



Forschungs- und Entwicklungsgruppe Sprachen und Schrift

Longbridge – Evaluation einer immersiven Englisch-woche

Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich

Prof. Dr. Werner Wicki
Dr. Sybille Heinzmann
MA Péter Falmann

Forschungsbericht Nr. 71

PH Luzern – Pädagogische Hochschule Luzern

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der ZHB Luzern
<http://www.zhbluzern.ch>



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz Lizenzvertrag lizenziert.
Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/>
oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.
Eine Kurzform der in Anspruch genommenen Rechte finden Sie auch auf der nachfolgenden Seite dieses Dokuments.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz
<http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt).



Keine kommerzielle Nutzung. Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/legalcode.de>

www.fe.phlu.ch

Luzern · Pädagogische Hochschule Luzern
Forschung und Entwicklung
Töpferstrasse 10 · 6004 Luzern
T +41 (0)41 228 71 53 · F +41 (0)41 228 71 60
fe@phlu.ch · www.phlu.ch

Longbridge – Evaluation einer immersiven Englischwoche

Prof. Dr. Werner Wicki

Dr. Sybille Heinzmann

MA Péter Falmann

August 2018

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassung	6
2	Einleitung.....	6
2.1	Ausgangslage	6
2.2	Aufgabe und Ziel der vorliegenden Evaluation	8
3	Methode	8
3.1	Untersuchungsdesign	8
3.2	Stichprobe.....	9
3.3	Messinstrumente.....	11
3.4	Datenerhebung	12
3.5	Skalenbildung	12
3.6	Datenauswertung.....	13
3.7	Probleme bei der Datenerhebung in der 2. Kohorte (2016/2017)	14
4	Ergebnisse.....	15
4.1	Auswirkungen auf die mündlichen Sprachkompetenzen	15
4.1.1	Erste Kohorte	15
4.1.2	Zweite Kohorte	17
4.2	Klasseneffekte und Ausreisseranalysen bezüglich der mündlichen Sprachkompetenzen	19
4.3	Auswirkungen auf die Sprachlernmotivation	20
4.3.1	Erste Kohorte	20
4.3.2	Zweite Kohorte	20
4.4	Auswirkungen auf die interkulturelle Kompetenz.....	21
4.4.1	Erste Kohorte	21
4.4.2	Zweite Kohorte	24
4.5	Subjektive Einschätzungen der Schüler/innen und Lehrpersonen	25
5	Diskussion der Ergebnisse und Fazit.....	28
6	Literatur	30
	Anhang: Schülerfragebogen (Pretest)	32

1 Zusammenfassung

Longbridge ist eine in der englischen Sprache angebotene, schulexterne, einwöchige Immersions-Lagerwoche für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 aus dem Kanton Zürich. Das Volksschulamt des Kantons Zürich beauftragte die PH Luzern mit der Evaluation dieses Angebots. Im vorliegenden Evaluationsbericht werden die Effekte dieser Lagerwoche auf die mündlichen Sprachfertigkeiten und die interkulturellen Kompetenzen vorgestellt. Die Untersuchung erfolgte im Rahmen eines Kontrollgruppensigns mit Pre- und Posttest sowie Follow up-Messungen bei zwei Kohorten (Schuljahre 15/16 und 16/17). Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Lagerwochen von den Schülerinnen und Schülern positiv erlebt und sehr geschätzt wurden. Positive Effekte auf die mündlichen Sprachfertigkeiten, die Sprachlernmotivation und auf die interkulturellen Kompetenzen waren teilweise feststellbar. Allerdings waren diese Effekte nicht sehr ausgeprägt und auf ein halbes Jahr hinaus betrachtet nicht nachhaltig. Im abschliessenden Kapitel dieses Berichts werden die Gründe dafür diskutiert.

2 Einleitung

2.1 Ausgangslage

Das Volksschulamt des Kantons Zürich führt seit 2013 in Zusammenarbeit mit Longbridge ein Pilotprojekt für immersiven Englischunterricht durch (vgl. <http://immersionswochen.ch/>). Das Projekt ermöglicht Zürcher Klassen der Sekundarstufe I den Besuch eines immersiven einwöchigen Englischlagers in der Schweiz. Dieses soll den Lernenden eine lebensnahe und natürliche Sprachverwendung sowie den Kontakt mit Muttersprachlern und deren Kultur ermöglichen. Dadurch soll vermieden werden, dass der Fremdsprachenunterricht nur Unterrichtsgegenstand ist und keinen direkten Bezug zum ausserschulischen Leben hat, denn ein solcher Unterricht läuft Gefahr, theoretisch zu bleiben und im Leben der Lernenden kein Gewicht einzunehmen, was der Motivation für das Lernen und infolge davon auch dem Lernerfolg abträglich ist.

Ein immersiver Unterricht eignet sich hervorragend für eine authentische, natürliche Sprachverwendung, da bei diesem Ansatz die Fremdsprache nicht in erster Linie als Unterrichtsgegenstand betrachtet, sondern als Unterrichtssprache genutzt wird. Der Begriff Immersion, zu Deutsch auch „Sprachbad“, wird in der Fremdsprachendidaktik und in der Sprachwissenschaft für Situationen verwendet, in denen die Lernenden sich Welt-

wissen in der Fremdsprache aneignen. Dabei steht der inhaltliche Lernprozess mindestens genauso im Fokus wie der sprachliche Lernprozess. Das didaktische Konzept der Immersion geht davon aus, dass Fremdsprachen am besten gelernt werden, wenn weniger die Form und Struktur der Sprache im Vordergrund stehen, sondern eher die Inhalte, die mit Hilfe der Sprache vermittelt werden.

Immersioner Unterricht ist für die Lehrpersonen mit sehr hohen Anforderungen verbunden. Sie müssen je nach Reaktionen ihrer Schülerinnen und Schüler bei Bedarf einen Sachverhalt nochmals auf eine andere Art oder in anderen Worten darstellen. Dies erfordert eine sehr hohe Kompetenz in der betreffenden Fremdsprache. Des Weiteren erfordert es auch inhaltliches Know-how der Fremdsprachenlehrpersonen in anderen Fachbereichen.

Wissenschaftlich ist nachgewiesen, dass sich mit Immersion ein höheres Niveau in Fremdsprachen erreichen lässt als mit traditionellem Unterricht. Allerdings sind diese positiven Ergebnisse an die Erfüllung wichtiger Grundvoraussetzungen gebunden: Hohe Sprachkompetenz der Lehrpersonen in der immersiven Situation und hohe zeitliche Anteile derselben. Eine Lagerwoche auf Englisch, in der von der Lagerleitung konsequent die Fremdsprache gesprochen wird, stellt für die Lagerteilnehmenden eine ausserschulische, immersive Lernsituation dar. Im Falle von Longbridge, bei dem die Betreuer und Betreuerinnen allesamt muttersprachliche Englischsprecherinnen und Englischsprecher aus verschiedenen Ländern (z.B. USA, Grossbritannien) sind, die den Teilnehmenden auch die Alltagskultur ihres jeweiligen Herkunftslandes näherbringen, bietet sich also auch die Gelegenheit für einen Kultur- und Sprachtausch.

Bisherige Forschung zu den Auswirkungen von Sprachtausch und Kontakt mit Zielsprachensprechern zeigt, dass diese durchaus das Potenzial haben, sowohl die sprachlichen Fertigkeiten (vgl. Barraja-Rohan 2013; Dings 2007; Kinginger 2013; Magnan & Back 2007) als auch die interkulturellen Fertigkeiten (Anderson et al. 2006; Anderson & Lawton 2011; Chieffo & Griffith 2004; Donnelly-Smith 2009; Engle & Engle 2004; Heinzmann et al. 2014; 2015; Medina-Lopez-Portillo 2004; Williams 2005) und Sprachlernmotivation (vgl. Heinzmann et al. 2014) der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen, sofern sie eine Reihe von Kriterien erfüllen. So sollten die beteiligten Gruppen oder Personen ungefähr den gleichen sozialen Status und gemeinsame Interessen und Ziele haben. Die Kontaktsituation sollte zudem die Gelegenheit zu Kooperation enthalten und durch Autoritäten unterstützt werden (vgl. Alexander & Perl 2010, S. 288, 291; Baker 1992, S. 107-108; Dörnyei & Csizér 2005, S. 328-329; Hewstone 1996, S. 327; Leyens

et al. 1994, S. 47; Ogay 2000, S. 274). Des Weiteren spielt auch die Dauer des Kontakts oder dessen Intensität eine Rolle (vgl. Heinzmann et al. 2014; 2015).

2.2 Aufgabe und Ziel der vorliegenden Evaluation

Die wissenschaftliche Evaluation hatte zum Ziel, die Wirkungen des Projekts auf die mündlichen Englischleistungen (Vokabular, Flüssigkeit, Aussprache und Satzbeherrschung), die Sprachlernmotivation und die interkulturellen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen. Dabei sollten nicht nur kurzfristige, sondern auch längerfristige Wirkungen untersucht werden.

Folgende Fragestellungen wurden bearbeitet:

- 1) Welchen Einfluss hat ein einwöchiges immersives Englischlager auf die mündlichen Fertigkeiten in Englisch, die Sprachlernmotivation und die interkulturellen Einstellungen der teilnehmenden Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler?
- 2) Wie nachhaltig sind die allenfalls festgestellten Veränderungen?

3 Methode

3.1 Untersuchungsdesign

Da die Evaluation aufzeigen soll, ob und wie stark sich eine immersive Englischwoche auf die Leistungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt, war die Erfassung der sprachlichen Leistungen und zusätzlich die Erhebung der Sprachlernmotivation und der interkulturellen Kompetenzen und Einstellungen notwendig. Weil man davon ausgehen kann, dass eine immersive Lagerwoche in erster Linie die kommunikativen Fertigkeiten (Hörverständnis und Sprechen) der Schülerinnen und Schüler beeinflusst, wurde ein mündlicher Englishtest eingesetzt. Aufgrund des grossen Aufwands, der mit der Erhebung mündlicher Sprechleistungen verbunden ist, wurde aus ökonomischen Gründen mit einer reduzierten Stichprobe gearbeitet. Die diesbezügliche Auswahl erfolgte nach dem Zufallsprinzip.

Es handelt sich bei der vorliegenden Studie um eine Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten. Dabei wurden die Schülerinnen und Schüler kurz vor der Lagerwoche (Pretest), kurz nach der Lagerwoche (Posttest) und nochmals 6 Monate nach der Lagerwoche (delayed Posttest) untersucht. Der delayed Posttest ermöglicht die Prüfung längerfristiger Auswirkungen der Lagerwoche.

Die Studie hat ein quasi-experimentelles Design und umfasst eine Interventionsgruppe, bestehend aus Schülerinnen und Schüler, welche ein Longbridge-Lager besucht haben, und eine Kontrollgruppe, bestehend aus Schülerinnen und Schüler, die kein solches Lager besucht haben. Der Einbezug einer Kontrollgruppe ist nötig, um zu eruieren, ob identifizierte Veränderungen tatsächlich auf den Lageraufenthalt oder aber auf andere Umstände zurückzuführen sind. Denn Schülerinnen und Schüler entwickeln sich auch im traditionellen Fremdsprachenunterricht weiter. Zudem können Leistungs- und Motivationsschwankungen auch von der Tagesform oder dem Testdesign (z.B. sinkende Motivation, nochmals denselben Fragebogen auszufüllen) abhängig sein. Was die Sprachlernmotivation und die interkulturelle Kompetenz angeht, brauchte es in der Kontrollgruppe nur zwei Messungen: eine vor der Lagerwoche und eine rund 6 Monate danach. Es machte wenig Sinn, diese Erhebung in der Kontrollgruppe im Abstand von nur 2 Wochen zwei Mal durchzuführen, da sich in dieser kurzen Zeit ohne eine Intervention nichts verändern sollte. Ein Vergleich zwischen Interventionsgruppe (IG) und Kontrollgruppe (KG) hinsichtlich der Motivations- und Einstellungsvariablen machte deshalb erst beim delayed Posttest wieder Sinn.

Die Abbildung 1 illustriert das verwendete Forschungsdesign.

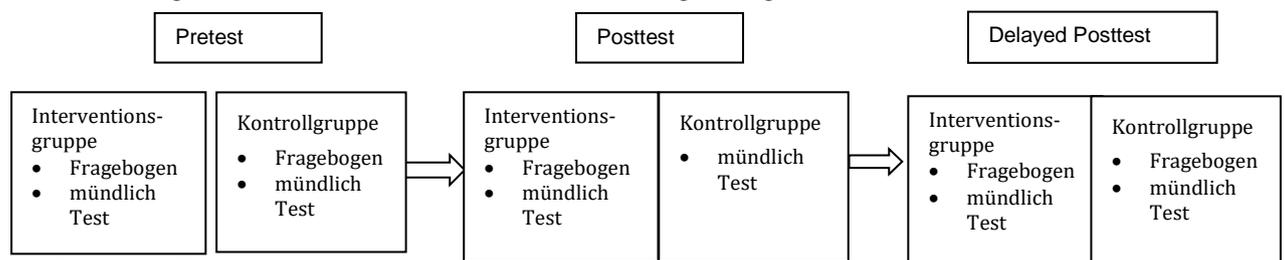


Abbildung 1: Forschungsdesign

3.2 Stichprobe

Wir untersuchten insgesamt zwei Kohorten, die in den beiden Schuljahren 15/16 und 16/17 rekrutiert wurden.

Die erste Kohorte bestand aus 174 Sekundarschülerinnen und Sekundarschülern, die im Schuljahr 2015/2016 das Longbridge-Lager besucht hatten (Interventionsgruppe) und aus 102 Sekundarschülerinnen und Sekundarschülern, welche kein Longbridge-Lager absolviert hatten (Kontrollgruppe). In der Interventionsgruppe wurden 95 Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer mündlichen Englischkompetenzen getestet, in der Kontrollgruppe 43.

Die Jugendlichen der ersten Kohorte waren im Alter zwischen 14 und 17 Jahren, im Durchschnitt 16 Jahre alt. Neunundvierzig Prozent waren Mädchen, 51% Jungen. Was

die Staatsangehörigkeit der Jugendlichen betrifft, waren 61% Schweizerinnen und Schweizer, 24% Doppelbürgerinnen und Doppelbürger und 15% Ausländerinnen und Ausländer. Fünfundfünfzig Prozent waren einsprachig und 45% mehrsprachig. Wichtig ist es zu beachten, dass die Interventionsgruppe (Lagerteilnehmende) und die Kontrollgruppe hinsichtlich der Schulstufe nicht gleich zusammengesetzt waren. So bestand die Interventionsgruppe zu zwei Dritteln (67%) aus Schülerinnen und Schülern der 8. Klasse und zu einem Drittel (33%) aus Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse. In der Kontrollgruppe war es gerade umgekehrt: Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler (65%) waren bereits in der 9. Klasse und nur ein Drittel (35%) in der 8. Klasse. Man kann deshalb davon ausgehen, dass die Kontrollgruppe insgesamt die besseren Englischleistungen hatte als die Interventionsgruppe. Da sich der Vergleich zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe auf die *Veränderungen* über die drei Messzeitpunkte bezieht und nicht auf die Gruppenunterschiede an sich, ist dies forschungstechnisch irrelevant. Hinsichtlich des Niveaus (A versus B) waren die beiden Gruppen ähnlich: In der Interventionsgruppe waren 77% im Niveau A, in der Kontrollgruppe 82%.

Die zweite Kohorte umfasste 238 Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler, welche im Schuljahr 2016/2017 ein Longbridge-Lager absolviert hatten (Interventionsgruppe) und 111 Sekundarschülerinnen und Sekundarschülern, welche kein Longbridge-Lager absolviert hatten (Kontrollgruppe). Aus der Interventionsgruppe wurden 112 Schülerinnen und Schüler für die Tests der mündlichen Kompetenzen ausgewählt, aus der Kontrollgruppe 58 Schülerinnen und Schüler.

Von den für die Sprachtests vorgesehenen 112 Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe nahmen 99 am Pretest teil, beim Posttest waren es immer noch 99 Schülerinnen und Schüler und am delayed Posttest 98 Schülerinnen und Schüler. Von den aus der Kontrollgruppe vorgesehenen 58 Schülerinnen und Schüler nahmen 54 am Pretest und 50 sowohl am Posttest als auch am delayed Posttest teil.

Die Jugendlichen der zweiten Kohorte waren im Alter zwischen 12 und 17 Jahren (im Durchschnitt 15 Jahre). Jungen und Mädchen waren gleich verteilt. Die Stichprobe bestand zu 55% aus Schweizerinnen und Schweizern, zu 19% aus Doppelbürgerinnen und Doppelbürgern und zu 24% aus Ausländerinnen und Ausländern; 52% waren einsprachig, 48% mehrsprachig. Interventions- und Kontrollgruppe unterschieden sich nicht, was die Staatszugehörigkeit und die Familiensprachen betrifft. Jedoch waren auch in dieser Kohorte die Interventionsgruppe (Lagerteilnehmende) und die Kontrollgruppe hin-

sichtlich der Schulstufe nicht gleich zusammengesetzt. So waren in der Interventionsgruppe 77% der Schülerinnen und Schüler in der 8. Klasse und 23% in der 9. Klasse. In der Kontrollgruppe waren nur 40% in der 8. Klasse und der Rest (60%) in der 9. Klasse (vergleiche den diesbezüglichen Kommentar bei der 1. Kohorte zu dieser Ungleichverteilung). Auch hinsichtlich des Niveaus (A versus B/C) sind die beiden Gruppen nicht ganz vergleichbar. In der Interventionsgruppe hatte es mehr Niveau A Schülerinnen und Schüler (69%) als in der Kontrollgruppe (37%). Diesem Umstand wird in den Analysen mit der Kovariate (Niveau) Rechnung getragen.

3.3 Messinstrumente

Zur Überprüfung der mündlichen Englischkompetenzen wurde der Versant English Test von Pearson eingesetzt. Es handelt sich dabei um einen computerisierten und vollautomatischen Test, der die Bereiche Wortschatzumfang, Flüssigkeit, Aussprache und Satzbeherrschung misst. Der Test dauert circa 25 Minuten. Es handelt sich beim Versant English Test um einen gut validierten und reliablen Test, dessen Ergebnisse stark mit den Ergebnissen von handlungsorientierten mündlichen Tests korrelieren, die von Menschen geleitet und ausgewertet werden (vgl. Bernstein et al. 2010; Pearson 2011). Das Versant Testergebnis besteht aus einer Gesamtpunktezahl sowie über Punkte für die Teilbereiche Flüssigkeit, Wortschatz, Satzbeherrschung und Aussprache.

Die Sprachlernmotivation und die interkulturellen Kompetenzen (umfasst interkulturelle Einstellungen und Fertigkeiten) der Schülerinnen und Schüler wurden mittels eines Onlinefragebogens erhoben (vgl. Anhang). Die verwendeten Items basieren auf dem Instrument, welches in der Studie ‚Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf die interkulturelle Kompetenz und Sprachlernmotivation‘ verwendet wurde (vgl. Heinzmann et al. 2014), wobei der Fragebogen gekürzt und die Formulierungen für die Altersgruppe angepasst wurden. Um Hinweise darauf zu erhalten, worauf Leistungs- und Motivationsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern zurückzuführen sind, wurden im Schülerfragebogen wichtige Schülermerkmale (Geschlecht, soziodemographischer Status, Sprachhintergrund) erhoben. Die Beantwortung des Schülerfragebogens dauerte rund 15-20 Minuten. Zusätzlich wurden die Lehrpersonen der Lagerteilnehmer (Interventionsgruppe) in einem Fragebogen zu ihrer Einschätzung in Bezug auf die Auswirkungen der Lagerwoche befragt.

3.4 Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde an den Schulen selber während der Unterrichtszeit durchgeführt und von den Lehrpersonen überwacht. Eine studentische Hilfskraft, welche mit dem Testsystem sowie mit Online-Datenerhebungstool Limesurvey vertraut war, ging vor der ersten Datenerhebung bei allen beteiligten Schulen vorbei, um die involvierten Lehrpersonen mit den benötigten Webseiten und dem verwendeten Equipment (Headsets und Aufnahmegeräte für den Sprachtest) vertraut zu machen. Diese studentische Hilfskraft war auch Ansprechperson für die Lehrpersonen bei technischen Problemen während der Datenerhebung (vgl. auch Kap. 3.7). Kurz vor den anstehenden Datenerhebungen erhielten die Lehrpersonen von uns jeweils den Link für den auszufüllenden Fragebogen. Diesen kommunizierten sie ihren Schülerinnen und Schülern. Zudem erhielten sie einen Link zum Sprachtest mit den personalisierten Logins der Schülerinnen und Schüler, welche per Zufall für den Sprachtest gezogen wurden. Die Schülerinnen und Schüler führten diesen Test dann eigenständig durch. Das Forschungsteam überprüfte laufend, ob die Fragebögen rechtzeitig ausgefüllt und die Tests rechtzeitig absolviert wurden. Bei ausstehenden Antworten wurden Reminder an die Lehrpersonen der betreffenden Schülerinnen und Schüler verschickt.

3.5 Skalenbildung

Die Skalenbildung erfolgte sowohl theoriegeleitet als auch empirisch (Hauptkomponentenanalysen mit Varimax Rotation). Die gebildeten Skalen sind ausreichend reliabel. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick:

Tabelle 1: Skalen, Beispielitems und Cronbachs Alpha

Bereich / Skalen	Beispielitems	Cronbachs Alpha (Range)
Intrinsische Sprachlernmotivation	<i>Englisch macht mir Spass.</i> <i>Ich lerne Englisch, weil ich die Sprache gerne höre.</i>	.78 - .85
Instrumentelle Sprachlernmotivation	<i>Ich lerne Englisch, damit ich englische Filme verstehe.</i> <i>Ich lerne Englisch, damit ich Menschen aus englischsprachigen Ländern kennenlernen kann.</i>	.67 - .81
Interkulturelle Kompetenz: Bereitschaft	<i>Ich bin bereit, mein Verhalten an das von englischsprachigen Leuten anzupassen.</i> <i>Ich versuche, von meinen Lehrpersonen möglichst viel über die Gewohnheiten und Lebensweise in englischsprachigen Ländern zu lernen.</i>	.68 - .82
Interkulturelle Kompetenz: Affekt	<i>Mich verunsichert das Verhalten englischsprachiger Leute (negativ formuliert).</i> <i>Ich fühle mich unter englischsprachigen Leuten wohl.</i>	.62 - .77
Interkulturelle Kompetenz: Fertigkeiten	<i>Bei Kommunikationsproblemen mit englischsprachigen Leuten weiss ich mir zu helfen (z.B. durch Nachfragen, mit Gesten, Umschreibung oder Vereinfachung).</i> <i>Ich kann die Hauptmerkmale von Körpersprache (z.B. Augenkontakt, Gesten, Gesichtsausdruck) in Gesprächen mit englischsprachigen Leuten erkennen und richtig deuten.</i>	.75 - .89

Bemerkung: Bei den Cronbach Alpha-Werten werden die jeweils tiefsten und die höchsten Werte über die 6 Messungen pro Skala (3 Messpunkte in zwei Kohorten) angegeben.

3.6 Datenauswertung

Die Auswertungen erfolgen für jede Kohorte separat. Damit besteht die Möglichkeit, die an der ersten Kohorte gewonnenen Ergebnisse anhand der zweiten Kohorte zu replizieren.

Zunächst wurde geprüft, ob sich die Schülerinnen und Schüler der Interventions- und der Kontrollgruppe hinsichtlich verschiedener Merkmale unterscheiden. Dabei zeigten sich keine Unterschiede hinsichtlich der zu Hause gesprochenen Sprachen, der Nationalität (CH, Doppelbürger, Ausländer), der Anzahl Bücher zu Hause, der Sprachlernmotivation und der interkulturellen Einstellungen.

Zur Prüfung der Effekte der Lagerteilnahme auf die Sprachkompetenz wurden sodann mit der Statistiksoftware SPSS mehrere zweifaktorielle Kovarianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet. Dabei wurden die Gruppenzugehörigkeit und das Geschlecht als

unabhängige Variablen und der Gesamtscore des Sprachtests resp. die Testergebnisse der Teilbereiche als wiederholte Messungen verwendet. Als Kovariate wurde das Schulniveau (A vs. B/C) verwendet.

Mit abhängigen t-Tests wurden die Veränderungen innerhalb der Interventionsgruppe zwischen dem Pre- und dem Posttest geprüft.

3.7 Probleme bei der Datenerhebung in der 2. Kohorte (2016/2017)

Bei der zweiten Kohorte sind bei der Durchführung der Versant English Tests einige Probleme aufgetreten, die in diesem Abschnitt erläutert werden. Für die Durchführung dieser Tests wird ein Code (PIN) benötigt, der auf der Web-Oberfläche von Versant generiert wird. Diese personalisierten Login-Codes wurden jeweils für alle Schüler erstellt und vor der Testdurchführung an die Lehrpersonen übermittelt. Während der Pretests wurden diese PINs von Pearsons Webdienst nicht immer erkannt. Die Schüler haben jeweils ihre persönlichen PINs eingegeben, was zur Fehlermeldung führte, dass dieser PIN nicht gültig sei. Das Problem hat teilweise ganze Klassen betroffen. Die Ursache der Fehlermeldung konnte trotz intensiven Bemühungen nicht geklärt werden. Auch die Kontaktaufnahme mit dem Support von Pearson war nicht zielführend, weil Pearson das Problem nicht reproduzieren und dessen Ursache nicht lokalisieren konnte. Ein Wechsel des verwendeten Browsers löste das Problem ebenfalls nicht. In intensiver Zusammenarbeit mit den betroffenen Lehrpersonen gelang es schliesslich, die Tests trotzdem durchzuführen. Die PINs mussten teilweise mehrmals neu generiert und sehr kurzfristig versendet werden (teilweise brauchte es 2 oder 3 neue Versuche bis die PINs endlich erkannt wurden). Die beschriebenen Probleme kamen in allen drei Testrunden vor und erforderten Zusatzanstrengungen sowohl seitens der Projektleitung als auch seitens der betroffenen Lehrkräfte, was bei den Schulen zu Unzufriedenheit geführt hat.

Ein weiteres technisches Problem bei der Durchführung bestand darin, dass externe Headsets von Apple-Geräten nicht automatisch erkannt wurden. Sie mussten für jedes Gerät manuell freigeschaltet und eingestellt werden. Die studentische Hilfskraft nahm in allen beteiligten Schulen die Installation und Einrichtung der Headsets zusammen mit den Lehrkräften einmal vor. Bei der Einführung wurden die Lehrkräfte auf diese Einstellungen hingewiesen. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, die studentische Hilfskraft telefonisch zu kontaktieren oder bei Bedarf diese Unterstützung vor Ort anzufordern (letzteres kam bei der zweiten Kohorte eher selten vor).

Die Mehrheit der Lehrkräfte arbeitete sehr zuverlässig mit. Aufgrund der Schwierigkeiten mit dem Test, stiessen einzelne Lehrpersonen bei der Organisation der Testdurchführung an die Grenzen ihrer Ressourcen, weshalb die studentische Hilfskraft in einzelnen Klassen die Testdurchführung auch noch beim dritten Erhebungszeitpunkt vor Ort managen musste.

Die oben beschriebenen Probleme haben bei den Posttests und bei den delayed Posttests dazu geführt, dass die Datenerhebungen teilweise 1-2 Wochen später als nach Plan vorgesehen durchgeführt wurden (insgesamt waren 5 Klassen betroffen – darunter sowohl solche, die zur der Interventionsgruppe als auch solche, die zur Kontrollgruppe gehörten).

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu den Effekten der Lagerwoche auf die sprachlichen Kompetenzen, die Sprachlernmotivation und die interkulturellen Kompetenzen und Einstellungen dargestellt.

4.1 Auswirkungen auf die mündlichen Sprachkompetenzen

4.1.1 Erste Kohorte

Die ANCOVA mit Messwiederholung mit den Gesamtscores des Versanttests (über die drei Messzeitpunkte) als abhängiger Variable, der Gruppenzugehörigkeit sowie dem Geschlecht als unabhängige Variablen und dem Schulniveau als Kovariate ergab die folgenden bedeutsamen Ergebnisse (vgl. auch Abbildungen 2 und 3):

- Die mündlichen Kompetenzen verbesserten sich in der Interventionsgruppe über die Zeit während sie in der Kontrollgruppe im gleichen Zeitraum stagnierten (Wilks Lambda=.91, $df=2/129$, $p=.002$).
- Die Verbesserung in der Interventionsgruppe war bei den Mädchen akzentuierter als bei den Jungen (Wilks Lambda=.96, $df=2/129$, $p=.07$). Erstere überholten die nicht am Lager teilnehmenden Mädchen der Kontrollgruppe deutlich.
- Die beschriebenen Effekte sind nicht nur kurzfristiger Natur, sondern innerhalb eines halben Jahres nachhaltig erkennbar und unabhängig vom besuchten Schulniveau.

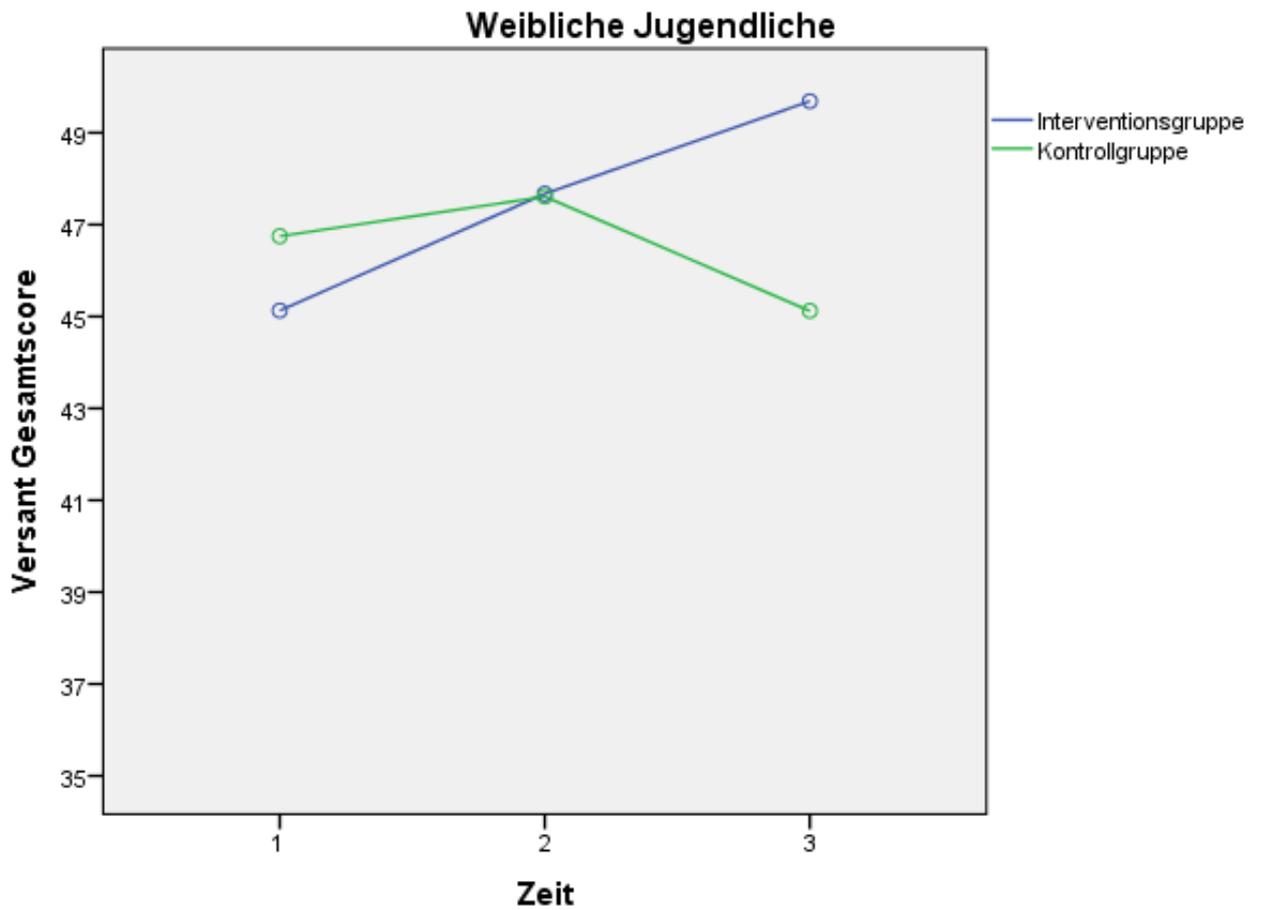


Abbildung 2: Lagereffekte auf die mündlichen Sprachkompetenzen der Mädchen (1. Kohorte)

Aus Zusatzanalysen geht hervor, dass die beschriebenen Lagereffekte auf Fortschritten in der Satzbeherrschung und beim Wortschatz basieren.

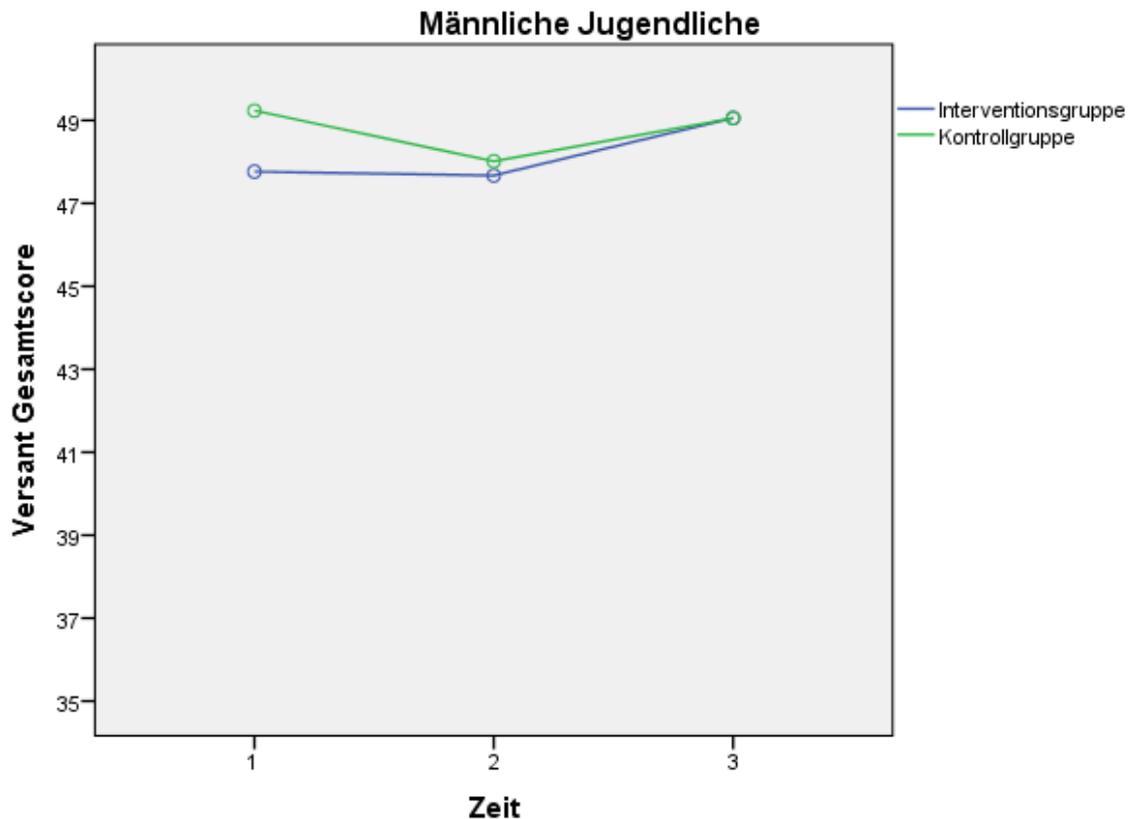


Abbildung 3: Lagereffekte auf die mündlichen Sprachkompetenzen der Jungen (1. Kohorte)

4.1.2 Zweite Kohorte

Die Daten der zweiten Kohorte wurden ebenfalls mittels einer ANCOVA mit Messwiederholung mit den drei Gesamtscores des Versanttests als abhängige Variablen, der Gruppenzugehörigkeit sowie dem Geschlecht als unabhängige Variablen und dem Schulniveau als Kovariate analysiert. Dabei konnten wir das Ergebnis der ersten Kohorte nur teilweise replizieren:

- Die mündlichen Kompetenzen verbesserten sich in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe nur kurzfristig (und im Vergleich zur Entwicklung in der Kontrollgruppe nicht signifikant), nach einem halben Jahr waren sie jedoch wieder auf das Ursprungsniveau zurückgefallen (vgl. Abbildungen 4 und 5).
- Jungen und Mädchen der Interventionsgruppe unterschieden sich in dieser Kohorte nicht bezüglich der Veränderung ihrer mündlichen Englischkompetenzen.

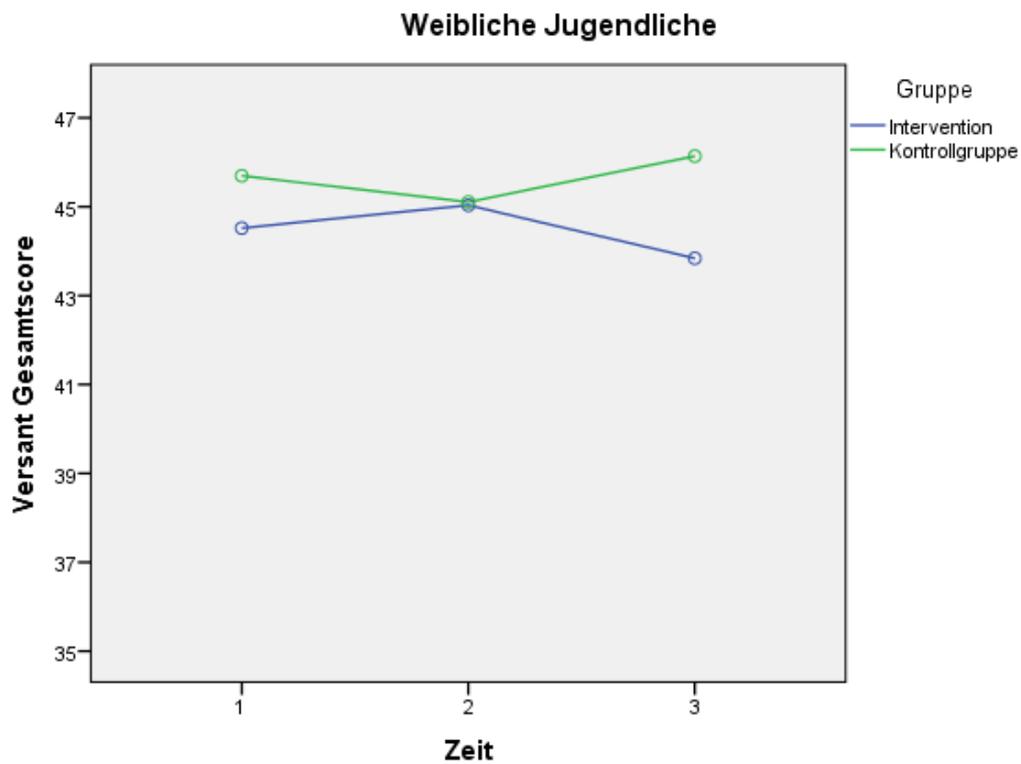


Abbildung 4: Lagereffekte auf die mündlichen Sprachkompetenzen der Mädchen (2. Kohorte)

Weiterführende Analysen ergaben auch für die einzelnen Sprachfertigkeiten (Unterkategorien) keine nachhaltigen Effekte.

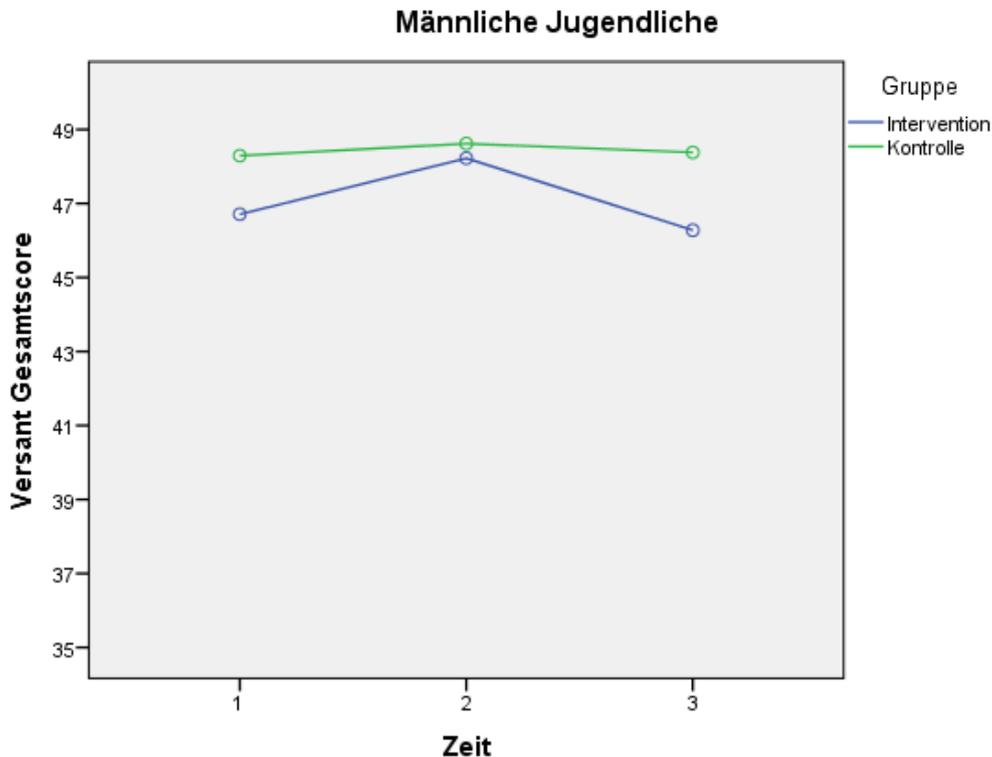


Abbildung 5: Lagereffekte auf die mündlichen Sprachkompetenzen der Jungen (2. Kohorte)

4.2 Klasseneffekte und Ausreisseranalysen bezüglich der mündlichen Sprachkompetenzen

Da sich Schulklassen bekanntlich in ihren Kompetenzen in den Fremdsprachen aus verschiedenen Gründen erheblich unterscheiden, wurde zusätzlich geprüft, ob einzelne Schulklassen in besonderem Masse vom Angebot profitiert haben. Zu diesem Zweck wurden die Verläufe der Mittelwerte (Gesamtscores des Versant-Tests) der verschiedenen Klassen miteinander verglichen. Anhand dieser Vergleiche konnte in der ersten Kohorte eine 8. Klasse (Niveau A, mit 12 Mädchen und 9 Jungen) identifiziert werden, die überdurchschnittlich profitiert hatte: Sie steigerte sich von relativ bescheidenen 38.5 Punkten auf 41 Punkte unmittelbar nach der Immersionswoche und nach einem halben Jahr auf 48 Punkte. Es handelt sich um eine Klasse aus einer ländlichen Gemeinde, weitere Merkmale (z.B. Sprachlernmotivation) waren jedoch nicht auffällig. Um zu prü-

fen, ob der oben berichtete positive Effekt der Lagerwoche auf die mündlichen Sprachkompetenzen in der ersten Kohorte auf diese Klasse zurückzuführen ist, haben wir die ANCOVA mit Messwiederholung nochmals ohne diese Klasse (mit dem besonders positiven Verlauf) durchgeführt. Dabei blieben alle oben bereits berichteten Effekte erhalten. Eine Verzerrung aufgrund einer Ausreisserklasse liegt somit nicht vor.

In der zweiten Kohorte fand sich keine Klasse mit einer auffälligen Steigerung der mündlichen Sprachkompetenzen im untersuchten Zeitraum.

4.3 Auswirkungen auf die Sprachlernmotivation

4.3.1 Erste Kohorte

Ein direkter Vergleich zwischen der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe hinsichtlich der Sprachlernmotivation kurz nach dem Lager ist nicht möglich, da in der Kontrollgruppe darauf verzichtet wurde, im Abstand von 2 Wochen nochmals denselben Fragebogen ausfüllen zu lassen.

Es kann jedoch mittels zweier t-Tests für gepaarte Stichproben untersucht werden, ob sich bei den Lagerteilnehmerinnen und Lagerteilnehmern die intrinsische und die instrumentelle Sprachlernmotivation nach dem Lager signifikant verändert hat. Diese Tests zeigen, dass die Lagerteilnehmerinnen und Lagerteilnehmer nach dem Lager signifikant motivierter waren, Englisch zu lernen als vor dem Lager ($t=-3.9$, $df=158$, $p<.001$ resp. $t=3.5$, $df=158$, $p<.001$).

Die Zunahme der Sprachlernmotivation war allerdings nicht nachhaltig, denn sie ging im Verlaufe der nachfolgenden 6 Monaten wieder etwas zurück und war in der Folge statistisch nicht mehr nachweisbar. Die Interventionsgruppe unterschied sich von der Kontrollgruppe weder vor dem Projektstart noch zum Zeitpunkt des delayed Posttests: Die Sprachlernmotivation war in beiden Gruppen über die Zeit auf konstant hohem Niveau.

4.3.2 Zweite Kohorte

In der zweiten Kohorte veränderte sich die Sprachlernmotivation zwischen dem Pre- und dem Posttest nicht, sie blieb auf hohem Niveau konstant. Diese Feststellung trifft sowohl auf die intrinsische als auch auf die instrumentelle Sprachlernmotivation zu.

Der Vergleich mit der Kontrollgruppe ergab keinerlei Unterschiede: Die beiden Gruppen unterschieden sich weder bezüglich des Niveaus der Sprachlernmotivation (beide Skalen) noch bezüglich des Verlaufs der Motivation über die Zeit hinweg (vgl. Abbildung 6).

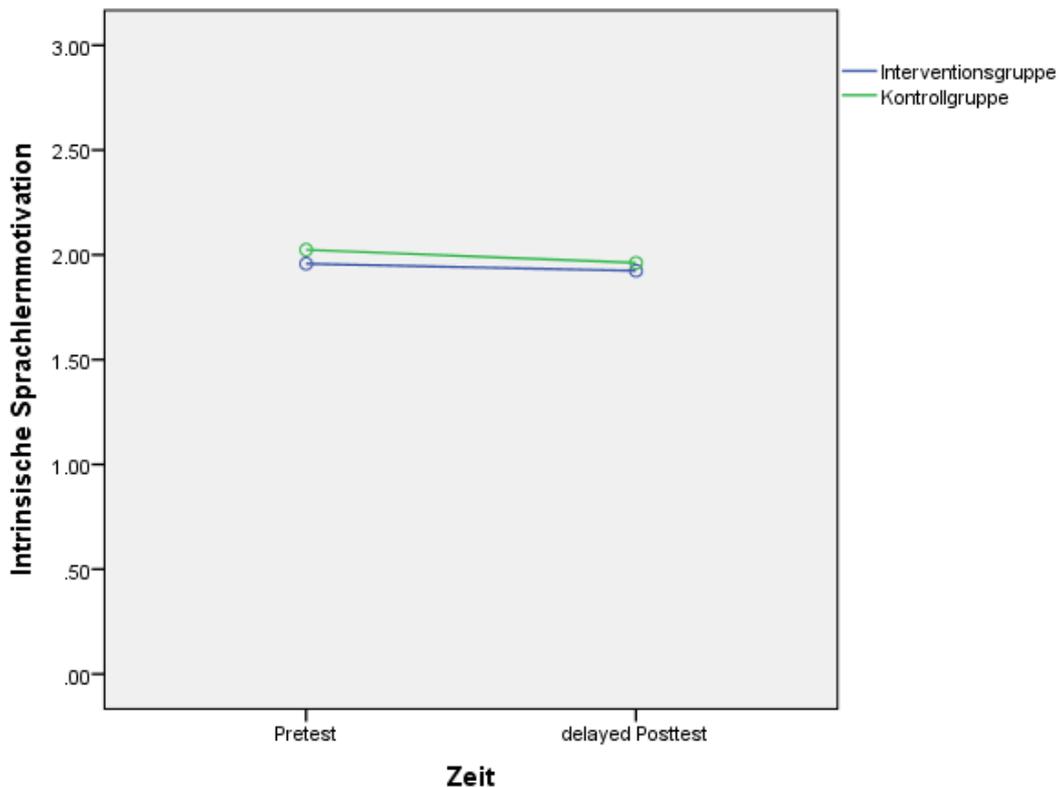


Abbildung 6: Effekt auf die intrinsische Sprachlernmotivation (2. Kohorte)

4.4 Auswirkungen auf die interkulturelle Kompetenz

4.4.1 Erste Kohorte

Auch im Bereich der interkulturellen Kompetenz war ein direkter Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe kurz nach dem Lager nicht möglich. Wiederum wurden t-Tests für gepaarte Stichproben durchgeführt, um zu prüfen, ob sich diese Kompetenzen bei den Lagerteilnehmerinnen und Lagerteilnehmern signifikant verändert hatten.

Die t-Tests zeigen, dass in allen Bereichen der interkulturellen Kompetenz signifikante Veränderungen auszumachen sind. So waren die Lagerteilnehmerinnen und Lagerteilnehmer nach dem Lager signifikant gewillter, Kontakt mit englischsprachigen Leuten zu suchen und dabei nicht nur die Sprache, sondern auch etwas über Geschichte und Traditionen zu lernen. Sie waren auch signifikant positiver gegenüber englischsprachigen

Leuten eingestellt und fühlten sich wohler unter ihnen. Zudem glaubten sie nach dem Lager, höhere interkulturelle Fertigkeiten zu haben und beispielsweise besser in der Lage zu sein, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen, Missverständnisse zu klären, Körpersprache zu deuten und sich bei Kommunikationsproblemen zu helfen zu wissen.

Um die längerfristige Wirkung des Lagers auf die Bereitschaft, Kontakt mit englischsprachigen Leuten zu suchen und dabei nicht nur die Sprache, sondern auch etwas über Geschichte und Traditionen zu lernen, zu untersuchen, haben wir ein allgemeines lineares Modell mit Messwiederholung gerechnet. Wir fanden einen signifikanten Zeiteffekt (Haupteffekt Zeit, $F = 5.2$, $p = .02$), einen Gruppeneffekt (Haupteffekt Gruppe, $F = 5.6$, $p = .02$) und eine signifikante Interaktion zwischen Zeit und Gruppe ($F = 5.2$, $p = .02$). Während die interkulturelle Bereitschaft in der Kontrollgruppe über die Zeit hinweg konstant blieb, nahm sie in der Interventionsgruppe ab. Da die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe mit einer signifikant höheren Bereitschaft gestartet waren, war ihre Bereitschaft am Ende des Schuljahres vergleichbar mit der der Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 7).



Abbildung 7: Lagereffekt auf die interkulturelle Bereitschaft (1. Kohorte)

Aus den Analysen zum Zeitpunkt nach dem Lager (siehe oben) wissen wir, dass diese Bereitschaft nach dem Lager sogar nochmals signifikant höher war. Wie es scheint, war

diese Steigerung nicht nachhaltig, so dass hier kein oder sogar ein negativer Lagereffekt auszumachen ist.

Auch was die Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber englischsprachigen Leuten angeht, konnte keine nachhaltigen Lagereffekte nachgewiesen werden, das heisst, dass der positive Effekt, der sich kurz nach dem Lager bei den Lagerteilnehmerinnen und Lagerteilnehmern zeigte, sich langfristig verflüchtigte.

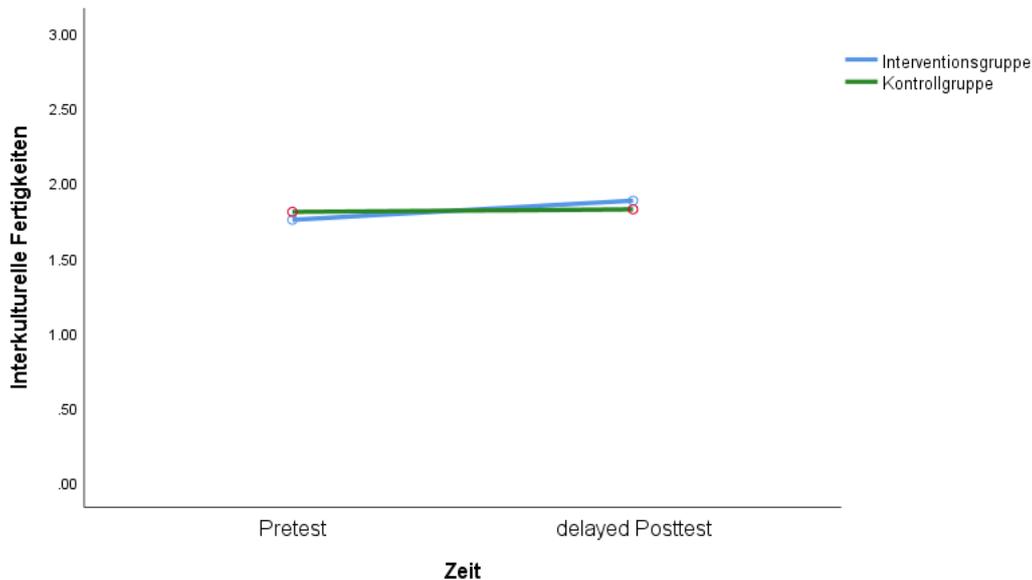


Abbildung 8: Entwicklung der interkulturellen Fertigkeiten (1. Kohorte)

In Bezug auf die interkulturellen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler (beispielsweise in der Lage zu sein, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen, Missverständnisse zu klären, Körpersprache zu deuten und sich bei Kommunikationsproblemen zu helfen) fanden wir hingegen eine Zunahme über die Zeit für beide Gruppen ($F = 8.7$; $p = .004$) sowie eine signifikante Interaktion zwischen Zeit und Gruppe ($F = 3.9$; $p = .05$). Das heisst, die Schülerinnen und Schüler, die im Lager waren, entwickelten sich hinsichtlich ihrer interkulturellen Fertigkeiten etwas stärker als die Schülerinnen und Schüler, die nicht im Lager waren. Der signifikante Zeiteffekt bedeutet, dass sich die interkulturellen Fertigkeiten in beiden Gruppen über die Zeit hinweg (leicht) verbesserten (siehe Abbildung 8).

4.4.2 Zweite Kohorte

Wir fanden kurzfristige positive Interventionseffekte auf die gefühlsbezogene Komponente der interkulturellen Kompetenz ($t=-3.2$, $df=95$, $p<.01$) und auf die interkulturellen Fertigkeiten ($t=2.7$, $df=95$, $p<.01$), während bei der Bereitschaft, sich mit der anderen Kultur auseinanderzusetzen, auch kurzfristig keine Veränderung feststellbar war.

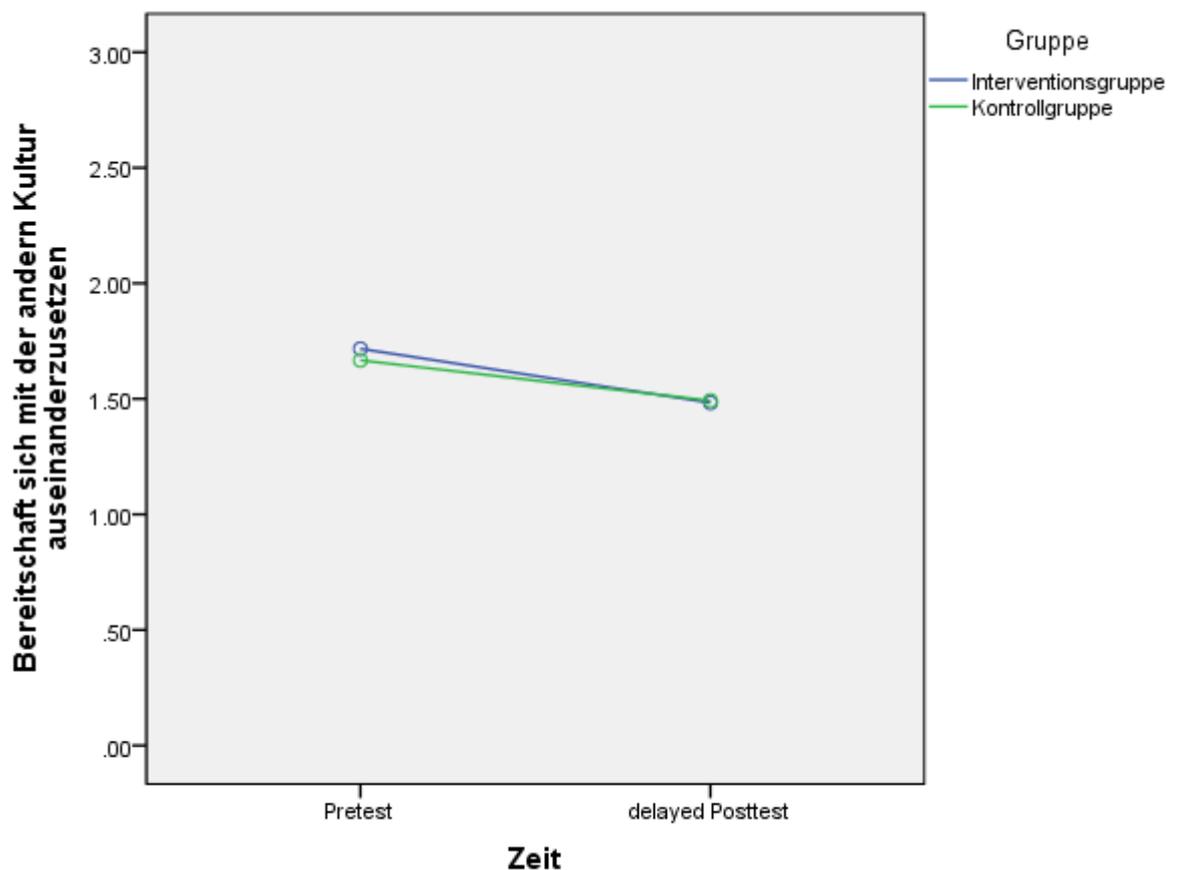


Abbildung 9: Interkulturelle Kompetenz – Bereitschaft: Lagereffekt (2. Kohorte)

Im längerfristigen Vergleich mit der Kontrollgruppe hatte sich der Effekt auf die gefühlsbezogene Komponente der interkulturellen Kompetenz wieder verflüchtigt: Die beiden Gruppen unterschieden sich nicht voneinander. Auch bezüglich der interkulturellen Fertigkeiten war der Effekt nicht nachhaltig. Hier war im Gegensatz zur ersten Kohorte auch kein genereller Zuwachs zu verzeichnen. Die Bereitschaft, sich mit der fremden Kultur

auseinanderzusetzen, nahm (wiederum im Gegensatz zur ersten Kohorte) nicht signifikant ab, sondern blieb in beiden Gruppen auf mittlerem Niveau konstant (vgl. Abbildung 9).

4.5 Subjektive Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen

Im Schülerfragebogen kurz nach dem Lager sowie 6 Monate nach dem Lager wurden die Lagerteilnehmerinnen und Lagerteilnehmer auch nach ihrer eigenen Einschätzung der Wirksamkeit der besuchten Lagerwoche befragt. Dabei gaben die Lagerteilnehmerinnen und Lagerteilnehmer an, wie stark sich die Lagerwoche ihres Erachtens auf ihre interkulturellen Einstellungen, ihre interkulturellen Fertigkeiten, ihre Sprachlernmotivation, ihre rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten und ihr Selbstvertrauen auswirkte. Die Einschätzungsskala reichte von „keine Auswirkung“ (0) bis „grosse Auswirkung“ (3).

Die Tabelle 2 macht deutlich, dass die grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler davon ausging, dass das Lager in jeglicher Hinsicht positive Effekte hatte. In beiden Kohorten gaben kurz nach dem Lager zwischen 75% und 91% der Lagerteilnehmerinnen und Lagerteilnehmer an, dass der Lageraufenthalt eine positive Auswirkung auf ihre interkulturellen Einstellungen und Fertigkeiten, ihre Sprachlernmotivation, ihre sprachlichen Fertigkeiten sowie ihr sprachliches Selbstvertrauen hatte („trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“ Antworten zusammengezählt). Es fällt auf, dass sich diese Einschätzung 6 Monate nach dem Lager etwas abschwächte. Trotzdem waren die Befragten auch 6 Monate nach dem Lager mehrheitlich der Auffassung, dass das Lager (eher) eine positive Auswirkung auf ihre interkulturellen Einstellungen und Fertigkeiten, ihre Sprachlernmotivation, ihre sprachlichen Fertigkeiten sowie ihr sprachliches Selbstvertrauen hatte. Die Einschätzungen der zweiten Kohorte waren in allen Bereichen etwas zurückhaltender als diejenigen der ersten Kohorte (vgl. Tab. 2).

Die Schülerinnen und Schüler hatten überdies die Möglichkeit am Ende des Fragebogens noch Kommentare zu schreiben. Zahlreiche Kommentare der Schülerinnen und Schüler zeugen davon, dass sie begeistert waren von ihrer Longbridge-Woche. Sie beschrieben das Lager als „cool“, „toll“, „genial“, „sehr schön“, „super“, „der Hammer“, „perfekt“, „lustig“, etc. Die lobenden Worte beziehen sich sehr oft auf die Atmosphäre im Lager, auf die Lagerleiterinnen und Lagerleiter, die nett und motiviert waren, auf das gute

Essen und den Spassfaktor. Ein(e) Teilnehmer(in) beschrieb das Lager beispielsweise mit folgenden Worten:

„Ich fand das Lager sehr gut, weil die Atmosphäre sehr gut war. Die Leiterinnen und Leiter haben einen sehr guten Job gemacht: waren immer freundlich, waren organisiert, waren hilfsbereit etc. Das Essen war gut und wir hatten genug Freizeit und Unterhaltungsmöglichkeiten. Das Programm war sehr unterhaltsam und hat Spass gemacht. Ich würde dieses Lager jeder Klasse weiterempfehlen.“

Auch der Lerneffekt des Lagers wurde mitunter gelobt. So schrieben einige Schülerinnen und Schüler, dass sie im Lager viel über englischsprachige Länder, deren Bräuche und Kultur gelernt hätten, dass sie ihre Sprachfertigkeiten verbessert hätten oder dass sie mutiger geworden seien, Englisch zu sprechen. Hinsichtlich Sprachkompetenz waren die Schülerinnen und Schüler aber zurückhaltender und man findet auch einschränkende Kommentare zum Lerneffekt. So wurde beispielsweise erwähnt, dass man eher etwas über die Kulturen verschiedener englischsprachiger Länder gelernt habe, als Englisch:

„Das Lager war toll. Aber man lernt fast kein Englisch. Dafür lernt man viel über die Kulturen der einzelnen Länder. Man hat auch sehr viel Spass dort.“

Oder dass man sich nun nicht wirklich besser auf Englisch ausdrücken könne, dafür aber besser verstehe. Einzelne Schülerinnen und Schüler hatten auch angegeben, dass sie eigentlich nur sehr wenig Englisch gesprochen hätten, da sie sich ausserhalb des Programms untereinander auf Deutsch unterhielten. So schrieb ein Schüler:

„Habe nur wenn Lehrer oder Leiter in der Nähe waren Englisch gesprochen. Mit Freunden Englisch sprechen braucht viel Disziplin“.

Zu guter Letzt waren sich die Schülerinnen und Schüler auch bewusst, dass eine Woche Lager zu kurz ist, um Quantensprünge in der Englischkompetenz zu erwarten. In dieser Hinsicht trifft es das Fazit des/r folgenden Schülers/in sehr gut:

„Ich fand das Lager wirklich sehr spannend. Das Programm war abwechslungsreich, interessant und für jeden was mit dabei. In den Lernstunden habe ich mich intensiv mit dem Englisch auseinandergesetzt, aber im Endeffekt war es doch zu kurz um mein Englisch wirklich zu verbessern. Toll fand ich aber, dass wir die verschiedenen Länder näher kennenlernten (Kultur, Essen, Akzent, Small-talk, etc.). Das sind sicher Dinge, die man mitnimmt und beibehält. Eine wirklich nützliche und gute Erfahrung für die Zukunft.“

Tabelle 2: Subjektive Einschätzungen der Lagerwoche durch die Schülerinnen und Schüler

Wieweit treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?	«Trifft voll und ganz zu» (3)		«trifft eher zu» (2)		«trifft eher nicht zu» (1)		«trifft gar nicht zu» (0)		Mittelwert	
	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3
Einstellung										
Kohorte 1	44%	24%	47%	62%	8%	11%	1%	3%	2.3	2.1
Kohorte 2	34%	21%	50%	53%	12%	17%	4%	8%	2.1	1.9
Umgang										
Kohorte 1	47%	23%	43%	61%	10%	13%	1%	3%	2.4	2.0
Kohorte 2	36%	20%	52%	57%	10%	18%	2%	4%	2.1	1.9
Motivation										
Kohorte 1	46%	23%	41%	49%	11%	23%	2%	5%	2.3	1.9
Kohorte 2	35%	18%	47%	41%	16%	34%	2%	7%	2.1	1.7
Verstehen										
Kohorte 1	43%	18%	43%	57%	13%	21%	1%	5%	2.3	1.9
Kohorte 2	27%	13%	50%	52%	21%	30%	3%	5%	2.1	1.7
Ausdruck										
Kohorte 1	33%	18%	52%	54%	15%	24%	1%	4%	2.2	1.9
Kohorte 2	26%	13%	56%	53%	16%	30%	2%	4%	2.0	1.8
Mut										
Kohorte 1	42%	24%	47%	50%	10%	20%	2%	6%	2.2	1.9
Kohorte 2	35%	16%	45%	53%	17%	25%	3%	6%	2.1	1.8

Legende:

Einstellungen = „Meine Einstellungen gegenüber englischsprachigen Leuten haben sich durch meinen Lageraufenthalt positiv verändert.“

Umgang = „Mein Lageraufenthalt hat mir geholfen, mit englischsprachigen Leuten umgehen zu können.“

Motivation = „Dank meines Lageraufenthalts bin ich nun motivierter, Englisch zu lernen.“

Verstehen = „Dank meines Lageraufenthalts kann ich Englisch nun viel besser verstehen.“

Ausdruck = „Dank meines Lageraufenthalts kann ich mich nun viel besser auf Englisch ausdrücken.“

Mut = „Dank meines Lageraufenthalts habe ich nun mehr Mut, Englisch zu sprechen.“

Neben den Schülerinnen und Schülern haben wir auch die Englischlehrpersonen (erste Kohorte: N=9; zweite Kohorte N=11) der Lagerteilnehmerinnen und Lagerteilnehmer kurz nach dem Lager mittels Online-Fragebogen zu ihrer Einschätzung der Wirksamkeit der Lagerwoche befragt. Dabei haben wir sie gefragt, wie stark sich die Longbridge-Lagerwoche auf einer Skala von 1-10 bei den Schülerinnen und Schülern in ihrer Klasse auf verschiedene Bereiche ausgewirkt habe.

Tabelle 3 verdeutlicht, dass auch die Lehrpersonen das Lager insgesamt als wirksam erachten. Während sie den Einfluss auf die interkulturellen Einstellungen, die rezeptiven

Sprachfertigkeiten und die Sprachlernmotivation zwischen mittel und hoch einstufen, sind sie sehr optimistisch bezüglich der Bereitschaft sowie des Selbstvertrauens Englisch zu sprechen.

Tabelle 3: Subjektive Einschätzungen der Lehrpersonen

Bereich	Mittelwerte	
	Kohorte 1	Kohorte 2
Einstellungen gegenüber englischsprachigen Leuten	5.8	7.7
Fähigkeit mit englischsprachigen Leuten umgehen zu können (z.B. ihre non-verbale Kommunikation zu verstehen, Missverständnisse zu beseitigen, etc.)	6.8	7.5
Motivation, Englisch zu lernen	7.3	7.6
Fähigkeit, Englisch zu verstehen	6.3	7.6
Bereitschaft und Selbstvertrauen, Englisch zu sprechen	8.2	8.7

5 Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Die Auswertung der Daten hinsichtlich der Sprachkompetenz zeigt ein widersprüchliches Bild. In der ersten Kohorte wiesen die Lagerteilnehmerinnen und Lagerteilnehmer einen positiveren Entwicklungsverlauf auf als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe, in der zweiten Kohorte hingegen hatte das Lager keinen solchen positiven Einfluss auf die mündliche Sprachkompetenz. Da die beiden Kohorten insgesamt ähnlich zusammengesetzt und die subjektiven Rückmeldungen beider Kohorten vergleichbar positiv waren und wir auch nicht Kenntnis von einem (über die beiden Jahre gesehen) unterschiedlichen Longbridge-Programm haben, ist die Interpretation dieses Unterschieds schwierig. Nicht ganz ausschliessen kann man die Möglichkeit, dass die technischen Schwierigkeiten bei der zweiten Kohorte (s. Kap. 3.7) die Ergebnisse der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe mehr geschmälert haben. Wahrscheinlicher ist jedoch die Erklärung, dass der (vorübergehende) Anstieg der Sprachlernmotivation für den Effekt auf die mündliche Sprachkompetenz verantwortlich ist, da dieser nur in der ersten Kohorte nicht jedoch in der zweiten beobachtet werden konnte. Erst die Untersuchung einer weiteren Kohorte könnte hier noch mehr Klarheit schaffen.

In Bezug auf die weiteren untersuchten Bereiche (Sprachlernmotivation und interkulturelle Kompetenz) konnte weder in der ersten Kohorte noch in der zweiten Kohorte ein nachhaltiger positiver Effekt durch den Besuch des Lagers festgestellt werden. Zwar zeigte sich in der 1. Kohorte kurzfristig ein spürbarer positiver Effekt: Bei diesen Schülerinnen und Schülern hat das Lager einen Motivationsschub sowie auch einen Anstieg in der interkulturellen Kompetenz (interkulturelle Einstellungen und Fertigkeiten) bewirkt, welcher in der Folge jedoch nicht beibehalten werden konnte. In der zweiten Kohorte war auch kein kurzfristiger Anstieg in der Motivation oder der interkulturellen Kompetenz nachweisbar. Es kann aufgrund der Datenlage nicht eruiert werden, weshalb die Lagerwoche bei der zweiten Kohorte einen geringeren Effekt hatte als bei der ersten. Beide Kohorten gemeinsam machen jedoch deutlich, dass eine einwöchige Intervention zu kurz und zu punktuell ist, um die affektiven und einstellungsbezogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu verändern.

Die vorliegenden Studienergebnisse einschränkend ist zu bemerken, dass die Zeitspanne zwischen dem Posttest und dem delayed Posttest mit 6 Monaten eine hohe Hürde darstellt: Wäre diese Zeitspanne etwas kürzer gewählt worden (z.B. nur 3 Monate), so wäre die Chance gewiss grösser gewesen, zum dritten Messzeitpunkt noch Lagereffekte zu festzustellen. Insofern ist also der Befund, dass die Lagereffekte der ersten Kohorte nicht «nachhaltig» waren, zu relativieren. Eventuell wären solche Effekte nach drei Monaten noch feststellbar gewesen.

Insgesamt legen die Daten nahe, dass ein immersives Englischlager zwar von den Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen positiv erlebt wird, aber für eine Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler zu kurz sein dürfte, um längerfristig eine nachhaltige Entwicklung anstossen zu können, weder hinsichtlich der Sprachkompetenz noch hinsichtlich der Sprachlernmotivation oder der interkulturellen Kompetenzen. Die positiven Erfahrungen, die im Lager gemacht werden, führen bei vielen Schülerinnen und Schülern zu einem kurzfristigen Motivationsanstieg oder zu einem kurzfristigen Anstieg der interkulturellen Kompetenzen. Die Immersion müsste jedoch länger dauern und noch konsequenter durchgeführt werden, um überdauernde positive Auswirkungen zu erzielen. Falls eine längere Immersionsphase nicht möglich ist, könnten auch andere Massnahmen helfen,

die Fortschritte zu sichern. Denkbar wäre beispielsweise der Einsatz von CLIL Sequenzen (Cenoz, Genesee, & Gorter, 2014) oder immersiven Inseln¹, welche die während der Lagerwoche behandelten Themen erneut aufgreifen und vertiefen. Eine weitere Möglichkeit, die erzielten Fortschritte längerfristig zu sichern, könnten auch digitale Austauschformate mit einer englischsprachigen Partnerklasse darstellen, bei denen gemeinsam an Projekten gearbeitet wird. Ein solches Austauschsetting bietet im Vergleich zur immersiven Lagerwoche den Vorteil, dass es ohne räumliche Verschiebung und entsprechend mit geringerem Aufwand realisierbar ist. Im Gegensatz zu einer immersiven Lagerwoche kann die Intervention jedoch längerfristig gestaltet werden. Gestaltungsmöglichkeiten für einen virtuellen Austausch finden sich beispielsweise bei Alconnectar (siehe <https://www.movetia.ch/programme/alconnectar/>) oder bei e-tandem@imedias (https://www.imedias.ch/weiterbildung/e_tandem_imedias.cfm).

6 Literatur

- Alexander, T. & Perl, D. (2010). Chancen, Grenzen und Konsequenzen interkulturellen Lernens im internationalen Schüleraustausch. In Fachstelle für International Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.), *Forum Jugendarbeit International*. Bonn.
- Anderson, P.H. & Lawton, L. (2011). Intercultural Development: Study abroad vs. on-campus study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 21, 86-108.
- Anderson, P.H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457–469.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Philadelphia & Adelaide: Multilingual Matters.
- Barraja-Rohan, A.-M. (2013). Second language interactional competence and its development: a study of international students in Australia. Monash University.
- Bernstein J., Van Moere, A., & Cheng, J. (2010). Validating automated speaking tests. *Language Testing*, 27, 355-377.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35, 243–262.
- Chieffo, L., & Griffiths, L. (2004). Large-scale assessment of student attitudes after a short-term study abroad program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 165–177.
- Dings, A. (2007). *Developing interactional competence in a second language: A case study of a Spanish language learner*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Donnelly-Smith, L. (2009). Global learning through short-term study abroad. *Peer Review*, 11(4), 12.

¹ siehe https://www.biel-bienne.ch/files/pdf1/bsk_sus_sc_modell_4_zweisprachige_projekte_d.pdf oder http://www.schulen-aargau.ch/kanton/Dokumente_offen/projektdokumentation_ilots_immersifs.pdf

- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology, 24*(4), 327-357.
- Engle, L., & Engle, J. (2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 10*, 219–236.
- Heinzmann, S., Schallhart, N., Müller, M., Künzle, R. & Wicki, W. (2014). Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen. Forschungsbericht Nr. 44 Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Heinzmann, S., Künzle, R., Schallhart, N., & Müller, M. (2015). The effect of study abroad on intercultural competence: Results from a longitudinal quasi-experimental study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 26*, 187–208.
- Hewstone, M. (1996). Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. In C. N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping*. New York & London: Guilford Press.
- Kinginger, C. (2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad* (Bd. 37). John Benjamins Publishing.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and Social Cognition*. London: SAGE Publications.
- Magnan, S. S., & Back, M. (2007). Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals, 40*(1), 43–61.
- Medina-Lopez-Portillo, A. (2004). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 10*, 179–199.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles: Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et allemande*. Bern: Peter Lang.
- Pearson Education, Inc. (2011). *Versant English Test: Test Description and Validation Summary*. Pearson.
- Williams, T. R. (2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education, 9*(4), 356–371.

Anhang: Schülerfragebogen (Pretest)