

An den
Präsidenten des Landtags in NRW
Herrn André Kuper
Postfach 10 11 43
40002 DÜSSELDORF

LANDTAG
NORDRHEIN-WESTFALEN
17. WAHLPERIODE

STELLUNGNAHME
17/317

A15, A10

07.02.2018

Betr.: Stellungnahme zum Antrag der Fraktion der AfD (Drucksache 17/794) „Englischunterricht in der Primarstufe abschaffen – Deutsch und Mathematik dafür stärken“ für die Anhörung im Ausschuss für Schule und Bildung am 21. Februar 2018

Sehr geehrte Vorsitzende Korte,
sehr geehrte Mitglieder des Schulausschusses,

die Ausführungen im Antrag der Fraktion der AfD zum Thema „Englischunterricht in der Primarstufe abschaffen – Deutsch und Mathematik dafür stärken“ (Drucksache 17/794) enthalten eine Reihe von Ungereimtheiten und fehlerhaften Darstellungen. Das betrifft insbesondere die genannte deutschlandweite Untersuchung zur Qualität des Englischunterrichts der Universitäten Eichstätt-Ingolstadt, Gießen und Leipzig. Es handelt sich hierbei um die sogenannte **BIG-Studie**, die der BIG-Kreis im Sommerhalbjahr 2013 durchgeführt hat und deren Ergebnisse 2015 und 2016 veröffentlicht worden sind (vgl. die Literaturangaben am Ende dieser Stellungnahme).

Das Akronym BIG steht dabei für **Beratung, Information und Gespräch**. Der BIG-Kreis wurde 1999 vom renommierten Fachdidaktiker Hans-Eberhard Piepho (Professor für englische Fachdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen) ins Leben gerufen. Nach dem Tod Piephos übernahm 2005 Heiner Böttger die Leitung des Arbeitskreises (seit 2007 Professor für Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt). Derzeit hat der BIG-Kreis zehn ständige Mitglieder, die aus verschiedenen Bundesländern kommen und unterschiedliche praktische und wissenschaftliche Arbeitsbereiche abdecken (siehe www.stiftung-lernen.de → BIG-Kreis). Der BIG-Kreis versteht sich als unabhängige Institution, die die Einführung des Fremdsprachenunterrichts an der Grundschule seit nunmehr fast 20 Jahren wissenschaftlich begleitet und die Fachdiskussionen in diesem Bereich durch zahlreiche Publikationen und die vier FFF-Konferenzen „Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen“ in den Jahren 2004 in Weingarten, 2007 in Nürnberg, 2011 in Eichstätt und 2014 in Leipzig maßgeblich mitbestimmt hat.

Bei der BIG-Studie handelt es sich um die erste und bisher einzige bundesweite Studie zur Ermittlung des Lernstands im Englischunterricht am Ende von Klasse 4. Mit Ausnahme des Saarlandes, wo in der Grundschule ausschließlich Französisch angeboten wird, wurden Schulen aus allen übrigen 15 Bundesländern mit in die Untersuchung einbezogen. Insgesamt wurde die Lernstandsermittlung im Fach Englisch in 114 Klassen an 80 Schulen durchgeführt. An der Untersuchung waren 98 Lehrkräfte und 2148 Schülerinnen und Schüler beteiligt. Das Ziel der Studie war es, erstmals empirisch abgesicherte Ergebnisse zur Sprachkompetenz der Lerner im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 zu gewinnen. Getestet wurde die Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und (in eingeschränktem Maße) Sprechen. Zusätzlich wurden sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte gebeten, einen Fragebogen zum Englischunterricht auszufüllen.

Der Antragstext führt aus, dass die Ergebnisse des frühen Fremdsprachenunterrichts fraglich seien und der Unterricht in den weiterführenden Schulen daher im Grunde genommen noch einmal bei null anfangen müsse. Diese Behauptungen entsprechen nicht den Tatsachen. Die Ergebnisse der BIG-Studie zeigen vielmehr, dass ungefähr drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler am Ende von Klasse 4 in den einzelnen Fertigkeiten über ein Sprachniveau verfügt, das im Bereich A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) und zum Teil darüber liegt. Weitere Ergebnisse der BIG-Studie sind die folgenden:

Das Hörverstehen als die für den Spracherwerb grundlegende und im Anfangsenglischunterricht vorrangig entwickelte Fertigkeit ist bei ca. drei Vierteln der Kinder sehr gut bis gut entwickelt. Dabei gibt es eine geringe Abweichung zwischen dem Verstehen von Einzelsätzen (75% richtige Antworten) und dem Verstehen von zusammenhängenden Texten (70% richtige Antworten).

Im Leseverstehen liegt der Wert sogar bei 82 % richtiger Lösungen für das Verstehen von Einzelsätzen und Texten. Vor dem Hintergrund, dass am Leseverstehen nicht progressiv gearbeitet wird, ist dieses ein sehr erfreuliches Ergebnis.

Das Schreiben spielt im Englischunterricht der Grundschule eine untergeordnete Rolle. Dennoch sind die entsprechenden Ergebnisse der Studie gerade für das semi-kreative und produktive Schreiben sehr bemerkenswert. Allerdings weisen die Ergebnisse im Vergleich zu den anderen Fertigkeitsbereichen eine große Bandbreite auf. Hier ist Handlungsbedarf zu erkennen, dringend verbindliche Standards vorzulegen und auf der Grundlage neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse klar definierte Ziele für den Unterricht zu definieren.

Die Sprechleistungen zeigen, dass über 80% der Kinder in der Lage sind, zum Alter, zur Familie, zum Wohnort, zu den Hobbys und zu anderen Themen aus der kindlichen Lebenswelt selbstständig und eigengesteuert Fragen zu beantworten und Gespräche zu führen. Ausgewertet wurden hier 285 Sprechtests, bei denen jeweils nacheinander drei Schülerpaare aus einer Klasse (insgesamt also sechs Schülerinnen und Schüler) verschiedene Sprechleistungen erbringen mussten (Nachsprechen, auf Fragen antworten, Aussagen zu einem Bild machen, einen Dialog mit dem Gesprächspartner führen). Die detaillierte Auswertung der geführten Dialoge wird zurzeit am Institut für Anglistik der Universität Leipzig im Rahmen einer Dissertation vorgenommen (vgl. Schwandtke *forthcoming* in den Literaturangaben).

Obwohl es sich bei der BIG-Studie um eine punktuelle Leistungserhebung handelt, konnten aufgrund der Tatsache, dass eine Reihe von Testinstrumenten der EVENING-Studie (NRW) aus dem Jahr 2007 übernommen wurde, auch longitudinale Aussagen zur Verbesserung der Sprachkompetenz der Lernenden zwischen 2007 und 2013 gemacht werden. Das soll hier nur an einem Beispiel illustriert werden. Die zweite Aufgabe im Bereich des Leseverstehens (LV) wurde für die BIG-Studie in identischer Weise von der EVENING-Studie übernommen. Es handelt sich um eine Bildergeschichte, in der acht vorgegebene Sätze mit der Nummer eines der Bilder versehen werden

mussten, die den Inhalt des jeweiligen Bildes widerspiegeln. Während 2007 in der EVENING-Studie von den Lernenden 70% aller Sätze korrekt zugeordnet wurden, erreichten die Gruppe der Teilnehmer aus Nordrhein-Westfalen bei dieser Aufgabe 2013 in der BIG-Studie eine Quote von 81,7 % richtiger Antworten. Diese Tendenz einer stärker entwickelten Sprachkompetenz zeigte sich ebenfalls in der ersten Leseverstehensaufgabe als auch in beiden Aufgaben zum Hörverstehen (vgl. BIG-Studie 2015:44).

Richtig ist, dass die gefundenen Ergebnisse von guten und schwächeren Lernenden bzw. guten und schwächeren Klassen in allen vier Fertigungsbereichen eine große Bandbreite aufweisen kann. So streuen z.B. der Ergebnisse bei der oben genannten Aufgabe zum Leseverstehen zwischen drei oder vier Klassen einer Schule zwischen 1,6 % und 15,7 % (vgl. Börner et al. 2016:27). Aus der Bandbreite der erhobenen Ergebnisse kann jedoch nicht der Schluss gezogen werden, ein früher Beginn des Englischunterrichts würde keine nennenswerten Vorteile im Verlauf der Schullaufbahn erbringen. Die neusten Auswertungen der BIG-Studie (Müller 2017) zeigen, dass der Lernerfolg im Englischunterricht signifikant davon abhängt, wann er beginnt und wie intensiv die Sprachvermittlung erfolgt. Der oberflächliche Vergleich der Ergebnisse im HV und LV von Lernenden, die in Klasse 1 mit dem Englischunterricht begonnen haben und von Lernenden, die in Klasse 3 begonnen haben, greift zu kurz, da eine Reihe von entscheidenden Variablen außer Acht gelassen wurden. Müller stellt fest: „Je früher es losgeht, desto besser und je mehr, desto besser.“ (Müller 2017:347). Diese und weitere Ergebnisse werden ausführlich in der im Juni 2017 erschienenen Publikation *Einflussfaktoren auf den Lernkontext im Fach Englisch am Ende von Klasse 4* von Tanja Müller (Universität Eichstätt-Ingolstadt) erörtert.

Die intensive Lektüre der BIG-Studie sowie der neu erschienenen Publikation von Tanja Müller kann insbesondere dem Vorsitzenden des Philologenverbands, Heinz-Peter Meidinger, ans Herz gelegt werden, da er – wie die Verfasser des vorliegenden Antrags auch – die BIG-Studie für seine Zwecke instrumentalisiert und sich so zu Aussagen verleiten lässt, die jedweder Grundlage entbehren. So kann keine Rede davon sein, dass man nach dem Ende der Grundschule im Fach Englisch nochmals bei null beginnen müsse. Richtig ist vielmehr, dass der Englischunterricht für die geringe Stundenzahl, die dafür zur Verfügung gestellt wird, beachtliche Ergebnisse in den vier Fertigungsbereichen erzielt, ganz zu schweigen von der bisher nicht einmal ansatzweise überprüften interkulturellen Kompetenz oder der Kompetenz für das Erlernen weiterer Sprachen. Dabei ist es unbestritten, dass es noch vielfältige Möglichkeiten gibt, die Qualität des Englischunterrichts an der Grundschule zu verbessern. Das beginnt bei der Ausbildung der zukünftigen Grundschullehrkräfte für das Fach Englisch, setzt sich bei der Diskussion um effiziente Verfahren und Materialien zur Vermittlung der Fremdsprache fort und hört nicht zuletzt bei der Forderung nach bundesweit gültigen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache am Ende von Klasse 4 auf.

Aufgrund der hier dargelegten Erkenntnisse zum Englischunterricht an der Grundschule empfehle ich dem Landtag den Antrag der AfD auf ersatzlose Streichung des Faches Englisch an den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen ab dem Schuljahr 2019/20 abzulehnen.

Mit freundlichen Grüßen,

Norbert Schlüter

Prof. Dr. Norbert Schlüter

LITERATURANGABEN:

- BIG-Kreis (Hrsg.) (2001) *Der Anfang von allem im Kontext*. (Heft 1) Domino Verlag.
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2002) *Zur Entwicklung der Grundschulfremdsprache*. (Heft 2) Domino Verlag.
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2005) *Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung*. (Heft 3) Domino Verlag.
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2007) *Standards für die Lehrerbildung*. (Heft 4) Domino Verlag.
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2008) *Lernstandsermittlung in der Grundschule*. (Heft 5) Domino Verlag.
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2009) *Fremdsprachenunterricht als Kontinuum*. (Heft 6) Domino Verlag.
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2011) *In zwei Sprachen lernen*. (Heft 7) Domino Verlag.
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2015) *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino Verlag. ISBN: 978-3-926123-19-0.
- Börner, Otfried, Heiner Böttger, Adelheid Kierepka, Inge Kronisch, Michael Legutke, Christa Lohmann, Tanja Müller und Norbert Schlüter (2016) "Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Erste Ergebnisse der BIG-Studie." In: Böttger, Heiner und Norbert Schlüter (Hrsg.) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Konferenzband zur 4. FFF-Konferenz*. Braunschweig: Westermann, S. 8-44.
- Schlüter, Norbert (2016) "Monday, Monday, so good to me Exemplarischer Einblick in die Ergebnisse der bundesweiten BIG-Studie zum Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4." In: *Grundschule Englisch*, 53, S. 36-37.
- Müller, Tanja (2017) *Einflussfaktoren auf den Lernkontext im Fach Englisch am Ende von Klasse 4*. Gabriele Schäfer Verlag.
- Schwandtke, Katrin (forthcoming) *Die Grammatikkenntnisse von Englischlernenden am Ende von Jahrgangsstufe 4: Sprachdidaktische Auswertung des Sprechtests im Rahmen der BIG-Studie* (Laufende Dissertation am Institut für Anglistik der Universität Leipzig)

Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4

Ergebnisse der BIG-Studie
BIG-Kreis (Hrsg.)



DO YOU
SPEAK
ENGLISH?



Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Ergebnisse der BIG-Studie

An dieser Publikation haben mitgewirkt:
Heidi Barucki, Ulrich Bliesener, Otfried Börner,
Heiner Böttger, Ingrid-Barbara Hoffmann,
Adelheid Kierepka, Inge Kronisch, Michael Legutke,
Christa Lohmann, Tanja Müller, Norbert Schlüter

Domino Verlag

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	5
1. Einleitung	6
2. Design und Durchführung der BIG-Studie	8
3. Ergebnisse der Befragung von Schülerinnen und Schülern	
3.1 Herkunft	11
3.2 Sprachgebrauch Englisch	12
3.3 Schulnoten	13
3.4 Einstellungen	14
3.5 Einschätzungen	15
3.6 Vorlieben	16
4. Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte	
4.1 Klassenorganisation	17
4.2 Ausbildung	17
4.3 Fortbildung	19
4.4 Bedeutung des Faches	21
4.5 Unterrichtssprache	22
4.6 Didaktik und Methodik generell	24
4.7 Umgang mit Lehrwerk und Medien	25
4.8 Lesen	28
4.9 Schreiben	29
4.10 Umgang mit Fehlern und Leistungsmessung	31
4.11 Umgang mit Heterogenität	33
5. Ausgewählte Ergebnisse zur Fertigkeit Hörverstehen	
5.1 Die Testinstrumente	35
5.2 Die Testdurchführung	36
5.3 Die Ergebnisse des Hörverstehens	36
5.4 Die Ergebnisse der BIG-Studie und der EVENING-Studie zum Hörverstehen im Vergleich	39
6. Ausgewählte Ergebnisse zur Fertigkeit Leseverstehen	
6.1 Die Testinstrumente	40
6.2 Die Testdurchführung	41
6.3 Die Ergebnisse des Leseverstehens	41
6.4 Die Ergebnisse der BIG-Studie und der EVENING-Studie zum Leseverstehen im Vergleich	43
7. Ausgewählte Ergebnisse zur Fertigkeit Schreiben	
7.1 Die Testinstrumente	45
7.2 Klassifikationskriterien für die Auswertung der Aufgaben	45
7.3 Ergebnisse	47
7.4 Interpretation der Ergebnisse	47
7.5 Schlussbemerkung	50

8. Ausgewählte Ergebnisse zur Fertigkeit Sprechen	
8.1 Durchführung	50
8.2 Auswertung	52
8.3 Interpretation ausgewählter Ergebnisse	63
8.4 Untersuchungspotenziale und -grenzen	66
8.5 Resümee Sprechergebnisse	66
9. Konsequenzen	
9.1 Schülerinnen und Schüler	68
9.2 Lehrkräfte	69
9.3 Eltern	71
9.4 Bildungspolitik	71
9.5 Abschließende Empfehlungen	72
10. Literaturangaben	73
Der BIG-Kreis und seine Mitglieder	77
Bisherige Veröffentlichungen des BIG-Kreises	79

Vorwort

Für die Konzeption und Durchführung der Studie zur Ermittlung des Lernstands im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 (ELEK4) zeichnet der BIG-Kreis verantwortlich. Das Akronym BIG steht dabei für Beratung, Information und Gespräch. Der BIG-Kreis wurde 1999 vom renommierten und leider 2004 verstorbenen Fachdidaktiker Hans-Eberhard Piepho (Professor an der Justus-Liebig-Universität Gießen) ins Leben gerufen.

2005 übernahm an seiner Stelle Heiner Böttger die Leitung des Arbeitskreises (seit 2007 Professor für Englischdidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt). Derzeit hat der BIG-Kreis zehn ständige Mitglieder, die aus verschiedenen Bundesländern kommen und unterschiedliche praktische und wissenschaftliche Arbeitsbereiche abdecken: Heidi Barucki (Berlin und Brandenburg), Prof. em. Dr. Ulrich Bliesener (Niedersachsen), Otfried Börner (Hamburg), Prof. Dr. Heiner Böttger (Bayern), Ingrid-Barbara Hoffmann (Baden-Württemberg), Adelheid Kierepka (Thüringen und Sachsen-Anhalt), Inge Kronisch (Schleswig-Holstein), Prof. em. Dr. Michael Legutke (Hessen), Dr. Christa Lohmann (Schleswig-Holstein) und Prof. Dr. Norbert Schlüter (Sachsen).

Die Treffen des BIG-Kreises wurden durch die finanzielle Unterstützung der Stiftung LERNEN der Schul-Jugendzeitschriften *FLOHKISTE* und *floh!* des Domino Verlags ermöglicht. Der Verleger des Domino Verlags, Günther Brinek, hat den BIG-Kreis aufgrund seines persönlichen Interesses am Fremdsprachenunterricht in der Grundschule seit der Gründung unterstützt und für die Publikation der Arbeitsergebnisse gesorgt. Ihm gilt ganz besonderer Dank, denn er hat auch die Vorbereitung und Durchführung der BIG-Studie großzügig gefördert und die vorliegende Publikation der Ergebnisse ermöglicht.

Ohne den Einsatz aller Mitglieder des BIG-Kreises und der beteiligten Teams der Katholischen Universität Eichstätt, der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Universität Leipzig wäre die vorliegende Studie nicht durchführbar gewesen. Ein wesentlicher Dank gilt den beteiligten Lehrkräften, die sich um die schriftliche und mündliche Testdurchführung der einzelnen Grundschulklassen gekümmert und den Lehrkräftefragebogen ausgefüllt haben.

Die erforderlichen Personalmittel für die Transkription des Sprechtests stammen aus dem hessischen Kultusministerium und dem Zentrum für Lehrerbildung und Schulentwicklung (ZLS) der Universität Leipzig. Allen Geldgebern soll an dieser Stelle sehr herzlich für die Bereitstellung der Mittel gedankt werden. Sie haben entscheidend zum erfolgreichen Abschluss der ELEK4-Studie des BIG-Kreises beigetragen.



Prof. Dr. Heiner Böttger

Professur für Didaktik der englischen Sprache,
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt



Prof. Dr. Norbert Schlüter

Didaktik des Englischen als Fremdsprache,
Institut für Anglistik, Universität Leipzig

1. Einleitung

Das Hamburger Abkommen legte 1964 den Beginn der Vermittlung der ersten Fremdsprache im öffentlichen Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland einheitlich auf die 5. Klasse fest. Diese Regelung hatte mehr als 30 Jahre Bestand. Erst kurz vor Ende des 20. Jahrhunderts begannen einzelne Bundesländer damit, die Einführung der ersten Fremdsprache in den Primarbereich vorzuverlegen. Innerhalb von wenigen Jahren zogen alle anderen Bundesländer nach und seit dem Schuljahr 2005/06 ist der Unterricht in einer Fremdsprache für alle Schülerinnen und Schüler an der Grundschule verpflichtend. Der vorgezogene Beginn des Fremdsprachenlernens löste zwangsläufig eine kontroverse Debatte um geeignete Unterrichtsmaterialien, Vermittlungsmethoden und um den unterschiedlichen Stellenwert der vier Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben aus. Aufgrund des föderalen Bildungssystems entwickelte jedes Bundesland seinen eigenen Lehr- bzw. Rahmenplan, empfahl eigene Richtlinien und setzte eigene Maßstäbe in Bezug auf den zu erreichenden Lernstand am Ende von Klasse 4.

Im Oktober 2004 beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) die bis dahin erstellten Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) und den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) um Bildungsstandards im Primarbereich zu ergänzen, allerdings nur für die Fächer Deutsch und Mathematik. Auf die Erstellung von Bildungsstandards für die erste Fremdsprache am Ende von Klasse 4 wurde bewusst verzichtet, da der Fremdsprachenunterricht gerade erst dabei war, sich an der Grundschule zu etablieren und in der Tat noch zu geringe Erfahrungen mit den erreichbaren Leistungen vorlagen. Es steht außer Frage, dass der Fremdsprachenunterricht inzwischen einen festen Platz im Fächerkanon der Grundschule erlangt hat. Deshalb ist es nunmehr an der Zeit, bundesweit gültige Abschlusstandards für die erste Fremdsprache zu erstellen, die als Richtschnur für die zu erreichenden Leistungen am Ende von Klasse 4 dienen würden und gleichzeitig als Eingangsstandards für den Fremdsprachenunterricht an den weiterführenden Schularten Verwendung finden könnten.¹

Eine Voraussetzung für die Erstellung von realistischen Standards ist jedoch eine genaue Kenntnis darüber, welche Leistungen die beteiligten Schülerinnen und Schüler unter den heute vorherrschenden Unterrichtsbedingungen tatsächlich am Ende von Klasse 4 erreichen (können). Schon vor der flächendeckenden Einführung des Fremdsprachenunterrichts an den Grundschulen der einzelnen Bundesländer wurde im Zusammenhang verschiedener Schulversuche eine Reihe summativer Sprachteste entwickelt und durchgeführt, die erste Antworten auf die Frage nach dem Lernstand im Fremdsprachenunterricht am Ende von Klasse 4 geben. Zu nennen sind die Studien zum Braunschweiger Schulversuch (Doyé & Lüttge 1975, Doyé et al. 1977), die Untersuchungen zum Hamburger Schulversuch (Kahl & Knebler 1996), der Modellversuch in Rheinland-Pfalz (Helfrich 1995) und das hessische *Merry-Go-Round*-Projekt (Legutke & Lortz 2002). Von 2001 bis 2005 wurde in Baden-Württemberg die Pilotphase „Fremdsprache in der Grundschule“ als Voraussetzung für eine flächendeckende Einführung wissenschaftlich begleitet und evaluiert (Teichmann & Werlen 2007). Während alle bisher genannten Studien auf das Fach Englisch beschränkt sind, zeigt die zuletzt genannte Studie die fremdsprachliche Entwicklung von Grundschulkindern in den Sprachen Englisch und Französisch. Die als Langzeituntersuchung angelegte KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) lieferte 2003 erste Einblicke in den Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 im Stadtstaat Hamburg (Bos & Pietsch 2006, Börner 2006).

Schließlich ist hier vor allem das Projekt EVENING (Evaluation Englisch in der Grundschule) aus Nordrhein-Westfalen aus den Jahren 2005 bis 2007 zu nennen, in dem die Kompetenzbereiche Hören, Lesen und Sprechen von Grundschulkindern nach zwei Jahren Englischunterricht in einer umfassenden Studie getestet wurden (Groot-

¹ Einen Überblick zum Sachstand und zu den Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts der einzelnen Bundesländer bietet der Bericht der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2013.

Wilken & Husfeldt 2013). EVENING untersuchte auch die Sprechleistungen der Kinder (Engel 2009, Keßler 2009). Während die Ergebnisse aller bisher genannten Studien aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen, divergierender Erhebungsmethoden und unterschiedlicher Kontexte kaum vergleichbar sind, zeichnet sich die Studie von Wilden et al. (2013) dadurch aus, dass sie an die Ergebnisse der EVENING-Studie anknüpft. Sie vergleicht nämlich die Hör- und Leseverstehensleistungen von Kindern mit zwei Jahren Englischunterricht (EVENING) mit denen von Kindern ebenfalls in Nordrhein-Westfalen mit dreieinhalb Jahren Englischunterricht. Wilden et al. konnten nachweisen, dass die Kinder „im Mittel nach dreieinhalb Jahren Englischunterricht in der Grundschule höhere Hör- und Leseverstehensleistungen als nach zwei Jahren Englischunterricht in der Grundschule“ erbrachten (Wilden et al. 2013:194). Problematisch an der Studie ist allerdings, dass Wilden et al. nur Kinder mit dreieinhalb Jahren Englisch getestet haben, die auf das Gymnasium versetzt wurden. Aus diesem Grund ist zu hinterfragen, ob die Ergebnisse auf die Grundschule in Nordrhein-Westfalen insgesamt bezogen oder gar verallgemeinert werden können. Trotz der Heterogenität der Studien und der Nichtvergleichbarkeit der Ergebnisse belegen sie in der Tendenz eine positive Entwicklung in den Hörverstehens-, den Leseverstehens- und den Sprechleistungen der Grundschul Kinder, die auch durch Praxisberichte vieler Lehrkräfte gestützt wird.

Alle genannten Untersuchungen beziehen sich jedoch immer nur auf ein Bundesland oder einen Schulversuch. Es liegen bisher keine empirischen Studien zur Ermittlung des Lernstands über das einzelne Bundesland hinaus vor. Aus diesem Grund beschloss der BIG-Kreis im Dezember 2011, eine solche länderübergreifende empirische Evaluationsstudie zum Lernstand im Englischunterricht durchzuführen. Um eine Vergleichbarkeit der zu erhebenden Ergebnisse mit vorhergehenden Untersuchungen zu gewährleisten, wurde für die BIG-Studie beim Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen die Genehmigung für die Verwendung der Testinstrumente aus dem Projekt EVENING beantragt.² Die Verwendung wurde genehmigt und bezieht sich auf die überarbeiteten und 2007 verwendeten Testinstrumente des Projekts. Zur Anwendung kamen im Projekt EVENING Tests der Fertigkeiten Hörverstehen und Leseverstehen und ein Sprechtest. Übernommen wurden für die BIG-Studie beide Aufgaben des Hörverstehens und beide Aufgaben des Leseverstehens, zum Teil jedoch in reduzierter Form. Der Sprechtest wurde von Grund auf neu konzipiert, und zusätzlich wurden vier Teilaufgaben zur Fertigkeit Schreiben hinzugefügt. Weiterhin sollten Soziodaten der beteiligten Schülerinnen und Schüler erhoben werden, ohne dass ein Rückschluss auf den einzelnen Testteilnehmer möglich sein sollte. Als sechster Teil der Datenerhebung wurde eine Befragung der beteiligten Lehrkräfte geplant, um z. B. Aufschluss über die Größe der beteiligten Klassen, die Anzahl der Englischlehrkräfte an den beteiligten Schulen und eine Reihe von weiteren Eckdaten im Zusammenhang mit der Durchführung des Englischunterrichts zu gewinnen.

Die BIG-Studie hat im Wesentlichen zwei grundlegende Ziele: Einerseits sollen erstmals empirisch gesicherte Ergebnisse zum Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 über die Grenzen eines einzelnen Bundeslandes hinaus vorlegt werden. Zum anderen geht es darum, die Qualität der verwendeten Testinstrumente und des gesamten Testablaufs zu überprüfen, um so eine mögliche großflächige Evaluation von Englischunterricht im Primarbereich vorzubereiten, die von Institutionen wie z. B. dem IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) im Auftrag der KMK durchgeführt werden könnte. Die aus der BIG-Studie gewonnenen Ergebnisse sollen weiterhin als Grundlage für die Erstellung der fehlenden KMK-Bildungsstandards der ersten Fremdsprache im Primarbereich dienen.³

Im Folgenden werden Design und Durchführung der Studie erläutert sowie die Ergebnisse der BIG-Studie präsentiert.

² Die Testinstrumente der EVENING-Studie werden detailliert in Börner et al. (Hg.) (2013) vorgestellt.

³ Erste Ergebnisse der Studie wurden vom BIG-Kreis bei der 4. Konferenz *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* 2014 in Leipzig vorgestellt und im Konferenzband veröffentlicht (siehe Börner et al. 2015:8-44).

2. Design und Durchführung der BIG-Studie

Die Vorbereitungen zur Durchführung der Studie begannen Ende 2011. Die aus dem EVENING-Projekt zur Verfügung gestellten Testteile wurden teilweise gekürzt und zu einem Testheft in DIN-A4-Größe zusammengestellt. Hinzugefügt wurden vier Teilaufgaben zur Überprüfung der Schreibfertigkeit sowie ein Schülerfragebogen. Dieser umfasste insgesamt 15 Fragen an die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, die teilweise aus mehreren Unterfragen bestanden. Auf der Rückseite des Testheftes wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in einem mit einem Rahmen versehenen, unbeschrifteten Bereich die Möglichkeit eingeräumt, nach der Bearbeitung der Testaufgaben und der Beantwortung des Schülerfragebogens weitere schriftliche Äußerungen bzw. Kommentare zum absolvierten Test abzugeben oder auch Zeichnungen anzufertigen. Auf diese Weise konnten die Schülerinnen und Schüler, die mit der Bearbeitung der Testaufgaben schneller als der Großteil der anderen Kinder fertig waren, sinnvoll beschäftigt werden.

Mit diesem Testheft wurde Mitte 2012 an einer Grundschule in Sachsen und an einer Grundschule in Schleswig-Holstein ein Pre-Test durchgeführt. Dabei stellte sich heraus, dass die vorgesehene Bearbeitungszeit von 45 Minuten (Länge einer Schulstunde) für die Testaufgaben zusammen mit dem Schülerfragebogen als ausreichend angesehen werden konnte. Auch waren die Arbeitsanweisungen, die die Kinder von der Lehrkraft bekamen, verständlich und vom Umfang her angemessen. Die Form des Testheftes ließ sich von den Testteilnehmerinnen und -teilnehmern sehr gut handhaben. Diese Beobachtungen während der Testdurchführung wurden von den am Testvorlauf teilnehmenden Schülerinnen und Schülern in einem daran anschließend durchgeführten Gespräch bestätigt. Die Einschätzungen zum Schwierigkeitsniveau fielen unterschiedlich aus, d. h. von leicht über angemessen schwierig bis schwer, was für eine gute Validität der Testaufgaben sprach. Der Sprechtest konnte an dieser Stelle noch nicht ausprobiert werden, da die Testerstellung zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen war.

Mit Ausnahme des Saarlandes wird in allen Bundesländern Englisch als erste Fremdsprache in der Grundschule angeboten, z. T. parallel oder alternativ neben anderen Sprachen, wie beispielsweise Französisch in Baden-Württemberg oder Dänisch in Schleswig-Holstein. Der BIG-Kreis einigte sich darauf, alle Bundesländer mit Ausnahme des Saarlandes in die Untersuchung einzubeziehen. Die Mitglieder des BIG-Kreises übernahmen die Verantwortung für ein Bundesland oder mehrere Bundesländer und begannen damit, eine Reihe von Grundschulen zu kontaktieren, mit der Bitte, an der geplanten Untersuchung teilzunehmen. Hierbei wurden teilweise bereits vorhandene Kontakte genutzt oder auch ganz zufällig Schulen angeschrieben. Wenn möglich, sollten pro Bundesland vier bis acht Grundschulen zur Teilnahme an der Studie motiviert werden. Dabei wurde versucht, sowohl Schulen im ländlichen als auch im städtischen Bereich einzubinden. Parallel dazu wurde bei den Kultusministerien der teilnehmenden Bundesländer die Genehmigung zur Durchführung der Studie eingeholt. Mit Ausnahme von Berlin genehmigten alle Kultusministerien die Studie in der eingereichten Form. In Berlin mussten vor der Durchführung der Studie zwei Fragen im Schülerfragebogen aus Datenschutzgründen gestrichen werden.

Insgesamt konnten 80 Schulen zur Teilnahme an der Studie gewonnen werden. An einer Reihe von Schulen nahm mehr als eine Klasse teil, sodass die Gesamtzahl der teilnehmenden Klassen schließlich 114 umfasste. Zu Beginn des Sommerhalbjahres 2013 erhielten die Lehrkräfte aller teilnehmenden Klassen schriftliche Informationen zu den Zielen und zur Durchführung der Studie und wurden gebeten, bei den Eltern die Genehmigung zur Teilnahme ihrer Kinder an der Studie einzuholen. Im Mai 2013 wurden die Testunterlagen an die Schulleitungen der beteiligten Grundschulen verschickt mit der Bitte, die Testunterlagen einige Tage vor dem beabsichtigten Testtermin an die Englischlehrkräfte weiterzugeben. Auf diese Weise sollte vermieden werden, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht auf die Testaufgaben vorbereitet würden. Ob die Weitergabe der Testhefte kurz vor dem Testtermin in jedem Fall wie vorgesehen stattgefunden hat, konnte jedoch nicht überprüft werden.

Die Testpakete enthielten eine ausreichende Anzahl von Testheften, die Unterlagen für den Sprechtest, genaue Anweisungen zur Testdurchführung für die Lehrkräfte, ein Blatt mit dem Wortlaut der Arbeitsanweisungen an die

Schülerinnen und Schüler sowie – wenn von den Lehrkräften im Vorfeld angefordert – ein Gerät zur elektronischen Aufzeichnung der Sprechtests. Allen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern die Einwilligung zur Teilnahme an der Studie gegeben hatten, wurde ein Testheft ausgehändigt. Die Titelseite jedes Testheftes enthielt ein leeres Rechteck, in das ein 8-stelliger alphanumerischer Code eingetragen wurde, mit dem festgehalten werden konnte, aus welcher Klasse das Testheft stammt, der jedoch keine Zuordnung zu einem einzelnen Testteilnehmer erlaubte. Auf diese Weise wurde die Anonymität der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gewahrt.

Neben dem Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben wurde auch die Fertigkeit des Sprechens getestet. Dazu wurden die Lehrkräfte gebeten, drei Schülerpaare (jeweils ein Junge und ein Mädchen) auszuwählen, die ein gutes, ein mittleres und ein schwächeres Sprachniveau aufwiesen. Auf diese Weise sollte eine möglichst große Bandbreite an Sprachkompetenz dokumentiert werden. Die Gespräche wurden von der Englischlehrkraft nach einem vorgegebenen Ablauf durchgeführt und mithilfe eines digitalen Aufnahmegerätes aufgezeichnet. Die vorgegebenen Aufgabenteile verzeichnen eine ansteigende Komplexität, die mit dem Nachsprechen vorgegebener Äußerungen beginnt und mit einem simulierten Gespräch zwischen zwei unbekanntem Gesprächspartnern endet. Die Dauer der geführten Gespräche variiert dabei zwischen 10 und 20 Minuten. Die Codierung der Sprechtests erfolgte in einer ähnlichen Form wie die Codierung der Testhefte, sodass zwar eine Zuordnung der Sprechtests zu den teilnehmenden Klassen möglich, jedoch eine Zuordnung der Gespräche zu einzelnen Schülerinnen und Schülern der Klasse ausgeschlossen ist.

Um Eckdaten über die beteiligten Grundschulen und Lehrkräfte zu erhalten, wurde im Sommer 2013 parallel zur Durchführung der schriftlichen und mündlichen Testteile ein Lehrkräftefragebogen konzipiert.⁴ Dieser Fragebogen konnte von den beteiligten Lehrkräften mit einem beliebigen Webbrowser aufgerufen und *online* beantwortet werden.⁵ Der kommerzielle Anbieter Formstack (www.formstack.com) ermöglicht die Erstellung von Fragebögen mit einer großen Anzahl von variablen Antwortfeldern und garantiert eine verschlüsselte Datenübertragung sowohl bei der Eingabe als auch beim Abrufen der Daten. Diese Befragung sollte einen Einblick in die Voraussetzungen liefern, die aufseiten der Lehrkräfte vorliegen. Weiterhin sollten methodische Vorgehensweisen im Englischunterricht erfragt werden ebenso wie Angaben zum verwendeten Lehrwerk und den eingesetzten Medien. Zusätzlich wurden Informationen dazu erhoben, welche Formen der Lernstandsermittlung und welchen Stellenwert sie bei den Lehrkräften haben. Abschließend sollte festgestellt werden, ob an der Schule selber bzw. über die Grundschule hinaus Kooperationen bestehen.

Die Koordination des Versands und Rücklaufs der Unterlagen für die schriftlichen und mündlichen Testteile übernahm das Team der Fachdidaktik Englisch am Institut für Anglistik der Universität Leipzig.⁶ Bis zum Ende des Schuljahres 2012/13 gingen hier 2148 überwiegend vollständig bearbeitete Testhefte ein. Daneben führten die beteiligten Lehrkräfte insgesamt 285 Sprechtests mit jeweils zwei Teilnehmenden durch. Die digitale Archivierung der aufgezeichneten Gespräche wurde ebenfalls vom Team der Fachdidaktik Englisch in Leipzig durchgeführt. Bei den Lehrkräftefragebögen konnte ein Rücklauf von 100 Prozent verzeichnet werden, d. h., alle 98 Lehrkräfte, die in den 114 an der Studie beteiligten Klassen unterrichteten, beantworteten diesen. In einem Fall wurde der Fragebogen allerdings nur zur Hälfte beantwortet.

⁴ Die statistische Auswertung aller Tests sowie die Erarbeitung des Schüler- und des Lehrkräftefragebogens wurde von Tanja Müller durchgeführt, die als Diplomsoziologin im Arbeitsgebiet der Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt tätig ist. Dieses Arbeitsgebiet wird von Prof. Dr. Heiner Böttger geleitet.

⁵ Auf Wunsch wurde der Fragebogen den Lehrkräften auch in Form eines ausdruckbaren PDF-Dokuments zur Verfügung gestellt.

⁶ Verantwortlich für die Abteilung Fachdidaktik Englisch an der Universität Leipzig ist Prof. Dr. Norbert Schlüter. Im Team haben zu verschiedenen Zeitpunkten die folgenden Personen mitgearbeitet: die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Stefanie Jung, Matthias Ullrich und Dr. Petra Knorr sowie die studentischen Hilfskräfte Anne-Marie Lachmund, Carina Zander, Catharina Weiss und eine Reihe von weiteren studentischen Hilfskräften.

Mit Ausnahme der Testhefte aus dem Bundesland Hessen wurden für jedes Bundesland alle Ergebnisse der eingegangenen Testhefte bis Ende 2013 in Leipzig per Eingabe am Computer in Excel-Dateien erfasst. Die hessischen Daten wurden am Institut für Anglistik der Justus-Liebig Universität Gießen (im Folgenden Universität Gießen) digitalisiert.⁷ Nach der Zusammenführung der Dateien ergab sich eine Matrix aus 2148 Zeilen (Anzahl der Teilnehmenden) und 95 Spalten (54 Testergebnisse und 41 Antworten des Schülerfragebogens), mithin also eine Datenmatrix mit 204.060 Einträgen. Auch die Antworten des Lehrkräftefragebogens liegen in Form einer Excel-Datei mit 98 Zeilen (Anzahl der beteiligten Lehrkräfte) und 103 Spalten (Antworten der beteiligten Lehrkräfte) vor. Da die Fragebögen, von wenigen Ausnahmen abgesehen, *online* beantwortet wurden, erübrigte sich hier eine Digitalisierung.

Die aufgezeichneten Gespräche des Sprechtests weisen naturgemäß eine große Bandbreite an Aufnahmequalität, einen unterschiedlichen Umfang und eine Vielfalt an Kompetenzstufen auf. Um eine fundierte Auswertung der Fertigkeit Sprechen vornehmen zu können, beschloss der BIG-Kreis, die Gespräche zu transkribieren. Dazu wurde jedes Gespräch mithilfe der Transkriptionssoftware F4 bearbeitet.⁸ Dadurch entstanden 285 Textdateien, die die jeweiligen Äußerungen der beiden beteiligten Kinder (mit den Buchstaben A & B markiert) in schriftlicher Form enthalten. Diese sehr zeitaufwendigen Arbeiten wurden größtenteils vom Team der Universität Gießen geleistet und zu einem kleinen Teil in Leipzig durchgeführt. Dazu wurde jedes der Gespräche von einem Mitarbeiter des Teams transkribiert und in einem zweiten Durchlauf in Gießen oder in Leipzig noch einmal auf Vollständigkeit und Richtigkeit des Wortlauts kontrolliert.

An den Testmaterialien Interessierte können sich z. B. auch für die Durchführung weiterer Erhebungen mit einer Mail an den BIG-Kreis wenden (big-studie@uni-leipzig.de). Nach Absprache besteht die Möglichkeit, neben dem Testheft auch die zugehörigen Audio-Dateien sowie Anleitungen zugesendet zu bekommen.

Im Weiteren folgt eine Übersicht über ausgewählte Ergebnisse des Fragebogens der Schülerinnen und Schüler sowie des Fragebogens der beteiligten Lehrkräfte. Im Anschluss daran werden nacheinander die Ergebnisse zu den durchgeführten Tests der Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen dargestellt. Den Abschluss dieser Veröffentlichung bilden Ausführungen zu Konsequenzen, die sich aus den Ergebnissen der Studie ergeben.

⁷ Die Arbeiten an der Universität Gießen wurden vom Team der Didaktik der Englischen Sprache unter der Leitung von Prof. em. Dr. Michael Legutke durchgeführt. Dem Team in Gießen gehören neben der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Constanze Dressler auch die studentische Hilfskraft Carolin Borchardt sowie eine Reihe von weiteren studentischen Hilfskräften an.

⁸ Siehe: www.audiotranskription.de/f4.htm

3. Ergebnisse der Befragung von Schülerinnen und Schülern

3.1 Herkunft

Insgesamt nahmen 2148 Kinder aus 15 verschiedenen Bundesländern teil. Der größte Anteil der Kinder stammt hierbei aus Nordrhein-Westfalen (18 % / 387 SuS). Die geringsten Teilnehmerzahlen finden sich in Mecklenburg-Vorpommern (2,8 % / 61 SuS), Bayern (3,4 % / 72 SuS) und Bremen (3,4 % / 74 SuS). Das Durchschnittsalter der Kinder liegt bei 9,9 Jahren. In der Stichprobe befinden sich 50,1 % Jungen (1071) und 49,9 % Mädchen (1065). Der Großteil der Kinder (94,4 % / 2027 SuS) wurde in Deutschland geboren. Lediglich 4,4 % (95 SuS) sind außerhalb Deutschlands geboren worden. Anders ist die Verteilung der im Ausland geborenen Mütter und Väter. 68,2 % der Kinder haben eine Mutter, die in Deutschland geboren ist, 67,4 % einen Vater mit deutschem Geburtsort. Der Großteil der Kinder spricht zu Hause vorwiegend deutsch. Weiterhin häufig genannt wurden türkisch, russisch, albanisch, bosnisch, chinesisch, italienisch, aber auch polnisch, portugiesisch, spanisch und arabisch.

Die jungen Probanden der Studie bilden insgesamt die durchschnittliche multilinguale und multikulturelle Unterrichtsrealität an deutschen Grundschulen ab. Haben sie einen Migrationshintergrund, so gehören sie mehrheitlich zu der Generation, in der dieser in der Zuzugshistorie ihrer Eltern oder gar Großeltern liegt. Der Zugang zur Mehrsprachigkeit ist in der Studie bei über 30 % der Kinder familiär angelegt. Für sie bedeutet der Englischunterricht den Beginn des systematisierten Erwerbs der mindestens dritten Sprache.

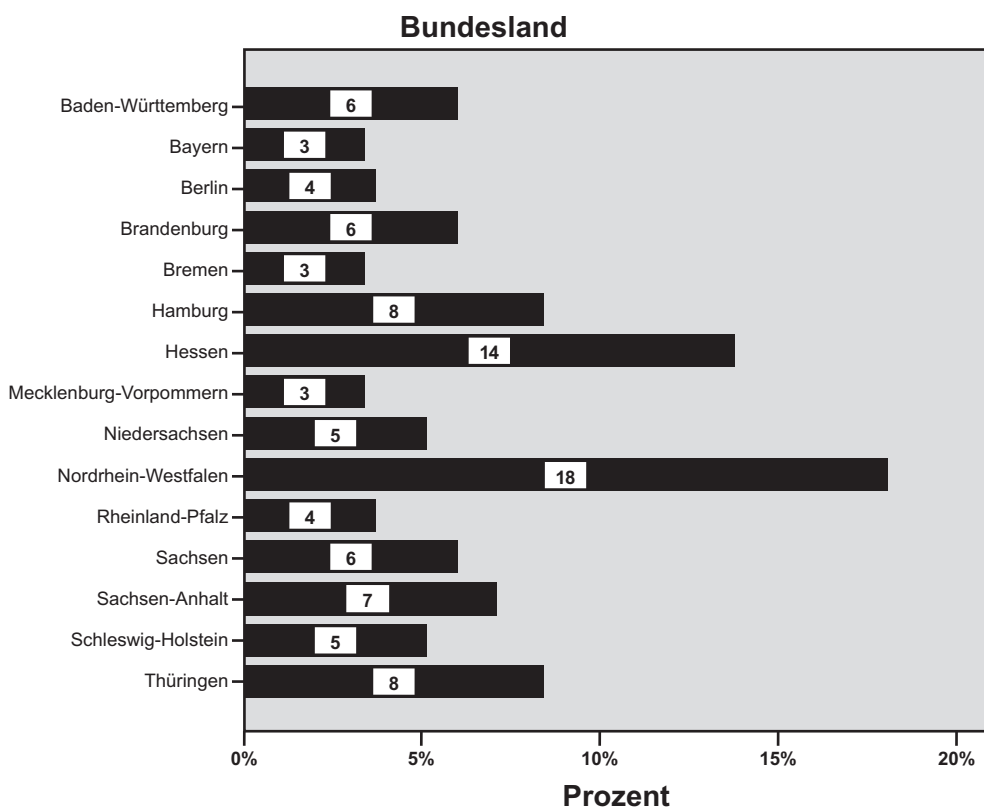
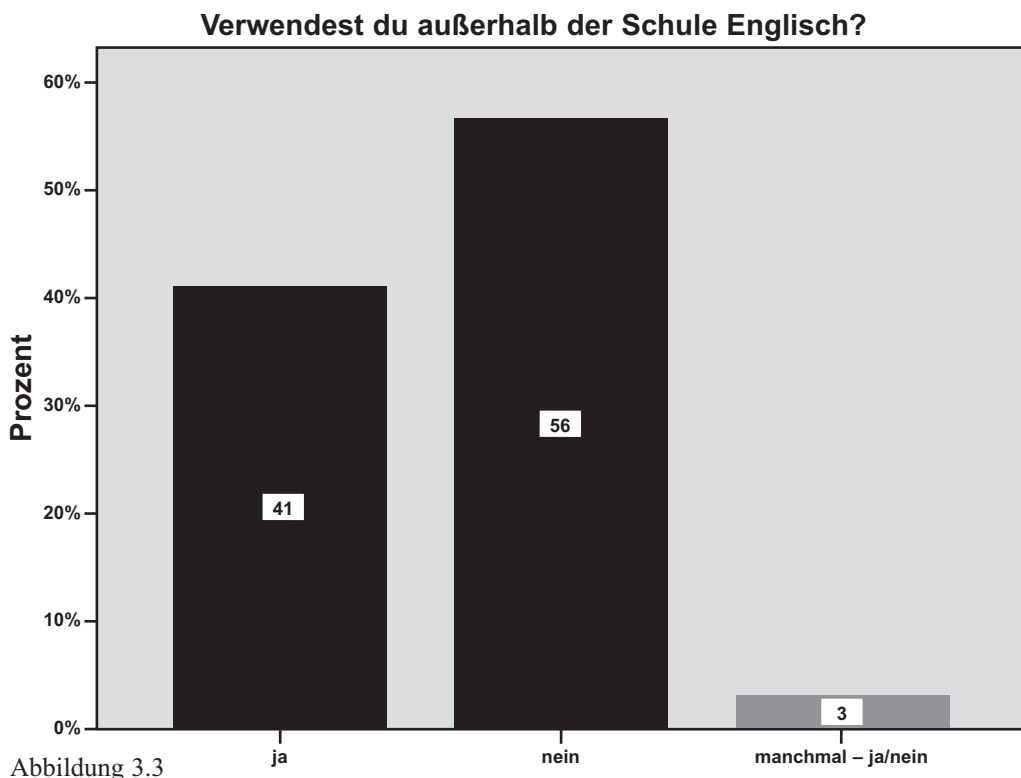
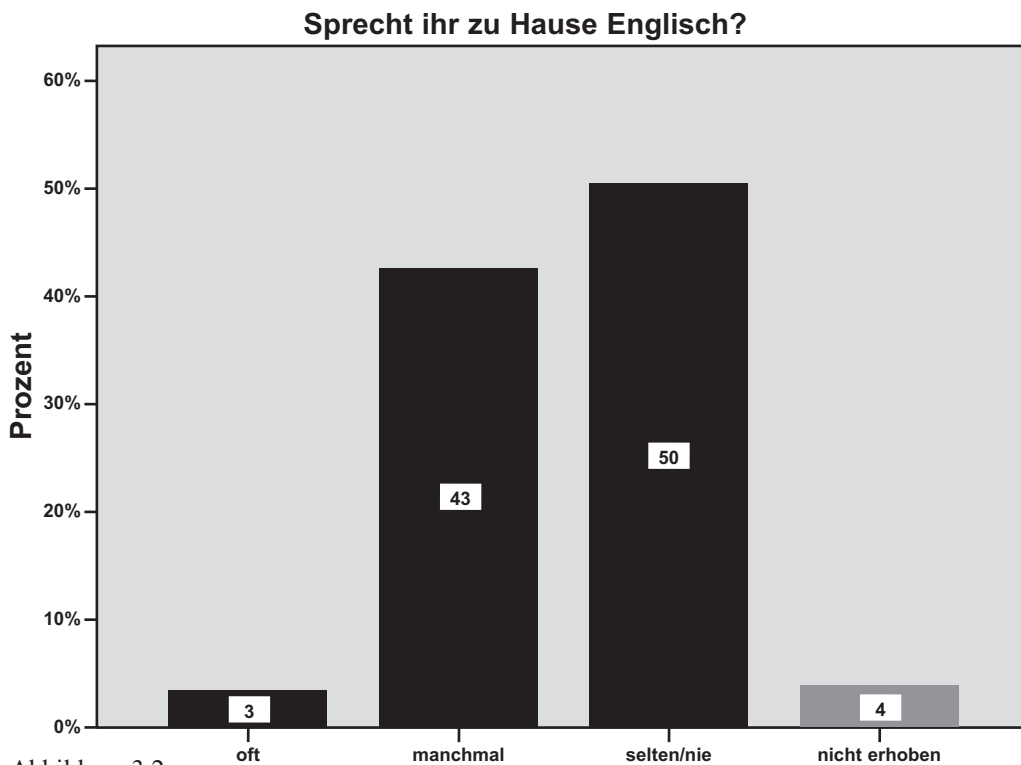


Abbildung 3.1

3.2 Sprachgebrauch Englisch

Die Sprache Englisch hingegen wird als Sprache zu Hause sehr selten bis nie verwendet (vgl. Abb. 3.2). Die Begegnung mit ihr ist dort in der Regel nur inzidentell, über Musik, Werbung, Einzelwörter etc. Mehr als die Hälfte, 50,4 % (1064 SuS), der Kinder gibt an, zu Hause nur selten oder nie Englisch zu sprechen. 42,5 % (896 SuS) sprechen manchmal zu Hause Englisch und nur 3,3 % (69 SuS) oft.



Bei den Antworten zum Gebrauch des Englischen außerhalb der Schule (vgl. Abb. 3.3) liegt der Median⁹ der Verteilung im Bereich nein (= selten/nie). Der Großteil der Kinder verwendet außerhalb der Schule kein Englisch (56,4 % / 1188 SuS). 40,8 % (858 SuS) geben an, die englische Sprache auch außerhalb der Schule anzuwenden. 2,7 % (59 SuS) haben beide Antwortmöglichkeiten gewählt.

Eine mögliche Erklärung liegt im Mangel an ausreichenden Gelegenheiten bzw. entsprechenden schulischen (Haus-)Aufgabenformaten, eine andere in der noch nicht ausreichend entwickelten englischen Kommunikationsfähigkeit. Auf diese wird im Englischunterricht an Grundschulen in geeigneter Weise ein Hauptaugenmerk gelegt. Angewendet werden die Sprachkenntnisse außerhalb der Schule hauptsächlich, um im Spaß mit Freunden zu kommunizieren, bei Auslandsaufenthalten, Gesprächen mit Verwandten und beim Spielen von Computerspielen.

3.3 Schulnoten

Hinsichtlich der Schulnoten der Kinder lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

- a) Die Kinder sind durchschnittlich in allen Fächern gut (Mittelwerte: Deutsch = 2,3; Mathematik = 2,4; Sachunterricht 2,0).
- b) Die Kinder erzielen im Fach Englisch durchschnittlich bessere Noten als in den übrigen Schulfächern (Durchschnitt = 1,9).
- c) Alle Noten haben einen starken Zusammenhang zueinander (Signifikanzniveau 0,01). Jedoch zeigen die Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht zueinander stärkere Korrelationen als Englisch zu den übrigen Fächern. Dies könnte darauf hindeuten, dass das Fach Englisch allgemein weniger streng bzw. besser beurteilt wird.
- d) Mädchen erhalten in den Fächern Deutsch und Englisch bessere Noten als Jungen. Jungen hingegen erhalten im Fach Mathematik tendenziell bessere Noten. Die Unterschiede sind jeweils höchstsignifikant. Im Sachunterricht gibt es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.
- e) Kinder mit Geburtsland Deutschland erhalten tendenziell bessere Noten im Sachunterricht als Kinder mit einem anderen Geburtsland.
- f) Kinder, deren Mutter oder deren Vater aus einem anderen Land stammt, erhalten tendenziell in allen Fächern schlechtere Noten als Kinder mit einer in Deutschland geborenen Mutter bzw. einem in Deutschland geborenen Vater.

Die guten Noten im Fach Englisch (vgl. b) erklären sich durch die in der Grundschule vorhandene hohe Motivation gegenüber einer Sprache, die (vor allem auch durch die Musik) bedeutend zur Kinder- und Jugendkultur gehört, sowie durch die schnellen und deutlichen Lernerfolge, die das Prinzip *nothing succeeds like success* verstärken. Die Genderunterschiede (vgl. d) unterstreichen relevante Forschungsergebnisse, die die altersgemäßen und ganz natürlichen Vorteile des Spracherwerbs von Mädchen gegenüber Jungen betonen.

⁹ Median = Der Median oder Zentralwert ist ein Mittelwert für Verteilungen in der Statistik. Der Median einer Auflistung von Zahlenwerten ist der Wert, der an der mittleren Stelle steht, wenn man die Werte der Größe nach sortiert.

3.4 Einstellungen

80,9 % der Kinder (1710) finden das Fach Englisch cool. 13,6 % (287) finden dies nicht (vgl. Abb. 3.4a). Der Median liegt bei 1.

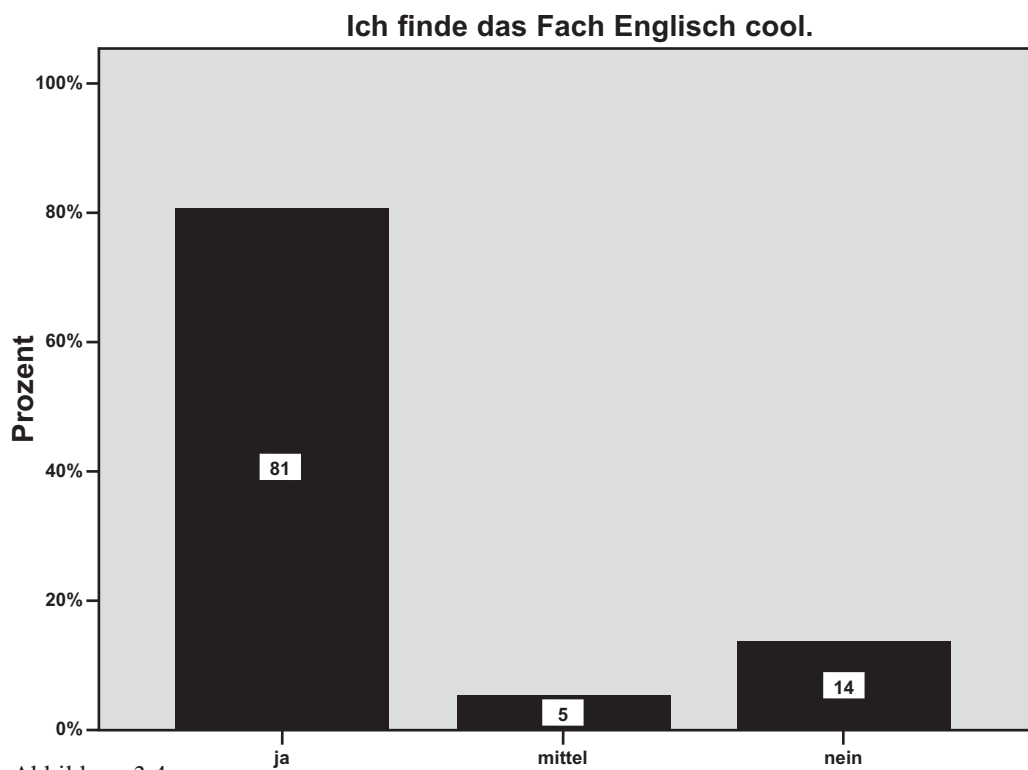


Abbildung 3.4a

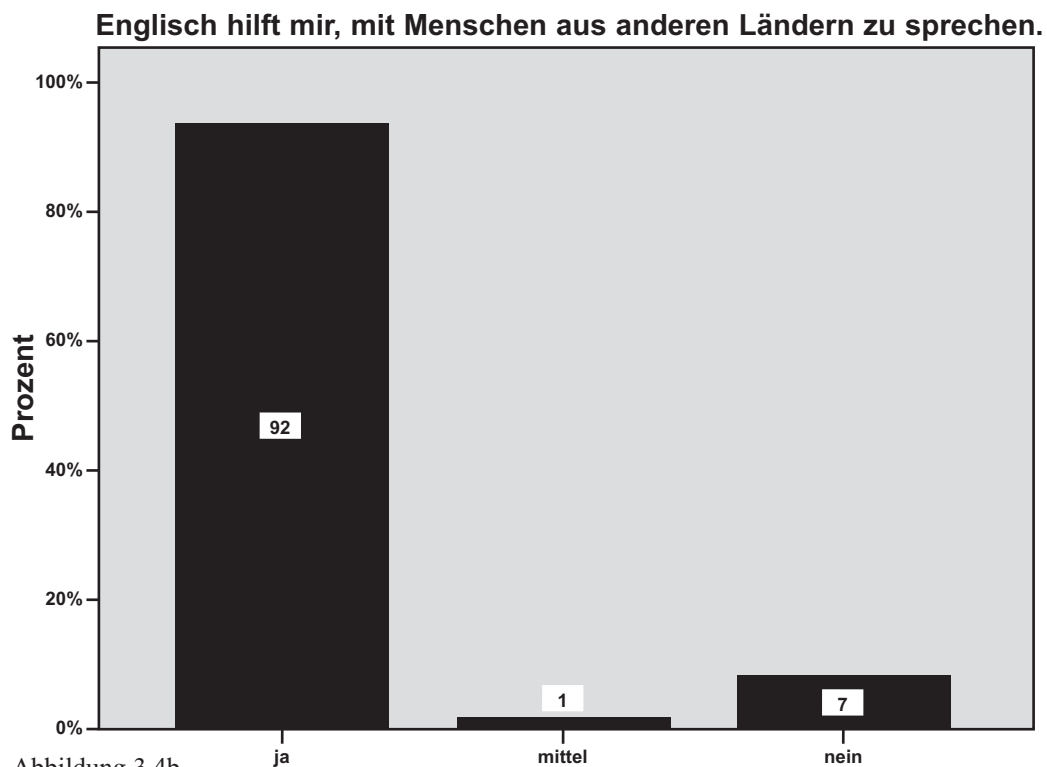


Abbildung 3.4b

Der Aussage „Englisch hilft mir, mit Menschen aus anderen Ländern zu sprechen“ (vgl. Abb. 3.4b) stimmen 91,9 % (1944) Kinder zu, 7,2 % (154) nicht. 70 % (1358) der Kinder arbeiten gern mit dem Englischbuch, ein Viertel (25,5 % / 504) nicht. 22,4 % (473) haben Angst, vor der Klasse Englisch zu sprechen, der Großteil (72,4 % / 1526) erfreulicherweise nicht. Insgesamt zeigt sich hier, wie hoch das Motivationspotenzial des Faches Englisch ist. Besonders bemerkenswert ist die vorhandene Bereitschaft zur Performanz, die mit Blick auf häufigeres angstfreies Sprachenlernen und -anwenden über entsprechende monologische und dialogische wie auch szenische Aufgabenformate verstärkt werden muss.

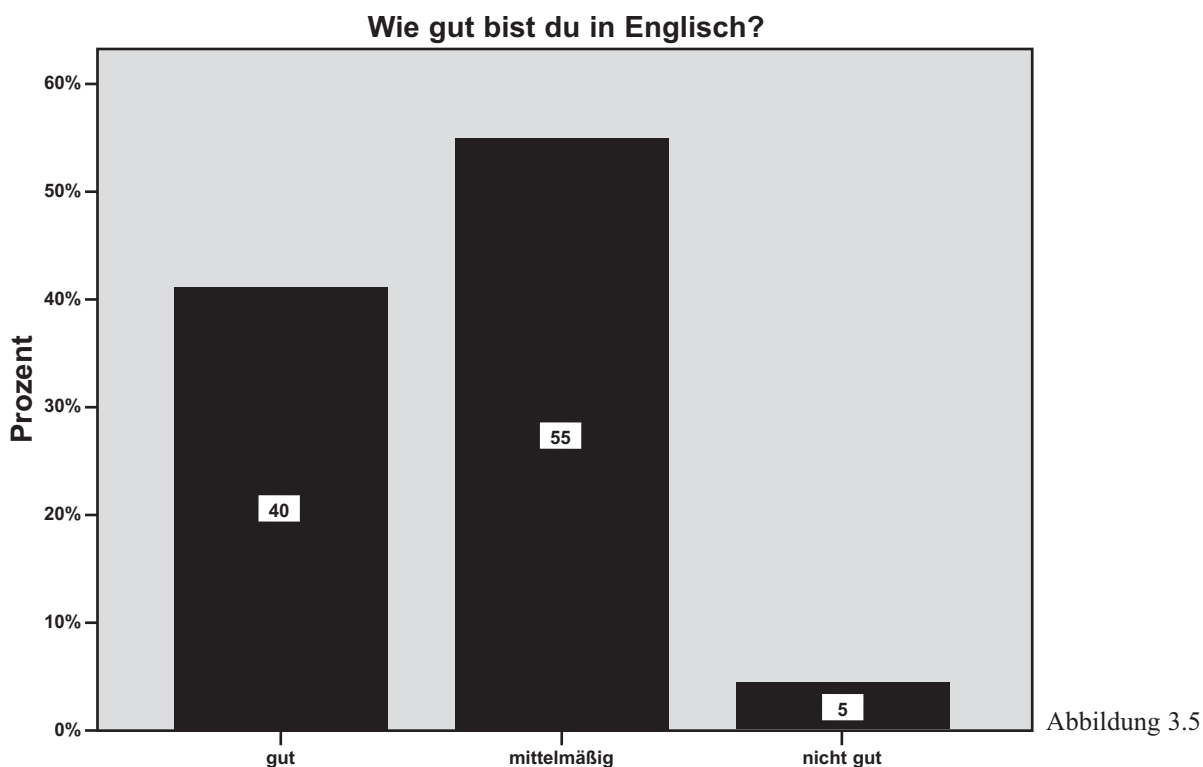
Die Zusammenhänge der erfreulichen Einstellung mit der Englischnote sind deutlich:

- a) Kinder, die das Fach Englisch cool finden, erzielen tendenziell bessere Noten.
- b) Kinder, die der Überzeugung sind, das Fach Englisch sei hilfreich, um mit Menschen anderer Länder zu kommunizieren, haben tendenziell bessere Noten.
- c) Kinder, die gern mit dem Englischbuch arbeiten, haben tendenziell bessere Noten.
- d) Je weniger Angst die Kinder haben, vor der Klasse Englisch zu sprechen, desto besser sind ihre Noten.
- e) Je schlechter die Note, desto weniger gern möchten die Kinder noch mehr Englisch lernen.

Eine professionelle, positive Feedback-Kultur verstärkt Einstellungen und Leistungen. Inwiefern die Notengebung als Feedback eine Monopolstellung hat, bleibt zu untersuchen. Sensibles Korrekturverhalten, positive Verstärkungen und differenzierende Würdigungen sind nachweislich ähnlich effektiv oder gar noch nachhaltiger in ihrer Wirkung.

3.5 Einschätzungen

40,8 % der Kinder (843) sind der Ansicht, gut in Englisch zu sein (vgl. Abb. 3.5). 54,6 % (1128) schätzen sich als mittelmäßig ein, 4,6 % (96) als nicht gut. Der Median liegt bei 2. Je besser sich die Kinder einschätzen, desto besser ist auch die tatsächliche Englischnote (Spearman rho¹⁰ = 0,532**). Mehr als drei Viertel der Kinder (83 %) würden – sicher auch aus diesem Grund – gerne noch mehr Englisch in der Schule lernen.



¹⁰ Spearman rho (rs) = Der Rang-Korrelationskoeffizient nach Spearman wird für Daten verwendet, die z. B. aus Bewertungen oder Befragungen hervorgegangen und nicht quantifizierbar sind, aber nach Rängen geordnet werden können.

Diese Teilergebnisse zeigen, wie wichtig ein ausgeprägtes Sprachselbstbewusstsein ist, das idealerweise durch ein bereits beschriebenes positives Feedback verstärkt wird. Die quasi sich selbst erfüllende Prophezeiung des Zusammenhangs von angenommener wie tatsächlicher Leistungsfähigkeit beweist im Grunde auch die kognitive Fähigkeit der Kinder, sich selbst weitgehend objektiv einzuschätzen. In dieser Hinsicht werden sie erfahrungsgemäß oft unterschätzt. Lernstrategien wie Selbstkorrektur und Selbstevaluation sind jedoch deutlich grundgelegt.

3.6 Vorlieben

Grundschul Kinder sind entsprechend den Befunden sehr wohl in der Lage, eigene didaktisch-methodische Präferenzen zu erkennen und zu benennen:

- a) 92 % spielen im Englischunterricht gern Spiele.
- b) 88 % lernen gern neue Wörter, Mädchen signifikant lieber als Jungen.
- c) 82 % hören der Lehrerin gerne zu, wenn sie englisch spricht. Mädchen noch lieber als Jungen.
- d) 82 % mögen gern in Tests zeigen, was sie schon im Englischen können.
Mädchen mögen dies sogar tendenziell noch lieber als Jungen.
- e) 81 % arbeiten gern mit Arbeitsblättern. Mädchen arbeiten signifikant lieber mit Arbeitsblättern als Jungen.
Je besser die Note, desto lieber werden Arbeitsblätter bearbeitet und umgekehrt.
- f) 78 % hören gern englischen Sprechern auf einer CD zu, Jungen signifikant lieber als Mädchen.
- g) 72 % der Kinder lieben das Nachsprechen von Wörtern und Sätzen.
- h) 72 % lesen gern Wörter und Sätze. Mädchen lesen diese lieber als Jungen.
- i) 72 % verbinden gern Wort- und Bildkarten.
- j) 70 % gefällt es, Rollenspiele aufzuführen. Auch dies ist bei Mädchen beliebter als bei Jungen.
- k) 69 % stellen gern etwas pantomimisch dar; dies ist bei den Mädchen signifikant beliebter.
- l) 67 % gefällt es, Wörter zu Sätzen zu verbinden. Jungen mögen dies signifikant lieber als Mädchen.
Je besser die Note, desto lieber verbinden die Kinder im Englischunterricht Wörter zu Sätzen.
- m) 66 % singen gern Lieder, Mädchen höchst signifikant lieber als Jungen.
- n) 66 % mögen gern mit der Englischlehrerin sprechen. Je größer die Angst, vor der Klasse englisch zu sprechen, desto signifikant seltener mögen die Kinder auch mit der Englischlehrerin englisch sprechen.
Mädchen sprechen signifikant lieber englisch mit der Lehrerin als Jungen.
- o) 65 % machen gern Übungen im Englischbuch/Workbook. Vor allem trifft dies auf Mädchen zu.
- p) 63 % gefällt es, mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zu sprechen.
Mädchen sprechen lieber mit den anderen Englisch als Jungen.
- q) 63 % mögen gern Wörter und Sätze schreiben. Mädchen tun dies deutlich lieber als Jungen.
- r) 43 % reagieren positiv auf Auswendiglernen und Aufsagen von Gedichten oder Reimen, die Mehrheit mit 55 % mag das nicht. Mädchen mögen dies signifikant lieber als Jungen. Je besser die Schulnote, desto lieber werden Gedichte und Reime auswendig gelernt und aufgesagt.
- s) Außerdem höchst signifikant mit der Englischnote korrelieren:
 - etwas pantomimisch darstellen
 - mit der Lehrerin Englisch sprechen
 - mit meinen Mitschülern Englisch sprechen
 - Rollenspiele aufführen
 - Wörter und Sätze lesen
 - Wörter und Sätze schreiben
 - in Tests zeigen, was ich im Englischen schon kann.

Zusammengefasst ist festzuhalten, dass der Großteil der Kinder sich wünscht, im Englischunterricht möge alles so bleiben wie es ist, und dass die Kinder durchaus zufrieden sind. Die breite Vielfalt von methodischen Präferenzen zeigt auch, welch großes Bemühen um Abwechslung, Ausgewogenheit und Kindgerechtigkeit sich in den Grundschul-Klassenzimmern, bezogen auf den Englischunterricht, abbildet. Die aktuelle Diskussion um Qualitäts-

unterschiede diesbezüglich, mit Verweis auf die unterschiedlichen Ausbildungsstände der Lehrkräfte, spiegelt sich hier, zumindest aus der Sicht der Kinder, erfreulicherweise nicht wider. Hinweise auf genderspezifische Differenzierungsbedarfe sind nachweislich aus den Befunden herauszulesen, sodass eine deutlichere individuelle Förderung auch in dieser Hinsicht zukünftig anzuraten ist.

4. Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte

An der Studie nahmen insgesamt 98 Lehrkräfte teil, wobei eine Lehrkraft den Fragebogen nur zur Hälfte beantwortete. Der errechnete Mittelwert für Englischlehrkräfte pro Schule insgesamt beträgt lediglich 3,86. Der errechnete Durchschnittswert Lehrkraft pro Klasse beträgt 0,34. Bei fast 6 % aller Schulen liegt der Wert sogar unter 0,1 Lehrkräfte pro Klasse. Pro Kind errechnet sich somit ein Durchschnittswert von 0,015 Englischlehrkräften pro Kind. Diese Werte deuten auf eine dramatische Unterversorgung der Englischklassen mit ausgebildeten Lehrkräften hin. Insbesondere ein kommunikativ ausgerichteter Englischunterricht im größeren Rahmen eines ausgewogenen Beziehungslernens, in den Sprachenunterricht allgemein eingeordnet ist, erfordert eine stark verbesserte Quote.

4.1 Klassenorganisation

In den untersuchten Klassen befinden sich durchschnittlich 22 Kinder, rund 20 % der Klassen erreichen eine Klassenstärke von weniger als 20 Kindern. Mit 46 Kindern wird in einer Klasse laut Angabe der Lehrkraft eine extrem herausfallende Frequenz genannt. Innerhalb der Klassen sind die Geschlechter in etwa gleich verteilt: 11,39 Jungen pro Klasse (Median = 11) und 10,99 Mädchen pro Klasse (Median = ebenfalls 11).

Unterschiedlicher ist die Verteilung hinsichtlich der Kinder mit Migrationshintergrund. Der Durchschnitt liegt hier bei acht Kindern, der Median hingegen bei sechs. Anteilig befinden sich also in der Stichprobe mehr Klassen mit einem geringeren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, denen aber Klassen mit einem sehr hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund gegenüberstehen. Dies spiegelt wider, dass es „die“ Grundschule im Sinne wirklich vergleichbarer Lernkontexte so nicht gibt, lokale und zentrale Aspekte die Zusammensetzung der Schülerpopulation bestimmen.

Die Anzahl der Kinder mit Förderbedarf ist in der Stichprobe eher gering ausgeprägt; im Schnitt handelt es sich um 2,78 Kinder. Dieser Wert wird sich zukünftig durch die zunehmende Umsetzung von Inklusion erhöhen und bedarf nicht nur einer didaktischen Berücksichtigung.

Im Durchschnitt werden in jeder Klasse 2,14 Wochenstunden Englisch erteilt. 6,3 % der Lehrkräfte geben an, nur eine Wochenstunde Englisch abzuhalten, 74 % erteilen zwei und weitere 19,8 % sogar drei Stunden Englisch. Mehr als drei Wochenstunden werden in keiner der untersuchten Schulen abgehalten. Nur in 5 % aller untersuchten Schulen wird bilingualer Sachfachunterricht angeboten.

4.2 Ausbildung

Wie zu erwarten war, befinden sich in der Stichprobe anteilig weit mehr Lehrerinnen (88,7 %) als Lehrer (11,3 %). Das Staatsexamen oder einen vergleichbaren Abschluss erreichten die Befragten durchschnittlich im Jahr 1996, der Median liegt im Jahr 2000. Besonders viele Untersuchungspersonen machten den Abschluss in den Jahren 2008 und 2009. Der Großteil der Lehrkräfte erwarb die eigenen Englischkenntnisse während der Schulzeit, lediglich 3,1 % haben während dieser Zeit nicht Englisch gelernt. Diese Personen geben an, Englisch durch *Learning by Doing* und Fortbildungen erlernt zu haben. Fast die Hälfte der Befragten hatte Englisch während des Studiums als Haupt- oder Nebenfach.

Durchschnittlich sind die Befragten bereits seit 18,74 Jahren als Lehrkraft tätig, der Median liegt dabei bei 19 Jahren. Als Englischlehrkraft sind die Untersuchungspersonen durchschnittlich seit 13 Jahren tätig, der Median liegt hier bei elf Jahren. In den untersuchten Klassen unterrichten die Lehrkräfte im Schnitt jeweils zwei Jahre (vgl. Abb. 4.1), was der üblichen Praxis an Grundschulen entspricht, die Klassenstufen 1/2 sowie 3/4 jeweils infolge mit der gleichen Klassenleitung zu betrauen. Lediglich 29,9 % der Englischlehrkräfte sind gleichzeitig Klassenlehrer oder Klassenlehrerin der untersuchten Schulklassen, aber 34 % unterrichten außer Englisch keine weiteren Fächer in ihrer Klasse. Die Bemühungen um ein Lernen in zwei Sprachen – der sogenannte bilinguale Sachfachunterricht – kann nur unter guten Bedingungen durchgeführt werden.

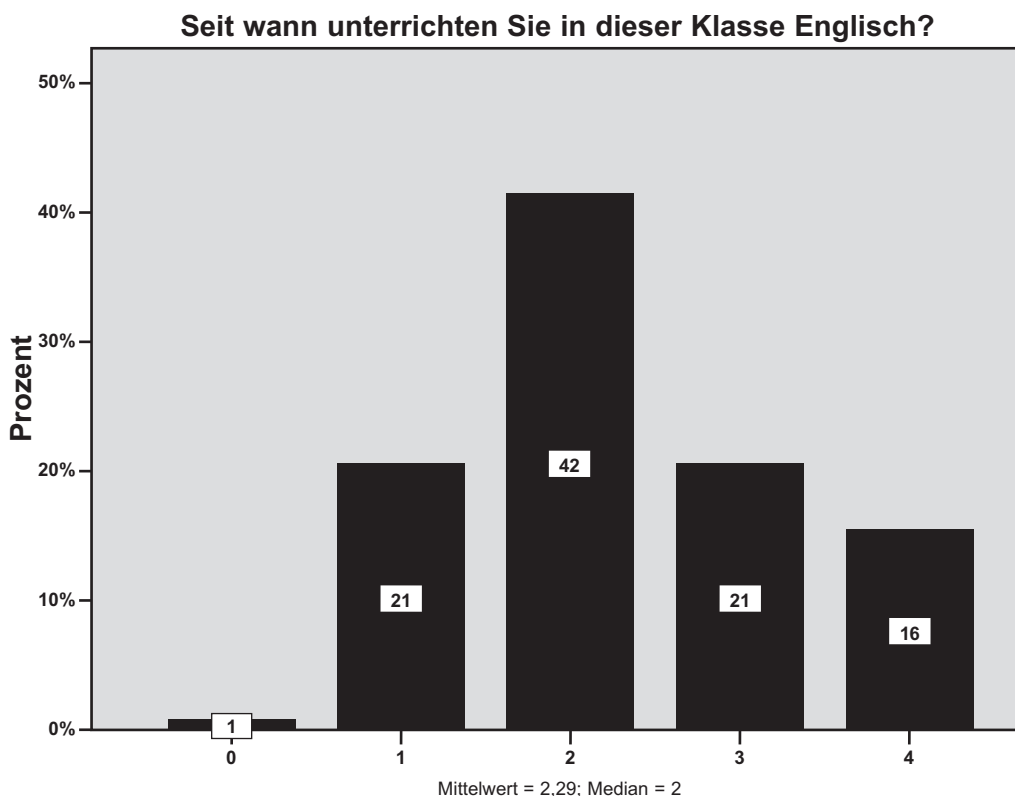


Abbildung 4.1

Die meisten Lehrkräfte erteilen auch in anderen Klassen bzw. Jahrgangsstufen Englisch: In der Jahrgangsstufe 5/6 an sechsjährigen Grundschulen, wie beispielsweise in Berlin oder Brandenburg, unterrichten 11,2 % der befragten Lehrkräfte Englisch. Deren Erfahrungswerte wären möglicherweise insgesamt günstig für die weitere Harmonisierung des Übergangs zwischen Grundschule und weiterführenden Schularten. Durchschnittlich erteilen die befragten Personen insgesamt 6,3 Stunden Englischunterricht.

4.3 Fortbildung

Viele Lehrkräfte haben bereits das englischsprachige Ausland besucht, lediglich 4,1 % waren bislang noch nicht dort. 2 % waren für ein oder mehrere Tage im englischsprachigen Ausland, 36,7 % ein bis mehrere Wochen und weitere 37,8 % ein bis mehrere Wochen. Immerhin 19,4 % verbrachten dort ein bis mehrere Jahre (vgl. Abb. 4.2). Erfreulich ist festzustellen, dass der Großteil der Lehrerinnen und Lehrer (80,4 %) bereits an Fortbildungen für Englisch an Grundschulen teilgenommen hat, 19,6 % taten dies bislang nicht (vgl. Abb. 4.3). Die Fortbildungen wurden von den Untersuchungspersonen in den meisten Fällen häufig bis regelmäßig besucht.

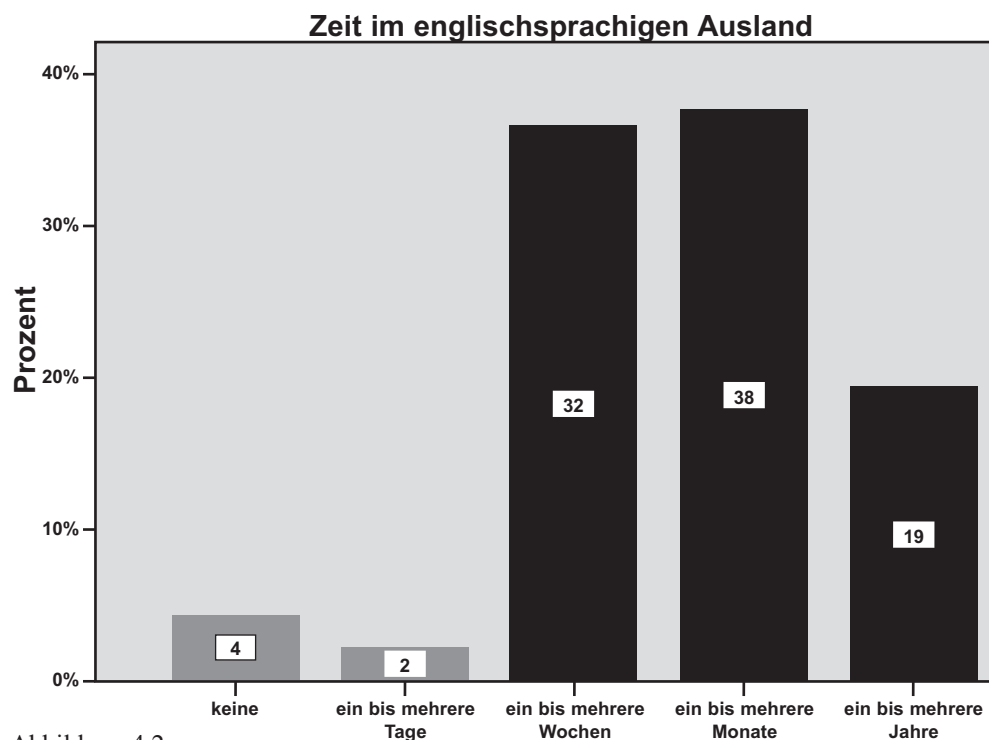


Abbildung 4.2

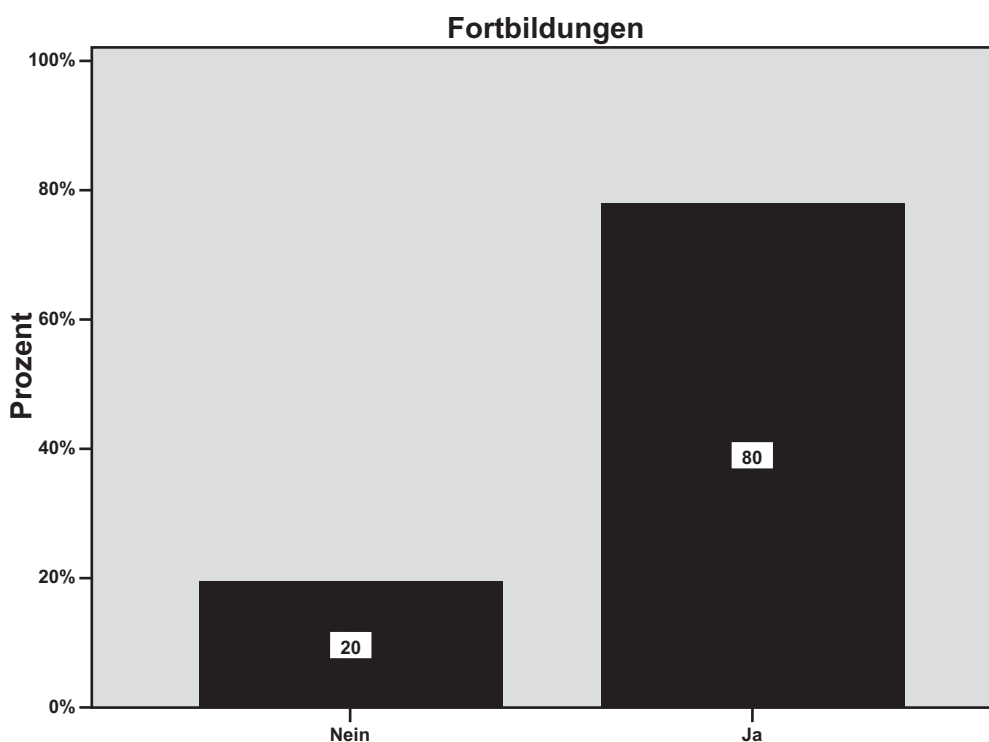


Abbildung 4.3

Im Vordergrund besuchter Fortbildungsveranstaltungen stehen die staatlichen Fortbildungsinstitute wie Thillm oder LISA, die Angebote auf Schulumtsebene sowie die Angebote von Volkshochschulen. Mit 21 solcher Nennungen, bezogen auf die Gesamtzahl der befragten Lehrkräfte, die an Fortbildungen teilgenommen haben, macht gut jede vierte Lehrkraft von solchen Angeboten Gebrauch. An Sprachkursen und Sprachschulung im Ausland, überwiegend in England, hat sich ebenfalls gut jede vierte Lehrkraft (21) beteiligt. Sehr oft handelt sich um von der EU finanzierte Projekte wie „Comenius“.

Hinzu kommen mit 19 Nennungen Veranstaltungen von Verlagen, lehrwerksbezogene Fortbildungen und solche, die schulübergreifend bzw. schulintern angeboten werden. Neun Veranstaltungen laufen allgemein unter Didaktik/Methodik; an Einzelthemen werden *Storyline*, *Portfolio*, Spiele, Vokabelspiele, *Puppets*, *Task-based Learning* und *Grammar* genannt. Fortbildungen unter verschiedenen Titeln dienen der Aktualisierung der Sprachkompetenz, wie beispielsweise *Let us speak English* (neun Nennungen). In 10 % der offenen Antworten schreiben Lehrkräfte, dass sie an Zertifikatskursen teilgenommen haben, und andere Kolleginnen haben sich weiterqualifiziert zur Fachberaterin, leiten selbst Fortbildungsveranstaltungen oder sind in der Ausbildung tätig (vgl. Abb. 4.4).

Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte sieht einen besonderen Fortbildungsbedarf zum Thema „Förderkonzepte“. Unter dem Bereich „Sonstige“ wurden folgende Angaben der Lehrkräfte gemacht:

- Bilingualer Unterricht
- Grammatik
- Immersion
- Inklusion
- Intensivsprachwoche, Auslandseinsatz
- Materialien sinnvoll nutzen
- Offener Unterricht
- Wie setze ich Grammatik altersgerecht im Englischunterricht ein?
- Weiterentwicklung der eigenen sprachlichen Kompetenz

**In welchen folgenden Bereiche wünschen Sie sich mehr Fortbildung?
(Mehrfachantworten möglich)**

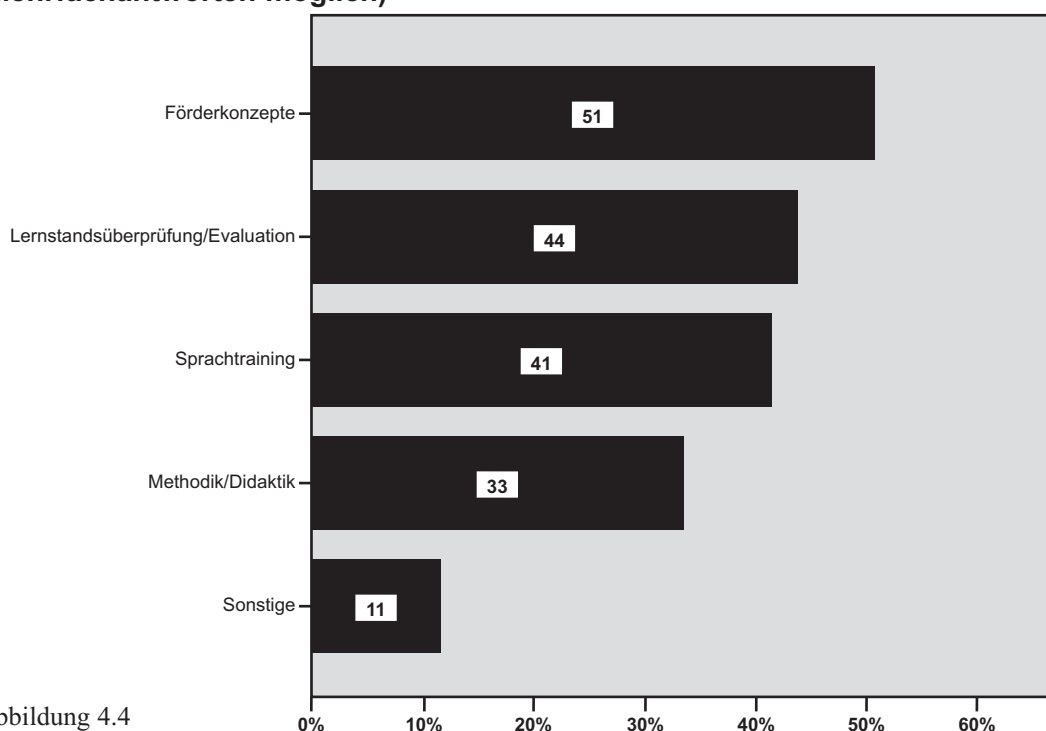


Abbildung 4.4

Die statistische Auswertung und die der offenen Antworten zur Fortbildung zeigen insgesamt eine große Bandbreite hinsichtlich des Engagements der Grundschullehrkräfte für ihre eigene Weiterqualifizierung im Fach Englisch. So betrüblich es ist, dass jede/r Fünfte der befragten Lehrkräfte bislang nicht an Fortbildungen teilgenommen hat, umso erfreulicher ist es, dass jede/r Vierte die Angebote der staatlichen Einrichtungen wahrgenommen und/oder an einem Auslandsaufenthalt teilgenommen hat.

4.4 Bedeutung des Faches

73 % der Lehrkräfte in der Stichprobe halten Englisch in der Grundschule für sehr wichtig (vgl. Abb. 4.5), weitere 22 % für eher wichtig und 4 % nur noch für mittelmäßig wichtig. Als eher unwichtig oder völlig unwichtig sah keine der befragten Personen das Fach Englisch an. Die eigene Englischkompetenz bewerten nur 29 % der Lehrerinnen und Lehrer mit sehr gut, der Großteil (51 %) beschreibt diese als eher gut und tatsächlich 20 % nur als mittelmäßig (vgl. Abb. 4.6).

Je mehr Zeit die Lehrkräfte im englischsprachigen Ausland verbracht haben, desto besser schätzen sie die eigene Englischkompetenz ein, ein höchstsignifikanter Zusammenhang (Spearman rho = 0,284**). Außerdem errechnete sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Einschätzung der eigenen Englischkompetenz und der Bewertung der Wichtigkeit des Faches für die Grundschule. Personen, welche die eigene Kompetenz geringer einschätzen, bewerten auch die Wichtigkeit des Faches geringer (Spearman rho = 0,256*).

Dieser Umstand unterstreicht die Bedeutung sowohl regelmäßiger, institutionalisierter Fortbildungsangebote als auch die Stärkung des Faches durch ausgebildete Lehrkräfte mit hoher Sprachkompetenz.

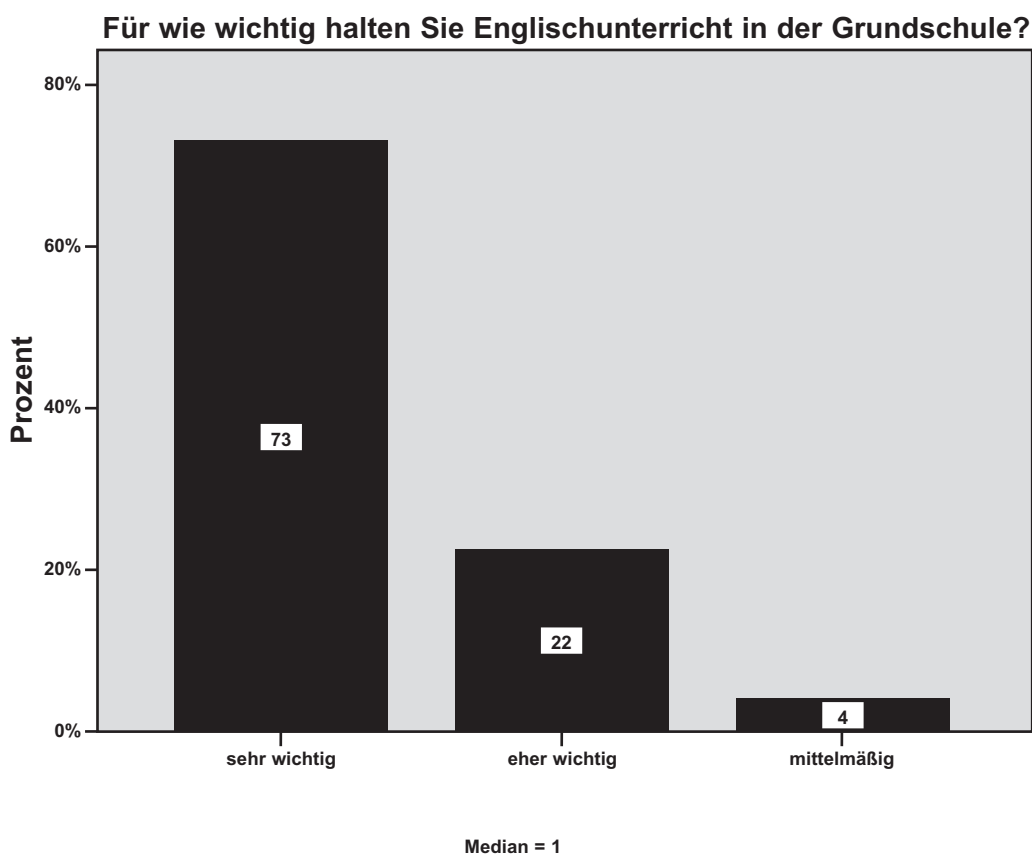


Abbildung 4.5

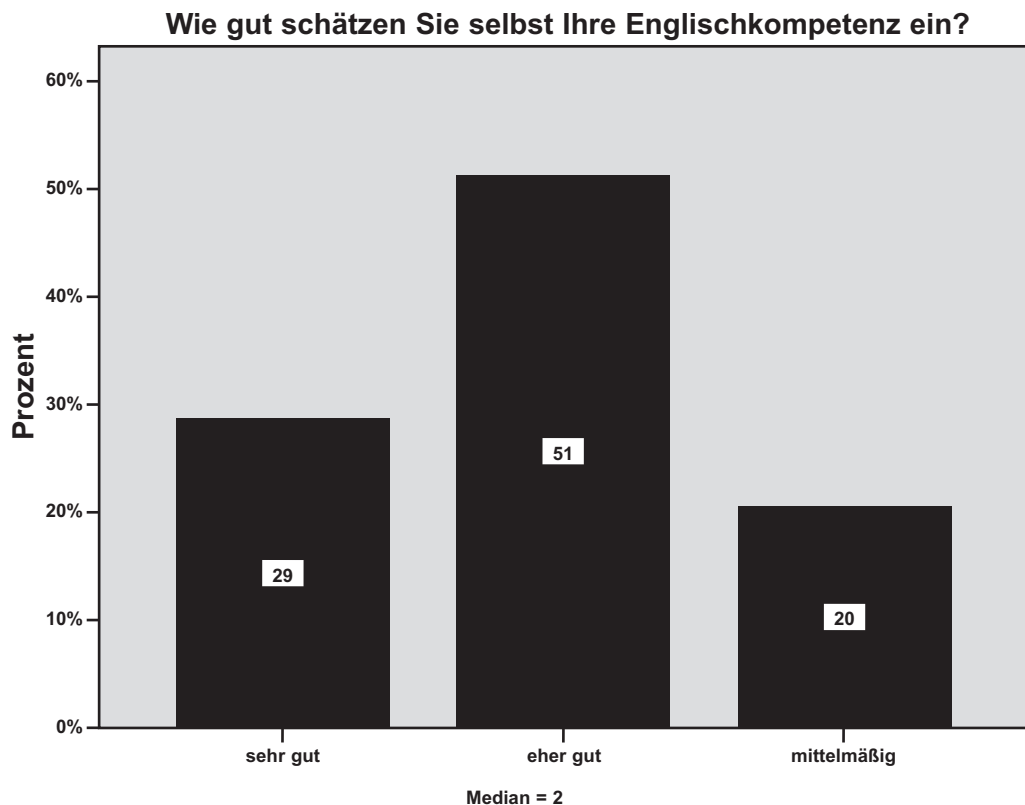


Abbildung 4.6

Die fast 80 offenen Antworten auf die Frage, für wie wichtig die Lehrkräfte Englisch in der Grundschule halten, lesen sich wie eine kleine Didaktik. Sie enthalten aufgrund von Mehrfachnennungen weit über 100 Argumente für den Englischunterricht in der Grundschule, wovon mehr als die Hälfte auf lernpsychologischen Erkenntnissen basieren.

Nur zehn Mal wird darauf hingewiesen, dass für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf und für Kinder mit Migrationshintergrund Deutschunterricht Vorrang haben sollte. Demgegenüber betonen andere, dass gerade für Kinder mit einer anderen als der deutschen Muttersprache der Englischunterricht eine große Chance bietet, weil alle Kinder vom gleichen Ausgangsniveau aus starten und sie deshalb erfolgreich lernen können. Mehr als ein Drittel der Äußerungen weist auf die weltweite Bedeutung des Englischen hin, auf ihre mediale Präsenz und ihre wachsende Bedeutung für Beruf und Zukunft der Kinder.

25 % der Befragten plädieren deshalb für einen frühen Beginn des Englischunterrichts, nicht zuletzt, weil die Kinder in jungen Jahren über eine gute Auffassungsgabe für das Sprachenlernen verfügen, weil sie leichter lernen, neugierig sind und Spaß am Lernen haben, wobei ihnen der spielerische Umgang mit der Sprache, die entsprechenden methodischen Verfahren in der Grundschule wie Lieder, Reime, *Stories* etc. entgegenkommen. 10 % der Lehrkräfte weisen außerdem auf die hohe Motivation hin, dass die Kinder keine Hemmungen haben zu sprechen und Lernangst abgebaut wird.

4.5 Unterrichtssprache

Ein Vergleich der Antworten auf die Frage nach der Unterrichtssprache (vgl. Abb. 4.7) zeigt, dass Englisch am häufigsten zu Beginn und am Ende der Stunde sowie zum Loben der Kinder verwendet wird. Seltener wird es für Fehlerkorrektur, Tadel oder ausführliche Arbeitsanweisungen genutzt. Lehrkräfte, die weniger Vertrauen in die eigene Englischkompetenz haben, setzen Englisch in den oben genannten Situationen signifikant seltener ein als Lehrkräfte, welche von den eigenen Kompetenzen überzeugt sind.

Die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte in Korrelation mit der Verwendung der englischen Sprache im Unterricht führte zu den folgenden detaillierten Ergebnissen:

- persönlicher Kommunikation: Spearman rho (rs) = -0,230*
- Fehlerkorrektur: rs = -0,364**
- Lob: rs = -0,270**
- Tadel: rs = -0,306**
- Arbeitsanweisungen: rs = -0,277**
- ausführlichen Erklärungen: rs = -0,319**
- Beginn/Ende der Stunde: rs = -0,405**

Lehrkräfte, die die eigene Englischkompetenz geringer schätzen, verwenden signifikant häufiger Deutsch im Englischunterricht. Erneut zeigt sich hier deutlich der Zusammenhang von Sprachkompetenz und Einsatz der englischen Sprache im Unterricht. Negative Tendenzen und Missverhältnisse in dieser Hinsicht zu beseitigen, obliegt einer gezielten Ausbildung sowie einer kontinuierlichen sprachpraktischen Fort- und Weiterbildung.

Wie häufig benutzen Sie Englisch in folgenden Situationen? (Häufigkeitsvergleich)

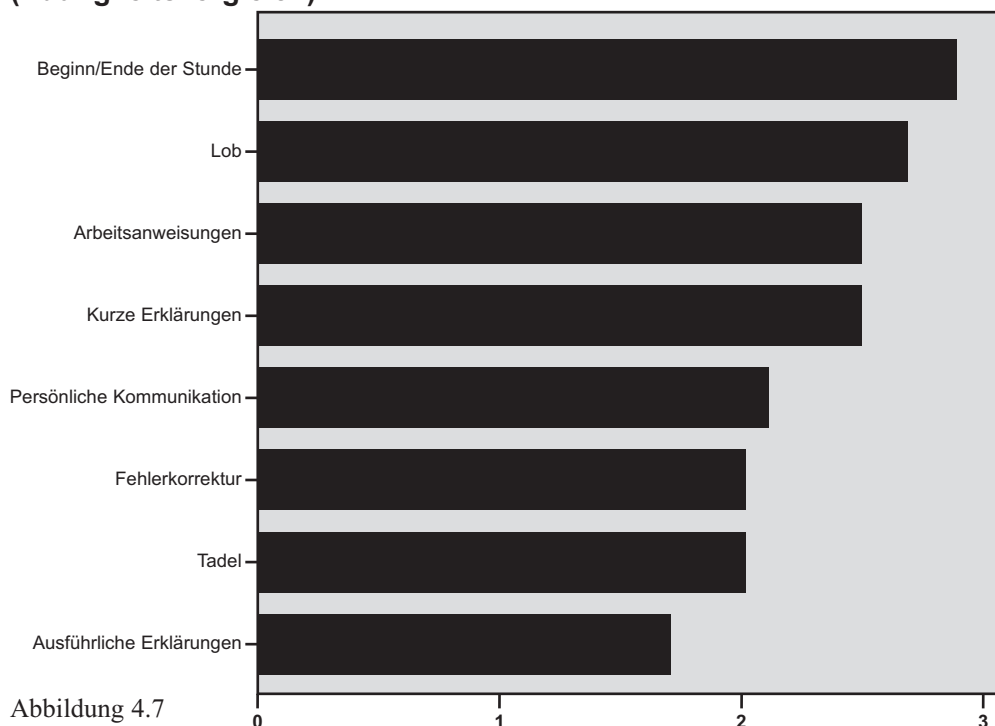


Abbildung 4.7

Über die in Abb. 4.7 dargestellten Ergebnisse hinaus haben sich 83 der 98 befragten Lehrkräfte noch zusätzlich offen geäußert. Ihre Aussagen, die sich aufgrund von Mehrfachnennungen auf über 120 Einzelargumente belaufen, messen der Einsprachigkeit keinen besonderen Stellenwert bei. Die Einschränkungen überraschen dabei nicht. Sie machen aus dem wünschenswerten „Sprachbad“ eine „Sprachdusche“. Deutsch wird als Verständniskontrolle eingesetzt, wenn die Kinder offensichtlich Verständnisprobleme haben. Das zeigt sich nach Ansicht von gut 22 % der Lehrkräfte vor allem im Bereich Grammatik. Wenn es auch sonst zu Verständnisproblemen kommt, wird übersetzt, was teils fälschlicherweise mit Mediation gleichgesetzt wird.

Mehr als ein Drittel der Lehrkräfte sieht sich gezwungen, die Einsprachigkeit einzuschränken oder partiell aufzugeben, weil schwache Schülerinnen und Schüler überfordert sind, weil schwierige Kinder sonst nicht erfasst werden, d. h., weil Störungen den Unterricht beeinträchtigen und andere Situationen zu klären sind. Es gibt zusätzlich auch das Eingeständnis, dass Lehrkräfte aus Zeitgründen ins Deutsche wechseln.

4.6 Didaktik und Methodik generell

Ein Vergleich der Präferenzen im Bereich Didaktik/Methodik zeigt, dass Sprechen, Hörverstehen und Rituale für die Lehrkräfte die wichtigsten Unterrichtselemente sind (vgl. Abb. 4.8). Hier bilden sich deutlich die hauptsächlichen Lehrplanziele der Länder ab: Hörverstehen, elementares Sprechen zusammen mit interkulturellem Lernen. Hingegen weniger wichtige Elemente für die Lehrkräfte sind Computer, Übersetzung und Grammatik im Englischunterricht der Grundschule.

Wie wichtig sind für Sie ...? (Häufigkeitsvergleich)

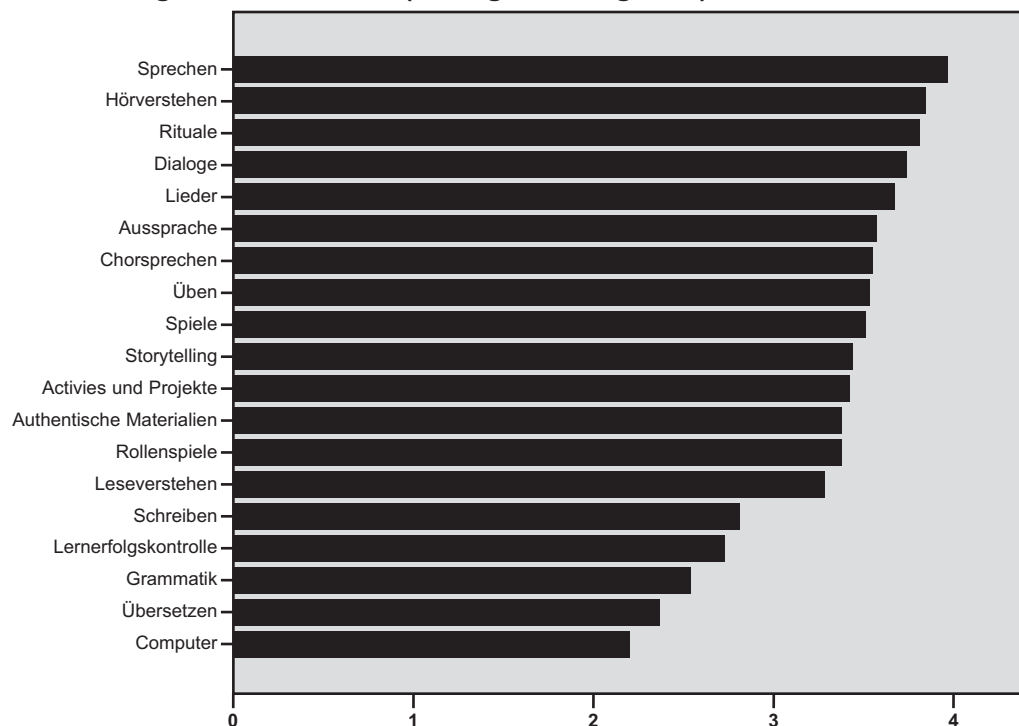


Abbildung 4.8

Signifikanzen im Bereich Didaktik/Methodik allgemein zeigen sich bei folgenden Punkten:

- Je mehr Kinder mit Migrationshintergrund sich in der Klasse befinden, desto häufiger werden authentische Materialien eingesetzt.
- Je mehr Kinder mit Förderbedarf zugegen sind, desto unwichtiger werden Computer ($r_s = -0,246^*$) und Rituale.
- Die Übersetzung wird unwichtiger, je mehr Zeit die Befragten im englischsprachigen Ausland verbracht und je mehr Fortbildungen sie besucht haben.
- Je länger die Untersuchungspersonen Englisch unterrichten, desto wichtiger werden Rollenspiele und Lernerfolgskontrollen.
- Je mehr das Fach Englisch für die Grundschule als wichtig eingeschätzt wird, desto wichtiger wird der Einsatz von authentischen Materialien, Lernerfolgskontrollen, Leseverstehen, Schreiben und *Storytelling* bewertet.
- Je besser die eigene Englischkompetenz bewertet wird, desto unwichtiger sind Übersetzungen, aber desto wichtiger sind authentische Materialien und Lernerfolgskontrollen; ebenfalls signifikant sind Leserverstehen, Schreiben, Spiele und *Storytelling*.

Die Ergebnisse sind deutlich und eindeutig: Spracherfahrung und Ausbildung sind wesentliche Faktoren eines abwechslungsreichen und ausgewogenen Englischunterrichts an Grundschulen.

4.7 Umgang mit Lehrwerk und Medien

79,4 % der Lehrkräfte verwenden ein Lehrwerk im Englischunterricht der Grundschule (vgl. Abb. 4.9). Hier werden vor allem *Playway*, *Sally*, *Storytime*, *Sunshine*, seltener werden *Bumblebee*, *Ginger* oder *Tiger Tom* genannt. Das Streben nach vorgegebener Systematik und Struktur des Englischunterrichts, auch nach einer *Storyline*, entspricht der eigenen Lernerfahrung der Lehrkräfte sowie dem Vorrang von Sicherheit und Planungseffizienz vor methodischer Unabhängigkeit und Experimentierfreudigkeit.

20 Lehrkräfte aus der Befragung von 98 geben an, dass sie kein Lehrwerk benutzen, und 19 von ihnen begründen, weshalb sie darauf verzichten. Das ist nicht mehr als ein Fünftel der befragten Population und nur ein Bruchteil der gesamten Englischlehrerschaft. Dennoch sind die Aussagen der wenigen Lehrkräfte interessant, weil sie Hinweise auf einen lebendigen, am Kind orientierten Unterricht und damit Perspektiven für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule geben.

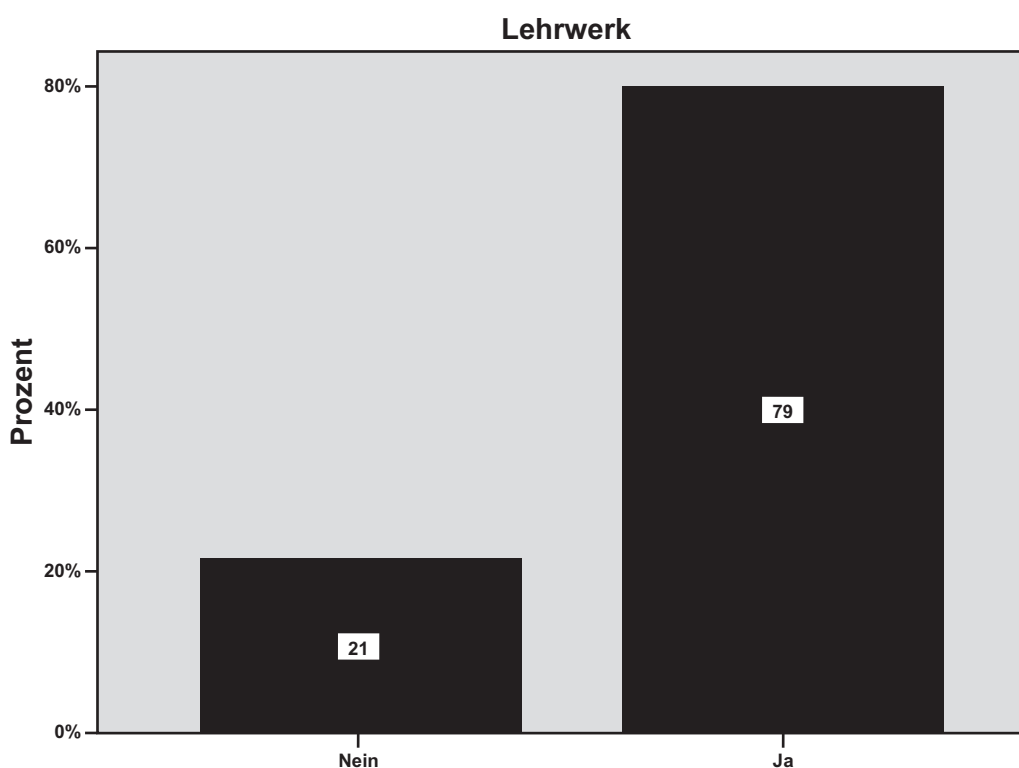


Abbildung 4.9

Die Aussagen dieser Lehrkräfte spiegeln ihre Praxis und sind damit ein Plädoyer für einen kommunikativen Englischunterricht. Ein Viertel dieser Gruppe sagt, dass ein festes Lehrwerk nicht flexibel genug sei, sie einenge, in den Aufgaben zu eintönig sei, Lehrgangsscharakter habe, was dem Spiralcurriculum der Grundschule zuwider laufe und zu wenig zum Sprechen anrege.

Eine Lehrkraft wünscht sich authentische Bilderbücher, andere stellen Materialien aus verschiedenen Lehrwerken zusammen. Die Motivation der Kinder ist größer, so ihr Argument, wenn die Schülerinnen und Schüler durch ihre Interessen die Themen mitbestimmen können, wenn in Projekten und in „echter“ Kommunikation gearbeitet wird. In eine ähnliche Richtung weisen die Lehrkräfte, die am Lernen in zwei Sprachen interessiert sind, indem sie Themen aus dem Sachfachunterricht auf Englisch bearbeiten. Dies zeigt möglicherweise den zukünftigen Weg in Richtung Bilingualität schon in der Grundschule.

Medien werden allgemein in folgender Häufigkeit im Grundschulenglischunterricht eingesetzt (vgl. Abb. 4.10 - 4.13).

- Filme/DVDs und Videos kommen nur selten zum Tragen.
- Tonträger finden regelmäßigen Einsatz im Unterricht.
- Ein interaktives *Whiteboard* befindet sich nur an den wenigsten Schulen und wird auch dort häufig nicht regelmäßig verwendet.
- Der Einsatz von Bilderbüchern wird hingegen sehr unterschiedlich gehandhabt.

Es ist zu erwarten, dass sich durch die Bedeutungszunahme des Hör-/Sehverstehens die Mediennutzung in Zukunft verändert, digitale Bild- und Videopräsentationsmedien verstärkt eingesetzt werden.

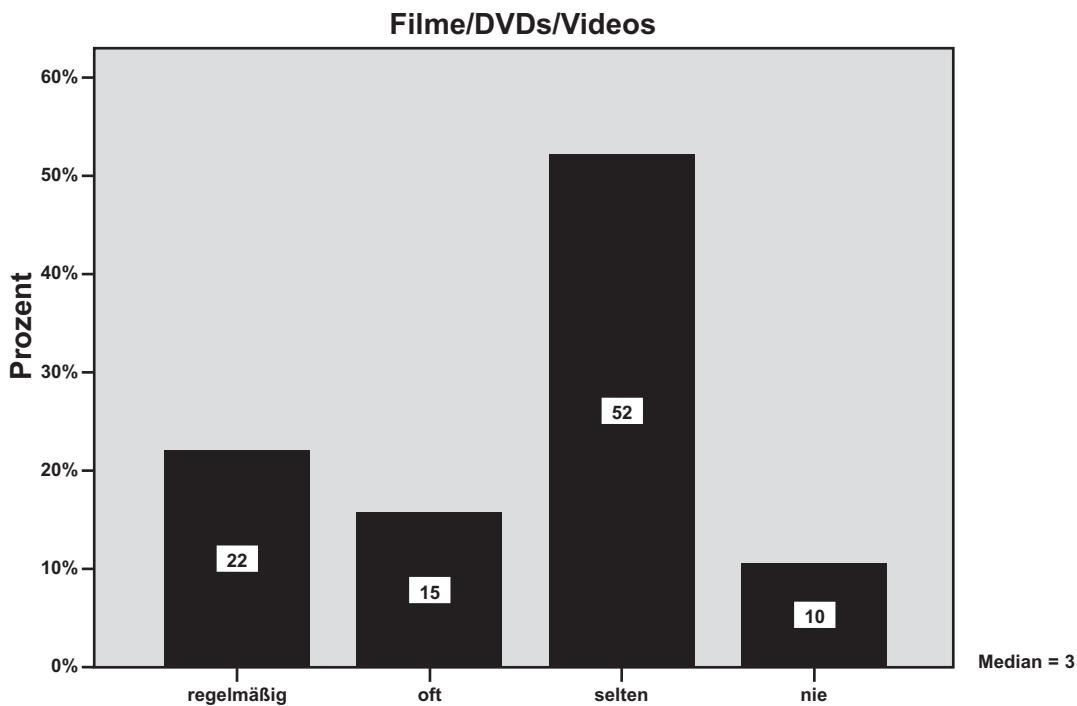


Abbildung 4.10

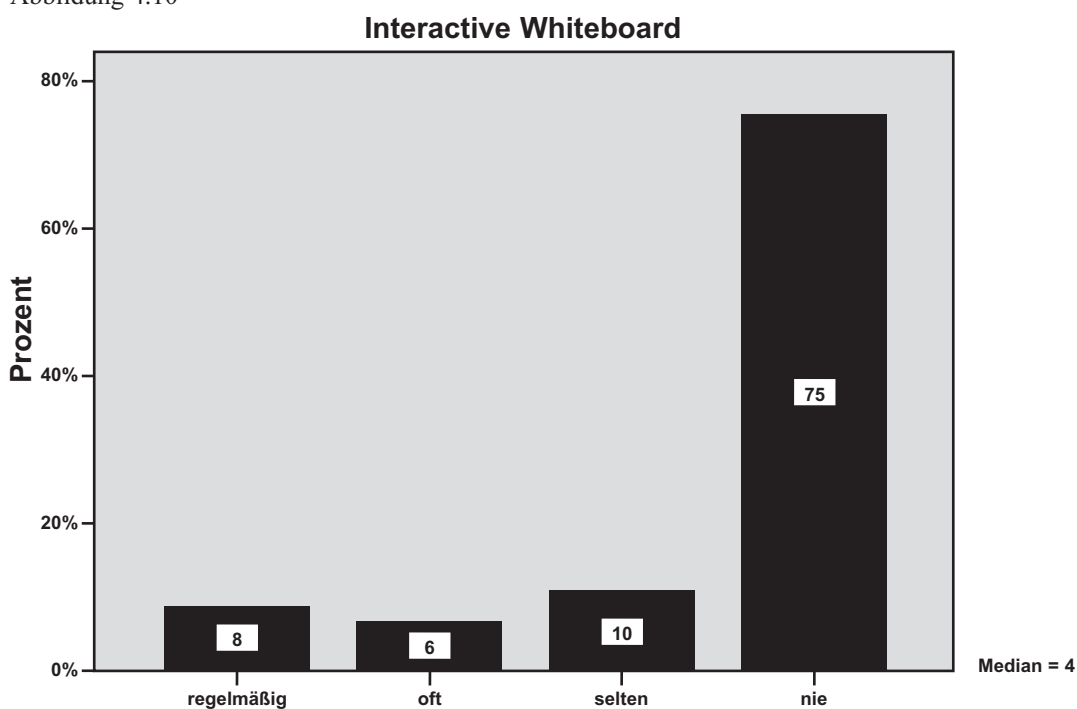


Abbildung 4.11

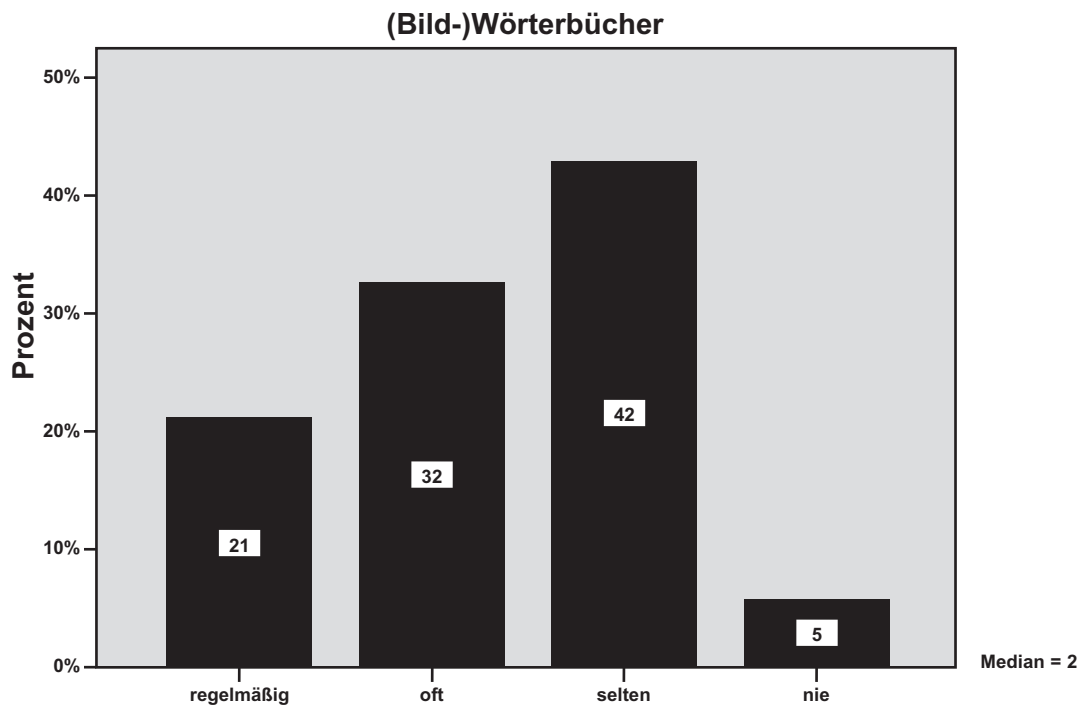


Abbildung 4.12

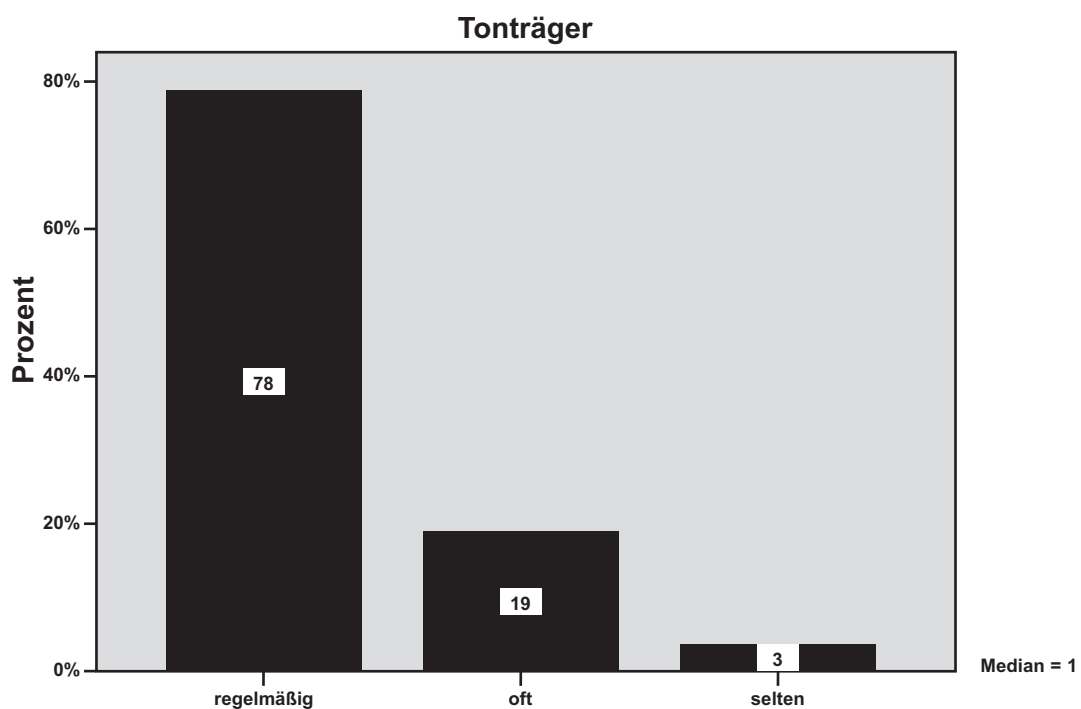


Abbildung 4.13

Die Dominanz des *Storybook* ist erwartet deutlich und im Grunde auch der Fokussierung des Fertigungsbereichs Hörverstehen durch *Storytelling* geschuldet. Auf die latente Gefahr einer Methodenmonokultur in dieser Hinsicht wird hingewiesen.

88 Lehrkräfte haben sich zu der offenen Frage nach der Verwendung weiterer Medien im Unterricht geäußert. Durch Mehrfachantworten kommt es zu gut 330 Nennungen möglicher im Unterricht eingesetzter Medien. Wenn die „modernen“ Medien von Internet über PC, CDs, DVDs, Videos, Filme und Audios zusammengefasst werden,

werden sie mit Abstand am häufigsten genannt (77). Von den Printmedien rangieren authentische, d. h. englischsprachige Kinder- und Bilderbücher sowie *Storybooks* an erster Stelle. 45 Nennungen deuten darauf hin, dass jede zweite Lehrkraft damit arbeitet. Sehr gefragt ist der Bereich von Reimen, Liedern, Songs, Spielen, Bildern und Bildkarten.

Zusätzlich werden Vorlagen aus unterschiedlichen Verlagen eingesetzt. Jede fünfte Lehrkraft benutzt Arbeitsblätter im Unterricht, und genauso viele erstellen selbst Materialien. Interessant sind die Aussagen, dass Realien aus anderen Fächern eine Rolle spielen, ein Hinweis auf bilingualen Unterricht, desgleichen Alltagsgegenstände, Kartenmaterial und Spielzeug. Die Zahlen über die Verwendung von Unterrichtsmaterialien, die über das vorhandene Lehrwerk hinausgehen, sprechen für einen Englischunterricht, der von einem hohen Engagement der Lehrkräfte getragen wird. Die Lehrerinnen sind kreativ und bemüht, den Unterricht lebendig, abwechslungsreich und an den Bedürfnissen der Kinder orientiert zu gestalten.

4.8 Lesen

Die Aussagen zum Lesen im Englischunterricht sind sehr unterschiedlich. Besonders häufig werden zwar Einzelwörter und Sätze gelesen (vgl. Abb. 4.14), Lesehefte, Bücher und zusammenhängende Texte werden hingegen wesentlich seltener eingesetzt (vgl. Abb. 4.15). Auch hier bestätigen sich die Ergebnisse, als je wichtiger der Englischunterricht der Grundschule eingeschätzt wird, desto häufiger werden auch anspruchsvollere Lesetexte genutzt. Lesen wird immer in der deutschen beziehungsweise der jeweiligen Muttersprache als Kulturtechnik akzeptiert. Die Fragebogenauswertung weist darauf hin, dass im Englischunterricht die bereits vorhandenen kognitiven Potenziale zum Aufbau einer fremdsprachlichen *literacy* noch unterschätzt werden.

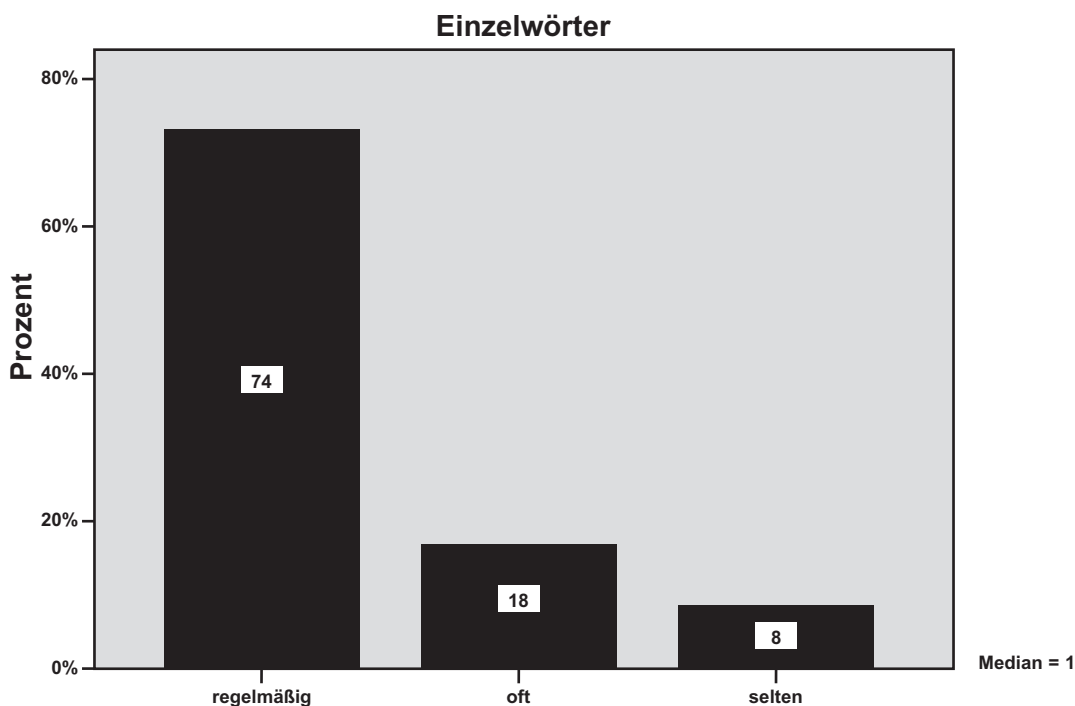
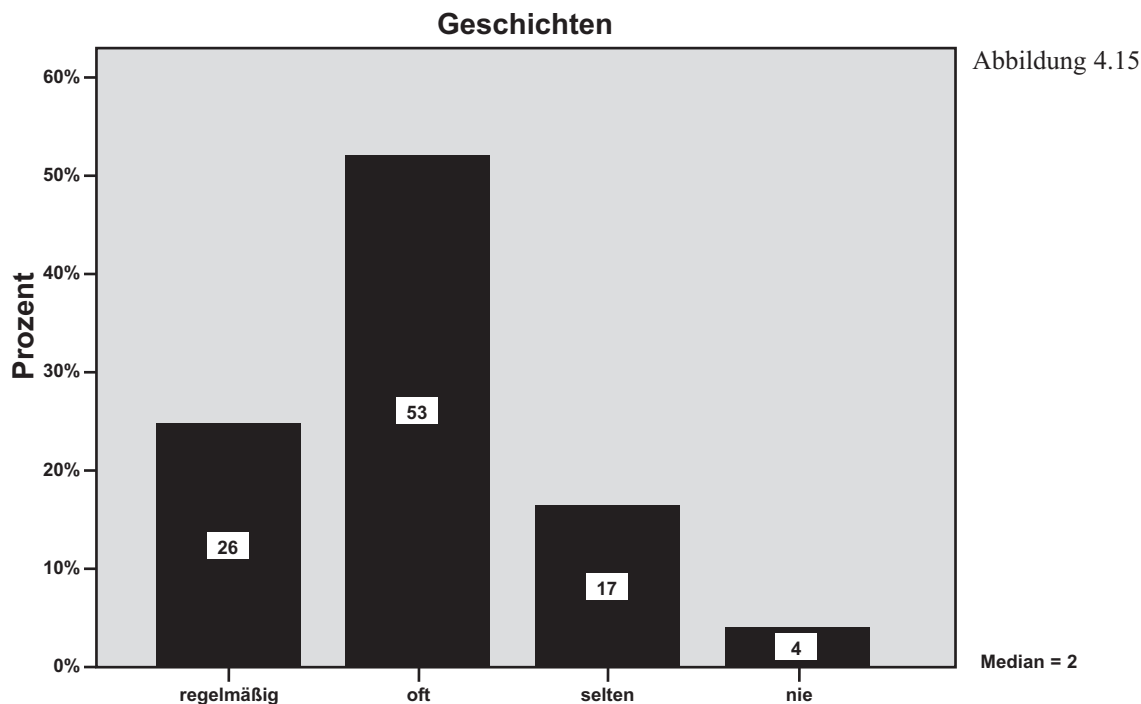
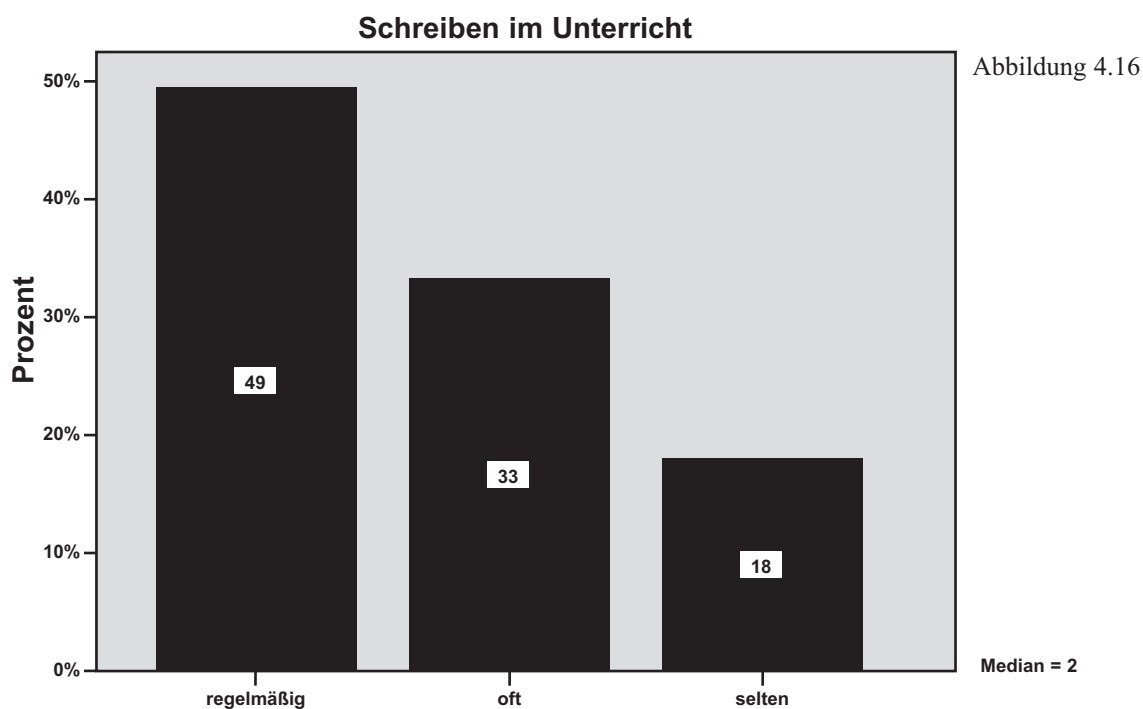


Abbildung 4.14



4.9 Schreiben

Bezüglich der Fertigkeit des Schreibens im Englischunterricht der Grundschule besteht aktuell noch eine didaktische Kontroverse mit klarer Polarisierung von Befürwortern und Gegnern. Die Untersuchung zeigt, dass nicht ganz die Hälfte aller befragten Lehrkräfte (vgl. Abb. 4.16) regelmäßig im Unterricht das Schreiben englischer Wörter, Sätze oder ganzer Texte übt. Ein Drittel aller Befragten lässt sogar oft, jedoch 18 % lassen nur selten schreiben. Wie beim Lesen gibt es in der Praxis auch beim Schreiben offenbar eine Unkenntnis über neuere Forschungsbefunde, didaktisch-methodische Unsicherheiten oder das Unterschätzen kognitiver Potenziale der Schüler und Schülerinnen, um den Umgang mit dem Schriftbild noch stärker in den Unterricht einzubeziehen.



Die Umfrage bestätigt, bezogen auf das Schreiben, das Ergebnis der Abhängigkeit vom Ausbildungsniveau der Lehrkräfte:

- a) Je mehr der Englischunterricht der Grundschule als wichtig eingeschätzt wird, desto häufiger wird im Unterricht dieser Lehrkraft geschrieben.
- b) Je mehr die eigene Englischkompetenz als gering eingeschätzt wird, desto seltener wird im Unterricht dieser Lehrkraft geschrieben.

90 % der befragten Lehrkräfte (89) haben sich zum Thema „Was die Kinder schreiben“ offen geäußert und mit Mehrfachantworten gut 250 Beispiele für das Schreiben im Englischunterricht der Grundschule zusammengetragen. Überraschungen hat es dabei nicht gegeben: Das freie Schreiben gehört nicht zu den Standardaufgaben des englischen Anfangsunterrichts, es wird nur sechs Mal erwähnt. Sehr wohl wird Wert gelegt auf das richtige Abschreiben. Im Vordergrund des Schreibens stehen bei zwei Dritteln der Lehrkräfte (59) Wörter bzw. Vokabeln – der Wortgebrauch schwankt –, überwiegend als Einzelwörter, aber bisweilen auch als Wortlisten, Wortgruppen, als Zuordnung Wort - Bild, als Beschriftung und ganz selten in der anspruchsvolleren Variante als *mind map* oder *cluster*. Statt des isolierten Schreibens von Wörtern bzw. Vokabeln sind auch Lückentexte sowie das Ergänzen von Sätzen beliebt. Die Hälfte aus dieser Gruppe der Lehrkräfte lässt Sätze schreiben, und zwar nach Vorlagen, auf Arbeitsbögen oder auch zu Bildern. Aus solchen Sätzen nach Vorlagen werden eigene wie kleine Texte zu bestimmten Themen, kleine Sachtexte, *Me*-Texte oder Geschichten entwickelt, indem die Vorlagen umgeformt werden. Das kann dann in eine kleine Zusammenfassung eines Sachthemas oder in ein Minireferat münden. Damit wird die Grenze zum freien Schreiben geöffnet. Stärker kontextorientiert sind das Abschreiben von Liedern, Reimen und Gedichten sowie das Abschreiben oder Umwandeln von kleinen Dialogen.

Außer den *Me*-Texten, die die Beziehung zum Kind herstellen, werden gelegentlich Post-, Ansichts-, Glückwunsch- und Einladungskarten sowie Karten zu Festtagen geschrieben. Lehrkräfte aus dieser Gruppe lassen auch Briefe an eine Partnerklasse, Steckbriefe oder eine E-Mail schreiben. Um auf die Breite der benannten Schreibmöglichkeiten hinzuweisen, seien noch Plakate/Poster, Rätsel, kleine *pocket books*, das eigene Bildwörterbuch, Interviews bzw. Frage-Antwort-Texte erwähnt.

Die Spannweite zwischen dem nur Abschreiben von einzelnen Wörtern und der Öffnung des Schreibens bis hin zu bilingual verwendeten Lerninhalten ist danach sehr groß. Um die Anschlussfähigkeit des Englischunterrichts von der Grundschule an die weiterführenden Schulen zu sichern, bedarf es dringend einer verpflichtenden Regelung durch die KMK, die sich an der Kompetenzstufe A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens orientiert.

81 Lehrkräfte haben sich zusätzlich noch mit der offenen Frage des Für und Wider bezüglich des Schreibens im Englischunterricht auseinandergesetzt. Es wurden 140 Argumente vorgetragen, davon 110 pro und 29 contra Schreiben. Die Gegner des Schreibens mit gut einem Viertel der Beiträge betonten den Vorrang des Mündlichen und wollen lieber die Freude am Sprechen erhalten, zumal mit dem Schreiben viel Zeit für anderes, vor allem die Kommunikation verloren gehe. Sie verweisen auf die Kinder mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche und auf schwache Lerner, die schon im Deutschunterricht Probleme mit der Rechtschreibung haben. Es ist die Diskrepanz zwischen Aussprache und Schriftbild, die einige Kinder überfordere, weil sie entweder zu falscher Aussprache führe oder zum falschen, weil lautgetreuen Schreiben. Deziert wird das Schreiben im Englischunterricht der unteren Klassen abgelehnt. Außerdem wird auf den Lehrplan verwiesen, der das Schreiben nicht vorsieht.

Die Lehrkräfte, die sich für das Schreiben aussprechen, begründen dies sehr vielfältig. Mit jeweils 18 Nennungen wird betont, dass die Kinder schreiben wollen und es gern tun und dass das Schriftbild eine unterstützende Funktion hat, eine Erinnerungshilfe darstellt, und dieses besonders für die visuellen Lernertypen. Schreiben festigt nach Meinung vieler das Lernen von Vokabeln, Sätzen und Satzstrukturen – manche sprechen von Verinnerlichung. Die Gewöhnung an das Schriftbild ist für sie wichtig, sie muss gut vorbereitet werden und verlangt viel Abschreib-

übungen. Das Schreiben gehört zur Sprache wie auch zu allen anderen Fächern – ein besonderer Hinweis auf den bilingualen Unterricht –, und der Unterschied zwischen Schreiben und Sprechen muss bewusst gemacht werden. Wichtig ist, dass mit dem Schreiben nicht zu früh begonnen wird und dass Fehler beim Schreiben zuzulassen sind. Zwei, drei Lehrkräfte sehen das Schreiben nicht nur in Abhängigkeit vom Alter, sondern auch vom Leistungsstand der Kinder und setzen es zur Differenzierung ein. Es gibt auch einzelne Beiträge, die das Schreiben zur Vorbereitung auf die weiterführenden Schulen für unerlässlich erachten.

Diese Gemengelage ist ein realistisches Abbild der Unterrichtspraxis an den Grundschulen. Auch wenn die Hälfte der Lehrkräfte in unserer Stichprobe „regelmäßig“ und ein Drittel „oft“ schreiben lassen, sind die Voraussetzungen zum Übergang in die weiterführenden Schulen absolut ungleich. Diese konträre Diskussion spiegelt genau die Problematik wider, die die Lehrkräfte an weiterführenden Schulen beklagen, dass die Kinder mit sehr unterschiedlichen Lernständen zu ihnen kommen. Der Vorrang des Mündlichen bleibt von dieser Diskussion unberührt.

4.10 Umgang mit Fehlern und Leistungsmessung

Ebenfalls ein großer Unsicherheitsfaktor bei Lehrkräften ist der „richtige“, d. h. situationsangemessene Umgang mit Fehlern. Die Lehrkräfte reagieren unterschiedlich auf Fehler (vgl. Abb. 4.17).

- Am häufigsten werden entdeckte Fehler durch das Wiederholen des richtigen Wortes im Chor behandelt (82 %).
- 79 % geben an, den Kindern zu helfen, sich selbst zu korrigieren.
- 76 % erklären den Kindern, dass Fehler auch hilfreich sein können.
- 59 % besprechen den Fehler mit der Klasse.
- 54 % korrigieren den Fehler unmittelbar.
- 21 % besprechen ausschließlich häufiger vorkommende Fehler zu einem späteren Zeitpunkt, andere Fehler überhaupt nicht.
- Lediglich 1 % bespricht sämtliche Fehler zu einem späteren Zeitpunkt.

Umgang mit Fehlern (Mehrfachantworten)

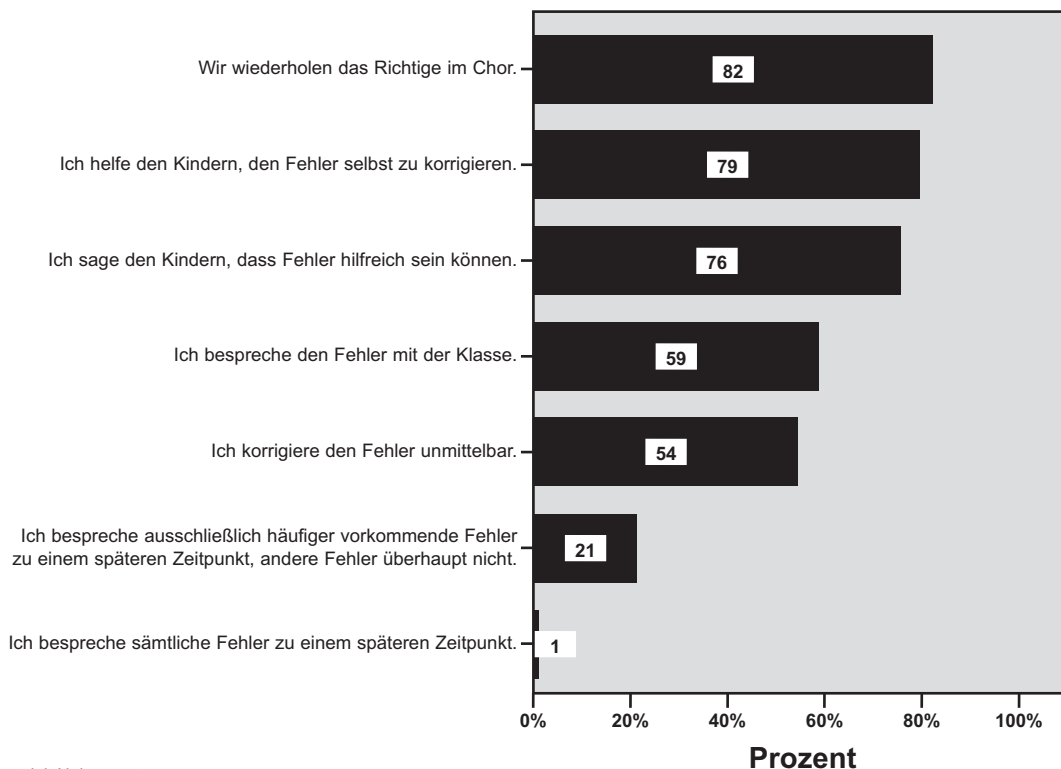


Abbildung 4.17

Am besten bewertet wird als Form der Leistungsmessung die Bewertung der Mitarbeit im Unterricht (vgl. Abb. 4.18). Auch Schüler selbstbewertung und Portfolio werden durchschnittlich gut bewertet. Mündliche Abfragen sowie Zensuren sind bei den Lehrkräften weniger beliebt. Signifikanzen zeigen sich in folgenden Bereichen:

- Je wichtiger das Fach eingeschätzt wird, desto wichtiger ist die Bewertung der Mitarbeit im Unterricht.
- Je mehr Zeit im englischsprachigen Ausland verbracht wurde, desto wichtiger sind mündliche Abfragen von Vokabeln im Unterricht.

Leistungsmessung im Vergleich (Mittelwertvergleich)

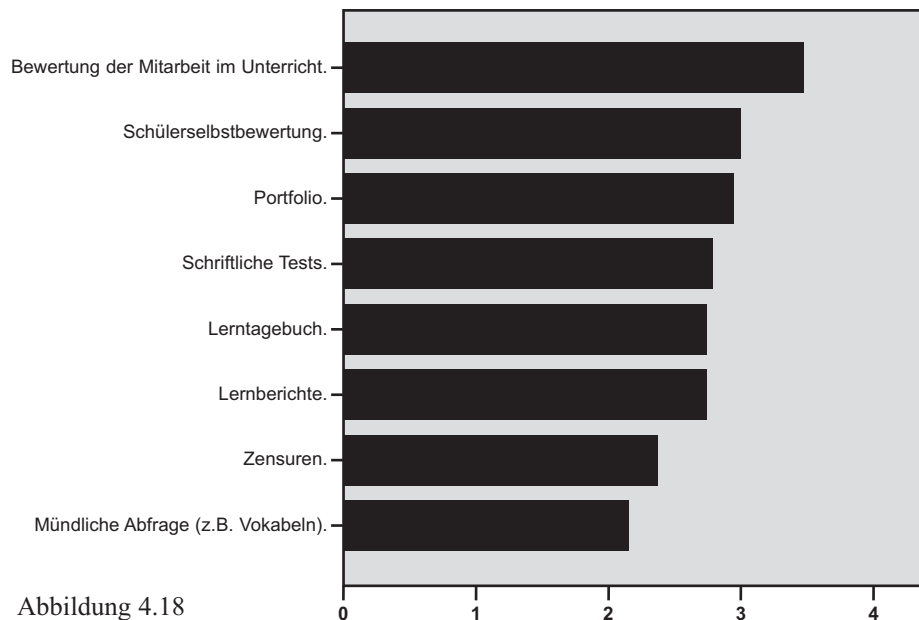


Abbildung 4.18

Hinsichtlich der Zensuren im Englischunterricht herrscht große Uneinigkeit bei den befragten Lehrkräften. Der Großteil bewertet diese nur als mittelmäßig gut. Die frühe Begegnung mit der neuen Sprache wird mehrheitlich nicht im Sinne von Notengebung als evaluierbar angesehen.

Was halten Sie generell von Zensuren im Englischunterricht der Grundschule?

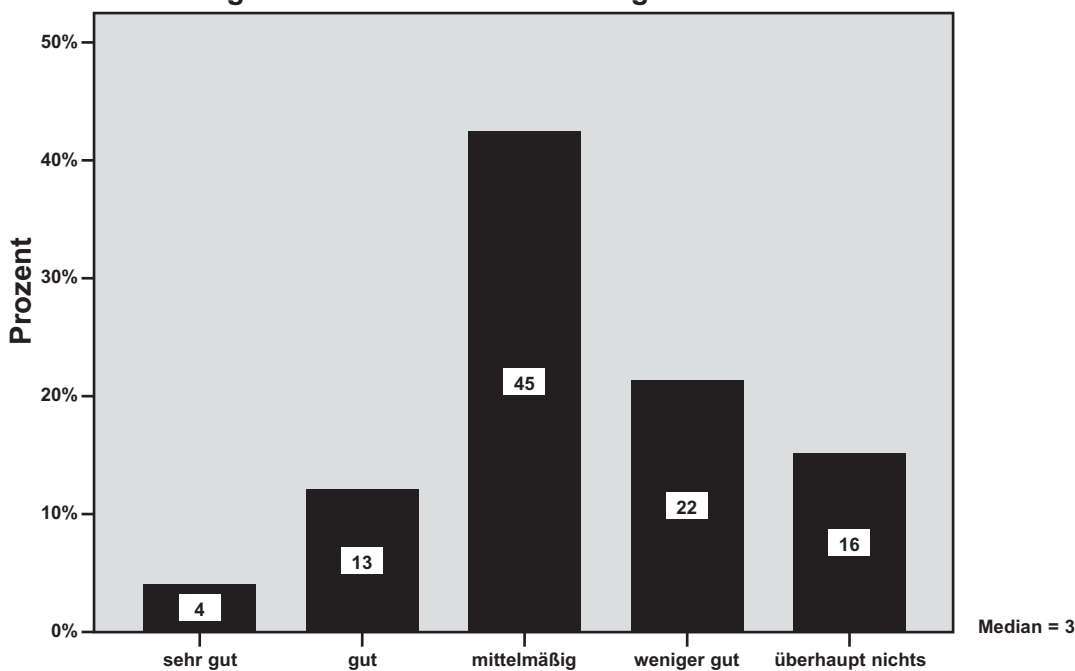


Abbildung 4.19

Zum Thema „Zensuren in der Grundschule“ haben sich von der befragten Gesamtpopulation von 98 Lehrkräften 79 offen zu Wort gemeldet. Das Interesse an dem Thema ist hoch, auch wenn es bei den Fragen zum Schreiben und zu den Medien noch mehr Rückmeldungen gibt (vgl. Abb. 4.19). Ein häufig vorgetragenes Argument für die Zensuren beruft sich darauf, dass Eltern und die Schülerinnen und Schüler Noten wollen. Es ist nicht ersichtlich, ob sich die jeweilige Lehrkraft mit diesem Argument identifiziert oder dahinter versteckt. Eindeutig sind die Voten, wenn es heißt, dass Noten wegen der weiterführenden Schulen sinnvoll sind, dass sie zur Leistungsgesellschaft gehören, dass nur ein benoteter Englischunterricht gleichwertig neben den anderen Fächern stehen kann und dass Noten ein Ansporn zum Lernen sind – verbunden mit der Gefahr, dass die Kinder dann für die Noten und nicht mehr aus dem Sachengagement heraus lernen.

Zum Argument, dass Noten einen Überblick über den Leistungsstand geben, kommen massive Bedenken: Noten sind nichtssagend, subjektiv („gefühlte Zensuren“), von der Lehrkraft abhängig und leicht ungerecht, zu undifferenziert und dass die Beurteilung gerade des Mündlichen, das doch Vorrang haben soll im Unterricht, äußerst schwierig ist. Außerdem sollten die Inhalte, nicht die Noten motivieren. So gibt es mehrfache Plädoyers für verbale Leistungsfeststellungen, Beobachtungsbögen, Kommentare und Portfolios, die ein individuelles Feedback ermöglichen.

Sofern es um Englischunterricht in den Jahrgangsstufe 1/2 geht, werden Noten abgelehnt, für 3/4, vor allem für die Jahrgangsstufe 4, werden sie befürwortet. Bei den Beiträgen gegen Noten stehen übereinstimmend folgende Argumente im Vordergrund: Zensuren können das unbeschwertere Lernen hemmen, sie verhindern mithin angstfreies Lernen, sie erzeugen Leistungsdruck, der gegen Motivation steht, und sie wirken sich sehr oft für schwache und Förderkinder negativ aus. Deshalb unterscheiden manche Lehrkräfte auch zwischen Noten, die für gute Schüler in Ordnung sind, aber eben nicht für schwache.

4.11 Umgang mit Heterogenität

Besonders auffällig in diesem Bereich ist, dass Lehrkräfte, welche ihre eigene Englischkompetenz als gering einschätzen, seltener Arbeitsaufträge auf unterschiedlichem Niveau anbieten (vgl. Abb. 4.20). Dies könnte ein

Welche der folgenden Aussagen beschreiben Ihren Unterricht? (Mehrfachantworten)

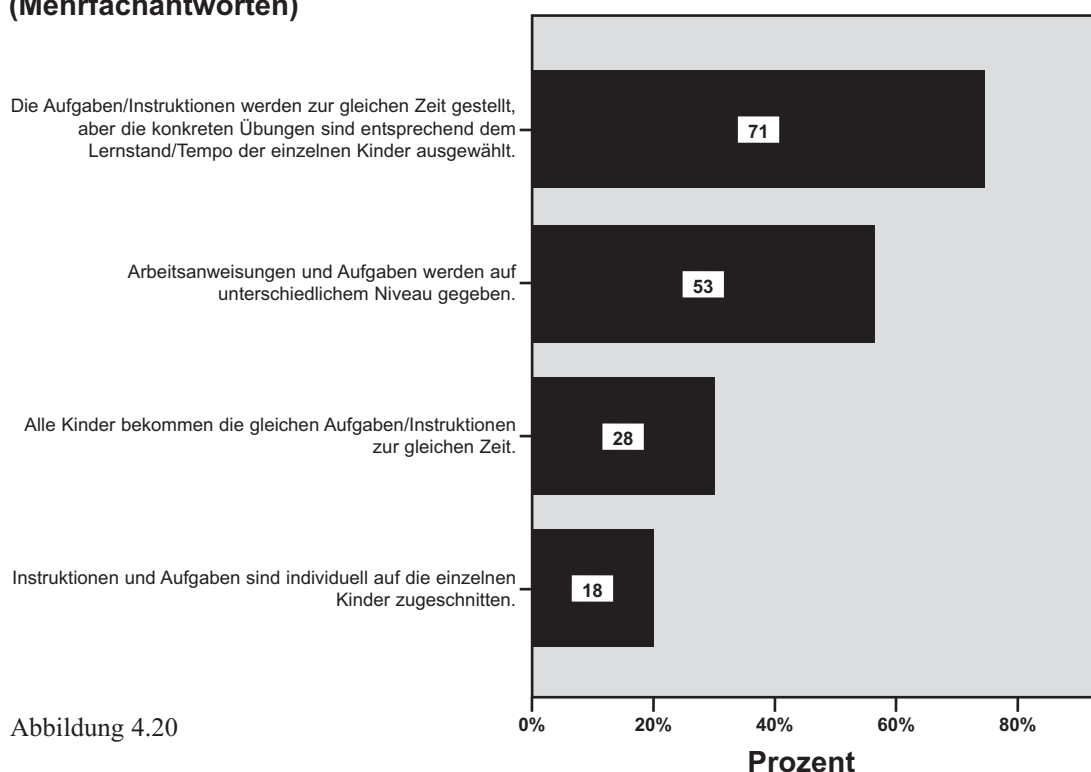


Abbildung 4.20

Hinweis darauf sein, dass Angebote in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung noch zu selten sind. Auch wenn die Heterogenität in den Klassen auch in Zukunft zunehmen wird, beispielsweise durch Umsetzung der Inklusion, Flüchtlinge und Migration, bestehen noch didaktisch-methodische Bedarfe, um ein englischmethodisches *Diversity management* professionell und lernerorientiert zu betreiben.

Abschließend ist erfreulicherweise sehr deutlich festzustellen, dass Englischunterricht für über 90 % der befragten Lehrkräfte eine berufliche wie persönliche Bereicherung darstellt und daraus wiederum eine deutliche Berufszufriedenheit entsteht (vgl. Abb. 4.21). Lediglich für 1 % stellt der Englischunterricht mit Grundschulern eine zusätzliche Belastung dar.

Bedeutet Englischunterricht an Grundschulen für Sie ...? (Mehrfachantworten)

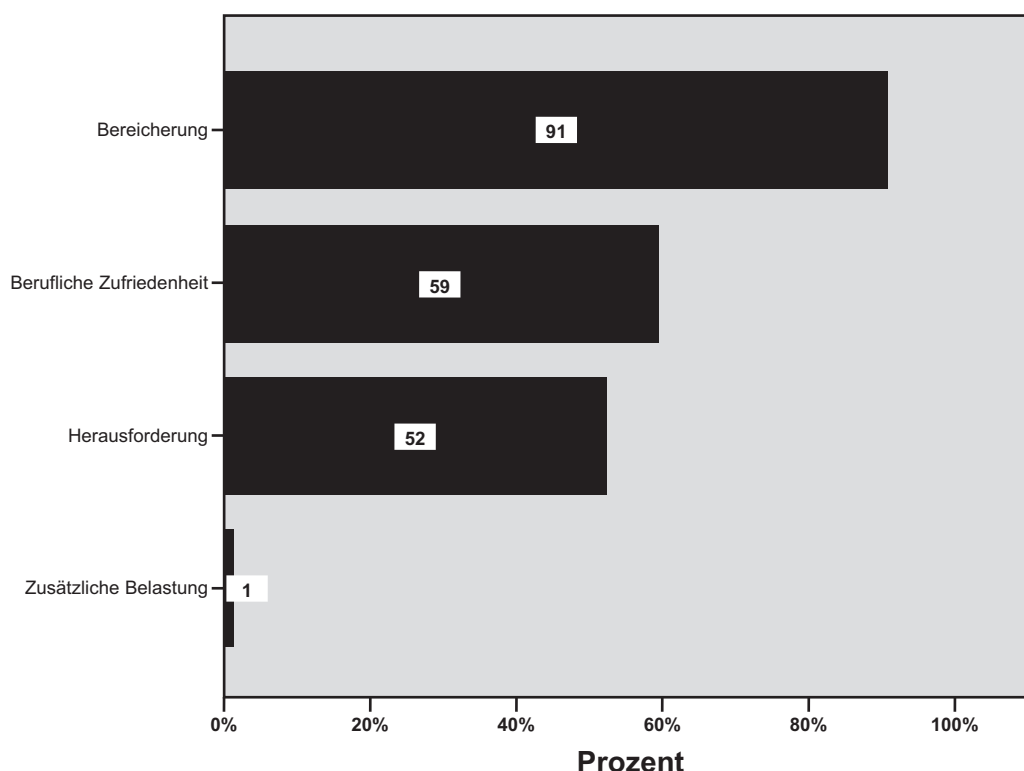


Abbildung 4.21

Wenige Wünsche bleiben nach Auswertung der offenen Fragen übrig: Die persönlichen Kommentare, die die Lehrkräfte am Ende des Fragebogens gaben, sollen hier abschließend erwähnt werden. Es handelt sich dabei um Einzelmeinungen, auch um zum Teil sehr persönliche Kommentare, die keinesfalls als forschungstechnisch repräsentativ, gleichwohl als qualitativ angesehen werden dürfen. Aber in der Gesamtheit der Äußerungen spiegeln sie zu einem guten Teil die Problemlage des Englischunterrichts in der Grundschule.

Wenn Klagen formuliert werden, und das geschieht selten, geht es um Unterrichtsausfall, die zu geringe und deshalb Stress verursachende Unterrichtszeit für Englisch und die Schwierigkeiten, die sich ergeben, wenn man an einer Schule die einzige Lehrkraft für Englisch ist. Es wird auch beklagt, dass es nicht gut genug ausgebildete Englischlehrkräfte gibt, was mit der Forderung verbunden wird, den Englischunterricht nur von Fachlehrkräften erteilen zu lassen. Einige Englischlehrkräfte wünschen sich den Fremdsprachenunterricht schon von der ersten Klasse an, andere warnen davor, den Englischunterricht der Grundschule an die Sekundarstufe I anzupassen.

Besonders erfreulich für das BIG-Forschungsteam ist das Lob für die durchgeführte Evaluation:

„Diese Art der Lernstandsermittlung wie im BIG-Test sollte am Ende der Klasse 4 in allen Schulen, mit den gleichen Aufgabenstellungen erfolgen (...). Ich halte eine solche Lernstandsermittlung für die Schüler, für die unterrichtenden Lehrer und auch für die Eltern für sinnvoll. Sie zeigen in allen Kompetenzbereichen, wo das Kind steht und welche Bereiche durch die Lehrkraft besser abgesichert werden müssen.“

Es wird auch mehrfach betont, dass der Test sinnvoll war, sehr interessant und als Bereicherung empfunden wurde. Das Lob wird zudem mit Dank verbunden und dem Wunsch bzw. der Bitte, die Ergebnisse mitzuteilen.

5. Ausgewählte Ergebnisse zur Fertigkeit Hörverstehen

Das Hörverstehen ist eine der beiden rezeptiven Fertigkeiten, die im Englischunterricht der Grundschule eine besondere Aufmerksamkeit erfährt. Der Grundsatz „Rezeption vor Produktion“ gilt nicht nur für den Erwerb der Muttersprache, sondern auch für das Erlernen von weiteren Sprachen.

5.1 Die Testinstrumente

Der Test zur Feststellung des Lernstands im Hörverstehen besteht aus zwei Teilaufgaben. Beide Testaufgaben wurden aus der EVENING-Studie übernommen, für die BIG-Studie jedoch gekürzt. Teilaufgabe 1 des Hörverstehens besteht aus den ersten zehn (der ursprünglich 17) Einzeläußerungen, denen jeweils eines von vier Bildern zugeordnet werden sollte. Die gehörte Äußerung stellt eine abgeschlossene Sprachhandlung in einem eingegrenzten Handlungskontext dar. Bei der Verstehensleistung geht es also darum, dass die Testteilnehmerinnen und -teilnehmer die überwiegend kurzen Äußerungen einem der Altersgruppe vertrauten Handlungskontext zuordnen sollten. Nur eines der vier Bilder stellt den in der vorgelesenen Äußerung beschriebenen Handlungskontext dar. Dieses Bild sollte von den Schülerinnen und Schülern mit einem Kreuz markiert werden. Folgende Äußerungen wurden den Kindern zu den jeweils vier vorgegebenen Bildern vorgelesen:

Satz 1: *Ladies and Gentlemen, come and see the best artists in the world.*

Satz 2: *Three slices of ham and four steaks, please.*

Satz 3: *Dinner is ready.*

Satz 4: *Don't jump into the water.*

Satz 5: *Be quiet, please.*

Satz 6: *The next train to London leaves in five minutes.*

Satz 7: *The next stop is St. Mary's hospital.*

Satz 8: *I'd like chicken and chips and an orange juice, please.*

Satz 9: *Get out your pencil cases and your activity books, please.*

Satz 10: *Don't feed the lions.*

Bei der Teilaufgabe 2 des Hörverstehens handelt es sich um eine kurze Geschichte, zu der nach dem Anhören insgesamt neun Fragen beantwortet werden sollten. In der EVENING-Studie waren hier elf Testitems zur Bearbeitung vorgesehen. Der Hörtext trägt den Titel *Annabelle, the witch*. Er erzählt die Geschichte der Hexe Annabelle, die zaubern und auf einem Besen fliegen kann, und ihrem Kater Nelson. Annabelle hat zwei Freunde, die Geister Harry und Fred. Die beiden Geister sind unglücklich, da sich alle Tiere vor ihnen fürchten. Sie bitten Annabelle etwas dagegen zu tun. Und Annabelle hat auch schon eine Idee. Mit diesem Satz endet der Hörtext. Zu der Geschichte gibt es neun Testitems im Multiple-Choice-Format mit jeweils vier Antwortmöglichkeiten.

Die Fragen bzw. Satzanfänge und die vier verschiedenen Lösungsmöglichkeiten wurden den Kindern auf Deutsch präsentiert, sodass die Beantwortung der Fragen nicht an unzureichenden Kenntnissen des Englischen scheitern

konnte. Die Reihenfolge der in den Testitems abgefragten Informationen entspricht nicht dem Verlauf der Geschichte. Außerdem müssen die Schülerinnen und Schüler bei der Beantwortung einiger Testitems auch implizit gegebene Informationen anhand des Verlaufs der Geschichte erschließen. Eine korrekte Beantwortung der Fragen zum Text ist daher nur dann möglich, wenn die Testteilnehmerinnen und -teilnehmer den Anweisungen der Sprecherin Folge leisten und sich den gesamten Text zunächst zweimal vollständig anhören, bevor sie mit der Beantwortung der Fragen beginnen. Somit wird hier neben der Suche nach Einzelinformationen auch Wert auf das Gesamtverständnis der gehörten Geschichte gelegt.

5.2 Die Testdurchführung

Die Überprüfung des Hörverstehens stellt den ersten Teil der Lernstandsfeststellung im Rahmen der BIG-Studie dar. Die zehn Äußerungen für Teil 1 sowie die Geschichte für Teil 2 des Hörverstehens wurden den beteiligten Schulen als Audiodatei auf einer CD zur Verfügung gestellt. Alle Äußerungen in der Zielsprache wurden von einer Muttersprachlerin in normalem Sprechtempo vorgetragen. Die zehn Äußerungen im Testteil 1 wurden zweimal vorgelesen, wobei nach jeder Äußerung einige Sekunden gewartet wurde, bis sie wiederholt bzw. bis eine neue Äußerung vorgetragen wurde. Einschließlich einer vorangestellten Erklärung zum Ablauf von Testteil 1 betrug die Gesamtlänge der Audiodatei für Teil 1 ca. vier Minuten.

Das Ende des ersten Testteils wurde mit der Ansage „Ende Hörverstehen 1“ deutlich gekennzeichnet. Daraufhin folgte eine kurze Erläuterung in deutscher Sprache zur zweiten Teilaufgabe des Hörverstehens. Im Anschluss daran wurde den Schülerinnen und Schülern der Hörtext *Annabelle, the witch* ebenfalls zweimal vorgelesen. Die Länge der Audioaufnahme zum zweiten Testteil betrug einschließlich der vorgeschalteten Einführung ca. drei Minuten. Somit hatte die Audiodatei eine Gesamtlänge von insgesamt sieben Minuten.

Damit die Testteilnehmerinnen und -teilnehmer sich beim Anhören des Hörtextes auch ganz auf die Geschichte konzentrieren konnten, wurde im Testheft eine Seite mit bildlichen Darstellungen von Annabelle, dem Kater Nelson und den beiden Geistern Harry und Fred eingefügt. Am Ende von Seite 5 erhielten die Kinder folgende schriftliche Anweisung: „Bitte blättere erst um, nachdem du die Geschichte zweimal vollständig gehört hast.“ Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler zum gleichen Zeitpunkt zur Doppelseite mit den Aufgaben zur zweiten Teilaufgabe des Hörverstehens weitergeblättert haben.

Von hier an konnten sich die Testteilnehmerinnen und -teilnehmer ihre Zeit zur Bearbeitung der weiteren Aufgabenteile (Hörverstehen 2, Leseverstehen 1 und 2) sowie des Schülerfragebogens selbst einteilen. Die Lehrkräfte wurden lediglich darum gebeten, die Kinder fünf Minuten vor dem Ende der Stunde aufzufordern, mit der Beantwortung der Fragen des Schülerfragebogens zu beginnen, damit wesentliche Hintergrundinformationen zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern erfasst werden konnten. Nur zehn Kinder haben überhaupt keine Fragen des Schülerfragebogens beantwortet, was ein Indiz dafür ist, dass die vorgegebene Bearbeitungsdauer von insgesamt einer Schulstunde mit 45 Minuten ausreichend war.

5.3 Die Ergebnisse des Hörverstehens

Im Folgenden sollen zunächst die Ergebnisse der beiden Hörverstehensaufgaben einzeln dargestellt werden, um dann anschließend das Gesamtergebnis zum Hörverstehen zu betrachten. Die Anzahl der richtig angekreuzten Bilder variiert bei den zehn Aufgaben naturgemäß. Durchschnittlich entschieden sich bei der ersten Teilaufgabe zum Hörverstehen 75,3 % der 2148 Testteilnehmenden für das richtige Bild. 24,7 % der Schülerinnen und Schüler kreuzten ein falsches Bild an oder trafen überhaupt keine Auswahl. Das Ergebnis zeigt, dass durchschnittlich drei Viertel aller an der Untersuchung beteiligten Kinder in der Lage waren, eine englische Sprachäußerung inhaltlich zu dekodieren und sie einer entsprechenden bildlichen Darstellung zuzuordnen.

Groot-Wilken und Paulick (2009:185ff.) sprechen in diesem Zusammenhang von der „Ausschöpfungsquote“. Diese Begrifflichkeit soll hier ebenfalls verwendet werden. Unter der Ausschöpfungsquote wird der prozentuale Anteil der im Mittel erreichten Punkte aller Getesteten an der maximal zu erreichenden Punktzahl verstanden. Beim Hörverstehen 1 beträgt die Ausschöpfungsquote in der vorliegenden Studie 75,3 %. Die Ausschöpfungsquote sagt jedoch noch nichts darüber aus, wie viele Aufgaben die Lerner jeweils richtig beantworteten. Abb. 5.1 zeigt, dass 12,8 % aller Testteilnehmerinnen und -teilnehmer alle zehn Aufgaben richtig beantwortet haben und damit zehn Punkte erreichten. 21,2 % der Schülerinnen und Schüler beantworteten neun der zehn Aufgaben zum Hörverstehen richtig, und 21,1 % der Schülerinnen und Schüler erreichten acht Punkte, usw. Im Mittel erreichten die Kinder 7,53 Punkte. Drei Schülerinnen und Schüler konnten keine Äußerung richtig zuordnen, ein Lerner erreichte nur einen Punkt und neun Schülerinnen und Schüler setzten nur zwei Kreuze unter das richtige Bild. Setzt man den gängigen Maßstab für eine ausreichende Leistung mit 50 % der maximalen Punktzahl an, so erreichten lediglich 5,3 % der Getesteten vier Punkte oder weniger und damit keine ausreichende Leistung.

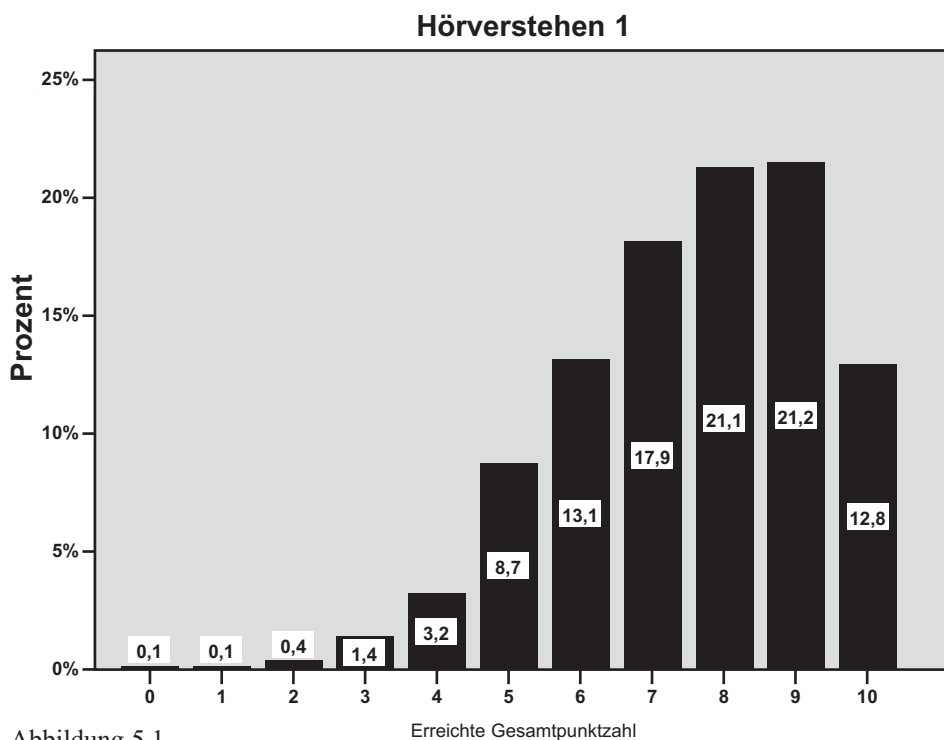


Abbildung 5.1

Die zweite Teilaufgabe zum Hörverstehen zielte auf das Gesamtverständnis eines Hörtextes ab. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zeigten auch hier, dass sie dieser Aufgabe gewachsen waren. Die Ausschöpfungsquote betrug bei dieser Aufgabe 69,9 %. Somit wählten bei den neun Aufgaben durchschnittlich 30,1 % der Schülerinnen und Schüler ein falsches Bild oder kreuzten keine Antwort an. Damit muss die zweite Hörverstehensaufgabe im Vergleich zur ersten Aufgabe als geringfügig schwieriger eingestuft werden.

Die Übersicht über die erreichten Punktzahlen in Abb. 5.2 zeigt, dass bei der zweiten Teilaufgabe zum Hörverstehen 14,8 % der Schülerinnen und Schüler alle Testitems richtig bearbeitet haben. 18,1 % erreichten acht Punkte und 17,1 % konnten sieben Aufgaben richtig bearbeiten. Damit hat genau die Hälfte der Kinder sieben, acht oder neun Punkte erreicht. Der Mittelwert der erreichten Punkte liegt bei dieser Aufgabe bei 6,29. Insgesamt acht Schülerinnen und Schüler (0,4 %) konnten keine Aufgabe zum Hörtext richtig bearbeiten, 29 (1,4 %) erreichten nur einen Punkt und 57 (2,7 %) lösten nur zwei Aufgaben richtig. Mit 19,2 % erreichte knapp ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler weniger als die Hälfte der maximal erreichbaren Punktzahl, mit anderen Worten weniger als fünf Punkte. Dieses entspricht einer nicht ausreichenden Leistung. Auch darin zeigt sich der höhere Schwierigkeitsgrad der zweiten Hörverstehensaufgabe.

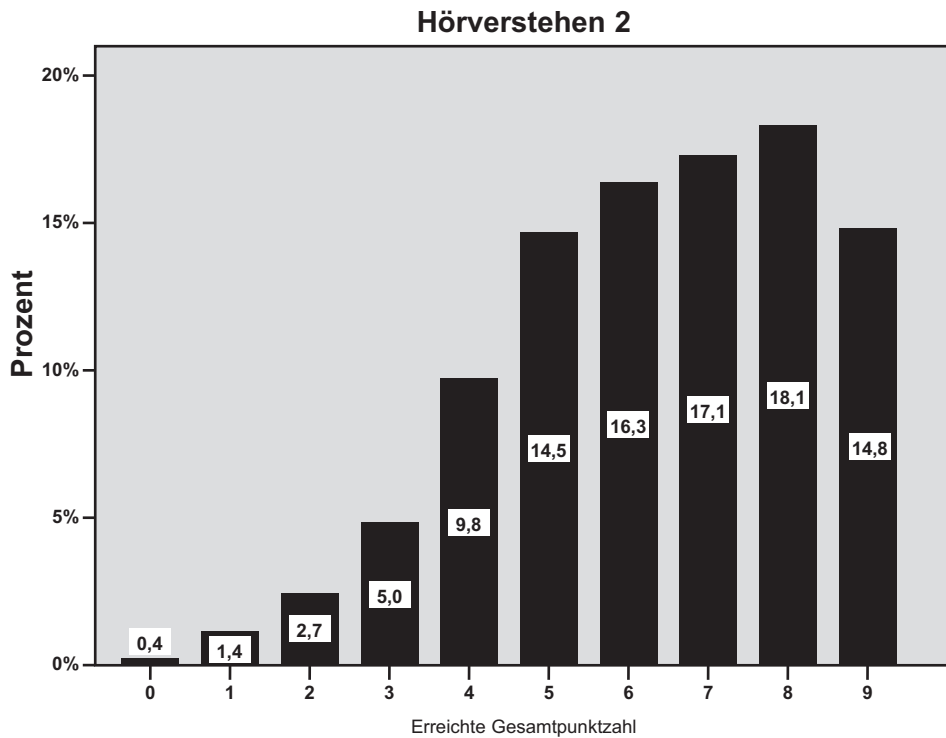


Abbildung 5.2

Werden die Ergebnisse der beiden Hörverstehensaufgaben zusammen betrachtet, so konnten von den Testteilnehmerinnen und -teilnehmern maximal 19 Punkte erreicht werden. Die Auswertung der erreichten Ergebnisse ergibt, dass insgesamt 4,5 % aller Schülerinnen und Schüler diese maximale Punktzahl erreichen konnten; 7,9 % bearbeiteten 18 Aufgaben richtig und 9,1 % setzten bei 17 Aufgaben das Kreuz an der richtigen Stelle. Der Mittelwert liegt bei 13,81 erreichten Punkten. Das entspricht einer Ausschöpfungsquote von 72,7 % richtig bearbeiteten Aufgaben. Abb. 5.3 zeigt die Verteilung der erreichten Punktzahlen.

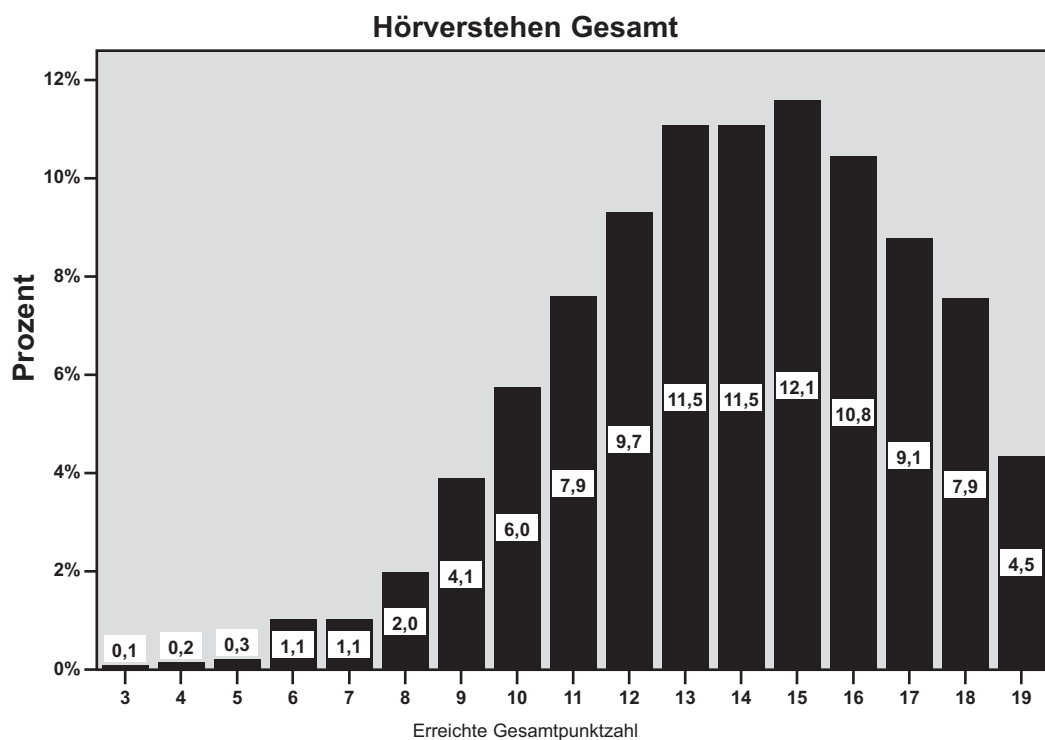


Abbildung 5.3

Es ist erfreulich zu sehen, dass 91,1 % der Schülerinnen und Schüler mehr als die Hälfte und 44,5 % mehr als 75 % der Höchstpunktzahl erreichen konnten. Nur 8,9 % der Schülerinnen und Schüler erreichten mit weniger als zehn Punkten keine ausreichende Leistung.

5.4 Die Ergebnisse der BIG-Studie und der EVENING-Studie zum Hörverstehen im Vergleich

Aufgrund der Tatsache, dass in der BIG-Studie beim Hörverstehen eine leicht gekürzte Version der Testinstrumente aus der EVENING-Studie eingesetzt wurde, ist nur ein eingeschränkter Vergleich der Ergebnisse möglich. Da die Anzahl der Testitems in beiden Studien voneinander abweicht, lässt sich ein Vergleich nur hinsichtlich der Ausschöpfungsquote vornehmen. Sie errechnet sich, indem man den Mittelwert (MW) mit 100 multipliziert und durch die maximal zu erreichende Punktezahl (Max) dividiert. Das Resultat entspricht dem prozentualen Anteil des Mittelwerts an der Gesamtpunktezahl. Die Tabelle in Abb. 5.4 stellt die genannten Werte für die beiden Teilaufgaben und für das Gesamtergebnis zum Hörverstehen aus der EVENING- und aus der BIG-Studie gegenüber.¹¹

	EVENING-Studie			BIG-Studie			Differenz
	MW	Max	AQ	MW	Max	AQ	
HV 1	11,5	17	67,6 %	7,53	10	75,3 %	7,7 %
HV 2	5,5	11	50,0 %	6,29	9	69,9 %	19,9 %
HV Gesamt	17	28	60,7 %	13,81	19	72,7 %	12,0 %

Abbildung 5.4: Vergleich der EVENING- und der BIG-Studie in Bezug auf die Mittelwerte (MW), die maximal erreichbaren Punktezahlen (Max) und die Ausschöpfungsquoten (AQ) beim Hörverstehen.

Im Vergleich der beiden Studien zeigen sich sowohl in beiden Teilaufgaben als auch beim Gesamtergebnis zum Hörverstehen leicht höhere Ausschöpfungsquoten in der BIG-Studie. Da eine Vergleichbarkeit der vielfältigen Faktoren, die bei der Durchführung der beiden Studien eine Rolle spielen, nicht mit Sicherheit gegeben ist, können aus den vorliegenden Zahlen keine endgültigen Schlüsse gezogen werden. Wenn überhaupt, lässt sich eine gewisse Tendenz ablesen, die möglicherweise auf einen verbesserten Englischunterricht im Jahr 2013 (Zeitpunkt der Durchführung der BIG-Studie) im Vergleich zum Jahr 2007 (Zeitpunkt der Durchführung der EVENING-Studie) hindeutet. Dieses mag an der größeren Erfahrung der Englischlehrkräfte oder auch an der wachsenden Verfügbarkeit von gut konzipierten Unterrichtsmaterialien inklusive qualitativ hochwertiger Hörverstehensmaterialien liegen. Insgesamt konnten die Testteilnehmerinnen und -teilnehmer der BIG-Studie 2013 bezogen auf zehn Testitems durchschnittlich 1,2 Testaufgaben mehr richtig bearbeiten als die Schülerinnen und Schüler, die 2007 an der EVENING-Studie teilgenommen haben.

Es besteht hierbei die Möglichkeit, dass die höheren Ausschöpfungsquoten durch ein überdurchschnittlich gutes Abschneiden anderer Bundesländer im Vergleich zum Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) zustande gekommen sind. Um diesen Umstand auszuschließen, wurde der Vergleich der Ausschöpfungsquoten zusätzlich nur mit den Ergebnissen vorgenommen, die die Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus Nordrhein-Westfalen (Gesamtzahl 387) in der BIG-Studie erzielt haben.

Die Ergebnisse zeigen, dass auch im direkten Vergleich der Ergebnisse der EVENING-Studie mit der Teilgruppe der Schülerinnen und Schüler aus Nordrhein-Westfalen die Ausschöpfungsquoten in der BIG-Studie höher ausfallen als in der EVENING-Studie. Zwar sind die Unterschiede nicht mehr ganz so groß, aber es zeigt sich deutlich, dass sowohl in den beiden Einzelaufgaben als auch bei der Auswertung des Hörverstehens als Gesamtaufgabe eine

¹¹ Die Ergebnisse zum Hörverstehen der EVENING-Studie wurden dem Artikel von Groot-Wilken und Paulick (2009:185 ff.) entnommen.

höhere Ausschöpfungsquote erreicht wurde. Damit wird die Tendenz bestätigt, dass sich der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler im Hörverstehen im Fach Englisch am Ende von Klasse 4 von 2007 bis 2013 verbessert hat. Die Schülerinnen und Schüler konnten ihre Ausschöpfungsquote von 60,7 % auf 69,0 % steigern, was bedeutet, dass bezogen auf zehn zu bearbeitende Aufgaben von den Kindern im Durchschnitt 0,83 Aufgaben mehr richtig bearbeitet wurden.

	EVENING-Studie			BIG-Studie → NRW			Differenz
	MW	Max	AQ	MW	Max	AQ	
HV 1	11,5	17	67,6 %	7,15	10	71,5 %	3,9 %
HV 2	5,5	11	50,0 %	5,96	9	66,2 %	16,2 %
HV Gesamt	17	28	60,7 %	13,11	19	69,0 %	8,3 %

Abbildung 5.5: Vergleich der EVENING- und der BIG-Studie in Bezug auf die Mittelwerte (MW), die maximal erreichbaren Punktezahlen (Max) und die Ausschöpfungsquoten (AQ) beim Hörverstehen eingeschränkt auf die Getesteten aus NRW.

6. Ausgewählte Ergebnisse zur Fertigkeit Leseverstehen

Das Leseverstehen ist die zweite rezeptive Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht, die jedoch im Vergleich zum Hörverstehen eine weniger wichtige Rolle spielt, da den mündlichen Fertigkeiten gemäß der allgemeinen Vorgaben eine wichtigere Rolle beim Erlernen einer Fremdsprache im Primarbereich eingeräumt wird. Dennoch sollte im Rahmen der BIG-Studie untersucht werden, welchen Lernstand die Schülerinnen und Schüler am Ende von Klasse 4 im Leseverstehen erreicht haben.

6.1 Die Testinstrumente

Der Test zur Feststellung des Lernstands im Leseverstehen setzt sich ebenfalls aus zwei Teilaufgaben zusammen. Beide Testaufgaben wurden aus der EVENING-Studie übernommen und im Fall der ersten Teilaufgabe leicht gekürzt. Teilaufgabe 1 des Leseverstehens besteht aus den ersten neun (von ursprünglich 14) schriftlichen Äußerungen, denen jeweils vier kurze Sätze zugeordnet sind, von denen nur ein Satz in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Ausgangsäußerung steht. Zur Illustration wurde den Lernern folgende Beispielaufgabe mit der richtigen Lösung präsentiert:

I have four legs. I like to eat sausages.

- I'm a butterfly.*
- I'm a worm.*
- I'm a boy.*
- I'm a dog.*

Die vorgegebene schriftliche Äußerung enthält eine oder zwei unterschiedliche Informationen, die es den Lernenden ermöglichen, aus den vorgegebenen vier Auswahlmöglichkeiten die richtige auszuwählen. Im oben dargestellten Beispiel kommt als Lösung auf die Aussage *I have four legs. I like to eat sausages.* nur die Lösung *I'm a dog.* infrage. Die Anweisung zur Bearbeitung der Aufgabe lautete: „Lies dir die folgenden Sätze durch und kreuze das Kästchen vor dem passenden Satz an.“

Bei der zweiten Teilaufgabe zum Leseverstehen handelt es sich um eine Bildergeschichte. Mit acht Bildern wird die Geschichte des Schülers *Peter* erzählt, der morgens verspätet aufgestanden ist (Bild 1). Hektisch putzt er sich

die Zähne (Bild 2), zieht sich in seinem Zimmer an (Bild 3), schnappt sich seine Schultasche (Bild 4) und läuft die Treppe hinunter ins Erdgeschoss (Bild 5). In der Küche öffnet er den Kühlschrank, um sich Milch für seine Cornflakes zu nehmen (Bild 6). Durch die Eile fällt ihm die Flasche aus der Hand und zerbricht auf dem Fußboden (Bild 7). Seine Mutter kommt hinzu und sagt zu ihm: *“Peter, what are you doing? It’s Sunday. No school today.”* (Bild 8).

Im Gegensatz zur richtigen Reihenfolge der Bilder sind die englischen Beschreibungen der Bilder durcheinandergeraten. Die Aufgabenstellung in deutscher Sprache zu dieser Teilaufgabe des Leseverstehens lautet: „Sieh dir zunächst die Bildergeschichte an. Dann lies dir die Sätze sorgfältig durch. Die Reihenfolge der Bilder und die Reihenfolge der Sätze sind unterschiedlich. Finde deshalb zu jedem Satz das passende Bild und schreibe die Nummer des Bildes in das Kästchen neben dem passenden Satz.“

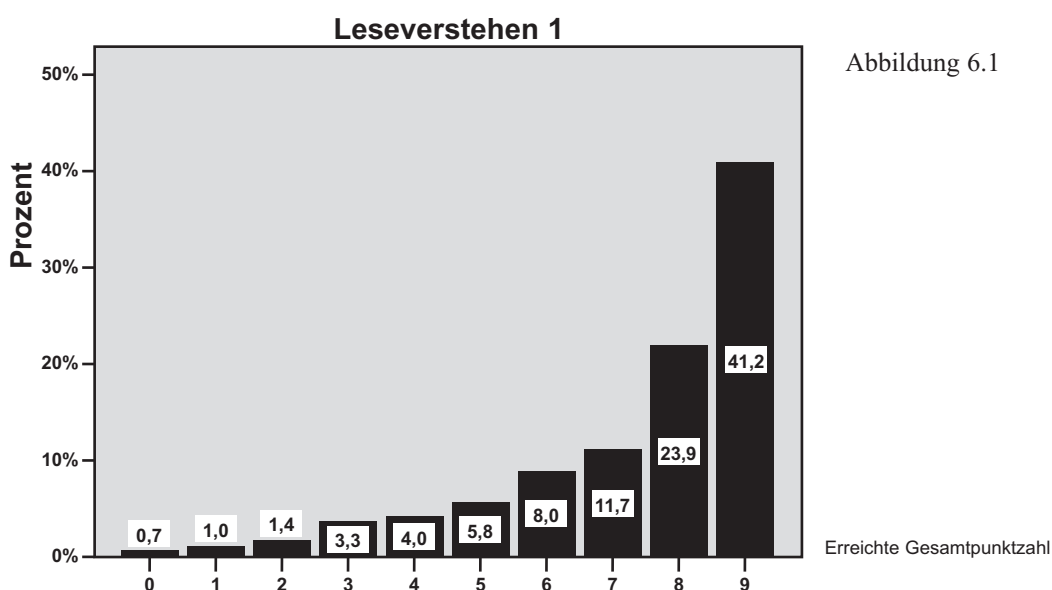
6.2 Die Testdurchführung

Die Überprüfung des Leseverstehens schloss sich unmittelbar an die Aufgaben zum Hörverstehen an. Die Testteilnehmerinnen und -teilnehmer bearbeiteten die beiden Teilaufgaben in dem von ihnen gewünschten Tempo. Eine Lenkung durch die Testleitung erfolgte nicht. Fragen der Schülerinnen und Schüler zu den Aufgaben sollten nicht beantwortet werden.

6.3 Die Ergebnisse des Leseverstehens

Zunächst werden die Ergebnisse der beiden Teilaufgaben zum Leseverstehen getrennt dargestellt. Beim Leseverstehen 1 erreichten die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler eine Ausschöpfungsquote von 82,4 %. Das bedeutet, dass durchschnittlich 82,4 % der Lernenden die richtige der vorgegebenen Antworten ankreuzten, nur 17,5 % wählten eine falsche Antwort. Die Kinder erreichten im Mittel 7,42 von maximal neun Punkten – ein sehr gutes Ergebnis.

Wie Abb. 6.1 entnommen werden kann, lösten 41,2 % der Schülerinnen und Schüler alle neun Aufgaben richtig. Weitere 22,9 % erreichten acht Punkte und 11,7 % konnten sieben Aufgaben richtig lösen. 15 Lerner (0,7 %) lösten keine Aufgabe richtig oder kreuzten keine Lösung an. 22 Schülerinnen und Schüler (1,0 %) kamen nur auf einen Punkt und bei 31 aller Getesteten (1,4 %) blieb es bei zwei richtigen Antworten. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass nur 10,4 % der Schülerinnen und Schüler weniger als fünf Punkte erreichten und damit keine ausreichende Leistung erbrachten. Sehr erfreulich ist aber an dieser Stelle, dass mehr als zwei Drittel aller Lerner (64,1 %) im Leseverstehen 1 acht oder neun Punkte erreicht haben. Etwas mehr als ein Viertel der Lerner (25,5 %) brachte es auf fünf, sechs oder sieben Punkte.



Bei der zweiten Teilaufgabe zum Leseverstehen sollten die Testteilnehmerinnen und -teilnehmer den Bildbeschreibungen jeweils das passende Bild zuordnen. Die Zuordnung gelang unterschiedlich gut. So konnten z. B. 73,1 % der Schülerinnen und Schüler der Bildbeschreibung *“Smash!” Peter has dropped the bottle.* das richtige Bild mit der Nummer 7 zuordnen. Der Beschreibung *He picks up his school bag.* wurde von 91,9 % der Lerner das richtige Bild Nummer 4 zugeordnet. Im Durchschnitt wurde jede Bildbeschreibung von 82,4 % der Lernenden dem richtigen Bild zugeordnet. Das entspricht einem Mittelwert von 6,59 erreichten Punkten.

Abb. 6.2 zeigt die prozentuale Verteilung der erreichten Punkte. 58,7 % der Schülerinnen und Schüler konnten für alle acht Bildbeschreibungen das richtige Bild identifizieren. Die Natur der Aufgabe bringt es mit sich, dass bei einer fehlerhaften Zuordnung einer Bildnummer zu einer Bildbeschreibung in der Regel zwei Punkte verlorengehen, da automatisch ein weiteres Bild falsch zugeordnet wird. Sieben Punkte sind nur dann zu erreichen, wenn ein Bild gar nicht zugeordnet wird oder wenn ein Bild irrtümlicherweise zwei Bildbeschreibungen zugewiesen wird. Damit erklärt sich die Tatsache, dass nur 1,3 % der Schülerinnen und Schüler sieben Punkte erreicht haben. 17 % der Lerner konnten sechs von acht Bildern den richtigen Bildbeschreibungen zuordnen.

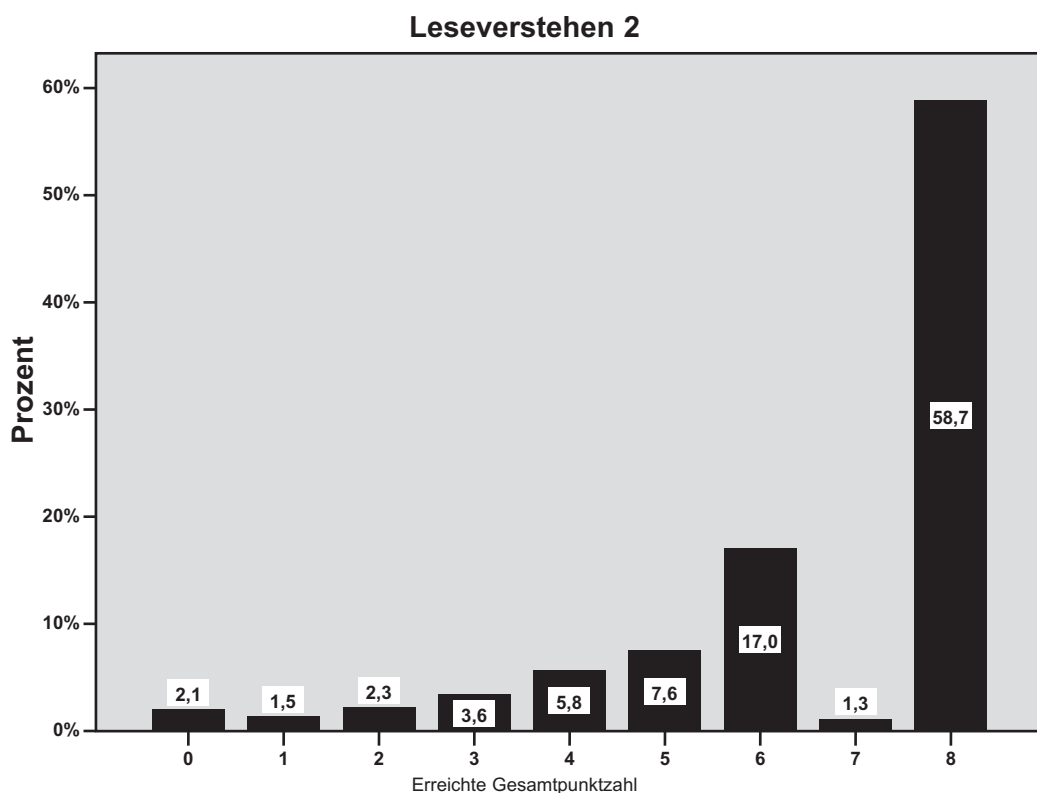


Abbildung 6.2

Immerhin konnten 46 Schülerinnen und Schüler (2,1 %) keines der Bilder richtig zuordnen. 32 aller Getesteten (1,5 %) erreichten nur einen Punkt und 50 Lerner (2,3 %) schafften lediglich zwei korrekte Zuordnungen. Insgesamt erreichten 9,6 % der Schülerinnen und Schüler mit weniger als vier Punkten keine ausreichende Leistung, während 60 % die Aufgabe mit sieben oder acht Punkten meisterten. Damit wird deutlich, dass diese Testaufgabe insgesamt eher eine Unterforderung der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Leseverstehen am Ende von Klasse 4 darstellt. Für zukünftige Lernstandserhebungen muss das Aufgabenformat überdacht und an die gestiegenen Kompetenzen angepasst werden.

Abschließend soll auch hier das Gesamtergebnis zum Leseverstehen betrachtet werden. Der maximal zu erreichende Punktwert liegt bei 17. Der Mittelwert der von den Testteilnehmerinnen und -teilnehmern erreichten Punkte beim Leseverstehen liegt in der BIG-Studie bei 14,01. Das entspricht einer Ausschöpfungsquote von 82,4 %.

Mit 33,4 % erreichte ein Drittel aller Kinder die Höchstpunktzahl und konnte damit beide Aufgaben zum Leseverstehen komplett korrekt bearbeiten. Knapp ein Zehntel der Lerner (9,7 %) erreichte mit acht oder weniger Punkten keine ausreichende Leistung. Sechs von zehn Schülerinnen und Schülern dagegen konnten mit 15, 16 oder 17 Punkten ihre hohe Kompetenz im Leseverstehen unter Beweis stellen. Abb. 6.3 zeigt die Gesamtverteilung der erreichten Punkte.

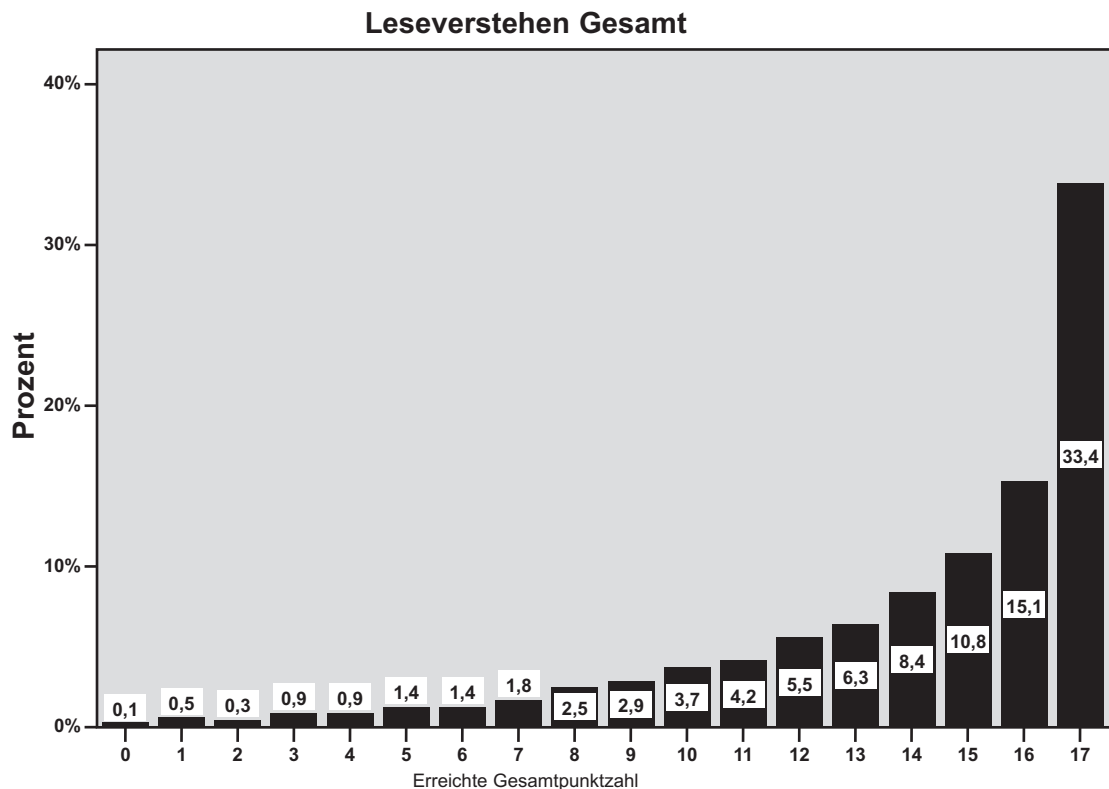


Abbildung 6.3

Aus dem Diagramm in Abb. 6.3 wird deutlich, dass die Aufgaben zur Ermittlung des Leistungsstands in der Fertigkeit des Leseverstehens zu leicht angesetzt waren. Es zeigt sich abermals eine starke Verschiebung der Leistungskurve im Vergleich zu den Ergebnissen der EVENING-Studie von 2007.

6.4 Die Ergebnisse der BIG-Studie und der EVENING-Studie zum Leseverstehen im Vergleich

Auch hier werden wieder große Unterschiede zwischen den Leistungen zum Leseverstehen der BIG-Studie von 2013 im Vergleich zu den Ergebnissen der EVENING-Studie von 2007 deutlich. Die Tabelle in Abb. 6.4 gibt einen Überblick über die Ergebnisse der beiden Teilaufgaben des Leseverstehens sowie zum Gesamtergebnis beim Leseverstehen in beiden Studien.¹² Im Gegensatz zum Hörverstehen fallen hier die Unterschiede bei der ersten Teilaufgabe größer aus als bei der zweiten Teilaufgabe, und mit Blick auf das Leseverstehen insgesamt liegt die Ausschöpfungsquote in der BIG-Studie um 15,6 % höher als in der EVENING-Studie. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler 2013 im Rahmen der BIG-Studie bezogen auf zehn Testaufgaben durchschnittlich 1,56 Aufgaben mehr richtig lösen konnten. Das ist ein deutlicher Leistungszuwachs in dieser Fertigkeit, verglichen mit der EVENING-Studie.

¹² Auch die Ergebnisse zum Leseverstehen der EVENING-Studie wurden dem Artikel von Groot-Wilken und Paulick (2009:188 ff.) entnommen.

	EVENING-Studie			BIG-Studie			Differenz
	MW	Max	AQ	MW	Max	AQ	
LV 1	9,1	14	65,0 %	7,42	9	82,4 %	17,4 %
LV 2	5,6	8	70,0 %	6,59	8	82,4 %	12,4 %
LV Gesamt	14,7	22	66,8 %	14,01	17	82,4 %	15,6 %

Abbildung 6.4: Vergleich der EVENING- und der BIG-Studie in Bezug auf die Mittelwerte (MW), die maximal erreichbaren Punktezahlen (Max) und die Ausschöpfungsquoten (AQ) beim Leseverstehen.

Schränkt man die Getesteten der BIG-Studie auf die Schülerinnen und Schüler aus Nordrhein-Westfalen ein (Gesamtzahl 387), so fallen hier die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der EVENING- und der BIG-Studie etwas geringer aus. Allerdings ist weiterhin der Leistungssprung zwischen den beiden Testdurchgängen sehr stark ausgeprägt. Im Vergleich zur EVENING-Studie haben die Lerner im Rahmen der BIG-Studie bezogen auf jeweils zehn Testitems 1,44 Aufgaben mehr richtig beantwortet.

	EVENING-Studie			BIG-Studie → NRW			Differenz
	MW	Max	AQ	MW	Max	AQ	
HV 1	9,1	14	65,0 %	7,27	9	80,8 %	15,8 %
HV 2	5,6	8	70,0 %	6,54	8	81,7 %	11,7 %
HV Gesamt	14,7	22	66,8 %	13,8	17	81,2 %	14,4 %

Abbildung 6.5: Vergleich der EVENING- und der BIG-Studie in Bezug auf die Mittelwerte (MW), die maximal erreichbaren Punktezahlen (Max) und die Ausschöpfungsquoten (AQ) beim Leseverstehen eingeschränkt auf die Testteilnehmerinnen und -teilnehmer aus NRW.

7. Ausgewählte Ergebnisse zur Fertigkeit Schreiben

Mit der systematischen Erhebung von Schreibleistungen im Englischunterricht der Grundschule gleichberechtigt neben den anderen Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen sowie Sprechen wurde Neuland betreten. Bei der Erarbeitung der Testitems konnte auf kein Modell wie die Testinstrumente der EVENING-Studie für das Hör- und Leseverstehen zurückgegriffen werden, sodass eigene Testverfahren entwickelt werden mussten mit dem Ziel, die Schreibkompetenzen am Ende von Klasse 4 zu erfassen. Die zum Schreiben im Englischunterricht vorliegenden Veröffentlichungen beziehen sich im Wesentlichen auf die Ergebnisse von Studien beziehungsweise von gelungenen Schreibversuchen¹³ (vgl. z. B. Reichart-Wallrabenstein 2004, Burmeister & Piske 2011) und auf eine Auseinandersetzung um die Frage der Einbeziehung von Schrift im Englischunterricht der Grundschule (vgl. z. B. Börner 2004, Rymarczyk 2008, Kierepka 2012, Meendermann 2012) und lieferten daher keine Hinweise auf mögliche Testverfahren.

Es handelt sich bei dieser Lernstandsermittlung um eine summative Untersuchung, die den Grad der Erfüllung der im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und den BIG-Standards postulierten Kompetenzerwartungen untersucht. Der GeR formuliert sie unter Niveau A1 unter anderem wie folgt: „Ich kann auf Formularen ... Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.“ (Europarat 2001:36) Die BIG-Standards brechen die Könnensprofile herunter: „Die Schülerinnen und Schüler können Wörter und einzelne Sätze nach schriftlicher Vorlage zur eigenen Nutzung abschreiben, ihnen gut bekannte Wörter und Sprachäußerungen aufschreiben, unter Zuhilfenahme von Vorlagen, Mustern und Bildern auf einfache Weise schriftlich kommunizieren.“ (BIG-Kreis 2005²:10)


¹³ Vgl. auch die Schwerpunktausgaben der Fachzeitschriften Grundschulmagazin Englisch (1/2011), Oldenbourg Verlag, sowie Grundschule Englisch (4/2013), Friedrich Verlag.


7.1 Die Testinstrumente


Den Schülerinnen und Schülern wurden auf zwei Seiten die folgenden vier Aufgabenteile gestellt:

Schreiben


Aufgabe 1:
Lies dir die folgenden 6 Wörter durch:
bike, train, apple, eyes, rubber, bathroom.
Für 3 von diesen 6 Wörtern sind Bilder vorgegeben.
Sieh dir die einzelnen Bilder an und schreibe das englische Wort darunter.









Aufgabe 2:
Schreibe das englische Wort unter das Bild.







Aufgabe 3: Schreibe englische Wörter.

a) Schreibe das englische Wort für eine Farbe auf:

b) Schreibe das englische Wort für einen Wochentag auf:

c) Schreibe das englische Wort für ein Kleidungsstück auf:

Aufgabe 4: Schreibe über dich.

I'm _____ years old. I'm from _____.

I have _____.

I like _____.

My favourite _____.

Abbildung 7.1

Die Steigerung der Schwierigkeiten ist deutlich erkennbar: vom Abschreiben über das Aufschreiben nach einem Bildimpuls zum Aufschreiben von frei ausgewählten Wörtern zu inhaltlich vorgegebenen Wortfeldern bis hin zu semi-kreativem Schreiben in einem vorgegebenen kommunikativen Rahmen.

1. Im ersten Aufgabenteil geht es um die Fähigkeit, drei Einzelwörter aus einer vorgegebenen Liste von sechs Wörtern orthografisch korrekt unter die passende Abbildung abzuschreiben.
2. Im zweiten Aufgabenteil geht es um die Fähigkeit, Wortgestalten von drei hochfrequenten Wörtern aus der Lebenswelt der Kinder orthografisch korrekt unter das vorgegebene Bild zu schreiben.
3. Im dritten Aufgabenteil geht es um die Fähigkeit, frei häufig verwendete Wörter aus der Lebenswelt der Kinder auf Englisch aufzuschreiben.
4. Im vierten Aufgabenteil geht es um die Fähigkeit, sich nach einem Impuls schriftlich zusammenhängend verständlich zu äußern.

7.2 Klassifikationskriterien für die Auswertung der Aufgaben

7.2.1 Aufgaben 1 bis 3

Für die Auswertung der Aufgaben 1 bis 3 wurde folgende Codierung vorgenommen:

Code	
3	Der Aufgabenteil wurde richtig gelöst, wobei Großschreibung noch als richtig akzeptiert wird.
2	Das Ergebnis ist zwar verständlich, aber nicht fehlerfrei. Das Wort kann von einem <i>native English language speaker</i> gelesen und eindeutig verstanden werden, auch aus dem inhaltlichen Zusammenhang heraus. Beispiele: Es fehlt ein Buchstabe → <i>*bathrom, *bathoom, *Thursday, *Mondy, *scaf</i> ; es ist ein Buchstabe zu viel → <i>*penciel, *Thurstday, *Sunday, *jeanse, *T-shirst</i> ; ein Buchstabe ist falsch → (<i>*jacked, *jeens, *pullower, *T-skirt, *rabber</i>); maximal zwei Buchstaben sind vertauscht: <i>*jaens, *underware, *wihte</i> .
1	Das Ergebnis ist falsch oder es ist unverständlich wegen eines schweren Orthografiefehlers, sodass es nicht mehr erkenn- beziehungsweise lesbar ist, zum Beispiel → <i>*chis, *badwoom, *tarin</i> .
0	Der Aufgabenteil wurde nicht bearbeitet.

Tabelle 7.1: Klassifikationskriterien für die Auswertung der Schreibaufgaben 1-3

7.2.2 Aufgabe 4

Bei Auswertung der Aufgabe 4 muss neben der sprachlichen auch die inhaltliche Lösung berücksichtigt werden. Zwischen der vollständigen Bearbeitung (Code 4) und der Nichtbearbeitung (Code 0) gibt es auf der Inhaltsebene eine graduelle Abstufung zwischen einer angemessenen Antwortqualität (Code 3), einer eingeschränkten Antwortqualität (Code 2) und einer unverständlichen Antwortqualität (Code 1). Auf der Sprachebene wird unterschieden zwischen korrekter, weitgehend korrekter und eingeschränkter, aber noch verständlicher sowie einer unverständlichen Sprachanwendung. Die Nichtbearbeitung erhält auch hier den Code 0.

Code	Inhaltsebene	Sprachebene
4	<p>Äußerungen sind inhaltlich umfangreich, voll verständlich und passend. → hohe Antwortqualität</p> <p>Beispiele: <i>I have a sister and a grey cat. My sister is 4 years old. / I have colorful eyes and *lov horses.</i></p>	<p>Äußerungen sind sprachlich angemessen; grammatikalisch, lexikalisch und orthografisch korrekt. → korrekte Sprachanwendung</p> <p>Beispiele: <i>I like Pizza. / My favourite food is *Banana, *Apples and *Tomatoes.</i></p>
3	<p>Äußerungen sind inhaltlich angemessen, kommunikativ verständlich und passend: → angemessene Antwortqualität</p> <p>Beispiele: <i>I like hamster / My favourite food *are strawberry.</i></p>	<p>Äußerungen sind sprachlich überwiegend angemessen; sie sind grammatikalisch, lexikalisch und orthografisch überwiegend korrekt.</p> <p>Maximal zwei orthografische Fehler; maximal ein grammatikalischer Fehler. Lexikalisch dürfen keine Substantive und Verben fehlen, die für das Verständnis notwendig sind. → weitgehend korrekte Sprachanwendung</p> <p>Beispiele: <i>I have *a worms. / I have *not pets.</i></p>
2	<p>Äußerungen sind inhaltlich noch verständlich, kommunikativ (gerade) noch verständlich. → (sehr) eingeschränkte Antwortqualität</p> <p>Beispiele: <i>*I have im October birthday. / *My favourite fut is apple, banana and Ziton.</i></p>	<p>Äußerungen sind sprachlich (gerade) noch angemessen; grammatikalisch und orthografisch treten Fehler auf. → eingeschränkt korrekte, aber noch verständliche Sprachanwendung</p> <p>Beispiele: <i>*My favourite is chicken. / *I like basteln. / *My favourite Mom, dad, Sandy and My friend.</i></p>
1	<p>Äußerung ist inhaltlich unverständlich oder falsch. Es kann fast keine Information entnommen werden bzw. nur durch Erraten.</p> <p>Beispiele: <i>*I like frod. / *My favourite 0.</i></p>	<p>Äußerung ist grob fehlerhaft und sprachlich unverständlich.</p> <p>Beispiele: <i>*My favourite animal is ol animal. / *I have beendog. / *My favourite Lego building.</i></p>
0	Der Aufgabenteil wurde nicht bearbeitet.	Der Aufgabenteil wurde nicht bearbeitet.

Tabelle 7.2: Klassifikationskriterien für die Auswertung der Schreibaufgabe 4

Die wenigen angeführten Beispiele zeigen, dass es bei der Einschätzung der Schreibleistungen trotz klarer Beschreibung im Auswertungskatalog einen Ermessensspielraum gibt und ein Rest von Subjektivität bleibt. Die „Kreativität“ der Schülerinnen und Schüler macht es gelegentlich schwer einzuschätzen bzw. zu „bewerten“, was „verständlich“ bzw. „unverständlich“ ist, beispielsweise **eys / *ayes / *ejes* für *eyes*. Auch wird manches unverständliche Einzelwort in einem sprachlichen oder inhaltlichen Zusammenhang trotzdem wiederum verständlich.

7.3 Ergebnisse

In den Tabellen 7.3 und 7.4 werden die Ergebnisse der „vertikalen“ Auswertung dargestellt. Sie zeigen, in welchem Umfang die einzelnen Aufgaben von den Kindern gelöst wurden. Es haben 2148 Mädchen und Jungen an der Lernstandsermittlung teilgenommen.

	Aufgabe 1 Abschreiben (<i>train, eyes, bathroom</i>)	Aufgabe 2 Schreiben nach bildlichem Impuls (<i>book, pencil,</i> <i>cheese</i>)	Aufgabe 3 Schreiben nach schriftlichem Impuls (freie Wahl zu den Wortfeldern <i>colours, days,</i> <i>clothes</i>)
Code 3	88,8 %	49,8 %	61,5 %
Code 2	4,0 %	16,4 %	14,0 %
Code 1	5,3 %	25,5 %	18,5 %
Code 0	2,2 %	8,3 %	6,0 %

Tabelle 7.3: Übersicht über die zusammengefassten Ergebnisse der Aufgaben 1 bis 3

	Aufgabe 4.1 Schreibe: " <i>I have ...</i> "	Aufgabe 4.2 Schreibe " <i>I like ...</i> "	Aufgabe 4.3 Schreibe " <i>My favourite ...</i> "
Code 4 Inhalt	2,7 %	1,8 %	9,6 %
Code 4 Sprache	28,2 %	27,4 %	10,7 %
Code 3 Inhalt	48,4 %	50,6 %	33,0 %
Code 3 Sprache	24,7 %	32,9 %	24,3 %
Code 2 Inhalt	11,6 %	20,4 %	10,8 %
Code 2 Sprache	9,1 %	10,8 %	18,9 %
Code 1 Inhalt	10,8 %	8,2 %	12,8 %
Code 1 Sprache	11,5 %	9,9 %	20,3 %
Code 0	26,4 %	19,0 %	25,9 %

Tabelle 7.4: Übersicht über die Ergebnisse von Aufgabe 4

Tabelle 7.4 gibt Aufschluss darüber, welche Ergebnisse die „horizontale“ Auswertung ergeben hat, d. h., welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler im Schreibetest erreicht haben. Die Korrelationen mit den Bereichen Hörverstehen und Leseverstehen ergeben, dass der Zusammenhang zwischen Leseverstehen und Schreiben größer ist als zwischen Hörverstehen und Schreiben.

7.4 Interpretation der Ergebnisse

7.4.1 Aufgaben 1 bis 3

Allgemein kann festgestellt werden, dass sich nahezu alle Kinder auf die Bearbeitung der Schreibaufgaben 1 bis 3 eingelassen haben, was sich an der sehr geringen Zahl von nicht bearbeiteten Aufgaben zeigt. Erwartungsgemäß hatten die Schülerinnen und Schüler beim Zuordnen und Abschreiben der Einzelwörter in Teilaufgabe 1 mit mehr als 90 % richtigen Lösungen kaum Schwierigkeiten. Das Aufschreiben von Einzelwörtern unter eine Bildvorlage in Teilaufgabe 2 wurde zu zwei Dritteln (?) fehlerfrei oder zumindest verständlich gelöst, in Teilaufgabe 3 schrieben die Kinder sogar drei Viertel der selbst gewählten Wörter entsprechend, obgleich eine nennenswerte Zahl von

Kindern (4,9 %) die dortige Aufgabe missverstanden hatte: Sie haben die Wörter „Farbe“, „Wochentag“ und „Kleidungsstück“ übersetzt, statt ein eigenes englisches Wort aufzuschreiben. Außerdem haben bei dieser Aufgabe zahlreiche Kinder mehr als ein Wort aufgeschrieben. Bei der Auswertung wurde deshalb festgelegt, bei mehreren aufgeschriebenen Wörtern nur das erste Wort zu werten, und das war nicht selten falsch geschrieben, im Gegensatz zu später fehlerfrei geschriebenen Wörtern.

Es überrascht, dass bei der Teilaufgabe 2 ein nicht so gutes Ergebnis wie bei der Teilaufgabe 3 erzielt werden konnte. Das kann u. a. damit begründet werden, dass die Graphemkombinationen in *pencil* und *cheese* den Kindern weniger geläufig sind und zudem stark von der deutschen Orthografie abweichen. Es könnte aber auch der höhere Grad der Vertrautheit mit dem Schriftbild *book* das Ergebnis beeinflusst haben. Die Kinder werden regelmäßig mit der Schriftgestalt *book* durch die Aufschrift auf ihren Lehrmaterialien konfrontiert, beispielsweise *Activity Book*, *Pupil's Book*, *workbook*, sodass sich die Wortgestalt im Gedächtnis abgebildet hat. *Pencil* und *cheese* dagegen werden von den Kindern vorwiegend im Hören und Sprechen verwendet. Die stummen Buchstaben sind eine weitere Ursache für Fehlleistungen in den Aufgaben 1 bis 3. So lässt sich zum Beispiel das Weglassen einzelner Laute erklären, wie **bathoom* für *bathroom*, **undeground* für *underground*, **T-shit* für *T-shirt*, **scarf* für *scarf*, **Wensday* für **Wednesday*.

Die Schülerleistungen in den Aufgaben 1 bis 3 können auch dahingehend interpretiert werden, dass durch den ganzheitlichen Erwerb der Schrift die Kinder zwar ein Bild von der Wortgestalt haben, aber die Reihenfolge der Buchstaben verwechselt wird, wie **shose* für *shoes*, **wihte* für *white*, **bleu* für **blue*, **colthes* für *clothes*. Studien u. a. von Pizcan belegen den geringeren Erfolg bei der Alphabetisierung im Englischen mit der Methode des Ganzwortprinzips. Wirksamer dagegen ist das Wissen darüber, dass Wörter aus Lauten bestehen und diese durch entsprechende Buchstaben beziehungsweise Buchstabenkombinationen dargestellt werden.

Die Ergebnisse geben eine vielschichtige Rückmeldung über die kognitive Leistungsfähigkeit der Kinder und die Entwicklung ihres Sprachbewusstseins. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, aus dem Mündlichen vertraute Einzelwörter auch ohne Vorlage richtig bzw. verständlich schreiben zu können.

Die Vielzahl von Schreibvarianten, die von den Kindern angeboten wurden, weist darauf hin, dass die Kinder unter Rückbezug auf vorhandene Erfahrungen und Wissensbestände Hypothesen bilden und Regeln konstruieren. Fehler sind in diesem Kontext Ausdruck eines aktiven Konstruktionsprozesses. Es haben beim Konstruieren des Schriftbildes vor allem solche kognitiven Prozesse stattgefunden, die Erfahrungen aus dem deutschsprachigen Schriftspracherwerb aufgreifen und auf das Englische transferieren. So wurde die Schreibweise von Anglizismen „eingedeutscht“, wie **schorts* für *shorts* oder **T-schört* für *T-shirt*. Besonders bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass auch die im Deutschen verwendeten Anglizismen im Test häufig falsch geschrieben wurden. Besonders zu nennen sind hier Jeans: **jiens*, **jens*, **schins*, **cheans*; Pullover: **polower*, **polover*, **puloffer*, **Pullower*; Cap: **cep*, **kap*; T-Shirt: **T-schert*, **T-schort*, **T-schrd*. Das lässt den Schluss zu, dass das Niveau der Rechtschreibkompetenz der Grundschul Kinder im Deutschen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Schreibleistung im Englischen hat.

Weitere Schreibprodukte zeigen, dass ein Großteil der Kinder Strategien übernimmt, die sie bei der Arbeit an der deutschen Rechtschreibung erworben haben, indem sie häufig Wörter Sprechsilbe für Sprechsilbe graphematisch umsetzen, wie zum Beispiel **pensel*, **costjum*, **trausers*, **sanday*, **jackit*. Eine Vielzahl von Fehlern ist auch auf den Versuch der Kinder zurückzuführen, die Lautform von Wörtern mithilfe von Schreibvarianten wiederzugeben, die sie aus dem Deutschen kennen, wie zum Beispiel **shört* für *shirt*, **klods* für *clothes*, **trausers* für *trousers*, **Freidi* für *Friday* oder **jelo* für *yellow*. Oftmals ist das auch ein Hinweis auf die artikulatorisch nicht korrekt wahrgenommene und reproduzierte Lautform. Diese Befunde insbesondere scheinen die Feststellung zu verstärken, dass statistisch gesehen zwischen Hörverstehen und Schreiben keine signifikante Korrelation besteht. Schließlich

ist die häufig anzutreffende Großschreibung von Substantiven ein Hinweis auf die bewusste Anwendung von Rechtschreibregeln aus dem Deutschen.

Aber auch im intralingualen Bereich lässt sich ein gewisser Grad an Sprachbewusstsein ableiten. Die Kinder haben für das Englische typische Phonem-Graphem-Realisierungen verinnerlicht. Einige Schreibergebnisse lassen erkennen, dass die Kinder bereits über ein intuitives Wissen über mögliche Phonem-Graphem-Kombinationen im Englischen verfügen, ohne dieses allerdings zielführend anwenden zu können. So wissen sie z. B., dass

- das Phonem [u:] als <oo> geschrieben werden kann und schreiben **shoos* statt *shoes*,
- das Phonem [i:] als <ea> geschrieben werden kann und schreiben **chease* statt *cheese* und **weak* statt *week*,
- das Phonem [au] als <ow> geschrieben werden kann und schreiben **trousers* statt *trousers*,
- das Phonem [ai] als <y> geschrieben werden kann und schreiben **Fryday* statt *Friday*.

In der bislang vorgenommenen quantitativen Bewertung wird auch das Dilemma deutlich, wie schwierig es ist, die Leistung des einzelnen Kindes immer ausreichend zu würdigen. Als unverständlich klassifizierte Einzelwörter könnten in einem inhaltlichen Kontext durchaus von einem nicht *native speaker* (wie der Lehrkraft oder den Mitschülern) verstanden werden, und wenn sie vorgelesen werden, wie beispielsweise **buk*, **pörpel*, **wigday*, wären sie allen Zuhörenden verständlich. Diese Sichtweise ist umso wichtiger, weil das Schreiben im Englischunterricht der Grundschule bislang durchweg kein vorrangig zu entwickelndes Ziel darstellt.

7.4.2 Aufgabe 4

Die Ergebnisse von Aufgabe 4, dem semi-kreativen Testteil, sind insgesamt durchaus ermutigend. Obwohl das adressatenbezogene zusammenhängende Schreiben in der Grundschule vielfach kein Ziel des Englischunterrichts ist, konnte nahezu die Hälfte der Aufgaben zu persönlichen Aussagen auf der Inhaltsebene in einer angemessenen und verständlichen Qualität gelöst werden. Dabei hilft den Kindern, dass die Anfänge der erwarteten Äußerungen vorgegeben und diese Satzmuster ihnen bekannt und geläufig sind, weil sie im mündlichen Sprachgebrauch häufig verwendet werden.

Im sprachlichen Bereich zeigten sich die gleichen orthografischen Fehlerquellen wie bei den Schreibaufgaben 1 bis 3. Im zusammenhängenden Schreiben beeinflusst vor allem die syntaktische Struktur die Verständlichkeit der Aussage. Die Schülerleistungen zeigen, dass häufig Wörter wie Artikel, Sinn tragende Verben oder Substantive weggelassen werden, es wird eine falsche Pluralform verwendet oder der Plural steht nicht in Kongruenz mit der entsprechenden Verbform. Die Ursachen hierfür sind vielschichtig. So nehmen die Kinder im Hören durch Intonation und satzphonetische Merkmale die Sprachmuster in ihrer grammatischen Struktur nicht vollständig auf und reproduzieren diese im Sprechen demzufolge nicht korrekt. Aber auch die gängige Übungsform des *gap filling*, die sehr häufig im Englischunterricht der Grundschule angewendet wird, verlangt fast ausschließlich den Gebrauch von Substantiven. Artikel und Verben in der Kombination mit den entsprechenden Substantiven werden kaum eingesetzt.

Die Schreibergebnisse zeigen aber auch, dass die Kinder sich kreativ über die bekannten Muster hinaus ausdrücken möchten. Dabei bedienen sie sich unterschiedlicher Strategien. So werden die vorgegebenen und sicher verfügbaren Sprachmuster erweitert, wie beispielsweise **I like to eat confleaks for breakfast*, **I like to play withe my frient*. Aus dem vorhandenen Wortschatz werden Äußerungen konstruiert, wie zum Beispiel **The best foot and drink is Kordonblo and Coke*, **I love it to sleep*, oder es wird Wort für Wort aus dem Deutschen ins Englische übersetzt: **I have im October birthday*.

Auf der Sprachebene liegen die Ergebnisse bei den drei Teilaufgaben im Bereich der korrekten bis eingeschränkt korrekten Sprachanwendung zwischen 53,9 % und 71,1 %. Im Durchschnitt konnten damit ca. 14 % der Aufgaben sprachlich nicht verständlich gelöst werden und 23,7 % wurden durchschnittlich gar nicht bearbeitet. Besonders

fehleranfällig ist hier die Konstruktion *My favourite ...* wegen des fehlenden sinntragenden Substantivs und wegen des fehlenden Prädikats. So kam es zu Äußerungen wie **My favourite is Blue jeans and Pink Pullover*; **My favourite biking, playing, football*, **My favourite is a horse*.

Auf der Inhaltsebene sind im Durchschnitt 10 % der Ergebnisse unverständlich oder falsch, d. h., die Mitteilungen konnten nicht schriftlich formuliert werden. Zudem wurde jede vierte bis fünfte Aufgabe gar nicht bearbeitet. Eine Erklärung liegt auch hier wieder in der Tatsache begründet, dass diese Fertigkeit in Lehrplänen nicht ausdrücklich gefordert wird und dadurch dieser Aufgabenteil für eine nicht unerhebliche Zahl von Kindern eine große Herausforderung darstellt, die sie ohne Hilfe nicht lösen können. Bei der Festlegung von Standards für das Schreiben im Englischunterricht der Grundschule muss das unbedingt berücksichtigt werden.

7.5 Schlussbemerkung

Das Ergebnis des Schreibtests gibt Anlass zu weiteren Überlegungen zu Einsatz und Funktion des Schreibens im Englischunterricht der Grundschule. Einerseits können sehr erfreuliche Befunde herausgestellt werden, andererseits wird deutlich, dass die Schreibfertigkeit offensichtlich im Unterricht insgesamt nicht wie die anderen Fertigkeiten entwickelt ist. Es besteht Klärungsbedarf, welche lernförderliche beziehungsweise lernunterstützende Funktion das Schreiben für das Englischlernen haben soll. So könnte das Schreiben im Kontext der inklusiven Bildung und der besonders in der Grundschule vorherrschenden breit gefächerten Heterogenität vor allem als Möglichkeit zur differenzierenden Gestaltung des Unterrichts genutzt werden. Es könnte auch als Unterstützung für das selbstständige und selbstbestimmte Lernen in offenen Unterrichtsformen dienen sowie als Möglichkeit gesehen werden, bewusster die Struktur der englischen Sprache wahrzunehmen, zum Beispiel im Bereich der Phonem-Graphem-Korrelationen oder der Segmentierung des Lautstroms. Die seit Langem geforderten Standards müssen endlich erarbeitet werden, um damit fachdidaktische Klarheit und Verbindlichkeit zu schaffen.

Mit der hier vorgestellten Erhebung zum Schreiben liegt eine umfangreiche und wertvolle Datenbasis vor. Ihre Auswertung ist noch nicht abgeschlossen, weil weitere Erkenntnisse durch Korrelationen mit anderen Befunden der Studie möglich sind, beispielsweise zum Zusammenhang von Unterrichtsstil und Ergebnissen von Lerngruppen, Unterschiede bei Bundesländern oder Vergleiche mit den Leistungen in den anderen Fertigungsbereichen.

In einer weiterführenden Analyse könnten Aspekte wie die aktuelle pädagogische Situation, der vorausgegangene Unterricht oder Gründe für Fehlleistungen noch berücksichtigt werden. Diesem ersten Schritt einer vorrangig quantitativen Auswertung nach festgelegten Klassifikationskriterien sollten weiterführende qualitative Auswertungen folgen, um das Können der Viertklässler im Schreiben noch aussagekräftiger darzustellen bzw. zu würdigen und Schlussfolgerungen für zukünftige didaktisch-methodische Entwicklungen im Englischunterricht der Grundschule zu ermöglichen.

8. Ausgewählte Ergebnisse zur Fertigkeit Sprechen

Mit diesem Test setzte sich der BIG-Kreis das Ziel, den Lernstand in der Fertigkeit Sprechen am Ende der Klasse 4 zu ermitteln. Inwiefern würden die Kinder die in den Lehrplänen formulierten Richtlinien zum Sprechen erfüllen und ggf. darüber hinaus Äußerungen produzieren, die über die Reproduktion vorgefertigter Einheiten und damit über die Leitlinien des GeR sowie die Standards des BIG-Kreises von 2005 hinausgehen?

8.1 Durchführung

Zu diesem Zweck wurden von den Mitgliedern des BIG-Kreises situativ eingebettete Aufgabenformate erstellt, die spontane Äußerungen der Kinder in der Interaktion miteinander hervorrufen sollten. Durch die Einbeziehung selbst gesteuerter Gespräche geht dieses Testformat über das in der EVENING-Studie verwendete Verfahren deutlich hinaus.

Da das Testen aller an der BIG-Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler aus technischen und organisatorischen Gründen nicht möglich war, wurden drei Schülerpaare pro Klasse, zwei eher leistungsschwache, zwei mittlere und zwei leistungsstarke, von der jeweiligen Lehrkraft ausgesucht. Zur besseren Unterscheidung der Äußerungen auf den Tonträgern wurden jeweils ein Junge und ein Mädchen getestet.

Alle Aufgaben wurden durch Aktionskarten gesteuert, die auch die Anweisungen für die Durchführung enthielten. Die Aufgaben 2 bis 3 bezogen sich auf ein Wimmelbild einer Parklandschaft mit vielen Gegenständen und handelnden Personen. Die Gesprächs- und Aufgabenleitung hatte die jeweilige Lehrkraft. Jeder Sprechtest dauerte zwischen zehn und zwanzig Minuten.

Dieses neu entwickelte Testdesign sah einen Verlauf in fünf Schritten vor:

- Aufwärmgespräch zwischen Lehrkraft und Schülerpaar (Aktionskarte 1)
- Nachsprechen (Aktionskarte 2)
- Auf Fragen antworten (Aktionskarte 3)
- Aussagen über ein Bild machen (deskriptiv) (Aktionskarte 4)
- Über sich (monologisch) und mit Personen sprechen (dialogisch) (Aktionskarten 5A und 5B)

Mit steigender Schwierigkeitsstufe wuchs die Komplexität der zu erwartenden Leistungen.

Aktionskarte 1

In einem Aufwärmgespräch stellte die Lehrkraft Fragen zur Person, worauf die Kinder abwechselnd antworteten.

Zum Beispiel: *“What’s your name?”*

“How old are you?”

“Do you have a pet?”

Aktionskarte 2

Die Kinder sollten hier die von den Lehrkräften vorgelesenen, immer komplexer werdenden Sätze zu dem verwendeten Wimmelbild abwechselnd nachsprechen. Das Ziel war die Überprüfung einer korrekten Aussprache.

Zum Beispiel: *“Here is a big tree.”*

“There is a white cloud.”

“The red blanket is on the lawn.”

“This young man is playing the guitar.”

Aktionskarte 3

Die Kinder antworteten wechselweise auf Fragen der Lehrkraft in einem auf das Wimmelbild bezogenen thematischen Kontext, wobei freie Antworten möglich waren.

Zum Beispiel: *“Here is a white sheep. What other animals can you see?”*

“What colour is the sun?”

“How many tables can you see?”

Aktionskarte 4

Die Lehrkraft äußerte sich in einem Beispielsatz zu Inhalten des Bildes. Die Kinder machten darüber weitere Aussagen. Die sprachlichen Anforderungen lagen im deskriptiven monologischen Sprechen.

Zum Beispiel: *“I can see a big tree. The tree is green.”*

“Look, two boys! This boy is wearing a pair of jeans. His trousers are white.

He is eating a banana.”

Aktionskarten 5 (5A und 5B)

5A: Die Kinder suchten sich auf dem Wimmelbild eine Person aus. Sie wurden angeregt, deren vermeintliche Äußerungen zu formulieren und Fragen zu stellen. Die Aufgabenstellung lautete folgendermaßen:

„Auf unserem Bild tun die Leute nicht nur etwas, sie sprechen auch miteinander – natürlich auf Englisch! Sucht euch jeder eine Person auf dem Bild aus. Was könnte diese Person gerade sagen? Zeige auf eine Person, von der du etwas wissen möchtest. Welche Frage könntest du ihr stellen?“

5B: Zu dieser Aufgabe wurde den Kindern ein Bildausschnitt aus dem Wimmelbildes gezeigt, der ein Mädchen und einen Jungen im Gespräch zeigt. Die Aufgabenstellung regte die Kinder dazu an, sich in eine der beiden abgebildeten Personen zu versetzen, einander Fragen zu stellen und zu beantworten. Die Person, die antwortete, musste spontan reagieren, weil sie die Fragestellung ihres Gesprächspartners nicht im Voraus kannte. Die sonst übliche Steuerung durch die Lehrkraft blieb aus; die Kinder hatten die Gesprächssituation selbstständig zu bewältigen – eine Neuerung in der Konzeption von Testverfahren zum Sprechen. Dialogisches Sprechen und Improvisieren wurden hierbei angebahnt. Die Aufgabenstellung lautete:

„Hier sitzen zwei Kinder – Tom und Lisa. Sie treffen sich zum ersten Mal, also kennen sie sich noch nicht und wollen viel voneinander erfahren. Stell dir vor, du bist Lisa, du bist Tom. Unterhaltet euch – stellt euch Fragen, z. B. über die Familie, Hobbys, Namen, Tiere, Essen – einfach alles, was ihr auf Englisch fragen und sagen könnt.“

8.2 Auswertung

Von Sprechtests aufgezeichnete Gespräche weisen naturgemäß große Unterschiede auf, nicht nur hinsichtlich ihres Umfangs und der gezeigten Kompetenzen, sondern auch in der großen Bandbreite der Aufnahmequalität. Um Letztere nicht zum Hinderungsgrund einer fundierten Auswertung werden zu lassen, wurde beschlossen, alle Gespräche zu transkribieren.

Damit die Auswertung unter den gegebenen Umständen handhabbar vorgenommen werden konnte, wurde der Kriterienkatalog der Auswertung auf zentrale Punkte eingegrenzt und der Fokus der Untersuchung vor allem auf die Komplexität einer Äußerung, das Zustandekommen eines Dialogs, die eigene Themenfindung sowie die sprachliche Flexibilität gelegt. Auf dieser Grundlage wurden für die einzelnen Teilbereiche des Tests Diagnosebögen erstellt, die – je nach Aufgabenschwerpunkt – auf folgende Punkte fokussierten:

- inhaltliche und sprachliche Angemessenheit
- Komplexität der Äußerung
- Aussprache und Intonation
- Redemittel und Wortschatz
- eigene Themenfindung und Zustandekommen eines Dialogs
- Aktion, Reaktion und Flexibilität

Wie in der Durchführung beschrieben, diente Aufgabe 1 der Einstimmung. Die Fragen der Lehrkraft zur eigenen Person mussten verstanden und beantwortet werden. Gegenstand der Bewertung einer Schüleräußerung war deshalb deren *inhaltliche* und *sprachliche* Angemessenheit. Die Leitschnur für diese Angemessenheit bildeten auch hier die am GeR ausgerichteten Könnensprofile der BIG-Standards.

Aufgabe 2 überprüfte die Fähigkeit der Kinder, fremde Sprache zu hören und sie in Aussprache und Intonation richtig wiederzugeben. Um die Testbedingungen möglichst unterrichtsrealistisch und schüleradäquat zu gestalten, wurde bewusst darauf verzichtet, als Sprachmodell den Tonträger einzusetzen. Beachtet wurde folglich nicht nur die Imitationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sondern auch das sprachliche Vorbild der Lehrkraft, da eine

möglicherweise nicht standardgemäße Aussprache der Lehrkraft nicht zu Lasten der Schülerinnen und Schüler gehen durfte. Kriterien der Bewertung waren folglich hier die Korrektheit des Vor- und Nachsprechens bzw. das Abweichen vom sprachlichen Standard bzw. vom Vorbild der Lehrkraft.

In Aufgabe 3 stellte die Lehrkraft Fragen zum Kontext des Bildes. Hier mussten die Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie über einen angemessenen thematischen Wortschatz verfügten. Dessen Umfang (Anzahl der genannten Items) und sprachliche Richtigkeit waren der Gegenstand der Bewertung.

In Aufgabe 4 mussten Aussagen zum Bild und den darauf befindlichen Personen gemacht werden. Wie in Aufgabe 1 wurde auch hier gewertet, ob und inwiefern eine Schüleräußerung angemessen war oder nicht. Da sich zunächst die Lehrkraft zum Bildinhalt äußerte, konnten die Schülerinnen und Schüler somit bei ihrer Beschreibung von Bildinhalten deren sprachliche Strukturen (z. B. *“I can see ...”*) übernehmen, weshalb hier – im Gegensatz zu Aufgabe 1 – bei der Komplexität der Äußerungen auch auf deren Qualität geachtet wurde, z. B. ob die Deskription ein Verb enthielt oder nicht.

Aufgabe 5 testete die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, selbstständig mit der fremden Sprache umgehen zu können, zunächst monologisch (5A), dann dialogisch (5B). In 5A suchten sie sich eine oder mehrere Personen aus, ließen diese sprechen und stellten Fragen. Die inhaltliche und sprachliche Korrektheit sowie die Komplexität ihrer Äußerungen, z. B. bei der Fragebildung, waren hier Gegenstand der Bewertung. In Aufgabe 5B zeigten die Schülerinnen und Schüler, ob und inwieweit sie in der Lage waren, Sprache nicht nur zu (re)produzieren, sondern sie auch, ohne Steuerung durch die Lehrkraft, selbstständig zur Gesprächsführung zu verwenden. Folglich wurden hier, neben der Verständlichkeit der Äußerungen (Aussprache, Intonation, Wortschatz) und der Verwendung von Redemitteln (Auswahl, Umfang), auch die Fähigkeit untersucht, ein Gespräch initiieren (Themenfindung, Aktion) und (durch)führen zu können (Reaktion, Flexibilität).

Kriterien und Ergebnisse

Die aufgestellten Kriterien dienten dazu, die Leistungen klar zu beschreiben, dabei aber auch einen angemessenen Spielraum zu lassen für Subjektivität und die Würdigung schwer messbarer Leistungen wie Spontaneität und Kreativität. Die Bewertung der Schülerleistung erfolgte, je nach Schwerpunkt, an Variablen mit vier bzw. fünf Ausprägungen und mittels Zahlencodes. Zwischen einer hohen Antwortqualität (Code 4 bzw. Code 3) und einer Nichtbearbeitung (Code 0) erfolgte die graduelle Abstufung angemessener, nur eingeschränkter sowie unverständlicher bzw. falscher Aussagen. Inhaltliche und sprachliche Kriterien wurden getrennt bewertet.

Die Schüleräußerungen wurden bei fünf Ausprägungen folgendermaßen klassifiziert:

- Code 4 = beste Leistung: hohe Antwortqualität
- Code 3 = gute Leistung: gute Antwortqualität
- Code 2 = befriedigende Leistung: angemessene Antwortqualität
- Code 1 = schwache Leistung: Antwort unverständlich bzw. falsch
- Code 0 = fehlende Leistung: keine Antwort bei angebotener Aufgabenstellung

Die Schüleräußerungen wurden bei vier Ausprägungen folgendermaßen klassifiziert:

- Code 3 = beste Leistung: hohe Antwortqualität
- Code 2 = mittlere Leistung: mittlere Antwortqualität
- Code 1 = schwache Leistung: Antwort unverständlich bzw. falsch
- Code 0 = fehlende Leistung: keine Antwort bei angebotener Aufgabenstellung.

Insgesamt wurden im Rahmen der BIG-Studie Sprechtests mit 285 Schülerpaaren durchgeführt. In einigen Fällen konnten nicht alle fünf Aktionskarten vollständig bearbeitet werden. Die nachfolgende Auswertung bezieht sich

daher auf die Anzahl 234 Sprechtests, in denen alle fünf Aktionskarten von den Schülerinnen und Schülern vollständig bearbeitet wurden.

KARTE 1

1.1 Inhaltliche Angemessenheit der Schüleräußerungen für Karte 1:

Code	Ausprägung	Beispiel auf Frage <i>Do you have a pet?</i>	Ergebnisse
4	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich angemessen.	<i>Yes I have a dog and a cat</i>	68,7 %
3	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich überwiegend angemessen.	<i>Yes I have ... ähm ... rabbits</i>	25,3 %
2	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich (noch) verständlich.	<i>I'm not & ha I not ... & ha I'm not have ... ähm pets</i>	5,6 %
1	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich unverständlich.	<i>I cleaned two dogs</i>	0,4 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.		0,0 %

1.2 Sprachliche Angemessenheit der Schüleräußerungen für Karte 1:

Code	Ausprägung	Beispiel auf Frage <i>What are your hobbies?</i>	Ergebnisse
4	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich angemessen.	<i>My hobbies are football and horse riding</i>	32,2 %
3	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend angemessen.	<i>my hobby are football</i>	56,7 %
2	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich (noch) verständlich.	<i>Hm my &ho hobby <ist> reads books</i>	10,7 %
1	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich unverständlich.	<i>My hobby is ... hm</i>	0,4 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.		0,0 %

1.3 Komplexität der Schüleräußerungen für Karte 1:

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
3	Die Mehrzahl der Schülerinnen- und Schüleräußerungen besteht aus komplexen Sätzen.	<i>I have a brother and a sister</i>	6,0 %
2	Die Mehrzahl der Schülerinnen- und Schüleräußerungen besteht aus Basissätzen.	<i>I'm fine</i>	75,5 %
1	Die Mehrzahl der Schülerinnen- und Schüleräußerungen besteht aus Einwortsätzen.	<i>two</i>	18,5 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.		0,0 %

KARTE 2

2.1 Aussprache der Lehrkraft für Karte 2

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
4	Die Lehrkraft spricht alle Wörter dem Standard gemäß aus.	---	58,5 %
3	Die Lehrkraft weicht in der Aussprache leicht vom Standard ab (1 bis 2 unterschiedliche Aussprachefehler).	<i>flute</i> (Vokal „u“ als „a“), /th/ falsch ausgesprochen	32,5 %
2	Die Lehrkraft weicht in der Aussprache erkennbar vom Standard ab (3 bis 4 unterschiedliche Aussprachefehler).	<i>flute</i> (Vokal „u“ als „a“), /th/ falsch ausgesprochen, Auslautverhärtung, falsche Intonation	8,1 %
1	Die Lehrkraft weicht in der Aussprache erheblich vom Standard ab (mehr als 4 unterschiedliche Aussprachefehler).	<i>flute</i> (Vokal „u“ als „a“), /th/ falsch ausgesprochen, Auslautverhärtung, falsche Intonation, u. a.	0,9 %
0	Es liegen keine Lehreräußerungen vor.		0,0 %

2.2 Aussprache der Schülerinnen und Schüler für Karte 2

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
4	Die Schülerinnen und Schüler weichen beim Nachsprechen nicht vom vorgegebenen Muster der Lehrkraft ab.	Übernommene Fehler der Lehrkraft werden nicht gewertet.	5,6 %
3	Die Schülerinnen und Schüler weichen beim Nachsprechen nur leicht vom vorgegebenen Muster der Lehrkraft ab (1 bis 4 unterschiedliche Aussprachefehler).	Einige Vokale und/oder Konsonanten werden nicht richtig nachgesprochen.	55,6 %
2	Die Schülerinnen und Schüler weichen beim Nachsprechen erkennbar vom vorgegebenen Muster der Lehrkraft ab (5 bis 8 unterschiedliche Aussprachefehler).	Eine Reihe von Vokalen und/oder Konsonanten werden nicht richtig nachgesprochen. Ggf. sind Intonationsfehler zu erkennen.	28,2 %
1	Die Schülerinnen und Schüler weichen beim Nachsprechen erheblich vom vorgegebenen Muster der Lehrkraft ab (mehr als 8 unterschiedliche Aussprachefehler).	Viele Vokale und/oder Konsonanten werden nicht richtig nachgesprochen. Es sind auch Intonations- und andere Fehler zu erkennen.	10,7 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.		0,0 %

KARTE 3

3.1 Anzahl der genannten Tiere beider Schülerinnen und Schüler für Karte 3

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
3	Die beiden Schülerinnen und Schüler haben mehr als sechs Tiere genannt.	<i>bird, duck, rabbit, cat, dog, bird, cow, etc.</i>	12,0 %
2	Die beiden Schülerinnen und Schüler haben vier bis sechs Tiere genannt.	<i>bird, duck, rabbit, cat, dog, bird</i>	76,9 %
1	Die beiden Schülerinnen und Schüler haben ein bis drei Tiere genannt.	<i>bird, duck</i>	11,1 %
0	Die beiden Schülerinnen und Schüler haben kein Tier genannt.	---	0,0 %

3.2 Anzahl der genannten Kleidungsstücke beider Schülerinnen und Schüler für Karte 3

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
3	Die beiden Schülerinnen und Schüler haben mehr als sechs Kleidungsstücke genannt.	<i>T-shirt, shoe, jeans, shirt, skirt, pullover, etc.</i>	13,1 %
2	Die beiden Schülerinnen und Schüler haben vier bis sechs Kleidungsstücke genannt.	<i>T-shirt, shoe, jeans, pullover</i>	49,0 %
1	Die beiden Schülerinnen und Schüler haben ein bis drei Kleidungsstücke genannt.	<i>T-shirt, jeans</i>	37,9 %
0	Die beiden Schülerinnen und Schüler haben kein Kleidungsstück genannt.	---	0,0 %

3.3 Die genannten Farben in Karte 3 waren ...

Code	Ausprägung	Ergebnisse
3	richtig (<i>yellow/red oder orange</i>)	62,0 %
2	teilweise richtig	36,3 %
1	falsch	1,7 %
0	Es wurden keine Farben genannt.	0,0 %

3.4 Die genannten Zahlen in Karte 3 waren ...

Code	Ausprägung	Ergebnisse
3	richtig (<i>four/two</i>)	49,8 %
2	teilweise richtig	45,1 %
1	falsch	5,2 %
0	Es wurden keine Zahlen genannt.	0,0 %

Anmerkung: Das überraschend schlechte Ergebnis, dass nur etwa die Hälfte aller Kinder fehlerfrei die Zahlen zwei und vier benennen kann, liegt vermutlich darin begründet, dass hier das Augenmerk nicht allein auf der sprachlichen Richtigkeit lag. Viele der 45,1 % der Kinder, welche die Aufgabe nur teilweise richtig lösten, sahen lediglich einen der Vögel bzw. Tische und nannten deshalb eine falsche Zahl.

KARTE 4

4.1 Inhaltliche Angemessenheit der Schüleräußerungen für Karte 4

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
4	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich angemessen.	<p><i>He plays a guitar</i></p> <p><i>The boy eats ähm sausages and the girl drinks apple juice</i></p> <p><i>The baby and the girl are playing in the sand ... box</i></p>	62,8 %
3	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich überwiegend angemessen.	<p><i>I have a dog and I eat fish</i></p> <p><i>I can see a game</i></p> <p><i>Ähm I can see a ball white and this is a white and black</i></p> <p><i>A girl and a boy looking in the computer</i></p>	30,8 %
2	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich (noch) verständlich.	<p><i>I fly all cats.</i></p> <p><i>The the cat ... ähm look ... a ball</i></p> <p><i>A black stone ... on the *water</i></p> <p><i>I can see a table ... up there is ... bread ... and salad</i></p> <p><i>This home is white and red</i></p>	6,0 %
1	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich unverständlich.	<p><i>I bought a brother.</i></p> <p><i>By a *skate board a yellow T-shirt ähm ... blue jeans</i></p> <p><i>Can you see rabbit rabbit blue</i></p> <p><i>There is a boy's ... who springing in the water</i></p> <p><i>I'm ... a ... skateboard</i></p>	0,4 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.		0,0 %

4.2 Sprachliche Angemessenheit der Schüleräußerungen für Karte 4

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
4	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich angemessen.	<p><i>My name is Tom</i></p> <p><i>The dog is barking</i></p> <p><i>I can see a girl with a purple dress</i></p> <p><i>He is playing the guitar and he has a blue jacket</i></p>	7,3 %
3	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend angemessen.	<p><i>Where are you come from ?</i></p> <p><i>A boy and a girl sitting in the canoe</i></p> <p><i>I can see a one blue shoes</i></p> <p><i>I'm see ... a red apple</i></p>	59,4 %
2	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich (noch) verständlich.	<p><i>ride his horse (gemeint war: horse riding)</i></p> <p><i>I can see the playing football</i></p> <p><i>This boy is hear music</i></p> <p><i>I ... boy ... it's ... blue ... shirt ... and green</i></p>	32,5 %
1	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich unverständlich.	<p><i>Where don't can played ?</i></p> <p><i>I can two bird</i></p> <p><i>These girl is ... the ... ähm ... ähm who jeans</i></p> <p><i>sleeve a chair</i></p>	0,9 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.		0,0 %

4.3 Komplexität der Schüleräußerungen für Karte 4

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
3	Die Mehrzahl der Schülerinnen- und Schüleräußerungen besteht aus komplexen Sätzen.	<i>The girl is wearing a pullover and she is talking to the boy.</i>	13,2 %
2	Die Mehrzahl der Schülerinnen- und Schüleräußerungen besteht aus Basissätzen.	<i>The cloud is white. The pullover is blue.</i>	81,6 %
1	Die Mehrzahl der Schülerinnen- und Schüleräußerungen besteht aus verblosen Sätzen oder Einwortsätzen.	<i>two boys, a bird, sleep, eat, etc.</i>	5,1 %
0	Es liegen keine Schülerinnen und Schüleräußerungen vor.		0,0 %

KARTE 5A – Äußerungen einer Person

5.1 Inhaltliche Korrektheit der Äußerungen für Karte 5A

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
4	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich überwiegend voll verständlich.	<i>This is a football Oh the book is so nice</i>	46,7 %
3	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich überwiegend verständlich.	<i>I can feel the music. Let's ... go ... football play</i>	28,4 %
2	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich überwiegend (gerade) noch verständlich.	<i>The ducks are snattering I love you football</i>	20,1 %
1	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich überwiegend unverständlich.	<i>Some birds are playing with the computer Can here tomorrow and then here can swim</i>	4,8 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.		0,0 %

5.2 Sprachliche Korrektheit der Äußerungen für Karte 5A

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
4	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend völlig korrekt.	<i>I like the music</i>	26,2 %
3	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend korrekt.	<i>This are big stone</i>	31,4 %
2	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend (gerade) noch angemessen.	<i>These woman can seeing a books This children say ... I play not with you</i>	35,8 %
1	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend falsch.	<i>This is play TV Good boy football The boy spricht juhu I'm song</i>	6,6 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.		0,0 %

5.3 Komplexität der Äußerungen für Karte 5A

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
3	Die Mehrzahl der Schülerinnen- und Schüleräußerungen besteht aus komplexen Sätzen.	<i>I like playing football and I like swimming.</i>	7,0 %
2	Die Mehrzahl der Schülerinnen- und Schüleräußerungen besteht aus Basissätzen.	<i>I am hungry.</i>	79,5 %
1	Die Mehrzahl der Schülerinnen- und Schüleräußerungen besteht aus verblosen Sätzen.	<i>Hungry. Fine.</i>	13,5 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.		0,0 %

KARTE 5A – Fragen an eine Person

5.4 Inhaltliche Korrektheit der Fragen für Karte 5A

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
4	Die Fragen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich überwiegend voll verständlich.	<i>How old are you ? What's your telephone number? Hi ... how are you today?</i>	48,2 %
3	Die Fragen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich überwiegend verständlich.	<i>How white are you? Has you got a picknick? How many years old?</i>	27,7 %
2	Die Fragen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich überwiegend (gerade) noch verständlich.	<i>Wo can you kaufen this? What play you two ... you? What playing?</i>	20,1 %
1	Die Fragen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich überwiegend unverständlich.	<i>Where many ducks is often? Do you have a purple skirt? Why? Ähm ... ähm ... what ... äh fun?</i>	4,0 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.		0,0 %

5.5 Sprachliche Korrektheit der Fragen für Karte 5A

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
4	Die Fragen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend korrekt.	<i>Do you know it?</i> <i>What's your name?</i> <i>Do you like jelly beans?</i>	23,7 %
3	Die Fragen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend korrekt.	<i>This boy play guitar?</i> <i>Have you a pet?</i> <i>What playing the girl?</i>	40,2 %
2	Die Fragen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend (gerade) noch verständlich.	<i>What can eat many ducks?</i> <i>What sing you?</i> <i>Can you play good football?</i>	27,7 %
1	Die Fragen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend falsch.	<i>I can playing football where?</i> <i>My name is Julia ...</i> <i>I swimming?</i> <i>What is you old?</i>	8,5 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.		0,0 %

5.6 Komplexität der Fragen für Karte 5A

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
3	Die Schülerinnen und Schüler verwenden ungefähr zu gleichen Teilen Fragen mit als auch ohne <i>to do</i> .	<i>What is your hobby? Is it Monday? Do you like him?</i> <i>Does she feed the ducks?</i>	9,8 %
2	Die Schülerinnen und Schüler verwenden mehrheitlich Fragen mit <i>to do</i> .	<i>Do you know him?</i> <i>Where does he come from?</i>	3,1 %
1	Die Schülerinnen und Schüler verwenden mehrheitlich Fragen ohne <i>to do</i> .	<i>Are you hungry?</i> <i>Why are you angry?</i>	87,1 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.		0,0 %

KARTE 5B

5.7 Aussprache

Code	Ausprägung	Ergebnisse
4	Die Schülerinnen und Schüler können die typischen englischen Konsonanten und Vokale korrekt aussprechen, die Intonation variieren und entsprechend der Bedeutung Einzelwörter betonen (z. B. /ð/, /θ/, /fɑ:ðə/, /'hʌŋɡl/).	5,6 %
3	Die Schülerinnen und Schüler können die typischen englischen Konsonanten und Vokale verständlich aussprechen, die Intonation variieren und entsprechend der Bedeutung Einzelwörter betonen.	54,7 %
2	Die Schülerinnen und Schüler können einige der typischen englischen Konsonanten und Vokale verständlich aussprechen.	37,6 %
1	Die Äußerungen sind nicht oder nur mit großer Mühe verständlich.	2,1 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.	

5.8 Wortschatz

Code	Ausprägung	Ergebnisse
4	Die Schülerinnen und Schüler verwenden den in den vorherigen Aufgaben behandelten Wortschatz, benutzen neue dem Grundschulwortschatz gemäße Wortfelder mit Sicherheit und gehen darüber hinaus.	3,4 %
3	Die Schülerinnen und Schüler verwenden den in den vorherigen Aufgaben behandelten Wortschatz und verwenden neue dem Grundschulwortschatz gemäße Wortfelder mit Sicherheit.	17,5 %
2	Die Schülerinnen und Schüler verwenden den in den vorherigen Aufgaben behandelten Wortschatz und verwenden ansatzweise neue, dem Grundschulwortschatz gemäße Wortfelder.	52,1 %
1	Gehen über den in den vorherigen Aufgaben behandelten Wortschatz nicht heraus.	26,9 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.	0,0 %

5.9 Dialog

Code	Ausprägung	Ergebnisse
4	Es kommt ein Dialog zustande, bei dem die Schülerinnen und Schüler gegenseitig aufeinander Bezug nehmen und Fragen und Antworten themenbezogen generieren.	21,4 %
3	Es kommt ein Basisdialog zustande, bei dem die Schülerinnen und Schüler ansatzweise aufeinander eingehen und bei dem von beiden Schülerinnen und Schülern Fragen und Antworten generiert werden.	48,7 %
2	Es kommt nur ein Basisdialog zustande, bei dem beispielsweise eine Frage nur bedingt von der/dem anderen beantwortet wird.	28,2 %
1	Es kommt kein Dialog zustande, die Schülerinnen und Schüler reden unabhängig voneinander.	1,7 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.	0,0 %

5.10 Eigene Themenfindung

Code	Ausprägung	Ergebnisse
4	Es kommt nicht nur zu typischen Phrasenbildungen, sondern zu authentischen Sprechsituationen – wenn auch mit Fehlern (z. B. <i>Is your favourite colour blue? No. I said my favourite colour are green. I forgot it. Not problem.</i>).	5,6 %
3	Die Schülerinnen und Schüler gehen weit über die im Beispiel genannten Themen hinaus und bilden fast nur eigene Themen.	12,0 %
2	Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich in ihrer Themenwahl auf die im Beispiel genannten Themen und bilden ansatzweise eigene.	44,4 %
1	Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich in ihrer Themenwahl auf die im Beispiel genannten Themen.	38,0 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.	0,0 %

5.11 Flexibilität

Code	Ausprägung	Ergebnisse
4	Die Schülerinnen und Schüler können ohne Probleme auf die gegenseitigen Sprachangebote eingehen.	26,1 %
3	Die Schülerinnen und Schüler können auf die gegenseitigen Sprachangebote angemessen eingehen.	37,6 %
2	Die Schülerinnen und Schüler können nur bedingt auf die gegenseitigen Sprachangebote eingehen.	34,2 %
1	Die Schülerinnen und Schüler können nicht auf die gegenseitigen Sprachangebote eingehen.	2,1 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.	0,0 %

5.12 Länge

Code	Ausprägung	Ergebnisse
4	Die Schülerinnen und Schüler produzieren deutlich mehr als die erwartete Anzahl von Fragen und Antworten und unterhalten sich über einen längeren Zeitraum hinweg.	12,8 %
3	Das Gespräch hat einen normalen Umfang, in dem die Schülerinnen und Schüler einige Themenbereiche anschnitten und sich gegenseitig Fragen stellen.	48,7 %
2	Das Gespräch bricht nach wenigen Fragen und Antworten ab.	31,2 %
1	Es kommt kein richtiges Gespräch zustande.	7,3 %
0	Es liegen keine Schülerinnen- und Schüleräußerungen vor.	0,0 %

8.3 Interpretation ausgewählter Ergebnisse

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzen, die in den Lehr- und Bildungsplänen der Bundesländer im Sprechen gefordert sind, überzeugende Leistungen aufweisen. Sie konnten in ihren Antworten zu Karte 1 inhaltlich (94,0 %) und sprachlich (88,9 %) angemessene bzw. überwiegend angemessene Aussagen über sich machen sowie mit 61,2 % (s. Karte 2) entsprechend den BIG-Standards im Sprechen weitgehend richtig „Gehörtes verständlich wiedergeben“. In ihren Antworten auf die Fragen zum Kontext des Bildes (s. Karte 3) zeigten die Schülerinnen und Schüler deutlich, dass sie nicht nur über einen überwiegend umfangreichen thematischen Wortschatz verfügen, sondern diesen auch sprachlich richtig und verständlich verbalisieren können.

Im Fokus der Teiluntersuchung standen besonders die Komplexität von monologischen Äußerungen, das Zustandekommen eines Dialogs, die eigene Themenfindung sowie die sprachliche Flexibilität. Sie sind Gegenstand der Aufgabenstellungen in den Karten 4 und 5, deren Ergebnisse und mögliche Folgerungen für den Unterricht im Folgenden näher beleuchtet werden.

Monologisches Sprechen

Bei dem Aufgabenformat zum monologischen Sprechen wurden zunächst von der Lehrkraft Sätze zu dem vorgelegten Bild exemplarisch vorformuliert. Die Kinder äußerten sich danach, von der Lehrkraft ungesteuert, innerhalb ihres Könnenspektrums, konnten aber zur Beschreibung von Bildinhalten die von der Lehrkraft vorgegebenen sprachlichen Strukturen übernehmen (z. B. *I can see ...*).

1. Inhaltlich ist weit mehr als die Hälfte der Äußerungen zu dem Bild (62,8 %) „angemessen“ (Aufgabe 4.1).
2. Sprachlich sind zwei Drittel aller Äußerungen (66,7 %) „angemessen“ oder „überwiegend angemessen“ (Aufgabe 4.2).
3. 81,6 % der Äußerungen zu dem Bild bestehen aus Basissätzen. In 13,2 % äußerten sich die Kinder in komplexen Sätzen (Aufgabe 4.3).

Der extrem hohe Anteil von Äußerungen in Form von Basissätzen ergibt sich vermutlich aus den dargestellten Objekten, die kaum die Darstellung komplexerer Zusammenhänge ermöglichen. Das situativ eingebettete Sprechformat der Aufgaben 4.1 bis 4.3 hatte positive Auswirkungen auf die Sprechfreude der Kinder, denn es vermittelt den Kindern Sicherheit. Mit ihren Äußerungen erfüllen die Kinder in besonderem Maße das Kriterium der BIG-Standards, vertraute Gegenstände und Tätigkeiten benennen und beschreiben zu können, wenn sie dazu angeleitet werden.

4. Hinsichtlich der Formulierung möglicher Äußerungen einer Person auf dem Bild im monologischen Bereich (Auswertung 5.1) sind fast die Hälfte aller Schülerinnen- und Schüleräußerungen (46,7 %) „inhaltlich überwiegend voll verständlich“, weitere 28,4 % äußern sich „inhaltlich überwiegend verständlich“, und lediglich von 4,8 % der Kinder sind die Äußerungen unverständlich.

5. Sprachlich sind mit 57,6 % mehr als die Hälfte der Schülerinnen- und Schüleräußerungen „überwiegend korrekt“ oder sogar „völlig korrekt“ (Auswertung 5.2). 35,8 % der Äußerungen sind allerdings „überwiegend (gerade) noch angemessen“, und 6,6 % sind sprachlich sogar „überwiegend falsch“. Ein Grund für die eingeschränkte bzw. mangelnde sprachliche Korrektheit könnte sein, dass den Kindern das zur Versprachlichung geeignete Vokabular fehlte. Andererseits ist auch denkbar, dass entsprechende sprachliche Strukturen nicht spontan zur Verfügung standen, weil sie (noch) nicht genügend automatisiert waren.

6. Die Komplexität möglicher Äußerungen einer Person auf dem Bild zeigt sich in der Mehrzahl der Schülerinnen- und Schüleräußerungen in Basissätzen (79,5 %), in weiteren 7 % sogar in komplexen Sätzen (Auswertung 5.3). Möglicherweise tendieren die Kinder bei dieser Aufgabe zu kürzeren Äußerungen, um kein Fehlerrisiko einzugehen.

7. Alle Schülerinnen und Schüler haben selbstständig Fragen an eine Person auf dem Bild formuliert (Auswertung 5.4). Inhaltlich ist fast die Hälfte (48,2 %) der Fragen „überwiegend voll verständlich“, 27,7 % sind „überwiegend“ und 20,1 % sind „überwiegend (gerade) noch“ verständlich. Es zeigt sich, dass nahezu alle Kinder am Ende von Klasse 4 in der Lage sind, eigenständig Fragen zu formulieren. Lediglich 4 % der Fragen sind inhaltlich „überwiegend unverständlich“. Vermutlich verhindert die mangelnde Verfügbarkeit über Wortschatz und Strukturen die Korrektheit der Fragen.

8. Die Untersuchungsergebnisse in Auswertung 5.6 zeigen, dass lediglich 12,9 % der Schülerinnen und Schüler Fragen mit *to do* bilden; mit sehr großer Mehrheit (87,1 %) werden die Fragen ohne *to do* gebildet. Möglicherweise haben die Kinder die entsprechende Sprachentwicklungsstufe noch nicht erreicht (vgl. Pienemann et al. 2006:67-88), und sie weichen deshalb auf für sie einfachere Strukturen aus, die automatisiert sind.

Dialogisches Sprechen

9. Beim dialogischen Sprechen zeigt sich in Auswertung 5.7 bei 60,3 % der Schülerinnen- und Schüleräußerungen eine korrekte oder zumindest verständliche Aussprache der typischen englischen Konsonanten und Vokale sowie eine Variierung der Intonation und eine der Bedeutung entsprechende Betonung von Einzelwörtern. Lediglich 2,1 % der Äußerungen sind nicht oder nur mit großer Mühe verständlich.

10. Die Hälfte der Schülerinnen- und Schüleräußerungen (52,1 %) zeigt in der Dialogsituation die Verwendung von einem in vorherigen Aufgaben gehörten Wortschatz sowie die ansatzweise Verwendung neuer, dem Grundschulwortschatz gemäßer Wortfelder; 20,9 % der Äußerungen liegen sogar auf einem noch höheren Niveau (Auswertung 5.8). Diese Ergebnisse entsprechen den Kriterien der BIG-Standards.

11. Erfreulich ist, dass die Kinder in dem von ihnen erwarteten Dialog ein natürliches kommunikatives Gesprächsverhalten zeigen (Auswertung 5.9). In 21,4 % der Fälle kommen Dialoge zustande, bei denen die Schülerinnen und Schüler mit Fragen und Antworten gegenseitig aufeinander Bezug nehmen. 48,7 % bewegen sich im Bereich eines Basisdialogs. Nur in 1,7 % der Fälle kommt kein Dialog zustande.

12. Fast die Hälfte (44,4 %) aller Schülerinnen und Schüler bezieht sich bei der Themenwahl (Auswertung 5.10) auf die im Beispiel genannten Themen und findet ansatzweise selbst Themen, und 17,6 % zeigen sogar, dass sie sich zu selbst gewählten Themen äußern können. Dieses Ergebnis ist bemerkenswert. Allerdings spricht mit 38,0 % mehr als ein Drittel der Kinder ausschließlich über die im Beispiel genannten Themen. Sie sind es offenbar nicht gewohnt, eigene Themen zu besprechen. Es kann vermutet werden, dass im Unterricht zumeist vorgegebene Dialoge nachgesprochen und eingeübt werden.

13. Während etwa zwei Drittel der Kinder (63,7 %) erfreulicherweise problemlos oder angemessen auf gegenseitige Sprachangebote eingehen, gibt es eine solche Flexibilität bei 34,2 % der Schülerinnen und Schüler nicht (Auswertung 5.11). Dieses überraschende Ergebnis mag wiederum darauf hinweisen, dass die Kinder bei interaktiven Übungen wahrscheinlich kaum Eigenständigkeit gewohnt sind. Andererseits stellt flexibles Reagieren auch einen hohen sprachlichen Anspruch dar.

14. Erwartungsgemäß zeigen mit 61,5 % mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, dass sie zu einem Dialog miteinander in der Lage sind (Auswertung 5.12). Sie schneiden unterschiedliche Themen an, stellen und beantworten Fragen und das in vielen Fällen über eine längere Zeit hinweg. Wenn das bei 38,5 % der Kinder nicht der Fall ist, kann es vermutlich auch darauf zurückzuführen sein, dass die Kinder zwar daran gewohnt sind, auf Fragen ihrer Lehrkraft oder sonstiger Gesprächspartner zu reagieren, nicht aber, eigene Fragen zu stellen.

Einige Gesprächspaare leisten jedoch Erstaunliches, wie das folgende Beispiel zeigt.

B# *Hello my name is Lisa. What's your name?*
A# *My name is Tom. How are you?*
B# *I'm okay. What about you?*
A# *I'm fine, thank you. Can you swim?*
B# *Yes, I can. B# Where are you from?*
A# *I'm from R. (anonymisiert). What about you?*
B# *I'm from G. (anonymisiert). Can you play tennis?*
A# *No, I can't. Can you play table tennis?*
B# *No, I can't. Have you got a sister or a brother?*
A# *I have got a sister. Her name is M. (anonymisiert). M. ... is ... six years old. What about you?*
B# *I have got a sister. Her name is P. (anonymisiert). P... is ... seven years old. – Hm.*
A# *Can you play football?*
B# *No, I can't. Can you ride a horse?*
A# *Yes, I can. What about you?*
B# *No, I can't. I like ... I ... I ... I like in the school ... ne. Can you ... walk?*
A# *Yes, I can.*

Beide Gesprächspartner haben die Aufgabenstellung verstanden. Sie versetzen sich in die Lage der in der Illustration abgebildeten Kinder, leiten ihr Gespräch mit einer gegenseitigen Vorstellung ein und fragen nach dem Befinden des jeweils anderen. Dies wird inhaltlich und sprachlich korrekt beantwortet. Mit der Frage *Can you swim?* beginnt Partner A ein neues Thema. Nach Erwidern *Yes, I can* erkundigt sich Partnerin B *Where are you from?* Partner A beantwortet diese Frage und geht mit *What about you?* auf Partnerin B ein. Partner A beantwortet die Frage *Have you got a sister or a brother?* und fügt zwei weitere Informationen hinzu, ohne danach gefragt worden zu sein: *I have got a sister. Her name is M. M. ... is six years old.* Als Partnerin B bei der Fortführung des Gesprächs zögert (*Hm*), führt Partner A das Gespräch weiter. Am Ende der Unterhaltung versucht Partnerin B sogar noch ein neues Thema anzuschneiden: *I like ... I... I... I like in the school ... ne*, bemerkt ihr Unvermögen, das passende Wort zu finden und sucht nach weiterem Gesprächsstoff: *Can you ...walk?*

Beide Kinder sind also in der Lage, in der fremden Sprache miteinander zu kommunizieren. Sie finden Themen, können aufeinander eingehen und mit weitgehend vollständigen Fragen und Antworten ein Gespräch führen. Um die Unterhaltung im Fluss zu halten, wenden sie Strategien an und beweisen insgesamt eine hohe sprachliche Flexibilität – ein erfreuliches Resultat, das über die Anforderungen des GeR (A1) und der BIG-Standards hinausgeht und auch die Ergebnisse der EVENING-Studie übertrifft.

8.4 Untersuchungspotenziale und -grenzen

Der Sprechtest ermöglicht Aussagen über das sprachliche Können und kann über eine *large-scale*-Untersuchung hinaus auch für den alltäglichen Unterricht genutzt werden. Tieferegehende, detailliertere Darstellungen über die Qualität der Schülerinnen- und Schüleräußerungen sind zurzeit nicht leistbar.

Zukünftige Tests in ähnlichem Kontext bedürfen der Optimierung. Lehrkräfte, die solche Tests durchführen, sollten geschult werden, damit eine höhere Validität der Testergebnisse garantiert werden kann. Die Stärke der Testinstrumente für das monologische und dialogische Sprechen liegt in den kurzen, eindeutigen Arbeitsanweisungen. Diese könnten bei ebenso konkreter Formulierung auch in englischer Sprache erfolgen. Eine Erprobung mit Lehrkräften und Kindern im Voraus ist anzuraten. Aus unterrichtlichen Gründen und Problemen bei der Datenerfassung und -auswertung beschränkte sich die Anzahl der Schülerinnen- und Schülerpaare bei der Testdurchführung auf jeweils drei Paare pro Klasse. Um eine bessere Aussagekraft zu erhalten, müsste jedoch in weiteren Testdurchführungen die Anzahl der Paare erhöht werden.

Die Auswahlkriterien für Schülerinnen- und Schülerpaare sollten ebenfalls modifiziert werden, weil es nicht ausreichend, die allgemeine Englischleistung der Kinder dafür mit „gut/mittel/schwach“ zu beschreiben. Deshalb ist es notwendig, die genutzten Kriterien zu überarbeiten. Die Untersuchung hat in Einzelfällen gezeigt, dass Kinder, die im Englischunterricht als weniger gut eingeschätzt wurden, beim eigenständigen Sprechen mit guten Leistungen glänzten, während Kinder, die von der Lehrkraft als sehr gut eingestuft wurden, diese Leistungen im Sprechen nicht erbrachten. In dem folgenden Vorschlag gibt es eine Beschreibung der bisherigen Sprechleistungen, die für die Auswahl der Paare hilfreich sein könnte:

1. Das Kind kann sich eigenständig auf Englisch äußern.
2. Das Kind kann sich nur bedingt eigenständig auf Englisch äußern.
3. Das Kind kann sich kaum oder gar nicht eigenständig auf Englisch äußern.

8.5 Resümee Sprechergebnisse

Insgesamt übertreffen die kommunikativen Leistungen vieler Kinder in unserem Sprechtest die Ansprüche des GeR (A1) und der BIG-Standards sowie die Ergebnisse der EVENING-Studie, weil ohne die Steuerung durch die Lehrkraft ein Gespräch geführt wird. Hierbei gehen diese Kinder im Gespräch sprachlich flexibel aufeinander ein und generieren neben Antworten auch eigenständig Fragen. Bei der Themenfindung improvisieren sie ansatzweise.

Die Kommunikation wird in vielen Fällen eigenständig aufrechterhalten und geht über die Phase der Imitation und Reproduktion hinaus. Schülerinnen und Schüler produzieren hier schon selbstständig Sprache.

Möglicherweise ist das Ergebnis auf die Sprechfreude zurückzuführen, die entstehen kann, wenn sich Kinder, bedingt durch das situativ eingebettete Aufgabenformat, ermuntert fühlen, eigenständig das zu fragen und zu antworten, was sie selbst interessiert. Auch der geschützte Raum mag eine Rolle dabei spielen. Bedingt durch die Eigenständigkeit der sprachhandelnden Kinder tritt die Lehrkraft mit Hang zum korrigierenden Eingreifen zurück. Während der Kommunikation sind Fehler kein Hindernis. Optimal ist ein Gespräch, das „am Laufen“ gehalten wird.

Aus den Ergebnissen zum monologischen und dialogischen Sprechen bestätigt sich die Forderung nach situativ eingebetteten Gesprächen mit der Möglichkeit zu freien, spontanen Äußerungen – möglichst erprobt „im Schutzraum“ (*shielding*) mit kooperativen Übungen. Als Vorbereitung dazu ist es notwendig, entsprechende Aufgaben und Übungen zum Automatisieren von Fragen zu entwickeln. Dafür ist die Bereitstellung einer Vielzahl von Verben besonders wichtig.

Die Aufgabe der Lehrkraft liegt beim spontanen Sprechen in der Unterstützung von Kindern, die Schwierigkeiten haben, sich frei in der fremden Sprache zu äußern. Dafür sollten zusätzlich Stützmaterialien wie Illustrationen sowie *language support* in Form von Satzstreifen an der Tafel oder an der Wand zur Verfügung stehen. Ziel zukünftigen Unterrichts ist die interessengeleitete Eigenständigkeit. Das Gefühl eigenen Könnens ist der Motor der Sprechbereitschaft – vorausgesetzt, die Bedingungen dafür sind geschaffen.

9. Konsequenzen

Die BIG-Studie hat empirische Daten über die Effizienz des Englischunterrichts am Ende der 4. Klasse erhoben und dafür die Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen sowie Schreiben und Sprechen untersucht. Außerdem hat sie über einen Lehrkräftefragebogen Eckdaten über die beteiligten Grundschulen und Lehrkräfte sowie über einen Schülerfragebogen Informationen über Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Englischunterricht gewinnen können. Beides, die Testergebnisse der Evaluation und eine Analyse der Lehrer- wie Schülerfragebögen bilden die Grundlage für eine erste Analyse der Studienergebnisse und für die Überlegungen zur wünschenswerten Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.

Zunächst sollen die Ergebnisse der BIG-Tests noch einmal zusammengefasst werden:

- Der Durchschnittswert der richtigen Antworten im Bereich des Hörverstehens kann mit 72,7 % als sehr akzeptabel eingestuft werden.
- Der Durchschnittswert der richtig gelösten Aufgaben beim Leseverstehen kann mit 82,4 % sogar als sehr erfreulich bezeichnet werden.
- Obwohl Schreiben bisher nicht als Ziel des Englischunterrichts in der Grundschule gilt, wird es in ca. 50 % der untersuchten Klassen mehr oder weniger regelmäßig praktiziert. So ergeben die entsprechenden Aufgaben respektable Ergebnisse, was auch für das semi-kreative und freie produktive Schreiben gilt.
- Im Bereich Sprechen gibt es eine Reihe kommunikativer Leistungen, die über den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (A1), die BIG-Standards und die Ergebnisse aus der EVENING-Studie hinausgehen.

9.1 Schülerinnen und Schüler

Die überwiegende Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule lernt die englische Sprache gern. Das weisen die Antworten zu den Testaufgaben ebenso wie ihre Äußerungen im Schülerfragebogen aus, wo es um ihre Einstellung zu der fremden, neuen Sprache geht. Die meisten sind hoch motiviert, leistungsbereit und leistungsfähig und versuchen, sich in der neuen Sprache mitzuteilen. Sie sind dabei nach Interpretation der Antworten erfreulich unbekümmert und lassen sich durch die begrenzten sprachlichen Möglichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen, nicht davon abhalten zu zeigen, was sie schon können. Manche Antworten sind trotz sprachlicher Mängel dennoch verständlich und gelegentlich erstaunlich kreativ. Für viele ist Englisch das Lieblingsfach, sicher auch der altersgemäßen Methoden wegen, die den Spracherwerb fördern und nahezu spielerisch zu Erfolgen führen.

Wie die BIG-Studie nachgewiesen hat, verfügen die Schülerinnen und Schüler über eine insgesamt sehr gut entwickelte Kompetenz im Hörverstehen und Leseverstehen. In den getesteten Gesprächssituationen zeigt sich, dass sie nicht nur im zusammenhängenden Sprechen hohe Potenziale besitzen. Der aktive und produktive Umgang mit dem Schriftbild, der nicht überall Lernziel ist, gelingt ihnen allerdings nur zum Teil, ist aber entwicklungsfähig.

Nicht erwartet werden kann jedoch, dass sich die Kinder am Ende der Grundschulzeit durchgängig normgerecht in der Fremdsprache mündlich oder schriftlich äußern können. Das gelingt trotz der beobachteten Motivation und dem Wunsch nach Mitteilung nur in Ausnahmen. Längere zusammenhängende Äußerungen und produktive schriftliche Darstellungen können nicht erwartet werden, weil diese in den Lehrplänen im Allgemeinen nicht explizit gefordert und daher nicht Gegenstand des Unterrichts sind.

Weiterhin sind die Englischleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund, verglichen mit denen von Kindern, deren beide Elternteile in Deutschland geboren sind, und von Kindern mit nur einem in Deutschland geborenen Elternteil nicht signifikant unterschiedlich. Anders als möglicherweise bisher angenommen zeigte die Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte bezüglich der Noten keine deutliche Diskrepanz. Dies ist dadurch erklärbar, dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule für nahezu alle Kinder ein neues Schulfach ist, bei dem alle mit annähernd gleichen Vorbedingungen eine weitere Sprache erlernen.

Gleichwohl schneiden Kinder, die mit einem nicht in Deutschland geborenen Elternteil aufwachsen, im Durchschnitt bei den durchgeführten Sprachtests etwas schlechter ab. Dies könnte bedeuten, dass bei der Notengebung noch weitere Kriterien als rein englischsprachige mit einfließen, beispielsweise pädagogische oder psychologisch-motivationale.

Die Kinder nehmen in die weiterführenden Schulen eine positive Grundhaltung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht und zudem viele Erfolgserlebnisse mit. Wichtig ist, dass im Englischunterricht möglichst viele Schülerinnen und Schüler am Unterricht beteiligt werden. Sie werden dadurch aufmerksam auf ihre eigenen Lernprozesse und können ihren jeweils erreichten Lernstand beschreiben. Die BIG-Studie gibt Hinweise darauf, wie sehr Grundschulkinder in der Lage sind, intuitiv wie kognitiv mit der Sprache zu handeln. Der Schülerfragebogen der Studie erlaubt genauere Aussagen über Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler über den Erfolg des Unterrichts, bezogen auf das sprachliche Können, sowie über die Erwartungen an den künftigen Unterricht in der weiterführenden Schule. So finden z. B. über 80 % der Kinder das Fach Englisch cool und hilfreich in der Kommunikation mit Menschen anderer Länder; sie möchten mehr Englisch lernen, und das am besten spielerisch.

9.2 Lehrkräfte

Allen Lehrkräften, die an dieser Studie mit ihren Schülerinnen und Schülern teilgenommen haben, sei an dieser Stelle herzlich für ihre Mitwirkung gedankt. Ohne ihr Engagement und ohne die Auskünfte, die sie im Fragebogen zu ihren persönlichen Voraussetzungen als Fachlehrerin für Englisch und zu den Bedingungen, unter denen der Englischunterricht stattfindet, gegeben haben, wäre eine realistische Einschätzung des erreichten Lernstands am Ende der 4. Jahrgangsstufe sehr viel schwieriger gewesen.

Die überwiegende Mehrzahl der Lehrkräfte in der BIG-Stichprobe unterrichtet ihr Fach gerne und gestaltet ihren Unterricht vielseitig und kreativ. In ihren Antworten zur Fortbildung wird ein großes Engagement hinsichtlich ihrer eigenen Weiterqualifizierung deutlich. Mit der Ausnahme einer nur verschwindend geringen Zahl halten sie den Englischunterricht in der Grundschule für sehr wichtig und fordern deshalb: „Nur die besten Lehrkräfte sollten im Anfangsunterricht arbeiten.“ Obwohl die Lehrkräfte der Einsprachigkeit einen überaus hohen Stellenwert beimessen, kennen sie durchaus begründete Ausnahmen, wie zum Beispiel kurze Übersetzungen zur Verdeutlichung einer Wortbedeutung oder landeskundliche Informationen. Sie beurteilen es im Zusammenhang mit dieser Frage als positiv, wenn sie gleichzeitig Klassen- und Englischfachlehrerin sind. Gerade der Unterricht in der ersten Fremdsprache verlangt eine möglichst genaue Kenntnis der Kinder als Voraussetzung dafür, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht nicht den Anschluss an die anderen in der Lerngruppe verlieren.

Aus ihrem Umgang mit dem Lehrwerk, auf das viele auch verzichten, und dem Einsatz weiterer Medien wird deutlich, dass der Englischunterricht von einem hohen Engagement getragen wird. Die Lehrkräfte sind kreativ und bemüht, den Unterricht lebendig, abwechslungsreich und an den Bedürfnissen der Kinder orientiert zu gestalten. Diese liegen im motorischen, affektiven, emotionalen und auch kognitiven Bereich – Abwechslung in der Unterrichtsgestaltung muss deshalb ein Hauptprinzip sein.

Die vielen überaus positiven Antworten, die die Lehrkräfte auf die offenen Fragen gegeben haben, dürfen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass es dennoch erkennbare Defizite und Unsicherheiten gibt, die vor allem im Gebrauch der Zielsprache Englisch liegen. Ein Zitat aus einem der Lehrerfragebögen bringt es auf den Punkt: „Wenn mein Englisch besser wäre, würde ich überhaupt kein Deutsch im Unterricht reden.“ Es wird leider nicht in jeder Unterrichtsstunde konsequent Englisch gesprochen, was ein Problem für Kinder mit Migrationshintergrund ist, deren Deutschkenntnisse eingeschränkt sind. Die unverzichtbare Einsprachigkeit im Englischunterricht wie in jedem anderen Fremdsprachenunterricht vermittelt den Lernenden ein Gespür für Laute, für den Rhythmus und die Struktur der zu erlernenden Fremdsprache.

9.2.1 Mehrsprachiger Unterricht

Die Ergebnisse und die darin sichtbar gewordenen Sprachlernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler sind so ermutigend, dass Mehrsprachigkeit auch im Sprachenunterricht der Grundschule eine realistische Zielvorstellung ist. Das setzt entsprechend ausgebildete Lehrkräfte und eine darauf ausgerichtete Didaktik und Methodik voraus, um zum Beispiel Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen darzustellen und bewusst zu machen. Schließlich ist Mehrsprachigkeit vielerorts bereits Normalität in der deutschen Gesellschaft. Schon vor dem Schuleintritt begegnen die Jungen und Mädchen nicht-deutschen Herkunftssprachen im täglichen Zusammensein mit Gleichaltrigen, etwa im Kindergarten, auf dem Spielplatz und natürlich in der Schule. Sie übernehmen, meist unbewusst, Wörter und Wendungen von Kindern mit Migrationshintergrund, die ihrerseits Elemente des Deutschen übernehmen. Ziel des Sprachunterrichts muss es deshalb ganz allgemein sein, dass auch in der Grundschule mehrere Sprachen auf unterschiedlichen Niveaustufen gelernt werden können, um so den Kindern die Basis für die aktive Teilhabe an einem mehrsprachigen Europa zu bieten. Auf diese Weise wird ihnen eine zukunftstaugliche berufliche und private Perspektive innerhalb der europäischen Gemeinschaft eröffnet.

Das steht nicht im Widerspruch zur Bedeutung von Englisch als weithin erster Fremdsprache, die in den europäischen Bildungssystemen angeboten wird, eben weil es die Lingua franca ist, die von vielen Menschen verstanden und genutzt wird und weil es die Sprache der Kinder- und Jugendkultur ist. Englisch bedeutet in Kombination mit Deutsch und anderen Muttersprachen weder Unter- noch Überforderung für die jungen Lerner, auch nicht im Sprachenverbund.

9.2.2 Ausbildung an der Universität – Fort- und Weiterbildung

Ein Fremdsprachenunterricht, der mindestens so gute Ergebnisse hervorbringen soll, wie die in der BIG-Studie dokumentierten, verlangt eine nachhaltig qualitativ hohe Professionalität, um ein solches Niveau dauerhaft zu sichern. Sie ist nur durch eine veränderte, kompetenzorientierte Lehrerbildung in Aus-, Fort- und Weiterbildung zu erreichen, die das Beherrschen der Fremdsprache sowie Sicherheit in der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts im Sinne des GeR gewährleistet: praxisbezogen, kommunikativ, fremdsprachlich und inhaltlich nahezu authentisch. Sie beginnt an den Universitäten mit der grundständigen Ausbildung, wird im Referendariat progressional fortgesetzt und mündet in einer kontinuierlichen Professionalisierung während des Schuldienstes durch institutionalisierte, nicht singuläre Fortbildungsangebote. Innovative Weiterbildungsangebote, z. B. berufsbegleitende Masterstudiengänge, ergänzen das Angebot. Hier besteht auch die Chance, als Lehrkraft selbst forschend tätig zu werden, z. B. im Rahmen von *action research*, und so einen professionellen Kompetenzrückfluss in die Wissenschaft zu gewährleisten.

Noch von der KMK zu entwickelnde flächendeckende Standards für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule (vgl. BIG-Kreis 2005) sowie Standards für die Lehrerbildung (vgl. BIG-Kreis 2007) sind die wünschenswerte Voraussetzung für Kontinuität, Vergleichbarkeit und eine Verlässlichkeit insbesondere im Leistungsstand am Ende des 4. Schuljahres, an den Schnittstellen und den Übergängen in andere Schularten (vgl. BIG-Kreis 2009). Sie zielen vornehmlich auf eine ganzheitliche, also Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken einbeziehende Lehrerbildung mit der Entwicklung eines positiven beruflichen Selbstverständnisses sowie dem Aufbau einer beruflichen Identität durch Identifikation. Gesichert wird dies durch Modelllernen, zunehmende Selbstständigkeit, eigene Unterrichtsversuche mit anschließender Reflexion, Erfahrungen, die im besten Sinne forschend und entdeckend gemacht und durch professionell organisierten Austausch verstärkt werden.

Eine reflektierende Fachdidaktik bindet an den Universitäten Bezugswissenschaften (z. B. Pädagogik, Psychologie, Psycholinguistik) und ihre Erkenntnisse mit ein, ist nicht nur Zulieferer einer sich einseitig auf Hörverstehen und elementares Sprechen entwickelnden Methodik. Sie enthält kompetenzorientierte Lehr- und Lernformen, die einerseits erwachsenenbildend sind, sich andererseits aber auch konkret auf den frühen Englischunterricht beziehen. Neben der Ausbildungskomponente Fachdidaktik sind es sichere Sprachbeherrschung, Ausbildungskohärenz, Ausbildungsportfolio, Auslandspraktika und Kenntnisse der Bedingungen von Mehrsprachigkeit, die die Eckpfeiler einer qualitativ hochwertigen Ausbildung bilden.

Fort- und Weiterbildungen knüpfen an die individuellen Kompetenzen der Lehrkräfte an, die sich aus der Reflexion des eigenen Tuns, aus Rückmeldungen seitens der Lernenden oder im Gespräch mit Kollegen oder der Fachberatung ergeben. Sie sind im besten Falle institutionalisiert und kontinuierlich, gezielt ergänzt beispielsweise durch Veranstaltungen von Verlagen oder durch singuläre Vorträge. Unverzichtbar ist dabei eine gezielte Weiterentwicklung der Professionalität der Englischlehrkräfte im Bereich der Fachdidaktik, Fachmethodik und der Grundschulpädagogik. Auch Auslandsaufenthalte an entsprechenden Einrichtungen sollten dazugehören. Eine ambitionierte Zieldimension kann in Zukunft das Lernen in zwei Sprachen sein, der bilinguale Sachfachunterricht in den Lernbereichen der Grundschule (vgl. BIG-Kreis 2011). Einen solchen Unterricht halten zu können, erfordert allerdings eine besondere Fort- oder Weiterbildungskonzeption.

9.3 Eltern

Alle Eltern müssen über die Bedeutung des Englischunterrichts in der Grundschule und seine Spezifika informiert werden. Ihre eigenen schulischen Lernerfahrungen im Englischunterricht der Sekundarstufe waren in der Regel andere, und eigene Erfahrungen mit Englischunterricht in der Grundschule dürften nur in wenigen Ausnahmefällen möglich gewesen sein. Somit muss z. B. die produktive, restriktionsfreie Rolle von Fehlern oder die ggf. fehlende Benotung vermittelt werden.

Mit Eltern ausländischer Herkunft bzw. mit Migrationshintergrund muss über ihre Unterstützungsmöglichkeiten gesprochen werden. Die normal entwickelte Muttersprache (Herkunftssprache) in Wort und Schrift spielt die entscheidende Rolle beim Aufbau der deutschen Sprache als Umgebungssprache sowie der Fremdsprache Englisch. Sie dient als kognitive Referenz und ist die Grundlage zur Vermeidung einer sogenannten „doppelten Halbsprachigkeit“, bei der sprachliche Defizite in Muttersprache und Deutsch weiteres Sprachenlernen behindern.

Alle Kinder haben dazu gleichermaßen eine reale Chance Englisch zu erlernen, denn sie haben in diesem Fach die gleichen Startchancen, weil sie fast alle neu beginnen. Oftmals sind Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sogar ein wenig im Vorteil, weil für sie Deutsch die erste Fremdsprache ist und sie daher bereits Sprachlernerfahrungen haben, die beim Lernen der für sie zweiten Fremdsprache Englisch nützlich sein können.

Eltern lernen, sich in gemeinsamen Gesprächen über den Englischunterricht in der Grundschule in der Erkenntnis zu entlasten, dass sie Informationen, Sorgen, Nöte und Freude teilen können und ihre Kinder zur Selbstständigkeit erziehen sollen. Ihr Interesse am Fach ist erwünscht, Mithilfe oder Nachhilfe bei Aufgaben sind grundsätzlich nicht notwendig bzw. nicht erwünscht, da sie selbstständig erledigt werden sollen.

9.4 Bildungspolitik

Die KMK und die in ihr repräsentierten Bundesländer vertreten schon lange die Position, dass im heutigen Europa eine nur muttersprachliche Alphabetisierung nicht mehr ausreicht, sondern dass Fremdsprachenunterricht zum elementaren Regelbestandteil eines jeden Bildungsgangs im allgemeinbildenden Schulwesen gehört. Fremdsprachenlernen ist eine Kulturtechnik wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Nur leider bleibt die KMK in ihrem politischen Handeln weit hinter ihrer Position zurück, was sich vor allem zulasten der Grundschule auswirkt.

Zum Beispiel bestehen im Englischunterricht der Grundschule allein durch die unterschiedlichen Lernzeiten in den einzelnen Bundesländern erhebliche Ungleichheiten: Es gibt einige Bundesländer, in denen der Englischunterricht in Klasse 1 beginnt. Es gibt daneben Länder, in denen verschiedene Versuche mit einem früheren Beginn laufen. In anderen Bundesländern – und das ist bei Weitem die Mehrzahl – ist Englisch ab der 3. Jahrgangsstufe obligatorisch. Es dürfte einsichtig sein, dass durch zeitlich unterschiedlichen Beginn des Englischunterrichts in den Ländern die Chancen für den Englischunterricht der Kinder deutlich ungleich verteilt sind. Zwar liegt die Bildungshoheit in der BRD bei den Ländern, aber die Ständige Konferenz der Kulturminister wurde einst gegründet, um solche Unebenheiten im Bildungssystem auszugleichen. Daran muss sie in Zukunft mit Nachdruck arbeiten.

Es gibt eine Reihe weiterer Ungleichheiten, die sich beim Übergang von der 4. in die 5. Jahrgangsstufe der weiterführenden Schulen gravierend auswirken. Die Kinder verlassen mit sehr unterschiedlichen Englischkenntnissen die Grundschule. Die einen haben einen überwiegend spielerisch aufgezogenen Unterricht erlebt, die anderen mit fast gymnasial-propädeutischen Verfahren gelernt. Das erschwert die Weiterführung dieses Sprachfaches Englisch ganz erheblich, denn viele Lehrkräfte in den 5. Klassen sind davon überzeugt, dass sie die Kinder mit unterschiedlicher Lernerfahrung zunächst einmal auf einen einheitlichen Lernstand bringen müssen. Das enttäuscht die einen, überfordert andere und demotiviert sie möglicherweise auf Dauer. Eine notwendige Abhilfe wäre gegeben, wenn diese Lehrkräfte die differenzierenden Verfahren aus der Grundschule aufgreifen und weiterführen würden. Dazu ist eine Kenntnis über die Ziele und Methoden des Englischunterrichts in der Grundschule unabdingbar.

Deshalb sind strukturelle Vorgaben noch wichtiger, die zu beschließen die KMK dringend aufgefordert ist, nämlich baldmöglichst verbindliche (Mindest-)Standards für den Englischunterricht in der Grundschule zu entwickeln. Die früher vorgetragene Argumente, der Englischunterricht sei noch nicht sicher in der Grundschule etabliert, man habe noch nicht genügend Erfahrungen mit den erreichbaren Leistungen in der ersten Fremdsprache für Kinder in der Grundschule, sind wenig überzeugend und stichhaltig. Sie sind inzwischen längst überholt. Der Englischunterricht in der Grundschule ist seit Jahren ein fester Bestandteil des Unterrichtsangebots der Grundschule. Zudem liegen, wie erwähnt, eine Reihe von Erhebungen zum Englischunterricht in der Grundschule vor, zwar meistens regional orientiert, aber gestützt durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Schließlich gab es mehrere dokumentierte internationale Konferenzen zum frühen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, zwei davon in der Bundesrepublik, die alle ausreichend gesicherte Daten und Erfahrungen bereitgestellt haben, um Standards zu entwickeln. Auch der BIG-Kreis hat bekanntlich solche Standards entwickelt, die den entsprechenden Gremien der KMK bekannt sind. Ohne eine solche verbindliche Vorgabe zu Standards und Lernständen am Ende des 4. Grundschuljahres kann der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen nicht verbessert werden. Es wird dann weiterhin bei verschwendeter wertvoller Unterrichtszeit bis zum Erreichen eines vermeintlich einheitlichen Lernstandes der Übergangsguppen in vielen weiterführenden Schulen bleiben.

9.5 Abschließende Empfehlungen

- Die Kultus- und Bildungsministerien müssen dringend in die Pflicht genommen werden, dass sie in ihren Bemühungen um eine Weiterentwicklung des Englischunterrichts an den Grundschulen nicht nachlassen. Den Grundschulen stehen im Durchschnitt nur 0,34 % ausgebildete Englischlehrkräfte pro Klasse zur Verfügung, und 6 % aller Schulen müssen diesbezüglich sogar mit 0,1 % pro Klasse auskommen. Die Forderung nach vermehrter Einstellung von ausgebildeten Englischlehrkräften ist mit diesen Befunden aus der BIG-Studie nachdrücklich begründet.
- Die weiteren Bemühungen müssen sich sowohl auf eine qualitativ bessere sprachliche Ausbildung an der Hochschule mit obligatorischen Auslandsaufenthalten als auch auf entsprechende kontinuierlich angebotene Fortbildungsmöglichkeiten beziehen.
- Die Fortbildungsinstitute der Länder können der BIG-Studie klare Hinweise entnehmen, was auf der Wunschliste der Englischlehrkräfte für den Englischunterricht an der Grundschule als besondere Anliegen steht: Förderkonzepte unter besonderer Berücksichtigung der Inklusion, Umgang mit Heterogenität, Lernstandsüberprüfungen/Evaluation und Sprachtraining.
- Schulleitung und Kollegium sollten sich darauf verständigen, den auf den Erwerb der Sprache hin orientierten Englischunterricht, wo immer sinnvoll und möglich, durch englischsprachigen Sachfachunterricht zu ergänzen, um mit kleinen Schritten den Weg zum bilingualen Sachunterricht vorzubereiten. Auf diesem Feld drohen ungleiche Bildungschancen, wenn der bilinguale Unterricht in den weiterführenden Schulen weiterhin nicht flächendeckend angeboten werden kann und ein Selektionsfach bleibt.
- An die Adresse der Schulen bzw. Schulleitungen, nicht nur an die an der BIG-Studie beteiligten, sei der dringende Appell gerichtet, dass bei drohendem Stundenausfall dieser gleichmäßig auf alle Fächer verteilt wird und nicht vorrangig zulasten des Englischunterrichts gekürzt wird.
- Beim Einsatz der Lehrkräfte sollte darauf geachtet werden, dass die Fachlehrkraft für Englisch gleichzeitig Klassenlehrerin ist. Die Auswertung der Lehrerfragebögen hat ergeben, dass dieses dem Englischunterricht sehr zugute kommt.

10. Literaturangaben

BIG-Kreis (Hg.) (2005): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung. München: Domino Verlag.

BIG-Kreis (Hg.) (2007): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Standards für die Lehrerbildung. München: Domino Verlag.

BIG-Kreis (Hg.) (2009): Fremdsprachenunterricht als Kontinuum: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. München: Domino Verlag.

BIG-Kreis (Hg.) (2011): In zwei Sprachen lernen: Die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule. München: Domino Verlag.

Börner, Otfried (2004): 'Dän kamm the neit.' Plädoyer für einen natürlichen Umgang mit Schrift. In: Grundschulmagazin Englisch 5, S. 35-37.

Börner, Otfried (2006): KESS – Eine flächendeckende Untersuchung mündlicher Sprachleistungen im Englischunterricht der Hamburger Grundschulen. In: Schlüter, Norbert (Hg.), S. 169-172.

Börner, Otfried; Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd (Hg.) (2013): Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen. Diagnose und Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe. Münster: Waxmann.

Börner, Otfried; Böttger, Heiner; Kierepka, Adelheid; Kronisch, Inge; Legutke, Michael; Lohmann, Christa; Müller, Tanja; Schlüter, Norbert (2015): Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Erste Ergebnisse der BIG-Studie. In: Böttger, Heiner; Schlüter, Norbert (Hg.), S. 8-44.

Böttger, Heiner (Hg.) (2008): Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007. München: Domino Verlag.

Böttger, Heiner (Hg.) (2012): Englisch. Didaktik für die Grundschule. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Böttger, Heiner; Schlüter, Norbert (Hg.) (2012): Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Eichstätt 2011. München: Domino Verlag.

Böttger, Heiner; Schlüter, Norbert (Hg.) (2015): Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Konferenzband zur 4. FFF-Konferenz. Braunschweig: Westermann.

Bos, Wilfried; Pietsch, Marcus (Hg.) (2006): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Hamburg: Bergmann & Sohn.

Burmeister, Petra; Piske, Thorsten (2011): Der Umgang mit Rechtschreibfehlern im Englischunterricht der Grundschule. In: Take Off! 2, S. 48-49.

Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hg.) (2014): Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

Doyé, Peter; Lüttge, Dieter (1975): Der Braunschweiger Schulversuch. Frühbeginn des Englischunterrichts (FEU). In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), S. 113-146.

Doyé, Peter; Lüttge, Dieter; Albrecht, I. (Hg.) (1977): Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn des Englischunterrichts“ (FEU). Braunschweig: Westermann (Westermann-Taschenbuch, 165).

Engel, Gaby (2009): EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule. In: Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd; Thürmann, Eike (Hg.), S. 197-215.

Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd; Thürmann, Eike (Hg.) (2009): Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis. Berlin: Cornelsen.

Europarat (Hg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt Verlag.

Groot-Wilken, Bernd; Husfeldt, Vera (2013): Die Testinstrumente und -verfahren des EVENING-Projekts. Eine empirische Betrachtungsweise. In: Börner Otfried, Engel Gaby und Groot-Wilken Bernd (Hg.), S. 121-140.

Groot-Wilken, Bernd; Paulick, Christian (2009): Rezeptive Fertigkeiten am Ende der 4. Klasse unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Schülerbiografien. In: Engel Gaby, Groot-Wilken Bernd und Thürmann Eike (Hg.), S. 179-196.

Helfrich, Heinrich (1995): Evaluation des Modellversuchs „Integrierte Fremdsprachenarbeit an Grundschulen in Rheinland-Pfalz“. In: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz. (Hg.), S. 97-122.

Kahl, Peter Werner; Knebler, Ulrike (1996): Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs Englisch ab Klasse 3. Berlin: Cornelsen.

Kessler, Jörg (2009): Zum mündlichen englischen Sprachgebrauch von Grundschulkindern in Nordrhein-Westfalen am Ende des 4. Schuljahres. In: Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd; Thürmann, Eike (Hg.), S. 158-178.

Kierepka, Adelheid (2012): Mit dem Schriftbild umgehen. Erstes Lesen und Schreiben. In: Heiner Böttger (Hg.), S. 132-140.

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2013): Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf.

Legutke, Michael; Lortz, Wiltrud (Hg.) (2002): Englisch ab Klasse 1. Das hessische „Merry-Go-Round-Projekt“. Berlin: Cornelsen.

Meendermann, Manuela (2012): Schrifteinsatz im Englischunterricht der Grundschule. Lernhilfe oder Gefahr? In: Heiner Böttger (Hg.), S. 141-153.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (1975): Schulversuche und Schulreform 8. Englisch im Primarbereich. Hannover: Schroedel.

Pienemann, Manfred; Keßler, Jörg-U.; Roos, Eckhard (Hg.) (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaft, 2756).

Piszczan, Theresia (2014): Perzeptionsschulung im Englischunterricht der Grundschule und orthographische Einflüsse auf die phonologische Repräsentation. Empirische Ergebnisse und Überlegungen. Dissertation. Universität Erfurt, Erfurt. Online verfügbar unter <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=24426>.

Reichart-Wallrabenstein, Maike (2004): Kinder und Schrift im Englischunterricht der Grundschule. Eine theorie- und empiriegeleitete Studie zur Diskussion um die Integration von Schriftlichkeit. Berlin: dissertation.de (dissertation.de, 894).

Rymarczyk, Jutta (2008): Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule. In: Böttger Heiner (Hg.), S. 170-182.

Schlüter, Norbert (Hg.) (2006): Fortschritte im Frühen Fremdsprachenunterricht. Ausgewählte Tagungsbeiträge – Weingarten 2004. Berlin: Cornelsen.

Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hg.) (2011): Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts zur Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Ein Modellversuch des Bundes und des Landes Rheinland-Pfalz (unter Beteiligung des Saarlandes). Speyer: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung.

Teichmann, Klaus; Werlen, Erika (2007): Schlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung WiBe der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule. Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch (Kurzfassung). Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online verfügbar unter http://www.km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/zzz_pdf/Internentfassung.pdf.

Trim, John; Quetz, Jürgen; Schieß, Raimund; Schneider, Günther (Hg.) (2009): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Goethe-Institut Inter Nationes; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Österreich. [Nachdr.]. Berlin: Langenscheidt.

Wilden, Eva; Porsch, Raphaela; Ritter, Markus (2013): Je früher desto besser? Frühbeginnender Englischunterricht ab Klasse 1 oder 3 und seine Auswirkungen auf das Hör- und Leseverstehen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 24 (2), S. 171-201.

Der BIG-Kreis

Die erfolgreiche Entwicklung des Fremdsprachenlernens in der Grundschule ist das Anliegen des BIG-Kreises (Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis), der 1999 von Prof. Dr. Hans-Eberhard Piepho, dem Nestor des Frühen Fremdsprachenunterrichts, gegründet wurde. Seine ständigen Mitglieder sind Fachleute aus Lehre und Forschung, Staats- und Landesinstituten sowie aus der Unterrichtspraxis. Sie arbeiten – unter dem Dach der Stiftung LERNEN – an grundsätzlichen Erkenntnissen, um wegweisende Prozesse zu initiieren.

Bei ihrer Arbeit werden sie von den folgenden vier Grundsätzen geleitet:

1. Fremdsprachenunterricht ist Grundbildung

Seit den 90er-Jahren haben alle Bundesländer Fremdsprachenunterricht an der Grundschule eingeführt. Trotz breiter Übereinstimmung über den grundschulgemäßen und ergebnisorientierten Charakter bestehen große Differenzen in den Rahmenvorgaben. Deshalb setzt BIG Standards, die Sicherheit geben, Verlässlichkeit bieten, vergleichbar sind und zur Qualitätssicherung Mindestanforderungen an den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule stellen.

2. Sprachenlernen muss möglichst früh beginnen

Ein entwicklungs- und sprachlernpsychologisch günstiger Ausgangspunkt für das Sprachenlernen liegt in der Grundschule. Dieser frühe Zeitpunkt ermöglicht zugleich ein kontinuierliches Sprachwachstum über alle Schulstufen bis hinein ins Erwachsenen- und Berufsleben und fördert die Aneignung weiterer Sprachen.

3. Das Ziel heißt Mehrsprachigkeit

In der deutschen Gesellschaft ist Mehrsprachigkeit bereits Normalität. Alle Kinder lernen eine erste schulische Fremdsprache und viele verfügen bereits mit dem Schuleintritt über eine oder mehrere nicht-deutsche Herkunftssprachen. Ziel muss es sein, dass mehrere Sprachen auf unterschiedlichen Niveaustufen von allen gelernt werden können, um den Jugendlichen eine zukunftstaugliche berufliche und private Perspektive in einem vereinten Europa zu eröffnen.

4. Fremdsprachenunterricht verlangt Professionalität

Die Qualität des Fremdsprachenunterrichts muss hoch sein. Das ist nur durch eine Lehrerbildung zu erreichen, die das Beherrschen der Fremdsprache sowie ihrer Didaktik und Methodik im Sinne des Europäischen Referenzrahmens gewährleistet: praxisbezogen, kommunikativ, authentisch.

Die Mitglieder des BIG-Kreises



Heidi Barucki

ist Lehrerin an einer Grundschule in Brandenburg sowie als Fachseminarleiterin und Fachberaterin in der Aus- und Fortbildung von Englischlehrkräften tätig. Sie war und ist an der Erarbeitung von curricularen Grundlagen und Materialien am LISUM Berlin-Brandenburg beteiligt.



Dr. Adelheid Kierepka

ist Englischdidaktikerin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktiken an der Martin-Luther-Universität Halle. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im fächerübergreifenden Englischunterricht, der Mehrsprachigkeit in der Grundschule und der vorschulischen Sprachenbildung.



Prof. Dr. Ulrich Bliesener

war u. a. Mitglied der Arbeitsgruppe des Europarates zur Entwicklung des Europäischen Referenzrahmens für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen; bekannt durch zahlreiche Publikationen zur Theorie und Praxis des Fremdsprachenlernens und zur Lehrerbildung.



Inge Kronisch

ist Diplom-Pädagogin, tätig in der Grundschule sowie in der Lehreraus- und -fortbildung in Schleswig-Holstein.



Otfried Börner

ist Autor und Herausgeber von Englischlehrwerken, Lehrbeauftragter an der Universität Hamburg, bis 2005 Leiter des Arbeitsbereiches Fremdsprache am Hamburger Lehrerinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.



Prof. Dr. Michael Legutke

ist emeritierter Professor für Didaktik der Englischen Sprache an der Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte sind u. a. Spracherwerb im Englischunterricht der Grundschule, E-learning, Portfolio und die fremdsprachliche Lehrerbildung.



Prof. Dr. Heiner Böttger

ist Professor für Englischdidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Seine Schwerpunkte sind die Lehr-/Lernforschung, die frühe Sprachentwicklung sowie neurodidaktische Aspekte des Sprachenlernens.



Dr. Christa Lohmann

ist Bildungsberaterin für Fragen der Schulreform, Schwerpunkt Fremdsprachen, und hat mehrere europäische Projekte zum bilingualen Unterricht und zu Fremdsprachen in der Grundschule koordiniert.



Ingrid-Barbara Hoffmann

arbeitet an einer Verbundschule (GS, WRS, RS) in Baden-Württemberg und war als Leiterin und Fortbildnerin bei der Einführung der Fremdsprache in Baden-Württemberg und einer Reihe weiterer Projekte tätig.



Prof. Dr. Norbert Schlüter

ist Professor für die Didaktik des Englischen als Fremdsprache an der Universität Leipzig und war Initiator der ersten FFF-Konferenz (Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen).

Bisherige Veröffentlichungen des BIG-Kreises

- 2005: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule:
Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung
- 2007: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule:
Standards für die Lehrerbildung
- 2008 Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung
im Fremdsprachenunterricht der Grundschule
- 2009: Fremdsprachenunterricht als Kontinuum:
Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen
- 2011: In zwei Sprachen lernen:
Die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule

© dieser Veröffentlichung 2015 Domino Verlag Günther Brinek GmbH, München
© 2015 BIG-Kreis in der Stiftung Lernen der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE/floh!
Redaktion: Otfried Börner, Prof. Dr. Heiner Böttger, Dr. Christa Lohmann, Prof. Dr. Norbert Schlüter
Titelfotos: S. Lena (HG), Rsinha (Flagge o. li.), Somartin (Flaggen)/FOTOLIA
Druck: Rapp Druck, 83126 Flintsbach am Inn

ISBN 978-3-926123-19-0

UNIVERSITÄT LEIPZIG
INSTITUT FÜR ANGLISTIK
■ LITERATUR ■ LINGUISTIK ■
KULTUR ■ DIDAKTIK ■ SPRACHE



Stiftung LERNEN der
Schul-Jugendzeitschriften
FLOHKISTE und **floh!**

ISBN 978-3-926123-19-0



9 783926 123190