

Projekt Vorbereitung Lehrmittelobligatorium Clin d'œil und New World in Solothurner Sek-P-Klassen: Wissenschaftliche Begleitung und Auswertung der Testphase

Durchgeführt vom 15. August 2015 bis 31. Dezember 2017 am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Auftrag des Kantons Solothurn, Departement für Bildung und Kultur (DBK)

Malgorzata Barras

Katharina Karges

Peter Lenz

Désirée Scheidegger

Supervision: Prof. Dr. Thomas Studer

4.01.2018

Institut für Mehrsprachigkeit
Universität Freiburg – PH Freiburg
Rue de Morat 24
CH-1700 Fribourg

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

Dank

Die Durchführung dieser Studie wäre ohne Unterstützung vieler Personen, bei denen wir uns herzlich bedanken möchten, nicht möglich gewesen.

Zunächst einmal danken wir allen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, die an der Studie teilgenommen haben, sowie bei allen Schulverantwortlichen, die uns bei der Koordination der Datenerhebungen unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gebührt Prof. Dr. Thomas Studer, der an der Planung und Durchführung dieser Studie massgeblich beteiligt war.

Patrick Karges, Nina Bechtiger und Nicole Odermatt danken wir für ihre Zuverlässigkeit und Flexibilität bei der Durchführung der Sprachtests. Karolina Kofler hat uns bei der Zwischenbefragung unterstützt, Corinne Hunziker, Thomas Aeppli, Phuong Pham sowie Adriana Schleich beim Transkribieren der Interviews mit den Lehrpersonen. Patrick Karges, Thomas Aeppli und Nicole Odermatt danken wir für ihr grosses Engagement und ihre exakte Arbeitsweise bei der Auswertung der Tests.

Bei der DBK möchten wir uns für ihr Vertrauen und den interessanten Auftrag bedanken. Nicht zuletzt danken wir Susanne Flükiger für ihre grossartige Unterstützung bei der Planung und Durchführung der Datenerhebungen sowie die stets angenehme Zusammenarbeit während aller Projektphasen.

Inhalt

1	Zusammenfassung.....	6
2	Kontext und Ziele der Untersuchung	10
2.1	Kontext.....	10
2.2	Ziele der Untersuchung	13
2.2.1	Teilziel 1: Ergebnisse des Unterrichts	13
2.2.2	Teilziel 2: Erfahrungen in den Klassen	13
2.2.3	Teilziel 3: Anschluss an das MAR	14
3	Stichprobe	14
3.1	Schülerinnen und Schüler	14
3.2	Lehrpersonen.....	15
4	Erhebungsinstrumente	16
4.1	Instrumente für die Befragung von Lehrpersonen.....	16
4.2	Schriftliche Testaufgaben	18
4.3	Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler.....	20
5	Durchführung der Erhebungen	20
5.1	Durchführung der Befragungen von Lehrpersonen.....	20
5.2	Durchführung der schriftlichen Tests und der Befragungen der Schülerinnen und Schüler 22	
6	Datenauswertung	23
6.1	Vorgehensweise bei der Sichtung der Lehrpläne und Lehrwerke	23
6.2	Auswertung der Befragungen.....	24
6.2.1	Befragungen der Lehrpersonen.....	24
6.2.2	Befragungen der Schülerinnen und Schüler	24
6.3	Auswertung der schriftlichen Tests.....	26
6.3.1	Auswertung des Eingangstests: C-Test und Segmentierungstest.....	26
6.3.2	Auswertung des Abschlusstests: Hör- und Leseverstehenstests	27
6.3.3	Auswertung des Abschlusstests: schriftliche Produktion	28
6.3.4	Bereitstellung von Datensätzen für die quantitative Analyse.....	30
7	Sichtung der Lehrpläne und Lehrwerke	31
7.1	Sichtung der Lehrpläne	31

7.1.1	Lehrplan Sek P für das 7. und 8. Schuljahr und Weisungen zum Lehrplan Sek P für das 7. und 8. Schuljahr.....	31
7.1.2	Lehrplan <i>Passepartout</i> Fremdsprachen an der Volksschule.....	32
7.1.3	Lehrplan Gymnasium der Kantonsschulen Olten und Solothurn.....	33
7.1.4	Vergleich der Lehrpläne	36
7.2	Sichtung der Lehrwerke	38
7.2.1	Das neue fremdsprachendidaktisches Konzept in den <i>Passepartout</i> -Lehrwerken	38
7.2.2	Französischlehrwerke	38
7.2.3	Englischlehrwerke	39
8	Ergebnisse des Unterrichts (Teilziel 1)	40
8.1	Ergebnisse der Eingangstests für die Schülerinnen und Schüler.....	41
8.1.1	Ergebnisse der C-Tests.....	41
8.1.2	Ergebnisse der Segmentierungsaufgaben.....	44
8.2	Ergebnisse der Abschlusstests für die Schülerinnen und Schüler	46
8.2.1	Hinweise zur Darstellung der Ergebnisse	46
8.2.2	Ergebnisse der kommunikativen Tests zur Fertigkeit Leseverstehen	47
8.2.3	Ergebnisse der kommunikativen Tests zur Fertigkeit Hörverstehen	52
8.2.4	Ergebnisse der kommunikativen Tests zur Fertigkeit Schreiben.....	57
9	Erfahrungen in den Klassen (Teilziel 2)	67
9.1	Befragungen der Lehrpersonen.....	67
9.1.1	Eingangsgespräche mit den Lehrpersonen der Pilotklassen	67
9.1.2	Online-Zwischenbefragung.....	72
9.1.3	Endbefragung der Lehrpersonen.....	80
9.1.4	Befragungen der Lehrpersonen: Fazit	96
9.2	Befragungen der Schülerinnen und Schüler	98
9.2.1	Unterrichtsmerkmale und Einschätzung des Lehrwerks	98
9.2.2	Einschätzung des Lehrwerks.....	103
9.2.3	Motivationale Aspekte	107
10	Anschluss an das MAR (Teilziel 3).....	114
10.1	Übertritt ins Gymnasium gemäss den Lehrplänen	114
10.2	Kompetenzen der Sek-P-Schüler/innen beim Übergang ins Gymnasium: Diskussion der Resultate des Abschlusstests	115

10.3	Schnittstelle Sek P-Gymnasium aus der Sicht der Lehrpersonen	117
11	Fazit.....	118
12	Literaturverzeichnis.....	121
13	Abbildungsverzeichnis	124
14	Tabellenverzeichnis	126

1 Zusammenfassung

Kontext

Ab dem Schuljahr 2018/2019 sollen die Schülerinnen und Schüler der Sek P im Kanton Solothurn Französisch und Englisch obligatorisch mit den neuen, im Rahmen der Projektumsetzung von *Passepartout* entwickelten Lehrwerken *Clin d'œil* und *New World* lernen. Im Auftrag des Kantons Solothurn, Departement für Bildung und Kultur (DBK) hat das Institut für Mehrsprachigkeit (IFM) die Pilotphase der beiden Lehrwerke im Rahmen der Vorbereitung des Lehrmittelobligatoriums in den Schuljahren 2015/2016 und 2016/2017 wissenschaftlich begleitet. Während der Testphase der neuen Lehrmittel wurden je fünf Französisch- und Englischklassen (Pilotklassen) mit *Clin d'œil* bzw. *New World* unterrichtet. Alle übrigen Sek-P-Klassen arbeiteten während dieser Zeit mit den bisherigen Lehrwerken *Découvertes* (Französisch) und *Snapshot* bzw. *Swift* (Englisch). An der vorliegenden Studie nahmen alle Lehrpersonen und Lernenden der Pilotklassen teil, sowie Unterrichtende und Lernende von je fünf weiteren Französisch- und Englischklassen (Vergleichsklassen), die mit den bisherigen Lehrwerken arbeiteten.

Bei der Interpretation der vorliegenden Resultate sollte beachtet werden, dass die Lehrpersonen der Pilotklassen zum ersten Mal mit den neuen Lehrmitteln unterrichtet haben. Es ist unüblich, dass vergleichende Evaluationen in der ersten Einsatzperiode von Lehrmitteln durchgeführt werden. Nicht nur die Lehrwerke der Pilotklassen wurden übrigens von den Lehrpersonen erstmals eingesetzt, sondern auch das Lehrwerk *Snapshot* im Fall von zwei Englischlehrpersonen der Vergleichsklassen.

Ziel der Studie

Das Ziel der Untersuchung war es, mittels quantitativer und qualitativer Methoden Aussagen über folgende Punkte zu machen: 1) die Ergebnisse des Unterrichts, d. h. die Erreichung der Lernziele in den Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen und Schreiben; 2) die Erfahrungen der Lehrpersonen und Lernenden der Pilot- und Vergleichsklassen sowie 3) den Anschluss der Sek-P-Klassen ans Gymnasium, wo das Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) gilt. In Bezug auf 3) sollen die Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Übergang von der Sek P ins Gymnasium beleuchtet werden.

Resultate des Abschlusstests

Der im Mai 2017 durchgeführte Abschlusstest zu den Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen und Schreiben erlaubte interessante Aussagen zum Lernerfolg in den beiden Fremdsprachen sowie in Pilot- und Vergleichsklassen. Im Englisch können zwar zum Teil beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen beobachtet werden, zwischen der Pilot- und der Vergleichsgruppe insgesamt konnten aber mit einer Ausnahme keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Nur beim Teilaspekt der Schreibflüssigkeit (Textlänge) haben die Vergleichsklassen signifikant besser abgeschnitten. Im Französisch waren hingegen im Vergleich von Pilot- und Vergleichsklassen in verschiedenen Bereichen signifikante Vorteile der Vergleichsklassen festzustellen, nämlich im Leseverstehen und Schreiben sowie bei zwei Teilaspekten der schriftlichen Produktion (Schreibflüssigkeit und Anteil formal fehlerhafter Wörter). Weitere in den Testdaten beobachtete Vorteile der Vergleichsklassen haben sich als

statistisch nicht signifikant erwiesen, was zum Teil auf die grossen Schwankungen unter den Klassen innerhalb der Gruppen zurückzuführen sein dürfte.

Der Vergleich der Resultate des Abschlusstests mit den Anforderungen des für Vergleichs- und Pilotklassen geltenden Lehrplans Sek P für das Ende der 8. Klasse (GER-Niveaus) hat gezeigt, dass die Schüler/innen in Englisch deutlich besser abgeschnitten haben als in Französisch. Die Lehrplanziele für Englisch wurden im Leseverstehen und im Schreiben von einer grossen Mehrheit erreicht (98%¹ aller Schüler/innen im Leseverstehen und 94,4% aller Schüler/innen im Schreiben). Die Resultate im Hörverstehen Englisch sind im Vergleich etwas weniger gut ausgefallen: Die Lehrplanziele wurden hier aber immerhin von 70% der Schüler/innen der Pilotklassen und 87% der Schüler/innen der Vergleichsklassen erreicht. Im Französisch haben die Schüler/innen im Leseverstehen am besten abgeschnitten: 72% der Schüler/innen der Pilotklassen und 89% der Schüler/innen der Vergleichsklassen haben die Lernziele des Lehrplans erreicht. Das im Lehrplan festgelegte Niveau haben im Schreiben Französisch 61% der Schüler/innen der Pilotklassen und 84% Schüler/innen der Vergleichsklassen erreicht. Weiter hat sich dabei gezeigt, dass ein beträchtlicher Anteil von 7,6% der Schüler/innen der Pilotklassen im Schreiben lediglich das tiefste Kompetenzniveau A1.1 erreicht hat. Sowohl die Pilot- wie auch die Vergleichsklassen haben im Hörverstehen Französisch die schwächsten Resultate erzielt: Nur 33% der Schüler/innen der Pilotklassen und 38% Schüler/innen der Vergleichsklassen haben das vom Lehrplan Sek P verlangte Niveau A2.2 erreicht, und die Leistungen vieler Schüler/innen lagen noch Bereich des Niveaus A1 (36% Schüler/innen der Pilot- und 23% Schüler/innen der Vergleichsklassen).

Erfahrungen der Lehrpersonen und Lernenden

Die befragten Lehrpersonen nannten in Bezug auf die neuen Lehrwerke sehr ähnliche positive und negative Punkte, und zwar anlässlich aller drei Befragungen: am Anfang, in der Mitte und am Ende der Testphase. An *Clin d'œil* und *New World* gefallen die Inhaltsorientierung, die interessanten Themen, die Arbeit mit authentischen Texten im Unterricht, die attraktive Aufmachung, die Förderung der Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien und der Lernautonomie, sowie die durch die Lehrwerke unterstützte mutigere Herangehensweise der Schüler/innen bei der Sprachverwendung (produktiv und rezeptiv). Laut den Französisch- und Englischlehrpersonen der Pilotklassen kommt in den neuen Lehrwerken allerdings die Arbeit an den sprachlichen Strukturen und am Wortschatz zu kurz, und in beiden Lehrwerken wird der Stellenwert der Korrektheit als unzureichend für die Sek P eingeschätzt. Bemängelt wird darüber hinaus, dass beide Lehrwerke allgemein zu wenig Übungsmaterial für die Vertiefung der Lerninhalte zur Verfügung stellen, was dazu führt, dass die Lehrpersonen viel Zusatzmaterial einsetzen, welches sie oft mit hohem Zeitaufwand selber herstellen müssen. Auch werden die zu geringe Verbindlichkeit des Lernstoffs, die unklare Progression, die unbefriedigenden Lehrerhandbücher, die Unklarheiten bezüglich der Durchführung und Benotung der Lernzielevaluationen, des Umgangs mit Fehlern und bezüglich der Unterrichtsgestaltung mit den

¹ Bei der Interpretation der Zahlen zur Niveauerreichung ist immer zu bedenken, dass eine eindeutige, strenge Zuordnung von Testergebnissen zu den Referenzniveaus (Kompetenzbeschreibungen) nicht möglich ist.

neuen Lehrmitteln bemängelt. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass das neue Französischlehrmittel in den Gesprächen deutlich stärker kritisiert wurde als das neue Englischlehrmittel. Die Französisch- und Englischlehrpersonen der Pilotklassen finden, dass beide Lehrwerke überarbeitet bzw. ergänzt werden müssten, um in der momentanen Situation auf der Stufe Sek P mit Erfolg eingesetzt werden zu können. Die Stossrichtung der Kritik der Pilotlehrpersonen an den neuen Lehrwerken hat auch mit dem heutigen Fremdsprachenunterricht am Gymnasium und mit der aktuellen Form der Matura-Prüfung zu tun: Wegen der starken Gewichtung der Korrektheit bei der Matura seien die Korrektheitsansprüche und die Stellung der Grammatik zurzeit am Gymnasium deutlich höher, als dies im *Passepartout*-Lehrplan und in den darauf basierenden neuen Lehrwerken vorgesehen ist.

Die Resultate zeigen, dass ein Grossteil der Schüler/innen der Französisch-Vergleichsklassen gerne mit *Découvertes* lernt – anders als die Lernenden der Pilotklassen, die *Clin d'œil* mehrheitlich ablehnen. Vergleicht man die Ergebnisse der Eingangs- und der Abschlussbefragung, so stellt man fest, dass sich dieser Effekt im Verlauf der zwei Jahre noch wesentlich verstärkt hat. Sehr ähnlich, sogar noch etwas deutlicher, fielen die Ergebnisse in Bezug auf die Frage aus, ob „man“ mit dem Lehrwerk gut lernen kann. Die Englischlernenden waren sich im Vergleich zu den Französischlernenden weniger einig darin, wie gern sie mit ihren Lehrwerken lernten. Die Zustimmung der Pilotklassen zu *New World* zu Beginn der 7. Klasse war etwas höher als die Zustimmung der Vergleichsklassen zu *Snapshot* bzw. *Swift*. Anlässlich des Abschlusstests konnte jedoch in den Pilotklassen eher Ablehnung und in den Vergleichsklassen eher Zustimmung festgestellt werden. Beim Vergleich der Aussagen der Schüler/innen zu den beiden Zeitpunkten fällt auf, dass sich die Meinung in beiden Gruppen verschoben hat, und zwar von einer Zustimmung zum Lehrwerk hin zu einer gewissen Ablehnung. Auch bei der Frage, ob „man“ mit dem Lehrwerk gut lernen kann, ist Ähnliches zu beobachten: Erhielt diese Frage anlässlich des Eingangstests noch eher Zustimmung, war die entsprechende Antwort nach zwei Jahren Unterricht (eher) ablehnend. Dabei lehnten zu beiden Zeitpunkten, vor allem aber am Ende der 8. Klasse, mehr Lernende der Pilotklassen das Englischlehrwerk ab als Lernende in den Vergleichsklassen.

Anschluss an das MAR und Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Übergang von der Sek P ins Gymnasium

Bei der Sichtung der Lehrpläne konnte festgestellt werden, dass im Bereich Fremdsprachen die beiden Lehrpläne, die für Sek P gelten (Lehrplan Sek P und Lehrplan *Passepartout*) und der Lehrplan Gymnasium nicht optimal aufeinander abgestimmt sind. Die drei Lehrpläne, welche gemeinsam den Übergang von der Sekundarstufe ins Gymnasium erleichtern sollen, weichen in wichtigen Aspekten voneinander ab und verfolgen unterschiedliche fremdsprachendidaktische Konzepte. Damit der Übergang gelingt, müssten die Lehrpläne für die beiden Stufen besser aufeinander abgestimmt werden. Die Lehrpersonen wünschen, diesen Übergang in einem stufenübergreifenden Dialog zu definieren, in dem auch der momentane Fokus des Fremdsprachenunterrichts am Gymnasium und die Form der Matura-Prüfung angesprochen werden sollten.

Die Resultate des Abschlusstests in Französisch zeigen, dass die Schüler/innen der Pilotklassen nicht nur im Schreiben, sondern auch im Leseverstehen, das im neuen Lehrwerk besonders

gefördert werden sollte, signifikant schlechter abschneiden als die Schüler/innen der Vergleichsklassen. Im Fall des Hörverstehens Französisch hat insgesamt nur ca. ein Drittel der Schüler/innen die vom Lehrplan Sek P geforderten Kompetenzen am Ende der 8. Klasse erreicht, und zwar unabhängig vom eingesetzten Lehrwerk. Im Englisch sieht die Situation im Vergleich dazu deutlich besser aus: Hier scheint das Erreichen der Lernziele im Schreiben und im Leseverstehen für eine grosse Mehrheit kein Problem zu sein. Lediglich die Ergebnisse im Hörverstehen lassen noch zu wünschen übrig.

Damit die Sek-P-Schüler/innen am Ende der Sek P wie im Sek-P-Lehrplan vorgesehen auf den Übergang ins Gymnasium vorbereitet sind, müssten im Fach Französisch alle drei getesteten kommunikativen Fertigkeitsbereiche (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben) einen höheren Stellenwert erhalten (das Schreiben besonders in Klassen, in denen mit *Clin d'œil* gearbeitet wird); im Fach Englisch müsste das Hörverstehen im Unterricht stärker als bisher gewichtet werden.

Gestützt auf die vorliegenden Resultate kann den Bildungsverantwortlichen des Kantons Solothurn empfohlen werden, den Übergang von der Sek P ins Gymnasium durch den Einbezug von Vertreterinnen und Vertretern der beiden betroffenen Stufen klarer zu definieren und das Ergebnis anschliessend gezielt zu kommunizieren. Was die beiden *Passepartout*-Lehrwerke betrifft, müsste abgewogen werden, ob *Clin d'œil* und *New World* gemäss den Empfehlungen der Lehrpersonen anzupassen wären (für die Sek P, aber auch für die anderen Sek-Stufen), oder ob die Einführung einer *Lehrmittelempfehlung* anstelle eines *Lehrmittelobligatoriums* in den Klassen der Sek P im Kanton Solothurn nicht doch eine tragfähigere Lösung sein könnte.

2 Kontext und Ziele der Untersuchung

Das Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg (IFM) wurde im Sommer 2015 vom Departement für Bildung und Kultur (DBK) des Kantons Solothurn beauftragt, die Einführung der neuen Französisch- und Englischlehrmittel in den Sek-P-Klassen (Progymnasial-Klassen) während einer Pilotphase in den Schuljahren 2015/2016 und 2016/2017 wissenschaftlich zu begleiten.

2.1 Kontext

Der Kanton Solothurn sprach sich in der Weisung vom 27.08.2014 dafür aus, die Fortführung des vorverlegten und neu konzipierten Fremdsprachenunterrichts der Primarschule auf der Sekundarstufe I sicherzustellen. Aus diesem Grund wird ab dem Schuljahr 2018/2019 die flächendeckende Einführung der neuen, im Rahmen der Projektumsetzung von *Passepartout* entwickelten Fremdsprachenlehrmittel *Clin d'œil* und *New World* im Kanton Solothurn erfolgen. Die beiden Lehrmittel werden bereits seit dem Schuljahr 2015/2016 in der Sek B (Grundansprüche) und in der Sek E (erweiterte Ansprüche) eingesetzt. Es zeigte sich jedoch, dass die Sek-P-Lehrpersonen der Einführung von *Clin d'œil* und *New World* z. T. sehr skeptisch gegenüberstehen. Vor allem von Französischlehrpersonen wurden mit Blick auf die sprachliche Korrektheit bei den produktiven Fertigkeiten Bedenken geäußert, ob mit den neuen Lehrmitteln am Ende des 8. Schuljahres die erwarteten Referenzniveaus gemäss dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (im Folgenden GER; Europarat, 2001) erreicht werden können. Aus diesem Grund wurde den Sek-P-Klassen für die Einführung der neuen Lehrmittel mehr Zeit eingeräumt, u. a. um die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung abwarten zu können. Während einer Pilotphase in den Schuljahren 2015/2016 und 2016/2017 arbeiteten insgesamt fünf Englisch- und fünf Französischklassen mit den neuen Lehrmitteln. Da drei Klassen sowohl mit dem neuen Englisch- wie auch mit dem neuen Französischlehrmittel unterrichtet wurden, nahmen an der Studie de facto sieben verschiedene Pilotklassen teil. Während der ganzen Pilotphase stellte das IFM die wissenschaftliche Begleitung sicher. Die restlichen Sek-P-Klassen arbeiteten während der Pilotphase mit den bisherigen Lehrmitteln, d. h. mit *Découvertes* im Französischunterricht und mit *Snapshot* bzw. *Swift* im Englischunterricht. Je fünf Französisch- und Englischklassen, die mit Französisch mit *Découvertes*, und Englisch mit *Snapshot* und *Swift* gelernt haben, nahmen an der vorliegenden Studie als Vergleichsklassen teil.

Im Kanton Solothurn wird Französisch als erste und Englisch als zweite obligatorische Fremdsprache unterrichtet. Französisch wird ab der dritten (5. HarmoS) und Englisch ab der fünften (7. HarmoS) Klasse gelernt. Für alle Sek-P-Klassen gilt der *Lehrplan Sek P für das 7. und das 8. Schuljahr*, und zwar die auf Grund des Massnahmenplans 2014 überarbeitete Fassung (RRB Nr. 2014/863 und der Weisung DBK vom 27. Mai 2015) (Kanton Solothurn, 2015). Für die Pilotklassen, die mit den neuen Lehrmitteln unterrichtet und während der Schuljahre 2015/2016 und 2016/2017 wissenschaftlich begleitet wurden, gilt auch der Lehrplan *Passepartout* (*Passepartout: Fremdsprachen an der Volksschule*, 2015).

Die meisten Schüler/innen der Sek-P-Klassen treten nach dem Abschluss der 8. Klasse ins erste Jahr des Gymnasiums bzw. des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR) über². Die Stundendotation beträgt in der ersten und zweiten Sek-P-Klasse für beide Sprachen je drei Lektionen pro Woche. Andere Regelungen gelten für die Schüler/innen, die auf der Reigoldswiler Seite des Passwangs zur Schule gehen. Obwohl die Schulen zum Kanton Solothurn gehören, richten sie sich nach den Halbkantonen Basel-Landschaft und Basel-Stadt aus, da die Schüler/innen aus dieser Region in der Regel dort das Gymnasium und andere weiterführende Schulen besuchen. Dies war bei zwei Französisch-Pilotklassen aus der Stichprobe der vorliegenden Studie der Fall (Sek P in Bättwil)³. Die Schüler/innen dieser beiden Pilotklassen besuchten vor dem Übertritt ins Gymnasium fünf Jahre die Primarschule und drei Jahre die Sek P. Die Stundendotation betrug für diese Schüler/innen in den drei Jahren der Sek P je vier Lektionen Französisch.

Im ganzen Kanton müssen beim Übergang von der Sek P ins Gymnasium gemäss den *Weisungen für Lehrplan Sek P für das 7. und 8. Schuljahr* (Kanton Solothurn, 2015) verbindlich die folgenden Referenzniveaus erreicht werden:

- für Französisch:
 - o rezeptive Kompetenzen: A2.2
 - o produktive Kompetenzen: A2.1
- für Englisch:
 - o Hörverstehen und Sprechen: A2.2
 - o Leseverstehen: B1.1
 - o Schreiben: A2.1

Für die Pilotklassen gilt gemäss der DBK in erster Linie der Lehrplan *Passepartout*, daneben aber auch der bisherige Lehrplan Sek P. Im Lehrplan *Passepartout* werden Grundanforderungen (GA) formuliert, welche den nationalen Bildungsstandards (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2011) entsprechen. Diese Kompetenzziele müssen alle Schüler/innen erreichen, „sofern sie keine gravierenden Lernschwierigkeiten haben oder unter ausnehmend widrigen Umständen gelernt haben“ (*Passepartout*: Fremdsprachen an der Volksschule, 2015, S. 7–8). Neben den Grundkompetenzen sind im Lehrplan *Passepartout* erweiterte Anforderungen (EA) definiert, welche einen „Entwicklungshorizont“ darstellen, Binnendifferenzierung ermöglichen sollen und an leistungsstärkere und motivierte Schüler/innen gerichtet sind. Da die Grundanforderungen für alle Schüler/innen gelten und die Progymnasialklassen per Definition von leistungsstärkeren Schüler/innen besucht werden, wird von der DBK erwartet, dass die Mehrzahl der Sek-P-Schüler/innen am Ende der Sek P die erweiterten Anforderungen des Lehrplans *Passepartout* erreicht.

² Schüler/innen, die nicht promoviert werden, treten in die 9. Klasse der Sek E über.

³ Die Teilnahme dieser Klassen, welche etwas andere Ausgangsbedingungen als der Rest der Stichprobe hatten, war die Folge eines sehr kurzfristigen Rückzugs einer Französischlehrperson, welche ursprünglich zwei Pilotklassen unterrichten sollte. Da zu jenem Zeitpunkt alle anderen Schulen für ihre Klassen bereits das Lehrwerk *Découvertes* eingekauft hatten, wollten bzw. konnten ausser zwei Lehrpersonen aus Bättwil keine weiteren Französischlehrkräfte als Lehrpersonen der Pilotklassen an der Studie teilnehmen.

Laut dem Lehrplan *Passepartout* sollen die Schüler/innen am Ende der 8. Klasse (10. HarmoS), d. h. beim Übergang von der Sekundarstufe P ins Gymnasium, folgende GER-Niveaus erreichen:

- für Französisch:
 - o rezeptive Kompetenzen: A2.2 (GA) bis B1.1 (EA)
 - o Sprechen (monologisch u. dialogisch): A2.1 (GA) bis B1.1 (EA)
 - o Schreiben: A2.1 (GA) bis A2.2 (EA)
- für Englisch:
 - o Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen (monologisch u. dialogisch): A2.1 (GA) bis A2.2 (EA)
 - o Schreiben: A1.2 (GA) bis A2.1 (EA)

Die untenstehende Tabelle verschafft einen Überblick über die Sprachkompetenzen, welche die Sek-P-Schüler/innen im Kanton Solothurn am Ende der Sek P, d. h. am Ende der 8. Klasse (10. HarmoS), gemäss den beiden Lehrplänen erreichen sollen:

Tabelle 1: Nach Abschluss der Sekundarstufe P zu erreichende Niveaus

ZU ERREICHENDE NIVEAUS NACH ABSCHLUSS DER SEKUNDARSTUFE P (ENDE DER 8. KLASSE (10. HarmoS))			
FRANZÖSISCH	Lehrplan Sek P	Lehrplan <i>Passepartout</i> (GA)	Lehrplan <i>Passepartout</i> (EA)
Hörverstehen	A2.2	A2.2	B1.1
Leseverstehen	A2.2	A2.2	B1.1
Schreiben	A2.1	A2.1	A2.2
Sprechen	A2.1	A2.1	B1.1
ENGLISCH	Lehrplan Sek P	Lehrplan <i>Passepartout</i> (GA)	Lehrplan <i>Passepartout</i> (EA)
Hörverstehen	A2.2	A2.1	A2.2
Leseverstehen	B1.1	A2.1	A2.2
Schreiben	A2.1	A1.2	A2.1
Sprechen	A2.2	A2.1	A2.2

2.2 Ziele der Untersuchung

Die Pilotklassen und ihre Lehrpersonen wurden während der Schuljahre 2015/2016 und 2016/2017 vom IFM wissenschaftlich begleitet. Ziel des Projekts war es, unter Einsatz qualitativer und quantitativer Methoden zu Aussagen über

- die Ergebnisse des Unterrichts (*Teilziel 1*),
- die Erfahrungen der Klassen (Lernende und Lehrpersonen) (*Teilziel 2*), sowie über
- den Anschluss an das Maturitätsanerkenntnisreglement (MAR), mit Aussagen zu den Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Übergang (betreffend Sek P und Fremdsprachenkonzept MAR) (*Teilziel 3*)

zu gelangen.

An der Untersuchung nahmen neben den je fünf Pilotklassen in Französisch und Englisch auch die jeweils gleiche Anzahl Vergleichsklassen teil, welche die beiden Sprachen mit den bisherigen Lehrmitteln lernten⁴. Die Vergleichsklassen lernten Französisch mit dem Lehrwerk *Découvertes série bleue* (Band 1 und 2) und Englisch mit *Snapshot* (drei Klassen) oder *Swift* (zwei Klassen). Mit der Berücksichtigung der Vergleichsklassen im Untersuchungsdesign wurde angestrebt, über das Erreichen der Lernziele hinaus Anhaltspunkte zum Einfluss unterschiedlicher Lehrmittel auf die Sprachkompetenzen der Lernenden zu erhalten.

2.2.1 Teilziel 1: Ergebnisse des Unterrichts

Im Rahmen einer summativen Evaluation im Mai 2017 (im Weiteren „Abschlusstest“ oder „Haupttest“ genannt) wurde überprüft, ob die Schüler/innen der Pilot- und Vergleichsklassen die auf die GER-Niveaus bezogenen Lernziele erreichten, und zwar in den Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen und Schreiben. Auf die Überprüfung der Fertigkeit Sprechen wurde aus Kostengründen verzichtet, stattdessen wurden die Sprechkompetenzen der Schüler/innen im Rahmen der Befragung der Lehrpersonen von diesen eingeschätzt.

Zu Beginn des Projekts im Herbst 2015 wurde darüber hinaus ein Eingangstest (im Weiteren auch als Vortest bezeichnet) durchgeführt, mit dem die Französisch- und Englischkompetenzen der Schüler/innen der Pilot- und Vergleichsklassen erhoben wurden. Der Eingangstest wurde genutzt, um allfällige Unterschiede in den Ausgangsbedingungen der Pilot- und Vergleichsklassen berücksichtigen zu können.

2.2.2 Teilziel 2: Erfahrungen in den Klassen

Ein Schwerpunkt der Untersuchung lag auf der Begleitung der Lehrpersonen der Pilotklassen in Form von Befragungen. Ziel dieser Befragungen war es, den Umgang und die Erfahrungen der Sek-P-Lehrpersonen mit den neuen Lehrmitteln zu untersuchen.

⁴ Da zwei Klassen als Vergleichsklassen für Französisch und Englisch fungierten, nahmen an der Studie effektiv acht Vergleichsklassen teil.

Zu Beginn des Projekts fand eine Eingangsbefragung der Pilotlehrpersonen statt, die im Rahmen einer Kick-off-Veranstaltung durchgeführt wurde und bei der die Lehrpersonen auch genauere Informationen über das Projekt erhielten.

Die zweite Befragung (Zwischenbefragung) der Pilot- und Vergleichslehrpersonen hatte zum Ziel, mehr über ihre Erfahrungen mit dem eingesetzten Lehrmittel zu erfahren. Bei den Lehrpersonen der Pilotklassen wurde auch erhoben, ob und ggf. wie sich ihre Einstellungen zum Lehrmittel nach einigen Monaten Unterrichtserfahrung verändert hatten. Die Lehrpersonen der Vergleichsklassen wurden gefragt, was sie von ihren Kolleg/innen über das neue Lehrmittel und die Arbeit damit bis dahin erfahren hatten.

Nach einer ersten Auswertung der Abschlusstests zu den Französisch- und Englischkompetenzen der Lernenden fand die Schlussbefragung der Lehrpersonen der Pilot- und Vergleichsklassen statt. Anlässlich dieser Befragung wurde den Lehrpersonen eine Auswahl der Testresultate vorgelegt, um ihre Reaktionen auf die von den Schüler/innen erreichten Niveaus zu erfragen.

Die verschiedenen Befragungen der Lehrpersonen waren miteinander verbunden, indem sie einen Satz von identischen Grundfragen umfassten. Die Abschlussbefragung bezog sich, wie bereits erwähnt, auch auf die Ergebnisse der summativen Evaluation. Die Perspektive der Schüler/innen stand in der vorliegenden Studie nicht im Vordergrund. Allerdings wurden die Sprachstandserhebungen anlässlich des Eingangstests und der summativen Evaluation um eine kurze schriftliche Befragung (Fragebogen) der Schüler/innen ergänzt, in der diese Auskunft über ihre Motivation, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserfahrungen in Bezug auf das Lernen von Französisch und Englisch gaben. Der Vergleich der Aussagen der Schüler/innen am Anfang und am Ende der Lernzeit in der Sek P hatte zum Ziel, eventuelle Veränderungen in den oben genannten Bereichen aufzuzeigen.

2.2.3 Teilziel 3: Anschluss an das MAR

Die Untersuchung hatte zum Ziel, Aussagen darüber zu machen, inwiefern der Übergang von der Sek P ins Gymnasium in der aktuellen Situation (Testphase der neuen Lehrwerke) gelingen kann. Dazu wurden die verbindlichen Dokumente gesichtet (Lehrpläne für Französisch und Englisch) und die erhobenen Daten analysiert (Befragungen der Lehrpersonen und Schüler/innen; Testresultate).

3 Stichprobe

3.1 Schülerinnen und Schüler

An der Untersuchung nahmen insgesamt 316 Schüler/innen aus 15 Klassen der Solothurner Sek P teil, davon sieben Pilotklassen mit insgesamt 149 Schüler/innen und acht Vergleichsklassen mit insgesamt 167 Schüler/innen. Die Schüler/innen aus den Pilotklassen lernten ab dem Schuljahr 2015/2016 Französisch mit *Clin d'œil* und Englisch mit *New World*. Davon haben drei Klassen sowohl mit *Clin d'œil* wie auch mit *New World* gearbeitet und dienten somit als Pilotklassen für beide Lehrmittel. Bei den Vergleichsklassen dienten zwei von acht

Klassen als Vergleichsklassen für beide Fremdsprachen. Insgesamt liegen 224 Datensätze für Englisch und 209 Datensätze für Französisch vor⁵.

Gemäss Angaben im Schülerfragebogen nahmen insgesamt 48 Lernende mit Migrationshintergrund (Definition gemäss PISA: beide Elternteile sind ausserhalb der Schweiz geboren) an den abschliessenden Sprachtests teil (im Englisch stammten 38 Datensätze von solchen Schüler/innen, im Französisch 29).

3.2 Lehrpersonen

An der Studie nahmen alle Lehrpersonen teil, die in den Pilot- und Vergleichsklassen Französisch bzw. Englisch unterrichteten. Eine Englischlehrperson unterrichtete dabei zwei Pilotklassen und eine Englisch- sowie zwei Französischlehrpersonen⁶ arbeiteten mit je zwei Vergleichsklassen. Keine Lehrperson unterrichtete sowohl Pilot- als auch Vergleichsklassen.

In einer Vergleichsklasse gab es nach der siebten Klasse einen Lehrpersonenwechsel. Folglich nahm die erste Lehrperson an der Zwischenbefragung und die zweite Lehrperson an der Schlussbefragung teil. Die Lehrperson einer Pilotklasse wurde während ihres Mutterschaftsurlaubs vertreten, konnte aber trotzdem an allen Befragungen teilnehmen.

Die untenstehende Tabelle gibt einen Überblick über die Klassen und Lehrpersonen, die an der Studie teilgenommen haben. Klassen, die sowohl in Französisch als auch in Englisch getestet wurden, sowie Lehrpersonen, die mehr als eine Pilot- bzw. Vergleichsklasse unterrichtet haben, wurden in der Tabelle hellgrau markiert.

⁵ Die Summe der Einträge in den beiden Datensätzen ist grösser als die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, da 117 Lernende die Tests in beiden Fremdsprachen lösten. Ausserdem gab es in allen Klassen zwischen dem Eingangs- und dem Abschlusstest Abgänge und (einige wenige) Neuzugänge. Die Abschlusstests wurden von 185 Schüler/innen in Französisch und 198 Schüler/innen in Englisch abgelegt.

⁶ Lehrpersonenwechsel in der Mitte der Untersuchung.

Tabelle 2: Übersicht über die Stichprobe.

Pilotklasse Französisch	LP	Getestete Sprache(n)	Pilotklasse Englisch	LP	Getestete Sprache(n)
Kantonsschule Solothurn	A	FR+EN	Kantonsschule Solothurn	K	FR+EN
Kantonsschule Solothurn	B	FR+EN	Kantonsschule Solothurn	L	FR+EN
Kantonsschule Olten	C	FR+EN	Kantonsschule Olten	M	FR+EN
Oberstufenzentrum Leimental, Bättwil	D	FR	Sek I Zentrum Grenchen	N	EN
Oberstufenzentrum Leimental, Bättwil	E	FR	Sek I Zentrum Grenchen	N	EN
Vergleichsklasse Französisch	LP	Getestete Sprache(n)	Vergleichsklasse Englisch	LP	Getestete Sprache(n)
Kantonsschule Solothurn	F	FR+EN	Kantonsschule Solothurn	O	FR+EN
Kantonsschule Solothurn	G	FR+EN	Kantonsschule Solothurn	P	FR+EN
Kreisschule Gäu Neuendorf	H1 und H2	FR	Kantonsschule Olten	Q	EN
Kreisschule Gäu Neuendorf	H1 und H2	FR	Oberstufe Wasseramt Ost Derendingen	R	EN
Kantonsschule Olten	J	FR	Oberstufe Wasseramt Ost Derendingen	R	EN

Gemäss den Angaben aus der Zwischenbefragung verfügten alle Lehrpersonen über eine mehrjährige Unterrichtserfahrung (mind. 2.5 Jahre, max. 35 Jahre, im Durchschnitt ca. 16 Jahre). Fast alle der anlässlich der Zwischenbefragung befragten Lehrpersonen (14 von 17) unterrichteten auch am Gymnasium⁷.

Alle Lehrpersonen der Pilotklassen nahmen vor und während der Arbeit mit den neuen Lehrmitteln an einer mehrtätigen Weiterbildung teil, die unmittelbar mit den neuen Fremdsprachenlehrmitteln bzw. mit dem Lehrplan *Passepartout* zu tun hatte. Auch je eine Französisch- und eine Englischlehrperson der Vergleichsklassen nahmen an dieser Weiterbildung teil.

4 Erhebungsinstrumente

4.1 Instrumente für die Befragung von Lehrpersonen

Die Lehrpersonen wurden zu insgesamt drei Zeitpunkten befragt: anlässlich der Eingangsbefragung im Herbst 2015 (nur die Lehrpersonen der Pilotklassen), anlässlich der Online-Zwischenbefragung im Frühjahr 2016 und anlässlich der telefonischen Abschlussgespräche im Herbst 2017. Die Befragungen waren miteinander verbunden, d. h. den Lehrpersonen wurden anlässlich der drei Befragungen z. T. ähnliche Fragen gestellt.

⁷ U. a. aus diesem Grund wurde auf die ursprünglich vorgesehene Befragung der am Gymnasium unterrichtenden Lehrpersonen verzichtet.

Für die Eingangsbefragung der Französisch- und Englischlehrpersonen der Pilotklassen wurde ein Gesprächsleitfaden entwickelt, in den die Forschungsfragen eingeflossen sind, die im Zentrum der Studie stehen. Die Französisch- und Englischlehrpersonen wurden u. a. gefragt,

- wie sie das neue Lehrmittel allgemein finden;
- ob sie im Unterricht Zusatzmaterialien einsetzen, und wenn ja, warum und in welchem Umfang;
- was sich für sie als Lehrpersonen beim Unterrichten mit dem neuen Lehrmittel verändert hat und wie sie diese Veränderung wahrnehmen;
- ob sie bisher einen Unterschied feststellen konnten zwischen den Schüler/innen, die die Fremdsprachen mit den neuen Lehrmitteln lernen, und den Schüler/innen, die mit bisherigen Lehrmitteln lern(t)en; und wenn ja, in welchen Kompetenzbereichen;
- ob die Schüler/innen motiviert sind, Französisch bzw. Englisch zu lernen und mit den neuen Lehrmitteln zu arbeiten; und
- ob sie der Meinung sind, dass sie ihre Schüler/innen mit diesem Lehrmittel auf das Fremdsprachenlernen im Gymnasium ausreichend vorbereiten können.

Für die Zwecke der Online-Zwischenbefragung im Frühjahr 2016 wurden vier ähnlich aufgebaute Fragebögen entwickelt und eingesetzt: ein Fragebogen für die Französischlehrpersonen der Pilotklassen, ein Fragebogen für die Englischlehrpersonen der Pilotklassen, ein Fragebogen für die Französischlehrpersonen der Vergleichsklassen sowie ein Fragebogen für die Englischlehrpersonen der Vergleichsklassen. Alle vier Fragebögen umfassten Fragen zur Person, zur Einschätzung verschiedener Aspekte des Lehrmittels, zum Einsatz von Zusatzmaterialien im Unterricht, zu den Kompetenzen und Kenntnissen im Fach Französisch bzw. Englisch, welche gemäss den Befragten für Gymnasialschüler/innen besonders wichtig sind, sowie zur Motivation der Schüler/innen. Ausserdem schätzten alle Lehrpersonen ein, ob die Schüler/innen am Ende der 8. Klasse (10. HarmoS) das für ihr Fach im Lehrplan festgelegte Niveau erreichen würden, und ob sie ihre Schüler/innen mit dem eingesetzten Lehrmittel gut auf die Anforderungen des Gymnasiums vorbereiten könnten. Die Lehrpersonen der Pilotklassen wurden darüber hinaus gefragt, wie Sie das neue Lehrwerk allgemein finden, was sich aufgrund des neuen Lehrwerks in Bezug auf die Vorbereitung und den Unterricht verändert hat, ob (und wenn ja, inwiefern) sich ihre Einstellung zum Lehrwerk im Verlauf des Schuljahres geändert hat, und ob (und wenn ja, in welchen Bereichen) sie Unterschiede zwischen Schüler/innen, die mit den neuen Lehrmitteln lernen, und den Schüler/innen, die mit bisherigen Lehrmitteln arbeit(et)en, feststellen konnten. Die Lehrpersonen der Vergleichsklassen wurden zusätzlich gefragt, ob sie bisher Erfahrungen mit dem neuen Lehrmittel sammeln konnten und was sie evtl. von Kolleg/innen, die mit dem neuen Lehrmittel unterrichten, über die Arbeit mit diesem Lehrmittel bereits erfahren konnten. Auch konnten die Lehrpersonen anlässlich der Zwischenbefragung sonstige Anmerkungen anbringen.

Für die Abschlussbefragung der Lehrpersonen wurde ein Gesprächsleitfaden entwickelt, der für die telefonische Befragung aller vier Lehrpersonengruppen eingesetzt wurde. Die Fragen betrafen u. a.:

- die Einschätzung der Kompetenzen der an der Studie beteiligten Schüler/innen unter Berücksichtigung der von ihnen im Abschlusstest erzielten Resultate (Erreichung der Referenzniveaus) im Lese- und Hörverstehen sowie im Schreiben;
- die Einschätzung der Sprechkompetenz und der Motivation der getesteten Schüler/innen;
- die bisherigen Erfahrungen mit dem Lehrmittel, mit dem die getestete Klasse im Verlaufe der vergangenen zwei Jahre unterrichtet wurde;
- den Stellenwert des Lehrmittels im Unterricht sowie die Art und den Umfang von evtl. eingesetzten Zusatzmaterialien;
- die Meinung der Schüler/innen zum eingesetzten Lehrmittel;
- die Eignung des eingesetzten Lehrmittels für die Progymnasialstufe, auch im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht am Gymnasium;
- die Kompetenzen und Kenntnisse, welche gemäss der befragten Lehrperson für Gymnasiast/innen besonders wichtig sind.

4.2 Schriftliche Testaufgaben

Für die Eingangstests wurden C-Tests und Textsegmentierungsaufgaben eingesetzt. Der C-Test gilt als integrativer Test (vgl. C-Test (der Sprachtest), o. J.), der Anhaltspunkte zum allgemeinen Sprachstand der Schüler/innen in Französisch bzw. Englisch liefern kann. Bei einem C-Test besteht die Aufgabe für die Getesteten, etwas verkürzt gesagt, darin, in mehreren kurzen Texten jeweils bei jedem zweiten Wort die gelöschte zweite Hälfte zu rekonstruieren und zu ergänzen. Für verschiedene Kontexte ist vielfach gezeigt worden, dass der C-Test (zumindest im Fall von schulerfahrenen Sprachlernenden) mit kompetenz- bzw. fertigkeitsbezogenen Tests (zum Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) relativ hoch korreliert. Der den Schüler/innen vorgelegte C-Test stammte aus *lingualevel* (Lenz & Studer, 2007) und bestand aus vier französischen bzw. englischen Texten mit jeweils 20 Lücken, welche die Lernenden schriftlich ergänzen sollten. Jeder Schüler und jede Schülerin bearbeitete ausserdem auch eine Segmentierungsaufgabe. Diese hatte zum Ziel, spezifischer die Wortschatz- und Grammatikkenntnisse der Schüler/innen zu erfassen (vgl. Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen, & Ullakonoja, 2014). Beim Segmentierungstest müssen in etwas längeren Texten, in denen alle Wortzwischenräume und Interpunktionszeichen gelöscht sind, die Wortgrenzen eingezeichnet werden. Das Ergebnis bei der Segmentierung gilt in erster Linie als Indikator für lexikalische und morphosyntaktische Kompetenzen. In jeweils zwei Texten, die aus anderen Fremdsprachenlehrwerken für diese Stufe stammen, wurden alle Leer- und Satzzeichen entfernt. Die Aufgabe der Schüler/innen bestand darin, die Wörter durch das Setzen von Strichen voneinander zu trennen.

Für die Überprüfung des Hör- und Leseverstehens bei der Haupterhebung (Abschlusstest) wurden mit Genehmigung der D-EDK unveröffentlichte *lingualevel*-Aufgaben aus dem sog. „Tresor“ eingesetzt. Diese *lingualevel*-Aufgaben wurden auf der Basis der Sprachkompetenzbeschreibungen des GER und der zielgruppenspezifischen Ergänzungen dazu in *lingualevel* für derartige Untersuchungen entwickelt, sind lehrwerkunabhängig konzipiert und können gemäss dem Lehrplan *Passepartout* für die Beurteilung der verschiedenen

Teilkompetenzen der *Passepartout*-Schüler/innen eingesetzt werden (*Passepartout: Fremdsprachen an der Volksschule*, 2015, S. 4 und 15). In den Aufgaben und Beurteilungskriterien aus *lingualevel* steht das sprachliche Handeln in den verschiedenen Fertigkeitsbereichen im Vordergrund, was auch in den beiden im Kanton Solothurn geltenden Lehrplänen gefordert wird.

Bei der Auswahl der Aufgaben, die im Rahmen der vorliegenden Studie zum Einsatz kamen, wurden folgende Punkte berücksichtigt:

- Für die Durchführung der Abschlusstests standen pro Sprache je 2 Lektionen zur Verfügung. Die Bearbeitungszeit konnte also maximal 90 Minuten betragen.
- Die einzelnen Französisch- und Englischaufgaben sollten eine vergleichbare Bearbeitungszeit in Anspruch nehmen und ein ähnliches Themenspektrum abdecken.
- Die eingesetzten Aufgaben sollten Aussagen über das Erreichen der Sprachkompetenzniveaus ermöglichen, welche die Schüler/innen gemäss den beiden Lehrplänen am Ende der Sek P ausweisen sollen.
- Die Aufgaben sollten vom Thema her weder die Pilot- noch die Vergleichsklassen, und auch weder Knaben noch Mädchen bevorzugen.

Beim Sichten der *lingualevel*-Aufgaben für die Überprüfung der Schreibkompetenzen auf den Niveaus A1-A2 wurde festgestellt, dass sich die darin vorgesehenen Schreibanlässe vor allem auf den Alltag der Schüler/innen beziehen (Textsorte: Beschreibung). Da die Lehrpersonen der Pilotklassen anlässlich der Befragungen mehrmals den kaum vorhandenen Alltagsbezug der neuen Lehrmittel erwähnten, wurde vermutet, dass durch den Einsatz ausschliesslich dieser Aufgaben die Vergleichsklassen evtl. bevorzugt werden könnten. Aus diesem Grund wurden für den schriftlichen Testteil neben einer alltagsbezogenen *lingualevel*-Aufgabe auch drei neue Schreibaufgaben eingesetzt, welche im Rahmen des Projekts *SWIKO* (Schweizer Lernerkorpus)⁸ entwickelt und erprobt wurden (Textsorte: Argumentation). Zwei dieser Aufgaben sind inhaltsorientiert und im CLIL-Ansatz⁹ angesiedelt, dem auch die beiden *Passepartout*-Lehrwerke verpflichtet sind. Die dritte Aufgabe ist, ähnlich wie die *lingualevel*-Aufgabe, alltagsorientiert und wurde für diesen Test so erweitert, dass die beiden Beschreibungsaufgaben ein ähnliches Format hatten. Die insgesamt vier eingesetzten Schreibaufgaben (zwei Beschreibungsaufgaben und zwei Argumentationsaufgaben) waren für beide Sprachen identisch und wurden nach dem Prinzip der Aufgabenrotation auf insgesamt vier Sets verteilt. Das war nötig, damit die Schüler/innen der Klassen, die in Französisch und Englisch getestet wurden, in Französisch und Englisch nicht die gleichen Schreibaufgaben bekamen. Alle Schüler/innen bekamen im schriftlichen Teil jeweils eine Aufgabe zum Beschreiben und eine zum Argumentieren. Dadurch sollte vermieden werden, dass die Vergleichs- oder die Pilotklassen im schriftlichen Bereich bevorzugt würden.

⁸ Das Projekt *SWIKO* wird zurzeit am Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (KFM) in Fribourg durchgeführt <http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/de/content/schweizer-lernerkorpus-swiko> (Zugriff am 27.10.2017).

⁹ CLIL = *content and language integrated learning*.

Jedes Testheft für einen einzelnen Schüler bestand schliesslich pro Sprache aus 1) zwei Aufgaben zum Hörverstehen, 2) zwei Aufgaben zum Leseverstehen und 3) zwei Aufgaben zum Schreiben (Textsorten: Beschreibung und Argumentation) sowie 4) einem Fragebogen.

Tabelle 3: Übersicht über die fokussierten Niveaubereiche der eingesetzten Aufgaben

Fertigkeit	Niveaubereiche Französischaufgaben	Niveaubereiche Englischaufgaben
Leseverstehen	Task 1: A2.1-B1.1	Task 1: B1.1-B2.1
	Task 2: A2.2-B1.2	Task 2: B1.1-B2.1
Hörverstehen	Task 1: A2.1-A2.2	Task 1: A2.2-B1.1
	Task 2: B1.1-B1.2	Task 2: A2.1-B1.1
Schreiben	Task 1: A1-B1 (Beschreibungsaufgabe)	Task 1: A1-B1 (Beschreibungsaufgabe)
	Task 2: A1-B2 (Argumentationsaufgabe)	Task 2: A1-B2 (Argumentationsaufgabe)

4.3 Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler

Für die Studie wurden ein Französischfragebogen und ein entsprechender Englischfragebogen in geschlossener Form entwickelt. Die Schüler/innen der Pilot- und Vergleichsklassen füllten diesen Fragebogen sowohl anlässlich der Einstiegstests als auch bei der Haupterhebung auf Papier aus. Das im Oktober 2015 und im Mai 2017 eingesetzte Erhebungsinstrument war daher inhaltlich identisch. In einem ersten Teil des Fragebogens wurden sprachbiografische Angaben der Lernenden erfragt. In einem zweiten Teil wurden mögliche Einflussfaktoren erfolgreichen Sprachenlernens (z. B. Motivationsaspekte; Merkmale des Unterrichts) erhoben sowie die Meinung der Schüler/innen zu dem in ihrem Unterricht verwendeten Lehrmittel erfragt.

Die Fragebögen für die Schüler/innen wurden in Anlehnung an Fragebögen konzipiert, welche bereits in früheren Studien des IFM (*Task Lab*¹⁰; *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ*¹¹) eingesetzt wurden.

5 Durchführung der Erhebungen

5.1 Durchführung der Befragungen von Lehrpersonen

Im Oktober 2015 fand im Rahmen einer Kick-off-Veranstaltung eine Eingangsbefragung statt, an der alle Lehrpersonen der Pilotklassen teilnahmen. Die Befragung wurde in Form von

¹⁰<http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/de/content/task-lab-untersuchungen-zum-besseren-verstaendnis-und-zur-erhoehung-der-validitaet-von> (Zugriff am 27.10.2017).

¹¹<http://www.institut-plurilinguisme.ch/de/content/evaluation-fremdsprachenunterricht-bildungsregion-zentralschweiz> (Zugriff am 27.10.2017).

moderierten, leitfadengestützten Gruppengesprächen durchgeführt und fand in zwei nach Sprachen getrennten Gruppen statt. Zu diesem Zeitpunkt unterrichteten die Lehrpersonen die Pilotklassen erst seit ca. acht Wochen mit den neuen Lehrmitteln. Es ging also um die ersten Eindrücke, welche die Lehrpersonen bei der Arbeit mit den neuen Lehrmitteln und mit den neuen Klassen gewinnen konnten. Die Gespräche dauerten ca. 75 Minuten pro Gruppe und wurden mit Zustimmung der Teilnehmenden aufgenommen.

Die schriftliche Zwischenbefragung wurde im Frühjahr 2016 (9.03.-21.04.) durchgeführt, und zwar mithilfe der Online-Umfrage-Software LimeSurvey (Schmitz, 2004). An dieser Befragung nahmen alle Lehrpersonen der Pilot- und Vergleichsklassen teil.

Im September 2017 fand die leitfadengestützte telefonische Schlussbefragung wiederum aller Lehrpersonen statt. Im Rahmen der Vorbereitung auf das Gespräch wurden den Lehrpersonen einige Tage vor dem geplanten Telefonat die Resultate zugeschickt, die ihre Schüler/innen anlässlich des im Mai 2017 durchgeführten Haupttests erzielt hatten. Sie erhielten diese in Form von Grafiken (Säulendiagrammen), denen sie entnehmen konnten, wie vielen Schüler/innen ihrer Klasse(n) im Hörverstehen, Leseverstehen und im Schreiben welches Niveau attestiert werden konnte. Jede Lehrperson erhielt dabei nur die Resultate der Klasse(n), die sie selber unterrichtete. Zur besseren Orientierung und Interpretation der Resultate wurden den Lehrpersonen auch das Raster zur Selbstbeurteilung sowie das Raster zur Beurteilung der schriftlichen Kompetenz (beide aus *lingualevel*) mitgeschickt. Darin sind die Kompetenzen, welche die Lernenden auf den einzelnen Niveaus in den verschiedenen Fertigkeiten erreicht haben sollten, näher beschrieben. Auch wurden die Lehrpersonen daran erinnert, welche Niveaus von den Sek-P-Schüler/innen im Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen gemäss dem Lehrplan Sek P und gemäss dem Lehrplan *Passepartout* (erweiterte Anforderungen) nach Abschluss der Sekundarstufe erwartet werden. Die Lehrpersonen wurden in diesem Gespräch auch um eine Einschätzung der mündlichen Kompetenzen ihrer Schüler/innen gebeten und bekamen zur Vorbereitung das Raster zur Einschätzung der mündlichen Kompetenz aus *lingualevel* zugeschickt. Jedes Gespräch wurde an einem von der Lehrperson ausgewählten Termin durchgeführt, dauerte im Schnitt eine Stunde und wurde mit Zustimmung der interviewten Lehrperson aufgenommen. An der Schlussbefragung nahmen bis auf eine Französischlehrperson der Vergleichsklasse alle Lehrpersonen der Vergleichs- und Pilotklassen teil. Da im Voraus klar war, dass die fehlende Lehrperson wegen eines Umzugs ins Ausland im September 2017 für ein Telefongespräch nicht erreichbar sein würde, wurde ihr im Juli 2017 ein schriftlicher Fragebogen zugeschickt, den sie auch im Juli 2017 ausgefüllt retournierte. Da die Testresultate der Schüler/innen jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt vorlagen, hat diese Lehrperson ihre Einschätzungen und Einstellungen nicht auf die Resultate ihrer Schüler/innen beziehen können. Dennoch konnte auf diesem Wege ihre Meinung zumindest teilweise erfasst werden. Im September 2017 wurden dieser Lehrperson auch noch die Resultate ihrer Klasse zugeschickt, sie ergriff jedoch nicht die Gelegenheit, dazu Stellung zu nehmen.

5.2 Durchführung der schriftlichen Tests und der Befragungen der Schülerinnen und Schüler

Der Eingangstest dauerte eine Lektion (45 Minuten) und wurde in den Schulen von Mitarbeitenden des IFM in allen Pilot- und Vergleichsklassen durchgeführt. Die Testleiter/innen erklärten den Schüler/innen auf Deutsch den Ablauf des Eingangstests. Alle Schüler/innen lösten danach den gleichen Test in zwei Testversionen, die sich lediglich durch die Reihenfolge der Aufgaben unterschieden. Die Tests umfassten einen C-Test, bestehend aus vier Texten, und einen Segmentierungstest, bestehend aus zwei Texten in der jeweils getesteten Sprache (vgl. Kap. 4.2). Im Anschluss an den Test füllten die Schüler/innen einen Fragebogen aus (vgl. Kap. 4.3). Die gesamte Erhebung wurde auf Papier durchgeführt. An den Eingangstests nahmen insgesamt 100 Schüler/innen der Pilotklassen Französisch, 102 Schüler/innen der Vergleichsklassen Französisch, 110 Schüler/innen der Pilotklassen Englisch, sowie 107 Schüler/innen der Vergleichsklassen Englisch teil.

Der Haupttest fand im Mai 2017 statt und dauerte in jeder Klasse zwei Lektionen à 45 Minuten. Er wurde, wie schon der Eingangstest, von Mitarbeitenden des IFM in den Schulen durchgeführt, und zwar an den Terminen, die von der jeweiligen Schulleitung festgelegt wurden. Die Testleiter/innen wurden im Voraus geschult. Der Test war papierbasiert und umfasste (bis auf die nach einem Rotationsprinzip verteilten Schreibaufgaben, vgl. Kap. 4.2) pro Sprache jeweils für alle Schüler/innen dieselben Aufgaben. Jeder Test bestand aus drei Teilen, die in jeder Klasse in folgender Reihenfolge gelöst wurden:

- 1) Leseverstehen: 2 Aufgaben, ca. 10 Minuten pro Aufgabe (Lektion 1);
- 2) Hörverstehen: 2 Aufgaben, ca. 10 Minuten pro Aufgabe (Lektion 1);
- 3) Schreiben: 2 Aufgaben, ca. 18 Minuten pro Aufgabe (Lektion 2).

Die Testleiter/innen erklärten den Schüler/innen jeweils zu Beginn der ersten Lektion auf Deutsch das Vorgehen. Nach dem Ablauf der für die jeweilige Aufgabe vorgesehenen Zeit forderten sie die Schüler/innen dazu auf, zur nächsten Aufgabe überzugehen. Allen Schüler/innen stand daher für das Lösen der Aufgaben gleich viel Zeit zur Verfügung. Schüler/innen, die mit den Aufgaben früher fertig waren, konnten ihre Testhefte auch früher abgeben. Im Anschluss an die Schreibaufgaben füllten die Schüler/innen einen schriftlichen Fragebogen aus, der mit dem beim Eingangstest eingesetzten Fragebogen inhaltlich identisch war (Dauer: ca. 5-7 Minuten). An dem Abschlusstest nahmen insgesamt 93 Schüler/innen der Pilotklassen Französisch, 92 Schüler/innen der Vergleichsklassen Französisch, 106 Schüler/innen der Pilotklassen Englisch und 92 Schüler/innen der Vergleichsklassen Englisch teil. Es kam in zwei Fällen vor, dass eine Schülerin oder ein Schüler nur einen Teil der Testaufgaben löste, weil er oder sie z. B. wegen eines Arzttermins früher gehen musste oder später kam.

6 Datenauswertung

Die Analyse und Auswertung aller erhobenen Daten erfolgte am IFM. Im Folgenden wird die Vorgehensweise bei der Auswertung der Datengrundlage zu den verschiedenen Projektteilen vorgestellt.

6.1 Vorgehensweise bei der Sichtung der Lehrpläne und Lehrwerke

Um Aussagen zum Gelingen des Anschlusses an das MAR machen zu können (vgl. Teilziel 3 der Untersuchung) wurden u. a. zwei Typen von Dokumenten herangezogen, die den Unterricht wesentlich mitprägen: zum einen die geltenden Lehrpläne, zum andern die eingesetzten Lehrwerke.

In die Sichtung der Lehrpläne wurden folgende Dokumente einbezogen: der Lehrplan Sek P und die Weisungen für das 7. und 8. Schuljahr des Kantons Solothurn, welche für den ganzen Kanton verbindlich sind (Kanton Solothurn, 2014a), der Lehrplan *Passepartout* bis zum 8. Schuljahr (10. Schuljahr gemäss HarmoS), welcher für die Pilotklassen gilt (*Passepartout: Fremdsprachen an der Volksschule*, 2015) sowie der Lehrplan des Gymnasiums des Kantons Solothurn (Kanton Solothurn, 2014b). Es wurde verglichen, welche Lernziele in den Fremdsprachen Französisch und Englisch in der 8. Klasse Sek P und im ersten Jahr des Gymnasiums erwartet werden, und zwar unter besonderer Berücksichtigung der Ansprüche an die (kommunikativen) Sprachkompetenzen und die Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks. Ein Augenmerk lag dabei auch darauf, wie sich der Übergang von der Sekundarstufe ins Gymnasium gemäss diesen verbindlichen Dokumenten gestalten sollte.

Bei der Betrachtung der Lehrwerke wurden alle Lehrwerke berücksichtigt, mit denen während der Dauer der vorliegenden Studie entweder an den Pilotklassen oder an den Vergleichsklassen unterrichtet wurde:

- Französisch: *Clin d'œil* 7 (2015) und *Clin d'œil* 8 (2016) (Pilotklassen) sowie *Découvertes série bleue* 1 (2004) (Vergleichsklassen);
- Englisch: *New World* 3 (2015) und *New World* 4 (2016) (Pilotklassen) sowie *Snapshot Elementary* (2003) und *Swift* 1 (1999) (Vergleichsklassen).

Auf eine umfassende, kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse wurde verzichtet, da dies ausserhalb des Projektfokus und der Projektressourcen lag. Dennoch wurde versucht, die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lehrwerke und Lehrwerkkonzeptionen in groben Zügen darzustellen. Dazu wurden jeweils das Vorwort, die einleitenden Informationen aus den Lehrerhandbüchern und das Inhaltsverzeichnis der Lehrwerke analysiert.

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse sind im Kapitel 7 dargestellt.

6.2 Auswertung der Befragungen

6.2.1 Befragungen der Lehrpersonen

Die Gruppengespräche anlässlich der Eingangsbefragung sowie die telefonischen Abschlussgespräche mit den Lehrpersonen wurden mit Zustimmung der Teilnehmenden aufgenommen und danach wörtlich transkribiert. Die Transkripte der Eingangs- und Abschlussgespräche sowie die bereits in schriftlicher Form vorliegenden Ergebnisse der Zwischenbefragungen (Online-Fragebogen) wurden mithilfe des Analyseprogramms MAXQDA (MAXQDA, 2012) nach Prinzipien der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) analysiert. Ziel war es, die von den Lehrpersonen empfundenen Vor- und Nachteile der Arbeit mit den neuen Lehrmitteln zu ermitteln sowie Bedürfnisse herauszuarbeiten, welche die Befragten in Bezug auf Fremdsprachenlehrmittel für die Sek P haben.

Die Auswertungskategorien wurden zum einen deduktiv anhand der Forschungsfragen gebildet, die auch in die Gesprächsleitfäden bzw. in den Online-Fragebogen eingeflossen waren. Zum anderen entstanden im Laufe der Analyse auch induktiv Auswertungskategorien, d. h. basierend auf den von den Befragten angesprochenen Themen. Die kodierten Aussagen der Lehrpersonen wurden in einem nächsten Schritt jeweils in eine knappe, auf die Inhalte reduzierte Form umgeschrieben und pro Thema gebündelt dargestellt, um das Spektrum der Meinungen pro Thema aufzuzeigen und so eine Übersicht über das Gesagte zu vermitteln. Im Vordergrund der Auswertung stand das Aufzeigen der wichtigsten Aussagen und Tendenzen pro Lehrpersonengruppe und nicht etwa das Nachzeichnen der individuellen Einschätzungen der einzelnen Lehrpersonen. Ergebnisse der Lehrpersonenbefragung werden im Kapitel 9.1 dargestellt.

6.2.2 Befragungen der Schülerinnen und Schüler

6.2.2.1 Daten

Die Ergebnisse aus den beiden schriftlichen Befragungen aller Schüler/innen (anlässlich des Eingangs- und des Haupttests) wurden von Mitarbeitenden des IFM in Tabellenform erfasst. Dabei wurden die Informationen zur Herkunft und zum sprachlichen Hintergrund¹² in Form von Länder- bzw. Sprachcodes und die Antworten auf die verschiedenen Fragebogenitems zu Motivationsaspekten, zum Lehrwerk und zur Häufigkeit von Unterrichtsaktivitäten als Zahlen (Abstufungen für Zustimmung bzw. Häufigkeit) eingegeben. Insgesamt liegen Ergebnisse von 202 Lernenden in Französisch (185 im Haupttest) und 218 Lernenden in Englisch (199 im Haupttest) vor. Da die Fragebögen auf Papier erhoben wurden, kam es vor, dass Lernende auf einzelne Fragen nicht antworteten.

¹² Bei den Angaben zur Erstsprache und zur Sprache, in welcher der/die Befragte zuerst Schreiben gelernt hat, waren Mehrfachnennungen möglich. In der Auswertung wurden zu diesen beiden Punkten je bis zu drei Antworten erfasst.

6.2.2.2 Vorgehen

Die Ergebnisse aller vier Fragebögen wurden für die Analyse kombiniert. Dadurch entstand ein Datensatz mit Antworten von insgesamt 316 Schülerinnen und Schülern, von denen etwa ein Drittel den Fragebogen viermal ausgefüllt hat: je zweimal im Zusammenhang mit den Englischtests und den Französischtests.

24 Items mit Fragen im Zusammenhang mit Motivationsaspekten und der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Lernenden wurden in beiden Sprachen einer Faktoranalyse unterzogen. Nach einem Abgleich der sich dabei zu den beiden Sprachen abzeichnenden Faktoren wurden zunächst vier Itemgruppen gebildet (sog. Konstrukte: „Gefallen an der Sprache“, „Selbstwirksamkeitserfahrung“, „Angst vor Prüfungen und Noten“ und „Extrinsische Motivation“). Für jede dieser Gruppen wurde dann jeweils ein vierdimensionales Rasch-Modell¹³ geschätzt, bei dem alle Daten aus den vier Erhebungen zu jeweils einem Konstrukt gleichzeitig berücksichtigt wurden. Eine gleichzeitige Schätzung der Ergebnisse aller vier Erhebungen hat den Vorteil, dass die vier resultierenden Skalen der Personenwerte direkt miteinander vergleichbar sind. Die Skalierung erlaubt auch eine Diagnose der Homogenität der Items („Fit-Analyse“), welche jeweils ein Konstrukt ausmachen. Aufgrund der Analyse der sog. Fitwerte¹⁴ der gruppierten Items wurden die Konstrukte, wo nötig, noch angepasst. Im Zuge der Fit-Analyse wurde das provisorische Konstrukt „Extrinsische Motivation“ gänzlich verworfen. Die darin enthaltenen Items wurden auf zwei neue Konstrukte („Erwartungen der Eltern“ und „Wichtig für den Beruf“) aufgeteilt und in der Folge separat behandelt.

Für die so entstandenen fünf Konstrukte wurden aufgrund der mehrdimensionalen Modelle für alle Schüler/innen, die den jeweiligen Fragebogen ausgefüllt hatten, Skalenwerte (WLEs¹⁵) ausgegeben, die angeben, wie stark die Konstrukte bei Ihnen ausgeprägt sind. Für die vergleichende Darstellung und inferenzstatistische Analyse der Ergebnisse (vgl. Kap. 9.2.2.2) wurden alle Skalen so transformiert, dass jeweils die Teilskala zur Erhebung für Französisch anlässlich des Haupttests einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 aufweist. Die jeweils drei übrigen Teilskalen wurden relativ dazu verschoben und skaliert.

¹³ Alle Itemanalysen und Skalierungen wurden mithilfe des R-Pakets TAM (Robitzsch, Kiefer, & Wu, 2017) durchgeführt.

¹⁴ Im Zusammenhang mit einem Testmodell aus der IRT-Familie (zu dem auch Raschmodelle gehören) ist es möglich, für jedes Item sog. Fitwerte zu berechnen. Diese geben Auskunft darüber, in welchem Umfang Items von den Lernenden gemäss ihren Fähigkeiten wie erwartet gelöst wurden. IRT-Modelle sehen z. B. vor, dass einfache Items von starken Lernenden mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit gelöst werden, schwierige Items hingegen von schwachen Lernenden fast gar nicht. Stimmen bei vielen Lernenden die Voraussagen des Modells nicht mit dem tatsächlichen Antwortverhalten überein, ergibt sich ein sog. Item-Misfit (zwischen Modell und Beobachtungen). Stark abweichende Items werden üblicherweise von der weiteren Analyse ausgeschlossen, weil sie etwas anderes (auch noch) zu messen scheinen als das, was beabsichtigt war. Wenn, wie im Falle des Konstrukts „Extrinsische Motivation“ die Mehrheit der Items einen schlechten Fit aufweist, kann davon ausgegangen werden, dass sie nicht zufriedenstellend *ein* Konstrukt repräsentieren. Aus diesem Grund wurde das Konstrukt verworfen.

¹⁵ Warm's Weighted Likelihood Estimates (Warm, 1989).

Alle Originalskalen der Fragebogenitems (1 für höchste Zustimmung oder grösste Häufigkeit, 4 oder 5 für das „untere“ Skalenende) wurden für die Darstellung und die inferenzstatistische Analyse „umgedreht“ (umkodiert), sodass höhere Werte höhere Zustimmung oder grössere Häufigkeit bedeuten.

6.3 Auswertung der schriftlichen Tests

6.3.1 Auswertung des Eingangstests: C-Test und Segmentierungstest

Der Eingangstest bestand pro Sprache aus einem C-Test und einem Textsegmentierungstest. Primäres Ziel des Eingangstests war es, festzustellen, ob sich die Vergleichs- und Pilotklassen am Anfang der Sek P voneinander unterschieden.

6.3.1.1 C-Test

6.3.1.1.1 Daten

Die Auswertung der C-Test-Aufgaben wurde gemäss dem Lösungsschlüssel aus *lingualevel* vorgenommen: Für jede vollständig richtig ergänzte Lücke wurde ein Punkt vergeben. Jeder Lernende bearbeitete pro Sprache vier C-Test-Texte à 20 Items. Insgesamt liegen Ergebnisse von 202 Lernenden in Französisch und 217 Lernenden in Englisch vor. Zwei Lernende bearbeiteten nur einen Teil der C-Test-Texte.

6.3.1.1.2 Vorgehen zur Aufbereitung der Daten

Zur Ermittlung eines individuellen Gesamtergebnisses beim C-Test wurden zuerst die Ergebnisse (Anzahl korrekt ergänzter Lücken) bei jedem der vier Texte ermittelt und z-standardisiert. Anschliessend wurden diese Zwischenergebnisse für jede Person addiert und die Summen aller Personen wiederum z-standardisiert. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass alle vier Teilergebnisse mit gleichem Gewicht in das Gesamtergebnis eingehen. Mit diesem Verfahren ist es auch möglich, Ergebnisse für Personen zu ermitteln, die nicht alle Teile bearbeitet haben: Die Ergebnisse zu gänzlich fehlenden Texten werden dabei ignoriert.

6.3.1.2 Segmentierung

6.3.1.2.1 Daten

Die von den Schüler/innen segmentierten Texte (Texte mit Strichen, welche die einzelnen Wörter voneinander trennen) wurden so ausgewertet, dass bei jedem ursprünglichen Wort überprüft wurde, ob am Anfang und am Ende korrekt ein Strich gesetzt war, nicht jedoch innerhalb des Wortes. Pro richtig abgetrenntes Wort wurde ein Punkt vergeben. Jeder Lernende bearbeitete pro Sprache zwei Texte mit einem Umfang von 61 bis 72 Wörtern. Insgesamt liegen Daten zu 305 Lernenden vor, davon lösten 89 Lernende die Aufgaben ausschliesslich auf Englisch, 88 ausschliesslich auf Französisch sowie 128 in beiden Sprachen. Für Englisch liegen folglich 217 und für Französisch 216 auswertbare Ergebnisse vor.

6.3.1.2.2 Vorgehen zur Aufbereitung der Daten

Die Qualität der einzelnen Items wurde mithilfe des R-Pakets TAM (Robitzsch, Kiefer, & Wu, 2017) mittels Rasch-Analyse auf ihren Fit hin analysiert. Dabei wurden die Items in den beiden Sprachen auf zwei unterschiedlichen Dimensionen modelliert und Fitwerte¹⁶ für die einzelnen Items berechnet. Sieben schlecht fittende Items wurden aus dem Test ausgeschlossen. Dabei handelt es sich um drei „erste Items“, welche am Beginn der Segmentierungstexte standen und bei denen die Lernenden lediglich *nach* dem Wort einen Strich setzen mussten, sowie je zwei aufeinanderfolgende Items, die sich wahrscheinlich gegenseitig beeinflussten. Die Rohergebnisse bei den verbliebenen Items wurden pro Test und Schüler/in aufsummiert und z-standardisiert.

6.3.2 Auswertung des Abschlusstests: Hör- und Leseverstehenstests

Die Schülerantworten zu den Hör- und Leseverstehensaufgaben wurden gemäss den Richtlinien von *lingualevel* kodiert und die Ergebnisse in Tabellenform erfasst. Bei Multiple-Choice-Fragen wurde die Antwort in Rohform erfasst (welche Antwort wurde angekreuzt?), während geschriebene Kurzantworten direkt als richtig, ggf. halb-richtig oder als falsch beurteilt wurden. Die Rohantworten zu den Multiple-Choice-Items wurden später dem Lösungsschlüssel entsprechend in 0 oder 1 umkodiert. In den beiden Sprachen bearbeiteten die Lernenden Aufgaben zu jeweils zwei Hör- bzw. Lesetexten. Insgesamt 198 Schülerinnen und Schüler lösten 19 Items zum Hörverstehen Englisch und 17 zum Leseverstehen Englisch. 185 Lernende¹⁷ lösten 15 Items zum Hörverstehen Französisch und 18 Items zum Leseverstehen Französisch.

Diese Daten wurden mittels eines Partial-Credit-Modells¹⁸ skaliert (Robitzsch u. a., 2017). Neben den Fit-Werten¹⁹ der einzelnen Items wurde zusätzlich kontrolliert, ob es Items gab, die einer der beiden Gruppen (Vergleichs- bzw. Pilotklassen) einen übermässigen Vorteil verschaffen würden. Da bei diesen Analysen nichts Auffälliges festgestellt werden konnte, wurden aufgrund aller Items Fähigkeitswerte für die Lernenden in Form von WLEs ausgegeben. Diese WLE-Skalen sowie die dazugehörigen Messfehlerschätzungen bildeten letztlich die Grundlage für die inferenzstatistischen Vergleiche, v. a. zwischen den Pilot- und Vergleichsgruppen.

Um entscheiden zu können, ob mit den gezeigten Testleistungen die Anforderungen gemäss Lehrplan bzw. Lehrplänen erreicht wurden, mussten die Testergebnisse zum Lesen und Hören den Referenzniveaus zugeordnet werden. Im vorliegenden Fall wurden dafür die bereits vorhandenen Äquivalenzen zwischen den Testergebnissen bei *lingualevel*-Aufgaben und den Referenzniveaus genutzt. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Verbindung zwischen Tests und Niveaus immer das Ergebnis eines Interpretationsprozesses mit klar identifizierbaren Problemzonen ist. Die *lingualevel*-Skala wurde seinerzeit auf der Grundlage von

¹⁶ Vgl. Fussnote 14 für eine Erklärung zu den Fit-Werten.

¹⁷ Zwei Lernende *entweder* zum Hörverstehen *oder* zum Leseverstehen.

¹⁸ Ein IRT-Modell, bei dem es möglich ist, Antworten miteinzubeziehen, die „halb-richtig“ sind. Bei solchen Items wird für jede mögliche Punktzahl ein eigener Schwierigkeitswert berechnet. Items, bei denen es möglich war, eine „halb-richtige“ Antwort zu geben, wurden im Datensatz als 0, 1 oder 2 kodiert. Alle anderen Items können die Werte 0 und 1 einnehmen.

¹⁹ Vgl. Fussnote 14 für eine Erklärung von Fit-Werten.

Referenzniveau-bezogenen Selbstbeurteilungen von zahlreichen Schüler/innen in Niveauabschnitte eingeteilt.

6.3.3 Auswertung des Abschlusstests: schriftliche Produktion

Von jeder Schülerin und jedem Schüler lagen pro getestete Sprache zwei schriftliche Texte vor. Beim ersten Text handelte es sich jeweils um eine Beschreibung und beim zweiten um eine Argumentation. Drei der Aufgaben stammten aus dem KFM-Projekt SWIKO, eine aus *lingualevel* (vgl. Kap. 4.2).

6.3.3.1 Analyse aller Schülerleistungen

6.3.3.1.1 Holistisches Rating der schriftlichen Schülerleistungen

Die Auswertung der Schülertexte erfolgte auf der Basis von Deskriptoren aus dem *Raster zur Beurteilung der schriftlichen Kompetenz* aus *lingualevel* (Lenz & Studer, 2007). Aus den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Text dieses Rasters wurden Beschreibungen ausgewählt, den Besonderheiten der eingesetzten Aufgaben leicht angepasst und zu einer holistischen Skala zusammengestellt. Diese wurde dann durch Beurteilerinnen auf die Schülertexte angewandt (Rating). Stufentypische Referenztexte aus dem Textkorpus, welche das vierköpfige Beurteilungsteam vor dem Ratingprozess in einer Trainingsphase gemeinsam beurteilte, dienten als weitere Orientierungshilfe für die Einstufung. Auf den Einbezug der Orthografie wurde in diesem Schritt des Ratings verzichtet, da die orthografische Kompetenz laut Lehrplan nicht im Zentrum steht und erfahrungsgemäss zu einem einheitlichen holistischen Rating wenig beiträgt, weil sie üblicherweise mit anderen Teilkompetenzen nicht sehr hoch korreliert (vgl. Studer & Peyer, 2014). Fast die Hälfte der Schülerleistungen in Französisch und in Englisch wurde im Rahmen eines Double-blind-Ratingverfahrens von zwei Beurteilerinnen bewertet.

6.3.3.1.2 Skalierung der Daten und Zuordnung der schriftlichen Schülerleistungen zum GER

Bei der Skalierung der Ergebnisse der holistischen Ratings und der Zuordnung der schriftlichen Schülerdaten zum GER wurde ähnlich vorgegangen wie bei einem früheren Mandat des IFM (vgl. Peyer, Andexlinger et al., 2016). Die Skalierung der Ratings machte es möglich, dass die Ergebnisse aller Schülerinnen und Schüler je Sprache auf einer gemeinsamen Skala abgebildet werden konnten, obwohl die einzelnen Schüler/innen pro getestete Sprache jeweils nur zwei der vier eingesetzten Aufgaben (allerdings in unterschiedlichen Kombinationen) bearbeitet hatten. Zur Skalierung wurde das Rasch-Multi-Facetten-Modell der Item-Response-Theorie verwendet, das auch die Beurteilerstrenge berücksichtigt und ausgleicht.

Die Zuordnung der schriftlichen Schülerleistungen zu den Referenzniveaus des GER wurde durch ein Expertenteam am IFM vorgenommen. Das Ziel bestand darin, die untere Grenze für die Erreichung jedes Feinniveaus (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1) festzulegen. Für die Familiarisierung (vgl. Council of Europe, 2009) des Expertenteams mit Leistungen auf den verschiedenen Niveaus wurden Niveaubeschreibungen und/oder bewertete Referenztexte aus den folgenden Quellen verwendet: dem GER (Skalen zum Schreiben), dem *Manual* des Europarates (*Written Assessment Criteria Grid*) (Council of Europe, 2009), der neusten Sammlung von Niveauillustrationen des Europarats (mit Beispielen von Cambridge English, CIEP und

Alliance Française) (Council of Europe, 2017), *lingualevel* (*Raster zur Beurteilung der schriftlichen Kompetenz*) (Lenz & Studer, 2007) sowie aus den Handbüchern für Lehrpersonen von Cambridge English zu Englischexamen auf den Niveaus A2, B1 und B2 (Cambridge English Language Assessment, 2016a, 2016b, 2016c). Durch die Familiarisierung erarbeitete sich das Expertenteam ein gemeinsames, mehrfach abgestütztes Verständnis der Referenzniveaus. Dieses wurde anschliessend auf die skalierten Schülerleistungen angewandt. Für jeden zu setzenden Schnittpunkt auf der statistisch ermittelten Testskala wurde zuerst der Skalenbereich eruiert, in welchem der Niveauübergang liegen könnte. Anschliessend wurden die Leistungen der Schüler/innen im fraglichen Skalenbereich noch einmal daraufhin beurteilt, ob sie bereits die Merkmale des oberen Niveaus aufwiesen. Dabei wurde immer die Gesamtleistung eingeschätzt, wie sie aus den beiden geschriebenen Texten (Beschreibung und Argumentation) hervorgeht. Der eigentliche Schnittpunkt wurde durch Konsens festgelegt. Die meisten Schnittpunkte fielen dabei zwischen aufeinanderfolgende Schüler/innen mit einem eher grösseren Skalenabstand, zwischen denen so etwas wie ein Stufenzuwachs erkennbar war.

6.3.3.2 Vertiefende Analyse der schriftlichen Schülerleistungen

Anschliessend an das holistische Rating aller schriftlichen Schülerleistungen und die Leistungszuordnung zu den Referenzniveaus des GER (vgl. Kap. 6.3.3.1.1 und 6.3.3.1.2) wurde aus jeder Klasse entlang der alphabetischen Klassenliste jeder zweite Englisch- und Französischtext des Aufgabenformats Beschreibung²⁰ ausgewählt und einer vertiefenden Analyse unterzogen, um insbesondere Schreibflüssigkeit und Korrektheit zu ermitteln. Das primäre Ziel der vertiefenden Analyse bestand darin, die Bereiche „Grammatik“ und „Orthografie“ genauer zu betrachten und möglichst zu quantifizieren. Diese Bereiche wurden von den Lehrpersonen in den Befragungen häufig als wichtig hervorgehoben und standen im holistischen Rating nicht im Zentrum.

Ursprünglich war hierfür vorgesehen, die „grammatikalischen Erscheinungsformen“ miteinzubeziehen, die im *Référentiel*, welches den *Passepartout*-Lehrplan ergänzt, aufgeführt sind (vgl. zum *Référentiel* Kap. 7.1.2). Diese sind (ohne formelles Verfahren allerdings) den GER-Niveaus zugeordnet und sollen „eine mögliche Progression in der Entwicklung von sprachlich-kommunikativen Kompetenzen“ darstellen (vgl. *Passepartout: Fremdsprachen an der Volksschule*, 2015, S. 64ff.). Bei einer näheren Betrachtung dieser sprachlichen Mittel stellte sich jedoch heraus, dass sie als Auswertungsgrundlage für die vertiefende Analyse der schriftlichen Schülerleistungen im Bereich der Orthografie und Grammatik ungeeignet sind, und zwar aus folgenden Gründen: Zu den im Lehrplan aufgelisteten Strukturen sind jeweils Vertiefungsstufen angegeben, welche Auskunft darüber geben, „bis zu welcher Stufe der Vertiefung die Schülerinnen und Schüler mit der grammatikalischen Erscheinungsform vertraut sein sollen“ (*Passepartout: Fremdsprachen an der Volksschule*, 2015, S. 64). Auch die Stufe 3, also die höchste Stufe der Vertiefung (die übrigens bis Ende der Sekundarstufe nur für relativ wenige Sprachstrukturen vorgesehen ist), sieht dabei den korrekten Gebrauch der Strukturen nicht vor: „Die Lernenden sind in der Lage, in konkreten Aufgabenstellungen und gegebenenfalls mit

²⁰ Dieses Aufgabenformat wurde für die vertiefenden Analysen ausgewählt, weil die Schüler/innen der Pilot- wie auch der Vergleichsklassen zu dieser Aufgabe tendenziell längere Texte geschrieben haben.

Vorentlastung die Struktur **aktiv und teilweise korrekt** zu gebrauchen und sie mit anderen Strukturen zu verknüpfen. Bei der spontanen Verwendung passieren noch häufig Fehler“ (Passepartout: Fremdsprachen an der Volksschule, 2015, S. 65, Hervorhebungen im Original). Um die grammatische und orthografische Korrektheit sowie weitere bekannte sprachliche Merkmale der Texte zu bewerten, die – anders als im *Référentiel* vorgesehen – in einer Testsituation *per se* nicht vorentlastet werden können, wurde daher auf Indikatoren zurückgegriffen, die aus der angewandten Linguistik bekannt sind. Um die Korrektheit der schriftlichen Schülerleistungen zu ermitteln, wurden in den ersten maximal 80 Wörtern pro Text die Wörter gezählt, die mindestens einen grammatischen und/oder orthografischen Fehler aufweisen. Dabei wurde maximal ein Fehler gezählt; lexikalische Fehler blieben unberücksichtigt. Um die Komplexität der Sprache zu erfassen (nach Wolfe-Quintero, Inagari, & Kim, 1998), wurde die Anzahl Wörter pro T-Unit²¹ innerhalb der ersten mindestens 80 Wörter pro Text bestimmt. Dieses Mass kann syntaktische Komplexität erfassen, weil es sowohl abhängige Sätze als auch erweiterte Attribute erfasst. Beide Erweiterungen führen grundsätzlich zu mehr Wörtern innerhalb ein und derselben T-Unit. Neben der Korrektheit und der syntaktischen Komplexität wurde auch die Schreibflüssigkeit erfasst. Als (einfacher) Indikator dafür wurde die Anzahl der Wörter pro Text genommen.

6.3.4 Bereitstellung von Datensätzen für die quantitative Analyse

Die administrativen Angaben zu den Schüler/innen und Klassen, die Fragebogendaten sowie alle Testdaten wurden in eine umfassende Tabelle integriert. Anschliessend wurden die Schüler/innen und Klassen anonymisiert und zwei Teiltabellen mit jeweils allen Schüler/innen aus den Französisch- bzw. Englischklassen gebildet. Die Daten in den beiden Tabellen waren recht vollständig, v. a. die Daten zu den Schüler/innen, die am Abschlusstest teilgenommen haben. Nur diese Schüler/innen wurden in die quantitativen Analysen einbezogen. Um die vorhandenen Daten optimal und möglichst korrekt nutzen zu können, wurden die beiden ursprünglichen Datensätze für Französisch und Englisch einer sogenannten Imputation unterzogen. Das statistische Verfahren der Imputation erfüllt (in unserem Fall) zwei Aufgaben: Zum einen werden fehlende Daten (z. B. eine fehlende Angabe im Fragebogen oder Vortest) durch plausible Daten (*plausible values*) ergänzt. Zum anderen wird dem Messfehler von statistisch geschätzten Daten Rechnung getragen. In unserem Fall sind die Testdaten des Abschlusstests sowie einige Konstrukte aus dem Fragebogen (z. B. zur Motivation) messfehlerbehaftet. Im Imputationsverfahren werden die Korrelationen genutzt, die zwischen verschiedenen Variablen des Datensatzes existieren (insbesondere zwischen den Schüler/innen ein und derselben Klasse und den Daten zu verschiedenen Sprachtests, auch sprachübergreifend). Durch Ketten von Regressionsgleichungen schätzt das Verfahren für Lücken in jeweils einer Variablen plausible Werte, und dies in einem iterativen Verfahren, das immer bessere Werte erzeugt (Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011). Ebenfalls durch Regressionsgleichungen wird die Ziehung von Datenpunkten für die weitere Analyse aus der Verteilung des Messfehlers von messfehlerbehafteten Daten optimiert. Imputierte Datensätze können unkompliziert analysiert

²¹ T-Unit: ein übergeordneter Hauptsatz bzw. ein übergeordnetes syntaktisches Element mit all seinen untergeordneten Elementen (sofern vorhanden).

werden, weil die Daten vollständig vorhanden sind. Die Berücksichtigung des Messfehlers (d. h. der Reliabilität der Skalen) macht die Analysen auch korrekter. Allerdings wird bei der Imputation nicht nur *ein* Datensatz produziert, sondern eine ganze Reihe von leicht voneinander abweichenden, Schätz- und Messfehler widerspiegelnden Datensätzen, die alle parallel analysiert werden müssen, sodass sich die Notwendigkeit ergibt, die Ergebnisse wiederum nach bestimmten Regeln zu kombinieren (Rubin, 1987). In der vorliegenden Untersuchung wurde pro Sprache mit einer Auswahl von zehn aus ursprünglich 100 imputierten Datensätzen gearbeitet.

7 Sichtung der Lehrpläne und Lehrwerke

7.1 Sichtung der Lehrpläne

Der für die Vergleichs- und Pilotklassen geltende Lehrplan Sek P für die 7. und 8. Klasse (Kanton Solothurn, 2014a) und die Weisungen zum Lehrplan Sek P (Kanton Solothurn, 2015) legen fest, was die Schüler/innen auf der Sekundarstufe P lernen müssen, um auf das Lernen im Gymnasium optimal vorbereitet zu sein. Für die Fremdsprachen Englisch und Französisch galten gemäss DBK in den Pilotklassen neben den Anforderungen des Lehrplans Sek P gleichzeitig auch die Anforderungen des Lehrplans *Passepartout* (*Passepartout*: Fremdsprachen an der Volksschule, 2015).

Im Folgenden werden diese beiden Lehrpläne, die Aussagen zum Übergang von der Sek P ins Gymnasium machen, sowie auch der Lehrplan Gymnasium (Kanton Solothurn, 2014b) kurz einzeln vorgestellt und anschliessend vor allem im Hinblick auf die Kompetenzanforderungen beim Übergang ins Gymnasium miteinander verglichen.

7.1.1 Lehrplan Sek P für das 7. und 8. Schuljahr und Weisungen zum Lehrplan Sek P für das 7. und 8. Schuljahr

Der im Kanton Solothurn geltende Lehrplan Sek P wurde für die auf zwei Jahre verkürzte progymnasiale Sekundarstufe erarbeitet und ist spezifisch darauf ausgerichtet, die Schülerinnen und Schüler auf das Gymnasium vorzubereiten. Für den Bereich Sprachen waren an der Lehrplanausarbeitung insgesamt zehn Koordinator/innen beteiligt.

Im Lehrplan Sek P werden pro Sprache übergeordnete Bildungsziele festgelegt. Auffällig ist, dass sich diese in den beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch voneinander unterscheiden. In den Bildungszielen für das Fach Französisch wird u. a. betont, dass das Fach Französisch die „Verständigung im eigenen Land“, die „Offenheit gegenüber der frankophonen Kultur“, die Kommunikation mit Französischsprachigen im Alltag, die „Einsicht in die Muttersprache“ und den kreativen Sprachgebrauch fördern soll. Gleichzeitig soll der Französischunterricht Sprachregeln vermitteln und erklären, was es den Schüler/innen ermöglichen soll, „solide Grundkenntnisse der geschriebenen und gesprochenen Sprache zu erwerben“ (Kanton Solothurn, 2015, S. 33). Die vier Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben sollen dabei laut Lehrplan gleichwertig gefördert werden und die Arbeit an autonomiefördernden Strategien und Arbeitstechniken soll nicht vernachlässigt werden. Im Fach Englisch steht die Förderung der fünf

Sprachfertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, produktives und interaktives Sprechen²² und Schreiben im Vordergrund. Der Unterricht soll die Schüler/innen dazu befähigen, „mit der Sprache selbstständig, flexibel und selbstsicher umzugehen“ (Kanton Solothurn, 2014a, S. 29), individuelle Lerntechniken zu entwickeln, sich in verschiedenen Situationen richtig auszudrücken, und sich mit verschiedensten geschriebenen und gesprochenen Textsorten und Medien auseinanderzusetzen. Ausserdem hat der Englischunterricht zum Ziel, die Lernenden zu motivieren und zum Nachdenken anzuregen. Er soll ihnen darüber hinaus einen stufengerechten Zugang zu internationalen Medien und zum internationalen Wissensaustausch ermöglichen.

Anschliessend an die Bildungsziele werden pro Sprache kompakt und übersichtlich auf 1-2 Seiten pro Schuljahr die Lernziele in den Sprachfertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen (im Fach Englisch unterteilt in produktives und interaktives Sprechen) und Schreiben aufgeführt. Die kommunikative Handlungsfähigkeit bildet hierbei den Kern der Lernziele. Anforderungen an Grammatik und Wortschatz werden im Kontext der Sprachfertigkeiten zwar erwähnt, aber nicht konkret ausformuliert. So wird z. B. im Französischlehrplan zur Sprachfertigkeit Schreiben folgendes Lernziel formuliert: „Grammatikalische Strukturen bzw. Wortschatz in freien Textproduktionen anwenden“ (Kanton Solothurn, 2014a, S. 37).

In den „Weisungen“ sind für das Erreichen der Lernziele folgende Lehrmittel obligatorisch festgelegt:

- Französisch: *Clin d'œil*, Band 7 und 8, oder *Découvertes série bleue*, Band 1 und 2;
- Englisch: *New World*, Band 3 und 4, oder *Snapshot elementary* (1. Sek P) und *Snapshot pre-intermediate* (2. Sek P)²³.

Auch werden in den „Weisungen“ Niveaus formuliert, die von den Schüler/innen nach dem Abschluss der Sek P erreicht werden sollen (vgl. Kanton Solothurn, 2015).

Ab Schuljahr 2018/2019 sollen gemäss Weisung DBK vom 27.8.2014 die Passepartout-Lehrwerke *New World* und *Clin d'œil* in allen Sek-P-Klassen obligatorisch eingesetzt werden (Kanton Solothurn, 2015, S. 6.13, 6.15).

7.1.2 Lehrplan *Passepartout* Fremdsprachen an der Volksschule

Der Lehrplan *Passepartout* wurde unter der Leitung einer vierköpfigen Arbeitsgruppe „Rahmenbedingungen“ erarbeitet und durch die Steuergruppe genehmigt. Er bildete die Grundlage zur Entwicklung der für die *Passepartout*-Kantone entwickelten Lehrwerke *Mille feuilles/Clin d'œil* und *New World* und gilt sowohl für Französisch als auch für Englisch. Es handelt sich bei diesem Lehrplan um ein umfangreiches Dokument von insgesamt über 70 Seiten, das zunächst Leitideen zum Sprachenlernen und neue(re), dem Lehrplan zugrundeliegende fremdsprachendidaktische Konzepte vorstellt (z. B. funktionale Mehrsprachigkeit, Sprachenlernen als aktives Konstruieren, vernetzendes Sprachenlernen dank der Didaktik der Mehrsprachigkeit). Danach beschreibt es ausführlich die Umsetzung der Zielsetzungen im Unterricht (d. h. die

²² Gemeint ist monologisches und dialogisches Sprechen.

²³ Wie es dazu kam, dass in zwei der Vergleichsklassen immer noch *Swift* eingesetzt wurde, ist den Autor/innen des vorliegenden Berichts nicht bekannt.

didaktischen Konzepte und Methoden, die Gestaltung der Lernbedingungen, oder die Erfassung und Beurteilung der Kompetenzen), geht auf die didaktische Kohärenz und Koordination zwischen Sprachlehrpersonen, Schulleitung und Erziehungsdirektion ein und präsentiert anschliessend die Planungsraster für die Schuljahre 3-9 (5-11 gemäss HarmoS). Die Lernziele im Planungsraster sind dabei, nach Sprachen getrennt, pro Seite jeweils für zwei Schuljahre aufgeführt und in die drei Kompetenzbereiche *kommunikative Handlungsfähigkeit* (Hören, Lesen, monologisches und dialogisches Sprechen, Schreiben), *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* und *lernstrategische Kompetenzen* gegliedert, wobei die beiden letzteren Kompetenzbereiche einen wichtigen Stellenwert erhalten. Der Aufbau kommunikativer Handlungsfähigkeit steht aber laut Lehrplan dennoch im Vordergrund und ist u. a. der formalen Korrektheit klar übergeordnet.

Die Lernziele und festgelegten Kompetenzniveaus im Planungsraster des Lehrplans *Passepartout* beziehen sich auf den GER. Für die Schuljahre 7-9 (9-11 gemäss HarmoS) wird zwischen Grundanforderungen und erweiterten Anforderungen unterschieden. Die Grundanforderungen entsprechen den nationalen Bildungsstandards und müssen von allen Schüler/innen erreicht werden, falls sie keine gravierenden Lernschwierigkeiten haben und nicht unter „ausnehmend widrigen Umständen gelernt haben“ (*Passepartout: Fremdsprachen an der Volksschule*, 2015, S. 7). Durch die erweiterten Anforderungen sollen im Rahmen der Binnendifferenzierung die leistungsstärkeren und motivierten Schüler/innen zusätzlich gefördert werden. Das Erfüllen der erweiterten Anforderungen gilt gemäss Lehrplan nicht als Voraussetzung für die Zuweisung in eine bestimmte Abteilung der Sekundarstufe (*Passepartout: Fremdsprachen an der Volksschule*, 2015, S. 8). Es wird jedoch von der DBK erwartet, dass die meisten Schüler/innen der Sek-P-Pilotklassen, die *per se* zu den leistungsstarken und üblicherweise auch sehr motivierten Lernenden gehören, die erweiterten Anforderungen erreichen.

Als nachträgliche Ergänzung zum Lehrplan *Passepartout* wurde das *Référentiel* verfasst und in den Lehrplan integriert. Das *Référentiel* stellt eine mögliche, wenngleich nicht empirisch abgestützte Progression in der Entwicklung von sprachlich-kommunikativen Kompetenzen dar und zeigt gemäss den Autor/innen auf, wie die grammatikalischen Sprachmittel mit den kommunikativen Handlungszielen des Lehrplans verknüpft werden können. Dadurch soll die Transparenz beim Erwerb von Sprachmitteln erleichtert werden. Neben dem *Référentiel* wurde auch eine Reihe mehr oder weniger umfangreicher ergänzender Dokumente zum Lehrplan verfasst (z. B. „Beurteilung im Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I“, „Grundlagen für die Beurteilung im Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I“, oder „Checkliste für die Beurteilung im Sinne von *Passepartout*“). Sie sind auf der *Passepartout*-Webseite zugänglich²⁴.

7.1.3 Lehrplan Gymnasium der Kantonsschulen Olten und Solothurn

Ziel der Gymnasien ist, die Schülerinnen und Schüler zu jener Reife (Maturität) zu führen, die benötigt wird, um ein anschliessendes Hochschulstudium absolvieren zu können und anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft zu meistern. Der Lehrplan des Gymnasiums legt verbindlich fest, welche Kompetenzen am Ende der gymnasialen Laufbahn erreicht werden müssen (Kanton Solothurn, 2014b).

²⁴ <http://www.passepartout-sprachen.ch>.

Der Lehrplan Gymnasium ist eine 2012 vom Departement für Bildung und Kultur in Auftrag gegebene neu überarbeitete Lehrplan-Version für die beiden Kantonsschulen Olten und Solothurn, welche zum einen neuere fachdidaktische und wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigen und zum anderen den Übergang von der 2011 eingeführten Sekundarschule P optimieren soll. Der Lehrplan „setzt [dort] ein, wo der progymnasiale Lehrplan die Schüler und Schülerinnen in die letzten vier Jahre vor der Matur entlässt“ (S. 5).

Die Lernziele werden pro Fremdsprache und pro Schuljahr – nach einem kurzen Überblick über das jeweilige Fach – in die Bereiche

1. Wortschatz, Grammatik und Sprachreflexion
2. Die fünf Grundfertigkeiten gemäss GER
3. Literatur, Gesellschaft und Kultur
4. Umgang mit Medien
5. Fremdsprachliche Lernstrategien

gegliedert, wobei die ersten beiden Bereiche am umfangreichsten beschrieben sind. Auffällig ist, dass Wortschatz, Grammatik und Sprachreflexion im Lehrplan einen sehr prominenten Platz einnehmen, indem sie vor den kommunikativen Sprachfertigkeiten gemäss GER dargestellt werden. Auch sind die Angaben in diesem Teil des Lehrplans recht detailliert, z. B. ist beim Fach Englisch zur Grammatik im ersten Jahr Folgendes zu lesen (Kanton Solothurn, 2014b, S. 120):

[Die Lernenden]:

- festigen ihre Kenntnisse grammatikalischer Grundstrukturen (z.B. einfachere Zeitformen wie *simple present*, *present continuous*, *will future*, *going to future*, *simple past*, *past continuous*, *present perfect simple* oder Pronomen)
- erwerben neue, komplexere Strukturen (z. B. *present perfect continuous*, *past perfect simple* und *past perfect continuous* oder *Konditionalsätze*) und erkennen Teilgebiete des grammatikalischen Systems in seinen Zusammenhängen (z. B. Zeiteinsystem)
- eignen sich gute Kenntnisse in den folgenden Themenbereichen an: *tenses / adjectives and adverbs including comparison / gerunds and infinitives / modal verbs / quantifiers / conditionals 0 – 2 / defining relative clauses / ...*

Im Fach Englisch wird auf die zunehmend wichtige Rolle des Englischen in der Schweiz (tertiäre Bildungsinstitutionen und Arbeitswelt) verwiesen. Dies mache es für die Schüler/innen unentbehrlich, (u. a.) ihre Kenntnisse in den fünf Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben, zusammenhängendes und dialogisches Sprechen systematisch zu vertiefen, an Textverständnis und Textinterpretation zu arbeiten (literarische und nichtliterarische mündliche und schriftliche Texte), sich mit einem breiten Themenspektrum auseinanderzusetzen und ihren eigenen Standpunkt in mündlichen und schriftlichen Beiträgen ausdrücken zu können. Die bis zur Maturität erworbenen Englischkenntnisse sollen es den Schüler/innen ermöglichen, in vielen Studienrichtungen englischsprachige Fachliteratur zu verstehen und Lehrveranstaltungen auf Englisch zu folgen.

Das Fach Französisch soll gemäss dem Lehrplan Gymnasium „einen wichtigen Beitrag zum Verständnis und zur Verständigung zwischen der *Suisse romande* und der Deutschschweiz“ leisten und es den Schüler/innen ermöglichen, sich mit der Kultur und den Lebensformen in der frankophonen Welt auseinanderzusetzen (Kanton Solothurn, 2014b, S. 139). Zudem sollen die

Schüler/innen im Französischunterricht ihre Kompetenzen in den vier Grundfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben vertiefen, grammatikalische Strukturen weitgehend korrekt anwenden, Wortschatz im schriftlichen und mündlichen Bereich kompetent gebrauchen, mit authentischen Texten und Hördokumenten arbeiten und sich vor allem mit „Literatur als einzigartiger Brücke zu kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Fragestellungen der Gegenwart und der Vergangenheit“ (Kanton Solothurn, 2014b, S. 139) auseinandersetzen.

7.1.4 Vergleich der Lehrpläne

In Tabelle 4 sind die in den Lehrplänen vorgesehenen Kompetenzniveaus, die von den Schüler/innen am Ende der 8. Klasse und, ein Jahr später, am Ende der 1. Klasse des Gymnasiums erwartet werden, in einer Übersicht zusammengestellt. Darin wird deutlich, dass die Lehrpläne der Sek P und der Lehrplan des Gymnasiums nur bedingt aufeinander abgestimmt sind.

Tabelle 4: Vergleich der zu erreichenden Niveaus am Ende der Sekundarstufe P und am Ende der 1. Klasse Gymnasium.

ZU ERREICHENDE NIVEAUS				
NACH ABSCHLUSS DER SEKUNDARSTUFE P (ENDE DER 8. KLASSE (10. HarmoS))				AM ENDE DER 1. KLASSE GYMNASIUM
FRANZÖSISCH	Lehrplan Sek P	Lehrplan <i>Passepartout</i> (GA)	Lehrplan <i>Passepartout</i> (EA)	Lehrplan Gymnasium
Hörverstehen	A2.2	A2.2	B1.1	A2.2
Leseverstehen	A2.2	A2.2	B1.1	B1.1
Schreiben	A2.1	A2.1	A2.2	B1.1
Sprechen	A2.1	A2.1	B1.1	B1.1 ²⁵
ENGLISCH	Lehrplan Sek P	Lehrplan <i>Passepartout</i> (GA)	Lehrplan <i>Passepartout</i> (EA)	Lehrplan Gymnasium
Hörverstehen	A2.2	A2.1	A2.2	B1.1
Leseverstehen	B1.1	A2.1	A2.2	B1.2
Schreiben	A2.1	A1.2	A2.1	B1.1
Sprechen	A2.2	A2.1	A2.2	B1.1 ²⁶

Bei einem Vergleich der beiden Lehrpläne für die Sek P fällt auf, dass die Kompetenzniveaus, welche die Schüler/innen gemäss den beiden Lehrplänen Sek P und *Passepartout* beim Übertritt ins Gymnasium erreichen sollten, deutlich voneinander abweichen. Im Fach Französisch stimmen die Grundanforderungen des Lehrplans *Passepartout* mit dem Lehrplan Sek P überein, die erweiterten Anforderungen des Lehrplans *Passepartout* liegen aber in allen Bereichen mindestens ein Feinniveau höher. Im Fach Englisch sind die Anforderungen im Lehrplan Sek P in allen Fertigungsbereichen mindestens ein Kompetenzniveau höher als die Grundanforderungen bei

²⁵ Für dialogisches und monologisches Sprechen wird im Lehrplan das gleiche Niveau festgelegt.

²⁶ Für dialogisches und monologisches Sprechen wird im Lehrplan das gleiche Niveau festgelegt.

Passepartout. Die erweiterten Anforderungen von *Passepartout* stimmen, mit Ausnahme des Bereichs Leseverstehen, mit dem Lehrplan Sek P überein.

Wenn man darüber hinaus die Anforderungen am Ende der 8. Klasse der Sek P mit den Anforderungen am Ende der ersten Klasse des Gymnasiums vergleicht, fällt Folgendes auf:

- Im Bereich Hörverstehen im Fach Französisch wird in der ersten Klasse des Gymnasiums kein Lernzuwachs erwartet. Im Vergleich zu den erweiterten Anforderungen des Lehrplans *Passepartout* können sich die Schüler/innen sogar eine Rückentwicklung leisten.
- Insbesondere in den produktiven Kompetenzen Schreiben in beiden Sprachen und im Sprechen in Französisch müssen die Lernenden hingegen erhebliche Lernfortschritte machen: Innerhalb eines Schuljahres müssen sie nämlich von den A-Niveaus auf das Niveau B1.1 gebracht werden.
- Auch im Bereich Leseverstehen im Fach Englisch wird erwartet, dass nach dem Erreichen der Anforderungen des *Passepartout*-Lehrplans im ersten Gymnasialjahr ein grosser Sprung folgt: Die Schüler/innen sollen vom Niveau A2.1 (Grundanforderungen) resp. A2.2 (erweiterte Anforderungen) auf das Niveau B1.2 gebracht werden.

Neben diesen allgemeinen Feststellungen in Bezug auf die Referenzniveaus fallen weitere Unterschiede zwischen den Lehrplänen auf. So unterscheiden sie sich erheblich bezüglich ihres Umfangs: Der Lehrplan *Passepartout* ist wesentlich umfangreicher als die anderen beiden Lehrpläne, was allerdings vor allem auf die Kapitel mit den Erklärungen der fremdsprachendidaktischen Konzepte zurückzuführen ist, wie auch auf die Tatsache, dass der *Passepartout*-Lehrplan alle Schuljahre von der dritten bis zur neunten Klasse und die verschiedenen Leistungsstufen umfasst. Die Kompetenzbereiche werden in den Lehrplänen unterschiedlich gewichtet: Im Lehrplan *Passepartout* nehmen die Kompetenzbereiche *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* und *Lernstrategische Kompetenzen* im Vergleich zu den anderen Lehrplänen einen besonders hohen Stellenwert ein. Im Lehrplan des Gymnasiums werden hingegen die Bereiche Wortschatz und Grammatik wesentlich stärker gewichtet und ausformuliert als in den beiden Sek-P-Lehrplänen. Dies fällt vor allem im Lehrplan Französisch auf, wo bereits beim einführenden Überblick über das Fach Folgendes zu lesen ist: „Zu den grundlegenden sprachlichen Zielen des Unterrichts gehören eine weitgehend korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen sowie der kompetente Gebrauch des Wortschatzes im schriftlichen und mündlichen Bereich“ (Kanton Solothurn, 2014b, S. 139). Ausserdem scheinen die Anforderungen, die im ersten Jahr Gymnasium an die sprachliche Korrektheit im Fach Französisch gestellt werden, höher zu sein, als dies im Fach Englisch der Fall ist, und zwar obwohl die Schüler/innen am Ende der ersten Klasse im Schreiben in beiden Sprachen das Niveau B1.1 erreichen sollten. So müssen die Lernenden gemäss dem Lehrplan nach dem ersten Jahr des Gymnasiums in der Lage sein, in Französisch „Texte orthographisch und morphologisch nach den geltenden Regeln“ zu schreiben (Kanton Solothurn, 2014b, S. 143), während sie in Englisch „die ihnen bekannten Wörter, Ausdrücke und Strukturen grösstenteils korrekt an[wenden]“ müssen (Kanton Solothurn, 2014b, S. 121). Vergleicht man diese Anforderungen mit dem „Raster zur Beurteilung der schriftlichen Kompetenz“ aus *lingualevel*, wird deutlich, dass die Anforderungen an die Korrektheit im Fach Französisch über dem im Lehrplan definierten Niveau liegen: Von Lernenden auf Niveau B1.1 wird nämlich gemäss dem *lingualevel*-Raster im Bereich Orthografie erwartet, dass sie „so korrekt schreiben [können], dass man das Geschriebene meistens

verstehen kann; Einflüsse der Erstsprache oder von anderen Sprachen auf die Rechtschreibung können offensichtlich sein, z. B. kilomètre statt kilomètre; prise statt price.“

Zusammenfassend bleibt zu unterstreichen, dass die drei Lehrpläne, welche gemeinsam den Übergang von der Sekundarstufe ins Gymnasium erleichtern sollen, in wichtigen Aspekten voneinander abweichen und unterschiedliche fremdsprachendidaktische Konzepte verfolgen. Die Lehrpersonen der Sek P, die gleichzeitig dem gültigen Lehrplan gerecht werden und ihre Lernenden auf die Anforderungen des Gymnasiums vorbereiten sollen, befinden sich dadurch in einem andauernden Konflikt der Zielvorgaben. Dies betrifft vor allem die Lehrpersonen der Pilotklassen, was auch in den Befragungen der Lehrpersonen deutlich wird (vgl. Kap. 9.1).

7.2 Sichtung der Lehrwerke

7.2.1 Das neue fremdsprachendidaktisches Konzept in den *Passepartout*-Lehrwerken

Die beiden neuen Fremdsprachenlehrwerke *Clin d'œil* (Französisch) und *New World* (Englisch) wurden in Anlehnung an den *Passepartout*-Lehrplan speziell für das *Passepartout*-Projekt entwickelt und verstehen sich als Fortsetzung der Lehrwerke *Mille feuilles* (vier Jahre Sprachunterricht) und *New World* 1-2 (zwei Jahre Sprachunterricht), welche in der Primarstufe eingesetzt werden. Die Lehrwerkkonzeption stellt das kommunikative Sprachhandeln als Lernziel in den Vordergrund. Zentral sind die Inhaltsorientierung, die Mehrsprachigkeitsdidaktik, also das vernetzte Lernen von Sprachen, die Kompetenzorientierung und ein konstruktivistisches Lernverständnis. Die Lehrwerke folgen keiner grammatischen, sondern einer inhaltlichen und kompetenzorientierten (auf Handlungsfähigkeit bezogenen) Progression. So stehen auch sprachformale Aspekte wie grammatische und orthografische Genauigkeit und Korrektheit im Dienst der Kommunikation. Die grammatischen Phänomene werden zwar grafisch hervorgehoben, auf eine explizite Grammatikerklärung wird jedoch verzichtet. Die Sprachregeln und der Wortschatz sollen auf individuelle Weise von den Lernenden selbst ausgewählt, erkundet und konstruiert werden. Der für alle Schüler/innen verbindliche Lernwortschatz fällt daher vergleichsweise gering aus.

In beiden Lehrwerken werden die Kompetenzbereiche *Sprachhandeln*, *Bewusstheit für Sprachen und Kulturen* und *Lernstrategische Kompetenzen* aufgenommen, welche im *Passepartout*-Lehrplan als zentrale Sprachverwendungskompetenzen verstanden werden. Neu ist der hohe Stellenwert von Kompetenzen, die nicht nur sprachbezogen sind. Auch die Rolle der Lehrperson wird bei *Clin d'œil* und *New World* umdefiniert: Lehrpersonen sollen vor allem die Moderation des Geschehens im Klassenzimmer sowie Lernberatungsaufgaben übernehmen (vgl. Grossenbacher, Sauer, & Wolff, 2012).

7.2.2 Französischlehrwerke

Beim *Passepartout*-Lehrwerk *Clin d'œil* gibt es, wie auch schon bei *Mille feuilles*, pro Schuljahr mehrere *Magazines* mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten und authentischem Sprachmaterial sowie zusätzlich für jedes Schuljahr die sog. *Revue* mit dem verbindlichen Klassenwortschatz und Platz zum Notieren von entdeckten Sprachstrukturen und anderen

Arbeitsergebnissen. In jedem *Magazine* steht ein bestimmtes Thema im Vordergrund (z. B. das Thema Nacht). Die aufeinanderfolgenden Aufgaben sind darauf ausgerichtet, am Ende der Lerneinheit eine grössere Aufgabe, die sog. *Tâche* zu lösen. In der *Tâche* wird das Gelernte in einer neuen und bedeutungsvollen Situation angewendet und geprüft. Die Inhaltsorientierung ist zentral und bestimmt den Aufbau des Lehrwerks. Pro *Magazine* werden verschiedene ausschliesslich authentische und nicht adaptierte Lesetexte zum entsprechenden Themenschwerpunkt angeboten, aus denen die Schüler/innen nach eigenen Vorlieben auswählen können. Die *Magazines* und *Revue*s von *Clin d'œil* sind als Einweglehrmittel konzipiert. Die vertiefenden Übungen werden in elektronischer Form (auf CD-ROM und online) angeboten.

Das Französisch-Lehrwerk *Découvertes série bleue* Band 1 (1. Auflage: 2004) beginnt auf der Anfängerstufe und wurde als Lehrwerk für Französisch als zweiter Fremdsprache an bundesdeutschen Gymnasien und verwandten Schulformen entwickelt (vgl. Fezer u. a., 2004, S. 6). Die einzelnen *unités* haben einen thematischen Schwerpunkt, und die Schüler/innen werden schrittweise auf die Bewältigung von lebensnahen Aufgabenstellungen und alltäglichen Situationen vorbereitet (vgl. „*Découvertes série bleue* (ab Kl. 7): Konzeption“, o. J.). Bei den didaktisch-methodischen Leitlinien gibt es viele Parallelen zu *Clin d'œil*. Auch hier wird die Grammatik induktiv eingeführt, d. h. die Schüler/innen sollen Sprachregeln selbst entdecken. Im Unterschied zu *Clin d'œil* gibt es aber in *Découvertes* mehr strukturiertes und papierbasiertes Übungsmaterial, um die erkundete Grammatik konkret anzuwenden. Die Grammatik wird auch zusätzlich durch den Gebrauch von Metasprache stärker hervorgehoben. Im Band 2 des Lehrwerks *Découvertes* nimmt der Stellenwert des Schriftlichen weiter zu.

7.2.3 Englischlehrwerke

Das neue *Passepartout*-Lehrwerk *New World* richtet sich nach dem unter 7.2.1 beschriebenen neuen fremdsprachdidaktischen *Passepartout*-Konzept. Das Kursbuch ist in fünf thematische *units* gegliedert. Innerhalb jeder *unit* gibt es zwei bis drei Unterthemen, die zu einem *project task* hinführen. Der Fokus wird auf Inhalte gelegt, nicht auf die Form, es gibt daher im Lehrwerk keine expliziten Grammatikerklärungen, und auf die Verwendung der Metasprache wird verzichtet. Im Heft *My ressources* gibt es Raum für Klassenvokabular und wichtige Redewendungen, Lernstrategien und einen (grammatischen) Sprachfokus. Diesen sollen die Schüler/innen im Sinne des aktiv-entdeckenden Lernens selbst erkennen, überprüfen, und die entsprechenden Regeln in eigenen Worten notieren.

Die Englischlehrwerke *Snapshot* (Erscheinungsdatum *Snapshot Starter* 1. Auflage: 1998, *Snapshot Elementary* 1. Auflage: 2003) und *Swift* (Erscheinungsdatum 1. Auflage: 1999) wurden vor dem Erscheinen des GER konzipiert und nehmen noch keinen expliziten Bezug auf die Referenzniveaus. Auch in der Konzeption und in den inhaltlichen Schwerpunkten unterscheiden sich *Snapshot* und *Swift* auf den ersten Blick von neueren Lehrwerken.

Snapshot ist ein englisches Lehrmittel, das für den internationalen Markt entwickelt wurde. Alle Erklärungen und Arbeitsanweisungen werden daher in der Zielsprache Englisch gegeben. Die Kapitel im Kursbuch und im Arbeitsbuch umfassen jeweils die Lernbereiche Grammatik, Vokabular und Kommunikation. Die Grammatik wird in *grammar boxes* explizit dargestellt. In dem

discovery task sollen die Schüler/innen anschliessend eigene Schlüsse aus der gelernten Sprachregel ziehen und in Form von Übungen anwenden und festigen.

Bei *Swift* handelt es sich um ein deutsches Lehrmittel für Englisch als zweiter Fremdsprache. Jedes Kapitel ist in verschiedene Abschnitte aufgeteilt: neu in der *unit* zu lernendes Vokabular, Grammatik, Hauptlesetexte und weiterführende Aktivitäten. Nach dem Abschluss jeder *unit* wird das neu in der Lektion gelernte Vokabular alphabetisch aufgeführt, zusätzlich zur Liste des Wortschatzes, der bereits in den früheren *units* gelernt wurde. Im Anschluss an die *units* finden sich in *Swift* Originaltexte als Zusatzlektüre, das Kapitel *translation* mit Übungen zur Übersetzung deutscher Texte ins Englische, das Kapitel *grammar* mit den Erklärungen der Grammatikinhalt aus den *units* sowie eine alphabetische Liste aller in *Swift* vorkommenden Wörtern (samt Angabe der *unit*, in der das Wort zum ersten Mal vorkommt).

Die beiden in den Vergleichsklassen eingesetzten Englischlehrwerke wirken aufgrund der in die Jahre gekommenen Fotos und Themen etwas veraltet. Gemäss den Angaben der Lehrpersonen ist *Swift* sogar bereits vergriffen.

8 Ergebnisse des Unterrichts (Teilziel 1)

Im Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Sprachtests dargestellt, die für Englisch und Französisch durchgeführt wurden.

Anlässlich des Eingangstests lösten die Schüler/innen Testaufgaben, welche Anhaltspunkte zum allgemeinen Sprachstand der Schüler/innen in Französisch bzw. Englisch liefern sollten.

In der Haupterhebung zum Abschluss der Untersuchung konnten die Kompetenzen in drei Kompetenzbereichen gemessen werden: Hörverstehen, Leseverstehen und kommunikatives Schreiben. Die geschriebenen Texte wurden zudem für vertiefende Analysen zu Teilkompetenzen genutzt. Tabelle 5 vermittelt einen Überblick über den Umfang der Stichproben (Anzahl Datenpunkte aus dem Abschlusstest), die analysiert werden konnten.

Tabelle 5: Überblick über den Umfang der Stichproben im Abschlusstest Französisch

	Leseverstehen	Hörverstehen	Schreiben	Schreiben: Vertiefung
Total	184	184	184	97 ²⁷
aus Pilotklassen	93	92	92	50
aus Vergleichsklassen	91	92	92	47

²⁷ Für diese vertiefenden Analysen wurde aus Ressourcengründen eine Stichprobe von jeweils gut 50% der vorhandenen Texte gezogen.

Tabelle 6: Überblick über den Umfang der Stichproben im Abschlusstest Englisch

	Leseverstehen	Hörverstehen	Schreiben	Schreiben: Vertiefung
Total	197	197	198	106
aus Pilotklassen	105	105	106	54
aus Vergleichsklassen	92	92	92	52

8.1 Ergebnisse der Eingangstests für die Schülerinnen und Schüler

Als sprachliche Eingangstests wurden zwei schriftliche Testformen eingesetzt, von denen bekannt ist, dass sie sich eignen, um effizient ein relativ gutes Bild der allgemeinen Sprachfähigkeit zu ermitteln: C-Test und Segmentierungsaufgaben.

Vortests haben den Zweck, Kompetenzunterschiede zu erfassen, die bereits zu Beginn der Untersuchungsperiode vorhanden sind. Idealerweise unterscheiden sich verglichene Gruppen zu Beginn nicht. Um individuellen Unterschieden, die bereits bei Untersuchungsbeginn vorliegen, Rechnung zu tragen, können die Ergebnisse der Vortests bei der Analyse der Abschlusstests als Kontrollvariablen in die Analyse eingebracht werden. Dadurch werden sie aus den Daten „herausgerechnet“, sodass sich die Ergebnisse der Analysen nur noch auf Veränderungen in der fraglichen Periode und nicht auf die ganze Lernzeit beziehen.

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse zu den Vortests sind Daten zu allen Schüler/innen enthalten, deren Daten auch im Abschlusstest ausgewertet wurden.

Tabelle 7: Überblick über den Umfang der Stichproben in den Eingangstests

	Eingangstests Französisch	Eingangstests Englisch
Total	185	198
aus Pilotklassen	93	106
aus Vergleichsklassen	92	92

Da jedoch einige Schüler/innen zu Beginn des 7. Schuljahres den getesteten Klassen noch nicht angehörten, handelt es sich bei einigen wenigen der verwendeten Daten zu den Vortests um imputierte Daten (zur Erklärung vgl. Kap. 6.3.4).

8.1.1 Ergebnisse der C-Tests

Die Ergebnisse werden nach Sprachen getrennt dargestellt, und innerhalb der Sprachen wird nach Pilot- und Vergleichsgruppe unterschieden. Die untenstehenden Grafiken stellen die Verteilung der z-standardisierten Ergebnisse beim C-Test (vgl. Kap. 6.3.1.1.2) als Boxplots²⁸ dar.

²⁸ Boxplots illustrieren die Streuung der Daten in einer ausgewählten Gruppe. Der Querstrich innerhalb der Boxen zeigt den Median an: Ordnet man alle Datenpunkte hierarchisch der Reihe nach an, ist der Median jener Wert, der genau in der Mitte liegt. Der Median fällt mit dem arithmetischen Mittel zusammen, wenn die Daten symmetrisch um diesen mittleren Wert verteilt sind. Bei sog. „schiefen“ Verteilungen, mit z. B. einer Ballung bei den hohen Werten, ist dies aber nicht der Fall. Die Länge der Box zeigt an, in welchem Bereich

Die Klassenbezeichnungen sind zufällig gewählt, sind den Klassen aber im ganzen Bericht fest zugeordnet. Die grauen, etwas breiteren Boxen zeigen die Verteilung der Ergebnisse jeweils für die gesamte Gruppe (alle Pilotklassen oder alle Vergleichsklassen) auf, die weissen Boxen bilden dieselben Daten nach Klassen getrennt ab. Insgesamt fällt auf, dass die einzelnen Klassen zum Teil recht unterschiedliche Ergebnisse aufweisen. Über alle Klassen hinweg betrachtet sind die Ergebnisse der französischen C-Tests in den beiden Gruppen aber augenscheinlich (fast) gleich.

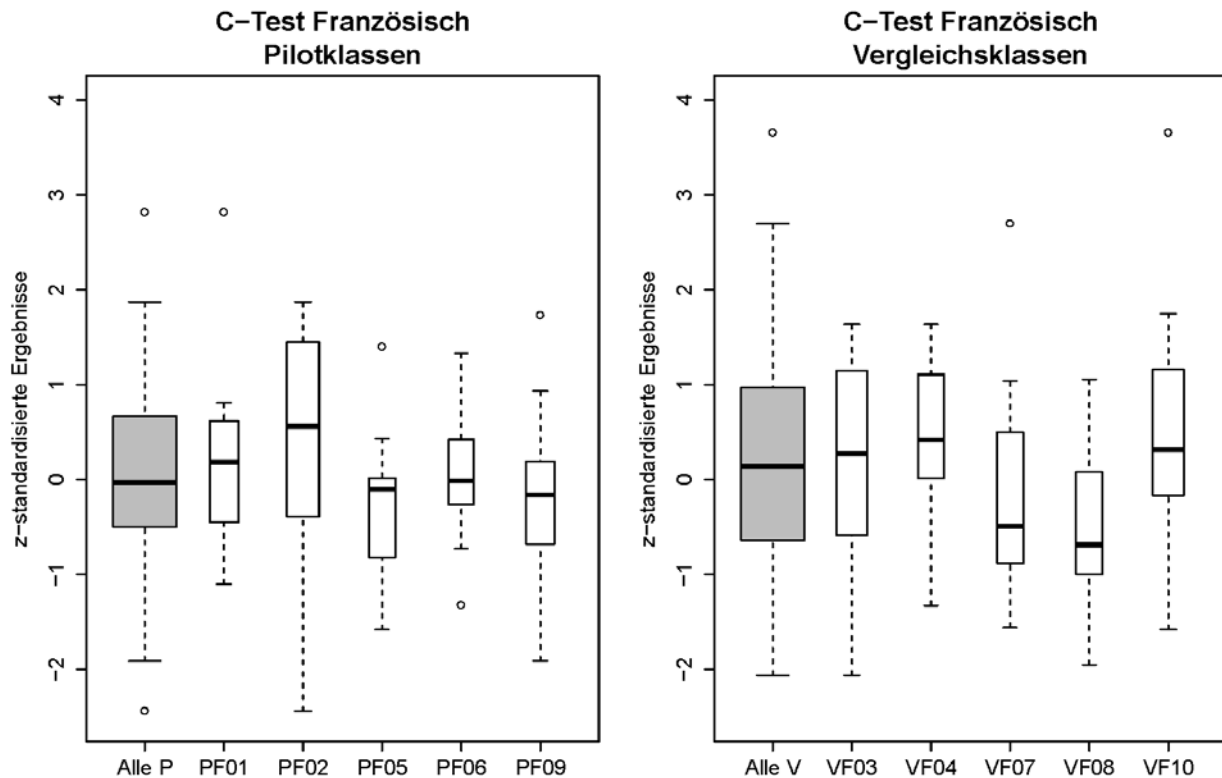


Abbildung 1: C-Test Französisch: Boxplots der z-standardisierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss).

der Skala die mittleren 50% der geordneten Datenpunkte liegen. Die Länge der Box nennt man auch den Interquartilsabstand. Die gestrichelten Linien, die von der Box ausgehen, zeigen auf beiden Seiten des Medians an, wie gross die Streuung der Werte einer Gruppe insgesamt ist. Allerdings werden die Werte nur bis zum maximal 1,5-fachen des Interquartilsabstands über den Rand der Box hinaus mit solchen Linien angezeigt. Extremer positive oder negative Werte sind als „Ausreisser“ mit kleinen Kreisen markiert.

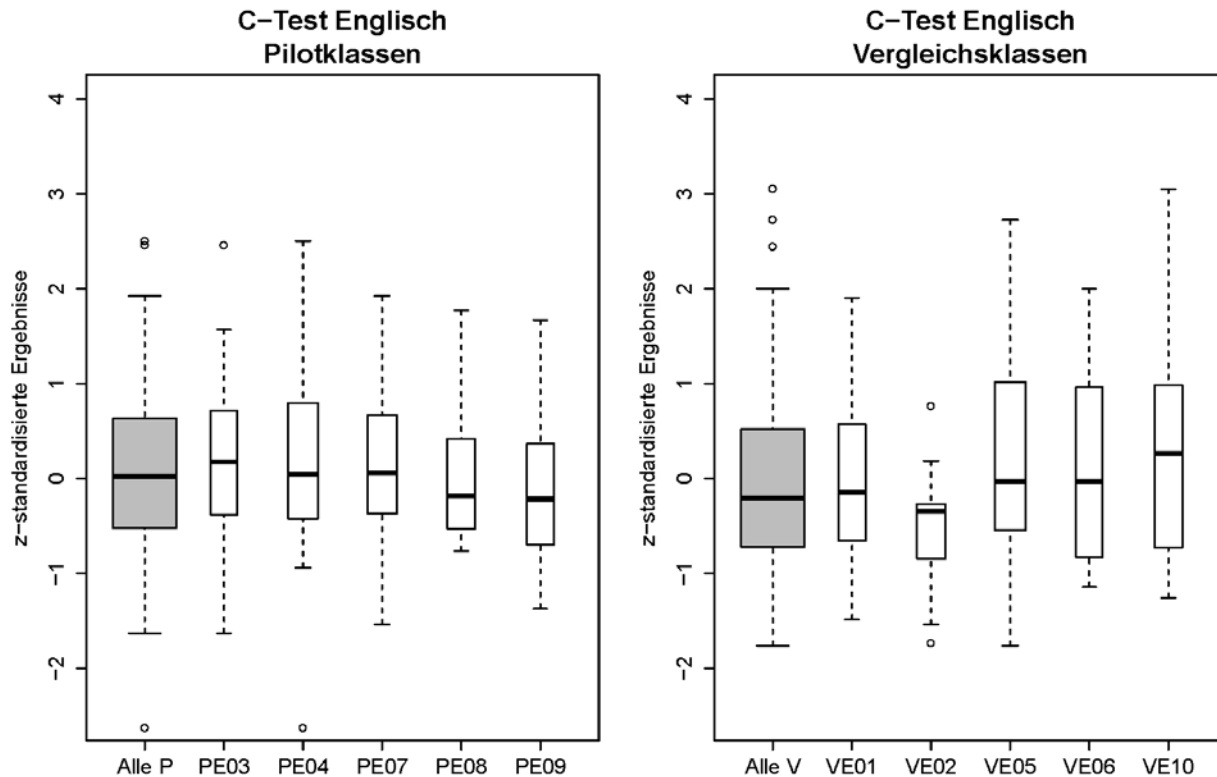


Abbildung 2: C-Test Englisch: Boxplots der z-standardisierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss).

Der optische Eindruck von kaum vorhandenen Unterschieden zwischen den Gruppen wird durch die inferenzstatistische Auswertung mit Hilfe von linearen gemischten Modellen²⁹ bestätigt: Der Unterschied zwischen P- und V-Klassen ist in keiner der beiden Sprachen signifikant

²⁹ In der ganzen Untersuchung wurden für die Datenanalyse „gemischte (*mixed effects*) Modelle“ entweder für kontinuierliche oder für ordinale Daten (vgl. Fragebogen) geschätzt. Dafür wurde R-Statistiksoftware eingesetzt, einerseits das Paket „lmerTest“ (Kuznetsova, Brockhoff, & Christensen, 2017), andererseits „ordinal“ (Christensen, 2015). Mit gemischten Modellen kann dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Schülerinnen und Schüler in Klassen mit ihren jeweils spezifischen Bedingungen unterrichtet wurden (und nicht etwa alle unter genau gleichen Umständen, abgesehen vom interessierenden Faktor Lehrplan/Lehrwerk). Durch die Berücksichtigung der Abhängigkeiten zwischen den Schüler/innen in derselben Klasse in solchen Modellen, fallen die Signifikanzberechnungen konservativer aus als in einfachen Modellen, welche diese Struktur vernachlässigen. Die Unterschiede zwischen den Schüler/innen der beiden verglichenen Gruppen müssen also deutlicher ausfallen, damit der Gruppenunterschied auch als signifikant gelten kann. In der Statistik ist der Einsatz von gemischten Modellen beim Vorliegen von jeweils nur 10 Clustern (hier: Klassen) nicht unumstritten. Gleiches gilt aber mindestens so sehr für die Alternativen (McNeish & Stapleton, 2016), weil es in der Natur des Gegenstandes liegt: Eine Stichprobe von nur zehn Clustern ist in einem Kontext, in dem die spezifischen Bedingungen des Clusters (Schulklasse) tatsächlich einen Einfluss haben, im Hinblick auf eine verallgemeinernde Aussage wenig.

(Französisch: $t=0.20$, $p=0.844^{30}$; Englisch: $t=-0.07$, $p=0.482$). Die Schülerinnen und Schüler der Pilot- und Vergleichsklassen erzielten also zu Beginn der 7. Klasse vergleichbare, statistisch nicht unterschiedliche Ergebnisse.

8.1.2 Ergebnisse der Segmentierungsaufgaben

Die Grafiken in Abbildung 3 stellen die Verteilung der z-standardisierten Ergebnisse der Segmentierungstests (vgl. Kap. 6.3.1.2.2) wiederum als Boxplots dar. Es zeigen sich in beiden Sprachen sichtbare Unterschiede zwischen den Verteilungen der Resultate in den einzelnen Klassen. Zusammengenommen erscheinen die Ergebnisse der beiden Gruppen jedoch wiederum nicht sehr unterschiedlich.

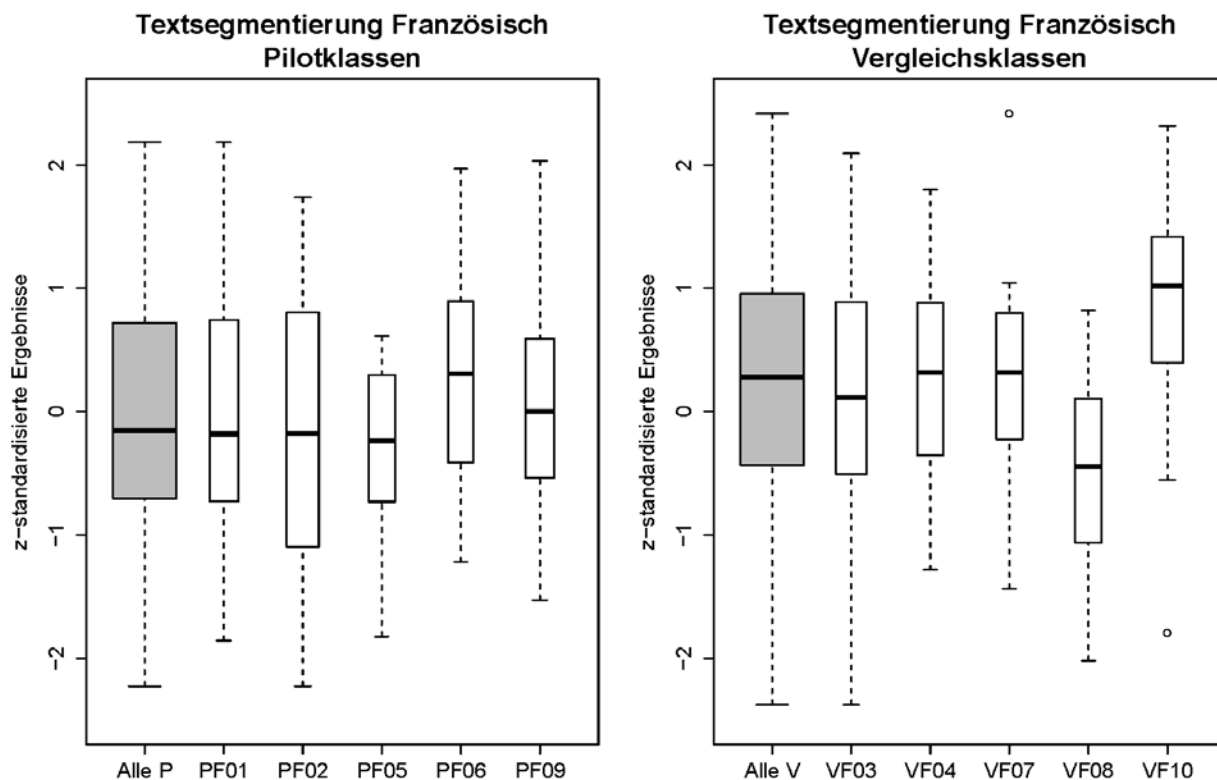


Abbildung 3: Segmentierung Französisch: Boxplots der z-standardisierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss).

³⁰ Der p-Wert zur t-Statistik gibt die Wahrscheinlichkeit an, mit welcher der ermittelte t-Wert das Ergebnis eines Vergleichs von zwei Schülerstichproben ist, die aus Populationen stammen, deren Mittelwerte (und Verteilungen) gleich sind. Der t-Wert (und damit der Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden Gruppen) wird in der Regel dann als signifikant angesehen, wenn $p < 0.05$ (5%) ist. Bei einem p-Wert von weniger als 0.05 ist die Aussage, dass sich die beiden Gruppen unterscheiden, mit mind. 95%-iger Wahrscheinlichkeit richtig (d. h. die Irrtumswahrscheinlichkeit liegt unter 5%). Hinweis: Auf die Angabe der Freiheitsgrade der t-Verteilungen, aus welchen die genannten t-Werte stammen, wird in diesem Bericht der Einfachheit halber verzichtet.

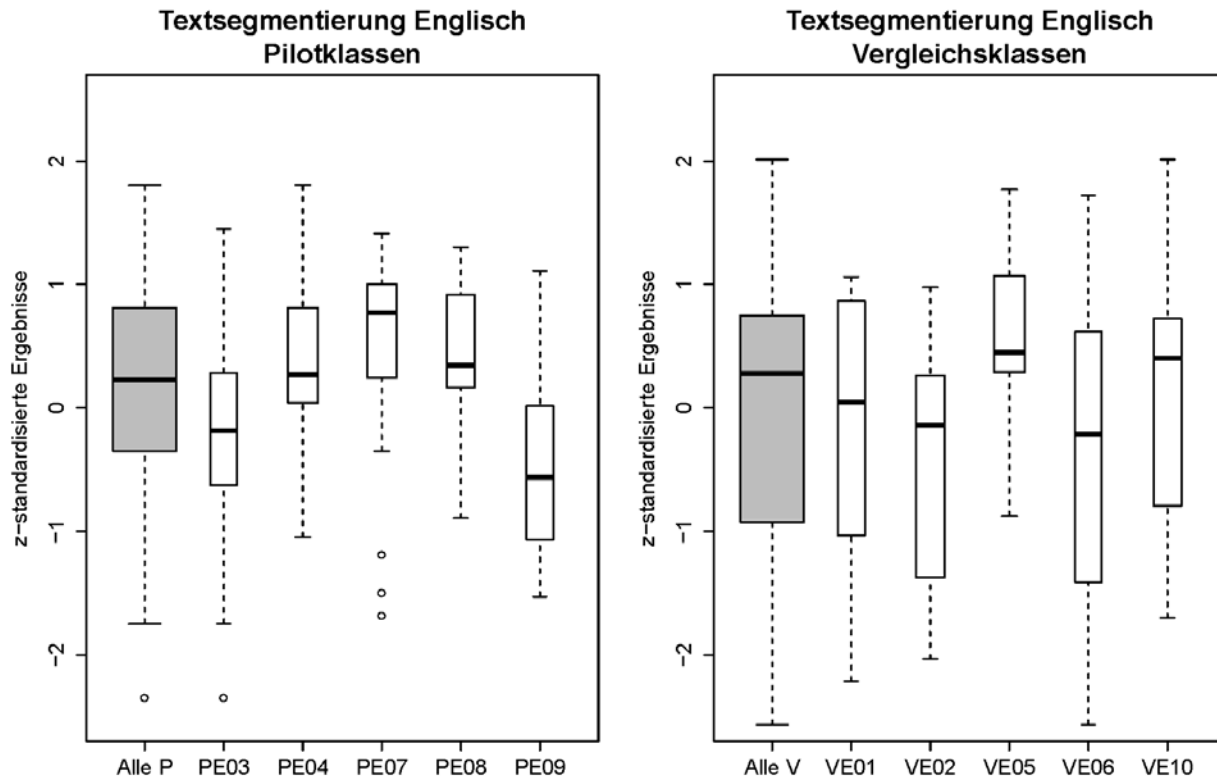


Abbildung 4: Segmentierung Englisch: Boxplots der z-standardisierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss).

Dieser grafische Eindruck wird, wie bereits im Falle der C-Tests, durch die statistische Auswertung bestätigt: Der Unterschied zwischen Pilot- und Vergleichsklasse ist in keiner der beiden Sprachen signifikant (Französisch: $t=1.06$, $p=0.320$; Englisch: $t=-0.62$, $p=0.556$).

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Vortests festgehalten werden, dass die Testergebnisse auf keine Unterschiede zwischen den Sprachkompetenzen in den Pilot- und Vergleichsklassen schliessen lassen³¹.

³¹ Aus diesem Grund ist es auch legitim, die Ergebnisse der Abschlusstests direkt, ohne weitere Bereinigung, darzustellen und zu vergleichen (wie in den Grafiken zu den Testergebnissen). Um die Präzision der inferenzstatistischen Berechnungen zu steigern, wurden dort die Ergebnisse der Vortests als Kontrollvariablen in die Modellschätzungen miteinbezogen.

8.2 Ergebnisse der Abschlusstests für die Schülerinnen und Schüler

8.2.1 Hinweise zur Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der statistischen Analysen werden im Folgenden getrennt nach Kompetenzbereichen und Sprachen dargestellt. Im Zentrum steht jeweils der Vergleich der Ergebnisse zwischen Pilot- und Vergleichsklassen. Dieser erfolgt in zwei Schritten: Im ersten Schritt werden die Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler grafisch und inferenzstatistisch verglichen. In einem zweiten Schritt wird die Zuordnung der Testergebnisse zu den Referenzniveaus dargestellt.

Die Datengrundlage für die im Folgenden dargestellten Ergebnisse bildeten die zehn imputierten vollständigen Datensätze pro Sprache (vgl. 6.3.4). Bei den Tests zum Lesen, Hören und Schreiben sind die Skalen (wie bei der PISA-Studie) bei jeder überprüften Fertigkeit auf den Mittelwert (500) und die Standardabweichung (100) skaliert. Damit müssen bei der Darstellung der Ergebnisse in der Regel keine Dezimalstellen angegeben werden. Werte auf verschiedenen Skalen (also etwa Hörverstehen Französisch und Hörverstehen Englisch) können nicht verglichen werden, denn sie wurden unabhängig voneinander ermittelt. Die Erreichung der GER-Niveaus (s. u.) bietet eine Vergleichsmöglichkeit.

Für die Darstellung der Ergebnisse in den beiden Sprachen werden, analog zu den Vortests, Boxplots³² verwendet. Die grauen, etwas breiteren Boxen stellen die Verteilungen der Ergebnisse in den jeweiligen Gruppen dar. Die schmalere, weissen Boxen zeigen die Verteilungen der Ergebnisse in den zehn Klassen, die an jedem der Vergleiche teilnehmen.

Die statistische Inferenz bezüglich der Gruppenvergleiche erfolgt mittels linearer gemischter Modelle, die der Zugehörigkeit der Schüler/innen zu Klassen Rechnung tragen. Die Ergebnisse der beiden Vortests sind jeweils als Kontrollvariablen in den Modellen enthalten. Hauptsächlich interessierender Faktor ist die Gruppenzugehörigkeit³³. Auf weitere Kontrollvariablen wird verzichtet, weil sie sich bei entsprechenden Analysen selten als signifikant erwiesen haben und weil die Auswertungen nah an den beobachteten Daten erfolgen sollen.

Nach ausführlichen Erwägungen wurde darauf verzichtet, auch erklärende Statistikmodelle darzustellen, die zeigen könnten, inwiefern unterschiedliche Testergebnisse beispielsweise auf die unterschiedliche Häufigkeit bestimmter Unterrichtsaktivitäten oder unterschiedliche Ausprägungen von Motivationen zum Fremdsprachenlernen (selbstbestimmte, fremdbestimmte usw.) zurückgeführt werden könnten. Der Hauptgrund für den Verzicht ist der, dass in den Daten statistisch signifikante Befunde nur sporadisch auftreten und sich keine durchgehenden, inhaltlich

³² Vgl. Fussnote 28 für eine Erklärung von Boxplots.

³³ Zur Spezifikation des (einfachen) Modells: Die Gruppenzugehörigkeit ist als *fixed effect* im Modell enthalten. Die Klassenzugehörigkeit ist als *random effect* spezifiziert. Die beiden Vortests werden als *fixed effects* und, wenn immer technisch machbar, auch als *random slopes* (für unterschiedliche Effekte in den Klassen) modelliert.

interessanten Muster abzeichnen. Zudem ist ein erklärender Zugang zu den Daten nicht Teil des Auftrags.

Im Anschluss an den Vergleich zwischen Pilot- und Vergleichsklassen wird für jeden Fertigungsbereich auf die Erreichung der Lernziele, ausgedrückt als Referenzniveaus des GER, eingegangen. In den grafischen Darstellungen ist speziell hervorgehoben, von welchem Anteil der Schüler/innen die Lernziele des Lehrplans Sek P erreicht wurden. Zusätzlich wird diskutiert, inwiefern auch die Ziele des Lehrplans *Passepartout* erreicht wurden (vgl. Kap. 7.1.4).

8.2.2 Ergebnisse der kommunikativen Tests zur Fertigkeit Leseverstehen

8.2.2.1 Lesen: Darstellung und Vergleich der Testergebnisse

8.2.2.1.1 Französisch

Am Leseverstehenstest in Französisch nahmen insgesamt 184 Lernende teil. Davon lernten 93 Schülerinnen und Schüler mit dem neuen Lehrwerk *Clin d'œil* in den Pilotklassen und 91 Schüler/innen mit dem älteren Lehrwerk *Découvertes* in den Vergleichsklassen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse beim Leseverstehenstest in Französisch dargestellt. In Abbildung 5 zeigt sich anhand der Boxplots eine deutliche Heterogenität der Leistungen der verschiedenen Klassen, insbesondere unter den Pilotklassen, die mit dem neuen Lehrwerk *Clin d'œil* arbeiteten. Es fällt auf, dass sich zwei der fünf Klassen Pilotklassen (PF01 und PF02) ungefähr auf dem Leistungsniveau der besseren Vergleichsklassen befinden; mindestens zwei der drei übrigen Pilotklassen (PF05 und PF06) erzielten hingegen deutlich tiefere Ergebnisse.

Ein Vergleich der beiden Gruppen anhand der Boxplots zeigt insgesamt eine deutlich höhere Kompetenz der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen: Der Median dieser Gruppe liegt einiges über dem der Pilotklassen. Der Median der Pilotklassen liegt sogar tiefer als das unterste Quartil³⁴ der Vergleichsklassen. D. h. über 75% der Lernenden der Vergleichsklassen erreichten mindestens das Ergebnis, das nur von der Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Pilotklassen erreicht wurde.

³⁴ Das untere (erste) Quartil entspricht jenem Punkt, unter dem 25% der Datenpunkte liegen. Am unteren Ende der Box beginnt folglich das zweite Quartil.

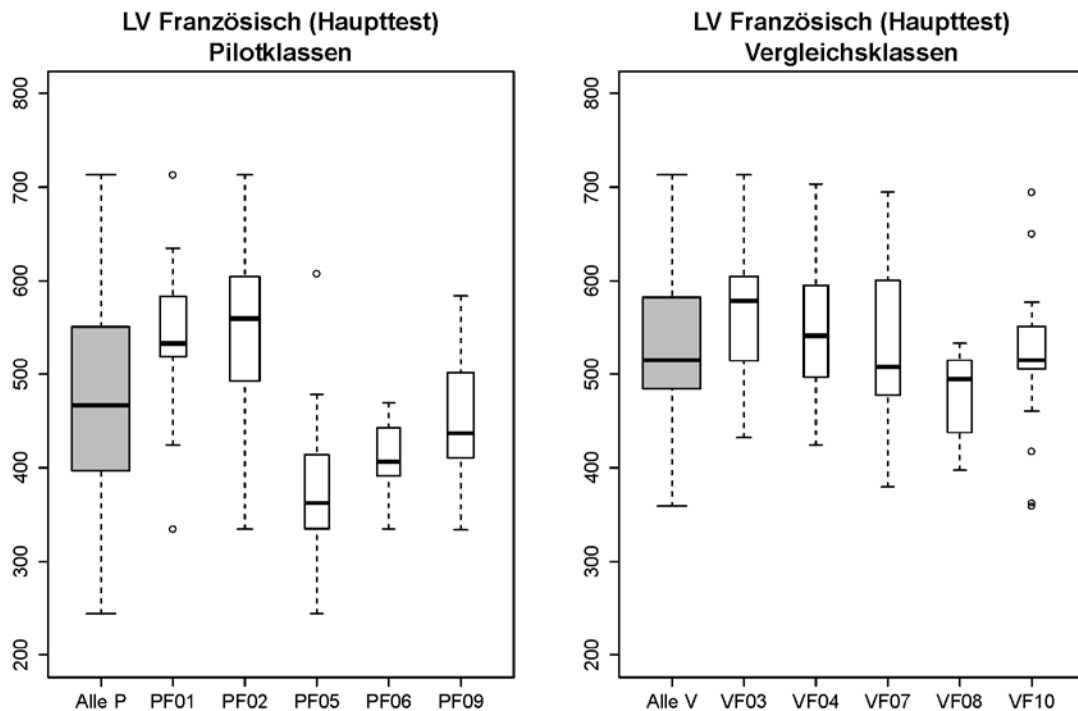


Abbildung 5: Lesen Französisch: Boxplots der skalierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: $M=500$, $SD=100$ der Verteilung aller Schüler/innen.

In Tabelle 8 sind die Resultate des Gruppenvergleichs mithilfe des linearen gemischten Modells dargestellt³⁵. Im Leseverstehen Französisch zeigten die Lernenden der Vergleichsklassen demzufolge im Mittel um 73 Punkte bessere Leistungen: Auf der angewendeten Skala entspricht dies fast drei Vierteln einer Standardabweichung. Das ist beträchtlich, denn in schulischen Leistungsmessungen wird bei Schüler/innen dieses Alters pro Schuljahr oft mit einem Kompetenzzuwachs von lediglich 1/3 Standardabweichung gerechnet (Bloom, Hill, Black, & Lipsey, 2008; Bos & Gröhlich, 2010).

Dieser Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist auch statistisch signifikant ($t=2.47$, $p=0.015$) zugunsten der Lernenden in den Vergleichsklassen.

Tabelle 8: Lesen Französisch: Vergleich der Gruppenmittelwerte. Skala: $M=500$, $SD=100$.

	Mittelwert	Messfehler ³⁶	Differenz	t-Wert	p-Wert
Pilotklassen	455	22	-	-	-
Vergleichsklassen	528	30	73	2.47	0.015

³⁵ Beim Vergleich dieser Zahlen mit dem Boxplot ist zu beachten, dass im statistischen Modell zusätzlich die Ergebnisse der Vortests berücksichtigt sind. Zudem können Median und arithmetisches Mittel nicht direkt verglichen werden.

³⁶ Es handelt sich um die Standardmessfehler der Regressionsparameter aus dem linearen gemischten Modell.

8.2.2.1.2 Englisch

Am Leseverstehenstest in Englisch nahmen insgesamt 197 Lernende teil. Davon lernten 105 Schülerinnen und Schüler mit dem neuen Lehrwerk *New World* in den Pilotklassen und 92 mit den beiden älteren Lehrwerken *Snapshot* und *Swift* in den Vergleichsklassen.

In Abbildung 6 zeigt sich auch für das Englische eine sichtbare Heterogenität der Leistungen zwischen den verschiedenen Klassen. Anders als im Französischen sind hier aber in der Gruppe der Vergleichsklassen grössere Unterschiede zu beobachten als in der Gruppe der Pilotklassen. Im vorliegenden Kontext zentral ist aber, dass zwischen den beiden Gruppen insgesamt kein erkennbarer Unterschied besteht.

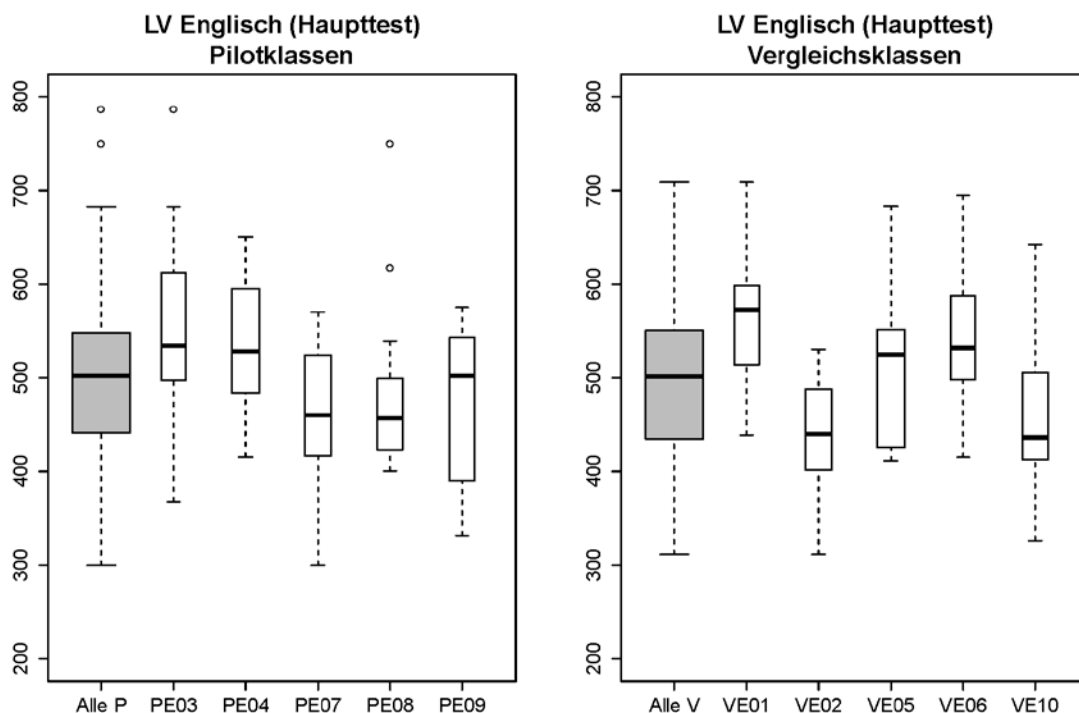


Abbildung 6: Lesen Englisch: Boxplots der skalierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: M=500, SD=100.

Der optische Eindruck wird durch die Inferenzstatistik bestätigt (Tabelle 9): Im Leseverstehen Englisch zeigten die Lernenden beider Gruppen im Mittel beinahe die gleichen Leistungen. Ein signifikanter Unterschied kann demzufolge auch nicht festgestellt werden ($t=0.04$, $p=0.970$).

Tabelle 9: Lesen Englisch: Vergleich der Gruppenmittelwerte. Skala: M=500, SD=100.

	Mittelwert	Messfehler	Differenz	t-Wert	p-Wert
Pilotklassen	497	22	-	-	-
Vergleichsklassen	498	31	1	0.04	0.970

8.2.2.2 Lesen: Erreichung der Lernziele

8.2.2.2.1 Französisch

Wie dem sog. gestapelten Säulendiagramm in Abbildung 7 entnommen werden kann, verfügt die grosse Mehrheit aller Lernenden (80.5%) über Leseverstehenskompetenzen auf dem im Lehrplan Sek P mindestens verlangten Niveau A2.2 oder liegt höher. In den Pilotklassen erreichen etwa 72% der Lernenden dieses Niveau, in den Vergleichsklassen sogar 89%. Dies widerspiegelt die Feststellung, dass die Lesekompetenzen in den Pilotklassen in Französisch insgesamt schwächer sind als in den Vergleichsklassen. Von den Lernenden, die dieses Niveau nicht erreichen, befindet sich eine Mehrheit immerhin auf dem direkt darunterliegenden Feinniveau A2.1.

Legt man die erweiterten Lernziele des Lehrplans *Passepartout* zugrunde, bleibt der Abstand zwischen den beiden Gruppen in etwa bestehen. Der Anteil der Lernenden der beiden Gruppen, die im Minimum das dort geforderte Niveau B1.1 erreichen, beträgt bei den Vergleichsklassen 60.5% und bei den Pilotklassen noch 46%.

Weiterhin ist für beide Gruppen positiv anzumerken, dass insgesamt fast 40% aller Lernenden (P: 30%, V: 48%) bereits über Kompetenzen auf dem Referenzniveau B1.2 und höher verfügen und damit die Lernziele aller Lehrpläne deutlich übertreffen.

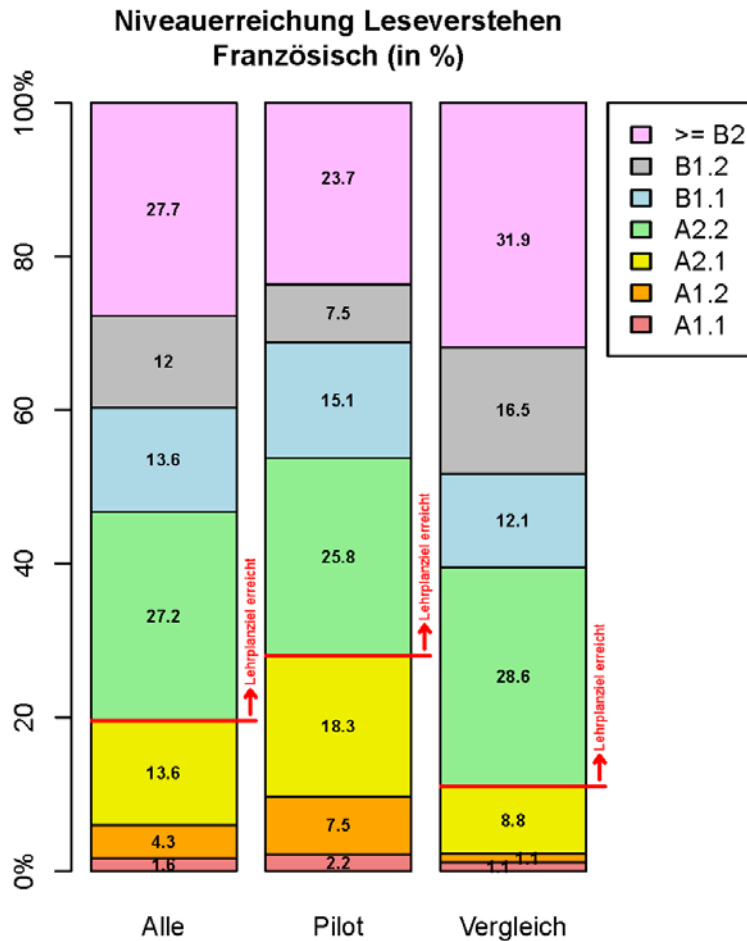


Abbildung 7: Lesen Französisch: erreichte Referenzniveaus³⁷.

8.2.2.2.2 Englisch

Wie Abbildung 8 zeigt, verfügen nahezu alle Lernenden (98%) in Englisch über Leseverstehenskompetenzen auf dem im Lehrplan Sek P mindestens geforderten Niveau B1.1 oder liegen höher. Rund zwei Drittel aller Lernenden befindet sich bereits im Bereich von B2 und damit weit über dem geforderten Niveau. Die Darstellung der Niveauerreichung bestätigt die geringen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in diesem Kompetenzbereich.

Die tieferen Lernziele des Lehrplans *Passepartout* werden dementsprechend von praktisch allen getesteten Schüler/innen erreicht.

³⁷ In der Legende ist „>=B2“ so zu lesen, dass die betreffenden Lernenden mindestens das Niveau B2 erreicht haben.

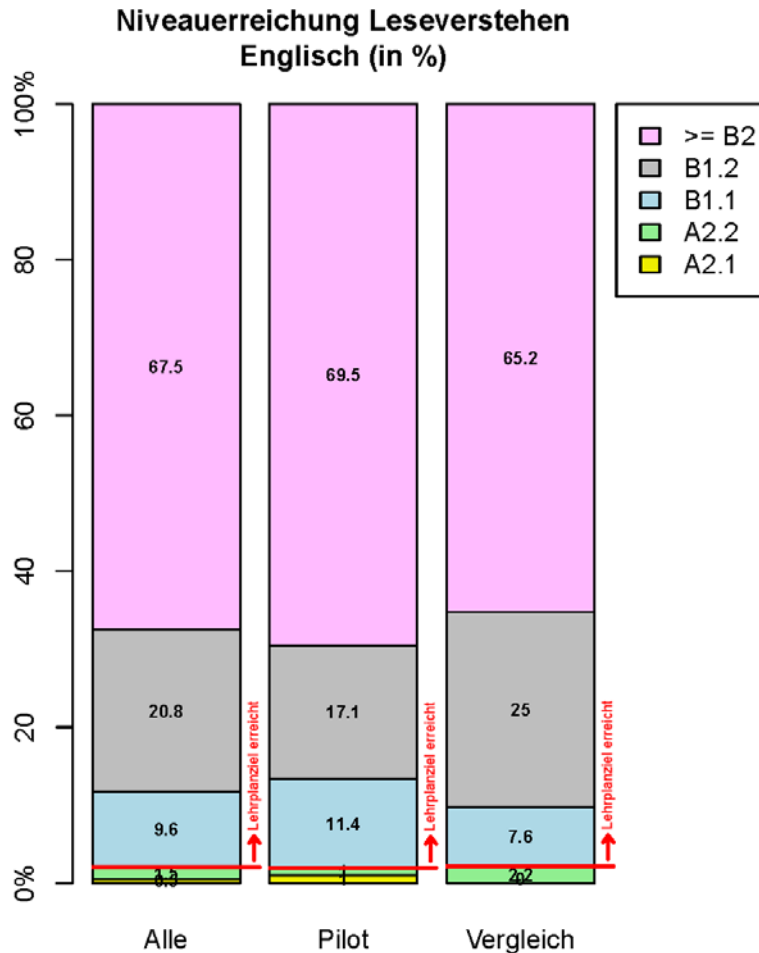


Abbildung 8: Lesen Englisch: erreichte Referenzniveaus.

8.2.3 Ergebnisse der kommunikativen Tests zur Fertigkeit Hörverstehen

8.2.3.1 Hören: Darstellung und Vergleich der Testergebnisse

8.2.3.1.1 Französisch

Am Hörverstehenstest in Französisch nahmen insgesamt 184 Lernende teil. Davon lernten 92 Schülerinnen und Schüler mit dem neuen Lehrwerk *Clin d'œil* in den Pilotklassen und ebenfalls 92 mit dem älteren Lehrwerk *Découvertes* in den Vergleichsklassen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Hörverstehenstests in Französisch dargestellt. In Abbildung 9 zeigen sich innerhalb der beiden Gruppen sichtbare Leistungsunterschiede zwischen den verschiedenen Klassen.

Ein Vergleich der ganzen Gruppen mithilfe der Boxplots weist aber auf eine etwas höhere Kompetenz der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen hin: Der Median dieser Gruppe liegt leicht über dem allgemeinen Mittelwert von 500, der Median der Pilotklassen liegt hingegen knapp darunter. Insgesamt ähneln sich die Verteilungen der beiden Gruppen jedoch deutlich mehr als beim Leseverstehen.

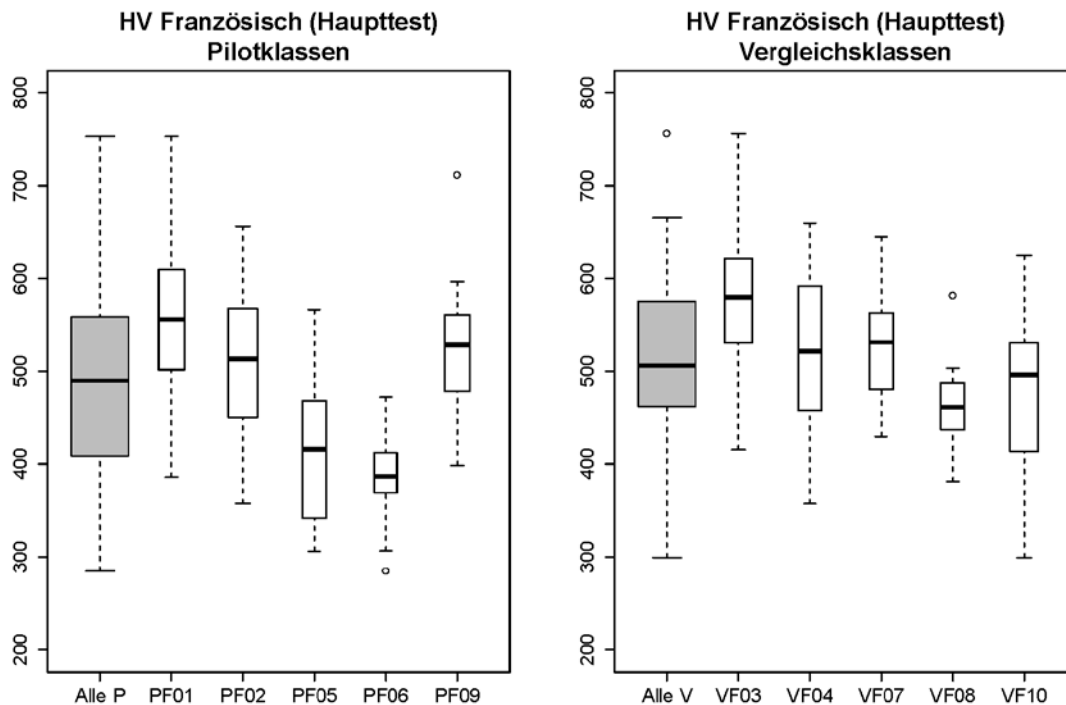


Abbildung 9: Hören Französisch: Boxplots der skalierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: M=500, SD=100.

In Tabelle 10 sind die Resultate des Gruppenvergleichs mithilfe des linearen gemischten Modells dargestellt. Im Hörverstehen Französisch zeigten die Lernenden der Vergleichsklassen im Mittel um 49 Punkte bessere Leistungen: Obwohl diese Differenz geringer ist als im Leseverstehen, entspricht sie immer noch etwa einer halben Standardabweichung der gemeinsamen Verteilung.

Dieser eigentlich grosse Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist allerdings nicht signifikant ($t=1.32$, $p=0.189$). Eine mögliche Erklärung ist die starke Streuung der Ergebnisse der einzelnen Klassen: Wie bereits im Zusammenhang mit dem Boxplot (Abbildung 9) besprochen, sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen in beiden Gruppen vergleichbar gross. Damit ist die Zugehörigkeit zu den Pilot- bzw. Vergleichsklassen möglicherweise nicht der entscheidende Faktor für die Leistungen im Hörverstehen Französisch.

Tabelle 10: Hören Französisch: Vergleich der Gruppenmittelwerte. Skala: M=500, SD=100.

	Mittelwert	Messfehler	Differenz	t-Wert	p-Wert
Pilotklassen	469	26	-	-	-
Vergleichsklassen	518	37	49	1.32	0.189

8.2.3.1.2 Englisch

Am Hörverstehenstest in Englisch nahmen insgesamt 197 Lernende teil. Davon lernten 105 Schülerinnen und Schüler mit dem neuen Lehrwerk *New World* in den Pilotklassen und 92 mit den beiden älteren Lehrwerken *Snapshot* und *Swift* in den Vergleichsklassen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Hörverstehenstests in Englisch dargestellt. In Abbildung 10 zeigt sich in beiden Gruppen erneut ein erheblicher Unterschied zwischen den Leistungen der einzelnen Klassen.

Ein Vergleich der beiden Gruppen mithilfe der Boxplots zeigt im Mittel eine merklich höhere Kompetenz der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen im Hörverstehen Englisch: Der Median dieser Gruppe liegt deutlich über dem allgemeinen Mittelwert von 500, jener der Pilotklassen hingegen weit darunter. Allerdings liegen drei Pilot- und vier Vergleichsklassen verhältnismässig nahe um den Mittelwert, während nur drei der zehn Klassen erheblich davon abweichen, bei den Pilotklassen eine deutlich nach unten.

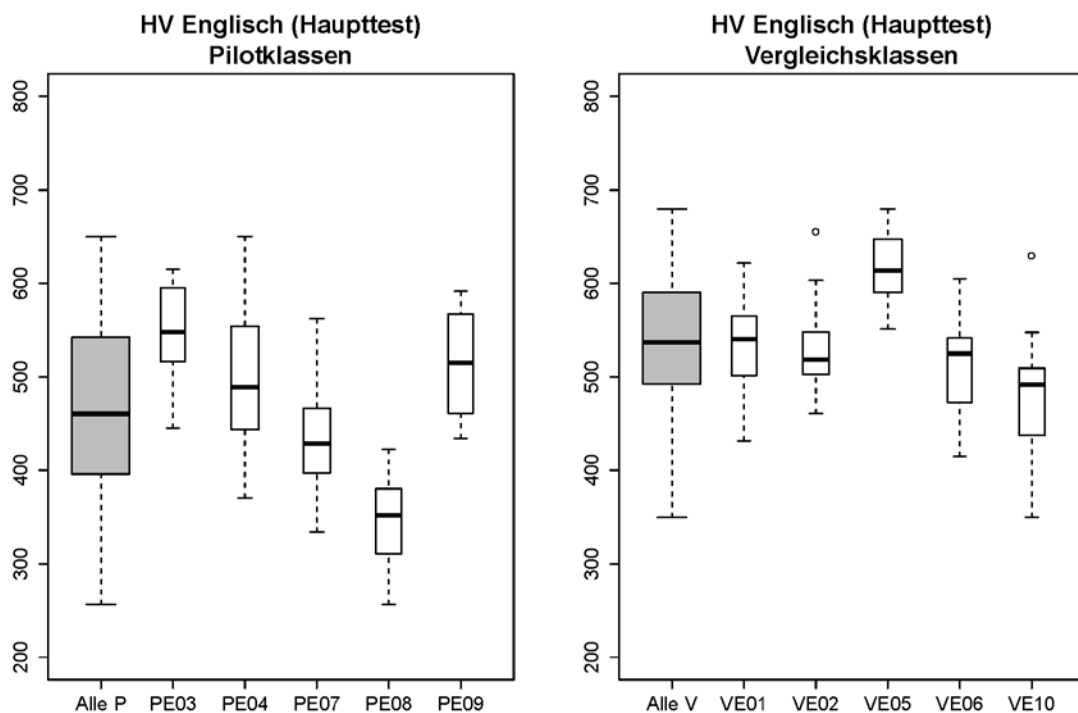


Abbildung 10: Hören Englisch: Boxplots der skalierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: M=500, SD=100.

In Tabelle 11 sind die Resultate des Gruppenvergleichs mithilfe des linearen gemischten Modells dargestellt. Im Hörverstehen Englisch zeigten die Lernenden der Vergleichsklassen im Mittel um 63 Punkte bessere Leistungen: Dies entspricht knapp zwei Dritteln der Standardabweichung.

Wie bereits im Hörverstehen Französisch ist dieser eigentlich grosse Unterschied zwischen den beiden Gruppen allerdings nicht signifikant ($t=1.48$, $p=0.142$). Eine mögliche Erklärung ist wiederum die starke Streuung der Ergebnisse der einzelnen Klassen: Wie auch in der Betrachtung der Boxplots festgestellt wurde, sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen in beiden

Gruppen sehr gross. Damit ist die Zugehörigkeit zu den Pilot- bzw. Vergleichsklassen möglicherweise auch hier nicht der entscheidende Faktor.

Tabelle 11: Hören Englisch: Vergleich der Gruppenmittelwerte. Skala: M=500, SD=100.

	Mittelwert	Messfehler	Differenz	t-Wert	p-Wert
Pilotklassen	469	31	-	-	-
Vergleichsklassen	532	42	63	1.48	0.142

8.2.3.2 Hören: Erreichung der Lernziele

8.2.3.2.1 Französisch

Wie Abbildung 11 entnommen werden kann, erreicht im Hörverstehen Französisch nur knapp ein Drittel aller Lernenden (35%) das mindestens geforderte Niveau A2.2 oder liegt höher. In den Pilotklassen erreichen etwa 33% der Lernenden dieses Niveau, in den Vergleichsklassen 38%. Damit wird auch die Feststellung aus den inferenzstatistischen Analysen bestätigt, dass zwischen den beiden Gruppen keine erheblichen Leistungsunterschiede feststellbar sind.

Von den Lernenden, die das geforderte Niveau A2.2 nicht erreichen, befindet sich wiederum etwa die Hälfte auf dem direkt darunterliegenden Feinniveau A2.1, 36% der Lernenden in den Pilotklassen und 23% der Lernenden in den Vergleichsklassen befinden sich hingegen noch im Bereich A1 des Hörverstehens in Französisch.

Das erweiterte Lernziel des Lehrplans *Passepartout* (B1.1) erreichen in beiden Gruppen weniger als 10% der Lernenden.

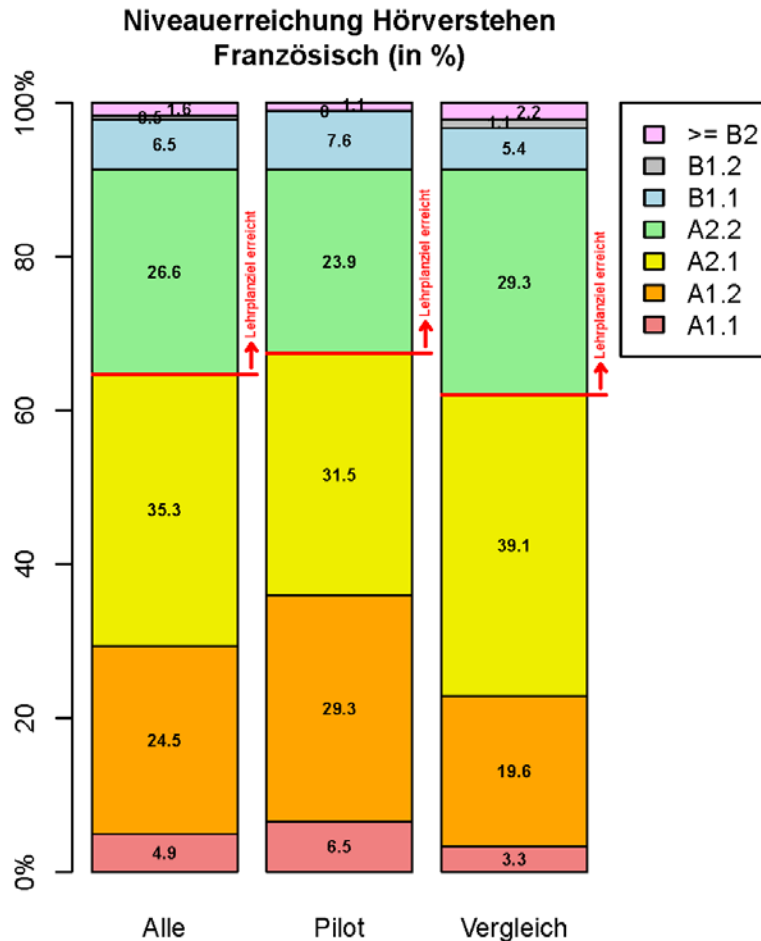


Abbildung 11: Hören Französisch: erreichte Referenzniveaus.

8.2.3.2.2 Englisch

Wie Abbildung 12 entnommen werden kann, verfügt die grosse Mehrheit der Lernenden (78%) in Englisch über Hörverstehenskompetenzen auf dem mindestens geforderten Niveau A2.2 oder liegt höher. In den Pilotklassen erreichen etwa 70% der Lernenden dieses Niveau, in den Vergleichsklassen sogar 87%. Auch hier ist über die Klassen hinweg also ein Vorteil der Vergleichsklassen sichtbar. Von den Lernenden, die das geforderte Niveau nicht erreichen, befindet sich immerhin eine Mehrheit auf dem direkt darunterliegenden Feinniveau A2.1.

Im Fach Englisch stimmen die erweiterten Lernziele des Lehrplans Passepartout mit denen des Lehrplans Sek P überein. Die Grundanforderungen des Lehrplans Passepartout erreichen in beiden Gruppen weit über 80% der Lernenden.

Darüber hinaus ist für beide Gruppen positiv anzumerken, dass über ein Fünftel der Lernenden (P: 24%, V: 33%) über Kompetenzen auf dem Referenzniveau B1.2 und höher verfügt und damit bereits die Lernziele des ersten Jahres des Gymnasiums übertrifft.

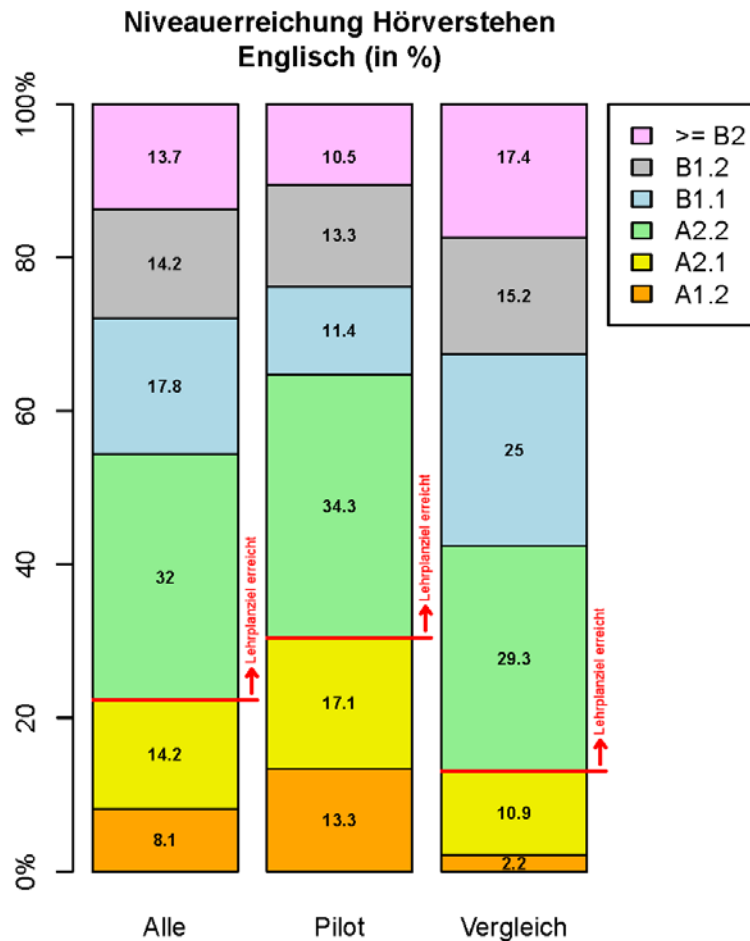


Abbildung 12: Hören Englisch: erreichte Referenzniveaus.

8.2.4 Ergebnisse der kommunikativen Tests zur Fertigkeit Schreiben

8.2.4.1 Schreiben: Darstellung und Vergleich der Testergebnisse

8.2.4.1.1 Französisch

Am Test zum kommunikativen Schreiben in Französisch nahmen insgesamt 184 Lernende teil. Davon lernten 92 Schülerinnen und Schüler mit dem neuen Lehrwerk *Clin d'œil* in den Pilotklassen und ebenfalls 92 mit dem älteren Lehrwerk *Découvertes* in den Vergleichsklassen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Tests im Schreiben Französisch beschrieben.

In Abbildung 13 zeigt sich, wie bereits im Leseverstehen Französisch, ein sichtbarer Unterschied zwischen den verschiedenen Klassen in der Gruppe der mit dem neuen Lehrwerk *Clin d'œil* arbeitenden Pilotklassen. Auch hier zeichnen sich die Klasse PF01 und PF02 durch Ergebnisse aus, die denen der besten Vergleichsklassen ähneln. Die Lernenden der Vergleichsklassen erzielten über alle Klassen hinweg homogenere Ergebnisse.

Ein Vergleich der beiden Gruppen mithilfe der Boxplots zeigt wiederum eine sichtlich höhere Kompetenz der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen: Der Median dieser Gruppe liegt deutlich über dem allgemeinen Mittelwert von 500 und im Bereich des oberen Quartils der Pilotklassen (welchen nur die stärksten 25% der Lernenden der Pilotklassen erreicht haben). Der Median der Pilotklassen liegt hingegen deutlich unter 500, im Bereich des unteren Quartils der Vergleichsklassen (welchen nur die 25% schwächsten Lernenden der Vergleichsklassen nicht erreicht haben).

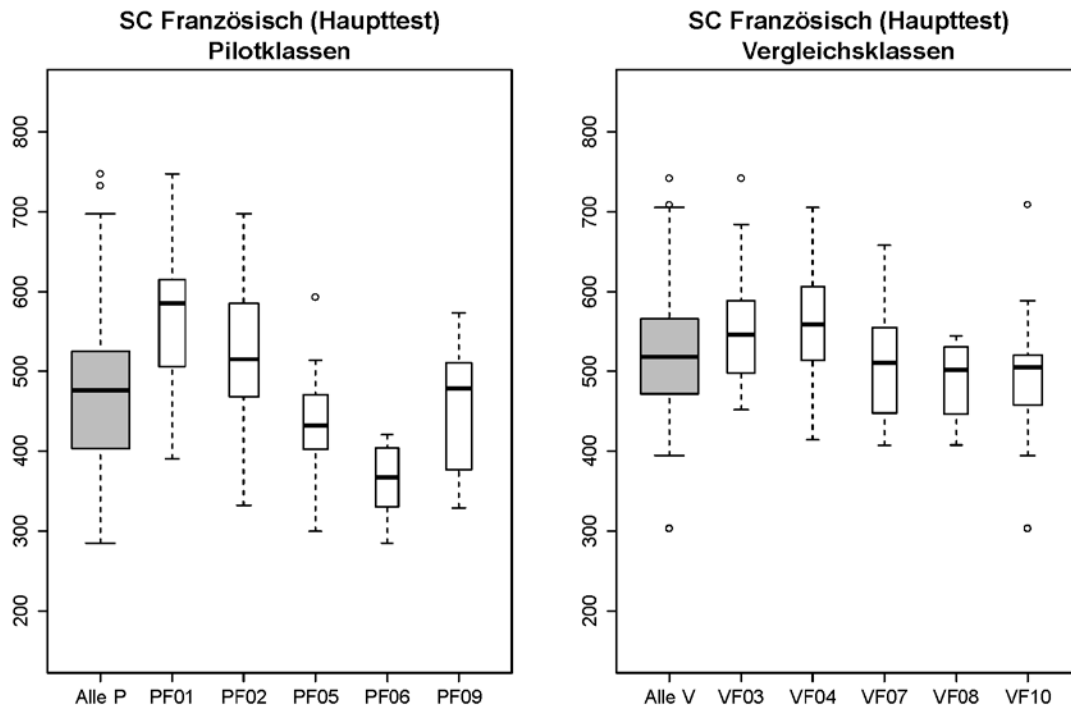


Abbildung 13: Schreiben Französisch: Boxplots der skalierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: M=500, SD=100.

In Tabelle 12 sind die Resultate des Gruppenvergleichs mithilfe des linearen gemischten Modells dargestellt. Im Schreiben Französisch zeigten die Lernenden der Vergleichsklassen im Mittel um 64 Punkte bessere Leistungen: Auf der angewendeten Skala entspricht dies etwa zwei Dritteln einer Standardabweichung.

Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist statistisch signifikant ($t=2.18$, $p=0.031$). Die Lernenden in den Vergleichsklassen zeigten eine signifikant höhere Leistung im Schreiben Französisch als die Schülerinnen und Schüler der Pilotklassen.

Tabelle 12: Schreiben Französisch: Vergleich der Gruppenmittelwerte. Skala: M=500, SD=100.

	Mittelwert	Messfehler	Differenz	t-Wert	p-Wert
Pilotklassen	460	22	-	-	-
Vergleichsklassen	525	30	64	2.18	0.031

8.2.4.1.2 Englisch

Am Test zum kommunikativen Schreiben in Englisch nahmen insgesamt 198 Lernende teil. Davon lernten 106 Schülerinnen und Schüler mit dem neuen Lehrwerk *New World* in den Pilotklassen und 92 mit den älteren Lehrwerken *Snapshot* und *Swift* in den Vergleichsklassen.

In Abbildung 14 zeigt sich in den Ergebnissen der beiden Gruppen ein recht ähnliches Muster: Je drei Klassen liegen um den Mittelwert bzw. leicht darunter, die anderen beiden Klassen liegen jeweils etwas darüber. Zwischen den beiden Gruppen ist dementsprechend auch kein grosser Unterschied erkennbar, starke Schülerinnen und Schüler einer Vergleichsklasse (VE10) erreichen allerdings etwas höhere Werte als jene der Pilotklassen.

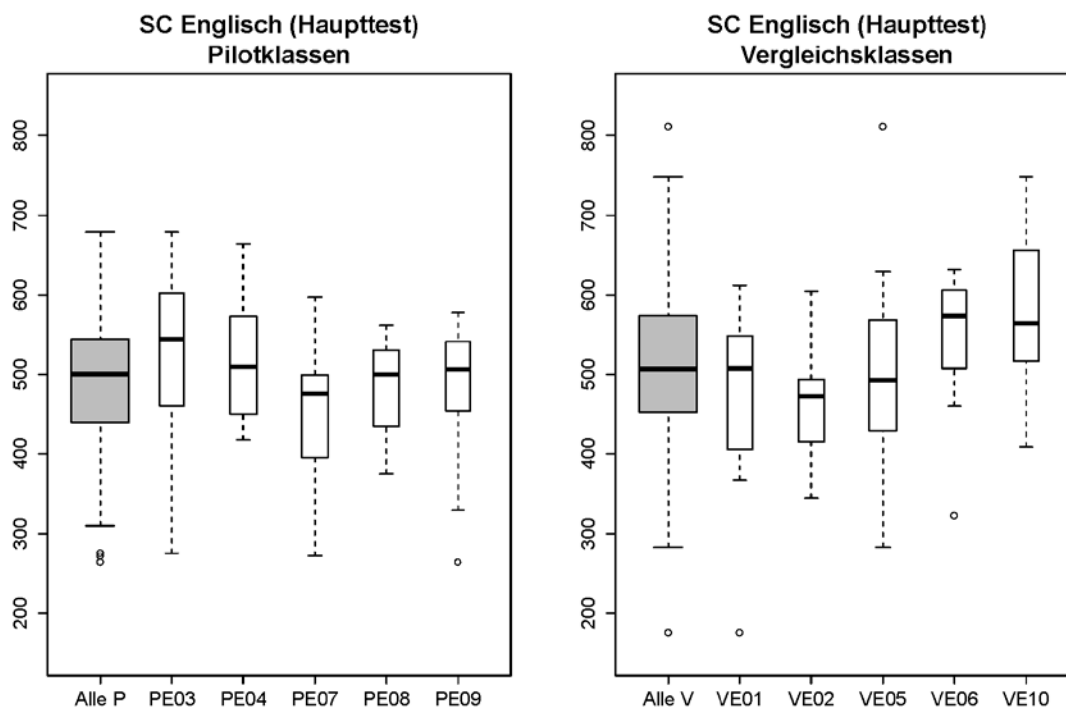


Abbildung 14: Schreiben Englisch: Boxplots der skalierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: M=500, SD=100.

Die Resultate des Gruppenvergleichs mithilfe eines linearen gemischten Modells in Tabelle 13 (in dem auch die Ergebnisse der Vortests berücksichtigt sind) zeigen, dass die Vergleichsgruppe im Teil Schreiben Englisch im Mittel ein um 24 Punkte besseres Ergebnis erreicht hat. Dies entspricht etwa einem Viertel einer Standardabweichung der gemeinsamen Verteilung. Dieser Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist statistisch nicht signifikant ($t=1.06$, $p=0.291$).

Tabelle 13: Schreiben Englisch: Vergleich der Gruppenmittelwerte. Skala: M=500, SD=100.

	Mittelwert	Messfehler	Differenz	t-Wert	p-Wert
Pilotklassen	487	16	-	-	-
Vergleichsklassen	511	22	24	1.060	0.291

8.2.4.2 Schreiben: Vertiefende Analysen

Gut 50% der Schülertexte wurden nicht nur anhand einer holistischen Skala beurteilt, sondern zusätzlich einer vertiefenden Analyse unterzogen (vgl. Kap. 6.3.3.2). Dabei wurden für jeden Text drei weitere Werte erhoben, die nähere Informationen über die unterschiedlichen Schreibkompetenzen der Lernenden liefern sollen: die Anzahl der geschriebenen Wörter pro Text als Indikator für die Schreibflüssigkeit, die Anzahl der Wörter innerhalb einer T-Unit als Indikator für die Komplexität eines Textes sowie der Anteil der grammatisch und/oder orthografisch fehlerhaften Wörter an allen Wörtern als Indikator für Korrektheit. Diese Variablen wurden nach einer Skalentransformation (Logarithmisierung bzw. Ziehen der Quadratwurzel), wie alle anderen Testergebnisse, mittels linearer gemischter Modelle auf der Grundlage der jeweils 10 imputierten Datensätze pro Sprache analysiert (vgl. Kap. 8.2.1). Die Gruppenvergleiche zur Anzahl der Wörter pro T-Unit werden im Folgenden *nicht* dargestellt, weil in diesem Bereich keine relevanten oder signifikanten Gruppenunterschiede festgestellt werden konnten³⁸.

8.2.4.2.1 Französisch

8.2.4.2.1.1 Anzahl Wörter pro Text

Abbildung 15 stellt die Verteilung der Daten zur Länge der französischen Texte wiederum als Boxplots dar. Für die Darstellung der Boxplots wird die Originalskala verwendet (keine logarithmisierte Skala). Sie gibt die Anzahl der Wörter pro Text direkt wieder.

In dieser Grafik wird sichtbar, dass eine Klasse (PF01) stark von allen anderen Klassen abweicht: Die Schülerinnen und Schüler dieser Pilotklasse haben deutlich längere Texte geschrieben. Abgesehen davon erscheinen die Texte aus den Pilotklassen dagegen kürzer als jene aus den Vergleichsklassen. Der Gruppenvergleich mithilfe eines linearen gemischten Modells bestätigt einen signifikanten Unterschied ($t=2.19$, $p=0.031$) zugunsten der Vergleichsklassen bezüglich der Textlänge.

³⁸ Der Unterschied beträgt für Französisch 0.2 Wörter pro T-Unit zugunsten der Vergleichsklasse ($t=0.89$, $p=0.378$). Im Englisch fällt das Ergebnis für beide Gruppen praktisch gleich aus: Die T-Units der Vergleichsklassen sind um bloss 1/100 Wort pro T-Unit länger ($t=0.03$, $p=0.977$).

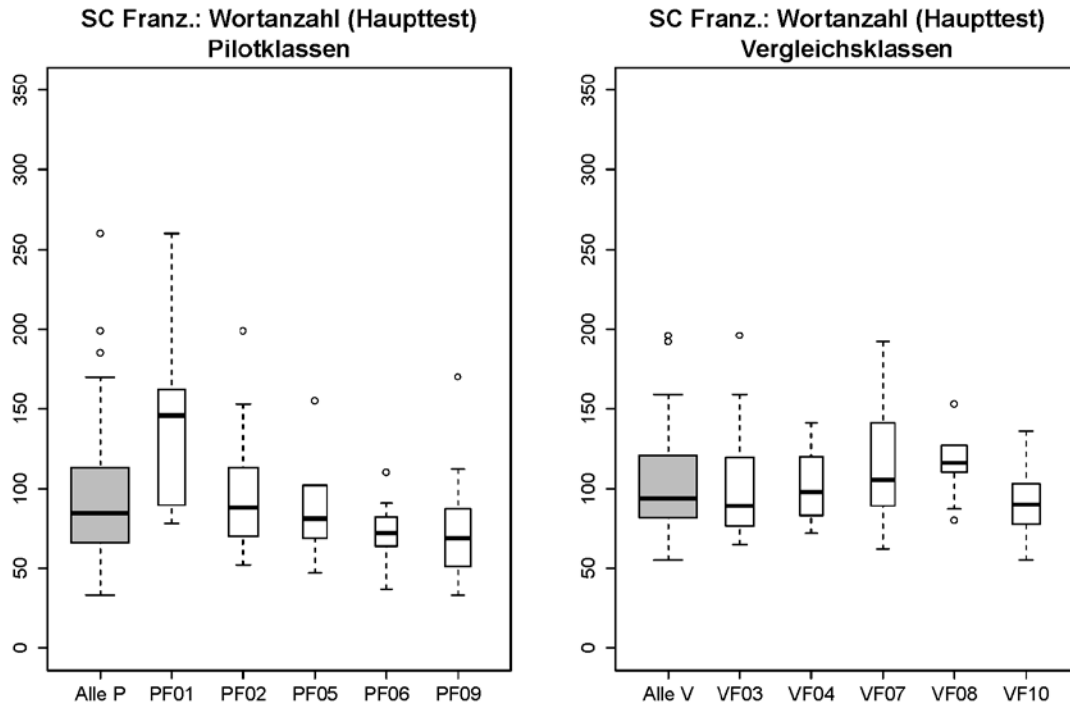


Abbildung 15: Schreiben Französisch: Boxplots der Textlänge pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: Anzahl Wörter pro Text (Rohdaten).

8.2.4.2.1.2 Fehler pro Wort

Abbildung 16 stellt die Verteilungen des Anteils grammatisch und/oder orthografisch fehlerhafter Wörter dar. Die abgebildete Skala ist durch die Division der Anzahl Fehler durch die betrachtete Anzahl Wörter entstanden. Da bei der Auswertung der Daten maximal ein Fehler pro Wort kodiert wurde, liegen die Daten zwischen 0 und 1: Je näher ein Wert bei 0 liegt, desto korrekter ist der Text bezüglich grammatischer Formen und Rechtschreibung (und umso geringer ist die Anzahl der Fehler in diesen Bereichen). Anders als in den bisherigen Grafiken lassen *tiefer* Werte in Abbildung 16 daher auf höhere Kompetenzen im Bereich des korrekten Schreibens schliessen.

Ähnlich wie bei den Testergebnissen zeigen sich auch in dieser Grafik grosse Unterschiede zwischen den Klassen, insbesondere in der Gruppe der Pilotklassen. Die beiden Klassen PF01 und PF02 weisen Ergebnisse auf, die eher im Bereich der Vergleichsklassen liegen. Besonders zwei der übrigen drei Klassen haben hingegen deutlich höhere Fehlerwerte. Ein lineares gemischtes Modell bestätigt den augenscheinlichen Vorteil für die Vergleichsklassen: Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist knapp signifikant ($t=-2.03$, $p=0.046$), und zwar zugunsten der Vergleichsklassen.

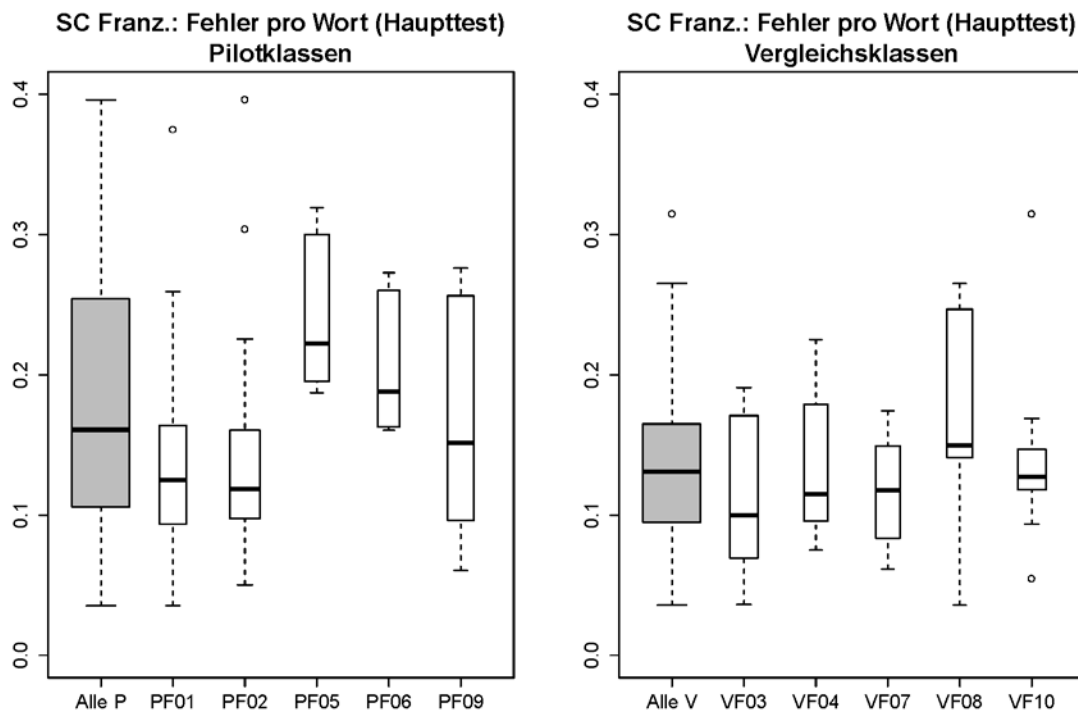


Abbildung 16: Schreiben Französisch: Boxplots der Fehlerzahl pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: Anzahl Fehler pro Wort.

8.2.4.2.2 Englisch

8.2.4.2.2.1 Anzahl Wörter pro Text

Abbildung 17 stellt die Verteilung der Daten zur Länge der englischen Texte dar. Die Skala wurde für die Darstellung der Boxplots nicht transformiert und steht für die Anzahl der Wörter pro Text.

In dieser Grafik wird sichtbar, dass die Texte in den Vergleichsklassen im Mittel und auch im oberen Extrem länger sind als jene in den Pilotklassen. Eine Vergleichsklasse (VE01) schrieb deutlich längere Texte als die übrigen Klassen. Ein lineares gemischtes Modell bestätigt den augenscheinlichen Vorteil der Vergleichsklassen: Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist signifikant ($t=2.33$, $p=0.022$) zugunsten der Vergleichsklassen.

Ein Vergleich mit Abbildung 15, in der die Länge der französischen Texte dargestellt wird, zeigt im Übrigen, dass die englischen Texte im Mittel mehr als die Hälfte mehr Wörter umfassen als die französischen Texte.

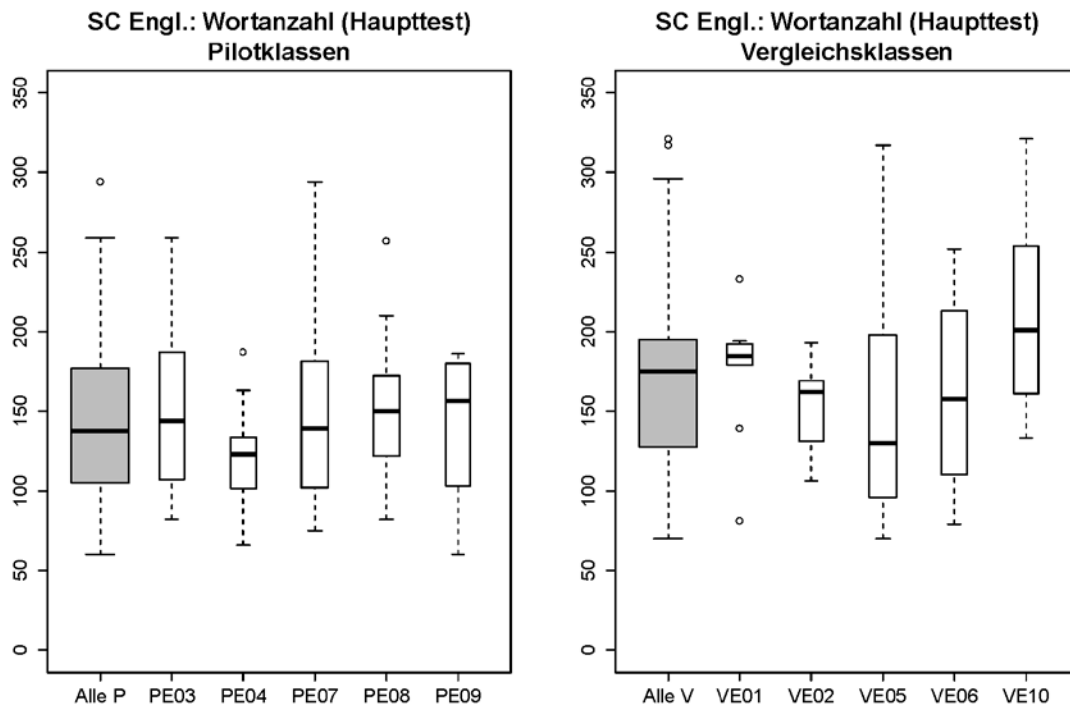


Abbildung 17: Schreiben Englisch: Boxplots der Textlänge pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: Anzahl Wörter pro Text (Rohdaten).

8.2.4.2.2 Fehler pro Wort

Abbildung 18 stellt die Verteilungen des Anteils grammatisch und/oder orthografisch fehlerhafter Wörter in den englischen Texten dar. Die abgebildete Skala entsteht durch die Division der Anzahl fehlerhafter Wörter durch die betrachtete Anzahl Wörter. Da bei der Auswertung der Daten maximal ein Fehler pro Wort kodiert wurde, liegen die Daten zwischen 0 und 1: Umso näher ein Wert bei 0 liegt, umso korrekter ist der Text (und umso geringer die Anzahl der Fehler).

Wie auch im Französischen zeigt sich in den englischen Texten eine gewisse Heterogenität zwischen den Klassen, sie ist aber deutlich geringer. Lediglich eine Pilotklasse (PE03) weist im Mittel einen sichtbar grösseren Fehlerquotienten auf als die anderen Klassen. Insgesamt befinden sich jedoch alle Klassen in einem ähnlichen Fehlerbereich, der Unterschied zwischen den beiden Gruppen erscheint klein. Ein lineares gemischtes Modell bestätigt diesen Eindruck: Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist nicht signifikant ($t=-1.58$, $p=0.119$).

Ein Vergleich mit Abbildung 16, in welcher der Fehlerquotient in den französischen Texten dargestellt ist, zeigt im Übrigen, dass die Lernenden fast aller Klassen in Englisch deutlich weniger Fehler machen als die Französischlernenden.

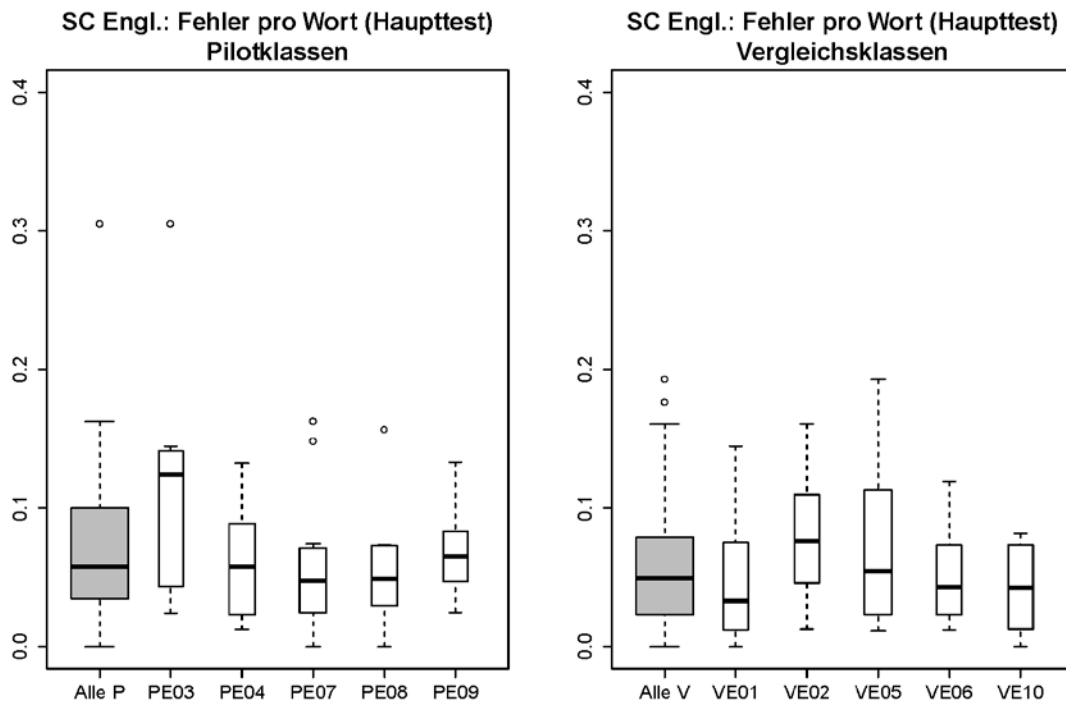


Abbildung 18: Schreiben Englisch: Boxplots der Fehlerzahl pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: Anzahl Fehler pro Wort.

8.2.4.3 Schreiben: Erreichung der Lernziele

8.2.4.3.1 Französisch

Wie Abbildung 19 entnommen werden kann, verfügt eine Mehrheit aller Lernenden (72.3%) über Schreibkompetenzen auf dem mindestens geforderten Niveau A2.1 oder liegt höher. In den Pilotklassen erreichen etwa 61% der Lernenden mindestens das geforderte Niveau, in den Vergleichsklassen sogar 84%. Dies widerspiegelt die Feststellung, dass in Französisch die schriftlichen Kompetenzen der Lernenden in den Pilotklassen insgesamt schwächer sind als in den Vergleichsklassen. Von den Lernenden, die dieses Niveau nicht erreichen, befindet sich jeweils eine Mehrheit auf dem direkt darunterliegenden Feinniveau A1.2. Dem Anteil von immerhin 7.6% der Schüler/innen der Pilotklassen, die sich auf Niveau A1.1 befinden, sollte aber Beachtung geschenkt werden.

Das erweiterte Lernziel des Lehrplans Passepartout (A2.2) wird in beiden Gruppen nur von knapp einem Fünftel der Lernenden (mindestens) erreicht und nur von rund 6% der Lernenden übertroffen.

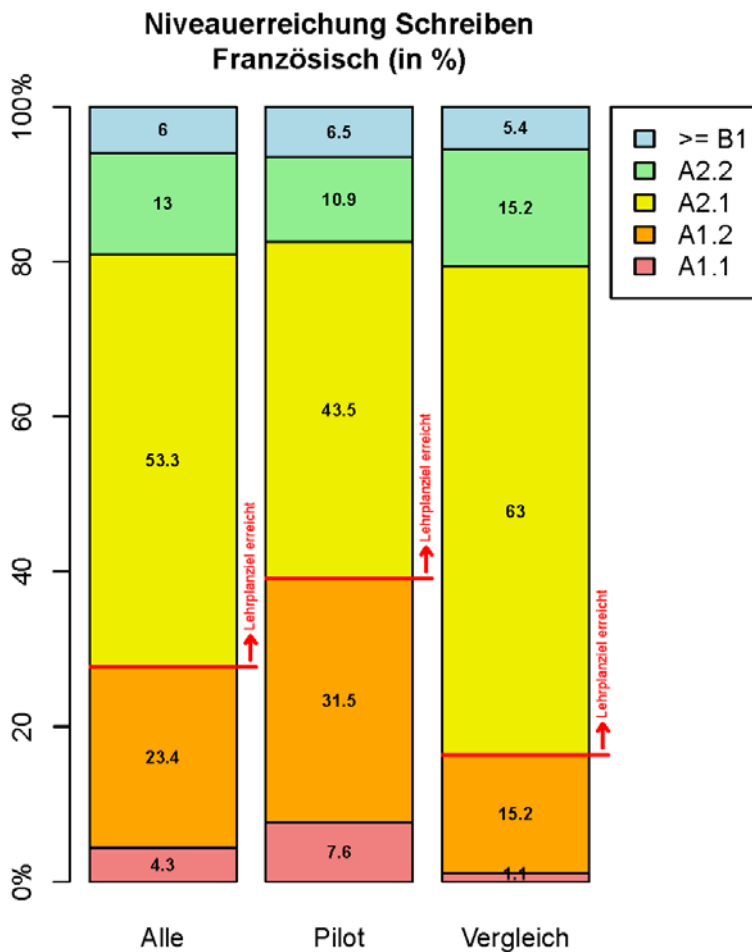


Abbildung 19: Schreiben Französisch: erreichte Referenzniveaus.

8.2.4.3.2 Englisch

Wie Abbildung 20 entnommen werden kann, verfügt die grosse Mehrheit aller Lernenden (94.4%) über Schreibkompetenzen auf dem mindestens geforderten Niveau A2.2 oder liegt höher. Einige wenige Lernende in beiden Gruppen erreichen lediglich das darunterliegende Niveau A2.1. Die Grundanforderungen des Lehrplans Passepartout (A2.1) werden damit von allen Lernenden in der Stichprobe erfüllt. Zusätzlich erreichen bereits etwa vier von zehn Schülerinnen und Schülern das für das erste Jahr des Gymnasiums geforderte Niveau B1.1 oder liegen sogar höher.

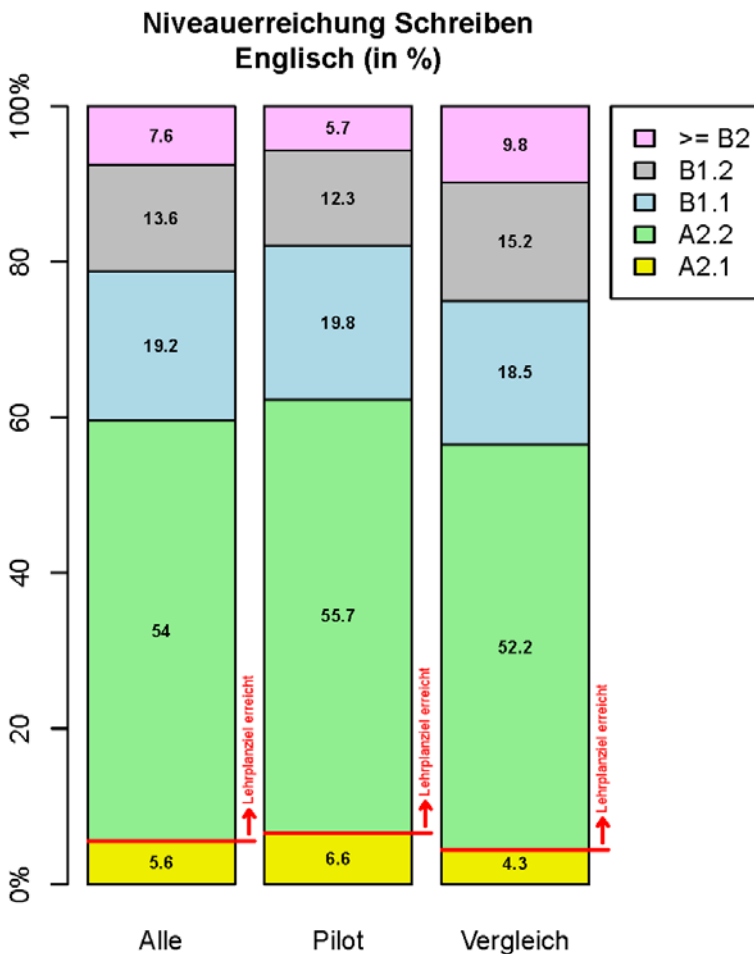


Abbildung 20: Schreiben Englisch: erreichte Referenzniveaus.

9 Erfahrungen in den Klassen (Teilziel 2)

9.1 Befragungen der Lehrpersonen

Im Folgenden werden die Auswertungen der *Eingangsgespräche*, *Zwischenbefragungen* und *Endbefragungen* separat und jeweils nach Thema gruppiert aufgeführt, um aufzuzeigen, wie sich die Meinungen und Einschätzungen der Lehrpersonen im Laufe der Untersuchung zwischen Herbst 2015 und Herbst 2017 entwickelt haben. Am Ende des Kapitels wird ein Fazit zu den Ergebnissen der einzelnen Befragungen gezogen.

9.1.1 Eingangsgespräche mit den Lehrpersonen der Pilotklassen

In diesem Abschnitt werden die Resultate der im Herbst 2015 durchgeführten Gespräche mit den fünf Französisch- und vier Englischlehrpersonen der Pilotklassen dargestellt. Die Lehrpersonen hatten zum damaligen Zeitpunkt einige Wochen lang mit den neuen Lehrmitteln unterrichtet.

9.1.1.1 Eingangsgespräch mit den Französischlehrpersonen

Positive Rückmeldungen zu *Clin d'œil*

Die Französischlehrpersonen erwähnen Folgendes als positive Aspekte des neuen Lehrwerks:

- die Inhaltsorientierung und die schülergerechten, zeitgemässen, interessanten und motivierenden Inhalte, welche ein breites thematisches Spektrum abdecken³⁹;
- die Berücksichtigung verschiedener Lernertypen; der Einbezug von visuellen und auditiven Elementen zur Veranschaulichung;
- die Vermittlung von Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien sowie Arbeitstechniken (z. B. erfolgreiches Präsentieren);
- der hohe Stellenwert der rezeptiven Fertigkeiten in Hinblick auf die Anforderungen im Alltag der mehrsprachigen Schweiz (z. B. bei der Arbeit im Bundeshaus, wo das Verständnis der Anderssprachigen zentral ist);
- das ganzheitliche Konzept der *Magazines*, die Umsetzung des Gelernten in Form der *Tâche* am Ende jedes Kapitels, der Weg dahin sowie die Präsentationen der *Tâches*, die allen Spass machen;
- die ansprechende Aufmachung, welche bei den Schüler/innen gut ankommt;
- die Tatsache, dass die Auseinandersetzung mit dem neuen Lehrmittel und seinem Ansatz die Lehrpersonen dazu zwingt, ihren eigenen, seit Jahren praktizierten Unterricht zu hinterfragen und zu reflektieren.

³⁹ Die Aussagen der Lehrpersonen werden im Indikativ berichtet. Auf die Verwendung des Konjunktivs im Sinne einer neutralen Distanznahme der Autor/innen des Berichts zum Gesagten wird verzichtet.

Kritikpunkte in Bezug auf *Clin d'œil*

Folgendes erwähnen die Französischlehrpersonen als problematische Aspekte des neuen Lehrwerks:

- die unzureichende und zu oberflächliche Arbeit an Sprachstrukturen und die zu wenig vorhandenen Vertiefungs- und Übungsaktivitäten im Bereich Grammatik;
- den zu kleinen verbindlichen Klassenwortschatz und die Vernachlässigung des Alltagwortschatzes (der Wortschatz reicht aus, um eine *Tâche* auszuführen, nicht aber für den Anschluss ans Gymnasium);
- die Vernachlässigung der produktiven zu Gunsten der rezeptiven Kompetenzen, vor allem im Hinblick auf den hohen Stellenwert der produktiven Kompetenzen im Gymnasium;
- die nicht zufriedenstellende Gewichtung des dialogischen Sprechens;
- den zu grossen Freiraum der Schüler/innen bei der Wahl der Lesetexte, des zu lernenden Wortschatzes und des Themas für die *Tâche*, sowie die daraus entstehenden Probleme bei der Planung einer einheitlichen Evaluation;
- den Einsatz der *Tâche* für Evaluationszwecke; die zu stark einübbare und auf Sprachreproduktion statt Sprachproduktion abzielende *Tâche*-Präsentation sowie den unklaren Umgang der Lehrpersonen mit den Sprachfehlern der Schüler/innen in der Vorbereitungsphase der *Tâche*-Präsentation (Was wird eigentlich evaluiert, wenn die Lehrperson im Voraus alles korrigiert und die Schüler/innen ihre *Tâche*-Präsentation auswendig lernen?);
- die Unsicherheit der Lehrpersonen in Bezug auf ihr Korrekturverhalten, welche durch die vom Lehrwerk vorgegebene Toleranz Fehlern gegenüber und dem dazu im Kontrast stehenden hohen Stellenwert der korrekten Sprachverwendung im Gymnasium hervorgerufen wird;
- die zu hohe sprachliche Komplexität der Texte im Lehrwerk, die dazu führt, dass die Schüler/innen Mühe mit dem Textverständnis haben;
- die komplexen und selbst für die Lehrpersonen teilweise schwer nachvollziehbaren Formulierungen der Arbeitsaufträge in der Zielsprache;
- die Überforderung der Schüler/innen durch das Lehrwerk – schwächere Schüler/innen sind *generell* überfordert, stärkere Schüler/innen zumindest beim selbständigen Arbeiten oder beim Nachschlagen von Lerninhalten in verschiedenen Lehrwerkteilen;
- die nur schwer durchschaubaren Lerninhalte in den *Magazines*, was sowohl für die Lehrpersonen wie auch für die Schüler/innen herausfordernd ist und den Schüler/innen das selbstständige Lernen deutlich erschwert;
- mangelnde Unterstützung der Lehrpersonen durch den Lehrerkommentar;
- den höheren Vorbereitungsaufwand für die Lektionen, der durch die Notwendigkeit des Erstellens von Zusatzmaterialien in den Bereichen Wortschatz und Grammatik entsteht (wobei man sich erhofft, dass es sich dabei – wie bei jedem neuen Lehrmittel – um einen Initialaufwand handelt);
- den repetitiven Aufbau aller *Magazines*, der sich auf die Schüler/innen demotivierend auswirken kann;
- den Verbrauch an Ressourcen durch die Entscheidung für ein Einweglehrmittel.

Unterschiede zum vorherigen Lehrwerk bzw. Französischunterricht

Die Lehrpersonen der Pilotklassen nennen die folgenden Unterschiede zum Französischunterricht mit dem vorherigen Lehrwerk:

- einen mutigeren Umgang der Schüler/innen mit unbekannten Wörtern und Texten;
- einen höheren Stellenwert von Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien und deren aktiven Gebrauch durch die Schüler/innen;
- eine tendenziell bessere Aussprache der Schüler/innen, v. a. beim imitierenden Sprechen, die wahrscheinlich auf die höhere Gewichtung des Hörverstehens im neuen Französischlehrmittel für die Primarstufe (*Mille feuilles*) zurückzuführen ist;
- die weniger gut ausgebildete sprachliche Korrektheit der Schüler/innen, v. a. in der schriftlichen Sprachproduktion;
- die höhere Fehlertoleranz der Lehrpersonen.

Grundsätzlich sind sich die befragten Lehrpersonen uneinig darin, ob die produktiven mündlichen Kompetenzen der Schüler/innen, die mit dem neuen Lehrwerk lernen, höher einzustufen sind als die Kompetenzen der Schüler/innen, die mit dem alten Lehrmittel (*Bonne Chance*) Französisch lernten. Es wird aber vermutet, dass der Einfluss der jeweiligen Lehrperson auf die Kompetenzen der Schüler/innen nicht zu unterschätzen ist. Eine Lehrperson merkt an, dass es nicht angebracht ist, die *Mille-feuilles*- bzw. *Clin-d'œil*-Schüler/innen direkt mit den ehemaligen *Bonne-Chance*-Schüler/innen zu vergleichen, weil sie die ersten sind, die Frühfranzösischunterricht hatten und somit auch länger Französisch gelernt haben. Aus dem Grund sollten sie zumindest gleich gut oder sogar deutlich besser sein – was aber nicht der Fall ist.

Ausblick: Vorbereitung aufs Gymnasium

Die Stimmung unter den Französischlehrpersonen, welche durch die Einführung des neuen Französischlehrmittels hervorgerufen wurde, beschreiben die Befragten als angespannt und durch kritische Stimmen aus der Fachschaft dem neuen Lehrwerk gegenüber geprägt, was bei den Lehrpersonen der Pilotklassen zu Stress und Unsicherheit geführt hat. Die Lehrpersonen der Pilotklassen fühlen sich unter Druck gesetzt, weil es für sie schwierig ist, das Konzept des neuen Lehrwerks mit den Anforderungen an den Übertritt ins Gymnasium in Einklang zu bringen und weil es für sie auch nicht klar ist, was die Schüler/innen beim Übertritt ins Gymnasium tatsächlich können müssen. Auch ist es für die Lehrpersonen der Pilotklassen zum Zeitpunkt des Eingangsgesprächs noch schwierig, einzuschätzen, wie die Kompetenzen der Schüler/innen am Ende der 8. Klasse aussehen werden, da sie auf keine Erfahrungswerte zurückgreifen können. Die befragten Französischlehrpersonen finden, dass die Anforderungen von Seiten des Lehrwerks (zu starke Ausrichtung auf die Rezeption) und von Seiten des Gymnasiums besser aufeinander abgestimmt werden sollen. Eine optimale Vorbereitung aufs Gymnasium halten sie in der gegenwärtigen Situation für sehr schwierig. Laut den Französischlehrpersonen braucht es einen stufenübergreifenden Dialog, um den Übergang und die auf den verschiedenen Stufen gestellten Anforderungen aufeinander abzustimmen. Eine Lehrperson erwähnt, dass während einer Weiterbildung zur Arbeit mit dem neuen Lehrmittel gesagt wurde, dass sich die Lehrpersonen an den Gymnasien nun aufgrund der neuen Ausrichtung der Fremdsprachenlehrmittel in der Primar- und Sekundarschule umstellen müssten. Sie vermutet

aber, dass dies nicht Fall sein wird, und dass von den Progymnasiallehrpersonen nach wie vor erwartet wird, dass sie mit ihren Schüler/innen an der Schriftlichkeit und Grammatik arbeiten.

9.1.1.2 Eingangsgespräch mit den Englischlehrpersonen

Positive Rückmeldungen zu *New World*

Als positiv wird von den Englischlehrpersonen am neuen Lehrwerk Folgendes wahrgenommen:

- Inhalte als Ausgangspunkte für die einzelnen Kapitel (anstelle der Ausrichtung der bisherigen Lehrmittel an grammatischen Themen);
- die kommunikative Ausrichtung des Lehrmittels;
- die interessanten und aktuellen Themen sowie die anspruchsvollen, authentischen Texte, welche für die Schüler/innen eine positive Herausforderung darstellen;
- der hohe Stellenwert der Sprachlernstrategien;
- die Förderung der Lernerautonomie;
- das selbständige Erkennen und Sammeln von relevanten Wörtern;
- das umfangreiche und abwechslungsreiche Unterrichtsmaterial;
- die Tatsache, dass das Lehrwerk die Lehrperson dazu zwingt, selber Material zu erstellen, was die eigene Kreativität fördert.

Kritikpunkte in Bezug auf *New World*

Die Englischlehrpersonen erwähnen Folgendes als problematische Aspekte des neuen Lehrwerks:

- das Zukurzkommen der Arbeit an sprachlichen Strukturen und das Fehlen von expliziten Hinweisen auf grammatische Regeln; ein eigentlicher Grammatikunterricht wäre nämlich für die kognitiv starken Schüler/innen der Progymnasialklassen durchaus zumutbar, würde die Schüler/innen selber auch interessieren und zudem einen Unterschied zum Fremdsprachenlernen in der Primarschule markieren;
- das Fehlen von Vertiefungsübungen, was die Lehrpersonen dazu zwingt, zusätzliches Material zu kreieren, was wiederum mit einem Mehraufwand verbunden ist;
- das Fehlen von verbindlichen Wortschatzlisten zu den *units*;
- das unzureichende Lehrerhandbuch;
- das Fehlen klarer Hinweise zur Lernprogression und zur Verbindlichkeit von Lerninhalten, also die Unklarheit darüber, was im Lehrwerk als obligatorisch und was als fakultativ gilt;
- Unklarheiten bezüglich der Durchführung und Benotung der summativen Evaluationen und die als zu einfach und nicht differenzierend empfundenen Lernzielkontrollen, welche vom Verlag zu den *units* vorgeschlagen werden;
- die Unklarheit in Bezug auf den Umgang mit Fehlern im Unterricht sowie die Konsequenzen von Fehlern im Hinblick auf den Übertritt ins Gymnasium;
- der Zeitaufwand für die Bearbeitung der umfangreichen Unterrichtsmaterialien und der dadurch fehlende Raum für Zusätzliches, wie z. B. Zusatzlektüren;
- die Tatsache, dass die Rechtschreibung, die Arbeit an grammatischen Strukturen und die Fehlerkorrektur im neuen Lehrwerk und im neuen Ansatz zu wenig gewichtet, ja geradezu „verpönt“ seien, was zur Verunsicherung der Lehrpersonen führt.

Unterschiede zum vorherigen Lehrwerk/Englischunterricht

Die Lehrpersonen der Pilotklassen nennen die folgenden Unterschiede zum Englischunterricht mit dem vorherigen Lehrwerk:

- die geringeren Sprechhemmungen der Schüler/innen, die bereits etwas können: Sie getrauen sich mehr und haben keine Angst vor Fehlern;
- die höhere Motivation und Neugierde der Schüler/innen;
- die besseren Lese- und Hörverstehenskompetenzen der Schüler/innen;
- den höheren Stellenwert der Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien im Lehrmittel und deren aktiven Gebrauch durch die Schüler/innen;
- die Gewohnheit der Schüler/innen, selbstständig zu lernen und selber nach eigenem Interesse Wortschatz zu sammeln;
- das Verfügen über weniger Sprachstrukturen und die geringen Kenntnisse der Metasprache (was u. a. auch damit zu tun hat, dass die Schüler/innen im Vergleich zu früheren Progymnasialklassen keinen obligatorischen Lateinunterricht hatten);
- die Vernachlässigung von grammatischen Strukturen und Grammatikerklärungen im neuen Lehrwerk und die daraus resultierenden Schwierigkeiten beim korrekten Sprachgebrauch, vor allem im schriftlichen Bereich.

Es besteht unter den befragten Lehrpersonen Unsicherheit darüber, inwieweit man die Englischleistungen der Schüler/innen der Pilotklassen überhaupt mit den Leistungen früherer Jahrgänge vergleichen kann, da die Schüler/innen früher ohne Englischvorkenntnisse aus der Primarstufe in die Sekundarstufe kamen.

Einige der interviewten Lehrpersonen unterrichteten vorher mit dem Lehrwerk *Snapshot*, andere mit *Swift*. Der unterschiedliche Erfahrungshintergrund der Lehrpersonen scheint sich auf die Beurteilung des neuen Lehrmittels auszuwirken. Wenn das vorherige Lehrmittel als unattraktiv und repetitiv eingeschätzt wird (*Snapshot*), wird das neue Lehrmittel dementsprechend positiv aufgenommen. Waren die Lehrpersonen mit dem bisherigen Lehrmittel – trotz Vorbehalten – grundsätzlich zufrieden (*Swift*), fällt die Einschätzung des neuen Lehrwerks zurückhaltender aus.

Ausblick: Vorbereitung aufs Gymnasium

Die neuen Ansprüche an den Englischunterricht empfinden die Lehrpersonen der Pilotklassen als widersprüchlich und herausfordernd: Einerseits vernachlässigt der Ansatz des Lehrwerks das explizite Einführen von Grammatikregeln, die Arbeit am Wortschatz und an Korrektheit. Andererseits ist es ihre Aufgabe als Lehrperson, die Schüler/innen optimal aufs Gymnasium vorzubereiten, wo gewisse grammatische Strukturen beherrscht werden müssen und die Korrektheitsansprüche auch höher sind. Die Lehrpersonen stellen sich die Frage, wie es auf der Progymnasialstufe weitergehen soll: Sollen die Anforderungen an die Schüler/innen in Bezug auf Wortschatz und Grammatik etwas höher angesetzt werden? Eine Lehrperson äussert Zweifel daran, dass dies mit dem neuen Lehrmittel und seiner Philosophie möglich ist. Sie wünscht sich deswegen eine klare Stellungnahme der Bildungsverantwortlichen dazu, wie die Schnittstelle Progymnasialstufe-Gymnasium definiert werden soll.

9.1.2 Online-Zwischenbefragung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Online-Befragung der Lehrpersonen dargestellt, die im Frühjahr 2016 stattfand. Zuerst werden die Aussagen der Lehrpersonen der Pilotklassen (fünf Französischlehrpersonen und vier Englischlehrpersonen) und anschliessend der Vergleichsklassen (vier Französischlehrpersonen und vier Englischlehrpersonen) pro Thema summarisch wiedergegeben.

9.1.2.1 Pilotklassen

9.1.2.1.1 Französischlehrpersonen

Positive Rückmeldungen zu *Clin d'œil*

Die Französischlehrpersonen erwähnen Folgendes als positive Aspekte des neuen Lehrwerks:

- die altersgerechten, schülerfreundlichen und interessanten Themenschwerpunkte;
- die Förderung der Lernerautonomie; der selbstgesteuerte Erwerb von Wissen und Fertigkeiten;
- der Fokus auf alle Sprachfertigkeiten;
- die Hörverstehensaktivitäten;
- die gute und farbliche Aufmachung, das ansprechende Text- und Bildmaterial sowie die digitalisierten Hilfsmittel;
- das leichte und handliche Format der *Magazines*.

Kritikpunkte in Bezug auf *Clin d'œil*

Als problematisch betrachten die Französischlehrpersonen im neuen Lehrwerk

- das Fehlen von expliziten und systematischen Grammatikerklärungen sowie die fehlende Vertiefung grammatischer Inhalte;
- das fehlende Übungsmaterial zu Wortschatz und Grammatik;
- den zu knapp ausfallenden verbindlichen Klassenwortschatz und die fehlenden Vokabellisten;
- die hohe Komplexität der Texte und Arbeitsanweisungen;
- die Überforderung von schwächeren Schüler/innen durch das selbstgesteuerte Lernen;
- die fehlenden Alltagsthemen und Alltagssituationen;
- die zu wenig vorhandenen dialogischen Sprachanlässe;
- die Oberflächlichkeit des Lehrmittels⁴⁰;
- die Tatsache, dass viel Zusatzmaterial eingesetzt werden muss;
- das Konzept des Sprachbades: Drei Wochenlektionen bedeuten zu wenig Sprachkontakt für nur spielerisches Lernen.

⁴⁰ Es wurde nicht weiter ausgeführt, wie das konkret gemeint ist.

Unterschiede zum vorherigen Lehrwerk/Französischunterricht

Die Lehrpersonen der Pilotklassen nennen die folgenden Unterschiede zum Französischunterricht mit dem vorherigen Lehrwerk:

- die Schülerzentriertheit und das vermehrte Individualisieren der Lehr- und Lerninhalte, was an sich positiv, aber bei grossen Klassen für die Lehrpersonen nicht stressfrei ist;
- die Veränderung der Rolle der Lehrperson hin zum Coach und Begleiter von Lernprozessen;
- die als positiv empfundene Abwechslung und Herausforderung für die Lehrpersonen;
- die bessere Hörverstehens- und Lesekompetenz, eine entspanntere Herangehensweise an neue Texte und bessere Lesestrategien;
- schlechtere Sprechkompetenz und Aussprache, schlechtere strukturelle Sprachkenntnisse;
- wenige gute Nachschlagemöglichkeiten;
- ein Fokus auf Spass und Unterhaltung anstatt auf die Vermittlung von verbindlichen Sprachstrukturen und die Hinführung zu einem möglichst exakten Sprachgebrauch, was im Hinblick auf das Lernen im Gymnasium als problematisch zu sehen ist;
- die Notwendigkeit, den Schüler/innen Zusatzmaterial und selbst kreierte Arbeitsblätter zum Üben grammatischer Strukturen und zum Vokabular bereitzustellen, was mit einem zusätzlichen Zeitaufwand verbunden und für die Lehrpersonen herausfordernd ist (sie befürchten auch, dass das von ihnen kreierte Zusatzmaterial „didaktisch kaum einwandfrei“ sei, da sie nicht professionelle Lehrwerkentwickler/innen sind);
- das vermehrte Arbeiten am Computer;
- ein oberflächlicherer Lernprozess;
- eine weniger motivierte Haltung der Schüler/innen, weil diese das Gefühl haben, nichts zu können;
- die als problematisch empfundene fehlende Ergebnissicherung am Ende einer Lektion: Da die Schüler/innen individuell und mit z. T. anderem Material arbeiten, ist es schwierig, in der Klasse eine gemeinsame Bilanz zu ziehen, und es ist auch möglich, dass viele Fehler unkorrigiert bleiben und so eingeübt werden.

Die Lehrpersonen beschreiben, dass Schüler/innen, die mit *Mille feuilles* und *Clin d'œil* Französisch lernen, über geringere strukturelle Kenntnisse verfügen, weniger frei sprechen und eine schlechtere Aussprache haben, aber über höhere Kompetenzen in den rezeptiven Fertigkeiten Lese- und Hörverstehen verfügen sowie einen entspannteren Umgang mit unverständlichem Vokabular haben als Schüler/innen, die mit *Bonne Chance* lernten.

Material zum Aufbau der fremdsprachlichen Sprachkompetenzen

Bei der Frage nach dem Material zum Aufbau und zum Üben von fremdsprachlichen Sprachkompetenzen in *Clin d'œil* sind sich die befragten Lehrpersonen mehrheitlich darin einig, dass für die Entwicklung und das Training von Leseverstehen, Hörverstehen, monologischem Sprechen, lernstrategischen Kompetenzen und Bewusstheit für Sprachen und Kulturen genügend Materialien zur Verfügung gestellt werden. Nicht ausreichend sind die Materialien zum dialogischen Sprechen, zum Schreiben, zum Wortschatz, zur Grammatik und zur Aussprache.

Alle befragten Lehrpersonen der Pilotklassen geben an, im Unterricht Zusatzmaterialien einzusetzen (10%, 20%, 30%, 50% bzw. 60% der Unterrichtszeit), dies v. a. in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Sprachspiele.

Vorbereitung aufs Gymnasium

Die Frage, ob die Schüler/innen im Fach Französisch am Ende der 8. Klasse das vom Lehrplan festgelegte Niveau erreichen werden, konnte zum Zeitpunkt der Zwischenbefragung mehrheitlich noch nicht beantwortet werden. Die Lehrpersonen vermuten jedoch, dass die Schüler/innen mit *Clin d'œil* nur teilweise auf die Anforderungen des Gymnasiums vorbereitet werden können. Damit dies möglich wäre, müsste entweder der Unterricht am Gymnasium zumindest teilweise angepasst werden oder *Clin d'œil* müsste mehr Grammatikerklärungen und -übungen enthalten, ein grösseres und verbindlicheres Vokabular aufbauen, die Schreibkompetenz mehr und gezielter fördern und mehr (dialogische) Sprechanlässe initiieren. Drei der fünf Lehrpersonen merken an, dass sie diese Frage im Hinblick auf die ihnen bekannten Anforderungen des Gymnasiums und der Matura-Prüfung und nicht unbedingt aufgrund ihrer eigenen Ansichten zu gutem Fremdsprachenunterricht beantwortet hätten.

Veränderungen in der Einstellung zum Lehrwerk *Clin d'œil* im Verlaufe des Schuljahres

Drei von fünf Lehrpersonen geben an, dass sich ihre Einstellung zum Lehrwerk im Verlauf des Schuljahres verschlechtert hat und nennen dafür folgende Gründe:

- komplexe Texte, von denen nur wenig verstanden wird;
- die Förderung der Sprechkompetenz durch das Auswendiglernen von Chunks, von denen die Schüler/innen wenig verstehen;
- die spürbaren Schwierigkeiten der Schüler/innen, selbstständig und spontan Sätze zu produzieren und sich mündlich und schriftlich auszudrücken, was zu Misserfolgserlebnissen und Frustration führt;
- das „erstaunlich tiefe Sprachniveau“ der Schüler/innen, obwohl sie mit Frühfranzösisch deutlich besser sein sollten;
- die Unstrukturiertheit des Lehrwerks;
- die Befürchtung, dass man die Schüler/innen mit dem Lehrmittel nicht dahin bringen kann, wo sie am Ende der Sek P sein sollten.

Zwei Lehrpersonen geben an, dass sich ihre Einstellung zum Lehrwerk im Verlaufe des Schuljahres nicht verändert hat, wobei die eine *Clin d'œil* nach wie vor als verwirrend und die andere nach wie vor als überzeugend empfindet.

Weitere Anmerkungen, Wünsche etc.

Lehrpersonen der Französisch-Pilotklassen haben zusätzlich angemerkt, dass das Lehrmittel vollständig überarbeitet werden müsste, damit es für einen reibungslosen Übertritt ans Gymnasium brauchbar wäre. Die Neuerungen im Fremdsprachenunterricht seien grundsätzlich gut, sie sollten jedoch nicht zu Lasten der Schüler/innen ausfallen, die im Unterricht mit dem neuen Französischlehrwerk nur oberflächlich lernten und fürs Gymnasium nicht optimal vorbereitet würden. Es wird auch gewünscht, dass die Kritik seitens der Lehrpersonen „endlich ernst“ genommen wird.

9.1.2.1.2 Englischlehrpersonen

Positive Rückmeldungen zu *New World*

Als positiv wird von den Englischlehrpersonen in Bezug auf das neue Lehrwerk Folgendes erwähnt:

- die interessanten Themen und Texte;
- der kommunikative und konstruktive Ansatz⁴¹;
- die Methodik des Lehrmittels, welche die Schüler/innen zu motivieren vermag;
- die Animation zum angstfreien Sprechen, was dazu führt, dass die Schüler/innen beim Sprechen und Schreiben keine Angst vor Fehlern haben;
- Lehrwerkaktivitäten, die im Vergleich zum früheren Lehrwerk mit weniger „Anpassungsaufwand“ im Unterricht eingesetzt werden können;
- das ansprechende Layout.

Kritikpunkte in Bezug auf *New World*

Die Englisch-Pilotlehrpersonen erwähnen Folgendes als problematisch am neuen Lehrwerk:

- einen Mangel an Progression (da man von angehenden Gymnasiast/innen durchaus mehr fordern kann und soll);
- die zu wenig ausgeprägte und oberflächliche Vermittlung grammatischer Strukturen;
- den für die Sek P unzureichenden Fokus auf Korrektheit;
- das Lehrerhandbuch⁴².

Unterschiede zum vorherigen Lehrwerk/Englischunterricht

Die befragten Lehrpersonen beschreiben sowohl positive wie auch problematische Aspekte, die sie auf den Einsatz des neuen Englischlehrwerks zurückführen. Als positive Punkte nennen sie mehr Aktivität und weniger Sprechhemmungen bei den Schüler/Innen, was zu einem lebendigeren Unterricht führe, sowie das Lehrwerkkonzept, das der modernen Fremdsprachendidaktik entspreche und die Kommunikation fördere.

Als problematische Aspekte erwähnen sie Folgendes:

- einen Mangel an grammatischem Übungsmaterial im Lehrwerk und die Notwendigkeit, Zusatzmaterial einzusetzen;
- den grossen konzeptionellen Kontrast zum bisherigen Lehrwerk;
- den grösseren Arbeitsaufwand für die Lehrpersonen (was aber bei einem neuen Lehrmittel immer der Fall sei);
- das komplizierte Herunterladen von Zusatzmaterialien zum Lehrwerk;
- einen grösseren Aufwand beim Zusammenstellen der Prüfung, was mit dem neuen, den Lehrpersonen noch nicht gut vertrauten Evaluationsansatz zusammenhängt;

⁴¹ Es wurde nicht weiter erläutert, was mit dem „konstruktiven Ansatz“ konkret gemeint ist.

⁴² Der Grund für die Unzufriedenheit mit dem Lehrerhandbuch wurde in der Zwischenbefragung nicht weiter erläutert.

- die Tatsache, dass, entgegen der Philosophie des Buches, viel Zusatzmaterial mit grammatikalischem Inhalt eingesetzt werden muss.

Die Lehrpersonen sind sich mehrheitlich darin einig, dass es Unterschiede gibt zwischen Schüler/innen, die mit *New World* Englisch lernen und Schüler/innen, die mit einem anderen Lehrmittel arbeiten. Bei *New-World*-Schüler/innen wird bessere mündliche Kompetenz wahrgenommen, was sich vor allem in freierem, motiviertem Sprechen zeigt. Ebenso wird beobachtet, dass sie kreativer schreiben. Schwächer sind die *New World*-Schüler/innen laut den Pilot-Lehrpersonen bezüglich sprachlicher Korrektheit (Grammatik und Orthografie).

Material zum Aufbau der fremdsprachlichen Sprachkompetenzen

Zur Frage, ob *New World* aus Sicht der befragten Lehrpersonen genug Aufbau- und Übungsmaterial für die verschiedenen fremdsprachlichen Kompetenzen bietet, gehen die Meinungen teilweise auseinander. Die Lehrpersonen sind sich uneinig darin, ob in den Bereichen Wortschatz, monologisches Sprechen und Schreiben genügend Materialien zur Verfügung gestellt werden. Mehrheitlich einig sind sich die Englischlehrkräfte hingegen darin, dass *New World* für die Bereiche Leseverstehen, Hörverstehen, dialogisches Sprechen, Bewusstheit für Sprachen und Kulturen und lernstrategische Kompetenzen genügend Material zur Verfügung stellt und dass das Material in den Bereichen Grammatik, Orthografie und Aussprache nicht ausreicht. Eine Lehrperson berichtet, dass die Schüler/innen sie von sich aus nach mehr Übungsmaterial gebeten und eine gewisse Unzufriedenheit mit dem Lehrmittel bekundet haben. Bis auf eine Lehrperson geben alle befragten Lehrpersonen an, im Unterricht Zusatzmaterial einzusetzen, und zwar v. a. in den Bereichen Grammatik und Wortschatz sowie Sprachspiele (10%, 20% bzw. 40% der Unterrichtszeit). Die eingesetzten Zusatzmaterialien sollen die Arbeit an der Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks fördern und auch den literarischen Aspekt der englischen Sprache abdecken, welcher im Lehrwerk ebenfalls vermisst wird.

Vorbereitung aufs Gymnasium

Ob die Schüler/Innen im Fach Englisch am Ende der 8. Klasse das vom Lehrplan festgelegte Niveau erreichen werden, können die Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Zwischenbefragung mehrheitlich noch nicht sagen. Sie vermuten jedoch, dass die Schüler/Innen mit *New World* nur zum Teil auf die Anforderungen des Gymnasiums vorbereitet werden können. Im Bereich des Hör- und Leseverstehens sowie des Sprechens sollten die Schüler/innen nach Einschätzung der Lehrpersonen auf das Niveau des Gymnasiums gut vorbereitet sein. Dagegen wird erwartet, dass die Schüler/innen mit der sprachlichen Korrektheit, mit den grammatischen Strukturen und mit dem Schreiben Mühe haben werden. Um die Schüler/innen optimal aufs Gymnasium vorbereiten zu können, müsste das Lehrmittel aus Sicht der Lehrpersonen mehr Vokabular und Grammatik vermitteln, den Fokus nicht nur auf Flüssigkeit richten, sondern vermehrt auch auf die Korrektheit der Sprache und insgesamt mehr Übungsmaterial anbieten.

Veränderungen in der Einstellung zum Lehrwerk *New World* im Verlaufe des Schuljahres

Drei Lehrpersonen geben an, dass sich ihre Einstellung zum Lehrwerk im Verlauf des Schuljahres nicht verändert hat. Eine davon ist *New World* gegenüber nach wie vor positiv, eine neutral und eine kritisch, aber nicht ablehnend eingestellt.

Eine Lehrperson nimmt das Lehrwerk nun positiver wahr als zu Beginn, da sie das Konzept besser versteht und die Arbeit mit *New World* interessant findet.

9.1.2.2 Vergleichsklassen

9.1.2.2.1 Französischlehrpersonen

Material zum Aufbau der fremdsprachlichen Sprachkompetenzen

Bei der Frage nach dem Material zum Aufbau und zum Üben von fremdsprachlichen Sprachkompetenzen in *Découvertes* sind sich die befragten Lehrpersonen mehrheitlich einig, dass das Lehrwerk in Bezug auf sämtliche Kompetenzen und Fertigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, monologisches Sprechen, dialogisches Sprechen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik, Orthografie, Aussprache, Bewusstheit für Sprachen und Kulturen und lernstrategische Kompetenzen) genügend Materialien zur Verfügung stellt. Zudem sind sich alle befragten Lehrpersonen einig, dass mit dem Lehrwerk *Découvertes* die Schüler/innen sehr gut auf das Gymnasium vorbereitet werden können. Die Lehrpersonen betonen ihre vollumfängliche Zufriedenheit mit dem Lehrwerk und beschreiben es als strukturiert, dem progymnasialen Niveau angemessen und alle Sprachkompetenzen gleichmässig fördernd. Das Lehrwerk spreche verschiedene Lernertypen an, und das Unterrichtsmaterial sei abwechslungsreich und methodisch auf viele Arten einsetzbar. Die befragten Lehrpersonen geben ausserdem an, in ihrem Unterricht wenig Zusatzmaterialien einzusetzen. Eine Lehrperson braucht im Unterricht keine Zusatzmaterialien, drei weitere Lehrpersonen setzen zusätzliche Lese- und Hörtexte, Sprachspiele, Grammatikübungen, Lieder und Filme im Umfang von 10% (zwei Lehrpersonen) bis 20% der Unterrichtszeit ein.

Eindrücke vom Lehrwerk *Clin d'œil*

Keine der befragten Lehrpersonen hat selbst schon Unterrichtserfahrung mit dem Lehrwerk *Clin d'œil*. Die Lehrpersonen sind jedoch zum Zeitpunkt der Zwischenbefragung *Clin d'œil* gegenüber eher skeptisch eingestellt. Über die Arbeit mit dem neuen Lehrwerk haben sie bisher Folgendes erfahren:

- dem Lehrmittel liegt eine neue Herangehensweise an den Fremdsprachenerwerb zugrunde;
- das Lehrwerk fördert „unbeschwertes und spielerisches“ Kommunizieren, enthält ansprechende, motivierende Themen und betreibt keine „Überdidaktisierung“ der Sprache;
- das Lehrwerk hat wenig Struktur und bietet nur wenige klare Ziele, was die Lernenden und auch die Lehrpersonen überfordert;
- die Arbeit nach dem neuen Ansatz ist in grösseren Klassen schwierig;
- die Arbeit ist mit einem grossen Zusatzaufwand verbunden, da viel Zusatzmaterial hergestellt werden muss, um die Lernziele zu erreichen;
- es fehlt an Erklärungen zu den grammatischen Strukturen, an alltagsrelevantem Wortschatz und an ausreichend Übungsmöglichkeiten, was auch die Schüler/innen merken und deswegen von sich aus nach Zusatzmaterialien fragen;
- die Unterrichtsarbeit mit *Clin d'œil* wird als mühsam und schwierig empfunden;

- das Lehrwerk hat keinen roten Faden, ist weder schüler- noch lehrerorientiert gestaltet und ist „nicht zu Ende gedacht“;
- das Sprachbad mit drei Lektionen pro Woche funktioniert nicht und es fehlt an Systematik;
- es bestehen grosse Zweifel daran, dass die Schüler/innen mit diesem Lehrmittel genügend auf das Gymnasium vorbereitet werden können;
- die Stimmung ist schlecht, da die Schüler/innen keine oder zu wenige Erfolgserlebnisse haben und auch die Lehrpersonen frustriert sind (was auch in der Presse nachzulesen ist).

Weitere Anmerkungen, Wünsche etc.

Lehrpersonen der Vergleichsklassen führen weiter an, dass die Lehrpersonen der Pilotklassen viel Zusatzmaterial zum Erarbeiten grammatischer Strukturen und des Vokabulars einsetzen, um die Schüler/innen ausreichend auf das Gymnasium vorzubereiten, was ihrer Ansicht nach nicht der „*Passepartout*-Philosophie“ entspricht. Deshalb stellen sie die Ergebnisse der vorliegenden Studie in Frage. Ihrer Meinung nach sind die von den Schüler/innen der Pilotklassen erreichten Sprachkompetenzen wegen des Einsatzes von Zusatzmaterialien nicht mehr nur auf das Lehrwerk und dessen Qualität zurückzuführen. Somit könne in der vorliegenden Untersuchung nicht evaluiert werden, ob *Clin d'œil* ein progymnasiales Lehrmittel ist⁴³.

Es wird weiterhin erwähnt, dass das Entwickeln von neuen Herangehensweisen an den Sprachunterricht und von neuen Lehrmitteln grundsätzlich zu begrüßen ist. Man solle aber „nicht von einem Extrem ins andere kippen“, sondern auch den Bedürfnissen der Schüler/innen entgegenkommen und sich ihrem Alter, ihren intellektuellen Fähigkeiten und ihren zukünftigen Zielen anpassen.

9.1.2.2.2 Englischlehrpersonen

Material zum Aufbau der fremdsprachlichen Sprachkompetenzen

Alle befragten Lehrpersonen, d. h. sowohl diejenigen Lehrpersonen, die mit *Snapshot* arbeiteten, als auch die Lehrperson, die ihre beiden Klassen mit *Swift* unterrichtete, sind sich bei der Zwischenbefragung einig, dass in dem von ihnen verwendeten Lehrwerk genug Material für den Aufbau und das Training in den Bereichen Leseverstehen, monologisches Sprechen, Schreiben, Wortschatz, Orthografie und Aussprache vorhanden ist. Das Material in den Bereichen dialogisches Sprechen und Bewusstheit für Sprachen und Kulturen wird für *Snapshot* als ausreichend und für *Swift* als unzureichend eingestuft. In Bezug auf die Bereiche monologisches Sprechen, Grammatik und lernstrategische Kompetenzen sind sich die *Snapshot*-Lehrpersonen nicht einig, ob im Lehrwerk genügend Material zur Verfügung steht oder nicht. Die *Swift*-Lehrperson schätzt das Material im Bereich Grammatik als ausreichend und beim Hörverstehen und bei den lernstrategischen Kompetenzen als ungenügend ein. Betreffend Übertritt ins Gymnasium sind die *Swift*-Lehrperson und eine *Snapshot*-Lehrperson der Meinung, dass sie mit

⁴³ Anm. der Autor/innen: Der Einsatz von Zusatzmaterialien wurde im Rahmen der vorliegenden Studie – wie es auch im typischen schulischen Alltag üblich ist – in keiner der untersuchten Klassen gesteuert. Für die Lehrpersonen der Pilot- und Vergleichsklassen waren nach wie vor die in den Lehrplänen formulierten Lernziele richtungweisend. Auf dem Weg zum Erreichen der Lernziele wurden die Vergleichs- und Pilotklassen einfach jeweils von einem anderen Lehrmittel begleitet.

den von ihnen verwendeten Lehrwerken die Schüler/innen gut vorbereiten können. Zwei der *Snapshot*-Lehrpersonen finden hingegen, dass sie ihre Schüler/innen nur teilweise auf den Übertritt ins Gymnasium vorbereiten können. Sie wünschen sich eine ausführlichere Berücksichtigung der Grammatik und einen stärkeren Fokus auf sprachliche Korrektheit beim Sprechen und Schreiben. Alle befragten Lehrpersonen setzen im Unterricht Zusatzmaterial ein (drei Lehrpersonen 30% und eine Lehrperson 40% der Unterrichtszeit), v. a. Sprachspiele, Lesetexte (Literatur) und Übungen zu Grammatik und Wortschatz.

Eindrücke vom Lehrwerk *New World*

Eine der befragten Lehrpersonen hat selbst schon Erfahrungen beim Unterrichten mit *New World* gemacht. Sie beschreibt das Lehrwerk als zu anspruchsvoll für schwächere Schüler/innen und als nicht zu Ende gedacht. Es fehlen ihrer Meinung nach eine ausführlichere Darstellung der Grammatik sowie Übungsmaterial. Die Texte⁴⁴ findet sie jedoch gut.

Die anderen Lehrpersonen haben sich erst wenig mit ihren Kollegen/innen über die Arbeit mit dem neuen Lehrwerk ausgetauscht. Sie haben jedoch bereits erfahren, dass das Lehrwerk wenig Grammatik behandelt, eher darauf abzielt, die Schüler/innen zum Sprechen zu bringen, und dass viel Zusatzmaterial hergestellt werden muss.

Weitere Anmerkungen, Wünsche etc.

Es wird weiter angemerkt, dass die Schüler/innen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen aus der Primarschule gekommen sind und dass bestimmte Schüler/innen trotz wiederholten Erklärungen und vielen Übungen den Stoff kaum beherrschen. Diese Schüler/innen „scheinen zwar viel zu verstehen, aber sie sind kaum in der Lage, einigermaßen korrekte Sätze zu bilden, weder schriftlich noch mündlich“.

⁴⁴ Es wurde nicht weiter präzisiert, ob damit Lese- oder Hörtexte oder beides gemeint sind.

9.1.3 Endbefragung der Lehrpersonen

Die letzte Befragung aller Vergleichs- und Pilotlehrpersonen fand im Herbst 2017 in Form von telefonischen Interviews statt. An der Endbefragung nahmen fünf Französisch- und vier Englischlehrpersonen der Pilotklassen sowie vier Französisch⁴⁵- und vier Englischlehrpersonen der Vergleichsklassen teil.

9.1.3.1 Pilotklassen

9.1.3.1.1 Französischlehrpersonen

Positive Rückmeldungen zu *Clin d'œil*

Die Französischlehrpersonen erwähnen Folgendes als positive Aspekte des neuen Lehrwerks:

- die Inhaltsorientierung und die lebensnahen, interessanten und altersgerechten Themen, die in den *Magazines* aufgegriffen werden;
- das aufgabenorientierte Lernen;
- der Ansatz, mit Originaltexten zu arbeiten bzw. die Authentizität des Materials;
- die Integration von Internetquellen in die *Magazines*;
- die frische und moderne Aufmachung des Lehrwerks, die farbigen Bilder und das ansprechende Hör- und Videomaterial, welche eine lustvolle Begegnung mit der Sprache ermöglichen;
- die Wahlmöglichkeiten, welche die Schüler/innen haben, um mit Themen und Texten zu arbeiten, die sie interessieren;
- der Aufbau strategischer Kompetenzen, was zum mutigeren Umgang der Schüler/innen mit den Lesetexten führt;
- die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik, also das vernetzte Lehren und Lernen von Sprachen;
- die Sprachvermittlungsreihenfolge, die vom Mündlichen (Hörverstehen, Sprechen) zum Schriftlichen geht anstatt vom Schriftlichen (Regeltraining) zum Mündlichen, was als inspirierend wahrgenommen wird;
- gute Übungen (obwohl sich gleichzeitig die Frage stellt, ob das, was im Lehrwerk vorhanden ist, auch ausreicht);
- das Prinzip des zyklischen Lernens, also die wiederkehrende Behandlung von bestimmtem Lernstoff;
- das digitale Arbeiten, das eine Schwerpunktsetzung nach individuellen Interessen und Stärken ermöglicht, den Schüler/innen ein unmittelbares Feedback gibt und den Lehrpersonen den Korrekturaufwand erspart;
- die veränderte Rolle der Lehrperson, die nun mehr ein Coach ist;
- die bewusste Arbeit an den Sprachlernstrategien, von denen vor allem die guten Schüler/innen profitieren;

⁴⁵ Eine Französischlehrperson der Vergleichsklasse war im September 2017 telefonisch nicht erreichbar und füllte deswegen im Juli 2017 einen schriftlichen Fragebogen aus, dessen Inhalte in die Zusammenfassung eingeflossen sind.

- die Tatsache, dass das Lehrpersonen durch den Ansatz des Lehrmittels zum Umdenken bezüglich ihres Unterrichts gezwungen werden, was als bereichernd empfunden wird.

Eine Lehrperson hebt zudem positiv hervor, dass es sich bei *Clin d'œil* im Gegensatz zu früheren Lehrmitteln um ein genuin schweizerisches Lehrwerk handelt, welches Bezug auf die Schweiz als mehrsprachiges Land nimmt. Als Beispiel wird ein Hörtext erwähnt, in welchem anhand einer Zugfahrt von Basel nach Lausanne der Sprachwechsel innerhalb des Landes dargestellt wird.

Kritikpunkte in Bezug auf *Clin d'œil*

Als problematische Aspekte des neuen Lehrwerks erwähnen die Französischlehrpersonen Folgendes:

- unzureichende Festigung des Gelernten und zu wenig vorhandenes Übungsmaterial, was die Lehrpersonen dazu zwingt, diese Materialien mit viel Aufwand selber herzustellen;
- die Schwierigkeit beim Einschätzen dessen, was im Lehrwerk verbindlich ist, also was die Schüler/innen lernen müssen, und was sie – bei Interesse – lernen können;
- die hohen Anforderungen an die Lehrpersonen, wenn sie die Oberflächlichkeit und fehlende Systematik bei der Erarbeitung der grammatischen Phänomene selber kompensieren müssen;
- den zu kleinen verbindlich zu lernenden Wortschatz, und dies aus zwei Gründen: Erstens führt es dazu, dass die Schüler/innen mit dem Sprechen und Schreiben Mühe haben, weil ihnen das Vokabular fehlt; zweitens können die Lehrpersonen nur schwer einschätzen, was die Schüler/innen zu einem gegebenen Zeitpunkt können sollten;
- den fehlenden Aufbau eines verbindlichen Alltagswortschatzes: Das Vokabular in *Clin d'œil* ist zu spezifisch und zu alltagsfern;
- die authentischen Texte, weil sie zu komplex sind und die Schüler/innen überfordern, weil sie zu wenig handlungsorientiert und dialogisch sind und weil man lange an ihnen „klebt“;
- die zu schwierig formulierten Arbeitsanweisungen;
- die vielen „unnützlichen Materialien“;
- die Überforderung der schwächeren Schüler/innen, für die es schwierig ist, beim selbstgesteuerten Lernen den Anschluss zu wahren und das eigene Lernen zu strukturieren;
- den hohen Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens: Der Ansatz ist an sich sehr positiv, aber im Unterricht nicht einfach umzusetzen, wenn eine solche Arbeitsweise nur im Fremdsprachenunterricht erwartet wird;
- die Anschlusschwierigkeiten der Schüler/innen, die vorher mit einem anderen Lehrmittel Französisch gelernt haben – diese Schüler/innen haben grosse Mühe zu begreifen, wie das Lehrmittel funktioniert;
- die Vernachlässigung des dialogischen und spontanen Sprechens zu Gunsten des monologischen und im Voraus vorbereiteten Sprechens im Zusammenhang mit den *Tâches*;
- die monotonen Aufgabenstellungen in den *Tâches*, für die mehr Variation gewünscht wird;
- den unübersichtlichen Aufbau der *Magazines*;

- die zum Teil exotischen Themen, die man im Lehrwerk behandelt, bei gleichzeitiger Abwesenheit der Themen, welche die Jugendlichen direkt betreffen (wie z. B. Sport oder Freizeit);
- die schwierige Orientierung in den *Magazines* und in der *Revue* – die Schüler/innen fragen oft nach, welche Broschüre sie mitnehmen müssen und von welcher Seite sie die *Revue* aufmachen müssen;
- der monotone Aufbau der *Magazine*, die der gleichen Struktur folgen und auch inhaltlich repetitiv sind;
- der zu allgemein formulierte Lehrerkommentar (*Fil rouge*);
- die Unklarheit in Bezug auf die Nachhaltigkeit des Gelernten;
- die zu langsam gesprochenen Hörtexte, die dadurch auch nicht mehr authentisch klingen;
- die technischen Schwierigkeiten bei der Arbeit mit den CDs und die Tatsache, dass die Internetquellen aus den *Magazines* wohl sehr schnell veralten werden;
- die neue Rolle der Lehrperson, die nun als Coach fungieren soll, was aber nur bei guten Schüler/innen funktioniert;
- die nicht zufriedenstellende Umsetzung von guten Ideen und Ansätzen wie dem *task based learning* oder der Arbeit mit authentischen Materialien.

Mehrere Lehrpersonen betonen, dass für sie das Konzept des Sprachbades im Rahmen des regulären Französischunterrichts mit drei Wochenlektionen nicht umsetzbar ist. Man könne den gesteuerten Fremdsprachenerwerb nicht mit dem Erstsprachenerwerb eines Kleinkindes vergleichen, welches der Zielsprache permanent ausgesetzt ist, diese über das Gehör aufnimmt und von Erwachsenen auch ständig korrigiert wird. In *Clin d'œil* werden die Schüler/innen von der Komplexität der authentischen Texte überflutet. Man werde auf diese Art und Weise auch den Progymnasiast/innen nicht gerecht, die kognitiv imstande wären, an eine Sprache auch analytisch heranzugehen. Die Schüler/innen würden im Unterricht auch selber nach Grammatikerklärungen fragen.

Unterschiede zum vorherigen Lehrwerk/Französischunterricht

Die Lehrpersonen der Pilotklassen beschreiben, dass für sie die Arbeit mit *Clin d'œil* einen deutlichen Mehraufwand mit sich gebracht hat. Dies hat einerseits damit zu tun, dass das Lehrmittel neu ist, und jedes neue Lehrmittel am Anfang einen Mehraufwand verlangt. Andererseits liegt es aber am Lehrmittel selbst: Die Einarbeitungszeit ist gemäss erfahrenen Lehrpersonen deutlich höher als bei anderen Lehrmitteln, in welche sie sich während ihrer Karriere bereits einarbeiten mussten. Die Vorbereitung inkl. das Erstellen von Zusatzmaterialien gebe viel zu tun und das Lehrmittel sei nicht sehr „lehrerfreundlich“. Neu ist die Funktion der Lehrperson als Lerncoach und Begleiter. Eine Lehrperson beschreibt, dass die Schüler/innen durch die Eigenverantwortung beim Lernen überfordert wirken.

Die Sprachkompetenzen der Schüler/innen haben sich laut den befragten Lehrpersonen durch das neue Lehrwerk verändert: Die Grammatik-Kompetenzen und der Alltagswortschatz seien weniger entwickelt. Auch seien die guten Schüler/innen nicht so gut, wie sie es mit *Découvertes* hätten werden können. Ausserdem ist es für die neuzugezogenen Schüler/innen aus anderen Kantonen sehr schwierig, sich in diesem Lehrmittel zurechtzufinden.

Eine Lehrperson berichtet, dass sie die wichtigsten Wörter aus *Clin d'œil* und aus *Découvertes* zusammengestellt und miteinander verglichen hat. Ihrer Meinung nach war die Übereinstimmung zwischen dem Wortschatz der beiden Lehrmittel recht gross.

Einschätzung der Motivation der Schüler/innen und deren Meinung zum Lehrwerk

Die befragten Lehrpersonen machen unterschiedliche Aussagen darüber, wie motiviert und gerne die Schüler/innen mit dem neuen Lehrwerk gearbeitet haben. Einerseits beschreiben sie, dass die Schüler/innen mit Spass und Freude mit *Clin d'œil* gelernt haben, das interessante und altersgerechte Material habe sie angesprochen und sie seien auch motiviert gewesen, die Präsentationen (z. B. über nachtaktive Tiere) zu machen. Auf der anderen Seite sagen sie, dass die Motivation der schwächeren Schüler/innen laufend abnahm, weil sie das Gefühl hatten, nur wenig Französisch zu können, und dieses Gefühl durch die Arbeit mit *Clin d'œil* verstärkt wurde. Auch gebe es in gewissen Klassen viele Vorurteile in Bezug auf das Lehrmittel, die laut Lehrpersonen durch die negativen Medienberichte über das Lehrmittel verursacht bzw. bestätigt wurden, was sich wiederum auf die Leistungsbereitschaft und Ergebnisse der Schüler/innen negativ auswirken könne. Eine Lehrperson bringt an, dass das Fach Französisch bei den Schüler/innen allgemein nicht sehr beliebt ist, was aber nicht direkt nur auf das Lehrwerk zurückzuführen ist. Laut einer anderen Lehrperson hängt die Motivation stark mit der Leistung zusammen: Die starken Schüler/innen sind sehr motiviert, die schwächeren entsprechend weniger. Grundsätzlich ist es für die Lehrpersonen schwierig, abzuschätzen, was die Schüler/innen von *Clin d'œil* halten, weil sie nicht direkt das Gespräch darüber suchten.

Ausblick: Vorbereitung aufs Gymnasium

Die Frage, ob die Schüler/innen mit *Clin d'œil* genügend auf die Anforderungen im Gymnasium vorbereitet werden können, löst die Folgefrage aus, was im Gymnasium und an der Matura erwartet wird. Die Lehrpersonen beschreiben, dass im Gymnasium der Fokus auf Sprachformen gelegt wird: Der Unterricht ist geprägt durch den Aufbau von Grammatik und die Arbeit an sprachlicher Korrektheit. An der Matura an der Kantonsschule Solothurn werden beispielsweise ausschliesslich die schriftlichen Kompetenzen geprüft, und zwar in Form eines dreistündigen Aufsatzes – die mündlichen Kompetenzen der Schüler/innen fliessen zwar durch die Vorschlagsnote in die Gesamtbewertung ein, werden aber nicht explizit geprüft. Für einen erfolgreichen Gymnasialabschluss im Fach Französisch seien also die Anforderungen an korrekte Schriftlichkeit hoch. An der Kantonsschule Olten werden auch die mündlichen Kompetenzen der Schüler/innen geprüft (15 Minuten Vorbereitungszeit + 15 Minuten Prüfung), aber auch in diesem mündlichen Teil sind die Anforderungen an den korrekten Sprachgebrauch hoch.

Die zurzeit im Gymnasium und an der Matura erwarteten Kompetenzen werden aus Sicht der Französischlehrpersonen der Pilotklassen durch die Arbeit mit *Clin d'œil* nicht ausreichend gefördert. Gemäss einer Lehrperson handelt es sich hier um zwei Extreme: Während die Korrektheit in *Clin d'œil* so gut wie keinen Stellenwert hat, ist sie später auf der Gymnasialstufe von grosser Wichtigkeit. Für eine optimale Vorbereitung aufs Gymnasium fehlt dementsprechend dem Lehrwerk

- eine höher gewichtete Förderung der Sprachkorrektheit;
- explizite Vermittlung der Grammatik, auch der Metasprache;

- stärkere Gewichtung der Schreibkompetenz;
- die Verbindlichkeit dessen, was die Schüler/innen lernen und können müssen.

Die befragten Lehrpersonen haben –im Hinblick auf die Arbeitsweise im Gymnasium und auf die Matura – in ihrem Unterricht Zusatzmaterial eingesetzt, insbesondere, um die Schriftlichkeit und die grammatische Kompetenz zu fördern und auch um das Vokabular auszubauen. Eine Lehrperson gibt an, solche Zusatzmaterialien erst nach dem Abschlusstest der vorliegenden Studie im Unterricht eingesetzt zu haben, um bis zu diesem Zeitpunkt möglichst lehrwerkgetreu zu unterrichten und die Resultate der Evaluation durch den Einsatz der Zusatzmaterialien nicht zu beeinflussen.

Eine Lehrperson stellt während der Endbefragung die Frage in den Raum, warum gemäss Lehrplan *Passepartout* die erweiterten Anforderungen, welche gemäss Erwartungen der DBK von den meisten Schüler/innen der Pilotklassen erreicht werden sollen, höher sind als die Anforderungen des Lehrplans Sek P, die für die Schüler/innen der Vergleichsklassen gelten.

Stellungnahme zu den Resultaten der Abschlusstests

Die eher tiefen Ergebnisse (bezogen auf die Erreichung der Referenzniveaus) im Hörverstehen, die alle Pilotklassen erzielt haben, und der Unterschied zu den Resultaten des Leseverstehens, die deutlich besser sind, haben überrascht. Als mögliche Erklärung sehen die Lehrpersonen das Format der *lingualevel*-Aufgaben zum Hörverstehen: Im Test mussten gezielte Verständnisfragen zu den Hörtexten beantwortet werden. Diese Art von Hörverstehen wird in *Clin d'œil* gemäss Lehrpersonen nicht trainiert: Stattdessen müssen die Schüler/innen z. B. nach dem Hören ihre Meinung zum Thema des Hörtextes sagen, können also im Prinzip auch am Gehörten vorbeireden. Zudem würden die Hörtexte in *Clin d'œil* sehr langsam gesprochen, und das Hörverstehen sei im Hinblick auf die Anforderungen des Gymnasiums und der schriftlichen Matura-Prüfung im Unterricht weniger stark gewichtet worden als Arbeit am schriftlichen Ausdruck.

Dass die im Lehrplan Sek P festgelegten Anforderungen im Bereich Schreiben von einem recht grossen Teil der Schüler/innen der Pilotklassen nicht erfüllt wurden, hat weniger überrascht, da bei der Arbeit mit *Clin d'œil* die Förderung der Schreibkompetenz nicht im Zentrum stand. Es wird auch gesagt, dass es in den Klassen immer stärkere und schwächere Schüler/innen gibt.

Einschätzung der Sprechkompetenz der Schüler/innen

Die Sprechkompetenzen der Schüler/innen werden von den Lehrpersonen als heterogen und je nach Klasse und Schüler/in zwischen A1.2 und B1.1 eingestuft. Die Schülerinnen und Schüler seien gut im Nachsprechen von Chunks (z. B. bei der Präsentation der *Tâche*), aber weniger im Formulieren eigener Sätze beim freien Sprechen. Gemäss einer Lehrperson ist es auch sehr schwierig, die Schüler/innen im Unterricht dazu zu bringen, untereinander Französisch zu sprechen, auch wenn ihnen entsprechende Redemittel zur Verfügung gestellt werden. Eine Lehrperson merkt an, dass sich aus ihrer Sicht die Sprechkompetenz der Schüler/innen – und zwar vor allem der guten Schüler/innen – im Vergleich zu früheren Klassen klar verschlechtert hat.

Zusätzliche Bemerkungen

Mehrere Lehrpersonen betonen in den Interviews den grossen Mehraufwand, den sie beim Unterrichten mit *Clin d'œil* hatten. Eine Lehrperson gab an, nicht mehr mit dem Lehrwerk arbeiten zu wollen, auch wenn es sich in der vorliegenden Untersuchung zeigen würde, dass die Arbeit mit *Clin d'œil* zu ähnlichen Ergebnissen wie die Arbeit mit *Découvertes* geführt hat. Als Grund erwähnt sie auch die breite Ablehnung des Lehrmittels unter anderen Französischlehrpersonen.

In einem der Gespräche wurden wichtige Stimmen aus der Fachschaft erwähnt, die sich „vehement“ gegen das neue Französischlehrwerk aussprechen und die auch mit politischen Mitteln versuchen, die Einführung von *Clin d'œil* in der Sek P zu verhindern. Es wird vermutet, dass sich die negative Einstellung der Lehrpersonen auf die Motivation und Leistung der Schüler/innen auswirken kann. In mehreren Gesprächen werden darüber hinaus negative Medienberichte und kritische Elternstimmen zum Lehrmittel erwähnt, die ebenfalls einen schädlichen Einfluss auf die Einstellung der Schüler/innen haben können.

Eine weitere Lehrperson spricht sich für Lehrmittelfreiheit auf der Sekundarstufe I aus, so wie sie auf der Sekundarstufe II besteht. Durch die Auswahl der Lehrwerke durch die Sek-P-Lehrpersonen könnte die Kontinuität zwischen Progymnasium und Gymnasium besser gewährleistet werden. Es wird ausserdem argumentiert, dass bis auf die Fremdsprachen in allen anderen Fächern auf der Sekundarstufe I Lehrmittelfreiheit gilt.

Anstatt nur die neue Lehrwerkkonzeption zu kritisieren, müsste man laut einer Lehrperson darüber nachdenken, ob es heutzutage immer noch Sinn macht, wie die Schüler/innen an der Matura geprüft werden, oder ob ein neues Matura-Format entwickelt werden sollte, was im Endeffekt auch zu Veränderungen des Unterrichts führen würde.

Eine Lehrperson findet, dass man dem Lehrmittel eine Chance geben soll, denn sie sieht – neben den negativen Punkten – auch viel Positives daran. Die Lehrmittelentwicklung sei aber für sie im Fall von *Clin d'œil* noch nicht abgeschlossen. Ihrer Meinung nach kann aus dem Lehrmittel „mit entsprechenden Zusatzmaterialien und mit entsprechender Überarbeitung“ etwas „ganz Tolles“ entstehen. Würde sich zeigen, dass das Lehrmittel in seiner heutigen Form bestehen bleibt, wäre sie damit „nicht glücklich“. Weitere Lehrpersonen sind ähnlicher Meinung. Eine von ihnen findet, dass das Lehrmittel mit seinen prinzipiell sehr guten Ideen und Ansätzen ohne Anpassung von ca. 30%-50% seiner Inhalte wohl keine Chance hat zu bestehen. Bei der Anpassung sollten die Lehrwerkautor/innen nochmals gründlich darüber nachdenken, ob die Authentizität der Texte im Fremdsprachenunterricht wirklich Priorität haben soll, wenn die Schüler/innen dabei keine Erfolgserlebnisse haben und diese Texte auch nicht wirklich verstehen. Eine weitere Lehrperson empfiehlt, dass man bei einer Überarbeitung vor allem auf mehr Alltagswortschatz, gezielte Hörverstehensaufgaben und mehr Grammatikübungen fokussieren soll.

9.1.3.1.2 Englischlehrpersonen

Positive Rückmeldungen zu *New World*

Die Englischlehrpersonen erwähnen Folgendes als positive Aspekte des neuen Lehrwerks:

- die authentischen und anspruchsvollen Texte;
- die Orientierung an Inhalten anstelle einer Orientierung an Grammatik;

- die Themen aus der Lebenswelt der Jugendlichen;
- die Hör- und Leseverstehensübungen, bei denen die Schüler/innen lernen, mit Texten umzugehen, in welchen sie nicht jedes Wort verstehen;
- die stressfreie Vermittlung der Sprache und weniger Fokus auf Korrektheit, weil es dazu führt, dass die Schüler/innen beim Sprachgebrauch weniger gehemmt sind;
- die Vermittlung von Sprachlern- und Sprachgebrauchstrategien;
- die Aufmachung und das Layout.

Kritikpunkte in Bezug auf New World

Folgendes erwähnen die Englischlehrpersonen als problematische Aspekte des neuen Lehrwerks:

- fehlende Grammatikerklärungen und das Fehlen der grammatischen Metasprache, die Progymnasiast/innen durchaus zuzumuten wäre;
- unzureichendes Übungsmaterial;
- eine für die Sek P zu flache Lehrwerkprogression;
- das „praktisch nicht verwendbare“ Büchlein *My ressources*, weil darin zu wenig verbindlicher Lernstoff aufgeführt ist;
- die Langatmigkeit der *units*: Gewisse Themen werden „zu Tode geredet“, wodurch Langweile entsteht;
- das Fehlen von klaren Strukturen und Leitlinien für die Lehrpersonen, welche ihnen Orientierung über die Verbindlichkeit der Lehrwerkinhalte bieten würden;
- das zu wenig detaillierte Lehrerhandbuch;
- die Prüfungsvorschläge von *New World*, die als zu einfach eingestuft werden;
- die Tatsache, dass die Arbeit mit dem Lehrmittel sehr zeitintensiv ist, wodurch die Lehrperson nur noch wenig Freiraum hat und weniger kreativ sein kann;
- die Schreibanelassen, die für die Schüler/innen „nicht faszinierend“ waren;
- gewisse Aufgabenstellungen, die keine Sprache elizitiert haben: So waren die Schüler/innen z. B. nicht in der Lage zu begründen, warum sie welche Musik wann gerne hören, weil sie es laut einer Lehrperson auch auf Deutsch nicht erklären könnten;
- die Unübersichtlichkeit des Lehrmittels und die komplizierte Orientierung im Lehrwerk und allen seinen Teilen (Lehrbuch, Online-Zusatzmaterialien, CD-Rom).

Eine der Lehrpersonen bringt an, dass der Ansatz des Lehrwerks, auf explizite Grammatikerklärungen und Metasprache zu verzichten, zwar für die Immersionssituation angebracht ist, jedoch im schulischen Kontext mit drei Lektionen pro Woche nicht funktioniert.

Eine Lehrperson hält es für unangemessen, dass ein Lehrmittel, für das die Schüler/innen recht viel Geld ausgegeben haben, in einem so grossen Ausmass von der Lehrperson ergänzt werden muss. Im Übrigen sei die Produktion von Zusatzmaterialien für die Lehrpersonen zeitlich sehr aufwändig.

Eine Lehrperson hat das Gefühl, dass das Lehrmittel die sprachlernbegabten Schüler/innen besser abholt als die Schwächeren. Ihrer Meinung nach führt dies dazu, dass die Schere zwischen den Schüler/innen in ihrer Klasse stärker aufging als bei anderen Lehrmitteln. Die Lehrperson zeigt sich auch überrascht, dass der Ansatz des Buches relativ wenigen Schüler/innen entsprach.

Sie merkt an, dass sie froh wäre, wenn sie mit diesem Lehrwerk in Zukunft nicht unbedingt arbeiten müsste.

Eine Lehrperson setzt bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die in *New World* integriert ist, ein Fragezeichen: Sie fragt sich, ob es beim Erwerb der englischen Sprache „extrem hilfreich“ ist, die zu lernende Sprache immer wieder mit anderen Sprachen zu vergleichen.

Unterschiede zum vorherigen Lehrwerk/Englischunterricht

Als Unterschied zum vorherigen Englischunterricht sprechen die Lehrpersonen den grösseren Arbeitsaufwand an, der insbesondere durch das Erstellen von Zusatzmaterial entsteht. Eine Lehrperson bedauert, dass das Lehrwerk wenig Freiraum für die Lehrpersonen lässt – es lasse ihrer Meinung nach kaum noch Zeit z. B. für die Zusatzlektüre.

Bei den *New-World*-Schüler/innen nehmen die Lehrpersonen im Vergleich zu Schüler/innen, die mit anderen Lehrmitteln Englisch lernen, Unterschiede in bestimmten Sprachkompetenzen wahr. Sie erleben die *New-World*-Schüler/innen als

- neugieriger, neue Wörter und Redewendungen zu erfahren;
- beim Sprechen mutiger und weniger gehemmt: Die Schüler/innen getrauen sich mehr, etwas in der Fremdsprache zu sagen, auch wenn es nicht zu 100% grammatikalisch korrekt ist;
- weniger auf vorgegebene Mustersätze fixiert, sondern experimentierfreudiger beim Anwenden der Sprache, und zwar sowohl mündlich wie auch schriftlich;
- souveräner (aber nicht unbedingt besser) im Umgang mit Lese- und Hörverstehenstexten;
- unsicherer im Gebrauch grammatischer Strukturen.

Im Vergleich zu früher fehlt den Schüler/innen gemäss den Befragten ein Grundstock an Wortschatz- und Grammatikkenntnissen. Eine Lehrperson merkt an, dass die *New-World*-Schüler/innen aus diesem Grund deutlich schwächer sind im Vergleich zu Schüler/innen, die mit anderen Lehrmitteln lernen.

Eine Lehrperson zeigt sich im Gespräch darüber erstaunt, dass sie mit den Schüler/innen nicht weiter gekommen ist als mit vorherigen Klassen, da die *New-World*-Schüler/innen bis zu diesem Zeitpunkt doppelt so viel Englischunterricht hatten wie die Schüler/innen, die ohne Englisch-Vorkenntnisse in die Sekundarschule kamen.

Eine Lehrperson erwähnt im Gespräch, dass manche Schüler/innen dermassen schlecht seien, dass sie gleich zu Beginn der Sek P Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen mussten.

Einschätzung der Motivation der Schüler/innen und deren Meinung zum Lehrwerk

Die befragten Lehrpersonen äussern sich unterschiedlich darüber, wie aus ihrer Sicht *New World* von ihren Schüler/innen wahrgenommen wird: Eine Lehrperson sagt, dass die Schüler/innen mit dem Lehrwerk immer motiviert gearbeitet haben – und zwar motivierter, als sie die Schüler/innen bei der Arbeit mit *Snapshot* erlebt hat. Eine andere Lehrperson betont diesbezüglich, dass die Schüler/innen der Sek P generell sehr motiviert sind und gut mitarbeiten, ohne sich zu beschweren oder Sachen gross zu hinterfragen. Laut verschiedenen Lehrpersonen entstand immer wieder der Eindruck, dass die Schüler/innen das Lehrwerk nicht ganz zufriedenstellend fanden. Sie fragten zum Beispiel von sich aus nach Zusatzmaterialien und Übungsblättern oder

wirkten demotiviert, wenn zu lange an einem Thema gearbeitet wurde. In den Interviews wird darauf hingewiesen, dass die Schüler/innen gar kein anderes Lehrwerk kennen und keine Vergleichsmöglichkeit haben, da sie seit der 5. Klasse immer nur mit *New World* gearbeitet haben.

Ausblick: Vorbereitung aufs Gymnasium

Die Lehrpersonen betonen, dass die Antwort auf die Frage, ob *New World* für die Vorbereitung aufs Gymnasium geeignet ist, davon abhängt, auf welche Art und Weise Fremdsprachen im Gymnasium unterrichtet werden. Eine Lehrperson beschreibt, dass im Moment in der Sek P und im Gymnasium zwei verschiedene Zugänge zur Sprache praktiziert werden. Sie findet es problematisch, dass im Gymnasium plötzlich der Zugang vor allem über Sprachstrukturen und Grammatik erfolgt, weil die Schüler/innen ihn aus den unteren Stufen so nicht kennen. Die beiden Systeme müssten ihrer Meinung nach besser aufeinander abgestimmt sein und der Zugang auf der Oberstufe sollte auch etwas überdacht werden. Sie befürchtet aber, dass das schwierig sein könnte. Einen möglichen Grund dafür sieht sie in der Ausbildung der Gymnasiallehrpersonen: Am Gymnasium unterrichten Lehrpersonen, die ein Fach studiert haben, danach innerhalb eines Jahres ein Lehrdiplom erworben haben und anschliessend nur ihr Fach unterrichten – dies im Unterschied zu Sekundarlehrpersonen, die das Unterrichten von mehreren Fächern während einer mehrjährigen Ausbildung gelernt haben und dadurch auch vernetzter und eher fächerübergreifend denken.

Die Lehrpersonen betonen, dass zurzeit im Gymnasium Grammatikthemen zentral sind und die Anforderungen an die sprachliche Korrektheit hoch sind. Deshalb setzen die Lehrpersonen Zusatzmaterialien (v. a. Grammatikübungen und Zusatzlektüre) ein, um die Schüler/innen der Sek P auf das geforderte Niveau zu bringen.

Stellungnahme zu den Resultaten der Abschlusstests

Die Lehrpersonen zeigen sich überrascht von den Ergebnissen des Hörverstehenstests: In allen Klassen gibt es neben Schüler/innen, die die Lehrplanziele (Lehrplan Sek P) erreicht bzw. sogar übertroffen haben, auch solche, die die Lehrplanziele nicht erreicht haben (1-12 Schüler/innen pro Klasse, durchschnittlich 6,4 Schüler/innen pro Klasse). Sie hätten bessere Ergebnisse erwartet, da das Hörverstehen in *New World* regelmässig aufgegriffen und mit authentischen Texten trainiert wurde.

Eine Lehrperson ist von den Ergebnissen im schriftlichen Test positiv überrascht. Eine andere Lehrperson staunt, dass die meisten ihrer Schüler/innen im Leseverstehen das Niveau B2 oder höher erreicht haben, womit sie die Lernziele übertroffen haben.

Eine Lehrperson merkt an, dass ihre Klasse allgemein sehr stark war, und dass sie mit jedem Lehrmittel gut abgeschnitten hätte. Auch wurde erwähnt, dass die Schüler/innen ausserhalb der Schule viel Kontakt zu Englisch haben.

Eine Lehrperson befürchtet, dass sie ihre Klasse im Bereich der Grammatik nicht genügend auf die Anforderungen des Gymnasiums vorbereitet hat. Obwohl fast alle Schüler/innen dieser Klasse die Lernziele des Sek-P-Lehrplans erreicht haben (bis auf drei Schüler/innen im Hörverstehen) und die Mehrheit der Klasse die Lehrplanziele im Lesen, Hören und Schreiben übertroffen hat, geht sie davon aus, dass die Schüler/innen wegen ungenügender Grammatikkenntnisse auf der Oberstufe – je nach Lehrperson, die sie dann unterrichtet – Probleme haben könnten.

Einschätzung der Sprechkompetenz der Schülerinnen und Schüler

Die Sprechkompetenzen der Schüler/innen schätzen die Lehrpersonen als sehr unterschiedlich ein, nämlich zwischen A1.1 und B1.2. Sie betonen, dass einige Kinder nur sehr wenig sprechen und gestellte Fragen nur knapp beantworten können. In diesen Fällen sei eine Einschätzung der Sprechkompetenz schwierig. Eine Lehrperson schätzt die Sprechkompetenz der Schüler/innen höher ein als bei bisherigen Klassen, weil sich die Schüler/innen der Pilotklasse mehr zutrauen und auch versuchen, komplexere Sätze zu bilden, auch wenn die Sprache nicht korrekt ist.

Zusätzliche Bemerkungen

Zu *New World* merken verschiedene Lehrpersonen an, dass eine Ergänzung bestehend aus Hinweisen auf die Verbindlichkeit der Lerninhalte, systematisch aufgebauten Grammatikerklärungen und zusätzlichen Übungen pro *unit* wünschenswert wäre. Dies könnte in Form eines Zusatzheftes für die Lehrperson erscheinen oder direkt in das Buch integriert werden.

Eine Lehrperson ist der Ansicht, dass es andere Formen bräuchte, um den Schüler/innen ein Sprachbad zu ermöglichen. Als Beispiel wird CLIL genannt, also Sachfachunterricht in der Fremdsprache, der sehr positive Auswirkungen auf den Spracherwerb habe.

Zwei Lehrpersonen sprechen sich für Lehrmittelfreiheit aus. Sie argumentieren, dass man mit einem anderen Lehrmittel „noch viel mehr aus den Schülern herausholen“ könnte und dass die Motivation der Lehrpersonen aus Freiheit und Kreativität heraus entstehe, diese würden aber durch eine Lehrmittelvorschrift stark eingeschränkt.

Eine Lehrperson der Pilotklassen macht darauf aufmerksam, dass das Englischlehrwerk *Snapshot* in den zwei Klassen der Kantonsschule Solothurn nur in der Pilotphase (2015-2017) eingesetzt wurde (also für die Lehrpersonen neu war), während eine Lehrperson in Olten bereits vorher mit dem Lehrwerk unterrichtete⁴⁶. Die ungleichen Voraussetzungen und Erfahrungen mit *Snapshot* seien für einen fairen Vergleich ungünstig.

9.1.3.2 Vergleichsklassen

9.1.3.2.1 Französischlehrpersonen

Positive Rückmeldungen zu *Découvertes*

Die Französischlehrpersonen erwähnen Folgendes als positive Aspekte des Lehrwerks, mit dem sie die Vergleichsklassen unterrichteten:

- der Aufbau; die gute und durchdachte Struktur; der rote Faden und die Übersichtlichkeit;
- die klare Kommunikation der Lernziele;
- das gut gewählte Alltagsvokabular und die Kommunikationsmittel, die im Lehrwerk vermittelt und aufgebaut werden;
- die zyklische und strukturierte Vermittlung grammatischer Strukturen;

⁴⁶ Grund dafür war, dass das Lehrwerk *Swift* vergriffen war und daher ein neues Englischlehrwerk eingesetzt werden musste. Die Lehrpersonen aus der Kantonsschule Solothurn haben sich daher für das von ihren Kolleg/innen aus Olten gebrauchte Lehrmittel *Snapshot* entschieden.

- die Methodenvielfalt;
- das reichhaltige Zusatz- und Übungsmaterial;
- das grammatikalische Beiheft zum Lehrwerk;
- die steile Progression und das schnelle Lerntempo (für die Sek P-Stufe angemessen);
- die Tatsache, dass es sich bei *Découvertes* um ein häufig verwendetes und „anerkanntes progymnasiales Lehrmittel“ handelt, mit dem auch die Schüler/innen gerne arbeiten.

Grundsätzlich sind die Lehrpersonen mit dem Lehrwerk sehr zufrieden. Es decke alle Anforderungen des Lehrplans gleichmässig und niveaugerecht ab. Die Lehrpersonen brauchen wenig Vorbereitungszeit, da *Découvertes* selbsterklärend aufgebaut sei und eine grosse Vielfalt an Materialien anbietet. Sie loben *Découvertes* als „hervorragendes Lehrmittel“, mit dem sie positive Erfahrungen gemacht haben.

Kritikpunkte in Bezug auf *Découvertes*

Als problematisch betrachten die Französischlehrpersonen am Lehrwerk, dass es in Bezug auf die Themen und das Layout nicht mehr zeitgemäss erscheint. Es fehlt die Multimedialität, z. B. in Form von Online-Übungen. Die Hörverstehenstexte würden im Lehrwerk „ein bisschen stiefmütterlich“ behandelt. Ausserdem dürften die Hör- und Lesetexte etwas authentischer bzw. weniger didaktisiert sein und die Frankophonie sowie das Multikulturelle stärker thematisiert werden. Es wird zudem darauf hingewiesen, dass *Découvertes* klar auf Deutschland ausgerichtet ist und teilweise etwas kindisch daherkommt.

Eine Lehrperson ist der Meinung, dass das Lehrmittel *Cours intensif I* eine modernere Alternative zu *Découvertes* wäre. Das Lehrwerk sei „klar aufgebaut und strukturiert, übersichtlich, mit spritzigen Hörtexten und interessanten vielseitigen Inhalten“, biete genügend Zusatzmaterialien und fördere alle Kompetenzen.

Einschätzung der Motivation der Schüler/innen und deren Meinung zum Lehrwerk

Mehrere Lehrpersonen finden, dass ihre Schüler/innen gerne mit dem Lehrwerk arbeiten. Die Schüler/innen sind gemäss den Lehrpersonen der Meinung, dass sie mit *Découvertes* im Vergleich zu ihrem vorherigen Lehrmittel (*Mille feuilles*) „endlich ein richtiges Lehrmittel“ haben. Die Lehrpersonen berichten auch, dass die Schüler/innen jetzt lieber in den Französischunterricht kommen als vorher. Sie können mit dem alltagsbezogenen Wortschatz aus *Découvertes* auch „endlich über sich sprechen“. Dass in der Progymnasialstufe mit *Découvertes* nach vier Jahren Französisch in der Primarschule auf Anfängerniveau begonnen wurde, habe die Schüler/innen nicht gestört. Ganz im Gegenteil: Sie waren froh darum und wünschten sich das sogar. Auch die Eltern haben es begrüsst, da die Schüler/innen aus der Primarschule mit teilweise sehr bescheidenen Sprachkenntnissen in die Sek P kamen. Die Schüler/innen schätzen laut befragten Lehrpersonen an *Découvertes* den klaren Aufbau, den roten Faden und die Förderung von Grammatik und Wortschatz in Hinblick darauf, was im Gymnasium verlangt wird. Sie fanden es auch gut, dass behandelte Themen immer wieder kurz in der nachfolgenden Lektion repetiert werden. Eine Lehrperson beschreibt, dass es für die Schüler/innen jeweils ein Moment der Erleuchtung war, wenn sie dank den Strukturen, die sie vermittelt bekamen, plötzlich begriffen, wieso man etwas auf eine bestimmte Weise sagt oder schreibt. Auch die Zufriedenheit der Eltern mit dem Lehrmittel wird erwähnt.

Ausblick: Vorbereitung aufs Gymnasium

Die befragten Lehrpersonen sind der Ansicht, dass die Schüler/innen mit *Découvertes* sehr gut aufs Gymnasium vorbereitet werden. Sie eignen sich mithilfe des Lehrmittels wichtige Grundkompetenzen wie Grammatikkenntnisse, Textverständnis, Hörverständnis, Sprechen und Schreiben an, was gemäss den Lehrpersonen das Fundament bildet, auf dem im Gymnasium aufgebaut werden kann. Der Aufbau von Sprachstrukturen sei eine wichtige Basis für Schreibenanlässe und Textverständnis.

Zum Fremdsprachenunterricht im Gymnasium sagen die Lehrpersonen, dass auf dieser Stufe Leseverstehen, Hörverstehen und Sprechen verfeinert werden und der Wortschatz ausgebaut wird. Die Texte, mit denen gearbeitet wird, werden zunehmend authentischer. Im Prinzip sind alle Kompetenzen gleichwertig, nur braucht die Förderung der Schreibkompetenz am meisten Zeit und Energie. Deshalb wird darauf im Gymnasium ein besonderes Augenmerk gelegt – von den Lehrpersonen aus der Kantonsschule Solothurn auch ganz bewusst im Hinblick auf die Matura, die dort nur schriftlich ist.

Als Zusatzmaterialien zu *Découvertes* setzen die Lehrpersonen Lieder, Kulturelles und weitere Schreibenanlässe ein.

Stellungnahme zu den Resultaten der Abschlusstests

Die Ergebnisse der Abschlusstests haben bis auf das Hörverstehen nicht besonders überrascht. Die schwachen Ergebnisse im Hörverstehen (7 bis 15 Schüler/innen pro Klasse haben die Lernziele des Sek-P-Lehrplans nicht erreicht) werden so erklärt: Die Vergleichsklassen sind sich didaktisierte Hörtexte mit bekanntem Vokabular und bekannten Strukturen gewöhnt, im *lingualevel*-Test wurden sie aber mit anspruchsvollen authentischen Texten konfrontiert. Es wird bemerkt, dass die *Clin d'œil*-Schüler/innen bei dieser Aufgabe eventuell bevorteilt waren, da sie das Format von authentischen Hörtexten mit unbekanntem Vokabular aus der Arbeit mit dem Lehrwerk bereits kennen. Eine Lehrperson hätte von ihren Schüler/innen im Hörverstehen bessere Ergebnisse erwartet, da sie diese Fertigkeit im Unterricht immer wieder geübt hat.

Im Schreiben wurden die Erwartungen einer Lehrperson sogar übertroffen. Eine völlige Überraschung war das Ergebnis aber nicht, da das Schreiben im *Découvertes* schwerpunktmässig gefördert wird.

Einschätzung der Sprechkompetenz der Schülerinnen und Schüler

Die Sprechkompetenzen der Schüler/innen werden von den Lehrpersonen als sehr heterogen, zwischen A1.2 und B2.1, eingeschätzt. Die meisten Schüler/innen sprechen aus Sicht der Lehrpersonen recht flüssig und verständlich, machen dabei aber noch Fehler.

Eindrücke vom Lehrwerk *Clin d'œil*

Die Französischlehrpersonen der Vergleichsklassen wurden in den Interviews nach ihren ersten Eindrücken von *Clin d'œil* – also dem Lehrmittel, mit dem sie noch nicht unterrichtet haben – gefragt. Positiv hervorgehoben wird die Grundidee der *Magazines*, die mutigere und spontanere Herangehensweise der Schüler/innen beim Sprechen und Verstehen von schwierigeren Texten sowie die Tatsache, dass das Format des Lehrmittels die Schüler/innen anspricht. Insgesamt werden in den Interviews jedoch in Bezug auf das neue Lehrmittel vorwiegend Kritikpunkte

geäußert. *Clin d'œil* wird von den Lehrpersonen der Vergleichsklassen als defizitär und als „Flickwerk“ beschrieben, das keinen roten Faden hat, und das immer wieder überarbeitet wird. Die Überarbeitungen führen laut Aussagen der befragten Lehrpersonen jedoch nicht zum gewünschten Resultat. Es fehle an alltagstauglichem Klassenwortschatz, geeignetem Übungsmaterial zum Festigen grammatischer Strukturen und zur Repetition von bereits Gelerntem, was ein mühsames Zusammensuchen und Entwickeln von Zusatzmaterial zur Folge habe. Die authentischen Inputtexte werden zudem als zu komplex wahrgenommen. Dies sei besonders deshalb frustrierend, weil die Fremdsprache Französisch schon an sich nicht einfach sei, und es für den Französischunterricht ein Lehrmittel brauche, „mit welchem man arbeiten kann“.

Eine Lehrperson bemerkt, dass viel Grammatik erst in *Clin d'œil* 3 vorkommt. Da aber die Progymnasialschüler/innen im Kanton Solothurn die Sek P nur während zwei und nicht wie anderswo drei Jahren besuchen, werden sie mit diesem Heft nicht arbeiten können – das Lehrmittel passe also nicht gut für die Solothurner Progymnasialstufe.

Zusätzliche Bemerkungen

Eine Lehrperson hebt hervor, dass sie am Elternabend ihrer Sek-P-Klasse ein sehr positives Feedback zu *Découvertes* erhalten habe: Die Eltern sprechen gut darauf an, dass die Schüler/innen „endlich [etwas] nachschlagen“ können und die Verben *être* und *avoir* konjugieren lernen.

Es wird auch betont, dass die Sek-P-Klassen eigentlich einen sechsjährigen Lehrgang absolvieren (2 Jahre Progymnasium + 4 Jahre Gymnasium), und dass diese Schüler/innen von Anfang an gut auf die Anforderungen der abnehmenden Schulen, also zuerst des Gymnasiums und dann der Universitäten, vorbereitet werden sollten. Dies klappe mit einem Lehrmittel wie *Clin d'œil* nicht, auch weil der Verlag nicht bereit sei, auf die Bedürfnisse und Wünsche der Lehrpersonen und der Lernenden einzugehen, um das Lehrwerk dementsprechend anzupassen.

Eine Lehrperson berichtet im Gespräch von einer enttäuschenden Weiterbildung zu *Clin d'œil*, in der sie feststellen musste, dass dem Weiterbildungsleiter nicht bewusst war, was in *Mille feuilles* vorkommt. Dies hat sie sehr erstaunt, da die beiden Lehrmittel aufeinander aufbauen.

Eine Lehrperson merkt kritisch an, dass die Schüler/innen nach vier Jahren Französischunterricht mit *Mille feuilles* mit keinen bzw. mit sehr wenig Vorkenntnissen im Bereich Grammatik zu ihr gekommen sind und sie deshalb mit dem Aufbau der Sprachstrukturen von vorne anfangen musste.

In einem der Gespräche wurde eine Umfrage erwähnt, die unter den Sekundarlehrpersonen im Kanton Solothurn durchgeführt wurde. Die Mehrheit der Befragten hatte offenbar darin ausgesagt, dass die Schüler/innen mit *Clin d'œil* auf die Anforderungen des Gymnasiums nicht gut vorbereitet werden können⁴⁷. Dagegen weisen die Lehrpersonen auf eine Petition im Kanton Solothurn hin, in der eine Lehrmittelempfehlung anstelle von einem Lehrmittelobligatorium für den Französischunterricht auf der Stufe Sek P gefordert wird, weil *Clin d'œil* nicht überzeugt. Anlässlich der Abschlussbefragungen wird mehrmals ausdrücklich gewünscht, diese von allen

⁴⁷ Zu dieser Umfrage liegen den Autor/innen des vorliegenden Berichts keine weiteren Informationen vor.

Französischlehrkräften der Sek P im Kanton Solothurn unterschriebene Petition im vorliegenden Schlussbericht zu erwähnen. Die Lehrpersonen argumentieren, dass der Lehrplan 21 keine Lehrmittel vorschreibe, sondern Kompetenzen, die im Unterricht – mit welchen Unterrichtsmaterialien auch immer – aufgebaut werden sollen. Dass ein Lehrmittelobligatorium im Kanton Solothurn nur für Fremdsprachen eingeführt wurde, wird als eine „ganz grosse Ungerechtigkeit“ empfunden. Daher sei eine Lehrmittelempfehlung, nicht aber ein Lehrmittelobligatorium in der Situation zielführend. Sie betonen, dass sie nicht hinter *Clin d'œil* stehen und dass in dieser Situation eine erfolgreiche Umsetzung des Lehrmittelobligatoriums schwierig sei. Sie hoffen, weiterhin mit *Découvertes* unterrichten zu dürfen. Bei einer Lehrmittelempfehlung könnten diejenigen Lehrpersonen, die gerne mit *Clin d'œil* arbeiten, weiterhin mit dem Lehrwerk unterrichten. Gemäss einer Lehrperson stehen die Chancen für eine Lehrmittelempfehlung leider nicht gut, weil der Kanton bereits „Millionen von Franken“ für die Herstellung des teuren Lehrmittels ausgegeben habe und die finanziellen Überlegungen wohl am Schluss entscheiden würden.

Zur vorliegenden Untersuchung wird angemerkt, dass die Überprüfung der Sprachstrukturen in den *lingualevel*-Aufgaben vernachlässigt worden sei, und dass die *Clin d'œil*-Schüler/innen bevorteilt würden, weil die Testformate mehr auf *Clin d'œil* ausgerichtet seien⁴⁸. Es wird zudem betont, dass die Lehrpersonen der Pilotklassen nicht nach der *Passepartout*-Philosophie unterrichtet hätten, indem sie im Unterricht viele Zusatzmaterialien einsetzten. Somit würden die Ergebnisse keine Rückschlüsse auf das neue Lehrmittel zulassen⁴⁹.

9.1.3.2.2 Englischlehrpersonen

Drei der Vergleichsklassen haben mit Snapshot gearbeitet und eine mit Swift. Diejenigen Antworten der Lehrpersonen, die ein bestimmtes Lehrwerk betreffen, werden separat aufgeführt.

Rückmeldungen zu Swift

An *Swift* gefällt, dass darin Grammatik gut erklärt wird und auch viel Wert auf Korrektheit gelegt wird. Generell wird das Lehrwerk als anspruchsvoll und daher als für die Progymnasialstufe geeignet eingeschätzt. Die Lese- und Hörtexte seien aber zu wenig herausfordernd; es gebe auch zu wenige Texte, mit denen gearbeitet werden kann. Man merke zudem am Einsatz von Medien und am Layout, dass das Lehrwerk in die Jahre gekommen ist. Das Lehrwerk ist mittlerweile nicht mehr auf dem Markt.

⁴⁸ Wie im Kapitel 4.2 dargelegt, wurde von Seiten der Autor/innen der vorliegenden Studie bei der Auswahl der Aufgaben alles unternommen, um keine der getesteten Gruppen in irgendeiner Weise zu bevorzugen.

⁴⁹ Wie bereits andernorts erwähnt (Fussnote 43), wurde der Einsatz von Zusatzmaterialien im Rahmen der vorliegenden Studie in keiner der untersuchten Klassen gesteuert. Für die Lehrpersonen der Pilot- und Vergleichsklassen waren die Lernziele aus den Lehrplänen verbindlich. Sie sollten mithilfe der eingesetzten Lehrmittel erreicht werden.

Einschätzung der Motivation der Schüler/innen und deren Meinung zu *Swift*

Aus Sicht der Schüler/innen müssen sie mit *Swift* sehr viele neue Wörter lernen. Im Vergleich zu *New World* auf der Primarstufe sei das für sie eine grosse Umstellung gewesen, auf die sie sich dann aber eingelassen haben.

Eine der *Swift*-Klassen wird als motiviert für das Fach Englisch eingeschätzt, die andere weniger, was auch mit der schwierigen Gruppendynamik in der einen Klasse zu tun habe. Gegen Ende des Schuljahres hat die Motivation allgemein nachgelassen. Dies sei aber laut der Lehrperson nicht auf die Sprache oder das Fach allein zurückzuführen, sondern u. a. auf die Pubertät und eine demotivierte Haltung der Schule gegenüber.

Positive Rückmeldungen zu *Snapshot*

Die Englischlehrpersonen erwähnen Folgendes als positive Aspekte des Lehrwerks:

- den roten Faden;
- die altersgerechten Themen aus der Lebenswelt der Schüler/innen, wie z. B. Familie, Hobbys oder Schule;
- die wiederkehrenden Protagonisten, mit denen sich die Schüler/innen identifizieren können: Die Fotostory und die Dialoge zwischen den Figuren kommen bei den Schüler/innen gut an und führen induktiv in bestimmte Grammatikthemen ein;
- die „Zwischenunits“, die sich um kulturelle Themen drehen und von Grammatik losgelöst sind, was zu Abwechslung führt.

Kritikpunkte in Bezug auf *Snapshot*

Die Englischlehrpersonen erwähnen Folgendes als problematische Aspekte des Lehrwerks:

- die zu flache Progression: Schüler/innen in der Sek P können raschere Fortschritte machen, als das Lehrwerk dies vorsieht;
- die zu einfachen Lese- und Hörtexte;
- die Themenwahl: Die Themen sind für die Stufe zum Teil fast zu kindlich, andere sind veraltet (z. B. Texte über Michael Schumacher oder Michael Jackson);
- Lesetexte, die nicht zum Diskutieren anregen;
- die Grammatik im *language booster* mit zu wenig ausführlichen Erklärungen und sehr repetitiven Übungen;
- der gleiche Aufbau aller Kapitel;
- das Fehlen des Plurizentrik-Aspekts – Englisch als Sprache Australiens, der Karibik, Kanadas, Afrikas usw. wird nicht thematisiert;
- das veraltete Layout.

Einschätzung der Motivation der Schüler/innen und deren Meinung zu *Snapshot*

Die befragten Lehrpersonen machen unterschiedliche Aussagen darüber, wie gern die Schüler/innen mit *Snapshot* gearbeitet haben: Aus Sicht einer Lehrperson mochten die Lernenden die Songs im Lehrwerk sehr gerne. Gemäss einer Lehrperson fanden die Schüler/innen das Lehrwerk eher langweilig, zu wenig abwechslungsreich. Eine weitere Lehrperson beschreibt die Meinung der Schüler/innen zum Lehrwerk als eher neutral.

Einig sind sich die Lehrpersonen darüber, dass die Schüler/innen für das Fach Englisch motiviert bis sehr motiviert sind. Dies liege u.a. auch daran, dass sie sich der Notwendigkeit des Englischen für den Alltag bewusst sind und auch ausserhalb der Schule Kontakt mit der Sprache haben.

Ausblick: Vorbereitung aufs Gymnasium

Die Lehrperson, die mit *Swift* unterrichtet hat, gibt an, dass das Lehrwerk Sek-P-Schüler/innen gut auf das Gymnasium vorbereitet, da es relativ anspruchsvoll ist und viel Wert auf grammatische Kompetenzen und sprachformale Richtigkeit legt. Dies sei wichtig, um später im Gymnasium und dann auch im Studium englische Texte schreiben zu können. Als Zusatzmaterial hat sie vertiefende Grammatikübungen und zusätzliche Höraufgaben eingesetzt.

Die Lehrpersonen, die mit *Snapshot* gearbeitet haben, sind grundsätzlich auch der Meinung, dass das Lehrwerk eine gute Basis für den Aufbau von Grammatik und Vokabular bildet, woran im Gymnasium angeschlossen werden kann. Das Lehrwerk sei aber generell etwas zu wenig anspruchsvoll für die Stufe und dürfte noch fordernder sein, zumal das Niveau im Gymnasium relativ hoch sei. Als Zusatzmaterial wurden Zusatzlektüren (z. B. *easy readers*), Hörtexte und Material im Bereich Grammatik und Vokabular verwendet. Da eine Klasse frühzeitig mit *Snapshot* fertig war, wurden kleine Projekte zum freien Sprechen umgesetzt und es wurde mit Internetquellen (wie z. B. *Youtube*-Videos) gearbeitet.

Aus Sicht der befragten Lehrpersonen stehen im Englischunterricht des Gymnasiums zunehmend die produktiven Kompetenzen im Vordergrund: Ziel ist es, dass sich die Schüler/innen mündlich und schriftlich differenziert und sprachlich korrekt ausdrücken können. Der korrekte Gebrauch der Sprache hat auch einen wichtigen Stellenwert im Lehrplan. An der Matura werden die Schüler/innen entweder mündlich oder schriftlich getestet, wobei sowohl die sprachliche Ausdrucksfähigkeit als auch der Inhalt bewertet werden.

Stellungnahme zu den Resultaten der Abschlusstests und Einschätzung der Sprechkompetenz der Schülerinnen und Schüler

Die Lehrperson der Klassen, die mit *Swift* gearbeitet haben, ist von den guten Leistungen im Leseverstehen positiv überrascht, da sie das Leseverstehen im Unterricht nicht stärker als andere Kompetenzen gewichtet hat. Die Resultate des Schreibens und des Hörverstehens findet sie nicht besonders überraschend, obwohl sie nicht damit gerechnet hat, dass die Klassen im Hörverstehen so homogen abschneiden würden. Die Sprechkompetenzen der Schüler/innen schätzt sie als eher tief ein, nämlich im Niveaubereich A2.1-A2.2. In beiden Klassen gab es laut der Lehrperson grosse Hemmungen beim Sprechen, was in einer Klasse wohl durch die ungünstige Gruppendynamik teilweise erklärt werden könne.

Die *Snapshot*-Lehrpersonen wurden von guten Ergebnissen beim Schreiben eher positiv und von den im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen eher tieferen Ergebnissen beim Hörverstehen eher negativ überrascht. Eine Lehrperson erklärt, dass das Hörverstehen in *Snapshot* zu kurz kommt und mit zu einfachen Texten geübt wird. Die Ergebnisse beim Leseverstehen haben nicht gross überrascht – es wurde damit gerechnet, dass die Schüler/innen gut abschneiden werden. Die Sprechkompetenzen der Schüler/innen, die mit *Snapshot* gearbeitet haben, werden zwischen A2.2 und B1.1 eingeschätzt. Es wird dabei angemerkt, dass die Schüler/innen teilweise aus Angst vor Fehlern noch Hemmungen beim Sprechen hätten.

Eindrücke vom Lehrwerk *New World*

Eine Vergleichslehrperson unterrichtet bereits eine Sek-E-Klasse mit *New World* und hat auch die komplette *Passepartout*-Weiterbildung absolviert. Andere Lehrpersonen haben sich mit dem neuen Lehrwerk bisher weniger intensiv auseinandergesetzt.

Positiv hervorgehoben werden die vielseitigen und interessant wirkenden Themen, der CLIL-Ansatz des Lehrwerkes, die Arbeit mit authentischen Texten und der Aufbau von Verstehensstrategien. Auch seien die Schüler/innen mutiger beim spontanen Sprachgebrauch und hätten weniger Angst, Fehler zu machen.

Es wird auch beschrieben, dass in *New World* der kommunikative und inhaltsorientierte Aspekt sehr stark gewichtet wird und dadurch die Arbeit an sprachlicher Korrektheit und Strukturen in den Hintergrund rutsche. Dies führe dazu, dass die sprachliche Korrektheit der Schüler/innen weniger gut ausgeprägt sei, was für die Stufe als problematisch bezeichnet wird. Gewünscht wird eine stärkere Gewichtung der Grammatik und des verbindlichen Vokabulars im Lehrwerk, weil vermutet wird, dass man sonst viele Zusatzmaterialien einsetzen muss.

Die Lehrpersonen sind von der Ideologie des Sprachbads, welche *New World* zugrunde liegt, nicht überzeugt: Ein Sprachbad lasse sich im schulischen Kontext nur sehr schwer umsetzen, da es sich um gesteuerten Spracherwerb handelt und die Schüler/innen zudem nur drei Schulstunden Englisch pro Woche haben. Im Übrigen spreche diese Methode nicht jeden Lerntyp an.

Zusätzliche Bemerkungen

In einem der Gespräche wird die Frage gestellt, warum bei der Produktion und bei den Evaluationen von Lehrwerken nicht die Schüler/innen selbst befragt werden. Sie seien doch schliesslich diejenigen, die am besten Rückmeldungen geben könnten.

Weiterhin wurde angemerkt, dass die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung sehr klein zu sein scheint. Daraus ergibt sich die Frage, wie aussagekräftig die Ergebnisse der Untersuchung sind⁵⁰.

Zudem wird kritisch hinterfragt, dass nicht alle an der Studie beteiligten Lehrpersonen auch auf Gymnasialstufe unterrichten. Es wird vermutet, dass es für Lehrpersonen, die nicht am Gymnasium arbeiten, schwieriger ist, einzuschätzen, ob mit den von ihnen verwendeten Lehrwerken der Anschluss ans Gymnasium ermöglicht wird.

9.1.4 Befragungen der Lehrpersonen: Fazit

Beim Betrachten der Resultate der Befragungen der Lehrpersonen fällt auf, dass sich viele Aussagen der Französisch- und Englischlehrpersonen zur Arbeit mit den neuen Lehrwerken überschneiden. Auch wurden in den zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführten Befragungen bestimmte Punkte immer wieder erwähnt. An den beiden Lehrwerken *Clin d'œil* und *New World* werden die Inhaltsorientierung, die interessanten Themen, die Förderung der Spracherlern- und Sprachgebrauchsstrategien und die ansprechende Aufmachung positiv hervorgehoben.

⁵⁰ In der Untersuchung wurden alle Pilotklassen berücksichtigt, die im Kanton Solothurn mit den neuen Lehrwerken unterrichtet wurden. Es wurde also die grösstmögliche Stichprobe untersucht.

Problematisch gesehen werden der bescheidene Umfang der Arbeit an Sprachstrukturen, der als zu gering empfundene verbindliche Klassenwortschatz, der ungenügende Alltagsbezug, die Unsicherheit der Lehrpersonen bezüglich ihres Korrekturverhaltens im Unterricht, die unbefriedigenden Lehrerhandbücher und die Unklarheit über die Strukturierung und Verbindlichkeit von vermittelten Lerninhalten. Unterschiede zum vorherigen Lehrwerk bzw. Fremdsprachenunterricht werden im mutigeren Umgang der Schüler/innen mit unbekannten Wörtern und Texten sowie im weniger gehemmten, jedoch auch weniger korrektem Sprachgebrauch der Schüler/innen gesehen.

Insgesamt befürchten sowohl die Französischlehrpersonen als auch die Englischlehrpersonen der Pilotklassen, dass sie ihre Schüler/innen mit den neuen Lehrwerken nur teilweise auf die Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts im Gymnasium vorbereiten konnten. Es fehlen in den neuen Lehrmitteln gemäss den Aussagen der Lehrpersonen insbesondere Erklärungen und Vertiefungsübungen zur Grammatik und ein grösseres, verbindliches Vokabular. Zudem werden die produktiven Kompetenzen nicht genügend gefördert, v. a. auch nicht mit einem Fokus auf korrekte Sprachverwendung. In den neuen Passepartout-Lehrwerken wird laut den Lehrpersonen im Vergleich zum Unterricht am Gymnasium der Fokus anders gelegt: Stehen bei der Arbeit mit *Clin d'œil* und *New World* die Mitteilung und die Inhalte im Vordergrund, wird im Gymnasium viel Wert auf den korrekten Sprachgebrauch gelegt.

Die Lehrpersonen würden einen stufenübergreifenden Dialog begrüssen, der dabei helfen könnte, die Erwartungen und Anforderungen der verschiedenen Schulstufen besser aufeinander abzustimmen. Die momentan nicht optimale Passung der beiden Schulstufen wird darauf zurückgeführt, dass sich letzters der Fremdsprachenunterricht in der Volksschule, nicht aber im Gymnasium verändert hat. Dies hat auch mit der Ausbildung der Lehrpersonen zu tun. Eine Stellungnahme der Bildungsverantwortlichen dazu, wie die Schnittstelle Progymnasialstufe-Gymnasium gestaltet werden soll, wird gewünscht.

Die Lehrpersonen schätzen die Motivation der Schüler/innen für die Arbeit mit *Clin d'œil* als geringer ein als für die Arbeit mit *Découvertes*. Bei den Einschätzungen der Schülermotivation für die Arbeit mit den Englischlehrwerken lässt sich aufgrund der Aussagen der Lehrpersonen keine klare Tendenz feststellen.

Sowohl die Lehrpersonen der Pilotklassen als auch die Lehrpersonen der Vergleichsklassen äussern sich überrascht über die eher bescheidenen Ergebnisse in den Hörverstehenstests. Als möglicher Erklärungsansatz wird das Format des *lingualevel*-Tests genannt: Das Hörverstehen, bei dem gezielte Verständnisfragen beantwortet werden müssen, werde in *Clin d'œil* nicht trainiert. In *Découvertes* wiederum seien die Hörverständnisübungen stark didaktisiert und umfassten überwiegend bekanntes Vokabular, sodass die *Découvertes*-Schüler/innen auf dieser Stufe noch nicht mit authentischen Hörtexten konfrontiert worden seien. Die Englischlehrpersonen der *Snapshot*-Vergleichsklassen sind der Meinung, dass das Hörverstehen im Lehrwerk allgemein zu wenig gefördert wird.

In den Endbefragungen sprechen sich viele der Französischlehrpersonen der Pilotklassen wie auch der Vergleichsklassen gegen *Clin d'œil* aus und fast alle betonen, dass sie mit dem Lehrmittel – zumindest in seiner jetzigen Form – nicht (mehr) bzw. in Zukunft nicht gerne arbeiten möchten. Die Französischlehrpersonen wünschen für die Stufe Sek P Lehrmittelfreiheit und

weisen auf eine Petition hin, die sie diesbezüglich im Kanton Solothurn eingereicht haben. Auch bei den Englischlehrpersonen findet sich der Wunsch nach Lehrmittelfreiheit teilweise wieder. Sowohl *Snapshot* wie auch *Swift* werden demnächst sowieso mit einem anderen Lehrmittel ersetzt werden müssen. Die Lehrpersonen der Englischpilotklassen betonen, dass *New World* ergänzt bzw. überarbeitet werden müsste, um im Unterricht für die Sek P erfolgreich eingesetzt werden zu können.

Auffällig ist, dass über das neue Französischlehrmittel deutlich negativer berichtet wird als über das neue Englischlehrmittel. Eine mögliche Erklärung dafür könnte darin liegen, dass die Französischlehrpersonen, die mit *Découvertes* unterrichten, mit dem bisherigen Lehrwerk insgesamt sehr zufrieden sind. Im Fall der bisherigen Englischlehrmittel ist hingegen klar, dass sie mittlerweile sehr veraltet (oder gar nicht mehr erhältlich) sind und ausgewechselt werden müssen. Auch entspricht *New World* eher dem, was man sich traditionell unter einem „Lehrmittel“ vorstellt, da es von der Aufmachung her eher klassisch gestaltet ist. Die Aufmachung von *Clin d'œil* kann hingegen gewöhnungsbedürftig sein, und die Lehrpersonen berichteten, dass die Orientierung darin sowohl für die Schüler/innen als auch für die Lehrpersonen eine Herausforderung sein kann.

9.2 Befragungen der Schülerinnen und Schüler

9.2.1 Unterrichtsmerkmale und Einschätzung des Lehrwerks

Ein Teil des Fragebogens für die Schülerinnen und Schüler umfasst Fragen zur Häufigkeit bestimmter Aktivitäten im Unterricht. Folgende Fragen wurden anlässlich des Eingangs- und des Haupttestes mit anderthalb Jahren Abstand gestellt:

- Im Englischunterricht⁵¹ lernen wir englische Texte lesen und verstehen.
- Im Englischunterricht hören wir uns englischsprachige Texte an.
- Im Englischunterricht arbeiten wir mit englischsprachigen Liedern und Filmen.
- Im Englischunterricht üben wir, selber Englisch zu sprechen.
- Im Englischunterricht üben wir, selber Englisch zu schreiben.
- Im Englischunterricht lernen wir neue englische Wörter.
- Im Englischunterricht lernen wir die englische Grammatik.

Im Zentrum der Analyse der Schülerantworten stand der Vergleich der beiden Gruppen (Vergleichs- und Pilotklassen) in der jeweiligen Sprache. Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen wurden jeweils mithilfe gemischter Modelle für ordinale Daten⁵² auf inferenzstatistische Signifikanz überprüft. Dabei wurde die Klassenzugehörigkeit als *random effect* modelliert und die

⁵¹ Die hier aufgeführten Fragen wurden im Fragebogen für die Pilotklassen Englisch gestellt. In den Fragebögen anlässlich der Französischtests wurden die Fragen in Bezug auf den Französischunterricht umformuliert. Alle Erwähnungen von Englisch wurden also durch Französisch ersetzt.

⁵² Mit *cumulative link mixed models (clmm)*, wie sie beispielsweise im R-Package „ordinal“ (Christensen, 2015) angeboten werden, können ordinale Daten (Daten mit wenigen, hierarchischen Abstufungen wie hier bei den Fragebogendaten 1-2-3-4) korrekt modelliert werden.

Gruppenzugehörigkeit als *fixed effect*⁵³. Zu den Merkmalen des Unterrichts werden im Folgenden nur die Antworten der Lernenden anlässlich des Haupttests (Abschlusstest) wiedergegeben. Die Einschätzung von Merkmalen des Unterrichts nach wenigen Wochen der 7. Klasse dürfte nämlich für unsere Zwecke kaum relevant sein.

Im Folgenden werden die Verteilungen der Schülerantworten bei jeder der sieben Fragen als Balkendiagramme dargestellt. Die Antworten der Lernenden gehen von 1: „nie oder fast nie“ bis 4: „in jeder Stunde“. Die roten Balkendiagramme stehen für die Antworten aus den Französischklassen, die blauen für die Antworten aus den Englischklassen. Für jede der Sprachen stehen jeweils links die Antworten der Pilotklassen („Pilotgruppe“), rechts jene der Vergleichsklassen („Vergleichsgruppe“).

9.2.1.1 Texte lesen und verstehen

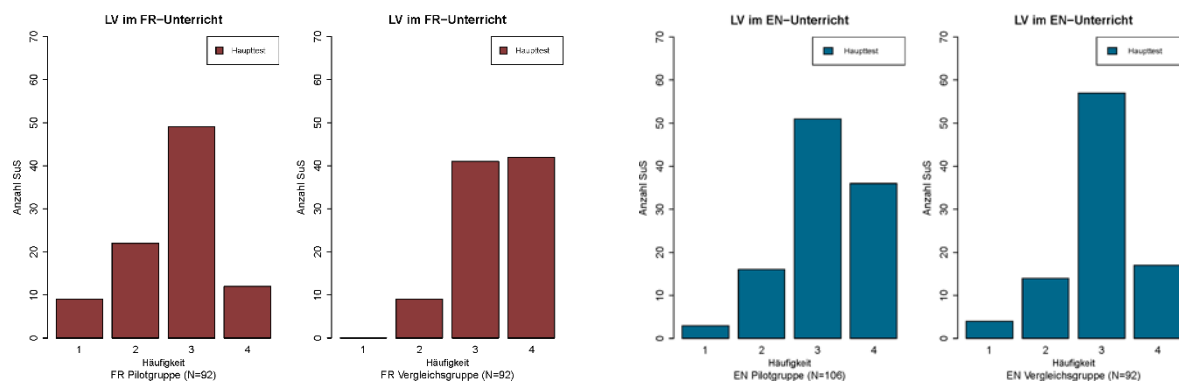


Abbildung 21: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "Texte lesen und verstehen" – Antworten anlässlich des Haupttests⁵⁴.

Abbildung 21 ist zu entnehmen, dass die Lernenden insgesamt im Sprachunterricht eher häufig lernen, Texte in der Fremdsprache zu lesen und zu verstehen. Beim Französisch geben eher mehr Lernende aus den Vergleichsklassen an, mindestens einmal die Woche oder in jeder Stunde zu lesen, während mehr Lernende der Pilotklassen angeben, dies nur einmal pro Woche oder (fast) nie zu tun. Dieser Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist signifikant ($z=-3.6$, $p<0.001$). In Bezug auf den Englischunterricht geben insgesamt mehr Lernende der Pilotklassen an, sich in jeder Stunde mit dem Lesen von Texten zu beschäftigen, der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist aber (knapp) nicht signifikant ($z=1.83$ ⁵⁵, $p=0.068$).

⁵³ In Sinne einer Kontrollvariable wurde auch das Geschlecht als *fixed effect* in die Gleichung eingebracht.

⁵⁴ Es ist zu beachten, dass die beiden Diagramme für Englisch jeweils Ergebnisse von unterschiedlich grossen Gruppen darstellen: Pilotgruppe (links): N=106; Vergleichsgruppe (rechts): N=92. Die beiden Französischgruppen sind gleich gross (N=92).

⁵⁵ Positive z-Werte zeigen jeweils einen höheren Wert für die Pilotklassen an.

9.2.1.2 Texte anhören

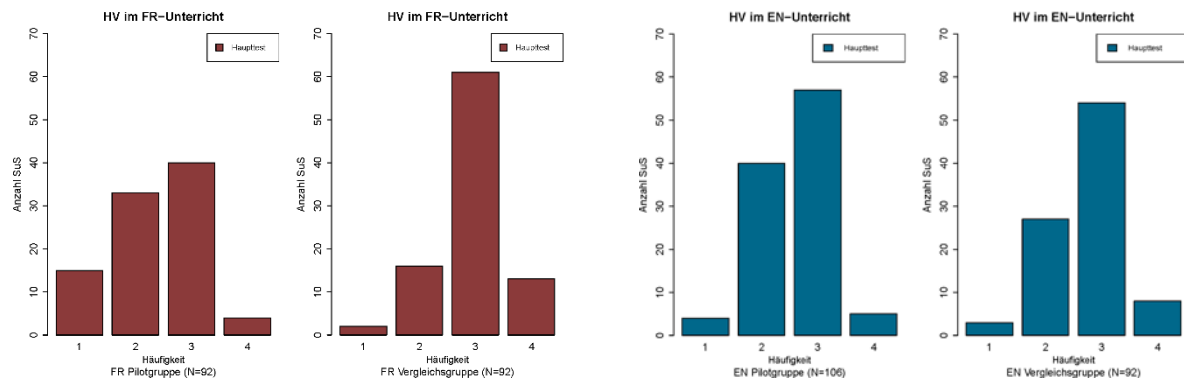


Abbildung 22: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "Texte anhören" – Antworten anlässlich des Haupttests

Abbildung 22 ist zu entnehmen, dass die Lernenden insgesamt weniger häufig im Fremdsprachenunterricht Texte anhören als sie welche lesen. Im Französisch geben die Lernenden der Vergleichsklassen an, häufiger Texte zu hören, während mehr Lernende der Pilotklassen angeben, dies nur einmal pro Woche oder (fast) nie zu tun. Dieser Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist signifikant ($z=-2.93$, $p=0.003$). Auch im Englischunterricht scheinen sich die Lernenden in den Vergleichsklassen etwas häufiger mit dem Hörverstehen zu beschäftigen, der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist aber nicht signifikant ($z=-0.82$, $p=0.410$).

9.2.1.3 Arbeit mit fremdsprachigen Liedern und Filmen

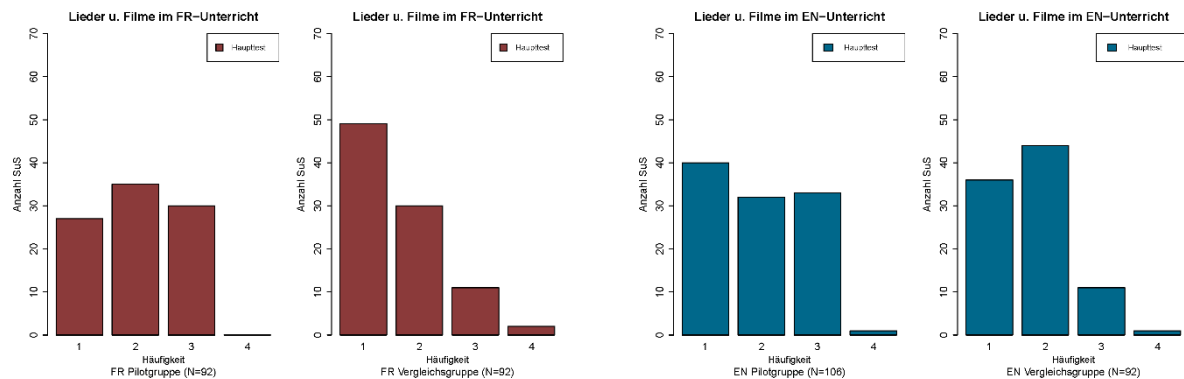


Abbildung 23: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "Arbeit mit Liedern und Filmen" – Antworten anlässlich des Haupttests

Abbildung 23 ist zu entnehmen, dass im fremdsprachigen Unterricht Lieder oder Filme eingesetzt werden, wenn auch nicht sehr häufig. Viele Lernende in allen Klassen geben an, nie oder fast nie in den Genuss zu kommen. In den Pilotklassen beider Sprachfächer gibt aber, passend zum Ansatz der Lehrbücher, auch eine gewisse Zahl der Lernenden an, im Schnitt einmal die Woche in Englisch oder Französisch mit Liedern oder Filmen konfrontiert zu werden. In keinem der beiden Sprachfächer ist der Unterschied zwischen Pilot- und Vergleichsgruppe signifikant (Englisch: $z=1.05$, $p=0.292$; Französisch: $z=1.5$, $p=0.134$).

9.2.1.4 Die Fremdsprache sprechen

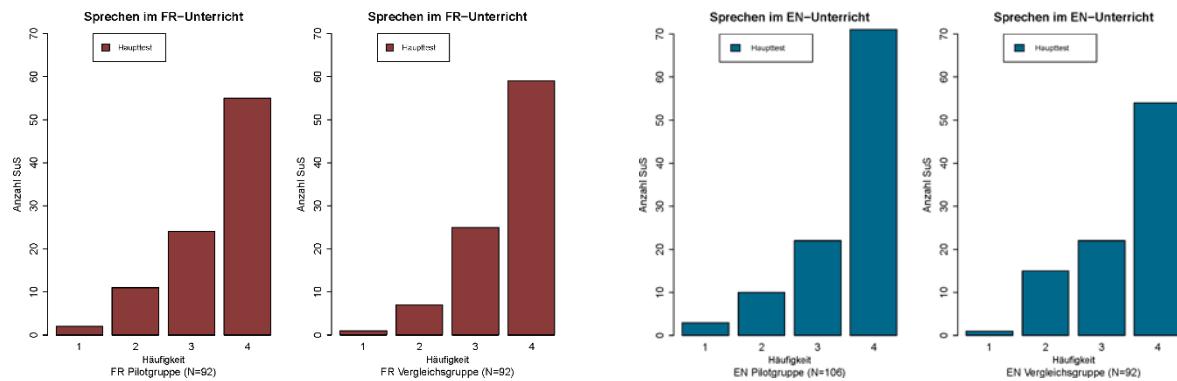


Abbildung 24: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "selber Englisch/Französisch sprechen" – Antworten anlässlich des Haupttests

Abbildung 24 zeigt, dass in allen Klassen recht häufig Sprechen geübt wird. Nur eine kleine Gruppe von Lernenden gibt an, dies nie oder nur einmal im Monat zu tun. Die Unterschiede zwischen den Gruppen erscheinen gering und sind statistisch nicht signifikant (Englisch: $z=0.99$, $p=0.322$; Französisch: $z=-0.77$, $p=0.444$).

9.2.1.5 Die Fremdsprache schreiben

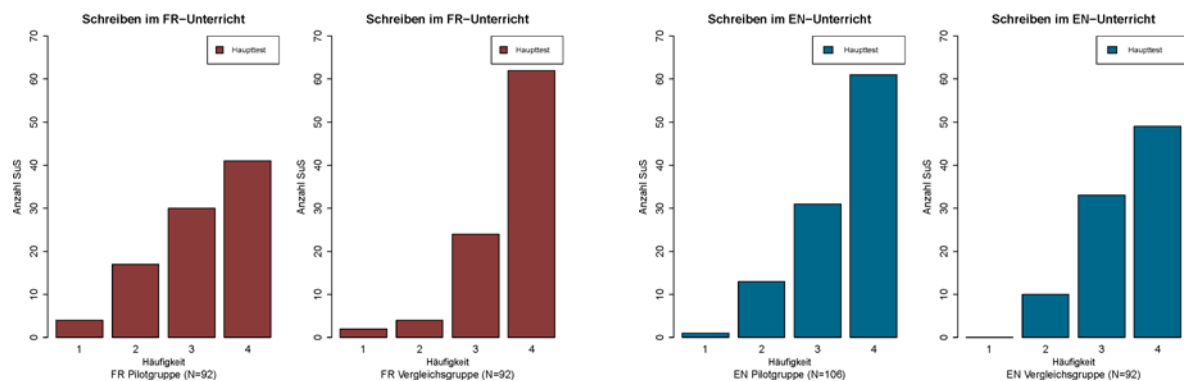


Abbildung 25: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "selber Englisch/Französisch schreiben" – Antworten anlässlich des Haupttests

Anhand von Abbildung 25 ist zu sehen, dass auch Schreiben in allen Klassen recht häufig geübt wird. Nur ein kleiner Teil der Lernenden gibt an, dies nie oder nur einmal im Monat zu tun. In den Vergleichsklassen für Französisch geben die Lernenden an, insgesamt häufiger zu schreiben, viele sogar in jeder Stunde. Dieser Unterschied zwischen den Gruppen ist jedoch statistisch (knapp) nicht signifikant ($z=-1.66$, $p=0.096$). Beim Englischunterricht sind keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Gruppen zu erkennen, und diese sind auch statistisch nicht signifikant ($z=0.47$, $p=0.641$).

9.2.1.6 Neue Wörter lernen

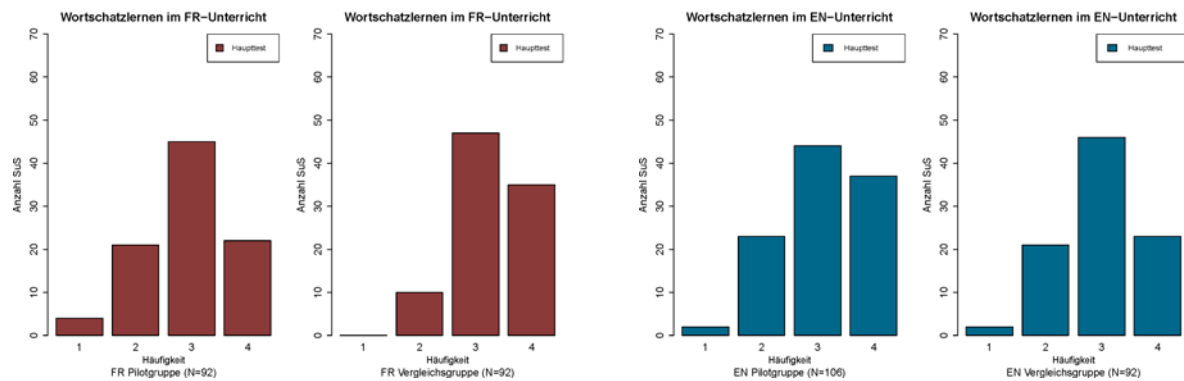


Abbildung 26: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "neue Wörter lernen" – Antworten anlässlich des Haupttests

Abbildung 26 ist zu entnehmen, dass die Lernenden insgesamt im Sprachunterricht häufig neue Wörter lernen. In drei von vier Gruppen gibt knapp ein Viertel der Lernenden aber auch an, nur einmal im Monat neue Wörter zu lernen.

Beim Französisch geben eher mehr Lernende aus den Vergleichsklassen an, mindestens einmal die Woche oder in jeder Stunde neue Wörter zu lernen, während etwas mehr Lernende der Pilotklassen angeben, dies nur einmal pro Woche oder (fast) nie zu tun. Dieser Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist signifikant ($z=-2.22$, $p=0.026$). Beim Englisch hingegen geben anteilmässig etwas mehr Lernende der Pilotklassen an, sich in jeder Stunde mit neuen Wörtern zu beschäftigen, der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist aber nicht signifikant ($z=0.57$, $p=0.571$).

9.2.1.7 Grammatik lernen

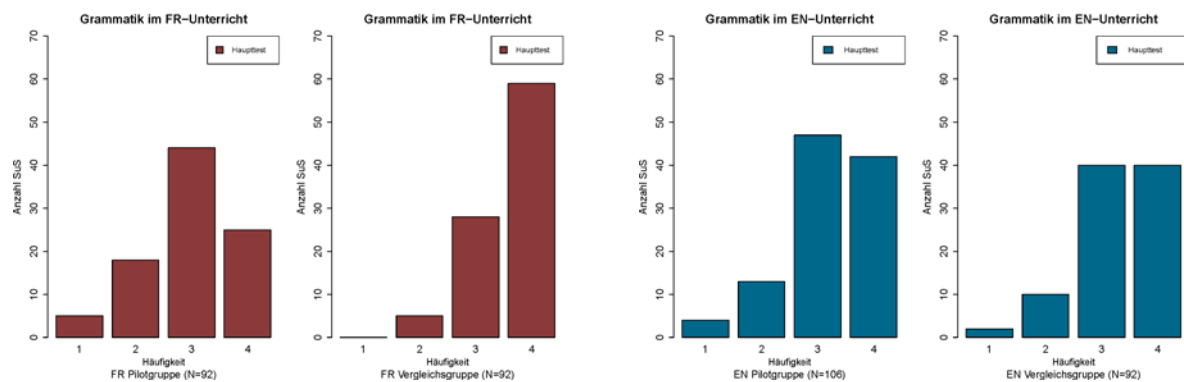


Abbildung 27: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "Grammatik lernen" – Antworten anlässlich des Haupttests

Abbildung 27 ist zu entnehmen, dass die meisten Lernenden angeben, sich mindestens einmal in der Woche mit der englischen bzw. französischen Grammatik zu beschäftigen. Übereinstimmend mit dem Ansatz der Lehrwerke geben die Lernenden der Vergleichsklassen an, häufiger mit Grammatik zu tun zu haben. Der deutlich erkennbare Unterschied in den Angaben der Französischlernenden ist signifikant ($z=-2.49$, $p=0.013$). Fast die Hälfte der Lernenden in den

Vergleichsklassen für Französisch gibt an, sich in jeder Stunde mit Grammatik zu beschäftigen. Beim Englisch ist der Unterschied eher gering und auch nicht signifikant ($z=-0.40$, $p=0.688$).

9.2.2 Einschätzung des Lehrwerks

In den Fragebögen wurden die Schülerinnen und Schüler auch um eine Einschätzung des im Unterricht verwendeten Lehrwerks gebeten. Folgende Aussagen wurden den Schüler/innen anlässlich des Eingangs- und des Haupttests mit anderthalb Jahren Abstand zur Beurteilung vorgelegt:

- Ich lerne gern mit *New World*⁵⁶.
- Ich finde, man kann mit *New World* gut Englisch lernen.

Die Antworten der Lernenden auf diese beiden Fragen wurden wiederum mithilfe eines gemischten Modells für ordinale Daten inferenzstatistisch ausgewertet, um allfällige Unterschiede aufgrund 1) der Sprache, 2) des Lehrwerks (Vergleichs- vs. Pilotklassen) und 3) des Zeitpunktes (Eingangstest vs. Haupttest) auf ihre statistische Signifikanz hin zu überprüfen.

Im Folgenden werden die Verteilungen der Schülerantworten für die einzelnen Fragen wiederum als Balkendiagramme dargestellt. Die Antworten der Lernenden gehen von 1: „stimmt gar nicht“ bis 4: „stimmt ganz und gar“. Die blauen Balkendiagramme stehen für die Antworten der Englischklassen, die roten für die Antworten aus den Französischklassen. Helle Balken stehen für die Antworten der Lernenden anlässlich des Eingangstests und dunkle für die Antworten anlässlich des Haupttests. Links stehen jeweils die Antworten der Pilotklassen („Pilotgruppe“), rechts jene der Vergleichsklassen („Vergleichsgruppe“).

⁵⁶ In den Vergleichsklassen Englisch wurde *New World* durch „unser Englischlehrwerk“ und in den Französischklassen entsprechend durch *Clin d'œil* und *Découvertes* ersetzt.

9.2.2.1 Französisch

9.2.2.1.1 Aussage 1: Ich lerne gern mit *Clin d'œil* bzw. *Découvertes*

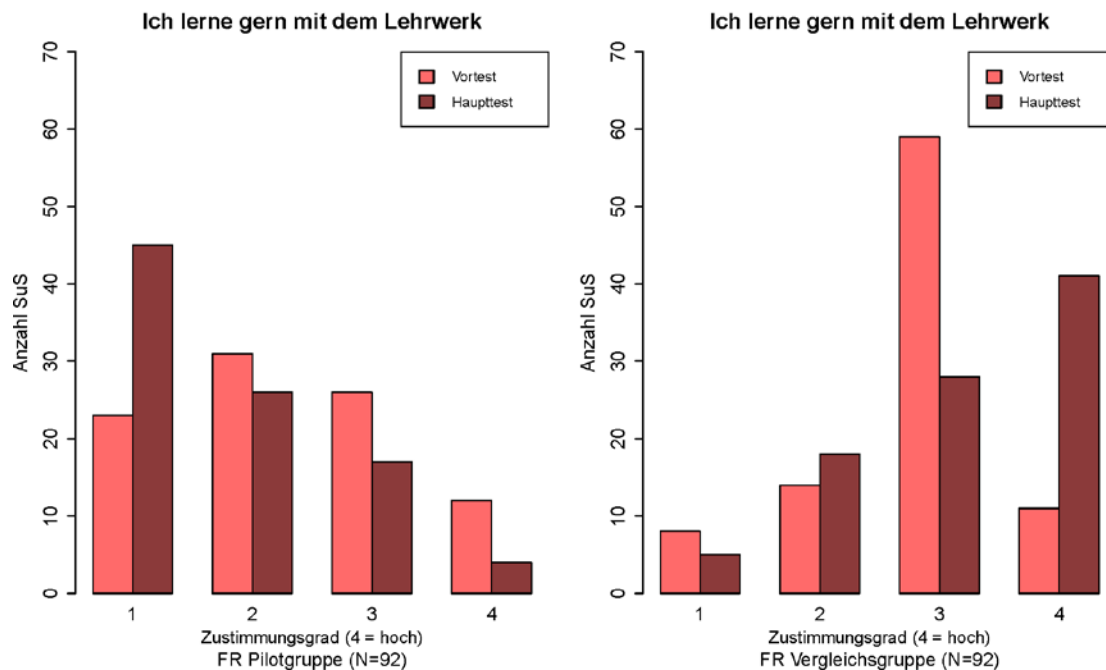


Abbildung 28: Einschätzung des Lehrwerks (Schülerfragebogen): Ich lerne gern mit *Clin d'œil*/*Découvertes*.

Die Urteile der Schülerinnen und Schüler zu den Lehrwerken polarisieren beim Französisch stark. Wie in Abbildung 28 ersichtlich ist, lernt der Grossteil der Lernenden in den Vergleichsklassen gern mit dem Lehrwerk *Découvertes*, die Lernenden der Pilotklassen lehnen das Lehrwerk *Clin d'œil* hingegen mehrheitlich ab. Dieser Unterschied ist auch statistisch (über beide Zeitpunkte hinweg gesehen) höchst signifikant ($z=-4.13$, $p<0.001$). Beim Vortest ist er lediglich knapp signifikant ($z=-2.22$, $p=0.027$), anlässlich des Haupttests aber höchst signifikant ($z=-5.528$, $p<0.001$).

Der generelle Eindruck (Befürwortung von *Découvertes*, Ablehnung von *Clin d'œil*) zeigt sich anlässlich von beiden Befragungen, die vorhandene Tendenz verstärkt sich aber zum Ende der 8. Klasse hin. Die Entwicklung bei den beiden Gruppen ist gegenläufig, sodass es nicht überrascht, dass die Entwicklung vom Pretest zum Haupttest über beide Gruppen hinweg gesehen, inferenzstatistisch nicht signifikant ist ($z=-1.45$, $p=0.148$). Wenn die Entwicklungen vom Vortest zum Haupttest aber nach Gruppen getrennt betrachtet werden, zeigt sich bei der Pilotgruppe eine höchst signifikante negative Entwicklung ($z=-4.68$, $p<0.001$) und bei der Vergleichsgruppe eine hoch signifikante positive Entwicklung ($z=2.94$, $p=0.003$).

9.2.2.1.2 Aussage 2: Ich finde, man kann mit *Clin d'œil* bzw. *Découvertes* gut Französisch lernen.

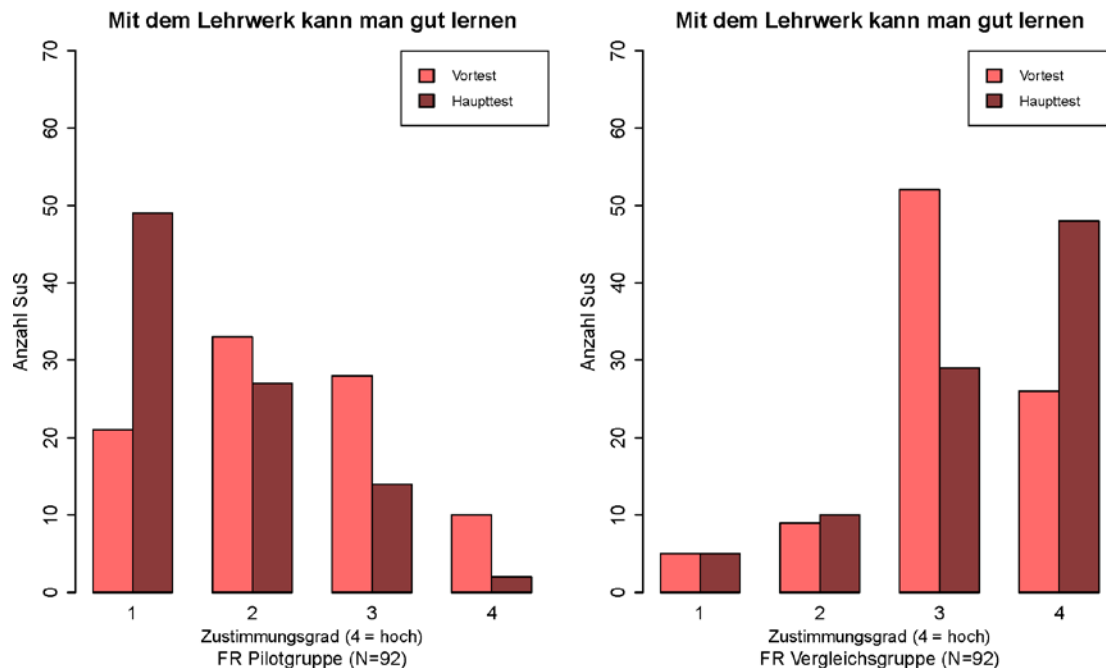


Abbildung 29: Einschätzung des Lehrwerks (Schülerfragebogen): Ich finde, man kann mit *Clin d'œil/Découvertes* gut Französisch lernen.

Abbildung 29 zeigt ein beinahe gleiches Bild wie Abbildung 28. Die Einschätzung, ob „man“ mit dem Lehrwerk gut lernen kann, erhält allerdings ein wenig mehr Zustimmung im Falle von *Découvertes* und ein wenig mehr Ablehnung bei *Clin d'œil* als die vorhergehende Frage. Auch hier ist der Unterschied zwischen den Einschätzungen in den beiden Gruppen über die beiden Zeitpunkte hinweg inferenzstatistisch höchst signifikant ($z=-5.38$, $p<0.001$). Der Unterschied zwischen den Gruppen muss sowohl beim Vortest ($z=-6.73$, $p<0.001$) als auch beim Haupttest ($z=-3.41$, $p<0.001$) als höchst signifikant eingestuft werden.

Die Entwicklung hin zu einer negativeren Einschätzung in der Pilotgruppe ist aus statistischer Sicht höchst signifikant ($z=-5.85$, $p<0.001$), während die Entwicklung der Einschätzungen vom Vortest zum Haupttest in der Vergleichsgruppe als signifikant positiv einzustufen ist ($z=2.39$, $p=0.017$).

9.2.2.2 Englisch

9.2.2.2.1 Aussage 1: Ich lerne gern mit *New World* bzw. *Snapshot/Swift*

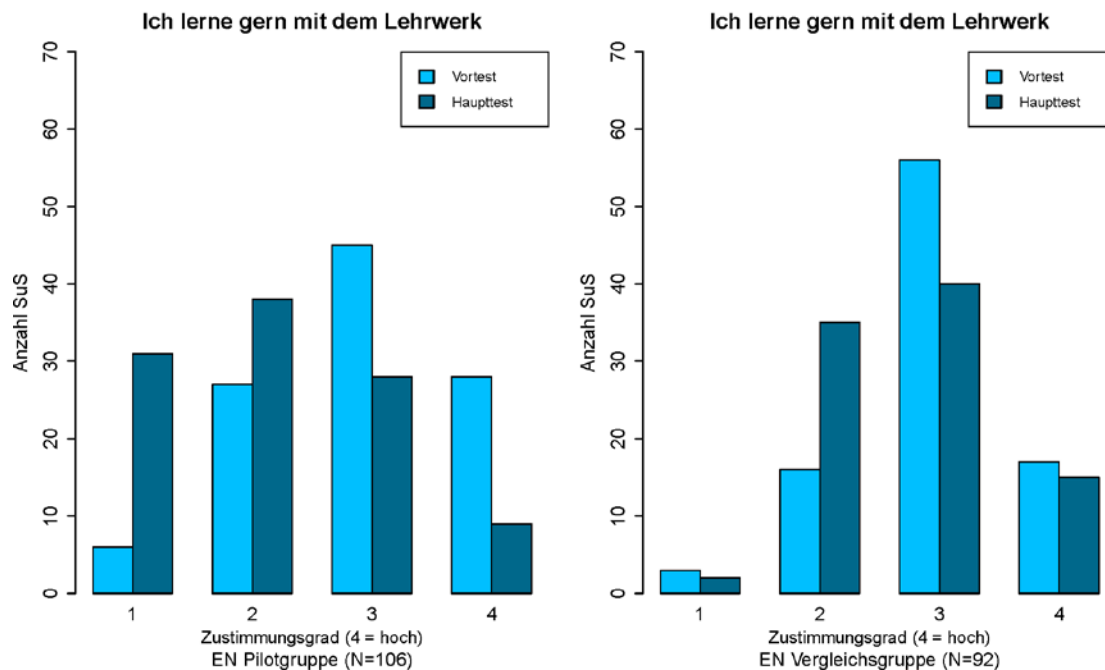


Abbildung 30: Einschätzung des Lehrwerks (Schülerfragebogen): Ich lerne gern mit *New World* bzw. *Snapshot/Swift*.

Die Lernenden in den Englischklassen sind sich wenig einig darin, wie gern sie mit ihren Lehrwerken lernen. Vor allem bei den Pilotklassen (*New World*) gehen die Aussagen weit auseinander. Es fällt auch auf, dass in Bezug auf *New World* beim Eingangstest etwa ein Viertel der Schüler/innen der Aussage klar zustimmte, anlässlich des Haupttests aber noch mehr Schüler/innen der Aussage „gar nicht“ zustimmten. Bei *Snapshot* bzw. *Swift* (Vergleichsgruppe) ist bloss im Bereich der gemässigten Urteile eine leichte Verschiebung hin zu einer negativeren Bewertung zu erkennen.

Wenn die Urteile zu beiden Zeitpunkten gleichzeitig einbezogen werden, lässt sich zwischen den Einschätzungen in den beiden Gruppen inferenzstatistisch kein signifikanter Unterschied feststellen ($z=-0.94$, $p=0.345$). Die Verschiebung der Urteile hin zum negativen Ende der Skala zwischen den beiden Zeitpunkten ist in der Pilotgruppe höchst signifikant ($z=-6.67$, $p<0.001$), während sie in der Vergleichsgruppe nur knapp signifikant ist ($z=-2.04$, $p=0.042$). Über beide Gruppen hinweg gesehen ist die Verschiebung zwischen Vortest und Haupttest hin zu einer negativeren Bewertung höchst signifikant ($z=-6.11$, $p<0.001$).

9.2.2.2.2 Aussage 2: Ich finde, man kann mit *New World* bzw. *Snapshot/Swift* gut Englisch lernen.

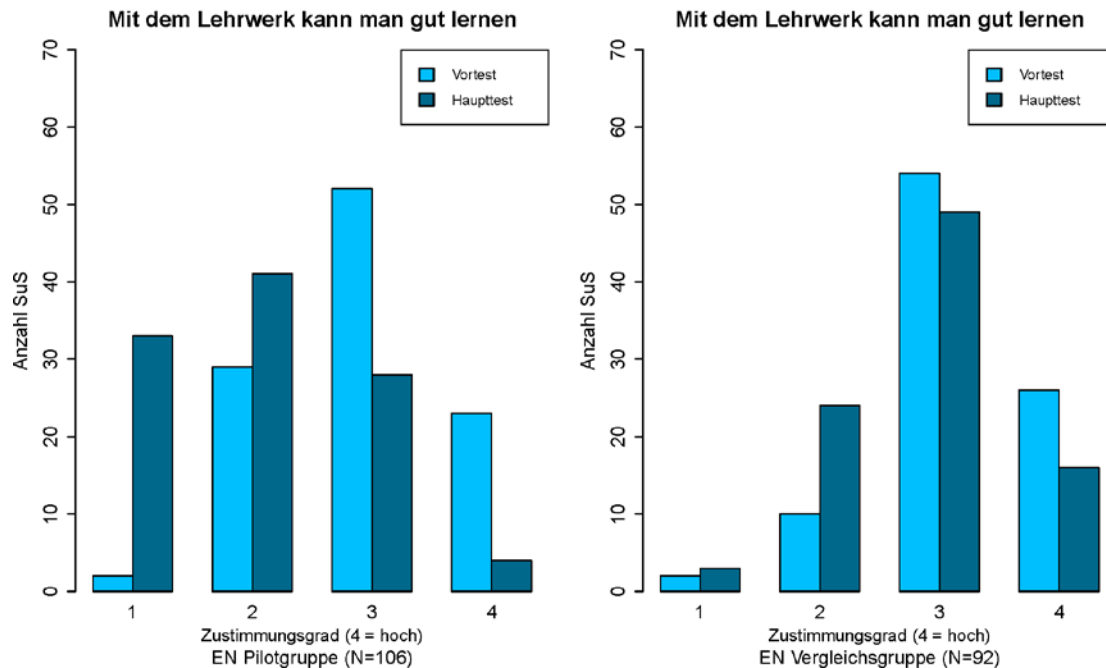


Abbildung 31: Einschätzung des Lehrwerks (Schülerfragebogen): Ich finde, man kann mit *New World* bzw. *Snapshot/Swift* gut Englisch lernen.

Abbildung 31 zeichnet ein sehr ähnliches Bild wie Abbildung 30. Die Aussage, dass mit dem Lehrwerk gut gelernt werden kann, erhielt anlässlich des Eingangstests eher Zustimmung, im Haupttest äusserten sich hingegen mehr Lernende (eher) ablehnend. Zudem erscheint diese Verschiebung in der Pilotgruppe stärker ausgeprägt.

Wenn beide Zeitpunkte gleichzeitig einbezogen werden, ist zwischen Pilot- und Vergleichsgruppe ein höchst signifikanter Unterschied festzustellen ($z=-7.28$, $p<0.001$). Dies kann auf negativere Urteile in der Pilotgruppe v. a. anlässlich des Haupttests zurückgeführt werden. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist zu Beginn der 7. Klasse (Vortest) noch nicht signifikant ($z=-0.65$, $p=0.52$). Am Ende der 8. Klasse muss er jedoch als hoch signifikant eingestuft werden ($z=-2.83$, $p=0.005$). Die Verschiebung in der Pilotgruppe vom Vortest zum Haupttest hin zu negativeren Urteilen ist höchst signifikant ($z=-7.79$, $p<0.001$), während die Verschiebung in der Vergleichsgruppe immerhin noch als hoch signifikant einzustufen ist ($z=-2.74$, $p=0.006$).

9.2.3 Motivationale Aspekte

Die Schülerfragebögen, die zu den beiden Zeitpunkten eingesetzt wurden, enthielten auch Items zur Sprachlernmotivation und verwandten Konstrukten. Aufgrund der Datenanalyse konnten aus den Fragebogenitems die fünf folgenden Konstrukte beschrieben werden:

Gefallen an der Sprache

- Ich lerne Englisch bzw. Französisch, weil mir die Sprache gefällt.
- Ich lerne gern Englisch bzw. Französisch.

- Ich mag Englisch bzw. Französisch.
- Ich hätte in der Schule gern mehr Englisch bzw. Französisch.
- Ich spreche gern Englisch bzw. Französisch.

Selbstwirksamkeitserfahrung

- Ich bin mit meiner Leistung in Englisch bzw. Französisch zufrieden.
- Normalerweise bin ich gut in Englisch bzw. Französisch.
- Englisch bzw. Französisch fällt mir leichter als vielen meiner Mitschüler/innen.

Wichtigkeit für den Beruf

- Ich lerne Englisch bzw. Französisch, weil ich es später im Beruf brauchen werde.
- Es ist wichtig, Englisch bzw. Französisch zu können, um später eine gute Stelle zu bekommen.

Erwartungen der Eltern

- Meine Eltern finden es wichtig, dass ich Englisch bzw. Französisch lerne.
- Meinen Eltern ist meine Leistung in Englisch bzw. Französisch wichtig.

Angst vor Prüfungen und/oder Noten (als Teilbereich der Sprachlernangst)

- Ich habe Angst davor, in Englisch bzw. Französisch schlechte Noten zu bekommen.
- Ich habe Angst vor schriftlichen Prüfungen in Englisch bzw. Französisch.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den fünf Konstrukten dargestellt, die mithilfe der oben aufgeführten Fragebogenitems gebildet werden konnten (vgl. 6.2.2). Zur Modellierung der Daten wurden, wie bei den Testdaten, lineare gemischte Modelle verwendet, in denen die Klassen als *random effects* modelliert wurden⁵⁷. Von Interesse sind Vergleiche zwischen den Sprachen; Vergleiche innerhalb der Sprachen zwischen der Pilot- und der Vergleichsgruppe sowie Veränderungen (bei Sprachen, Gruppen) zwischen den beiden Zeitpunkten.

Wie bereits bei den Test- und anderen Fragebogendaten werden die Ergebnisse jeweils grafisch dargestellt und anschliessend kommentiert. Dabei werden auch inferenzstatistische Ergebnisse aufgrund der linearen gemischten Modelle genannt.

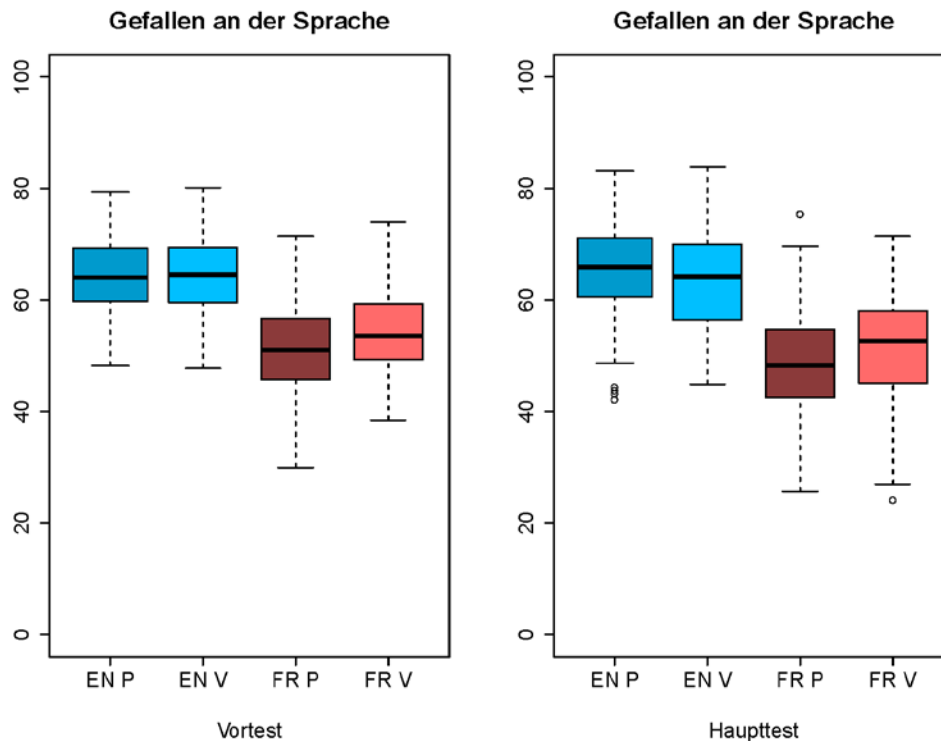
Die grafischen Darstellungen unterscheiden sich etwas von den Darstellungen im vorigen Abschnitt. Um die Verteilungen der Ergebnisse darzustellen, werden wegen der kontinuierlichen Skalen Boxplots (vgl. Fussnote 28) verwendet. In der linken Tafel sind die Ergebnisse zu den

⁵⁷ Eine Bedingung für die Verwendung solcher Modelle besteht darin, dass die modellierten Daten kontinuierlich sind und die Residuen dieser Daten nach der Modellierung zumindest annäherungsweise normalverteilt sind. Dies wurde überprüft und ist auch bei Skalen, denen nur wenige Items zugrunde liegen, in ausreichendem Umfang gewährleistet. Ein Grund dafür besteht darin, dass bei der Imputation des Datensatzes die Schätzfehler der Skalenwerte der Schüler/innen in die Imputation einbezogen wurden. So wurden die harten Skalenschritte zwischen Schüler/innen, welche sich z. B. bei der Erwartung der Eltern lediglich bei einem der beiden Items um einen Punkt unterscheiden, aufgeweicht, weil jedes Individuum in jedem der Datensätze jeweils leicht abweichende Skalenwerte erhielt, welche die Schätz-Unsicherheit reflektieren.

beiden Sprachen (Englisch blau, Französisch rot), unterteilt nach Gruppe (Pilotgruppen jeweils dunkler als die Vergleichsgruppen) dargestellt.

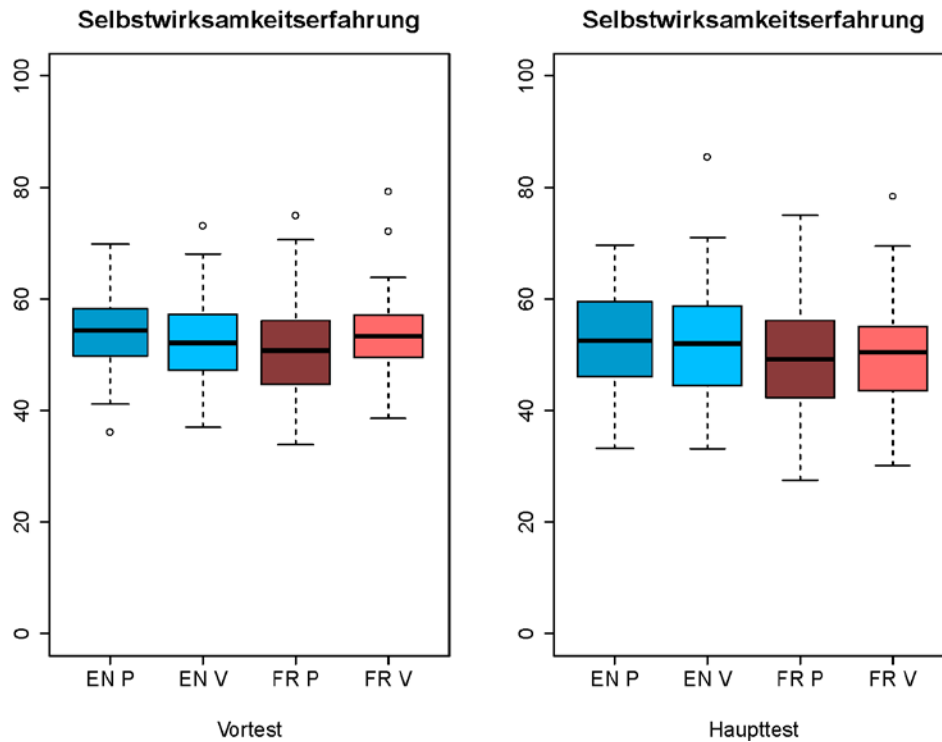
Die Skala wurde für die fünf Fragebogenkonstrukte so festgelegt, dass das arithmetische Mittel (nicht der hier fett eingezeichnete Median) der Ergebnisse aus dem Fragebogen zur Haupterhebung Französisch (beide Gruppen) 50 beträgt, die Standardabweichung 10.

9.2.3.1 Gefallen an der Sprache



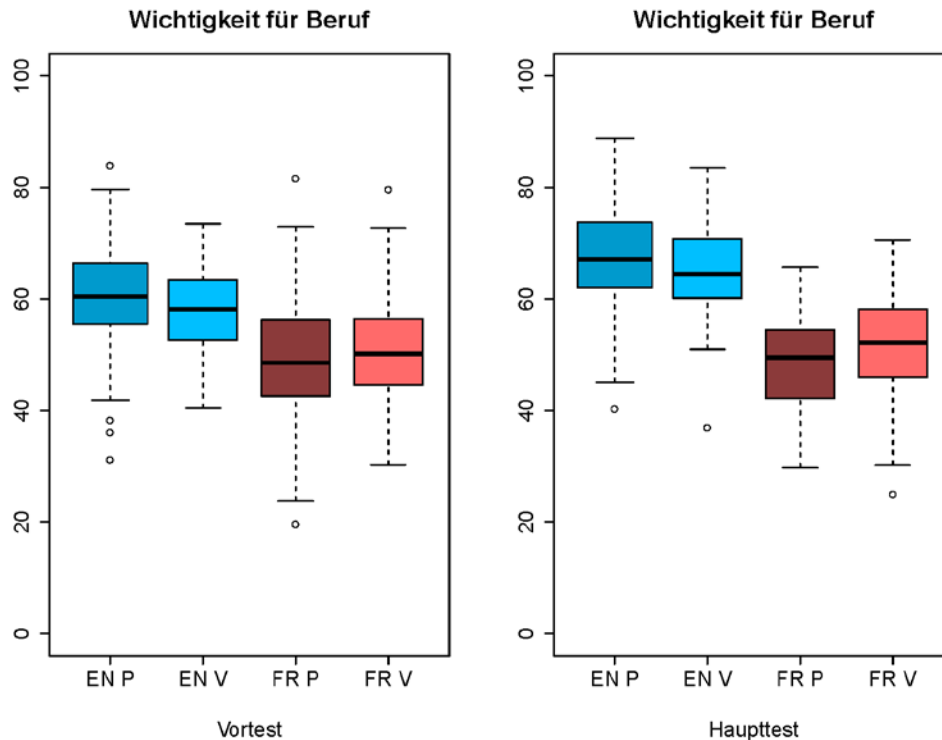
Aufgrund der Boxplots ist festzustellen, dass Französisch offenbar den Schülerinnen und Schülern zu beiden Zeitpunkten weniger gefällt als Englisch. Bei den Französisch-Pilotklassen scheint der Wert noch etwas tiefer zu liegen als bei den Vergleichsklassen. Der Unterschied zwischen dem Gefallen an Englisch und Französisch ist inferenzstatistisch sowohl über beide Zeitpunkte hinweg ($t=9.06$, $p<0.001$) als auch zu beiden Zeitpunkten einzeln höchst signifikant (Vortest: $t=7.72$, $p<0.001$; Haupttest: $T=9.72$, $p<0.001$). Der Unterschied zwischen den Französisch-Pilot- und den Vergleichsklassen ist dagegen nicht signifikant.

9.2.3.2 Selbstwirksamkeitserfahrung



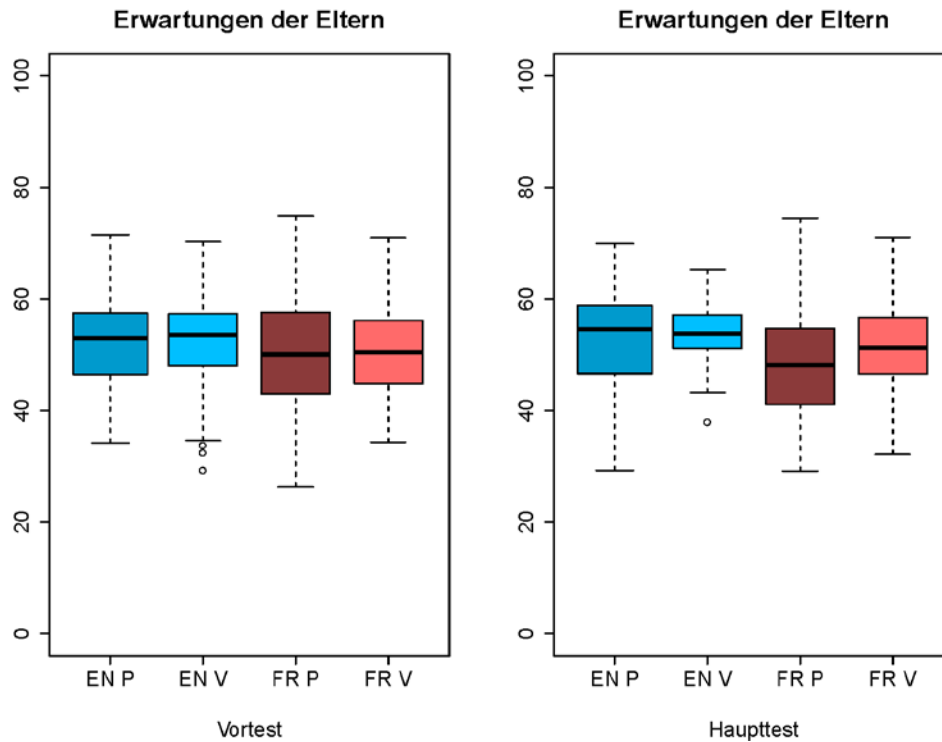
Das Erfolgsempfinden der Schüler/innen im Unterricht der beiden Sprachen bewegt sich offenbar auf sehr ähnlichem Niveau. Die kleinen in den Diagrammen erkennbaren Unterschiede sind denn auch nicht signifikant.

9.2.3.3 Wichtigkeit für den Beruf



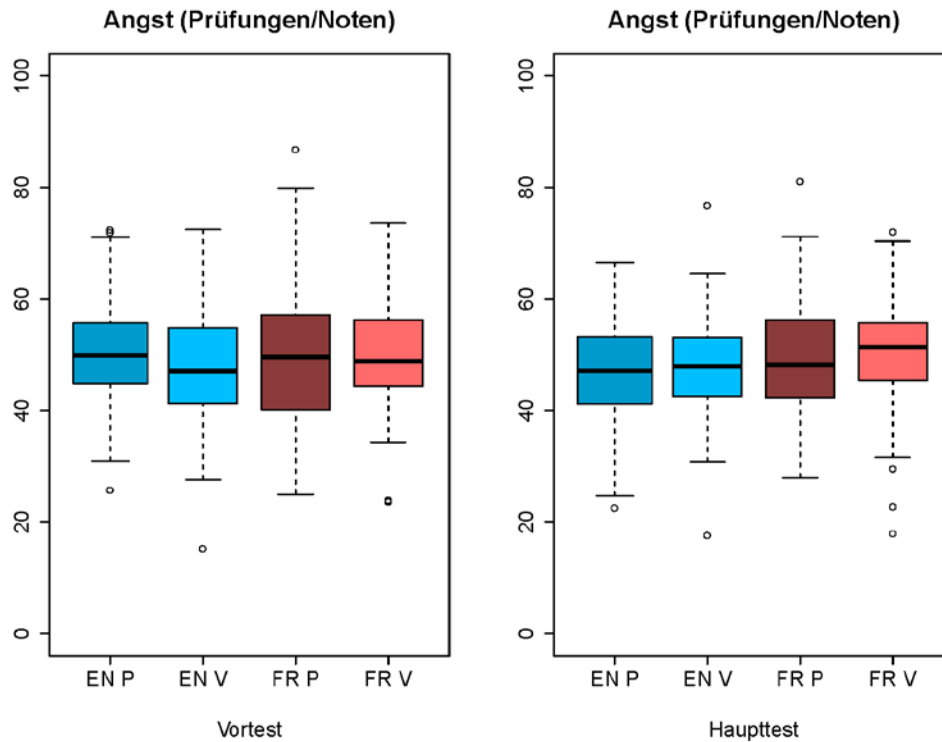
Die Wichtigkeit der beiden Sprachen für die berufliche Zukunft wird von den Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich eingeschätzt. Englisch wird ganz offensichtlich für die berufliche Zukunft zu beiden Zeitpunkten als wichtiger erachtet. Beim Vortest ist der Unterschied hoch signifikant ($t=3.90$, $p=0.001$), über beide Zeitpunkte hinweg betrachtet ($t=5.31$, $p<0.001$) sowie anlässlich des Haupttests ($t=5.95$, $p<0.001$) ist der Unterschied zwischen den Sprachen höchst signifikant. Am Ende der 8. Klasse liegt die Einschätzung der Wichtigkeit von Englisch noch deutlich höher als zu Beginn der 7. Klasse. Diese Zunahme ist höchst signifikant ($t=5.58$, $p<0.001$).

9.2.3.4 Erwartungen der Eltern



Die Eltern der Schülerinnen und Schüler aller Gruppen scheinen über Sprachen und Zeitpunkte hinweg recht gleichbleibende Erwartungen zu haben. Rein optisch fallen die Erwartungen bei den Französisch-Pilotklassen am Ende der 8. Klasse etwas ab. Aus inferenzstatistischer Sicht gibt es aber keine (signifikanten) Unterschiede.

9.2.3.5 Angst vor Prüfungen und/oder Noten



Die einzelnen Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich bezüglich der Angst vor Noten und Prüfungen relativ stark. Unterschiede zwischen Sprachen, Gruppen und Zeitpunkten sind aber praktisch nicht zu erkennen. Dies mag damit zu tun haben, dass es sich bei diesem Merkmal zumindest zum Teil um eine individuelle Disposition handelt. Die optisch erkennbaren kleinen Unterschiede zwischen den abgebildeten Gruppierungen sind allesamt statistisch nicht signifikant.

10 Anschluss an das MAR (Teilziel 3)

Im Fokus der vorliegenden Studie standen Französisch- und Englischklassen, die während einer Testphase in den Schuljahren 2015/2016 und 2016/2017 mit den neuen Lehrwerken der Sekundarstufe I für Französisch (*Clin d'œil*) und Englisch (*New World*) arbeiteten und zuletzt vor dem Übergang von der Sek P ins Gymnasium standen. In diesem Kapitel wird versucht, aufgrund der Befunde zu den Lehrplänen (Kap. 10.1) und der Resultate der Abschlusstests (Kap. 10.2) Aussagen zu den Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Übergang vom Progymnasium ins Gymnasium zu machen. Auch werden bei der Diskussion nochmals die wichtigsten Punkte aufgenommen, die von den Lehrpersonen in Bezug auf den Übertritt angesprochen wurden (Kap. 10.3).

10.1 Übertritt ins Gymnasium gemäss den Lehrplänen

Die Sichtung der Lehrpläne hat gezeigt, dass die beiden für die Sek P geltenden Lehrpläne (Lehrplan Sek P und Lehrplan *Passepartout*) und der Lehrplan für das Gymnasium im Bereich Fremdsprachen zurzeit nicht optimal aufeinander abgestimmt sind (vgl. Kap. 7.1.4). So wird in der ersten Klasse des Gymnasiums im Hörverstehen Französisch kein Lernzuwachs erwartet, im Schreiben (beide Fremdsprachen) und im Sprechen (Französisch) hingegen müssen die Schüler/innen in der ersten Klasse des Gymnasiums grosse Fortschritte machen, um die Anforderungen des Lehrplans für das Gymnasium zu erfüllen. Der grosse Kompetenzzuwachs, den die Schüler/innen im Kompetenzbereich *Schreiben* in der ersten Klasse des Gymnasiums erbringen sollen, lässt Fragen zur Realisierbarkeit offen, vor allem in Anbetracht der Resultate des Abschlusstests in Französisch (vgl. Kap. 8.2.4).

Die Formulierungen der Lernziele im Hinblick auf den Übergang von der Sekundarstufe ins Gymnasium sind teilweise unpräzise, insbesondere was die grammatikalische und orthografische Korrektheit im Sprachgebrauch anbelangt. Dabei handelt es sich aber gerade um die Teilkompetenzen, die von vielen Lehrpersonen als zentral für Gymnasiast/innen betrachtet werden. Für das 1. Jahr im Gymnasium wird im Grundlagenfach Englisch etwa das Festigen grammatischer Grundstrukturen als Lernziel angegeben. Es ist aber nicht klar, auf welche grammatischen Grundstrukturen nach Abschluss der 8. Klasse aufgebaut werden kann, da dies im Lehrplan Sek P nicht weiter präzisiert ist, und im *Référentiel* zum Lehrplan *Passepartout* Sprachstrukturen aufgelistet sind, welche die Schüler/innen bloss „mit Vorentlastung“ und „teilweise korrekt“ gebrauchen können (vgl. Kap. 6.3.3.2). Auch beim Fach Französisch lassen die Anforderung am Übergang zwischen Sek P und Gymnasium im Bereich der grammatischen Strukturen einigen Interpretationsspielraum: Aus dem Lernziel im Bereich Grammatik für das 1. Jahr Gymnasium – „[die Schüler/innen] *kennen die Regeln für die folgenden grammatikalischen Strukturen und wenden sie an. (Reihenfolge frei)*“ (Kanton Solothurn, 2014b, S. 145) – geht nicht hervor, inwiefern die entsprechenden Regeln bzw. Strukturen noch vom Sprachunterricht an der Sek P als bereits bekannt vorausgesetzt werden und inwiefern sie erst im Verlauf der ersten Klasse des Gymnasiums erworben werden sollen. Insgesamt tragen also die Lernzielbeschreibungen für Teilkompetenzen, die im Gymnasium viel Gewicht haben, nicht genug zu einer wirkungsvollen Orientierung der Lehrpersonen der beiden Stufen bei.

Eine präzisere Ausarbeitung der Schnittstelle zwischen 8. Klasse Sek P und 1. Klasse Gymnasium auf Lehrplanebene wäre daher angezeigt, um Art und Umfang der beim Übergang zu erreichenden Kompetenzen für die Lehrpersonen und Schüler/innen beider Stufen transparenter zu machen. Es empfiehlt sich, bei einer Überarbeitung der Lehrplandokumente Folgendes zu berücksichtigen:

- Die Rolle der beiden Lehrpläne für die Stufe Sek P (Lehrplan Sek P und Lehrplan *Passepartout*) sollte schriftlich festgelegt werden. Da beide Lehrpläne in gewissen Punkten voneinander abweichen, sollte präzisiert werden, was für die Sek P als verbindlich gilt. Es sollte dabei auch klar und schriftlich kommuniziert werden, wie die erweiterten Anforderungen des Lehrplans *Passepartout* für die Sek P zu verstehen sind⁵⁸.
- Die Anforderungen in der ersten Klasse des Gymnasiums sollten mit den Anforderungen am Ende der Sek P abgeglichen und für die Sek P und/oder fürs Gymnasium angepasst werden (z. B. bezüglich Hörverstehen und Schreiben in Französisch). Dabei könnten die Resultate der vorliegenden Studie wichtige Hinweise auf die Erreichbarkeit der Lernziele liefern. An der Überarbeitung der Lehrplanziele sollten Vertreter/innen beider Stufen beteiligt werden.
- Für beide Stufen wurden die zu erreichenden Kompetenzniveaus in Anlehnung an die GER-Niveaus festgelegt. Es sollte daher sichergestellt werden, dass die Anforderungen auch mit den Deskriptoren für diese Niveaus übereinstimmen, vor allem im Bereich der sprachlichen Korrektheit. Wenn z. B. die Schüler/innen am Ende der ersten Klasse des Gymnasiums im Schreiben das Niveau B.1.1 erreichen sollen, sollten die Anforderungen an die Korrektheit ihrer Texte auch mit diesem Niveau übereinstimmen und nicht etwa im Bereich C2 angesetzt werden (vgl. Anforderungen an schriftliche Korrektheit im Fach Französisch im Lehrplan Französisch, im vorliegenden Bericht genauer unter 0 beschrieben). Zu klären wäre dabei auch die Frage, was genau die Grammatik zur Erreichung der umfassenden Lernziele beitragen kann (und was nicht). Es wäre wichtig, auch bei den betroffenen Lehrpersonen ein adäquates Verständnis der Funktion und des Nutzens von Grammatikkenntnissen aufzubauen.
- Im Lehrplan Sek P und im Lehrplan Gymnasium fällt auf, dass die Lehrpläne für die Fächer Englisch und Französisch in bestimmten Punkten voneinander abweichen (z. B. in der Unterscheidung von vier Fertigkeiten beim Französisch und fünf Fertigkeiten beim Englisch). Wo immer sinnvoll und möglich, sollten die beiden Fächer besser aufeinander abgestimmt werden.

10.2 Kompetenzen der Sek-P-Schüler/innen beim Übergang ins Gymnasium: Diskussion der Resultate des Abschlusstests

Vergleicht man die Resultate des Abschlusstests mit den Anforderungen des Lehrplans Sek P für das Ende der 8. Klasse, dann stellt man fest, dass die Schüler/innen in Englisch deutlich besser abschnitten als in Französisch. So werden die Lehrplanziele für Englisch im Leseverstehen und

⁵⁸ Dies ist bisher nicht der Fall und hat auch bei den Autor/innen des vorliegenden Berichts für Verwirrung gesorgt.

im Schreiben von nahezu allen Schülerinnen und Schülern erreicht (98% aller Schüler/innen im Leseverstehen und 94,4% aller Schüler/innen im Schreiben). Etwas weniger gut sehen im Vergleich dazu die Resultate des Hörverstehens in Englisch aus: Die Lehrplanziele in diesem Kompetenzbereich wurden von immer noch beträchtlichen 70% der Schüler/innen der Pilotklassen und 87% der Schüler/innen der Vergleichsklassen erreicht.

Im Französisch haben die Schüler/innen im Leseverstehen die besten Resultate erzielt: 72% der Schüler/innen der Pilot- und 89% der Schüler/innen der Vergleichsklassen haben die Lernziele des Lehrplans erreicht. Im Schreiben Französisch haben 61% der Schüler/innen der Pilotklassen und 84% Schüler/innen der Vergleichsklassen das im Lehrplan festgelegte Niveau erreicht. Allerdings muss in Bezug auf das Schreiben auch festgehalten werden, dass sich ein beträchtlicher Anteil von 7,6% der Schüler/innen der Pilotklassen im Schreiben immer noch auf dem tiefsten Kompetenzniveau A1.1 befinden. Im Hörverstehen Französisch haben sowohl die Pilot- wie auch die Vergleichsklassen schlechter abgeschnitten als im Leseverstehen oder Schreiben: Nur 33% der Schüler/innen der Pilotklassen und 38% der Schüler/innen der Vergleichsklassen erreichen das vom Lehrplan Sek P verlangte Niveau A2.2. Zudem befinden sich die Leistungen vieler Schüler/innen immer noch auf Niveau A1 (36% Schüler/innen der Pilot- und 23% Schüler/innen der Vergleichsklassen).

Die vertiefenden Analysen im Bereich der schriftlichen Produktion haben gezeigt, dass die Schüler/innen der Vergleichsklassen sowohl in Englisch als auch in Französisch längere Texte schreiben. Zudem machen die Schüler/innen der Pilotklassen beim Schreiben in Französisch signifikant mehr sprachformale Fehler und in Englisch immerhin tendenziell mehr sprachformale Fehler als Schüler/innen der Vergleichsklassen. Da zurzeit die Stellung der Schriftlichkeit und des korrekten Sprachgebrauchs im Gymnasium hoch ist, kann man daher davon ausgehen, dass die Schüler/innen der Vergleichsklassen, v. a. in Französisch, besser auf die Anforderungen des Gymnasiums vorbereitet sind als die Schüler/innen der Pilotklassen.

Damit die Schüler/innen am Ende der Sek P, wie im Sek-P-Lehrplan vorgesehen, auf den Übergang ins Gymnasium vorbereitet sind,

- müssten im Fach Französisch alle drei getesteten kommunikativen Fertigkeitsbereiche (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben) einen höheren Stellenwert erhalten (das Schreiben besonders in Klassen, in denen mit *Clin d'œil* gearbeitet wird);
- müsste im Fach Englisch das Hörverstehen im Unterricht stärker als bisher gewichtet werden.

Zudem ist aufgrund der Ergebnisse zu überlegen, ob die *a priori* festgelegten Lehrplanziele bei drei Lektionen pro Woche realistisch sind und innerhalb der zwei Jahre im Progymnasium tatsächlich von genug Schüler/innen erreicht werden können. Die vorliegenden Ergebnisse und die Einschätzungen der betroffenen Lehrpersonen sprechen eher für eine Anpassung der Ziele in bestimmten Bereichen, v. a. auch für klarere Unterscheidungen zwischen Französisch und Englisch.

10.3 Schnittstelle Sek P-Gymnasium aus der Sicht der Lehrpersonen

Die Französisch- und Englischlehrpersonen, die in der Pilotphase mit den neuen Lehrmitteln unterrichtet haben, finden, dass die beiden Lehrwerke überarbeitet bzw. ergänzt werden müssten, um in der momentanen Situation auf der Stufe Sek P mit Erfolg eingesetzt werden zu können. Vor allem am Französischlehrmittel wird vieles bemängelt, und das Lehrwerk müsste laut den Lehrpersonen einer grösseren Überarbeitung unterzogen werden. Die Arbeit an Grammatik und Korrektheit soll ihrer Meinung nach nicht so sehr aus dem Unterricht am Progymnasium verbannt werden: Es gebe keinen Grund dafür, den leistungsstarken und analytisch denkenden Schüler/innen der Sek P die Einsichten in das Funktionieren der Sprache vorzuenthalten und ihren Fokus nicht auch auf die Korrektheit des Ausdrucks zu lenken. Die Stossrichtung der Kritik der Pilot-Lehrpersonen an den neuen Lehrwerken muss allerdings auch vor dem Hintergrund des heutigen Fremdsprachenunterrichts am Gymnasium und der aktuellen Form der Matura-Prüfung gesehen werden: Die Korrektheitsansprüche und die Stellung der Grammatik seien zurzeit am Gymnasium wegen der starken Gewichtung der Korrektheit bei der Matura viel ausgeprägter, als dies im *Passepartout*-Lehrplan und in den darauf basierenden neuen Lehrwerken vorgesehen ist. Um die Schüler/innen gut auf die Anforderungen des Gymnasiums vorbereiten zu können, gewichten die Sek-P-Lehrpersonen bereits im Progymnasium die Arbeit an der Korrektheit und an den Sprachstrukturen höher, was die Lehrwerke automatisch als unzulänglich erscheinen lässt. Einige Lehrpersonen stellen sich die Frage, ob es nicht an der Zeit wäre, den Fokus des Fremdsprachenunterrichts am Gymnasium und die Matura-Prüfung im Kanton Solothurn so anzupassen, dass die kommunikativen Kompetenzen der Schüler/innen stärker gefördert und gewürdigt werden können.

Auch angesichts der Resultate der Befragungen der Lehrpersonen scheint ein stufenübergreifender Dialog zwischen der Sek P und dem Gymnasium angezeigt, damit die Anforderungen beim Übertritt ins Gymnasium besser auf den Unterricht in der Sek P abgestimmt werden können. Der Zugang zum gymnasialen Sprachunterricht sollte dabei nicht einfach nur durch die Förderung der Grammatikkenntnisse und der Korrektheit erleichtert werden. Anpassungen an den Zielen und am Unterricht sollten auf beiden Seiten erfolgen.

11 Fazit

Im Zuge der Beantwortung von Teilfrage 3 betreffend den Anschluss an das MAR in Kapitel 10 sind wichtige Elemente eines Fazits der vorliegenden Studie bereits angesprochen worden. Überlegungen, die spezifisch den Übergang von der Sek P ins Gymnasium betreffen, werden im Folgenden nicht mehr diskutiert. Hingegen werden die Befunde zu Teilziel 1 (Ergebnisse des Unterrichts) und Teilziel 2 (Erfahrungen in den Klassen) kurz dargestellt.

Der deutlichste Befund unter den Ergebnissen des Abschlusstests (vgl. Teilziel 1) ist wahrscheinlich der, dass die Schüler/innen der Französisch-Pilotklassen nicht nur im Schreiben, sondern auch im Leseverstehen (das im neuen Lehrwerk besonders gefördert werden sollte) signifikant schlechter abschneiden als die Schüler/innen der Vergleichsklassen. Im Fall des Hörverstehens Französisch ist zwar der Unterschied zwischen Pilot- und Vergleichsklassen nicht signifikant, aber es hat insgesamt nur ca. ein Drittel der Schüler/innen die vom Lehrplan Sek P geforderten Kompetenzen am Ende der 8. Klasse erreicht. Im Englisch sieht die Situation im Vergleich dazu deutlich besser aus: Dort scheint das Erreichen der Lernziele im Schreiben und im Leseverstehen für eine grosse Mehrheit kein Problem zu sein. Lediglich die Ergebnisse im Hörverstehen lassen noch etwas zu wünschen übrig (vgl. Kap. 8.2). Die guten Resultate im Englischtest sind wohl nicht nur auf das Lehrwerk und den Unterricht allein zurückzuführen: Englisch ist wegen seiner einzigartigen Stellung als „Weltsprache“ heutzutage omnipräsent, und die Schüler/innen kommen auch in ihrer Freizeit und während den Ferien oft mit dieser Sprache in Kontakt. Die Französischlehrpersonen berichteten, dass die Motivation für das Erlernen der französischen Sprache, die deutlich weniger die Funktion einer internationalen Verkehrssprache hat, auch mit früheren Lehrwerken nicht besonders hoch war. Die beobachtete relativ tiefe Motivation für das Fach hat gemäss den Lehrpersonen auch damit zu tun, dass man im Französisch viel langsamer Fortschritte erzielen kann als z. B. im Englisch.

Erkenntnisse zu den Erfahrungen in den Klassen (Teilziel 2) lassen sich aus den Befragungen der Lehrpersonen und der Schüler/innen gewinnen. Die Lehrpersonen der Französisch- und Englischpilotklassen konnten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu drei Zeitpunkten (Herbst 2015, Frühjahr 2016, Herbst 2017) über ihre Erfahrungen mit den neuen Lehrmitteln *Clin d'œil* und *New World* berichten. Beim Betrachten der Resultate dieser Befragungen fällt auf, dass in Bezug auf die neuen Lehrwerke sehr ähnliche positive und negative Punkte genannt wurden, und zwar anlässlich der Befragungen zu allen drei Zeitpunkten. Insgesamt geht aus den Befragungen der Lehrpersonen hervor, dass die beiden Lehrmittel der Pilotklassen während der Pilotphase nicht überzeugt haben. Während die Lehrpersonen gewisse Neuerungen an den neuen Lehrwerken, wie z. B. die Inhaltsorientierung oder die Arbeit mit Originaltexten durchaus schätzen, bemängeln sie an *Clin d'œil* und *New World* vor allem die geringe Berücksichtigung der Arbeit an Sprachstrukturen und an der Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks sowie die ungenügende Verbindlichkeit der zu lernenden Inhalte. Viele der angebrachten Kritikpunkte sind notabene nicht neu und wurden von den Lehrpersonen bereits anlässlich der externen Evaluierung der Pilotphase der allerersten Versionen der neuen Lehrwerke genannt (Singh & Elmiger, 2017, hier vgl. vor allem die Berichte für das Schuljahr 2013/2014 und 2014/2015, wo die Lehrwerke für die siebte und achte Klasse untersucht wurden). Sowohl Französisch- wie auch

Englischlehrpersonen sind der Meinung, dass die Lehrwerke überarbeitet und/oder ergänzt werden müssten, um auf der Sek P erfolgreich eingesetzt werden zu können (vgl. Kap. 9.1). An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass das neue Französischlehrmittel in den Gesprächen deutlich stärker kritisiert wurde als das neue Englischlehrmittel. Die Französischlehrpersonen der Pilot- und der Vergleichsklassen berichteten auch über die schlechte Stimmung innerhalb der Französischfachschaft in Bezug auf das neue Lehrmittel und brachten diese auch mit den negativen Medienberichten über *Clin d'œil* und mit den kritischen Elternstimmen in Verbindung. Zudem vermuteten sie, dass sich die insgesamt negative Rezeption der Lehrwerke auf die Motivation und die Leistungen der Schüler/innen auswirken wird. Allgemein plädieren vor allem die Französischlehrpersonen für eine *Lehrmittelempfehlung* anstelle eines *Lehrmittelobligatoriums* auf der Sekundarstufe. Sie bezweifeln, dass der Unterricht mit einem Lehrmittel, hinter dem die Lehrpersonen nicht stehen können, zu guten Resultaten führen kann. Weiter argumentieren sie, dass auf der Sekundarstufe für alle anderen Fächer ausser für die Fremdsprachen Lehrmittelfreiheit gilt, was ungerecht sei. Allgemein wünschen sich die Befragten, dass mehr auf die betroffenen Lehrpersonen und Schüler/innen gehört wird.

Die Schüler/innen der Pilot- und Vergleichsklassen wurden anlässlich des Eingangstests (Herbst 2015) und des Abschlusstests (Sommer 2017) gefragt, ob sie mit ihren Lehrwerken gerne lernen und ob sie der Meinung sind, dass man mit diesen Lehrwerken gut Französisch bzw. Englisch lernen kann (vgl. Kap. 9.2). Die Resultate zeigen, dass bei den Schüler/innen der Pilotklassen die neuen Lehrwerke nicht bzw. nicht mehr gut ankommen. Ein Grossteil der Schüler/innen der Französisch-Vergleichsklassen lernt gerne mit *Découvertes* – anders als die Lernenden der Pilotklassen, die *Clin d'œil* mehrheitlich ablehnen. Vergleicht man die Ergebnisse der Eingangs- und der Abschlussbefragung, so stellt man fest, dass sich dieser Effekt im Verlauf der zwei Jahre noch wesentlich verstärkt hat. Sehr ähnlich, sogar noch etwas deutlicher, fielen die Ergebnisse in Bezug auf die Frage aus, ob „man“ mit dem Lehrwerk gut lernen kann. Die Englischlernenden waren sich im Vergleich zu den Französischlernenden weniger einig darin, wie gern sie mit ihren Lehrwerken lernten. Die Zustimmung der Pilotklassen zu *New World* zu Beginn der 7. Klasse war etwas höher als die Zustimmung der Vergleichsklassen zu *Snapshot* bzw. *Swift*. Anlässlich des Abschlusstests konnte jedoch in den Pilotklassen eher Ablehnung und in den Vergleichsklassen eher Zustimmung festgestellt werden. Beim Vergleich der Aussagen der Schüler/innen zu den beiden Zeitpunkten fällt auf, dass sich die Meinung in beiden Gruppen verschoben hat, und zwar von einer Zustimmung zum Lehrwerk hin zu einer gewissen Ablehnung. Auch bei der Frage, ob „man“ mit dem Lehrwerk gut lernen kann, ist Ähnliches zu beobachten: Erhielt diese Frage anlässlich des Eingangstests noch eher Zustimmung, war die entsprechende Antwort nach zwei Jahren Unterricht (eher) ablehnend. Dabei lehnten zu beiden Zeitpunkten, vor allem aber am Ende der 8. Klasse, mehr Lernende der Pilotklassen als Lernende der Vergleichsklassen das Lehrwerk ab. Die Gründe für diese Einschätzungen konnten im Rahmen der vorliegenden Studie nicht ermittelt werden. Etwas Licht auf die Aussagen der Schüler/innen können jedoch die Einschätzungen der Lehrpersonen werfen (vgl. Kap. 9.1.3). Betrachtet man die Äusserungen der Lehrpersonen zu diesen Punkten, so könnte Folgendes zur Erklärung dienen:

- Die Schüler/innen, die mit *Découvertes* lernten, schätzten am Lehrwerk die Übersichtlichkeit, Strukturiertheit und den Fokus auf den Sprachstrukturen.

- Die Schüler/innen, die mit *Clin d'œil* lernten, waren u. a. wegen mangelnder Erfolgserlebnisse oder wegen den repetitiven *Tâches* demotiviert.
- Die Schüler/innen, die mit *Snapshot* und *Swift* lernten, hielten diese Lehrwerke für veraltet und für zu einfach für ihre Stufe (vor allem *Snapshot*).
- Den Schüler/innen, die mit *New World* unterrichtet wurden, gefiel das Lehrwerk wegen der „Langatmigkeit“ der einzelnen *units* am Ende nicht mehr besonders.
- Die Unzufriedenheit gewisser Lehrpersonen und der Eltern sowie die negativen Medienberichte über die neuen Lehrmittel beeinflussten die Motivation und die Einschätzung der Schüler/innen negativ.

Was auch immer die Gründe für die Ablehnung der neuen Lehrmittel unter den Schüler/innen der Pilotklassen sein mögen: Der festgestellten Unzufriedenheit sollte Beachtung geschenkt werden.

Bei der Interpretation der vorliegenden Resultate sollte beachtet werden, dass die Lehrpersonen der Pilotklassen zum ersten Mal mit den neuen Lehrmitteln unterrichtet haben. Es ist unüblich, dass vergleichende Evaluationen in der ersten Einsatzperiode von Lehrmitteln durchgeführt werden. Nicht nur die Lehrwerke der Pilotklassen wurden übrigens von den Lehrpersonen erstmals eingesetzt, sondern auch das Lehrwerk *Snapshot* im Fall von zwei Englischlehrpersonen der Vergleichsklassen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der Evaluation der Pilotphase der neuen Lehrmittel für die Stufe Sek P in Französisch (*Clin d'œil*) und Englisch (*New World*) im Kanton Solothurn Handlungsbedarf aufzeigen, vor allem im Fall des Französischlehrmittels. Gestützt auf die vorliegenden Resultate kann empfohlen werden, zuallererst den Übergang von der Sek P ins Gymnasium mit Unterstützung von Vertreter/innen beider betroffener Stufen klarer zu definieren und die Ergebnisse anschliessend gezielt zu kommunizieren. Der Zeitpunkt einer Neubestimmung des Übergangs sollte dazu genutzt werden, die Ziele und Methoden des Fremdsprachenunterrichts auf beiden Stufen kritisch zu reflektieren und ggf. zu aktualisieren. Was die beiden *Passepartout*-Lehrwerke betrifft, müsste abgewogen werden, ob *Clin d'œil* und *New World* gemäss den Empfehlungen der Lehrpersonen anzupassen wären (für die Sek P, evtl. auch für die anderen Sek-Stufen) und anschliessend für obligatorisch erklärt werden könnten, oder ob allein die Einführung einer *Lehrmittelempfehlung* anstelle eines *Lehrmittelobligatoriums* in den Klassen der Sek P im Kanton Solothurn eine befriedigende und tragfähige Lösung sein könnte.

12 Literaturverzeichnis

- Alderson, J. C., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., Nieminen, L., & Ullakonoja, R. (2014). *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. Routledge.
- Bloom, H. S., Hill, C. J., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Performance trajectories and performance gaps as achievement effect-size benchmarks for educational interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1(4), 289–328.
<https://doi.org/10.1080/19345740802400072>
- Bos, W., & Gröhlisch, C. (Hrsg.). (2010). *KESS 8: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8*. Münster: Waxmann.
- Buuren, S. van, & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67.
- Cambridge English Language Assessment (Hrsg.). (2016a). Cambridge English First. Handbook for teachers for exams from 2016. Abgerufen von <http://www.cambridgeenglish.org/images/167791-cambridge-english-first-handbook.pdf>
- Cambridge English Language Assessment (Hrsg.). (2016b). Cambridge English Key. Handbook for teachers for exams from 2016. Abgerufen von <http://www.cambridgeenglish.org/tr/images/168163-cambridge-english-key-handbook-for-teachers.pdf>
- Cambridge English Language Assessment (Hrsg.). (2016c). Cambridge English Preliminary. Handbook for teachers for exams from 2016. Abgerufen von <http://www.cambridgeenglish.org/images/business-english-certificates-handbook-for-teachers.pdf>
- Christensen, R. H. B. (2015). *ordinal—Regression Models for Ordinal Data*.
- Council of Europe (Hrsg.). (2009). Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. A Manual. Abgerufen von http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf
- Council of Europe (Hrsg.). (2017). Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Writing tasks: pilot samples. Abgerufen von <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/written-production>
- C-Test (der Sprachtest). (o. J.). Abgerufen 27. Oktober 2017, von <http://www.c-test.de/deutsch/index.php>
- Découvertes série bleue (ab Kl. 7): Konzeption. (o. J.). Klett Verlag. Abgerufen von <https://www.klett.de/lehrwerk/decouvertes-serie-bleue-2012/konzeption/lehrer/bundesland-1/schulart-5/fach-19>
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (J. Quetz & G. Schneider, Übers.). Berlin: Langenscheidt.
- Fezer, U., Gress, A., Luser, R., Mühlmann, I., Nieweler, A., Rellecke, U., & Spengler, W. (2004). *Découvertes 1: Lehrbuch*. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Grossenbacher, B., Sauer, E., & Wolff, D. (2012). *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Bern: Schulverlag Plus.

- Kanton Solothurn. (2014a, bearbeitete Fassung auf Grund des Massnahmenplans (RRB Nr. 2014/863 und der Weisung DBK vom 27. Mai 2015). Lehrplan Sek P für das 7. und 8. Schuljahr. Abgerufen von http://www.kantiolten.ch/cms/fileadmin/aktuell_downloads/SekP/Lehrplan15/Lehrplan_2015.pdf
- Kanton Solothurn. (2014b, August 1). Lehrplan Gymnasium. Kantonsschule Olten. Kantonsschule Solothurn. Abgerufen von http://www.kssso.ch/fileadmin/KSSO/Gymnasium/Lehrplan_Gymnasium.pdf
- Kanton Solothurn. (2015). Weisungen Lehrplan Sek P für das 7. und 8. Schuljahr. Überarbeitete Fassung auf Grund des Massnahmenplans 2014 (RRB Nr. 2014/863 und der Weisung DKB vom 27. Mai 2015). Abgerufen von http://www.kantiolten.ch/cms/fileadmin/aktuell_downloads/SekP/Lehrplan15/Weisungen_2015.pdf
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest package: Tests in linear mixed effects models. *Journal of Statistical Software*, 82(13), 1–26. <https://doi.org/10.18637/jss.v082.i13>
- Lenz, P., & Studer, T. (2007). *Lingualevel: Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen: 5. bis 9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag blmv.
- MAXQDA. (2012). (Version 11.1.2). Berlin: VERBI GmbH. Abgerufen von <http://www.maxqda.com/>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- McNeish, D., & Stapleton, L. M. (2016). Modeling clustered data with very few clusters. *Multivariate Behavioral Research*, 51(4), 495–518. <https://doi.org/10.1080/00273171.2016.1167008>
- Passepartout: Fremdsprachen an der Volksschule. (2015). Lehrplan Französisch und Englisch. Abgerufen von <http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/>
- Peyer, E., Andexlinger, M., Kofler, K., & Lenz, P. (2016). Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests. Institut für Mehrsprachigkeit Fribourg.
- Robitzsch, A., Kiefer, T., & Wu, M. (2017). TAM: Test analysis modules. R package (Version 2.7-56). Abgerufen von <https://CRAN.R-project.org/package=TAM>
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley.
- Schmitz, C. (2004). LimeSurvey (Version 2.05+). Hamburg: Limesurvey GmbH. Abgerufen von <https://www.limesurvey.org/de/>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.). (2011, Juni 16). Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. EDK. Abgerufen von http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf
- Singh, L., & Elmiger, D. (2017). Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout. Schuljahre 2009-2015. IRDP. Abgerufen von <https://www.irdp.ch/data/secure/2226/document/171.pdf>
- Studer, T., & Peyer, E. (2014). Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel

eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(2), 40–57.

Warm, T. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54(3), 427–450. <https://doi.org/10.1007/BF02294627>

Wolfe-Quintero, K., Inagari, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy, and complexity*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.

13 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: C-Test Französisch: Boxplots der z-standardisierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss).	42
Abbildung 2: C-Test Englisch: Boxplots der z-standardisierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss).	43
Abbildung 3: Segmentierung Französisch: Boxplots der z-standardisierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss).	44
Abbildung 4: Segmentierung Englisch: Boxplots der z-standardisierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss).	45
Abbildung 5: Lesen Französisch: Boxplots der skalierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: M=500, SD=100 der Verteilung aller Schüler/innen.	48
Abbildung 6: Lesen Englisch: Boxplots der skalierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: M=500, SD=100.	49
Abbildung 7: Lesen Französisch: erreichte Referenzniveaus.	51
Abbildung 8: Lesen Englisch: erreichte Referenzniveaus.	52
Abbildung 9: Hören Französisch: Boxplots der skalierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: M=500, SD=100.	53
Abbildung 10: Hören Englisch: Boxplots der skalierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: M=500, SD=100.	54
Abbildung 11: Hören Französisch: erreichte Referenzniveaus.	56
Abbildung 12: Hören Englisch: erreichte Referenzniveaus.	57
Abbildung 13: Schreiben Französisch: Boxplots der skalierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: M=500, SD=100.	58
Abbildung 14: Schreiben Englisch: Boxplots der skalierten Ergebnisse pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: M=500, SD=100.	59
Abbildung 15: Schreiben Französisch: Boxplots der Textlänge pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: Anzahl Wörter pro Text (Rohdaten).	61
Abbildung 16: Schreiben Französisch: Boxplots der Fehlerzahl pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: Anzahl Fehler pro Wort.	62
Abbildung 17: Schreiben Englisch: Boxplots der Textlänge pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: Anzahl Wörter pro Text (Rohdaten).	63
Abbildung 18: Schreiben Englisch: Boxplots der Fehlerzahl pro Gruppe (grau) und Klasse (weiss). Skala: Anzahl Fehler pro Wort.	64
Abbildung 19: Schreiben Französisch: erreichte Referenzniveaus.	65

Abbildung 20: Schreiben Englisch: erreichte Referenzniveaus.....	66
Abbildung 21: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "Texte lesen und verstehen" – Antworten anlässlich des Haupttests.....	99
Abbildung 22: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "Texte anhören" – Antworten anlässlich des Haupttests.....	100
Abbildung 23: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "Arbeit mit Liedern und Filmen" – Antworten anlässlich des Haupttests.....	100
Abbildung 24: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "selber Englisch/Französisch sprechen" – Antworten anlässlich des Haupttests.....	101
Abbildung 25: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "selber Englisch/Französisch schreiben" – Antworten anlässlich des Haupttests.....	101
Abbildung 26: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "neue Wörter lernen" – Antworten anlässlich des Haupttests.....	102
Abbildung 27: Merkmale des Unterrichts (Schülerfragebogen): Häufigkeit des Aktivitätstyps "Grammatik lernen" – Antworten anlässlich des Haupttests.....	102
Abbildung 28: Einschätzung des Lehrwerks (Schülerfragebogen): Ich lerne gern mit <i>Clin d'œil/Découvertes</i>	104
Abbildung 29: Einschätzung des Lehrwerks (Schülerfragebogen): Ich finde, man kann mit <i>Clin d'œil/Découvertes</i> gut Französisch lernen.....	105
Abbildung 30: Einschätzung des Lehrwerks (Schülerfragebogen): Ich lerne gern mit <i>New World bzw. Snapshot/Swift</i>	106
Abbildung 31: Einschätzung des Lehrwerks (Schülerfragebogen): Ich finde, man kann mit <i>New World bzw. Snapshot/Swift</i> gut Englisch lernen.....	107

14 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Nach Abschluss der Sekundarstufe P zu erreichende Niveaus	12
Tabelle 2: Übersicht über die Stichprobe.	16
Tabelle 3: Übersicht über die fokussierten Niveaubereiche der eingesetzten Aufgaben	20
Tabelle 4: Vergleich der zu erreichenden Niveaus am Ende der Sekundarstufe P und am Ende der 1. Klasse Gymnasium.	36
Tabelle 5: Überblick über den Umfang der Stichproben im Abschlusstest Französisch	40
Tabelle 6: Überblick über den Umfang der Stichproben im Abschlusstest Englisch	41
Tabelle 7: Überblick über den Umfang der Stichproben in den Eingangstests	41
Tabelle 8: Lesen Französisch: Vergleich der Gruppenmittelwerte. Skala: M=500, SD=100.....	48
Tabelle 9: Lesen Englisch: Vergleich der Gruppenmittelwerte. Skala: M=500, SD=100.....	49
Tabelle 10: Hören Französisch: Vergleich der Gruppenmittelwerte. Skala: M=500, SD=100.....	53
Tabelle 11: Hören Englisch: Vergleich der Gruppenmittelwerte. Skala: M=500, SD=100.....	55
Tabelle 12: Schreiben Französisch: Vergleich der Gruppenmittelwerte. Skala: M=500, SD=100.	58
Tabelle 13: Schreiben Englisch: Vergleich der Gruppenmittelwerte. Skala: M=500, SD=100. ...	59