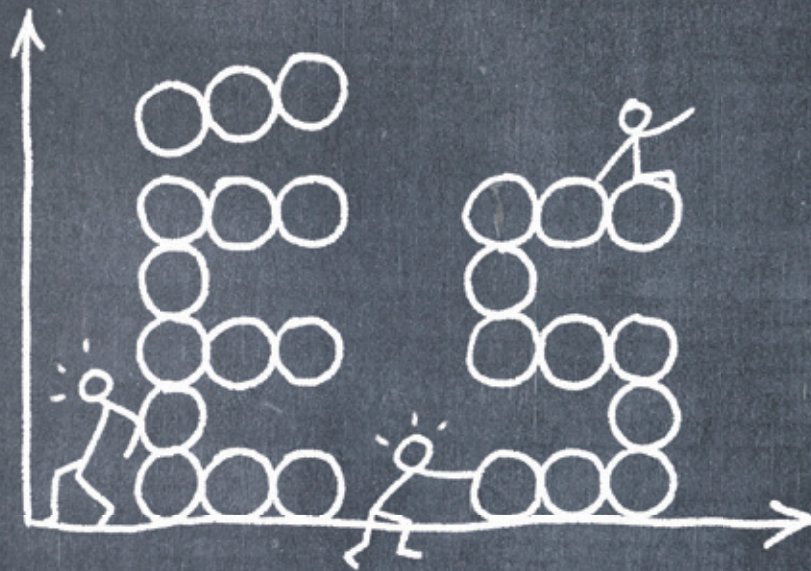


Épreuves Standardisées

Bildungsmonitoring für Luxemburg



Nationaler Bericht 2011 | 2013



UNIVERSITY OF LUXEMBOURG
Luxembourg Centre for
Educational Testing (LUCET)

Titel:

Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring für Luxemburg

Untertitel:

Nationaler Bericht 2011 bis 2013

Herausgeber:

Romain Martin, Sonja Ugen & Antoine Fischbach

Ort:

Esch/Alzette

Institution:

University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET)

ÉpStan Team (in alphabetischer Reihenfolge):

Rachid Boualam, Christophe Dierendonck, Pascale Esch, Antoine Fischbach, Eric François, Sylvie Gamo, Max Greisen, Carol Halpern, Thierry Heck, Danielle Hoffmann, Caroline Hornung, Ulrich Keller, Willibrord Koch, Dalia Lorphelin, Romain Martin, Marianne Milmeister, Paul Milmeister, Claire Muller, Monique Reichert, Markus Scherer, Philipp Sonnleitner, Sonja Ugen, Denise Villányi, Christiane Weis, Gina Wrobel

Grafiken:

Dalia Lorphelin

Redaktionelle Leitung (in alphabetischer Reihenfolge):

Pascale Esch, Antoine Fischbach, Romain Martin, Sonja Ugen

Layout & Illustration:

Sons Design, Köln

Copyright:

University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET)

URL:

lucet.uni.lu
www.epstan.lu

ISBN:

978-99959-0-152-3

Épreuves Standardisées

Bildungsmonitoring für Luxemburg

Nationaler Bericht 2011 | 2013

Herausgeber

Romain Martin, Sonja Ugen & Antoine Fischbach



UNIVERSITY OF LUXEMBOURG
Luxembourg Centre for
Educational Testing (LUCET)

Inhalt

007 1 | ÉPREUVES STANDARDISÉES : OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

008 Introduction

008 1.1 Un aperçu général des Épreuves Standardisées

008 1.1.1 Les acteurs impliqués

009 1.1.2 Les objectifs

009 1.1.3 Généralités

011 1.2 Tests de compétences

011 1.2.1 Cycle 3.1

012 1.2.2 V^e/9^e

012 1.3 Élaboration des ÉpStan

013 1.4 Analyse des données

013 1.4.1 Échelle de performance commune

013 1.4.2 Les niveaux de compétence

015 1.4.3 Calcul des intervalles de performance attendue pour disposer d'une comparaison équitable

016 1.5 Questionnaires élèves et parents

016 1.5.1 Contexte socio-économique, migratoire, langagier et parcours scolaire

017 1.5.2 Motivation à apprendre

018 1.5.3 Satisfaction et climat scolaire

018 1.6 Rapports

018 1.6.1 Le rapport national

018 1.6.2 Le rapport école

019 1.6.3 Le rapport classe

020 1.6.4 Le rapport élève

021 1.7 Protection des données

021 Références

023 2 | ALLGEMEINE BEFUNDE ZUM LUXEMBURGISCHEN SCHULWESEN

024 2.1 Einleitung

025 2.2 ÉpStan im Zyklus 3.1

025 2.2.1 Verteilung auf die Kompetenzniveaus

027 2.2.2 Mittlere Kompetenzwerte

027 2.2.3 Lernmotivation

028 2.2.4 Schul- und Klassenklima

028 2.3 ÉpStan in der 7. Klasse (VII^e/7^e)

028 2.3.1 Lernmotivation

029 2.4 ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)

029 2.4.1 Verteilung auf die Kompetenzniveaus

031 2.4.2 Mittlere Kompetenzwerte

031 2.4.3 Lernmotivation

032 2.4.4 Schul- und Klassenklima

032 2.5 Schlussfolgerung

035 3 | KOMPETENZUNTERSCHIEDE AUFGRUND DES SCHÜLERHINTERGRUNDES

036 3.1 Einleitung

036 3.2 Kompetenzunterschiede aufgrund des sozioökonomischen Umfelds

037 3.2.1 ÉpStan im Zyklus 3.1

039 3.2.2 ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)

041 3.3 Kompetenzunterschiede aufgrund des Migrationshintergrundes

042 3.3.1 ÉpStan im Zyklus 3.1

043 3.3.2 ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)

044 3.4 Kompetenzunterschiede aufgrund der Sprachgruppe

045 3.4.1 ÉpStan im Zyklus 3.1

048 3.4.2 ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)

051 3.5 Kompetenzunterschiede aufgrund des Geschlechts

051 3.5.1 ÉpStan im Zyklus 3.1

052 3.5.2 ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)

053	3.6 Kumulativer Einfluss des Schülerhintergrundes
053	3.6.1 ÉpStan im Zyklus 3.1
054	3.6.2 ÉpStan in der 9. Klasse (V ^e /9 ^e)
055	3.7 Schlussfolgerung
056	Literaturverzeichnis
059	4 UNTERSCHIEDE ZWISCHEN SCHULFORMEN
060	4.1 Einleitung
063	4.2 ÉpStan in der 7. Klasse (VII^e/7^e)
063	4.2.1 Lernmotivation
065	4.3 ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)
065	4.3.1 Verteilung auf die Kompetenzniveaus
068	4.3.2 Mittlere Kompetenzwerte
069	4.3.3 Lernmotivation
070	4.3.4 Schul- und Klassenklima
070	4.4 Schlussfolgerung
071	Literaturverzeichnis
073	5 UNTERSCHIEDE ZWISCHEN SCHULLAUFBAHNEN
074	5.1 Einleitung
076	5.2 ÉpStan im Zyklus 3.1
078	5.2.1 Mittlere Kompetenzwerte
079	5.2.2 Lernmotivation
079	5.3 ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)
082	5.3.1 Mittlere Kompetenzwerte
083	5.3.2 Lernmotivation
084	5.4 Schlussfolgerung
084	Literaturverzeichnis
087	6 HERAUSFORDERUNGEN UND PERSPEKTIVEN: ERFOLGREICH MIT HETEROGENITÄT UMGEHEN
088	6.1 Einleitung
089	6.2 Ein Schulsystem für die Schülerpopulation von gestern?
089	6.2.1 Die Luxemburger Schülerpopulation im Wandel
090	6.2.2 Implizite Annahmen des Luxemburger Schulsystems und die dazu vorliegenden ÉpStan-Ergebnisse
092	6.2.3 Schullaufbahnen in Luxemburg werden maßgeblich über den sozialen und sprachlichen Hintergrund bestimmt
092	6.2.4 Leistungsentwicklung im Luxemburger Schulsystem
093	6.3 Ein Schulsystem für die Schülerpopulation von heute und morgen!
093	6.3.1 Die Sprachsituation und -ansprüche überdenken
094	6.3.2 Klassenwiederholung durch pädagogische Differenzierungsmaßnahmen ersetzen
095	6.3.3 Das Schulangebot diversifizieren
095	6.4 Schlussfolgerung
096	Literaturverzeichnis
099	7 MISE EN PLACE D'UNE DÉMARCHE QUALITÉ POUR LE DISPOSITIF ÉPSTAN
100	La démarche qualité initiée dans le cadre du dispositif ÉpStan
100	7.1 Phase de planification et de préparation
100	7.1.1 Définition des questions de recherche
100	7.1.2 Choix méthodologiques en référence aux questions de recherche
104	7.2 Phase de collecte et d'analyse des données
104	7.2.1 Le questionnaire
104	7.2.2 Les focus groups
108	7.2.3 Les données auto-rapportées
108	7.2.4 Les données comportementales
109	7.3 Phase d'exploitation des résultats
109	7.3.1 La rédaction d'un rapport interne
109	7.3.2 Organisation d'un workshop interne
109	7.3.3 Publication des résultats de la démarche qualité
109	Références

Die Suche nach einem Bildungsmonitoring für Luxemburg

Der vorliegende nationale Bericht zum Luxemburger Bildungsmonitoring ist der zweite seiner Art und der erste, der auf mehreren Messzeitpunkten aufbaut, nämlich den Lernstandserhebungen der Jahre 2011 bis 2013. Vor allem aber ist er der erste Bericht, der vom neu gegründeten **Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET)** erstellt wurde, das offiziell im Juli 2014 seine Arbeit aufgenommen hat.

Die Gründung des LUCET stellt dabei sowohl einen Anfangs- als auch einen Endpunkt dar. Von einem Endpunkt kann man insofern sprechen, als damit der Abschluss der Diskussionen über die Ausgestaltung eines Bildungsmonitorings für ein kleines Land wie Luxemburg markiert wird. Es war in der Tat keine leichte Aufgabe, eine Bildungsmonitoring-Strategie für ein Land zu definieren, das einerseits klein und deshalb auch mit begrenzten Ressourcen ausgestattet ist – das betrifft zum Beispiel die Möglichkeiten der Lehrkräfte zur Mitarbeit am Bildungsmonitoring – und das andererseits ein sehr spezifisches und komplexes mehrsprachiges Curriculum aufweist, das ganz klar Eigenentwicklungen in der Testkonstruktion zur Überprüfung von Bildungsstandards erforderlich macht.

Gleichzeitig machten es die begrenzten Ressourcen und die überschaubare Größe der Schülerpopulation erforderlich, das Bildungsmonitoring nicht nur auf die Ebene der Systemanalyse zu beschränken, sondern auch die direkte Rückmeldung der Monitoringergebnisse an die Schulen sowie an Eltern und Schüler zu gewährleisten. Ansonsten hätte das Risiko bestanden, dass diese Rückmeldeebenen nicht hätten bedient werden können, obgleich sie doch für die Schulqualitätsentwicklung und den direkten Lernfortschritt von herausragender Bedeutung sind. ►

► Bei dem Versuch diesen Ausgangsbedingungen Rechnung zu tragen und gleichzeitig ein innovatives, möglichst effizientes Bildungsmonitoring auf die Beine zu stellen, ist schließlich nach jahrelanger Vorarbeit eine Strategie entstanden, die zu einem ganz eigenen Monitoring-Modell für Luxemburg geführt hat. Das luxemburgische Bildungsmonitoring beschränkt sich dabei auf die Erfassung von zentralen Schlüsselkompetenzen, die möglichst effizient, zum Teil mit computer-basierten Tests oder mit leicht auswertbaren Papier-Bleistiftverfahren, erhoben werden. Dadurch wird der Ressourcenknappheit bei der Testkonstruktion Rechnung getragen, ohne dass die Möglichkeit, Kompetenzprofile für die zentralen Lerninhalte der Bildungsstandards zu erstellen, verloren ginge.

Gleichzeitig werden die Schülerkompetenzen jedes Jahr am Anfang des Lernzyklus erhoben und längsschnittlich abgebildet. Für die Zukunft bedeutet das, dass die Schülerkompetenzen jährlich auf fünf verschiedenen Klassenstufen (nämlich in der 1., 3., 5., 7. und 9. Klassenstufe) erfasst werden, sobald das System in voraussichtlich 4 Jahren voll ausgebaut sein wird. Die so generierten Erkenntnisse ermöglichen differenzierte Rückmeldungen an Schulleitungen, Klassenlehrer aber auch an Eltern und Schüler, die jedes Jahr auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen und das Bildungsmonitoring zu einem Rückmeldesystem machen, das fest in die Abläufe aller luxemburgischen Schulen integriert ist.

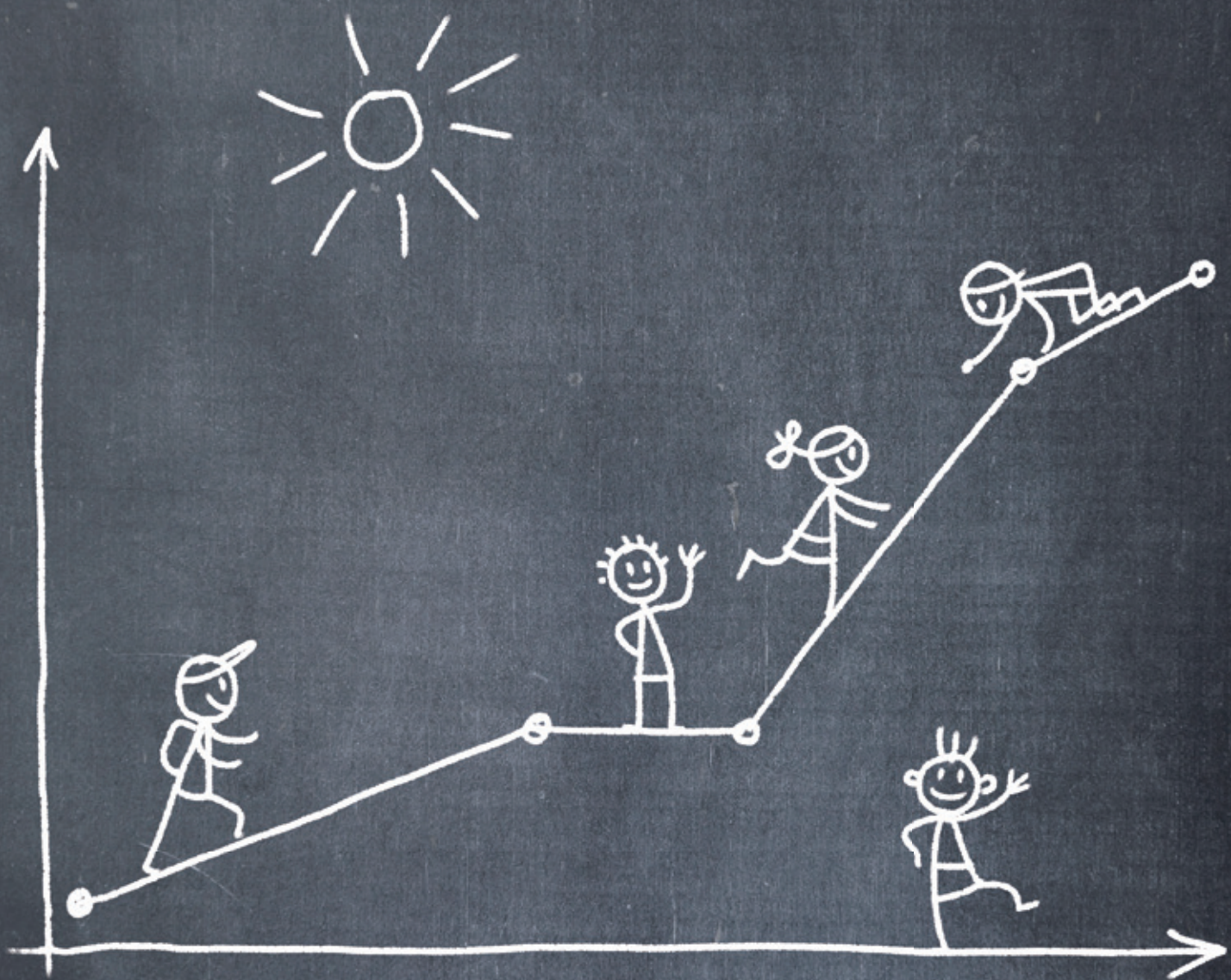
Durch die Tatsache, dass diese Rückmeldungen regelmäßig erfolgen, alle Schulakteure damit konfrontiert werden und sich damit auseinandersetzen können, soll ein großer Nachteil von Bildungsmonitoring-Strategien vermieden werden, die nur im Abstand von mehreren Jahren und in einzelnen, oft wechselnden Klassenstufen durchgeführt werden: Oftmals werden sie als unbekannter Fremdkörper wahrgenommen, der nur sporadisch in der Schullandschaft auftaucht. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass das luxemburgische Bildungsmonitoring-Modell im Ausland – auch in größeren Ländern – verstärkt auf Interesse stößt, weil es eine Reihe von Aspekten beinhaltet, die auch für andere Länder interessant sein könnten. Nicht zuletzt ist außerdem die dabei entstehende längsschnittliche Datenbasis zu Schülerkompetenzen für die empirische Bildungsforschung von unschätzbarem Wert, weil sich da-

mit eine Reihe von hochrelevanten Forschungsfragen über Lern- und Bildungsverläufe beantworten lassen.

Gleichzeitig muss jedoch hervorgehoben werden, dass die Gründung des LUCET natürlich auch einen Anfang darstellt und dass jetzt sicherlich nicht der richtige Zeitpunkt dafür ist, sich auf vermeintlichen Vorschusslorbeeren auszurufen. Gerade weil das Bildungsmonitoring für Luxemburg ein ganz eigenes Modell darstellt, sind die Herausforderungen, die mit der Entwicklung und Implementation dieses Modells einhergehen, sehr groß. Dabei stellt die Erstellung, Anwendung und Auswertung der benötigten Instrumente nicht nur eine reine Entwicklungs-, sondern auch eine genuine Forschungsarbeit dar. Es war deshalb folgerichtig, das LUCET als eigenständiges Zentrum an der humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Luxemburg einzurichten, ihm dabei aber ein Steuerungsgremium zur Seite zu stellen, das sowohl Regierungsvertreter als auch Universitätsvertreter umfasst. In den nächsten drei Jahren wird es darum gehen, das nunmehr klar definierte Modell erfolgreich zu implementieren. Währenddessen wird immer wieder selbstkritisch zu hinterfragen sein, ob die intendierten Ziele erreicht werden und ob die Adressaten des Bildungsmonitorings in die Lage versetzt werden dieses auch wie vorgesehen zu nutzen. Eine Strategie in diesem Sinne wird im letzten Kapitel des vorliegenden Berichts vorgestellt.

Sollte diese Implementierung erfolgreich gelingen, und davon bin ich fest überzeugt, dann wird Luxemburg über ein effizientes Steuerungsinstrument auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems verfügen, das die zwingend notwendige Neuausrichtung des Schulsystems zwar nicht zu einem Selbstläufer machen, aber einen entscheidenden Beitrag zu einer evidenzbasierten Entscheidungs- und Diskussionskultur im Bildungsbereich leisten kann. Luxemburg wird dann im Ausland eines Tages möglicherweise nicht mehr nur vorwiegend wegen seines erfolgreichen Bankenstandorts bekannt sein, sondern vor allem wegen seiner kulturellen und sprachlichen Vielfalt in Kombination mit besonders innovativen Ansätzen für den erfolgreichen Umgang mit dieser Heterogenität im Bildungsbereich.

Prof. Dr. Romain Martin | Direktor des LUCET



Auteurs :

Sonja Ugen
Antoine Fischbach
Monique Reichert
Christophe Dierendonck
Romain Martin

1 Épreuves Standardisées : objectifs et méthodologie

007

ZUSAMMENFASSUNG | RÉSUMÉ

RÉSUMÉ

Ce premier chapitre présente les **Épreuves Standardisées (ÉpStan)**, une évaluation externe du système scolaire luxembourgeois, dont le Gouvernement du Luxembourg est le commanditaire et le **Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET)** de l'Université de Luxembourg est le prestataire. L'objectif principal des ÉpStan est de fournir aux décideurs politiques, aux écoles, ainsi qu'aux élèves et à leurs parents des données fiables et objectives sur les compétences acquises par les élèves à des moments clés de leur scolarité (actuellement aux cycles 2.1 et 3.1 de l'école fondamentale et en Ve/9^e de l'enseignement secondaire). Ce rapport national présente les résultats sur les performances des élèves de manière globale (voir **chapitre 2**) ainsi qu'en illustrant les principaux facteurs (contexte socio-économique, migratoire et langagier) qui influencent ces performances (voir **chapitre 3**). Ce premier chapitre décrit les différents objectifs poursuivis par les ÉpStan, les contenus des tests de compétences et des questionnaires, ainsi que la méthodologie utilisée (développement des tests, analyses statistiques).●

ZUSAMMENFASSUNG

In diesem ersten Kapitel stellen wir die **Épreuves Standardisées (ÉpStan)**, das nationale luxemburgische Bildungsmonitoring, vor. Auftraggeber der ÉpStan ist die Luxemburger Regierung, Auftragnehmer das eigens hierfür gegründete **Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET)** der Universität Luxembourg. Die Hauptmission der ÉpStan besteht darin, den politischen Entscheidungsträgern, den Schulen und den Schülerinnen und Schülern, sowie deren Eltern zu Schlüsselmomenten der Schulkarriere

(derzeit im Zyklus 2.1 und 3.1 der Grundschule, sowie auf den Klassen der Ve/9e in der Sekundarstufe) zuverlässige und objektive Daten zu den schulischen Kompetenzen der Schülerschaft zu liefern. Der vorliegende Bericht befasst sich zunächst (im **Kapitel 2**) mit dem globalen Kompetenzbild der Schülerschaft, um dann (insbesondere in **Kapitel 3**) Faktoren, die die Leistungen beeinflussen (sozio-ökonomischer und kultureller Kontext, sowie Sprachhintergrund) näher zu untersuchen. Dieses erste Kapitel beschreibt konkret die verschiedenen Ziele der ÉpStan, die Test- und Fragebogeninhalte, sowie die Methodologie hinter den ÉpStan (Testentwicklung, statistische Auswertung).●

Introduction

Au Luxembourg, comme dans d'autres pays, la comparaison des performances d'élèves effectuée dans le cadre des enquêtes internationales comme PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ou PISA (Programme for International Student Assessment) a permis une véritable prise de conscience quant à l'état du système éducatif. En effet, les performances des élèves au Luxembourg sont fortement influencées par leur contexte socio-économique et socio-culturel. Ainsi, l'assurance et le développement de la qualité scolaire ont été progressivement placés au centre des préoccupations du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de l'Enfance (MENJE) et de son Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques (SCRIPT). Le pilotage de l'école luxembourgeoise, qui s'opérait jusqu'alors uniquement en référence aux inputs investis dans le système, a ainsi initié sa transformation en direction d'un pilotage par les outputs atteints par le système. ●

1.1

Un aperçu général des Épreuves Standardisées¹

1.1.1 Les acteurs impliqués

En 2007, le Ministère a officialisé sa volonté d'élaborer des instruments d'évaluation externe des acquis des élèves, avec l'objectif de produire, de manière régulière, des données fiables sur les compétences des élèves aux moments-clés du parcours scolaire (SCRIPT, 2007). C'est dans ce contexte que depuis l'année scolaire 2008-2009, des évaluations externes des acquis des élèves sont organisées. Appelées Épreuves Standardisées (ÉpStan), elles sont commanditées par le Ministère et élaborées par l'Université du Luxembourg. En 2009, la loi du 6 février portant sur la restructuration du SCRIPT (Mémorial A N°19 du 16 février 2009) a ancré l'assurance de la qualité de l'enseignement dans les écoles fondamentales et secondaires comme une des trois missions dudit service. Ce texte légal précise que l'assurance de la qualité de l'enseignement doit être fondée, entre autres, sur des évaluations externes du système éducatif conduites par des instituts universitaires ; les ÉpStan disposent désormais d'une base légale propre.

« 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. »

(Extrait du Mémorial A N°19 du 16 février 2009) ►

¹ Ce premier chapitre correspond en grandes parties à la publication « Les Épreuves Standardisées : Élément-clé du pilotage du système éducatif luxembourgeois » à paraître dans la revue « Éducation & Formation ».

► Jusqu'en 2013 (inclus) le Ministère était le commanditaire des ÉpStan et l'Université du Luxembourg – plus précisément l'Unité de Recherche **Educational Measurement and Applied Cognitive Science** (EMACS) – en était le prestataire. Jusqu'audit moment les ÉpStan fonctionnaient sur une base de projet. Avec la création du **Luxembourg Centre for Educational Testing** (LUCET) en 2014, les ÉpStan ont été inscrites, en tant que mission structurelle, dans le contrat d'établissement de l'Université du Luxembourg. À partir de 2014, le **Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche** (MESR) devient le commanditaire des ÉpStan, et LUCET, un Centre de Recherche et de Transfert

de l'Université du Luxembourg avec une mission précise en matière d'évaluation du système éducatif, en devient le prestataire. L'organisation et la réalisation des ÉpStan se fait également en étroite collaboration avec le MENJE et notamment avec **l'Agence pour le Développement de la Qualité Scolaire** (ADQS) du SCRIPT. C'est pourquoi, à côté de l'Université du Luxembourg et du MESR, le MENJE est la troisième partie siégeant dans le comité de pilotage du LUCET. Comme ce comité valide le plan de travail du LUCET, il est assuré que ce plan est à la fois en accord avec les exigences politiques et scientifiques des différents partenaires. ●

1.1.2 Les objectifs

L'objectif principal du dispositif des Épreuves Standardisées est le monitoring externe du système scolaire. Ce monitoring est réalisé au niveau national, à côté d'autres études nationales (p. ex. épreuves communes) et internationales (p. ex. PISA) dont les objectifs se situent à différents niveaux. Les épreuves communes pouvant être caractérisées comme un devoir en classe au niveau national, sont organisées et traitées en interne par le Ministère et sont donc, par cet effet – même en offrant des résultats intéressants – limitées dans leur objectivité. Tous les trois ans, l'étude internationale PISA vise à déterminer à quel point les adolescents en fin d'obligation scolaire (âgés de 15 ans) ont acquis les compétences et connaissances jugées nécessaires pour réussir dans la vie quotidienne. Les ÉpStan sont fondées sur les standards de compétences nationaux à atteindre à des moments clés de l'enseignement fondamental et secondaire. Les collectes annuelles des ÉpStan autorisent non seulement des analyses transversales fondées sur des données fiables mais également une comparaison à travers le temps des performances scolaires des élèves. Ces analyses, reprises dans un rapport

national, permettent de fonder les décisions en matière de pilotage du système éducatif. Les ÉpStan fournissent donc une majeure partie des données indispensables à la prise de décisions en matière d'adaptation du système éducatif national aux défis relevés. Ces décisions ont à leur tour une influence importante sur le niveau économique du pays comme en témoigne l'analyse sur les coûts et bénéfiques du système d'éducation publiée par la Chambre de Commerce (2014). Le présent rapport traite les données depuis l'année scolaire 2011-2012 à l'année scolaire 2013-2014. Les objectifs secondaires du dispositif d'évaluation visent le pilotage et le développement de la qualité aux niveaux des écoles, des classes et des élèves. Il s'agit notamment d'offrir une comparaison normée qui tient compte des caractéristiques socio-démographiques des élèves, de transmettre des impulsions pédagogiques permettant d'amorcer des processus de développement scolaire au sein des écoles, de renforcer la capacité diagnostique des enseignants et de cerner les besoins individuels des élèves en termes d'apprentissage. ●

1.1.3 Généralités

Actuellement, le dispositif concerne l'ensemble des élèves des cycles 2.1 et 3.1 de l'enseignement fondamental, ainsi que des classes de VII^e/7^e et de V^e/9^e de l'enseignement secondaire (figure 1.1). Par année scolaire, environ 5000 élèves du cycle 3.1, 5500 élèves de VII^e/7^e et 6800 élèves de V^e/9^e participent aux ÉpStan (voir le tableau 2.1 dans le chapitre 2 pour le taux de participation exact par année scolaire). Effectuées au début de l'année scolaire (en novembre), les ÉpStan évaluent les compétences acquises au cycle d'apprentissage précédent. Les ÉpStan comprennent, selon l'année d'études considérée, (a) des tests de compétence en compréhension de l'oral et/ou de l'écrit et des tests en mathématiques présentés en version papier-crayon ou sur ordinateur, (b) un questionnaire destiné aux élèves portant sur les caractéristiques familiales (langue parlée à la maison, origine culturelle, ...) et sur des dimensions motivationnelles (concept de soi, anxiété, intérêt, climat de

classe, ...) et (c) un questionnaire complété par les parents (niveau d'études, profession). Le tableau 1.1 donne une vue globale des composantes des ÉpStan. Les épreuves de compétences sont décrites de manière plus détaillée dans le paragraphe 1.2 et les questionnaires dans le paragraphe 1.5. Les résultats obtenus par les élèves aux tests de compétence ne sont pas pris en compte pour déterminer le parcours scolaire.

À long terme, le dispositif devrait porter sur les cycles 2.1, 3.1, 4.1, ainsi que les classes de VII^e/7^e et de V^e/9^e. Ceci devrait permettre d'opérer un suivi longitudinal de cohortes d'élèves et d'étudier ainsi les trajectoires scolaires. Les effets à moyen et à long terme de projets pilotes et d'interventions spécifiques pourront également être évalués à partir de ce dispositif. ●

2 La collecte de données au cycle 2.1 se fait depuis l'année scolaire 2014-2015. Ceci explique pourquoi le présent rapport ne traite pas encore les résultats de ce cycle.

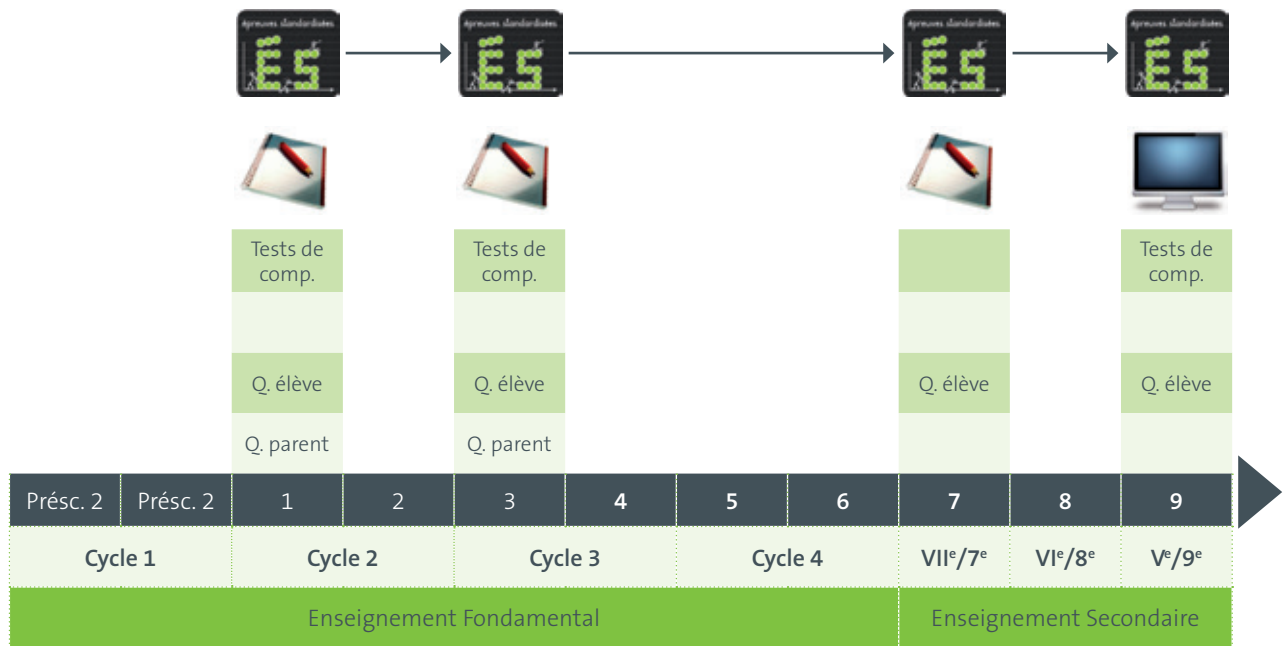


Figure 1.1 : Vue globale du dispositif ÉpStan actuel

Enseignement :	Fondamental		Secondaire	
Grades :	Cycle 2.1	Cycle 3.1	VII ^e /7 ^e	V ^e /9 ^e
Support :	Papier-crayon	Papier-crayon	Papier-crayon	Ordinateur
Tests de compétence :	<ul style="list-style-type: none"> • Mathématiques • Compréhension de l'oral (luxembourgeois) • Précurseurs de la lecture (p. ex. conscience phonologique) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mathématiques • Compréhension de l'oral (allemand) • Compréhension de l'écrit (allemand) 		<ul style="list-style-type: none"> • Mathématiques • Compréhension de l'écrit (allemand) • Compréhension de l'écrit (français)
Questionnaires : • élève	<ul style="list-style-type: none"> • Langues parlées à la maison • Concept de soi (général/branche) • Intérêt (général/branche) • Anxiété (général/branche) • Attitude envers l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Langues parlées à la maison • Concept de soi (général/branche) • Intérêt (général/branche) • Anxiété (général/branche) • Climat de classe • Attitude envers l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Langues parlées à la maison • Concept de soi (général/branche) • Intérêt (général/branche) • Anxiété (général/branche) • Climat de classe • Attitude envers l'école • Pays de naissance des parents • Profession des parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Langues parlées à la maison • Concept de soi (général/branche) • Intérêt (général/branche) • Anxiété (général/branche) • Climat de classe • Attitude envers l'école • Pays de naissance des parents • Profession des parents
• parents	<ul style="list-style-type: none"> • Pays de naissance • Profession • Niveau d'études 	<ul style="list-style-type: none"> • Pays de naissance • Profession • Niveau d'études 		

Tableau 1.1 : Vue globale des composantes et des particularités du dispositif ÉpStan

1.2

Tests de compétences

Pour des raisons de standardisation en matière de durée de test et de format de tâches, les ÉpStan devront se limiter à évaluer certains sous-domaines de compétences clés (mathématiques et compréhension de l'écrit) prévus par le curriculum des élèves. Ceci n'implique pas que les autres domaines comme par exemple la production écrite soient dévalorisés, mais plutôt qu'ils ne s'appliquent pas facilement à une évaluation hautement standardisée et objective. Il est néanmoins tout à fait envisageable que l'évaluation de ces compétences se rajoute dans le futur, notamment au moment où les algorithmes d'évaluation automatique de productions écrites auront atteint le niveau de maturité requis pour pouvoir répondre aux critères de qualité élevés qui sont le propre des ÉpStan. ●

1.2.1 Cycle 3.1³

Les Épreuves Standardisées au cycle 3.1 englobent un test en mathématiques (durée : 2*50 minutes), un test en compréhension de l'oral en allemand (durée : 40 minutes) et un test en compréhension de l'écrit en allemand (durée : 50 minutes). Les tests de compétences sont répartis sur quatre matinées à des dates fixes, la date pour l'administration du questionnaire élève (voir paragraphe 1.5) étant libre. Chaque test est présenté sous forme de carnet imprimé au format A4 couleur contenant entre 24 et 28 pages. Les tests contiennent des tâches de trois niveaux de difficulté : en-dessous du niveau socle, niveau socle et niveau avancé. Le niveau socle représente le critère minimum à atteindre tel que défini dans le document de référence fourni par le Ministère (MENFP 2011). Les types de compétences ou domaines évalués par test sont décrits ci-dessous.

- Le **test de mathématiques** (présenté en allemand) contient des tâches dans les domaines de compétences suivants : « nombres et opérations », « espaces et formes » et « grandeurs et mesures » (MENFP 2011, p. 120-123). Les tâches sont présentées de manière décontextualisée et/ou contextualisée (sous forme de situations problèmes). Cependant, les développeurs des tâches prennent soin à ce que la compréhension de lecture soit réduite au minimum pour les tâches en mathématiques en utilisant un langage très simple et de nombreuses illustrations.
- Le test de **compréhension de l'oral en allemand** se base principalement sur les deux sous-compétences suivantes : « repérer les informations d'un texte et les exploiter » et « interpréter des informations et mobiliser des stratégies/techniques d'écoute » (MENFP 2011, p. 79-80). Différentes sortes de textes sont utilisées (p. ex. dialogues, émissions radio, reportages,...) portant sur des thèmes comme les animaux, les transports, la famille, ... Les textes oraux ainsi que les instructions sont présentés sur CD.
- Le test de **compréhension de l'écrit en allemand** se base sur les deux sous-compétences suivantes : « repérer les informations d'un texte et les exploiter » et « interpréter des informations et mobiliser des stratégies/techniques de lecture » (MENFP 2011, p. 82-83). Le test comporte des textes continus (p. ex. des histoires, des contes, ...) et discontinus (p. ex. recette, notice de montage, ...). ●

³ Les tests effectués au cycle 2.1 seront présentés en détail dans le prochain rapport national.

Des exemples de tâches peuvent déjà être consultés en ligne : <http://www.epstan.lu/cms/fr/materiel-d-information>

1.2.2 V^e/9^e

Les Épreuves Standardisées en V^e/9^e comprennent un test en mathématiques, un test en compréhension de l'écrit en allemand et un test en compréhension de l'écrit en français. Les trois tests de compétence sont administrés sur ordinateur, à l'aide de la plateforme OASYS (**Online Assessment SYStem**), et se déroulent en une seule matinée. Chaque test de compétence dure 50 minutes, avec une pause de 15 minutes entre les tests. Le dernier test est suivi du questionnaire élève (voir paragraphe 1.5) dont la passation dure 20 minutes. L'ordre des tests est aléatoire. Au secondaire, les documents de référence fournis par le Ministère et sur lesquels les tests sont basés ne définissent pas encore de critères minimaux à atteindre.

- Le **test de mathématiques** contient des problèmes à résoudre et à modéliser dans les quatre domaines de compétences suivants : « nombres et opérations » (MENFP 2008a, p. 21-23), « figures du plan et de l'espace » (MENFP 2008a; p. 17-19), « dépendance et variation » (MENFP 2008a, p. 25-27) et « données » (MENFP 2008a; p. 29-31). Les tâches se répartissent sur quatre niveaux de difficulté

(en-dessous du niveau 1, niveau 1 à 3) selon la complexité de la tâche et de la réponse demandée, comme par exemple le nombre de calculs à effectuer ou le nombre d'unités numériques à traiter. Ces niveaux sont décrits en plus de détail dans le paragraphe 1.4.2. Pour réduire l'influence de la compréhension de lecture sur les tâches en mathématiques, les élèves peuvent choisir de résoudre les tâches en allemand ou en français.

- Les **tests de compréhension de l'écrit en allemand et en français** évaluent les deux sous-compétences suivantes : « repérer et comprendre des informations textuelles » et « analyser/interpréter des textes et tirer des conclusions en mobilisant des connaissances ». Ces compétences sont décrites (en d'autres termes) dans le document de référence du MENFP (2008b). Les quatre niveaux de difficulté relatifs aux compétences de lecture (cf. MENFP, 2008b, p. 68) sont décrits de manière plus détaillée dans le paragraphe 1.4.2. Les tests comportent des textes continus (p. ex. textes littéraires ou factuels, récits, ...) et discontinus (p. ex. tableaux, illustrations, notices de montage, ...). ●

1.3

Élaboration des ÉpStan

Les tests de compétence sont élaborés par des groupes de travail dirigés par des chercheurs du LUCET spécialisés en psychologie, psychométrie, éducation et/ou didactique. Un groupe de travail compte, outre le chercheur responsable, entre 5 et 7 membres, qui sont en majorité des enseignants actifs dans les grades et les branches concernées par le dispositif ÉpStan. Les réunions de travail se font en moyenne toutes les 2 semaines. Une plateforme informatique permet aux membres des groupes de travail de partager les documents utilisés et les tâches produites dans un environnement sécurisé.

Sur la base des documents de référence officiels spécifiant les standards à atteindre à la fin de chaque cycle, un cadre conceptuel d'élaboration (**test framework**) a été développé

pour chaque test de compétence. Ce document spécifie le nombre de tâches nécessaires (appelés items) par type de compétences et par niveau de difficulté. Les différents groupes de travail développent et classifient les items élaborés en fonction de ce cadre conceptuel. Les items sont modifiés jusqu'à ce que les membres d'un groupe de travail atteignent un consensus sur le contenu et les caractéristiques de chacun des items. La finalisation d'un item au niveau fondamental inclut l'illustration et la présentation dans le carnet de test ainsi que l'enregistrement des textes, consignes et items pour le test de compréhension de l'oral. Au niveau secondaire, les items finalisés sont implémentés sur la plateforme informatique OASYS développée par le LUCET (figure 1.2). ►

Exercice 2 de 10 00:04:33

- Exemple d'un exercice en mathématiques -

Livres

Jean a 5 livres de moins que Marie et Clarisse a 3 fois plus de livres que Jean. Si Marie a n livres, combien de livres a Clarisse ?

Coche la réponse correcte.

- 5 - 3 n
- 3 n
- n - 5
- 3 n - 5
- 3 (n - 5)

Figure 1.2 : Capture d'écran d'un item de mathématiques présenté aux élèves de V^e/9^e sur la plateforme de testing OASYS

4 Au niveau du secondaire, ces documents de référence restent au niveau descriptif des contenus à aborder (standards de contenus; MENFP, 2008a, 2008b) mais ils ne définissent pas encore les critères minimaux à atteindre (standards de performance).

► L'élaboration des items se déroule sur toute l'année scolaire et aboutit à l'organisation d'un prétest du matériel, qui a généralement lieu en mai. À l'issue de ce prétest, les groupes de travail rediscutent des items et les modifient si nécessaire en fonction des données empiriques récoltées. Les analyses statistiques utilisées lors du prétest sont les mêmes que lors de la collecte de données principale.

Au niveau des épreuves en 6^e/9^e, trois versions sont élaborées pour chaque test de compétence. Ces versions présentent des degrés de difficulté différents correspondant aux différences de niveau scolaire qui existent entre les trois types d'enseignement. Chaque test se décline en une version pour l'**enseignement secondaire** (ES), une version pour l'**enseignement secondaire technique orientation technique et polyvalente** (EST) et une version pour l'**enseignement secondaire technique orientation pratique et modulaire** (EST-PR). Pour que les résultats restent comparables entre les types d'enseignement, les versions du test comprennent des items communs et des items spécifiques.

La compilation finale du test principal s'opère non seulement à partir du cadre conceptuel mais également en tenant compte d'autres critères comme l'ordre des items, l'alternance des formats de réponse ou la place des items d'ancrage longitudinal et transversal à travers différentes filières d'enseignement. Ces derniers correspondent à une sélection d'items reprise d'une année à l'autre selon des critères statistiques spécifiques pour garantir une comparabilité longitudinale des résultats. Cependant, cet objectif de suivi longitudinal empêche la publication d'un grand nombre d'items.

Les chercheurs responsables des différents groupes de travail ont des échanges réguliers au sein d'une instance nommée « **Conseil des développeurs d'items** » dont la finalité est de garantir que les différents tests de compétence se structurent de manière similaire et que les items élaborés respectent les standards de qualité élevés. Cette instance permet également aux chercheurs de réfléchir aux développements potentiels du dispositif (de nouveaux types d'items par exemple) et d'échanger à propos des avancées scientifiques dans le domaine de l'évaluation des compétences scolaires. ●

1.4

Analyse des données

1.4.1 Échelle de performance commune

Afin de permettre la comparabilité des résultats dans le temps et la conduite d'analyses de tendance, il est nécessaire de présenter les résultats issus des différents tests sur une échelle de performance commune. Cette échelle commune est indispensable pour visualiser d'éventuels effets positifs d'un projet scolaire, voire même d'une réforme de l'enseignement. Pour des raisons de fiabilité des données, il est pourtant impensable d'utiliser chaque année les mêmes tests, ce qui, en revanche, faciliterait bien-sûr une comparaison dans le temps. Voilà pourquoi le LUCET se sert de modèles statistiques du type IRT (**Item Response Theory**). Les algorithmes itératifs desdits modèles permettent l'estimation d'une échelle de compétence latente à partir des réponses des élèves. Ces modèles attribuent donc à chaque élève un score de compétence, situé sur l'échelle de compétence en question, correspondant à son pattern de réponse respectif. Afin de rendre ces scores de compétence facilement lisibles et interprétables, la moyenne de chaque test a été fixée, dans l'année scolaire de référence (2011-2012 pour le cycle 3.1 et les classes de 6^e/9^e), artificiellement à 500 points ÉpStan. Dans la même logique, l'écart-type, c'est-à-dire la différence moyenne entre les scores de compétence individuels et le score moyen, a été fixé à 100 points ÉpStan. Cette procédure dite « scaling » ainsi que la procédure d'ancrage dans le temps peuvent être étudiées en tout détail dans le rapport technique ÉpStan disponible sur <http://www.epstan.lu/cms/fr/materiel-d-information>. ●

1.4.2 Les niveaux de compétence

L'analyse des données issues des Épreuves Standardisées ne se limite pas à offrir une comparaison normée qui tient compte des caractéristiques des populations scolaires. Elle fournit également une comparaison critériée qui permet de situer chaque élève par rapport aux attentes du programme d'études et aux documents de référence du MENJE. Ainsi, pour chaque test, les items sont répartis en différents niveaux de compétence. Cette répartition des items est réalisée d'abord de manière théorique en se basant sur les référentiels, puis ajustée sur une base empirique issue de l'analyse des données du prétest. À partir des paramètres de difficulté des items, un score seuil est calculé pour chaque niveau. Ce score seuil se trouve sur la même métrique que les scores de compétence issus du scaling décrit dans le **paragraphe 1.4.1**. Les élèves ayant des scores de compétence au-dessus du score seuil ont empiriquement atteint le niveau de compétence en question ; concrètement, c'est donc ce score seuil qui fait le lien crucial entre les données mesurées d'un côté et les documents de référence, voire le niveau socle, de l'autre côté. Le détail de ces étapes est expliqué dans le rapport technique disponible sur <http://www.epstan.lu/cms/fr/materiel-d-information>. ►

Niveaux de compétences en mathématiques (ÉpStan en V^e/9^e)

- **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 œuvre des stratégies simples de résolution de problèmes (deux étapes maximum). Ils réussissent la plupart des tâches 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 élémentaires qui nécessitent l'application directe d'une seule procédure clairement identifiée dans l'énoncé. Ils ne sont, par contre, pas encore en mesure d'adopter les comportements de résolution de problèmes décrits aux niveaux supérieurs.
- **En dessous du 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 pas de compétences en résolution de problèmes mathématiques, cependant le test proposé ne permet pas de les différencier encore plus.

Niveaux de compétences en compréhension de l'écrit en allemand (ÉpStan en V^e/9^e)

- **Niveau 4** : Avec un résultat supérieur à 608, les élèves sont en général capables de comprendre des textes complexes, continus ou discontinus comme p. ex. des articles extraits de magazines pour jeunes, des textes littéraires, des textes factuels complexes ou des extraits de romans de la littérature pour la jeunesse. Ils sont aptes à travailler sur des textes de manière autonome, en se fixant des objectifs et en utilisant des stratégies de lecture variées dans le but d'explorer des nouvelles thématiques et d'acquérir des connaissances. Ils sont capables d'analyser le langage dans les différents types de textes et de donner un avis personnel sur les contenus.
- **Niveau 3** : Avec un résultat entre 531 et 608, les élèves sont en général capables de comprendre des textes assez complexes au niveau de la structure, du langage utilisé et de la thématique abordée (p. ex. des textes informatifs, descriptifs ou explicatifs issus d'un lexique ou d'une encyclopédie), tout comme des informations, des commentaires ou des textes littéraires plus courts (p. ex. des récits). Ils sont capables d'utiliser de manière autonome des techniques et des stratégies de lecture. Ils savent faire des déductions et les motiver. Ils savent replacer dans le contexte et commenter ce qu'ils ont lu.
- **Niveau 2** : Avec un résultat entre 488 et 530, les élèves sont en général capables de comprendre des textes informatifs simples, rédigés essentiellement dans un langage courant et relatifs aux domaines qui leur sont familiers ou qui les intéressent, tout comme des textes littéraires (p. ex. des contes, de courts articles ou reportages extraits de la presse, des publicités). Ils sont capables de repérer des informations (même celles qui sont paraphrasées), d'établir des liens entre différentes parties d'un texte ainsi qu'entre les paragraphes, et de faire des déductions simples. Ils sont capables de catégoriser des textes, de reconnaître la fonction d'un texte et son objectif visé.
- **Niveau 1** : Avec un résultat entre 431 et 487, les élèves sont en général capables de comprendre des textes simples et familiers, relatifs à leur environnement immédiat (p. ex. des récits simples, des lettres personnelles, des textes factuels simples extraits de brochures d'information, de journaux ou de magazines, ainsi que des recettes ou des petites annonces). Ils sont capables de reconnaître les caractéristiques globales d'un texte (p. ex. repérer l'auteur, le type de texte, la thématique, les circonstances, les acteurs concernés), de localiser et de citer des informations explicitement contenues dans le texte (qui, quoi, où ?).
- **En dessous du niveau 1** : Avec un résultat inférieur à 431, les élèves échouent à la plupart des questions du test. Ceci ne signifie pas pour autant qu'ils n'ont pas de compétences en compréhension de textes en allemand, mais le document de référence utilisé et le test proposé ne permettent pas d'être plus précis.

Niveaux de compétences en compréhension de l'écrit en français (ÉpStan en V^e/9^e)

- **Niveau 4** : Avec un résultat supérieur à 663, les élèves sont en général capables de comprendre des textes complexes, continus ou discontinus comme p. ex. des articles extraits de magazines pour jeunes, des textes littéraires, des textes factuels complexes ou des extraits de romans de la littérature pour la jeunesse. Ils sont aptes à travailler sur des textes de manière autonome, en se fixant des objectifs et en utilisant des stratégies de lecture variées dans le but d'explorer des nouvelles thématiques et d'acquérir des connaissances. Ils sont capables d'analyser le langage dans les différents types de textes et de donner un avis personnel sur les contenus.
- **Niveau 3** : Avec un résultat entre 612 et 663, les élèves sont en général capables de comprendre des textes assez complexes au niveau de la structure, du langage utilisé et de la thématique abordée (p. ex. des textes informatifs, descriptifs ou explicatifs issus d'un lexique ou d'une encyclopédie), tout comme des informations, des commentaires ou des textes littéraires plus courts (p. ex. des récits). Ils sont capables d'utiliser de manière autonome des techniques et des stratégies de lecture. Ils savent faire des déductions et les justifier. Ils savent replacer dans le contexte et commenter ce qu'ils ont lu.
- **Niveau 2** : Avec un résultat entre 550 et 611, les élèves sont en général capables de comprendre des textes informatifs simples, rédigés essentiellement dans un langage courant et relatifs aux domaines qui leur sont familiers ou qui les intéressent, tout comme des textes littéraires (p. ex. des contes). Ils sont capables de repérer des informations (même celles qui sont paraphrasées), d'établir des liens entre différentes parties d'un texte ainsi qu'entre les paragraphes, et de faire des déductions simples. Ils sont capables de catégoriser des textes, de reconnaître la fonction d'un texte et son objectif visé.
- **Niveau 1** : Avec un résultat entre 448 et 549, les élèves sont en général capables de comprendre des textes simples et familiers, relatifs à leur environnement immédiat (p. ex. des récits simples, des lettres personnelles, des textes factuels simples extraits de brochures d'information, de journaux ou de magazines, ainsi que des recettes ou des petites annonces). Ils sont capables de reconnaître les caractéristiques globales d'un texte (p. ex. repérer l'auteur, le type de texte, la thématique, les circonstances, les acteurs concernés), de localiser et de citer des informations explicitement contenues dans le texte (qui, quoi, où ?).
- **En dessous du niveau 1** : Avec un résultat inférieur à 448, les élèves échouent à la plupart des questions du test. Ceci ne signifie pas pour autant qu'ils n'ont pas de compétences en compréhension de textes en français, mais le document de référence utilisé et le test proposé ne permettent pas d'être plus précis. ●

1.4.3 Calcul des intervalles de performance attendue pour disposer d'une comparaison équitable

Pour permettre une comparaison plus équitable des performances au niveau des écoles et des classes, des intervalles de performance attendue (figure 1.3) sont déterminés en partant de modèles de régression dans lesquels la performance agrégée (au niveau école ou au niveau classe) est prédite par les caractéristiques socio-démographiques des élèves (agrégées au niveau école ou au niveau

classe) recueillis par les questionnaires (voir paragraphe 1.5). Les caractéristiques individuelles retenues sont la filière fréquentée (implicitement), le sexe, la ou les langues parlées à la maison, le statut socio-économique (estimé à partir des variables HISEI⁵, indice de richesse et nombre de livres), l'année de naissance et le parcours scolaire antérieur effectué ou non au Luxembourg. ●

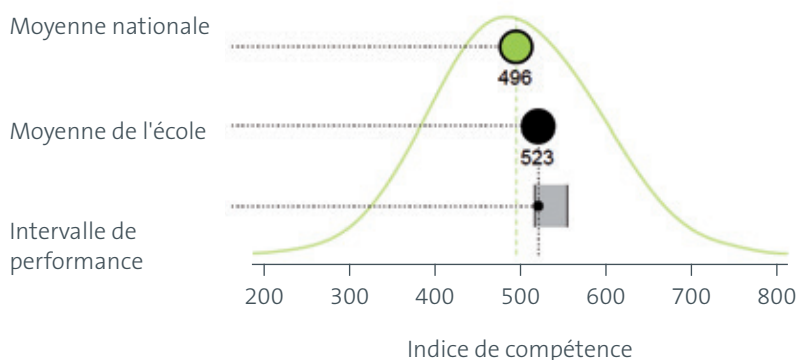


Figure 1.3 : Exemple de graphique renseignant l'intervalle de performance attendue pour une école en particulier

5 Highest International Social and Economic Index (highest occupational status of parents).

1.5

Questionnaires élèves et parents

Afin de situer les performances des élèves dans leur contexte extra-scolaire, de prendre en compte des variables motivationnelles liées à l'apprentissage, de pouvoir identifier des pistes explicatives pour les résultats obtenus, ainsi que de fournir des comparaisons équitables (voir paragraphe 1.4.3), les Épreuves Standardisées ne comprennent pas seulement des tests de compétences, mais aussi des questionnaires. Ces questionnaires sont adressés aux élèves participants et, pour les élèves de l'école fondamentale, également à leurs parents. En effet, ces questionnaires comprennent des questions auxquelles les élèves du cycle 3.1 ne savent pas forcément répondre de manière fiable, des questions notamment sur le pays de naissance, la profession et le niveau d'études des parents. Au fondamental, le questionnaire est présenté en allemand, or, l'enseignant dispose d'un manuel contenant des exemples illustratifs et des traductions standardisées (en luxembourgeois et en français) pour guider les élèves dans la passation. Au secondaire, les élèves peuvent choisir entre deux langues

(allemand/français) pour répondre aux questions. Pour les élèves de VII^e/7^e, le questionnaire est présenté sur papier, tandis que les élèves de V^e/9^e le remplissent sur ordinateur et ce, après les tests de compétences.

Les questionnaires demandent principalement des renseignements sur le contexte extra-scolaire des élèves, sur leur motivation à apprendre, sur le climat et sur la satisfaction scolaires perçus. Les questions sont présentées en détail dans les paragraphes suivants en se basant sur le questionnaire présenté aux élèves du secondaire. Il faut cependant noter que les questions ont été présentées avec des exemples et des explications supplémentaires (non fournies ici) et que certaines questions étaient simplifiées ou omises dans le questionnaire pour les élèves du cycle 3.1. Pour des raisons de confidentialité, les données recueillies par les questionnaires ne sont traitées que de manière agglomérée (niveau classe, école, national) mais pas au niveau individuel. ●

1.5.1 Contexte socio-économique, migratoire, langagier et parcours scolaire

Le système scolaire luxembourgeois est marqué par son caractère multiculturel et multilingue. À plusieurs reprises, des études nationales et internationales ont montré que les performances des élèves au Luxembourg sont fortement influencées par leur contexte socio-économique, migratoire et langagier ainsi que par leur parcours scolaire. Les renseignements fournis aux questions relatives à ces variables (voir tableau 1.2) sont donc indispensables afin de situer les résultats des performances des élèves

dans leur contexte et de formuler des hypothèses sur le système scolaire en général. Le chapitre 3 de ce rapport présente les résultats nationaux des analyses portant sur le contexte socio-économique, migratoire et langagier ainsi que sur le parcours scolaire des jeunes. Par ailleurs, ces données sont indispensables pour estimer les intervalles de performance attendue et disposer d'une comparaison équitable (voir paragraphe 1.4) présentée dans les rapports école et classe. ●

Questions relatives à l'arrière-fond socio-économique, migratoire et langagier des élèves

Quel est ton pays de naissance ?*

Quel est le pays de naissance de tes parents ?* (mère, père)

Dans quelle langue parles-tu le plus souvent à ta mère, voire à ton père ?

Quelle est la profession actuelle de ta mère/de ton père ?*

Quelle est la fonction de ta mère/de ton père à cet emploi ?*

Combien de livres y a-t-il chez toi ?*

Combien d'exemplaires y a-t-il chez toi ?* (téléphone portable, télévision, ordinateur, voiture, salle de bain)

Question relative au parcours scolaire des élèves

Quelles classes as-tu fréquentées à l'école luxembourgeoise ?

*Questions non incluses dans le questionnaire adressé aux élèves du cycle 3.1.

Tableau 1.2 : Questions sur le contexte extra-scolaire et le parcours scolaire des élèves

1.5.2 Motivation à apprendre

La motivation à apprendre joue un rôle important dans l'acquisition des compétences. Le questionnaire ÉpStan se focalise sur trois dimensions de la motivation : le concept de soi, l'intérêt et l'anxiété pour chacune des branches testées ainsi qu'en général. Chaque dimension est évaluée à l'aide de prises de positions par rapport à trois affirmations proposées (voir tableau 1.3) sur une échelle de réponses qui nuance quatre degrés d'accord (« pas du tout d'accord »,

« pas d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord »). Dans ce rapport national, les données motivationnelles sont présentées au chapitre 2. Au niveau école et classe, ces données fournissent des informations supplémentaires qui permettent d'expliquer partiellement les performances des élèves et de mettre en place des interventions pédagogiques ciblées au sein de l'école ou de la classe. ●

Dimension mesurée	Affirmations proposées aux élèves pour mesurer les différentes dimensions motivationnelles
Branche : français	
Concept de soi	Le français est une de mes meilleures branches.* Je suis bon(ne) en français. En français, j'apprends vite.
Intérêt	Je m'intéresse au français. Le français me fait plaisir. Le français a de l'importance pour moi.*
Anxiété	J'ai peur du français. Je suis très nerveux / nerveuse avant les devoirs en classe en français.* Je me fais souvent du souci avant les devoirs en classe en français.*
Branche : allemand	
Concept de soi	L'allemand est une de mes meilleures branches.* Je suis bon(ne) en allemand. En allemand, j'apprends vite.
Intérêt	Je m'intéresse à l'allemand. L'allemand me fait plaisir. L'allemand a de l'importance pour moi.*
Anxiété	J'ai peur de l'allemand. Je suis très nerveux / nerveuse avant les devoirs en classe en allemand.* Je me fais souvent du souci avant les devoirs en classe en allemand.*
Branche : mathématiques	
Concept de soi	Les mathématiques sont une de mes meilleures branches.* Je suis bon(ne) en mathématiques. En mathématiques, j'apprends vite.
Intérêt	Je m'intéresse aux mathématiques. Les mathématiques me font plaisir. Les mathématiques ont de l'importance pour moi.*
Anxiété	J'ai peur des mathématiques. Je suis très nerveux / nerveuse avant les devoirs en classe en mathématiques.* Je me fais souvent du souci avant les devoirs en classe en mathématiques.*
Motivation scolaire en générale :	
Concept de soi	Dans la plupart des branches scolaires, je réussis bien les devoirs en classe.* Je suis bon(ne) dans la plupart des branches scolaires. Dans la plupart des branches scolaires, j'apprends vite.
Intérêt	Je m'intéresse à la plupart des branches scolaires. La plupart des branches scolaires me font plaisir. La plupart des branches scolaires ont de l'importance pour moi.*
Anxiété	La plupart des branches scolaires me font peur. Je suis très nerveux / nerveuse avant les devoirs en classe dans la plupart des branches scolaires.* Dans la plupart des branches scolaires je me fais du soucis avant les devoirs en classe.*
*Questions non incluses dans le questionnaire adressé aux élèves du cycle 3.1.	

Tableau 1.3 : Questions sur la motivation à apprendre (par branche scolaire évaluée et en général)

1.5.3 Satisfaction et climat scolaire

Dans cette même optique, la satisfaction perçue par les élèves concernant la qualité de l'enseignement et le climat scolaire, peut fournir des pistes explicatives quant à leurs performances aux tests de compétences. Le questionnaire ÉpStan comporte des questions relatives à la relation perçue entre l'enseignant et l'élève, la tendance à perturber le cours, le climat au niveau de la classe et de l'école (voir [tableau 1.4](#)). Les élèves indiquent leur accord ou désaccord

par rapport aux affirmations proposées (voir [tableau 1.4](#)), ceci sur une échelle de réponses à quatre degrés (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord »).

Les données sur la satisfaction et le climat scolaire au niveau national sont présentées dans le [chapitre 2](#) de ce rapport. ●

Dimension mesurée	Affirmations proposées aux élèves pour mesurer les dimensions mesurées
Qualité de l'enseignement	
Relation entre enseignant et élève	Dans ma classe, la plupart des enseignant(e)s me traitent de manière juste. Dans ma classe, les élèves s'entendent bien avec la plupart des enseignant(e)s. Dans ma classe, les enseignant(e)s attachent de l'importance au fait que les élèves se sentent à l'aise.* Dans ma classe, les enseignant(e)s s'intéressent à mon opinion.* Dans ma classe, les enseignant(s) me fournissent de l'aide supplémentaire, dans le cas où j'en ai besoin.*
Tendance à perturber le cours	Dans ma classe, nous perturbons parfois intentionnellement le cours. Dans ma classe, les enseignant(e)s ont souvent des difficultés pour rétablir l'ordre. Dans ma classe, il y a quelques élèves qui dérangent sans cesse les cours, bien que d'autres veulent travailler.
Climat scolaire	
Classe	Dans ma classe, tout le monde est solidaire. Dans ma classe, je me sens à l'aise. Dans ma classe, tout le monde s'entend bien. Dans ma classe, nous nous aidons mutuellement.
École	J'aime bien aller à l'école. Je me sens à l'aise dans mon école.* Si j'avais la possibilité, je voudrais bien changer d'école.*

*Questions non incluses dans le questionnaire adressé aux élèves du cycle 3.1.

Tableau 1.4 : Questions sur la satisfaction et le climat scolaire

1.6

Rapports

Après la passation des Épreuves Standardisées (test de compétences et questionnaires) et la finalisation des analyses statistiques, différents rapports sont envoyés ou mis à la disposition des acteurs concernés.

1.6.1 Le rapport national

Le rapport national s'adresse aux décideurs politiques et est accessible à toute personne intéressée via le site <http://www.epstan.lu/cms/fr/resultats>. Les écoles, classes ou élèves ne sont pas identifiables. Le rapport national présente les objectifs et la méthodologie des Épreuves Standardisées ainsi que plusieurs types d'analyse de données : une analyse globale des résultats observés (voir [chapitre 2](#)), une analyse des résultats qui tient compte des facteurs socio-économique et migratoire (voir [chapitre 3](#)), une analyse comparant les résultats obtenus dans les filières d'enseignement (voir [chapitre 4](#)) et une analyse comparant les résultats obtenus en fonction des différents parcours scolaires (voir [chapitre 5](#)). Le « rapport national » se termine par une analyse synthétique de la situation actuelle et par la présentation des défis et perspectives identifiés (voir [chapitre 6](#)). Le présent rapport comporte comme nouveauté une analyse des tendances observées ces trois dernières années scolaires. ●

1.6.2 Le rapport école

Le rapport école s'adresse aux présidents et inspecteurs des écoles fondamentales et aux directions des établissements secondaires. L'ADQS a aussi accès aux résultats du rapport école. Ce rapport présente de manière globale les résultats des élèves de l'école concernée et autorise une comparaison anonyme avec les résultats observés au niveau national ainsi qu'au niveau des différentes filières d'enseignement au niveau secondaire (voir [figure 1.4](#)). Un intervalle de performance attendue (voir [paragraphe 1.4.3](#)) est calculé pour chaque école. Cet intervalle permet une comparaison qui tient compte des caractéristiques principales de la population scolaire accueillie dans l'école (niveau socio-économique et contexte migratoire). ●

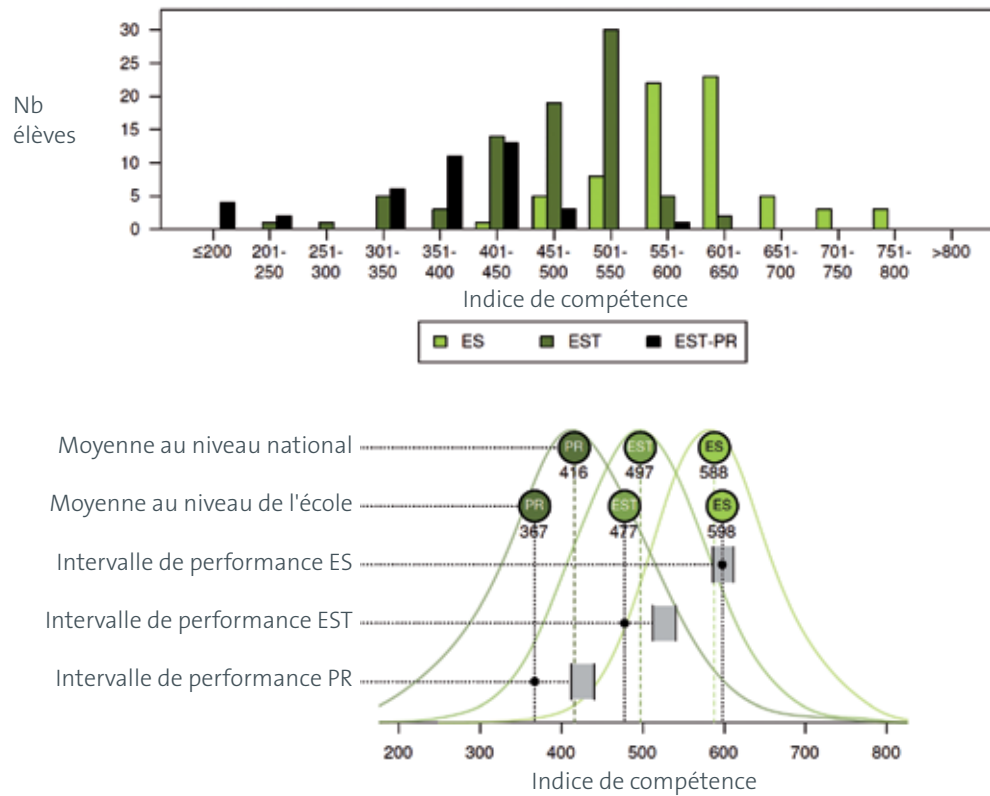


Figure 1.4 : Exemples graphiques issus d'un rapport adressé à un établissement secondaire

1.6.3 Le rapport classe

Le rapport classe (figure 1.5) est mis à disposition des enseignants concernés par les Épreuves Standardisées via une plate-forme de téléchargement (mySchool!) avec code d'accès personnalisé. Ce rapport présente notamment la distribution des résultats des élèves de la classe (l'enseignant dispose d'un code pour identifier précisément ses élèves) et permet de situer ceux-ci par rapport aux résultats observés au niveau du pays et au niveau des différentes filières d'enseignement. Un intervalle de performance attendue est calculé pour chaque classe. Cet intervalle permet une comparaison qui tient compte des caractéristiques principales de la population scolaire accueillie dans la classe (niveau socio-économique et contexte migratoire). ●

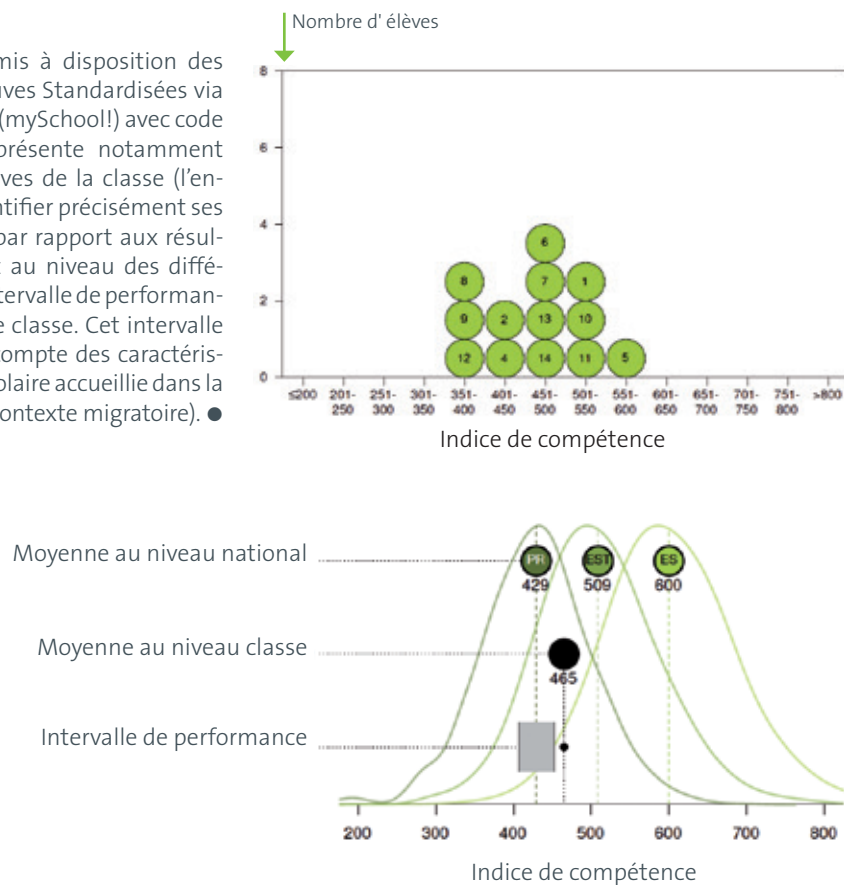


Figure 1.5 : Principaux graphiques issus du rapport adressé à une classe particulière

1.6.4 Le rapport élève

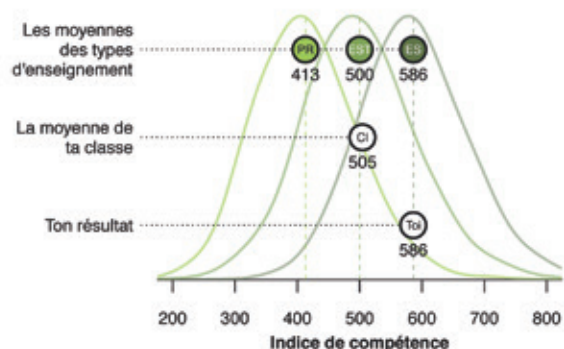
Le rapport élève (figure 1.6) est rédigé, pour chaque élève, dans les trois domaines de compétence évalués par les Épreuves Standardisées. Les enseignants ont la responsabilité de transmettre ces rapports individuels aux élèves et aux parents. Ces rapports individuels décrivent la performance individuelle des élèves et permettent une double comparaison (normative et critériée). La comparaison normative consiste à identifier le score obtenu par l'élève en le situant sur

un graphique par rapport à la moyenne de la classe et par rapport aux distributions et scores moyens observés dans chaque filière d'enseignement. La dimension critériée apparaît dans la partie droite du rapport élève. Le score obtenu par l'élève permet de situer celui-ci par rapport à un niveau de compétence qui décrit le type de questions ou le type de tâches face auxquelles les élèves donnent généralement une réponse correcte. ●

Français – Compréhension de l'Écrit

Résultats des Épreuves Standardisées 2013/2014
LTX, 9TE1, élève no. 12

Ton résultat : Tu as atteint un résultat de 586. Ton résultat est au-dessus de la moyenne de ta classe et au-dessus de la moyenne des élèves de l'enseignement secondaire technique théorique et polyvalent. Le graphique suivant illustre ces résultats.



ES : enseignement secondaire
EST : enseignement secondaire technique théorique et polyvalent
PR : enseignement secondaire technique pratique et préparatoire

Les courbes en arrière-fond du graphique montrent la distribution des indices de compétence dans les trois types d'enseignement.

Tu as travaillé pendant 45 minutes sur une durée maximale de 50 minutes.



Explications (d'après le modèle de compétences de Köhn, 2008)

Avec un résultat **supérieur à 663**, les élèves sont en général capables de comprendre des textes complexes, continus ou discontinus (p.ex. des articles extraits de magazines pour jeunes ou des textes littéraires, des textes factuels complexes ou des romans de la littérature pour la jeunesse). Ils sont aptes à travailler sur des textes de manière autonome, en se fixant des objectifs et en utilisant des stratégies de lecture variées dans le but d'explorer de nouvelles thématiques et d'acquérir des connaissances. Ils sont capables d'analyser le langage dans différents types de textes et de donner un avis personnel sur les contenus.

Avec un résultat **entre 612 et 663**, les élèves sont en général capables de comprendre des textes assez complexes de par leur structure, le langage utilisé et la thématique abordée (p.ex. des textes informatifs, descriptifs ou explicatifs dans un lexique ou une encyclopédie), des informations et des commentaires ou des textes littéraires plus courts (p.ex. des récits). Ils sont capables d'utiliser de manière autonome des techniques et des stratégies de lecture. Ils savent faire des déductions et les justifier. Ils savent replacer dans le contexte et commenter ce qu'ils ont lu.

Avec un résultat **entre 550 et 611**, les élèves sont en général capables de comprendre des textes informatifs simples, rédigés essentiellement dans un langage courant, relatifs aux domaines qui leur sont familiers ou qui les intéressent, tout comme des textes littéraires (p.ex. des contes, de courts articles ou reportages extraits de la presse, des publicités). Ils sont capables de repérer des informations et de les rendre avec leurs propres mots, d'établir des liens entre différentes parties d'un texte et entre les paragraphes, de faire des déductions simples et de commenter un texte de manière rudimentaire. Ils sont capables de catégoriser des textes, de reconnaître la fonction d'un texte et son objectif visé.

Avec un résultat **entre 448 et 549**, les élèves sont en général capables de comprendre des textes simples et familiers, relatifs à leur environnement immédiat (p.ex. des récits simples, des lettres personnelles, des textes factuels simples extraits de brochures d'information, de journaux ou de magazines, ainsi que des recettes ou des petites annonces). Ils sont capables de reconnaître les caractéristiques globales d'un texte (p.ex. repérer l'auteur, le type de texte, la thématique, les circonstances, les acteurs concernés), de localiser et de citer des informations explicitement contenues dans le texte (qui, quoi, où ?).

Avec un résultat **inférieur à 448**, les élèves échouent à la plupart des questions du test. Ceci ne signifie pas pour autant qu'ils n'ont aucune compétence en compréhension de textes en français, mais le document de référence utilisé et le test proposé ne permettent pas d'être plus précis.

www.epstan.lu

Tableau 1.6 : Exemple de rapport élève (compréhension de l'écrit en français, enseignement secondaire)

1.7

Protection des données

La conception des tests garantit la protection des données par un processus de pseudonymisation, tel que prévu dans la convention de protection des données. Tous les élèves reçoivent un code aléatoire de la part du LUCET de l'Université de Luxembourg, qui analyse les données issues des tests et du questionnaire uniquement à partir de ce code.

Afin de pouvoir mettre en relation les résultats des élèves au fil des années et de créer ainsi une base de données longitudinale, le LUCET reçoit de la part de MENJE un numéro unique d'identification pour chaque élève. Il ne s'agit pas du matricule et ce numéro ne permet pas au LUCET de retrouver le nom de l'élève en question.

Le processus décrit ci-après est appliqué pour que le Ministère soit en mesure de transmettre au LUCET ce numéro d'identification d'élève :

- Les écoles ou les enseignants reçoivent une liste de codes de la part du LUCET. Ils attribuent aléatoirement un code à l'élève ;
- Les écoles ou les enseignants ajoutent à cette liste le nom et le matricule des élèves, puis l'envoient au Ministère ;
- Le Ministère remplace les noms et les matricules des élèves par le code d'identification d'élève et envoie la nouvelle liste de codes pseudonymisée au LUCET ;
- Pour que les enseignants puissent ensuite affecter les résultats transmis par le LUCET aux élèves concernés, ils reprennent la liste originale qu'ils avaient dressée pour établir le lien entre les codes élèves et les noms.

Ainsi, le LUCET dispose des résultats aux tests et des réponses aux questionnaires mais ne connaît pas le nom des enfants, ni leur matricule.

De son côté, le Ministère peut certes associer les matricules aux codes élèves mais n'a aucun accès aux données des tests et questionnaires, qui restent au sein de l'Université. Seules les données au niveau école sont adressées à l'ADQS. Ces rapports école ne contiennent toutefois pas d'informations qui permettraient l'identification précise des classes et des élèves.

Les données pseudonymisées sont rassemblées par l'Université dans une banque de données longitudinale. Sur la base de ces données, il devient possible d'évaluer le système scolaire luxembourgeois et de suivre efficacement et, à long terme, les progrès des élèves.

Afin d'empêcher toute utilisation frauduleuse des données, le traitement de ces dernières est soumis aux conditions de la **Commission Nationale pour la Protection des Données** (CNPD). Actuellement, le LUCET et le **Centre De Gestion Informatique De l'Éducation** (CGIE) ont mandaté une société externe pour élaborer une solution reposant sur l'introduction d'un tiers d'anonymisation (trusted third party) responsable de la gestion d'une base de données permettant l'association entre l'identifiant unique du Ministère (matricule) et l'identifiant utilisé par le LUCET (appelé pseudonyme) pour assurer une protection des données encore meilleure autour des Épreuves Standardisées. À l'exception des élèves et de leurs enseignants au moment des tests, seul ce tiers connaît encore la relation matricule/pseudonyme. Avec cette solution, toutes les communications entre le Ministère et le LUCET concernant les ÉpStan passeront obligatoirement par le tiers d'anonymisation qui, lors de tout transfert légitime d'informations, substituera les matricules aux pseudonymes. Ce nouveau système entrera probablement en vigueur à partir de l'année scolaire 2015-2016 au niveau secondaire et à partir de l'année 2016-2017 au niveau fondamental. ●

Références

- Chambre de Commerce (2014)**. Le système d'éducation secondaire luxembourgeois: une analyse coûts/bénéfices. *Bulletin économique de la Chambre de Commerce*, 16.
- MENFP (2008a)**. *Mathématiques. Division inférieure de l'enseignement secondaire (technique). Compétences disciplinaires*. Luxembourg: MENFP.
- MENFP (2008b)**. *Bildungsstandards Sprachen*. Luxembourg: MENFP.
- MENFP (2011)**. *Plan d'études. École fondamentale*. Luxembourg: MENFP.
- SCRIPT (2007)**. *Courrier de l'Éducation Nationale – N° spécial. Die Steuerung des Luxemburger Schulwesens*. Luxembourg: MENFP.



Autoren:

Caroline Hornung
Danielle Hoffmann
Dalia Lorphelin
Sylvie Gamo
Sonja Ugen
Antoine Fischbach
Romain Martin

2 Allgemeine Befunde zum luxemburgischen Schulwesen

ZUSAMMENFASSUNG

Kapitel 2 beschreibt die allgemeinen Befunde der **Épreuves Standardisées** (ÉpStan) zum luxemburgischen Schulsystem. In der Grundschule hat die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Zyklus 3.1 die Anforderungen des vorherigen Lernzyklus in allen drei getesteten Kompetenzen erreicht. Über die 3 Erhebungen hinweg variieren die Resultate in Mathematik und Deutsch-Hörverstehen kaum. In Deutsch-Leseverstehen hingegen deutet sich ein leichter Aufwärtstrend an; ob sich dieser bestätigt, werden zukünftige ÉpStan-Erhebungen zeigen. Die Schülerinnen und Schüler der Grundschule haben zudem ein positives Selbstkonzept, fühlen sich wohl in der Schule und sind am Unterricht interessiert. In der Sekundarschule erreicht die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nicht das zweite Kompetenzniveau in Mathematik und in Deutsch-Leseverstehen; in Französisch-Leseverstehen sind es sogar 65% der Jugendlichen. Positiv zu vermerken ist, dass im Jahr 2013 mehr Schülerinnen und Schüler die höheren Kompetenzniveaus erreichen als noch 2011. Zudem schätzen die Jugendlichen ihr schulisches Selbstkonzept weiterhin als eher hoch und Schul- und Klassenklima als gut ein. Die Schulangst nimmt in der Sekundarstufe im Vergleich zu der Grundschule leicht zu, wird aber immer noch als mittel bis niedrig empfunden. ●

RÉSUMÉ

Le **chapitre 2** présente des constats généraux des **Épreuves Standardisées** (ÉpStan) sur le système scolaire luxembourgeois. En ce qui concerne l'enseignement fondamental, la majorité des élèves (évaluée au début du cycle 3.1) a atteint les exigences du cycle d'apprentissage précédent dans les trois domaines d'apprentissage évalués. À travers les trois points de mesure, les résultats en mathématiques et en compréhension orale de l'allemand ne varient guère. En compréhension écrite de l'allemand, les résultats indiquent

une légère tendance à la hausse; à confirmer par les futures enquêtes ÉpStan. Les élèves de l'enseignement fondamental ont une image de soi positive, se sentent à l'aise à l'école et sont intéressés par l'enseignement. Au secondaire, la moitié des élèves n'atteint pas le deuxième niveau de compétence en mathématiques et en compréhension de l'écrit en allemand. En compréhension de l'écrit en français, même 65% des jeunes n'atteignent pas le deuxième niveau de compétence. Pour finir sur une note positive, en 2013, plus d'élèves accèdent aux plus hauts niveaux de compétence qu'en 2011. En outre, les jeunes continuent à évaluer leur image de soi comme assez élevée et le climat de classe/école comme bon. Au secondaire, l'anxiété scolaire augmente légèrement par rapport à celle ressentie à l'école fondamentale, mais de façon absolue elle est perçue comme moyenne à faible. ●

2.1 Einleitung

In diesem Abschnitt stellen wir allgemeine Befunde der *Épreuves Standardisées* (ÉpStan) zum luxemburgischen Schulsystem vor. Dies tun wir im Hinblick auf die erreichten Kompetenzen, die Lernmotivation, und das Schul- und Klassenklima der Schülerinnen und Schüler der Grundschule (Zyklus 3.1) und der Sekundarstufe (VII^e/7^e und V^e/9^e). Als Datenbasis dienen die ÉpStan-Erhebungen aus den Schuljahren 2011–2012, 2012–2013 und 2013–2014, welche wir in diesem Bericht der Lesbarkeit halber als 2011, 2012 und 2013 bezeichnen.

Die ÉpStan-Datenbasis (für einen Überblick s. Tabelle 2.1) erlaubt es erstmals einen Dreijahrestrend zu ermitteln. Der Vergleich von schulischen Kompetenzen über mehrere Jahre hinweg ist besonders interessant, da er Einblicke in die Entwicklung und Evolution von Bildungssystemen gewährt. Hierbei ist jedoch vorab zu bedenken, dass Bildungssysteme sich nicht von heute auf morgen verändern und, dass 3 Jahre eine sehr kurze Dauer darstellen, um Schlussfolgerungen über eine allgemeine Verbesserung/Verschlechterung der erreichten Kompetenzen zu ziehen. Potentielle Trends sind demnach mit der gebotenen Vorsicht zu interpretieren, da nicht mit Sicherheit ausgeschlossen werden kann, dass es sich, auf längere Dauer gesehen, nur um zufällige Fluktuationen handelt, die sich nicht als Vorboten eines anhaltenden Trends bestätigen. ●

		2011	2012	2013
Zyklus 3.1	Gesamtanzahl der SchülerInnen	5136	5176	5257
	Mathematik	97%	97%	97%
	Deutsch-Leseverstehen	95%	94%	95%
	Deutsch-Hörverstehen	95%	94%	95%
	Elternfragebogen	82%	83%	87%
	Schülerfragebogen	88%	93%	94%
VII ^e /7 ^e	Gesamtanzahl der SchülerInnen	5504	5656	5626
	Schülerfragebogen	95%	92%	94%
V ^e /9 ^e	Gesamtanzahl der SchülerInnen	6822	6779	6806
	Mathematik	96%	96%	96%
	Deutsch-Leseverstehen	90%	89%	89%
	Französisch-Leseverstehen	96%	96%	96%
	Schülerfragebogen	94%	95%	96%

Tabelle 2.1: Gesamtanzahl der Schülerinnen und Schüler und prozentuale Abdeckung nach Klassenstufe, Testinstrument und Jahrgang

2.2

ÉpStan im Zyklus 3.1

2.2.1 Verteilung auf die Kompetenzniveaus

Bei den ÉpStan geht es gezielt darum, zu untersuchen, ob die Schülerinnen und Schüler des Zyklus 3.1 das **Niveau Socle** des Zyklus 2 erreicht haben. Aus diesem Grund finden die Erhebungen auch jeweils gleich zu Beginn des Zyklus 3.1 statt.

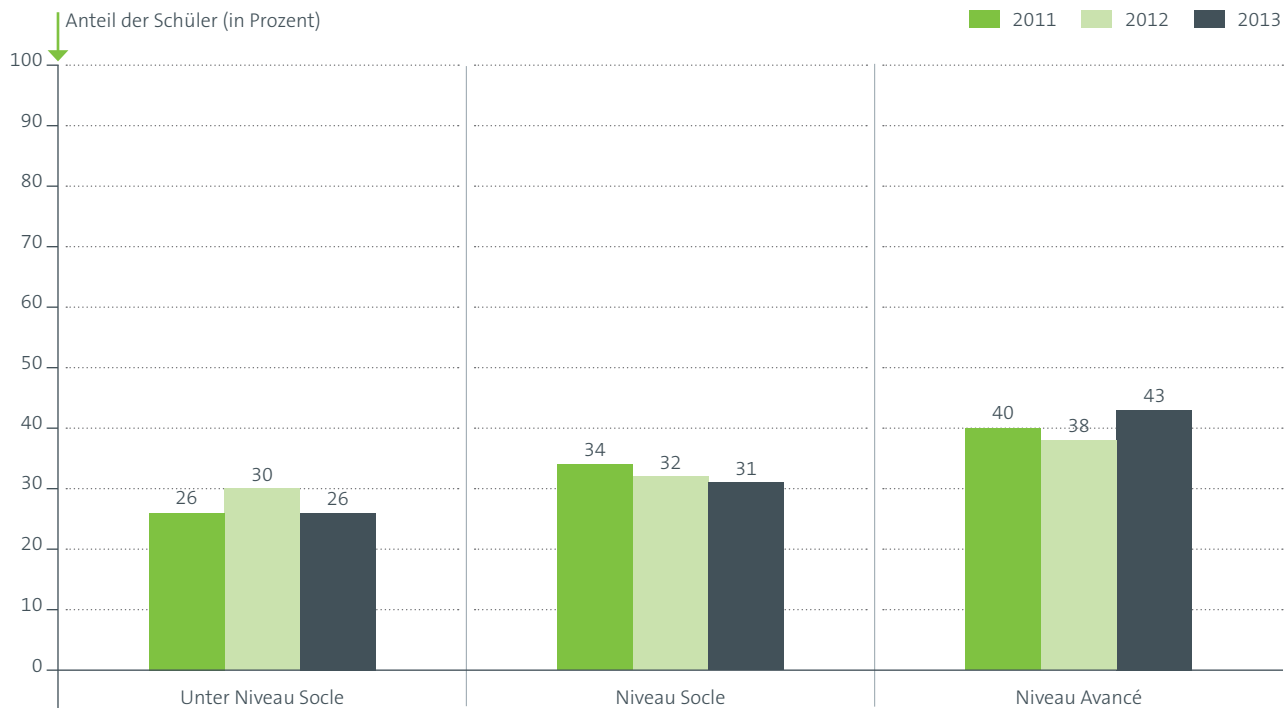


Abbildung 2.1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler des Zyklus 3.1 auf die Kompetenzniveaus in Mathematik

Abbildung 2.1 zeigt, wie sich die Mathematikkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu Anfang des Zyklus 3.1 auf die Kompetenzniveaus (unter **Niveau Socle**, **Niveau Socle** und **Niveau Avancé**) des Zyklus 2 verteilt. Von 2011 bis 2013 sind nur geringfügige Unterschiede – welche zudem nicht immer in die gleiche Richtung gehen – in der Schülerverteilung auf die verschiedenen Kompetenzniveaus zu beobachten. Insgesamt haben jeweils ca. ein Drittel (31% bis 34%) der Schülerinnen und Schüler erwartungskonform das **Niveau Socle** erreicht. Etwas mehr (38% bis 43%) gelangen sogar auf das **Niveau Avancé**. Allerdings befindet sich auch ein gutes Viertel (26% bis 30%) der Schülerinnen und Schüler zu Anfang des Zyklus 3.1 noch unter dem **Niveau Socle** des vorherigen Lernzyklus. ►

► **Abbildung 2.2** und **2.3** stellen die Entwicklung der Deutschkompetenzen (Leseverstehen und Hörverstehen) der Schülerinnen und Schüler des Zyklus 3.1 dar. Ähnlich wie in Mathematik, sind auch in den Deutschkompetenzen keine klaren Trends erkennbar hinsichtlich der Schülerverteilung auf die verschiedenen Kompetenzniveaus. Im Leseverstehen (**Abbildung 2.2**) erreicht über den Berichtszeitraum jeweils ein knappes Viertel (20% bis 24%) der Drittklässler das **Niveau Socle** und ungefähr ein Drittel (32% bis 34%) sogar das **Niveau Avancé**. Knapp die Hälfte

(42% bis 48%) der Schülerschaft des Zyklus 3.1 gelangt in Deutsch-Leseverstehen jedoch nicht auf das **Niveau Socle** des Zyklus 2.

Im Hörverstehen (**Abbildung 2.3**) erzielen die Schülerinnen und Schüler substantiell bessere Resultate als im Leseverstehen. Fast ein Drittel (26% bis 31%) erreicht das **Niveau Socle**, und über die Hälfte (54% bis 59%) erreicht sogar das **Niveau Avancé**. Nur 13% bis 15% der Drittklässler befinden sich im Hörverstehen unter dem **Niveau Socle**. ●

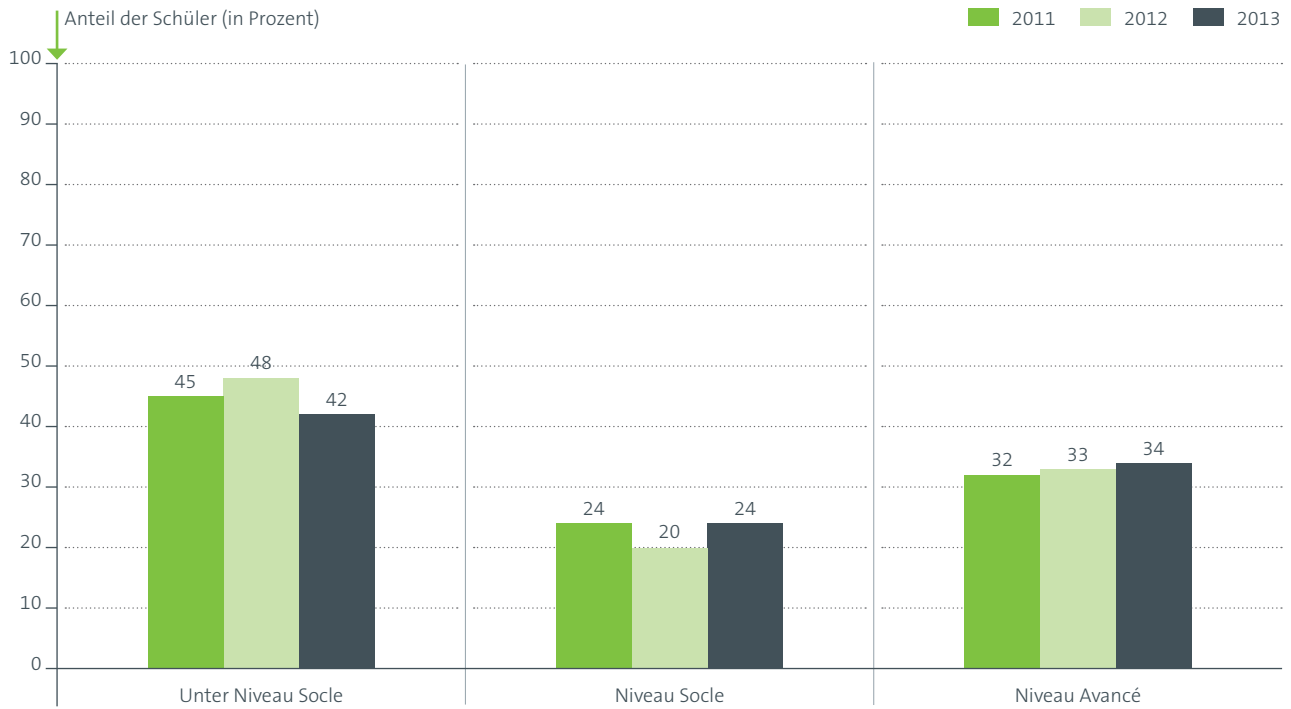


Abbildung 2.2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler des Zyklus 3.1 auf die Kompetenzniveaus in Deutsch-Leseverstehen

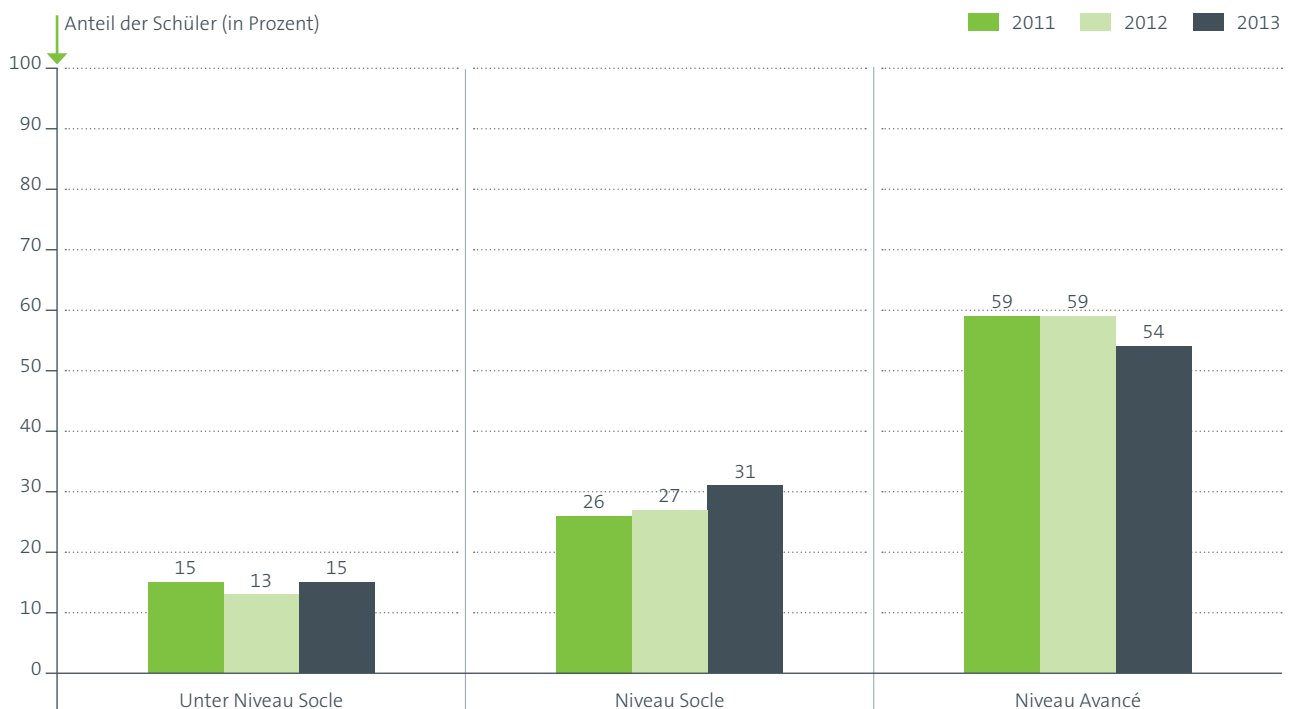


Abbildung 2.3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler des Zyklus 3.1 auf die Kompetenzniveaus in Deutsch-Hörverstehen

2.2.2 Mittlere Kompetenzwerte

In **Abbildung 2.4** sind die Mittelwerte der drei getesteten schulischen Kompetenzen abgebildet. In Deutsch-Hörverstehen sind die Ergebnisse über den gesamten Berichtszeitraum konstant, während wir in den beiden anderen Bereichen jeweils einen leichten Knick in 2012 feststellen können. Die mittlere Mathematikkompetenz der Dritt-

klässler befindet sich in 2013 wieder auf dem gleichen Niveau wie in 2011. Die Ergebnisse in Deutsch-Leseverstehen sind im Mittel von 2011 auf 2013 leicht besser geworden (+8 Punkte). Zukünftige ÉpStan-Erhebungen werden zeigen ob sich dieser positive Trend bestätigen lässt. ●

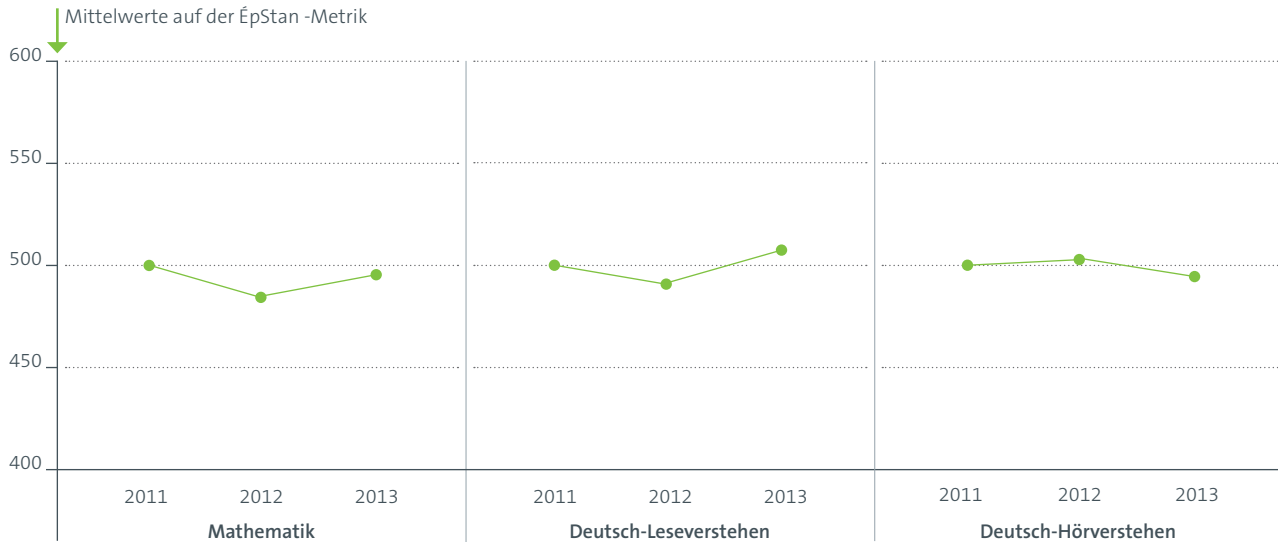


Abbildung 2.4: Mittlere Kompetenzwerte im Zyklus 3.1

2.2.3 Lernmotivation

Neben schulischen Kompetenzen werden über die ÉpStan auch die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler des Zyklus 3.1 erhoben. Die Erfassung der Lernmotivation erfolgt über Messskalen, welche die Aspekte **Selbstkonzept**, **Interesse** und **Angst** abdecken. Diese Komponenten der Lernmotivation wurden fächerspezifisch (Mathematik und Deutsch) wie auch fächerübergreifend (generelle Schulangst, generelles Interesse und generelles schulisches Selbstkonzept) erhoben. Aus **Abbildung 2.5** ist ersichtlich, dass sich die Einschätzungen der schulischen Lernmotivation der Drittklässler kaum über die 3 Jahre hinweg verändern. So schätzen die Schülerinnen und

Schüler ihr Selbstkonzept grundsätzlich eher hoch ein. Die Drittklässler stimmen also Aussagen wie «Ich bin gut im Fach Deutsch» im Mittel meist zu. Das Gleiche gilt für schulisches Interesse (generell und fächerspezifisch). Sowohl das Selbstkonzept, als auch das Interesse scheinen generell gesehen etwas höher auszufallen, als dies fächerspezifisch der Fall ist. Die Schulangst ist sowohl allgemein als auch spezifisch in Mathematik und Deutsch eher niedrig. Diese Befunde sind als sehr positiv zu bewerten, da ein höheres akademisches Selbstkonzept und niedrige Schulangst in westlichen Ländern oft mit besseren schulischen Leistungen einhergeht. ●

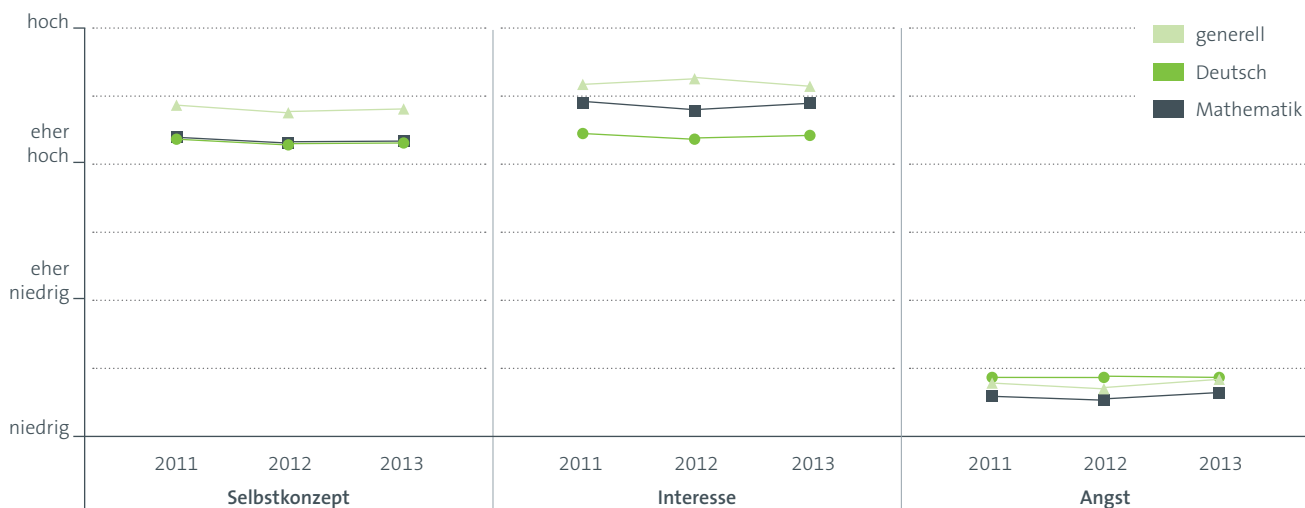


Abbildung 2.5: Lernmotivation im Zyklus 3.1

2.2.4 Schul- und Klassenklima

Neben Lernmotivation werden über die ÉpStan auch Aspekte der Unterrichtsqualität sowie das Schul- und Klassenklima erfasst.

Abbildung 2.6 unterstreicht eine konstant positive Lehrer-Schüler Beziehung im Zyklus 3.1. in den 3 Erhebungen (2011-2013). Beim Klassenklima und bei der Schulfriedenheit verhält es sich ganz ähnlich; Schule und Klasse

werden als durchgehend positiv empfunden. Beide Einschätzungen unterliegen kaum Schwankungen über den Berichtszeitraum hinweg. Was die Störneigung betrifft (z. B. «Ich störe manchmal absichtlich den Unterricht»), so wird diese von den Schülerinnen und Schülern als mittel bis eher hoch eingeschätzt, mit etwas höheren Werten zum ersten Erhebungszeitpunkt (2011). ●

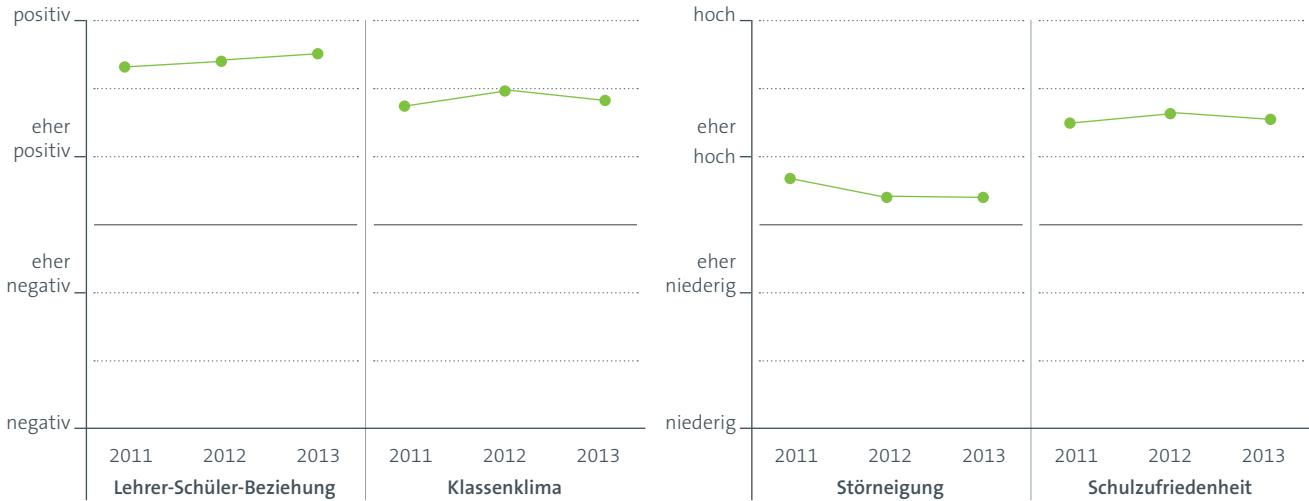


Abbildung 2.6: Schul- und Klassenklima im Zyklus 3.1

2.3

ÉpStan in der 7. Klasse (VII^e/7^e)

2.3.1 Lernmotivation

In der 7. Klasse werden bis dato noch keine schulischen Kompetenzen erhoben sondern ausschließlich die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Aus **Abbildung 2.7** kann man erkennen dass die Einschätzungen zur schulischen Lernmotivation der Siebtklässler sich über die 3 Jahre hinweg kaum verändern. Generell schätzen die Schülerinnen und Schüler ihr schulisches Selbstkonzept

und ihr Interesse als eher hoch ein. Dies trifft auch auf die spezifischen Schulfächer Mathematik und Deutsch zu. In Französisch schätzen die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse ihr Selbstkonzept etwas geringer ein als in den anderen Bereichen. Verglichen mit den Drittklässlern scheint die Schulangst bei den Siebtklässlern etwas höher zu liegen und Selbstkonzept sowie Interesse etwas niedriger. ●

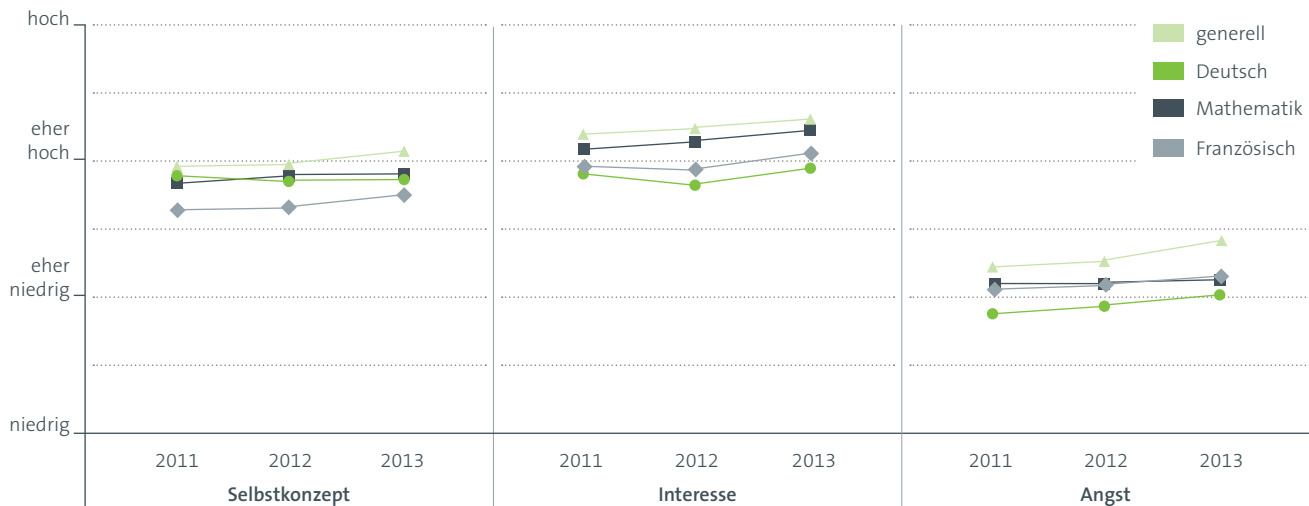


Abbildung 2.7: Lernmotivation in der 7. Klasse

2.4

ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)

2.4.1 Verteilung auf die Kompetenzniveaus

Abbildung 2.8 zeigt wie sich die Mathematikkompetenz der Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse über 3 Jahre hinweg auf die Kompetenzniveaus (unter Niveau 1, Niveau 1, Niveau 2 und Niveau 3) verteilt. Insgesamt erreicht nur ein sehr geringer Anteil der Neuntklässler (4% bis 6%) das höchste Kompetenzniveau (Niveau 3) in Mathematik. 38% bis 41% erreichen das Niveau 2 (einfache Lösungsstrategien) und ein Drittel (31% bis 34%) erreicht das

Niveau 1 (elementare Fähigkeiten). Fast ein Viertel (23% bis 24%) zeigt Kompetenzleistungen unter dem Niveau 1 und war folglich bereits bei Aufgaben mit elementaren Anforderungen meist überfordert. Positiv hervorzuheben ist die Tatsache, dass über den Berichtszeitraum progressiv leicht mehr Schülerinnen und Schüler höhere Kompetenzstufen erreichen. ▶

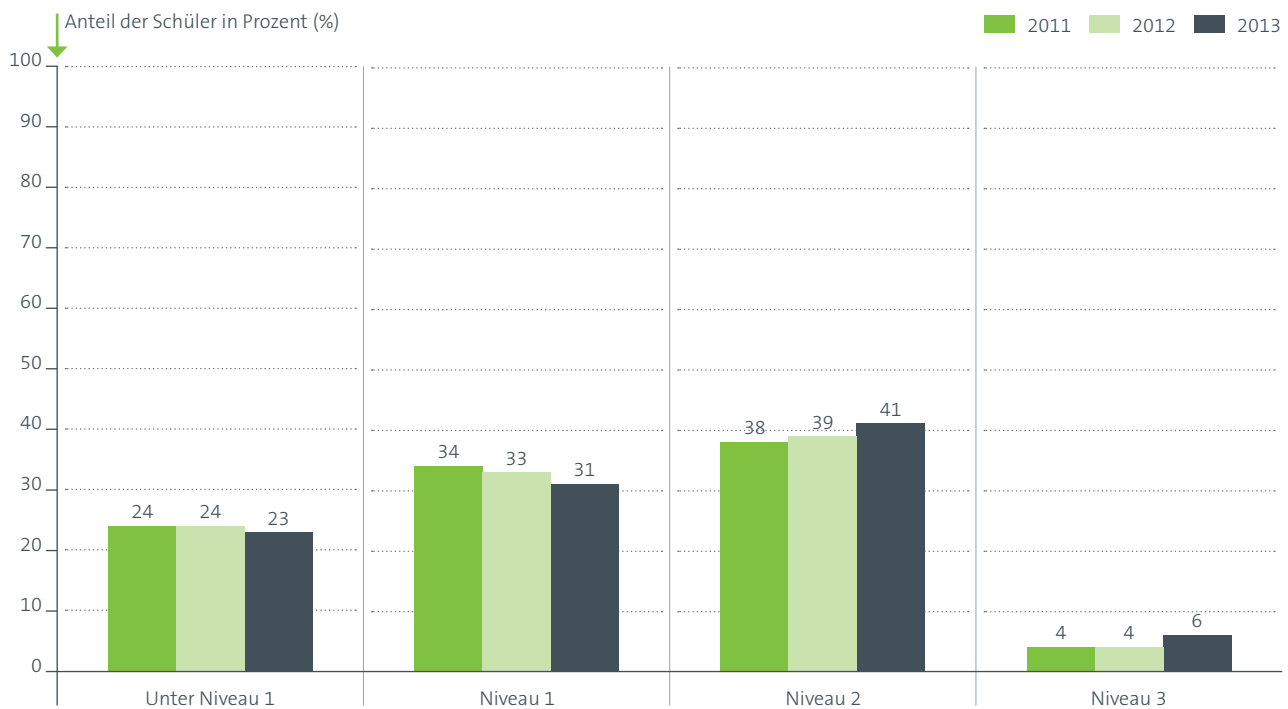


Abbildung 2.8: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse auf die Kompetenzniveaus in Mathematik

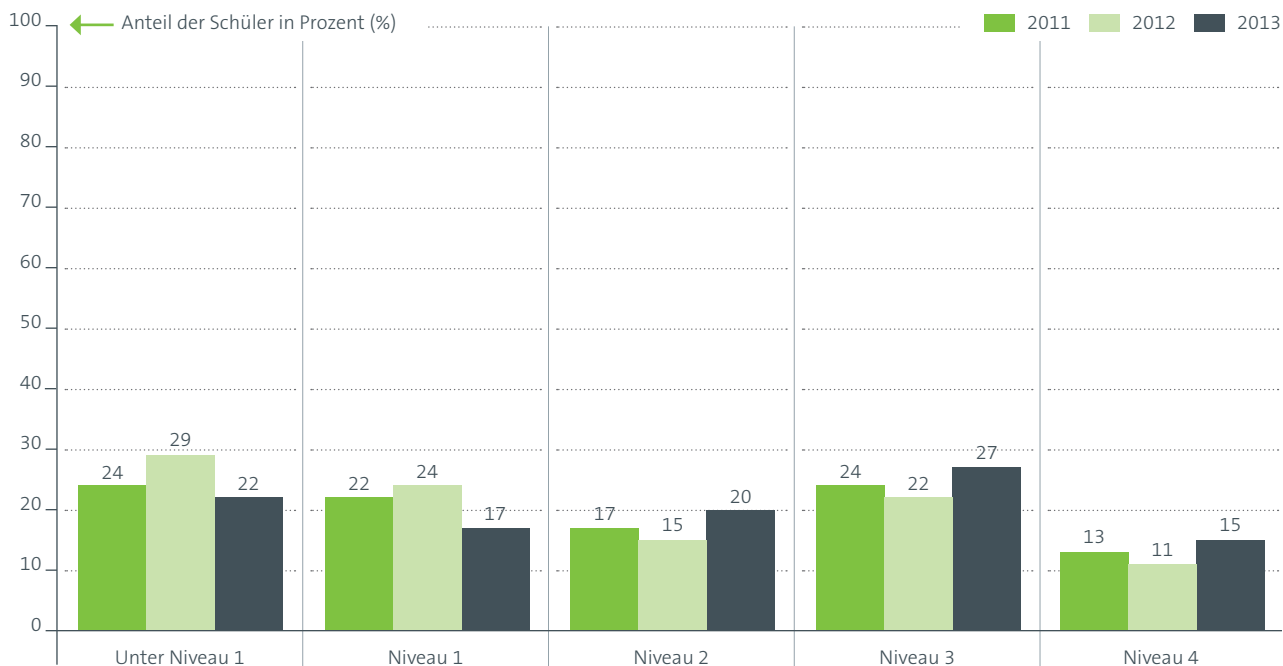


Abbildung 2.9: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse auf die Kompetenzniveaus in Deutsch-Leseverstehen

► Wie **Abbildung 2.9** darstellt, erreichen über ein Drittel der Schülerinnen und Schüler die Kompetenzniveaus 3 (22% bis 27%; komplexere Texte, Anwenden von Lesestrategien, komplexe Schlussfolgerungen ziehen) und 4 (11% bis 15%; komplexe, vernetzte Texte, unterschiedliche Lesestrategien, Erschließen von neuen Wissensbereichen) in Deutsch-Leseverstehen. Niveau 2 (einfache Texte, Bezüge herstellen, Folgerungen ziehen) erreichen knapp ein Fünftel (15% bis 20%) der Neuntklässler. Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler befinden sich auf dem Kompetenzniveau 1 (17% bis 24%; globales Einordnen einfacher Texte, Lokalisieren explizit angegebener Informationen) oder unter Niveau 1 (22% bis 29%). Ähnlich dem Bereich Mathematik kann man auch in Deutsch-Leseverstehen festhalten, dass sich in 2013 etwas mehr Jugendliche auf höheren Kompetenzstufen befinden, als dies noch 2011 der Fall war.

Wie auf **Abbildung 2.10** zu sehen, erreichen nur ungefähr 15% der Schülerinnen und Schüler die Kompetenzniveaus 3 (7% bis 9%) und 4 (5% bis 8%) im Leseverstehen in Französisch (die Bedeutung der Kompetenzstufen ist analog zu Deutsch-Leseverstehen). Niveau 2 erreichen ebenfalls nur 15% bis 17% der Neuntklässler. Über zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler befinden sich auf dem Kompetenzniveau 1 (32% bis 39%) oder unter Niveau 1 (32% bis 39%) im Leseverstehen in Französisch. Auch in Französisch-Leseverstehen sind über den Berichtszeitraum hinweg etwas mehr Schülerinnen und Schüler auf den jeweils höheren Kompetenzniveaus wiederzufinden. ●

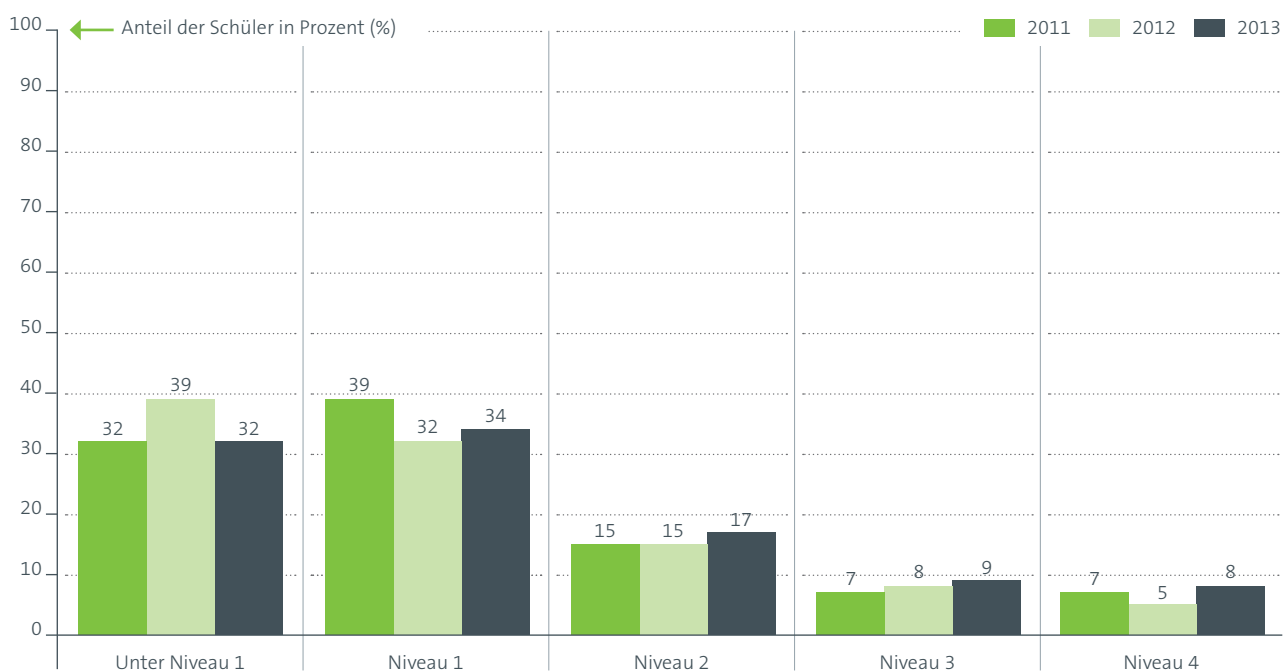


Abbildung 2.10: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse auf die Kompetenzniveaus in Französisch-Leseverstehen

2.4.2 Mittlere Kompetenzwerte

Im Hinblick auf den Dreijahrestrend verbessern sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse im Mittel in allen 3 Kompetenzbereichen. Wie aus **Abbildung 2.11** ersichtlich wird, ist dieser Trend in Mathematik am deutlichsten zu beobachten; so verbessern sich die Schülerinnen und Schüler von 2011 auf 2013 um ganze 18 Punkte. In Deutsch- und Französisch-Leseverstehen ist der Zuwachs über den gleichen Zeitraum mit 8 bzw. 5 Punkten zwar

geringer, aber dennoch vorhanden. Ob es sich in den Sprachkompetenzen tatsächlich um einen positiven Trend handelt bleibt abzuwarten, da beide Bereiche – ähnlich wie im Zyklus 3.1 (vgl. **Abbildung 2.4**) – einen Leistungsknick in 2012 verbuchen mussten. Zukünftige ÉpStan-Erhebungen werden hier Aufklärung bringen. ●

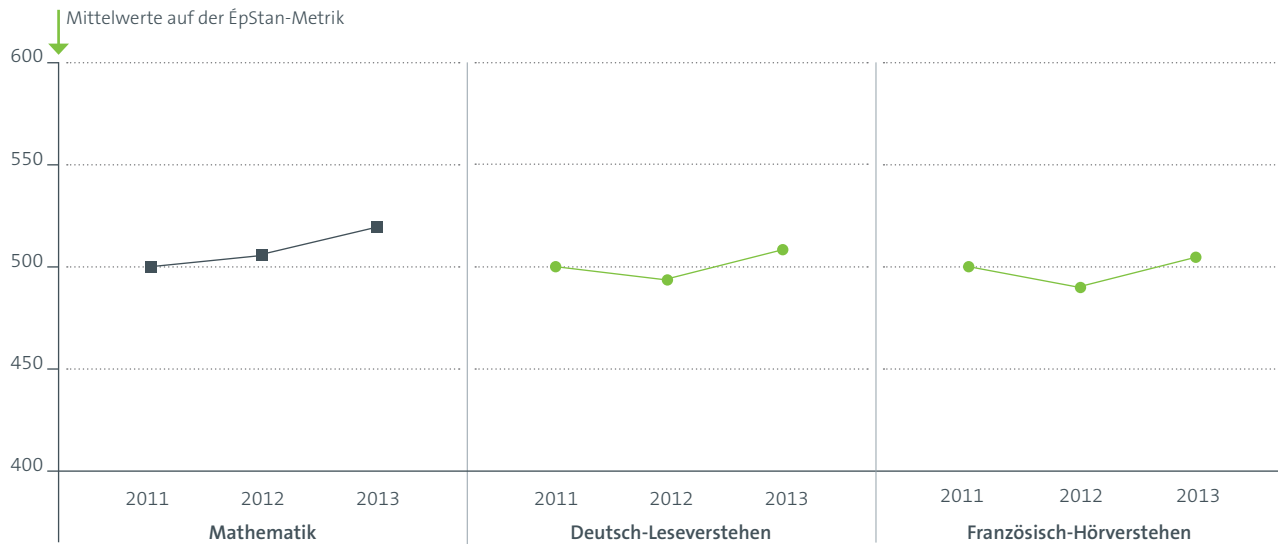


Abbildung 2.11: Mittlere Kompetenzwerte in der 9. Klasse

2.4.3 Lernmotivation

Aus **Abbildung 2.12** geht hervor, dass die Einschätzungen zur schulischen Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler der V^e/9^e sich im Mittel kaum über die 3 Jahre hinweg verändern. Schätzen die Jugendlichen ihr Selbstkonzept generell und in Deutsch noch als eher hoch ein, so ist dies nicht mehr der Fall für Mathematik und Französisch. Beim schulischen Interesse gibt es nur sehr geringe Unter-

schiede zwischen den einzelnen Schulfächern. Insgesamt schätzen die Schülerinnen und Schüler ihr Interesse als eher mittelmäßig ein. Die Schulangst, nimmt, ähnlich wie in der 7. Klasse, über die Schullaufbahn hinweg weiter zu. Im Fach Deutsch wird die Schulangst im Mittel am niedrigsten eingeschätzt; die höchsten Schulangstwerte werden für Mathematik und Französisch berichtet. ●

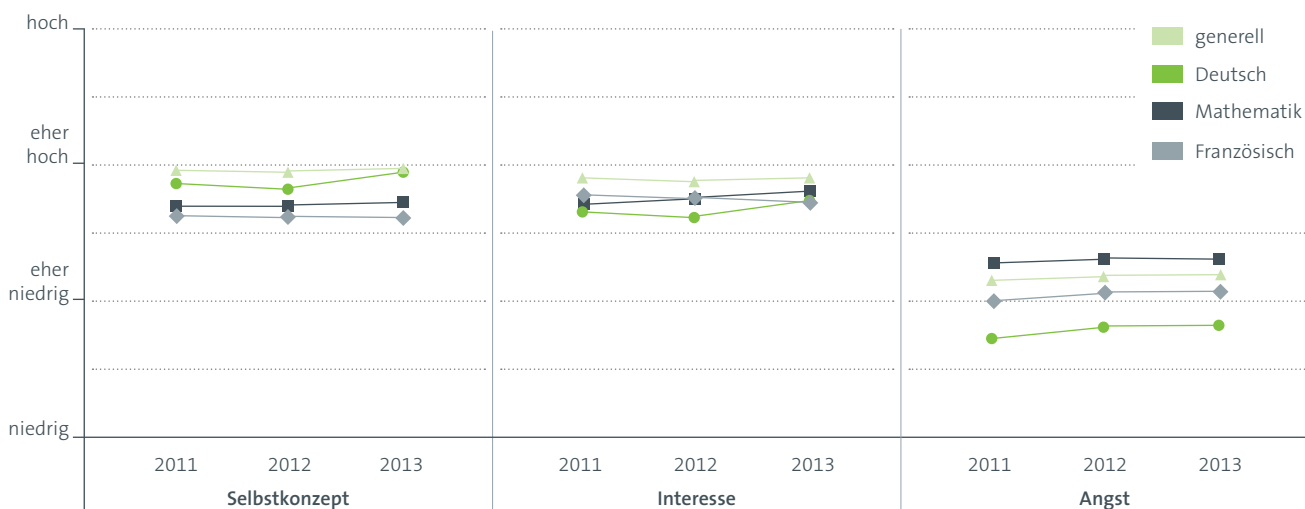


Abbildung 2.12: Lernmotivation in der 9. Klasse

2.4.4 Schul- und Klassenklima

Abbildung 2.13 unterstreicht auch auf der V^e/9^e eine konstant positive Lehrer-Schüler Beziehung zu den 3 Erhebungszeitpunkten (2011-2013). Beim Klassenklima verhält es sich ganz ähnlich, so wird dieses auch hier als eher positiv empfunden. Die allgemeine Schulfriedenheit wird von den Schülerinnen und Schülern der V^e/9^e als eher hoch eingeschätzt. Die Störneigung der Schülerinnen und Schüler scheint über die 3 Jahre hinweg geringfügig abzunehmen und liegt zwischen mittleren und eher hohen Werten. ●

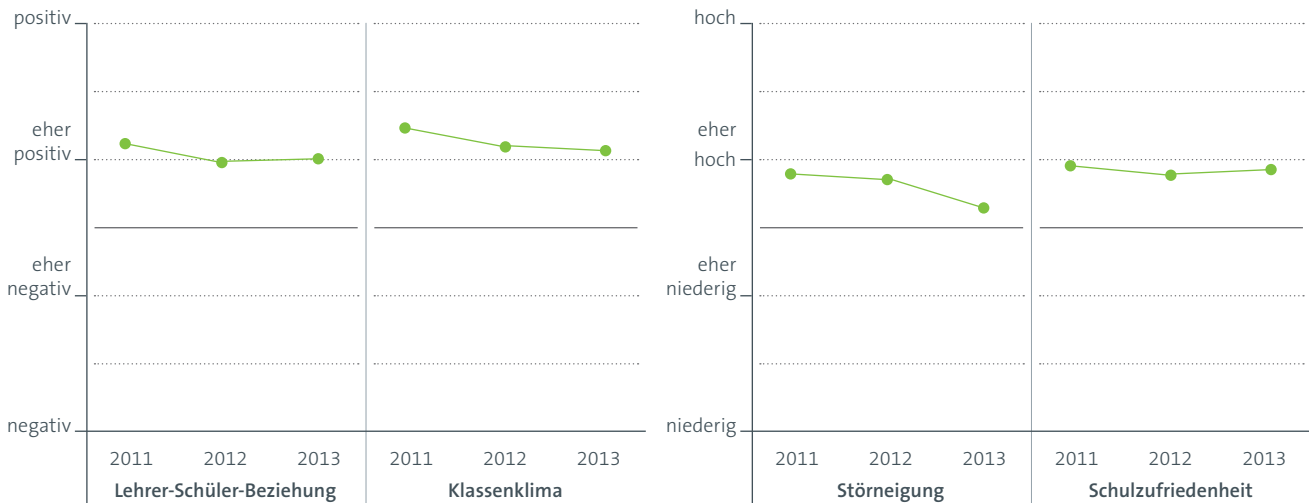


Abbildung 2.13: Schul- und Klassenklima in der 9. Klasse

2.5

Schlussfolgerung

Dieses Kapitel beschreibt die allgemeinen Befunde zum luxemburgischen Schulsystem im Hinblick auf die schulischen Kompetenzen, die Lernmotivation und das Schul- und Klassenklima in der Grundschule (Zyklus 3.1.) und der Sekundarschule (VII^e/7^e und V^e/9^e) über drei Erhebungsjahre hinweg (2011 bis 2013). Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Zyklus 3.1.:** über 70% der Schülerinnen und Schüler des Zyklus 3.1. erreichen das **Niveau Socle** oder das **Niveau Avancé** in Mathematik. In Deutsch-Hörverstehen sind es sogar über 85%. Allerdings trifft dieses positive Resultat in Deutsch-Leseverstehen nur auf gut die Hälfte der Schülerinnen und Schüler zu, so dass hier die andere Hälfte auch zu Beginn des neuen Lernzyklus das **Niveau Socle** des vorherigen Lernzyklus noch nicht erreicht. Der Dreijahrestrend lässt keine eindeutigen Verbesserungen für Mathematik und Deutsch-Hörverstehen erkennen. In Deutsch-Leseverstehen lässt sich aber eventuell ein sehr leichter Aufwärtstrend herauslesen. Zukünftige ÉpStan-Erhebungen werden hier Klärung bringen. Des Weiteren hat sich herausgestellt, dass die meisten Schülerinnen und Schüler ein positives Selbstkonzept haben, sich in der Schule wohlfühlen und am Unterricht interessiert sind.
- VII^e/7^e:** auch bei den Schülerinnen und Schülern der VII^e/7^e ist das schulische Selbstkonzept weiterhin eher hoch, wie auch das Interesse an der Schule. Die Schulangst nimmt hingegen etwas zu im Vergleich zu den Drittklässlern.
- V^e/9^e:** ungefähr die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der V^e/9^e befinden sich unter oder auf Kompetenzniveau 1 in Mathematik; das gleiche gilt für Deutsch-Leseverstehen. In Französisch-Leseverstehen befinden sich sogar über 65% der Jugendlichen unter oder auf Kompetenzniveau 1. Generell erreichen mehr Schülerinnen und Schüler höhere Kompetenzniveaus im Jahr 2013, wenn man einen Vergleich mit dem Jahr 2011 erstellt. Zukünftige Erhebungen werden zeigen, ob dieser positive Trend, der insbesondere in Mathematik beobachtbar ist, sich bestätigen lässt. Schulisches Selbstkonzept und Interesse bleiben allgemein mittel bis hoch. Die Schulangst wird als eher mittel bis niedrig eingeschätzt. Schul- und Klassenklima werden weiterhin von den meisten Schülerinnen und Schülern als gut empfunden. ●





Autoren:

Claire Muller
Monique Reichert
Sylvie Gamo
Danielle Hoffmann
Caroline Hornung
Philipp Sonnleitner
Gina Wrobel
Romain Martin

3

KOMPETENZUNTERSCHIEDE
AUFGRUND DES SCHÜLERHINTERGRUNDS

3 Kompetenzunterschiede aufgrund des Schülerhintergrundes

035

ZUSAMMENFASSUNG | RÉSUMÉ

ZUSAMMENFASSUNG

Kapitel 3 befasst sich mit dem Einfluss von Merkmalen des Schülerhintergrundes auf die in den ÉpStan gemessenen Kompetenzen. Diskrepanzen in den erfassten Kompetenzbereichen werden dabei im Hinblick auf folgende vier Hintergrundvariablen untersucht: sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Sprachhintergrund, sowie das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler. Bestehende Unterschiede werden vergleichend für die Jahre 2011, 2012 und 2013 aufgeführt (Zyklus 3.1 und 5^e/9^e). Das einflussreichste Merkmal ist dabei der sozioökonomische Status, gefolgt von der zuhause gesprochenen Sprache. Der Migrationshintergrund wirkt sich in geringerem Maße bis gar nicht auf die Kompetenzen aus. Der Einfluss des Geschlechtes zeigt sich konform mit einer großen Anzahl von Befunden aus der Forschung: Mädchen erzielen im Durchschnitt bessere Ergebnisse in den Sprachen, während Jungen in Mathematik besser abschneiden. ●

RÉSUMÉ

*Dans le **chapitre 3**, les compétences des élèves sont examinées sur quatre axes principaux à savoir le contexte socio-économique, l'historique de migration, le contexte langagier ainsi que le genre. Les comparaisons ont été menées de façon longitudinale (de 2011 à 2013) pour les élèves du Cycle 3.1 ainsi que pour ceux des classes de 5^e/9^e. Les résultats*

montrent que le statut socio-économique est la caractéristique la plus influente, suivie par celle de la langue parlée à la maison. Lorsqu'on considère des élèves ayant le même contexte socio-économique et langagier, l'historique de migration a peu, voire aucune influence sur les compétences mesurées. Quant à l'impact du genre, nos constats sont conformes à ceux de la recherche dans le domaine, à savoir que les filles présentent en moyenne de meilleurs résultats en langues, tandis que les garçons montrent de meilleures performances en mathématiques. ●

3.1 Einleitung

In diesem Abschnitt befassen wir uns mit der Frage, inwiefern verschiedene Hintergrundmerkmale der Dritt- und Neuntklässler sich auf die Leistungen bei den *Épreuves Standardisées* (ÉpStan) auswirken. Wie bereits in früheren Ausgaben des Nationalen Berichtes der ÉpStan (Martin & Brunner, 2012) und auch im Kontext der PISA-Studien (SCRIPT & EMACS, 2006, 2009, 2012) gezeigt wurde, sind sozioökonomisches Umfeld und zuhause gesprochene Sprache besonders wichtige Einflussgrößen. Darüber hinaus spielen auch der Migrationshintergrund sowie das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler eine Rolle.

Da das sozioökonomische und kulturelle Umfeld und die zuhause gesprochene Sprache in Luxemburg jedoch sehr stark zusammenhängen, reicht es nicht aus, diese Merkmale isoliert zu betrachten. So ist die häufigste Konstellation für Kinder des Zyklus 3.1, die zuhause mit mindestens einem Elternteil Luxemburgisch oder Deutsch sprechen die, dass sie keinen Migrationshintergrund haben und sozioökonomisch besonders begünstigt sind (28%). Bei Kindern, die eine andere Sprache zuhause sprechen, treffen diese beiden Merkmale eher selten zusammen (3%). Hier ist die wahrscheinlichste Konstellation diejenige, dass sie einen Migrationshintergrund (erste oder zweite Generation) haben und sozioökonomisch besonders benachteiligt sind (27%).

Die folgenden Abschnitte widmen sich ausführlich den einzelnen Merkmalen des Schülerhintergrundes und deren Zusammenspiel in Bezug auf die Leistung bei den ÉpStan. Dabei betrachten wir gesondert die Situation für den Zyklus 3.1 der Grundschule und für die 9. Klasse der Sekundarstufe. Zusätzlich zu den aktuellen Befunden aus den ÉpStan 2013 zeigen wir jeweils den Vergleich zu 2011 und 2012.

In Abschnitt 3.2 beschäftigen wir uns mit dem sozioökonomischen Umfeld und in Abschnitt 3.3 betrachten wir den Migrationshintergrund näher. Abschnitt 3.4 behandelt den Einfluss des sprachlichen Hintergrundes auf Schülerleistungen. In Abschnitt 3.5 legen wir den Fokus auf ein weiteres Merkmal, dessen Einfluss nicht zu vernachlässigen ist: das Geschlecht. In Abschnitt 3.6 schließlich wird der kumulative Einfluss des Schülerhintergrundes untersucht. Abschnitt 3.7 fasst die dargelegten Befunde schlussfolgernd zusammen. ●

3.2

Kompetenzunterschiede aufgrund des sozioökonomischen Umfelds

In den letzten Jahren ist wiederholt darauf hingewiesen worden, dass der familiäre Hintergrund den schulischen Kompetenzerwerb und die Bildungslaufbahn Luxemburger Schülerinnen und Schüler entscheidend beeinflusst. Die PISA-Berichte der letzten Jahre (SCRIPT & EMACS, 2006, 2009, 2012) sowie auch die *Épreuves Standardisées* (Martin & Brunner, 2012) haben deutlich gemacht, dass Kinder und Jugendliche, die aus Familien mit niedrigem **sozioökonomischem Status** (SÖS) stammen, in Bezug auf den schulischen Kompetenzerwerb und ihre schulische Laufbahn erheblich benachteiligt sind. Im internationalen Vergleich stellt man sogar fest, dass die Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund in Luxemburg besonders ausgeprägt sind.¹

Dieser Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes einer Schülerin oder eines Schülers kann auf unterschiedlichem Weg zustande kommen, etwa aufgrund eines unterschiedlichen Zugangs zu bildungsrelevanten Aktivitäten und Ressourcen, durch eine Auslagerung von schulischem Lernen in die Familien und eine damit einhergehende Überforderung von sozial schwachen Familien, durch eine sozialschichtabhängige Einstellung der Eltern der Schule gegenüber, oder durch ein sozial selektives Verhalten von Schulen und Lehrkräften (Schlicht, 2010). In der Literatur wird zudem wiederholt darauf hingewiesen, dass der sozioökonomische Status auch über die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu einem Schulzweig Einfluss auf die schulischen Kompetenzen ausüben kann (Maaz, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008; Schlicht, 2010; Wattermann & Baumert, 2006).

In den folgenden Abschnitten steht dieser Zusammenhang zwischen SÖS und dem Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler erneut im Fokus. Gibt es im Vergleich zwischen 2011, 2012 und 2013 Veränderungen im Hinblick auf die Stärke des Zusammenhangs zwischen SÖS und schulischen Kompetenzen?

Innerhalb der ÉpStan wird der sozioökonomische Status eines Schülers über einen internationalen Index, den sogenannten ISEI (**International Socio-Economic Index of Occupational Status**) definiert. Dieser Index, der Werte zwischen 16 und 90 annehmen kann, beruht auf Angaben zur Berufsausübung der Eltern. Je höher der Wert dieser Variablen, desto höher der sozioökonomische Status der Eltern². Im Rahmen der ÉpStan wird für eine Schülerin oder einen Schüler der höhere Wert von Mutter oder Vater verwendet. Um der Frage zum Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und den gemessenen Kompetenzen nachgehen zu können, vergleichen wir die Ergebnisse von sozioökonomisch «benachteiligten» und «begünstigten» Schülerinnen und Schülern. Zur Definition dieser Gruppen haben wir die Verteilung der Index-Werte für die jeweiligen Klassenstufen herangezogen: Die Schülerinnen und Schüler, deren sozioökonomischer Index-Wert zu den niedrigsten 25% gehört, definieren wir in diesem Abschnitt als sozioökonomisch «benachteiligt». Umgekehrt definieren wir die Schülerinnen und Schüler, deren sozioökonomischer Index-Wert zu den oberen 25% gehört als sozioökonomisch «begünstigt». ●

1 vgl. auch Ehmke & Jude, 2010; SCRIPT & EMACS, 2006, 2009, 2012; Stanat, 2006; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010

2 Einen niedrigen Wert erhalten beispielsweise ungelernete Hilfskräfte, während Richter, Ärzte oder Professoren die höchsten Werte erhalten.

3.2.1 ÉpStan im Zyklus 3.1

Wie aus den **Abbildungen 3.1 und 3.2** ersichtlich wird, unterscheiden sich sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihren Migrationsstatus und ihre Muttersprache deutlich von sozioökonomisch begünstigten Kindern. So ist festzustellen, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien deutlich häufiger einen Migrationshintergrund haben als Kinder aus sozioökonomisch begünstigten Familien. Zudem sind Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch begünstigten Familien größtenteils germanophon (d.h., luxem-

burgisch- oder deutschsprachig). Interessant ist hier die Beobachtung, dass es in **beiden** Gruppen seit 2011 einen leichten Anstieg gab in Bezug auf den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund. In 2013 gab es zudem etwas weniger sozioökonomisch benachteiligte Kinder, die angaben Deutsch oder Luxemburgisch zuhause zu sprechen als die zwei Jahre zuvor. Der Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Kindern mit germanophoner Muttersprache ist also in 2013 leicht gesunken. ▶



Abbildung 3.1: Migrationshintergrund im Zyklus 3.1 nach sozioökonomischem Status

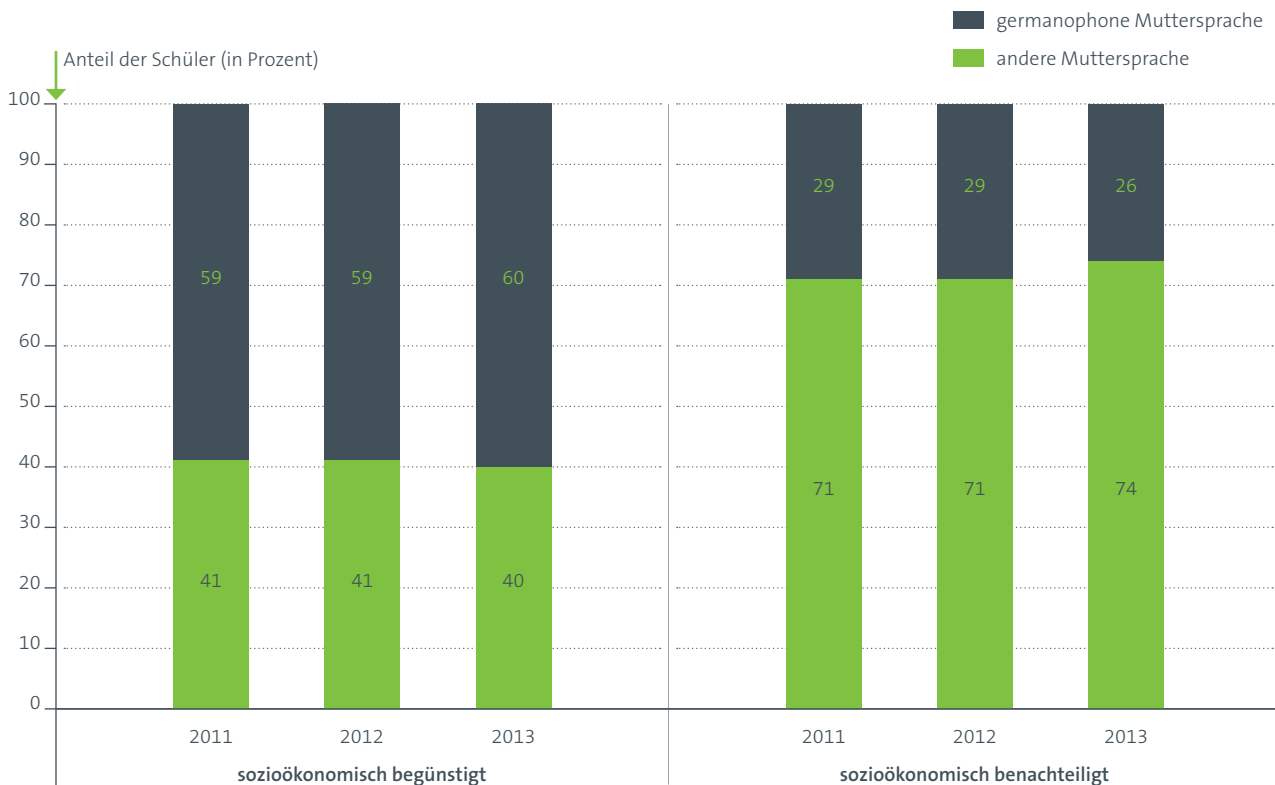


Abbildung 3.2: Sprachhintergrund im Zyklus 3.1 nach sozioökonomischem Status



Abbildung 3.3: Mittlere Kompetenzwerte im Zyklus 3.1 nach sozioökonomischem Status

► **Abbildung 3.3** zeigt eindrücklich, dass es schon in der Grundschule deutliche Unterschiede gibt zwischen Schülerinnen und Schülern mit niedrigem, und Kindern mit hohem SÖS: In allen drei getesteten Kompetenzbereichen (Mathematik, Deutsch-Leseverstehen, Deutsch-Hörverstehen) schneiden sozioökonomisch benachteiligte Kinder deutlich schlechter ab als sozioökonomisch begünstigte Schülerinnen und Schüler.

Während die Unterschiede zwischen beiden Gruppen für Deutsch-Leseverstehen über die drei Jahre hinweg vergleichbar bleiben, treten sie in Mathematik im Jahr 2012 etwas deutlicher hervor. Ähnliches gilt für Deutsch-Hörverstehen im Jahr 2013: Auch hier geht die Schere zwischen benachteiligten und begünstigten Schülerinnen und Schülern etwas auseinander. ●

3.2.2 ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)

Wie aus **Abbildung 3.4** hervorgeht, haben Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien deutlich häufiger einen Migrationshintergrund als Jugendliche aus sozioökonomisch begünstigten Familien. Ähnlich wie auch in Bezug auf Zyklus 3.1 gilt auch hier die Beobachtung, dass in 2013 der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in **beiden** Gruppen größer ist als in den zwei Jahren zuvor.

Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten Familien geben zudem mehrheitlich an, zu Hause eine andere Sprache zu sprechen als Luxemburgisch oder Deutsch. (s. **Abbildung 3.5**). Der Anteil an Jugendlichen die zuhause Deutsch oder Luxemburgisch sprechen ist 2013 in beiden Gruppen niedriger als in 2011 und 2012. ▶

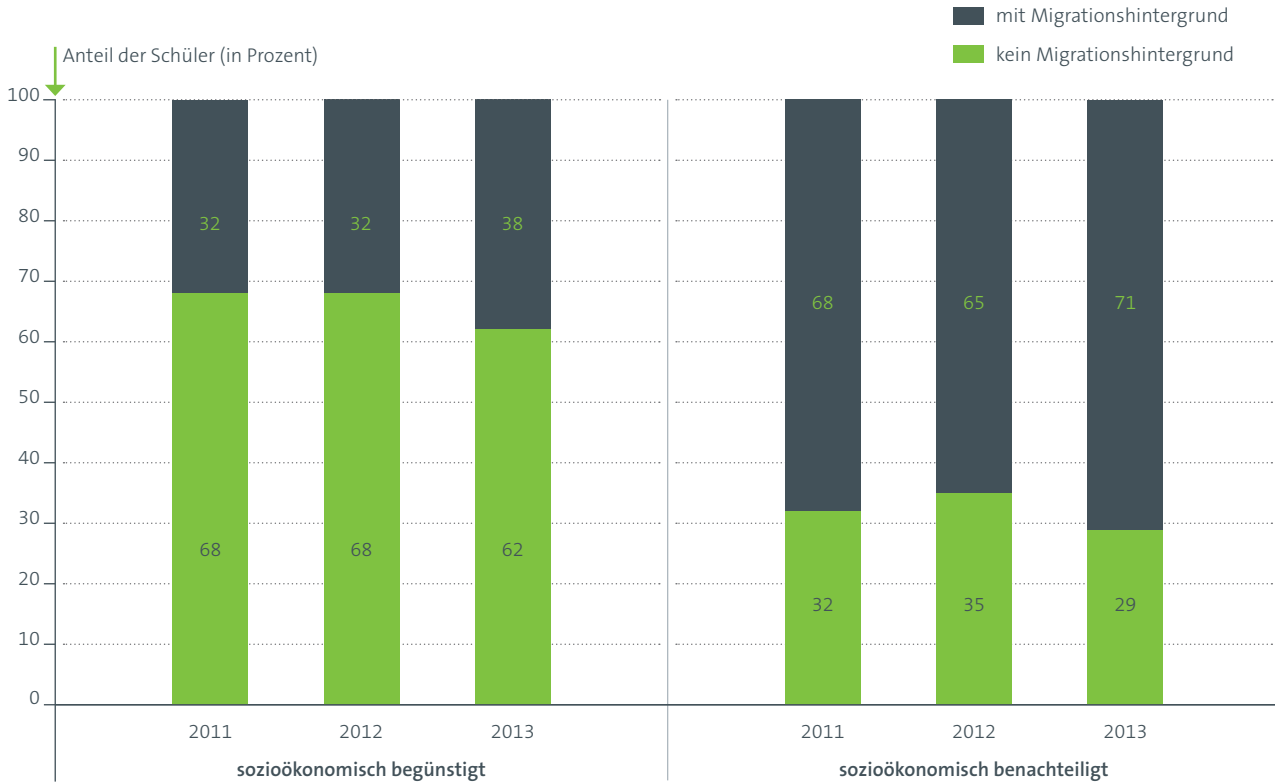


Abbildung 3.4: Migrationshintergrund in der 9. Klasse nach sozioökonomischem Status

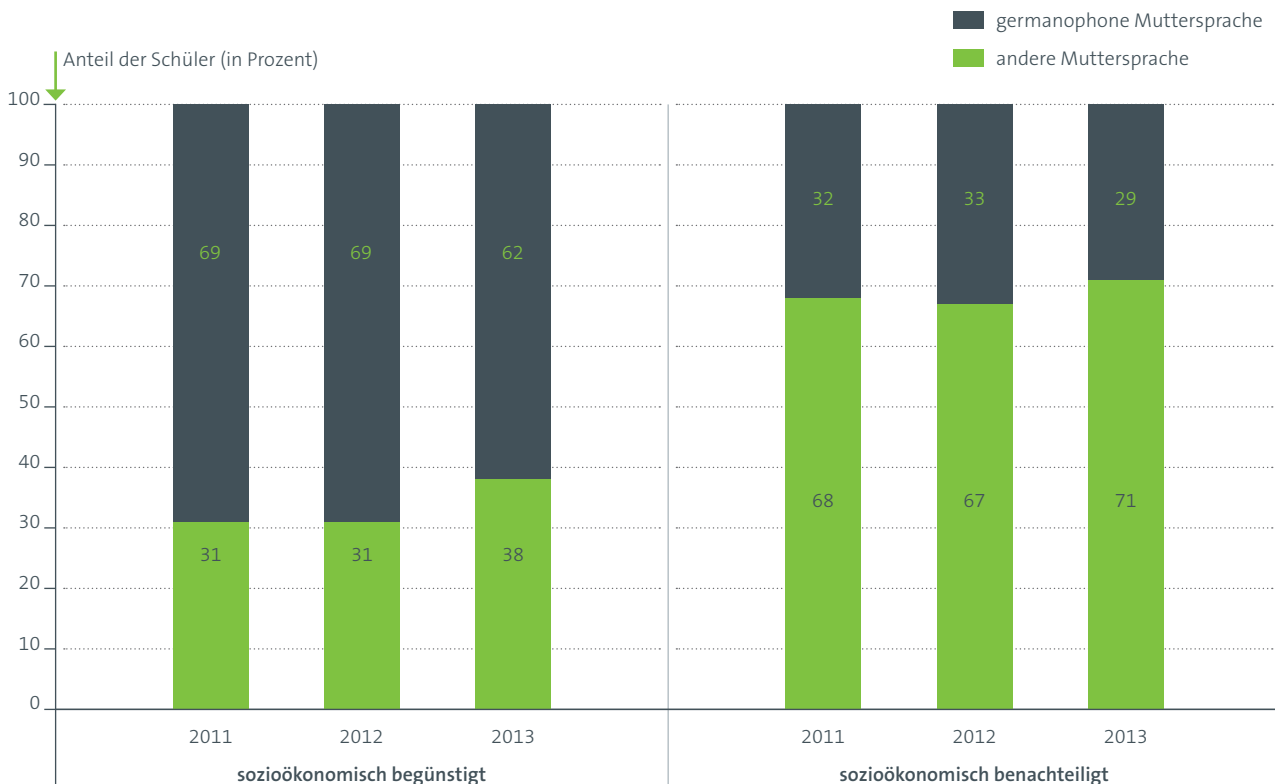


Abbildung 3.5: Sprachhintergrund in der 9. Klasse nach sozioökonomischem Status

► Wie **Abbildung 3.6** eindrücklich zeigt, gibt es auch in der Sekundarschule deutliche Unterschiede zwischen Jugendlichen mit niedrigem und Schülerinnen und Schülern mit hohem SÖS. In allen drei getesteten Kompetenzbereichen (Mathematik, Deutsch Leseverstehen, Französisch Leseverstehen) schneiden sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche schlechter ab als sozioökonomisch begünstigte Schülerinnen und Schüler.

Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind im Jahr 2012 am ausgeprägtesten, und zwar unabhängig vom Testbereich. In der Tat schneiden Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien in diesem Jahr, in Deutsch- und in Französisch-Leseverstehen, schlechter ab als in 2011 und 2013. In Mathematik hingegen sind Jugendliche aus sozioökonomisch begünstigten Familien insgesamt nach 2011 etwas leistungsstärker, während Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien erst in 2013 über dem Mittelwert von 2011 liegen. ●

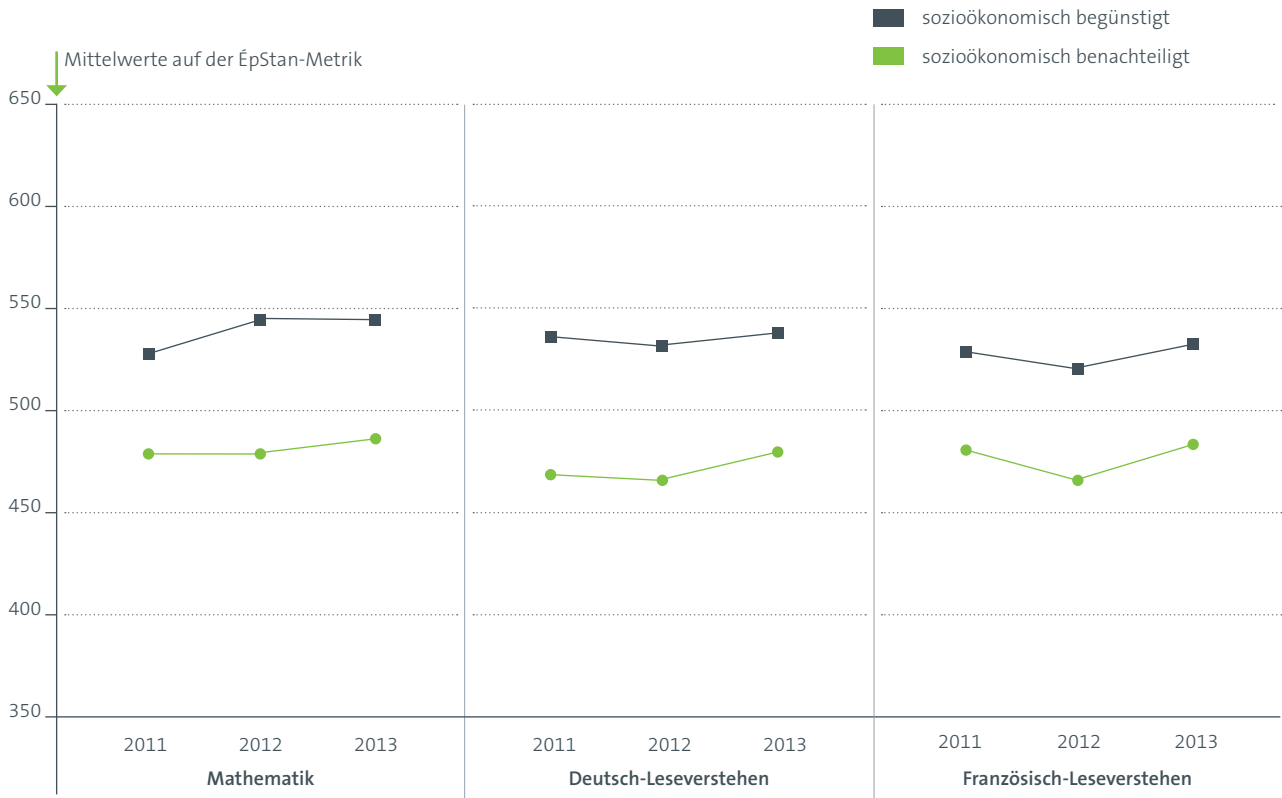


Abbildung 3.6: Mittlere Kompetenzwerte in der 9. Klasse nach sozioökonomischem Status

3.3

Kompetenzunterschiede aufgrund des Migrationshintergrundes

Neben dem sozioökonomischen Hintergrund ist auch das kulturelle Umfeld, in welchem ein Schüler aufwächst, von Bedeutung für den Kompetenzerwerb. In diesem Abschnitt unterscheiden wir diesbezüglich zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Als Schüler mit Migrationshintergrund gelten diejenigen, deren beide Elternteile in einem anderen Land als Luxemburg geboren wurden, unabhängig davon, wo die Schülerin oder der Schüler selbst geboren wurde.

Internationale Befunde zeigen, dass komplexe Wechselwirkungen zwischen bestimmten Faktoren für die im Allgemeinen großen Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund verantwortlich sind (OECD, 2006; Chudaske, 2012). Im vorangehenden Abschnitt wurde bereits darauf hingewie-

sen, dass der sozioökonomische und der Migrationshintergrund in Luxemburg in engem Zusammenhang stehen. Daneben kommt in diesem Zusammenspiel verschiedener Faktoren die größte Bedeutung wohl der zuhause gesprochenen Sprache zu, deren Einfluss auf die schulische Leistung in **Abschnitt 3.4** ausführlich besprochen wird. Neben Einflussgrößen auf individueller und auf der Familienebene können allerdings auch übergeordnete Dynamiken wie zum Beispiel Lehrerverhalten oder institutionelle Diskriminierung eine Rolle spielen, sei dies mittels Gleich- oder mittels Ungleichbehandlung.

Aus **Abbildung 3.7** wird ersichtlich, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Zyklus 3.1 und in der 9. Klasse von 2011 bis 2013 langsam aber stetig von etwa 48% auf rund 53% steigt. ●

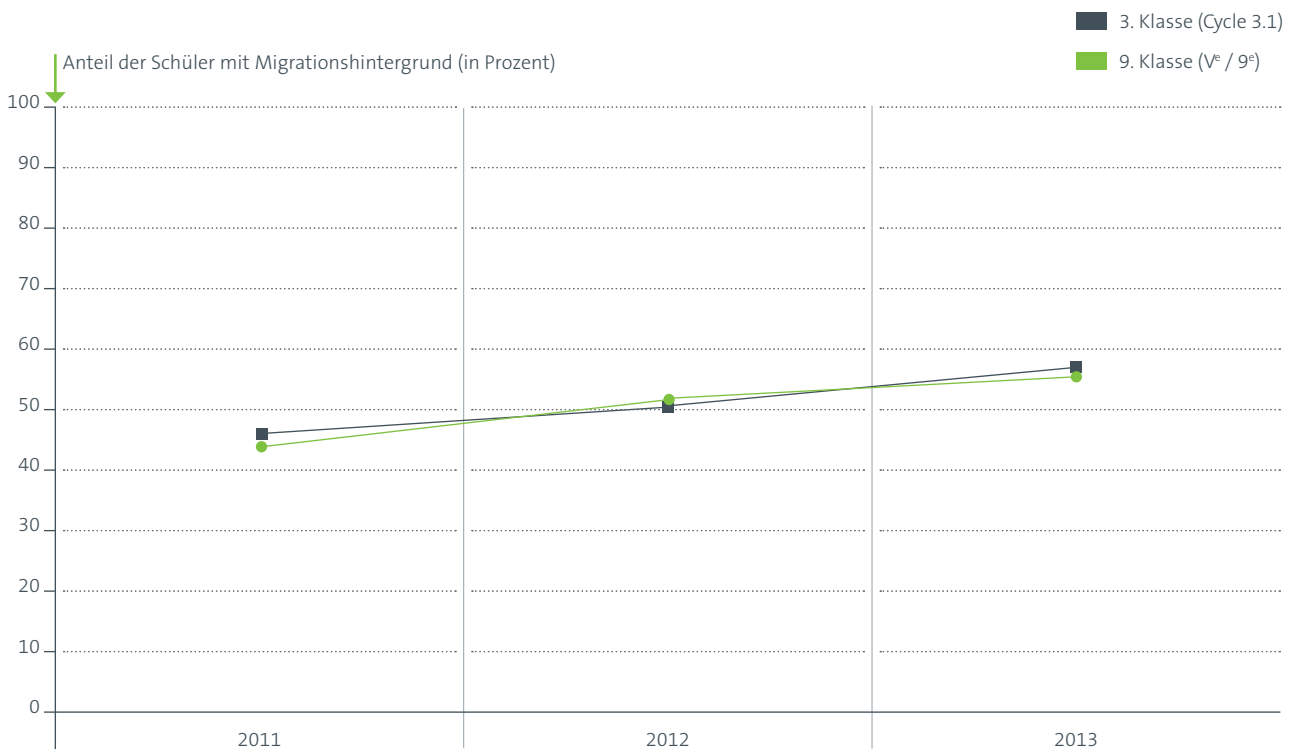


Abbildung 3.7: Prozentualer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Zyklus 3.1 und in der 9. Klasse

3.3.1 ÉpStan im Zyklus 3.1

Abbildung 3.8 zeigt, dass unter den Drittklässlern ohne Migrationshintergrund deutlich mehr Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch begünstigten Verhältnissen zu finden sind als unter den Kindern mit Migrationshintergrund. Umgekehrt gehören von den Drittklässlern mit Migrationshintergrund deutlich mehr zu den Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien.

Über die Jahre hinweg betrachtet bleibt die Verteilung dabei relativ konstant. ►

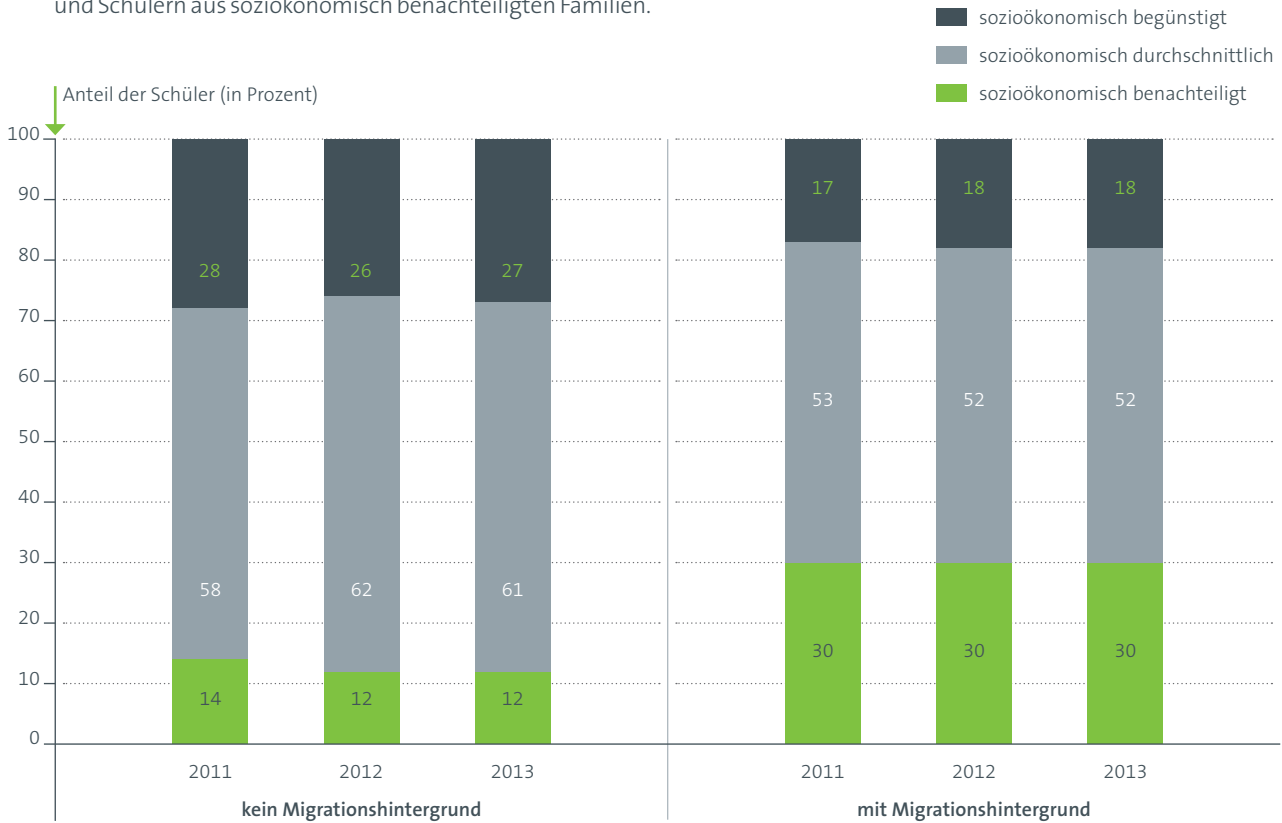


Abbildung 3.8: Sozioökonomischer Status im Zyklus 3.1 nach Migrationshintergrund

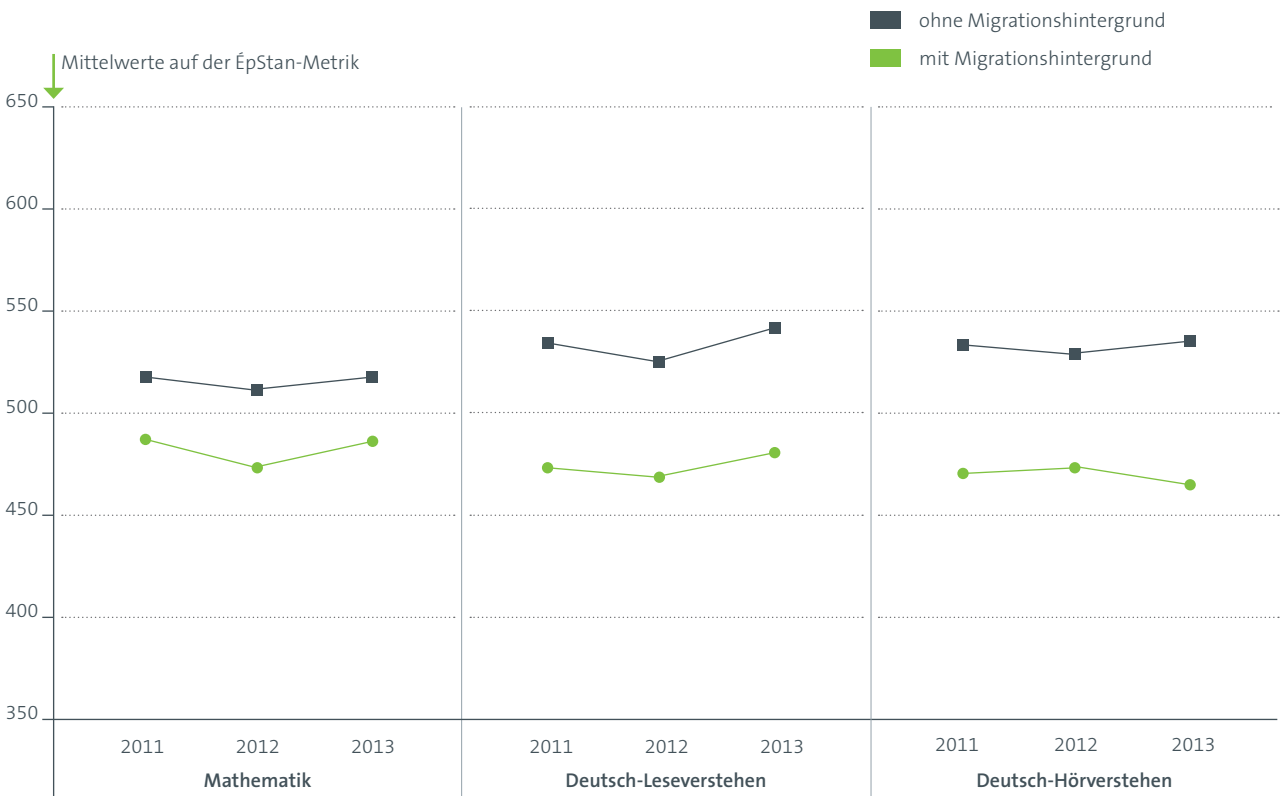


Abbildung 3.9: Mittlere Kompetenzwerte im Zyklus 3.1 nach Migrationshintergrund

► Ein Vergleich der innerhalb der ÉpStan erbrachten Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zeigt, dass die Unterschiede weitgehend vergleichbar sind mit denen, die für sozioökonomisch begünstigte und benachteiligte Kinder festgestellt wurden (Abbildung 3.9). So ist in allen drei Kompetenzbereichen ein deutlicher Vorsprung zugunsten von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund festzustellen. Es fällt allerdings auf, dass die Unterschiede in Mathematik deutlich geringer ausfallen als in den Bereichen Deutsch-Leseverstehen und -Hörverstehen.

Von 2011 bis 2013 kann man in keinem der Kompetenzbereiche einen klaren Trend zur Verringerung oder Vergrößerung der Leistungsunterschiede zwischen den analysierten Gruppen erkennen. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass die beobachteten Disparitäten in Deutsch-Hörverstehen besonders hoch ausfallen, wobei sich die Verteilung auf die Kompetenzstufen in diesem Bereich insgesamt als vergleichsweise günstig darstellt (s. Abschnitt 2.2.1, Abbildung 2.3). ●

3.3.2 ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)

Die sozioökonomischen Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der 9. Klasse sind vergleichbar mit denjenigen im Zyklus 3.1 (Abbildung 3.10). Hier zählt rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu den Jugendlichen aus sozioökonomisch begünstigten Familien, während dies bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Jahr 2013 nur 18% sind. Genau umgekehrt sieht es bei der

Frage aus, welche Schülerinnen und Schüler als sozioökonomisch benachteiligt gelten: hier sind es im Jahr 2013 16% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund aber ein Drittel der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Von 2011 bis 2013 bleibt die Verteilung relativ konstant. ►

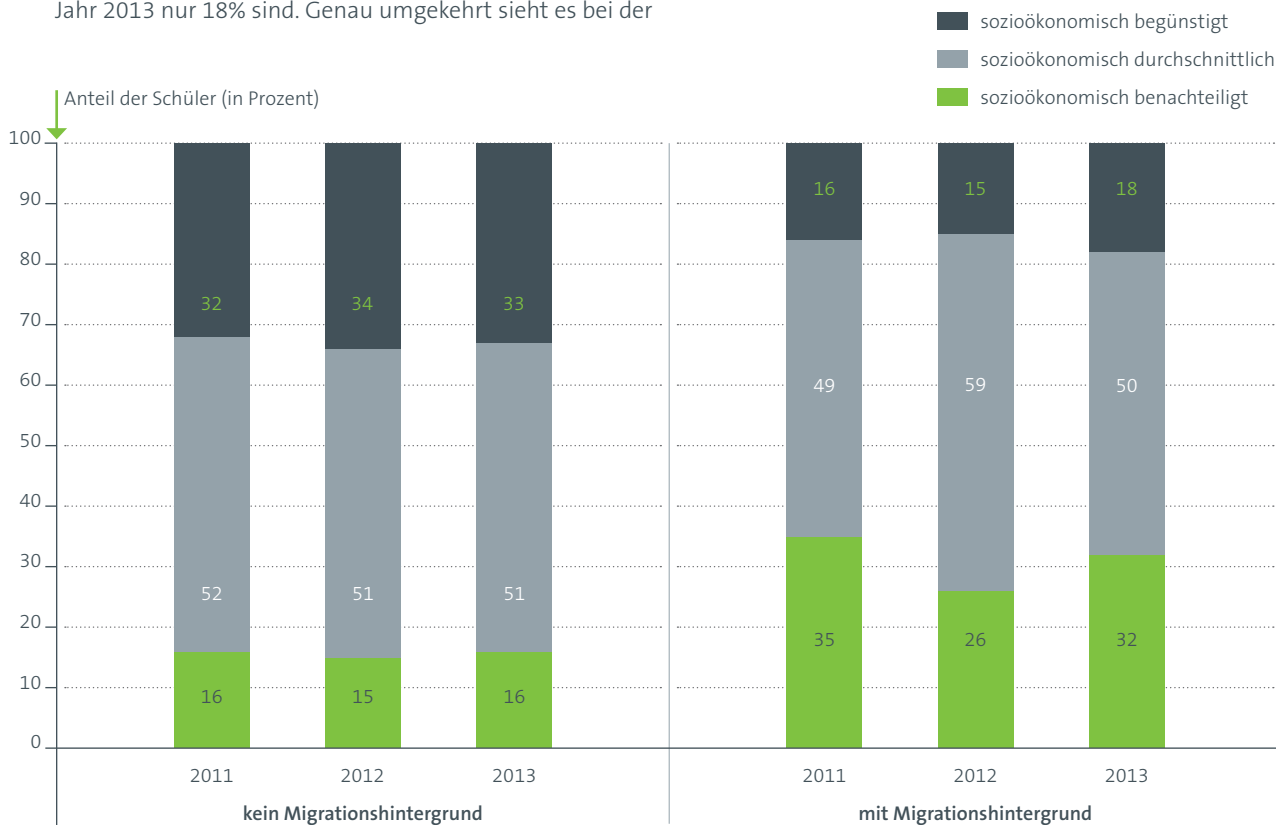


Abbildung 3.10: Sozioökonomischer Status in der 9. Klasse nach Migrationshintergrund



Abbildung 3.11: Mittlere Kompetenzwerte in der 9. Klasse nach Migrationshintergrund

► **Abbildung 3.11** zeigt, dass die größten Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im Bereich Deutsch-Leseverstehen zu beobachten sind. In Mathematik sind die Unterschiede zwar weniger ausgeprägt, aber dennoch deutlich. Vergleicht man in diesen beiden Bereichen die in der 3. und der 9. Klasse beobachteten Unterschiede, so stellt man fest, dass der Vorsprung der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund bei den älteren

Schülerinnen und Schülern ausgeprägter ist. Im Bereich Französisch-Leseverstehen hingegen unterscheiden sich die Kompetenzen der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund kaum.

Ein Vergleich der Jahrgänge zeigt, dass die Unterschiede aufgrund des kulturellen Hintergrunds von 2011 bis 2013 vergleichbar bleiben. ●

3.4 Kompetenzunterschiede aufgrund der Sprachgruppe

Wie bereits in **Abschnitt 3.3** angedeutet, nimmt die zuhause gesprochene Sprache in der Rangreihe der wichtigsten Einflussgrößen auf die untersuchten schulischen Kompetenzen einen der vorderen Plätze ein. Je unterschiedlicher Unterrichtssprache und zuhause gesprochene Sprache sind, desto schwieriger gestaltet sich der Kompetenzaufbau (vgl. Reich & Roth, 2002).

Im Folgenden untersuchen wir die ÉpStan-Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern, die zuhause unterschiedliche Sprachen sprechen. Dabei betrachten wir nur die Ergebnisse von den Kindern und Jugendlichen, die mit beiden Elternteilen dieselbe Sprache sprechen, und die zusätzlich ihre gesamte Schullaufbahn (ab Kindergarten) in Luxemburg verbracht haben. Für folgende Sprachen resultieren vier genügend große Gruppen, um sinnvolle Vergleiche vorzunehmen: Luxemburgisch und Deutsch, Französisch, Portugiesisch und Sprachen der Balkan-Region (es handelt sich hier um südslawische Sprachen, d.h. serbisch, bosnisch, kroatisch, etc.). ►

► **Abbildung 3.12** zeigt, dass die meisten Schülerinnen und Schüler, auf welche die oben genannten Kriterien zutreffen, zuhause Luxemburgisch oder Deutsch sprechen. Im Zyklus 3.1 handelt es sich hier um rund 50%; in der 9. Klasse sind es 58%. Sowohl der Vergleich verschiedener Kohorten innerhalb einer Klassenstufe als auch der Vergleich von den Klassenstufen selbst zeigt, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die mit beiden Elternteilen Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, von Jahr zu Jahr abnimmt. Der Anteil an Kindern und Jugendlichen, die zuhause mit beiden Elternteilen Portugiesisch sprechen,

wächst hingegen über die Jahre. Im Jahr 2013 sind es 30% im Zyklus 3.1 und 26% in der 9. Klasse. Die relative Anzahl an Kindern, die mit beiden Elternteilen Französisch sprechen steigt über die Jahre ebenfalls leicht an. Im Zyklus 3.1 sind das im Jahr 2013 10%, und in der 9. Klasse sind es 7%. Der Anteil an Kindern und Jugendlichen, die zuhause ausschließlich eine der Balkan-Sprachen sprechen scheint mehr oder weniger stabil zu bleiben. So handelt es sich hier im letzten Jahr sowohl in der 3. als auch in der 9. Klasse um rund 8% der Kinder und Jugendlichen. ●

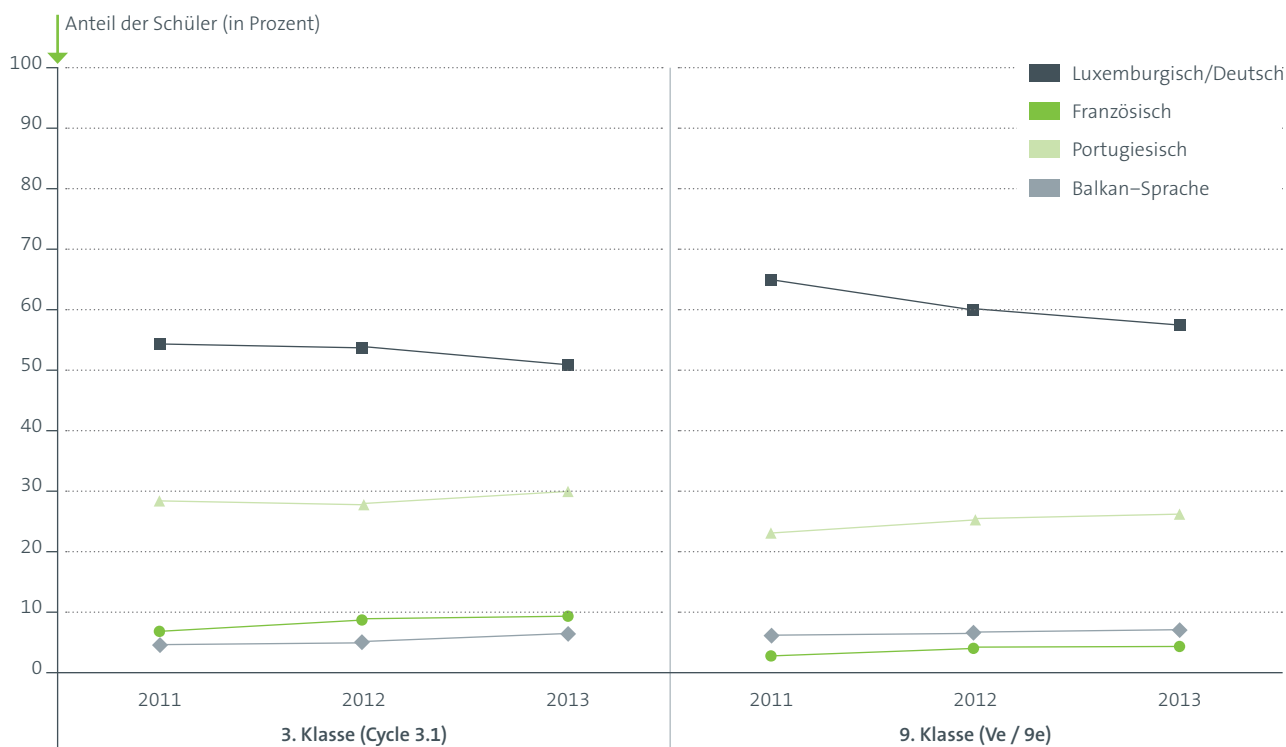


Abbildung 3.12: Prozentualer Anteil an Schülerinnen und Schülern pro Sprachgruppe im Zyklus 3.1 und in der 9. Klasse

3.4.1 ÉpStan im Zyklus 3.1

Die **Abbildungen 3.13** und **3.14** zeigen erneut, dass die in diesem Kapitel betrachteten Aspekte des Schülerhintergrundes in engem Zusammenhang stehen. Man kann etwa feststellen, dass die luxemburgisch- oder deutschsprachigen sowie die französischsprachigen Kinder im Schnitt einen vergleichbaren sozioökonomischen Hintergrund haben: Besonders wenige sind sozioökonomisch benachteiligt, während verhältnismäßig viele als sozioökonomisch begünstigt gelten. Hier setzt sich die Gruppe der französischsprachigen Kinder auch noch einmal von den luxemburgisch- oder deutschsprachigen Kindern ab. 38% der französischsprachigen Schülerinnen und Schüler gegenüber 30% der luxemburgisch- oder deutschsprachigen Kinder gelten im Jahr 2013 als sozioökonomisch begünstigt. Die anderen beiden Sprachgruppen – Portugiesisch und Sprachen des Balkans – haben ebenfalls ein vergleichbares sozioökonomisches Profil. Besonders viele

von ihnen gelten als sozioökonomisch benachteiligt (46% der portugiesischsprachigen und 39% der Kinder, die eine der Balkan-Sprachen sprechen), während besonders wenige aus sozioökonomisch begünstigten Familien kommen (aktuell 3% bzw. 4%).

Abbildung 3.14 veranschaulicht, dass nur wenige der luxemburgisch- oder deutschsprachigen Kinder einen Migrationshintergrund haben, während bei den meisten der anderssprachigen Kinder beide Elternteile im Ausland geboren wurden.

Über die Jahre hinweg bleiben die Profile der untersuchten Sprachgruppen in Bezug auf sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund relativ stabil. ►

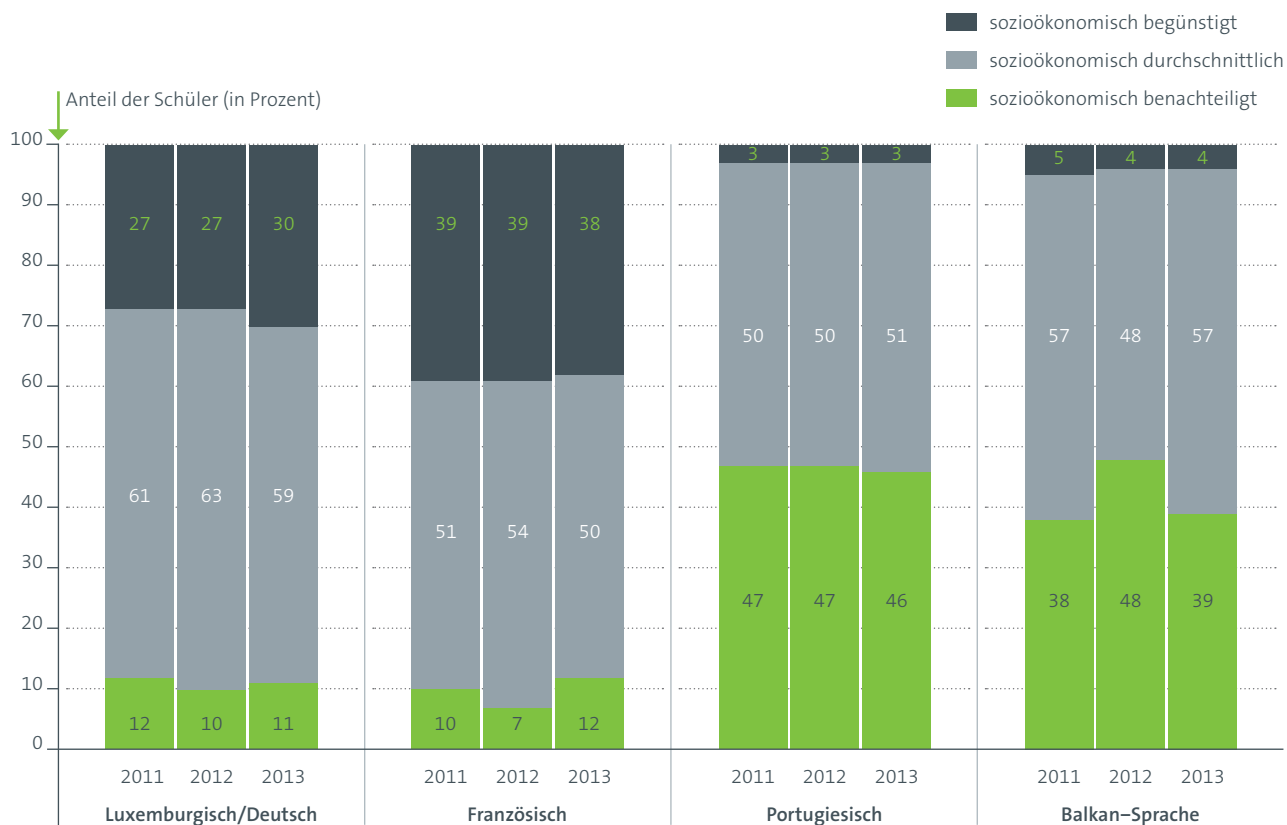


Abbildung 3.13: Sozioökonomischer Status im Zyklus 3.1 nach Sprachhintergrund

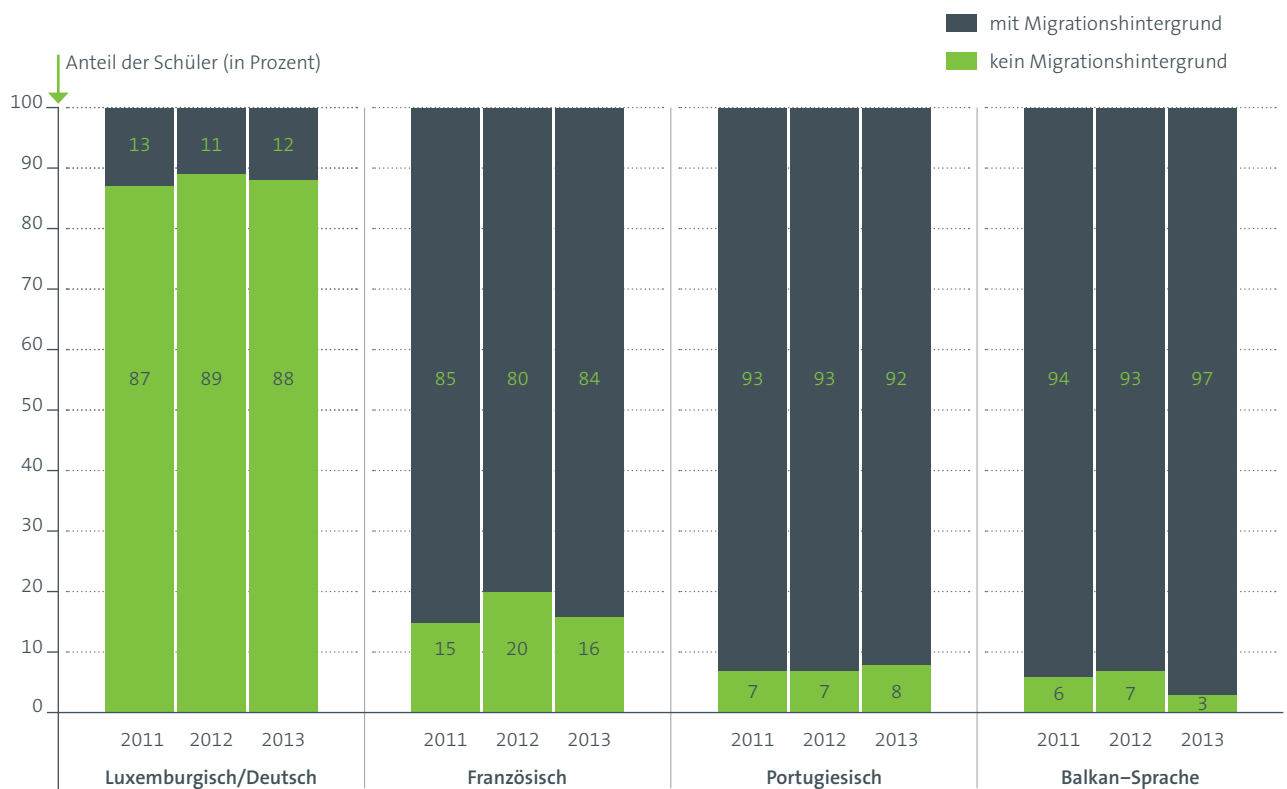


Abbildung 3.14: Migrationshintergrund im Zyklus 3.1 nach Sprachhintergrund

► **Abbildung 3.15** gibt einen Überblick über die Entwicklung der Kompetenzunterschiede von Kindern, die zuhause unterschiedliche Sprachen sprechen. Zunächst lässt sich feststellen, dass es in allen drei Kompetenzbereichen erhebliche Unterschiede zwischen den Sprachgruppen gibt, wobei diese Disparitäten in Deutsch-Leseverstehen und Deutsch-Hörverstehen am deutlichsten herausstehen. In Mathematik liegen die mittleren Kompetenzwerte deutlich näher aneinander. Kinder, die zuhause Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, sind in allen drei Bereichen klar im Vorteil: In dieser Gruppe liegen die mittleren Kompetenzwerte jeweils deutlich über dem Durchschnitt (500). Französischsprachige Kinder schneiden in Mathematik ebenfalls recht gut ab, sie haben allerdings Probleme mit der deutschen Sprache, und zwar vor allem in Deutsch-Hörverstehen. Die mittleren Kompetenzwerte der portugiesischsprachigen Schülerinnen und Schüler fallen in allen drei Bereichen unterdurchschnittlich aus. Die Kinder, die zuhause eine der Balkan-Sprachen sprechen, schneiden im Bereich Mathematik nicht sehr gut ab, während die Leistungen in den Kompetenzbereichen Deutsch-Leseverstehen und Hörverstehen besser ausfallen.

Ein Vergleich über die Jahre lässt im Bereich Mathematik keinen deutlichen Trend erkennen. Während die Leistungen im Jahr 2012 insgesamt etwas schwächer sind als im Jahr davor, stellen sich die mittleren Kompetenzwerte im Jahr 2013 wiederum etwas besser dar. Die Kompetenzwerte in Deutsch-Leseverstehen lassen allgemein hoffen, dass die Leistungen besser werden. Zwar waren die Ergebnisse im Jahr 2012 im Schnitt etwas schlechter als 2011; dafür fielen die Resultate 2013 deutlich besser aus. So kann man von 2011 bis 2013 eine Verbesserung der Leistung um durchschnittlich 13 Punkte auf der ÉpStan-Skala verzeichnen. Ein anderes Bild zeigt sich im Bereich Deutsch-Hörverstehen. Während die Leistungen der luxemburgisch- oder deutschsprachigen, sowie diejenigen der französischsprachigen Kinder sich über die Jahre leicht verbessern (von 2011 bis 2013 um durchschnittlich 9 Punkte), verschlechtern sich die Leistungen der beiden anderen Sprachgruppen (von 2011 bis 2013 um durchschnittlich 10 Punkte). ●

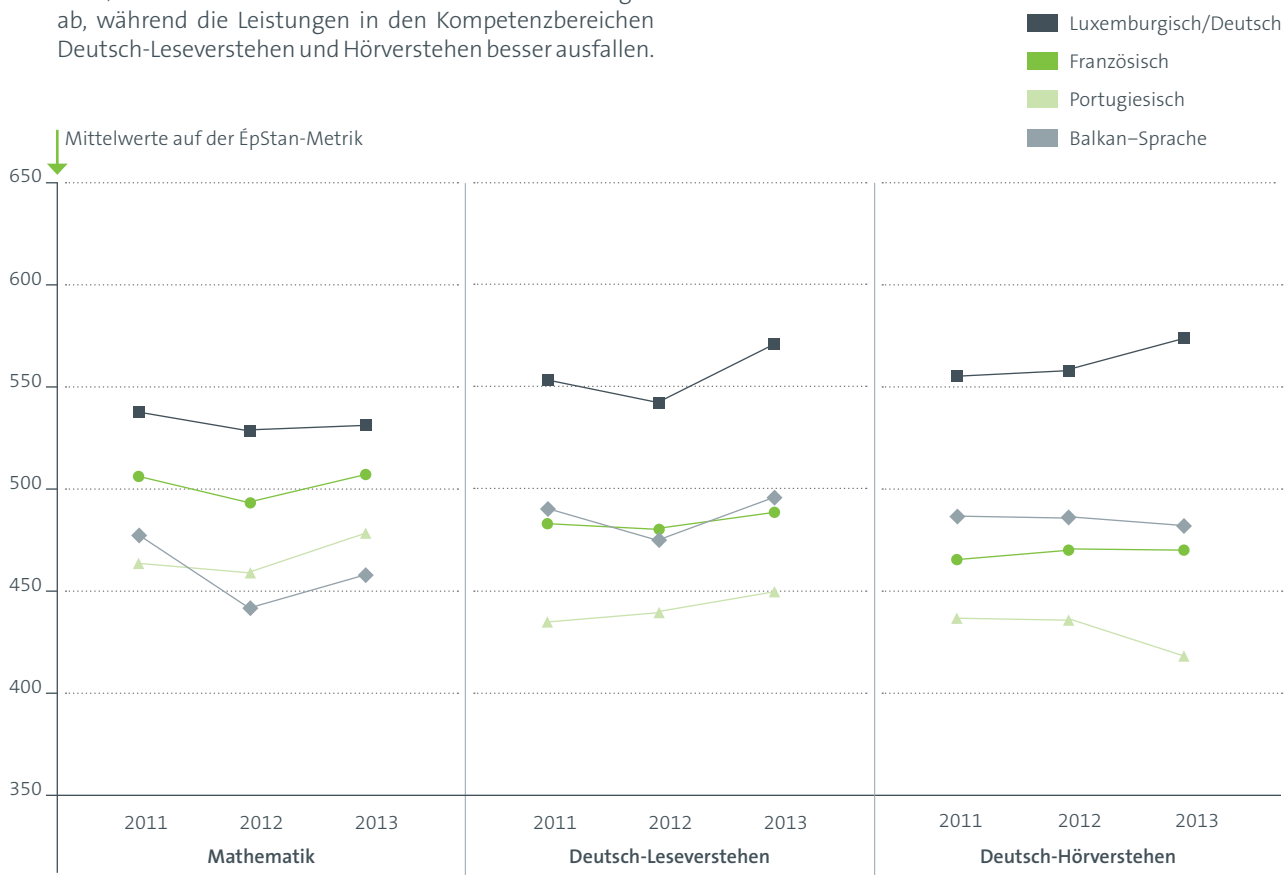


Abbildung 3.15: Mittlere Kompetenzwerte im Zyklus 3.1 nach Sprachhintergrund

3.4.2 ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)

Für die 9. Klasse zeigt sich im Hinblick auf das sozioökonomische Profil der Sprachgruppen (Abbildung 3.16) ein ähnliches Bild wie für den Zyklus 3.1. Während besonders viele der Jugendlichen, die zuhause Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch sprechen, zu den sozioökonomisch begünstigten Familien zählen – und besonders wenige zu den sozioökonomisch benachteiligten Familien – ist die Situation für die Schülerinnen und Schüler, die zuhause Portugiesisch oder eine der Balkan-Sprachen sprechen, genau umgekehrt.

Der Vergleich über die Jahre zeigt, dass das sozioökonomische Profil der luxemburgisch-/deutsch- und französischsprachigen Gruppe relativ stabil bleibt. Das Profil der portugiesischsprachigen Jugendlichen sowie das der Schülerinnen und Schüler, die eine der Balkansprachen sprechen, variiert jedoch zwischen 2011 und 2013. So zeigt sich zum Beispiel, dass sich der Anteil an Jugendlichen, die zu sozioökonomisch begünstigten Familien gezählt werden, bei diesen beiden Sprachgruppen von 2011 bis 2013 um 4% (Portugiesisch), beziehungsweise sogar um 10% (Balkan-Sprache) erhöht.

Für die meisten Jugendlichen, die Luxemburgisch oder Deutsch zuhause sprechen (im Jahr 2013 rund 92%), gilt, dass beide Elternteile in Luxemburg geboren wurden (s. Abbildung 3.17). Bei den Französischsprachigen Jugendlichen ist dies im Jahr 2013 für rund 18% der Fall, wobei der Anteil seit 2011 um 5% zurückgegangen ist. Bei den anderen beiden Sprachgruppen sind nur bei bis zu 5% der Jugendlichen beide Elternteile in Luxemburg geboren. ▶

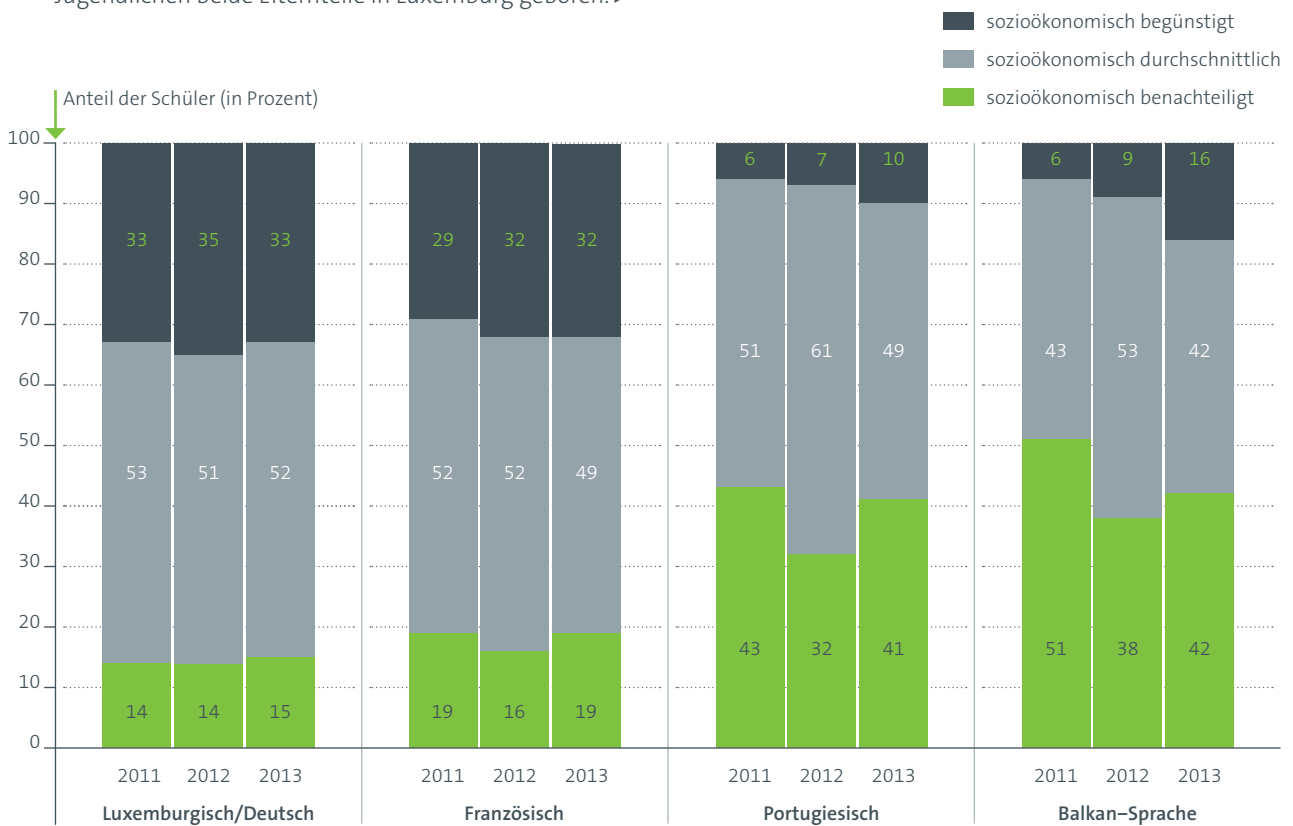


Abbildung 3.16: Sozioökonomischer Status in der 9. Klasse nach Sprachhintergrund

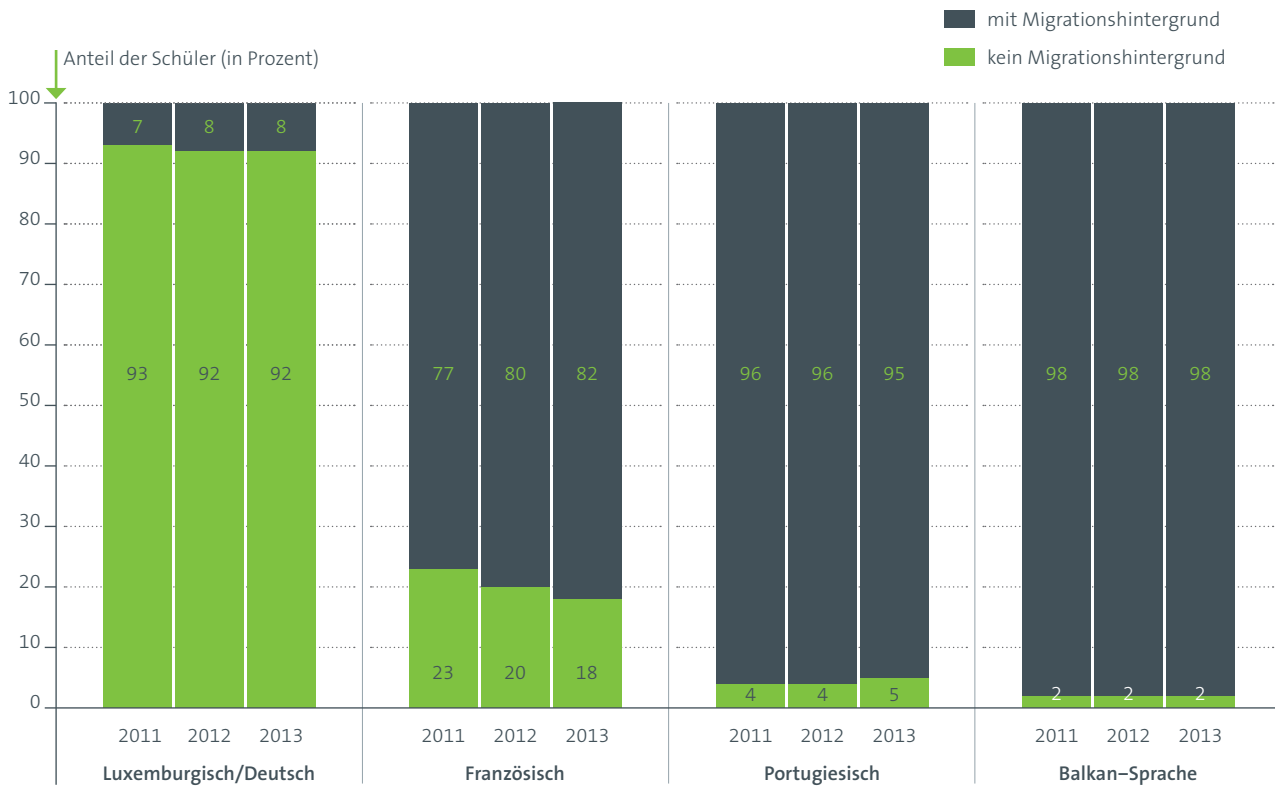


Abbildung 3.17: Migrationshintergrund in der 9. Klasse nach Sprachhintergrund

► **Abbildung 3.18** fasst zusammen, wie die unterschiedlichen Sprachgruppen durchschnittlich in den untersuchten Kompetenzbereichen Mathematik, Deutsch-Leseverstehen und Französisch-Leseverstehen in den Jahren 2011, 2012 und 2013 abschnitten. Zunächst fällt auf, dass die Unterschiede im Bereich Mathematik zwar deutlich, jedoch im Vergleich zu den anderen beiden Leistungsbe-
reichen am wenigsten ausgeprägt sind. Luxemburgisch- oder deutschsprachige Jugendliche sind auch im Bereich Mathematik klar im Vorteil, sie schneiden deutlich über-
durchschnittlich ab. Auch die Jugendlichen, die zuhause Französisch sprechen, schneiden hier generell gut ab, während die Jugendlichen, die zuhause Portugiesisch
sprechen durchschnittlich die schwächsten Resultate erzielen. Der Vorsprung der Jugendlichen, die mit den Eltern Deutsch oder Luxemburgisch sprechen beträgt im Schnitt
bis zu 62 Punkte.

Im Deutsch-Leseverstehen ist der Vorteil der luxemburgisch- oder deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler gegenüber den anderen Sprachgruppen besonders deutlich. Die Leistungen der portugiesischsprachigen Jugendlichen sind hier besonders schwach. Im Schnitt beträgt die Differenz zwischen den Kompetenzwerten der beiden Gruppen 84 Punkte auf der ÉpStan-Skala.

Die größten Diskrepanzen zwischen den Sprachgruppen sind im Bereich Französisch-Leseverstehen festzustellen: Hier schneiden die französischsprachigen Jugendlichen mit Abstand am besten ab. Die Jugendlichen, die eine der Balkan-Sprachen sprechen, sind hingegen besonders schwach im Verstehen französischer Texte. Im Schnitt beträgt die Leistungsdifferenz zwischen diesen beiden ►

► Gruppen 132 Punkte – ein äußerst großer Vorsprung für die französischsprachigen Jugendlichen. Die Unterschiede zwischen luxemburgisch- oder deutschsprachigen Jugendlichen einerseits und portugiesischsprachigen Schülerinnen und Schülern andererseits, sind hingegen weitaus geringer als in den anderen beiden Kompetenzbereichen – im Schnitt handelt es sich hier um eine Differenz von 10 Punkten.

Ein Vergleich der Kohorten zeigt, dass sich die Leistungen in Mathematik von 2011 bis 2013 generell konstant verbessert haben. Die französischsprachigen Schülerinnen und Schüler reißen aus diesem Muster aus: Während diese sich in Mathematik von 2011 auf 2012 um besonders viele Punkte verbesserten (19 Punkte gegenüber durchschnittlich 3 Punkten bei den anderen Sprachgruppen), schnitten sie 2013 um 12 Punkte weniger gut ab als im Jahr davor. Im Deutsch-Leseverstehen war die Leistung 2012 durchschnittlich um 13 Punkte schwächer als im Jahr davor; von 2012 auf 2013 hingegen stiegen die durchschnittlichen Kompetenzwerte um 24 Punkte. Hier stechen die Jugendlichen, die mit ihren Eltern eine der Balkan-Sprachen sprechen, besonders hervor: sie verbesserten sich von 2012 auf 2013 um 33 Punkte. Ähnliches zeigt sich im Französisch-Leseverstehen: Während die mittleren Kompetenzwerte von 2011 auf 2012 um durchschnittlich 17 Punkte fallen, steigen sie von 2012 auf 2013 im Durchschnitt um 22 Punkte. ●

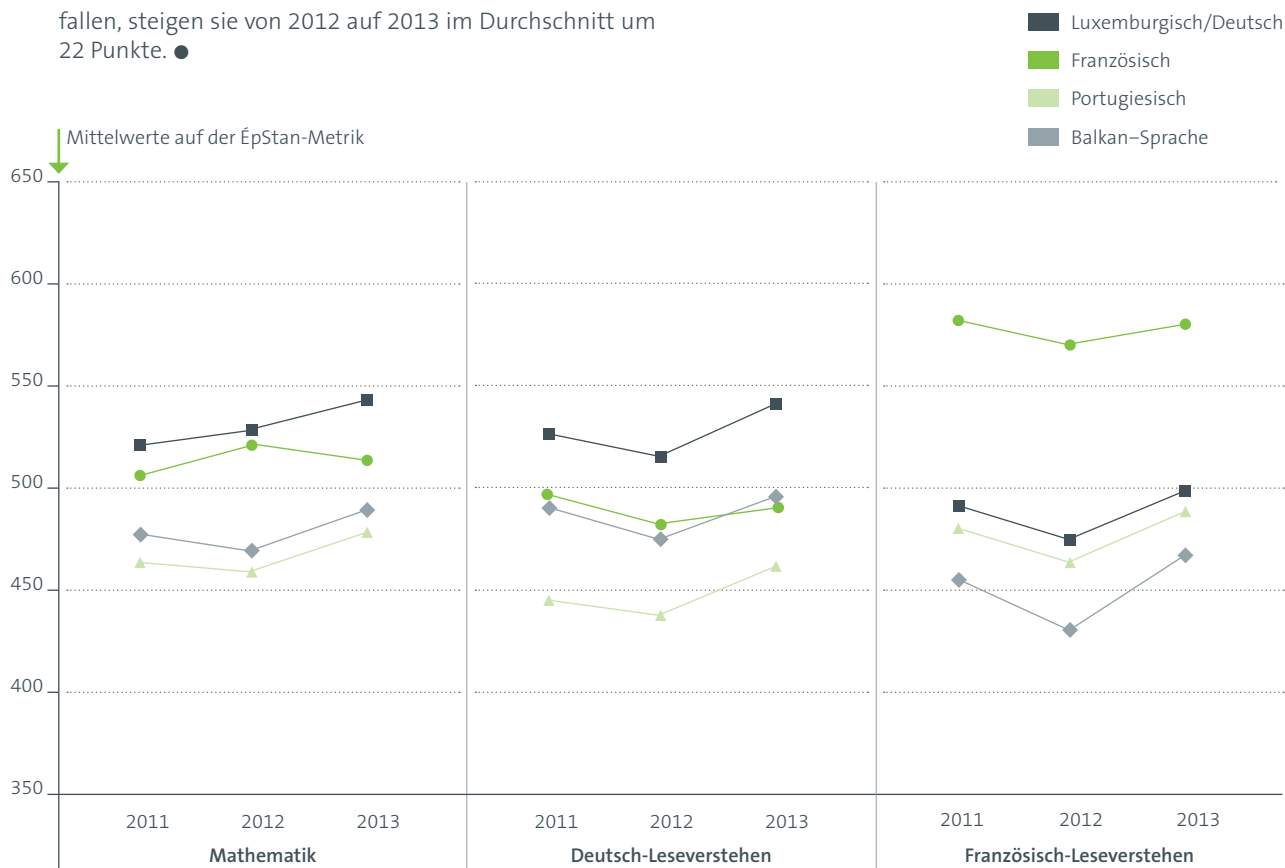


Abbildung 3.18: Mittlere Kompetenzwerte in der 9. Klasse nach Sprachhintergrund

3.5

Kompetenzunterschiede aufgrund des Geschlechts

In diesem Abschnitt untersuchen wir, ob Mädchen und Jungen in den schulischen Kompetenzbereichen unterschiedlich abschneiden. Dass das Geschlecht in einigen schulischen Disziplinen durchaus eine Rolle spielt gilt als universelles Phänomen. So stellt man in diesbezüglichen Studien relativ oft fest, dass Jungen im Schnitt besser in Mathematik sind, während Mädchen in sprachgebundenen Fächern fast immer die Nase vorne haben (vgl. von Ow & Husfeldt, 2011; Brunner, Kraus & Kunter, 2008). ●

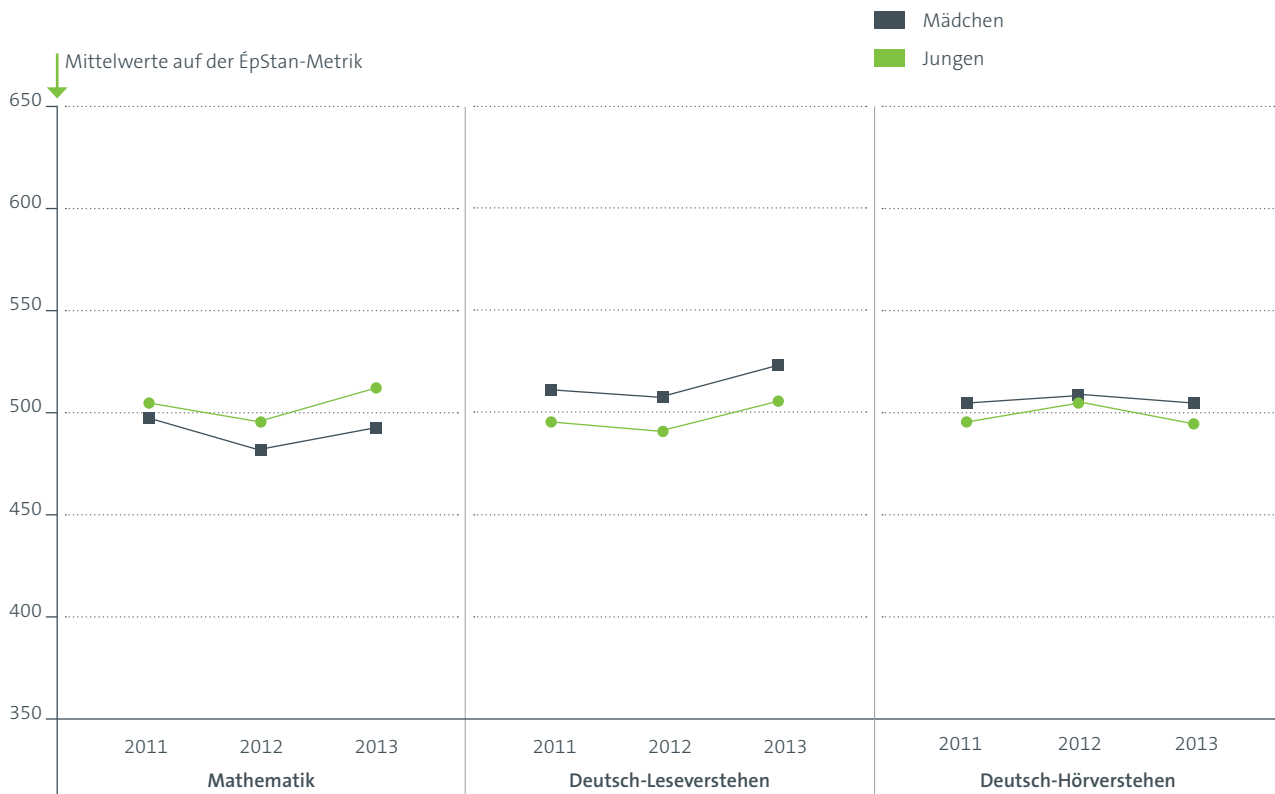


Abbildung 3.19: Mittlere Kompetenzwerte im Zyklus 3.1 nach Geschlecht

3.5.1 ÉpStan im Zyklus 3.1

In **Abbildung 3.19** sind die Resultate der Mädchen und Jungen der Grundschule (Zyklus 3.1) in Mathematik und Deutsch Lese- und Hörverstehen über die verschiedenen Erhebungen hinweg (2011-2012-2013) zusammengefasst.

Im Kompetenzbereich der Mathematik zeigen die Jungen im Durchschnitt etwas bessere Resultate als die Mädchen. Im Deutsch-Leseverstehen sehen wir hingegen, dass die Mädchen durchschnittlich besser abschneiden als die Jungen (13 Punkte im Jahr 2011 und 15 Punkte in den Jahren 2012 und 2013). Der Leistungsunterschied zwischen den Geschlechtern ist dagegen in Deutsch-Hörverstehen deutlich geringer ausgeprägt (zwischen 2 und 6 Punkten).

Vergleicht man die Leistungen im Zyklus 3.1 über die Jahre 2011 bis 2013, so kann man feststellen, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Mathematik im Jahr 2013 etwas deutlicher ausgeprägt sind als die zwei Jahre zuvor. Im Deutsch-Leseverstehen haben sich die Leistungen sowohl von den Mädchen als auch von den Jungen verbessert: die Mädchen erreichen im Jahr 2013 10 Punkte mehr als im Jahr 2011, die Jungen verzeichnen in der gleichen Zeitspanne ein Plus von 8 Punkten. So bleiben die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen über die 3 Erhebungspunkte unverändert. Im Kompetenzbereich Deutsch-Hörverstehen verhalten sich die Leistungen von Mädchen und Jungen über die 3 Jahre relativ stabil. ●

3.5.2 ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)

In **Abbildung 3.20** sind die Resultate der Mädchen und Jungen der Sekundarschule (V^e/9^e) in Mathematik und im Leseverstehen in Deutsch und Französisch über die verschiedenen Erhebungen (2011-2012-2013) zusammengefasst.

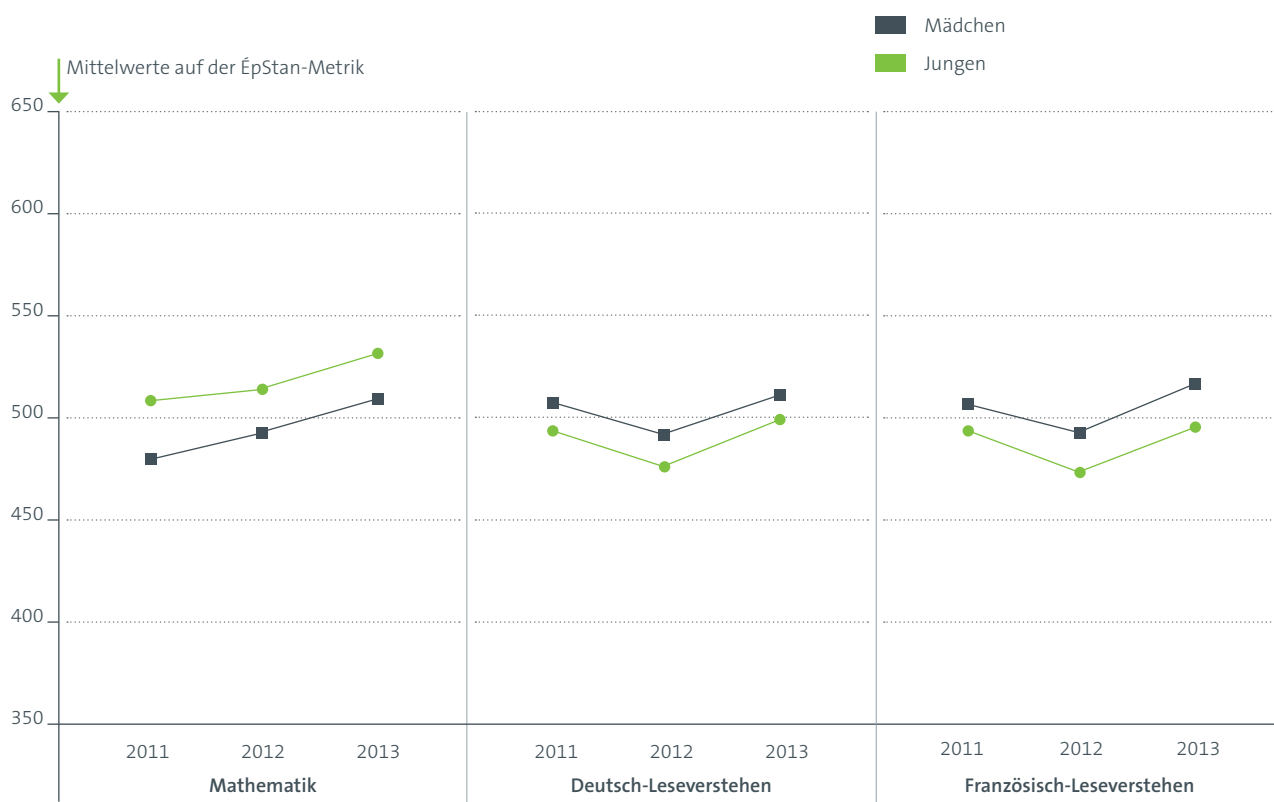


Abbildung 3.20: Mittlere Kompetenzwerte in der 9. Klasse nach Geschlecht

Auch in der Sekundarschule erzielen die Jungen in Mathematik im Durchschnitt bessere Resultate als die Mädchen. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede fallen in der Sekundarschule jedoch grösser aus als in der Grundschule. So erzielen die männlichen Neuntklässler zwischen 19 und 22 Punkte mehr als die weiblichen Neuntklässler. In Deutsch-Leseverstehen schneiden, ähnlich wie in der Grundschule, die Mädchen durchschnittlich besser ab als die Jungen (zwischen 11 und 15 Punkte Unterschied). Auch im Verstehen französischer Texte sind die Mädchen durchschnittlich besser als die Jungen (8 bis 16 Punkte Unterschied).

In Mathematik haben sich sowohl die Leistungen der Mädchen als auch diejenigen der Jungen über die 3 Jahre hinweg verbessert. In 2013 erzielen die Mädchen durchschnittlich 19 Punkte, und die Jungen 20 Punkte mehr als in 2011. Somit bleiben die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede über die 3 Erhebungen hinweg konstant. Im Deutsch-Leseverstehen haben sich sowohl die Leistungen der Jungen als auch diejenigen der Mädchen von 2011 bis 2013 um 10 Punkte auf der ÉpStan Skala verbessert: Der Leistungsvorsprung der Mädchen bleibt so über die 3 Erhebungen hinweg stabil. Auch im Französisch-Leseverstehen verbessert sich die Leistung der Mädchen in dieser Zeitspanne um 10 Punkte. Die Leistung der Jungen verändert sich in der gleichen Zeitspanne jedoch kaum. Die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede zugunsten der Mädchen haben sich im Französisch-Leseverstehen somit von 2011 auf 2013 verdoppelt (von 8 auf 16 Punkte). ●

3.6

Kumulativer Einfluss des Schülerhintergrundes

In diesem Abschnitt beleuchten wir den kumulativen Einfluss der in den vorangehenden Abschnitten einzeln betrachteten Faktoren des Schülerhintergrundes auf die bei den ÉpStan erhobenen Kompetenzen. Analysiert wurden die Zusammenhänge mittels statistischer Regressionsmodelle. **Abbildung 3.21** und **3.22** sind dabei so zu verstehen, dass ein Schüler mit folgendem Hintergrund als Ausgangspunkt zu verstehen ist:

- nicht sozioökonomisch begünstigt (untere 75% der Verteilung)
- mit Migrationshintergrund
- männlich
- spricht zuhause eine andere Sprache als Luxemburgisch oder Deutsch

3.6.1 ÉpStan im Zyklus 3.1

Abbildung 3.21 fasst den Einfluss der untersuchten Faktoren auf die im Zyklus 3.1 erfassten Kompetenzbereiche Mathematik, Deutsch-Leseverstehen und Deutsch-Hörverstehen zusammen.

Im Bereich Mathematik ist festzustellen, dass der sozioökonomische Status von allen untersuchten Faktoren den größten Einfluss ausübt. So liegt der zu erwartende Kompetenzwert eines Schülers, der zu den sozioökonomisch begünstigten Kindern gehört³, im Jahr 2013 um 63 Punkte über dem Kompetenzwert eines Schülers, der nicht als sozioökonomisch begünstigt gilt. Die zuhause gesprochene Sprache hat ebenfalls einen nicht zu unterschätzenden Einfluss. Ein Schüler, der Deutsch oder Luxemburgisch zuhause spricht⁴, schneidet in Mathematik im Schnitt um 20 Punkte besser ab als ein Schüler, der mit seinen Eltern eine andere Sprache spricht. Schüler ohne Migrationshintergrund haben einen Vorsprung von durchschnittlich 9 Punkten im Jahr 2013. Der zu erwartende Wert eines Mädchens liegt durchschnittlich um rund 11 Punkte unter demjenigen eines Jungen⁵.

Die im Bereich Mathematik anhand der untersuchten Faktoren errechneten Erwartungswerte bleiben über die Jahre vergleichbar. Lediglich für die ÉpStan Ergebnisse aus dem Jahr 2013 fällt auf, dass der Migrationshintergrund – nachdem der Einfluss von sozioökonomischem Hintergrund, gesprochener Sprache und Geschlecht kontrolliert wird – immer noch bedeutsam ist, während dieser Faktor in 2011 und 2012 keine signifikante Rolle spielte.

Den größten Einfluss haben die untersuchten Faktoren des Schülerhintergrundes auf den Kompetenzbereich Deutsch-Leseverstehen. Auch in diesem Bereich wirkt sich der sozioökonomische Hintergrund besonders stark aus: Im Schnitt schneidet ein sozioökonomisch begünstigter Schüler um 61 Punkte besser ab als ein nicht begünstigter Schüler. Die zuhause gesprochene Sprache hat eben-

Ein **positiver** Wert bedeutet, dass der zu erwartende Kompetenzwert eines Schülers mit der jeweiligen Eigenschaft um die angegebene Anzahl an Punkten **höher** ist, als der Erwartungswert eines Schülers mit den oben aufgelisteten Eigenschaften. Ein **negativer** Wert bedeutet, dass der Erwartungswert eines Schülers mit der jeweiligen Eigenschaft um die angegebene Anzahl an Punkten **niedriger** ist, als der zu erwartende Kompetenzwert eines Schülers mit den oben aufgelisteten Eigenschaften. ●

falls einen erheblichen Einfluss auf die bei den ÉpStan gezeigten Leistungen: Ein Schüler, der Luxemburgisch oder Deutsch zuhause spricht, schneidet im Schnitt um 50 Punkte besser ab als die anderen Schüler. Im Deutsch-Leseverstehen hat der Migrationshintergrund zudem einen bedeutenderen Einfluss auf die Leistung als in Mathematik: der Umstand, keinen Migrationshintergrund zu haben, erhöht den Erwartungswert hier um 21 Punkte. Mädchen schneiden zudem im Schnitt besser ab: Sie haben gegenüber ihren männlichen Mitschülern im Durchschnitt einen Vorteil von 15 Punkten.

Von 2011 bis 2013 bleiben die Erwartungswerte im Bereich Deutsch-Leseverstehen für die verschiedenen Aspekte des Schülerhintergrundes größtenteils vergleichbar. In 2012 allerdings war der Einfluss des Migrationshintergrundes etwas weniger ausgeprägt als in 2011 und 2013.

Die zuhause gesprochene Sprache hat, isoliert betrachtet, einen besonders großen Einfluss auf das Hörverstehen. Im Schnitt schneiden Schüler mit einer germanophonen Muttersprache 63 Punkte besser ab als andere Schüler. Ein begünstigter sozioökonomischer Hintergrund bringt im Durchschnitt einen Vorteil von 42 Punkten; der Umstand, keinen Migrationshintergrund zu haben, einen Vorteil von 24 Punkten. Das Geschlecht hat auf diesen Kompetenzbereich keinen Einfluss.

Im Deutsch-Hörverstehen ist über die Jahre hinweg betrachtet die vergleichsweise größte Variabilität zu beobachten. So erklären die untersuchten Faktoren im Jahr 2013 einen besonders großen Anteil der beobachteten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern. Interessant ist schließlich die Beobachtung, dass der Migrationshintergrund in beiden sprachgebundenen Kompetenzbereichen im Jahr 2012 den geringsten Einfluss ausübte. ●

3 Alle anderen untersuchten Faktoren bleiben konstant.

4 Alle anderen Faktoren bleiben konstant.

5 Alle Faktoren bis auf das Geschlecht sind konstant

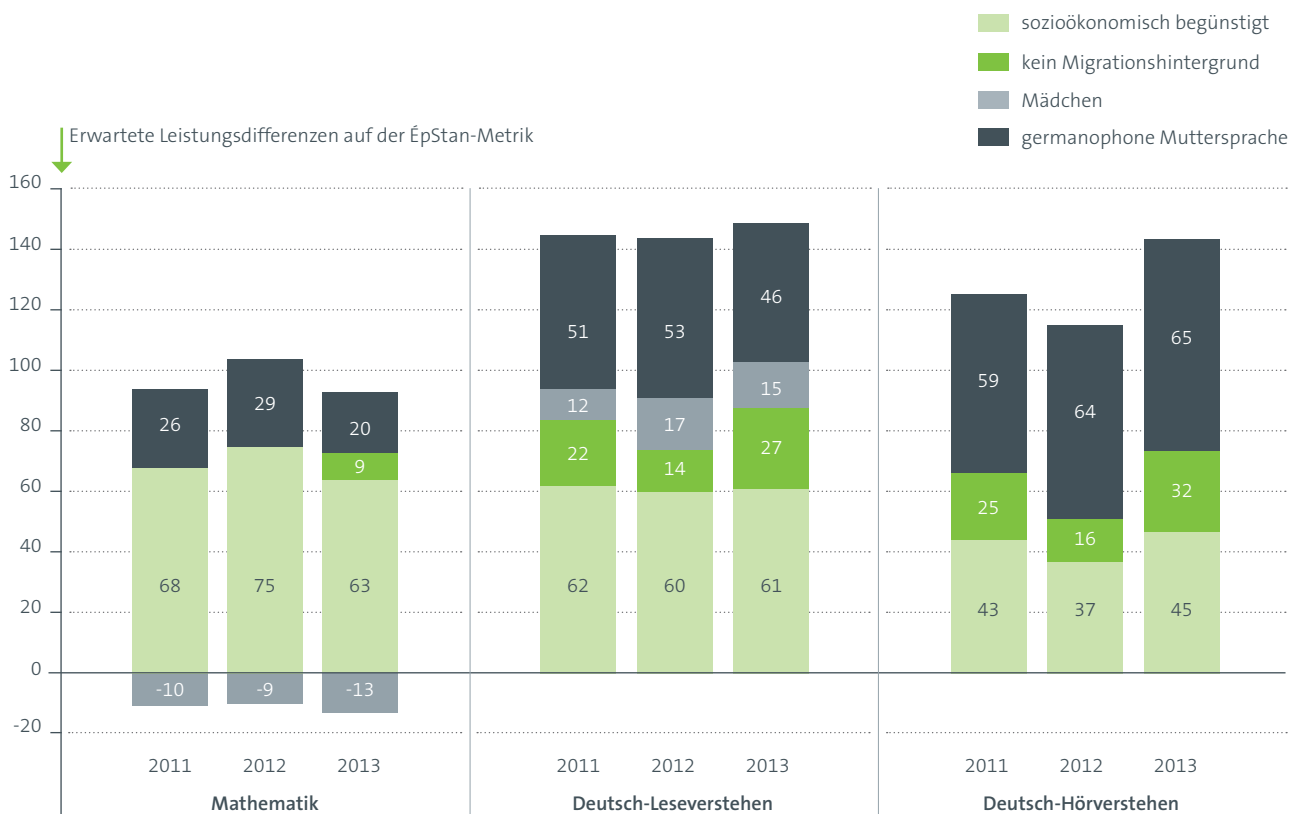


Abbildung 3.21: Kumulativer Einfluss des Schülerhintergrundes im Zyklus 3.1

3.6.2 ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)

Abbildung 3.22 fasst die Ergebnisse für die 9. Klasse zusammen.

Zunächst ist festzustellen, dass in Mathematik der sozioökonomische Status von den vier untersuchten Faktoren die bedeutendste Einflussgröße darstellt. Der zu erwartende

Kompetenzwert eines sozioökonomisch begünstigten Schülers ist um 44 Punkte höher als der Erwartungswert der anderen Schüler. Im Vergleich zum Zyklus 3.1 ist der Einfluss dieses Faktors bei den Neuntklässlern geringer. Die zuhause gesprochene Sprache hat – auch in der Sekundarschule – noch einen bedeutsamen Einfluss: Schüler, ▶

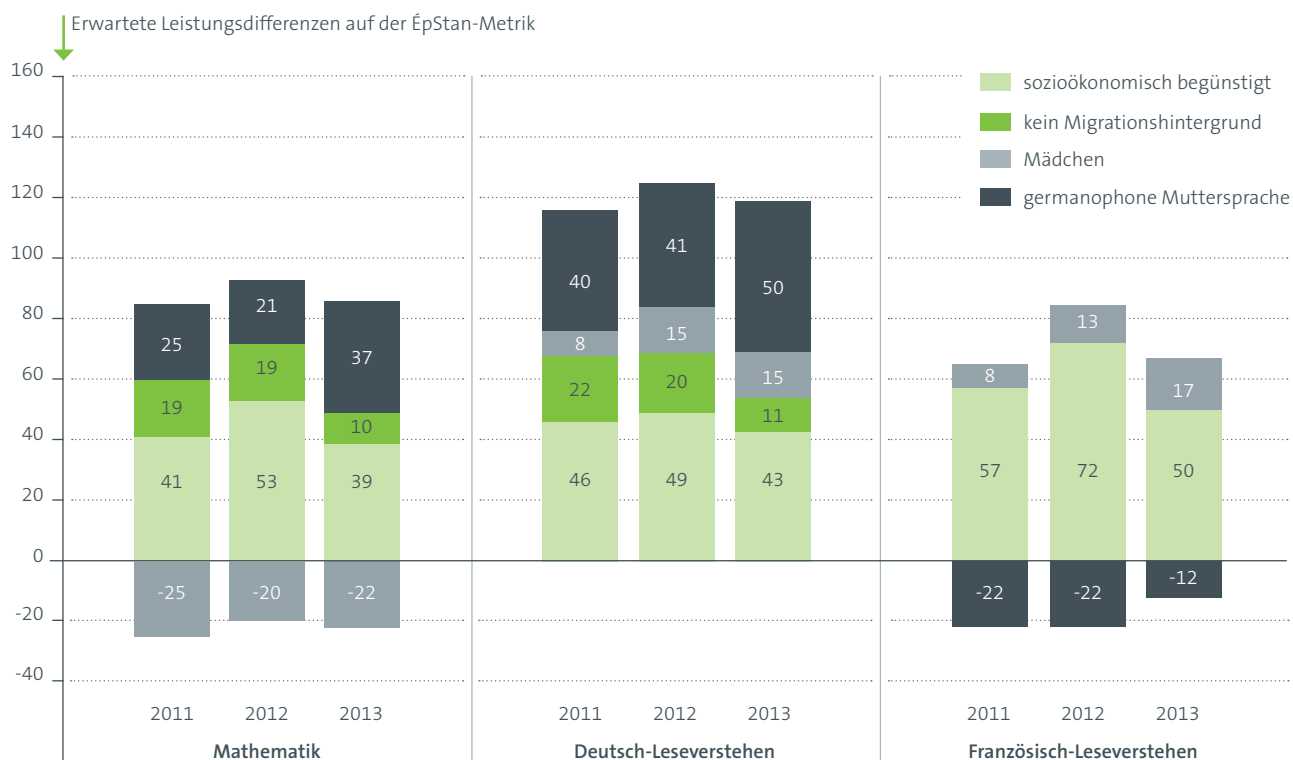


Abbildung 3.22: Kumulativer Einfluss des Schülerhintergrundes im Zyklus 3.1

► welche zuhause Deutsch oder Luxemburgisch sprechen, haben einen Vorsprung von durchschnittlich 28 Punkten. Anders als im Zyklus 3.1 spielt der Migrationshintergrund zu allen Erhebungszeitpunkten eine bedeutende Rolle: Im Schnitt hat ein Schüler, dessen Vater und/oder Mutter in Luxemburg geboren wurde(n), in Mathematik einen Vorteil von 16 Punkten. Der Einfluss des Geschlechts scheint sich vom Zyklus 3.1 bis zur 9. Klasse zu verstärken; im Schnitt erzielen Mädchen 22 Punkte weniger als Jungen.

Über die Jahre hinweg betrachtet verschiebt sich das Ausmaß der verschiedenen Einflussfaktoren auf die Mathematikkompetenz leicht. Während die zuhause gesprochene Sprache 2013 an Einfluss gewinnt, verringert sich der Einfluss von sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund.⁶

In der 9. Klasse stellt sich der Einfluss der untersuchten Faktoren des Schülerhintergrundes auf das Deutsch-Leseverstehen insgesamt etwas weniger ausgeprägt dar als in der Grundschule. Der Einfluss von sozioökonomischem Hintergrund und zuhause gesprochener Sprache sind durchschnittlich etwa gleich stark: Sozioökonomische Begünstigung bedeutet einen Vorsprung von 46 Punkten; zuhause eine germanophone Sprache zu sprechen einen Vorteil von 44 Punkten. Jugendliche ohne Migrationshintergrund sind um durchschnittlich 18 Punkte im Vorteil; Mädchen sind Jungen etwa 13 Punkte voraus.

3.7

Schlussfolgerung

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten:

- Der sozioökonomische Hintergrund (**Abschnitt 3.2**) hat, verglichen mit den anderen in diesem Abschnitt untersuchten Aspekten des Schülerhintergrundes, sowohl im Zyklus 3.1 als auch in der 9. Klasse den erheblichsten Einfluss auf die schulischen Kompetenzen. Im Zyklus 3.1 haben sozioökonomisch begünstigte Kinder in Mathematik und Deutsch-Leseverstehen einen Vorsprung von durchschnittlich über 60 Punkten. In der 9. Klasse reduziert sich der Vorteil in diesen Fächern zwar etwas, dennoch bleiben die Unterschiede sehr groß.
- Der Einfluss des Migrationshintergrundes (**Abschnitt 3.3**) auf die bei den ÉpStan gemessenen Kompetenzen ist weitaus geringer als der Einfluss des sozioökonomischen Status oder der zuhause gesprochenen Sprache. Dennoch spielt er durchaus eine Rolle. Dies ist vor allem in Deutsch-Leseverstehen (Zyklus 3.1 und 9. Klasse) und -Hörverstehen feststellbar, wo man für Kinder ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt einen Vorteil von zwischen 11 und 32 Punkten feststellen kann. In Mathematik zeigt sich der Einfluss des Migrationshintergrundes in der 9. Klasse deutlicher als in der Grundschule. Der Kompetenzbereich des Französisch-Leseverstehens ist vom Migrationshintergrund unabhängig.

Ähnlich wie im Bereich Mathematik scheint der sprachliche Hintergrund im Jahr 2013 verglichen mit den beiden vorhergehenden Jahren an Einfluss zu gewinnen, während Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status etwas weniger Einfluss ausüben.

Im Bereich Französisch-Leseverstehen spielt der sozioökonomische Hintergrund eine besonders große Rolle: Begünstigte Jugendliche schneiden im Durchschnitt um 60 Punkte besser ab als nicht-begünstigte Schüler. Der Migrationshintergrund hingegen hat keinen bedeutsamen Einfluss. Anders als für die bereits besprochenen Kompetenzen ist es für das Verstehen französischer Texte nicht von Vorteil, Deutsch oder Luxemburgisch mit den Eltern zu sprechen – im Gegenteil: Der Umstand, eine germanophone Muttersprache zu haben, senkt den Erwartungskompetenzwert um 19 Punkte. Mädchen haben, wie im Deutsch-Leseverstehen einen durchschnittlichen Vorsprung von 13 Punkten im Vergleich zu männlichen Jugendlichen.

Anders als für Mathematik und Deutsch-Leseverstehen hat die zuhause gesprochene Sprache 2013 keinen ganz so großen Einfluss auf das Französisch-Leseverstehen. Hatte der sozioökonomische Hintergrund 2012 mit 72 Punkten Vorsprung für sozioökonomisch begünstigte Jugendliche noch einen besonders ausgeprägten Einfluss auf das Französisch-Leseverstehen, so sind es im Jahr 2013 22 Punkte weniger. Insgesamt bleiben die Ergebnisse allerdings weitestgehend vergleichbar. ●

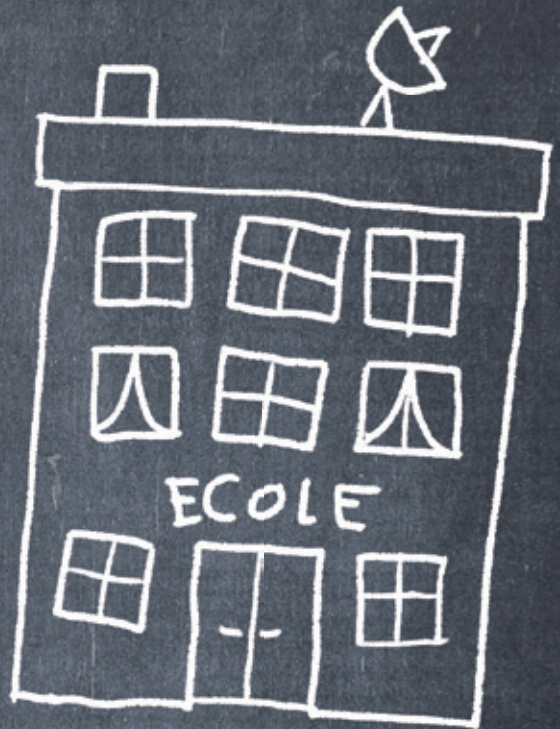
- Schließlich konnte festgestellt werden, dass die von den Schülerinnen und Schülern zuhause gesprochene Sprache einen großen Einfluss auf die analysierten Kompetenzen hat (**Abschnitt 3.4**). Sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarschule haben Kinder und Jugendliche, die zuhause Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, in Deutsch-Leseverstehen und in Deutsch-Hörverstehen durchschnittlich einen Vorsprung von 40 bis 65 Punkten. In Mathematik ist der Vorsprung dieser Schüler mit 20 bis 37 Punkten etwas geringer. Schülerinnen und Schüler, die zuhause eine andere Sprache sprechen, schneiden hingegen in Französisch-Leseverstehen im Schnitt um 12 bis 22 Punkte besser ab.
- Verglichen mit den anderen in diesem Kapitel betrachteten Hintergrundmerkmalen hat das Geschlecht einen geringeren Einfluss auf die schulischen Kompetenzen (**Abschnitt 3.5**). Generell kann man aber feststellen, dass – konform mit vielen Befunden der Forschung – Mädchen etwas besser im Leseverstehen (Deutsch und Französisch) abschneiden, während Jungen in Mathematik etwas bessere Ergebnisse erzielen. Der Vorsprung der Jungen in Mathematik ist in der 9. Klasse dabei etwas größer als im Zyklus 3.1. ●

⁶ Man muss allerdings bedenken, dass der Einfluss der Faktoren in der Regel statistisch nicht vollständig trennbar ist. Daher sollte man diese Verschiebung sehr vorsichtig interpretieren.

Literaturverzeichnis

- Brunner, M., Krauss, S. & Kunter, M. (2008). Gender differences in mathematics: Does the story need to be rewritten?. *Intelligence*, 36, 403-421.
- Chudaske, J. (2012). *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231-254). Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit Between School-Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes. *Child Development Perspectives*, 2 (2), 99-106.
- Martin, R., & Brunner, M. (Hrsg.). (2012). *Épreuves Standardisées. Nationaler Bericht 2011-2012*. Luxemburg: Universität Luxemburg, EMACS.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- von Ow, A. & Husfeldt, V. (2011). *Geschlechterdifferenzen und schulische Leistungen - Eine Übersicht zum Forschungsstand. (Bericht im Auftrag der Stabsstelle Gleichstellung der PH FH NW)*. Aarau: Institut Forschung und Entwicklung - Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität.
- Reich, H. H., & Roth, H. J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Schlicht, R. (2010). *Determinanten der Bildungsungleichheit. Die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im Vergleich der deutschen Bundesländer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCRIPT, & EMACS (Hrsg.). (2007). *PISA 2006. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP.
- SCRIPT, & EMACS (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP.
- SCRIPT, & EMACS (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 189-219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster: Waxmann.
- Waterman, R., & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 61-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.





?



Autoren:

Ulrich Keller
Denise Villányi
Antoine Fischbach
Dalia Lorphelin
Philipp Sonnleitner
Claire Muller
Romain Martin

4 Unterschiede zwischen Schulformen

ZUSAMMENFASSUNG

Unterschiede zwischen den Schulformen EST-PREP, EST und ES fanden sich vor allem hinsichtlich der Kompetenzen in Deutsch-Leseverstehen, Französisch-Leseverstehen und Mathematik sowie Klassenklima und Schulzufriedenheit, wobei das ES stets die höchsten Werte aufwies, gefolgt von EST und EST-PREP. Die Unterschiede in den Kompetenzen waren groß (ca. eine Standardabweichung) und über den Berichtszeitraum recht stabil. In Deutsch-Leseverstehen und besonders Mathematik verbesserten sich die Ergebnisse merklich. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern im EST-PREP, die in ihrer Leistung nicht das Niveau elementarer Fähigkeiten erreichten, lag im Schuljahr 2011-2012 bei über 70%; er verringerte sich bis zum Schuljahr 2013-2014 in Mathematik auf 52% und in Deutsch auf 59%, während in Französisch keine nennenswerte Verringerung zu beobachten war. Die Unterschiede zwischen den Schulformen sind (unter anderem) auf die sehr unterschiedliche Zusammensetzung der Schülerschaft in diesen zurückzuführen. ●

RÉSUMÉ

Les différences entre les filières EST-PREP, EST et ES se situent au niveau des compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit en allemand et en compréhension de l'écrit en français ainsi qu'au niveau du climat scolaire et de la satisfaction scolaire. La filière ES présente les valeurs les plus élevées, suivie des filières EST et EST-PREP. Les différences au niveau des compétences étaient substantielles (environ un écart-type) et plutôt stables durant la période

couverte par le rapport (2011-2013). Les résultats en compréhension de l'écrit en allemand et en mathématiques se sont nettement améliorés. La proportion des élèves en EST-PREP n'atteignant pas le niveau des compétences élémentaires, dépassait les 70% lors de l'année scolaire 2011-2012. En 2013-2014, cette part avait diminué en mathématiques à 52% et en allemand à 59%, tandis qu'aucune amélioration notable n'avait été observée en français. Les différences entre les filières sont dues (entre autres) aux différences dans la composition de la population scolaire de celles-ci. ●

4.1 Einleitung

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

Tabelle 4.1 gibt eine Übersicht über die Verteilung der Schülerschaft auf die verschiedenen Schulformen. In Klassenstufe 7 (VII^e/7^e) besuchen 12% bis 14% der Schülerinnen und Schüler das EST-PREP, gut die Hälfte (53% bis 54%) das EST und in etwa ein Drittel (32% bis 34%) das ES. In der 9. Klassenstufe (V^e/9^e) verschiebt sich das Verhältnis etwas zugunsten des EST (59%) und zuungunsten des ES (28% bis 29%), während der Anteil des EST-PREP mit 12% bis 13% etwa gleich bleibt.

VII ^e /7 ^e			
	2011	2012	2013
EST-PREP	12 %	14 %	14 %
EST	53 %	53 %	54 %
ES	34 %	34 %	32 %
V ^e /9 ^e			
	2011	2012	2013
EST-PREP	12 %	13 %	13 %
EST	59 %	59 %	59 %
ES	29 %	28 %	29 %

Tabelle 4.1: Prozentuale Verteilung der Schülerschaft auf die Schulformen EST-PREP, EST und ES in den Klassenstufen 7 und 9

Während des Berichtszeitraums nahm der Anteil der Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse, die das ES besuchten, leicht ab, wohingegen der Anteil an Schülerinnen und Schülern im EST und EST-PREP leicht stieg. In der 9. Klasse waren dagegen kaum Veränderungen in der Verteilung auf die Schulformen festzustellen.

Schulformen unterscheiden sich traditionell in sehr vielen Merkmalen und stellen somit institutionell vorgeformte **differentielle Entwicklungsmilieus** dar (Baumert, Trautwein, & Artelt, 2003): Systematische Unterschiede bestehen u.a. in der Zusammensetzung der Schülerschaft und des Lehrpersonals sowie im Hinblick auf die didaktischen Traditionen, die Lehrpläne, und auch die Dimensionen der Unterrichtsqualität. Bevor wir uns den eigentlichen ÉpStan-Ergebnissen widmen, untersuchen wir deshalb in den **Abbildungen 4.1 bis 4.4** (exemplarisch anhand der Klassenstufe 9) die Zusammensetzung der Schülerschaft in den drei Schulformen. Dies geschieht anhand der gleichen Hintergrundmerkmale, welche auch im Zentrum von **Kapitel 3** stehen, sprich **sozioökonomischer Status** (SÖS), Migrationshintergrund, Sprachhintergrund und Geschlecht.

Aus **Abbildung 4.1** geht hervor, dass sich EST-PREP, EST und ES deutlich hinsichtlich ihrer sozioökonomischen Zusammensetzung unterscheiden. Die besagten Unterschiede betreffen nicht das sozioökonomische Mittelfeld – der Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern mit durchschnittlichem SÖS beträgt in etwa 50% innerhalb jeder ►

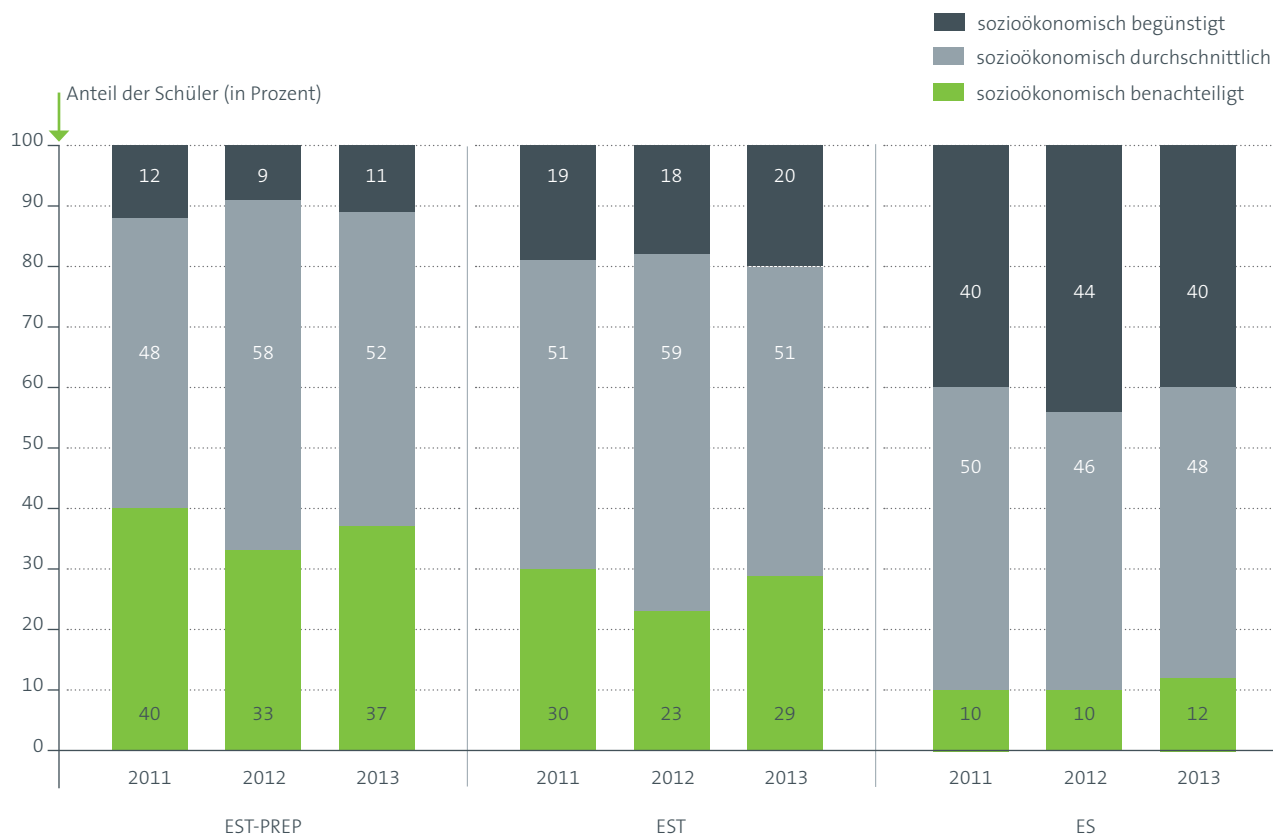


Abbildung 4.1: Sozioökonomischer Status in der 9. Klasse nach Schulform

► Schulform – sondern die Extreme. Während im ES ungefähr 40% der Schülerschaft einen begünstigten SÖS haben, ist dies nur für ungefähr 10% der EST-PREP Schüler der Fall. Für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche sieht das Bild genau umgekehrt aus. Die sozioökonomische Komposition des EST liegt zwischen ES und EST-PREP, wobei EST

eher dem EST-PREP als dem ES ähnelt. Eine systematische Veränderung der sozioökonomischen Zusammensetzung der einzelnen Schulformen ist über den Berichtszeitraum nicht erkennbar. ►

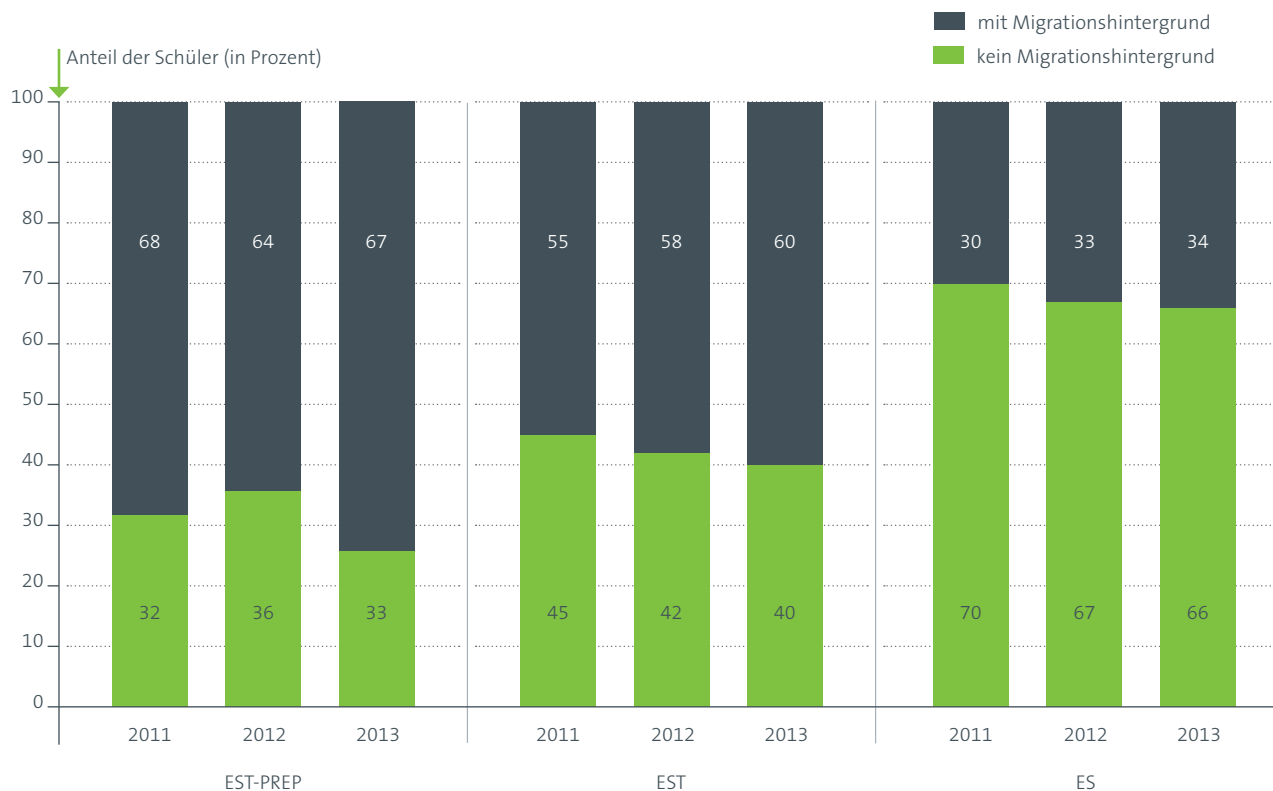


Abbildung 4.2: Migrationshintergrund in der 9. Klasse nach Schulform

► Der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund beträgt in etwa ein Drittel im ES (s. [Abbildung 4.2](#)). Mit gut Zweidritteln ist dieser Prozentsatz im EST-PREP doppelt so hoch – ES und EST-PREP sind also nicht nur in Punkto SÖS sondern auch bezüglich der Anteile an Jugendlichen mit Migrationshintergrund spiegelverkehrt zusammengesetzt.

Im EST ist die Situation ausgeglichener, aber dennoch weisen auch hier etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen einen Migrationshintergrund auf. Interessant bleibt hervorzuheben, dass der Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sowohl im ES, als auch im EST über den Berichtszeitraum stetig zunimmt.

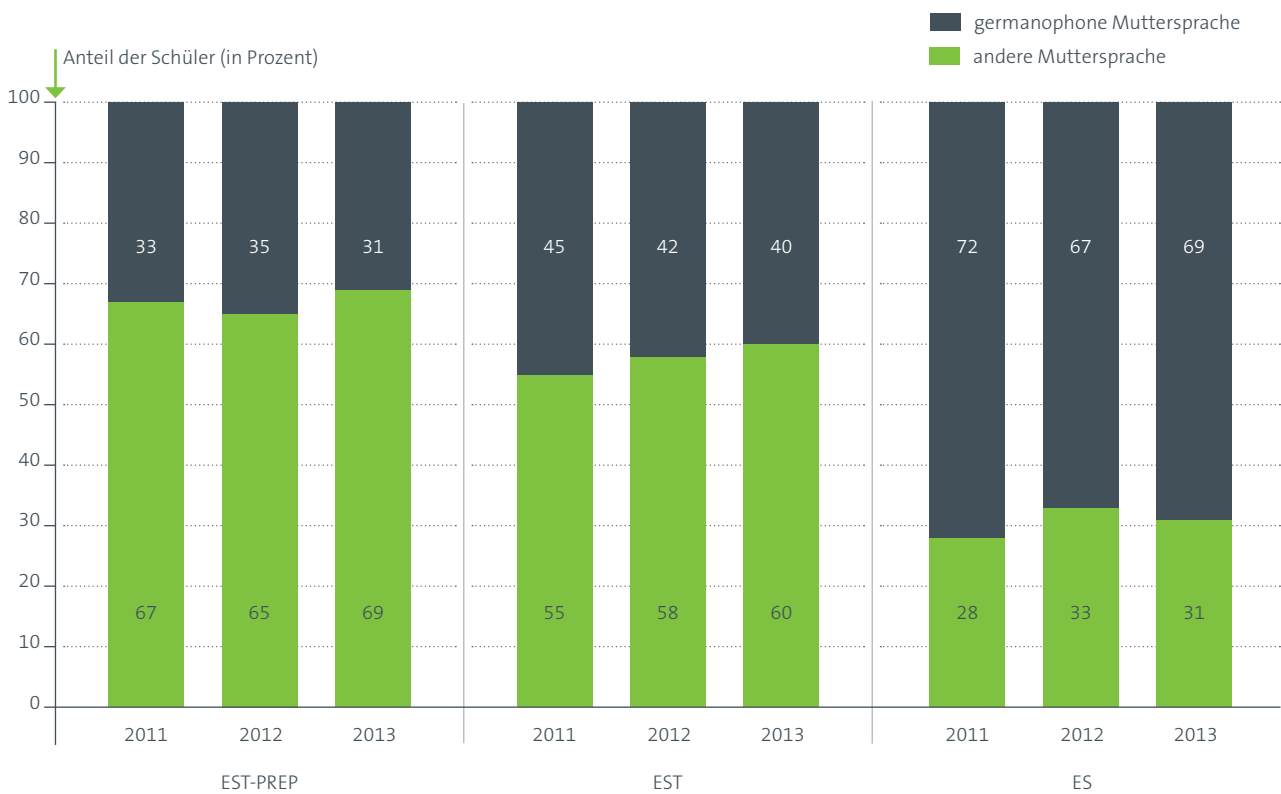


Abbildung 4.3: Sprachhintergrund in der 9. Klasse nach Schulform

Betrachten wir die Zusammensetzung der Schulformen nach Sprachhintergrund (s. [Abbildung 4.3](#)), so deckt sich dieses Bild – wenig überraschend – nahezu eins-zu-eins mit dem Migrationshintergrund. Im Gegensatz zum Migrationshintergrund ist allerdings nur ein klarer Trend im EST erkennbar: der Prozentsatz an Jugendlichen mit germanophoner Muttersprache nimmt hier über den Berichtszeitraum konstant ab, während er im ES und EST-PREP lediglich schwankt.

Abschließend wollen wir in [Abbildung 4.4](#) noch die Zusammensetzung der drei Schulformen in Punkto Geschlecht betrachten. Während das Geschlechterverhältnis im EST relativ ausgeglichen ist, befinden sich minimal mehr Mädchen als Jungen im ES. Im EST-PREP ist die Situation wieder-

rum genau umgekehrt und der Unterschied zudem auch etwas stärker ausgeprägt. Eine systematische Veränderung der Zusammensetzung der einzelnen Schulformen bezüglich Geschlecht ist über den Berichtszeitraum nicht erkennbar.

In den folgenden Unterkapiteln werden nun die ÉpStan-Ergebnisse jeweils im Dreijahrestrend (2011-2013) vorgestellt und besprochen. Im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse werden die Ergebnisse zur Lernmotivation (Angst, Interesse, Selbstkonzept) beleuchtet. Für die Klassenstufe 9 werden zusätzlich Befunde zum Schul- und Klassenklima sowie Ergebnisse der Kompetenztests in den Bereichen Mathematik, Deutsch-Leseverstehen und Französisch-Leseverstehen vorgestellt. ●

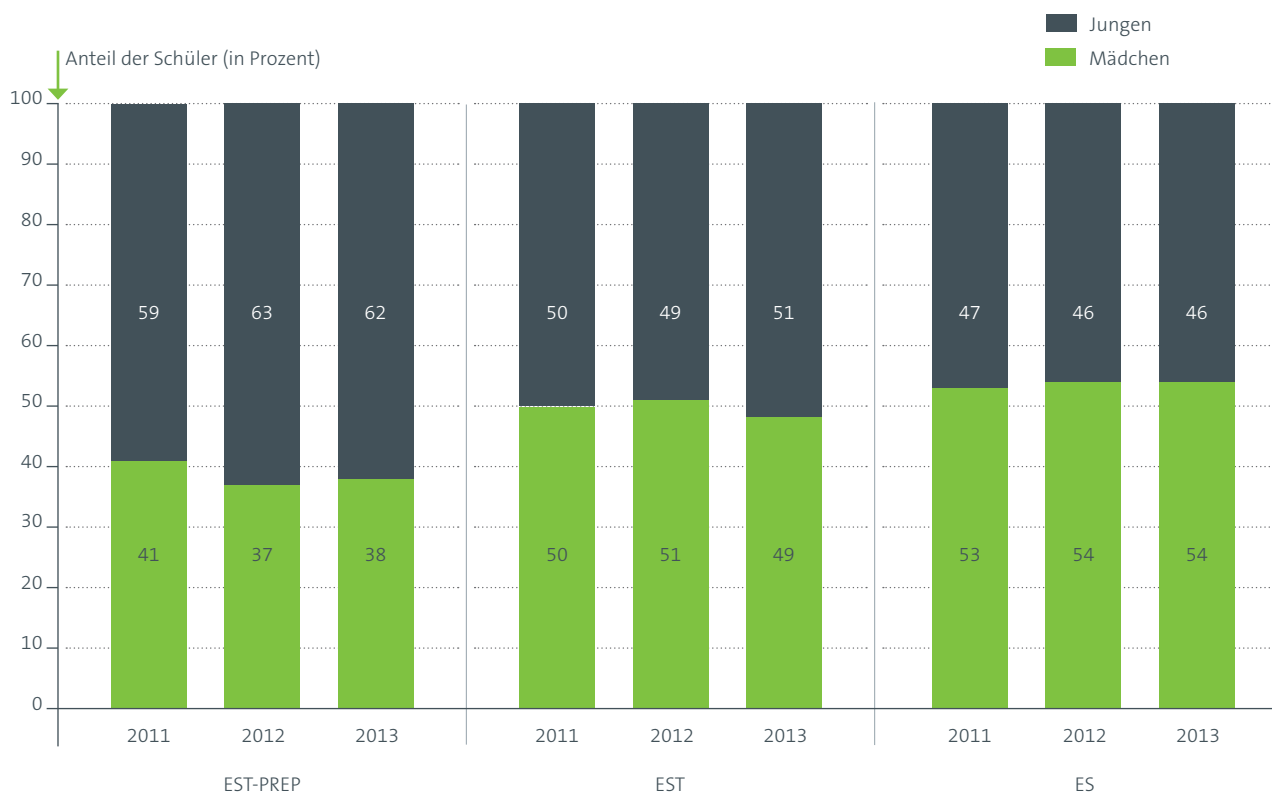


Abbildung 4.4: Geschlecht in der 9. Klasse nach Schulform

4.2

ÉpStan in der 7. Klasse (VII^e/7^e)

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Klassenstufe 7, je nach den drei Schulformen ES, EST und EST-PREP, hinsichtlich der **Lernmotivation** im Dreijahrestrend besprochen.

4.2.1 Lernmotivation

Die Erfassung der Lernmotivation im Rahmen der ÉpStan erfolgt über Messskalen, die folgende Aspekte der Lernmotivation abdecken: Selbstkonzept, Interesse und Angst. Diese Komponenten der Lernmotivation wurden fächerspezifisch (Mathematik, Deutsch und Französisch) wie auch fächerübergreifend (generelle Schulangst, generelles Interesse und generelles schulisches Selbstkonzept) erhoben.

Die großen schulformbezogenen Unterschiede in den schulischen Kompetenzen der Jugendlichen der 9. Klasse (s. Abschnitte 4.3.1 und 4.3.2) spiegeln sich nicht in der Selbsteinschätzung der Leistungen der Siebtklässler wider. Über alle drei Schulformen (EST-PREP, EST, ES) und Schulfächer hinweg ist das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler eher hoch, die Jugendlichen stimmen also Aussagen wie «Ich bin gut im Fach Mathematik» im Mittel meist zu. Dies gilt ebenfalls für das generelle schulische Selbstkonzept. In Mathematik bekunden die EST-PREP-Jugendlichen ein mit den Schülerinnen und Schülern des ES vergleichbares Selbstkonzept; es ist etwas besser als

das Selbstkonzept der EST-Schülerinnen und Schüler. Das Deutsch-Selbstkonzept sowie das generelle schulische Selbstkonzept der ES-Jugendlichen liegt über dem der EST- und EST-PREP-Jugendlichen.

Im Allgemeinen ist das fachspezifische und generelle schulische Interesse der Schülerinnen und Schüler schulformübergreifend eher groß. Im Fach Mathematik bekunden die EST-PREP Schüler das größte Interesse und das über alle drei Erhebungsjahre (2011-2013) hinweg. Das gleiche gilt für das generelle Interesse.

Über alle drei Schulformen und Schulfächer hinweg bekunden die Schülerinnen und Schüler, eher wenig Angst vor der Schule allgemein bzw. den Unterrichtsfächern Deutsch, Französisch und Mathematik zu haben. Die ES-Jugendlichen haben im Vergleich mit den EST- und EST-PREP-Jugendlichen am wenigsten Angst.

Alle beschriebenen Ergebnisse bleiben über den Berichtszeitraum weitgehend konstant. ●



Abbildung 4.5: Lernmotivation in der 7. Klasse nach Schulform

4.3

ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)

4.3.1 Verteilung auf die Kompetenzniveaus

In **Abbildung 4.6** ist im Dreijahrestrend dargestellt, welche Kompetenzstufen die Schülerinnen und Schüler der drei Schulformen in **Mathematik** erreichten. Augenfällig ist dabei zunächst, dass ein großer Teil der Jugendlichen des EST-PREP in ihrer Leistung noch unterhalb des Kompetenzniveaus 1 blieb, also auch Aufgaben mit elementaren Anforderungen meist nicht richtig löste. Allerdings nahm dieser Anteil im Berichtszeitraum deutlich ab, von 72% im Schuljahr 2011-2012 auf 52% im Schuljahr 2013-2014. Entsprechend nahm der Anteil von Jugendlichen auf den Niveaus 1 (elementare Fähigkeiten) und 2 (einfache Lösungsstrategien) kontinuierlich zu, von 25% bzw. 2% in 2011 auf 36% bzw. 11% in 2013. Niveau 3 (komplexe Lösungsstrategien) wurde im Berichtszeitraum nur von zwei EST-PREP-Jugendlichen erreicht.

Die Jugendlichen des EST erreichten in der Mehrzahl die Kompetenzniveaus 1 und 2 (38% bis 44% bzw. 35% bis 38%). Immer noch ca. ein Fünftel bis ein Viertel der Schülerinnen und Schüler erreichte nicht Niveau 1. Der Anteil der EST-Jugendlichen, die das höchste Niveau (3), erreichten, war mit 1% bis 3% sehr gering. Im Dreijahrestrend ergibt sich in der Gesamtschau eine leichte Tendenz zur Verbesserung.

Im ES erreichte der größte Teil der Schülerinnen und Schüler Niveau 2 (58% bis 72%). 10% bis 15% erreichten darüber hinaus Niveau 3. Niveau 1 wurde von 12% bis 29% der ES-Jugendlichen erreicht; nur ein sehr kleiner Teil der Jugendlichen erreichte auch dieses unterste Kompetenzniveau nicht (2% bis 3%). Im Dreijahrestrend ist auch hier eine Verbesserung festzustellen, besonders im Hinblick auf die Zahl der Jugendlichen auf Kompetenzstufe 2. ▶

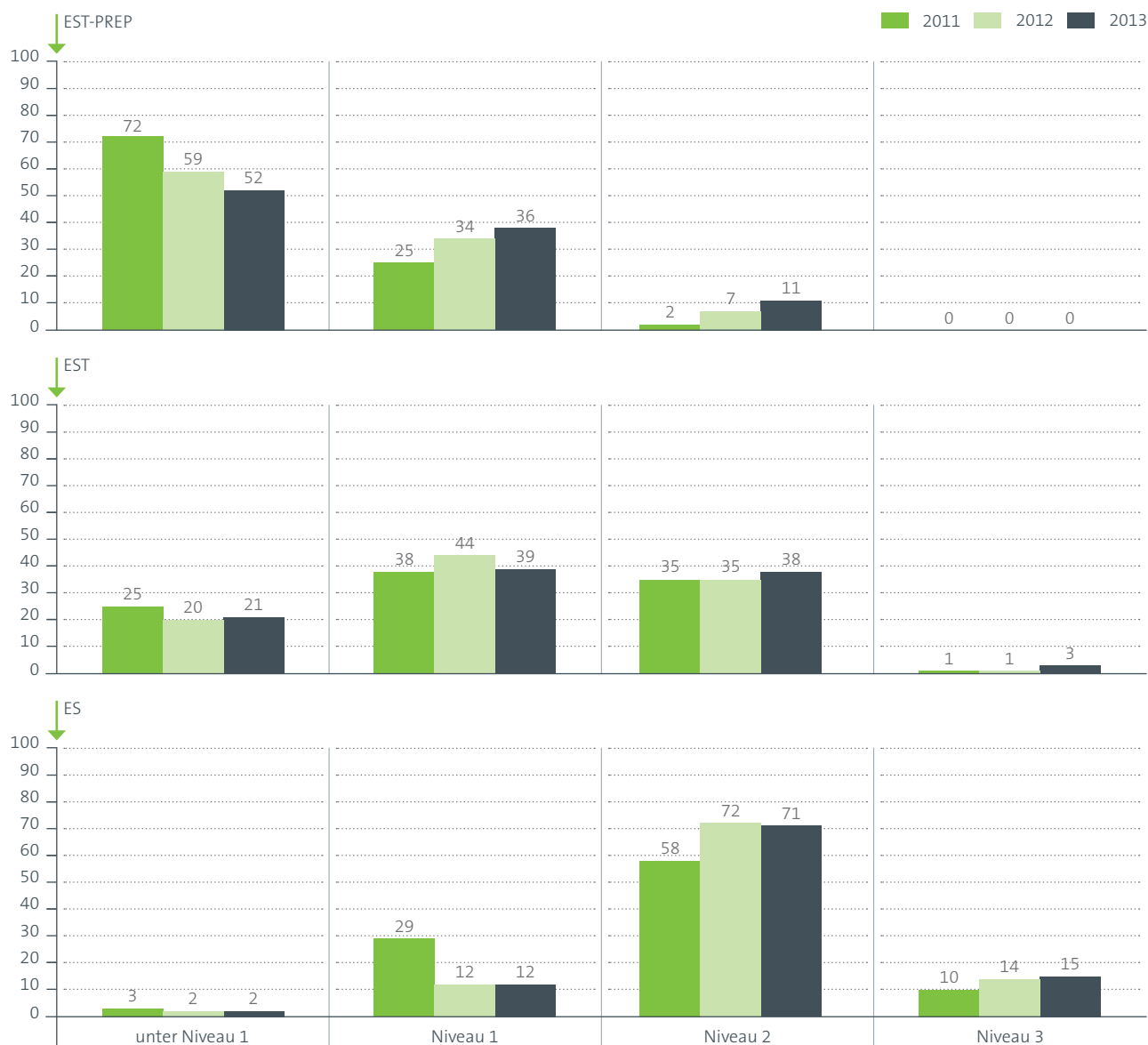


Abbildung 4.6: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse auf die Kompetenzniveaus in Mathematik nach Schulform

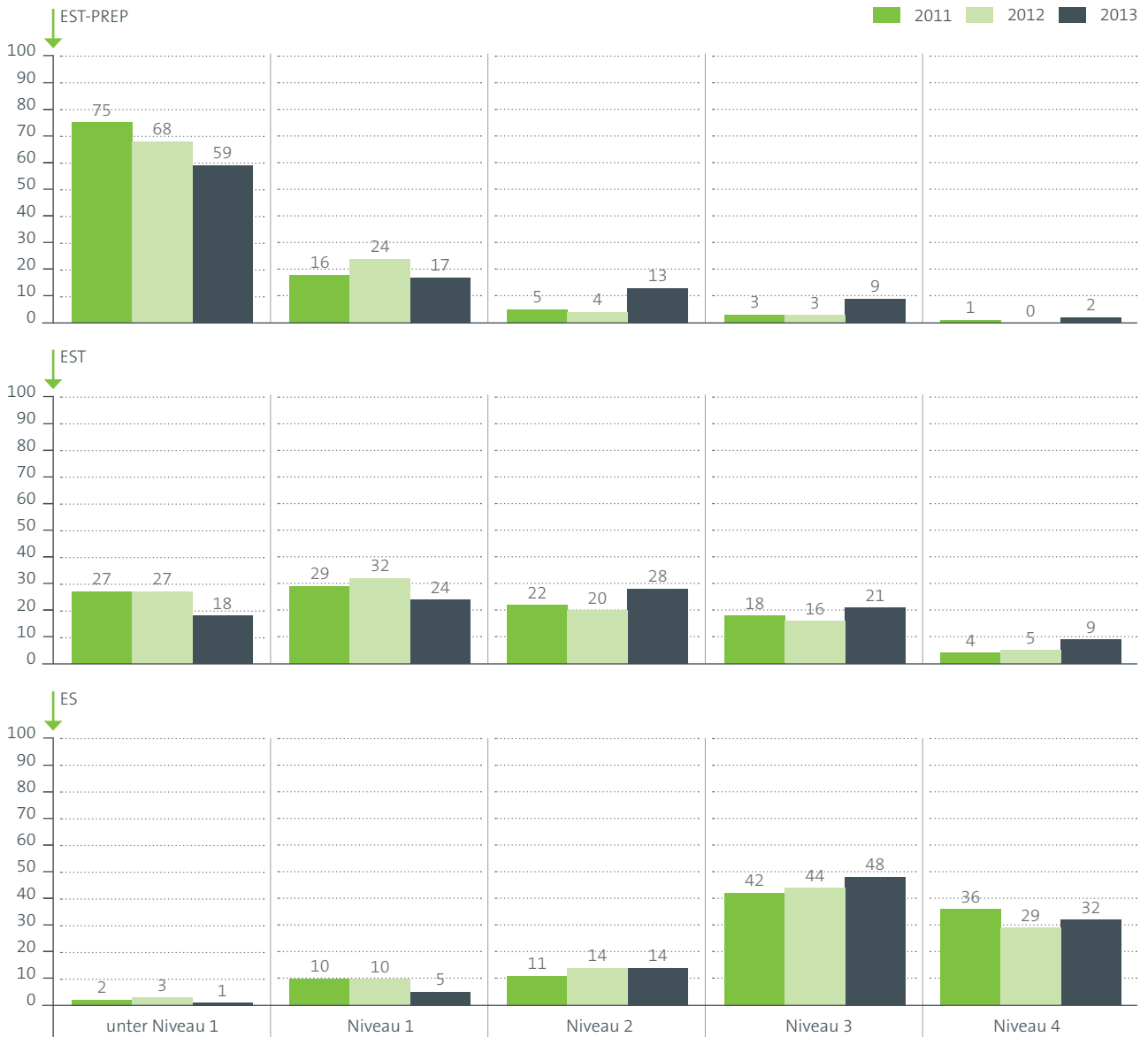


Abbildung 4.7: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse auf die Kompetenzniveaus in Deutsch-Leseverstehen nach Schulform

► **Abbildung 4.7** zeigt die Verteilung auf die Kompetenzstufen in **Deutsch-Leseverstehen**. Die Ergebnisse ähneln denjenigen in Mathematik: Der Großteil der Schülerschaft des EST-PREP erreichte nicht das unterste Kompetenzniveau (globales Einordnen einfacher Texte, Lokalisieren explizit angegebener Informationen), wobei der Anteil von 75% im Jahr 2011 deutlich auf 59% im Jahr 2013 zurückging. Demgemäß stieg der Anteil der Jugendlichen, die die höheren Niveaus erreichten meist: Niveau 3 (komplexere Texte, Anwenden von Lesestrategien, komplexe Schlussfolgerungen ziehen) erreichten 2011 3% und 2013 9%; eine Leistung entsprechend Niveau 2 (einfache Texte, Bezüge herstellen, Folgerungen ziehen) erzielten 5% im Jahr 2011 und 13% im Jahr 2013. Die Entwicklung des Anteils der Schülerinnen und Schüler auf Niveau 1 ist weniger eindeutig (schwankend zwischen 16% und 24%). Nur ein kleiner Teil (0% bis 2%) erreichte das höchste Kompetenzniveau 4 (komplexe, vernetzte Texte, unterschiedliche Lesestrategien, Erschließen von neuen Wissensbereichen).

Die Leistung der Schülerinnen und Schüler im EST war breit gestreut; vergleichbare Anteile der Jugendlichen erzielten jeweils Leistungen der Niveaus 1 bis 2 und darunter (18% bis 32%). Niveau 4 erreichten 4% bis 9%. Auch hier ergibt sich eine leichte Tendenz zu besseren Ergebnissen im Dreijahrestrend.

Im ES erreichte der weitaus größte Teil der Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufen 3 und 4 (42% bis 48% bzw. 29% bis 36%). Niveau 2 erreichten 11% bis 14%, Niveau 1 noch 5% bis 10%. Nur wenige Schülerinnen und Schüler blieben in ihrer Leistung noch darunter (1% bis 3%). Betrachtet man die Entwicklung im Berichtszeitraum, so ergibt sich wiederum eine leichte Tendenz zu besseren Ergebnissen, wenn auch der Anteil der Jugendlichen auf Niveau 4 zwischen 2011 und 2012 leicht sinkt (von 36% auf 29%). ►

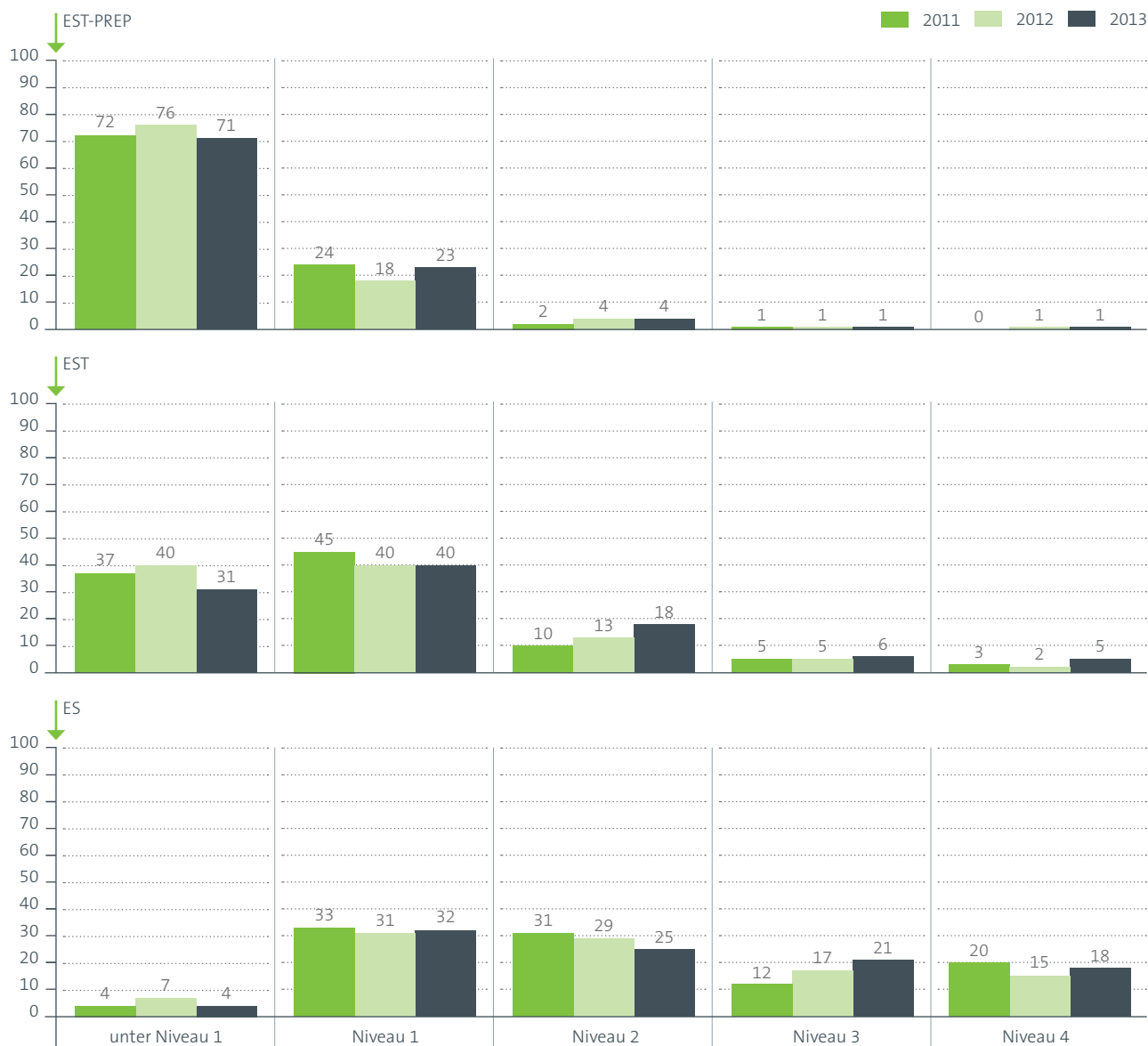


Abbildung 4.8: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse auf die Kompetenzniveaus in Französisch-Leseverstehen nach Schulform

► In **Abbildung 4.8** schließlich ist im Dreijahrestrend dargestellt, welche Kompetenzstufen Schülerinnen und Schüler der drei Schulformen in **Französisch-Leseverstehen** erreichten. Auch hier erreichte ein großer Teil (71% bis 76%) der Jugendlichen im EST-PREP nicht Niveau 1 (die Bedeutung der Kompetenzstufen ist analog zu Deutsch-Leseverstehen). Zwischen 18% und 24% erreichten Niveau 1; der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Niveau 2 oder höher erreichten, ist sehr gering (0% bis 4%). Im Unterschied zu Mathematik und Deutsch-Leseverstehen lässt sich über den Berichtszeitraum keine klare Tendenz zu besseren Ergebnissen feststellen.

Im EST erreichten die meisten Schülerinnen und Schüler Niveau 1 (40% bis 45%), aber auch hier blieb ein großer Teil darunter (31% bis 40%). Im Dreijahrestrend lässt sich eine

leichte Verbesserung feststellen: der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf Niveau 1 sank etwas, während besonders der Anteil der Jugendlichen, die Niveau 2 erreichten, stieg (von 10% auf 18%). Die Niveaus 3 und 4 wurden von 5% bis 6% bzw. 2% bis 5% erreicht.

Von den Schülerinnen und Schülern des ES blieb nur ein kleiner Teil unter Niveau 1 (4% bis 7%). Etwa ein Drittel der Jugendlichen erreichte Niveau 1. Der Anteil von Jugendlichen, die Niveau 2 erreichten, sank im Dreijahrestrend von 31% auf 25%; gleichzeitig stieg der Anteil von Jugendlichen auf Niveau 3 von 12% auf 21%. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die das höchste Niveau 4 erreichten, schwankte zwischen 15% und 20%. ●

4.3.2 Mittlere Kompetenzwerte

Abbildung 4.9 zeigt die nach Schulformen gemittelten Kompetenzwerte für Mathematik sowie Deutsch- und Französisch-Leseverstehen. Im Dreijahrestrend bleibt der Abstand zwischen ES und EST meist recht konstant zwischen 98 und 110 Punkten; lediglich in Mathematik 2011 fiel er mit 85 Punkten etwas geringer aus.

Im Allgemeinen ist der Abstand zwischen EST und EST-PREP mit 68 bis 96 Punkten fächerübergreifend etwas geringer als zwischen EST und ES.

Im ES ist der Trend im Fach Mathematik von 2011 bis 2013 konstant steigend, insgesamt um 30 Punkte. Im EST-PREP ist der Trend im Fach Mathematik von 2011 bis 2013 ebenfalls konstant steigend, um insgesamt 23 Punkte. In Französisch-Leseverstehen ist im EST-PREP von 2011 auf 2012 eine Einbuße von 25 Punkten zu verzeichnen. Von 2012 auf 2013 konnte sich das EST-PREP im selben Fach um 11 Punkte steigern, bleibt aber im Dreijahrestrend in einem Minus von 14 Punkten.

Bis auf die oben besprochenen Ausnahmen ist schulform- und fächerübergreifend von 2011 bis 2013 eine leichte Steigerung festzustellen, mit jeweils einem leichten Knick in 2012. ●

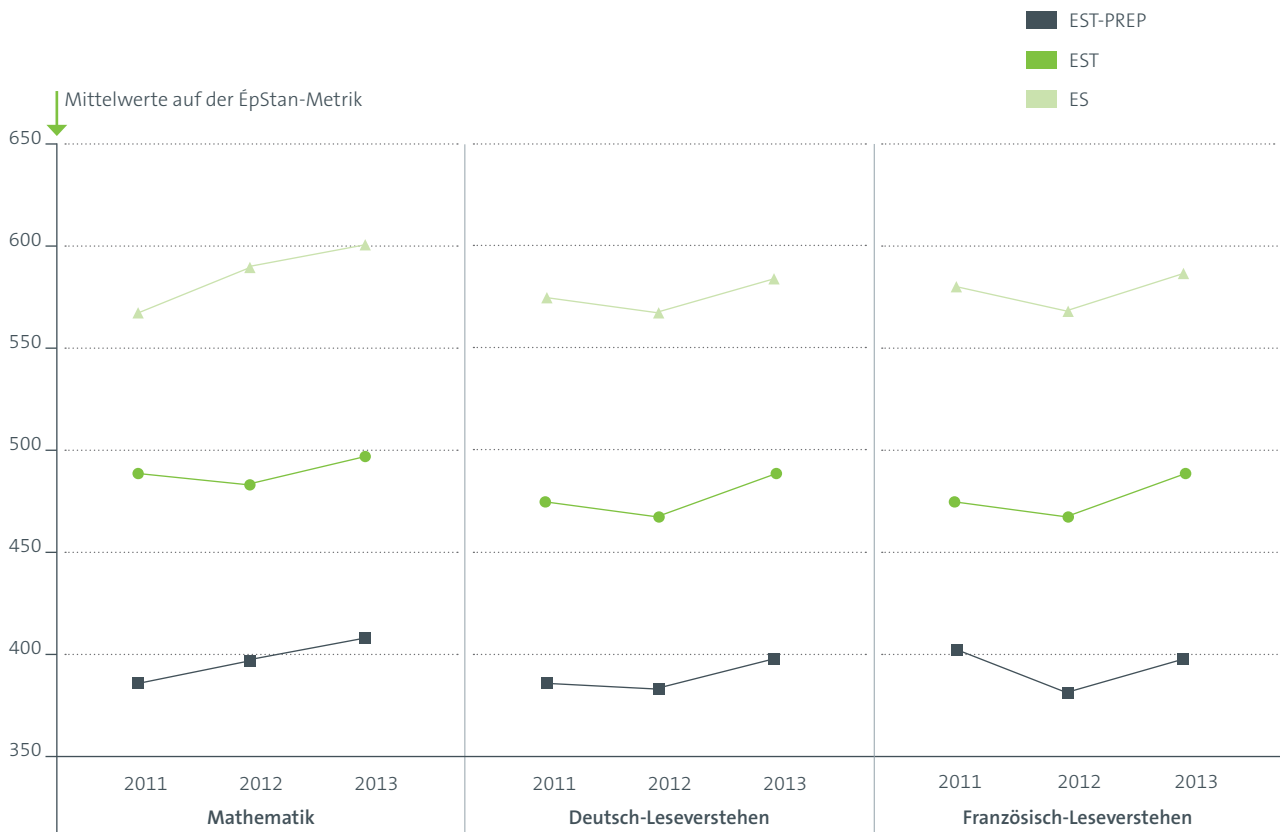


Abbildung 4.9: Mittlere Kompetenzwerte in der 9. Klasse nach Schulform

4.3.3 Lernmotivation

Wie bei den Jugendlichen der 7. Klasse ([Abschnitt 4.2.1](#)) spiegeln die schulformbezogenen Unterschiede im schulischen Selbstkonzept kaum die großen schulformbezogenen Unterschiede in den schulischen Kompetenzen ([Abschnitte 4.3.1 und 4.3.2](#)) der Jugendlichen wider. Wenngleich das fachspezifische wie auch generelle Selbstkonzept in allen drei Schulformen im Mittel etwas niedriger ausfällt als in der 7. Klasse, schätzen doch auch die Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse ihre Fähigkeiten durchweg eher positiv ein.

Im Vergleich zu dem schulischen Interesse in der 7. Klasse nimmt dieses wiederum in der 9. Klasse etwas ab, wenngleich die Jugendlichen im Mittel immer noch ein großes Interesse an Schule allgemein und den Fächern Deutsch,

Französisch und Mathematik haben. Die EST-PREP Jugendlichen interessieren sich im Vergleich mit ihren EST und ES Mitschülerinnen und -schülern am wenigsten für das Fach Französisch.

Die Werte hinsichtlich der Schulangst sind schulformübergreifend eher niedrig, vergleichbar mit den Werten der 7. Klassenstufe. Im Fach Deutsch liegen die Werte der EST-PREP-Schüler der 9. Klasse unter denen der 7. Klasse (EST-PREP) und unter denen ihrer Mitschülerinnen und -schülern aus dem ES und EST (9. Klasse). Die ES-Jugendlichen der 9. Klasse scheinen fächerspezifisch und generell mehr Angst zu empfinden als die ES-Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse. ●



Abbildung 4.10: Lernmotivation in der 9. Klasse nach Schulform

4.3.4 Schul- und Klassenklima

Durchweg empfinden die Schülerinnen und Schüler ihre Beziehung zu den Lehrkräften als eher positiv (Lehrer-Schüler-Beziehung). In allen drei Schulformen ist die Störneigung ähnlich stark ausgeprägt und nimmt 2013 gegenüber 2012 leicht ab. Das Klassenklima ist schulformübergreifend eher positiv, wobei die ES-Jugendlichen von einem deutlich positiveren Klassenklima berichten als die EST und EST-PREP-Schülerinnen und -Schüler. Ver-

glichen mit dem EST und dem EST-PREP sind im ES sowohl das Klassenklima als auch die Schulzufriedenheit am höchsten und die Störneigung am niedrigsten. Hinsichtlich der Schulzufriedenheit ist der Abstand zwischen dem ES und dem EST-PREP und EST am stärksten ausgeprägt. Schulformübergreifend ist die Schulzufriedenheit eher hoch und nimmt im EST 2013 gegenüber 2012 zu. ●

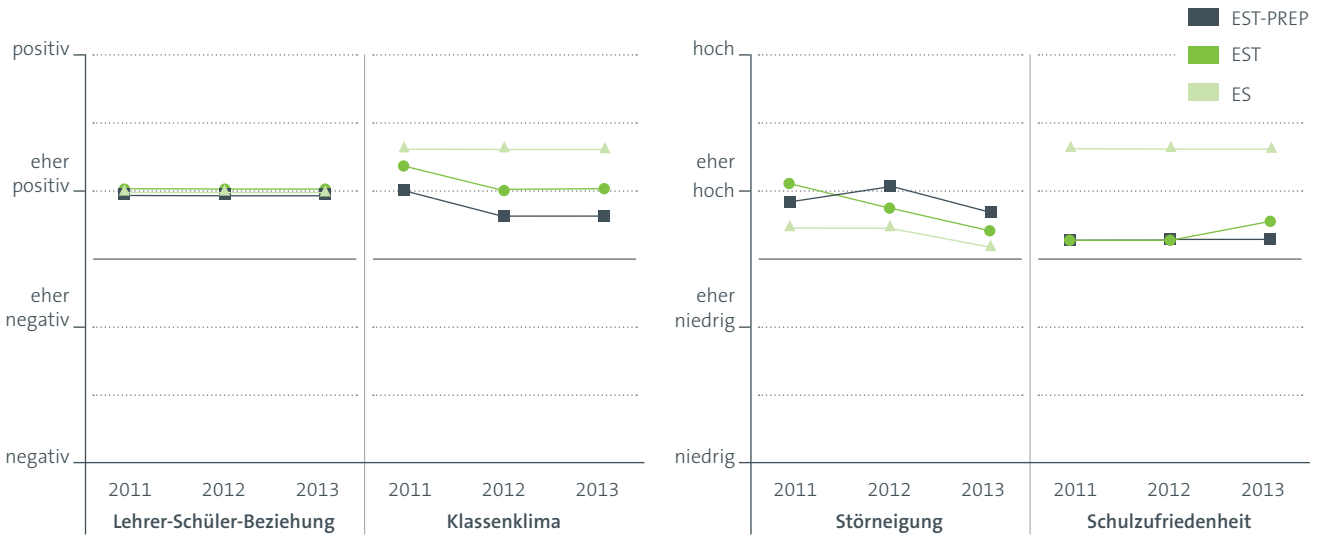


Abbildung 4.11: Schul- und Klassenklima in der 9. Klasse nach Schulform

4.4

Schlussfolgerung

Zwischen den Schulformen bestehen manifeste Unterschiede bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft. Zusammenfassend kann man festhalten: je höher die Schulform, desto höher der SÖS, desto weniger Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, desto mehr germanophone Jugendliche, und desto mehr Mädchen. Besonders frappierend an dieser Erkenntnis ist zudem, dass sich ES und EST-PREP nahezu diametral entgegengesetzt zusammensetzen. Setzt man diese Informationen in Bezug zu den Erkenntnissen aus Kapitel 3, so ist schnell klar, dass sich zwischen den Schulformen enorme Kompetenzunterschiede auf tun müssen.

Zwischen den Schulformen bestehen demnach große Unterschiede besonders hinsichtlich der erzielten Leistungen in den erfassten Kompetenzen in Mathematik, Deutsch-Leseverstehen und Französisch-Leseverstehen. In mittleren Kompetenzwerten ausgedrückt betrug der Abstand zwischen ES und EST durchweg um 100 Punkte, also etwa eine Standardabweichung. Der Abstand zwischen EST und EST-PREP war etwas geringer, lag aber immer noch meist in der Größenordnung einer Standardabweichung. Über den Berichtszeitraum verbesserte sich die Leistung der Schülerinnen und Schüler meist, am deutlichsten in Mathematik.

Besorgniserregend erscheint, dass durchgehend über die Hälfte der Jugendlichen des EST-PREP in ihrer Leistung noch unterhalb des Niveaus elementarer Fähigkeiten blieben. Allerdings sank dieser Anteil in Deutsch-Leseverstehen und Mathematik von über 70% im Schuljahr 2011-2012 auf etwas über 50% im Schuljahr 2013-2014. Auch im EST lag der Anteil der Jugendlichen unterhalb von Niveau 1 noch bei 20% bis 30% (Mathematik und Deutsch-Leseverstehen) und 30% bis 40% (Französisch-Leseverstehen).

Die Lesekompetenz der Jugendlichen ist in allen drei Schulformen in Deutsch teils erheblich höher als in Französisch. So erreichten etwa nahezu 80% der ES-Jugendlichen ein Kompetenzniveau in Deutsch-Leseverstehen oberhalb von Niveau 2 – in Französisch-Leseverstehen gelang dies nur maximal 39%.

Hinsichtlich der Lernmotivation ergaben sich nur geringe Unterschiede zwischen den Schulformen. Im Mittel schätzten sich die Jugendlichen durchweg als eher leistungsfähig, interessiert und wenig ängstlich ein. Allerdings war die Selbsteinschätzung in der 9. Klassenstufe etwas weniger günstig als in der 7. Gemessen an Klassenklima und Schulzufriedenheit erleben Schülerinnen und Schüler des ES ihren Schulalltag positiver als Jugendliche im EST, und diese wiederum positiver als jene des EST-PREP. ●

Literaturverzeichnis

Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten. Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Opladen: Leske & Budrich.





5 Unterschiede zwischen Schullaufbahnen

ZUSAMMENFASSUNG

Kapitel 5 beleuchtet die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit regulären und verzögerten Schullaufbahnen. Verzögerte Schullaufbahnen kommen in den allermeisten Fällen durch Klassenwiederholungen zustande. Ein Sechstel der Schülerschaft im Zyklus 3.1 und fast die Hälfte aller Neuntklässler wurden mindestens einmal in ihrer Schulkarriere nicht regulär versetzt. Zur Hauptrisikogruppe zählen dabei nicht germanophone Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und eher niedrigem sozioökonomischen Status. Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn schneiden im Mittel in allen geprüften Fächern und über alle Klassenstufen substantiell schlechter in den Kompetenztests ab als ihre jüngeren Klassenkameraden mit regulären Schullaufbahnen. Darüber hinaus haben sie im Vergleich zu ihren Klassenkameraden mit regulären Karrieren ein niedrigeres schulisches Selbstkonzept und entwickeln zudem eine erhöhte Schulangst. ●

RÉSUMÉ

Le **chapitre 5** s'intéresse aux différences entre élèves avec des parcours scolaires réguliers d'un côté et des parcours marqués par des retards scolaires de l'autre. Dans la plupart des cas ledit retard scolaire est dû au redoublement. Un sixième des élèves du Cycle 3.1 et presque la moitié de tous les élèves des classes de 6^e/9^e ont déjà un retard scolaire d'au moins une année. Les élèves non germanophones avec un

historique de migration et un contexte socio-économique plutôt défavorisé sont particulièrement à risque de redoubler une, voire plusieurs classes. Dans les tests de compétences, les élèves avec retard scolaire ont en moyenne, et à travers toutes les années scolaires, des résultats nettement moins élevés que leurs camarades de classe plus jeunes à parcours scolaires réguliers. Il s'y ajoute que les élèves avec retard scolaire présentent en moyenne un concept de soi académique plus défavorable, ainsi que plus d'anxiété scolaire. ●

5.1 Einleitung

In diesem Abschnitt diskutieren wir die Ergebnisse der *Épreuves Standardisées* (ÉpStan) für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Schullaufbahnen. Wir unterscheiden dabei sowohl in der Grundschule (Zyklus 3.1), als auch in der Sekundarstufe (V^e/9^e) jeweils zwischen zwei Gruppen: einerseits Schülerinnen und Schüler mit regulärer Schullaufbahn, das heißt Schülerinnen und Schüler die jene Klassenstufe besuchen auf der sie sich aufgrund ihres Alters (bzw. aufgrund ihres Geburtsdatums) regulär befinden müssten, und andererseits Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn, also Schülerinnen und Schüler die sich noch nicht auf der Klassenstufe befinden auf der sie sich aufgrund ihres Alters eigentlich befinden müssten. Eine Verzögerung bedeutet in der Grundschule in den allermeisten Fällen, dass das betroffene Kind entweder im Zyklus 1 und/oder im Zyklus 2 einen sogenannten verlängerten Zyklus (*allongement de cycle*) absolviert hat. In der Sekundarstufe bedeutet eine Verzögerung, dass die betroffenen Jugendlichen in ihrer bisherigen Schullaufbahn mindestens einmal nicht versetzt wurden und demnach mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben.

Was die Maßnahme der Klassenwiederholungen anbelangt, so ist die empirische Befundlage sehr klar: Klassenwiederholungen sind eine sehr ineffiziente Differenzierungsmaßnahme im Umgang mit Heterogenität und schaden langfristig mehr als sie nutzen (für eine Zusammenfassung der dazu vorliegenden Ergebnisse s. z. B. Hattie, 2009; s. a. Jimerson, 2001a, 2001b; McDonald & Bean, 1992). Rezente nationale Befunde zeigen, dass insbesondere Klassenwiederholungen während der Grundschulzeit eine weniger günstige Schullaufbahnprognose mit sich bringen, da diese Kinder es scheinbar nicht schaffen, etwaige Lernrückstände aufzuholen und sich in der Sekundarschule eher in den leistungsschwachen Schulformen wiederfinden (Martin et al., 2013). Klassenwiederholungen sind darüber hinaus der alleinige stärkste Prädiktor in der Vorhersage von frühzeitigem Schulabbruch (Jimerson, 2001a; Rumberger, 1995) – ein Phänomen, welches tendenziell auch eher in leistungsschwachen Schulformen auftritt. Frühzeitiger Schulabbruch hat wiederum zur Folge, dass es vielen Schulabbrechern ein Leben lang an den notwendigen Kompetenzen fehlt, die es braucht um aktiv und selbstbewusst an einer modernen Wissensgesellschaft zu partizipieren. Letzteres bringt mit sich, dass es vielen Betroffenen auch langfristig nicht gelingt ihr ökonomisches und soziales Wohlbefinden zu sichern (Rumberger, 1987).

Trotz einer eindeutigen empirischen Befundlage ist die Maßnahme der Klassenwiederholungen im luxemburgischen Schulsystem omnipräsent. Wie aus Abbildung 5.1 hervorgeht zeigen über 15% aller Schülerinnen und Schüler bereits im Zyklus 3.1 eine verzögerte Schullaufbahn auf – in der 9. Klasse ist es sogar fast die Hälfte (46% bis 47%). Im Zyklus 3.1 steigt der Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern mit verzögerter Schullaufbahn über den Berichtszeitraum graduell an (von 16.5% in 2011 auf 18.3% in 2013). In der Sekundarstufe ist hingegen kein klarer Trend erkennbar. ▶

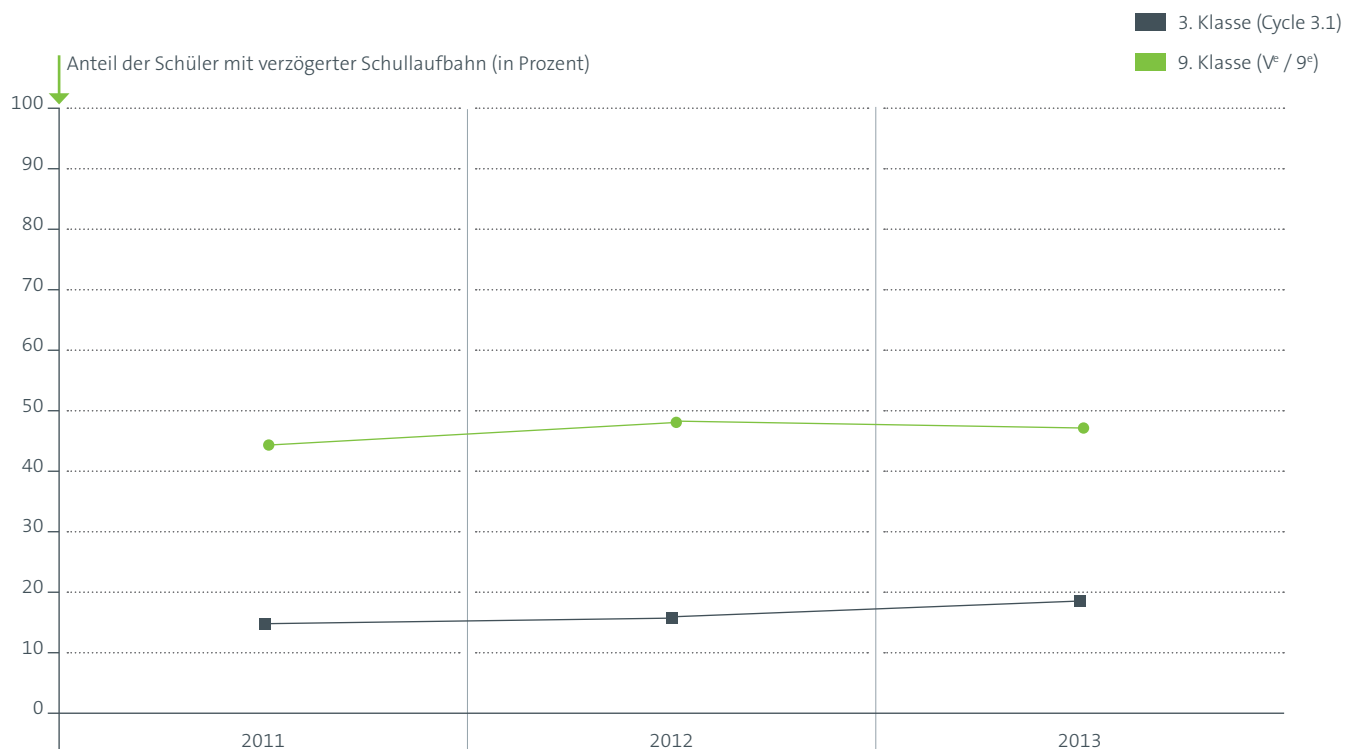


Abbildung 5.1: Prozentualer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit verzögerter Schullaufbahn im Zyklus 3.1 und in der 9. Klasse

► Aus **Abbildung 5.2** wird ersichtlich, dass sich die Neuntklässler mit verzögerter Schullaufbahn sehr unterschiedlich über die 3 Schulform ES, EST und EST-PREP (**Details zu den Schulformen s. Kapitel 4**) verteilen. Während in der leistungsstärksten Schulform ES nur 13% bis 14% der Schülerinnen und Schüler keine reguläre Schulkarriere an

den Tag legen, sind dies im EST und EST-PREP jeweils um die 60%: zwei von drei EST/EST-PREP-Schülern haben demnach bis zur V^e/9^e mindestens einmal eine Klasse wiederholt. Über den Berichtszeitraum bleibt die besagte Situation unverändert.

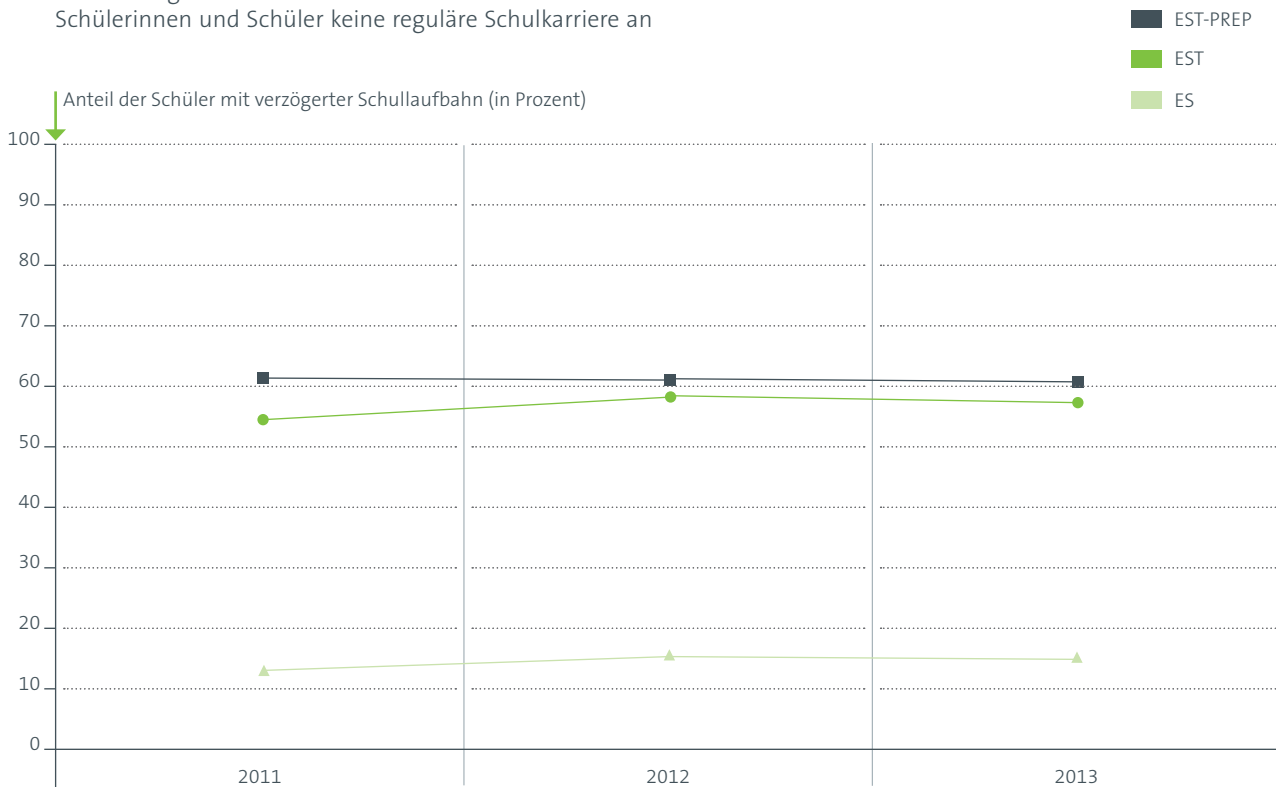


Abbildung 5.2: Prozentualer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit verzögerter Schullaufbahn in der 9. Klasse nach Schulform

In den folgenden Unterkapiteln werden nun getrennt nach Klassenstufe (Zyklus 3.1 und V^e/9^e) die ÉpStan-Ergebnisse jeweils im Dreijahrestrend (2011–2013) vorgestellt und besprochen. Bevor wir uns den eigentlichen ÉpStan-Ergebnissen widmen, untersuchen wir jeweils die Zusammensetzung der Schülerschaft getrennt nach Schullaufbahn. Dies geschieht anhand der gleichen Hintergrundmerkma-

le, welche auch im Zentrum von **Kapitel 3** stehen, sprich **sozioökonomischer Status** (SÖS), Migrationshintergrund, Sprachhintergrund und Geschlecht. Anschließend betrachten wir die Ergebnisse der Kompetenztests, sowie der Lernmotivation für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Schullaufbahnen. Abschließend werden die wichtigsten Befunde zusammengefasst und diskutiert. ●

5.2 ÉpStan im Zyklus 3.1

Aus **Abbildung 5.3** geht hervor, dass sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler häufiger verzögerte Schullaufbahnen aufweisen, als dies für sozioökonomisch begünstigte der Fall ist. Zudem scheint es so zu sein, dass der Prozentsatz an nicht regulär versetzten

sozioökonomisch benachteiligten Kindern über den Erhebungszeitraum konstant zunimmt (von 33% auf 39%).

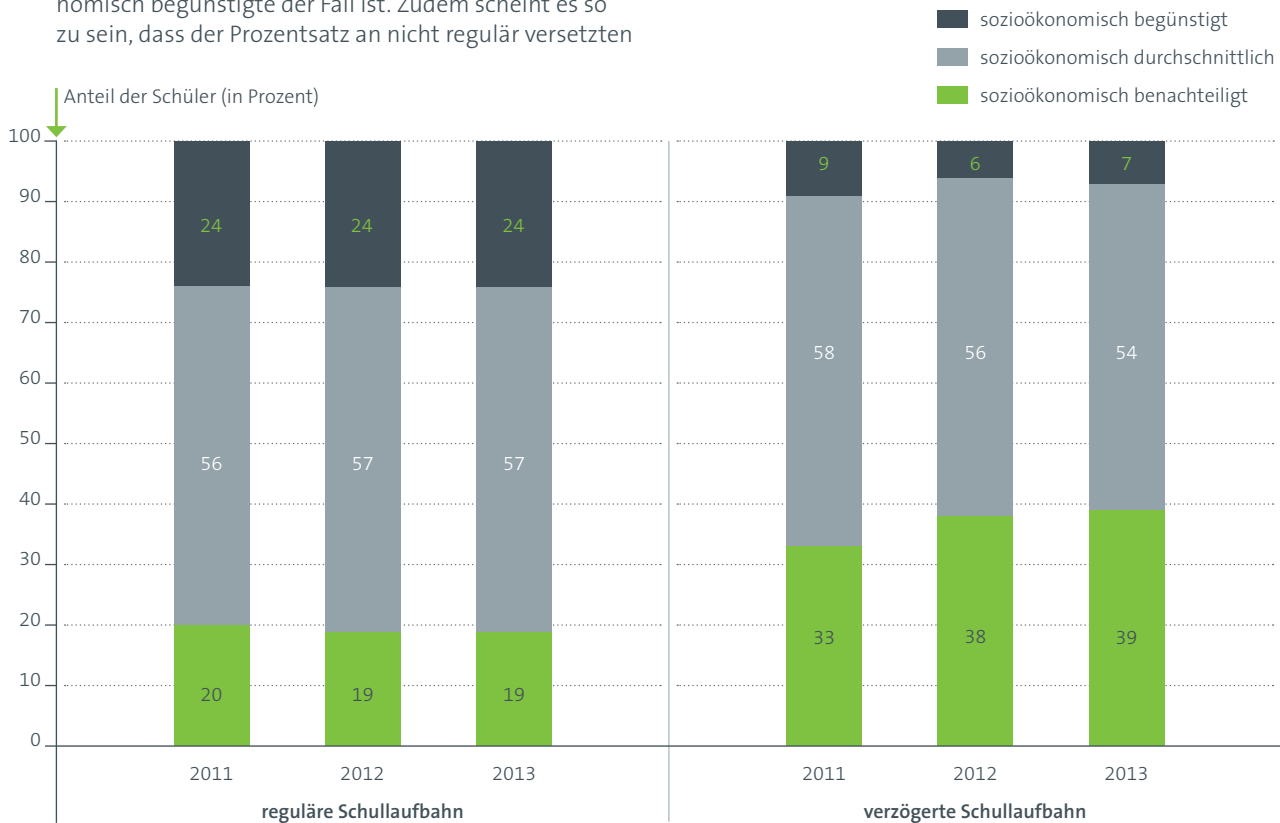


Abbildung 5.3: Sozioökonomischer Status im Zyklus 3.1 nach Schullaufbahn

Dreiviertel aller Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn weisen einen Migrationshintergrund auf (s. **Abbildung 5.4**); bei den regulär versetzten Kindern ist dies nur für die Hälfte der Schülerschaft der Fall. Über den

Berichtszeitraum steigt für beide Schullaufbahnen (regulär und verzögert) der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund progressiv an. ▶

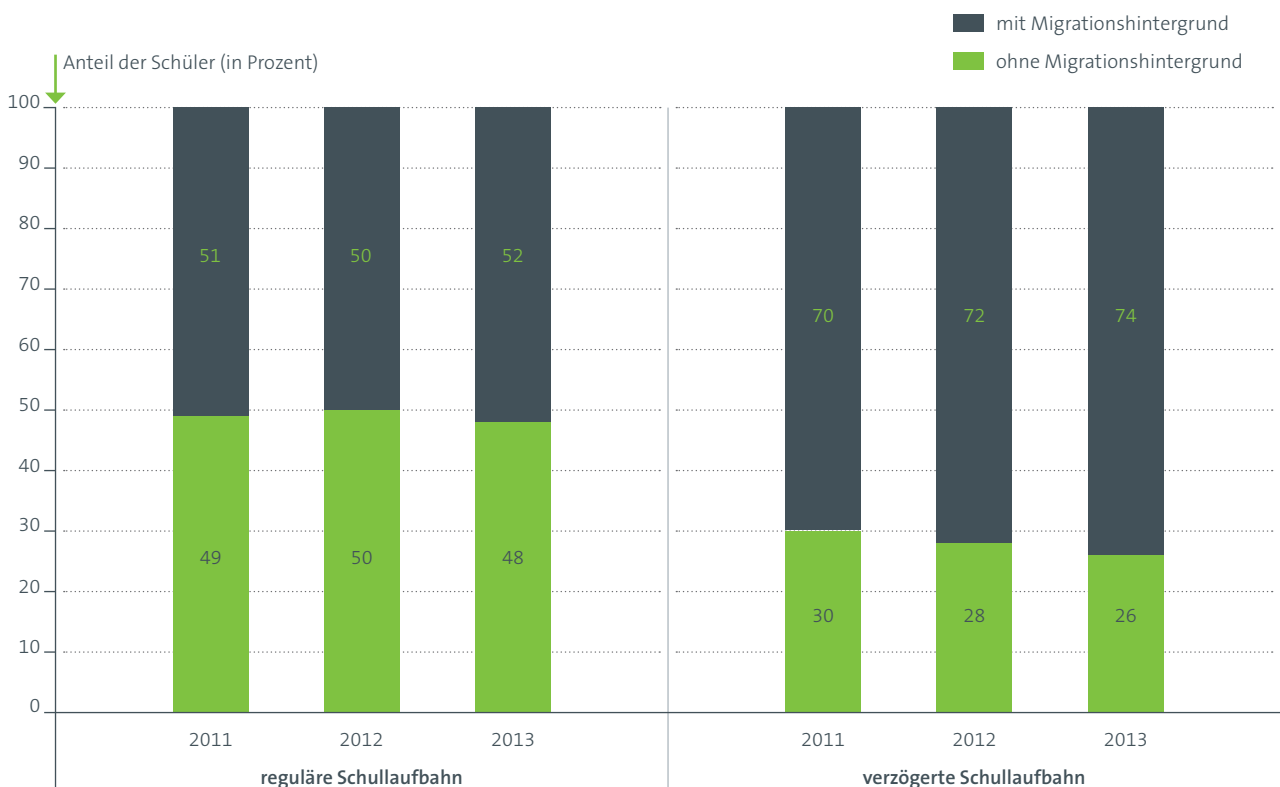


Abbildung 5.4: Migrationshintergrund im Zyklus 3.1 nach Schullaufbahn

► Betrachten wir die Zusammensetzung beider Schullaufbahnen (regulär und verzögert) in Punkto Sprachhintergrund (s. **Abbildung 5.5**), so deckt sich dieses Bild einzu-eins mit dem des Migrationshintergrundes: Dreiviertel aller Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn haben keinen germanophonen Sprachhintergrund;

bei den regulär versetzten Kindern ist dies nur für die Hälfte der Schülerschaft der Fall. Über den Berichtszeitraum steigt für Schülerinnen und Schüler mit regulärer und verzögerter Schullaufbahn der Anteil an Kindern ohne germanophonen Sprachhintergrund jeweils progressiv an.

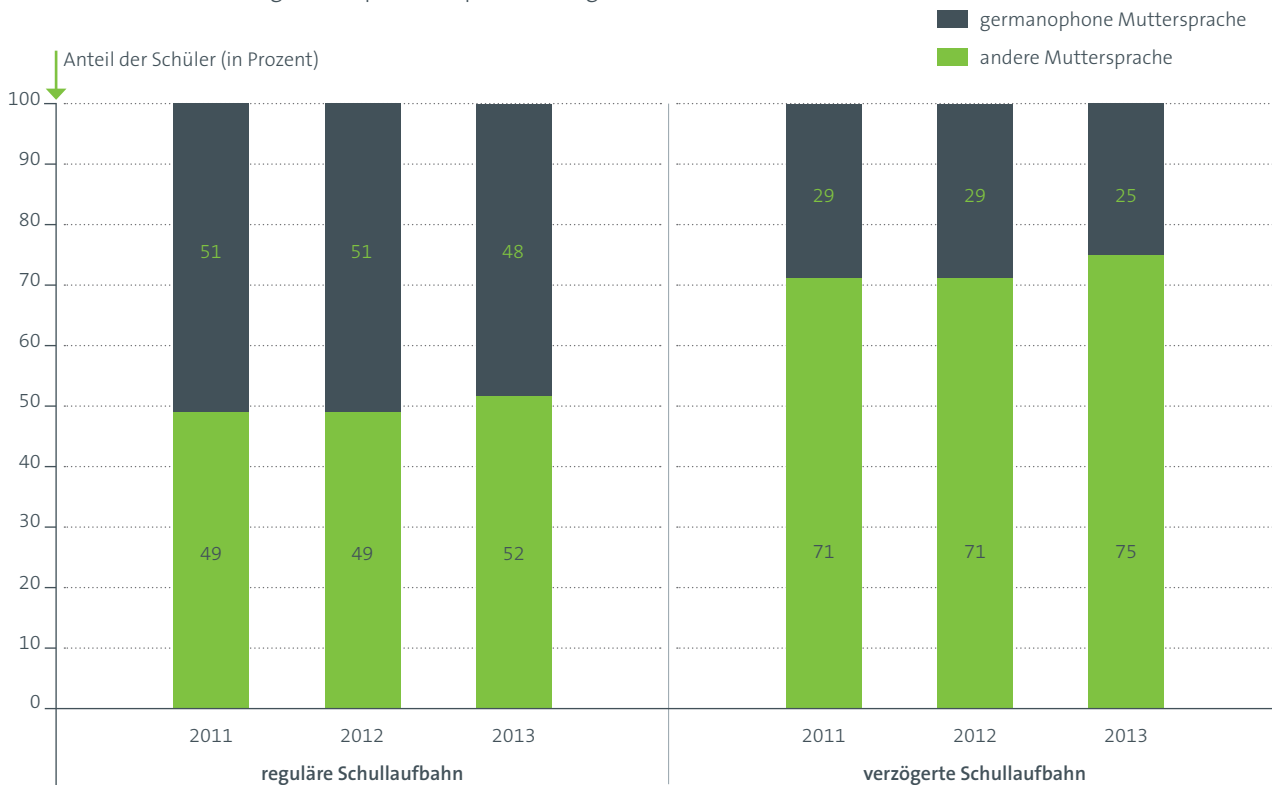


Abbildung 5.5: Sprachhintergrund im Zyklus 3.1 nach Schullaufbahn

Abschließend wollen wir in **Abbildung 5.6** noch die Zusammensetzung beider Schullaufbahnen (regulär und verzögert) in Punkto Geschlecht betrachten. Während das Geschlechterverhältnis für Kinder mit regulären Schullaufbahnen stabil und ausgeglichen ist, befinden sich mi-

nimal mehr Jungen als Mädchen in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schulkarriere. Die leichte Überrepräsentation an Jungen in dieser zweiten Gruppe nimmt allerdings über den Berichtszeitraum progressiv ab (von 59% auf 54%). ●

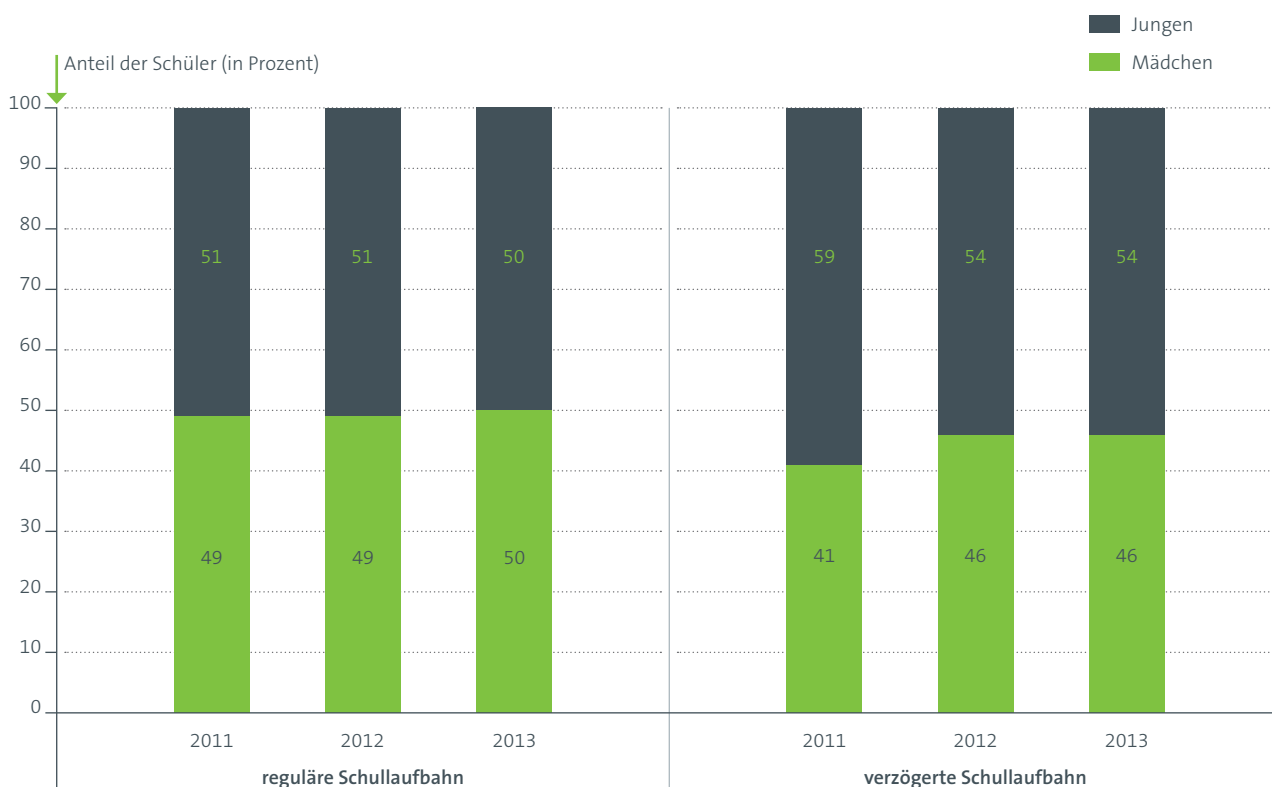


Abbildung 5.6: Geschlecht im Zyklus 3.1 nach Schullaufbahn

5.2.1 Mittlere Kompetenzwerte

In allen drei Kompetenzbereichen schneiden Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn – welche aufgrund der besagten Verzögerung zum Teil bereits zum zweiten Mal in Folge an den ÉpStan teilnehmen – deutlich schlechter ab, als ihre regulär versetzten, jüngeren Klassenkameraden (s. [Abbildung 5.7](#)). In Mathematik und Deutsch-Leseverstehen liegt der Unterschied zwischen beiden Gruppen im Mittel bei 73 ÉpStan-Punkten, was einer dreiviertel Standardabweichung entspricht. In Deutsch-Hörverstehen fällt dieser Unterschied mit durchschnittlich 62 Punkten zwar etwas kleiner aus, ist absolut

gesehen aber immer noch sehr groß. Die Grundhypothese auf der die gesamte Maßnahme der Klassenwiederholung aufbaut, nämlich, dass die verlängerte Auseinandersetzung mit Lernstoff letztendlich dazu führt, dass jene Lernrückstände welche die Verzögerung bedingt haben, ausgeglichen werden können, scheint sich demnach nicht wirklich zu bestätigen. Auch mit verlängertem Zyklus (**allongement de cycle**) schneiden Betroffene im Mittel immer noch durch die Bandbreite deutlich schlechter ab als ihre jüngeren Klassenkameraden mit regulären Schullaufbahnen. ●

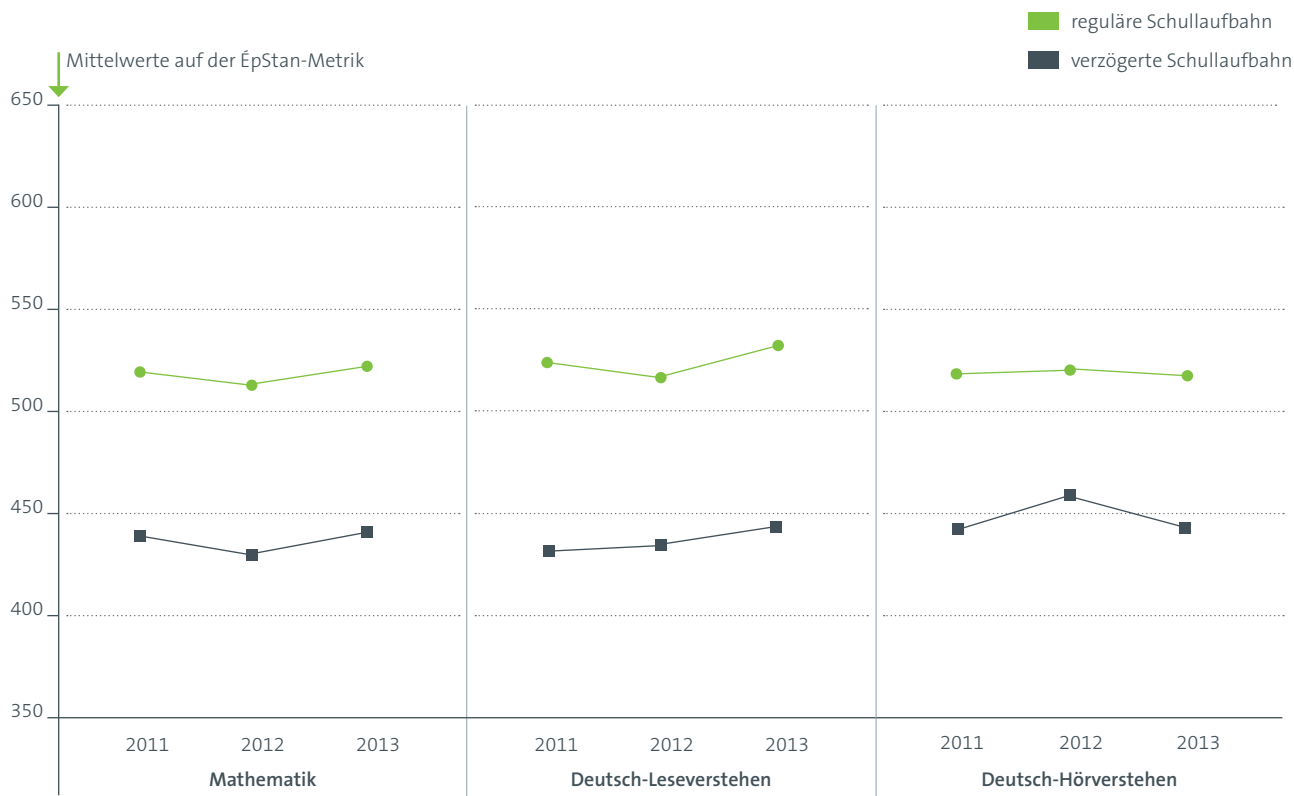


Abbildung 5.7: Mittlere Kompetenzwerte im Zyklus 3.1 nach Schullaufbahn

5.2.2 Lernmotivation

Abbildung 5.8 beleuchtet die Unterschiede in der Lernmotivation zwischen Schülerinnen und Schülern mit regulärer Schulkarriere einerseits und verzögerter Schulkarriere andererseits. Während sich beide Gruppen im Interesse nicht unterscheiden, weisen Kinder mit nicht regulären Schullaufbahnen über alle Bereiche hinweg ein niedrigeres Selbstkonzept und eine erhöhte Schulangst auf. Absolut

gesehen ist das Selbstkonzept beider Gruppen immer noch eher hoch und die Schulangst immer noch eher niedrig aber nichts desto trotz weisen Kinder mit verzögerten Schullaufbahnen ein deutlich ungünstigeres Lernmotivationsprofil auf. Der besagte Befund bleibt über den gesamten Berichtszeitraum stabil. ●

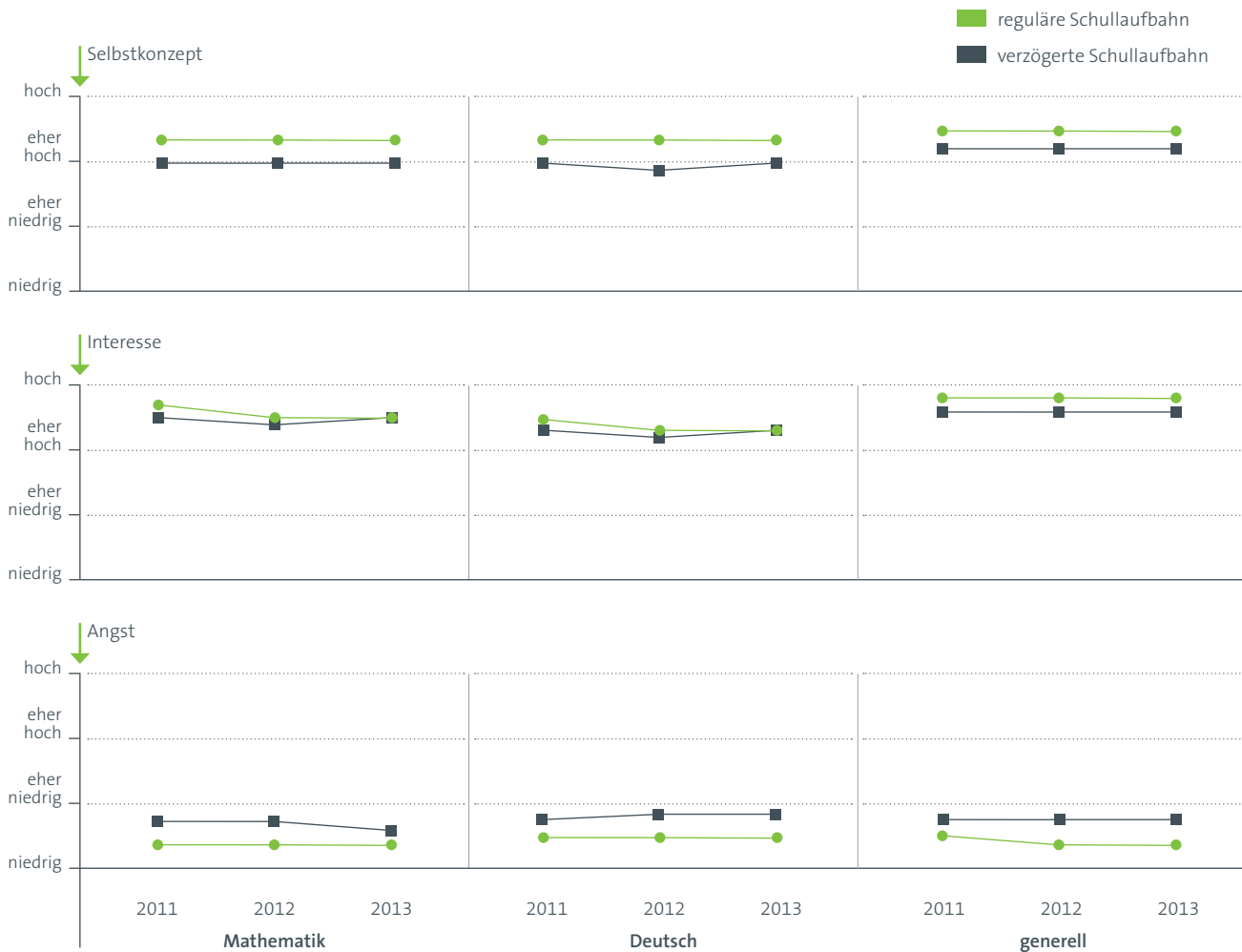


Abbildung 5.8: Lernmotivation im Zyklus 3.1 nach Schullaufbahn

5.3

ÉpStan in der 9. Klasse (V^e/9^e)

Aus Abbildung 5.9 geht hervor, dass sich Jugendliche mit regulären und verzögerten Schullaufbahnen deutlich hinsichtlich ihres sozioökonomischen Hintergrundes unterscheiden. Die besagten Unterschiede betreffen nicht das sozioökonomische Mittelfeld – der Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern mit durchschnittlichem SÖS beträgt immer um die 50% innerhalb jeder Gruppe – sondern die Extreme. Während bei den Schülerinnen und Schülern mit regulären Schulkarrieren 30% bis 32% der Schülerschaft einen begünstigten SÖS aufweisen, ist dies nur für 15%

bis 18% der Jugendlichen mit Verzögerung der Fall. Für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche sieht das Bild genau umgekehrt aus. Eine systematische Veränderung der sozioökonomischen Zusammensetzung der beiden Vergleichsgruppen ist über den Berichtszeitraum nicht erkennbar. Vergleicht man das Bild in der 9. Klasse mit dem im Zyklus 3.1 (Abbildung 5.3), so fällt insbesondere auf, dass auf höheren Klassenstufen auch sozioökonomisch begünstigte Schülerinnen und Schüler nicht mehr von Klassenwiederholungen verschont bleiben. ►



Abbildung 5.9: Sozioökonomischer Status in der 9. Klasse nach Schullaufbahn

► Zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn weisen einen Migrationshintergrund auf (s. [Abbildung 5.10](#)); bei den regulär versetzten Jugendlichen ist dies nur für 40% bis 46% der Schülerschaft der Fall. Über den Berichtszeitraum steigt für beide Schullaufbahnen (regulär und verzögert) der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund progressiv an. Vergleicht man das Bild in der 9. Klasse mit dem im Zyklus 3.1 ([Abbildung 5.4](#)), so wird klar, dass auf

höheren Klassenstufen auch immer mehr Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund Verzögerungen hinnehmen müssen.

Betrachten wir die Zusammensetzung beider Schullaufbahnen (regulär und verzögert) in Punkto Sprachhintergrund ([s. Abbildung 5.11](#)), so deckt sich dieses Bild eins-zu-eins mit dem des Migrationshintergrundes: Knapp zwei Drittel aller Jugendlichen mit verzögerter Schullaufbahn ►



Abbildung 5.10: Migrationshintergrund in der 9. Klasse nach Schullaufbahn

► haben keine germanophone Muttersprache. Über den Berichtszeitraum nimmt der Anteil an Jugendlichen mit germanophoner Muttersprache in beiden Gruppen (regulär und verzögerte Schullaufbahn) jeweils konstant ab.

Vergleicht man die 9. Klasse mit dem Zyklus 3.1 (Abbildung 5.5), so kann man schlussfolgern, dass auf höheren Klassenstufen der Anteil an germanophonen Jugendlichen mit verzögerten Karrieren vergleichsweise höher ausfällt.

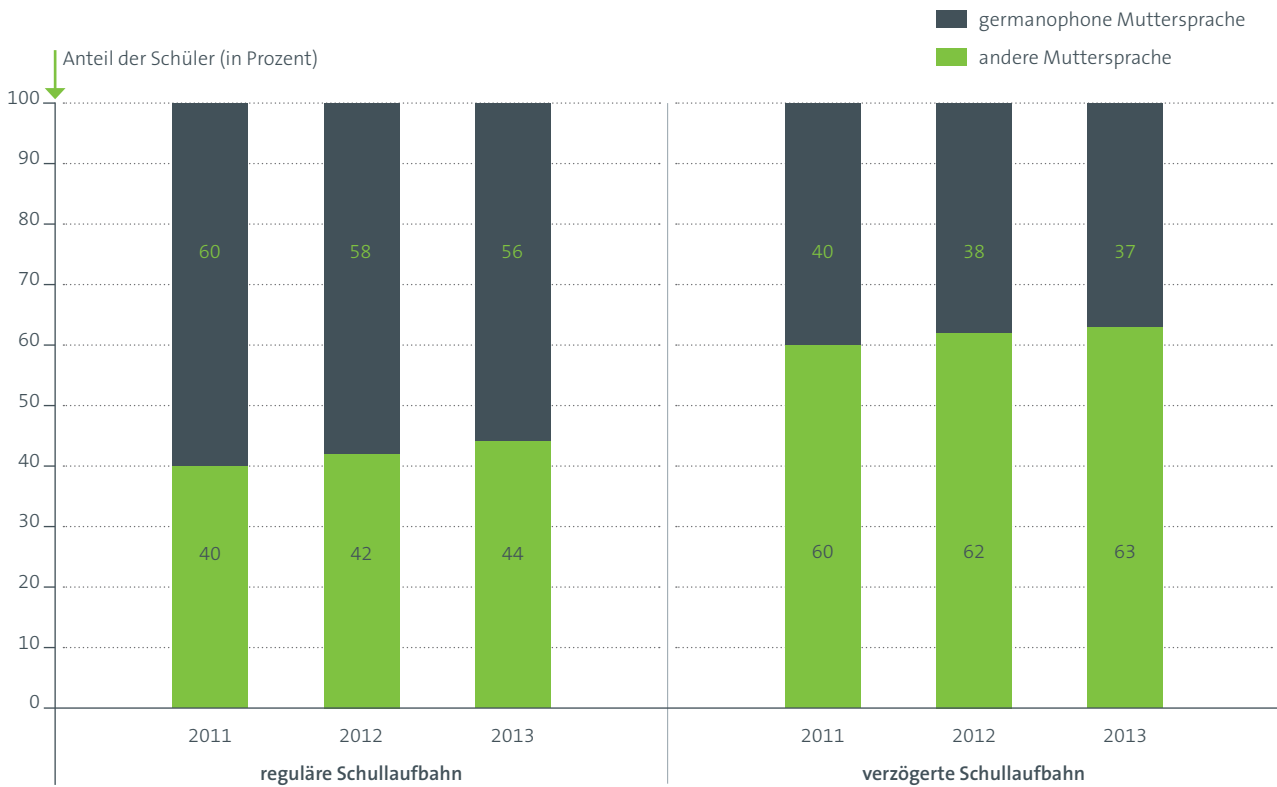


Abbildung 5.11: Sprachhintergrund in der 9. Klasse nach Schullaufbahn

Abschließend wollen wir auch für die V^e/9^e in Abbildung 5.12 noch das Geschlechterverhältnis in der Zusammensetzung beider Schullaufbahnen (regulär und verzögert) betrachten. Minimal mehr Mädchen absolvieren eine reguläre Schullaufbahn und minimal mehr Jungen eine ver-

zögerte Schullaufbahn. Die leichte Überrepräsentation an Jungen mit verzögerten Karrieren nimmt zudem über den Berichtszeitraum leicht zu (von 51% auf 54%). Im Vergleich zum Zyklus 3.1 (Abbildung 5.6) ist das Geschlechterverhältnis etwas ausgeglichener in der 9. Klasse. ●

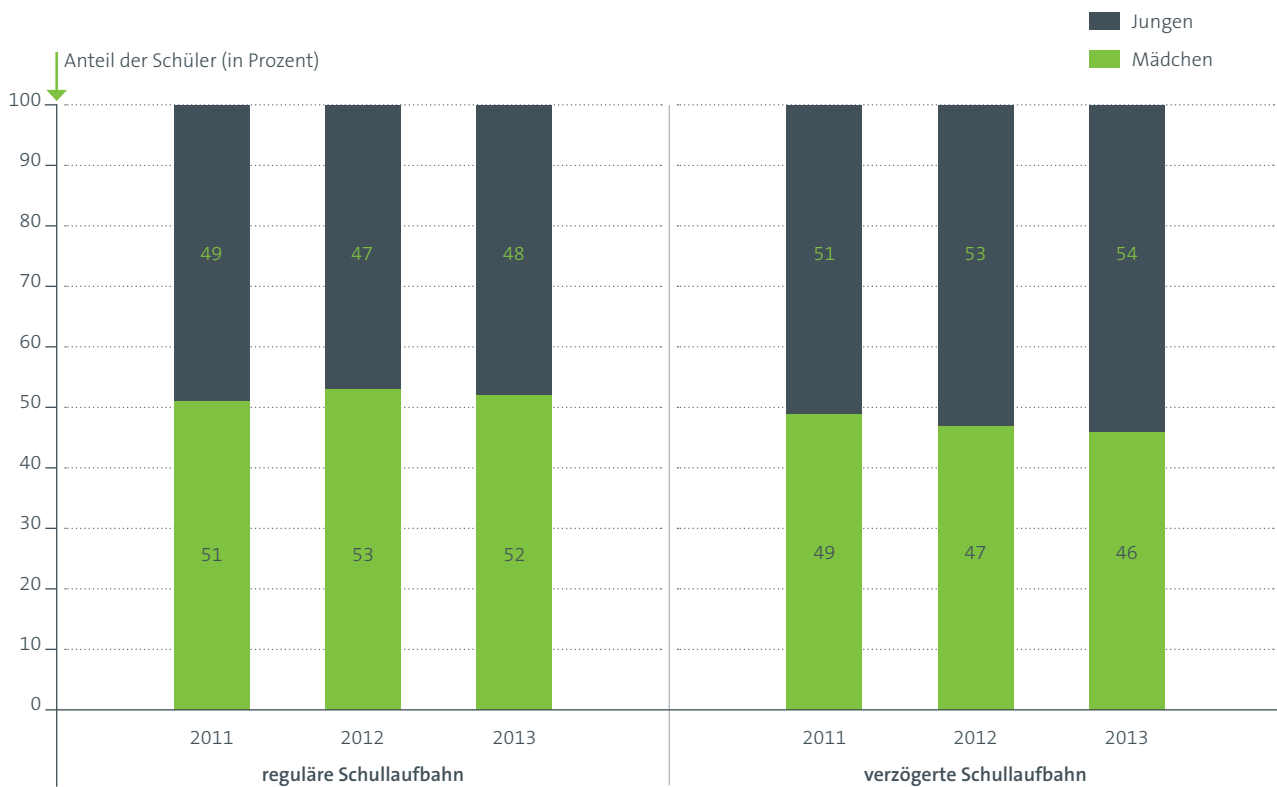


Abbildung 5.12: Geschlecht in der 9. Klasse nach Schullaufbahn

5.3.1 Mittlere Kompetenzwerte

In allen drei Kompetenzbereichen schneiden Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn – welche aufgrund der besagten Verzögerung zum Teil bereits zum zweiten Mal in Folge an den ÉpStan teilnehmen – deutlich schlechter ab, als ihre regulär versetzten, jüngeren Klassenkameraden (s. [Abbildung 5.13](#)). In Mathematik und Deutsch-Leseverstehen liegt der Unterschied zwischen beiden Gruppen im Mittel bei 64 ÉpStan-Punkten, was einer zwei Drittel Standardabweichung entspricht. In Französisch-Leseverstehen fällt dieser Unterschied mit durch-

schnittlich 57 Punkten zwar etwas kleiner aus, entspricht aber immer noch mehr als einer halben Standardabweichung. Im Vergleich zum Zyklus 3.1 ([Abbildung 5.7](#)) fallen die Kompetenzunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit regulärer Schullaufbahn einerseits und verzögerter Schullaufbahn andererseits in der 9. Klasse etwas niedriger aus. Die Erkenntnis, dass Schülerinnen und Schüler mit verzögerten Karrieren durch die Bandbreite schlechter abschneiden als ihre regulär versetzten Klassenkameraden trifft aber auch hier eindeutig zu. ●



Abbildung 5.13: Mittlere Kompetenzwerte in der 9. Klasse nach Schullaufbahn

5.3.2 Lernmotivation

Abbildung 5.14 beleuchtet schließlich die Unterschiede in der Lernmotivation zwischen Neuntklässlern mit regulärer Schulkarriere einerseits und verzögerter Schulkarriere andererseits. Während sich beide Gruppen im Interesse nicht unterscheiden, weisen Jugendliche mit nicht regulären Schullaufbahnen ein niedrigeres Selbstkonzept

und eine erhöhte Schulangst auf. Anders als bei den Schülerinnen und Schülern des Zyklus 3.1 (s. Abbildung 5.8), betrifft das Befundmuster zum Selbstkonzept und zur Schulangst in der 9. Klasse jedoch nicht alle Domänen sondern nur das Fach Deutsch. ●



Abbildung 5.14: Lernmotivation in der 9. Klasse nach Schullaufbahn

5.4

Schlussfolgerung

Dieses Kapitel beschreibt die Befunde zum luxemburgischen Schulsystem im Hinblick auf unterschiedliche Schullaufbahnen (regulär und verzögert). Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit verzögerter Schullaufbahn ist sehr groß – bereits ein Sechstel der Schülerschaft im Zyklus 3.1 und fast die Hälfte in der 9. Klasse – und steigt mit ansteigender Klassenstufe ebenfalls kontinuierlich an. Insbesondere in den leistungsschwächeren Schulformen ist die Situation besorgniserregend: zwei von drei EST/EST-PREP-Schülern haben bis zur V^e/9^e mindestens einmal eine Klasse wiederholt.
- Im Zyklus 3.1 steigt der Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern mit verzögerter Schullaufbahn zudem über den Berichtszeitraum graduell an (von 16.5% in 2011 auf 18.3% in 2013). Sollte die rezente Einführung von zweijährigen Lernzyklen in der Grundschule theoretisch dazu führen, dass die Anzahl der Klassenwiederholungen zurückgeht – weil faktisch nur noch jedes zweite Schuljahr wiederholt werden kann – so scheint, diese Rechnung in der Praxis nicht wirklich aufzugehen. Der Prozentsatz an Kindern mit einem sogenannten verlängerten Zyklus (**allongement de cycle**) scheint dabei in ähnlichem Maße zuzunehmen, wie der Prozentsatz von Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. **Abbildung 3.7**).
- Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Schullaufbahnen unterscheiden sich im Mittel substantiell in ihrem soziokulturellen Hintergrund. Nicht germanophone Migrantenkinder – genauer gesagt Jungen – mit niedrigem SÖS sind besonders gefährdet bereits in der

Grundschule Verzögerungen erleiden zu müssen. Mit ansteigenden Klassenstufen «demokratisiert» sich die Situation dann insofern, als dass auch sozioökonomisch gut gestellte Einheimische nicht mehr von Klassenwiederholungen verschont bleiben. Zur Hauptrisikogruppe zählen aber auch weiterhin auf V^e/9^e nicht germanophone Jugendliche mit Migrationshintergrund und eher niedrigem SÖS.

- Die Grundhypothese auf der die gesamte Maßnahme der Klassenwiederholung aufbaut, nämlich, dass die verlängerte Auseinandersetzung mit Lernstoff letztendlich dazu führt, dass jene Lernrückstände die die Verzögerung bedingt haben, ausgeglichen werden können, scheint sich nicht zu bestätigen. Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn schneiden im Mittel in allen geprüften Fächern und über alle Klassenstufen substantiell schlechter ab als ihre jüngeren Klassenkameraden mit regulären Schullaufbahnen.
- Bleiben die erhofften positiven Effekte aus, so hinterlässt die Maßnahme der Klassenwiederholung jedoch eindeutig quantifizierbare negative Spuren bei den Betroffenen. Schülerinnen und Schüler mit verzögerten Schullaufbahnen weisen ein wesentlich ungünstigeres Lernmotivationsprofil auf: im Vergleich zu den Klassenkameraden mit regulären Karrieren haben sie ein niedrigeres schulisches Selbstkonzept und entwickeln zudem eine erhöhte Schulangst. Auf höheren Klassenstufen normalisiert sich diese Situation dann: auf V^e/9^e scheint eine verzögerte Schullaufbahn fast einen «Normalzustand» darzustellen, da Verzögerungen in der kompletten Schülerschaft weit verbreitet sind. ●

Literaturverzeichnis

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York & London: Routledge.

Jimerson, S. R. (2001a). A synthesis of grade retention research: Looking backward and moving forward. *California School Psychologist*, 6, 47–59.

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

Martin, R., Fischbach, A., Keller, U., Ugen, S., Dierendonck, C., & Böhm, B. (2013). Herausforderungen und Perspektiven. In SCRIPT & EMACS (Hrsg.), *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg* (S. 160–171). Luxemburg: MENFP.

McDonald, L. R., & Bean, L. C. (1992). Thinking of retaining a student? Try one or more of the twenty-five alternatives to retention. *Education*, 112(4), 567–570.

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121.

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583–625.





6 Herausforderungen und Perspektiven: Erfolgreich mit Heterogenität umgehen

ZUSAMMENFASSUNG

Analog zu den großen internationalen Bildungsstudien, die für Luxemburg in den letzten Jahren veröffentlicht wurden, kommt auch der vorliegende nationale ÉpStan-Bericht zu der Schlussfolgerung, dass das luxemburgische Schulsystem vor einer Reihe von großen Herausforderungen steht, die sich vor allem aus drei Faktoren ergeben: (1) Das luxemburgische Schulsystem muss sich wie alle anderen Schulsysteme auch an die veränderten Lebens- und Lernumgebungen anpassen, die die technologiegeleiteten Wissens- und Servicegesellschaften des 21. Jahrhunderts mit sich bringen; (2) Luxemburg ist mit einer Schulpopulation konfrontiert, die ein sehr hohes Maß an sozialer und sprachlich-kultureller Heterogenität aufweist; (3) Luxemburg hat auf Grund seiner besonderen sprachlichen Situation – insbesondere im Bereich des Sprachenlernens – ein äußerst komplexes Curriculum zu bewältigen. In diesem sechsten und letzten Kapitel werden wir zuerst skizzieren, inwiefern Teilaspekte des heutigen nationalen Bildungssystems schlichtweg «überlebt» sind, um dann – darauf aufbauend – empirisch fundierte Perspektiven für ein zukunftssicheres und nachhaltiges Schulsystem abzuleiten und zu diskutieren. ●

RÉSUMÉ

Par analogie avec les grandes études éducatives internationales publiées au cours des dernières années, le présent rapport national ÉpStan vient, lui-aussi, à la conclusion que le système scolaire luxembourgeois doit désormais surmonter des défis de taille qui sont définis essentiellement par trois facteurs: (1) comme tous les systèmes scolaires, le système scolaire luxembourgeois doit s'adapter à un environnement de vie et d'apprentissage qui a fondamentalement changé avec la montée des sociétés de savoir et de service – fortement axées sur les nouvelles technologies – du 21^e siècle;

(2) le Luxembourg se trouve au-delà confronté à une population scolaire particulièrement hétérogène d'un point de vue social, culturel et langagier; (3) en réponse à sa situation langagière plutôt spécifique, le Luxembourg doit assurer un curriculum extrêmement complexe ; ceci notamment en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Dans ce sixième et dernier chapitre nous allons d'abord esquisser pourquoi certains aspects du système éducatif national sont désormais « dépassés », afin d'en déduire et de discuter par après des perspectives empiriquement fondées pour un système scolaire durable et pérenne. ●

6.1 Einleitung

Auch in der Vergangenheit mussten Lehrkräfte ihren Unterricht primär an den unterschiedlichen kognitiven Profilen ihrer Schülerinnen und Schüler ausrichten, um diesen gerecht zu werden (s. Bönsch, 2000; Kroner & Schauer, 1997; Terhart, 2000). Die Globalisierung und der damit einhergehende demographische Wandel (s. z. B. Gray, 2006) haben jedoch dazu geführt, dass die Schülerpopulation heute heterogener – Tendenz steigend – als jemals zuvor ausfällt: Wie bereits in der Vergangenheit variieren die kognitiven Voraussetzungen innerhalb der Schülerschaft, hinzugekommen sind nun aber auch größere Unterschiede im soziokulturellen, sozioökonomischen und sprachlichen Bereich. Dies hat zur Konsequenz, dass es heutzutage schwieriger denn je ist, den Unterricht adäquat an die Schülerschaft anzupassen und alle Lerner optimal zu fördern.

Internationale Large-Scale-Studien (wie z. B. PISA und PIRLS), aber auch nationale Studien (wie die *Épreuves Standardisées*; *ÉpStan*) haben wiederholt gezeigt, dass es vielen Bildungssystemen, darunter auch dem luxemburgischen, schwer bis sehr schwer fällt, adäquat mit dieser neuen Heterogenität umzugehen (s. Martin & Brunner, 2012; *SCRIPT & EMACS*, 2010, 2013). Die unschöne Konsequenz sind jeweils substantielle Disparitäten zu Ungunsten der Schülerinnen und Schüler, deren familiärer Hintergrund von der *Mainstream*-Gesellschaft abweicht (s. a. Kapitel 3). *Cum grano salis*: Minoritäten werden zum Teil systematisch – wenn auch nicht absichtlich – um ihre Grundbildung gebracht, weil das Schulsystem nicht effizient mit ihrer Verschiedenartigkeit umzugehen weiß beziehungsweise implizit von Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft ausgeht, die so heute nicht mehr zutreffen.

Ein faires, auf Chancengleichheit ausgerichtetes, öffentliches Bildungssystem ist das Rückgrat einer jeden demokratischen Wissensgesellschaft. Der adäquate Umgang mit (soziokultureller, sozioökonomischer und sprachlicher) Heterogenität ist demnach auf längere Sicht eine *Conditio sine qua non* zum Erhalt der sozialen Kohäsion und des sozialen Friedens. Die Talente jeder Schülerin und jedes Schülers optimal zu fördern, so dass alle Lernenden sich zum Maximum ihres persönlichen Potentials entwickeln können, ist darüber hinaus unsere pädagogische und ethische Verpflichtung sowie eine Voraussetzung für eine kompetitive und nachhaltige Gesellschaft in der Welt(ökonomie) von morgen.

Aufgrund der relativ geringen Größe, der zentralen geographischen Lage, der wirtschaftlichen Spezifika sowie der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit seit jeher einen integralen Bestandteil der nationalen Identität ausmacht, hat sich das Phänomen der ansteigenden Heterogenität in Luxemburg schneller als in den Nachbarländern eingestellt; in urbanen Ballungszentren, wie zum Beispiel Berlin, ist ein vergleichbarer demographischer Trend jedoch bereits heute klar erkennbar. Die Herausforderungen, mit denen sich die luxemburgische Bildungslandschaft konfrontiert sieht, sind also keinesfalls rein nationaler Natur; Luxemburg nimmt lediglich eine gewisse Vorreiterrolle ein. Der Mikrokosmos der luxemburgischen Bildungslandschaft bietet demnach die einzigartige Gelegenheit, bereits jetzt die Herausforderungen zu meistern, denen sich am Ende des Tages nicht nur Luxemburg, sondern alle stellen müssen.

Den *ÉpStan* kommt in diesem Zusammenhang gleich eine doppelte Schlüsselrolle zu. Einerseits sind sie ein standardisiertes Diagnoseinstrument, das heißt, sie zeigen auf objektive Art und Weise, an welchen Stellen es im luxemburgischen Schulsystem Probleme gibt. Andererseits sind die *ÉpStan* das Messinstrument, an dem zukünftige Projekte und Reformansätze – deren ausgewiesenes Ziel es ist, die diagnostizierten Herausforderungen zu meistern – kontinuierlich wissenschaftlich überprüft und gegebenenfalls nachjustiert werden können. Aus systemischer Sicht sind die *ÉpStan* also ein überaus wichtiges Steuerungsinstrument zum sogenannten *evidence-based Policy-making*.

Aufbauend auf den *ÉpStan*-Ergebnissen werden wir in diesem sechsten und letzten Kapitel zuerst skizzieren, inwiefern Teilaspekte des heutigen nationalen Bildungssystems schlichtweg «überlebt» sind (siehe Abschnitt 6.2 «Ein Schulsystem für die Schülerpopulation von gestern?»), um dann – darauf aufbauend – empirisch fundierte Perspektiven für ein zukunftssicheres und nachhaltiges Schulsystem abzuleiten und zu diskutieren (siehe Abschnitt 6.3 «Ein Schulsystem für die Schülerpopulation von heute und morgen!»). Abschließend werden die wichtigsten Schlussfolgerungen, die sich aus der Datenbasis ziehen lassen, noch einmal zusammengefasst (Abschnitt 6.4). ●

6.2

Ein Schulsystem für die Schülerpopulation von gestern?

6.2.1 Die Luxemburger Schülerpopulation im Wandel

Das luxemburgische Schulsystem steht, wie alle Schulsysteme weltweit, vor der Herausforderung, sich an die neuen Lern- und Arbeitsumwelten des 21. Jahrhunderts anpassen zu müssen; Lern- und Arbeitsumwelten, die nicht auf reinen Wissenserwerb ausgerichtet sind, sondern den Akzent auf die Nutzbarmachung einer über moderne Technologien jederzeit verfügbaren Wissensbasis legen. Diese Herausforderung kombiniert sich in Luxemburg mit einem tiefgreifenden Wandel der Schülerpopulation, der sich über die letzten Jahrzehnte vollzogen hat und dessen Ende momentan nicht absehbar ist. Der besagte Wandel hat bewirkt, dass eine Schülerpopulation, die Ende der

sechziger Jahre noch relativ sprachhomogen war, mit einer klaren Mehrheit an luxemburgischen und auch luxemburgischsprachigen Schülerinnen und Schülern¹, mittlerweile extrem sprachheterogen ist, wie **Abbildung 6.1** zeigt. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Luxemburger Nationalität, die ihre Schulkarriere in Luxemburg beginnen, hat in den letzten Jahren kontinuierlich abgenommen und machte im Schuljahr 2009-2010 nur noch knapp die Hälfte der Schülerschaft aus. In jüngster Zeit steigt er in Folge der Einführung der doppelten Staatsbürgerschaft wieder etwas an.

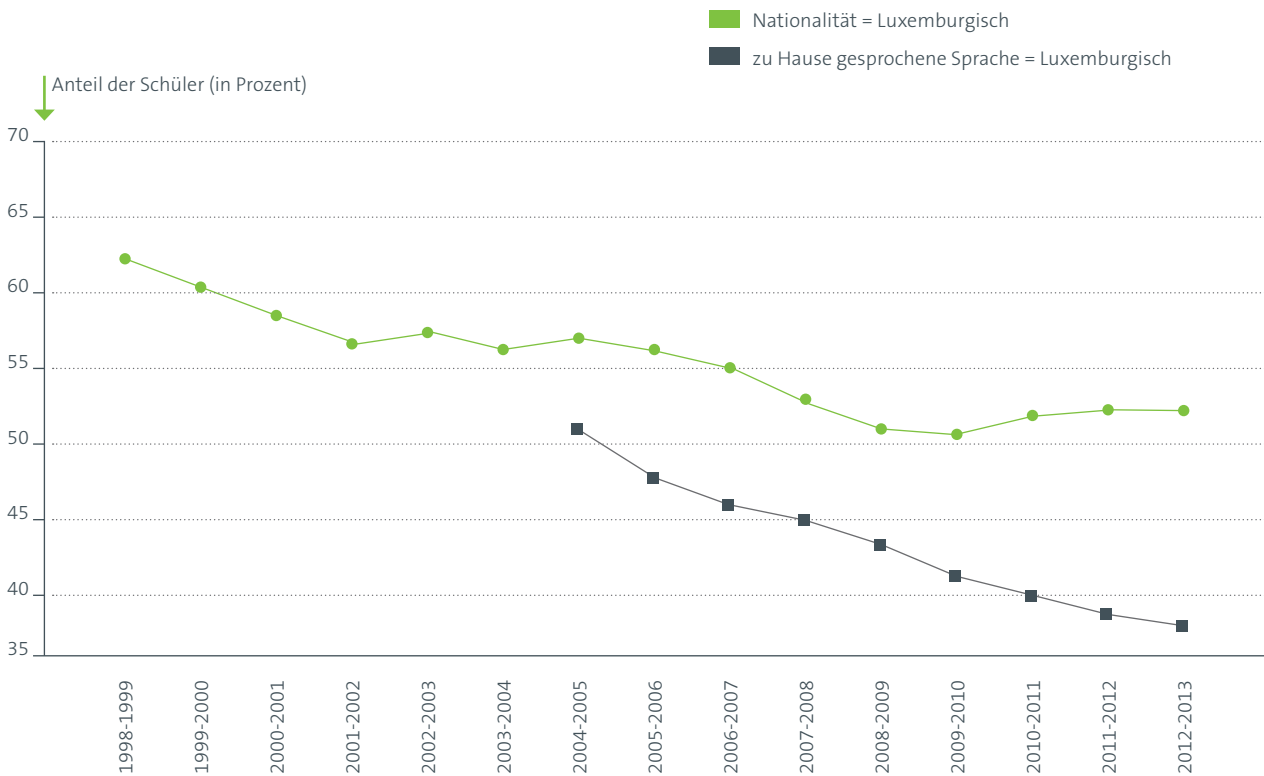


Abbildung 6.1: Evolution der Schülerschaft des Zyklus 1

Die Frage, welche Sprache die Schülerinnen und Schüler zu Hause am häufigsten sprechen, ist für das schulische Lernen jedoch relevanter. Zu ihr liegen seit dem Schuljahr 2004-2005 belastbare Daten vor, die einen dramatischeren Trend aufzeigen, der sich bis heute weiter fortsetzt. Aus ihnen wird nämlich ersichtlich, dass die Luxemburger Schulen seit dem Schuljahr 2005-2006 von einer Schülerpopulation besucht werden, innerhalb derer nur noch eine Minderheit zu Hause am häufigsten Luxemburgisch spricht. Der Anteil luxemburgischsprachiger Schülerinnen und Schüler sinkt seither kontinuierlich und hat im Schuljahr 2012-2013 einen Tiefstand erreicht der mit 36.1% nur

noch knapp über einem Drittel der Schülerschaft liegt. Die luxemburgische Schülerpopulation zeichnet sich also dadurch aus, dass sie extrem sprachheterogen ist und diese Heterogenität in den kommenden Jahren weiterhin zunehmen wird. Sieht man diese sehr große Sprachheterogenität im Zusammenhang mit den anspruchsvollen Zielsetzungen im Bereich der Mehrsprachigkeit und mit den oben beschriebenen, ohnehin bestehenden Anpassungsanforderungen an eine veränderte Lebenswelt, so wird klar, dass die Luxemburger Schule in den nächsten Jahren vor einer Reihe von großen Herausforderungen stehen wird. ●

¹ 84% bei der MAGRIP-Studie von 1968, zu denen man auch noch 2% deutschsprachige Schülerinnen und Schüler hinzuzählen könnte (s. Brunner & Martin, 2011).

6.2.2 Implizite Annahmen des Luxemburger Schulsystems und die dazu vorliegenden ÉpStan-Ergebnisse

6.2.2.1 Deutsch als Hauptunterrichtssprache

Das Luxemburger Schulsystem ist nach wie vor so organisiert, dass es von der impliziten Annahme ausgeht, dass die Hauptunterrichtssprache Deutsch für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler leicht zugänglich ist und demnach mit einer Nicht-Fremdsprachendidaktik unterrichtet werden kann. Es wird ebenfalls davon ausgegangen, dass der grundlegende Leselernprozess, der auf der deutschen Sprache basiert, bei der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nach dem Zyklus 2 erfolgreich abgeschlossen ist, so dass die Kinder anschließend bereit sind, eine erste wirkliche Fremdsprache (Französisch) – sowohl mündlich als auch schriftlich – zu erlernen.

Wie die vorliegenden ÉpStan-Resultate verdeutlichen, sind diese Grundhypothesen nicht – oder nicht mehr – zutreffend. Es zeigt sich an ihnen sehr deutlich, dass der Zugang zur Hauptunterrichtssprache Deutsch gerade für die Kinder, die zu Hause eine romanische Sprache sprechen, eine erhebliche Hürde darstellt. Allerdings sind es gerade die romanischen Sprachen, die von den meisten Kindern mit Migrationshintergrund gesprochen werden, wobei natürlich die besonders große Gruppe der portugiesischsprachigen Schülerinnen und Schüler hervorgehoben werden muss, die mit mittlerweile 24.1% den größten Teil der nicht-luxemburgisch-/deutschsprachigen Schulanfänger (im Zyklus 1; MENJE, 2014) stellt. Die ÉpStan-Resultate des Zyklus 3.1 sprechen eine klare Sprache: Die portugiesischsprachigen Kinder zeigen beim Deutsch-Hörverstehen klar die schwächsten Leistungen; die der französischsprachigen Kinder sind zwar etwas besser, doch immer noch schlechter als die der Kinder mit einer Muttersprache aus dem Balkan, und das obwohl die Gruppe der französischsprachigen Kinder einen deutlich vorteilhafteren sozioökonomischen Hintergrund aufweist (s. Kapitel 3.4). Auch die für den Zyklus 3.1 durchgeführten Regressionsanalysen zeigen deutlich, dass ein germanophoner Sprachhintergrund über den sozioökonomischen Hintergrund hinaus den stärksten Einfluss auf das Hörverstehen in Deutsch ausübt, ein Effekt der über die drei Erhebungsjahre hinaus erstaunlich stabil geblieben ist (s. Kapitel 3.6). Dieses Resultat verdeutlicht, dass der Zugang zur Hauptunterrichtssprache Deutsch in erster Linie vom Sprachhintergrund der Kinder abhängt. Zudem wird ersichtlich, dass es dabei nicht nur um die Frage geht, ob zu Hause Luxemburgisch oder Deutsch oder aber eine andere Sprache gesprochen wird, sondern, dass es auch um die Frage geht, zu welcher Sprachfamilie diese andere Sprache gehört: Kinder, die zu Hause eine Balkan-Sprache sprechen, haben einen leichteren Zugang zur deutschen Sprache als Kinder, die zu Hause eine romanische Sprache sprechen. ●

6.2.2.2 Abschlusszeitpunkt des grundlegenden Leselernprozesses und Einführungszeitpunkt der ersten Fremdsprache

Der letzte Punkt kann nun aufgegriffen werden, um die implizite Hypothese zu überprüfen, dass Kinder, die den Zugang zur deutschen Sprache einigermaßen gemeistert haben, dazu bereit wären, direkt im Anschluss die nächste Fremdsprache mit Erfolg zu erlernen. Wie schon erwähnt sind die Kinder mit einer Balkan-Sprache als Muttersprache diejenigen nicht-Luxemburgisch-/Deutsch-Sprachler, denen der Zugang zur Hauptunterrichtssprache Deutsch scheinbar am leichtesten fällt, wahrscheinlich aufgrund einer größeren Nähe ihrer eigenen Muttersprache zur Zielsprache Deutsch. Sind diese Kinder nun auf Grund ihrer Vorteile beim Erwerb der deutschen Sprache besser auf das Erlernen der nächsten Fremdsprache (Französisch) vorbereitet? Auch diese Frage muss auf Grund der vorliegenden empirischen Befunde verneint werden: Wie die Resultate zum Französisch-Leseverstehen in der 9. Klasse zeigen, sind es gerade die Kinder, die eine Balkan-Sprache sprechen, die in Französisch deutlich die schwächsten Leistungen erzielen (s. Kapitel 3.4). Dass sie nun von den Lernern mit portugiesischsprachigem Hintergrund deutlich überflügelt werden – während sich die Situation beim Deutsch-Leseverstehen genau umgekehrt darstellt – zeigt wiederum, dass es die relative Nähe der Fremdsprache zur Muttersprache ist, die den Zugang zu ihr maßgeblich mitbestimmt: Französisch und Portugiesisch sind beides romanische Sprachen. Die portugiesischsprachigen Kinder haben jedoch den großen Nachteil, dass sie in keiner der beiden Hauptsprachen – Deutsch oder Französisch – ein akzeptables Leistungsniveau erreichen. Die Hypothese, dass ein einigermaßen gelungener Zugang zur Hauptunterrichtssprache Deutsch eine schnelle Einführung der nächsten Fremdsprache (Französisch) rechtfertigt, muss somit als widerlegt betrachtet werden.

Eine ähnlich negative Schlussfolgerung ergibt sich aus den Daten für die Hypothese, dass der grundlegende Leselernprozess in der deutschen Sprache für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nach dem Zyklus 2 erfolgreich abgeschlossen ist. Denn mehr als 40% der Schülerinnen und Schüler haben über die drei Erhebungsjahre hinaus das Niveau Socle beim Deutsch-Leseverstehen nicht erreicht (s. Kapitel 2). Der grundlegende Leselernprozess scheint für eine hohe Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Luxemburg mit Ende des Zyklus 2 demnach nicht abgeschlossen zu sein. Dass diese Kinder am Anfang des Zyklus 3 bereit sind, eine nächste Fremdsprache (Französisch) zu erlernen und diese auch zu schreiben, darf deshalb nicht nur angezweifelt, sondern muss klar verneint werden. ●

6.2.2.3 Klassenwiederholung als Differenzierungsmaßnahme

Eine weitere Grundannahme des Luxemburger Schulsystems besteht darin, dass vorhandene Leistungsdefizite durch Klassenwiederholungen aufgefangen werden können, da diese die Lernzeit verlängern. Gleichzeitig führen sie jedoch auch zu verzögerten Schullaufbahnen. Als Methode zur Leistungsdifferenzierung werden Klassenwiederholungen in Luxemburg sehr häufig angewendet, so dass schon fast jedes fünfte Kind am Anfang des Zyklus 3 (18.3% in 2013) und in der 9. Klasse (s. Kapitel 5) sogar ein Anteil von über 45% der Schülerinnen und Schüler davon betroffen ist. Doch auch hier zeigen die vorliegenden ÉpStan-Daten, dass Leistungsdefizite über den Weg einer Schullaufbahnverlängerung nicht aufgeholt werden. Sowohl im Zyklus 3.1 als auch in der 9. Klasse zeigen sich nämlich die Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn deutlich leistungsschwächer als ihre Klassenkameraden mit regulärer Schullaufbahn. Hinzu kommt, dass sich die Schullaufbahnverzögerung negativ auf die schulbezogenen Einstellungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler auszuwirken scheint, was sich vor allem in einem vergleichsweise negativen Selbstkonzept und höheren Angstwerten widerspiegelt. Die ÉpStan-Resultate verdeutlichen also, dass sich auch für Luxemburg die internationalen Forschungsergebnisse zum Thema Klassenwiederholungen bestätigen: Es handelt sich dabei um eine höchst ineffiziente und zudem auch noch sehr teure Methode der Leistungsdifferenzierung (für eine Zusammenfassung der dazu vorliegenden Ergebnisse s. z. B. Hattie, 2009; s. a. Jimerson, 2001, 2001; McDonald & Bean, 1992). ●

6.2.2.4 Progressiver Wechsel der Unterrichtssprache von Deutsch zu Französisch

Eine letzte implizite Annahme, die hier vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten beurteilt werden soll, besteht darin, dass sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache Französisch dadurch verbessern, dass diese ab der 7. Klasse progressiv (beginnend mit dem Fach Mathematik) zur Unterrichtssprache der Sekundarstufe wird.

Die ÉpStan-Ergebnisse allein bieten hier zwar keine ausreichende empirische Basis, um abschließend über das Gelingen oder Scheitern eines solchen content and language integrated learning (CLIL; s. z. B. Sylvén, 2013) zu urteilen, sie geben jedoch einige Hinweise darauf, dass auch die Realisierung dieser impliziten Annahme kein Selbstläufer ist, und dass man deshalb sehr kritisch damit umgehen muss. So könnte man davon ausgehen, dass sich der Einfluss der Erstunterrichtssprache Deutsch auf die Mathematikleistung in der 9. Klasse verringert hat, weil ein Großteil der Schülerinnen und Schüler seit der 7. Klasse in diesem Fach in französischer Sprache unterrichtet wird. Dies ist jedoch nicht der Fall. Wie die vorliegenden ÉpStan-Ergebnisse zeigen, ist der Einfluss des germanophonen Hintergrunds auf die Mathematikleistung in der 9. Klasse genauso ausgeprägt wie dies in der 3. Klasse zu beobachten ist (s. Kapitel 3.6). Dieses Resultat stimmt mit Ergebnissen überein, die kürzlich an der Universität Luxemburg im Rahmen einer Doktorarbeit vorgestellt wurden (Van Rinsveld, 2015), und die für den Bereich Mathematik sehr klar zeigen, dass der Einfluss der Erstunterrichtssprache Deutsch bei luxemburgischen Schülerinnen und Schülern – auch nach dem Wechsel der Unterrichtssprache ins Französische – dominant bleibt. Des Weiteren belegt diese Untersuchung ganz klar, dass der Rückgriff auf die französische Sprache im Bereich Mathematik für luxemburgische Schülerinnen und Schüler, die ihre mathematischen Kenntnisse in der Erstunterrichtssprache Deutsch abgespeichert haben, eine zusätzliche kognitive Belastung darstellt. Dies hat wiederum den Nachteil zur Folge, dass die für die Bearbeitung der eigentlichen, mathematischen Inhalte zur Verfügung stehenden, kognitiven Ressourcen reduziert sind. Dass der Wechsel auf die Unterrichtssprache Französisch für luxemburgische Schülerinnen und Schüler gerade im Fach Mathematik zu keinerlei Leistungseinbußen in der eigentlich anvisierten Inhaltsdomäne führt, muss deshalb sehr stark angezweifelt werden, weshalb natürlich auch der Wechsel der Unterrichtssprache von Deutsch auf Französisch (zumindest im Fach Mathematik) kritisch zu hinterfragen wäre. Mit diesen Überlegungen und Befunden einher geht auch das Ergebnis von PISA 2012, das offenbart, dass sich der Sprachhintergrund der Schülerinnen und Schüler nicht für die Lesekompetenz, sondern für die Naturwissenschaften am stärksten auswirkt (s. Ugen et al., 2013). Es stellt sich daher die Frage, wann und für welche Schülerinnen und Schüler ein Wechsel der Unterrichtssprache so gestaltet werden kann, dass er nicht zu Leistungseinbußen in der eigentlich anvisierten Inhaltsdomäne führt. ●

6.2.3 Schullaufbahnen in Luxemburg werden maßgeblich über den sozialen und sprachlichen Hintergrund bestimmt

Die vorliegenden ÉpStan-Ergebnisse verdeutlichen wieder einmal, dass Schulerfolg in Luxemburg sehr stark vom sozialen und sprachlichen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird (s. Kapitel 3). Dieser zentrale Befund zieht sich wie ein roter Faden durch alle Bildungsstudien, die in den letzten 15 Jahren in Luxemburg durchgeführt wurden, seien es die PISA-Studien von 2000, 2003, 2006, 2009 und 2012, die PIRLS-Studie von 2006, die ICCS-Studie von 2009 oder die jährlich durchgeführten ÉpStan-Studien, für die alle drei Jahre ein nationaler Bericht wie der vorliegende erstellt wird. Das Befundmuster ist jedes Mal sehr ähnlich.

Für die Schulpopulation der öffentlichen Schulen besteht ein sehr enger Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund und dem Sprachhintergrund der Lerner. Die vorliegenden Daten machen deutlich, dass die größten Sprechergruppen mit nicht-luxemburgischer/deutscher Muttersprache einen eher niedrigen mittleren Sozialstatus aufweisen. Alle erwähnten Studien belegen zudem, dass sich diese beiden Faktoren, sozialer Hintergrund und Sprachhintergrund, kumulativ auf die Schullaufbahn auswirken. Die größte Benachteiligung erfahren demnach

diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sowohl aus einer Familie stammen, die sozioökonomisch benachteiligt ist und die gleichzeitig einen Migrationshintergrund mit nicht-germanophoner Muttersprache aufweisen. Diese Benachteiligung zeigt sich über die gesamte Schullaufbahn: Sind diese Risikofaktoren auch nur teilweise präsent, stellt man niedrigere Schulleistungen fest, vor allem im Zusammenhang mit der Hauptunterrichtssprache Deutsch, das Risiko einer verzögerten Schullaufbahn ist stark erhöht und die betroffenen Schülerinnen und Schüler werden beim Übertritt in die Sekundarstufe eher auf die leistungsschwächeren Schulformen orientiert.

Dabei zeigen die ÉpStan deutlich, dass die Leistungsunterschiede, die letztendlich den «objektiven» Grund für die viel ungünstigere Schullaufbahnentwicklung dieser Risikogruppe liefern, bereits im Zyklus 3.1, also bereits in der 3. Klasse, in vollem Umfang vorhanden und feststellbar sind. Deshalb muss man leider zu der Schlussfolgerung kommen, dass eine mehr oder weniger günstige Schullaufbahnentwicklung im luxemburgischen Schulsystem momentan bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt vorgezeichnet wird. ●

6.2.4 Leistungsentwicklung im Luxemburger Schulsystem

Der vorliegende nationale Bericht ist der erste, der über mehrere Messzeitpunkte verfügt und somit erste Schlussfolgerungen über mögliche Trends in der Leistungsentwicklung der Luxemburger Schülerinnen und Schüler erlaubt. Allgemein kann man sagen, dass die Schülerleistungen über die drei Messzeitpunkte hinweg insgesamt als stabil bezeichnet werden können, auch wenn es auf der Basis von nur drei Messzeitpunkten natürlich noch nicht möglich ist, klare Trends mit Sicherheit festzustellen. Positiv hervorheben kann man jedoch, dass dort, wo sich solche Trends möglicherweise andeuten, diese eher in eine positive Richtung weisen, vor allem in der 9. Klasse.

So ist für den Zyklus 3.1 festzustellen, dass sich das Leistungsniveau bis auf einige kleinere Schwankungen über die drei Messzeitpunkte hinweg nicht sonderlich verändert hat (s. Kapitel 2). Beim Deutsch-Leseverstehen gibt es eine leichte Tendenz zu einer positiven Entwicklung mit mehr Schülerinnen und Schülern auf Niveau Avancé und einem geringeren Anteil unter Niveau Socle. Allerdings stellt man im Bereich des Deutsch-Hörverstehens fest, dass sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf Niveau Avancé im gleichen Zeitraum etwas verringert hat.

In der 9. Klasse sind hingegen einige positive Trends zu beobachten, zum Beispiel im **Enseignement Secondaire Technique Préparatoire** (EST-PREP). Hier hat sich in Mathematik der Anteil von Schülerinnen und Schülern unter Niveau 1 über den Berichtszeitraum von 72% auf 52% deutlich verringert (s. Kapitel 4). Ein ähnlicher Trend zeigt sich im EST-PREP auch für das Deutsch-Leseverstehen, wo sich der entsprechende Anteil von 75% auf 59% ebenfalls deutlich verringert hat. Lediglich das Französisch-Leseverstehen zeigt diesen positiven Trend im entsprechenden Schulzweig nicht. Allerdings gibt es für das Französisch-Leseverstehen eine leichte Tendenz zu besseren Leistungen im **Enseignement Secondaire Technique** (EST;

Niveau 2 steigt von 10% auf 18%) und im **Enseignement Secondaire** (ES; Niveau 3 steigt von 12% auf 21%). Ähnliche, leicht positive Trends zeigen sich für das Deutsch-Leseverstehen (EST: Niveau 2 steigt von 22% auf 28%; ES: Niveau 3 steigt von 42% auf 48%; für beide Schulformen geht der Anteil der Schülerschaft auf den untersten Kompetenzstufen tendenziell eher zurück). In Mathematik lässt sich vor allem im ES ein leicht positiver Trend feststellen: Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den beiden oberen Leistungsgruppen stieg im Berichtszeitraum von 68% auf 86% an.

Dass sich in den ÉpStan-Daten vor allem für die 9. Klasse einige tendenziell positive Trends andeuten, darf jedoch nicht über zwei ebenfalls vorhandene Trends hinwegtäuschen, die möglicherweise Anlass zur Sorge geben: Zum einen stellt man fest, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit verzögerter Schullaufbahn im Zyklus 3.1 eher ansteigt (s. Kapitel 5). Zum anderen findet dieser besorgniserregende Trend seine Fortsetzung in einem steigenden Anteil von Schülerinnen und Schülern, die in die eher leistungsschwachen Schulformen der Sekundarstufe orientiert werden, vor allem in das EST-PREP (s. Kapitel 4). Dass beide Entwicklungen nicht gänzlich unabhängig voneinander sind, kann mittlerweile ebenfalls als empirisch belegt gelten, da sich eine verzögerte Schullaufbahn in vielen nationalen Schulstudien als Prädiktor für eine insgesamt ungünstigere Schullaufbahnentwicklung erwiesen hat (s. z. B. Martin et al., 2013). Deshalb könnte es durchaus sein, dass es in den kommenden Jahren trotz einiger, leicht positiver Trends innerhalb der Schulformen der Sekundarstufe zu einer insgesamt negativen Leistungsentwicklung kommt, falls sich ein nachhaltiger Trend zu einer größeren Anzahl an verzögerten Schullaufbahnen und einem geringeren Anteil von Schülerinnen und Schülern in den leistungsstarken Schulformen der Sekundarstufe einstellen sollte. ●

Der vorliegende nationale ÉpStan-Bericht verdeutlicht wieder einmal und in Übereinstimmung mit den großen Schulstudien, die in den letzten Jahren veröffentlicht wurden, dass das luxemburgische Schulsystem vor einer Reihe von großen Herausforderungen steht, die sich vorrangig aus zwei Feststellungen ergeben: (1) Die luxemburgische Schülerpopulation hat in den letzten Jahren einen dramatischen demografischen Wandel erlebt, der dazu geführt hat, dass Luxemburg heute ein Land ist, das im weltweiten Vergleich eine Schülerpopulation aufweist, die einen Grad von sprachlicher und sozialer Heterogenität aufweist, der schon fast als einzigartig bezeichnet werden kann; (2) die Selektionsmechanismen des luxemburgischen Schulsystems beruhen auf einer Reihe von impliziten Annahmen, die entweder nicht mehr zutreffen oder die sich bei der Überprüfung durch empirische Fakten als nicht haltbar erwiesen haben und die deshalb dringend revidiert werden müssten.

Im Ausblick kommt der vorliegende nationale ÉpStan-Bericht zu ganz ähnlichen Schlussfolgerungen wie bereits die letzte PISA-Studie (s. Martin et al., 2013), denn die oben angesprochenen Herausforderungen stehen immer wieder im Zentrum der nationalen Bildungsstudien. Drei Bereiche sollten bei einer Neuausrichtung der Funktionsweise des luxemburgischen Bildungssystems besondere Beachtung finden: (1) die curricularen Anforderungen im Bereich der Sprache, inklusive der Frage, wie man mit einem möglichen Wechsel von Unterrichtssprachen während der Schullaufbahn umgeht; (2) die Implementierung von innovativen Ansätzen zur Leistungsdifferenzierung an Stelle von Klassenwiederholungen und (3) eine Diversifizierung des Schulangebots, mit dem Ziel eine höhere Anzahl von Schülerinnen und Schülern in leistungsstarken Schulformen zu fördern und zu fordern. ●

6.3.1 Die Sprachsituation und -ansprüche überdenken

Die Daten des vorliegenden Berichts zeigen, dass die curricularen Ansprüche, mit denen das luxemburgische Schulsystem seine Schülerpopulation vor allem im Bereich der Sprachen konfrontiert, zum Teil unrealistisch sind und dass die erbrachten Leistungen zum Teil in einem starken Missverhältnis zu dem curricularen Aufwand stehen, der in bestimmten, sprachgebundenen Inhaltsdomänen betrieben wird. Es wird hier darauf ankommen, die gesetzten Ziele und die Wege zu ihrer Erreichung neu zu überdenken.

Dabei wird eine Prioritätsierung unvermeidbar sein und es ist offenkundig, dass die Absicherung eines Mindestkompetenzniveaus für alle Schülerinnen und Schüler in einer klar definierten Erstsprache, die zugleich auch die Unterrichtssprache ist, auf dieser Prioritätenliste sehr weit oben stehen muss. Denn dieses erste große Bildungsziel bildet zugleich das Fundament, auf dem das spätere Lernen in den unterschiedlichen Inhaltsdomänen erfolgt, da die zu vermittelnden Inhalte nur über das Medium Sprache transportiert werden können. Gezielte Maßnahmen, die zum Erwerb einer klar definierten Unterrichtssprache führen, sollten daher bereits im Vorschulalter ansetzen. Das bedeutet ausdrücklich nicht, dass Luxemburg seine Mehrsprachigkeit aufgeben muss oder soll. Es bedeutet aber, dass der Zeitpunkt des Erwerbs weiterer Fremdsprachen nach dem prioritär abzusichernden, erfolgreichen Erwerb einer ersten Zielsprache überdacht werden muss, vor allem im Hinblick auf den Erwerb einer weiteren Fremdsprache, die auch verschriftlicht werden soll.

Dies sollte auch nicht dahingehend interpretiert werden, dass das erreichbare Niveau in der betroffenen Fremdsprache zwingend abgesenkt werden müsste. Die vorliegenden ÉpStan-Daten zeigen, dass beispielsweise das Niveau in Französisch in der 9. Klasse eher niedrig ist, wenn man es in Relation zur bis dahin investierten Unterrichtszeit setzt. Dass ein vergleichbares oder sogar noch höheres Niveau erreichbar wäre, wenn man das Erlernen dieser Sprache etwas später ansetzen würde, wäre zumindest nicht auszuschließen, denn aufbauend auf einer gut beherrschten Erstsprache, wären möglicherweise größere Transfereffekte zwischen den Sprachen zu erzielen. Ein konsequentes, auf Sprachverständnis und -anwendung ausgerichtetes Curriculum für die gesamte Sekundarstufe könnte daher durchaus zu höheren Sprachkompetenzen führen als sie aktuell erreicht werden. ►

► Die aktuellen Daten weisen auch darauf hin, dass es kein realistisches Ziel für die luxemburgische Schule sein kann, die verschiedenen Sprachen Luxemburgs allen Kindern auf Muttersprachlerniveau zu vermitteln. Die allerwenigsten Schülerinnen und Schüler mit romanophoner Muttersprache werden wohl in der Unterrichtssprache Deutsch ein Niveau erreichen, das sie für eine Karriere als Deutschlehrerin oder Deutschlehrer prädestiniert. Nichtsdestotrotz ist es durchaus realistisch und notwendig, dass auch diese Kinder ein Sprachverständnis für das Deutsche entwickeln, das ihnen einen leichten Zugang zu Texten und Inhalten in dieser Sprache ermöglicht, sei es in den Naturwissenschaften oder in anderen Inhaltsdomänen. Die luxemburgische Schule würde deshalb wohl auch davon profitieren, wenn die sogenannten MINT-Fächer (**Matematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik; engl. STEM-Fächer**) stärker in den Vordergrund gestellt würden. Da auch diese Fächer zu einem großen Teil über Sprache vermittelt werden, könnten über diesen Weg auch die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler unterstützt werden. Allerdings sollte dabei das Verständ-

nis der fachspezifischen Inhalte im Vordergrund stehen und nicht wiederum das Sprachenlernen, da man sonst den Sprachen ein zu hohes curriculares Gewicht zumisst. Dies würde voraussetzen, dass die Schülerinnen und Schüler zumindest in diesen MINT-Fächern in der Sprache unterrichtet würden, zu der sie persönlich den leichtesten Zugang haben, das heißt entweder in ihrer Muttersprache oder aber in der von der Schule vorgegebenen Erst- und Unterrichtssprache. Die Praxis des Sprachenwechsels mit der vorrangigen Zielsetzung einer zusätzlichen Sprachförderung müsste also zumindest unter diesem Blickwinkel kritisch hinterfragt werden. Sollte hier eine Neuausrichtung erfolgreich gelingen, könnte es durchaus sein, dass luxemburgische Schülerinnen und Schüler in Zukunft vermehrt Profile entwickeln, bei denen es um Exzellenz in den MINT-Fächern geht. Zugleich würde ihnen ihre ausgeprägte, wenn auch nicht perfekte Mehrsprachigkeit den Weg ebnen, um sich erfolgreich in die Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts zu integrieren. ●

6.3.2 Klassenwiederholung durch pädagogische Differenzierungsmaßnahmen ersetzen

Die größte Herausforderung der Luxemburger Schule besteht darin, erfolgreich mit der außergewöhnlich großen Heterogenität der Schülerpopulation umzugehen, die sich gleichzeitig mit einem sehr anspruchsvollen Curriculum konfrontiert sieht, vor allem auf Grund der Anforderungen, die die Mehrsprachigkeit mit sich bringt. In puncto Heterogenität der Schülerpopulation nimmt Luxemburg zwar momentan eine Sonderstellung ein, doch man kann davon ausgehen, dass es in diesem Bereich nur eine Entwicklung vorwegnimmt, die sich in einer globalisierten Welt mit freiem Austausch von Arbeitskräften nach und nach auch in anderen Ländern einstellen wird. Luxemburg sollte hier also besonders innovative Lösungsansätze entwickeln, die dann wohl auch international Beachtung finden und neue Kooperationsmöglichkeiten eröffnen würden. Festzustellen ist jedoch, dass Luxemburg ausgerechnet vorrangig auf Klassenwiederholungen als Lösungsansatz zurückgreift. Diese haben sich mittlerweile empirisch als besonders schlechte Wahl beim Umgang mit Schülerheterogenität herausgestellt. So kommt beispielsweise die bekannte Hattie-Studie (2009) nach Durchsicht der relevanten Literatur zu der Schlussfolgerung, dass Klassenwiederholungen im Endeffekt eher schaden als nützen. Von 138 untersuchten Maßnahmen zur Unterstützung des Lernens befindet sich diese Maßnahme im Schlussranking auf Position 136 und ist eine von fünf untersuchten Maßnahmen, für die ein negativer Effekt auf das Lernen festgestellt wurde.

Natürlich ist diese Kritik an den Klassenwiederholungen nicht dahingehend zu interpretieren, dass deren ersatzlose Abschaffung das Problem des Umgangs mit Heterogenität in irgendeiner Weise lösen würde. Klassenwiederholungen werden ja nur dann eingesetzt, wenn Schülerinnen und Schüler bestimmte Leistungserwartungen, die aus Sicht der Schule bestehen, zu einem bestimmten Moment ihrer Schullaufbahn nicht erfüllen. Es wird also darum gehen, Maßnahmen zu entwickeln, die den Umgang mit unterschiedlichen Leistungsniveaus so modifizieren, dass Lernwege kontinuierlich von allen Schülerinnen und Schülern fortgesetzt werden können, ohne dass dabei

von der Grundhypothese ausgegangen würde, dass diese Lernwege immer gleich aussehen und im gleichen Tempo beschritten werden müssten. Dies sicherzustellen, ohne die Schullaufbahn von bestimmten Schülerinnen und Schülern insgesamt zu verzögern, ist die eigentliche Herausforderung.

Wie die Erfahrungen in Ländern, die auf Klassenwiederholungen verzichten, zeigen, kann dies in der Regel nur gelingen, wenn Klassenverbände nicht nur von einzelnen Lehrkräften betreut werden, sondern wenn es in den Schulen eine koordinierte Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und entsprechend verfügbarem sozio-psycho-pädagogischem Personal gibt, die in einer gemeinsamen, koordinierten Anstrengung versuchen, eine Lernumgebung zu schaffen, die Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Leistungsniveau gerecht wird. Dabei kommt es nicht unbedingt auf die Größe des Klassenverbandes an, in der Grundschule beispielsweise liegt sie in den Ländern ohne Klassenwiederholungen in der Regel über den Schülerzahlen, die man momentan in Luxemburg vorfindet. Viel mehr kommt es darauf an, dass versucht wird, die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler zunächst einmal zu erfassen, um dann das Lernangebot in einer koordinierten, gemeinsamen Anstrengung des Schulpersonals entsprechend anzupassen; dies allerdings mit der Vorgabe, dass der Klassenverband als soziale und altershomogene Referenzgruppe bestehen bleibt. Auch in Luxemburg müssten in den kommenden Jahren Anstrengungen in diese Richtung unternommen werden, da das Land es sich mit seiner sehr heterogenen Schulpopulation einfach nicht leisten kann, massiv auf eine Maßnahme zu setzen, die einerseits ineffizient und andererseits auch noch sehr teuer ist. Ein solches, auf Individualisierung ausgerichtetes Lernangebot würde es im Übrigen auch ermöglichen, ein adäquateres Lernangebot am oberen Ende des Leistungsspektrums einzurichten, denn der Aspekt der Hochbegabtenförderung ist in der luxemburgischen Bildungslandschaft momentan ebenfalls noch ein weißer Fleck auf der Landkarte. ●

6.3.3 Das Schulangebot diversifizieren

Ein weiteres, zentrales Element für einen effizienteren Umgang mit der Luxemburger Schulpopulation könnte in einer Diversifizierung des Schulangebots in der Sekundarstufe liegen. Hier findet man momentan ein hierarchisches, dreigliedriges Schulsystem vor, das so funktioniert, dass der Zugang zu dem leistungsstärksten Zweig (dem ES) denjenigen Schülerinnen und Schülern vorbehalten ist, die in keinem der zentralen Schulfächer – Deutsch, Mathematik und Französisch – ein ausgeprägtes Leistungsdefizit zeigen, wobei der Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch allerdings ein besonders großes Gewicht zukommt. Diese Orientierungslogik führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler mit partiellen Leistungsdefiziten, aber klar vorhandenen Stärken, nicht ihr volles Potential ausschöpfen können, weil sie möglicherweise auf eine Schulform orientiert werden, die dann auch in den Fächern in denen Stärken vorhanden sind, ein weniger anspruchsvolles Curriculum anbietet. Aus diesem Grund ist es auch teilweise müßig, über eine Anpassung der Orientierungslogik beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe zu diskutieren. Denn die Erfassung leistungsheterogener Schülerprofile (mit partiellen Schwächen und Stärken) und die anschließende Betonung der Stärken macht nur dann Sinn, wenn gleichzeitig über eine Diversifizierung des Angebots in der Sekundarstufe nachgedacht wird. Hier müsste es ab der 7. Klasse ein Angebot geben, bei dem in bestimmten, zu identifizierenden Bereichen ein sehr anspruchsvolles Curriculum angeboten würde, während diese Schulen gleichzeitig bereit sein müssten, bestehende Leistungsdefizite aktiv aufzufangen. So könnte es beispielsweise Schulen geben, die einen klaren Akzent auf die vorhin beschriebenen MINT-Fächer legen und in diesem Bereich ein anspruchsvolles Curriculum anbieten, dabei aber anerkennen, dass Schülerinnen und Schüler in den Sprachkompetenzen Defizite aufweisen, mit denen dann pro-aktiv umgegangen würde. Dabei geht es nicht darum, mehr Schüler in die leistungstärkeren Schulformen wie das ES zu orientieren, indem man die Zugangsstandards nach unten absenkt. Wenn man sich dazu entschließt, ein gegliedertes Schulsystem beizubehalten, wird es vielmehr darum gehen, jede der bestehenden Schulformen so auszurichten, dass sie mit unterschiedlichen Schülerprofilen umzugehen wissen. Denn auf diese Weise könnte sichergestellt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler ihr volles Potential ausschöpfen, indem sie mit einem möglichst anspruchsvollen Curriculum konfrontiert werden, das sie aber immer noch bewältigen können. ●

6.4

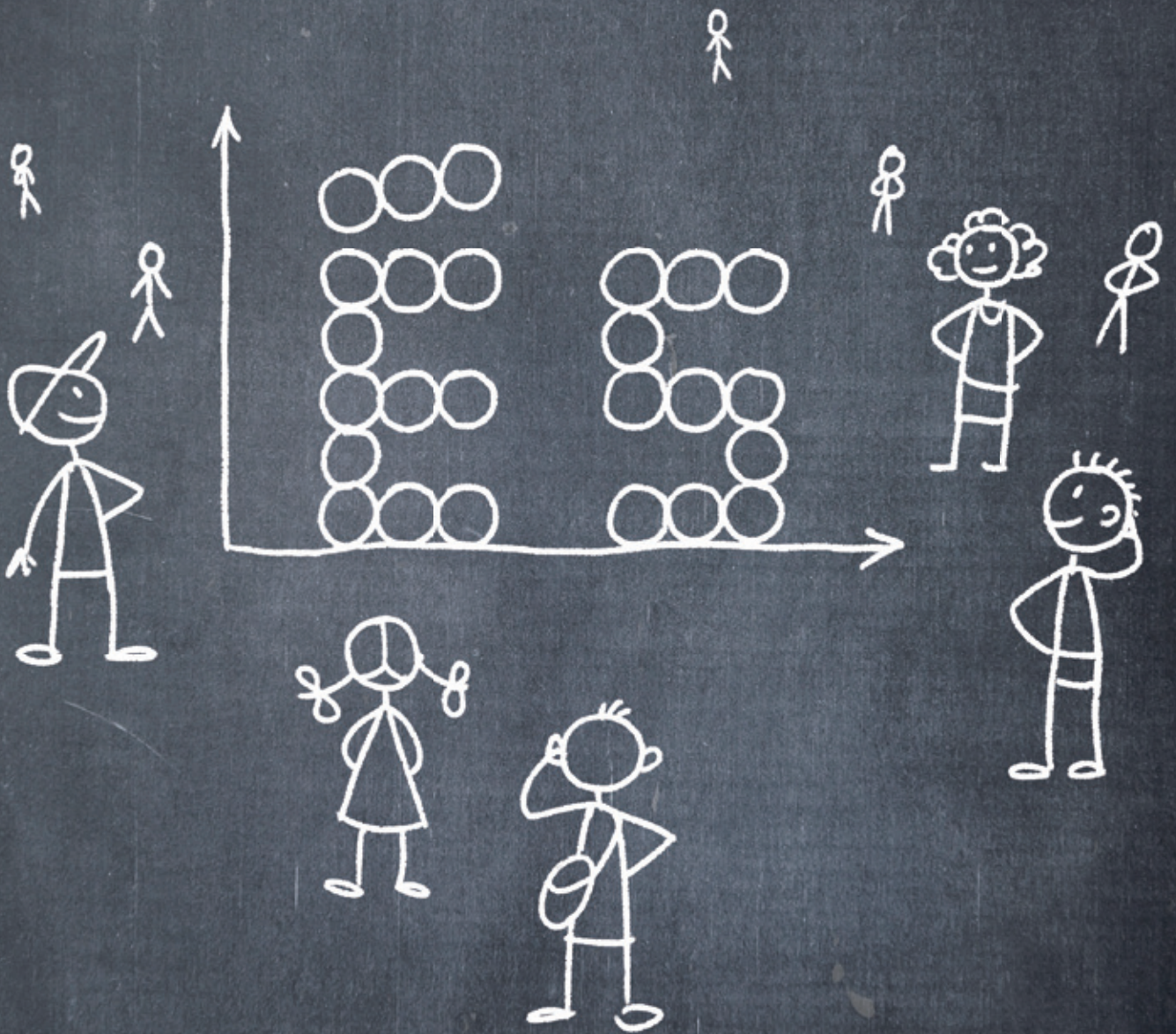
Schlussfolgerung

Analog zu den großen internationalen Bildungsstudien, die für Luxemburg in den letzten Jahren veröffentlicht wurden, kommt auch dieser zweite nationale ÉpStan-Bericht zu der Schlussfolgerung, dass das luxemburgische Schulsystem vor einer Reihe von großen Herausforderungen steht, die sich vor allem aus drei Faktoren ergeben: (1) Das luxemburgische Schulsystem muss sich wie alle anderen Schulsysteme auch an die veränderten Lebens- und Lernumgebungen anpassen, die die technologiegeleiteten Wissens- und Servicegesellschaften des 21. Jahrhunderts mit sich bringen; (2) Luxemburg ist mit einer Schulpopulation konfrontiert, die im internationalen Vergleich ein sehr hohes Maß an sozialer und sprachlich-kultureller Heterogenität aufweist; (3) Luxemburg hat auf Grund seiner besonderen sprachlichen Situation – insbesondere im Bereich des Sprachenlernens – ein äußerst komplexes Curriculum zu bewältigen. Diese Konstellation erfordert, dass Luxemburg eine Reihe von impliziten Annahmen, die seit Jahren die Funktionsweise seines Bildungssystems bestimmen, im Rahmen neuester empirischer Erkenntnisse kritisch auf den Prüfstand stellt, neu bewertet und dort Anpassungen durchführt, wo sich diese impliziten Annahmen als nicht zutreffend erweisen. Der vorliegende Bericht weist dabei vor allem darauf hin, dass die curricularen Anforderungen in der Grundschule, insbesondere im Hinblick auf das Sprachenlernen, zum Teil unrealistisch sind, dass diese zu Bildungsungerechtigkeiten führen, und dass die Maßnahme der Klassenwiederholungen und des sehr hierarchisch organisierten mehrgliedrigen Schulangebots in der Sekundarstufe diese Bildungsungerechtigkeiten noch einmal verschärfen, ohne aber das zentrale Problem der Leistungsheterogenität in den Griff zu bekommen. Deshalb werden Anpassungen in allen diesen Bereichen eingefordert, damit sich Luxemburg über sein Bildungssystem den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts stellen kann. ●

Literaturverzeichnis

- Bönsch, M. (2000).** Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden (3. Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Brunner, M., & Martin, R. (Hrsg.). (2011).** *Die MAGRIP-Studie (1968-2009). Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg?* Luxemburg: Universität Luxemburg, EMACS.
- Gray, E. (Ed.). (2006).** *Globalization and demographic change [Special issue]. Journal of Population Research, 23 (2), 101–270.*
- Hattie, J. (2009).** *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York & London: Routledge.
- Jimerson, S. R. (2001).** Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review, 30 (3), 420–437.*
- Kroner, B., & Schauer, H. (1997).** *Unterricht erfolgreich planen und durchführen.* Köln: Aulis-Deubner.
- Martin, R., & Brunner, M. (Hrsg.). (2012).** *Épreuves Standardisées. Nationaler Bericht 2011-2012.* Luxemburg: Universität Luxemburg, EMACS.
- Martin, R., Fischbach, A., Keller, U., Ugen, S., Dierendonck, C., & Böhm, B. (2013).** Herausforderungen und Perspektiven. In SCRIPT & EMACS (Hrsg.), *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg* (S. 160–171). Luxemburg: MENFP.
- McDonald, L. R., & Bean, L. C. (1992).** Thinking of retaining a student? Try one or more of the twenty-five alternatives to retention. *Education, 112 (4), 567–570.*
- MENJE. (2014).** *L'enseignement luxembourgeois en chiffres. Année scolaire 2012-2013.* Luxemburg: MENJE.
- SCRIPT, & EMACS (Hrsg.). (2010).** *PISA 2009. Nationaler Bericht Luxemburg.* Luxemburg: MENFP.
- SCRIPT, & EMACS (Hrsg.). (2013).** *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg.* Luxemburg: MENFP.
- Sylvén, L. K. (2013).** CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16(3), 301–320.* <http://doi.org/10.1080/13670050.2013.777387>
- Terhart, E. (2000).** *Lehr-Lern-Methoden: Eine Einführung in die Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen* (3. Auflage). Weinheim & München: Juventa.
- Ugen, S., Martin, R., Böhm, B., Reichert, M., Lorphelin, D., & Fischbach, A. (2013).** Einfluss des Sprachhintergrundes auf Schülerkompetenzen. In SCRIPT & EMACS (Hrsg.), *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg* (S. 100–113). Luxemburg: MENFP.
- Van Rinsveld, A. (2015).** *Do you speak numbers? The relation between language and numerical cognition through the prism of bilingualism and cross-linguistic investigations* (Doctoral dissertation). University of Luxembourg, Luxembourg.





7 Mise en place d'une démarche qualité pour le dispositif ÉpStan

OBJECTIF DU CHAPITRE

Depuis la première édition des ÉpStan durant l'année scolaire 2008-2009, le dispositif a considérablement évolué sur les plans conceptuels, organisationnels et technologiques, mais également en termes de rapports adressés aux différents acteurs concernés par ces évaluations externes des acquis scolaires. Ces transformations successives ont été opérées en fonction des contraintes et des opportunités rencontrées au fil du temps, mais sans référence explicite à une démarche qualité globale.

Le dispositif étant stabilisé depuis 2010-2011, le moment semblait idéal pour prendre du recul et initier une démarche qualité. La définition de la qualité retenue ici est empruntée à Plante (1994) cité par Bouchard et Plante (2002) : « Dans son sens le plus large [...] la qualité correspond à un idéal vers lequel doit tendre un organisme, considéré dans sa totalité ou à travers l'une ou l'autre de ses parties. La qualité [...] demeure une fin que nous ne connaissons pas, mais vers laquelle nous pouvons tendre par approximations successives, au fur et à mesure que des informations nouvelles sont portées à notre connaissance » (p. 222).

La qualité serait donc à envisager davantage comme un objectif plutôt qu'un objet et la question du « Comment améliorer la qualité d'un produit ou d'un service ? » devrait laisser place à la question du « Comment améliorer le produit ou le service pour qu'il atteigne la qualité souhaitée ? »¹. L'expression « démarche qualité » désigne l'engagement du fabricant de produit ou du prestataire de service dans un double processus d'auto-évaluation de son fonctionnement et d'analyse critique du produit ou du service proposé.

En 2013, il a donc été décidé de collecter des données auprès des acteurs concernés par les ÉpStan, tant en externe au niveau des acteurs du terrain scolaire (directions, coordinateurs ÉpStan dans les lycées, enseignants du secondaire et du fondamental, inspecteurs, présidents des comités d'école, élèves, parents et syndicats actifs dans le domaine de l'éducation) qu'en interne au niveau des commanditaires (MENJE-ADQS) et des prestataires (Université-LUCET) du dispositif.

Le présent chapitre a pour objectif de présenter les caractéristiques méthodologiques de cette démarche qualité. Les données récoltées seront analysées dans le cadre d'une réflexion interne entre commanditaires et prestataires durant l'année scolaire 2014-2015 qui débouchera, le cas échéant, sur d'éventuels ajustements du dispositif. ●

1 Pour autant que cette qualité ait été clairement définie dans un document de référence et que cette définition soit partagée par les fabricants/prestataires et les utilisateurs.

La démarche qualité initiée dans le cadre du dispositif ÉpStan

La démarche qualité initiée en 2013 dans le cadre du dispositif ÉpStan se décompose en trois phases distinctes : (1) planification et préparation, (2) collecte et analyse des données et (3) exploitation des résultats.

7

7.1

Phase de planification et de préparation

Lors de la phase de planification et de préparation, la grande majorité des décisions méthodologiques relatives à la démarche qualité ont été prises : définition des questions de recherche, choix méthodologiques en lien avec ces questions, élaboration et validation des instruments d'enquête.

7.1.1 Définition des questions de recherche

La démarche qualité s'articule autour de trois questions principales qui ont progressivement émergé lors de réunions de travail de l'équipe ÉpStan suite à plusieurs échanges informels avec des enseignants et à certaines observations menées dans les classes durant les tests :

Q1 : Dans quelle mesure le principe d'une évaluation externe des acquis scolaires des élèves est-il soutenu par les acteurs scolaires ?

Q2 : Dans quelle mesure les élèves font-ils les tests ÉpStan sérieusement ?

Q3 : Dans quelle mesure les rapports envoyés aux acteurs dans le cadre des ÉpStan sont-ils compris et utilisés ? ●

7.1.2 Choix méthodologiques en référence aux questions de recherche

Des choix méthodologiques complémentaires ont été posés pour répondre aux trois questions de recherche. Les données relatives aux questions 1 à 3 ont été recueillies au travers d'une enquête par questionnaire auprès des enseignants concernés et au travers de discussions en groupe (**focus groups**)² auprès de plusieurs types d'acteurs concernés. Pour la question 2, des informations complémentaires ont été recueillies durant les tests. Ces informations sont de deux types : des données auto-reportées par les élèves avant et après les tests quant à leur motivation et quant à l'effort fourni et des données comportementales objectives recueillies durant les tests par horodatage (voir section 7.1.2.4). ●

2 Les focus groups ont été menés par trois chercheurs qui ne sont pas directement impliqués dans le dispositif ÉpStan.

7.1.2.1 Le questionnaire

A partir d'une version pré-testée en 2009-2010, deux questionnaires (l'un pour le fondamental, l'autre pour le secondaire), à destination des enseignants concernés par les ÉpStan, ont été développés et administrés par voie d'Internet.

Les questionnaires comportaient une cinquantaine d'items à réponses fermées ou ouvertes organisés en quatre parties : (1) Votre avis sur l'idée d'évaluer de manière externe les acquis des élèves, (2) Votre avis sur les ÉpStan 2013-2014, (3) Votre positionnement par rapport à plusieurs pistes de modification du dispositif ÉpStan et (4) Vos commentaires libres.

L'encart 7.1 présente de manière plus détaillée la structure et le contenu abordé dans le questionnaire adressé aux enseignants. ●

1. Positionnement des enseignants par rapport à l'idée générale d'une évaluation externe des acquis des élèves
1.1. Légitimité pour un Ministère d'organiser des évaluations externes
1.2. Qualité perçue des évaluations externes et internes
1.3. Intérêt et utilité des évaluations externes
2. Perception par les enseignants du dispositif ÉpStan 2013-2014
2.1. A propos des items
2.2. A propos du comportement des élèves lors des tests
2.3. A propos du rapport CLASSE
2.3.1. Lecture du rapport
2.3.2. Intérêt du rapport
2.3.3. Compréhension déclarée du rapport
2.3.4. Compréhension effective des graphiques
2.3.5. Discussion entre collègues au sujet du rapport
2.3.6. Impact du rapport sur la pratique quotidienne
2.3.7. Commentaires libres au sujet du rapport
2.4. A propos des rapports ELEVE
2.4.1. Distribution des rapports
2.4.2. Perception des rapports
2.4.3. Compréhension déclarée des rapports
2.4.4. Compréhension effective des rapports
2.4.5. Commentaires libres au sujet des rapports ELEVE
2.5. Niveau général de satisfaction par rapport au dispositif des ÉpStan 2013-2014
3. Positionnement des enseignants par rapport à plusieurs pistes de modification du dispositif des ÉpStan
4. Commentaires libres

Encart 7.1 : Structure et contenu abordés dans le questionnaire aux enseignants

7.1.2.2 Les focus groups

Un focus group est une discussion autour d'un sujet défini à laquelle participe un groupe d'individus sélectionnés. Le groupe est focalisé sur une activité commune (p. ex. réfléchir, discuter, débattre) et sur un sujet commun (p. ex. une expérience commune, un problème social ou de santé). Le but principal d'un focus group est de décrire et de comprendre les propos et les interprétations des membres du groupe afin d'aboutir à une compréhension du sujet discuté de leurs points de vue. Le but n'est pas d'arriver à un consensus à la fin de la discussion, mais de recueillir une panoplie de réponses qui autorise une compréhension approfondie des attitudes, comportements, opinions et perceptions des participants sur le thème discuté. L'interaction entre les participants permet de révéler des thèmes ou des éléments d'expérience partagée qui pourraient ne pas apparaître lors d'un entretien individuel. La méthode des focus groups laisse aux participants le contrôle de l'interaction et de la discussion. Elle donne une « voix » aux participants, leur conférant la possibilité d'aborder ce qui leur semble important (cf. Liamputtong, 2011, pp. 3-4). Le chercheur joue le rôle de modérateur des échanges. Il s'assure que les participants ne s'éloignent pas thématiquement du sujet enquêté.

Pour animer la discussion des focus groups, le modérateur s'appuie sur un guide d'entretien qui sert de fil conducteur permettant de contrôler que tous les aspects à l'étude sont abordés pendant la discussion. Ce guide contient généralement les thèmes à traiter et, souvent, la formulation exacte des questions s'y rapportant, ceci afin d'assurer une certaine cohérence, notamment lorsque plusieurs chercheurs assument, en alternance, la tâche de modérateur des discussions (cf. Liamputtong, 2011, p. 75; cf. Krueger, 1998, pp. 11-12). Dans le cadre de cette étude, le guide d'entretien a initialement été élaboré au départ des questions de re-

cherche et de la structure du questionnaire (voir 7.1.2.1), mais au fil de son utilisation, l'outil a progressivement été adapté. Le contenu et la structure de la version finale des guides d'entretien sont présentés plus en détails dans la partie relative à la phase de collecte des données (voir 7.2.2).

L'orientation prise pour analyser les données qualitatives récoltées dans les focus groups puise dans la méthodologie de la théorie ancrée (Grounded Theory) développée par les sociologues américains Barney Glaser et Anselm Strauss (1967). Dans cette approche, la finalité est de « découvrir » des théories à partir des données. C'est à ce titre que l'on parle de théorie ancrée dans les données, ce qui diffère de l'approche classique des théories développées par déduction à partir d'hypothèses formulées a priori (Glaser & Strauss, 1967, pp. 2-3). La méthodologie s'appuie notamment sur un ensemble de techniques systématiques d'analyse pour le traitement des données. Par sa grande ouverture conceptuelle, cette méthode se prête particulièrement bien à l'étude de phénomènes encore peu explorés³.

Cinq focus groups, réunissant au total 30 participants, ont été organisés en 2013 à titre exploratoire : (1) élèves du secondaire, (2) enseignants du fondamental, (3) enseignants du secondaire, (4) membres de la direction d'écoles secondaires et (5) parents d'élèves du secondaire.

Un rapport interne a clôturé la phase exploratoire en fin d'année 2013. Ce rapport présentait des résultats préliminaires, mais il a surtout permis d'orienter certains choix quant à la sélection des participants et quant aux outils utilisés pour la collecte et l'analyse des données de la phase principale. ●

7.1.2.3 Les questions utilisées pour recueillir les données auto-rapportées

Tous les élèves du secondaire ont été invités, lors des tests, à estimer leur degré de motivation et d'effort au moyen de deux questions. La première question invitait les élèves à indiquer leur degré de motivation juste avant de débiter chacun des tests (encart 7.2).

La seconde question (encart 7.4), présentée au terme de chaque épreuve, était une adaptation du thermomètre d'effort utilisé dans le cadre du **Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves** (PISA) (encart 7.3). ►

Quel est ton degré de motivation avant de commencer le test de mathématiques?

Je ne suis pas du tout motivé(e).

Je suis peu motivé(e).

Je suis motivé(e).

Je suis très motivé(e).

Encart 7.2 : Item utilisé pour mesurer la motivation initiale des élèves (Exemple : test de mathématiques)

³ Bien qu'à l'origine la méthodologie de la théorie ancrée ait été développée surtout à des fins de conceptualisation, elle a par la suite souvent été utilisée comme méthode d'analyse de données qualitatives débouchant sur une description détaillée du phénomène enquêté (cf. Glaser & Holton, 2011, pp. 137-140; cf. Corbin & Strauss, 2008, pp. ix-x; cf. Bryman, 2012, p. 387, pp. 574-575; cf. Mey & Mruck, 2011, pp. 22-23).


► La version adoptée pour les ÉpStan a tenté de répondre à certaines critiques formulées antérieurement à propos des items du thermomètre d'effort (Butler & Adams, 2007; Keskaik & Rocher, 2012), à savoir que (1) avec ses quatre phrases complexes, le thermomètre d'effort peut être considéré comme une tâche difficile à comprendre pour les lecteurs faibles, (2) les échelles de réponses sont présentées de manière inhabituelle en position verticale et (3) le terme « effort » peut poser un problème d'interprétation entre la motivation des élèves d'une part et, d'autre part, la quantité d'efforts consentis face à un test jugé plus ou moins difficile. L'appréciation de l'effort consenti peut en effet être dépendante de la difficulté perçue du test. Dans un test jugé facile par exemple, un élève pourra qualifier son effort de faible tout en ayant réalisé le test sérieusement. Concrètement, l'énoncé a été quelque peu simplifié, la présentation de la question a été aérée en présentant plusieurs thermomètres, les thermomètres ont été placés horizontalement et un item relatif à la difficulté perçue du test a été ajouté. ●

7.1.2.4 La procédure d'enregistrement des données comportementales

Le testing assisté par ordinateur permet de recueillir un ensemble de données complémentaires aux réponses fournies par les élèves. En particulier, l'horodatage (**timestamping**) est utilisé pour associer une date et une heure à un événement ou une donnée informatique précise. Il permet donc d'enregistrer l'instant auquel une opération particulière a été effectuée. Ces méta-données (temps de réponse aux différents items, parcours adopté dans l'épreuve, changements de réponses, lecture totale ou partielle des stimuli via l'analyse du « scrolling »,...) apportent un lot d'informations quant aux comportements adoptés par les élèves durant les tests et il devient possible, en construisant des indicateurs composites, d'estimer de quelle manière et avec quelles stratégies les élèves ont effectué ces tests. ●

Quel effort avez-vous fourni pour répondre à ce test ?

Essayez de vous imaginer face à une situation de la vie réelle (à l'école ou dans un autre contexte) qui est très importante pour vous personnellement. Vous auriez envie de bien réussir, et pour cela, vous tentez de donner le meilleur de vous-même, en y consacrant le plus d'efforts possibles.

Dans cette situation, vous cochez la valeur la plus élevée sur le « thermomètre de l'effort », comme ci-dessous :	Par rapport à la situation que vous venez d'imaginer, quel effort pensez-vous avoir fourni en répondant à ce test ?	Si la note obtenue lors de ce test comptait pour votre bulletin scolaire, quel effort auriez-vous fourni ?
 10	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9
<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1

Encart 7.3 : Thermomètre d'effort utilisé dans PISA

Le test de mathématiques est terminé.

Imagine une situation concrète vraiment importante pour toi et pour laquelle tu aurais essayé de donner le meilleur de toi-même et consacré le plus d'effort possible.

Dans cette situation, tu indiques la valeur la plus haute (10) sur le "thermomètre d'effort" comme ci-dessous :



Comparé à la situation que tu viens d'imaginer, estime l'effort que tu as consacré au test de mathématique que tu viens de terminer. Déplace le curseur orange.

pas d'opinion | Effort minimal | 10 | Effort maximal

Quel effort aurais-tu consacré à ce test de mathématique s'il avait compté comme un vrai devoir en classe ? Déplace le curseur orange.

pas d'opinion | Effort minimal | 10 | Effort maximal

Sur une échelle de difficulté allant de 1 à 10, comment as-tu trouvé les exercices de ce test de mathématique ? Déplace le curseur orange.

pas d'opinion | très facile | 10 | très difficile

Encart 7.4 : Thermomètre d'effort utilisé à l'issue de chaque test ÉpStan (exemple : test de mathématiques)

7.2

Phase de collecte et d'analyse des données

7.2.1 Le questionnaire

7.2.1.1 La démarche de sollicitation des enseignants

La sollicitation des enseignants s'est faite par l'intermédiaire des personnes chargées de coordonner les ÉpStan dans chaque établissement scolaire (les présidents des comités d'école au fondamental et les coordinateurs ÉpStan désignés dans chaque lycée). Concrètement, il a été demandé à ces personnes de distribuer, à chaque enseignant concerné, une lettre de sollicitation (avec un code d'accès anonyme unique) présentant l'enquête et renseignant le lien vers le questionnaire en ligne. Au total, les enseignants de 363 classes de cycle 3.1 et de 1010 classes⁴ de V^e/9^e (allemand, français et mathématiques) ont été sollicités⁵ pour participer à l'étude. ●

7.2.1.2 Le taux de participation

Sur l'ensemble des sollicitations, 152 enseignants du cycle 3.1 (taux de participation d'environ 42 %) et 131 enseignants de V^e/9^e (taux de participation d'environ 13 %)⁶ se sont connectés à la plate-forme de sondage. Le faible taux de participation des enseignants de V^e/9^e constitue une limite importante à toute généralisation des résultats qui vont être présentés pour ce niveau d'enseignement.

Les participants avec un taux d'omissions aux questions de plus de 25 % ont été retirés des échantillons. Au final, l'échantillon pour le cycle 3.1 est constitué de 150 enseignants et celui pour la V^e/9^e se compose de 121 enseignants (43 professeurs de mathématiques, 34 professeurs d'allemand, 44 professeurs de français). Les [tableaux 7.1 et 7.2](#) permettent de décrire les deux échantillons de répondants en termes d'expérience professionnelle et, pour les enseignants du secondaire, en termes de type d'enseignement et de discipline enseignée.

En termes d'expérience professionnelle, l'échantillon d'enseignants du cycle 3.1 est assez équilibré puisqu'on comptabilise 15 % d'enseignants peu expérimentés (moins de 5 années), 42 % d'enseignants expérimentés (de 6 à 15 années) et 43 % d'enseignants très expérimentés (plus de 15 années). Sur ce plan, l'échantillon d'enseignants de V^e/9^e est moins équilibré puisqu'il comprend, proportionnellement, deux fois plus d'enseignants peu expérimentés qu'au fondamental (28,9 %) et deux fois moins d'enseignants très expérimentés (19,9 %). Enfin, on trouve davantage de répondants ayant une ou plusieurs classes de 9^e EST que de répondants enseignant uniquement en ES, ce qui correspond approximativement à la répartition de la population scolaire entre ces deux types d'enseignement. ●

Expérience	N	%
moins de 5 ans	23	15.3
de 6 à 10 ans	38	25.3
de 11 à 15 ans	25	16.7
de 16 à 20 ans	28	18.7
plus de 20 ans	36	24.0
Total	150	100.0

Tableau 7.1 : Echantillon d'enseignants du cycle 3.1

4 Ces nombres ne correspondent pas exactement à la réalité car certains enseignants, exerçant dans plusieurs classes de V^e/9^e, ont dû être sollicités plusieurs fois, car l'information nécessaire n'était pas disponible pour éviter cette situation. De la même façon, au fondamental, une seule sollicitation a été envoyée aux classes avec des enseignants travaillant en team-teaching ou à temps partiel.

5 Théoriquement, car il est impossible de s'assurer que toutes les sollicitations sont bien parvenues à leurs destinataires.

6 Ces taux sont, ici encore, théoriques, compte tenu des deux notes de bas de page précédentes. Ils donnent en tous les cas une estimation minimale de la réelle participation des enseignants.

Discipline enseignée	Expérience professionnelle	Niveau d'enseignement				
		Une ou plusieurs classes de V ^e ES	Une ou plusieurs classes de V ^e ES et de 9 ^e EST	Une ou plusieurs classes de 9 ^e EST	Total	%
Mathématiques	moins de 5 ans	3	1	4	8	18.6
	de 6 à 10 ans	4	0	8	12	27.9
	de 11 à 15 ans	2	0	9	11	25.6
	de 16 à 20 ans	0	0	6	6	14.0
	plus de 20 ans	0	0	6	6	14.0
	Total	9	1	33	43	100.0
	%	20.9	2.3	76.7	100.0	
Allemand	moins de 5 ans	3	0	8	11	32.4
	de 6 à 10 ans	7	1	6	14	41.2
	de 11 à 15 ans	2	1	2	5	14.7
	de 16 à 20 ans	1	0	0	1	2.9
	plus de 20 ans	0	0	3	3	8.8
	Total	13	2	19	34	100.0
	%	38.2	5.9	55.9	100.0	
Français	moins de 5 ans	2	33	11	16	36.4
	de 6 à 10 ans	3	1	7	11	25.0
	de 11 à 15 ans	5	0	4	9	20.5
	de 16 à 20 ans	0	0	3	3	6.8
	plus de 20 ans	1	0	4	5	11.4
	Total	11	4	29	44	100.0
	%	25.0	9.1	65.9	100.0	
Total	moins de 5 ans	8	4	23	35	28.9
	de 6 à 10 ans	14	2	21	37	30.6
	de 11 à 15 ans	9	1	15	25	20.7
	de 16 à 20 ans	1	0	9	10	8.3
	plus de 20 ans	1	0	13	14	11.6
	Total	33	7	81	121	100.0
	%	27.3	5.8	66.9	100.0	

Tableau 7.2 : Echantillon d'enseignants de V^e/9^e

7.2.1.3 Les analyses prévues

Les données récoltées dans le cadre du questionnaire adressé aux enseignants feront essentiellement l'objet d'analyses de type descriptif. Ces analyses seront menées sur l'échantillon d'enseignants de cycle 3.1, sur l'échantillon d'enseignants de V^e/9^e et sur les sous-échantillons d'enseignants de V^e et d'enseignants de 9^e afin d'examiner si des différences entre type d'enseignement, entre disciplines enseignées ou entre niveaux d'expérience existent. ●

7.2.2 Les focus groups

7.2.2.1 L'échantillonnage et la démarche de sollicitation des acteurs

L'échantillonnage avait comme objectif de couvrir un maximum de perspectives afin de garantir une grande diversité d'opinions parmi les participants⁷. Onze catégories d'acteurs concernés à des degrés divers par le dispositif des ÉpStan ont été identifiées comme groupes cibles. Pour l'enseignement fondamental, il s'agissait des inspecteurs, des présidents de comités d'école, des enseignants et des parents. Pour l'enseignement secondaire, des directions, des coordinateurs ÉpStan dans les lycées, des enseignants de V^e/9^e en allemand, français et mathématiques ainsi que des élèves ont été sollicités⁸. En parallèle, trois focus groups ont été organisés avec l'ADQS du MENJE, l'équipe ÉpStan de l'Université et des représentants des syndicats actifs dans le domaine de l'éducation.

La sélection des participants s'est faite, dans la mesure du possible, via un échantillonnage au hasard⁹, conditionné au respect de plusieurs critères jugés pertinents pour garantir au mieux une certaine diversité/mixité dans la composition des groupes. Les critères principaux retenus, variables selon le groupe cible envisagé, étaient les suivants : région du pays (Centre, Est, Ouest, Sud et Nord), types d'enseignement (ES, EST, EST-PREP) et branche enseignée (allemand, français ou mathématiques). Le **tableau 7.3** détaille la procédure d'échantillonnage pour les différents groupes cibles retenus. ►

Groupes cibles	Sélection	Critères	Remarques
Directeurs	Aléatoire dans une liste des lycées	Région Types d'enseignement	
Coordinateurs ÉpStan des lycées	Aléatoire dans une liste des lycées	Région Types d'enseignement	Le coordinateur n'a pas été retenu lorsque le directeur du même lycée avait déjà été sélectionné.
Enseignants du secondaire	Aléatoire dans une liste de toutes les classes V ^e /9 ^e ayant participé aux ÉpStan 2013-14	Région Types d'enseignement Branche enseignée	
Élèves du secondaire	4 directeurs ont été priés de trouver 8 élèves d'une classe V ^e /9 ^e qui seraient prêts à participer		
Inspecteurs	Aléatoire dans une liste de tous les arrondissements d'inspection	Région	Un deuxième recrutement a dû être effectué lors du Collège des inspecteurs pour compléter le groupe.
Présidents des comités d'école	Aléatoire dans une liste des présidents des comités d'école	Région	Echec de trouver assez de participants disponibles à une même date.
Instituteurs	Aléatoire dans une liste de toutes les classes 3.1 ayant participé aux ÉpStan 2013-14	Région	Jamais deux classes d'une même école.
Parents du fondamental	Aléatoire dans une liste d'enseignants communiquée par l'inspection et renseignant la distribution des rapports ELEVE	Région	Il n'y a eu aucun retour, d'où un deuxième essai en contactant la Fédération des Associations de Parents d'Élèves du Luxembourg (FAPEL). Cette démarche est encore en cours.
Syndicats	Les représentants de 4 syndicats actifs dans le domaine de l'éducation ont été contactés.		
ADQS du MENJE	Le chef de service a été prié de désigner les participants selon leur fonction au sein de l'équipe.		
Equipe ÉpStan de l'Université	Sélection des participants selon le critère de la langue (allemande) et de la fonction au sein de l'équipe		

Tableau 7.3 : Procédure d'échantillonnage selon le groupe cible

7 Comme la collecte de données était limitée à une durée d'un an, la possibilité d'appliquer une pure logique de theoretical sampling, telle que prévue dans la démarche de la Grounded Theory, a de fait été écartée. L'échantillonnage théorique implique que l'échantillon soit composé au fur et à mesure que l'on avance dans les analyses.

8 Les parents d'élèves du secondaire n'ont pas pu être sollicités puisqu'il était difficile de cibler les parents ayant reçu le rapport ELEVE.

9 La sélection aléatoire est un moyen approprié, selon Corbin et Strauss, pour créer des ouvertures vers des pistes à creuser (cf. Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann, 2011, pp. 362-365).

7.2.2.2 La composition finale des focus groups

► La procédure de sélection aléatoire a toujours été la même pour tous les groupes concernés : un nombre généré aléatoirement a été attribué à chaque cas (une école, un arrondissement d'inspection, une classe, etc.) et, par la suite, les cas ont été triés dans l'ordre croissant des chiffres aléatoires. Les participants potentiels ont été choisis dans cette liste jusqu'à arriver au bon compte selon les critères donnés. Certains participants (directeurs, coordinateurs, inspecteurs, présidents des comités d'école) ont pu être contactés directement. Pour d'autres, notamment les enseignants, pour lesquels l'unique donnée d'identification était le code classe, il a fallu passer par une personne intermédiaire. La prise de contact s'est faite par l'inspecteur pour les instituteurs du fondamental et par le directeur pour les enseignants du secondaire. Pour les parents d'élèves, la prise de contact s'est faite via les enseignants. ●

Douze discussions en groupe réunissant au total 77 participants ont été organisées. Le [tableau 7.4](#) détaille leur composition.

En général, il a été possible de constituer des groupes respectant autant que possible les critères retenus. Plusieurs focus groups prévus n'ont pas pu être organisés. Ainsi, les focus groups avec les parents d'élèves du fondamental n'ont pas encore eu lieu faute d'avoir pu mobiliser un nombre suffisant de parents ayant reçu le rapport ELEVE. Le focus group pour les présidents des comités d'école n'a également pu être organisé. Deux raisons paraissent probables : (1) la sollicitation tombait quelques semaines avant les vacances d'été, soit dans une période relativement chargée et (2) peut-être que les présidents ne se sentaient pas assez concernés par les ÉpStan puisqu'ils n'étaient pas nécessairement titulaires d'une classe du cycle 3.1. En outre, sur trois focus groups initialement prévus avec les enseignants du secondaire¹⁰, seulement deux discussions mixtes – en ce qui concerne les branches des enseignants ayant participé – ont pu avoir lieu. ●

Groupe cible	Nombre de participants	Critères retenus lors de la sélection		
		Région	Types d'enseignement	Branche enseignée
Directeurs	4	C : 1 O : 1 S : 2	3 écoles mixtes 1 école ES	/
Coordinateurs ÉpStan des lycées	6	C : 3 N : 1 S : 2	2 écoles mixtes 1 école ES 3 écoles EST	/
Enseignants du secondaire (1 ^{er} groupe)	7	C : 4 N : 2 S : 1	ES : 2 EST : 4 EST-PREP : 1	mathématiques : 4 français : 2 allemand : 1
Enseignants du secondaire (2 ^e groupe)	10	C : 5 E : 1 N : 4	ES : 4 EST : 5 EST-PREP : 1	mathématiques : 4 français : 3 allemand : 3
Élèves du secondaire (1 ^{er} groupe)	7	O	EST	/
Élèves du secondaire (2 ^e groupe)	8	S	ES	/
Inspecteurs	4	C : 2 N : 1 S : 1	/	/
Instituteurs (1 ^{er} groupe)	6	C : 2 O : 1 S : 3	/	/
Instituteurs (2 ^e groupe)	8	C : 5 E : 2 S : 1	/	/
Syndicats	4 (représentant 3 syndicats)	/	/	/
ADQS du MENJE	4	/	/	/
Équipe ÉpStan de l'Université	9	/	/	/

Tableau 7.4 : Composition des douze focus groups

¹⁰ Sur la base des constats de la phase exploratoire, il a été décidé de constituer trois groupes d'enseignants du secondaire, à savoir un groupe composé d'enseignants de langues, un deuxième composé d'enseignants de mathématiques et un troisième groupe mixte. Pour constituer les trois groupes, il fallait autant d'enseignants de mathématiques que de langues, les deux branches « allemand » et « français » confondues. Ceci explique pourquoi les enseignants de mathématiques sont sur-représentés.

7.2.2.3 Le déroulement des focus groups

Dans la plupart des focus groups, au moins deux chercheurs étaient présents et occupaient les rôles de modérateurs en alternance en suivant le guide d'entretien. La durée des discussions dépendait en général de la disposition des participants à parler et pouvait varier d'une heure à deux heures. Le nombre de participants par groupe était de quatre à dix. Pour la moitié des groupes, le nombre idéal de participants, à savoir entre six et huit, a pu être atteint. Dans quatre cas, les groupes étaient composés de seulement quatre interlocuteurs, ce qui constitue en principe un nombre limite pour le bon fonctionnement d'un focus group, qui repose entre autres sur des dynamiques de groupe. Toutefois, ces discussions en petits groupes étaient animées et informatives, les participants ayant une vue plus globale que les autres interlocuteurs. Dans deux cas, le nombre de participants dépassait le maximum de huit participants, ce qui aurait pu poser des problèmes de prise de parole, mais ce n'était pas le cas. ●

7.2.2.4 Les guides d'entretien

Au cours de la phase exploratoire, le guide d'entretien a été remanié plusieurs fois, notamment en écartant des questions qui suscitaient rarement des discussions ou des réponses. Progressivement, la structure a été simplifiée et rendue moins rigide. Pour la collecte de données en 2014, le guide d'entretien a été adapté à chaque groupe cible. Des changements mineurs ont parfois été apportés entre deux discussions pour creuser des aspects particulièrement intéressants, apparus au cours des discussions précédentes.

Les thèmes principaux retenus dans les guides d'entretien sont les suivants : (1) l'opinion par rapport aux ÉpStan et aux évaluations externes en général et en particulier par rapport au déroulement des ÉpStan 2013-2014 (informations reçues au préalable, passation des épreuves et effort des élèves, utilité et rôle des ÉpStan dans le cadre du développement de la qualité scolaire), (2) les rapports reçus dans le cadre des ÉpStan, en particulier leur intelligibilité et leur utilisation concrète; (3) les améliorations qu'il faudrait apporter au dispositif des ÉpStan. ●

7.2.2.5 L'analyse des données

L'analyse des données est réalisée sur les enregistrements audio des discussions. Le traitement réalisé avec un logiciel spécialisé permet en effet de sélectionner des passages précis d'un fichier audio et de leur attribuer différents codes, c'est-à-dire de brèves notes résumant les idées les plus importantes. Afin de maximiser l'objectivité du codage, il est effectué en faisant à chaque fois (au moins) deux tours. Ceci veut dire que chaque codage effectué par un premier chercheur sur une discussion est revu, corrigé et complété par un deuxième chercheur. Les fonctions du logiciel permettent ensuite de travailler (en équipe) sur le corpus de codes généré, c'est-à-dire de les organiser, hiérarchiser, comparer, conceptualiser afin de faire ressortir les liens sous-jacents qui existent entre eux. Le but en est de dégager des concepts plus abstraits et une compréhension plus théorique concernant le phénomène observé. ●

7.2.3 Les données auto-rapportées

7.2.3.1 Les données de motivation initiale

Les données de motivation initiale à l'entame de chaque test feront l'objet d'une analyse de type descriptif examinant l'existence éventuelle de différences liées au type d'enseignement fréquenté ou à la branche évaluée. Il s'agira aussi d'examiner dans quelle mesure ces données sont liées aux données d'effort et aux données comportementales objectives. ●

7.2.3.2 Les données d'effort

Les données d'effort feront l'objet d'une analyse de type descriptif. La fréquence et les performances moyennes observées auprès de profils d'élèves définis au départ des données d'effort seront également examinées. Il s'agira enfin d'examiner dans quelle mesure les données auto-rapportées sont liées aux données de motivation initiale et aux données comportementales objectives. ●

7.2.4 Les données comportementales

L'analyse des données comportementales sera conduite avec l'objectif de construire un indicateur synthétique traduisant l'implication et le sérieux des élèves lors des ÉpStan. Comme précédemment, il s'agira d'examiner les liens entre les données comportementales, les données d'effort auto-rapportées et les données de motivation initiale. ●

7.3

Phase d'exploitation des résultats

7.3.1 La rédaction d'un rapport interne

Les analyses précédemment décrites, ainsi que d'autres qui devraient émerger en cours de démarche, seront compilées au sein d'un rapport interne exhaustif. Outre les résultats, ce document présentera clairement les points forts et les faiblesses éventuelles du dispositif ÉpStan mis en avant par les acteurs interrogés. Il sera utilisé comme document de base pour la conduite d'un workshop interne durant l'année scolaire 2014-2015. ●

7.3.2 Organisation d'un workshop interne

La démarche qualité a comme objectif principal de pointer, le cas échéant, les faiblesses du dispositif ÉpStan et de susciter la réflexion autour des améliorations potentielles.

Dans un premier temps, les résultats seront analysés et discutés lors d'un processus de réflexion interne réunissant commanditaires et prestataires des ÉpStan. Ce processus prendra la forme d'un workshop et se déroulera idéalement sur trois demi-journées.

Lors de la première demi-journée, il s'agira de détailler l'organisation du workshop et de présenter les principaux résultats aux participants. Le rapport interne leur sera ensuite distribué pour lecture approfondie durant une dizaine de jours. Lors de deux demi-journées (ou d'une journée entière), le rapport sera ensuite discuté entre l'ensemble des participants. L'objectif de cette partie du workshop sera d'aboutir, le cas échéant, à la formulation de décisions et/ou de pistes d'ajustement du dispositif ÉpStan. ●

7.3.3 Publication des résultats de la démarche qualité

Les résultats de la démarche qualité seront rendus publics sur le site www.epstan.lu au travers de deux documents : (1) une synthèse des résultats du questionnaire et des focus groups¹¹ et (2) une synthèse des décisions prises à l'issue du workshop. ●

Références

Bouchard, C., & Plante, J. (2002). La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 11-12, 219-236.

Bryman, A. (2012). *Social research methods (4th ed.)*. New York: Oxford University Press.

Butler, J., & Adams, R. J. (2007). The impact of differential investment of student effort on the outcomes of international studies, *Journal of Applied Measurement*, 8(3), 279-304.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage Publications.

Glaser, B. G., & Holton, J. A. (2011). Der Umbau der Grounded Theory-Methodologie. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader*, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage (S. 137-161). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967, 2008). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick/London: Aldine Transaction.

Keskpaik, S., & Rocher, T. (2012). *Les évaluations à faibles enjeux: quel rôle joue la motivation? Une expérience à partir de PISA*. Communication dans le cadre du 24e colloque de l'Admée-Europe, Luxembourg.

Krueger, R. A. (1998). *Developing questions for focus groups (The Focus Group Kit, Vol. 3)*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.

Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology. Principles and practice*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore: Sage Publications.

Mey, G., & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 11-48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Plante, J. (1994). *Évaluation de programme (français, anglais, espagnol)*. Québec: Presse de l'Université Laval.

Truschkat, I., Kaiser-Belz, M., & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmik und Forschungspraxis. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 353-380). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

11 Conformément à l'annonce faite aux différents participants et lors de la présentation du projet dans les différentes instances officielles.



www.epstan.lu