

# **Evaluation Englischobligatorium auf der Sekundarstufe I im Kanton Zürich**

Heinz Rhyn & Urs Moser  
Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation  
und Leistungsmessung  
an der Universität Zürich

Margrit Stamm  
Institut für Bildungs-  
und Forschungsfragen  
Aarau

Juni 2002

**Anschrift der Autorin und Autoren:**

Dr. Heinz Rhyh & Dr. Urs Moser  
Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation  
und Leistungsmessung  
an der Universität Zürich  
Seilergraben 53  
8001 Zürich  
Tel.: 01 634 35 81  
Fax: 01 634 35 87  
e-mail: sekretariat@kbl.unizh.ch

Dr. Margrit Stamm  
Institut für Bildungs- und Forschungsfragen  
Bahnhofstrasse 28  
5000 Aarau  
Tel.: 062 824 87 27  
Fax: 062 824 87 28  
e-mail: stamm@ibf-stamm.ch

## Inhalt

1. Einleitung.....	5
2. Ausgangslage und Evaluationsauftrag .....	7
3. Zielsetzung .....	7
4. Fragestellungen .....	8
4.1 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen .....	8
4.2 Prozesse und Dynamiken.....	8
4.3 Hilfsmittel und Unterstützungen.....	9
5. Methoden und Vorgehen .....	10
5.1 Explorative Vorstudie.....	10
5.2 Quantitative, repräsentative Befragungen .....	10
5.3 Unterrichtsstudien.....	10
5.4 Kommunikative Validierung .....	12
6. Stichprobe und Rücklauf .....	13
6.1 Stichprobe und Rücklauf der quantitativen Befragung .....	13
6.2 Stichprobe der Unterrichtsstudien .....	15
7. Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler .....	17
7.1 Einschätzung des obligatorischen Englischunterrichts.....	17
7.2 Einschätzungen des Englischunterrichts.....	18
7.3 Sprachfächer im Vergleich .....	21
8. Ergebnisse der Lehrerinnen und Lehrer .....	28
8.1 Einschätzungen zum obligatorischen Englischunterricht .....	28
8.2 Zur Umsetzung des obligatorischen Englischunterrichts.....	30
8.3 Beschreibung des Englischunterrichts .....	31
8.4 Auswirkungen des obligatorischen Englischunterrichts.....	33
8.5 Einschränkung des obligatorischen Englischunterrichts .....	34

9. Fazit aus der quantitativen Befragung .....	36
10. Unterrichtsstudien.....	38
10.1 Der Blick aufs Ganze .....	38
10.2 Der differenzierte Blick .....	52
11. Fazit aus den Unterrichtsstudien .....	58
12. Folgerungen .....	59
13. Anhang .....	61
13.1 Tabellenverzeichnis .....	61
13.2 Abbildungsverzeichnis .....	61
13.3 Literatur .....	63

## 1. Einleitung

Der Fremdsprachenunterricht wird in der Schweiz intensiv diskutiert, insbesondere deshalb, weil Englisch verstärkt in den obligatorischen Fächerkanon drängt. Umstritten ist die Frage, welche Fremdsprache als erste gelernt werden soll. Interkantonal herrscht weitgehend Konsens darüber, dass in der obligatorischen Volksschule mindestens zwei Fremdsprachen gelehrt und gelernt werden sollen. Der Kanton Zürich hat nun auf der gesamten Sekundarstufe I nebst Französisch Englisch als obligatorische zweite Fremdsprache bestimmt. Solche Entscheidungen sind meistens mit Umstellungen und Anpassungsleistungen in den Schulen verbunden, die nicht offensichtlich sind.

Die Bildungsdirektion hat deshalb auf Anregung des Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverbands die vorliegende Evaluation in Auftrag gegeben. Gegenstand der Evaluation sind die Umsetzung und die damit verbundenen Schwierigkeiten des obligatorischen Englischunterrichts. Nach einem Ausschreibungsverfahren hat die Bildungsdirektion im März 2001 eine Arbeitsgemeinschaft, bestehend aus dem Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich sowie dem Institut für Bildungs- und Forschungsfragen in Aarau mit der Durchführung der Evaluation beauftragt.

Gerne haben wir diese Herausforderung angenommen, insbesondere auch deshalb, weil wir von allen Seiten tatkräftige Unterstützung erhalten haben. Wir möchten Herrn Regierungsrat Prof. Ernst Buschor danken, für das Vertrauen, das er unserer Arbeitsgemeinschaft entgegengebracht hat. Als vorteilhaft hat sich die Zusammenarbeit der beiden Forschungseinrichtungen erwiesen. Von der Bildungsdirektion wurde die Evaluation kompetent und umsichtig von Konstantin Bähr begleitet. Im weiteren danken wir der Begleitgruppe, die unsere Arbeit konstruktiv und kritisch beraten und beaufsichtigt hat. Der Dank geht an Herrn Karl Eggmann (Schulsynode), Frau Regine Fretz (Volksschulamt der Bildungsdirektion), Herrn Peter Siedler (Sekundarlehrer), Herrn Prof. Dr. Otto Stern (Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Universität Zürich) und an Frau Andrea Knoblauch (Zürcher Lehrer- und Lehrerinnenverband).

Für den grossen Einsatz bei der Durchführung der Unterrichtsstudien danken wir Barbara Baumann, lic. phil. I, Universität Zürich, Marcel Biemann, lic. phil. I, Universität Fribourg, Simona Brizzi, stud. phil. I, Universität Zürich, Cornelia Maccabiani, stud. phil. I, Universität Zürich, Anita Schaffner, stud. phil. I, Universität Zürich, Thomas Schenker, lic. phil. I, Sibylle Stamm, stud. phil. I, Universität Zürich.

Unser letzter Dank geht an alle Personen, die von unseren Befragungen betroffen waren. Ohne die Mitarbeit von Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleitern, Hausvorständen, Schulpflegemitarbeitern und Schulsekretärinnen und Schulsekretären hätte die Evaluation nicht realisiert werden können.

## 2. Ausgangslage und Evaluationsauftrag

Der Erziehungsrat des Kantons Zürich hat am 20. Oktober 1998 Englisch zum obligatorischen Unterrichtsgegenstand der Sekundarstufe I (ab der 7. Klasse) bestimmt, sowohl in der Volksschule als auch in den Langgymnasien<sup>1</sup>. In der Gegliederten Sekundarschule soll Englisch in der Stammklasse unterrichtet werden. Für schwächere Schülerinnen und Schüler sind Dispensationen vom Englischunterricht (oder auch Französischunterricht) in Ausnahmefällen möglich. Aufgrund von § 60 der Volksschulverordnung kann die Schulpflege auf Gesuch der Eltern oder auf Antrag des Lehrers beziehungsweise der Lehrerin Schulkinder aus besonderen Gründen vom Besuch einzelner Fächer befreien. Dies trifft auch für die Sprachfächer zu. Die Bildungsdirektion hat in mehreren Rundschreiben den Schulpflegern empfohlen, nur im Einzelfall und unter Erwägung der allenfalls erschwerten Berufsaussichten davon Gebrauch zu machen.

Der Erziehungsrat hat auf Anregung des Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverbands im März 1999 die wissenschaftliche Evaluation beschlossen. Mit der Evaluation sind das Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich und das Institut für Bildungs- und Forschungsfragen in Aarau beauftragt worden.

## 3. Zielsetzung

Das Evaluationsvorhaben setzt sich zum Ziel, die Auswirkungen des Englisch-Obligatoriums auf der Sekundarstufe I sowie die zentralen Schwierigkeiten bei der Umsetzung zu erfassen. Aufgrund der Daten und der Erkenntnisse sollte es für die Bildungsdirektion des Kantons Zürich möglich sein, Anpassungen und Optimierungen

---

<sup>1</sup> Nebst dem Kanton Zürich kennt nur noch der Kanton Uri auf der Sekundarstufe I das Englisch-Obligatorium. Sieben Kantone kennen obligatorischen Englischunterricht auf der Sekundarstufe I für die Abteilungen mit erweiterten Ansprüchen. Ab dem Jahr 2002 werden in 16 weiteren Kantonen alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I überwiegend ab dem 7. Schuljahr als Pflichtfach Englisch lernen (vgl. Stauffer 2000, S. 2).

gen vorzunehmen, und für die Schulen sollen Anregungen und Hinweise resultieren, die die Umsetzung des Englisch-Obligatoriums erleichtern.

## **4. Fragestellungen**

Die Fragestellung der Evaluation leiten sich aus den Zielsetzungen ab. In Absprache mit der Auftraggeberin werden die Fragestellungen unterteilt in die Bereiche „Voraussetzung und Rahmenbedingungen“, „Prozesse und Dynamiken“ sowie „Hilfsmittel und Unterstützungen“.

### **4.1 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen**

1. Welchen Einfluss haben Merkmale der Schülerinnen und Schüler wie Motivation, Interesse und Belastung auf die Umsetzung des Englisch-Obligatoriums?
2. Gibt es bei der Umsetzung des obligatorischen Englischunterricht Unterschiede zwischen den Sekundarschultypen A, B, C beziehungsweise zwischen den Stammklassen G und E, und innerhalb der verschiedenen Abteilungen der beiden Schulsysteme?
3. Sind die kantonal vorgegebenen Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Obligatoriums angemessen und praktikabel?

### **4.2 Prozesse und Dynamiken**

1. Gibt es typische Merkmale für den Englischunterricht bezüglich Lernformen, Klassenführung, Leistungsbeurteilung usw.?
2. Sind die Englischlehrkräfte motiviert, überfordert oder überlastet?
3. Wirkt sich der Englischunterricht gemäss den Einschätzungen von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern fördernd oder hindernd auf die anderen Fächer (auch Sprachfächer) aus?



4. Wie ist die Zufriedenheit mit dem Englischunterricht bei den Lehrpersonen sowie den Schülerinnen und Schülern?
5. Wird der obligatorische Englischunterricht von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern als relevant für die künftigen Ausbildungs- und Berufschancen der Schülerinnen und Schüler eingeschätzt?

### **4.3 Hilfsmittel und Unterstützungen**

1. Wie werden die vorhandenen Lehrmittel und Unterrichtshilfen eingesetzt und bewertet und welche Verbesserungen und Ergänzungen werden von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern gewünscht?
2. Wie werden von den Schülerinnen und Schülern Fördermassnahmen und Abwahlmöglichkeiten genutzt und welche zusätzlichen Massnahmen werden von ihnen gewünscht?

## **5. Methoden und Vorgehen**

### **5.1 Explorative Vorstudie**

In einer ausgewählten Schule wurde eine explorative Vorstudie durchgeführt, die dazu diente, die Problemfelder, die mit der Einführung des obligatorischen Englischunterrichts entstanden sind, zu konkretisieren.

In die explorative Vorstudie wurden ebenfalls kurze Gespräche mit Vertreterinnen oder Vertretern der Bildungsdirektion, des Bildungsrats und des Langgymnasiums integriert, damit der Evaluationsgegenstand mehrperspektivisch betrachtet werden konnte.

In der Vorstudie wurden halbstandardisierte Interviews (Flick 1996, S. 99) beziehungsweise Gespräche geführt, die den Gesprächsinhalt thematisch steuern, dennoch aber offen genug sind, um neue Informationen, Eindrücke und Erkenntnisse zu erhalten.

### **5.2 Quantitative, repräsentative Befragungen**

Die schriftliche Befragung richtete sich an drei Personengruppen respektive Institutionen. Im Einzelnen waren dies die Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klassen, die Klassenlehrpersonen, die jeweiligen Fachlehrkräfte für Englisch sowie weitere Mitglieder des Lehrkollegiums. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen erfolgte repräsentativ für den Kanton Zürich, mit entsprechender Stichprobenziehung (vgl. Stichprobe).

### **5.3 Unterrichtsstudien**

Die methodologisch orientierte Unterrichtsbeobachtung hat in den letzten Jahren hohe Bedeutung erhalten. Die Hinwendung zum Unterrichtsalltag beinhaltet dabei

die Hoffnung, mit beobachtenden Methoden Handlungsstrukturen, Verhalten und Prozessabläufe der in der Alltagspraxis Tätigen besser erkennen zu können (vgl. Becker 1991). Der direkte Blick in die Praxis erlaubt Beobachtungen, die zuvor noch nicht durch die Sicht der Beteiligten gefiltert worden sind. So wird es möglich, sich in die Wirklichkeit des obligatorischen Englisch-Unterrichts hineinzudenken.

Die Unterrichtsstudien richteten einen direkten Blick in die Praxis, um Verhalten und Prozessabläufe zu erfassen, die zuvor noch nicht durch die Sicht der Beteiligten gefiltert worden sind. Dabei wurden zwei systematisierte Methoden der Evaluationsforschung eingesetzt, die direkte Unterrichtsbeobachtung einerseits und das sogenannte Shadowing andererseits (vgl. Bungard & Holling 1996).

Beim Shadowing handelt es sich um eine bis anhin wenig praktizierte Evaluationsmethode, welche die Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte vor und nach dem Englisch-Unterricht vorsieht. Das Shadowing stellt eine Ergänzung zur systematischen Unterrichtsbeobachtung dar und verfolgt das Ziel, anhand einer offenen Befragung Erfahrungen, Episoden und Einstellungen kenntlich zu machen. Der aus der Aktionsforschung bekannt gewordene Begriff der kommunikativen Validierung – definiert als Überprüfung und Spiegelung der erhobenen Daten und interpersonale Konsensbildung auf der Basis des Hinterfragens und Bestätigens der eigenen Perspektive (vgl. House 1980) – hatte im Rahmen des Datenfeedbacks eine zentrale Rolle zu spielen. Sie erfolgte als mündliche Rückmeldungen vor Ort, d. h. mit den in die Unterrichtsstudien einbezogenen Lehrpersonen.

Folgende Fragen waren handlungsleitend:

1. Wie wird der Englischunterricht strukturiert und aufgebaut?
2. Welche Unterrichtsformen und -medien werden eingesetzt?
3. Wie werden die Ergebnisse gesichert?
4. Können Ansätze von Binnendifferenzierung beobachtet werden?
5. Wie verlaufen Kommunikation und Klassenführung?
6. Welche Arbeitshaltung zeigen die Schülerinnen und Schüler?
7. Sind Unterrichtsstörungen zu beobachten?
8. Können Ansätze zu fächerübergreifendem Lernen und zur formativen Beurteilung beobachtet werden?

9. Ergeben sich gemäss der Fragen 1 bis 8 Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Anforderungsniveaus?

10. Ergeben sich gemäss der Fragen 1 bis 8 Unterschiede zwischen Klassen- und Fachlehrpersonen?

Um diese zehn Evaluationsfragen beantworten zu können und den komplexen sozialen Prozessen und Dynamiken im Unterrichtsgeschehen gerecht zu werden, wurde eine gezielte Auswahl an Beobachtungskriterien getroffen, die sich drei Bereichen zuordnen lassen, nämlich den 'Voraussetzungen' als der Konzentration auf die nicht veränderbaren Bedingungen, den 'Prozessen' als der Orientierung an der gegebenen Unterrichtssituation und den 'Ergebnissen' als der Orientierung am Output (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Beobachtungskriterien

Voraussetzungen	Prozesse	Ergebnisse
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassengrösse</li> <li>• Klassenzusammensetzung</li> <li>• Lehrpersonen: Funktion</li> <li>• Räume und Ausstattung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau und Struktur</li> <li>• Arbeitsmethoden</li> <li>• Kommunikation und Führung</li> <li>• Arbeitshaltung und Unterrichtsstörungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergewisserung des Erreichten</li> <li>• Arten der Ergebnissicherung</li> <li>• Zielerreichung</li> <li>• Ausschau auf die Fortsetzung des Unterrichts</li> </ul>

#### 5.4 Kommunikative Validierung

Der aus der Aktionsforschung bekannt gewordene Begriff der kommunikativen Validierung (definiert als Überprüfung und Spiegelung der erhobenen Daten und interpersonale Konsensbildung auf der Basis des Hinterfragens und Bestätigens der eigenen Perspektive) hat im Rahmen des Datenfeedbacks eine zentrale Rolle zu spielen. Die kommunikative Validierung erfolgte als mündliche Rückmelderrunde vor Ort, d. h. mit allen in die Unterrichtsstudien einbezogenen Schulklassen und Lehrpersonen.

## 6. Stichprobe und Rücklauf

### 6.1 Stichprobe und Rücklauf der quantitativen Befragung

Für die quantitative Befragung wurde eine für den Kanton Zürich repräsentative Stichprobe gezogen, die es erlaubte, die Ergebnisse für den ganzen Kanton zu generalisieren. Insgesamt wurden 58 Schulen beziehungsweise 262 Schulklassen der ersten und zweiten Klassen der Oberstufe ausgewählt (vgl. Tabelle 1). Befragt wurden somit 4'490 Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 1: Population, Stichprobe und Rücklauf

	<i>Population</i>	<i>Stichprobe</i>	<i>Rücklauf</i>	<i>Rücklauf in %</i>
<i>Dreiteilige Sekundarschule</i>				
<i>Schulen</i>	62	25	25	100
<i>Klassen</i>	541	133	118	88.7
<i>Schülerinnen und Schüler</i>	9584	2232	1947	87.2
<i>Gegliederte Sekundarschule</i>				
<i>Schulen</i>	30	23	23	100
<i>Klassen</i>	169	91	86	94.5
<i>Schülerinnen und Schüler</i>	2850	1601	1482	92.6
<i>„Gemischte Schulen“<sup>2</sup></i>				
<i>Schulen</i>	86	10	10	100
<i>Klassen</i>	428	38	32	84.2
<i>Schülerinnen und Schüler</i>	7879	657	537	81.7
<i>Total</i>				
<i>Schulen</i>	177	58	58	100
<i>Klassen</i>	1138	262	236	90.1
<i>Schülerinnen und Schüler</i>	20313	4490	3966	88.3
<i>Stichprobe gewichtet</i>	20279			

133 Klassen stammten aus einer Dreiteiligen Sekundarschule, 91 Klassen aus einer Gegliederten Sekundarschule und 38 Klassen wurden den „Gemischten Schulen“ zugeordnet. Dabei handelte es sich um Schulen, die im Begriff sind, ihr Schulmodell umzustellen. Deshalb waren sie keinem der beiden bestehenden Modellen zuzuordnen.

<sup>2</sup> Als „gemischte Schulen“ werden diejenigen Schulen bezeichnet, die ihr Schulmodell entweder vom dreiteiligen zum gegliederten oder umgekehrt umstellen. Diese Schulen führten zur Zeit der Untersuchung sowohl A-, B-, C-Klassen als auch G- und E-Klassen.

Der Rücklauf beträgt bei sämtlichen Schulen 100%, auf Klassenebene bewegt er sich zwischen 84% und 94% und auf Ebene der Schülerinnen und Schüler zwischen 82% und 93%. Dies ergibt einen durchschnittlichen Rücklauf von 90% bei den Klassen und 89% bei den Schülerinnen und Schülern. Insgesamt kann dieser Rücklauf als sehr gut eingeschätzt werden.

Von den 3966 antwortenden Schülerinnen und Schülern entfallen 2'060 auf die 7. und 1906 auf die 8. Klassen. Damit ist der Rücklauf aus der schriftlichen Befragung bei den befragten 7. und 8. Klassen mit je nahezu 50% ausgewogen. (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Rücklauf nach Klassenstufe

	<i>Anzahl</i>	<i>Prozent</i>
<i>7. Klasse</i>	2060	51.9
<i>8. Klasse</i>	1906	48.1
<i>Total</i>	3966	100

Ein ähnliches Verhältnis zeigt sich beim Rücklauf der Fragebogen von den Schülerinnen und Schülern nach Geschlecht (vgl. Tabelle 3). Die Antworten stammen zu 51% von Mädchen und zu 49% von Knaben. Ein kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler hat die Frage nach dem Geschlecht nicht beantwortet, deshalb entspricht das Total nicht ganz der Anzahl der Antwortenden.

Tabelle 3: Rücklauf der SchülerInnen nach Geschlecht

	<i>Anzahl</i>	<i>Prozent</i>
<i>Männlich</i>	1888	48.8
<i>Weiblich</i>	1979	51.2
<i>Total</i>	3867	100

Von den ausgewählten Klassen wurden die Klassenlehrpersonen sowie die Fachlehrpersonen für Englisch befragt. Bei den Klassenlehrpersonen gibt es solche, die auch das Fach Englisch unterrichten. Diese Information ist mit dem Fragebogen erfasst worden. Insgesamt haben 291 Lehrpersonen den Fragebogen ausgefüllt und zurückgeschickt.

Davon sind 119 Klassenlehrpersonen, die auch Englisch unterrichten, 98 Klassenlehrpersonen, die keinen Englischunterricht erteilen und 74 Fachlehrpersonen für Englisch (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Rücklauf der Lehrpersonen

	<i>Anzahl</i>	<i>Prozent</i>
<i>Klassenlehrpersonen mit Englisch</i>	119	40.9
<i>Fachlehrpersonen Englisch</i>	74	25.4
<i>Klassenlehrpersonen ohne Englisch</i>	98	33.7
<i>Total</i>	291	100

## 6.2 Stichprobe der Unterrichtsstudien

Anfänglich war die Strategie der Unterrichtsstudien darauf ausgerichtet gewesen, in insgesamt drei Schulhäusern des Kantons Zürich flächendeckende Beobachtungen in etwa 50 Lektionen durchzuführen. Diese drei Schulen sollten dabei der Stichprobe für die quantitative Befragung angehören. Im Verlaufe der Auswahlprozeduren wurde jedoch klar, dass sich der Zugang komplizierter als erwartet gestaltete. Zuerst einmal war es äusserst schwierig, Schulhäuser zu finden, in denen sich alle Lehrpersonen mit einem Englisch-Pensum bereit erklärten, an den Unterrichtsstudien teilzunehmen. Zwar wurden solche Schulen gefunden, doch zogen sich dann verschiedene der Angefragten aus unterschiedlichen Gründen wieder zurück (Krankheit, Weiterbildung, Praktikant/in, schwierige Klasse, Überdross an Evaluationen, stundenplantechnische Gründe etc.). Deshalb musste der Plan aufgegeben und die Anfrage auf verschiedene Gemeinden erweitert werden. Dank der Initiative diverser Schulhausverantwortlicher, welche ihre Lehrpersonen zur verpflichtenden Teilnahme motivierten, konnte das anvisierte Soll von 50 Beobachtungslektionen doch noch erreicht werden, verteilt allerdings auf fünf verschiedene Regionen. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Stichprobe. Insgesamt wurden 27 Lektionen von Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern und 23 Lektionen von Fachlehrkräften<sup>3</sup> beobachtet, die sich gleichmässig auf die drei Niveaus verteilten. Zusätzlich wurden drei sogee-

<sup>3</sup> Fachlehrkräfte definiert als solche Lehrpersonen, die für das Fach Englisch an der Schule angestellt worden sind; Klassenlehrpersonen definiert als an der Schule regulär unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer.

nannte Shadowings durchgeführt (Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler oder Lehrpersonen vor und nach dem Unterricht).

Tabelle 5: Stichprobe der Unterrichtsstudie

Region	Anzahl LK nach Funktion		Anzahl Lektionen nach Niveaus <sup>4</sup>			Total besuchte Lektionen	Anzahl Shadowings
	KLK	FLK	A	B	C		
A (Stadt)	5	4	2	2	5	9	0
B (Land)	4	4	3	3	2	8	1
C (Agglomeration)	8	5	3	5	5	13	0
C (Stadt)	5	5	4	3	3	10	1
D (Land, Zentrum)	5	5	3	4	3	10	1
<i>Gesamt</i>	<i>27</i>	<i>23</i>	<i>15</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>50</i>	<i>3</i>

LK = Lehrkräfte; KLK = Klassenlehrkräfte, FLK = Fachlehrkräfte

Dass Niveau C und B übervertreten, Niveau A hingegen untervertreten ist, lässt sich auf den Umstand zurückführen, dass gerade die Fachlehrkräfte zur Teilnahme motiviert resp. verpflichtet wurden und sie als extern angestellte Lehrkräfte unseren Besuch wohl oder übel auf sich nahmen. Insgesamt waren die Vorbehalte, fremden Evaluatorinnen und Evaluatoren Zutritt zur eigenen Unterrichtspraxis zu gewähren, grösser als erwartet. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse sind deshalb auf der Basis dieser Einschränkungen zu lesen.

Die Unterrichtsbeobachtungen fanden alle zwischen dem 20. März und dem 25. Mai 2001 statt. Neben der Auftragnehmerin (21 besuchte Lektionen) waren insgesamt sechs weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Beobachtung der anderen 29 Lektionen beteiligt. Sie studier(t)en alle entweder im Haupt- oder im Nebenfach Pädagogik und verfügen grossenteils über eine Lehrerausbildung.

<sup>4</sup> Um eine bessere Übersichtlichkeit zu erhalten, wurden diejenigen Klassen, die dem Typus der Gegliederten Schulen angehören, auf Grund der Angaben der Lehrperson einem der drei Niveaus zugeteilt.



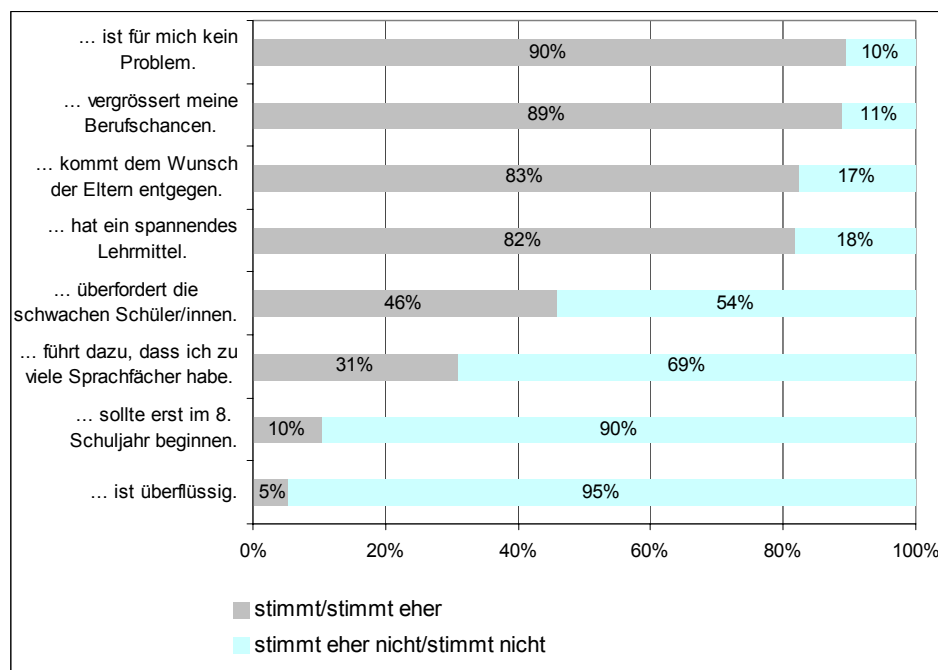
## 7. Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler

### 7.1 Einschätzung des obligatorischen Englischunterrichts

Zum obligatorischen Englischunterricht haben die Schülerinnen und Schüler Stellung bezogen, indem sie gewissen Aussagen zustimmen oder sie ablehnen konnten. Für 90% der antwortenden Schülerinnen und Schüler ist der Englischunterricht unproblematisch (vgl. Abbildung 2) und sie denken (zu 89%), dass ihre Möglichkeiten bei der Berufswahl durch Englischkenntnisse grösser werden.

Abbildung 2: Einschätzung des obligatorischen Englischunterrichts

Der Englischunterricht auf der Oberstufe ...



Eine überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler schätzt das Lehrmittel „Non Stop English“ als spannend ein und ist auch der Ansicht, dass der Englischunterricht von ihren Eltern begrüsst wird. Nur knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ist der Ansicht, dass leistungsschwache Kinder überfordert sind. Nur gerade

10% der Antwortenden sind der Meinung, dass der Englischunterricht erst im 8. Schuljahr beginnen sollte. 90% finden es also richtig, dass bereits im 7. Schuljahr mit diesem Unterricht begonnen wird.

## 7.2 Einschätzungen des Englischunterrichts

Die Schülerinnen und Schüler sind danach befragt worden, wie sie den Englischunterricht erleben. Aus diesen Aussagen konnten sogenannte Skalen gebildet werden, die in die Bereiche Unterforderung, Überforderung, Aufgabenorientierung, Unterrichtsklima und Beteiligung am Unterricht zusammengefasst wurden. Die Skala „Überforderung“ setzt sich aus vier Elementen zusammen (vgl. Tabelle 6). Die Antworten auf diese Aussagen wurden miteinander verrechnet.

Tabelle 6: Skala zur Überforderung

Im Englischunterricht ...
... kann ich oft nicht mitmachen, weil ich nicht nachkomme.
... würde ich mehr lernen, wenn es etwas einfacher wäre.
... geht mir oft alles ein bisschen zu schnell.
... bin ich überfordert.

Ein gleiches Verfahren wurde für alle anderen Bereiche angewendet. Der Bereich „Aufgabenorientierung“ etwa setzte sich aus den Antworten zu folgenden Aussagen zusammen (vgl. Tabelle 7).

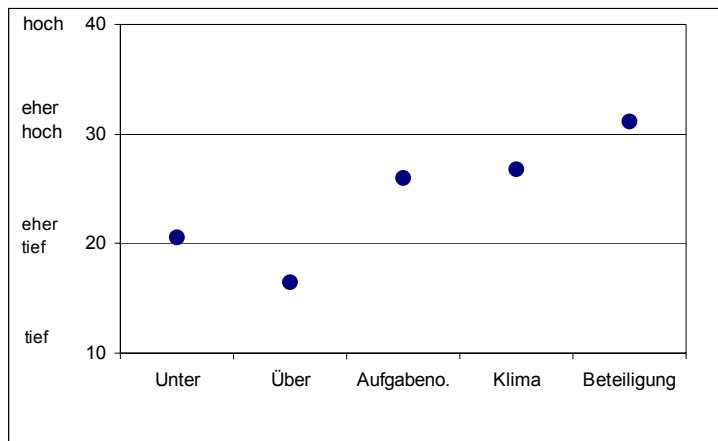
Tabelle 7: Skala zur Aufgabenorientierung

Aufgabenorientierung
Im Englischunterricht sind die Schülerinnen und Schüler aufmerksam.
Im Englischunterricht sind wir von Anfang bis zum Schluss bei der Sache.
Im Englischunterricht wird konzentriert gearbeitet.
Wenn der Englischunterricht beginnt, wissen wir, was wir zu tun haben.
In unserem Englischunterricht wird wenig gestört.
Im Englischunterricht machen die Schülerinnen und Schüler genau das, was die Lehrperson sagt.
Wir wissen immer, was wir zu tun haben.

Die Schülerinnen und Schüler wurden also nicht einfach direkt gefragt, ob sie sich überfordert fühlen oder ob sie sich für ein bestimmtes Sprachfach interessieren. Durch das von uns gewählte Verfahren sind die Resultate verlässlicher als bei direktem Fragen.

Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zum Englischunterricht zeigen, dass sie die Aufgabenorientierung und das Unterrichtsklima als mittelmässig einschätzen. Ihre Beteiligung am Unterricht nehmen die Schülerinnen und Schüler selber als eher hoch wahr (vgl. Abbildung 3).

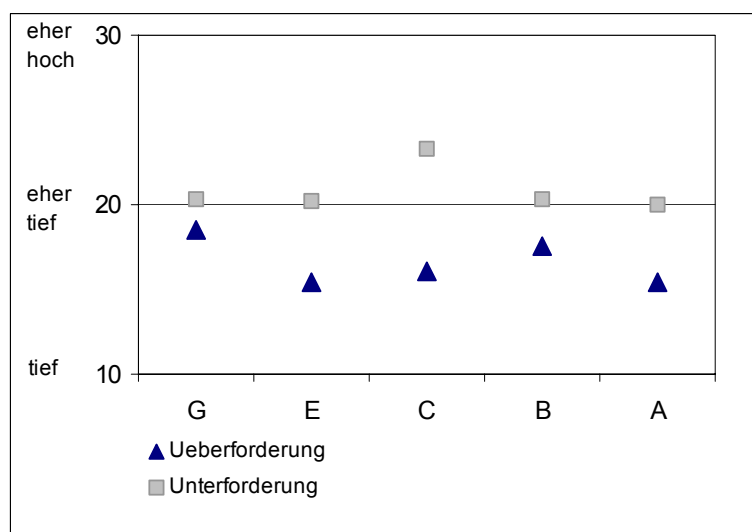
Abbildung 3: Eigenschaften des Englischunterrichts



Unter:            Unterforderung  
 Über:             Überforderung  
 Aufgabeno.:    Aufgabenorientierung

Der Abbildung 3 ist auch zu entnehmen, dass sich die Schülerinnen und Schüler kaum unterfordert und noch viel weniger überfordert fühlen. Dies ist vor allem deshalb erstaunlich, weil von Lehrpersonen in Gesprächen, die wir geführt haben, mehrmals geäußert worden ist, dass die Schülerinnen und Schüler überfordert seien. Die Über- bzw. Unterforderung im Englischunterricht ist deshalb in einem weiteren Schritt nach Klassentypen aufgeschlüsselt worden (vgl. Abbildung 4).

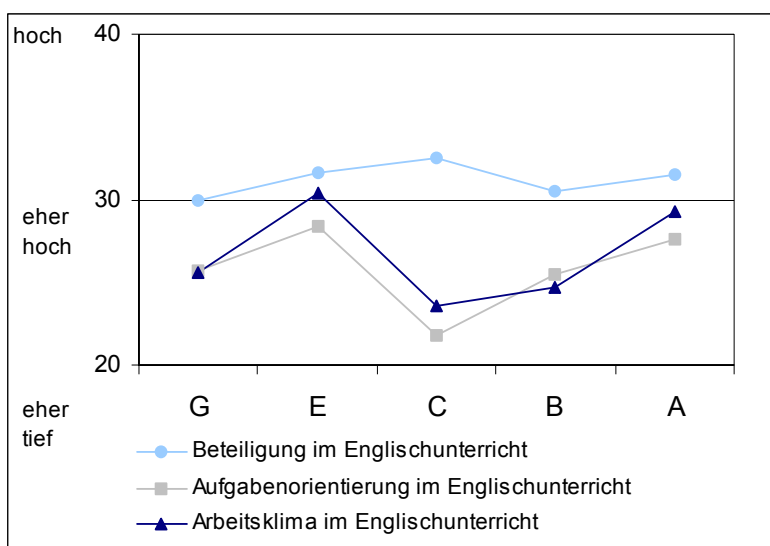
Abbildung 4: Über- und Unterforderung nach Klassentypen



Generell ist festzuhalten, dass sowohl die Unter- als auch die Überforderung im Englischunterricht von den Schülerinnen und Schülern als eher tief eingeschätzt wird. Durchgehend, das heisst in allen Klassentypen fühlen sie sich aber eher unter- als überfordert. Dass die Unterforderung gerade in den C-Klassen am höchsten eingeschätzt wird, ist vermutlich dadurch zu erklären, dass es sich um sehr kleine Klassen handelt, die aber ein heterogenes Leistungspotential aufweisen.

Die drei anderen Merkmale des Englischunterrichts (Beteiligung, Aufgabenorientierung und Arbeitsklima) sind ebenfalls nach Klassentypen aufgeschlüsselt werden (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 5: Unterrichtsmerkmale nach Klassentypen

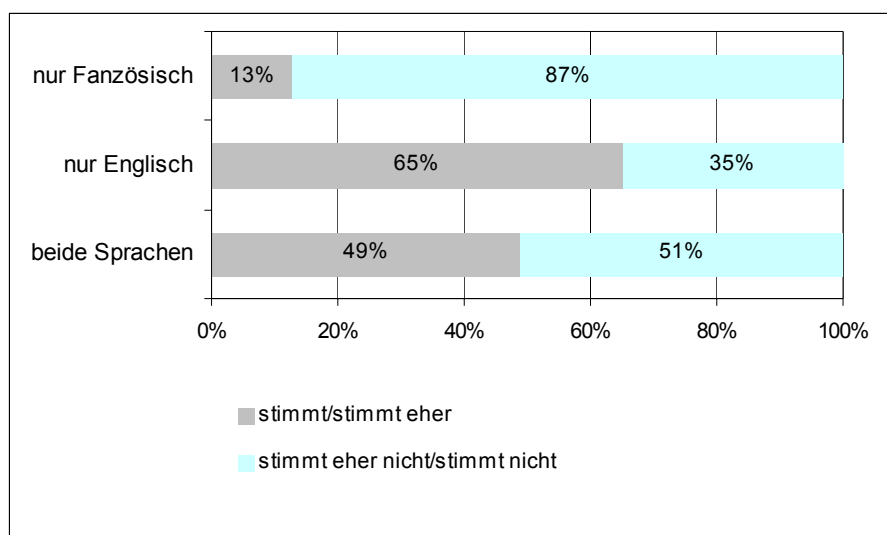


Eine auffallend günstige Unterrichtskonstellation scheint sich in den E- und A-Klassen zu ergeben, weil hier die drei Unterrichtsmerkmale sehr nahe beieinander liegen. Aufgabenorientierung und Arbeitsklima sind in den C-Klassen eher ungünstig und in den G- und B-Klassen nicht besonders gut. Die eher hohe Beteiligung am Englischunterricht scheint relativ unabhängig von der Aufgabenorientierung und dem Arbeitsklima zu sein.

### 7.3 Sprachfächer im Vergleich

Bei den Schülerinnen und Schülern wurden die Einstellung zum und die Wahrnehmung des Englischunterrichts mit den anderen Sprachfächern Französisch und Deutsch verglichen. Dabei interessierte zunächst die Frage, welche Fremdsprache die Schülerinnen und Schüler wählen würden, wenn sie die Wahl hätten. Abbildung 6 zeigt das entsprechende Ergebnis.

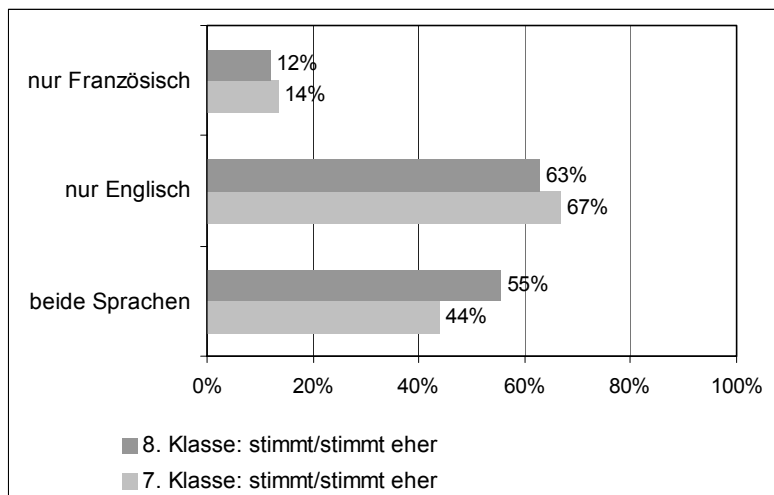
Abbildung 6: Gewünschte Fremdsprache



13% der befragten Schülerinnen und Schüler würden nur Französisch, 65% nur Englisch und fast die Hälfte (49%) würde beide Sprachen wählen. Dieses Ergebnis entspricht den Resultaten internationaler Bildungsforschung zum Thema Fächerpräferenz (vgl. Moser u.a. 1997, S. 140), bei denen Englisch sowohl bei Mädchen als auch bei Knaben beliebter ist als Französisch. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Untersuchung, die im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 durchgeführt wurde (vgl. Stern et al. 1999). Auch hier konnte gezeigt werden, dass in der Regel Englisch dem Französischen vorgezogen wird. Allerdings verändert sich diese Präferenz, wenn der Sachunterricht bilingual (Französisch und Deutsch) unterrichtet wird. Die Art und Weise, wie Fremdsprachenunterricht erteilt wird, scheint also einen nachweisbaren Einfluss auf die Beliebtheit eines Faches zu haben.

Dieser allgemeine Befund lässt sich wiederum in differenzierter Weise betrachten. In einem ersten Schritt wird die gewünschte Fremdsprache nach Klassenstufe aufgeschlüsselt (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7: Gewünschte Fremdsprache nach Klassenstufe



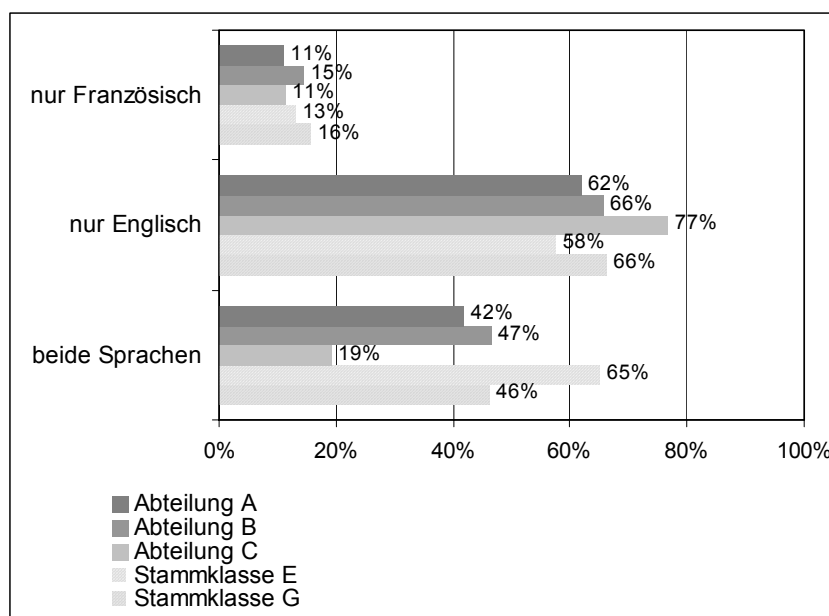
Die 7. Klasse würden im Vergleich mit den 8. Klasse lieber nur Englisch (67%) oder nur Französisch (14%) als beide Sprachen (44%) lernen. Immerhin 11% mehr Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse würden gerne beiden Sprachen lernen, als dies bei den 7. Klassen der Fall ist. Das Interesse an den Fremdsprachen steigt mit zunehmender Spracherfahrung. Dieser Effekt ist in anderen Studien nachgewiesen worden (vgl. Stern et al. 1999) und kann auch auf andere Fächer übertragen werden. Dieser Befund weist darauf hin, dass sich die Interessen der Schülerinnen und Schüler durch Unterricht verändern. Deshalb kann es nicht Aufgabe der Schule sein, sich einfach auf die Wünsche der Schülerinnen und Schüler zu stützen.

Die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler in der 8. Klasse eher beide Fremdsprachen lernen möchten, ist auch dadurch zu erklären, dass in den 8. Klassen die Berufswahl bereits thematisiert wird. Den Kindern bzw. Jugendlichen wird zunehmend bewusst, dass Fremdsprachen in der Berufswelt und selbstverständlich in weiterführenden Schulen bedeutsam sind.

Wenn die gewünschten Fremdsprachen nach Klassentypen unterschieden werden, ergeben sich teilweise grosse Unterschiede. Während 65% der Schülerinnen und Schüler der Stammklassen E sowohl Französisch als auch Englisch als Fremdsprache lernen würden, sind dies nur 19% bei den Klassen der Abteilung C. Diese wünschen jedoch zu 77% nur Englisch zu lernen.

Es besteht eine Tendenz in die Richtung, dass in anspruchsvolleren Klassentypen eher beide Fremdsprachen gewünscht werden als in weniger anspruchsvollen. Die Begeisterung für nur Französisch als Fremdsprache bleibt in allen Klassentypen relativ klein (vgl. Abbildung 8).

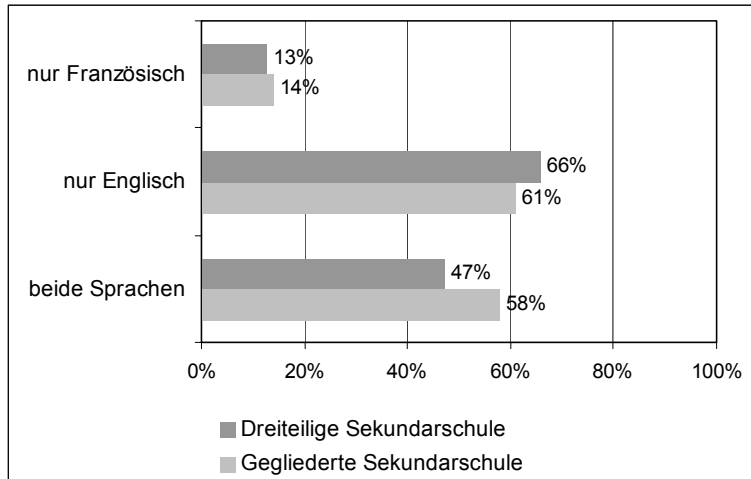
Abbildung 8: Gewünschte Fremdsprache nach Klassentypen



In einem letzten Schritt wurde die gewünschte Fremdsprache nach Schulmodell aufgeschlüsselt. Dabei zeigten sich Unterschiede zwischen der dreiteiligen und der gegliederten Sekundarschule, die überraschend und nicht einfach zu erklären sind. Die Schülerinnen und Schüler der gegliederten Sekundarschule wünschen sich eher einen Unterricht in beiden Fremdsprachen als die Schülerinnen und Schüler der Dreiteiligen Sekundarschule.

Die Unterschiede sind hier signifikant ebenso wie die Differenz zwischen den beiden Schultypen in Bezug auf den ausschliesslichen Unterricht in Englisch (vgl. Abbildung 9).

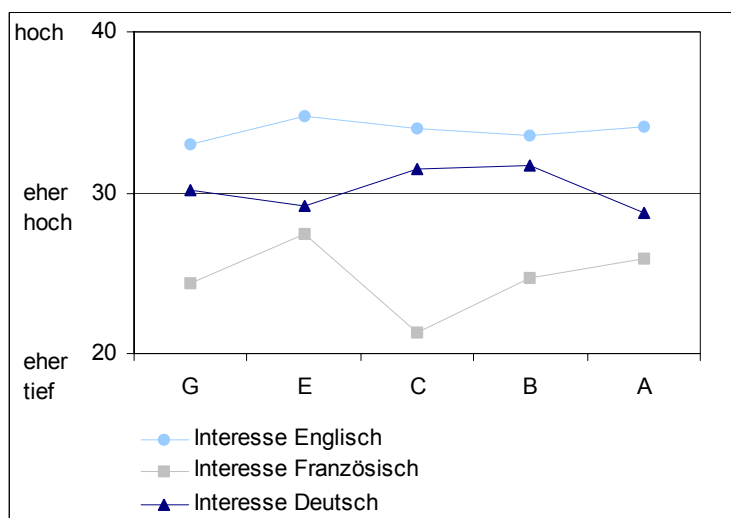
Abbildung 9: Gewünschte Fremdsprache nach Schulmodell



Zur Erklärung dieses Befundes könnte die Vermutung plausibel sein, dass sich in der gegliederten Sekundarschule der Niveauunterricht, in dem in der Regel Französisch unterrichtet wird, positiv auf die Spracheinstellung auswirkt. Im Niveauunterricht kann grundsätzlich von einer leistungshomogeneren Klassenzusammensetzung ausgegangen werden, als in Klassen der dreiteiligen Sekundarschule.

Das Interesse an den verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch und Französisch) bleibt sich jedoch in der Präferenz gleich, wenn es nach Klassentypen aufgeschlüsselt wird (vgl. Abbildung 10).

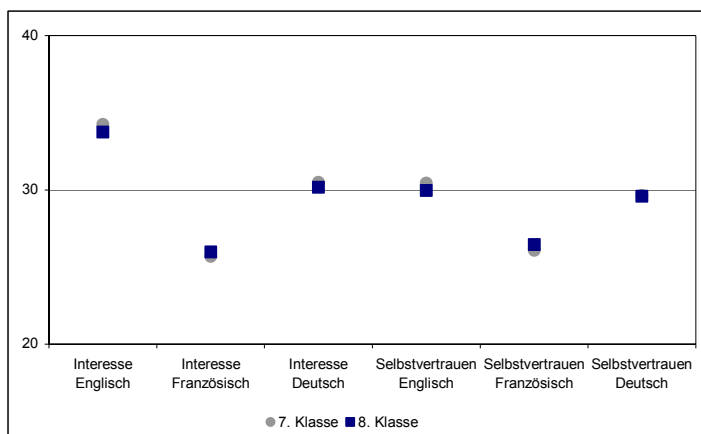
Abbildung 10: Interesse an Sprachfächern nach Klassentypen





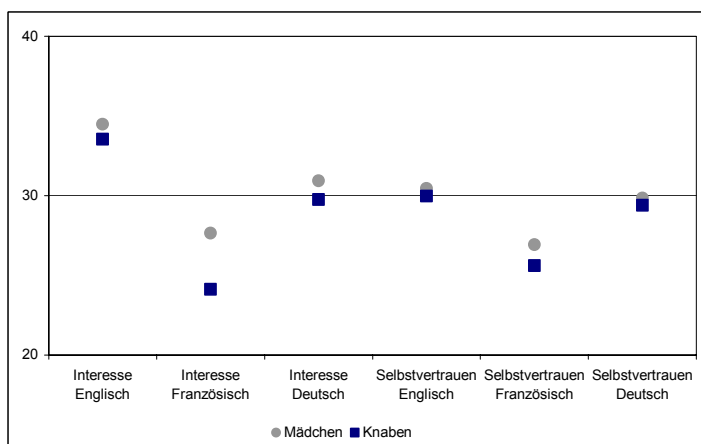
In allen Klassentypen ist das Interesse an Englisch grösser als an Deutsch und dieses grösser als an Französisch. Während Englisch durchgehend auf grosses Interesse stösst, ist das Interesse an Französisch besonders in Klassen mit geringem Anspruchsniveau tendenziell eher tief. Dieses Interesse variiert jedoch nicht zwischen den 7. und 8. Klassen ebenso wenig wie das fachbezogene Selbstvertrauen (vgl. Abbildung 11).

Abbildung 11: Fachbezogenes Interesse und Selbstvertrauen nach Klassenstufen



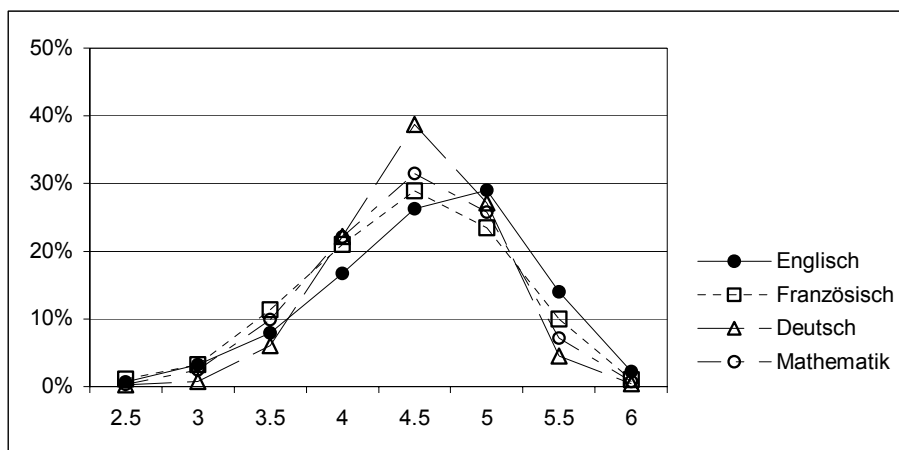
Wenn wir das fachbezogene Interesse und Selbstvertrauen nach Geschlecht aufschlüsseln, zeigt sich einzig in Französisch ein bedeutsamer Unterschied. Mädchen sind signifikant mehr an Französisch interessiert als Knaben. Auch dieses Ergebnis stimmt mit anderen Untersuchungen überein (vgl. Moser et al. 1997, S. 140).

Abbildung 12: Fachbezogenes Interesse und Selbstvertrauen nach Geschlecht



In unseren Gesprächen mit Lehrpersonen ist mehrmals die Vermutung geäußert worden, dass im Englisch die Noten zu gut ausfallen; es würden kaum ungenügende Noten erteilt. Eine Analyse und ein Vergleich der Noten der befragten Schülerinnen und Schüler in den Fächern Englisch, Französisch, Deutsch und Mathematik kann diese Vermutung nicht bestätigen, wie Abbildung 13 zeigt.

Abbildung 13: Vergleich der Noten aus verschiedenen Fächern



Die Kurve der Englischnoten verläuft ähnlich wie diejenigen der anderen Fächer. Jedoch ist die am häufigsten verteilte Note im Englisch eine 5, während es bei den anderen Fächern eine 4,5 ist. Tendenziell scheinen die Noten in Englisch tatsächlich etwas besser zu sein als in den anderen Fächern, das heisst, die Bewertung ist etwas weniger streng. Dieser Effekt lässt sich auch zeigen, wenn wir die Mittelwerte der Noten pro Fach berechnen (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Notenmittelwerte der Sprachfächer und in Mathematik

Fächer	Mittelwerte
Englisch	4.60
Französisch	4.44
Deutsch	4.50
Mathematik	4.46

Der leicht höhere Notendurchschnitt im Fach Englisch lässt sich zum Teil damit erklären, dass Englisch kein Promotionsfach ist und deshalb weniger gewichtet wird. Hinzu kommt dass die Fachlehrkräfte teilweise über wenig Unterrichtserfahrung verfügen, was dazu führt, dass sie eher weniger strenge Noten erteilen. Als weitere Erklärung ist zu berücksichtigen, dass für einen grossen Teil der Schülerinnen und

Schüler das Fach Englisch neu ist, und bei neuen Fächern neigen Lehrpersonen dazu, die Leistungen eher weniger streng zu bewerten.

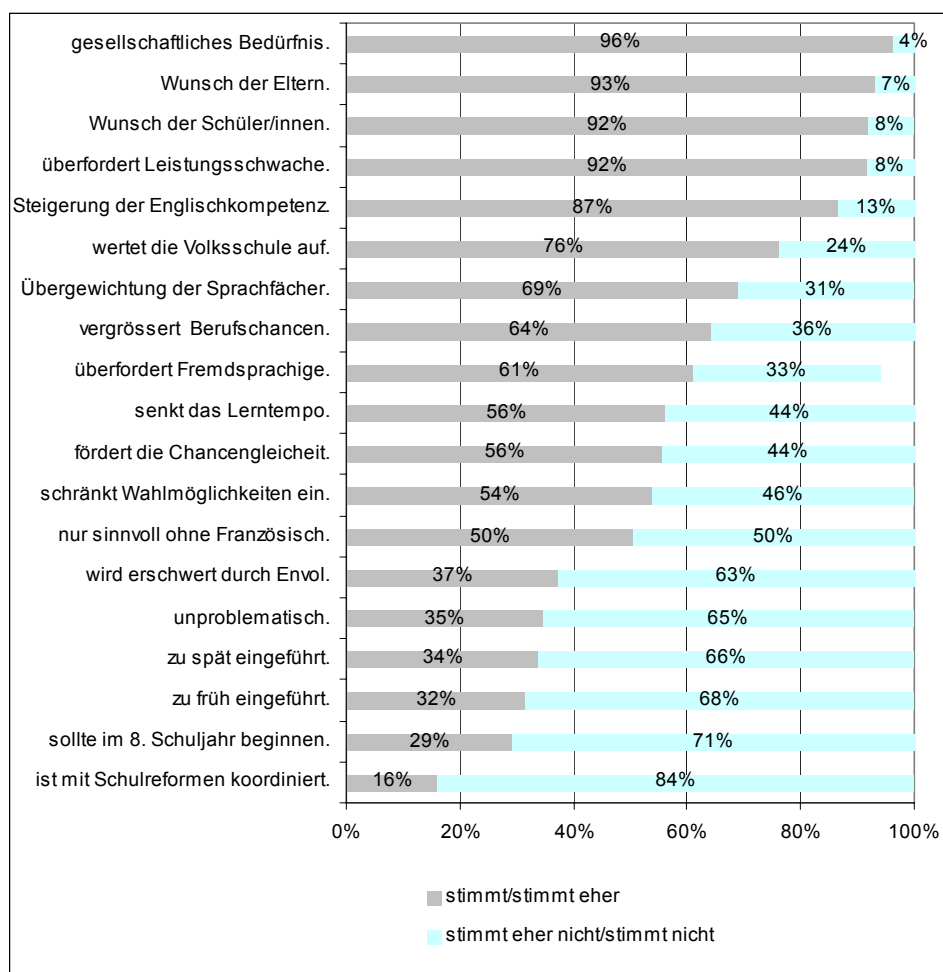
## 8. Ergebnisse der Lehrerinnen und Lehrer

### 8.1 Einschätzungen zum obligatorischen Englischunterricht

In ähnlicher Weise wie die Schülerinnen und Schüler haben die Lehrpersonen in einem ersten Schritt den obligatorischen Englischunterricht generell einschätzen können, indem sie Aussagen zustimmen oder ablehnen konnten (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14: Einschätzungen des obligatorischen Englischunterrichts

Der obligatorische Englischunterricht auf der Oberstufe...



Der obligatorische Englischunterricht auf der Oberstufe wird von den befragten Lehrerinnen und Lehrern als gesellschaftliches Bedürfnis und als Wunsch sowohl der Eltern als auch der Schülerinnen und Schüler eingeschätzt. 76% der Befragten sehen im Obligatorium sogar eine Aufwertung der Volksschule, und eine Mehrheit der Antwortenden denkt, dass sich die Berufschancen der Schülerinnen und Schüler verbessern. Immerhin 65% der Lehrpersonen erleben den obligatorischen Englischunterricht als problematisch, und 92% der Lehrpersonen denken, dass das Obligatorium eine Überforderung für die eher schwächeren Schülerinnen und Schüler ist. Diese Einschätzung stimmt nicht mit der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler überein, die sich eher nicht überfordert fühlen.

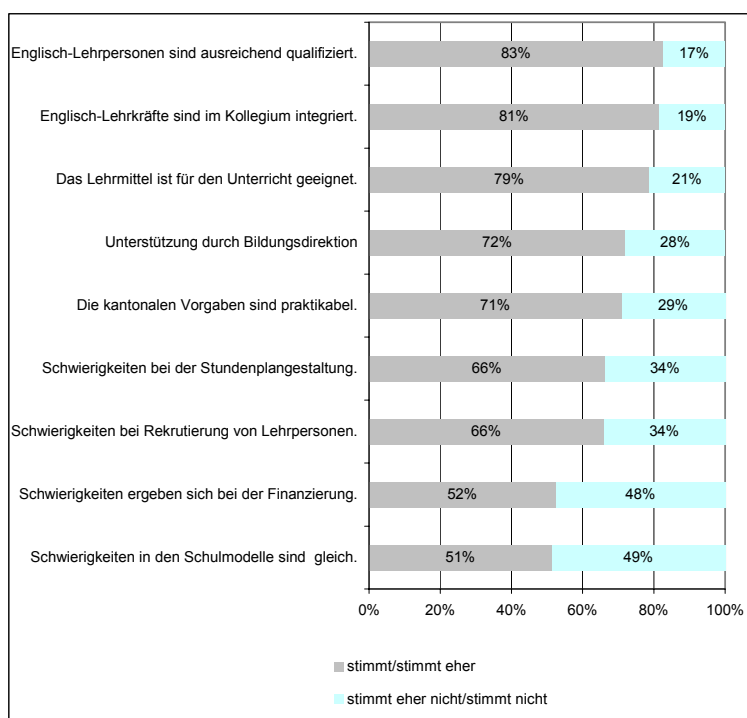
Nebst der Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler den Englischunterricht tatsächlich anders erleben als die Lehrpersonen, ist es ebenfalls denkbar, dass die Schülerinnen und Schüler die Frage mit Blick ausschliesslich auf den Englischunterricht beantwortet haben, während die Lehrpersonen die schulische Überforderung der Kinder generell wahrnehmen. Damit wäre allerdings eine unterschiedliche Interpretation der Frage verbunden. Während die Schülerinnen und Schüler eine Überforderung im Englischunterricht nicht wahrnehmen, stellen die Lehrerinnen und Lehrer eine allgemeine Überforderung fest.

Ähnlich wie die Schülerinnen und Schüler sind auch die Lehrpersonen der Meinung, dass es richtig ist, den Englischunterricht bereits im 7. Schuljahr beginnen zu lassen. Eine Koordination mit laufenden Schulreformprojekten im Kanton Zürich wird allerdings vermisst.

## 8.2 Zur Umsetzung des obligatorischen Englischunterrichts

In einem weiteren Teil des Fragebogens konnten die Lehrpersonen die Umsetzung des obligatorischen Englischunterrichts an ihrer Schule einschätzen (vgl. Abbildung 15).

Abbildung 15: Umsetzung des obligatorischen Englischunterrichts

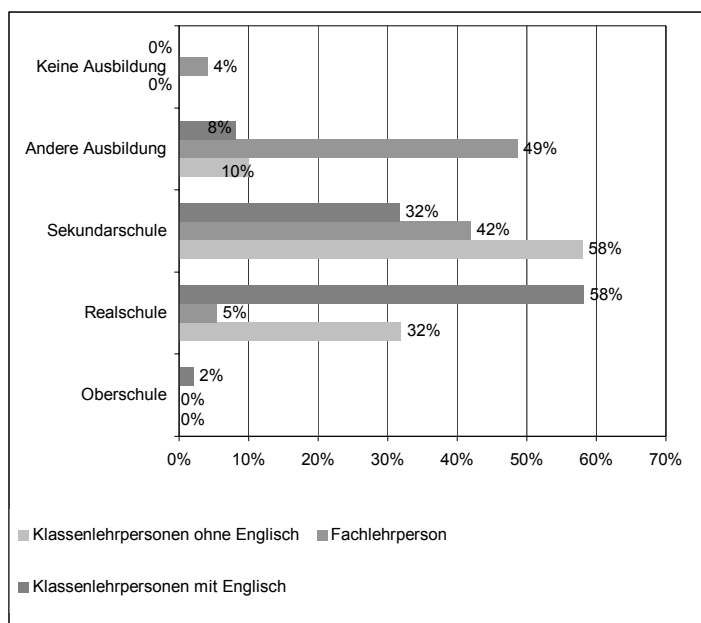


Das Lehrmittel für Englisch, die kantonalen Vorgaben sowie die Unterstützung durch die Bildungsdirektion bei der Umsetzung des obligatorischen Englischunterrichts werden als gut eingeschätzt. Schwierigkeiten entstehen jedoch teilweise bei der Stundenplangestaltung sowie bei der Rekrutierung von Fachlehrpersonen, die in der Regel an verschiedenen Schulen teilzeitlich angestellt sind, was die Stundenplangestaltung ebenfalls erschwert. Aus diesen Gründen werden die Englischlektionen oft als Randstunden platziert, was wiederum der Motivation der Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt förderlich ist.

Im Weiteren zeigt sich, dass die Qualifizierung der Fachlehrkräfte für Englisch sowie deren Integration ins Kollegium überwiegend als ausreichend bezeichnet wird. Die-

se Ansicht wird allerdings von den Unterrichtsbeobachtungen nicht durchgehend bestätigt (vgl. weiter unten). Auch die Angaben der Lehrpersonen selbst über ihre Ausbildung (vgl. Abbildung 16) lässt darauf schliessen, dass die Fachlehrpersonen nur zu einem geringen Teil über eine Lehrausbildung verfügen.

Abbildung 16: Ausbildung der Lehrpersonen



Knapp die Hälfte der Fachlehrpersonen verfügt über eine andere Ausbildung als die Lehrausbildung, und zusätzlich 4% geben an, dass sie über keine formale Ausbildung verfügen. Ohne andere Ausbildungen als die Lehrausbildung zu disqualifizieren, kann vermutet werden, dass der methodisch-didaktische Umgang mit leistungsheterogenen Schulklassen für Lehrpersonen ohne entsprechende Ausbildung schwierig sein könnte. Ausserdem ist aus den Unterrichtsbeobachtungen bekannt, dass Fachlehrpersonen häufig mit disziplinarischen Schwierigkeiten zu kämpfen haben.

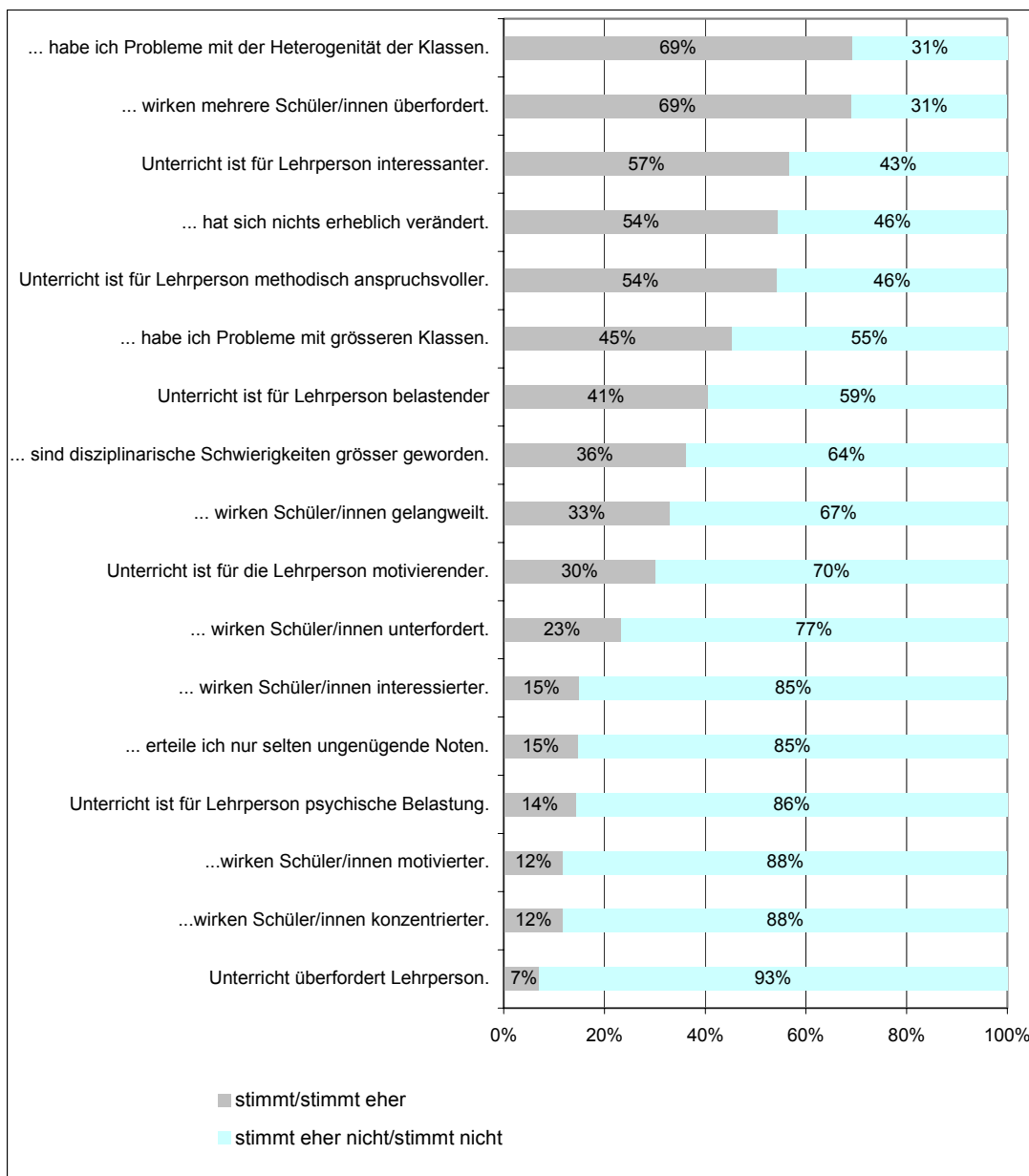
### 8.3 Beschreibung des Englischunterrichts

Ähnlich wie die Schülerinnen und Schüler konnten auch die Lehrpersonen den Verlauf des Englischunterrichts aus ihrer Perspektive beschreiben. Am häufigsten werden Schwierigkeiten mit der leistungsmässigen Heterogenität der Klassen sowie mit

überforderten Schülerinnen und Schülern genannt, die direkte Folgen des Obligatoriums sind (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17: Verlauf des obligatorischen Englischunterrichts

In meinem Englischunterricht ...



Allerdings fühlen sich die Lehrerinnen und Lehrer selber nicht überfordert, die Schülerinnen und Schüler erleben sie aber weder motiviert noch konzentriert im Unterricht. Dies obschon sie der Ansicht sind, dass sich der Englischunterricht motivie-



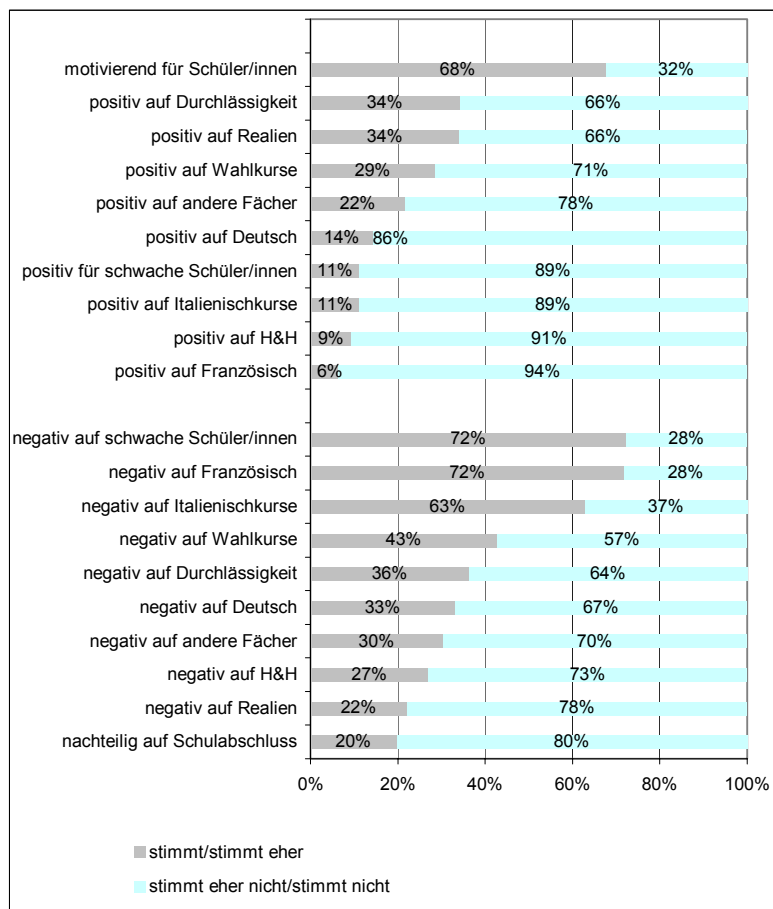
rend auf die Schülerinnen und Schüler auswirkt. Dieses Ergebnis stimmt mit der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler nicht überein, die sich selber als sehr aktiv am Unterricht teilnehmend beschreiben. Die Sicht der Lehrpersonen wird jedoch von den Ergebnissen aus den Unterrichtsbeobachtungen (vgl. weiter unten) gestützt.

### 8.4 Auswirkungen des obligatorischen Englischunterrichts

Welche Auswirkung des obligatorischen Englischunterrichts die Lehrpersonen beobachten, ist in Abbildung 18 dargestellt. In der ersten Hälfte der Abbildung werden die positiven, in der zweiten die negativen Auswirkungen beschrieben.

Abbildung 18: Auswirkungen des obligatorischen Englischunterrichts

Der obligatorische Englischunterricht wirkt sich ... aus.



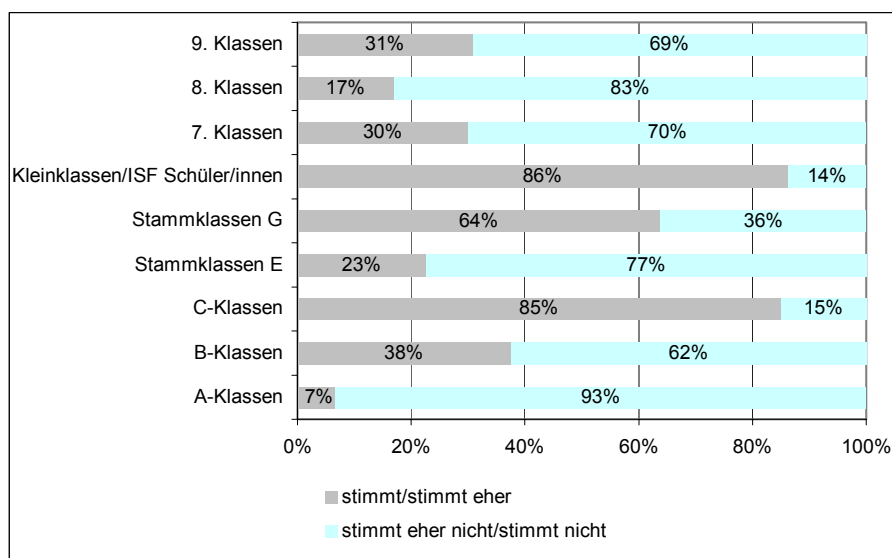
Obschon die Schülerinnen und Schüler im Unterricht eher überfordert wirken, scheint sich der obligatorische Englischunterricht motivierend auf sie auszuwirken. Darüber hinaus sind jedoch keine weiteren nennenswerten positiven Auswirkungen auszumachen.

Negative Auswirkungen des Obligatoriums werden vornehmlich bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern beobachtet. Ebenfalls auf den Französisch- und Italienischunterricht werden negative Auswirkung festgestellt. Auf andere Fächer wirkt sich der Englischunterricht aus der Perspektive von 2/3 bis 3/4 der Lehrpersonen nicht negativ aus.

## 8.5 Einschränkung des obligatorischen Englischunterrichts

Nicht selten werden Einschränkungen des Obligatoriums formuliert und gefordert. Ob und in welchen Bereichen das Obligatorium eingeschränkt werden sollte, wurde in einem weiteren Teil des Fragebogens erhoben. Auf die Frage, welche Klassentypen vom Englischobligatorium befreit werden sollten, antworteten die Lehrpersonen wie in Abbildung 19 dargestellt.

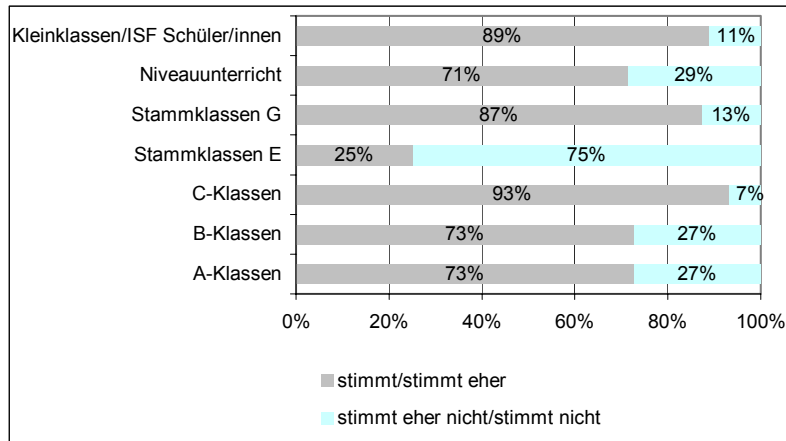
Abbildung 19: Befreiung vom Obligatorium



Nach überwiegender Meinung der Lehrpersonen sollten C-Klassen, Kleinklassen und ISF-Schülerinnen und –Schüler vom Englischobligatorium befreit werden. Bei allen anderen Klassentypen wird das Obligatorium kaum bestritten. Ein ähnlicher Befund gilt für die verschiedenen Klassenstufen. Die Lehrpersonen sind jedoch

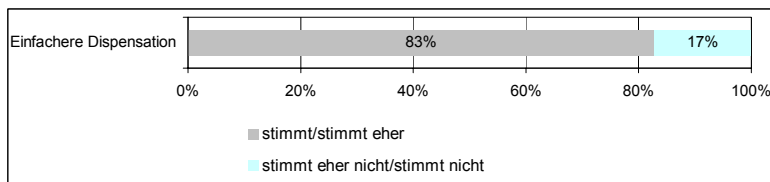
überwiegend der Meinung, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten sollten, zwischen Französischunterricht und Englischunterricht auswählen zu können (vgl. Abbildung 20). Eine Ausnahme bilden die Stammklassen E.

Abbildung 20: Wahlfreiheit zwischen Englisch und Französisch



Ausserdem ist eine überwiegende Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer der Ansicht, dass die Dispensation einzelner Schülerinnen und Schüler vom Englischunterricht einfacher möglich sein sollte, als dies heute der Fall ist (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21: Vereinfachung der Dispensation



Auf die Frage, ob die Lektionenzahl pro Woche für die Schülerinnen und Schüler generell reduziert werden sollte, fallen die Antworten der Lehrpersonen ausgeglichen aus. Während sich die eine Hälfte dafür ausspricht, ist die andere Hälfte dagegen.

## 9. Fazit aus der quantitativen Befragung

### Die Sicht der Schülerinnen und Schüler

- Bei den Schülerinnen und Schülern ist der Englischunterricht sehr beliebt und sie fühlen sich nicht überfordert. Bei Wahlfreiheit würden die Schülerinnen und Schüler am ehesten Englisch oder Englisch und Französisch wählen. Die Beliebtheit des Französischen steigt allerdings mit zunehmender Unterrichts- bzw. Spracherfahrung und die anspruchsvolleren Klassentypen möchten eher beide Sprachen lernen, als dies in den anderen Klassentypen der Fall ist. Schliesslich wünschen sich die Schülerinnen und Schüler der Gegliederten Sekundarschule eher einen Unterricht in beiden Fremdsprachen als die Schülerinnen und Schüler der Dreiteiligen Sekundarschule.
- Zwischen den verschiedenen Klassentypen lassen sich bezüglich Interesse und Motivation kaum Unterschiede ausmachen, ebenso wenig zwischen den Geschlechtern. Einzig Französisch ist bei den Mädchen beliebter als bei den Knaben.
- Eine günstige Unterrichtskonstellation scheint sich in den E- und A-Klassen zu ergeben, weil hier die Unterrichtsmerkmale „Beteiligung“, „Aufgabenorientierung“ und „Arbeitsklima“ im Englischunterricht als eher hoch eingestuft werden.
- Eine überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler schätzt das Lehrmittel „Non Stop English“ als spannend ein und ist der Ansicht, dass der Englischunterricht von ihren Eltern begrüsst wird. Englisch steigert nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeiten bei der Berufswahl.

### Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

- Das Englischobligatorium auf der Sekundarstufe I im Kanton Zürich wird von den Lehrpersonen als gesellschaftliches Bedürfnis und als Wunsch sowohl der Eltern als auch der Schülerinnen und Schüler eingeschätzt.

- Die Umsetzung des Obligatoriums scheint im Allgemeinen keine gravierenden Schwierigkeiten zu verursachen, auch wenn Probleme im Einzelnen bestehen. Beispielsweise denken 92% der Lehrpersonen, dass der obligatorische Englischunterricht eine Überforderung für die eher schwächeren Schülerinnen und Schüler ist. Der Unterricht mit leistungsheterogenen Klassen scheint schwierig und insbesondere in den C-Klassen, den Kleinklassen und mit ISF-Schülerinnen und -Schülern problematisch zu sein. Diese sollten nach Meinung der Lehrpersonen auch vom Obligatorium befreit werden.
- Schwierigkeiten werden in der Überforderung der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler ausgemacht. Ausserdem scheint sich das Englischobligatorium negativ auf die anderen Sprachfächer auszuwirken, weniger jedoch auf die anderen Schulfächer.
- Ähnlich wie die Schülerinnen und Schüler sind auch die Lehrpersonen der Meinung, dass es richtig ist, den Englischunterricht bereits im 7. Schuljahr zu beginnen.
- Das Lehrmittel für Englisch, die kantonalen Vorgaben sowie die Unterstützung durch die Bildungsdirektion bei der Umsetzung des obligatorischen Englischunterrichts werden von den Lehrpersonen als gut eingeschätzt.
- Die Lehrpersonen würden es begrüßen, wenn die Dispensation einzelner Schülerinnen und Schüler vom obligatorischen Englischunterricht einfacher möglich wäre als heute.

### **Allgemeine Sicht**

- Bei der Umsetzung und Durchführung des Obligatoriums ergeben sich kaum Unterschiede zwischen den Schulmodellen oder den Klassenstufen (7. oder 8. Schuljahr).
- Es lässt sich eine leichte Tendenz in die Richtung feststellen, dass im Englisch bessere Noten verteilt werden als in anderen Sprachfächern und in Mathematik.
- Die Rekrutierung von Fachlehrpersonen für Englisch ist teilweise schwierig. Über die Hälfte der Fachlehrpersonen gibt an, keine Ausbildung als Lehrerin bzw. Lehrer durchlaufen zu haben

## 10. Unterrichtsstudien

### 10.1 Der Blick aufs Ganze

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse gesamthaft, d.h. mit Blick auf alle 50 beobachteten Lektionen, dargestellt, wobei zwischen den Voraussetzungen, den Prozessen und den Ergebnisvariablen unterschieden wird.

#### Voraussetzungen

Als Voraussetzungsvariablen interessieren Klassengrößen und -zusammensetzung, die Funktionen der Lehrpersonen sowie Räume und Ausstattung. Während die Raumausstattung in der Regel ähnlich war und lediglich zwei markante Unterschiede festgestellt werden konnten – in Bezug auf Wohnlichkeit (Pflanzen, Möbel, Bilder) und in Bezug auf den Zustand der Wandtafel (von sauber bis verschmiert), präsentierten sich den Beobachtenden ganz unterschiedliche Klassengrößen, die zwischen 9 und 24 Schülerinnen und Schülern lagen. Die grössten Bestände waren dabei in den Niveaus A, die kleinsten in den Niveaus C anzutreffen. Während die geschlechtsbezogene Zusammensetzung der Klassen in den Niveaus A und B in etwa ausgeglichen war, waren die Knaben im Niveau C übervertreten.

Unterschiede zwischen den Niveaus zeigten sich ebenfalls hinsichtlich des Anteils fremdsprachiger Kinder. Erwartungsgemäss war er in den Niveaus B und C am höchsten. In insgesamt fünf Klassen betrug ihr Anteil um 80 %. Obwohl die Ausstattung der Räume grösstenteils den üblichen Standards entsprach, wurde doch deutlich, wie sehr Raumgrösse, Klassengrösse und Regiestil der Lehrperson aufeinander bezogen werden müssen. Räume mit 19 Jugendlichen wirken in der Regel bereits überfüllt und lassen differenzierende oder separierende Unterrichtsgestaltungen nur mit zusätzlichem Aufwand zu. Dieser Umstand mag vielen Leserinnen und Lesern als altbekannte, triviale Tatsache erscheinen – vor dem Hintergrund der im Folgenden dargestellten Hauptergebnisse, die sich auf das Führungsverhalten und

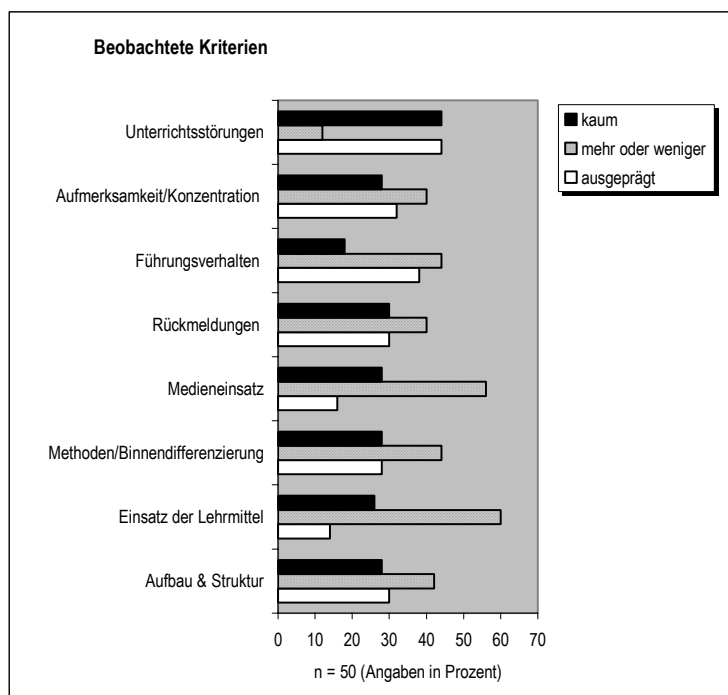
die Arbeitshaltungen der Schülerinnen und Schüler konzentrieren, erscheint er jedoch als bedenkenswert zu reflektierende Variable.

Eine weitere wichtige Voraussetzungsvariable bildet die Funktion der Lehrperson als Klassen- oder Fachlehrperson. Dass diese Differenzierung eine wesentliche Grösse zu sein scheint, belegt Kapitel 10.2 – mit dem Titel ‚Der differenzierte Blick‘ – deutlich. Während es sich bei den Klassenlehrpersonen fast durchwegs um Lehrkräfte handelte, die bereits mehrere Jahre an der Schule arbeiteten, waren die Fachlehrerinnen und -lehrer meist erst seit kurzer Zeit und für nur wenige Englisch-Lektionen an der Schule angestellt. Sie hatten relativ wenig Einblick ins Schulgeschehen und klagten ausgeprägt über die schwierigen Unterrichtssituationen in den verschiedenen Klassen.

## Prozessvariablen

In Abbildung 22 sind insgesamt acht Prozessmerkmale dargestellt, die anhand des Beobachtungsrasters in ihrem Ausprägungsgrad eingeschätzt wurden. Es sind dies: Unterrichtsstörungen, Aufmerksamkeit/Konzentration, Führungsverhalten, Rückmeldungen, Medieneinsatz, Variabilität der Unterrichtsmethoden/Binnendifferenzierung, Einsatz der Lehrmittel, Aufbau und Struktur der Lektion. Die Ausprägungsgrade sind in der Abbildung in drei verschiedenen Schattierungen dargestellt: Die schwarz gefärbten Balken visualisieren kaum ausgeprägte Beobachtungen, die gestreiften Balken stehen für ‚mehr oder weniger ausgeprägt‘ und die weissen Balken markieren eine deutliche Ausprägung.

Abbildung 22: Beobachtungskriterien im Überblick



Welche Prozessgrössen konnten somit ausgeprägt beobachtet werden (Balken mit weisser Farbe)? Mit Abstand am deutlichsten beobachtet werden konnten disziplinarische Probleme (artikuliert als störendes Unterrichtsverhalten von Schülerinnen und Schülern), eine hohe Strukturierung der Lektion sowie ein ausgeprägtes Führungsverhalten der Lehrperson. Im mittleren Beobachtungsbereich (schraffierte Balken) liegen Lehrmittel- und Medieneinsatz sowie auf Überforderung verweisende Unter-



richtssituationen. Am seltensten beobachtet wurden Situationen, die auf die Konsolidierung des Gelernten sowie auf Unterforderung hinwiesen.

#### *Aufbau und Strukturierung*

Das der grossen Mehrheit der beobachteten Unterrichtssequenzen gemeinsame Prozessmerkmal lag in der ausgeprägten Strukturierung des meist thematisch orientierten Unterrichts, die einen nachvollziehbaren Aufbau von Einstieg und Erarbeitung, teilweise auch Ergebnissicherung, erkennbar machte. Sie lässt sich durch vier Merkmale charakterisieren:

- a) eine Rhythmisierung der einzelnen Unterrichtsschritte, die Sequenzen von ca. zehn Minuten umfassten und die Anteile von Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben gleichermassen berücksichtigten,
- b) eine straffe, lehrerzentrierte Unterrichtsführung,
- c) eine deutliche Tendenz zur Wiederholung der soeben erarbeiteten Sachverhalte,
- d) ein kontinuierliches Rückfragen der Lehrperson, ob die Arbeitsaufträge resp. die Inhalte verstanden wurden.

Nur in wenigen Fällen wurden allerdings die Lernziele explizit bekannt gegeben oder Zeitangaben bereits im Vorfeld gemacht. Vereinzelt geschah dies auf der Metaebene, d.h. indem die Lehrperson ihre Intentionen begründete und sie den Schülerinnen und Schülern klarzumachen versuchte. In etwa einem Drittel der beobachteten Sequenzen wurde indes weder ein gezielter Aufbau noch eine klare Strukturierung ersichtlich. Die Ursachen lagen jedoch nur teilweise in der mangelhaften Organisation der Lektion durch die Lehrperson, sondern ebenso in hinderlichen Begleiterecheinungen wie Unterrichtsstörungen oder Überforderungssymptomen. Sie erschwerten über weite Strecken die Aufrechterhaltung eines ‚roten Fadens‘, welcher den Lehrperson wie den Schülerinnen und Schülern gleichermassen Halt hätte bieten können. In etwa zehn Prozent der Fälle fehlte eine Strukturierung gänzlich. Meist war sie mit der Beobachtung verbunden, dass die Lektion ohne eigentliche Begrüssung eröffnet worden war und es der Lehrperson nie gelang, sich selbst in den Mittelpunkt des Aufmerksamkeitshorizonts zu stellen.

Die Phaseneinteilung ging mehrheitlich mit den eingesetzten Unterrichtsmitteln einher oder folgte der Strukturierung des Lehrmittels. Am häufigsten gelangten Hellraumprojektor, Kassettenrecorder, Wandtafel und Arbeitsblätter zum Einsatz, seltener das offizielle Lehrmittel oder andere Medien. Die Qualität des Medieneinsatzes lag dabei in erster Linie in ihrer Motivationswirkung, weniger in ihrem kognitiven Wert oder in einem methodisch-didaktisch durchdachten Einbezug in den Unterricht.

Obwohl es schwierig ist, Modellvorstellungen von Unterricht generalisierend darzustellen, da sich der methodische Aufbau aus der Dialektik von Führung, Aneignungsbereitschaft und Aneignungsfähigkeit ergibt, lässt sich auf Grund der Beobachtungen die Metapher der Russischen Puppe wählen, als der bunt bemalten, fünf- bis sechsmal ineinander geschachtelten Holzpuppen, die immer wieder gleich sind, jedoch in kontinuierlich ansteigender Grösse. Sie versinnbildlichen die Lernschritte als ineinander geschachtelte Abfolgen, als hierarchische Stufen, wobei jede Stufe die Beherrschung der vorangehenden voraussetzt.

Die Schülerinnen und Schüler lernen von der kleinsten Puppe her langsam die grösseren kennen, wobei die Lehrperson dafür gesorgt hat, dass die Stufenfolge gleichmässig ist, damit keine Schülerinnen und Schüler stolpern. Im Rahmen des Shadowings konnte diese Metapher bestätigt und die Hintergründe eruiert werden: Viele Lehrpersonen wählen eine klare Strukturierung und eine ausgeprägte Rhythmisierung nur deshalb, um die Schülerinnen und Schüler ‚bei der Stange‘ zu halten und grössere Unterrichtsstörungen zu vermeiden. Ihren Idealvorstellungen entspricht ein solcher Unterricht kaum, aber, er bildet für viele den einzig gangbaren Weg, um einen einigermaßen geordneten Unterricht zu veranstalten. Das Spiralprinzip erlaubt dabei, den Schwierigkeitsgrad nach und nach zu steigern und dabei auch bei der Einführung von neuem Stoff strukturiert und gezielt vorzugehen. Als für den beobachteten Englischunterricht typische Strukturierung lässt sich ungefähr folgenden Ablauf skizzieren:

- Schritt 1: Einstieg, Repetition oder Korrektur der Hausaufgaben
- Schritt 2: Schriftliche Arbeit (Einzel oder in Gruppe)
- Schritt 3: Gemeinsames Besprechen der Lösungen
- Schritt 4: Sprech- oder Leseübung
- Schritt 5: Wiederholung des Gelernten durch schriftliche Fixierung (Wandtafel, Heft etc.)

Die Anteile von Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben waren recht ausgewogen: Durchschnittlich wurden 21 % für das Hör- und 27 % für das Leseverständnis aufgewendet, 19 % für die Sprach- und 33 % für die Schreibkompetenzen. Da sie häufig mit dem Wechsel von Aktions- und Sozialformen gekoppelt waren, trugen sie gleichzeitig den arbeitspsychologischen Faktoren wie Ermüdung und Konzentration Rechnung und ermöglichten, Zeitplanung und Phaseneinteilung didaktisch zu begründen. Gleichförmige Abläufe wie Aufrufen nach klar geregelter Reihenfolge führten jedoch schnell zu Ermüdungserscheinungen.

Die didaktische Reduktion des Stoffes folgte dabei grossmehrheitlich den beiden Prinzipien der Vereinfachung und der Veranschaulichung. Prinzipien, welche auf die Straffung oder Verdichtung der Stoffaufbereitung ausgerichtet waren, konnten hingegen selten beobachtet werden. Besonders auffällig war die Ergänzung der auf das Lehrmittel bezogenen Übungen durch eigene Ideen wie etwa Spiele oder Sprechübungen. Gerade solche Einschübe erzeugten auflockernde und für die Schülerinnen und Schüler motivierende Wirkung. In denjenigen Fällen, in denen sich die Lehrpersonen ausschliesslich am Lehrmittel orientierten, wirkte der Unterricht häufig langfädig und ermüdend.

#### *Unterrichtsformen und Binnendifferenzierung*

Beobachtet man Unterricht mit der Zielsetzung, Aussagen zu den Unterrichtsformen und zum Ausmass binnendifferenzierender Massnahmen machen zu können, fokussiert man zum einen auf die Wahl der Aktions- und Sozialformen, zum anderen auf das Ausmass an individuumsbezogenen Arbeitsaufträgen. Hierzu ist Folgendes zu berichten: Die am häufigsten beobachtete Unterrichtsform war der thematisch orientierte, auf die gemeinsame Unterrichtung des Klassenverbands (Frontalunterricht) mit auf Übung und Anwendung ausgerichteten Lern- und Interaktionsprozessen. Die gewählte Phasierung schränkte dabei die Wahl der Aktions- und Sozialformen ein.

Die hauptsächlich beobachteten Sequenzen umfassten das Lehrer-Schüler-Gespräch anhand der fragend-entwickelnden Methode, die Stillarbeit und den Lehrervortrag. Aktionsformen wie Schüler-Schüler-Gespräch, freie Unterrichtsgespräche, Demonstrationen oder entdecken-lassender Unterricht konnten kaum beobachtet werden. Eher wurden Sozialformen gewählt, die auf den Unterricht mit der gan-

zen Klasse oder auf Partner- und vereinzelt auf Gruppenarbeit ausgerichtet waren. Im Verlaufe der Lektion wurde meist auch klar, warum eine so deutliche Ausrichtung auf einen lehrpersonenzentrierten Unterricht feststellbar war: Vor allem mit solchen Arbeitsformen war es möglich, einen geordneten Unterricht aufrecht zu erhalten. Sobald die Schülerinnen und Schüler in selbstverantworteter Weise Aufgabenstellungen angehen sollten, kam es zu Unterbrüchen und Störungen. Besonders deutlich kamen diese Schwierigkeiten bei den Phasenübergängen zum Ausdruck, die fast immer von grosser Unruhe begleitet waren und einige Zeit erforderten, bis wieder die notwendige Arbeitsruhe einkehren konnte. Stillarbeit schien jedoch in allen besuchten Lektionen als Oase der Ruhe von fast allen Beteiligten geschätzt zu werden, wobei jedoch gerade in solchen Momenten häufig auch zum Ausdruck kam, wie unterschiedlich selbständig die Schülerinnen und Schüler arbeiten konnten und dementsprechend auf mehr oder weniger Hilfe durch die Lehrperson angewiesen waren.

Binnendifferenzierende und individualisierende Strategien zugunsten schnellerarbeitender Schülerinnen und Schüler, also die Berücksichtigung von unterschiedlichen Lerntempi und Leistungsfähigkeiten innerhalb der Klasse, konnten nur in einem kleinen Teil der Unterrichtsbesuche festgestellt werden. In der Mehrzahl der Fälle war der Unterrichtsgang auf die Unterstützung langsamer arbeitender Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Beeindruckend war jedenfalls, mit welchem Engagement sich Lehrerinnen und Lehrer bemühten, den Stoff zu erklären, zu wiederholen und auf immer wieder andere Weise zu vereinfachen (Metapher der Russischen Puppe).

Deshalb scheint auch verständlich, wenn trotz der verschiedentlich recht grossen Heterogenität der Klassen in Bezug auf Arbeitsstrategien und kognitivem Niveau lediglich in der Hälfte der Fälle Bemühungen registriert werden konnten, die auf ein schnelleres Lerntempo ausgerichtet waren. Solche Bemühungen beinhalteten die Bearbeitung einer neuen Lernaufgabe, die Erledigung von Hausaufgaben, die vorzeitige Entlassung in die Pause oder, auf einem methodisch-didaktisch anspruchsvolleren Niveau, die Anpassung der Lehrerfrage resp. der Problemformulierung an die individuellen Fähigkeitsniveaus. Gerade dort, wo solche individualisierenden Bemühungen festgestellt werden konnten, zeigten sich auch motivierende Kooperationsituationen zwischen den schneller arbeitenden Schülerinnen und Schülern.

Dass solchen lehrpersonenzentrierten Unterrichtsformen mehrheitlich keine konservativen Grundhaltungen oder gar Bequemlichkeiten zu Grunde liegen, manifestierte sich in den Shadowings recht klar: Die Lehrerinnen und Lehrer schienen unter die-

ser Situation – dem Zwang zu ausgeprägt führungsorientiertem Unterricht – relativ stark zu leiden. So wurde ausgesagt, ein solcher Unterricht sei eher demoralisierend, er verbrauche viel Kraft und die Effektivität, d.h. einen bestimmten Lernzuwachs zu erreichen, sei letztlich doch recht klein.

Nicht ausschliesslich lehrerzentrierte Arbeitsformen einzusetzen schien den ‚Insidern‘ vorbehalten, denjenigen Lehrerinnen und Lehrern, die ihre Klassen sehr gut kennen und einen grossen Erfahrungsschatz mitbringen. Denn die Passung von Aktions- und Sozialformen und Fähigkeitsniveaus schien eine besonders schwierige, den Verlauf der Stunde und die Motivation der Schülerinnen und Schüler beeinflussende Aufgabe zu sein. In etwa einem Fünftel der Fälle konnte indes ein Unterricht mitverfolgt werden, der weder eine Identifikation von Aktions- oder Sozialformen noch binnendifferenzierenden Massnahmen erkennen liess: Diese Unterrichtssequenzen schienen entweder chaotisch und unstrukturiert oder wurden von massiven Unterrichtsstörungen begleitet, die eine seriöse Unterrichtsorganisation nahezu verunmöglichten.

#### *Kommunikation und Klassenführung*

Im Mittelpunkt dieses Beobachtungsbereichs standen in erster Linie die Interaktion zwischen Klasse und Lehrperson, ihr Führungsstil, ihre Frage- und Impulstechnik inklusive dem Korrekturverhalten. Dabei stellte sich heraus, dass die im vorherigen Kapitel beschriebene Dominanz der lehrerzentrierten Aktions- und Sozialformen mit einem ausgeprägten Führungsverhalten einher ging. Weiter verlief der Unterricht grösstenteils direkt über die Lehrperson, meist in englischer und nur bei grösseren Verständnisproblemen in deutscher Sprache. Trotz der Dominanz dieses Führungsstils konnten auch andere Verhaltensweisen der Lehrpersonen beobachtet werden. Sie sollen aber hier nicht als Führungsstile<sup>5</sup> beschrieben werden, denn es wird davon ausgegangen, dass angemessenes Lehrerverhalten variabel, veränderlich und vielgestaltig ist und sich nicht als gleichbleibendes Muster beschreiben lässt. Deshalb werden die beobachteten Verhaltensformen in eklektischer Weise anhand einiger Gesichtspunkte zusammengestellt.

---

<sup>5</sup> Heute existieren bekanntlich viele, von den Forscherinnen und Forschern selbst benannte Stile wie autokratisch vs sozialintegrativ (Tausch & Tausch), direktes vs indirektes Lehrerverhalten (Flanders) oder, nach dem klassischen Experiment von Lewin, Lippitt & White benannt, der autoritäre, demokratische oder integrative Führungsstil (vgl. dazu die Überblicksdarstellung in Dubs 1995).

Allen Unterrichtssequenzen gemeinsam war der Wille, die Klasse zu führen, die Zielorientierung nicht aus den Augen zu verlassen und eine arbeitsförderliche Lernstruktur aufrecht zu erhalten. Dies gelang jedoch mit unterschiedlichem Erfolg, worauf auch die drei am häufigsten beobachteten Verhaltensweisen hindeuten: So konnte zwischen (a) einer wenig führungsorientierten Unterrichtsführung, (b) einer straffen und eher distanzierten, (c) einer straffen, jedoch kameradschaftlichen Unterrichtsführung unterschieden werden.

Lehrpersonen, welche eine eher large Haltung manifestierten, zeigten einen Regiestil, der am ehesten mit den Adjektiven ‚locker-nachgiebig-ignorierend‘ beschrieben werden könnte. Besonders auffallend war dabei, dass sich die Kommunikation kaum auf inhaltliche Fragen konzentrierte, sondern über weite Strecken auf die Bewältigung von Disziplinprobleme beschränkt blieb. Solche Lehrpersonen machten teilweise einen eher resignierten, etwas müden Eindruck. Obwohl auch sie sich um Strukturierung bemühten, bekundeten sie grosse Mühe, die disziplinarischen Probleme zu meistern und sich nicht allzu sehr in rechtfertigende Kommunikationsmuster zu verstricken („Warum wollen Sie, dass wir dies jetzt tun?“ „Machen Sie dies jetzt heute nur, weil jemand auf Schulbesuch hier ist?“) Entsprechend schienen ihre Kontaktnahmen und ihre Lernrückmeldungen zu den Schülern eher über die Klasse als Ganzes denn über die Interaktion mit einzelnen Schülerinnen und Schülern zu verlaufen, ihre Impulstechnik wirkte mehrheitlich kontrollierend, hemmend oder zurückweisend.

Anders indes die Lehrpersonen, welche ein straffes, jedoch kameradschaftlich orientiertes Verhalten zeigten: Ihre Prozesssteuerung lässt sich am ehesten mit den Attributen ‚straff-wohlwollend-sicher-lustvoll‘ beschreiben. Zwar war ihre Impulstechnik häufig ebenfalls eher kontrollierender, faktenorientierter Art, doch stellten sie den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen, indem sie versuchten, verbale und nonverbale Lernrückmeldungen sachbezogen, motivierend, vor allem aber helfend und verstärkend einzusetzen. Nicht selten wurde gelacht und gescherzt, bedankte sich die Lehrperson für einen Schülerbeitrag oder machte sie auch Komplimente. Nicht selten wurde aber auch bei Unterrichtsstörungen kurz auf die Metaebene gewechselt, um Klärungen vornehmen zu können oder auf die notwendige Kooperationsbereitschaft zu verweisen. Immer aber stand das gelenkte, führende Lehrerverhalten im Vordergrund, denn auch hier, so schien es den Beobachtenden, war Unterrichtserfolg vor allem über strikte Führungsstrukturen möglich.

Das dritte beobachtete straffe, aber distanzierte Lehrerverhalten lässt sich am ehesten mit den Adjektiven ‚dominant-distanziert-unnachgiebig‘ umschreiben. Solche Unterrichtssituationen wirkten ruhig, etwas motivationslos, geordnet und frei von disziplinarischen Problemen. Kennzeichnend war dabei, dass die Ausrichtung der Lehrperson ausschliesslich auf die Klasse als Ganzes fokussierte, Schülerbeiträge relativ selten waren, hie und da übersehen oder sofort modifiziert und bewertet oder zurückgewiesen wurden. Insgesamt, so das Fazit aus den Beobachtungen dieser Prozessvariable, schienen die unterschiedlichen Verhaltensformen mit dem Ausmass an Unterrichtsstörungen einherzugehen.

#### *Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler*

Zwar stehen die in der Vorstudie (vgl. Rhyn 2001) bereits von vielen Befragten thematisierten disziplinarischen Probleme im Mittelpunkt dieses Bereichs, doch gehören ebenso andere Aspekte dazu wie etwa die Aktivitäten der Lernenden, ihr Interesse und ihre Aufmerksamkeit. Überblickt man alle beobachteten Lektionen, so ergibt sich eine etwas durchzogene Bilanz. Zwar konnte nur in einem relativ kleinen Teil der besuchten Lektionen eine durchgehend ungünstige Arbeitshaltung (ob auf Desinteresse oder lediglich Unaufmerksamkeit zurückzuführen, war schwierig zu beurteilen) vieler Schülerinnen und Schüler konstatiert werden, doch erwies sie sich durch drei Teilaspekte als besonders störfähig: erstens durch die Wechsel von einer Unterrichtsphase zur anderen, zweitens durch die geringe Konzentrationsfähigkeit eines Grossteils der Schülerinnen und Schüler und drittens – und dies traf in besonderem Ausmass zu – durch die Unruhe, welche entstand, wenn ein von der Lehrperson erklärter Sachverhalt unklar blieb. Derartige Sequenzen konnten nicht selten beobachtet werden – Übungen, deren Aufbau oder Inhalt zu schwer war, Erklärungen, die nicht verstanden wurden, Sachverhalte, die vorausgesetzt wurden, jedoch nicht mehr präsent waren – Sequenzen, die eine zuvor gute und intensive Arbeitsphase abrupt unterbrachen.

Dabei war es keineswegs in erster Linie eine ungenügend methodisch-didaktische Ausrichtung oder Profilierung der Lehrperson, welche Ursache dieser Zwischenfälle waren, sondern meist war es ein Nicht-Verstehen-Können der Schülerinnen und Schüler, weil beispielsweise eine Klärung des Sachverhalts auf Deutsch nicht verstanden wurde und auf Englisch schon gar nicht. Entweder musste dann eine individuelle Unterstützung durch die Lehrperson oder durch andere, der jeweiligen Sprache mächtigen Schüler, folgen oder der Unterricht musste fortgesetzt werden, ohne

auf diese individuellen Probleme einzugehen. Immer aber führten solche Hindernisse zu massiven Störungen des ganzen Unterrichtsverlaufes. Unterrichtsstörungen schienen gerade dort am ehesten zu entstehen, wo die unterschiedlichen Lerntempi inklusive die Verständigungsprobleme in der deutschen Sprache berücksichtigt wurden, um der grossen Heterogenität innerhalb des Klassenverbandes zu begegnen. Sobald sich die Lehrperson von der Klasse als Ganzes abwandte, stieg der Lärmpegel, wahrscheinlich, weil die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben nicht verstanden hatten, jedoch nicht in der Lage waren, selbständig zu arbeiten und deshalb warten mussten, bis die Lehrperson wieder zu ihnen kam. Demgegenüber brachte der Gleichschritt weniger Unruhe.

Im Allgemeinen bestätigte sich, was Schülerinnen und Schüler bereits in der Vorstudie zu Protokoll gegeben hatten: Etwa ein Drittel der beobachteten Klassen schien dem Englischunterricht gegenüber nicht abgeneigt zu sein, aber die mit dem Erlernen dieser Sprache verbundenen Schwierigkeiten schienen doch von der Entwicklung einer nachhaltigen Motivation abzuhalten. Geling es jedoch, das Schwierigkeitsniveau mit einem adäquaten Mass an Wiederholungsarbeiten so zu verknüpfen und daraus eine Art Erfolgszuversicht entstehen zu lassen, konnte die Arbeitshaltung zumindest so optimiert werden, dass ein gewisses Mass an Unterrichtsarbeit möglich wurde. Wenn jedoch Inhalte überforderten, wurden Aufträge nicht ernst genommen und die Schüler liessen sich nicht auf den Stoff ein. Zu fragen ist allerdings nach der Effizienz solcher Strategien, d.h. dem Verhältnis zwischen dem Aufwand der Lehrperson und dem Lernertrag für die Schülerinnen und Schüler.

An dieser Stelle sei auch auf eine geschlechtsspezifische Beobachtung hingewiesen, die beinahe redundant dem Wissenskorpus von Unterrichtsforschung beigelegt wird und deshalb als ‚pädagogische Folklore‘ bezeichnet werden kann: Der Umstand nämlich, dass Knaben weit mehr den Unterricht stören als Mädchen, diese sich wiederum angepasster und sozialintegrativer verhalten.

Dieser Sachverhalt bestätigte sich zwar in der Mehrheit der Unterrichtsbeobachtungen, dort, wo der Unterricht allerdings massiv gestört wurde, waren die Mädchen mitbeteiligt. Zusätzliche Brisanz ergibt sich jedoch durch die Feststellung, dass an Mädchen häufig weniger hohe Anforderungen gestellt wurden als an Knaben. Dies zeigte sich beispielsweise darin, dass Mädchen deutlich weniger korrigiert wurden bei Fehlern, weniger insistierend zur Lösung einer Aufgabe aufgefordert wurden oder ihre Beiträge auch seltener positiv quittiert wurden.



*Fächerübergreifendes Lernen, Prüfen und Beurteilen*

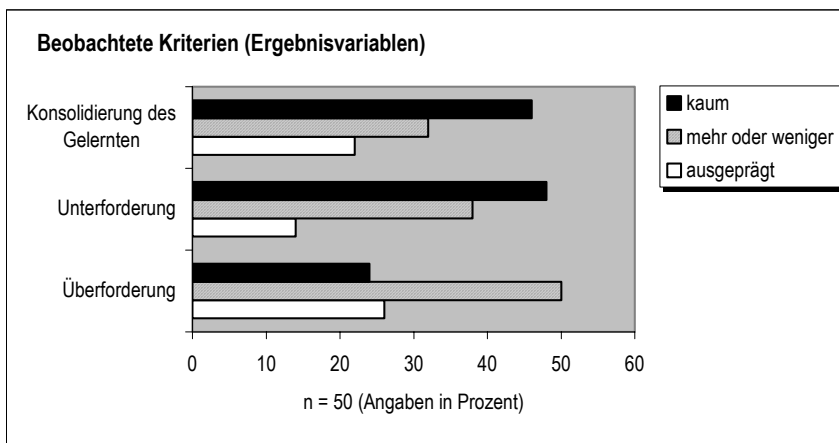
Diese beiden Bereiche werden hier gemeinsam besprochen. Da ‚fächerübergreifendes Lernen‘ sowie ‚Prüfen und Beurteilen‘ eine Vorgabe der Auftraggeberin bildeten, wurden sie ebenfalls in den Beobachtungsraster integriert, wohlwissend, dass allenfalls relativ wenige entsprechende Beobachtungen gemacht werden konnten. In der Realität des Beobachtungsgeschehens bewahrheitete sich dann diese Vorannahme: Fächerübergreifendes Lernen konnte nur in sechs Fällen registriert werden und zwar im Sinne von Querbezügen zu anderen Fächern, Themen oder Inhalten. Ebenso schwierig gestaltete sich die Beobachtung von Ansätzen zum Bereich Prüfen und Beurteilen. Zwar konnten solche Bemühungen festgestellt werden, doch waren sie lediglich singulärer Natur, so dass es verfehlt wäre, generalisierende Aussagen zu machen. Deshalb haben die nachfolgenden Ausführungen lediglich Trendcharakter. Das Augenmerk richtete sich dabei in erster Linie auf Ansätze zur formativen Beurteilung und zur Selbstbeurteilung. Ansätze zur formativen Beurteilung (als unterstützende Lernrückmeldungen) konnten insbesondere bei Lehrpersonen mit straffem, kameradschaftlichem Unterrichtsstil beobachtet werden, Ansätze zur Selbstbeurteilung hingegen waren verbreiteter. Sie betrafen jedoch meist lediglich die Korrektur von Hausaufgaben oder den gegenseitigen Austausch von Aufgaben, ohne dass jedoch davon weiter Kenntnis genommen oder eine Spiegelung im Lichte objektiver Beurteilungen vorgenommen worden wäre.

**Ergebnisvariablen**

Bei der Darstellung von Ergebnisvariablen geht es um die Reflexion des Verhältnisses von Planung und Durchführung, die in der Feststellung des Erreichten zum Ausdruck kommt, beispielsweise als Vertiefung, Repetition, Zusammenfassung oder auch lediglich als Überprüfung der Zielerreichung. Zu den Ergebnisvariablen werden jedoch auch Symptome der Über- oder Unterforderung der Schülerinnen und Schüler gezählt, da sie ebenfalls als Ergebnisse der vorangegangenen Lehr- und Lernprozesse bezeichnet werden können.

In Abbildung 23 werden die beobachteten Kriterien in ihrer Ausprägung dargestellt. In 26 bzw. 22 Fällen konnten Symptome beobachtet werden, die sich als Ausdruck von Überforderung oder Unterforderung interpretieren liessen und in 24 Fällen handelte es sich um Arrangements, die der Konsolidierung des Gelernten dienen.

Abbildung 23: Beobachtete Kriterien (Ergebnisvariablen)



Reflektiert man die Unterrichtsbeobachtungen in Bezug auf das Verhältnis von Planung und Durchführung, so lassen sich wenig Zeit- und Stoffmengenprobleme konstatieren. Erheblich mehr Probleme ergaben sich jedoch mit dem Schwierigkeitsgrad, der sich in recht vielen Fällen als zu hoch erwies und von den Lehrpersonen mit unterschiedlichen Konsequenzen quittiert wurde. Sie reichten von der Ignorierung der Schwierigkeiten über die Nichtabweichung vom Plan bis zur kompletten Neugestaltung der Sequenz. Am deutlichsten liess sich eine Reaktion beobachten, die als ‚Konsolidierung des Gelernte‘ bezeichnet werden kann. Sie manifestierte sich als Momente des Innehaltens und Nachdenkens über die Art und Weise, wie die Schüler die Aufgaben bearbeitet hatten, ob Neues gelernt wurde und ob Altbekanntes in ein anderes Licht gerückt werden konnte. Abbildung 23 verdeutlicht jedoch, dass eine solche Konsolidierung des Gelernten lediglich in etwa einem Viertel der Lektionen ausgeprägt beobachtet werden konnte. Lektionen, welche nur aus Einstieg und Erarbeitung bestanden, bildeten deshalb so etwas wie eine methodische Gepflogenheit.

Obwohl mehrfach festgestellt werden konnte, dass eine lehrerzentrierte Unterrichts-führung den direkten und ungefilterten Kontakt zwischen Klasse und Lehrperson gewährleistete und deshalb auf die Erkennung und Klärung von Unklarheiten begünstigend wirkte, führte dies in nicht wenigen Fällen trotzdem zu keinen weiteren

konsolidierenden Schritten, auch dann nicht, wenn festgestellt worden war, dass der Stoff noch nicht verstanden wurde. Zwei Ursachen scheinen als Interpretationen möglich: erstens die fehlende Struktur der Lektion, welche disziplinarische Probleme überhand nehmen liess und eine Konsolidierung geradezu verunmöglichte oder zweitens ein hohes Unterrichtstempo, das keine Zeit für Reflexion und Vertiefung gewährte und somit auch nicht für reflexierende Fragen nach der Festigung des Stoffes.

Dort, wo jedoch ergebnissichernde Bemühungen festgestellt werden konnten, bekamen sie fortlaufenden Konsolidierungscharakter, entweder durch die Abfolge ‚Erklären-Üben-Nachfragen-Repetieren-Üben‘ oder dann durch die Integration in die Hausaufgaben. Waren Festigung und Strukturierung miteinander verwoben, gewann man den Eindruck, dass gerade Üben und Vertiefen nicht nur der Verfestigung und der Erschliessung des Lerngegenstandes dienten, sondern zugleich dazu beitrugen, dass die Schülerinnen und Schüler motiviert und über gewisse Zeitsequenzen auch konzentriert arbeiteten. Wenn solche Sequenzen zusätzlich mit adäquaten Rückmeldungen verbunden waren, schienen daraus Erfolgserlebnisse zu resultieren, die den weiteren Fortgang des Unterrichts positiv beeinflussten.

Abbildung 23 zeigt auch auf, dass Unterforderung als Ergebnis oder Symptom nicht adäquater Lernprozesse zwar weniger häufig beobachtet werden konnte als Symptome von Überforderung. Allerdings ist es insgesamt schwierig, kausalitätsbezogene Aussagen zu machen. Vor allem scheint es problematisch, die These der Überforderung der B- und C- Klassen unreflektiert stehen zu lassen: Eine wiederholt beobachtete Sequenz mag dies verdeutlichen:

1. Geringe Unterrichtsstrukturierung und lasche Unterrichtsführung führten zu Unruhe und Blödeleien und damit zu einem deutlich tieferen Aufmerksamkeitsniveau.
2. Dies hatte zur Folge, dass mehr Fehler gemacht wurden.
3. Obwohl diese Fehler eigentlich Konzentrationsmängeln zuzuschreiben wären, wurden sie von der Lehrperson als Reaktion auf den zu hohen Schwierigkeitsgrad interpretiert und mit entsprechenden erneuten Erklärungsversuchen quittiert.
4. Solche Erklärungsversuche gingen jedoch in der allgemeinen Unruhe häufig unter.

## 10.2 Der differenzierte Blick

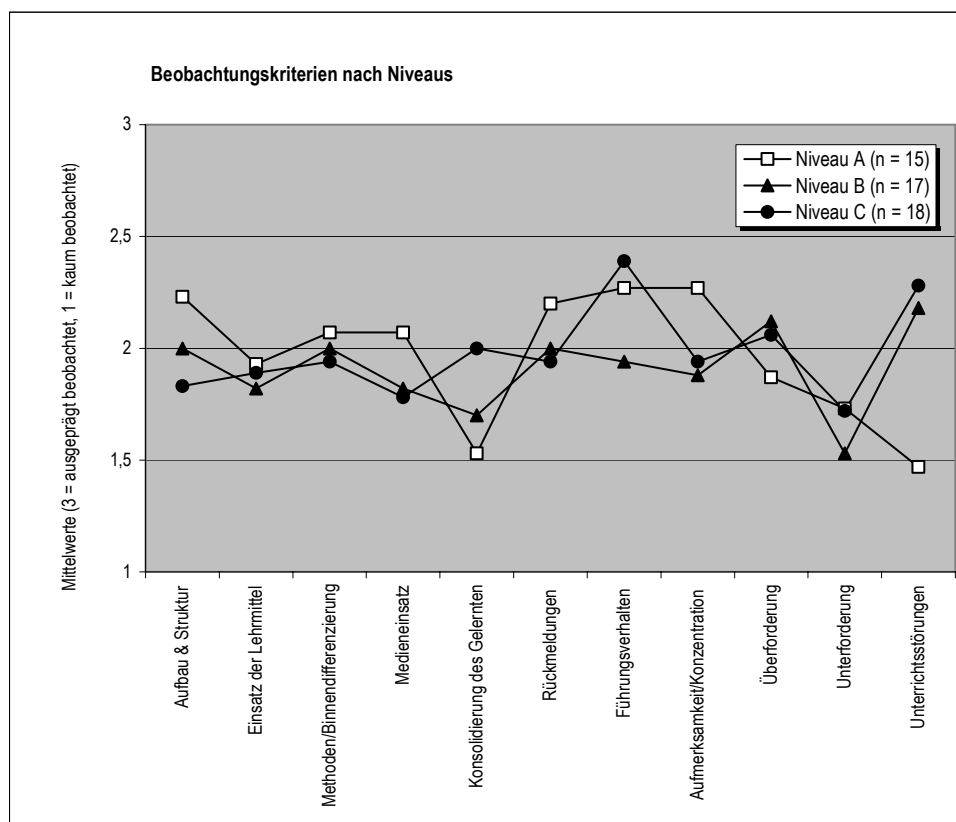
In diesem Kapitel geht es darum, die bisher präsentierten Ergebnisse auf der Folie einer differenzierten Betrachtungsweise zu diskutieren, um Einsichten in die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zu erlangen. Bereits die ersten Unterrichtsbeobachtungen hatten zur Formulierung zweier Fragestellungen geführt, ob sich (1) Klassenlehrpersonen von Fachlehrpersonen in bestimmten Beobachtungskriterien unterscheiden und (2) ob zwischen den verschiedenen Anforderungsniveaus Unterschiede festgestellt werden können. Deshalb wurden die Daten auch im Hinblick auf diese beiden Fragestellungen sortiert. Dabei sei noch einmal darauf verwiesen, dass die einleitend formulierten Einschränkungen bei der Interpretation zu berücksichtigen sind, insbesondere die Tatsache, dass das Niveau C in der Stichprobe übervertreten ist.

### Differenzierung nach Niveaus

Abbildung 24 zeigt die Beurteilung der Beobachtungskriterien nach Niveaus, wobei der besseren Übersichtlichkeit halber jeweils die Mittelwerte dargestellt werden. Dabei sei die Problematik beachtet, dass durch eine Mittelwertsdarstellung die Beurteilungen zwar besser vergleichbar werden, dafür die Verteilung der Antworten nicht ersichtlich ist, wie dies beispielsweise in Abbildung 22 und Abbildung 23 der Fall war. Ausgehend von der verwendeten Skala (1 = kaum beobachtet, 2 = mehr oder weniger beobachtet, 3 = ausgeprägt beobachtet) bedeutet ein hoher Mittelwert, dass der interessierende Sachverhalt ausgeprägt beobachtet werden konnte.

In welchen Bereichen waren die grössten Unterschiede zu beobachten? Die Abbildung zeigt, dass sich in insgesamt fünf Kriterien zwischen den Niveaus A und B/C deutliche Differenzen ergaben. In der Tat war es so, dass die 15 beobachteten Unterrichtssequenzen vom Niveau A tendenziell stärker strukturiert waren, verschiedenste Medien eingesetzt wurden, die Lehrpersonen ein pointierteres Korrektur- und Rückmeldeverhalten zeigten, Aufmerksamkeit und Interesse der Klassen verstärkt und Unterrichtsstörungen deutlich weniger häufig wahrgenommen werden konnten als in den anderen beiden Niveaus. Darüber hinaus unterschieden sich die 18 Klassen des C-Niveaus durch einen ausgeprägteren Führungsstil der Lehrperson und eine verstärkt wahrnehmbare Tendenz zur Wiederholung und Festigung des Stoffes.

Abbildung 24: Beobachtungskriterien nach Niveaus (Mittelwerte)



Vor allem in zwei Bereichen widerspiegeln die Ergebnisse das umfangreich gesammelte Beobachtungsmaterial sehr deutlich, in der Aufmerksamkeit und Konzentration sowie in den der Unterrichtsstörungen und – etwas weniger ausgeprägt beobachtet – in den Reaktionen, die auf Überforderung hinweisen.

Zwar war das Interesse vieler Klassen der B- und C-Niveaus am Englisch-Unterricht deutlich sichtbar, ihre Konzentrationsfähigkeit und ihre tatsächliche Aufmerksamkeit jedoch geringer ausgeprägt als in den A-Klassen. Die beiden kritischen Grössen waren dabei die Aufmerksamkeitsdauer und die Störanfälligkeit: B- und C-Klassen waren kaum mehr als 10 Minuten in der Lage, sich auf einen Gegenstand oder eine Sequenz zu konzentrieren und reagierten auf einen Phasenwechsel in der Regel sehr stark. Gerade deshalb schien das Führungsverhalten der Lehrperson besonders ins Gewicht zu fallen, ob es ihr nämlich gelang, durch gezielte Anweisungen und konsequentes Verhalten die Klasse zum Unterrichtsgegenstand zurückzuführen. Diese schwierige und aufreibende Arbeit gelang nicht immer, vor allem dort, wo bereits zu Beginn der Lektion Unruhe geherrscht hatte oder keine klaren Anweisungen gegeben worden waren. Unterrichtsstörungen, die recht häufig von einzelnen

Knaben ausgingen, waren vor allem in der zweiten Lektionshälfte recht verbreitet und äusserten sich meist als Blödeleien innerhalb einer Gruppe, lautem Dazwischenrufen, Herumwerfen von Gegenständen, lauten Zwischenbemerkungen, Singen, Pfeifen, rhythmischem Klopfen oder auch offenen oder verdeckten Verweigerungshaltungen. Sehr häufig entstanden solche Unterrichtsstörungen auf Grund von überfordernden Unterrichtssituationen. Drei der am häufigsten beobachteten Situationen seien hier geschildert:

#### Situation (A):

Die Lehrperson bespricht eine Aufgabe. Die Klasse beteiligt sich anfänglich gut. Bevor die Lehrperson eine schwierige Stelle besprechen kann, werden verschiedene Schüler unruhig, beginnen zu reklamieren und durcheinander zu schwatzen, so dass die Lehrperson nicht mehr dazu kommt, ihre Erklärungen anzubringen. Die Übung wurde entweder abgebrochen, der Klasse gedroht (Prüfung, mehr Hausaufgaben) oder mit grossem Aufwand versucht, eine beruhigte Atmosphäre zur Weiterarbeit zu erreichen.

#### Situation (B):

Eine Aufgabe wird im Klassenverband besprochen. Zwei Schüler mit sehr schlechten Deutschkenntnissen verstehen die Ausführungen der Lehrperson nicht. Ein Schüler macht die Lehrperson darauf aufmerksam, worauf sie versucht, den Sachverhalt diesen Beiden noch einmal zu erklären. In der Zwischenzeit werden die anderen unruhig und beginnen, miteinander zu schwatzen und zu kichern. Als die Lehrperson merkt, dass ihre Erklärungen das Verständnis nicht fördern, fragt sie einen anderen Schüler, der gleicher Muttersprache ist, ob er diese Aufgabe übernehmen könne. Sie setzen sich zu dritt an einen Nebentisch und beginnen zu arbeiten. Bald wird jedoch klar, dass der Schüler mit Tutorenfunktion den Sachverhalt ebenfalls nicht versteht und die Lehrerin deshalb die ganze Übung abbricht.

#### Situation (C):

Bereits zu Beginn der Stunde herrscht ein wahres Durcheinander von Lärm, Schülerinnen und Schülern, die nicht an ihren Plätzen sitzen, Mappen, die auf den Tischen oder am Boden herumliegen und einer Lehrperson, die mit dem Unterricht beginnt.

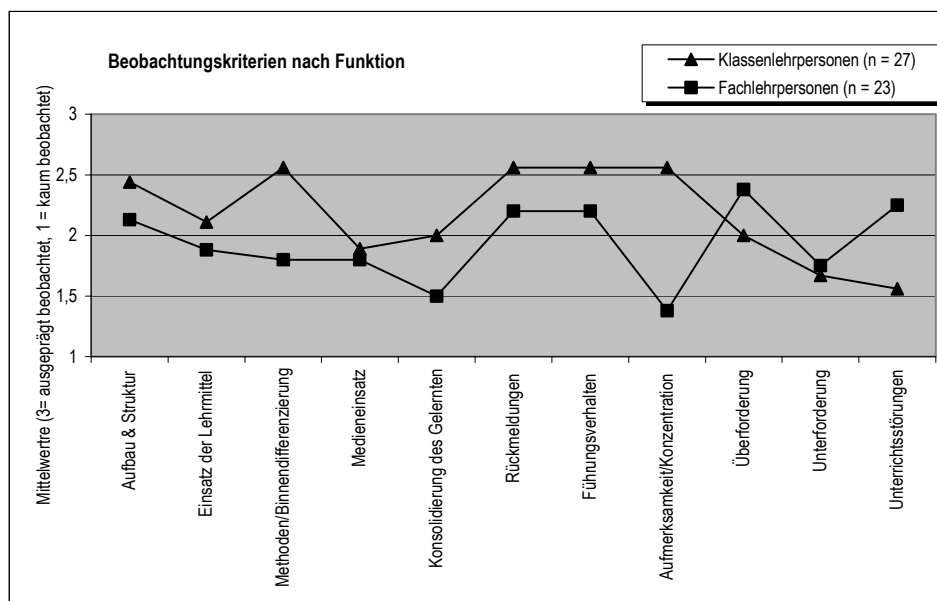
Während der ganzen Lektion stellt sich nie eine konzentrierte, verbindliche Lernatmosphäre ein, die Zielsetzungen des Unterrichts werden nicht klar, der Lärmpegel bleibt hoch. Die Lehrperson hat Mühe, sich überhaupt Gehör zu verschaffen, obwohl sie dies auf verschiedene Arten versucht (durch direkten Körperkontakt mit einzelnen Schülern, durch deutliches Anheben der Stimme, durch Drohungen, aber auch durch Anreizangebote, wie etwa früher in die Pause gehen zu können). Indirekt geben die Schülerinnen und Schüler der Lehrperson zu verstehen, dass sie in Englisch sowieso nichts lernen.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass Unterrichtsstörungen dort besonders häufig waren, wo entweder schwache Kommunikationsstrukturen, keine Erfolgserlebnisse und Rückmeldungen sowie ein schwaches Führungsverhalten der Lehrperson beobachtet werden konnte. Solche disziplinarischen Probleme müssen differenziert betrachtet werden. So sind die beiden Situationen A und B zu grossen Teilen auf inhaltlich-strukturelle Probleme zurückzuführen, während die Situation C sicher auch durch das Verhalten der Lehrperson beeinflusst wird.

### Differenzierung nach Funktion der Lehrperson

Gerade die oben beschriebene letzte Situation wirft ein Licht auf die zweite wichtige Unterscheidungsvariable, Klassenlehrperson vs Fachlehrperson. Abbildung 25 gibt darüber Auskunft.

Abbildung 25: Beobachtungskriterien nach Funktion (Mittelwerte)



Die Abbildung zeigt die Mittelwerte, sortiert nach diesen beiden Variablen. Deutlicher könnten die Unterschiede nicht ausfallen. Am grössten sind sie im Bereich Methoden / Binnendifferenzierung, Aufmerksamkeit / Konzentration sowie im Bereich Unterrichtsstörungen. Etwas geringere Differenzen ergeben sich in der Strukturierung der Lektion, in der Konsolidierung des Gelernten, in den Rückmeldungen, dem Führungsverhalten und im Bereich Überforderung. Die Unterschiede zwischen den Unterrichtsbesuchen von Klassen- und Fachlehrpersonen waren in der Tat relativ augenfällig. Trotzdem soll auch an dieser Stelle noch einmal in Erinnerung gerufen werden, dass die 50 Besuche selektiver, nicht flächendeckender Art waren und die Ergebnisse deshalb eher explorativen Charakter haben müssen. Am augenfälligsten war das deutlich tiefere Aufmerksamkeitsniveau der besuchten Klassen bei den Fachlehrpersonen.

Oft entstand der Eindruck, als würden die Schülerinnen und Schüler den Unterricht absitzen oder erdulden. Die beobachteten Sequenzen mit motivierten und lustvoll arbeitenden Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler waren eher selten. Damit



verbunden schien die Wahl der Arbeitsmethoden und die Ansätze zur Binnendifferenzierung / Individualisierung. Fachlehrpersonen wählten weit häufiger lediglich frontalunterrichtliche Methoden und setzten wenig gruppierende Verfahren ein, vielleicht, um einen geordneten Unterricht gewährleisten zu können oder, weil die Gruppenbildung meist problematisch wurde und Unruhe ins Unterrichtsgeschehen brachte.

Mit dieser häufig einkanaligen Unterrichtsweise verbunden waren zwei hauptsächlich auftretende Führungspositionen, ein larges, wenig führungsorientiertes Lehrerverhalten und ein dominant-distanziert-unpersönliches Auftreten. Solche Beobachtungen wurden in den Shadowings untermauert: Klassenlehrpersonen berichteten, dass sie häufig Beratungs- und Aufsichtsfunktion zu übernehmen hätten, damit ein geordneter Englischunterricht überhaupt stattfinden könne. Umgekehrt schrieben sich Fachlehrpersonen einen eher marginalen Einfluss auf die Klassen zu, zeigten sich häufig demoralisiert, weil es ihnen nicht gelang, die Klassen zu motivieren, weil sie spürten, dass sie lediglich als Externe betrachtet wurden und weil sie sich bewusst waren, dass sie viele Schülerinnen und Schüler mit ihren Anforderungen überforderten.

Die grössten Unterschiede zwischen Klassen- und Fachlehrpersonen zeigten sich in Bezug auf die Faktoren Klassenführung und Kommunikation: Klassenlehrpersonen führten die Klassen ruhig und bestimmt, hatten Übersicht über die Beteiligung, sprachen Ungereimtheiten oder Unterrichtsstörungen sofort an, gaben dezidierte Rückmeldungen, vergewisserten sich, ob alles klar sei und zeigten eine hohe situative Flexibilität, wenn das Lernplateau erreicht worden war. Dadurch, dass Fachlehrpersonen weniger Rückmeldungen gaben, Unterrichtsstörungen auch nicht sofort quittierten, wurde die Unsicherheit insgesamt erhöht und damit die Anfälligkeit für disziplinarische Probleme wie auch für erschwerte Bedingungen zur Strukturierung von Unterricht.

Trotzdem beeindruckte, dass auch dort, wo die Lehrperson – sei es eine Klassen- oder eine Fachlehrperson – als Autorität akzeptiert wurde, wo eine deutliche Strukturierung und Klassenführung beobachtet werden konnte, die Unkonzentriertheit der Klassen ein grosses Problem war und von den Lehrpersonen dauerndes Engagement, Ermahnungen und Beruhigungen abverlangte, um ein gewisses Mass an Lernbereitschaft aufrecht zu erhalten.

## 11. Fazit aus den Unterrichtsstudien

Insgesamt lassen sich die 50 beobachteten Lektionen durch sieben Schwerpunkte charakterisieren, die allerdings auf der Folie der eingangs gemachten Einschränkungen gelesen werden müssen (verzerrte Stichprobe aufgrund der vielen B- und C-Klassen, wenig ‚freiwillig‘ teilnehmende Lehrpersonen).

1. Hohe Rhythmisierung des Unterrichts
2. Wenig Binnendifferenzierung in den Niveaus B und C, erhöhte Binnendifferenzierung im Niveau A
3. Ausgeprägte Erklärungswege in den Niveaus B und C (teilweise aufgrund von Verständigungsproblemen in der deutschen Sprache)
4. Straffe Führungsstrukturen
5. Regelmässige Wiederholungen (Niveaus B und C)
6. Schwieriges Arbeitsklima für konzentriertes Arbeiten (vor allem Niveaus B und C)
7. Kontinuierliches hohes emotionales und mentales Engagement der Lehrpersonen

## 12. Folgerungen

Das Englischobligatorium auf der Sekundarstufe I im Kanton Zürich wird sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich begrüsst und positiv eingeschätzt. Zwischen den verschiedenen Schulmodellen liessen sich keine Unterschiede bei der Umsetzung des Englisch-Obligatoriums ausmachen.

Die Schülerinnen und Schüler äussern kaum Probleme mit dem Englischunterricht. Die Lehrerinnen und Lehrer sehen aber eine Hauptschwierigkeit bei der Überforderung von Schülerinnen und Schülern insbesondere aus den C-Klassen, Kleinklassen und dem ISF. Diese Einschätzung trifft sich nicht mit derjenigen der Schülerinnen und Schüler. Aufgrund der Unterrichtsstudie lässt sich diese Diskrepanz in zweierlei Hinsicht interpretieren:

Gemäss den Unterrichtsbeobachtungen kann davon ausgegangen werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht überfordert fühlen, weil die Lehrpersonen den Unterricht adressatengerecht und dem Vorwissen entsprechend aufbereiten (rhythmisieren, Wiederholungen einbauen etc.). Dem entspricht auch die Beobachtung des dauernden hohen Engagements der Lehrpersonen im Unterricht. Die offensichtlichen Bemühungen um Binnendifferenzierung zeigen bei den Schülerinnen und Schülern ihre Wirkung. Dass die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler teilweise als überfordert wahrnehmen, kann damit in Zusammenhang gebracht werden, dass die beobachteten Unterrichtsstörungen, die Unruhe und die disziplinarischen Probleme im Unterricht in erster Linie zum „Nicht-Verstehen“ führen, was von den Lehrpersonen als Überforderung interpretiert wird.

Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler haben nicht nur unterschiedliche Vorstellungen von Überforderung, sondern auch von Motivation. Dieser Sachverhalt muss allerdings auf der Folie entwicklungspsychologischer Erkenntnisse betrachtet werden: Die Motivation von 12- bis 16-Jährigen ist für schulische Belange in allen Fächern generell tiefer als von Primarschulkindern oder Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

Die Rekrutierung von geeignet qualifizierten Fachlehrpersonen hat sich als eines der gravierendsten Probleme erwiesen. In diesem Bereich besteht der grösste

Handlungsbedarf. Die Auswahl und Anstellung der Fachlehrpersonen ist zu überdenken und zwar aufgrund ihrer zum Teil mangelhaften Qualifikation vor allem in methodisch-didaktischer Hinsicht. Die Unterrichtsbeobachtungen haben vornehmlich bei den Fachlehrpersonen disziplinarische Schwierigkeiten, Probleme mit der Unterrichtsstrukturierung und der Binnendifferenzierung festgestellt. Zusätzlich wäre auch die Integration der Fachlehrpersonen ins Lehrkollegium zu fördern, obschon die Lehrerinnen und Lehrer der Ansicht sind, dass die Integration mehrheitlich erfolgt ist. In Gesprächen ist aber deutlich geworden, dass die Fachlehrpersonen oft in mehreren Schulhäusern unterrichten und häufig die Randstunden zugeteilt bekommen. Dies erschwert eine Integration ins Kollegium und Randstunden sind unabhängig von Kompetenzfragen weder förderlich für die Autorität noch für die Motivation der Schülerinnen und Schüler.

Aus den Unterrichtsbeobachtungen ist generell hervorgegangen, dass teilweise gravierende methodische Mängel und Disziplinprobleme im Englischunterricht zu beobachten sind. Unterrichtsstörungen hatten ihre Ursachen oft im 'Nicht-Verstehen' und in der Heterogenität der Leistungsfähigkeit der Klasse. Die Bedürfnisse leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler wären stärker zu berücksichtigen.

Auch wenn sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Schülerinnen und Schülern eine Abwahl einer Fremdsprache gewünscht wird, wäre zu prüfen, wie weit diesem Wunsch entsprochen werden soll. Es hat sich nämlich gezeigt, dass mit zunehmender Dauer des Fremdsprachenunterrichts auch das Interesse an den jeweiligen Sprachen steigt. Das Interesse kann also geweckt und entwickelt werden, weshalb eine allfällige Möglichkeit der Abwahl einer Fremdsprache nicht bereits im siebten Schuljahr einzuführen wäre. Dass das Englisch-Obligatorium aber bereits im siebten Schuljahr beginnt ist allgemein unumstritten.

## 13. Anhang

### 13.1 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Population, Stichprobe und Rücklauf .....	13
Tabelle 2: Rücklauf nach Klassenstufe .....	14
Tabelle 3: Rücklauf der SchülerInnen nach Geschlecht .....	14
Tabelle 4: Rücklauf der Lehrpersonen .....	15
Tabelle 5: Stichprobe der Unterrichtsstudie .....	16
Tabelle 6: Skala zur Überforderung .....	18
Tabelle 7: Skala zur Aufgabenorientierung .....	18
Tabelle 8: Notenmittelwerte der Sprachfächer und in Mathematik .....	26

### 13.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beobachtungskriterien .....	12
Abbildung 2: Einschätzung des obligatorischen Englischunterrichts .....	17
Abbildung 3: Eigenschaften des Englischunterrichts .....	19
Abbildung 4: Über- und Unterforderung nach Klassentypen .....	19
Abbildung 5: Unterrichtsmerkmale nach Klassentypen .....	20
Abbildung 6: Gewünschte Fremdsprache .....	21
Abbildung 7: Gewünschte Fremdsprache nach Klassenstufe .....	22
Abbildung 8: Gewünschte Fremdsprache nach Klassentypen .....	23
Abbildung 9: Gewünschte Fremdsprache nach Schulmodell .....	24
Abbildung 10: Interesse an Sprachfächern nach Klassentypen .....	24
Abbildung 11: Fachbezogenes Interesse und Selbstvertrauen nach Klassenstufen .....	25

Abbildung 12: Fachbezogenes Interesse und Selbstvertrauen nach Geschlecht .....	25
Abbildung 13: Vergleich der Noten aus verschiedenen Fächern.....	26
Abbildung 14: Einschätzungen des obligatorischen Englischunterrichts.....	28
Abbildung 15: Umsetzung des obligatorischen Englischunterrichts .....	30
Abbildung 16: Ausbildung der Lehrpersonen.....	31
Abbildung 17: Verlauf des obligatorischen Englischunterrichts .....	32
Abbildung 18: Auswirkungen des obligatorischen Englischunterrichts.....	33
Abbildung 19: Befreiung vom Obligatorium .....	34
Abbildung 20: Wahlfreiheit zwischen Englisch und Französisch .....	35
Abbildung 21: Vereinfachung der Dispensation.....	35
Abbildung 22: Beobungskriterien im Überblick .....	40
Abbildung 23: Beobachtete Kriterien (Ergebnisvariablen).....	50
Abbildung 24: Beobungskriterien nach Niveaus (Mittelwerte) .....	53
Abbildung 25: Beobungskriterien nach Funktion (Mittelwerte).....	56

### 13.3 Literatur

- Becker, G. (1991): Auswertung und Beurteilung von Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz
- Bungard, W.; Holling, H.; Schultz-Gambard, J.(1996): Methoden der Arbeits- und Organisationspsychologie, Weinheim: PVU. Dubs, R. (1995): Lehrerverhalten. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Flick, U. (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- House, E. (1980): Evaluating with validity. Beverly Hills: Sage.
- Milic A. (1998): Sozialindexierte Schülerpauschale. Zürich: Bildungsdirektion, 6. Juli, 1998.
- Milic A. (1998a): Sozialindex: Methodisches Vorgehen. Zürich: Bildungsdirektion, 23. September, 1998.
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C. & Huber, M. (Hrsg.) (1997): Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Chur : Rüegger.
- Rhyn, H. (2001): Evaluation des Englisch-Obligatoriums: Übersicht zu den Interviews mit Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Zürich: KBL.
- Schweizerische Evaluationsgesellschaft (SEVAL) (1999): Evaluations-Standards. Ohne Ort.
- Stauffer, M. (2000): Fremdsprachen an Schweizer Schulen: Dilemmata und Perspektiven eines Gesamtsprachenkonzepts. Bern: Typoskript.
- Stern, O. / Eriksson, B. / Le Pape Racine, C. / Reutener, H. & Serra, C. (1999): Französisch – Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. In: NFP 33. Chur, Zürich: Rüegger.
- Treiman, D. J. (1977): Occupational Prestige in Comparative Perspective. New York: Academic Press.