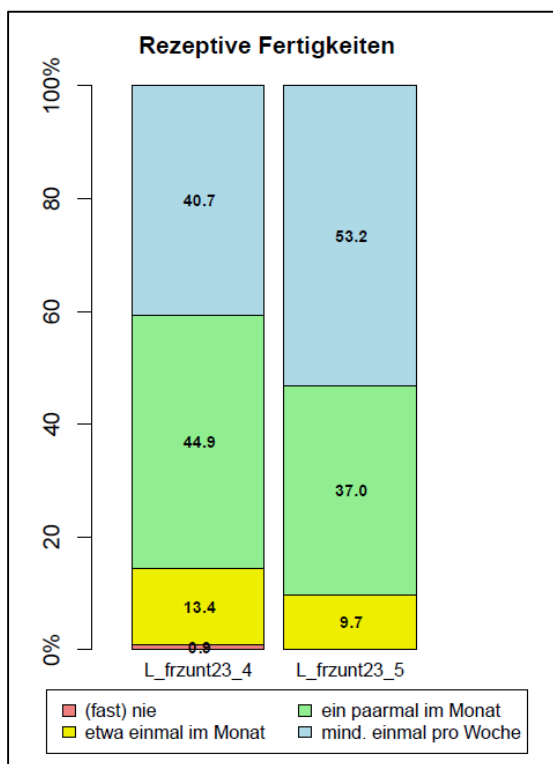


Abb. 29: Häufigkeit von Aktivitäten im Unterricht – sprachliche Rezeption

Die Abbildung 29 zeigt, dass die Französischlehrpersonen sehr regelmässig Zeit einsetzen für die Förderung der rezeptiven Kompetenzen: Über 85% geben an, ein paarmal im Monat oder mindestens einmal pro Woche Texte auf Französisch zu hören, dasselbe gilt für über 90% für das Lesen. Für knapp 14% (für das Hören) bzw. knapp 10% (für das Lesen) trifft allerdings zu, dass sie (fast) nie oder nur etwa einmal im Monat mit Hör- bzw. Lesetexten arbeiten.

Fast 60% der Lehrerinnen und Lehrer trainiert mit den Schüler/innen ein paarmal im Monat oder mindestens einmal pro Woche Hörverstehensstrategien, für Strategien zum Leseverstehen gilt dies für über 75% (ohne Abb.).

Wie häufig machen Sie mit Ihren Schüler/innen im Französischunterricht Folgendes?

- französische Grammatik lernen und üben (Items L_frzunt23_8)
- französischen Wortschatz lernen und üben (Items L_frzunt23_9)
- französische Aussprache lernen und üben (Items L_frzunt23_10)

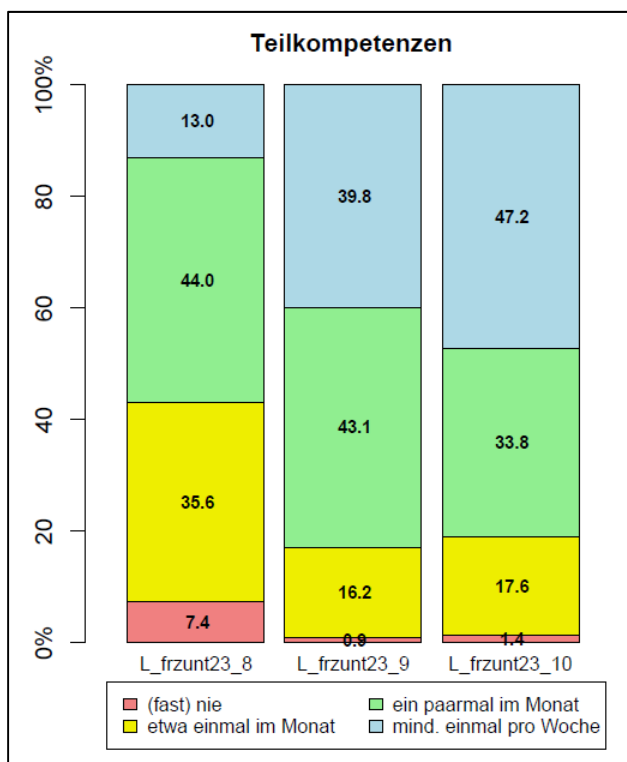


Abb. 30: Häufigkeit von Aktivitäten im Unterricht – Teilkompetenzen

Die Abbildung 30 zeigt, dass über die Hälfte der Lehrpersonen (57%) ein paarmal pro Monat oder mindestens einmal pro Woche Zeit einsetzt, um Grammatik zu lernen und zu üben. 43% tun dies hingegen (fast) nie oder nur etwa einmal im Monat. Zeit, um Wortschatz zu lernen und zu üben, sehen knapp 83% der Lehrpersonen mehrmals pro Monat oder sicher einmal pro Woche vor. Ähnlich viele Französischlehrpersonen führen auch Aktivitäten zum Lernen und Üben der französischen Aussprache in dieser Regelmässigkeit durch.

Wie häufig machen Sie mit Ihren Schüler/innen im Französischunterricht Folgendes?

- Austauschaktivitäten mit einer französischsprachigen Klasse durchführen (inkl. z.B. elektronische Formen des Austauschs) (Items L_frzunt23_13)

Zu den Austauschaktivitäten geben über 90% der Lehrpersonen an, dass sie diese (fast) nie in den Unterricht einbauen. Bei den offenen Kommentaren zur Frage geben Lehrpersonen zwar an, sich um Austauschaktivitäten zu bemühen und schätzen beispielsweise auch die Unterstützung der Agentur ‚Movetia‘, vielen Französischlehrer/innen fehlt jedoch Unterrichtszeit für Austauschaktivitäten.

11.2.5 Prioritäten im Sprachunterricht

Nebst der Frage nach der Häufigkeit der Durchführung bestimmter Aktivitäten wurden den Lehrpersonen auch Items vorgelegt, bei denen sie nach ihren Prioritäten für den Unterricht gefragt wurden, denn die Häufigkeit des Einsatzes von Aktivitäten entspricht nicht zwingend der Einschätzung der Lehrpersonen dessen, was ihnen für die Förderung der Kompetenzen im Unterricht besonders wichtig ist. Bei den Items wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, wobei sich vier verschiedene gut identifizierbare Faktoren ergaben. Die Items zu den vier Faktoren werden nachfolgend dargestellt:

Wie wichtig ist es Ihnen, dass...

- ...Ihre Schüler/innen in Alltagssituationen Gespräche führen können? (Item L_frzunt25_1)
- ...Ihre Schüler/innen auf Französisch am Unterrichtsgespräch teilnehmen können? (Item L_frzunt25_2)
- ...Ihre Schüler/innen sich in Gruppen untereinander auf Französisch unterhalten können? (Item L_frzunt25_4)

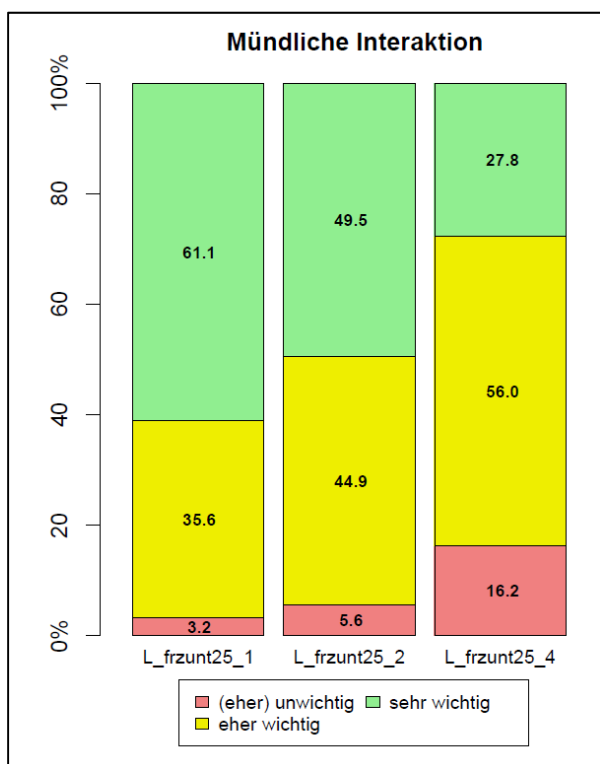


Abb. 31: Prioritäten im Unterricht – Mündliche Interaktion

Besondere Relevanz hat die mündliche Interaktion in Alltagssituationen für die Lehrpersonen: Über 60% geben an, dass ihnen dies sehr wichtig ist, weitere 36% schätzen es als eher wichtig ein. Auch einen hohen Stellenwert hat das interaktive Sprechen in Unterrichtskontexten: Ca. 50% der Lehrpersonen schätzen dies als sehr wichtig, fast 45% als eher wichtig ein. Dass die Schüler/innen sich in Gruppen untereinander unterhalten können, hat für die Französischlehrer/innen jedoch etwas weniger Priorität. Vergleicht man diese Angaben nun mit der Häufigkeit, mit der das Sprechen als Aktivität im Unterricht vorkommt, zeigt sich, dass die Prioritäten nicht mit den Aktivitäten übereinstimmen: Bei der

Frage nach der Häufigkeit hatten nur ca. 50% der Lehrpersonen angegeben, Aktivitäten zum Sprechen mehrmals pro Monat oder mind. einmal pro Woche durchzuführen (vgl. Abschnitt 11.2.4).

Wie wichtig ist es Ihnen, dass...

- ...Ihre Schüler/innen zu einem Thema etwas schreiben können, das sie sich selbst ausgedacht haben? (Item L_frzunt25_10)
- ...Ihre Schüler/innen etwas über ein Thema, das zuvor behandelt wurde, schreiben können? (Item L_frzunt25_11)

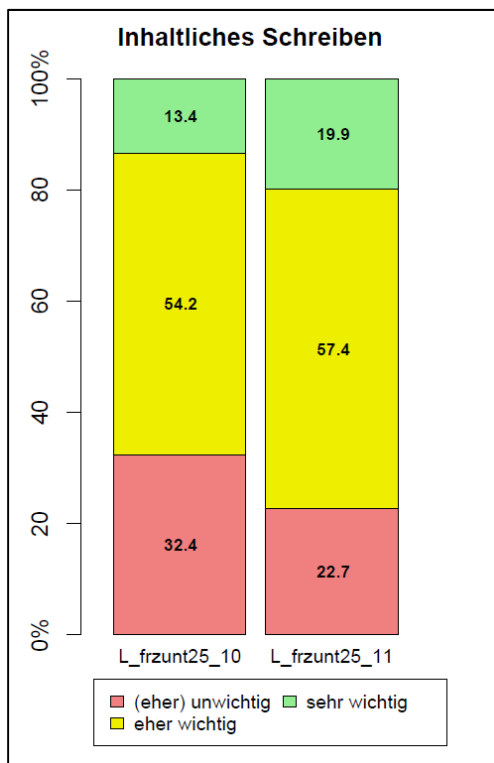


Abb. 32: Prioritäten im Unterricht – inhaltliches Schreiben

Die Abbildung 32 zeigt, dass es ca. 2/3 bis 3/4 der Lehrpersonen eher bis sehr wichtig ist, dass die Schüler/innen zu einem Thema, das sie sich selbst ausgedacht haben oder das vorab im Unterricht behandelt wurde, schreiben können. Diese hohe Priorität des Schreibens ist überraschend, da nur ein kleinerer Anteil (ca. 14%) der Lehrpersonen mehrmals pro Monat oder mindestens einmal pro Woche Schreibaktivitäten durchführt (vgl. Abschnitt 11.2.4).

Wie wichtig ist es Ihnen, dass...

- ...die Äusserungen der Schüler/innen *beim Sprechen* grammatikalisch korrekt sind? (Item L_frzunt25_7)
- ...die Äusserungen der Schüler/innen *beim Schreiben* grammatikalisch korrekt sind? (Item L_frzunt25_8)
- ...Ihre Schüler/innen die französische Orthografie beherrschen? (Item L_frzunt25_9)

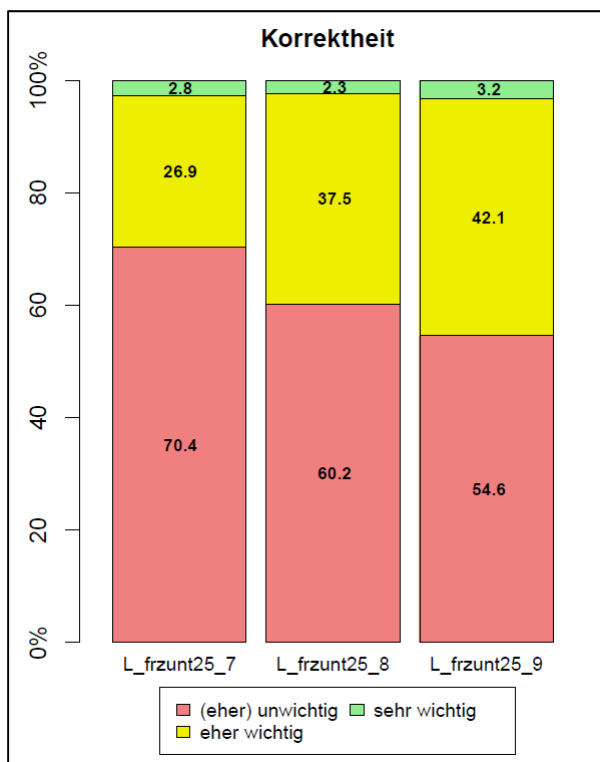


Abb. 33: Prioritäten im Unterricht – Korrektheit

Sowohl die grammatikalische Korrektheit beim Schreiben als auch beim Sprechen sowie auch die Orthografie haben nur für ganz wenige Lehrpersonen einen sehr hohen Stellenwert. Allerdings schätzen ca. 25% bis ca. 40% der Lehrpersonen die Korrektheit als eher wichtig ein, besonders die Orthografie: Über 40% beurteilen diese als eher wichtig. Für knapp 55% bis rund 70% der Lehrpersonen hat die Korrektheit jedoch keine Priorität im Unterricht.

Wie wichtig ist es Ihnen, dass...

- ...Ihre Schüler/innen über verschiedene Lernstrategien verfügen? (Item L_frzunt25_12)
- ...Ihre Schüler/innen Sprachvergleiche mit verschiedenen Herkunftssprachen und anderen Fremdsprachen machen können? (Item L_frzunt25_13)
- ...Ihre Schüler/innen interkulturelle Unterschiede in Alltagssituationen erkennen können? (Item L_frzunt25_14)

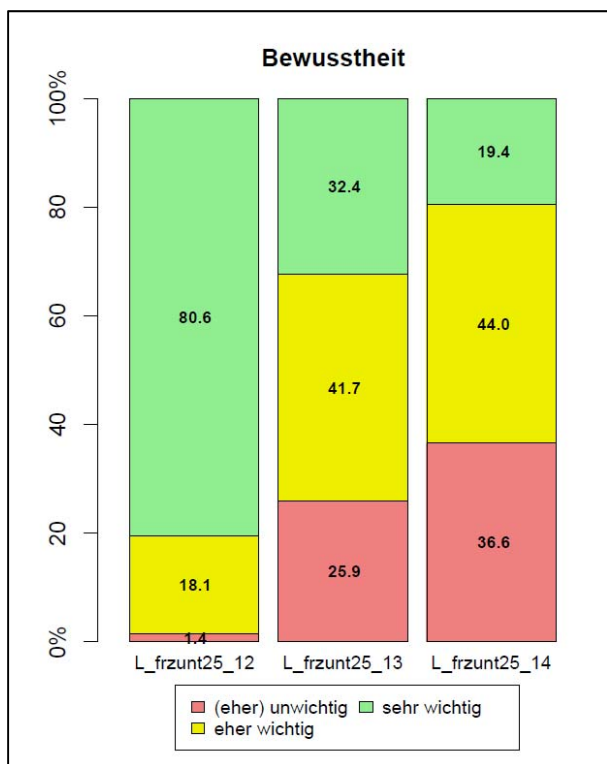


Abb. 34: Prioritäten im Unterricht – Bewusstheit und Lernstrategien

Die ‚Lernstrategischen Kompetenzen‘ sowie die ‚Bewusstheit für Sprache und Kulturen‘ sind wichtige Elemente des *Passepartout*-Lehrplans und sollten deshalb im Unterricht einen wichtigen Stellenwert haben. Fast alle der befragten Lehrpersonen gaben an, dass es ihnen sehr oder eher wichtig ist, dass die Schüler/innen über Lernstrategien verfügen. Für über 80% der Lehrpersonen ist dies sogar sehr wichtig. Zur Sprachbewusstheit gibt knapp 3/4 der Französischlehrer/innen an, dass es ihnen eher oder sehr wichtig ist, dass die Schüler/innen Sprachvergleiche mit verschiedenen Herkunftssprachen und anderen Fremdsprachen machen können. Einen etwas tieferen, aber immer noch wichtigen Stellenwert haben die interkulturellen Kompetenzen: Knapp 20% der Lehrpersonen geben an, dass ihnen dieser Bereich sehr wichtig ist, über 40% schätzen ihn als eher wichtig ein.

Wie wichtig ist es Ihnen, dass...

- ...Ihre Schüler/innen einen grossen Wortschatz zur Verfügung haben? (Item L_frzunt25_5)
- ...Ihre Schüler/innen sprechen können ohne viel zu stocken (auch, wenn es sprachlich nicht (ganz) korrekt ist)? (Item L_frzunt25_3)
- ...die Aussprache der Schüler/innen korrekt ist? (Item L_frzunt25_6)

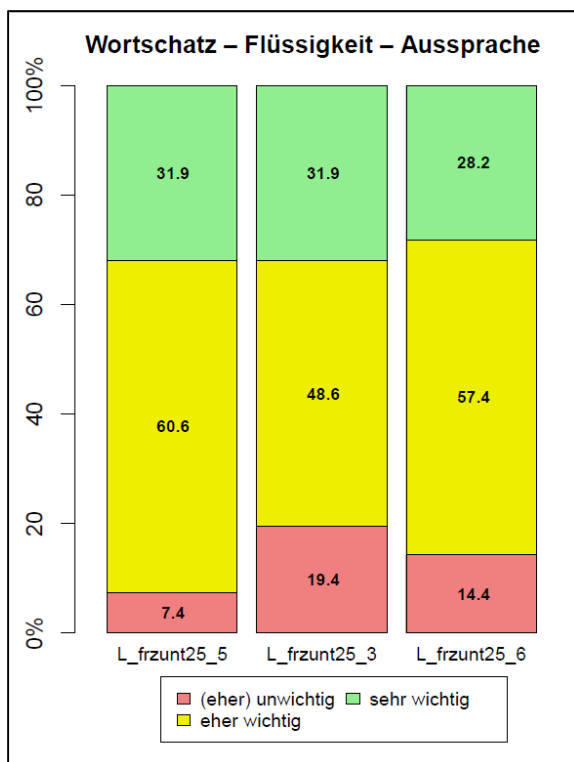


Abb. 35: Prioritäten im Unterricht – Teilkompetenzen

Wortschatz, Flüssigkeit und Aussprache bilden zusammen keinen Faktor, werden aber als Teilkompetenzen zusammen abgebildet. Sowohl die Förderung der Flüssigkeit, der Korrektheit bei der Aussprache als auch der Aufbau des Wortschatzes stehen bei ca. 1/3 der Lehrpersonen ganz oben auf der Prioritätenliste. Darüber hinaus wird von 50% bis 60% der Lehrpersonen den drei Teilkompetenzen eine eher wichtige Bedeutung zugemessen. Beim Wortschatz und bei der Aussprache decken sich die Prioritäten auch in etwa mit der Häufigkeit, mit der Aktivitäten zu diesen Teilkompetenzen im Unterricht durchgeführt werden (vgl. Abschnitt 11.2.4).

In den offenen Kommentaren im Fragebogen zur Frage der Unterrichtsprioritäten schreiben viele Lehrpersonen, dass sie ihre Prioritäten im Unterricht nicht wie gewünscht umsetzen können, weil sie im Unterricht zeitlich limitiert sind. Beispielsweise könnten Aktivitäten zum Sprechen und Schreiben nicht durchgeführt werden, weil die Schüler/innen nicht über die nötigen unterliegenden Teilkompetenzen zum Sprechen und Schreiben verfügen würden und die Zeit fehlen würde, um diese ausreichend aufzubauen.

11.2.6 Verwendung von Materialien im Französischunterricht (LPs)

Parallel zu den Schüler/innen wurden auch die Lehrpersonen gefragt, wie häufig sie das Lehrmittel *Mille feuilles* einsetzen und ob sie zusätzlich andere Materialien im Unterricht oder für die Französisch-Hausaufgaben verwenden. Diese Frage sollte Auskunft darüber geben, ob *Mille feuilles* hauptsächlich für den Unterricht verwendet wird und ob die Lehrpersonen ansonsten noch auf andere Materialien ergänzend zurückgreifen, besonders für die Bereiche Wortschatz und Grammatik.

Wie häufig verwenden Sie im Französischunterricht oder für die Französisch-Hausaufgaben...

- ...das Lehrmittel *Mille feuilles*? (Item L_frzunt24_1)
- ...authentische französische Lesetexte, die nicht zu *Mille feuilles* gehören? (Item L_frzunt24_2)
- ...authentische französische Hörtexte, die nicht zu *Mille feuilles* gehören? (Item L_frzunt24_3)
- ...authentische französische Filme oder Videos, die nicht zu *Mille feuilles* gehören? (Item L_frzunt24_4)
- ...Übungen zum Wortschatz, die nicht zu *Mille feuilles* gehören? (Item L_frzunt24_5)
- ...Übungen zur Grammatik, die nicht zu *Mille feuilles* gehören? (Item L_frzunt24_6)
- ...Computerprogramme zum Französischlernen? (Item L_frzunt24_7)
- ...Kommunikationsmöglichkeiten im Internet (z.B. Chat, E-Mail)? (Item L_frzunt24_8)

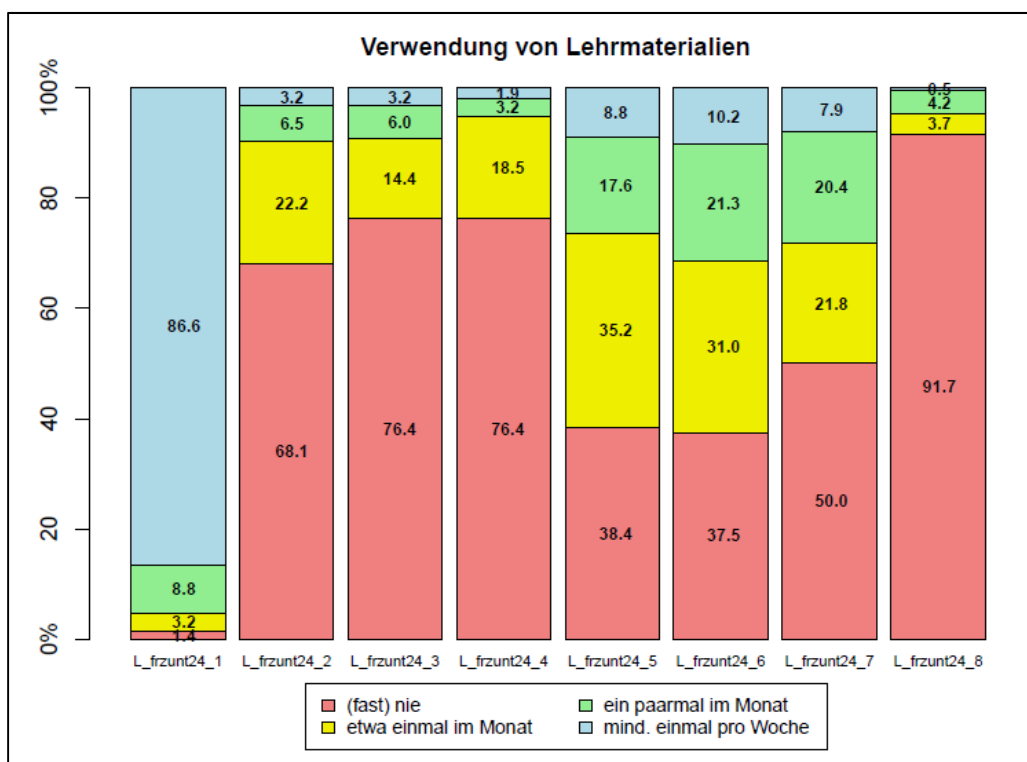


Abb. 36: Häufigkeit der Verwendung von *Mille feuilles* und anderen Unterrichtsmaterialien (LPs)

Über 86% der Lehrpersonen verwenden das Lehrmittel *Mille feuilles* mindestens einmal pro Woche, knapp 9% ein paarmal im Monat. Das bedeutet, dass das Lehrmittel bei der überwiegenden Mehrheit als Hauptlehrwerk eingesetzt wird. Zusätzliche Übungen zum Wortschatz und zur Grammatik aus anderen Materialien und Lehrmitteln werden von jeweils ca. 1/4 bzw. knapp 1/3 der Lehrpersonen mehrmals pro Monat oder einmal pro Woche eingesetzt. Dies heisst aber auch, dass ca. 3/4 bzw. 2/3 der Lehrerinnen und Lehrer keine zusätzlichen Materialien zum Grammatik- und Wortschatzlernen verwendet. Rund 30% der Französischlehrpersonen benutzen zusätzlich zu *Mille feuilles* gelegentlich auch Computerprogramme zum Französischlernen, Kommunikationsmöglichkeiten im Internet werden hingegen kaum genutzt.

Nur ca. 1/10 der Lehrer/innen arbeitet auch ein paarmal im Monat oder mindestens einmal pro Woche mit Lese- und Hörtexten aus anderen Quellen als *Mille feuilles*, und auch nur ca. 5% setzen gelegentlich Filme oder Videos ein.

In den offenen Kommentaren zur Frage im Fragebogen geben einige Lehrpersonen an, dass *Mille feuilles* aus ihrer Sicht zu wenige Übungs- und Vertiefungsmöglichkeiten bietet, insbesondere für den Aufbau der Grammatik- und Wortschatzkompetenzen. Viele dieser Lehrpersonen geben jedoch auch an, dafür nicht auf zusätzliche Aktivitäten aus anderen Lehrmaterialien zurückzugreifen, weil Übungen und Vertiefungen in der sehr beschränkten Unterrichtszeit grundsätzlich kaum Platz haben – der Mangel an Zeit stellt für viele Lehrpersonen ein Hauptgrund dar, weshalb Kompetenzen nicht genügend aufgebaut werden können, insbesondere in grossen und heterogenen Klassen.

Lehrpersonen, welche hingegen zusätzliches Material einsetzen, bedienen sich nach eigenen Angaben vor allem bei den Vorgänger-Lehrmitteln *Bonne Chance* und *Envol* oder erstellen eigenes Übungsmaterial.

11.2.7 Einschätzung des Lehrmittels *Mille feuilles* (LPs)

Wie die Schüler/innen wurden auch die Lehrpersonen zu ihrer Einschätzung des Lehrmittels *Mille feuilles* befragt. Dabei wurde einerseits erfasst, ob die Lehrpersonen gerne und leicht mit *Mille feuilles* arbeiten, andererseits aber auch, ob das Lehrwerk aus ihrer Sicht unterschiedlichen fachlichen und didaktischen Ansprüchen genügt und ob es die Entwicklung und Förderung von verschiedenen Kompetenzen begünstigt.

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

- Ich arbeite gerne mit *Mille feuilles*. (Item L_frzunt27_1)
- Es fällt mir leicht, mit *Mille feuilles* zu unterrichten. (Item L_frzunt27_2)

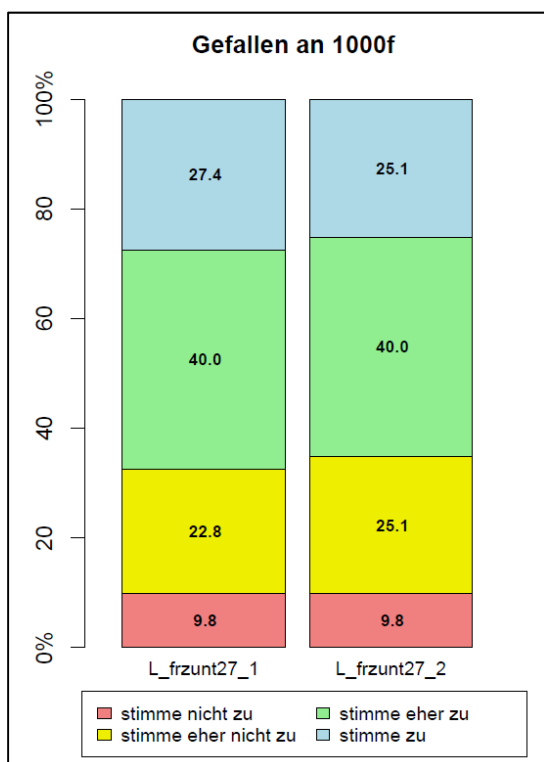


Abb. 37: Einschätzung der Arbeit mit *Mille feuilles*

Die Lehrpersonen beurteilen die beiden Items fast in gleicher Weise. Ca. 1/4 stimmt den Aussagen zu, gerne und leicht mit *Mille feuilles* zu arbeiten, jeweils weitere 40% stimmen den Aussagen eher zu. Hingegen arbeitet ca. 1/3 der Lehrpersonen nicht (sehr) gerne bzw. nicht (sehr) leicht mit *Mille feuilles*.

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

- *Mille feuilles* bietet genügend Lerngelegenheiten für die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten. (Kompetenzbereich I, Kommunikative Handlungsfähigkeit) (Item L_frzunt27_17)
- *Mille feuilles* bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen. (Kompetenzbereich II, Bewusstheit für Sprachen und Kulturen) (Item L_frzunt27_18)
- *Mille feuilles* bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen. (Kompetenzbereich III, Lernstrategische Kompetenzen) (Item L_frzunt27_19)

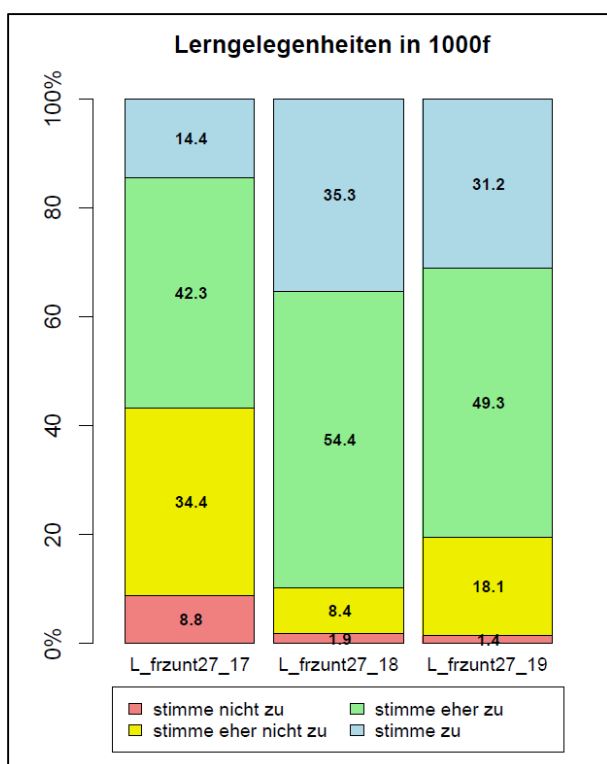


Abb. 38: Angebot an Lerngelegenheiten in *Mille feuilles*

Bei der Frage nach dem Angebot an Lerngelegenheiten in *Mille feuilles* für die drei Lernzielbereiche zeigt sich ein differenziertes Bild: Nur etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen stimmt der Aussage (eher) zu, dass *Mille feuilles* genügend Lerngelegenheiten für die Entwicklung der Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben bietet. Anders sieht es hingegen beim Lernzielbereich II aus: Rund 90% der Französischlehrpersonen sind mit dem Angebot an Lernanlässen für das Nachdenken über Sprachen und Kulturen (eher) zufrieden. Für den Lernzielbereich III, also die Lernstrategischen Kompetenzen, finden ca. 80% der Lehrpersonen das Angebot (tendenziell) gut, wobei sich rund 1/5 mehr Lerngelegenheiten wünscht.

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

- *Mille feuilles* fördert die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen in der sprachlichen Fertigkeit Hören (Kompetenzbereich I, Kommunikative Handlungsfähigkeit). (Item L_frzunt27_4)
- *Mille feuilles* fördert die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen in der sprachlichen Fertigkeit Lesen (Kompetenzbereich I, Kommunikative Handlungsfähigkeit). (Item L_frzunt27_5)
- *Mille feuilles* fördert die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen in der sprachlichen Fertigkeit Sprechen (Kompetenzbereich I, Kommunikative Handlungsfähigkeit). (Item L_frzunt27_6)
- *Mille feuilles* fördert die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen in der sprachlichen Fertigkeiten Schreiben (Kompetenzbereich I, Kommunikative Handlungsfähigkeit). (Item L_frzunt27_7)

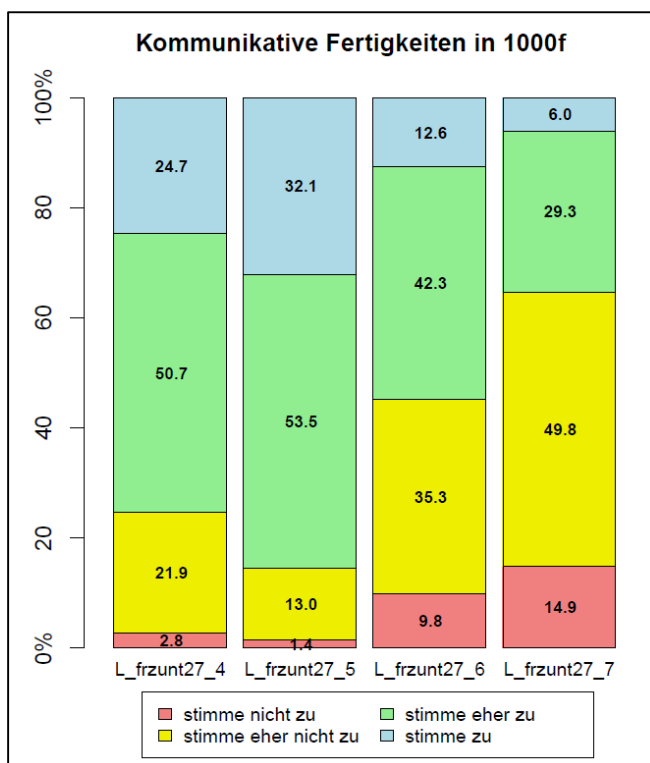


Abb. 39: Förderung der kommunikativen Kompetenzen in *Mille feuilles*

Die Abbildung 39 zeigt, dass die Lehrpersonen grösstenteils zufrieden damit sind, was das Lehrmittel bietet, um die Kompetenzentwicklung im Hör- und Leseverstehen zu fördern, wobei dies stärker noch für das Lese- als für das Hörverstehen gilt. Hingegen stimmt nur etwas mehr als die Hälfte der Französischlehrpersonen der Aussage (eher) zu, dass das Lehrwerk genügend Fördermöglichkeiten bietet, um die Kompetenzen im Sprechen aufzubauen. Für fast 2/3 der Lehrpersonen trifft es (eher) nicht zu, dass mit *Mille feuilles* die Kompetenzen im Schreiben gut aufgebaut werden können – wobei relativierend gesagt werden muss, dass der Aufbau dieser Fertigkeit auch nicht im Mittelpunkt steht beim Konzept von *Mille feuilles*.

Zur Frage, ob *Mille feuilles* die Kompetenzentwicklung in den sprachlichen Fertigkeiten fördert, geben in den offenen Kommentarfeldern des Fragebogens einschränkend viele Lehrpersonen an, dass die authentischen Texte und Lieder für viele Schüler/innen sprachlich zu schwierig und zu komplex sind bzw. dass es als Lehrperson sehr schwierig und zeitaufwändig ist, die Texte so aufzubereiten, dass

sie lernfördernd für die Schüler/innen eingesetzt werden können. Zudem fehlen vielen Lehrpersonen Übungsmöglichkeiten für eine gezielte Förderung der Teilkompetenzen, insbesondere des alltagsrelevanten Wortschatzes.

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

- *Mille feuilles* fördert die Motivation der Schüler/innen, Fremdsprachen zu lernen. (Item L_frzunt27_10)

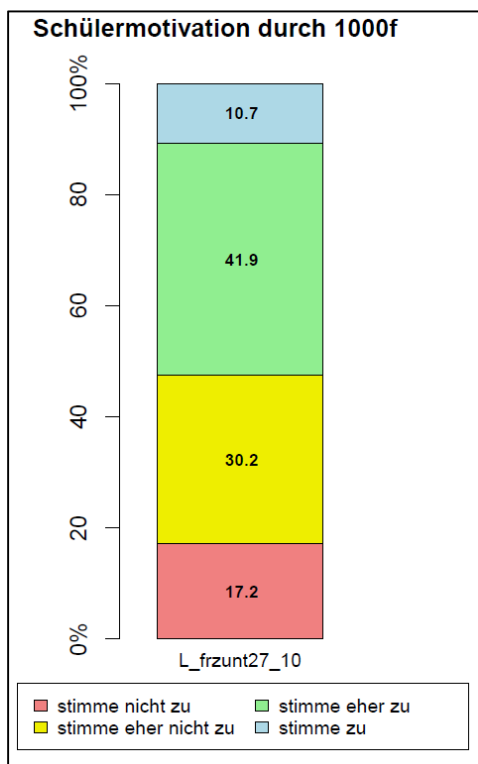


Abb. 40: Einschätzung der Schülermotivation durch *Mille Feuilles*

Nicht nur die Schüler/innen wurden danach befragt, ob sie gerne mit *Mille feuilles* arbeiten, auch die Lehrpersonen wurden um ihre Einschätzung gebeten, ob das Lehrmittel aus ihrer Sicht dazu beiträgt, dass die Schüler/innen motiviert sind, Französisch zu lernen. Ca. die Hälfte der Lehrpersonen stimmt der Aussage (eher) zu, dass das Lehrwerk die Motivation ihrer Schüler/innen fördert. Dies bedeutet allerdings auch, dass dies von ca. 50% der Französischunterrichtenden negativ eingeschätzt wird.

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

- *Mille feuilles* bietet genügend Diagnose- und Beurteilungsinstrumente für den Kompetenzbereich I (Kommunikative Handlungsfähigkeit). (Item L_frzunt27_13)
- *Mille feuilles* bietet genügend Diagnose- und Beurteilungsinstrumente für den Kompetenzbereich II (Bewusstheit für Sprachen und Kulturen). (Item L_frzunt27_14)
- *Mille feuilles* bietet genügend Diagnose- und Beurteilungsinstrumente für den Kompetenzbereich III (Lernstrategische Kompetenzen). (Item L_frzunt27_15)

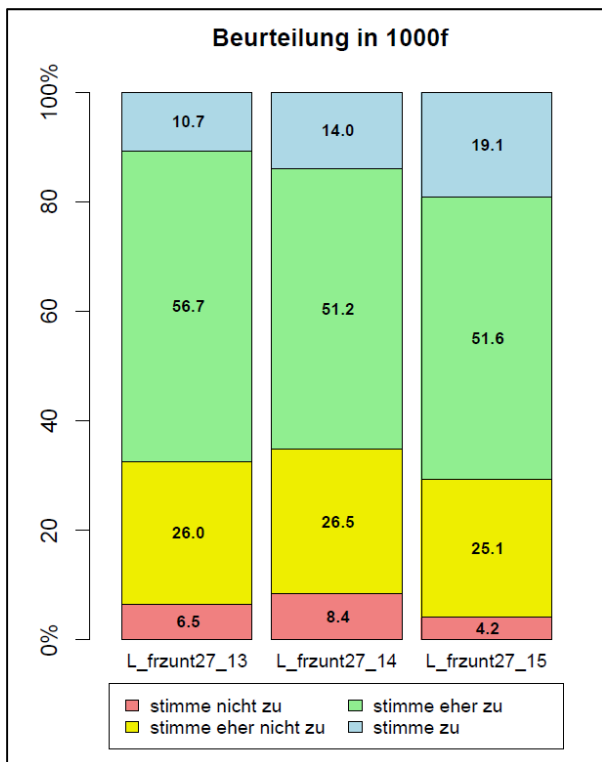
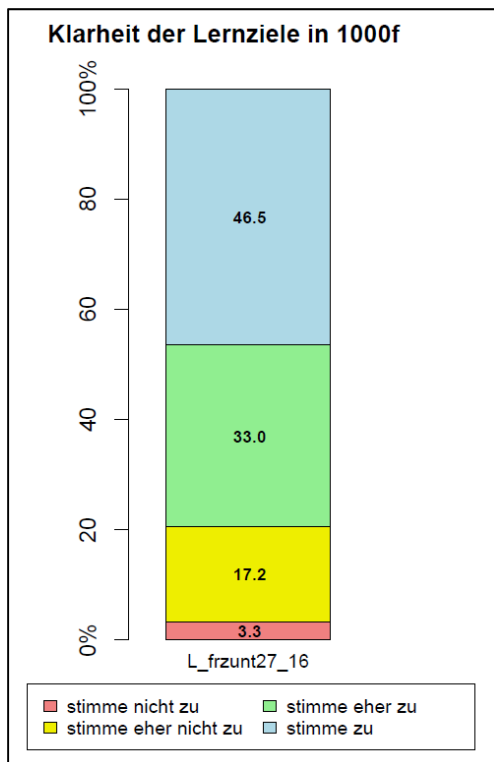


Abb. 41: Angebot an Beurteilungsinstrumenten in *Mille feuilles*

Wie die Abbildung 41 zeigt, stimmen rund 2/3 der befragten Lehrpersonen den Aussagen (eher) zu, dass *Mille feuilles* genügend Instrumente für Diagnose und andere Formen der Beurteilung für die drei Lernzielbereiche bietet. Ca. 1/3 der Französischlehrer/innen wünscht sich jedoch zusätzliche Instrumente. Dies gilt noch etwas stärker für den Bereich Bewusstheit für Sprachen und Kulturen, aber auch für die anderen beiden Bereiche.

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

- Die Lernziele von *Mille feuilles* sind für mich als Lehrperson klar. (Item L_frzunt27_16)

Abb. 42: Klarheit der Lernziele in *Mille feuilles*

Um das autonome Lernen zu fördern – z.B. für die Setzung und Beurteilung eigener Lernziele – und um gezielt Kompetenzen aufbauen und überprüfen zu können, müssen die Lernziele eines Lehrmittels sowohl für die Schüler/innen als auch für die Lehrpersonen klar und verständlich sein. Dies gilt in *Mille feuilles* für alle drei Lernzielbereiche. Diesbezüglich sind die Einschätzungen der Lehrpersonen positiv: Fast die Hälfte der Lehrer/innen stimmt der Aussage zu, dass die Lernziele klar sind, ein weiterer Drittel stimmt dem eher zu. Nur für rund 20% der Befragten trifft dies hingegen nicht zu.

11.2.8 Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen die Leistungen und Motivation der Lernenden beeinflusst und dass sie auch eine Auswirkung auf den Unterrichtsstil der Lehrpersonen hat (vgl. z.B. Jerusalem & Hopf 2002).

Die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen wurde im Fragebogen mit verschiedenen Items erfasst. Diese wurden einer Faktorenanalyse unterzogen, wobei sich drei Dimensionen ergaben: ‚Intrinsisch motivieren und Vorbild sein‘, ‚Aktiv etwas bewirken können‘ sowie ‚Überfordern/Überforderung‘. Die Items zu den drei Faktoren werden im Folgenden dargestellt:

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

- Die Schüler/innen finden meinen Französischunterricht interessant. (Item L_frzunt31_1)
- Die Schüler/innen lernen gerne Französisch. (Item L_frzunt31_2)
- Ich kann die Schüler/innen durch meinen Unterricht für das Fach Französisch begeistern. (Item L_frzunt31_4)
- Ich kann den Schüler/innen zeigen, dass es wichtig ist, Französisch zu können. (Item L_frzunt31_5)

- Die Schüler/innen spüren im Französischunterricht meine eigene Freude an der französischen Sprache und Kultur. (Item L_frzunt31_6)
- Die Schüler/innen nehmen motiviert am Französischunterricht teil. (Item L_frzunt31_7)

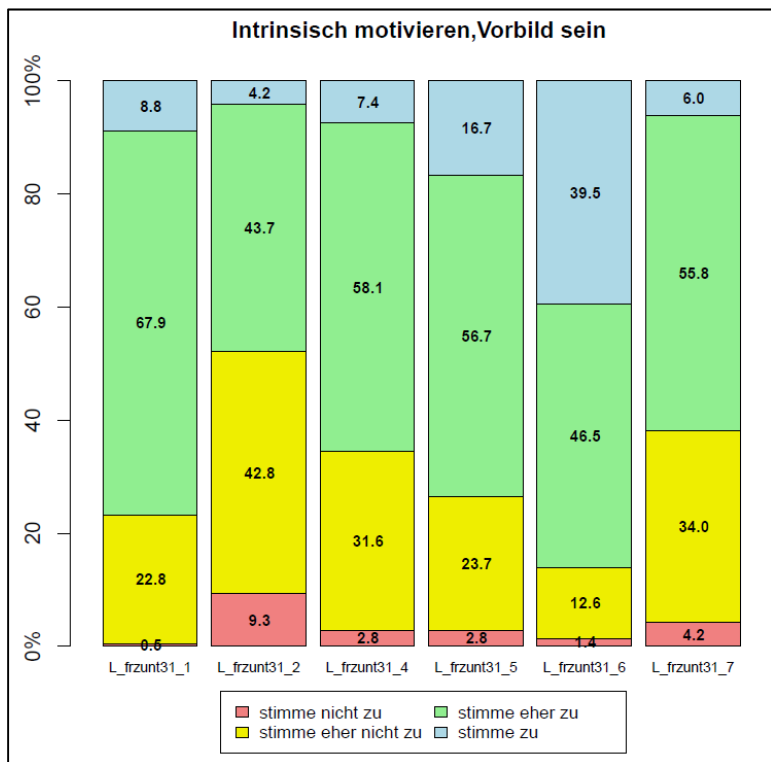


Abb. 43: Selbstwirksamkeit Lehrpersonen – intrinsisch motivieren, Vorbild sein

Die Lehrpersonen schätzen ihre Selbstwirksamkeit grundsätzlich hoch, aber hinsichtlich der verschiedenen Aspekte unterschiedlich ein: Zwischen rund 3/4 und über 80% der Lehrer/innen stimmen den Aussagen (eher) zu, dass die Schüler/innen ihren Unterricht interessant finden, dass sie den Schüler/innen zeigen können, dass es wichtig ist, die Fremdsprache zu lernen und dass die Schüler/innen im Unterricht ihre eigene Freude an der französischen Sprache und Kultur spüren. Etwas weniger hoch, aber immer noch sehr positiv mit knapp 2/3 (tendenzieller) Zustimmung ist die Selbstwirksamkeitserwartung bei der Einschätzung, die Schüler/innen durch den Unterricht für die Sprache begeistern zu können und die Einschätzung, dass die Lernenden motiviert am Unterricht teilnehmen. Ihre Wirkung auf die Freude am Französischlernen der Schüler/innen schätzen die Lehrpersonen hingegen vergleichsweise als geringer ein: Nur knapp 50% stimmen hier der Aussage (eher) zu, dass die Schüler/innen gerne Französisch lernen.

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

- Ich kann die Sachverhalte so erklären, dass die Schüler/innen sie verstehen. (Item L_frzunt31_9)
- Ich kann die Schüler/innen dazu motivieren, im Französischunterricht ihr Bestes zu geben. (Item L_frzunt31_10)
- Ich kann den Schüler/innen Lernstrategien vermitteln, die diese anwenden können. (Item L_frzunt31_12)
- Ich kann dazu beitragen, dass die Schüler/innen keine Angst / Hemmungen haben, in der Fremdsprache zu sprechen. (Item L_frzunt31_13)

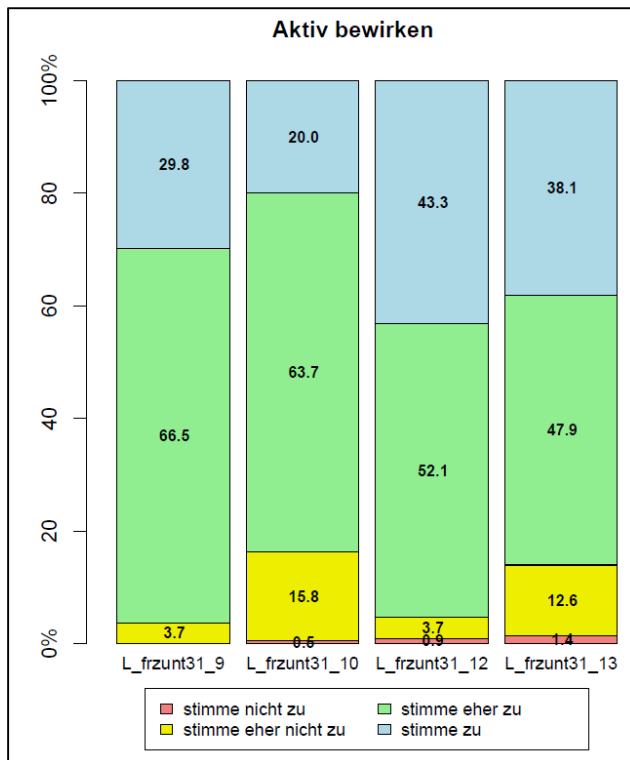


Abb. 44: Selbstwirksamkeit Lehrpersonen – etwas aktiv bewirken können

Bei der Dimension zur Selbstwirksamkeit ‚etwas aktiv bewirken können‘ zeigen sich durchgehend sehr positive Einschätzungen der Lehrpersonen: Sowohl für die Erklärungskompetenzen, die Motivationsfähigkeit zu guten Leistungen bei den Schüler/innen, die Fähigkeit zur Vermittlung von relevanten Lernstrategien als auch für die Fähigkeit, ein angenehmes und angstfreies Lernklima schaffen zu können, schätzen die Lehrpersonen ihre Wirksamkeit mit Werten zwischen über 80% bis fast 100% sehr hoch ein.

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

- Die Schüler/innen finden meinen Unterricht zu schwierig. (Item L_frzunt31_3)
- Die Schüler/innen sind durch den Französischunterricht überfordert. (Item L_frzunt31_8)
- Die Schüler/innen sind mit zwei Fremdsprachen überfordert. (Item L_frzunt31_11)

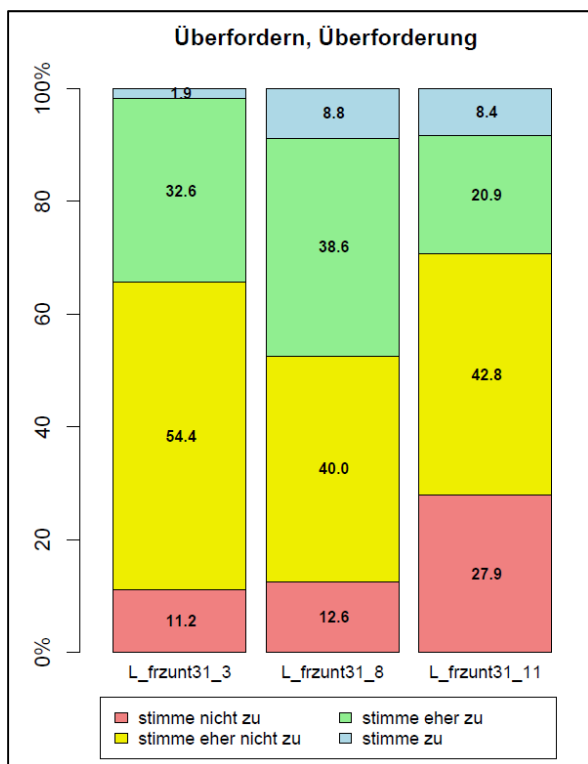


Abb. 45: Selbstwirksamkeit Lehrpersonen – überfordern

Ein Aspekt negativer Selbstwirksamkeitserwartung ist beispielsweise die Einschätzung, dass die Schüler/innen im eigenen Unterricht überfordert werden. Die Lehrpersonen wurden deshalb auch zu diesem Aspekt nach einer Beurteilung gefragt. Nur knapp ein Drittel der Französischlehrer/innen stimmt der Aussage (eher) zu, dass die Schüler/innen ihren Unterricht zu schwierig finden. Knapp die Hälfte gibt an, dass ihre Schüler/innen durch den Unterricht (eher) überfordert sind. Daraus lässt sich schliessen, dass die Schüler/innen nicht nur durch die Schwierigkeit, sondern auch durch andere Aspekte des Unterrichts überfordert werden können und dass die Lehrpersonen selbst ihren Unterricht als nicht zu schwierig einschätzen. Nur knapp 30% der Lehrpersonen gibt zudem an, dass die Schüler/innen (tendenziell) mit zwei Fremdsprachen in der Schule überfordert sind.

11.2.9 Berufszufriedenheit

Die Zufriedenheit mit dem eigenen Lehrberuf wurde bei den Französischlehrer/innen erhoben, weil die Motivation und die Bereitschaft zum Engagement der Lehrperson für die Schüler/innen, für den Unterricht und für das Lernen wichtige Faktoren für einen wirksamen Unterricht darstellen. Den Lehrpersonen wurden deshalb folgende Items vorgelegt:

Wie beurteilen Sie in der Rolle als Französischlehrperson folgende Aussagen?

- Ich bin mit meinem Beruf als Französischlehrperson zufrieden. (Item L_frzunt32_1)
- Ich bin gerne Französischlehrperson an der Schule, an der ich arbeite. (Item L_frzunt32_2)
- Die Begeisterung für das Unterrichten des Faches Französisch hat bei mir in den letzten Jahren nachgelassen. (Item L_frzunt32_3)
- Ich möchte gerne so lange wie möglich als Französischlehrperson tätig sein. (Item L_frzunt32_7)

- Ich bin als Französischlehrperson motiviert. (Item L_frzunt32_8)
- Der Französischunterricht bereitet mir Freude. (Item L_frzunt32_9)
- Ich fühle mich in meiner / meinen Französischklasse/n wohl. (Item L_frzunt32_10)

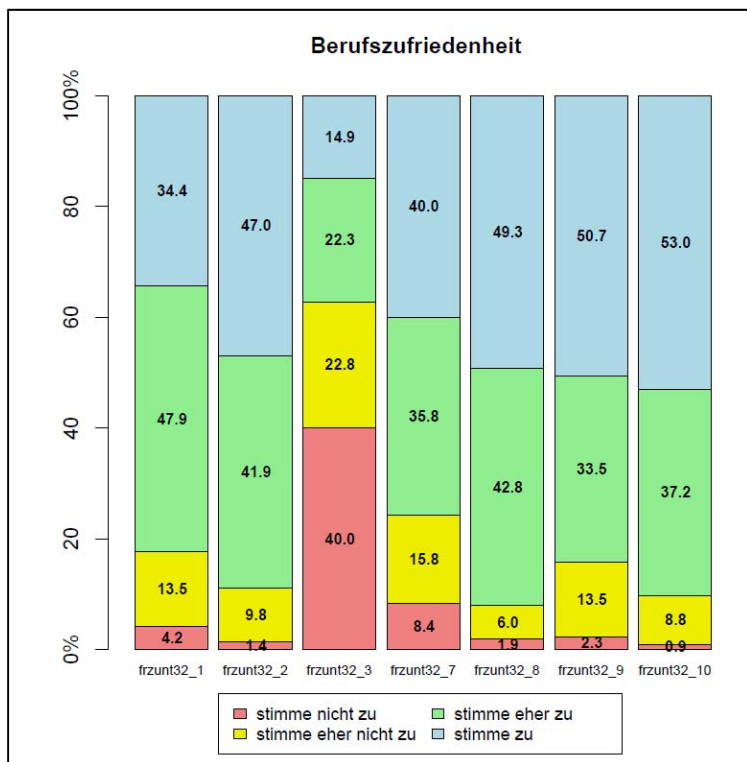


Abb. 46: Berufszufriedenheit der Lehrpersonen

Bezüglich der Zufriedenheit mit dem Beruf als Lehrperson zeigt sich in Abbildung 46 ein sehr positives Bild: Rund 75% bis über 90% der Lehrpersonen schätzen die Zufriedenheit als (sehr) hoch ein. Besonders hohe Zustimmung ergibt sich für die Motivation für den Beruf und bezüglich der Zufriedenheit am Arbeitsort. Während allerdings über ein Drittel der Lehrpersonen angibt, dass ihre Begeisterung für den Französischunterricht in den letzten Jahren (tendenziell) nachgelassen hat, geben fast zwei Drittel der Lehrpersonen an, dass sie mit Begeisterung unterrichten. Relativierend dazu ist zu sagen, dass knapp die Hälfte der Lehrpersonen, die befragt wurde, erst seit weniger als 5 oder seit 5 Jahren Französisch auf der Primarstufe unterrichtet.

12. Fazit

Das Ziel der *Passepartout*-Evaluation war, Erkenntnisse zu folgenden Fragen zum Unterricht nach dem *Passepartout*-Konzept zu gewinnen:

1. Erreichen die nach dem *Passepartout*-Lehrplan unterrichteten Schüler/innen am Ende des 8. Schuljahrs die von der EDK festgelegten Grundkompetenzen?
2. Erreichen die nach dem *Passepartout*-Lehrplan unterrichteten Schüler/innen am Ende des 8. Schuljahrs die Lernziele des Lehrplans?
3. Welche Faktoren können zur Erklärung von Unterschieden in den Schülerleistungen beitragen?
4. Welche Befunde zeigen sich bei den Schüler/innen und bei den Französischlehrpersonen bei der Erhebung von Kontextvariablen?
5. Welche Hinweise liefert die Erhebung von Kontextvariablen bei den Französischlehrpersonen und auch bei den Schüler/innen dazu, wie das *Passepartout*-Lehrmittel *Mille feuilles* und der *Passepartout*-Unterricht weiter optimiert werden könnten?

Um diese Fragestellungen zu untersuchen, wurden die Französischkompetenzen der Schüler/innen im *Passepartout*-Raum erhoben sowie Befragungen bei Schüler/innen und Lehrpersonen durchgeführt.

Dank Synergien mit dem schweizerischen Bildungsmonitoring ÜGK konnten in der *Passepartout*-Region bei über 4'400 Schüler/innen Daten zum Hör- und Leseverstehen Französisch erhoben werden. Ergänzend konnten, im Rahmen der Evaluation des IfM, im *Passepartout*-Raum Tests zum Sprechen Französisch mit rund 1'000 dieser über 4'400 Schüler/innen durchgeführt werden.

Das vorliegende Fazit orientiert sich an den obenstehenden Fragen zu den Zielen der Evaluation.

Fragestellungen 1 und 2: Erreichen die Schüler/innen im Lese- und Hörverstehen sowie im Sprechen die Grundkompetenzen der EDK und die Lernziele des *Passepartout*-Lehrplans?

Durch den Bezug zu den GER-Niveaus lassen sich für alle drei Fertigkeiten (Lese- und Hörverstehen, Sprechen) sowohl Aussagen zur Erreichung der Grundkompetenzen der EDK als auch zu den Lernzielen des *Passepartout*-Lehrplans machen. Die folgende Tabelle zeigt auf, wie viele Schüler/innen jeweils mindestens die Grundkompetenzen der EDK auf dem Niveau A1.2 und wie viele Schüler/innen auch die Lernziele des *Passepartout*-Lehrplans auf dem Niveau A2.1 erreicht haben:

Tab. 6: Erreichung der Grundkompetenzen (A1.2) und der *Passepartout*-Lernziele (A2.1) nach Fertigkeiten

	Leseverstehen	Hörverstehen	Sprechen
Grundkompetenzen A1.2	62.2%	86.8%	42.5%
Lernziele <i>Passepartout</i> A2.1	32.8%	57%	10.8%

Zur genaueren Vorstellung dessen, was Schüler/innen auf den beiden Niveaus in den drei Fertigkeiten können, illustrieren die Deskriptoren in der folgenden Tabelle sprachliche Handlungen auf dem Niveau A1.2 bzw. A2.1:

Tab. 7: Illustration der Niveaus A1.2 und A2.1 anhand von Deskriptoren zu den drei Fertigkeiten LV, HV und SP

	Leseverstehen	Hörverstehen	interaktives Sprechen
Grundkompetenzen der EDK GER-Niveau A1.2	Die Schülerinnen und Schüler können einen sehr kurzen, einfachen Text Satz für Satz lesen und dabei klar formulierte Informationen verstehen – vorausgesetzt es ist möglich, den Text mehrmals zu lesen, und vorausgesetzt, Lexik und Grammatik sind sehr einfach sowie Thema und Textsorte sehr vertraut. (EDK 2011)	Die Schülerinnen und Schüler können in kurzen, einfachen Hörtexten einige Wörter und Ausdrücke und ganz kurze Sätze verstehen, wenn es um sehr vertraute Themen wie Familie, Schule, Freizeit geht – vorausgesetzt es wird sehr langsam und sorgfältig gesprochen und lange Pausen lassen Zeit, den Sinn zu erfassen. (EDK 2011)	Die Schülerinnen und Schüler können sich auf einfache Art verständigen, wenn ein verständnisvoller Gesprächspartner oder eine verständnisvolle Gesprächspartnerin sich direkt an sie wendet – vorausgesetzt er oder sie spricht langsam und deutlich sowie mit Wiederholungen und einfachen Umformulierungen. (EDK 2011)
Lernziele des <i>Passepartout</i> -Lehrplans GER-Niveau A2.1	Die Schülerinnen und Schüler können kurze Texte sowie kurze Textstellen in längeren Texten zu vertrauten, konkreten Themen lesen, um Einzelinformationen zu entnehmen oder die Hauptaussage zu erfassen – vorausgesetzt die Texte sind in einfacher Sprache geschrieben (vorwiegend sehr frequenter oder aus anderen Sprachen bekannter oder leicht aus dem Kontext erschliessbarer Wortschatz; einfache Grammatik). (EDK 2011)	Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten Situationen und zu vertrauten Themen das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen und Mitteilungen erfassen – vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen. (EDK 2011)	Die Schülerinnen und Schüler können in Gesprächen über vertraute Themen das Wesentliche verstehen und Verständnis signalisieren, wenn die Gesprächspartner und die Gesprächspartnerinnen langsam und deutlich artikuliert sprechen und bei Bedarf weiterhelfen, z.B. mit Wiederholungen oder anderen Formulierungen. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten, kurz etwas zu einem vertrauten Thema sagen oder auf das reagieren, was andere dazu gesagt haben. (EDK 2011)

Während die Ergebnisse im Hörverstehen tendenziell positiv gewertet werden können, weisen die Resultate im Leseverstehen und besonders im Sprechen auf weiteren Entwicklungs- und Handlungsbedarf hin, denn ein beachtlicher Teil der Schüler/innen erreicht am Ende der Primarstufe auch ein elementares Niveau (A1.2) bei den Sprachkompetenzen nicht.

Relativieren lassen sich diese Resultate allenfalls hinsichtlich des Zeitfaktors, besonders, was die Erreichung der *Passepartout*-eigenen Lernziele angeht: Die aktuellen Niveaueinstufungen der EDK für die Grundkompetenzen sehen im 8. Schuljahr für alle Fertigkeiten das Niveau A1.2 vor. Dabei wird davon ausgegangen, dass erst künftig, wenn im Rahmen der Umsetzung der Sprachenstrategie von 2004 die Qualität des Sprachenunterrichts in einem langjährigen Prozess sukzessive verbessert werden konnte, höhere Kompetenzen zu erwarten sind. *Passepartout* hat diese ‚Perspektive‘ des höheren Lernziels (A2.1 in den getesteten Fertigkeitsbereichen) bereits jetzt übernommen. Eine weitere Relativierung ergibt sich schliesslich auch aus den Erwartungen des Lehrplans *Passepartout* an die Lernprogression: Laut Lehrplan wird beispielsweise für das Sprechen bis im 10. Schuljahr als Grundanspruch noch kein höheres Niveau angesetzt als das für das 7./8. Schuljahr.

Fragestellung 3: Welche Faktoren tragen zur Erklärung von Unterschieden in den Schülerleistungen bei?

Eine Erklärung für die Resultate aus den Leistungstests lässt sich allenfalls aus den Regressionsanalysen, welche für die *Passepartout*-Evaluation durchgeführt wurden, ableiten³⁵: In einem Modell, in welches Variablen zur Motivation, zum Unterricht sowie soziale Kontrollvariablen einbezogen wurden, zeigte sich, dass, nebst verschiedener sozialer Kontrollvariablen, besonders Variablen zum Motivationstyp ‚Ought L2 Self‘ einen hoch signifikanten Zusammenhang mit den Leistungsergebnissen im Hör- und Leseverstehen sowie im Sprechen Französisch haben. ‚Ought L2 Self‘ bezeichnet eine Art von ‚sozial erwünschtem Selbstkonzept‘, d.h. hier spezifischer eine Motivation der Schüler/innen, welche stark durch die Erwartungen und Vorstellungen ihrer Eltern geprägt ist. Schüler/innen, die bez. dieses Motivationstyps motivierter sind, haben also bessere Ergebnisse in den Leistungstests. Hingegen zeigten sich beispielsweise keine Zusammenhänge zwischen den einbezogenen Unterrichtsvariablen und den Ergebnissen im Hör- und Leseverstehen sowie im Sprechen Französisch. In einem zweiten Schritt wurden zusätzlich Testvariablen (Ergebnisse aus dem Leseverstehenstest in der L1 Deutsch und dem Wortschatztest Französisch) ins Modell aufgenommen. Mit Einbezug dieser Testvariablen veränderte sich teilweise der Einfluss der sozialen Kontrollvariablen, vor allem aber verschwand der Effekt der Motivation. Es zeigten sich jedoch höchst signifikante Effekte zwischen dem Leseverstehenstest Deutsch und dem Hör- und Leseverstehenstest Französisch, d.h. dass Schüler/innen, welche im Leseverstehen Deutsch gute Ergebnisse haben, auch bezüglich der rezeptiven Kompetenzen Französisch besser sind. Insbesondere zeigten sich aber höchst signifikante Zusammenhänge zwischen dem eingesetzten Wortschatztest Französisch und den Leistungen sowohl im Hör- als auch im Leseverstehen und im Sprechen Französisch, wobei der Wortschatztest besonders viel Varianz beim Sprechen aufklärte. Diese Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass der Wortschatz – als *eine* von verschiedenen Teilkompetenzen – eine unabdingbare Ressource ist, von der kommunikative Sprachkompetenzen wesentlich abhängen und die im Unterricht gezielt und systematisch aufgebaut werden muss. Im Rahmen des *Passepartout*-Konzepts war ein solcher strukturierter, progressiver Aufbau sprachlicher Ressourcen und Teilkompetenzen bisher nicht vorgesehen; Wortschatzerwerb sollte beispielsweise, im Sinne der Inhaltsorientierung, in der Auseinandersetzung mit inhaltlich interessanten, aber auch sprachlich anspruchsvollen Texten erfolgen. Zudem wurde die Auswahl des zu lernenden Wortschatzes teilweise den Schüler/innen selbst überlassen.

Fragestellungen 4 und 5: Welche Befunde liefern die Fragebogen für Schüler/innen und Lehrpersonen, und welche Anhaltspunkte lassen sich daraus für eine allfällige Optimierung des Unterrichts und des Lehrmittels gewinnen?

Knüpft man bei den Ergebnissen zur Motivation aus den Regressionsanalysen an, bietet es sich an, auch noch weitere mögliche motivationale Aspekte aus dem Schüler- und Lehrerfragebogen genauer zu betrachten, denn die für das Lernen wichtige Motivation ist durch unterschiedliche Faktoren bedingt.

³⁵ Anhand der Regressionsanalysen können Zusammenhänge zwischen Variablen, z.B. zwischen Kontextvariablen und Leistungen, aufgezeigt werden, allerdings handelt es sich dabei *nicht* um kausale Zusammenhänge bzw. Gründe.

Der Umstand, dass nur knapp die Hälfte der Schüler/innen die Themen und Texte bzw. die Aufgaben (*tâches*) im Lehrmittel (eher) interessant findet, kann durchaus eine Rolle für die Motivation spielen. Die Einschätzung der Schüler/innen des Lehrmittels teilen im Übrigen auch die Lehrpersonen: Nur rund 50% der Lehrer/innen stimmen der Aussage (eher) zu, dass *Mille feuilles* die Motivation bei den Schüler/innen, Fremdsprachen zu lernen, fördert. Zudem findet nur ca. die Hälfte der Schüler/innen den Französischunterricht interessant, und fast 2/3 geben an, dass sie den Französischunterricht (eher) nicht freiwillig besuchen würden. Hingegen schätzt nur etwa 1/4 der Schüler/innen den Unterricht als zu schwierig ein, und auch nur für ähnlich viele Schüler/innen ist es nach eigenen Angaben zu viel, zwei Fremdsprachen, also Französisch und Englisch, in der Schule zu lernen. Sehr ähnlich schätzen dies auch die Lehrpersonen für ihre Schüler/innen ein.

Bezieht man auch negative Motivationsaspekte wie die Sprachlernangst mit ein, zeigt sich ein differenziertes Bild: Fast 60% der Schüler/innen haben (tendenziell) keine Angst davor, im Unterricht beim Sprechen Fehler zu machen. Trotzdem sind mehr als 50% der Schüler/innen (eher) froh, wenn sie im Unterricht nichts sagen müssen, und über 40% haben auch (eher) Angst, schlechte Noten für ihre Leistungen zu erhalten. Hingegen fühlt sich nur rund 1/5 der Schüler/innen gestresst wegen der Schwierigkeit im Unterricht. Ein erklärtes Ziel von *Passepartout* besteht darin, für den Französischunterricht ein möglichst angstfreies Lernklima mit hoher Fehlertoleranz zu schaffen – besonders für die Entwicklung des Sprechens. Dies scheint hier in Ansätzen, aber noch nicht vollumfänglich erreicht zu sein.

Wie die Regressionsanalyse gezeigt hat, spielt für die Schüler/innen vor allem ein bestimmter Typ von Motivation eine wichtige Rolle, der sich dadurch definiert, dass die Motivation der Schüler/innen besonders stark von den Erwartungen der Eltern geprägt ist. Andere Motivationstypen spielen nur eine untergeordnete Rolle, abgesehen von der Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, um sich an verschiedenen Orten auf der Welt verständigen zu können.

Ein Vergleich der Motivation zum Lernen der ersten Fremdsprache auf Basis der Schülerfragebogenitems über die Sprachregionen hinweg zeigt deutlich, dass die Motivation zum Französischlernen im *Passepartout*-Raum generell eher tief ist (ähnlich tief wie für Deutsch in der Westschweiz, aber wesentlich tiefer als für Englisch in der Deutschschweiz (Nicht-*Passepartout*-Region)).

Bei der Auswertung der Fragebogen hat sich auch gezeigt, dass die Schüler/innen sehr wenig ausserschulischen Kontakt mit Französisch haben, sowohl, was den Austausch mit französischsprachigen Personen als auch den rezeptiven Kontakt mit Medien betrifft. Mehr ausserschulische Kontakte könnten jedoch den Fremdsprachenerwerb sehr positiv beeinflussen, auch hinsichtlich der Motivation. Von der Schule initiierte Austauschaktivitäten könnten hier Anregungen geben, viele Lehrpersonen geben jedoch an, dass in der beschränkten Unterrichtszeit Austauschaktivitäten kaum Platz haben.

Ein wichtiger Punkt für die Förderung des Französischlernens ist auch die Unterstützung der Schüler/innen im Unterricht durch die Lehrperson: Die Ergebnisse aus dem Schülerfragebogen zeigen, dass die Schüler/innen sich beim Lernen weitgehend gut unterstützt fühlen, ein grosser Anteil der Lernenden wünscht sich allerdings mehr Feedback zu den eigenen Leistungen bzw. mehr Erklärungen spezifisch zu ihren Noten. Dieser Aspekt der Beurteilung von Leistungen spielt für das

Lernen eine sehr zentrale Rolle, denn eine transparente Beurteilung mit einem individuellen und präzisen Feedback kann wichtige Anhaltspunkte für das weitere Lernen geben.

Die Befragung der Lehrpersonen zeigt deutlich, dass ein sehr hoher Anteil der Lehrpersonen *Mille feuilles* als Hauptlehrmittel nutzt. Zwar werden auch andere Materialien verwendet, z.B. für Übungen zur Grammatik und zum Wortschatz, es ist jedoch bei Weitem nicht so, dass die Lehrpersonen regelmässig darauf zurückgreifen würden. 2/3 der Lehrpersonen arbeiten (tendenziell) gerne mit *Mille feuilles* bzw. die Arbeit mit dem Lehrmittel fällt ihnen leicht, und 80% der Lehrpersonen findet die Lernziele im Lehrwerk (relativ) klar.

Mit den Angeboten an Lerngelegenheiten für die drei Lernzielbereiche in *Mille feuilles* sind die Lehrpersonen unterschiedlich zufrieden: Für nur rund 50% bietet *Mille feuilles* genügend Lerngelegenheiten für die Entwicklung der Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Differenzierter betrachtet, zeigt sich, dass die Lehrpersonen grösstenteils zufrieden damit sind, was das Lehrmittel bietet, um die Kompetenzentwicklung im Hör- und Leseverstehen zu fördern, hingegen nicht, um die Kompetenzen im Sprechen und bez. Wortschatz aufzubauen. Das Angebot an Lerngelegenheiten für das Nachdenken über Sprachen und Kulturen sowie für die lernstrategischen Kompetenzen schätzen die Lehrpersonen hingegen sehr positiv ein. Rund 2/3 geben an, dass das Angebot an Beurteilungsinstrumenten für die drei Lernzielbereiche (tendenziell) ausreicht.

Bei der Frage nach den Prioritäten im Unterricht nennt ein hoher Anteil der Lehrpersonen das interaktive Sprechen sowohl für Alltags- als auch für Unterrichtssituationen, trotzdem setzen sie aber mehr Zeit für die rezeptiven Kompetenzen im Unterricht ein. Auch das Schreiben steht hoch auf der Prioritätenliste, obwohl dafür nur wenig Zeit eingesetzt wird. Den Lehrpersonen ist die Förderung des Lernzielbereichs III, d.h. der Lernstrategien, sehr wichtig, vor der Förderung der Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.

Die Ergebnisse aus der Befragung der Lehrpersonen zeigen auch, dass sich die Französischlehrer/innen generell sprachlich und didaktisch gut qualifiziert fühlen für den Unterricht. Weiterbildungsbedürfnisse gibt es bez. der Differenzierung in heterogenen Klassen, bez. Unterrichtsmethoden für den Aufbau der Sprechkompetenzen und des Wortschatzes und bez. formativer Beurteilung von Leistungen. Zudem wünschen sich die Lehrpersonen mehr Weiterbildung zum Kennenlernen und zum Einsatz von verschiedenen Unterrichtsmaterialien.

Sehr positive Einschätzungen geben die Lehrpersonen bez. verschiedener Aspekte ihrer Selbstwirksamkeitserwartung ab. Die Selbstwirksamkeit der Lehrperson (aber auch der Schüler/innen) ist ein wichtiger Faktor beim Fremdsprachenlernen, da sie sowohl die Motivation als auch die Leistungen der Schüler/innen beeinflussen und auch den Unterrichtsstil der Lehrperson prägen kann. Die Lehrpersonen gehen davon aus, dass sie ihren Schüler/innen zeigen können, dass es wichtig ist, Französisch zu lernen, und dass die Lernenden ihre eigene Freude an der französischen Sprache und Kultur spüren. Hingegen schätzen sie ihren Einfluss auf die Freude der Schüler/innen daran, Französisch zu lernen, viel geringer ein. Sowohl für die Erklärungskompetenzen, die Motivationsfähigkeit zu guten Leistungen bei den Schüler/innen, die Fähigkeit zur Vermittlung von relevanten Lernstrategien als auch für die Fähigkeit, ein angenehmes und angstfreies Lernklima schaffen zu können, schätzen die Lehrpersonen ihre Wirksamkeit sehr hoch ein.

Auch die Frage nach der Berufszufriedenheit der Lehrpersonen ergibt sehr positive Ergebnisse: Insbesondere die eigene Motivation für den Unterricht und die Zufriedenheit am Arbeitsort wird sehr positiv beurteilt.

13. Literaturverzeichnis

- Beeckmans, Renaud/Eyckmans, June/Janssens, Vera/Dufranne, Michel & Van de Velde, Hans (2001): Examining the Yes/No vocabulary test: some methodological issues in theory and practice. *Language Testing* 18(3), 235–274.
- BIFIE (2018): *BIFIEsurvey: Tools for survey statistics in educational assessment*. <https://CRAN.R-project.org/package=BIFIEsurvey> [zuletzt geprüft: 31.03.2019].
- Bundesinstitut bifie, Bildungsforschung Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2013): *Schülerfragebogen Standardüberprüfung 8. Schulstufe 2013*. https://www.bifie.at/system/files/dl/BIST-UE_E8_2013_Schuelerfragebogen_2013-01-24_0.pdf [zuletzt geprüft: 31.03.2019]
- Cizek, Gregory J. & Bunch, Michael B. (2007): *Standard Setting. A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Cohen, Jacob E. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cook, Kevin/McGhee, Jeremiah & Lonsdale, Deryle (2011): *Elicited imitation for prediction of OPI test scores*. Proceedings of the sixth workshop on innovative use of NLP for building educational applications. Portland, OR: Association for Computational Linguistics.
- Council of Europe (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf [zuletzt geprüft: 31.03.2019]
- Dörnyei, Zoltán (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (Hrsg.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Dyssegaard, Camilla B./Egeberg, Jesper de H./Sommersel, Hanna B./Steenberg, Kasper & Vestergaard, Stinna (2015): *A systematic review of the impact of multiple language teaching, prior language experience and acquisition order on students' language proficiency in primary and secondary school*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards – freigegeben von der EDK Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf [zuletzt geprüft: 31.03.2019]
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- European survey on language competences (2011): *Student questionnaire for the ESLC: Main study*.
- Grossenbacher, Barbara, Sauer, Esther & Wolff, Dieter (2012): *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Bern: Schulverlag Plus.
- Hattie, John (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.
- Heinzmann, Sybille (2013): *Young Language Learners' Motivation and Attitudes: Longitudinal, comparative and explanatory perspectives*. London/New York: Bloomsbury Academic.
- IQES (o.J.): <https://www.iqesonline.net/> [zuletzt geprüft: 31.03.2019]
- Jerusalem, Matthias & Hopf, Diether (Hrsg., 2002): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Lenz, Peter & Studer, Thomas (2007): *Lingualevel: Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen: 5. bis 9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag bmv. Bern: Schulverlag bmv.

- OECD (2008): *OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2008*.
https://www.raonline.ch/pages/edu/beruf/edu_lepe1401.html [zuletzt geprüft: 31.03.2019]
- Passepartout (2015): *Fremdsprachen an der Volksschule. Lehrplan Französisch und Englisch*.
- Peyer, Elisabeth/Andexlinger, Mirjam/Kofler, Karolina & Lenz, Peter (2016): *Projekt Fremdsprachen-evaluation BKZ – Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Durchgeführt vom 1. Oktober 2014 bis 7. Dezember 2015 am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Auftrag der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Plonsky, Luke & Oswald Frederick L. (2014): How big is „big“? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning* 64(4), 878–912.
- Schneider, Günther/North, Brian/Koch, Leo & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg., 2001): *Portfolio européen des langues / Europäisches Sprachenportfolio / Portfolio europeo delle lingue/European Language Portfolio. Version pour jeunes et adultes. Version für Jugendliche und Erwachsene*. Bern: BLMV.
- Schulverlag Plus AG (2015): *Zum Thema Sprechen im Französischunterricht mit Mille feuilles und Clin d'œil*.
- Şen, Yusuf & Kuleli, Mesut (2015): The effect of vocabulary size and vocabulary depth on reading in EFL context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 199, 555–562.
- Singh, Lisa & Elmiger, Daniel (2017): *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout. Schuljahre 2009-2016*. IRDP.
<https://www.irdp.ch/data/secure/2226/document/171.pdf> [zuletzt geprüft: 31.03.2019]
- Taylor, Lynda (Hrsg., 2011): *Examining Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Buuren, Stef & Groothuis-Oudshoorn, Karin (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software* 45(3), 67.
- Wagner, Wolfgang/Helmke, Andreas & Rösner, Ernst (2009): *Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*. In: Materialien zur Bildungsforschung (25/1), Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Weir, Cyril J. (2005): *Language testing and validation: an evidence-based approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Yan, Xun/Maeda, Yukido/Lv, Jing & Ginther, April (2016): Elicited imitation as a measure of second language proficiency: A narrative review and meta-analysis. *Language Testing* 33(4), 497–528.

14. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Leseverstehen Französisch – erreichte GER-Niveaus	25
Abbildung 2	Hörverstehen Französisch – erreichte GER-Niveaus	26
Abbildung 3	Sprechen Französisch: adaptives Interview – erreichte GER-Niveaus	28
Abbildung 4	Wright Map zu inhaltlichen Aspekten der Präsentation – Verteilung der Schülerleistungen und der Ansprüche der Beurteilungskriterien (Items) auf der Testskala	30
Abbildung 5	Wright Map zu Formaspekten der Präsentation – Verteilung der Schülerleistungen und der Ansprüche der Beurteilungskriterien (Items) auf der Testskala	31
Abbildung 6	Wright Map zu inhaltlichen Aspekten der Elicited Imitation – Verteilung der Schülerleistungen und der Ansprüche der Beurteilungskriterien (Items) auf der Testskala	33
Abbildung 7	Wright Map zu Formaspekten der Elicited Imitation – Verteilung der Schülerleistungen und der Ansprüche der Beurteilungskriterien (Items) auf der Testskala	34
Abbildung 8	Häufigkeit der Verwendung von <i>Mille feuilles</i> und anderen Unterrichtsmaterialien (SuS)	43
Abbildung 9	Einschätzung von <i>Mille feuilles</i> durch die Schüler/innen	44
Abbildung 10	Einschätzung des Unterrichts durch die Schüler/innen	45
Abbildung 11	Häufigkeit von Aktivitäten zum reflexiven Lernen	46
Abbildung 12	Häufigkeit des Einsatzes von Sprachlernstrategien im schulischen Kontext ..	48
Abbildung 13	Häufigkeit des Einsatzes von Sprachlernstrategien in ausserschulischen Kontexten	49
Abbildung 14	Einschätzung von unterstützenden Aktivitäten durch die Lehrperson	50
Abbildung 15	Einschätzung von Kenntnissen und Häufigkeit von Aktivitäten zur Sprachbewusstheit	51
Abbildung 16	Einschätzung interkulturelle Kompetenz – Bereitschaft zu Kontakten	52
Abbildung 17	Häufigkeit von ausserschulischen Kontakten – Interaktion	53
Abbildung 18	Häufigkeit von ausserschulischen Kontakten – Rezeption	54
Abbildung 19	Einschätzung der Motivation ‚Ideal L2 Self‘	56
Abbildung 20	Einschätzung der Motivation für Kontakte und Reisen	57
Abbildung 21	Einschätzung der Motivation ‚Ought L2 Self‘	58
Abbildung 22	Einschätzung der Sprachlernerfahrungen	59
Abbildung 23	Einschätzung von Aspekten zur Sprachlernangst	60
Abbildung 24	Motivation für die erste Fremdsprache – Verteilungen nach Region	62
Abbildung 25	Wright Map zur Selbstbeurteilung der mündlichen Französischkompetenzen	66
Abbildung 26	Selbstbeurteilung der Französischkompetenzen für den Beruf	67
Abbildung 27	Weiterbildungsbedürfnisse der Lehrpersonen	68
Abbildung 28	Häufigkeit von Aktivitäten im Unterricht – sprachliche Produktion	69
Abbildung 29	Häufigkeit von Aktivitäten im Unterricht – sprachliche Rezeption	70

Abbildung 30	Häufigkeit von Aktivitäten im Unterricht – Teilkompetenzen	71
Abbildung 31	Prioritäten im Unterricht – Mündliche Interaktion	72
Abbildung 32	Prioritäten im Unterricht – inhaltliches Schreiben	73
Abbildung 33	Prioritäten im Unterricht – Korrektheit	74
Abbildung 34	Prioritäten im Unterricht – Bewusstheit und Lernstrategien	75
Abbildung 35	Prioritäten im Unterricht – Teilkompetenzen	76
Abbildung 36	Häufigkeit der Verwendung von <i>Mille feuilles</i> und anderen Unterrichtsmaterialien (LPs)	77
Abbildung 37	Einschätzung der Arbeit mit <i>Mille feuilles</i>	78
Abbildung 38	Angebot an Lerngelegenheiten in <i>Mille feuilles</i>	79
Abbildung 39	Förderung der kommunikativen Kompetenzen in <i>Mille feuilles</i>	80
Abbildung 40	Einschätzung der Schülermotivation durch <i>Mille Feuilles</i>	81
Abbildung 41	Angebot an Beurteilungsinstrumenten in <i>Mille feuilles</i>	82
Abbildung 42	Klarheit der Lernziele in <i>Mille feuilles</i>	83
Abbildung 43	Selbstwirksamkeit Lehrpersonen – intrinsisch motivieren, Vorbild sein	84
Abbildung 44	Selbstwirksamkeit Lehrpersonen – etwas aktiv bewirken können	85
Abbildung 45	Selbstwirksamkeit Lehrpersonen – überfordern	86
Abbildung 46	Berufszufriedenheit der Lehrpersonen	87

15. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Übersicht Entwicklung und Einsatz der Test- und Befragungsinstrumente für die <i>Passepartout</i> -Region	7
Tabelle 2	Stichprobe für die Sprechtests	18
Tabelle 3	Korrelationen der bei den Sprechaufgaben beurteilten Aspekte	27
Tabelle 4	Ergebnisse der Regressionsanalysen ohne und mit Einbezug von Testvariablen als Prädiktoren	39
Tabelle 5	Motivation für die erste Fremdsprache – Paarvergleiche	62
Tabelle 6	Erreichung der Grundkompetenzen (A1.2) und der <i>Passepartout</i> -Lernziele (A2.1) nach Fertigkeiten	88
Tabelle 7	Illustration der Niveaus A1.2 und A2.1 anhand von Deskriptoren zu den drei Fertigkeiten LV, HV und SP	89

16. Anhang

1) Materialien zum adaptiven Interview: Interview-Fragen und Auszug Bewertungsraster

Passepartout-Evaluation: adaptives Interview

Warm-up: Ja / Nein-Fragen

- 1) Bonjour!
- 2) Ça va ?
- 3) Tu aimes le français ?

Level-checks:

A1.1 (mit mehreren Hilfestellungen)


- Struktur vorgeben
- Aufzählung

- 1) Comment tu t'appelles ?
- 2) Tu as quel âge ?
- 3) Quelle est la date de ton anniversaire ? → Comment tu fêtes ton anniversaire ?
- 4) Tu habites où ?
- 5) Tu parles quelles langues ?
- 6) Qu'est-ce que tu aimes manger et boire ?

A1.2 (mit mehreren Hilfestellungen)

- Struktur vorgeben
- Aufzählung

- 1) Parle-moi de ta famille. → Tu as des frères ou des sœurs ? → Qui, quel âge ?
→ Quelle profession ont tes parents ?
- 2) Tu as un animal à la maison ? → Quel animal ?
- 3) Tu as des hobbies / activités préférées (musique, sport, jeux etc. ?) → Lesquels ? Parle-moi de tes activités préférées.
- 4) Raconte-moi de tes amis à l'école.
- 5) Tu as des vêtements préférés ? Lesquels ?



A2.1 (nur noch beschränkte Hilfestellung)

- Frage vereinfachen


- 1) Quelles matières est-ce que tu aimes à l'école ? / Quelles matières est-ce que tu n'aimes pas à l'école ? / Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école ? / Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire à l'école ? → Pourquoi ?
- 2) Raconte-moi ce que tu fais pendant une journée 'normale'.

A2.2 (keine Hilfe mehr)

- 1) Parle-moi de tes vacances (préférées). → Pourquoi... ?
- 2) Parle-moi d'un film / livre / jeu préféré ? → Pourquoi... ?

Zusatz:


- 1) En cours de français, vous avez parlé des événements et des curiosités (fêtes, monuments etc.). Parle-moi d'un événement ou d'une curiosité. Quoi ? Où ? Quand ? Qui / Combien de personnes ? Comment ? Pourquoi c'est ton événement / ta curiosité préférée(e) ?
- 2) für höhere Niveaus: En cours de français, vous travaillez avec *Mille feuilles*; quelles activités est-ce que tu aimes, et qu'est-ce que tu n'aimes pas ? → Pourquoi ?




Niveau	handlungsorientierte Deskriptoren	Kommt vor	Hilfestellung	Kann das: ja / nein
A2.2	Kann sich in einem Interview verständlich machen und Informationen und Ideen zu vertrauten Themen mitteilen, vorausgesetzt, er / sie kann gelegentlich um Klärung bitten und erhält Hilfe, das auszudrücken, was er / sie sagen möchte. [GER]			
A2.2	Kann beschreiben, in was für einer Umgebung es ihm / ihr am besten gefällt (z.B. Stadt, Dorf, Meer), und er / sie kann auch kurz begründen, warum das so ist. [LL, adapt.]			
A2.2	Kann kurz sagen, was ihm / ihr an einem Lied oder an einem Buch gefällt. [LL, adapt.]			
A2.2	Kann eine kurze Geschichte erzählen, indem er / sie einfach die Ereignisse aneinanderreicht. [LL, adapt.]			
A2.2	Kann Haustiere beschreiben und auch verschiedene Dinge, die ihm / ihr persönlich gehören. [LL, adapt.]			
A2.1	Kann in einem Interview einfache Fragen beantworten und auf einfache Feststellungen reagieren. [GER]			
A2.1	Kann einfache Fragen stellen und beantworten, kurz etwas über ein Thema sagen oder auf das reagieren, was andere darüber gesagt haben; wichtig ist dabei, dass es um Dinge geht, mit denen er / sie sich schon gut auskennt. [LL, adapt.]			
A2.1	Kann sagen, was er / sie gut kann und was weniger gut (z.B. in der Schule oder im Sport). [LL, adapt.]			
A2.1	Kann jemandem die wichtigsten Stationen in seinem / ihrem Tagesablauf schildern, wenn er / sie dabei nicht ins Detail zu gehen braucht. [LL, adapt.]			
A1.2	Kann sich auf einfache Art verständigen, ist aber darauf angewiesen, dass der Gesprächspartner / die Gesprächspartnerin Rücksicht nimmt auf seine / ihre Schwierigkeiten und ihm / ihr hilft. [NF33]			
A1.2	Kann einfache Fragen mit einzelnen Wörtern, Ausdrücken oder			

- 2) Materialien zur Präsentationsaufgabe: Screenshots der computerbasierten Aufgabe (Aufgabenversion 2), Transkription des Hörtextes (Aufgabenversion 1), Auszug aus dem Bewertungsraster, Leistungsbeispiele


Präsentation

- Du hörst nun den Text noch einmal mit langen Pausen.
- Beantworte in den Pausen die Fragen zum Text. Schreibe **Stichwörter** auf.
- **Achtung: Schreibe auf Französisch!**
- Klicke auf 



1. Was?
2. Wann?
3. Wo?
4. Wer?
5. Für was?
6. Für wen?
7. Wie?

Präsentation


- Du hörst nun den Text noch einmal mit langen Pausen.
- Beantworte in den Pausen die Fragen zum Text. Schreibe **Stichwörter** auf.
- **Achtung: Schreibe auf Französisch!**
- Klicke auf 

1. Was?
2. Wann?
3. Wo?
4. Wer?
5. Für was?
6. Für wen?
7. Wie?

Präsentation

- Nun stellst **du** die Erfindung deiner Klasse vor. Verwende dazu deine Notizen.
- Die Aufnahme läuft bereits! Sprich ins Mikrofon!

"Je vous présente..."



Weiter

Transkript Hörtext, Aufgabe 1:

Je vous présente une invention. Il s'agit du *smartphone*. Cette invention date de 1992. Elle apparaît la première fois à New York, aux Etats-Unis. C'est une entreprise américaine qui a inventé le smartphone. On l'utilise pour téléphoner, pour écrire des messages ou pour jouer à des jeux. Le smartphone est pour les jeunes. Il est très utile et très pratique.

Bewertungsraster:

Skala zur Auswertung der Präsentation: Inhalt	
0 Punkte	Schüler/in sagt nichts; Schüler/in sagt etwas akustisch völlig Unverständliches; Item wird nicht behandelt; Schüler/in sagt etwas inhaltlich Falsches
1 Punkt	Die Information(en) aus dem Hörtext wird / werden inhaltlich nur teilweise richtig / unvollständig wiedergegeben oder nur ein Teil der Informationen wird inhaltlich richtig und / oder vollständig wiedergegeben (bei Items mit mehreren Informationen).
2 Punkte	Die Information(en) aus dem Hörtext wird / werden inhaltlich richtig / vollständig wiedergegeben.

Ausdifferenzierter Bewertungsraster der Aufgabe 1: Erfindung Smartphone:

Items	2 Punkte	1 Punkt
1) Was?	être smartphone / agir smartphone / invention smartphone / invente oder inventé smartphone*	smartphone
2) Wann?	invention 1992 / invente oder inventé 1992 / de 1992/ en 1992	1992
3) Wo?	invention New York / invente oder inventé New York/ à New York / de New York**	New York**
4) Wer?	invention entreprise américaine / entreprise américaine invente oder a inventé oder a fait / d'une entreprise américaine***	entreprise américaine / entreprise / américains / Américain / Amérique / Etats-Unis
5) Für was?	être pour / utiliser oder utilisé pour / pour: téléphoner, écrire und / oder messages, jouer ****	ohne Hinweis zum Kontext und / oder nur ein Teil der drei Tätigkeiten
6) Für wen?	être pour jeunes / fait pour jeunes / pour jeunes	jeunes
7) Wie?	utile, pratique	nur utile oder nur pratique

* Der Gegenstand muss hier genannt werden; es reicht nicht, wenn er im Folgetext später erwähnt wird; er muss aber nicht noch einmal genannt werden, wenn er bereits in der Einleitung erwähnt wurde.

** Um die volle Punktzahl zu erhalten, reicht es, eine von beiden geografischen Informationen zu nennen.

*** Um zwei Punkte zu erhalten, reicht es, entreprise oder z.B. les américains in Kombination mit Nomen, Verb oder Präposition zu nennen.

**** Um zwei Punkte zu erhalten, müssen sowohl ein Hinweis zum Kontext vorhanden sein (être pour, utiliser/é pour, pour), aber auch alle drei Tätigkeiten.

Skala zur Auswertung der Präsentation: Form	
0	Inhalt wurde mit 0 bewertet.
1	nur einzelne, nebeneinandergestellte Wörter (z.B. le smartphone - 1992; l'invention - 1864; de message - de gens; le pratique; vélo - Français)
2	Ansätze zu sinnvollen syntaktischen Strukturen klar erkennbar (z.B. Subjekt + Prädikat; Prädikat + Objekt)
3	Schüler/in bildet einen sinnvollen vollständigen (einfachen) Satz bzw. mehrere (einfache) Sätze; morphologische Fehler und kleinere syntaktische Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen, werden nicht beachtet.

Leistungsbeispiele:

1) Beispiel einer Leistung, die eine mittlere Bewertung erhalten hat:

Ähm New York qui américain de la très pratique pour la <unverständlich> et pour la téléphoner <unverständlich> mille neuf nonante

Bewertung:

für *Inhalt*: 0 Punkte bei den Items 1, 2 und 6 (fehlen); 1 Punkt für die Items 3, 4 und 5;

für *Form*: 0 Punkte bei den Items 1, 2 und 6 (fehlen); 1 Punkt bei den Items 3 und 4 (nur einzelne, nebeneinandergestellte Wörter); 2 Punkte für die Items 5 und 7 (Ansätze zu syntaktischen Strukturen)

2) Beispiel einer Leistung, die eine hohe Bewertung erhalten hat:

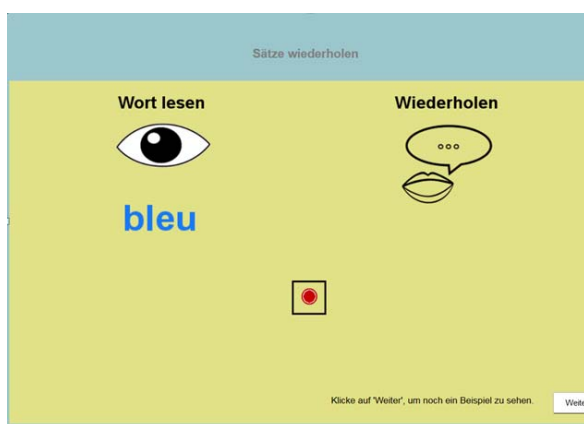
Il apparait à New York aux Etats-Unis et cette invention c'est <unverständlich> est une américain et c'est pour téléphoner écrire des messages ou jouer à des jeux ähm cette invention est pour les jeunes jeunes et cette invention c'est utile et pratique.

Bewertung:

für *Inhalt*: 0 Punkte bei den Items 1 und 2 (fehlen); 2 Punkte für die Items 3, 4, 5, 6 und 7;

für *Form*: 0 Punkte bei den Items 1 und 2 (fehlen); 3 Punkte für die Items 3, 4, 5, 6, und 7

3) Materialien zur Elicited Imitation: Screenshots der computerbasierten Aufgabe, Kodier-richtlinien, Items



Kodierrichtlinien: Bei allen Kriterien gelten die Kodierungen: richtig / vorhanden = 1; nicht richtig / fehlend = 0

- 1) **Inhalt:** Beim Inhalt wird berücksichtigt, wie viele der – pro Item – vorgegebenen Elemente sinngemäss / bedeutungsgemäss richtig wiedergegeben werden. Das bedeutet, dass auch Synonyme als richtig kodiert werden. Bestimmte fixe Wortverbindungen werden als Wendungen kodiert. Fehler in der Form werden hier nicht berücksichtigt.
- 2) **Form:** Bei der Form wird kodiert, ob die Inhaltselemente auch formal richtig sind oder nicht; die Form wird also in Abhängigkeit des Inhalts kodiert, d.h. dass nur inhaltlich richtige Elemente auch formal richtig sein können; zudem werden auch die Elemente des Stimulus als formal richtig oder falsch kodiert, die nicht als Inhaltselemente definiert sind, also alle Elemente des Stimulus'

Beispiele:

Cette tâche est très difficile.

Inhalt: cette / tâche / très /difficile: 4 Inhaltselemente

Form: cette / tâche / est / très / difficile: 5 Elemente

Jette le dé.

Inhalt: jette / dé: 2 Inhaltselemente

Form: jette / le / dé: 3 Elemente

Tu mets les cartes dans ton fichier.

Inhalt: tu / mets / cartes / dans / ton / fichier: 6 Inhaltselemente

Form: tu / mets / les / cartes / dans / ton / fichier: 7 Elemente

Items (Reihenfolge aufsteigend nach Länge (Anzahl Silben); inkl. Übungsitem):

Item-Nummer	Item
9	Jette le dé.
16	Prépare la carte.
14	Qu'est-ce qu'il faut faire ?
15	Où est mon crayon ?
17	Aide-moi, s'il te plaît.
10	Regarde à la page 5.
13	Qu'est-ce que tu as écrit ?
18	J'ai la même chose que toi.
2	Il y a combien de textes ?
11	Répète la phrase, s'il te plaît.
1	Cette tâche est très difficile.
4	Je n'aime pas les bandes dessinées.
5	On vous présente notre projet.
3	Je trouve que le texte est très long.
5	Tu mets les cartes dans ton fichier.
12	C'est peut-être dans le magazine.
7	Commence avec l'activité 'A'.

4) Auszug Yes-/No-Test:

Wortschatz																																																																										
<p>Du liest einige Wörter auf Französisch. Kreuze bei jedem Wort an, ob du die Bedeutung des Wortes kennst oder nicht.</p> <p><u>Achtung:</u> Ein paar Wörter haben wir erfunden!</p> <p>Beispiel (auf Deutsch):</p> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 60px; height: 20px;"></td> <td style="width: 40px; font-size: 8px;">kenne ich</td> <td style="width: 40px; font-size: 8px;">kenne ich <i>nicht</i></td> </tr> <tr> <td style="font-size: 8px;">glücklich</td> <td style="font-size: 24px;">X</td> <td></td> </tr> </table>				kenne ich	kenne ich <i>nicht</i>	glücklich	X																																																																			
	kenne ich	kenne ich <i>nicht</i>																																																																								
glücklich	X																																																																									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 60px; height: 20px;"></td> <td style="width: 40px; font-size: 8px;">kenne ich</td> <td style="width: 40px; font-size: 8px;">kenne ich <i>nicht</i></td> </tr> <tr><td style="font-size: 8px;">touche</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">content</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">maintenant</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">détir</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">lartière</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">renaissant</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">cuillère</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">comment</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">émage</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">entrer</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">rien</td><td></td><td></td></tr> </table>		kenne ich	kenne ich <i>nicht</i>	touche			content			maintenant			détir			lartière			renaissant			cuillère			comment			émage			entrer			rien			<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 60px; height: 20px;"></td> <td style="width: 40px; font-size: 8px;">kenne ich</td> <td style="width: 40px; font-size: 8px;">kenne ich <i>nicht</i></td> </tr> <tr><td style="font-size: 8px;">intitle</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">berdeur</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">pencourer</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">chaussures</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">éceste</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">ruis</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">cardiser</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">aucun</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">presque</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">vent</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="font-size: 8px;">siève</td><td></td><td></td></tr> </table>		kenne ich	kenne ich <i>nicht</i>	intitle			berdeur			pencourer			chaussures			éceste			ruis			cardiser			aucun			presque			vent			siève			
	kenne ich	kenne ich <i>nicht</i>																																																																								
touche																																																																										
content																																																																										
maintenant																																																																										
détir																																																																										
lartière																																																																										
renaissant																																																																										
cuillère																																																																										
comment																																																																										
émage																																																																										
entrer																																																																										
rien																																																																										
	kenne ich	kenne ich <i>nicht</i>																																																																								
intitle																																																																										
berdeur																																																																										
pencourer																																																																										
chaussures																																																																										
éceste																																																																										
ruis																																																																										
cardiser																																																																										
aucun																																																																										
presque																																																																										
vent																																																																										
siève																																																																										