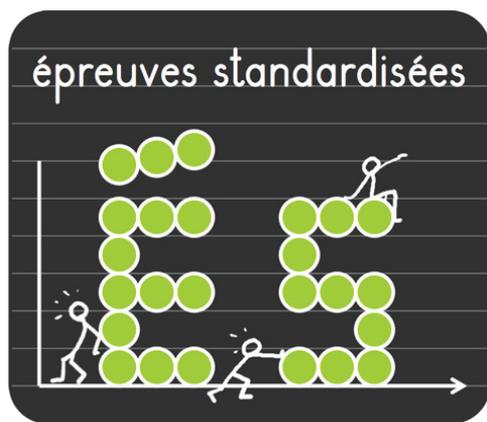


Épreuves Standardisées



NATIONALER BERICHT 2011 2012

Forschungsgruppe EMACS
Universität Luxemburg

Herausgeber: Romain Martin & Martin Brunner
Auflage: 2. korrigierte und überarbeitete Auflage, 2013
Arbeitsgruppe: Martin Brunner, Christophe Dierendonck, Antoine Fischbach, Eric François, Caroline Hornung, Ulrich Keller, Dalia Lorphelin, Romain Martin, Franco Morreale, Claire Muller, Monique Reichert, Stefanie Schäfers, Markus Scherer, Philipp Sonnleitner, Sonja Ugen, Gina Wrobel
Übersetzungen: Géraldine Samson & Christophe Dierendonck
Grafiken: Dalia Lorphelin
Satz: Claire Muller
Umschlaggestaltung: Stefanie Schäfers
ISBN: 978-2-87971-848-4
Copyright: Universität Luxemburg, Forschungseinheit EMACS
Luxemburg, 2012
URL: <http://www.epstan.lu>
<http://emacs.uni.lu>

ÉpStan 2011-2012

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Épreuves Standardisées: Ziele und methodische Grundlagen..... | 4 |
| 1.1 | Warum macht man die ÉpStan? | 4 |
| 1.2 | Wer nimmt an den ÉpStan teil?..... | 6 |
| 1.3 | Was wird im Rahmen der ÉpStan erfasst? | 7 |
| 1.3.1 | Datenschutz | 8 |
| 1.3.2 | Kompetenzen: Konzeption der Tests | 9 |
| 1.3.3 | Kompetenztests: Die ÉpStan-Metrik..... | 20 |
| 1.3.4 | Kompetenztests: Kompetenzniveaus | 22 |
| 1.3.5 | Sozio-kultureller Hintergrund und Bildungsverläufe | 26 |
| 1.3.6 | Lernmotivation | 29 |
| 1.3.7 | Unterrichtsqualität, Klassen- und Schulklima..... | 31 |
| 1.4 | Was wird rückgemeldet?..... | 32 |
| | ■ ■ Pour en savoir plus | 35 |
| 2 | Allgemeine Befunde zum Luxemburgischen Schulwesen | 36 |
| 2.1 | Grundschule | 36 |
| 2.1.1 | Verteilung auf die Kompetenzniveaus | 36 |
| 2.1.2 | Lernmotivation | 38 |
| 2.1.3 | Schul- und Klassenklima | 40 |
| 2.2 | Sekundarstufe..... | 43 |
| 2.2.1 | Verteilung auf die Kompetenzniveaus | 43 |
| 2.2.2 | Lernmotivation | 45 |
| 2.2.3 | Schul- und Klassenklima | 49 |
| 2.3 | Zusammenfassung..... | 51 |
| | ■ ■ Résumé du chapitre 2..... | 53 |

| | |
|---|-----------|
| 3 Befunde zum Migrationshintergrund und zum sozio-ökonomischen Familienhintergrund | 54 |
| 3.1 Befunde zum Migrationshintergrund..... | 55 |
| 3.1.1 Leistungsunterschiede in den Kompetenzen..... | 55 |
| 3.1.2 Lernmotivation | 59 |
| 3.1.3 Unterschiede in den Bildungslaufbahnen | 65 |
| 3.2 Befunde zum sozio-ökonomischen Familienhintergrund | 67 |
| 3.2.1 Leistungsunterschiede in den Kompetenzen..... | 68 |
| 3.2.2 Lernmotivation | 72 |
| 3.2.3 Unterschiede in den Bildungslaufbahnen | 78 |
| 3.3 Zum Zusammenwirken von Migrationshintergrund und sozio-ökonomischem Familienhintergrund auf Leistungsunterschiede in den Kompetenzen..... | 80 |
| 3.4 Zusammenfassung..... | 83 |
| ■ ■ Résumé du chapitre 3 | 86 |
| | |
| 4 Unterschiede zwischen Schulformen | 88 |
| 4.1 Kompetenzen | 88 |
| 4.2 Lernmotivation..... | 90 |
| 4.3 Unterrichtsqualität..... | 93 |
| 4.4 Zusammenfassung..... | 95 |
| ■ ■ Résumé du chapitre 4 | 97 |
| | |
| 5 Schlussfolgerungen..... | 98 |
| ■ ■ Résumé du chapitre 5 | 116 |

1 Épreuves Standardisées: Ziele und methodische Grundlagen

Martin Brunner, Antoine Fischbach, Monique Reichert, Sonja Ugen, Christophe Dierendonck, Ulrich Keller, Romain Martin

Das luxemburgische Gesetz (6. Februar 2009; A — N° 19) sieht vor, dass das luxemburgische Bildungssystem im Hinblick auf die Unterrichtsqualität und die erreichten Kompetenzen der SchülerInnen evaluiert wird. Das luxemburgische Evaluationsprogramm ÉpStan (Épreuves Standardisées) leistet einen maßgeblichen Beitrag, um diesen Gesetzesauftrag umzusetzen.

In diesem Abschnitt stellen wir die Ziele und das methodische Vorgehen der ÉpStan dar. In den nachfolgenden Abschnitten berichten wir zentrale Befunde der ÉpStan für das Schuljahr 2011/2012: In Abschnitt 2 fassen wir wichtige allgemeine Befunde zum luxemburgischen Schulsystem im Hinblick auf die erreichten Kompetenzen, die Lernmotivation und das Schul- und Klassenklima zusammen. In Abschnitt 3 untersuchen wir, wie Kompetenzen, Lernmotivation und Bildungslaufbahnen mit (a) dem Migrationshintergrund und (b) dem sozio-ökonomischen Familienhintergrund der SchülerInnen zusammenhängen. In Abschnitt 4 analysieren wir, wie sich SchülerInnen unterschiedlicher Schulformen im Hinblick auf Kompetenzen, Lernmotivation und eingeschätztem Schul- und Klassenklima unterscheiden. Schließlich fassen wir in Abschnitt 5 die Befunde der ÉpStan für das Schuljahr 2011/2012 zusammen und weisen auf mögliche Implikationen für die Qualitätssicherung im luxemburgischen Schulwesen hin.

1.1 Warum macht man die ÉpStan?

Zahlreiche internationale Vergleichsstudien wie das *Programme for International Student Assessment (PISA)* oder die *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* haben gezeigt, dass in Luxemburg die Leistungen der SchülerInnen besonders stark durch das soziale Umfeld und den Migrationshintergrund beeinflusst werden. Zukünftige Reformmaßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen müssen sich also vorrangig dem Ausgleich dieser sozialen Ungleichheit widmen. Evaluationen des luxemburgischen Schulsystems sollen dabei den Fortschritt dieser Reformen sichtbar machen.¹

Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass der Auftrag zur Durchführung von nationalen und internationalen Evaluationen des Bildungswesens mit dem Gesetz vom 6. Februar

¹SCRIPT (2007). *Die Steuerung des Luxemburger Schulwesens. Courrier de l'Éducation Nationale - N° spécial*. Luxemburg: MENFP.

2009 (A — N° 19) zur Restrukturierung des *Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)* fest verankert wurde. So beschreibt Artikel 7 dieses Gesetzes den Auftrag zur Durchführung von Evaluationen im Schulwesen folgendermaßen:

„Art. 7. L'évaluation du système éducatif porte sur les domaines suivants:

- la qualité de l'enseignement dans les écoles et les lycées;*
- les compétences atteintes par les élèves à différents niveaux de leur scolarité.*

L'évaluation du système éducatif est interne et externe.

Elle comprend la participation à des enquêtes et tests internationaux auxquels le ministère a décidé de prendre part.

Sans préjudice des responsabilités et missions d'évaluation des directeurs et inspecteurs, le ministre peut charger le SCRIPT d'évaluations internes.

Le ministre passe commande de l'évaluation externe du système éducatif auprès d'un ou plusieurs instituts universitaires, reconnus par le pays dans lequel ils ont leur siège.

Un rapport descriptif de la qualité du système éducatif est élaboré tous les 5 ans par un groupe d'experts désignés par le ministre en collaboration avec le Conseil scientifique prévu à l'article 20.”

Inhaltlich sieht das Gesetz vom 6. Februar 2009 also vor, dass das Schulwesen in Luxemburg im Hinblick auf die Unterrichtsqualität und die von den SchülerInnen erreichten Kompetenzen evaluiert werden soll. Als Datengrundlage sollen hierfür einerseits die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie PISA herangezogen werden. Andererseits sollen externe Evaluationen des luxemburgischen Schulwesens durchgeführt werden, in dem das *Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)* entsprechende Aufträge an universitäre Forschungsinstitute vergibt.

Die Forschungsgruppe *Educational Measurement and Applied Cognitive Science (EMACS)* der Universität Luxemburg hat einen solchen Auftrag angenommen. EMACS führt seit dem Schuljahr 2008/2009 jedes Jahr ein externes Evaluationsprogramm des luxemburgischen Schulwesens durch: Die *Épreuves Standardisées (ÉpStan)*. Die ÉpStan helfen damit, den Gesetzesauftrag vom 6. Februar 2009 umzusetzen, um so einen maßgeblichen Beitrag zur Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung im Bildungswesen zu leisten. Die Rückmeldung der Ergebnisse der ÉpStan erfolgt auf nationaler Ebene (dieser Bericht), Schulebene, Klassenebene und für individuelle SchülerInnen (s. hierzu auch Abschnitt 1.4). Insbesondere sollen die Ergebnisse der ÉpStan helfen, fünf übergeordnete Ziele zu erreichen.

- **Entwicklung des Bildungssystems auf nationaler Ebene:** Die ÉpStan liefern Informationen für eine zuverlässige Bildungsberichterstattung und tragen so zu einer datengestützten Bildungsplanung bei.
- **Normierter Vergleich:** Durch ihre wissenschaftlich fundierte Methodik ermöglichen die ÉpStan den Schulverantwortlichen eine Standortbestimmung durch den Vergleich der Ergebnisse ihrer Klassen und Schulen mit Normwerten für das Land Luxemburg. Dabei können die Klassen nicht nur mit dem Landesdurchschnitt verglichen werden, sondern auch mit einer Gruppe von Klassen, deren Schülerschaft der eigenen Klasse ähnlich ist (s. hierzu auch Abschnitt 1.3.5 zu „Netto-Ergebnissen“). Schließlich können innerschulische Vergleiche von Parallelklassen relative Stärken und Schwächen aufdecken und die schulinterne Analyse möglicher Gründe motivieren.
- **Impulse für Unterrichts- und Schulentwicklung:** Die Ergebnisse der ÉpStan sollen schulinterne Entwicklungsprozesse des Unterrichts und des Schulmanagements anstoßen. Die Entwicklung ihrer Schule soll von Schulleitung und Lehrerschaft gemeinsam getragen werden und so die Kooperation innerhalb des Kollegiums stärken.
- **Stärkung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften:** Die Ergebnisse der ÉpStan geben den Lehrkräften eine zusätzliche Orientierung für die Absprache schulinterner Kriterien zur Leistungsbewertung und für die Beratung von SchülerInnen und Eltern.
- **Bestimmung von Lern- und Förderbedarf:** Die Rückmeldungen der Ergebnisse ihrer SchülerInnen in den Kompetenztests können Lehrkräfte zur individuellen Förderung nutzen.

Zusammenfassend stellen die Ergebnisse der ÉpStan also wichtiges Wissen für die Steuerung des Bildungssystems bereit und sie können wichtige Impulse für die schulinterne Unterrichts- und Schulentwicklung sowie die individuelle Förderung von SchülerInnen geben.

1.2 Wer nimmt an den ÉpStan teil?

An den ÉpStan des Schuljahres 2011/2012 nahmen nahezu alle SchülerInnen des Zyklus 3.1, auf der 7^e und auf der 9^e/V^e teil. Diese Klassenstufen wurden ausgewählt, da sie jeweils einen Lehrplan-Zyklus beschließen. Indem die ÉpStan zu Beginn des neuen Schuljahres (im November und Anfang Dezember 2011) durchgeführt wurden, ermöglichen sie die Evaluation des vorangegangenen Zyklus. Der Umfang der ÉpStan variierte je nach Jahrgangsstufe:

- Insgesamt bearbeiteten 5020 SchülerInnen des Zyklus 3.1 Tests zum Leseverstehen Deutsch (Dauer: 50 Minuten), zum Hörverstehen Deutsch (Dauer: 50 Minuten), und zur Erfassung ihrer mathematischen Kompetenz (Dauer: 2 x 50 Minuten; Bearbeitung der Testteile an zwei verschiedenen Tagen). Die verschiedenen Kompetenztests wurden jeweils an unterschiedlichen Tagen durchgeführt. Weiterhin bearbeiteten die Kinder einen Schülerfragebogen zu ihrem sozio-kulturellen Hintergrund, zu ihrer Lernmotivation und einigen Aspekten der Unterrichtsqualität und des Klassenklimas (Dauer: etwa 25 Minuten). Zusätzlich wurden die Eltern der Kinder gebeten, in einem kurzen Fragebogen Angaben zu ihrem derzeitigen Beruf zu machen, da Kinder in diesem Alter diese Informationen nicht verlässlich geben können.
- Insgesamt bearbeiteten 5292 SchülerInnen auf der 7^e einen Fragebogen zu ihrem sozio-kulturellen Hintergrund und zu ihrer Lernmotivation (Dauer: etwa 20 Minuten).
- Insgesamt bearbeiteten 6577 SchülerInnen der 9^e/V^e Tests zum Leseverstehen Deutsch (Dauer: 50 Minuten), zum Leseverstehen Französisch (Dauer: 50 Minuten) und zur mathematischen Kompetenz (Dauer: 50 Minuten). Die Schwierigkeit der Kompetenztests war jeweils an das Leistungsniveau der Schulformen angepasst, welche die SchülerInnen besuchten. Alle Tests wurden an einem Tag bearbeitet. Zwischen zwei aufeinanderfolgenden Tests konnten die SchülerInnen etwa 15 Minuten Pause machen. Weiterhin bearbeiteten die SchülerInnen einen Schülerfragebogen zu ihrem sozio-kulturellen Hintergrund, zu ihrer Lernmotivation, einigen Aspekten der Unterrichtsqualität und zum Schul- und Klassenklima (Dauer: etwa 25 Minuten).

Tabelle 1 fasst die Anzahl der teilnehmenden SchülerInnen sowie der beteiligten Klassen und Schulen nochmals zusammen.

1.3 Was wird im Rahmen der ÉpStan erfasst?

Um das luxemburgische Bildungssystem zu evaluieren, werden im Rahmen der ÉpStan entsprechende Messinstrumente entwickelt und eingesetzt. Die nachfolgenden Abschnitte stellen knapp den konzeptuellen Hintergrund dieser Instrumente dar. Hierbei illustrieren wir insbesondere auch die Kompetenztests durch Beispielaufgaben und dokumentieren die eingesetzten Schülerfragebögen zur Erfassung des sozio-kulturellen Hintergrunds, der Lernmotivation, der Unterrichtsqualität und des Klassen- und Schulklimas.

Tabelle 1: ÉpStan des Schuljahres 2011/2012: Anzahl der teilnehmenden SchülerInnen, der beteiligten Klassen und Schulen

| Klassenstufe (Schulform) | Anzahl SchülerInnen | Anzahl Klassen | Anzahl Schulen |
|------------------------------------|---------------------|----------------|----------------|
| <i>Zyklus 3.1</i> | 5020 | 342 | 149 |
| <i>7^e</i> | | | |
| ES | 1810 | 78 | 19 |
| EST | 2814 | 142 | 27 |
| PRE | 668 | 50 | 19 |
| <i>V^e/9^e</i> | | | |
| ES | 1920 | 84 | 19 |
| EST | 3868 | 205 | 27 |
| PRE | 789 | 63 | 19 |

Anmerkung. Schulen mit mehreren Schulformen wurden mehrfach gezählt. ES = *Enseignement Secondaire*; EST = *Enseignement Secondaire Technique* (ohne PRE); PRE = *Enseignement Préparatoire*

1.3.1 Datenschutz

Bevor wir näher auf die Messinstrumente der ÉpStan eingehen, ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die Verarbeitung, Analyse und Speicherung der Daten, die im Rahmen der ÉpStan gesammelt werden, vom MENFP autorisiert wird und dabei folgende Gesichtspunkte zum Datenschutz berücksichtigt werden.

- Die Forschungsgruppe EMACS hat zu keinem Zeitpunkt einen Datensatz vorliegen, der die Identifikation von individuellen SchülerInnen mit ihrem Namen zulässt.
- Das MENFP hat zwar Zugang zu den Namen der SchülerInnen, jedoch keinen Zugang zu den Daten individueller SchülerInnen, die im Rahmen der ÉpStan erfasst werden.
- Für einige Auswertungen im Rahmen der ÉpStan benötigen die WissenschaftlerInnen von EMACS Informationen aus Datenbanken des MENFP (z.B. *scolaria* oder das *fichier élèves*). Das Zusammenfügen von Daten des MENFP mit Daten der ÉpStan erfolgt über einen numerischen Identifikationscode, der den WissenschaftlerInnen von EMACS keinen Rückschluss auf den Namen der SchülerInnen zulässt. Dieses Vorgehen wird auch als *Pseudonymisierung* bezeichnet.
- Die Daten der ÉpStan werden zusammen mit dem numerischen Identifikationscode von der Forschungsgruppe EMACS gespeichert. Eine Löschung der Daten ist derzeit nicht vorgesehen, da diese Daten für viele weitere Forschungsfragen eine wertvolle Grundlage darstellen. EMACS hat hierzu vom MENFP das Recht eingeräumt bekommen, die Daten der ÉpStan für

wissenschaftliche Auswertungen zu nutzen und die Ergebnisse dieser Analysen in Fachzeitschriften und Fachkongressen zu veröffentlichen. Eine Identifikation von individuellen SchülerInnen mit deren Namen ist dabei ausgeschlossen.

1.3.2 Kompetenzen: Konzeption der Tests

Die Kompetenzen der SchülerInnen werden im Rahmen der ÉpStan in Form von standardisierten Tests erfasst. Die ÉpStan-Aufgaben, die im Rahmen der Kompetenztests eingesetzt werden, basieren auf den Bildungsstandards, welche vom MENFP für die verschiedenen Zyklen der Grund- und Sekundarschule entwickelt wurden. Darin sind Kompetenzen wie folgt definiert:

„la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de connaissances, d’habiletés et d’attitudes qu’un élève doit mobiliser dans un contexte donné lui permettant de fournir une réponse adéquate à une problématique complexe“ (MENFP 2008, S. 2)²

Folgt man dieser Definition, werden Kompetenzen evaluiert, indem SchülerInnen Aufgaben mit komplexen Problemstellungen bearbeiten. Für die adäquate Lösung eines solch komplexen Problems müssen die SchülerInnen ihr Wissen und ihr Können integriert einsetzen. Die Bearbeitung eines Problems ist meist zeitintensiv und anstrengend und erfordert deshalb von den SchülerInnen auch ein hohes Maß an Motivation (Abschnitt 1.3.6 beleuchtet daher genauer die Definition von Lernmotivation, die den ÉpStan zu Grunde liegt).

Zur Erfassung ihrer Kompetenzen bearbeiten SchülerInnen im Rahmen der ÉpStan standardisierte Kompetenztests. Diese Tests enthalten eine Vielzahl von Aufgaben, die hinsichtlich der Komplexität ihrer Anforderungen und der Problemstellung variieren. So kann etwa eine Leseaufgabe erfordern, dass eine explizit im Text erwähnte Information zu lokalisieren und zu nennen ist (geringe Komplexität), oder aber dass eine komplexe Schlussfolgerung aufgrund von textinhärenter Information zu ziehen ist (höhere Komplexität). Bei der Entwicklung der Aufgaben der Kompetenztests wurden inhaltliche und methodische Gesichtspunkte gleichermaßen berücksichtigt, indem luxemburgische Lehrkräfte, fachkundige MitarbeiterInnen des MENFP und WissenschaftlerInnen der EMACS Forschungsgruppe zusammenarbeiteten. An dieser Stelle ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die Qualität aller entwickelten Aufgaben (a) inhaltlich auf ihre Passung zu den Bildungsstandards und (b) im Hinblick auf ihre psychometrischen Eigenschaften durch Pilotierungsstudien intensiv geprüft wird. Nur die Aufgaben werden in die Kompetenztests aufgenommen, die diesen Prozess der Qualitätssicherung erfolgreich durchlaufen.

² MENFP (2008). *L’approche par compétences, Généralités*. Luxembourg: MENFP.

Um eine hohe Qualität der Daten der ÉpStan sicherzustellen, ist es unerlässlich, dass dieselbe Schülerantwort von verschiedenen Personen in gleicher Art und Weise bewertet wird. Aus diesem Grund antworten SchülerInnen auf die Probleme in den Kompetenztests meist mittels eines geschlossenen Formats (z.B. Aufgaben mit vorgegebenen Antwortalternativen oder Sortieraufgaben) oder sie geben eine offene Antwort, indem sie eine Zahl angeben oder einen kurzen Satz schreiben. Die Wahl dieser relativ einfachen Antwortformate gewährleistet, dass die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der Kompetenztests im Rahmen der ÉpStan *objektiv* ist. Eine objektive Auswertung von Aufgaben, die längere Antworten zulassen, wäre zeitlich deutlich aufwendiger und damit deutlich teurer. Die Korrektur der Schülerantworten auf der V^e/9^e erfolgte voll automatisiert nach vorgegebenen Auswertungsrichtlinien: die Auswertung der Ergebnisse ist daher im höchsten Maße objektiv. Die Antworten der SchülerInnen im Zyklus 3.1 wurden von den Lehrkräften dieser Kinder ausgewertet. Hierzu verwendeten sie ein Manual, das genau beschrieb, welche Antworten als richtig oder falsch zu bewerten sind. Die Qualität der Bewertung der Lehrkräfte ist außerordentlich hoch. Eine Zusatzstudie auf Grundlage von 3400 Schülerantworten zeigte, dass die Korrektur durch die Lehrkräfte mit der Korrektur durch unabhängige Bewerter in 97.4 % der Fälle übereinstimmte.

Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass die ÉpStan-Kompetenztests nicht alle in den Bildungsstandards definierten Kompetenzen überprüfen. Zum Beispiel enthalten die ÉpStan keine Tests zur Schreibkompetenz in den Fächern Deutsch oder Französisch. Diese Einschränkung ist hauptsächlich durch zwei Gründe bedingt: Erstens ist mit standardisierten Aufgabenformaten eine objektive Erfassung *vieler* wichtiger schulischer Kompetenzen von SchülerInnen gewährleistet. Jedoch ist es damit nicht möglich, *alle* Kompetenzen oder alle Komplexitätsgrade von Problemstellungen in den Fächern Mathematik, Deutsch oder Französisch zu erfassen. Zweitens, sind die Zeit wie auch die finanziellen Ressourcen zur Durchführung und Auswertung der ÉpStan-Kompetenztests eng begrenzt. Komplexere Aufgabenstellungen, wie z.B. Schreibaufgaben, erfordern jedoch relativ viel Zeit in der Durchführung sowie eine zeitaufwendige und personalintensive Korrektur. Aus beiden Gründen wurde im Rahmen der ÉpStan eine repräsentative Auswahl von möglichst ökonomisch und standardisiert erfassbaren Unterkompetenzen gewählt.

Die Testaufgaben in den jeweiligen Fächern und Klassenstufen lassen sich folgendermaßen knapp beschreiben:

- **Mathematik im Zyklus 3.1.** Die Mathematikaufgaben beziehen sich inhaltlich auf (a) einen Bereich „Zahlen und Operationen“ (MENFP, 2011, S. 28-29, 121)³ sowie (b) einen kombinierten Bereich aus „Raum und Form“ (MENFP, 2011, S.

³ MENFP (2011). *Plan d'études. École fondamentale*. Luxembourg: MENFP.

26-27, 120) und „Größen und Maße“ (MENFP, 2011, S. 30-31, 122). Weiterhin werden zwei Prozesskompetenzen unterschieden, die auf (a) „Problemlösen und Modellieren“ (vgl. MENFP, 2011, S. 115) sowie (b) „spezifische Grundfertigkeiten“ (vgl. MENFP, 2008, S. 11)⁴ abzielen. Letztere sind definiert als mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten, die isoliert, kontextfrei und ohne jegliche Transferarbeit angewendet werden. Durch die Unterscheidung zwischen kontextualisierten Aufgaben (Problemlösen und Modellieren) und dekontextualisierten Aufgaben (spezifische Grundfertigkeiten) wird der Inhaltsbereich „Sachrechnen“ (MENFP, 2011, S. 32-33, 123) implizit mit abgedeckt.

- **Leseverstehen Deutsch im Zyklus 3.1.** Die Testaufgaben zur Erfassung der Deutsch-Lesekompetenz (MENFP, 2011, S. 16-17) beziehen sich auf zwei verschiedene Textsorten: (a) Kontinuierliche Texte (z. B. Erzählung, Märchen, Sachtext) und (b) diskontinuierliche Texte (z. B. Rezept, Anleitung) sind (ähnlich wie bei PISA) im Verhältnis zwei zu eins vertreten. In der Testentwicklung werden weiterhin zwei Unterkompetenzen unterschieden, die auf (a) „Informationen lokalisieren und verstehen“ (vgl. MENFP, 2011, S. 82-83) und (b) „Informationen interpretieren und Lesestrategien kennen und nutzen“ (vgl. MENFP, 2011 S. 82-83) abzielen.
- **Hörverstehen Deutsch im Zyklus 3.1.** Die Testaufgaben zur Erfassung der Deutsch-Hörkompetenz (MENFP, 2011, S. 12-13) beziehen sich auf verschiedene Typen von Hörtexten (z. B. Dialog, Reportage, Hörspiel). In der Testentwicklung werden zwei Unterkompetenzen unterschieden, die auf (a) „Informationen lokalisieren und verstehen“ (vgl. MENFP, 2011, S. 79-80) und (b) „Informationen interpretieren und Hörstrategien kennen und nutzen“ (vgl. MENFP, 2011 S. 79-80) abzielen.
- **Mathematik auf der Ve/9e.** Die Mathematikaufgaben auf der Ve/9e fokussieren auf mathematisches Modellieren, bzw. Problemlösen, wobei sich die Aufgaben und Probleme deutlich in ihrem Komplexitätsgrad unterscheiden. Die Aufgaben stammen dabei aus einem von drei mathematischen Inhaltsbereichen: (1) Zahlen und Operationen (MENFP 2008, S. 21-23⁵ 6), (2) Raum und Form (MENFP 2008, S. 17-19) und (3) Abhängigkeit und Veränderung (MENFP 2008, S. 25-27).

⁴ MENFP (2008). *L'approche par compétences. Enseignement primaire. Cycle 2*. Luxembourg: MENFP.

⁵ MENFP (2008). *Mathématiques. Division inférieure de l'enseignement secondaire. Compétences disciplinaires*. Luxembourg: MENFP.

⁶ MENFP (2008). *Mathématiques. Division inférieure de l'enseignement secondaire technique. Compétences disciplinaires*. Luxembourg: MENFP.

- **Leseverstehen Deutsch auf der V^e/9^e.** Die Deutsch-Lesekompetenz (MENFP 2008, S. 34-35, 39-41, 50-52, 68)⁷ wird mittels zweier verschiedener Textsorten gemessen: kontinuierlicher und diskontinuierlicher Texte. Diese Textsorten waren im Gesamttest (ähnlich wie bei PISA) im Verhältnis zwei zu eins vertreten. Weiterhin erforderten die eingesetzten Aufgaben eine von zwei Unterkompetenzen: (a) „Textimmanente Informationen lokalisieren, wiedergeben und Texte global einordnen“ und (b) „Lesestrategien anwenden, Texte analysieren und interpretieren“. Diese Unterkompetenzen sind nicht explizit in den Bildungsstandards vorgesehen, finden sich jedoch implizit in der Beschreibung der vier Lernstufen wieder (vgl. MENFP 2008, S. 68).⁷
- **Leseverstehen Französisch auf der V^e/9^e.** Der Test zur Erfassung der Lesekompetenz Französisch ist wie der Test zur Erfassung der Lesekompetenz in Deutsch aufgebaut: Testaufgaben basieren auf kontinuierlichen und diskontinuierlichen Textsorten (das Verhältnis der Textsorten ist zwei zu eins). Die eingesetzten Aufgaben erforderten wiederum eine von zwei Unterkompetenzen: (a) „Textimmanente Informationen lokalisieren, wiedergeben und Texte global einordnen“ und (b) „Lesestrategien anwenden, Texte analysieren und interpretieren“.

Die Kompetenztests der SchülerInnen des Zyklus 3.1 wurden farbig auf Papier gedruckt. In der V^e/9^e bearbeiteten die SchülerInnen die Tests am Computer. In Mathematik konnten sie dabei wählen, ob die Testaufgaben in deutscher oder französischer Sprache präsentiert werden. Die Schwierigkeit der Kompetenztests war jeweils an das Leistungsniveau der Schulformen angepasst, welche die SchülerInnen auf der V^e/9^e besuchten. Zur Illustration der Anforderungen der Kompetenztests zeigen die nachfolgenden Abbildungen Beispielaufgaben für die Erfassung der Kompetenzen in Mathematik und der Lesekompetenz wie sie die SchülerInnen des Zyklus 3.1, bzw. auf der V^e/9^e bearbeiteten.

⁷ MENFP (2008). *Bildungsstandards Sprachen*. Luxemburg: MENFP.

Finde für jedes Verkehrszeichen die Form, die am besten passt und verbinde.

Hilf dem Zauberer beim Brauen des Zaubertranks. Rechne das Rezept richtig aus.

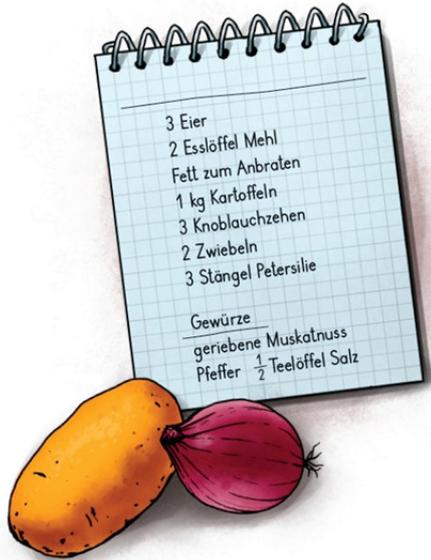
| Rezept für 1 Liter Zaubertrank | Rezept für 2 Liter Zaubertrank |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 3 | 6 |
| — | 16 |
| — | 4 |
| — | 8 |
| — | 12 |

Welche Zahlen gehören in die Kästchen?

Male die Roboter zu Ende, indem du sie spiegelst.

Abbildung 1: Beispielaufgaben zur Erfassung der Mathematikkompetenz im Zyklus 3.1

Kartoffelpuffer



14

Zubereitung



15

Wie nennt man einen solchen Text? Kreuze an. ✖

Menü
 Bastelanleitung
 Rezept
 Sachtext

Richtig oder falsch? Kreuze an. ✖

| | Richtig | Falsch | |
|--|-----------------------|-----------------------|--------------------------|
| Die Kartoffelpuffer werden mit Zucker gewürzt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="checkbox"/> |
| Das Fett wird in der Pfanne erhitzt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="checkbox"/> |

Welche Überschrift passt zu welchem Bild? Verbinde.







Zwiebeln schälen

Kartoffelpuffer braten

Alles vermischen

Kartoffeln reiben

Kartoffelpuffer wenden

☐

Abbildung 3: Diskontinuierlicher Beispielttext zur Erfassung der Deutsch-Lesekompetenz im Zyklus 3.1. Der Text „Kartoffelpuffer“ ist angelehnt an ein gleichnamiges Rezept aus dem Kochbuch „De Bräiläffel“ (Bissen, Müller, & Wolzfeld, 2001).⁸

⁸ Bissen, N., Müller, C., & Wolzfeld, C. (2001). *De Bräiläffel*. Luxemburg: Saint-Paul.

| | |
|----------|---|
| *Musik* | |
| Sprecher | Jeden Morgen um halb 10 müssen die Kinder in ganz China auf dem Schulhof oder auf dem Sportplatz antreten und zu dieser Musik gymnastische Übungen machen und tanzen. |
| *Musik* | |
| Sprecher | Jeden Montagmorgen wird davor immer die chinesische Flagge hochgezogen und die Nationalhymne gesungen. In dem Liedtext geht es darum, dass es schön ist Freunde zu haben und dass man sie jetzt beim Tanzen auch finden kann. Das Tanzen mögen die Kinder ganz gerne. |
| Kind1C | *Chinesisch* |
| Kind1D | Das ist entspannend. |
| Kind2C | *Chinesisch* |
| Kind2D | Im Winter macht es den Körper warm. |
| Kind3C | *Chinesisch* |
| Kind3D | Es hält den Körper fit |
| Sprecher | Die Antworten klingen etwas angelernt... wie vorgegeben... aber sie tanzen wirklich gern mit, denn der übrige Unterricht ist schwieriger. Die Klassen sind groß. Über 40 Kinder. Gruppenarbeit gibt es kaum. Es geht streng zu. Der neunjährige Schüler Gao Zi Jan sagt, wenn er seine Hausaufgaben nicht gemacht hat: |
| Kind4C | *Chinesisch* |
| Kind4D | Ich muss ein paar Schriftzeichen kopieren als Strafe. In den Pausen oder nach der Schule. |
| Sprecher | Aber es gibt viel strengere Strafen. Dass sie in so einem Fall die Hausaufgaben zwei oder dreimal machen müssen, oder dass Kinder in einer Ecke stehen müssen wenn sie stören. Und zu Hause machen die Eltern Druck. Die Eltern werden, wenn sie alt sind, von ihren Kindern versorgt. Also wollen die Eltern, dass ihre Kinder möglichst viel verdienen, wenn sie groß sind und dazu brauchen sie gute Noten in den Schulen. |

24 Welche Sprachen sprechen die Kinder im Bericht?

Deutsch und ...

... Portugiesisch.

... Chinesisch.

... Französisch.

... Englisch.

27 Was passiert jeden Montagmorgen in den chinesischen Schulen?

Die Kinder ...

... arbeiten in der Gruppe.

... verdienen Geld.

... schreiben ihre Hausaufgaben.

... singen die Nationalhymne.

28 Richtig oder falsch?

Um später möglichst viel zu verdienen, brauchen die Kinder gute Schulnoten.

Richtig Falsch

29 Richtig oder falsch?

In chinesischen Schulen gibt es keine Strafen.

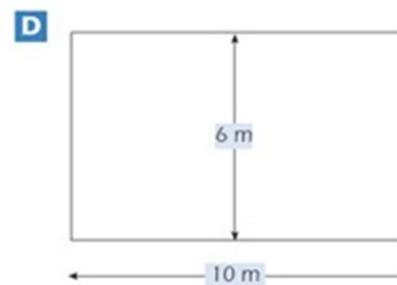
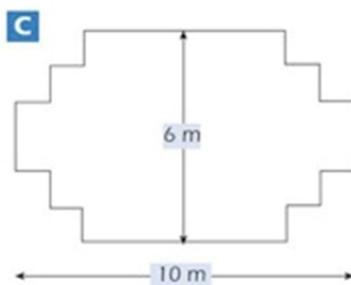
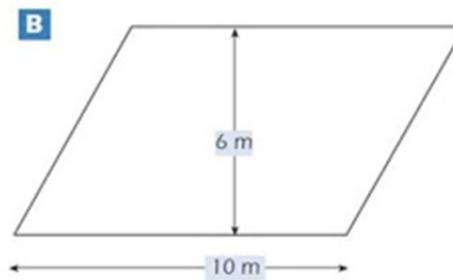
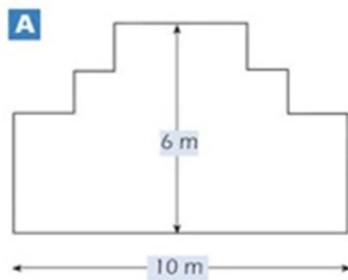
Richtig Falsch

Abbildung 4: Beispieltext (Mitschrift) zur Erfassung der Deutsch-Hörkompetenz im Zyklus 3.1. Der Text „Bericht über chinesische Schulen“ besteht aus den ersten zwei Minuten eines Berichts aus dem Kinderprogramm „Kakadu“ auf Deutschlandradio Kultur (2008)⁹.

⁹ Deutschlandradio Kultur Kakadu (2008). *Hier, dort und irgendwo. Grundschüler in der chinesischen Stadt Wuxi. Unterricht trotz Sommerferien.* Retrieved March 17, 2010, from <http://www.kakadu.de/inhalt/999>

Jardinier

Un jardinier dispose de 32 mètres de planches et souhaite s'en servir pour faire la bordure d'une plate-bande dans un jardin. Il envisage d'utiliser un des tracés suivants pour cette bordure :



Indiquez, pour chacun des tracés, s'il peut être réalisé avec les 32 mètres de planches. Répondez en cochant « Oui » ou « Non ».

| Tracé de la bordure | Oui | Non |
|---------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| A | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| B | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| C | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| D | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Abbildung 5: Beispielaufgaben zur Erfassung der Mathematikkompetenz auf der V^e/9^e.

Tod durch Patent

Patentierete Medikamente sind für die Armen der Welt oft unerschwinglich

- 1 „Es gibt viele Arten zu töten. Man kann einem ein Messer in den Bauch stechen, einem das Brot entziehen, einen von einer Krankheit nicht heilen, einen in eine schlechte Wohnung stecken, einen durch Arbeit zu Tode schinden, einen zum Suizid treiben, einen in den Krieg führen usw. Nur wenig davon ist in unserem Staat verboten.“ Bertolt
5 Brecht

Dass jeder Mensch in Deutschland zum Arzt gehen kann, Medikamente verschrieben bekommt und die Krankenkasse meist einen Teil davon zahlt, ist inzwischen selbstverständlich. Der deutsche Staat hat die Aufgabe, mit dem öffentlichen Gesundheitssystem für die Gesundheit der Menschen zu sorgen, so dass sich auch ärmere
10 Menschen Medikamente leisten können.

Die Verantwortung für die Gesundheit sollte jedoch nicht national beschränkt sein, denn täglich sterben weltweit 35.000 Menschen an so genannten „vernachlässigten Krankheiten“. Deshalb sollte Gesundheit als ein internationales Menschenrecht angesehen und zu einer globalen Angelegenheit werden.

15 Dass sich viele Menschen in der so genannten Dritten Welt keine Medikamente leisten können, liegt überwiegend an Patenten. Eine Patentierung bedeutet, dass die Erfinder eines Medikamentes ein Schutzrecht (Patent) bekommen, das ihnen alleine die Verwendung und Vermarktung des Medikamentes zusagt. So wird ihnen der Profit gesichert: eine wichtige Voraussetzung für die Pharmaindustrie, sich an der Medikamenten-Forschung zu beteiligen.

20 Das Problem: Das Unternehmen kann für die patentierte Medizin einen beliebig hohen Preis nehmen — Konkurrenz gibt es ja keine.

Ein Patent gilt für 20 Jahre. 20 Jahre, in denen viele Menschen der Dritten Welt sterben, da für sie die teuren Medikamente unerschwinglich sind. Und weil dann nur wenige Menschen die Pillen und Tabletten kaufen, wird auch die Erforschung der Krankheiten der Dritten Welt
25 vernachlässigt. So bekämpfen weniger als ein Prozent der entwickelten Medikamente Tropenkrankheiten wie Malaria oder die Schlafkrankheit. Dagegen werden 90 Prozent der Forschungsgelder für Lifestyle-Produkte und Medikamente ausgegeben, die nur zehn Prozent der globalen Krankheiten ausmachen.

Die Pharma-Industrie arbeitet also ausschließlich gewinnorientiert. Dadurch entsteht ein
30 Konkurrenzkampf zwischen den einzelnen Unternehmen. Durch die Patentierung halten sie ihre Forschung vor den Konkurrenten geheim und behindern die Entwicklung. Deshalb sollte Gesundheit als eine politische Aufgabe gesehen werden.

Würde man Patente abschaffen, müsste sich der Staat mehr an der Forschung beteiligen. Medikamente könnten somit ein öffentliches Gut und kostengünstiger produziert werden, da
35 durch Kooperation der ForscherInnen effizienter gearbeitet werden könnte. Auf Millionenprofite würde verzichtet und es müsste keine Werbung für das einzelne Medikament finanziert werden, denn die Ausgaben für die Werbung sind doppelt so hoch wie für die Forschung.

Ana M.

Abbildung 6: Beispieltext zur Erfassung der Deutsch-Lesekompetenz auf der V^e/9^e.

▼ Was bedeutet hier die Aussage „einem das Brot entziehen“ (Zeile 1-2)?

- jemandem sein Pausenbrot wegnehmen
- jemanden verhungern lassen
- jemanden zur Entziehungskur schicken
- jemandem eine Diät verordnen

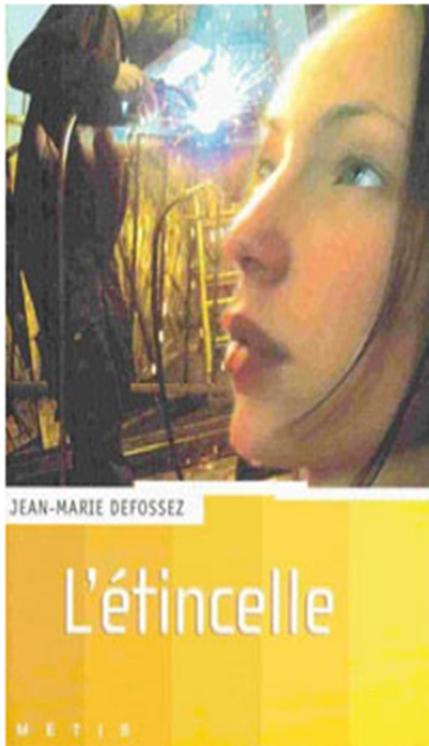
▼ Welche Forderung wird im 2. Abschnitt des Artikels („Die Verantwortung ...“) geäußert?

- Jeder Staat soll sich um sein Gesundheitssystem kümmern.
- Jeder Mensch soll für seine eigene Gesundheit sorgen.
- Es sollen keine 35.000 Menschen an vernachlässigbaren Krankheiten sterben.
- Die Staaten der Welt sollen für die Gesundheit aller Menschen sorgen.

▼ Dem Text nach ist das Hauptziel der Pharmaindustrie, ...

- so viele Krankheiten wie möglich zu erforschen.
- so viele Krankheiten wie möglich zu verhindern.
- so viel Geld wie möglich zu verdienen.
- so viel politischen Einfluss wie möglich zu haben.

Abbildung 7: Beispielaufgaben zur Erfassung der Deutsch-Lesekompetenz auf der V^e/9^e.



L'étincelle

- Il est l'heure ! lance M. Laloux. Débroyez vos établis et rangez le matériel. Emmanuel, avant d'aller manger, tu viens me voir s'il te plaît, j'ai deux mots à te dire.

M. Laloux, c'est mon prof préféré. Il enseigne la soudure. C'est lui qui dit que je suis un crack. Que me veut-il ? J'espère que ce n'est pas à propos de mes mauvaises notes chez ses collègues.

Je remets mes outils en place, passe au vestiaire me changer et aussi me laver les mains. Je retrouve M. Laloux installé à son bureau. Son air grave m'inquiète. Il me fait signe de m'asseoir face à lui. Il attend que tous mes camarades aient quitté l'atelier, se gratte longuement la joue et commence :

-Emmanuel, je dois te parler de quelque chose. Un professeur d'art est venu me trouver. Il enseigne

au lycée artistique Monet, pas très loin d'ici. Il a obtenu des subsides pour un projet de partenariat entre son lycée et les établissements techniques qui seraient intéressés. Les élèves en peinture travailleraient avec des peintres en bâtiment, les sculpteurs avec des tailleurs de pierre ... tu vois un peu l'idée. Lui, il dirige la section d'art plastique. Il est venu me trouver parce qu'il cherche un soudeur pour assembler une statue en acier. Serais-tu intéressé ?

Je suis capable d'assembler à la perfection et de souder des tôles, des poutrelles et des tubes d'acier de n'importe quelle taille et de toute épaisseur. Je ne m'attendais pas à ce que l'on me propose de travailler sur une statue. Je dodoline de la tête sans savoir quoi répondre.

- Je conçois, reprend M. Laloux, que ma question te surprenne. Je t'avoue que moi aussi, au début, j'ai été étonné. Ce que j'ai compris, c'est que les élèves de cet enseignant ont des idées, mais quand il s'agit de travailler la matière, ils manquent de technique. L'idée est donc de réunir le talent artistique des uns avec l'habileté manuelle des autres. Plus j'y réfléchis et plus je trouve ce projet intéressant.

Defossez, J.M. (2004). *L'étincelle* (pp.33-34). Rageot.

Abbildung 8: Beispieltext zur Erfassung der Französisch-Lesekompetenz auf der V^e/9^e.

Si M. Laloux parle d'un ton sérieux, c'est parce qu'il...

- ... s'inquiète à propos des résultats de son élève.
- ... soumet une proposition importante à Emmanuel.
- ... a obtenu des subsides pour un projet scolaire.
- ... veut renvoyer Emmanuel de l'atelier de soudage.

Emmanuel est qualifié d'élève très talentueux par M. Laloux parce qu'il...

- ... travaille bien dans toutes les branches.
- ... a peu de mauvaises notes.
- ... met en pièces tout ce qu'il devrait souder.
- ... fournit un excellent travail dans l'atelier de soudage.

Voilà comment Emmanuel réagit à la proposition de son professeur :

- il est prêt à passer en section d'art plastique.
- il hésite à se décider tout de suite.
- il dit pouvoir assembler une statue en acier.
- il refuse en secouant la tête.

Abbildung 9: Beispielaufgaben zur Erfassung der Französisch-Lesekompetenz auf der V^e/9^e.

1.3.3 Kompetenztests: Die ÉpStan-Metrik

Die Leistungen der SchülerInnen bei den verschiedenen Aufgaben der Kompetenztests wurden jeweils zu einem Kompetenzwert zusammengefasst. Im Zyklus 3.1 haben alle SchülerInnen dieselben Kompetenztests bearbeitet. Dies war nicht der Fall für SchülerInnen auf der V^e/9^e. Auf dieser Klassenstufe unterscheiden sich die mittleren Kompetenzwerte von SchülerInnen, die unterschiedliche Schulformen besuchen, deutlich voneinander. Aus diesem Grund haben wir für diese SchülerInnen für jedes Fach Tests entwickelt, die im Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Schulform angepasst sind.

Die ÉpStan sollen die erreichten Kompetenzen aller SchülerInnen auf einem gleichen Maßstab evaluieren. Daher ist es für die Rückmeldung der Ergebnisse wichtig, dass die Kompetenzwerte über die Testversionen hinweg vergleichbar sind. Um dies zu erreichen, sind wir zur Analyse der Daten der SchülerInnen im Zyklus 3.1 und auf der V^e/9^e jeweils in zwei Schritten vorgegangen: Erstens haben wir ein statistisches Modell aus der so genannten *Item Response Theory* (IRT) angewendet, das gewährleistet, dass die Kompetenzwerte für alle SchülerInnen vergleichbar sind, auch wenn diese (wie auf

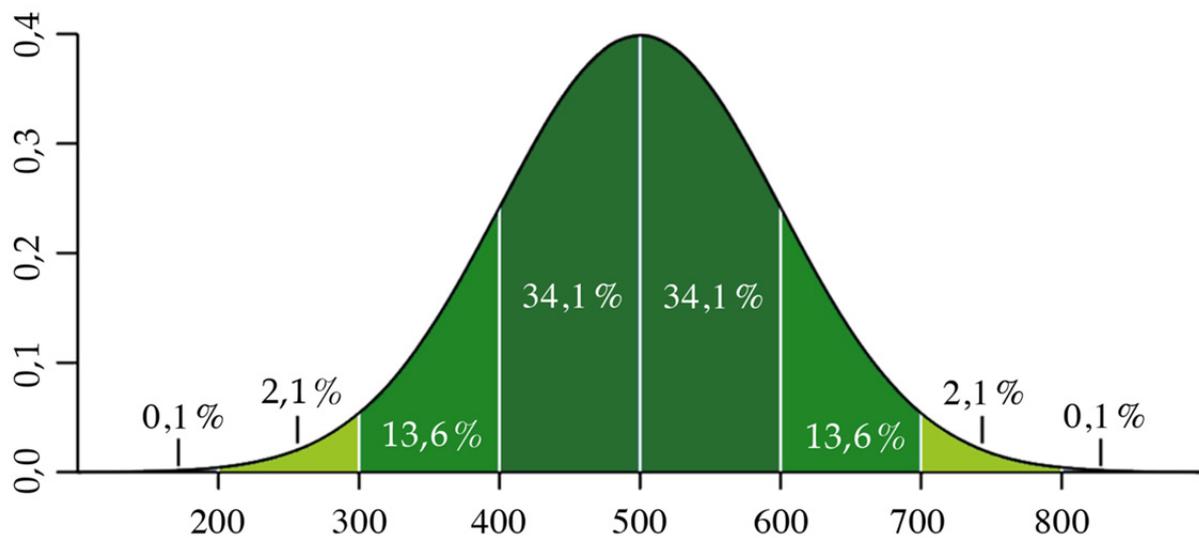


Abbildung 10: Verteilung der Kompetenzwerte auf der ÉpStan-Metrik. (Die tatsächliche Verteilung der Kompetenzwerte kann leicht von der hier dargestellten Normalverteilung abweichen).

der $V^e/9^e$) nicht die gleiche Testversion bearbeiteten. Zweitens wurde dann für die (nun vergleichbaren) Kompetenzwerte jeder Kompetenzskala der Mittelwert für die jeweilige Schülerpopulation auf 500 Punkte festgelegt. Mit der Standardabweichung (also der mittleren Abweichung der Kompetenzwerte vom Landesmittelwert) wurde ähnlich verfahren; sie wurde auf 100 Punkte in der gesamten Schülerpopulation fixiert. Die so berechneten Kompetenzwerte definieren die *ÉpStan-Metrik* (Abbildung 10).

Wie ist die ÉpStan-Metrik zu interpretieren? Zum Beispiel hat eine Schülerin oder ein Schüler im Zyklus 3.1 mit einem Kompetenzwert von 500 in Mathematik eine (bezogen auf die gesamte Schülerschaft im Zyklus 3.1 in Luxemburg) durchschnittliche Mathematikleistung erzielt. Werte über 500 sind also überdurchschnittlich, Werte unter 500 sind unterdurchschnittlich. Weiterhin verteilen sich die Kompetenzwerte in den jeweiligen Kompetenztests in der gesamten luxemburgischen Schülerschaft folgendermaßen:

- Etwas mehr als 2 % aller SchülerInnen haben in den jeweiligen Kompetenztests Werte unter 300 Punkten erreicht; die Leistung von circa 98 % aller SchülerInnen lag über 300 Punkten.
- Etwas mehr als 15 % aller SchülerInnen haben in den jeweiligen Kompetenztests Werte unter 400 Punkten erreicht; die Leistung von circa 85 % aller SchülerInnen lag über 400 Punkten.
- In etwa 50 % aller SchülerInnen haben in den jeweiligen Kompetenztests Werte unter 500 Punkten erreicht; die Leistung von etwa 50 % aller SchülerInnen lag über 500 Punkten.

- In etwa 85 % aller SchülerInnen haben in den jeweiligen Kompetenztests Werte unter 600 Punkten erreicht; die Leistung von etwa 15 % aller SchülerInnen lag über 600 Punkten.
- In etwa 98 % aller SchülerInnen haben in den jeweiligen Kompetenztests Werte unter 700 Punkten erreicht; die Leistung von etwa 2 % aller SchülerInnen lag über 700 Punkten.

Eine weitere Möglichkeit zur Interpretation der ÉpStan-Metrik besteht darin, Leistungsdifferenzen in Bezug zum Lernzuwachs zu setzen. Zahlreiche repräsentative Schülerleistungsstudien (wie z.B. PISA) haben gezeigt, dass der Lernzugewinn in der Sekundarstufe bei etwa 0,4 Standardabweichungen liegt. Unter der begründeten Annahme, dass ähnliche Ergebnisse auch für die ÉpStan-Tests zu erwarten sind, entsprechen 40 Punkte auf der ÉpStan-Metrik also dem Lernzugewinn von einem Schuljahr.

1.3.4 Kompetenztests: Kompetenzniveaus

Die ÉpStan-Metrik dient dazu, Unterschiede zwischen SchülerInnen sehr präzise mit einer hohen Detailauflösung abzubilden. Die ÉpStan-Metrik informiert zunächst nicht darüber, über welches Kompetenzniveau SchülerInnen verfügen, die einen bestimmten Kompetenzwert erreicht haben. Hierzu müssen die Werte der ÉpStan-Metrik in Bezug gesetzt werden zu den inhaltlichen Analysen der Testaufgaben: Bei der Entwicklung der Testaufgaben wurde jede Aufgabe daraufhin untersucht, welches Kompetenzniveau mindestens zu seiner Lösung notwendig ist. Grundlage für diese Analyse waren für alle Schulstufen und Kompetenzbereiche die jeweiligen luxemburgischen Bildungsstandards (mit Ausnahme von Mathematik, Sekundarstufe).

Für SchülerInnen im Zyklus 3.1 werden (a) für die mathematische Kompetenz, (b) für das Leseverstehen in Deutsch und (c) für das Hörverstehen in Deutsch die folgenden Kompetenzniveaus unterschieden:

- *Niveau Avancé* oder höher
- auf *Niveau Socle*
- unter *Niveau Socle*

In Mathematik versteht sich das rückgemeldete *Niveau Socle* als Synthese der „*Socle Cycle 2 – Niveau 3*“ aller gemessenen Inhaltsbereiche (MENFP, 2011, S. 26, 28, 30, 32)¹⁰. Das rückgemeldete *Niveau Avancé* versteht sich als Synthese der *Niveau 4* aller gemessenen Inhaltsbereiche (MENFP, 2011, S. 26, 28, 30, 32). Warum diese Synthese?

¹⁰ MENFP (2011). *Plan d'études. École fondamentale*. Luxembourg: MENFP.

Aufgrund der verhältnismäßig geringen Aufgabenanzahl ist es statistisch nicht möglich, zuverlässige Ergebnisse zur Verteilung auf *Niveau Socle* bzw. *Niveau Avancé* auf Ebene der einzelnen Inhaltsbereiche zu berechnen. Für das Leseverstehen Deutsch entspricht das rückgemeldete *Niveau Socle* dem „*Socle Cycle 2 – Niveau 3*“ (MENFP, 2011, S. 16). Das rückgemeldete *Niveau Avancé* entspricht dem *Niveau 4* (MENFP, 2011, S. 16). Für das Hörverstehen Deutsch entspricht das rückgemeldete *Niveau Socle* dem „*Socle Cycle 2 – Niveau 3*“ (MENFP, 2011, S. 12). Das rückgemeldete *Niveau Avancé* entspricht dem *Niveau 4* (MENFP, 2011, S. 12).

Die nachfolgende Tabelle 2 stellt die Leistungswerte dar, die SchülerInnen im Zyklus 3.1 erzielen mussten, um „*Niveau Socle*“ oder „*Niveau Avancé* oder höher“ zu erreichen: SchülerInnen, die die angegebenen Werte erreichten, konnten mit hoher Wahrscheinlichkeit (62 %) Aufgaben des jeweiligen Kompetenzniveaus richtig lösen.

Tabelle 2: Zyklus 3.1: Schwellenwerte, die zum Erreichen verschiedener Kompetenzniveaus notwendig sind

| Leistungsstandard | Mathematik | Leseverstehen Deutsch | Hörverstehen Deutsch |
|---------------------------------|------------|--------------------------|-------------------------|
| <i>Niveau Avancé</i> oder höher | 521 | 544 | 480 |
| <i>Niveau Socle</i> | 438 | 485 | 396 |

Für die Mathematik-Kompetenz von SchülerInnen auf der $V^e/9^e$ liegen die Bildungsstandards derzeit noch nicht in einer Form vor, die eine Inhaltsanalyse der Testaufgaben zulässt. Die Rückmeldung der Leistung im Hinblick auf die erreichten Kompetenzen ist jedoch ein wichtiges Mittel für die individuelle Förderung von SchülerInnen, die Unterrichts- und Schulentwicklung wie auch für die Steuerung des Bildungswesens. Im Rahmen der ÉpStan wurden daher für die Klassenstufen $V^e/9^e$ ein Kompetenzmodell gewählt, das sich am Modell von PISA orientierte. Auf Grundlage dieses Kompetenzmodells konnten inhaltliche Aufgabenanalysen durchgeführt werden, die es ermöglichten, verschiedene Kompetenzniveaus auf der ÉpStan-Metrik zu unterscheiden. Für (a) die Lesekompetenz in Deutsch und (b) die Lesekompetenz in Französisch gibt es bislang noch keine Festlegung auf ein bestimmtes *Niveau Socle*. Für die Inhalts- und Kompetenz-bezogene Beschreibung der Testaufgaben wurde auf ein Kompetenzmodell zurückgegriffen, das speziell für den luxemburgischen Schulkontext entwickelt wurde (MENFP, 2008)¹¹.

¹¹ MENFP (2008). *Bildungsstandards Sprachen*. Luxemburg: MENFP.

Für SchülerInnen auf der V^e/9^e werden für die mathematische Kompetenz die folgenden Kompetenzniveaus unterschieden. Die Zuordnung der SchülerInnen zu den jeweiligen Kompetenzniveaus erfolgte analog zum Vorgehen in der Grundschule:¹²

- **Niveau 3** Avec un résultat supérieur à 685, les élèves sont en mesure de résoudre la plupart des tâches complexes du test de mathématiques (et, évidemment, la plupart des tâches élémentaires). Ils sont capables d'interpréter correctement le contexte des tâches, de mobiliser adéquatement plusieurs ressources (connaissances, habiletés, capacités) et de les coordonner dans une démarche qui implique plusieurs étapes de résolution
- **Niveau 2** Avec un résultat compris entre 520 et 685, les élèves sont capables de mettre en oeuvre des stratégies simples de résolution de problèmes (deux étapes maximum). Ils réussissent la plupart des tâches du test qui nécessitent l'identification et l'application directe d'une ou deux procédures apprises, mais ils échouent à la plupart des tâches complexes du niveau supérieur
- **Niveau 1** Avec un résultat compris entre 440 et 519, les élèves sont capables de résoudre la plupart des tâches mathématiques élémentaires du test qui nécessitent l'application directe d'une seule procédure clairement identifiée dans l'énoncé. Par contre, ils ne sont pas encore en mesure d'adopter les comportements de résolution de problèmes décrits aux niveaux supérieurs
- **Unter Niveau 1** Avec un résultat inférieur à 440, les élèves ne parviennent pas à résoudre la plupart des tâches élémentaires du test de mathématiques, ni la plupart des tâches complexes. Ceci ne signifie pas pour autant qu'ils n'ont aucune compétence en résolution de problèmes mathématiques, mais le test proposé ne permet pas d'être plus précis

Für SchülerInnen auf der V^e/9^e werden für die Lesekompetenz Deutsch die folgenden Kompetenzniveaus unterschieden:

- **Niveau 4** Bei einem Kompetenzwert oberhalb von 608 können SchülerInnen in der Regel komplexe und vernetzte Texte (z.B. Artikel aus Jugendmagazinen oder literarische Texte, komplexere Sachtexte oder Ganzschriften aus der Kinder- und Jugendliteratur) lesen, d.h. Texte mit unterschiedlichen Lesestrategien zielsicher, selbständig und kompetent bearbeiten und sich damit neue Themen und Wissensbereiche erschließen. Sie sind im Allgemeinen in der Lage, Texte, Inhalte und Sprache zu analysieren und zu bewerten

¹² Vgl. Individuelle Schülerrückmeldung (Abbildung 11, S. 34)

- **Niveau 3** Bei einem Kompetenzwert zwischen 531 und 608 können SchülerInnen in der Regel sprachlich, thematisch und strukturell komplexere Texte (z.B. Gebrauchstexte: Lexikonartikel, Meldungen, Kommentare oder literarische Texte: z.B. Erzählungen) lesen, d.h. Lesetechniken und Lesestrategien selbstständig anwenden. Sie können im Allgemeinen komplexere Schlussfolgerungen ziehen, diese begründen und das Gelesene einordnen und kommentieren
- **Niveau 2** Bei einem Kompetenzwert zwischen 488 und 530 können SchülerInnen in der Regel sprachlich, thematisch und strukturell einfache Sach-, Gebrauchs- und Medientexte aus ihrer Lebenswelt sowie literarische Texte (z.B. Märchen, kürzere Zeitungsberichte, Werbeanzeigen) lesen, d.h. Informationen auffinden und mit eigenen Worten wiedergeben. Darüber hinaus können sie beispielsweise Bezüge zwischen Textstellen und -abschnitten herstellen, einfache Folgerungen ziehen sowie rudimentäre Bewertungen abgeben. Sie können im Allgemeinen Texte grob einordnen und ihre Funktion und Wirkung bestimmen
- **Niveau 1** Bei einem Kompetenzwert zwischen 431 und 487 können SchülerInnen in der Regel einfache und bekannte Texte aus ihrem unmittelbaren Lebensumfeld (z.B. einfache Geschichten, persönliche Briefe und einfache Sach-, Gebrauchs- und Medientexte wie Rezepte oder Zeitungsanzeigen) lesen, d.h. global einordnen (z.B. Autor, Textsorte, Thema, Ort, Zeit, Handlungsbeteiligte) und explizit angegebene Informationen lokalisieren (Wo steht was?) bzw. nennen
- **Unter Niveau 1** Bei einem Kompetenzwert unterhalb von 431 haben die SchülerInnen die meisten Fragen des Tests nicht richtig beantwortet. Dies bedeutet nicht, dass diese keine Fähigkeiten im Bereich Deutsch-Leseverstehen besitzen, aber die eingesetzten Referenzdokumente und der eingesetzte Test erlauben es nicht, genauere Aussagen über den Leistungsstand dieser SchülerInnen zu treffen

Für SchülerInnen auf der V^e/9^e werden für die Lesekompetenz Französisch die folgenden Kompetenzniveaus unterschieden:

- **Niveau 4** Bei einem Kompetenzwert oberhalb von 663 können SchülerInnen in der Regel komplexe und vernetzte Texte (z.B. Artikel aus Jugendmagazinen oder literarische Texte, komplexere Sachtexte oder Ganzschriften aus der Kinder- und Jugendliteratur) lesen, d.h. Texte mit unterschiedlichen Lesestrategien zielsicher, selbstständig und kompetent bearbeiten und sich damit neue Themen und Wissensbereiche erschließen. Sie sind im Allgemeinen in der Lage, Texte, Inhalte und Sprache zu analysieren und zu bewerten
- **Niveau 3** Bei einem Kompetenzwert zwischen 612 und 663 können SchülerInnen in der Regel sprachlich, thematisch und strukturell komplexere Texte (z.B.

Gebrauchstexte: Lexikonartikel, Meldungen, Kommentare oder literarische Texte: z.B. Erzählungen) lesen, d.h. Lesetechniken und Lesestrategien selbstständig anwenden. Sie können im Allgemeinen komplexere Schlussfolgerungen ziehen, diese begründen und das Gelesene einordnen und kommentieren

- **Niveau 2** Bei einem Kompetenzwert zwischen 550 und 611 können SchülerInnen in der Regel sprachlich, thematisch und strukturell einfache Sach-, Gebrauchs- und Medientexte aus ihrer Lebenswelt sowie literarische Texte (z.B. Märchen, kürzere Zeitungsberichte, Werbeanzeigen) lesen, d.h. Informationen auffinden und mit eigenen Worten wiedergeben. Darüber hinaus können sie beispielsweise Bezüge zwischen Textstellen und -abschnitten herstellen, einfache Folgerungen ziehen sowie rudimentäre Bewertungen abgeben. Sie können im Allgemeinen Texte grob einordnen und ihre Funktion und Wirkung bestimmen
- **Niveau 1** Bei einem Kompetenzwert zwischen 448 und 549 können SchülerInnen in der Regel einfache und bekannte Texte aus ihrem unmittelbaren Lebensumfeld (z.B. einfache Geschichten, persönliche Briefe und einfache Sach-, Gebrauchs- und Medientexte wie Rezepte oder Zeitungsanzeigen) lesen, d.h. global einordnen (z.B. Autor, Textsorte, Thema, Ort, Zeit, Handlungsbeteiligte) und explizit angegebene Informationen lokalisieren (Wo steht was?) bzw. nennen
- **Unter Niveau 1** Bei einem Kompetenzwert unterhalb von 448 haben die SchülerInnen die meisten Fragen des Tests nicht richtig beantwortet. Dies bedeutet nicht, dass diese keine Fähigkeiten im Bereich Deutsch-Leseverstehen besitzen, aber die eingesetzten Referenzdokumente und der eingesetzte Test erlauben es nicht, genauere Aussagen über den Leistungsstand dieser SchülerInnen zu treffen

1.3.5 Sozio-kultureller Hintergrund und Bildungsverläufe

Luxemburgs Bildungswesen ist stark geprägt durch seinen multikulturellen und multilingualen Charakter. Ein oftmals replizierter Befund ist, dass in Luxemburg die schulischen Leistungen und der Erfolg von Bildungsverläufen besonders stark durch das soziale Umfeld und den Migrationshintergrund beeinflusst werden. Gleichzeitig unterscheidet sich die Schülerschaft von Schulklassen und Schulen zum Teil erheblich hinsichtlich der sozio-kulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft. Aus diesen Gründen ist es für ein nationales Evaluationsprogramm wie die ÉpStan unerlässlich, Informationen zum sozio-kulturellen Hintergrund zu erfassen. Diese Informationen werden insbesondere für zwei Auswertungen benötigt, die von großer Bedeutung für die Evaluation des luxemburgischen Bildungswesens sind:

- Die Informationen zum sozio-kulturellen Hintergrund sind notwendig, um den Zusammenhang zwischen dem sozio-kulturellen Familienhintergrund und den erreichten Kompetenzen und der Lernmotivation zu analysieren. Ein Vergleich der

Stärke dieser Zusammenhänge über die Zeit gibt evidenzbasierte Hinweise darauf, ob politische Maßnahmen zur Verringerung sozialer Ungleichheit im Bildungswesen erfolgreich sind.

- Die mittlere Leistung einer Schulklasse hängt von der sozio-kulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft ab. Klassen unterscheiden sich hinsichtlich der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft. Um Lehrkräften einen zusätzlichen Eindruck über den Leistungsstand ihrer Klasse zu verschaffen, erhalten diese ein sogenanntes „Netto-Ergebnis“ für ihre Klassen. Dieses „Netto-Ergebnis“ spiegelt den Leistungsstand einer Klasse wider, bei dem der sozio-kulturelle Kontext (wie auch der Anteil von Jungen und Mädchen) aus den Ergebnissen „herausgerechnet“ wurde. In gleicher Art und Weise werden auch Netto-Ergebnisse für Schulen berechnet, um die Unterschiede zwischen Schulen hinsichtlich der sozio-kulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft zu berücksichtigen. Deutliche Unterschiede zwischen den Ergebnissen der eigenen Klasse, bzw. Schule und den jeweiligen Netto-Ergebnissen deuten auf eine besonders hohe Qualität von Unterricht und Schulmanagement, bzw. auf entsprechende Optimierungsmöglichkeiten hin. Die Ergebnisse der ÉpStan können so also einen wichtigen Impuls für schulinterne Maßnahmen zur Unterrichts- und Schulentwicklung leisten.

In den ÉpStan wurde der sozio-kulturelle Hintergrund der SchülerInnen über mehrere Maße erfasst. Diese Maße haben sich in dieser oder ähnlicher Form in zahlreichen internationalen Schülerleistungsstudien wie PISA bewährt und wurden daher in den Schülerfragebogen der ÉpStan integriert. So ist insbesondere der sozio-ökonomische Familienhintergrund von SchülerInnen durch den Beruf, die Bildung sowie die vorhandenen finanziellen Ressourcen der Familie geprägt. Der soziokulturelle Hintergrund wurde über Fragen zum Geburtsland der SchülerInnen und ihrer Eltern sowie über die zu Hause gesprochenen Sprachen erfasst. Schließlich wurden die Bildungsverläufe der SchülerInnen erhoben, um Auswertungen zu ermöglichen, bei denen nur die SchülerInnen berücksichtigt werden, die ihre gesamte oder zumindest den Großteil ihrer schulischen Laufbahn an luxemburgischen Schulen verbracht haben.

In Tabelle 3 sind die Fragen aufgelistet, die den SchülerInnen im Zyklus 3.1, auf der 7^e sowie auf der V^e/9^e gestellt wurden, um ihren sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Familienhintergrund zu erfassen. Darüber hinaus wurden die Eltern der Kinder im Zyklus 3.1 gebeten, in einem kurzen Fragebogen Angaben zu ihrem derzeitigen Beruf zu machen, da Kinder in diesem Alter diese Informationen nicht verlässlich geben können.

Tabelle 3: Erfassung des sozio-kulturellen Hintergrunds und der Bildungsverläufe von SchülerInnen

 Fragen zum sozio-kulturellen Hintergrund und zu Bildungsverläufen

Sozio-kultureller Hintergrund

- In welchem Land sind deine Eltern geboren? (Vater)
- In welchem Land sind deine Eltern geboren? (Mutter)
- In welchem Land bist du geboren?
- Welche Sprache sprichst du zu Hause am häufigsten mit deinem Vater?
- Welche Sprache sprichst du zu Hause am häufigsten mit deiner Mutter?
- Welchen Beruf übt deine Mutter aus? (*)
- Was macht deine Mutter in diesem Beruf? (*)
- Welchen Beruf übt dein Vater aus? (*)
- Was macht dein Vater in diesem Beruf? (*)
- Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause? (*)
- Wie viele der folgenden Dinge habt ihr zu Hause? (Fragen nach der Anzahl an Mobiltelefonen, Fernseher, Autos, Badezimmer, Computer)

Bildungsverläufe

In welchen Jahrgangsstufen hast du luxemburgische Schulen besucht?

- Vorschule: Précoce
- Vorschule: Kindergarten 1. Jahr
- Vorschule: Kindergarten 2. Jahr
- Grundschule: 1. Klasse
- Grundschule: 2. Klasse
- Grundschule: 3. Klasse (*)
- Grundschule: 4. Klasse (*)
- Grundschule: 5. Klasse (*)
- Grundschule: 6. Klasse (*)
- Sekundarstufe: 7^e (*)
- Sekundarstufe: VI^e/8^e (*)
- Sekundarstufe: V^e/9^e (*)

 (*) = SchülerInnen im Zyklus 3.1. haben diese Fragen nicht beantwortet, da sie hier noch keine oder keine verlässliche Informationen geben können.

1.3.6 Lernmotivation

Über Kompetenzen im engeren Sinne hinaus befassen sich die ÉpStan mit der Lernmotivation der SchülerInnen. In der theoretischen Konzeption von schulischen Kompetenzen nimmt die Lernmotivation eine bedeutsame Rolle ein, da sie zum Lösen von Problemen und damit zum Erwerb von Kompetenzen bedeutsam beiträgt. Die Förderung der Lernmotivation stellt damit ein wichtiges Ziel des Unterrichts dar. Aus diesen Gründen beschäftigt sich ein Teil des Schülerfragebogens, der im Rahmen von ÉpStan eingesetzt wurde, mit der Lernmotivation. Der Schülerfragebogen zielte dabei auf die Lernmotivation in den Fächern Mathematik, Französisch und Deutsch sowie auf das generelle schulische Lernen ab. Die folgenden Komponenten der Lernmotivation wurden jeweils in allen drei Fächern sowie für das generelle schulische Lernen erfasst:

- Selbstkonzept (z.B. „In den meisten Schulfächern bin ich gut.“)
- Interesse (z.B. „Ich interessiere mich für die meisten Schulfächer.“)
- Angst (z.B. „Bei den meisten Schulfächern bin ich vor Prüfungen sehr nervös“)

Zur Messung der Lernmotivation nahmen die SchülerInnen zu entsprechenden Aussagen Stellung (z.B. „In den meisten Schulfächern bin ich gut.“), indem sie durch Ankreuzen ihre Zustimmung zu jeder Aussage auf einer vierstufigen Skala angaben. Für die statistischen Analysen wurden diese Antwortmöglichkeiten mit 1 („trifft nicht zu“) bis 4 („trifft zu“) kodiert. Jeder Aspekt der Lernmotivation wurde mit jeweils drei Aussagen erfasst.

Zum besseren Verständnis der Ergebnisse stellen wir in diesem Bericht nur die Verteilung der Schülerantworten für die jeweils zentrale Aussage zur Erfassung der einzelnen Komponenten der Lernmotivation dar.¹³

Die nachfolgende Tabelle 4 listet alle Aussagen auf, die zur Messung der Lernmotivation eingesetzt wurden und in den Rückmeldungen an Klassenlehrkräfte und Schulleitung enthalten sind.¹⁴

¹³ Für weiterführende Analysen werden die Antworten bei den drei zusammengehörenden Aussagen aber auch kombiniert ausgewertet.

¹⁴ Zur Beantwortung von wissenschaftlichen Fragestellungen zur Lernmotivation und zum Lernverhalten waren im Schülerfragebogen noch einige weitere Fragen enthalten. Da sich diese Messverfahren noch im Entwicklungsstadium befinden, und um die Ergebnisberichte für die Klassenlehrkräfte und Schulleitungen auf die wesentlichen Aspekte der Lernmotivation zu fokussieren, werden diese jedoch nicht in den jeweiligen Ergebnisberichten dokumentiert.

Tabelle 4: Erfassung der Lernmotivation von SchülerInnen

| Komponente der Lernmotivation | Aussagen zur Erfassung der jeweiligen Komponente der Lernmotivation |
|-------------------------------|--|
| Fach: Deutsch | |
| Angst | Ich habe Angst vor dem Fach Deutsch. |
| | Vor Prüfungen im Fach Deutsch bin ich sehr nervös. (*) |
| | Vor Prüfungen in Deutsch mache ich mir oft Sorgen. (*) |
| Interesse | Das Fach Deutsch ist mir persönlich wichtig. (*) |
| | Das Fach Deutsch macht mir Spaß |
| Selbstkonzept | Ich interessiere mich für das Fach Deutsch. |
| | Deutsch ist eines meiner besten Fächer. (*) |
| | Ich bin gut im Fach Deutsch. Im Fach Deutsch lerne ich schnell. |
| Fach: Französisch | |
| Angst | Ich habe Angst vor dem Fach Französisch. |
| | Vor Prüfungen im Fach Französisch bin ich sehr nervös. (*) |
| | Vor Prüfungen in Französisch mache ich mir oft Sorgen. (*) |
| Interesse | Das Fach Französisch ist mir persönlich wichtig. (*) |
| | Das Fach Französisch macht mir Spaß. Ich interessiere mich für das Fach Französisch. |
| Selbstkonzept | Französisch ist eines meiner besten Fächer. (*) |
| | Ich bin gut im Fach Französisch. Im Fach Französisch lerne ich schnell. |
| | Fach: Mathematik^a |
| Angst | Ich habe Angst vor dem Fach Mathematik. |
| | Vor Prüfungen im Fach Mathematik bin ich sehr nervös. (*) |
| | Vor Prüfungen in Mathematik mache ich mir oft Sorgen. (*) |
| Interesse | Das Fach Mathematik ist mir persönlich wichtig. (*) |
| | Das Fach Mathematik macht mir Spaß. Ich interessiere mich für das Fach Mathematik. |
| Selbstkonzept | Mathematik ist eines meiner besten Fächer. (*) |
| | Ich bin gut im Fach Mathematik. Im Fach Mathematik lerne ich schnell. |
| | Schule allgemein |
| Angst | Bei den meisten Schulfächern bin ich vor Prüfungen sehr nervös. (*) |
| | Bei den meisten Schulfächern mache ich mir vor Prüfungen Sorgen. (*) |
| | Ich habe vor den meisten Schulfächern Angst. |
| Interesse | Die meisten Schulfächer machen mir Spaß. |
| | Die meisten Schulfächer sind mir persönlich wichtig. (*) Ich interessiere mich für die meisten Schulfächer. |
| Selbstkonzept | In den meisten Schulfächern schneide ich in Prüfungen gut ab. (*) |
| | In den meisten Schulfächern bin ich gut. In den meisten Schulfächern lerne ich schnell. |

(*) = Zu diesen Aussagen nahmen SchülerInnen im Zyklus 3.1 nicht Stellung.

^a: statt „Fach Mathematik“ wurden SchülerInnen im Zyklus 3.1 nach dem „Fach Rechnen“ gefragt.

1.3.7 Unterrichtsqualität, Klassen- und Schulklima

Nach dem Gesetz vom 6. Februar 2009 sollen Evaluationen des Bildungssystems die Qualität des Unterrichts untersuchen. Eine wichtige Komponente der Unterrichtsqualität ist das Klassenmanagement, das sich unter anderem darin zeigt, ob SchülerInnen den Unterricht bewusst stören. Weitere wichtige Komponenten der Unterrichtsqualität betreffen die Lehrer-Schüler-Beziehung als ein Maß dafür, inwiefern Lehrkräfte ihre SchülerInnen im Lernprozess unterstützen. Neben diesen Aspekten der Unterrichtsqualität ist es im Rahmen eines breit angelegten Evaluationsprogramms wie den ÉpStan auch von Interesse zu untersuchen, ob die SchülerInnen sich in ihrer Klasse wohlfühlen. Daher wurde auch das Klassenklima erfasst. Schließlich ist die Zufriedenheit der SchülerInnen mit ihrer Schule ein wichtiges Maß für das Klima an ihrer Schule. Tabelle 5 listet Aussagen auf, die zur Erfassung der Unterrichtsqualität, sowie des Klassen- und Schulklimas eingesetzt wurden.

Jeder Aspekt der Unterrichtsqualität wie auch des Klassen- und Schulklimas wurde jeweils mit mehreren Aussagen erfasst. Zum besseren Verständnis der Ergebnisse stellen wir in diesem Bericht jeweils nur die Verteilung der Schülerantworten für die zentralen Aussagen zur Erfassung eines bestimmten Aspektes der Lernumwelt dar.¹⁵

Die SchülerInnen auf der 7^e haben zum Zeitpunkt der Durchführung der ÉpStan erst wenige Wochen die jeweilige Klasse bzw. Schule besucht. Aus diesem Grund sind in dieser Jahrgangsstufe Aussagen zur Unterrichtsqualität oder zum Klassen- und Schulklima nicht aussagekräftig. Die entsprechenden Aussagen waren daher nicht im Fragebogen enthalten.

¹⁵ Für weiterführende Analysen werden die Antworten bei den drei zusammengehörenden Aussagen aber auch kombiniert ausgewertet.

Tabelle 5: Erfassung einiger Aspekte der Unterrichtsqualität sowie des Klassen- und Schulklimas

| Komponente | Aussagen zur Erfassung der jeweiligen Komponente |
|--------------------------------|--|
| Unterrichtsqualität | |
| Lehrer-Schüler- Beziehung | In meiner Klasse behandeln mich die meisten Lehrer gerecht. |
| | In meiner Klasse bekomme ich zusätzliche Hilfe von meinen Lehrern, wenn ich sie brauche. (*) |
| | In meiner Klasse interessieren sich die Lehrer für das, was ich zu sagen habe. (*) |
| | In meiner Klasse ist es den Lehrern wichtig, dass sich die Schüler wohl fühlen. (*) |
| Störneigung | In meiner Klasse kommen die Schüler mit den meisten Lehrern gut aus. |
| | In meiner Klasse ist es für die Lehrer oft nicht einfach, für Ruhe zu sorgen. |
| | In meiner Klasse stören einige Schüler immer wieder, obwohl die anderen arbeiten wollen. |
| | In meiner Klasse stören wir manchmal absichtlich den Unterricht. |
| Klassen- und Schulklima | |
| Klassenklima | In meiner Klasse fühle ich mich wohl. |
| | In meiner Klasse halten wir alle zusammen. |
| | In meiner Klasse helfen wir uns gegenseitig. |
| | In meiner Klasse verstehen wir uns untereinander gut. |
| Schulzufriedenheit | Ich fühle mich in unserer Schule gut aufgehoben. (*) |
| | Ich gehe gerne in meine Schule. |
| | Wenn ich könnte, würde ich lieber in eine andere Schule gehen. (*) |

(*) = Zu diesen Aussagen nahmen SchülerInnen im Zyklus 3.1 nicht Stellung.

1.4 Was wird rückgemeldet?

Die ÉpStan haben das Ziel, Wissen zur Steuerung des Bildungssystems bereit zu stellen, sowie wichtige Impulse für die schulinterne Unterrichts- und Schulentwicklung und die individuelle Förderung von SchülerInnen zu geben.

Um Wissen zur Steuerung des Bildungssystems zur Verfügung zu stellen, erfolgt die Rückmeldung der Ergebnisse der ÉpStan auf nationaler Ebene. So fasst dieser Bericht zentrale Ergebnisse zu den folgenden Themen zusammen:

- Allgemeine Befunde zum luxemburgischen Schulsystem im Hinblick auf die erreichten Kompetenzen, die Lernmotivation und das Schul- und Klassenklima (s. Abschnitt 2)

- Zusammenhang zwischen Kompetenzen, Lernmotivation und Bildungslaufbahnen mit (a) dem Migrationshintergrund und (b) dem sozio-ökonomischen Familienhintergrund der SchülerInnen (s. Abschnitt 3)
- Unterschiede zwischen Schulformen im Hinblick auf Kompetenzen, Lernmotivation und Schul- und Klassenklima (s. Abschnitt 4)

Damit die ÉpStan wichtige Impulse für die schulinterne Unterrichts- und Schulentwicklung sowie die individuelle Förderung von SchülerInnen geben können, werden die Ergebnisse auch auf Schulebene, Klassenebene und für individuelle SchülerInnen rückgemeldet. Die ÉpStan stellen also ebenso eine wichtige Informationsquelle für die Schulleitungen, die Klassen- und Fachlehrkräfte und Eltern dar. Die individuellen Leistungsrückmeldungen werden dabei über die jeweiligen Klassenlehrkräfte im Zyklus 3.1, bzw. Fachlehrkräfte auf der V^e/9^e an die SchülerInnen verteilt, um die Eltern zu informieren. Nachfolgend stellen wir knapp dar, wer welche Ergebnisse der ÉpStan zurückgemeldet bekommt.

Individuelle Leistungsrückmeldung im Zyklus 3.1. SchülerInnen im Zyklus 3.1 bzw. deren Eltern bekommen eine individuelle Leistungsrückmeldung zu den erreichten Kompetenzen in Mathematik, im Leseverstehen Deutsch und im Hörverstehen Deutsch.

Rückmeldung an Lehrkräfte im Zyklus 3.1. Lehrkräfte im Zyklus 3.1 erhalten eine Rückmeldung zum erreichten Kompetenzstand sowie den Netto-Ergebnissen (s. Abschnitt 1.3.5) der eigenen Klasse in Mathematik, dem Leseverstehen in Deutsch sowie dem Hörverstehen in Deutsch. Die Lehrkräfte erfahren dabei auch wie gut einzelne SchülerInnen in diesen Kompetenzbereichen abgeschnitten haben. Des Weiteren erhalten die Lehrkräfte Rückmeldung zum Stand der Lernmotivation sowie zum mittleren, von SchülerInnen ihrer Klasse eingeschätzten, Schul- und Klassenklima in ihrer Klasse. Die Ergebnisse einzelner SchülerInnen werden hierbei nicht rückgemeldet.

Rückmeldung an die Schulleitung im Zyklus 3.1. Die Schulleitungen im *Fondamental* erhalten eine Rückmeldung zum erreichten Kompetenzstand sowie den Netto-Ergebnissen (s. Abschnitt 1.3.5) der eigenen Schule in Mathematik, dem Leseverstehen in Deutsch sowie dem Hörverstehen in Deutsch. Die Schulleitungen erhalten auch Ergebnisse zum Stand der generellen Lernmotivation, der Lernmotivation in den Fächern Mathematik und Deutsch sowie zum Schul- und Klassenklima an ihren Schulen. Wichtig ist hierbei zu betonen, dass die Ergebnisse einzelner SchülerInnen wie auch die Ergebnisse einzelner Klassen nicht an die Schulleitung rückgemeldet werden.

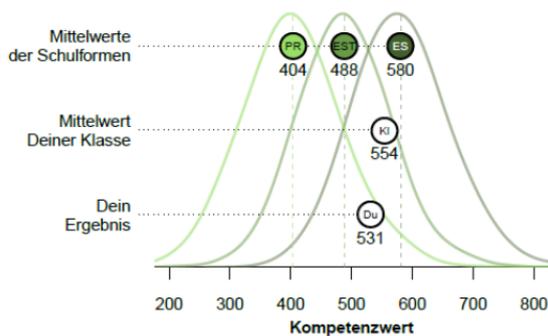
Individuelle Leistungsrückmeldung auf der V^e/9^e. SchülerInnen auf der V^e/9^e bekommen eine individuelle Leistungsrückmeldung zu ihren Kompetenzen in Mathematik, im Leseverstehen Deutsch und im Leseverstehen Französisch. Die nachfolgende Abbildung stellt beispielhaft eine individuelle Leistungsrückmeldung in

Deutsch-Leseverstehen für einen Schüler bzw. eine Schülerin der $V^e/9^e$ dar. Bei dieser Rückmeldung wird die Leistung in Bezug zum jeweiligen Schulform- und Klassenmittelwert gesetzt. Zusätzlich wird der erreichte Kompetenzgrad inhaltlich beschrieben.

Deutsch-Leseverstehen

Ergebnis bei den Épreuves Standardisées 2011
LTX, 5CM1, Schülernummer 13

Dein Ergebnis: Du hast einen Kompetenzwert von 531 erreicht. Dein Wert liegt unter dem mittleren Ergebnis deiner Klasse und unter dem mittleren Ergebnis der SchülerInnen des Enseignement Secondaire. Die unten stehende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse.



ES: Enseignement Secondaire
EST: Enseignement Secondaire Technique, ohne Pratique und Régime Préparatoire
PR: Pratique und Régime Préparatoire

Die Kurven im Hintergrund der Grafik zeigen die Verteilung der Kompetenzwerte in den drei Schulformen.

Deine Bearbeitungszeit betrug 49 von maximal 50 Minuten.



Erläuterungen (in Anlehnung an das Kompetenzstufenmodell von Kühn, 2008)

Bei einem Kompetenzwert **oberhalb von 608** können Schülerinnen und Schüler in der Regel komplexe und vernetzte Texte (z. B. Artikel aus Jugendmagazinen oder literarische Texte, komplexere Sachtexte oder Ganzschriften aus der Kinder- und Jugendliteratur) lesen, d. h. Texte mit unterschiedlichen Lesestrategien zielsicher, selbstständig und kompetent bearbeiten und sich damit neue Themen und Wissensbereiche erschließen. Sie sind im Allgemeinen in der Lage, Texte, Inhalte und Sprache zu analysieren und zu bewerten.

Bei einem Kompetenzwert **zwischen 531 und 608** können Schülerinnen und Schüler in der Regel sprachlich, thematisch und strukturell komplexere Texte (z. B. Gebrauchstexte: Lexikonartikel, Meldungen, Kommentare oder literarische Texte: z. B. Erzählungen) lesen, d. h. Lesetechniken und Lesestrategien selbstständig anwenden. Sie können im Allgemeinen komplexere Schlussfolgerungen ziehen, diese begründen und das Gelesene einordnen und kommentieren.

Bei einem Kompetenzwert **zwischen 488 und 530** können Schülerinnen und Schüler in der Regel sprachlich, thematisch und strukturell einfache Sach-, Gebrauchs- und Medientexte aus ihrer Lebenswelt sowie literarische Texte (z. B. Märchen, kürzere Zeitungsberichte, Werbeanzeigen) lesen, d. h. Informationen auffinden und mit eigenen Worten wiedergeben. Darüber hinaus können sie beispielsweise Bezüge zwischen Textstellen und -abschnitten herstellen, einfache Folgerungen ziehen sowie rudimentäre Bewertungen abgeben. Sie können im Allgemeinen Texte grob einordnen und ihre Funktion und Wirkung bestimmen.

Bei einem Kompetenzwert **zwischen 431 und 487** können Schülerinnen und Schüler in der Regel einfache und bekannte Texte aus ihrem unmittelbaren Lebensumfeld (z. B. einfache Geschichten, persönliche Briefe und einfache Sach-, Gebrauchs- und Medientexte wie Rezepte oder Zeitungsanzeigen) lesen, d. h. global einordnen (z. B. Autor, Textsorte, Thema, Ort, Zeit, Handlungsbeteiligte) und explizit angegebene Informationen lokalisieren (Wo steht was?) bzw. nennen.

Bei einem Kompetenzwert **unterhalb von 431** haben die Schülerinnen und Schüler die meisten Fragen des Tests nicht richtig beantwortet. Dies bedeutet nicht, dass diese keine Fähigkeiten im Bereich Deutsch-Leseverstehen besitzen, aber die eingesetzten Referenzdokumente und der eingesetzte Test erlauben es nicht, genauere Aussagen zu treffen.

Weitere Informationen zum Test und zu deinem Ergebnis kannst du von deiner Lehrerin/deinem Lehrer und auf der Seite www.epstan.lu erhalten.

Abbildung 11: Individuelle Leistungsrückmeldung für das Leseverstehen Deutsch auf der $V^e/9^e$. Die Kurven stellen die Leistungsverteilung der jeweiligen Schulformen dar.

Rückmeldung an Fachlehrkräfte auf der $V^e/9^e$. Fachlehrkräfte auf der $V^e/9^e$ erhalten eine Rückmeldung zum erreichten Kompetenzstand sowie den Netto-Ergebnissen (s. Abschnitt 1.3.5) in Mathematik, im Leseverstehen Deutsch und im Leseverstehen Französisch. Die Lehrkräfte erfahren auch wie gut einzelne SchülerInnen in diesen Kompetenzbereichen abgeschnitten haben. Des Weiteren erhalten die Fachlehrkräfte Rückmeldung zum Stand der Lernmotivation sowie zum mittleren, von SchülerInnen ihrer Klasse eingeschätzten Schul- und Klassenklima. Hierbei werden die Ergebnisse einzelner SchülerInnen nicht rückgemeldet. Wichtig ist hier darauf hinzuweisen, dass die Lehrkräfte ausschließlich die Ergebnisse für das jeweilige Fach erhalten, welches sie in einer Klasse unterrichten (z. B. erhält die Mathematiklehrkraft nur Informationen zum Leistungsstand und zur Lernmotivation ihrer SchülerInnen in Mathematik und nicht etwa in Deutsch oder Französisch). Die nachfolgende Abbildung 12 stellt beispielhaft die Ergebnisse dar, die eine Lehrkraft für das Fach Deutsch erhält. Bei

dieser Rückmeldung wird die Leistung einer Klasse zum einen in Bezug zum Mittelwert verschiedener Schulformen gesetzt. Zusätzlich wird das Netto-Ergebnis der Klasse berichtet, bei dem der Einfluss der sozio-demographischen Zusammensetzung der Schülerschaft in der Klasse auf das Leistungsergebnis „herausgerechnet“ wurde (s. hierzu Abschnitt 1.3.5). In der Abbildung liegt das Netto-Ergebnis der Klasse 21 Punkte unter dem Klassenmittelwert. Diese Klasse schneidet damit weniger gut ab als aufgrund der sozio-demographischen Zusammensetzung der Schülerschaft (statistisch) zu erwarten war.

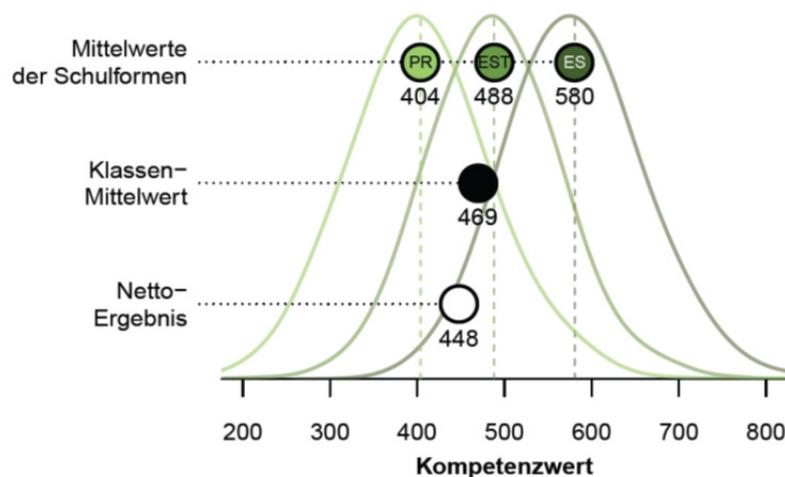


Abbildung 12: Rückmeldung an Lehrkräfte: Lesekompetenz in Deutsch. Die Kurven stellen die Leistungsverteilung der jeweiligen Schulformen dar.

Rückmeldung an die Schulleitung auf der V^e/9^e. Jede Sekundarschulleitung erhält eine über alle V^{es}/9^{es} ihrer Schule gemittelte Rückmeldung zum erreichten Kompetenzstand sowie den Netto-Ergebnissen (s. Abschnitt 1.3.5) in Mathematik, im Leseverstehen Deutsch und im Leseverstehen Französisch. Des Weiteren erhält die Schulleitung Rückmeldung zum Stand der generellen Lernmotivation, der Lernmotivation in den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch sowie zum Schul- und Klassenklima an ihrer Schule. Hierbei wird nach Schulen differenziert; jedoch werden die Ergebnisse einzelner SchülerInnen, bzw. einzelner Klassen nicht rückgemeldet.



Pour en savoir plus sur les objectifs et fondements méthodologiques des épreuves standardisées veuillez consulter notre site web :
<http://www.epstan.lu>

2 Allgemeine Befunde zum Luxemburgischen Schulwesen

Antoine Fischbach, Martin Brunner, Dalia Lorphelin, Christophe Dierendonck, Romain Martin

In diesem Abschnitt stellen wir allgemeine Befunde zum luxemburgischen Schulsystem im Hinblick auf die erreichten Kompetenzen, die Lernmotivation und das Schul- und Klassenklima für die SchülerInnen in der Grundschule (Zyklus 3.1) und in der Sekundarstufe (7^e und V^e/9^e) dar.

2.1 Grundschule

2.1.1 Verteilung auf die Kompetenzniveaus

Ein wichtiges Ziel der ÉpStan ist es zu überprüfen, ob die SchülerInnen des Zyklus 3.1 das *Niveau Socle* des Zyklus 2 erreicht haben. Aus diesem Grund wird das *Niveau Socle* des Zyklus 2 gleich zu Beginn des Zyklus 3.1 im Herbst getestet. Details zur Definition der Kompetenzniveaus finden sich in Abschnitt 1.3.4.

Abbildung 13 zeigt, wie sich die Mathematikkompetenz der SchülerInnen des Zyklus 3.1 auf die Kompetenzniveaus verteilt. Aus Abbildung 13 ist ersichtlich, dass in etwa ein Viertel der SchülerInnen des Zyklus 3.1 noch nicht über das *Niveau Socle* in Mathematik für den Zyklus 2 verfügt. Weiterhin zeigt diese Abbildung, dass 34 % der SchülerInnen das *Niveau Socle* und 40 % der SchülerInnen das *Niveau Avancé* in Mathematik erreichten.

Abbildung 14 und Abbildung 15 befassen sich mit der Deutschkompetenz der SchülerInnen des Zyklus 3.1. Mit über 40 % der SchülerInnen unter *Niveau Socle* fällt das Ergebnis im Leseverstehen (Abbildung 14) ernüchternd aus. Im Gegensatz zu diesem eher beunruhigenden Befund steht das insgesamt sehr gute Abschneiden der SchülerInnen im Hörverstehen (Abbildung 15): Hier erreichten 26 % der SchülerInnen das *Niveau Socle* und 59 % der SchülerInnen das *Niveau Avancé*.

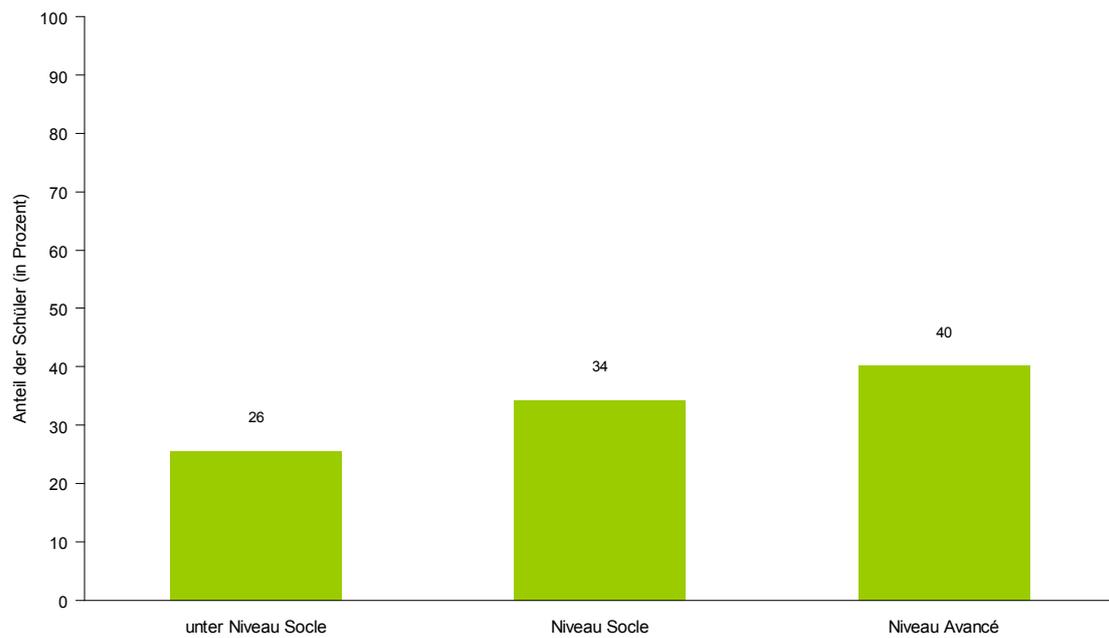


Abbildung 13: Zyklus 3.1: Kompetenzniveau Mathematik (n = 4974)

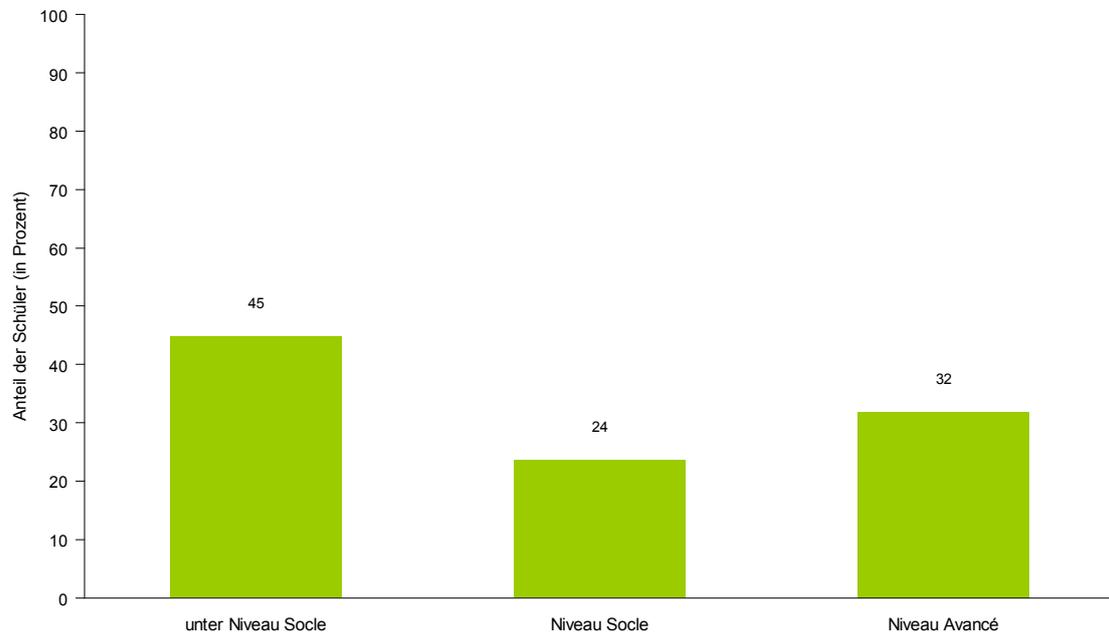


Abbildung 14: Zyklus 3.1: Kompetenzniveau Deutsch Leseverstehen (n = 4899)

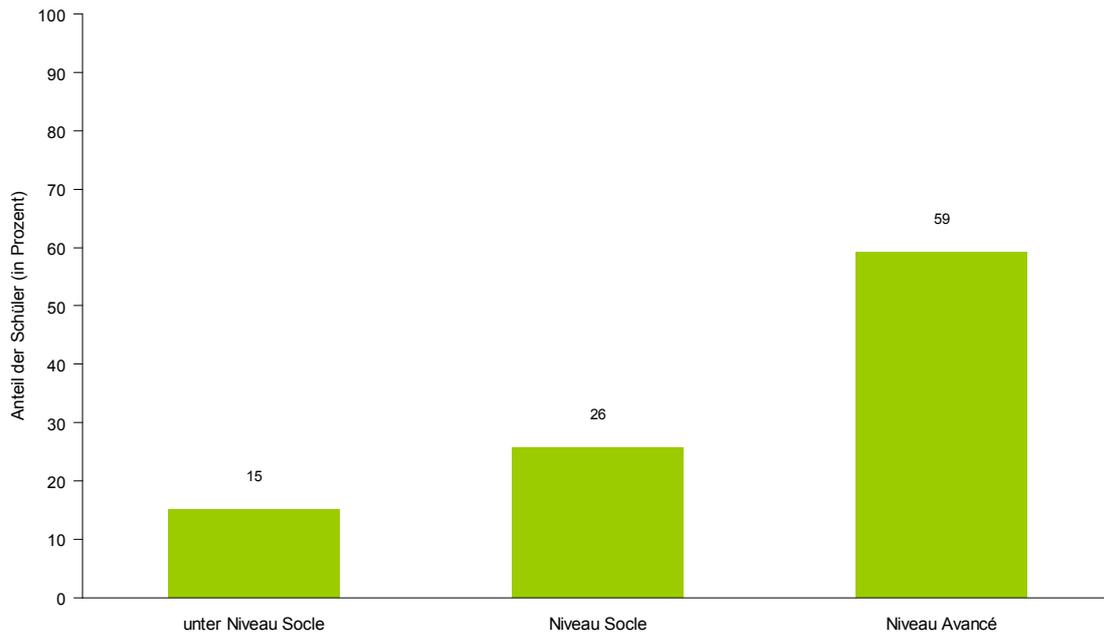


Abbildung 15: Zyklus 3.1: Kompetenzniveau Deutsch Hörverstehen (n = 4895)

2.1.2 Lernmotivation

Über Kompetenzen im engeren Sinne hinaus befassen sich die ÉpStan auch mit der Lernmotivation der SchülerInnen des Zyklus 3.1. Details zur Definition der verschiedenen Lernmotivationskalen (Selbstkonzept, Interesse und Angst; alles schulbezogen) finden Sie in Abschnitt 1.3.6. Zum besseren Verständnis der Ergebnisse stellen wir in diesem Abschnitt nur die Verteilung der Schülerantworten für die jeweils zentralen Aussagen zur Erfassung der jeweiligen Komponente der Lernmotivation dar.

Aus Abbildung 16 geht hervor, dass die SchülerInnen des Zyklus 3.1 fächerübergreifend ein sehr positiv ausgeprägtes schulisches Selbstkonzept besitzen. So bestätigen („trifft eher zu“ und „trifft zu“) zum Beispiel fast 90 % der SchülerInnen des Zyklus 3.1, dass sie ihre Leistung in den meisten Schulfächern als gut einschätzen.

Dieses positive Selbstkonzept ist gekoppelt mit einem fächerübergreifend sehr stark ausgeprägten Interesse am Unterricht (Abbildung 17), wobei das Fach Deutsch etwas weniger Anklang findet als beispielsweise Mathematik.

Der Großteil der SchülerInnen des Zyklus 3.1 hat nach eigenen Angaben keine Schulangst (Abbildung 18). Zwischen 12 % und 15 % der SchülerInnen sind in einem oder sogar in mehreren Fächern von Schulangst betroffen.

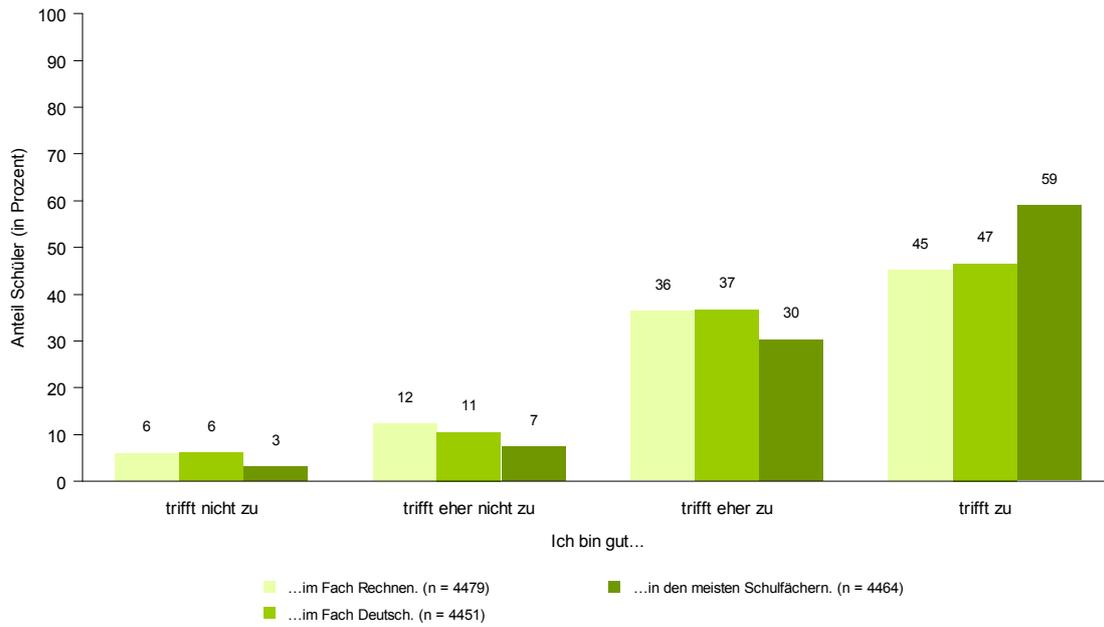


Abbildung 16: Zyklus 3.1: Schulisches Selbstkonzept

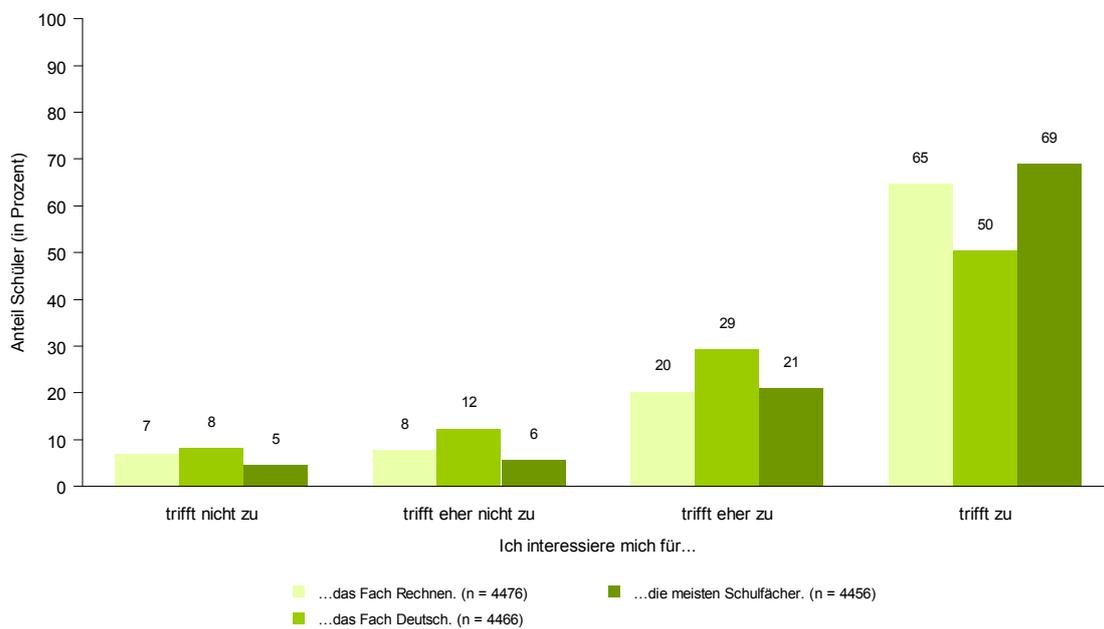


Abbildung 17: Zyklus 3.1: Schulisches Interesse

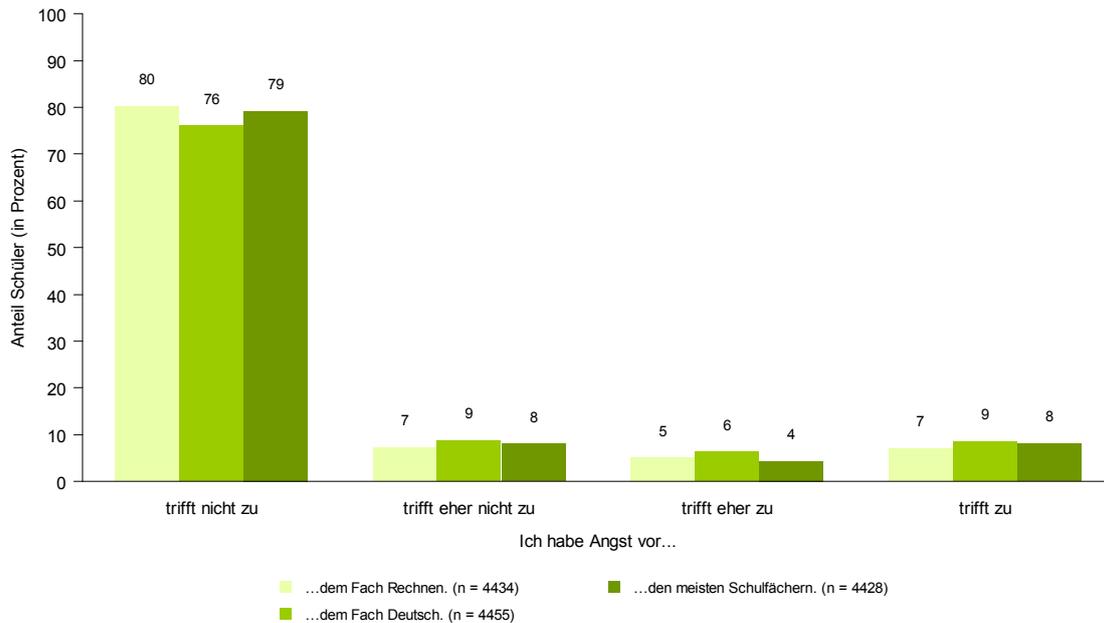


Abbildung 18: Zyklus 3.1: Schulangst

2.1.3 Schul- und Klassenklima

Neben Kompetenzen und Lernmotivation erfassen die ÉpStan auch Aspekte der Unterrichtsqualität, sowie des Schul- und Klassenklimas. Details zur Erfassung dieser Variablen (Lehrer-Schüler Beziehung, Störneigung sowie Schul- und Klassenklima) finden sich in Abschnitt 1.3.7. Zum besseren Verständnis der Ergebnisse stellen wir in diesem Abschnitt nur die Verteilung der Schülerantworten für die jeweils zentralen Aussagen zur Erfassung dieser Aspekte der schulischen Lernumwelt dar.

Aus Abbildung 19 geht hervor, dass über 90 % der SchülerInnen des Zyklus 3.1 die Beziehung zu ihren Lehrkräften als positiv einschätzen. Ein nahezu identisches Ergebnis zeigt sich auch bei den Schülereinschätzungen des Klassenklimas (Abbildung 21) und der Schulzufriedenheit (Abbildung 22).

Weiterhin geben immerhin 40 % der SchülerInnen des Zyklus 3.1 an, den Unterricht manchmal absichtlich zu stören (Abbildung 20). Für knapp die Hälfte der SchülerInnen des Zyklus 3.1 trifft dies jedoch nicht zu.

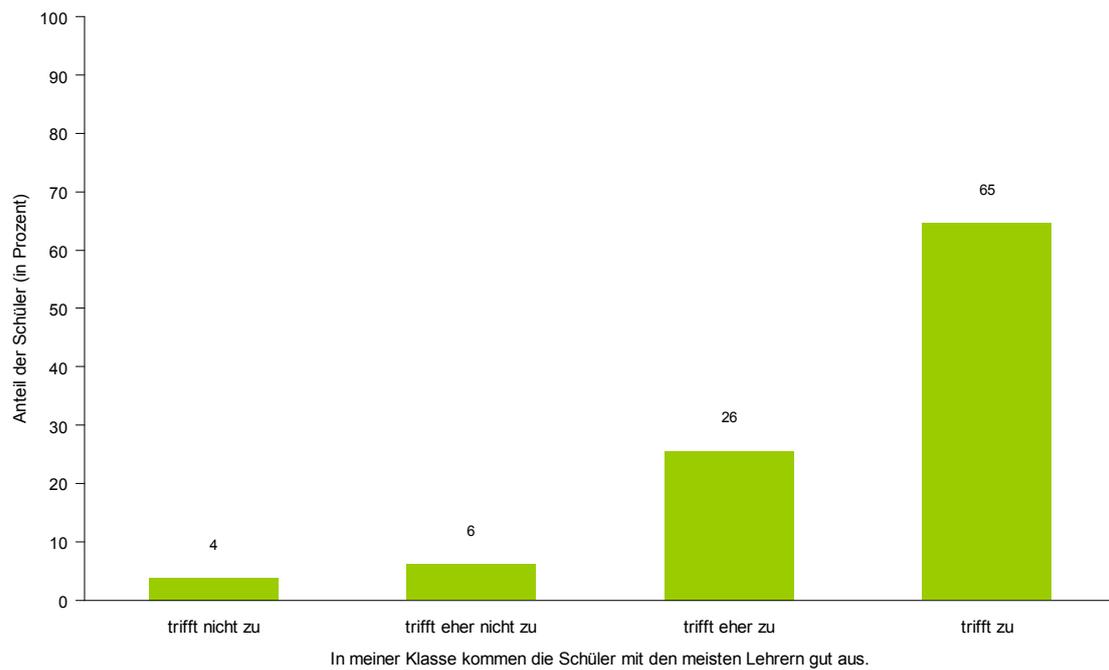


Abbildung 19: Zyklus 3.1: Lehrer-Schüler Beziehung (n = 4470)

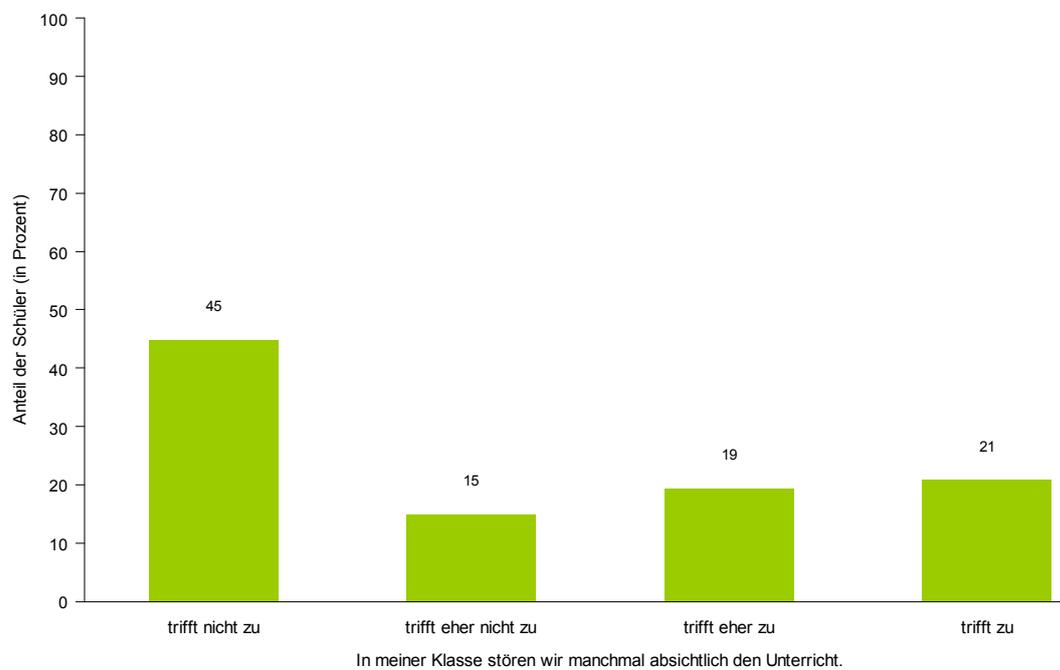


Abbildung 20: Zyklus 3.1: Störneigung (n = 4459)

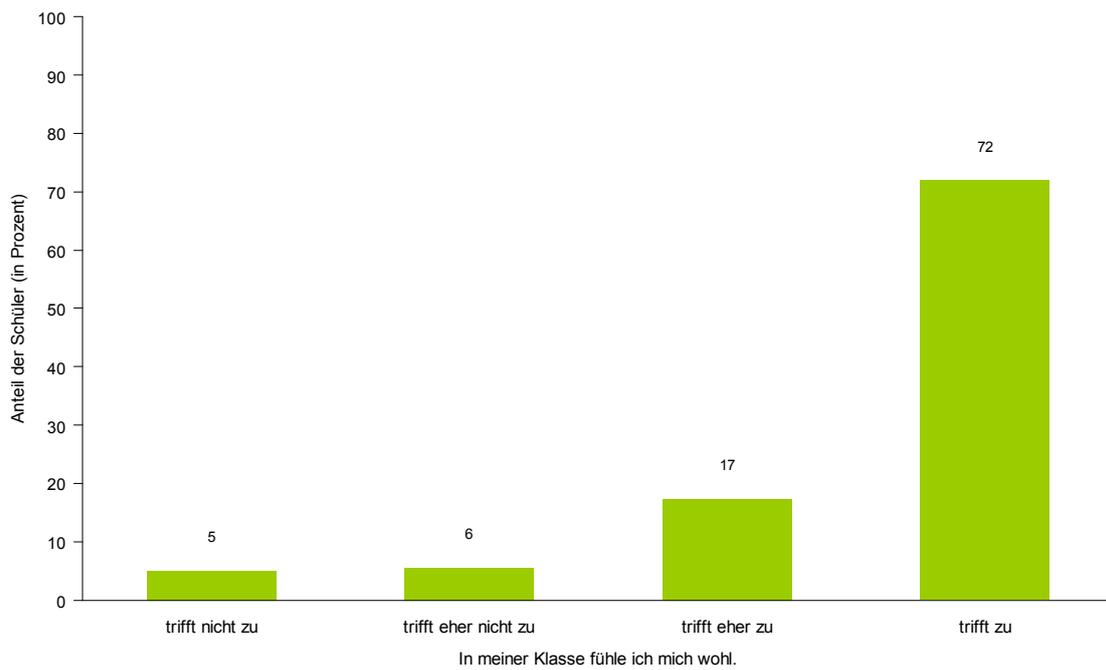


Abbildung 21: Zyklus 3.1: Positives Klassenklima (n = 4460)

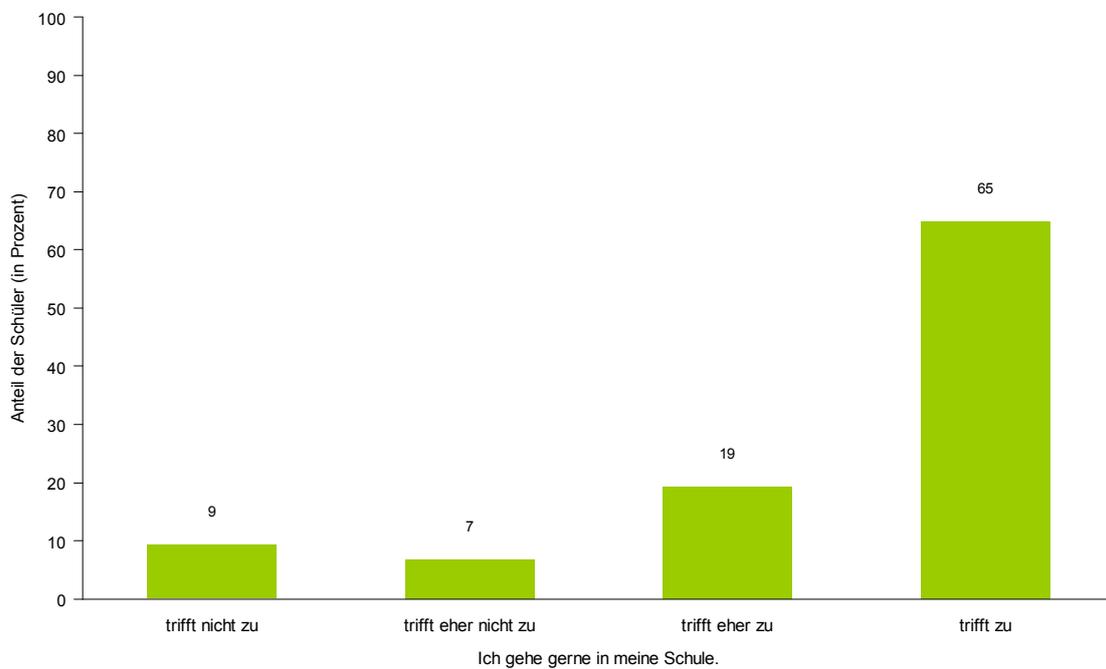


Abbildung 22: Zyklus 3.1: Schulzufriedenheit (n = 4462)

2.2 Sekundarstufe

2.2.1 Verteilung auf die Kompetenzniveaus

Ein wichtiges Ziel der ÉpStan ist es, zu überprüfen, wie sich die SchülerInnen der V^e/9^e zu Anfang des neuen Lernzyklus auf die Kompetenzniveaus verteilen, die für den vorangegangenen Lernzyklus Gültigkeit haben. Anders als für die SchülerInnen des Zyklus 3.1 liegen für die SchülerInnen der V^e/9^e derzeit noch keine offiziellen Bildungsstandards vor, die den zu erreichenden Mindeststandard explizit definieren. Details zu der in den ÉpStan verwendeten Definition der Kompetenzniveaus finden sich in Abschnitt 1.3.4.

Abbildung 23 zeigt, dass die Mathematikkompetenz von über der Hälfte der SchülerInnen der V^e/9^e auf Niveau 1 oder darunter liegt. Das höchste Kompetenzniveau erreichen nicht einmal 5 % der SchülerInnen.

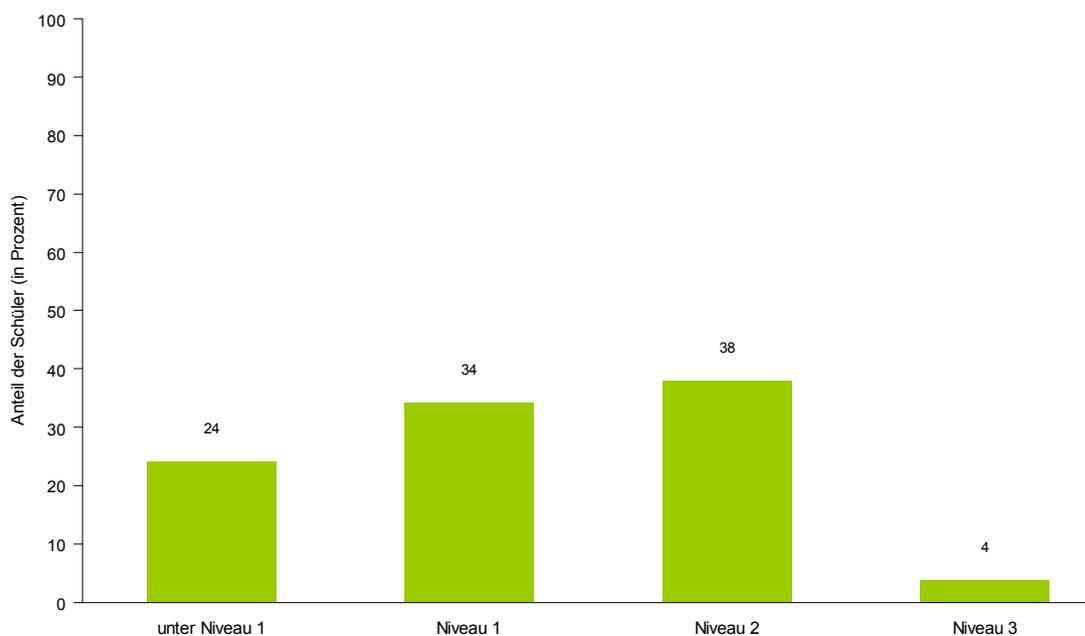


Abbildung 23: V^e/9^e: Kompetenzniveau Mathematik (n = 6528)

Abbildung 24 und Abbildung 25 befassen sich mit der Lesekompetenz der SchülerInnen der V^e/9^e. Im Leseverstehen in Deutsch (Abbildung 24) liegt das Kompetenzniveau von knapp der Hälfte der SchülerInnen auf *Niveau 1* oder darunter. Im Leseverstehen Französisch sind es über 70 % der SchülerInnen (Abbildung 25), deren Kompetenzniveau unter *Niveau 2* liegt. Insgesamt weisen diese Ergebnisse daraufhin, dass sowohl ein Großteil der SchülerInnen im Zyklus 3.1 (Abbildung 14) als auch der SchülerInnen auf der V^e/9^e (Abbildung 24 und Abbildung 25) deutliche Probleme beim Leseverstehen in Deutsch beziehungsweise Französisch haben.

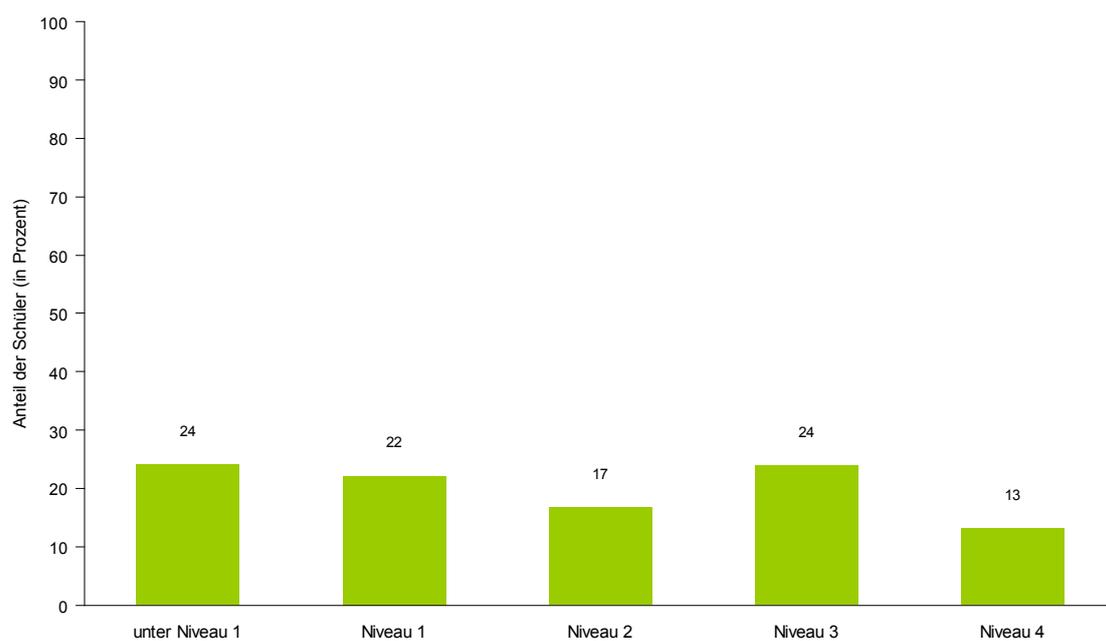


Abbildung 24: V^e/9^e: Kompetenzniveau Deutsch Leseverstehen (n = 6137)

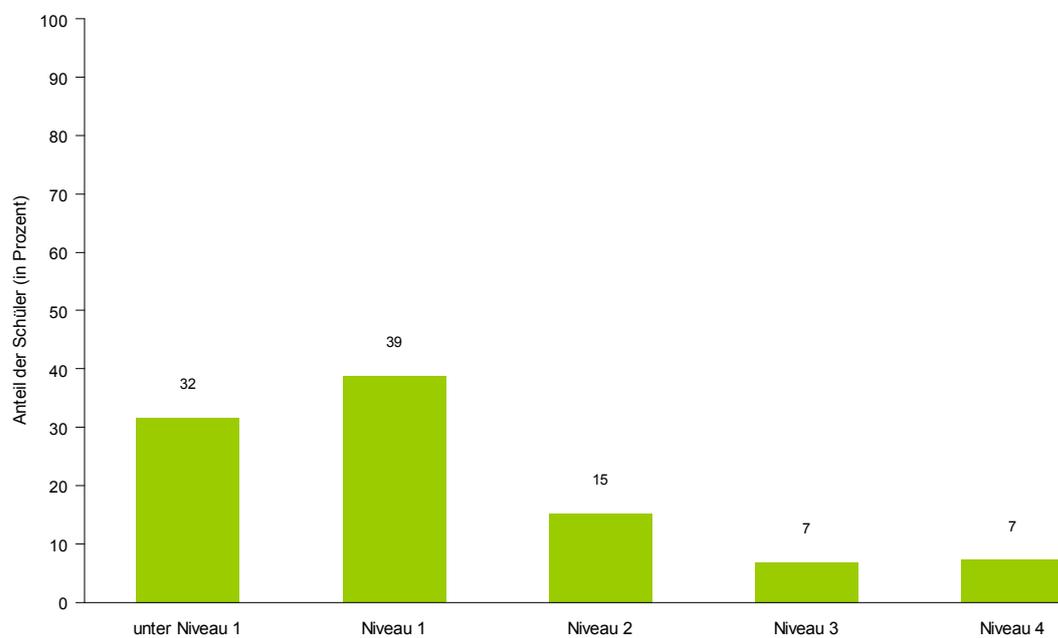


Abbildung 25: V^e/9^e: Kompetenzniveau Französisch Leseverstehen (n = 6530)

2.2.2 Lernmotivation

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe stellt im leistungsselektiven luxemburgischen Schulsystem (vgl. Abschnitt 4) einen wichtigen Schritt in der schulischen Laufbahn aller SchülerInnen dar. Für die SchülerInnen der 7^e sind in der aktuellen Konzeption der ÉpStan keine Kompetenztests vorgesehen. Dies zum einen, da zu Anfang der 7^e eine gewisse „Eingewöhnungsphase“ stattfindet, und zum anderen, da sehr zeitnah, gegen Ende des Zyklus 4, im Rahmen der Übergangentscheidung (PPP) ebenfalls landesweite Kompetenztests durchgeführt werden. Um dennoch einen Einblick in die schulische Situation der SchülerInnen auf der 7^e zu gewinnen, untersuchen die ÉpStan die Lernmotivation dieser Schülerinnen. Details zur Erfassung der verschiedenen Komponenten der Lernmotivation (Selbstkonzept, Interesse und Angst) finden sich in Abschnitt 1.3.6.

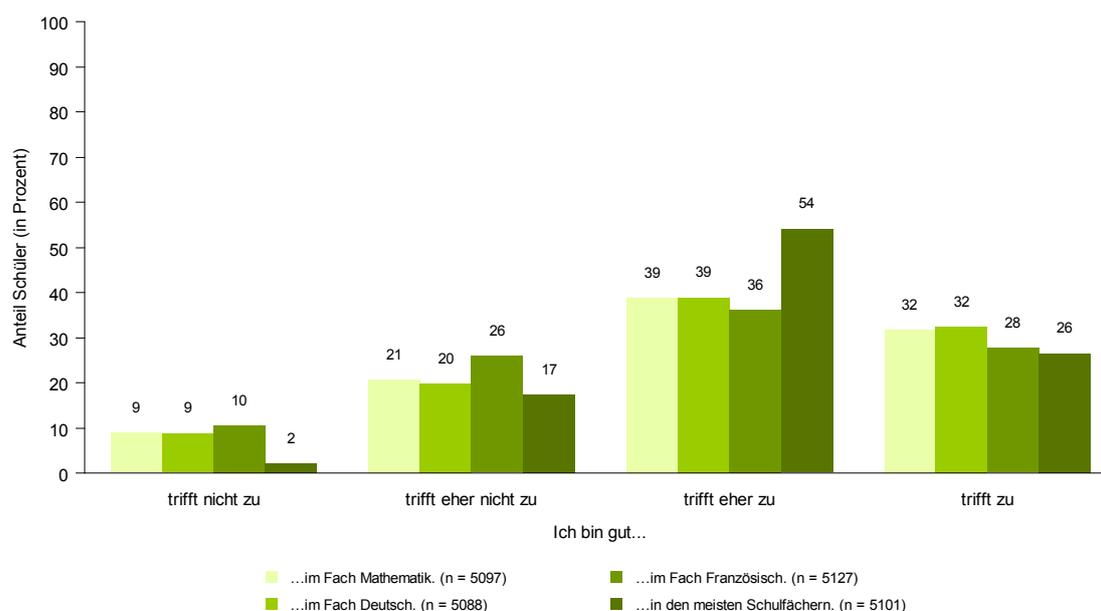


Abbildung 26: 7^e: Schulisches Selbstkonzept

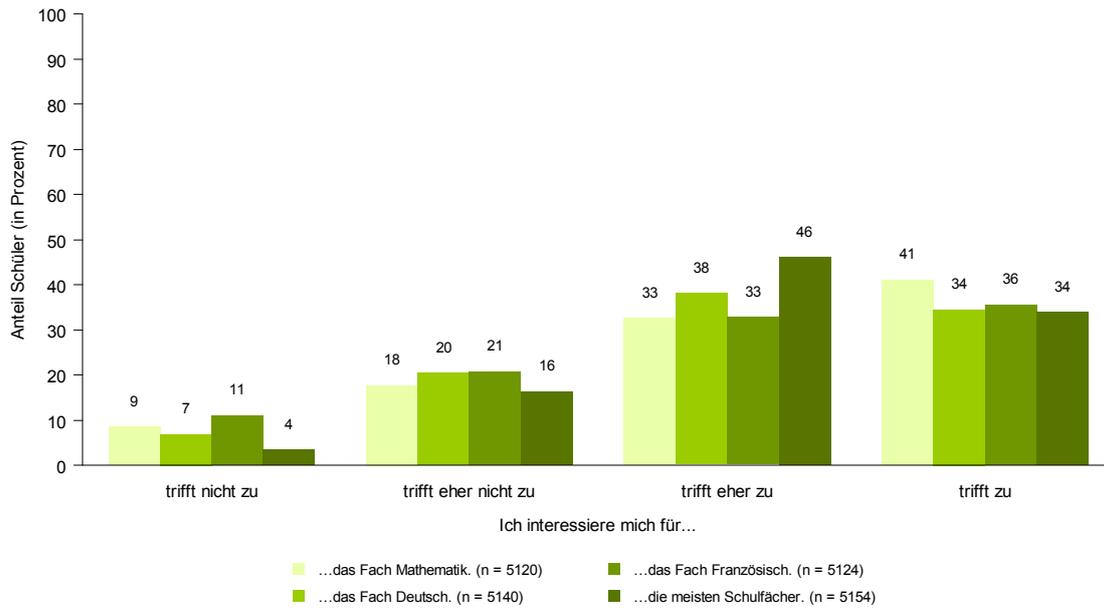


Abbildung 27: 7^e: Schulisches Interesse

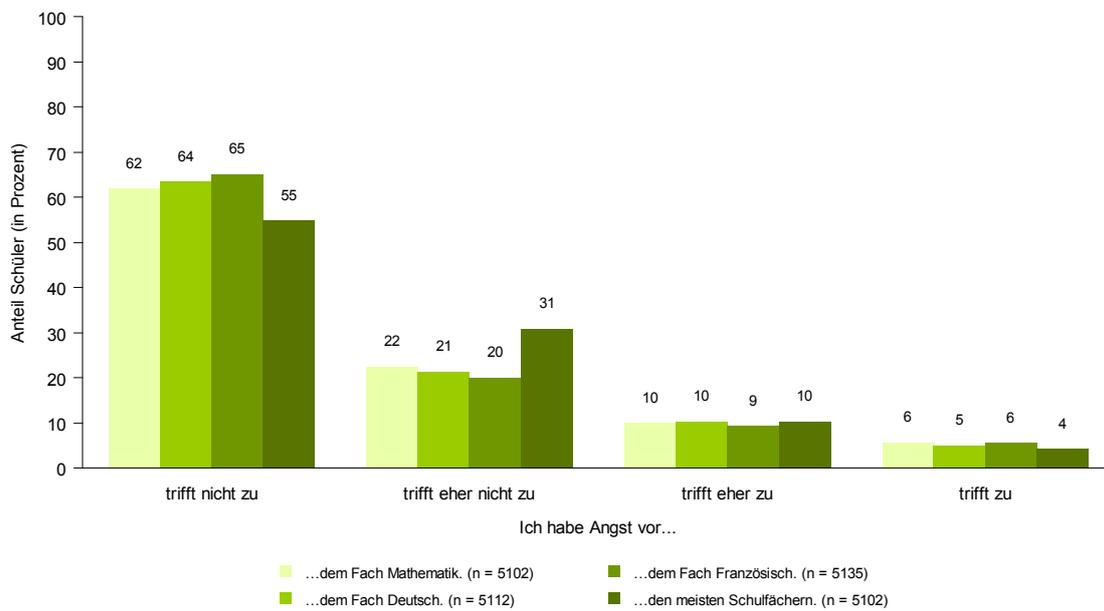


Abbildung 28: 7^e: Schulangst

Aus Abbildung 26 geht hervor, dass über die Hälfte der SchülerInnen der 7^e in allen Fächern ein durchaus positives schulisches Selbstkonzept von sich hat. Jedoch schätzen SchülerInnen der 7^e ihre eigenen Fähigkeiten deutlich schlechter ein als SchülerInnen des Zyklus 3.1 (Abbildung 16). Beispielsweise gaben über die Hälfte der SchülerInnen des Zyklus 3.1 an, dass sie in den jeweiligen Fächern gut sind. Hingegen waren dies bei SchülerInnen der 7^e (Abbildung 26) nur noch knapp ein Drittel. Bei den SchülerInnen der V^e/9^e (Abbildung 30) setzt sich dieser negative Trend fort, was sicherlich auch auf eine insgesamt realistischere Beurteilung der eigenen schulischen Fähigkeiten zurückgeht.

Die Befunde zum schulischen Interesse (Abbildung 27 und Abbildung 29) entsprechen weitestgehend den Ergebnissen zu den schulischen Selbstkonzepten.

Fächerübergreifend hat der Großteil der SchülerInnen der 7^e (Abbildung 28) und V^e/9^e (Abbildung 31) nach eigenen Angaben keine Schulangst. Allerdings ist hier ein leicht negativer Entwicklungstrend festzustellen, da im Vergleich zu SchülerInnen im Zyklus 3.1 (Abbildung 18) etwas mehr SchülerInnen angeben, Angst in einem oder sogar mehreren Fächern zu haben. Weiterhin ist auffällig, dass auf der V^e/9^e das Fach Mathematik SchülerInnen etwas mehr Angst bereitet als die meisten anderen Schulfächer (Abbildung 31).

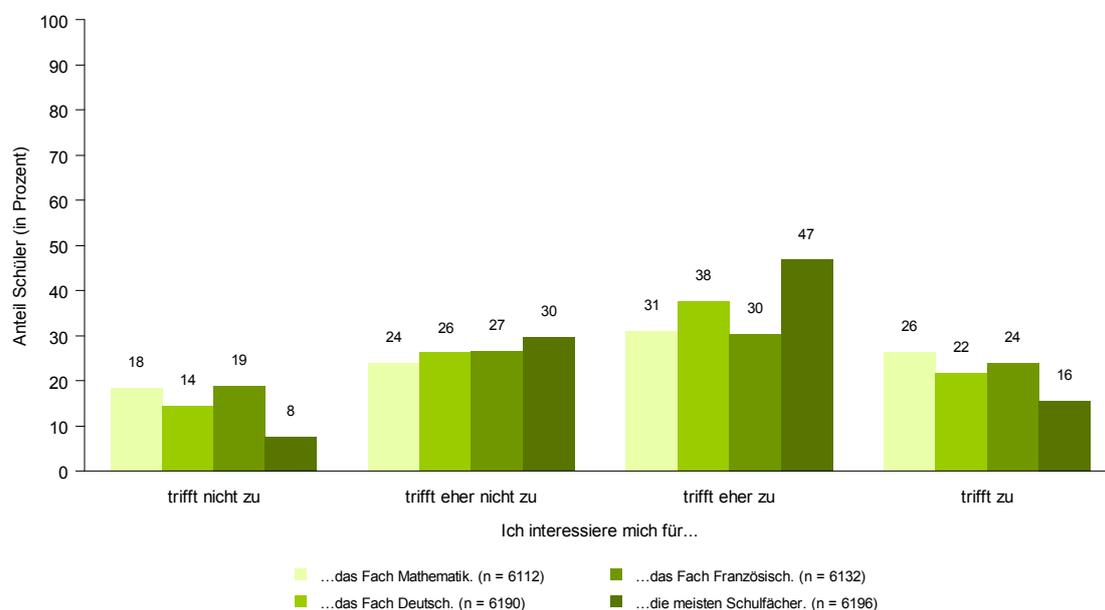


Abbildung 29: V^e/9^e: Schulisches Interesse

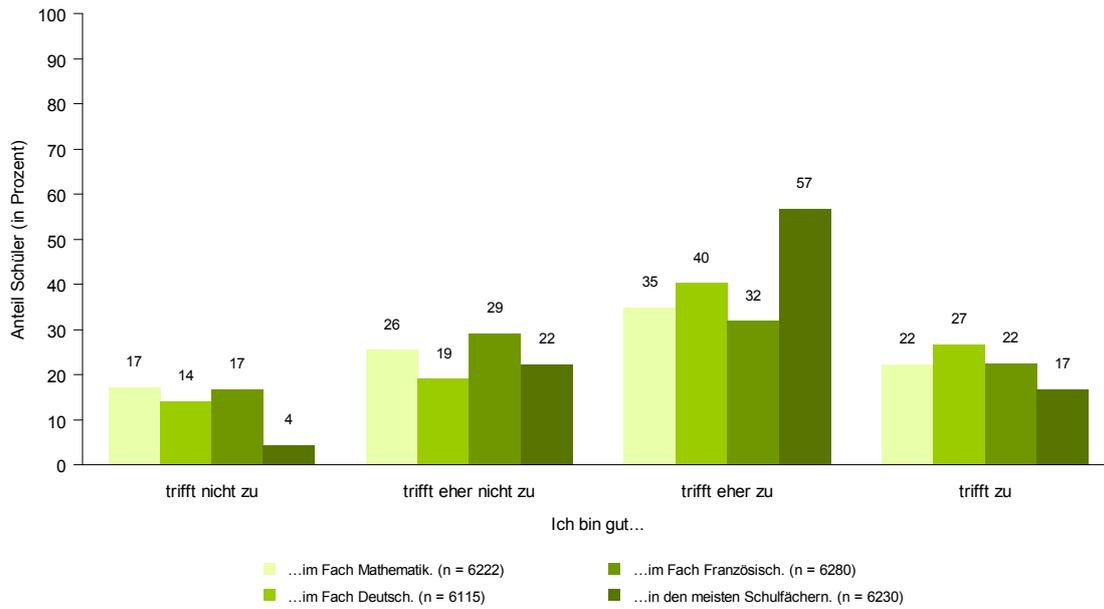


Abbildung 30: V^e/9^e: Schulisches Selbstkonzept

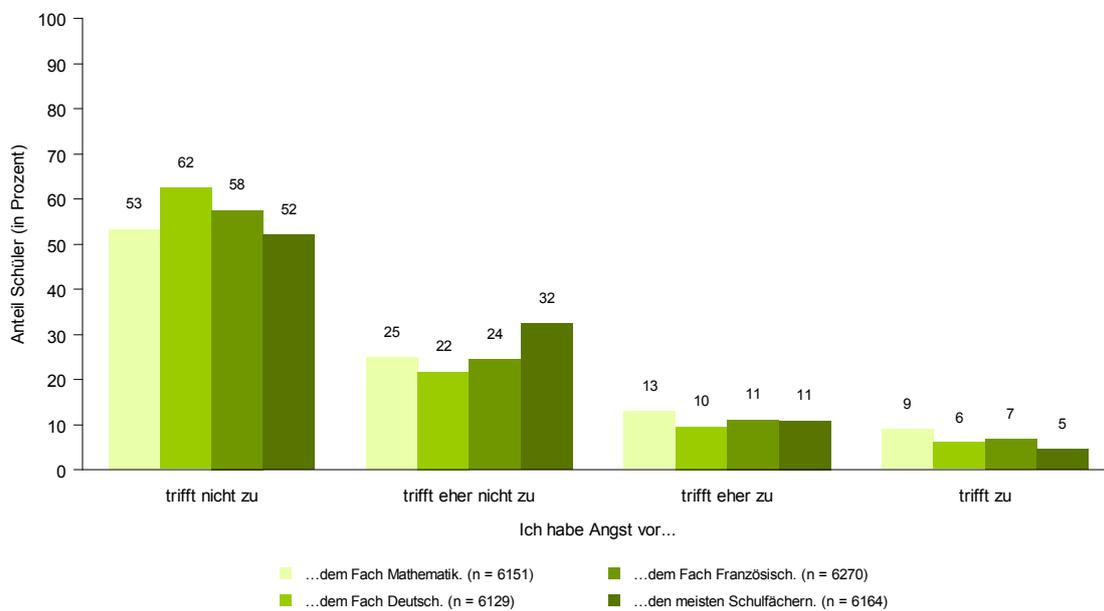


Abbildung 31: V^e/9^e: Schulangst

2.2.3 Schul- und Klassenklima

Wie auch im Zyklus 3.1 erfassen die ÉpStan auch für SchülerInnen der V^e/9^e Aspekte der Unterrichtsqualität, sowie des Schul- und Klassenklimas. Details zur Erfassung dieser Aspekte der schulischen Lernumwelt sind in Abschnitt 1.3.7 dargestellt. Die SchülerInnen der 7^e haben zum Zeitpunkt der Durchführung der ÉpStan erst wenige Wochen die jeweilige Schule besucht. Aussagen zur Unterrichtsqualität oder zum Klassen- und Schulklima sind demnach nicht aussagekräftig und wurden daher auch nicht erhoben.

Aus Abbildung 32 geht hervor, dass über 70 % der SchülerInnen der V^e/9^e die Beziehung zu ihren Lehrkräften eher positiv einschätzen. Allerdings stimmt nur noch ein Viertel der SchülerInnen der V^e/9^e dieser Aussage voll zu, wohingegen dieser Anteil bei SchülerInnen des Zyklus 3.1 deutlich größer war (Abbildung 19). Ganz ähnlich verhält es sich auch mit den Schülereinschätzungen des Klassenklimas (Abbildung 34).

Insgesamt gaben 70 % der SchülerInnen der V^e/9^e an, den Unterricht gelegentlich mit Absicht zu stören (Abbildung 33). Der Anteil an SchülerInnen, die den Unterricht nicht zumindest gelegentlich absichtlich stören, ist im Vergleich zu den SchülerInnen im Zyklus 3.1 (Abbildung 20) deutlich geringer.

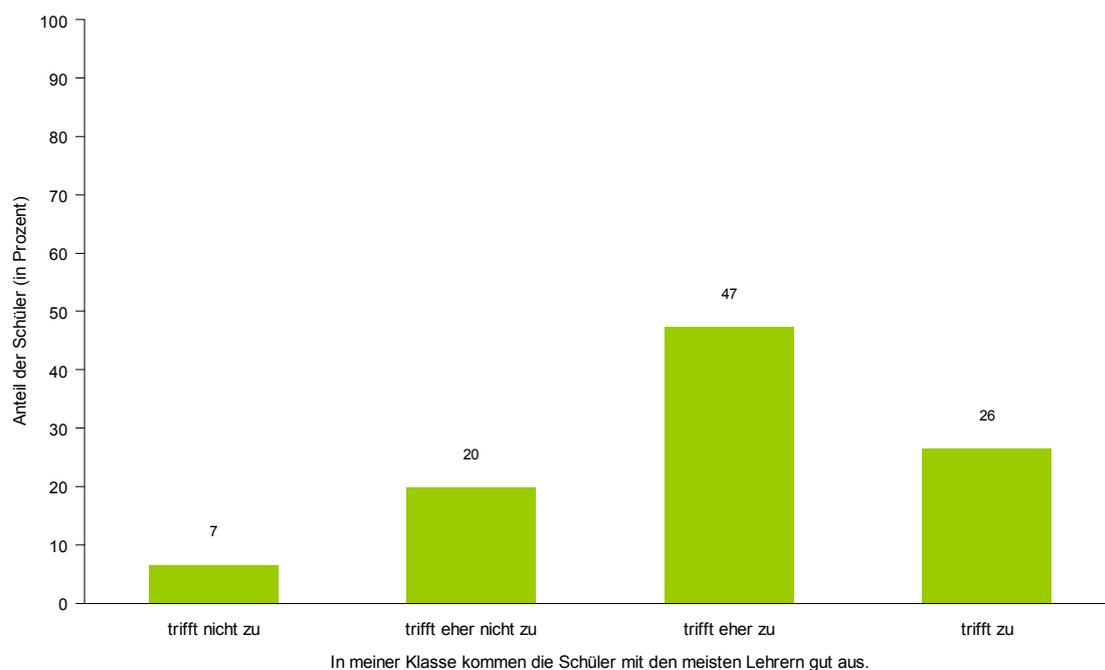


Abbildung 32: V^e/9^e: Lehrer-Schüler Beziehung (n = 6100)

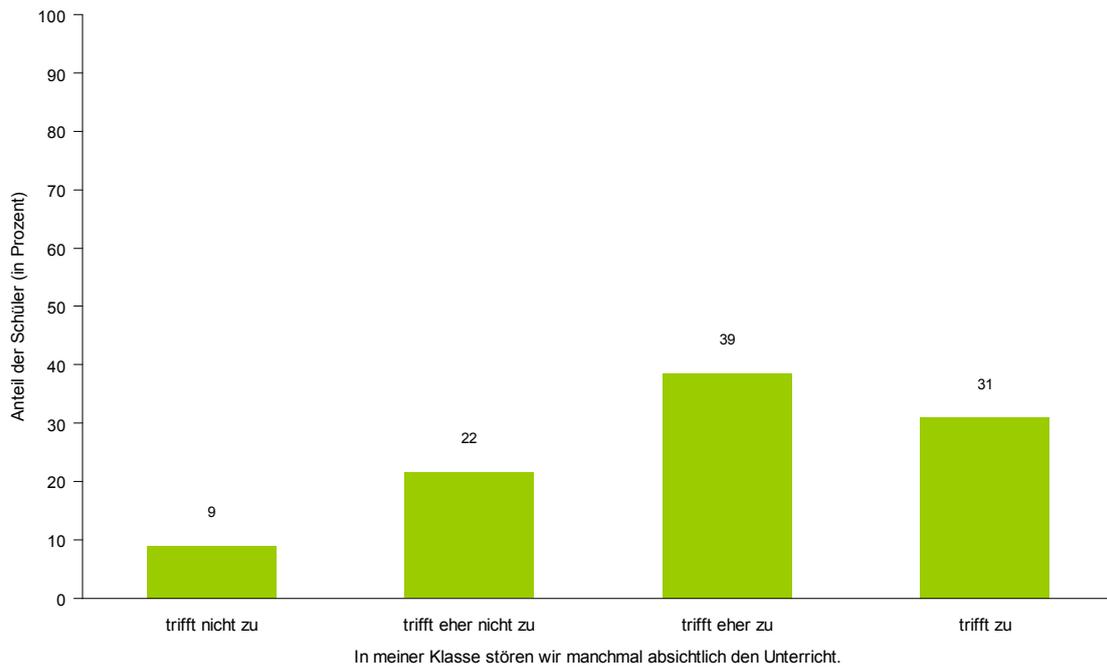


Abbildung 33: V^e/9^e: Störmeigung (n = 6043)

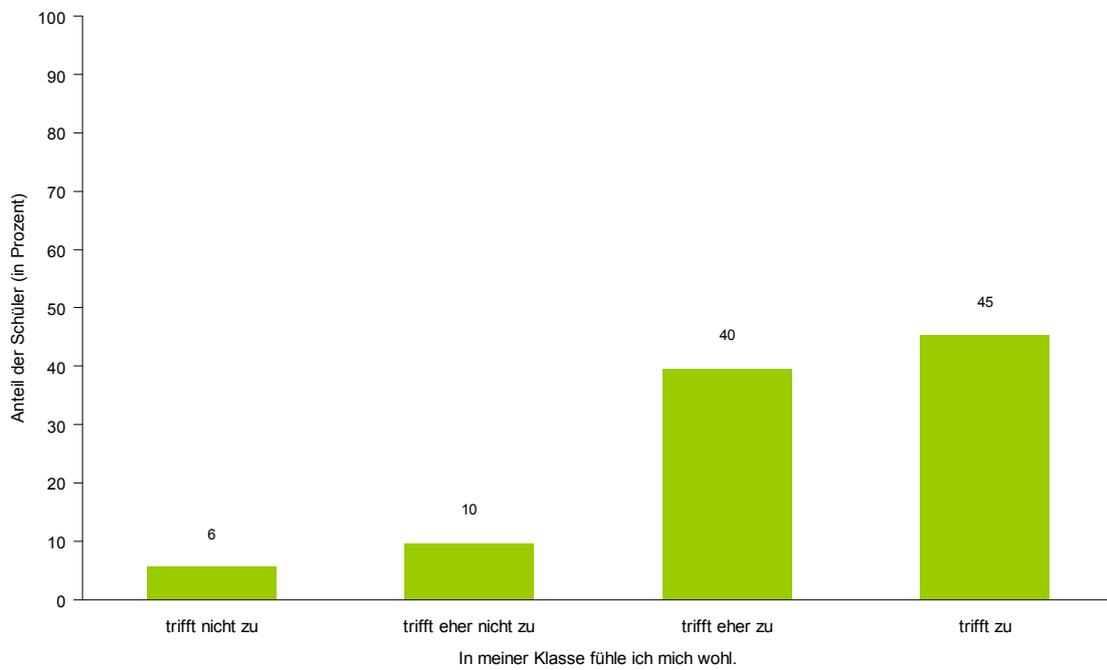


Abbildung 34: V^e/9^e: Positives Klassenklima (n = 6074)

Interessant ist, dass die Schulzufriedenheit im Vergleich zum Klassenklima etwas geringer war: 85 % der SchülerInnen der V^e/9^e stimmen zumindest teilweise zu, dass sie sich in ihren Klassen wohlfühlen (Abbildung 34). Andererseits geben nur 66 % der SchülerInnen an, dass sie gerne in ihre Schulen gehen (Abbildung 35).

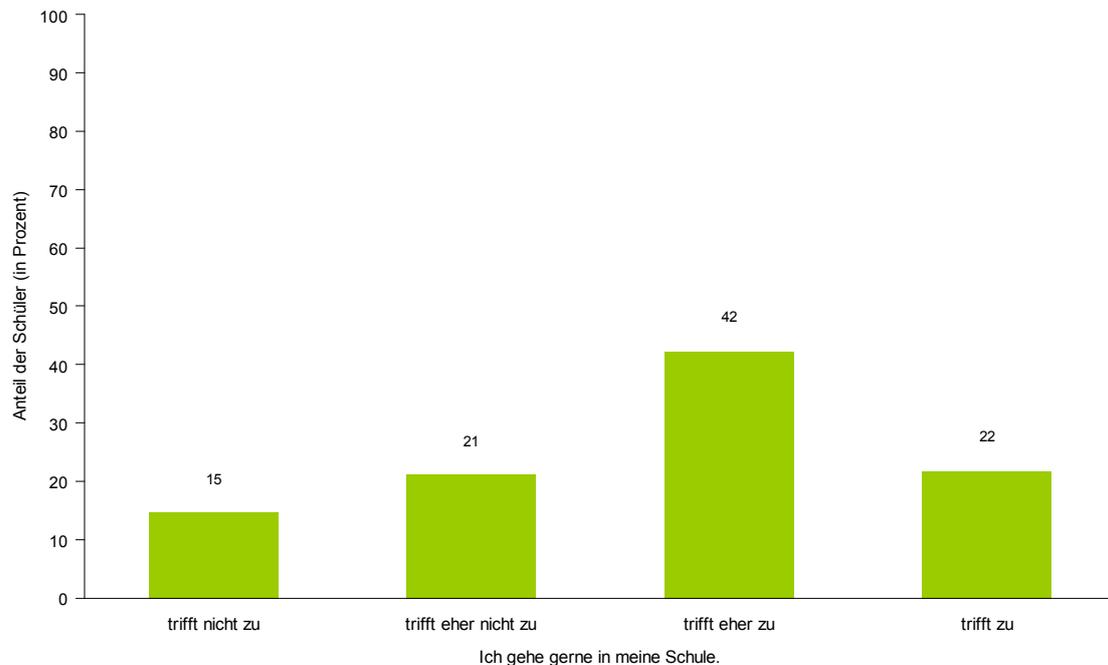


Abbildung 35: V^e/9^e: Schulzufriedenheit (n = 6142)

2.3 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt untersuchten wir allgemeine Befunde zum luxemburgischen Schulsystem im Hinblick auf die erreichten Kompetenzen, die Lernmotivation und das Schul- und Klassenklima für die SchülerInnen in der Grundschule (Zyklus 3.1) und in der Sekundarstufe (7^e und V^e/9^e). Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Zyklus 3.1: Der Großteil der SchülerInnen besitzt ein gesundes schulisches Selbstkonzept, geht gerne zur Schule und ist am Unterricht interessiert. In Mathematik erreichen drei Viertel der SchülerInnen das *Niveau Socle* oder darüber. Im Deutsch-Hörverstehen sind es sogar 85 %. Im Gegensatz zu diesen (sehr) positiven Befunden steht das beunruhigende Ergebnis im Deutsch-Leseverstehen: Hier erreicht knapp die Hälfte der SchülerInnen *nicht* das *Niveau Socle*.

- 7^e: Die Mehrheit der SchülerInnen besitzt ein tendenziell positives schulisches Selbstkonzept und ist am Unterricht interessiert.
- V^e/9^e: Die Mehrheit der SchülerInnen besitzt ein tendenziell positives schulisches Selbstkonzept. Fächerübergreifend kommt jedoch mehr als die Hälfte der SchülerInnen nicht über das Kompetenzniveau 1 hinaus. Besonders ernüchternd sind die Ergebnisse in Französisch-Leseverstehen: Hier befinden sich fast drei Viertel der SchülerInnen auf *Niveau 1* oder darunter.
- Insgesamt zeichnet sich ein negativer Trend hinsichtlich der Entwicklung der Lernmotivation ab. Im Vergleich zu SchülerInnen im Zyklus 3.1 schätzen SchülerInnen in der Sekundarstufe ihre schulischen Fähigkeiten geringer ein, sie sind weniger an schulischen Fächern interessiert und geben etwas öfter an, Angst vor einem oder sogar mehreren Fächern zu haben.
- Auf höheren Klassenstufen ist im Vergleich zu SchülerInnen im Zyklus 3.1 nicht nur (wie vielleicht zu erwarten war) die Unterrichtsdisziplin weniger positiv ausgeprägt, sondern auch die Schulzufriedenheit und das Klassenklima.
- Ein Großteil der SchülerInnen im Zyklus 3.1, sowie der SchülerInnen auf der V^e/9^e manifestiert deutliche Probleme beim Leseverstehen, und zwar sowohl in Deutsch als auch in Französisch.



Résumé du Chapitre 2

Dans cette partie, nous avons dressé plusieurs constats généraux sur le système scolaire luxembourgeois à propos des compétences acquises par les élèves de l'école fondamentale (cycle 3.1) et du secondaire (7^e et V^e/9^e), de leur motivation à l'apprentissage, du climat en classe et à l'école. Voici, en résumé, les principaux résultats:

- Cycle 3.1 : en majorité, les élèves font preuve d'une image positive de soi à l'école, se rendent volontiers à l'école et s'intéressent aux cours. En mathématiques, les trois quarts des élèves atteignent ou dépassent le niveau socle. En compréhension orale de l'allemand, cette proportion s'élève même à 85 %. À l'opposé de ces résultats (très) positifs, un constat inquiétant se dégage: en compréhension écrite de l'allemand, quasiment la moitié des élèves n'atteint pas le niveau socle.
- 7^e : la majorité des élèves possèdent une image de soi à l'école tendanciellement positive et s'intéressent aux cours.
- V^e/9^e : la majorité des élèves font preuve d'une image de soi à l'école à tendance positive. Toutes disciplines confondues, plus de la moitié des élèves ne dépassent cependant pas le niveau de compétence 1. Les résultats en compréhension écrite du français sont particulièrement décevants : presque trois quarts des élèves se situent au niveau 1 ou en dessous.
- Une tendance générale négative se dessine globalement en matière d'évolution de la motivation à l'apprentissage. Comparativement aux élèves du cycle 3.1, les élèves de l'enseignement secondaire sous-estiment davantage leurs compétences scolaires, s'intéressent moins aux disciplines et indiquent un peu plus souvent avoir peur d'une ou plusieurs matières.
- Dans les classes supérieures, si l'on compare avec les élèves du cycle 3.1, non seulement la discipline en classe est moins marquée (ce constat était peut-être à prévoir), mais c'est le cas également au niveau de la satisfaction à l'école et du climat dans la classe.
- Une grande partie des élèves du cycle 3.1 ainsi que des élèves de V^e/9^e présente des problèmes manifestes de compréhension de l'écrit, que ce soit en allemand ou en français.

3 Befunde zum Migrationshintergrund und zum sozio-ökonomischen Familienhintergrund

Claire Muller, Monique Reichert, Sonja Ugen, Ulrich Keller, Martin Brunner

In diesem Abschnitt analysieren wir, wie das kulturelle, sozio-ökonomische und sprachliche Umfeld der SchülerInnen in Bezug auf ihre Leistungen steht. Diese Aspekte sind von großer Relevanz, da Studien wie etwa PISA 2009^{16 17} gezeigt haben, dass die luxemburgische Schülerpopulation im Vergleich zu den Schülerpopulationen anderer europäischer Länder diesbezüglich besonders heterogen ist. Der Zusammenhang zwischen diesen familiären Merkmalen und Schülerleistungen gilt als ein wichtiges Maß für die Chancengleichheit innerhalb eines Bildungssystems. In einem gerechten Bildungssystem ist der Bildungserfolg möglichst wenig an die familiären Verhältnisse der Schülerinnen und Schüler gebunden.

Im Folgenden analysieren wir zwei zentrale Aspekte der Chancengleichheit im Bildungssystem. Insbesondere gehen wir darauf ein, wie ausgeprägt die Leistungsunterschiede (1) zwischen Schülergruppen aus verschiedenen Kulturkreisen und (2) zwischen Schülergruppen mit unterschiedlichem sozio-ökonomischen Familienhintergrund sind. Zunächst untersuchen wir hierzu den Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund der SchülerInnen einerseits und ihren Leistungen in den verschiedenen Kompetenzbereichen, sowie zentralen bildungsrelevanten Merkmalen (Lernmotivation und bisherige Bildungslaufbahn) andererseits. Anschließend betrachten wir den Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Familienhintergrund der SchülerInnen und ihren Kompetenzen und bildungsrelevanten Merkmalen. Schließlich wird das Zusammenwirken von sozio-ökonomischen Merkmalen und dem Migrationshintergrund der Jugendlichen auf ihre Kompetenzen untersucht.¹⁸

¹⁶ OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD Publishing.

¹⁷ SCRIPT & EMACS. (2010). *PISA 2009. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP.

¹⁸ Anders als in Abschnitt 2 basieren die folgenden Berechnungen auf der Anwendung von modernen statistischen Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten. Dieses Vorgehen ermöglicht es uns, alle Daten optimal auszuwerten, ohne wichtige Informationen zu verlieren. Dies bringt mit sich, dass die in den Abbildungen dargestellten Prozentwerte der einzelnen Gruppen aufgrund von Rundungen nicht immer genau zu 100 % aufaddieren. Insgesamt basieren die statistischen Analysen auf Daten von 5020 Schüler des Zyklus 3.1 sowie auf Daten von 5292 SchülerInnen der 7^e (zum Thema Lernmotivation). Analysen für die V^e/9^e basieren auf Daten von 6577 SchülerInnen ausgenommen das Leseverstehen in Deutsch. Hier lagen Daten von 6173 SchülerInnen vor, da einige SchülerInnen aufgrund fehlender Deutschkenntnisse nicht an diesem Test teilgenommen haben.

3.1 Befunde zum Migrationshintergrund

Für die folgenden Analysen unterscheiden wir zwischen SchülerInnen mit Migrationshintergrund und SchülerInnen mit luxemburgischen Wurzeln. Zu Letzteren werden diejenigen gezählt, von denen mindestens ein Elternteil in Luxemburg geboren ist. Wenn beide Elternteile im Ausland geboren sind, zählen SchülerInnen also zur Gruppe mit Migrationshintergrund—unabhängig davon, ob sie selbst im Ausland geboren wurden oder nicht.

3.1.1 Leistungsunterschiede in den Kompetenzen

In diesem Abschnitt untersuchen wir, wie sich die SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Leistungen in den Kompetenzbereichen unterscheiden.

Enseignement Fondamental: Zyklus 3.1. Zunächst gehen wir auf die Ergebnisse des Zyklus 3.1 ein.

Abbildung 36 zeigt die Verteilung auf die Kompetenzniveaus im Bereich Mathematik für den Zyklus 3.1. Man kann erkennen, dass—im Vergleich zu SchülerInnen *ohne* Migrationshintergrund—ein größerer Anteil der SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund das *Niveau Socle* des Zyklus 3.1 *nicht* erreicht (31 % gegenüber 21 %), während etwas mehr SchülerInnen *ohne als mit Migrationshintergrund* bereits über das *Niveau Avancé* verfügen (47 % gegenüber 34 %).

Abbildung 37 und Abbildung 38 zeigen die Ergebnisse in den Bereichen Deutsch-Leseverstehen und Deutsch-Hörverstehen. Wie man erkennen kann gibt es hier größere Unterschiede zwischen SchülerInnen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund. Deutlich mehr SchülerInnen *mit* als *ohne* Migrationshintergrund erreichen *nicht* das *Niveau Socle* im Deutsch-Leseverstehen (58 % gegenüber 32 %) während deutlich mehr SchülerInnen *ohne* als *mit* Migrationshintergrund das *Niveau Avancé* erreichen (44 % gegenüber 20 %). Während die meisten SchülerInnen mit luxemburgischen Wurzeln im Bereich Deutsch-Lesekompetenz also mindestens das *Niveau Socle* erreichen, schaffen das die meisten SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht.

Dies sieht im Bereich Deutsch-Hörverstehen anders aus. Zwar erreichen deutlich mehr Kinder *ohne* als *mit* Migrationshintergrund das *Niveau Avancé* (75 % gegenüber 44 %), während deutlich mehr SchülerInnen *mit* als *ohne* Migrationshintergrund das *Niveau Socle nicht* erreichen (24 % gegenüber 7 %). Im Deutsch Hörverstehen befinden sich jedoch insgesamt schon deutlich weniger SchülerInnen *unter Niveau Socle* als im Leseverstehen.

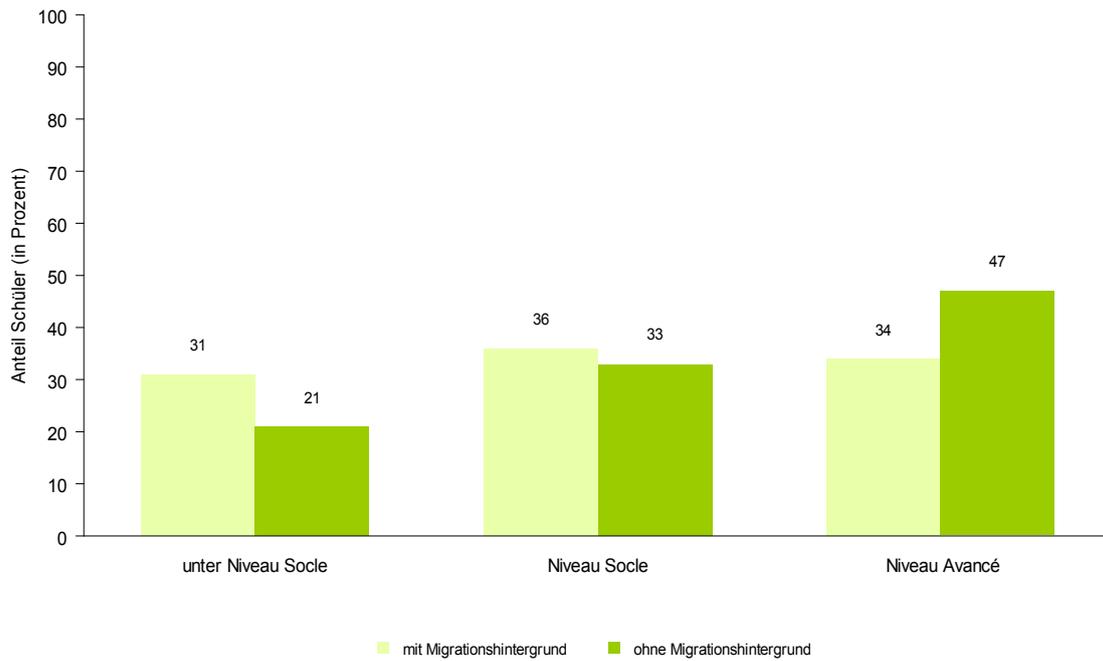


Abbildung 36: Zyklus 3.1: Kompetenzniveau Mathematik von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

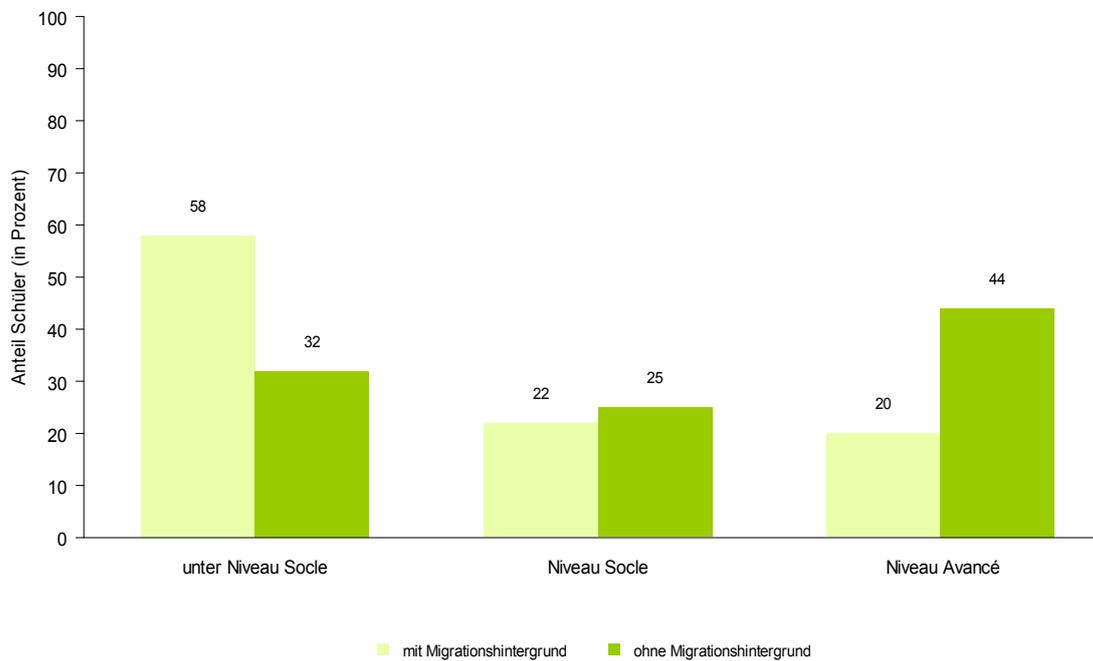


Abbildung 37: Zyklus 3.1: Kompetenzniveau Deutsch-Leseverstehen von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

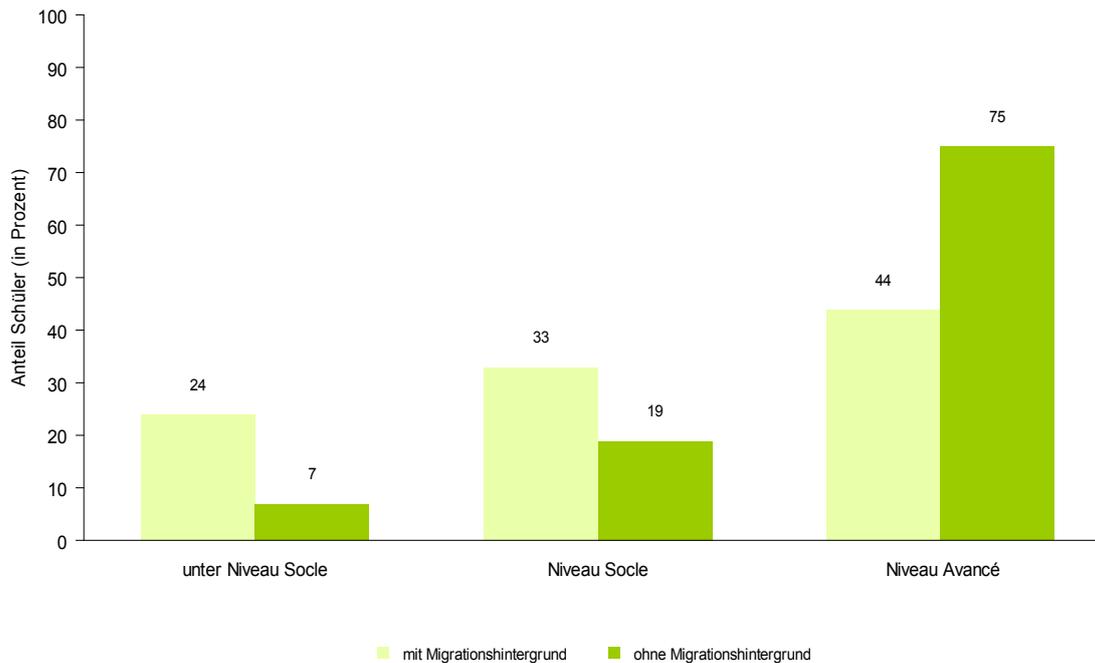


Abbildung 38: Zyklus 3.1: Kompetenzniveau Deutsch-Hörverstehen von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

Enseignement Secondaire: V^e und 9^e. Abbildung 39 zeigt die Unterschiede zwischen SchülerInnen der V^e/9^e *mit* und *ohne* Migrationshintergrund in der Verteilung auf die Kompetenzniveaus im Bereich Mathematik. Hierbei ist anzumerken, dass nicht berücksichtigt wird, welche Schulform diese SchülerInnen besuchen. Aus Abbildung 39 wird ersichtlich, dass mit 33 % gegenüber 17 % mehr Schüler *mit* als *ohne* Migrationshintergrund das *Niveau 1* der Mathematikkompetenz nicht erreichen. SchülerInnen mit luxemburgischen Wurzeln erreichen mit 45 % hingegen deutlich häufiger das *Niveau 2*.

In Abbildung 40 sind die Unterschiede im Bereich Deutsch-Leseverstehen dargestellt. Hier sieht man, dass mehr SchülerInnen *mit* als *ohne* Migrationshintergrund das *Niveau 1* der Lesekompetenz *nicht* erreichen (35 % gegenüber 16 %). Mit 49 % erbringen deutlich mehr SchülerInnen *ohne* Migrationshintergrund Leistungen auf *Niveau 3* oder *4*. Bei den SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund befinden sich nur 22 % auf diesen Niveaustufen.

Abbildung 41 schließlich zeigt die Verteilung auf die Kompetenzniveaus im Bereich Französisch-Leseverstehen. Hier ist es wichtig zu betonen, dass nahezu keine Unterschiede zwischen SchülerInnen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund bestehen.

Zusammenfassend ist demnach festzustellen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund sowohl in Mathematik, wie auch in Deutsch-Leseverstehen, einen deutlichen Rückstand zu verzeichnen haben. Insbesondere der Befund, dass rund ein Drittel aller SchülerInnen mit Migrationshintergrund sich mit ihrem

Kompetenzwert unter *Niveau 1* befindet, ist appellierend. Im Bereich Französisch Leseverstehen hingegen heben sich die Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund größtenteils auf.

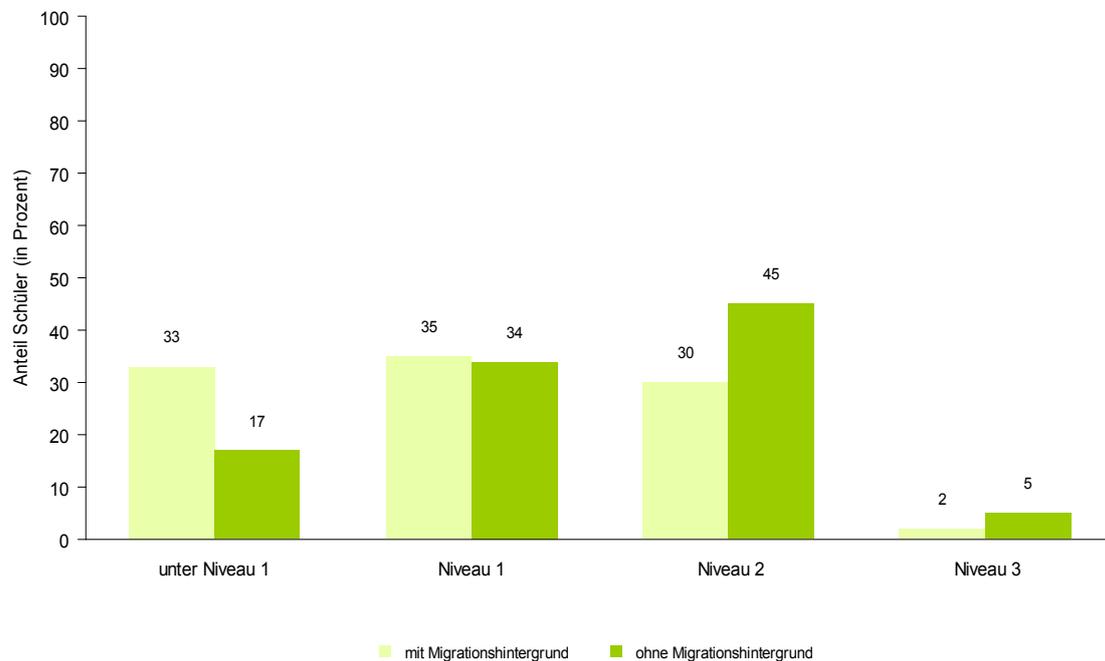


Abbildung 39: Ve/9e: Kompetenzniveau Mathematik von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

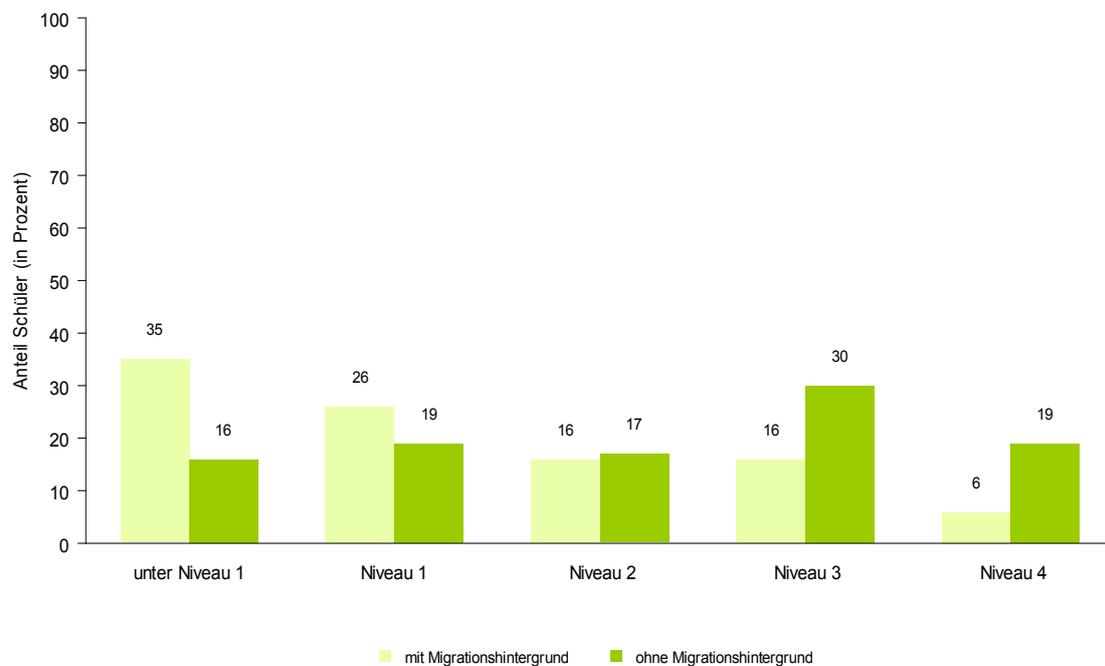


Abbildung 40: Ve/9e: Kompetenzniveau Deutsch-Leseverstehen von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

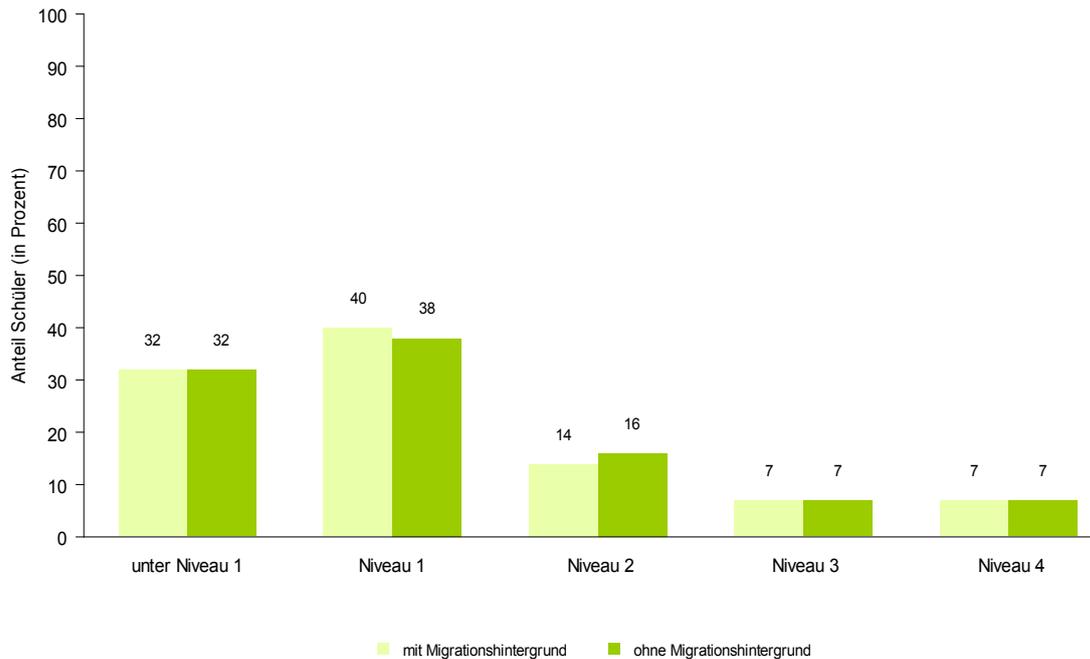


Abbildung 41: Ve/9e: Kompetenzniveau Französisch-Leseverstehen von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

3.1.2 Lernmotivation

In diesem Abschnitt untersuchen wir, wie sich SchülerInnen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Lernmotivation unterscheiden. Da die Darstellung aller erfassten Komponenten der Lernmotivation zu viel Raum beanspruchen würde, stellen wir hier ausschließlich die Ergebnisse zum allgemeinen schulischen Selbstkonzept, zum allgemeinen schulischen Interesse und zur allgemeinen Schulangst dar.

Enseignement Fondamental: Zyklus 3.1. Abbildung 42 bis Abbildung 44 veranschaulichen die Ergebnisse im Bereich der Grundschule. Wie man sieht unterscheiden sich SchülerInnen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund nur geringfügig in den untersuchten Komponenten der Lernmotivation. Tendenziell zeigt sich, dass SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund über ein etwas weniger stark ausgeprägtes schulisches Selbstkonzept verfügen, und dass sie über etwas mehr Schulangst berichten als SchülerInnen *ohne* Migrationshintergrund dies tun. Im Hinblick auf das allgemeine schulische Interesse bestehen keine Unterschiede zwischen SchülerInnen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund.

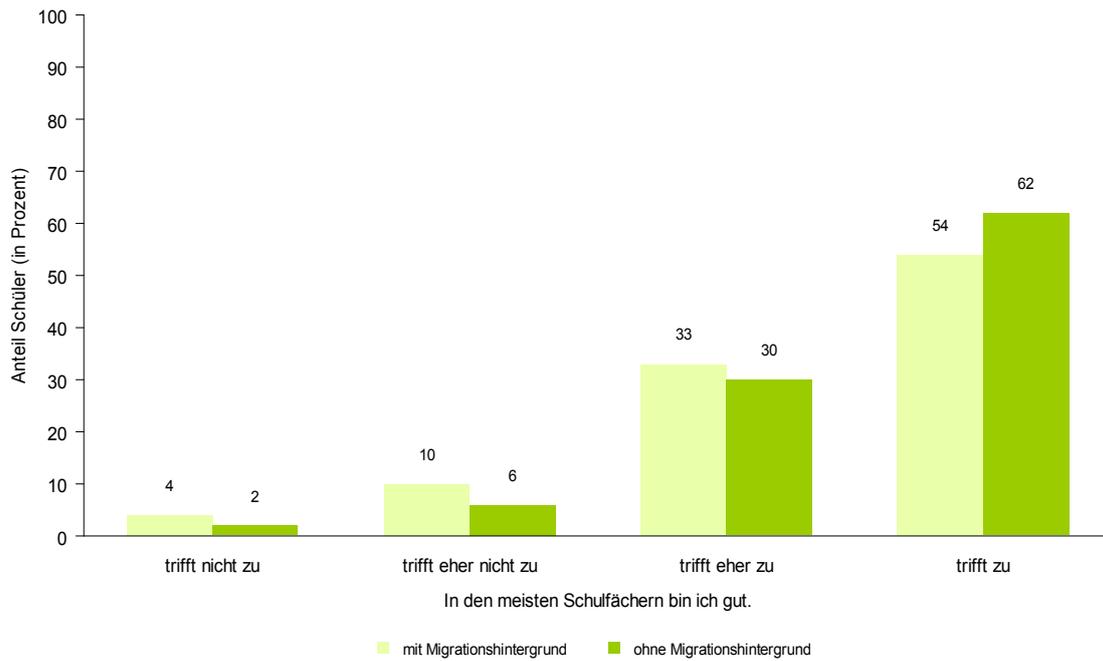


Abbildung 42: Zyklus 3.1: Schulisches Selbstkonzept von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

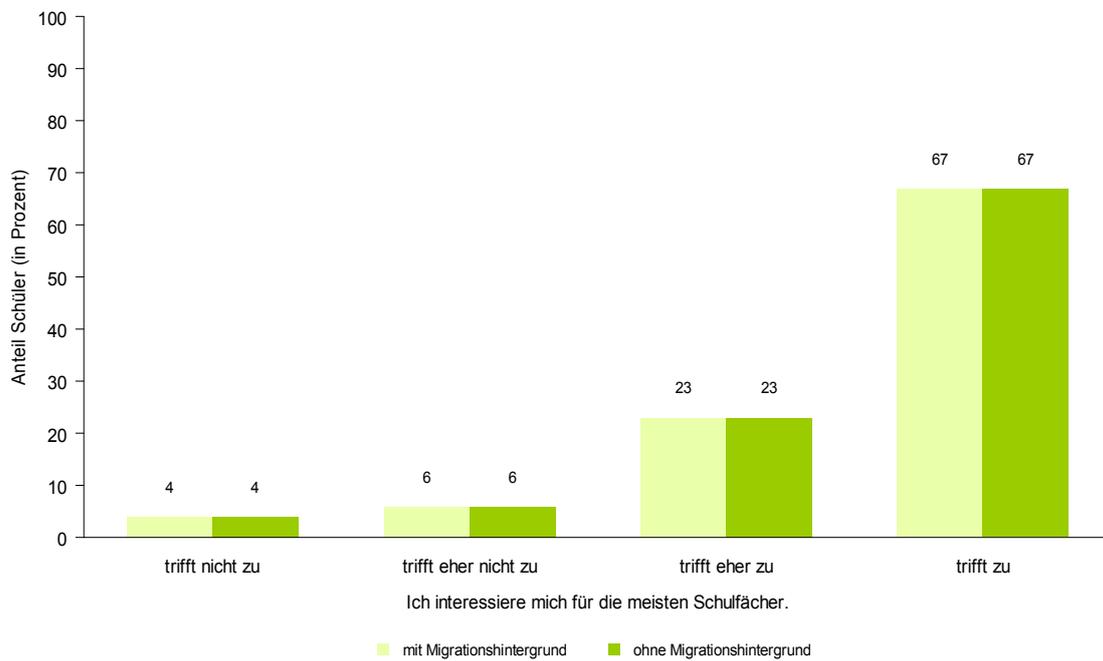


Abbildung 43: Zyklus 3.1: Schulisches Interesse von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

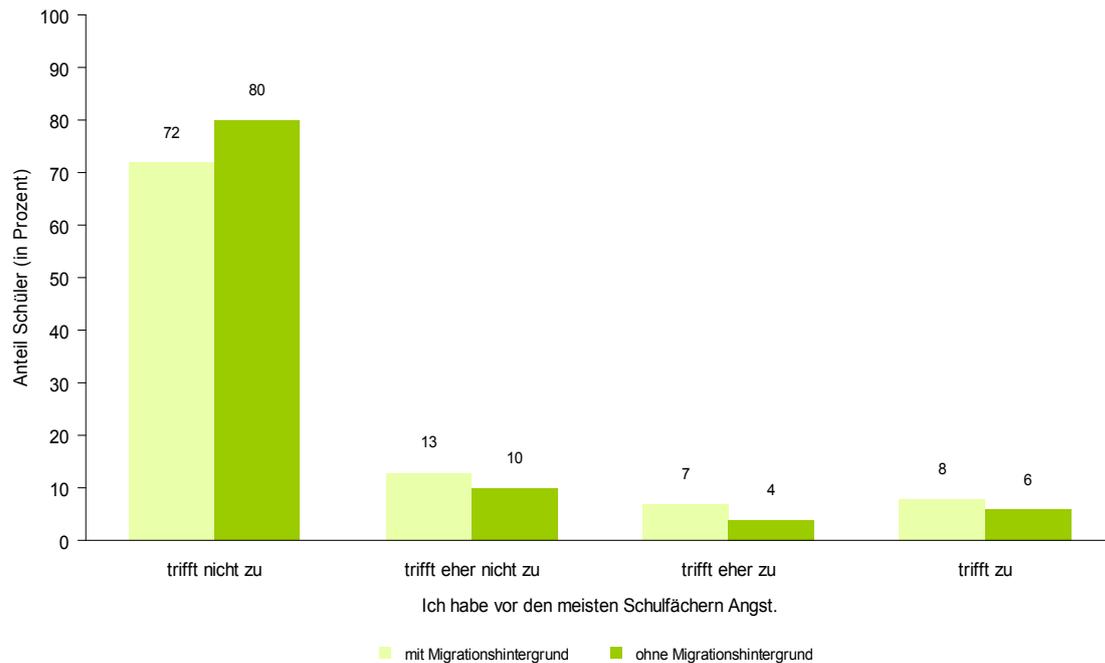


Abbildung 44: Zyklus 3.1: Schulangst von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

Enseignement Secondaire: 7^e. In Abbildung 45 bis Abbildung 47 sind die Ergebnisse für die siebte Klassenstufe dargestellt. Ähnlich wie im Zyklus 3.1 kann man keine großen Unterschiede feststellen. Tendenziell haben die SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund wiederum ein etwas geringeres schulisches Selbstkonzept und berichten über etwas mehr Schulangst als SchülerInnen *ohne* Migrationshintergrund. Das allgemeine schulische Interesse ist bei beiden Schülergruppen in etwa gleich stark ausgeprägt.

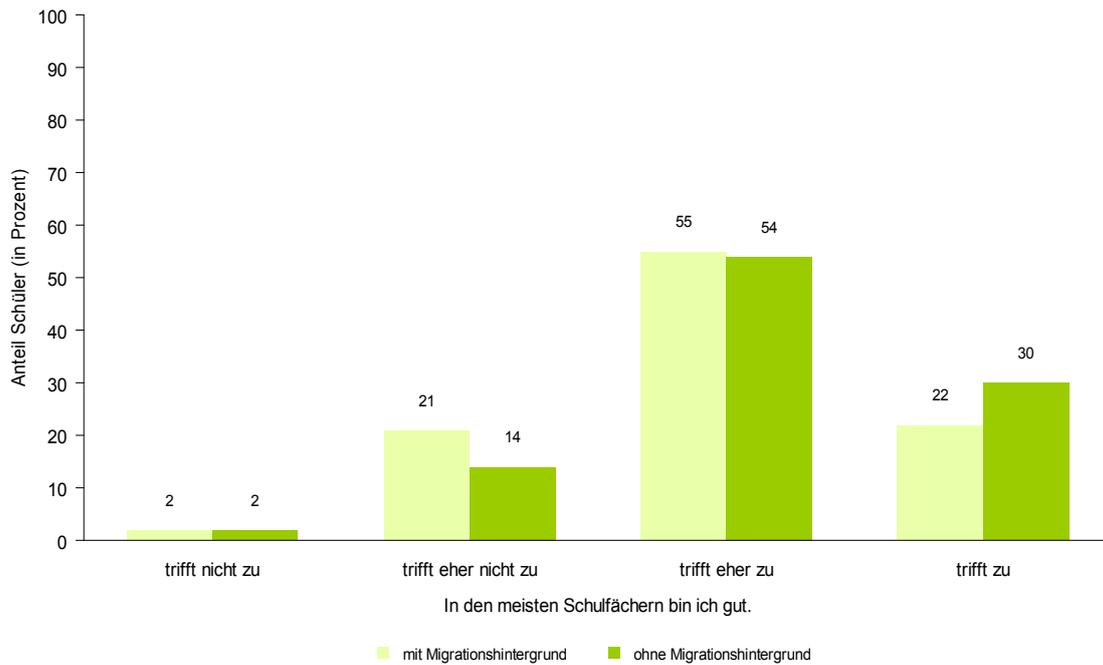


Abbildung 45: 7^e: Schulisches Selbstkonzept von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

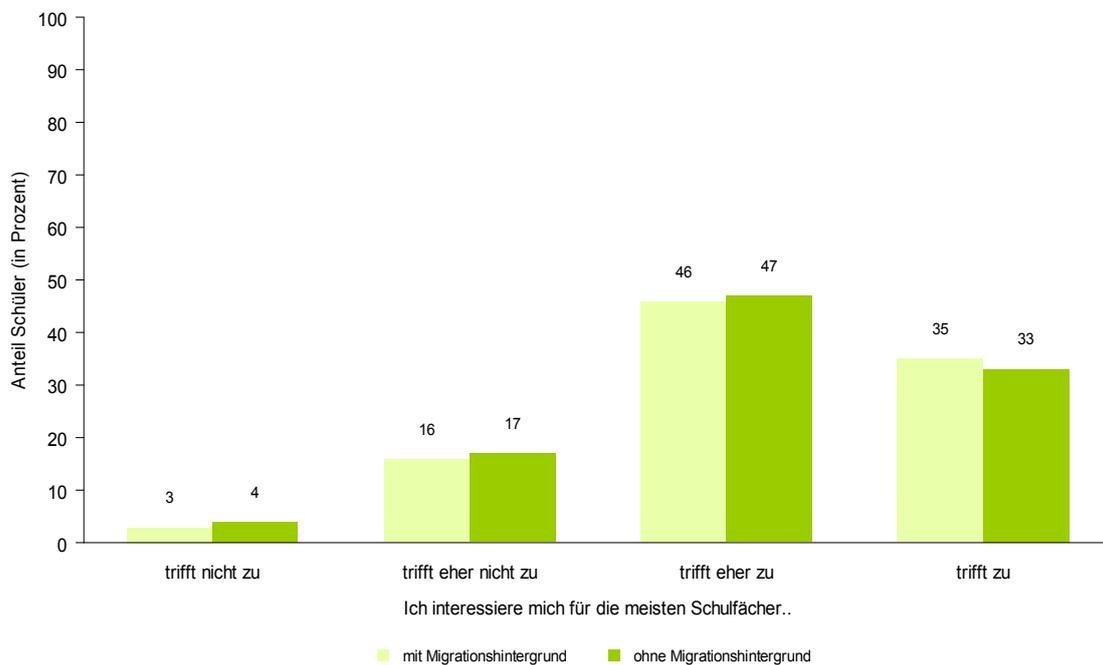


Abbildung 46: 7^e: Schulisches Interesse von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

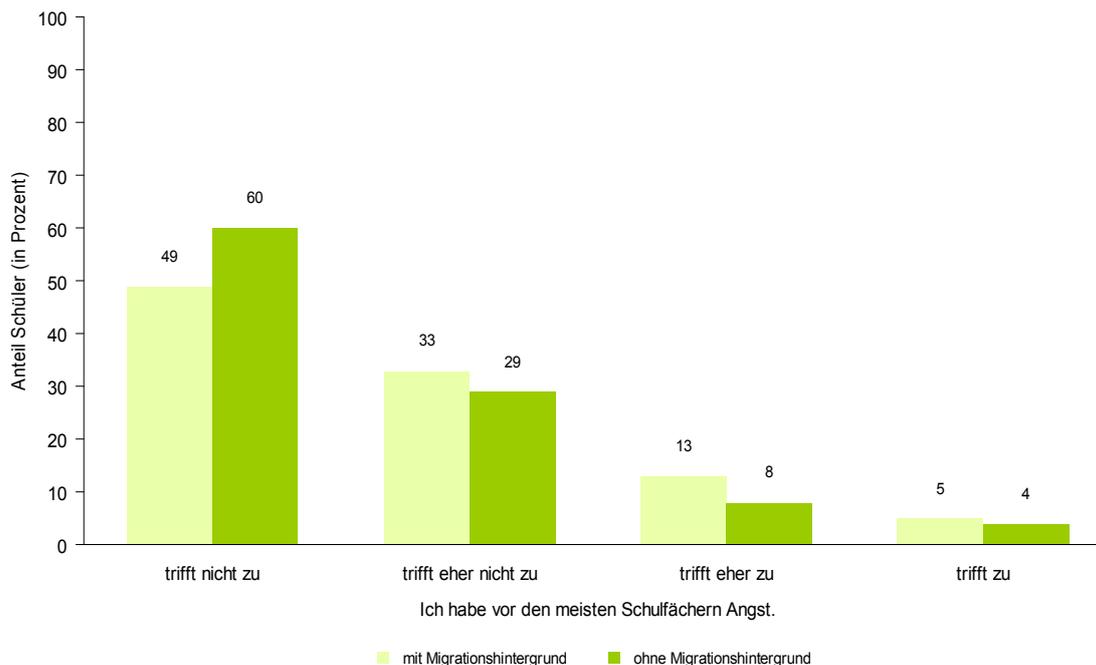


Abbildung 47: 7^e: Schulangst von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

Enseignement Secondaire: V^e und 9^e. Abbildung 48 bis Abbildung 50 zeigen die Ergebnisse für die neunte Klassenstufe. Auch hier gibt es keine sehr großen Unterschiede zwischen SchülerInnen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund. Ähnlich wie im Zyklus 3.1 und auch auf der 7^e gilt, dass die SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund tendenziell ein etwas weniger stark ausgeprägtes schulisches Selbstkonzept und etwas mehr Schulangst haben als SchülerInnen mit luxemburgischen Wurzeln. Abbildung 49 zeigt, dass SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund etwas stärker an schulischen Lerninhalten interessiert sind als SchülerInnen *ohne* Migrationshintergrund.

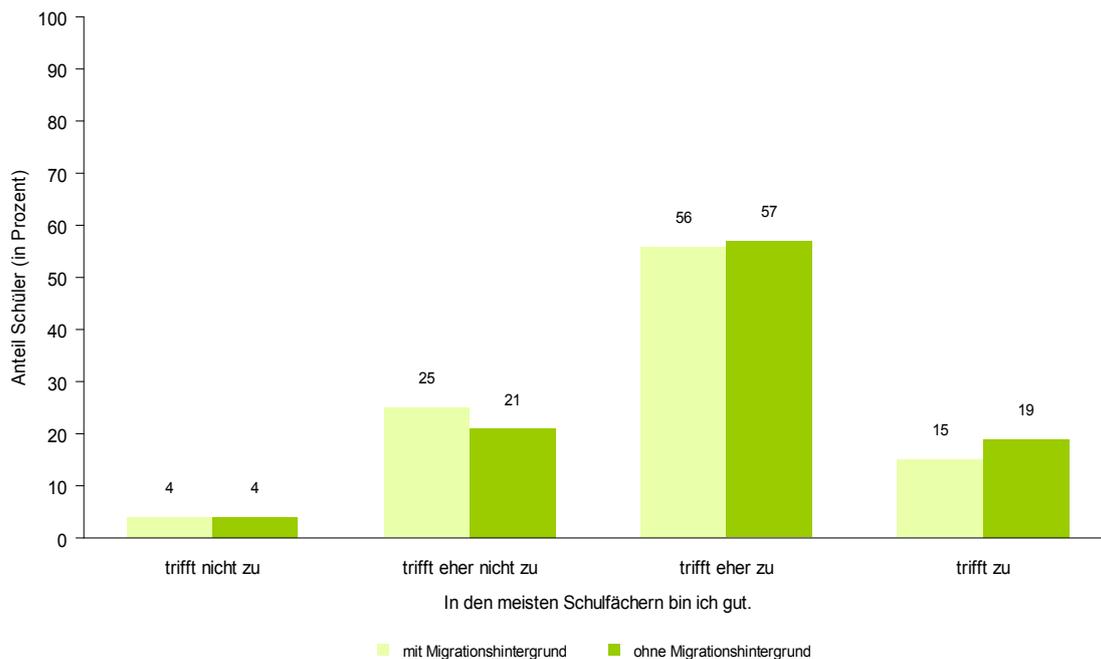


Abbildung 48: V^e/9^e: Schulisches Selbstkonzept von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

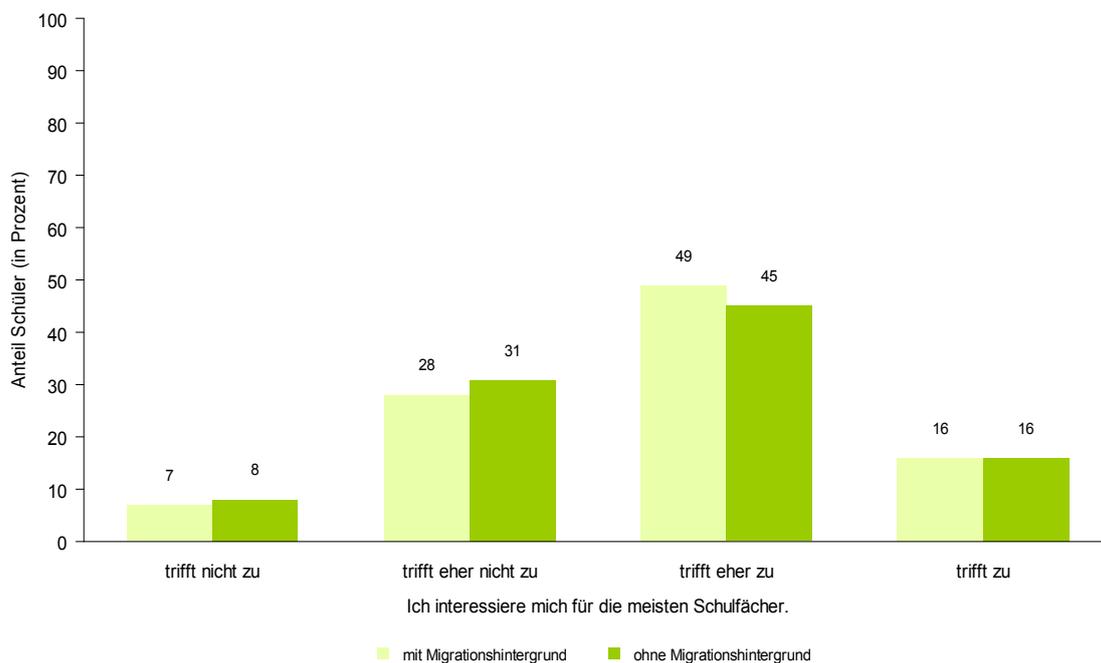


Abbildung 49: V^e/9^e: Schulisches Interesse von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

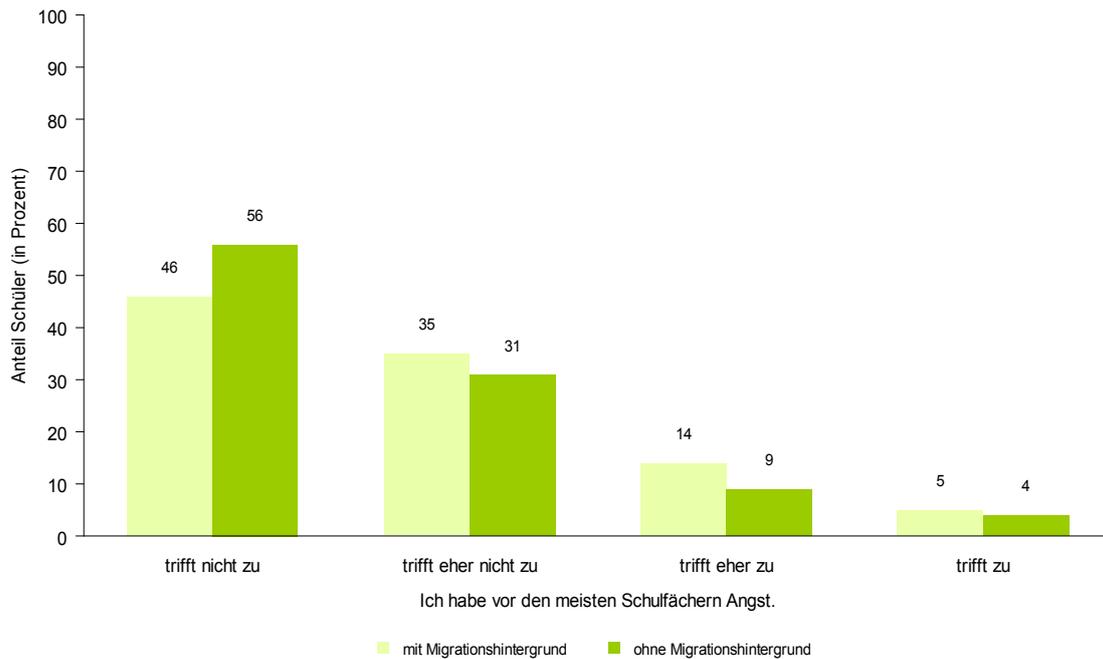


Abbildung 50: V^e/9^e: Schulangst von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund

3.1.3 Unterschiede in den Bildungslaufbahnen

Um den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Schulleistung weiter zu untersuchen, betrachten wir nun, wie sich die Bildungslaufbahn zwischen SchülerInnen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund unterscheiden. Hierzu stellen wir einerseits dar, wie viele SchülerInnen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund einen *Retard Scolaire* aufzeigen. Unter *Retard Scolaire* verstehen wir die zeitliche Verzögerung der Schullaufbahn von SchülerInnen. Die Einschulung eines Kindes vollzieht sich jeweils dann, wenn dieses bis zum 1. September eines Jahres das 4. Lebensjahr erreicht hat. Dem entsprechend sind SchülerInnen Anfang September 14 Jahre alt, wenn sie ohne Verzögerung (durch Wiederholen einer Klasse oder aus anderen Gründen) die neunte Klasse (V^e oder 9^e) erreichen. Als einen weiteren Aspekt der Bildungslaufbahn untersuchen wir, wie sich die SchülerInnen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund auf die drei Schulformen *Préparatoire* (PRE), *Enseignement Secondaire Technique* (EST) und *Enseignement Secondaire* (ES) aufteilen.

Retard Scholaire. Abbildung 51 zeigt, dass bei 59 % der SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund die Schullaufbahn verzögert ist. Bei den SchülerInnen *ohne* Migrationshintergrund ist der Anteil mit verzögerter Schullaufbahn geringer, aber trotzdem noch bei 39 %.

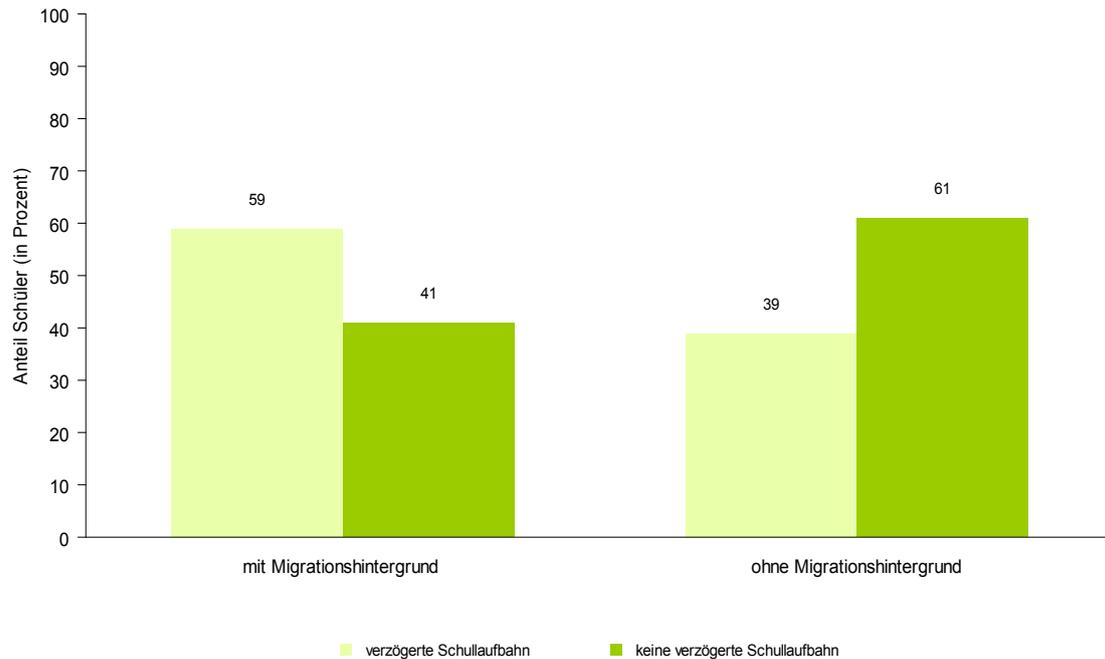


Abbildung 51: V^e/9^e: Anteil an SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund die eine Verzögerung in ihrer Schullaufbahn aufweisen

Besuchte Schulformen. Abbildung 52 zeigt, dass erhebliche Unterschiede darin bestehen, welche Schulform SchülerInnen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund besuchen: 17 % der SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund lernen im *Préparatoire*, während dies bei den SchülerInnen *ohne* Migrationshintergrund mit 8 % deutlich weniger sind. Weiterhin besuchen 67 % der SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund das *Enseignement Secondaire Technique*; der entsprechende Anteil bei SchülerInnen mit luxemburgischen Wurzeln liegt bei 52 %. Schließlich ist mit 16 % der Anteil an SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund, die das *Enseignement Secondaire* besuchen deutlich geringer als der Anteil der SchülerInnen *ohne* Migrationshintergrund, die diese Schulform besuchen (40 %).

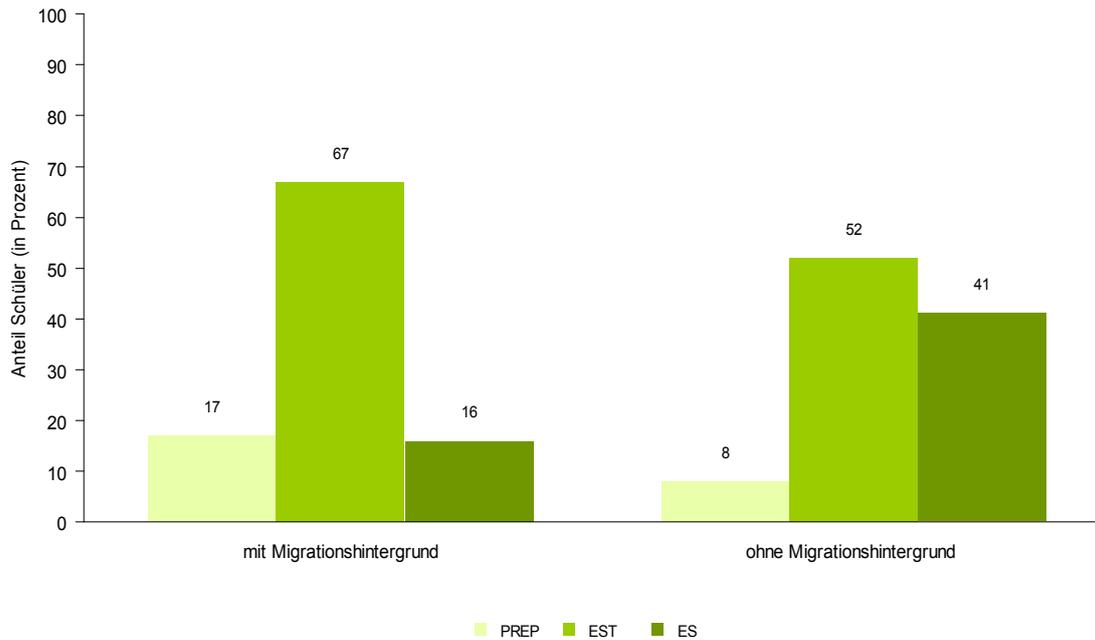


Abbildung 52: V^e/9^e: Verteilung der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund auf die Schulformen *Préparatoire* (PRE), *Enseignement Secondaire Technique* (EST) und *Enseignement Secondaire* (ES)

3.2 Befunde zum sozio-ökonomischen Familienhintergrund

Anhand der Antworten zu einigen der in Tabelle 3 dargestellten Fragen wurde ein Index des sozio-ökonomischen Familienhintergrundes berechnet. Hier flossen Informationen zum familiären Besitz („*Wieviele der folgenden Dinge gibt es bei dir zuhause?*“) ein, zur beruflichen Tätigkeit der Eltern und zur Anzahl der Bücher zuhause. Ein niedriger Index-Wert bedeutet einen niedrigen, ein hoher Wert einen hohen sozio-ökonomischen Status.

Um den Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Familienhintergrund und den Leistungen in den ÉpStan-Tests zu untersuchen, vergleichen wir die Ergebnisse von sozio-ökonomisch „benachteiligten“ und „begünstigten“ SchülerInnen. Zur Definition dieser Gruppen haben wir die Verteilung der Index-Werte für die jeweiligen Klassenstufen herangezogen: Die SchülerInnen, deren sozio-ökonomischer Index-Wert zu den niedrigsten 25 % gehört, definieren wir in diesem Abschnitt als sozio-ökonomisch „benachteiligt“. Umgekehrt definieren wir die SchülerInnen, deren sozio-ökonomischer Index-Wert zu den oberen 25 % gehört als sozio-ökonomisch „begünstigt“. Die Analysen zum sozio-ökonomischen Status beziehen sich also jeweils auf die Hälfte der Schülerpopulation.

3.2.1 Leistungsunterschiede in den Kompetenzen

In diesem Abschnitt untersuchen wir, wie sich sozio-ökonomisch *begünstigte* und *benachteiligte* SchülerInnen hinsichtlich ihrer Leistung in den verschiedenen Kompetenzbereichen unterscheiden.

Enseignement Fondamental: Zyklus 3.1 Abbildung 53 zeigt die Verteilung auf die Kompetenzniveaus im Bereich Mathematik für den Zyklus 3.1. Hier kann man erkennen, dass mehr sozio-ökonomisch *benachteiligte* als *begünstigte* SchülerInnen das *Niveau Socle* des Zyklus 3.1 *nicht* erreichen (38 % gegenüber 16 %), während weit mehr sozio-ökonomisch *begünstigte* als *benachteiligte* SchülerInnen bereits über das *Niveau Avancé* verfügen (54 % gegenüber 25 %).

Die nächsten beiden Abbildungen zeigen die Ergebnisse im Bereich der Kompetenzen Deutsch-Leseverstehen (Abbildung 54) und Deutsch-Hörverstehen (Abbildung 55). Mehr sozio-ökonomisch *benachteiligte* als *begünstigte* SchülerInnen erreichen *nicht* das *Niveau Socle* im Deutsch-Leseverstehen (60 % gegenüber 31 %), während mehr sozio-ökonomisch *begünstigte* als *benachteiligte* SchülerInnen das *Niveau Avancé* erreichen (45 % gegenüber 19 %).

Auch im Bereich Deutsch-Hörverstehen erkennt man Unterschiede. So schafft es im Vergleich zu den sozio-ökonomisch *benachteiligten* SchülerInnen ein größerer Anteil der *begünstigten* SchülerInnen auf das *Niveau Avancé* (75 % gegenüber 42 %), während deutlich mehr *benachteiligte* als *begünstigte* SchülerInnen das *Niveau Socle* *nicht* erreichen (25 % gegenüber 8 %). Man sieht aber auch, dass mit insgesamt 74 % der sozio-ökonomisch *begünstigten* SchülerInnen und 93 % der sozio-ökonomisch *benachteiligten* SchülerInnen, ein sehr großer Anteil beider Gruppen das geforderte *Niveau Socle* im Deutsch-Hörverstehen erreicht.

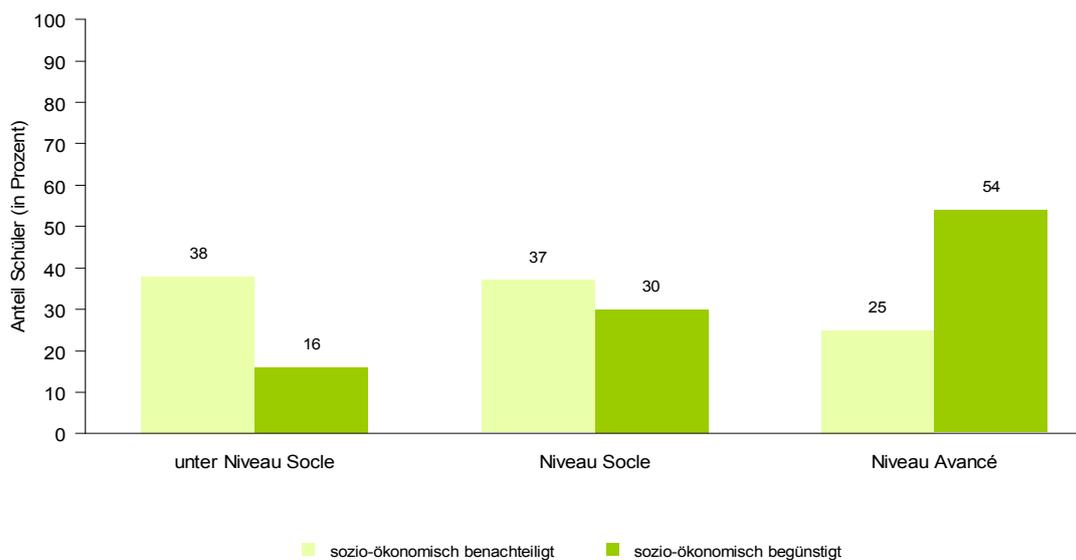


Abbildung 53: Zyklus 3.1: Kompetenzniveau Mathematik von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

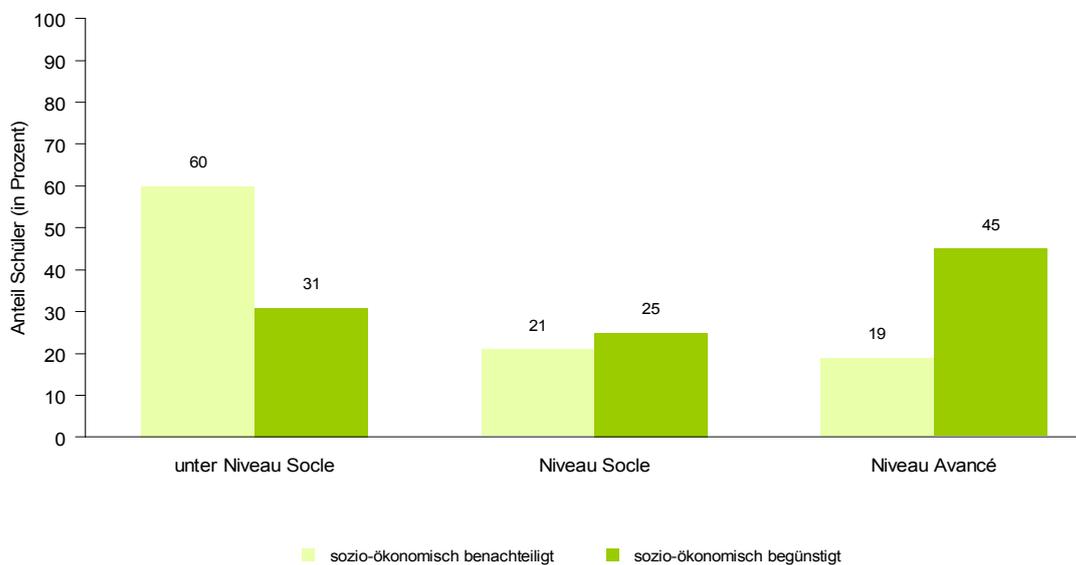


Abbildung 54: Zyklus 3.1: Kompetenzniveau Deutsch-Leseverstehen von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

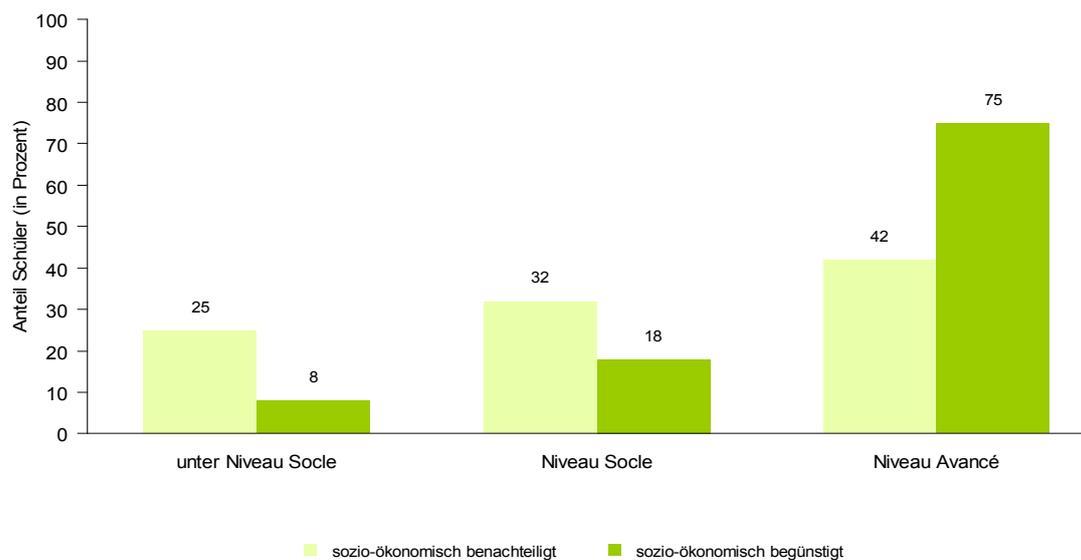


Abbildung 55: Zyklus 3.1: Kompetenzniveau Deutsch-Hörverstehen von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

Enseignement Secondaire: V^e und 9^e In diesem Abschnitt stellen wir die Resultate der neunten Klassenstufe dar. Die Angaben beziehen sich auf SchülerInnen aller Schulformen.

Abbildung 56 zeigt die Unterschiede zwischen den sozio-ökonomisch *benachteiligten* und *begünstigten* SchülerInnen der V^e/9^e in der Verteilung auf die Kompetenzniveaus im Fach Mathematik. Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass die überwiegende Mehrheit der sozio-ökonomisch *benachteiligten* SchülerInnen in Mathematik höchstens das *Niveau 1* erreicht (35 % *unter Niveau 1* und 36 % auf *Niveau 1*). Bei den sozio-ökonomisch *begünstigten* SchülerInnen erreichen 55 % *Niveau 2 oder 3*, während der Anteil von sozio-ökonomisch benachteiligten SchülerInnen auf diesen Kompetenzstufen bei 30 % lag.

In Abbildung 57 sind die Unterschiede für das Deutsch-Leseverstehen dargestellt. Hier sieht man, dass im Vergleich zu den sozio-ökonomisch *begünstigten* SchülerInnen deutlich mehr *benachteiligte* SchülerInnen das *Niveau 1* der Lesekompetenz *nicht* erreichen (35 % gegenüber 15 %). Mit insgesamt 50 % erbringen deutlich mehr sozio-ökonomisch *begünstigte* als *benachteiligte* SchülerInnen Leistungen auf *Niveau 3* oder *4*. Bei den *benachteiligten* SchülerInnen liegt der Anteil der SchülerInnen auf diesen Kompetenzniveaus bei lediglich 23 %.

Schließlich zeigt Abbildung 58 die Verteilung auf die Kompetenzniveaus für das Französisch-Leseverstehen. Auch hier schaffen es mit 40 % mehr sozio-ökonomisch *benachteiligte* als *begünstigte* SchülerInnen *nicht* auf das *Niveau 1*. Bei den sozio-

ökonomisch *begünstigten* SchülerInnen liegt dieser Anteil bei 23 %. Der Anteil von sozio-ökonomisch *begünstigten* SchülerInnen auf den Kompetenzniveaus 2, 3 und 4 liegt jeweils etwas höher als bei sozio-ökonomisch *benachteiligten* SchülerInnen.

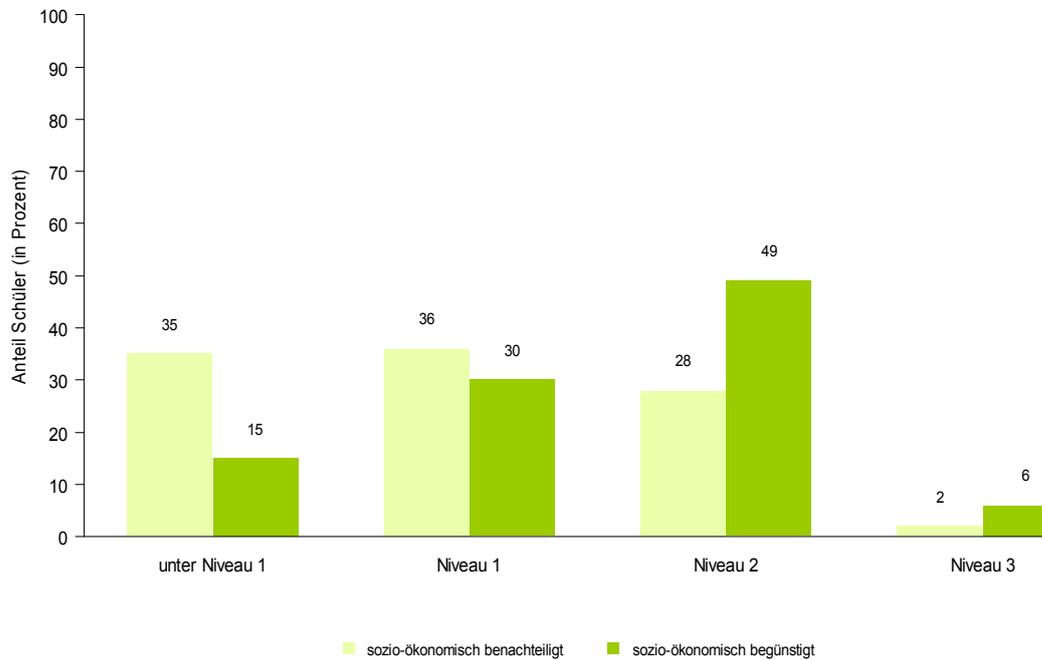


Abbildung 56: V^e/9^e: Kompetenzniveau Mathematik von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

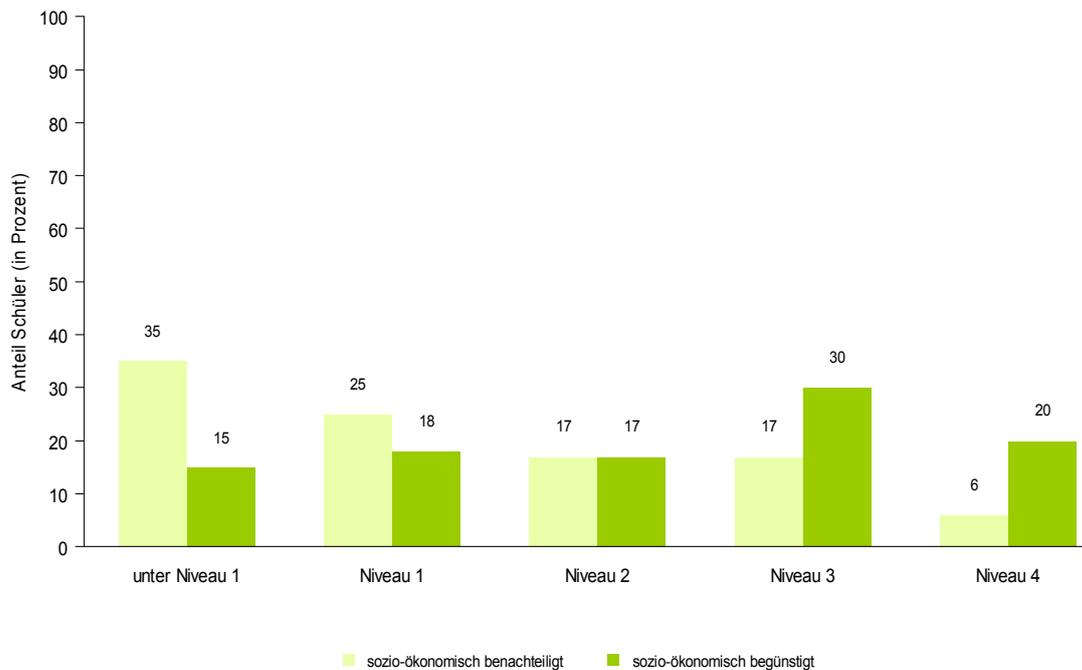


Abbildung 57: V^e/9^e: Kompetenzniveau Deutsch-Leseverstehen von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

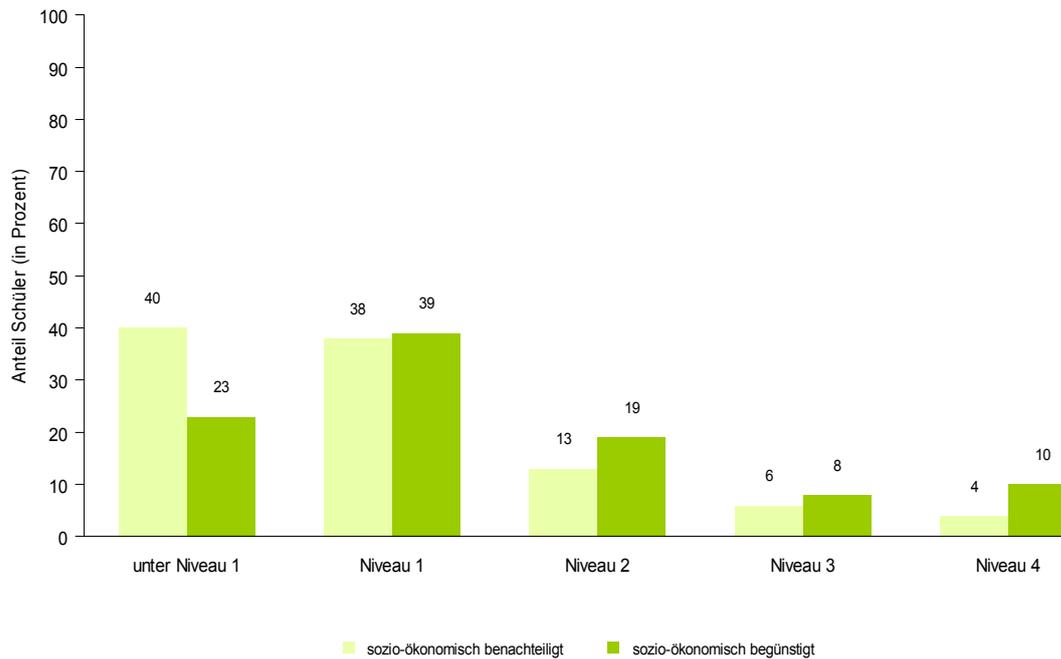


Abbildung 58: V^e/9^e: Kompetenzniveau Französisch-Leseverstehen von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

3.2.2 Lernmotivation

In diesem Abschnitt untersuchen wir, wie sich sozio-ökonomisch begünstigte und benachteiligte SchülerInnen hinsichtlich ihrer Lernmotivation unterscheiden. Da die Darstellung aller erfassten Komponenten der Lernmotivation zu viel Raum beanspruchen würde, besprechen wir hier ausschließlich die Ergebnisse zum allgemeinen schulischen Selbstkonzept, zum allgemeinen schulischen Interesse und zur allgemeinen Schulangst.

Enseignement Fondamental: Zyklus 3.1. Abbildung 59 bis Abbildung 61 veranschaulichen die Ergebnisse für Kinder im Grundschulzyklus 3.1. Wie man sieht unterscheiden sich die verschiedenen Komponenten der Lernmotivation kaum zwischen sozio-ökonomisch *benachteiligten* und *begünstigten* SchülerInnen. Man kann aber feststellen, dass *benachteiligte* SchülerInnen tendenziell ein etwas weniger stark ausgeprägtes schulisches Selbstkonzept haben, und dass sie über etwas mehr Schulangst berichten als *begünstigte* SchülerInnen. Das schulische Interesse dieser beiden Schülergruppen unterscheidet sich nahezu nicht.

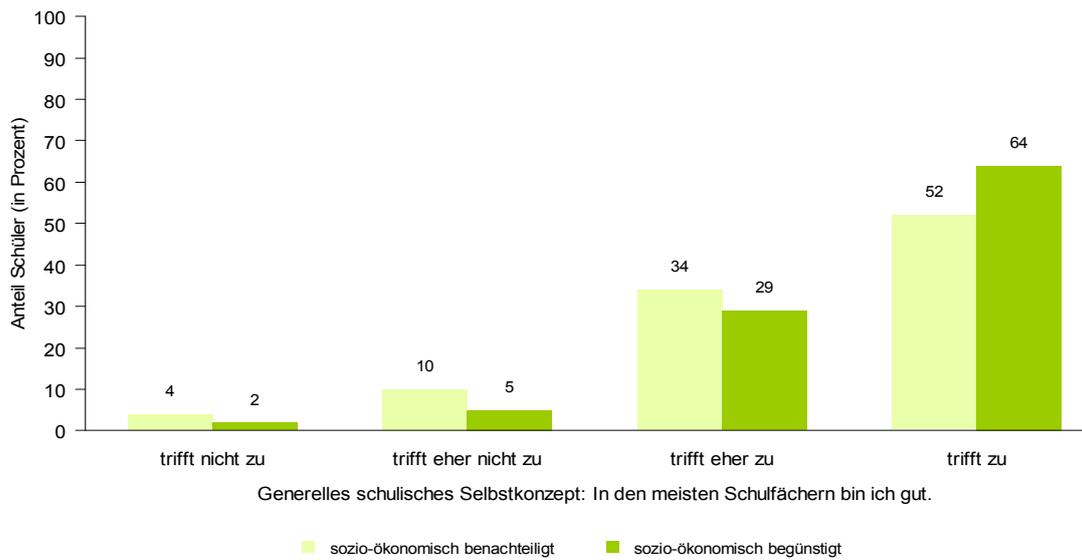


Abbildung 59: Zyklus 3.1: Schulisches Selbstkonzept von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

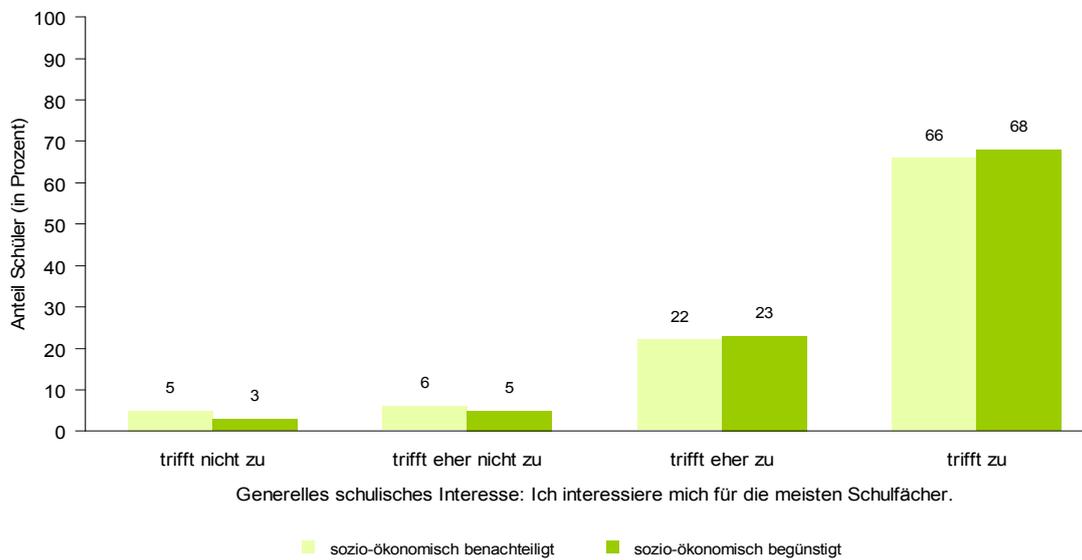


Abbildung 60: Zyklus 3.1: Schulisches Interesse von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

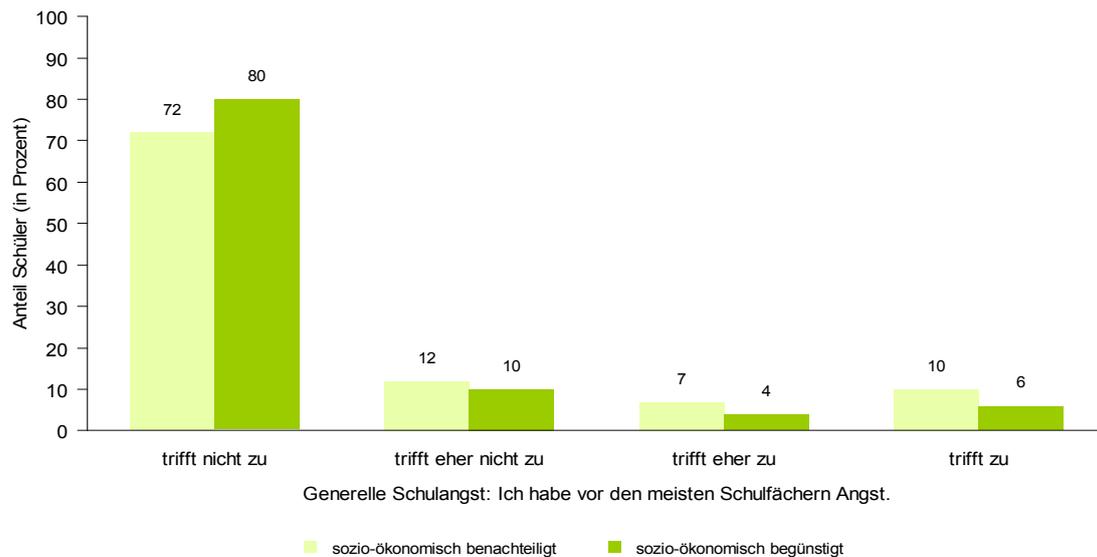


Abbildung 61: Zyklus 3.1: Schulangst von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

Secondaire: 7^e. In Abbildung 62, Abbildung 63 und Abbildung 64 sind die Ergebnisse für die siebte Klassenstufe dargestellt. Auch hier kann man keine großen Unterschiede feststellen. Tendenziell haben die sozio-ökonomisch *benachteiligten* SchülerInnen ein etwas geringeres schulisches Selbstkonzept und berichten über eine etwas stärker ausgeprägte Schulangst als sozio-ökonomisch *begünstigte* SchülerInnen. Gleichzeitig sind sozio-ökonomisch *benachteiligte* SchülerInnen etwas stärker an schulischen Lerninhalten interessiert als sozio-ökonomisch *begünstigte* SchülerInnen.

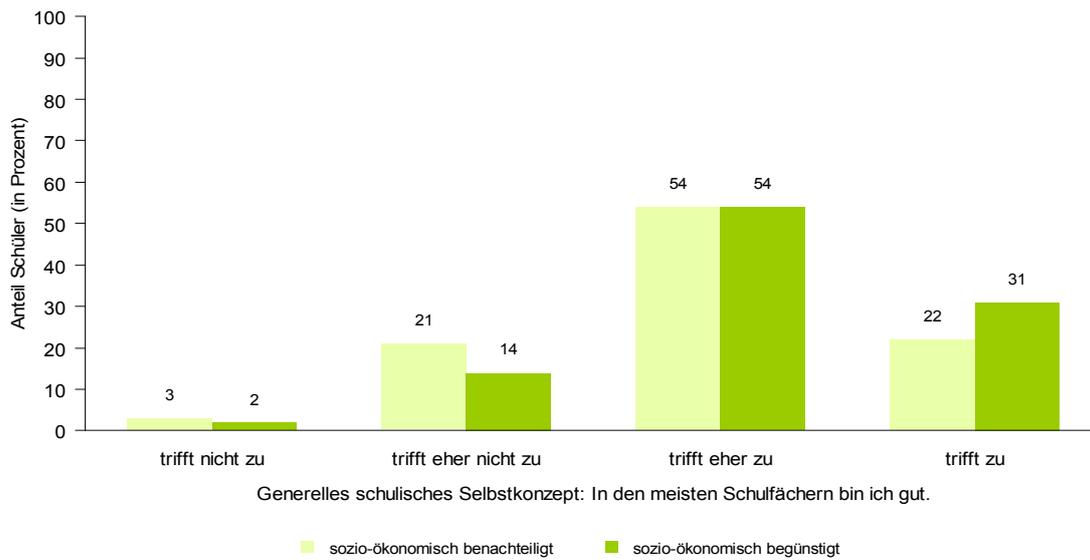


Abbildung 62: 7^e: Schulisches Selbstkonzept von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

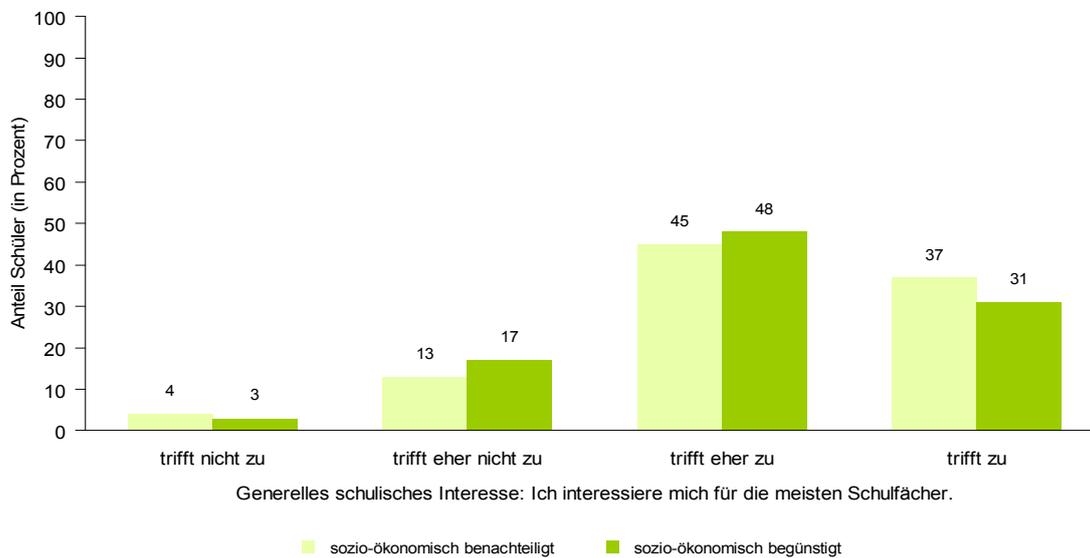


Abbildung 63: 7^e: Schulisches Interesse von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

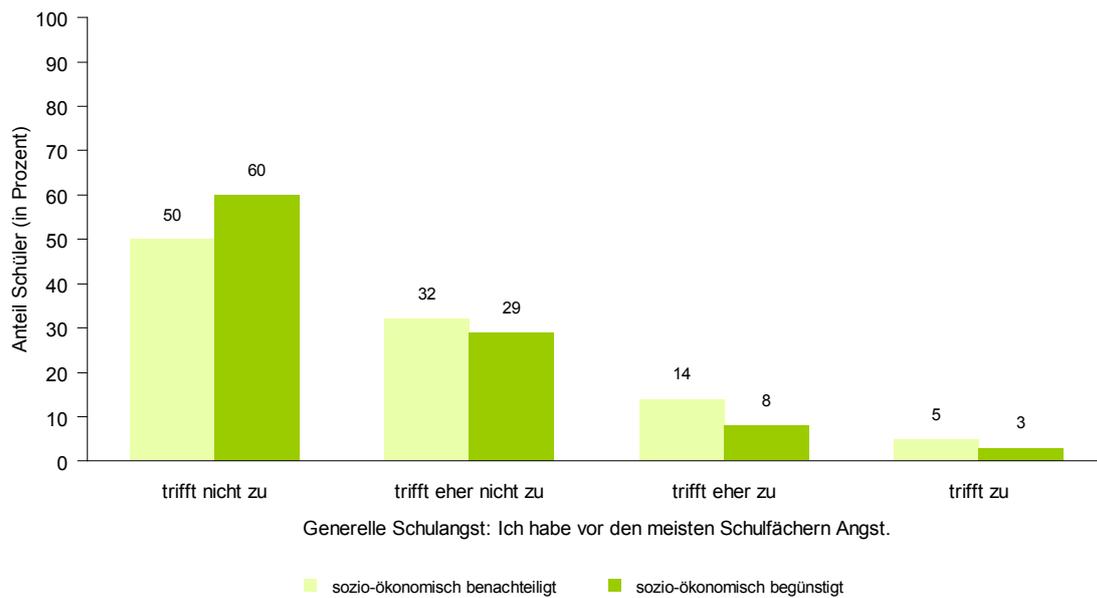


Abbildung 64: 7^e: Schulangst von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

Secondaire: V^e und 9^e. Abbildung 65, Abbildung 66 und Abbildung 67 zeigen die Ergebnisse für die neunte Klassenstufe. Auch hier gibt es nur geringfügige Unterschiede in den verschiedenen Komponenten der Lernmotivation zwischen den sozio-ökonomisch *benachteiligten* und sozio-ökonomisch *begünstigten* SchülerInnen. Wie im Zyklus 3.1 und auch auf 7^e zeigt sich folgendes Ergebnismuster: Tendenziell haben die *benachteiligten* SchülerInnen ein etwas weniger stark ausgeprägtes schulisches Selbstkonzept und etwas mehr Schulangst als sozio-ökonomisch *begünstigte* SchülerInnen. Hingegen zeigt Abbildung 66, dass sozio-ökonomisch *benachteiligte* SchülerInnen über ein etwas stärker ausgeprägtes schulisches Interesse verfügen als *begünstigte* SchülerInnen.

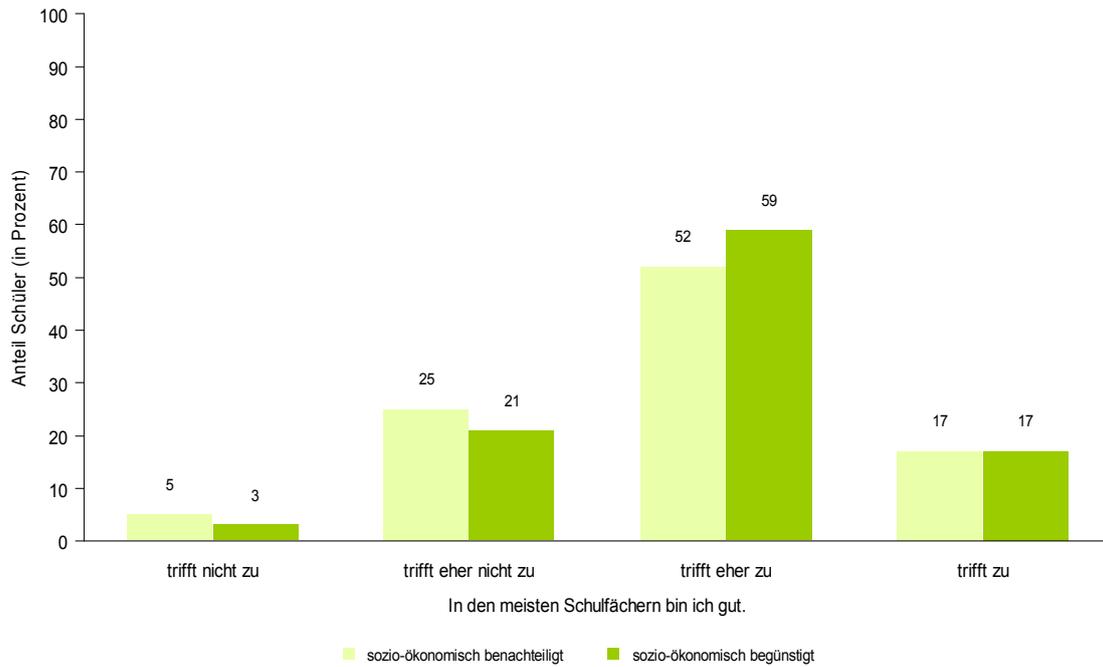


Abbildung 65: V^e/9e: Schulisches Selbstkonzept von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

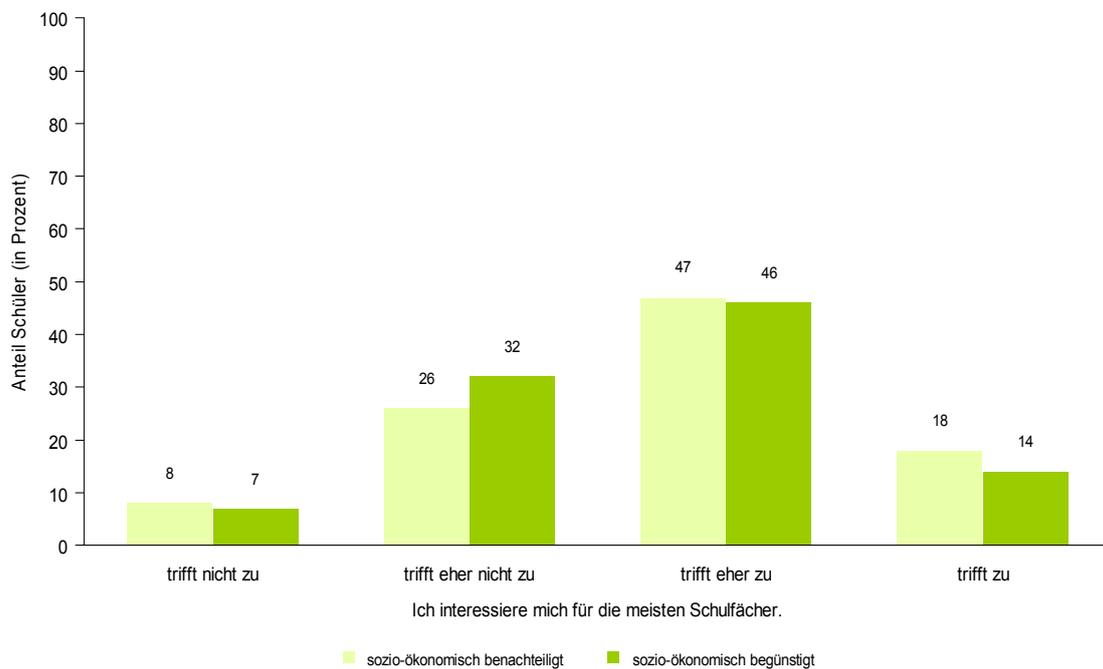


Abbildung 66: V^e/9e: Schulisches Interesse von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

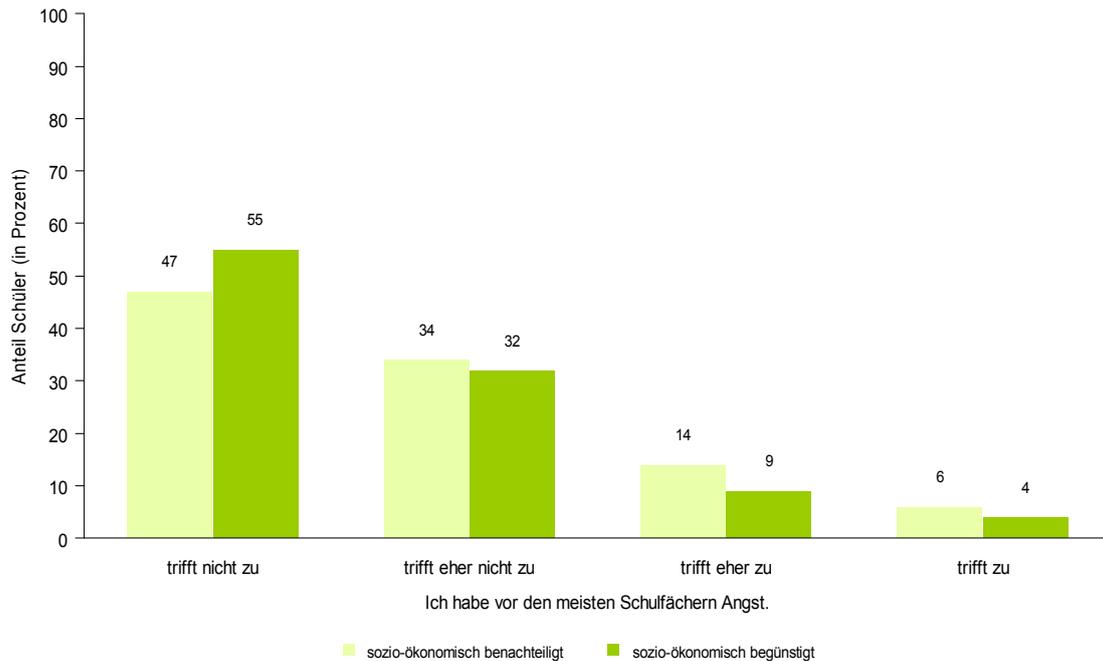


Abbildung 67: V^e/9^e: Schulangst von sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen

3.2.3 Unterschiede in den Bildungslaufbahnen

Um den Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Familienhintergrund und Schulleistung weiter zu untersuchen, betrachten wir in diesem Abschnitt, wie sich die Bildungslaufbahn (im Hinblick auf eine verzögerte Schullaufbahn und die Verteilung auf verschiedene Schulformen) zwischen sozio-ökonomisch *benachteiligten* und *begünstigten* SchülerInnen unterscheiden.

Retard Scolaire. Abbildung 68 zeigt, dass von den sozio-ökonomisch *benachteiligten* SchülerInnen ein deutlich größerer Anteil eine verzögerte Schullaufbahn aufweist als von den sozio-ökonomisch *begünstigten* SchülerInnen. Die Schullaufbahn von über der Hälfte (59 %) der *benachteiligten* SchülerInnen war verzögert, wohingegen dieser Anteil bei den *begünstigten* SchülerInnen deutlich geringer war, aber immer noch bei 35 % lag.

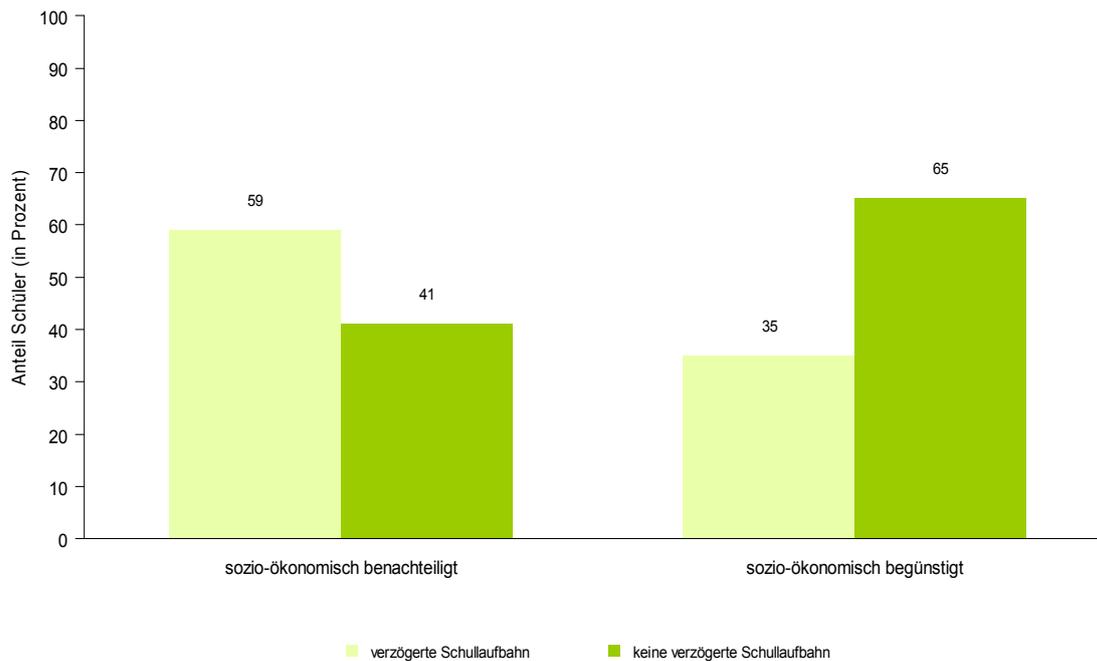


Abbildung 68: V^e/9^e: Anteil an sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen die eine Verzögerung in ihrer Schullaufbahn aufweisen

Besuchte Schulformen. Abbildung 69 zeigt klare Bildungsdisparitäten auf. Jugendliche aus sozio-ökonomisch *benachteiligten* Familien lernen deutlich weniger häufig an höheren Schulformen. Während von den sozio-ökonomisch *begünstigten* SchülerInnen etwa gleich viele das EST und das ES besuchen (48 % und 47 %), besuchen die meisten *benachteiligten* SchülerInnen das EST (65 %). Nur 14 % von ihnen besuchen hingegen das *Enseignement Secondaire*, aber 21 % das *Préparatoire*.

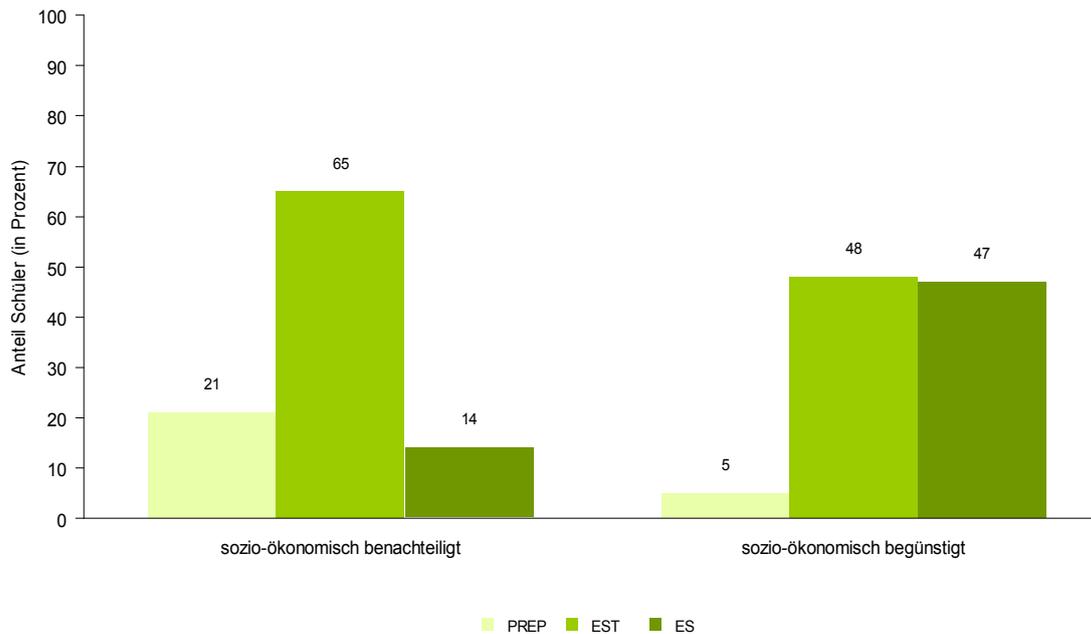


Abbildung 69: V^e/9^e: Verteilung der sozio-ökonomisch benachteiligten und begünstigten SchülerInnen auf die Schulformen *Préparatoire* (PREP), *Enseignement Secondaire Technique* (EST) und *Enseignement Secondaire* (ES)

3.3 Zum Zusammenwirken von Migrationshintergrund und sozio-ökonomischem Familienhintergrund auf Leistungsunterschiede in den Kompetenzen

In den Abschnitten 3.1 und 3.2 lag der Untersuchungsfokus entweder auf dem Migrationshintergrund oder auf dem sozio-ökonomischen Familienhintergrund. Es ist jedoch bekannt, dass diese Faktoren nicht unabhängig voneinander sind. Tatsächlich sind die meisten SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund sozio-ökonomisch eher *benachteiligt*, wohingegen die Mehrzahl der SchülerInnen mit luxemburgischen Wurzeln aus sozio-ökonomisch *begünstigten* Familien stammen. So haben von den sozio-ökonomisch *benachteiligten* SchülerInnen 71 % (Zyklus 3.1) bzw. 65 % (V^e/9^e) einen Migrationshintergrund. Hingegen weisen bei den sozio-ökonomisch *begünstigten* SchülerInnen 33 % (Zyklus 3.1) bzw. 27 % (V^e/9^e) einen Migrationshintergrund auf.

Hierbei ist es wichtig zu beachten, dass die Leistungsunterschiede, die in den vorherigen beiden Abschnitten berichtet wurden, nicht darüber informieren, wie Migrationshintergrund und sozio-ökonomischer Familienhintergrund zusammen wirken. In den folgenden Analysen gehen wir dieser Frage nach und betrachten deshalb diese

beiden Merkmale des Familienhintergrunds in einem gemeinsamen Modell¹⁹. Der Ausgangspunkt für dieses Modell bildet die zu erwartende Leistung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die gleichzeitig sozio-ökonomisch benachteiligt sind. Dann werden die zu erwartenden Veränderungen der Leistungen für (a) sozio-ökonomisch begünstigte SchülerInnen und (b) für SchülerInnen mit luxemburgischen Wurzeln berechnet. Diese Leistungsunterschiede sind insofern anders als in den vorherigen Analysen, als dass der Leistungszugewinn durch einen sozio-ökonomisch begünstigten Status so berechnet wurde, als hätten alle SchülerInnen den gleichen Migrationshintergrund.

Die folgenden Analysen basieren auf den in den jeweiligen Kompetenzbereichen erzielten ÉpStan Punkten. Mehr zur ÉpStan Metrik finden Sie in Abschnitt 1.3.3.

Fondamental: Zyklus 3.1 Die zentralen Ergebnisse des für den Zyklus 3.1 berechneten Modells sind in Abbildung 70 dargestellt. Insgesamt wird hier klar deutlich, dass sowohl der sozio-ökonomische Familienhintergrund wie auch der Migrationshintergrund einen erheblichen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder ausüben. Wie man der Grafik entnehmen kann, spielt vor allem der sozio-ökonomische Hintergrund für die Leistung im Mathematik-Test eine entscheidende Rolle. Für das Deutsch-Lese- und Hörverstehen allerdings kann man klar erkennen, dass der Migrationshintergrund hier erwartungsgemäß ebenfalls einen großen Einfluss auf die Leistungen der SchülerInnen ausübt.

So beträgt der zu erwartende Leistungszugewinn der sozio-ökonomisch begünstigten SchülerInnen 68 Punkte für Mathematik, 53 Punkte für Deutsch-Leseverstehen und 51 Punkte für Deutsch-Hörverstehen—unabhängig vom Migrationshintergrund der SchülerInnen. Dies bedeutet beispielsweise, dass ein sozio-ökonomisch *begünstigter* Schüler mit luxemburgischen Wurzeln 68 Punkte besser abschneiden würde als ein sozio-ökonomisch *benachteiligter* Schüler mit luxemburgischen Wurzeln. Ebenso würde ein sozio-ökonomisch *begünstigter* Schüler *mit* Migrationshintergrund 68 Punkte besser abschneiden als ein sozio-ökonomisch *benachteiligter* Schüler *mit* Migrationshintergrund.

Der zu erwartende Leistungszugewinn von SchülerInnen *ohne* Migrationshintergrund liegt bei 8 Punkten für Mathematik, bei 43 Punkten für Deutsch-Leseverstehen, sowie bei 55 Punkten für Deutsch-Hörverstehen—unabhängig vom sozio-ökonomischen Status. Dies bedeutet beispielsweise, dass im Deutsch-Hörverstehen ein Schüler mit

¹⁹ Hierzu haben wir insgesamt sechs statistische Regressionsmodelle analysiert. Die abhängigen Variablen waren für jede Klassenstufe jeweils die fachspezifischen Kompetenzen. Die unabhängigen Variablen waren jeweils ein Indikator zum sozio-ökonomischen Hintergrund (oberes vs. unteres Quartil des sozio-ökonomischen Index) und ein Indikator zum Migrationshintergrund (mit vs. ohne Migrationshintergrund).

luxemburgischen Wurzeln, der aus einer sozio-ökonomisch *benachteiligten* Familie stammt, 55 Punkte besser abschneidet als ein Schüler *mit* Migrationshintergrund aus einer sozio-ökonomisch *benachteiligten* Familie. Ebenso würde ein Schüler *ohne* Migrationshintergrund, der aus einer sozio-ökonomisch *begünstigten* Familie stammt, 55 Punkte besser abschneiden als ein Schüler *mit* Migrationshintergrund aus einer sozio-ökonomisch *begünstigten* Familie.

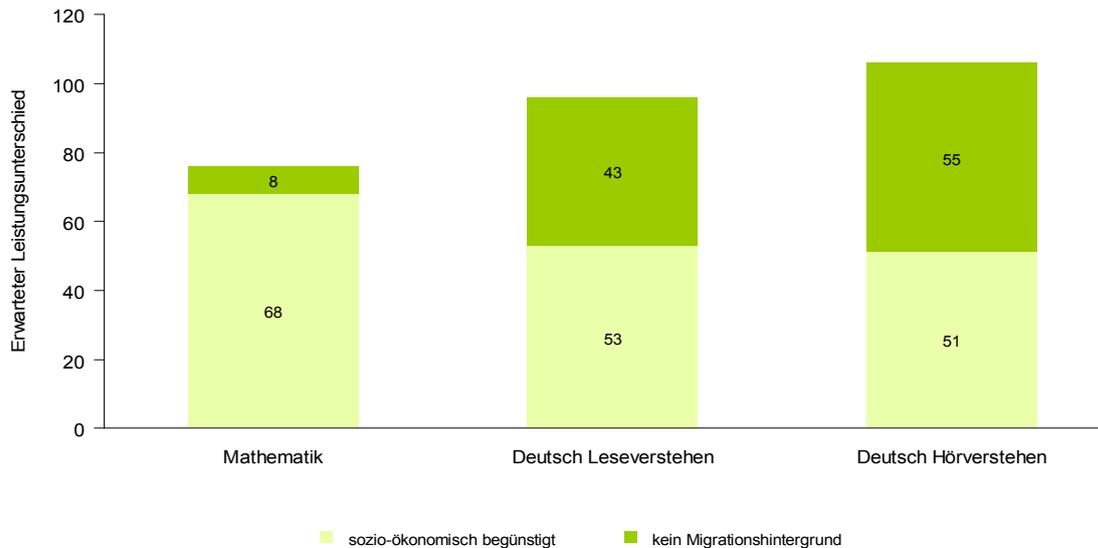


Abbildung 70: Zyklus 3.1: Aufgrund des sozio-ökonomischen Familienhintergrundes und des Migrationshintergrundes zu erwartenden Leistungsunterschiede in Mathematik, Deutsch-Leseverstehen und Deutsch-Hörverstehen. Der Ausgangspunkt ist der Wert eines sozio-ökonomisch benachteiligten Schülers mit Migrationshintergrund.

Secondaire: V^e und 9^e Die zentralen Ergebnisse des für die V^e/9^e berechneten Modells sind in Abbildung 71 dargestellt. Insgesamt wird auch hier deutlich, dass die beiden untersuchten sozio-kulturellen Merkmale einen großen Einfluss auf die Leistungen in den einzelnen Fächern ausüben.

In Mathematik, Deutsch und Französisch ist der zu erwartende Leistungszugewinn für Kinder mit einem *höheren* sozio-ökonomischen Status—unabhängig vom Migrationshintergrund mit jeweils 49, 45 und 46 Punkten—besonders hoch. Dies bedeutet beispielsweise in Mathematik, dass sozio-ökonomisch *begünstigte* SchülerInnen mit luxemburgischen Wurzeln 49 Punkte besser abschneiden würden als sozio-ökonomisch *benachteiligte* SchülerInnen mit luxemburgischen Wurzeln.

Der zu erwartende Leistungszugewinn von SchülerInnen *ohne* Migrationshintergrund liegt bei 31 Punkten für Mathematik und bei 48 Punkten für Deutsch-Leseverstehen. Für Französisch ist kein Leistungszugewinn für SchülerInnen *ohne*

Migrationshintergrund zu erwarten. Hier sind die SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund—bei gleichem sozio-ökonomischen Hintergrund—im Vorteil: für sie kann man einen Leistungszugewinn von 10 Punkten erwarten. Dies bedeutet beispielsweise, dass in Französisch ein Schüler mit luxemburgischen Wurzeln, der aus einer sozio-ökonomisch *begünstigten* Familie stammt 10 Punkte schlechter abschneidet als ein Schüler *mit* Migrationshintergrund aus einer sozio-ökonomisch *begünstigten* Familie.

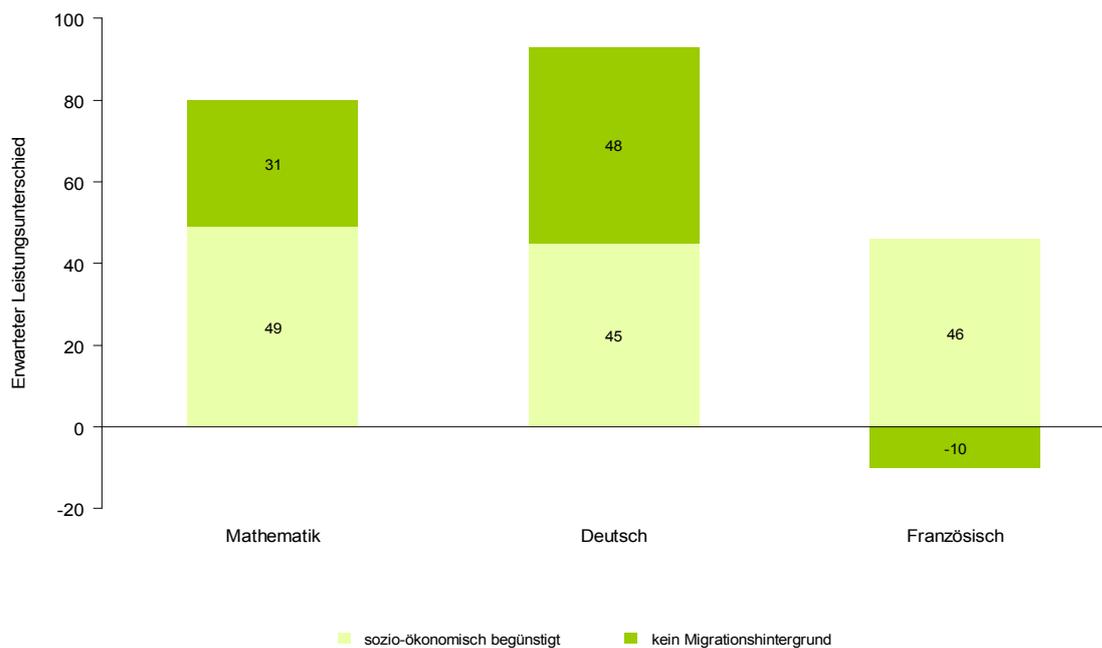


Abbildung 71: V^e/9^e: Aufgrund des sozio-ökonomischen Familienhintergrundes und des Migrationshintergrundes zu erwartenden Leistungsunterschiede in Mathematik, Deutsch-Leseverstehen und Französisch-Leseverstehen

3.4 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt untersuchten wir den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und sozio-ökonomischem Familienhintergrund einerseits und den erreichten Kompetenzen, zentralen Komponenten der Lernmotivation und Schullaufbahnen von SchülerInnen in der Grundschule (Zyklus 3.1) und in der Sekundarstufe (7^e und V^e/9^e) andererseits. Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

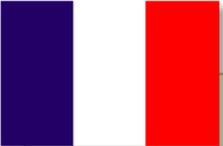
- Migrationshintergrund
 - Zyklus 3.1: SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund weisen in allen untersuchten Kompetenzbereichen (teilweise erhebliche)

Leistungsrückstände auf. Im Deutsch-Leseverstehen sind die Leistungsunterschiede besonders ausgeprägt: über die Hälfte der SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund erreichen *nicht* das *Niveau Socle*. In Mathematik ist der Rückstand der SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund zwar etwas geringer, doch immer noch deutlich. Die geringsten Leistungsrückstände zeigen sich für Deutsch-Hörverstehen. Hier erreicht die überwiegende Mehrheit aller SchülerInnen (unabhängig von ihrem Migrationshintergrund) zumindest das *Niveau Socle*.

- V^e/9^e: Sowohl in Mathematik als auch in Deutsch-Leseverstehen weisen die SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund einen deutlichen Leistungsrückstand gegenüber den SchülerInnen *ohne* Migrationshintergrund auf. Sehr interessant ist, dass dies im Französisch-Leseverstehen nicht der Fall ist, da hier SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund sogar einen leichten Leistungsvorsprung gegenüber SchülerInnen mit luxemburgischen Wurzeln haben.
- Sozio-ökonomischer Familienhintergrund
 - Zyklus 3.1: sozio-ökonomisch *benachteiligte* SchülerInnen weisen einen Leistungsrückstand gegenüber sozio-ökonomisch *begünstigten* SchülerInnen auf. Am deutlichsten wird dies in den Testbereichen Deutsch-Leseverstehen und Mathematik, wo besonders viele *benachteiligte* SchülerInnen das *Niveau Socle nicht* erreichen.
 - V^e/9^e: Sozio-ökonomisch *benachteiligte* SchülerInnen weisen in allen drei Fächern bedeutsame Leistungsrückstände auf.
- Die allgemeine Lernmotivation der SchülerInnen unterscheidet sich kaum nach Migrationshintergrund und sozio-ökonomischem Familienhintergrund. Man kann nur die leichte Tendenz ausmachen, dass SchülerInnen *ohne* Migrationshintergrund und sozio-ökonomisch *begünstigte* SchülerInnen ein etwas besseres schulisches Selbstkonzept aufweisen, über etwas weniger Schulangst berichten, jedoch ein etwas geringeres schulisches Interesse besitzen als SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund oder aus sozio-ökonomisch *benachteiligten* Familien.
- Die schulische Laufbahn von SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund und von sozio-ökonomisch *benachteiligten* SchülerInnen verläuft deutlich weniger erfolgreich als die von SchülerInnen *ohne* Migrationshintergrund und von sozio-ökonomisch *begünstigten* Jugendlichen: Die Schullaufbahn von SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund oder aus sozio-ökonomisch *benachteiligten* Familien ist

deutlich häufiger verzögert und diese SchülerInnen besuchen seltener höhere Schulformen wie das *Enseignement Secondaire*.

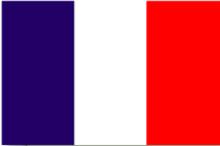
- In der Grundschule und in der Sekundarstufe wirken Migrationshintergrund und sozio-ökonomischer Familienhintergrund additiv auf die schulischen Kompetenzen von SchülerInnen. Auch bei gleichem sozio-ökonomischen Familienhintergrund ist die Leistung in allen untersuchten Kompetenzbereichen (ausgenommen Französisch-Leseverstehen in der V^e/9^e) von SchülerInnen *mit* Migrationshintergrund deutlich geringer als die Leistung von SchülerInnen mit luxemburgischen Wurzeln. Bei gleichem Migrationshintergrund ist die Leistung in allen untersuchten Kompetenzbereichen von SchülerInnen aus sozio-ökonomisch *benachteiligten* Familien geringer als die Leistung von SchülerInnen aus sozio-ökonomisch *begünstigten* Familien.



Résumé du Chapitre 3

Dans cette partie, nous avons étudié le lien entre, d'une part, le contexte migratoire et le contexte socio-économique familial et, d'autre part, les compétences acquises, les composantes essentielles de la motivation à l'apprentissage et le parcours scolaire des élèves de l'école fondamentale (cycle 3.1.) et de l'enseignement secondaire (7^e et V^e/9^e). En voici les principales conclusions:

- Contexte migratoire
 - Cycle 3.1 : les élèves issus de l'immigration présentent des retards (assez importants pour certains) dans tous les domaines évalués. Les différences de performance sont particulièrement marquées en compréhension écrite de l'allemand. Plus de la moitié des élèves issus de l'immigration n'atteignent pas le niveau socle. En mathématiques, le retard des élèves issus de l'immigration est certes moins important, mais il reste net. Les retards les moins marqués ont été observés en compréhension orale de l'allemand où la grande majorité des élèves se situent au minimum au niveau socle (et ce, quel que soit le contexte migratoire).
 - V^e/9^e : en mathématiques ou en compréhension écrite de l'allemand, les élèves issus de l'immigration montrent un net retard en termes de performances par rapport aux élèves non-issus de l'immigration. Il est très intéressant de constater que ce n'est pas le cas en compréhension écrite du français, les élèves issus de l'immigration ayant là même fait preuve d'une légère avance sur les élèves aux racines luxembourgeoises.
- Contexte socio-économique familial
 - Cycle 3.1 : les élèves socio-économiquement « défavorisés » présentent un retard en termes d'acquis scolaires par rapport aux élèves socio-économiquement « favorisés ». Le retard le plus marqué s'observe en compréhension écrite de l'allemand et en mathématiques, où un nombre particulièrement élevé d'élèves « défavorisés » n'atteignent pas le niveau socle.



Résumé du Chapitre 3

- V^e/9^e : les élèves socio-économiquement « défavorisés » connaissent des retards importants en termes d'acquis scolaires dans les trois domaines évalués.
- La motivation générale des élèves à l'apprentissage dépend très peu des contextes migratoire et socio-économique de la famille. Une légère tendance se dessine toutefois : les élèves non-issus de l'immigration et les élèves socio-économiquement « favorisés » possèdent une image de soi à l'école légèrement plus positive, manifestent un peu moins d'appréhension envers l'école, mais indiquent un intérêt un peu plus faible pour l'école que les élèves issus de l'immigration ou de familles « défavorisées ».
- Le parcours scolaire des élèves issus de l'immigration ou « défavorisés » est nettement plus chaotique que celui des élèves « natifs » ou socio-économiquement « favorisés ». Les premiers connaissent davantage de redoublements et fréquentent plus rarement les types d'enseignement valorisés tels que l'enseignement secondaire.
- À l'école fondamentale comme dans l'enseignement secondaire, les contextes migratoire et socio-économique de la famille influencent les compétences scolaires des élèves. À statut socio-économique égal, les résultats dans toutes les disciplines testées (excepté la compréhension écrite du français en V^e/9^e) sont moins satisfaisants chez les élèves issus de l'immigration. À contexte migratoire semblable, les performances des élèves issus de familles « défavorisées » sont dans tous les domaines testés moins satisfaisantes que celles des élèves socio-économiquement « favorisés ».

4 Unterschiede zwischen Schulformen

Ulrich Keller, Dalia Lorphelin, Claire Muller, Antoine Fischbach, Romain Martin

In diesem Abschnitt beleuchten wir die Ergebnisse der Épreuves Standardisées hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Schulformen in der Sekundarstufe (7^e und V^e/9^e). Nach der Grundschule verzweigt sich die Schullaufbahn der luxemburgischen SchülerInnen in die zwei Schulformen: *Enseignement Secondaire* (ES) und *Enseignement Secondaire Technique* (EST). Dem *Enseignement Préparatoire* (PRE) innerhalb des EST kommt hinsichtlich der Leistung der dorthin orientierten SchülerInnen wie auch hinsichtlich der Unterrichtsmethoden eine Sonderstellung zu; daher wird das PRE in diesem Abschnitt auch gesondert betrachtet.

4.1 Kompetenzen

Abbildung 72 zeigt die nach Schulformen gemittelten Kompetenzwerte für Mathematik sowie Deutsch- und Französisch-Leseverstehen. Der Abstand zwischen ES und EST beträgt für die beiden Lesetests in Deutsch und Französisch jeweils rund 100 Punkte, für Mathematik mit 85 Punkten etwas weniger. Dies entspricht einer Standardabweichung (vgl. Abschnitt 1.3.3) oder, rein rechnerisch, einem Lernzuwachs von 2,5 Schuljahren im Leseverstehen Deutsch und Leseverstehen Französisch bzw. 2 Schuljahren in Mathematik.

Der Abstand EST-PRE ist etwas geringer und beträgt 96 Punkte für Mathematik, 87 für Deutsch-Leseverstehen und 68 für Französisch-Leseverstehen. Diese Leistungsdifferenzen entsprechen in etwa 2 Schuljahren in Mathematik und Leseverstehen Deutsch und in etwa 1,5 Schuljahren im Leseverstehen Französisch.



Abbildung 72: V^e/9^e: Mittlere Kompetenzwerte nach Schulform

Betrachtet man die Kompetenzniveaus, die die SchülerInnen der drei Schulformen erreichen, so fällt zunächst auf, dass in Mathematik (Abbildung 73) ebenso wie im Leseverstehen in Deutsch (Abbildung 74) und Französisch (Abbildung 75) jeweils etwa $\frac{3}{4}$ der SchülerInnen des PRE mit ihrer Leistung noch unterhalb des untersten definierten Kompetenzniveaus bleiben. Nur sehr wenige SchülerInnen dieser Schulform erzielen eine Leistung oberhalb des untersten Kompetenzniveaus (Mathematik: 2 %, Deutsch-Leseverstehen: 9 %, Französisch-Leseverstehen: 3 %).

Die Leistung der SchülerInnen des EST verteilt sich in Mathematik sowie in Deutsch-Leseverstehen in etwa gleich auf alle Kompetenzniveaus mit Ausnahme des jeweils höchsten; jeweils etwa $\frac{1}{4}$ der SchülerInnen bleibt mit der Leistung unter Kompetenzniveau 1. Anders stellt sich die Situation in Französisch-Leseverstehen dar, wo 37 % der SchülerInnen eine Leistung unterhalb von *Niveau 1* erzielen und nur 18 % über *Niveau 1* hinauskommen.

Im ES schließlich ist der Anteil der SchülerInnen mit einem Ergebnis unterhalb von *Niveau 1* mit 2 % bis 4 % durchweg sehr gering. In Mathematik erreichen 58 % der SchülerInnen *Niveau 2* und 10 % das höchste *Niveau 3*, während in Deutsch-Leseverstehen sogar 36 % das höchste *Niveau* erreichen und 42 % das zweithöchste. In Französisch-Leseverstehen sind die Ergebnisse breiter gestreut; das häufigste Kompetenzniveau ist *Niveau 1* (33 %) gefolgt von *Niveau 2* (31 %).

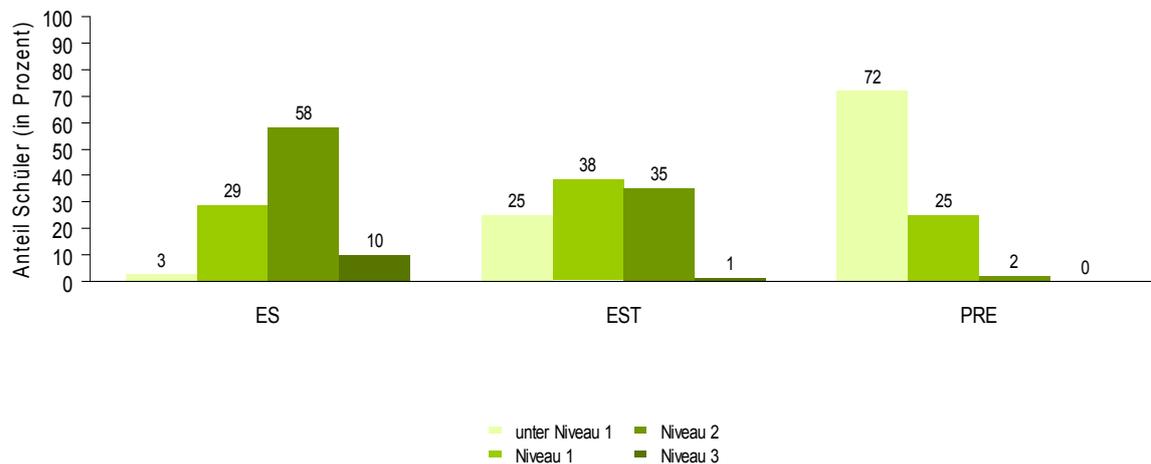


Abbildung 73: V^e/9^e: Kompetenzniveaus Mathematik nach Schulform

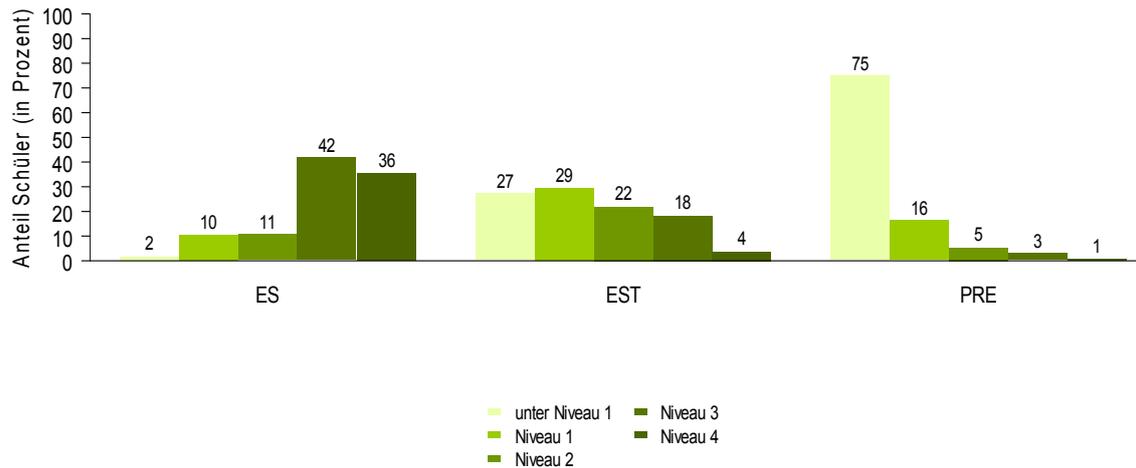


Abbildung 74: V^e/9^e: Kompetenzniveaus Deutsch-Leseverstehen nach Schulform

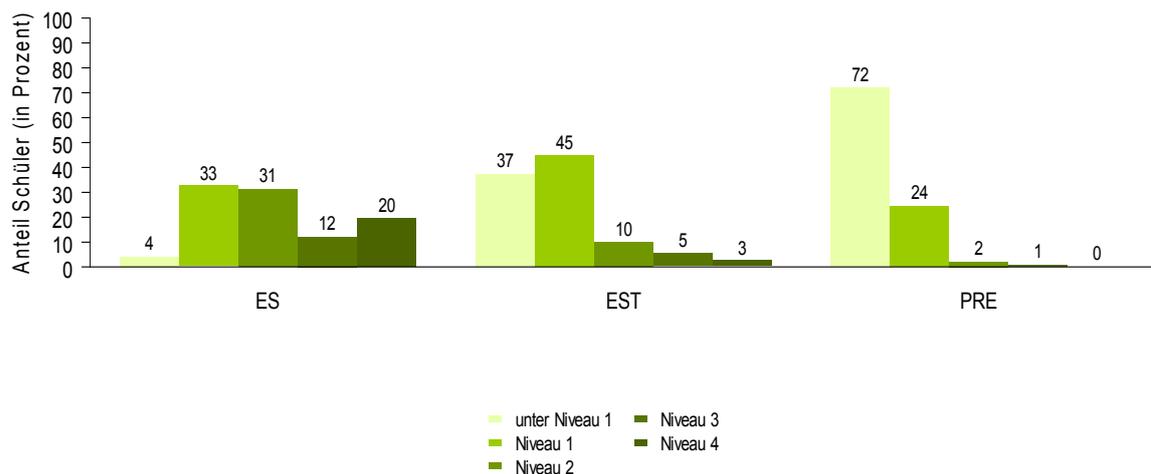


Abbildung 75: V^e/9^e: Kompetenzniveaus Französisch-Leseverstehen nach Schulform

4.2 Lernmotivation

Die schulformbezogenen Unterschiede im schulischen Selbstkonzept, wie es durch die Zustimmung zu dem Satz „In den meisten Schulfächern bin ich gut“ erfasst wurde, spiegeln kaum die tatsächlichen Unterschiede in den Kompetenzen der Jugendlichen wieder. Sowohl in der 7^e (Abbildung 76) als auch in der V^e/9^e (Abbildung 79) wählen PRE-SchülerInnen hier häufiger die Antwort „trifft zu“ als EST-SchülerInnen und etwa ähnlich häufig wie ES-SchülerInnen. In allen drei Schulformen ist nur eine Minderheit der Meinung, nicht in den meisten Fächern gute Leistungen zu erzielen.

In allen drei Schulformen bekunden die Jugendlichen ein starkes schulisches Interesse, erfragt über die Zustimmung zu der Aussage „Ich interessiere mich für die meisten Schulfächer“ (Abbildung 77 und Abbildung 80). Auch hier wählen SchülerInnen des PRE am Häufigsten die Kategorie „trifft zu“.

Schulangst ist im ES wenig verbreitet; nur 9 % der Jugendlichen wählen zu dem Satz „Ich habe vor den meisten Schulfächern Angst“ die Antwortkategorien „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ (dies gilt sowohl für die 7^e als auch für die 9^e, Abbildung 78 und Abbildung 81). Häufiger geben SchülerInnen des EST an, unter Schulangst zu leiden; am Häufigsten ist dies bei Jugendlichen der Fall, die eine Klasse des PRE besuchen.

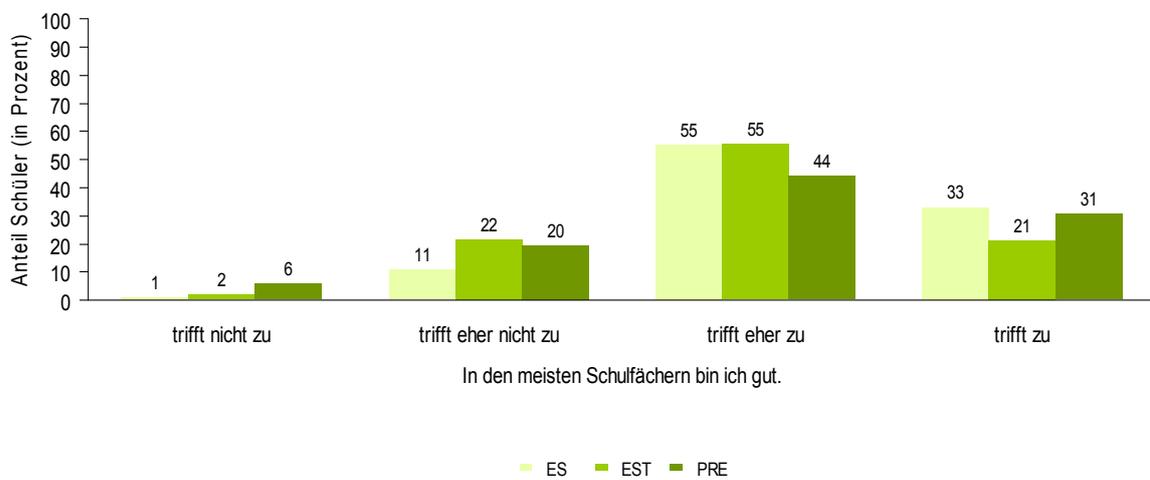


Abbildung 76: 7^e: Schulisches Selbstkonzept nach Schulform

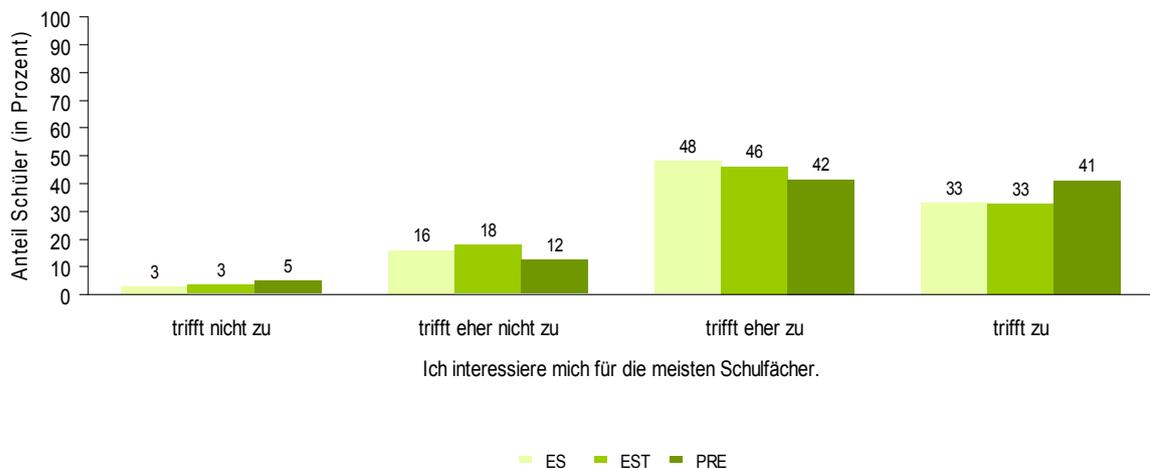


Abbildung 77: 7^e: Schulisches Interesse nach Schulform

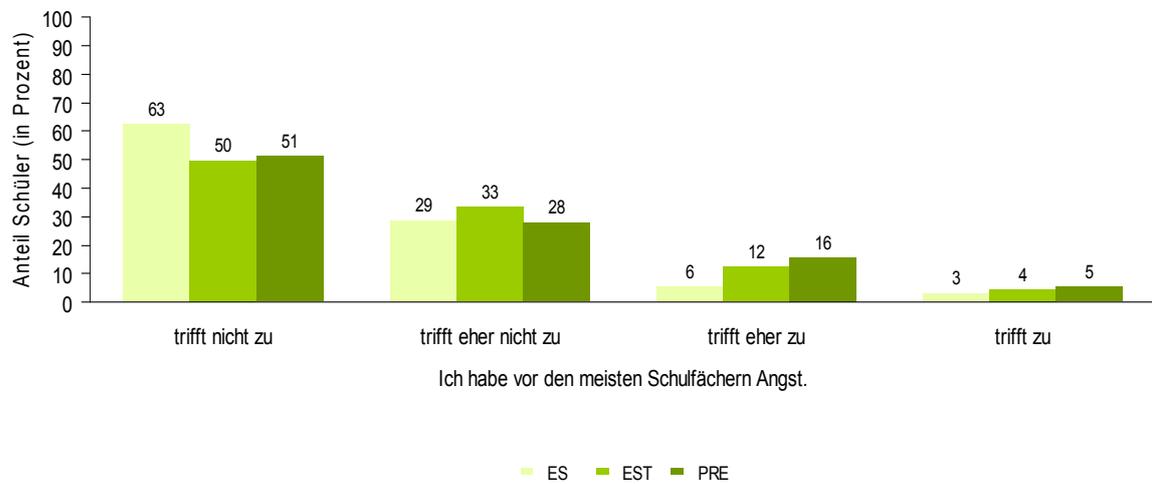


Abbildung 78: 7^e: Schulangst nach Schulform

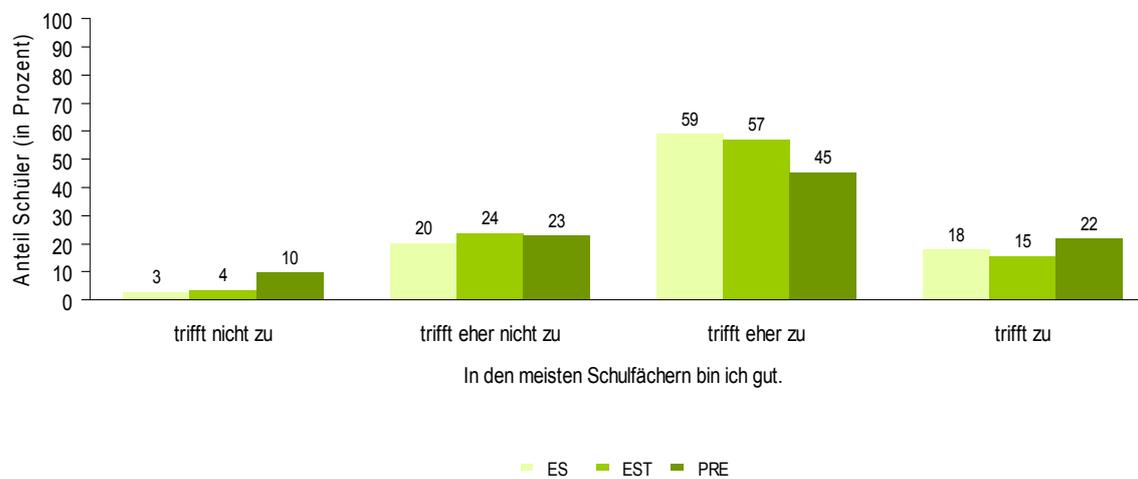


Abbildung 79: V^e/9^e: Schulisches Selbstkonzept nach Schulform

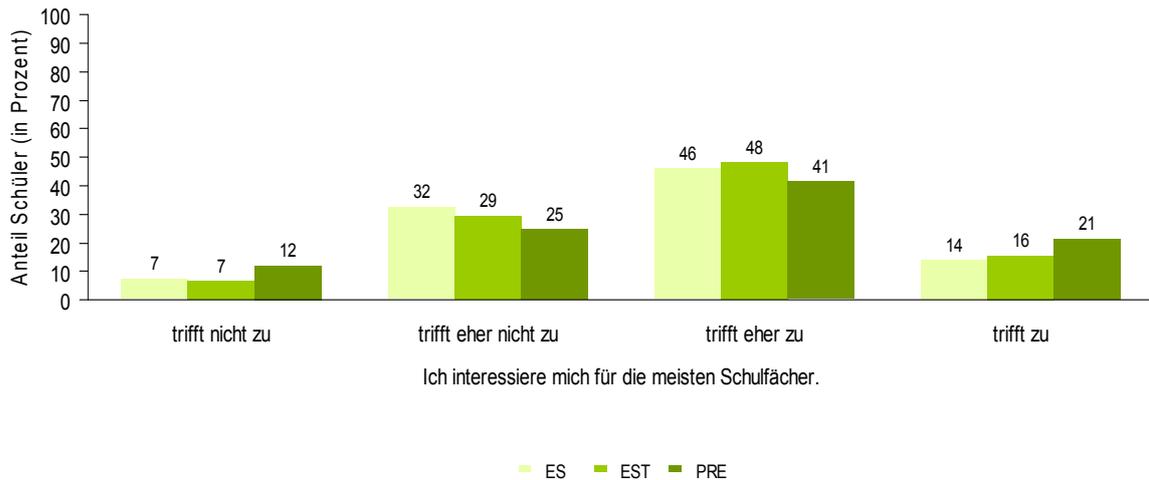


Abbildung 80: V^e/9^e: Schulisches Interesse nach Schulform

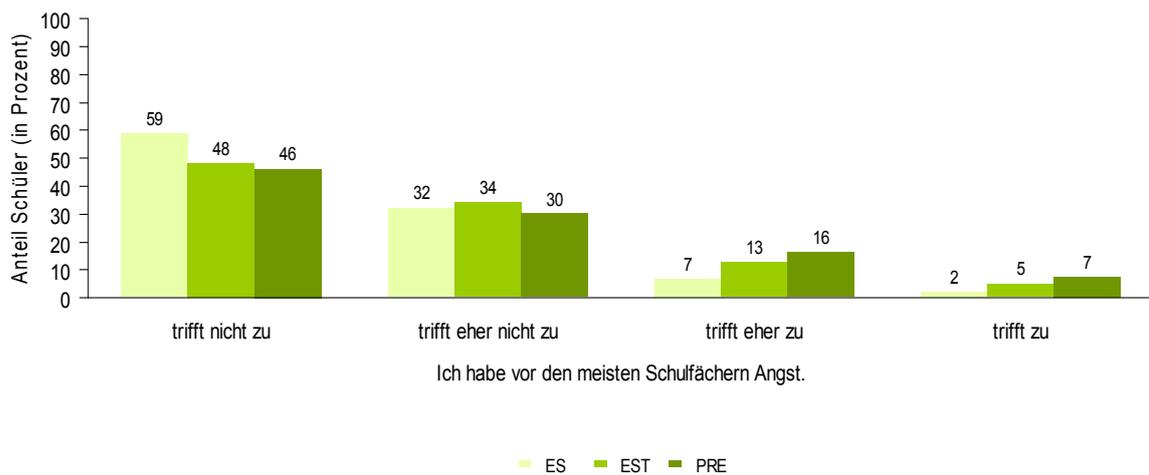


Abbildung 81: V^e/9^e: Schulangst nach Schulform

4.3 Unterrichtsqualität

Über eine gute Beziehung zu den Lehrkräften („In meiner Klasse kommen die Schüler mit den meisten Lehrern gut aus.“) berichtet die Mehrzahl der Jugendlichen in allen drei Schulformen (Abbildung 82). Eine leichte Tendenz lässt sich allenfalls zugunsten des ES erkennen.

Die Störneigung ist in allen drei Schulformen ähnlich stark ausgeprägt. Durchweg schätzen etwa 70 % der Jugendlichen die Aussage „In meiner Klasse stören wir manchmal absichtlich den Unterricht“ als zutreffend oder eher zutreffend ein (Abbildung 83).

Trotzdem wird das Klassenklima meist als positiv erlebt. Dem Satz „In meiner Klasse fühle ich mich wohl“ stimmen 90 % der Jugendlichen im ES, 84 % im EST und 77 % im PRE zu (Abbildung 84).

Ebenfalls recht deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen lassen sich hinsichtlich der Schulfriedenheit feststellen: 70 % Jugendlichen im ES, 62 % im EST und 58 % im PRE stimmen dem Satz zu: „Ich gehe gerne in meine Schule“ (Abbildung 85).

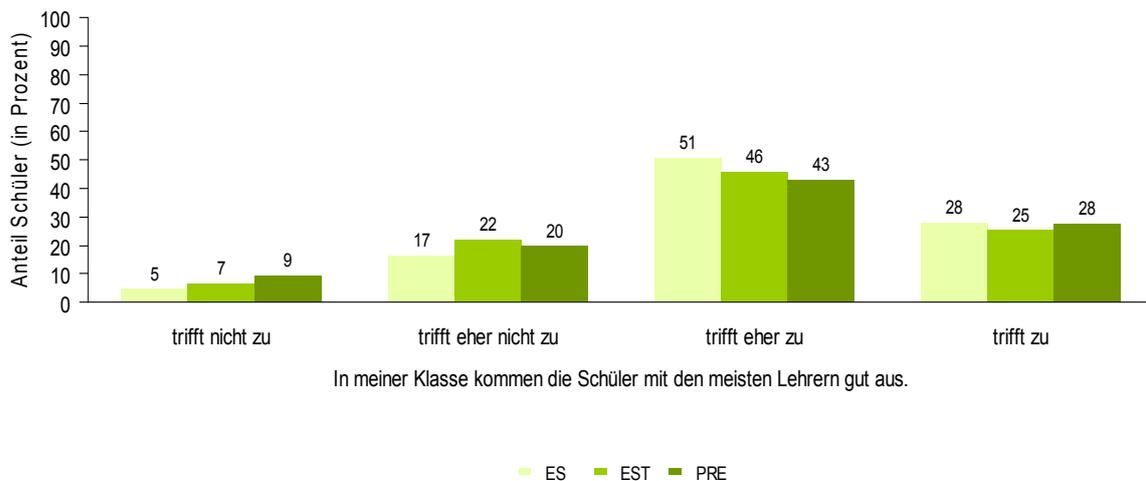


Abbildung 82: V^e/9^e: Lehrer-Schüler-Beziehung nach Schulform

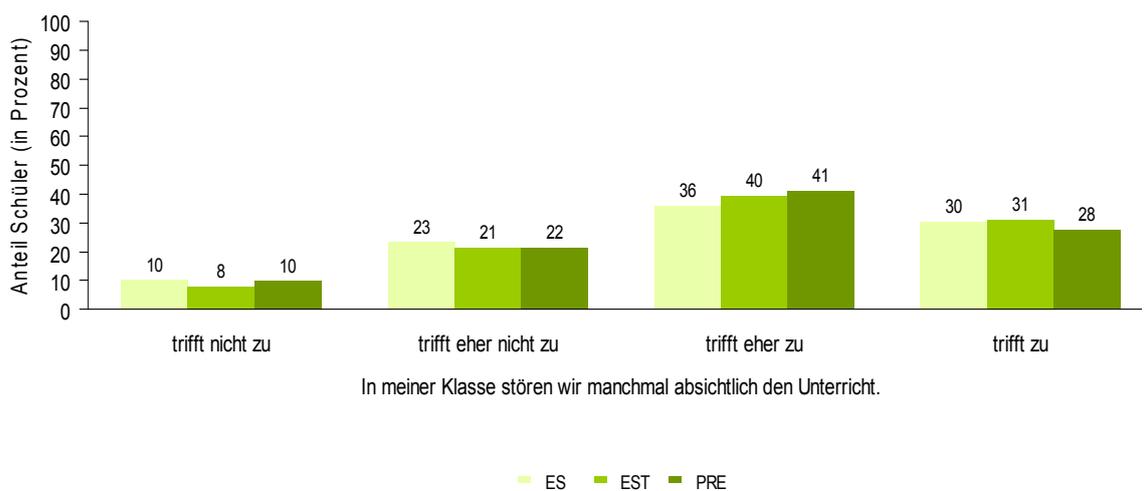


Abbildung 83: V^e/9^e: Störneigung nach Schulform

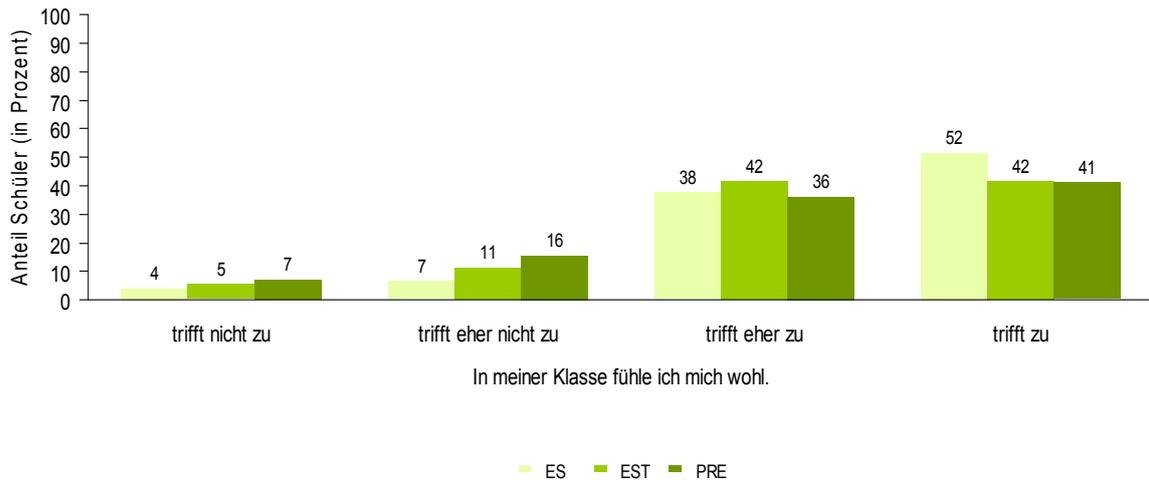


Abbildung 84: V^e/9^e: Klassenklima nach Schulform

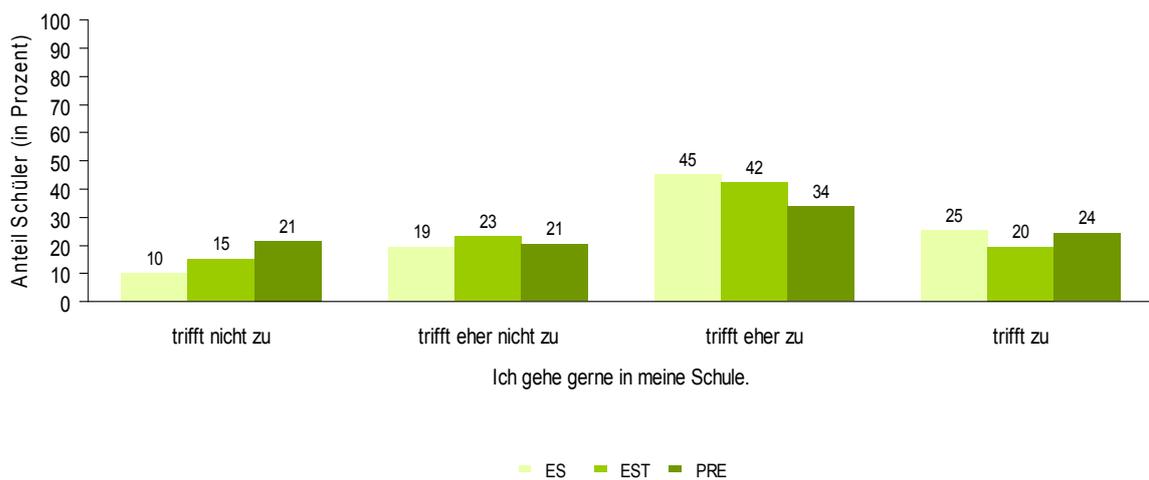


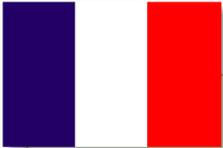
Abbildung 85: V^e/9^e: Schulzufriedenheit nach Schulform

4.4 Zusammenfassung

Thema dieses Abschnitts waren Unterschiede zwischen Schulformen in der Sekundarschule (7^e und V^e/9^e).

- Zwischen den Schulformen bestehen im Mittel Leistungsunterschiede zwischen 68 und 100 Punkten, was rechnerisch einem Lernzuwachs zwischen 1,5 und 2,5 Schuljahren entspricht.
- Im *Enseignement Préparatoire* bleiben in allen Kompetenzen $\frac{3}{4}$ der SchülerInnen mit ihrem Ergebnis noch unter dem niedrigsten definierten Kompetenzniveau. Im EST trifft dies für $\frac{1}{4}$ (Mathematik und Deutsch-Leseverstehen) bzw. gut ein Drittel (Französisch-Leseverstehen) der SchülerInnen zu.

- SchülerInnen unterschiedlicher Schulformen unterscheiden sich wenig im Hinblick auf schulisches Selbstkonzept und schulisches Interesse. Die Schulangst ist im *Enseignement Préparatoire* etwas deutlicher ausgeprägt als im ES und EST.
- Hinsichtlich Klassenklima und Schulzufriedenheit erleben SchülerInnen des ES ihren Schulalltag positiver als SchülerInnen des EST, und diese wiederum positiver als jene des *Enseignement Préparatoire*.



Résumé du Chapitre 4

Le chapitre 4 traitait des différences observées entre les types d'enseignement de l'école secondaire (7^e et V^e/9^e).

- Les écarts de performance entre les différents types d'enseignement atteignent une moyenne de 68 à 100 points, ce qui correspond à un différentiel d'apprentissage de 1,5 à 2,5 années scolaires.
- Les trois quarts des élèves du régime préparatoire obtiennent, toutes compétences confondues, des scores inférieurs au plus bas niveau de compétences défini. Dans l'EST, il en va de même pour la moitié des élèves en mathématiques et en compréhension écrite de l'allemand et pour un tiers des élèves en compréhension écrite du français.
- Peu de différences sont constatées entre les élèves des différents types d'enseignement concernant l'image de soi à l'école et l'intérêt pour l'école. La peur de l'école est un peu plus marquée chez les élèves de l'enseignement préparatoire.
- Concernant le climat en classe et la satisfaction à l'école, la perception qu'ont les élèves de l'ES de leur quotidien est plus positive que celle des élèves de l'EST, elle-même plus positive que celle des élèves de l'enseignement préparatoire.

5 Schlussfolgerungen

Romain Martin, Sonja Ugen, Antoine Fischbach, Claire Muller, Martin Brunner

Der vorliegende Bericht ist der erste nationale Bericht, welcher sowohl die ÉpStan-Ergebnisse des Zyklus 3.1, als auch diejenigen der V^e/9^e umfasst. Ein ähnlicher Bericht soll fortan jährlich erscheinen mit den ÉpStan-Ergebnissen, welche in dem entsprechenden Jahr erhoben wurden. Da die ÉpStan-Kompetenztests auf den luxemburgischen Bildungsstandards beruhen (*socles de compétence*) und über die kommenden Jahre hinweg vergleichbar sein werden, wird es somit in Zukunft möglich sein, in einem jährlichen Rhythmus die Entwicklung dieser Bildungsstandards zu verfolgen und Trends zu beobachten, sowohl im Bereich des Erreichens der festgelegten Bildungsstandards selbst als auch im sehr bedeutsamen Bereich des Zusammenhangs zwischen Schülerkompetenzen und Hintergrundvariablen (wobei vor allem der Zusammenhang mit dem sozio-ökonomischen Status und dem Migrationshintergrund im Vordergrund des Interesses steht).

Wenn Reformbestrebungen im luxemburgischen Schulsystem von Erfolg gekrönt sein sollen, dann müssen sich in beiden Bereichen über die nächsten Jahre hinweg positive Trends ablesen lassen. Wäre dies nicht der Fall oder würden die Trends sogar negativ ausfallen, so müsste man für zentrale Output-Größen zu dem Schluss kommen, dass es trotz augenscheinlicher Reformbemühungen keine messbaren Erfolge gibt. Sowohl bei positiven Trends, als auch bei negativen Trends könnte man jedoch die ÉpStan-Ergebnisse heranziehen, um die Ursachen dieser positiven oder negativen Entwicklungen genauer zu analysieren und um daraus Schlüsse zu ziehen für zukünftige Weichenstellungen im luxemburgischen Schulsystem. Der vorliegende nationale Bericht sowie auch die zukünftigen Berichte dieser Art werden dabei vor allem die Entwicklungen auf der Systemebene in den Fokus nehmen. Diese Berichte werden somit einen entscheidenden Beitrag zu einer evidenzbasierten Bildungssteuerung in Luxemburg leisten.

Bildungsstandards sollten realistische Zielvorgaben für ein Schulsystem darstellen. Für Luxemburg sind diese Zielvorgaben momentan vor allem für den Grundschulbereich sehr konkret, da es hier eine klare Beschreibung des sogenannten *Niveau Socle* gibt, welches ein inhaltlich definiertes Kompetenzniveau beschreibt, das möglichst von allen SchülerInnen erreicht werden sollte. Dieses *Niveau Socle* entspricht somit der Mindestzielvorgabe, welche für die Grundschule für die verschiedenen Inhaltsbereiche gemacht wird.

Um die Ergebnisse der ÉpStan-Tests in diesem Bereich richtig zu interpretieren sei darauf hingewiesen, dass eine Kompetenzstufe nur dann als erreicht gilt, wenn es eine

relativ hohe Wahrscheinlichkeit gibt (62 %; vgl. OECD, 2009)²⁰, dass Items mit einem mittleren Schwierigkeitsgrad, welche die entsprechende Kompetenzstufe beschreiben, von einem Schüler auch richtig gelöst werden. Werden die Leistungen von SchülerInnen also als „*unter Niveau Socle*“ beschrieben, so heißt dies nicht, dass die entsprechenden SchülerInnen noch über keine Fähigkeiten verfügen, welche zur entsprechenden Zielvorgabe gehören, sondern es bedeutet in der Regel, dass diese Fähigkeiten noch nicht ausreichend ausgebildet sind, um wirklich von einem Erreichen des beschriebenen Kompetenzniveaus ausgehen zu können (welches ja logischerweise impliziert, dass die beschriebenen Fähigkeiten auch mit einer hohen Wahrscheinlichkeit von den SchülerInnen adäquat abgerufen und eingesetzt werden können). In dieser Hinsicht definieren die ÉpStan ein durchgehend kohärentes Kriterium, nach dem das Erreichen einer Kompetenzstufe beurteilt wird und das sicherstellt, dass die in der Kompetenzbeschreibung genannten Fähigkeiten auch mit einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit vorhanden sind. Da die ÉpStan-Tests allerdings nur drei Kompetenzstufen für die Grundschule unterscheiden („*unter Niveau Socle*“, „*Niveau Socle*“ und „*Niveau Avancé*“) bieten sie eine weniger stark abgestufte Leistungsbeurteilung als dies in der Regel für die Beurteilung durch die Lehrkraft der Fall ist. Dies kann unter Umständen dazu führen, dass in der Lehrerbeurteilung SchülerInnen in einem bestimmten Inhaltsbereich auf „*Niveau Socle*“ eingestuft werden, da die Lehrkraft bereits vorhandene Teilfähigkeiten stärker gewichtet, während dieselben SchülerInnen nach dem oben beschriebenen Kriterium dieses „*Niveau Socle*“ laut ÉpStan-Ergebnis noch nicht erreicht haben. Dies stellt jedoch keinesfalls einen Widerspruch dar. Das Nichterreichen eines „*Niveau Socle*“ nach Maßgabe der ÉpStan weist lediglich darauf hin, dass bei den entsprechenden SchülerInnen möglicherweise in dem beschriebenen Bereich noch ein erhöhter Bedarf an individueller Förderung besteht. Ein solches Resultat darf auf keinen Fall dahingehend interpretiert werden, dass die SchülerInnen nicht in den nächsthöheren Schulzyklus (im vorliegenden Fall der Schulzyklus 3) hätten aufsteigen dürfen. Diese Feststellung ist umso bedeutsamer, als die erziehungswissenschaftliche Forschung klar belegt, dass Klassenwiederholungen eher negative Auswirkungen auf den Lernfortschritt von SchülerInnen haben (s. z.B. Jimerson, 2001; Reichert & Dierendonck, 2008; Schalke, Brunner & Martin, 2010)²¹. Wenn SchülerInnen also über entsprechende Teilfähigkeiten verfügen, so ist es für ihren

²⁰ OECD. (2009). *PISA 2006. Technical report*. Paris: OECD Publishing.

²¹ Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437.

Reichert, M. & Dierendonck, C. (2008). Ketty, Carlos, Goran... au pays du redoublement. In R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers & M. Noesen (Eds.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 73-110). Bruxelles : De Boeck

Schalke, D, Brunner, M. & Martin, R. (2010, July). *The impact of grade retention on key life outcomes*. Poster presented at the JURE Conference, Frankfurt/M, Germany. (http://www.earli-jure2012.org/documents/example_poster.pdf)

Lernfortschritt vorteilhafter, wenn sie Zugang zum nächsten Lernzyklus bekommen—immer unter der Voraussetzung, dass den spezifischen Bedürfnissen ihres Entwicklungs- und Lernfortschrittes auch Rechnung getragen wird. Um diese spezifischen Bedürfnisse zu bestimmen, können die vorliegenden ÉpStan-Ergebnisse, welche auch auf individueller Ebene rückgemeldet werden, dann ebenfalls einen Beitrag leisten.

Wenn man sich das Erreichen der durch die Bildungsstandards beschriebenen Zielvorgaben für den Grundschulbereich anschaut, dann stellt man fest, dass es hier sowohl Stärken als auch Schwächen gibt, welche ihrerseits auch auf einen entsprechenden Handlungsbedarf auf Systemebene hinweisen. Zu den relativen Stärken gehört dabei zweifelsohne das landesweite Resultat im Bereich des deutschen Hörverstehens. In diesem Bereich hat es sich in der Tat herausgestellt, dass lediglich 15 % der gesamten Schülerschaft das angestrebte *Niveau Socle* nicht erreichen, während eine Mehrheit der SchülerInnen (59 %) sogar das in den Bildungsstandards beschriebene *Niveau Avancé* erreicht hat (Abbildung 15), welches ein Kompetenzniveau beschreibt, das deutlich über das angestrebte Mindestniveau hinausgeht. Die gute Nachricht bei diesem Resultat ist also, dass die luxemburgische Schülerpopulation in den ersten Jahren der Grundschulzeit insgesamt über ein recht gutes mündliches Verständnis der Unterrichtssprache (also Deutsch) verfügt. Getrübt wird dieses recht gute Gesamtergebnis allerdings durch die Tatsache, dass es große Unterschiede gibt zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bei Kindern mit Migrationshintergrund steigt der Anteil von SchülerInnen unter *Niveau Socle* auf 24 % (lediglich 7 % für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund), während der Anteil von Schülern auf *Niveau Avancé* auf 44 % fällt (75 % für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund) (Abbildung 38). Schüler mit Migrationshintergrund haben also größere Probleme beim Verständnis der Unterrichtssprache, eine Tatsache, welche natürlich das Potential hat, sich auch auf andere Unterrichtsbereiche auszuwirken (da ein ungenügendes Deutschverständnis natürlich insgesamt Auswirkungen auf eine Teilnahme am Unterricht haben kann).

Das unerfreulichste Resultat im Bereich der in der Grundschule gemessenen Kompetenzen stellt zweifelsohne das Ergebnis für das Leseverstehen im Fach Deutsch dar. Hier stellt sich heraus, dass fast die Hälfte aller Kinder (nämlich 45 %) das angestrebte *Niveau Socle* nicht erreicht (Abbildung 14). Trotzdem befindet sich fast jedes dritte Kind (32 %) auf dem *Niveau Avancé*. Auch hier gibt es sehr bedeutsame Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bei Kindern mit Migrationshintergrund steigt nämlich der Anteil an SchülerInnen, welche das *Niveau Socle* nicht erreichen, auf über die Hälfte an (58 %), während der Anteil von SchülerInnen auf *Niveau Avancé* auf 20 % sinkt (Abbildung 37). Dieses Resultat stellt mit Sicherheit eine der größten Herausforderungen für die Grundschule dar.

Das Resultat für Mathematik in der Grundschule bewegt sich zwischen demjenigen für Hörverstehen und Leseverstehen, wobei ungefähr ein Viertel der Schülerschaft das

angestrebte *Niveau Socle* nicht erreicht (26 %) (Abbildung 13). Auch hier gibt es einen Unterschied in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund, welcher jedoch weniger ausgeprägt ist als der Unterschied in den beiden Sprachbereichen (Abbildung 36). Bei der Analyse dieses letztgenannten Resultats muss natürlich nochmals die Tatsache in Betracht gezogen werden, dass Deutsch auch die Unterrichtssprache für das Fach Mathematik darstellt: Es zeigt sich dann auch, dass bei statistischer Kontrolle des Deutschverständnisses die aufgrund des Migrationshintergrunds bestehenden Unterschiede in der Mathematikkompetenz größtenteils verschwinden. Es sei noch angemerkt, dass es in der Grundschule ebenfalls einen bedeutsamen Einfluss des sozialen Hintergrunds auf alle gemessenen Leistungsbereiche gibt, so dass sich sozialer Hintergrund und Migrationshintergrund kumulativ auf die Schulleistungen auswirken (Abbildung 70).

Für den Sekundarschulbereich gibt es zwar auch eine Darstellung in Form von unterschiedlichen Kompetenzstufen, jedoch steht eine Ableitung von Bildungsstandards im Sinne inhaltlicher Zielvorgaben, welche für die verschiedenen Schulformen gemacht werden, noch aus. Eine Diskussion über das Erreichen dieser Zielvorgaben kann somit momentan noch nicht stattfinden. Trotzdem können auch zum jetzigen Zeitpunkt bereits einige Anmerkungen zu den vorliegenden Kompetenzmessungen im Sekundarschulbereich gemacht werden. In der Tat beschreibt das vorgestellte Kompetenzmodell für die Leseleistung vier verschiedene Stufen der Lesekompetenz, sowie eine Kompetenzstufe welche als „*unter Niveau 1*“ beschrieben wird. Aus der Beschreibung auf den Seiten 24 und 25 geht hervor, dass SchülerInnen, welche unter *Niveau 1* liegen, eine sehr schwache Leseleistung in der entsprechenden Sprache zeigen. Auch SchülerInnen, welche nur das *Niveau 1* erreichen, sind lediglich fähig, einfache und bekannte Texte zu lesen und explizit angegebene Informationen in diesen Texten zu lokalisieren (siehe Beschreibung auf den Seiten 24 und 25). Es ist deshalb möglich, die SchülerInnen, welche sich auf den Stufen „*unter Niveau 1*“ und auf der Stufe „*Niveau 1*“ befinden, in einer Gruppe zusammenzufassen, welche man als eine Gruppe von SchülerInnen mit eher schwachen Leseleistungen bezeichnen kann. Diese Gruppe mit schwachen Leseleistungen umfasst für die Lesekompetenz Deutsch in der V^e/9^e immerhin 46 % der SchülerInnen (Abbildung 24). Interessanterweise ist dieser Prozentsatz nahezu identisch mit dem Anteil der SchülerInnen, welche im Zyklus 3.1 nicht das *Niveau Socle* im Leseverstehen Deutsch erreichen (45 %, siehe weiter oben und Abbildung 14). Etwas mehr als ein Drittel der SchülerInnen (37 %) befindet sich auf den Kompetenzstufen 3 und 4, welche man als ein fortgeschrittenes Leseverständnis ansehen kann (Abbildung 24). Auch hier ist der Anteil der eher leistungsstarken SchülerInnen also nicht sehr weit entfernt von dem Anteil SchülerInnen auf *Niveau Avancé*, welcher im Zyklus 3.1 gefunden wurde (32 %) (Abbildung 14).

Wie im Zyklus 3.1 gibt es für die Lesekompetenz Deutsch auch im Sekundarschulbereich bedeutsame Unterschiede in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund. Bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund fällt der Anteil

an eher schwachen LeserInnen auf 35 %, während dieser Anteil bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf 61 % ansteigt (Abbildung 40). Für die Lesekompetenz Französisch steigt der Anteil der SchülerInnen mit eher schwacher Lesekompetenz in der gesamten Schülerpopulation dann sogar auf 71 % (Abbildung 25). Eine fortgeschrittene Lesekompetenz (Stufen 3 und 4) stellt man in Französisch lediglich bei 14 % der SchülerInnen fest. Dies zeigt noch einmal deutlich, dass die durchschnittliche Lesekompetenz im Französischen wesentlich schwächer ausgeprägt ist als im Deutschen. Bemerkenswert für die Lesekompetenz Französisch ist, dass es hier quasi keinen Unterschied in der Stufenverteilung gibt zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund (Abbildung 41). Außerdem wirkt sich in der Sekundarschule—ähnlich wie in der Grundschule auch—der soziale Hintergrund bedeutsam auf alle Schülerleistungen aus (Abbildung 71).

Insgesamt bestätigen die ÉpStan Ergebnisse diejenigen der PISA-Studie, vor allem was den großen Einfluss des Migrationshintergrundes und des sozialen Hintergrundes auf die Schülerleistungen angeht (vgl. SCRIPT & EMACS, 2010)²². Was den Anteil an leseschwachen SchülerInnen anbelangt, so fällt dieser in der PISA-Studie etwas geringer aus (28 % bei PISA im Regelschulwesen²³ gegenüber 46 % für die ÉpStan-Resultate). Dies lässt sich allerdings dadurch erklären, dass PISA insgesamt sechs Kompetenzstufen unterscheidet (plus eine Stufe „*unter Niveau 1*“), was dazu führt, dass die Kompetenzstufe 1 (welche bei PISA auch das leistungsschwache Spektrum abschließt) etwas enger gefasst ist als die Kompetenzstufe 1 der ÉpStan und somit weniger SchülerInnen erfasst. Anders ausgedrückt kann man sagen, dass die ÉpStan-Stufe 1 noch SchülerInnen als eher leistungsschwach einstuft, welche bei PISA bereits die Kompetenzstufe 2 erreichen würden. Diese ist allerdings auch im Rahmen von PISA noch wenig anspruchsvoll. Würde man bei PISA die Stufe 2 zum Spektrum der eher leistungsschwachen SchülerInnen hinzuzählen, so läge der Anteil an SchülerInnen mit eher schwachen Leseleistungen bei 52 %. Auch die Unterschiede zwischen den Schulformen sind bei ÉpStan ähnlich stark ausgeprägt wie bei der PISA-Studie, wobei die ÉpStan-Tests einen etwas geringeren Unterschied zwischen EST und *Enseignement Préparatoire* aufweisen, als dies für die PISA-Studie der Fall ist. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die ÉpStan-Tests gerade für die SchülerInnen des *Enseignement Préparatoire* eine besser an die Zielpopulation angepasste Messung darstellen als dies für die PISA-Studie der Fall ist und somit das Leistungsspektrum dieser SchülerInnen besser erfassen.

Unbestritten ist die Tatsache, dass sich das luxemburgische Bildungssystem aufgrund der besonders großen sprachlichen Heterogenität seiner Schülerpopulation und aufgrund seines mehrsprachigen Umfelds einer besonders großen Herausforderung stellen muss,

²² SCRIPT & EMACS. (2010). *PISA 2009. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP.

²³ Zum Regelschulwesen gehören Schulen, die sich dem Luxemburger Lehrplan verpflichten.

welche in diesem Ausmaß nur in den allerwenigsten Ländern vorzufinden ist. Um so wichtiger ist es zu verstehen, wie das luxemburgische Schulsystem sich auf die Lernfortschritte von SchülerInnen aus einem unterschiedlichen sprachlichen Umfeld auswirkt und welche Effekte dabei klar der besonderen Sprachensituation zugeordnet werden können, in Abgrenzung zu Effekten die eher dem sozialen Umfeld zuzuordnen sind.

Inwiefern das luxemburgische Schulsystem mittlerweile von der Grundhypothese entfernt ist, ein Schulsystem für eine mehrheitlich Luxemburgisch sprechende Schülerpopulation zu sein, wird eindrucksvoll durch die Tatsache belegt, dass für die SchülerInnen des Zyklus 3.1 nur noch 37 % angeben, dass sie zu Hause mit beiden Elternteilen vorwiegend Luxemburgisch sprechen. Gleichzeitig liegt der Anteil von SchülerInnen, die zu Hause mit keinem Elternteil Luxemburgisch sprechen, im Zyklus 3.1 bei 49 %, wobei die Gruppe von SchülerInnen, welche zu Hause mit beiden Elternteilen Portugiesisch sprechen, mit einem Gesamtanteil von 22 % in der Schülerpopulation des Zyklus 3.1 am größten ist.

Da die Sprachsituation für Luxemburg von besonderer Bedeutung ist, soll diese in diesem Schlusskapitel noch einmal speziell beleuchtet werden. Da es in Luxemburg sehr viele unterschiedliche Sprachkonstellationen in den Familien gibt und da zudem nicht alle SchülerInnen ihre gesamte Schullaufbahn in Luxemburg absolviert haben, werden wir bei diesen Zusatzanalysen nicht alle Sprachkonstellationen berücksichtigen, sondern nur einige wenige genauer betrachten, welche für Luxemburg besonders relevant sind und welche sich für eindeutige Interpretationen besonders eignen. Wir werden deshalb für den Zyklus 3.1 und die V^e/9^e jeweils nur SchülerInnen berücksichtigen, welche ihre gesamte Schullaufbahn im luxemburgischen Schulsystem verbracht haben und welche zu Hause mit beiden Elternteilen dieselbe Sprache sprechen. Des Weiteren unterscheiden wir dann in dieser Teilstichprobe vier Gruppen, welche für Luxemburg besonders typische Sprachhintergründe aufweisen: (1) mit beiden Elternteilen wird Luxemburgisch oder mit beiden Elternteilen wird Deutsch gesprochen (ungefähr ein Drittel der Schülerpopulation ist in dieser Gruppe), (2) mit beiden Elternteilen wird Französisch gesprochen (ungefähr 4 % der Schülerpopulation sind in dieser Gruppe), (3) mit beiden Elternteilen wird Portugiesisch gesprochen (12 bis 13 % der Schülerpopulation sind in dieser Gruppe) und (4) mit beiden Elternteilen wird die Sprache eines Balkanstaates gesprochen (also. z.B. Bosnisch, Kroatisch, Serbisch usw.: ungefähr 4 % der Schülerpopulation sind in dieser Gruppe)²⁴. Diese vier Gruppen unterscheiden sich also beträchtlich in ihrer Größe, sind aber jede für sich genommen groß genug, um relevante Aussagen zu machen und haben den großen Vorteil, dass die entsprechenden Resultate aufgrund der jeweils klaren Konstellation auch einfacher interpretierbar sind. Außerdem gibt es zwei Gruppen (1 und 2), welche SchülerInnen

²⁴ Diese Sprachen gehören zu der südslawischen Sprachgruppe innerhalb der indoeuropäischen Sprachfamilie.

umfassen, die zu Hause mit beiden Elternteilen eine der drei Landessprachen sprechen, die auch zu den Unterrichtssprachen gehören (Luxemburgisch, Deutsch und Französisch) und es gibt zwei Gruppen (3 und 4), in denen die SchülerInnen mit beiden Eltern keine der drei Landessprachen sprechen. Bei dieser Analyse werden wir uns auch ausschließlich auf die Sprachkompetenzen der SchülerInnen konzentrieren, da eine adäquate Förderung dieser Sprachkompetenzen wohl die größte Herausforderung für das luxemburgische Schulsystem darstellt.

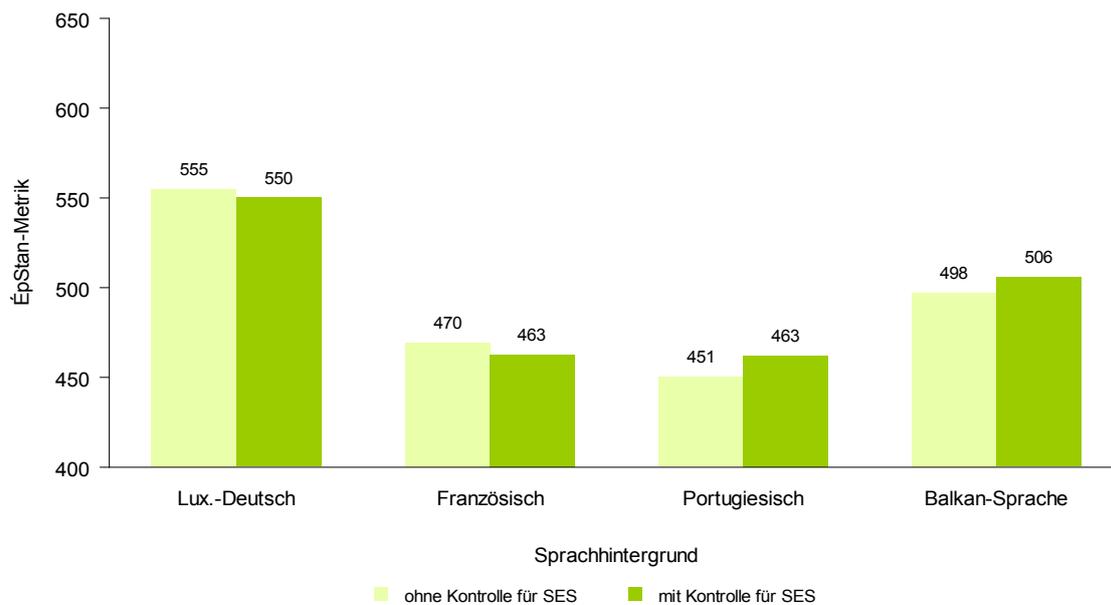


Abbildung 86: Zyklus 3.1: Mittlerer Kompetenzwert im Deutsch-Hörverstehen nach Sprachhintergrund

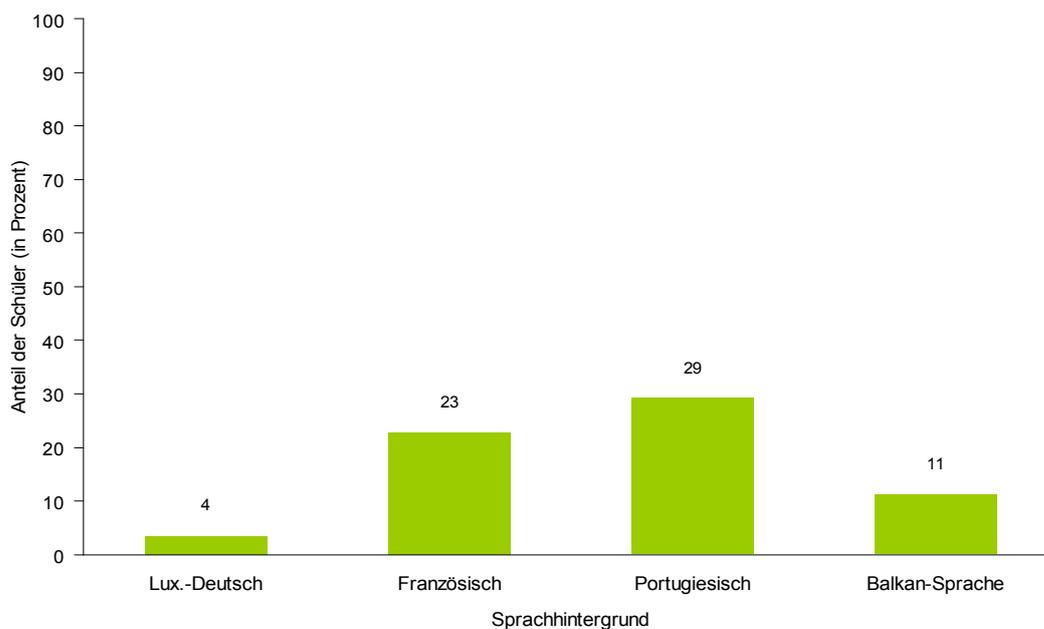


Abbildung 87: Zyklus 3.1: SchülerInnen unter *Niveau Socle* im Deutsch-Hörverstehen nach Sprachhintergrund

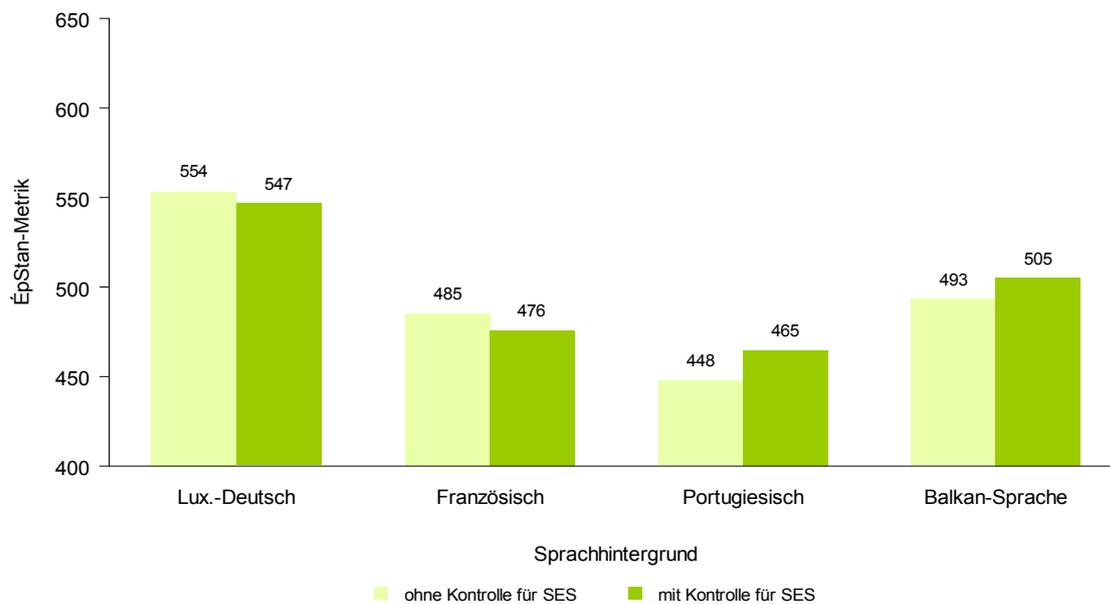


Abbildung 88: Zyklus 3.1: Mittlerer Kompetenzwert im Deutsch-Leseverstehen nach Sprachhintergrund

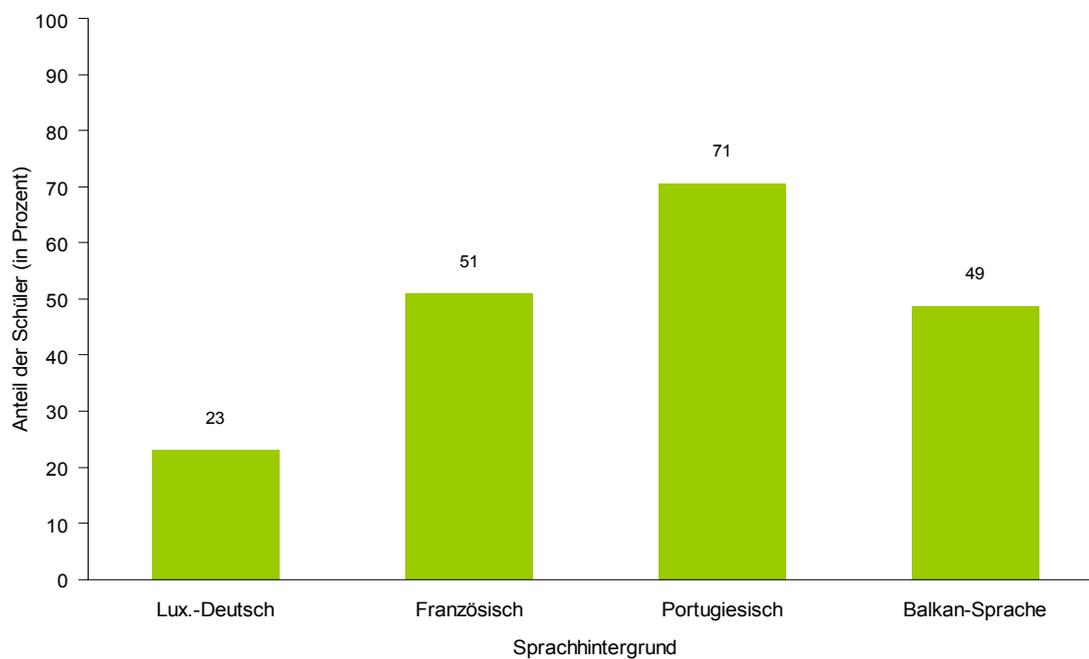


Abbildung 89: Zyklus 3.1 : SchülerInnen unter *Niveau Socle* im Deutsch-Leseverstehen nach Sprachhintergrund

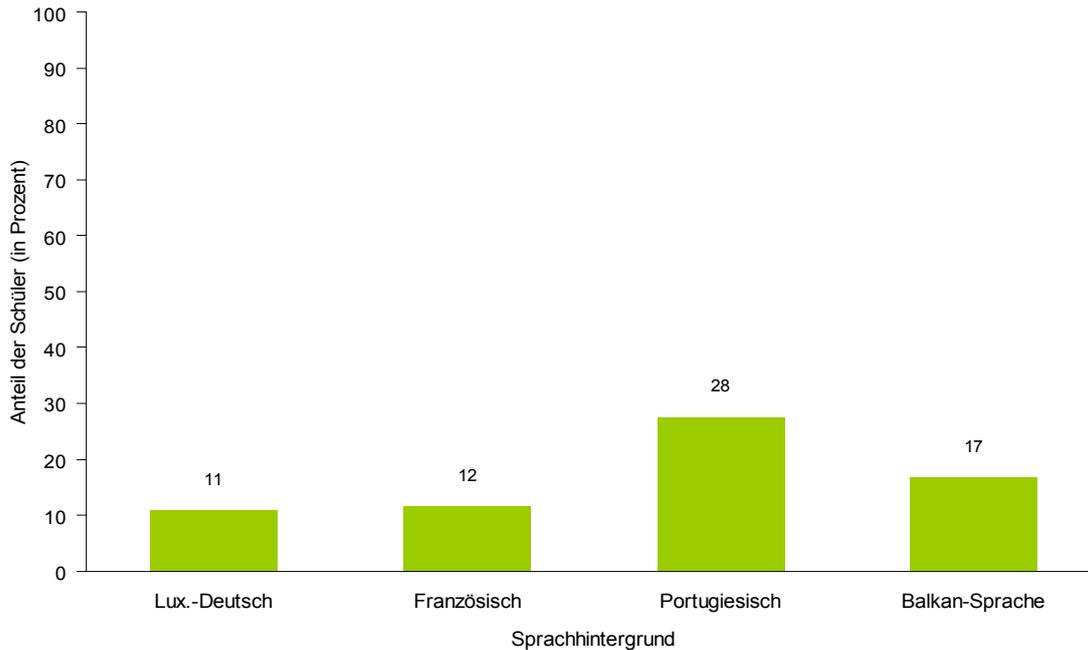


Abbildung 90: Zyklus 3.1 : Schulrückstand nach Sprachhintergrund

Schaut man sich die Leistungen in Deutsch-Hörverstehen und Deutsch-Leseverstehen im Zyklus 3.1 an, so stellt man fest, dass es hier bedeutsame Unterschiede zwischen den vier Sprachgruppen gibt. Insgesamt schneidet die Sprachgruppe der SchülerInnen mit germanophonem Sprachhintergrund (Luxemburgisch/Deutsch) deutlich besser ab als alle anderen Sprachgruppen, auch dann noch, wenn man für den insgesamt eher hohen Sozialstatus innerhalb dieser Gruppe kontrolliert (Abbildung 86 und Abbildung 88). Dies zeigt sich dann auch klar beim Anteil der SchülerInnen, welche in dieser Sprachgruppe unter *Niveau Socle* bleiben. Er liegt beim Hörverstehen bei nur 4 % (Abbildung 87), allerdings beim Leseverstehen immerhin noch bei 23 % (Abbildung 89).

Etwas unerwartet erscheint die Tatsache, dass von den anderen drei Sprachgruppen die Gruppe der SchülerInnen mit einem Balkan-sprachigem Hintergrund zwar schwächere Resultate als die germanophone Gruppe aufweist, aber immer noch deutlich besser abschneidet als die verbleibenden zwei Sprachgruppen (Französisch und Portugiesisch) (Abbildung 86 und Abbildung 88). Die beiden romanophonen Sprachgruppen scheinen in der Tat die größten Probleme mit der deutschen Unterrichtssprache zu haben und weisen sowohl beim Hörverstehen als auch beim Leseverstehen die schwächsten Resultate auf. Kontrolliert man für die Unterschiede im sozialen Hintergrund, so scheinen diese Leistungen für Kinder mit französischsprachigem und mit portugiesischsprachigem Hintergrund ungefähr vergleichbar zu sein, vor allem was das Hörverstehen anbelangt (Abbildung 86). Mit ungefähr einem Viertel der Kinder, die unter *Niveau Socle* im Hörverstehen bleiben, scheint das Deutschverständnis in dieser

Gruppe deutlich unter dem der beiden anderen Sprachgruppen zu liegen (Abbildung 87). Die Tatsache, dass es einen bedeutsamen Unterschied zwischen den Leistungen der romanophonen Kinder und denjenigen der Balkan-sprachigen Kinder gibt, verdeutlicht zudem, dass es nicht allein die Tatsache ist, dass zu Hause eine andere Sprache gesprochen wird als die Unterrichtssprache, welche die sprachgebundenen Schulleistungen bestimmt, sondern dass auch die Sprachgruppe der Muttersprache einen bedeutsamen Einfluss hat. Hier scheint das Erlernen der deutschen Sprache gerade für die romanophonen Kinder eine besondere Herausforderung darzustellen.

Die Tatsache, dass die portugiesischsprachigen und die französischsprachigen Kinder in ihren Leistungen recht nahe beieinander liegen, darf jedoch nicht dazu führen, dass man einen Aspekt übersieht, in welchem sich diese beiden Sprachgruppen klar voneinander unterscheiden, und zwar handelt es sich hierbei um den Anteil von Kindern mit verzögerter Schullaufbahn (Abbildung 90). Mit 28 % liegt der Anteil von SchülerInnen mit Schulrückstand in der portugiesischsprachigen Gruppe mehr als doppelt so hoch wie in der französischsprachigen Gruppe (12 %) und auch deutlich über dem mittleren Schulrückstand der Gesamtschülerpopulation, der im Zyklus 3.1 bei 20 % liegt. Auch in der Gruppe der Balkan-sprachigen Kinder liegt der Schulrückstand mit 17 % über demjenigen der germanophonen und der französischsprachigen Gruppe. In diesem Zusammenhang spielt es natürlich auch eine Rolle, dass die beiden Sprachgruppen mit den Balkan-sprachigen und portugiesischsprachigen SchülerInnen einen viel höheren Anteil an sozial benachteiligten SchülerInnen beinhalten und dass diese sozial benachteiligten SchülerInnen besonders häufig von einer verzögerten Schullaufbahn betroffen sind.

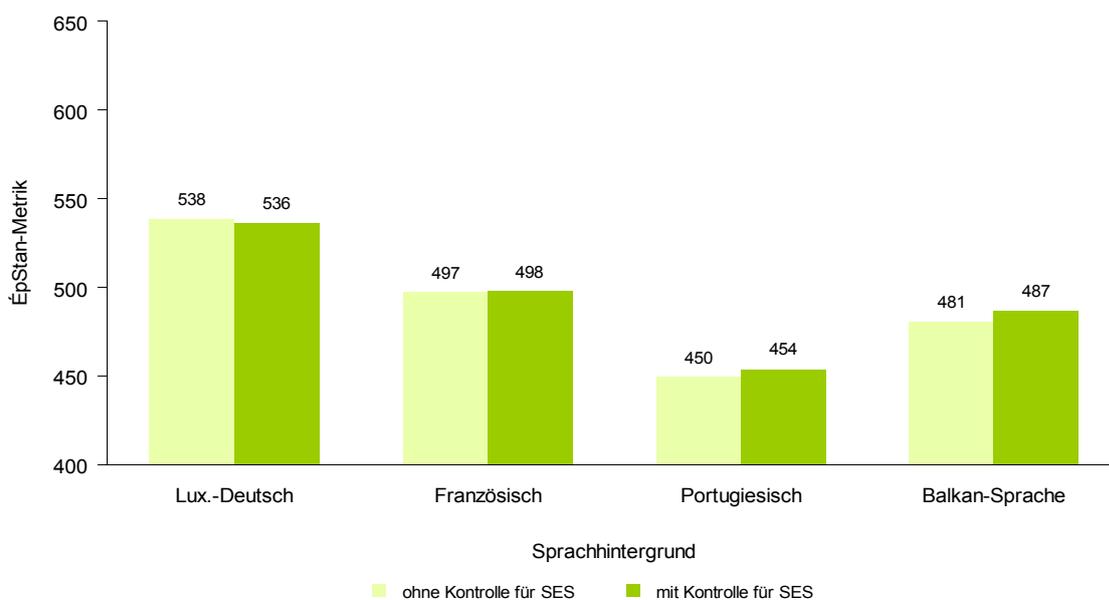


Abbildung 91: V^e/9^e: Mittlerer Kompetenzwert im Deutsch-Leseverstehen nach Sprachhintergrund



Abbildung 92: V^e/9^e: SchülerInnen mit eher schwachen Kompetenzwerten (Niveau 1 und darunter) im Deutsch-Leseverstehen nach Sprachhintergrund

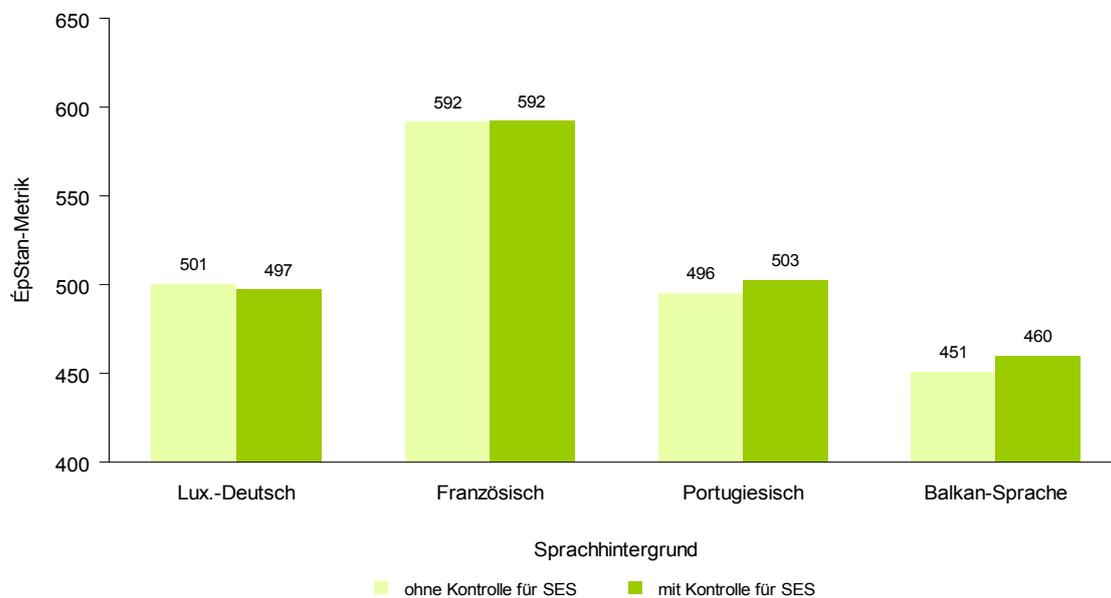


Abbildung 93: V^e/9^e: Mittlerer Kompetenzwert im Französisch-Leseverstehen nach Sprachhintergrund

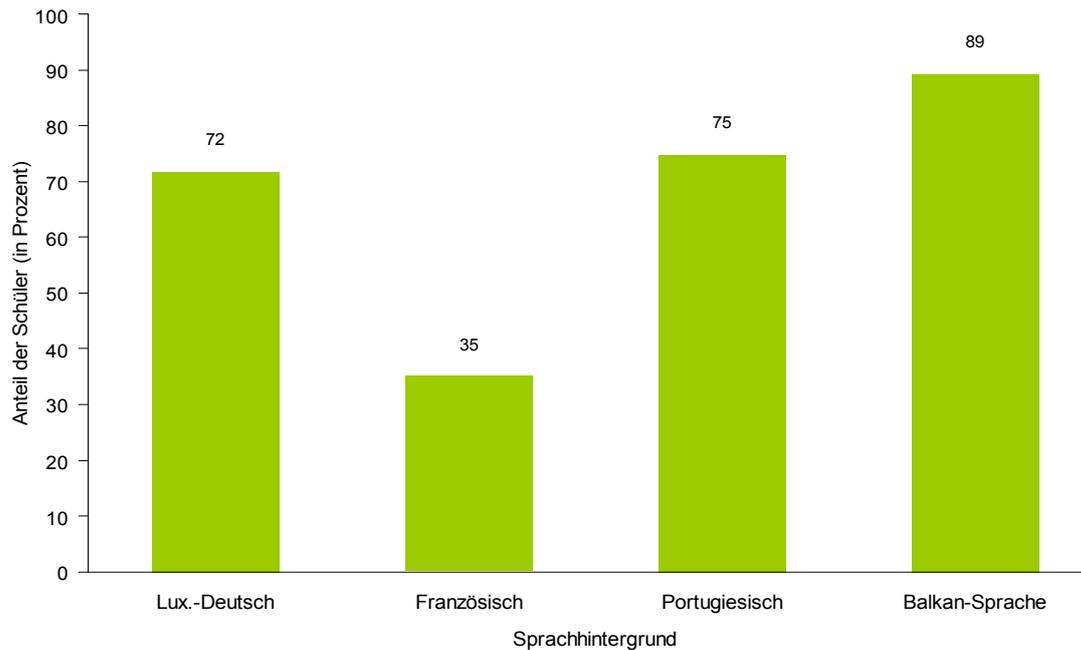


Abbildung 94: V^e/9^e: SchülerInnen mit eher schwachen Kompetenzwerten (Niveau 1 und darunter) im Französisch-Leseverstehen nach Sprachhintergrund

Was die Situation im Zyklus 3.1 sehr deutlich von der Situation in der V^e/9^e unterscheidet, ist die Tatsache, dass bis zum Zyklus 3.1 das Erlernen der französischen Sprache noch eine sehr untergeordnete Rolle gespielt hat. Bis zur V^e/9^e hat allerdings der Französischunterricht einen recht breiten Raum im Curriculum eingenommen und so wird in der V^e/9^e die Lesekompetenz sowohl in Deutsch als auch in Französisch von den ÉpStan erfasst. Bei der Analyse der V^e/9^e unterscheiden wir die gleichen Sprachgruppen wie im Zyklus 3.1, allerdings sei hier noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich bei den vorliegenden Daten nicht um Längsschnittdaten handelt. Man kann also beim Vergleich zwischen Zyklus 3.1 und V^e/9^e nicht wirklich von der Beschreibung eines Entwicklungsverlaufs sprechen da es sich hier nicht um dieselben SchülerInnen handelt. Die entsprechenden Vergleiche zwischen Zyklus 3.1 und V^e/9^e müssen also mit Vorsicht behandelt werden, da diese nur gelten wenn man von der—nicht unplausiblen—Annahme ausgeht, dass die Situation der V^e/9^e SchülerInnen sich im Zyklus 3.1 ähnlich dargestellt hat wie diejenige der Zyklus 3.1 SchülerInnen von heute.

Wenn man sich die Leistungsunterschiede zwischen den Sprachgruppen im Leseverstehen Deutsch anschaut, so stellt man fest, dass diese Unterschiede ähnlich ausfallen wie diejenigen, welche auch im Zyklus 3.1 festgestellt wurden. Allerdings gibt es einen bedeutsamen Unterschied: War es im Zyklus 3.1 so, dass die französischsprachigen SchülerInnen gegenüber den Balkan-sprachigen SchülerInnen eher weniger gute Leistungen zeigten (vor allem wenn man die Unterschiede im Sozialstatus kontrollierte) (Abbildung 86), so hat sich diese Situation auf der V^e/9^e zugunsten der

französischsprachigen Jugendlichen eher umgedreht (Abbildung 91). Analog zum Zyklus 3.1 ist es auch auf der V^e/9^e so, dass die germanophonen SchülerInnen in Deutsch-Leseverstehen am leistungsstärksten sind, während die portugiesischsprachigen SchülerInnen am leistungsschwächsten sind. Die Leistung der Balkan-sprachigen Gruppe liegt über derjenigen der portugiesischsprachigen Gruppe, aber unter derjenigen der germanophonen Gruppe.

Für die Lesekompetenz in Französisch sehen die Leistungsunterschiede zwischen den verschiedenen Sprachgruppen deutlich anders aus. Hier zeigt die Gruppe der französischsprachigen SchülerInnen deutlich bessere Leistungen als alle anderen Sprachgruppen (Abbildung 93). Die Leistungen der germanophonen und der portugiesischsprachigen SchülerInnen liegen ungefähr auf dem gleichen *Niveau*, müssen jedoch insgesamt eher als schwach beurteilt werden, da ungefähr drei Viertel der SchülerInnen in diesen Sprachgruppen nicht über das Kompetenzniveau 1 hinauskommen (Abbildung 94). Die schwächste Leistung für die Lesekompetenz Französisch zeigen die Balkan-sprachigen SchülerInnen. Fast 90 % der SchülerInnen in dieser Sprachgruppe befinden sich auf denjenigen Kompetenzstufen, welche eher für schwache Leseleistungen stehen.

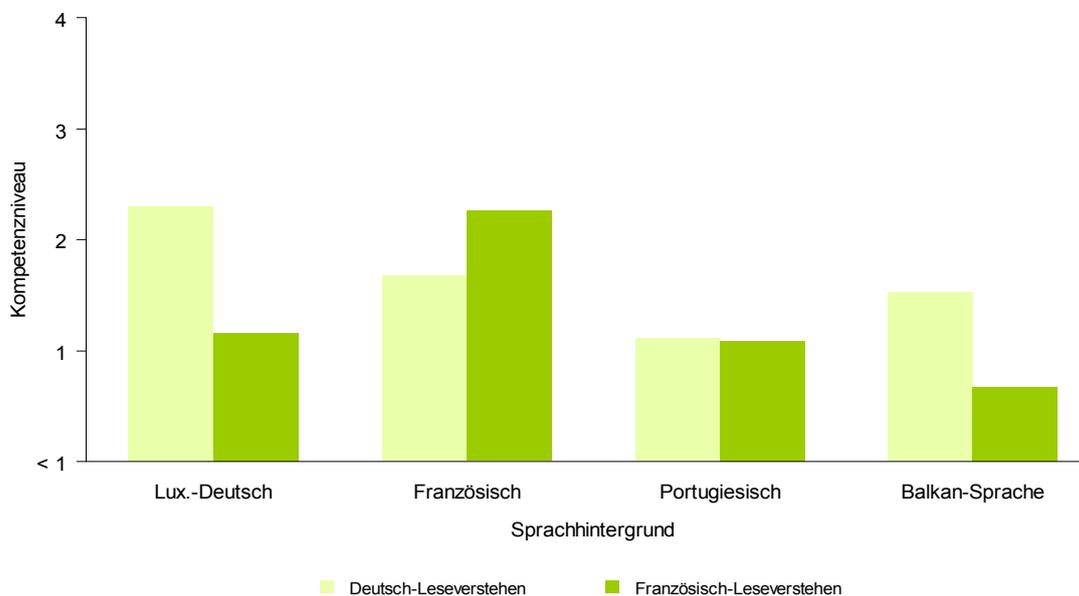


Abbildung 95: V^e/9^e: Vergleich der mittleren Kompetenzniveaus im Deutsch- und Französisch-Leseverstehen nach Sprachhintergrund

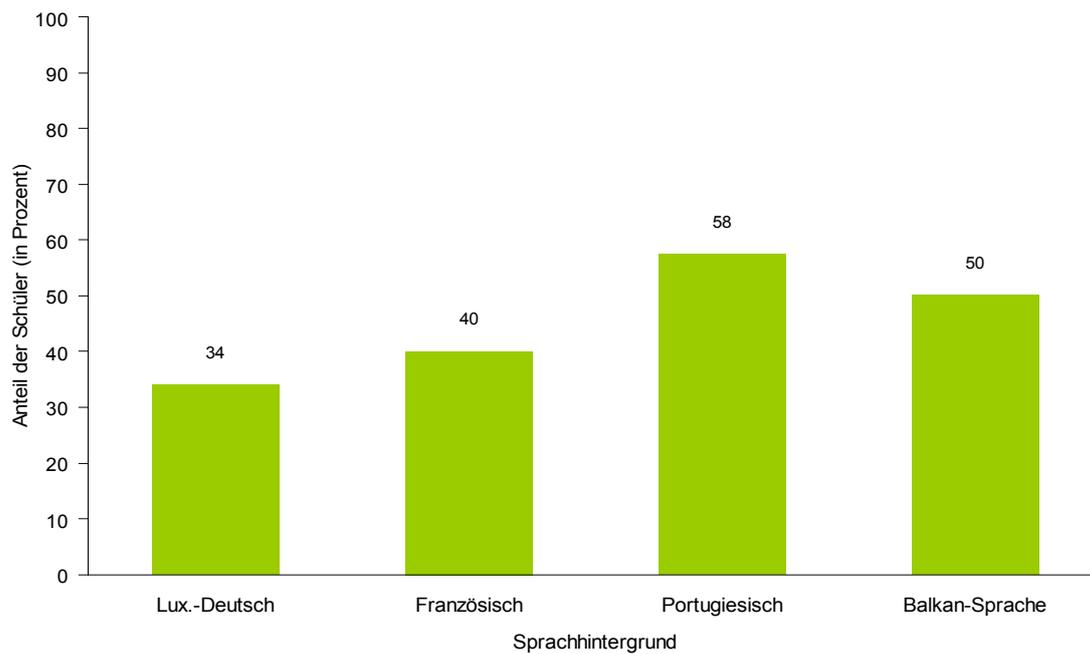


Abbildung 96: V^e/9^e: Schulrückstand nach Sprachhintergrund

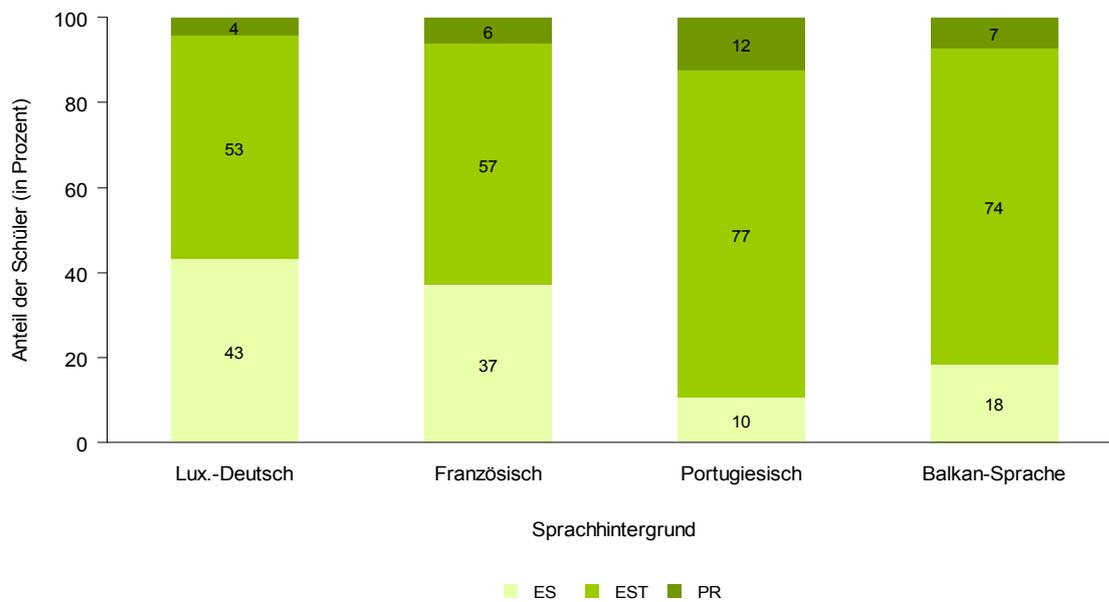


Abbildung 97: V^e/9^e: Schultypverteilung nach Sprachhintergrund

Sehr interessant für den Vergleich der vier Sprachgruppen ist auch, wenn man sich die Lesekompetenz für die Sprachen Deutsch und Französisch im direkten Vergleich anschaut (Abbildung 95). In diesem Zusammenhang sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Erfassung der Lesekompetenz in Deutsch und Französisch zwar auf dem gleichen Kompetenzmodell aufbaut, dass die entsprechenden Kompetenzstufen jedoch nicht eins zu eins vergleichbar sind. Für eine direkte Vergleichbarkeit müsste in der Tat ein methodisch aufwändigeres Verfahren eingesetzt werden, was jedoch zurzeit für die ÉpStan nicht möglich ist. Die Gegenüberstellung der Lesekompetenz in Deutsch und Französisch muss deshalb als ungefährender Vergleich angesehen werden, der jedoch aufgrund der Klarheit der Ergebnisse einige interessante Schlussfolgerungen zulässt.

So stellt sich heraus, dass es in drei der vier Sprachgruppen eine „dominante“ Sprache gibt. Aufgrund der Tatsache, dass alle SchülerInnen die hier berücksichtigt wurden, von Anfang an das luxemburgische Schulsystem mit Hauptunterrichtssprache Deutsch durchlaufen haben, könnte man annehmen, dass diese dominante Sprache für alle Gruppen die deutsche Sprache wäre. Dies ist jedoch nur für die germanophone Sprachgruppe und für die Balkan-sprachige Gruppe der Fall. Die französischsprachige Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie besser auf Französisch liest und hier ein ähnlich gutes Leistungsniveau entwickelt hat, wie die germanophone Gruppe in Deutsch. Was die nicht-dominante Sprache anbelangt, so ist es zudem so, dass das *Niveau* im Deutschen in der französischsprachigen Gruppe deutlich über dem *Niveau* des Französischen für die germanophone Gruppe liegt. Insgesamt gesehen zeigt die französischsprachige Gruppe also die besten Leseleistungen, wenn man beide Sprachen zusammen berücksichtigt. Dies ist umso bemerkenswerter, als man davon ausgehen kann, dass diese Sprachgruppe anfangs, ähnlich wie die SchülerInnen des Zyklus 3.1, wohl größere Probleme mit dem Erlernen der deutschen Sprache hatte. Die Tatsache, dass mit Französisch dann aber die Muttersprache dieser Kinder einen größeren Raum im Schulcurriculum erhält und somit eine kognitive Überforderung dieser Kinder möglicherweise vermieden wird, könnte also dazu beigetragen haben, dass auch in der Lesekompetenz Deutsch nach anfänglichen Schwierigkeiten eine eher günstige Entwicklung eintreten konnte. Eine andere (auch die obige Hypothese ergänzende) Erklärung für die günstige Entwicklung der Lesekompetenz in Deutsch bei französischsprachigen SchülerInnen könnte lauten, dass die Französisch-Sprachkompetenz bei der Schulformorientierung mitberücksichtigt wird, so dass (u.a.) dadurch französischsprachige SchülerInnen prozentual häufiger ins ES orientiert werden als portugiesisch- oder Balkan-sprachige, wo sie schließlich mehr Möglichkeiten haben als SchülerInnen der zwei letztgenannten Sprachgruppen, ihre Sprachkompetenzen in Deutsch und Französisch auszubauen. Die Gruppe der Balkan-sprachigen SchülerInnen hat ähnlich wie die germanophone Gruppe Deutsch als dominante Sprache herausgebildet, zeigt in dieser Sprache allerdings nur ein Leistungsvermögen, das mit dem der französischsprachigen SchülerInnen vergleichbar

ist (für die jedoch Deutsch klar die zweite Sprache darstellt). Im Französischen ist diese Gruppe jedoch besorgniserregend leistungsschwach.

Die portugiesische Sprachgruppe zeichnet sich dadurch aus, dass es hier keine identifizierbare dominante Sprache gibt. Dies bestätigt Resultate, welche bei einer Sprachzusatzstudie im Rahmen von PISA 2009 gefunden wurden (vgl. SCRIPT & EMACS, 2010)²⁵. Leider befindet sich aber die Lesekompetenz dieser Sprachgruppe in beiden Sprachen auf einem recht niedrigen *Niveau*, welches vergleichbar ist mit dem Kompetenzniveau der germanophonen Gruppe in der Lesekompetenz Französisch. So ist es auch nicht verwunderlich, dass sowohl für Deutsch als auch für Französisch sich jeweils fast drei Viertel der SchülerInnen dieser Sprachgruppe auf Kompetenzniveaus befinden, die als eher schwach eingestuft werden müssen.

Außerdem gibt es sehr bedeutsame Unterschiede in der Schullaufbahntwicklung zwischen den verschiedenen Sprachgruppen, welche sich in der V^e/9^e noch deutlicher zeigen als im Zyklus 3.1 (Abbildung 96). Der Anteil von SchülerInnen mit verzögerter Schullaufbahn liegt in der V^e/9^e insgesamt bei 48 %. Von den vier hier untersuchten Sprachgruppen liegt die Gruppe mit portugiesischem Sprachhintergrund mit 58 % über diesem Wert, die Balkan-sprachige Gruppe liegt mit 50 % ziemlich genau auf diesem Mittelwert für die Gesamtschülerpopulation, während die germanophone und französische Gruppe mit 34 %, beziehungsweise 40 % unter diesem Mittelwert für eine verzögerte Schullaufbahn liegt. Auch die Verteilung auf die verschiedenen Schulformen ist je nach sprachlichem Hintergrund für die vier Gruppen sehr unterschiedlich (Abbildung 97). Während in der germanophonen Gruppe 43 % und in der französischsprachigen Gruppe 37 % das ES besuchen, fällt dieser Wert für die Balkan-sprachige Gruppe auf 18 % und für die portugiesischsprachige Gruppe sogar auf 10 %.

Insgesamt ermöglichen diese Befunde also verschiedene Schlussfolgerungen:

- Trotz oder gerade aufgrund einer verzögerten und vermeintlich weniger anspruchsvollen Schullaufbahn gelingt es denjenigen Sprachgruppen, welche zu Hause keine der Landessprachen sprechen nicht, in wenigstens einer Sprache eine Lesekompetenz zu entwickeln, welche mit derjenigen vergleichbar wäre, welche die Gruppen mit landessprachlichem Hintergrund in der jeweils dominanten Sprache entwickeln. Aufgrund der vorliegenden Befunde muss leider davon ausgegangen werden, dass das frühe Erlernen von gleich zwei Fremdsprachen zusätzlich zur Muttersprache in der aktuellen Form für die betroffenen Kinder wahrscheinlich eine kognitive Überforderung darstellt, welche auch nicht durch Schullaufbahnverzögerungen oder die Orientierung auf weniger anspruchsvolle Schulformen kompensiert werden kann.

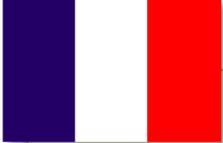
²⁵ SCRIPT & EMACS. (2010). *PISA 2009. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP.

- Der Zugang zu einer bestimmten Unterrichtssprache wird nicht nur dadurch beeinflusst, ob man zu Hause eine von der Unterrichtssprache abweichende Sprache spricht, sondern auch von der Sprachgruppe der jeweiligen—von der Unterrichtssprache abweichenden—Muttersprache. So zeigen die Unterschiede zwischen der Balkan-sprachigen Gruppe und der portugiesischsprachigen Gruppe, dass erstere einen schnelleren Zugang zur Unterrichtssprache Deutsch hat, während die portugiesischsprachige Gruppe das Erlernen der französischen Sprache schneller bewerkstelligt. Leider führt das frühe Erlernen beider Sprachen zusammen in beiden Fällen zu eher unbefriedigenden Ergebnissen: Während in der portugiesischsprachigen Gruppe in der V^e/9^e in zwei Sprachen auf gleichem *Niveau* gelesen wird, ist dieses *Niveau* leider für keine der beiden Sprachen ausreichend. In der Gruppe, welche zu Hause eine Balkan-Sprache verwendet, sind die SchülerInnen in der ersten Unterrichtssprache Deutsch zwar deutlich leistungstärker als in der zweiten Schulsprache Französisch, doch ist gerade das Leistungsniveau in Französisch so niedrig, dass es nicht wirklich im Verhältnis zu der curricularen Wichtigkeit des Französischunterrichts steht.
- Die relativ großen Leistungsunterschiede insbesondere in der Lesekompetenz zwischen unterschiedlichen Sprachgruppen entwickeln sich nicht erst graduell über die Schullaufbahn, sondern sind im Zyklus 3.1 bereits vorhanden und deutlich sichtbar. Während jedoch insbesondere die französischsprachige Gruppe es zu schaffen scheint, aufgrund der späteren curricularen Wichtigkeit der französischen Sprache die anfangs bestehenden Defizite im Verständnis der deutschen Sprache aufzuholen und durch eine schnelle Entwicklung der Lesekompetenz in Französisch zu kompensieren, ist dies für die anderen, nicht-germanophonen Sprachgruppen nicht der Fall. Diesen wird vielmehr mit der französischen Sprache das Erlernen einer zweiten Fremdsprache zu einem Zeitpunkt abverlangt, wo sie bereits einen mehr oder weniger ausgeprägten Lernrückstand in der Unterrichtssprache aufweisen, die ja ebenfalls für diese Kinder eine Fremdsprache darstellt. Dies könnte sowohl auf eine Überforderung der vorhandenen kognitiven Ressourcen hinweisen als auch auf eine Förderung die diesen Sprachgruppen nicht angepasst ist. Schließlich geht dies mit einer viel ungünstigeren Schullaufbahnentwicklung einher. Möglicherweise wäre ein Unterricht der deutschen und französischen Sprache als Fremdsprache vor allem für diese Sprachgruppen in einer ersten Phase vorteilhaft.

Vor allem diese letzten Schlussfolgerungen zeigen noch einmal mit großer Deutlichkeit auf, mit welchen Herausforderungen die luxemburgische Schule in den nächsten Jahren konfrontiert sein wird. Es scheint dabei klar, dass es von äußerster Wichtigkeit wäre, durch gezielte Interventionen bereits vor dem Zyklus 3.1 zu versuchen, die aufgrund der Sprachensituation zu erwartenden Schwierigkeiten bestimmter Gruppen von SchülerInnen zu antizipieren und durch adäquate frühzeitige Förder- und

Trainingsprogramme zumindest teilweise aufzufangen. Es scheint des Weiteren klar, dass eine Debatte darüber geführt werden muss, was man gerade im Bereich der Mehrsprachigkeit zu welchem Zeitpunkt von SchülerInnen erwarten kann und wie man gerade den SchülerInnen, welche zu Hause keine der drei Landessprachen sprechen, die Möglichkeit geben kann, eine Erstsprache zu entwickeln und zu festigen, auf welcher dann weitere Fremdsprachen aufbauen können. Aufgrund der aktuellen demographischen Entwicklung, welche in die Richtung geht, dass die Gruppe von SchülerInnen, welche zu Hause keine der Landessprachen sprechen, in den kommenden Jahren größer werden wird, scheinen Schulprojekte und Interventionsmaßnahmen, aber auch politische Entscheidungen, welche sich dieser Thematik stellen, dringend erforderlich.

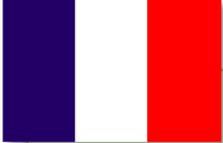
Hierbei wird es natürlich sehr wichtig sein die Wirksamkeit solcher Interventionen und Maßnahmen auch empirisch zu überprüfen, wozu nicht zuletzt die ÉpStan einen entscheidenden Beitrag leisten dürften. Den ÉpStan würde somit in Zukunft eine doppelte Schlüsselrolle zukommen: einerseits dienen sie der objektiven Identifikation von Schwierigkeiten im luxemburgischen Schulsystem und andererseits ermöglichen sie eine Überprüfung der Maßnahmen, die zur Lösung genau dieser Schwierigkeiten ergriffen wurden. Die ÉpStan sind folglich kein diagnostischer Selbstzweck, sondern vielmehr ein potentieller Ansatz für weitere, darauf aufbauende Handlungsschritte pädagogischer, sowie auch politischer Natur. Der Befund, dass die Leistungsschere zwischen unterschiedlichen Sprachgruppen bereits im Zyklus 3.1 in ähnlichem Maße ausgeprägt ist wie in der $V^e/9^e$, legt nahe, dass insbesondere eine genaue Untersuchung der unteren Klassenstufen wichtige Hinweise für das Gesamtverständnis des luxemburgischen Schulsystems—und dessen Herausforderungen—liefern könnte. Deshalb soll auch die nächste logische Ausbaustufe der ÉpStan ein Schulleistungstest für den Zyklus 2.1 sein, welcher im Schuljahr 2012/2013 entwickelt werden und im Schuljahr 2013/2014 erstmals zur Anwendung kommen soll. Ziel des Ausbaus der ÉpStan-Tests wird es sein, über die nächsten Jahre Schulleistungstests nach jedem Schulzyklus anbieten zu können, also in den Klassen 1, 3, 5, 7 und 9, um so ein umfassendes Bild über die Leistungsentwicklung von SchülerInnen im luxemburgischen Schulsystem zu bekommen, was letztlich zur Qualitätsentwicklung auf System-, Schul- und Klassenebene beitragen soll.



Résumé du Chapitre 5

Dans l'ensemble, les résultats permettent de tirer diverses conclusions :

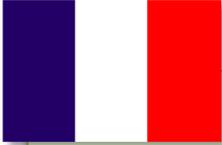
- En dépit ou justement en raison de parcours scolaires ralentis et présumés moins ambitieux, les groupes linguistiques ne parlant pas, à la maison, l'une des langues officielles du Grand-Duché ne parviennent pas à acquérir, dans au moins une langue, une compétence en lecture comparable à celle qu'obtiennent les groupes parlant l'une des langues officielles à la maison dans leur langue dominante. Les résultats laissent malheureusement supposer que l'apprentissage précoce et simultané de deux langues étrangères sous sa forme actuelle, en plus de la langue maternelle, entraîne probablement une saturation cognitive chez les enfants concernés. Cette saturation ne peut en outre pas être compensée par l'allongement du parcours scolaire ou l'orientation vers des filières d'enseignement moins exigeantes.
- Le fait de parler à la maison une langue différente de la langue d'enseignement n'est pas le seul paramètre influençant l'acquisition de cette langue d'enseignement. Le groupe linguistique auquel appartient la langue maternelle joue en effet également un rôle. On note ainsi des différences entre le groupe linguistique balkanique et le groupe linguistique lusophone : le premier acquiert plus rapidement l'allemand comme langue d'enseignement, le second le français. Dans les deux cas, il est à déplorer que l'apprentissage précoce des deux langues aboutisse à des résultats plutôt peu satisfaisants. Si les élèves du groupe linguistique lusophone ont un niveau de lecture identique dans les deux langues en Ve/9e, ce niveau n'est malheureusement suffisant dans aucune des deux langues. Dans le groupe parlant une langue balkanique à la maison, les élèves sont effectivement beaucoup plus performants dans la première langue d'apprentissage, l'allemand, qu'en français, leur seconde langue d'apprentissage. Le niveau en français est cependant si faible qu'il n'est pas vraiment proportionnel à l'importance des cours de français dans le programme scolaire.



Résumé du Chapitre 5

- Les écarts de performance relativement importants entre les groupes linguistiques, notamment en matière de compréhension à la lecture, n'apparaissent pas graduellement au cours du parcours scolaire, mais sont déjà bien nets au cycle 3.1. On remarque également que malgré l'apparition et l'importance plus tardives du français dans le programme, le groupe francophone en particulier semble parvenir à rattraper les lacunes initiales en compréhension de la langue allemande et à compenser par une évolution rapide de la compétence en lecture du français. Ce constat ne se retrouve pas pour les autres groupes linguistiques non-germanophones. L'apprentissage de la langue française comme deuxième langue étrangère survient, au contraire, pour ces derniers à un moment où ils accusent déjà un retard plus ou moins important dans la langue d'enseignement qui, pour rappel, constitue déjà une langue étrangère pour ces enfants. Cela pourrait non seulement dénoter d'une saturation des ressources cognitives disponibles mais aussi d'un soutien inadapté apporté à ces groupes linguistiques, ce qui expliquerait une évolution beaucoup plus défavorable du parcours scolaire. Dans une première phase, l'enseignement du français et de l'allemand en tant que langues étrangères pourrait être profitable surtout à ces groupes linguistiques.

Ces dernières conclusions mettent avant tout, et une fois de plus, en évidence les défis auxquels l'école luxembourgeoise a à faire face au cours des prochaines années. Il semble clairement de la plus haute importance d'essayer, avant même le cycle 3.1, et au travers d'interventions ciblées, d'anticiper les difficultés de certains groupes d'élèves liées à la situation langagière et d'y parer, au moins partiellement et précocement, au moyen de programmes de soutien et de rattrapage adaptés. Un débat s'impose également pour déterminer ce qu'il faut attendre des élèves et à quel moment en matière de plurilinguisme, et comment donner la possibilité aux élèves qui ne parlent à la maison aucune des trois langues officielles d'acquérir et consolider une première langue qui servirait de base pour d'autres langues ensuite. Compte tenu de l'actuelle évolution démographique, des projets scolaires et des mesures d'intervention doivent d'urgence être mis en place et des décisions politiques doivent être prises sur le sujet. Le nombre d'élèves ne parlant chez eux aucune des langues officielles devrait en effet augmenter dans les prochaines années.



Résumé du Chapitre 5

Il faudra bien sûr également contrôler l'efficacité de ces interventions et mesures de façon empirique. Les épreuves standardisées devraient jouer ici un rôle essentiel et double, permettant d'une part d'identifier de façon objective les difficultés au sein du système scolaire luxembourgeois et, d'autre part, de contrôler les mesures justement destinées à résoudre ces difficultés. Les épreuves standardisées ne constituent ainsi pas un outil diagnostique en soi, mais bien plus une approche potentielle à partir de laquelle fonder d'autres actions d'ordre pédagogique mais aussi politique. Le décalage de performance entre les différents groupes linguistiques, déjà aussi marqué au cycle 3.1 qu'en V^e/9^e, laisse à penser notamment qu'une étude précise des classes inférieures donnerait des indications indispensables pour comprendre le système scolaire luxembourgeois et ses défis dans leur globalité. C'est pourquoi les épreuves standardisées intégreront en toute logique aussi un test de performance scolaire pour le cycle 2.1. Ce test sera élaboré durant l'année scolaire 2012/2013 et soumis pour la première fois aux élèves au cours de l'année scolaire 2013/2014. L'objectif de l'extension des épreuves standardisées sera alors dans les prochaines années de pouvoir proposer des tests de performance scolaire à chaque cycle scolaire, à savoir dans les classes 1, 3, 5, 7 et 9, afin d'obtenir une photographie complète de l'évolution des performances des élèves au sein du système scolaire luxembourgeois et de contribuer à améliorer la qualité au niveau du système, de l'école et de la classe.

EMACS

EDUCATIONAL
MEASUREMENT AND
APPLIED COGNITIVE SCIENCE

