

Frühes Fremdsprachenlernen

Das Vermächtnis des BIG-Kreises (1999-2024)



So hat alles begonnen ...

Als ich Eberhard Piepho, den Nestor des frühen Fremdsprachenlernens, kennenlernte, war ich schon nach dem ersten Gespräch hellauf begeistert. Eine Fremdsprache lernen, bereits im Kindergartenalter, spätestens in der Grundschule, das machte ich gerne auch zu meinem Anliegen. Ich nehme es meiner Mutter heute noch übel, dass Sie mir in meiner Kindheit nicht Tschechisch beibrachte. Sie selbst lebte als Kind eine Zeitlang bei ihren Großeltern mütterlicherseits, gleich nicht weit von Wien hinter der Grenze in der heutigen Slowakei. Sie hatte es dort von klein auf gelernt und konnte fließend tschechisch. Mir hat sie nur ein paar Kinderreime beigebracht, von denen ich lediglich eines noch aufsagen kann. Im Krieg und in der Nachkriegszeit war Tschechisch eben nicht opportun. Aber wie schön wäre es doch heute für mich, mich in der Hauptstadt unserer Nachbarn in der Landessprache unterhalten zu können!

Mit Professor Piepho einigten wir uns, vor allem Englisch in der Grundschule zu fördern. Ach ja – Englisch, da war ich mal kurze Zeit der Klassenbeste. Aber dann musste der Blinddarm raus und die Schule fiel für vier Wochen aus. Hätte mich nur damals jemand ermuntert, die Vokabeln nachzulernen ... Im Domino Verlag brachten wir die von Piepho geförderte Englischzeitschrift O!KAY! für Grundschul Kinder heraus mit einer Hörkassette und jedes Vierteljahr mit einer CD-ROM, für die wir immer mal Auszeichnungen erhielten. Für Schulklassen wurden drei vom Straßenverkehr in London in den Ruhestand versetzte englische Doppeldeckerbusse gekauft und mit sprechenden Passagieren aus der Werkstatt von Madame Tussauds ausgestattet. Ein englischer Schauspieler als Busschaffner oder Schaffnerin verkleidet ließ die Schüler als *native speaker* in die Fremdsprache eintauchen. Darauf kam es Professor Piepho an.

Aber viele Grundschullehrerinnen und -lehrer, die plötzlich eine Fremdsprache unterrichten sollten, blieben skeptisch, fühlten sich überfordert. Lehrer der weiterführenden Schulen winkten ab, statt künftig ihren Unterricht auf der Vorleistung der Grundschule aufzubauen. Viele Eltern fanden, dass man ihre

Kinder so früh mit einer Fremdsprache nur überfordern würde. Was tun?
Wieder hatte Professor Piepho eine überzeugende Idee. Er lud Pädagoginnen und Pädagogen aus allen Schularten, von Universitäten, Fachleute aus Ministerien zu einem ständigen Gesprächsaustausch. Das frühe Fremdsprachenlernen sollte wissenschaftlich begleitet und untermauert werden. Vor 25 Jahren gründete sich daraus der BIG-Kreis (Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis) unter dem Dach meiner damaligen Stiftung Praktisches Lernen, später Stiftung Lernen der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE/floh!, heute unter der Bezeichnung FLOH-Stiftung LERNEN, weil diese inzwischen das in den Schulen so beliebte FLOH-Lesefitness-Training herausbringt.

Die Damen und Herren des BIG-Kreises haben in den zweieinhalb Jahrzehnten, in denen sie ehrenamtlich tätig waren, Enormes geleistet und wegweisende wissenschaftliche Publikationen vorgelegt. Dafür kann man den Mitgliedern nicht genug Dank und Anerkennung aussprechen. Besonders beeindruckt hat mich auch die BIG-Untersuchung von 4. Jahrgangsstufen im Jahr 2015, mit der eindeutig auch nachgewiesen wurde, wie gut weiterführende Schulen auf das frühe Fremdsprachenlernen der Grundschule aufbauen können.

Nach dem Ableben von Professor Piepho im Jahr 2004 wurde Heiner Böttger BIG-Kreis-Sprecher. Die Arbeit ist getan. Aber umgesetzt ist vieles, was der BIG-Kreis an Möglichkeiten für den frühen Fremdsprachenlernens aufgezeigt und angeregt hat, noch lange nicht. Wir übergeben alle BIG-Empfehlungen nun der schulischen Öffentlichkeit und legen sie vor allem auch den Damen und Herren Kultusministerinnen und Kultusminister als Pflichtlektüre ans Herz!



Günther Brinek,
Stiftungsvorstand FLOH- Stiftung LERNEN

Fundamente & Meilensteine

**Der BIG-Kreis und sein Vermächtnis
für das Fremdsprachenlernen
in der Grundschule (1999-2024)**

Herausgegeben von:

Heidi Barucki, Ulrich Bliesener, Otfried Börner,
Heiner Böttger, Ingrid-Barbara Hoffmann,
Adelheid Kierepka, Michael Legutke,
Christa Lohmann, Norbert Schlüter

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Der Kreis schließt sich	8
Mehrsprachigkeit macht Schule – Das BIG-Positionspapier (2001)	10
I. Gehen wir es BIG an!	10
II. Macht Mehrsprachigkeit wirklich schon Schule?	11
III. Historische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule	15
IV. Der europäische Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland	19
V. Von der Notwendigkeit einer stärkeren Vereinheitlichung	29
VI. Profile des Könnens	34
VII. Profile zukünftiger Lehrerbildung	40
VIII. Fremdsprachen lernen ab Schuljahr 2001/2002: Baden-Württembergs Lehrkräfte bereiten sich vor	42
Fremdsprachen Frühbeginn: Beratungen, Informationen und Gespräche zur Entwicklung der Grundschul-Fremdsprache (2002)	50
I. Sachstand	50
II. Perspektiven, Sachzwänge, offene Fragen	55
III. Unterrichtsprinzipien	59
IV. Fremdsprachendidaktische Konzepte	61
V. Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer	63
VI. Grundlagen einer primarstufenspezifischen Fremdsprachen- lehrausbildung	66
Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung (2004/2005)	68
I. Standards für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule	68
II. Konsequenzen für einen an Standards orientierten Unterricht	72
III. Qualifizierung für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule	76
Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Standards für die Lehrerbildung (2007)	80
I. Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften	80
II. Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften	86
III. Qualifikationen von Fremdsprachenlehrkräften	90
Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung im Fremdsprachen- unterricht der Grundschule (2008)	94
I. Einleitung	94
II. Lernausgangslagen ermitteln und berücksichtigen	96
III. Lernstand und Lernfortschritt beobachten und würdigen	97
IV. Individuelle Fördermaßnahmen einleiten	102
V. Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen	106

VI. Anmerkungen zur Notengebung	108
Fremdsprachenunterricht als Kontinuum: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen (2009)	109
I. Der Übergang aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte	109
II. Blick auf die Schülerinnen und Schüler	112
III. Strukturelle und institutionelle Faktoren	117
IV. Curriculare Faktoren	119
V. Empfehlungen	121
VI. Schlussbemerkung	124
In zwei Sprachen lernen: Die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule (2011)	125
I. Einführung in das Thema	125
II. Voraussetzungen des Spracherwerbs für Mehrsprachigkeit	128
III. Institutionelle Rahmenbedingungen	134
IV. Didaktische und methodische Empfehlungen für den Unterricht in zwei Sprachen	137
V. Schlussbemerkung	150
Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Ergebnisse der BIG-Studie (2015)	151
I. Einleitung	151
II. Design und Durchführung der BIG-Studie	155
III. Ergebnisse der Befragung von Schülerinnen und Schülern	161
IV. Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte	171
V. Ausgewählte Ergebnisse zur Fertigkeit Hörverstehen	198
VI. Ausgewählte Ergebnisse zur Fertigkeit Leseverstehen	207
VII. Ausgewählte Ergebnisse zur Fertigkeit Schreiben	214
VIII. Ausgewählte Ergebnisse zur Fertigkeit Sprechen	225
IX. Konsequenzen	253
Fremdsprachenunterricht in der Primarschule – Potenziale für zukünftige Standards (2017)	264
I. Status Quo	265
II. Offizielle Vorgaben	266
III. BIG-Standards für den frühen Grundschul-Fremdsprachenunterricht	272
IV. Mindeststandards für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht – Aspekte einer Neuordnung	273
V. Von der Standardbeschreibung zum Englischunterricht	285
Literatur	288
Die Mitglieder des BIG-Kreises bis 2024	291
Frühere Mitglieder des BIG-Kreises	293

Der Kreis schließt sich

Mit dem Erscheinen dieses Bandes geht eine 25-jährige Reise zu Ende, die Reise eines Kreises von Expertinnen und Experten aus allen relevanten Bildungsbereichen des frühen Fremdsprachenlernens mit einer klaren Mission – den Fremdsprachenunterricht in Deutschland zu entwickeln, zu unterstützen, zu verbessern und in eine gute Zukunft zu führen. Der Kreis wurde seit seiner Gründung der „BIG-Kreis“ genannt. Mit diesem Akronym wurden fortan zwei Aspekte verbunden, das fachliche große Expertentum sowie die Initialen der Begriffe Beratung, Information, Gespräch.



Die Entstehungsphase war maßgeblich geprägt durch die visionäre Führung von Hans-Eberhard Piepho und Günther Brinek. Piepho, wie er immer kurz genannt wurde, ein außerordentlich renommierter Professor für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur, trug mit seiner Expertise und seinem Engagement für den Fremdsprachenunterricht wesentlich zur Formulierung der Ziele und zur inhaltlichen Ausrichtung des BIG-Kreises bei. Günther Brinek, als Stiftungsvorsitzender der FLOH-Stiftung LERNEN, sah die immense Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule und initiierte aufgrund seines persönlichen Interesses die Gründung des BIG-Kreises.

Den beiden großen Visionären kann nicht genug gedankt werden, denn ihre Initiative hat dazu geführt, dass der BIG-Kreis zu einem anerkannten Korrektiv geworden ist im Feld des Grundschul-Englischunterrichts. Ein Beispiel aus vielen ist die hohe Übereinstimmungsrate der Kompetenzbeschreibungen in den Lehrplänen nahezu aller Bundesländer mit den bereits vorher existierenden Standardbeschreibungen des BIG-Kreises.

Die Mitglieder des BIG-Kreises – und eine Vielzahl eingeladener Expertinnen und Experten – haben im Laufe der Jahre unermüdlich daran gearbeitet, für die länderspezifisch diversen Unterrichtskonzepte vergleichbare Standards zu setzen, die Unterrichtsqualität zu verbessern und die Lehrerinnen- und

Lehrerbildung zu fördern. Jedes einzelne Mitglied, ob aktuell oder in der Vergangenheit, hat durch seinen Einsatz, seine Kreativität und seine Expertise wesentlich dazu beigetragen, den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in Deutschland voranzubringen. Als Sprecher und Vorsitzender seit 2004 bin ich unendlich dankbar dafür, mit all diesen großartigen Persönlichkeiten und wunderbaren Menschen des Kreises zusammengearbeitet und von ihrer hohen Expertise und ihren großen individuellen, kreativen und zutiefst mitmenschlichen Potenzialen profitiert zu haben. Die miteinander verbrachte Zeit war für mich immens wertvoll, war geprägt von unermüdlichem, leidenschaftlichem Ringen um Lösungen, Kompromissen und Formulierungen – alles im Sinne der Kinder, die früh Fremdsprachen lernen dürfen. So wurde das Ziel des BIG-Kreises letztlich erreicht: Der frühe Fremdsprachenunterricht in Deutschland hat Qualität, ist zielführend und effektiv, macht den Kindern Spaß und ist letztlich erfolgreich. Dass uniformiertes, kontraproduktives bildungspolitisches Handeln ihn immer wieder in Frage stellt, konnte den gesellschaftlichen Konsens nicht erschüttern: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist unverzichtbar.

Der Band vereint nun alle essenziellen Erkenntnisse und Veröffentlichungen, die im Laufe von über zwei Jahrzehnten von den Mitgliedern des BIG-Kreises erarbeitet wurden. Mit ihm als Vermächtnis schließt sich der Kreis symbolisch und markiert dessen würdigen Endpunkt.

Die lange Reise des BIG-Kreises war eine bemerkenswerte, arbeits- und ergebnisreiche, und mag mit der Veröffentlichung dieses Bandes enden, doch die Wirkung und die Erkenntnisse des Kreises werden andauern und weiterhin den Fremdsprachenunterricht und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland bereichern.

Eichstätt, im Frühjahr 2024



Heiner Böttger

Mehrsprachigkeit macht Schule – Der Anfang von allem im Kontext – Das BIG-Positionspapier (2001)

Autorinnen & Autoren: Gründungs-BIG-Kreis

I. Gehen wir es BIG an!

Als sich der Domino Verlag und der Verband Bildung und Erziehung vor nun schon zwei Jahren daran machten, mit „FF“-Lehrerinnen und -Lehrern der Grundschule eine Hilfestellung für ein neues Schulfach und eine neue pädagogische Aufgabe zu geben und parallel dazu eine Englischzeitschrift für Grundschul Kinder „für den Spaß an der Fremdsprache zu Hause“ herauszubringen, herrschte in Bezug auf den so genannten Fremdsprachenfrühbeginn noch ziemliche Unsicherheit im weiten Schul-Land.

Die Lehrerschaft der Grundschule rief nach Praxishilfe, die Fremdsprachenlehrkräfte der weiterführenden Schulen waren wohl mehr oder weniger irritiert. Eigentlich wusste niemand so recht, wo es genau langgehen sollte. Ich gebe zu, meine Einladung an einen kleinen Kreis von Damen und Herren um Hans-Eberhard Piepho, dieses Thema zu diskutieren, war in erster Linie egoistisch. Ich selbst wollte kundig werden: aus erster Hand von jenen, die es in den Bundesländern wissen und verantworten mussten, erfahren, was es mit dem Fremdsprachenfrühbeginn auf sich hatte, hören, wie das in der Praxis klappt, auch in anderen europäischen Ländern; denn dort gehört Fremdsprachenlernen ja längst zum Grundschulalltag. So hatte sich der BIG-Kreis etabliert.

Wie an den Beiträgen einiger seiner Mitglieder ersichtlich, die in diesem Sonderdruck zusammengefasst sind, hat dieser Kreis Grundsätzliches zu diesem Thema auszusagen, Wegweisendes für die erfolgreiche Entwicklung des Fremdsprachenlernens an der Grundschule. In diesem Sinne ist das „BIG-Papier“ tatsächlich BIG, auch wenn die Initiatoren den Namen BIG in ihrer Bescheidenheit als Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis verstanden wissen wollen.

Ich freue mich, die Aussagen der „sieben Weisen“ zur gründlichen Planung und Etablierung des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen pünktlich zum „Europäischen Jahr der Sprachen 2001“ der Öffentlichkeit vorlegen zu können.

Günther Brinek

II. Macht Mehrsprachigkeit wirklich schon Schule?

Das Pflichtprogramm des modernen Fremdsprachenunterrichts ergibt sich als selbstverständliche Konsequenz aus den vielfachen Veränderungen europäischer Wirklichkeit: früher, intensiver, mehr fremde Sprachen. In der gegenwärtigen Spannung von zukunftsorientierter Bildungsrhetorik und offener Verzögerung entsprechender Bildungswirklichkeit zeigt sich aber für die Fremdsprachendidaktik: Grundlegende Voraussetzungen für die Wirksamkeit mehrsprachiger Lehre sind erst in Ansätzen gegeben. Bei aller Fülle entsprechender Konzepte, Vorschläge und Initiativen macht Mehrsprachigkeit deshalb noch nicht wirklich Schule.

Die absehbare Entwicklung des gesellschaftlichen Kontextes formuliert allen Verantwortlichen von daher vor allem drei eindeutige Aufgaben:

- die etablierte Begrifflichkeit des Fremdsprachenunterrichts zu überdenken;
- Methoden und Verfahrensweisen aus dem übergreifenden Ziel grundsätzlicher interkultureller Mündigkeit der Lernenden herzuleiten;
- das vielfältige Einwirken mehrsprachigen Lehrens und Lernens als Veränderung traditioneller Schulformen und -organisationen zu begreifen.

1. Begriffe und Grundlagen

1.1. Verstehen

Die euphemistische Vorstellung, man könne den jeweils anderen verstehen, wenn man nur ausreichend genug seine Sprache und Kultur kennen lerne, wird bereits durch Erfahrung im muttersprachlichen Bereich erheblich eingeschränkt. Angesichts vielfältiger Fremdheit in unmittelbarer

Nachbarschaft, die das gegenwärtige Leben im grenzenlosen Europa prägt, kann sie aus quantitativen und qualitativen Gründen nicht mehr wie bisher Leitsatz für Richtlinien sein. Die Lehrenden können deshalb den traditionellen Verstehensbegriff, der in ganz anderer Wirklichkeit den Fremdsprachenunterricht bestimmte, nicht automatisch auf ihre Lerner übertragen: Im Lehrgang werden deshalb die Grenzen des Verstehens ebenso wirksam wie das Bemühen, sie durch Anstrengung des Denkens, Sprechens und Handelns in einer fremden Sprache zu überwinden.

1.2. Vorwissen

Jeder fremdsprachliche Lehrgang begegnet heute einem veränderten Vorwissen seiner Lerner. Auch die deutsche Schule lehrt in einer mehrsprachigen Welt; in ihr versammeln sich vielerlei Herkunftssprachen. Dieses besondere Vorwissen muss in jedem Fall erfragt und genutzt werden. Die Erfahrung von Mehrsprachigkeit als normalem Ausdruck multikultureller Welt und das Erleben der Normalität des jeweils Fremden ist Ausgangspunkt und prägendes Merkmal der Progression fremdsprachlichen Lernens.

1.3. Sprache

Der lange den europäischen Fremdsprachenunterricht orientierende kommunikative Ansatz hat zu einer Reduzierung des Sprachbegriffes auf den vornehmlich mitteilenden Charakter von Sprache geführt. Sprache teilt Welt aber nicht nur mit, sondern auch ein, gibt vielfältiger Differenz Ausdruck, kritisiert und verhindert die Einseitigkeit konventioneller und vorgeordneter Interpretation der Wirklichkeit. Literatur, die in der Vergangenheit entweder philologisch, bildungspädagogisch und didaktisch eingeschult wurde oder aus pragmatischen und technokratischen Gründen nur peripher wirksam werden durfte, erhält in diesem Zusammenhang die Funktion einer besonderen Sprachlehre. Als eine Art Fremdsprache markiert sie die Distanz zum jeweils herrschenden konventionellen oder vorgeordneten Verständigungscode und schult auf ihre Weise die Erfahrung der Normalität bisher ungewohnter Sprechens.

2. Ziele und Methoden

2.1. Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen ist nicht länger mehr beliebige, sondern selbstverständliche Reaktion auf den wesentlich veränderten gesellschaftlichen Kontext. Der jeweils fremde Partner kann nicht länger durch stellvertretende Rede über ihn vereinnahmt werden, sondern muss selbst zur Rede kommen. Das Hinhören auf fremde Erfahrung wird deshalb im Lehrgang beständig eingeübt und praktiziert; dabei werden die möglichen Irritationen nicht als Störung des Eigenen, sondern als Angebot zur Veränderung bisheriger Weltsicht verstanden. Das hat Folgen für die Inhalte, Methoden und Materialien des Fremdsprachenunterrichts: Der Lerndialog mit dem authentisch Fremden ersetzt das gängige Versprechen auf eine ferne Fremdkommunikation, die im traditionellen Fremdsprachenunterricht in der Regel, etwa durch Simulation, nur eingeübt wurde.

2.2. Addition der unterschiedlichen Kompetenzen

Die in der Lerngruppe vorhandene Mehrsprachigkeit bietet natürliche Alltagserfahrung einer mehrsprachigen Welt an und verändert so die monolinguale Lernatmosphäre. Wenn der Lehrgang notwendig das Vorwissen und die persönliche, sprachliche und kulturelle Differenz seiner Lerner respektiert und nutzt, verbietet sich die bisher durchgängige lineare Progression fremdsprachlicher Lehre. Das miteinander Lernen verändert hergebrachte Methoden des Lehrens, weil es in den Prozess des gemeinsamen Lernens die Lehrenden selbst miteinbezieht. Der Lehrgang orientiert sich nicht länger an einem vorab definierten, auf den Durchschnitt der Lernerrollen abgestellten Ziel und an der Einseitigkeit des vom Einfachen zum Komplexeren gestuften Lehrwerks. Die Reichhaltigkeit des angebotenen Lehr- und Lernmaterials wirkt als Impuls, der individuelle Zugänge, Ausweitungen und Eigentätigkeit nicht nur zulässt, sondern bewusst befördert.

2.3. Lernerorientiertheit

Wenn die vielfach geforderte Lernerorientiertheit wirklich Schule machen soll, so sind kleinschrittige Teilziele nicht länger im Voraus zu bestimmen. Die

logische Konsequenz aus konkreter Lernerorientiertheit bedeutet eine relative Unbestimmbarkeit dieser Ziele und hat Folgen für das Verständnis von Leistung, Evaluation und Richtlinie. Sprachliche Fertigkeit, kommunikative Kompetenz und Schlüsselqualifikation können in Zukunft nur durch Stufenprofile und entsprechende Richtlinien beschrieben werden, die offen für persönliche Lernfortschritte und Lernleistungen sind. Von daher werden sich zukünftige Richtlinien als Entwicklungsrichtlinien verstehen, die sich sowohl der schnellen Veränderung fremdsprachlicher Bedürfnisse in der Gesellschaft anpassen als auch der Kontrolle und Evaluation fremdsprachlicher Lehrgänge dienlich sind. Das Portfolio hat hier zugleich individuelle wie gruppenspezifische Funktion für den einerseits eigenen, andererseits differenziert gemeinsamen Lernprozess.

3. Mehrsprachigkeit und Schule

3.1. Der Anfang von allem

Mehrsprachiges Lernen beginnt spätestens in der Grundschule. Forderungen und Erwartungen an den zukünftigen Fremdsprachenunterricht müssen sich hier präzise formulieren: Sie können weder aus hergebrachten Vorstellungen fremdsprachlicher Leistungen und Ziele noch aus eingegengter technokratischer oder marktorientierter Sicht bestimmt werden. Die Konzentration auf bloß sprachliche Fertigkeiten verbietet sich ebenso wie eine Verschwendung von Lernzeit für zu vage und zu allgemeine pädagogische Bildungs- und Haltungsziele. Die Option für eine bestimmte Fremdsprache als Einführung in zukünftige Mehrsprachigkeit hat deshalb nur relationalen Wert, der stellvertretende Charakter der jeweils gewählten Fremdsprache in ihrer Doppelfunktion als Verständigungs- und Verstehensmedium bleibt davon unabhängig.

3.2. Die Weiterführung

Der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht lässt sich nicht länger von der jeweils weiterführenden Schulart her bestimmen, er wirkt im Gegenteil auf diese verändernd ein. Einerseits geben Stufenprofile am Ende des frühbeginnehenden Lehrgangs der weiterführenden Schulart konkrete Informationen über den sprachlichen Fortschritt, die inhaltlichen und interkulturellen

Lernzuwächse; andererseits verlangen die hier ganz anders eingeübten Lernerfahrungen einer lernerorientierten Gemeinsamkeit in der Differenz von der weiterführenden Schulart die Aufgabe traditioneller Lehr- und Lernvorstellungen. Frühbeginnendes fremdsprachliches Lernen setzt also das Signal dafür, dass Mehrsprachigkeit in einer Entwicklung von der Grundschule her Schule macht.

3.3. Professionalität

Die Konsequenzen für Lehreraus- und -fortbildung, für das Selbstverständnis von Freiheit und Autonomie der Schulen, für die notwendigen Hilfen aus Schulumfeld, Schulorganisation und -verwaltung ergeben sich daraus zwingend. Die im Europa von morgen notwendige mehrsprachige Mündigkeit der Lerner ist dabei weder durch den bloß guten Willen und durch das Engagement einzelner Lehrer noch durch den Widerstreit fachdidaktischer Konzeptionen oder halbherziger bildungspolitischer Willensbildung zu erreichen. Wenn Mehrsprachigkeit wirklich Schule machen soll, ist sie zum Nulltarif nicht zu haben. Sie muss deshalb im allgemeinen Denken zukünftig jene gesellschaftliche Bildungs- und Ausbildungspriorität einnehmen, wie sie gegenwärtig der Hightech-Innovation zukommt.

Hans Hunfeld

III. Historische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule

Die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den Lernplan der Grundschule bedeutet keineswegs eine Revolutionierung althergebrachter und über Jahrhunderte bewährter schulpädagogischer Konzepte. Man muss nur vor das 19. Jahrhundert zurückgehen, um dies zu begreifen:

Schon die Theoretiker der Primarstufenerziehung des 17. und 18. Jahrhunderts – an die *Didactica Magna* des Johann Amos Comenius sei in diesem Zusammenhang erinnert – versuchten, das erforderliche Maß an spiritueller Geborgenheit des Kindes zu verbinden mit einer frühzeitigen Öffnung hin auf die Sprachen und Kulturen der Nachbarn. Dabei ist von Belang, dass manche dieser

Theoretiker in pädagogisch höchst verantwortlicher Weise als Prinzenenerzieher tätig waren. Dort, wo damals das spätere Leben die Begegnung mit fremden Sprachen und Kulturen implizierte, in Adelskreisen und in den Familien des städtischen Patriziats, war fremdsprachliche Unterweisung teilweise bereits vom dritten Lebensjahr an eine Selbstverständlichkeit. Dabei mussten die Prinzenenerzieher, im Unterschied zu den prügelnden Winkelschulmeistern der damaligen Zeit, in aller Regel ohne Knute auskommen. Sie mussten ihre Zöglinge (beiderlei Geschlechts) für den Fremdsprachenerwerb motivieren: Die Prinzen und Prinzessinnen sollten ihr Französisch, Italienisch und was es sonst noch im jeweiligen Umfeld an bedeutsamen Sprachen gab, gerne lernen, damit sie es effizient lernten und später zum Wohle ihrer Länder und ihrer Untertanen auch gerne benutzten.

Das 19. Jahrhundert konzipiert die Grundschule als Muttersprachenschule. Dies geschieht in einer Welt, in der – für den Normalbürger, der nun im Mittelpunkt steht – das Fremde fern ist; es beginnt jenseits der Flüsse, Berge und Meere. Da nimmt es nicht wunder, dass eine Pädagogik der konzentrischen Kreise, in deren Mitte das Kind steht, die sprachlich einende, die muttersprachliche Welt, zunächst einmal in den Mittelpunkt rückt. Natürlich gibt es damals wie heute das Lernproblem Hochsprache versus Dialekt, doch es gehört zum Wesen einer solchen Diglossie, dass sie nicht als Mehrsprachigkeit begriffen wird. Die Grundschule des 19. Jahrhunderts, wie das Schulwesen überhaupt, erzieht sehr bewusst zur Hochsprache: Zunächst ist die Reinigung der deutschen Sprache und des Deutschtums von den (vorwiegend französischen) Fremdeinflüssen der absolutistischen Zeit und der napoleonischen Ära erklärtes Ziel, später dann wird die Ausbildung zur Hochsprache als kulturelle Vorbedingung für die erstrebte politische Einheit aller Deutschen gesehen, wie sie 1871 (im Rahmen einer „kleindeutschen“ Lösung) dann auch zustande kommt.

Das überkommene Selbstverständnis der Grundschule als Muttersprachenschule ist, wie schon an diesem Punkt deutlich wird, keineswegs nur pädagogisch bedingt. Die Grundschule als Bestandteil eines allumfassenden staatlichen

Schulwesens ist – siehe oben – eine Entwicklung des 19. Jahrhunderts, damit aber einer Zeit, die, quer durch Europa, geprägt ist durch nationale, ja nationalistische, ethnozentrische Ideologien. Die Vernichtung Napoleons führt im Deutschland der Jahre nach 1813 zur bewussten Zurückweisung alles Fremden, ganz besonders auch in dem sich nun entwickelnden säkularisierten Schulwesen. Die Nationwerdung der Deutschen ist gerade im pädagogischen Bereich sehr viel mehr eine Angelegenheit überschäumender Affekte als ein Bestreben auf der Basis kritischer Rationalität. Die modernen Fremdsprachen, besonders das Französische als „Feindsprache“, aber auch Italienisch und – wo vorhanden – in geringerem Maße Englisch, werden aus dem Bildungskanon der nach-humboldtschen Ära verbannt; an ihre Stelle treten am Gymnasium Latein und Altgriechisch als „gelehrte“, aber eben nicht als „fremde“ Sprachen. Vor diesem Hintergrund gedeiht der Grundschulbereich als ein Ort, an dem das Kind, in Deutschtum eingebettet, vor dem Fremden bewahrt bleibt. Dazu liefert der nachromantische Glaube an die im eigenen Volkstum liegenden Urkräfte eine weitere, politisch bequeme Begründung.

Der Sieg über Frankreich im Jahre 1871 zementiert den Ethnozentrismus des gesamten Schulwesens, ist es doch nach dem Urteil der Zeitgenossen der Lehrerschaft gelungen, den Wehrwillen der Deutschen durch die Vermittlung eines adäquaten Feindbildes zu stärken und damit den Sieg herbeizuführen. Forthin wird an allen Schulen der „Sedan-Tag“ zur Erinnerung an deutsches Schlachtenglück begangen, perverserweise gerade auch – wo vorhanden – im Französischunterricht. Die Erfahrungen des Ersten Weltkriegs lassen in der Pädagogik der Zwanzigerjahre die Besinnung auf den Wert des gedemütigten Selbst zu einem wesentlichen Bezugspunkt aller Pädagogik werden, damit aber bleibt die deutschtümelnde Abschottung der Grundschulpädagogik gegen fremde Normen erhalten.

Die Öffnung der Volksschule für den Fremdsprachenunterricht am Ausgang des Zweiten Weltkriegs entspricht dem politischen Willen der Siegermächte: Die Sprache der jeweiligen Besatzungsmacht soll allen Kindern der nach-

wachsenden Generation zugänglich gemacht werden. Durch die Hineinnahme eines fremdsprachlichen Faches wird die Hauptschule zur weiterführenden Schule. Während die Grundschule zuvor (quantitativ gesehen: in erster Linie) auf die Klassen 5 bis 8 der Volksschule vorbereitete, die im Geiste volkstümlicher Bildung auf die fremdsprachliche Komponente verzichten musste, was einen Grundschul-Fremdsprachenunterricht, in welcher Form auch immer, von vornherein ausschloss, entfällt nun diese Sperre. Die Fremdsprachen rücken gewissermaßen näher an die Grundschule heran. Tatsächlich finden sich politisch motivierte Ansätze zum Grundschul-Fremdsprachenunterricht bereits in den späten Vierzigerjahren im Saargebiet (Französisch im Zusammenhang mit der damals intendierten dauerhaften Zugehörigkeit der Saar zu Frankreich) sowie seit Ende der Fünfzigerjahre in der DDR (Russisch als sozialistische Bruder- und Leitsprache in besonderen Eliteschulen mit erweitertem Russischunterricht).

Die ersten groß angelegten Schulversuche mit Englisch bzw. Französisch ab Klasse 3 fanden innerhalb der Bundesrepublik Deutschland in den späten Sechziger- und frühen Siebzigerjahren statt; sie wurden mit Ausnahme des hessischen Versuchs allenfalls bedingt fortgeführt, nachdem in den Augen der Zeitgenossen zu viele Teilprobleme, darunter auch die Frage der Fortführung im Sekundarbereich I, nicht zufriedenstellend gelöst werden konnten.

Nur am Rande sei vermerkt, dass das Waldorf-Schulwesen bereits seit 1919 die Befassung mit Fremdsprachen als selbstverständlichen Bestandteil des Primarbereiches ansieht; eine entsprechende Unterweisung, mitunter auch in mehreren Sprachen, erfolgt bereits ab Klasse 1. Dabei spielen klangliche, rhythmische und prosodische Faktoren eine zentrale Rolle.

Die heutige Grundschule ist, zumindest in Ballungsgebieten, vielsprachig. Will sie – im traditionellen pädagogischen Verständnis verharrend – Muttersprachenschule bleiben, muss sie, so paradox das klingen mag, die real existierende Vielsprachigkeit thematisieren. Als Muttersprachenschule braucht sie die fremden Sprachen. Ganz gleich, welche konkrete Sprache an der jeweiligen Schule zur Grundschul-Fremdsprache gekürt wird: Stets ist

ein Fremdsprachenunterricht vonnöten, der Fenster öffnet zu den anderen Sprachen, besonders denen der nächsten Umgebung, und der damit Brücken schlägt zum nahen Fremden, jenem nahen Fremden, das es im 19. Jahrhundert in dieser Form nicht gab (vgl. Hunfeld).

Die Konsequenzen sind weitreichend: Es verändert sich dadurch nämlich der Kanon der vom Grundschul-Kind im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu erwerbenden Fertigkeiten, Kompetenzen und Einsichten und dies hat grundlegende Auswirkungen auf die Zielsetzungen und Inhalte der fremdsprachlichen Fächer im Bereich der Sekundarstufen, aber auch auf die Lern- bzw. Erwerbswege selbst. Damit ergeben sich Konsequenzen aber auch für die Lehrerausbildung, nicht nur die der Grundschullehrkräfte, sondern die der Lehrer und Lehrerinnen insgesamt. Der einsprachige Lehrer ist, unabhängig von Schulform und Schulstufe, ein Modell der Vergangenheit. Der zumindest im Rahmen von adäquaten Teilkompetenzen mehrsprachige Fremdsprachenlehrer beherrscht mehr als nur seine Muttersprache und sein fremdsprachliches Fach. Er muss zumindest dreisprachig sein und er muss eine breit angelegte fremdsprachendidaktische Ausbildung durchlaufen haben. Ist dies nicht der Fall, so ist er nicht in der Lage, einen den hier skizzierten und auch historisch begründeten Standards gemäßen Fremdsprachenunterricht zu erteilen. Daraus folgt aber, dass Grundschul-Fremdsprachenunterricht nicht leistbar ist durch solche Lehrerinnen und Lehrer, die selbst nur bis zum Abitur die betreffende Fremdsprache – und womöglich nur diese – betrieben haben.

Konrad Schröder

IV. Der europäische Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland

Die schnelle und dynamische Ausweitung und Intensivierung der Zusammenarbeit in Europa seit 1991 – in den Kontexten des Europarats und der Europäischen Union – hat die Frage, wie das vielsprachige Europa in Zukunft miteinander reden will, in den Mittelpunkt des Interesses gerückt.

Die Vermittlung fremdsprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten als Kernbestandteil der Bildung eines jeden Europabürgers gilt heute unwidersprochen als wesentliche Aufgabe der Schule. Diese Grundposition wurde in einer Reihe von Rahmenvereinbarungen, bilateralen Abkommen, Orientierungsvorgaben und Entschliefungen auf europäischer und nationaler Ebene definiert und festgelegt, wobei die veränderten Rahmenbedingungen (Migration und dadurch bedingte Mehrsprachigkeit in den Schulen, zunehmende internationale Verflechtung, Globalisierung, Kooperation auf interstaatlicher Ebene) mitbestimmend waren.

Diese Dokumente der Europäischen Erziehungsministerkonferenz und die des Rates und der im Rat Vereinigten Minister für das Bildungswesen der Europäischen Union haben eine beachtliche Wirkung entfaltet. Sie fordern, dass „möglichst viele Schüler die Möglichkeit erhalten (sollen), fremde Sprachen zu lernen, deren Kenntnis zur Erschließung des kulturellen Lebens Europas eine zentrale Bedeutung hat ...“, und dass „die Schüler zu einer besseren mündlichen und schriftlichen Verständigung in Fremdsprachen fähig sein sollten.“ Ferner heißt es, dass „die Kenntnisse in einer lebenden Fremdsprache neben der Muttersprache vertieft und das Erlernen weiterer Sprachen gefördert werden sollten. Zumindest eine der unterrichteten Sprachen sollte eine Amtssprache der Europäischen Gemeinschaft sein.“ Die Mitgliedstaaten stimmen ferner darin überein, „alle geeigneten Maßnahmen zu fördern, die es einer möglichst großen Anzahl von Schülern erlauben, vor Ende der Schulpflicht praktische Kenntnisse in zwei Fremdsprachen zu erwerben ...“

Durchgängig empfehlen alle Dokumente den zuständigen Bildungsverwaltungen in den Ländern Europas ein Überdenken der Organisation, Inhalte und Anforderungsprofile fremdsprachlicher Bildung in ihren institutionalisierten Systemen in Gang zu setzen. Für die Bundesrepublik ist festzustellen, dass auch sie sich in einem Prozess der Neuorientierung befindet, wobei anzumerken ist, dass entsprechend den regionalen Gegebenheiten der Entwicklungsstand von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich ist.

Eine besondere Wirkung für die Weiterentwicklung und Förderung des Fremdsprachenunterrichts in der Gemeinschaft ging von dem in der Folge der obigen Grundsatzbeschlüsse und Entschließungen von dem Aktionsprogramm zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in der Europäischen Gemeinschaft – LINGUA – aus, das am 28.7.1989 vom Rat beschlossen wurde. Das LINGUA-Programm (durch Beschluss des Rates vom 05.12.1994 in dem größeren Bildungsprogramm SOCRATES aufgegangen, gleichwohl als eigenständiger Programmteil mit etwas erweiterter Zielsetzung erhalten) sollte gemäß Artikel 5 dazu beitragen, „die Umsetzung der Politiken zu erleichtern, die die Mitgliedstaaten beschließen und die von ihnen im Rahmen ihrer Bildungs- und Ausbildungssysteme durchgeführt werden und darauf abzielen,

- alle Bürger zu ermutigen, praktische Kenntnisse in Fremdsprachen zu erwerben,
- das Unterrichts- und Lernangebot für Fremdsprachen in der Gemeinschaft zu erweitern und insbesondere die Kenntnisse in den weniger häufig unterrichteten und weniger verbreiteten Fremdsprachen zu fördern,
- das Niveau des Fremdsprachenunterrichts anzuheben, indem die Erstausbildung und die Fortbildung der Fremdsprachenlehrer und -ausbilder dadurch verbessert werden, dass sie mehr Möglichkeiten vor allem für eine geeignete Vorbereitung im Ausland erhalten,
- die Arbeitgeber- und Berufsverbände zu ermutigen, die fremdsprachliche Ausbildung für Arbeitnehmer zu fördern, damit die Vorteile des Binnenmarktes voll ausgeschöpft werden können, insbesondere angesichts der Bedürfnisse der kleinen und mittleren Unternehmen sowie der Randgebiete und der weniger entwickelten Gebiete der Gemeinschaft,
- methodische Innovationen in der fremdsprachlichen Ausbildung und beim Einsatz der bei der fremdsprachlichen Ausbildung verwendeten Kommunikationstechnologien zu fördern.“

In zahlreichen weiteren Beschluss-Dokumenten werden die Aufgaben der Gemeinschaftstätigkeit präzisiert: Sie soll ...

- ... einen Beitrag zu einer qualitativ hochstehenden, allgemeinen und

beruflichen Bildung sowie zur Entfaltung des Kulturlebens leisten (Art. 3, Buchstabe p, Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft in der Fassung des Vertrages über die Europäische Union vom 07.12.1992),

- soweit erforderlich, bei der Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt der Kulturen und Sprachen, die Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten, (sowie) Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden [...] unterstützend und ergänzend wirken (Art. 126 (2) des oben genannten Vertrages zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft)
- und zur Verbesserung der Kenntnis und Verbreitung der Kultur und Geschichte der europäischen Völker beitragen (a.a.O. Artikel 128 (2)).

Diesen Vorgaben auf europäischer Ebene war auf nationaler Ebene durch geeignete Strukturvorgaben durch Bund und Länder zu entsprechen. In ihrem Positionspapier zur EG-Bildungs- und Kulturpolitik (Beschluss der KMK vom 24.04.1989) hat die Kultusministerkonferenz die verstärkte Förderung des Fremdsprachenunterrichts als einen Komplex hervorgehoben, zu dem in der Verantwortung eines einzelnen Landes oder im Rahmen der Kultusministerkonferenz, bilateral und multilateral mit anderen EG-Mitgliedstaaten oder europäischen Nicht-EG-Staaten Maßnahmen durchgeführt werden können. Von besonderem Interesse sind die folgenden Forderungen im Positionspapier:

- schulseitige Fremdsprachenangebote (im Kindergarten, in der Grundschule),
- Beginn des Unterrichts in der zweiten Fremdsprache zu einem frühen Zeitpunkt,
- Vermittlung von Kenntnissen in zwei lebenden Fremdsprachen für möglichst viele Schüler,
- Erweiterung des Fremdsprachenangebots: Vermittlung von Drittsprachen,
- Angebot von Lehrgängen mit begrenzter Zielsetzung in weiteren Fremdsprachen,
- Verstärkung der Information über Geschichte, Kultur, Politik und Wirtschaft in den Partnerländern,
- Ausgestaltung des muttersprachlichen Unterrichts.

Die Verpflichtung der Bundesländer, ihre Maßnahmen zur Förderung des Fremdsprachenlehrens und -lernens im europäischen Kontext zu gestalten, ergibt sich aus dem Dokument Deutsche Stellungnahme zum Memorandum der EG-Kommission über die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er-Jahre (Beschluss der KMK vom 05./06.11.1992), das als grundlegende Prämisse hervorhebt (Ziff. V): „Das Subsidiaritätsprinzip und die Stärkung des wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts zwischen den Mitgliedstaaten setzen voraus, dass sich nationales Handeln im Bildungsbereich an gemeinsamen politischen Zielen orientiert.“

In diesem Sinne wird postuliert: „... auf der Grundlage einer angemessenen allgemeinen Grundbildung eine Berufsausbildung für alle zu gewährleisten, die die europäische Dimension durch verbesserte Basisinformationen über die europäische Zusammenarbeit und Integration stärkt und sicherstellt, dass allen Jugendlichen die Befähigung zur Ausbildung und Berufsausbildung in anderen Ländern vermittelt wird, vor allem durch berufsbezogenes Fremdsprachenlernen entsprechend den unterschiedlichen Bedürfnissen und durch eine erweiterte Teilnahme an Austauschprogrammen.“

Die Aussagen zur europäischen Dimension und zum Fremdsprachenlernen als Voraussetzung für europäische Zusammenarbeit und Integration sind von besonderer Bedeutung. Mit Beschluss vom 10./11.10.1991 hat die Kultusministerkonferenz ihre Grundposition bekräftigt, dass eine vertiefte Beschäftigung mit den Sprachen, den Kulturen, der Geschichte und den politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen der Völker in Mittel- und Osteuropa notwendig ist. Dies schließt selbstverständlich auch die Sprachen der Länder ein, aus denen die Kinder anderer Ethnien kommen.

Aus der Entwicklung auf europäischer Ebene und ausgehend von den allgemeinen Grundsätzen hat der Schulausschuss der Kultusministerkonferenz ein Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (Hg. KMK, Bonn 1994) in Auftrag gegeben. In dem Gutachten werden für den Bereich der Allgemeinen Bildung strukturelle Grundüberlegungen für die

Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts vorgelegt und Grundsätze fremdsprachlicher Bildung in europäischer Dimension aufgestellt (Kapitel 4, S. 57- 77):

- Fremdsprachenkenntnisse, vor allem in den europäischen Sprachen, gehören unter den Bedingungen und Gegebenheiten unserer Lebenswelt zur allgemeinen Grundbildung. Sie sind eine wesentliche generelle Voraussetzung für Kommunikation und Mobilität unter den Bürgern in Europa. Sie ermöglichen die unmittelbare Teilhabe an internationaler Zusammenarbeit und interkulturellem Austausch. Sie erweitern die Chancen beruflicher Ausbildung und Tätigkeit auf dem europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt. Sie vermitteln Einsichten in Werthaltung, Weltdeutungen und Lebensgestaltungen anderer Völker, die von den eigenen unterschieden sind.
- Eine allgemeine Grundbildung mit Fremdsprachenkenntnissen in nur einer europäischen Sprache wird dem Anliegen von Sprachkompetenz in europäischer Dimension nicht gerecht. Die europäische Gesellschaft ist in ihrer Aufteilung nach Nationen vielsprachig und bleibt auch im Prozess der Einigung Europas sprachenteilig. Achtung und Pflege der kulturellen Eigenständigkeit der Mitglieder der europäischen Völkerfamilie und ihrer nationalen Identität ist in Europa daher auch an erster Stelle gleichbedeutend mit der Achtung und Pflege der europäischen Sprachen. Für das Zusammenleben der Völker in Europa ergibt sich aus der Sprachenvielfalt Europas die zwingende Ordnung nach Mehrsprachigkeit seiner Bürger.

Daraus ergeben sich – zusammengefasst – diese allgemeinen Leitlinien für den Erwerb fremdsprachlicher Bildung im Rahmen der Allgemeinbildung:

- Kommunikative Kompetenz im Medium der Sprache gehört zu den Schlüsselqualifikationen bei der allgemeinen Grundbildung. Diese Kompetenz in europäischer Dimension schließt eine schulische Alphabetisierung nicht nur in der Muttersprache, sondern möglichst früh auch in einer europäischen Fremdsprache ein. Fremdsprachenlernen muss elementarer Regelbestandteil eines jeden Bildungsgangs im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesen sein. Fremdsprachenlernen in dieser Funktion versteht sich als

grundlegende kulturtechnische Transversale wie Lesen, Schreiben und Rechnen – unbeschadet der Funktion, die das Erlernen von Fremdsprachen darüber hinaus beim Aufbau formaler und inhaltlicher Bildung hat und beibehält.

- Die Kenntnisse nur einer Fremdsprache reichen angesichts der Anforderungen aus den Lebensverhältnissen schon jetzt für viele nicht mehr aus. Die Schule muss die Voraussetzungen für ein erweitertes Fremdsprachenlernen schaffen. Die von der Kultusministerkonferenz grundsätzlich anerkannte Forderung der Mehrsprachigkeit in europäischer Dimension kann nur vertretbar sein, wenn zugleich für möglichst viele Schülerinnen und Schüler die Erfüllung auch möglich ist. Dazu müssen geeignete Didaktiken und Methodiken mit entsprechenden Motivations-, Bewertungs- und Förderverfahren entwickelt werden. Diese Verfahren müssen dem Frühbeginn des Fremdsprachenlernens in der Grundschule gerecht werden, eine sinnvolle Fortsetzung in den Sekundarschulen ermöglichen und den fremdsprachlichen Lernbedürfnissen der Schüler im berufsbildenden Schulwesen Rechnung tragen.

Daraus werden Allgemeine Leitlinien für den Erwerb fremdsprachlicher Bildung im Rahmen der Allgemeinbildung abgeleitet:

- Ein solcher Fremdsprachenunterricht in europäischer Dimension muss stärker als bisher die volle Breite der fremden Lebenswirklichkeit in den Blick nehmen. Dazu gehören ihre historische, kulturelle, soziale, wirtschaftliche und ökologische Komponenten ebenso wie Fragen der Lebensgestaltung und Werthaltungen. Zu wünschen ist auch eine praxisbezogene Reflexion über die Ausdrucks- und Mitteilungsmöglichkeiten in der Fremdsprache sowie die gezielte Vermittlung einer auf möglichst viele Bereiche transferierbaren gemeinsprachlichen Kompetenz, die zur Kommunikation auch über Sachfragen aus der fremden Lebenswelt befähigt.
- Fremdsprachen haben im Fächerkanon der Schule eine besondere Bedeutung für den Aufbau der formalen und materialen Bildung. Sie ermöglichen ein reflektiertes Verhältnis zur Muttersprache, zur Erschießung und Deutung von Welt und Umwelt und zum Verstehen von Bewusstseinsformen und ihren Entwicklungen.

- Das Konzept einer fremdsprachlichen Grundbildung mit der Auslegung auf Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz in europäischer Dimension macht zu einer Verwirklichung entsprechend weiterführende Überlegungen und Weichenstellungen vor allem für die Ausgestaltung des individuellen fremdsprachlichen Bildungsprofils, die Diversifizierung des Fremdsprachenangebots sowie die Strukturierung der fremdsprachlichen Lehrgänge notwendig. Dabei ist auch dem Gesichtspunkt eines lebenslangen Lernens von Fremdsprachen Rechnung zu tragen. Die Vermittlung entsprechender Methoden muss ein eigener neuer Schwerpunkt des Fremdsprachenlernkonzepts werden, der auch in den Richtlinien seinen erkennbaren Niederschlag findet.

Zur Ausgestaltung des fremdsprachlichen Bildungsprofils im Rahmen allgemeinbildender Bildungsgänge wird im Weiteren vorgeschlagen:

- Für die erste Begegnung mit einer Fremdsprache liegen die lernpsychologisch günstigen Zeiten im frühen Alter. Sie sollten zur Vorbereitung auf den Fremdsprachenunterricht genutzt werden. Eine entsprechende fremdsprachliche „Alphabetisierung“ sollte möglichst früh zur elementaren Basis für eine fremdsprachlich mitgeprägte allgemeine Grundbildung werden. Nach den bisherigen Erfahrungen empfiehlt sich die Einführung in eine Fremdsprache in der Regel ab der 3. Jahrgangsstufe. Entsprechend sollte das formelle Erlernen einer ersten Fremdsprache ab der 5. Jahrgangsstufe fortgesetzt und/oder das Erlernen weiterer Fremdsprachen ab der 5. oder 6. Jahrgangsstufe und weiter der 7., 8. oder 9. Jahrgangsstufe im Sekundarbereich I möglich sein.
- Der Erwerb eines erweiterten fremdsprachlichen Bildungsprofils sollte für jeden Bildungsgang an jeder Schulart im Sekundarbereich möglich gemacht und gefördert werden. Dies bedeutet – schulartunabhängig und (zunächst) ohne inhaltliche oder curriculare Auflagen, was den angesprochenen Abschluss betrifft – für den Bildungsgang zum Erwerb des Ersten Allgemeinbildenden Schulabschlusses die Möglichkeit der Teilnahme am Unterricht (als Wahlfach oder Arbeitsgemeinschaft) in einer zweiten Fremdsprache; des Mittleren

Schulabschlusses die Teilnahme am Unterricht (als Wahlpflichtfach, Wahlfach oder Arbeitsgemeinschaft) in einer zweiten Fremdsprache; der Allgemeinen Hochschulreife die Teilnahme am Unterricht (als Wahlpflichtfach, Wahlfach oder Arbeitsgemeinschaft, Leistungskurs oder Grundkurs) in einer dritten Fremdsprache.

- Der Erwerb von Grundkenntnissen (mindestens: Wahlfach- bzw. Grundkursniveau) in Englisch gehört obligatorisch zu jedem Bildungsgang. Das Belegen von zwei lebenden Fremdsprachen im Sekundarbereich II ist erwünscht.

Aus den angeführten europäischen Dokumenten und den in ihnen niedergelegten Forderungen und Grundsätzen für die fremdsprachliche Bildung zukünftiger Bürger Europas sowie den damit in Zusammenhang stehenden Grundsätzen für die fremdsprachliche Bildung in der Bundesrepublik ergeben sich diese Schlussfolgerungen für den Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe und der Sekundarstufe I, die jegliche Weiterentwicklung und Neuorientierung nicht vernachlässigen dürfen.

1. Fremdsprachenkenntnisse, als integrativer Teil der allgemeinen Grundbildung, sind eine wesentliche Voraussetzung für Verstehen und Verständigung unter den Bürgern Europas und für berufliche Mobilität. Die Primarstufe legt die Basis für diese allgemeine Grundbildung.

2. Fremdsprachliche Bildung ist demnach als Kontinuum zu verstehen, das in der Grundschule beginnt und über den institutionalisierten Unterricht in den nachschulischen Bereich hinausreicht. Der Unterricht in fremden Sprachen in der Primarstufe muss demnach mit dem Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe korrespondieren.

3. Der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe ist ein Angebot eigener Art mit spezifischer Didaktik und Methodik; gleichwohl ist er keine vom nachfolgenden Unterricht losgelöste Veranstaltung. Er muss eine verlässliche und berechenbare Ausgangsbasis für den weiterführenden Unterricht in der Sekundarschule schaffen. Diese Ausgangsbasis legt die Grundschule in Abstimmung mit der Sekundarstufe fest. Es ist klar, dass dies nicht ohne Konsequenzen für die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts,

sowohl in der Primarstufe als auch in den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe sein kann. Der weitergeführte Unterricht in der Sekundarstufe wird, zumindest für die Phase des Übergangs zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I, sich wandeln und seine Ziele neu ausrichten müssen. Daraus leitet sich die Notwendigkeit der didaktischen und methodischen Abstimmung zwischen den beiden Schulstufen ab.

4. Mehrsprachigkeit ist eine wesentliche Voraussetzung für das berufliche Fortkommen und für die umfassende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als Bürger Europas (European Citizenship). Mehrsprachigkeit wird zu einem wichtigen Auslesekriterium im europäischen Wettbewerb. Diesen Gegebenheiten muss auch der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe Rechnung tragen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten Mehrsprachigkeit vorbereiten.

5. Konkret heißt dies, dass er motivationsfördernd sein muss, neugierig auf Sprachen machen, wo sinnvoll und notwendig, kindgemäß *language awareness* fördern, daran anschließend auf Bezüge zwischen Sprachen aufmerksam machen/hinweisen. Er wird dabei die Möglichkeiten der Grundschule und die jeweiligen mehrsprachigen Gegebenheiten in der Klasse nutzen. Der Beginn der Hinführung zu selbst organisiertem Lernen gehört ebenfalls dazu.

6. Bei aller Eigenständigkeit des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts im Rahmen des Kontinuums sprachlicher Bildung muss die Wahl der Themen und daraus resultierend Art und Umfang der Sprachdaten sowie die Weise ihrer Vermittlung und die Anleitung zum Umgehen mit diesen Daten die Anforderungen und Ziele der verschiedenen nachfolgenden Stufen berücksichtigen, zumindest mit bedenken.

7. Der Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe muss sich ebenfalls weiterentwickeln und neu orientieren. Dies betrifft sowohl die Angebotsstruktur an Fremdsprachen und die Reihenfolge im Angebot, die Lernaufgaben für die Lernenden, die Organisationsformen des Unterrichts (Lehrgangsstruktur), die Ziele und Inhalte und Bewertungsverfahren. Die Umsetzung ist ohne eine gleichzeitige Revision der Lehrererstausbildung in der 1. und 2. Phase, mit einer entsprechenden Unterstützung während der Einarbeitungsphase, sowie einer Revision der Lehrerfortbildung nicht zu leisten.

8. Besonderes Augenmerk ist auf die Hinführung zur Mehrsprachigkeit zu richten, wobei Einverständnis darüber besteht, dass Englisch Teil dieser Mehrsprachigkeit sein muss. Damit fällt dem Englischunterricht, in der Regel grundständig und flächendeckend in der Grundschule angeboten, eine besondere Aufgabe zu, nämlich schon in der Grundschule den Erwerb weiterer Fremdsprachen vorzubereiten durch entsprechende Motivierung, durch einführendes laterales Fremdsprachenlernen und gleichzeitige Hinführung zu selbstständigem Lernen (Ziel: der so genannte autonome Lerner). Das entspricht der Grundposition, dass der Erwerb fremder Sprachen ein Kontinuum darstellt, das in der Grundschule seinen Anfang nimmt.

Ulrich Bliesener

V. Von der Notwendigkeit einer stärkeren Vereinheitlichung

Fremdsprachenkompetenz generell gewinnt zunehmend an Bedeutung und erweist sich als Schlüsselqualifikation für das Leben in einer globalisierten Gesellschaft. Die Diskussion über den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen in Deutschland befindet sich mit Beginn des 21. Jahrhunderts in einer neuen Phase.

Nachdem Konsens über die Notwendigkeit von frühem Fremdsprachenunterricht besteht, werden nun stärker Konzepte und Ziele diskutiert. Gleichwohl sind der Stand der flächendeckenden Einführung und die Rahmenbedingungen in den Bundesländern noch sehr verschieden. Auf der Basis der Empfehlungen der KMK von 1994 findet ein Umsetzungsprozess statt, der sich hinsichtlich des Umfangs, der didaktischen Konzeption, der Lehr- und Bildungspläne, des Lehrereinsatzes und der Lehrerausbildung und -fortbildung noch in der Entwicklungsphase befindet.

Die notwendige Bilanzierung des bisherigen Fremdsprachenunterrichts und seine Zielformulierung müssen im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlich fundierten Prinzipien und aus der Praxis erwachsenen Modellen und Anregungen

erfolgen. Dabei darf nicht vergessen werden, dass hier bundesweit ein neues Fach eingeführt wird, das seine endgültigen Konturen noch gewinnen muss. Zur Unterstützung dieses Prozesses und einer kontinuierlichen Entwicklung des Faches in Deutschland scheinen in der jetzigen Phase vorrangig Überlegungen zu fünf Bereichen notwendig.

Im Folgenden soll der Blick auf die Bereiche administrative Rahmenvorgaben, Sicherung der Unterrichtsqualität, Unterstützungssysteme, wissenschaftliche Begleitung und Kontinuität des Faches gelenkt werden.

1. Administrative Rahmenvorgaben

Nach der grundsätzlichen bildungspolitischen Entscheidung der Bundesländer für Fremdsprachenunterricht in der Grundschule erfordert seine Implementierung bzw. Konsolidierung im Wesentlichen folgende administrative Rahmenvorgaben:

- rechtliche Verankerung im Fächerkanon der Grundschule,
- Bereitstellung von Ressourcen, bezogen auf zeitliche Vorgaben in der Stundentafel und die Zuweisung qualifizierter Lehrkräfte,
- Einbindung von Fremdsprachenlernen in das Grundschulcurriculum und die Entwicklung von Lehrplänen, Handreichungen etc.,
- Stärkere Institutionalisierung der Fortführung in der weiterführenden Schule, z. B. durch entsprechende Berücksichtigung in den Lehrplänen der Klasse 5 und die Abstimmung von Inhalten und Arbeitsweisen,
- Bereitstellung von Mitteln für eine Fort- und Weiterbildungsoffensive zur Qualifizierung von Lehrkräften für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule,
- Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation.

2. Sicherung der Qualität

Besondere Anstrengungen und Angebote erfordert die Sicherung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule durch Qualifizierung der Lehrkräfte. Lehrerbildung und -fortbildung schaffen die Grundlagen für die

Installierung dieses neuen Faches. Die Ausbildung kann erst mittel- und langfristig den Bedarf an Fachkräften decken. Gegenwärtig muss jedoch besonderes Augenmerk auf die Fortbildung der Lehrkräfte gerichtet werden. Fremdsprachenlehrkräfte aller Schulstufen sind die Zielgruppe für unterrichtsbegleitende Fortbildung und nachqualifizierende Weiterbildung. Die Bandbreite der Fortbildungsklientel reicht hier von der seit Jahren fachfremd unterrichtenden Lehrkraft über die nachzuqualifizierende Fremdsprachenlehrkraft aus dem Sekundarschulbereich ohne grundschulpädagogische Ausbildung bis hin zur Gruppe der Fachberaterinnen und Fachberater sowie des Fortbildungspersonals.

Für eine professionelle Fortbildung zur Qualitätssicherung des Fachs scheinen deshalb flexible Ansätze sinnvoll zu sein:

- langfristige Fortbildungskonzepte, die neu gedacht werden müssen, Unterrichtspraxis begleiten, zu höherer Sprachkompetenz führen und sich an erwachsenenpädagogischen Erkenntnissen ausrichten,
- Fortbildungskonzepte, die für die unterschiedlichen Zielgruppen differenzierte Fortbildungs- und Weiterbildungscurricula bereitstellen, die bausteinartig definiert sein können,
- Fortbildungskonzepte, die den sprachpraktischen, fachdidaktischen und grundschuldidaktischen Bereich abdecken,
- Fortbildungskonzepte, die eine Zertifizierung von Kompetenzerwerb beinhalten,
- Konzepte, die eine flexible Verzahnung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie von Aus- und Fortbildung unter Einbeziehung der Studienseminare verfolgen,
- schulinterne Lehrerfortbildung,
- regionale Arbeitsgruppen,
- schulstufenübergreifende Angebote,
- Außenlehrgänge im Land der Zielsprache,
- Vernetzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten innerhalb der Länder,
- Fortbildung, die ihre Ergebnisse evaluiert.

3. Unterstützungssysteme

Ein modernes Schulsystem sollte alle Möglichkeiten im Umfeld nutzen, um die Qualität seines Lernangebotes zu erhöhen. Die Erfahrungen mit Öffnung von Schule gegenüber außerschulischen Partnern sind vielfältig und positiv. Überregional, regional und in der Einzelschule dient der Aufbau von Unterstützungssystemen und die Nutzung außerschulischer Kompetenzen der Qualitätsentwicklung und -sicherung des Fremdsprachenunterrichts an den Grundschulen. Dabei können auch bisher ungewohnte Wege und Möglichkeiten genutzt werden, Bildung „einzukaufen“. Das Zusammenspiel verschiedener Kooperationspartner kann durch Synergieeffekte die Qualität des Fremdsprachenbereichs an den Grundschulen verbessern:

- institutionalisierte Fachberatung als gezieltes Unterstützungssystem,
- Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern aus dem Bereich der Hochschulen und der Erwachsenenbildung (z. B. Volkshochschulen),
- Nutzung der Unterstützungsmöglichkeiten von Instituten (z. B. Institut Français) und Konsulaten,
- Einsatz von Fremdsprachenassistenten und „*native speakers*“,
- Aufbau und Ausstattung von regionalen Lernwerkstätten mit beispielhaftem Lehr- und Lernmaterial,
- Begegnungen auf Lehrer- und Schülerebene (Schulpartnerschaften, Lehreraustausch, Schüleraustausch).

4. Wissenschaftliche Begleitung

Auch bewährte didaktische Prinzipien und Elemente des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen sind regelmäßig auf Angemessenheit und Effektivität hin zu überprüfen. Bildungspolitikern muss bei der gegenwärtigen Installation eines Fremdsprachenangebotes an Grundschulen interessieren, was dabei „herauskommt“. Wissenschaftliche Begleitung und Untersuchungen haben hier einerseits die Aufgabe, eine gesicherte Grundlage für ein Gesamtsprachenlernkonzept bereitzustellen, andererseits sollte aber noch stärker die Evaluation im Blick sein. Die Überprüfung von Ergebnissen und Effektivität der Angebote und Möglichkeiten der sinnvollen Fortführung erfordern eine

wissenschaftlich fundierte Durchführung. Dazu gehören unter anderem:

- Abgleich internationaler Erfahrungen,
- Klarere Grundsatzkenntnisse über zu beachtende Entwicklungsstadien und den günstigsten Zeitpunkt für einen Beginn von Fremdsprachenlernen,
- Beschreibung von Stufenprofilen nach wissenschaftlichen Erkenntnissen (Was kann in der Grundschule geleistet werden und wie?),
- Beschreibung von Standards in Lehrplänen,
- Vorschläge für ein Kerncurriculum für Fremdsprachen in der Grundschule,
- Erprobung neuer Modelle (z. B. Lernen in zwei Sprachen),
- Schulversuche ab der Jahrgangsstufe 1,
- Sachfachunterricht in anderen Sprachen (Fremdsprache als Unterrichtssprache).

5. Kontinuität

Der Wert des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule steht und fällt mit der Akzeptanz und angemessenen Weiterführung im Sekundarbereich. Erworbenes darf nicht verschüttet, sondern muss genutzt werden. Es stellt sich die Frage, was mittel- oder langfristig in der Didaktik und Methodik der weiterführenden Schulen zu ändern ist, wenn Kinder frühzeitig intensiven Kontakt mit Fremdsprachen hatten. Ausgehend von der Realität eines flächen-deckenden Frühfremdsprachenunterrichts in der Grundschule, kann die Entwicklung eines durchgängigen Konzeptes für alle Schulstufen mit didaktisch-methodischen und inhaltlichen Aussagen und mit Kriterien zur Evaluation eine effektive Weiterführung gewährleisten. Interessant sind dabei auch die neuen Erfordernisse des Arbeitsmarktes nach Mehrsprachigkeit mit unterschiedlich gewichteten Kompetenzen in verschiedenen Sprachen. Für die Sicherstellung der Kontinuität im Sinne eines Gesamtsprachenlernkonzeptes können beispielsweise folgende Prämissen gelten:

- Fremdsprachenunterricht in der Grundschule muss berechenbarer werden.
- Weiterführung in der Sekundarstufe ist sicherzustellen.
- Konsequenzen für die Sprachfolge und die Didaktik und Methodik der weiterführenden Schulen sind zu ziehen.

- Anpassung der Fremdsprachenlehrpläne der Sekundarstufe unter neuen Fragestellungen:
 - » Welche Dauer des Fremdsprachenlernens ist heute sinnvoll?
 - » Welches Niveau soll erreicht werden (Verstehen/Sprechen/Grammatik etc.)?
 - » Wie flexibel sollen/können Lehrpläne sein?

Im Sinne einer notwendigen Vergleichbarkeit und Verlässlichkeit von Grundlagen sollten sich regionale Besonderheiten und Akzente der Bundesländer in einem Rahmen halten, der vergleichbare Ergebnisse und Stufenprofile ermöglicht. Das Fremdsprachenlernen an Grundschulen darf nicht zum didaktischen und organisatorischen Experiment werden. Hier ist eine breite Zusammenarbeit zwischen den Ländern, zwischen den Schulstufen und zwischen Theorie und Praxis gefordert, mit dem Ziel der Zusammenführung gewonnener Erkenntnisse als Fundament für ein durchgehendes Gesamtsprachenlernkonzept im Bildungswesen.

Wiltrud Lortz

VI. Profile des Könnens

Mit zwei Wochenstunden und mit großen Klassen "*across the entire ability range*" sind die zu erwartenden und zu erzielenden Ergebnisse des Grundschulfremdsprachenunterrichts nicht zu hoch anzusetzen. Viele Lehrerinnen und Lehrer müssen sich zudem erst mit der Fülle der didaktischen Ansprüche vertraut machen und Routinen entwickeln, die auf anderen Schulstufen vorhanden, wenn auch nicht durchweg so begründet sind. Stufenprofile beschreiben, was Schülerinnen und Schüler nach zwei Jahren Unterricht können sollen, nicht, was durchgenommen und linear abgehakt worden ist. Das Wachstum in einer Fremdsprache ist immer ein individueller Prozess mit erheblichen Unterschieden und in der Schule ein kollektiver Prozess, der am Ende ausweist, was eine Klasse gewohnt ist und woran man sie als Lehrer/in durch konsequente Übung und ermutigende Lernerfahrung

gewöhnt hat. Diese Betonung des Könnens setzt eine gründliche Planung der inhaltlichen und der auf Fertigkeiten bezogenen Dimension des Lernens voraus, ist jedoch auch an eine genaue Beobachtung der Lernweisen und des Lernfortschrittes jedes einzelnen Kindes gebunden und die sind durch psycho- und neurogene Phasen bestimmt, die sich nicht an dem ablesen lassen, was die Lernenden nachahmen und reproduzieren und „korrekt“ kurzfristig sprechen. Sprachwachstum ist ein Prozess mit Turbulenzen und Phasen des aufmerksamen Verstummens, also alles andere als ein linear zu bewirkender Leistungsstand.

Das Fremdsprachenportfolio ist ein Weg, diese Unterschiede festzuhalten und kontinuierlich zu verfolgen.

Fremdsprache (1/2) 3/4

z. B. Englisch – als Lernerlebnis

- Fremdsprache verstehen: Voraussetzung der Einsprachigkeit des späteren Unterrichts
- An der Fremdsprache fruchtbaren Spaß haben: Klang, Reime, Geschichten, Spiele, die Ordnung in der Sprache erkennen und aktiv genießen
- Die Fremdsprache als Teil der und Schlüssel zur Umwelt entdecken: Spurensuche, Kontakte, Bedeutungen auffinden
- Selbstvertrauen entwickeln: Addition unterschiedlicher Kompetenzen (vgl. Hunfeld) bei gemeinsamem Sprachwachstum
- Themen als Erfahrungsinhalte benennen, erfragen, äußern können
Basiswortschatz in Sachfeldern, einfache Mitteilungsmuster

Diese sehr allgemeine Zielsetzung ist in Profilbeschreibungen so darzustellen:

Hörverstehen

Stufe 3/4

Gegenstände: Unterrichtssprache, Reden über Alltagssituationen in der Klasse und im Weltwissen; Märchen (Erzählungen und anschauliche Hörspiele); Verstehen von Lehrer-Schüler- und Interviewfragen.

Die Schüler/-innen können

- Englisch von anderen Sprachen unterscheiden und englische Wörter heraushören, wenn sie von Sprechern, etwa im Rundfunk, verwendet werden;
- kurze Erzählungen und Szenen anhören und zeigen (Bildelemente hochhalten, klopfen, mit dem Finger auf Personen und Gegenstände in einer Zeichnung oder einer Scherenschnittkollage deuten), dass sie die wichtigsten Begriffe (wieder)erkannt haben;
- die Zahl und die Identität (Wolf, Katze, Maus, Mädchen etc.) von Personen in einem Hörtext feststellen;
- gewisse Merkmale dieser Elemente heraushören und später rekonstruieren;
- sich Gehörtes vorstellen und das durch Zeichnungen wiedergeben;
- einfache Anweisungen im Unterrichtsalltag verstehen und befolgen: *stand up, come here, stand together, sit/stand in a circle, let's sit in a circle, pick up the ball, dice and give it to ..., please, colour the items, hold up your figurines, jump down and turn around etc.*;
- Fragen nach persönlichen Daten und Umständen, Vorlieben und Abneigungen, Lieblingssendungen, -büchern, -vereinen, -stars, -mahlzeiten usw. verstehen und darauf mit Gesten, Mimik oder einfachen sprachlichen Äußerungen bejahend oder verneinend reagieren;
- vertraute Personen und Orte – auch aus Geschichten und Hörspielen – erkennen und in Szenen darstellen und ggf. benennen;
- verstehen, wovon die Rede ist, wenn Gegenstände des täglichen Gebrauchs, Klassenkamerad/-innen und Lehrer/-innen, Ereignisse des Schullebens genannt, beschrieben oder in Anforderungen erwähnt werden;
- das Datum, die Uhrzeit, den Tag und/oder Monat eines Ereignisses, einer Verabredung oder anderer zeitlich bestimmter Situationen verstehen;
- durch Beachtung mimischer, gestischer und ikonografischer Signale, Reime, Liedtexte, auch Scherze und Witze auffassen.

Das Profil des hörenden Verstehens ist selbstverständlich und ausschließlich davon abhängig, dass die Unterrichtssprache ohne nennenswerte Einschränkung das Englische ist.

Reden und mündliche Kommunikation

Stufe 3/4

Gegenstände:

Objekte im Klassenzimmer, Farbe und hervorstechendes Merkmal von solchen Dingen, aber auch Tieren, Gebrauchsgegenständen usw., Personen und Figuren in Märchen, Reimen, Liedern; die einfachen Lebensumstände der Kinder, Kleider, Zeichnungen und gebastelte Elemente, Inhalte von Szenen, Spielen, Erzähl- und Liedtexten, Teile und Varianten von Spielen, Rollen und Aufgaben im Schulalltag.

Die Schüler/-innen können

- vertraute Dinge, Spiele, Tätigkeiten benennen;
- sich mit Namen, Alter, Herkunft und Adresse vorstellen;
- Lieder und Reime nach deren anschaulicher und rhythmischer Einführung im Chor und einzeln vortragen; "*chants*" und Wechselreimgesänge mitmachen, Reimpaare nennen;
- sich mit allen wichtigen Wünschen, Einwendungen und Vorschlägen auch zustimmend oder ablehnend am englischen Unterrichtsgeschehen beteiligen;
- kleine Alltagsdialoge proben und bei Begegnungen mit Besuchern sprachlich und kommunikativ zurecht kommen;
- Gegenstände, Personen, Tiere benennen, Farben, äußere Merkmale und Eigenschaften beschreiben;
- um Gebrauchsgegenstände, Hilfe und Unterstützung bitten;
- Gegenstände, Requisiten, Verläufe kleiner szenischer Aufführungen vorschlagen;
- zeigen, was sie möchten, können, aber auch (noch) nicht gern täten;
- Besucher und Gäste höflich, interessiert und rücksichtsvoll befragen.

Leseverstehen

Stufe 3/4

Gegenstände:

Wörter, Slogans und Wendungen aus der täglichen Umwelt: *go West, come together*;

after eight, cola light, kingsize, high sensitivity, CD, New York, trouble;
Titel von Kinderbüchern, Namen von Figuren (Werbung, *stories, songs*);
Beschriftungen und Hinweisschilder in Klasse und Schulgebäude; Namen von
KlassenkameradInnen, Kurzfassungen von Erzählungen; englische Bilder,
Kinderbücher und -zeitschriften.

Die Schüler/-innen können

- englische Wörter in Reklame, Fernsehen, auf Waren und in Zeitschriften, auch Namen in Comics als solche erkennen und lautrichtig aussprechen;
- Zeichnungen, Ziffern und Abkürzungen (*Mon, Tue, Wed, Jan, Feb, Mar*) „lesen“, d. h. ihnen Wörter aus dem Gedächtnis zuordnen;
- Bestell-, Notiz-, Einkaufszettel, sowie Wortbündel um gut vertraute Kernbegriffe herum (auch Bildelemente) nennen und ablesen, auch anhand des Anfangsbuchstabens rekonstruieren;
- Slogans, Kurzfassungen von bekannten Geschichten, Mini-Texte entziffern;
- Reime, Liedtexte, „*chants*“, die sie gut kennen, vorlesen;
- Wortkarten in der Reihenfolge einer Hörscene oder einer Geschichte aus der Erinnerung heraus auswählen und hinlegen.

Schreiben

Stufe 3/4

Gegenstände:

Schreiben, Orthographie und schriftliche Äußerungen sind nicht Lernziel des Englischunterrichts in der Primarstufe, man wird allerdings damit rechnen müssen, dass Kinder gerne aufschreiben möchten, was sie an der Tafel, im Lernmaterial und auf Verpackungen und Reklamen sehen. Für manche Schüler/-innen ist die geschriebene Darstellung des Gehörten erst der klärende Zugang zum Klangbild und Voraussetzung für die eigene Rekonstruktion oder Reproduktion im Mündlichen. Es ist dann kein weiter Weg bis zum Wunsch, den einen oder anderen Reim, Liedtext oder Satz zu notieren und im *treasure book* oder als Aushang im Klassenzimmer mit Zeichnungen und Bildelementen zu gestalten. Sobald Kinder solche

Neigungen zeigen, werden sie gefördert, ohne dass dies eine besondere Würdigung des Schreibens oder des Schreibers bedeutet.

Manche Mädchen und Jungen möchten sich oft etwas Geschriebenes ins Merkheft nehmen: Das kann durch Einkleben von Wortstreifen und Satzstreifen geschehen, auch durch das Notieren jeweils nur des letzten Wortes einer Zeile, das als Erinnerungsstütze (= *retrieval cue*) die ganze Reihe aus dem Gedächtnis abrufft.

Die Schüler/-innen können

- ihre und andere englische Namen schreiben;
- auf englisches Diktat Ziffern von 1 bis 100 schreiben, auch Jahreszahlen und Geburtstage;
- einfache Karten "*Happy birthday*", "*I am your Valentine*" "*Don't worry, be happy*", "*Penguin for president*" gestalten und Aufschriften auf Zeichnungen, Girlanden, Schmuckfriesen anbringen, nachdem die betreffenden Wort- und Satzbilder zunächst als Vorlage an der Tafel oder auf Packpapier geübt worden sind;
- zunehmend Wörter, die sie im Anschluss an "*Story telling events*", situative Spiele, Reime etc. der Lehrerin/dem Lehrer als Tafelanschrieb diktieren haben, abschreiben, wobei sich die Schriftbilder vorrangig auf solche beschränken, die vier Buchstaben nicht überschreiten: *the cat – mice, soft, lazy, likes/gets milk; the pig – fat, works hard, gets no milk; the cat – has milk/cold milk, is not fair; the sun – in the sky, hot;*
- Wunsch- oder Einkaufslisten durch selektives Abschreiben aufstellen;
- Bilder und Etiketten beschriften;
- Glückwunschkarten mit Text gestalten;
- Reime, Liedtexte, alltägliche Äußerungen, Fragen im unvollständigen Schriftbild vervollständigen.

Jede Schule kann nach diesen Vorgaben das jeweils mögliche Profil festlegen und dessen Erreichung evaluieren. Das Ergebnis kann den Lehrerinnen und Lehrern der aufnehmenden Schulen mitgeteilt werden.

Hans-Eberhard Piepho

VII. Profile zukünftiger Lehrerbildung

Die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in Grundschulen kann nur auf der Grundlage einer intensiven Lehrerauf- und -fortbildung gelingen. Dabei müssen sowohl die Grundschulen (Klasse 1-4) wie auch die 5. Klassen berücksichtigt werden. Die augenblickliche Situation, in der die Qualifizierung der Lehrkräfte weitgehend nur durch Fort- beziehungsweise Weiterbildung vorgenommen wird, kann nur als Übergangslösung angesehen werden.

1. Universität

Zum Lehramtsstudium der modernen Fremdsprachen gehört eine deutliche Praxisrelevanz (vgl. KMK-Empfehlung zur Lehrerbildung). Zum Kerncurriculum im Fach gehört auch die fremdsprachliche Kinder- und Jugendliteratur; zum Kerncurriculum in Methodik/Didaktik gehört auch der Fremdsprachenerwerb in der Grundschule.

Zum Grundschullehramtsstudium gehört – analog zu den Verpflichtungen für andere Unterrichtsfächer – die Ausbildung für den Fremdsprachenunterricht. Dazu gehören neben Sprachpraxis vor allem Methodik/Didaktik, Kenntnis von Kinder- und Jugendliteratur sowie Kenntnisse über Spracherwerb.

2. Studienseminar

Lehramtsanwärter für moderne Fremdsprachen an Gymnasien sammeln auch Erfahrungen über den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen. Lehramtsanwärter für Fremdsprachen an Grund-, Haupt- und Realschulen werden ein Jahr lang fachlich an Grundschulen ausgebildet. Grundschullehramtsanwärter ohne Fremdsprachenstudium erhalten die Möglichkeit, auch fachlich für den Fremdsprachenunterricht ausgebildet zu werden.

3. Fort- und Weiterbildung

In der jetzigen Übergangszeit erwerben die Grundschullehrkräfte durch intensive Fortbildungsmaßnahmen (Jahres- und Kompaktkurse in Verbindung mit Sprachkursen und möglicherweise Auslandsaufenthalten) die Qualifikation für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Die den Fremdsprachen-

unterricht in den weiterführenden Schulen übernehmenden Lehrkräfte werden genau über den Grundschulunterricht informiert, nehmen an einer ca. zwölfstündigen Fortbildung teil und erhalten die Möglichkeit zur Hospitation in der Grundschule. Anzustreben ist die Übernahme des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen ausschließlich durch grundständig ausgebildete Lehrkräfte, die in einer Berufseingangsphase von ca. fünf Jahren betreut werden (vgl. Empfehlung Hamburger Kommission Lehrerbildung, Beltz, 2001). Hinzu kommen Angebote für weitere berufsbegleitende Fortbildung im Rahmen eines gewissen Obligatoriums (vgl. ebd.).

4. Qualität der Aus- und Fortbildung

Aus- und Fortbildner werden für die neue Aufgabe „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ qualifiziert. Es ist selbstverständlich, dass auch in diesem Bereich die Lehrerbildung evaluiert wird.

5. Inhalte der Lehrerbildung

Zu den Inhalten der Lehrerbildung im Bereich „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ gehören:

- Unterrichtssprache und Muttersprache der Kinder im Zielsprachenland;
- die thematisch-inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts;
- die große Bedeutung sprachlichen Könnens als Lernziel gegenüber dem deklarativen Wissen;
- der neue Lernbegriff: Im Unterricht wird Sprachaneignung/Spracherwerb ermöglicht, nicht alles zu Lernende muss „gelehrt“ werden;
- der spiralig und in konzentrischen Kreisen ablaufende Unterricht, der nicht an einer linearen (z. B. grammatischen) Progression ausgerichtet ist;
- die Authentizität der Unterrichtsmaterialien;
- die „Authentizität“ der Lehrenden und Lernenden, die im Unterricht „als sie selbst“ handeln.

6. Qualität des Unterrichts als Thema in der Lehrerbildung

Die folgenden Hinweise beziehen sich auf den wichtigen Bereich der

Lernstandsermittlung im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Sie müssen als Aufgaben in der Lehreraus- beziehungsweise Lehrerfortbildung berücksichtigt und zum Teil auch noch (weiter-)entwickelt werden.

- Fremdsprachenunterricht in der Grundschule muss verlässliche Ergebnisse erzielen, die auch beschreibbar sind, ohne dass dies auf sprachliches Wissen reduziert wird. Dafür ist die Definition eines klaren Stufenprofils erforderlich.
- Für die Ermittlung fremdsprachlichen Könnens werden valide Messinstrumente benötigt.
- Das Sprachenportfolio eignet sich gut als ein Mittel der Sprachstandsfeststellung, auch als Möglichkeit der Selbstevaluation.
- Die eingesetzten Unterrichtsmaterialien und Medien müssen vollen Anforderungen an einen modernen Fremdsprachenunterricht entsprechen.

Otfried Börner

VIII. Fremdsprachen lernen ab Schuljahr 2001/2002:

Baden-Württembergs Lehrkräfte bereiten sich vor

„Der Schlüssel zur Qualitätssicherung in der Bildungspolitik liegt in den Grundschulen. Darum werden wir ab dem Schuljahr 2001/2002 mit dem flächendeckenden Ausbau des Fremdsprachenunterrichts ab der ersten Klasse beginnen.“ (Ministerpräsident Erwin Teufel, Regierungserklärung v. 9.12.1998)

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule bedeutet eine Herausforderung an alle, an Forschung und Lehre ebenso wie an Verwaltung und Schule und insbesondere an die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule, von denen letztlich ein Erfolg oder Misserfolg dieses neuen Faches abhängen wird.

Zu den Bundesländern, die sich momentan mit großem Ressourceneinsatz auf die Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts in den Grundschulen des Landes vorbereiten, gehört auch Baden-Württemberg.

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle zur Durchführung dieses besonderen Unterrichts benötigten Grundschullehrkräfte bereits über die für ihre Unterrichtsplanung und -gestaltung benötigten sprachlichen und fachlichen Kenntnisse verfügen bzw. sich dieses Wissen alleine aneignen können, wird

einer Einführung oder Ausweitung von Fremdsprachen im Grundschulbereich ein entsprechendes Qualifizierungsangebot vorausgehen bzw. unterrichtsbegleitend angeboten.

<p>Vorhaben</p>	<p>Einführung des Fremdsprachenunterrichts ab Klasse 1 – sukzessiv aufbauend bis Klasse 4</p> <p>2001/2002: Beginn der Pilotphase: Einführung einer Grundschulfremdsprache in 32 Regionalverbänden (9 Verbände mit 103 Grundschulen: Französisch, 23 Verbände mit 365 Grundschulen: Englisch) in dieser Phase Erprobung der Lehrpläne</p> <p>Anf. 2001: Entscheidung der Landesregierung über den Zeitpunkt der flächendeckenden Einführung der Fremdsprache in allen Grundschulen des Landes</p>
<p>Administrative Vorgaben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pflichtangebot für alle Kinder in Grund- und Sonderschulen mit Bildungsgang Grundschule sowie für einen Teil der Kinder mit Unterricht nach dem Lehrplan der Förderschulen • Fremdsprachen: Englisch/Französisch • Erweiterung der Stundentafeln der Grundschule, der Sonderschulen mit Bildungsgang Grundschule sowie der Förderschulen • Der Unterricht folgt grundschulgemäßen Prinzipien • Verbindliche inhaltliche Vorgaben in Lehrplänen für alle Jahrgangsstufen • Festgelegte Standards am Ende der Klassenstufen 2, 3 und 4 • Leistungsfeststellung mit Notengebung in den Klassen 3 und 4 (ohne Versetzungs- und Übergangsrelevanz) • Gewährleistung der Anschlüsse (Anschlussmöglichkeit nicht Anschlusszwang) beim Übergang von der Grundschule in die Klasse 5 der weiterführenden Schularten: HS: Pflichtfremdsprache Englisch; Möglichkeit der Weiterführung von Französisch in bis zu dreistündigen Arbeitsgemeinschaften RS: Pflichtfremdsprache Englisch; Möglichkeit der Weiterführung von Französisch bis zur Fortsetzung in Klasse 7 in dreistündigen Brückenkursen oder direkte Weiterführung in so genannten F1 Realschulen GY: Fortsetzung der Grundschulfremdsprache

Für einen Flächenstaat mit 2501 Grundschulen und ca. 500 000 Grundschülerinnen und Grundschülern, von denen ein Teil der Lehrkräfte bereits im Schuljahr 2001/2002 nach obigen Vorgaben in das neue Fach einsteigen werden, bedeutet die Vorbereitung auf diese Aufgabe ebenfalls eine große Herausforderung.

Das baden-württembergische Fortbildungskonzept FliG (Fremdsprachen lernen in der Grundschule) will Lehrerinnen und Lehrer, die sich in den nächsten Jahren im Bereich des frühen Fremdsprachenlernens engagieren, durch ein groß angelegtes Fortbildungsangebot unterstützen, sie sprachlich „auf die Höhe“ und didaktisch-methodisch „ein Stück weiter“ bringen.

Mit der Konzipierung dieser möglichst bedarfsorientiert ausgerichteten Fortbildung beauftragte das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Stuttgart, im Juli 1999 zwei Projektgruppen (je eine für die Zielsprachen Englisch/Französisch) mit der Maßgabe,

- eine Fortbildungskonzeption zu erarbeiten,
- einen Pilotkurs zur Sprachschulung zu konzipieren, zu begleiten und zu evaluieren,
- ein Pflichtenheft sowie Unterlagen zur Evaluation für die Vergabe der Sprachschulung an externe Anbieter zu erstellen,
- Lehrgänge für Multiplikator/-innen zu planen und durchzuführen, deren Aufgaben
 - » durch die Erarbeitung möglichst praxisnaher Unterlagen und Materialien zu unterstützen und
 - » das regionale Fortbildungsangebot zu begleiten, zu evaluieren und ggf. neuen Erkenntnissen und Erfordernissen anzupassen.

Die Fülle der an die Lehrkräfte gestellten Forderungen und der damit verbundenen wünschenswerten Unterstützungsmaßnahmen ließ ein modulares Vorgehen und ein sehr kompaktes Fortbildungskonzept geboten erscheinen, das Auswahlmöglichkeiten bietet und nach Bedarf ausgeweitet wird. Durch den im Spätherbst 1999 mit Hilfe des Institut Francais und dem

Volkshochschulverband an mehreren Standorten durchgeführten ersten Pilotkurs zur sprachlichen Fortbildung nahmen Planung und Gestaltung dieses Konzepts bereits sehr konkrete Formen an.

<p>Gefördert wurde dies durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Der Großteil der Lehrerinnen und Lehrer ist durch die in den letzten Jahren geführten Diskussionen über Organisation, Ziele und Inhalte von Schule überhaupt und denen von Grund- und Hauptschule im Besonderen für die „Beständigkeit des Wandels“, d. h. dafür, dass Schule und Unterricht Veränderungen in der Gesellschaft nicht nur zu registrieren, sondern in entsprechender Weise auch darauf zu reagieren haben, sensibilisiert und bereit, sich immer wieder auf neue Aufgaben „einzulassen“. • Fremdsprachenlernen an Grundschulen ist in Baden-Württemberg nichts Neues – seit 1964 wurden in unterschiedlichen Regionen, nach unterschiedlichen Konzeptionen und in unterschiedlicher Ausprägung Versuche mit dem frühen Fremdsprachenlernen durchgeführt. So werden an fast der Hälfte der Grundschulen des Landes bereits Fremdsprachen angeboten (Englisch: 536 GS ; Französisch: 515 GS ; sonst. Sprachen: 16 GS) – die hier unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer verfügen sowohl über die benötigte Sprachkompetenz als auch über didaktisch-methodische Vorkenntnisse. • Die Pädagogischen Hochschulen des Landes waren bereit, die verschiedenen Konzepte nicht nur mit zu erarbeiten, sondern sie auch durch personelle Unterstützung mit zu tragen. • Es wurden ausreichend Landesmittel sowohl für die Ausweitung des Grundschulangebots als auch für das benötigte umfangreiche Qualifizierungsprogramm bereitgestellt. • Es besteht ein Fortbildungssystem, das über zentrale, an den Akademien des Landes durchgeführte, regionale und schulinterne Fortbildungen sicherstellt, dass Fortbildungsmaßnahmen relativ schnell und effizient durchgeführt werden können.
<p>Eine nicht vorhersehbare Entwicklung im Laufe der Planung war:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die hohe Attraktivität des Projekts und die damit verbundene hohe Resonanz bereits in der Pilotphase ließ die Zahl der für die Pilotversuche ad hoc benötigten Fortbildungsmaßnahmen und damit die der Multiplikator(inn)en emporschnellen und machte die Aufnahme zusätzlicher Multiplikator(inn)en in laufende Lehrgänge notwendig.

Ab Schuljahr 2000/2001 bieten die Staatlichen Schulämter ein schulnahes Qualifizierungsprogramm an, dessen Ausgestaltung berücksichtigt, dass die Lehrerinnen und Lehrer für ihre künftige Aufgabe unterschiedliche Vorerfahrungen und Qualifikationen mitbringen. Daraus können sie bedarfsorientiert auswählen.

Es umfasst Angebote im didaktisch-methodischen Bereich ebenso wie in dem der eigenen Sprachschulung. Die Fortbildung im didaktisch-methodischen Bereich erfolgt durch die Multiplikatoren und Multiplikatorinnen der Staatlichen Schulämter, die größtenteils über ein Ausschreibungsverfahren gewonnen wurden und auf ihre Aufgaben in zentralen Akademielehrgängen sowohl in fach- als auch erwachsenendidaktischer Hinsicht vorbereitet werden.

<p>Vor- bereitende verpflichtende Maßnahmen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Akademielehrgänge zur Didaktik/Methodik der Fremdsprache 	<ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachen lernen und lehren • Mimik, Gestik und viel Theater • Singen, Spielen, Tanzen ... • Der weiterführende Unterricht in den Klassen 3 und 4 • Leistung erkennen, beschreiben und bewerten
<p>Vorbereitende fakultative Maßnahmen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • je nach Bedarf ein oder zwei Akademielehrgänge „Fortbildung für Fortbildner“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwachsenen Didaktik und -methodik
<p>Unter- stützende Maßnahmen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • reichhaltige praxisnahe Unterlagen • spezielle Angebote der PHs des Landes 	<ul style="list-style-type: none"> • FliG-Ordner mit Unterlagen zu allen Lehrgängen und zu den geplanten regionalen Fortbildungsmaßnahmen • Vertiefung, Ausweitung und Ergänzung der didaktisch-methodischen und sprachlichen Vorbereitung • Ansprechpartner für Fortbildner/-innen

Flankierende Maßnahmen (didaktisch-methodisch)	<ul style="list-style-type: none"> • weitere bedarfsorientierte zentrale Fortbildungsangebote 	<ul style="list-style-type: none"> • Spielen, Improvisieren, Darstellen • Multimediaschulung (i. Pl.)
Flankierende Maßnahmen (sprachlich)	<ul style="list-style-type: none"> • Auslandssprachkurs (Lingua-Programm) 	<ul style="list-style-type: none"> • im Rahmen der zur Verfügung stehenden Fördermittel

Sie übernehmen in unterrichtsbegleitenden Arbeitskreisen auch die weitere Qualifizierung und Unterstützung der Lehrkräfte während der Unterrichtstätigkeit, sind deren Ansprechpartner/-innen und Berater/-innen.

Die Vorbereitung und Unterstützung dieser Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sieht – außer den sprachlichen Qualifizierungsangeboten in der Region und im Ferienangebot – (s. u.) Folgendes vor: Siehe Tabelle Seite 49.

Die Module zur Didaktik-Methodik bestehen aus insgesamt acht vorbereitenden Veranstaltungen. Da die Unterrichtstätigkeit zunächst in der Klasse 1 beginnt, sind die ersten vier Veranstaltungen vorwiegend auf den Unterricht in den ersten beiden Klassenstufen ausgerichtet. Zeitlich versetzt werden dazu weitere vier Veranstaltungen angeboten, die sich mit dem weiterführenden Unterricht in den Klassen 3 und 4 beschäftigen.

Bei der Sprachschulung geht es um eine systematische Schulung der Sprachkompetenz. Für dieses am Lehrplan orientierte, situations- und themenbezogene Sprachtraining wurden von den Projektgruppen Standards formuliert, sodass die Sprachschulung an externe Sprachanbieter (VHS, Klett-Lerntraining u. a.) vergeben werden konnte. Um auch hier den unterschiedlichen Vorkenntnissen der Lehrerinnen und Lehrer Rechnung zu tragen, gibt es bei der Sprachschulung zwei Kursniveaus.

Ziel des Grundkurses ist die Auffrischung sowie die Verbesserung der fremdsprachlichen Kenntnisse und der allgemeinen Sprechfertigkeit.

Im Aufbaukurs können sich die Kursteilnehmer/-innen auf die Unterrichtssituation vorbereiten, in der die Sprache als Unterrichtsmittel verwendet wird. Ziel dieses Kurses ist die Vertiefung der fremdsprachlichen Kenntnisse und die Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache in einem integrierten Fremdsprachenunterricht.

Auch diese Fortbildungsmaßnahme wird durch die Staatlichen Schulämter durchgeführt, in deren Auftrag die externen Sprachanbieter die Sprachkurse durchführen – durch muttersprachliche Lehrkräfte und nach Maßgabe des verbindlichen „Pflichtenhefts“. Zur Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz und als Hilfe bei der Auswahl der angebotenen Sprachkurse wurde den Lehrerinnen und Lehrern ein Selbsteinschätzungsbogen an die Hand gegeben, mit dem der Qualifikationsstand selbst erhoben werden konnte.

Die Rückmeldungen zeigen, dass die überwiegende Zahl der Lehrkräfte das volle Sprachangebot (Grund- und Aufbaukurs) wahrnimmt.

Um dieses Bemühen noch über die oben beschriebenen Maßnahmen hinaus zu unterstützen, wurde nach weiteren Möglichkeiten zur Erweiterung der Sprachkompetenz gesucht. Durch Muttersprachler/-innen geleitete Feriensprachlehrgänge (erstmals in den Pfingstferien 2001) bieten interessierten Lehrerinnen und Lehrern die Gelegenheit, in einem einwöchigen intensiven „Sprachbad“ Hörverstehen zu trainieren, Sprechfertigkeit zu vervollkommen und Kenntnisse über Land und Leute zu erweitern: Siehe Tabelle S.46.

Seit Januar 2000 werden die Multiplikatorlehrgänge an den Staatlichen Akademien für Lehrerfortbildung durchgeführt, seit Herbst 2000 die Fortbildungen der Staatlichen Schulämter in der Region – auf beiden Ebenen wurde ein guter Anfang gemacht, auch dank der Begeisterung und dem großen Engagement, mit dem das Fortbildungsangebot von beiden – den Fortbildner(inne)n und den Lehrerinnen und Lehrern der Grundschulen des Landes – angenommen wurde. Von diesem guten Start erwarten wir uns einen ebenso guten flächendeckenden Ausbau des Fremdsprachenunterrichts ab der ersten Klasse. Wir werden sowohl die Ausweitung des Fremdsprachenangebots in unseren Grundschulen

als auch unser Qualifizierungsprogramm mit großer Aufmerksamkeit verfolgen, evaluieren und den aktuellen Bedürfnissen entsprechend anpassen.

Die regionalen Angebote im Überblick

	Didaktik-Methodik Durchgeführt von regionalen Multiplikatoren	Sprachschulung Durchgeführt von externen Sprachanbietern
Vorbereitende Maßnahmen	<p>8 Fortbildungsveranstaltungen:</p> <p>Veranstaltungen 1–4: (Klassen 1 und 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ziele und Standards des Fremdsprachenunterrichts in Baden-Württemberg, integrativer Unterricht, Lehrplan • Die Zielsprache als Unterrichtssprache • Gedichte und Reime, Lieder, Geschichten und Bilderbücher und ihr Einsatz im Unterricht, Spiele aller Art • Unterrichtssequenzen planen, gestalten und auswerten <p>Veranstaltungen 5–8: (Klassen 3 und 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Zielsprache als Unterrichtssprache im themenorientierten Unterricht, Medieneinsatz • Lesen und Schreiben • Einsatz von Computerprogrammen, Möglichkeiten der Differenzierung • Lernfortschritte erkennen, beschreiben und bewerten 	<p>Teilnehmerorientiertes situations- und themenbezogenes Sprachtraining entsprechend dem Bildungsplan auf zwei Sprachniveaus:</p> <p>Grundkurs (24 Einheiten á 45 Minuten):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auffrischung der sprachlichen Grundfertigkeiten • Revision und Erweiterung grammatischer und lexikalischer Felder • Anwendung von Strukturen und Wortschatz in Alltagssituationen • Schulung von Aussprache, Intonation und Sprachrhythmus <p>Aufbaukurs (24 Einheiten á 45 Minuten):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache als Voraussetzung für bilinguales Lehren • Themenorientierte Wortfeldarbeit • Kriterien zur Evaluation • Strategien zur Vermeidung und Behebung von Fehlern

	Didaktik-Methodik Durchgeführt von regionalen Multiplikatoren	Sprachschulung Durchgeführt von externen Sprachanbietern
Unterstützende Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitskreise für Lehrkräfte der Klassen 1 und 2 • Arbeitskreise für Lehrkräfte der Klassen 3 und 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Einwöchige Ferienlehrgänge (erstmalig Pflingstferien 2001) an den Akademien Calw, Comburg, Esslingen und Donaueschingen
Flankierende Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Geplanter Fernstudienlehrgang (in Zusammenarbeit mit der Universität Koblenz-Landau) 	<ul style="list-style-type: none"> • 14-tägiger Sprachaufenthalt in Ländern der Zielsprachen, ausgeschrieben durch die Oberschulämter und unterstützt durch einwöchige Freistellung vom Unterricht

Ingrid-Barbara Hoffmann

Fremdsprachen Frühbeginn: Beratungen, Informationen und Gespräche zur Entwicklung der Grundschul-Fremdsprache (2002)

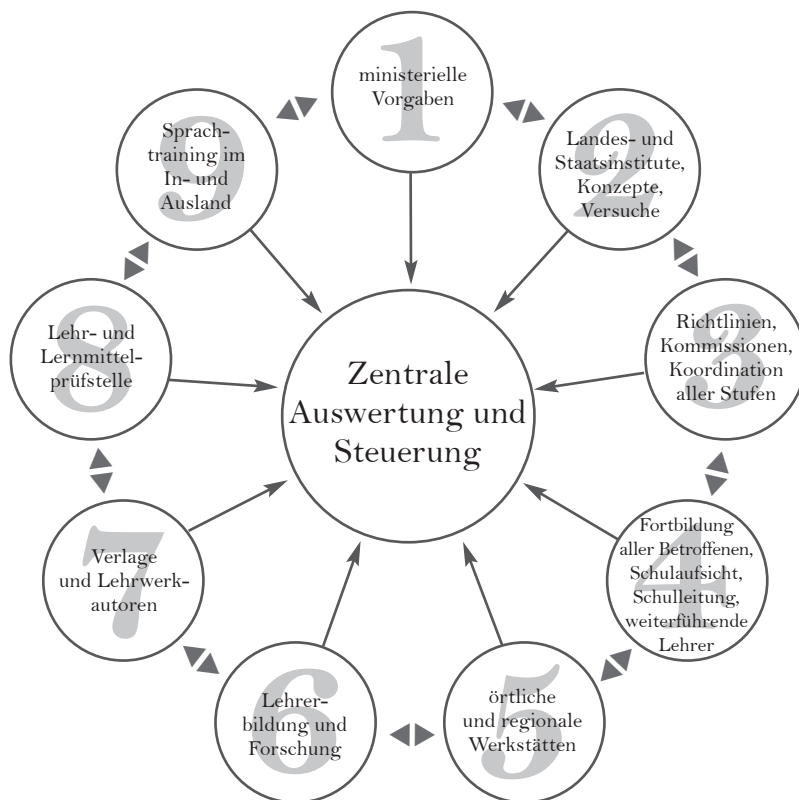
Autorinnen & Autoren: Hans Bebermeier, Werner Bleyhl, Ulrich Bliesener, Otfried Börner, Katrin Hartwig-Mühl, Petra Hobrecht, Ingrid-Barbara Hoffmann, Nina Kampmeier, Ursula Karbe, Christa Lohmann, Marita Schocker-von Ditzfurth, Konrad Schröder, Edeltraud Windolph

I. Sachstand

Das Europäische Jahr der Sprachen 2001 hat in allen Bundesländern die verbindliche Einführung von Fremdsprachen oder zweiten Arbeitssprachen an Grundschulen endlich durchgesetzt.

„Endlich“ bedeutet, dass die Verpflichtung dazu seit 1957 bestand, aber aus verschiedenen Gründen nie ernsthaft und gründlich, planvoll und umfassend der Versuch gemacht wurde, diese Verabredung in die Praxis umzusetzen. Selbst in den Ländern, wo man das flächendeckende Fremdsprachenlernen

verordnete und 2001 in stolzen Schriften vorwies, fehlten elementare Bauteile in dem bildungspolitisch und administrativ notwendigen Regelkreis, ohne den eine Innovation nicht gelingen kann.



Die Entwicklungen sind in allen Bundesländern auf einem vergleichbaren Stand der Fundierung, jedoch bislang sehr unterschiedlich intensiv, gründlich und effektiv. Bis zum Jahr 2005 ist jedoch zu erwarten, dass alle Grundschülerinnen und -schüler eine Fremdsprache lernen und dass dieses Vorwissen auf der Sekundarstufe kontinuierlich und ohne Brücke mit neuen Richtlinien und Lernmaterialien fortgeführt wird.

1. Erkenntnisse über das Lernen von Sprachen

Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung und der Kognitionswissenschaften

erzwingen ein Überdenken vertrauter Vorstellungen, wie Fremdsprachen am besten unterrichtet werden; denn die Vorstellungen über das Lernen bestimmen – bewusst oder unbewusst – das Handeln der Lehrkräfte und die Organisation des Unterrichts.

Bekanntlich ist Sprache das Ergebnis menschlicher Sozialisation und befähigt dazu, sich als Persönlichkeit zu entwickeln, zu orientieren und mitzuteilen. Durch Sprache und mit Sprache lernt der Mensch soziales Verhalten. Die primäre Funktion der Sprache ist schließlich die Koordination des menschlichen Verhaltens, wobei Kommunikation mehr Komponenten enthält als gesprochene (oder geschriebene) Worte, denn auch Intonation, Mimik, Gestik, Körperhaltung (oder Textpräsentation etc.) bestimmen mit.

Dank seiner parallelen Arbeitsweise ist das menschliche Gehirn für einen mehrkanaligen Spracherwerb gerüstet, es ist auf Mehrsprachigkeit angelegt. Der Prozess des Spracherwerbs ist so mehrdimensional bestimmt.

1. Er fußt auf der biologisch-körperlichen Disposition und erfordert geeignete Impulse.
2. Er verläuft in der psychisch-emotional-kognitiven Dimension, d. h. er baut auf den individuellen Entwicklungen und Erfahrungen auf und stellt die individuelle mentale Verarbeitung erlebter Sprache dar.
3. Er benötigt die sozial-interaktive Dimension, also die Erfahrung der Sprache in der Interaktion mit Experten, d. h. er benötigt die Modellvorgabe und die Rückmeldung.

Die Wechselwirkung dieser Faktoren ist von Person zu Person unterschiedlich und verschieden stabil und aktiv. Daraus ergibt sich im schulischen Lernen die Notwendigkeit (aber auch die Chance) der Addition unterschiedlicher Fähigkeiten im selben inhaltlichen Kontext. Ein lineares Vorgehen im Gleichschritt der Zugänge, Ergebnisse und Wachstumsschritte ist nicht mehr zu vertreten. Das Wachstum in und mit einer Fremdsprache findet in stufigem Prozess statt, wobei das Verstehen dem Produzieren immer vorausgeht. Das Erklimmen

einer Stufe und die Sicherung der Ergebnisse erfordern unterschiedlich viel Zeit und ggf. unterschiedliche Formen des Übens, des Trainings und der Verinnerlichung.

1. Die Aufnahme und Diskriminierung des Lautsystems ist Voraussetzung der Dekodierung und Spezifizierung von Wörtern und durch sie symbolisierte Begriffe.
2. Eine „kritische“ Masse von ca. 500 abrufbaren, d. h. geläufigen lexikalischen Einheiten ist erforderlich. Diese werden in situativen und sprachlichen Kontexten erfahren.
3. Die erst dann einsetzende Entwicklungsfolge der Ausprägung syntaktischer, also grammatischer Muster ist nur bedingt durch den Lehrer zu bestimmen. Man kann bestimmte Formen und Formeln durchaus gezielt und gesondert einüben, aber sie werden rasch vergessen oder verfallen in Bruchstücke. Lineare, progressierende Sequenzen in Lektionen sind folglich nicht geeignet, Sprachwachstum nachhaltig zu erzeugen. Natürlich gewachsene Sprache lässt sich aber zunehmend auch bewusst und durch Training bzw. Anwendung geläufig machen.

Für Sprachaufmerksamkeit und die Ausprägung von Sprachmitteln und -mustern sind offensichtlich Interesse, Zuwendung und Motivation durch vertraute Handlungen und sinnerzeugende Erlebnisse entscheidend. Was für Grundschul Kinder als relevanter Inhalt gilt, ist nicht pauschal festzulegen. Auf jeden Fall muss man auf Erfahrungen zurückgreifen lassen oder spontan ein Erlebnis vermitteln, was im Fremdsprachenunterricht zum Thema wird. Ein inhaltliches Feld kann auch dadurch interessant werden, dass es in vielfältiger Weise durch die Zielsprache dargeboten und repräsentiert wird, etwa durch Erzählungen, Reime, Lieder, unmittelbare situative Sprechansätze und durch szenische Gestaltungen.

Wenn Kinder wagen, eigene Äußerungen zu konstruieren, machen sie Fehler (*errors*), die in der Regel natürlich, also systematisch sind. Eine innere „Verrechnung“ von Spracherfahrungen generiert nicht automatisch korrekte

Sprache, sondern nach entsprechender Inkubationszeit Äußerungen, mit denen man meint, sich verständlich zu machen. Diese Äußerungen sind das Resultat höchst komplexer innerer Vorgänge: Erfahrungen sammeln – Hypothesen bilden – experimentieren – „*feedback*“ aufgreifen und verarbeiten. Diese Vorgänge dauern unterschiedlich lange und verbinden sich auf eigenwillige Weise. Lehrkontexte und -materialien müssen die individuellen Unterschiede in Dauer und Intensität der rezeptiven Phase(n) berücksichtigen, interessant und einladend sein, Sprachaufmerksamkeit wecken und Neugier befriedigen und unterschiedliche Zeitpunkte, Häufigkeiten und Arten der Äußerung ermöglichen. Sie müssen sicherstellen, dass alle sprachlichen Mittel, Formen und Muster sehr oft auftauchen, jeweils neue Aktivitäten auslösen und motivierende Erlebnisse verschaffen. Die Inhalte sind deshalb nicht lexikalische Einheiten eines Thesaurus, sondern Erfahrungsinhalte bzw. narrative Erlebnisgehalte. Die Unterschiedlichkeit der Schüler/-innen ist auch durch häusliche Umstände und Sprachrealitäten und durch fehlende oder reichhaltige Vorerfahrungen beim Sprachwachstum in der Erstsprache und ggf. weiterer Sprachen geprägt, also nicht nur durch verschiedenartige Individualität. Die plurilinguistische und kulturelle Zusammensetzung vieler Klassen ist in Bezug auf die Wirkungen auf den Fremdspracherwerb noch nicht genau untersucht worden. Hier ist zu vermuten, dass lernpsychologisch relevante förderliche Bedingungen genutzt werden können. Der schulisch organisierte Sprachunterricht sollte dem Lerner auf allen Stufen eine optimale Herausforderung bieten, sich mental mit der zu erlernenden Sprache auseinander zu setzen. Dazu bedarf es eines optimalen Angebots von Sprachmodellen in persönlicher und später auch medialer Interaktion auf der Grundlage von für Kinder relevanten Inhalten.

2. Prinzipien

Lerntheorien sind an sich keine handlungsleitenden Hilfen für die Bewältigung der täglichen Praxis im Unterricht. Sie machen auf Prozesse und neuro-psychologische Befunde aufmerksam, die für eine professionelle Planung, Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts richtungweisend sind, aber nicht darstellen, wie man pädagogisch geschickt und einfühlsam und unter

Berücksichtigung der eigenen Persönlichkeit und unterschiedlicher Lerntypen der Kinder handelt. Die Brücke schlagen Prinzipien, an die sich Lehrer/-innen erinnern, wenn sie diese in Fortbildungsseminaren, bei Unterrichtsbesuchen und in didaktischen Werkstätten erfahren, selbst umgesetzt haben und in Fachkonferenzen immer wieder für die eigene Praxis durchdenken, verfeinern und adaptieren.

II. Perspektiven, Sachzwänge, offene Fragen

Der Fremdsprachenunterricht im Primarbereich eröffnet eine Reihe vielversprechender Perspektiven für eine Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens von Sprachen. Bei der Umsetzung wird es darauf ankommen, inwieweit vorhandene Sachzwänge bewältigt werden können. Schließlich bedarf es, zumindest mittelfristig, der Klärung einiger zum jetzigen Zeitpunkt noch offener Fragen.

1. Prinzipien

Mit der verbindlichen Etablierung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule wird die Möglichkeit geschaffen, dass sich wirklich alle Lerner eine Fremdsprache aneignen können und damit die selektierende Funktion von Fremdsprachen im deutschen Bildungswesen ein Stück weit abgebaut wird. Auch Schülerinnen und Schüler in Schulen mit besonderem Förderbedarf sind in der Lage, eine Fremdsprache zu lernen und müssen folglich in diese Neuerung einbezogen werden.

Das horizontal (und vertikal) gegliederte deutsche Schulsystem macht es erforderlich, dass sich die Lehrkräfte über die Schulstufen und -formen hinweg verständigen müssen. Auch darin liegt eine Chance, wenn der Fremdsprachenunterricht früher einsetzt: Die Lehrenden lernen voneinander und entwickeln dabei die für den Fremdspracherwerb optimalen Verfahren, die auf die Lernbiografien und -bedingungen aller Schüler/-innen Rücksicht nehmen. Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule eröffnet Wege zu größerer Mehrsprachigkeit und damit auch zur Relativierung der dominierenden

englischen Sprache als ausreichende lingua franca. Eine zweite Fremdsprache wird früher ermöglicht werden, nicht nur in Gymnasien, sondern auch in Haupt- und Realschulen, dritte und vierte Fremdsprachen müssen nicht mehr Ausnahmen bleiben.

Schließlich leistet der Beginn des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule auch einen Beitrag zu einer stärkeren Modularisierung des Unterrichts in weiterführenden Schulen, indem die doch noch immer sehr stark grammatisch orientierte Progression durch konsequent an Themen ausgerichtete Inhalte ergänzt und zum Teil ersetzt wird. Hier eröffnen sich Wege in Richtung auf einen so genannten „bilingualen“ Unterricht, übrigens auch nicht nur in Gymnasien.

Mit der Neuerung wird es erforderlich, auf allen Stufen ein verbindliches Kerncurriculum zu entwickeln, das sich am zu erreichenden sprachlichen Können und nicht primär am formalen Wissen orientiert. Der europäische Referenzrahmen und die Beschreibung der Standards für den mittleren Schulabschluss durch die Kultusministerkonferenz liefern dafür ausgezeichnete Hinweise.

Der vorgezogene Beginn des Fremdsprachenlernens muss dafür genutzt werden, bei den Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft zum lebenslangen (Weiter-) Lernen der ersten Fremdsprache und weiterer Sprachen zu entwickeln. Dabei spielt das interkulturelle Lernen eine entscheidende Rolle, zurzeit primär mit Blick auf die europäische Dimension, aber zunehmend auch mit einer globalen Perspektive.

Es liegt nahe, für den Grundschulfremdsprachenunterricht konsequent auch die Möglichkeiten zu nutzen, die sich aus dem jeweiligen sprachlichen Umfeld ergeben. Ansätze dafür bieten sich vor allem in grenznahen Gegenden an, aber auch in Gebieten mit größeren fremdsprachigen Bevölkerungsanteilen oder in Orten mit partnerschaftlichen Verbindungen mit ausländischen Städten. Im Bereich der Lehrerbildung ergeben sich besonders weit reichende Perspektiven. Es ist unumgänglich, dass in der ersten Phase der Lehrerausbildung

„Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ als verbindliches Seminar – analog etwa zum Deutsch- oder Mathematikunterricht – durch kompetente Hochschullehrkräfte ermöglicht wird und dabei die Empfehlungen der Tenorth-Kommission und der Hamburger Lehrerbildungskommission berücksichtigt werden.

Letzteres gilt auch für die zweite Phase der Lehrerausbildung, die mit der ersten Phase deutlich verzahnt werden muss. In beiden Phasen ist das Theorie-Praxis-Verhältnis zu klären, indem Kerncurricula entwickelt werden mit klarer Beschreibung der didaktischen, methodischen, grundschulpädagogischen und sprachlichen Verbindlichkeiten. Dieses sollte gleichermaßen auch für Fachlehrkräfte der weiterführenden Schulen gelten.

Schließlich ist auch die Lehrerfortbildung gefordert. Es wird eine längere Interimszeit geben, bis ausschließlich ausgebildete Lehrkräfte den Grundschulfremdsprachenunterricht erteilen können, sodass längerfristig umfangreiche Weiterbildungsmaßnahmen mit Zertifizierung unumgänglich sind.

2. Sachzwänge

Die pädagogischen Perspektiven, die sich aus der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in Grundschulen ergeben, sind sehr positiv einzuschätzen. Der Realisierung stehen freilich erhebliche Sachzwänge im Weg.

Zunächst bahnt sich an, dass es aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer wiederum bis zu sechzehn unterschiedliche Ausprägungen geben wird (Gompf 1986). Bei der Etablierung werden nur wenige Synergien hergestellt, sodass an mehreren Stellen am gleichen Problem mit unterschiedlichen Ergebnissen gearbeitet wird. Dabei liegt bei dieser Neuerung ein gemeinsames Vorgehen nahe.

Unübersehbar ist der Geldmangel in den Kassen der Bildungsministerien. Diese Reform kostet leider auch Geld; sie ist nicht zum Nulltarif zu realisieren. Es steht zu befürchten, dass bei schlechter finanzieller Grundlegung die Ergebnisse unbefriedigend sind und sich damit kontraproduktiv für die weitere Entwicklung auswirken.

Hinzu kommt, dass eine gewachsene Personaldecke nicht vorhanden ist. Dieses gilt für alle Bereiche, also für die Ausbildung, die Fortbildung und natürlich auch für die Schulen. Es bedarf gewaltiger logistischer und finanzieller Anstrengungen, um diesen Sachzwang einigermaßen zu beheben.

Schließlich muss auch hier davon ausgegangen werden, dass die Umsetzung durch formale Vorgänge im Verwaltungsbereich verzögert wird. Allein die Klärung rechtlicher Fragen nimmt oft einen erheblichen Zeitumfang in Anspruch, der der zügigen Realisierung des Vorhabens im Wege steht.

3. Offene Fragen

Es kann an dieser Stelle nicht behauptet werden, dass alle Fragen im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht in Grundschulen geklärt seien. Forschungsbedarf besteht in der Frage, in welchem Umfang Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache dabei begünstigt oder benachteiligt werden, wengleich Beobachtungen darauf hindeuten, dass sie bei konsequenter Unterrichtsführung in der Fremdsprache einen erkennbaren Vorteil haben. In zwei Bundesländern ist der Fremdsprachenunterricht bereits ab Klasse 1 vorgesehen. Auch hier gibt es noch keine eindeutigen Befunde über die Wirksamkeit, obgleich österreichische Erfahrungen recht positiv zu sein scheinen.

Nicht geklärt ist die Frage der Sprachenfolge. Oben wurden die positiven Perspektiven benannt, aber zu wenig wird darüber nachgedacht, ob und wie möglicherweise dreizehn Jahre lang die erste Fremdsprache gelernt werden soll, wann, wie und in welchem Umfang der so genannte „bilinguale“ Unterricht einsetzen soll, unter welchen Umständen ein Fremdsprachenlehrgang als beendet erklärt werden kann.

Eine besondere Bedeutung hat die Frage der Zensierung des neuen Grundschul-fachs. Sie steht im engen Zusammenhang mit dem ebenfalls noch nicht eindeutig geklärten Umgang mit der Schrift. Welche Formen der Leistungsermittlung sind angemessen? Ist ein Sprachenportfolio hilfreich und praktikabel? Sollen die Fremdsprachenergebnisse versetzungsrelevant sein und/oder für die

Einstufung in die weiterführende Schulart entscheidend sein?

Schließlich wissen wir auch noch zu wenig über die Tragfähigkeit des Grundschulfremdsprachenunterrichts auf der Grundlage eines speziellen sprachlichen Umfeldes (siehe auch weiter oben bei den Perspektiven).

Ist hier das Wünschenswerte und Denkbare auch tatsächlich realisierbar und nachhaltig wirksam?

Otfried Börner

III. Unterrichtsprinzipien

a) Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule wird in Klassen erteilt, in denen einer großen Breite von biographisch gewordenen Lerndispositionen, Lerntypen und sozialpsychologisch besonderen Bedürfnissen entsprochen werden muss. Das verlangt von den Lehrerinnen und Lehrern ein breites Spektrum von Methoden und abwechslungsreichen Konzepten, eine entwickelte Fähigkeit der Einschätzung von Lern- und Verhaltensweisen, vor allem aber ein sprachlich strategisches Geschick, alle Kinder auf individuelle Weise am gemeinsamen Sprachwachstum teilhaben zu lassen.

b) Der Fremdsprachenunterricht muss erkennbare und aus Schülersicht motivierende Erfolge als Sprachlernfortschritt bewirken. Deshalb werden die Hör- und Sprechanlässe durch Erfahrungsinhalte bestimmt und aus Bereichen kindlicher Erlebnisfähigkeit (*story telling, story line development, rhymes, songs, dramatic scenes, games*) genommen. Diese Themenorientierung gestattet das Gewinnen eines basalen Wortschatzes und einfacher syntaktischer Muster. Sie setzt die ständige Wiederholung des Verstandenen in konzentrischen Kreisen mit anderen, aber sprachlich ähnlichen Geschichten, Handlungskontexten und vor allem im *classroom discourse* voraus. Auf diese Weise werden geläufige kommunikative Ausdrucks- sowie Mitteilungsbereitschaft und -fertigkeit gesichert.

c) Das Prinzip der Einsprachigkeit für den *classroom discourse* ist uneingeschränkt gültig. Das darf nicht verhindern, dass sich Schülerinnen und Schüler in ihrer

jeweiligen Muttersprache mitverantwortlich zu Themen, Ergebnissen, Aufgaben- und Übungstypen, zu Projekten und Ausstellungen äußern.

d) Grundschul Kinder haben Freude am Entdecken, Experimentieren und am Spielen mit der Sprache. Sie können dafür gewonnen werden, mehrfache Bedeutungen von Wörtern zu erkennen und Hintergründe von Geschichten, Figuren, Reimen und Liedinhalten verstehen zu wollen. Vergleiche mit Sprachbildern und vertrauten Märchenfiguren sind möglich und besonders in multikulturell zusammengesetzten Klassen fruchtbar. Hier wird das Übernehmen von Vokabeln und Satzmustern ergänzt durch mögliches Reflektieren inhaltlicher Komponenten und damit wird Sprachaufmerksamkeit entwickelt.

e) Kinder begegnen der englischen Sprache in ihrem täglichen Lebensumfeld, z. B. in Werbetexten, Produktnamen, PC- und TV-Programmen und in der Popmusik. Es ist naheliegend entsprechende Medien intensiv einzusetzen. Zusammen mit Texten, Spielen, *Stories*, Bilderbüchern, Postern etc. sind das Wege, um die Inhalte zur Sprache zu bringen. Damit sind Voraussetzungen für offenen Unterricht mit Lernstationen gegeben, der der Forderung nach individuellem Wachstum gerecht wird. So werden erste Ansätze zum selbstverantwortlichen Lernen geschaffen, die es in der Sekundarstufe auszuweiten gilt.

f) Wie immer die Inhalte zur Sprache kommen und die Sprache im Lerngeschehen vermittelt wird, es geschieht in Handlungskontexten, die alle Schülerinnen und Schüler involvieren. Solche Situationen sind interessant, aktivierend und motivierend, wenn sie an das anknüpfen, was im Leben der Kinder wichtig ist und in der Schule eine Rolle spielt.

g) Die Zielsprache begegnet den Grundschulkindern in ihrer Vielfalt. Sie hören unbewusst Englisch und Französisch in der eigenen Alltagssprache. Sie sehen und lesen Namen, Ortsbezeichnungen, Aufschriften, Reklamesprüche, Warenaufdrucke u. v. m., unabhängig davon, ob Schriftliches im Unterricht bereits erscheint. Kinder schreiben auch ab oder auf, was ihnen zugänglich

oder wichtig ist. Von daher gibt es keine plausible Begründung für die Zurückstellung des Schriftlichen, aber auch keine Begründung für die obligatorische Verwendung des Schriftbildes. Alle Fertigkeiten können im Fremdsprachenunterricht der Grundschule eine Bedeutung und positive Wirkungen haben. Alle einseitigen und ausschließlichen Zugänge zur Zielsprache sind hinderlich.

h) Die Entwicklung von Sprachenkönnen und die Sicherung des elementaren Sprachbesitzes durch ständige motivierende Wiederholung und die Sammlung von Belegen für das Sprachwachstum (*scrap book, logbook, treasure book, dossier*) werfen die Frage nach der Leistungsfeststellung und -beurteilung auf.

Damit ist eine pädagogische Aufgabe gestellt, die vor dem Hintergrund eines notwendigen Anfangserfolges beim Erlernen einer Fremdsprache in der Grundschule ein besonderes Gewicht erhält. Grundschülerinnen und -schüler weisen höchst unterschiedliche Etappen ihres Sprachwachstums auf, das von einer spielerischen Beherrschung der Reime und Liedtexte sowie des Grundwortschatzes in Wort und Schriftbild bis zur unbekümmerten mündlichen Mitteilungsfreude in einer „fehlerhaften Interimssprache“ reicht. Das lässt sich mit den recht genauen Begriffen des Europäischen Referenzrahmens beschreiben und als ein individuelles Profil darstellen. Dabei ergänzen sich Lehrerbeobachtung und Schülerselbsteinschätzung. Die Beschreibung und Dokumentation von Leistungen bedürfen einer Form, die über Ziffernzensuren hinausgeht und damit kontinuierliches Sprachenlernen von der Grundschule bis in die Sekundarstufen gewährleistet.

IV. Fremdsprachendidaktische Konzepte

a) Das baden-württembergische Konzept der so genannten kohäsiven Sprachendidaktik betrachtet Sprache als die umfassende Tätigkeit der Orientierung und Verständigung und nimmt neurophysiologische und psycholinguistische Erkenntnisse besonders ernst. In diesem Modell wird das Fach „Fremdsprache“ in einem Entwicklungsrahmen des Sprachlichen in außerschulischen und schulischen Erfahrungs- und Verwendungskontexten betrachtet, wie die folgende Tabelle zeigt:

Kohäsion	
Horizontale Kohäsion	<p>Übereinstimmung von schulischen und außerschulischen Lern- und Lehrprozessen</p> <p>Bezüge des Fremdsprachenunterrichts zur Lebenswelt der Kinder</p>
Vertikale Kohäsion	<p>Bruchlose Übergänge zwischen Schulstufen und Schulformen</p> <p>Übergang zum lebenslangen Lernen</p>

Dieser Ansatz macht die Mehrsprachigkeit und die plurilinguale Situation in vielen Klassen zum Gegenstand pädagogischen Handelns und verknüpft Spracherwerbsprozesse mit Lehrinterventionen und -steuerungen. Er setzt eine Neubesinnung auf die fächerübergreifende Aufgabe der Sprach(en)-erziehung und -bildung in der Schule und auf die interdependente Dynamik des Sprachenlernens voraus.

b) Das Konzept der integrativen Sprachverwendung orientiert sich an so genannten bilingualen Praktiken, wie sie an Begegnungsschulen im Ausland erfolgreich verwendet werden und in Sachfächern der Sekundarstufen üblich sind, in denen eine Fremdsprache als Arbeitssprache verwendet wird. Die Chancen dieses Vorgehens liegen darin, dass die Verstehens-, Verständigungs-, Handlungs- und Redeanlässe unmittelbar aus den Tätigkeiten sowie den Denk- und Deutungsmustern des Lernens an konkreten Gegenständen hervorgehen.

c) Ein weiteres Konzept, das sich an Erfahrungen in Kanada orientiert, ist das der *“total or partial immersion“*. Ein Teil der Fächer wird konsequent in der

Zielsprache unterrichtet. Mit diesem „Sprachbad“ wird eine frühe Entwicklung zur Mehrsprachigkeit hin angebahnt, wie wir sie bei vielen ausländischen Kindern in Deutschland erleben.

Diese fremdsprachendidaktischen Konzepte unterscheiden sich deutlich von der Methodik des traditionellen Fremdsprachenunterrichts auf den Sekundarstufen und verlangen einen hohen Ausbildungs- und Sprachstand der Lehrkräfte.

Christa Lohmann, Nina Kampmeier, Hans Bebermeier

V. Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Die Qualität des fremdsprachlichen Unterrichts in der Grundschule hängt entscheidend ab von der Vorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer, von ihrer Qualifikation für diese Aufgabe.

Diese umfasst im Besonderen folgende Kompetenzbereiche:

- a) die eigene Fremdsprachkompetenz
- b) die fremdsprachendidaktische und methodische Kompetenz
- c) die interdisziplinäre Kompetenz und
- d) die interkulturelle Kompetenz

a) Fremdsprachenkompetenz

Die ausreichende Beherrschung der Zielsprache, ihres Lautsystems, ihrer Intonation, der zielgruppenspezifischen sprachlichen Mittel und der grammatikalischen Strukturen sind für den Fremdsprachenunterricht von eben solcher Bedeutung wie die Fähigkeiten und Fertigkeiten, in der Zielsprache Texte zu vereinfachen, Geschichten zu erzählen und Aktivitäten zu initiieren und anzuleiten, die Fremdsprache also als Unterrichts- und Arbeitssprache zu verwenden.

Als Richtwert für die anzustrebende Sprachkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer kann die durch den Europäischen Referenzrahmen beschriebene Niveaustufe B2 gelten.

b) Fremdsprachendidaktische und methodische Kompetenz

Die didaktisch-methodische Kompetenz erfordert grundlegende Kenntnisse

- über das Lernen und Lehren von Fremdsprachen allgemein und das in der Grundschule im Besonderen,
- der Prinzipien, Methoden und Elemente der Unterrichtsgestaltung,
- der Ziele, Grundsätze, Inhalte und Anforderungen,
- der Planung, Durchführung, Auswertung und Evaluation von Unterricht und
- der Beobachtung, Einschätzung, Bewertung und Förderung von Lernfortschritten.

c) Interdisziplinäre Kompetenz

Das Weltwissen der Kinder aufzugreifen, ganzheitliches Lernen zu ermöglichen und die Fremdsprache zu einem immanenten Bestandteil des gesamten Grundschulunterrichts zu machen, erfordern eine interdisziplinäre Sicht- und Handlungsweise.

Sie ermöglicht nicht nur einen flexibleren Einsatz der Zielsprache und die Vernetzung muttersprachlichen und zielsprachlichen Lernens durch inhaltliche und fremdsprachliche Verflechtung, sondern auch die authentischere Verwendung der Zielsprache in der Kommunikation auch bei der Be- und Erarbeitung von sachlichen Inhalten.

Eine derartige Handhabung und Verwendung der Fremdsprache setzt hohe sprachliche und fachliche Kompetenz voraus und sollte bei der Erstellung von Ausbildungs- und Qualifizierungsprogrammen bedacht werden.

d) Interkulturelle Kompetenz

Die Aufgabenstellungen des Fremdsprachenunterrichts sind vielfältiger Art – eine davon ist, interkulturelle Bezüge aufzuzeigen und darzustellen.

Dies erfordert von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer ein hohes Maß an Auseinandersetzung und Reflektion über Sprache und deren kulturellen Hintergrund, an Sensibilisierung für Fremdes und Gemeinsames.

Um die in Rahmenrichtlinien und Lehrplänen zum Lernbereich Fremdsprachen

in der Grundschule erhobenen Forderungen realisieren zu können, erscheint es dringend geboten, die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Primar-, aber auch im Sekundarbereich, daraufhin zu untersuchen, ob und wie die zur Durchführung aller geplanten Konzepte benötigten Qualifikationen erlangt werden können.

Eine der Minimalforderungen für die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrerinnen und -lehrer wäre, dass alle Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ihren Studierenden die Möglichkeit zu einem grundständigen Studium einer (Grundschul-) Fremdsprache bieten würden.

Die unter a-c aufgeführten Forderungen gelten in gleicher Weise für die in der Fort- und Weiterbildung berufsbegleitend (nach) zu qualifizierenden Lehrkräfte.

Für sie müssen Wege gefunden und ausreichend Mittel bereitgestellt werden, um sie vor ihrem Einsatz in ausreichender Weise zu qualifizieren.

Die dazu benötigten Langzeitprogramme müssen sich orientieren an

- den sprachlichen und didaktisch-methodischen Voraussetzungen der Lehrerinnen und Lehrer und
- den im jeweiligen Unterrichtskonzept zu bewältigenden Aufgaben und angestrebten Zielen.

Die Umsetzung dieser Programme erfolgt auf der Grundlage sorgfältig durchdachter Konzepte, mit dafür gründlich vorbereiteten Personen (Moderator(inn)en, Fachberater(innen), Multiplikator(inn)en) und geeigneten Institutionen).

Mit Blick auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts als schulstufenübergreifendes Kontinuum ist die Zusammenarbeit von Grundschule und weiterführenden Schulen auf allen Ebenen, also auch in der Aus- und Fortbildung, unerlässlich. Sie verpflichtet alle Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer zu gemeinsamer Verantwortung für die Kontinuität der fremdsprachlichen Biografie ihrer Schülerinnen und Schüler und setzt eine umfangreiche Kenntnis der Ziele, Inhalte und Methoden aller Stufen voraus.

Weder Aus- noch Fortbildung aller Beteiligten auf allen Stufen sind zum Nulltarif zu haben, sie erfordern Initiative und hohes Engagement ebenso wie Kreativität und die Bereitstellung ausreichend hoher Mittel.

Ursula Karbe, Ingrid-Barbara Hoffmann, Katrin Hartwig-Mühl

VI. Grundlagen einer primarstufenspezifischen

Fremdsprachenlehrerausbildung

1. Inhalte

Eine angemessene primarstufenspezifische Lehrerbildung geht von einer wissenschaftlich fundierten Analyse der erforderlichen Kompetenzen im künftigen Tätigkeitsfeld aus. Dort sind Fremdsprachenlehrkräfte in erster Linie Sprachlern- und Kulturvermittlungsexperten in institutionellen Erwerbskontexten.

- Die Wissensbasis einer solchermaßen berufsfeldbezogenen Lehrerbildung lässt sich nicht (wie nach wie vor üblich) aus einem traditionell universitären Fächerkanon und den dort definierten relevanten Bezugswissenschaften ableiten (also beispielsweise der Literaturwissenschaft, der Linguistik, den Kulturwissenschaften). Stattdessen ist die primarstufenbezogene Fremdsprachendidaktik die relevante Bezugswissenschaft, der es um diese Entwicklung primarstufenspezifischen Vermittlungswissens und -kompetenzen geht.
- Die Wissensbasis der Lehrerbildung geht über kognitive Wissensbestände hinaus. Es ist vielfach belegt, dass die eigene lernbiografische Prägung, vor allem die eigenen Sprachlernerfahrungen, das berufliche Selbstverständnis wie auch die Handlungsdispositionen im Klassenzimmer maßgeblich prägen (Schocker-v. Ditzfurth 2001). Da es sich beim Fremdsprachenunterricht der Primarstufe um „ein Angebot eigener Art mit spezifischer Didaktik und Methodik“ handelt, das sich erheblich von den eigenen schulischen Fremdsprachenlernerfahrungen unterscheidet, ist die Reflexion der eigenen Vorstellungen vom Lernpotenzial eines Fremdsprachenklassenzimmers

wie auch ein allmählicher Aufbau alternativer (sprachlicher) Handlungsdispositionen und Routinen, die für das Sprachenlernen in der Primarstufe angemessen sind, unverzichtbar.

- Eine altersgemäße Fremdsprachenvermittlung in dieser Sprachlernphase setzt bei den Lehrenden eine variantenreiche, sichere und lebendige mündliche Zielsprachkompetenz voraus. Der integrierten Förderung einer handlungs- und berufsfeldbezogenen Zielsprachkompetenz kommt deshalb eine besondere Bedeutung zu. Ausbildungssprache ist deshalb grundsätzlich die Zielsprache auf allen Ebenen der Lehrerbildung.

2. Arbeitsweise

Mit dem Anspruch an eine berufsfeldbezogene Lehrerbildung wird das Prinzip einer wissenschaftlichen Lehrerbildung neu definiert. Eine berufsfeldbezogene Wissenschaftlichkeit begreift die Lehrerbildung als die Entwicklung der Fähigkeit, Unterricht zunächst in seiner Eigengesetzlichkeit zu verstehen. Dazu lernen die Studierenden, die Bedingungen und Strukturen eines Praxisfeldes zu analysieren und theoriegeleitet weiterzuentwickeln. Wissenschaftliches Denken geht also von der Analyse der Lehr-/Lernbedingungen eines Praxisfeldes aus.

- Die Studierenden werden in den Seminaren und den Praktika dazu angeleitet, eine verstehende oder forschende Sichtweise auf die Sprachlernprozesse im Fremdsprachenklassenzimmer zu entwickeln. In diesem Prozess beziehen sie alle relevanten Aspekte mit ein, die diese Lehr-/Lernbedingungen bestimmen. Diese Arbeitsweise wird durch die Erkenntnisse der empirischen Professionswissensforschung unterstützt. Demnach kommt es nicht zu der angestrebten Integration von „Theorie“ und „Praxis“, wenn nach dem Verfahren der Wissenstransmission vorgegangen wird. Vielmehr sind die Lernprozesse so zu strukturieren, dass sie den Studierenden die integrierte Auseinandersetzung mit allen relevanten Wissensbereichen ermöglicht. Dazu zählen nicht nur publizierte Wissensbestände, sondern auch das lernbiografisch geprägte Erfahrungswissen der Studierenden (eigene

Sprachlernerfahrungen, Schulerfahrungen) sowie die Unterrichtspraxis (Unterrichtsmaterialien, Erfahrungs- und Praxiswissen von Grundschullehrkräften).

Marita Schocker-von Ditfurth

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung (2004/2005)

Autorinnen und Autoren: BIG-Kreis Gründungsmitglieder

I. Standards für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

1. Vorbemerkung

Ziel der folgenden Ausführungen ist es, der zurzeit geführten Diskussion um Standards für die erste Fremdsprache in der Grundschule eine Grundlage zu geben, die pädagogische, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und methodische Aspekte berücksichtigt.

Die hier beschriebenen Kompetenzen stellen Mindestanforderungen dar.

Das bedeutet zweierlei:

- a) mit Blick auf den kindlichen Spracherwerb: sie sind für die am Ende der 4. Klasse erwartete elementare Kommunikation unerlässlich.
- b) mit Blick auf den Unterricht: die Lernenden haben Anspruch auf Unterricht, der sie zu dieser Stufe und gegebenenfalls darüber hinausführt.

Die Standards beschreiben für den Grundschulunterricht ein Übergangsprofil und bilden in ihren verschiedenen Aspekten das notwendige Fundament, das von den Lernenden auf unterschiedlichen Wegen bis zum Ende der vierten Klassenstufe zu erreichen ist. Voraussetzung dafür ist, dass jedem Kind die individuelle Lernzeit zugestanden wird, die es für das Erreichen der Standards benötigt. Eine qualitative Erweiterung über die Standards hinaus ist bezogen auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und

Schüler anzustreben. Sie setzt einen Unterricht voraus, wie er in Teil III beschrieben wird.

Affektive Faktoren wie Aufgeschlossenheit für kulturelle Unterschiede und Empathie sind nicht Teil der Standards, weil sie sich einer Standardisierung und Normierung entziehen. Gleichwohl sind sie wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.

1.1. Grundschulpädagogik

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule unterliegt allgemeinen grundschulpädagogischen Ansprüchen, indem er

- sich an den Bedürfnissen, Fähigkeiten, Wünschen und Interessen der Lernenden orientiert,
- handlungsorientiert, prozess- und ergebnisorientiert ist,
- alle Sinne anspricht, und
- zusätzliche Anwendungsbereiche in anderen Lernfeldern findet.

1.2. Fachdidaktik

Außerdem unterliegt er folgenden fachdidaktischen Grundsätzen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule:

- Sprachhandeln in authentischen, bedeutungsvollen und herausfordernden kommunikativen Situationen, mit der Maßgabe des weitgehend fremdsprachlich geführten Unterrichts,
- kontinuierliches Sprachwachstum, d. h. eine stetige Erweiterung der eigenen Verstehens- und Ausdrucksfähigkeit,
- Orientierung an authentisch gesprochener Sprache und an authentischen Materialien, Vorrang des Mündlichen,
- Fehlertoleranz, die der Fähigkeit, sich verständlich machen zu können, den Vorrang vor formaler sprachlicher Korrektheit einräumt,
- Berücksichtigung des Konzepts der Mehrsprachigkeit durch Orientierung an dem bereits vorhandenen sprachlichen Können und Wissen der Lernenden in einer oder mehreren Sprachen und mit Blick auf das Erlernen weiterer Sprachen, interkulturelle Aufmerksamkeit.

2. Kompetenzen (Stufen- bzw. Könnensprofile)

Die Kompetenzen, die über Stufen- bzw. Könnensprofile (*Can-do*-Profile) beschrieben werden, gelten für jede erste Fremdsprache. Sie werden auf der Grundlage der fachtypischen sprachlichen Fertigkeiten erworben. Voraussetzung dafür ist ein Unterricht von mindestens 120 Unterrichtsstunden, um am Ende der vierten Klassenstufe die folgenden Kompetenzen erworben zu haben.

2.1. Kommunikative Kompetenzen

2.1.1. Hören und Hörverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Fremdsprache von anderen Sprachen unterscheiden,
- einfache Anweisungen im Unterrichtsalltag verstehen und befolgen,
- einfache Äußerungen zu vertrauten Themen verstehen und darauf angemessen reagieren (vgl. Sprechen),
- Schlüsselwörter aus gesprochener Sprache mit vertrauten Themen erkennen,
- Handlungsfolgen verstehen, behalten und das Verstehen des Gehörten nonverbal und/oder verbal belegen.

2.1.2. Sprechen und mündliche Kommunikation

Die Schülerinnen und Schüler können aus ihrer Lebenswelt

- Gehörtes verständlich wiedergeben (*words, chunks*),
- vertraute Gegenstände und Tätigkeiten benennen und beschreiben,
- Informationen geben und einholen,
- Gespräche beginnen und beenden,
- Wünsche und Gefühle (zustimmende und ablehnende) äußern und entsprechende Fragen stellen,
- Hilfe und Unterstützung anbieten und erbitten.

2.1.3. Lesen und Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können

- Wörter lesen, die ihnen bekannt sind (Zuordnung Klangbild – Wortbild),
- gelesene bekannte Wörter in ihrer Bedeutung verstehen,

- bekanntes Sprachmaterial nach entsprechender Vorbereitung lautrichtig vorlesen,
- Informationen, die aus mündlicher Kommunikation bekannt sind, auch aus Texten entnehmen und dieses Verständnis auf verschiedene Art und Weise belegen.

2.1.4. Schreiben und schriftliche Kommunikation

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.

2.1.5. Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Inhalte von Gesprächen aus ihrer Lebenswelt in der Fremdsprache verstehen und anderen in Deutsch und/oder ihrer Herkunftssprache erklären,
- einfachste Inhalte von Gesprächen, von Texten oder Sachverhalten aus ihrer Lebenswelt in der Fremdsprache vermitteln.

2.2. Interkulturelle Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler werden aufmerksam für

- andere kulturelle Hintergründe und Traditionen,
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Kulturen,
- die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas und der Welt.

2.3. Methodische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler kennen

- planvolle und zielgerichtete Verfahren für kommunikatives Handeln in der Fremdsprache und setzen diese ein,

- verschiedene im Unterricht angewandte Lernverfahren und -strategien, wie z. B. Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch, Verfahren zur Wortschatzerweiterung, Anlegen eines Ordners, und wenden diese an,
- ein Sprachenportfolio und können es unter Anleitung nutzen.

3. Verfügen über sprachliche Mittel

3.1. Aussprache und Intonation

Von Anfang an ist im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule darauf zu achten, dass die Lernenden sich eine gute Aussprache und Intonation aneignen. Gleichzeitig muss jedoch mit Nachdruck davor gewarnt werden, die Lernfreude und Sprechlust der Kinder durch zu häufiges Korrigieren zu zerstören. Hilfreicher ist wiederholtes lautrichtiges Vorsprechen.

3.2. Wortschatz

Eine grundlegende Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache verlangt einen Mindestwortschatz. Dieser ergibt sich durch die jeweilige Schüler-, Handlungs- und Themenorientierung.

3.3. Grammatik

Am Anfang des fremdsprachlichen Lernprozesses in der Schule steht der Aufbau des Sprachkönnens vor dem Erwerb von Sprachwissen. Den Lernenden wird durch eine sorgfältig strukturierte Präsentation und durch vielfältige Übungsformen ermöglicht, das vorhandene Regelsystem der Fremdsprache weitgehend unbewusst aufzubauen.

II. Konsequenzen für einen an Standards orientierten Unterricht

1. Vorbemerkungen

Die Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule am Ende von Klasse 4 liefern einen Rahmen, der vonseiten der Lehrkräfte professionell auszufüllen ist. Denn die Standards setzen Zielvorstellungen unabhängig vom konkreten Unterricht, sie beschreiben das Können und die Einsichten, die nach einer bestimmten Lernzeit erreicht sein sollen, und zwar

von allen Schülerinnen und Schülern. Die Standards beschreiben indes nicht den Weg, der zum Erreichen der Standards führt.

Es ist Aufgabe des jeweiligen Bundeslandes, die erforderlichen Lehrpläne und Curricula bereitzustellen. Innerhalb derer ist der einzelnen Lehrkraft und ihrer Kompetenz bzw. dem Fachkollegium überlassen, welche Wege Lerngruppen einschlagen, um die Standards zu erreichen.

2. Lernen durch Sprachhandeln

In einem an Standards orientierten Unterricht findet das Erlernen der fremden Sprache durch ihre Anwendung in sinnvollen Zusammenhängen statt. Indem die Lernenden die fremde Sprache für ihre Mitteilungen nutzen, eignen sie sich diese an. Dazu bedarf es der (Aus-) Nutzung – und später der Bereitstellung – aller vorhandenen Anlässe aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, die zum Sprechen (Sprachhandeln) auffordern. Die Erfahrung einer gelungenen Kommunikation motiviert zu weiteren Äußerungen in der fremden Sprache.

Jeder nachfolgende Sprech Anlass greift vorher gelerntes sprachliches Material wieder auf (*thematic webbing*). Dieser Ausgangsbestand wird durch neue Wörter und Strukturen erweitert, die sich ihrerseits aus dem neuen thematischen Kontext der Sprachaufgabe ergeben. In dieser Weise ergibt sich durch Wiederaufnahme und Anwendung des bereits Gelernten und durch Hinzufügung weiteren Sprachmaterials im neuen thematischen Zusammenhang eine kontinuierlich wachsende Kompetenz im Umgang mit der fremden Sprache. Das erlaubt zugleich die Erfahrung der Verwertbarkeit des Gelernten, weil es inhaltlich für die Lernenden bedeutsam ist. Es macht die notwendige Lernanstrengung lohnend und festigt gleichzeitig den Umgang mit verschiedenen Facetten von Sprache unter dem Gesichtspunkt ihres Transferwertes. Bei der Bearbeitung eines jeden Handlungskontextes, in dem die Fremdsprache gebraucht wird, findet in einer modular angelegten, spiralförmigen Progression sprachpraktisches Lernen in altersgemäßer und grundschulspezifischer Form statt, das ausbau- und anschlussfähig ist.

3. Sensibilisieren für Sprache

Darüber hinaus ist ein so durchgeführter Unterricht geeignet, auf unterschiedliche Möglichkeiten in der Verwendung von Wörtern und Strukturen und ihre Wirkungsweisen aufmerksam zu machen, das heißt ein Gespür dafür zu entwickeln, welche Sprachmittel für welche Mitteilungsabsicht besonders gut geeignet sind. Aufmerksam machen auf die unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten und Bedeutungsweisen sprachlicher Mittel je nach Mitteilungsabsicht, wird im weiteren Verlauf des Spracherwerbs an Bedeutung gewinnen, und zwar in dem Maße, wie sich die verfügbaren sprachlichen Mittel bei den Lernenden anreichern und wie sich die Mitteilungswünsche und das dazu erforderliche sprachliche Material weiter ausdifferenzieren. Daraus kann sich dann im weiteren Verlauf fremdsprachlicher Bildung ein Bewusstsein für Sprache und ihre Möglichkeiten in unterschiedlichen Kommunikationsprozessen und Texten (*language awareness*) entwickeln. Das ist keine unrealistische Annahme; Kinder erwerben diese Kompetenz sehr früh bei der Aneignung der Muttersprache. Diese Kompetenz gilt es für den Fremdspracherwerb zu nutzen.

4. Sensibilisieren für Sprachenvielfalt

Ein wesentliches Element für einen guten, an den Standard orientierten (Fremd-)Sprachenunterricht in der Grundschule ist die Sensibilisierung für die kulturelle Einbettung von sprachlichen Ausdrücken und die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten mit und Unterschieden zwischen anderen Kulturen. Das verlangt die Einbeziehung der in der Klasse vorhandenen unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder und ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Darüber hinaus hat jede erste Schulfremdsprache zugleich das Fenster zu weiteren Sprachen zu öffnen und somit auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Bildung vorzubereiten.

Dadurch werden die Grundlagen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt Europas und der Welt ein Stück weit bewusster gemacht; denn unbeschadet der Vorherrschaft des Englischen als allgemeiner Verkehrssprache in vielen

Bereichen der europäischen Lebenswirklichkeit sind Kenntnisse und Können in anderen Sprachen zunehmend wichtiger. Sie sind wesentliche Voraussetzung für beruflichen Erfolg und die Möglichkeit, ein friedliches Zusammenleben zu gestalten. Ein solcher Unterricht trägt deshalb immer auch zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden bei.

Die Entwicklung von sprachlicher und kultureller Sensibilität sowie von Sprachenbewusstheit bedarf außer der Kooperation mit dem muttersprachlichen Unterricht auch der mit anderen Herkunfts- und/oder Fremdsprachen und orientiert sich am Konzept des interkulturellen Lernens.

5. Würdigen und Dokumentieren von Lernfortschritten

Sprachwachstum ist in jeder Lerngruppe ein höchst individueller Vorgang, und es bedarf stetiger Motivierung und Ermutigung, um die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Diesem Ziel dient auch die Einübung und Festigung der Sprachtätigkeiten, ohne die Sprachwachstum nicht zu sichern ist. Die würdige Rückmeldung über Gelerntes ist deshalb Bestandteil des täglichen Unterrichts. Diese verlangt kontinuierliche individuelle Beobachtung des Unterrichtsgeschehens und die Ermittlung des jeweiligen Sprachlernstandes durch vertraute Sprachaufgaben.

Jede Analyse von Lernfortschritten und ihre Dokumentation vermittelt dem Lernenden ein Bild seiner wachsenden Sprachkompetenz und ist für die Lehrkräfte eine Grundlage ihrer Rechenschaftslegung.

Wenn die Lernenden so von Anfang an in Beobachtung und Einschätzung einbezogen werden, gewinnen sie durch das Nachdenken über ihre eigenen Lernprozesse und im Hinblick auf die Einschätzung ihrer kommunikativen Leistungen und Fähigkeiten, z. B. im Portfolio, Selbstverantwortung und werden zunehmend selbstständiger. Selbst- und Fremdbeobachtung gehen dabei Hand in Hand. Sie sind an Kriterien ausgerichtet (*Can-do*-Formulierungen) und brauchen das Gespräch der Lernenden mit- und untereinander und mit den Lehrkräften.

6. Ausblick

Geeignete Verfahren zur Beobachtung und Auswertung eines an Standards ausgerichteten Unterrichts sind noch zu entwickeln. Sie müssen neben diagnostischen Instrumentarien auch aufgabenbasierte Überprüfungsformen enthalten, die sich aus der Unterrichtspraxis ergeben. Evaluative Beobachtungen und Einschätzungen müssen ebenso sehr an den Unterricht angebunden bleiben wie auch „objektivierbar“ sein. Ein solches Instrumentarium zur Lernstands- und Lernbedarfsdiagnose, das die Lernfortschritte wahrnimmt und würdigt, wird in der Sekundarstufe I aufgegriffen, weiter ausgebaut und differenziert.

III. Qualifizierung für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

1. Vorbemerkung

Wenn die Einführung von Standards erfolgreich verlaufen soll, bedarf es großer Anstrengungen in der Lehrerbildung. Es muss ein Konzept beschrieben werden, das kurzfristig in der begleitenden und vorbereitenden Fort- bzw. Weiterbildung und mittelfristig in der 1. und 2. Ausbildungsphase greift. Dieses muss darauf abzielen,

1. das Verständnis und die Akzeptanz von Bildungsstandards zu sichern,
2. in die Arbeit mit Bildungsstandards einzuführen und
3. mit den Möglichkeiten der professionellen Nutzung und Auswertung von Bildungsstandards vertraut zu machen.“ (Klieme et al. 2003:111)

2. Zielsetzung

Eine der wichtigsten Aufgaben der Bundesländer vor bzw. bei der Einführung einer Fremdsprache in der Grundschule und ihren Standards ist deshalb die vorbereitende und begleitende Qualifizierung derjenigen Lehrkräfte, die künftig und gegenwärtig diesen Unterricht erteilen.

Ziel muss sein, die Lehrerinnen und Lehrer in die Lage zu versetzen, ihren Fremdsprachenunterricht an den Bildungsstandards zu orientieren und den Sprachlernprozess der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich zu unterstützen und zu fördern.

Organisation, Durchführung und Gestaltung der Ausbildung sowohl in der 1. und 2. Phase als auch in der Fort- bzw. Weiterbildung müssen deshalb einen Unterricht widerspiegeln, der auf den wissenschaftlichen Grundlagen des Sprachlernens und Sprachvermittels basiert und den pädagogischen und didaktischen Prinzipien der Grundschule entspricht. Deshalb hat er vorrangig Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit im Blick.

3. Kompetenzen

Um einen auf Bildungsstandards ausgerichteten, d. h. einen kompetenzorientierten Unterricht gestalten zu können, benötigen die Lehrerinnen und Lehrer u. a. folgende Kompetenzen:

3.1 Sprachliche Kompetenzen

Ziel ist eine hohe Kompetenz in der Zielsprache,

- um den Unterricht weitestgehend einsprachig durchführen,
- themen- und situationsangemessen, d. h. auch auf „ungeplante“ Impulse der Schülerinnen und Schüler ad hoc reagieren,
- die Fremdsprache in anderen Fächern und in Projekten verwenden und
- um eine genügend hohe Fehlertoleranz (*fluency before accuracy*) üben zu können.

3.2 Interkulturelle Kompetenzen

Um interkulturelles Lernen zu ermöglichen, müssen Lehrerinnen und Lehrer

- die Fremdsprache in Begegnungssituationen selbst erfahren haben,
- über ein kulturelles, politisches und geschichtliches Orientierungswissen bezüglich des jeweiligen Zielsprachenlandes verfügen, um
- kulturspezifische Sitten, Gebräuche, Traditionen, Haltungen und Einstellungen vermitteln, vergleichen und abwägen zu können;
- die Fremdsprache als eine Sprache innerhalb der großen Sprachenvielfalt und
- die besondere Rolle der englischen Sprache als Ziel- und Vermittlungssprache kennen.

3.3 Didaktisch-methodische Handlungskompetenzen

Sie beinhalten das Wissen um

- die lernpsychologischen Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs,
 - die Ziele, Standards und das Konzept des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule,
 - die Rolle der (1.) Fremdsprache als Fundament eines kontinuierlichen Sprachlernprozesses bis hinein in die Sekundarstufe
- und
- den integrativen, d. h. fächerübergreifenden Ansatz des Fremdspracherwerbs in der Grundschule.

Die didaktisch-methodischen Handlungskompetenzen ermöglichen die Planung und Durchführung von grundschulgemäßem Unterricht, der

- altersgerecht und sprachhandelnd den psychosozialen Kontext der Lernenden sowie deren Weltwissen beachtet,
 - sich an kindgerechten Impulsen, Fragestellungen und Themen ausrichtet und auf kontinuierliches Sprachwachstum ausgerichtet ist,
 - unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -wege berücksichtigt
- und
- Methoden und Materialien situationsangemessen und zielorientiert einsetzt.

Darüber hinaus sollen die Lehrerinnen und Lehrer Lern- und Arbeitstechniken sowie Lernstrategien vermitteln,

- damit die Schülerinnen und Schüler längerfristig lernen selbstständig zu arbeiten,
- die Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung (*I can*) zu entwickeln und die Ergebnisse ihres Sprachlernens in einer Sprachenmappe (Portfolio) dokumentieren zu können.

3.4 Diagnostische und Förderkompetenzen

Um Lehrerinnen und Lehrer in die Lage zu versetzen, ihr eigenes Tun

ebenso einschätzen zu können wie das ihrer Schülerinnen und Schüler, müssen sie lernen,

- ihren eigenen Unterricht zu beobachten und darüber zu reflektieren,
- die konkrete Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler zu kennen und zu berücksichtigen,
- deren Leistungen wahrzunehmen, zu beobachten, wert- und einzuschätzen sowie
- individuell unterstützende und fördernde Maßnahmen einzuleiten.

Ziel des Unterrichts muss sein, bei den Schülerinnen und Schülern eine an den Standards orientierte Sprachkompetenz zu entwickeln und nicht einen auf Vokabel- und grammatisches Strukturwissen ausgerichteten Fachunterricht abzuhalten. Alle Schülerinnen und Schüler werden so gefördert, dass sie die Mindestanforderungen der Standards erreichen; denn in der Primarstufe werden die Grundlagen für eine kontinuierlich weiterzuentwickelnde kommunikative und interkulturelle Kompetenz gelegt.

4. Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung

Für die Gestaltung einer solchen Lehrerbildung ergeben sich Forderungen an die Qualifikation der Fachkräfte in der Aus- und Fort- bzw. Weiterbildung; denn diese müssen selbst über all jene Kompetenzen verfügen, die die Lehrerinnen und Lehrer erreichen sollen. Sie brauchen deshalb eine auf Kompetenzerwerb ausgerichtete Qualifizierung.

Die Fortbildner müssen – sprachlich und didaktisch-methodisch versiert –

- die Aus- und Fortbildung weitgehend einsprachig durchführen,
- (möglichst) authentische Sprach- und Sprechsituationen schaffen und
- die Veranstaltungen im Sinne der Erwachsenenbildung handlungs- und partnerorientiert planen und durchführen.

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Standards für die Lehrerbildung (2007)

BIG-Kreis

I. Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften

1. Prinzipien

Ganzheitliche und prozessorientierte Lehrerbildung

Die Lehrerausbildung unterstützt angehende Lehrerinnen und Lehrer in der Entwicklung ihres beruflichen Selbstverständnisses. Sie wird als Prozess der Identitätsbildung verstanden, in dem die relevanten Perspektiven auf das Lehren und Lernen einer Fremdsprache aufeinander bezogen werden.

Dabei geht es um die kontinuierliche Entwicklung von Wissen, Können und Haltungen:

- Der Bereich Wissen umfasst u. a. das Wissen über die eigene Lerngeschichte und das eigene berufliche Selbstverständnis, Kenntnis der Fachliteratur zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen, Wissen über den sozialen Kontext des Klassenraums, der Institution Schule sowie der Schülerinnen und Schüler, Wissen über relevante Aspekte des Fachs.
- Der Bereich des Könnens umfasst u. a. eine angemessen hohe fremdsprachliche Kompetenz, die Fähigkeit, Sprachentwicklung zu diagnostizieren und zu fördern, für die Kinder angemessene und herausfordernde Lernprozesse zu organisieren und entsprechende Lernumgebungen zu gestalten.
- Zu den Haltungen zählen u.a. die Offenheit gegenüber Heterogenität und Mehrsprachigkeit, die Bereitschaft zum Umgang mit Neuem und Unerwartetem, die Bereitschaft zum Engagement und zur kritischen Distanz.

Reflektiertes Erfahrungslernen

Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer werden dazu angeleitet, eine suchende, ergründende, verstehende Perspektive sowohl auf die Lehr-/Lern-Prozesse im Klassenzimmer als auch auf die fachlichen Inhalte und

die Lehr-/Lernprozesse in der Ausbildung zu entwickeln. Dabei helfen sowohl angemessene Forschungsmethoden als auch angemessene Instrumente wie Aktionsforschungsansätze, reflexive Tagebücher, Unterrichts- und Ausbildungsportfolien. Wenn möglich, sollten Studierende während ihres Studiums auch selbst Erfahrungen mit dem Lernen einer weiteren Sprache sammeln.

Forschendes und entdeckendes Lernen

Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer werden dazu ermutigt und angeleitet, sich flexibel auf die jeweiligen Lehr-/Lernbedingungen einer Klasse einzustellen. Sie gestalten sprachspezifische und fachdidaktische Forschungsprozesse, in die Lernende und Fachexperten mit einbezogen werden. Studierende lernen, fachspezifische Lernprozesse innovativ zu gestalten, indem ihre Fähigkeit zum Experimentieren gefördert und unterstützt wird.

Modelllernen

Die Lernumgebung in der Ausbildung weist Strukturen auf, die Lernumgebungen im zukünftigen Berufsfeld erfahrbar und erschließbar machen. Damit hebt sie sich von Situationen ab, die vorwiegend mit theoretischen Konzepten arbeiten, mit denen die zukünftigen Lehrkräfte keine Erfahrungen und damit auch keine anschaulichen Vorstellungen von Unterricht verbinden können. In der Ausbildung werden Strukturen projekt- und prozessorientierten sowie kooperativen und selbstständigen Lernens erfahren, erprobt und reflektiert.

Teilnahme an professionellem Austausch

Die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte wird als lebenslanger Prozess aufgefasst. Gespräche und Erfahrungsaustausch sind notwendige, entwicklungsfördernde Interaktionsformen. Die Ausbildung fördert deshalb konsequent den professionellen Austausch über den Bereich der Hochschule hinaus. Zukünftige Lehrkräfte werden angeleitet, Veranstaltungen und Foren eines solchen Austauschs zu nutzen.

Bezugspunkte sind regionale, nationale und internationale Konferenzen und Partnerschaften, professionelle Netzwerke mit ihren Publikationsorganen und Kommunikationsformen.

Zusammenwirken in der Lehrerbildung

Ein gemeinsames Interesse an fachdidaktischen und pädagogischen Fragen und die gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung fremdsprachlicher und interkultureller Kompetenzen der Kinder bringt die Vertreter der unterschiedlichen Phasen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zusammen. Das gemeinsame Interesse und die gemeinsame Verantwortung sowie die zu erwartenden Ergebnisse fördern die Arbeit und die Entwicklung einer Lernkultur, die institutionelle Grenzen überschreitet und damit das Verbindende stärkt.

2. Komponenten der Ausbildung

Fachdidaktik

Zentraler Bezugspunkt der Ausbildung ist das fremdsprachliche Klassenzimmer, der Handlungsort der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Die komplexen Anforderungen des Klassenzimmers bestimmen die Schwerpunkte der Ausbildung und die Gewichtung der Ausbildungsanteile.

Fachdidaktische Fragen des Lernens und Lehrens der Zielsprache stehen folglich im Zentrum der Arbeit. Dies sind u. a.

- die Auswahl der Inhalte und Texte,
 - die Analyse und Entwicklung angemessener Aufgaben und Übungen,
 - die Fragen der Diagnose,
 - Lernstandsermittlung und Förderung,
 - Aspekte der Inszenierung von Ereignissen,
 - Formen der Erkundung von und Begegnung mit Fremdem,
 - der Einsatz von Medien
- und
- das kreative Spiel mit Sprache.

Bezugswissenschaften

Ausgehend von den Anforderungen des Klassenzimmers bestimmen sich auch die anderen Fächerkomponenten der Ausbildung, denen eine unterstützende und differenzierende Funktion zukommt. Dies sind die angemessenen Anteile der pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundbildung sowie der Fachliteratur. Letztere sind so zielführend wie möglich für das Berufsfeld zu bestimmen. Es handelt sich um Spracherwerbsforschung, Linguistik sowie um Literatur- und Kulturwissenschaften.

Sprachkompetenz

Inhalte und Formen der fremdsprachlichen Anteile der Ausbildung werden von den Anforderungen des fremdsprachlichen Klassenzimmers bestimmt. Besonderer Wert liegt auf der Entwicklung und Förderung der Fähigkeit, sprachlich spontan und flexibel interagieren und inszenieren zu können. Deshalb sollen die zukünftigen Lehrkräfte nach der Ausbildung möglichst über eine Sprachkompetenz auf dem Niveau von C1 nach der Skalierung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) verfügen.

3. Kohärenz der Ausbildung

Alle Ausbildungsteile sind grundsätzlich berufsfeldorientiert und von einem ausgewogenen Theorie-Praxis-Verhältnis geprägt. Sie stellen einen inneren Zusammenhang dar, der in allen Bereichen der Ausbildung erkennbar ist, bezogen auf angestrebte Kompetenzen, Auswahl der Inhalte und Methoden der einzelnen Veranstaltungen sowie den Bezug der Veranstaltungen zueinander.

Schulpraktische Studien

Eine besonders kohärenzstiftende Funktion übernehmen die schulpraktischen Studien, die aus einem pädagogischen Grundpraktikum mit propädeutischer Funktion und einem nachfolgenden Fachpraktikum bestehen.

Die Erfahrungen beider Praktika werden systematisch vor- und nachbereitet und stärken den forschenden und reflektierenden Zugriff der Studierenden auf die eigene Lerngeschichte und das Berufsfeld. Fachdidaktische Literatur und

Forschungsergebnisse werden im Kontext dieser Erfahrungen aufgenommen und bewertet.

Auslandspraktika

Praktika im Ausland sind wichtige Ergänzungen der schulpraktischen Studien und sollten unbedingt ein festes Angebot der Hochschulen für zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte sein. Wünschenswert sind deshalb einsemestrige Auslandsaufenthalte mit berufsfeldbezogenen Praktikumsanteilen und möglichen Lehrerfahrungen auch in der vorlesungsfreien Zeit, denn sie verstärken sowohl die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit als auch die Entwicklung interkultureller Kompetenzen.

Ausbildungsportfolio

Ein Ausbildungsportfolio erlaubt den Studierenden, nicht nur den eigenen Lernprozess zu dokumentieren, sondern sich mit Schwerpunkten des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen auseinanderzusetzen.

Das Ausbildungsportfolio ist damit der von den Studierenden zu leistende Beitrag zur Kohärenz der Ausbildung. Es bildet die Grundlage für ein späteres, berufsbegleitendes Portfolio.

Sprachkompetenz

Die Veranstaltungen an der Hochschule tragen entscheidend dazu bei, dass die sprachlichen und Sprachlernkompetenzen der Studierenden ausgebaut werden. Die weitgehend in der Fremdsprache durchgeführte Ausbildung bereitet die Studierenden auf einen Unterricht in der Zielsprache vor.

Erworbene Lernstrategien ermöglichen einen selbstständigen Kompetenzzuwachs über institutionalisierte Sprachlernangebote der fremdsprachlichen Lehrerausbildung hinaus. Grundsätzlich besteht für jede Fremdsprachenlehrkraft in allen Schul- und Altersstufen die verbindliche Verpflichtung, die eigene fremdsprachliche Kompetenz zu erhalten und weiterzuentwickeln.

Mehrsprachigkeit

Die erste Fremdsprache in der Grundschule soll als Tor zu weiteren Sprachen dienen und somit die Kinder auf eine Partizipation in mehrsprachigen Gesellschaften in Europa vorbereiten.

Aus diesem Grund sind die Sprachlernerfahrungen mit einer Fremdsprache an der Hochschule immer auch in Hinblick auf Mehrsprachigkeit zu betrachten.

4. Lehr- und Lernformen

Lehr- und Lernformen der Ausbildung müssen den didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung Rechnung tragen und zugleich als Modelle neuen Lehrens und Lernens erfahren werden.

Der Diskrepanz zwischen den methodischen Verfahren in der Ausbildung und der künftigen Unterrichtsführung in der Schule wird so entgegengewirkt. Formen klassischen Wissenstransfers an der Hochschule durch Vorlesungen und von Referaten gesteuerten Seminaren stehen gleichberechtigt neben innovativen, z. B. kooperativen und projektorientierten Lernformen, die zumindest teilweise eine strukturelle Analogie zu solchen im zukünftigen Berufsfeld aufweisen.

Eine besondere Rolle nehmen in der Ausbildung alle jene Arbeitsformen ein, die einen reflektierenden Zugriff auf Erfahrungen gestatten und die Ausbildung berufsfeldrelevanten Könnens befördern, wie Präsentationen, Inszenierungen von Debatten, *Micro Teaching* und Simulationen.

5. Übergänge und Vernetzung

Der Übergang zur zweiten Ausbildungsphase wird durch die Erlebnisse und Vorerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerausbildung geprägt.

Die zweite Phase ist systematisch mit der ersten vernetzt. Die in der ersten Phase erworbenen Kompetenzen werden wahrgenommen, gewürdigt und unter den neuen Bedingungen der kontinuierlichen Präsenz im Klassenzimmer weiterentwickelt.

Die Ausbildungscurricula sind mit denen der ersten Phase abgestimmt und führen weiter, was begonnen wurde. Damit wird verhindert, dass die Studierenden in der Ausbildung ihren Werdegang als fragmentarisch erleben. So wie die erste Phase der Ausbildung sich um Kohärenz der Anteile bemüht, ist die Vernetzung der Bildungsinstitutionen beider Phasen eine verpflichtende Aufgabe aller Beteiligten, damit Kompetenzentwicklung wirklich ein kontinuierlicher und produktiver Prozess wird, der den Grundstein zum lebenslangen Lernen legt.

II. Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften

1. Ausgangslage

Auch lange nach dem Beginn der systematischen Einführung von Fremdsprachenunterricht in der Grundschule bedarf es weiterhin intensiver Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. Es wird noch sehr viel Zeit verstreichen, bis der Unterricht ausschließlich von fachlich angemessen ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern erteilt werden kann.

In dieser Übergangszeit dürfen sich die Maßnahmen nicht allein auf die Qualifizierung von Grundschullehrkräften beschränken. Auch die Fachlehrkräfte der weiterführenden Schulen müssen einbezogen werden, wenn sie in der Grundschule unterrichten.

Sie verfügen zwar über eine solide Ausbildung für die Sekundarstufe, müssen aber darüber hinaus mit den besonderen Bedingungen und Methoden der Grundschule vertraut gemacht werden.

2. Maßnahmen

Für die Fort- und Weiterbildung liegen Erfahrungen mit vielfältigen, bewährten Arrangements und Methoden vor, die sich nach den jeweiligen organisatorischen und finanziellen Möglichkeiten und Voraussetzungen der einzelnen Länder unterscheiden. Sie reichen von schulinternen über schulübergreifende, regionale, überregionale, zentrale bis hin zu internationalen Fortbildungsmaßnahmen.

Für die einzelnen Fortbildungskonzepte werden häufig Mischformen genutzt, z. B. ein Wechsel zwischen größeren zentralen Informationsveranstaltungen, schulinternen Workshops und integrierten Auslandslehrgängen als sprachpraktischer Ergänzung. Eine besondere Form ist *blended learning* mit einem Wechsel von *e-learning* und Präsenzzeiten.

Die Dauer der Maßnahmen ist ebenfalls sehr unterschiedlich.

Das Minimum stellen mehrtägige Kompaktseminare in der unterrichtsfreien Zeit dar; effizienter sind Halbjahres- und Jahreskurse, die teils unterrichtsvorbereitend, teils unterrichtsbegleitend durchgeführt werden.

Die Vielfalt an Maßnahmen verlangt im Interesse eines nachhaltigen und verlässlichen Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule nach Standards für die Fort- und Weiterbildung, nicht zuletzt unter dem Aspekt des Schulartwechsels nach Klasse 4 beziehungsweise Klasse 6.

3. Standards

Grundsätzlich müssen die für die Ausbildung geltenden Standards auch für die Fort- und Weiterbildung gelten, ohne dass sie deckungsgleich übernommen werden können.

Unverzichtbar sind Kompetenzen im

- sprachlichen,
- fachlichen und fachdidaktischen,
- methodischen und
- grundschulpädagogischen Bereich.

Sprachkompetenz

Für die fremdsprachliche Unterrichtsführung ist eine Sprachkompetenz erforderlich, die sich möglichst der Niveaustufe C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats annähert.

Fachdidaktische Grundlagen

Wichtig sind Kenntnisse der fachdidaktischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.

Folgende Fragen müssen Gegenstand der Fortbildung sein:

- Wie vollzieht sich der Spracherwerb im Kindesalter?
- Wie erfolgen und entsprechen sich Erst- und Zweitspracherwerb?
- Welchen Stellenwert haben dabei die sprachlichen Mittel?
- Welchen Stellenwert hat das Schriftbild?
- Welche Progressionen des Spracherwerbs gibt es?

Methodik

Methodisch muss ein breites Repertoire von Maßnahmen zur Verfügung stehen. Dazu gehören vorrangig Methoden zur Motivierung und Aktivierung der Schülerinnen und Schüler in jeweils kindgerechten Lernarrangements, die Handhabung unterschiedlicher Texte und Medien, *storytelling* sowie der Einsatz von *exercises*, *activities*, *tasks* und *projects*.

Bilinguale Propädeutik

Wenn der Unterricht auch Elemente einer bilingualen Propädeutik enthalten soll, dann ist neben den fachlichen Kompetenzen auch ein Grundbestand an so genannter Fachsprache erforderlich. Beispiele dafür sind Themen aus Sachkunde, Kunst und Musik, Mathematik oder Sport.

Grundschulpädagogik

Grundschulpädagogische Kompetenzen können bei ausgebildeten Grundschullehrkräften vorausgesetzt werden, nicht aber bei Lehrkräften der Sekundarstufe. Diese müssen beispielsweise vertraut gemacht werden mit der Heterogenität einer Grundschulklasse, mit den Verhaltensweisen von sechs- bis zehnjährigen Kindern und den entwicklungspsychologischen Möglichkeiten und Grenzen dieser Altersgruppe, mit typischen Merkmalen und Ritualen des Grundschulunterrichts.

4. Die Zielgruppe

Die Fort- und Weiterbildung richtet sich primär an Lehrkräfte, die einen schulischen Bedarf an Fremdsprachenlehrkräften decken müssen und oft auch

das Bedürfnis haben, in ihren Grundschulklassen selbst den Fremdsprachenunterricht zu übernehmen. Es handelt sich dabei – im Gegensatz zur Ausbildungssituation – um kompetente Lehrkräfte mit zum Teil jahre- oder jahrzehntelanger Unterrichtserfahrung. Sie erwarten, die notwendige Handlungskompetenz möglichst zeitökonomisch erwerben zu können.

Die Zielgruppe und ihre Erwartungshaltung erfordern in den Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen eine gute Balance zwischen Theorie und Praxis: theoriegeleitete Praxis und praxisgestützte Theorie.

Reflektierte Praxis wird immer dann ermöglicht, wenn die Lehrkräfte sich im Sinne von Erfahrungslernen gegenseitig im Unterricht besuchen können.

5. Die Fortbildenden

Die Fort- und Weiterbildung anbieten, müssen qualifizierte Fachleute sein, die sowohl sprachlich wie methodisch und didaktisch als Modell wirken.

Sie sind mit den Grundsätzen der Erwachsenenbildung vertraut.

Kooperationen mit den Einrichtungen der Lehrerbildung stellen Synergien her und überwinden vorhandene institutionelle Grenzen. Wenn im Schnelldurchgang vorbereitete Multiplikatoren oder Fachvertreter/-innen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen übernehmen, sollte deren Wirksamkeit kritisch hinterfragt werden.

6. Nachhaltigkeit

Nachhaltig wirkende Fort- und Weiterbildung muss verpflichtend sein.

Sie braucht ein verbindliches Fortbildungscurriculum, um die Gefahr der Beliebigkeit zu vermeiden. Sie benötigt die Anerkennung durch die Bereitstellung von Zeit und Ressourcen. Dazu gehört auch die Ermöglichung eines Auslandsaufenthaltes, für den europäische Fördergelder über den Pädagogischen Austauschdienst (PAD) in Bonn zur Verfügung stehen.

Schlussbemerkung

Über die aktuelle Bedarfsdeckung hinaus besteht die Notwendigkeit

einer kontinuierlichen und regelmäßigen Fortbildung für das neue Fach Fremdsprachen in der Grundschule:

- Schlussfolgerungen aus empirischen Standard-Untersuchungen (KESS: „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ in Hamburg, Evening: „Evaluation von Englisch in der Grundschule“ in Nordrhein-Westfalen, DESI: „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ der Kultusministerkonferenz) müssen ausgewertet und umgesetzt werden.
- Neue methodische Verfahren werden entwickelt und bedürfen der unterrichtlichen Anwendung.
- Neue und veränderte administrative Vorgaben, z. B. zur Leistungsbeurteilung, müssen handhabbar in die Schulen getragen werden.

Dafür ist es unumgänglich, geeignete Fortbildungsmaßnahmen anzubieten. Schließlich sollen auch Fachfortbildungen verstärkt unter dem Gesichtspunkt der Personal- und Schulentwicklung der einzelnen Schulen im Hinblick auf deren Profilbildung durchgeführt werden.

III. Qualifikationen von Fremdsprachenlehrkräften

1. Vorbemerkungen

Die vom BIG-Kreis empfohlenen Standards für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule setzen grundlegende Akzente für einen gegenwartsnahen, in der europäischen Sprachenpolitik verankerten und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht.

Damit stellt sich die Frage nach den Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer, die mit ihrem Unterricht diesen Anforderungen gerecht werden müssen. Das setzt eine Lehrerbildung voraus, die in einem kontinuierlichen Prozess von erster und zweiter Phase, Berufseingangsphase sowie Fort- und Weiterbildung diese Qualifikationen systematisch aufbaut.

Um einen auf die Erfüllung von Bildungsstandards ausgerichteten, kompetenzorientierten Unterricht gestalten zu können, benötigen die Lehrkräfte sprachliche, pädagogische, fachdidaktische und methodische

Kompetenzen. Diese beschränken sich freilich nicht auf handwerklich und technisch Beherrsch- und Praktizierbares sowie fachliches Wissen. Es kommt vielmehr auch auf die Haltung den Lernenden gegenüber und die Einstellung zum Fach sowie zum Zielsprachenland an. Wenn Kinder zum Lernen motiviert und auch zu schwierigen Aufgaben ermutigt werden, ist freudbetontes Lernen gesichert und damit die Gewährleistung, dass Lernwilligkeit und Anstrengungsbereitschaft wachsen. Fachliche Qualifikationen, eine positive Einstellung zum Fach und den Lernenden gegenüber sind somit der Schlüssel zum Unterrichtserfolg.

2. Sprachliche Kompetenzen

Die sichere Beherrschung der Fremdsprache ermöglicht es den Lehrkräften, die Lernenden an einen kommunikativen Umgang mit der Fremdsprache heranzuführen und über den classroom discourse hinaus im Rahmen des Unterrichtsgesprächs auf Impulse der Schülerinnen und Schüler sprachlich adäquat zu reagieren.

Die Lehrkräfte können

- einsprachig themenorientiert und situationsangemessen unterrichten,
- die Fremdsprache in Sachfächern und fachübergreifenden Projekten einsetzen,
- einen sich stetig aufbauenden Spracherwerbsprozess organisieren und
- dadurch die Bereitschaft zur Mehrsprachigkeit anbahnen.

3. Pädagogische Kompetenzen

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist stets eingebunden in die grundschulgemäße Pädagogik und Didaktik. Lehrkräfte gestalten deshalb ihren Unterricht so, dass er

- die Schülerinnen und Schüler zum Lernen motiviert,
- den psychosozialen Kontext der Lernenden sowie deren Weltwissen beachtet,
- sich an altersgerechten Fragestellungen und Themen orientiert,

- unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -wege berücksichtigt,
- Methoden und Materialien situationsangemessen und zielorientiert einsetzt und
- auf kontinuierliches Sprachwachstum ausgerichtet ist.

4. Fachdidaktische Kompetenzen

Die Lehrkräfte kennen

- die Spracherwerbsprozesse des Erst- und Fremdsprachenerwerbs,
- das Konzept des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule mit seinem integrativen Ansatz, dem Vorrang der Mündlichkeit und seinen Standards,
- die Rolle der Fremdsprache als Instrument zur Ausbildung von Sprachbewusstsein, als Fundament für weiteres Sprachenlernen und als Einstieg in die Mehrsprachigkeit.

5. Methodische Kompetenzen

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule bedeutet gezieltes, aber auch spontanes fremdsprachliches Handeln in authentischen, bedeutungsvollen und herausfordernden Situationen.

Die Lehrkräfte verfügen deshalb über die erforderlichen fachdidaktischen und -methodischen Kompetenzen. Sie orientieren sich an authentischer Sprache, beachten den Vorrang der Mündlichkeit, wählen alters- und leistungsgerechte Unterrichtsinhalte und sorgen für ein kontinuierliches Sprachwachstum durch

- systematisches Üben und Festigen,
- spiralförmiges Erweitern und
- wiederholendes Vertiefen des bereits erworbenen Sprachkönnens.

Die Lehrkräfte ermöglichen das Verstehen und den Erwerb von Sprache durch Mimik und Gestik sowie durch einen der jeweiligen Situation angepassten Einsatz von Materialien und Medien. Sie verfügen über ein Methodenrepertoire für binnendifferenzierenden Unterricht. Sie können die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden so berücksichtigen, dass schwache wie starke Schülerinnen und Schüler sich zu ihren optimalen Lern- und Leistungsmöglichkeiten hin entwickeln.

Die Lehrkräfte

- vermitteln grundlegende Arbeitstechniken und Lernstrategien,
- helfen ihren Schülerinnen und Schülern beim Aufbau und der Entwicklung von Methodenkompetenz und
- beherrschen die moderne Unterrichtstechnologie so, dass ihr Einsatz auch im Fremdsprachenunterricht der Grundschule einen Beitrag zur Medienkompetenz der jungen Generation leistet.

6. Diagnostische und Förderkompetenz

Es erfordert ein hohes Maß an diagnostischen Kenntnissen und Einsichten, um Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache so zu fordern und zu fördern, dass alle die Mindeststandards erreichen.

Die Lehrkräfte können

- die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler richtig einschätzen und berücksichtigen,
- Leistungen und Lernfortschritte wahrnehmen und würdigen,
- die Ergebnisse ihrer Beobachtungen im Unterricht umsetzen und dementsprechend individuell unterstützende und fördernde Maßnahmen einleiten sowie
- geeignete Formen der Rückmeldung an Lernende und Eltern finden.

Die sprachliche und fachliche Kompetenz der Lehrkräfte ermöglicht ihnen einen für den Fremdspracherwerb förderlichen Umgang mit Fehlern und Fehlerkorrekturen. Die Lehrkräfte beachten neben der Zielorientierung auch die Prozessorientierung des Unterrichts, um dadurch die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler besser einschätzen und unterstützen zu können. Sie reflektieren ihren Unterricht und geben den Schülerinnen und Schülern Anregung, Hilfe und Unterstützung für die Einschätzung ihres Sprachenlernens. Sie kennen die pädagogische Bedeutung und die Dokumentationsfunktion des Portfolios, können dieses Instrument sachgerecht einsetzen und zum Anlass für Gespräche über Unterricht nehmen.

7. Interkulturelle Kompetenzen

Die Lehrerinnen und Lehrer sind selbst Europäer und Weltbürger. Sie vermitteln interkulturelles Können und Wissen auf der Grundlage von toleranten Einstellungen und Konfliktlösungsfähigkeiten.

Die Lehrerinnen und Lehrer müssen

- die Fremdsprache in Begegnungssituationen selbst erfahren haben und
- über genügend kulturelles, politisches und geschichtliches Orientierungswissen bezüglich des jeweiligen Zielsprachenlandes verfügen, um kulturspezifische Sitten, Gebräuche, Traditionen, Haltungen und Einstellungen vermitteln und vergleichen zu können.

Darüber hinaus müssen sie

- die Fremdsprache als eine Sprache innerhalb der großen Sprachenvielfalt und
- die besondere Rolle der englischen Sprache als Ziel- und Vermittlungssprache kennen.

Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule (2008)

Autorinnen und Autoren: BIG-Kreis

Einleitung

In seinen Veröffentlichungen zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule wird der BIG-Kreis von folgenden Grundsätzen geleitet:

Frühes Fremdsprachenlernen

- ist Grundbildung,
- muss möglichst früh beginnen,
- hat kommunikative Kompetenz zum Ziel,
- fördert Mehrsprachigkeit

und

- verlangt Professionalität.

Zur Professionalität der Lehrkräfte – so wurde in Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung (BIG-Kreis 2005) formuliert – gehört neben den sprachlichen, interkulturellen und didaktisch-methodischen Handlungskompetenzen auch die Fähigkeit zur Lernstandsermittlung, zur Interpretation ihrer Ergebnisse und zur Umsetzung der daraus gezogenen Folgerungen. Diesen Kompetenzen, die im Heft Standards für die Lehrerbildung (BIG-Kreis 2007) lediglich in einem kurzen Unterkapitel behandelt wurden, wird wegen ihrer hohen Bedeutung für den erfolgreichen Spracherwerbsprozess der Kinder die vorliegende Veröffentlichung gewidmet.

I. Die Rolle der Lernstandsermittlung im Sprachlernprozess

Unterrichten heißt Lernszenarien organisieren, durch die Schülerinnen und Schüler Wissen, Können, Einstellungen und Haltungen erwerben. Um den gesamten Lernprozess steuern zu können, brauchen die Lehrkräfte unterschiedliche Kompetenzen. Dazu gehören auch die Fähigkeiten, die Lernstände zu ermitteln, zu interpretieren und daraus Folgerungen zu ziehen. Die Ermittlung von Lernständen dient dazu, festzustellen und festzuhalten, was Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt können beziehungsweise noch nicht können. Dabei sollten Fehler nicht als Defizitmeldung verstanden werden, sondern als Hinweise auf die nächsten Schritte im Sprachlernprozess. Eine weitere wichtige Funktion ist die würdigende Rückmeldung an die Lernenden und deren Eltern, ergänzt durch die Selbsteinschätzung der Lernenden. Solche Rückmeldungen geben den Lehrkräften immer auch Anstöße zur Beobachtung und Reflexion des eigenen Unterrichts. Sie sind Anlass, dessen Wirksamkeit zu überprüfen und daraus nötige Konsequenzen zu ziehen. Zielsetzung der hier beschriebenen Maßnahmen muss es sein, den Sprachlernprozess im Hinblick auf die kommunikative Kompetenz der Lernenden so weit zu fördern, dass diese die Mindestanforderungen der Standards erreichen. Damit wird zugleich die Grundlage für eine sich

kontinuierlich weiterentwickelnde Sprachkompetenz geschaffen, die sowohl die Freude am Sprachenlernen lebendig hält als auch das „Tor zur Mehrsprachigkeit“ öffnet.

II. Lernausgangslagen ermitteln und berücksichtigen

Eine Grundschulklasse stellt aufgrund ihrer heterogenen Zusammensetzung besondere Anforderungen an die Lehrkräfte, wenn die Lernprozesse differenzierend sowie individualisierend und nicht an einem mittleren Anforderungsniveau ausgerichtet ablaufen und eingeschätzt werden.

Für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule dienen Mindeststandards als Orientierung, wie sie der BIG-Kreis in seiner Veröffentlichung von 2005 formuliert hat (Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung). Mindeststandards werden von allen Schülerinnen und Schülern erreicht, schließen aber weitergehende Leistungen nicht aus.

Um ihren Unterricht angemessen durchführen zu können, muss die Lehrkraft die Lernausgangslage der Lerngruppe kennen. Die hier vorgestellten Empfehlungen und Überlegungen zur Ermittlung und Einschätzung individueller Lernstände sollen der Lehrkraft helfen, solche Kenntnisse zu erweitern. Bei der Planung von Unterricht geht es um aktuelle methodische und didaktische Entscheidungen. Dazu gehören auch Antworten auf folgende Fragen:

- Was kann an gemeinsamem Wissen und Können bei der Gruppe vorausgesetzt werden?
- Was bringen die schwächsten, was bringen die stärksten Lerner mit?
- Welche sprachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen weisen die einzelnen Schülerinnen und Schüler auf?
- Welches sind die Lernbedürfnisse der Kinder?
- Mit welchen Einstellungen der Lernenden muss man sich auseinandersetzen?

Die so ermittelten Lernausgangslagen liefern erste Entscheidungshilfen für den aktuellen Unterricht.

Hinweise ergeben sich auch aus einem Unterricht, der grundsätzlich auf produktive Lerneraktivitäten ausgerichtet ist. Das weitere Vorgehen zur Unterrichtsplanung orientiert sich an Fragen wie den folgenden:

- Welche Vorstellungen zu Themen und welche kreativen Ideen bringen die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht ein?
- Mit welchen Inhalten ist die Lerngruppe am besten zu motivieren?
- Mit welchen methodischen Verfahren sind möglichst alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen?
- Welche Lernszenarien sind angemessen?
- Welche Medien eignen sich besonders gut?
- Wie können schwierige Rahmenbedingungen bewältigt werden?

Das Wissen um diese Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler ist eine Voraussetzung für die Maßnahmen zu deren Lernstandsermittlung und Förderung.

III. Lernstand und Lernfortschritt beobachten und würdigen

Beobachten und feststellen

Sprachwachstum erfolgt in einem Prozess, in dem die gezielt geforderten und geförderten Kompetenzen unterschiedlich schnell, aber stetig anwachsen. Schübe, Verzögerungen und Umwege, auch Stagnation und Vergessen – all dies gehört zu diesem Prozess. Die Entwicklung von Sprachkompetenz setzt lange, nicht-lineare Lernprozesse voraus, die individuell unterschiedlich verlaufen und durch eine Vielzahl motivationaler und emotionaler Faktoren geprägt sind. Sie sind das Ergebnis vielfältiger Lernerfahrungen, die sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern in sehr unterschiedlicher Weise herausbilden. Was ein Kind kann, beziehungsweise noch nicht kann, erschließt sich also nicht immer auf den ersten Blick. Die Entwicklung jedes einzelnen Kindes regelmäßig zu beobachten und zu dokumentieren ist unerlässlich, um einerseits die Wirksamkeit der eigenen Arbeit zu hinterfragen und die gewonnenen Erkenntnisse im Unterricht umzusetzen. Andererseits können so die jeweils aktuellen Sprachstände und Lernentwicklungen verfolgt werden,

um individuell unterstützende und fördernde Maßnahmen einzuleiten. Weitere Gründe, die dafür sprechen, den jeweiligen Sprachstand der Schülerinnen und Schüler im Laufe eines Schuljahres immer wieder genauer zu bestimmen, sind unter anderem

- das Recht und der Wunsch der Kinder, eine Rückmeldung über ihr Tun zu erhalten

und

- der Anspruch der Eltern auf Auskunft über Leistungsbereitschaft und Leistungsstand ihrer Kinder.

Beobachtungen können spontan, zufällig, gelegentlich, aber auch geplant regelmäßig und systematisch sein, sie können einzelne Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen umfassen. Fühlen sich die Lernenden zu häufig beobachtet, schadet das ihrer Spontaneität und Unbefangenheit.

Andererseits sollen sich aber Fehler und Defizite nicht festsetzen, was regelmäßige Beobachtung und eine sich anschließende Rückmeldung verlangt.

Bei entsprechender Formulierung wird in der Regel eine Verbesserung positiv aufgenommen und so die Motivation der Lernenden gestärkt.

Lernstand und Lernfortschritt können im Unterricht zu jeder Zeit, an allen konkreten Lerninhalten und durch unterschiedliche Aufgaben aufgezeigt, beobachtet, dokumentiert, kommentiert und gewürdigt werden.

Um Aussagen über den augenblicklichen Lernstand und das Lernverhalten eines Kindes machen zu können, sind Lernangebote zu schaffen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihr sprachliches Können zu zeigen.

Dokumentieren

Geht es der Lehrkraft nicht nur um die Feststellung augenblicklicher Lernstände, sondern um die Entwicklung des Sprachkönnens, verlangt dies gezielte Beobachtung des Lernverhaltens und deren Dokumentation. Diese kann in vielfältiger Form erfolgen. Es kommt darauf an, dass sie nachvollziehbar, aussagekräftig und möglichst arbeitsökonomisch ist.

In der Praxis hat sich der Einsatz von handhabbaren Beobachtungsbögen

als sinnvoll und nützlich erwiesen. Beobachtungsbögen sind entweder für die Beobachtung eines einzelnen Kindes oder einer Gruppe konzipiert.

Sie erfassen die einzelnen Fertigkeiten

- Hörverstehen,
- Sprechen,
- Leseverstehen,
- Schreiben

und

- Sprachmittlung.

Sie erfassen ebenfalls das Können und Wissen in den Bereichen

- Aussprache,
- Intonation,
- Wortschatz,
- Sprachstrukturen

und

- Redemittel.

Zusätzlich geben sie Einblick in

- Einstellung und Haltung gegenüber Unterricht und Sprache,
- Motiviertheit und Interesse,
- Mitarbeit,
- Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit,
- Anstrengungsbereitschaft

sowie

- Lern- und Arbeitstechniken der Schülerinnen und Schüler.

Diese Faktoren sind ausschlaggebend für die Qualität der sprachlichen Leistungen, insbesondere für Ausdrucksvermögen, sprachliche Kreativität, Grad der Selbstständigkeit und Situationsangemessenheit.

Zur Veranschaulichung werden mögliche Indikatoren für Schülerleistungen in den Bereichen Hörverstehen und elementares Sprechen vorgestellt:

Hörverstehen:

- Hören und Aktionen ausführen/Anweisungen befolgen
» Beispiel: *Simon says*; singen und tanzen; Signalkarten zeigen;
total physical response
- Hören und (aus-)malen/ankreuzen
» Beispiel: Farbendiktate; Bilder ankreuzen; *picture dictation*
- Sachfehler berichtigen
» Beispiel: Text mit Fehlern und Widersprüchen erkennen
- Hören und etwas herstellen/bauen
» Beispiel: Legosteine nach Anweisung zusammenbauen
- Hören und beschriften
» Beispiel: Namen in einen Stammbaum eintragen
- Hören und zeichnen
» Beispiel: Wege auf einer Karte einzeichnen; Stimmungen durch Symbole wie zum Beispiel Smileys charakterisieren
- Hören und zusammenfinden/etwas Passendes finden
» Beispiel: Bingo spielen
- Hören und Reihenfolgen festlegen
» Beispiel: Bildergeschichte ordnen; Gegenstände sortieren;
key words auf Streifen ordnen

Elementares Sprechen:

- Imitatives Aussprechen von Lauten, Wörtern, Satzteilen und Sätzen
- Reproduktives Sprechen von Satzteilen und Sätzen
» Beispiel: Dialogteile
- Einfache Formen der Sprachmittlung
» Beispiel: etwas für einen Mitschüler übersetzen
- Weitere, auch experimentelle Formen des einfachen freien Sprechens
- Neben der Auflistung von Indikatoren ermöglichen Beobachtungsbögen auch Angaben
→ zur Bewältigung einer Aufgabe (ja/nein, plus/minus),
→ zur erreichten Könnensstufe (sicher, überwiegend sicher, teilweise sicher,

unsicher) oder

→ zur zeitlichen Dimension (immer, manchmal, meistens, selten, nie).

Was jeweils beobachtet und dokumentiert werden soll, entscheidet die Lehrkraft nach Bedarf, Zielsetzung und Zielgruppe.

Die regelmäßige Verwendung solcher Beobachtungsinstrumente führt zu einer zuverlässigen Einschätzung sowohl des Standes als auch der Entwicklung des Spracherwerbs. Zusammen mit anderen, freien Aufzeichnungen bilden diese eine aussagekräftige Grundlage für eine angemessene Ermittlung und Würdigung des Sprachkönnens.

Weiterhin sind sie eine wichtige Grundlage für Beratungsgespräche mit den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Mittlerweile werden genügend Materialien zur Dokumentierung von Schülerleistungen angeboten, die der Lehrkraft auch in diesem Bereich Anleitung und Hilfestellung geben.

Rückmelden und würdigen

Grundschulkindern brauchen viel Lob und Bestätigung. Die würdigende Rückmeldung über Gelerntes und Gekonntes ist Bestandteil des täglichen Unterrichts und dient dazu, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Bemühen zu bestärken, zu motivieren und ihre Lernfreude zu erhalten. Würdigung ist stets positiv besetzt und orientiert sich im Allgemeinen eher an einem Ist- als an einem Sollzustand.

Mögliche Formen der Rückmeldung sind Mimik und Gestik, Symbole, Stempel, Punkte, Aufkleber, mündliche und schriftliche Bemerkungen, vor allem aber das ausführliche altersgemäße Gespräch mit Schülerinnen und Schülern sowie das sachbezogene Beratungsgespräch mit den Eltern. Neben der Würdigung von bereits Gekonntem und Gelerntem werden selbstverständlich auch Bereiche erwähnt, die noch verbesserungswürdig sind oder der Unterstützung bedürfen durch

- differenzierte und differenzierende Lernangebote,
- eine erweiterte Hilfestellung von Seiten der Lehrkraft, der Mitschülerinnen und Mitschüler sowie der Eltern und

- eine erhöhte Anstrengung des Kindes wie beispielsweise besser zuhören, hinsehen, schneller und genauer arbeiten sowie mehr üben.

Die Rückmeldung über Beobachtungen von Lernstand und Lernfortschritt in Form von Verbalbeurteilung oder Zeugnisnoten hängt von den jeweiligen Bestimmungen der einzelnen Bundesländer ab.

IV. Individuelle Fördermaßnahmen einleiten

Lernstandsermittlung und ihre Interpretation führen zu individualisierender Förderung und möglicherweise zu Veränderungen der Lernwege und Lernstrategien. Die individuelle Förderung unterliegt einer permanenten Reflexion und wird den lernerspezifischen Bedingungen angepasst. Sie bildet ein durchgängiges Unterrichtsprinzip und ist als umfassende Handlungskompetenz eine wichtige Aufgabe der Lehrerbildung.

Heterogenität akzeptieren

Grundschulklassen sind ganz besonders heterogene Gruppen hinsichtlich

- der individuellen Erfahrungswelten,
- der psychisch-physischen Entwicklung,
- der sprachlichen Dispositionen,
- der sprachlichen Vorerfahrungen,
- des sozialen Verhaltens im Unterricht

sowie

- der Arbeitshaltung.

Für den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen stellt diese

Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler in

- individuellen Fähigkeiten und Begabungen,
- Interessen und Neigungen,
- Teilleistungsschwächen und Sprechhemmungen

sowie

- der Sprachkompetenz

eine große Herausforderung und Chance dar.

Durch differenzierende Förderung unter gleichen Bedingungen werden leistungsschwächere Schüler gestärkt, leistungsfähige entwickeln ihr eigenes fremdsprachiges Können und Wissen entsprechend schneller.

So werden die Unterschiede zwischen beiden Leistungspolen immer größer, die Heterogenität im Lernverband Klasse nimmt zu. Dieser Schereneffekt wird als natürliche und faire Entwicklung akzeptiert und zeugt von professionellem, kompetentem und effizientem Handeln.

Er darf aber keinesfalls dazu führen, dass Kinder zurückgelassen werden.

Heterogenität zu ignorieren bedeutet, einen Großteil der Kinder entweder zu über- oder zu unterfordern. Beides gefährdet gleichermaßen den angestrebten fremdsprachigen Lernerfolg. Das Streben danach, Grundschulklassen durch einseitige Förderung der leistungsschwächeren Schüler bei gleichzeitiger Verlangsamung des Lernfortschritts der stärkeren Schüler homogener zu machen, wirkt kontraproduktiv.

Um ein Gesamtbild der Schülerinnen und Schüler zu erhalten, ist es hilfreich, folgende Bedingungen zu kennen und mit ihnen umgehen zu können:

- typische Lernschwierigkeiten im sprachlichen Lernen,
 - individuelle Entwicklung unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten,
 - Überforderung und/oder Unterforderung,
 - das Lernen beeinflussende persönliche Krisen
- sowie
- spezifische Schwierigkeiten für die fremdsprachliche Lernentwicklung (zum Beispiel LRS, ADS).

Förderkonzepte entwickeln

Ziel eines Förderkonzeptes ist es,

- Fremdsprachenkompetenzen individuell zu entwickeln,
- präventiv Lernmisserfolge zu vermeiden und
- Schüler in ihrer Lernentwicklung zu ermutigen.

Differenzierende Verfahren beziehen sich nicht einseitig auf immer die gleichen Lernenden. Etikettierungen durch längerfristige Zugehörigkeit

zu entsprechenden Leistungsgruppen werden vermieden. Vielmehr soll das Förderkonzept Durchlässigkeit innerhalb der Lerngruppe ermöglichen. Jedes Förderkonzept muss dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler lernerfolgsorientierte Selbstkonzepte entwickeln. Nur so werden sie befähigt, sich langfristig eigenständig Lernziele zu setzen.

Bei der Entwicklung von geeigneten Förderkonzepten sind folgende Aspekte zu bedenken:

1. In Fachschaften und Kompetenzzirkeln werden gemeinsame Maßnahmen geplant wie:

- zeitlich begrenzte, klassenübergreifende Differenzierungsmaßnahmen,
 - Übungszirkel,
 - Differenzierungsstufen,
- sowie
- projektorientierte Vorhaben.

2. Differenzierende Maßnahmen werden den Lernenden bewusst gemacht. Erklärungen der Bedeutung von Unterschieden im Lernprozess und im Unterricht werden gut angenommen.

3. Einsichten zu schaffen, gilt gleichermaßen auch für die Zusammenarbeit mit Eltern. Bei Elterngesprächen und thematischen Elternabenden wird das differenzierende Vorgehen erklärt und die Vorteile werden genannt.

4. Grundlegende quantitative und qualitative Differenzierungstechniken werden schrittweise aufgebaut.

Zu Anfang beschränken sie sich besonders auf

- den persönlichen Wortschatz,
 - eigene Dialoge,
 - die Hierarchie bei Fragestellungen
- sowie
- Hilfsangebote.

5. Mit wachsender Differenzierungserfahrung und -kompetenz werden zunehmend offenere Unterrichtsformen berücksichtigt:

- Übungszirkel oder Freiarbeit mit differenzierenden Hör-, Sprech-, Lese- oder Schreibaufgaben, auch in spielerischer Form und in Partner- bzw. Gruppenarbeit, vorgegeben oder frei wählbar nach Interesse oder Defiziten,
 - Projektorientierte Verfahren wie die produktive Umsetzung von Gehörtem oder Gelesenem in dialogisierte Formen wie Hörspiele, Videoaufzeichnungen, Theaterstücke,
- oder auch
- Werkstattunterricht mit der Bereitstellung und Selbsterstellung von multisensorischem Übungsmaterial.

Um die Qualität der Differenzierung dauerhaft zu sichern, ist die Bereitstellung von personellen und sächlichen Ressourcen erforderlich. Nach anfänglich teils erheblicher Mehrarbeit der Lehrkräfte im Rahmen der Planung, Vorbereitung und Nachbereitung führen Teamarbeit und Kooperation langfristig aber zu spürbarer psychischer und zeitlicher Entlastung.

Differenzierungsverfahren wählen

Geeignete Verfahren werden bewusst eingesetzt, um deren Wirkung feststellen und analysieren zu können:

1. Jede Form von Partner- und Gruppenarbeit differenziert. Stärken und Schwächen werden von den Kindern selbst ausgeglichen. Sie ergänzen und helfen sich gegenseitig.
2. Kinder erklären Kindern etwas. Diese ersten vorsichtigen Formen von „Lernen durch Lehren“ auf einem kindgerechten Niveau sind hoch differenzierend und fördern beide Seiten.
3. Sprachliche Inhalte beim Lernen werden visuell gestützt durch Bilder, Skizzen etc. Dies bedeutet eine Differenzierung nach dem zugehörigen Lerntyp, der eine solche Hilfestellung zum Verstehen benötigt.

4. Durch die Auswahl von entsprechenden interessensabhängigen Inhalten wird geschlechterspezifisch, aber auch nach ethnischen Gesichtspunkten immanent differenziert.

5. Schnell Lernenden werden gezielte Zusatzangebote gemacht.

6. Speziell auf ein einzelnes Kind abgestimmte Lernangebote können auch außerhalb des Klassenzimmers erledigt werden, unterstützt von Fremdsprachenassistenten oder anderen geeigneten Personen.

V. Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen

Die Kinder werden dazu angeleitet, sich an der Einschätzung und Würdigung ihrer eigenen Leistungen zu beteiligen. Ein differenzierender Unterricht trägt wesentlich dazu bei, dass die Lernenden zunehmend Verantwortung für das Ergebnis ihrer Anstrengungen übernehmen können. Sie sollen dazu befähigt werden, allmählich Lernprobleme selbst zu erkennen und Schlussfolgerungen für das Weiterlernen zu ziehen. Dieser langfristige Prozess wird kontinuierlich von den Lehrkräften begleitet.

Eigenverantwortung entwickeln

Zunächst werden den Schülerinnen und Schülern Lernziele und Kriterien der Bewertung transparent gemacht. Sie bekommen Instrumentarien für die Dokumentation ihres Lernens an die Hand und lernen, mit ihnen umzugehen.

Instrumentarien wie

- Beobachtungs- und Einschätzungsbögen,
- Lernprotokolle,
- Lernberichte,
- Lerntagebücher

und

- Portfolios

stellen Handlungsmuster für die Selbstreflexion bereit.

Sie helfen den Schülerinnen und Schülern,

- ihr Lernen zu beobachten,
- Lernwege wahrzunehmen,
- ihre Lernergebnisse einzuschätzen,
- Lernfortschritte festzustellen und dadurch
- persönliche Einsichten in ihr Lernen zu gewinnen.

Um die Kinder in ihrem Lernen voranzubringen und zu unterstützen, erhalten sie eine persönliche qualifizierte Rückmeldung, die vor allem ihre Stärken beschreibt. Schwächen und Möglichkeiten ihrer Überwindung werden konstruktiv angesprochen.

Solches Vorgehen bewirkt bei den Lernenden, dass sie die Einschätzungen und Bewertungen von außen besser verstehen.

Portfolio einsetzen

Die Sicht der Kinder auf ihr eigenes Lernen kann mithilfe der drei Teile eines Portfolios (Sprachenpass, Lernbiografie und Dossier) umfassend zum Ausdruck kommen.

Die Arbeit mit dem Portfolio versetzt die Kinder in die Lage, sich des Sprachkönnens zu vergewissern, das sie in die Schule mitgebracht und das sie in der Schule erworben haben, und ihr Sprachkönnen selbst einzuschätzen.

Dieses wird der Lehrkraft, den Eltern, der Lerngruppe und nicht zuletzt den Lehrkräften der weiterführenden Schulen vorgezeigt, von ihnen aufgegriffen und weiterentwickelt.

Die Fähigkeit, das eigene Können mithilfe eines Portfolios selbstbewusst darzustellen, bedarf der systematischen Vorbereitung im Unterricht.

Portfolios bieten vielfältige Anleitungen, die Kindern helfen, sich ihres Sprachkönnens bewusst zu werden.

Lehrkräfte schaffen dazu gezielt Lernsituationen, in denen Schüler lernen, sich selbst einzuschätzen. Selbsteinschätzungen werden an konkrete und überschaubare Unterrichtsphasen gekoppelt. Dies hilft den Kindern, sich

der entscheidenden Dimensionen ihres Könnens zu versichern: „Das kann ich schon!“

Besondere Bedeutung kommt dem Teil des Portfolios zu, der in der Terminologie des Europarats als „Dossier“, in den Grundschulportfolios oftmals als „Schatztruhe“ bezeichnet wird. Schätze sind alle besonders gelungenen, selbstständigen Arbeitsergebnisse, mit denen das Kind sein Können darstellen kann. Sie gilt es zu entdecken, zu pflegen und zu würdigen.

Dazu gehören zum Beispiel

- Bildcollagen von Dingen, die das Kind in der Fremdsprache benennen kann,
- eine Liste der Lieder, die es singen kann,
- eine schön gestaltete Seite mit einem kleinen auswendig gelernten Gedicht,
- eine Bildgeschichte, zu der das Kind eine Geschichte in der Fremdsprache erzählen kann,

sowie

- eine E-Mail, die vorgelesen werden kann.

Kinder sammeln solche Schätze und nützen diese als Impuls, um das eigene Sprachkönnen zu präsentieren.

VI. Anmerkungen zur Notengebung

Lernstandsrückmeldungen sind mündlich und schriftlich in verschiedenen Formen möglich: Lernberichte, Verbalbeurteilungen und Ziffernnoten. Noten sind in erster Linie ein administrativer Akt, orientieren sich an Standards und dienen dem Leistungsvergleich sowie der Zuordnung zu einer Notenskala. Sie bewerten global den Grad der Aneignung der fremden Sprache und das erreichte Sprachkönnen, auch in Teilfertigkeiten, zu einem bestimmten Zeitpunkt und vernachlässigen die Würdigung des Spracherwerbsprozesses. Als abschließendes Urteil lassen sie jeden Hinweis auf Maßnahmen zur Weiterentwicklung des sprachlichen Könnens vermissen. Deshalb ist die Lernstandsrückmeldung allein durch eine Ziffernnote für eine differenzierte Könnensbeschreibung und -bewertung nur bedingt, wenn überhaupt geeignet.

Je gründlicher und intensiver sich Lehrkräfte jedoch mit Lernstandsermittlung, Würdigung und Fördermaßnahmen befassen, desto begründeter und zuverlässiger lässt sich das erreichte Sprachkönnen bewerten, um auf dieser Grundlage einen nachhaltigen Lernerfolg zu gewährleisten.

Fremdsprachenunterricht als Kontinuum: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen (2009)

Autorinnen und Autoren: BIG-Kreis

I. Der Übergang aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte

1. Die neue Ausgangslage

Wurde der Fremdsprachenunterricht in der Vergangenheit in Jahrgang 5 begonnen, so konnte von einer relativ ähnlichen Lernausgangslage ausgegangen werden, als alle Kinder mit der ersten schulischen Fremdsprache neu anfangen. Nachdem sich der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule bundesweit durchgesetzt hat, kann auch hier, wie in allen anderen Unterrichtsbereichen, nicht erwartet werden, dass die Schülerinnen und Schüler mit einheitlichem Können, Wissen und gleicher Motivation in die weiterführenden Schulen wechseln. Die vorhandene Heterogenität zu Beginn der Sekundarstufe I stellt die Lehrkräfte vor eine neue, bisher nicht gekannte Herausforderung. Sie äußern sich deshalb sehr unterschiedlich über die Möglichkeiten einer direkten Anknüpfung an die in der Grundschule erworbenen Lernstände. Dabei wird deutlich, dass häufig übertriebene und unrealistische Erwartungen an das sprachliche Können der Grundschul Kinder gestellt werden. Das zeigt sich vor allem in den folgenden, wiederholt geäußerten Kritikpunkten:

- Die Erwartungen an das produktive Sprechen werden nicht erfüllt.
- Die Aussprache ist teilweise fehlerhaft.
- Die Schülerinnen und Schüler verfügen nur über geringe bis gar keine Grammatikkenntnisse.

- Sie haben Defizite beim Schreiben.
- Es mangelt an Anstrengungsbereitschaft zum „ernsthaften“ Lernen.
- Der Grundschulunterricht war nicht nachhaltig genug.

2. Sicht der Grundschullehrkräfte

Eine Mehrzahl der Lehrkräfte hat das neue Fach gern übernommen, weil es eine Bereicherung dieser Schulstufe darstellt und sich in ihr pädagogisches Konzept einpasst. Viele Grundschullehrkräfte fühlen sich aber nicht selten alleingelassen oder mangelhaft unterstützt, weil in etlichen Bundesländern die Bildungsverwaltung den Fremdsprachenunterricht eingeführt hat, ohne die dafür erforderlichen Voraussetzungen zu schaffen. So ist in einigen Ländern eine große Anzahl von Grundschullehrkräften verpflichtet worden, Fremdsprachenunterricht zu erteilen, ohne über eine ausreichende sprachliche, fachdidaktische und methodische Ausbildung zu verfügen. Selbst breit angelegte Nachschulungsmaßnahmen reichten vielfach nicht aus, um die fehlende universitäre Grundausbildung zur Fremdsprachenlehrkraft auszugleichen.

Eine Folge ist, dass Grundschullehrkräfte oft nicht über die entsprechende fachdidaktische Begrifflichkeit verfügen, um ihr Handeln selbstbewusst darstellen oder auch verteidigen zu können. Deshalb fällt es ihnen häufig schwer, unberechtigte Kritik zu entkräften, den eigenen Standpunkt mit Nachdruck zu vertreten und die tatsächlich erreichten Erfolge offensiv darzustellen. Insbesondere Grundschullehrkräfte, die zum Fremdsprachenunterricht verpflichtet wurden, wissen um ihre Grenzen, vor allem in ihrer Fremdsprachenkompetenz. Trotz dieser verbesserungswürdigen Situation zeichnen sich die Grundschullehrkräfte jedoch überwiegend durch großes Engagement und eine hohe Fortbildungsbereitschaft aus.

3. Sicht der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen

Viele Lehrkräfte der weiterführenden Schulen sind enttäuscht darüber, dass das, was früher ihre eigene Arbeit war, nun von anderen in der Grundschule geleistet wird. Sie trauern dem Erfolg nach, der mit dem Anfangsunterricht

und der Freude über das Fach verbunden war. Jetzt müssen sie sich auf Vorleistungen einstellen, die andere erbracht haben.

Lehrkräfte an weiterführenden Schulen, vor allem in den Gymnasien und Realschulen, haben häufig bestimmte fachliche Vorstellungen von dem, was in der Grundschule geleistet werden konnte. Ihre Erwartungen orientieren sich vor allem an Normen von Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Schriftlichkeit, wie sie im Anfangsunterricht der Klassen 5 üblich waren. Diese Normen sind mit Leistungsanforderungen verbunden, die mit denen der Grundschule nicht übereinstimmen. Deshalb wird das, was Grundschul Kinder vor allem im Bereich Hörverstehen zu leisten in der Lage sind, nicht gebührend wahrgenommen.

Die Schwierigkeiten, die Leistungen der Grundschule im fremdsprachlichen Unterricht zu sehen und zu würdigen, erklären sich nicht zuletzt aus der unterschiedlichen Berufsbiografie der Sekundarstufenlehrkräfte und ihrem Selbstbild als Fachlehrkräfte für Fremdsprachen. Eine angemessene Einschätzung der Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts erfordert zudem eine Berücksichtigung der institutionellen Bedingungen, die sich vor allem in der Stundentafel zeigt.

Hinzu kommt eine neue Herausforderung für die Fremdsprachenlehrkräfte, und zwar der Umgang mit Heterogenität, die unter anderem durch den in der Regel großen Einzugsbereich der weiterführenden Schulen entsteht. Die Kinder haben an ihren Grundschulen einen Fremdsprachenunterricht erfahren, der hinsichtlich seiner Intensität, seiner Anforderungen, seiner methodischen Gestaltung sowie der verwendeten Materialien sehr unterschiedlich war. Um mit den Unterschieden der Lernstände in Klasse 5 fachlich und pädagogisch richtig umgehen zu können, bedarf es eines differenzierenden Unterrichts, der sich am sprachlichen Können der Kinder orientiert.

Unterschiedliche Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte und das fehlende Wissen voneinander können sehr wohl überwunden werden.

Das geschieht am ehesten dann, wenn die beteiligten Lehrkräfte in einen gemeinsamen Gedankenaustausch einsteigen, um die unterschiedlichen Wahrnehmungen bewusst anzusprechen und zu erklären. Damit werden Voraussetzungen geschaffen, Möglichkeiten und Wege zu finden, das kontinuierliche Sprachenlernen der Schülerinnen und Schüler schulstufenübergreifend zu gestalten.

II. Blick auf die Schülerinnen und Schüler

1. Was bringen die Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule mit?

Über das Fremdsprachenlernen in Grundschulen liegen umfangreiche nationale und internationale Untersuchungen vor. Die dabei gewonnenen Befunde, ergänzt durch Berichte von Grundschullehrkräften vieler Bundesländer, erlauben genauere Aussagen über

- Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler,
- den Erfolg des Unterrichts, bezogen auf das sprachliche Können, sowie über
- ihre Erwartungen an den künftigen Unterricht.

1.1 Einstellungen und Haltungen

Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule lernt die fremde Sprache gerne und hoch motiviert. Für viele ist Englisch das Lieblingsfach, sicher auch der altersgemäßen Methoden wegen, die den Spracherwerb fördern und nahezu spielerisch zu Erfolgen führen.

Diese Form des Unterrichts kann bei den Schülerinnen und Schülern jedoch zu der Einstellung führen, sich nicht anstrengen zu müssen, eine Haltung, die von manchen weiterführenden Schulen beklagt wird.

1.2 Sprachliches Können

Hören und Hörverstehen

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über eine gut entwickelte Hörverstehenskompetenz. Sie verstehen zum Beispiel

- den *classroom discourse* sowie Fragen und Antworten von Mitschülerinnen und Mitschülern,

- den Sinngehalt unterschiedlicher Texte wie Reime, Lieder und Geschichten, auch wenn diese von Tonträgern gehört werden, sofern sie mit entsprechender Hilfestellung (zum Beispiel Bilder, Mimik, Gestik) unterstützt werden,
- die Aussagen von Gehörtem selbst dann, wenn darin ihnen unbekannte Wörter enthalten sind.

Sprechen, mündliche Kommunikation

In Gesprächssituationen zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler über eine gute Kompetenz im Hörverstehen verfügen. Die meisten von ihnen sind in der Lage, auf Fragen verständlich zu reagieren. Es fällt ihnen allerdings deutlich schwerer, sich in der Zielsprache zusammenhängend zu äußern oder selbst Fragen zu stellen. Dabei reichen ihre Äußerungen von vorwiegend Einzelwörtern bis zu komplexeren Mehrwortsätzen.

Im zusammenhängenden Sprechen, zum Beispiel beim Beschreiben von Bildern, verwenden die Schülerinnen und Schüler vor allem Nomen. Auch hier herrschen Einwortäußerungen vor. Mehrwortäußerungen sind nicht immer formal korrekt, aber durchaus verständlich.

Inhaltlich können die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel

- Reime, Lieder, Chants, manchmal auch kleine Dialoge reproduzieren,
- über sich und Themen ihrer Lebenswelt sprechen und sich dabei vor allem formelhafter Wendungen bedienen,
- sich ansatzweise auch selbstständig mit elementaren sprachlichen Mitteln zu ihnen vertrauten Themen äußern.

Lesen, Leseverstehen und Schreiben

Lesen und Schreiben bilden im zweijährigen Fremdsprachenunterricht der Grundschule keinen Schwerpunkt. Der bewusste Umgang mit dem Schriftbild unterstützt jedoch den Sprachlernprozess. Durch indirektes Lernen sind viele Schülerinnen und Schüler in der Lage, bestimmte Folgerungen aus dem mündlichen Unterricht auf das Schriftbild zu übertragen und so den Text zu deuten.

In der Regel können die Schülerinnen und Schüler

- vertraute Klangbilder in ihrem Schriftbild erkennen, vor allem dann, wenn Laut und Schrift nicht zu sehr voneinander abweichen,
 - bildgestützte Inhalte in Wörtern, Einzelsätzen und kurzen Texten verstehen,
 - Wörter, Einzelsätze und kurze Texte korrekt abschreiben
- und
- einzelne häufig gebrauchte Wörter auswendig aufschreiben.

2. Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist erfolgreich

Der häufig geäußerten pauschalen Behauptung, der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule sei nicht erfolgreich, kann inzwischen begründet widersprochen werden.

In der im Herbst 1998 im Jahrgang 7 durchgeführten Lernausgangsuntersuchung LAU 7 wurden die Englischleistungen sämtlicher Hamburger Siebtklässler getestet. Mit wenigen Ausnahmen hatten diese Schülerinnen und Schüler noch keinen Englischunterricht in der Grundschule erhalten.

In der sieben Jahre später wiederum in der gesamten Jahrgangsstufe 7 durchgeführten Studie KESS 7, „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“, erwies sich, dass sich die Leistungen im Englischen – im Gegensatz zu Mathematik und Deutsch – erheblich verbessert hatten: ein Ergebnis des in der Zwischenzeit flächendeckend eingeführten Englischunterrichts an der Grundschule.

3. Was bringen die Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule nicht mit?

Mit Blick auf das sprachliche Können der Schülerinnen und Schüler kann nicht erwartet werden, dass sie sich durchgängig normgerecht in der Fremdsprache äußern können. Sie sind nur begrenzt in der Lage, längere zusammenhängende Äußerungen zu machen. Vielfach benutzen sie formelhafte Wendungen, und auch der aktive Gebrauch von Verben hat sich als begrenzt erwiesen. Vielfach sind die Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, eigene

Fragen zu stellen. Erwartungen an produktive schriftliche Darstellungen können nicht erfüllt werden, weil diese curricular nicht gefordert und folglich nicht Gegenstand des Unterrichts sind.

4. Exkurs: Kinder mit Migrationshintergrund

Im Vergleich zu den Leistungen im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften haben die genannten Untersuchungen ergeben, dass in Englisch kein Unterschied festzustellen ist zwischen Kindern, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind, und Kindern mit nur einem in Deutschland geborenen Elternteil. Darüber hinaus ist der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen und der Gruppe mit keinem in Deutschland geborenen Elternteil deutlich geringer als bisher angenommen. Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist eben für nahezu alle Kinder ein neues Schulfach.

Allerdings bestätigt sich auch im Englischunterricht der mehrfach nachgewiesene Zusammenhang zwischen dem Sozialstatus der Eltern und den Schulleistungen der Kinder. Das bedeutet, dass der tendenzielle Vorteil der Kinder mit Migrationshintergrund im englischen Anfangsunterricht zum Teil wieder aufgehoben wird, weil in dieser Zielgruppe der soziale Status bekanntermaßen deutlich niedriger liegt als beim Durchschnitt. Dieser Befund gilt sowohl für die Primar- wie für die Sekundarstufe.

5. Erwartungen der Schülerinnen und Schüler

Da der Englischunterricht in der Grundschule für die Schülerinnen und Schüler oft mit Erfolgserlebnissen verbunden ist und die Leistungen der Kinder entsprechend gewürdigt werden, wechseln die meisten von ihnen mit überwiegend positiven Erwartungen in die neue Schulstufe. Sie freuen sich in der Regel auf die Weiterführung eines ihrer Lieblingsfächer, auf das neue Lehrwerk und auf neue Herausforderungen und sie haben klare Vorstellungen davon, was sie in der 5. Klasse dazulernen möchten. So wollen sie noch mehr englische Wörter kennen lernen, Englisch sprechende Personen besser

verstehen können und vor allem schreiben und Texte lesen, aber auch intensiver mit englischer Software arbeiten und das Wörterbuch benutzen. Darüber hinaus würden sie gerne alle die Aktivitäten weiterführen, die ihnen schon in der Grundschule Spaß gemacht haben. Das sind vor allem Übungen im rezeptiven Bereich wie Zuordnungsübungen und andere Hör- und Leseverstehensaufgaben, aber auch Lieder und Spiele.

Die positive Grundhaltung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht, mit der die Kinder aus der Grundschule in die weiterführenden Schulen wechseln, wird nicht dadurch getrübt, dass viele gerade auch schwächere Kinder durchaus wissen, was sie nicht können. Es gibt Schülerbefragungen, nach denen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule sehr wohl in der Lage sind, ihre Stärken und Schwächen im sprachlichen Können zu benennen. Diese persönliche Einschätzung löst im Allgemeinen keine Ängste vor der weiterführenden Schule aus.

Das schließt nicht aus, dass einigen Schülerinnen und Schülern die Umstellung von der vertrauten Unterrichtsweise in der Grundschule auf den veränderten Unterricht in der Sekundarstufe schwerfällt. Die Umstellung ist in der Tat nicht einfach, und so kann es zu negativen Erfahrungen und Enttäuschungen kommen. Die Freude am Lernen wird getrübt, die ursprünglich hohe Lernmotivation schwindet.

Für die Lehrkräfte der aufnehmenden Schule bedeutet dies eine besondere Herausforderung, auf die sie sich angemessen einlassen müssen. Sie sind aufgefordert, die Schülerinnen und Schüler in verständnisvoller und behutsamer Weise auf die veränderte Art des zunehmend sachbezogenen Fremdsprachenunterrichts mit zum Teil neuen Anforderungen hinzuführen, ohne dass die Schülerinnen und Schüler die mitgebrachte Motivation für den Erwerb der fremden Sprache verlieren. Auf der anderen Seite ist auch die Grundschule gefordert, die Schülerinnen und Schüler in angemessener Weise auf die neuen Bedingungen vorzubereiten.

III. Strukturelle und institutionelle Faktoren

Der frühe Beginn des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule stellt nicht nur die unterrichtenden Lehrkräfte vor erhebliche Herausforderungen, sondern auch und vor allem die verantwortlichen Institutionen. Nachdem in allen Ländern der Bundesrepublik diese Reform auf sehr unterschiedliche Weise abgeschlossen und dabei die Chance eines bundeseinheitlichen Vorgehens leider nicht wahrgenommen wurde, ist zu überlegen, welcher Beitrag zu einer erfolgreichen Konsolidierung des bisher Erreichten von den Bildungsverwaltungen zu leisten ist.

1. Der vertikale Bruch zwischen den Schulstufen

Didaktische Probleme

Die größten zu überwindenden Schwierigkeiten ergeben sich aus den unterschiedlichen pädagogischen, methodischen und didaktischen Schwerpunkten der beiden Schulstufen. Deshalb müssen für die Fremdsprachen von vornherein Maßnahmen vorgesehen werden, um einen bruchlosen Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe zu erreichen. Dazu gehört die Entwicklung verbindlicher, schulstufenübergreifender, das heißt aufeinander aufbauender Lehr- oder Rahmenpläne auf der Grundlage des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ und der Bildungsstandards.

Zu berücksichtigen sind dabei

- die Orientierung auf kommunikatives Können,
 - die Individualisierung von Lernprozessen,
 - eine konsequente Schüler- und Handlungsorientierung
- sowie
- Maßnahmen der Selbst- und Fremdevaluation.

1.1 Probleme der Stundentafel

Die Diskrepanz bei der den Grundschulen für den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung gestellten Stundenzahl beeinträchtigt ebenfalls den Übergang. Ferner beginnt der Englischunterricht in den Bundesländern in unterschiedlichen

Jahrgangsstufen und wird mit verschiedener Wochenstundenzahl unterrichtet. Diese variiert sogar in ein und demselben Bundesland von einer bis zu drei Wochenstunden. Daraus ergeben sich für den Anschluss in den weiterführenden Schulen beachtliche Schwierigkeiten. Hier liegt es in der Verantwortung der Bildungsministerien, innerhalb ihrer Bundesländer gleiche Bedingungen zu schaffen.

1.2 Das Problem der Sprachenwahl

Ein weiteres Problem entsteht in Bundesländern, in denen die Wahl der Fremdsprache für die Grundschulen freisteht, die Fortführung dieser Fremdsprachen in den weiterführenden Schulen aber nicht gewährleistet ist. Um das Lernen mehrerer Sprachen zu ermöglichen, bedarf es der Entwicklung entsprechender regionaler Konzepte zur Fortführung.

2. Die quantitativ und qualitativ unterschiedliche Lehrerbildung

Die auf den beiden Schulstufen tätigen Lehrkräfte sind in der Regel von unterschiedlichen professionellen Haltungen geprägt. Während für die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen eher die Fachorientierung im Mittelpunkt steht, verstehen sich Grundschullehrkräfte als stärker erziehend wirkende Gesamtpädagogen. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer Ausbildung, die auf der einen Seite die Lehrerinnen und Lehrer der weiterführenden Schulen dazu befähigt, einen Unterricht durchzuführen, der die Heterogenität ihrer Lerngruppen angemessen berücksichtigt, und die auf der anderen Seite die Grundschullehrkräfte stärker fachlich qualifiziert. Außerdem sollte die Fremdsprache im Studiengang der Grundschule den Status eines Kernfaches bekommen. Da die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule einen erheblichen Lehrermehrbedarf zur Folge hat, ist es unumgänglich, die Hochschulen und Studienseminare so auszustatten, dass sie diesen Mehrbedarf an qualifiziertem Nachwuchs abdecken können. Bis der Unterricht in der Grundschule ausschließlich von grundständig ausgebildeten Lehrkräften erteilt werden kann, ist intensive Fort- und Weiterbildung unumgänglich (siehe „Standards für die Lehrerbildung“,

BIG-Kreis 2007). Während bei den Lehrkräften der Grundschule vor allem eine ausreichende Sprachkompetenz aufgebaut und fremdsprachendidaktische und -methodische Kompetenzen entwickelt werden müssen, benötigen die Lehrkräfte in den weiterführenden Schulen insbesondere solche Kompetenzen, die sie befähigen, Lernstände zu ermitteln, Schülerinnen und Schüler dementsprechend individuell zu fördern und mit Heterogenität umzugehen. Nur durch eine so gestaltete Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Fremdsprachenlehrkräfte können wichtige Grundlagen für ein kontinuierliches, schulstufenübergreifendes Sprachenlernen geschaffen, Unterrichtsqualität gesichert und die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts gewährleistet werden.

IV. Curriculare Faktoren

Allen Lehr- bzw. Rahmenplänen für Fremdsprachen in der Grundschule ist gemeinsam, dass ein auf das Erreichen von kommunikativer und interkultureller Kompetenz ausgerichteter Sprachlernprozess beschrieben wird und die Kompetenzniveaus in Form von *can-do*-Profilen formuliert sind, die die Schülerinnen und Schüler am Ende der Klassenstufe 4 erreichen sollen. Da die KMK bislang keine Standards für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule vorgelegt hat, orientieren sich die meisten Pläne am „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“. Sie legen als in der Grundschule allgemein zu erreichendes Zielniveau die elementare Stufe A1 fest. Die Niveaubeschreibungen im Referenzrahmen sind aber sehr offen und auf erwachsene Lerner zugeschnitten. Mithin können sie keine eindeutigen Aussagen darüber machen, welche konkreten Leistungen die Grundschul Kinder im Einzelnen erbringen sollen.

Trotzdem könnte die Orientierung an den europäischen Vorgaben dazu beitragen, dass in der Beschreibung von Abschlussniveaus in der Primar- und Anschlussniveaus in der Sekundarstufe der Weg für mehr Verbindlichkeit beim Übergang geebnet wird. Denn derzeit bestehen noch viele Unterschiede in den einzelnen Bundesländern, die einer Vergleichbarkeit beziehungsweise kontinuierlichen Weiterentwicklung des Spracherwerbs entgegenstehen.

Auf die Grundschule bezogen gehören dazu vor allem

- eine unterschiedliche Gewichtung der Lernziele: In den meisten Lehr- und Rahmenplänen ist die Entwicklung der Fertigkeiten Hören und Sprechen vorrangiges Ziel, während dem Lesen und Schreiben eine unterschiedliche Bedeutung beigemessen wird.
- eine unterschiedliche Herangehensweise an interkulturelles Lernen.
- eine unterschiedliche Berücksichtigung von Lernstrategien.

Auf Grund- und weiterführende Schule bezogen gehören dazu vor allem

- eine unterschiedliche Verwendung fachdidaktischer Begriffe sowohl in den einzelnen Bundesländern als auch in den jeweiligen Schularten und Schulstufen innerhalb eines Bundeslandes.
- eine unterschiedliche Darstellung von Wortschatz und Gewichtung von Grammatik: Beim Wortschatz finden sich teils ausführliche Listen, eingebettet in Sprachfunktionen, teils das Fehlen jeglicher Vorgaben. In Bezug auf die Grammatik gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Schulstufen. Im Gegensatz zur weiterführenden Schule erscheint in der Grundschule die Grammatik nicht als expliziter Lerngegenstand.

Trotz aller Differenzen gibt es eine Reihe von Übereinstimmungen zwischen den Curricula der Schulstufen:

- Die Themenorientierung der Inhalte ist länderübergreifender Konsens.
- Sprachfunktionen sind in beiden Schulstufen bedeutsam.
- Sprachreflexion mit dem Ziel der Herausbildung von bewusstem Sprachgebrauch wird in den Lehr- bzw. Rahmenplänen sowohl der Grund- wie der weiterführenden Schulen aufgeführt.

Ein wesentlicher Schritt zur Überwindung der oben genannten Unterschiede wären Bildungsstandards der KMK für die erste Fremdsprache. Diese Lücke wird derzeit nur durch die Standards gefüllt, die der BIG-Kreis 2005 veröffentlicht hat (siehe „Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung“). Zur Weiterführung des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe sind

Curricula erforderlich, die von einem schulstufen- und schulartübergreifenden Sprachenkonzept ausgehen. Diesbezüglich sind bereits erfreuliche Entwicklungen in einigen Bundesländern zu verzeichnen.

V. Empfehlungen

Um den Fremdsprachenunterricht, mit dem die Kinder in der Grundschule begonnen haben, zu einem Kontinuum des Sprachenlernens werden zu lassen, hat der BIG-Kreis Empfehlungen für die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer erarbeitet. Diese richten sich sowohl an die Lehrkräfte in den Grundschulen als auch an die in den weiterführenden Schulen. Es gibt Handlungsfelder, die für alle Englischlehrkräfte gelten. Aber es gibt auch solche, die sich aufgrund der besonderen Situation der jeweiligen Schulstufe unterscheiden.

Im Folgenden sind die Empfehlungen, die sich als Konsequenzen aus den vorangegangenen Analysen ergeben, kurz aufgeführt. Sie konzentrieren sich auf die Kooperation der beteiligten Lehrkräfte und auf einzelne unterrichts- didaktische Fragen.

1. Informieren und kooperieren

Die Arbeit an einem nahtlosen Übergang ist verbindlicher Teil von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie beginnt bei den Lehrkräften selbst und mit ihrer unmittelbaren Zusammenarbeit. Diese realisiert sich durch individuelles Informieren, gegenseitige Hospitationen sowie gemeinsames Arbeiten

- auf Materialbörsen,
 - in Fachkonferenzen,
 - in schulstufenübergreifenden Arbeitsgruppen
- sowie
- in *Tandems/team teaching*.

Das Gelingen dieser Maßnahmen hängt davon ab, dass sie zeitlich geplant und inhaltlich vorbereitet werden und dass die anschließende Auswertung zu verbindlichen Absprachen führt.

Die Kooperation wird gestützt durch die Kenntnis der schulartspezifischen Lehr- und Rahmenpläne sowie der jahrgangsbezogenen Jahresplanungen. So kann ein kollegiales Verständnis für die Arbeit in der vorausgegangenen beziehungsweise nachfolgenden Jahrgangsstufe wachsen. Dies führt zu gemeinsamen Abstimmungen über

- Materialien und Medien,
- Ziele und Inhalte,
- Unterrichtsverfahren und Methoden

sowie

- Förderung und Bewertung.

Damit wird ein Beitrag geleistet, um den Sprachlernprozess möglichst nahtlos in der Sekundarstufe I fortzuführen. Die gelungene Kooperation ist ein wichtiger Beitrag zur Professionalisierung der Fremdsprachenlehrkräfte beider Schulstufen und zur Entwicklung ihres beruflichen Selbstverständnisses.

2. Unterrichten und fördern

Die bisherigen Schwerpunkte des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule liegen vor allem in den Bereichen Hörverstehen und überwiegend reproduktivem Sprechen, die zum Erwerb von elementaren kommunikativen Kompetenzen führen. Um den unterschiedlichen Entwicklungspotenzialen der Lernenden gerecht werden zu können, werden geeignete Methoden und differenzierende Maßnahmen eingesetzt. Für einen harmonischen Übergang ist dem Englischunterricht in der Grundschule die stärkere Berücksichtigung von gestütztem Leseverstehen sowie elementarem Schreiben zu empfehlen, desgleichen die Berücksichtigung von individuellem Interesse an sprachlichen Regeln. Diese wie alle anderen Lernfelder entwickeln sich in unterschiedlichem Ausmaß.

Was Kinder aus dem Englischunterricht in der Grundschule mitbringen, muss gewürdigt und behutsam ausgebaut werden. Dazu eignen sich Lehrkräfte der weiterführenden Schulen ein angemessenes Methodenrepertoire an, das sie befähigt, vielfältige individualisierende Maßnahmen einzusetzen.

Es ist zu empfehlen, den Lernstand unterrichtsbegleitend im Laufe eines Schuljahres kontinuierlich zu beobachten, zu dokumentieren und geeignete individuelle Fördermaßnahmen einzuleiten (siehe „Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule“, BIG-Kreis 2008).

Ergänzt wird diese Arbeit durch den Einsatz eines Portfolios, das die Lernenden während ihrer gesamten Grundschulzeit unter Anleitung und Mithilfe der Lehrkräfte führen. Es unterstützt das kontinuierliche Sprachenlernen über die Schularten hinweg. Der Übergang in die Sekundarstufe I wird dadurch beträchtlich erleichtert. Denn das Portfolio ermöglicht einen Einblick in die unterschiedlichen sprachlichen Aktivitäten, Vorlieben und Schwerpunkte der Lernenden. Als Sprachlernbiografie des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin wird das Portfolio gewürdigt und anerkannt, beibehalten und stetig erweitert. Im Laufe der folgenden Schuljahre kann daraus ein abschlussorientiertes und berufsfeldbezogenes Sprachprofil entstehen.

Die Portfolios der Grundschule wie auch der Sekundarstufe erfordern die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. Auch dazu bedarf es der Anleitung durch die Lehrkräfte. Die Bestandsaufnahme der sprachlichen Mittel und die Lernstandsfeststellungen der erworbenen Fertigkeiten stehen am Beginn des behutsamen Ausbaus des bis dahin Erreichten. Die dann langsam einsetzende stärkere Fokussierung auf sprachliche Strukturen und Texte dient weiterhin dem übergeordneten Lernziel der kommunikativen Kompetenz.

Eine übergangsorientierte Arbeit erfordert in der Grundschule auch die Berücksichtigung der frühen kognitiven Entwicklungen, um alle Lernmöglichkeiten auszuschöpfen. Es gilt eine Balance herzustellen, die eher spielerische und affektiv-emotionale Arbeitsformen mit Anforderungen verbindet, die Anstrengungsbereitschaft und Ernsthaftigkeit benötigen. Auch die Vorbereitung selbstständigen Lernens durch den Aufbau erster

Lernstrategien gehört dazu.

Individualisierende und differenzierende Sozial- und Unterrichtsformen, sinnvoll ergänzt durch frontale, vermittelnde Verfahren, unterstützen in beiden Schulstufen den Entwicklungsprozess der Schülerinnen und Schüler zu immer selbstständigerem, selbstbewussterem Sprachenlernen.

VI. Schlussbemerkung

Die sich anbahnende stärkere Fachorientierung nach dem Übertritt in die Sekundarstufe geht einher mit der positiven Aufnahme der ehemaligen Grundschulkindern und der Würdigung ihres bis dahin erworbenen Sprachkönnens. Das Aufgreifen der den Kindern bekannten methodischen Verfahren und Unterrichtsformen und deren Integration in den Unterricht hilft, an die frühe Förderung anzuknüpfen und diese kontinuierlich fortzuführen. Dazu gehört auch die Weiterentwicklung von Lernstrategien für das eigenverantwortliche Arbeiten. Auf diese Weise kann längerfristig eine dauerhafte Lernmotivation aufrechterhalten werden.

Besondere Anstrengungen sind erforderlich, wenn es – auf beiden Schulstufen – um die Umorientierung von defizitorientierten Leistungsbewertungen hin zur stärkeren Würdigung von bereits vorhandenem Können geht. Das beinhaltet auch eine neue, tolerantere Sicht auf Fehler (siehe „Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule“, BIG-Kreis 2008). Sie sind Ausgangspunkt zur Förderung, sollen den Blick nach vorn richten und die Lernenden nicht auf ihre Fehler und Lücken festlegen.

Ein solcher Prozess erfordert gleichwohl die Bereitschaft, den eigenen Unterricht anders zu gestalten, und den Mut, sich auf Neues einzulassen. Ein Unterricht, der fördert und fordert, herausfordernde Inhalte und authentische Materialien einsetzt und damit viele Anreize zum Sprechen schafft, hat die größte Chance, dass die Schülerinnen und Schüler kommunikativ kompetent werden.

In zwei Sprachen lernen: Die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule (2011)

Autorinnen und Autoren: BIG-Kreis

I. Einführung in das Thema

1. Vorbemerkungen

Mit dieser Veröffentlichung soll aufgezeigt werden, wie zusammen mit dem Erwerb einer Fremdsprache auch ein Beitrag zum Lernen in anderen Lernbereichen der Grundschule geleistet werden kann. „In zwei Sprachen lernen“ heißt, die Fremdsprache in die Lernbereiche der Grundschule einzubeziehen und zugleich den reinen Sprachunterricht durch Einbeziehung fachlicher Lerninhalte zu bereichern. Ehe dieses Ziel präzisiert wird, soll ein Blick auf die gegenwärtige Situation an deutschen Schulen geworfen werden. Fremdsprachenunterricht, im Regelfall Englisch, ist an den Grundschulen aller Bundesländer seit Jahren selbstverständlich. Unterschiede zwischen den Ländern bestehen hinsichtlich des Beginns und des Stundenkontingents. In einigen Bundesländern beginnt der Fremdsprachenunterricht bereits im 1. Schuljahr, andere führen im ersten Schuljahr zunächst Modellversuche durch, andere wiederum belassen es derzeit bei einem Beginn im 3. Schuljahr. Darüber hinaus gibt es bereits zahlreiche staatliche, öffentliche und private Kindertagesstätten und Kindergärten, in denen die Kleinen der englischen Sprache auf unterschiedlichste Weise begegnen.

2. Gegenwärtige Situation

Es gibt eine Reihe von Möglichkeiten zum Einsatz der Fremdsprache in den nichtsprachlichen Fächern, das heißt den Sachfächern, die mit unterschiedlicher Terminologie und unterschiedlichen Verfahren durchgeführt werden.

- Im Immersionsunterricht werden nach kanadischem Vorbild alle Fächer bis auf die Muttersprache vier Jahre lang in der Fremdsprache unterrichtet. In abgeschwächter Form – dem sogenannten Paritätischen Modell – wird je die Hälfte aller Fächer in der Mutter- bzw. der Fremdsprache angeboten. Immersionsunterricht ist derzeit und auch in naher Zukunft in Deutschland

aus verschiedenen Gründen in der Grundschule flächendeckend nicht realisierbar, unter anderem wegen des fehlenden Anschlusses in den weiterführenden Schulen, dem Mangel an ausgebildeten Lehrkräften sowie sozialer Aspekte.

- Eine besondere Form des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe an deutschen Schulen, vor allem an Gymnasien, aber auch an Real-, Gemeinschafts- und Gesamtschulen, läuft unter dem Etikett „Bilingualer Unterricht“ (Bili, BIU) oder als „Sachfachunterricht in einer Fremdsprache“. Er verfolgt das Ziel, sowohl die interkulturelle als auch die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz der Lernenden zu vertiefen und zu erweitern sowie auch Fachkompetenzen zu entwickeln, zum Beispiel im Geschichtsunterricht, in Geografie, Biologie, Kunst.
- Auf europäischer und internationaler Ebene hat sich der Begriff CLIL – *Content and Language Integrated Learning* – durchgesetzt, der die beiden Bezugspole Sachfachinhalt und Fremdsprache dieser Unterrichtsform deutlich markiert. In der Grundschule, aber auch in der Sekundarstufe werden Themen im Fremdsprachenunterricht behandelt, die nicht ausschließlich dem Spracherwerb dienen, sondern zugleich den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten in nichtsprachlichen Unterrichtsbereichen zum Ziel haben. Dies kann im deutschsprachigen Fachunterricht ergänzt und vertieft werden.

3. Ziele der Veröffentlichung

Wie schon der Titel dieser Empfehlungen des BIG-Kreises verrät – „In zwei Sprachen lernen“ –, werden die gängigen, vorher erwähnten Termini nicht benutzt. Der Untertitel „Die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule“ ist bewusst offengehalten, um die Möglichkeiten der Einbettung des Fremdsprachenlernens in unterschiedliche Lernbereiche aufzuzeigen und nicht auf ein bestimmtes Fach oder auf wenige Fächer zu begrenzen.

Damit sollen möglichst viele Kinder und Lehrkräfte erreicht werden, von der 4. bis zur 1. Jahrgangsstufe und gegebenenfalls in der Vorschule.

Es gilt, den grundschulgemäßen Ansatz zu verfolgen, bei dem die Inhalte der Fächer und Lernbereiche thematisch aufeinander abgestimmt werden und

ein fächerübergreifendes und -verbindendes Gesamtkonzept mit den Kindern umgesetzt wird. Der Sachunterricht als Leitfach wird dabei immer eine wichtige Rolle spielen, aber letztlich geht es beim „Lernen in zwei Sprachen“ um den gesamten schulischen Bildungsprozess. Dabei liegt es in der Entscheidung der Lehrkräfte, an welchen Inhalten in welchen Lernbereichen auch fremdsprachlich gearbeitet wird.

4. Begründung für das Lernen in zwei Sprachen

Die wachsende Diskussion um die Rolle der Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule ist keineswegs Ausdruck eines Modetrends. Zum einen folgt sie der Verbreitung dieser Unterrichtsform im europäischen und internationalen Ausland, zum anderen nimmt sie die Ergebnisse zahlreicher Forschungen auf. In der großen DESI-Studie von 2006 (Deutsch-englische Schülerleistungen international), um nur eine der dazu durchgeführten Studien zu nennen, die Neuntklässler im Englischunterricht untersucht hat, konnten die Forscher Folgendes nachweisen: Die Schülerinnen und Schüler, die an fremdsprachlich durchgeführtem Sachfachunterricht teilgenommen hatten, konnten eine Kommunikationskompetenz im Englischen erreichen, die der von monolingual Unterrichteten bis zu eineinhalb Jahre voraus war.

Für den immersiven Englischunterricht in der Grundschule liegen positive Befunde aus wissenschaftlicher Begleitforschung vor. Daraus ist zu folgern, dass auch mit weniger zeitintensivem zweisprachigen Lernen eine große Chance für die Kinder verbunden ist, eine gute kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache zu entwickeln und zugleich Kompetenzen in den nicht-sprachlichen Fächern auszubilden, ohne dass es zu einer Beeinträchtigung in der Entwicklung der Erstsprache führt.

Diese Aussage ist deshalb so wichtig, weil die curricularen Lernziele eines Faches auch im fremdsprachlichen Sachfachunterricht erreicht werden müssen und deshalb im Vordergrund stehen, um den fachlichen Erkenntnis- oder Wissenszugewinn zu gewährleisten. Die Fremdsprache ist die Arbeitssprache,

das Medium, in dem der sachfachliche Inhalt vermittelt wird. Im Fremdsprachenunterricht dagegen ist die Sprache selbst das Medium und das Ziel, um an Themen und Inhalten orientiert kommunikative Kompetenzen zu erwerben. Die Arbeit der Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht ist mit der im fremdsprachlichen Sachfachunterricht durchaus vergleichbar: Sie kommunizieren in der Fremdsprache und arbeiten themenorientiert. Im Fremdsprachenunterricht sind es die Bildungsplanthemen, die der Entwicklung der Sprachkompetenz dienlich sind, im Sachfachunterricht dagegen sind es die vom Rahmenplan vorgegebenen Sachziele/-inhalte, die der Entwicklung der sachfachlichen Kompetenz dienlich sind, aber in der Fremdsprache vermittelt werden.

Was von Anfang an für jegliche Form des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule gilt, ist ihre Einbettung in die Grundschulpädagogik, bei der das Kind im Mittelpunkt steht, an der sich didaktische und methodische Entscheidungen zu orientieren haben. Das gilt genauso für die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule.

II. Voraussetzungen des Spracherwerbs für Mehrsprachigkeit

Die Namensschilder vor vielen unserer Türen künden heute von einer Vielfalt aus Nationen, Sprachen und Kulturen, die früher unvorstellbar war.

Die aktuelle demografische Realität und Perspektive verweisen auf eine gesellschaftliche Entwicklung, in der es zukünftig einen immer größeren Anteil von zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern in ganz Deutschland geben wird.

1. Bedenken und Fragen

Das frühe Erlernen einer oder mehrerer weiterer Sprachen wird noch immer kritisch betrachtet. Von Rückschritten, verzögerter Sprachentwicklung und negativen Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Kinder ist dann oft die Rede.

Gerade in den Ländern, in denen Kinder mit nur einer Sprache aufwachsen, sind solche Sorgen stark verbreitet. „Unsere Kinder sollen erst mal richtig

Deutsch lernen, dann ist noch genug Zeit für eine weitere Sprache“, lauten so manche skeptischen Einwände hierzulande. Die schon erwähnten Großstudien wie DESI und weitere aktuelle Forschungsergebnisse belegen genau das Gegenteil und beweisen, dass zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche hinsichtlich Konzentrationsfähigkeit, komplexerem Denken und sprachlicher Kreativität ihren Altersgenossen gegenüber einen nicht unerheblichen Kompetenzvorsprung besitzen.

Sind Sorgen also berechtigt?

Unter welchen Bedingungen kann ein zwei- und mehrsprachiges Aufwachsen erfolgreich verlaufen?

Was haben unsere Kinder davon, wenn sie schon früh mit nicht nur einer Sprache aufwachsen?

Diese und weitere Fragen gilt es zu klären, soll frühes Sprachenlernen (Mutter-, Zweit- und Fremdsprache) sinnvoll konzipiert, initiiert und gefördert werden.

2. Erwerb der Muttersprache

Die Erstsprache, in der Regel auch die Muttersprache, wird von Beginn an als grobes Muster gelernt, das sich langsam verfeinert. Dabei spielt die Imitation, also das Nachmachen und -sprechen, eine wichtige Rolle. Viel sinnvoller, authentischer sprachlicher Input ist vonnöten, zum Beispiel durch geduldiges, wiederholtes Vorsprechen und auch Vorlesen. Den Eltern kommt beim Spracherwerb somit eine ganz entscheidende Rolle zu.

Sehr schnell, noch lange in der Vorschulzeit, konstruieren Kinder ihre Sprache selbst, ziehen Schlüsse (Gibt's im Restaurant Reste?), machen sehr intelligente Fehler (Hast du da gesesst?). Sie experimentieren mit der Muttersprache, und sie bekommen auch die Zeit dazu.

Je nach Voraussetzungen (zum Beispiel Entwicklung der Sprechorgane, Motivation, soziale und kommunikative Rahmenbedingungen) kann es in der Sprachentwicklung auch zu zeitlich begrenztem Stillstand, Verzögerung oder sogar Rückschritt kommen.

Mit dem Beginn der Schulzeit, im Alter von etwa sechs Jahren also, beherrscht ein Kind im allgemeinen Lautsystem und Grammatik seiner Erstsprache in den Grundzügen. Der Wortschatz vergrößert sich sprunghaft, wenn es mit acht bis neun Jahren eine entsprechende Lesefertigkeit entwickelt, und erweitert sich in jedem Lebensalter.

Mit dem Erwerb der Muttersprache erfolgt der Vorgang der Begriffsbildung, der später nie mehr wiederholbar ist. Alle weiteren Sprachen werden von diesem Zeitpunkt an vor dem muttersprachlichen Hintergrund gelernt. Regeln weiterer Sprachen werden so zum Beispiel bewusst reflektiert und verglichen. Grob gesagt, dolmetscht man sich von nun an selbst, ist sein eigener Mediator.

Je sicherer die fremdsprachlichen Wörter und Strukturen sitzen, je automatisierter sie verwendet werden können, desto geringer ist die Hin- und Her-Übersetzungszeit.

Hier liegt ein Hauptgrund für die fremdsprachendidaktische Forderung, dass die Kinder der ersten Zweit- oder Fremdsprache schon mindestens ab Klasse 1, günstigstenfalls aber schon in der Vorschulzeit begegnen.

3. Natürlicher Zweitspracherwerb

Starke Ähnlichkeiten mit dem Erstspracherwerb weist der natürliche Erwerb einer Zweitsprache im frühen Kindesalter (unter sechs Jahren) auf; er führt zum sogenannten teilweisen Bilingualismus (Zweisprachigkeit). Werden zwei Sprachen parallel gleichbedeutend gelernt (zum Beispiel Mutter und Freundeskreis sind Bezugspersonen für die deutsche Sprache, väterliche Kommunikation und schulischer Unterricht finden auf Englisch statt), spricht man von echter Bilingualität.

Solange das Hirn seine Plastizität noch nicht verloren hat, das heißt, solange seine Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist, wachsen Kinder mühelos bilingual auf wie andere monolingual.

Lernvoraussetzungen sind, dass die betreffenden Sprachen in der Umgebung des Kindes regelmäßig gesprochen werden, dass das Kind sie selbst regelmäßig spricht und für jede Sprache mindestens eine muttersprachliche Bezugsperson hat.

Nur unter diesen Bedingungen können auch Versuche mancher Eltern, ihr Kind zweisprachig aufzuziehen, von Erfolg gekrönt sein. Sprachliche Inkonsequenz allerdings führt dabei schnell zu Sprachverwirrung. Um eine zweite Sprache unter natürlichen Bedingungen zu erwerben, sind die beiden günstigen Voraussetzungen, die auch Kleinkinder beim Erwerb der Erstsprache haben, notwendig: Lange Kontaktzeiten und regelmäßiger Gebrauch, also das Leben in und mit der Sprache, die inhaltsbezogene Kommunikation und vor allem der authentische sprachliche Input durch viele Sprecher.

Nach dem frühen Kindesalter, etwa ab dem sechsten Lebensjahr, kann eine Sprache, selbst wenn man sie unter natürlichen Bedingungen in dem Land, in dem sie gesprochen wird, erwirbt, nicht mehr so mühelos und ohne jegliche systematische Unterweisung erlernt werden wie vorher die Erstsprache. Grund dafür sind die fortgeschrittene kognitive Entwicklung und die ständige Präsenz der Erstsprache (vgl. Erwerb der Muttersprache).

Bei ausländischen Kindern und Kindern von Migranten spielt in diesem Fall der Kontakt mit Muttersprachlern des betreffenden Landes eine wichtige Rolle für den Spracherwerb. Wer sich isoliert, lernt die Sprache nur bruchstückhaft, wer viele sprachliche Kontakte mit muttersprachlichen Sprechern hat, lernt sie rascher und besser, eine Tatsache, die sich gut bei ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern und ihren Kindern beobachten lässt.

Insbesondere das Bemühen der Eltern um das eigene Erlernen der deutschen Sprache kann sich positiv auf die Motivation der Kinder für die Zweitsprache Deutsch auswirken. Will man verhindern, dass Kinder keine der beiden Sprachen umfassend erlernen, die sogenannte „Halbsprachigkeit“, darf der Prozess des Erwerbs der Muttersprache nicht schon früh abgebrochen, unterbrochen oder vernachlässigt und das Erlernen der Zweitsprache nicht aufgezwungen werden. Dann kann sowohl ein paralleler als auch ein sequenzieller oder konsekutiver Erwerb der beiden Sprachen zu einer hohen Kompetenz sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache führen.

Es fördert die Sprachfähigkeit in zwei oder mehr Sprachen ganz erheblich, wenn Kinder in einem sprachfreudigen und für Mehrsprachigkeit offenen Umfeld und Klima aufwachsen.

4. Schulischer Fremdsprachenerwerb

Die Begegnung mit der ersten Fremdsprache muss gemäß den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung so früh wie möglich erfolgen, damit diese weitgehend natürlich erworben werden kann, denn in der Schule herrscht ein anderer Lernkontext.

Für das Erlernen einer Fremdsprache ist neben der knappen Kontaktzeit mit der neuen Sprache der in der Regel weitgehend nichtauthentische sprachliche Input (Lehrer- und Schülersprache) besonders problematisch. Die Kommunikation ist überwiegend sprach-, nicht inhaltsbezogen, es herrscht systematische Unterweisung. Regelmäßige Anwendungsmöglichkeiten jedoch fehlen. Im schulischen Englischunterricht erhalten die Schüler nach fremdsprachendidaktischen Aspekten selektiertes, auch authentisches Sprachmaterial in Lehrgangsform und auf einer wesentlich schmaleren Basis, als dies beim natürlichen Zweitspracherwerb im fremden Land möglich ist.

Es lassen sich auch Vorteile des systematisch gesteuerten Lernens feststellen. Das Sprachmaterial wird durch Selektion und Anordnung strukturiert und im Hinblick auf bestimmte Lernziele vermittelt, wodurch die Einordnung in bereits vorhandene Wissensstrukturen erleichtert wird.

Fehlerkorrekturen können dazu beitragen, falsche Hypothesen kurzfristig wieder aufzugeben. Erfolgreiches Lernen erfordert jedoch in jedem Fall eine Ergänzung des Lernkontexts Schule durch zahlreiche außerschulische Kontakte mit der Fremdsprache – in jeder Klassenstufe.

5. Mehrsprachigkeit

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen nennt das Ziel des Europarates: Mehrsprachigkeit. Ausgegangen wird von Mehrsprachigkeit als Normalität in vielen europäischen Gesellschaften, so auch in Deutschland.

Alle Kinder lernen hier eine erste schulische Fremdsprache, und viele verfügen bereits mit dem Schuleintritt über eine oder mehrere nichtdeutsche Herkunftssprachen.

Europäische Zielsetzung ist, 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.

Mehrere Sprachen zu erlernen bedeutet dabei keinesfalls eine Überforderung. Für Migrantenkinder, die in einer deutschen Grundschulklasse im Englischunterricht schon mit einer dritten Sprache konfrontiert werden, bietet sich gar ein besonderer Vorteil. Allen scheinbaren Schwierigkeiten dieses zusätzlichen Fremdspracherwerbs tritt ein Umstand entgegen, der erfahrungsgemäß diese Kinder besonders motiviert an die neue Sprache heranzuführt:

Sie haben – anders als beim Erlernen der deutschen Sprache – einen vergleichbaren Ausgangspunkt, da deutsche Kinder ebenfalls ohne nennenswerte Vorerfahrungen mit dem Englischunterricht beginnen.

Zudem wird der elementare Sprachaufbau über das Hörverstehen in einem fast durchweg einsprachigen, meist besonders visuell gestützten Unterricht betrieben. Die deutsche Sprache spielt in dieser Hinsicht eine untergeordnete Rolle für die Grundschul Kinder nicht-deutscher Muttersprache. Ihretwegen ist es geradezu unerlässlich, dass der Englischunterricht einsprachig abläuft, damit Defizite im Deutschen die Migrantenkinder im Fremdsprachenunterricht nicht beeinträchtigen.

Voraussetzung für diesen zusätzlichen Spracherwerb ist es aber, dass zweisprachige Migrantenkinder in Kindergarten und Grundschule adäquat und kontinuierlich in Erst- und Zweitsprache gefördert wurden.

Sollen also kommunikative Kompetenzen in mehreren Sprachen erworben werden, reicht es nicht aus, sich zunächst ausschließlich auf die Förderung der deutschen Sprache zu konzentrieren. Natürlich darf auch im Umkehrschluss kein Deutschunterricht gekürzt werden, um Zeiträume zu schaffen für eine Fremdsprache.

III. Institutionelle Rahmenbedingungen

Die institutionellen Regelungen und Vorgaben der einzelnen Länder zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule unterscheiden sich konzeptionell und folglich auch im fremdsprachlichen Unterrichtshandeln.

Diese Unterschiede werden zunächst deutlich beim Zeitpunkt der Einführung von Fremdsprachenlernen und im Umfang der dafür vorgesehenen Unterrichtszeit. Ferner gibt es unterschiedliche Lehr-, Bildungs- und Rahmenpläne in den einzelnen Bundesländern und schließlich verschiedene Anforderungen und Anweisungen an die Dokumentation der Lern- und Leistungsentwicklung. Die Unterschiede zeigen sich auch in der Lehrerbildung. Sie beziehen sich auf die Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen und die entsprechenden Fort- und Weiterbildungsangebote, insbesondere die zur Weiterentwicklung sprachlicher und methodisch-didaktischer Kompetenzen nicht in der Fremdsprache ausgebildeter Lehrkräfte.

Der Erfolg von Sprachenlernen ist abhängig von Dauer und Intensität des Kontaktes mit der Fremdsprache. Dieser Kontakt kann um ein Vielfaches erhöht werden, wenn die Fremdsprache als Unterrichtssprache auch in anderen Fächern und Lernbereichen Verwendung findet.

Soll frühes Fremdsprachenlernen vom Lernen einer Fremdsprache hin zum „Lernen in zwei Sprachen“ entwickelt werden, erfordert dies eine entsprechende Berücksichtigung in den Bildungs- und Rahmenplänen, der Stundentafel und den Organisationserlassen, der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, im Schulprogramm bzw. dem Schulentwicklungsplan und in den Materialien. Entscheidungsträger hierfür sind die Bildungsministerien, die nachgeordneten Institutionen der Schulaufsicht, die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die Studienseminare, die Institutionen für Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung sowie die Verlage.

1. Bildungs- und Rahmenpläne

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule folgt dem Grundsatz inhalts- und themenbezogener Sprachvermittlung. Anwendungsbereiche hierfür lassen

sich in fast allen Fächern und Lernfeldern finden. Auf der Ebene der Kultusministerkonferenz sind deshalb auch für die Grundschule Standards zu erarbeiten, die sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientieren und die die Grundlage für alle curricularen Vorgaben bilden. Sie tragen neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung. In ihren Zielen, Inhalten und Aussagen zur Leistungsmessung berücksichtigen sie nicht nur den Fremdsprachenunterricht, sondern auch das „Lernen in zwei Sprachen“, die Fremdsprache als Unterrichtssprache in anderen Fächern. Die Ausweitung fremdsprachlicher Kontaktzeiten ist in allen Klassenstufen erforderlich und möglich. Sie wird durch Stundentafeln so geregelt, dass die fremde Sprache möglichst häufig und in möglichst vielen Fächern und Lernbereichen gebraucht wird.

2. Lehrerbildung

Der Einsatz der Fremdsprache in anderen Lernbereichen und Fächern wird nur dann wahrscheinlich, wenn in der 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung gesichert ist, dass Grundschullehrkräfte bereit und in der Lage sind, die Fremdsprache in Teilen ihres Fachunterrichts einzusetzen.

Dazu gehören eine ausreichend hohe fremdsprachliche Kompetenz und die allgemeine Lehrbefähigung zur Erteilung von Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Beides sollte entsprechende Berücksichtigung in den Studien- und Ausbildungsordnungen für das Lehramt an Grundschulen finden.

„Lernen in zwei Sprachen“ ist nicht zuletzt darauf angewiesen, dass Lehrkräfte für diesen Aufgabenbereich nachqualifiziert werden.

In der Lehrerfortbildung sollen auch Lehrkräfte in anderen Funktionen, zum Beispiel in der Klassen- oder Seminarleitung, darauf vorbereitet werden, die Fremdsprache in ihren Unterricht einzubeziehen und ihre Expertise einzubringen.

Die Nachqualifizierung richtet sich an Englischlehrkräfte wie Sachfachlehrkräfte gleichermaßen: Sie beinhaltet Programme und Maßnahmen zur Förderung fremd- wie fachsprachlicher als auch fremdsprachen- und sachfachdidaktischer Kompetenzen.

3. Schulprogramm

Wenn die Fremdsprache in möglichst viele Lernbereiche und Fächer einbezogen wird, ist es hilfreich, dass dies bereits in den Schulentwicklungsplan bzw. in das Entwicklungsprogramm der Schule aufgenommen wird. Eine solche Maßnahme wirkt sich auf die Lehrauftragsverteilung ebenso aus wie auf die Stundenplangestaltung. Sie wird auch im Schulbudget sowie im Fortbildungskonzept der Schule berücksichtigt. In diesem Sinne wird die Fremdsprache ein selbstverständlicher Bestandteil des Schullebens und der Ausgestaltung des Schulgebäudes. Fächerübergreifende Projekte, besondere schulische Veranstaltungen wie Einschulung, Schulfeste und die Ausgestaltung der Schule mit mehrsprachigen Hinweisen, Ausstellungen und Präsentationen setzen diesen Anspruch um. Austauschstudenten und Fremdsprachenassistenten in das Schulleben einzubinden, wirkt ebenso förderlich wie die Teilnahme der Lehrkräfte an Fortbildungen, Sprachlehrgängen im In- und Ausland und an internationalen Projekten.

Eine umfassende Information der Eltern über das Konzept „In zwei Sprachen lernen“ bewirkt dessen Akzeptanz und fördert seine erfolgreiche Umsetzung.

4. Medien- und Materialausstattung

Den in die Lernbereiche der Grundschule integrierten Fremdsprachenunterricht unterstützen Medien und Materialien, die ein authentisches und effektives Verknüpfen von Sprache und Fachinhalt ermöglichen. Sie berücksichtigen das Alter der Kinder und ihr Bedürfnis nach ganzheitlichem Lernen, die Anforderungen und Ziele der Fremdsprache, die Anforderungen und Ziele des jeweiligen nicht-sprachlichen Lernbereichs sowie den Aspekt der Differenzierung. Neben geeigneten Zusatzlektüren in Form von fremdsprachlichen Kinder- und Sachbüchern sowie fiktionalisierten Texten sorgt auch eine angemessene Berücksichtigung der Fremdsprache in den Lehrwerken der Sachfächer für einen authentischen Umgang mit der englischen Sprache.

Darüber hinaus fördern digitale Medien, interaktive Tafeln und die Einrichtung entsprechend ausgestatteter Fremdsprachenräume die fremdsprachliche Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern.

IV. Didaktische und methodische Empfehlungen für den Unterricht in zwei Sprachen

Das Lernen in zwei Sprachen erweitert die bisherigen Inhalte des Englischunterrichts der Grundschule um Sachthemen aus anderen Lernbereichen und bietet somit eine große Chance, Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern als Arbeitssprache in vielfältigen neuen Zusammenhängen, vor allem auch sachbezogen, anzuwenden.

Interessante Sachthemen fordern die Lernenden heraus: Sie sind neugierig, stellen Fragen und suchen nach Antworten. Aus der Beschäftigung mit einer Sache oder einer Problemstellung entstehen natürliche Gesprächsanlässe, die den Wunsch verstärken zu kommunizieren. Das hilft den Kindern, die Scheu und Zurückhaltung, sich auch in der fremden Sprache zu äußern, zu überwinden. Der Austausch darüber in beiden Sprachen wirkt in hohem Maße motivierend und kann die geistige Entwicklung verstärken.

Bei der Einführung und Erarbeitung von Sachthemen im Fremdsprachenunterricht gelten weiterhin die bisherigen Kriterien für den Englischunterricht in der Grundschule. Allerdings verändern sich nicht nur dessen Themen, sondern auch die sprachlichen Mittel, die für ihre Behandlung notwendig sind.

1. Ziele und Kompetenzentwicklung

Jedes Fach und jeder Lernbereich in der Grundschule leistet seinen Beitrag zur Entwicklung und Förderung von Kompetenzen, die von den Schülerinnen und Schülern benötigt werden, um ihren Lebensalltag zu verstehen und eigenständig gestalten zu können. Der Sachfachunterricht in einer Fremdsprache verfolgt dabei vorrangig die vorgegebenen spezifischen Ziele des Sachfaches, die indes mit den Anforderungen an einen modernen Fremdsprachenunterricht verbunden werden. Zur Bewältigung dieser Aufgaben greifen die Schülerinnen und Schüler auf die im Fremdsprachenunterricht erworbenen grundlegenden sprachlichen Mittel zurück und erweitern diese um das notwendige fachspezifische Vokabular und um die erforderlichen Redemittel.

Der fremdsprachliche Sachfachunterricht hat seine Ziele dann erreicht, wenn die Schülerinnen und Schüler die an sie gestellten Anforderungen erfolgreich

in der Fremdsprache bewältigen können und die zentralen Fragestellungen des Lerngebietes auch in der Fremdsprache verstanden haben. Die in allen Bereichen der Grundschule angestrebte Kompetenzorientierung erfordert es, auf fächerübergreifende Kompetenzen zurückzugreifen und zum Erreichen der Ziele einzusetzen.

Der Sachfachunterricht in der Fremdsprache bietet eine große Chance, unterschiedliche Ziele aus verschiedenen Lernbereichen zu erreichen.

In den verschiedenen sachfachbezogenen Bereichen können die Kinder unter anderem:

- Sachwissen erwerben
- Probleme lösen
- Fakten und Daten sammeln und sortieren
- Pflanzen und Tiere bestimmen und untersuchen
- Bilder zeichnen und vergleichen
- Theater spielen
- Modelle konstruieren und bauen
- Versuche planen und durchführen
- Arbeitsergebnisse vorstellen
- Sport- und Spielanweisungen ausführen und geben
- Regeln berücksichtigen

Im Bereich Sprache werden die bekannten Fertigkeiten gefördert:

- Hörverstehen, zum Beispiel durch Erfassen von Anweisungen und Textinhalten
- Sprechen, zum Beispiel durch Imitieren, Reproduzieren und Produzieren von Wörtern und Sätzen, durch gestütztes Berichten und Beschreiben
- Leseverstehen, zum Beispiel durch Entnehmen von Informationen und Anleitungen aus Sachtexten
- Schreiben, zum Beispiel durch Beschriften von Abbildungen oder Vervollständigen von Sätzen bzw. Texten
- Sprachmittlung (Mediation), zum Beispiel durch Wiedergabe von Anweisungen und Textinhalten in der Muttersprache

Im lernstrategischen Bereich üben die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel, wie sie:

- Sachbücher verwenden
- in Wörterbüchern nachschlagen
- mit Arbeitsmitteln umgehen
- Tabellen vervollständigen
- Notizen machen
- Lernergebnisse einschätzen und präsentieren
- Lernzeiten einteilen
- Lösungsprozesse organisieren

2. Themen und Unterrichtsplanung

Die Auswahl von Themen und Inhalten, die sich in allen Lernbereichen der Grundschule finden lassen, erfolgt in Kooperation der in einer Jahrgangsstufe tätigen Lehrkräfte. Gemeinsam wählen sie Inhalte aus den Lernbereichen, die sich für das Lernen in zwei Sprachen besonders eignen.

Vorschläge für den Sportunterricht:

- *A new game – rules*
- *Body and movements*
- *My favourite sport*
- *A fitness programme – let's stretch, bend and shake*
- *The Olympic Games*
- ...

Vorschläge für den Heimat- und Sachunterricht:

- *Road safety*
- *Healthy and unhealthy food*
- *Animals in winter*
- *Growing plants*
- *The water cycle*
- *Sun, moon and stars*

- *Weather*
- ...

Vorschläge für Mathematik:

- *Calculating*
- *Measures (estimate and measure sizes, distances, length)*
- *Shapes*
- *Making cubes; spheres*
- ...

Vorschläge für Ethik/Religion:

- *Families in different countries*
- *Celebrating festivities in different countries*
- *Me and my friends*
- *Friendship*
- *Feelings*
- ...

Vorschläge für Musik:

- *Traditional children's songs*
- *Names and sounds of different instruments*
- *Musical comedies (Peter and the Wolf)*
- *Noises around us*
- ...

Vorschläge für Kunst:

- *Theory of colour (mixing colours)*
- *Expression of feelings through colours*
- *Colours of the seasons*
- *Making figures/puppets using different materials*
- ...

Für das Lernen in zwei Sprachen stellt sich die Frage, wie die beiden Unterrichtsbereiche – Sache und Sprache – in ein angemessenes Verhältnis zueinander zu bringen sind. Wie intensiv kann die Behandlung des Sachthemas angesichts des erreichten Lernstandes in der fremden Sprache sein?

Die Antwort auf diese Frage bildet die Grundlage für die konkrete Planung des Unterrichts und bestimmt den Umfang und die Intensität der Arbeit am gewählten Thema. Die jeweilige Fachkraft, sei es die Englischlehrkraft oder die Englisch sprechende Sachfachlehrkraft, legt danach die zu erreichenden Ziele für diesen Teil des Unterrichts fest.

Wenn das Ziel eines solchen Unterrichts der Zugewinn an fachlichem und sprachlichem Können ist, müssen bei der vorbereitenden Planung folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Die sprachlichen und fachlichen Voraussetzungen der Lerngruppe,
- die sprachlichen Anforderungen, die das gewählte Thema stellt,
- die für die sachbezogene Kommunikation erforderliche sprachliche Vorbereitung und Unterstützung,
- eine eventuell erforderliche Reduzierung des Themas bzw. der Inhalte, und
- die personellen Voraussetzungen: Übernimmt die Englischlehrkraft die Behandlung des Themas oder kann die Fachkraft sie in der Fremdsprache durchführen?

Auch unterrichtspraktische Überlegungen wie Zeitumfang, Nutzung von Medien, Wahl der Unterrichtsformen (zum Beispiel Stationenlernen oder Durchführung als fächerübergreifendes Projekt), Methodenwahl (zum Beispiel *storyline approach*), Gestaltung der Lernumgebung (Lernszenarien) etc. gehören zur vorbereitenden Planung.

Getroffene Vereinbarungen können in die aktuelle Jahresplanung eingehen und im Schulprogramm ausgewiesen werden. Eine Evaluation des Unterrichts ist sinnvoll, um aus den gewonnenen Erfahrungen Schlüsse für die weitere Arbeit zu ziehen.

3. Unterrichtssprache

Beim Unterrichten in zwei Sprachen lernen die Schülerinnen und Schüler die Sachinhalte bzw. eine Auswahl daraus auch in der Fremdsprache kennen. Die Entscheidung, welchen Anteil die Fremdsprache am Unterrichtsgeschehen hat, liegt in den Händen der Lehrkraft. Sie wird davon abhängen, welche fremdsprachlichen Voraussetzungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen, inwieweit sich das zu behandelnde Thema in der Fremdsprache umsetzen lässt und welche Unterrichtsmaterialien vorhanden sind.

In den fremdsprachlichen Unterrichtsabschnitten des Sachfachunterrichts wird der stark handlungsorientierte Unterricht durch die Lehrkraft möglichst weitgehend in der Zielsprache geführt. Den Schülerinnen und Schülern soll freigestellt werden, welche Sprache sie im Unterricht verwenden. Auf keinen Fall sollten sie dazu gezwungen werden, sich in der Fremdsprache zu äußern. Antworten und Reaktionen auf Deutsch werden von der Lehrkraft ohne Vorbehalt akzeptiert. Im Verlauf des Unterrichts werden die Schülerinnen und Schüler die Fremdsprache immer häufiger in alltäglichen und sachfachlichen Kommunikationssituationen einsetzen und dazu von der Lehrkraft ermutigt. Grundsätzlich müssen die Äußerungen der Lehrkraft dem Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler entsprechen und durch möglichst viele nonverbale Hilfen (Realien, Bilder, Video, Mimik und Gestik) unterstützt werden. Hierdurch kann eine aktive und sinnvolle Teilnahme aller Kinder am Unterrichtsgeschehen auch dann sichergestellt werden, wenn das thematisch notwendige Niveau der Unterrichtssprache der Lehrkraft etwas über dem aktuellen Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler liegt.

Der Einsatz der Fremdsprache in den unterschiedlichen Unterrichtsabschnitten und -phasen ist vor allem durch unterstützende sprachliche Maßnahmen (*scaffolding*) zu begleiten. Dabei handelt es sich zum Beispiel um die Reaktivierung bzw. vorbereitende Bereitstellung von Wortschatzelementen (*chunks*) und Redemitteln, die für das Verständnis der Arbeitsanweisungen und des Unterrichtsinhalts erforderlich sind. Auch kann die Lehrkraft je nach

Bedarf die Sprechgeschwindigkeit reduzieren, die Äußerungen durch Pausen deutlich voneinander trennen, einzelne Aussagen wiederholen bzw. in umformulierter Form darbieten und damit die Verständlichkeit durch die Redundanz der Aussagen zu gewährleisten, ohne dass die sprachliche Qualität der Aussagen leidet.

Neben der Hilfe beim Sprachverstehen ist auch die Unterstützung der Sprachproduktion erforderlich. Hierbei werden fehlende Sprachelemente behutsam eingeflüstert, nicht verständliche beziehungsweise inhaltlich nicht angemessene Formulierungen in unaufdringlicher Weise korrigiert und für deutschsprachige Aussagen die entsprechende zielsprachliche Wendung bereitgestellt. Grundsätzlich sollte darauf geachtet werden, den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit zu gewähren, sich in der Fremdsprache zu äußern. Zu der Befähigung, sich in der Fremdsprache äußern zu können, gehört auch die Ermutigung, dass die Lernenden bereit sind, sich überhaupt in der Fremdsprache zu äußern.

Der Einsatz von Sprachmittlung (Mediation) kann zur Begriffsklärung, Verständnissicherung und Hilfestellung sinnvoll sein, um das Verständnis des Fachwortschatzes sowie der Inhalte sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache zu sichern. Gleichzeitig wird die Kompetenz des Sprachmittels in sinnvollem Kontext entwickelt. Durch Vergleichen von muttersprachlichen und fremdsprachlichen Begriffen kann Sprachreflexion angebahnt werden.

4. Unterrichtsgestaltung

Die Gestaltung der Unterrichtsstunden folgt den grundschulgemäßen Prinzipien durch den Einsatz kindgemäßer und altersangemessener Methoden. Die Verwendung der Fremdsprache zur Darbietung und Bearbeitung neuer Inhalte des Sachfaches erfolgt so, dass die Lernenden mit einem sinnvollen und ansprechenden fremdsprachlichen Input neue Inhalte verstehen und verarbeiten können. Dabei wird auch ihre fremdsprachliche Handlungskompetenz erweitert.

Bilder und Realien, die das Erläutern von Vorgängen und Erzählen von Geschichten (*storytelling*) unterstützen, begünstigen sowohl das Verstehen der Inhalte als auch der Fremdsprache. Durch praktische Handlungen wie Experimente, Bastelarbeiten und kreative Aufgaben sowie durch handlungsbegleitendes Sprechen in der Fremdsprache werden außerdem auch die kognitiven Fähigkeiten der Kinder, ihre Kreativität und Freude am Entdecken gefördert.

Rituale strukturieren den Unterricht, leiten fremdsprachliche Phasen ein bzw. bereiten diese vor, lockern auf und geben den Lernenden Sicherheit. Thematisch passende Bewegungsspiele, *songs and rhymes* lockern den Unterricht auf und fördern interkulturelles und ganzheitliches Lernen.

4.1 Lernumgebung

Von besonderer Bedeutung ist die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung, in der sowohl das jeweilige Thema in Form thematischer Poster, beschrifteter Realien, Bilder, Bücher und Zeitschriften als auch die sprachlichen Mittel in Form von Wortsammlungen, Postern mit häufig verwendeten Satzbausteinen und Wörterbüchern präsent sind. Auf diese Weise können die Lernenden auf Sprachmittel und bildliche Darstellungen zurückgreifen und Materialien zum Nachschlagen nutzen.

Lernorte außerhalb des Klassenraumes fördern das zweisprachige Lernen, weil sie in besonderem Maße vielfältige Möglichkeiten für erlebnisbetonten Wissens- und Spracherwerb bieten. Beispiele dafür sind die Radfahrprüfung, Erkundungen (im Supermarkt beim Thema *healthy food*, in der Natur beim Thema *plants and animals*), Exkursionen (Besuch im Zoo oder anderer Sehenswürdigkeiten).

Auch der Kontakt zu Muttersprachlern kann eine große Bereicherung dieses Unterrichts sein. Der Austausch mit Kindern in anderen Ländern, die Nutzung der englischen Sprache als Verständigungsmittel über Alltagsdinge und

Sachthemen wirken in hohem Maße motivierend. Gäste bringen nicht nur Abwechslung in den Unterricht, sondern auch die Sprache und Kultur ihrer Länder, ihr Spezialwissen und ihre Erfahrungen zu den Themen.

4.2 Medien

Aufgrund der Besonderheiten des Lernens in zwei Sprachen ist eine hohe Anschaulichkeit Voraussetzung für den Erfolg. Dafür müssen entsprechende Medien sorgfältig ausgewählt werden, die den fachlichen und sprachlichen Ansprüchen gerecht werden und möglichst authentisch sind.

Realien, Bildkarten, (Lern-)Poster sowie Bildwörterbücher unterstützen die Veranschaulichung von sachlichen Inhalten. Besonders zu empfehlen sind Bücher, die in der Zielsprache die sachfachlichen Inhalte anschaulich erklären. Hier kann auf eine große Auswahl von ansprechenden und inhaltlich wie sprachlich hervorragend geeigneten englischsprachigen Büchern zu Sachthemen sowie Zeitschriften zurückgegriffen werden. Fremdsprachliche Lernvideos, vielfältige Materialien und *lesson plans* sind aus Fachzeitschriften, aber auch aus dem Internet zu holen, gelegentlich vielleicht zu adaptieren. Inzwischen bieten auch Lehrwerke geeignetes Material.

Die aufwendige Materialsuche, Materialauswahl und ihre Aufbereitung durch die Lehrkraft werden erleichtert, wenn in der Schule eine entsprechende Materialsammlung angelegt wird, zum Beispiel Abbildungen, Texte und Arbeitsblätter mit englisch- oder zweisprachigen Fachbegriffen und Erklärungen. Materialien wie Medien müssen den Zielen des Sachfaches wie denen der Fremdsprache und den Lernvoraussetzungen der Klasse entsprechen.

5. Aufgaben und Arbeitsformen

Der Sachfachunterricht bietet viele Möglichkeiten, dem Bedürfnis der Kinder nach praktischem Tun zu entsprechen. Handlungen wie Experimente, Basteln, (Mini-)Rollenspiele, Dialoge und Sketche helfen, das Sachthema zu verstehen und die Fremdsprache dafür einzusetzen.

Sorgfältig vorbereitete Aufgaben zur sprachlichen (Re-)Produktion sowie ein angemessener *language support* wie *wordbanks* und Satzbausteine ermöglichen

den Lernern, sich in der fremden Sprache mündlich und schriftlich zum Lerngegenstand zu äußern. Bei Aufgaben, Bilder und Sätze zuzuordnen, beschreiben sie Vorgänge und Erscheinungen. Sie können Texte nach Vorlagen schreiben oder *minibooks* zu einem Sachthema in der Fremdsprache anfertigen. Neben kleinen mündlichen Präsentationen stellen sie ihre Arbeitsergebnisse als *factsheets*, Poster, *mindmaps*, Portfolios oder auch in digitaler Form vor. Kognitive Aufgaben wie Ordnen (*ordering*), Auflisten (*listing*), Klassifizieren (*sorting*) sowie das Erstellen von Grafiken und Tabellen erfordern einen minimalen Sprachaufwand und eignen sich daher in besonderem Maße für das Lernen in zwei Sprachen. Sprachlich komplexere Aufgaben wie Vergleichen (*comparing*) und *problem solving* können durch Partnerarbeit gelöst werden, indem beide Partnerinnen und Partner ihren Beitrag leisten. Sie hören zu und produzieren Sprache.

Aufgaben, die nonverbales Reagieren der Lernenden ermöglichen (zum Beispiel *total physical response*), tragen dazu bei, dass eine aktive und sinnvolle Teilnahme auch dann möglich ist, wenn das thematisch notwendige Niveau der Unterrichtssprache über dem aktuellen Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler liegt.

Verschiedene Formen der Interaktion zwischen den Lernenden wie Gruppen- und Partnerarbeit, kooperative Lernformen und Projekte schaffen vielfältige Möglichkeiten für fremdsprachliches Handeln auch im Sachfach. Sie können zum Beispiel durch Gruppenpuzzles, Kugellager oder Denken-Besprechen-Austauschen (*think-pair-share*) angebahnt werden. Voraussetzungen für den erfolgreichen Einsatz dieser Arbeitsformen sind immer eine vorbereitende Planung sowie die sprachliche Unterstützung der Kommunikation zwischen den Lernenden.

6. Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung

Es versteht sich von selbst, dass bei der Erstellung und Bewertung von Aufgaben zur Lernstandsermittlung die Vorgaben der Lehrpläne des jeweiligen Bundeslandes und gegebenenfalls auch die schulinternen Richtlinien Beachtung finden müssen.

Die Lernstandsermittlung von fremdsprachlich unterrichteten Sachfacheinheiten stellt für die Lehrkräfte wie für die Schülerinnen und Schüler eine besondere Herausforderung dar, denn es muss eine begründete Balance zwischen dem inhaltlichen und dem sprachlichen Aspekt gefunden werden. Es muss beobachtet und festgehalten werden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die jeweils beabsichtigten Ziele in der Kompetenzentwicklung sowohl in fremdsprachlicher als auch in fachlicher Hinsicht erreicht haben. Ob der Schwerpunkt eher auf den fachlichen oder sprachlichen Kompetenzen liegt, hängt davon ab, welche Zielentscheidungen die Lehrkraft für den jeweiligen Unterricht in zwei Sprachen getroffen hat.

Grundsätzlich sollten nur die Unterrichtsinhalte, die in der Fremdsprache vermittelt worden sind, auch in der Fremdsprache überprüft werden. Dabei muss sichergestellt werden, dass die Bearbeitung einer Aufgabe nicht bereits am Nichtverstehen der Aufgabenformulierung scheitert. Daher ist bei der Erstellung von Aufgaben zur Lernstandsermittlung im fremdsprachlichen Sachfachunterricht besondere Sorgfalt geboten.

Aus fremdsprachlicher Perspektive ist bei der Konstruktion von Aufgaben zur Überprüfung des Lernstands auf das angemessene Verhältnis von Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Textverständnis) und Sprachebenen (Aussprache, Wortschatz, grammatische Strukturen, Redemittel) zu achten. Je mehr Fertigkeiten bzw. Sprachebenen betroffen sind, desto komplexer ist die Bewältigung der Aufgabe. Es empfiehlt sich, die Schwierigkeit der Aufgabenstellung langsam zu steigern und zunächst mit der Kombination von einer Fertigkeit und einer Sprachebene zu beginnen.

Die Lösbarkeit von Aufgaben kann auch dadurch vereinfacht werden, dass zum Beispiel die für eine Beschriftung eines Objektes benötigten fremdsprachlichen Fachbegriffe ganz oder teilweise auf dem Aufgabenblatt vorhanden sind. Ein aussagekräftiges Beispiel weist den Schülerinnen und Schülern den Weg zur richtigen Lösung. Es ist ratsam, mehrere, voneinander unabhängige Aufgaben

zur Bearbeitung zu erstellen, um den Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen, die sich bei aufeinander aufbauenden Aufgaben ergeben.

Bei der Lernstandsermittlung sollte neben dem Produkt auch der Lernprozess berücksichtigt und in die Bewertung einbezogen werden. Hierfür können Beobachtungsbögen eingesetzt werden oder auch Portfolios und Lerntagebücher, die sich vorzüglich zur Auswertung eignen. Die zuletzt genannten Bewertungsformen haben den Vorteil, dass sie durch die Dokumentation des Unterrichtsgeschehens – selbst erstellte Bilder, ausgefüllte Diagramme, kurze eigene Texte – und durch Angaben auf Selbsteinschätzungsbögen (das kann ich schon gut/das muss ich noch üben/das habe ich noch nicht verstanden) sowohl den sachfachlichen als auch den fremdsprachlichen Lernfortschritt belegen.

Lernstandsermittlung und Bewertung geben den Kindern Rückmeldung, was sie schon oder noch nicht gelernt haben. Ein Feedback seitens der Lehrkraft würdigt in jedem Fall die Arbeit des jeweiligen Kindes, bestätigt Lernfortschritte, gibt Anregungen und setzt somit motivierende Impulse für die Weiterarbeit.

Die Lernstandsermittlung enthält für die unterrichtende Lehrkraft zugleich Hinweise, in welchen Bereichen ein Kind besonders unterstützt und gefördert werden muss. Das kann der sachfachliche Bereich sein, für den gegebenenfalls muttersprachliche Erklärungen ergänzt werden müssen; das kann der Umgang mit der Fremdsprache sein, der mit zusätzlichen Übungen verbessert werden muss.

Die Rückmeldungen über die Lernstandsermittlungen und Bewertungen können auch dazu führen, dass Planung und Gestaltung der überprüften Unterrichtseinheit einer kritischen Revision unterzogen werden müssen.

7. Umgang mit sprachlichen Fehlern

Der Einsatz der Fremdsprache durch die Schülerinnen und Schüler ist gekennzeichnet vom Experimentieren, Probehandeln und auch von unbekümmerter Vermischung mit der Muttersprache, dem sogenannten

code switching beziehungsweise *code mixing*. Fehler sind dabei unvermeidlich. Diese sind stets Teil des Lernprozesses. Deshalb muss mit Fehlern behutsam umgegangen werden. Zu viel Korrektur engt die Spontaneität der Äußerungen ein und demotiviert mehr, als dass sie hilft. Eine unterstützende Fehlerkorrektur ist dann geboten, wenn eine Schüleraussage missverständlich oder falsch ist. Durch verbale „Einhilfen“ (Zuflüstern, Ergänzen) wird dem Kind das richtige Wort, die bessere sprachliche Wendung zugespielt, die es dann sofort wiederholend und bei der weiteren Arbeit – hoffentlich – erinnernd verwendet. Auf diese Weise wird der Zugewinn an fremdsprachlichem Können unterstützt. „Intelligente Fehler“ können auch ein Anlass zur Sprachreflexion sein.

8. Differenzierung

Kinder lernen auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Lehrkräfte wissen schon länger, dass sie auf die heterogene Zusammensetzung ihrer Lerngruppen – und andere gibt es nicht – mit einem differenzierenden Unterricht reagieren müssen, und versuchen deshalb auch, den individuellen Möglichkeiten der Lernenden gerecht zu werden.

Das gilt für den Fremdsprachenunterricht, und das gilt für den Sachfachunterricht. Das Lernen in zwei Sprachen, bei dem ein Sachthema in der Fremdsprache erarbeitet wird, scheint auf den ersten Blick das Problem der Differenzierung noch zu verdoppeln. Bei genauerer Betrachtung indes ist es in einem solchen Unterricht genauso möglich, mit den bekannten Formen der Differenzierung unterschiedliche Angebote und Aufgaben für die Kinder bereitzuhalten, also beispielsweise nach Sozialformen, nach Medien und Methoden, nach Quantität und Qualität zu differenzieren.

Für das Lernen in zwei Sprachen heißt das, besonders den Umfang und das Sprachniveau der Themenbearbeitung sowohl in inhaltlicher wie in sprachlicher Hinsicht unterschiedlich zu gestalten. Aufgaben können so gestellt werden, dass die Lernenden sie entsprechend ihrer jeweiligen Fähigkeiten, Lernwege und Interessen umsetzen können. Auch die Hilfs- und Unterstützungsangebote im sprachlichen Bereich, beim *scaffolding* also, mit denen die Inhalte für die

Kinder erschlossen werden, bieten Raum für differenzierte Angebote. Dabei kommt es darauf an, dass die individuellen Voraussetzungen im sprachlichen Bereich berücksichtigt werden. Beim *code switching* entscheiden die Kinder selbst, in welchem Ausmaß sie schon in der Fremdsprache kommunizieren können beziehungsweise noch die Schulsprache – das Deutsche – benötigen, um sich zu artikulieren.

Beim Lernen in zwei Sprachen bieten sich im Endeffekt mehr Möglichkeiten, um auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Neigungen der Kinder einzugehen. Das starke Interesse an bestimmten Inhalten ist an sich schon für viele Kinder eine Lernmotivation, die dem Einsatz der Fremdsprache zugutekommt.

Außerdem zeigen die Erfahrungen, dass der fremdsprachliche Zugang zu einem bereits bekannten Thema dieses mitunter besonders reizvoll erscheinen lässt. So befruchten sich sachlicher Inhalt und Fremdsprache gegenseitig und stiften dadurch eine höhere Lernbereitschaft, weil sich Stärken und Schwächen der Kinder anders verteilen und die Lehrkraft mehr Hinweise auf individualisierende Angebote erhält.

V. Schlussbemerkung

Lehr- und Lernprozesse in zwei Sprachen organisieren zu können, erfordert eine hohe Kompetenz der beteiligten Lehrkräfte. Die Grundlage dazu bildet die Bereitschaft, neue Wege des Spracherwerbs mit den ihnen anvertrauten Kindern zu gehen, um diesen künftige Zugänge zur Mehrsprachigkeit nicht zu verschließen, nur weil sich in der Regel die Umsetzung und Institutionalisierung von konsensualen Erkenntnissen den Regularien und bürokratischen Halbwertszeiten des Schulsystems unterwirft. Zu warten heißt in diesem Fall wider besseres Wissen handeln.

Den Mut, eventuell noch mangelnde Erfahrungen und Expertise der Lehrkräfte lernprozessbegleitend zu erwerben, unterstützt der BIG-Kreis nachdrücklich. Sich mit den Kindern und auch durch sie selbst weiterzuentwickeln, ist spannend, lohnend und sprachlich ertragreich. Gezielte Aus-, Fort- und Weiterbildungselemente müssen diesen Prozess begleiten.

Der Fremdsprachenunterricht gewinnt durch das Lernen in zwei Sprachen neue sprachliche und interkulturelle Handlungsfelder und wird per se zur kommunikativen Öffnung und führt weg von der Gefahr der methodischen Monotonie durch immer wieder gleiche Rituale und Vorgehensweisen. Es ist insbesondere die spezielle Dynamik und Flexibilität, durch die das Lernen in zwei Sprachen sowohl den Fremdsprachenunterricht als auch die nicht-sprachlichen Sachfächer bzw. Lernfelder bereichert. Es unterliegt keiner starren Progression und ist völlig abhängig vom individuellen Zugang der Lernenden, der möglichst früh gelegt werden muss, um ein Kontinuum des lebenslangen Sprachenlernens zu gewährleisten.

Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Ergebnisse der BIG-Studie (2015)

Autorinnen und Autoren: BIG-Kreis, Leitung: Norbert Schlüter

I. 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 Sprachtests 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 & Lüttke 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).

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

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-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.

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

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 vorverlegt 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.

II. 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

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 (Börner et al. 2015: 8-44).

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

⁴ Die statistische Auswertung aller Tests sowie die Erarbeitung des Schüler- und des Lehrkräftefragebogens wurde von Dr. 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.

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 % 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. 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

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.

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.

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 gehörten neben der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Dr. Costanze Dressler auch die studentische Hilfskraft Carolin Borchardt sowie eine Reihe von weiteren studentischen Hilfskräften an.

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

An den Testmaterialien Interessierte können sich z. B. auch für die Durchführung weiterer Erhebungen mit einer Mail an den BIG-Kreis wenden (bigstudie@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.

III. Ergebnisse der Befragung von Schülerinnen und Schülern

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.

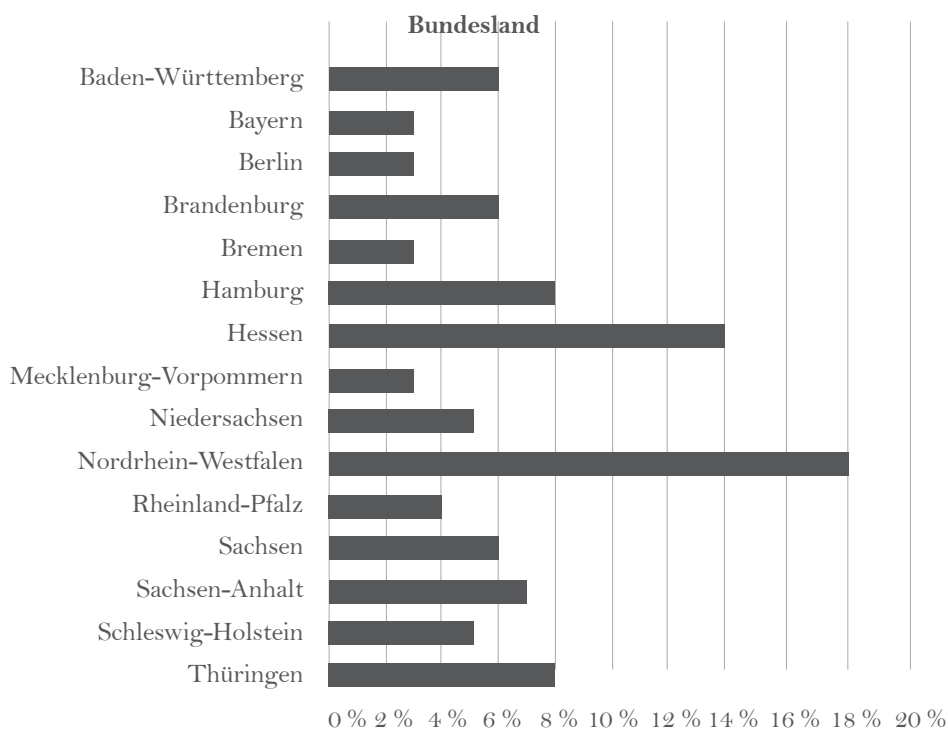


Abbildung 3.1

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.

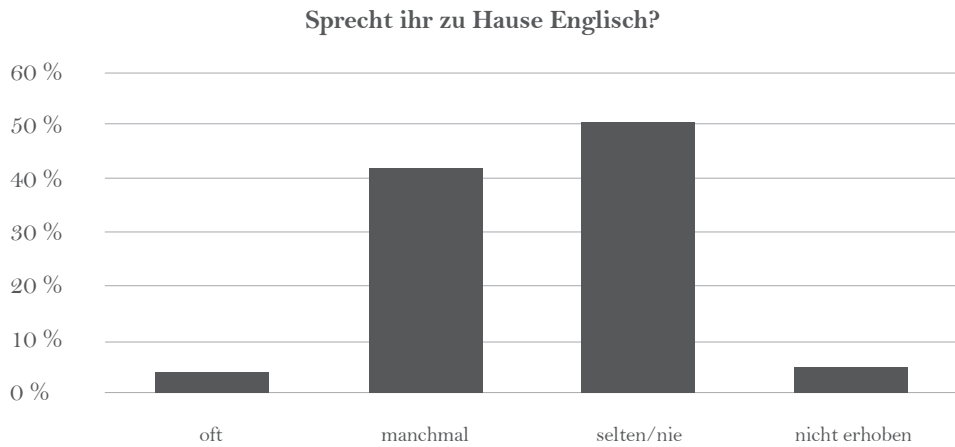


Abbildung 3.2

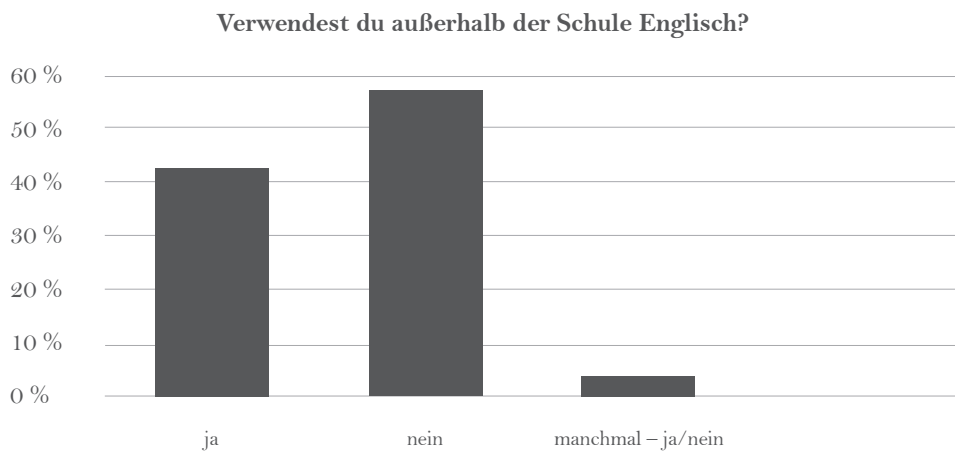


Abbildung 3.3

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. 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.

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.

- 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.

4. Einstellungen

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

Ich finde das Fach Englisch cool.

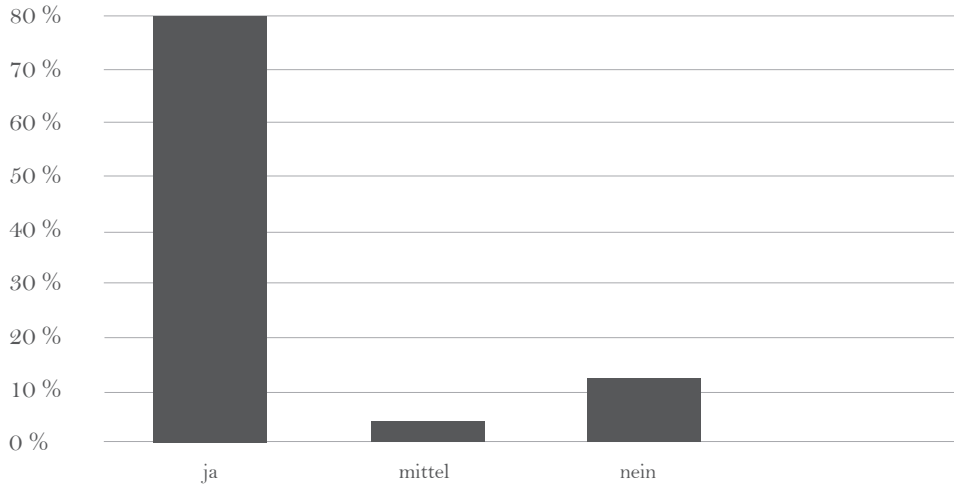
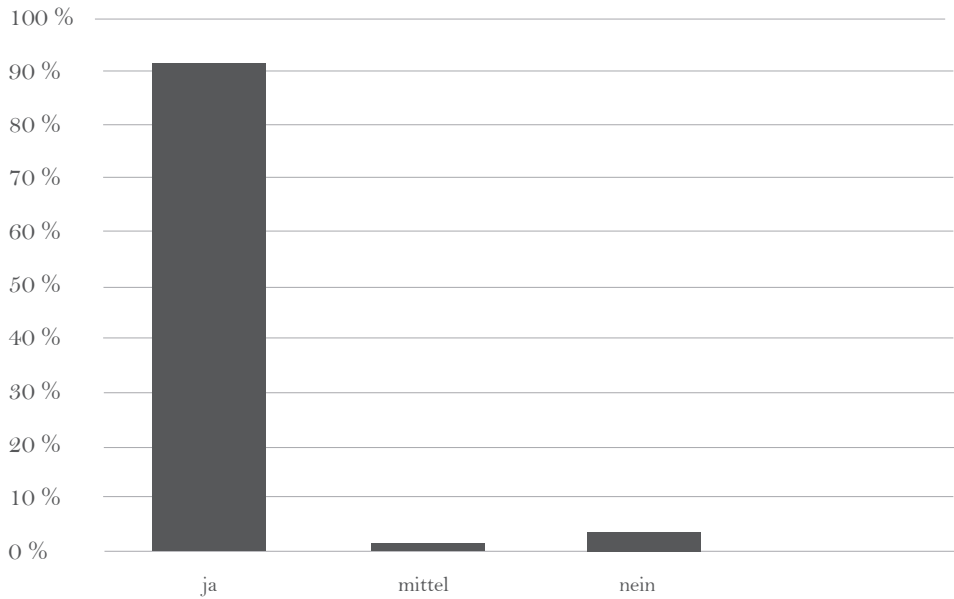


Abbildung 3.4a) ▲

Abbildung 3.4b) ▼

Englisch hilft mir, mit Menschen aus anderen Ländern zu sprechen.



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.

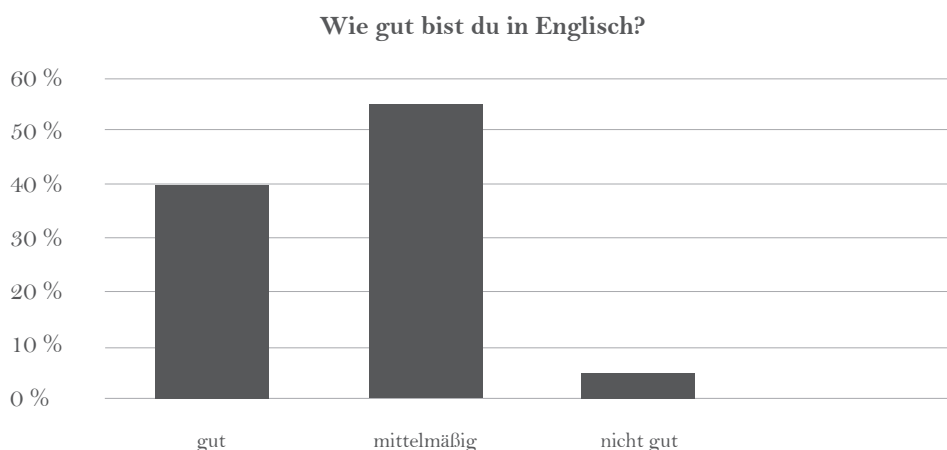


Abbildung 3.5

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.

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.

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 auch zu benennen:

- a) 92 % spielen im Englischunterricht gerne 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 oder dem Lehrer 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 Grundschulklassenzimmern, bezogen auf den Englischunterricht, abbildet. Die aktuelle Diskussion um Qualitätsunterschiede 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.

IV. 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.

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.

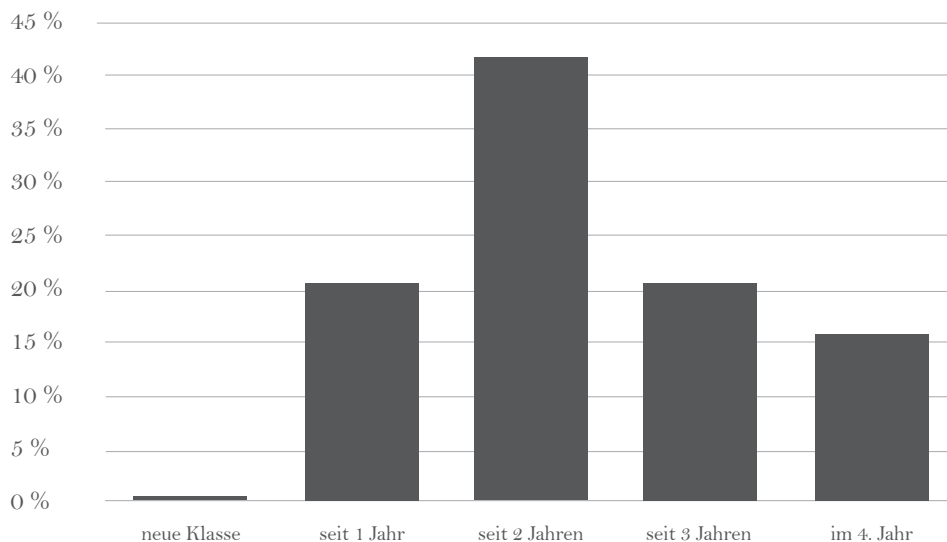
Im Durchschnitt werden in jeder Klasse 2,14 Wochenstunden Englisch erteilt. 6,3 % der Lehrkräfte geben an, nur eine Wochenstunde Englisch abzuhalten, 74 % erteilen zwei und weitere 19,8 % sogar drei Stunden Englisch. Mehr als drei Wochenstunden werden in keiner der untersuchten Schulen abgehalten. Nur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

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.

Seit wann unterrichten Sie in dieser Klasse Englisch?



Mittelwert = 2,29; Median = 2

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.

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 Monate. 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.

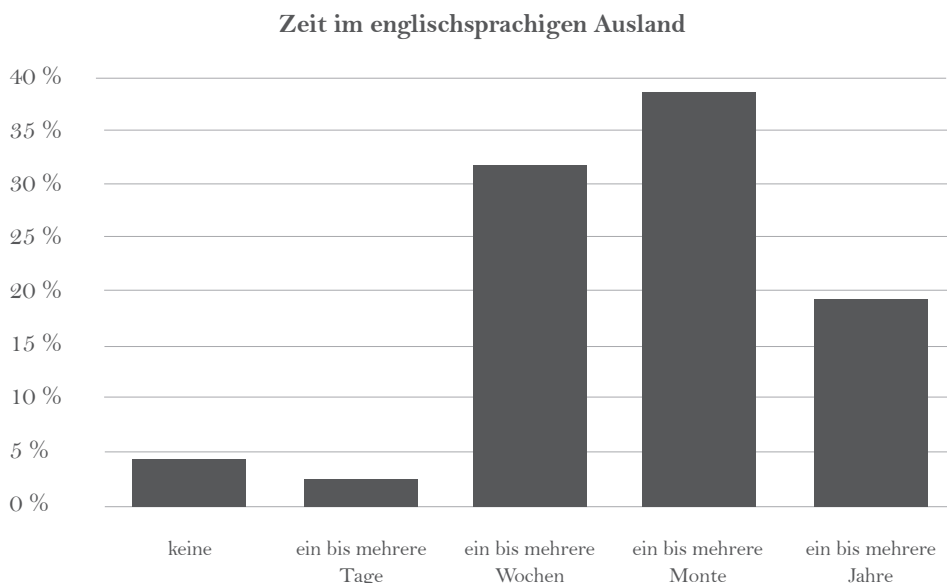


Abbildung 4.2

Im Vordergrund besuchter Fortbildungsveranstaltungen stehen die staatlichen Fortbildungsinstitute wie Thillm oder LISA, die Angebote auf Schulamts-ebene 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“.

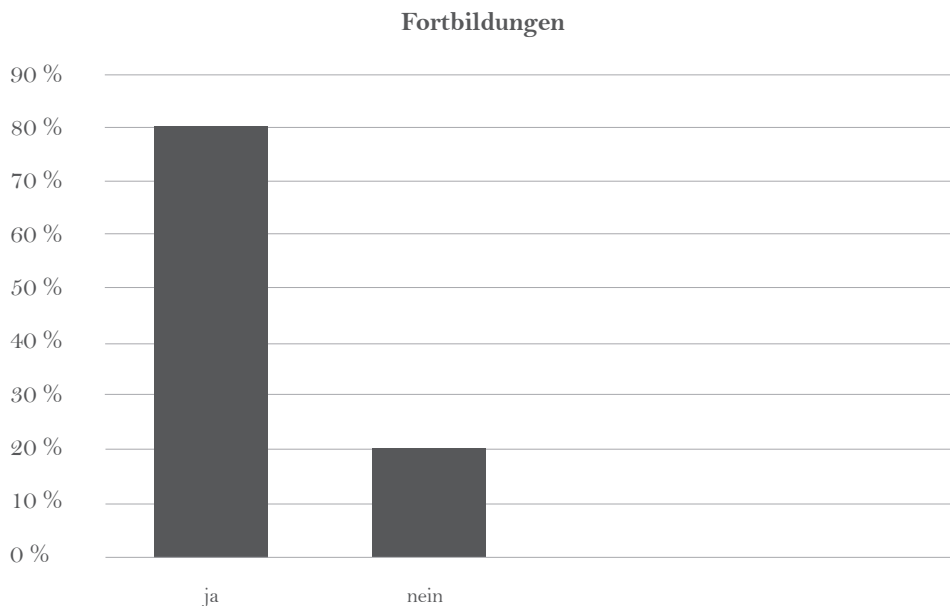


Abbildung 4.3

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

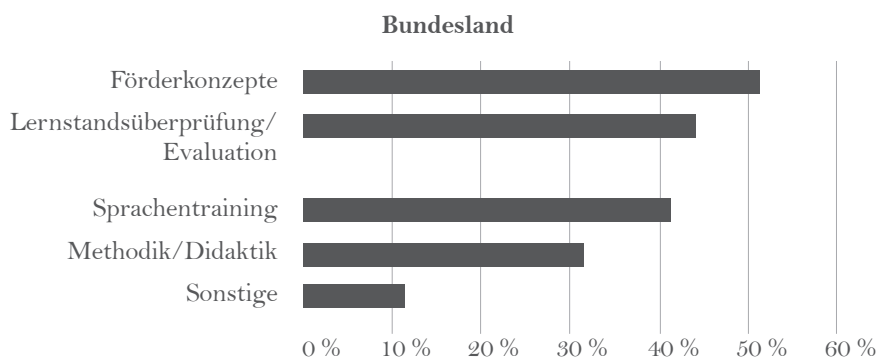


Abbildung 4.4 – Mehrfachantworten waren möglich.

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. 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.

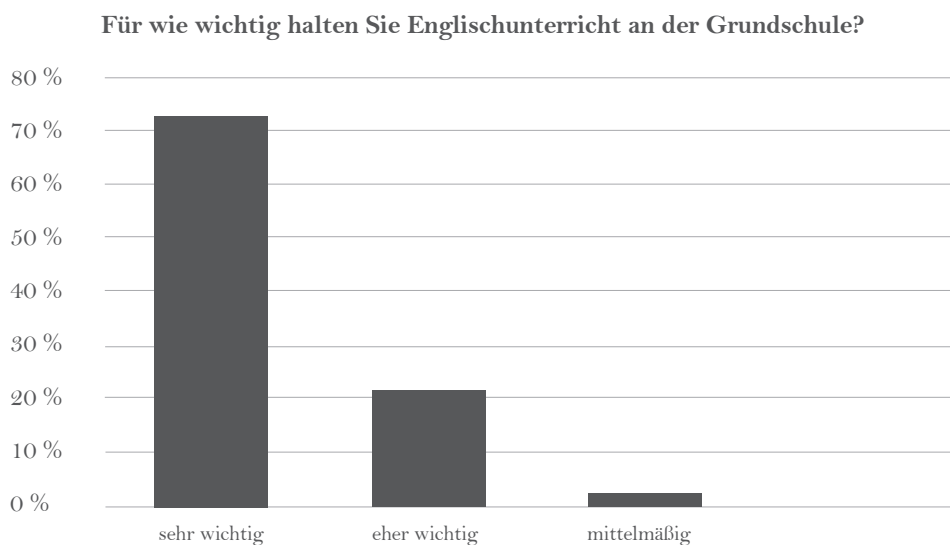
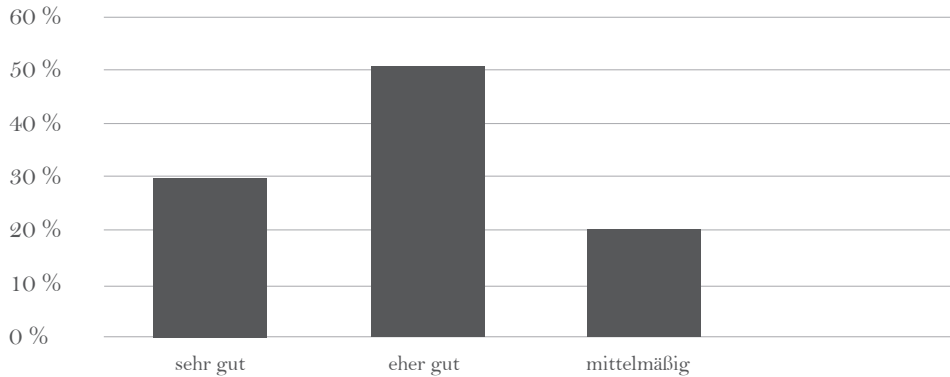


Abbildung 4.5

Wie gut schätzen Sie selbst Ihre Englischkompetenz ein?



Median=2

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.

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:

Persönliche Kommunikation	Spearman rho (rs) = -0,230*
Fehlerkorrektur	rs = -0,364**
Lob	rs = -0,270**
Tadel	rs = -0,306**
Arbeitsanweisungen	rs = -0,277**
Ausführliche Erklärungen	rs = 0,19 **
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.

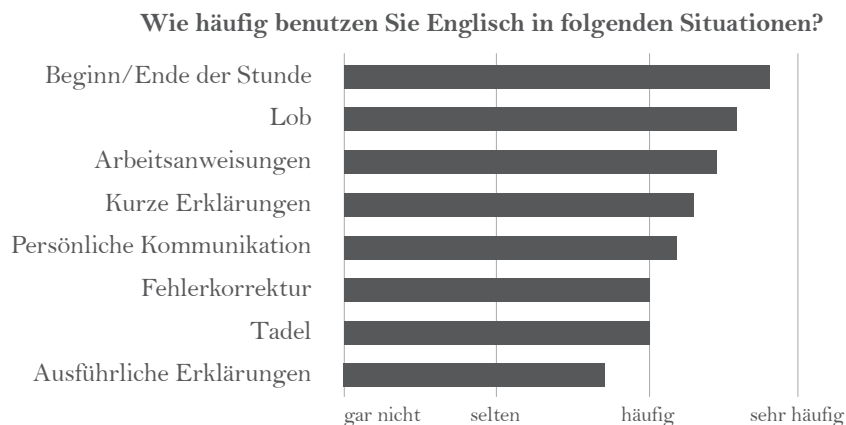


Abbildung 4.7

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.

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.

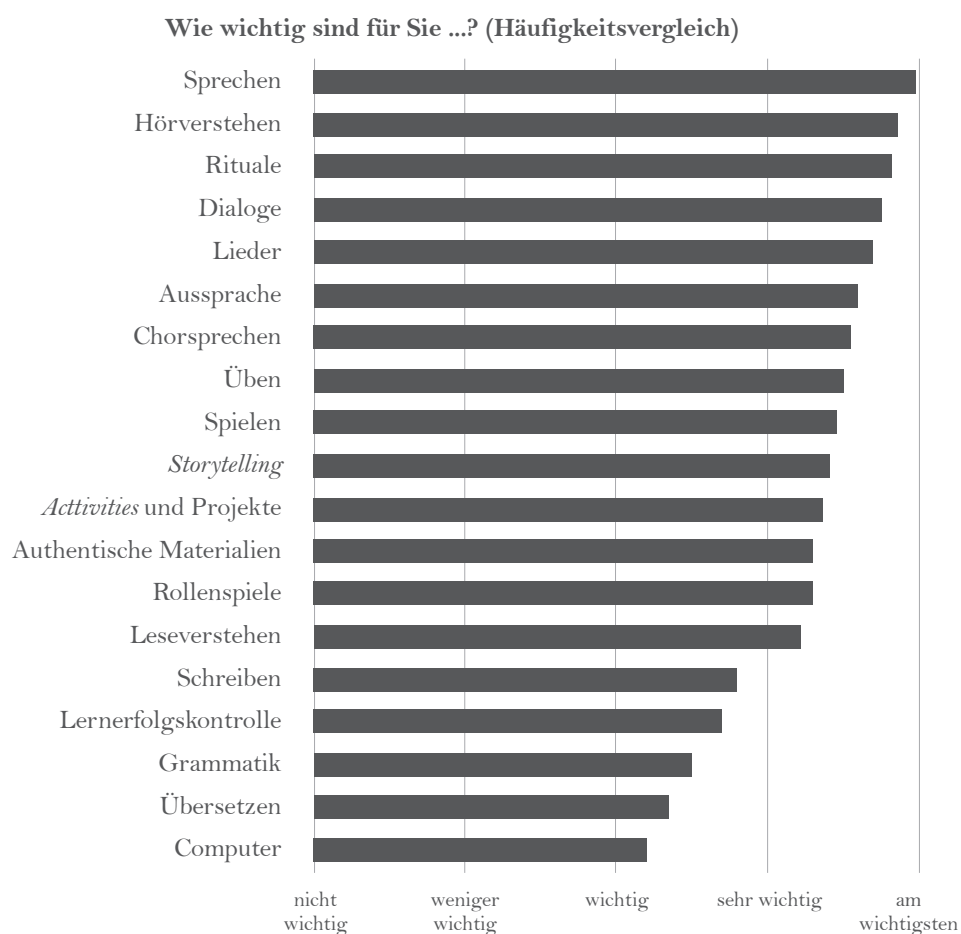


Abbildung 4.8

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

- a) Je mehr Kinder mit Migrationshintergrund sich in der Klasse befinden, desto häufiger werden authentische Materialien eingesetzt.
- b) Je mehr Kinder mit Förderbedarf zugegen sind, desto unwichtiger werden Computer ($r_s = -0,246^*$) und Rituale.
- c) Die Übersetzung wird unwichtiger, je mehr Zeit die Befragten im englischsprachigen Ausland verbracht und je mehr Fortbildungen sie besucht haben.
- d) Je länger die Untersuchungspersonen Englisch unterrichten, desto wichtiger werden Rollenspiele und Lernerfolgskontrollen.
- e) 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.
- f) 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.

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.

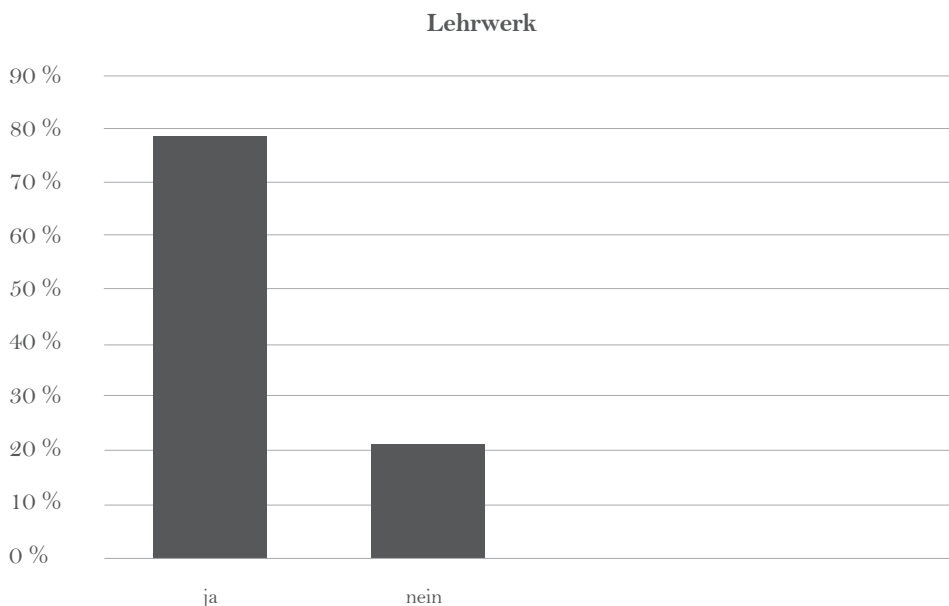


Abbildung 4.9

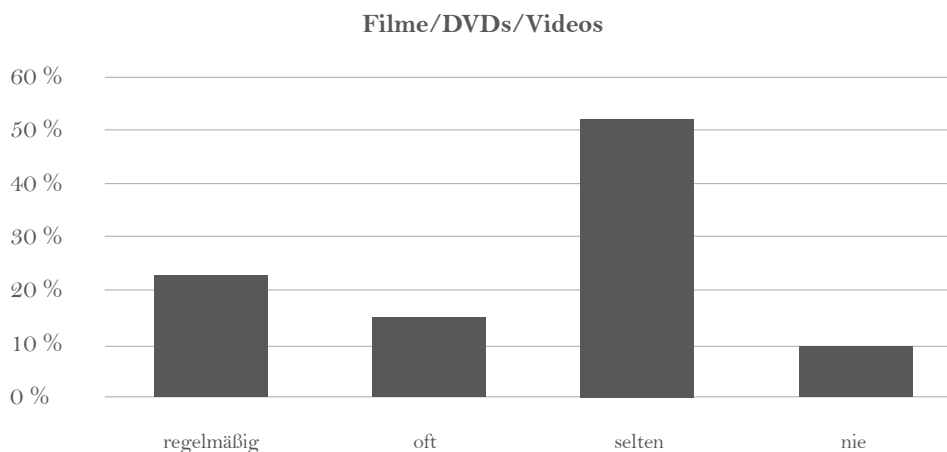
Die Aussagen dieser Lehrkräfte spiegeln ihre Praxis und sind damit ein Plädoyer für einen kommunikativen Englischunterricht. Ein Viertel dieser Gruppe sagt, dass ein festes Lehrwerk nicht flexibel genug sei, sie einenge, in den Aufgaben zu eintönig sei, Lehrgangsscharakter habe, was dem Spiralcurriculum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

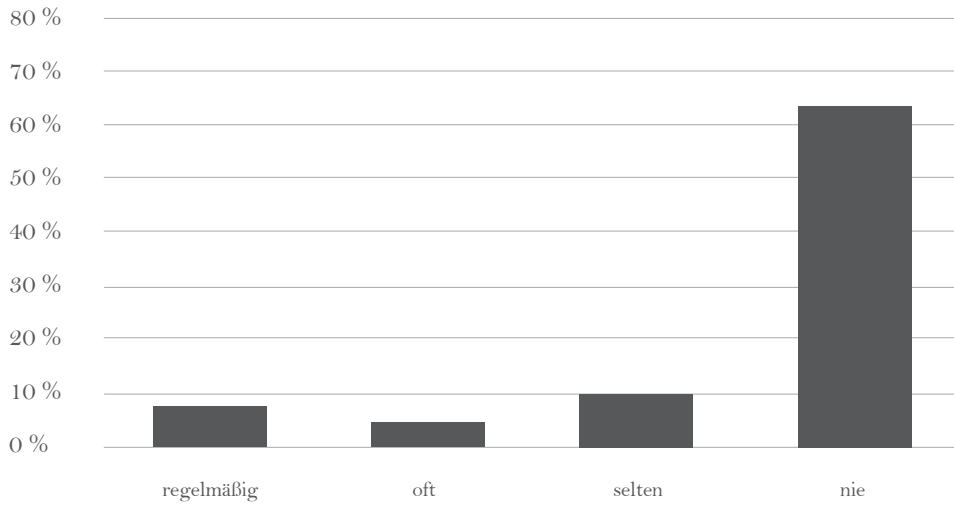
Es ist zu erwarten, dass sich durch die Bedeutungszunahme des Hör-/Sehverstehens die Mediennutzung in Zukunft verändert, digitale Bild- und Videopräsentationsmedien verstärkt eingesetzt werden.



Median = 3

Abbildung 4.10

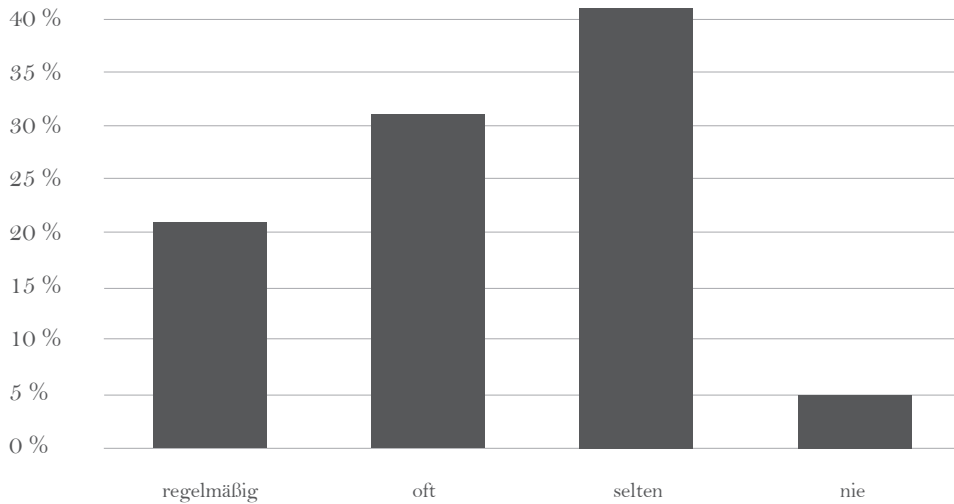
Interactive Whiteboard



Median = 4

Abbildung 4.11

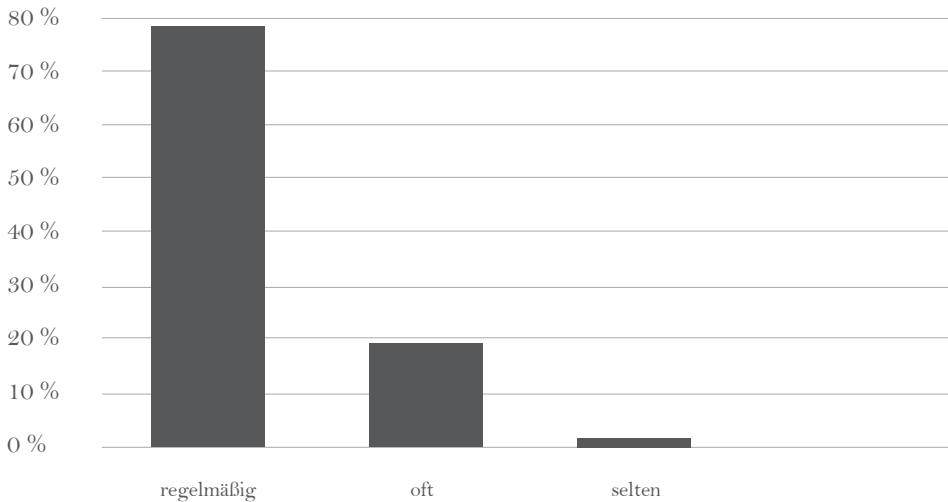
(Bild-)Wörterbücher



Median = 2

Abbildung 4.12

Tonträger



Median = 1

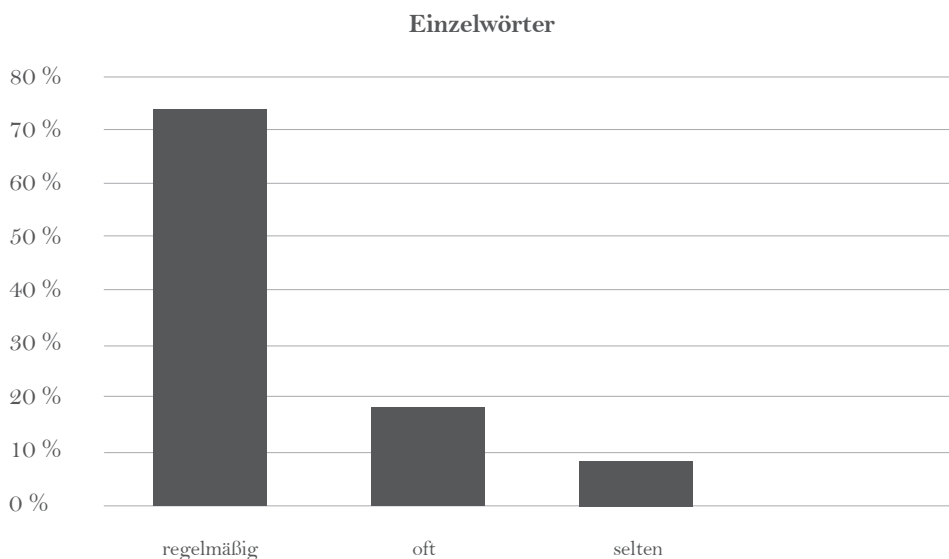
Abbildung 4.13

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.

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, je wichtiger der Englischunterricht der Grundschule eingeschätzt wird, desto



Median = 1

Abbildung 4.14

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.



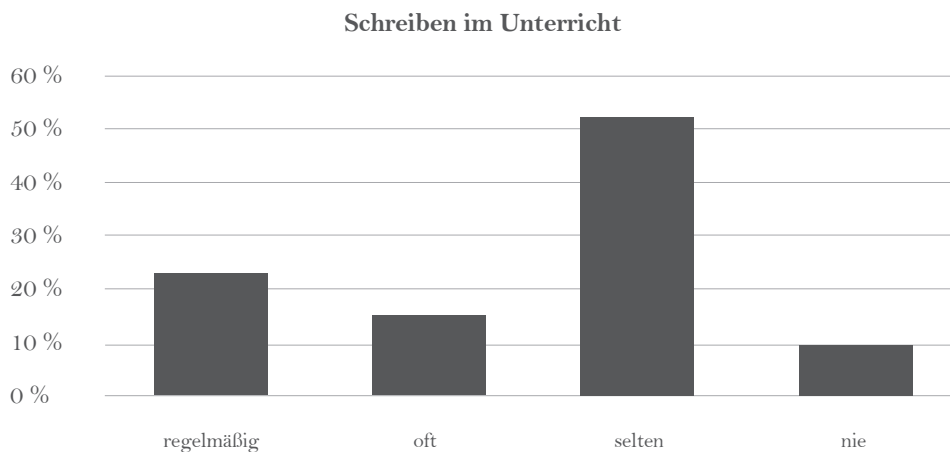
Median = 2

Abbildung 4.15

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.



Median = 2

Abbildung 4.16

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 kleine Texte zu bestimmten Themen, wie 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 betonen 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 Abschreibübungen. 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.

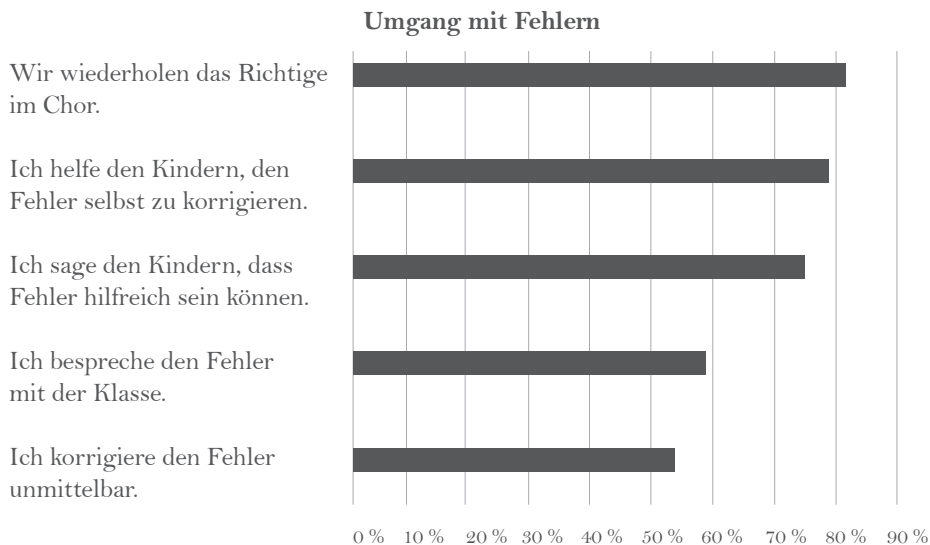
Diese Gemengelage ist ein realistisches Abbild der Unterrichtspraxis an den Grundschulen. Auch wenn die Hälfte der Lehrkräfte in unserer Stichprobe „regelmäßig“ und ein Drittel „oft“ schreiben lassen, sind die Voraussetzungen zum Übergang in die weiterführenden Schulen absolut ungleich.

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.

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.



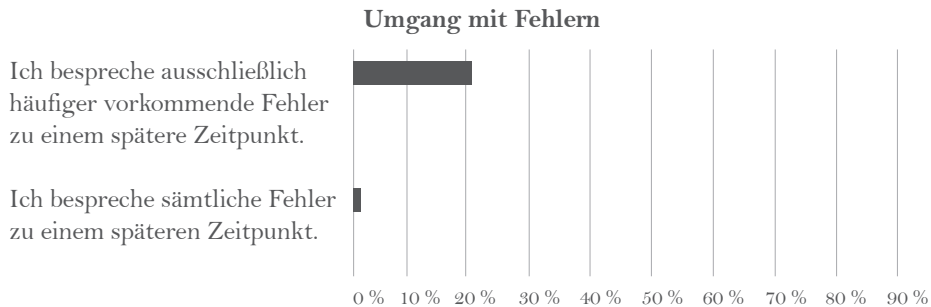


Abbildung 4.17 – Mehrfachantworten waren möglich.

Am besten bewertet wird als Form der Leistungsmessung die Bewertung der Mitarbeit im Unterricht (vgl. Abb. 4.18). Auch Schülerselbstbewertung 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.

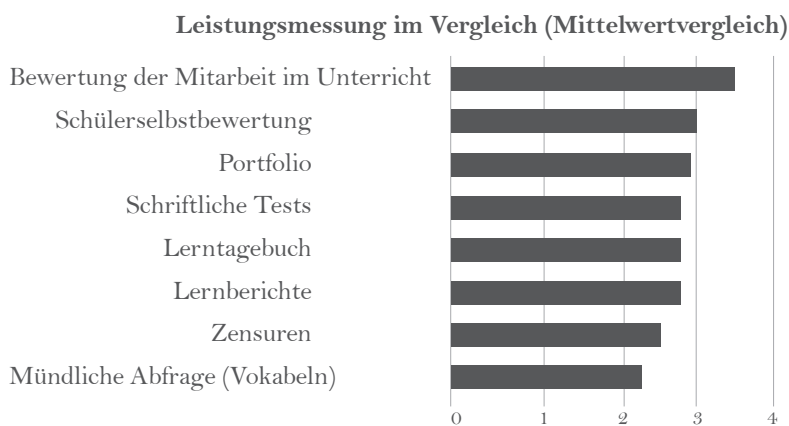
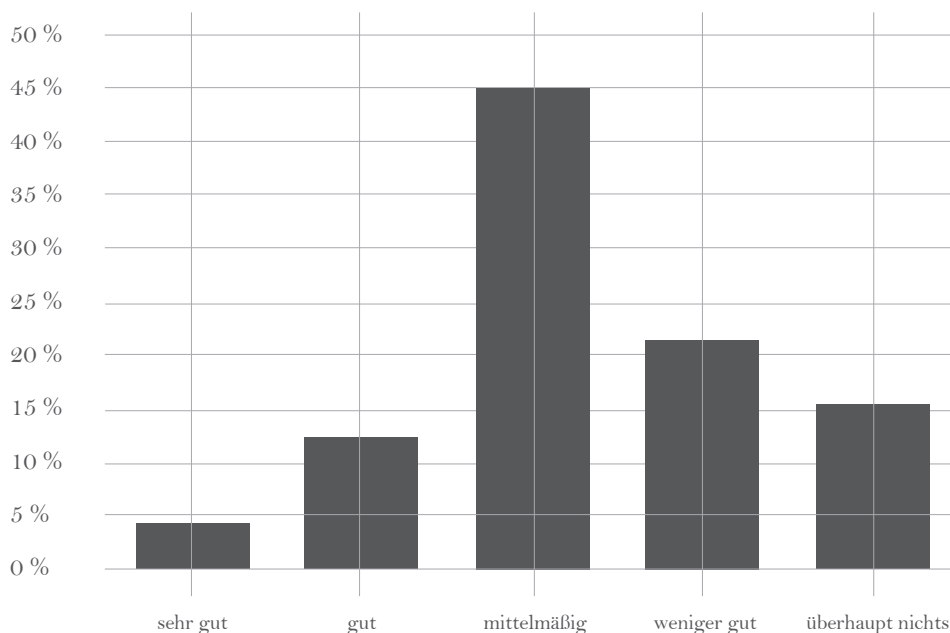


Abbildung 4.18

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?



Median = 3

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.

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 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.

Welche der folgenden Aussagen beschreiben Ihren Unterricht?

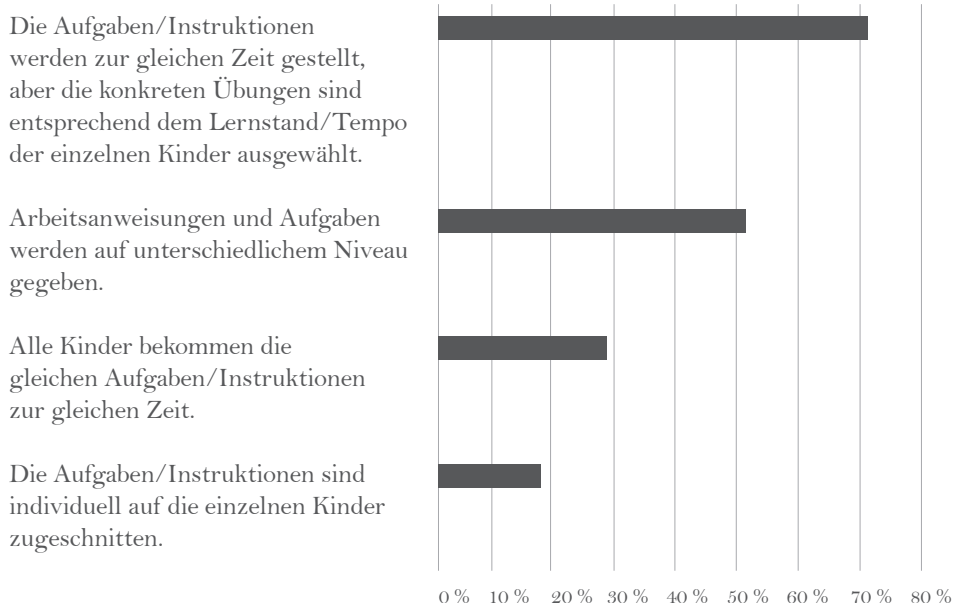


Abbildung 4.20 – Mehrfachantworten waren möglich.

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.

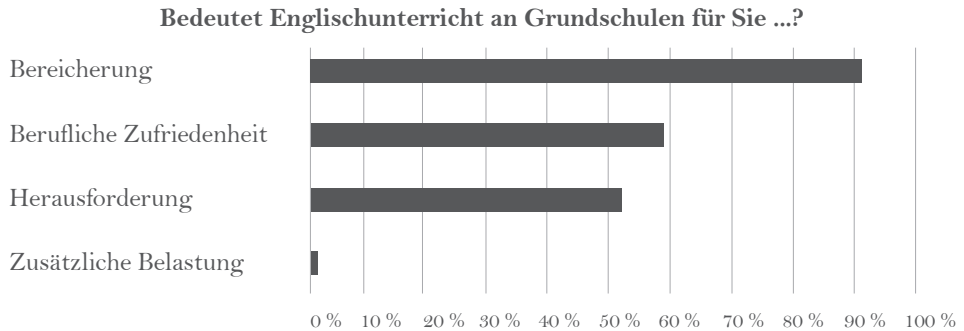


Abbildung 4.21 – Mehrfachantworten waren möglich.

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.

V. 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.

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.

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.

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.

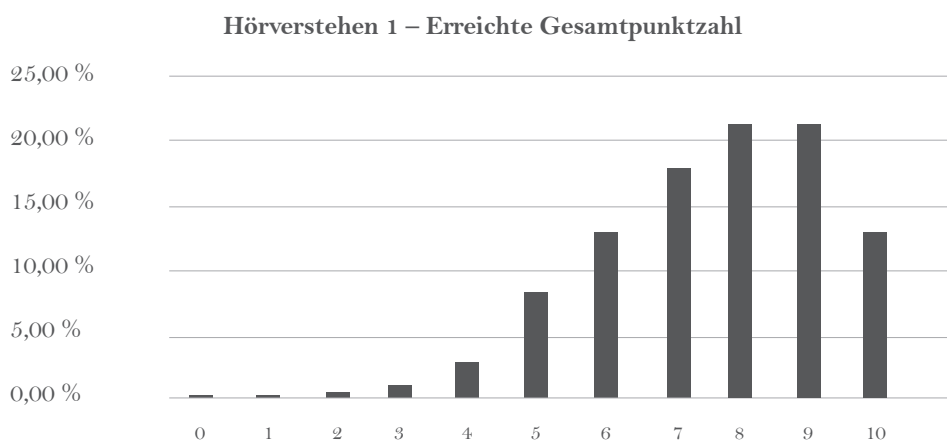


Abbildung 5.1

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.

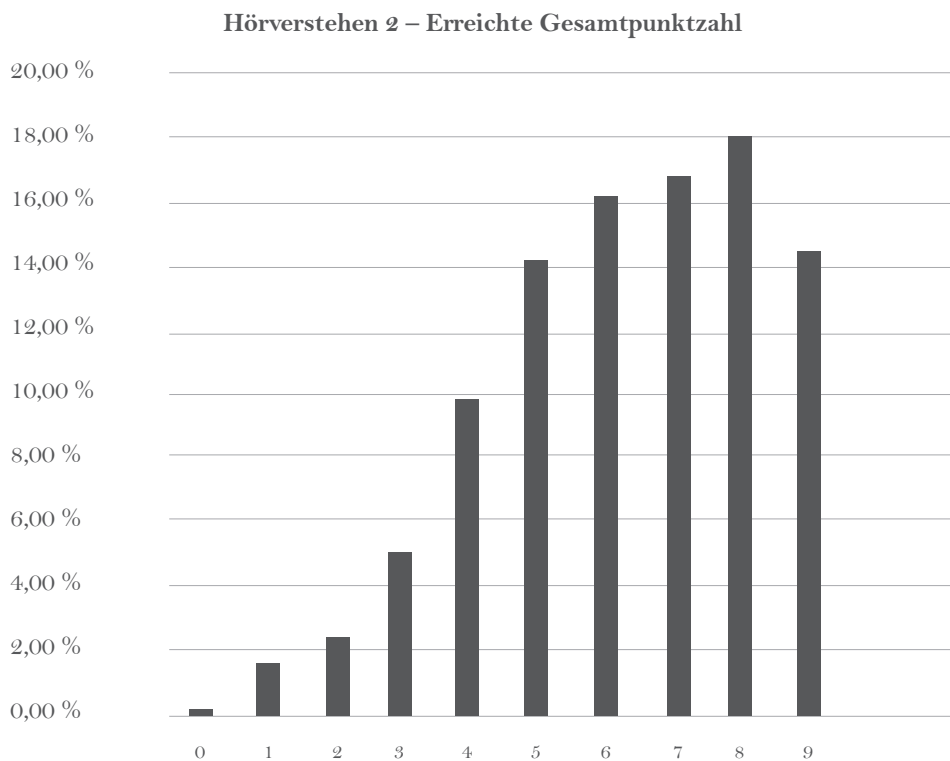


Abbildung 5.2

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.

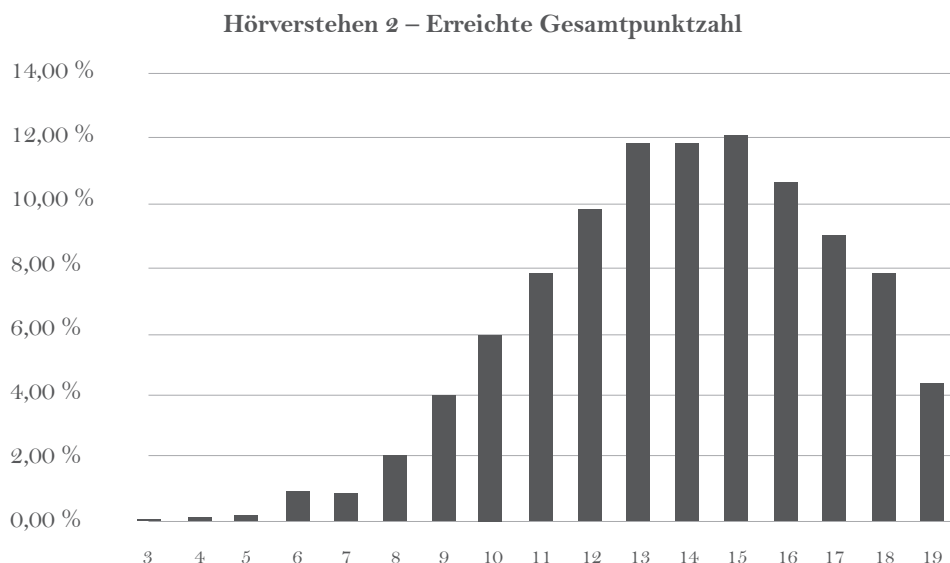


Abbildung 5.3

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.

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 in Bezug auf die Mittelwerte (MW), die maximal erreichbaren Punktezahlen (Max) und die Ausschöpfungsquoten (AQ) 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

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,

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

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. Dies 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 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 Ausschöpfungs-

quote 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

VI. 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 den 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.

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.“

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.

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.

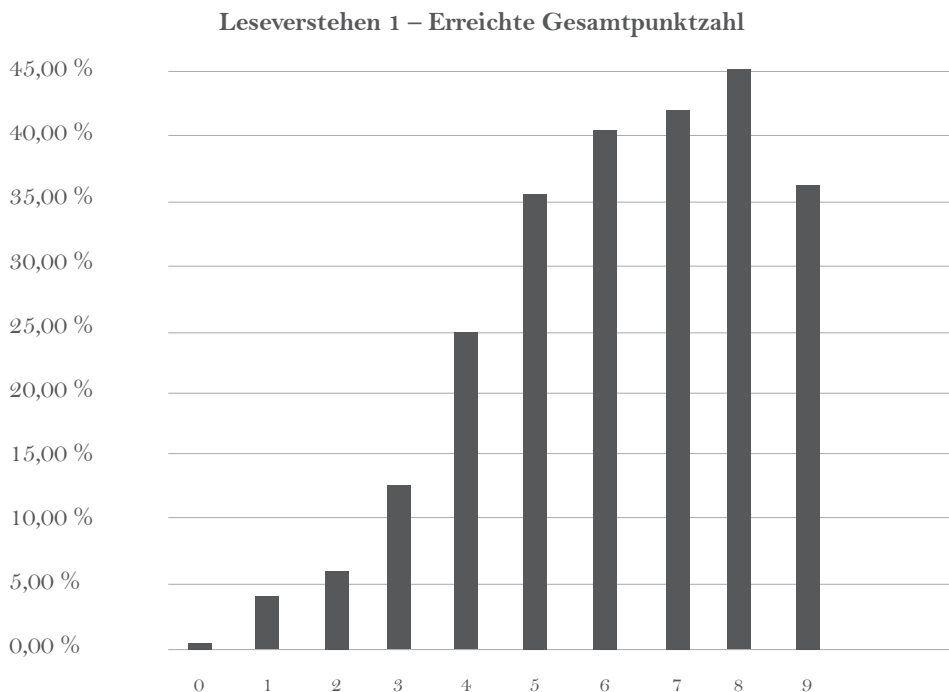


Abbildung 6.1

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.

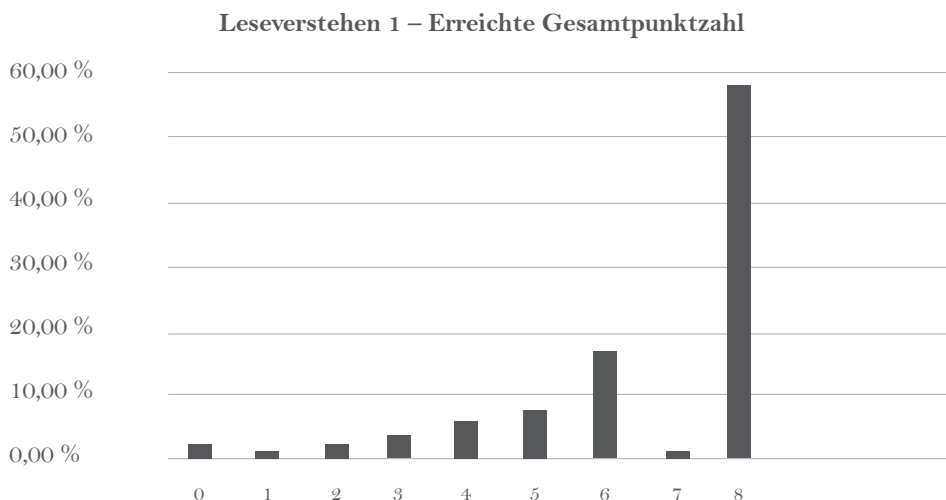


Abbildung 6.2

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.

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.

Leseverstehen 1 – Erreichte Gesamtpunktzahl

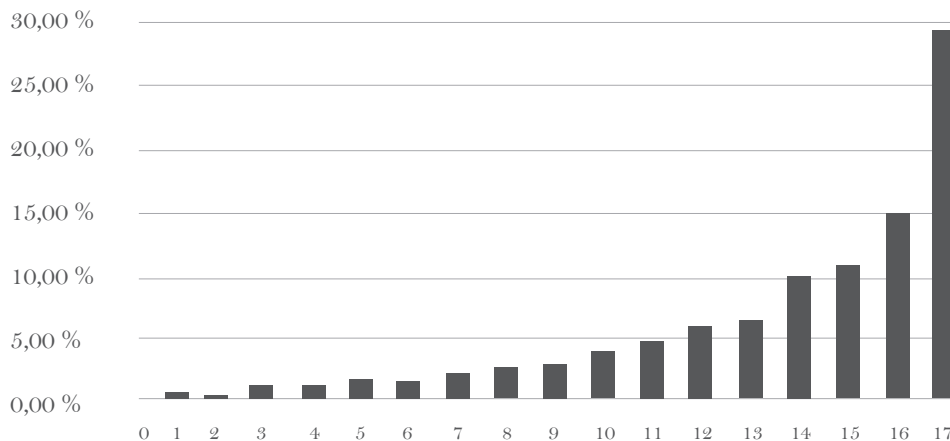


Abbildung 6.3

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.

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

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

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.

	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

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 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	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 6.5

VII. 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 Schreibkompetenz 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), Oldenburg Verlag, sowie Grundschule Englisch (4/2013), Friedrich Verlag.

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.

		
_____	_____	_____

41

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 _____ .

_____ .

_____ .

42

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, drei häufig verwendete Wörter aus der Lebenswelt der Kinder auf Englisch frei 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	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.</i> <i>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 *bananas, *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. 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 worm./I have *not pets.</i></p>

Code	Inhaltsebene	Sprachebene
2	<p>Äußerungen sind inhaltlich noch verständlich, kommunikativ (gerade) noch verständlich. → (sehr) eingeschränkte Antwortqualität</p> <p>Beispiele: <i>*I have im October birthday./</i> <i>*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 O.</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	<p>Der Aufgabenteil wurde nicht bearbeitet.</p>	<p>Der Aufgabenteil wurde nicht bearbeitet.</p>

Abbildung 7.2 Fremdsprachlich fehlerhafte Äußerungen (Inhalt und/oder Rechtschreibung) in der Tabelle sind mit einem * markiert.

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 Abbildungen 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	Aufgabe 2	Aufgabe 3
	Abschreiben (<i>train, eyes, bathroom</i>)	Schreiben nach bildlichem Impuls (<i>book, pencil, cheese</i>)	Schreiben nach schriftlichem Impuls (freie Wahl zu den Wortfeldern <i>colours,</i> <i>days, 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 %

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

	Aufgabe 1	Aufgabe 2	Aufgabe 3
	Schreibe: “ <i>I have ...</i> “	Schreibe: “ <i>I like ...</i> “	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 %

	Aufgabe 1	Aufgabe 2	Aufgabe 3
	Schreibe: "I have ..."	Schreibe: "I like ..."	Schreibe: "My favourite ..."
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 %

Abbildung 7.4: Tabellarische Übersicht über die Ergebnisse von Aufgabe 4

Abbildung 7.4 gibt Aufschluss darüber, welche Ergebnisse die „horizontale“ Auswertung ergeben hat, d. h., welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler im Schreibtest 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*, **scaf* 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*, **wihite* für *white*, **bleu* für **blue*, **colthes* für *clothes*. Studien u. a. von Pizscan 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*, **Pullover*;

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*, **trousers* 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
**trowsers* 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 with my friend.* Aus dem vorhandenen Wortschatz werden Äußerungen konstruiert, wie zum Beispiel **The best food 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 in 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, zu Unterschieden bei den Bundesländern oder zu Vergleichen 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.

VIII. 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 Wimmelbild 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)föhren zu können (Reaktion, Flexibilität).

8.3 Kriterien und Ergebnisse

Die aufgestellten Kriterien dienen 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 Äußerungen der Schülerinnen und Schüler 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 Äußerungen der Schülerinnen und Schüler 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 Äußerungen der Schülerinnen und Schüler 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 Äußerungen von Lehrern 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 %

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
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 Äußerungen der Schülerinnen und Schüler 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, dog</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.	<i>He plays a guitar. The boy eats ... ähm ... sausages and the girl drinks apple juice. The baby and the girl are playing in the sand ... box.</i>	62,8 %
3	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich überwiegend angemessen.	<i>I have a dog and I eat fish. I can see a game. Ähm ... I can see a ball white and this is a white and black. A girl and a boy looking in the computer.</i>	30,8 %
2	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich (noch) verständlich.	<i>I fly all cats. The the cat ... ähm ...look ... a ball. A black stone ... on the *water. I can see a table... up there. is ... bread ... and salad.</i>	6,0 %
1	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind inhaltlich unverständlich.	<i>I bought a brother. By a *skate board a yellow T-shirt ... ähm ... blue jeans. Can you see rabbit blue? There is a boy's ... who springing in the water. I'm ... a skateboard.</i>	0,4 %
0	Es liegen keine Äußerungen der Schülerinnen und Schüler 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.	<i>My name is Tom. The dog is barking. I can see a girl with a purple dress. He is playing the guitar and he has a blue jacket.</i>	7,3 %
3	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend angemessen.	<i>Where are you come from? A boy and a girl sitting in the canoe. I can see a one blue shoes. I'm see ... a red apple.</i>	59,4 %
2	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich (noch) verständlich.	<i>ride his horse (gemeint war: horse riding) I can see the playing football. This boy is hear music. I ... boy ... it's ... blue ... shirt ... and green.</i>	32,5 %
1	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich unverständlich.	<i>Where don't can played? I can two bird. These girl is ... the ... ähm ... ähm ... who jeans. Sleeve a chair.</i>	0,9 %
0	Es liegen keine Äußerungen der Schülerinnen und Schüler vor.		0,0 %

4.3 Komplexität der Schüleräußerungen für Karte 4

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
3	Die Mehrzahl der Äußerungen der Schülerinnen und Schüler besteht aus komplexen Sätzen.	<i>The girl is wearing a pullover and she is talking to the boy.</i>	13,2 %

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
2	Die Mehrzahl der Äußerungen der Schülerinnen- und Schüler besteht aus Basissätzen.	<i>The cloud is white. The pullover is blue.</i>	81,6 %
1	Die Mehrzahl der Äußerungen der Schülerinnen- und Schüler besteht aus verblosen Sätzen oder Einwortsätzen.	<i>Two boys, a bird, sleep, eat, etc.</i>	5,1 %
0	Es liegen keine Äußerungen der Schülerinnen und Schüler vor.		0,0 %

KARTE 5A

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 %

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
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 Äußerungen der Schülerinnen und Schüler 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 juju. I'm song.</i>	6,6 %
0	Es liegen keine Äußerungen der Schülerinnen und Schüler vor.		0,0 %

5.3 Komplexität der Äußerungen für Karte 5A

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

KARTE 5A – Fragen an eine Person

5.4 Inhaltliche Korrektheit der Fragen für Karte 5A

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
4	Die Äußerungen 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 Äußerungen 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 %

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
2	Die Äußerungen 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 Äußerungen 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 Äußerungen der Schülerinnen und Schüler vor.		0,0 %

5.5 Sprachliche Korrektheit der Fragen für Karte 5A

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
4	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend völlig korrekt.	<i>Do you know it? What's your name? Do you like jelly beans?</i>	23,7 %
3	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend korrekt.	<i>This boy play guitar? Have you a pet? What playing the girl?</i>	40,2 %
2	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend (gerade) noch verständlich.	<i>What can eat many ducks? What sing you? Can you play good football?</i>	27,7 %

Code	Ausprägung	Beispiel	Ergebnisse
1	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind sprachlich überwiegend falsch.	<i>I can playing football where? Ma name is Julia ... I wimming? What is you old?</i>	8,5 %
0	Es liegen keine Äußerungen der Schülerinnen und Schüler 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? 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? Where does he come from?</i>	3,1 %
1	Die Schülerinnen und Schüler verwenden ungefähr zu gleichen Teilen Fragen ohne <i>to do</i> .	<i>Are you hungry? Why are you hungry?</i>	87,1 %
0	Es liegen keine Äußerungen der Schülerinnen und Schüler 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/Ø).	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 der Schülerinnen und Schüler sind nicht oder nur mit großer Mühe verständlich.	2,1 %
0	Es liegen keine Äußerungen der Schülerinnen und Schüler vor.	0,0 %

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 benutzen neue dem Grundschulwortschatz gemäße Wortfelder mit Sicherheit.	17,5 %
2	Die Schülerinnen und Schüler verwenden den in den vorherigen Aufgaben behandelten Wortschatz und benutzen ansatzweise neue dem Grundschulwortschatz gemäße Wortfelder.	52,1 %

1	Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler gehen über den in den vorherigen Aufgaben behandelten Wortschatz nicht hinaus.	26,9 %
0	Es liegen keine Äußerungen der Schülerinnen und Schüler 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 Bezug nehmen 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 Äußerungen der Schülerinnen und Schüler 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. – No 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 %

Code	Ausprägung	Ergebnisse
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 Äußerungen der Schülerinnen und Schüler 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 Äußerungen der Schülerinnen und Schüler 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.	5,6 %
3	Das Gespräch hat einen normalen Umfang, in dem die Schülerinnen und Schüler eigene Themenbereiche ansprechen und sich gegenseitig Fragen stellen.	12,0 %

Code	Ausprägung	Ergebnisse
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 Äußerungen der Schülerinnen und Schüler vor.	0,0 %

8.4 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.

8.4.1 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 Könnensspektrums, 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.

8.4.2 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 Erwiderung *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.

8.5 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. Tiefergehende, 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 ausreicht, 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.

8.6 Resümee Sprachergebnisse

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 interessen geleitete Eigenständigkeit. Das Gefühl eigenen Könnens ist der Motor der Sprechbereitschaft – vorausgesetzt, die Bedingungen dafür sind geschaffen.

IX. 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 Fachlehrer 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 Englischfachlehrer 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 zukunfts-taugliche 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 vorgetragenen 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 bis zum Erreichen eines vermeintlich einheitlichen Lernstandes der Übergangsguppen in vielen weiterführenden Schulen weiterhin bei verschwendeter wertvoller Unterrichtszeit 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 weiterführender Schulen 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 der Unterricht 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.

Fremdsprachenunterricht in der Primarschule – Potenziale für zukünftige Standards (2017)

Autorinnen und Autoren: Otfried Börner, Heiner Böttger, Adelheid Kierepka,
Christina Lohmann

Abstract: The article offers absolutely necessary and long missing standardized guidance and orientation for foreign language teachers and learners in primary education. The described competence-oriented minimum standards are based on nationwide research in German primary schools carried out by the BIG-Kreis in the LEARNING Foundation, as well as on basic standards of the same expert group moderated by H.-E. Piepho in 2004. Therefore they consider a realistic estimation of children's foreign language acquisition potentials and may for example serve as a template for a future standard development of The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany. "Sometimes, the most brilliant and intelligent minds do not shine in standardized tests because they do not have standardized minds." (Diane Ravitch)¹⁴

Es war ein standardisierter Test, der zur Reaktion der Kultusministerkonferenz (KMK) führte: Dem sogenannten PISA-Test folgte in den Jahren 2004 bis 2006 die Einführung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Hauptschul- und Mittlerer Abschluss), jedoch bis heute nicht für den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen.¹⁵

Solche Standards sollten verbindliche und ebenso durch Kompetenzbeschreibungen verständliche Referenzmodelle vorhalten, die abgebenden wie aufnehmenden Klassenstufen, Schulstufen und Schulsystemen in den

¹⁴ Dr. Diane Ravitch, ehemalige U.S. Assistant Secretary of Education, in einer Keynote vor dem Parent Action Committee in New York (23.01.2015)

¹⁵ In dem KMK-Beschluss „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss“ heißt es: „Gegenwärtig liegen Erkenntnisse über die Auswirkungen des Fremdsprachenlernens in der Grundschule nicht in ausreichendem Umfang vor: [...] Die Standards sind daher zu gegebener Zeit nach Maßgabe der weiteren Erkenntnisse des Fremdsprachenlernens in der Grundschule zu überprüfen.“ (KMK 2003:7)

Bundesländern Einheitlichkeit, Vergleichbarkeit, Verlässlichkeit und Durchlässigkeit sichern helfen (vgl. Frisch 2010): „Standards sind bundesweit gültig und bestimmen dadurch die Inhalte, Anforderungen und Aufgabentypen in Lehrwerken und evaluativen Lernstandsermittlungen als Kern des Sprachwachstums aller Schülerinnen und Schüler der betreffenden Stufe.“ (Piepho 2004:26).

I. Status Quo

Seit dem Schuljahr 2005/06 wird in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland in der Grundschule verpflichtend Fremdsprachenunterricht erteilt. Den Sachstand und die Konzeptionen, Stand 2004, stellt die Kultusministerkonferenz KMK in ihrem ersten Bericht zu Fremdsprachen in der Grundschule dar (KMK 2005). Das Dokument zeugt von einer sehr unterschiedlichen Gesamtsituation, bezogen beispielsweise auf die jeweiligen ministeriellen Vorgaben, die Stundenzahl oder auch die Lehreraus- und -fortbildung. Aussagen zur Didaktik und Methodik sind – zumindest im früheren Bericht – dabei spärlich.

Zum jetzigen Zeitpunkt lassen sich deutlich größere Gemeinsamkeiten konstatieren. Mit Blick auf die geltenden Lehrpläne der Länder¹⁶ können zum Stand des Fremdsprachenunterrichts unter Bezug auf den zweiten Bericht der Kultusministerkonferenz KMK u. a. folgende drei Kernaussagen zum Unterricht gemacht werden (vgl. KMK 2013:3ff.):

1. Die Basis des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule bilden kompetenzorientierte Lehrpläne.
2. Sein Unterrichtsprinzip ist Situationsbezogenheit, Authentizität und Handlungsorientierung.
3. Sein Ziel ist eine sich in kindgemäßen und ganzheitlichen Situationen und Kontexten mit elementarer Sprache stetig explorativ entwickelnde interkulturelle kommunikative Kompetenz.

¹⁶ Neben „Lehrplänen“ werden in den Bundesländern die Bestimmungen für den Unterricht auch als „Rahmenplan“, „Kerncurriculum“ oder „Kompetenzorientierter Kernlehrplan“, als „Bildungsplan oder als „Bildungs- und Erziehungsplan“ veröffentlicht.

Ein genauerer Blick auf die Einzelaussagen der 16 Bundesländer in dem Bericht macht allerdings deutlich, dass weiterhin erhebliche Unterschiede bestehen.

II. Offizielle Vorgaben

Zu Beginn des Versuchs einer Neuordnung von Standardbeschreibungen, die länderübergreifend alle aktuellen curricularen Kontexte berücksichtigen sollen, sind eine kurze Bestandsaufnahme und begriffliche Klärung vonnöten. Standards werden allgemein durch Prädikatoren und Kompetenzbeschreibungen realisiert bzw. konkretisiert und erfassbar gemacht. Kompetenzen, bezogen auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, genauer auf das Ende der 4. Jahrgangsstufe, sind erlern- und erwerbbar, kognitiv verankerte, weil wissensbasierte Fähigkeiten und Fertigkeiten zur erfolgreichen Bewältigung bestimmter fremdsprachlicher Alltagssituationen. Eine Kompetenz ist also mehr als Wissen, jedoch nützt die beste Kompetenz ohne Wissen nichts. Ein Beispiel: Ohne Wortschatzwissen ist ein kommunikatives Sprechen oder Schreiben quasi nicht möglich. Andererseits ist reines Wissen, zum Beispiel um grammatische Formen, wertlos, wenn es nicht zur sprachlichen Performanz genutzt wird.

Der Kompetenzbegriff – immer bezogen auf die Ziele des Grundschul-Englischunterrichts – umfasst auch sprachliche Erfahrungen, Routinen, Interessen, Motive, Werthaltungen, ein sprachenspezifisches Gedächtnis und soziale Bereitschaften. Kompetenzen sind demnach vor allem kognitive Dispositionen für erfolgreiche und verantwortliche Denkoperationen, Lösungen oder Handlungen (vgl. Lersch 2007:36).

Die Relevanz früher fremdsprachlicher Kompetenzbeschreibungen in den Rahmen- und Kerncurricula, Bildungs-, Rahmen- und Lehrplänen der Länder ist primär darin zu sehen, dass sie Grundlagen legen für die Weiterentwicklung des Unterrichts sowie auch für die Entwicklungen der Lehr- und Lernmaterialien. Gleichzeitig wirken sie verändernd auf Testformate, die von normativen zu kompetenzorientierten, eher individuell ausgelegten Leistungsnachweisen und Lernstandsbeschreibungen geändert werden müssen.

Hinzu kommt noch die Zielsetzung, dass durch verbindlich verordnete Bildungsstandards einerseits individuelles Sprachwachstum und andererseits kontinuierlicher Fremdsprachenunterricht schulstufenübergreifend zumindest gefördert werden.

In den „Erläuterungen zur Konzeption“ beschreibt die KMK ein weiteres Ziel der Bildungsstandards, die „für die Primarstufe zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 verbindlich eingeführt“ würden:

„Damit kann die Qualitätsentwicklung in den Schulen aller Länder in der Bundesrepublik Deutschland zum ersten Mal an einem gemeinsam vereinbarten Maßstab in Form von Regelstandards verortet werden.“ (KMK 2004:6)¹⁷

Nicht unbedeutend ist, dass die Kultusministerkonferenz entgegen der Empfehlung der Expertenkommission für „gute Bildungsstandards“ nicht Mindest-, auch nicht Maximal-, sondern Regelstandards vorgibt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007:27f., Von der Groeben 2005:78). Im Folgenden sind zwei offizielle Vorgaben als Basis für Standards im Fremdsprachenunterricht an der Grundschule zu nennen: die „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz“ vom Dezember 2011 sowie der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GeR) des Europarates aus dem Jahr 2001.

2.1 Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz

Sieben Jahre nach Veröffentlichung der ersten Bildungsstandards bietet die KMK in ihren Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz eine deutliche, wenngleich durch die Kürze der Formulierung stark oberflächliche Orientierung an (KMK 2011:3). Demzufolge soll der Fremdsprachenunterricht

¹⁷ Allerdings lagen zum damaligen Zeitpunkt für die Primarstufe Bildungsstandards lediglich für Deutsch und Mathematik vor, was sich bis heute nicht geändert hat.

in der Grundschule an allen vorschulischen Spracherfahrungen anknüpfen sowie anschlussfähige sprachliche und interkulturelle Kompetenzen auf dem Referenzniveau A1 ausbilden, das am Ende der Klassenstufe 4 überprüft werden kann. Hinweise zum Unterricht selbst bleiben allgemein: „Der elementare Sprachaufbau und das Sprachhandeln innerhalb des ersten institutionalisierten Fremdsprachenlernens sind ausgerichtet auf die funktional-kommunikativen Kompetenzen, auf Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit.“ (KMK 2011:3)

Das größte Missverständnis bei der Forderung nach Standards für den frühen Fremdsprachenunterricht an Grundschulen, speziell am Ende der 4. Jahrgangsstufe, ist in erster Linie deren scheinbar mögliche Verwertung für objektivierbare, normenorientierte Testformate zur Vergleichbarkeit der Leistungsfähigkeit von Schulen, Schulbezirken, Regierungsbezirken oder Bundesländern untereinander.¹⁸

Standards besitzen zuvorderst spracherwerbsdiagnostische Funktionen, die Individualisierung und Differenzierung befördern sollen. Sie dokumentieren zudem den Entwicklungsstand eines Kindes innerhalb seiner Lerngruppe sowie der Klasse in einem größeren Kontext. Im Vergleich lassen sich idealerweise Unterschiede erklären und letztlich didaktische Optimierungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ableiten. Bei der Missdeutung von Standards als absolute Zieldimensionen, die scheinbar objektivierbar quasi in Schulnoten um- bzw. rückgerechnet werden könnten und letztlich früh zur Selektion führen, handelt es sich um eine weitere Fehlinterpretation. Ein Missverständnis liegt auch dann vor, wenn Standards ausschließlich dienende Funktion gegenüber der Sekundarstufe haben sollen: Es bestünde vor allem die Gefahr, dass weiterführende Schulen in einem solchen Aspekt die den

¹⁸ Vgl. dazu die erneute Betonung dieses Aspektes im Sachstandsbericht der KMK von 2013 (KMK 2013: 9): „Zu entwickeln sind noch die in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz geforderten Standards für das Fremdsprachenlernen im Primarbereich, die das Kompetenzniveau am Ende der Klassenstufe 4 überprüfbar machen [...]“.

aktuellen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung widersprechende Rechtfertigung vorfinden, nahezu gleichaltrige Kinder und Jugendliche im gleichen Raum zur selben Zeit auf die gleiche Art und Weise gleiche Inhalte in gleichem Tempo lernen zu lassen (vgl. Böttger 2012:4).

Die Frage der Ausrichtung der Bildungsstandards als Mindest- oder Regelstandards ist in diesem Zusammenhang ebenfalls zu beachten. Durch die Festlegung der KMK auf „Regelstandards“ wird ein „mittleres Anforderungsniveau“ ausgewiesen (vgl. Schlömerkemper 2004:8): Dieses ermöglichte wertende Aussagen zur Über- oder Unterdurchschnittlichkeit der erworbenen Kompetenzen und stünde konträr zu solchen, die die individuellen Leistungen rein diagnostisch in den Blick nehmen und sich nur an inhaltlichen Aspekten orientieren.

2.2 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeR)

Der GeR ist mit der Evaluation fremdsprachlicher Entwicklungen befasst. Die Vergleichbarkeit der europäischen Sprachzertifikate untereinander sowie der Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen sind seine Ziele. Dieses konkretisiert sich zunächst in den allgemeinen, jeweils in zwei weitere Sprachniveaus unterteilten Niveaustufen:

- A: Elementare Sprachverwendung
- B: Selbstständige Sprachverwendung
- C: Kompetente Sprachverwendung

Das unterste Sprachniveau, A1 für Anfänger und von der KMK als Orientierung für das am Ende der Klassenstufe 4 erreichte Kompetenzniveau definiert, wird bei elementarer Sprachverwendung wie folgt ausgewiesen:

„Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art

verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen“ (Europarat 2001:35).

Konkreter wird die Globalskala für die verschiedenen Kompetenzbereiche der Niveaustufe A1 als Selbstevaluation, beispielsweise:

Hörverstehen:

Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.

Leseverstehen:

Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.

An Gesprächen teilnehmen:

Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.

Zusammenhängendes Sprechen:

Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.

Schreiben:

Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Ferngrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

2.3 Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Mit Blick auf beide offizielle Vorgaben kann festgehalten werden, dass es nicht an einer generellen Grundlage zur Entwicklung von Standards für

den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen mangelt. Alle Deskriptoren sind veröffentlicht, offen zugänglich und weitgehend bekannt. Sie werden propagiert, gefordert und immer wieder zitiert, doch fehlt zu ihrer konsequenten Anwendung die Bereitstellung für den alltäglichen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule.¹⁹

So orientieren sich alle Bundesländer in ihren Lernzielvorstellungen am GeR, wenn das angestrebte Niveau der funktionalen kommunikativen Kompetenzen für den Englischunterricht in der Grundschule beschrieben wird. Aber nur auf den ersten Blick gilt unisono das Niveau A1 als das angestrebte Ziel. Es sind nicht alle Bundesländer, in denen das A1-Niveau für alle Kompetenzen (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) verbindlich ist. Auch gibt es Unterschiede in der Gewichtung der einzelnen Kompetenzen, was vor allem für das Schreiben gilt. Andererseits nehmen viele Lehrpläne die Sprachmittlung in ihre Lernziele auf, obgleich der GeR dafür keine Deskriptoren angibt.

Standards allein, zumal Mindeststandards, halten im besten Falle ein Diagnose-Instrument vor, das zu feinabgestimmten Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen führen kann. Geeignete Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Auswertung eines an Standards ausgerichteten frühen Fremdsprachenunterrichts sind vorhanden, beispielsweise Beobachtungsbögen und Portfolio. Diese müssen aber weiterentwickelt, bzw. optimiert werden. Neben dem diagnostischen Instrumentarium sind gleichermaßen aufgabenbasierte Überprüfungsformen erforderlich, die sich direkt aus der Unterrichtspraxis ergeben (vgl. Böttger 2010).

Nur so wirken Standards einer unterrichtlichen Beliebigkeit entgegen und nehmen damit auch positiven Einfluss auf einen kindgerechten, spielerischen und dennoch anspruchsvollen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule.

¹⁹ Dieser Gedanke kann bereits für Kindertagesstätten und Kindergärten aufgenommen werden, wenn sich diese Institution als Bestandteil eines Kontinuums der fremdsprachlichen Bildung verstehen wollen.

Ein solches Anliegen – gegen Beliebigkeit und für eine Festlegung von standardorientierten Zieldimensionen des frühen Fremdsprachenlernens – verfolgt der 1999 gegründete sogenannte BIG-Kreis.²⁰

Unter der Leitung des renommierten Fremdsprachendidaktikers Hans-Eberhard Piepho entstanden Standardbeschreibungen, die zusätzlichen Vorbildcharakter für die Curriculumentwicklung in den Ländern hatten und die im Folgenden beschrieben werden (vgl. BIG-Kreis 2005).

III. BIG-Standards für den frühen Grundschul-Fremdsprachenunterricht

Erstmalig hat der BIG-KREIS in der FLOH-Stiftung LERNEN bereits 2005 seine Standards für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in der Form von Mindeststandards vorgelegt. Die Standardentwicklung des Kreises hatte zum Ziel, dem Fremdsprachenunterricht an Grundschulen planerische Sicherheit zu geben, Verlässlichkeit bezüglich seiner Ziele zu bieten, Vergleichbarkeit der bis zum Ende der Grundschulzeit erworbenen fremdsprachlichen Kompetenzen zu ermöglichen und zur Qualitätssicherung Mindestanforderungen an den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zu stellen.

Die Definition der seinerzeit formulierten BIG-Standards und ihre Zielsetzungen sind nach wie vor gültig, die einzelnen Kompetenzen müssen aber weiterentwickelt, ergänzt und optimiert werden.

Die Basis bilden folgende grundlegende Formulierungen:

„Im Fremdsprachenbereich beruhen diese Kompetenzen im Wesentlichen auf den *Can-do*-Profilen des *Common European Framework of Reference for Languages*, der für die Fremdsprachenpädagogik und -didaktik einen radikalen Paradigmenwechsel einleitet: Für die Lehrenden bedeutet er den Wechsel vom *input*- zum *output*-gesteuerten Unterricht, für die Lernziele und den Unterricht die Abkehr von den Traditionen des Fremdsprachenlernens,

²⁰ Der BIG-Kreis (Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis) setzt sich zusammen aus Fachleuten aus Lehre und Forschung, aus Ministerien, Staats- und Landesinstituten, sowie aus der Unterrichtspraxis.

die von Lexik, Grammatik und Textstrukturen ausgingen, hin zu einem konsequent auf kommunikative und interkulturelle Kompetenzen ausgerichteten Sprachlernprozess. Damit stehen das Kind und sein sprachliches Wachstum im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens. [...] Standards verhelfen zur Sicherung des Lernfortschritts durch einlösbare Ansprüche an Qualität und Ergebnisse des Unterrichts. Sie markieren die zu erreichenden Ziele und fungieren gleichzeitig als Diagnoseinstrument, um spezifische Fördernotwendigkeiten festzustellen, damit alle Lerner eine Chance haben, die Standards zu erreichen. Dabei sind Anleitungen zur Selbsteinschätzung ein wesentlicher Kern der Fachentwicklung, denn es bedarf bei jeder Evaluation des Zusammenspiels von Fremd- und Selbsteinschätzung im Rahmen des Unterrichts, so wie es des Zusammenspiels von externer und interner Evaluation im Rahmen der Schulentwicklung bedarf.“ (BIG-Kreis 2005:6f.)

Der Vorstoß des Arbeitskreises erlebte eine positive Resonanz, die zwei (unveränderte) Nachdrucke erforderlich machten. Der BIG-Kreis veröffentlichte in der Folgezeit (unter Federführung von Heiner Böttger) weitere Empfehlungen, von denen besonders „Standards für die Lehrerbildung“ (2007), „Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung“ (2008) und „Fremdsprachenunterricht als Kontinuum“ (2009) auch in einem Zusammenhang mit der Standarddiskussion zu sehen sind.

IV. Mindeststandards für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht – Aspekte einer Neuordnung

Dreizehn Jahre nach dem KMK-Beschluss der ersten Bildungsstandards für den Primarbereich (KMK 2005) und zwölf Jahre nach Erscheinen der Vorschläge des BIG-Kreises liegen noch immer keine Bildungsstandards für Fremdsprachen im Primarbereich vor.

Auch vierzehn Jahre nach Veröffentlichung der Fremdsprachen-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, in denen u. a. darauf hingewiesen

wurde, dass diese Standards „zu gegebener Zeit nach Maßgabe der weiteren Ergebnisse des Fremdsprachenlernens in der Grundschule“ zu überprüfen seien (KMK 2003:7), ist der Text bisher unverändert geblieben, obgleich inzwischen Ergebnisse vorliegen (vgl. Engel et al. 2009, BIG-Kreis 2015). Allein unter dem Gesichtspunkt der im Bildungsbereich zu veranschlagenden „Halbwertzeit“ bedarf es endlich verlässlicher Standards. Dafür werden im Folgenden unter Einbeziehung der Vorschläge des BIG-Kreises von 2006 auf der Grundlage neuerer Erkenntnisse beruhende Aspekte für Mindeststandards für den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen vorgestellt.

4.1 Kommunikative Kompetenzen

Die kommunikativen Kompetenzen umfassen im mündlichen Bereich das Hörverstehen, Hörsehverstehen und Sprechen, im schriftlichen Bereich das Lesen/Leseverstehen und Schreiben. Außerdem gehören dazu die Sprachmittlung, nonverbale Kommunikation und das Verfügen über sprachliche Mittel. Sie haben für den Spracherwerb in der Grundschule eine eminent wichtige Bedeutung. Umso wichtiger sind hier die Mindeststandards.

Hörverstehen

Wer eine Fremdsprache lernt, muss zunächst einmal lernen zu hören, auch beobachtend zu hören, um vertraute Laute, Lautverbindungen bzw. Wörter und *phrases* herauszuhören, ihnen eine Bedeutung zuzuordnen und den Sinn des Gehörten zu erschließen. Daraus erwächst die Kompetenz des Hörverstehens: Die Schülerinnen und Schüler können, – vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen, –

- vertraute Wörter aus gesprochener Sprache zu vertrauten Themen erkennen,
- einfache, häufig wiederkehrende Wendungen der Unterrichtssprache im Unterrichtsalltag verstehen,
- kurze, einfache Äußerungen aus ihrer Erfahrungswelt und zu vertrauten Themen machen,
- kurze gesprochene Texte wie Geschichten, Berichte oder Beschreibungen in ihrem wesentlichen Inhalt verstehen,

- Handlungsfolgen
sowie
- Inhalte von einfachen auf Tonträgern vorgetragenen Texten verstehen.
Das Verstehen von gesprochener Sprache zeigt sich in der realen interaktiven Sprachverwendung durch verbale Handlungen und nonverbale Reaktionen.

Hörsehverstehen

Sprachrezeption erfolgt nicht nur über das Gehör, sondern auch über das Auge, das visuelle kontextuelle Faktoren erfasst. Das Hörsehverstehen geht über das Hörverstehen hinaus, da gleichzeitig ein auditiver und ein visueller Input empfangen und verarbeitet werden. Das kommt der Tatsache entgegen, dass Schülerinnen und Schüler über verschiedene Lernkanäle lernen. Die einen fassen visuell besser auf, die anderen auditiv oder auch haptisch. Von daher kommt gerade im anfänglichen Fremdsprachenunterricht dem Hörsehverstehen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu.

Die Schülerinnen und Schüler verstehen

- wichtige gesprochene Äußerungen in einem einfachen kurzen altersgerechten Film,
- in altersgerechten Kommunikationssituationen wichtige, durch Mimik und Gestik unterstrichene Äußerungen,
- auch Einzelheiten eines Lehrervortrags, wenn er durch visuelle Hilfen unterstützt wird,

sowie

- beim Vorlesen fremdsprachiger Geschichten durch die Lehrkraft mithilfe von Bildern und Wortbilder den Sinn des Gehörten.

Sprechen

Mit dem Hör- und Hörsehverstehen beginnen die ersten Versuche die Fremdsprache zu sprechen. Mit zunehmender Anreicherung der zu wiederholenden und zu erprobenden sprachlichen Vorgaben erwächst allmählich die Fähigkeit, mündlich auch in und mit der Sprache zu handeln.

Die Schülerinnen und Schüler können

- gehörte Sprache (Einzelwörter, *chunks*) verständlich wiedergeben,
- vertraute Gegenstände und Tätigkeiten benennen und beschreiben,
- Menschen und Tiere beschreiben,
- Informationen geben und einholen,
- kurze Texte gestaltend vorlesen,
- einfache Wissensfragen und Fragen zur Bewältigung des Alltags stellen,
- über sich selbst und andere unter Nutzung einfacher geläufiger Sprachmuster sprechen,
- kurze, begrenzte Gespräche zu Themen aus ihrer Erfahrungswelt führen,
- Gespräche beginnen und beenden unter Zuhilfenahme von geläufigen Sprachmustern,
- Wünsche und Gefühle äußern, Hilfe und Unterstützung anbieten und erbitten, sowie unter Nutzung einfacher, geläufiger Sprachmuster fremdsprachlich im Spiel agieren (vgl. BIG-Kreis 2005:9).

Im Prozess der Entwicklung des Sprechens werden verschiedene Stadien lernersprachlicher Varianten hin zur Zielsprache durchlaufen. Daher steht Verständlichkeit der Äußerungen über Korrektheit. Anzustreben sind eine gute Intonation und lautrichtige Aussprache.

Leseverstehen

Einmal mit dem Schriftbild von fremdsprachigen Wörtern und *chunks* vertraut, beginnen die Lernenden die Schriftsprache zu entdecken und mit ihr kommunikative Erfahrungen zu machen. Sie finden selbstständig Zugänge, um Informationen aus geschriebenen Texten zu entnehmen. Das ist ein höchst individueller Prozess, der von Lernenden zu Lernenden unterschiedlich schnell und tief verläuft.

Die Schülerinnen und Schüler können

- selbstständig Wörter lesen und verstehen, die ihnen vom Schrift- und Klangbild bekannt und vertraut sind,
- kurze schriftliche Aufgabenstellungen verstehen,

- Texten Informationen entnehmen, die aus mündlicher Kommunikation bekannt sind,
- Bildunterschriften und kurze Bilderbuchttexte mit altersgerechten Inhalten weitgehend verstehen,
- kurze beschreibende und erzählende Texte mit überwiegend bekannten sprachlichen Mitteln zu vertrauten Themen im Wesentlichen verstehen,
- den Sinn von kurzen, visualisierten Texten über bekannte Themen erfassen, sowie
- den groben Handlungsablauf von kurzen, sprachlich einfachen Geschichten erfassen (vgl. BIG-Kreis 2005:10).

Das Verstehen von geschriebener Sprache zeigt sich auch durch verbale Handlungen und nonverbale Reaktionen.

Schreiben

Weil der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule die mündlichen Sprachtätigkeiten Hören und Sprechen fokussiert, wird die Bedeutung des Schreibens in den aktuellen Lehrplänen der Bundesländer eher gering gewichtet. Außerdem ist aus der BIG-Studie bekannt, dass „nicht ganz die Hälfte aller befragten Lehrkräfte regelmäßig im Unterricht das Schreiben englischer Wörter, Sätze und ganzer Texte übt“ (BIG-Kreis 2015:29). Fast ein Fünftel der Befragten lässt eher selten schreiben. Das zeigt, dass Ergebnisse aus der neueren didaktischen Forschung und im Zusammenhang damit das kognitive Potenzial der Schülerinnen und Schüler in der unterrichtlichen Praxis noch zu wenig Berücksichtigung finden.

Deshalb ist es gerade beim Schreiben besonders wichtig, dass Mindeststandards für ein Kompetenzniveau formuliert und bekanntgemacht werden, damit die Schülerinnen und Schüler am Ende von Klasse 4 trotz der unterschiedlichen Intensität im Umgang mit dem Schreiben ein einigermaßen gleiches, wenngleich niedriges Kompetenzniveau überhaupt erreichen können. Durch die Berücksichtigung beispielsweise der fremdsprachlichen Alphabetisierung entwickelte sich der frühe Fremdsprachenunterricht

gezielt weiter und sicherte damit das Erreichen und auch Übertreffen solcher Mindestniveaustufen.

Die Schülerinnen und Schüler können

- Wörter, *chunks* und einzelne Sätze zur eigenen Nutzung abschreiben,
- besonders häufig vorkommende und ihnen gut bekannte Wörter und Sätze mit zeitlichem Abstand reproduzieren,
- unter Zuhilfenahme von Vorlagen, Sprachmustern und Bildern auf einfache Weise einen Text schreiben,

sowie

- unter Zuhilfenahme von Vorlagen, Mustern und Bildern auf einfache Weise schriftlich kommunizieren.

Sprachmittlung

Für Sprachmittlung gibt es im GeR keine Deskriptoren der Referenzniveaus, sondern lediglich einen Abschnitt zu „Aktivitäten und Strategien der Sprachmittlung (Übersetzen, Dolmetschen)“ (Europarat 2001:89ff.), der für den schulischen Fremdsprachenunterricht wenig hilfreich ist. Die Sprachmittlung zählt aber zu den Basiskompetenzen für das Sprachenlernen und gehört durch den vermehrten Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund inzwischen auch in den gesellschaftlich-beruflichen Kontext. Deshalb braucht auch die Grundschule hierfür Mindeststandards.

Die Schülerinnen und Schüler können

- anderen Gesprächspartnern Inhalte von einfachen altersgemäßen Texten in Deutsch und/oder ihrer Muttersprache erklären,
- anderen Gesprächspartnern einfache Inhalte von Gesprächen über Themen aus ihrer Lebenswelt in der Fremdsprache, auf Deutsch und/oder in ihrer Muttersprache vermitteln,

sowie

- Mitschülerinnen und -schülern zum Verständnis von Aufgaben und Anweisungen auf Deutsch und/oder in ihrer Muttersprache verhelfen.

Nonverbale Kommunikation

Für viele Schülerinnen und Schüler – mit und ohne Migrationshintergrund – ist es wichtig zu lernen, dass Kommunikation miteinander auch ohne Worte möglich ist. Dabei erfahren sie, dass nonverbale Elemente wie Gesichtsausdruck, Stimmführung und Körpersprache den Austausch von Informationen zusätzlich unterstützen. Sie lernen aber zugleich, dass sie unterschiedlich gedeutet werden können, je nach dem ethnischen oder kulturellen Hintergrund der Kinder.

Die Schülerinnen und Schüler können

- mimisch (z. B. durch Lächeln oder eine krause Stirn) oder körpersprachlich (z. B. durch Gesten, Blickkontakt oder Wegsehen) Zu- oder Abgewandtheit signalisieren,
- auf diese Weise vermitteln, dass sie zuhören, das Gehörte verstehen oder nicht verstehen und so die Kommunikation in der Fremdsprache aufrechterhalten,

sowie

- durch einfache Handzeichen oder Gebärden das eigene Sprechen in der Fremdsprache unterstützen und dem Gesprächspartner das Verstehen erleichtern.

Sprachliche Kenntnisse

Sprachliche Kenntnisse sind neben Fähigkeiten und Fertigkeiten die wichtigsten Bausteine für sprachliche Kompetenzen. Sie wirken interdependent in der Sprachanwendung. Sprachliche Kenntnisse umfassen Lexik, Grammatik, Orthografie und Phonetik und schließen Faktenwissen mit ein. Ohne sprachliche Kenntnisse ist Sprache in keinem Kompetenzbereich realisierbar.

Lexik

Eine grundlegende Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache verlangt einen Mindestwortschatz. Dieser ergibt sich durch die jeweilige Schüler-, Handlungs- und Themenorientierung (BIG-Kreis 2005:11).

Die Schülerinnen und Schüler können

- einen elementaren Wortschatz zur Bewältigung von Alltagssituationen,
- einen elementaren Wortschatz für den Unterrichts- und Schultag,
- einen elementaren Wortschatz zur Beschreibung von Personen, Gegenständen und Tieren,

sowie

- neben Einzelwörtern auch *chunks* und kurze Sätze verwenden.

Grammatik

Am Anfang des fremdsprachlichen Lernprozesses in der Schule steht der Aufbau des Sprachkönnens vor dem Erwerb von Sprachwissen. Den Lernenden wird durch eine systematische Auswahl von grammatischen Strukturen (z.B. auch *chunks* und *idioms*) und deren sorgfältig strukturierte Präsentation sowie durch vielfältige und häufig wiederholte Übungsformen ermöglicht, das vorhandene Regelsystem der Fremdsprache weitgehend unbewusst aufzubauen (vgl. BIG-Kreis 2005:11). Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler durch dieses strukturierte Vorgehen zunehmend befähigt, grammatische Phänomene in ihren eigenen Worten zu beschreiben.

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch kontinuierlichen Gebrauch Alltagssprachlicher Äußerungen in sinnvollen Zusammenhängen elementare grammatische Strukturen intuitiv und zunehmend bewusst anwenden

und

- einige Regeln erkennen und formulieren.

Phonetik

Die meisten Grundschul Kinder verfügen über eine gut entwickelte Diskriminierungsfähigkeit im Hören und bei der Imitations- bzw. Reproduktionsfähigkeit gesprochener Sprache. Deshalb ist von Anfang an im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule darauf zu achten, dass die Lernenden sich eine situationsangemessene Aussprache und Intonation aneignen (vgl. ebd. 10f.).

Die Schülerinnen und Schüler können

- einzelne Laute und Lautverbindungen imitieren
- und
- die gelernte Sprache richtig intonieren.

Orthografie

Orthografische Kenntnisse entwickeln sich sukzessive durch regelmäßiges Lesen und Schreiben. Durch die Verwendung von Wortschatz, dessen Bedeutung und Lautung den Lernenden bekannt sind, werden auch schwierig zu schreibende Wörter geläufig.

Die Schülerinnen und Schüler können

- auch schwierige Wörter und kurze Texte abschreiben
- sowie
- die Klein- und Großschreibung der ihnen bekannten Wörter weitgehend berücksichtigen.

4.2 Interkulturelle Kompetenzen

Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Die interkulturelle kommunikative Kompetenz zählt zu den Kernkompetenzen des Fremdsprachenunterrichts und muss von Anfang an über Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen aufgebaut werden. Sie befähigt, mit Menschen anderer Kulturen und Sprachen zu kommunizieren. Dazu wird bereits in der Grundschule eine *cultural awareness* angebahnt.

Die Schülerinnen und Schüler werden bei der Beschäftigung mit und Verwendung der fremden Sprache aufmerksam dafür, dass

- Menschen mit einer anderen Sprache andere kulturelle Hintergründe und Traditionen haben,
- verschiedene Kulturen sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen, und Leben in Europa und der Welt ein Leben in sprachlicher und kultureller Vielfalt ist (vgl. BIG-KREIS 2005:10).

Kulturelles Faktenwissen

Einstellungen und Haltungen basieren auf gesichertem Faktenwissen, das weit über die traditionelle „Landeskunde“ hinausgeht (Legutke et al. 2009:85).

Die Schülerinnen und Schüler lernen kennen:

- Lebensumstände und den Alltag
- sowie
- Vorlieben, Hobbys, Spiele usw. von Kindern in anderen Ländern,
 - kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihnen selbst und diesen Kindern,
 - ausgewählte Länder, in denen Englisch Ziel- und Umgebungssprache ist, sowie
 - dass Englisch in verschiedenen Ländern unterschiedlich gesprochen wird.

Transkulturelle Kompetenzen

Transkulturelle Kompetenzen ergänzen die interkulturellen Kompetenzen, indem sie die Verflochtenheit von Kulturen nicht nur zwischen den Ländern, sondern innerhalb der Länder in den Blick nehmen. Im Fremdsprachenunterricht der Grundschule ergibt sich eine Chance für eine solche frühe Sensibilisierung und Erkenntnis durch die gemeinsame Sprache als verbindendes Element.

Die Schülerinnen und Schüler werden achtsam für

- einen respektvollen Umgang mit nicht-deutschsprechenden Menschen,
 - vorurteilsfreie, offene fremdsprachliche Begegnungen mit anderen Menschen in ihren individuellen Lebenssituationen
- und
- ein frühes Fremdverstehen.

4.3 Strategische Kompetenzen

Zu den Lernzielen aller Schularten und aller Fächer gehört die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten. Für den Fremdspracherwerb werden dafür bereits

in der Grundschule grundlegende Strategien als Basis für ein lebenslanges Fremdsprachenlernen vermittelt. Dazu gehören allgemeine methodische Kompetenzen, die nicht ausschließlich für den Fremdsprachenunterricht relevant sind, Sprachlernkompetenzen und Medienkompetenz.

Die Schülerinnen und Schüler lernen,

- die erforderlichen Lern- und Arbeitstechniken anzuwenden,
- eigene Lernstrategien zu entwickeln

und

- Hilfsmittel zunehmend selbständig einzusetzen.

Ein wichtiges Ziel ist es, damit Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu gewinnen.

Methodische Kompetenzen

Methodische Kompetenzen beschreiben die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler lernen, die unterrichtlichen Ziele zu erreichen. Es handelt sich dabei um planvolle und zielgerichtete Verfahren für kommunikatives Handeln in der Fremdsprache.

Die Schülerinnen und Schüler können im Umgang mit der Fremdsprache

- Techniken für das Einprägen und Auswendiglernen von Texten (Dialoge, Gedichte, Lieder) nutzen,
- fremd- oder mehrsprachige Bildwörterbücher nutzen,
- Merkhilfen in der Mutter- oder Fremdsprache anfertigen und nutzen,
- ein Sprachenportfolio anlegen und es unter Anleitung nutzen (BIG-Kreis 2005:10),
- Visualisierungs- und Strukturierungstechniken einsetzen,
- elementare kommunikative Regeln der Gesprächsführung (z.B. Anrede, Begrüßung, Verabschiedung) anwenden

sowie

- ihre Arbeit in Bezug auf Zeiteinteilung, Arbeitsplatz, Hilfen u. a. angemessen organisieren.

Sprachlernkompetenzen

Für das zunehmend selbstständige Arbeiten lernen die Schülerinnen und Schüler, mit den im Unterricht angewandten Verfahren planvoll und zielorientiert umzugehen. Sie bekommen Kenntnis von allgemeinen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen und nehmen Einsicht in die Bedeutung der Motivation für das Lernen und in die Bedeutung der Reflexion über das eigene Lernen.

Die Schülerinnen und Schüler können in der Fremdsprache

- Inhalte aus Hör- oder Lesetexten mit Hilfe muttersprachiger Wörter erschließen,
- Inhalte aus fremdsprachigen Hör- oder Lesetexten mit Hilfe von Illustrationen verstehen,
- Vokabeln auf unterschiedliche Weise üben und wiederholen,
- ansatzweise sprachliche Regeln erkennen und benennen,
- Techniken des Nachschlagens und der Informationsbeschaffung (weiter-)entwickeln und anwenden, sowie erworbenes Wissen mit Hilfe von fachbezogenen Arbeitsmitteln wie Zeichnung oder Notizzettel festhalten.

Medienkompetenz

Vielen Grundschulkindern ist der Umgang mit elektronischen Medien vertraut, wenn auch nicht alle Schülerinnen und Schüler über ein Smartphone oder Tablet verfügen. Deshalb muss die Medienkompetenz besonders sorgfältig aufgebaut werden, um soziale Benachteiligungen zu vermeiden.

Die Schüler und Schülerinnen können für den Fremdsprachenerwerb

- auditive und visuelle Materialien sachgerecht nutzen,
- einen Computer als Lernhilfe verwenden,
- elektronische Medien zur Informationsbeschaffung sowie zur Kommunikation einsetzen,
- dabei hilfreiche von nutzlosen Informationen unterscheiden,

- ein elektronisches Medium für Präsentationen einsetzen,
- gängige Medien des Sozialen Netzwerks vorsichtig einschätzen und umsichtig kommunikativ anwenden.

V. Von der Standardbeschreibung zum Englischunterricht

Standards unterstützen, wenn diagnostisch eingesetzt, die individuelle Lernstandseinschätzung und somit die sprachliche Förderung der Lernenden. Sie weisen aufgrund ihrer Konkretisierung durch Kompetenzbeschreibungen auf einen gezielt ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht in der Grundschule hin. Dieser ist altersgerecht, erlebnisorientiert, spielerisch, multisensorisch, authentisch, inklusiv, fördernd und herausfordernd angelegt. Im Folgenden soll es deshalb darum gehen, kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht in der Grundschule fassbar zu machen, das Konzept mit dem zugehörigen Lehrplan zu verbinden und so eine Planungshilfe vorzuhalten.

Kompetenzorientierung ist auf den ersten Blick ein scheinbar eher abstraktes Konzept. Es beinhaltet eine Abkehr von der reinen Lernzielorientierung von Unterricht und berücksichtigt stärker den Lernprozess, seine Zwischenphasen sowie die Progression des Lernerfolgs und auch das Erreichen seiner Zieldimension. Vorbedingung dafür ist deshalb auch ein Haltungswechsel aller an diesem Sprachlernprozess Beteiligten.

Konkret wird Kompetenzorientierung dann, wenn sie sich mit Inhalten und Aufgabenformaten realisieren lässt. Solche Aufgabenformate sind der Schlüssel zur Konkretisierung. Sie zielen auf die Entwicklung fremdsprachlicher Performanz und werden nach dem didaktischen Prinzip „vom Einfachen zum Komplexen“ geplant. Kompetenzorientierte Aufgaben sprechen integrativ alle fremdsprachlichen Teilfertigkeiten an, die nötig sind, um in anwendungsbezogenen und realitätsnahen Kontexten rezeptive und produktive Kompetenzen wie beispielsweise das Hörsehverstehen oder Sprechen zu erwerben bzw. zu verbessern. Sie zielen nicht auf isolierte Einzelphänomene, speziell im Bereich der Lexik oder der Grammatik.

Bei der Planung sind folgende Grundsätze zu beachten:

1. Kontextualisierung:

Isolierte Einzelphänomene (z. B. Wortschatz) werden immer in einem inhaltlichen Kontext gelernt. Übersichten und sichtbare Strukturen bereiten das Priming vor, also die Anbahnung des Aufnahmeprozesses in das Gedächtnis, beispielsweise durch Anknüpfung an bereits Bekanntes.

2. Selbststeuerung:

Die Strukturierung und Organisation des Lernmaterials bzw. der neuen Informationen werden möglichst weitgehend selbstständig durch die Lerner vorbereitet, um deren Gedächtnisleistung zu erhöhen.

3. Relevanz:

Themen, Inhalte, Abläufe, Gruppendynamiken usw. orientieren sich an den Interessen und Motiven der Schülerinnen und Schüler.

4. Emotion:

Multisensorische Aufnahmereize bei der Präsentation neuer Inhalte unterstützen deren Übernahme ins Langzeitgedächtnis.

5. Feedback und Evaluation

Permanente Rückmeldungen über den Lernerfolg führen zu größerem Lernerfolg. Kompetenzorientierte Aufgaben unterstützen den individuellen Lernprozess mit passendem Lernniveau. Sie sind hoch differenzierend, denn

- sie knüpfen an Vorwissen an, die Themen und Inhalte entwickeln sich in konzentrischen Kreisen und das sprachliche Lernen entspricht spiralcurricularen, weniger linearen Entwicklungsvorstellungen,
- sie sind integrativ und kreativ, demnach holistisch und experimentell angelegt,
- sie sind offen im Lösungsweg und in der Lösungsdarstellung und bieten damit verschiedene Wege zum Ziel,
- sie sehen den Fehler als Chance, Probleme bewusst zu machen, nicht als

Mittel zur normierten Beurteilung,

- sie bieten die Möglichkeit zu gezieltem und nachhaltigem Üben, mit variablen Wiederholungen, die zur Automatisierung führen, wobei genügend Zeit einzuplanen ist,
- sie erheben die Methodenvielfalt zum hohen Prinzip,
- sie können im Team bearbeitet werden, ermöglichen Kooperation und Kollaboration, Kommunikation und Teilhabe,
- sind handlungs- und ergebnisorientiert,
- sie dienen der Diagnose des Förder- und Förderbedarfs, bilden somit die Grundlage für weitere Differenzierungen.

In einem kompetenzorientiert angelegten Unterricht werden in offenen Settings spracherwerbstechnisch relevante Prinzipien wie Kooperation, Partizipation, Demokratie, Individualisierung und *gamification* berücksichtigt. Solche Settings unterstützen neben dem formellen Lernen zunehmend auch informelles Sprachenlernen. Diese nicht-intentionalen impliziten Prozesse der Sprachaufnahme, -verarbeitung und ersten -produktion des frühen Fremdsprachenlernens können dabei allerdings nicht wie explizit zur Verfügung stehendes bewusstes Sprachwissen und -können reproduziert werden, weil die jungen Fremdsprachenlerner einfach (noch) nicht wissen, was sie alles an fremder Sprache behalten haben und verwenden können. Die Ergebnisse eines an solchen standardisierten Kompetenzbeschreibungen orientierten frühen Fremdsprachenunterrichts können auch nur aus kompetenzorientierten Testformaten, beispielsweise performativen Leistungen in gespielten Dialogen oder Improvisationen, resultieren.

Literatur

- 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.) (2008): Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. 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.
- BIG-Kreis (Hg.) (2015): Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4. Ergebnisse der BIG-Studie. 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.
- 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.
- Böhme, Detlef (2000): Fremdsprachen – Schlüssel zur Welt. In: Schul Verwaltung BW Nr. 11/99, S. 230.
- Böttger, Heiner (2010): Mittlere Standards sind kontraproduktiv. In: Take Off! S. 49.
- Böttger, Heiner (2012): Differenzieren? In MEINER Klasse geht das nicht. Differenzierung im Englischunterricht der Grundschule. In: Grundschule Englisch 39, S. 4-7.
- 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.
- Burmeister, Petra; Piske, Thorsten (2011): Der Umgang mit Rechtschreibfehlern im Englischunterricht der Grundschule. In: Take Off! 2, S. 48-49.
- Doyé, Peter; Lüttge, Dieter (1975): Der Braunschweiger Schulversuch. Frühbeginn des Englischunterrichts (FEU). In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), S. 113-146.
- Doyé, Peter; Lüttge, Dieter (Hg.) (1977): Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn des Englischunterrichts“ (FEU). Braunschweig: Westermann (Westermann-Taschenbuch, S. 165).
- Engel, Gaby (2009): EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englisch-

- unterrichts 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.
- Engemann, Christa (2000): Träumen auf Englisch oder Das macht zusammen dix-neuf bonbons. In: Magazin Schule 3, S. 8-11.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Frisch, Stefanie (2010): Der Englischunterricht in der Grundschule braucht Standards! In: Take Off! S. 48.
- Gompf, Gundi (1986): The Early Start of English: Recent trends and new directions in the Federal Republic of Germany. In: International Review of Education. Band 32/1, S. 3-22.
- 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, Heinz (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.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin: BMBF.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Wolters Kluwer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Wolters Kluwer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013.
- Legutke, Michael; Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita (2009): Teaching English in the Primary School. Stuttgart: Klett.
- Legutke, Michael; Lortz, Wiltrud (Hg.) (2002): Englisch ab Klasse 1. Das hessische „Merry-Go-Round-Projekt“. Berlin: Cornelsen.
- Lersch, Rainer (2007): Kompetenzfördernd unterrichten. In: Pädagogik 12, S. 36-43.

- 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; Kefler, Jörg-U.; Roos, Eckhard (Hg.) (2006): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh (UTB Pädagogik, Sprachwissenschaft, 2756).
- Piepho, Hans-Eberhard (2004): *Was können Standards für den Englischunterricht leisten?* In: *Grundschule* 10, S. 26f.
- 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.
- Schlömerkemper, Jörg (2004): *„Standards“ dürfen „Bildung“ nicht ersetzen!* In: *Die Deutsche Schule* 8. Beiheft, S. 5-10.
- Schocker-v. Ditfurth, Marita (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr.
- 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.) (1995): *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.
- Von der Groeben, Annemarie (2005): *Aus Falschem folgt Falsches. Wie Standards zum pädagogischen Bumerang werden können*. In: Becker, G. (Hg.) *Friedrich Jahresheft XXIII (2005): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*, S. 78f.
- 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.

Die Mitglieder des BIG-Kreises bis 2024

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.

Otfried Börner

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

Prof. Dr. Heiner Böttger

ist Professor für Englischdidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Seine Schwerpunkte sind die Lehr-/Lernforschung, die frühe Sprachentwicklung, sowie der Englischunterricht an Grund-, Haupt- und Realschulen und im Erwachsenenalter.

Ingrid-Barbara Hoffmann

war Konrektorin einer Grund-, Haupt- und Realschule, Mitglied der Lehrplankommission Fremdsprachenlernen in der Grundschule und des Fortbildungskonzepts FLIG und Leiterin der Projektgruppe Englisch am Kultusministerium Baden-Württemberg, Fachberaterin am Staatlichen Schulamt Böblingen und Fortbildnerin in der Ausbildung von Multiplikatoren und Fortbildung von Lehrkräften.

Adelheid Kierepka

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

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.

Dr. Christa Lohmann

ist Bildungsberaterin für Fragen der Schulreform mit zahlreichen Veröffentlichungen im Rahmen der Gesamtschul-Diskussion. Zu ihrem zweiten Schwerpunkt Fremdsprachen hat sie mehrere europäische Projekte und Lehrwerke zum bilingualen Unterricht und zu Fremdsprachen in der Grundschule herausgegeben.

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) im Oktober 2004 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Frühere Mitglieder des BIG-Kreises

Prof. Hans Eberhard Piepho

war Professor für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Universität Gießen von 1973 bis 2004. Mit seinem bahnbrechenden Werk „Die Kommunikative Kompetenz als Leitziel im Englischunterricht“ (1974) leitete er eine bedeutende Veränderung im Bereich der Fremdsprachenbildung in Deutschland ein und prägte maßgeblich den Unterricht in dieser Disziplin in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Prof. Dr. Ulrich Bliesener

war Ministerialrat, Autor, Herausgeber und Mitglied der Arbeitsgruppe des Europarates zur Entwicklung des Europäischen Referenzrahmens für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen und bekannt durch zahlreiche Publikationen zur Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts.

Dr. Christof Arnold

Hans Bebermeier

Prof. Dr. Werner Bleyhl

Hans-Josef Dormann

Karin Drese

Gisela Baronin von Engelhardt

Katrin Hartwig-Mühl

Petra Hobrecht

Prof. Dr. Hans Hunfeld

Nina Kampmeier

Dr. Ursula Karbe

Inge Kronisch

Prof. Dr. Angelika Kubanek-German

Katrin Mühl

Hannelore Schink

Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein

Prof. Dr. Marita Schocker-von Ditzfurth

Prof. Dr. Konrad Schröder

Jochen Vatter

Prof. Dr. Helmut J. Vollmer

Edeltraud Windolph

Protokoll der allerersten Sitzung des BIG-Kreises im November 1999 auf der Sababurg

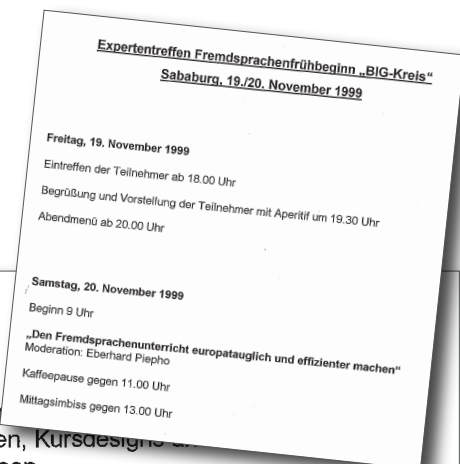
BIG-Kreis Sababurg

Der Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage einer
Neubesinnung zu Zielen, Inhalten, Methoden, Kursdesign und
Sprachangebote im deutschen Bildungswesen.

„Den Fremdsprachenunterricht europatauglich und effizienter machen“
heißt die Devise.

- Was bedeutet dieser Anspruch für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht?
- Wie kann man erreichen, dass Kinder das Fremdsprachenlernen als ermutigendes Kindheitserlebnis erfahren?
- Wie wird in den folgenden Klassen im Schul- und Leistungsfach aufgegriffen und fortentwickelt, was die Schülerinnen und Schüler an Vorkenntnissen mitbringen?
- Wie sollten Arbeitshilfen für die Praxis sowie Fort- und Weiterbildung der Lehrer und Lehrerinnen beschaffen sein, damit Qualität und Ergebnisse des Lernens „across the ability range“ gesichert sind?
- Wie können Eltern, Lehrerinnen und Lehrer weiterführender Schulen über die Prioritäten, die Arbeitsweise und die Tatsachen aufgeklärt werden, dass Sprach- und Bewusstseinswachstum in einem Unterricht ohne Leistungsdruck und -bewertung stattfindet?
- Wie sind die Aussichten auf Einheitlichkeit der Kursinventare und Stufenprofile des Lernprozesses in der wünschenswerten Vielfalt der Länderrichtlinien?
- Was kann eine Fachzeitschrift in dieser Phase der fachlichen Reform und Entwicklung leisten?
- Welche Akzente sollte sie setzen?
- Wie können Fach- und Lehrerverbände zusammenarbeiten, um gemeinsam ein neues Bewusstsein der Lehrenden zu stärken?

Diese und andere Punkte aus Teilnehmersicht sollten wir auf der Sababurg erörtern und uns ein paar Zielsetzungen für weitere BIG-Treffen setzen.



Im Auftrag der FLOH-Stiftung LERNEN
© 2024 Schriftbild GmbH
Alle Rechte vorbehalten

Gesamtherstellung: Rapp-Druck GmbH, Flintsbach

ISBN: 978-3-9505524-0-9