

# **Erläuterungen zu den Skalen des Kontextfragebogens der ÜGK Sprachen 2017: Theoretischer Hintergrund, Inhalte und Konstrukte**

Andrea B. Erzinger (Universität Bern), Manuela Hauser (Pädagogische Hochschule St. Gallen), Marion Dutrevis (Service de la recherche en education Genève), Tina Hascher (Universität Bern), Roger Keller (Pädagogische Hochschule Zürich), Peter Lenz (Universität Fribourg), Anne Soucis (Service de la recherche en education Genève)

# Inhalt

<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>3</b>
<b>PRINZIPIEN UND VORGEHENSWEISE BEI DER KONSTRUKTION DES KONTEXTFRAGEBOGENS SPRACHEN FÜR ÜGK 2017 .....</b>	<b>5</b>
<b>ERLÄUTERUNGEN ZU DEN EINZELNEN SKALEN UND ITEMS .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Kontextfaktoren.....</b>	<b>8</b>
1.1 Wohn-/Familiensituation.....	8
1.2 Bildungswege.....	8
1.3 Soziale Herkunft.....	8
1.3.1 Indikatoren für das ökonomische Kapital der Familie.....	9
1.3.2 Indikatoren für das kulturelle Kapital der Familie .....	10
1.3.3 Indikatoren für das soziale Kapital der Familie.....	11
1.4 Bildungsaspirationen .....	11
1.5 Migrationshintergrund.....	11
<b>2. Merkmale des Unterrichts .....</b>	<b>13</b>
2.1 Unterstützende Lehr- und Lernbedingungen im Fremdsprachenunterricht .....	13
2.2 Kontakt mit der Fremdsprache .....	14
2.3 Les stratégies d'apprentissage et métacognitives .....	14
2.3.1 Stratégies/approches de l'apprentissage .....	14
2.3.2 Stratégies métacognitives .....	15
<b>3. Individuelle Lernvoraussetzungen bzw. -merkmale.....</b>	<b>16</b>
3.1 Motivation .....	16
3.2 Emotionen im Zusammenhang mit Lesen und Sprachen .....	17
3.3 Selbstkonzept.....	18
3.4 Integrationsmerkmale .....	18
3.5 Wohlbefinden in der Schule.....	19
3.6 IT-Nutzung, -Einstellungen und -Kompetenzen .....	19
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>20</b>

## Einleitung

Dieses Dokument ist in Anlehnung an die bereits für den ÜGK 2016 Kontextfragebogen Mathematik erstellten Erläuterungen verfasst worden, die sich einerseits auf den Allgemeinen Teil beziehen (Hupka-Brunner et. al., 2015) und andererseits auf den Mathematikteil (Hascher, Brühwiler, Erzinger, Girnat & Hagenauer, 2016). Da die Arbeitsgruppe ÜGK Kontextfragebogen Sprachen 2016 (Pilot) mehrsprachig funktioniert, da sie aus Mitgliedern aus allen Landesteilen zusammengesetzt ist, ist auch dieses Dokument mehrsprachig aufgesetzt.

Die Bestimmungen zur Dauer und zu den Zielen der Bildungsstufen, zum Sprachenunterricht sowie zu Blockzeiten und Tagesstrukturen sind in der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat<sup>1</sup>) vom 14. Juni 2007 (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007) geregelt, das am 1. August 2009 in Kraft getreten ist. Das Ziel dieser Harmonisierung ist gemäss der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren eine Verbesserung der Qualität, Durchlässigkeit, Chancengerechtigkeit und Mobilität im Schweizerischen Bildungssystem (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2015). Das HarmoS-Konkordat bildet die rechtliche Basis für die Entwicklung und zukünftige Anwendung von nationalen Bildungszielen für die obligatorische Schule durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). In Artikel 7 des HarmoS-Konkordates wird dafür der Fachbegriff "Bildungsstandards" verwendet.

In Art. 3 des HarmoS-Konkordats wird die in der obligatorischen Schule zu erwerbende Grundbildung der Schülerinnen und Schüler umschrieben:

“<sup>1</sup>In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, welche es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und dem Berufsleben zu finden.

<sup>2</sup>Während der obligatorischen Schule erwirbt jede Schülerin und jeder Schüler die Grundbildung, welche den Zugang zur Berufsbildung oder zu allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II ermöglicht, insbesondere in den folgenden Bereichen:

Sprachen: Eine umfassende Grundbildung in der lokalen Standardsprache (mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung) und grundlegende Kompetenzen in einer zweiten Landessprache und mindestens einer weiteren Fremdsprache,

Mathematik und Naturwissenschaften: Eine Grundbildung, welche zur Anwendung von grundlegenden mathematischen Konzepten und Verfahren, sowie zu Einsichten in naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge befähigt,

---

<sup>1</sup> [https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf) (aufgerufen am 07.09.18)

Sozial- und Geisteswissenschaften: Eine Grundbildung, welche dazu befähigt, die grundlegenden Zusammenhänge des sozialen und politischen Umfeldes, sowie von Mensch und Umwelt zu kennen und zu verstehen,

Musik, Kunst und Gestaltung: Eine auch praktische Grundbildung in verschiedenen künstlerischen und gestalterischen Bereichen, ausgerichtet auf die Förderung von Kreativität, manuellem Geschick und ästhetischem Sinn, sowie auf die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur,

Bewegung und Gesundheit: Eine Bewegungs- und Gesundheitserziehung, ausgerichtet auf die Entwicklung von motorischen Fähigkeiten und körperlicher Leistungsfähigkeit, sowie auf die Förderung des physischen und psychischen Wohlbefindens.

<sup>3</sup>Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt unterstützt.“ (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007, S. 2f.).

Die ersten nationalen Bildungsziele (Bildungsstandards) für die obligatorische Schule wurden 2011 freigegeben (Medienmitteilung vom 4. Juli 2011<sup>2</sup>). Sie zeigen die bis am Ende der Schuljahre HarmoS 4, 8 und 11 zu erreichenden Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften auf. Die Kantone sind zur Harmonisierung der Bildungsziele per Bundesverfassung (BV Art. 62 Abs. 4<sup>3</sup>) verpflichtet, wozu die Festlegung der zu erreichenden Grundkompetenzen in vier Fachbereichen einen Beitrag leistet.

Das Erreichen der Grundkompetenzen in den Kantonen ist mittels eines wissenschaftlich fundierten, nationalen Monitorings des Bildungssystems zu überprüfen. Unter Art. 10 des HarmoS-Konkordats ist entsprechend festgehalten:

„<sup>1</sup>In Anwendung von Artikel 4 des Konkordats über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970<sup>3</sup> beteiligen sich die Vereinbarungskantone zusammen mit dem Bund an einem systematischen und kontinuierlichen, wissenschaftlich gestützten Monitoring über das gesamte Schweizerische Bildungssystem.

<sup>2</sup>Die Entwicklungen und Leistungen der obligatorischen Schule werden regelmässig im Rahmen dieses Bildungsmonitorings evaluiert. Ein Teil davon ist die Überprüfung der Erreichung der nationalen Bildungsstandards namentlich durch Referenztests im Sinne von Artikel 8 Absatz 4.“ (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007, S. 6).

---

<sup>2</sup> <http://www.edk.ch/dyn/23248.php> (abgerufen am 04.10.16)

<sup>3</sup> <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html> (abgerufen am 04.10.16)

Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) startete im Jahre 2016 mit der Messung der Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr HarmoS 11 und wird im Jahr 2017 mit der Messung der Grundkompetenzen in der Schul- und der ersten Fremdsprache im Schuljahr HarmoS 8 weitergeführt. Ergänzend zur Messung der Grundkompetenzen wird im Rahmen von ÜGK ein Kontextfragebogen eingesetzt, um die Ergebnisse der Leistungstests wissenschaftlich fundiert aufbereiten und auswerten und somit für politische Weichenstellungen und Entscheidungen auf Systemebene Hand bieten zu können (Hupka-Brunner et. al., 2015).

Damit das durch das Schweizerische Bildungsmonitoring anvisierte Ziel der systematischen, wissenschaftlich gestützten und auf Dauer angelegten Beschaffung, Aufbereitung und Auswertung von Informationen über das Schweizerische Bildungssystem und sein Umfeld dient (ebd.), ist es bedeutsam, dass mit der Kontextualisierung die zentralen wissenschaftlichen Konzepte zur Erklärung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz erfasst werden und die verschiedenen Erhebungen zueinander in Bezug gesetzt werden können.

## **Prinzipien und Vorgehensweise bei der Konstruktion des Kontextfragebogens Sprachen für ÜGK 2017**

Die Testung ordnet jeder Schülerin und jedem Schüler Werte zu, welche die sprachliche Leistungsfähigkeit messen. Eine Erklärung dieser Leistungswerte ist aber erst durch eine entsprechende Kontextualisierung möglich. Dies wird der Kontextfragebogen ermöglichen, indem er neben den sprachlichen Kompetenzen weitere Eigenschaften und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit den entsprechenden Kompetenzaspekten sowie Aspekten des Unterrichts erfasst (Hascher et al., 2016; Hupka-Brunner et. al., 2015). Diese individuellen Faktoren lassen sich in der Folge mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Verbindung setzen, um Zusammenhänge aufzuzeigen und Unterschiede herauszuarbeiten. Erst dadurch sind sogenannte „faire“ Kantonsvergleiche möglich, bei denen z.B. die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft berücksichtigt wird. Zudem lassen sich belastbare Aussagen dazu machen, mit welchen Merkmalen gute bzw. ungenügende sprachliche Kompetenzen in Verbindung stehen. Weiter lassen sich auf dieser Grundlage Vorschläge zur Gestaltung von Rahmenbedingungen auf der institutionellen Ebene der Schule erarbeiten, die eine gute sprachliche Leistung begünstigen (Hascher et al., 2016; Hupka-Brunner et. al., 2015).

Der Kontextfragebogen ÜGK 2017 Sprachen ist als eine Ergänzung des Leistungstests zur Überprüfung der Grundkompetenzen in der Schulsprache und in der ersten Fremdsprache<sup>4</sup> im Jahre 2016 konzipiert.

Im Dezember 2015 hat aus dem WIKO ÜGK Roundtable eine Runde von Expertinnen und Experten zusammengefunden, um an der Entwicklung des Kontextfragebogens für den ÜGK 2016 Pilot Sprachen mitzuwirken. Vorgegeben war, dass erste Ergebnisse im Rahmen des Bildungsberichts 2018 publiziert werden sollen und die Befragung computerbasiert auf LimeSurvey erfolgt und auf Tablets genutzt werden kann. Angesichts der terminlichen Enge und der Beschränkung der Instrumentierung auf Schülerfragebogen wurden

---

<sup>4</sup>[http://www.forumbildung.ch/images/uploads/datenbank\\_dokumentation/textdokumente/bildungsmonitoring/grundkomp\\_schulsprache\\_d.pdf](http://www.forumbildung.ch/images/uploads/datenbank_dokumentation/textdokumente/bildungsmonitoring/grundkomp_schulsprache_d.pdf) sowie [http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp\\_fremdsprachen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf) (abgerufen am 04.10.16)

die Befragungsinstrumente hinsichtlich der Erfassung von Schülervariablen konzipiert und die Abbildung von schulischen oder unterrichtsbezogenen Prozess- oder Kontextmerkmalen in den Hintergrund gestellt (Hupka-Brunner et. al., 2015). Zudem musste berücksichtigt werden, dass aufgrund der Zielgruppe (Schülerinnen und Schüler aus dem Schuljahr HarmoS 8) die maximale Befragungszeit von 45 Minuten (wie es bei ÜGK 2015 Mathematik Schuljahr HarmoS 11 geregelt war) auf 30 Minuten reduziert werden musste. Gerade im Hinblick auf die erstmalige Nutzung von Tablets im Rahmen von ÜGK gestaltete sich dieser Aspekt als schwierig, da das Handling der Tablets und das Schreiben auf Tablets durch die Schülerinnen und Schüler vorab nicht getestet werden konnte.

Ziel war es, einerseits die Grundkompetenzen für die Schulsprache und die erste Fremdsprache der Schülerinnen und Schüler möglichst gut erklären und mögliche Konsequenzen mangelnder Kompetenzen aufzeigen zu können.

Theoretisch lassen sich eine Vielzahl von Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen eruieren. Ihr Zusammenspiel wird in Abbildung 1 dargestellt:

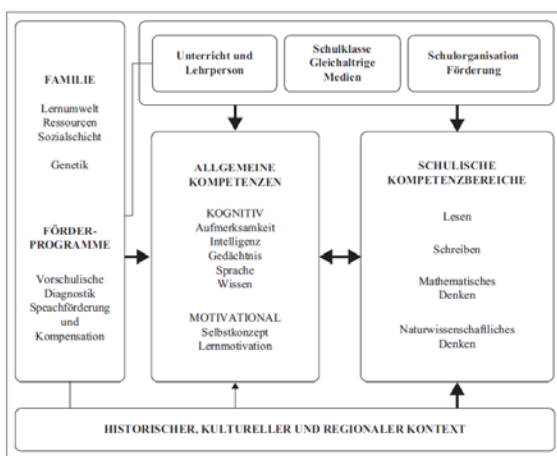


Abbildung 1. Rahmenmodell der Kompetenzentwicklung im Grundschulalter und ihrer Determinanten (aus Schrader, Helmke & Hosenfeld, 2008, S.10)

Um die entsprechend umfangreiche Bandbreite an möglichen Einflussfaktoren auf die sprachliche Leistung abzudecken, fließen eine Vielzahl unterschiedlicher Skalen in den Kontextfragebogen mit ein. Viele dieser Skalen wurden bereits in zahlreichen anderen Studien eingesetzt (PISA, ICILS sowie in eigenen Studien der Universität Bern, der PH St. Gallen und des Instituts für Mehrsprachigkeit der Universität Fribourg) und ermöglichen damit eine Verortung im nationalen und internationalen Forschungsfeld.

Weiter wurde darauf geachtet, Konzepte, die bereits bei ÜGK 2016 Mathematik verwendet wurden und auch im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung relevant sind, weiterzuverfolgen. Bei der Entwicklung des Kontextfragebogens für die Pilotierung Sprachen 2016 wurde darauf geachtet, Einflussfaktoren zu berücksichtigen, die auch im Primarschulalter für die Kompetenzentwicklung von Relevanz sind. Die Skalen beziehen sich auf Merkmale, die in engem Zusammenhang mit der Schulleistung stehen (z.B. individuelle Motivation oder Gestaltung des Unterrichts; Hascher et al., 2016; Hupka-Brunner et. al., 2015).

Die Einflussflussfaktoren von Leistung stehen in einem komplexen Verhältnis, wie Abbildung 1 darstellt, und lassen sich vereinfacht in drei Bereiche unterteilen:

- Kontextfaktoren bzw. Aspekte der Lernumwelt (Familiensituation, Schulsituation, Erwartungen der Eltern und Mitschüler/innen)
- Merkmale des Unterrichts bzw. didaktische Aspekte (Lehr- und Lernmethoden, Lernstrategien)
- Individuelle Lernvoraussetzungen bzw. -merkmale (Motivation, Interesse, Emotion, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Einstellungen)

Um diese Einflussfaktoren möglichst genau zu erfassen, wurden im Kontextfragebogen Fragen gestellt, die bereits in früheren Studien eingesetzt wurden und von denen sich auch gezeigt hat, dass sie für die schulische Leistungsentwicklung bedeutsam sind. Sie fungieren demnach als Variablen, welche mit den Sprachleistungen zusammenhängen. Weiter dienen sie dazu, allfällige Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, Schulformen etc. zu eruieren. Das Ziel des Kontextfragebogens besteht folglich darin, möglichst genau erklären zu können, weshalb einige Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen erreichen und andere nicht.

In den folgenden Abschnitten werden die eingesetzten Konstrukte/Fragen erläutert. Erste Daten aus dem ÜGK 2016 Pilot Sprachen wurden benutzt, um deren Qualität für den Schweizer Kontext und die entsprechende Altersgruppe zu prüfen.

## **Erläuterungen zu den einzelnen Skalen und Items**

Ziel dieser Dokumentation ist es, die theoretische Herleitung der einzelnen im Fragebogen (siehe *ÜGK2017\_Sprachen\_KFB\_Items\_FINAL\_180907*) verwendeten Konstrukte und Items aufzuzeigen und im Gesamtkontext von ÜGK zu verorten.

Es handelt sich bei diesem Dokument um ein Arbeitspapier. Die Auswertungen der Daten aus der Pilotierung sind zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Dokuments noch nicht abgeschlossen. Wo bereits vorhanden, wurden erste Daten aus dem Kontextfragebogen ÜGK 2016 Pilot Sprachen angeführt, um die Qualität der Skalen und Items zu dokumentieren und den Fragebogen für die Haupterhebung zu kürzen. Zusätzliche Konstrukte/Items werden nicht mehr hinzugefügt, da die Pilotierung gezeigt hat, dass der aktuelle Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler für eine Bearbeitung auf den Tablets zu umfangreich ist.

Das Dokument ist in folgende Teile gegliedert, die sich auf die im vorhergehenden Kapitel genannten Einflussfaktoren von Leistungen beziehen:

1. Kontextfaktoren
2. Merkmale des Unterrichts
3. Individuelle Lernvoraussetzungen bzw. -merkmale

Die Reihenfolge der Konstrukte/Items in diesem Dokument stimmt nicht mit der Reihenfolge im Fragebogen oder im Dokument *ÜGK2017\_Sprachen\_KFB\_Items\_FINAL\_180907* überein.

In den hier eingefügten Tabellen finden sich die Bezeichnungen der Konstrukte/Items mit ihren Abkürzungen, den Quellen und einer Nummer. Über die Nummer lassen sich die jeweiligen Fragen aus dem Dokument *ÜGK2017\_Sprachen\_KFB\_Items\_FINAL\_180907* den Kapiteln zuordnen.

## 1. Kontextfaktoren

Als zentrale Kontextfaktoren werden die Wohn- und Familiensituation, die Bildungswege, die soziale Herkunft, die Bildungsaspirationen und die Bildungswege, sowie der Migrationshintergrund betrachtet. Im Folgenden werden diese fünf Aspekte ausführlicher erläutert und ihre Bedeutung im Kontextfragebogen dargelegt.

### 1.1 Wohn-/Familiensituation

Mit einer Frage nach der Familien- und Wohnsituation werden die zentralen familiären Ressourcen der Schülerinnen und Schülern erfasst. Gerade Eineltern- oder Patchworkfamilien stellen an Kinder besondere Anforderungen und zeigen Auswirkungen auf den Bildungserfolg (Bradley & Nguyen, 2004). Weiter ist es unter Berücksichtigung diversifizierter Lebensformen relevant, sich achtsam in Bezug auf biologische und soziale Elternschaft zu zeigen und diese Rollen analytisch zu trennen. Dies soll über die Frage zur Haushaltszusammensetzung gewährleistet werden (Hupka-Brunner et. al., 2015).

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
A01	Haushaltszusammensetzung	hhmemb	PISA 2012 (OECD, 2014)

### 1.2 Bildungswege

Mit zwei Fragen zur bisherigen schulischen Laufbahn werden die Bildungswege erfasst, welche die Schülerinnen und Schüler bis zur Erhebung durchlaufen haben. Dabei wird einerseits nach dem Einschulungsalter und andererseits nach Repetitionen gefragt, da diese zu den relevanten schulbiografischen Informationen der obligatorischen Schulstufen gehören.

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
B03a/b	Jemals Schuljahr wiederholt?	graderep	PISA 2012 (OECD, 2014)
B01	Einschulung	kinderg	Hascher (2004)

### 1.3 Soziale Herkunft

Die Bedeutung der sozialen Herkunft wird sowohl theoretisch wie auch empirisch im Zusammenhang mit schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern als relevant betrachtet (OECD, 2013a; SKBF, 2010; Blossfeld & von Maurice, 2011; Solga & Becker, 2012; Stocké, Blossfeld, Hoenig & Sixt, 2011).

Einerseits stellen dabei (1.3.1) die berufliche Situation der Eltern und die familiären Besitztümer zentrale Indikatoren dar (ökonomisches Kapital), andererseits lassen sich aber auch über (1.3.2) die zu Hause vorhandenen



Ressourcen, sowie den elterlichen Bildungsstatus (kulturelles Kapital) und (1.3.3) die sozialen Netzwerke und Unterstützungsleistungen (soziales Kapital) (Bourdieu 1982, 1983) Hinweise auf die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler gewinnen. Die verschiedenen Arten von Kapital lassen sich als die verschiedenen Arten von Ressourcen betrachten, die den Kindern von ihrer familiären Herkunft her zur Verfügung stehen, um in der Schule und im Leben erfolgreich zu sein.

### 1.3.1 Indikatoren für das ökonomische Kapital der Familie

Die ökonomische Situation einer Familie stellt sich für den Schulerfolg und die Bildungslaufbahn von Schülerinnen und Schülern als bedeutsam dar, weil sie während der langen Ausbildung finanziell unterstützt werden müssen (Bradley et al., 2004). Zudem gilt es gerade im Hinblick auf ÜGK zu beachten, dass eine akkurate Abbildung des ökonomischen Kapitals eine zentrale Voraussetzung für faire Kantonsvergleiche darstellt, in der die Zusammensetzung der Schülerschaft sowie die familiären Ressourcen der Kinder berücksichtigt werden können.

Einerseits gibt die berufliche Situation der Eltern (Beruf und Stellung) Hinweise auf den Sozialstatus der Eltern und prägt die schichtspezifischen Kosten-Nutzen-Abwägungen und somit familiäre Bildungsentscheidungen (Boudon, 1974). Die entsprechenden Items wurden vom PISA 2012-Fragebogen übernommen, wobei die Frage nach dem Erwerbsstatus durch TREE gemäss dem DAB-Panel<sup>5</sup> differenziert wurde (Hupka-Brunner et. al., 2015).

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
A02	Erwerbsstatus Mutter	emplm	PISA 2000 (OECD, 2002), TREE1 (2016), DAB (2016)
A03	Erwerbsstatus Vater	emplf	PISA 2000 (OECD, 2002), TREE1 (2016), DAB (2016)
A04m	Beruf Mutter	occupm	PISA 2000 (OECD, 2002)
A05m	Konzept: Berufliche Stellung Mutter	soclm	DAB, adapt. (2016)
A04f	Beruf Vater	occupf	PISA 2000 (OECD, 2002)
A05f	Konzept: Berufliche Stellung Vater	soclf	DAB, adapt. (2016)

Die Items A04m/f und A05m/f werden im Anschluss des Fragebogens auf dem Tablet auf Papier gestellt. Die Instruktionen erfolgten durch den jeweiligen Testadministrator/in.

Die Auswertung der Pilotdaten hat gezeigt, dass die Eingabe der Berufe und der beruflichen Tätigkeiten für die SuS der 6. Klasse auf dem Tablet zu umständlich ist und zu Missings führt. Studien zu Kompetenzniveaus in dieser Altersgruppe in den Nachbarländern Deutschland und Österreich erheben diese Daten über einen gesonderten Elternfragebogen oder ebenfalls über einen Papierfragen mit altersgerechter Formulierung.

Andererseits ist auch der familiäre Wohlstand der Familie ein Gradmesser für das ökonomische Kapital einer Familie. Da Kinder oft nur unzureichende Repräsentation des familiären Wohlstandes haben, wurde versucht, Gegenstände oder Aktivitäten abzufragen, die einen hohen ökonomischen Status der Familie indizieren. Dabei wurde einerseits für die Besitztümer auf die durch TREE adaptierte Skala aus PISA zurückgegriffen, andererseits

<sup>5</sup> <http://www.berufswahl.unibe.ch/index.php/de-DE/> (aufgerufen 04.10.16)

die Family Affluence Scale eingesetzt, die sich bereits öfters in der Forschung zur Erfassung von familiären Aktivitäten bewährt hat (Hupka-Brunner et. al., 2015)

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
A15a/b	Homepossessions wealth	wealth	PISA 2000/2012 (OECD, 2002; 2014)
A16	Family Affluence Scale	holyn	James 2014 und andere (Hupka-Brunner et al, 2015)

### 1.3.2 Indikatoren für das kulturelle Kapital der Familie

Weiter zeigt sich auch das kulturelle Kapital als bedeutsam für schulische Leistungen (Hupka-Brunner, Sacchi, & Stalder, 2010; OECD, 2001). Dabei lässt sich nach Bourdieu (1983) objektivierte (Bücher, Instrumente) und institutionalisiertes (Zertifikate, Zeugnisse) Kapital unterscheiden.

Der Bildungserfolg zeigt sich in vielen Facetten vom objektivierten kulturellen Kapital hochgradig beeinflusst (Zahner et al., 2002). Es wird hier klassisch über die Anzahl der zu Hause vorhandenen Bücher erfasst, wobei wie bereits für ÜGK 2015 eine Erweiterung um kulturelle Güter wie Kunstwerke oder Bücher mit Gedichten geplant ist (Hupka-Brunner et. al., 2015).

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
A14	Number of Books at home	books	PISA 2000 (OECD, 2002)
A15a/b	Homepossessions cultposs	cultposs	PISA 2000/2012 (OECD, 2002; 2014)

Das institutionalisierte kulturelle Kapital wird hier über die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern sowie die Zeugnisnoten der Kinder erfasst. Ersteres ist ein zentrales Konzept zur Abbildung der Bildungsnähe und stellt demnach in zahlreichen Untersuchungen einen zentralen Indikator für soziale Ungleichheit im Bildungssystem dar (Hupka-Brunner et. al., 2015).

Um das Gewicht der Testergebnisse im Leistungstest besser verorten zu können, wird gleich zu Beginn des Fragebogens nach der subjektiven Bewertung der Schwierigkeit des soeben erbrachten Leistungstests gefragt.

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
A08m	Höchste Bildung Mutter	meduc	PISA 2000 (OECD, 2002), TREE (2016), DAB (2016)
A08f	Höchste Bildung Vater	feduc	PISA 2000 (OECD, 2002), TREE (2016), DAB (2016)
B05a/b/c	Schulnoten	mark	PISA 2000, adapt. (OECD, 2002)
AA	Einsatz		BIFIE (2015)
AB	Durchhaltefähigkeit		BIFIE (2015)

Die Items A08m/f werden im Anschluss des Fragebogens ebenfalls auf dem Tablet auf Papier gestellt. Somit haben wir relevante Angaben zu Ausbildung *und* Beruf auf dem Papierfragebogen erfasst. Die Instruktionen erfolgten durch den jeweiligen Testadministrator/in.

### 1.3.3 Indikatoren für das soziale Kapital der Familie

«Für den schulischen Erfolg (Schulleistungen und Bildungslaufbahnen) und Bildungsaspirationen ist jene Form des Sozialkapitals relevant, die Auskunft über familiäre und individuelle Netzwerke (von Eltern und von den Kindern) gibt und die in diesen Netzwerken mobilisierbaren Ressourcen, soweit diese für den Bildungserfolg [...] relevant sind.» (Hupka-Brunner et. al., 2015, S. 13f.)

Als direkte familiäre Unterstützung werden Personen aus dem familiären Umfeld betrachtet, die Unterstützungsleistungen bieten. Indirekte Unterstützung dagegen stellt die Organisation und Finanzierung von Stütz-, Förder- oder Vorbereitungskursen dar (ebd.). Dabei interessiert einerseits die Häufigkeit der Unterstützung und andererseits die Inhalte, in denen unterstützt wird.

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
C01	Family educational support	famedusp	PISA 2000 (OECD, 2002)
B04a	Nachhilfe/Lernunterstützung 8/9 - wieviel	coach*	PISA 2012 adapt. (OECD, 2014)
B04b	Nachhilfe/Lernunterstützung 8/9 - wozu	coachaim	PISA 2012 adapt. (OECD, 2014)

### 1.4 Bildungsaspirationen

Die Bedeutung von Bildungsaspirationen für schulische Leistungen von Kindern ist unumstritten (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Schoon & Parsons, 2002; Schoon & Silbereisen, 2009; Smyth & Banks, 2012) und zeigt sich stark von elterlichen Einstellungen beeinflusst (Schuchart & Maaz, 2007; Wohlking & Ditton, 2012). Gerade im Hinblick auf die Übergangentscheidung von der Primarschule in die Sekundarstufe I erweisen sich die familiären Bildungsaspirationen als zentral (Becker & Schubert, 2011; Glauser, 2010; Haeberlin, Imdorf, & Kronig, 2004; Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer, & Hupka-Brunner, 2014). Dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass diese Entscheidung relevant für den weiteren Bildungsverlauf ist (Baumert, Stanat, & Watermann, 2006). Weiter stellen Bildungsaspirationen und Kompetenzen in einem wechselseitigen Zusammenhang (Eccles, 2005).

Bei ÜGK wird der von den Kindern empfundene elterliche Leistungsdruck als Indikator für innerfamiliäre Prozesse erfasst, über welche die Transmission von Bildungsaspirationen zwischen Eltern und Kindern erfolgt (Hupka-Brunner et. al., 2015).

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
C03	Leistungsdruck Eltern	press	EBI, Böhm-Kasper et al., 2001

### 1.5 Migrationshintergrund

Vielerorts wurde berichtet, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrungen von den Einheimischen hinsichtlich Bildungserfolg unterscheiden (Coradi Vellacott & Wolter, 2004; DEBIMISS, 2008; Granato, 2006; Hadjar & Hupka-Brunner, 2013; Mey & Rorato, 2010; Sacchi, Hupka-Brunner, Stalder, & Gangl, 2011).

Um die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer verschiedenen Migrationserfahrungen erfassen zu können, werden das Herkunftsland der Familie, die Aufenthaltsdauer in der Schweiz sowie die zu Hause gesprochene Sprache erfasst. Diese Faktoren zeigen sich gemäss bisheriger Forschung als zentrale Indikatoren für Bildungserfolg (Allemann-Ghionda, 1998/2002; Kalter, Granato, Kristen, & Becker, 2011; Wanner, 2004).

<b>Nr.</b>	<b>Bezeichnung der Skala</b>	<b>Abkürzung</b>	<b>Quelle</b>
A10	Country of birth (student/father/mother)	Cob	PISA 2000 adapt. (OECD, 2002; 2014)
A11	Seit wann in CH	Immigage	PISA 2012 (OECD, 2013b)
A12a	Sprache zuhause	langhome	PISA 2012 (OECD, 2014)
A13a/b	Noch andere Sprache zuhause?	langhome2	PISA 2012 (OECD, 2014)

## **2. Merkmale des Unterrichts**

Im Folgenden werden einige Merkmale des Sprachen-Unterrichts beschrieben, die sich im direkten Zusammenhang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler betrachten lassen. Es handelt sich dabei um verschiedene unterstützende Lehr- und Lernbedingungen im Fremdsprachenunterricht, den Kontakt mit der Fremdsprache sowie Lesestrategien und Metakognitionen in Bezug auf das Lesen in der Schulsprache.

### **2.1 Unterstützende Lehr- und Lernbedingungen im Fremdsprachenunterricht**

Die "teach"-Items beziehen sich auf eine enge Auswahl an Merkmalen des Fremdsprachenunterrichts. Für uns relevante Untersuchungen wie DESI (Wagner, Helmke, Rösner, & GFPPF, 2009), SurveyLang (European Survey on Language Competencies (ESLC), 2011) und die Standardüberprüfung in Österreich (Bundesinstitut für Bildung, 2013) waren diesbezüglich viel ausführlicher, als es im Rahmen der ÜGK möglich ist. Fokussiert werden die folgenden Merkmale:

- 1) Arbeit mit Hörtexten oder Videos. Um die Häufigkeit des Hör- bzw. Hör-Sehverstehenstraining im Unterricht und in den Hausaufgaben zu erfassen, wird ein einzelnes Item eingesetzt (vgl. auch European Survey on Language Competencies (ESLC), 2011). Es dürfte einen gewissen Einblick in die (unterschiedliche) Handhabung dieses Aspekts des Fertigkeitentrainings geben und zudem die Leistungen der Schülerleistungen im Kompetenzbereich Hörverstehen erklären helfen.
- 2) Elemente einer Mehrsprachigkeitsdidaktik (Nutzung von Ressourcen aufgrund anderer Sprachkenntnisse, Sprachvergleiche). Die Entwicklung von (funktionaler) Mehrsprachigkeit als Ziel sowie Elemente einer Didaktik der Mehrsprachigkeit kommen in allen aktuellen Schweizer Lehrplänen vor und werden in unterschiedlicher Gewichtung auch praktiziert. Entsprechende eigene Items wurden erfolgreich pilotiert.
- 3) Gebrauch der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht (durch Lehrperson und Schüler/innen in unterschiedlichen Sozialformen). Dieses Unterrichtsmerkmal wurde u.a. auch in SurveyLang untersucht (European Survey on Language Competencies (ESLC), 2011). Benutzung der Zielsprache in genügendem Umfang im Unterricht ist auch in der Schweiz seit Langem ein Anliegen der Fremdsprachendidaktik, dies v.a. in Anbetracht der Tatsache, dass kommunikativ relevanter sprachlicher Input für den Erwerb einer Sprache hochrelevant ist. Wie viel und in welchen Phasen in der Fremdsprache kommuniziert werden soll, ist aber umstritten. Im Passepartout-Lehrplan (Passepartout. Fremdsprachen an der Volksschule, 2015) etwa wird zu einem sinnvollen Gebrauch der Schulsprache Deutsch ermutigt in Fällen, wo der Gebrauch der Zielsprache das Verständnis und die Mitteilungsabsicht zu sehr einschränken würden. Die Items zum Gebrauch der Zielsprache erlauben es, einen Einblick in die diesbezügliche Praxis zu bekommen und gleichzeitig Zusammenhänge zwischen Zielsprachengebrauch und Schülerleistungen zu untersuchen.
- 4) Wahrgenommenes Verhalten der Lehrperson in Bezug auf Unterstützung, Strukturierung des Unterrichts und Klassenführung. Diese Kategorien und Items stammen aus dem DESI-Fragebogen (Wagner et al., 2009) und betreffen allgemeine Merkmale guten Unterrichts (z.B. Helmke, 2006), im vorliegenden Fall jedoch bezogen auf

den Unterricht der ersten Fremdsprache. In der Pilotierung luden die entsprechenden Items klar auf einen Faktor. Es ist zu erwarten, dass bessere Ergebnisse in der Leistungsmessung u.a. auf einen Unterricht mit den entsprechenden Merkmalen (gemäss Schülerwahrnehmung) zurückzuführen sind.

Um SuS, die erst kürzlich in der Fremdsprache unterrichtet werden, kontrollieren zu können, wird danach gefragt, ob sie im jeweiligen Fremdsprachenunterricht seit mehr als einem Jahr unterrichtet werden. Damit möchte man in erster Linie die SuS kontrollieren, welche bspw. durch einen Kantonswechsel zuvor in einer anderen ersten Fremdsprache unterrichtet worden sind, und somit in der getesteten Fremdsprache benachteiligt sind.

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
B10	Unterricht: Hörtexte/Videos	teachlist	ESLC adapt./komb. (ESLC, 2011)
B11	Unterricht: Mehrsprachigkeitsdidaktik	teachmult	ESLC adapt./komb. (ESLC, 2011)
B12	Unterricht: Gebrauch Zielsprache	teachuse	ESLC adapt./komb. (ESLC, 2011)
B13	Lehrperson: Verhalten	teachbeh	DESI und andere (in Anlehnung an Dörnyei (2009); Heinzmann (2013))
AC	Dauer Fremdsprachenunterricht		PHSG (2016 <sup>6</sup> )

## 2.2 Kontakt mit der Fremdsprache

Sprachkontakte und Austausch in verschiedenen Formen (individuell oder in Klassen; virtuell oder *in persona*) sollen gemäss EDK-Sprachenstrategie<sup>7</sup> vermehrt praktiziert werden, dies insbesondere mit dem Ziel, die Landessprachen zu fördern. Die Sprachkontakt-Items erfassen die Häufigkeit von durch die Schule vermitteltem persönlichem Kontakt bzw. schriftlicher Interaktion mit Personen in der überprüften Fremdsprache. Die beiden Items können Prädiktoren sein einerseits für die kommunikativen Sprachkompetenzen, andererseits für Aspekte der Motivation, die ebenfalls im Kontextfragebogen erfasst werden. Informationen zur Häufigkeit solcher Kontakte aus einer repräsentativen Stichprobe sind aus bildungspolitischer Sicht für sich selbst ebenfalls von Interesse.

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
B09	Sprachkontakt, Austausch	langcont	Neu (in Anlehnung an ESCL, 2011)

## 2.3 Les stratégies d'apprentissage et métacognitives

Ils jouent un rôle prépondérant sur les compétences des élèves. Dans l'enquête PISA 2009 (OCDE, 2011) deux questions portaient sur les stratégies (apprentissage et métacognitives). Ces indices sont particulièrement corrélés aux compétences des élèves.

### 2.3.1 Stratégies/approches de l'apprentissage

Les stratégies portant sur les approches de l'apprentissage se composent de trois indices : la mémorisation,

<sup>6</sup> Item PHSG-intern konstruiert

<sup>7</sup> [http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf) (abgerufen am 05.10.16)

l'élaboration et le contrôle. La mémorisation consiste à essayer de retenir le texte par cœur, l'élaboration consiste notamment à vérifier que l'on a retenu certains points importants et le contrôle de voir en quoi les informations du texte peuvent être utiles ou le fait de vérifier si l'on a compris. Certaines de ces stratégies ne sont pas considérées comme efficaces (mémorisation ou élaboration). Le contrôle par contre a un effet positif sur les compétences.

### 2.3.2 *Stratégies métacognitives*

Ces deux indices compréhension/remémoration et synthèse ne se rapportent pas directement à ce que l'élève pense faire mais à sa perception des stratégies efficaces. La compréhension et la remémoration portent sur les stratégies permettant de mieux comprendre le texte (souligner les passages importants, discuter du contenu avec d'autres personnes après l'avoir lu). La synthèse se réfère à l'élaboration d'un résumé et la vérification du contenu (stratégie considérée comme efficace par les experts) ou au contraire, le fait de recopier le texte mot à mot (stratégie considérée comme peu efficace).

<b>Nr.</b>	<b>Bezeichnung der Skala</b>	<b>Abkürzung</b>	<b>Quelle</b>
B16	Memorisation	memor	PISA 2009 (OCDE, 2012)
B16	Kontrolle	cstrat	PISA 2009 (OCDE, 2012)
B16	Elaboration	elab	PISA 2009 (OCDE, 2012)
B17	Verständnis und Rememoration	undrem	PISA 2009/2018 (OCDE, 2012)
B18	Synthese	metasum	PISA 2009/2018 (OCDE, 2012)

Mémorisation (MEMOR) (4 items), contrôle (CSTRAT) (5 items), élaboration (ELAB) (4 items), compréhension et remémoration (UNDREM) (6 items), synthèse (METASUM) (5 items) (questionnaire PISA 2009) (OCDE, 2011)

### 3. Individuelle Lernvoraussetzungen bzw. -merkmale

Zentral für den Schulerfolg stellen sich auch individuelle Merkmale wie Motivation, Emotionen, Selbstkonzept, Selbstwert, Einstellungen sowie Integration und Wohlbefinden in der Schule dar (Hirschi, 2009; Hirschi & Vondracek, 2009; SKBF, 2010; Spiess Huldi, 2009; Uhlig & Solga, 2009; Elfering, Semmer & Kälin, 2000; Samuel, 2012; vgl. auch Hascher et al., 2016 und Hupka-Brunner et. al., 2015).

#### 3.1 Motivation

Motivationsitems sind ein klassischer Bestandteil von Motivationsfragebogen, so auch bei PISA, DESI, ESLC und der österreichischen Standardüberprüfung.

Einerseits wird hier Dörnyeis aktuelles L2 Motivational Self-System (L2MSS) umgesetzt (Dörnyei, 2009). Dörnyei hebt frühere Konzepte darin auf und rekonzeptualisiert sie, insbesondere das Konzept der integrativen Motivation von Gardner (Gardner, 1985). Dörnyeis L2MSS-Ansatz prägt die Motivationsforschung der letzten Jahre stark (Boo, Dörnyei, & Ryan, 2015). Dörnyei ordnet die Motivatoren für das Fremdsprachenlernen drei grossen Bereichen zu:

- a) dem Ideal L2 self: Vorstellungen von Eigenschaften, die jemand gerne besitzen würde.
- b) dem Ought L2 self: mehr oder weniger verinnerlichte Vorstellungen von Eigenschaften, die man haben sollte, um den Erwartungen anderer zu entsprechen und negative Konsequenzen möglichst zu vermeiden.
- c) der L2 learning experience: positive Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und dem Kontext, in dem das Sprachenlernen stattfindet.

Mit a) verwandt sind positiv-instrumentelle Motive (eine Sprache lernen, um Reisen zu können); mit b) verwandt sind negativ-instrumentelle Motive (lernen, um Sanktionen zu vermeiden).

In den Daten der Pilotierung traten die erwarteten Faktoren recht deutlich hervor.

Dörnyei (2009) weist darauf hin, dass ein gut ausgebautes Ideal-L2-self-System und ein gut ausgebautes Ought-L2-self-System nicht direkt zu effizienten Lernanstrengungen und höherer Kompetenz führen. Die Vorstellungen müssen für die Lernenden auch eine Chance auf Realisierung haben, sie müssen aktiviert sein, und die Lernenden müssen über Handlungsstrategien verfügen, um ein effizientes Lernhandeln auszulösen.

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
B13	L2 Motivational Self-System	motselfs	Neu, Dörn JCI (adapt.), in Anlehnung an Dörnyei (2009), Heinzmann (2013) (komb.)
B14	L2 Motivational Self-System	motselfs	Neu, Dörn JCI (adapt.), in Anlehnung an Dörnyei (2009), Heinzmann (2013) (komb.)
B14	L2 Learning Experience	learnexp	Neu, Dörn JCI (adapt.), in Anlehnung an Dörnyei (2009), Heinzmann (2013) (komb.)



Weiter werden aber nach dem klassischen Motivationsmodell auch die intrinsische Lesemotivation (Interesse am Lesen) sowie die extrinsische Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler erfasst. L'indice retenu, sens ou signification, de la lecture est issu d'un questionnaire portant sur des stratégies (et donc des aspects métacognitifs) et sur le vécu de lecteur ou de scripteur qu'ont les élèves qui se composait de 52 items (répartis en deux parties ou domaines: lire et écrire des textes). Il a été construit sur la base d'une échelle d'attitudes élaborée par des chercheurs de CITO (*Attitude Scale towards English*).<sup>8</sup> La dimension retenue "sens/signification"<sup>9</sup> comporte 6 items et se rapporte à l'utilisation pratique des connaissances à l'école ou hors de l'école en lecture (vgl. Hascher et al., 2016).

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
B06	Interest in reading	intrea	PISA 2000 (OCDE, 2002)
B20	relevance	readrelev	SALSA/EVOLIT (in Anlehnung an Hascher et al., 2016)

### 3.2 Emotionen im Zusammenhang mit Lesen und Sprachen

In engem Zusammenhang mit der Lesemotivation sind das Leseverhalten sowie die Freude am Lesen zu sehen.

Les résultats du cycle PISA 2000 ont montré, dans tous les pays participants, l'existence d'une corrélation positive et significative entre le degré «d'engagement» des élèves dans la lecture et leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit. C'est même la plus forte corrélation médiane observée avec la performance en compréhension de l'écrit: elle dépasse la corrélation médiane mesurée entre le statut socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit des élèves (OCDE, 2002). Dans l'ensemble, ces résultats et d'autres confirment que l'engagement dans la lecture peut grandement contribuer à combler les écarts de performance entre les divers sous-groupes de population, dans tous les pays participants. Ils plaident en faveur de l'inclusion de cette dimension dans le cycle PISA 2009, voire de son expansion." (OCDE, 2012)

Ces dimensions sont essentielles et ont des effets sur les compétences. La fréquence de lecture pour son plaisir ainsi que l'intérêt pour la lecture sont directement liées à la motivation. Le premier indice comporte un seul item et donne une indication sur le temps passé à lire pour son plaisir (vgl. Hascher et al., 2016).

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
B15	Häufigkeit Lesen	freq	PISA 2009/2018 (OCDE, 2012)
B19	joyread	joyread	PISA 2009/2018 (OCDE, 2012)

Le second indice comporte 11 items dont une partie indique le plaisir de lire y compris dans une dimension sociale de partage et l'autre partie se rapporte à un désintérêt pour la lecture (difficulté à lire un livre, lecture considérée

<sup>8</sup> Le questionnaire comportait en tout quatre dimensions liées à la motivation (Clément, Dörnyei & Noels, 1994; Gardner & Macintyre, 1993): plaisir, confiance, effort et sens/signification se référant à la motivation intrinsèque ou extrinsèque (Ryan et Deci, 2000). Une cinquième dimension portant sur le rapport à la discipline scolaire (Soussi, Broi, Moreau & Wirthner, 2013).

<sup>9</sup> Les résultats (sur la base de corrélations et de régression multiple) avait montré que cette dimension avait des liens avec les scores en lecture.

comme une perte de temps). Für die Haupterhebung wurden 6 Items dieser Skala miteinbezogen.

Als weitere Emotion im Zusammenhang mit dem Erlernen von Sprachen wird die Sprachlernangst beschrieben. Sprachlernangst kann wie die weiter gefasste Sprachangst Teil eines allgemeinen Angstzustandes sein oder eine spezifische Angstreaktion darstellen, die sich auf den Sprachlernkontext beschränkt (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Horwitz et al. (1986) unterscheiden die Komponenten Kommunikationshemmung, Furcht vor negativen Urteilen und Prüfungsangst. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass Sprachlernangst und Sprachkompetenz negativ korrelieren (z.B. MacIntyre, Noels, & Clément, 1997). Die Expectancy Theory erklärt dies damit, dass sich Menschen nicht auf (Lern-)Aufgaben einlassen, wenn sie damit rechnen müssen zu scheitern (Heinzmann, 2013). Die Erfassung der Sprachlernangst ist relevant, weil dieses Phänomen nicht einfach persönlichkeitsbedingt ist, sondern durch den Unterricht und Lehrpersonen beeinflusst werden kann, und weil durch ein Mass der Sprachlernangst individuelle Leistungsunterschiede erklärt werden können. Anlässlich von Leistungsmessungen ist es üblich, Aspekte von Sprachangst oder Sprachlernangst zu erfassen.

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
B14	L2 Language Anxiety	langanx	Heinzmann (2013)

### 3.3 Selbstkonzept

Selbstbilder stellen zentrale Konzepte im Zusammenhang mit Kompetenzen dar. Dabei werden insbesondere fachspezifische Selbstkonzepte zur Erklärung von schulischen resp. fachlichen Leistungen sowie von Berufs- und Fächerwahlen herangezogen (vgl. Hascher et al., 2016).

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
B06	Academic self-concept	scacad	PISA 2000 (OECD, 2002)
B06	Reading self-concept	scverb	PISA 2000 (OECD, 2002)
B06	L1 Self-concept	llcon	PISA 2000 (OECD, 2002)

### 3.4 Integrationsmerkmale

Schulische Integration bedeutet weit mehr als eine schulorganisatorische Massnahme. Um zu messen, in welchem Ausmass das Miteinander der Schülerinnen und Schüler sowie das gemeinsame Lernen gelingt, ob sie sich in ihrer Schule wohl und akzeptiert fühlen und ob sie sich den kognitiven Anforderungen gewachsen fühlen, wurde der vorliegende Kurzfragebogen entwickelt. Die subjektive Einschätzung basiert auf grundlegenden pädagogischen Zielvorstellungen: Emotionales Wohlbefinden in der Schule, positive Beziehungen zu Mitschülern und Mitschülerinnen innerhalb der Schulklasse sowie Vertrauen in die eigene schulische Leistungskompetenz (Venetz et al., 2014; 2015).

Mit dem vorliegenden Kurzfragebogen liegt ein valides, reliables und sehr ökonomisches Instrument zur Messung schulischen Integriertseins von Schülerinnen und Schülern vor. Er eignet sich besonders für Studien, in denen Selbstberichte schulischen Integriertseins nicht im Zentrum stehen, aber dennoch mitberücksichtigt werden wollen (Venetz et al., 2014; 2015).

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
B02	Emotionale Integration (EI)	emoint	Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels (2015); www.piqinfo.ch
B02	Soziale Integration (SI)	socint	Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels (2015); www.piqinfo.ch
B02	Akademisches Selbstkonzept (ASK)	motint	Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels (2015); www.piqinfo.ch

### 3.5 Wohlbefinden in der Schule

Emotionen und Wohlbefinden sind wichtige Prädiktoren für den Schulerfolg. Neben den diskreten, fachspezifischen Emotionen sind eher holistische emotionale Ausdrucksformen wie Wohlbefinden in der Schule (Hascher, 2004; Hascher, Hagenauer & Schaffer, 2011) bedeutsam. Darunter werden weniger spezifische, sondern vielmehr grundlegende emotionale Erfahrungen verstanden, die das Lernen und Handeln im schulischen Setting untermalen. Das Wohlbefinden der Schüler/innen erweist sich entsprechend als eine notwendige Grundlage, auf der erfolgreiches Lernen stattfinden kann. Wohlbefinden in der Schule repräsentiert eine positive, entwicklungsfördernde Lehr-Lernumgebung, da es einen engen Zusammenhang mit schulischen Qualitätskriterien aufweist. Es gewährleistet ein Klima des Vertrauens und der emotionalen Sicherheit, dient der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen und trägt zur Gesundheit und zu salutogenem Verhalten bei. Bereits in der Primarstufe zeigt sich jedoch, dass positive Emotionen gegenüber der Schule und das Wohlbefinden abnehmen. Anhand der drei ausgewählten Dimensionen des Wohlbefindens, positive Einstellungen zur Schule, Freude in der Schule und schulischer Selbstwert, werden zentrale Aspekte der schulischen Lernumgebung aus der Sicht der Kinder erhoben, die einen Erklärungswert für die erworbenen Kompetenzen aufweisen.

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
B21	Positive Einstellungen zur Schule	posatsc	Hascher, 2004; Hascher, Hagenauer & Schaffer, 2011
B22	Freude in der Schule	gladsc	Hascher, 2004; Hascher, Hagenauer & Schaffer, 2011
B23	Schulischer Selbstwert	selfe	Hascher, 2004; Hascher, Hagenauer & Schaffer, 2011

### 3.6 IT-Nutzung, -Einstellungen und -Kompetenzen

Ergänzend wurden Fragen betreffend die Nutzung von digitalen Medien, insbesondere in der Schule, sowie diesbezüglicher Einstellungen und Kompetenzeinschätzungen der Schülerinnen und Schüler formuliert. Es handelt sich bei den Fragen um Kurzformen erprobter Instrumente aus der jüngst publizierten internationalen ICILS-Studie (ICILS, 2013). Diese dienen der Kontrolle einer möglichen Konfundierung von Testergebnissen mit dem computerbasierten Erhebungsdesign (Hupka-Brunner et. al., 2015).

Nr.	Bezeichnung der Skala	Abkürzung	Quelle
B07	IT-Batterie Modeeffekte CASI (EDK)	ict*	ICILS (2013) CH adapt.
B08	IT-Batterie Modeeffekte CASI (EDK)	ict*	ICILS (2013) CH adapt.

## Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, C. (1998/2002). Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern: SGBF.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (pp. 95-188). Wiesbaden.
- Becker, R., & Schubert, F. (2011). Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In R. Becker (Ed.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (pp. 161-194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, H.-P., & von Maurice, J. (2011). Education as a life long process. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 19-32. doi:10.1007/s11618-011-0178-3
- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Körner, S.C. & Weishaupt, H. (2001). EBI - Das Erfurter Belastungs-Inventar zur Erfassung von Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium: Darstellung des Instruments und erste Ergebnisse aus dem Pretest. In: H. Merckens & H. Weishaupt (Eds.). *Schulforschung und Schulentwicklung. Aktuelle Forschungsbeiträge (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, Bd. 14)* (pp. 35-66). Erfurt: Universität Erfurt.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality : changing prospects in Western society*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bradley, S., & Nguyen, A. N. (2004). The school-to-work transition. In G. Johnes & J. Johnes (Eds.), *International Handbook on the Economics of Education* (pp. 484-521). Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Bundesinstitut bifie. (2013). Schülerfragebogen. Standardüberprüfung 8. Schulstufe.
- Bundesinstitut bifie. (2015). Schülerfragebogen. Standardüberprüfung Deutsch 4. Schulstufe.

- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Coradi Vellacott, M., & Wolter, S. C. (2004). Equity in the Swiss education system: dimensions, causes and policy responses. National report from Switzerland contributing to the OECD's review of «Equity in Education» 2004. Retrieved from Aarau: <http://www.skbf-csre.ch/information/publikation/Equity.pdf>
- DAB (2016), Codebuch Schülerinnen und Schüler DAB-Panelstudie Konzepte und Skalen Befragungswelle 1: Januar/Februar 2012.
- DEBIMISS. (2008). Determinanten des Bildungserfolges von Migranten im Schweizer Schulsystem (DEBIMISS). Institut für Erziehungswissenschaft - Universität Bern, 1-2.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Hrsg.), *Motivation, language identity and the L2 self* (S. 9–42). Clevedon.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York, London: The Guilford Press.
- Elfering, A., Semmer, N. K., & Kälin, W. (2000). Stability and change in job satisfaction at the transition from vocational training into real work. *Swiss Journal of Psychology*, 59(4), 256-271.
- European Survey on Language Competencies (ESLC). (2011). Student questionnaire for the European Survey on Language Competences. 2011 main study. Abgerufen von <https://crell.jrc.ec.europa.eu/?q=article/eslc-database> (aufgerufen am 07.09.2018).
- Gardner, R. C. (1985). *Motivation and second language acquisition*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, 43(2), 157-194.
- Glauser, D. (2010). Gering qualifiziert in den Arbeitsmarkt. Der Erwerb geringer Qualifikationen auf der Sekundarstufe II und deren Folgen beim Erwerbseintritt. Universität Bern, Bern.
- Granato, M. (2006). Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In G. Auernheimer (Ed.), *Schief lagen im Bildungssystem* (pp. 103-121). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A., & Hupka-Brunner, S. (Eds.). (2013). *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht. Synthesis Nr. 7. Retrieved from Bern/Aarau: [http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp43\\_haeberlin\\_synthesis7.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp43_haeberlin_synthesis7.pdf) (aufgerufen am 07.09.2018).

- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T., Hagenauer, G. & Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, 161(3-4), 381-392.
- Hascher, T., Brühwiler, C., Erzinger A.B., Girnat, B., Hagenauer, G. (2016): Erläuterungen zu den Skalen des Kontextfragebogens Mathematikteil: Theoretischer Hintergrund und Forschungsinteressen. Bern, St.Gallen, Basel: Unveröffentlichter Projektbericht.
- Heinzmann, S. (2013). *Young language learners' motivation and attitudes: longitudinal, comparative and explanatory perspectives*. London: Bloomsbury.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik*, 58(2), 42–45.
- Hirschi, A. (2009). Eine typologische Analyse des Schweizerischen Lehrstellenmarktes: Strukturelle Benachteiligung von jungen Frauen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(2), 317-331.
- Hirschi, A., & Vondracek, F. W. (2009). Adaption of career goals to self and opportunities in early adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 120-128.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hupka-Brunner, S., Sacchi, S., & Stalder, B. E. (2010). Social Origin and Access to Upper Secondary Education in Switzerland: A Comparison of Company-Based Apprenticeship and Exclusively School-Based Programmes. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 3, 5-35.
- Hupka-Brunner, S., Jann, B., Meyer, T. Imdorf, C., Sacchi, S., Müller, B., Scharenberg, K., von Rotz, C., Koomen, M., Becker, R. (2015) Erläuterungen zum Kontextfragebogen der ÜGK 2016: Allgemeiner Teil. Bern: Unveröffentlichter Projektbericht.
- ICILS 2013, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2015), *ICILS 2013 User Guide for the International Database*. IEA Secretariat: Amsterdam.
- Kalter, F., Granato, N., Kristen, C., & Becker, R. (2011). Die strukturelle Assimilation der zweiten Migrantengeneration in Deutschland: Eine Zerlegung gegenwärtiger Trends. In R. Becker (Ed.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (pp. 257-288). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265–287.
- Mey, E., & Rorato, M. (2010). Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang ins Erwachsenenalter – eine biographische Längsschnittstudie. Schlussbericht zuhanden des Praxispartners Bundesamt für Migration. Retrieved from Luzern: <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/publiservice/service/forschung/ber-secondos-d.pdf> (abgerufen am 05.10.2016).

- OCDE/OECD (2001). Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for international Student Assessment (PISA) 2000. Retrieved from Paris: <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33691620.pdf> (abgerufen am 05.10.2016).
- OCDE/OECD (2002), Programme for International Student Assessment (PISA): Manual for the PISA 2000 Database. OECD Publishing: Paris.
- OCDE/OECD (2011). Résultats du PISA 2009: Apprendre à apprendre – Les pratiques, les stratégies et l’engagement des élèves. (vol.3). [http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2009-apprendre-a-apprendre\\_9789264091542-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2009-apprendre-a-apprendre_9789264091542-fr) (aufgerufen am 05.10.2016).
- OCDE/OECD (2012). Cadre d’évaluation et d’analyse du cycle PISA 2012. Abgerufen von [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Cadre%20d’évaluation%20PISA%202012%20e-book\\_FR.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Cadre%20d%27évaluation%20PISA%202012%20e-book_FR.pdf) (aufgerufen am 05.10.2016).
- OCDE/OECD (2013a). PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Retrieved from Deutschland: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-ergebnisse-was-schulerinnen-und-schuler-wissen-und-konnen-band-i-uberarbeitete-ausgabe-februar-2014\\_9789264208858-de](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-ergebnisse-was-schulerinnen-und-schuler-wissen-und-konnen-band-i-uberarbeitete-ausgabe-februar-2014_9789264208858-de) (abgerufen am 05.10.2016).
- OCDE/OECD (2013b), PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. OECD Publishing: Paris.
- OCDE/OECD (2014), PISA 2012 Technical Report, OECD Publishing: Paris.
- Passepartout. Fremdsprachen an der Volksschule (Hrsg.). (2015, Februar). Lehrplan Französisch und Englisch. <http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/download/533/get> (aufgerufen am 07.09.2018).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sacchi, S., Hupka-Brunner, S., Stalder, B., & Gangl, M. (2011). Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer, & B. E. Stalder (Eds.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE (Vol. 1, pp. 120-156)*. Zürich: Seismo.
- Samuel, R. (2012). *Success and well-being of young persons in Switzerland*. PhD Thesis, Institute for Sociology, University of Basel. Norderstedt: BoD Books on Demand.
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). *Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I*. Basel: TREE.
- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage Aspirations for Future Careers and Occupational Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 262-288.

- Schoon, I., & Silbereisen, R. K. (Eds.). (2009). *Transitions from School to Work. Globalization, Individualization and Patterns of Diversity*. Cambridge: University Press.
- Schrader, F., Helmke, A., & Hosenfeld, I. (2008). Stichwort: Kompetenzentwicklung im Grundschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11(1), 7-28.
- Schuchart, C., & Maaz, K. (2007). Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(4), 640-666.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. [http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf) (aufgerufen am 04.10.2016).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2015). Bilanz 2015. Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. 4 BV) für den Bereich der obligatorischen Schule vom 18. Juni 2015. [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/bilanz2015\\_bericht\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/bilanz2015_bericht_d.pdf) (aufgerufen am 04.10.2016).
- SKBF (Ed.) (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Smyth, E., & Banks, J. (2012). 'There was never really any question of anything else': young people's agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 33, 263-281.
- Solga, H., & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung - eine kritische Bestandsaufnahme. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte*, 52, 7-41. doi:10.1007/978-3-658-00120-9\_1
- Soussi, A., Broi, A., Moreau, J. et Wirthner, M. (2013). *La littératie en Suisse romande – PISA 2009. Qu'en est-il des compétences des élèves romands de 11eH, neuf ans après la première enquête?* Neuchâtel: IRDP.
- Spiess Huldi, C. (2009). *Erfolg im Beruf. Zum Einfluss von Persönlichkeit und psychosozialem Umfeld auf die berufliche Entwicklung Jugendlicher*. Zürich und Chur: Rüegger Verlag.
- Stocké, V., Blossfeld, H.-P., Hoenig, K., & Sixt, M. (2011). Social inequality and educational decisions in the life course. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 103-119.
- TREE (2016), *Konzepte und Skalen. Befragungswellen 1 bis 9, 2001-2015*. Bern: TREE.
- Uhlig, J., & Solga, H. (2009). Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale: Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang? *Zeitschrift für Soziologie*, 38(5), 418-440.
- Venez, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des "Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)" von Haeblerlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik* 2: 99-113.



- Venez, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). English Version. [www.piqinfo.ch](http://www.piqinfo.ch) (aufgerufen am 07.09.2018).
- Wagner, W., Helmke, A., Rösner, E., & GFPP (Hrsg.) (2009). Deutsch Englisch Schülerleistungen international. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. Frankfurt (Main): GFPP. <https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/DESI/CodebookDesi.pdf> (aufgerufen am 07.09.2018).
- Wanner, P. (2004). Migration und Integration: Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Wohlkinger, F., & Ditton, H. (2012). Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte*, 52, 44-63. doi:10.1007/978-3-658-00120-9\_2
- Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Coradi Vellacott, M., Huber, M., Zutavern, M. (2002). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, EDK.