Forschungsbericht Nr. 12 / Januar 2014

Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau

Schlussbericht der Evaluation

Annelies Kreis
Michaela Williner
Christoph Maeder

Pädagogische Hochschule Thurgau. *Lehre Weiterbildung Forschung*

Impressum

Auftraggeber
Kanton Thurgau
Amt für Volksschule
Spannerstrasse 31
8510 Frauenfeld

Tel.: +41 (0)58 345 58 13
Susanne Pauli
susanne.pauli@tg.ch
www.av.tg.ch

Herausgeberin
Pädagogische Hochschule Thurgau
Forschung
Unterer Schulweg 3
CH-8280 Kreuzlingen 2
Tel. +41 (0)71 678 56 56
Fax +41 (0)71 678 56 57
office@phtg.ch
www.phtg.ch

Verantwortlich
Prof. Dr. Annelies Kreis
annelies.kreis@phtg.ch

Titelbild
Fabienne Salathé

© PHTG Januar 2014

Dank

An dieser Stelle bedanken wir uns ganz herzlich bei allen Personen, die zur Durchführung dieser Evaluation beigetragen haben:

Den Englischlehrpersonen, ihren Klassen und den Schulleitungspersonen für die wohlwollende und freundliche Unterstützung bereits bei der Pilotierung und dann bei der Durchführung der Datenerhebungen.

Frau Susanne Pauli, Abteilung Schulentwicklung und Schulevaluation, Amt für Volksschule des Kantons Thurgau für die ausgezeichnete Zusammenarbeit und ihre Unterstützung bei der Realisierung der Feldzugänge.

Den Dozentinnen für Fremdsprachendidaktik an der PHTG, Prof. Dr. Marie-Nicole Bossart, Marta Oliveira, Annette Brechbühl, Tanja Rey Kuhn, Gerit Jaritz und Dr. Lilo Weber für ihre Expertise bezüglich des Stands der Forschung, ihre Rückmeldungen zu den Fragebogen und zum Berichtsentwurf sowie ihre Mitwirkung bei der Validierung der Einschätzungen der getesteten Kompetenzen zur Sprachproduktion.

Den Studentinnen der PHTG, Bettina Eisenring, Julia Gemperle, Lea Hediger, Priscilla Langenegger, Jeannette Meier und Susanne Schweikart, die uns bei den Datenerhebungen und Auswertungen unterstützten.

Den Studierenden der PHTG, die im Rahmen einer Forschungswerkstatt im Frühlingssemester 2013 mit hohem Engagement die Ratings von Kompetenzen der Sprachproduktion in Englisch durchführten. Es sind dies Annalena Aerni, Cornelia Bär, Bettina Eisenring, Isabelle Eisenring, Sarah Fäsi, Marie-Christine Gisler, Lina Gutzwiller, Marleen Elisa Haller, Lea Hediger, Priscilla Langenegger, Laura Lind, Rahel Millhäusler, Manuel Nagel, Sereina Neidhart, Agnes Nieckula, Natalie Denise Reichenbach, Nicole Rohner, Sarah Techand, Nathalie Wyss und Nadine Zürcher.

Frau Eva Wiedenkeller danken wir für die produktive Zusammenarbeit bei der Zusammenstellung der Aufgabenpakete für die Leistungstests.

Zusammenfassung

Seit August 2009 werden im Kanton Thurgau die Schülerinnen und Schüler ab der 3. Primarklasse in Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet. Der Unterricht richtet sich nach dem „Lehrplan Englisch Primarstufe" der EDK Ost (2007). Im Sommer 2013 trat die erste Kohorte von Schülerinnen und Schülern in die Sekundarstufe I über, die in der Primarschule in Englisch unterrichtet wurde. Mit Fokus auf diese erste Kohorte evaluierte die Forschungsabteilung der PHTG im Auftrag des Amtes für Volksschule den Englischunterricht auf der Primarstufe des Kantons Thurgau. Anhand einer geschichteten Zufallsstichprobe[1] wurde untersucht, inwiefern die Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen die im Lehrplan vorgegebenen grundlegenden und erweiterten Kompetenzniveaus erreichen. Weitere Fragestellungen betreffen das verwendete Lehrmittel „Young World", den Stoffumfang, Merkmale des Unterrichts, die Schnittstelle zwischen der Primar- und der Sekundarstufe I und die Kurse zur Zusatzqualifizierung der Lehrpersonen. Ein Vergleich des Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse in Englisch mit und ohne Englischunterricht in der Primarschule ist für ein Folgeprojekt geplant. Aus diesem Grund wurden im Frühjahr 2013 parallel zu den 6. Klassen auch 8. Klassen getestet. Untersucht wurden diese Fragestellungen mittels schriftlicher Befragungen von Englischlehrpersonen und Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe, Leistungstests und Fokusgruppeninterviews mit Englischlehrpersonen der Primarschule, Schulleitungspersonen und Eltern.

Englischunterricht auf der Primarstufe erfährt bei allen Befragten eine ausgesprochen hohe Akzeptanz. Mindestens die gemäss Lehrplan für die Primarstufe grundlegenden Lernziele werden gegen Ende der 6. Klasse je nach Kompetenzbereich von 50 bis 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreicht. Ende der 8. Klasse Sek G erreichen je nach Kompetenzbereich 33 bis 90 Prozent der Lernenden, in den 8. Klassen Sek E 68 bis 97 Prozent die als grundlegend eingeschätzten Kompetenzniveaus. Am Ende der 6. und 8. Klasse bestehen grosse Unterschiede bezüglich der erreichten Englischkompetenzen. Es gibt Lernende, deren Kompetenzen unter den als grundlegend definierten Lernzielen liegen, einige beindrucken aber auch durch deutlich über den erweiterten Lernzielen liegende Kompetenzen. Einige Lernende der 8. Klassen übertreffen bereits ohne Englischunterricht in der Primarschule die erweiterten Kompetenzniveaus gemäss Lehrplan, der erst für Lernende mit Englisch in der Primarschule gelten würde. Die Schülerinnen und Schüler der 6. und 8. Klassen verfügen über ein positives Selbstkonzept im Fach Englisch und nehmen motiviert und mit Freude am Englischunterricht teil. Rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler besucht den Englischunterricht allerdings nicht so gerne. Entsprechende Ergebnisse finden sich bereits in früheren Evaluationen zum Primarschulenglisch. Auch die Englischlehrpersonen beider Schulstufen verfügen über ein positives Selbstkonzept in Englisch und unterrichten die Sprache gerne. Die Englischlehrpersonen der Primarschule arbeiten mehrheitlich gerne mit dem Lehrmittel „Young World". Schwierigkeiten bereitet ihnen dabei allerdings die Stoffauswahl. Der produktive Umgang mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler stellt hohe Anforderungen an die Unterrichtskompetenzen der Lehrpersonen und damit auch an die Bildungsverantwortlichen. 82 % (PS) respektive 75 % (Sek I) der Lehrpersonen verfügen über eine fach- und stufenspezifische Lehrbefähigung. Soll der Vorsprung durch die frühe Kompetenzförderung in Englisch genutzt werden, erfordert die Kommunikation und Koordination an den Übergängen PS/Sek I/Sek II mit dem Ziel einer nachhaltigen vertikalen Kohärenz zwischen den Stufen weiterhin hohe Aufmerksamkeit und Ressourcen.

[1] Bei einer geschichteten Zufallsstichprobe wird zunächst eine Grundgesamtheit in Gruppen, sogenannte Schichten, unterteilt. Berücksichtigt wurden Bezirk, Steuerkraft, Sozialausgaben, Migrationsverteilung und Einwohnerzahl pro Gemeinde. Aus jeder Gruppe wurden zufällig Klassen gezogen. Damit besteht für alle Teilnehmenden einer Schicht die gleiche Wahrscheinlichkeit (eine von null verschiedene Auswahlchance) in die Stichprobe gezogen zu werden.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung 5
Abkürzungsverzeichnis 9
1 Englisch in Thurgauer Primarschulen – die Ausgangslage 11
2 Englischunterricht in Schweizer Primarschulen 11
3 Untersuchungsanlage 13
3.1 Fragestellungen 13
3.2 Stichprobe 13
3.3 Erhebungsinstrumente und Analysen 14
3.3.1 Schriftliche Befragung von Schülerinnen und Schülern 14
3.3.2 Schriftliche Befragung von Englischlehrpersonen 15
3.3.3 Leistungstests mit Schülerinnen und Schülern 6. und 8. Klasse 15
3.3.4 Fokusgruppeninterviews 17
4 Ergebnisse 17
4.1 Wer sind die befragten Personen? 17
4.1.1 Sprachliche und ethnisch-kulturelle Herkunft Primarschülerinnen und Primarschüler 17
4.1.2 Sprachliche und ethnisch-kulturelle Herkunft Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler 18
4.1.3 Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler 19
4.1.4 Bildungsnähe und familiale Unterstützung bei Hausaufgaben 20
4.1.5 Englischlehrpersonen 21
4.2 Lernzielerreichung in Englisch 23
4.2.1 Lernzielerreichung Englisch 6. Klassen (N = 229) 23
4.2.2 Erreichtes Kompetenzniveau Englisch 8. Klassen 25
4.2.3 Zusammenhänge zwischen Leistungen in Englisch und Migrationshintergrund, Sprachsozialisation und Freizeitaktivitäten 28
4.3 Selbstkonzept, Motivation und emotionales Erleben der Lernenden und Lehrenden 29
4.3.1 Selbstkonzept und Motivation der Lernenden 29
4.3.2 Einschätzung des emotionalen Erlebens des Englischunterrichts 31
4.3.3 Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews 33
4.4 Einschätzungen zum Unterricht und dessen Entwicklungsmöglichkeiten 34
4.4.1 Didaktische Prinzipien und Unterrichtsgestaltung 34
4.4.2 Organisation des Englischunterrichts auf Schulebene 48
4.4.3 Kooperation zur Unterstützung von Lehrpersonen 53
4.5 Einschätzungen zum Lehrmittel und dessen Entwicklungsmöglichkeiten 55
4.6 Erfahrungen mit der Bewältigung des Stoffumfangs pro Schuljahr 62
4.7 Schnittstelle zwischen der Primar- und der Sekundarstufe 64
4.8 Einschätzung der Massnahmen zur Zusatzqualifizierung der Lehrpersonen 67
5 Diskussion 76

5.1 Erreichen die Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen die im Lehrplan vorgegebenen kompetenzbasierten Niveaus? ... 76
5.2 Welches Niveau erreichen Schülerinnen und Schüler der 8. Klassen ohne Englisch in der Primarschule? ... 79
5.3 Motivation, emotionales Erleben und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lernenden und Lehrenden ... 80
5.4 Welche Einschätzungen und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen in Bezug auf den Unterricht? ... 81
5.5 Welche Einschätzungen und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen in Bezug auf das Lehrmittel „Young World"? ... 83
5.6 Welcher Stoffumfang kann gemäss der Erfahrungen der Lehrpersonen pro Schuljahr bewältigt werden? ... 84
5.7 Wie wird die Schnittstelle zwischen der Primar- und der Sekundarstufe I gestaltet? ... 84
5.8 Wie bewährt sich das Konzept der Kurse zur Zusatzqualifizierung der Lehrpersonen? ... 85
6 Schlussfolgerungen ... 86
7 Referenzen ... 88
8 Verzeichnis der Tabellen ... 90
9 Verzeichnis der Abbildungen ... 92
Anhang: Wertetabellen ... 93
Freizeitaktivitäten der Lehrpersonen ... 93
Zusammenhangsanalysen ... 94
Gruppenunterschiede hinsichtlich Bildungsnähe ... 98
Geschlechtsunterschiede ... 99
Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler ... 99
Skala intrinsische Motivation ... 101
Skala extrinsische Motivation ... 101
Skala Verständigungsmotivation ... 102

Abkürzungsverzeichnis

EL	Eltern
Ss	Schülerinnen und Schüler
LP	Lehrperson/en
SL	Schulleitungspersonen
PS	Primarschule
Sek	Sekundarstufe I
SG	Sekundarschule G (grundlegend)
SE	Sekundarschule E (erweitert)
SN	leistungsheterogene Klasse Sekundarschule (Sek G und E)
LZ	Lernziele
M	Mittelwert
SD	Standardabweichung
p	Irrtumswahrscheinlichkeit eines Unterschiedes zwischen zwei Gruppen, z.B. $p < .05$ bedeutet, dass sich zwei Gruppen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 5 % zufällig (= signifikant) unterscheiden.
n.s.	nicht signifikant
r_S	Korrelationskoeffizient nach Spearman gibt die Stärke eines Zusammenhangs an.
AQ	Ausfallquote: Einige Schülerinnen und Schüler der 6. wie auch der 8. Klassen konnten aufgrund von Krankheiten, Arztbesuchen oder Aufnahmeprüfungen nicht an den Leistungstests teilnehmen.
α	Cronbach's Alpha ist ein Reliabilitätskoeffizient, der das Mass der internen Konsistenz einer Skala angibt. Der Wert gibt an, in welchem das Ausmass die einzelnen Fragen einer Skala miteinander in Beziehung stehen.

1 Englisch in Thurgauer Primarschulen – die Ausgangslage

Seit August 2009 werden die Schülerinnen und Schüler im Kanton Thurgau ab der 3. Primarklasse in Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet. Unterricht und Lernziele richten sich nach dem von der EDK Ost verabschiedeten „Lehrplan Englisch Primarstufe", der 2007 vom Regierungsrat des Kantons Thurgau genehmigt wurde. In der 3. Klasse erfolgt der Unterricht während drei, in der 4. bis 6. Klasse während zwei Lektionen zu 45 Minuten pro Woche. Wie bisher lernen die Primarschülerinnen und -schüler ab der 5. Klasse Französisch. Lehrpersonen, die Englisch an der Primarschule unterrichten, qualifizierten sich in Zusatzkursen oder erlangten die fachspezifische Lehrbefähigung während ihres Studiums zur Primarlehrperson.

Im Sommer 2013 trat die erste Kohorte von rund 3000 Schülerinnen und Schülern, welche in der Primarschule in Englisch unterrichtet wurden, in die Sekundarstufe I über. In diesem Zusammenhang beauftragte das Amt für Volksschule (AV) des Kantons Thurgau die Forschungsabteilung der Pädagogischen Hochschule Thurgau mit der Durchführung einer Evaluation.

Ziel der Evaluation ist die Gewinnung von Informationen über Prozesse und Wirkungen der Einführung von Englisch in der Primarschule des Kantons Thurgau im Hinblick auf eine evidenzbasierte Optimierung zukünftiger Entwicklungen. In der Evaluation werden Fragen hinsichtlich der Kompetenzniveaus der Sechstklässlerinnen und -klässler bzw. der Achtklässlerinnen und -klässler, des Lehrmittels „Young World", des Englischunterrichts, des Austausches zwischen der Primar- und der Sekundarstufe I und der Ausbildung respektive Zusatzqualifizierung der Englischlehrpersonen untersucht.

Im vorliegenden Schlussbericht werden das nach wissenschaftlichen Standards durchgeführte Evaluationsverfahren und dessen Ergebnisse berichtet und hinsichtlich ihrer Bedeutung und Schlussfolgerungen diskutiert.

2 Englischunterricht in Schweizer Primarschulen

In Zusammenhang mit Hypothesen bezüglich verbesserter Chancen des Fremdsprachenlernens im frühen Kindesalter (Pienemann & Roos, 2006) wurde in zahlreichen Bildungssystemen Englischunterricht in der Primar- respektive Grundschule eingeführt. In der Schweiz wurde bereits früher in der Primarschule eine weitere Landessprache (Französisch oder Deutsch) unterrichtet. Damit stellte sich die Frage nach der Abfolge der Einführung der ersten und zweiten Fremdsprache.

Englisch ist in den Zentral- und Ostschweizer Kantonen erste, in den deutschsprachigen Grenzkantonen zur französischsprachigen Schweiz zweite Fremdsprache. In den französischsprachigen Kantonen und im Tessin ist Deutsch erste und Englisch zweite Fremdsprache. Im Kanton Graubünden ist die erste Fremdsprache je nach Sprachregion Deutsch, Italienisch oder Rätoromanisch (Abb. 1).

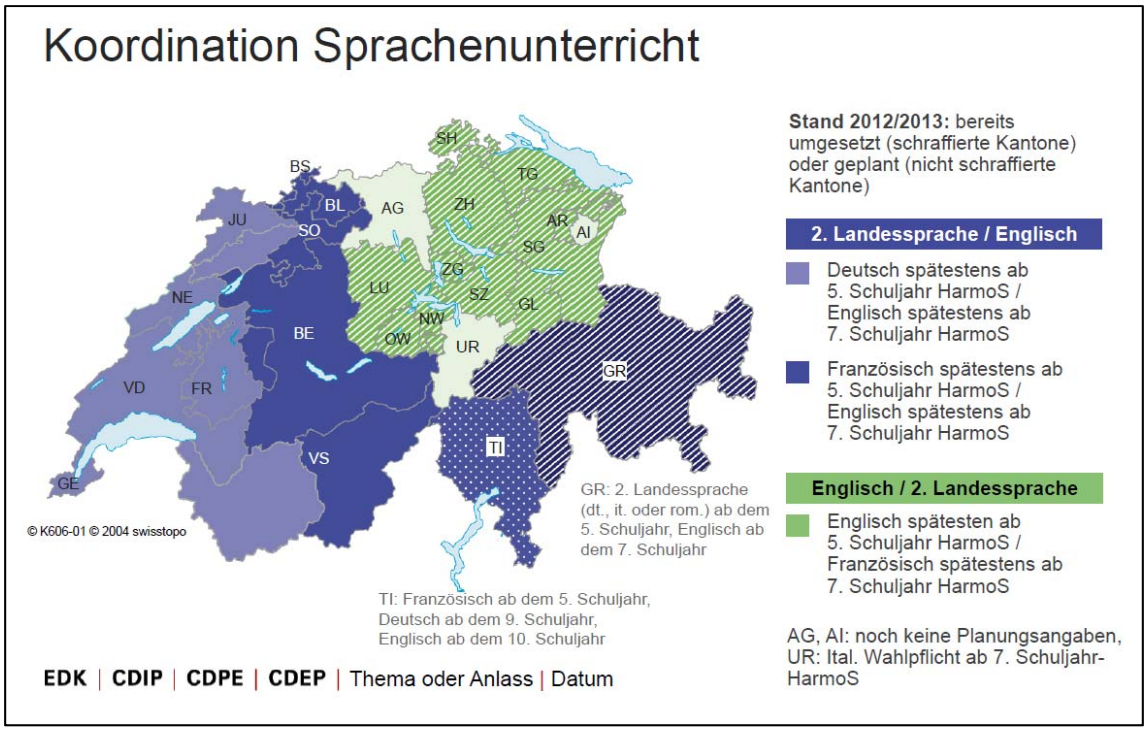


Abbildung 1: Koordination des Sprachenunterrichts (EDK, 2013)

Prozesse und Wirkungen in Zusammenhang mit dem Fremdsprachenerwerb auf der Primarstufe standen bereits im Fokus verschiedener Evaluationen (z.B. Büeler, Stebler, Stöckli & Stotz 2001; Bader & Schaer, 2006; Haenni Hoti, Müller, Heinzmann, Wicki & Werlen, 2009b; Heinzmann, Müller, Oliveira, Haenni Hoti & Wicki, 2009; Husfeldt & Bader-Lehmann, 2009). Dabei interessiert erstens, ob die Schülerinnen und Schüler die stufenspezifischen Lernziele erreichen. Zweitens stellt sich die Frage nach der Ausgestaltung der formalisierten Lerngelegenheiten im Englischunterricht und der diesbezüglichen Rahmenbedingungen. Drittens bedingt die curriculare Neuerung formelle Lernsettings der Aus- und Weiterbildung zur Erlangung des stufen- und fachspezifischen Lehrdiploms, deren Wirkungen ebenfalls interessieren. Zu diesen Fragen wurden in verschiedenen Deutschschweizer Kantonen (AG, AI, AR, LU, OW, SH, SZ, ZG), im Fürstentum Liechtenstein sowie in einigen deutschen Bundesländern Evaluationen durchgeführt.

Die ersten pädagogisch-psychologisch orientierten Studien nehmen eine international vergleichende Perspektive ein (u.a. PISA, IGLU). In der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) standen die Deutsch- und Englischkenntnisse der Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse im Fokus (Klieme, 2006). Kompetenzen und Einstellungen hinsichtlich Fremdsprachen in der Primarschule wurden in der Hamburger KESS 4-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Klasse) erfasst (Bos & Pietsch, 2006).

In der Schweiz gibt es verschiede Studien über die Fremdsprachkompetenzen von Primarschülerinnen und -schülern in Englisch. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass gemäss Aussagen der Autorinnen und Autoren dieser Studien in den vier Kompetenzbereichen Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen mehrheitlich gute bis sehr gute Leistungen erreicht werden und die im Lehrplan der Primarschule festgehaltenen Lernziele für Englisch erreicht oder übertroffen werden (Bader & Schaer, 2006; Heinzmann et al., 2009; Husfeldt & Bader-Lehmann, 2009; Husfeldt, Bader-Lehmann &

von Ow, 2011). Eine 2012 durchgeführte Evaluation im Kanton Luzern jedoch gelangte zu kritischeren Ergebnissen: Gnos (2012) berichtet, dass die Hälfte bzw. zwei Drittel der Primarschülerinnen und -schüler der 6. Klasse in Englisch die Lernziele im Hörverstehen bzw. Leseverstehen nicht erreichen. In den Bereichen Sprechen und Schreiben erfüllt hingegen die Mehrheit der an dieser Evaluation beteiligten Schülerinnen und Schüler die Erwartungen. Wie in der vorliegenden Thurgauer Evaluation wurden in der Luzerner Evaluation von Gnos (2012) Testaufgaben aus dem mit einer Lizenz öffentlich zugänglichen Aufgabenpool von Lingualevel (Lenz & Studer, 2007) verwendet.

3 Untersuchungsanlage

Im Folgenden werden die Fragestellungen, die Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie die angewendeten Untersuchungsmethoden beschrieben.

3.1 Fragestellungen

Mit der Evaluation wurden folgende vom Auftraggeber formulierten Fragestellungen untersucht:

1. Erreichen die Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen die im Lehrplan vorgegebenen kompetenzbasierten Niveaus?
2. Welches Niveau erreichen Schülerinnen und Schüler der 2. Sekundarklassen ohne Englisch in der Primarschule?
3. Welche Einschätzungen und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen in Bezug auf den Unterricht?
4. Welche Einschätzungen und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen in Bezug auf das das Lehrmittel „Young World"?
5. Welcher Stoffumfang kann gemäss der Erfahrungen der Lehrpersonen pro Schuljahr bewältigt werden?
6. Wie wird die Schnittstelle zwischen der Primar- und der Sekundarstufe I gestaltet?
7. Wie bewährt sich das Konzept der Kurse zur Zusatzqualifizierung der Lehrpersonen?

3.2 Stichprobe

Um einen repräsentativen Einblick in die Englischkompetenzen der *Schülerinnen und Schüler* zu erhalten, wurde eine geschichtete Zufallsstichprobe aus *zwölf 6. Klassen* (N_{PS} = 229) und *zwölf 8. Klassen* (N_{Sek} = 224) getestet. Mit dem Verfahren einer Teilstichprobe wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass reliable Kompetenzmessungen äusserst aufwändig und damit kostenintensiv sind. Die Klassen repräsentieren anteilsgemäss die Verteilung der Schülerinnen und Schüler der Gemeinden des Kantons Thurgau bezüglich Bezirk, Bevölkerungszahl, Schulgrösse, Steuerkraft und Sozialausgaben. Die Sechstklässlerinnen und -klässler werden im Thurgau in leistungsheterogenen Klassen unterrichtet. Die Stichprobe der 8. Klassen setzt sich entsprechend der Verteilung im Kanton aus sechs Klassen des Leistungsniveaus E (erweitert, N_{SE} = 133), fünf Klassen des Niveaus G (grundlegend, N_{SG} = 72) und einer leistungsheterogenen Klasse zusammen (N_{SN} = 19).

Die 8. Klassen werden in der laufenden Erhebung im Hinblick auf einen für 2015 geplanten Vergleich zwischen den erlangten Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Englischunterricht in der Primarschule untersucht. Es wurden 8. und nicht 9. Klassen getestet, weil in der 9. und letzten Klasse der obligatorischen Schulzeit die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zumindest teilweise fehlen, weil sie ab der 9. Klasse das Gymnasium besuchen.[2] Im Weiteren muss am Ende der obligatorischen Schulzeit mit Effekten reduzierter Motivation und Leistungsbereitschaft gerechnet werden, welche die Ergebnisse verzerren würden.

Ebenfalls in die Evaluation einbezogen waren *227 Lehrpersonen, die auf der Primarstufe Englisch unterrichten*, *20 Englischlehrpersonen der Sekundarstufe* sowie je eine kleine Gruppe von *Eltern* und *Schulleitungspersonen*. Weitere Angaben über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Evaluation finden sich bei den Beschreibungen der Erhebungsinstrumente im folgenden Kapitel sowie im Kapitel der Ergebnisse ab S. 17.

3.3 Erhebungsinstrumente und Analysen

Die Fragestellungen der Evaluation (vgl. S. 13) erfordern eine multimethodische Untersuchungsanlage. Es wurden (a) *Leistungstests* mit Schülerinnen und Schülern im letzten Quartal der 6. und der 8. Klasse, (b) zeitgleiche *schriftliche Befragungen der Schülerinnen und Schüler* dieser Klassen und (c) *schriftliche Befragungen von Englischlehrpersonen* durchgeführt. Zur Vertiefung erfolgte (d) je ein *Fokusgruppeninterview* mit Gruppen von Schulleitungspersonen, Englischlehrpersonen der Primarschule und Eltern.

3.3.1 Schriftliche Befragung von Schülerinnen und Schülern

Allen *Schülerinnen und Schülern der je zwölf 6. und 8. Klassen*, deren Sprachkompetenzen in Englisch im Rahmen der Evaluation getestet wurden, wurde im Anschluss an die Tests ein Fragebogen vorgelegt (paper & pencil) (N_{PS} = 229, N_{Sek} = 224). Einige Schülerinnen und Schüler der 6. wie auch der 8. Klassen konnten aufgrund von Krankheiten, Arztbesuchen oder Übertrittsprüfungen nicht an den Leistungstests teilnehmen. Schlussendlich füllten 215 Primarschulschülerinnen und -schüler (Ausfallquote = 6.1 %) sowie 216 Sekundarschülerinnen und -schüler (Ausfallquote = 4 %) den Fragebogen aus. Die Fragen betrafen soziodemografische und sprachsozialisatorische Angaben, Englischkenntnisse der Familie und des Umfeldes, Unterrichtsgestaltung, Lehrmittel, Motivation und emotionales Erleben während des Englischunterrichts und Selbstkonzept in Englisch. In der Zusammenstellung der Fragebogenitems orientierte sich das Evaluationsteam an bereits bestehenden Instrumenten, die auf den spezifischen Evaluationskontext adaptiert wurden (Bader & Schaer, 2006; Haenni Hoti et al., 2009b; Husfeldt & Bader-Lehmann, 2009; Husfeldt, Bader-Lehmann & von Ow, 2011). Eine erste Version des Fragebogens wurde in einer breiten Vernehmlassung mit Expertinnen und Experten überprüft sowie in zwei 6. und einer 8. Klasse pilotiert ($N_{6.Kl.}$ = 27; $N_{8.Kl.}$ = 22) und weiterentwickelt.

[2] Im Kanton Thurgau gibt es kein Untergymnasium.

3.3.2 Schriftliche Befragung von Englischlehrpersonen

Ebenfalls befragt wurden alle *Lehrpersonen*, welche auf der *Primarstufe* im Schuljahr 2012/13 Englisch unterrichteten (N_{PS} = 227, Rücklaufquote = 85.9 %) sowie die Sekundarlehrpersonen, die in den 8. Klassen Englisch unterrichteten, welche im Rahmen der Evaluation getestet wurden (N_{Sek} = 20, Rücklaufquote = 100 %). Die Befragung erfolgte online mit geschlossenen und offenen Fragen zu beruflichem Werdegang, Anstellungsbedingungen, Überzeugungen und Aktivitäten bezüglich Unterrichtsgestaltung, Aktivitäten zur Erfassung des Lernstands, Erleben des Englischunterrichts, Lehrmittel und Schnittstelle zwischen der Primar- und Sekundarschule. Auch die Fragen an die Lehrpersonen orientierten sich soweit möglich an bereits bestehenden Instrumenten (Bader & Schaer, 2006; Haenni Hoti et al., 2008; Husfeldt & Bader-Lehmann, 2009; Criblez & Nägeli, 2011; Husfeldt, Bader-Lehmann & von Ow, 2011). Eine erste Version des Fragebogens wurde in einer breiten Vernehmlassung mit Expertinnen und Experten überprüft und optimiert.

Die Auswertung der quantitativen Daten aus den schriftlichen Erhebungen erfolgte deskriptiv, vergleichsanalytisch (Mann-Whitney-U-Test; Wilcoxon Test; Kruskal-Wallis-Test[3]) und zusammenhangsanalytisch (Rangkorrelation nach Spearman). Die Reliabilitätsprüfung der verwendeten Skalen erfolgte mittels Faktorenanalyse und der Berechnung des Reliabilitätskoeffizienten Cronbach's Alpha. Antworten auf die offenen Fragen wurden mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2003).

3.3.3 Leistungstests mit Schülerinnen und Schülern 6. und 8. Klasse

Die Erhebung der erreichten Sprachkompetenzen in Englisch orientiert sich am Lehrplan der EDK Ost, der im Kanton Thurgau für die Primarschule seit 2007 gültig ist und für die Sekundarschule im Sommer 2013 in Kraft trat. Es wurden leistungsdifferenzierende Aufgabenpakete aus Lingualevel (Lenz & Studer, 2007) eingesetzt. Die getesteten Kompetenzniveaus orientieren sich am „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (GER) des Europarates (Trim, North, Coste & Sheils, 2001). Sie umfassen die vier Bereiche *Sprachrezeption mündlich* (Hören) und *schriftlich* (Lesen) sowie *Sprachproduktion mündlich* (Sprechen/Interaktion) und *schriftlich* (Schreiben). Die Kompetenzen der einzelnen Bereiche werden dabei verschiedenen Niveaustufen (A1-C2) zugeordnet.

Lernziele und Kompetenzniveaus

In Abbildung 2 sind die Lernziele für die 3., 6. und 9. Klasse gemäss dem aktuellen Lehrplan (EDK Ost, 2009, S. 14) dargestellt, der zum Erhebungszeitpunkt für die getesteten 6. Klassen, jedoch noch nicht für die 8. Klassen galt, die erst seit der 7. Klasse Englisch lernen. Als Referenz zur Bewertung der Tests und zur Ergebnisdarstellung wurden dennoch sowohl für die 6. als auch die 8. Klassen die Kompetenzniveaus des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (GER) des Europarates verwendet. Die Aufgabenzusammenstellung für die 8. Klassen wurde soweit wie möglich passend in Bezug auf den im Schuljahr 2012/2013 noch gültigen älteren Lehrplan (Kanton Thurgau, Departement für Erziehung und Kultur, 1996) vorgenommen. In diesem sind die Lernziele offener beschrieben und orientieren sich nicht an Kompetenzniveaus, wie dies im neuen Lehrplan der Fall ist. Eine direkte Aussage über die Lernzielerreichung hinsichtlich des in den 8. Klassen gültigen Lehrplans ist deshalb nicht

[3] Dieser konservativere Test für non-parametrische Daten wurde für Vergleichsanalysen der Skalen verwendet, weil diese meist nicht normalverteilte Werte aufwiesen.

möglich. Berichtet werden die erreichten Kompetenzniveaus in Referenz zur Schätzung des zu erwartenden Niveaus.

Sprachliche Ziele am Ende der 3., 6. und 9. Klasse

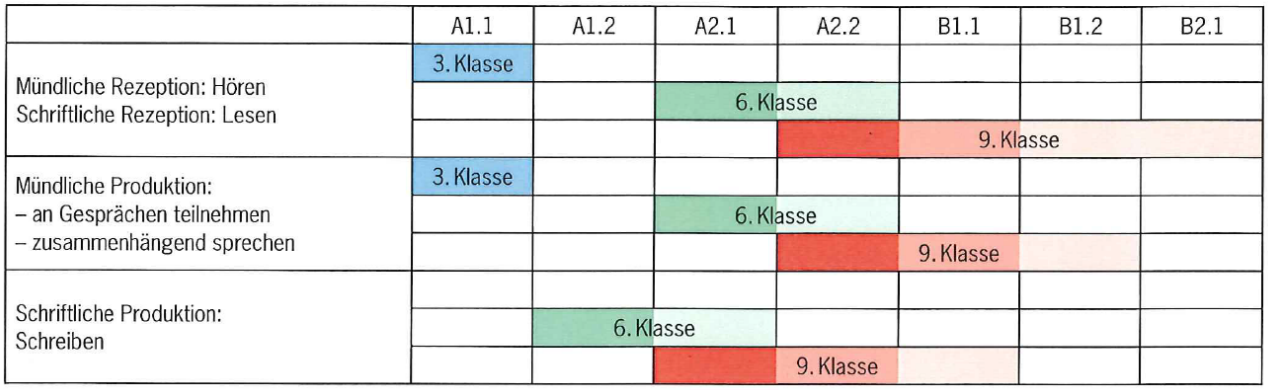


Abbildung 2: Lehrplan Englisch PS und Sek I der EDK Ost (2009, S. 14)

Testaufgaben und Testdurchführungen

Aufgaben zur mündlichen Sprachrezeption sowie zur schriftlichen Sprachproduktion und -rezeption wurden allen Schülerinnen und Schülern der 6. und 8. Klassen ($N_{PS} = 229$, $N_{SE} = 143$, $N_{SG} = 81$[4]) vorgelegt, jene zur mündlichen Sprachproduktion einer nach Geschlecht und Leistungsniveau gemäss Einschätzung der Lehrpersonen geschichteten Stichprobe von je sechs Schülerinnen und Schülern pro Klasse.

Die schriftlichen und mündlichen Erhebungen wurden klassenweise von jeweils zwei Testleitungspersonen durchgeführt. Den Schülerinnen und Schülern wurde für jeden der vier Kompetenzbereich ein Aufgabenheft vorgelegt, für dessen Bearbeitung sie jeweils rund eine halbe Stunde Zeit hatten. Hilfsmittel waren keine erlaubt. Aufgaben zur mündlichen Sprachrezeption umfassten das Verstehen alltagsnaher Situationen in gesprochener englischer Sprache. Die schriftliche Sprachrezeption (Leseverständnis) und -produktion (Schreiben) umfassten Aufgaben zu kurzen, alltagsnahen englischsprachigen Texten und Formularen. Zur Einschätzung der mündlichen Sprachproduktion in Englisch (Sprechen und Interagieren) führten die Schülerinnen und Schüler zu zweit ein freies Gespräch zu einem vorgegebenen Thema. Ausserdem nahmen sie alleine an einem adaptiven Interview mit einer Testleiterin teil, in dem die Grenzen ihrer Gesprächskompetenz auf Englisch ausgelotet wurden. Die jeweils zu zweit anwesenden Testleiterinnen achteten auf eine ruhige und freundliche Atmosphäre. Die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich mehrheitlich motiviert und freudig an den Tests. Sofern sich die Lehrpersonen während der Testphase im Schulzimmer aufhielten, wurden sie gebeten, sich nicht zu beteiligen.

[4] Die Schülerinnen und Schüler der leistungsheterogenen Klasse werden in Englisch in den Leistungsniveaus unterrichtet und deshalb in eine der beiden Gruppen zugeordnet.

Testauswertungen

Für die Auswertung der Leistungstests wurden die Referenzinstrumente zur Evaluation von Fremdsprachkompetenzen von Lingualevel verwendet (Lenz & Studer, 2007). Es sind dies ein Globalraster und je ein spezifisches Referenzraster für die vier Sprachkompetenzen. Die Auswertung der rezeptiven Kompetenzen (Hören und Lesen) erfolgte anhand eines standardisierten Punktesystems. Die produktiven Kompetenzen (Sprechen und Schreiben) wurden von je zwei Studierenden im Rahmen einer Forschungswerkstatt bewertet. Diese Bewertungen wurden in Zufallsstichproben durch Expertinnen (Dozentinnen für Fachdidaktik Englisch) validiert. Die Ratings der Studierenden und der Expertinnen stimmten in hohem Masse überein.

3.3.4 Fokusgruppeninterviews

Je eine Gruppe von Englischlehrpersonen der Primarschule, Schulleitungspersonen und Eltern wurde in einem leitfadengestützten Interview als Fokusgruppe (Flick, 2005, S. 180 ff.) zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen hinsichtlich des Englischunterrichts auf der Primarschulstufe befragt. Die Gespräche dauerten je etwa eine Stunde. Sie wurden am 17. April 2013 (vier Lehrerinnen), 22. Mai 2013 (vier Schulleitungspersonen) und am 2. Juli 2013 (vier Väter und zwei Mütter) durchgeführt. Die Interviews wurden transkribiert (= Dialekt in Schriftsprache in dialektalem Satzmodus überführt) und inhaltsanalytisch ausgewertet. Für jede Fokusgruppe wurde so ein inhaltlicher Auszug ins Gespräch eingebrachter Einschätzungen angefertigt. Die Analyse orientierte sich inhaltlich an den Fragestellungen der Gesamtuntersuchung (vgl. S. 13). Die Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews erlauben Einblicke in persönliche Einschätzungen der Befragten, dürfen jedoch nicht verallgemeinert werden.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden in Kapiteln berichtet, die inhaltlich entlang der Fragestellungen angelegt sind. Jeweils zu Beginn der Teilkapitel werden die Datenquellen dargelegt. Sofern zu den Fragestellungen Ergänzungen aus den Fokusgruppeninterviews verfügbar sind, werden diese jeweils am Ende des Kapitels berichtet.

4.1 Wer sind die befragten Personen?

Im Folgenden werden die Gruppen der an der Evaluation beteiligten Schülerinnen und Schüler der 6. und 8. Klassen sowie der Englischlehrpersonen beschrieben. Für die Schülerinnen und Schüler wird die Verteilung bezüglich Geschlecht, Alter, Herkunftsländer und Sprachsozialisation, familialer Bildungsnähe sowie Spracherfahrungen in Englisch berichtet. Die Lehrpersonen werden hinsichtlich Angaben zu ihrer Ausbildung, Berufserfahrung und zu Sprachkompetenz und -erfahrungen in Englisch beschrieben. Die Ergebnisse basieren auf den Fragebogendaten.

4.1.1 Sprachliche und ethnisch-kulturelle Herkunft Primarschülerinnen und Primarschüler

Insgesamt nahmen 229 Sechstklässlerinnen und -klässler, welche die ausgewählten Klassen besuchen, an der Untersuchung teil. Einige Schülerinnen und Schüler konnten krankheitsbedingt oder wegen Arztbesuchen und Aufnahmeprüfungen nicht an den Leistungstests teilnehmen, (Ausfallquote =

6.2 %). Insgesamt wurden 215 Sechstklässlerinnen und -klässler (*51.9 % Knaben, 48.1 % Mädchen*) im Alter zwischen 11 und 14 Jahren getestet. Das *durchschnittliche Alter beträgt 12.3 Jahre*.

Eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (92.1 %) wurde *in der Schweiz geboren*, 3.7 % in Deutschland. Die übrigen knapp 4 % wurden in Amerika, Luxemburg, Spanien, Portugal, Rumänien, Thailand und Tunesien geboren. Als weiteres Merkmal ihrer sprachlich-kulturellen Wurzeln wurden die Kinder nach dem *Herkunftsland ihrer Eltern* gefragt. Fast zwei Drittel der Mütter (65.6 %) wurden in der Schweiz, 5.1 % in Deutschland und je 3.3 % im Kosovo, in der Türkei und in Portugal geboren. Weitere Geburtsländer von Müttern sind Sri Lanka (2.8 %), Mazedonien (2.3 %), Italien (1.4 %), Thailand (1.4 %) und Tschechien (1.4 %). Die Verteilung der Herkunftsländer der Väter entspricht weitgehend jener der Mütter. 68.7 % der Väter wurden in der Schweiz geboren, je 5.1 % in Deutschland und in der Türkei, je 3.3 % im Kosovo und in Portugal und je 2.8 % in Mazedonien und Sri Lanka. Die Herkunftsländer der Eltern der befragten Kinder entsprechen den typischen Immigrationsländern der im Kanton Thurgau wohnhaften Bevölkerung (Kanton Thurgau, Dienststelle für Statistik, 2013).

69.4 % der Primarschülerinnen und -schüler lernten als *Erstsprache* Deutsch oder Schweizerdeutsch. 6.5 % wuchsen zweisprachig in einer Familie auf, in der zusätzlich zu Deutsch oder Schweizerdeutsch eine weitere Sprache gesprochen wird. Als ihre Erstsprache gaben 5.1 % Albanisch, je 2.8 % Portugiesisch, Tamilisch und Türkisch und 2.3 % Italienisch an. Lediglich zwei Schülerinnen und Schüler (0.9 %) gaben an, dass Englisch ihre Erstsprache sei. Eine deutliche Mehrheit der Sechstklässlerinnen und -klässler (94 %) spricht mit der Familie selten Englisch. Lediglich 6 % gaben an, zuhause häufig Englisch zu sprechen.

4.1.2 Sprachliche und ethnisch-kulturelle Herkunft Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler

Auch bei der Sekundarstufe I waren einige Achtklässlerinnen und –klässler wegen Krankheit, Arztbesuch oder Aufnahmeprüfung am Tag der Untersuchung nicht anwesend. Schliesslich beteiligten sich von den 224 Schülerinnen und Schülern 216 an der Evaluation (Ausfallquote = 3.6 %). Davon sind *48.1 % männlich und 51.9 % weiblich*. Die Jugendlichen sind zwischen 13 und 17 Jahre alt, ihr *Durchschnittsalter liegt bei 14.4 Jahren*.

Die meisten Sekundarschülerinnen und -schüler (94.9 %) wurden in der Schweiz geboren, 1.9 % in Deutschland. Die übrigen 3.2 % wurden in Eritrea, Italien, Kanada, Mazedonien, der Türkei oder Ungarn geboren. Auch die Sekundarschülerinnen und -schüler wurden nach dem *Herkunftsland ihrer Eltern* gefragt. Fast 70 % der Mütter wurden in der Schweiz geboren, 7 % in Deutschland, 3.7 % im Kosovo, 3.3 % in der Türkei und 2.8 % in Mazedonien. Weitere Herkunftsländer der Mütter sind Österreich (1.9 %), Italien (1.4 %), Kroatien (1.4 %) und Sri Lanka (1.4 %). 71 % der Väter wurden in der Schweiz geboren, je 4.7 % in Deutschland und in Italien und 3.7 % im Kosovo, 2.8 % in Mazedonien, 1.9 % in der Türkei und 1.4 % in Sri Lanka. Der Anteil an Eltern, die in der Schweiz geboren wurde, liegt damit leicht über jenem bei den Primarschülerinnen und -schülern.

Als *erste Sprache* lernten 76.4 % der Achtklässlerinnen und -klässler Deutsch oder Schweizerdeutsch. 3.3 % wuchsen in einer Familie zweisprachig, mit Deutsch oder Schweizerdeutsch und einer weiteren Sprache auf. 5.6 % der Schülerinnen und Schüler nannten Albanisch, 3.7 % Italienisch und 2.3 % Tür-

kisch als ihre Erstsprache. 92 % sprechen selten Englisch, immerhin fast 8 % berichteten, dass sie zuhause häufig Englisch sprechen würden.

4.1.3 Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler

Die Frage nach Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler, in denen Englisch eine Rolle spielt (Tab. 1), zeigt deutlich die anhaltend grosse Bedeutung der Vokalmusik, aber auch die hohe Präsenz der neuen Medien wie z.B. YouTube oder Computerspiele. Dabei gaben Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe deutlich häufiger als jene der Primarstufe an, im Internet Englisch zu lesen und Computerspiele zu spielen. Zudem zeigt sich, dass männliche Lernende der Primar- und Sekundarschule sich signifikant häufiger bei Onlinespielen auf Englisch mit anderen Spielern austauschen oder englische Spiele spielen, als dies Schülerinnen tun. Weibliche Lernende der Primar- wie auch der Sekundarschule hingegen lesen signifikant häufiger englische Bücher und Zeitschriften und unterhalten sich signifikant häufiger mit Freunden oder Verwandten auf Englisch als männliche Lernende der gleichen Schulstufe (Angaben im Anhang S. 99). Ob einzelne Freizeitaktivitäten der Lernenden mit den erzielten Ergebnissen in den Leistungstest zusammenhängen, wird in Kapitel 4.2.3, S. 28 berichtet.

Tabelle 1: Ergebnisse auf die Fragen „Wie oft unternimmst du folgende Aktivität in deiner Freizeit auf Englisch?“

	PS		Sek I		
Aktivität	**Jeden Tag, häufig [%]**	**Selten, nie [%]**	**Jeden Tag, häufig [%]**	**Selten, nie [%]**	**p (U-Tests)**
Englische Liedtexte zu verstehen versuchen	71.7	28.3	68.5	31.5	n.s.
Beiträge auf Englisch auf YouTube schauen	50.9	49.1	50	50	n.s.
Mit englischen Spielen gamen	41.6	58.4	27.1	72.9	.002
Sich bei Online-Games auf Englisch mit anderen Spielern austauschen	28	72	24.3	75.7	n.s.
In den Ferien Englisch sprechen oder zu verstehen versuchen	26.2	73.8	24.8	75.2	n.s.
Auf Englisch chatten	16.7	83.3	18.8	81.2	n.s.
Englische Filme/DVDs schauen	16	84	16	84	n.s.
Englische Internetseiten anschauen, lesen	15.9	84.1	24.9	75.1	.021
Englische (Radio-)Sendungen/Podcasts hören	14.7	85.3	12.3	87.7	n.s.
Sich mit Freunden oder Verwandten auf Englisch unterhalten	14	86	8.5	91.5	n.s.
Englische Bücher/Zeitschriften/Zeitungen lesen	7	93	7.5	92.5	n.s.
Sich in englischen Internetforen austauschen	1.4	98.6	8.5	91.5	.001

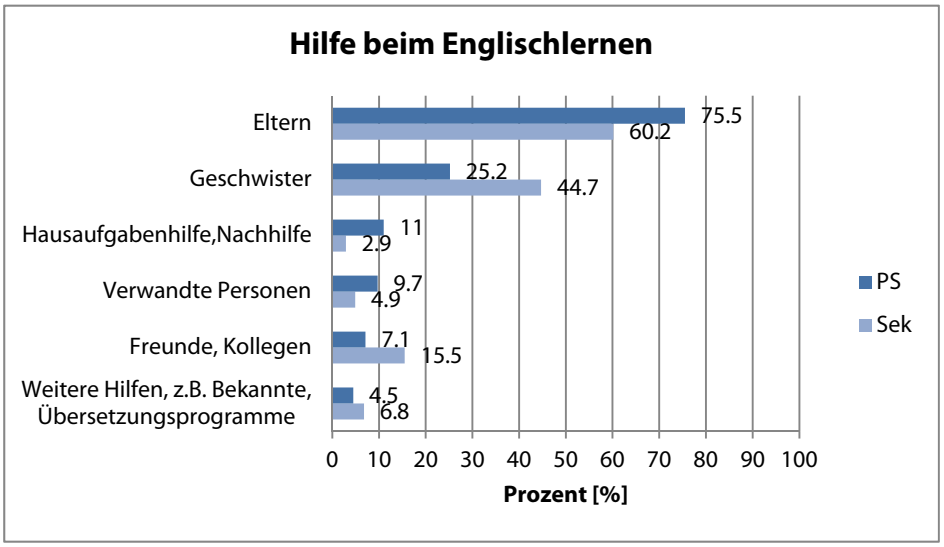
Antwortformat: jeden Tag$_1$, häufig$_2$, ab und zu$_3$, nie$_4$; p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant

4.1.4 Bildungsnähe und familiale Unterstützung bei Hausaufgaben

Als Indikator für die Bildungsnähe der Familie hat sich die Fragen nach der *Anzahl vorhandener Bücher im Haushalt* bewährt (Kunter, Schümer, Artelt, Baumert, Klieme et al., 2002). Die Befragten konnten aus fünf Möglichkeiten wählen (1 = keine oder wenige bis 5 = genug, um drei Büchergestelle oder mehr zu füllen). Für weitere Berechnungen wurden die Daten in zwei Ausprägungen recodiert. Gemäss dieser Variable stehen bei 77.1 % der Primarschulkinder (N = 162) maximal ein mit Büchern gefülltes Regal im Haushalt, die übrigen 22.9 % (N = 48) gaben an, bei ihnen zuhause stünde mehr als ein mit Büchern gefülltes Regal. Bei den Sekundarschülerinnen und -schülern sieht es ganz ähnlich aus: Bei 74.6 % (N = 159) der Jugendlichen steht maximal ein Regal mit Büchern, bei 25.4 % (N = 54) gibt es mehrere Bücherregale im Haushalt.

Als weiteres Merkmal der familialen Umgebung wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie bei den *Hausaufgaben im Fach Englisch* Unterstützung erhielten und wer diese leisten würde. 44.7 % der befragten *Sechstklässlerinnen und -klässler* gaben an, dass sie die Englisch-Hausaufgaben immer selbstständig lösen können. Bei 51.6 % ist dies meistens der Fall und lediglich 1.9 % können ihre Englisch-Hausaufgaben fast nie selbstständig lösen. Beim Englischlernen (z.B. bei den Hausaufgaben, beim Lernen für eine Prüfung usw.) beanspruchen 73.5 % der Schülerinnen und Schüler Hilfe von einer Person, die nicht ihre Lehrperson ist (Abb. 3). Bei den *Achtklässlerinnen und -klässler* löst eine deutliche Mehrheit (79.6 %) ihre Hausaufgaben im Fach Englisch selbstständig. Dieser Wert ist deutlich höher als bei den Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern. Fast 20 % können die Englisch-Hausaufgaben meistens selbstständig lösen. Etwas weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (47.7 %) beansprucht beim Englischlernen (bei den Hausaufgaben, beim Lernen für eine Prüfung usw.) gelegentlich Hilfe von einer weiteren Person, die nicht ihre Lehrperson ist.

Die wichtigsten *Personen zur Unterstützung beim Englischlernen* sind in beiden Gruppen die Eltern, gefolgt von den Geschwistern (Abb. 3). Es fällt auf, dass in der Sekundarschule die Geschwister, Freunde und Kollegen an Bedeutung gewinnen und die Eltern weniger beansprucht werden als in der Primarschule.



N_{PS} = 155; N_{Sek} = 103, Mehrfachantworten waren möglich

Abbildung 3: Antworten auf die Frage „Hilft dir ausser deiner Lehrperson jemand beim Englischlernen? Wenn ja, wer?“

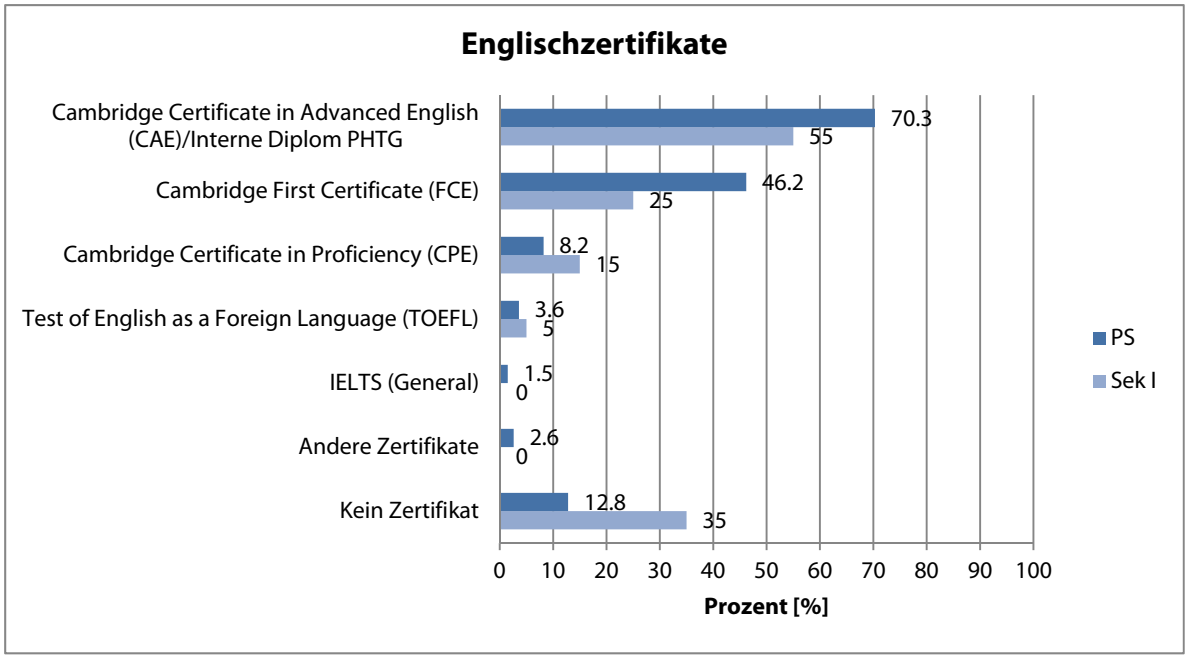
4.1.5 Englischlehrpersonen

Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse basieren auf der schriftlichen Befragung der Lehrpersonen. Diese wurde im Rahmen einer Vollerhebung mit Lehrpersonen, die auf der Primarstufe im Kanton Thurgau Englisch unterrichten, von 195 Personen ausgefüllt. Die Rücklaufquote beträgt 85.9 %, was sehr hoch ist. Davon sind 11.8 % Männer und 88.2 % Frauen. Für die Sekundarstufe I wurden nur die Englischlehrpersonen der Klassen befragt, die getestet wurden. Es liegen Antworten von 20 Englischlehrpersonen vor (Rücklaufquote = 100 %). Dass mehr als zwölf Lehrpersonen antworteten, liegt darin begründet, dass einige der zwölf Klassen von mehr als einer Englischlehrperson unterrichtet wurden. Von den teilnehmenden Englischlehrpersonen sind 45 % Männer und 55 % Frauen.

Englischlehrpersonen auf der Primarstufe

96.9 % der Englischlehrpersonen der Primarstufe gaben an, dass ihre Erstsprache Deutsch oder Schweizerdeutsch sei. Lediglich 1.5 % lernten Englisch als ihre *Erstsprache*. Wenige Lehrpersonen lernten Italienisch oder Spanisch als erste Sprache. 4.1 % der befragten Lehrpersonen wuchsen zweisprachig mit Englisch auf. Zuhause im Alltag sprechen 4.1 % der Primarlehrpersonen Englisch mit ihren Partnern oder Kindern. 44.1 % kommunizieren regelmässig mit Freunden oder Bekannten in Englisch. Zum Zeitpunkt der Erhebung unterrichteten sie seit durchschnittlich 12.9 Jahren an einer Primarschule (0.5-44 Jahre). Da im Kanton Thurgau auf der Primarstufe erst seit vier Jahren regulär Englisch unterrichtet wird, ist anzunehmen, dass einige Lehrpersonen bereits andere Fächer oder Englisch auf einer anderen Schulstufe unterrichteten. 21.5 % der befragten Lehrpersonen unterrichten seit einem Jahr Englisch, 19 % seit zwei Jahren, 18.5 % seit drei Jahren und mehr als ein Viertel (26.7 %) seit vier Jahren. 34.4 % der befragten Englischlehrpersonen auf der Primarschulstufe sind gleichzeitig *Klassenlehrperson*. Fast zwei Drittel der Englischlehrpersonen unterrichten als *Fachlehrerinnen und -lehrer*. Dies entspricht weitgehend dem Konzept des Kantons Thurgau, das für Primarschulenglisch ein System mit Fachlehrepersonen vorsieht. 67.2 % der befragten Englischlehrpersonen der Primarschule unterrichten neben Englisch auch Deutsch, 19 % auch Französisch.

82 % der Befragten verfügen über eine *Lehrbefähigung für das Fach Englisch für die Primarschulstufe*. 33.8 % erwarben diese im Grund-/Regelstudium, 46.2 % in einer Zusatzausbildung. Je 1 % verfügen über eine Lehrbefähigung für eine andere Schulstufe, welche sie entweder im Grund-/Regelstudium oder in einer Zusatzausbildung erwarben. 17.9 % geben an, dass sie nicht über eine entsprechende Lehrbefähigung verfügen. Die Englischlehrpersonen verfügen zudem über verschiedene *Sprachzertifikate in Englisch* (Abb. 4). 12.8 % der Lehrpersonen haben kein Englischzertifikat erworben.



N_{PS} = 195; N_{Sek} = 20, Mehrfachantworten möglich

Abbildung 4: Englischzertifikate der Primar- und der Sekundarlehrpersonen

Auf die Frage nach *Freizeitaktivitäten in Englisch* berichteten 95 % der Befragten, auf Reisen und in den Ferien Englisch zu sprechen. 83.2 % der auf der *Primarstufe* unterrichtenden Englischlehrpersonen absolvierten innerhalb der letzten zehn Jahre einen *Sprachaufenthalt* mit einer Dauer zwischen drei Wochen und mehr als sechs Monaten. 29.7 % verweilten im Rahmen eines Arbeitseinsatzes und/oder mit der Familie im englischsprachigen Ausland. Einige Lehrpersonen gaben zusätzlich zu den vorgegeben Antwortmöglichkeit an, dass sie in einer English Conversation Group oder mit Freunden, Verwandten, Arbeitskollegen oder (Gast-)Studenten in ihrer Freizeit Englisch sprechen (vgl. Anhang, S. 93).

Englischlehrpersonen auf der Sekundarstufe I

Alle befragten Englischlehrpersonen der Sekundarstufe I lernten *Schweizerdeutsch bzw. Deutsch* als ihre *Erstsprache*. Eine Lehrperson wuchs zweisprachig mit Englisch auf. 15 % sprechen zuhause im Alltag mit ihrem Partner/ihrer Partnerin oder in der Familie Englisch, 35 % kommunizieren regelmässig mit Freunden oder Bekannten in Englisch. Zum Zeitpunkt der Erhebung unterrichteten sie seit *durchschnittlich 16.9 Jahren an einer Sekundarschule* (1-32 Jahre). 85 % der Lehrpersonen unterrichten die getesteten 8. Klassen seit deren Eintritt in die Sekundarstufe I, d.h. seit der 7. Klasse. Lediglich drei Lehrpersonen übernahmen die getesteten 8. Klassen erst im Erhebungsschuljahr. Knapp ein Drittel (30 %) ist auch Klassenlehrperson der getesteten Klasse, 70 % sind *Fachlehrpersonen* für Englisch. 65 % der befragten Englischlehrpersonen der Sekundarstufe I unterrichten neben Englisch auch *Deutsch*, 60 % auch *Französisch*.

25 % der befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe I gaben an, nicht über *eine Lehrbefähigung für das Unterrichtsfach Englisch für die Sekundarstufe I* zu verfügen. Die Hälfte der Englischlehrpersonen erwarb die Lehrbefähigung im Grund-/Regelstudium, 20 % verfügen über eine Lehrbefähigung für eine andere Schulstufe, die sie im Grund-/Regelstudium erworben haben. 5 % gaben an, dass sie eine Lehrbefähigung für eine andere Schulstufe in einer Zusatzausbildung erworben hätten. 65 % der befragten Lehr-

personen berichteten ausserdem, dass sie über eines oder mehrere *Sprachzertifikate in Englisch* verfügen. Die Englischlehrpersonen der Sekundarstufe I verfügen über weniger Sprachzertifikate als jene der Primarstufe (Abb. 4).

Auf die Frage nach *Freizeitaktivitäten in Englisch* berichten 95 % der auf der *Sekundarstufe* unterrichtenden *Englischlehrpersonen*, auf Reisen und in den Ferien Englisch zu sprechen. 75 % der Befragten absolvierten innerhalb der letzten zehn Jahre einen Sprachaufenthalt mit einer Dauer zwischen drei Wochen und mehr als sechs Monaten. 5 % verweilten im Rahmen eines Arbeitseinsatzes und/oder mit der Familie im englischsprachigen Ausland. Für die Aktivitäten „Sprachaufenthalte" und „Wohnsitz im englischsprachigen Ausland" liegen die Werte der Englischlehrpersonen auf der Sekundarstufe deutlich unter jenen der Primarstufe. Auch einige Englischlehrpersonen der Sekundarstufe gaben zusätzlich zu den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten an, dass sie sich in einer Conversation Group auf Englisch austauschen oder auf Englisch studiert zu haben (vgl. Anhang S. 93).

4.2 Lernzielerreichung in Englisch

Fragestellung 1: Erreichen die Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen die im Lehrplan vorgegebenen kompetenzbasierten Niveaus?

Die Frage nach der Lernzielerreichung in Englisch am Ende der Primarschule wurde mittels kompetenzbasierter Leistungstests untersucht (vgl. S. 15). Zusätzlich wurden die Englischlehrpersonen der Primarstufe um eine Einschätzung gebeten, ob ihre Schülerinnen und Schüler die im Lehrplan festgehaltenen Lernziele der jeweiligen Schulstufe erreichen würden. Gemäss dieser Einschätzung (N = 110) erreichen die meisten Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Lernziele. Die Erreichung sei jedoch von der Klassenzusammensetzung abhängig und variiere von Klasse zu Klasse. Die Sekundarlehrpersonen (N = 14) schätzen dies für ihre achten Klassen ähnlich ein, weisen aber darauf hin, dass die Lernziele im für das Schuljahr 2012/13 noch gültigen Lehrplan sehr allgemein formuliert seien. Deswegen sei für sie diese Frage schwierig zu beantworten.

4.2.1 Lernzielerreichung Englisch 6. Klassen (N = 229)

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse der Leistungstests geben einen differenzierten Einblick in die Lernzielerreichung der Primarschülerinnen und -schüler am Ende der 6. Klasse für die vier Kompetenzbereiche Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse orientiert an der Darstellung des Lehrplans der EDK Ost (2007) im Überblick. Die grüne Einfärbung markiert die Erreichung der grundlegenden, die blassgrüne jene der erweiterten Lernziele. Im hellsten Grünton rechts ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler markiert, deren Leistungen über den Lernzielen (vgl. S. 15) liegen.

Tabelle 2: Ergebnisse der Leistungstests analog zur Abbildung des Lehrplans Englisch PS der EDK Ost

	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ LZ
Mündliche Rezeption: Hören	27.4%		35.8%	27.4%	9.4%			72.6%
Schriftliche Rezeption: Lesen	48.4%		20.7%	20.7%	10.3%			51.7%
Mündliche Produktion: an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängend sprechen	27.8%		31.9%	25%	15.3%			72.2%
Schriftliche Produktion: Schreiben	14.4%	35.2%	31%	19%				85.2%

≥ LZ: prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Lernziele erreichen oder übertreffen.

In der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die berichteten Werte trotz grösstmöglicher Sorgfalt in der Durchführung der Datenerhebungen und Analysen nicht als „wahre Werte" verstanden werden dürfen. Sie sind Annäherungen an das auch mit wissenschaftlich erprobten Rastern nicht präzis messbare Phänomen der „Sprachkompetenz".

Hörverständnis 6. Klasse

Im Bereich Hören definiert der Lehrplan das Erreichen des Kompetenzniveaus A2.1 als grundlegendes sprachliches Ziel. Mindestens dieses Niveau wird von 72.6 % der Primarschülerinnen und -schüler erreicht. Auf diesem Niveau können die Schülerinnen und Schüler das Hauptanliegen in kurzen und einfachen Durchsagen verstehen. Die 27.4 % der Schülerinnen und Schüler, welche die erweiterten Lernziele (Niveau A2.2) erreichen, können zudem meistens verstehen, worum es in längeren Gesprächen geht. Knapp 10 % der Schülerinnen und Schüler übertreffen die im Lehrplan vorgegebenen Lernziele (höher als A2.2). Sie können bei längeren Gesprächen auch wichtige Einzelheiten verstehen (Ausfallquote = 7.4 %).

Leseverständnis 6. Klasse

Im Bereich Lesen erreichen 51.7 % der Schülerinnen und Schüler mindestens die grundlegenden Lernziele auf Kompetenzniveau A2.1. Sie verstehen in einer kurzen, klar aufgebauten Geschichte die zentralen Aspekte. 31 % der Schülerinnen und Schüler können zusätzlich aus einfachen Artikeln die Hauptinformationen herauslesen (A2.2) und erfüllen die erweiterten Lernziele. Rund 10 % der Schülerinnen und Schüler übertreffen die vorgegebenen Lernziele zum Lesen (höher als A2.2). Sie können bei Texten, die über Ereignisse und Wünsche berichten, wichtige Einzelheiten verstehen (Ausfallquote = 7 %).

Sprechen 6. Klasse

An den mündlichen Tests nahmen sechs Schülerinnen und Schüler pro Klasse teil (vgl. S. 15). Laut Lehrplan erfüllen Schülerinnen und Schüler, die im Bereich Sprechen das Niveau A2.1 erreichen, die grundlegenden Lernziele. Auf diesem Niveau, das von 72.2 % mindestens erreicht wurde, verfügen die Schülerinnen und Schüler über ein elementares Spektrum an Wörtern und Redewendungen, um die eigene Person, das persönliche Umfeld oder eine konkrete Situation darzustellen. Auf dem Niveau A2.2 – gleichbedeutend mit der Erreichung der erweiterten Lernziele und von 40.3 % mindestens erreicht – können Schülerinnen und Schüler einfache Fragen korrekt stellen und auf einfache Aussagen reagie-

ren. Die 15.3 % der Schülerinnen und Schüler, welche die Lernziele übertreffen (höher als A2.2), sprechen flüssig und können in einfachen Worten ihre Meinung äussern (Ausfallquote = 0 %).

Schreiben 6. Klasse

Im Bereich Schreiben erfüllen 85.2 % der Schülerinnen und Schüler mindestens die grundlegenden Lernziele des Kompetenzniveaus A1.2. Auf diesem Niveau können die Schülerinnen und Schüler gebräuchliche Wörter und Redewendungen verwenden, um einen kleinen Text über sich und ihre Umgebung zu schreiben. Die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler erreicht mindestens die erweiterten Lernziele (Niveau A2.1). Sie verfügen über einen grösseren Wortschatz, mit dessen Hilfe sie Themen umschreiben können. 19 % der Schülerinnen und Schüler erreichen ein Kompetenzniveau höher als A2.1 und übertreffen die im Lehrplan festgehaltenen Lernziele. Diese Schülerinnen und Schüler können eine kleine Erzählung schreiben, die mit temporalen Ausdrücken (z.B. then, after) strukturiert ist (Ausfallquote = 5.7 %).

Zwischen den Ergebnissen der einzelnen Kompetenzbereiche bestehen verschiedene Zusammenhänge. So erreichen Primarschülerinnen und –schüler, die im Leseverständnis hohe Leistungen erzielt haben, auch hohe Leistungen im Hörverständnis (r_S = .38[5], p = .000), im Schreiben (r_S = .48, p = .000) und im Sprechen (r_S = .27, p = .024). Wer im Hörverständnis ein hohes Ergebnis erzielt, kann auch besser schreiben (r_S = .47, p = .000) und sprechen (r_S = .26, p = .030). Wer besser schreiben kann, spricht auch besser (r_S = .38, p = .001) (vgl. Anhang S. 94). Diese Zusammenhänge sind nicht gerichtet, was heisst, dass kein Einfluss behauptet werden kann, sondern lediglich ein Zusammenhang.

4.2.2 Erreichtes Kompetenzniveau Englisch 8. Klassen

Fragestellung 2: Welches Niveau erreichen Schülerinnen und Schüler der 2. Sekundarklassen ohne Englisch in der Primarschule?

Auch die 224 Schülerinnen und Schüler einer für den Kanton Thurgau repräsentativen Stichprobe von zwölf 8. Klassen wurden hinsichtlich der vier Kompetenzbereiche Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben getestet. Die Ergebnisse werden gesondert für die im Kanton Thurgau differenzierten Leistungstypen der Sekundarstufe I (Typ G: grundlegend, Typ E: erweitert; vgl. S. 13) berichtet. Die Tabellen 3 (Sek G, N = 81) und 4 (Sek E, N = 143) zeigen die Ergebnisse im Überblick. Die Darstellung orientiert sich am „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (GER) des Europarates (Trim et al., 2001). Wie im Methodenkapitel (S. 15 ff. in diesem Bericht) dargelegt, basiert der für die getesteten 8. Klassen noch gültige ältere Lehrplan noch nicht auf kompetenzorientierten Konzepten und bleibt vage. Für die 8. Klassen wird somit nicht die Lernzielerreichung, sondern die Erreichung von Kompetenzniveaus untersucht. In Absprache mit der Expertin von Lingualevel wurde basierend auf dem alten Lehrplan (Kanton Thurgau, Departement für Erziehung und Kultur, 1996) eingeschätzt, welche Kompetenzniveaus in der 8. Klasse ohne Primarschulenglisch zu erreichen wären. In den Tabellen 3 und 4 sind die entsprechenden grundlegenden (dunkleres grau) und erweiterten (helleres grau) Lernziele mar-

[5] Korrelationskoeffizienten nach Spearman: Der Korrelationskoeffizient r_S nimmt einen Wert zwischen -1 und 1 ein. Ist er 0 besteht gar kein Zusammenhang, eine Korrelation von 1 oder -1 würde einen totalen positiven respektive negativen Zusammenhang bedeuten.

kiert. Hellgrau sind die Zellen schattiert, in welchen der Anteil an Schülerinnen und Schülern dargestellt sind, welche die gemäss den Lernzielen geschätzten Kompetenzniveaus übertreffen.

In der Interpretation der Ergebnisse ist wie schon bei jenen der sechsten Klassen zu berücksichtigen, dass die berichteten Werte trotz grösstmöglicher Sorgfalt in der Durchführung der Datenerhebungen und Analysen nicht als „wahre Werte" verstanden werden dürfen. Wie bereits erwähnt, sind sie als fundierte Annäherungen zu lesen.

Erreichte Kompetenzniveaus der 8. Klasse G (N = 81)

Tabelle 3: Ergebnisse der Leistungstests in Englisch für die 8. Klassen Sek G

	0	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	≥ LZ
Mündliche Rezeption: Hören		66.7%		33.3%	0%			33.3%
Schriftliche Rezeption: Lesen		23.1%	29.5%	32.1%	15.4%			77%
Mündliche Produktion: an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängend sprechen	9.1%		42.4%	36.4%	12.1%			90.9%
Schriftliche Produktion: Schreiben	11.6%		42.3%	44.9%	1.3%			88.5%

≥ LZ: prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Lernziele erreichen oder übertreffen; 0: Es wurden alle Texte auf Deutsch geschrieben oder kein Wort Englisch gesprochen.

Hörverständnis Sek G

Im Bereich Hören wurde das Niveaus A2.1 als grundlegendes sprachliches Ziel für die 8. Klasse Sek G geschätzt. Dieses Niveau wird von einem Drittel der Schülerinnen und -schüler erreicht. Die Schülerinnen und Schüler können das Hauptanliegen in kurzen und einfachen Durchsagen verstehen. Die erweiterten Lernziele (Niveau A2.2) wurden von niemandem erreicht, zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler erreichen Niveau A1.1 oder A1.2 und blieben damit unter dem angenommenen grundlegenden Niveau (Ausfallquote = 3.7 %).

Leseverständnis Sek G

Im Bereich Lesen erreichen 77 % der Schülerinnen und Schüler der Sek G mindestens das als grundlegend eingeschätztes Kompetenzniveau A1.2. Sie verstehen in einer kurzen, klar aufgebauten Geschichte die zentralen Aspekte. 47.5 % der Schülerinnen und Schüler können zusätzlich aus einfachen Artikeln die Hauptinformationen herauslesen (A2.1) und erreichen mindestens die als erweitert eingeschätzten Lernziele. 15.4 % der Schülerinnen und Schüler übertreffen die eingeschätzten Lernziele zum Lesen (höher als A2.1). Sie können bei Texten, die über Ereignisse und Wünsche berichten, wichtige Einzelheiten verstehen (Ausfallquote = 3.7 %).

Sprechen Sek G

An den mündlichen Tests nahmen sechs Schülerinnen und Schüler pro Klasse teil (vgl. S. 15). Für die 8. Klasse Sek G wurde das Niveaus A1.2 als grundlegend eingeschätzt. Mindestens dieses Niveau erreich-

ten 90.9 % der Schülerinnen und Schüler. Sie verfügen mindestens über ein elementares Spektrum an Wörtern und Redewendungen, um die eigene Person, das persönliche Umfeld oder eine konkrete Situation darzustellen. Auf dem Niveau A2.1 – als erweitertes Niveau erwartet und von 48.5 % mindestens erreicht – können sie korrekt einfache Fragen stellen und auf einfache Aussagen reagieren. Die 12.1 % der Schülerinnen und Schüler, welche ein Niveau höher als A2.1 erlangen, sprechen flüssig und können in einfachen Worten ihre Meinung äussern (Ausfallquote = 2.9 %).

Schreiben Sek G

Im Bereich Schreiben erfüllen 88.5 % der Schülerinnen und Schüler der 8. Klassen Sek G mindestens das als grundlegend erwartete Kompetenzniveaus A1.2. Auf diesem Niveau verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen grösseren Wortschatz, mit dessen Hilfe sie Themen umschreiben können. 46.2 % der Schülerinnen und Schüler erreichen mindestens das Kompetenzniveau A2.1. Sie können Texte über vertraute Themen schreiben, wobei sie gelegentlich in dem, was sie ausdrücken möchten, an ihre Grenzen stossen. 1.3 % übertreffen das als erweitert eingeschätzte Niveau A2.1. Sie können Bezug auf komplexe Sachverhalte nehmen und einen längeren zusammenhängenden Text schreiben (Ausfallquote = 3.7 %).

Auch bei den Schülerinnen und Schülern der Sek G bestehen Zusammenhänge zwischen den erbrachten Leistungen einzelner Kompetenzbereiche. Wer besser Lesen kann, schreibt auch besser (r_S = .30, p = .007) und spricht mit höherer Kompetenz (r_S = .35, p = .044). Wer besser schreibt, versteht auch Gehörtes besser (r_S = .34, p = .003) und spricht kompetenter (r_S = .42, p = .014). Auch diese Zusammenhänge sind nicht gerichtet.

Erreichte Kompetenzniveaus der 8. Klasse E (N = 143)

Tabelle 4: Ergebnisse der Leistungstests in Englisch für die achten Klasse Sek E

	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ LZ
Mündliche Rezeption: Hören	31.6%			42.6%	23.5%	2.2%		68.3%
Schriftliche Rezeption: Lesen	16.7%			33.3%	34.8%	15.2%		83.3%
Mündliche Produktion: an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängend sprechen		21%		31.6%	26.3%	21%		78.9%
Schriftliche Produktion: Schreiben		2.9%	23.7%	28.8%	44.6%			97.1%

≥ LZ: prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Lernziele erreichen oder übertreffen.

Hörverständnis Sek E

Im Bereich Hören können die 68.3 % der Schülerinnen und Schüler, die das als grundlegend angenommene Kompetenzniveau A2.2 erreichen, meistens verstehen, worum es in längeren Gesprächen geht. Schülerinnen und Schüler, die über Kompetenzen verfügen, die dem als erweitert eingeschätzten Niveau B1.1 und höher zugeordnet werden (25.7 %), können bei längeren Gesprächen wichtige Einzelheiten und detaillierte Informationen verstehen (Ausfallquote = 5.6 %).

Leseverständnis Sek E

Im Bereich Lesen erreichen 83.3 % der Schülerinnen und Schüler der 8. Klassen Sek E mindestens das als grundlegend erwartete Kompetenzniveau A2.2. Sie können aus einfachen Artikeln die Hauptinformationen herauslesen. 16.7 % bleiben unter diesem grundlegenden Niveau des Leseverständnisses. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler erreicht das als erweitert erwartete Niveau B1.1 oder mehr. Diese Schülerinnen und Schüler können in Texten, die z.B. über Ereignisse und Wünsche berichten, wichtige Einzelheiten verstehen (Ausfallquote = 4.2 %).

Sprechen Sek E

An den mündlichen Tests nahmen sechs ausgewählte Schülerinnen und Schüler pro Klasse teil (vgl. S. 15). Jene, die in diesem Bereich das Niveau A2.1 erreichen (21 %), verfügen über ein elementares Spektrum an Wörtern und Redewendungen, um die eigene Person, das persönliche Umfeld oder eine konkrete Situation darzustellen. Die 78.9 % Schülerinnen und Schüler, die mindestens das als grundlegend erwartete Niveau A2.2 erreichen, verfügen über einen breiten Wortschatz, mit dem sie verschiedene Alltagssituationen meistern können. Verfügen die Schülerinnen und Schüler über Kompetenzen, die mindestens dem Sprachlevel B1.1 zugeordnet werden (47.3 %), verfügen sie über ein Repertoire, das teilweise ausreicht, um über komplexere Sachverhalte zu diskutieren. Die 21 % der Schülerinnen und Schüler, welche das Niveau B1.2 und höher erreichen, können sich relativ fliessend ausdrücken und sprechen bei Formulierungsschwierigkeiten ohne Hilfe erfolgreich weiter (Ausfallquote = 0 %).

Schreiben Sek E

Fast alle Schülerinnen und Schüler der Sek E erreichten im Schreiben das als grundlegend erwartete Niveau A2.1. Sie können sich schriftlich verständlich ausdrücken. Fast drei Viertel der Schülerinnen und Schüler erlangen das als erweitert eingeschätzte Niveau A2.2. Sie können Texte über vertraute Themen schreiben. Gelegentlich stossen sie in dem, was sie ausdrücken möchten, an ihre Grenzen. 44.6 % der Schülerinnen und Schüler liegen mindestens auf Niveau B1.1 und damit über den als erweitert eingeschätzten Erwartungen. Sie können Bezug auf komplexe Sachverhalte nehmen und einen längeren zusammenhängenden Text schreiben (Ausfallquote = 3.5 %).

Bei den Schülerinnen und Schüler der Sek E zeigen sich wiederum signifikante Zusammenhänge zwischen verschiedenen Kompetenzbereichen. Wer beim Lesen mehr versteht, hat auch höhere Kompetenzen im Hörverständnis (r_S = .35, p = .000) und schreibt kompetenter (r_S = .40, p = .000). Wer ein besseres Hörverständnis hat, schreibt auch kompetenter (r_S = .43, p = .000) und spricht besser (r_S = .41, p = .012). Auch für diese Zusammenhänge kann keine Wirkung behauptet werden.

4.2.3 Zusammenhänge zwischen Leistungen in Englisch und Migrationshintergrund, Sprachsozialisation und Freizeitaktivitäten

Weder bei den Sechstklässlerinnen und –klässlern noch bei den Achtklässlerinnen und -klässlern findet sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem *Migrationshintergrund* (Kind, Mutter und/oder Vater im nicht-deutschsprachigen Ausland geboren) und den Ergebnissen in den vier Kompetenzbereichen. Zwischen der Kompetenzerreichung der Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen und der *Bildungsnähe* der Herkunftsfamilie besteht lediglich für die Sprechkompetenz ein signifikanter Zusammenhang, nicht jedoch für die anderen drei Kompetenzbereiche (vgl. Anhang S. 98). Die Sekundar-

schülerinnen und -schüler, die aus bildungsnäheren Familien stammen, erzielten bessere Leistungen in allen vier Kompetenzbereichen (vgl. Anhang S. 98).

Bei den *Primarschülerinnen und -schülern* findet sich ein Zusammenhang zwischen den Leistungen im *Lesen* und diversen *Freizeitaktivitäten:* Wer am Ende der Primarschule besser lesen kann, der schaut und liest in der Freizeit öfter englische Internetseiten (r_S = .20, p = .004) und versucht öfter englische Lieder zu verstehen (r_S = .21, p = .002). Wer ein besseres *Hörverständnis* hat, gibt ebenfalls häufiger an, englische Lieder zu verstehen zu versuchen (r_S = .22, p = .002). Die Sechstklässlerinnen und –klässler mit hohen Ergebnissen im Schreiben geben häufiger an, englische Internetseiten anzuschauen und zu lesen (r_S = .21, p = .002) und sich mit Freunden und Verwandten auf Englisch zu unterhalten (r_S = .27, p = .000). Erreichen die Primarschülerinnen und –schüler hohe Leistungen im *Sprechen*, geben sie vermehrt an, in den Ferien Englisch zu sprechen (r_S = .27, p = .022).

Bei der *Sek G* geben die *Achtklässlerinnen und –klässler*, die hohe Leistungen im *Hörverständnis* erbracht haben, häufiger an, dass sie sich in ihrer Freizeit bei Online-Games auf Englisch mit anderen Spielern austauschen (r_S = .22, p = .026), mit englischen Spielen gamen (r_S = .25, p = .031), englische (Radio-) Sendungen/Podcasts hören (r_S = .25, p = .034) und sich in englischen Internetforen austauschen (r_S = .42, p = .000). Wer besser *schreibt*, unterhält sich in seiner Freizeit häufiger mit Freunden oder Verwandten auf Englisch (r_S = .30, p = .012).

Die *Achtklässlerinnen und –klässler der Sek E*, die häufig angeben, in den Ferien Englisch zu sprechen, erzielten hohe Ergebnissen im Lesen (r_S = .22, p = .009), Hören (r_S = .25, p = .004), Schreiben (r_S = .24, p = .005) und Sprechen (r_S = .44, p = .007). Wer besser *schreibt*, der schaut in der Freizeit häufiger englische Internetseiten (r_S = .41, p = .013) und liest englische Bücher/Zeitschriften/Zeitungen (r_S = .34, p = .038). Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Freizeit häufiger englische Filme oder DVDs schauen, erzielten hohe Ergebnisse im Lesen (r_S = .26, p = .003), Hören (r_S = .23, p = .007) und Sprechen (r_S = .42, p = .011).

4.3 Selbstkonzept, Motivation und emotionales Erleben der Lernenden und Lehrenden

In Ergänzung zu den Fragestellungen gemäss Auftrag wurden sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrpersonen Fragen bezüglich Motivation und Selbstkonzept zum Englisch lehren und lernen gestellt.

4.3.1 Selbstkonzept und Motivation der Lernenden

Den Schülerinnen und Schülern der Primarschule und der Sekundarstufe I wurde ein Fragebogen mit Items zum Selbstkonzept und zu Aspekten von Motivation vorgelegt. Die Ergebnisse zu den vier Skalen (Tab. 5) werden im Folgenden erläutert. Pro Skala sind jeweils zwei Item-Beispiele aufgeführt. Die Skalendokumentation mit ausführlichen Angaben kann beim Evaluationsteam angefragt werden.

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein positives *Selbstkonzept* im Fach Englisch. Es fällt ihnen (eher) leicht, Englisch zu lernen und sie denken, dass sie nach zwei bzw. vier Jahren bereits gut Englisch können. Die Sechstklässlerinnen und –klässler denken, dass sie für den Englischunterricht in der Se-

kundarstufe I (eher) gut vorbereitet sind. Primarschülerinnen und –schüler, die ihr *Selbstkonzept* hoch einschätzen, erzielen auch hohe Leistungen im *Leseverstehen* (r_S = .43, p = .000), *Hörverstehen* (r_S = .42, p = .000), *Schreiben* (r_S = .51, p = .000) und *Sprechen* (r_S = .29, p = .015). Bei den Schülerinnen und Schülern der Sek E ergeben sich ähnliche Ergebnisse. Lernende mit hohen Einschätzungen zum Selbstkonzept lesen besser (r_S = .36, p = .000), können besser Englisch verstehen (r_S = .29, p = .001), besser schreiben (r_S = .31, p = .000) und kompetenter sprechen (r_S = .50, p = .002). Bei den Schülerinnen und Schülern der Sek G gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den Ausprägung der Skala ‚Selbstkonzept' und den Ergebnissen in den Leistungstests (Angaben im Anhang S. 95).

Tabelle 5: Selbstkonzept und Motivation der Primar- und Sekundarschülerinnen und -schüler in Englisch

Merkmal	Gruppe	N	M	SD	α[6]	p (U-Test)
Selbstkonzept in Englisch Ss (orientiert an Bader & Schaer, 2006; Husfeldt, Bader & von Ow, 2011) · Es fällt mir leicht, Englisch zu lernen. · Ich bin zufrieden mit meinen Leistungen (Noten) im Englisch.	PS	214	1.93	.71	.86	n.s.
	Sek I	215	1.90	.66		
Intrinsische Motivation (orientiert an Stöckli, 2004) · Weil mir der Englischunterricht Freude macht. · Weil mir diese Sprache einfach Freude macht.	PS	215	2.09	.68	.85	n.s.
	Sek I	215	2.22	.73		
Extrinsische Motivation (orientiert an Stöckli, 2004, Husfeldt, Bader & von Ow, 2011) · Weil ich weiss, dass Englisch für den späteren Beruf wichtig ist. · Damit ich später einmal mehr Geld verdiene.	PS	215	1.99	.62	.61	.000
	Sek I	215	2.50	.64		
Verständigungsmotivation (orientiert an Stöckli, 2004) · Weil man damit auf der ganzen Welt mit Menschen reden kann. · Damit ich verstehe, was im Internet steht.	PS	215	1.58	.48	.70	n.s.
	Sek I	215	1.68	.60		

Antwortformat: vierstufig stimmt$_1$, stimmt eher$_2$, stimmt eher nicht$_3$, stimmt nicht$_4$; N: Stichprobengrösse; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes (p < .05) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant

Auch den *Lehrpersonen* für das Fach Englisch der Primar- und der Sekundarstufe I wurden Fragen bezüglich ihres *Selbstkonzepts als Englischlehrperson*, *ihrer Freude an der englischen Sprache* und ihrer *sprachlichen Sicherheit* gestellt. Es zeigt sich, dass sowohl die Englischlehrpersonen der Primar- als auch der Sekundarschule eine äusserst positives Selbstkonzept in Englisch besitzen. Sie haben Freude an der englischen Sprache und der Englischunterricht macht ihnen Spass. Zudem fühlen sie sich auch sprachlich sicher, um die allgemeine Unterrichtsführung auf Englisch zu bewältigen oder sich spontan in Englisch auszudrücken (Skala ‚Selbstkonzept der Lehrpersonen im Fach Englisch'; N_{PS} = 194, M = 1.28, SD = .34; N_{Sek} = 20, M = 1.21, SD = .31). Es besteht jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen

[6] Cronbach's Alpha

den Einschätzungen der Lehrpersonen zum Selbstkonzept und den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler der 6. und 8. Klasse in den vier Kompetenzbereichen.

Die Schülerinnen und Schüler der Primar- wie auch der Sekundarstufe I sind *intrinsisch motiviert*, d.h. sie lernen Englisch, weil ihnen die Sprache einfach Freude macht, weil sie sie mögen oder weil sie gerne neue Sprachen lernen. Darüber hinaus sind weibliche Lernende der 6. Klasse wie auch der 8. Klassen signifikant stärker intrinsisch motiviert als männliche Lernende beider Schulstufen (Angaben im Anhang S. 99). Hoch intrinsisch motivierte Sechstklässlerinnen und –klässler erzielen hohe Leistungen im *Leseverständnis* (r_S = .22, p = .001), *Hörverständnis* (r_S = .24, p = .001), *Schreiben* (r_S = .27, p = .000) und *Sprechen* (r_S = .29, p = .015). In der Sek E besteht ein entsprechender signifikanter Zusammenhang mit den Testergebnissen zum *Sprechen* (r_S = .58, p = .000), in der Sek G zum *Hörverständnis* (r_S = .30, p = .012).

Zudem sind die Primarschülerinnen und -schüler signifikant stärker *extrinsisch motiviert* als jene der Sekundarstufe I. Sie gaben beispielsweise häufiger an, dass sie die englische Sprache lernen, weil sie für den späteren Beruf (eher) wichtig ist oder damit sie gut in der Schule sind. Die weiblichen und männlichen Lernenden unterschieden sich jedoch nicht signifikant hinsichtlich extrinsischer Motivation (Angaben im Anhang S. 99). Zudem bestehen keine oder nur sehr schwache Zusammenhänge zwischen der Skala ‚extrinsischen Motivation' und den Testergebnissen der vier Kompetenzbereiche.

Aspekte von *Verständigungsmotivation* finden sowohl bei den Sechstklässlerinnen und -klässlern als auch bei den Achtklässlerinnen und -klässlern die höchste Zustimmung von den drei gefragten Motivationskonzepten. Den Schülerinnen und Schülern ist es wichtig, dass sie mit Menschen aus der ganzen Welt sprechen und diese auch verstehen können. Auch bei der Verständigungsmotivation besteht kein signifikanter Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Lernenden. Es finden sich auch keine Zusammenhänge zwischen der Skala ‚Verständigungsmotivation' und den Ergebnissen in den Leistungstests.

Englisch gehört zu den beliebtesten Fächern in den Primar- wie auch in den Sekundarschulen. Von 12.9 % der Primarschülerinnen und -schülern (N_{PS} = 27) und von 14.3 % der Sekundarschülerinnen und -schüler (N_{Sek} = 30) steht Englisch als Lieblingsfach nach Turnen/Sport und Mathematik an dritter Stelle.

4.3.2 Einschätzung des emotionalen Erlebens des Englischunterrichts

In Ergänzung zu den Fragestellungen des Auftrags wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihren Befindlichkeiten und Emotionen im Englischunterricht gefragt. Tabelle 6 zeigt die Skalen zu ‚Erleben des Englischunterrichts' und ‚Angst im Englischunterricht' im Überblick.

Tabelle 6: Angaben zu den Skalen ‚Erleben des Englischunterrichts' und ‚Angst im Englischunterricht' der Primar- und Sekundarschülerinnen und -schüler

Merkmal	Gruppe	N	M	SD	α	p (U-Test)
Erleben des Englischunterrichts (orientiert an Bader & Schaer, 2006; Husfeldt., Bader & von Ow, 2011; Haenni Hoti et al., 2009a) · Ich komme im Englischunterricht gut mit. · Ich finde den Englischunterricht anstrengend, weil ich viele Wörter nicht verstehe*.	PS	213	1.73	.57	.87	.000
	Sek I	216	1.55	.52		
Angst im Englischunterricht (orientiert an Bader & Schaer, 2006; Haenni Hoti et al., 2009a; Husfeldt, Bader & von Ow, 2011) · Wenn ich im Englischunterricht etwas Falsches sage, dann stört mich das nicht. · Ich sage lieber nichts, um keine falschen Antworten zu geben*.	PS	214	2.05	.65	.78	.012
	Sek I	215	1.91	.67		

Antwortformat: vierstufig stimmt$_1$, stimmt eher$_2$, stimmt eher nicht$_3$, stimmt nicht$_4$; N: Stichprobengrösse; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant; *Item wurde recodiert

Die Sechstklässlerinnen und -klässler wie auch die Achtklässlerinnen und -klässler *erleben den Englischunterricht überwiegend positiv.* Sie können dem Englischunterricht (eher) gut folgen. Die Achtklässlerinnen und -klässler erleben den Englischunterricht noch positiver als die Sechstklässlerinnen und -klässler. Zudem zeigen die Daten, dass diejenigen Primarschülerinnen und -schüler, deren Einschätzungen der Skala ‚*Erleben des Englischunterrichts*' hoch ausfielen, *besser lesen* ($r_S = .46$, $p = .000$), Gehörtes *besser verstehen* ($r_S = .41$, $p = .000$), *kompetenter schreiben* ($r_S = .51$, $p = .000$) und *kompetenter sprechen* ($r_S = .39$, $p = .001$). Bei den Schülerinnen und Schülern der Sek E hängen die Ausprägungen *dieser Skala* mit den Ergebnissen zum *Hören* ($r_S = .38$, $p = .000$), *Schreiben* ($r_S = .37$, $p = .000$) und *Sprechen* ($r_S = .53$, $p = .001$) zusammen. Insgesamt erleben die Schülerinnen und Schüler den Englischunterricht damit umso positiver je höher ihre Leistungen ausfallen. Für die Sek G ergaben sich keine entsprechenden signifikanten Zusammenhänge.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler beider Schulstufen im Englischunterricht gerne Englisch sprechen und dabei kaum Angst verspüren. Die Sekundarschülerinnen und -schüler fühlen sich dabei nochmals signifikant weniger ängstlich als jene der Primarschule. Bemerkenswert sind die negativen Zusammenhänge zwischen der Ausprägung der Skala ‚Angst im Englischunterricht' und den Testergebnissen der Primarschülerinnen und -schüler in allen vier Kompetenzbereichen, zum Leseverständnis ($r_S = -.37$, $p = .000$), Hörverständnis ($r_S = -.34$, $p = .000$), Schreiben ($r_S = -.34$, $p = .000$) und Sprechen ($r_S = -.44$, $p = .000$). Dies bedeutet, dass Kinder, die im Englischunterricht weniger Angst verspüren, bessere Testleistungen erzielen. Bei den Schülerinnen und Schülern der Sek E und Sek G finden sich keine oder höchstens schwache entsprechende Zusammenhänge.

Dass sich die Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht wohl fühlen, zeigen auch Antworten auf die Aussage „Der Englischunterricht macht mir Spass". Dieser Aussage stimmt mit 74.1 % eine deutli-

che Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Primarschule eher oder voll zu. Bei den Sekundarschülerinnen und -schülern zeigt sich mit 75.8 %, denen der Englischunterricht (eher) Spass bereitet, ein ähnliches Bild. Zudem finden es 87.2 % der Primarschülerinnen und -schüler und 95.3 % Sekundarschülerinnen und -schüler gut, dass Englisch bereits ab der Primarschule gelernt wird.

Die Schülerinnen und Schüler beider Schulstufen denken auch, dass ihre Englischlehrpersonen gerne Englisch unterrichten und dass diese Freude an der englischen Sprache haben (Skala ‚Freude der Lehrperson an Englisch'; N_{PS} = 195, M = 1.43, SD = .60; N_{Sek} = 212, M = 1.37, SD = .51).

Diese positiven Einschätzungen werden durch die Englischlehrpersonen der Primar- wie auch der Sekundarstufe I bestätigt. Die meisten Schülerinnen und Schüler beider Schulstufen würden (eher) motiviert am Englischunterricht teilnehmen und eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler komme gut damit zurecht, zwei Fremdsprachen zu lernen. Sie berichten einheitlich, dass den Schülerinnen und Schülern der Englischunterricht gut gefalle. Die Englischlehrpersonen der Primarschuleschätzen das Erleben des Englischunterrichts ihrer Schülerinnen und Schüler signifikant positiver ein als ihre Kolleginnen und Kollegen der Sekundarstufe I (Skala ‚Erleben des Unterrichts Lehrpersonen'; N_{PS} = 190, M = 1.72, SD = .47; N_{Sek} = 20, M = 1.99, SD = .27, p (U-Test) = .003).

4.3.3 Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews

Die im folgenden Teilkapitel berichteten Ergebnisse stammen aus den Fokusgruppeninterviews mit jeweils vier bis sechs Personen pro Gruppe. Sie erlauben Einblicke in persönliche Einschätzungen der Befragten und können nicht verallgemeinert werden.

Schulleitungspersonen (SL)

Das *Englische* wird gemäss Aussage der vier interviewten Schulleitungspersonen von den meisten Lehrpersonen *begrüsst* und entsprechend haben sich die interessierten *Lehrpersonen* auf den Englischunterricht auch gefreut und sich im *Voraus dafür extra qualifiziert*.

Lehrpersonen (LP)

Auch die vier LP beschreiben *Englisch auf der Motivationsebene* als erfreulich. Die Kinder würden das Fach sehr motiviert aufnehmen und während des Unterrichts engagiert mitarbeiten. Eine Lehrerin berichtet dies anhand einer Klasse, die sie im vierten Schuljahr übernommen hat, folgendermassen: „Und sie sind sehr, ja, wirklich sehr motiviert in die Vierte gekommen. Und das hat auch ‚verhebet'. Und in der Fünften, wo es dann anspruchsvoll geworden ist, haben einige angefangen abzuhängen [...]. Und das hat einigen das Gefühl vom 'easy going' weggenommen. Und das ist schon ein Problem, von dem ich finde, dass es schade ist. Denn Ende der 6. Klasse sind die einen schon nicht mehr so motiviert wie drei Jahre vorher. Und man weiss, sie müssen nochmals drei Jahre Englisch nehmen." Insgesamt deuten alle Interviewstellen im Gespräch mit den vier LP, die sich auf die Motivation von LP und von Schülern und Schülerinnen beziehen, darauf hin, dass Englisch ziemlich begeistern kann. In der Kurzform hat dies eine LP im Interview so formuliert: *„[...] ich finde das Lehrmittel gut. Die Kinder sind immer noch begeistert. Und ich will, dass nicht nur kritische Voten kommen!*".

Eltern (EL)

Die sechs Eltern berichten übereinstimmend, dass die *Kinder sehr motiviert* seien für Englisch. Dies aufgrund der allgemeinen Verbreitung der Sprache auch bei uns z.B. in Songs am Radio oder im Fernsehen. Zudem würden die Kinder auch gerne zu Hause zeigen, dass sie schon einiges verstehen oder selber sagen könnten. Diese gerne gezeigten Fertigkeiten der Kinder werden von allen sechs Interviewpartnerinnen und -partnern mit unterschiedlichen Beispielen berichtet und bestätigt. *Differenzierend* wird dazu aber auch festgehalten, dass es *nicht bei allen Kindern nur problemlos* gelaufen sei oder noch laufen würde in Englisch. Dazu verweisen die Eltern einerseits auf die Unterschiedlichkeit der Kinder im Bereich des Lernens allgemein und auf die Unterschiede zur Motivation der Kinder im Englischunterricht infolge der verschiedenen Unterrichtsstile von Lehrpersonen. Während es offenbar einigen Lehrpersonen gelingt, Englisch ohne allzu grossen Extraaufwand für die Schülerinnen und Schüler einzubringen, überfordern andere die Schulkinder systematisch. Im Originalton einer Mutter von zwei Kindern lautet dieser Befund folgendermassen: „Also das ‚Maitli' ist auch sehr selbständig gewesen. Und beim Bub, der hat einen anderen Lehrer oder Lehrerin. Und dort vermisse ich sehr das Spielerische. Das ist jetzt viel, viel strenger. Auch von den Prüfungen her und vom Schreiben. Und da hat man schon gemerkt: Ein paar von den Buben, denen hat es abgelöscht. Die haben überhaupt keine Freude mehr gehabt. Ja." Dieser Eindruck einer möglichen Überanstrengung in Abhängigkeit von der Lehrperson konkretisiert dieselbe Mutter des ansonsten schulisch offenbar problemlosen Mädchens noch durch eine Beobachtung, die unter ihren Kindern stattgefunden hat. Sie erzählt, dass das ältere Mädchen (6. Klasse) gesagt habe bei der Durchsicht einer Prüfung ihres kleineren Bruders (3. Klasse): "Ja, Mami, also solche Prüfungen haben wir also nicht gehabt. Auch noch nicht mal in der 6. Klasse, wo ja alles auf Englisch ist und nichts mehr in Deutsch erklärt wird." Diese Einschätzung wird von einem ebenfalls im Interview anwesenden Vater bestätigt, indem er festhält, dass Englisch nun eben ein Fach geworden sei wie alle anderen auch. Das Fehlen des spielerischen Zugangs im Englischunterricht seines Sohnes und die damit zusammenhängenden Motivationsprobleme beim Kind führt er jedenfalls auch darauf zurück. Aber *insgesamt sind nicht nur die Kinder in der Sicht der sechs Eltern für das Englisch motiviert, sondern auch die Eltern selber*. Ein Vater hält dazu fest: „Ja in einigen Firmen in Zürich ist die Firmensprache Englisch. Ja da bist du in Zürich und du redest Englisch! Oder? Weil das die Firmensprache ist!" Es wird hier erkennbar, dass die Nützlichkeit von Englisch sich nicht nur auf Auslandaufenthalte begrenzt, sondern direkt in das Alltagserleben eingeschrieben wird.

4.4 Einschätzungen zum Unterricht und dessen Entwicklungsmöglichkeiten

Fragestellung 5: Welche Einschätzungen und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen in Bezug auf den Unterricht?

4.4.1 Didaktische Prinzipien und Unterrichtsgestaltung

Die Englischlehrpersonen der Primar- und der Sekundarstufe I wurden gebeten, verschiedene Aussagen hinsichtlich didaktischer Prinzipien und Einstellungen einzuschätzen. Die *Handlungskompetenz* der Schülerinnen und Schüler in der englischen Sprache ist den Primarlehrpersonen wie auch den Sekundarlehrpersonen (eher) wichtiger als die *sprachliche Korrektheit*. Den Englischlehrpersonen der Primarschule ist es wichtig, dass sich ihre Schülerinnen und Schüler auf Englisch verständigen können. Fehler stören sie dabei weniger. Den Englischlehrpersonen der Sekundarstufe I hingegen ist die sprachliche

Korrektheit signifikant wichtiger als jenen der Primarschule (Skala ‚didaktische Prinzipien'; N_{PS} = 193, M = 2.89, SD = .46; N_{Sek} = 20, M = 1.55, SD = 0.49, p (U-Test) = .003).

Mit 86 % findet eine deutliche Mehrheit der befragten Englischlehrpersonen der Primarschulstufe (eher) gut, dass die Kinder bereits *ab der 3. Klasse Englisch lernen*. 12.4 % stimmen dieser Aussage (eher) nicht zu und 1.6 % äussern sich dazu nicht. Eine knappe Mehrheit (55 %) der Sekundarlehrpersonen stimmen dieser Aussage ebenfalls (eher) zu. Die Zustimmung der Englischlehrpersonen der Primarstufe liegt damit deutlich über jener der Sekundarlehrpersonen.

Bei den Fragen zu den *didaktischen Prinzipien* wurden die Primarlehrpersonen nach den zwei Prinzipien *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* und *TBL (Task Based Learning)* gefragt. Auf diesen zwei Prinzipien basiert das Lehrmittel „Young World" und sie werden in der Ausbildung und Zusatzqualifizierung von Englischlehrpersonen vermittelt. Marsh, Mehisto, Wolff und Frigols Martín (2010) definieren CLIL als "[…] a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to predefined levels" (S. 11). Der Schwerpunkt liegt damit auf dem Lernen der Fremdsprache an aufbereiteten Inhalten, z.B. aus der Biologie. CLIL-Unterricht fokussiert bewusst auf die Fremdsprache, im Gegensatz zum immersiven Unterricht, in dem die Lernenden in die Fremdsprache eintauchen und sie im Gebrauch lernen (Wolff, 2013, S. 20). Unter TBL werden Kommunikationsanlässe und –formen (tasks) in einer Fremdsprache durchgeführt, die sich auf die „reale Welt" (Gnutzmann, 2006, S. 63) der Lernenden beziehen und für sie „bedeutungsvoll" (ebd.) sind. Dadurch soll der sprachliche und (inter-)kulturelle Lernprozess gefördert werden.

Die Lehrpersonen der Primaschule kennen (eher) diese beiden didaktischen Prinzipien und wissen, was sie beinhalten. Zudem denken sie, dass sich diese Sprachlernansätze für die Primarschule (eher) eignen (Skala ‚CLIL und TBL'; N_{PS} = 192, M = 2.21, SD = .66). Weil das aktuell auf der Sekundarstufe I verwendete Englischlehrmittel „Non-Stop English" nicht auf diesen Prinzipien basiert, wurden lediglich den Lehrpersonen der Primarschule Fragen hinsichtlich dieser zwei Prinzipien gestellt.

Die Lehrpersonen beider Schulstufen wurden danach gefragt, wie sie in ihren Englischklassen mit Fehlern umgehen würden. Sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarschule werden die Fehler der Schülerinnen und Schüler (eher) korrigiert. Zudem nützen die Englischlehrpersonen beider Schulstufen Fehler der Schülerinnen und Schüler, um neue Lernprozesse zu initiieren (Skala ‚Fehlerkultur'; N_{PS} = 191, M = 2.00, SD = .45; N_{Sek} = 20, M = 1.96, SD = .48).

Häufigkeit der Durchführung bestimmter Aktivitäten im Englischunterricht

Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten anzukreuzen, wie oft folgende Aktivitäten im Englischunterricht durchführt wurden (Tab. 7).

Tabelle 7: Häufigkeit der Durchführung von Aktivitäten im Englischunterricht und deren Beliebtheit bei den Schülerinnen und Schülern der 6. und 8. Klassen.

	Häufigkeiten					Beliebtheit		
	PS		Sek I			PS	Sek I	
Aktivität im Englischunterricht	**Oft** [%]	**Manchmal, selten, nie** [%]	**Oft** [%]	**Manchmal, selten, nie** [%]	**p (U-Test)**	**(eher) gern** [%]	**(eher) gern** [%]	**p (U-Test)**
Bereich Hörverständnis								
CD/MP3 hören	38.5	61.6	31.6	68.4	n.s.	76.4	82.7	n.s.
Film/DVD schauen	4.7	95.3	5.2	94.8	.000	93.8	95.8	n.s.
Bereich Leseverständnis								
Texte lesen	74.1	26	72.1	27.9	n.s.	60	63.7	n.s.
Bereich Schreiben								
Text schreiben	25	75	41.9	58.2	.000	37.6	35.8	n.s.
Bereich Sprechen								
Aussprache üben	34.6	65.4	32.7	67.3	n.s.	64.3	69.6	n.s.
Dialoge/Umfragen/Theaterszenen/Rollenspiele	12.4	87.6	25.7	74.3	.006	66.2	61.2	n.s.
Aktivitäten, die Förderung in mehr als einem Leistungsbereich fokussieren								
Im Activity-Book arbeiten	85.7	14.3	56.2	34.8	.000	73.9	54.3	.000
Wörter lernen (Vocabulary)	56.5	43.5	61.7	38.4	n.s.	47.4	58.1	.026
Tests schreiben	46.4	53.5	46.3	53.7	n.s.	27.8	29.8	n.s.
Grammatik üben (key language)	24.1	75.8	53.3	46.7	.000	42.4	47.2	n.s.
Spiele spielen	6.1	93.9	1.4	98.6	.000	90	86	n.s.
Lieder singen	9.5	90.5	4.2	95.8	.000	72.9	40.1	.000
Experimente durchführen	0.9	99.1	0	100	.000	79	56	.000

p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant

Dabei wurden die Aktivitäten den vier Kompetenzbereichen Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen zugeordnet und Aktivitäten, die für mehr als einen der vier Kompetenzbereiche relevant sind, wurden unter ‚Aktivitäten, die Förderung in mehr als einem Leistungsbereich fokussieren' aufgelistet.

Laut den Schülerinnen und Schülern wird im Englischunterricht oft ein Text gelesen, im Activity-Book bzw. Übungsbuch gearbeitet, Wörter (vocabulary) gelernt oder ein Test geschrieben. Es zeigt sich, dass in der Primarschule signifikant häufiger mit dem Activity-Book gearbeitet wird, in der Sekundarstufe I hingegen werden signifikant öfters Texte geschrieben. Im Englischunterricht werden nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler selten Spiele gespielt, Lieder gesungen oder Experimente durchgeführt, wobei entsprechende Aktivitäten in der Primarschule signifikant öfter durchgeführt werden als in der Sekundarschule.

Wer in der Primarschule besser schreibt, gibt häufiger an, dass im Englischunterricht *Grammatik geübt* wird ($r_S = .27$, $p = .000$). Je häufiger die Schülerinnen und Schüler der Sek G angaben, dass im Englischunterricht *Dialoge/Umfragen/Theaterszenen/Rollenspiele* geprobt werden, desto höhere Leistungen erzielten sie im Schreiben ($r_S = .25$, $p = .043$) und Sprechen ($r_S = .39$, $p = .031$). Zudem gaben Sek G Schülerinnen und -Schüler, die kompetenter schreiben können, häufiger an, dass im Unterricht Wörter gelernt (vocabulary) werden ($r_S = .23$, $p = .050$). Bei den Schülerinnen und Schülern der Sek E finden sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Auftretenshäufigkeit der Aktivitäten und den erzielten Leistungen.

Darüber hinaus wurden die Schülerinnen und Schüler beider Stufen gefragt, *wie gerne sie diese Aktivitäten im Englischunterricht* hätten. Schülerinnen und Schüler beider Schulstufen schauen gerne einen Film oder eine DVD auf Englisch, sie spielen gerne Spiele und sie hören gerne die CD oder MP3 des Lehrmittels (Tab. 7). In der Primarschule singen die Schülerinnen und Schüler gerne Lieder und führen gerne Experimente durch. Diese Aktivitäten führen die Primarschülerinnen und -schüler signifikant lieber aus als jene der Sekundarschule. Ferner arbeiten die Sechstklässlerinnen und -klässler signifikant lieber im Activity-Book bzw. Übungsbuch als die Achtklässlerinnen und -klässler. Die Schülerinnen und Schüler beider Schulstufen üben auch ziemlich gerne die Aussprache oder üben Dialoge, Umfragen, Theaterszenen und Rollenspiele. Die Sekundarschülerinnen und -schüler lernen signifikant lieber Wörter (vocabulary) als jene der Primarschule.

Die Lehrpersonen der Primar- und Sekundarschule wurden ebenfalls gefragt, wie oft sie die verschiedenen Aktivitäten im Englischunterricht durchführen. Sie wurden gebeten, eine Reihenfolge häufig bis selten durchgeführter Aktivitäten zu bilden (Tab. 8). Es zeigt sich, dass die Sechstklässlerinnen und -klässler und die Englischlehrpersonen der Primarschule die Häufigkeiten der verschiedenen Aktivitäten ähnlich einschätzen. Laut den Englischlehrpersonen werden jedoch im Unterricht häufiger die CD/MP3 des Lehrmittels gehört, Lieder gesungen oder Dialoge, Umfragen, Theaterszenen, Rollenspiele durchgeführt als von den Schülerinnen und Schülern eingeschätzt. Gemäss den Einschätzungen der Primarschülerinnen und -schüler hingegen werden häufiger Tests durchgeführt als von den Lehrpersonen eingeschätzt.

Tabelle 8: Mittlerer Rang der Reihenfolgebildung von häufig durchgeführten bis zu selten durchgeführten Aktivitäten in der Primar- und Sekundarschule

PS	
Rang	**Aktivität**
1	im Activity-Book arbeiten
2	CD/MP3 hören
3	einen Text lesen
4	Lieder singen
5	Wörter (vocabulary) lernen
6	Dialoge/Umfragen/Theater-szenen/Rollenspiele
7	Aussprache üben
8	Grammatik (key language) üben
9	einen Text schreiben
10	Tests schreiben
11	Film/DVD schauen
12	Experimente durchführen

$N_{PS} = 192$

Sek I	
Rang	**Aktivität**
1	einen Text lesen
2	CD/MP3 hören
3	Grammatik (key language) üben
4	im Activity-Book arbeiten
5	Wörter (vocabulary) lernen
6	Dialoge/Umfragen/Theater-szenen/Rollenspiele
7	Aussprache üben
8	einen Text schreiben
9	Tests schreiben
10	Lieder singen
11	Film/DVD schauen
12	Experimente durchführen

$N_{Sek} = 20$

Die Sekundarschülerinnen und -schüler und ihre Englischlehrpersonen schätzen die Häufigkeiten der Aktivitäten ähnlich ein. Laut den Englischlehrpersonen der Sekundarstufe I werden im Englischunterricht jedoch häufiger die CD/MP3 des Lehrmittels eingesetzt und häufiger Dialoge, Umfragen, Theaterszenen und Rollenspiele geprobt als von der Achtklässlerinnen und -klässlern eingeschätzt. Diese wiederum denken, dass im Englischunterricht häufiger Wörter (vocabulary) gelernt und Texte und Tests geschrieben würden als von ihren Lehrpersonen eingeschätzt.

Unterrichtssprache

Gemäss Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler der Primar- wie auch der Sekundarschule wird im Englischunterricht fast ausschliesslich Englisch gesprochen und die Schülerinnen und Schüler verstehen ihre Englischlehrperson gut, wenn sie spricht. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, im Englischunterricht Englisch zu sprechen, was sie auch zu tun versuchen (Skala ‚Unterrichtssprache Schülerinnen und Schüler'; $N_{PS} = 214$, $M = 1.84$, $SD = .43$; $N_{Sek} = 215$, $M = 1.93$, $SD = .56$).

Interessant ist dabei, dass die Ausprägungen der Skala ‚Unterrichtssprache' und die Ergebnisse der Primarklassen zum Leseverständnis ($r_S = .22$, $p = .001$), Hörverständnis ($r_S = .24$, $p = .001$), Schreiben ($r_S = .27$, $p = .000$) und Sprechen ($r_S = .29$, $p = .015$) signifikant zusammenhängen. Je häufiger damit gemäss den Einschätzungen der Primarschülerinnen und –schüler im Englischunterricht überwiegend Englisch gesprochen wird, desto höhere Kompetenzniveaus werden erreicht. Bei den Klassen Sek E und

Sek G bestehen schwache oder keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Skala ‚Unterrichtssprache' und den Testergebnissen (vgl. Anhang S. 97).

Die Englischlehrpersonen wurden ebenfalls gebeten anzugeben, wie häufig sie in verschiedenen Situationen Deutsch oder Englisch sprechen würden. Die Lehrpersonen der Primar- und Sekundarschule versuchen in den unterschiedlichen Settings (Plenum, Einzel- und Gruppengespräche, Einleitung, Abschluss der Stunde, in der Pause, um neue Themen und Inhalte einzuführen usw.) mehrheitlich Englisch zu sprechen. Im Englischunterricht der Primarschule wird gemäss Selbstbericht der Lehrpersonen beider Stufen signifikant häufiger Englisch gesprochen als in der Sekundarschule (Skala ‚Unterrichtssprache Lehrpersonen'; N_{PS} = 191, M = 2.12, SD = .52; N_{Sek} = 20, M = 2.32, SD = .45, p (U-Tests) = .033). Bei den Schülerinnen und Schülern der Sek G besteht zwischen der Skala ‚Unterrichtssprache Lehrpersonen' und den Ergebnissen zum Hörverständnis ein signifikanter Zusammenhang (r_S = .71, p = .050). Dies bedeutet, dass die Ergebnisse zum Hören geringer ausfallen, wenn häufig Deutsch gesprochen wird. Für die 6. Klassen und die Sek E findet sich kein entsprechender Zusammenhang.

Anregungen von Sprachvergleichen

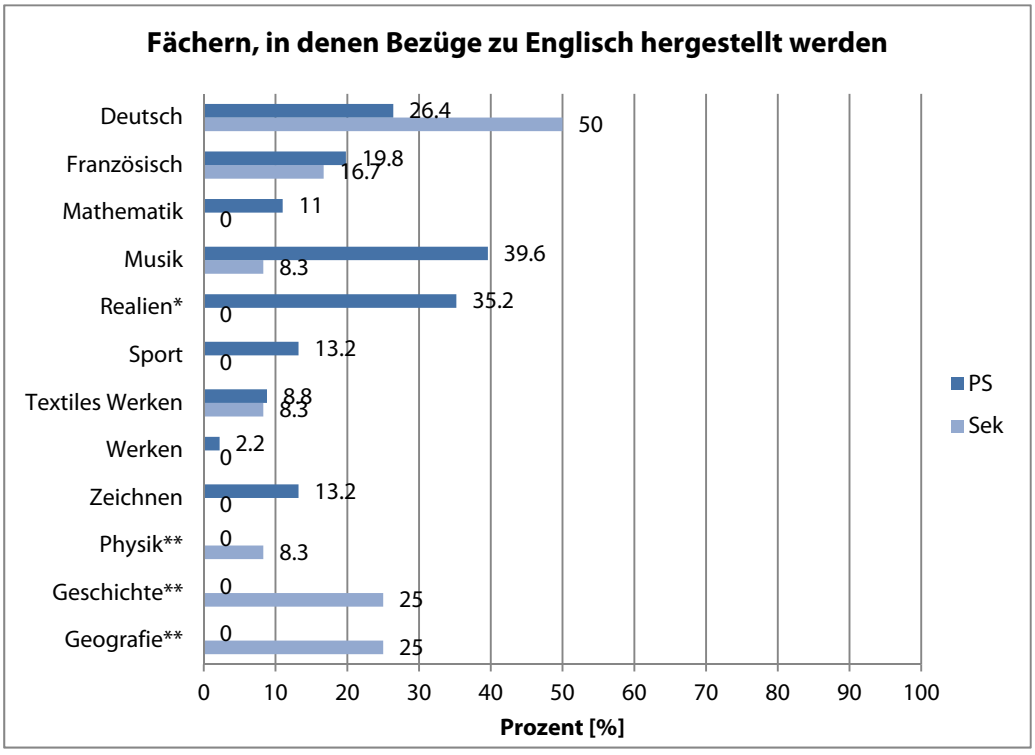
Von den Englischlehrpersonen der Primarschule gaben 14.5 % an, dass sie die *Sachinhalte des Englischunterrichts (eher) fächerübergreifend* planen, 82.4 % tun dies (eher) nicht und 3.1 % gaben an, nicht zu wissen, ob sie Sachinhalte fächerübergreifend planen. Bei den Sekundarlehrpersonen zeigt sich ein ähnliches Bild: 10 % planen die Sachinhalte eher fächerübergreifend, wohingegen 90 % dies (eher) nicht tun. Die Unterschiede zwischen den Primarschul- und Sekundarlehrpersonen sind nicht signifikant.

Die Englischlehrpersonen wurden des Weiteren gefragt, ob sie Englisch *mit anderen Sprachen* wie Deutsch, Französisch und nicht-deutschen Muttersprache *vergleichen* (Hufeisen & Neuer, 2006; Neuer, 2009). 81.7 % der Primarlehrpersonen gaben an, dass sie häufig oder manchmal Englisch mit Deutsch vergleichen würden (67.2 % unterrichten Englisch und Deutsch, S. 20). Zwischen Englisch und Französisch wird weniger verglichen: 37.2 % der Englischlehrpersonen der Primarstufe regen die Kinder häufig oder manchmal an, zwischen Englisch und Französisch zu vergleichen (19 % unterrichten Englisch und Französisch, S. 20). Auf der Primarschulstufe werden 38.5 % der Kinder mit Migrationshintergrund häufig oder manchmal ermutigt, Wörter und Strukturen zwischen Englisch und ihrer Erstsprache zu vergleichen. Darüber hinaus bitten fast 40 % der Primarschulehrpersonen häufig oder manchmal die Kinder mit Migrationshintergrund, etwas in ihrer Muttersprache zu sagen.

Für die Sekundarlehrpersonen zeigen sich ähnliche Ergebnisse: 80 % der Lehrpersonen regen die Schülerinnen und Schüler häufig oder manchmal an, zwischen Englisch und Deutsch zu vergleichen (65 % unterrichten Englisch und Deutsch, S. 21). 60 % vergleichen häufig oder manchmal zwischen Englisch und Französisch (60 % unterrichten Englisch und Französisch, S. 21). Die Hälfte der Englischlehrpersonen der Sekundarstufe I ermutigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufig oder manchmal, *Englisch mit ihrer Erstsprache zu vergleichen*. 15 % bitten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufig oder manchmal, etwas in ihrer Erstsprache zu sagen.

Eine deutliche Mehrheit der Primarlehrpersonen (82.1 %) vermittelt häufig oder manchmal gezielt die Kultur englischsprachiger Länder. Fast zwei Drittel der Lehrpersonen der Primarschulstufe bitten häufig oder manchmal die Kinder in ihren Klassen, von ihrem Leben (Essen, Fest, Sprachen, Religion, Ferien) zu erzählen. Bei den Sekundarlehrpersonen gaben 90 % und damit mehr als in der Primarschule an, dass sie häufig oder manchmal gezielt die Kultur englischsprachiger Länder vermitteln. Zudem bitten 90 % der Englischlehrpersonen der Sekundarstufe I ihre Schülerinnen und Schüler häufig oder manchmal, von ihrem Leben (Essen, Feste, Sprachen, Religion und Ferien) zu erzählen.

60.7 % der Englischlehrpersonen der Primarschule (N_{PS} = 91) unterrichten ihre Englischklassen in weiteren Fächern. Davon gaben 55 % der Englischlehrpersonen an, dass sie *Englisch* oft oder manchmal *in anderen Fächern* einbeziehen. Von den zwölf Sekundarlehrpersonen, die sich hierzu äusserten, gaben 75 % an, dass sie ihre Englischklassen in weiteren Fächern unterrichten. 53.3 % der Englischlehrpersonen der Sekundarstufe I, die ihre Englischklassen in weiteren Fächern unterrichten, beziehen Englisch in anderen Fächern ein. In welchen Fächern dies getan wird, ist in Abbildung 5 dargestellt. Die Daten basieren auf Antworten auf eine offene Frage nach Fächern, wobei auch mehr als ein Fach aufgezählt werden konnte. Die Antworten sind abhängig von den Fächerkombinationen, die die Lehrpersonen unterrichten.



N_{PS}= 91, N_{Sek} = 12, Mehrfachantworten möglich; * Dieses Fach gibt es nur in der Primarschule, ** Diese Fächer gibt es nur in der Sekundarstufe I; 0 % wurde nicht genannt

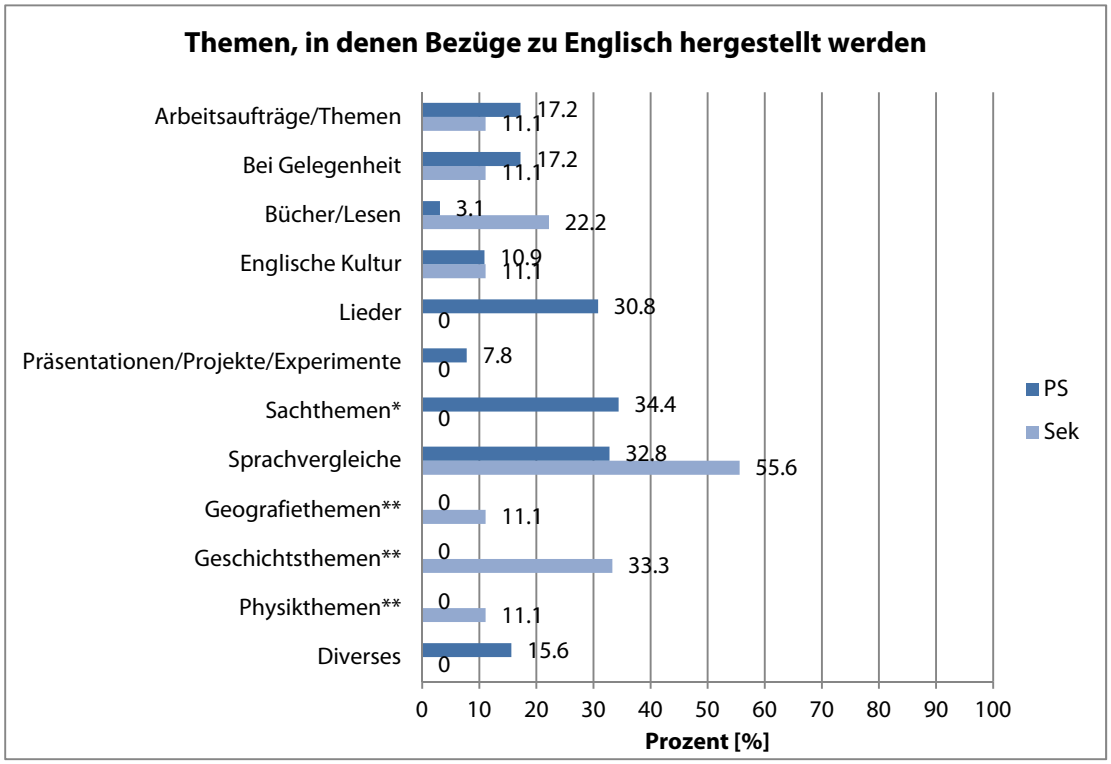
Abbildung 5: Antwort auf die offene Frage „In welchen anderen Fächern beziehen Sie Englisch ein?“

In der Primarschule wird Englisch am häufigsten in den Fächern Musik, Realien, Deutsch und Französisch einbezogen. Die Englischlehrpersonen der Sekundarschule beziehen Englisch am häufigsten in den Fächern Deutsch, Geografie, Geschichte und Französisch ein. Die Englischlehrpersonen der Primarschule gaben darüber hinaus an, zu welchen Zeitpunkten sie Englisch in anderen Fächern einbeziehen. Sie sprechen im Morgenkreis, zum Einstieg, zur Begrüssung oder zum Abschluss einer Stunde

Englisch mit ihren Schülerinnen und Schülern. Manchmal verwenden sie Englisch als Unterrichtssprache in anderen Fächern.

Des Weiteren berichteten die Englischlehrpersonen der Primar- (N_{PS} = 64) und Sekundarstufe (N_{Sek} = 9) im Fragebogen, bei welchen *Themen* sie Englisch in anderen Fächern einbeziehen. In Abbildung 6 sind die Antworten auf diese offene Frage dargestellt. Pro Person konnte mehr als ein Thema genannt werden.

Am häufigsten wird in der Primarschule Englisch in Sachthemen, zu denen es einen Bezug im Lehrmittel „Young World" (z.B. Tiere, Farbenlehre, Uhrzeiten, Weihnachten, Geld/Währungen, Planeten, Wetter, Körperteile) gibt, einbezogen. Etwas weniger häufig werden Sprachvergleiche zwischen Englisch und Deutsch und/oder Französisch gezogen und in diversen Liedern, die Aussprache geübt oder Liedtexte übersetzt. Zudem werden in der Primarschule manchmal Präsentationen, Projekte oder Experimente in englischer Sprache (z.B. Anleitung) abgehalten oder ein Theaterstück auf Englisch inszeniert.



N_{PS}= 64, N_{Sek} = 9, Mehrfachantworten möglich; * Dieses Thema gibt es nur in der Primarschule, ** Dies Themen gibt es nur in der Sekundarstufe I

Abbildung 6: Antworten auf die offene Frage „In welchen Fächern beziehen Sie Englisch ein?"

Die Sekundarlehrpersonen gaben an, dass sie häufig Vergleiche zwischen der englischen Sprache und Deutsch und/oder Französisch herstellen, d.h. Grammatik der verschiedene Sprachen miteinander vergleichen oder nach Wortverwandtschaften gesucht wird. Zudem wird Englisch häufig in Geschichtsthemen wie der Geschichte englischsprachiger Länder oder Lektüreaktivitäten (z.B. englische Bücher vorstellen und im Lektüreunterricht englisch Bücher lesen) einbezogen.

Englisch wird sowohl in der Primar- wie auch in der Sekundarschule manchmal spontan als Auflockerung gesprochen, d.h. wenn sich die Gelegenheit in der Klasse ergibt. Zudem wird Englisch in beiden Schulstufen verwendet, um Arbeitsaufträge zu erteilen und Lehrpersonen beider Schulstufen versuchen ihren Schülerinnen und Schüler, die englische Kultur in verschiedenen Themen näher zu bringen. Darüber hinaus wurde in der Primarschule erwähnt, dass manchmal Gegenstände auf Englisch benannt werden oder dass Englisch als Lernhilfe (zur Bildung von Eselsbrücken) verwendet wird.

Lernstandserhebungen

Die Englischlehrpersonen wurden nach ihrer Praxis bezüglich Lernstandserhebungen und den dabei verwendeten Materialien gefragt. Die Englischlehrpersonen der Primar- wie auch der Sekundarschule überprüfen die Sprachkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler in den vier Bereichen Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen (Skala ‚Lernstandserhebung'; N_{PS} = 189, M = 1.57, SD = .40; N_{Sek} = 20, M = 1.53, SD = .43).

Darüber hinaus wurden die Englischlehrpersonen beider Schulstufen gebeten anzugeben, wie oft sie Lernstandserhebungen in den verschiedenen Kompetenzbereichen durchführen würden (Tab. 9). In der Primarschule werden am häufigsten die Kompetenzen zum Hörverständnis, gefolgt von jenen zum Leseverständnis und jenen zum Sprechen kontrolliert. Schreibkompetenzen werden seltener überprüft. In der Sekundarschule zeigt sich ein ausgeglicheneres Bild: Alle Kompetenzen werden ungefähr gleich häufig überprüft, wobei die Überprüfung der Schreibkompetenzen signifikant häufiger erfolgt als in der Primarschule.

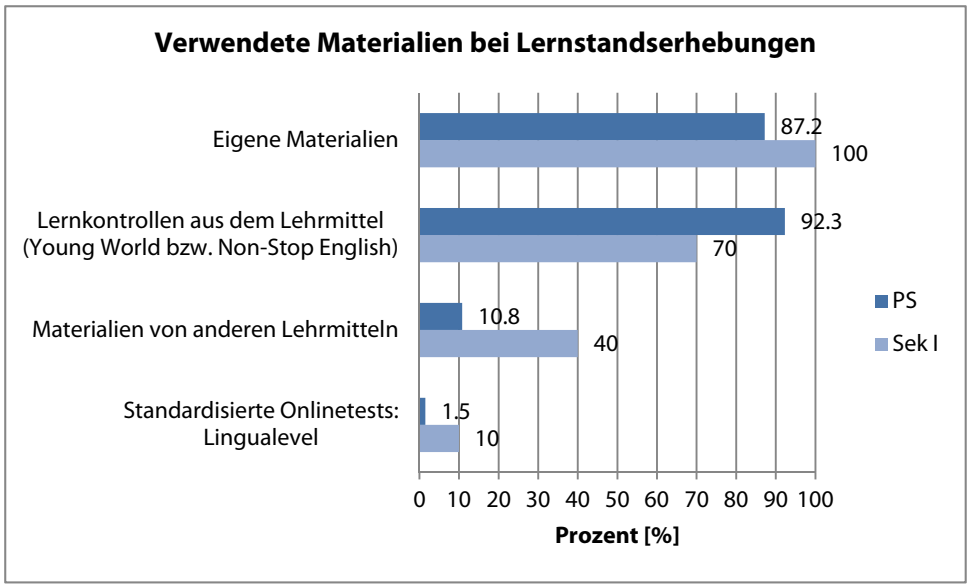
Tabelle 9: Antworten auf die Fragen „Geben Sie an, wie oft Sie folgende Aktivitäten durchführen."

	PS			Sek I			
Aktivität zur Lernstandserhebung Ich überprüfe …	**Oft [%]**	**manchmal, selten [%]**	**Nie [%]**	**Oft [%]**	**manchmal, selten [%]**	**Nie [%]**	**p (U-Tests)**
… die Kompetenzen meiner Schüler/-innen im Hörverständnis.	64.6	32.3	0	50	50	0	n.s.
… die Kompetenzen meiner Schüler/-innen im Leseverständnis.	57.4	39.5	0	50	50	0	n.s.
… die mündlichen Sprachfertigkeiten meiner Schüler/-innen.	45.1	51.8	0	50	50	0	n.s.
… die Schreibfertigkeiten meiner Schüler/-innen.	27.2	69.7	0	50	50	0	.042
… die Wortschatzkenntnisse meiner Schüler/-innen durch Abfragen des Vokabulars.	52.9	46	1.1	60	40	0	n.s.

N_{PS} = 189, N_{Sek} = 20

Sowohl die *Lehrpersonen der Primar- als auch der Sekundarstufe I fühlen sich bezüglich Lernstandserhebungen* zu den vier Kompetenzbereichen (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen) sowie Grammatik und Wortschatz *relativ sicher* (Skala ‚Sich sicher fühlen in der Lernstandserhebung'; N_{PS} = 189, M = 1.70, SD = .52; N_{Sek} = 20, M = 1.48, SD = .50).

Für Lernstandserhebungen verwenden die Englischlehrpersonen beider Stufen häufig *eigene Materialien* und *Materialen des Lehrmittels* (Abb. 7). Dabei fällt das Verhältnis bei der Primarschule zugunsten von Materialien aus dem Lehrmittel aus, bei der Sekundarstufe zugunsten eigener Materialien. Drei Lehrpersonen der Primarschule und zwei Lehrpersonen der Sekundarschule gaben an, Aufgaben von Lingualevel einzusetzen.



N_{PS} = 195, N_{Sek} = 20, Mehrfachnennungen möglich

Abbildung 7: Materialien, die verwendet werden, um den Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu erheben.

Antworten auf die offene Frage nach der Zusammensetzung der Englischnote

Den Englischlehrpersonen beider Schulstufen wurde eine offene Frage danach vorgelegt, wie sich die Englischnote im Zeugnis zusammensetze und welche Aspekte und Kompetenzbereiche dabei besonders berücksichtigt würden (Tab. 10).

43.8 % der Lehrpersonen der Primarschule berichteten, dass sie die vier Kompetenzbereiche Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen bei der Zusammensetzung der Englischnote mit unterschiedlicher Gewichtung berücksichtigen würden (Beispiel einer Gewichtung verschiedener Aspekte bei der Zusammensatzung der Englischnote: „Hörverständnis 25 %; Miteinander sprechen 25 %; Leseverständnis 20 %; Sprechen 20 %; Schreiben 10 %. Ungefähr in dieser Gewichtung: Wichtig ist es für mich, dass die Kinder versuchen, Englisch zu verstehen und sich ungehemmt ausdrücken"). Darüber hinaus gaben 43 Lehrpersonen (29.5 %) an, dass sie zusätzlich zu den vier Kompetenzbereichen Grammatik- und/oder Wortschatz-Test durchführen würden.

Ferner gaben 30.1 % der Lehrpersonen der Primarschule an, dass sie die Tests bzw. Lernkontrollen des Lehrmittels „Young World" verwenden. Die mündliche Teilnahme bzw. Mitarbeit während des Englischunterrichts wird von 19.2 % der Lehrpersonen bei der Notenzusammensetzung berücksichtigt. 26 Englischlehrpersonen (17.8 %) äusserten, dass sie mündliche und/oder schriftliche Tests durchführen, ohne spezifisch zu erklären, wie sich die Tests zusammensetzen. Die Englischnote setzt sich laut den Angaben der Lehrpersonen aus dem Durchschnitt der schriftlichen und mündlichen Prüfungen

zusammen. Drei Lehrpersonen (2.1 %) erwähnten in diesem Zusammenhang, dass sie aufgrund des Stoffumfangs, organisatorischer Probleme und Zeitmangels wenige oder keine mündliche Tests durchführen können. 13 % der Englischlehrpersonen der Primarschule verwenden gemäss Angaben auf die offene Frage eigene Tests wie eigene schriftliche und mündliche Tests/Lernkontrollen, benotete Hausaufgaben, Vorträge, Plakate, Präsentationen oder Leseübungen.

Tabelle 10: Antworten auf die offene Frage „Wie setzt sich die Englischnote im Zeugnis zusammen? Welche Aspekte und Kompetenzbereiche werden dabei besonders berücksichtigt?"

	PS		Sek I	
Aspekte/Kompetenzbereiche	Absolute Nennungen	Nennungen in Prozent [%]	Absolute Nennungen	Nennungen in Prozent [%]
Kompetenzbereiche				
Vier Kompetenzbereiche (Lesen, Hören, Schreibe und Sprechen)	64	43.8	2	10.5
Vier Kompetenzbereiche und Grammatik-/Vokabulartests	43	29.5	4	21.1
Tests/Prüfungen				
Tests, Lernkontrollen aus „Young World"	44	30.1	0	0
Mündliche Teilnahme, Beteiligung am Unterricht	28	19.2	0	0
Mündliche und schriftliche Prüfungen	26	17.8	14	73.7
Eigene Tests, Materialien	19	13	1	5.3
Aspekte im Unterricht				
Mitarbeit im Unterricht allgemein/Arbeitseinstellung	27	18.5	2	10.5
Beobachtungen der LP	3	2.1	0	0
Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler	1	0.7	0	0

$N_{PS} = 146$, $N_{Sek} = 19$, Mehrfachantworten möglich

27 % der Lehrpersonen berichteten, dass sie die allgemeine Mitarbeit und Beteiligung im Unterricht und die Aspekte der Arbeitseinstellung im Fach Englisch wie Einsatzbereitschaft, Arbeitshaltung, Pflichtbewusstsein und Fleiss bei der Zusammensetzung der Note berücksichtigen würden. Ferner berücksichtigen 2.1 % der Lehrpersonen ihre Beobachtungen während des Unterrichts bei der Notenzusammensetzung. Eine Lehrperson berücksichtigt die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler in der Notengebung mit.

Aus der Gruppe der 20 Sekundarlehrpersonen berichteten zwei (10.5 %), dass die Ergebnisse der vier Kompetenzbereiche in die Englischnote einfliessen würden. Vier weitere Lehrpersonen (21.1 %) überprüfen zusätzlich zu diesen Kompetenzbereichen die grammatikalischen und Wortschatzkenntnisse der Schülerinnen und Schüler. Ferner ist im Zeugnis der Sekundarstufe I die Aufteilung in eine mündliche und schriftliche Note bereits vorgegeben. Deshalb müssen in der Sekundarstufe I sowohl mündliche als auch schriftliche Tests durchgeführt werden, die sich jeweils aus unterschiedlichen Aktivitäten zusammensetzen: „Englisch mündlich: Lesefähigkeit und -fertigkeit, Dialog und Rollenspiele, Hörverständnis; Englisch schriftlich: Grammatik, Leseverständnis, Vocabulary". Eigene Tests werden von einer Lehrperson (5.3 %) verwendet. Zudem beachten zwei Lehrpersonen (10.5 %) die allgemeine Mitarbeit und Teilnahme am Unterricht und die Arbeitseinstellung bei der Notenzusammensetzung.

Schwierigkeiten im Englischunterricht

Die Primar- wie auch die Sekundarlehrpersonen wurden gebeten anzugeben, welche der folgenden Aspekte ihnen im Englischunterricht wie grosse Schwierigkeiten bereiten würden und eine Reihenfolge zu bilden (Tab. 11).

Tabelle 11: Antworten auf die Frage „Was bereitet Ihnen wie grosse Schwierigkeiten bei der Englischunterrichtsgestaltung?"

	PS		**Sek I**
Reihenfolge	**Aspekt des Englischunterrichts**	**Reihenfolge**	**Aspekt des Englischunterrichts**
1	Die Binnendifferenzierung	1	Individuell unterschiedliche Sprachniveaus der Kinder
2	Individuell unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten der Kinder	2	Die Binnendifferenzierung
3	Individuell unterschiedliche Sprachniveaus der Kinder	3	Individuell unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten der Kinder
4	Die verfügbaren Gruppenarbeitsplätze (Gruppenräume, Arbeitsnischen)	4	Die Beurteilung der englischen Sprachkompetenz der einzelnen Kinder
5	Die Anzahl und Ausstattung (Software, Hardware) verfügbarer Computer	5	Das Lehrmittel
6	Die Beurteilung der englischen Sprachkompetenz der einzelnen Kinder	6	Die verfügbaren Gruppenarbeitsplätze (Gruppenräume, Arbeitsnischen)
7	Die zeitliche Organisation (z.B. Anzahl der Stunden pro Woche, Verteilung der Stunden über die Woche)	7	Die Anzahl und Ausstattung (Software, Hardware) verfügbarer Computer
8	Die Klassengrösse	8	Der verfügbare Platz im Klassenzimmer im Verhältnis zur Anzahl Kinder
9	Der verfügbare Platz im Klassenzimmer im Verhältnis zur Anzahl Kinder	9	Die Klassengrösse
10	Der Status als Fachlehrperson	10	Zusammensetzung der Englischklasse aus verschiedenen Stammklassen
11	Das Lehrmittel	11	Der Status als Fachlehrperson
12	Der Lehrplan	12	Kinder, die sehr gut Englisch können (native speaker)
13	Zusammensetzung der Englischklasse aus verschiedenen Stammklassen	13	Die zeitliche Organisation (z.B. Anzahl der Stunden pro Woche, Verteilung der Stunden über die Woche)
14	Mehrere Jahrgänge in einer Klasse (2 oder mehr Jahrgänge)	14	Der Lehrplan
15	Kinder, die sehr gut Englisch können (native speaker)	15	Mehrere Jahrgänge in einer Klasse (2 oder mehr Jahrgänge)
$N_{PS} = 195$		$N_{Sek} = 20$	

An dieser Stelle ist anzumerken, dass basierend auf den Einschätzungen der Englischlehrpersonen beider Schulstufen hinsichtlich ihres Selbstkonzepts, ihrer Freude und ihrer Motivation im Englischunterricht nicht zu erwarten ist, dass sie den Englischunterricht im Vergleich mit anderen Fächern als schwieriger oder problematischer einschätzen würden.

Den Englischlehrpersonen der Primar- wie der Sekundarstufe bereiten die Binnendifferenzierung, die individuell unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Sprachniveaus der Schülerinnen und Schüler die grössten Schwierigkeiten. Die Klassengrösse, der verfügbare Platz im Klassenzimmer im Verhältnis zur Anzahl Kinder und der Status als Fachlehrperson bereiten den Lehrpersonen beider Schulstufen mittlere Schwierigkeiten. Leichte Schwierigkeiten bereiten den Englischlehrpersonen der Lehrplan, Mehrjahrgangsklassen (zwei oder mehr Jahrgänge in einer Klasse) und Kinder, die sehr gut Englisch können (z.B. Native Speakers).

Den Englischlehrpersonen der Primarschule bereiten organisatorische Aspekte wie die verfügbaren Gruppenplätze oder die Anzahl und Ausstattung verfügbarer Computer grössere Schwierigkeiten als den Sekundarlehrpersonen. Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I hingegen empfinden die Beurteilung der englischen Sprachkompetenzen der einzelnen Kinder als schwieriger als ihre Kolleginnen und Kollegen der Primarschule.

Den Primarlehrpersonen bereitet die zeitliche Organisation der Englischstunden mittlere Schwierigkeiten, den Sekundarlehrpersonen eher leichte Schwierigkeiten. Grössere Schwierigkeiten als ihre Kolleginnen und Kollegen der Primarstufe bekunden die Englischlehrperson der Sekundarschule mit dem Lehrmittel.

Zusätzlich zu den vorgegebenen Schwierigkeiten erwähnten 16 Primarlehrpersonen (8.2 %) und eine Sekundarlehrperson (5.3 %), dass ihnen die Organisation des Unterrichts, Hausaufgabenkontrolle, finanzielle Engpässe, Schulzimmerwechsel oder Stundenausfälle Schwierigkeiten bereiten. 6.7 % der Englischlehrpersonen der Primarschule berichteten ausserdem, dass ihnen der Stoffumfang des Lehrmittels „Young World“ Schwierigkeiten bereite.

Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews

Die im folgenden Teilkapitel berichteten Ergebnisse stammen aus den Fokusgruppeninterviews mit jeweils vier bis sechs Personen pro Gruppe. Sie erlauben Einblicke in persönliche Einschätzungen der Befragten und können nicht verallgemeinert werden.

Schulleitungspersonen (SL)

Im Bereich *‚Unterrichtsgestaltung‘* werden von den vier *SL zwei strukturelle Grössen* thematisiert. So wird *erstens* diskutiert, ob es nicht sinnvoll wäre, zumindest in grossen Schulen *spezielle Englischzimmer* einzurichten. Dies hätte verschiedene Vorteile für den Unterricht und die Lehrpersonen. Letztere müssten dann insbesondere nicht konstant Lehr- und Anschauungsmaterial durch die Schule bewegen. Ausserdem könnten so Lernelemente für die Sprachkultur anhand von Plakaten und anderen Artefakten nachhaltiger präsentiert werden. Dieses Argument verlaufe im Prinzip gleich wie bei den besonderen Räumen für Werken und Gestalten, Musik u.a.m. Die Diskussion wird an dieser Stelle grundsätzlich

geführt, indem darauf verwiesen wird, dass immer neue Lehr- und Lernformen entwickelt und auch gefordert würden, aber dass das kantonale Raumkonzept dies eigentlich nicht berücksichtigen würde. Auf jeden Fall wird die Schulzimmergestaltung gerade auch im Hinblick auf den Sprachunterricht und seine vielfältigen möglichen Formen als entwicklungsfähig eingeschätzt.

Die *zweite* diskutierte strukturelle Grösse bezieht sich auf die *Klassengrössen*. Es wird betont, dass Sprachenlernen mit grossen Klassen (22 bis 27 Schülerinnen und Schüler) sehr anspruchsvoll für alle Beteiligten sei. Es wird gefragt, wie viel diese Lernsettings überhaupt bringen können. Es herrscht Übereinstimmung bei den vier SL, dass es zielführender wäre, wenn man den *Unterricht* durch Halbklassen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler *intensivieren* würde. Den SL ist jedoch klar, dass dies momentan keine politisch opportune Forderung sein kann und deshalb hier eher die Pädagogik gefordert sei, neue Formen zu entwickeln. An dieser Stelle tauchen auch einige *kritische Erwägungen zum Fachunterricht* auf, wie er im Englischen durchgeführt werden muss. Sofern dieser nicht von der Klassenlehrperson, sondern von jemand anderem durchgeführt werde, seien gerade bewährte Formen des Lernens („einfach täglich am Morgen fünf Minuten etwas auf Englisch durchführen") nicht mehr möglich.

Lehrpersonen (LP)

Die *mit dem Lehrmittel intendierte Lernform*, wonach nicht mehr im klassischen Sinn einfach Wörter eingeübt und gelernt werden, sondern über das Hören und die Anwendung Sprachverständnis erzeugt werden soll, ist nach den vier LP *nicht durchwegs machbar*. Die LP berichten, dass aufgrund ihrer Erfahrung mit dem Englischunterricht doch noch ab und zu „so ein ‚Portiönli' von sechs, sieben Wörtern" mit Hausaufgaben und durch gezieltes Abfragen und Reproduzieren eingeübt werden muss. Sonst bleibe einfach zu wenig bei den Schülerinnen und Schülern zurück. Oder das Verhältnis zwischen dem Aufwand durch „Listening" und dem Lernertrag stimme dann nicht.

Eltern

Die sechs *Eltern betonen* in ihrer Diskussion *übereinstimmend, dass es ihnen recht ist, wenn Englisch mit wenig Leistungsdruck eingeführt und unterrichtet wird*. Ein Vater formuliert dies unter Zustimmung aller anwesenden Eltern so: „Und dann bin ich einfach der Meinung, das macht einfach vieles wieder zunichte. Weil die Jungen, so meine ich, sollten das in einer spielerischen Form einmal anfangen können. Die haben dann ja noch lange genug Zeit das Englisch weiter zu perfektionieren bis sie in der 9. Klasse oben sind. Und je nach dem, was sie beruflich machen, haben sie ja noch einmal drei Jahre vor sich. Und dann geht es ja nochmals weiter. Also das Englisch begleitet die das ganze Leben lang. Und da finde ich da könnte man die ersten zwei, drei Jahre - wenn man so früh anfängt - da könnte man beim Spielerischen bleiben. Und nicht ein Schulfach daraus machen, so traditionell, das Noten gibt. Ich finde, in einer 3./4. Klasse könnte man da ‚besucht' hinein schreiben und fertig. Und gar keine Leistung bewerten und so." Angesichts weiterer Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler wird diese Einschätzung durch einen anderen Vater bestätigt: „Das finde ich auch einen guten Ansatz. Also gerade wenn dann nachher noch Schwierigkeiten dazu kommen in der Sprache. Später kommt ja noch das Französische dazu. Und dann haben sie noch Deutsch." Die erlebte allzu forsche Gangart schildert eine Mutter wie folgt: „Also wenn die in der 3. Klasse schon Wörtlitests haben wie verrückt, also da musst du dann lernen mit den Kindern daheim. Ganz klar. Und so Sätze bilden über die Tätigkeiten, die sie am Tag machen." Einvernehmlich bestätigt dies die folgende Äusserung einer anderen Mutter im Interview: „Und dann auch noch schriftlich! Also das geht dann nicht einfach so zack, zack. Das geht so nicht. Also da muss man dann schon hinsitzen mit den Kindern."

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Eltern aus Gründen des erwarteten Lernerfolgs Englisch nicht als ein Leistungsfach wie alle anderen auch verstanden haben wollen, sondern eine spielerische Durchführungsform bevorzugen. Dies auch, weil dann zuhause keine spezielle Unterstützung für das Fach nötig wird.

4.4.2 Organisation des Englischunterrichts auf Schulebene

In Ergänzung zu den Fragestellungen gemäss Auftrag wurden Fragen der Organisation des Englischunterrichts auf Schulebene untersucht.

Die Primarlehrpersonen unterrichteten im Erhebungsjahr 2012/13 zwischen 1.5 und 21 Stunden pro Woche Englisch. 34.9 % unterrichteten in einer Klasse Englisch, 29.2 % in zwei, 12.5 % in drei Klassen und die restlichen 23.4 % unterrichteten zwischen vier und zwölf Klassen Englisch. Bei der Sekundarstufe I unterrichteten die Lehrpersonen zwischen drei und neun Stunden Englisch im Schuljahr 2012/13. 30 % unterrichteten eine, 40 % zwei und 30 % drei Englischklassen.

In der Primarschule haben die Schülerinnen und Schüler in der 3. Klasse drei Lektionen Englisch pro Woche, in der 4. bis 6. Klasse zwei Lektionen pro Klasse. Die Englischlehrpersonen wurden gebeten anzugeben, wie sich die Englischlektionen in ihren Klassen auf die Woche verteilen. Insgesamt wurde dies für 485 Primarschulklassen[7] berichtet. In der 4. bis 6. Klasse erfolgt der Unterricht, der zwei Wochenlektionen umfasst, in 70.2 % der Klassen (340 Klassen) verteilt auf zwei Tage pro Woche, in 1 % (5 Klassen) wird pro Woche einmal eine Doppellektion unterrichtet. In den 3. Klassen mit drei Wochenlektionen besuchen 17.6 % der Klassen (85 Klassen) drei nicht direkt aufeinanderfolgende Lektionen pro Woche und 8.7 % (43 Klassen) eine Doppellektion plus eine Lektion pro Woche. In zehn Primarschulklassen bestehen nochmals andere Organisationsformen: Acht Klassen (1.7 %) besuchen jede Woche eine Doppellektion und alle zwei Wochen zusätzlich eine Doppellektion (durchschnittlich drei Lektionen pro Woche). Zwei Klassen (0.4 %) besuchen alle zwei Wochen vier Lektionen Englisch (alternierend mit Französisch) pro Woche (durchschnittlich zwei Lektionen pro Woche). Für zwei Primarklassen wurde nicht angegeben, wie sich die Lektionen in diesen Klassen verteilen (Ausfallquote = 0.4 %).

Auf der Sekundarstufe werden die Schülerinnen und Schüler während drei Lektionen pro Woche in Englisch unterrichtet. Dabei besuchen 35 Klassen (87.5 %) drei nicht direkt aufeinanderfolgende Lektionen pro Woche und fünf Klassen (12.5 %) eine Doppellektion plus eine zusätzliche Lektion pro Woche.

Mehrjahrgangsklassen

70.3 % der *Primarlehrpersonen* – und damit die Mehrheit – unterrichtet in Jahrgangsklassen, 27.7 % in *Mehrjahrgangsklassen*. In der Stichprobe der *Sekundarstufe I* gibt es eine *Mehrjahrgangsklasse*. Die restlichen Klassen sind Jahrgangsklassen.

[7] Für die in diesem Abschnitt berichteten Prozentangaben werden ausgehend von dieser Zahl (= 100 %) berichtet.

Lernzielanpassungen und Dispensationen

Die Lehrpersonen beider Schulstufen wurden gebeten, zu den nachfolgenden Fragen die Verteilung in ihren Englischklassen einzuschätzen (Tab. 12).

Tabelle 12: Antworten auf die Frage „Bitte schätzen Sie in den folgenden Fragen den Prozentsatz in Ihrer/n Klasse/n."

Bitte schätzen Sie den …	**PS**	**Sek I**
	Prozent [%]	**Prozent [%]**
…Anteil der Schüler/-innen, deren Lernziele im Englisch angepasst wurden.	6.1	6.2
…Anteil der Schüler/-innen, welche die Anforderungen des Englischunterrichts knapp meistern.	20.6	19.1
…Anteil der Schüler/-innen, für die der Englischunterricht eine angemessene Herausforderung ist.	61.1	70.8
…Anteil der Schüler/-innen, die weiterführende Lernziele oder zusätzlichen Lernstoff im Englisch haben.	11.1	6.4

N_{PS} = 188, $Total_{PS}$ 98.9 % (Rundungsfehler); N_{Sek} = 20, $Total_{Sek}$ 102.5 % (Rundungsfehler)

6.7 % der Englischlehrpersonen erwähnten auf Anfrage, dass es in den Klassen, in denen sie Englisch unterrichten, Schülerinnen oder Schüler gebe, die *vom Fach Englisch dispensiert* wären. 90.8 % geben an, dass dies bei ihnen nicht der Fall sei, 0.5 % wissen dies nicht. Darüber hinaus gaben 42.1 % der befragten Primarlehrpersonen an, dass es in ihren Englischklassen Kinder mit Lernzielanpassungen oder Sonderschulstatus gebe. 53.8 % haben keine Schülerinnen und Schüler mit Lernzielanpassungen oder Sonderschulstatus und 2.1 % wissen nicht, ob dies der Fall ist.

15 % der befragten Englischlehrpersonen der Sekundarstufe I haben in ihren Englischklassen Schülerinnen und Schüler, die vom Fach Englisch dispensiert sind. 85 % der Lehrpersonen und damit eine deutliche Mehrheit unterrichten in Englischklassen ohne dispensierte Schülerinnen und Schüler. Die Frage, ob sie in ihren Englischklassen Schülerinnen und Schüler mit Lernzielanpassung oder Sonderschulstatus unterrichten würden, bejahen 20 % der Lehrpersonen.

Die Englischlehrpersonen beider Schulstufen versuchen, der leistungsbezogenen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler durch verschiedene Methoden und differenzierendes Materialien gerecht zu werden (Skala ‚Heterogenität'; N_{PS} = 190, M = 2.20, SD = .48; N_{Sek} = 20, M = 2.33, SD = .47). 58.9 % der Primarlehrpersonen berichteten, dass es ihnen (eher) leicht fällt, die Lernumgebung ihrer Schülerinnen und Schüler so zu gestalten, dass sie individuell am besten lernen. Von den Sekundarlehrpersonen stimmt die Hälft dieser Aussagen (eher) zu.

Antworten auf offene Frage nach dem Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Lernzielanpassung oder Sonderschulstatus

Ferner wurde den Englischlehrpersonen der Primar- und der Sekundarschule die offene Frage gestellt, wie sie mit Schülerinnen und Schüler mit Lernzielanpassung oder Sonderschulstatus umgehen würden (Tab. 13).

Tabelle 13: Antworten auf die offene Frage "Falls es in Ihrer/n Klasse/n Kinder mit Lernzielanpassung oder Sonderschulstatus haben, wie gehen Sie damit um?"

Umgang/Aktivitäten	**PS**		**Sek I**	
	Absolute Nennungen	Nennungen in Prozent [%]	Absolute Nennungen	Nennungen in Prozent [%]
Einheitliche Erwartungen an alle Ss	8	10.7	0	0
Formulierung von Schwierigkeiten	7	9.3	1	25
Differenzierung				
Einfachere/angepasste Aufgaben und Material, mehr Zeit	37	49.3	2	50
angepasste Bewertung und/oder Tests	20	26.7	3	75
angepasste individuelle Lernziele	10	13.3	0	0
Emotion				
spezielle emotionale Unterstützung/Ermunterung/Lob	8	10.7	1	25
Freude am Englisch als wichtiges Ziel	6	8	0	0
Unterstützung zusätzlich				
mehr/andere Unterstützung durch E-LP	16	21.3	0	0
Unterstützung durch Ss/Peers	7	9.3	0	0
Unterstützung durch IS-Begleitung	4	5.3	0	0
Verschiedenes				
Mitmachen so gut wie möglich	15	20	2	50
Stoff vorhergehender Klasse	5	6.7	0	0
Zusammenarbeit mit SHP und individuelle Lösungen	4	5.3	0	0

$N_{PS} = 75$, $N_{Sek} = 4$, Mehrfachantworten möglich

Von den *Englischlehrpersonen der Primarschule* gaben 10.7 % an, dass sie keine lernzielangepassten Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch hätten, jedoch einige hätten Schülerinnen und Schüler in anderen Fächern Lernzielanpassungen. Im Englisch würde von diesen dasselbe erwartet wie von allen

anderen. Des Weiteren berichteten 49.3 % Lehrpersonen der Primarschule, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern *einfachere, angepasste Aufgaben und Materialien* geben. In der Primarschule werden häufig Tests bzw. Lernkontrollen angepasst (einfachere Aufgaben, Befreiung von der Schriftlichkeit, mehr Zeit) (26.7 %) oder Lernziele neu formulieren (13.3 %).

21.3 % der Lehrpersonen der Primarschule geben ihren Schülerinnen und Schülern mit Lernzielanpassung oder Sonderschulstatus *besondere Hilfestellungen bzw. Unterstützung*, indem sie persönlich auf die Lernenden zugehen, einzelne Wörter auf Deutsch übersetzen oder eine Aufgabe nochmals erklären. Die Schülerinnen und Schüler mit Lernzielanpassung oder Sonderschulstatus erhalten von ihren Klassenkameradinnen und -kameraden, meistens leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler, Unterstützung (9.3 %) oder werden zusätzlich durch eine Begleitperson oder eine IS-Lehrperson[8] betreut (5.3 %). 20 % der Englischlehrpersonen sind der Meinung, dass diese Schülerinnen und Schüler im Unterricht *„so viel wie möglich mitmachen sollen*". Darüber hinaus gaben 6.7 % der Englischlehrpersonen an, dass die Schülerinnen und Schüler mit Lernzielanpassung oder Sonderschulstatus in ihren Klassen den Lernstoff einer tieferen Klassenstufe lernen. Vier Lehrpersonen (5.3 %) berichteten, dass sie *mit einer Fachperson für schulische Heilpädagogik (SHP) zusammen arbeiten* würden oder dass sie für diese Lernende individuelle Lösungen gefunden hätten. Acht Lehrpersonen (10.7 %) versuchen, Schülerinnen und Schüler mit Lernzielanpassung oder Sonderschulstatus *emotional zu unterstützen*, indem sie sie stärker ermuntern und bei Erfolgserlebnissen speziell loben. 8 % der Englischlehrpersonen der Primarschule betonten, es sei ihnen wichtig, dass leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern „[…] ein Minimum an Sprachverständnis und auch Freude an der Fremdsprache erhalten bleibt."

Sieben Englischlehrpersonen (9.3 %) berichteten, dass für sie der Umgang mit Schülerinnen und Schüler mit Lernzielanpassung und Sonderschulstatus eine Herausforderung darstellt. Die Lehrpersonen sehen das Problem nicht in den schlechten Leistungen, sondern im „schlechten Lernverhalten".

Die Englischlehrpersonen der *Sekundarstufe I* vereinfachen am häufigsten die Tests bzw. passen diese, aber auch Aufgaben sowie Unterrichtsmaterialien an (50 %). Zudem denken zwei Lehrpersonen, dass Lernende mit besonderem Förderbedarf „ein Teil der Klasse sein sollen; sie gehören dazu und haben viel Positives zu bieten" und nehmen deshalb, so gut es geht, am Unterricht teil.

Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews

Die im folgenden Teilkapitel berichteten Ergebnisse stammen aus den Fokusgruppeninterviews mit jeweils vier bis sechs Personen pro Gruppe. Sie erlauben Einblicke in persönliche Einschätzungen der Befragten und können nicht verallgemeinert werden.

Schulleitungspersonen (SL)

Die *Organisation des Englischunterrichts* auf der Schulebene *tangiert die vier SL* in ihrer täglichen Arbeit erwartungsgemäss *stark*. Eine jedes Jahr ändernde Personalkonstellation und fluktuierende Pensen würden im Verbund mit der Koordination des Stundenplans und Blockzeiten immer wieder neue Her-

[8] Lehrperson für integrative Sonderschulung

ausforderungen für die SL bewirken. Dies zumal dass für Englisch ausgebildete Fachkräfte gefunden und in die Organisationsstruktur eingebunden werden müssten. Nach Einschätzung der vier SL besteht zwischen der positiven Bewertung von Englisch und dem Fach *Französisch* ein *Spannungsverhältnis*. Hier tauchen nach Aussage der SL auch *Rekrutierungsprobleme von Lehrkräften* auf: „Wie viele haben wir denn noch, die gerne Französisch geben bei den Primarlehrerinnen und -lehrern?" wird von einem SL gefragt und es wird im Konsens festgehalten, dass es zunehmend anspruchsvoller werde, überhaupt noch jemanden mit Französischqualifikation zu finden, der oder die in die vorhandenen Pensenzuteilungen passen würde. Kleinere Schulen hätten es in dieser Hinsicht auch bezüglich Englischpensen schwerer als grosse. Dies deshalb, weil Klassenlehrpersonen unter Umständen Lektionen abgeben müssten, sobald sie Englisch unterrichten würden. Erst wenn mehrere Parallelklassen geführt würden und das Pensum für Englisch einen bestimmten Umfang erreiche, liessen sich spezielle Englischlehrpersonen anstellen, was dann die schulische Organisation nachhaltig vereinfache. Ein Sonderproblem in dieser Richtung stelle ab und zu auch das Auseinanderklaffen von Fach- und Stufenqualifikation dar. Dies könne durchaus dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen, die Englisch als ihr Spezialfach betrachteten, zu stark gefordert würden. Dies verursache dann wiederum schnell massive Rückmeldungen der Eltern. Sie werfen dann der Schule vor, dass nur für ein Fach nicht so viel „gebüffelt" werden könne.

Als Ausfluss des *Arrangements, in dem eine Lehrperson in zwei Klassen Englisch unterrichte*, entstehe gerne *ein Fremdpersoneneffekt*. Dies könne insbesondere in Mittelstufenklassen zu Führungsproblemen und Disziplinarschwierigkeiten führen. Das Problem wird im Gespräch folgendermassen geschildert: „Es ist ein homogener Vormittag mit der Klassenlehrerin gelaufen und jetzt kommt in der letzten Lektion noch die Fremde. Und das ist etwa so dankbar wie am Schluss eines Nachmittags eine Religionsstunde abzuhalten. Dann sagen alle schon ‚au pfhhhh'. Und da braucht es eine relativ klare Führung. Und das bringt dann eben nicht jede Fachperson gleich mit. Oder sie wird überrumpelt von der Entwicklung, weil sie am Anfang denkt, es läuft ja gut und plötzlich kippt es." Zugespitzt wird dieses Problem noch, wenn eine Lehrperson generell zu wenig präsent im Schulhaus ist: „Und da haben wir schlechte Erfahrungen gemacht. Genau aus dem Grund. Sie ist da hinein gekommen, hat aber auch […] einen Teil genommen. Also sie hat dann nur vier Lektionen gehabt pro Woche und ist nicht viel im Schulhaus gewesen. Sie war dann von den Schülern völlig überfordert. Also disziplinarisch. Wir haben dann vor allem von Seiten der Eltern Ärger bekommen".

Die *pädagogische Spezialisierung*, von der Englisch ein Teil ist, wird *von den vier SL als ein strukturelles Hindernis wahrgenommen*: „Diese Zerstückelung von diesen Fachpersonen. Also TW, Englisch, dann kommt die SHP noch dazu, DAZ.[9] Ja, wann kann ich da überhaupt noch eine Exkursion machen? Wann kann ich in ein Museum? Wie kann ich da mal in den Wald hinaus?" Auf Seiten der Klassenlehrperson entstehe so ein Zeitproblem: „Der Trend bewirkt Druck auch in dem Sinn: ‚Man kann es sich ja nicht mehr leisten. Sonst verlieren wir Zeit'."

Lehrpersonen (LP)

Die *Organisation als Fachunterricht ergibt für die vier LP nicht nur Klärung und Vereinfachung*, sondern wirkt sich manchmal auch gegenteilig aus. Eine Lehrerin berichtet folgendermassen: „Einfach weil ich gemerkt habe 'es funktioniert ja bei mir' und warum geht es da jetzt wieder nicht. Und was ist es jetzt?

[9] TW: Textiles Werken; SHP: Fachperson für schulische Heilpädagogik; DAZ: Deutsch als Zweitsprache

Das ist einfach so die Spannung manchmal. Und dann trifft man die Klasse auch manchmal an, so wie es gerade ist. Oder? Und bei der eigenen Klasse kann man, wenn nach der Pause etwas vorgefallen ist und das noch raucht, dann kann man das zuerst ein wenig herunterkühlen. Und wenn man in der Parallelklasse ist, also eben dann wenn man als Fachlehrperson kommt, dann weiss ich nicht genau, was vorher alles passiert ist. Und man muss das einfach entgegennehmen. Und dann hat man manchmal einfach Situationen, die ich dann nicht angenehm gefunden habe als Lernklima." Dieses strukturelle Element des Fachunterrichts muss beachtet und verarbeitet werden, um im Englischunterricht Erfolg haben zu können, gaben die Interviewpartner zu bedenken.

Eltern (EL)

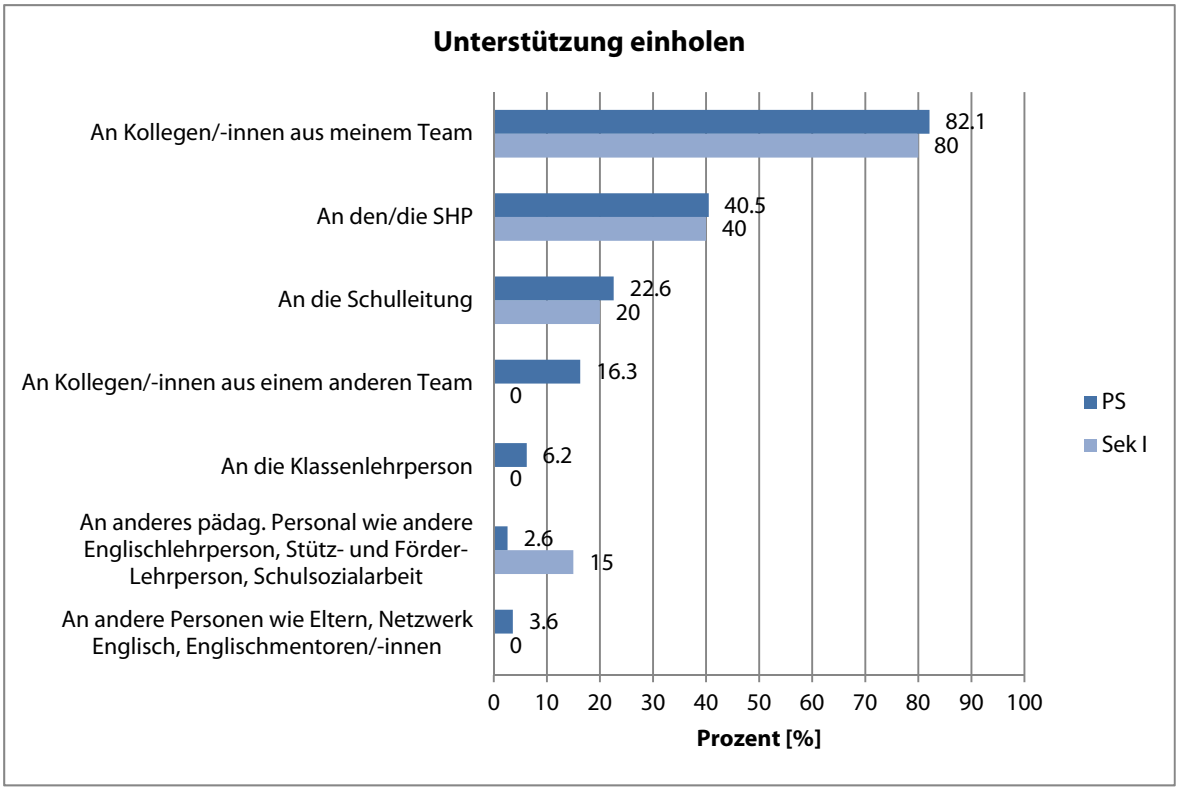
Die sechs Eltern bemerken übereinstimmend, dass die *Klassengrösse*, berichtet werden zwischen 20 und 24 Kinder, im Englisch, von ihnen *als zu gross eingeschätzt wird*. So komme ihrer Meinung nach das intensive Einüben von Begriffen und Worten zu kurz und deshalb könne die knappe Zeit von zwei Wochenstunden nicht immer optimal genutzt werden.

4.4.3 Kooperation zur Unterstützung von Lehrpersonen

Ein weiterer Fragebereich im Lehrpersonenfragebogen betrifft die Kooperation mit Arbeitskolleginnen und -kollegen. Die Lehrpersonen beider Schulstufen tauschen sich untereinander hinsichtlich Schwierigkeiten, Erfolgen und Misserfolgen der Schülerinnen und Schüler aus und stellen sich gegenseitig Unterrichtsmaterialien zur Verfügung (Skala ‚Kooperation'; N_{PS} = 190, M = 2.26, SD = .59; N_{Sek} = 20, M = 2.10, SD = .58). Des Weiteren wurden die Lehrpersonen gefragt, ob sie sich bei Fragen zum Englischunterricht an die Praxisassistentinnen und -assistenten wenden würden. 8.4 % der Primarlehrpersonen und 10 % der Sekundarlehrpersonen bejahen dies.

Unterstützung bei Problemen mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern

Die Englischlehrpersonen wenden sich in erster Linie an Kolleginnen und Kollegen aus dem Team, wenn sie Probleme mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern im Englischunterricht haben (Abb. 8). Ebenfalls wichtige Ansprechpartnerinnen und -partner sind die Fachpersonen für schulische Heilpädagogik (SHP), Schulleitungspersonen und Kolleginnen und Kollegen aus anderen Teams.



N_{PS} = 195, N_{Sek} = 20, Mehrfachnennungen waren möglich

Abbildung 8: Antworten auf die Frage „Wenn ich Probleme mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler habe, wende ich mich an...“

Nur wenig genannt werden die Klassenlehrpersonen, wobei hier zu berücksichtigen ist, dass rund ein Drittel der Befragten diese Rolle selbst einnimmt. Kaum aufgezählt werden andere Funktionsträgerinnen und -träger wie andere Englischlehrpersonen, Stütz- und Förderlehrpersonen, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, aber auch Eltern oder die Englischmentorinnen und -mentoren.

Kooperation im Netzwerk für Englischlehrpersonen

Im Kanton Thurgau besteht ein Netzwerk für Englischlehrpersonen der Primarschule, jedoch noch nicht für die Sekundarstufe I. 27.4 % der Englischlehrpersonen der Primarstufe nutzen dieses Netzwerk. Lehrpersonen, die angaben, das Netzwerk zu nutzen, wurden gefragt, wie und in welchem Kontext sie dies tun würden (Tab. 14). 21 Lehrpersonen (46.7 %) gaben an, regelmässig an den Treffen teilzunehmen, welche sie als hilf- und lehrreich einschätzen. 68.9 % der Englischlehrpersonen nutzen das Englischnetzwerk, um Materialien auszutauschen oder um Anregungen für eigene Arbeitsblätter zu erhalten. Bei 33.3 % der Englischlehrpersonen steht der Austausch über Informationen und diverse Fragen im Vordergrund. Fünf Lehrpersonen (11.1 %) äusserten, sie hätten ausgehend vom kantonalen ein eigenes regionales Netzwerk gegründet. Sie tauschen ebenfalls Informationen aus und diskutieren verschiedene Probleme. Fünf Lehrpersonen (11.1 %) fanden im Netzwerk für die Englischlehrpersonen Kontaktpersonen, an die sie sich bei Schwierigkeiten oder mit spezifischen Fragen und Anliegen wenden können. Zudem gaben drei Lehrpersonen an, die Internetseite des Netzwerks für die Englischlehrpersonen der Primarschule zu nutzten, um Informationen auszutauschen oder etwas nachzuschauen. Zwei Lehrpersonen (4.4 %) berichteten, das Netzwerk habe ihnen Hospitationen in Englischklassen ermöglicht.

Tabelle 14: Antworten auf die Frage „Wie und in welchem Kontext nutzen Sie das Netzwerk der Englischlehrpersonen?“

Zweck/Grund der Benutzung des Netzwerk der Englischlehrpersonen	Absolute Nennungen	Nennungen in Prozent [%]
Materialien	31	68.9
Treffen/Veranstaltungen	21	46.7
Austausch	15	33.3
Eigenes Netzwerk gebildet	5	11.1
Kontaktpersonen	5	11.1
Internet	3	6.7
Hospitationen	2	4.4

N = 45, Mehrfachantworten möglich

4.5 Einschätzungen zum Lehrmittel und dessen Entwicklungsmöglichkeiten

Fragestellung 3: Welche Einschätzungen und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen in Bezug auf das Lehrmittel „Young World“?

Die Primarschülerinnen und -schüler arbeiten eher gerne mit dem Lehrmittel „Young World“. Es gefällt ihnen allgemein und sie finden die zu bearbeitenden Themen interessant. Zudem gefallen ihnen die Texte und Lieder im Buch sowie die Übungen im Activity-Book (Skala ‚Lehrmittel „Young World“ Schülerinnen und Schüler‘; N_{PS} = 214, M = 2.17, SD = .53).

Nach ihrer Zufriedenheit mit dem Lehrmittel „Young World“ wurden auch die Englischlehrpersonen der Primarschule gefragt, nicht jedoch die Sekundarlehrpersonen, die mit einem anderen Lehrmittel arbeiten.[10] Die Primarlehrpersonen bewerten „Young World“ (eher) positiv. Das Lehrmittel sei alters- wie auch stufengerecht und biete sinnvolle Übungen, Spiele und Zusatzmaterialien (Skala ‚Bewertung Lehrmittel „Young World“ Lehrpersonen‘; N_{PS} = 189, M = 1.74, SD = .47). Eine deutliche Mehrheit der Englischlehrpersonen (95.2 %) arbeitet auch (eher) gern mit dem Lehrmittel „Young World“. 92.1 % der Lehrpersonen sind der Meinung, dass das Lehrmittel (eher) übersichtlich ist. Fast drei Viertel (72.5 %) stimmen zu, das Lehrmittel sei (eher) umfassend und es werde kein Zusatzmaterial benötigt.

Aktivitäten mit dem Lehrmittel „Young World“

Den Englischlehrpersonen wurden Fragen hinsichtlich der Nutzung der verschiedenen Elemente bzw. der Aktivitäten des Lehrmittels gestellt (Tab. 15). Die Lehrpersonen arbeiten häufig mit der Audio-CD

[10] Das während der Erhebung in der Sekundarstufe I verwendete Lehrmittel „Non-Stop English“ wird zudem mit der Einführung des neuen Lehrplans im Schuljahr 2013/14 durch das Lehrmittel „Open World“ abgelöst. Es wäre deshalb nicht sinnvoll gewesen, die Lehrpersonen nach ihrer Einschätzung des bisherigen Englischlehrmittels zu fragen.

von „Young World“, was auch mit den Angaben hinsichtlich der Häufigkeiten der Aktivitäten im Englischunterricht übereinstimmt (Kap. 4.4.1, S. 34). Zudem werden oft die Kopiervorlagen von „Young World“ verwendet. Gelegentlich werden laut den Angaben der Lehrpersonen die im Lehrmittel vorgeschlagenen Flashcard-Aktivitäten und Spiele durchgeführt. Freiwillige Aufgaben oder Lektionen des Lehrmittels werden manchmal durchgeführt. Selten in den Englischunterricht einbezogen werden Computer-Trainingsprogramme und die Webseite von „Young World“.

Tabelle 15: Antworten auf die Frage „Mit welchen der folgenden Elementen/Aktivitäten des Lehrmittels arbeiten Sie?“

Element des Lehrmittels	**Oft** [%]	**Manchmal, selten** [%]	**Nie** [%]
Audio-CD	93.1	6.9	0
Kopiervorlagen des Lehrmittels	69.3	30.2	0.5
Flashcard-Aktivitäten	31.2	58.2	10.6
Vorgeschlagene Spiele	31	69	0
Computer-Trainingsprogramme	10.6	62.8	26.6
Freiwillige Aufgaben oder Lektionen des Lehrmittels	3.2	83	13.8
Web-Seite von „Young World“	1.6	54.8	43.6

N = 189

Etwas mehr als ein Fünftel der Englischlehrpersonen der Primarschule schätzen die Texte im Lehrmittel „Young World“ als zu schwierig ein. Die restlichen Lehrpersonen gaben an, dass das Anforderungsniveau der Texte stufengerecht ist.

Laut den Englischlehrpersonen der Primarschule ist eine Differenzierung mit dem Lehrmittel „Young World“ mit (eher) grossem Aufwand machbar (vgl. Antworten auf die offene Frage nach Änderungen bei einer Neuauflage S. 60), (Skala ‚Differenzierung mit Hilfe des Lehrmittels‘; N_{PS} = 189, M = 2.56, SD = .56).

Der Aussage „Young World ermöglicht eine sinnvolle Differenzierung innerhalb meiner Klasse.“ stimmt gut die Hälfte der Englischlehrpersonen der Primarschule (56.6 %) zu. 66.1 % denken, dass das Lehrmittel „Young World“ die lernbezogene Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler unterstützt. Laut der Mehrheit der befragten Englischlehrpersonen (58.2 %) ist eine Leistungsdifferenzierung mit „Young World“ (eher) mit grossem Aufwand verbunden. Trotzdem gaben 48.7 % der Lehrpersonen an, dass sich das Lehrmittel „Young World“ (eher) für heterogene Lernvoraussetzungen in der Klasse eigne. Zudem denken 75.7 %, dass sich das Lehrmittel für gute Schülerinnen und Schüler eignet.

Nichtbearbeitung von Teilen des Lehrmittels

82.1 % der Englischlehrpersonen der Primarschulstufe berichteten, dass sie Teile des Lehrmittels weglassen (N = 189). Dafür gaben sie verschiedene Gründe an (Abb. 9). Der am häufigsten genannte Grund dafür ist Zeitmangel. Weitere Gründe sind Materialien, die thematisch und didaktisch für die Schülerin-

nen und Schüler geeigneter sind. Zusätzlich zu den zur Auswahl aufgelisteten Gründen nannten fünf Englischlehrpersonen (2.6 %), dass sie Teile des Lehrmittels nicht bearbeiten, weil sie Schwerpunkte setzen oder für sie das Verhältnis von Aufwand und Ertrag nicht passt. Vereinzelte Lehrpersonen gaben an, dass sie aufgrund der Anzahl Schülerinnen und Schüler, der Klassenorganisation (Mehrjahrgangsklasse) oder der Fülle an Zusatzmaterial Teile des Lehrmittels nicht bearbeiten.

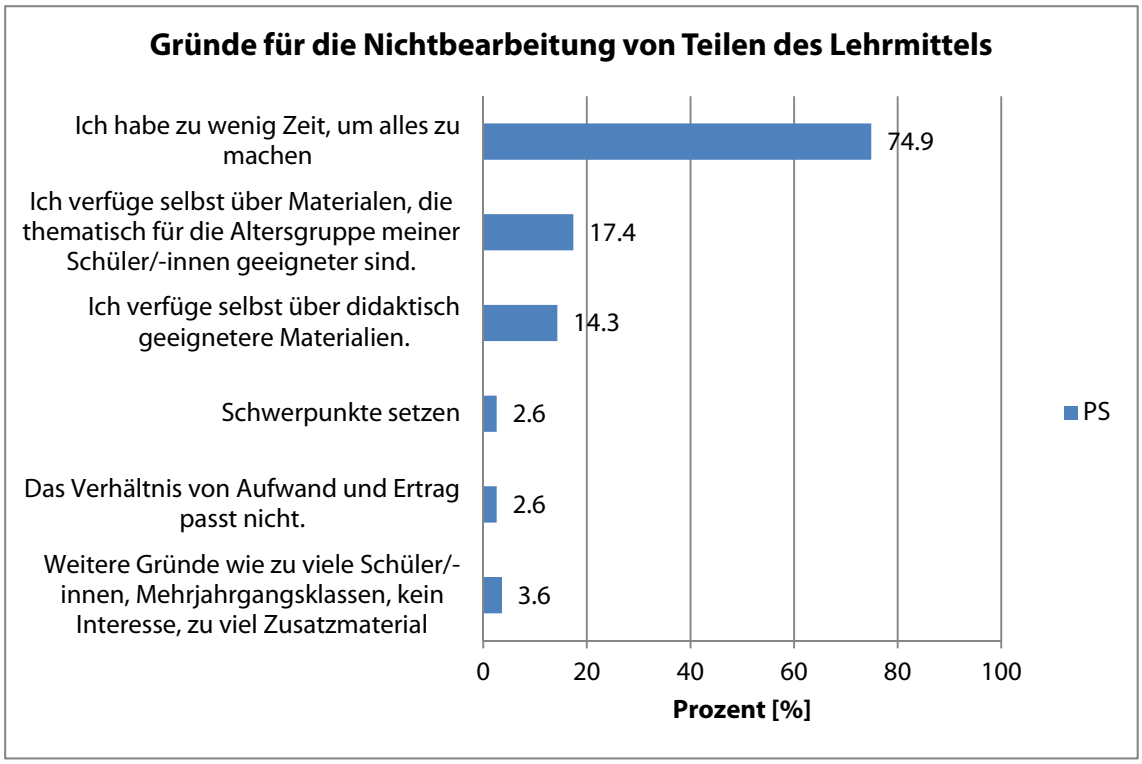


Abbildung 9: Antworten auf die Frage „Warum lassen Sie Teile des Lehrmittels aus?“

Die Lehrpersonen der Primarschule wurden dann in einer weiteren offenen Frage gefragt, welche Teile des Lehrmittels sie nicht bearbeiten (Tab. 16).

54.2 % der Lehrpersonen lassen einzelne Themen und Übungen (Topics and Tasks) in den Activity- and Pupil's Books aller Klassenstufen aus (z.B. Food Test, colours of the rainbow). Grösstenteils sind die Aufgaben mit einer Blume gekennzeichnet. Dies bedeutet, dass dies freiwillige Aufgaben sind. 22.9 % der Lehrpersonen lassen ganze Units aus. Dies sind meistens Units, die mit einer Blume markiert und somit freiwillig sind (z.B. Consolidation Units am Ende der Lehrmittel). Laut den Englischlehrpersonen ist der Stoffumfang in „Young World“ 3 (5. Klasse) zu umfangreich. Deshalb werden in diesem Lehrmittel häufig zwei Units nicht bearbeitet und in den Stoff der 6. Klasse integriert. Am häufigsten werden die Units 7 und 8 des Lehrmittels „Young World“ 3 ausgelassen („In der 5. Klasse [„Young World“ 3, der. Verf.] lassen wir an unserer Volksschulgemeinde die Units 7 und 8 weg, da das Past Tense in der 6. Klasse behandelt wird und der Stoffumfang schlicht nicht zu bewältigen ist mit zwei Wochenlektionen!“). Ferner lassen 22.9 % der Englischlehrpersonen der Primarschule Zusatzübungen und -materialien aus. Sieben Lehrpersonen (4.9 %) berücksichtigen bei Nichtbearbeitung einer ganzen Unit die Grammatikthemen. 2.8 % der Englischlehrpersonen erarbeiten nicht alle Arbeitsblätter und Kopiervorlagen des Lehrmittels. Zudem erwähnen drei Lehrpersonen (2.1 %), dass der Stoffumfang von „Young World“ 3 zu umfangreich sei, ohne zu erwähnen, welche Teile sie auslassen („Stoffumfang 5. Klasse zu gross.“).

Tabelle 16: Antworten auf die offene Frage „Welche Teile des Lehrmittels lassen Sie aus?"

Teile des Lehrmittels, die weggelassen wurden	Absolute Nennungen	Nennungen in Prozent [%]
Lehrmittel		
Themen/Übungen	78	54.2
Units	33	22.9
Zusatzübungen/-materialien	33	22.9
Grammatikthemen behandeln	7	4.9
Arbeitsblätter/Kopiervorlagen	4	2.8
Stoffumfang	3	2.1
Englischkompetenzen		
Leseverständnis	16	11.1
Unterrichtsaktivitäten		
Experimente/Projekte	34	23.6
Bastelarbeiten	11	7.6
Spiele	9	6.3
Lieder/Gedichte	8	5.6
Fächerübergreifende Aktivitäten	7	4.9
Filme	2	1.4

N = 144, Mehrfachantworten möglich

Des Weitern gaben 16 Lehrpersonen (11.1 %) an, dass sie die als freiwillig gekennzeichneten Lesetexte („Blümchentexte") nicht berücksichtigen. Im Bereich der Unterrichtsaktivitäten werden von 23.6 % Experimente und Projekte und von 7.6 % Bastelarbeiten weggelassen. Zudem werden von einigen Lehrpersonen Spiele (6.3 %), Lieder/Gedichte (5.6 %), fächerübergreifende Aktivitäten wie Aktivitäten, die zum Thema Realien oder Zeichnen passen (4.9 %), Präsentationen (2.1 %) oder Filme (1.4 %) nicht bearbeitet.

Anpassungen bei einer Neuauflage des Lehrmittels

Die Englischlehrpersonen der Primarschule wurden gefragt, was sie ändern würden, wenn sie bei einer Neuauflage des Lehrmittels mitarbeiten dürften, welche Bereiche ihrer Meinung nach in der aktuellen Ausgabe des Lehrmittels fehlen würden und welche stärker gewichtet werden müssten (Tab. 17).

Tabelle 17: Antworten auf die offene Frage „Wenn Sie bei einer Neuauflage Ihres Lehrmittels mitarbeiten dürften, was würden Sie ändern? Welche Bereiche fehlen oder müssten stärker gewichtet werden?"

Aspekte, die im Lehrmittel geändert werden sollten	**Absolute Nennungen**	**Nennungen in Prozent [%]**
Keine Meinung	6	3.8
Allgemeine Rückmeldungen zum Lehrmittel		
Stoffumfang	62	39.7
Themen	21	13.5
Mit dem Lehrmittel zufrieden	15	9.6
Aufbau	11	7.1
Teacher's Book	5	3.2
Aufträge	3	1.9
Rückmeldungen zu den einzelnen Kompetenzbereichen		
Wortschatz	39	25
Grammatik	32	20.5
Leseverständnis	14	9
Hörverständnis	6	3.8
Sprechen	5	3.2
Schreiben	4	2.6
Unterrichtsmaterialien		
Übungsmaterialien	20	12.8
Lieder	15	9.6
Zusatzmaterialien	14	9
Schüler-CD	7	4.5
Spiele	7	4.5
Unterricht mit dem Lehrmittel		
Differenzierung	18	11.5
Tests/Beurteilungen	9	5.8
Mehrjahrgangsklassen	5	3.2
Didaktische Prinzipien/Lernstrategien	5	3.2

N = 156, Mehrfachantworten möglich

Sechs Lehrpersonen (3.8 %) konnten sich dazu nicht äussern, da sie noch wenig Erfahrung mit dem Lehrmittel „Young World" haben, 9.6 % sind mit dem Lehrmittel zufrieden („Bin sehr zufrieden, so wie es ist. Zuviel an Stoffmenge kann man ja weglassen. Da fühle ich mich frei das zu tun.").

39.7 % der Lehrpersonen kritisieren den Stoffumfang des Lehrmittels und würden bei einer Neuauflage die Units allgemein kürzen, indem Übungen und Aufgaben weggelassen werden, so dass das Lehrmittel der Anzahl Englischstunden entspricht. 13.5 % würden die Themen im Lehrmittel „Young World" vermehrt an die Interessen und die Entwicklung der Kinder anpassen („Around the clock – Thema Zeit/Uhr lesen ist schon auf Deutsch ein schwieriges Thema. Auf Englisch umso schwieriger. Das würde ich abkürzen oder erst in der 4. Klasse bringen."). Darüber hinaus kritisieren 7.1 % der Lehrpersonen den Aufbau innerhalb des Lehrmittels und den Aufbau über alle Lehrmittel hinweg: Das Lehrmittel sei wenig abwechslungsreich gestaltet und die Anforderungen von einem Lehrmittel zum nächsten nähmen zu stark zu („grosser Quantensprung von der 4. zur 5. Klasse"). Von wenigen werden der unpräzis formulierte Kommentar im Teacher's Book (3.2 %) und die komplizierten Arbeitsanweisungen im Pupil's Book (1.9 %) bemängelt.

Des Weiteren gaben die Primarlehrpersonen Rückmeldungen zu den einzelnen Kompetenzförderbereichen. 25 % wünschen sich eine Wortschatzkartei mit den relevanten Wörtern (Grundwortschatz). 20.5 % möchten einen zusammenfassenden Grammatikteil im Buch und mehr Grammatikübungen, um die Regeln zu repetieren. 9 % der Lehrpersonen fordern jugendgerechtere Texte und zusätzliche englische Bücher (Easy Readers) für alle Klassenstufen. Auch zum Hörverständnis (3.8 %), Sprechen (3.2 %) und Schreiben (2.6 %) werden mehr Übungen gefordert.

Ein weiterer Bereich, zu dem die Englischlehrpersonen Rückmeldungen gaben, betraf die Unterrichtsmaterialien des Lehrmittels „Young World". 12.8 % wünschen sich mehr sinnvolle Übungsmaterialien, damit die Kinder die neu gelernten Strukturen automatisieren und festigen können. Eine alters- und stufengerechte Liedersammlung zu allen Units wünschen sich 9.6 % der Lehrpersonen. 9 % kritisieren, es gebe keine Zusatzmaterialien mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen für leistungsschwache und leistungsstarke Lernende. Weitere Wünsche bezüglich Unterrichtsmaterialien betreffen eine Übungs-CD für die Schülerinnen und Schüler (4.5 %) und mehr Sprach-, Bewegungs- und Wortschatzspiele (4.5 %).

Unter dem Aspekt ‚Unterricht mit dem Lehrmittel' fordern 11.5 % Englischlehrpersonen mehr binnendifferenzierendes Material (Texte, Übungen usw.) sowie mehr Individualisierungsmöglichkeiten für leistungsstarke und leistungsschwache Lernende. Neun Lehrpersonen (5.8 %) merken an, dass die vorgegebenen Tests teilweise zu schwierig sind und dass die grammatikalischen Regeln nicht überprüft werden. Darüber hinaus wünschen sich die Lehrpersonen mehr Materialien für Mehrjahrgangsklassen (3.2 %) oder mehr Aufgaben, die nach den Prinzipien CLIL und TBL (vgl. S. 34) vertieft werden können (3.2 %).

Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews

Die im folgenden Teilkapitel berichteten Ergebnisse stammen aus den Fokusgruppeninterviews mit jeweils vier bis sechs Personen pro Gruppe. Sie erlauben Einblicke in persönliche Einschätzungen der Befragten und können nicht verallgemeinert werden.

Schulleitungspersonen (SL)

Die *Stoffmenge des Lehrmittels* wird von den vier SL im Englischunterricht kritisch gewürdigt. Man findet, dass eigentlich zu viel Stoff bearbeitet werden müsse. Und man deshalb „nicht mehr in der Sprache ruhen, mit ihr warm werden und sich darin vertiefen kann." Auch das ursprünglich beabsichtigte spielerische Element im Umgang mit den Fremdsprachen auf der Primarschulstufe wird vermisst. Aber auch als angesichts der Anforderungen, wie sie heute bestehen würden, nicht mehr als machbar beurteilt. In diesem Sinn wird von den vier SL konstatiert, dass dadurch „die Tiefe und das Wohlbefinden in der Sprache drin selber" nicht mehr durchwegs erlebbar gemacht werden könne. Allerdings wird auch eingeräumt, dass ein allzu spielerischer und erlebnisorientierter Ansatz die Gefahr einer „Gvätterlete" in sich bergen würde. Dies würde wiederum von den Eltern auch nicht akzeptiert. Generell wird, angesichts der Stofffülle des Lehrmittels, die Bedrohung eines „Abspulens" von Lerneinheiten in Englisch thematisiert und als Gefahr eingeschätzt.

Entscheidend ist hier, dass nicht das Lehrmittel an sich und mit seinen Inhalten kritisch gesehen wird, sondern dass der dadurch zu vermittelnde Stoffumfang problematisiert wird (vgl. zugehöriger Abschnitt ‚Erfahrungen mit der Bewältigung der Stoffmenge" weiter unten).

Lehrpersonen (LP)

Näher am Lehrmittel orientiert fällt die Beurteilung des Lehrmittels „Young World" durch die vier LP aus. *Sie finden das Lehrmittel sehr attraktiv in Inhalt und Form*. Das Lehrmittel könne durchaus begeistern. Aber es wird bemerkt, dass auch sehr schwierige Texte darin enthalten seien, zu denen Erklärungen und Erläuterungen in Deutsch unabdingbar seien. Dies stehe aber im Widerspruch zur Anlage des Lehrmittels. Die vier LP verweisen auch auf *Inkonsistenzen zwischen dem Lehrplan der Primarschule und bestimmten Inhalten im Lehrmittel*. So wird z.B. im „Young World" der 3. Klasse die Schweiz als Begriff eingeführt, der in der Geografie jedoch erst in der 6. Klasse im Lehrplan vorkomme. Dies verursache durchaus Schwierigkeiten im Unterricht, weil die Kinder in der 3. Klasse knapp das eigene Dorf kennen würden. Und die Schweiz dann eben als Konzept nicht wirklich funktionieren könne. Besonders kritisch wird die Unit Null im „Young World" 1 gewürdigt, in der in etwa drei Wochen die Farben, die Zahlen und die Schulsachen zu lernen seien. Dies sei eigentlich eine Überforderung für alle Beteiligten.

Der Aufbau des Lehrmittels wird als förderlich für den Unterricht eingeschätzt, die wiederkehrenden Teile werden begrüsst, doch bemängelt wird, dass stellenweise zu wenig Übungsmaterial zur Verfügung stehe.

Die Beurteilung des Lehrmittels „Young World" als attraktiv, anspruchsvoll aber auch zu umfang- und materialreich bildet den Kern der Einschätzung durch die vier im Englischunterricht erfahrenen Lehrpersonen.

Eltern (EL)

Das Lehrmittel wird von den sechs Eltern weder positiv noch negativ in die Diskussion eingebracht.

4.6 Erfahrungen mit der Bewältigung des Stoffumfangs pro Schuljahr

Fragestellung 4: Welcher Stoffumfang kann gemäss der Erfahrungen der Lehrpersonen pro Schuljahr bewältigt werden?

47.6 % der Englischlehrpersonen der Primarschulstufe und somit knapp die Hälfte gab an, dass das Lehrmittel „Young World" einen Stoffumfang biete, der sich (eher) gut bewältigen lasse. Aspekte bezüglich des Stoffumfangs, welche die Schwierigkeiten der anderen Hälfte ausleuchten, wurden bereits in vorhergehenden Kapiteln ausführlich behandelt. Thematisiert wird der Stoffumfang in Zusammenhang mit den Einschätzungen der Schwierigkeiten im Unterricht (vgl. S. 45) und mit dem Lehrmittel (vgl. S. 55), den Antworten auf die offenen Fragen nach den nicht bearbeiteten Teilen des Lehrmittels und zu den Gründen für die Nichtbearbeitung (vgl. S. 56) und jenen nach Änderungen bei einer Neuauflage (vgl. S. 58). Die Antworten zeigen insgesamt klassenspezifische Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung des Stoffumfanges: Während laut den Angaben der Englischlehrpersonen der Stoffumfang in „Young World" 1 und 2 (3. und 4. Klasse) angemessen ist, wird jener in „Young World" 3 und 4 (5. und 6. Klasse) als zu umfangreich kritisiert. In „Young World" 3 werden häufig zwei Units nicht bearbeitet. Was weggelassen wird, wird in schulinternen Absprachen oder durch individuelle Entscheidungen der Lehrpersonen bestimmt. Das Weglassen einzelner Teile des Lehrmittels bereitet den Lehrpersonen grosse Schwierigkeiten.

Gegenüber den im Lehrplan vorgegebenen Zielen beschreiben die Lehrpersonen keine generellen Bedenken, äussern sich jedoch dahingehend, dass nicht alle ihre Schülerinnen und Schüler die als grundlegend definierten Kompetenzniveaus erreichen würden.

Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews

Die im folgenden Teilkapitel berichteten Ergebnisse stammen aus den Fokusgruppeninterviews mit jeweils vier bis sechs Personen pro Gruppe. Sie erlauben Einblicke in persönliche Einschätzungen der Befragten und können nicht verallgemeinert werden.

Schulleitungspersonen (SL)

Prinzipiell wird von den vier SL festgestellt, dass etwa *mit 80 % der Schülerinnen und Schüler der behandelte Stoff solide verarbeitet werden könne*. Auch dann, wenn der Stoffdruck wegen des Lehrmittels durchaus gross sei (siehe Abschnitt Lehrmittel).

Von allen SL wird die *Fremdsprachendispensierung* thematisiert. Je nach soziokulturellem Umfeld der Schule erfolgt dies in unterschiedlicher Häufigkeit und Intensität. Wenn Kinder mit Migrationshintergrund bereits grosse Schwierigkeiten mit Deutsch hätten, dann mache es keinen Sinn, diese noch weiteren Sprachen zu exponieren. Diese müssten zuerst und vor allem Deutsch lernen. Dies würde nur in wenigen Fällen so eintreten, aber wenn es eintrete, dann entstünde schon ein Bedarf an innovativen Lösungen. Bei ganz schwachen Kindern würde da auch mit der Befreiung von der Schriftlichkeit gearbeitet. So könne man die Kinder in der Klasse halten und mit ihnen im Klassenverbund z.B. auch Wörter lernen, ohne dass sie völlig abgehängt würden. In Extremfällen, wenn jemand bereits mit Deutsch und Englisch Probleme habe, würde er bzw. sie auch vom Fach Französisch dispensiert. Solche Massnah-

men werden von den SL zwar in Einzelfällen als nötig, aber auch für die betroffenen Schülerinnen und Schüler als riskant beurteilt. Dies insbesondere im Hinblick auf den Übertritt in die Oberstufe.

Die vier SL sind sich darin einig, dass *zwei Lektionen Englisch für den Erwerb des zu bewältigenden Stoffes gemäss Lehrmittel nicht ausreichen*. Sofern man dies mit dem vorhandenen Pensum an Lektionen erreichen wolle, müsste man zumindest den Sprachunterricht im Englisch mit Halbklassen intensivieren können. Allerdings wird diese Strategie angesichts der verfügbaren Ressourcen der Schulen zurzeit nicht als eine durchführbare Option, sondern als ein Desiderat für eine allfällige weitere Entwicklung formuliert.

Lehrpersonen (LP)

Durch die vier LP wird, uni sono und in unabhängiger Übereinstimmung mit den Schulleitungspersonen, festgestellt, dass die im Lehrmittel enthaltene *Stoffmenge* für eine vollständige Bewältigung im Rahmen eines Pensums von zwei Wochenstunden *zu umfangreich* sei. Eine Selektion von Inhalten aus dem Stoff durch die LP müsse deshalb zwingend gemacht werden, was „am Anfang Mut und Überwindung braucht", doch mit der zunehmenden Erfahrung leichter falle. Als Messlatte für die Selektion benützen und empfehlen die LP die jeweiligen Lernziele des Lehrmittels. Bei dem im Abschnitt „Lehrmittel" (siehe oben) kritisierten Begriff der Schweiz würden diese zum Beispiel lauten, dass man sich und seine Familie vorstellen könne. Das könne man auch ohne einen genaueren Begriff der Schweiz als Land durchführen.

Im Jahresablauf der Primarschule beurteilen die vier LP die 5. Klasse als die schwierigste. Da kämen schwierige Texte, anspruchsvolle Redewendungen und eine herausfordernde Grammatik zusammen. Und für alles zusammen fehle der Lehrperson die Zeit, besonders für das Einüben, weil man durchwegs viel erklären und erläutern müsse. Man merke dem Lehrmittel letztlich an, so die gemeinsame Ansicht der vier LP, dass es für drei Wochenstunden konzipiert worden sei.

Eltern (EL)

Die sechs Eltern behandeln die zu bewältigende Stoffmenge entlang der Achse von als spielerisch typisiertem Unterricht versus Drill. Es wird darauf verwiesen, dass insbesondere die ab und zu auftauchende Schriftlichkeit im Fach Englisch auch zuhause Folgen in Form von zusätzlichem Einüben zeige. Dies wird als unerwünscht betrachtet.

4.7 Schnittstelle zwischen der Primar- und der Sekundarstufe

Fragestellung 6: Wie wird die Schnittstelle zwischen der Primar- und der Sekundarstufe I gestaltet?

Von den befragten Englischlehrpersonen der Primarstufe unterrichten 44.7 % eine 6. Klasse (N = 96). Die Englischlehrpersonen, die mindestens eine 6. Klassen unterrichten, wurden gefragt, ob ihre Sechstklässlerinnen und -klässler am Ende der 6. Klasse das im Lehrplan vorgesehene Kompetenzniveau erreicht haben werden. Dem stimmen 91.7 % (eher) zu.

Zudem wurden die Englischlehrpersonen der Primar- wie auch der Sekundarschule nach ihren Kenntnissen über die angrenzende Stufe, d.h. Sekundarschule bzw. Primarschule, gefragt. Dabei stellte sich heraus, dass die Englischlehrpersonen die Lehrmittel „Open World" bzw. „Young World", die Lehrpläne und die Zielsetzungen der anderen Schulstufe eher nicht kennen (Skala ‚Kenntnisse über die angrenzende Stufe'; N_{PS} = 96, M = 3.03, SD = .86; N_{Sek} = 20, M = 2.74, SD = .83).

Austausch zwischen Primar- und Sekundarschule

23.6 % der befragten Englischlehrpersonen der Primarstufe gaben an, dass zwischen der Primar- und der Sekundarschule ein Austausch stattfindet. Laut 25.6 % der Primarlehrpersonen findet kein Austausch statt und 50.8 % wissen nicht, ob dies der Fall ist (Tab. 18). 51.2 % der Lehrpersonen der Primarschule gaben an, ihre Kolleginnen und Kollegen der Sekundarstufe I hätten eine Englischklasse besucht. Zudem äusserten die Primarlehrpersonen die Absicht, ihre Englischklasse(n) im Schuljahr 2013/14 in der Sekundarschule zu besuchen. Im Weiteren führten 27.9 % der Primarlehrpersonen Gespräche mit den Englischlehrpersonen der angrenzenden Stufe. Diese betrafen didaktische und inhaltliche Schwerpunkte, das Lehrmittel oder Probleme in den Klassen. Einige Schulen, erwähnt von drei Lehrpersonen (7 %), haben schriftliche Informationen zusammengestellt, um das Kollegium der Sekundarschule über das Fach Englisch und den Wissenstand der Sechstklässlerinnen und -klässler zu informieren. Zwei Primarlehrpersonen (4.7 %) berichteten, dass sie mit den Englischlehrpersonen der Sekundarstufe I vereinbart hätten, dass sie ihnen Rückmeldungen zu ihren ehemaligen Englischklassen geben würden.

34.9 % der Primarlehrpersonen trafen sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen der Sekundarstufe I, um Informationen zum Lehrmittel, zu den Erwartungen auszutauschen und Absprachen für den Übertritt sowie verbindliche Abmachungen zum Stoffinhalt zu treffen. Laut acht Lehrpersonen (18.6 %), die an verschiedenen Primarschulen Englisch unterrichten, habe es Sitzungen mit allen Englischlehrpersonen gegeben, um offene Punkte und die Koordination des Übertritts zu klären. Zudem erwähnten 14 % der Lehrpersonen, dass Arbeitsgruppen zum ‚Übertritt Englisch' gegründet wurden. Zwei Lehrpersonen (4.7 %) gaben an, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler bereits Niveaugruppen zuteilen mussten.

Tabelle 18: Antworten auf die offene Frage „Wie gestaltet sich der Austausch zwischen den Lehrpersonen der Primarschule und der Sekundarschule hinsichtlich des Fachs Englisch?“

	PS		Sek	
Austausch zwischen PS und Sek I	**Absolute Nennungen**	**Prozentuale Nennungen**	**Absolute Nennungen**	**Prozentuale Nennungen**
Austausch				
Hospitationen	22	51.2	7	63.6
Gespräche führen	12	27.9	5	45.5
Schriftliche Informationen	3	7	0	0
Rückmeldungen	2	4.7	0	0
Vereinbarte Treffen				
Treffen PS und Sek I	15	34.9	3	27.3
Treffen nur PS/Sek I	8	18.6	1	9.1
Arbeitsgruppen	6	14	0	0
Diverses				
Niveaueinteilungen	2	4.7	0	0
Noch keine Englischklasse, die seit der PS Englisch lernt	0	0	1	9.1

$N_{PS} = 43$; $N_{Sek} = 11$, Mehrfachnennungen möglich

Gut die Hälfte der Sekundarlehrpersonen berichtete, es finde ein Austausch zwischen der Primar- und der Sekundarschule statt. Sieben Lehrpersonen erwähnten, dass zwischen der Primar- und Sekundarschule gegenseitige Hospitationen geplant sind bzw. bereits stattgefunden hätten. Laut fünf Lehrpersonen (45.5 %) finden Gespräche verschiedener Art (z.B. spontaner Austausch, Übertrittsgespräche oder Empfehlungen der Primarlehrpersonen) zwischen den Englischlehrpersonen der beiden Stufen statt. Ferner gaben 27.3 der Lehrpersonen etwas unspezifischer an, dass es ein Treffen gibt bzw. gab, bei dem sich Vertretungen der Sekundarschule mit Vertretungen der Primarschule treffen werden bzw. getroffen haben. Laut einer Lehrperson fand ein Treffen nur mit Vertretern der Sekundarstufe I statt.

Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews

Die im folgenden Teilkapitel berichteten Ergebnisse stammen aus den Fokusgruppeninterviews mit jeweils vier bis sechs Personen pro Gruppe. Sie erlauben Einblicke in persönliche Einschätzungen der Befragten und können nicht verallgemeinert werden.

Schulleitungspersonen (SL)

Im Hinblick auf die Schnittstelle zwischen der Primar- und der Sekundarschule geht laut den vier SL in den letzten zwei Primarschuljahren die *Leistungsschere* unweigerlich auf, weil dann entlang von Leistung auch im Fach Englisch differenziert werden müsse. In diesem Sinn würden die Fremdsprachen

helfen, die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen. Generell wird der *Übergang* von den SL basierend auf von den Schulen durchgeführten Elternbefragungen *als ein sehr grosser Schritt* in vielerlei Hinsicht beurteilt, den die Schulen sorgfältig zu gestalten hätte. Dies sei allen Beteiligten bewusst und man unternehme deshalb auch überall grosse Anstrengungen, um einen erfolgreichen Übergang sicher zu stellen.

Zur Bewältigung des anspruchsvollen Übergangs wurden deshalb in allen im Interview vertretenen Schulen *Treffpunkte* zwischen Primar- und Sekundarlehrpersonen eingerichtet, an denen die genauen Erwartungen in der Form von Zielerreichungen für Englisch, Französisch, Deutsch und Mathematik definiert worden sind. Diese Form einer Teilstandardisierung von Stoffinhalt z.B. in der Form von Wortlisten in den Fremdsprachen habe zu einer merklichen Beruhigung und teilweise auch zu einer Entlastung der Mittelstufenlehrpersonen geführt. Stellenweise wurden auch gegenseitige *Hospitationen* zwischen Primar- und Sekundarlehrpersonen institutionalisiert und fest in die Jahresplanung aufgenommen. Ebenso *Feedback-, Übergabe- und Übertrittgespräche* zwischen den beteiligten Lehrpersonen beider Stufen zwei Monate nach dem Übertritt in die Sekundarschule und nach sechs Monaten noch einen *Austausch anhand der ersten Umstufungsergebnisse* in die Leistungsniveaus in der Sekundarschule. Damit wird versucht, eine Art *Erfolgskontrolle* all der vorgelagerten Bemühungen zu erreichen. Im Originalton liest sich das so: „Und auch die Sechstklassenlehrpersonen müssen hospitieren gehen. Es muss zwingend ein Austausch stattfinden. Es gibt da auch den Besuchsmorgen. Die Schüler müssen sich vorbereiten mit einem Portfolio, das sie machen müssen. Und es gibt Übergabegespräche plus, auch institutionalisiert, Gespräche nach etwa zwei Monaten nach Übertritt: Was ist passiert? Und nachher ein halbes Jahr später nochmals aufgrund der ersten Umstufungen." Hier wird eine grosse Anstrengung der Schulleitungspersonen und der involvierten Lehrkräfte sichtbar.

Diese Massnahmen erlauben es dann der Sekundarschule in aller Regel auch auf dem Primarschulstoff aufzubauen und nicht noch einmal von vorne beginnen zu müssen. Sofern einzelne Schülerinnen und Schüler das vorgesehene Niveau nicht erreichen, obliegt es ihnen, sich mit Nachhilfe, Förderunterricht oder durch Selbststudium den Anschluss zu verschaffen.

Lehrpersonen (LP)

Die vier LP bestätigen die Aussagen der Schulleitungspersonen bezüglich der Organisation und der *Herausforderungen zum Übertritt* an die Sekundarschule. Allerdings berichten sie von einem teilweise leichten Desinteresse der Sekundarstufe gegenüber dem Leistungsstand der Kinder in Englisch. Und sie verweisen auch auf einen für die Primarlehrkräfte schwierigen Zielkonflikt: „Soll ich jetzt die Kinder so weitergeben wie das die Lernziele und der Lehrplan verlangen, oder so, wie sie das in der Oberstufe haben möchten? Das ist nicht immer gleich." Immerhin wird im Interview dazu eingeräumt, dass man eigentlich guten Mutes sei, dass dieses Spannungsfeld mit der Zeit auch verschwinden werde. Folgende Punkte werden noch zusätzlich thematisiert: Fragen zur Schriftlichkeit des Wortschatzes und die Anfragen von Eltern.

Englisch zu schreiben sei eigentlich als Anforderung für den Stufenübertritt nicht vorgesehen. Dennoch haben die vier LP den Eindruck, dass es ohne *Schriftlichkeit* nicht geht. Die Oberstufe müsse wissen, was die Schulkinder nun genau könnten und deshalb würden alle auch auf der Schriftlichkeit bestehen. Das *Thema wird* aber auch als *„heikel" bewertet*, da die englischen Wörter gemäss Lehrplan nicht korrekt geschrieben werden müssen. Es gehe um den Erwerb eines Verständniswortschatzes

insbesondere beim Hören. Verlangt werde die Fähigkeit zur lautgetreuen Schriftlichkeit und zur richtigen Abschrift. Als Lösung wird auf die bei den SL bereits angeführten Treffpunkte verwiesen, wo es dann einfach sehr zentral sei, dass Transparenz über den Wortschatz hergestellt werde. Aber auch dies verlange - mindestens auf der Seite der Lehrpersonen - einen schriftlich fixierten Wortschatz.[11]

Seitens der Eltern taucht, gemäss den vier interviewten LP, fast durchwegs die *Frage* auf, *ob die Kinder genug für die Sekundarschule vorbereitet seien*. Da wird ein grosses Sicherheitsbedürfnis konstatiert. Und hier seien insbesondere die Absprachen zwischen Primar- und Sekundarschule sehr nützlich, weil man auch darauf verweisen könne.

Eltern (EL)

Die Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarschule wird von den sechs Eltern in Übereinstimmung mit den Lehrpersonen und Schulleitungspersonen als anspruchsvoll erlebt. *Englisch* wird dabei von einem Vater nicht-deutscher Muttersprache gar *als eine Hilfe* und nicht als ein Problem beschrieben. Er führt dazu aus: „Also der Xaver ist ein einfacher Fall. Also der macht überall gut mit und so. Aber wenn ich ihn mit dem Ältesten vergleiche, der das Englisch nicht gemacht hat, der jetzt in die Sek gekommen ist. Der hat Mühe gehabt. Also Englisch ist für ihn - oh - schwer gewesen. Er hat sogar den Kleinen fragen müssen: ‚Du wie mach ich das jetzt?' [...] Und ich finde, wenn man früh anfangen kann, also es macht sicher Sinn, wenn alle schon früh damit anfangen können. Da habe ich ziemliche Unterschiede bemerkt. Er ist in die Sek gekommen und bis er da wirklich hinein gekommen ist, hat es Zeit gebraucht. Was jetzt beim Kleinen nicht der Fall ist. Weil er es ja schon gehabt hat".

4.8 Einschätzung der Massnahmen zur Zusatzqualifizierung der Lehrpersonen

Fragestellung 7: Wie bewährt sich das Konzept der Kurse zur Zusatzqualifizierung der Lehrpersonen?

Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau PHTG

Insgesamt haben fast 70 % der befragten Englischlehrpersonen der Primarschule die Ausbildung bzw. die Zusatzausbildung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau absolviert (N = 136). Die Zusatzausbildung für das Fach Englisch wurde im Jahr 2009 zum ersten Mal durchgeführt und wurde bis 2013 angeboten. Parallel zur Zusatzausbildung konnte und kann in der Regelausbildung eine Fächerkombination mit Englisch gewählt werden. 14 % dieser Lehrpersonen beendeten die Ausbildung zwischen 2006 und 2008. 16.4 % schlossen die Ausbildung bzw. Zusatzausbildung 2009, fast 20 % 2010, 11.3 % 2011 und 9.2 % im Jahr 2012 ab. Die restlichen 5.1 % werden die Ausbildung 2013 oder 2014 beenden.

[11] Mit ihrer Betonung der Bedeutung der Schriftlichkeit stimmen die Lehrpersonen mit dem Lehrplan überein, der für das Schreiben wie auch für das Hör- und Leseverständnis sowie das Sprechen grundlegende und erweiterte Kompetenzziele festlegt. Zur Information über die tatsächlichen Lernziele für die Primarstufe verweisen wir auf den Lehrplan. Die hier wiedergegebenen Zitate geben Einblick in subjektive Überzeugungen der Befragten, die nur teilweise mit den Aussagen im Lehrplan übereinstimmen.

Die Sekundarlehrpersonen wurden nicht nach ihrer Ausbildung bzw. ihrer Nachqualifizierung gefragt, da die Nachqualifizierung Englisch Sekundarstufe I erst ab Juni 2012 angeboten wurde und zum Zeitpunkt der Erhebung nicht viele Sekundarlehrpersonen die Nachqualifizierung abgeschlossen haben.

Die Englischlehrpersonen der Primarschule sind mit der Ausbildung bzw. Zusatzausbildung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau grösstenteils zufrieden. Sie fühlen sich für den Englischunterricht in der Primarschule (eher) ausreichend qualifiziert. Während der Ausbildung bzw. Zusatzausbildung haben sie unterschiedliche Lehrmethoden, Strategien und Methoden kennen gelernt, um den Englischunterricht abwechslungsreich zu gestalten, die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern und der Leistungsvielfalt gerecht zu werden (Skala ‚Ausbildung an der PHTG'; N_{PS} = 136, M = 2.16, SD = .62).

Aspekte, die in der Zusatzausbildung respektive Ausbildung gefehlt haben

Die Englischlehrpersonen der Primarschule wurden gebeten anzugeben, welche inhaltlichen, organisatorischen oder formalen Aspekte ihrer Meinung nach in der (Zusatz-)Ausbildung für das Fach Englisch gefehlt hätten (Tab. 19).

Laut 28 % der befragten Lehrpersonen wurde in der (Zusatz-)Ausbildung zu wenig thematisiert, wie man individualisieren könnte. Sie hätten sich mehr Vorschläge und Ideen zu Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich in Englisch lernzielangepasster, leistungsschwacher und -starker Schülerinnen und Schüler sowie für Native Speakers erhofft: „Was mache ich mit Native Speakers? Zudem habe ich beispielsweise eine eher leistungsschwache Klasse, mir wurde aber nie genau beigebracht, wie ich die Schwächeren genau ins Boot holen soll". 15.9 % der Lehrpersonen hätten sich gewünscht, dass Englischunterricht in Mehrjahrgangsklassen (Organisation, Umgang mit dem Lehrmittel „Young World") thematisiert worden wäre. Ferner hätten je sieben Lehrpersonen (6.5 %) gerne den Englischunterricht gemeinsam vorbereitet und mehr über unterschiedliche Lernmethoden wie kooperatives Lernen erfahren. Weitere Aspekte, die laut den Englischlehrpersonen in der (Zusatz-)Ausbildung gefehlt haben, sind die Vorbereitung auf grosse Klassen (5.6 %) und mehr Fördermethoden spezifisch für leistungsschwache und -starke Schülerinnen und Schüler (4.7 %).

Gemäss einem Drittel der Lehrpersonen kamen der Umgang und eine intensive wie auch kritische Auseinandersetzung mit dem Lehrmittel „Young World" zu kurz, wobei als Beispiel der Umgang mit der Stoffmenge oder das Arbeiten mit dem Lehrmittel angeführt wurden. 6.5 % hätten zudem gerne Ideen zur Herstellung einer Zusatzmaterialiensammlung wie z.B. verschiedene Spiele und Lieder erhalten.

Tabelle 19: Antworten auf die offene Frage „Welche inhaltlichen, organisatorischen oder formalen Aspekte haben Ihrer Meinung nach in der Ausbildung/Zusatzausbildung für das Fach Englisch gefehlt?“

Aspekte, die fehlten	Absolute Nennungen	Prozentuale Nennungen [%]
Unterrichtsgestaltung		
Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung	30	28
Mehrjahrgangsklassen	17	15.9
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	7	6.5
Methoden/Lernstrategien	7	6.5
Klassengrösse	6	5.6
Förderung	5	4.7
Lehrmittel		
Umgang mit dem Lehrmittel	36	33.6
Zusatzmaterialien	7	6.5
Englischkompetenzen		
Beurteilen/Bewerten	5	4.7
Sprechen	4	3.7
Während der Ausbildung		
Hospitationen	4	4.3
Englisch im Praktikum	3	2.8
Sprachkompetenz	2	1.9
Inhaltliche Aspekte		
Praxisbezogenheit	20	18.7
Organisatorische Aspekte		
Erfahrene Lehrpersonen als Kursleiter	2	1.9

N = 107, Mehrfachnennungen möglich

Hinsichtlich der Englischkompetenzen der Schülerinnen und Schüler hätten fünf Lehrpersonen gerne mehr erfahren, wie sie die verschiedenen, vor allem jedoch die mündlichen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler beurteilen und bewerten können. 3.7 % möchten mehr darüber wissen, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler besser zum Sprechen animieren oder wie sie den mündlichen Unterricht gestalten können.

Ausserdem hätten 4.3 % der befragten Lehrpersonen während der (Zusatz-)Ausbildung gerne verschiedene Englischklassen besucht, um zu sehen, wie in diesen Klassen Englisch unterrichtet wird. Drei

Lehrpersonen (2.8 %), welche die Ausbildung im Rahmen des Regelstudiums zur Primarlehrperson absolvierten, hätten während ihres Praktikums gerne Englisch unterrichtet.

Darüber hinaus hätten sich 18.7 % der Lehrpersonen während der (Zusatz-)Ausbildung einen direkteren Praxisbezug zum Englischunterricht gewünscht. Sie fordern weniger theoretisches Wissen und mehr praxisnahe Umsetzungen der Inhalte. Zwei Lehrpersonen (1.9 %) fehlte eine erfahrene Lehrperson als Ausbildner, die Beispiele aus dem Alltag eines Englischunterrichts hätte erzählen können.

Aspekte, die in der Ausbildung respektive Zusatzausbildung überflüssig waren

Die Lehrpersonen wurden auch gefragt, welche inhaltlichen, organisatorischen oder formalen Aspekte ihrer Meinung nach in der (Zusatz-)Ausbildung für das Fach Englisch überflüssig waren (Tab. 20).

Tabelle 20: Antworten auf die offene Frage „Welche inhaltlichen, organisatorischen oder formalen Aspekte waren Ihrer Meinung nach in der Ausbildung/Zusatzausbildung für das Fach Englisch überflüssig?"

Aspekte, die überflüssig waren	**Absolute Nennungen**	**Nennungen in Prozent [%]**
Keine überflüssigen Aspekte	11	11.3
Sprachkompetenz	7	7.2
Inhaltliche Aspekte		
Theorie	25	25.8
Didaktik-/Methodenkurse	19	19.6
Verschiedenes	6	6.2
Lehrmittel		
Zusatzmaterialien	10	10.3
Umgang mit dem Lehrmittel	4	4.1

N = 97, Mehrfachnennungen möglich

11.3 % der befragten Englischlehrpersonen der Primarschule gaben an, während der (Zusatz-)Ausbildung hätte es keine überflüssigen Aspekte gegeben. Sieben Lehrpersonen (7.2 %) äusserten sich zu den geforderten Sprachkompetenzen für die (Zusatz-)Ausbildung: Einige Lehrpersonen denken, dass das geforderte C1-Niveau sie für den Englischunterricht auf der Primarstufe überqualifiziere, andere wiederum fordern mehr Kontrollen und Verbindlichkeit bezüglich der Sprachkompetenzen der Englischlehrpersonen.

Als überflüssige Aspekte nannten 25.8 % der befragten Lehrpersonen die theoretischen Kenntnisse. Sie kritisieren, dass während der (Zusatz-)Ausbildung zu viele theoretischen Ansätze und didaktische Prinzipien wie TBL und CLIL vermittelt wurden. 19.6 % beschweren sich, dass sie trotz Lehrbefähigung verschiedene Methoden- und Didaktikkurse besuchen mussten („Der Didaktikkurs ist für Lehrpersonen, welche auch Praxislehrpersonen sind, nicht unbedingt nötig. Die Didaktik in Englisch unterscheidet sich kaum von anderen Fächern."). Zudem denken 6.2 % der Englischlehrpersonen, dass während der

(Zusatz-)Ausbildung zu oft ein Bezug zum Fach Realien hergestellt wurde oder dass die Ausbildung lediglich auf die Unterstufe (3. und 4. Klasse) ausgerichtet sei.

10.3 % der Lehrpersonen berichteten, dass ihrer Meinung nach zu viel Zeit in Bastel- und Malaktivitäten, in Spiele und Lieder investiert wurde. Vier Lehrpersonen gaben an, dass sie das Durchblättern des Lehrmittels „Young World" als überflüssig empfunden hätten. Lieber hätten sie nach Parallelen zwischen den verschiedenen Sprachlehrmitteln (Deutsch, Französisch, Englisch) gesucht.

Aspekte, die in der Ausbildung geändert werden sollten

Des Weiteren wurden die Lehrpersonen gefragt, welche inhaltlichen, organisatorischen oder formalen Aspekte sie an der (Zusatz-)Ausbildung für das Fach Englisch ändern würden (Tab. 21).

Tabelle 21: Antworten auf die offene Frage „Welche inhaltlichen, organisatorischen oder formalen Aspekte würden Sie an der Ausbildung/Zusatzausbildung für das Fach Englisch ändern?"

Aspekte, die geändert werden sollten	Absolute Nennungen	Nennungen in Prozent [%]
Inhaltliche Aspekte		
Praxisbezogenheit	23	26.4
Voraussetzungen der Teilnehmenden	11	12.6
Theorie	5	5.7
Lehrmittel		
Umgang mit dem Lehrmittel	20	23
Zusatzmaterialien	4	4.6
Lehrplan/Lernziele	4	4.6
Formale Aspekte		
Zertifikate/Sprachniveau	7	8
Unterrichtsgestaltung		
Methoden/Lernstrategien	6	6.9
Mehrjahrgangsklassen	4	4.6
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	3	3.4
Heterogenität	2	2.3
Differenzierung	2	2.3
Beurteilen/Bewerten	2	2.3
Ausbildung		
Hospitationen	3	3.4
Englisch im Praktikum	3	3.4

Aspekte, die geändert werden sollten	Absolute Nennungen	Nennungen in Prozent [%]
Organisatorische Aspekte		
Erfahrene Lehrperson	3	3.4
Dauer	3	3.4

N = 87, Mehrfachnennungen möglich

26.4 % der befragten Lehrpersonen der Primarschulstufe würden während der Ausbildung weniger theoretische Erkenntnisse und Studienergebnisse vermitteln, sondern einen stärkeren praktischen Bezug zum Englischunterricht herstellen. Fünf Lehrpersonen (5.7 %) äusserten sich, dass allgemein zu viel Theorie vermittelt wurde. 12.6 % der Englischlehrpersonen kritisieren auch zu dieser Frage, dass in der (Zusatz-)Ausbildung erfahrene Lehrpersonen nochmals Methoden- und Didaktikkurse besuchen mussten. Die Kurse sollten fakultativ angeboten werden.

Zwanzig Englischlehrpersonen (23 %) würden in der (Zusatz-)Ausbildung den Fokus vermehrt auf den Umgang mit dem Lehrmittel „Young World" legen, z.B. konkrete Praxisbeispiele mit dem Lehrmittel oder Weglassen von Lernstoff: „Weil die Lehrmittel sehr ausführlich sind und die Zeitangaben oft nicht so anwendbar sind, würde ich dort ansetzen: Was ist wichtig, was könnte aus Zeitmangel oder zum Individualisieren weggelassen werden? Wir müssen das bei der Durchführung nun selber austesten". Einige der Lehrpersonen hätten Zusatzmaterialien für den Unterricht entwickelt (4.6 %) und sich mit dem Lehrplan und den Lernzielen vertiefter auseinander gesetzt.

Hinsichtlich der Sprachkompetenzen vertreten 8 % der Englischlehrpersonen unterschiedliche Meinungen: Einige fordern, dass ein C1-Englischniveau von allen Lehrpersonen erwartet werden solle. Andere wiederum denken, die Voraussetzungen für die Englischlehrpersonen sollten an „[…] adäquate Sprachkenntnisse, die für die Primarschule wichtig sind", angepasst werden.

Unter dem Aspekt ‚Unterrichtsgestaltung' hätten sich 6.9 % der Englischlehrpersonen der Primarschule gewünscht, verschiedene Lernstrategien und Methoden für die Kinder kennen zu lernen, um sie besser zu fördern. Zudem würden vier Lehrpersonen (4.6 %) den Schwerpunkt vermehrt auf Englisch in Mehrjahrgangsklassen legen. Weitere Aspekte der (Zusatz-)Ausbildung, die nach der Meinung einiger Lehrpersonen geändert werden sollten, sind die bereits früher erwähnten Themen ‚gemeinsame Unterrichtsplanung' (3.4 %), ‚Umgang mit heterogenen Klassen' (2.3 %), ‚Differenzierungsmöglichkeiten' (2.3 %), und ‚Beurteilungen bzw. Beurteilungsraster der verschiedenen Kompetenzbereiche' (2.3 %).

Je 3.4 % der Lehrpersonen würden darauf achten, dass während der (Zusatz-)Ausbildung die Möglichkeiten bestehen, Englisch zu unterrichten und/oder Englischklassen zu besuchen, um verschiedene Einblicke zu erhalten.

Hinsichtlich organisatorischer Aspekte wünschten sich 3.4 % der Teilnehmenden eine Kursleiterin/einen Kursleiter, die/der bereits mehrere Jahre Englisch mit dem Lehrmittel „Young World" unterrichtet hat. Gleichviele Lehrpersonen kritisieren die Dauer der Zusatzausbildung als zu lang.

Bedarf an Weiterbildungen

Zusätzlich zu den Fragen über die Ausbildung an der PHTG wurden die Englischlehrpersonen der Primarstufe gefragt, zu welchen Themen des Englischunterrichts sie Weiterbildungsangebote wünschen (Tab. 22).

Tabelle 22: Antworten auf die offene Frage „Zu welchen Themen des Englischunterrichts wünschen Sie sich Weiterbildungsangebote?“

Wunsch Weiterbildungsangebote	Absolute Nennungen	Nennungen in Prozent [%]
Lehrmittel		
Umgang mit dem Lehrmittel	18	19.4
Zusatzmaterialien/Ergänzungen	14	15.1
Englischunterricht		
Heterogenität	17	18.3
Differenzierungen	11	11.8
Förderung	14	15.1
Lernstrategien/Methodik	9	9.7
Bewertung/Beurteilung	5	5.4
Organisatorische Aspekte		
Mehrjahrgangsklassen	13	14
Austausch/Hospitationen	3	3.2
Englischkompetenzen der Schülerinnen und Schüler		
Sprechen	11	11.8
Wortschatz	5	5.4
Grammatik	2	2.2
Lesen	2	2.2
Schreiben	2	2.2
Verschiedenes		
Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz	7	7.5
Bestehendes Weiterbildungsangebot		
Gutes Angebot	4	4.3
Zugang beschränkt	3	3.2

N = 93, Mehrfachnennungen möglich

Wie sich zeigt, wiederholen sich die Themen weitgehend. 19.4 % der Lehrpersonen möchten mehr darüber wissen, wie sie mit „Young World", vor allem mit dem Stoffumfang, am besten umgehen könnten („Was darf ich im Englischunterricht mit „Young World" weglassen, ohne ein schlechtes Gewissen zu haben?") und wie sie verschiedene Aktivitäten und Materialien wie Texte, Lieder, Spiele und Gedichte in den Unterricht einbeziehen können. 15.1 % hätten gerne eine Weiterbildung in der Herstellung und Verwendung von Zusatzmaterialien wie eine Liedersammlung oder „Lernspiele, Bücher, Lernprogramme für den PC".

Des Weiteren gaben 18.3 % der Englischlehrpersonen der Primarschule an, dass sie sich Weiterbildungen zum Thema ‚Umgang mit Heterogenität' wünschen. Sie möchten lernen, wie sie mit verschiedenen Leistungsgruppen arbeiten können, um „Leistungsunterschiede auffangen" zu können. 15.1 % hätten gerne einen weiterführenden Kurs zum Thema ‚Förderung von leistungsschwachen, -starken Schülerinnen und Schüler und Native Speakers'. Darüber hinaus wünschen sich 11.8 % eine Weiterbildung hinsichtlich Differenzierungsmöglichkeiten und -materialien für leistungsschwache und -starke Schülerinnen und Schüler. Weiter Weiterbildungswünsche sind das Kennenlernen verschiedener Lernstrategien und Methoden und Bildung von Synergien im Fremdsprachunterricht (9.7 %) sowie Bewertung und Beurteilung von Englischkompetenzen (5.4 %).

Ferner hätten 14 % der Englischlehrpersonen gerne eine Weiterbildung mit Fokus auf den Unterricht in Mehrjahrgangsklassen („Wie unterrichte ich gleichzeitig zwei Klassen zu zwei verschiedenen Themen/ mit zwei verschiedenen Büchern."). Drei Lehrpersonen (3.2 %) wünschen sich Hospitationen und Treffen zwischen verschiedenen Englischlehrpersonen, um Materialien auszutauschen oder um über Probleme zu diskutieren.

11.8 % der Lehrpersonen wünschen sich eine Weiterbildung im Bereich Sprechen. Sie möchten wissen, wie sie Sprechanlässe und mündliche Aktivitäten im Englischunterricht fördern können. Darüber hinaus würden einige Lehrpersonen gerne Kurse zum Thema ‚Unterstützung beim Wortschatzlernen' (5.4 %), Grammatik' (2.2 %) und ‚Lesen' (2.2 %) ohne konkrete Fragen zu diesen Themen zu stellen und zum Thema ‚Motivation zum Textschreiben fördern' besuchen. 7.5 % der Englischlehrpersonen möchten ihre eigenen Sprachkompetenzen verbessern (z.B. durch Sprachaufenthalte und Conversation Groups).

Vier Lehrpersonen teilen mit, dass sie mit dem bestehenden Weiterbildungsangebot zufrieden sind. Drei Lehrpersonen (3.2 %) kritisieren die Zugangsbeschränkungen zu den Weiterbildungsangeboten: „Die gewünschten Weiterbildungsangebote waren vorhanden, ich wurde aber nicht berücksichtigt, weil ich nicht Primarlehrerin bin. Ein Jahr später gab es zu wenig Anmeldungen".

Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews

Die im folgenden Teilkapitel berichteten Ergebnisse stammen aus den Fokusgruppeninterviews mit jeweils vier bis sechs Personen pro Gruppe. Sie erlauben Einblicke in persönliche Einschätzungen der Befragten und können nicht verallgemeinert werden.

Schulleitungspersonen (SL)

Die *Einschätzungen der vier SL zu den nötigen Zusatzqualifizierung für Lehrpersonen*, die Englisch unterrichten, sind *teilweise ambivalent*. Dem *Fach*unterricht Englisch wohne tendenziell die Eigenheit inne, im Vergleich zu anderen Fächern überbewertet zu werden. Es wird beispielsweise danach gefragt, wie das mit dem Geschichtsunterricht oder dem Rechnen zusammengehen könne. Die Qualifikation der Lehrpersonen in diesen Fächern würde durch Matura und PH gedeckt, wohingegen das beim Fremdsprachenunterricht nicht mehr genügen würde. Doch sind sich die SL auch einig, dass gerade angesichts der knappen Stundendotation für Englisch hier die Form des Fachunterrichts mit entsprechend geschulten Lehrpersonen sinnvoll sei.

Lehrpersonen (LP)

Für die Ausbildung respektive Zusatzqualifizierung schlagen die vier LP vor, dass man die *Auswahl der Inhalte aus dem Lehrmittel* aufgrund des zu grossen Stoffumfangs ganz besonders behandle und vertiefe. Denn dies sei für alle Anfänger das grösste und schwierigste Problem und es könne am besten im Austausch mit anderen Englischlehrpersonen bearbeitet werden. Vorgeschlagen wird wörtlich: „[…] dass man halt so mit den Jungen eine Unit wirklich so anschaut und sich fragt, welche von diesen Übungen und Lehrbuchsequenzen sind jetzt einfach für diese Lernziele entscheidend wichtig, welche Übungen braucht es. Und was kann man weglassen." Diese Fähigkeit zur Selektion und Präzisierung anhand des Lehrmittels wird als „überlebenswichtig" für einen erfolgreichen Unterricht in Englisch gesehen. Und das könnte insbesondere im Rahmen der Fachdidaktik Englisch vermittelt werden, so die Forderung.

Für die *Aus- und Weiterbildung* an der PHTG wird gefordert, dass man diese *möglichst straff* durchführe und auf allzu viele Übungen und langes Ausprobieren verzichten solle. An der Weiterbildung wird auch bemängelt, dass da zu oft vieles wieder kommen würde, das bereits in der Grundausbildung eingeführt worden sei. Allerdings wird dem auch entgegnet, dass sich in der Sprachdidaktik eben doch vieles geändert habe und auch noch ändern werde. Dies rechtfertige den Aufwand für die Einführung eines fundierten theoretischen Hintergrundes und auch Wiederholungen. Die Meinungen dazu sind aber unter den Lehrpersonen geteilt.

Übereinstimmend möchten die vier LP aber an den Weiterbildungen möglichst direkt für ihre *praktischen Aufgaben vorbereitet werden*. Eine Lehrerin formuliert das so:" Ich möchte, dass jemand vorne steht und mir sagt: ‚Hey schau mal, ich gebe schon so und so viele Jahre mit dem Lehrmittel Schule. Oder: Ich habe schon ein paar Mal eine 6. Klasse gehabt und das ist dafür ein gutes Thema! Da hat es noch einen lässigen Youtube-Link dazu. Hier gibt es ‚chants' und ‚rhymes'. Einfach etwas, das einem dann richtig Lust macht, um damit zu schaffen.'" Insgesamt beurteilen die LP die Zusatzqualifikationskurse an der PHTG als positive Erfahrung, im Laufe derer ihnen auch manch nützliches Material und viele brauchbare Hinweise gegeben worden seien.

Eltern (EL)

Seitens der sechs Eltern erfolgten keine Aussagen bezüglich Weiterbildung der Lehrpersonen. Dieser Punkt wird von den Eltern nur indirekt über die *Verschiedenheit der erlebten Lehrstile* der Lehrpersonen ihrer Kinder thematisiert. Dabei werden *zwei Extrempole* formuliert. Der eine Pol beschreibt die *Überforderung* im Sprachunterricht generell, der andere wird mit dem *Begriff des Spielerischen* gefasst. Ein

längeres Zitat eines Vaters kann dies verdeutlichen: „Aber man hört es dann eben, wenn man mal unter Erwachsenen redet. Dass eben gerade die Sprachen auch von den Erwachsenen sehr negativ erlebt worden sind bei sich in der Schule. Dass sie eine gewisse Hemmung haben, in den Ferien so eine Sprache anzuwenden. Weil es ihnen verteufelt worden ist in der Schule. Und darum meine persönliche Einstellung dazu ist, dass man das Spielerische von den Fremdsprachen bis in die Oberstufe beibehalten sollte. Die ganze Primarschulzeit. Weil, wenn es dann jemand beruflich braucht, dann hätte er erstens noch die Motivation und zweitens lernt er dann noch Sachen, spezifische Sachen darauf, die es braucht. Und wenn einer das dann macht, nachdem er jahrelang auf die spielerische und motivierende Art das Fach gehabt hat, dann habe ich das Gefühl, dass er das nochmals ganz anders anpackt. Als wenn er da aus der Schule kommt und fünf Jahre negativ bepackt worden ist. Das kann ihm unter Umständen sogar seine Berufsentwicklung stören. Weil er einfach sagt: Halt Fremdsprachen. Da habe ich aber genug Ärger damit gehabt."

5 Diskussion

Seit August 2009 werden die Thurgauer Schülerinnen und Schüler ab der 3. Primarklasse in Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet. Im Sommer 2013 trat die erste Kohorte, die bereits in der Primarschule Englisch lernte, in die Sekundarstufe I über. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation, die in diesem Zusammenhang durchgeführt wurde, entlang der Fragestellungen zusammenfassend dargestellt und diskutiert. Im Fokus stehen Fragen zur Lernzielerreichung sowie den Angebot-Nutzungsstrukturen rund um den Englischunterricht (vgl. S. 13). Die Ergebnisse wurden mittels folgender Methoden gewonnen:

- schriftliche Befragung aller im Thurgau auf der Primarstufe tätigen Englischlehrpersonen (N = 227),
- kompetenzbasierte Leistungstests und schriftliche Befragung einer für den Kanton Thurgau repräsentativen geschichteten Teilstichprobe mit je zwölf 6. Klassen (N = 229) und 8. Klassen (N = 224),
- Fokusgruppeninterviews mit je einer Gruppe von vier bis sechs Eltern, Englischlehrpersonen und Schulleitungspersonen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse orientiert an den Fragestellungen zusammengefasst und diskutiert. Aussagen über **Konsequenzen und Handlungsfelder** aus der Evaluation sind mit **Fettdruck markiert**. Empfehlungen werden in den Schlussfolgerungen (S. 86 f.) formuliert.

5.1 Erreichen die Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen die im Lehrplan vorgegebenen kompetenzbasierten Niveaus?

Gemäss Einschätzungen der Lehrpersonen erreichen die Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen die Lernziele mehrheitlich, wobei die Lehrpersonen nicht pro Kompetenzbereich nach der Lernzielerreichung gefragt wurden. Ein differenzierteres Bild zeigen die Ergebnisse der Leistungstests. Die Schülerinnen und Schüler der zwölf getesteten 6. Klassen erreichen die Lernziele gemäss aktuellem Lehrplan für Englisch auf der Primarstufe (EDK Ost, 2007), der im Kanton Thurgau seit 2007 gültig ist, in unterschiedlichem Ausmass. Der Lehrplan legt grundlegende, von allen zu erreichende sowie erweiterte Lernziele für vier Sprachkompetenzbereiche fest (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen). Die grundlegenden Ziele werden je nach Kompetenzbereich von 50-85 % der Sechstklässlerinnen und Sechstklässler

erreicht. Je nach Kompetenzbereich übertreffen 10-20 % der Schülerinnen und Schüler die erweiterten Anforderungen. Mit 85 % fällt der höchste Anteil an Schülerinnen und Schülern, die mindestens die grundlegenden Lernziele auf Niveau A1.2 erreichen, auf den Kompetenzbereich der schriftlichen Sprachproduktion (Schreiben). Für die Bereiche mündliche Rezeption (Hören) und mündliche Produktion/Interaktion (Sprechen) liegt die Erreichung mindestens minimaler Lernziele (je A2.1) mit guten 70 % etwas tiefer. Deutlich entfernt vom als grundlegend erwarteten Niveau (A2.1) sind die Leistungen zur schriftlichen Rezeption, dem Leseverständnis: Nur gut die Hälfte der Schülerinnen und Schüler erreichen mindestens die grundlegenden Lernziele, wobei es auch hier Lernende gibt, deren Kompetenzen über den erweiterten Lernzielen (A2.2) liegen.

Ein Vergleich der vorliegenden Ergebnisse mit bereits früher in der Schweiz durchgeführten Evaluationen, in denen kompetenzorientierte Aufgaben verwendet wurden, zeigt Ähnliches: So erreichten in der Stichprobe der Studie von Heinzmann et al. (2009) rund drei Viertel der Sechstklässlerinnen und -klässler im Leseverständnis die grundlegenden Lernziele[12]. Gemäss einer Evaluation von Gnos (2012) ist der Anteil der Erreichung grundlegender Lernziele gar noch geringer und fällt auch für das Hörverständnis, für Schreiben und für Sprechen kritisch aus. Insgesamt bestätigt sich durch die Thurgauer Evaluation, dass am Ende der Primarschulzeit eine grosse Spannweite bezüglich der erreichten Sprachkompetenzen in Englisch erstens innerhalb der Gruppe der Primarschülerinnen und –schüler und zweitens zwischen den Kompetenzbereichen besteht.

Zwischen den erreichten Leistungen und den Voraussetzungen der Lernenden bezüglich nichtdeutscher Erstsprache finden sich keine signifikanten Zusammenhänge. Wer in einer bildungsnäheren Familie aufwächst, zeigt zwar höhere Kompetenzen im Sprechen, nicht jedoch in den anderen drei Kompetenzbereichen (Lesen, Hören und Schreiben). Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Freizeit englische Lieder zu verstehen versuchen, erreichen höhere Leistungen im Lese- und Hörverständnis, jene, die sich öfter mit Freunden und Verwandten auf Englisch unterhalten, höhere Kompetenzen im Schreiben.

Das zu diskutierende Ergebnis der Leistungstests am Ende der Primarschule mit der ersten Kohorte von Schülerinnen und Schülern, die ab der 3. Klasse Englisch lernen, ist, dass die minimalen Lernziele in keinem der vier Kompetenzbereiche von allen Lernenden erreicht werden. Insbesondere beim Leseverständnis, aber auch beim Hörverständnis und Sprechen ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern hoch, welche das als grundlegend definierte Kompetenzniveau nicht erreichen. Auch wenn das Glas mehr als halb voll ist, stellt sich damit die Frage nach den Gründen.

Erstens kann die *Methode der Lernstandserfassung* hinterfragt werden. Leistungstests sind keine präzisen Messungen, weil es für schwer fassbare Phänomene, wie Sprachkompetenzen dies sind, keine exakte Messung geben kann. Mit der Verwendung von einer Expertin sorgfältig zusammengestellter, pilotierter Aufgabenpakete aus Lingualevel und mit den durchgeführten Methoden zur Datenerhebung und Analyse wurde bestmöglich nach wissenschaftlichen Standards gemäss dem aktuellen Stand der Forschung gearbeitet. Wenn auch mit einer gewissen Unschärfe in der Bestimmung der Kompetenzniveaus gerechnet werden muss, erklärt dies nicht die deutliche Diskrepanz zwischen den im Lehrplan formulierten Erwartungen und den Ergebnissen der zwölf Thurgauer 6. Klassen. Nach den beiden Luzerner Evaluationen ist die Thurgauer Studie allerdings erst die dritte Evaluation in der

[12] In dieser Studie wurden am Ende der 6. Klassen in Englisch nur die Kompetenzen im Leseverständnis geprüft.

Schweiz, die mit unmittelbarem Bezug zum Lehrplan und kompetenzbasierten Aufgaben von Lingualevel Leistungen misst. Die früher in der Schweiz durchgeführten Evaluationen zum Englisch auf der Primarstufe (Bader & Schaer, 2006; Husfeldt & Bader-Lehmann, 2009) kamen zu optimistischeren Einschätzungen. Damit stellt sich die Frage, ob die validierten Aufgaben aus Lingualevel zur Einschätzung der Sprachkompetenzniveaus gemäss GER strengere Massstäbe setzen. Dieser Frage muss mit weiteren Untersuchungen nachgegangen werden.

Zweitens stellt sich die Frage, inwiefern die Leistungen durch den realisierten *Unterricht* beeinflusst sind. Entsprechende Zusammenhänge sind zu erwarten (z.B. Lipowsky, 2006). Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Lehrpersonen und der Lernenden erlauben einen detaillierten Einblick aus zwei Perspektiven ins Unterrichtsgeschehen. Aus keiner der beiden Perspektiven wurde jedoch ersichtlich, dass Aktivitäten zur Förderung der Lesekompetenzen weniger oft stattfänden als andere. Einzig die Angabe einiger Lehrpersonen, dass die im Lehrmittel speziell gekennzeichneten Texte („Blümchentexte") aus Zeitgründen nicht bearbeiten würden, deuten in diese Richtung. Allerdings werden genauso häufig Aktivitäten weggelassen, die auf die Förderung der anderen drei Kompetenzbereiche fokussieren. Ein Zusammenhang findet sich zwischen der *Unterrichtsprache* und allen vier Kompetenzbereichen: Je häufiger im Unterricht Englisch gesprochen wird, desto höher sind die Leistungen im Lese- und Hörverständnis sowie im Sprechen und Schreiben. Die Richtung dieses Zusammenhangs ist nicht eindeutig. Die Schlussfolgerung, dass im Englischunterricht so oft wie möglich Englisch kommuniziert werden soll, wie dies auch aus fachdidaktischer Sicht gefordert wird, ist dennoch naheliegend. Differenziertere Einsichten in den Englischunterricht auf der Primarstufe, wie sie mit Unterrichtsbeobachtungen oder Videoanalysen von Unterricht gewonnen werden könnten, wären wünschenswert.

Drittens kann gefragt werden, inwiefern die Leistungen durch die *Qualifikation der Lehrpersonen* beeinflusst sind. Die im Thurgau auf der Primarstufe tätigen Englischlehrpersonen fühlen sich bezüglich fachdidaktischer Ausbildung gut qualifiziert. Betrachtet man ihre Voraussetzungen hinsichtlich Sprachzertifikaten, Sprachaufenthalten und Freizeitaktivitäten drängen sich keine Konsequenzen auf. Problematisch ist der Anteil von rund 18 % der befragten Primarlehrpersonen, die nicht über eine fach- und stufenspezifische Lehrbefähigung verfügen. Dies entspricht nicht der Konzeption und es bleibt zu untersuchen, inwiefern dieser Aspekt eine Rolle in der Lernzielerreichung auf Klassenebene spielt.

Viertens kann gefragt werden, ob nicht die Leistungen zu tief, sondern die *Lernziele zu hoch* gesteckt sind. Hierzu muss festgehalten werden, dass die getesteten Schülerinnen und Schüler der *ersten Kohorte mit Englischunterricht* ab der 3. Klasse angehören. Sie besuchten den Englischunterricht somit während der gesamten vier Jahre als Pilotgruppe in einer Einführungsphase. Dies bedeutet, dass die Lehr- und Schulleitungspersonen, aber auch die Ausbildnerinnen und Ausbildner in der Lehrerbildung sämtliche Aktivitäten mehr oder weniger zum ersten Mal durchführten. Expertise, die mehrjährige Erfahrung voraussetzt, konnte sich damit kaum schon eingestellt haben. Es ist zu erwarten, dass zunehmende Zeit und Erfahrung mit Verbesserungen der Unterrichtspraxis und auch der Erreichung der im Lehrplan definierten Kompetenzniveaus einhergehen werden. **Offen bleibt, wie die Lernzielerreichung in anderen Fächern aussähe. Die Hypothese, dass die Erreichung grundlegender kompetenzbasiert gemessener Lernziele auch in andern Fächern wie z.B. in Deutsch oder Mathematik nicht 100 % beträgt, liegt nahe. Entsprechende Fragen sind nicht zuletzt in Zusammenhang mit der Einführung des Lehrplans 21 weiter zu prüfen und zu diskutieren.**

Abschliessend kann festgehalten werden, dass ein *grosser Anteil der Schülerinnen und Schüler der getesteten 6. Klassen mit soliden Englischkompetenzen in die Sekundarstufe I übertritt*. Die Leistungsheteroge-

nität wird dabei durch die niveaudifferenzierende Aufteilung in der Sekundarstufe I in die Gruppen G (grundlegende Anforderungen) und E (erweiterte Anforderungen) etwas reduziert. Falsch wäre es, aus den Ergebnissen der vorliegenden Evaluation abzuleiten, dass sich der Englischunterricht auf der Sekundarstufe am Kompetenzniveau der schwächsten Schülerinnen und Schüler orientieren sollte. Dies würde den Sprachkompetenzen einer deutlichen Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nicht gerecht. **Empfehlenswert ist die Durchführung von standardisierten Tests** (z.B. aktuell mit Lingualevel) **zu Beginn der 7. Klasse.** Dies würde eine informierte Einteilung in Niveaugruppen auf der Sekundarstufe und eine Planung des Unterrichts unter Berücksichtigung der heterogenen Leistungsvoraussetzungen erlauben. Zu diskutieren wäre es, entsprechende Tests auf mindestens kantonaler Ebene zu organisieren.

5.2 Welches Niveau erreichen Schülerinnen und Schüler der 8. Klassen ohne Englisch in der Primarschule?

Bei der Interpretation der von Sekundarschülerinnen und -schülern erreichten Kompetenzniveaus in Englisch ist zu beachten, dass die getesteten 8. Klassen noch nach altem Lehrplan (Kanton Thurgau, 1996) unterrichtet wurden. Die zu erwartenden Niveaus pro Sprachkompetenz und damit auch das Anforderungsniveau der Aufgabenpakete lassen sich aus dem bisherigen, relativ offen gehaltenen Lehrplan nicht direkt ableiten. Die zu erreichenden Kompetenzniveaus wurden deshalb geschätzt. Aussagen über die Lernzielerreichung in direkter Relation zum bisherigen Lehrplan der 8. Klassen sind nicht möglich.

Innerhalb der beiden Gruppen „8. Klassen Sek G“ und „8. Klassen Sek E“ erreichen die Schülerinnen und Schüler, die in der Primarschule noch keinen Englischunterricht besuchten, die geschätzten Niveaus in unterschiedlichem Ausmass. In der *Sekundarstufe G* werden die als grundlegend angenommenen Kompetenzniveaus in den Bereichen schriftliche (A1.2) und mündliche Sprachproduktion (A1.2) von erfreulichen rund 90 % der Lernenden erreicht. Beim Leseverständnis erreichen gut 80 % das als grundlegend eingeschätzte Niveau A1.2. Kritisch sieht es beim Hörverständnis aus: Nur rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe G erreicht das als grundlegend erwartete Niveau A2.1. Im Bereich Hören werden die als erweitert erwarteten Ansprüche von niemandem übertroffen. In den Bereichen Lesen und Sprechen werden die als erweitert eingeschätzten Lernziele von rund jedem achten Lernenden übertroffen, im Bereich Schreiben sind dies etwas mehr als 1 % der Schülerinnen und Schüler der Sek G. Auch in den *Sekundarklassen E* fällt das Hörverständnis mit knapp 70 % der Schülerinnen und Schüler, die mindestens das als grundlegend eingeschätzte Niveau A2.2 erreichen, am tiefsten aus. Gut 83 % erreichen das grundlegende Niveau A2.2 beim Lesen, knapp 80 % das grundlegende Niveau A2.2 zum Sprechen. Rund ein Viertel bis ein Drittel der Schülerinnen und Schüler erreichen ausserdem die als erweitert erwarteten Ansprüche in allen vier Kompetenzbereichen. Zwischen 2 % (Hören) und 45 % (Schreiben!) der Schülerinnen und Schüler übertreffen zudem die als erweitert erwarteten Ansprüche.

Wie schon bei den Primarschülerinnen und -schülern zeigt sich damit auch für die *Sekundarstufe G und E ein breites Leistungsspektrum*. Die Einschätzungen der Sekundarlehrpersonen stimmen tendenziell mit den Ergebnissen der Leistungstests überein: Diese schätzen, dass ca. 20-30 % ihrer Schülerinnen und Schüler Mühe hätten, die Lernziele zu erreichen und ca. 6-10 % diese übertreffen würden. Die eingeschränkte Lernzielerreichung beim Hörverständnis wurde von den Lehrpersonen nicht antizipiert. Auch hier stellt sich die Frage, wie die Verteilung der Lernzielerreichung in anderen Fächern aussähe.

Wie bei den 6. Klassen finden sich keine Zusammenhänge zwischen den Leistungen und den *Voraussetzungen der Lernenden bezüglich* nicht-deutscher Erstsprache. Wachsen die Sekundarschülerinnen und -schüler in einer bildungsnäheren Familie auf, erzielen sie in allen Kompetenzbereichen höhere Leistungen. Auch diejenigen Achtklässlerinnen und -klässler, die sich in ihrer Freizeit öfter mit englischsprachigen Medien wie Onlinespielen, Radio-/Fernsehsendungen oder Internetforen befassen, erreichen bessere Leistungen im Hörverständnis. Wer sich häufiger mit Freunden und Verwandten auf Englisch unterhält, erreicht höhere Kompetenzen im Schreiben, nicht jedoch in den anderen drei Bereichen.

Interessant wäre der geplante Vergleich zwischen den in der 8. Klasse ohne Englisch in der Primarschule erreichten Kompetenzniveaus und den Anforderungen gemäss neuem Lehrplan für die 8. Klassen mit Englisch in der Primarschule. Je nach Kompetenzbereich 70-97 % der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe E erreichen bereits ohne Englisch in der Primarschule mindestens die *erweiterten* Lernziele. Auch 33-90 % der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe G erreichen je nach Kompetenzbereich die für die Sekundarstufe mit vorgängigem Englischunterricht auf der Primastufe als *grundlegend* definierten Kompetenzniveaus. *Sie bewegen sich damit Ende der 8. Klasse auch ohne Englischunterricht in der Primarschule bereits in den Kompetenzbereichen, die zukünftig Ende der 9. Klasse erreicht werden sollen.*

Ein direkter Vergleich der Ergebnisse der 8. Klassen mit jenen der Sechstklässlerinnen und -klässler ist weder zulässig noch sinnvoll. Neben den Lehrplänen, Lernzielen, Lehrmitteln und der Anzahl Jahre mit Englischunterricht bestehen vor allem auch im Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zwischen der 6. und 8. Klasse grosse Unterschiede. Es ist davon auszugehen, dass diese Faktoren einen grösseren Einfluss auf Unterschiede zwischen den beiden Gruppen haben als der Englischunterricht ab der 3. Primarklasse. Auf weitere Interpretationen der Leistungsergebnisse in den 8. Klassen wird an dieser Stelle verzichtet. Die Daten dienen vor allem als Grundlage für den geplanten Vergleich zwischen den erreichten Sprachkompetenzen am Ende der 8. Klasse mit und ohne Primarschulenglisch, der für 2015 geplant ist.

5.3 Motivation, emotionales Erleben und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lernenden und Lehrenden

Englischunterricht ist bei Schülerinnen und Schülern beider Stufen und auch bei den befragten Lehrpersonen mehrheitlich *beliebt*: Die *Lernenden besuchen den Englischunterricht gerne* und auch die *Lehrpersonen unterrichten gerne*. Gefragt nach ihren *Lieblingsfächern* zählen die Schülerinnen und Schüler Englisch *an dritter Stelle*, nach Turnen und Mathematik auf. Auch wenn diesbezüglich von einer gewissen Verzerrung ausgegangen werden muss, weil dem Englischen am Erhebungstag hohe Aufmerksamkeit zukam, ist dieser Wert hoch. *Rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler besucht den Englischunterricht allerdings nicht so gern*, wobei diese Einschätzungen mit tieferen Leistungen einhergehen. Ähnliche Ergebnisse wurden bereits in einer früheren Evaluation in der 4. Klasse gefunden (Husfeldt & Bader-Lehmann, 2009). In der Studie von Haenni Hoti et al. (2009a) fällt in der 3. Klasse der Anteil an Kindern, die nicht so gerne ins Englisch gehen, mit rund 15 % noch tiefer aus. Gut ein Viertel der Drittklässlerinnen und –klässler fühlen sich gemäss derselben Studie im Englischunterricht bereits gestresst. Die Schätzungen der Lehrpersonen in der vorliegenden Untersuchung zum Anteil an Schülerinnen und Schülern, die den Englischunterricht nicht so gerne besuchen, decken sich somit mit den Selbstberichten der Kinder und bestätigen Ergebnisse früherer Studien. Ob sich diese kritischere Einschätzung nur

auf den Englischunterricht bezieht oder auch für andere Fächer gilt und allenfalls mit tieferem Wohlbefinden einer Schülergruppe generell in der Schule einhergeht, wäre zu überprüfen.

Die Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen haben ein positives *Selbstkonzept* bezüglich ihrer Englischkompetenz. Sie fühlen sich auch überwiegend sicher im Hinblick auf den Übertritt in die Sekundarschule. Ihre Motivation *ist vor allem intrinsisch und weniger extrinsisch* begründet, wobei in den 6. Klassen die extrinsische Motivation höher ausfällt als in den 8. Klassen. *Am wichtigsten ist den Schülerinnen und Schülern, dass sie sich mit vielen Menschen auf der ganzen Welt auf Englisch verständigen können*.

Im Fokusgruppeninterview äusserten Eltern Bedenken, hohe Leistungsansprüche und Überforderung würden die Motivation ihrer Kinder gefährden. Diese Befürchtung wird durch die Daten bestätigt: Wer ein geringeres Kompetenzniveau erreicht, besucht den Englischunterricht weniger gerne. Es bleibt zu prüfen, ob diese Gruppe von rund 25 % der Schülerinnen und Schüler die Tatsache, dass Schule ihrer gesellschaftlich zugewiesenen Funktion der *Selektion* und *Allokation* (Fend, 2008) nachzukommen hat und Rangordnungen erstellt, möglicherweise generell als unangenehm erleben. Bisher ist Englisch im Kanton Thurgau im Gegensatz zu Französisch kein selektionswirksames Fach beim Übertritt in allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe II. Es ist zu erwarten, dass sich diesbezügliche Veränderungen auch in der Motivation und im emotionalen Erleben der Lernenden niederschlagen würden.

5.4 Welche Einschätzungen und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen in Bezug auf den Unterricht?

Englischunterricht bereits ab der 3. Klasse wird von 86 % der Primarlehrpersonen, jedoch nur von 55 % der befragten Sekundarlehrpersonen befürwortet. Weshalb ist die Sicht der Sekundarlehrpersonen kritischer? Zu Vergleichen wären diese Einschätzungen vor allem auch basierend auf einer Vollerhebung der Englischlehrpersonen der Sekundarstufe. Vielleicht können die Primarlehrpersonen aufgrund ihrer Erfahrungen bereits besser einschätzen, dass Englisch für rund drei Viertel der Primarschülerinnen und -schüler eine gute Chance darstellt, ihre Sprachkompetenz früher zu erweitern, während den befragten Sekundarlehrpersonen diese Erfahrung – bedingt durch den Stand des Schulentwicklungsprozesses – noch fehlte.

Je rund zwei Drittel der Primar- und Sekundarlehrpersonen unterrichtet Englisch als Fach-, je rund ein Drittel als Klassenlehrperson. Dies entspricht dem Thurgauer Konzept, das Fachlehrpersonen für Englisch auf der Primarstufe vorsieht. Dass Englisch von Fachlehrpersonen unterrichtet wird, geht allerdings nicht nur mit Vorteilen einher, sondern verursacht auch einige Schwierigkeiten. Vorteile bestehen in einer hohen Motivation und einer hohen sprachlichen Qualifikation der Fachlehrpersonen. Nachteile liegen darin, dass weniger Möglichkeiten bestehen, in anderen Fächern wie Französisch oder Deutsch Bezüge herzustellen, wenn lediglich ein Fach unterrichtet wird. Gemäss Angaben der Lehrpersonen werden zwar diverse thematische Bezüge zwischen Englisch und anderen Fächern und Inhalten geschaffen, fächerübergreifender Unterricht findet jedoch kaum statt. Damit bleibt der Kontakt der Lernenden mit Englisch in der Schule weitgehend auf die Englischlektionen beschränkt. Auch erschwerte Voraussetzungen für die Klassenführung, geringere Konstanz und mehr Unruhe durch wechselnde Bezugspersonen werden genannt. Vor allem in kleineren Schulen bestehen zudem organisatorische Schwierigkeiten. Es ist schwierig, für kleine Pensen qualifizierte und geeignete Lehrpersonen zu finden. Fachlehrpersonen mit kleinen Pensen lassen sich zudem schwieriger in Schulentwicklungsprozesse einbinden. Es bleibt zu untersuchen, ob und inwiefern erreichte Sprachkompetenzen mit der

Voraussetzung zusammenhängen, ob die Primarklassen von Fach- oder Klassenlehrpersonen unterrichtet werden.

Um Grundlagen für Erklärungen der Leistungsergebnisse zu schaffen, wurde nach den Aktivitäten im Englischunterricht gefragt. Wie sich gezeigt hat, fallen diese in den 6. Klassen insbesondere bezüglich des Leseverständnisses tief aus. Gemäss der Einschätzungen der Lernenden und Lehrenden wird jedoch im Englischunterricht oft gelesen und mit dem Activity-Book bzw. Übungsbuch gearbeitet. Die tiefe Lernzielerreichung im Leseverständnis kann somit nicht dadurch begründet werden, dass diesbezügliche Aktivitäten zu selten vorkämen. Es stellt sich die Frage, ob Aktivitäten zur Förderung des Leseverständnisses noch häufiger oder anders durchgeführt werden könnten, um entsprechende Kompetenzen gezielter zu fördern, wie dies auch als Konsequenz aus den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 zum Leseverständnis in Deutsch gefordert wurde.

Am meisten *Schwierigkeiten* bereitet es den Lehrpersonen, ihren Unterricht auf die sehr *unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einer Klasse* auszurichten und zu *differenzieren*. Die Ergebnisse der Leistungstests bestätigen diese herausfordernde Voraussetzung. In diesem Zusammenhang bedeutsam ist der Anteil von gut einem Viertel der Primarlehrpersonen, die in altersdurchmischten Klassen unterrichten, was mit einer noch grösseren *Heterogenität der Leistungsvoraussetzungen* verbunden ist. Im Umgang mit Kindern, die Lernzielanpassungen oder Sonderschulstatus haben, passen Lehrpersonen vor allem ihre Anforderungen an und bieten vermehrt Unterstützung. Probleme bereiten in Zusammenhang mit der integrativen Förderung gemäss Aussagen einzelner Personen weniger die Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Schwächen als jene mit Verhaltensauffälligkeiten. Im mittleren Bereich eingeschätzter Schwierigkeiten liegen *organisatorische Aspekte* wie die Verteilung der Lektionen über die Woche, die Ausstattung mit PCs und Software und die Klassengrösse. Der *Wunsch nach kleineren Klassen* im Englischunterricht wird auch seitens der Schulleitungspersonen und Eltern in den Fokusgruppeninterviews geäussert. Von den Lehrpersonen ebenfalls als mögliche Ursache für Schwierigkeiten bewertet wird der *Status als Fachlehrperson* (vgl. Ausführungen weiter oben). Das Lehrmittel und der Lehrplan verursachen zumindest in der Primarschule kaum Schwierigkeiten, wobei auf Aspekte des Lehrmittels im folgenden Teilkapitel eingetreten wird. Kritischer sieht die Einschätzung bezüglich des Lehrmittels hingegen auf der Sekundarstufe I aus. Es ist allerdings zu erwarten, dass sich dies mit der sukzessiven Einführung des neuen und didaktisch aktuelleren Lehrmittels „Open World“ seit dem Schuljahr 2013/2014 ändern wird.

Bemerkenswert ist, dass gemäss den Angaben der Englischlehrpersonen in der Primarstufe häufiger *Englisch gesprochen* wird als in der Sekundarstufe. Die Häufigkeit der Anwendung von Englisch als Unterrichtssprache hängt, wie bereits ausgeführt, mit den Leistungen in Englisch zusammen. **Allen Englischlehrpersonen – und auch dem übrigen schulischen Umfeld – ist daher zu empfehlen, mit ihren Schülerinnen und Schülern möglichst oft in Englisch zu kommunizieren, wobei für Französisch selbstverständlich dasselbe gelten würde.**

Die Lehrpersonen beider Schulstufen gaben an, sich hinsichtlich Schwierigkeiten, Erfolgen und Misserfolgen der Schülerinnen und Schüler vor allem *mit Kolleginnen und Kollegen ihres Teams* auszutauschen. Sie stellen sich auch gegenseitig Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Bei herausfordernden Situationen mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern konsultieren sie zusätzlich die Fachperson für schulische Heilpädagogik (SHP) oder auch die Schulleitung. Die Praxismentorinnen werden nur von wenigen konsultiert. Ein gutes Viertel der Englischlehrpersonen der Primarstufe nutzt das speziell für sie geschaffene kantonale Netzwerk, vor allem um Materialien und Informationen auszutauschen. Die

relativ hohen Einschätzungen der Lehrpersonen bezüglich ihrer eigenen Unterrichtskompetenz können dahingehend interpretiert werden, dass sie ihren Bedarf nach Unterstützung als nicht sehr dringend einschätzen. Dass sie Schwierigkeiten konstatieren, bedeutet offenbar nicht, dass sie sich diesbezüglich auch Unterstützung wünschen respektive sich von Massnahmen wie Weiterbildungen oder Beratung Entlastung erwarten.

Englischlehrpersonen der Primarstufe sind gut qualifiziert. Vor allem hinsichtlich Sprachzertifikaten und Sprachaufenthalten im englischen Sprachraum sind sie gar besser qualifiziert als die befragten Sekundarlehrpersonen. Dies stellt ein brisantes und hochsensibles Entwicklungsfeld dar: Sekundarlehrpersonen müssen neu auf höheren Kompetenzniveaus unterrichten, sind tendenziell weniger gut qualifiziert als ihre Kolleginnen und Kollegen der Primarstufe und betrachten sich gleichzeitig als kompetent. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Angebote wie Beratung und Weiterbildung zurückhaltend genutzt werden. **In diesem Zusammenhang ist es besonders bedeutungsvoll, über subjektive Wahrnehmungen Hinausgehendes sichtbar zu machen. Vor allem muss für die Sekundarlehrpersonen sichtbar und erlebbar sein, was Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die 7. Klasse bereits können.**

Im Fokusgruppeninterview äusserten die Eltern die Befürchtung, dass in der Primarschule zu wenig spielerisch Englisch unterrichtet würde. Weder die Einschätzungen der Lehrpersonen noch der Schülerinnen und Schüler bestätigen diese Befürchtungen. So wird in der Primarschule häufiger als in der Sekundarschule gespielt, gesungen oder es werden Experimente durchgeführt. Im Weiteren gewichten die Primarlehrpersonen Sprachhandlungskompetenz stärker als sprachliche Korrektheit.

Die zwei respektive drei Englischlektionen werden in Übereinstimmung mit den kantonalen Vorgaben auf beiden Stufen mit wenigen Ausnahmen über die Woche verteilt unterrichtet. Die leider ebenfalls anzutreffenden Modelle blockartiger Organisation widersprechen den empirisch und theoretisch begründeten Argumenten seitens der Fremdsprachendidaktik: **Ein möglichst häufiger Kontakt mit der Fremdsprache bietet günstigere Voraussetzung für deren Erwerb.**

5.5 Welche Einschätzungen und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen in Bezug auf das Lehrmittel „Young World“?

Weil das bisherige Lehrmittel der Sekundarstufe I „Non-Stop English“ mit der Einführung des neuen Lehrplans auch auf der Sekundarstufe durch ein neues Lehrmittel abgelöst wird, wurden lediglich den Sechstklässlerinnen und -klässlern sowie den Primarlehrpersonen Fragen zum Lehrmittel gestellt.

Den Primarschülerinnen und -schülern gefällt das Lehrmittel „Young World“ und sie arbeiten gerne damit. Auch die Primarlehrpersonen bewerten „Young World“ überwiegend positiv. Sie sind der Meinung, dass das Lehrmittel alters- und stufengerecht sei und sinnvolle Übungen, Spiele und Zusatzmaterialien biete. Es wird mehrheitlich als übersichtlich und umfassend eingeschätzt, was auch bedeutet, dass kein Zusatzmaterial verwendet werden muss. Die Aktivitäten in den Heften und Büchern des Lehrmittels (z.B. Pupil’s Book, Activity-Book) werden offenbar häufig genutzt. Wenig eingesetzt werden die computerbasierten Trainingsprogramme und die Webseite von „Young World“. Das Lehrmittel scheint die Anforderungen breit abzudecken. Eine Herausforderung stellt für die Lehrpersonen jedoch die **Reduktion eben dieses Umfangs der vorhandenen Angebote des Lehrmittels** dar. Eine Weiterbildung zu diesem Thema wurde angeboten und in zwei Durchführungen auch gut besucht, kam danach aber aufgrund zu geringer Nachfrage nicht mehr zustande. **Es stellt sich die Frage, ob entsprechendes**

Wissen mit zunehmender Erfahrung der noch nicht sehr lange tätigen Englischlehrpersonen ohne externe Unterstützung zunimmt oder ob weiterhin diesbezügliche Unterstützungsangebote geschaffen werden müssten. Mehr Information zur Orientierung im Lehrmittel wird von den Lehrpersonen auch in Zusammenhang mit individualisierendem Unterricht gewünscht, den sie, wie bereits ausgeführt, als anspruchsvoll einschätzen. Ebenfalls eine **Optimierung wird bezüglich der Passung der Themen im Lehrmittel „Young World" mit den Interessen und der Entwicklung der Kinder gewünscht**, so dass das Lehrmittel stufen- und altersangemessener würde.

5.6 Welcher Stoffumfang kann gemäss der Erfahrungen der Lehrpersonen pro Schuljahr bewältigt werden?

Da Aussagen in Zusammenhang mit dem Stoffumfang insbesondere das Lehrmittel betreffen (vorangegangenes Kapitel 5.5), werden einige Angaben, die bereits vorher erwähnt wurden, an dieser Stelle nochmals aufgegriffen. Die Frage nach Erfahrungen mit dem zu bewältigenden Stoffumfang wurde nur den Primarlehrpersonen gestellt. Knapp die Hälfte der Englischlehrpersonen der Primarschulstufe berichten, der im Lehrmittel „Young World" beinhaltete Stoffumfang lasse sich (eher) gut bewältigen. Während der Stoffumfang in „Young World" 1 und 2 (3. und 4. Klasse) angemessen sei, wird er insbesondere für „Young World" 3 und 4 (5. und 6. Klasse) als zu umfangreich kritisiert. Auch weil die Lehrpersonen teilweise zusätzlich eigene Materialien verwenden, werden die Ausgaben von „Young World" nicht komplett bearbeitet. Die Auswahl und insbesondere auch das Nichtbearbeiten von Themen und Übungen nehmen die Lehrpersonen als herausfordernd wahr. Weggelassen werden ganze Themen oder Units, aber auch bestimmte Übungen, Zusatzmaterialien und die vorgeschlagenen Experimente und Projekte. Was weggelassen wird, wird teilweise schulintern, vor allem aber auch durch die Lehrpersonen selbst bestimmt. Für eine *Neuauflage von „Young World"* wünschen sich die Lehrpersonen vor allem eine *Reduktion des Stoffumfangs* passend zur Anzahl der Wochenstunden. Denkbar wäre in Konsequenz eine Reduktion der Informationsmenge, unter Berücksichtigung des Lehrplans allenfalls auch der Lerninhalte. **Notwendig ist jedoch vor allem mehr *Unterstützung* – respektive die Wahrnehmung entsprechender Angebote durch die Lehrpersonen – *bei der Orientierung im Lehrmittel*, das vielfältige Möglichkeiten für den von den Lehrpersonen ebenfalls als besonders anspruchsvoll eingeschätzten individualisierenden Unterricht bietet.**

Zum *Lehrplan* gibt es seitens der Lehrpersonen keine Hinweise, dass dieser bezüglich der zu bearbeitenden Inhalte überfrachtet wäre. Ihre Einschätzungen zur Lernzielerreichung deutet nicht auf generelle Schwierigkeiten mit dem Umfang der zu unterrichtenden Inhalte, sondern auf eine Einschränkung insofern, als dass nicht alle Schülerinnen und Schüler mindestens die grundlegenden Lernziele erreichen würden, was durch die Ergebnisse der Leistungstests auch bestätigt wird. Das Konzept der grundlegenden Kompetenzniveaus, die von allen Lernenden einer Klasse erreicht werden sollten, ist sowohl durch die Einschätzungen der Lehrpersonen als auch durch die Ergebnisse der Leistungstests dieser und bereits früher durchgeführter Evaluationen in Frage gestellt.

5.7 Wie wird die Schnittstelle zwischen der Primar- und der Sekundarstufe I gestaltet?

Jeweils ein Viertel der befragten Primarlehrpersonen gaben an, es finde ein Austausch zum Übertritt statt respektive es finde kein entsprechender Austausch statt. Die übrigen 50 % wissen nicht, ob dies der Fall ist. Der Anteil an Personen, die über einen entsprechenden Austausch informiert sind, ist damit sehr tief. Sind die Englischlehrpersonen möglicherweise nicht in den Austausch einbezogen, der vor-

wiegend zwischen Klassenlehrpersonen stattfindet? Soweit hierzu Angaben gemacht wurden, bestehen zum Informationsaustausch an der Schnittstelle Primar- und Sekundarschule vorwiegend lokale und individuelle Lösungen.

Ebenfalls gut die Hälfte der befragten Primarlehrpersonen gab an, bei ihnen hätten Hospitationen von Englischlehrpersonen der Sekundarstufe I stattgefunden. Seitens der Sekundarlehrpersonen beträgt der Anteil, der über Hospitationen berichtete, gut 60 %. Englischlehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe kennen das Lehrmittel der angrenzenden Stufe eher nicht. Sie wissen somit tendenziell nicht, woran ihre Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch in der Vergangenheit gearbeitet haben respektive womit sie sich in naher Zukunft befassen werden. **Der Kommunikation an der Schnittstelle Sekundarstufe I und Primarschule kommt im Schulentwicklungsprojekt zur Einführung eines neuen Fachs, das bisher erst ab der Sekundarstufe unterrichtete wurde, eine hohe Bedeutung zu.** Wie wird mit der Voraussetzung umgegangen, dass die Englischlehrpersonen der Sekundarstufe ihren Unterricht nun nicht mehr „bei null" starten können, sondern Klassen mit bereits heterogenen Lernständen übernehmen? In Anbetracht der hohen Anforderungen, die ein differenzierender, die unterschiedlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigender Unterricht stellt, besteht eine gewisse Gefahr, sich an den minimal vorhandenen Kompetenzen zu orientieren. Dies ist allerdings auch in den anderen Fächern der Fall, die bereits ab der Primarschule unterrichtete werden. Ausführlich auf die Problematik hinsichtlich *geringer oder fehlender „vertikaler Kohäsion"* geht Thürman (2013, S. 27. f.) ein.

Stufenübergreifende regelmässige *Hospitationen*, *Absprachen* und *Lernstandstests zu Beginn der 7. Klasse* sind Wege, um die veränderten Voraussetzungen der Siebtklässlerinnen und -klässler und die sich daraus ergebenden Konsequenzen deutlich sichtbar werden zu lassen. Auch Kompetenzraster, wie es sie für die Fremdsprachen basierend auf dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen GER (Lenz & Studer, 2007) bereits gibt, können beim Austausch wertvolle Dienste leisten.

5.8 Wie bewährt sich das Konzept der Kurse zur Zusatzqualifizierung der Lehrpersonen?

Fragen zur Ausbildung respektive Zusatzqualifizierung als Englischlehrperson für die Primarstufe wurden nur den Primarlehrpersonen gestellt. 70 % der befragten Englischlehrpersonen gaben an, sich an der PHTG im Rahmen der Grundausbildung oder der Kurse zur Zusatzqualifizierung für ihre Unterrichtstätigkeit in Englisch qualifiziert zu haben. Sie fühlen sich den Anforderungen als Englischlehrperson überwiegend gewachsen und sind (eher) zufrieden mit den Kursen zur Zusatzqualifizierung respektive Ausbildung. Obwohl in beiden Ausbildungselementen der Umgang mit dem Lehrmittel einen hohen Stellenwert einnahm, wird dieser Aspekt von den Befragten am deutlichsten als fehlend bewertet. Ebenfalls von mehr als zehn Personen erwünscht gewesen wäre ein stärkeres Eingehen auf die Themen ‚Differenzierung' und ‚Umgang mit Mehrjahrgangsklassen'. Wenige hätten sich einen stärkeren Praxisbezug gewünscht. Als eher überflüssig wurden von einigen Personen theoretische Hintergründe und didaktische und methodische Themen genannt. Zu berücksichtigen in der Interpretation der Antworten auf offene Fragen ist, dass diese jeweils von einer relativ geringen Anzahl an Personen berichtet wurden. Hinsichtlich der Ausbildung während des Regelstudiengangs für die Primarstufe muss gesagt werden, dass die für die Englischdidaktik eingeplanten Stunden knapp bemessen sind. Dies gilt allerdings auch für viele andere Ausbildungsinhalte und könnte nur durch Änderungen in den Prioritäten oder eine Neukonzeption des Studiums auf Masterlevel gelöst werden. Beim ersten Weg ist zu bezweifeln, dass er unter Berücksichtigung des Gesamtstudienplans eine Mehrheit fände. Eine

Erweiterung der Ausbildung zur Primarlehrperson auf Masterniveau ist in anderen europäischen Ländern realisiert und steht auch in der Schweiz immer wieder zu Diskussion. Es ist allerdings fraglich, ob sich ein entsprechender Vorstoss aktuell gesellschaftspolitisch umsetzen lassen würde.

6 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Aus der Evaluation leiten wir als Evaluationsteam folgende Schlussfolgerungen und Empfehlungen ab:

1. **Englischunterricht auf der Primarstufe erfährt bei allen Befragten eine ausgesprochen hohe Akzeptanz.** Rund ein Viertel der Sechstklässlerinnen und -klässler tut sich jedoch eher schwer mit dem Englischunterricht, wobei kein Grund zur Annahme besteht, dass dieser Anteil für den Englischunterricht höher ausfällt als für andere Fächer.

   ⇨ Der Englischunterricht auf der Primarstufe gemäss dem aktuellen Thurgauer Konzept bewährt sich. Für die Schülerinnen und Schüler, die sich mit dem Englisch schwer tun, sind von allen für den Englischunterricht Zuständigen Hilfestellungen zu entwickeln.

2. **Die gemäss Lehrplan für die Primarstufe zu den vier Bereichen differenzierten grundlegenden Lernziele werden gegen Ende der 6. Klasse je nach Kompetenzbereich von 50 bis 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreicht.** Vorerst sind weitere Untersuchungen notwendig, die den Kompetenzstand in den vier Bereichen Hören, Lesen, Sprechen/Interagieren und Schreiben für Kohorten aufzeigen, die nicht als Pilotgruppe unterrichtet wurden.

   ⇨ Es sind Längsschnitterhebungen auch in Koordination mit anderen Kantonen erforderlich, um die Kompetenzerreichung in Englisch über die Einführungskohorte hinaus zu prüfen.

   ⇨ Das Konzept grundlegender Lernziele, die von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen, ist zu diskutieren.

3. **Am Ende der 6. und 8. Klasse bestehen grosse Unterschiede bezüglich der erreichten Englischkompetenzen – die nach oben beeindruckend hoch ausfallen.** In jedem der vier Kompetenzbereiche finden sich Schülerinnen und Schülern, welche die Lernziele erreichen, nicht erreichen oder übertreffen.

4. **Der produktive Umgang mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler stellt hohe Anforderungen an die Unterrichtskompetenzen der Lehrpersonen.** Die Englischlehrpersonen der Primarstufe sind überwiegend gut qualifiziert und sie schätzen sich als kompetent und motiviert ein. Ihre Schülerinnen und Schüler stimmen mit dieser Einschätzung überein. Die Englischlehrpersonen bringen jedoch deutlich zum Ausdruck, dass die individuelle Förderung von Lernenden mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen für sie eine grosse Herausforderung darstellt und dass sie diesbezüglich Unterstützung vor allem zur gezielten Verwendung des Lehrmittels wünschen.

   ⇨ Seitens Lehrpersonen, Bildungsverwaltung und Ausbildungsinstitution sind Wege zu finden, wie Lehrpersonen die anspruchsvolle Aufgabe des produktiven Umgangs mit heterogenen

Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen können und diesbezüglich unterstützt werden können.

⇨ Für beide Schulstufen ist es nicht zuletzt vor diesem Hintergrund notwendig, dass der Anteil an Lehrpersonen mit stufen-/fachspezifischer Lehrbefähigung für Englisch angehoben wird. Ein weiteres Handlungsfeld liegt in den fachlichen Qualifikationen der Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

5. **Das Thurgauer System mit spezialisierten Fachlehrpersonen zahlt sich durch eine hohe Kompetenz und Motivation der Lehrpersonen aus, bringt aber auch Kosten mit sich.** Ein Nachteil besteht in den systembedingt reduzierten Möglichkeiten von Fachlehrpersonen, Englisch alltäglich in den Unterricht einfliessen zu lassen und auch ausserhalb der Englischlektionen Sprachkontakte zu schaffen. Unabhängig davon, ob Klassen- oder Fachlehrpersonen Englisch unterrichten, gehen vermehrte Sprachkontakt der Lernenden auch ausserhalb der Englischunterrichts mit höheren Kompetenzen einher und sollten deshalb gefördert werden. So können z.B. Songs, einfache Reader und Comics in Englisch eingesetzt werden, um Schülerinnen und Schüler zum Lesen auch ausserhalb des Englischunterrichts anzuregen. Spielfilme und Serien können in Englisch mit deutschen Untertiteln geschaut werden. Das verfügbare Angebot an altersgerechten, für die Schülerinnen und Schüler interessanten Medien ist reichhaltig.

⇨ Die Schülerinnen und Schüler sollen auch ausserhalb des Englischunterrichts möglichst oft Englisch lesen, hören und sprechen.

6. **Der Austausch an den Schnittstellen zwischen den Schulstufen erfordert besondere Beachtung und Ressourcen.** Es stellt sich die Frage, ob es mittelfristig gelingt, den Vorsprung der nun bereits früher erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen. Die Einführung von Englisch in der Primarschule ist ein Schulentwicklungsprojekt mit Konsequenzen für alle nachfolgenden Stufen des Bildungssystems.

⇨ Ein gegenseitiger Austausch am Übergang zwischen der Primar- und Sekundarstufe I, aber auch zur beruflichen und allgemeinen Bildung auf der Sekundarstufe II ist unerlässlich. Gespräche zwischen den Englischlehrpersonen der angrenzenden Stufen sowie gegenseitige Hospitationen müssen regelmässig und verbindlich stattfinden.

⇨ Kompetenzraster helfen bei der Einschätzung der Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Standardisierte Erhebungen der Sprachkompetenzen in den ersten Klassen der Sekundarstufe I und II generieren Voraussetzungen, um die Schülerinnen und Schüler gezielt fördern zu können. Deren Einführung soll diskutiert werden.

7 Referenzen

Bader, U. & Schaer, U. (2006). Evaluation Englisch in den 6. Klassen Appenzell Innerhoden 2005. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.

Bos, W. & Pietsch, M. (2006). KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann.

Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich/Winterthur: Universität Zürich und Zürcher Hochschule Winterthur.

Criblez, L. & Nägeli, A. (2011). Schlussbericht. Explorers – Lehrpersonenbefragung 2010. Evaluation der Erfahrungen der Mittelstufenlehrpersonen mit dem Englischlehrmittel Explorers im Kanton Zürich. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.

Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2005). Qualitative Sozialforschung: eine Einführung. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Eidgenössische Erziehungsdirektoren (EDK) (2013). Koordination Sprachunterricht. Abgerufen am 10.12.2013 unter http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/karte_d.pdf

Gnos, C. (2012). Englischkompetenzen am Ende der 6. Klasse: Überprüfung der Lernziele. Sprachstandserhebung im Kanton Luzern. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern (DVS).

Gnutzmann, C. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachunterricht: Adoption von task-based language teaching and learning? In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H. J. Krumm (Hrsg.), Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 62 -72). Tübingen: Gunter Narr.

Haenni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W. & Werlen, E. (2008). Nationalfondprojekt 56. Manual zum Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer (OW, ZG, SZ). Französisch in der 5. Klasse. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Haenni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W. & Werlen, E. (2009a). Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.

Haenni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W. & Werlen, E. (2009b). Nationalfondprojekt 56. Manual zum Fragebogen für Schülerinnen und Schüler. Englisch 6. Klasse. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Haenni Hoti, A. & Wicki, W. (2009). Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts. Schlussbericht. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.

Hufeisen, B. & Neuner, N. (2006). Mehrsprachigkeitsforschung und Gesamtsprachen Curriculum. In U. Behr (Hg.), Mehrsprachigkeit/Sprachlernbewusstheit: Expertentagung, 06./07. November 2003. Tagungsband. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.

Husfeldt, V. & Bader-Lehmann, U. (2009). Englisch an der Primarschule. Lernstandserhebung im Kanton Aargau. Aarau: Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität.

Husfeldt, V., Bader-Lehmann, U. & von Ow, A. (2011). Englisch an der Primarschule im Kanton SH. Auswertung Befragung und Auswertung Leistungstests. Schaffhausen: Kanton Schaffhausen, Dienststelle Primar- und Sekundarstufe I, Abteilung Schulentwicklung und Aufsicht.

Kanton Thurgau, Dienststelle für Statistik (2013). Ausländische Wohnbevölkerung 2012. Abgerufen am 11.07.2013 unter http://www.statistik.tg.ch/xml_8/internet/de/application/d10460/d10631/f10490.cfm

Kanton Thurgau, Departement für Erziehung und Kultur (1996). Lehrplan für die Oberstufe. Real- und Sekundarschule. Frauenfeld: Lehrmittelverlag des Kantons Thurgau.

Klieme, E. (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Kreis, A., Wick, J., Nänny, S. & Bachmann, M. (2010). Deutschunterricht in multikulturellen Schulen – DIMS. Manual zum Fragebogen für Schülerinnen und Schüler. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.

Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, I., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K. & Weiss, M. (2002). PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente (72). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Lenz, P. & Studer, T (2007). Lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachkompetenzen. 5. bis 9. Schuljahr. Bern: schulverlag.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler, Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, 47-70.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. & Frigols Martín, M. J. (2010). European framework for CLIL teacher education. A framework for the professional development of CLIL teachers. Graz: European Centre for Modern Languages.

Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz UTB.

Neuner, G. (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachendidaktik und des Tertiärsprachenlernens, Babylonia 4/09. 14-17.

Pienemann, M. & Ross, E. (2006). Englischerwerb in der Grundschule. Paderborn: Schöningh.

Schweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK Ost) (2007). Lehrplan Englisch Primarstufe. Zürich: Lehrmittelverlag.

Schweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK Ost) (2009). Lehrplan Englisch Primarstufe und Sekundarstufe I. Zürich: Lehrmittelverlag.

Stöckli, G. (2004). Motivation im Fremdsprachenunterricht. Oberentfelden/Aarau: Sauerländer.

Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt.

Thürmann, E. (2013). Sprachtests im Englischunterricht der Grundschule: Orientierungen auf dem Weg von Behauptungen zu Gewissheiten. In O. Börner, G. Engel & B. Groot-Wilken (Hrsg.), Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen. Diagnose und Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe (S. 11-41). Münster u.a.: Waxmann.

Wolff, D. (2013). CLIL als europäisches Konzept. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), Handbuch Bilingualer Unterricht. Content ans Language Integrated Learning (S. 18–26). Seelze: Klett/Kallmeyer.

8 Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Ergebnisse auf die Fragen „Wie oft unternimmst du folgende Aktivität in deiner Freizeit auf Englisch?“ 19

Tabelle 2: Ergebnisse der Leistungstests analog zur Abbildung des Lehrplans Englisch PS der EDK Ost 24

Tabelle 3: Ergebnisse der Leistungstests in Englisch für die 8. Klassen Sek G 26

Tabelle 4: Ergebnisse der Leistungstests in Englisch für die achten Klasse Sek E 27

Tabelle 5: Selbstkonzept und Motivation der Primar- und Sekundarschülerinnen und -schüler in Englisch 30

Tabelle 6: Angaben zu den Skalen ‚Erleben des Englischunterrichts‘ und ‚Angst im Englischunterricht‘ der Primar- und Sekundarschülerinnen und -schüler 32

Tabelle 7: Häufigkeit der Durchführung von Aktivitäten im Englischunterricht und deren Beliebtheit bei den Schülerinnen und Schülern der 6. und 8. Klassen. 36

Tabelle 8: Mittlerer Rang der Reihenfolgebildung von häufig durchgeführten bis zu selten durchgeführten Aktivitäten in der Primar- und Sekundarschule 38

Tabelle 9: Antworten auf die Fragen „Geben Sie an, wie oft Sie folgende Aktivitäten durchführen.“ 42

Tabelle 10: Antworten auf die offene Frage „Wie setzt sich die Englischnote im Zeugnis zusammen? Welche Aspekte und Kompetenzbereiche werden dabei besonders berücksichtigt?“ ... 44

Tabelle 11: Antworten auf die Frage „Was bereitet Ihnen wie grosse Schwierigkeiten bei der Englischunterrichtsgestaltung?“ 45

Tabelle 12: Antworten auf die Frage „Bitte schätzen Sie in den folgenden Fragen den Prozentsatz in Ihrer/n Klasse/n.“ 49

Tabelle 13: Antworten auf die offene Frage "Falls es in Ihrer/n Klasse/n Kinder mit Lernzielanpassung oder Sonderschulstatus haben, wie gehen Sie damit um?" 50

Tabelle 14: Antworten auf die Frage „Wie und in welchem Kontext nutzen Sie das Netzwerk der Englischlehrpersonen?“ 55

Tabelle 15: Antworten auf die Frage „Mit welchen der folgenden Elementen/Aktivitäten des Lehrmittels arbeiten Sie?“ 56

Tabelle 16: Antworten auf die offene Frage „Welche Teile des Lehrmittels lassen Sie aus?" 58

Tabelle 17: Antworten auf die offene Frage „Wenn Sie bei einer Neuauflage Ihres Lehrmittels mitarbeiten dürften, was würden Sie ändern? Welche Bereiche fehlen oder müssten stärker gewichtet werden?" 59

Tabelle 18: Antworten auf die offene Frage „Wie gestaltet sich der Austausch zwischen den Lehrpersonen der Primarschule und der Sekundarschule hinsichtlich des Fachs Englisch?“ 65

Tabelle 19: Antworten auf die offene Frage „Welche inhaltlichen, organisatorischen oder formalen Aspekte haben Ihrer Meinung nach in der Ausbildung/Zusatzausbildung für das Fach Englisch gefehlt?“ 69

Tabelle 20: Antworten auf die offene Frage „Welche inhaltlichen, organisatorischen oder formalen Aspekte waren Ihrer Meinung nach in der Ausbildung/Zusatzausbildung für das Fach Englisch überflüssig?“ 70
Tabelle 21: Antworten auf die offene Frage „Welche inhaltlichen, organisatorischen oder formalen Aspekte würden Sie an der Ausbildung/Zusatzausbildung für das Fach Englisch ändern?“ 71
Tabelle 22: Antworten auf die offene Frage „Zu welchen Themen des Englischunterrichts wünschen Sie sich Weiterbildungsangebote?“ 73
Tabelle 23: Freizeitaktivitäten in Englisch kommunizieren Lehrpersonen (N_{PS} = 195 und N_{Sek} = 20) 93
Tabelle 24: Korrelationen zwischen den Ergebnissen der Leistungstests der vier Kompetenzbereiche der Primarschülerinnen und -schüler 94
Tabelle 25: Korrelationen zwischen den Ergebnissen der Leistungstests der vier Kompetenzbereiche der Schülerinnen und -schüler der Sek E 94
Tabelle 26: Korrelationen zwischen den Ergebnissen der Leistungstests der vier Kompetenzbereiche der Schülerinnen und -schüler der Sek G 94
Tabelle 27: Korrelationstabelle hinsichtlich verschiedener Merkmale und den Testergebnisse der Primarschülerinnen und -schüler 95
Tabelle 28: Korrelationstabelle hinsichtlich verschiedener Merkmale und Testergebnisse der Sekundarschülerinnen und -schüler der Sek E 95
Tabelle 29: Korrelationstabelle hinsichtlich der Freizeitaktivitäten und den Testergebnisse der Primarschülerinnen und -schüler 96
Tabelle 30: Korrelationstabelle hinsichtlich der Freizeitaktivitäten und den Testergebnisse der Schülerinnen und -schüler der Sek E 96
Tabelle 31: Korrelationstabelle hinsichtlich der Freizeitaktivitäten und den Testergebnisse der Schülerinnen und -schüler der Sek E 96
Tabelle 32: Korrelationstabelle hinsichtlich der Häufigkeit der Aktivitäten im Englischunterricht und den Testergebnisse der Primarschülerinnen und -schüler 97
Tabelle 33: Korrelationstabelle hinsichtlich der Häufigkeit der Aktivitäten im Englischunterricht und den Testergebnisse der Schülerinnen und -schüler der Sek E 97
Tabelle 34: Korrelationstabelle hinsichtlich der Häufigkeit der Aktivitäten im Englischunterricht und den Testergebnisse der Schülerinnen und -schüler der Sek G 97
Tabelle 35: Gruppenunterschiede hinsichtlich Bildungsnähe zwischen den Kompetenzbereichen der Primarschülerinnen und -schüler 98
Tabelle 36: Gruppenunterschiede hinsichtlich Bildungsnähe zwischen den Kompetenzbereichen der Sekundarschülerinnen und -schüler 98
Tabelle 37: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Freizeitaktivitäten der Primarschülerinnen und -schüler 99
Tabelle 38: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Freizeitaktivitäten der Sekundarschülerinnen und –schüler 100
Tabelle 39: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Skala ‚intrinsische Motivation' der Primarschülerinnen und -schüler 101
Tabelle 40: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Skala ‚intrinsische Motivation' der Sekundarschülerinnen und -schüler 101

Tabelle 41: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Skala ‚extrinsisches Motivation' der Primarschülerinnen und -schüler 101
Tabelle 42: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Skala ‚extrinsisches Motivation' der Sekundarschülerinnen und -schüler 101
Tabelle 43: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Skala ‚Verständigungsmotivation' der Primarschülerinnen und -schüler 102
Tabelle 44: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Skala ‚Verständigungsmotivation' der Sekundarschülerinnen und -schüler 102

9 Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Koordination des Sprachenunterrichts (EDK, 2013) 12
Abbildung 2: Lehrplan Englisch PS und Sek I der EDK Ost (2009, S. 14) 16
Abbildung 3: Antworten auf die Frage „Hilft dir ausser deiner Lehrperson jemand beim Englischlernen? Wenn ja, wer?“ 20
Abbildung 4: Englischzertifikate der Primar- und der Sekundarlehrpersonen 22
Abbildung 5: Antwort auf die offene Frage „In welchen anderen Fächern beziehen Sie Englisch ein?“ 40
Abbildung 6: Antworten auf die offene Frage „In welchen Fächern beziehen Sie Englisch ein?“ 41
Abbildung 7: Materialien, die verwendet werden, um den Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu erheben. 43
Abbildung 8: Antworten auf die Frage „Wenn ich Probleme mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler habe, wende ich mich an...“ 54
Abbildung 9: Antworten auf die Frage „Warum lassen Sie Teile des Lehrmittels aus?“ 57

Anhang: Wertetabellen

Freizeitaktivitäten der Lehrpersonen

Tabelle 23: Freizeitaktivitäten in Englisch kommunizieren Lehrpersonen (N_{PS} = 195 und N_{Sek} = 20)

	PS					Sek I					
Aktivität	**Nie [%]**	**3-4 Wochen [%]**	**1-3 Monate [%]**	**4-6 Monate [%]**	**>6 Monate [%]**	**Nie [%]**	**3-4 Wochen [%]**	**1-3 Monate [%]**	**4-6 Monate [%]**	**>6 Monate [%]**	**p (U-Test)**
Reisen/Ferien	5.6	26.7	34.9	14.4	18.5	5	25	40	10	20	n.s.
Sprachaufenthalt	12.8	19	44.6	15.4	8.2	25	35	30	10	0	.014
Arbeitseinsatz/Familie (Hauptwohnsitz im Ausland)	70.3	8.7	5.6	4.1	11.3	95	5	0	0	0	.019
Anderes: Assistant teachership	0	2.1	0	0.5	0	0	0	0	0	0	n.s.
Anderes: English conversation/learning group	0	0	1.5	0	2.1	0	0	0	0	5	n.s.
Anderes: Freunde, Verwandte, Arbeitskollegen, Gastschüler/-innen	0	0.1	0.5	1	1.5	0	0	0	0	0	n.s.
Anderes: Arbeit: Kommunikation in Englisch, Lektüre, Studium	0	0	1.5	0	1.5	0	0	0	0	10	n.s.

p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant; Quelle: Bader & Schäre, 2006

Zusammenhangsanalysen

Korrelationen zwischen den Testergebnissen der vier Kompetenzbereiche

Tabelle 24: Korrelationen zwischen den Ergebnissen der Leistungstests der vier Kompetenzbereiche der Primarschülerinnen und -schüler

	Leseverständnis	Hörverständnis	Schreiben	Sprechen
Leseverständnis	-	-	-	-
Hörverständnis	.38**	-	-	-
Schreiben	.48**	.47**	-	-
Sprechen	.27*	.26*	.38**	-

**Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig); *Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig); Quelle: Lenz & Studer, 2007, Lingualevel

Tabelle 25: Korrelationen zwischen den Ergebnissen der Leistungstests der vier Kompetenzbereiche der Schülerinnen und -schüler der Sek E

	Leseverständnis	Hörverständnis	Schreiben	Sprechen
Leseverständnis	-	-	-	-
Hörverständnis	.35**	-	-	-
Schreiben	.40**	.43**	-	-
Sprechen	n.s.	.41*	n.s.	-

**Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig); *Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig); n.s.: nicht signifikant; Quelle: Lenz & Studer, 2007, Lingualevel

Tabelle 26: Korrelationen zwischen den Ergebnissen der Leistungstests der vier Kompetenzbereiche der Schülerinnen und -schüler der Sek G

	Leseverständnis	Hörverständnis	Schreiben	Sprechen
Leseverständnis	-	-	-	-
Hörverständnis	n.s.	-	-	-
Schreiben	.30**	.34**	-	-
Sprechen	.35*	n.s.	.42*	-

**Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig); *Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig); n.s.: nicht signifikant; Quelle: Lenz & Studer, 2007, Lingualevel

Hausaufgabenunterstützung, Selbstkonzept, Motivation, Erleben des Englischunterrichts, Angst im Englischunterricht, Unterrichtssprache

Tabelle 27: Korrelationstabelle hinsichtlich verschiedener Merkmale und den Testergebnisse der Primarschülerinnen und -schüler

	Ergebnisse				
Skala	**Leseverständnis**	**Hörverständnis**	**Schreiben**	**Sprechen**	**Quelle**
Selbstkonzept	.43**	.42**	.51**	.29*	Bader & Schaer, 2006; Husfeldt, Bader & von Ow, 2011
Intrinsische Motivation	.22**	.24**	.27**	.29*	Stöckli, 2004
Erleben des Englischunterrichts	.46**	.41**	.51**	.39**	Bader & Schaer, 2006; Husfeldt, Bader & von Ow, 2011; Haenni Hoti et al., 2009a
Angst im Englischunterricht	-.37**	-.34**	-.34**	-.44**	Bader & Schaer, 2006; Haenni Hoti et al., 2009a; Husfeldt, Bader & von Ow, 2011
Unterrichtssprache'	.27**	.23**	.27**	.23*	Kreis, Wick, Nänny & Bachmann, 2010; Husfeldt, Bader & von Ow, 2011

**Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig); *Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig); n.s.: nicht signifikant

Tabelle 28: Korrelationstabelle hinsichtlich verschiedener Merkmale und Testergebnisse der Sekundarschülerinnen und -schüler der Sek E

	Ergebnisse				
Skala	**Leseverständnis**	**Hörverständnis**	**Schreiben**	**Sprechen**	**Quelle**
Selbstkonzept	.36**	.29**	.31**	.50**	Bader & Schaer, 2006; Husfeldt, Bader & von Ow, 2011
Intrinsische Motivation	n.s.	n.s.	n.s.	.58**	Stöckli, 2004
Erleben des Englischunterrichts	n.s.	.38**	.37**	.53**	Bader & Schaer, 2006; Haenni Hoti et al., 2009a; Husfeldt, Bader & von Ow, 2011

**Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig); n.s.: nicht signifikant

Freizeitaktivitäten

Tabelle 29: Korrelationstabelle hinsichtlich der Freizeitaktivitäten und den Testergebnisse der Primarschülerinnen und -schüler

	Ergebnisse Leseverständnis	Ergebnisse Hörverständnis	Ergebnisse Schreiben	Ergebnisse Sprechen
In den Ferien Englisch sprechen	n.s.	n.s.	n.s.	.27*
Englische Internetseiten anschauen, lesen	.20**	n.s.	.21**	n.s.
Englische Liedtexte zu verstehen versuchen	.21**	.22**	n.s.	n.s.
Sich mit Freunden und Verwandten auf Englisch unterhalten	n.s.	n.s.	.27**	n.s.

**Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig); *Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig); n.s.: nicht signifikant; Quelle: Eigenentwicklung

Tabelle 30: Korrelationstabelle hinsichtlich der Freizeitaktivitäten und den Testergebnisse der Schülerinnen und -schüler der Sek E

	Ergebnisse Leseverständnis	Ergebnisse Hörverständnis	Ergebnisse Schreiben	Ergebnisse Sprechen
In den Ferien Englisch sprechen	.22**	.25**	.24**	.44**
Englische Internetseiten anschauen, lesen	n.s.	n.s.	n.s.	.41*
Englische Filme/DVDs schauen	.26**	.23**	n.s.	.42*
Englische Bücher/Zeitschriften/Zeitungen lesen	n.s.	n.s.	n.s.	.34*

**Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig); *Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig); n.s.: nicht signifikant; Quelle: Eigenentwicklung

Tabelle 31: Korrelationstabelle hinsichtlich der Freizeitaktivitäten und den Testergebnisse der Schülerinnen und -schüler der Sek E

	Ergebnisse Leseverständnis	Ergebnisse Hörverständnis	Ergebnisse Schreiben	Ergebnisse Sprechen
Dich bei Online-Games auf Englisch mit anderen Spielern austauschen	n.s.	.26*	n.s.	n.s.
Mit englischen Spielen gamen	n.s.	.25*	n.s.	n.s.
Dich in englischen Internetforen	n.s.	.42**	n.s.	n.s.

austauschen				
Englische (Radio-)Sendungen/Podcasts hören	n.s.	.25*	n.s.	n.s.
Sich mit Freunden und Verwandten auf Englisch unterhalten	n.s.	n.s.	.30*	n.s.

**Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig); *Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig); n.s.: nicht signifikant; Quelle: Eigenentwicklung

Häufigkeit der Aktivitäten im Englischunterricht

Tabelle 32: Korrelationstabelle hinsichtlich der Häufigkeit der Aktivitäten im Englischunterricht und den Testergebnisse der Primarschülerinnen und -schüler

	Ergebnisse Leseverständnis	Ergebnisse Hörverständnis	Ergebnisse Schreiben	Ergebnisse Sprechen
Grammatik üben	n.s.	n.s.	.27**	n.s.

**Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig); *Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig); n.s.: nicht signifikant; Quelle: in Anlehnung an Bader & Schaer, 2006

Tabelle 33: Korrelationstabelle hinsichtlich der Häufigkeit der Aktivitäten im Englischunterricht und den Testergebnisse der Schülerinnen und -schüler der Sek E

	Ergebnisse Leseverständnis	Ergebnisse Hörverständnis	Ergebnisse Schreiben	Ergebnisse Sprechen
Lieder singen	.18*	n.s.	n.s.	n.s.
Dialoge / Umfragen / Theaterszenen / Rollenspiele	n.s.	.18*	n.s.	n.s.

*Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig); n.s.: nicht signifikant; Quelle: in Anlehnung an Bader & Schaer, 2006

Tabelle 34: Korrelationstabelle hinsichtlich der Häufigkeit der Aktivitäten im Englischunterricht und den Testergebnisse der Schülerinnen und -schüler der Sek G

	Ergebnisse Leseverständnis	Ergebnisse Hörverständnis	Ergebnisse Schreiben	Ergebnisse Sprechen
Wörter lernen	n.s.	n.s.	.23*	n.s.
Dialoge / Umfragen / Theaterszenen / Rollenspiele	n.s.	n.s.	.25*	.39*

**Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig); *Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig); n.s.: nicht signifikant; Quelle: in Anlehnung an Bader & Schaer, 2006

Gruppenunterschiede hinsichtlich Bildungsnähe

Tabelle 35: Gruppenunterschiede hinsichtlich Bildungsnähe zwischen den Kompetenzbereichen der Primarschülerinnen und -schüler

Merkmal	Gruppe	N	M	SD	p (U-Test)
Ergebnisse zum Sprechen	Bis zu einem Bücherregal	56	3.20	1.23	.045
	Mehrere Bücherregale	15	3.80	0.94	

Antwortformat: A1.1 = 1, A1.2 = 2, A2.1 = 3, A2.2 = 4, B.1.1 = 5, B1.2 = 6, B2.1 = 7, B2.2 = 8, C1.1 = 9, C1.2 = 10, C2.1 = 11, C2.2 = 12; N: Stichprobengrösse; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant; Quelle: PISA, 2000

Tabelle 36: Gruppenunterschiede hinsichtlich Bildungsnähe zwischen den Kompetenzbereichen der Sekundarschülerinnen und -schüler

Merkmal	Gruppe	N	M	SD	p (U-Test)
Ergebnisse zum Lesen	Bis zu einem Bücherregal	154	3.57	1.38	.003
	Mehrere Bücherregale	53	4.26	1.35	
Ergebnisse zum Hören	Bis zu einem Bücherregal	152	3.26	1.02	.003
	Mehrere Bücherregale	53	3.77	1.09	
Ergebnisse zum Schreiben	Bis zu einem Bücherregal	154	3.42	1.37	.000
	Mehrere Bücherregale	54	4.17	1.27	
Ergebnisse zum Sprechen	Bis zu einem Bücherregal	53	3.36	1.48	.020
	Mehrere Bücherregale	15	4.27	1.10	

Antwortformat: A1.1 = 1, A1.2 = 2, A2.1 = 3, A2.2 = 4, B.1.1 = 5, B1.2 = 6, B2.1 = 7, B2.2 = 8, C1.1 = 9, C1.2 = 10, C2.1 = 11, C2.2 = 12; N: Stichprobengrösse; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. überzufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant; Quelle: PISA, 2000

Geschlechtsunterschiede

Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler

Tabelle 37: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Freizeitaktivitäten der Primarschülerinnen und -schüler

Merkmal	Gruppe	N	M	SD	p (U-Test)
In den Ferien Englisch sprechen oder zu verstehen versuchen	Männlich	102	2.91	.87	n.s.
	Weiblich	112	2.85	.72	
englische Internetseiten anschauen, lesen	Männlich	101	3.22	.91	n.s.
	Weiblich	112	3.35	.74	
englische Filme/DVDs schauen	Männlich	101	3.33	.83	n.s.
	Weiblich	111	3.33	.72	
dich bei Online-Games auf Englisch mit anderen Spielern austauschen	Männlich	102	2.83	1.01	.000
	Weiblich	112	3.52	.77	
mit englischen Spielen gamen	Männlich	102	2.45	.95	.000
	Weiblich	112	3.07	.83	
auf Englisch chatten	Männlich	102	3.29	.86	n.s.
	Weiblich	111	3.37	.83	
englische Bücher/Zeitschriften/Zeitungen lesen	Männlich	101	3.72	.51	.000
	Weiblich	111	3.30	.73	
dich in englischen Internetforen austauschen	Männlich	102	3.78	.48	n.s.
	Weiblich	112	3.86	.35	
Beiträge auf Englisch auf YouTube anschauen	Männlich	102	2.33	.91	n.s.
	Weiblich	112	2.46	.89	
englische Liedtexte zu verstehen versuchen	Männlich	102	2.13	.81	n.s.
	Weiblich	111	2.05	.81	
englische (Radio-)Sendungen/Podcasts hören	Männlich	102	3.32	.81	n.s.
	Weiblich	109	3.26	.84	
dich mit Freunden oder Verwandten auf Englisch unterhalten	Männlich	102	3.54	.66	.000
	Weiblich	111	3.16	.80	

Antwortformat: jeden Tag$_1$, häufig$_2$, ab und zu$_3$, nie$_4$; N: Stichprobengrösse; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant; Quelle: Eigenentwicklung

Tabelle 38: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Freizeitaktivitäten der Sekundarschülerinnen und –schüler

Merkmal	Gruppe	N	M	SD	p (U-Test)
In den Ferien Englisch sprechen oder zu verstehen versuchen	Männlich	103	2.98	.83	n.s.
	Weiblich	112	2.89	.74	
englische Internetseiten anschauen, lesen	Männlich	103	2.95	.99	n.s.
	Weiblich	112	3.18	.84	
englische Filme/DVDs schauen	Männlich	102	3.27	.82	n.s.
	Weiblich	111	3.26	.75	
dich bei Online-Games auf Englisch mit anderen Spielern austauschen	Männlich	103	2.73	1.14	.000
	Weiblich	112	3.76	.52	
mit englischen Spielen gamen	Männlich	103	2.56	.93	.000
	Weiblich	112	3.57	.71	
auf Englisch chatten	Männlich	99	3.08	1.00	n.s.
	Weiblich	111	3.32	.75	
englische Bücher/Zeitschriften/Zeitungen lesen	Männlich	103	3.59	.67	.000
	Weiblich	111	3.46	.66	
dich in englischen Internetforen austauschen	Männlich	100	3.50	.76	.002
	Weiblich	111	3.76	.61	
Beiträge auf Englisch auf YouTube anschauen	Männlich	103	2.36	.94	n.s.
	Weiblich	112	2.55	.77	
englische Liedtexte zu verstehen versuchen	Männlich	102	2.39	.96	.000
	Weiblich	111	1.95	.69	
englische (Radio-)Sendungen/Podcasts hören	Männlich	102	3.47	.78	n.s.
	Weiblich	109	3.43	.74	
dich mit Freunden oder Verwandten auf Englisch unterhalten	Männlich	103	3.43	.73	.000
	Weiblich	111	3.27	.62	

Antwortformat: jeden Tag$_1$, häufig$_2$, ab und zu$_3$, nie$_4$; N: Stichprobengrösse; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant; Quelle: Eigenentwicklung

Skala intrinsische Motivation

Tabelle 39: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Skala ‚intrinsische Motivation' der Primarschülerinnen und -schüler

Merkmal	Gruppe	N	M	SD	p (U-Test)
Skala intrinsische Motivation	Männlich	111	2.22	.69	.003
	Weiblich	103	1.94	.63	

Antwortformat: jeden Tag$_1$, häufig$_2$, ab und zu$_3$, nie$_4$; N: Stichprobengrösse; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant; Quelle: Stöckli, 2004

Tabelle 40: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Skala ‚intrinsische Motivation' der Sekundarschülerinnen und -schüler

Merkmal	Gruppe	N	M	SD	p (U-Test)
Skala intrinsische Motivation	Männlich	103	2.40	.77	.001
	Weiblich	112	2.05	.64	

Antwortformat: jeden Tag$_1$, häufig$_2$, ab und zu$_3$, nie$_4$; N: Stichprobengrösse; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant; Quelle: Stöckli, 2004

Skala extrinsische Motivation

Tabelle 41: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Skala ‚extrinsisches Motivation' der Primarschülerinnen und -schüler

Merkmal	Gruppe	N	M	SD	p (U-Test)
Skala extrinsische Motivation	Männlich	111	1.99	.63	n.s.
	Weiblich	103	1.98	.61	

Antwortformat: jeden Tag$_1$, häufig$_2$, ab und zu$_3$, nie$_4$; N: Stichprobengrösse; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant; Quelle: Stöckli, 2004

Tabelle 42: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Skala ‚extrinsisches Motivation' der Sekundarschülerinnen und -schüler

Merkmal	Gruppe	N	M	SD	p (U-Test)
Skala extrinsische Motivation	Männlich	103	2.54	.69	n.s.
	Weiblich	112	2.47	.58	

Antwortformat: jeden Tag$_1$, häufig$_2$, ab und zu$_3$, nie$_4$; N: Stichprobengrösse; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant; Quelle: Stöckli, 2004

Skala Verständigungsmotivation

Tabelle 43: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Skala ‚Verständigungsmotivation' der Primarschülerinnen und -schüler

Merkmal	Gruppe	N	M	SD	p (U-Test)
Skala Verständigungsmotivation	Männlich	111	1.57	.49	n.s.
	Weiblich	103	1.58	.48	

Antwortformat: jeden Tag$_1$, häufig$_2$, ab und zu$_3$, nie$_4$; N: Stichprobengrösse; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant; Quelle: Stöckli, 2004

Tabelle 44: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Skala ‚Verständigungsmotivation' der Sekundarschülerinnen und -schüler

Merkmal	Gruppe	N	M	SD	p (U-Test)
Skala Verständigungsmotivation	Männlich	103	1.72	.64	n.s.
	Weiblich	112	1.65	.59	

Antwortformat: jeden Tag$_1$, häufig$_2$, ab und zu$_3$, nie$_4$; N: Stichprobengrösse; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; p (U-Test): Irrtumswahrscheinlichkeit eines signifikanten, d.h. zufälligen Unterschiedes ($p < .05$) zwischen den Primarschülerinnen und -schülern und den Sekundarschülerinnen und -schülern, n.s.: Unterschied nicht signifikant; Quelle: Stöckli, 2004

101.2500.1401.01

Kontakt

Pädagogische Hochschule Thurgau
Unterer Schulweg 3
Postfach
CH-8280 Kreuzlingen 2
Tel. +41 (0)71 678 56 56
Fax +41 (0)71 678 56 57
www.phtg.ch