

Einschätzung der Sprechleistung von
Lernern im Englischunterricht der
Grundschule

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie des Fachbereichs 05
„Sprache, Literatur, Kultur“
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Karin Drese

aus Bad Homburg

2007

Keine Sprache ist
so leicht
so schlecht zu sprechen
wie Englisch.

Maurice Druon
(Kinder- und Jugendbuchautor,
ehem. französischer Kultusminister, 1918*)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Einleitung	9
2. Der Fremdsprachenunterricht Englisch in der Grundschule.....	11
2.1 Rahmenbedingungen.....	11
2.2 Konzept und Ziele	13
2.3 Kompetenzbeschreibungen	15
2.3.1 Der Kompetenzbegriff.....	15
2.3.2 Kompetenzbeschreibungen und -modelle	16
2.4 Didaktik und Methodik	20
2.5 Leistungsbeurteilung und -bewertung.....	22
2.6 Fremdsprachenunterricht in Hessen	22
2.7 Zusammenfassung.....	26
3. Die Kompetenz Sprechen im Englischunterricht der Grundschule	28
3.1 Gewichtung der Kompetenz Sprechen	28
3.2 Die besonderen Merkmale des Sprechens.....	28
3.3 Prozesse des Sprechens	30
3.4 Die Anfangsphase	33
Exkurs: Die Normfrage der Aussprache	34
3.5 Die weitere Entwicklung.....	38
3.6 Imitation, Reproduktion, Produktion	43
3.7 Kompensation und Bereicherung der elementaren sprachlichen Kommunikationsfähigkeit.....	47
3.7.1 Einsatz von Strategien.....	47
3.7.2 Nutzung von parasprachlichen und prosodischen Mitteln	53
3.8 Der Kontrollprozess	54
3.9 Zusammenfassung.....	60
4. Aufgaben im Englischunterricht der Grundschule.....	62
4.1 Aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht	62
4.2 Merkmale einer Aufgabe.....	63
4.2.1 <i>Scope</i> : Aufgabe als Arbeitsplan	63
4.2.2 <i>Perspective</i> : Fokussierung auf den Inhalt	64
Exkurs: Themen im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht.....	67
4.2.3 <i>Authenticity</i> : Authentizität	68
4.2.4 <i>Language skills</i> : Berücksichtigung aller Fertigkeiten.....	69
4.2.5 <i>Cognitive Processes</i> : Auslösen kognitiver Prozesse.....	70
4.2.6 <i>Outcomes</i> : Klar definierte Ergebnisse.....	72
4.3 Ein Gerüst für Aufgaben	73
4.4 Sprechaufgaben im frühen Fremdsprachenunterricht	75
4.4.1 Ergebnisse aus der Befragung der Lehrkräfte.....	75
4.4.2 Sprechaufgaben in der Fachliteratur	76
Exkurs: Kategorisierung der Sprechaufgaben im Frühen Fremdsprachenunterricht.....	79

4.5 Systematische Übersicht über die Sprechaufgaben im Frühen Fremdsprachenunterricht.....	82
4.5.1 Aufgaben des zusammenhängenden Sprechens.....	83
4.5.2 Aufgaben der mündlichen Interaktion.....	86
4.5.3 Zusammenschau.....	91
4.6 Zusammenfassung.....	93
5. Die Kompetenz Sprechen und Sprechaufgaben in Kompetenzbeschreibungen.....	94
5.1 Die Kompetenz Sprechen und Sprechaufgaben in den hessischen Richtlinien.....	94
5.2 Die Kompetenz Sprechen und Sprechaufgaben in den BIG-Standards.....	96
5.3 Die Fertigkeit Sprechen im GER.....	96
Exkurs: GER - auch für die Grundschule geeignet?.....	97
5.4 Diskussion.....	101
6. Einschätzung von Leistung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule.....	104
6.1 Leistungsbeurteilung und -bewertung in der Diskussion.....	104
6.2 Definition der Begriffe Leistungsfeststellung, -bewertung und -beurteilung.....	105
6.4 Die Sicht der Lehrkräfte auf diese Gründe.....	113
6.5 Zusammenfassung.....	119
7. Beispiele zur Erfassung der Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule.....	121
7.1 Cambridge Young Learners English Tests.....	124
7.1.1 Vorüberlegungen zu den <i>Cambridge Young Learners English Tests</i>	125
7.1.2 Die <i>Cambridge Young Learners English Tests</i>	125
7.1.3 Kritische Betrachtungen zu den <i>Cambridge Young Learners English Tests</i>	127
7.2 Die Untersuchungen von Doyé & Lüttge.....	128
7.2.1 Das Braunschweiger Forschungsprojekt FEU.....	128
7.2.2 Anlage der Untersuchung.....	129
7.2.3 Vorüberlegungen zu den Leistungstests.....	130
7.2.4 Der Leistungstests für den Englischunterricht in der Grundschule.....	131
7.2.5 Kritische Betrachtungen zum Leistungstest.....	132
7.3 Die Untersuchungen von Kahl und Knebler.....	133
7.3.1 Der Hamburger Schulversuch „Englisch ab Klasse 3“.....	133
7.3.2 Anlage der Untersuchung.....	133
7.3.3 Vorüberlegungen zu den „Sprachtests“ in der Grundschule.....	134
7.3.4 Die Sprachtests am Ende von Klasse 3 und 4.....	134
7.3.5 Kritische Betrachtungen zu den Sprachtests.....	136
7.4 Die Untersuchungen von Legutke.....	137
7.4.1 Das „ <i>Merry-Go-Round-Projekt</i> “ in Gladenbach.....	137
7.4.2 Anlage der Untersuchung.....	137
7.4.3 Vorüberlegungen zu der Sprachstandsermittlung.....	138
7.4.4 Die Sprachstandsermittlung am Ende der Klasse 4.....	138
7.4.5 Kritische Betrachtungen zur Sprachstandsermittlung.....	139
7.5 Die Untersuchungen von Low, Brown und Johnstone.....	140
7.5.1 Der schottische Pilotversuch.....	140
7.5.2 Anlage der Untersuchung.....	140
7.5.3 Vorüberlegungen zum <i>attainment test</i>	141

7.5.4 Die <i>attainment tests</i>	142
7.5.5 Kritische Betrachtungen zu den <i>attainment tests</i>	143
7.6 Zusammenfassung	144
8. Grundlagen des ABT-Konzeptes zur Leistungseinschätzung des Sprechens	147
8.1 Die formative Leistungseinschätzung des Sprechens	147
8.2 Validität, Reliabilität und Praktikabilität	148
8.3 Varianten der formativen Leistungseinschätzung des Sprechens	153
9. Darstellung des ABT-Konzeptes	158
9.1 Vorüberlegungen	158
9.2 Die Entscheidungen bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung des ABT-Konzeptes	159
9.2.1 Entscheidung 1: Warum will die Lehrkraft die Sprechleistung der Schüler einschätzen?	159
9.2.2 Entscheidung 2: Welche Kompetenzen möchte die Lehrkraft einschätzen?	159
9.2.3 Entscheidung 3: Welche Aufgabe und welche Themen wählt die Lehrkraft aus?	160
9.2.4 Entscheidung 4: Welche Erwartungen hat die Lehrkraft an die Sprechkompetenz der Kinder?	162
9.2.5 Entscheidung 5: Welche hilfreichen Impulse bereitet die Lehrkraft für die Kinder vor?	163
9.2.6 Entscheidung 6: Nach welchen Kriterien kann die Sprechleistung der Kinder eingeschätzt werden?	164
9.2.7 Entscheidung 7: Wie plant die Lehrkraft die Dokumentation der Einschätzung?	167
9.2.8 Entscheidung 8: Wie bereitet die Lehrkraft die Schüler vor?	173
9.2.9 Entscheidung 9: Wie gestaltet die Lehrkraft den Unterricht, in dem die Leistungseinschätzung durchgeführt wird?	175
9.2.10 Entscheidung 10: Wie gibt die Lehrkraft den Schülern Rückmeldung?	183
9.2.11 Entscheidung 11: Welche Konsequenzen zieht die Lehrkraft für die weitere Unterrichtsarbeit und folgende Leistungseinschätzungen?	184
9.3 Zusammenfassung	185
10. Die empirische Studie	187
10.1 Erkenntnisinteresse der Untersuchung	187
10.2 Paradigmenwechsel in der Forschung des fremdsprachlichen Klassenzimmers ..	188
10.3 Positionierung der ABT-Studie	189
10.3.1 Der ethnographische Ansatz	190
10.3.1.1 Explorative Anlage der Studie	190
10.3.1.2 Perspektivenvielfalt	192
10.3.1.3 Methodenspektrum	193
10.3.2 Die Triangulation	194
10.4 Forscher, Forschungspartner und ihre Reaktivität	195
10.4.1 Forschungspartner und ihre Klassen	195
10.4.2 Forscher	198
10.4.3 Die Interaktion zwischen Forscher und Forschungspartnern	199
10.4.4 Die Reaktivität mit dem Feld	200
10.5 Die empirische Studie	202
10.5.1 Überblick über die empirische Studie	202
10.5.2 Die Forschungsinstrumente	204

10.5.2.1 Die Fragebögen	204
10.5.2.2 Unterrichtsdokumentation	205
10.5.2.3 Leitfadengestützte, retrospektive Interviews.....	208
10.5.2.4 Abschlussinterviews	209
10.6 Die Analyse und Interpretation der Daten.....	210
10.6.1 Transkription der Daten	210
10.6.2 Die Analyse und Interpretation der Daten.....	212
10.7 Die Aussagekraft dieser Studie	214
10.8 Zusammenfassung.....	215
11. Die Aufgaben im ABT-Konzept.....	216
11.1 Aufgabe „Einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben“	217
11.1.1 Auswahl der Aufgabe und des Materials	217
11.1.2 Erwartungen	219
11.1.3 Hilfreiche Impulse.....	219
11.1.4 Vorbereitung der Kinder	219
11.1.5 Durchführung der Leistungseinschätzung.....	220
11.1.6 Die Kompetenzen der Schüler.....	221
11.1.6.1 Aussprache	221
11.1.6.2 Gestaltung.....	222
11.1.6.3 Inhaltliche Wiedergabe	222
11.1.7 Diskussion der Aufgabe	224
11.2. Aufgabe „Sich an Dialogen beteiligen“	227
11.2.1 Auswahl der Aufgabe.....	227
11.2.2 Erwartungen	228
11.2.3 Hilfreiche Impulse.....	228
11.2.4 Vorbereitung der Aufgabe im Unterricht.....	229
11.2.5 Durchführung der Leistungseinschätzung.....	230
11.2.6 Die Kompetenzen der Schüler.....	230
11.2.6.1 Inhalt.....	230
11.2.6.2 Kommunikation.....	233
11.2.6.3 Wortschatz und Strukturen.....	234
11.2.6.4 Aussprache und Gestaltung.....	236
11.2.7 Diskussion der Aufgabe	237
11.3 Aufgabe „Beschreibung“.....	240
11.3.1 Auswahl der Aufgabe und des Materials	240
11.3.2 Erwartungen	242
11.3.3 Hilfreiche Impulse.....	243
11.3.4 Vorbereitung der Aufgabe im Unterricht.....	243
11.3.5 Durchführung der Leistungseinschätzung.....	243
11.3.6 Die Kompetenzen der Schüler.....	244
11.3.6.1 Aufgabenstellung	244
11.3.6.2 Wortschatz und Strukturen.....	245
11.3.6.3 Einsicht in grammatikalische Phänomene.....	248
11.3.6.4 Strategien.....	250
11.3.6.5 Aussprache	250
11.3.6.6 Kommunikation.....	251
11.3.7 Diskussion der Aufgabe	253
11.4 Zusammenfassende Diskussion der Aufgaben.....	257
11.4.1 Die Aufgaben zur Leistungseinschätzung zeichnen sich durch Varietät und begründete Auswahl aus.....	257

11.4.1.1 Themen.....	258
11.4.1.2 Materialien	259
11.4.1.3 Sozialformen	260
11.4.1.4 Präsentationsformen.....	261
11.4.1.5 Zeit	262
11.4.1.6 Aufgaben	264
11.4.2 Die Aufgabe zur Leistungseinschätzung ist kongruent zur Aufgabe im Unterricht	266
11.4.2.1 Themen und Inhalte.....	266
11.4.2.2 Material	266
11.4.2.3 Aufgabenstellung	267
11.4.2.4 Erwartung an die Kompetenzen der Kinder.....	268
11.4.2.5 Interaktion	270
11.4.2.6 Aufgaben	273
11.4.3 Die Leistungseinschätzung ist zugleich integraler und distanter Teil des Unterrichts.....	274
11.5 Zusammenfassung.....	275
12. Der Beobachtungsbogen im ABT-Konzept	276
12.1 Der Inhalt des Bogens	276
12.1.1 Die Kopfzeile	276
12.1.2 Die Tabelle	277
12.1.2.1 Die Kriterien.....	277
12.1.2.2 Die Skalierung.....	284
12.1.2.3 Die Bemerkungen.....	284
12.1.3 Die Fußzeile	285
12.2 Die Handhabung des Beobachtungsbogens	285
12.2.1 Die Einträge der Lehrkraft	285
12.2.2 Zeitpunkt des Ausfüllens des Bogens	291
12.3 Zusammenfassung.....	292
13. Die teilformalisierte Situation im ABT-Konzept.....	294
13.1 Die Ankündigung der Leistungseinschätzung.....	294
13.2 Die Vorbereitung der Leistungseinschätzung	296
13.2.1 Transparenz hinsichtlich der Aufgabe.....	296
13.2.2 Transparenz der Erwartungen	298
13.2.3 Übungen vor der Leistungseinschätzung	299
13.3 Aufbau der Stunde zur Leistungseinschätzung	300
13.4 Der Ort der Leistungseinschätzung	301
13.5 Die Stationenarbeit.....	303
13.6 Die Anforderungen an die Lehrkraft.....	304
13.6.1 Zunehmende Routine im Umgang mit den komplexen Aufgaben.....	304
13.6.2 Die Interaktion mit der Klasse	305
13.6.3 Umgang mit der Zeit	307
13.7 Die Nachbereitung der Leistungseinschätzung	309
13.7.1 Konsequenzen für die weitere Unterrichtsarbeit.....	310
13.7.2 Konsequenzen für weitere Leistungseinschätzungen.....	310
13.7.3 Feedback an die Schüler.....	311
13.8 Die Funktionen der Leistungseinschätzung nach dem ABT-Konzept.....	314
13.8.1 Konsequenzen für das weitere Lehren und Lernen ziehen	314
13.8.2 Rückmeldungen zur Bewertung nutzen	315

13.8.3 Individuelle Kompetenzen wahrnehmen und zeigen	316
13.8.4 Der Fertigkeit Sprechen mehr Bedeutung zuweisen	318
13.9 Zusammenfassung	318
14. Ausblick und Perspektiven	320
14.1 Voraussetzungen für die Leistungseinschätzung bei den Kindern	320
14.2 Voraussetzungen für die Leistungseinschätzung bei den Lehrkräften	321
14.3 Überlegungen zum Schluss	323
Literaturverzeichnis	324
Anhang	341

Vorwort

Mein Dank gilt zunächst Prof. Dr. Wolf Gewehr (Universität Münster) und Anthony Peck (*Language Teaching Center*, Universität York, UK), die mir die Anregung gaben, eine Promotion im Bereich „Didaktik der englischen Sprache und Literatur“ zu verwirklichen. Herzlich möchte ich mich bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Michael K. Legutke bedanken, der den Entstehungsprozess dieser Arbeit durch kritische, anregende, und motivierende Diskussionen kontinuierlich begleitete und förderte. Auch danke ich insbesondere Prof. Dr. Andreas Müller-Hartmann, durch dessen konstruktive und anregende Kritik wichtige Impulse für die Arbeit gesetzt werden konnten. Ferner geht mein Dank an das forschungsdidaktische Kolloquium, durch das ich zahlreiche Impulse für meine Arbeit erhielt und zugleich die Möglichkeit hatte, Einblicke in andere Fragestellungen und Herangehensweisen zu gewinnen.

Meinen Dank möchte ich überdies den hessischen Fachberaterinnen und Fachberatern für Englisch in der Grundschule aussprechen, die durch ihre Ansichten diese Arbeit bereicherten. Ferner danke ich dem Staatlichen Schulamt für den Lahn-Dill-Kreis und den Landkreis Limburg-Weilburg sowie den Schulleitern der beteiligten Schulen, die die formalen Möglichkeiten zur Durchführung der Untersuchung schafften.

Mein außerordentlicher Dank gilt den Kindern der beteiligten Klasse, ohne die die Studie nicht möglich gewesen wäre sowie den an der Untersuchung beteiligten Lehrkräften, die unter enormen Zeitaufwand das im Rahmen dieser Studie entwickelte Konzept erprobten und durch ihre Offenheit und Gesprächsbereitschaft zum Gelingen dieser Arbeit beitrugen.

Überdies möchte ich meinen Eltern danken, die mich in Studium und Forschung stets förderten und mir dadurch unschätzbare Möglichkeiten und Perspektiven eröffneten. Auch Anette, die mir einen unkomplizierten Zugang zu den hessischen Fachberatern ermöglichte und in zahlreichen intensiven und belebenden Gesprächen Anstöße zur Konkretisierung des Projektes gab, möchte ich meinen besonderen Dank aussprechen. Mein herzlicher Dank gilt außerdem Britta, die mich stets motivierte, das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren und mich in allen Phasen der Promotion unterstützte. Mein Dank geht außerdem an Doris, Anette, Britta, Ursula und meine Mutter, die den Schreibprozess begleiteten und mich bei der Erstellung des Manuskripts unterstützten. Schließlich danke ich Manfred für das Digitalisieren und Schneiden der Videoaufnahmen aus dem Unterricht.

1. Einleitung

Lange Zeit wurde das Thema Leistungseinschätzung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule kaum thematisiert und an vielen Schulen sogar tabuisiert. Erst die allgemeinen bildungspolitischen Entwicklungen und Entscheidungen der letzten Jahre führten dazu, dass das Thema in Praxis und Forschung diskutiert wurde. So trug die flächendeckende Einführung des ergebnisorientierten Englischunterrichts dazu bei, dass die zu erwartenden Ergebnisse in verschiedenen Kompetenzmodellen konkretisiert wurden. Darüber hinaus wurde über die Diagnose und Beurteilung der Kompetenzen nachgedacht, da Leistung nicht mehr als gegeben hingenommen wurde, sondern überprüfbar sein sollte. Aufgeheizt wurden diese Überlegungen vielerorts insbesondere durch die Entscheidung einiger Bundesländer, darunter Hessen, Noten für das Fach einzuführen. Einige Lehrkräfte wendeten sich gegen eine Leistungseinschätzung mit der Begründung, dass Lernerfolge auch ohne Leistungsfeststellung erzielt werden könnten und dass die besondere, entspannte Atmosphäre des Frühen Fremdsprachenunterrichts gefährdet sei. Andere lehnten die Noten, nicht aber die Leistungseinschätzung ab; viele aber akzeptierten die politische Vorgabe und suchten nach kindgemäßen, fairen, systematischen und nachhaltigen Wegen der Leistungseinschätzung. Doch was bedeutete dieses Anliegen konkret? Welche Aspekte sollten berücksichtigt werden, damit Leistungseinschätzung, die die Lehrkraft im frühen Fremdsprachenunterricht durchführte, dem Anspruch, kindgemäß, fair und systematisch zu sein, gerecht wurde?

Unter anderem bedeutete es, dass die Fertigkeiten, die im Frühen Fremdsprachenunterricht eine vorrangige Rolle spielen, also Hörverstehen und Sprechen, auch in der Leistungseinschätzung im Mittelpunkt stehen mussten. Gerade das Sprechen gilt jedoch als eine schwer zu erfassende Fertigkeit, die grundsätzlich in der Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht zu wenig Beachtung erfährt und für die die Lehrkräfte, wie sich im Rahmen der Studie herausstellte, einen hohen Informations- und Qualifizierungsbedarf haben. Deswegen wurde im Rahmen dieser Studie nach Wegen gesucht, wie Lehrkräfte in der Komplexität des pädagogischen Handlungsfeldes die Sprechkompetenz der Kinder im Englischunterricht der Grundschule systematisch, fair, kindgerecht und nachhaltig einzuschätzen können.

Impulse für die Studie konnten zum einen aus einer Befragung der Fachberater für Englisch in der Grundschule und den an der Studie beteiligten Lehrkräften gewonnen werden. Zum anderen wurden Anregungen aus den standardisierten Tests für junge Fremdsprachenlerner und den Studien im Rahmen von lokalen Forschungsprojekten aufgenommen (Kapitel 7). Allerdings handelte es sich dabei um summative Leistungsfeststellungen, die von externen Testern (und nicht von den Lehrkräften selbst) durchgeführt und ausgewertet wurden. Aspekte, die für Lehrkräfte relevant sind, wenn sie in der Komplexität des Unterrichtsgeschehens die Sprechkompetenz ihrer Schüler formativ einschätzen möchten, wurden dabei nicht diskutiert. Deswegen wurde nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den besonderen Rahmenbedingungen des zweistündigen Englischunterrichts in der Grundschule (Kapitel 2), der Kompetenz Sprechen (Kapitel 3), mit Aufgaben im Englischunterricht der Grundschule (Kapitel 4), mit den Kompetenzbeschreibungen (Kapitel 5) und allgemeinen Fragen zur Leistungseinschätzung (Kapitel 6) zunächst die Frage erörtert, welche Möglichkeiten der Leistungserfassung des Sprechens es für die Lehrkraft im Unterricht gibt (Kapitel 8). Die intuitive bzw. implizite Leistungsbeurteilung, bei der die Lehrkraft die Schüler während des Unterrichts

beobachtet und sich so ein holistisches Bild von der Mitarbeit und dem Leistungsstand und –fortschritt ihrer Schüler in der Kompetenz Sprechen macht, schien u.a. nicht systematisch und nachhaltig genug zu sein. Vielmehr sollte ein Vorgehen gefunden werden, bei dem die Leistungseinschätzung einerseits inhaltlich kongruent zum Unterricht war. Die Lehrkraft sollte andererseits in einem zeitlich begrenzten Rahmen eine Situation schaffen können, bei der sie alle Schüler nacheinander systematisch und gezielt in einer entspannten und nicht von Leistungsdruck geprägten Atmosphäre beobachten konnte und bei der sie nur bedingt in das Unterrichtsgeschehen eingebunden war. Diese Beobachtungen sollten das allgemeine Bild, das die Lehrkraft im Unterricht von der Kompetenz der Schüler gewann, ergänzen und Konsequenzen für das weitere Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht haben.

Auf Basis dieser Überlegungen wurde das ABT-Konzept entwickelt, bei dem regelmäßig teilformalisierte Situationen zur Bearbeitung von ausgewählten Aufgaben geschaffen wurden, im Rahmen derer auf Grundlage eines Beobachtungsbogen die Sprechkompetenz der Schüler eingeschätzt und dokumentiert wurde (Kapitel 9). Die teilformalisierten Situationen zeichneten sich dadurch aus, dass einerseits Aspekte der formalen Leistungseinschätzung den Rahmen bildeten. Hierzu zählten u.a. die konzentrierte Beurteilung aller Schüler innerhalb einer bzw. zwei Stunden, die vorgegebene (einheitliche) Aufgabe und die gezielte Dokumentation der Leistung. Andererseits wurde auch nach neuen, alternativen Wegen gesucht z.B. durch individuelle Zeitgestaltung, hilfreiche Impulse und gezielte Vorbereitung im Unterricht.

Das ABT-Konzept wurde in einer zehnmonatigen qualitativen Studie in vier Klassen vierter Schuljahre erprobt. Dabei wurden mit Hilfe der Triangulation umfangreiche, vielperspektivische Daten gesammelt, analysiert und interpretiert, die zu Erkenntnissen hinsichtlich der drei Elemente des Konzeptes

A – ausgewählte Aufgaben

B – Beobachtungsbögen

T - teilformalisierte Situationen

führten (Kapitel 11-13). Die Diskussion der Daten führte zu allgemeinen Überlegungen, über welche Voraussetzungen Kinder und Lehrkräfte verfügen müssen, damit eine gezielte Leistungseinschätzung des Sprechens, wie sie im Rahmen dieser Studie vorgeschlagen wird, realisiert werden kann (Kapitel 14). Außerdem konnten Perspektiven für weitere Forschungsarbeiten sowie für die Umsetzung der in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse in Aus-, Fort- und Weiterbildung skizziert werden.

2. Der Fremdsprachenunterricht Englisch in der Grundschule

2.1 Rahmenbedingungen

In Europa, aber auch in anderen Kontinenten, hat die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe in den letzten Jahren zugenommen (für einen Überblick über die Entwicklung in Europa: Enever 2005). In Deutschland hat sich seit Beginn des neuen Jahrtausends eine rasante Entwicklung vollzogen, die noch weiter anhält. Laut Gompf hatten 2002 nur vier Bundesländer, und diese bereits seit Jahren, ihr Fremdsprachenangebot flächendeckend realisiert (vgl. Gompf 2002: 95). Inzwischen haben alle Bundesländer, meist mit dem Fach Englisch, nachgezogen (für eine Übersicht über die Fremdsprachen in den Bundesländern vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005).¹

Gründe für den Einzug des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule sind die fortschreitende Globalisierung und das Zusammenwachsen Europas, im Zuge dessen die Beherrschung von Fremdsprachen zur Schlüsselqualifikation erhoben wurde.

Des Weiteren werden oft die günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder dieses Alters für das Lernen von Fremdsprachen in der Grundschule genannt. Diese beziehen sich jedoch nur auf gewisse Bereiche des Fremdsprachenlernens, so dass die teils propagierte Annahme „Je früher, desto besser“ nicht uneingeschränkt haltbar ist. Untersuchungen haben z.B. gezeigt, dass Kinder einen Vorteil beim Erlernen der Aussprache haben (vgl. Kap. 3.4). Allerdings sind sie hinsichtlich der Lerngeschwindigkeit Erwachsenen gegenüber unterlegen. Diese haben ein größeres Weltwissen und mehr Erfahrungen im Lernen, wodurch sie Informationen und Inhalte schneller einordnen und memorieren können (vgl. Klippel 2000: 15ff.). Peltzer-Karpf fand außerdem heraus, dass der frühe Start nur dann Vorteile bringt, wenn er in Verbindung mit anderen kontextuellen Faktoren, wie der Lernzeit und der Qualität des Unterrichts, einhergeht (vgl. Blondin et al. 1998: 52, Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997: 95ff, Sauer 2004: 25). Insgesamt müssen demnach die bislang als sehr günstig angenommenen Voraussetzungen der Grundschüler beim Erlernen einer Fremdsprache kritisch betrachtet werden und der Kontext genauer untersucht werden.

Gerade die kontextuellen Bedingungen, unter denen Grundschul Kinder eine Fremdsprache in der Schule erlernen, erfahren allerdings laut Sarter in der Fachliteratur zu wenig Bedeutung. Sie weist darauf hin, dass das (grund-)schulische Fremdsprachenlernen oft nicht genug unterschieden wird von den Konditionen des Erst- und/oder Zweitspracherwerbs (vgl. Sarter 1997: 34f).² Burwitz-Melzer und Legutke heben hervor, dass die besonderen Ausgangsbedingungen von Grundschulern in Theorie und Praxis zu wenig beachtet werden. Sie stellen dies anhand des Bezugs zur Sekundarstufe bzw. zum Kindergarten dar (vgl. Burwitz-Melzer & Legutke 2004). Folgende kontextuelle Faktoren werden dabei genannt:

¹ In den meisten Bundesländern wird Englisch in der Grundschule angeboten, doch sehen einige Länder, insbesondere in grenznahen Regionen zu benachbarten europäischen Ländern, Alternativen vor. Während das Fach Französisch (oder andere Fremdsprachen in der Grundschule) von Seiten der Eltern häufig hinterfragt wird, ist Englisch mit Blick auf die spätere berufliche Ausbildung der Kinder gemeinhin akzeptiert und muss nicht ständig legitimiert werden.

² Ein aktuelles Beispiel ist die Studie von Mindt & Schlüter, in der sie die Sprache englischer Kinder analysieren, um Sprachbestände festzulegen, die Grundschul Kinder im Englischunterricht in Deutschland erwerben sollen (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 13).

Zeitumfang

Der zeitliche Umfang des Frühen Fremdsprachenunterrichts unterscheidet sich erheblich von a) dem natürlichen Erwerb einer Kommunikationssprache (beim Erst- und Zweitspracherwerb), bei dem die Zielsprache das durchgängige Kommunikationsmittel im Alltag ist und b) vom Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe. In Hessen und einigen anderen Bundesländern erhalten z.B. die Kinder im dritten und vierten Schuljahr jeweils zweistündigen Unterricht, so dass sie - Ferien und Stundenausfall eingerechnet - ungefähr 150 Stunden Fremdsprachenunterricht in der Grundschule haben. Selbst in den Bundesländern, in denen die Fremdsprache bereits ab Klasse 1 unterrichtet wird, differiert die Stundenanzahl der Fremdsprache noch erheblich vom meist fünfständigen Sekundarstufenunterricht.

Der Vergleich mit der natürlichen Erwerbssituation bei der Erst- und Zweitsprache ist noch gravierender. Während sich beim Erst- und Zweitspracherwerb der Sprecher der Zielsprache kaum entziehen kann und in ihr kommunizieren muss, wird für den Fremdsprachenunterricht der Schule zu im Stundenplan festgelegten Zeiten ein Raum geschaffen, der die Kommunikation in der Fremdsprache ermöglicht.

Interaktionspartner

Beim Erst- und Zweitspracherwerb begegnet der Lerner in der Regel anderen muttersprachlichen Zielsprachensprechern. Anders im Fremdsprachenunterricht: Hier ist er zum einen umgeben von anderen Fremdsprachenlernern, die außerhalb des Unterrichts in Deutsch (oder ihrer Muttersprache) miteinander kommunizieren und die hinsichtlich der Zielsprache eine mehr oder weniger vergleichbare Sprechkompetenz haben, und zum anderen von der Fremdsprachenlehrkraft.³ Ebenso wie die Fremdsprachenlerner ist auch die Fremdsprachenlehrkraft in der Regel kein muttersprachlicher Sprecher. Für die Fremdsprachenlerner ist sie aber - unabhängig von ihrer Kompetenz - das repräsentative Sprach- und Sprechmodell, an dem sie sich orientieren. Da die Lehrkraft - abgesehen von CDs, Videos und dem englischsprachigen Besuch in der Klasse - das einzige Sprach- und Sprechmodell ist, setzen sich die Kinder vorwiegend mit nur diesem einen Sprachregister, Soziolekt und dieser Aussprache auseinander.

Anders als in der Sekundarstufe ist in der Grundschule die Lehrkraft, die Fremdsprachenunterricht erteilt, nicht immer für das Unterrichten der Fremdsprache ausreichend qualifiziert (vgl. Sauer 2004: 26). Denn trotz aller Anstrengungen der Landesregierungen kann der enorme Bedarf an qualifizierten Fachkräften, der wegen der flächendeckenden Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den vergangenen Jahren in der Grundschule entstand, derzeit nicht zufriedenstellend abgedeckt werden. So werden teilweise Sekundarstufenlehrkräfte im Fremdsprachenunterricht der Grundschule eingesetzt, deren sprachliche Qualifikation zwar gut ist, die jedoch nicht immer ausreichend mit den Besonderheiten der didaktisch-methodischen Prinzipien des Frühen Fremdsprachenunterrichts vertraut sind. Auch Grundschullehrkräfte, die nicht über die sprachliche Kompetenz und/oder über spezielle Kenntnis der Fachdidaktik verfügen, unterrichten Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe (vgl. Burwitz-Melzer & Legutke 2004: 3, Edelhoff 2003b: 149).

³ Auch im Fremdsprachenunterricht der Schule kann ein Austausch mit Muttersprachlern stattfinden, z.B. durch Klassenkorrespondenz per Brief oder Email, durch den Besuch von englischsprachigen Gästen (Drese 2000 & 2002a, Vogt 2006a, Müller-Hartmann 2003, Claus 2003).

Persönlichkeitsfaktoren

Die Lerner in der Grundschule sind in vielfacher Hinsicht mehr geprägt und weiter entwickelt als Kleinst- und Kleinkinder beim Erstsprachenerwerb. Zu dem, was sie mitbringen, zählen:

(...) their prior knowledge in its broader sense, their experiences in the world in which they live, their experiences of and with the world of the target language and its culture, their social, cultural and ethnic background and value system; but also their preferences with regard to other people, to themes and ways of working; their knowledge of strategies and their expectations with regard to how learning should best be organized; their attitudes towards the subject of the school, to the teacher; their willingness to communicate, their readiness to take risks, their openness and ability to empathize; and not least their inhibitions and idiosyncrasies which may derive from sources not involved with the learning process (feelings of alienation, anxiety and fear of rejection, feelings of distance).

(Legutke & Thomas 1991: 18)

All diese verschiedenen Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen, Vorerfahrungen, Wissen und Einstellungen, bedingen die Gestaltung, Inhalte und Ziele des Fremdsprachenunterrichts. Burwitz-Melzer und Legutke stellen in Verweis auf Kubanek-German mit Recht fest, dass der Fremdsprachenunterricht zwar „kindgemäß“, nicht aber „kindlich“ sein sollte und stets „altersgemäß“ sein muss (vgl. Burwitz-Melzer & Legutke 2004: 5).

Interaktion und Rollen

Neben den Persönlichkeitsfaktoren, die in den interaktiven Prozessen im Klassenzimmer zum Tragen kommen, sind auch die institutionalisierten Rollen von großer Bedeutung. In der Regel gibt es eine starke Asymmetrie in der Klasse: „teacher as knower and source of input, as evaluator of pupil response and as controller of topics; pupils as receptors and respondents“ (McCarthy 2001: 50). Auch wenn es inzwischen zahlreiche Bestrebungen gibt, diese rigide Rollenverteilung aufzubrechen, nimmt die Lehrkraft nach wie vor im Fremdsprachenunterricht eine dominante Rolle ein. Sie bestimmt weitgehend die Interaktion innerhalb des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Damit unterscheidet sich wiederum die schulische Situation erheblich von der natürlichen Situation des Erwerbs der Erst- und Zweitsprache.

All diese kontextuellen Faktoren bedingen im erheblichen Maße den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule und stellen auch die Grundlage für dessen Konzept und Ziele, Didaktik und Methodik und die Leistungsbewertung dar.

2.2 Konzept und Ziele

Auch wenn sich der Frühe Fremdsprachenunterricht in einzelnen Bundesländern hinsichtlich vielfacher Aspekte unterscheidet (u.a. Beginn ab 1 oder 3, Wahl der

Sprache) herrscht inzwischen bundesweit Einigkeit über das Konzept, nach dem früher Fremdsprachenunterricht erteilt wird: Zwar gibt es noch das Begegnungssprachenkonzept, das meist in den ersten zwei Schuljahren eine Rolle spielt, doch ist das „systematische und themenorientierte Fremdsprachenlernen auf Grundlage eines (Rahmen-) Lehrplans mit ergebnisorientierter Progression“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005: 2/15) mittlerweile deutschlandweit etabliert. In diesem Sinne wird das Erreichen verbindlicher (abfragbarer) Ziele und Kompetenzen, das als Grundlage für die Weiterführung des Unterrichts in den Klassen 5 und 6 gelten soll, angestrebt (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 46).

Die generellen Zielsetzungen des frühen Fremdsprachenunterrichts können in a) motivationale, b) erzieherische und c) sprachlich-fachliche unterteilt werden. Auch wenn sie hier getrennt voneinander, nacheinander beschrieben werden, wird deutlich, dass sie miteinander verwoben sind.

a) Motivationale Ziele

Im Sinne einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit wird im frühen Fremdsprachenunterricht die Motivation und Freude am Lernen von Fremdsprachen geweckt bzw. gestärkt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005: 2/15). Dieser Ansatz „betont die Modellfunktion der ersten gewählten Fremdsprache als Fenster zu mindestens einer weiteren Sprache und weist den Lernerlebnissen in der Grundschule eine Schlüsselqualifikation auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit zu“ (Legutke 2006: 294). Somit werden nicht nur die Voraussetzungen für das weitere fachliche Lernen gelegt, sondern für das lebenslange Lernen von Sprachen.

Die positive Einstellung zur fremden Sprache und zum Fremdsprachenlernen (*positive mind-set*), die Neugier auf die fremde Sprache gehört zu den affektiven Zielen und ist schwer zu definieren und operationalisieren (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 51). Dennoch wird sie oft als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Primarschule gesehen (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 51) und gewinnt besonders im Rahmen eines zusammenwachsenden Europas und größerer internationaler Mobilität immer mehr an Beachtung.

b) Erzieherische Ziele

Die interkulturelle Kompetenz wird im frühen Fremdsprachenunterricht gefördert durch die Sensibilisierung der Kinder für Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen (*language awareness*), Kulturen und deren Gemeinschaften (*cultural awareness*) (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005: 2/15).

Schmid-Schönbein macht mit Verweis auf Doyé deutlich, dass sich diese Faktoren gegenseitig bedingen: In dem Maße nun, wie die Kultur der zu erlernenden Sprache den Rahmen und Hintergrund für diese Sprache abgeben, so wird sich auch eine Bewusstheit für die Fremdkultur im Kontrast zu und vor dem Hintergrund der eigenen Kultur entwickeln lassen. *Language Awareness* und *Cultural Awareness* sind quasi eine, sich gegenseitig bedingende, reziproke Einheit.“ (Schmid-Schönbein 2001: 61). Auch Grau geht von der Interdependenz dieser zwei Bereiche aus und stellt dar, dass sich interkulturelle Kompetenz jeweils aus drei Teilkomponenten

zusammensetzt: den affektiven Komponenten und Einstellungen (Neugier und Offenheit), dem kulturspezifischen Wissen über die fremde und eigene Kultur und Kulturgeprägtheit und den Fertigkeiten und Strategien zur Interpretation von kulturellem Handeln sowie zur Aneignung und Anwendung des kulturellen Wissens (Grau 2001b: 22).

c) Sprachlich-fachliche Ziele

Den Schülern werden im frühen Fremdsprachenunterricht elementare Kenntnisse über die Lebensweisen von Menschen in anderen Ländern vermittelt (vgl. zweite Teilkompetenz der interkulturellen Kompetenz nach Grau 2001b: 22), was gemeinhin als Landeskunde bezeichnet wird.

Außerdem entwickeln die Kinder im Fremdsprachenunterricht auf der Basis sinnstiftenden Hörverstehens eine grundlegende fremdsprachliche Kompetenz, die sie zu elementarer Kommunikation in der Fremdsprache befähigt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005: 3/15)⁴. Gisela Schmid-Schönbein führt in ihrer „Didaktik: Grundschulenglisch“ insbesondere die Bedeutung der kommunikativen *Handlungsfähigkeit* in der Fremdsprache aus, die seit dem Paradigmenwechsel der 70er Jahre anerkannter Grundsatz jeglichen Fremdsprachenunterrichts ist (vgl. Edelhoff 2003b: 145). Sie verdeutlicht:

dass eine Fremdsprache sprechen können, mit der Fremdsprache kommunikativ handeln zu können oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein muss. (...) Auch für die Grundschule ist es im Prinzip ein anzustrebendes Ziel, die Lernenden im Frühenglisch zu befähigen, das sagen zu können, was sie für mitteilenswert halten, was sie erfragen, haben oder durchsetzen möchten, und sei es auch in syntaktisch reduzierter Form (...).

(Schmid-Schönbein 2001: 67).

Es geht also im Fremdsprachenunterricht immer darum, die Kinder dazu zu befähigen, fremdsprachliche Situationen bzw. Aufgaben (sprach-) handelnd zu bewältigen. Dabei spielen insbesondere im frühen Fremdsprachenunterricht nicht nur die linguistischen Elemente, sondern auch die parasprachlichen und prosodischen Mittel eine besondere Rolle.

2.3 Kompetenzbeschreibungen

2.3.1 Der Kompetenzbegriff

Die Ziele des Frühen Fremdsprachenunterrichts können in Form von Kompetenzanforderungen konkretisiert werden. Unter Kompetenz versteht man nach Weinert

⁴ Die sprachlich-fachlichen Kompetenzen der Kinder hinsichtlich der Fertigkeit Sprechen sowie deren Beschreibung in verschiedenen Kompetenzmodellen werden detailliert in den Kapiteln 3 und 5 ausgeführt.

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2002: 27f)⁵

Das bedeutet, dass, analog zu den Zielen, neben den fremdsprachlichen (fachlichen) Kompetenzen auch fächerübergreifende Kompetenzen (Problemlösen, Teamfähigkeit) und Handlungskompetenzen von den Schülern erworben werden sollen. So zeigt sich die Kompetenz der kommunikativen Handlungsfähigkeit in fremdsprachlichen Anforderungen, in denen eine Verbindung zwischen Wissen und Können hergestellt wird, in der kognitive Wissensinhalte, Einstellungen und Werte entscheidend sind: Die Lerner nutzen ihre fachlichen, sozialen, interkulturellen Kenntnisse und Fertigkeiten um eine Situation erfolgreich zu bewältigen, um zu handeln.

Da sich die kommunikative Kompetenz immer in Handlungen, also bei der Bewältigung von Aufgaben und Situationen ausdrückt, schließt der Begriff „Kommunikative Kompetenz“, der in dieser Arbeit verwendet wird, ausdrücklich die Handlungsfähigkeit mit ein.

2.3.2 Kompetenzbeschreibungen und -modelle

Klieme et al machen deutlich, dass „bei der Beschreibung von Kompetenz und vor allem bei Versuchen ihrer Operationalisierung (...) hauptsächlich kognitive Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten) im Vordergrund“ (Klieme et al 2003: 72) stehen. Das bedeutet nicht, dass andere Aspekte der Kompetenz ausgeschlossen werden sollen, sondern es stellt lediglich eine Vereinfachung dar, die für die Handhabbarkeit hilfreich ist.

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet das zunächst, dass es sinnvoll erscheint „die weniger eng mit der Sprache verknüpften Kompetenzen von den linguistischen Kompetenzen im engeren Sinne zu unterscheiden“ (Goethe Institut Inter Nationes 2001: 103). In einem weiteren Schritt werden bei den linguistischen Kompetenzen die Fertigkeiten isoliert betrachtet, auch wenn natürlich für die Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache die Kombination der Kompetenzen wichtig ist. Dieses Vorgehen, also die isolierte Betrachtung der Fertigkeiten zum Zweck der Beschreibung der Kompetenzen, erscheint auch im Rahmen dieser Arbeit eine hilfreiche und akzeptable Arbeitsgrundlage zu sein, solange im Blick bleibt, dass „(...) kommunikatives Handeln immer über die Beherrschung isolierter Fertigkeiten hinausgeht.“ (Krumm 2001: 6).

Grundsätzlich wird zwischen zwei Darstellungsweisen der Kompetenzen unterschieden. Die eine stellt die Grunddimensionen von Lernentwicklungen in sogenannten Kompetenzmodellen oder Könnensprofilen detailliert dar. Beispiele für solche Kompetenzmodelle sind der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) und die Standards. Hier werden die Kompetenzen in ihren Abstufungen, ihrer Entwicklung, spezifiziert.

⁵ volitional = durch den Willen bestimmt

Die anderen, zu denen die (Rahmen-) Lehrpläne zählen, stellen in der Regel nicht den Prozess der Könnensentwicklung dar, sondern das Ergebnis bzw. Produkt, das erwartet wird, also die Ziele und Intentionen. (Eine Ausnahme ist der Bildungsplan von Baden-Württemberg, der Standards beinhaltet.) Somit beschreiben sie keine Lernentwicklung, sondern beinhalten Listen, welche die Ergebnisse am Ende der Klasse 4 verdeutlichen. Darüber hinaus werden in Lehrplänen Anregungen für Unterrichtsgestaltung und Fachinhalte dargestellt (vgl. Hallet & Müller-Hartmann 2006: 3).

(Rahmen-) Lehrpläne

Bindend für jedes Bundesland werden in den einzelnen (Rahmen-)Lehrplänen die Zielvorgaben formuliert, also Fertigkeiten und Fähigkeiten, die die Kinder bis zum Ende der Klasse 4 in dem Bereich Fremdsprachen erlangt haben sollen. Diese dienen der „Orientierung über die gewünschten Leistungszustände am Ende der Klassenstufen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2001: 26) und sind für das jeweilige Land verbindlich.⁶

Die (Rahmen-)Lehrpläne beziehen sich in der Regel vor allen Dingen auf fachliche Fähigkeiten in den vier Fertigkeiten. Sie führen zudem auch weitere Ziele auf z.B.

- Sprachlernkompetenz und Sprachlernstrategien (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen),
- funktionale Mehrsprachigkeit (Baden-Württemberg, Bremen),
- Freude am Fremdsprachenlernen (Bayern, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen),
- interkulturelle Erziehung (Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen),
- Methodenkompetenz (Brandenburg),
- Reflexion über Sprache (Bremen).

Zur Verdeutlichung der Erwartungen hinsichtlich der sprachlichen Ziele werden in allen Ländern (außer Brandenburg) Listen mit Wortschatz und/oder Redemitteln für unterschiedliche Sprechkanäle (Grundwortschatz) und Themen bereitgestellt.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Ausgangspunkt für die Standards im Bereich Fremdsprachen ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (= GER bzw. Common European Framework = CEF). Er wurde im Auftrag des Europarats erstellt und 1996 in seiner ersten Fassung veröffentlicht. Der GER ist nicht vergleichbar mit Lehrplänen, die Methodik, Didaktik, Inhalte, Materialien und Lernergebnisse beinhalten können, sondern ein Instrument zur Beschreibung von sich entwickelnder Sprachkompetenz,

⁶ In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005 wird hinsichtlich der anzustrebenden Lernziele auf die (Rahmen-) Lehrpläne der einzelnen Länder verwiesen. Bei einer Durchsicht der Lehrpläne wird deutlich, dass die meisten erst in den vergangenen (vier) Jahren veröffentlicht wurden und auch einige erst in der Erprobungsfassung vorliegen. Einzig Niedersachsen und Hessen, zwei der vier Länder, die schon seit längerer Zeit Fremdsprachen in der Grundschule unterrichten, haben (Rahmen-) Lehrpläne für Fremdsprachen bereits seit 1995.

das sowohl von Lernern als auch von Lehrkräften und Prüfern benutzt werden kann und als Basis für Lehrpläne, curriculare Richtlinien etc. dient (vgl. Goethe Institut Inter Nationes 2001: 8). Der GER

beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln.
(Goethe Institut Inter Nationes 2001: 14)

Diese Beschreibung erfolgt mit Hilfe von Deskriptoren, die positiv als Kann-Beschreibungen formuliert sind, und wiederum in Kompetenzniveaus eingebettet sind.

Kompetenzniveaus werden mithilfe von Skalen definiert, deren Sinn die Messung und individuelle, aber auch internationale Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen darstellt. Anders ausgedrückt, die Skalen fungieren als Referenzsystem zur Sprachstandsmessung.
(Vogt 2004: 48)

Diese Skalen bestehen aus sechs Niveaustufen, und zwar der elementaren Sprachverwendung (A1 und A2), der selbständigen Sprachverwendung (B1 und B2) und der kompetenten Sprachverwendung (C1 und C2) und werden für verschiedene Kategorien beschrieben.

Da der GER für erwachsene Fremdsprachenlerner formuliert wurde, entsprechen einige der beschriebenen kommunikativen Situationen nicht den Bedingungen von Grundschulern (z.B. kann auf einem Anmeldezettel im Hotel oder bei der Einreise Zahlen und Daten ... eintragen; Goethe Institut Inter Nationes 2001: 87) und es fehlen in einigen Kategorien die Beschreibungen auf den unteren Stufen⁷. Trotzdem beziehen sich einige der neuen Lehrpläne ausdrücklich auf die Niveaustufen und Kompetenzniveaus des GERs (für die Grundschule z.B. Sachsen-Anhalt) und auch die Bildungsstandards, die von der Kultusministerkonferenz verabschiedet wurden, orientieren sich am GER. Inwiefern der GER auf die Bedingungen des Unterrichts angewendet werden kann, ist umstritten (vgl. Vogt 2004, Schocker-von Ditfurth 2004b, Legutke 2003b, Schlüter 2004).

Standards der Kultusministerkonferenz

Die bundesweit geltenden Bildungsstandards für den Primarbereich wurden 2004 von der Kultusministerkonferenz beschlossen. Sie verstehen sich als Regelstandards, Inhalts- und Outputstandards und

legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen. Die Bildungsstandards konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Faches und beschreiben erwartete Lernergebnisse. (...) Sie beziehen sich auf das im Durchschnitt erwartete Niveau der Leistungen von Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 4 (...).
(Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004: 9)

⁷ Die Frage der Angemessenheit für die Grundschule wird in Kapitel 5.3 diskutiert.

Bildungsstandards definieren damit „eine normative Erwartung, auf die hin Schule erziehen und bilden soll“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004: 11). Die als Basisqualifikation formulierten Kompetenzen sollen anschlussfähiges Lernen ermöglichen.

Durch die Einführung der Bildungsstandards und deren Überprüfung verspricht sich die Kultusministerkonferenz die Verbesserung schulischer Bildung, höhere Leistungen, Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und Durchlässigkeit des Bildungssystems. Ob das allein durch die Festlegung von Bildungsstandards erreicht werden kann, ist fraglich. So bedingt allein die Festlegung und Überprüfung von Leistung nicht eine Verbesserung der Bildung und bessere schulische Ergebnisse (vgl. Küster 2006). Zahlreiche andere Faktoren spielen in dem komplexen System Schule eine Rolle: So ist u.a. die Klassengröße, die Auswirkungen auf die individuelle Förderung hat, wichtig. Auch die Ausbildung der Lehrkräfte, die Ausstattung der Schulen und der Unterrichtsumfang gehören zu den Faktoren, die Unterrichtsqualität und damit letztlich auch die Qualität der Bildung bestimmen.

Während es für den mittleren Schulabschluss seit 2003 und für den Hauptschulabschluss seit 2004 Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache gibt, liegen für den Primarschulbereich derzeit nur Standards für die Fächer Deutsch und Mathematik vor.

Standards des BIG-Kreises⁸

Der BIG-Kreis hat hingegen bereits Standards für die Erste Fremdsprache entwickelt. Hierbei spielten die Überlegungen von Piepho, dem damaligen Leiter des BIG-Kreises, zu Profilen des Könnens bzw. Stufenprofilen eine wichtige Rolle (vgl. Piepho 2001). Die Stufenprofile legen dar, welche jederzeit disponiblen Fertigkeitskomplexe Lernende am Ende der Klasse 4 nach zwei Jahren Englischunterricht verbindlich beherrschen sollen. Diese sind positiv als *Can-Do*-Profile formuliert.

Auch die Standards des BIG-Kreises stellen die Verbindung zum GER her und formulieren Lernziele, die auf kommunikative und interkulturelle Kompetenzen und Kompetenzstufen basieren. Damit stellen sie das Kind und dessen sprachliches Wachstum in den Mittelpunkt und nicht, wie im traditionellen Unterricht, Grammatik, Lexik und Textstrukturen (vgl. BIG-Kreis in der Stiftung Praktisches Lernen der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE und floh! 2005: 6).

Die Funktion der BIG-Standards, die - anders als die Bildungsstandards der KMK - der Diagnose und Förderung eine wichtige Bedeutung zuordnen, ist folgendermaßen formuliert:

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 Jugendlichen eine Chance haben, die Standards zu erreichen. (...) Den

⁸ Der BIG - (= Beratungs-, Informations- und Gesprächs-) Kreis wurde 1999 von Prof. Hans-Eberhard Piepho ins Leben gerufen und existiert auch nach dessen Tod 2005 weiter. Mitglieder aus Ministerien, Universitäten, Fortbildungsinstituten und der Schulpraxis beschäftigen sich unter dem Dach der Stiftung Praktisches Lernen der Schul-Jugendzeitschriften „Flohkiste“ und „floh!“ mit dem Thema „1. (Schul-) Fremdsprache in der Grundschule.“

Ansprüchen der Bildungsstandards muss auf allen Stufen des Lernprozesses entsprochen werden. Auch an den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen werden Erwartungen in Bezug auf Ausbau- und Anschlussfähigkeit der Fertigkeiten und Einsichten als Maßstab der Qualität angelegt. (BIG-Kreis in der Stiftung Praktisches Lernen der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE und floh! 2005: 6f)

Im Gegensatz zu den Regelstandards der KMK verstehen sich die BIG-Standards als Mindestanforderungen (Mindest- oder Minimalstandards), deren Erreichen am Ende der Klasse 4 für alle Schüler verpflichtend ist.

Das BIG-Papier weist darauf hin, dass „affektive Faktoren wie Aufgeschlossenheit für kulturelle Unterschiede und Empathie“ nicht Teil der Standards sind, „weil sie sich einer Standardisierung und Normierung entziehen“ (BIG-Kreis in der Stiftung Praktisches Lernen der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE und floh! 2005: 8). Kommunikative Kompetenzen, die die vier Fertigkeiten und Sprachmittlung einschließen sowie interkulturelle Kompetenz und methodische Kompetenz werden in *Can-Do-Statements* aufgeschlüsselt. Außerdem werden Aussprache und Intonation, Wortschatz und Grammatik erwähnt, ohne dass - anders als in den (Rahmen-) Lehrplänen - eine Auflistung der einzelnen zu beherrschenden Laute, Lautfolgen, Lexeme und Strukturen erfolgt. Dieser Verzicht ist als eine Abkehr vom traditionellen *input*-gesteuerten Unterricht hin zum *output*-gesteuerten zu verstehen.

Insgesamt sind die Könnensprofile des GERs und der Standards wichtig für den Fremdsprachenunterricht, da sie das Lernwachstum, also die Entwicklung in den Blick nehmen und nicht nur das Ergebnis. Sie sind demnach prozess- und produktorientiert. Allerdings erscheint es problematisch, dass bei diesen Kompetenzmodellen am Ende der Klasse 4 bzw. sogar noch später angesetzt wird mit der ersten Stufe des jeweiligen Profils. Die Grunddimensionen der Lernentwicklung bis zum Ende der Klasse 4 werden nicht aufgeschlüsselt, der Lernprozess, der sich im Fremdsprachenunterricht *der Grundschule* vollzieht, ist noch nicht detailliert beschrieben worden (Ausnahme bilden die Standards des Bildungsplans von Baden-Württemberg). Für Bildungsplaner, Fachdidaktiker und Lehrkräfte der Grundschule bedeutet diese Tatsache, dass die zu erwarteten Ergebnisse am Ende der Klasse 4 bzw. die sich ab Klasse 5 oder später anschließende Entwicklung Grundlage der didaktischen und methodischen Überlegungen sind.

2.4 Didaktik und Methodik

Neben den Zielen und Kompetenzen prägt die Didaktik und Methodik den frühen Englischunterricht. Das Fremdsprachenlernen in der Grundschule wird - wie jedes andere Fach - zum einen durch die allgemeine Grundschulpädagogik, und zum anderen durch die Fachdidaktik beeinflusst.

Zu den fachdidaktischen Grundsätzen zählt das Primat des Mündlichen, das die Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen höher gewichtet als Leseverstehen und Schreiben (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005: 3/15, Edelhoff 2003b: 145). Dabei wird

ein Unterricht angestrebt, der, im Sinne einer aufgeklärten Einsprachigkeit, weitgehend in der Fremdsprache verläuft. Piepho beschreibt dieses Prinzip sogar als eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts selbst: „Die Verständigung im einsprachigen Unterrichtsgespräch ist nicht nur Prinzip, sondern ausdrücklich ein wesentliches Lernziel.“ (Piepho 2003: 32).

In der Regel vollzieht sich der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule „in einer Mischung aus konzentrischen Kreisen auf der Inhaltsebene und spiralförmiger Entwicklung der Sprachkompetenz“ (Börner 2001: 28). Das sprachliche Material wird also anhand verschiedener Themen ständig wiederholt, vertieft und erweitert, sodass ein kontinuierliches Sprachwachstum möglich ist. Dieses „Prinzip der kleinen, sich oft wiederholenden Lernschritte“ (Burwitz-Melzer & Legutke 2004: 3) geschieht, ausgehend von den allgemeinen grundschulpädagogischen Ansprüchen, in altersgemäßer Weise. Der Frühe Fremdsprachunterricht

- ist handlungsorientiert und fächerübergreifend ausgerichtet,
- orientiert sich an den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen der Lerner,
- enthält viele spielerische, kreative und anschauliche Elemente und
- ist durch einen vielfältigen Einsatz von Methoden und möglichst authentischem Material, abwechslungsreich und ganzheitlich gestaltet

(vgl. Drese 2004a: 23, Edelhoff 2003b: 145, Sarter 1997: 68).

Diese kindgemäßen Grundsätze spielen

eine bedeutende Rolle im Umgang *mit* der Sprache. Sprachliche Bewusstmachung und Sprachreflexion - Sprechen *über* die Sprache - werden, anders als in der Sekundarstufe, nur in Ansätzen angestrebt; vor allem geht es um eine ganzheitliche, unbewusste Sprachaneignung (vgl. Börner 2001: 28).
(Drese 2004a: 23)

Insgesamt ist also der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe stark geprägt von den allgemeinen grundschulpädagogischen Ansätzen und setzt sich deutlich vom Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe ab (vgl. Burwitz-Melzer & Legutke 2004: 3f, Drese 2004a: 23, Edelhoff 2003b: 145). Er wird häufig positiv umschrieben als „Oase“ (Klippel 2000: 21), die sich durch eine entspannte Lernatmosphäre auszeichnet.

Inwiefern jedoch die beschriebenen Prinzipien tatsächlich in den Klassenzimmern realisiert werden (können), kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden, wird aber beispielhaft in Kapitel 10 angesprochen. Es sei hier nur darauf hingewiesen, dass einige Prinzipien (insbesondere die weitgehende Einsprachigkeit im Unterricht) für fachfremde und/oder unzureichend qualifizierte Lehrkräfte, die im frühen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, schwer zu verwirklichen sind. (vgl. Burwitz-Melzer & Legutke 2004: 4).

2.5 Leistungsbeurteilung und -bewertung

Leistungserfassung im Englischunterricht der Grundschule ist erst seit einiger Zeit aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen zum großen Diskussionsgegenstand geworden (vgl. Kap. 1).

Einige Länder haben sich für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ein Portfolio entschieden, das die Schüler führen, um ihren eigenen Lernprozess, ihr Können und Wissen zu reflektieren und zu dokumentieren (vgl. Legutke 2001, 2002a, 2002b, 2002c, 2003a, 2003b, 2003c, 2004, Drese 2005c, 2006a, 2006b, 2006c, Kolb 2007). Neben dieser Form von Selbstbeurteilung spielt in vielen Ländern die Leistungseinschätzung durch die Lehrkraft eine maßgebliche Rolle.

Im Zuge der Diskussion über Leistungseinschätzung im Fremdsprachenunterricht ist vor allem der Beschluss einiger Bundesländer (darunter Hessen), eine Benotung in Form von Ziffernnoten für dieses Fach einzuführen, umstritten. Dass dieser Beschluss zudem zu einem Zeitpunkt erfolgte, als die Lehrkräfte nicht ausreichend auf die Leistungseinschätzung vorbereitet waren, verunsicherte viele und führte zu umfangreichen Diskussionen in den Schulen, die sich in Fachaufsätzen widerspiegeln (vgl. Piepho 2001: 15, Wunsch 2003, Drese 2004b: 293f)⁹. Einige sind nicht nur gegen Ziffernnoten, sondern gegen Leistungseinschätzung im Allgemeinen, andere befürworten zwar Leistungsfeststellung und -beurteilung, lehnen jedoch Leistungsbewertung ab (vgl. Kap. 6.1).

Insgesamt wird immer noch viel darüber diskutiert, welche Ziele die Leistungsfeststellung im Frühen Englischunterricht verfolgt, in welchen Bereichen die Einschätzung der Leistung sinnvoll ist und wie sie praktisch durchgeführt werden kann.

2.6 Fremdsprachenunterricht in Hessen

Der Fremdsprachenunterricht in Hessen, in dem die empirischen Untersuchungen dieser Arbeit stattfanden, kann vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Entwicklungen und Tendenzen betrachtet werden.

Hessen hat eine lange Tradition des Fremdsprachenlernens in der Primarstufe. Bereits 1961 begann es als erstes Bundesland den Schulversuch „Englisch ab 3. Schuljahr“. Schon 1972 wurden die bundesweit ersten „Didaktisch-methodischen Handreichungen“ für den frühen Englischunterricht der Klassen 3 und 4 veröffentlicht. Unter der wissenschaftlichen Begleitung von Prof. Gundi Gompf wurde in den folgenden Jahren an der Weiterentwicklung des Englisch-Curriculums gearbeitet, das 1995 schließlich im Rahmenplan Grundschule in seiner 5. Fassung vorlag (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995: 241-248). 2000 wurde der Rahmenplan durch die Handreichungen zur Arbeit mit dem Rahmenplan Grundschule: Englisch: „Good morning, boys and girls ...“: Vorschläge für den

⁹ Weitere Beiträge, die diese Thematik diskutieren, sind u.a. Reyher 2001: 21f, Reyher 2002, Schulz-Steinbach 2001: 8, Hoffmann 2001: 13, Behr & Kierepka 2002b: 20, Raasch 2003.

Fremdsprachenunterricht Englisch“ (Hessisches Landesinstitut für Pädagogik 2000) präzisiert.

Mit Beginn des Schuljahrs 2003/2004 gab es weitreichende Veränderungen für den Frühen Fremdsprachenunterricht. Während vorher Fremdsprachenunterricht in der Grundschule nur dann stattfand, wenn die personellen und sächlichen Möglichkeiten es gestatteten, wurde ab dem Schuljahr 2003/2004 die flächendeckende Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts ab Klasse 3 mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche vorgeschrieben. Dies hatte einen enormen Bedarf an qualifizierten Fremdsprachenlehrkräften für die Grundschule zur Folge. Obwohl schon

- seit 1970 Lehrgänge und Fortbildungen für Fremdsprachen in der Grundschule stattfinden (die seit 2003 erheblich ausgeweitet wurden) und
- seit 1970 das Fach „Englisch/Didaktik Primarstufe“ und „Englisch/Wahlfach mit Primarstufenbezug“ an der Universität Frankfurt (und später auch an den Universitäten Gießen und Kassel) studiert werden kann (vgl. Gompf et al. 2002: 39),

gibt es nicht genug qualifizierte Lehrkräfte, um den Bedarf abzudecken. Deswegen kann, trotz aller Bemühungen der Landesregierung, nicht davon ausgegangen werden, dass an allen hessischen Grundschulen Fremdsprachenunterricht von Lehrkräften erteilt wird, die (durch Fort- oder Weiterbildung bzw. Studium) dafür qualifiziert sind. Wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, stellt Hessen damit bundesweit keine Ausnahme dar. In vielen Bundesländern fehlen derzeit für den Fremdsprachenunterricht qualifizierte Lehrkräfte in den Grundschulen, sodass fachfremd Unterrichtende oder Sekundarstufenlehrkräfte eingesetzt werden.

Zeitgleich mit der flächendeckenden Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts wurde beschlossen, dass es ab 2003/04 Noten im Fremdsprachenunterricht in den Klassen 3 und 4 geben soll, was vielerorts auf heftige Kritik stieß. Da zu diesem Zeitpunkt keine Richtlinien zur Leistungsbeurteilung und zu den genauen sprachlichen Inhalten vorlagen, erstellten die Hessischen Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule eine „Orientierungshilfe zur Leistungsbeurteilung und -bewertung im Fach Englisch in der Grundschule“, die als Erlass im März 2004 veröffentlicht wurde (vgl. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik 2004: 223ff).¹⁰

Diese Orientierungshilfe, zusammen mit dem Rahmenplan, bilden die Richtlinie, die für die hessischen Fremdsprachen-Lehrkräfte für die Primarstufe verbindlich ist. Die Handreichungen stellen, laut ihres Klappentextes, keine verbindliche, amtliche Verlautbarung dar, auch wenn sie im Auftrag des hessischen Kultusministeriums herausgegeben wurden.

a) Der hessische Rahmenplan

Der Rahmenplan begründet das Lernen von Fremdsprachen mit der mehrsprachigen Lebenswirklichkeit der Kinder, die die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen und interkulturellen Kompetenzen erhöht. Es wird eine Begegnung mit fremden

¹⁰ Die Einführung der Zensurengebung erfolgte ohne vorherige Ankündigung und während des laufenden Schuljahres. Die hessischen Fremdsprachenlehrkräfte sahen sich somit zum Schulhalbjahr 2003/04 damit konfrontiert, ohne jegliche Hilfen durch Fortbildungen oder Handreichungen, Noten für den frühen Fremdsprachenunterricht zu geben.

Sprachen ab der Jahrgangsstufe 1 vorgesehen, die vor allem motivationale und erzieherische und nur nachgeordnet sprachliche Ziele verfolgt.¹¹

Um diese Ziele zu erreichen werden verschiedene praktische Aktivitäten für die Klassen 1 bis 4 für die drei Handlungsfelder „Sprachliche Vielfalt entdecken“, „Anderen Sprachen und Kulturen begegnen“ und „In zweisprachigen Situationen handeln“ vorgeschlagen.

Die (ergebnisorientierte) Einführung in die Fremdsprache, die ab dem 3. Schuljahr zweistündig erfolgt und in der Regel in Englisch stattfindet, wird nicht primär unter dem Aspekt der Weiterführung gesehen, auch wenn dies angestrebt wird (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995: 248). Sie

ermöglicht vorrangig den Einstieg in die gesprochene fremde Sprache. Deshalb hat die mündliche Kommunikation Vorrang vor schriftlichen Kommunikationsformen. Grammatisches Regelwissen wird nicht systematisch vermittelt.

(Hessisches Kultusministerium 1995: 244)¹²

Hinsichtlich der sprachlichen Ziele sollen die Kinder zu Folgendem befähigt werden:

- zu elementarer mündlicher Verständigung in Alltagssituationen
- zum genauen Hören, Wiedergeben und Unterscheiden charakteristischer fremder Laut und Lautfolgen
- zum Verstehen einfacher Texte und Textsorten (z.B. Lieder, Reime, kleine literarische Texte)
- zum Lesen von Einkaufslisten, Etiketten, Bildunterschriften, Anweisungen, Comics
- zum Schreiben kurzer Texte in situativem Bezug.

(Hessisches Kultusministerium 1995: 244)

Diese werden an anderer Stelle für die vier Fertigkeitsbereiche weiter präzisiert (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995: 247). Außerdem werden im Rahmenplan übergeordnete Bildungs- und Erziehungsziele genannt, wie die Erweiterung der generellen Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit, das Wecken an Freude und Selbstvertrauen, die Verstärkung kooperativen Verhaltens und die Förderung der interkulturellen Kompetenz (Wissen und Einstellungen) (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995: 245).

Der Rahmenplan hält fest, dass es sich bei dem Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe nicht um eine Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts der Sekundarstufe handelt, sondern dass er eigene Prinzipien verfolgt. Der Frühe Fremdsprachenunterricht sieht das Primat der Mündlichkeit vor und verläuft weitgehend einsprachig. In Abkehr von der grammatischen Progression wird eine kommunikative Progression angestrebt (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995: 245).

Diese Gegenüberstellung von kommunikativer Progression versus grammatischer Progression, die häufig in Hinblick auf den Frühen Fremdsprachenunterricht gemacht wird, ist jedoch laut Sarter nicht sinnvoll:

¹¹ An einigen hessischen Grundschulen wird Englisch ab Klasse 1 ergebnisorientiert unterrichtet, wobei es sich in der Regel um Pilotprojekte handelt.

¹² Grundsätzlich können auch andere europäische Sprachen gewählt werden, so dass es auch einige Grundschulen gibt, an denen Französisch unterrichtet wird und zwei, die bilingual Italienisch bzw. Spanisch unterrichten.

Insbesondere die nur allzu häufig anzutreffende Position, dass in der Grundschule eine „kommunikative Progression“ die grammatische ersetzen solle, kann nur greifen, wenn von einer notwendigen Gleichsetzung von „Grammatik“ bzw. „grammatischer Progression“ mit explizit-analytischer Regelerklärung und -unterweisung ausgegangen wird. Ein derartiges Verständnis und die Kontrastierung mit „kommunikativer Progression“ lässt letztere zu einem nicht nachvollziehbaren Begriff werden, setzt doch ein Fortschreiten in den Möglichkeiten verbaler fremdsprachlicher Kommunikation auch die zunehmende Beherrschung entsprechender sprachlicher Strukturen voraus. Dies bedeutet nicht die Notwendigkeit explizit-analytischen Grammatikverständnisses, wohl aber die fortschreitende Annahme von Lexikon und grammatischen Strukturen.
(Sarter 1997: 128)

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoller, davon zu sprechen, dass grammatisches Regelwissen nicht systematisch vermittelt wird (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995: 244).

Es gilt das Prinzip des ganzheitlichen, spielbetonten, fächerübergreifenden Lernens und das der methodischen Vielfalt. Dabei spielt im Sinne der kommunikativen Handlungsfähigkeit das Handeln in realen und simulierten Kommunikationssituationen eine wichtige Rolle, für die auf „einfache, der Altersstufe angemessene Redemittel (Wortschatz, Syntax, Redeabsichten)“ (Hessisches Kultusministerium 1995: 246) verwiesen wird. Anders als andere Lehrpläne wird jedoch im Hessischen Rahmenplan keine Liste mit Lexemen und Strukturen gegeben. Allerdings findet sich eine Liste mit Themen und Redeabsichten, wobei diese nur vier Bereiche umfasst: Kontakte pflegen, Gefühle ausdrücken, Willen bekunden, Sachverhalte darstellen (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995: 248).

Abschließend verweist der Rahmenplan darauf, dass weder Hausaufgaben, Leistungskontrollen und Leistungsbewertungen gegeben werden (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995: 248).

b) Handreichungen zur Arbeit mit dem Rahmenplan Grundschule: Englisch

Die Handreichungen zur Arbeit mit dem Rahmenplan Grundschule: Englisch „Good morning, boys and girls ...“ Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht Englisch“ (Hessisches Landesinstitut für Lehrerbildung 2000) „stellen eine Konkretisierung der im Rahmenplan für die Grundschule beschriebenen Lernziele und Inhalte dar. Sie wollen Anregungen und Hilfen für die tägliche Unterrichtspraxis geben.“ (Hessisches Landesinstitut für Pädagogik 2000: 5).

Eingangs werden entsprechend dem Rahmenplan die Ziele und Handlungsbereiche für die Begegnung mit Sprachen ab Klasse 1 kurz beschrieben und die Ziele, Themen und Inhalte, Prinzipien der Unterrichtsgestaltung und Fertigungsbereiche für die Einführung in eine Fremdsprache ab Klasse 3 knapp erläutert. Der Schwerpunkt der Handreichungen liegt auf dem Praxisteil, in dem erfolgreich erprobte Unterrichtseinheiten vorgestellt werden. Abschließend gibt es eine Liste mit Redemitteln für die Lehrkraft. Die Regelung, dass es weder Hausaufgaben, Klassenarbeiten noch eine differenzierte Beurteilung im Zeugnis gibt, wird in den Handreichungen bekräftigt.

c) Orientierungshilfe zur Leistungsbeurteilung und -bewertung im Fach Englisch in der Grundschule

Drei Jahre nach Veröffentlichung der Handreichungen wird mit Beginn des Schuljahres 2003/04 der Verzicht auf Zensuren aufgehoben. „Damit stellt sich die Frage, wie unter Beibehaltung der fachdidaktischen und methodischen Unterrichtsprinzipien eine Leistungsdokumentation und -beurteilung erfolgen kann.“ (Hessische Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule 2004: 1).

Deswegen haben die Hessischen Fachberaterinnen auf Grundlage und in Erweiterung des Rahmenplanes die Orientierungshilfe zur Leistungsbeurteilung und -bewertung entwickelt. Diese beschreibt die Inhalte für die Klassen 3 und 4, indem sie Sprachfunktionen und Redemittel, Themenbereiche und einen Aktivwortschatz auflistet, der am Ende der Klasse 4 beherrscht werden soll. Die Angaben in der Orientierungshilfe sind als Minimalplan zu verstehen, da sie erweiterbar sind (vgl. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik 2004). Solch eine Liste hat es bis zu diesem Zeitpunkt für den frühen Englischunterricht noch nicht gegeben.

Desweiteren werden in der Orientierungshilfe für die vier Fertigkeitsbereiche und für das interkulturelle Lernen Kompetenzbeschreibungen gegeben sowie für diese fünf Aspekte auch praktische Aufgabenbeispiele zur Leistungsfeststellung.

2.7 Zusammenfassung

Bei der Beschreibung der Situation des Fremdsprachenunterrichts bundesweit und in Hessen ist deutlich geworden, dass bei allen Differenzen und unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (z.B. hinsichtlich der Studentafel, einzelner Lernziele) viele Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen zwischen den Bundesländern herrschen. So ist der ergebnisorientierte Fremdsprachenunterricht immer sowohl auf sprachliche Ziele (Befähigung zu kommunikativer Kompetenz) als auch auf erzieherische (interkulturelle Kompetenz) und motivationale Ziele (Freude am Sprachenlernen) hin ausgerichtet und die entsprechenden Kompetenzen werden in Form von Selbstbeurteilung oder Fremdbeurteilung durch die Lehrkraft eingeschätzt. Die Ziele, Kompetenzanforderungen und die Leistungseinschätzung werden wiederum stets in Zusammenhang mit den allgemeinen grundschulpädagogischen und fachdidaktischen Grundsätzen und Ansprüchen gesehen. All diese Aspekte (Ziele, Kompetenzanforderungen, Didaktik, Methodik, Leistungseinschätzung) bedingen sich also gegenseitig und können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. Immer sind sie auch auf dem Hintergrund der besonderen Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule zu sehen, die sich erheblich von der natürlichen Situation des Fremdsprachenerwerbs einer Erst- und Zweitsprache sowie vom Fremdsprachenlernen im Kindergarten und der Sekundarstufe unterscheidet.

Vermeehrt werden Kompetenzmodelle für den Fremdsprachenunterricht formuliert, die - anders als die meisten Lehrpläne - nicht nur die Ergebnisse in den Blick nehmen, sondern die Lernentwicklung. In der Regel werden bei den in den Modellen beschriebenen Könnensprofilen die einzelnen Bereiche isoliert betrachtet, was für die Operationalisierung hilfreich erscheint und eine Grundlage für die

Leistungsbeurteilung bildet. Dabei darf jedoch nicht aus dem Blick geraten, dass Fremdsprachenlernen weit über die funktionalen Ansprüche einzelner Kompetenzen hinausgeht: „Der Fremdsprachenunterricht kann und soll sich im Sinne der Bildungsstandards ausdrücklich nicht auf den Erwerb jener funktionalen Kompetenzen beschränken, die schließlich operationalisiert werden und Gegenstand der externen Überprüfung sind.“ (Hallet & Müller-Hartmann 2006: 3).

Die in den folgenden Kapiteln angestellten Überlegungen und Untersuchungen zur Kompetenz Sprechen und deren Beurteilung durch die Lehrkraft sind in diesem Sinne vor dem Hintergrund des breit angelegten Kompetenzbegriffes der Bildungsstandards zum gesamten Fremdsprachenunterricht relativ zu sehen.

3. Die Kompetenz Sprechen im Englischunterricht der Grundschule

3.1 Gewichtung der Kompetenz Sprechen

Die Fachdidaktik ist sich hinsichtlich der besonderen Bedeutung des Sprechens im ergebnisorientierten Englischunterricht der Grundschule einig. Im Rahmen der sprachlich-fachlichen Ziele, bei denen es um kommunikative Handlungsfähigkeit, also um die Befähigung zum funktionalen und bedeutungsvollen Sprachgebrauch, um Verständigung und Austausch geht (vgl. Cameron 2001: 37, Gompf 1980: 137, Curtain & Pesola 1994: 54), spielt das gesprochene Wort (der Lehrkraft und der Lerner) eine elementare Rolle:

For young learners, spoken language is the medium through which the new language is encountered, understood, practised and learnt. Rather than oral skills being simply one aspect of learning language, the spoken form in the young learner classroom acts as the prime source and site of language learning. New language is largely introduced orally, understood orally and aurally, practised and automatised orally.
(Cameron 2001: 18)

Der Fokus des Unterrichts liegt demnach auf den Fertigkeiten des mündlichen Bereichs, Hörverstehen und Sprechen, die zueinander in engen Zusammenhang stehen. Brewster et al heben diese Verbindung hervor, indem sie von „Learning to speak (in order to be understood)“ (Brewster, Ellis & Girard 1991: 28) sprechen.¹³ Insofern kann die Isolierung der Kompetenz Sprechen (von den anderen Kompetenzen) zwecks ihrer Operationalisierung (vgl. Kap. 2.3.2) nur bedingt geschehen.

3.2 Die besonderen Merkmale des Sprechens

Die enge Verbindung zum Hörverstehen ist Grundlage für ein typisches Merkmal des Sprechens, der Reziprozität (vgl. Underhill 1987: 2; Bygate 2001: 16, Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth 2004: 61). Da der Sprecher meist mit einem oder mehreren Sprechpartnern unmittelbar interagiert, um in der Kommunikation Bedeutung auszuhandeln, muss er im Diskurs spontan, situationsgerecht, sensibel und flexibel auf die Entwicklung der Kommunikation eingehen: Der Gesprächspartner wechselt das Thema, ein weiterer Kommunikationspartner kommt hinzu, Lärm stört das Gespräch, die Unterhaltung bricht zusammen, der Gegenüber wird nicht verstanden oder versteht einen selbst nicht etc. Hierbei spielen also sowohl materielle Bedingungen, soziale Bedingungen als auch Zeitdruck eine Rolle (vgl. Goethe Institut Inter Nationes et al 2001: 55, Bygate 2001: 16). Außerdem hat die Reziprozität zur Folge, dass der Sprecher seine Äußerung nur bedingt planen

¹³ Einig sind sich die Fachdidaktiker auch darüber, dass das Hörverstehen am Anfang steht und beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule vorrangig ist (u.a. Schmid-Schönbein 2001: 66f, Curtain & Pesola 1994: 272, Rück 2004: 184).

kann und gegebenenfalls die Mitteilung, das Thema, die Formulierung usw. ändern muss (vgl. Bygate 1987: 11). Sowohl für Sprecher mit nur bedingten kommunikativen Kompetenzen, wie Fremdsprachenlerner in der Grundschule, als auch für Muttersprachler geschieht dies oft durch extensiven Gebrauch von Strategien und non-verbalel Mitteln.

Ein weiterer Vorteil der Reziprozität und der damit in der Regel einhergehenden *face-to-face situation* ist, dass der Gesprächspartner unmittelbar zeigen kann, wenn er etwas nicht versteht oder mit etwas nicht einverstanden ist. Er kann dann helfend eingreifen oder korrigieren:

Further, speaking is **physically situated face-to-face** interaction: usually speakers can see each other and so can refer to the physical context and use a number of physical signals to indicate, for instance, attention to the interaction, their intention to contribute and their attitude towards what is being said. Hence, speech can tolerate implicit reference.
(Bygate 2001: 16)

Deswegen werden häufig auch elliptische Äußerungen verwendet (*The red fish., Fourteen.*). Diese reichen in der Interaktion meist aus, da der Kontext und das Thema in einer Kommunikationssituation den Beteiligten bekannt sind.

Ein weiteres, ganz entscheidendes Merkmal des Sprechens, ist die Tatsache, dass es in der Regel unter Zeitdruck, unmittelbar (*hic et nunc*) bzw. „*on line*“ geschieht (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 61). Bygate nennt dies „*processing condition*“ (Bygate 1987: 7) Da in den meisten Fällen ein Sprechpartner zugegen ist, hat der Sprecher - anders als meist beim Schreiben - nur wenig Zeit, seine Äußerung zu planen sowie diese zu formulieren, zu artikulieren und zu kontrollieren. Dies führt u.a. zu unvollständigen Sätzen, grammatisch unkorrekten Äußerungen, (Wort-) Wiederholungen, Fehlern und Korrekturen, erneutem Satzanfang etc., die in der muttersprachlichen Interaktion so selbstverständlich und alltäglich sind, dass sie in der Regel akzeptiert und toleriert werden. Fallen dem Sprecher selbst Fehler auf, so kann er seine Äußerungen unmittelbar korrigieren und/oder improvisieren (vgl. Bygate 1987: 15).

Zudem sind die gesprochenen Wörter kurzlebig: „*Once spoken, they are gone.*“ (Bygate 1987: 11). Natürlich bleiben gesprochene Texte in der Erinnerung, aber diese Erinnerungen entsprechen nicht exakt der Äußerung selbst. Deswegen werden Textauschnitte von den beteiligten Sprechern oft wiederholt oder ähnlich erneut formuliert.

Die Kompetenz Sprechen kann in zwei Kategorien unterteilt werden. Die erste Kategorie wird unterschiedlich bezeichnet. Es ist von Interaktion (vgl. Bygate 1987), mündlicher Interaktion (vgl. Goethe Institut Inter Nationes et al 2001), interaktiver Gesprächsfähigkeit (vgl. Zydatiß 2002: 77), Dialog (vgl. Nunan 1989: 27) und dialogischer Interaktion (vgl. Diehr 2006: 13) die Rede. Trotz der unterschiedlichen Begriffe decken sie sich in ihrer Bedeutung. Im GER wird die Bedeutung wie folgt beschrieben:

Bei der mündlichen Interaktion handeln Sprachverwendende abwechselnd als Sprechende und Hörende mit einem oder mehreren Gesprächspartnern, um durch das Aushandeln von Bedeutung auf der Basis des Prinzips der Kooperation das Gespräch gemeinsam entstehen zu lassen.
(Goethe Institut Inter Nationes et al 2001: 78)

Im Mittelpunkt steht hier die Reziprozität, die es für den Sprecher erforderlich macht, sich ständig spontan auf unvorhersehbare Reaktionen und Situationen einzustellen. Die zweite Kategorie wird Monolog (vgl. Nunan 1989: 27), zusammenhängendes monologisches Sprechen (vgl. Goethe Institut Inter Nationes et al 2001: 64f) oder monologische Präsentation (vgl. Diehr 2006: 13) benannt. Auch wenn Monolog in seiner eigentlichen Übersetzung Selbstgespräch bedeutet, handelt es sich in der Regel doch um gesprochene, meist schon zu einem früheren Zeitpunkt vorbereitete, längere Äußerungen (z.B. Vorträge, Durchsagen, Referate), die im Rahmen einer Kommunikationssituation von einem oder mehreren Zuhörern empfangen werden. Der Sprecher muss sich nicht in dem Maße wie bei der mündlichen Interaktion auf Unvorhersehbares einstellen, da keine Reziprozität vorgesehen ist. Er kann seine Äußerung schon vorher planen und eventuell formulieren und muss sich dann bei der Produktion vornehmlich in der Artikulation anpassen (u.a. Geschwindigkeit, Lautstärke). Trotzdem werden, da es sich um eine (längere) zusammenhängende Äußerung handelt, Kompetenzen erwartet, die sehr anspruchsvoll und schwierig sind (vgl. Goethe Institut Inter Nationes et al 2001: 158) und die es demnach gilt, im Unterricht zu üben: „While all native speakers can and do use language interactionally, not all native speakers have the ability to extemporise on a given subject to a group of listeners. This is a skill which generally has to be learned and practised.“ (Nunan 1989: 27). Nunan begründet dies unter Verweis auf Brown und Yule, die darlegen, dass im Unterricht häufig kurze, interaktive Äußerungen (*short turns*) geübt werden, dass der Fremdsprachenunterricht aber ebenso Raum für längere, zusammenhängende Äußerungen (*long turns*) bieten muss (vgl. Nunan 1989: 27f).

Dass die Erfordernis von Reziprozität der entscheidende Unterschied zwischen dem interaktiven und monologischen Sprechen ist, stellt auch Bygate dar: „The term ‘reciprocity’ enables us to distinguish between those situations in which both the speaker and hearer are allowed to speak, and those where conventionally, only the speaker has speaking rights, as during a speech.“ (Bygate 1987: 8).

Im Alltag dominieren interaktive Gespräche gegenüber den Monologen: „Speech is normally a two-way system of communication: situations where only one person speaks and others only listen, such as an academic lecture or a political address, are comparatively rare.“ (Underhill 1987: 2). In vielen Kommunikationssituationen und auch in Prüfungssituationen folgt dem monologischen Sprechen eine Interaktion (Vortrag oder Referat mit anschließender Fragerunde und Diskussion).

Da der Begriff „Monolog“ aufgrund seiner eigentlichen Begriffsbedeutung missverstanden werden kann, wird im Rahmen dieser Arbeit der Ausdruck „zusammenhängendes Sprechen“ verwendet.

3.3 Prozesse des Sprechens

Das Sprechen umfasst vier Prozesse (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth 2004: 60; Goethe Institut Inter Nationes 2001: 92ff, Bygate 2001: 14).

Der Sprecher nimmt zunächst einen konkreten Sprech Anlass wahr. Anschließend plant er seine Äußerung vorsprachlich, d.h. er entwirft ein inhaltliches Konzept auf Grundlage seines Hintergrundwissens, der Kenntnis über das Thema, des Kontextes, der Sprechsituation und von Diskursmustern (vgl. Bygate 2001: 14): „Diese

inhaltliche Vorstrukturierung verläuft prä-verbal, wobei der Sprecher weder an Wörter, noch an Begriffe, Strukturen oder an sonstige nicht-sprachliche Elemente der konkreten sprachlichen Äußerung denkt.“ (Haß 2006: 94). Anschließend wird diese Äußerungsabsicht in eine sprachliche Form umgesetzt, also formuliert, wobei lexikalische, grammatikalische und phonologische Prozesse zu Tragen kommen (vgl. Bygate 2001: 14, Goethe Institut Inter Nationes 2001: 93). Als nächstes erfolgt die Artikulation, d.h. die inhaltliche Planung und sprachliche Formulierung wird in eine hörbare Äußerung umgesetzt. Bei der Artikulation geht es demnach um die Motorik des Stimmapparats: Die phonologischen Prozesse werden in Bewegungen der Sprechorgane umgewandelt, sodass es zu koordinierten Schallwellen kommt, die wiederum die Äußerung konstituieren (vgl. Goethe Institut Inter Nationes 2001: 93). Der letzte Prozess ist die Kontrolle, das *monitoring*. Durch diese strategische Komponente werden zum einen Fehler identifiziert und behoben (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth 2004: 60). In einem erweiterten Sinne geht es bei der Kontrolle auch um die Bewältigung des sich ständig weiter entwickelnden Kommunikationsprozesses: „Während des Äußerungsaktes kann der Sprecher dessen Wirkung auf den Angesprochenen erkennen (...).Die verbalen und non-verbalen Reaktionen sind wiederum der Input für die Fortsetzung der Sprachgenerierung.“ (Haß 2006: 95). So geht es dabei um den Umgang mit Unerwartetem (z.B. Wechsel des Themas, der Situation z.B. wenn ein weiterer Kommunikationspartner plötzlich hinzukommt, wenn es Störungen durch Lärm gibt), die Kompensation der geringen kommunikativen Kompetenz durch Strategien (*foreignizing*, Bildung von Neologismen, Gebrauch des Deutschen etc.), den Umgang mit dem Stocken oder Zusammenbruch der Kommunikation sowie den Umgang mit Versprechern, falsch Gehörtem etc. (vgl. Goethe Institut Inter Nationes 2001: 95).

Planung

Die inhaltliche Planung der Äußerung geschieht auf Grundlage des Hintergrundwissens, der Kenntnis über das Thema, des Kontextes und der Sprechsituation.



Formulierung

Bei der Formulierung wird die geplante Äußerung in eine sprachliche Form umgesetzt. Diese Komponente umfasst lexikalische, grammatikalische und phonologische Prozesse.



Artikulation

Bei der Artikulation geht es um die Motorik des Stimmapparats: Die phonologischen Prozesse werden in Bewegungen der Sprechorgane umgewandelt, sodass es zu koordinierten Schallwellen kommt, die wiederum die Äußerung konstituieren.



Kontrolle

Durch die Kontrolle, der strategischen Komponente, werden Fehler identifiziert und behoben. In einem erweiterten Sinne geht es bei der Kontrolle auch um die Bewältigung des sich ständig weiter entwickelnden Kommunikationsprozesses:

- Umgang mit Unerwartetem (z.B. Wechsel des Themas, der Situation z.B. wenn ein weiterer Kommunikationspartner plötzlich hinzukommt, wenn es Störungen durch Lärm gibt)
- Kompensation der geringen kommunikativen Kompetenz durch Strategien (*foreignizing*, Bildung von Neologismen, Gebrauch des Deutschen etc.)
- Umgang mit dem Stocken oder Zusammenbruch der Kommunikation
- Umgang mit Versprechern, falsch Gehörtem etc.

(vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 60; Bygate 2001: 14)

Die vier Prozesse des Sprechens werden im Folgenden in den größeren Rahmen der Entwicklungsmuster gestellt, um das schulische Fremdsprachenlernen vom Beginn bis hin zu der Stufe, die voraussichtlich am Ende der Klasse 4 nach zweistündigen Englischunterricht in den Jahrgängen 3 und 4 erreicht wird, darzustellen. Dabei wird der besondere Kontext, der sich vom Zweitspracherwerb sowie der Situation in Kindergarten und Sekundarstufe unterscheidet (vgl. Kap. 2.1), berücksichtigt und einzelne Aspekte, die in dieser Entwicklungsstufe eine elementare Rolle spielen (die Kompensation und Bereicherung der elementaren sprachlichen Kommunikationsfähigkeit sowie die Kontrollmechanismen) besonders erläutert.

Da es derzeit noch keine umfassenden Untersuchungen der Sprach- und Sprechentwicklung von Kindern im zweistündigen Englischunterricht der Grundschule gibt (vgl. Diehr 2006: 11), werden die vorhandenen Forschungserkenntnisse, die in vergleichbaren Unterrichtskontexten gesammelt wurden, durch Beobachtungen und Analysen aus dieser Studie gestützt bzw. in Frage gestellt.

3.4 Die Anfangsphase

Ebenso wie in der Muttersprache und der Zweitsprache gibt es in der Fremdsprache anfangs eine Phase, in der das Hörverstehen von zentraler Bedeutung ist. In diesem Zeitraum geht es um das Einhören in die Sprache, dem Vertraut-Werden mit der fremden Sprache und der Sammlung von Sprachmaterial zur Produktion (vgl. Sarter 1997: 33, 93; Klippel 2000: 79; Schmid-Schönbein 2001: 66). Unter den besonderen Bedingungen des Englischunterrichts in der Grundschule bedeutet dies: Die Kinder im Fremdsprachenunterricht sind umgeben von weiteren Fremdsprachenlernern, die in der Regel einen vergleichbaren Sprachstand haben. Das Lernen orientiert sich, insbesondere in dieser Anfangsphase, weitgehend an der Lehrkraft, die unter optimalen Bedingungen gut ausgebildet ist, wovon aber nicht immer ohne Weiteres ausgegangen werden kann (vgl. Kap. 2.1). Sie repräsentiert nur ein Sprachregister, einen Soziolekt und eine Aussprache und ist damit in der Regel das dominante Sprech- und Sprachmodell (vgl. Quetz 1998: 14). Hinzu kommt, dass das Sprachregister „schulisch eingengt, die Sprachverwendung didaktisch aufbereitet“ (Sarter 1997: 36) ist und oft nur wenige Themen umfasst.

Inwiefern diese Tatsachen für das Fremdsprachenlernen problematisch sein kann, soll anhand der Aussprache verdeutlicht werden. In der Regel entscheidet die Lehrkraft als Sprach- und Sprechmodell, welche Aussprachevarianten sie akzeptiert. Somit gesehen haben die Vorstellungen der Lehrkraft einen normativen Charakter, der insbesondere bei der Leistungsbewertung zum Tragen kommt (zur Normfrage vgl. Exkurs im Folgenden: Die Normfrage der Aussprache). Die Lerner sind - abgesehen von Sprechern auf Tonträgern - zum einen mit dem Aussprachemodell der Lehrkraft konfrontiert und zum anderen mit denen der Mitschüler. Sie müssen sich also mit den Aussprachemodellen der anderen Nicht-Muttersprachler auseinandersetzen und entscheiden, welches sie akzeptieren und welches sie verwerfen. Dabei kann es auch zu Situationen kommen, in denen das dominante Sprech- und Sprachmodell, nämlich die Aussprache der Lehrkraft, hinterfragt wird, wie in einer an der Studie beteiligten Klassen: Die Lehrkraft behandelte in der Klasse eine *action story*, die die Kinder auswendig lernen und wiedergeben sollten. Dabei

fürte sie das Wort *says* als [seis] ein. Eine Schülerin, die bilingual (deutsch und englisch) aufwächst, wies sie - nach Rücksprache mit der englischsprachigen Mutter - darauf hin, dass es [sais] heißen müsse.¹⁴

An diesem Beispiel wird deutlich, wie wichtig es ist, dass das Sprach- und Sprechmodell der Lehrkraft durch das Hören von muttersprachlichen Sprechern auf CD, DVD oder Video oder im besten Falle durch Begegnungen mit anderen fremdsprachlichen Sprechern ergänzt und damit gleichzeitig relativiert wird (vgl. Quetz 1998: 70). So können sich die Schüler mit unterschiedlichen Sprachmodellen auseinandersetzen und schließlich für eines entscheiden.

Exkurs: Die Normfrage der Aussprache

Grundsätzlich stellt sich im Zusammenhang mit der Aussprache die Frage, was unter einer „guten“ und „korrekten“ Aussprache zu verstehen ist: Was ist gut und korrekt? Ist Korrektheit das Leitmedium, an dem sich Aussprache orientieren sollte? Sollen die Kinder lernen, wie ein Muttersprachler zu sprechen? Ist dann der sogenannte *inner circle*, also der britische, US-amerikanische, kanadische, australische oder neuseeländische Muttersprachler das Vorbild? Oder können die Kinder sich auch an einer der vielzähligen anderen Varietäten des Englischen aus dem *outer circle* (u.a. Bangladesch, Indien, Kenia, Sri Lanka etc.) orientieren¹⁵? Welche der *Englishes* soll im Englischunterricht der Grundschule berücksichtigt werden? Welche Norm wird von der Lehrkraft als Messlatte angelegt?

Hinsichtlich der Norm-Frage sind die Ausführungen von Seidlhofer interessant und hilfreich als Grundlage für den Fremdsprachenunterricht. Seidlhofer macht deutlich, dass bei der Aussprache unterschieden werden muss zwischen Norm und Modell:

Regarding a particular native speaker variety as a norm which has to be imitated independently of any considerations of language use strongly connects it with ideas of correctness. Taken as a model, on the other hand, such a variety can be used as a point of reference, to which learners can approximate more or less closely (...)
(Seidlhofer 2001: 60)

Diesem Gedanken folgend, geht es bei der Aussprache im Englischunterricht weniger um eine normative Richtschnur im Sinne der Korrektheit, sondern vielmehr um die Orientierung an einem möglichen Modell, das gleichberechtigt neben anderen Modellen steht.

Trotzdem bleibt die Frage, welches Modell oder welche Modelle dem Schüler zur Verfügung gestellt werden. Auch wenn inzwischen die Bedeutung und Akzeptanz der vielfältigen englischen Varietäten des *outer circle* weniger als früher in Frage gestellt wird, ist es sicherlich nach wie vor das Ideal des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland, dass die Kinder sich an einer Varietät des *inner circle* orientieren. Während früher sogar Wert auf die *Received Pronunciation* (RP), ein im Südwesten Englands entstandener Standard, Wert gelegt wurde, wird heute - aufgrund der Mobilität und der Globalisierung - auch das US-amerikanische, australische,

¹⁴ Dies wurde in der Klasse besprochen. Für die Kinder war in diesem Zusammenhang wichtig, dass bei der Leistungseinschätzung nun beide Formen als richtig akzeptiert wurden.

¹⁵ Zum *inner* und *outer circle* vgl. Quetz 1998: 13.

neuseeländische und kanadische Englisch akzeptiert. Dies wird sichtbar an der Formulierung *Received Pronunciation Modified Standards (RPMS)*, der sich laut Doff & Klippel in aktuellen Lehrplänen findet (vgl. Doff & Klippel 2007: 43). Quetz macht deutlich, dass nach wie vor „*RP* ein didaktisch gut vertretbares Modell für Lernende ist“ (Quetz 1998: 14), da diese Varietät weltweit verstanden wird. Er schlägt vor, sich in der Grundschule auf ein bis zwei Varietäten zu beschränken (vgl. Quetz 1998: 15).

Die Realität des Klassenraumes entspricht nur bedingt dem Ideal des Englischen des *inner circles*, des *RP* oder des *RPMS*. Die Lerner setzen sich mit verschiedenen Aussprachemodellen in der Klasse auseinander. Sie hören die Aussprache der Mitschüler und müssen entscheiden, ob sie diese akzeptieren oder als falsch verwerfen. Außerdem hören die Schüler auch muttersprachliche Vorbilder von CDs, Videos etc.. Trotzdem bleibt die Dominanz der Lehrkraft. Dementsprechend geht es in der Regel im Fremdsprachenunterricht der Grundschule zunächst darum, dass die Schüler sich dem maßgeblich vorgegebenen Modell, also dem der Lehrkraft, annähern bzw. dem annähern, was für die Lehrkraft als eine angemessene Aussprache gilt.

Dieser Gedanke lässt Rückschlüsse auf die fremdsprachliche Ausbildung der Lehrkräfte zu: Ist es z.B. das Ziel, dass die Schüler eine Aussprache erlernen, die sich an dem Modell eines Englisch des *inner circle* oder *RP* orientiert, so muss auch die Aussprache der Lehrkraft dementsprechend geschult sein. Hat die Lehrkraft eine dem Standard angenäherte Aussprache, so haben auch die Kinder eine Chance, diese zu erlernen. Dass in dieser Hinsicht, nämlich bei der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, noch viel Arbeit zu leisten ist, wurde bereits eingangs erwähnt (vgl. Kap. 2.1).

Quetz hebt hervor, dass die Aussprache der Fremdsprachenlerner vor allem verständlich sein sollte (vgl. Quetz 1998: 96).¹⁶ Denn in einem kommunikationsorientierten Ansatz, wie er im Englischunterricht der Grundschule verfolgt wird, geht es vor allem darum, dass die Aussprache der Kinder verständlich ist - und zwar nicht nur für die Lehrkraft und die Mitschüler, die regelmäßig damit konfrontiert werden (vgl. Quetz 1998: 17). Eine verständliche Aussprache läuft emotionalen Vorbehalten und Ablehnungen entgegen, erhöht die Akzeptanz der Aussage und erleichtert dadurch die Kommunikation (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 56, Doff & Klippel 2007: 44, Böttger 2006: 173). Außerdem hat eine gute Aussprache auch Rückwirkungen auf den Sprecher selbst:

Ist die fremdsprachliche Äußerung nur mit Mühe verständlich, und ist der Lerner z.B. aufgrund seiner schlechten Aussprache wiederholt gezwungen, seine Äußerungen zu wiederholen, wirkt sich dies mit Sicherheit nicht fördernd auf seine Motivation aus.
(Sarter 1997: 91)

Über die Verständlichkeit hinaus ist es zudem sinnvoll, dass die Kinder eine Aussprache erlernen, die sich an das Vorbild eines Englisch des *inner circle* annähert, also eine *RPMS*. Da dies jedoch maßgeblich von dem dominanten Aussprachemodell (das der Lehrkraft) sowie von anderen personalen, affektiven, sozialen und kontextualen Faktoren sowie besonders von der Hördiskriminierungsfähigkeit der Schüler abhängig ist, müssen die Erwartungen den Bedingungen entsprechend formuliert werden.

¹⁶ Quetz stellt überzeugend dar, dass der *foreign accent* durchaus auch Vorteile hat, z.B. u.a. den „Ausländerbonus“ (Quetz 1998: 15).

In der Anfangsphase des schulischen Fremdsprachenlernens wollen einige Kinder die neue Sprache unmittelbar ausprobieren. Doch viele Kinder sprechen in der Anfangsphase nicht oder nur wenig, daher wird sie auch häufig, in Anlehnung an den L1-Erwerb, als *silent period* (Schweigephase) bezeichnet. Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf weisen darauf hin, dass diese *silent period* „im Vergleich zum Erstspracherwerb nicht obligatorisch ist und kürzer sein kann (Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997: 16). In dieser Zeit reagieren die Kinder oft nonverbal. Statt zu bejahen, nicken sie mit dem Kopf, statt einen Begriff zu nennen, zeigen sie darauf z.B. beim Ansehen eines Bilderbuches: Die Lehrkraft fragt: *Can you see the rabbit?* und der Schüler nickt mit dem Kopf und zeigt darauf.

Die Tatsache, dass sich die Kinder in der *silent period* nicht verbal äußern, ist nicht als Verweigerung zu interpretieren (Sarter 1997: 33), sondern:

An extended listening period gives learners the opportunity to gather meanings and associate them with language. They can give their full attention to understanding the message that are being communicated, without the pressure to imitate or reproduce immediately.
(Curtain & Pesola 1994: 54)

Deswegen bezeichnet Sarter diesen Zeitraum als „aktive Verarbeitungsphase“ (Sarter 1997: 33). In dieser Phase sollten die Kinder nicht dazu gezwungen werden zu sprechen

Instead of calling for immediate imitations of words and patterns, they (the teachers; Anm. d. Verf.) allow for an initial period when students are not expected to respond in the target language (...). As children accumulate a stockpile of language meanings, they will also begin to speak, using vocabulary and structures drawn from the treasury of their own experience (...).
(Curtain & Pesola 1994: 84)

Und Klippel sagt: „Um die Sprechhemmungen nicht noch zu einer Sprechangst zu verstärken, wartet man geduldig ab, bis sich erste Zeichen von Sprechlust zeigen.“ (Klippel 2000: 23). Sie und Rück schlagen vor, dass schüchterne Kinder die Möglichkeit erhalten sollten, die ersten Versuche in der Klasse im gemeinsamen Sprechen (z.B. Chorsprechen) zu wagen und nicht dazu gezwungen werden sollten, alleine vor der Klasse zu reden (vgl. Rück 2004: 184).

Die Kinder nutzen diesen Zeitraum des Einhörens nicht nur, um lexikalische und sprachliche Elemente zu sammeln, sondern auch, um sich in die fremde Aussprache einzuhören. Sie nehmen neben der Geschwindigkeit, in der gesprochen wird

- die Laute in Silben, Wörtern und Wortverbindungen,
- die Betonung in Wort und Satz und
- die Intonation (Stimmführung, Sprechmelodie)

der Fremdsprache wahr. Dabei spielt die Hördiskriminierungsfähigkeit eine wesentliche Rolle. Erst wenn die Kinder die Laute präzise und differenziert wahrnehmen, sind sie auch in der Lage, sie genau zu imitieren: „Eine gute Imitation vorgegebener Lautfolgen beruht auf einem ausgeprägten, wenngleich selten bewusst vorhandenem Differenzierungsvermögen in bezug auf die gehörten Laute.“ (Sarter 1997: 94). Laut Schmid-Schönbein ist das Differenzierungsvermögen bei den Kindern im Frühen Fremdsprachenunterricht in der Regel noch besonders gut ausgeprägt (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 68). Auch Sarter beobachtet, dass Kinder grundsätzlich eine erhöhte Lautdiskriminationsfähigkeit haben, die sich positiv auf das Wahrnehmen der Laute und im Umkehrschluss auf das Erlernen der Aussprache

auswirkt (vgl. Sarter 1997: 44). Quetz widerspricht diesen Annahmen und sagt, dass es eine enorme „Streubreite der Fähigkeit der Lautnachahmung“ (Quetz 1998: 24) gibt, da viele Kinder zielsprachige Laute ungenau wahrnehmen und imitieren (vgl. Quetz 1998: 22). Er erkennt auch einen Vorteil der Grundschul Kinder (gegenüber älteren Kindern und Jugendlichen) hinsichtlich der Aussprache, sieht ihn jedoch eher bei den psychosozialen und motivationalen Faktoren (vgl. Quetz 1998: 24). Diese Diskussion zeigt, dass genauere Forschungen im Rahmen des spezifischen Kontextes in den nächsten Jahren wichtig sind.

Die Laute werden grundsätzlich nicht isoliert, sondern als Lautbilder aufgenommen. Dabei bilden sich schon in frühester Kindheit mentale Kategorisierungsprozesse heraus. Es

werden in der mentalen Repräsentation der Laute ganze Lautgruppen um sog. Prototypen herumgruppiert, die in der Sprachwahrnehmung auf die Gesamtheit ihrer Varianten quasi einen Magneteffekt ausüben. Das hat zur Folge, dass bestimmte, akustisch sehr wohl unterschiedliche Laute als in einem zusammenfallend wahrgenommen werden.
(Sarter 1997: 95)

Beim Lernen einer neuen Sprache überträgt der Schüler nun die auditiven Wahrnehmungsgewohnheiten der Muttersprache auf die Fremdsprache. Diese besonderen Hör- und Aussprachegewohnheiten der Schüler aus der Muttersprache (z.B. die Auslautverhärtung im Deutschen) gilt es daher im frühen Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen (vgl. Böttger 2006: 174, Quetz 1998: 22ff). Sie können innerhalb einer Klasse unterschiedlich sein, da nicht alle Kinder das Deutsche als Muttersprache haben. Für Kinder mit der Erstsprache Deutsch sollte man vor allem auf Folgendes achten:

- die stimmhafte Aussprache der Konsonanten
- die englischen Reibelaute /ð/ und /θ/,
- das im Deutschen nicht vorhandene /dʒ/,
- der englische Halbvokal /w/,
- der englische Vokal [æ]
- das englische [r] und
- das helle [ɪ] und das dunkle [ɪ̞].

(vgl. Mindt & Schlüter 2003: 56 ff).

Nicht nur bei der Aussprache kommen die Wahrnehmungsgewohnheiten der Kinder zum Tragen, sondern es gibt auch semantische Interferenzen mit dem Deutschen. Eine Interferenz, die in dieser Studie in zahlreichen Klassen beobachtet werden konnte und die auch Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf nennen, ist die falsche Interpretation des Fragepronomens *Where?*, das als deutsches *Wer?* gedeutet wird und somit zu falschen Antworten führt (vgl. Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997: 75):

38	1 L4	L4	Where is Wilbur?
39	1 L4	K1	Wilbur is a cat.

Oft finden sich in der Literatur Hinweise, dass die Kinder in der Grundschule die Aussprache des Englischen schnell, spontan, scheinbar mühelos und richtig übernehmen. Allerdings zeigen die Beobachtungen im Rahmen dieser Studie, die mit denen von Sarter und Quetz übereinstimmen (vgl. Sarter 1997: 41f, Quetz 1998: 24),

dass diese Annahme nicht uneingeschränkt aufrechterhalten werden kann. Zwar gibt es Kinder, die erstaunlich schnell die Aussprache der Fremdsprache erwerben, doch ist dies nicht die Mehrheit. Viele Kinder brauchen eine Phase der Annäherung an die fremden Laute und Intonation, was vielfältige Gründe haben kann. So haben z.B. Kinder mit Lautdiskriminierungs-Schwierigkeiten im Deutschen (was z.B. oft bei Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche der Fall ist) auch Probleme, die Laute der Fremdsprache differenziert wahrzunehmen und wiederzugeben. Introvertierten Kindern kann es außerdem schwer fallen sich zu trauen, fremde Laute auszuprobieren. Auch spielen psychosoziale und motivationale Aspekte eine Rolle (vgl. Quetz 1998: 9ff). Darüber hinaus darf man nicht außer Acht gelassen werden, dass die zeitliche sehr geringe Präsenz der Fremdsprache (maximal 90 Minuten pro Woche) dazu beiträgt, dass die Kinder sich nur bedingt in das Englische einhören können.

3.5 Die weitere Entwicklung

Auch wenn am Anfang die ausgiebige Hörverstehensphase steht, in der die Kinder nicht zu Äußerungen gedrängt werden, so ist es schon früh wichtig, ihnen vielfältige Möglichkeiten zum Sprechen zu geben. Diese Sprechangebote sind deshalb so zentral für das Lernen, da die Kinder im Fremdsprachenunterricht nicht, wie in der Erst- und Zweitsprache, ständig in Situationen der anderen Sprache eingebunden und ihr ausgesetzt sind, was bedeutet:

Foreign language teaching needs to compensate for this lack of exposure to the language by providing other learning opportunities. (...) in addition to being exposed to large amounts of comprehensible input, learners need to use their production resources and skills, if they are to develop knowledge and skills to share their understandings fully and accurately.
(Cameron 2001: 41, 60)

Auch Klippel betont, dass die Schüler ausreichend Gelegenheit haben müssen, in kommunikativen Situationen zu handeln, denn „Kommunizieren lernt man durch Kommunizieren“ (Klippel 2000: 88). Es kann zur Demotivierung führen, wenn die Erwartung der Kinder, im frühen Fremdsprachenunterricht zu sprechen, nicht erfüllt wird (vgl. Brewster, Ellis & Girard 1991: 64).

Nach dem Einhören in die Fremdsprache folgt eine Phase, in der die Kinder noch stark nonverbal agieren und häufig die Muttersprache verwenden (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 130,145). Hinzu kommt, dass sie in der Fremdsprache weitgehend imitieren und reproduzieren (vgl. Schmid-Schönbein 2001, Gompf 1980, Klippel 2000, Sarter 1997 Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 130): „Sprachliche Vorgaben der Lehrerin werden richtig wiederholt, und die eigenen fremdsprachlichen Äußerungen entsprechen im großen und ganzen dem vorgegebenen Modell.“ (Sarter 1997: 52). In dieser Phase benutzen die Lerner meist Ein- und Zwei-Wort-Antworten, die oft Nomen und Adjektive, selten nur Verben beinhalten. Die Lexik nimmt im Laufe der Zeit linear zu: „Leistungszuwächse werden vor allem durch gesteigerte Speicherkapazität für fremdsprachliches Material erreicht und sind somit lexikalisch motiviert.“ (Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 163). Diese anfangs elliptischen Äußerungen sind oft ausreichend, um den Bedeutungsgehalt zu vermitteln und

teilweise kommunikativ absolut angemessen: Die Frage *What can you see?* wird mit *Brown dog.* beantwortet, *How old are you?* mit *Ten.* Teilweise wird aber im Laufe der Kommunikation bei den Ein- und Zwei-Wort-Äußerungen auch deutlich, dass die Kinder noch keine Struktur benutzen können, wie hier bei der Beschreibung des Bildes.

169	1_L3	K6	Yellow, white and red (..) red dress.
170	1_L3	L3	Hmh.
171	1_L3	K6	Blue trousers.
172	1_L3	L3	Right.
173	1_L3	K6	Orange, green and yellow pullover.
174	1_L3	L3	Right.

Ebenso wäre es im Deutschen ungewöhnlich (wenn nicht unmittelbar vorher die Frage „Was siehst du?“ gestellt wurde), nur die Gegenstände und ihre Farben zu nennen, ohne *chunks* wie „Ich sehe“ oder „Da ist ...“: Bei solchen Äußerungen, die für die Anfangsphase typisch sind, muss der Kontext bekannt sein (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 163).

Auch später benutzen Kinder häufig Ein- und Zweiwortäußerungen, um sich auszudrücken. Dies geschieht dann nicht aufgrund von mangelnder Kompetenz, sondern weil es kommunikativ völlig ausreichend ist und den typischen Merkmalen des Sprechens entspricht. So reicht auf die Frage *What's your name?* die Antwort „Tobias.“, auch wenn die Lehrkraft im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts erwartet, dass er sagt: *My name is Tobias.* oder *I am Tobias.* Die hohe Toleranz in der mündlichen Kommunikation und die Orientierung am Inhalt (nicht an der Form), die in der Muttersprache herrscht, muss also zumindest teilweise auch auf die Fremdsprache übertragen werden.

Typisch für diese frühe Phase, in der das Lexikon stark inputabhängig ist und recht schnell angespeichert werden kann, ist neben den Ein- und Zwei-Wortäußerungen sowie den Äußerungen in der L1 auch die unanalytierte Verwendung von ganzen, festen, als Einheit erlernten und gespeicherten Spracheinheiten, sogenannten *chunks* oder *formulas* (*How are you? I'm fine. Thank you.*). Diese werden in den Rahmenrichtlinien als Redemittel, Sprachfunktionen oder Sprechabsichten bezeichnet (vgl. Gompf 1980: 138, Schmid-Schönbein 2001: 72). Sie unterstützen die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder in diesem frühen Stadium der elementaren linguistischen Kompetenz (vgl. Brewster, Ellis & Girard 1991: 65, Curtain & Pesola 1994: 118, Cameron 2001: 50).

Die typische Verwendung eines *chunks* zeigt sich auch bei den Beobachtungen im Rahmen der Studie. Auf die Frage der Lehrkraft, wie sich die Hexe Winnie fühlt, wendet ein Kind den ihm bekannten und oft wiederholten *chunk I'm angry* (und eine entsprechende Gestik) an.

180	1_L4	L4	How does she feel about the cat on the bed? Is she happy about that?
181	1_L4	K8	(schüttelt mit dem Kopf) I'm angry.

Er kann den *chunk* nicht in die dritte Person Singular umsetzen (*She's angry*), kann sich aber mit seiner Hilfe auf Englisch verständlich machen. Dies ist ein deutliches

Beispiel, inwiefern *chunks* den Kindern helfen, sich auszudrücken, auch wenn sie nicht korrekt benutzt werden: „In dieser Phase der Anspeicherung, die übrigens notwendige Voraussetzung für das Erkennen von Regelmäßigkeiten ist, verwenden die Kinder bestimmte Flexionsmuster (z.B. Singular - Pluraldifferenzierung) sowohl adäquat als auch nicht adäquat.“ (Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 76).

Im folgenden Erwerbsverlauf der Fremdsprache, werden die *chunks* analysiert und aufgespalten. Hasiba stellt den Nutzen der *chunks* und ihren veränderten Gebrauch im Lernfortschritt folgendermaßen dar:

Diese vorfabrizierten Satzgebilde können vor allem in der Anfangsphase des Fremdspracherwerbs hilfreich sein, da sie vielseitig einsetzbar sind und den Einstieg in den aktiven Sprachgebrauch erleichtern. Mit steigendem (Fremd)sprachenniveau werden sie als *frame* verwendet, in dessen *open slots* verschiedene Konstituenten eingefügt werden können, was wiederum die Flexibilität der Ausdrucksweise erhöht.
(Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997: 71f)

Ähnliche Beobachtungen konnten in einer Grundschulklasse durch die Forscherin gemacht werden: Im zweiten und dritten Schuljahr wurden im Laufe der Zeit die *chunks* *My favourite animal is a ...*, *My favourite colour is ...*, *My favourite number is ...* etc. und die entsprechenden Fragen *What is your favourite animal/colour/number?* eingeführt. Nachdem die Schüler die Monate erlernt hatten, sagte eines Tages ein leistungsstarker Schüler als er sich vorstellen sollte *My favourite month is September*. (der Monat, in dem er Geburtstag hat). Er hatte also die als *chunk* gelernte Einheit *My favourite colour is ...* aufgespalten und den Rahmen (*frame*) *My favourite ... is ...* mit den offenen Variablen (*open slots*) zur Einbindung seiner Variable (*month* und *September*) genutzt. Dieses Beispiel zeigt, dass perspektivisch gesehen, die Veränderbarkeit und Offenheit der *chunks* bzw. Redemittel, also „ihr generatives Potential zur eigenen Sprachschöpfung“ (Sarter 1997: 114f) entscheidend ist. Peltzer-Karpf und Zangl unterstützen diese Ansicht und weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, wie die Lehrkraft durch Wiederholung von Strukturen im Unterricht die Wahrnehmung der *frames* und *open slots* durch den Schüler fördern kann:

Während vollständige Wiederholungen die Festigung von *chunks* (zunächst nicht analysierte Phrasen) fördern, erkennt der Schüler durch teilweise Wiederholung wie und wo ein *chunk* aufgespalten werden kann (z.B. *What's this? ... and this?*).
(Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 35)

Obwohl sie die Wiederholungen als Grundlage zur Wahrnehmung von Mustern und Gesetzmäßigkeiten unterstützen, weisen sie gleichzeitig darauf hin, dass übertriebenes Wiederholen auch zu *fossilization* führen kann. Deswegen sollten neben den vollständigen Wiederholungen auch stets variantenreiche Wiederholungen eingebaut werden (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 35). Dadurch kann die Segmentierung und Analyse, die Grundlage für das Sprachenwachstum ist, erleichtert werden (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 28).

Während die Schüler anfangs die *chunks* recht oberflächlich analysieren und segmentieren, indem sie einfache offene Variablen erkennen (*My favourite ... is a ...*), folgt eine Phase, in der die Kinder die *chunks* tiefer analysieren und schließlich eine erhöhte morphosyntaktische und semantisch-lexikalische Flexibilität erreichen (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 157). Die kreativen und freien Produktionen nehmen zu

und die Kinder werden variabler in ihrer Ausdrucksweise. Im zweistündigen Englischunterricht der Grundschule ist allerdings davon auszugehen, dass höchstens einzelne Kinder diese Stufe des Entwicklungsprozesses erreichen (vgl. Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997: 83).

Solange sich die Kinder in einem frühen Erwerbsstadium befinden, in denen sie weitgehend unanalysierte, fest gespeicherte *chunks* und *formulas* verwenden und sich damit an einem festen Sprachmuster, einer Norm, orientieren, machen sie kaum Fehler: „Der hohe Korrektheitsgrad (pseudostabiler Ordnungszustand) ist durch lexikalisierte Einheiten zu erklären.“ (Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 163). Eine Ausnahme sind die - auch in der Muttersprache typischen - Fehler, die dadurch zustande kommen, dass die Kinder beim Sprechen unmittelbar (*on line*) reagieren müssen. Was passiert aber, wenn dies beim fortgeschrittenen Fremdsprachenlernen nicht mehr der Fall ist und die Kinder beginnen, die *chunks* tiefer zu analysieren und zu segmentieren?

Erst wenn sich die Schüler nicht mehr an die Norm halten und das vorgegebene Modell verlassen, um mit der Sprache zu experimentieren, beginnen sie „Fehler“ zu machen. Das geschieht erst dann, wenn die Kinder eine kritische Masse an Informationen aufgenommen haben, auf deren Grundlage Reorganisationsprozesse stattfinden können (vgl. Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997: 79, Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 38,44):

Eines der wichtigsten und auch am deutlichsten erkennbaren Merkmale eines sich im Fortschritt befindlichen Erwerbs ist - wie bereits angesprochen - die Experimentierfreudigkeit der Kinder. Die von ihnen produzierten Kreativformen sind der entscheidende Hinweis, dass die Kinder eigenständig mit Sprache arbeiten und allmählich den strukturellen Code knacken. Mit zunehmend höherem sprachlichen Niveau nehmen imitative Produktionen sukzessive ab. Dieser Fortschritt im Erwerb wird fälschlicherweise häufig als Rückschritt interpretiert, da es zu einer auffallenden Reduktion von korrekten Produktionen und zu einem gleichzeitigen Anstiegen von sogenannten Fehlern kommt. (Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997: 94)

Ein Beispiel für einen „intelligenten Fehler“ (Schmid-Schönbein 2001: 36), der die eigenständige Strukturierung der Sprache und die Hypothesenbildung durch die Schüler belegt, ist die Übergeneralisierung von Regeln. Die Kinder beginnen damit erst bei fortgeschrittener Fremdsprachenkompetenz, z.B. wenn sie von *sheeps*, *fishes* und *mouses* reden (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 77): „Morphologische Übergeneralisierungen (z.B. *mouses* anstatt *mice*) zeugen von einer fortgeschrittenen Verarbeitung (...) (Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997: 79).

Ein weiteres Beispiel im grammatischen Bereich zeigt sich hier, wo der Junge das Personalpronomen (*she*) durch das Anhängen vom -s als Possessivpronomen nutzt.

257	3_L1	K14	Mhm. I can see another girl. Her hair colour. She`s hair colour is yellow and orange.
-----	------	-----	---

Interessant ist dabei, dass er erst die richtige Form benutzt, sich aber gegen sie entscheidet. Das zeigt die Korrekturresistenz, die typisch für diese Phase ist (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 163)

Einige Kinder benutzen, sobald sie verstanden haben, dass sich die Singular- und Pluralform des Hilfsverbes *to be* unterscheiden (*am/is/are*) auch eine Weile mehrere Formen:

117	1_L4	K4	Winnie puts Wilbur into the garden. The grass is green and Wilbur is are green.
-----	------	----	---

Sie übernehmen also nicht mehr nur einen *chunk*, sondern reorganisieren ihn aktiv.

Auch im Bereich der Satzmuster zeigt sich die fortgeschrittene Entwicklung, wenn die Kinder die *chunks* aufspalten. Es werden weitgehend einfache, kurze, affirmative Sätze in der Gegenwartsform verwendet, deren Satzbau oft noch stark am Deutschen orientiert ist:

189	1_L4	K7	Äh, and the Winnie fells over Wilbur hin
-----	------	----	--

185	2_L4	K12	I have breakfast in the school at zehn.
-----	------	-----	---

251	3_L1	K14	Her hair colour is brown.
-----	------	-----	---------------------------

Auch die Progressive Form wird nur selten verwendet und dann in Strukturen, die auswendig gelernt wurden (*He/she is wearing. It's raining.*).

Auffallend ist, dass die Kinder in der Regel keine zusammengesetzten Sätze verwenden. Ausnahme ist eine Klasse, bei der die Kinder eine Geschichte nacherzählen. Die komplexen Strukturen, die in der Geschichte vorkommen, geben sie auch wieder:

109	1_L4	K4	When Wilbur sits on a chair and eyes open, Winnie can't see Wilbur. When eyes, äh, when Wilbur sleep and eyes closed, Wilbur sits on the Winnie. (<i>K6 schüttelt den Kopf</i>)
-----	------	----	---

115	1_L4	K6	Winnie is angry. She waves a magic wand a and acracadabra, Wilbur is green.
-----	------	----	---

121	1_L4	K5	Hmh. Winnie can't see when Wilbur sits on the chair, sits on the carpet
-----	------	----	---

Aufgrund der anderen Äußerungen der Kinder, die vornehmlich aus *chunks* oder einfachen Strukturen bestehen, ist davon auszugehen, dass die Kinder diese komplexen Strukturen auswendig gelernt haben und nicht flexibel über sie verfügen.

All diese Reorganisationsprozesse geschehen nicht linear und unterscheiden sich damit von der Zunahme der Lexik, die linear verläuft (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 164).

Insgesamt ist die Experimentierfreudigkeit, die das fortgeschrittene Sprachwachstum zeigt und als Produktion beschrieben werden kann (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 44, Behr & Kierepka 2002a: 5), im Fremdsprachenunterricht der Grundschule immer wieder zu beobachten. Sie kann aber laut Sarter keinesfalls bei allen Schülern vorausgesetzt werden. Sarter stellt bei ihren Unterrichtsbeobachtungen, die über

einen Zeitraum von vier Jahren durchgeführt wurden, fest, dass sich der Großteil der Gruppe noch am Ende des vierten Schuljahres der Fremdsprache in mimetischer Weise nähert (vgl. Sarter 1997: 54):

Die Zeit, die für eine Fremdsprachenbegegnung im Rahmen eines Stundenplans der Grundschule zur Verfügung steht bzw. wahrscheinlich jemals stehen wird, ist nun mit Sicherheit nicht ausreichend, um den Kindern ausreichend Gelegenheit zu Hypothesenbildung und ihrer Überprüfung, Korrektur und Festigung zu geben.
(Sarter 1997: 66)

Deswegen betont sie den Bedarf einer „realistischen Erwartungshaltung in Bezug auf das, was in der knapp bemessenen Zeit geleistet werden kann.“ (Sarter 1997: 126). Dieser Ansicht ist zuzustimmen. Auch wenn es sicherlich erstrebenswert ist, dass *alle* Kinder die Phase der strukturellen Reorganisierung der Sprache erreichen, entspricht dies nicht unbedingt der Realität in den fremdsprachlichen Klassenzimmern was u.a. mit dem Kontext (Ort und Zeit) und den beteiligten Personen (Persönlichkeitsvariablen bei den Schülern, Ausbildung der Lehrkräfte) zusammenhängt. Was von *allen* Kindern im zweistündigen Fremdsprachenunterricht der Grundschule (mit oft fachfremd unterrichtenden Lehrkräften) erreicht werden kann, ist eine im oben beschriebenen Sinne *elementare* Kommunikationsfähigkeit, bei der die Lerner über ein großes Lexikon verfügen und *chunks* mit offenen Variablen flexibel nutzen. „Elementar“ sollte hierbei nicht im Sinne von „rudimentär“ (Klippel 2000: 23) begriffen werden, sondern auch und gerade im Sinne von ausbaufähig und „grundlegend“ (Sarter 1997: 120).

3.6 Imitation, Reproduktion, Produktion

Bei einigen Autoren werden zur Verdeutlichung der Entwicklungsstufen des Sprechens die Begriffe Imitation, Reproduktion und Produktion verwendet. Allerdings sind diese, wenn auch in ihrer Abfolge unbestritten, nicht einheitlich definiert und werden deswegen insgesamt nicht ausreichend voneinander abgegrenzt, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Behr & Kierepka beschreiben die Begriffe Imitation und Reproduktion folgendermaßen:

Imitatives Sprechen
Der Schüler gibt Gehörtes und Geübtes phonetisch und intonatorisch korrekt sowie wort- und inhaltsgetreu d.h. unverändert wieder. (...)
(Behr & Kierepka 2002a: 5)

In dieser Definition wird der Tatsache, dass Imitation immer in einem zeitlich eng gefassten Rahmen stattfindet, nicht Rechnung getragen. Dies geschieht bei Mindt & Schlüter, bei denen die Imitation als Anfangsstadium der Reproduktion gefasst wird. Bei ihrem Konzept beginnt die Reproduktion mit zwei Phasen der Imitation: dem gestützten Sprechen (Mitsprechen, Chorsprechen) von einzelnen Wörtern und später (kurzen) Sätzen, bei dem die Lernenden der Geschwindigkeit und dem Rhythmus des Sprechvorbilds folgen (Phase 1) und dem Nachsprechen von Wörtern und (kurzen) Sätzen (Phase 2).

Als nächste Phase folgt die Reproduktion, die bei Mindt & Schlüter als impulsgesteuertes Sprechen gilt, was wiederum den Übergang zum produktiven Sprechen darstellt (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 43f). Behr & Kierepka fassen die Reproduktion ähnlich, indem sie sagen:

Reproduktives Sprechen

Der Schüler gibt Gehörtes und Geübtes in geringfügig veränderter Form wieder. Beim reproduktiven Sprechen transferiert der Schüler ein geübtes Sprachmuster entweder auf eine andere Situation oder auf seine eigene Person und verändert es. (...) Reproduktives Sprechen basiert auf der Imitation von Sprachmustern, geht aber in dem oben beschriebenen Sinne darüber hinaus.

(Behr & Kierepka 2002a: 5)

Allerdings scheinen hier die kleinen Teilschritte, die die Schüler beim Fremdsprachenlernen vollziehen, nicht genug berücksichtigt zu werden. Dass die Schüler zunächst *chunks* unanalysiert nutzen und diese erst später segmentieren, um sie differenzierter für ihre Sprechabsichten zu gebrauchen, wird in diesen Beschreibungen von Reproduktion nicht deutlich. Da sich aber gerade hierbei der Lernfortschritt deutlich ablesen lässt (vgl. Kap. 3.5), ist eine differenzierte Definition sinnvoll.

Die dritte Phase, der produktiven Durchbrechung des Antwortmusters (vgl. Schmid-Schönbein 2001), wird auch produktives Sprechen (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 44) bzw. Produktion (vgl. Behr & Kierepka 2002a: 5) genannt. Gompf fasst darunter das, was Behr & Kierepka sowie Mindt & Schlüter unter Reproduktion einordnen. Ihrer Meinung nach ist die veränderte Wiedergabe des Gehörten bereits der selbständige Gebrauch der Sprache, wobei unklar bleibt, inwiefern die Schüler dabei flexibel und kreativ mit ihren Sprachkenntnissen umgehen. Laut Gompf folgt der selbständige Gebrauch der Sprache dem imitativen und reproduzierenden Sprechen und zeigt sich darin, dass Kinder in der Lage sind, bekannte Strukturen auf andere Themenbereiche anzuwenden: „Kontinuierlich einbezogene Transferübungen befähigen die Schüler allmählich dazu, diese Redemittel - jeweils ihren Redeabsichten entsprechend - auch in neuen Situationen anzuwenden.“ (Gompf 1980: 149).

Behr & Kierepka sind hierbei präziser. Ihrer Definition entsprechend verwendet der Schüler

geübte und eingeprägte Sprachmuster selbständig, um eigene Redeabsichten in der Fremdsprache zu realisieren. Produktives Sprechen geht über die enge Steuerung durch den Lehrer hinaus. Vom Schüler erfordert es vor allem die Fähigkeit, in situativ umrissenen Kontexten zu agieren, d.h. sein begrenztes sprachliches Wissen effizient zur Leistung der kommunikativen Situation einzusetzen.

(Behr & Kierepka 2002a: 5f)

Bei dieser Beschreibung stellt sich allerdings die Frage, ob das reproduktive bzw. imitative Sprechen nur in Zusammenhang mit der engen Steuerung durch die Lehrkraft zu sehen ist oder ob es sich nicht vielmehr um eine Entwicklungsphase, wie im oben beschriebenen Sinne handelt (vgl. Kap. 3.5).

Mindt & Schlüter stellen das produktive Sprechen dar, indem sie zum einen gelenkt und frei kontrastieren und zum anderen den Umfang erweitern (von Kurzdialogen zu kleinen Geschichten). Sie nennen für das produktive Sprechen drei Phasen:

- gelenktes Sprechen mit Hilfe von Impulsen
- freies Sprechen in Kurzdialogen

- freies Sprechen bei der Darstellung von Sachverhalten oder dem Erzählen einer kleinen Geschichte.

Auch hier stellt sich, wie bei Behr & Kierepka, die Frage, ob die Definition sich an der Lenkung durch andere Personen orientieren sollte. Wichtiger erscheint der „experimentierfreudige“ Umgang mit der Sprache, bei dem durch den flexiblen und kreativen Umgang mit den sprachlichen Ressourcen die Analyse- und Segmentierungsprozesse deutlich werden.

Aufgrund dieser Überlegungen werden für diese Studien folgende Definitionen zugrunde gelegt:

Imitation

Unter Imitation wird das unmittelbare Nachsprechen eines Wortes, das Übungszwecken dient und in der Regel keine funktionale Bedeutung für Kommunikation hat, verstanden.

Beispiel:

L sagt: *This is a rabbit.*

K wiederholt unmittelbar danach: *This is a rabbit.*

Reproduktion

Hier ist die eigentliche Bedeutung des Wortes entscheidend: Reproduktion meint „Wiedergabe“ und reproduzieren „etwas genauso hervorbringen, (wieder-) herstellen“ (Duden: 664). Auf das Sprachenlernen übertragen wird Reproduktion in dieser Arbeit daher definiert als die unveränderte Wiedergabe des Gehörten bzw. Eingprägten (z.B. *chunks* und *formulas*), die sich aber nicht unbedingt - wie bei der Imitation - zeitlich unmittelbar anschließt.

Beispiel:

Die Kinder haben in der letzten Stunde die Strukturen *How are you? I'm fine.* gelernt. Sie haben sich gegenseitig befragt und auf die Frage geantwortet. In der folgenden Stunde schafft die Lehrkraft wieder eine Situation, in der die Kinder sich gegenseitig befragen und auf die Frage antworten sollen. Es handelt sich also hier um genau den gleichen, zeitlich versetzten Kontext, in dem die Kinder die kompletten Strukturen unverändert wiedergeben.

Teilreproduktion

Bei der Teilreproduktion wird ein Teil der Äußerung unverändert wiedergegeben (reproduziert), während ein anderer geringfügig verändert wird, z.B. in dem er mit individuellen Varianten gefüllt wird. Die *open slots* von *chunks* werden also als *frames* benutzt, was die Kinder nur dann können, wenn sie über ein fortgeschrittenes Sprachenwachstum mit Analyse- und Segmentierungsprozessen verfügen.

Beispiel:

Die Kinder haben den *chunk I like ...* gelernt und setzen nun individuell ihre Vorlieben ein, z.B. *I like bananas., I like Robbie Williams., I like apples..*

Produktion

Wenn der Lerner zunehmend freier mit dem Gehörten/Eingeprägten umgeht, wenn es darum geht, Redeabsichten zu realisieren, gilt der Begriff Produktion. Durch eine tiefere Analyse und Segmentierung der *chunks* erhöht sich die morphosyntaktische und semantisch-lexikalische Flexibilität. Die kreativen und freien Produktionen nehmen zu und die Kinder werden variabler in ihrer Ausdrucksweise.

Beispiel:

Das Kind verfügt über verschiedene Strukturen (... *is wearing* und ...*has*....), um seine Redeabsichten (eine Person zu beschreiben) auszudrücken. Diese setzt es variabel ein, indem es die *chunks* auf vielfache Weise spaltet und neu kombiniert. Der Schüler verfügt also über eine größere wort- und satzinterne Flexibilität, wodurch er sich vielfältiger ausdrücken kann (Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 135). Dabei werden zunehmend auch Konnektoren (*and*) genutzt, um sich zusammenhängend zu äußern.

27	1_L3	K2	The boy is wearing a short and a pair of shoes.
28	1_L3	L3	Very good.
29	1_L3	K2	The girl has a skirt
30	1_L3	L3	Great.
31	1_L3	K2	and a pair of shoes and two yellow socks.
32	1_L3	L3	Good.
33	1_L3	K2	She is wearing a green short äh sh

Ein anderes Kind benutzt in seinen Äußerungen u.a. viele verschiedene Strukturen (*it`s*, *is wearing*, *has*), einen Konnektor (*and*) und eine Präposition (*on the floor*). Auch wenn es sich nicht fehlerfrei ausdrückt, zeigt es doch, dass es auch auf vielfältige sprachliche Elemente zurückgreift und diese kontextgebunden neu kombiniert, um sich zu äußern:

204	1_L3	K7	Crown, yes. And, and the window it`s rain.
205	1_L3	L3	Yes.
206	1_L3	K7	And two ballons and a cake on the floor
207	1_L3	L3	Great.
208	1_L3	K7	And a boy. She`s wearing green trousers
209	1_L3	L3	Right
210	1_L3	K7	And orange yellow green pullover
211	1_L3	L3	Wonderful
212	1_L3	K7	And a cat.
213	1_L3	L3	Hmh
214	1_L3	K7	And a boy has orange hmh shorts

Die vier Phasen (Imitation, Reproduktion, Teilreproduktion und Produktion) sind nicht als völlig getrennte Elemente zu verstehen, sondern überschneiden sich häufig. Außerdem sind sie oft in der Praxis nicht zu unterscheiden, da hierbei interne Prozesse ablaufen, die nicht ohne Weiteres nachvollziehbar sind.

Benutzt man die Begriffe Imitation, Reproduktion, Teil-Reproduktion und Produktion, so kann im zweistündigen Englischunterricht der Grundschule erwartet werden, dass alle Schüler imitieren, reproduzieren und teil-reproduzieren. Einige

Kinder werden auch produzieren, d.h. sie beginnen mit tiefergehenden internen Analyse- und Reorganisationsprozessen, die sich in ihrer extensiven Experimentierfreudigkeit niederschlagen. Die Anzahl der Kinder, die diese weitere Entwicklungsstufe erreichen, hängt von der jeweiligen Klasse mit ihren besonderen Bedingungen (Kontext, Schüler, Lehrkraft) ab.

3.7 Kompensation und Bereicherung der elementaren sprachlichen Kommunikationsfähigkeit

3.7.1 Einsatz von Strategien

Die elementare sprachliche Kommunikationsfähigkeit, die im Fremdsprachenunterricht der Grundschule erreicht wird, wird bereichert und kompensiert durch den vielfältigen Einsatz von Strategien und parasprachlichen (z.B. Gestik, Gesichtsausdruck, Haltung, Blickkontakt) und prosodischen Mitteln (z.B. Stimmklang, Lautstärke, Stimmqualität und -höhe, Betonung) sowie dem Gebrauch des Deutschen. Die Kinder nutzen diese Mittel, um ihre begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern, weswegen ihnen besondere Beachtung zukommen sollte. Zugleich werden Strategien aber auch von Fremdsprachenlernern und Muttersprachlern gleichermaßen genutzt, um „die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen.“ (Goethe Institut Inter Nationes 2001: 62). Grundsätzlich wird bei den Kommunikationsstrategien zwischen Reduktionsstrategien (*reduction strategies*) und Problemlösestrategien (*achievement strategies*) unterschieden (vgl. Bygate 1998: 42ff, Goethe Institut Inter Nationes 2001: 69). Im GER werden die Strategieformen folgendermaßen beschrieben:

Die Ansprüche nach unten zu korrigieren, um sie den Ressourcen anzupassen und so einen Erfolg in einem begrenzten Aufgabenbereich zu sichern, ist als Vermeidungsstrategie beschrieben worden; eine Korrektur nach oben und die Suche nach Bewältigung einer Aufgabe dagegen als Problemlösungsstrategien. Werden Problemlösungsstrategien genutzt, gehen die Sprachverwendenden positiv mit ihren Ressourcen um. (Goethe Institut Inter Nationes 2001: 69)

Als Beispiele für Problemlösestrategien nennt der GER u.a. Übergeneralisierung, Paraphrasen, ‚Verfremden‘ (*foreignizing*) von muttersprachlichen Ausdrücken, Verwendung von *chunks* (vgl. Goethe Institut Inter Nationes 2001: 69).

Bygate fasst den Begriff der *achievement strategies* noch weiter, wenn er sagt: „If she uses an achievement strategy, she will attempt to compensate for her language gap by improvising a substitute.“ (Bygate 1987: 42). Dementsprechend fasst er unter die *achievement strategies* neben den im GER genannten Punkten auch den Gebrauch der Muttersprache und Neologismen. Unter *reduction strategies* versteht Bygate einzig die Vermeidung (*avoidance*) (vgl. Bygate 1987: 47).

Die Einordnung der Nutzung der Kommunikationssprache (Deutsch) als *achievement strategy* scheint allerdings vor dem Hintergrund der Erkenntnisse von Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf problematisch zu sein: „Grundsätzlich ist davon

auszugehen, daß im Spracherwerb weiter fortgeschrittene Kinder eher dazu tendieren, ihnen unbekannte Lexeme durch Substitutionsformen zu ersetzen als sprachlich schwächere Kinder. Diese hingegen reagieren auf noch nicht im Lexikon gespeicherte Adjektive in vielen Fällen mit Schweigen bzw. mit Antworten in der Erstsprache.“ (Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997: 55). Auch im Rahmen dieser Studie konnte diese Beobachtung gemacht werden (siehe im folgenden). Nicht nur einzelne Wortschatzlücken wurden mit deutschen Wörtern aufgefüllt (*code-switching*), sondern die Schüler beschränkten sich nur auf den Gebrauch des Deutschen. Diese Unterscheidung zwischen *code-switching* und L1-Antworten, wie sie auch Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf vornehmen (Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997: 82), ist gerade in den frühen Phasen des Fremdsprachenlernens wichtig. Aufgrund dieser Erkenntnisse wird im folgenden der Gebrauch des Deutschen (h) und die Vermeidung (g) als Reduktions- bzw. Vermeidungsstrategie gefasst und die anderen Strategien als Problemlösungsstrategien (a-f).

Strategien

Zu den Strategien, die die Schüler im frühen Englischunterricht anwenden, gehören folgende:

- a) Die Erstsprache wird zum Füllen von Wortschatzlücken gebraucht (*code-switching*)

Wenn die Kinder anfangen, sich in der Fremdsprache zu äußern, geschieht das oft in einem Gemisch aus Fremdsprache und Deutsch (vgl. Bygate 1987: 44). „Während weniger fortgeschrittene Lerner eher dazu tendieren, den Großteil der Äußerung in der Erstsprache und nur ein oder zwei Wörter in der Zielsprache zu produzieren, lässt sich bei fortgeschrittenerem Erwerb genau das umgekehrte Bild beobachten.“ (Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997: 64). Typische Beispiele aus der Anfangsphase sind „Gib mir mal die *green*.“ „Ich hab’ auch ‘nen *rabbit*.“; später überwiegt der Gebrauch der Zielsprache, wie in den folgenden Beispielen aus dem vierten Schuljahr:

197	3_L1	K12	I can see a dog. Brown Haar und weiß Haar.
-----	------	-----	--

148	1_L3	K5	I can see. I can see (...) red Törtchen, also
-----	------	----	---

108	1_L3	K4	Der dog. Der is grey and white.
-----	------	----	---------------------------------

Deutlich wird insbesondere bei dem dritten Beispiel das Interesse des Schülers, sich in Englisch auszudrücken: „Die hohe Motivation der Schüler, in der Fremdsprache zu kommunizieren, zeigt sich durch die Integration von englischen Lexemen in ein deutsch-dominiertes syntaktisches Gerüst.“ (Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 133). Später (wie in den Beispielen 1 und 2) „ist der syntaktische Rahmen nun durch verstärkte fremdsprachliche Orientierung gekennzeichnet.“ (Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 136).

b) Wörter oder Satzteile werden paraphrasiert bzw. substituiert

Kennen die Kinder das Wort, das sie brauchen, in der Fremdsprache nicht, paraphrasieren bzw. substituieren sie es, wie im folgenden Beispiel:

247	3_L1	K14	Skirt. I can see a clock. I can see a window. In the window is water vom Himmel.
-----	------	-----	--

Das Kind möchte sagen, dass es regnet (was man durch das Fenster im Bild sieht), kennt aber nicht den Ausdruck. Deswegen beschreibt sie den Regen als Wasser vom Himmel (*water* vom Himmel). Da sie nur den Begriff Wasser auf Englisch kennt, gebraucht sie außerdem für einen Teil ihrer Paraphrase das Deutsche.

c) die L1-Form wird morphologisch und/oder phonologisch an die L2-Form angepasst (*foreignizing*)

Diese Strategie ist häufig bei Kindern in der Grundschule, auch schon in frühen Entwicklungsstadien, zu beobachten: Um lexikalische Lücken zu schließen, wird das deutsche Wort morphologisch oder phonologisch dem Englischen angepasst (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 119, Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997: 23,64). Beispiele für solche Äußerungen aus der Studie sind [əuma:] (Oma), [o'rā: ʒənsɛft] (Orangensaft), [vent] (Wand) und [blu: z] (Bluse):

142	1_L3	K5	Hmh. I can see white [vent]?
-----	------	----	------------------------------

156	1_L3	K5	I can see green [blu: z].
-----	------	----	---------------------------

d) Lerner erfinden Neologismen

Um sich auszudrücken, wenn ihnen ein Begriff nicht bekannt ist, erfinden die Schüler manchmal Wörter, die sich aus englischen Begriffen zusammensetzen. Beispiele hierfür aus der Grundschule sind der *pencilkiller* (Tintenkiller), *hair colour* (Haarfarbe) und der *eatroom* (Esszimmer).

e) Übergeneralisierter Gebrauch von Strukturen und analogen Wörter und Substitution

Teilweise verwenden Kinder auch ihnen bekannte Strukturen und analoge Wörter, um Wortschatzlücken zu schließen. Diese Übergeneralisierung zeigt den fortgeschrittenen Fremdsprachenerwerb der Schüler, der auf Regelextraktion und -anwendung beruht: „Übergeneralisierungen sind jedoch ein wichtiges Indiz für sprachliche Fortschritte und deuten auf bereits stattgefundenene Segmentierungs- und Analyseprozesse hin.“ (Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 136). So nutzt der Junge im folgenden Beispiel die Struktur „*is wearing...*“ nicht nur für Kleidung sondern auch für die Haarfarbe und die Farbe des Hundefells. Außerdem spricht er statt von Hundefell vom Haar des Hundes analog zu den Haaren eines Menschen:

166	3_L1	K11	I can see a dog. She`s wearing black and brown and white,
-----	------	-----	---

			black and brown hair. (.) hmh. I can see a boy. She's wearing a red pullover and blue shoes. (<i>leise</i>) Was kann ich denn noch sagen? (.) I can see a dog. She's wearing black and white hair. I can see a cat. She's wearing blue and black hair. Hmh. I can see a boy. She's wearing ...
--	--	--	--

In einem anderen Beispiel, einem Einkaufsdialog, übergeneralisiert ein Schüler bewusst die Funktion einer Struktur: Das Kind (Verkäufer) sagt, dass der Hund 15 Pfund kostet. Der aufgeregte Schüler, der den Käufer spielt, zählt (aus Versehen) das imaginäre Geld falsch ab und will gehen. Der Verkäufer jedoch merkt es und will ihn aufhalten:

87	3_L3	K10	Thank you. How much is it?
88	3_L3	K11	Fifteen pounds.
89	3_L3	K10	Ten, two, two (<i>flüstert:</i>) ten, two two (<i>laut</i>) one and one.
90	3_L3	K10	(<i>K11 schaut ihn an, lacht, Klasse lacht; K10 ist irritiert</i>) Ten, five, two, two, one. (<i>zählt es auf den Tisch</i>) Yes, good-bye. (<i>K10 will gehen</i>)
91	3_L3	K11	(<i>K11 ruft, gestikuliert mit dem imaginären Schein</i>) Here you are. (<i>gibt ihm einen Schein zurück</i>)
92	3_L3	K10	Yes, good-bye. (<i>winkt, lacht und geht</i>)
93	3_L3	K11	Good-bye. (<i>winkt</i>)

In seiner Muttersprache würde der Verkäufer wahrscheinlich rufen „Stop, du hast mir zu viel Geld gegeben. Du bekommst noch etwas zurück.“ Hier aber entscheidet sich der Schüler bewusst dafür, in der Fremdsprache zu handeln und benutzt die Struktur, die ihm zur Verfügung steht („Here you are.“), kombiniert mit entsprechender Gestik und Lautstärke. Dadurch kann er sein kommunikatives Ziel erreichen.

f) Entschleunigung des Sprechprozesses

Bei vielen Kommunikationssituationen im Englischunterricht der Grundschule ist zu beobachten, dass die Kinder die Sprechprozesse entschleunigen, indem sie z.B. Füllsel wie „äh“ und „ähm“ benutzen, Wörter wiederholen oder kleine Pausen einlegen. Dadurch erhalten sie mehr Zeit, ihre Äußerung zu planen, zu formulieren, zu artikulieren und zu kontrollieren:

128	1_L3	K5	I can see a red and, hm, red t-shirt. And ... and yellow äh, five.
-----	------	----	--

g) Vermeidung

Die Vermeidung ist eine Reduktionsstrategie, bei dem der Lerner seine Äußerung ändert, um ein Thema oder Schwierigkeiten (in der Aussprache und Formulierung) zu vermeiden bzw. eine für ihn einfachere Ausdrucksmöglichkeit zu wählen. Solche Vermeidungsstrategien zeigen sich z.B., wenn ein Lerner ansetzt, etwas zu sagen, es dann aber doch nicht ausführt.

Wie in der Studie festgestellt werden konnte, vermeiden die Lerner in der Grundschule interessanterweise jedoch oft *nicht* eine Äußerung, auch wenn sie

Schwierigkeiten bei der Aussprache oder der Formulierung oder dem Inhalt haben. Stattdessen wenden sie sich hilfesuchend an die Lehrkraft, die ihnen helfen kann, das Gewünschte in der Fremdsprache mitzuteilen. Bei diesem Beispiel hat ein sonst leistungsstarker Junge die Struktur *she/he is wearing ...* vergessen und gerät ins Stocken. Er möchte nicht mit Hilfe von Ein- und Zweiwort-Äußerungen beschreiben, was die Kinder anhaben und bittet die Lehrkraft um Hilfe:

46	3_L1	K3	(..) Ähm. (...)
47	3_L1	L1	Do you need help?
48	3_L1	K3	Yes.
49	3_L1	L1	Where?
50	3_L1	K3	Ich weiß nicht mehr wie das heißt, wie man das sagt, was der noch anhatte, z.B. Schuhe oder so.
51	3_L1	L1	He`s wearing or she`s wearing.
52	3_L1	K3	He`s wearing blue shoes and grey socks. And orange hair. I can see a girl. She`s wearing blue (leise) blue, blue

Nachdem der Schüler diese Hilfe erhalten hat, kann er sie bei der restlichen Beschreibung des Bildes flüssig (und grammatikalisch richtig: *he/she*) anwenden.

h) Der Gebrauch des Deutschen

Oft ist im frühen Fremdsprachenunterricht auch zu beobachten, dass das Deutsche ausgiebig benutzt wird, um die elementare Kommunikationsfähigkeit zu bereichern: „Diese Zuhilfenahme der dominanten Sprache ist ein vor allem in frühen Erwerbsstadien beliebtes Mittel zur Bewältigung von sprachlichen Barrieren.“ (Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997: 51). Die Nutzung des Deutschen hängt vor allem damit zusammen dass Schüler und Lehrkraft sich in der Schule nicht mit Zielsprachensprechern austauschen, sondern mit anderen Fremdsprachenlernern. Dies hat zur Folge, dass der Gebrauch der Fremdsprache in der Regel nicht authentisch ist, sondern dem Lernen der Fremdsprache dient. Die Fremdsprache ist nicht unausweichlich nötig, um zu kommunizieren. (Ausnahme hierfür ist der Austausch mit fremdsprachlichen Sprechern z.B. durch Korrespondenzen oder fremdsprachiger Besuch in der Klasse).

Bei dem Gebrauch des Deutschen durch die Kinder (und teils auch die Lehrkraft) ist zwischen verschiedenen Formen zu unterscheiden.

Manchmal drücken die Sprecher etwas im Deutschen aus, weil sie es nicht im Englischen formulieren können. Dabei geht es z.B. um Verständnisfragen, Bitte um Hilfe, um Selbstkorrektur oder schlicht darum, ein Wort, das sie im Englischen nicht kennen, durch ein Deutsches zu ersetzen.

Verständnisfragen:

22	1_L3	L3	Look. First. Can you look at the children and describe what they are wearing. The clothes they are wearing.
23	1_L3	K2	Also, was sie machen?

Erbitten von Hilfe:

55	1_L3	K3	Ähm, I can see a girl. She is wearing a purple dress. Ähm, I can see a boy. He is wearing red t-shirt. Ähm, there is, äh, a girl. She is wearing a green, äh, wie heißt das noch mal?
----	------	----	---

Selbstkorrektur:

Bei der Selbstkorrektur drückt der Sprecher aus, dass er etwas falsch gesagt hat (nee, ne, quatsch) oder er nutzt Korrektursignale (also).

120	3_L1	K8	It's half, nee, quarter, quarter to, ne quatsch, quarter past one.
-----	------	----	--

63	1_L3	K3	(...) Also. Da äh, I can see, also, two, also, a boy, black trainers. She's wearing, ähm, a orange, yellow, green pullover.
----	------	----	---

Füllen von Wortschatzlücken (der statt *the*, Haar statt *hair*):

108	1_L3	K4	Der dog. Der is grey and white.
-----	------	----	---------------------------------

197	3_L1	K12	I can see a dog. Brown Haar und weiß Haar.
-----	------	-----	--

Manchmal äußern sich Kinder (und Lehrkraft) weitgehend in Deutsch und der Wunsch, das Gesagte im Englischen auszudrücken, ist nicht wirklich zu erkennen. Ob das Kind z.B. in dieser Situation statt „Den ich spielen kann“ und „So Lieder halt?“ die Wörter *play* und *song*, zusammen mit prosodischen und paralinguistischen Mitteln hätte nutzen können, bleibt für den Beobachter offen.

209	3_L2	L2	Can you tell me a song that you can play? A song?
210	3_L2	K10	Den ich spielen kann?
211	3_L2	L2	Mhm.
212	3_L2	K10	Ja.
213	3_L2	L2	Welchen?
214	3_L2	K10	So Lieder halt.
215	3_L2	L2	Yes, do you know a song?
216	3_L2	K10	Welchen?
217	3_L2	L2	(<i>an die Klasse gewandt</i>) Ja, es ist aber auch teilweise wieder etwas unruhig geworden. (<i>zu K10</i>) Welches Lied z.B. kannst du spielen?

Teils wird von der Lehrkraft - im Sinne der aufgeklärten Einsprachigkeit - auch bewusst auf die Fremdsprache verzichtet. Dies geschieht z.B., um komplexe Zusammenhänge darzustellen, die sonst viel mehr Zeit benötigen oder die die Kinder aufgrund ihrer Fremdsprachenkenntnisse nicht in der Fremdsprache verstehen würden. Teilweise wird auch das Deutsche eingesetzt, wenn die Lehrkraft sicherstellen möchte, dass die Kinder das Gesagte vollständig verstehen, und um Vertrauen aufzubauen, wie z.B. bei den ersten Kameraaufnahmen:

2	I_1_L3	L3	Für euch und mich ist es etwas ganz Neues. (...) Ihr braucht überhaupt keine Angst zu haben, das sind alles Sachen, die ihr kennt, die ihr wisst. Und ich garantier euch jeder, wird eine Antwort wissen zum Thema von der Frage.
---	--------	----	---

Es gibt also vielerlei Gründe, statt der Fremdsprache das Deutsche zu benutzen, wobei nach wie vor gilt, dass Kinder *und* Lehrkraft im Sinne der aufgeklärten Einsprachigkeit möglichst dazu motiviert sein bzw. werden sollten, das Englische zu benutzen. Dass die Häufigkeit des Gebrauchs des Deutschen durch die Lehrkraft auch Auswirkungen auf die Schüler hat, zeigen Forschungsergebnisse von Peltzer-Karpf und Zangl: „Je mehr Deutsch von Seiten der deutschsprachigen Lehrerin gesprochen wird, desto stärker kommt auch auf Schülerseite die deutsche Sprache zum Einsatz.“ (Peltzer-Karpf und Zangl 1998: 51). Dies konnte auch bei dieser empirischen Untersuchungen festgestellt werden: Es zeigte sich deutlich, dass in einer Klasse, in der die Lehrkraft viel Deutsch sprach, auch die Kinder wenig Anstrengung unternahmen, sich in Englisch auszudrücken.

3.7.2 Nutzung von parasprachlichen und prosodischen Mitteln

Die paralinguistischen und prosodischen Mittel, die die Schüler einsetzen, können unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen. Sie können:

- das Gesagte begleiten und unterstützen („elephant“ sagen und dabei einen Rüssel mit dem Arm andeuten)
- Äußerungen abschwächen oder verschärfen (z.B. durch freundliche oder befehlende Tonlage)
- Gesprochene Sprache ersetzen (auf etwas deuten, das man zu haben wünscht; nicken statt „ja“ zu sagen)
- Die Stimmung verdeutlichen (freudig sprechen, jubeln)

(vgl. Wagner 1996, 67f).

Ein ausgezeichnetes Beispiel für den Einsatz dieser Mittel zur Bedeutungsvermittlung findet sich in einer Stunde, in der die Kinder einen Einkauf nachstellen: Ein Kind (K8) hat sich einen braunen Hund ausgesucht, den es jetzt von dem Verkäufer (K9) kaufen möchte:

69	3_L3	K8	Thank you. How much is it?
70	3_L3	K9	Twenty pound.
71	3_L3	K8	(<i>zählt Geld in der Hand</i>) One, five, ten, fifteen pound. Fifteen pound? (<i>schaut K9 an</i>)
72	3_L3	K9	(<i>schüttelt den Kopf, nimmt den Hund</i>) Oh, I'm sorry.
73	3_L3	K8	Oh. Bye-bye. (<i>geht weg</i>)
74	3_L3	K9	Bye.
75	3_L3	K8	(<i>Kommt wieder, hebt Arme in die Höhe und ruft freudig</i>) Twenty pound. Twenty pound.
76	3_L3	K9	Here. (<i>Gibt K8 den Hund und lächelt</i>)

Die Frage „Fifteen pound“ mit der entsprechenden Tonhöhe, Intonation und dem Gesichtsausdruck drückt das aus, was bei fortgeschrittener kommunikativer Kompetenz linguistisch auszudrücken wäre z.B. durch „*Look, I have only got 15 pounds. Don't you think, you could sell it cheaper?*“

Auch als das Kind kurz darauf mit dem ausreichenden Geld wiederkommt, wird die Freude darüber, dass sie den Hund nun kaufen kann, weitgehend durch paralinguistische Mittel (Arme in die Höhe heben) und prosodische Mittel (freudig rufen) ausgedrückt.

3.8 Der Kontrollprozess

Der Kontrollprozess ist der vierte Prozess beim Sprechen (vgl. Kap. 3.8). Im engeren Sinne werden durch die Kontrolle, die strategische Komponente, Fehler identifiziert und behoben, wie z.B. in folgendem Beispiel, in der das Kind mehrere inhaltlichen Fehler (Anzahl der Hunde, Farbe des Oberteils, Pullover oder T-Shirt) erkennt und behebt:

251	3_L1	K14	And I can see a dog, two dogs. And ballons. I can see a boy. Her hair colour is brown. And he's wearing a red and, ja a red pullover, t-shirt.
-----	------	-----	--

In diesem Beispiel hat das Kind erst Schwierigkeiten, den richtigen englischen Ausdruck zu finden (*it's a quarter past one*) und korrigiert sich mehrmals, bis es fast den richtigen findet (das *a* fehlt allerdings):

120	3_L1	K8	It's half, nee, quarter, quarter to, ne quatsch, quarter past one.
-----	------	----	--

Bei einem anderen Kind geht es um die Artikulation eines Wortes: Erst hat der Junge das -n an *balloon* vergessen, dann ergänzt er es:

106	3_L1	K6	(.) I can see a boy. He's wearing a yellow, green and orange pullover and blue white shoes. He's got two balloo, balloons.
-----	------	----	--

In diesem Beispiel hat das Kind ein falsches Wort benutzt (*no* statt *not*), nimmt jedoch den Fehler wahr und verbessert sich:

56	1_L4	K3	No, Wilbur is no happy, not happy. Your eyes is green.
----	------	----	--

Dass die Kinder ihre Fehler selbst erkennen, ist allerdings recht selten der Fall. Häufiger werden sie von der Lehrkraft auf ihre Fehler hingewiesen.

Neben diesem im engeren Sinne verstandenen Kontrollprozess gibt es noch den im weiteren Sinne definierten Kontrollprozess. Dieser beinhaltet die Frage, wie Kinder mit dem sich ständig weiter entwickelnden Kommunikationsprozess umgehen. Dazu zählt

- die Kompensation der elementaren kommunikativen Kompetenz (die bereits unter 3.7 erläutert wurde),

- der Umgang mit Unerwartetem (z.B. Wechsel des Themas, der Situation z.B. wenn ein weiterer Kommunikationspartner plötzlich hinzukommt, wenn es Störungen durch Lärm gibt)
- der Umgang mit dem Stocken der Kommunikation oder der Zusammenbruch und
- der Umgang mit Versprechern, falsch Gehörtem etc.

Bevor die einzelnen Punkte erläutert werden, werden einige allgemeine Aspekte des Kommunikationsprozesses im fremdsprachlichen Klassenzimmer betrachtet.

Die Interaktion im Englischunterricht der Grundschule (und auch oft auf höheren Schulstufen) ist stark geprägt von der Dominanz der Lehrkraft: Etwa zwei Drittel der Äußerungen werden von der Lehrkraft bestritten, nur ein Drittel von den Schülern (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 32). Das hängt vor allem damit zusammen, dass, wie Sinclair und Coulthard herausfanden, die typische Interaktion im Klassenzimmer der Struktur: *initiation - response - follow-up* (IRF) folgt.

- *initiating move*: Die Lehrkraft gibt einen Impuls oder fragt etwas.
- *responding move*: Der Schüler reagiert bzw. antwortet
- *follow-up move*: Die Lehrkraft akzeptiert, bewertet, kommentiert, gibt Rückmeldung

(vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth 2004: 29)

Nur selten initiieren Schüler von sich aus die Kommunikation, die Lehrkraft bestimmt und kontrolliert meist den Diskurs: Sie bestimmt, über was gesprochen wird (Thema) und wer (wann) spricht (Rederecht, Sprecherwechsel = *turn-taking*). Diese typischen Interaktionsmuster, die auch mit der Rollenverteilung im Klassenzimmer zusammenhängen, ist typisch für die frühe Erwerbsphase (vgl. Hasiba, Janscher & Peltzer-Karpf 1997: 83) und konnte in zahlreichen Stunden beobachtet werden, u.a. in einer Stunde, in der die Kinder über ihren Tagesablauf und ihre Hobbies berichteten.

In dieser Stunde, in der die Lehrkraft vier Kinder zu sich gerufen hat, sagt sie zuerst das Thema (*My day*), ruft dann ein Kind (K4) auf und lässt es erzählen. Zwischendurch ermahnt sie die Klasse und gibt dem Schüler immer wieder zustimmendes (Ja, okay, Hmh) oder korrigierendes (*My homework*) Feedback. Danach bricht sie dessen Bericht ab und bestimmt einen neuen Sprecher. Auch hier wiederholt sich das IRF-Muster. Außerdem beendet wieder die Lehrkraft die Schüleräußerung und bittet einen anderen Schüler fortzufahren.

79	2_L4	L4	I want you to tell me about your day. But only 5 sentences. You can start: I get up at ... and then go on I have lunch at, I play tennis, I watch TV, I go to bed. You can mix the sentences however you like. Okay? Who wants to start? (K4), you want to start? Okay.
80	2_L4	K4	I get up at half past 6.
81	2_L4	L4	One second please. (<i>steht auf</i>) Can you please be quiet? (<i>setzt sich wieder, nickt K4 zu</i>)
82	2_L4	K4	I get up half past 6. I have breakfast 7, ne, quarter to 7. I go to school quarter past 7. I, ich habe was vergessen mit dem Frühstück
83	2_L4	L4	Ja, okay.
84	2_L4	K4	I have, I have (xxx?) Cornflakes.
85	2_L4	L4	Hmh.
86	2_L4	K4	I go home at half past 12. I have lunch 1 o'clock. I do me

			homework.
87	2_L4	L4	My homework
88	2_L4	K4	I do my homework 2 o'clock.
89	2_L4	L4	Okay, thank you. More than five sentences already. K3? K5? K6?
90	2_L4	K5	I get at 7 o'clock. I have breakfast 10 for 10.
91	2_L4	L4	10 to 10.
92	2_L4	K5	10 to 10. I have lunch at one o'clock. I have, I dear my home
93	2_L4	L4	I do
94	2_L4	K5	I do my homework at 2 o'clock. I have dinner at 7 o'clock. I go to bed at 9 o'clock.
95	2_L4	L4	Okay, very good. K6.
96	2_L4	K6	I get up at a quarter past 6. I have breakfast at half past 6. I go to school at half past 7. (...) I, I, I homework

Es ist hier also bei diesem antwortgebenden Muster der Schüler nicht ersichtlich, inwieweit die Kinder über Übergangsmomente verfügen, die ein Sich-selbst Einbringen in die Kommunikation (in der Fremdsprache) erlauben. Sicher ist, dass Kinder dieses Alters schon über Erfahrungen mit Dialogführung in der Erstsprache verfügen, die sie grundsätzlich auch auf die Fremdsprache anwenden könnten. Wie sich in den folgenden Beispielen zeigt, können sie diese jedoch kaum in der Fremdsprache ausdrücken und greifen deshalb weitgehend auf parasprachliche Mittel oder auf das Deutsche zurück.

Vor diesem Hintergrund, also dem stark durch die Lehrkraft geprägten Diskurs im Fremdsprachenunterricht, können nun die verschiedenen Aspekte des im weiteren Sinne verstandenen Kontrollprozesses betrachtet werden.

a) Der Umgang mit Unerwartetem

Werden die Schüler im Englischunterricht der Grundschule in der Kommunikation inhaltlich mit etwas Unerwartetem konfrontiert, so haben sie meist Schwierigkeiten, damit umzugehen. Wenn sie schon geplant haben, was sie sagen wollen, können sie nicht unbedingt immer spontan auf neue Fragen reagieren, wie in den folgenden Beispielen:

Die Kinder haben schon oft die ausführliche Nacherzählung der Geschichte „Winnie the witch“ geübt. Nun möchte die Lehrkraft aus Zeitgründen die Nacherzählung beschleunigen, was ihr aber nicht gelingt, da die Kinder andere Äußerungen, nämlich zunächst die ausführliche Beschreibung des Hauses (*the house is black, the carpets are black ...*) im Kopf haben. Sie fragt deswegen immer wieder nach (*What's the problem? What happens?*), was die Kinder aber zunächst nicht dazu veranlasst, das eigentlich Problem zu beschreiben (Winnie kann die Katze nicht sehen, wenn diese ihre Augen geschlossen hält):

103	1_L4	K5	The chairs are black, the doors are black, the garden is are black, the carpets are black, the bed is are black.
104	1_L4	L4	So what's the problem?
105	1_L4	K6	Wilbur is black and the house is black.
106	1_L4	L4	And what happens?
107	1_L4	K6	Wilbur has green eyes.

108	1_L4	L4	Okay. But now you said house is black and the cat is black. What happens?
109	1_L4	K4	When Wilbur sits on a chair and eyes open, Winnie can't see Wilbur. When eyes, äh, when Wilbur sleep and eyes closed, Wilbur sits on the Winnie.

21	1_L4	L4	What can you tell me about the house?
22	1_L4	K15	The house is black, the carpets are black, the chairs are black, the bed are black.
23	1_L4	L4	Hmh
24	1_L4	K14	The bath are black.
25	1_L4	L4	Aha, what's the problem?
26	1_L4	K14	The house is black, the bath is black, the bed is black.
27	1_L4	L4	Hmh and what's the problem.
28	1_L4	K15	When Wilbur sleep and eyes open Winnie can see Wilbur. When Winnie, äh, when Wilbur sleep and eyes closed, Winnie cannot see Wilbur and (...)

In beiden Beispielen lassen sich die Kinder nicht auf die neue Situation ein. Sie wollen die Geschichte so nacherzählen, wie sie sie gelernt haben und sind nicht in der Lage, spontan auf die Frage der Lehrkraft einzugehen.

Kommt es zu einer unerwarteten Situation bzw. einer Störung (u.a. Lärm, Blenden durch Licht) reagieren die Kinder meist, indem sie sich auf Deutsch äußern, wie in diesem Beispiel, in dem sich ein Kind über ein anderes beschwert:

135	2_L4	K11	I have breakfast at in school 10 to 10. I (..) der nennt mich als (xxx?)
136	2_L4	L4	Don't listen.

Manchmal reagieren die Kinder auch durch paraverbale Mittel, wie in diesem Beispiel, in dem ein Kind durch das laute Klingeln zusammenzuckt:

122	3_L1	L1	It belongs to the balloon.
123	3_L1	K8	Ja. I can see a (<i>es klingelt sehr laut, K8 erschreckt sich</i>)
124	3_L1	L1	Okay, just wait. (<i>K8 steht auf, um zu gehen</i>) Are you finished or do you want to say something more? It's up to you.
125	3_L1	K8	Das (<i>zeigt auf Stuhl</i>). Chair, nee.

In einer anderen Situation wird die Störung zunächst nur von der Lehrkraft verbalisiert und erst daraufhin von dem Schüler (in Deutsch):

240	3_L1	L1	Okay, this is our picture. I just want you to tell me what you can see. Is it okay with the sun?
241	3_L1	K14	Das blendet ein bisschen. Ist egal, ich mach's auch so.
242	3_L1	L1	Mhm. It's up to you. You can start here or here.

Auch wenn es sicherlich vereinzelt Kinder gibt, die in der Fremdsprache mit Unerwartetem wie Themenwechsel oder Störungen umgehen können, so ist das die Minderheit im Englischunterricht der Grundschule

b) Der Umgang mit dem Stocken der Kommunikation oder deren Zusammenbruch

Meist kommt es zu einem Stocken oder sogar dem Zusammenbruch der Kommunikation, weil die kommunikativen Mittel der Schüler nicht ausreichen, um sie fortzuführen. Häufig kommt den Schülern die Reziprozität des Sprechens zugute: Die Lehrkraft greift helfend ein. In diesem Beispiel entsteht eine längere Pause (...), weil das Kind nicht die Uhrzeit ausdrücken kann. Die Lehrkraft gibt dann die richtige Antwort vor.

156	2_L4	K10	I have breakfast at 7.
157	2_L4	L4	In school you have breakfast at 7?
158	2_L4	K10	Nein, 10, ähm (...)
159	2_L4	L4	10 minutes to 10.
160	2_L4	K10	Ja, 10 minutes to 10. I have lunch at one o'clock.

Manchmal helfen sich die Kinder auch gegenseitig, indem einer dem anderen (auf Englisch) das richtige vorsagt:

286	1_L1	K12	(flüstert) Wie heißt denn das?
287	1_L1	K11	(flüstert) Plane

Bezeichnend ist, dass diese Kinder nicht auf Englisch ausdrücken können, wenn sie Hilfe brauchen bzw. wenn ihnen die Worte fehlen (*What is ... in English? Can you help me?*). Stattdessen fragen sie (ihre Mitschüler oder die Lehrkraft) auf Deutsch (siehe oben und im folgenden Beispiel) oder die Lehrkraft fragt, ob die Lerner Hilfe brauchen (Zeile 47: *Do you need help? Yes. Do you need that word? Yes.*).¹⁷

46	3_L1	K3	Okay. And auch noch `n dog. I can see a cat. I can see a boy. He`s wearing a red pullover. Äh. Orange jeans. (..) ähm. (...)
47	3_L1	L1	Do you need help?
48	3_L1	K3	Yes.
49	3_L1	L1	Where?
50	3_L1	K3	Ich weiß nicht mehr wie das heißt, wie man das sagt, was der noch anhatte. Z.B. Schuhe oder so.
51	3_L1	L1	He`s wearing or she`s wearing.
52	3_L1	K3	He`s wearing blue shoes and grey socks. And orange hair. I can see a girl. She`s wearing blue (leise) blue, blue
53	3_L1	L1	Do you need that word?
54	3_L1	K3	Yes.
55	3_L1	L1	It`s a dress.

Der Einsatz von parasprachlichen Mitteln kann auch helfen, eine ins Stocken geratene Kommunikation weiterzuführen. Möchte ein Kind z.B. einen Gegenstand haben (*Can I have an apple please?*) und der andere reagiert nicht, kann es darauf zeigen.

Auch wenn die Kommunikation aus inhaltlichen Gründen stockt, helfen Lehrkraft oder Mitschüler. In diesem Beispiel weiß das Kind nicht mehr, was es erzählen kann.

¹⁷ Inwiefern dies grundsätzlich auf Schüler im Englischunterricht der Grundschule zutrifft, müsste in einer breiter angelegten Untersuchung erforscht werden.

Die Lehrkraft gibt ihm einen neuen Impuls (sprachlich und parasprachlich), um die Kommunikation wieder in Gang zu bringen:

29	3_L1	K2	Mhm. Mhm. A quarter to past three äh one. I can see a cat and (..) (sieht sich das Bild an) and (.)
30	3_L1	L1	What can you see here XXX? (<i>zeigt auf Luftballons</i>)
31	3_L1	K2	Balloons.

In einem anderen Beispiel erklärt ein Mitschüler auf Deutsch, was das andere Kind tun soll:

402	1_L1	K15	Yes. Helen get to school by car.
403	1_L1	K16	Ist das (..) Ist das (..)?
404	1_L1	K15	No, he doesn`t.
405	1_L1	K16	Yes, ist das. Du hast da ein Fragezeichen (<i>K16 zeigt auf AB von K15</i>) und ich
406	1_L1	K15	Ja mach.

397	1_L1	L1	Okay now it`s your turn. Now you have to answer.
398	1_L1	K16	Jetzt musst du mich fragen.

Auffällig ist, dass die Kinder meist auf Hilfe ihres Gegenübers angewiesen sind, wenn die Kommunikation ins Stocken gerät. Teilweise versuchen sie aber auch selbst, die Kommunikation wieder in Gang zu bringen, indem sie z.B. das bereits Gesagte noch einmal wiederholen. Statt es umzuformulieren, wie es kompetentere Sprecher in diesem Falle tun würden, geben sie die Äußerung unverändert noch einmal wieder. Hier reagiert der Gesprächspartner nicht auf die Frage „*How are you?*“. Deswegen wartet der Schüler (K12) einen Moment und wiederholt dann die Frage:

95	3_L3	K10	Hello David.
96	3_L3	K12	Hello. How are you? (...) How are you?
97	3_L3	K10	I`m fine. Thank you. How are you?

Dass die Kinder sich selbst mit parasprachlichen oder sprachlichen Mitteln der Zielsprache helfen, eine ins Stocken geratene Kommunikation in Gang zu bringen, ist im zweistündigen Englischunterricht aber nur selten zu beobachten. Oft ist es der Gebrauch des Deutschen, der verhindert, dass der Kommunikationsfluss völlig abreißt.

c) Der Umgang mit Versprechern, falsch Gehörtem etc.

Wenn es Ausdrucksschwierigkeiten gibt, können die Kinder im Englischunterricht der Grundschule aufgrund ihrer elementaren Kommunikationskompetenz kaum neu ansetzen und in die Zielsprache umformulieren. Stattdessen benutzen die Kinder die deutsche Sprache, um sich selbst zu korrigieren: Sie verbalisieren Versprecher in Deutsch oder setzen Korrektursignale ein. Meist werden sie jedoch von der Lehrkraft berichtigt, was durch die Reziprozität unmittelbar möglich ist.

Haben sie etwas nicht (richtig) verstanden, weil es laut ist oder sie abgelenkt sind, fragen die Kinder auf Deutsch nach. Liegt ein Nicht-Verstehen aufgrund ihrer

Fremdsprachenkenntnisse vor, reagieren sie in der Regel falsch oder fragen wiederum auf Deutsch nach, was gemeint ist.

20	1_L3	L3	XXX, you can see a picture. And I want you to describe it and tell me what the children are wearing.
21	1_L3	K2	I can see a dog.
22	1_L3	L3	Look. First. Can you look at the children and describe what they are wearing. The clothes they are wearing.
23	1_L3	K2	Also, was sie machen?
24	1_L3	L3	For example, look what they have.
25	1_L3	K2	Ach so. The boy has a t-shirt.
26	1_L3	L3	Right.

Teilweise bedarf es mehrerer Nachfragen der Kinder (auf Deutsch), bis sie verstehen, um was es geht (hier: was die Aufgabenstellung ist):

85	1_L3	L3	Okay, XXX. There is a picture. You can see many things and 1, 2, 3, 4 children. Can you tell me what the children are wearing? What clothes they have? Look at it: you can see
86	1_L3	K4	Ja
87	1_L3	L3	Different clothes. Tell me what they have.
88	1_L3	K4	Wie?
89	1_L3	L3	Look, what they are wearing. For example: She`s wearing black trainers.
90	1_L3	K4	Ja, ja.
91	1_L3	L3	What else? Tell about them.
92	1_L3	K4	Einfach was sagen?
93	1_L3	L3	Yes.
94	1_L3	K4	Äh. Nur Anzihsachen?
95	1_L3	L3	Tell me everything. Yes.
96	1_L3	K4	The red sweatshirt.
97	1_L3	L3	Right. That`s it.
98	1_L3	K4	Blue trainers.

Die Kinder im zweistündigen Englischunterricht der Grundschule können also nicht in der Zielsprache ausdrücken, dass sie etwas nicht verstanden haben (*I don`t understand*), um Wiederholung bitten (*Can you repeat that, please?*) oder darum bitten, nicht verstandene Schlüsselwörter zu klären (*I don`t understand the word Can you explain it to me, please?*). Damit fehlt ihnen ein wichtiger Bereich der elementaren sprachlichen Kommunikationsfähigkeit, der bewirkt, dass sie auf ihren Gesprächspartner und den Gebrauch des Deutschen angewiesen sind.

3.9 Zusammenfassung

Wie sich gezeigt hat, kann die sprachliche Kompetenz der Kinder im Fremdsprachenunterricht der Grundschule als elementar und ausbaufähig

beschrieben werden. Anfangs imitieren die Kinder viel und geben *chunks* unanalysiert wieder. Sie sind noch stark an das Deutsche gekoppelt und benutzen viele Ein- und Zwei-Wort-Äußerungen. Am Ende der Klasse 4 verfügen die Schüler über ein größeres Lexikon und nutzen *chunks* mit offenen Variablen flexibel, um affirmative, kurze und einfache Sätze in der Gegenwartsform zu bilden. Einige Kinder sind schon recht experimentierfreudig, sodass sie nicht nur die Fremdsprache imitieren, reproduzieren und teilreproduzieren, sondern auch produktiv mit ihr umgehen. Sie bilden eigene tiefergehende Hypothesen über die Regeln der Sprache und setzen diese um. Dabei ist zu beachten, dass sich die morphosyntaktische - anders als die lexikalische - Entwicklung nicht linear vollzieht. Hier gibt es häufig vorübergehende Systemeintrübe während der Reorganisationsphasen.

Auffällig ist im Fremdsprachenunterricht der Grundschule, dass die Kinder extensiv Gebrauch von Strategien, parasprachlichen und prosodischen Mitteln machen und das Deutsche häufig gebrauchen, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu kompensieren und zu bereichern. Sie vermeiden oft gerade *nicht* Situationen, in denen sie Schwierigkeiten beim Formulieren oder Artikulieren haben, sondern versuchen stattdessen, kreativ oder durch Zuhilfenahme der sprachlichen Kompetenz der Lehrkraft, sich zu äußern. Dabei kommt ihnen die Reziprozität des Sprechens zugute, die den ständigen unmittelbaren Austausch mit dem Gegenüber ermöglicht.

Allerdings ist in diesem Zusammenhang problematisch, dass die Kinder in der Regel nicht in der Lage sind, Verstehensprobleme in der Fremdsprache auszudrücken oder um Hilfe zu bitten. Gerade weil sie ständig darauf angewiesen sind, wären diese sprachlichen Mittel sicherlich für den Kommunikationsfluss hilfreich. Ein weiterer problematischer Aspekt ist die Dominanz der Lehrkraft in der Kommunikation des Unterrichts: Sie bestimmt in der Regel das Thema und den Sprecherwechsel und die Schüler haben ein antwortgebendes Kommunikationsverhalten, das kaum oder keine Übergangsmomente enthält, die ein Sich-selbst-Einbringen in den Diskurs gestatten.

Die Aussprache der Kinder richtet sich nach dem Aussprachemodell der Lehrkraft, die möglichst eine *RPMS* beherrschen sollte. Der weit verbreiteten Annahme, dass die Kinder scheinbar mühelos eine gute und korrekte Aussprache erlernen, muss widersprochen werden. Viele Faktoren spielen bei der Aussprache eine Rolle, sodass nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden kann, dass alle Kinder in der Grundschule problemlos eine gute Aussprache erlernen. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es grundsätzlich, dass die Aussprache verständlich ist, damit es nicht zu Schwierigkeiten in der Kommunikation kommt.

4. Aufgaben im Englischunterricht der Grundschule

4.1 Aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht

Die Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache ist seit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren anerkannter Grundsatz jeglichen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Kap. 2.2). Im Englischunterricht der Grundschule geht es also grundsätzlich darum, dass Kinder sich in der Zielsprache verständigen und Situationen bzw. Aufgaben kommunikativ erfolgreich bewältigen können (Schocker-von Ditfurth 2004a: 24). Dementsprechend bilden Aufgaben den Dreh- und Angelpunkt des Fremdsprachenunterrichts: „Classroom tasks and activities are seen as the ‘environment’ or ‘ecosystem’ (van Geert 1995) in which the growth of skills in the foreign language takes place.“ (Cameron 2001: 21). Bei Aufgaben, bei denen die Kompetenz Sprechen zum Tragen kommt, kann die Lehrkraft die Fortschritte des Schülers, wie sie in Kapitel 3 dargestellt wurden, erkennen, beobachten und einschätzen. Somit sind Aufgaben auch die Grundlage für die Leistungsbeurteilung im Frühen Fremdsprachenunterricht.

Dieser Ansatz eines „aufgabenorientierten Lernens“ (*task-based language learning* = TBLL) ist in den vergangenen Jahren zunehmend diskutiert worden. Dabei wurde er bereits in den 80er Jahren entwickelt als Folge der Unzufriedenheit erwachsener Lerner mit ihrem Fremdsprachenunterricht. Das Ziel dieses Fremdsprachenunterrichts war es, die Zielsprache zu erlernen, um sie außerhalb des Klassenzimmers anzuwenden. Allerdings gab es eine enorme Differenz zwischen den Aktivitäten im Unterricht und den Aufgaben im wirklichen Leben (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005b: 3):

Daraus entstand die Idee, die beiden Welten einander anzunähern und sich zu fragen, wie die Lerner als sie selbst zu Wort kommen - wie sie also ihr Vorwissen, ihre Lebenswelten, ihre Interessen und ihre Motivationslagen einbringen könnten. Die Lösung lag auf der Hand: Die Aufgaben im Fremdsprachenklassenraum sollten sich an denjenigen Aufgaben orientieren, die Fremdsprachenlerner auch außerhalb des Klassenzimmers zu bewältigen hatten.

(Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005c: 3)

So entstand das Konzept einer Aufgabe (*task*), das u.a. folgende Merkmale aufwies:

Eine *task* nennt den Zweck und das erwartete Ereignis einer Aktivität, sie legt den Schwerpunkt auf die Bedeutung dessen, was gesagt wird und nicht auf die Verwendung einer bestimmten Form (z.B. die Anwendung einer grammatikalischen Struktur) und sie versucht, die Sprache so zu verwenden, wie sie im Alltag vorkommen könnte (*real or authentic language use*).

(Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005b: 2)

In den vergangenen Jahren gewann dieses Konzept aufgrund bildungspolitischer, sprachenpolitischer und spracherwerbtheoretischer Entwicklungen an Bedeutung (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005b: 1ff). Dabei entstanden unterschiedlich gelagerte aufgabenorientierte Ansätze, die den Begriff „Aufgabe“ teilweise nicht einheitlich verwenden (vgl. Ellis 2003: 2; Müller-Hartmann, Diehr & Bender-Renfordt 2003a: Task 1; Littlewood 2000: 41f). Deswegen bedarf es zunächst einer eindeutigen Begriffsklärung, um deutlich zu machen, was im Rahmen

dieser Arbeit im Kontext des Frühen Fremdsprachenunterrichts unter Aufgabe verstanden wird.

Die folgenden Merkmale orientieren sich an dem Beschreibungsraster, das Ellis auf Grundlage der Analyse verschiedener Definitionen von Aufgaben entworfen hat. Bei der Darstellung gilt es, genau zu prüfen und zu beschreiben, inwiefern die Merkmale von Aufgaben für erwachsene Lerner für Kinder anders gefasst werden müssen (vgl. Schocker-von Ditfurth 2004: 24, Cameron 2001: 30).

4.2 Merkmale einer Aufgabe

4.2.1 *Scope*: Aufgabe als Arbeitsplan

Bei einer Aufgabe wird eine Lerneraktivität geplant, doch kann sie bei der Realisierung durch die Schüler eine andere Gestalt gewinnen:

Das Lernpotenzial von Aufgaben steht immer in einer Wechselwirkung von geplantem Lernimpuls, den Breen (1987: 24) „task as workplan“ nannte und die durch diesen Impuls vielfältigen Lernaktivitäten, die „task in process“: „(A)ny learning outcome is the result of a dairly unpredictable interaction between the learner, the task and the task situation. (...A)ny language learning task will be reinterpreted by a learner in his or her own terms.“

(Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2006: 3)

Dementsprechend kann eine Aufgabe zunächst nur als Impuls begriffen werden, da die inhaltliche und sprachliche Umsetzung durch die Schüler immer nur bedingt planbar ist (vgl. Kap. 4.2.2). Dies zeigte sich auch bei der empirischen Untersuchung, bei der die Schüler vielfach die Aufgabe in einer Weise realisierten, die so nicht von der Lehrkraft und der Forscherin antizipiert worden war (vgl. Kap. 11.2.6.1).

Bei der Auswahl einer Aufgabe und ihrer Planung ist es wichtig, dass die Lehrkraft nicht nur die Lernerinteressen im Blick hat, sondern vielmehr das Lernpotenzial ihrer Schüler. Cameron macht dies deutlich, indem sie einem *learner-centred* Ansatz einem *learning-centred* Ansatz gegenüberstellt:

In centring on the child we risk losing sight of what it is we are trying to do in schools, and of the enormous potential that lies beyond the child. (...) I have seen too many classrooms where learners are enjoying themselves on intellectually undemanding tasks but failing to learn as much as they might. The time available in busy school timetables for language teaching is too short to waste on activities that are fun but do not maximise learning. The teacher has to do what the child may not be able to do: to keep in sight the longer view, and move the child towards increasingly demanding challenges, so that no learning potential is wasted.

(Cameron 2001: 1f)

Das bedeutet, dass es bei der Auswahl und Planung der Aufgaben (*task as workplan*) demnach darum geht, das (Lern-) Potenzial der Schüler Ernst zu nehmen und ihre vielfältigen Kompetenzen herauszufordern.

4.2.2 *Perspective*: Fokussierung auf den Inhalt

Nach Nunan, einem der prominentesten Vertreter des TBLs, versteht man unter Aufgaben „a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than on form.“ (Nunan 1989: 11). Demnach sind Aufgaben primär auf den Inhalt, die Bedeutung einer Äußerung und nicht auf die sprachliche Form fokussiert. Auch Ellis vertritt in Rückgriff auf Nunan, Skehan, Long, Richards und weitere diesen Standpunkt, den er im Vergleich zu Breen als „enge Definition“ bezeichnet.¹⁸ Dabei grenzt er Aufgaben explizit von Übungen ab¹⁹: „Tasks` are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, `exercises` are activities that call for primarily form-focused language use.“ (Ellis 2003: 3).

Nicht der inhaltliche, sondern der formale Aspekt, die Sprachrichtigkeit, ist also bei Übungen entscheidend während die inhaltliche Ausrichtung, das kommunikative Ziel, bei Aufgaben im Mittelpunkt steht.

Auch Littlewood folgt in seiner Darstellung des Hong Kong Syllabus der grundsätzlichen Unterscheidung zwischen Aufgaben und Übungen (vgl. Littlewood 2000: 41ff). Er macht deutlich, dass bei Aufgaben die Form berücksichtigt wird, wie auch bei Übungen der Inhalt. Seiner Meinung nach ist es jedoch nicht eine Entweder-oder-Klassifizierung, sondern vielmehr eine Frage des Grades, nach dem der Fokus von Aufgaben und Übungen differenziert werden kann:

Since (...) it is often impossible to draw a clear dividing line between activities where the focus is on form (`exercises` in the Hong Kong context) and activities where the focus is on meaning (`tasks`), it is useful to think of a continuum with varying degrees of focus on form and/or meaning. Activities can be classified according to where they lie on this continuum.

(Littlewood 2000: 43)

Littlewood entwirft auf dieser Grundlage eine fünfstufige Skala, die von nicht-kommunikativem Lernen (*non-communicative learning*) bis zur authentischen Kommunikation (*authentic communication*) führt²⁰, wobei die kommunikative Absicht sowie die Kontextualisierung graduell von der Übung (*exercise*) über die Übung - Aufgabe (*exercise - task*) bis hin zur Aufgabe (*task*) zunimmt. Zugleich steigt dabei auch die Vorhersehbarkeit des Gebrauchs der sprachlichen Mittel, was bei der Beschreibung der Stufe „Structured communication“ deutlich wird:

In the examples given so far, it has been possible to predict the exact language that is needed in order to perform the exercise or task. As we move to the next category along the continuum, we enter a domain in which the focus shifts further onto the communication of meanings. This means that, as we move further into this domain, it becomes increasingly

¹⁸ Ellis führt aus, dass Breen (1989) von einer weit gefassten Definition ausgeht, in der er alle sprachlichen Aktivitäten als Aufgabe fasst und dabei auch Übungen mit einschließt (Ellis 2003: 3).

¹⁹ Haß übersetzt sowohl *exercises* als auch *tasks* als Aufgaben (Haß 2006: 205). Wengleich er sie nach ihrer Fokussierung auf Inhalt und Form unterscheidet, ist die Nutzung des gleichen Begriffes für unterschiedliche Inhalte schwierig. Deswegen wird in dieser Arbeit von Übungen gesprochen, wenn es um *exercises* geht und von Aufgaben bei *tasks*.

²⁰ Die Zwischenschritte, die er benennt, sind *pre-communicative language practice*, *communicative language practice* und *structured communication* (Littlewood 2000: 43).

difficult to predict what language will be required and therefore to associate an activity with the practice of specific linguistic structures.
(Littlewood 2000: 48)

Einhergehend mit dem Fokus auf Inhalt kommt es also zu einer (relativen) Unvorhersehbarkeit des sprachlichen Ausdrucks bei der *task in process*. Relativ ist sie deswegen, weil die Lehrkraft durch die Strukturierung der Aufgabe die Nutzung der sprachlichen Mittel lenken kann: „It is, however, possible to structure the activity in such a way that it is likely to elicit a particular range of language and, above all, so that the teacher knows that the students are equipped with language to perform it.”

(Littlewood 2000: 48) Dass die Kinder überhaupt befähigt sind, mit ihren sprachlichen Ressourcen eine Aufgabe zu lösen, ist insbesondere in der Grundschule wichtig, in der die kommunikative Kompetenz der Kinder elementar ist (vgl. Kap. 3). Demzufolge spielen hier ebenso Übungen eine wichtige Rolle.

Ähnlich wie Littlewood argumentieren Häussermann und Piepho mit einem breiten, fließenden Übergang zwischen Übungen und Aufgaben (vgl. Häussermann & Piepho 1996: 235). Auch sie machen in diesem Zusammenhang deutlich, dass Übungen maßgeblich dazu dienen, ausgewählte sprachliche Elemente in kontrollierter Weise zu trainieren und dass, als Konsequenz dessen, bei der Übung eine geringe Fehlertoleranz herrscht (vgl. Häussermann & Piepho 1996: 196). Bei Aufgaben hingegen werden „mentale Operationen“ (vgl. Häussermann & Piepho 1996: 235) ausgelöst (vgl. Kap. 4.2.5), sodass es eher zu formalen Fehlern kommen kann. Häussermann & Piepho nutzen zur Unterscheidung von Aufgaben und Übungen die Begriffe

freisetzend und bindend. Die Übung ist stark bindend. Die Inhaltsebene, die Ausdrucksebene und die Regelebene (was will ich sagen? wie sage ich es? welche Regel muß ich dabei beachten?) sind eng zusammengefügt. (...) Eine Aufgabe ist immer freisetzend. Sie setzt den Lerner frei - mit der Maßgabe, daß da höchst ungewöhnliche Sachen passieren können.
(Häussermann & Piepho 1996: 196f)

Bei Häussermann & Piepho wird also deutlich, dass auch bei den Übungen der Inhaltsaspekt nicht zu vernachlässigen ist und sich ebenso bei der Aufgabe die Freisetzung sowohl in inhaltlicher als auch sprachlicher Weise darstellt.

Diesen Überlegungen folgend muss bei der Darstellung des fließenden Übergangs von Übungen zu Aufgaben nicht nur die Gegenüberstellung von Form und Inhalt als Unterscheidungsmerkmal hervorgehoben werden. Vielmehr steht die starke Vorhersehbarkeit der sprachlichen Mittel bei geringer inhaltlicher Freiheit einer geringen Vorhersehbarkeit der sprachlichen Mittel bei großer inhaltlicher Gestaltungsfreiheit gegenüber. Anders ausgedrückt wird der Schüler bei der Übung sowohl bei der Verwendung der sprachlichen Mittel, die korrekt sein sollen, als auch beim Inhalt eingeschränkt, während er bei Aufgaben inhaltliche und sprachlich-gestalterische Freiheit genießt. Aufgaben sind also insgesamt offener gestaltet als Übungen und haben ein kommunikatives und realitätsbezogenes Handlungsziel. Die Lerner nutzen alle sprachlichen (und nichtsprachlichen) Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen, um sich verständlich zu machen und finden eigene Lösungen, die nicht immer mit denen übereinstimmen, die die Lehrkraft vorher antizipiert hat.

Solch eine polarisierende Darstellung bedarf jedoch weiterer Klärung, da sonst der Eindruck entsteht, dass die Aufgabe mehr Wertschätzung erfährt und wichtiger sei als die Übung (Rösler 2006). Dabei stehen sie zueinander in „fruchtbarer

Wechselbeziehung“ (Häussermann & Piepho 1996: 235), da sie sich gegenseitig bedingen: Weiß ein Lerner, was er ausdrücken möchte, hat aber nicht die Kompetenz, sich sprachlich oder nichtsprachlich zu äußern, scheitert er. Er scheitert jedoch ebenso, wenn er sich sprachrichtig äußern kann, aber kein kommunikatives Ziel hat. Nur im gegenseitigen Wechselspiel unterstützen Übungen und Aufgaben die Ausdrucksfähigkeit des Lerners:

Of course, there is a place in a communication-based classroom for practice and drill; the difference is in the motivation for the practice and drill. In a communication-based classroom, the practice and drill take place not for their own sake but in order for a student to participate in a specific communicative setting: to talk about classroom material, to discuss information related to specific interests, or to contribute in some other way to an information exchange that is meaningful to all the participants.

(Curtain & Pesola 1994: 101)

Auch Cameron macht dies deutlich, wenn sie auf Studien verweist, nach denen Kinder in Immersionsprogrammen im Hörverstehen und Sprechen Muttersprachlern nicht nachstehen, aber Schwierigkeiten in grammatischer Korrektheit haben: „It seems that focusing on meaning is important, but it is not enough für continued language development.“ (Cameron 2001: 30). Sie weist darauf hin, dass es seit einiger Zeit zunehmend die Tendenz gibt, die Bedeutung der Form aufzuwerten (vgl. Cameron 2001: 30).

Gerade auch im Frühen Fremdsprachenunterricht, in der die Kinder sich in den ersten Phasen des Spracherwerbs befinden und somit über elementare fremdsprachliche Kompetenz verfügen, kommen den Übungen eine nicht zu unterschätzende Rolle zu. Stets finden sie aber im Hinblick dessen statt, dass sie zur Befähigung zur Realisierung von Aufgaben, also zur kommunikativen Handlungsfähigkeit führen.

Dieser Ansatz hat gerade für die Kompetenz Sprechen besondere Implikationen. Denn Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth machen mit Verweis auf Legutke deutlich, dass Schüler sich gerade beim Sprechen im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich auf die korrekte Sprachverwendung fokussieren (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 61f). Das Lernen im fremdsprachlichen Klassenzimmer hat

a negative effect on the general language learning atmosphere which does not encourage students to experiment freely and easily with the target language to express their personal meanings. There is evidence that it is students' main concern to produce language which is formally accurate. Personal response or initiation of topic is not usually asked for: “[...] the learners never choose what to say, they simply work out how to say what they are told to say.” (THOMPSON 1996: 13).

(Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 61)

Inhalte sind also von zweitrangiger Bedeutung für den Schüler. Um dem entgegenzusteuern, bedarf es im Rahmen des TBLLs der gezielten Auswahl von Themen, die die Schüler zu einer Fokussierung auf den Inhalt führen.

Exkurs: Themen im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht

Zunächst sollten die Themen des Englischunterrichts der Lebenswelt der Kinder entsprechen und für sie aktuell und interessant sein. Wenn die Kinder ihr Ich verdeutlichen können, sie etwas von sich berichten können, was sie angeht und bewegt, trägt das zu ihrer Motivation, zu sprechen, bei (vgl. Häussermann & Piepho 1996: 236).

Allerdings muss hier differenziert werden. In den Richtlinien finden sich z.B. Themen, von denen ausgegangen wird, dass sie den Interessen und Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Zu ihnen gehören u.a.: Ich, meine Familie und meine Freunde, Schule, Farben und Zahlen, Freizeit (Hobbies, Sport, Musik), Tiere, Essen und Trinken, Einkaufen, Körper und Kleidung, Tages- und Jahresablauf, Wetter, Feste, Wohnung.²¹

Sarter weist darauf hin, dass dies sicherlich Themen sind, die aus der Lebenswirklichkeit der Schüler stammen, dass aber nicht klar ist, wieweit diese den Wünschen der Kinder entsprechen. Oft haben Kinder Vorstellungen davon, was sie in der Fremdsprache lernen möchten. Diese „sind z.T. sehr viel direkter und zielorientierter, und ein Eingehen auf sie könnte motivationsverstärkend für die Behandlung der anderen Themen wirken.“ (Sarter 1997: 87). Als Beispiel nennt sie ein Kind, das lernen wollte, was man sagen muss, wenn man auf Toilette geht, mit der Begründung, dass sie das schließlich wissen müsse, wenn sie im Ausland sei.

Dies macht zum einen deutlich, dass es wichtig ist, die Interessen der Kinder herauszufinden. Zum anderen zeigt es, dass die Wünsche der Kinder sehr individuell sind, da die Kinder ihren eigenen Sozialisationshintergrund, der von persönlichen Alltags-, Allerwelts- und Spezialinteressen und -wissen geprägt ist, haben. Insgesamt scheint es sinnvoll, auf Basis der einzelnen Klasse bestimmte Themenbereiche zu reduzieren oder zu erweitern.

Neben den Interessen der Schüler spielen aber auch die Vorlieben und Interessen der Lehrkraft sowie gesellschaftliche und curriculare Anforderungen eine Rolle. Dementsprechend richten sich die Themen auch nach den intendierten sprachlichen Kompetenzen und dem Bildungswert. Darüber hinaus kommt der interkulturelle Aspekt bei der Wahl eines Themas zum Tragen. Wenn es darum geht, dass die Kinder dazu befähigt werden, mit Menschen anderer kultureller Herkunft zu kommunizieren, „müssen vor allem solche Themen ausgewählt werden, anhand derer die interkulturelle Dimension gelehrt und gelernt werden kann.“ (Doyé 2005: 34).

Doyé macht den Vorschlag, dass der Bezug zum Zielsprachenland bzw. den Zielsprachenländern im Sinne des fächerübergreifenden Lernens dadurch hergestellt werden kann, dass Themen, die im Gesamtunterricht behandelt werden, auch im Englischunterricht bearbeitet werden (z.B. Food and Drink, Clothes) (vgl. Doyé 2005: 34). Auch wenn dies sicherlich bei einigen Themen sinnvoll und möglich ist, bietet es sich nicht bei allen an. So muss nicht bei jedem Thema dieser Bezug hergestellt werden, sondern kann exemplarisch bei einigen geschehen.

Ein Thema gewinnt im Rahmen des *task-in-process* in jeder Klasse eine andere Gestalt, wenn all die genannten Aspekte berücksichtigt werden. Im Zusammenspiel von Interessen und Bedürfnissen (von Schülern und Lehrkraft) sowie von Anforderungen (der Gesellschaft und des Curriculums) entscheidet sich, wie es sich

²¹ Teilweise ist die Begrifflichkeit in den Ländern anders geregelt, doch sind die Inhalte vergleichbar.

entwickelt, wie intensiv es behandelt wird und welche Schwerpunkte gesetzt werden. Somit ist ein Thema immer Anstoß für einen interaktiven und individuellen Prozess im Klassenzimmer, dessen Ziel die Kommunikation ist.

4.2.3 *Authenticity*: Authentizität

Ein weiteres, ganz entscheidendes Merkmal einer Aufgabe ist die Authentizität, also die Frage, inwiefern eine Aufgabe realitätsbezogen ist. Ellis 2003: 6 sowie Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005b: 27 machen deutlich, dass zwischen der *situational authenticity* und der *authenticity of language use* unterschieden werden. So beschreiben Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth die Authentizität folgendermaßen:

Dieses Kriterium bezieht sich darauf, ob eine Aufgabe einer real-world activity entspricht (= *situational authenticity*) (...) oder ob eine Aufgabe wenigstens *some sort of relationship to the real world* (Skehan 1996) aufweist, das heißt, inwiefern die Art der Sprachverwendung dem Kommunikationsverhalten außerhalb des Klassenzimmers entspricht (= *authenticity of language use*).

(Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005b: 27)

Dieser Aspekt, der so für erwachsene Lerner formuliert wurde, erscheint auf den ersten Blick nur bedingt übertragbar zu sein auf das Frühe Fremdsprachenlernen. Denn Kinder nutzen die Zielsprache kaum außerhalb des Klassenzimmers (vgl. Müller-Hartmann, Diehr & Bender-Renfordt 2003a: Task 2, Schocker-von Ditfurth 2004a: 24). So stellt Cameron dar:

Many children do not use the foreign language much outside the classroom, except perhaps on holiday, with tourists to their country, and when using computers. Beyond these limited domains, their outside lives do not readily provide a needs-related syllabus for foreign language learning. Furthermore, their adult lives and possible needs for the language are still too far away to give content to lessons; 7 and 8-year-olds have little need to book holiday accommodation or even give directions! What 'real language use' (Skehan 1995: 23) is for these children not obvious.

(Cameron 2001: 30)

Ein Ausweg hierbei ist die Berücksichtigung des Alters und der soziokulturellen Erfahrungen der Kinder. Authentische Aufgaben für Schüler der Grundschule, bei denen ihre sprachlichen Kompetenzen wachsen, sind demnach z.B. Spiele spielen, Unterschiede in Bildern herausfinden, Geschichten hören, Lieder singen und Reime aufsagen (vgl. Cameron 2001, Müller-Hartmann, Diehr & Bender-Renfordt 2003 und Schocker-von Ditfurth 2004a). Die Aufgaben im fremdsprachlichen Klassenzimmer entsprechen damit den Aufgaben, die sie auch außerhalb des Klassenzimmers in der Zielsprache ausführen würden, wenn das die Bedingungen erforderlich machen würden (wenn sie in einem Zielsprachenland wären, Zielsprachensprecher treffen würden etc.). Dementsprechend erfüllen sie die Kriterien, die Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth in Rückgriff auf Nunan und Ellis für eine realitätsbezogene bzw. realitätsnahe Aufgabe (*real-world tasks*) in Abgrenzung zu didaktischen Aufgaben (*pedagogic tasks*) bezeichnet:

'Real world tasks', such as simulating an interview situation, are those that "require learners to approximate, in class, the sorts of behaviours required of them in the world beyond the classroom." (Nunan 1989:40). (...) real-world tasks take the sociocultural background of participants and the social contexts in general in consideration, developing linguistic competence in the process of doing tasks (see Ellis 2000: 195 - 97).²² (Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth 2004: 41)

Realitätsnahe Aufgaben sind demnach solche, die sich an der realen Lebenswelt der Lernenden orientieren (vgl. Albers & Bolton 1995: 190). Im Gegensatz dazu sind didaktische Aufgaben an die Unterrichtssituation gebunden und haben das Ziel, Lernende aktiv an einer sinnvollen Kommunikation teilhaben zu lassen. Der GER sagt dazu:

Andere Arten von kommunikativen Aufgaben im Unterricht sind speziell ‚didaktischer‘ Natur und haben ihre Grundlage in der sozialen und interaktiven Beschaffenheit sowie in der Unmittelbarkeit der Unterrichtssituation, in der Lernende bereit sind, sich auf die Fiktivität der Situation einzulassen und zu akzeptieren, dass zur Ausführung inhaltsorientierter Aufgaben statt der leichteren und natürlicheren Muttersprache die Zielsprache verwendet wird. (Goethe Institut Inter Nationes et al 2001: 153)

Beispiele, die der GER dafür gibt, sind metakommunikative Teilaufgaben wie die Kommunikation über Auswahl, Durchführung und Evaluation von Aufgaben (vgl. Goethe Institut Inter Nationes 2001: 153). Solche würden im Frühen Fremdsprachunterricht sicherlich nicht in der Zielsprache, sondern in Deutsch realisiert werden.

4.2.4 *Language skills*: Berücksichtigung aller Fertigkeiten

In der Literatur zum TBLL wird immer wieder betont, dass Aufgaben dazu dienen, die mündlichen Fertigkeiten, insbesondere das interaktive Sprechen, zu entwickeln. Diesen Schwerpunkt kritisiert Ellis und weist darauf hin, dass alle vier Fertigkeiten Teil einer Aufgabe sein können (vgl. Ellis 2003: 6f; Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth 2005b: 28).

Gerade für den Frühen Fremdsprachenunterricht scheint aber die Fokussierung der mündlichen Aktivitäten interessant zu sein. Anders als im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe gibt es in der Grundschule das Primat des Mündlichen, dass die Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen besonders berücksichtigt (vgl. Kap. 3.1). Insofern stellt die von Ellis geforderte Berücksichtigung aller Fertigkeiten ein Merkmal dar, dass für die Grundschule nur bedingt sinnvoll ist, da Lesen und

²² Nunan definiert didaktische Aufgaben und realitätsbezogene Aufgaben inzwischen anders. Für ihn sind *target tasks* solche, die außerhalb des Klassenzimmers stattfinden und didaktische Aufgaben diejenigen, die im Klassenzimmer stattfinden: „(...) target tasks, as the name implies, refer to the uses of language in the world beyond the classroom; pedagogical tasks are those that occur in the classroom“ (Nunan 2004:1). Dementsprechend werden im Klassenzimmer fast ausschließlich didaktische Aufgaben realisiert; Ausnahme ist z.B. wenn die Klasse von einem Muttersprachler besucht wird.

Im Rahmen dieser Arbeit wird diese neue, enge Definition der Aufgaben von Nunan zugunsten der gemeinhin akzeptierten Begriffserklärung unberücksichtigt gelassen.

Schreiben nur eine untergeordnete Rolle im Frühen Fremdsprachenunterricht spielen. Wichtig indes ist es für den Englischunterricht in der Grundschule, dass nicht nur Aufgaben der mündlichen Interaktion realisiert werden, sondern auch die des zusammenhängenden Sprechens, da diese vielmals eine erhöhte Schwierigkeit für die Schüler darstellen (vgl. Kap. 3.2).

Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005b: 29 weisen darauf hin, dass die Anwesenheit einer *audience* „die Motivation und damit auch die Qualität der Sprachproduktion erhöhen“ (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005b: 29). Dieser Aspekt ist insbesondere bei der Leistungsbeurteilung wichtig, bei der immer ein assessor (die Lehrkraft) als *audience* dient, teilweise auch noch die Mitschüler.

4.2.5 *Cognitive Processes*: Auslösen kognitiver Prozesse

Bei Aufgaben geht es darum, die Schüler inhaltlich und sprachlich herauszufordern. Sie erhalten einen Impuls, der sie zu kognitiven Prozessen anregen soll. Piepho benutzt in diesem Zusammenhang den Begriff „freisetzend“ (vgl. Kap. 4.2.2).

Auch Cameron macht deutlich, wie wichtig es ist, bei den Kindern eine vertiefte Verarbeitung (*deep processing*) statt nur eine oberflächliche Verarbeitung (*shallow processing*) anzuregen:

The amount of mental work done by learners affects how well a new word is engraved in memory; the more learners have to think about a word and its meaning, the more likely they are to remember it. This hypothesis about the importance of 'deep processing' (Craik and Lockhart 1972) can be complemented by noting that methods that involve relatively 'shallow' processing, such as repetition and learning lists by heart, can also help memorising (Schmitt 1997). However, it is important to realise that the immediate translation of a new word takes away from the child any need or motivation to think about the meaning of the foreign language word or to hold the new word in mind.

(Cameron 2001: 85)

Auf Grundlage dieser Überlegungen hat Cameron ein Konzept der *task demands* and des *task supports* entwickelt:

A task that is going to help a learner learn more language is one that is demanding but not too demanding, that provides support but not too much support. The difference between demands and support creates the space for growth and produces opportunities for learning.

(Cameron 2001: 27)

Dabei beschränkt sie die Anforderungen einer Aufgabe nicht nur auf den sprachlichen Bereich, sondern macht deutlich, dass eine Aufgabe eine breite Palette an zusätzlichen Anforderungen an den Schüler stellt. Cameron beschreibt, dass die Anforderungen einer Aufgabe von folgenden Faktoren abhängig sind und sie benennt zugleich Möglichkeiten für die Unterstützung der Lerner:

	<i>Anforderungen einer Aufgaben sind abhängig von:</i>	<i>Unterstützung der Lerner bei der Bewältigung einer Aufgabe kann erfolgen durch:</i>
<i>cognitive</i>	dem Weltwissen, das zur Bewältigung einer Aufgabe nötig ist und von der Schwierigkeit beim Umgang mit Formaten/Materialien (z.B. Tabelle lesen)	bekannte Themen und Inhalte und durch den Gebrauch bekannter Formate/Materialien
<i>language</i>	linguistischen Faktoren (Kenntnis und strategische Anwendung der formalen Mittel von Lexik, Grammatik, Semantik und Phonologie) soziolinguistischen Faktoren (Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs) pragmatischen Faktoren (Kenntnis und funktionale Gestaltung des Diskurs') strategischen Faktoren (Planung und Kontrolle der Äußerungen)	Aktivierung und Nutzung des Vorwissens sowie der bereits erworbenen sprachlichen Kompetenzen und durch Gebrauch des Deutschen im Sinne der aufgeklärten Einsprachigkeit
<i>interactional</i>	der Art der Interaktion (Einzelarbeit, Gruppen- oder Paararbeit), den beteiligten Personen und der Art der Interaktion (Frage/Antwort)	helfende Interaktionspartner und bekannte Routinen
<i>involvement</i>	der Eingebundenheit des Lerner in die Aufgabe aufgrund des Umfangs der Aufgabe, des Themas etc.	Inhalte und Themen, die den Interessen und Bedürfnissen der Lerner entsprechen
<i>metalinguistic</i>	dem Gebrauch von fachlichen Ausdrücken bei Anweisungen und Feedback	den Gebrauch von bekannten Ausdrücken und verständlichen, klaren Erklärungen
<i>physical</i>	der Dauer des Stillsitzens des Lerner, den (fein-) motorischen Fähigkeiten des Kindes	abwechslungsreiche, bekannte Aktivitäten, die den (fein-) motorischen Kompetenzen und Bedürfnissen der Lerner entsprechen

(auf Grundlage von Cameron 2001: 25ff)

Insgesamt gilt es, bei all diesen Aspekten die Bedürfnisse und Interessen der Schüler zu berücksichtigen. Allerdings können diese in einer Klasse sehr unterschiedlich sein. So hängt z.B. die bevorzugte Sozialform stark von der Persönlichkeit des Lerner ab. Manche Kinder kooperieren gerne mit ihren Mitschülern, andere ziehen es vor, allein zu arbeiten; einige genießen es, etwas vor der Klasse zu präsentieren, andere trauen sich nicht oder kaum, vor der gesamten Klasse zu sprechen. Ebenso

stellt sich die Vielfältigkeit der Persönlichkeiten innerhalb der Klasse bei den Themen dar: es gibt Kinder, die gerne über ihre Haustiere sprechen, andere reden lieber über ihre sportlichen Hobbies. Aufgrund dieser Unterschiede wird eine Aufgabe nie den Bedürfnissen und Interessen aller Schüler entsprechen. Deswegen ist eine Vielfalt und Offenheit der Aufgaben hinsichtlich der Themen und Sozialformen sinnvoll. Ebenso wie in anderen Bereichen, z.B. den Themen, gilt aber auch hier, dass letztendlich die Lehrkraft im Sinne einer lernorientierten Haltung (*learning-centred perspective*) das Lernpotenzial ihrer Schüler im Blick hat und den Unterricht dementsprechend ausrichtet (vgl. Kap. 4.2.1).

Ein zweiter wichtiger Aspekt betrifft die Vertrautheit der Kinder mit dem Thema, der Sozialform und dem Format bzw. Material²³. Den Kindern hilft es, eine Aufgabe zu bewältigen, wenn sie das Thema, das Format und die Sozialform kennen. Sind diese Bedingungen erfüllt, können die sprachlichen Anforderungen einer Aufgabe einen solchen Schwierigkeitsgrad erreichen, der für die Schüler herausfordernd ist. Im linguistischen Bereich wird das Lernen als optimal betrachtet, wenn die Lerner mit Hilfe von kompetenten Interaktionspartnern die *zone of proximal development* (ZPD) erreichen. Die ZPD ist „the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers“ (Vygotsky, 1978, p.86)“ (Little 1997: 230).

Auch wenn das Konzept der *zone of proximal development* ursprünglich nur auf den sprachlichen Bereich beschränkt war, legen Unterrichtsbeobachtungen nahe, dass es auch auf andere Bereiche übertragen werden kann.²⁴

4.2.6 *Outcomes*: Klar definierte Ergebnisse

Eine Aufgabe hat ein klar definiertes Ergebnis, das sich sowohl auf die Sprache als auch auf den Inhalt bezieht. Dieses Ergebnis, das im *task as workplan* festgelegt wird, kann jedoch bei der Bearbeitung der Aufgabe (*task in process*) eine andere Gestaltung gewinnen (vgl. Ellis 2003: 10). Eine Aufgabe hat also - unabhängig von der Tatsache, ob sie reale Sprachverwendung widerspiegelt oder im Wesentlichen didaktischer Art ist - immer ein klar umrissenes kommunikatives und realitätsbezogenes Handlungsziel: Die Sprecher müssen Inhalte verstehen, aushandeln und ausdrücken, und gebrauchen dabei all ihre sprachlichen und nicht-sprachlichen Ressourcen. Sie durchlaufen bei der Realisierung der Aufgabe einen *task cycle*, der nach Willis 1996 die Phasen *task, planning, report* enthält und dem eine *pre-task* vorausgeht und der *language focus* abschließt (vgl. Carstens 2005: 10). Cameron wählt eine verkürzte Version des *task cycles* (nach Skehan 1996 und Vale 1990), die *preparation, core activity* und *follow-up* einschließt (vgl. Cameron 2001: 32).

²³ Ein häufig verwendetes Format im Englischunterricht der Grundschule ist die Tabelle z.B. für Questionnaires, Information Gap activities etc. Hierbei müssen die Kinder wissen, wie man eine Tabelle liest und sie ausfüllt. Andere Formate und Materialien sind z.B. Diagramme, Bilder etc.

²⁴ Im Bereich der Interaktion können Lerner z.B. häufig über ihre Fähigkeiten hinaus handeln, wenn sie die entsprechende Hilfe durch die Interaktionspartner haben. Verhaltensauffällige Schüler binden sich dann bei geeigneter Gruppenzusammensetzung in die Gruppenarbeit ein und unterstützen sie (vgl. Döpp 1988).

4.3 Ein Gerüst für Aufgaben

Nunan hat unter Berücksichtigung der soziokulturellen Perspektive ein Gerüst für das TBLL entwickelt, das die kontextuellen Bedingungen eines Klassenzimmers berücksichtigt:

<i>Goals</i>	→		←	<i>Teacher Role</i>
<i>Input</i>	→	<i>TASK</i>	←	<i>Learner Role</i>
<i>Procedures</i>	→		←	<i>Settings</i>

(Nunan 2004: 41)

Goals

Nunan erläutert, dass sich die Ziele nicht nur auf kommunikative und kognitive Absichten beschränken, sondern dass auch affektive, soziokulturelle, lernstrategische und soziokulturelle Ziele angestrebt werden. Ebenso sind im Frühen Fremdsprachenunterricht die goals in motivationale, erzieherische und sprachlich-fachliche Ziele unterteilt, wobei die von Nunan genannten Absichten inkludiert sind.

Input

Das *input*, das die Schüler zur Realisierung der Aufgabe benötigen, kann durch die Lehrkraft, die Handpuppe²⁵, das Lehrwerk, andere Materialien²⁶, die Mitschüler und weitere Quellen bereitgestellt werden (vgl. Nunan 2004: 47). Es handelt sich dabei sowohl um sprachliches als auch inhaltliches Input, das authentisch oder didaktisiert ist.

Gerade im Frühen Fremdsprachenunterricht wird Input weitgehend didaktisiert, da die Schüler über eine elementare Sprachkompetenz im Englischen verfügen (vgl. Cameron 2001: 30). Allerdings wird bei den meisten Lehrwerken Wert darauf gelegt, dass Muttersprachler die Texte auf den Tonträgern sprechen, sodass zumindest die Aussprache authentisch ist.

Nunan schlägt in diesem Zusammenhang in Rückgriff auf Brown und Menasche ein Kontinuum vor, das von *genuine authentic* zu *non-authentic* reicht (vgl. Nunan 2004: 51f).

²⁵ Eine Handpuppe gehört inzwischen zu den Komponenten einiger Lehrwerke. Sie erfüllt psychologische, linguistische und erzieherische Funktionen, z.B. ist die Handpuppe ein Vermittler zwischen Lehrkraft und Schülern, Repräsentant des Zielsprachenlandes mit sehr guten Fremdsprachenkenntnissen, Kommunikationspartner für die Lehrkraft bei längeren Dialogen etc.. (vgl. Claus & Legutke 2005)

²⁶ In einigen Klassen findet sich eine englische Ecke, in der nicht nur die Unterrichtsarbeit dokumentiert wird, sondern auch Platz ist für englischsprachige Bücher, Spiele, Freiarbeitsmaterialien für den Englischunterricht usw..

Procedures

Nunan 2004 nennt diesen Aspekt *procedures*, den er 1989 als *activity* bezeichnete, wobei er dies an dieser Stelle nicht weiter spezifiziert. „Procedures` specifies what learners will actually do with the input that forms the point of departure for the learning task.“ (Nunan 2004: 52). Die Verfahren geben also an, was der Schüler ausgehend vom *task as plan* im *task in process* tut. Damit steht der Begriff *procedures* seinem Verständnis von *activities* nahe. Aktivitäten definierte er 1989 als „in some way derived from the input and which sets out what the learners are to do in relation to input.“ (Nunan 1989: 10). Damit geht er von einer anderen Definition aus als z.B. Cameron. Sie fasst den Begriff Aktivitäten weiter:

It seems appropriate that tasks can be defined as classroom activities. However, not all activities that take place in a classroom will qualify as 'tasks'; an activity can be any kind of event that children participate in, but a task has further features.
(Cameron 2001: 31)

Aktivität ist demnach gleichsam ein Oberbegriff, der Aufgaben und Übungen miteinschließt. Ähnlich weit fasst auch Littlewood Aktivitäten (vgl. Littlewood 2000: 41ff). Im Rahmen dieser Arbeit wird Aktivität auch als Oberbegriff im Sinne Camerons und Littlewoods gefasst.

Roles

Die Rollen im fremdsprachlichen Klassenzimmer spielen eine wesentliche Rolle bei der Realisierung der Aufgabe. Aufgaben können dazu führen, dass die stark asymmetrische und rigide Rollenverteilung in der Klasse aufgebrochen wird und sich damit einhergehend auch die typischen Interaktionsmuster des fremdsprachlichen Klassenzimmers (IRF) (vgl. Kap. 3.8) reduzieren:

While the teacher is responsible for the presentation of language material, it is through the set-up of the task that she allows the pupils to take on increasing responsibilities for the learning process, slowly turning them into more autonomous learners (...). In terms of developing communicative competence, the teacher consequently reduces teacher talking time while increasing learner talking time. (...) Gradually the teacher takes on the role of a facilitator who turns over the activities to the learners themselves (...). The teacher thus moves from instructor to facilitator, guiding the learners and helping them to take over more and more of the communication in the classroom.
(Müller-Hartmann, Diehr & Bender-Renfordt 2003a: Task 2)

Solche Absichten sind immer vor dem Hintergrund der elementaren Sprach- und Sprechkompetenz der Schüler zu sehen. So können Schüler, wenn dies im Fremdsprachenunterricht schrittweise angebahnt wird, zunehmend auch einzelne Arbeitsanweisungen z.B. bei Spielen übernehmen (*Close your eyes. Open your eyes. What's missing?*). Auch insgesamt nehmen die Äußerungen im Laufe des zweijährigen Fremdsprachenunterrichts der Grundschule, der vom Hörverstehen ausgeht, zu. Allerdings fehlt den Schülern im Frühen Fremdsprachenunterricht meist die sprachliche Kompetenz, um das antwortgebende Kommunikationsverhalten zugunsten eines Sich-Einbringens zu verändern (vgl. Kap. 3).

Setting

Das Setting beinhaltet sowohl das Klassenzimmer (mit dem Arrangement der Sitzordnung) als auch verschiedene Sozial- und Arbeitsformen. Gerade der Frühe Fremdsprachenunterricht ist geprägt von häufigem Phasenwechsel, der oft mit einem Wechsel der Sozialform (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Arbeit mit der ganzen Klasse) einhergeht (für einen Überblick über verschiedene Sozialformen und deren mögliche Ausgestaltung: vgl. Nunan 2004: 71).

4.4 Sprechaufgaben im frühen Fremdsprachenunterricht

4.4.1 Ergebnisse aus der Befragung der Lehrkräfte

Im Rahmen der Vorstudie wurden die Fachberater für Englisch in der Grundschule zu Sprechaufgaben im Frühen Fremdsprachenunterricht befragt. Sie nannten auf die Frage: *In welchen Bereichen haben Sie bereits eine Einschätzung der Schülerleistung vorgenommen? Wie haben Sie das getan (bitte kurz beschreiben)?* folgende:

- Dialoge sprechen bzw. vorspielen (7x)
- Lieder, Reime vorsingen, sprechen (3x)
- Kinder stellen sich einzeln vor: This is me (name, age, birthday, address, Telephone number, hobbies etc.) (2x)
- Auf bekannte Fragen antworten (2x)
- Interviews²⁷
- Theaterstück
- Stehgreifstück
- Vokabelspiele
- Kurze Sketche, Spiele
- *chain exercises*
- Nachsprechen

Für die Lehrkräfte, die an der Untersuchung teilnahmen, fand zu Beginn der Hauptstudie eine Befragung statt. Ihnen wurde u.a. die Frage gestellt: *„Bei welcher Aufgabe schätzen Sie die Sprechleistung ein?“*. Die Lehrkräfte antworteten:

- Interviews (2x)
- Ein Schüler ist an der Tafel und wählt eine Karte verdeckt aus. Die anderen Schüler fragen nach dem Objekt, der Schüler antwortet im Satz.
- Ein Schüler geht vor die Tür, die anderen wählen eine Karte aus. Der Schüler kommt herein, sagt alle Karten auf und versucht, die ausgewählte Karte zu vermeiden.
- Fehlersuche bei Bildbeschreibung
- Dialog
- Spiel
- Reim/*chant* aufsagen

²⁷ Die Interviews und das Antworten auf bekannte Fragen habe ich bewusst nicht zu einem Punkt zusammengefasst, da hier Unterschiedliches verlangt wird: Während die Kinder bei dem einen nur antworten, müssen sie bei den Interviews antworten und Fragen stellen.

Fasst man die Ergebnisse der beiden Befragungen zusammen, wurden also von den praxiserfahrenen Lehrkräften besonders häufig folgende Aufgaben aufgezählt:

- das Sprechen von Dialogen
- das Aufsagen von Reimen
- Interviews
- Präsentationen und
- das Beantworten von Fragen.

Bei diesen handelt es sich nach dem Verständnis des TBLL um Aufgaben (vgl. Kap. 4.4.2), während andere, wie *chain exercises*, zu den Übungen zählen, da hierbei die Form fokussiert wird.

Auffällig ist bei der Nennung der Lehrkräfte, dass die Aufgaben teilweise in direkten Bezug zum Thema gestellt werden. So wird eine Präsentation nicht als solche bezeichnet, sondern „Kinder stellen sich einzeln vor“ bzw. „*That`s me*“ genannt. Die Aufgabe selbst ist also für diese Lehrkräfte häufig an das Thema geknüpft (zur Auswahl der Themen vgl. Kap. 4.2.2).

4.4.2 Sprechaufgaben in der Fachliteratur

Das Bild, das in der Fachliteratur zu Sprechaufgaben entsteht, ist ein sehr vielfältiges. Dabei sind zwei Aspekte im Rahmen dieser Arbeit von besonderer Relevanz. Auffällig ist zunächst, dass die Autoren nur selten von Aufgaben als vielmehr von Aktivitäten (vgl. Halliwell 1992, Mindt & Schlüter 2003) oder Übungen und Spielen (Klippel 2000, Brewster, Ellis & Girard 1991) sprechen. Dass es dabei jedoch um Aufgaben im Sinne des im TBLL definierten Aufgabenbegriffs geht (vgl. Kap. 4.1, 4.2, 4.3), soll kurz dargestellt werden. Grundlage der Betrachtung bilden die Aufgaben, die unter 4.5 beschrieben und kategorisiert werden und die auf Grundlage der Befragung der Lehrkräfte und der Sichtung der Fachliteratur zusammengestellt wurden.

Perspective

Zu den primären Merkmalen von Aufgaben zählt ihre Fokussierung auf den bedeutungsvollen Inhalt statt der Form (vgl. Kap. 4.2.2). Anders als bei der Übung soll im Vordergrund stehen, was die Kinder zu sagen haben. Benennen sie z.B. die Personen und Tiere auf einem Foto, das sie mit in die Schule gebracht haben (*father, mother, brother, dog*), so findet - wenn auch mit elementaren sprachlichen Mitteln - ein Austausch von Bedeutung statt. Ebenso, wenn sie sich beschreibend vorstellen und dabei über persönliche Daten und ihre Vorlieben und Abneigungen sprechen (*My telephone number is ...; I like chips and hamburgers, but I don`t like spinach.*) bzw. wenn sie sich darüber gegenseitig austauschen, z.B. im Rahmen von Interviews, Questionnaires, Information Gaps oder Surveys (*My favourite animal is an elephant. What is your favourite animal?*). Auch im Rollenspiel, bei der Beteiligung an einem Dialog und wenn ein Kind Anweisung gibt, geht es darum, einem kommunikativen Bedürfnis der Kinder Rechnung zu tragen (*Give me your rubber, please! Throw the*

dice!). Immer wollen sie bei diesen Aufgaben Informationen weitergeben bzw. Bedeutung aushandeln.

Bei zwei Aufgabentypen, dem Nacherzählen von Geschichten und der Wiedergabe eines auswendig gelernten Kurztextes basiert die Realisierung der Aufgabe auf einem Text. Dieser wird von den Kinder mit Hilfe von prosodischen und non-verbalen Elementen bzw. (beim Geschichten nacherzählen) durch Fokussierung auf für sie wichtige Texteinhalte wiedergegeben. Dadurch können die Schüler ihr Verständnis von dem Text deutlich machen, sodass auch hier die Vermittlung von Bedeutung im Mittelpunkt steht.

Authenticity

Ein zweites Merkmal von Aufgaben, die Authentizität, wurde bereits unter 4.2.3 diskutiert. Berücksichtigt man die soziokulturellen Bedingungen des Frühen Fremdsprachenunterrichts, so sind auch das Spielen sowie das Singen von Liedern Aufgaben, da diese für die Lebenswirklichkeit der Schüler relevant sind (vgl. Cameron 2001: 30f; Müller-Hartmann, Diehr & Bender-Renfordt 2003: Task 2). So kommt es z.B. bei privaten oder religiösen Feiern häufig vor, dass ein auswendig gelerntes Lied gesungen oder ein Text rezitiert wird.

Language skills

Ob bei den Aufgaben alle Fertigkeiten berücksichtigt werden müssen, ist umstritten, was die Diskussion um den Stellenwert des interaktiven Sprechens zeigen (vgl. Ellis 2003: 6f; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005b: 28). Die meisten Aufgaben für jugendliche und erwachsene Lerner sind an das Sprechen gebunden. So gesehen hat die Tatsache, dass sich die Aufgaben dieser Arbeiten nur auf das zusammenhängende Sprechen und die mündliche Interaktion beziehen, für die Frage, ob sie deswegen als Aufgaben definiert werden können, geringe Relevanz.

Cognitive processes

Die Lerner erhalten bei Aufgaben einen Impuls, der sie kognitiv anregen und dazu herausfordern soll, sich mit Inhalten in der Zielsprache auseinander zu setzen. In der Regel sind Kinder z.B. interessiert und stolz, wenn sie ihre Haustiere, die Familie oder ein von ihnen selbst gestaltetes Monster vorstellen dürfen. Findet diese Aufgabe im Rahmen eines Ratespiels statt (alle Bilder der Monster hängen aus und die anderen Schüler müssen erraten, welches beschrieben wird), dann müssen die Kinder auch überlegen, welche Merkmale beschrieben werden müssen, damit die richtige Lösung gefunden werden kann.

Die Schüler finden es auch spannend, die Telefonnummern aller Mitschüler auf einer Liste zu sammeln oder einander die Hobbies abzufragen, um sie anschließend in einem Überblick für die gesamte Klasse zu sammeln (Wie viele Kinder schwimmen gerne? Wie viele sind davon Mädchen/Jungen?). Auch die Umsetzung einer Situation in einem Rollenspiel und die Präsentation vor der Klasse fordert sie heraus. Die Kinder werden aufgefordert, sich zu überlegen, was passieren könnte, wenn eine neue Mitschülerin in die Klasse kommt und dafür Lösungen zu finden. Diese Auseinandersetzung „gewährt Spielraum für Subjektivität und inneres Probedandeln

und hält den Blick frei für Lebensalternativen und Sinngebungen.“ (Hessisches Kultusministerium 1995: 278).

Outcome

Aufgaben müssen ein klar umrissenes kommunikatives und realitätsbezogenes Handlungsziel haben, das von den Schülern realisiert werden soll. So kann es z.B. beim Austausch von Informationen darum gehen, dass die Schüler in Erfahrung bringen, welche Haustiere ihre Mitschüler haben oder wer bei ihnen zur Familie gehört. Bei einem Einkaufsdialog kann das Ziel sein, passende Geschenke für eine Freundin auszusuchen und diese dann zu bezahlen (passend oder mit entsprechendem Wechselgeld). Wenn die Schüler einen auswendig gelernten Kurztext vortragen, steht im Vordergrund, dass sie prosodische Mittel und eventuell durch passende Gestik und Mimik den Inhalt verdeutlichen.

Gerade bei der Leistungsbeurteilung ist es wichtig, dass den Kindern das Ergebnis einer Aufgabe transparent ist.

Scope

Das Handlungsziel gehört zum Arbeitsplan, der deutlich macht, wie die Aufgabe geplant ist. Dieser ist als Impuls gedacht, denn die Umsetzung der Schüler kann anders als geplant verlaufen. So kann z.B. die Realisierung eines Dialogs auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene eine andere Dynamik entwickeln, weil die Lehrkraft nicht voraussehen kann, welche Ideen die Schüler haben und welche exakten sprachlichen Ressourcen sie einsetzen wollen. Die Kinder möchten vielleicht Näheres über das Geld des Zielsprachenlandes erfahren, sie schlagen vor, andere (als die von der Lehrkraft vorgeschlagenen) Geschäfte zu präsentieren etc. So kommt es zu einer *task in process*, die von der *task as workplan* abweicht.

Findet der *task cycle* in den von Cameron vorgeschlagenen drei Phasen (*preparation, core activity and follow-up*) statt, so werden die Kinder zunächst auf die Aufgabe inhaltlich eingestimmt und sprachlich vorbereitet: „Preparation activities prepare the learners to be able to complete the core activity successfully, and might include pre-teaching of language items or activation of topic vocabulary.“ (Cameron 2001: 32). Bei der Beschreibung der eigenen Familie bringt z.B. die Handpuppe ein Bild ihrer Familie mit und beschreibt diese. Die Kenntnisse der Schüler hinsichtlich des Wortschatzes werden reaktiviert und um die entsprechenden Lexeme und Strukturen, die sie zur Beschreibung ihrer eigenen Familie benötigen, erweitert. Die Vorbereitungsphase (*preparation*) schließt mit Übungen zur Beschreibung der Familie ab. Anschließend findet die Beschreibung statt, bei der die Kinder anhand eines Bildes/Fotos ihre Familie vorstellen (*This is my mother. She is 37 years old. She likes playing the piano....*) (*core activity*). Den Abschluss bildet das *follow-up*, das Willis als *language focus* bezeichnet. Hier können auf Grundlage der Beobachtungen der Lehrkraft und der Kinder bei der Realisierung der Aufgabe einzelne sprachliche Elemente gezielt geübt werden, z.B. Wortschatz (die Zahlen), Aussprache (das *th* in *mother, brother, father*), grammatische Phänomene (dass *she* für weibliche Personen und *he* für männliche Personen gilt) oder Inhalte weiter vertieft werden, z.B. das Thema Hobbies.

Bei allen Aufgaben spielt das Gerüst, also die kontextuellen Bedingungen, die Nunan als *goals, input, procedures, learner and teacher roles* und *setting* deklariert, eine Rolle (vgl. Kap. 4.3).

Insofern sind die Sprechaufgaben des Frühen Fremdsprachenunterrichts, die unter 4.5 beschrieben werden, Aufgaben, da sie die Merkmale und das Gerüst einer Aufgabe ausweisen und nach einem Aufgabenzyklus realisiert werden.

Der zweite Aspekt, der hinsichtlich der in der Fachliteratur dargestellten Sprechaufgaben in dieser Arbeit besonders relevant ist, ist die Tatsache, dass die Aufgaben in der Regel nicht systematisch beschrieben werden, sondern einzeln aufgelistet sind. Um sie jedoch in einer nachvollziehbaren Systematik darzustellen und damit den Zugriff zu erleichtern, ist eine Kategorisierung der Aufgaben sinnvoll (vgl. Häussermann & Piepho 1996: 234).

Exkurs: Kategorisierung der Sprechaufgaben im Frühen Fremdsprachenunterricht

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, Sprechaufgaben zu kategorisieren. Beim Sprechen ist es gemeinhin Konsens, die Aufgaben zunächst nach „Mündlicher Interaktion“ und „Zusammenhängendem Sprechen“ zu unterscheiden (vgl. Goethe Institut Inter Nationes et al 2001, Ellis 2003, Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 62).²⁸

Abgesehen von dieser groben Differenzierung bietet die Literatur weitere Ansätze zur spezifizierteren Unterscheidung. Drei werden im Folgenden unter dem Gesichtspunkt dargestellt, dass die Aufgaben für die Leistungsbeurteilung der Kompetenz Sprechen im Frühen Fremdsprachenunterricht kategorisiert werden sollen.

Sprachrichtigkeit, Sprachflüssigkeit und Komplexität

Eine Möglichkeit der Kategorisierung von Aufgaben ist die Differenzierung nach der Funktion bzw. dem Ziel einer Aufgabe in Sprachrichtigkeit (*accuracy*) und Sprachflüssigkeit (*fluency*), die auch beim TBLL teilweise aufgegriffen wird mit der von Skehan vorgenommenen Erweiterung um die Variable *complexity* (vgl. Ellis 2003: 117; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005c: 5).

Einige Autoren verwenden für *accuracy* und *fluency* andere Begrifflichkeiten, wie z.B. Brewster et al, die von kommunikativen und kontrollierten Aktivitäten sprechen. „The former aim to practise new language items and develop accuracy, often taking the form of hidden drills.“ (Brewster, Ellis & Girard 1991: 180). Kommunikative Aktivitäten hingegen „tend to move away from a focus on accuracy to the

²⁸ Desweiteren wird zunehmend eine dritte Kategorie, die Sprachmittlung, berücksichtigt (vgl. Goethe Institut Inter Nationes et al 2001: 89f, Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 62).

development of fluency and more purposeful 'communication'." (Brewster, Ellis & Girard 1991: 181).

Klippel spricht von flüssiger Sprachverwendung (*fluency*) und korrekter Sprachverwendung (*accuracy*) und stellt heraus, dass diese Unterscheidung besonders bei der Fehlerkorrektur eine Rolle spielt:

Eine Grundschul-Fremdsprachenlehrerin sollte sich bei der Planung der fremdsprachlichen Aktivitäten überlegen, ob eine bestimmte Übung eher dem Ziel der Sprachrichtigkeit oder der Sprachflüssigkeit dient. Daraus ergibt sich dann das Korrekturverhalten: Fehlertoleranz bei allen Übungs- und Anwendungssituationen, in denen es um Flüssigkeit der Sprachverwendung geht (z.B. Spiele, Bastelaufgaben), gezielte Fehlerkorrektur in Situationen, in denen ganz bestimmte Sprachelemente oder Fertigkeiten eingeübt werden.

(Klippel 2000: 78)

Auch wenn diese Unterteilung für die Fehlerkorrektur hilfreich und sinnvoll ist, können Aufgaben nur bedingt nach diesen Aspekten kategorisiert werden. So kann z.B. bei einem Interview der Fokus auf Sprachrichtigkeit liegen, wenn eine geübte Struktur fehlerfrei wiedergegeben werden soll oder auf Sprachflüssigkeit, wenn die Kinder möglichst ideen- und variantenreich die Befragung durchführen sollen. Somit ist diese Differenzierung immer von dem Kontext abhängig und kann nicht grundsätzlich formuliert werden. Sie erscheint deswegen für eine Kategorisierung im Rahmen dieser Arbeit wenig hilfreich zu sein.

Kommunikativer Sprachgebrauch

In der Literatur zum TBLL finden sich viele weitere Typologien. So schlägt Willis die Unterscheidung in sechs Aufgabentypen vor (*Listing, Ordering and sorting, Comparing, Problem solving, Sharing personal experience, Creative Tasks*) (vgl. Willis 1996: 26ff).

Andere Kategorisierungen der Aufgaben finden sich bei:

- Prabhu: *information gap, reasoning gap, opinion gap*
- Pattison: *questions and answers, dialogue and role plays, matching activities, communication strategies, picture and picture stories, puzzles and problems, discussions and decisions* und
- Richards: *jigsaw tasks, information-gap tasks, problem-solving tasks, decision-making tasks, opinion exchange tasks*

(vgl. Nunan 2004: 56ff)

Diesen Typologien ist gemein, dass sie auf einer Analyse des kommunikativen Sprachgebrauchs basieren (vgl. Nunan 2004: 59) und demnach das zusammenhängende Sprechen vernachlässigen. Schon deshalb eignen sie sich nicht für eine Kategorisierung in dieser Arbeit, da hier explizit beide Bereiche berücksichtigt werden sollen. Hinzu kommt, dass es sich bei diesen Kategorien nicht um konkrete Aufgaben, sondern um allgemein formulierte Oberbegriffe handelt, die nicht aus Analysen mit Aufgaben in der Grundschule entstanden sind. Da in der Grundschule andere Aufgaben als bei erwachsenen Lernern realisiert werden und es infolgedessen auch andere Begrifflichkeiten gibt, erscheint eine direkte Übertragung auf den Kontext des Frühen Fremdsprachenlernens problematisch. All diese Gründe sprechen dafür, dass die Verwendung dieser Kategorien nicht zielführend wäre bei dem Versuch, in dieser Arbeit eine nachvollziehbare Systematik zur Erleichterung des Zugriffs zu entwickeln.

Sinnvoll ist jedoch der Ansatz, Oberbegriffe zu finden, insbesondere deshalb, weil die Aufgaben in der Literatur zum Frühen Fremdsprachenunterricht oft unsystematisch und kleingliedrig dargestellt sind (siehe oben). So werden z.B. einzelne Kurztexte aufgezählt, die die Kinder (auswendig) wiedergeben sollen. Für diese Aufgabe eignet sich der Oberbegriff: „Einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben“, da er in der Begrifflichkeit, die aus dem Englischunterricht der Grundschule stammt, die Aufgabe klar beschreibt und somit nachvollziehbar und transparent ist. Durch solche, auf den Grundschulkontext angepasste Kategorien, kann ein leichter Zugriff erfolgen.

Grad der Offenheit

Eine weit verbreitete Unterscheidung der Sprech-Aufgaben, die gerade auch im Rahmen von Leistungsbewertung genutzt wird (vgl. Albers & Bolton 1995: 27ff; Genesee & Upshur 1996: 168) ist die Unterscheidung der Aufgaben nach dem Grad an Offenheit. Es gibt demnach drei Typen von Aufgaben:

- geschlossene (closed ended)
- halboffene (limited)
- offene (open ended)

(vgl. Albers & Bolton 1995: 27; Genesee & Upshur 1996: 168, Willis 1996: 28; Haß 2006: 301) (Für einen Überblick an Beispielen für die Aufgabentypen vgl.: Genesee & Upshur 1996: 172).

a) Geschlossene Aufgaben

Geschlossene Aufgaben zeichnen sich durch ihre enge Vorgaben aus: „Closed tasks are ones that are highly structured and have very specific goals (...). These instructions are very precise and the information is restricted. There is only one possible outcome, and one way of achieving it.” (Willis 1996: 28). Bei den geschlossenen Aufgaben geht es also darum, dass die Kinder unter den vorgegebenen Antworten eine auswählen. Sie formulieren also nicht selbst, sondern erkennen lediglich eine Antwort. In der Regel sind das *Multiple Choice* Aufgaben, Alternativantwort-Aufgaben (Ja/Nein, Richtig/Falsch) oder Zuordnungsaufgaben (vgl. Albers & Bolton 1995: 30f, Genesee & Upshur 1996: 168). Diese Aufgaben eignen sich für das Hörverstehen oder Leseverstehen, nicht aber für das Sprechen, da nur eine sehr reduzierte Äußerung verlangt wird (vgl. Genesee & Upshur 1996: 168).

b) Halboffene Aufgaben

Dies ist anders bei den halboffenen Aufgaben. Hierbei müssen die Lerner selbst formulieren, und zwar innerhalb eines klar umgrenzten (sprachlichen und inhaltlichen) Kontextes. Die Antworten sind also nicht wie bei den geschlossenen Aufgaben festgelegt, sondern können variieren. Allerdings sind die Variationsmöglichkeiten stark begrenzt (vgl. Genesee & Upshur 1996: 170f). Im frühen Fremdsprachenunterricht werden viele solcher Aufgaben eingesetzt.

c) Offene Aufgaben

Die offenen Aufgaben bieten schließlich dem Lerner die Möglichkeit, relativ frei zu formulieren. Auch wenn natürlich die Äußerung durch die Aufgabenstellung, das Thema, Format und die Sozialform an einen gewissen Kontext gebunden ist, kann der Schüler über eine Fülle an sprachlichen Ressourcen verfügen und diese variabel nutzen sowie eigene inhaltliche Ideen formulieren. Dementsprechend kann die Lehrkraft hierbei am wenigsten das Ergebnis voraussehen (vgl. Genesee & Upshur 1996: 170f, Willis 1996: 28).

Während es unbestrittenermaßen eine Fülle von halboffenen Aufgaben im frühen Fremdsprachenunterricht gibt, stellt sich die Frage, inwiefern man von offenen Aufgaben sprechen kann. Ist nicht im Rahmen der elementaren Kommunikationsmöglichkeit der Kinder immer von der Lehrkraft vorhersehbar, wie sich die Lerner inhaltlich und sprachlich ausdrücken?

Da Kinder, wie sich bei der empirischen Untersuchung zeigt, bei relativ offen gestellten Aufgaben Äußerungen von sich geben, die die Lehrkraft überraschen, da sie sie nicht vorhergesehen hat (vgl. Kap. 11.2.6), wird im Rahmen dieser Arbeit auch der Begriff „offenen Aufgaben“ verwendet. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass jeweils die sprachlichen Möglichkeiten der Kinder berücksichtigt werden.

Oft ist der Übergang von einer Kategorie zur nächsten fließend, sodass es nicht um ein Entweder-Oder hinsichtlich einer der drei Kategorien gehen kann, sondern vielmehr um den unterschiedlichen Grad an Offenheit auch innerhalb der Kategorien geht.²⁹ Daher muss statt in einer rigiden Abgrenzung der Aufgabentypen vielmehr in einem Kontinuum gedacht werden, auf dem sich die unterschiedlichen Aufgaben aus dem Frühen Fremdsprachenunterricht einordnen lassen. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Umsetzung einer Aufgabe immer von den Kontextbedingungen im Sinne Nunans abhängig ist (vgl. Kap. 4.3) und sich so in jeder Klasse und zu jedem Zeitpunkt anders entwickelt (*task in process*). Dementsprechend kann eine Einordnung auf dem Kontinuum immer nur ungefähr erfolgen.

4.5 Systematische Übersicht über die Sprechaufgaben im Frühen Fremdsprachenunterricht

Im folgenden werden die Sprechaufgaben im Frühen Fremdsprachenunterricht systematisch dargestellt, wobei sie nach folgenden Ordnungsprinzipien beschrieben und unterschieden werden. Die Aufgaben werden:

- unter Oberbegriffe zusammengefasst, die im Rahmen des Frühen Fremdsprachenunterrichts eindeutig formuliert und verständlich sind
- den zwei Kategorien „Zusammenhängendes Sprechen“ und „Mündliche Interaktion“ zugeordnet
- nach dem Grad der Offenheit beschrieben, wobei dies als Kontinuum von geschlossenen zu offenen Aufgaben gedacht ist.

²⁹ Dies ist ähnlich wie bei Littlewoods Unterscheidung der *exercises* and *tasks* (vgl. Kap. 4.2.2).

Da bei den Aufgaben, wie die Befragung der Lehrkräfte zeigte, auch ihre Verknüpfung von Themen wichtig ist (vgl. Kap. 4.4.2), werden mögliche Themen bzw. einzelne Redemittel im Anschluss an ihre Beschreibung und kategorisierende Zuordnung beispielhaft ergänzt.

4.5.1 Aufgaben des zusammenhängenden Sprechens

Zu den Aufgaben des zusammenhängenden Sprechens zählen³⁰:

a) (Dinge) benennen

Eine Aufgabe des zusammenhängenden Sprechens ist das Benennen eines Gegenstandes oder Lebewesens (vgl. Genesee & Upshur 1996: 170). Oft findet das Benennen im Rahmen von Ratespielen oder Wettbewerben statt, um Begriffe zu üben oder zu wiederholen (vgl. Klippel 2000: 60, Curtain & Pesola 1994: 354). Es kann aber auch als Vorstufe zur Beschreibung gesehen werden, bei der die Schüler Inhalte vermitteln. Da die Kinder sich hierbei nur in Ein-Wort-Sätze äußern, spielt diese Aufgabe vor allem zu Beginn des zweijährigen Fremdsprachenunterrichts eine Rolle.

Diese Aufgabe ist dem Übergang von der geschlossenen zur halb-offenen Aufgabe zuzuordnen, da die Kinder hier - aufgrund der limitierten Nutzung ihrer sprachlichen Ressourcen - nur wenig inhaltlichen und sprachlichen Spielraum haben.

Sie eignet sich für alle Themenbereiche. Die Schüler benennen z.B. beim dem Thema Familie ihre Familienmitglieder, die auf einem Bild zu sehen sind (*mother, father*) oder die Geschenke, die sie sich zu Weihnachten wünschen (*doll, book, computer game*).

b) Einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben

Im frühen Englischunterricht werden verschiedene Kurztexte aller Gattungen, wie u.a. Lieder, Reime, Gedichte, *raps, action stories* etc. gesprochen (bzw. gesungen, gerapt ...) sowie teilweise auswendig wiedergegeben. Gerade für die Übung der Aussprache und der Satzstrukturen sind sie geeignet (vgl. Cameron 2001: 137): „Im Singen lassen sich die fremden Laute leichter artikulieren; das häufige Wiederholen von Liedern festigt Aussprache und Satzmuster.“ (Klippel 2000: 33).

Auch Brewster et al sehen die besondere Bedeutung von Liedern und Reimen im Kontext der Aussprache: „Songs and rhymes are particularly useful for practising pronunciation. This includes individual sounds and sounds in connected speech, but, more importantly, features relating to stress, rhythm and intonation.“ (Brewster, Ellis & Girard 1991: 178). Dabei kann die Lehrkraft Hinweise auf mögliche Schwächen der Schüler und damit auf nötige Fördermaßnahmen gewinnen.

³⁰ Teilweise wird auch das Vorlesen als Sprechaufgabe gefasst (vgl. Klippel 2000: 97; Gompf 1980: 143). Da hierbei jedoch die Fertigkeit Lesen mindestens das gleiche Gewicht wie Sprechen hat, es aber in dieser Arbeit primär um die mündlichen Fertigkeiten geht (Sprechen und Hörverstehen), wird es hier nicht mit aufgenommen.

Damit sich die Schüler die Satzstrukturen und Inhalte gut einprägen können, werden die Texte oft von Bewegungen begleitet, denn:

When we are processing information, thinking or remembering, our visual, auditory and kinaesthetic (movement) neurological systems are activated. Multi-sensory activation of the brain during these processes increases the pupils' ability to memorise, as well as their concentration and their long-term retention of language information.
(Gerngross & Puchta 1994: 5)

Eine besondere Form der Textwiedergabe stellt das Nachspielen einer Geschichte dar: Die Kinder übernehmen eine Rolle, lernen einen vorgegebenen Text auswendig und führen die Geschichte mit verteilten Rollen auf.³¹

Insbesondere wenn die Geschichte nicht nur Narration, sondern auch Dialoge enthält, kann sie gut von den Kindern nachgespielt werden:

the dialogue in a story can be separated out from the narrative, if necessary in a version simplified by the teacher, and spoken by the children who take on roles of characters. (...) Rather than using all the dialogue, sections of it might be extracted for a closer focus.
(Cameron 2001: 176)

Bei allen Kurztexten spielt die Gestaltung durch Prosodie sowie durch Mimik und Gestik eine wichtige Rolle. Durch sie können individuelle Deutungen vermittelt werden und somit der Text eine individuell gestaltete Interpretation gewinnen.

Die Wiedergabe von Texten zählt zu den halboffenen Aufgaben, da zwar der Text vorgegeben ist, die Gestaltung jedoch hinsichtlich prosodischer (Tonhöhe, Akzent, Rhythmus) oder non-verbaler Elemente (Gestik und Mimik) individuellen Spielraum lässt.

Das Wiedergeben von Texten kann, ebenso wie das Benennen, durch alle Themen umgesetzt werden. Die Kinder lernen z.B. einen Rap über Gemüse (*My vegetable soup*), einen Reim über Tiere (*Two little dicky birds*) etc..

c) Anweisungen geben

Zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule werden (Spiel-) Anweisungen von der Lehrkraft gegeben und die Kinder führen sie (meist nonverbal) aus. Wenn die Kinder mit den sprachlichen Elementen vertraut sind und diese geübt haben, können auch sie die Rolle des Spielleiters übernehmen (z.B. *Take a picture! Throw the dice!*).

Es gibt zahlreiche Aufgaben, bei denen die Kinder Anweisungen geben, die andere Schüler ausführen. Das bekannteste Beispiel, neben *Simon Says* und *Command Chair*, ist die *Picture Dictation* (vgl. Klippel 2000: 134ff, Curtain & Pesola 1994: 348ff). Hierbei gibt ein Schüler anhand eines Bildes vor, was die Mitschüler malen sollen und diese setzen es um.

Wenn die Schüler Anweisungen geben, können sie die Reihenfolge, den Umfang und die Inhalte innerhalb eines Kontextes selbst bestimmen. Deswegen zählt auch diese Aufgabe zu den halboffenen Aufgaben des zusammenhängenden Sprechens, die einen höheren Grad an Offenheit als die beiden letztgenannten Aufgaben hat.

³¹ Bei diesem Aufgabentyp werden Dialoge aus Geschichten auswendig gelernt und wiedergegeben. Damit unterscheiden sie sich vom fiktionalen Dialog und dem Rollenspiel, bei dem die Kinder den Text selbst gestalten (siehe unten).

Bei diesem Aufgabentyp gibt es vielfältige Möglichkeiten hinsichtlich der Themen. Lexik und Strukturen der Themen Zahlen, Körper, Schule und Wohnung können sich bei „Simon says“ wiederfinden (*Bend your knees five times! Clap your hands three times! Touch your exercise book! Go to the blackboard! Open the window! Stand on your chair!*). Bei einer *Picture Dictation* sind grundsätzlich alle Themen möglich (*draw a dog, a schoolbag, the sun ...*).

d) Beschreiben

Eine weitere Aufgabe des zusammenhängenden Sprechens ist die Beschreibung bzw. beschreibende Aufzählung. Im Englischunterricht der Grundschule können Kinder ein Bild (vgl. Klippel 2000: 92), eine andere Person oder ein Tier (vgl. Klippel 2000: 92, Cameron 2001: 46) oder einen Handlungsablauf (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 44) beschreiben, um es den Mitschülern vorzustellen. Um diese Aufgabe bewältigen zu können, werden zunächst Sprachstrukturen und Lexik geübt. Ein spielerisches Element kann beim Beschreiben hinzugefügt werden, indem die anderen Schüler, z.B. bei einer Personenbeschreibung aufgefordert werden zu erraten, um wen es geht oder bei Bildern, welche Unterschiede es zwischen mehreren Bildern gibt (*Spot the difference!*).

Cameron stellt bei ihren Beobachtungen in Norwegen fest, dass Kinder nur nach entsprechender Übung dazu in der Lage sind, eine (umfangreiche) Beschreibung vorzunehmen. Statt zusammenhängend zu sprechen, entwickelt sich die Beschreibung in ihrem Beispiel zu einer Interaktion, die durch -weitgehend geschlossene - Fragen von der Lehrkraft geleitet wird: „(...) the pupil does not seem to be able to produce an extended description using several sentences together, but instead the pupil and teacher together construct a description, using phrases or words elicited through questions.“ (Cameron 2001: 46). Auch wenn die empirischen Daten aus dieser Studie die These Camerons stützen, zeigen Beobachtungen der Forscherin in anderen Klassen, dass Schüler nach entsprechender Übung zusammenhängend beschreiben können.

Die Beschreibung kann als Übergang von der halboffenen zur offenen Aufgabe gesehen werden: Die Kinder können auf einen begrenzten Umfang an Strukturen und Wortschatz zurückgreifen und äußern sich dabei innerhalb eines vorgegebenen Rahmens teilweise recht kreativ.

Wenn die Kinder im Englischunterricht der Grundschule beschreibend von sich erzählen, greifen sie auf viele Inhalte zurück:

- Sie sagen ihren Namen, woher sie kommen, wie es ihnen geht, ihre Telefonnummer (Zahlen) wie alt sie sind und wann sie Geburtstag haben (Ich, Zahlen, Jahresablauf: Monate)
- Sie teilen ihre Vorlieben und Abneigungen mit: Welche Haustiere sie haben und wie diese aussehen (Tiere, Farben, Zahlen, Körper), was sie gerne essen und trinken (Essen und Trinken), welche Schulfächer sie mögen oder nicht mögen (Schule), ihre Lieblingsfarbe (Farbe)
- Sie stellen ihren Tagesablauf dar und sagen, welchen Hobbies sie nachgehen (Schule, Essen und Trinken, Freizeit)
- Sie beschreiben, wie sie aussehen (Haar- und Augenfarbe etc.) (Körper) und was sie tragen (Kleidung)
- Sie geben Auskunft darüber, welche Schulsachen sie im Schulranzen haben (Schule) und welche Spielsachen sie besitzen (Freizeit)

In entsprechender Weise können sie auch Familienmitglieder und Freunde vorstellen.

Außerdem können Kinder ganz allgemein beschreiben, was sie sehen (im Klassenzimmer, wenn sie aus dem Fenster schauen, auf einem Bild etc.). Auch das kann mehrere Themen umfassen:

- sie erzählen über das Wetter (Wetter)
- sie geben Informationen zum Tages- und Jahresablauf: wie viel Uhr es ist, welcher Wochentag und Monat es ist (Tages- und Jahresablauf, Zahlen)
- sie beschreiben, wo sich etwas befindet (Wohnung)
- sie sagen, wie andere aussehen, was sie tragen und was sie tun (Körper, Kleidung, Freizeit).

4.5.2 Aufgaben der mündlichen Interaktion

Bei allen Aufgabentypen der mündlichen Interaktion kommen folgende allgemeine Gesprächsabsichten zum Tragen:

- die Kinder können jemanden begrüßen und verabschieden
- sie können sich entschuldigen und bedanken
- sie können jemanden um Hilfe bitten und Hilfe anbieten.

Aufgaben der mündlichen Interaktion im frühen Englischunterricht sind:

a) Geschichten interaktiv nacherzählen

Die Meinung darüber, ob Kinder im frühen Englischunterricht in der Lage sind, eine Geschichte nachzuerzählen, geht bei den Fachdidaktikern auseinander. Laut Brewster et al und Mindt & Schlüter können Schüler eine Geschichte mit Hilfe von Bildimpulsen vereinfacht nacherzählen, um dabei neben der inhaltlichen Vermittlung ihre Aussprache und Techniken des Geschichtenerzählens (z.B. Stimme und Geschwindigkeit verändern) zu üben (vgl. Mindt & Schlüter 2003: 45). Auch Klippel sagt, dass Geschichten zur Kreativität anregen, da sie u.a. zum Nacherzählen, Fortführen und zur Umgestaltung (vgl. Klippel 2000: 35) geeignet sind. Die Vorschläge, die Klippel macht, reichen dementsprechend von dem Erfinden einer Geschichte, bei der als Impuls ein Bild oder ein Gegenstand dienen (vgl. Klippel 2000: 99, 103ff) über das Fortsetzen einer Geschichte in Englisch bzw. im ersten Lernjahr in Deutsch (vgl. Klippel 2000: 102, 183) bis hin zum Bewerten einer Geschichte (vgl. Klippel 2000: 190).

Cameron hingegen stellt fest, dass Kinder im frühen Fremdsprachenunterricht voraussichtlich nicht in der Lage sind, eine Geschichte nachzuerzählen. Zwar sind Kinder schon früh in ihrer Muttersprache mit Geschichten-Erzählen („Erzähl Papa mal, wo wir heute gewesen sind!“) und Geschichten-Hören (Märchen, Geschichten, Bilderbücher, Fernsehen, Video etc.) vertraut und bringen diese Fähigkeiten und das Wissen in die Fremdsprache mit ein. Jedoch: „What is lacking is the language to express them.“ (Cameron 2001: 55) und: „The demands of re-telling a story in the foreign language after listening and understanding should not be underestimated: the language needed at word, sentence and discourse levels must be found and produced.“ (Cameron 2001: 41). Sie zieht deshalb den Schluss: „They are unlikely to be able to do this and the experience will be difficult and perhaps demotivating.“ (Cameron 2001: 177).

Dies bestätigen auch Unterrichtserfahrungen der Forscherin. Kinder sind nach einem zweistündigen Englischunterricht in der Klasse 3 und 4 nicht oder nur bedingt in der Lage, zusammenhängend eine Abfolge von Geschehnissen mit Sinnzusammenhang darzustellen. Versuchen sie im Frühen Englischunterricht eine Geschichten nachzuerzählen, so erfolgt dies nur mit starker Anleitung und bruchstückhaft, sodass dies vielmehr unter mündlicher Interaktion als zusammenhängenden Sprechen zuzuordnen ist. Bei solch einer interaktiven Nacherzählung werden von den Schülern Strukturen nachgesprochen und ergänzt, was insbesondere durch Geschichten mit repetitiven Elementen angeregt wird. Hierbei wiederholt sich in der Regel immer wieder eine Satzstruktur und einzelne Wörter (oder Satzbausteine) müssen ausgetauscht werden (z.B. z.B. *Brown bear, brown bear; The very hungry caterpillar*) (vgl. Müller-Hartmann, Diehr & Bender-Renfordt 2003: Task 2). Die Kinder hören zuerst die charakteristischen, gleichbleibenden Strukturen von Geschichten mehrmals. Dann „werden die Lernenden im Grundschulenglisch aus Freude am Wiedererkennungseffekt solche Strukturen ganzheitlich aufnehmen und sie sehr bald - nach einer dramatisch und erwartungsvoll von ihnen eingesetzten Pause - erst mitsprechen und dann zunehmend selbständig reproduzieren.“ (Schmid-Schönbein 2001: 108).

Die interaktive Nacherzählung einer Geschichte stellt im Fremdsprachenunterricht der Grundschule je nach Gestaltung den Übergang von den geschlossenen zu den halb-offenen Aufgaben bzw. eine halb-offene Aufgabe dar, da eine starke Anleitung erfolgt, bei der die Kinder nur sehr bedingt den Umfang und Schwerpunkt der Geschichte sowie die sprachliche Mittel selbst bestimmen können.

Bei der Nacherzählung von Geschichten eignen sich grundsätzlich alle Themen. Bei *Winnie the witch* geht es z.B. u.a. um Tiere, Farben, Wohnung, Ich, meine Familie und Freunde.

b) Sich an Dialogen beteiligen

Eine Aufgabe der mündlichen Interaktion im frühen Fremdsprachenunterricht ist die Teilnahme an einem Dialog. Laut Klippel gibt es drei Arten von Dialogen:

- Unterrichtsdialog

Der gesamte Unterricht stellt einen Dialog zwischen der Lehrkraft und den Schülern und den Schülern untereinander dar: „Im Unterrichtsdialog bestehen viele Gelegenheiten, die englische Sprache als Kommunikationsmittel einzusetzen, etwa, wenn die Lehrkraft Anweisungen gibt, sich nach Vorlieben erkundigt oder jemanden lobt.“ (Klippel 2000: 29).

Abgesehen von der sich aus pädagogischen Gründen ergebenden Kommunikation (z.B. Rückmeldung an die Schüler: „*You`ve done a great job! Super!*“) nimmt der Unterrichtsdialog jegliche organisatorischen Rede- und Verständigungsprozesse zum Anlass (Classroom Discourse):

- Arbeitsanweisung zum Durchführen von Übungen und Aufgaben („*Let`s make a colour dictation. Take out your pencils!*“, „*I would like to work with the overheadprojector. Could you please switch off the light?*“)
- Blumenpflege („*Could you please water the flower!*“)
- die Sitzordnung („*Sit in a circle, please!*“)
- der Wandschmuck („*Please go to the English corner and put up your picture. Here is some blutac.*“)

- Disziplinierung (“*Be quiet, please!*”, „*Speak louder, please!*“)
- um Erlaubnis fragen (“*Can I help you?*”, “*May I go to the toilet, please?*“)

Der Unterrichtsdialog wird maßgeblich durch die Lehrkraft initiiert und die Kinder reagieren (vgl. Kap. 3.8). Mit zunehmender fremdsprachlicher Kompetenz können auch die Fremdsprachlerner aktiv Handlungsvorschläge machen.

Im Unterrichtsdialog können neben den zuoberst genannten allgemeinen Aspekten viele Themen angesprochen werden, u.a. Farben, Wohnung, Schule.

- Fiktiver realistischer Dialog

„Fiktive realistische Dialoge dienen vor allem dazu, die Kinder auf Verwendungssituationen außerhalb des Klassenzimmers vorzubereiten.“ (Klippel 2000: 29). Da solche Dialoge, wie z.B. Einkaufen, Nach-dem-Weg-Fragen, immer zukunftsbezogen sind, sollten diese Dialoge laut Klippel nicht überhand nehmen, „denn Kinder dieses Alters werden vor allen Dingen durch die Gegenwärtigkeit der Sprachbenutzung motiviert“ (Klippel 2000: 29). Cameron kritisiert die fiktiven realistischen Dialoge, die sie „Lehrbuch-Dialoge“ nennt, da sie ihrer Meinung nach häufig versteckte Grammatik-Drill-Übungen sind und nicht auf authentische Kommunikation vorbereiten: „It is no good thinking that pupils are being helped to practise talking in the foreign language if they are actually being drilled in sentence patterns.“ (Cameron 2001: 69).

Dass gerade der fiktive realistische Dialog ein hohes Potential zur Bedeutungsaushandlung hat, wurde in der empirischen Untersuchung deutlich, in der die Kinder einen Einkaufsdialog realisierten. Die Schüler fanden mit Rückgriff auf die ihnen in der Zielsprache zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen und häufig unter Zuhilfenahme von non-sprachlichen Mitteln individuelle Wege und Lösungen für diese Aufgabe. Dabei entwickelte sich ein lebendiger Austausch, bei dem nicht grammatisch richtige Formen, sondern vielmehr der Inhalt im Mittelpunkt stand (Was kaufen sie? Wie viel kostet es? Zahlen sie passend? Wenn nicht, gibt der Verkäufer das richtige Wechselgeld?).

Auch beim fiktiven realistischen Dialog eignen sich viele Themen. So kann z.B. ein Einkaufsdialog realisiert werden, bei dem Kleidung, Spielsachen, Schulsachen etc. gekauft werden oder ein Dialog an einem Imbissstand, bei dem es um Getränke und Essen geht.

- Fiktionaler Dialog

Fiktionale Dialoge treten in Geschichten auf und sind somit weder auf spätere Kommunikation ausgerichtet noch Teil des Unterrichtsgesprächs. Solche Dialoge z.B. zwischen Rotkäppchen und dem Wolf können zum Nachspielen oder zur sprachlichen Kreativität anregen (vgl. Klippel 2000: 29). Von ihnen ausgehend können z.B. unter Anleitung der Lehrkraft eigene Dialoge konstruiert werden: „The teacher will need to provide the phrases and sentences that the children want to include, and will model how to say them, gradually handing over the speaking to the children.“ (Cameron 2001: 70). Auch Curtain & Pesola sehen das kreative Potential von Dialogen „because they provide a structure for a series of utterances that combine to develop a situation, an idea, or an experience“ (Curtain & Pesola 1994: 104). Sie nennen fünf Kriterien, die ein Dialog im frühen Fremdsprachenunterricht erfüllen sollte:

1. It should be short, including short utterances for the children to say.
 2. It should feature natural use of language that is not restricted by artificially imposed grammatical limitations.
 3. It should be open to many variations so that it can be recast to serve as the basis for future dialogues in other settings.
 4. It should be flexible so that children can shape it according to their own creativity and sense of humour.
 5. It should incorporate a large proportion of previously learned vocabulary and functions so that children are not overwhelmed by the quantity of new language to be learned.
- (Curtain & Pesola 1994: 104f)

Fiktionale Dialoge, die in Geschichten auftreten (z.B. Dialoge zwischen Winnie und ihrer Katze Wilbur) können alle thematischen Bereiche betreffen. Bei Winnie und Wilbur geht es u.a. um Farben, Körper, Tiere, Zahlen, Wohnung.

Dialoge zählen zu den halboffenen bis offenen Aufgaben: Sprechen die Kinder einen Dialog nach, können sie sich in der Gestaltung entfalten (ähnlich wie bei der Wiedergabe von Texten). Binden sie eigene inhaltliche und sprachliche Variationen ein, bzw. stellen einen eigenen Dialog aus bekannten Textmustern zusammen, um individuelle Wege zu finden, sind die Äußerungen - im Rahmen der elementaren Kommunikationskompetenz - kreativ.

c) Informationen austauschen

In der Grundschule gibt es verschiedene Aufgaben zum Austausch von Informationen. Zu ihnen zählen *Interviews*, *Questionnaires*, *Surveys*, *Quizzes* und *Information Gaps*.³² Die Kinder können dabei die Rolle des Fragenden und/oder des Antwort-Gebenden übernehmen. Immer spielt neben dem Sprechen das Hörverstehen eine große Rolle, da die Gesprächspartner aufeinander eingehen müssen.³³

Je nach Gestaltung des Informationsaustausches sind diese Aufgaben halboffen oder offen.

Cameron beschreibt diese Aufgaben zum Informationsaustausch als „language practice activities that offer structuring opportunities. (...) The focus is on internal work that happens as a result of activities that demand accuracy, rather than on fluency in production.“ (Cameron 2001: 116). Deswegen sagt sie, es muss darum gehen, dass die Lehrkraft sich vorher die Strukturen genau überlegt, bei deren Wiedergabe dann die Vollständigkeit und Richtigkeit im Mittelpunkt stehen: “Preparation and rehearsal of the questions is necessary to ensure accuracy, and the activity must be managed so that the questions are asked in full each time.” (Cameron 2001: 116). Ein Beispiel für solch eine im Sinne Camerons verstandene *Information gap task*, die einen hohen Grad an Übung hat, fand in der Vorstudie statt. Die Schüler sollten herausfinden, welche Transportmittel fiktive Kinder auf

³² *Information gap* (Informationslücke) -Aufgaben bauen auf dem Prinzip auf, dass nicht alle Gesprächsteilnehmer dasselbe wissen oder sehen. Dadurch sind sie gezwungen, in einer Partner- oder Gruppenarbeit miteinander zu kommunizieren, um Informationen auszutauschen. Es handelt sich dabei also um eine natürliche Kommunikationssituation. Man kann *Information gap*-Übungen mit Bildern, Diagrammen, Landkarten, Briefen, Geschichten, Personeninformationen etc. durchführen (vgl. Klippel 2000: 96).

³³ Auch das Lesen und Schreiben kann von Bedeutung sein, wenn die Kinder z.B. eine Tabelle ausfüllen sollen.

ihrem Weg zur Schule benutzen und dabei die zuvor erlernten Strukturen korrekt anwenden:

180		K6	Does Harry get to school by underground train?
181		K5	No, he doesn't.
182		K6	Does Peggy get to school by bike?
183		K5	Yes, she does.
184		K6	Does Lucy get to school by bus?
185		K5	Yes, she does.

Andere (nicht sprachlich korrekte) Strukturen wurden dementsprechend von der Lehrkraft nicht akzeptiert, wie in diesem Beispiel, bei dem die Lehrkraft die Schüler anschließend bat, sich die richtige Struktur (die hinter der Tafel hing) noch einmal anzusehen:

155		K5	Does Adam likes to school by bike?
156		K6	No, he doesn't.
157		L1	Okay, could you please? Could you please stop for a second and go behind the board. Could you please go to the board?

Auch Klippel erläutert, dass die Kinder das nötige Sprachmaterial durch Übung erworben haben müssen, um z.B. eine *Information gap*-Aufgabe erfolgreich zu meistern (vgl. Klippel 2000: 89). Sie hebt allerdings, wie auch Brewster et al, Curtain & Pesola hervor, dass es sich bei den *Information gap*-Aufgaben immer um einen bedeutungsvollen, authentischen und kooperativen Austausch in einer natürlichen Kommunikationssituation handelt, da einem Gesprächsteilnehmer Informationen fehlen, die er von dem anderen erhält.³⁴ Dementsprechend geht es neben der Sprachrichtigkeit primär um echte Kommunikation. Gerade hierin liegt das Potential dieser Aufgaben. Möchte ein Kind nämlich wirklich eine Information erhalten, ist die Aufgabe also bedeutungsvoll für ihn, wird es die Fremdsprache einsetzen, um eine Antwort zu bekommen: „As they share the information orally, the students solve the problem and also practice the language involved.“ (Curtain & Pesola 1994: 321).

Bei allen diesen Aufgaben können viele Inhalte angesprochen werden, z.B.:

- die Kinder fragen, welche Telefonnummer ihre Mitschüler haben, wie viele Geschwister sie haben, welches deren Lieblingsfarbe ist, welche Hobbies sie haben etc. (Zahlen, Familie, Farbe, Freizeit) und antworten ihren Mitschülern auf die entsprechenden Fragen
- sie sagen, welche Tiere sie auf ihrem Bild sehen und fragen, welche auf dem Bild ihres Partners sind (Tiere, Zahlen)
- sie beschreiben, wie ihr Monster aussieht und fragen Entsprechendes ihren Partner (Körper, Zahlen, Farben).

³⁴ Nicht immer gibt es diesen echten Austausch von Informationen bei den anderen Aufgaben wie *Interviews*, *Questionnaires* etc. Kennen sich die Kinder sehr gut, wissen sie z.B., welche Haustiere, wie viele Geschwister etc. der Gesprächspartner hat und müssen das nicht in der Fremdsprache erfragen, um nur die Struktur zu üben: „Many attempts to „personalize“ activities in a language classroom are actually thinly disguised drills that provide no opportunities for actual sharing of information.“ (Curtain & Pesola 1994: 98). Dabei ist es oft einfach, Aufgaben so zu verändern, dass sie kommunikativ sind: Statt dass die Kinder sich gegenseitig im Kreis befragen „*What's your name?*“ (obwohl sie alle die Namen untereinander kennen), kann man einem Kind die Augen verbinden und es durch Fühlen herausfinden lassen, wer das andere Kind ist. Hier ist die Frage „*What's your name?*“ authentisch.

d) Rollenspiele inszenieren

Anders als bei Dialogen, bei denen Kinder einen sprachlich eng vorgegebenen Kontext haben, indem ihnen die Strukturen und die Reihenfolge weitgehend vorgegeben werden, wird beim Rollenspiel nur die Situation, das Szenario vorgeschlagen. Dabei handelt es sich um reale Lebenssituationen, wie z.B. Einkaufen, bei denen etwas Unerwartetes passiert: Das Rollenspiel „places students in a situation in which they are called on to cope with the unexpected or with a new setting, using the material they have memorized through dialogue and other classroom activities.“ (Curtain & Pesola 1994: 105). Bleibt man beim Beispiel des Einkaufes, so kann die Situation, die vorgegeben wird, lauten: Du kaufst ein und bemerkst, dass du deine Geldbörse vergessen hast.

Wichtig ist laut Schmid-Schönbein, dass das Rollenspiel für die Kinder bedeutungsvoll und motivierend ist:

Immer kommt es darauf an, ein Geschehen in Szene zu setzen, das einen möglichst realen Hintergrund hat, immer sollte ein Handlungsrahmen sprachlich ausprobiert werden, in dem es den Lernenden Freude bereitet, eine Rolle zu übernehmen und sich darin, der Situation angemessen, zu äußern, sich für die Rolle auszustaffieren und darin zu agieren.
(Schmid-Schönbein 2001: 118)

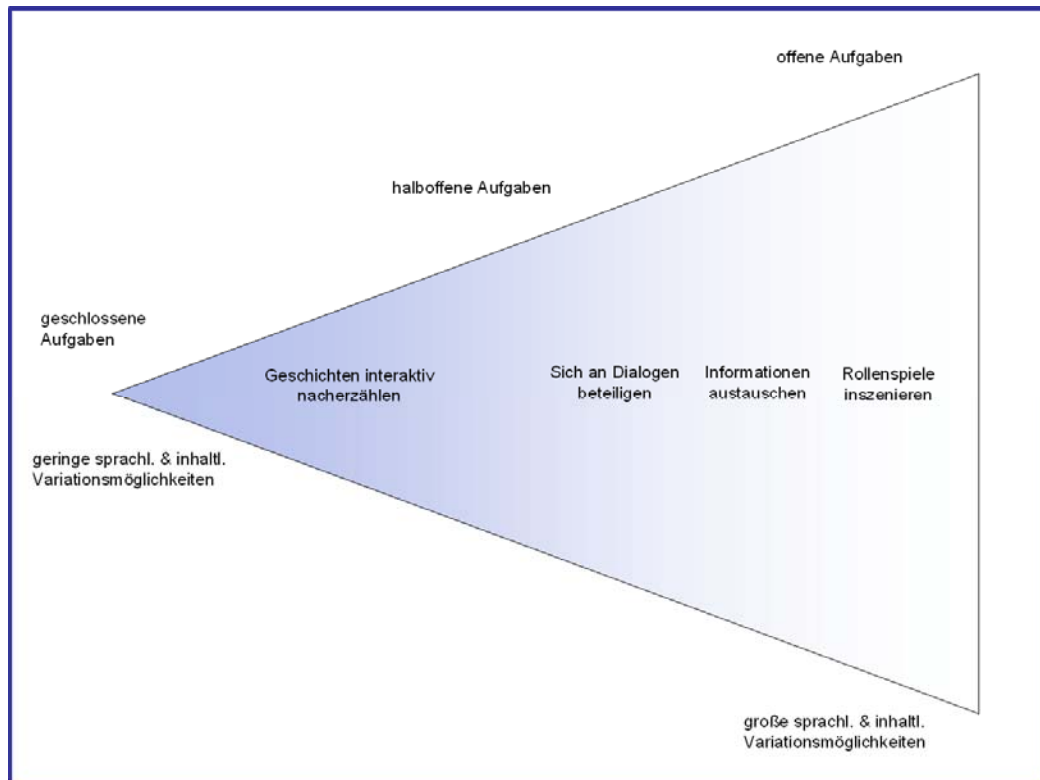
Sie führt weiter aus, dass dieses soziale Probehandeln „gründlicher und kleinschrittiger Vorbereitung“ (Schmid-Schönbein 2001: 117) bedarf. Die Kinder üben die Sätze anhand von Bildmaterial eingehend und setzen sie dann mit Requisiten um. „Kommunikative Muster in Frage und Antwort werden auf diese Weise in Rollenspielen eingeübt und zur Selbstverständlichkeit, wenn sie oft genug wiederholt werden.“ (Schmid-Schönbein 2001: 118). Damit widerspricht sie dem, was Curtain & Pesola unter Rollenspiel verstehen und was im Rahmen dieser Arbeit als Rollenspiel definiert ist: Die Kinder können gerade nicht die Situation vorhersehen und einüben, da sie unerwartet ist. Dementsprechend weisen Curtain & Pesola auch darauf hin, dass das Rollenspiel, das zu den offenen Aufgaben gehört, nur sehr begrenzt in der Grundschule eingesetzt werden kann: „In most cases role play is beyond the resources of the beginning language learner, who can mainly be expected to provide short, memorized utterances in new situations.“ (Curtain & Pesola 1994: 105). Anders ist es mit Dialogen: hierbei gestalten die Kinder und üben eine Situation, in der der Rahmen (Strukturen und deren ungefähre Reihenfolge) weitgehend vorgegeben ist und müssen nicht eine völlig unerwartete Situation meistern.

Auch Rollenspiele, deren Einsatz in der Grundschule nur sehr begrenzt möglich ist, können im Rahmen vieler Themen umgesetzt werden (vgl. Dialog).

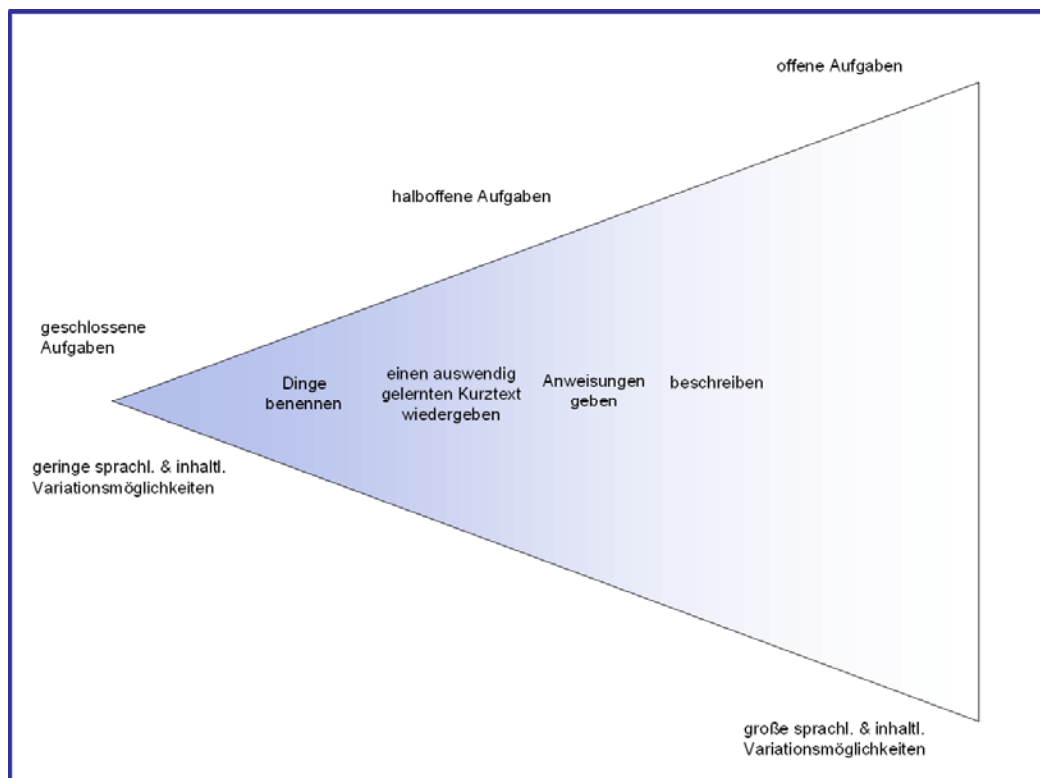
4.5.3 Zusammenschau

Fasst man die Aufgaben in der beschriebenen Art und Weise zusammen, so ergibt sich folgendes Bild, bei dem zwar nicht von einer linearen, jedoch einer tendenziellen Erweiterung des Grades der Offenheit gesprochen werden kann. Dabei ist von der Planung (*task as workplan*) und der jeweiligen Gestaltung (*task in process*) abhängig, welchen Grad an Offenheit eine Aufgabe hat.

Aufgaben der mündlichen Interaktion



Aufgaben des zusammenhängenden Sprechens



Verschiedene Themen und Formate/Materialien tragen zur motivierenden und abwechslungsreichen Gestaltung der Aufgaben bei. Sie bestimmen neben dem Grad der Offenheit auch erheblich den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe. Es fällt den Kindern leichter, über sehr vertraute und für sie interessante Aufgaben zu sprechen als über fernere Themen, die für sie (noch) nicht so bekannt sind (*cognitive demand and support*, vgl. Kap. 4.2.5).

4.6 Zusammenfassung

Im Fremdsprachenunterricht geht es darum, dass die Lerner befähigt werden, kommunikative Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Das Konzept für das TBLL setzt an diesem Grundsatz des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts an und beschreibt, was unter einer Aufgabe zu verstehen ist, was zu einem Aufgabenzyklus gehört und welche Komponenten für eine Aufgabe entscheidend sind. Dieses Konzept, das für jugendliche und erwachsene Lerner beschrieben wurde, kann für den Frühen Fremdsprachenunterricht nur dann Gültigkeit besitzen, wenn die besonderen Bedingungen des Englischunterrichts der Grundschule berücksichtigt werden. Das bedeutet, dass z.B. Begriffe wie Authentizität anders gedacht werden, und dass Aufgabenformen teilweise anders gefasst werden müssen. Nicht alles, was Spiel oder Aktivität genannt wird, kann darauf reduziert werden. Vielmals handelt es sich hierbei um eine Aufgabe, wie sie im TBLL definiert ist.

Auf Grundlage dieses Aufgabenverständnisses kann eine Kategorisierung von Aufgaben für den Frühen Fremdsprachenunterricht stattfinden. Sprechaufgaben des Englischunterrichts der Grundschule lassen sich zunächst unter Oberbegriffe fassen. Sie werden dann dem zusammenhängendem Sprechen und der mündlichen Interaktion zugeordnet sowie auf dem Kontinuum des Grades der Offenheit verortet. Bei der Beschreibung von Aufgaben spielen auch die Themen eine wichtige Rolle, da sie deutlich machen, welche Inhalte ausgehandelt werden. Sie konkretisieren, was die Kinder in bestimmten Situationen bzw. bei konkreten Aufgaben sprachlich und inhaltlich leisten können, welche kommunikative Handlungsfähigkeit sie also besitzen.

5. Die Kompetenz Sprechen und Sprechaufgaben in Kompetenzbeschreibungen

Für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule gibt es verschiedene Kompetenzmodelle bzw. -beschreibungen. Ihnen liegt der Kompetenzbegriff nach Weinert zugrunde, der sowohl die kognitiven Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (also das Können *und* Wissen der Schüler) als auch die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten umfasst, die verfügbar sein müssen, um (kommunikative) Handlungen erfolgreich zu meistern. Allerdings werden bei der Beschreibung von Kompetenzen und insbesondere bei Versuchen ihrer Operationalisierung hauptsächlich kognitive Merkmale betrachtet (vgl. Kap. 2.3).

Im Folgenden wird untersucht, inwiefern sich die Erkenntnisse hinsichtlich des Sprach- und Sprechwachstums der Kinder und der Sprechaufgaben im Frühen Fremdsprachenunterricht (vgl. Kap. 3 und Kap. 4) in den Kompetenzmodellen wiederfinden. Beispielfhaft werden dafür die hessischen Richtlinien, die BIG-Standards und der GER untersucht.

5.1 Die Kompetenz Sprechen und Sprechaufgaben in den hessischen Richtlinien

Zum Sprechen macht sowohl der Rahmenplan als auch die „Orientierungshilfe zur leistungsbeurteilung und –bewertung), die Erlasscharakter hat, Aussagen (Hessisches Kultusministerium 1995: 241-248, Hessische Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule 2004). Analysiert man diese, so lässt sich Folgendes sagen:

Die in Kapitel 3 dargestellten phonologischen, lexikalischen und grammatikalischen Grunddimensionen der Lernentwicklung der Kompetenz Sprechen werden nur bruchstückhaft in den hessischen Richtlinien dargestellt. Die Aussprache erhält in beiden Beschreibungen ein großes Gewicht. Aussprache von Lauten, Lautfolgen, Intonation und auch Prosodie werden als Kompetenzen beschrieben, die die Schüler nachahmen und anwenden können sollen. Dabei ist die qualifizierende Begrifflichkeit „zunehmende Korrektheit“ (Hessisches Kultusministerium 1995: 247) bzw. „richtig sprechen“ (Hessische Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule 2004:7) auffällig: Welcher Korrektheitsgrad wird hier angestrebt? Und welche Aussprachevarietät ist das Maß, an dem die Richtigkeit gemessen wird? Welche Rolle spielen die Verständlichkeit und Flüssigkeit?

Was den Wortschatz und die Strukturen angeht, so macht die Orientierungshilfe zunächst deutliche Aussagen in ihrer einleitenden Erklärung: Anfangs imitieren die Kinder. Die anschließenden Beschreibungen in der Orientierungshilfe sowie die Kompetenzbeschreibung im Rahmenplan und Orientierungshilfe bleiben jedoch unklar: Benutzen sie Ein- und Zwei-Wort-Äußerungen oder äußern sie sich in *chunks*? Nutzen sie die offenen Variablen von *chunks*? Was genau ist mit dem Begriff „formulieren“ gemeint (Hessisches Kultusministerium 1995: 247, Hessische Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule 2004: 2)?

Reproduzieren die Kinder gelernte Strukturen oder gehen sie auch produktiv mit der Fremdsprache um?

Genauere Auskunft darüber, über welche lexikalischen und grammatikalischen Kompetenzen die Kinder am Ende der Klasse 4 verfügen, lassen sich in der Orientierungshilfe durch die Auflistung des Lexikons und der Strukturen herleiten. Die Strukturen beinhalten *chunks* mit offenen Variablen, die individuell eingesetzt werden müssen, um eigene Mitteilungen zu realisieren (Teilreproduktion). Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die Reproduktion und Teilreproduktion von den Schülern erwartet wird. Allerdings wird in diesem Zusammenhang nicht ganz klar, ob die Kinder auch schon produktiv mit der Sprache umgehen können. Bilden einige bereits Hypothesen über die Regeln der Sprache und setzen diese um? Hier bieten wiederum die Kompetenzbeschreibungen der Orientierungshilfe Möglichkeiten zur Interpretation: Begriffe wie „angemessen reagieren“ und „sich situationsgerecht äußern“ (Hessische Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule 2004: 7) kann die (Teil-) Reproduktion, aber auch die Produktion mit einschließen. Aspekte des Kontrollprozesses finden sich auch nur bruchstückhaft wieder: So werden der Gebrauch der Strategien zur Kompensation und Bereicherung der elementaren sprachlichen Kommunikationsfähigkeit in den hessischen Richtlinien nicht genannt. Jedoch wird der Einsatz von parasprachlichen und prosodischen Mittel erwähnt. Im Rahmenplan werden diese angesprochen unter der Überschrift „Handlungsbereich: in zweisprachigen Situationen handeln“: Die Kinder können „entdecken, dass Mimik, Gestik und Körpersprache kommunikative Funktionen haben und fehlende Sprachkompetenz teilweise ersetzen“ (Hessisches Kultusministerium 1995: 244). In der Orientierungshilfe heißt es, die Kinder können „verbale und nonverbale sprachliche Mittel nutzen“ (Hessische Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule 2004: 7).

Hinsichtlich der soziolinguistischen Kompetenz wird im Rahmen der Redemittel Auskunft gegeben: hier finden sich einige feststehende Ausdrücke, durch die die Kinder soziale Beziehungen etablieren können (sich begrüßen und verabschieden, sich entschuldigen, um Verständnis bitten.). Aspekte der pragmatischen und strategischen Kompetenz werden nicht genannt.

Es lässt sich also feststellen, dass die hessischen Richtlinien keine Lernentwicklung beschreiben. Die Lehrkraft erhält hinsichtlich der phonologischen, lexikalischen, grammatikalischen und soziolinguistischen Aspekte der Lernentwicklung nur recht unpräzise und vage Aussagen, die sich im Gebrauch von uneindeutigen Begriffen (im Wesentlichen, angemessen, richtig, zunehmende Korrektheit) widerspiegeln.

Bezüglich der Aufgaben bzw. Handlungssituationen, die die Kinder erfolgreich bewältigen sollen, zeigt sich ein anderes Bild. Hier wird, zumindest in der Orientierungshilfe, im Rahmen der Sprachfunktionen und Redemittel klar und ausführlich aufgelistet, welche Sprechsituationen die Schüler kommunikativ meistern können. Dabei fällt auf, dass insbesondere die Redemittel für Aufgaben der mündlichen Interaktion genannt werden (Sich an Dialogen beteiligen, Informationen austauschen) sowie die Sprachfunktionen zur Beschreibung von Personen. Die Darstellung von Sachverhalten (z.B. Wetter, Uhrzeit, Ort) taucht hier nicht auf, wird aber im Rahmen der Lexik aufgelistet (*Time, Prepositions*). An anderer Stelle werden weitere Aufgaben genannt: Wiedergabe von auswendig gelernten (Kurz-) Texten (Orientierungshilfe) und das Inszenieren von Rollenspielen (Rahmenplan). Einige Aufgaben des Frühen Fremdsprachenunterrichts werden weder bei den

Redemitteln noch bei der Kompetenzbeschreibung widergespiegelt: Dinge benennen, Anweisungen geben, Geschichten interaktiv nacherzählen.

Insgesamt erscheint bei den Kompetenzbeschreibungen im Rahmenplan und der Orientierungshilfe die Mischung aus Aufgaben und allgemeinen Kompetenzbeschreibungen zumindest diskussionswürdig.

5.2 Die Kompetenz Sprechen und Sprechaufgaben in den BIG-Standards

Obwohl es sich bei den BIG-Standards um Standards handelt, wird keine *Lernentwicklung* im Laufe der Grundschulzeit formuliert. Die BIG-Standards listen lediglich auf, was Kinder am Ende der Grundschulzeit, u.a. in der Fertigkeit Sprechen, können sollen. Dies wird hinsichtlich der Bewältigung von Aufgaben formuliert: Welche Situationen können Kinder erfolgreich kommunikativ bewältigen? Diese Liste ist sehr umfassend, lässt allerdings auch wichtige Aspekte („Sich und andere vorstellen“) aus (BIG-Kreis in der Stiftung Praktisches Lernen der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE und floh! 2005: 9).

Ebenso wie bei den hessischen Richtlinien werden die Aufgaben nicht in ihrer Fülle widergespiegelt. Zu den in den BIG-Standards genannten Aufgaben, die nicht anhand eines Themas exemplifiziert werden, zählen: Dinge benennen, beschreiben, Informationen austauschen und sich an Dialogen beteiligen. Andere Sprechaufgaben (auswendig gelernte (Kurz-) Texte wiedergeben, Anweisungen geben, eine Geschichte interaktiv nacherzählen, Rollenspiele inszenieren) werden nicht erwähnt.

Hinsichtlich der linguistischen, pragmatischen und strategischen Entwicklung der Sprechkompetenz macht das BIG-Papier keine Aussagen. Es wird lediglich gesagt, dass die Schüler sich eine gute Aussprache aneignen sollen und ein Mindestwortschatz nötig ist (BIG-Kreis in der Stiftung Praktisches Lernen der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE und floh! 2005: 10f). Auf die soziolinguistische Kompetenz wird - wie schon in der Orientierungshilfe - dadurch verwiesen, dass der Gebrauch von Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung erwähnt wird. Die pragmatischen und strategischen Kompetenzen finden keine Erwähnung, ebenso wenig die Themen.

Insgesamt bleibt in dem BIG-Papier offen, in welchem Entwicklungsstadium des Sprachenwachstums sich die Kinder befinden.

5.3 Die Fertigkeit Sprechen im GER

Bevor die Fertigkeit Sprechen im GER dargestellt wird, bedarf es zunächst die viel diskutierte Frage zu klären, ob der GER überhaupt auf die Bedingungen des frühen Fremdsprachenlernens in der Grundschule anzuwenden ist. Denn oft wird beim GER in Frage gestellt, ob er für den Fremdsprachenunterricht angemessen sei, da er für

erwachsene Lerner formuliert wurde (vgl. Schocker-von Ditfurth 2004b). Sollte diese Unangemessenheit für den Englischunterricht in der Grundschule zutreffen, müsste der GER im Rahmen dieser empirischen Arbeit zum Frühen Fremdsprachenlernen nicht berücksichtigt werden.

Exkurs: GER - auch für die Grundschule geeignet?

Der GER geht von einem handlungsorientierten Ansatz aus: Was werden Lernende mit Sprache tun müssen? Welche Anforderungen werden dabei an sie gestellt? Ausgehend von diesen Fragen werden Kompetenzen formuliert, über die Lerner zur erfolgreichen Bewältigung einer Situation bzw. Aufgabe verfügen müssen. Diese Situationen bzw. Aufgaben und die damit verbundenen Kompetenzen sind im GER nicht kindgemäß formuliert. Allerdings stellt sich die Frage, ob es nicht entsprechende Situationen in der Lebenswirklichkeit der Kinder bzw. der Lernwelt im Klassenzimmer gibt und ob die Kompetenzen demgemäß „übersetzt“ werden können.

So wird z.B. unter „Vor Publikum sprechen“ folgende Kompetenz auf A1 (Elementare Sprachverwendung) beschrieben: „Kann ein kurzes eingeübtes Statement verlesen, um z.B. einen Redner vorzustellen oder einen Toast auszubringen“ (Goethe Institut Inter Nationes et al 2001: 66). Während die Vorstellung eines Redners z.B. vor einem Theaterstück durchaus in der Grundschule vorstellbar ist, kommen Grundschüler wohl kaum in die Situation, einen Toast auszusprechen. Allerdings formulieren sie bei bestimmten Anlässen (Geburtstag, Weihnachten) Glückwünsche, welche evtl. mit einem Toast vergleichbar sind.

Auch bei der Skala „Transaktionen: Dienstleistungsgespräche“ muss man sich verdeutlichen, dass es sich z.B. um Einkaufsgespräche oder um die Bestellung im Restaurant handelt (wie es unter A2 formuliert wird).

Stellt man die Kompetenzbeschreibungen aus den Richtlinien der Bundesländer den Formulierungen im GER gegenüber, so zeigen sich deutliche inhaltliche Übereinstimmungen. Im Folgenden werden ausgehend von den (Rahmen-) Lehrplänen die entsprechenden Beschreibungen aus der Stufe A1 des GER zugeordnet. Dabei ergibt sich dieses Bild.³⁵

Richtlinien der Bundesländer	GER (die Zahlen in Klammer geben die Seitenzahlen im GER an)
vertraute Gegenstände, Personen, Tiere, Tätigkeiten benennen und beschreiben (Merkmale, Eigenschaften)	Mündliche Produktion allgemein: Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern (64) Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben: Kann sich selbst beschreiben und sagen, was er/sie beruflich tut und wo er wohnt.

³⁵ Für die Rahmenpläne werden hier die Beschreibungen der Redemittel zugrunde gelegt, die aus einer Zusammenschau der Richtlinien aller Bundesländer erstellt wurden.

sich und andere vorstellen	<p>Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben: Kann sich selbst beschreiben und sagen, was er/sie beruflich tut und wo er wohnt. (65)</p> <p>Vor Publikum sprechen: Kann ein kurzes, eingeübtes Statement verlesen, um z.B. einen Redner vorzustellen. (66)</p> <p>Mündliche Produktion allgemein: Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern (64)</p> <p>Konversation Kann jemanden vorstellen (81)</p>
jemanden zu seiner Person befragen (Befinden, Name, Alter, Klasse, Adresse...) und Fragen zur eigenen Person beantworten. (Kennenlernen)	<p>Mündliche Interaktion allgemein: Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt. (79)</p> <p>Konversation: Kann jemanden nach dem Befinden fragen und auf Neuigkeiten reagieren (81)</p> <p>Informationsaustausch: Kann Fragen zur Person stellen - z.B. zum Wohnort, zu Bekannten, zu Dingen, die man besitzt usw. - und kann auf entsprechende Fragen Antworten geben.</p> <p>Interviewgespräche: Kann in einem Interviewgespräch einfache, direkte Fragen zur Person beantworten, wenn die Fragen langsam, deutlich und in direkter, nicht idiomatischer Sprache gestellt werden. (85)</p>
jemanden begrüßen und verabschieden	<p>Mündliche Interaktion allgemein: Kann einfache Feststellungen treffen und auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt. (79)</p> <p>Konversation: Kann einfache Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen. (81)</p>
sich entschuldigen und sich bedanken	<p>Zielorientierte Kooperation: Kann jemandem etwas geben (83)</p>
Glückwünsche äußern und jemanden einladen	<p>Vor Publikum sprechen: Kann einen Toast ausbringen. (66)</p>
Wünsche äußern	<p>Mündliche Interaktion allgemein: Kann einfache Feststellungen treffen und auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt. (79)</p>

Vorschläge äußern	Mündliche Interaktion allgemein: Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen und auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt. (79)
Zustimmung bzw. Ablehnung, Gefallen bzw. Missfallen kundtun	Mündliche Interaktion allgemein: Kann einfache Feststellungen treffen und auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt. (79)
Gefühle ausdrücken und andere danach fragen	Mündliche Interaktion allgemein: Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen und auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt. (79)
Vorlieben und Abneigungen ausdrücken und erfragen	Mündliche Interaktion allgemein: Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen und auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt. (79) Interviewgespräche: Kann in einem Interviewgespräch einfache, direkte Fragen zur Person beantworten, wenn die Fragen langsam, deutlich und in direkter, nicht idiomatischer Sprache gestellt werden. (85)
mit Fragen allgemeine Informationen einholen und Antworten geben (Dies ist zu unterscheiden mit Fragen zur Person; hier sind Fragen zu Zeit, Ort, Preis, Farbe ... gemeint.)	Transaktionen: Dienstleistungsgespräche: Kommt mit Zahlen, Mengenangaben, Preisen und Uhrzeiten zurecht. (84) Informationsaustausch: Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt. (...)Kann Zeitangaben machen mit Hilfe von Wendungen wie nächste Woche, letzten Freitag, im November, um drei Uhr. (85)
Verstehensprobleme artikulieren und um Wiederholung von Äußerungen bitten	Informationsaustausch: Kann einfache Feststellungen treffen (85) Zielorientierte Kooperation: Kann jemanden um etwas bitten. (83)
andere auffordern, etwas zu tun (auch Spielanweisungen)	Zielorientierte Kooperation: Kann jemanden um etwas bitten. (83) Transaktionen: Dienstleistungsgespräche: Kann andere um etwas bitten. (84)
um Gegenstände, Hilfe, Unterstützung, Erlaubnis bitten	Zielorientierte Kooperation: Kann jemanden um etwas bitten. (83)

	Transaktionen: Dienstleistungsgespräche: Kann andere um etwas bitten. (84)
seine Hilfe anbieten.	Zielorientierte Kooperation: Kann jemandem etwas geben (83) Transaktionen: Dienstleistungsgespräche: Kann anderen etwas geben. (84)

Wie diese Gegenüberstellung zeigt, sind die inhaltlichen Übereinstimmungen deutlich. Wichtig ist jedoch, dass teilweise die Beispiele angepasst werden und dass man über die Begrifflichkeiten wie z.B. „Transaktionen: Dienstleistungsgespräche“ hinwegsieht, da diese sehr kindfern sind. Auch bei den Themen (Goethe Institut Inter Nationes 2001: 58) gibt es zahlreiche Überschneidungen mit den Richtlinien der Grundschulen (Hessisches Kultusministerium 1995: 246).

Aufgrund dieser Überlegungen erscheint es durchaus möglich, die Aussagen des GER auch auf den frühen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zu beziehen. Dementsprechend kann untersucht werden, inwiefern sich die Beschreibungen der Grunddimensionen des Sprach- und Sprechwachstums sowie die Sprechaufgaben im GER wiederfinden.

Der GER stellt insgesamt eine *Lernentwicklung* dar. Allerdings gilt das nur für die Stufen A1 bis C2. Die Entwicklung, die bis zu A1 stattfindet, wird nicht ausdifferenziert und konkretisiert. Gerade diese Phase bis zur elementaren Sprachverwendung (A1) (*Breakthrough*) wird aber in der Regel als Niveau für die Kinder in der Grundschule angesetzt (vgl. Legukte 2003b: 129). Entsprechend wird das Sprech- und Sprachwachstum, das in der Grundschule stattfindet, im GER nicht gespiegelt.

Die Einordnung der Kinder am Ende der Klasse 4 bei A1 bzw. davor erscheint sinnvoll, da die Kinder im Rahmen ihres Klassenzimmer schon viele Aufgaben erfolgreich meistern können. Es stellt sich allerdings die Frage, ob sie dies auch außerhalb der vertrauten Lernsituation in authentischer Umgebung könnten: So üben die Schüler z.B. einen Einkaufsdialog mit ihren Mitschülern und kommunizieren hierbei erfolgreich. Was passiert aber, wenn sie mit fremder Aussprache, mit anderen als den in der Schule erlernten Strukturen und Wörtern konfrontiert werden? Hierdurch wird die erfolgreiche kommunikative Handlung erheblich schwieriger, auch wenn die Kinder einen Kommunikationspartner haben, der „etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert“ (Goethe Institut Inter Nationes 2001: 38), wie dies in der Beschreibung für die Interaktion auf A1 zu finden ist. Insgesamt ist jedoch davon auszugehen, dass einige Kinder am Ende der Klasse 4 abhängig von den kontextuellen und persönlichen Bedingungen das Kompetenzniveau A1 - mit all seinen Einschränkungen (siehe unten) - erreichen können.

Dieses Kompetenzniveau A1 wird im GER differenziert nach produktiven mündlichen Aktivitäten und Strategien und interaktiven mündlichen Aktivitäten und Strategien dargestellt (Goethe Institut Inter Nationes 2001: 64ff + 79ff). Die Formulierungen enthalten Begriffe wie „isolierte Wendungen“, „einfach“ und „direkt, nicht-idiomatisch“ (Goethe Institut Inter Nationes 2001: 79ff), die im „Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation“ hinsichtlich der Komponenten Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz präzisiert werden (Goethe Institut Inter Nationes 2001: 38). Durch dieses Raster

entsteht ein konkreteres Bild von der Kompetenz auf A1 und zwar auch hinsichtlich der pragmatischen Kompetenz (Interaktion) und der Strategien (braucht viele Pausen, um Verständigungsprobleme zu beheben).

Natürlich gibt es bei dieser Beschreibung Interpretationsspielraum durch folgende Merkmale:

- Qualität (einfach, überwiegend isoliert, kurz)
- Einschränkung (doch ist die Kommunikation)
- Merkmale von Themen (sehr vertraut)
- Quantität (großes Repertoire, viele Pausen, einige wenige).

Trotzdem gibt der GER durch diese Angaben eine vergleichsweise umfassende und klare Darstellung der Sprechkompetenz auf dieser Stufe. Dass z.B. von einem „auswendig gelernten Repertoire“ an Strukturen und Satzmustern sowie von „weitgehend vorgefertigten Äußerungen“ gesprochen wird (Goethe Institut Inter Nationes 2001: 38), zeigt, dass sich A1 weitgehend auf der Stufe der Reproduktion (unveränderte Wiedergabe von *chunks*) und der Teilreproduktion (Nutzung der Variablen in *chunks*) befindet.

Analysiert man die Aufgaben des GER so wird deutlich, dass auch hier nur eine begrenzte Darstellung erfolgt. Viele Aufgaben werden nicht genannt (Benennen von Dingen, Wiedergabe von Texten, Geben von Anweisungen, die interaktive Nacherzählung von Geschichten und die Gestaltung des fiktionalen Dialogs und der Rollenspiele). Hingegen werden andere Aufgaben, teils sehr ausführlich, dargestellt:

- Beschreibung
- Teilnahme an Dialogen
- Austausch von Informationen

Dies geschieht allerdings, wie bereits erläutert, häufig unter anderen Begrifflichkeiten.

5.4 Diskussion

In allen drei Kompetenzmodellen wird ein Kompetenzprofil am Ende der Grundschulzeit beschrieben. Der GER stellt grundsätzlich - anders als die BIG-Standards und die hessische Richtlinien - eine Lernentwicklung dar, doch setzt diese erst bei A1 an, sodass auch hier das Sprech- und Sprachwachstum im Frühen Fremdsprachenunterricht nicht konkretisiert wird.

Sowohl die BIG-Standards als auch die hessischen Richtlinien machen die Sprechkompetenz maßgeblich an der kommunikativen Bewältigung von Aufgaben und Situationen fest. Eine Zusammenstellung der Sprechabsichten, die die Schüler am Ende der Klasse 4 bewältigen sollen, wurde in Abgleich mit den Richtlinien der anderen Bundesländer erstellt. Daraus ergibt sich folgendes Bild:

Zusammenhängendes Sprechen (ZS):

- vertraute Gegenstände, Personen, Tiere, Tätigkeiten benennen und beschreiben (Merkmale, Eigenschaften)
- sich und andere vorstellen

Mündliche Interaktion (MI):

- jemanden begrüßen und verabschieden
- jemanden zu seiner Person befragen (Befinden, Name, Alter, Klasse, Adresse...) und Fragen zur eigenen Person beantworten
- sich entschuldigen und sich bedanken
- Glückwünsche äußern und jemanden einladen
- Vorschläge äußern
- Wünsche äußern
- Vorlieben und Abneigungen ausdrücken und erfragen
- Zustimmung bzw. Ablehnung, Gefallen bzw. Missfallen kundtun
- Gefühle ausdrücken und andere danach fragen
- mit Fragen allgemeine Informationen einholen und Antworten geben
- Verstehensprobleme artikulieren und um Wiederholung von Äußerungen bitten
- andere auffordern, etwas zu tun
- um Gegenstände, Hilfe, Unterstützung, Erlaubnis bitten
- seine Hilfe anbieten.

Die Orientierungshilfe gibt zu den einzelnen Sprechabsichten auch Redemittel an, die einen Hinweis über die Kompetenz der Schüler geben.

Äußerungen über die Lernentwicklung werden gar nicht (BIG, Rahmenplan) oder nur am Rande und unpräzise (Orientierungshilfe) gemacht. Auch wenn bereits die Aufgaben teilweise Einsicht in die Sprechkompetenz der Lerner geben, ist es jedoch wichtig, dass auch klare Aussagen über die Grunddimensionen des Sprachenwachstums gemacht werden (vgl. Kap. 3). Das ist gerade dann unerlässlich, wenn Lehrkräfte die Leistung ihrer Schüler einschätzen wollen. Sie müssen wissen, dass die Kinder sich in einem weiteren Entwicklungsstadium befinden, wenn sie produktiv mit der Fremdsprache umgehen, eigene Hypothesen bilden und diese anwenden, statt (fehlerfrei) *chunks* zu benutzen. Denn eine Aufgabe, wie z.B. „Gegenstände, Personen, Tiere, Tätigkeiten benennen und beschreiben“ kann auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen bewältigt werden. Diese unterschiedlichen Niveaus zeigen sich u.a. beim Repertoire an Wörtern und Strukturen wie bei der Beschreibung eines Bildes in der empirischen Untersuchung: So nutzte ein Kind die Strukturen „*I can see ...*“ und „*She/He is wearing ...*“. Ein anderes wiederum benutzte diese Strukturen und fügte weitere hinzu („*There is/are ...*“, „*She/He has got ...*“, „*The colour is ...*“). Dieses Beispiel zeigt, dass nicht nur die Aufgaben, die bewältigt werden sollen, beschrieben werden müssen, sondern auch die Grunddimensionen der Sprech- und Sprachenentwicklung. Nur wenn beides dargestellt wird, ergibt sich ein umfassendes Bild der Kompetenz der Schüler.

Diesen Weg geht der GER. Auch wenn er einige Unzulänglichkeiten aufweist, die bereits diskutiert werden (vgl. Bausch, Christ & Krumm 2003), ist damit der richtige Weg eingeschlagen worden. Sowohl die Aufgaben als auch die Grunddimensionen des Sprachenwachstums werden hier (getrennt) beschrieben, und zwar nicht nur nach linguistischen und soziolinguistischen Aspekten, sondern auch hinsichtlich der pragmatischen und strategischen Kompetenz. Dadurch wird das Sprechen in all seiner Fülle konkretisiert und präzisiert.

Insgesamt ist auffallend, dass sich in keiner der Publikationen die Bandbreite an Aufgaben findet. Einerseits herrscht in den diskutierten Kompetenzbeschreibungen

offensichtlich Einigkeit darüber, dass einige Aufgaben von Lernern mit elementaren Fremdsprachenkompetenzen erfolgreich bewältigt werden können. Dazu zählen

- die Beschreibung
- die Beteiligung an einem Dialog und
- der Austausch von Informationen.

Andererseits ergibt sich bei den anderen Aufgaben ein uneinheitliches Bild:

- In den hessischen Richtlinien und im GER fehlen:
 - o Dinge benennen
- Bei BIG und im GER fehlen:
 - o Texte wiedergeben
 - o Fiktionale Dialoge und Rollenspiele inszenieren
- bei allen fehlt:
 - o Anweisungen geben
 - o Geschichten interaktiv nacherzählen

Dass das Benennen von Dingen fehlt, scheint leicht erklärbar zu sein, da es unter den Aufgabentyp „Beschreibung“ fallen kann. Bevor ein Schüler z.B. sein Haustier beschreibt, zeigt er es und benennt es dabei („*This is my rabbit Schnuffel. It is brown. It likes carrots.*“). Somit muss es nicht unbedingt separat erwähnt werden.

Anders ist es jedoch bei den anderen Punkten. Insbesondere die Aufgaben, die bei allen fehlen (Anweisungen geben, Geschichten nacherzählen), aber auch die, die nur bei einigen nicht dargestellt werden, geben zu bedenken: Werden diese nicht als Aufgaben verstanden, die auf dieser Entwicklungsstufe zu leisten sind? Werden sie nicht als authentische Aufgaben wahrgenommen, die ein Lerner in seiner Lebenswirklichkeit erfüllen muss?

Beides ist kaum vorstellbar. Auch wenn fraglich ist, ob Kinder im Englischunterricht der 4. Klasse Rollenspiele inszenieren können, sind sie durchaus in der Lage, Anweisungen auf Englisch zu geben, Texte wiederzugeben, Geschichten interaktiv nachzuerzählen und fiktionale Dialoge darzustellen. Außerdem gehören all diese Aufgaben in die Lebenssituation von Fremdsprachenlernern (vgl. Kap. 4.4.2). Dementsprechend müssten die Kompetenzbeschreibungen um diese Aufgaben erweitert werden.

6. Einschätzung von Leistung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule

6.1 Leistungsbeurteilung und -bewertung in der Diskussion

Leistungseinschätzung im frühen Fremdsprachenunterricht ist ein teils sehr kontrovers diskutiertes Thema, das lange Zeit kaum thematisiert, teils sogar tabuisiert wurde. Die allgemeine Standarddiskussion sowie die flächendeckende Einführung des ergebnisorientierten Englischunterrichts in der Grundschule führte vor einigen Jahren zunächst zu einem Nachdenken über Leistung, in dessen Zuge die Ziele des frühen Fremdsprachenunterrichts in Form von Kompetenzanforderungen konkretisiert wurden. Diese fanden wiederum - mehr oder minder differenziert und umfassend - in den Kompetenzmodellen der Rahmenrichtlinien, des BIG-Papiers und des GER Einzug (vgl. Kap. 5).

Neben der Festlegung von Kompetenzen in Form von Modellen, ging es im Rahmen dieser allgemeinpolitischen Veränderungen in den vergangenen Jahren auch um ein Nachdenken über Leistungsermittlung, -beurteilung und -bewertung. Einige Bundesländer, darunter auch Hessen, beschlossen im Rahmen dieser Diskussionen und Entwicklungen eine Benotung in Form von Ziffernnoten für das Fach Englisch in der Grundschule einzuführen, was wiederum ein Streitgespräch über die *Bewertung* von Leistung anstieß.

Im Zuge dieser aufgeheizten Debatte, die sich u.a. in der Fachliteratur widerspiegelt (vgl. Piepho 2001: 15, Reyher 2001: 21f, Reyher 2002, Schulz-Steinbach 2001: 8, Wunsch 2003, Drese 2004b: 293f, Hoffmann 2001: 13, Behr & Kierepka 2002b: 20, Raasch 2003) gibt es mehrere Tendenzen und Positionen:

Teilweise wird die Leistungsbeurteilung mit der Leistungsbewertung gleichgesetzt und beides gleichermaßen abgelehnt. Vertreter dieser ablehnenden Position sprechen sich folglich auch grundsätzlich gegen jegliche Form von Leistungseinschätzung aus, da gute Lernerfolge auch ohne Leistungsfeststellung erzielt werden können. In ihren Augen geht durch die Leistungsbeurteilung wichtige Unterrichtszeit verloren, die sie sinnvoller nutzen könnten. Außerdem argumentieren sie, dass sie über die Kompetenzen ihrer Schüler Bescheid wissen und diese deswegen nicht gezielt und systematisch einschätzen müssen. Oft wird auch die Leistungseinschätzung „als Widersprüchlichkeit zum Ansatz von „Spielen und Lernen“ aufgefasst“ (Schmid-Schönbein 2001: 151), die die besondere, entspannte Atmosphäre des frühen Fremdsprachenunterrichts gefährde.

Gleichzeitig gibt es eine Position, die zwar Leistungsfeststellung und -beurteilung befürwortet, jedoch Leistungsbewertung ablehnt (vgl. Hoffmann 2001). Dazu schreibt Schmid-Schönbein in ihrer Didaktik:

Schon zu Beginn der 90er Jahre hat Doyé darauf hingewiesen, dass „Leistungsfeststellung“ in diesem Zusammenhang unterschieden werden müsse von „Leistungsbewertung“, die dem Charakter des Unterrichts in der Tat nicht gemäß wäre und die Motivation, Spontaneität und Kreativität im Grundschulenglisch mindern könnte (cf. Doyé 1993).
(Schmid-Schönbein 2001: 151)

Eine dritte Tendenz lässt sich in Aussagen erkennen, die Leistungsfeststellung, -beurteilung und -bewertung als fachdidaktische Konsequenz und/oder politische Vorgabe akzeptieren und nach Wegen suchen, diese theoretisch und praktisch umzusetzen (vgl. u.a. Drese 2004a/b und 2005a/b, Diehr 2006, Vogt 2006a, Behr &

Kierepka 2002a/b, Gerngross 2004, Harris & McCann 1994). Dabei wird die Thematik - insbesondere die Frage der Benotung durch Ziffernnoten bzw. durch Verbalbeurteilungen - teilweise durchaus differenziert und kritisch betrachtet. Allerdings werden neben den möglichen negativen Auswirkungen der Leistungsfeststellung und -beurteilung auch die Chancen und Möglichkeiten erkannt. In diese Position reiht sich die vorliegende Arbeit ein.

Bevor es in Kapitel 6.3 um die Gründe für und gegen die Einschätzung der Leistung im frühen Fremdsprachenunterricht geht, müssen die Begrifflichkeiten geklärt werden: Was ist der Unterschied zwischen Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung und wo findet Leistungsfeststellung ihren Platz?

6.2 Definition der Begriffe Leistungsfeststellung, -bewertung und -beurteilung

Die Begriffe Leistungsfeststellung, -bewertung und -beurteilung sowie damit zusammenhängende Termini werden in der Literatur nicht einheitlich verwendet und nicht immer deutlich voneinander abgegrenzt. So verwendet z.B. Winter den Begriff Leistungsbeurteilung für tradierte Konzepte und Leistungsbewertung für reformierte Konzepte (vgl. Winter 2004: 1). Weskamp (2001) verwendet nur den Begriff Leistungsbeurteilung, ohne ihn von Leistungsbewertung abzugrenzen, wohingegen Behr und Kierepka nur von Leistungseinschätzung sprechen (vgl. Behr & Kierepka 2002a/b). Diese Arbeit beruht auf folgenden Definitionen:

a) Leistungsfeststellung

Leistungsfeststellung, -ermittlung, und -erfassung sind Bezeichnungen, die synonym verwendet werden können. Man versteht darunter die Möglichkeiten der Lehrkraft, Auskunft über die Kompetenzen, also das Können und Wissen der Lerner zu erhalten (vgl. Wunsch 2003:6), was folgende Aspekte miteinschließt:

- Knowledge. (What has the child learned? Did it grasp all elemental aspects or even more?)
 - Strengths and weaknesses. (What are the child's strengths and weaknesses? How can it be supported?)
 - Attitudes and understanding. (Is the child's attitude towards the subject a positive or negative one? How can its understanding of the field be fostered?)
 - Interests and motivation. (Is the child motivated and interested?)
- (Harris & McCann 1994: 8, Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003: 4)
(Drese & Hochstetter 2005a, Task 1)

Dies kann auf vielfältige Weise geschehen, z.B. durch einen Test, Lernfortschrittskontrollen, durch Beobachtung, Interviews oder durch ein Portfolio (vgl. Cameron 2001: 220f; Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003: 8ff).

Ähnliche Begriffe, wie Leistungsüberprüfung, -kontrolle, und -messung werden in dieser Arbeit nicht verwendet, da sie in der Regel mit Tests gleichgesetzt werden,

was nicht der Breite des Begriffs entspricht: Tests sind nur eine Form von Leistungserfassung.

b) Leistungsbewertung

Unter Leistungsbewertung versteht man die Benotung einer Leistung (bei einem Test, einem Zeugnis) (vgl. Wunsch 2003: 7). In diesem Sinne ist Leistungsbewertung ein Verwaltungsakt: ein schriftlicher Rechenschaftsbericht, der aufgrund von schulischen Sachzwängen erfolgt und oft mit negativen Konnotation verknüpft ist (Versagensängste bei Schülern, Misserfolgserlebnisse, Stress). Leistungsbewertung ist, so verstanden, also eine „Beschreibung von Leistung“ (Oelkers 2001: 1), der eine Leistungsfeststellung und -beurteilung vorausgehen muss. Sie kann durch Ziffernnoten oder durch Verbalbeurteilungen erfolgen, wobei außer Frage steht, dass Ziffernnoten weder aussagekräftig, differenziert noch zuverlässig sind (vgl. Winter 2004: 66). Winter fasst die Untauglichkeit der Noten als „Generalindikator für Leistung“ folgendermaßen zusammen:

Weder können sie als geeignete Basis der Evaluation und institutionelle Bildungsentscheidungen gelten, noch besitzen sie die Vorzüge einer nahe an der inhaltlichen Lernarbeit stattfindenden Leistungsfeststellung, Bewertung und Rückmeldung, die Lehrer wie auch Schüler zu inhaltlichen Einschätzungen auffordert und ihre diagnostischen Potenziale erschließt.
(Winter 2004:67)

Insbesondere die Tatsache, dass die Note nicht eine pädagogischen Funktion im Rahmen der Leistungsbewertung erfüllt, nämlich den Prozess des Lernens und des Beratens außer Acht lässt, ist problematisch (vgl. Winter 2004: 66). Oelkers schlägt als Alternativen die textliche Leistungsbeschreibung, standardisierte Beurteilungsbögen und diskursive Verfahren vor (vgl. Oelkers 2001: 2). Trotz all der Einwände, die gegen eine Ziffernnote und für die andere Formen der Leistungsbeschreibung sprechen, muss festgehalten werden, dass in Hessen im frühen Englischunterricht, wie in allen anderen Fächern, eine Note erteilt werden muss.

c) Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung erfolgt nach der Leistungsfeststellung. Anders als die Leistungsbewertung impliziert die Beurteilung nicht zwangsläufig die Vergabe von Noten, sondern hat eine diagnostische Funktion. Schrader und Helmke gehen davon aus, dass Leistungsbeurteilung ständig im Unterricht geschieht. Sie unterscheiden dabei zwischen der expliziten und der impliziten Leistungsbeurteilung. Bei der ersten

wird ein *explizites* Urteil (sozusagen eine „Diagnose“) abgegeben; die Lehrkraft stützt sich dabei auf geeignete Informationen („Daten“), die eigens zum Zwecke der Beurteilung erhoben wurden (Klassenarbeiten; mündliche Prüfungen; informelle Tests usw.). (...) Die vorhandenen Informationen können (...) anschließend eingehend gesichtet, bewertet und gewichtet werden (...). Andere Beurteilungsleistungen sind *impliziter* Natur, d.h. es wird kein ausdrückliches Urteil verlangt, sondern der Urteilsvorgang läuft stark verkürzt ab, ohne am Ende in eine sprachlich mitteilbare Aussage übersetzt zu werden: Schülerleistungen werden lediglich insoweit registriert und intuitiv eingeschätzt, wie es nötig ist, um

Entscheidungen treffen zu können (die Behandlung eines Themas abschließen; eine neue Aufgabenstellung einführen; eine bestimmte Frage stellen; einen bestimmten Schüler aufrufen).
(Schrader & Helmke 2002: 45f)

Im Kontext dieser Arbeit geht es um die explizite Leistungsbeurteilung, also diejenige, bei der durch Leistungsfeststellung Daten zum Zweck der Beurteilung erhoben wurden, welche kommunizierbar sind. Die Leistungsbeurteilung kann entweder in Leistungsbewertung durch Noten oder in einer anderen Form von Beschreibung münden. Alternativen zur Ziffernote bzw. die Kombination der Alternativen mit der Ziffernote werden im empirischen Teil der Arbeit dargestellt.

Der Begriff Beurteilung kann synonym mit Leistungseinschätzung verwendet werden, wobei der Begriff „einschätzen“ meist positiv mit „hochachten“ verbunden ist (vgl. Duden 1982: 622).

Zur Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen den Begriffen, die für diese Arbeit relevant sind, soll folgendes Schaubild dienen. In der Praxis des Unterrichts stellt sich die Abfolge jedoch nicht immer so linear dar, da die einzelnen Phasen ineinander übergehen:

Leistungsbewertung durch

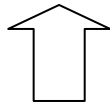
Ziffernnoten

= Benotung

als eine Form der
Leistungsbeschreibung

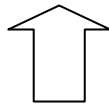
Leistungsbewertung

durch
andere Formen von
Leistungsbeschreibung z.B. textliche
Leistungsbeschreibung,
standardisierte Beurteilungsbögen,
diskursive Verfahren



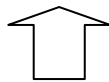
Explizite Leistungsbeurteilung/Leistungseinschätzung

= Diagnose



Leistungsfeststellung

(oder Leistungsermittlung, -erfassung)



Schülerleistung = Kompetenzen

= sowohl die kognitiven Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse
(also das Können *und* Wissen der Schüler) als auch die damit
verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen
Bereitschaften und Fähigkeiten, die verfügbar sein müssen, um
(kommunikative) Handlungen erfolgreich zu meistern

Auch wenn es einige Stimmen gibt, die grundsätzlich gegen jegliche Form von Leistungserfassung sind (vgl. Kap. 6.1), so gibt es gleichzeitig viele überzeugende Gründe für eine Leistungsfeststellung und -beurteilung. Unter guten Voraussetzungen kann Leistungseinschätzung das Lernen und Lehren bereichern und als „stimulierendes Instrumentarium“ (Behr & Kierepka 2002b: 20) dienen. Unter schlechten Bedingungen sprechen einige Argumente gegen die Leistungsbeurteilung.

Oftmals hängen die Begründungen für oder gegen Leistungseinschätzung eng mit den gewünschten (oder befürchteten!) Auswirkungen zusammen. Im Folgenden sind die verschiedenen Gründe pro und kontra Leistungseinschätzung sowie die Effekte, die sie hervorrufen kann, dargestellt. Dabei geht es um die Perspektive

- der Schüler (a - c),
- der Lehrkräfte (d-h),
- der Eltern (i),
- der „neuen“ Lehrkräfte bei Schulwechseln (bei Umzug oder in die Sekundarstufe) (j),
- der Schulbehörden (k)

sowie um mögliche Auswirkungen auf den Unterricht (l-m). Anschließend wird dargestellt, welche Bedeutung diese Aspekte aus der Sicht von Lehrkräften haben.

- a) Die *Schüler* erhalten eine Rückmeldung über ihren Sprachstand und ihre Fortschritte

Durch die Erfassung und Beurteilung der Leistung erfahren die Schüler, über welche Kompetenzen und welches Wissen sie verfügen, aber auch, wo ihre Defizite liegen (vgl. Rea-Dickins 2000: 385, Underhill 1987: 12f, Drese 2004b: 294). Die individuelle Leistung wird also wahrgenommen, anerkannt und gewürdigt: „Die Schülerpersönlichkeit wird profiliert, indem sie Vertrauen in ihre eigene Sprachleistung bekommt. Dazu benötigen die Schüler das Feedback über ihren Lernerfolg, aber auch darüber, welches Wissen sie sich noch aneignen müssen.“ (Behr & Kierepka, 2002b:20). Durch regelmäßige Leistungseinschätzung merken die Lerner außerdem, dass sie Fortschritte machen, was sie wiederum zu weiterem Lernen motivieren kann. Leistungseinschätzung

can contribute to the children`s sense of pride in their achievement, and thus motivate them to make further progress. (...) Becoming aware of the progress expected from them within a given time-frame can motivate children, as they see themselves getting closer to their goal. This makes them try harder to achieve their goal.
(Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003:6)

- b) Die *Schüler* werden ermutigt, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen

Eine weitere Funktion der Leistungseinschätzung ist die Ermutigung der Schüler „to take responsibility for their own learning“ (Rea-Dickins 2000: 385). Insbesondere die Selbsteinschätzung zielt darauf, dass Schüler sich Gedanken über ihr Lernen, ihr Können und Wissen, ihre Fortschritte und Ziele machen, um selbstverantwortlich und selbständig zu lernen und sich zu beurteilen (vgl. Legutke 2003c: 72, Drese 2006b). So soll die Selbsteinschätzung durch ein Portfolio „den Lernenden helfen, Ziele zu formulieren, Lernwege zu entwerfen und einzuschätzen, Lerngelegenheiten zu erkennen und zu nutzen.“ (Legutke 2003c: 72).

c) Die *Schüler* werden unter einen Leistungsdruck gestellt, der sie demotiviert

Bei Leistungserfassung, insbesondere, wenn diese mit Bewertung gekoppelt ist, besteht die Gefahr, dass sich Schüler unter Leistungsdruck gesetzt fühlen, mit Versagensängsten kämpfen und demotiviert werden (vgl. Wunsch 2003: 8, Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003:5, Macht 1998: 367, Cameron 2001: 216):

Indeed, there will be very few of us who have never had any moments of dread caused by one or more testing experiences at times in our learning careers when learning is associated with jumping hurdles that seem too high. Very often, these experiences are associated with feelings of failure and lack of self-esteem which may last well beyond school-days.
(Rea-Dickins 2000: 376)

d) Die *Lehrkräfte* erhalten Feedback und können auf dieser Grundlage die Schüler fördern

Neben den Effekten auf den Lerner hat die Leistungseinschätzung auch Auswirkungen auf die Handlungen der Lehrkräfte. Sie können auf Grundlage der Leistungsermittlung die Stärken und Schwächen der Schüler diagnostizieren und sie dann gezielt beraten und fördern (vgl. Underhill 1987: 13, Rea-Dickins 2000: 384, Weskamp 2001: 166, Cameron 2001: 223, Quetz 1999: 57, Drese 2004b: 294): „A teacher needs to be constantly aware of what the children know, what difficulties they are experiencing, and how best to help them. On the basis of assessment outcomes you are able to give individualized help to each child.“ (Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003:5).

e) Die *Lehrkräfte* können auf Basis der Rückmeldung ihren Unterricht optimieren

Des Weiteren hilft den Lehrkräften die Rückmeldung, ihren Unterricht zu reflektieren und um weitere Unterrichtsschritte zu planen (vgl. Rea-Dickins 2000: 385, Macht 1998: 367, Drese 2004b: 294).

Für die Lehrkraft wiederum sind die Erhebungen von Schülerleistungen *the mirror of his/her teaching*, indem sie das *Feedback* über den aktuellen Stand der im Lehrplan festgesetzten Zielniveaus erhält, was indirekt Auswirkungen auf die Optimierung der Unterrichtsarbeit (...) hat.
(Behr & Kierepka 2002b: 20)

Lernstandsermittlungen geben „Informationen über den Erfolg des vorausgegangenen Unterrichts ebenso wie Schlussfolgerungen für den nachfolgenden Unterricht.“ (Mindt & Schlüter 2003: 111) und:

Nicht nur für die Schule insgesamt, sondern auch für die einzelne Lehrerin sind die Rückmeldungen aus Lernfortschrittskontrollen wichtig und interessant. Wie steht es mit der Qualität des eigenen Unterrichts? Wo muss man wiederholen oder beim nächsten Durchgang anders arbeiten? Wo muss man nachbessern, um das Entstehen systematischer Lücken zu verhindern? Wo waren die Kinder unaufmerksam und haben die Dinge nicht aufgenommen?
(Quetz 1999: 57)

- f) Die *Lehrkräfte* können eine Leistungshierarchie innerhalb ihrer Klasse dokumentieren

Die Leistungsfeststellung kann der Lehrkraft zur inneren und äußeren Differenzierung dienen, indem die Lerner verschiedenen Leistungsniveaus zugeordnet werden (vgl. Rea-Dickins 2000: 385, Underhill 1987: 12, Weskamp 2001: 166): „If we assess learners' achievement, we can produce a ranking of learners which says that child X has learnt more than child Y and less than child Z" (Cameron 2001: 223) Generell wird dies als demotivierend eingeschätzt und schließt sich laut Quetz für die Grundschule aus (vgl. Quetz 1999: 53). Trotzdem gibt es auch generelle Befürworter der Dokumentation der Leistungshierarchie, die darin sogar eine Motivation für die Schüler sehen:

Die Mitglieder einer Lerngruppe entwickeln sehr schnell ein Gefühl dafür, wer in ihrem Kreis in bestimmten Fertigkeiten sehr gut oder weniger gut zurechtkommt. Eine Dokumentation dieser implizit vorhandenen Leistungshierarchie mittels der Fremdbewertung stellt also keinen vernichtenden Eingriff in die Sozialstruktur der Klasse dar. (...) Die regelmäßige Bewertung des Lernerfolgs in Verbindung mit dem Hinweis auf den momentanen Platz in der Leistungshierarchie kann ein sehr potenter extrinsischer Motivationsfaktor sein.
(Macht 1998: 366)

- g) Die Lehrkräfte müssen Noten erteilen

Wie bereits beschrieben stehen Lehrkräfte in einigen Bundesländern vor der Aufgabe, Noten im Fremdsprachenunterricht der Grundschule zu erteilen. Dafür benötigen sie zuverlässige Informationen, um der Gefahr zu entgehen, „dass der generelle, unsystematische und nicht dokumentierte Eindruck, den jede Lehrerin von ihren Schülerinnen und Schülern hat“ (Quetz 1999: 57) als Grundlage für die Note dient. Auch wenn die Zensurengebung grundsätzlich fragwürdig ist, wie bei Ingenkamp hinlänglich nachgewiesen (vgl. Ingenkamp 1995), stellt sie doch einen Verwaltungsakt dar, den Lehrkräfte erfüllen müssen und mit dem sie sich arrangieren müssen (vgl. Reyher 2002: 15).

- h) Die Lehrkräfte haben keine qualifizierte Ausbildung, Information und Unterstützung zur Leistungseinschätzung

Lange Zeit wurde die Leistungseinschätzung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule bei der Qualifizierung der Lehrkräfte kaum thematisiert (vgl. Drese 2004: 293). Dementsprechend verfügten Lehrkräfte kaum über das Wissen und die Kompetenz zu einer qualitativen und angemessenen Leistungseinschätzung im frühen Fremdsprachenunterricht. Dies ist für Frühenglisch problematisch, da die Gefahr besteht, dass Lehrkräfte Verfahren aus der eigenen schulischen Sozialisation in Unterrichtsroutinen überführen (z.B. Vokabeltests, kleine schriftliche Tests), wenn sie in der Aus- und Fortbildung keine überzeugenden Alternativen erfahren haben. Seit 2001 wurden verstärkt Maßnahmen zur Qualifizierung von Lehrkräften gefordert, sodass die Leistungseinschätzung inzwischen ein Bestandteil der Lehreraus-, fort- und -weiterbildung ist. Des Weiteren sind inzwischen einige Handreichungen sowie Arbeitsmittel veröffentlicht worden, die Lehrkräfte zur Leistungseinschätzung nutzen können.

i) Die Eltern erhalten Informationen über die Entwicklung ihres Kindes

Die Eltern können durch Leistungseinschätzung Informationen über die Entwicklung des Kindes erhalten: „Auch Eltern können aufgrund solcher Lernstandsmessungen besser einschätzen, welche Lernfortschritte ihr Kind bereits gemacht hat und wie sie es unter Umständen noch erfolgreicher unterstützen können.“ (Burwitz-Melzer & Legutke 2004: 7). Besonders wenn es um den Übergang in die weiterführende Schule geht, ist für die Eltern eine Kenntnis über die Leistungen des Kindes wichtig: „An solcher Information sind vor allem die Eltern interessiert, die spätestens am Ende der Grundschulzeit Entscheidungen über die schulische Zukunft ihrer Kinder treffen müssen (oder dürfen).“ (Quetz 1999: 56).

j) Bei Schulwechsel erhält die neue *Lehrkraft* Rückmeldung, durch die sie den Übergang erleichtern kann

Bei einem Schulwechsel (für die Mehrheit der Schüler ist dies der Übergang in Klasse 5, bei wenigen auch zu einer anderen Grundschule) kann die neue Lehrkraft eine Rückmeldung über die Leistungen des Schülers erhalten (vgl. Drese 2004b: 294): „Colleagues benefit when assessment results are kept by the school and passed on to future teachers. This gives them a profile of each child's strengths and weaknesses.“ (Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003:6). Insbesondere in der Diskussion über den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule spielen Lernstandsfeststellungen eine wichtige Rolle:

Ein Übergang von dem Grundschul- in den Sekundarstufenbereich kann für den Fremdsprachen-lernenden nur dann erfolgreich sein, wenn sinnlose Wiederholungen im Lernstoff vermieden, dafür aber bereits bestehende Lernstände als Lernbasis angesehen und wiederholt werden. Für ein solch fein abgestimmtes Handeln im Unterricht sind Lernstandsermittlungen unerlässlich, die Aufschluss darüber geben, was die einzelnen Lernenden in den Fertigungsbereichen bereits können, wo noch Lerndefizite liegen (...).
(Burwitz-Melzer & Legutke 2004: 7)

k) Die Schulen und Schulbehörden erhalten eine Rückmeldung, die der Qualitätssicherung dienen kann

Ein Aspekt, der zunehmend in Deutschland Bedeutung erhält und z.B. in den USA, Kanada und Großbritannien bereits eine wichtige Rolle spielt, ist die Rückmeldung von Leistungsfeststellungen an die Schule bzw. die Schulbehörde (vgl. Rea-Dickins 2000: 385, Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003:6).

Die Lehrenden und die Schule insgesamt sollten ebenfalls an der Rückmeldung interessiert sein, die sie aus Lernfortschrittskontrollen gewinnen können. Dabei dreht es sich um den Aspekt der Qualitätssicherung, der für sie wichtig sein muss. Mit welchem Standard entlässt eine Grundschule ihre Schülerinnen und Schüler in die weiterführenden Schulen? Weichen diese erreichten Ergebnisse sehr von denen anderer Schulen ab, und wenn ja: woran mag das liegen?
(Quetz 1999: 56)

- l) Der Fremdsprachenunterricht wird durch bevorzugte Arten der Leistungseinschätzung beeinflusst (*washback effect*)

Der sogenannte *washback effect* (oder auch *backwash*, *test impact*; vgl. Brown & Hudson 1998: 667) bezeichnet: „die Beeinflussung des Fremdsprachenlehrens und -lernens durch favorisierte Arten der Leistungsüberprüfung (Hughes 1989).“ (Weskamp 2001: 164). Meist wird der *washback effect* negativ dargestellt hinsichtlich seiner Auswirkung auf die Unterrichtsinhalte und -methoden: „Wenn die Lehrkraft mit Hilfe von Wortgleichungen die Leistung der Kinder misst, dann wird diese Art von Überprüfung dazu führen, dass das Übersetzen von Wörtern auch im Unterricht intensiv geübt wird.“ (Gerngross 2004: 8). Abgesehen von den Konsequenzen auf den Unterricht hat die bevorzugte Art der Leistungsfeststellung auch einen Einfluss auf die Einstellung der Lerner: „Wenn beispielsweise nie die Aussprache überprüft wird, dann werden die Schüler ihr auch weniger Bedeutung beim Lernen zuweisen (...)“ (Weskamp 2001: 164).

Doch obwohl meist eher die negativen Konsequenzen des *washback effects* beschrieben werden, können die Auswirkungen auch positiv sein (vgl. Brown & Hudson 1998: 667):

A positive washback effect occurs when the assessment procedures correspond to the course goals and objectives. For instance, if a program sets a series of communicative performance objectives and tests the students using performance assessments (e.g. role plays, interviews) (...) a powerful and positive washback effect can be created in favor of the communicative performance objectives.
(Brown & Hudson 1998: 667)

- m) Die spielerische und entspannte Atmosphäre des Unterrichts geht verloren

Wie bereits in Kapitel 6.1 beschrieben, befürchten einige Lehrkräfte, dass durch Leistungseinschätzung die spielerische und entspannte Atmosphäre des Unterrichts verloren geht. Leistungsfeststellung wird abgelehnt, weil sie „von vielen als Widersprüchlichkeit zum Ansatz von „Spielen und Lernen“ aufgefasst wird“ (Schmid-Schönbein 2001: 151).

Die genannten Punkte zeigen, dass viele Aspekte für die Leistungseinschätzung sprechen. Wie werden nun diese einzelnen (positiven und negativen) Punkte von Lehrkräften beurteilt? Welche Bedeutung haben für sie die einzelnen Aspekte in der täglichen Unterrichtspraxis?

6.4 Die Sicht der Lehrkräfte auf diese Gründe

Die Sicht der Lehrkräfte auf diese Aspekte wurde zum einen durch einen Fragebogen an die Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule erfasst und

zum anderen durch einen Fragebogen an die an der empirischen Studie beteiligten Lehrkräfte.³⁶

An dieser Stelle soll nicht diskutiert werden, inwiefern diese Gewichtung sich tatsächlich im Unterricht der Beteiligten widerspiegelt. Dies wird im Rahmen der empirischen Untersuchung besprochen.

a) Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule

Im Dezember 2003 wurde bei den Fachberaterinnen und Fachberatern für Englisch in der Grundschule eine Befragung durchgeführt, in der es neben einigen anderen Punkten um die Gründe für die Einschätzung der Schülerleistung im frühen Fremdsprachenunterricht ging (vgl. Anhang 1.2). Die Liste der Argumente umfasste dabei nicht alle unter 7.3 genannten Aspekte, sondern eine Auswahl. Die 25 Lehrkräfte sollten entscheiden, wie wichtig ihnen die genannten Punkte sind. Dies führte zu folgenden Ergebnissen:

³⁶ Nach der Untersuchung erhielten die an der empirischen Untersuchung beteiligten Lehrkräfte außerdem einen Bogen, in dem sie ihre Erfahrungen reflektieren sollten und dann einschätzen sollten, inwiefern durch die Einschätzung der Sprechleistung der Schüler in teilformalisierten Situationen mit Hilfe von Beobachtungsbögen die verschiedenen positiven und negativen Auswirkungen der Leistungseinschätzung erfolgen. Hierbei wurden dieselben Argumente wie bei dem ersten Bogen verwendet. Dies wird im empirischen Teil beschrieben und diskutiert, weil es sich nicht allgemein um Leistungseinschätzung handelt, sondern um eine Bewertung dieser besonderen Form der Leistungsbeurteilung.

5. Es gibt einige Gründe, die für die Einschätzung der Schülerleistungen im frühen Fremdsprachenunterricht sprechen. Wie schätzen Sie diese ein?

	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz unwichtig
<i>Schüler</i> erhalten Rückmeldung über ihren Sprachstand und ihre Fortschritte	14	8	3	0
<i>Lehrkräfte</i> bekommen Feedback über erreichte Ziele und Hinweise auf nötige Fördermaßnahmen	7	13	4	1
<i>Lehrkräfte</i> erhalten Rückmeldung über die Effizienz und Qualität ihres Unterrichts	7	13	4	1
Ab dem Schuljahr 2003/2004 müssen Noten gegeben werden *	3	5	9	5
<i>Eltern</i> erhalten Informationen über die Entwicklung ihres Kindes **	2	15	7	0
<i>Sekundarstufenlehrkräfte</i> erhalten verbindliche Informationen, die den Übergang erleichtern	3	12	6	4
Schulbehörden erhalten Rückmeldung ***	0	5	6	13
Weitere Gründe:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* drei Lehrkräfte machen dazu keine Angabe

** eine Lehrkraft macht dazu keine Angabe

*** eine Lehrkraft macht dazu keine Angabe

Als weiteren Grund wird von einer Lehrkraft genannt und als „sehr wichtig“ bewertet:

„Die positive Haltung gegenüber dem Sprachenlernen soll gefördert werden, Selbstwertgefühl ohne Bewertung durch Noten“

Daraus ergibt sich folgendes Bild: Die Fachberaterinnen sehen als wichtigsten Punkt an, dass die Schüler eine Rückmeldung über ihren Sprachstand und ihre Fortschritte erhalten. An zweiter Stelle kommen zwei Argumente, die beide für die Lehrkräfte selbst entscheidend sind: sie bekommen Feedback über erreichte Ziele und Hinweise auf Fördermaßnahmen, und sie erhalten eine Rückmeldung über die Effizienz und Qualität ihres Unterrichts. Als nächstes werden die Eltern genannt: Sie erhalten Informationen über die Entwicklung des Kindes. Danach folgen die Sekundarstufenlehrkräfte, die verbindliche Informationen erhalten, die den Übergang erleichtern sollen. Schließlich kommen die Noten, die ab dem Schuljahr 2003/2004

gegeben werden müssen. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass drei Lehrkräfte (von 25) dazu keine Angabe machen und eine Lehrkraft unter den weiteren Gründen vermerkt, dass es um das Selbstwertgefühl und die positive Haltung der Schüler gegenüber dem Sprachenlernen geht und zwar ohne Bewertung durch Noten. Erwähnenswert scheint hierbei außerdem die Tatsache, dass es bei der Tagung, bei der der Fragebogen ausgefüllt wurde, um die Entwicklung der Orientierungshilfe ging und einige zu dem Thema Noten noch unter den „Allgemeinen Bemerkungen zur Thematik“ folgendes hinzufügten:

- Keine Überbewertung der Notengebung im Englisch durch allzu differenzierte Katalog-Kriterien u.ä.
- HKM soll verbindliche Richtlinien für Englisch in der Grundschule herausgeben (...) dies hätte bereits vor der Einführung der Notengebung geschehen sollen

Aufgrund dieser Daten könnte vermutet werden, dass die geringe Bewertung der Bedeutung der Notengebung zumindest teilweise als „politisches Statement“ gilt: Sie wehren sich dagegen, dass nun die Ziffernnoten, die sie nicht möchten, eine solch hohe Gewichtung erhalten und stufen sie deswegen bewusst als „nicht so wichtig“ ein.

Nach den Noten wird die Rückmeldung an die Schulbehörden genannt, die insgesamt als sehr unwichtig gesehen wird.

b) An der empirischen Studie beteiligte Lehrkräfte

Bei dem Fragebogen für die an der empirischen Studie beteiligten Lehrkräfte, der bereits zielgerichteter das Thema erfasste (vgl. Kap. 10.5.2.1), wurden 13 Argumente genannt, die - wie bei den Fachberatern - nach ihrer Bedeutung eingeschätzt werden konnten. Diese 13 Aspekte entsprechen den Punkten unter Kapitel 6.3. Die Lehrkräfte füllten den Bogen vor der Untersuchung aus. Dies ergab folgende Ergebnisse:

11. Es gibt einige Argumente, die für oder gegen die Einschätzung der Schülerleistungen im frühen Fremdsprachenunterricht sprechen können. Wie beurteilen Sie deren Bedeutung?

	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz unwichtig
Schüler erhalten Rückmeldung über ihren Sprachstand und ihre Fortschritte	3	1	0	0
Schüler werden ermutigt selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen	3	1	0	0
Schüler werden unter Leistungsdruck gestellt, was sich negativ auf ihre Motivation auswirkt	0	1	2	1
Lehrkräfte bekommen Feedback über erreichte Ziele und Hinweise auf nötige Fördermaßnahmen	2	2	0	0
Lehrkräfte erhalten Rückmeldung über die Effizienz und Qualität ihres Unterrichts	2	1	1	0
Lehrkräfte müssen ab dem Schuljahr 2003/2004 Noten im frühen Englischunterricht erteilen	0	4	0	0
Lehrkräfte haben keine qualifizierte Ausbildung, Information und Unterstützung zur Diagnostik	1	0	2	1
Eltern erhalten Informationen über die Entwicklung ihres Kindes	1	3	0	0
Sekundarstufenlehrkräfte erhalten verbindliche Informationen, die den Übergang erleichtern	1	2	1	0
Schulbehörden erhalten Rückmeldung, die der Qualitätssicherung dienen kann	0	0	4	0
Wenn gewisse Fertigkeiten überprüft werden, wird ihnen mehr <i>Bedeutung</i> beim Lernen zugewiesen	1	2	1	0
Es kann eine <i>Leistungshierarchie</i> innerhalb einer Klasse/eines Jahrgangs hergestellt werden	0	1	1	2
Die entspannte, spielerische <i>Lernatmosphäre</i> des frühen Englischunterrichts geht verloren	0	1	1	2
Weitere Gründe:	0	0	0	0

Fasst man die Ergebnisse zusammen, ergibt sich folgendes Bild:

Am wichtigsten wird von den an der empirischen Studie beteiligten Lehrkräften angesehen, dass die Schüler Rückmeldung über ihren Sprachstand und ihre Fortschritte erhalten und ermutigt werden, selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Danach folgen in der Gewichtung die Lehrkräfte, die Feedback über die erreichten Ziele und Hinweise auf Fördermaßnahmen erhalten sowie Rückmeldung über die Qualität ihres Unterrichts. Anschließend nennen die Lehrkräfte die Eltern, die Informationen über die Entwicklung ihrer Kinder erhalten können. Es folgen nun drei Aspekte, die in ihrer Gewichtung ungefähr gleichgesetzt werden: Die Tatsache, dass Noten erteilt werden müssen, die Weitergabe an Informationen an die

Sekundarschulenlehrkräfte und der positive *washback effect* (Fertigkeiten, die überprüft werden, erhalten mehr Bedeutung beim Lernen).

Erst danach werden die negativen Bedingungen bzw. Auswirkungen der Einschätzung der Schülerleistung genannt: Die Tatsache, dass Lehrkräfte keine qualifizierte Ausbildung, Information und Unterstützung zur Diagnostik haben und die Gefahr, dass Schüler unter Leistungsdruck gestellt werden und sie dadurch demotiviert werden. Vor den weiteren häufig negativ besetzten Punkten - Herstellung einer Leistungshierarchie innerhalb der Klasse/des Jahrgangs und Verlust der entspannten, spielerischen Atmosphäre des Unterrichts - wird noch die Rückmeldung an die Schulbehörden zur Qualitätssicherung eingestuft.

c) Zusammenfassung und Diskussion

Fasst man die Ergebnisse zusammen, so ergibt sich bei beiden Befragungen ein ähnliches Bild: Insgesamt werden die Schüler in den Mittelpunkt gerückt. Sie sind es, die zunächst durch die Rückmeldung der Leistungseinschätzung profitieren sollen. Als nächstes folgen die Lehrkräfte selbst: Für sie ist es wichtig, Feedback über die Leistung der Schüler zu erhalten, um anschließend ihren Unterricht beurteilen zu können und mögliche Fördermaßnahmen einleiten zu können. Als nächstes werden bei beiden Befragungen die Eltern genannt, die durch die Leistungseinschätzung Informationen über ihre Kinder erhalten können. In den Augen der 29 an der Befragung beteiligten Lehrkräfte sind also folgende Personengruppen diejenigen, die am meisten von der Leistungseinschätzung profitieren:

1. Schüler
2. die Lehrkräfte selbst
3. Eltern

Weniger Gewichtung erhalten nach Ansicht dieser Lehrkräfte dagegen die Sekundarstufenlehrkräfte, die durch die Leistungseinschätzung verbindliche Informationen erhalten können, um den Übergang zu erleichtern. Auch die Tatsache, dass Leistungsbeurteilung für die Leistungsbewertung im Zeugnis hilfreich sein kann, wird als weniger wichtig angesehen. Allerdings ist zu vermuten, dass diese geringe Gewichtung teils mit den heftigen Diskussionen um den Beschluss zur Einführung der Ziffernnoten zusammenhängen. Somit rangieren diese diese beiden Aspekte in der Gewichtung nach den Eltern:

4. Sekundarstufenlehrkräfte
5. Notengebung

Als recht unwichtig wird bei beiden Fragebögen die Rückmeldung an die Schulbehörden eingeschätzt. Dieser Punkt, der sich insbesondere in der angloamerikanischen Literatur findet, hat in Deutschland noch wenig Bedeutung. Allerdings rangiert er bei den an der empirischen Studie beteiligten Lehrkräften nicht an letzter Stelle der Gewichtung. Die Herstellung einer Leistungshierarchie und der Verlust der entspannten, spielerischen Atmosphäre werden von ihnen als noch unwichtiger beurteilt. Allerdings werden die Aspekte, dass Schüler unter Leistungsdruck gestellt werden können und dass die Lehrkräfte nicht über eine ausreichende Ausbildung und Information für die Diagnostik verfügen, als wichtiger angesehen.

In diesen Ergebnissen zeigt sich eine Tendenz, die sich - zumindest teilweise - auch in der Fachliteratur widerspiegelt. Auch hier werden in der Regel die Schüler und

die Lehrkraft in den Mittelpunkt gestellt (vgl. u.a. Genesee & Upshur 1996, Cameron 2001, Winter 2004, Rea-Dickins 2000); z.B. gaben bei einer Befragung von Rea-Dickins von 120 Lehrkräften die Mehrheit an, dass sie ihre Schüler beurteilen, um Rückschlüsse auf ihren Unterricht ziehen zu können (vgl. Cameron 2001: 217). Allerdings wird insgesamt die Bedeutung des formalen Akts der Notengebung höher bewertet: Weil Lehrkräfte bewerten müssen, suchen sie nach Wegen zur Leistungseinschätzung. Oftmals wird deswegen in der Literatur darauf hingewiesen, dass es eben nicht nur um die Leistungsbewertung geht: „There is more to evaluation than grading students and deciding whether they should pass or fail.“ (Genesee & Upshur 1996: 3). Diese Beobachtungen legen nahe, dass die Vorgabe der Notengebung in der Praxis eine große Rolle spielt. Darauf weisen auch die Interviews hin, die mit den beteiligten Lehrkräften durchgeführt wurden (vgl. Kap. 13.8.3). Gerade deswegen erscheint es wichtig, den pädagogischen Ansatz, der in den Aussagen der Lehrkräfte als zentral angesehen wird, zu stärken: Nicht die Bewertung durch Ziffernnoten steht im Mittelpunkt der Leistungseinschätzung, sondern vor allem die Rückmeldung an Schüler und Lehrkräfte. Sowohl der Sprachstand als auch die Fortschritte sollen eingeschätzt werden und Hinweise auf Fördermaßnahmen und eine Verbesserung des Unterrichts geben. So verstandene Leistungseinschätzung kann die Kinder und die Lehrkraft stärken und, wie eingangs beschrieben, als „stimulierendes Instrumentarium“ (Behr & Kierepka 2002b: 20) dienen.

6.5 Zusammenfassung

„Leistungseinschätzung“ und „Leistungsbewertung“ sind nicht nur Begriffe, die oft mit starken Emotionen belegt sind, sondern sie stehen für vielschichtige Themen, die in Fachkreisen und an Schulen zu zahlreichen (heftigen) Diskussionen geführt haben. Auch wenn die Leistungsbewertung durch Ziffernnoten nach wie vor für Englisch in der Grundschule - wie für jedes andere Schulfach - umstritten ist, so gibt es doch zahlreiche Argumente, die für eine Leistungsbeurteilung und -bewertung (z.B. durch Verbalbeurteilung, Beurteilungsbögen etc.) sprechen. Die zu diesem Thema befragten Lehrkräfte sehen hier positive Auswirkungen der Leistungseinschätzung vor allem hinsichtlich der Schüler und ihnen selbst. Damit rücken sie die pädagogischen Ziele der Leistungsbeurteilung in den Mittelpunkt: Nicht der formale Verwaltungsakt ist ihrer Meinung nach vorrangig, sondern, dass die Schüler erfahren, über welche Kompetenzen sie verfügen und welche Fortschritte sie machen. Die Lehrkraft kann zudem durch die Leistungseinschätzung Rückschlüsse auf ihren Unterricht ziehen, die Schüler gezielt fördern und ihren Unterricht optimieren. Es geht also hierbei nicht nur um die Feststellung des Leistungsstandes alleine, sondern gerade auch um die Konsequenzen bzw. Entscheidungen, die daran gekoppelt sind (Winter 2004: 81). Auf dieser Basis kann ein tragfähiges Konzept zur Leistungseinschätzung im frühen Fremdsprachenunterricht entwickelt werden.

Bevor das Konzept der Leistungseinschätzung der Sprechleistung im frühen Englischunterricht, das dieser Arbeit zugrunde liegt, dargelegt wird, werden einige Beispiele, bei denen die Sprechleistung in der Fremdsprache von Grundschulkindern erfasst wurde und die die Entwicklung des Konzeptes beeinflussten, dargestellt und

diskutiert. Nicht die Ergebnisse dieser Studien sind in diesem Kontext von primären Interesse, sondern deren Ziel und die Art der Durchführung.

7. Beispiele zur Erfassung der Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule

Die Themen Leistungsermittlung, -beurteilung und -bewertung sind zwar erst in den vergangenen Jahren in Deutschland wieder in den Mittelpunkt der allgemeinen Diskussion geraten, doch spielen sie für den frühen Fremdsprachenunterricht schon lange eine Rolle. Davon zeugen u.a. die Studien in der Tradition des Englischunterrichts in der Grundschule in Deutschland: Doyé und Lüttge führten bereits in den 70er Jahren einen „Leistungstest“ für den Englischunterricht in der 3. und 4. Klasse durch, Kahl und Knebler Anfang der 90er Jahre die „Sprachtests“ in den Klassen 3 und 4 und Legutke Ende der 90er Jahre die „Sprachstandserhebung“ im vierten Jahrgang. Auch im internationalen Kontext liegen einige Untersuchungen aus den letzten Jahrzehnten vor (vgl. für einen Forschungsüberblick: Blondin et al 1998 und Edelenbos & Johnstone 1996). Sie alle haben - neben oft zahlreichen anderen Aspekten - die Erfassung der Sprechleistung der Kinder zum Ziel. Deswegen sollen sie hier diskutiert werden. Da es die Fülle der internationalen Studien unmöglich macht alle vorzustellen, werden die Untersuchungen im Rahmen des schottischen Pilotversuchs von Low, Brown & Johnstone exemplarisch vorgestellt.

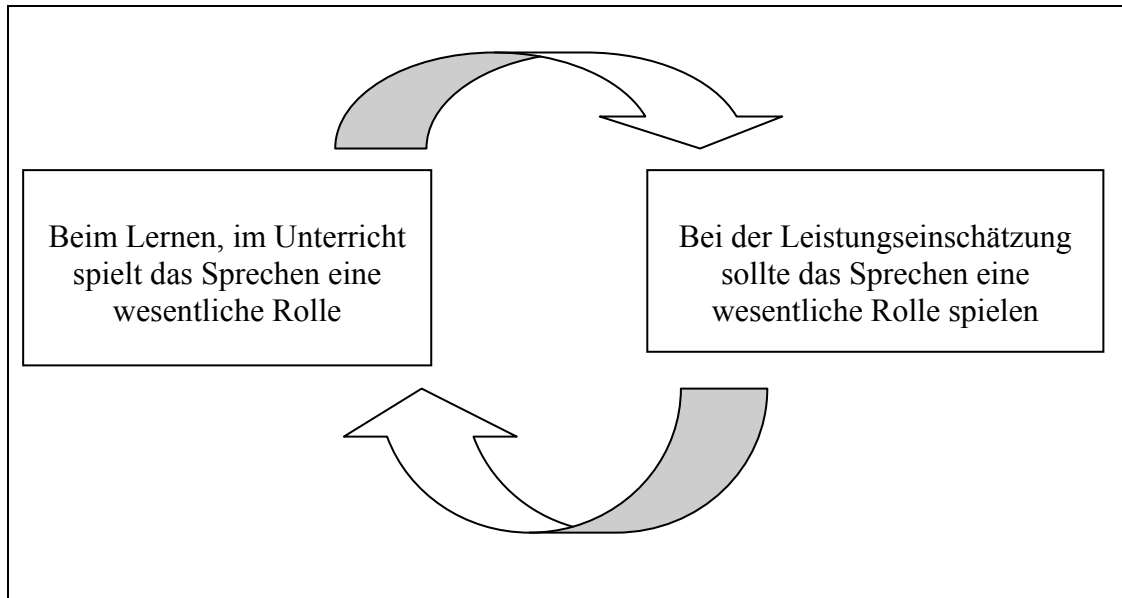
Neben diesen lokalen Untersuchungen, aus denen teils standardisierte Tests hervorgingen (LEU 3 und 4 von Doyé & Lüttge), gibt es internationale, standardisierte Englischtests für Kinder, z.B. von der University of Cambridge. Auch diese sollen hier beschrieben und diskutiert werden.

Mittlerweile sind eine Vielzahl von weiteren (lokalen) Beispielen zur Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule veröffentlicht worden. Zunächst gibt es die Untersuchung von Wehrlen zum Pilotversuch „Fremdsprache in der Grundschule: Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch“, die sich in die Tradition der Untersuchungen von Doyé & Lüttge, Kahl & Knebler und Legutke einreihen lässt (Wehrlen et al: 2003: 53-86). Auch hier handelt es sich um summative Leistungsfeststellung durch einen externen Tester. Zudem gibt es eine Reihe vereinzelter Publikationen, die Beispiele zur Erfassung der Sprechleistung im Rahmen einer Unterrichtsstunde oder -einheit darstellen, wobei nicht in jedem Fall deutlich wird, ob es sich um praxiserprobte Beispiele oder theoriegeleitete Überlegungen zur Praxis handelt (vgl. u.a. Hoffmann 2001 und 2004, Behr & Kierepka 2002, Diehr 2006, Sambanis 2001, Vogt 2006, Hochstetter 2005, Gerngross 2004).

Die erstgenannten Studien bzw. Tests (vgl. Doyé & Lüttge 1977, Kahl & Knebler 1996, Legutke 2002c, Johnstone, Low & Brown 1996 und *Cambridge Young Learners English Tests*) wurden zu einem Zeitpunkt rezipiert, in dem das Grobkonzept der Studie entwickelt wurde. Deswegen werden sie ausführlich an dieser Stelle dargestellt. Die neueren Studien beeinflussten die Ausdifferenzierung des Konzeptes und werden im folgenden Kapitel mit einfließen.

Bei der Analyse der traditionellen Untersuchungen sowie durch die Auseinandersetzung mit neueren Entwicklungen und mit Praktikern wird schnell deutlich, in welchem Bereich empirische Forschung dringend notwendig ist: Beim Sprechen. Diese Fertigkeit ist nach wie vor ein Stiefkind der Leistungsbeurteilung

(vgl. Cameron 2001, Underhill 1987, Harris & McCann 1994, Drese 2005b). Einerseits wird allgemein gefordert, dass sich die Unterrichtsrealität, bei der das Sprechen im Mittelpunkt steht, auch bei der Leistungsbeurteilung widerspiegeln soll, um zu gewährleisten, dass die sich Leistungseinschätzung kongruent zum Unterricht verhält (vgl. Cameron 2001, Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003). Denn „Assessment is shaped by its educational context and therefore will need to sit comfortably within it.“ (Rea-Dickins 2000: 396):



Andererseits sieht die Unterrichtsrealität anders aus. Cameron fasst die Untersuchungen von Rea-Dickins und Rixon (1999) zur Fremdeinschätzung im frühen Fremdsprachenunterricht folgendermaßen zusammen:

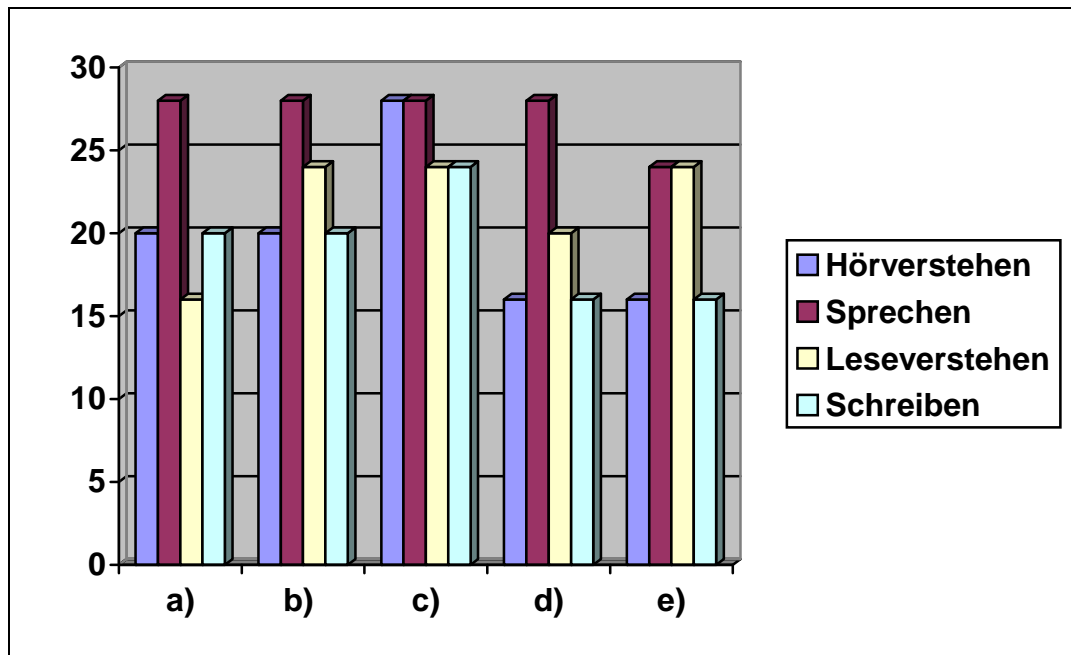
(...) by far the most frequently used method of assessment was the paper and pencil test, testing single items of vocabulary and grammar through single sentences. The content and method of this type of assessment contrasts vividly with the classroom experience of children (...). it seemed that what was assessed was what was relatively 'easy' to assess. It is much easier to develop written tests than assessment of spoken language. Since the rise of the communicative language teaching in the 1980s, testers have been struggling with how to assess oral skills (...). On the ground, in schools and classrooms, because it is much more difficult to devise and mark oral assessment fairly, most assessment is carried out on paper.

(Cameron 2001: 217f.)

Auch Bleyhl sieht diese Gefahr und stellt fest: „Man ist versucht zu prüfen, was man messen kann und man lehrt, was man prüfen kann“ (Bleyhl 2000: 92). Viele Lehrkräfte haben diese Tendenz bereits erkannt und suchen deswegen nach Möglichkeiten zur Leistungsbeurteilung des Sprechens im Unterricht, wie in der Befragung der Fachberater im Dezember 2003 deutlich wird. Mehr als in anderen Bereichen wünschen sich die Praktiker für das Sprechen Unterstützung hinsichtlich

- a) der Lernziele,
- b) der Möglichkeiten zur Einschätzung der Schülerleistung,
- c) der Kriterien zur Einschätzung der Schülerleistung
- d) der Dokumentation der Schülerleistung und
- e) der Rückmeldung an die Schüler.

Dies ersieht man aus folgendem Diagramm, das den Bedarf hinsichtlich der einzelnen Aspekte a) - e) bezogen auf die Fertigkeiten zeigt:



Bei allen Aspekten ist der Bedarf an Informationen zur Fertigkeit Sprechen am höchsten, auch wenn dieser insgesamt bei den Fachberatern recht gering ist (24%). Es ist zu vermuten, dass bei anderen Lehrkräften, insbesondere denen mit keiner oder geringer Aus- oder Fortbildung für Englisch in der Grundschule, der Bedarf noch höher liegt.

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden die Untersuchungen zur Leistungsbeurteilung, die jeweils mehrere Fertigkeiten umfassen, insbesondere hinsichtlich der Fertigkeit Sprechen betrachtet werden: Welche Möglichkeiten zur Leistungseinschätzung werden in den Studien vorgestellt? Wie ist die Anlage der Untersuchung?³⁷ Welche Vorüberlegungen wurden gestellt? Wie verläuft die Durchführung hinsichtlich der Aspekte Organisation, Aufgaben und Auswertung? Welche Aspekte werden dabei berücksichtigt?

All diese Gesichtspunkte werden beschrieben und kritisch beleuchtet, wobei bei den jeweiligen Studien Schwerpunkte hinsichtlich der Aspekte gesetzt werden. Die Ergebnisse der Untersuchungen werden an dieser Stelle nicht diskutiert und sind teils bereits in die Kapitel 3 miteingeflossen.

³⁷ Dieser Aspekt entfällt bei den Tests von Cambridge.

7.1 Cambridge Young Learners English Tests

Bis in die 90er Jahre führte die *University of Cambridge ESOL Examinations* (kurz: *Cambridge ESOL*) in über 130 Ländern mit Hilfe von externen Prüfern Tests auf verschiedenen Niveaustufen mit erwachsenen Lernern durch.³⁸ Aufgrund der wachsenden Nachfrage entschieden sie sich Mitte der 90er Jahre, auch für Kinder im Alter von 7 bis 12, die Englisch lernen, Tests zu entwickeln. So entstanden die *Cambridge Young Learners English Tests*, die 1997 eingeführt wurden und in 2002 bereits von ungefähr 260.000 Kindern in 55 Ländern absolviert wurden (vgl. *University of Cambridge ESOL Examinations 2003: 2*). Sie werden als ein erster Schritt hin zu den folgenden Tests der *Cambridge Main Suite of examinations* (KET bzw. PET) für junge Erwachsene gesehen.

Die *Cambridge Young Learners English Tests* gibt es in drei Niveaustufen:

- *Cambridge Starters*: Dies ist die niedrigste Stufe und für Kinder ab 7 Jahren entwickelt
- *Cambridge Movers*: Die zweite Stufe ist in der Regel für Kinder zwischen 8 und 11 Jahren
- *Cambridge Flyers*: Diese höchste Stufe der Tests wird von Kindern zwischen 9 und 12 Jahren genommen

Diese Altersangaben dienen laut Cambridge ESOL nur der Orientierung. Auch 12-jährige können den *Starters Test* nehmen, ebenso wie 7-jährige den *Flyers Test*. Der *Movers* entspricht dem Niveau A1 des Referenzrahmens und der *Flyers* dem Niveau A 2 (vgl. *University of Cambridge ESOL Examinations 2003: 4*).

Die Ziele der *Cambridge Young Learners English Tests*, die von Cambridge ESOL genannt werden, sind folgende:

The aims of the test are to:

- sample relevant and meaningful language use
- measure accurately and fairly
- present a positive first impression of international tests
- promote effective learning and teaching
- encourage future learning and teaching

(*University of Cambridge ESOL Examinations 2003: 3*)

In der Literatur wird das Hauptziel solcher standardisierter und weltweit anerkannter Tests als formale Zertifizierung von Leistung über die Grenzen der lokalen Begebenheiten hinaus beschrieben. Dies wiederum dient vor allem „screening und placement decisions“ (Genesee & Upshur 1996: 234): Diejenigen Schüler, die eine gewisse sprachliche Kompetenz zertifiziert bekommen, erhalten die Zulassung für einen Kurs oder eine Schule bzw. gelten als geeignete Kandidaten für eine Stelle.

Ein weiteres Ziel der standardisierten Tests ist die vergleichende Überprüfung der Schülerleistung und der Qualität des Unterrichts in einem Bezirk oder Land. Für Englisch gibt es dies in Deutschland im Grundschulbereich noch nicht, doch werden z.B. in Hessen inzwischen im Primarbereich Vergleichsarbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik geschrieben. Diese sind zwar (noch) nicht standardisiert, erfüllen aber den gleichen Zweck.

Die *Cambridge Young Learners English Tests* sind kostenpflichtig.

³⁸ Die Zahl dieser Prüfungen wird von Cambridge ESOL auf über 1,2 Millionen jährlich beziffert.

7.1.1 Vorüberlegungen zu den *Cambridge Young Learners English Tests*

Cambridge ESOL betonen, dass sie bei der Entwicklung der Tests die besonderen Bedürfnisse von Kindern berücksichtigten. Sie legen Wert darauf, dass die Tests dem kognitiven und erstsprachlichen Entwicklungsstand der Kinder entsprechen und die neueren fachdidaktischen Erkenntnisse und Curricula sowie neue Lehrmaterialien einbeziehen. Für interessierte Lehrkräfte gibt es auch Lehrmaterialien, die eigens für diesen Test entwickelt wurden und statt oder zusätzlich zu einem Lehrwerk eingesetzt werden können. Diese sind, ebenso wie die Tests, nicht auf eine bestimmte Zielkultur gerichtet, da sie weltweit eingesetzt werden sollen. Insgesamt geht es Cambridge TESOL darum, die Lücke zwischen dem Fremdsprachenunterricht der Kinder und dem Testen zu schließen, indem, im Sinne des TBLL, nicht der Fokus auf formale und abstrakte Elemente gelegt wird, sondern auf den bedeutungsvollen Inhalt: „Tasks are intended to test the meaningful use of language in a clear, relevant, accessible contexts.“ (University of Cambridge ESOL Examinations 2003: 5).

Abgesehen von diesen Aspekten beachtet Cambridge ESOL auch die möglichen Auswirkungen von Testmethoden.

These tests are intended to provide an enjoyable first experience of language testing for young learners. Candidates should be encouraged to see the activities in the test as essentially games, and it is hoped they will not only learn from them but also enjoy them.

(University of Cambridge ESOL Examinations 2004: 42)

Deswegen spielt die Vertrautheit der Kinder mit den Aufgabentypen sowie die Angemessenheit der Aufgaben, Format, Typographie und dem Layout für Lerner dieses Alters eine wichtige Rolle: „Children must know what to expect when they sit down to take the tests, or the unfamiliarity could cause anxiety.“ (University of Cambridge ESOL Examinations 2003: 5). Dass die Kinder mit den Aufgabentypen vertraut sind, wird dadurch sichergestellt, dass die Lehrkräfte darüber informiert sind, welche Inhalte der Test hat. Deswegen gibt es ein Handbuch, in dem organisatorische und inhaltliche Informationen vermittelt werden. Diese beinhalten u.a auch die Themen sowie den Wortschatz, die Strukturen und grammatikalische Phänomene, die die Schüler beherrschen sollen. Zusätzlich zum Handbuch gibt es veröffentlichte Testbeispiele, die einen Eindruck vermitteln.

7.1.2 Die *Cambridge Young Learners English Tests*

Organisation

Anders als bei den Tests für Erwachsene werden die Termine und der Ort für die *Cambridge Young Learners English Tests* individuell vereinbart. Der Prüfer ist geschult für die Durchführung und Bewertung der Sprechtests und erhält die Materialien sowie genaue Vorgaben zur Durchführung und Bewertung. Dazu heißt es im Handbuch: „The language used by the examiner is based on and controlled by a

script called an 'interlocutor frame'." (University of Cambridge ESOL Examinations 2003: 8).

Die Prüfung findet als *one-to-one exchange* zwischen Prüfer und Lerner statt und variiert zeitlich abhängig von dem Niveau: *Starters* dauert zwischen drei und fünf Minuten, *Movers* fünf bis sieben Minuten und *Flyers* sieben bis neun Minuten.

Bei allen Tests sollen die Schüler möglichst von einer bekannten Person (vorzugsweise der Lehrkraft) in der Muttersprache bzw. Kommunikationssprache das Testformat erklärt bekommen. Anschließend werden sie von der Bezugsperson zum Testraum gebracht, wo sie dem Prüfer vorgestellt werden. Beim Test selbst ist die Bezugsperson nicht anwesend.

Ob die Äußerungen der Schüler auf Tonband aufgezeichnet werden, wird nicht erläutert.

Aufgaben:

Die Aufgaben sind in mehrere Schritte gegliedert, bei denen jeweils der Input und die erwartete Antwort formuliert sind, z.B.:

Input	Expected response/item type
Scene card and 8 small object cards, instructions to place object cards on the scene card	Carry out instructions; place the object cards in various places on the scene card
Questions about the scene card	Answer questions with one-word answers and/or short phrases

(University of Cambridge ESOL Examinations 2003: 8)

Alle Tests beginnen mit der Begrüßung und Namensüberprüfung, die nicht bewertet wird. Als Grundlage des Gesprächs dienen jeweils visuelle Impulse.

Anschließend gibt es bei den *Starters* folgende Aufgaben, von denen die ersten beiden non-verbal und erst die weiteren verbal (mit Ein-Wort-Äußerungen oder kurzen Sätzen) beantwortet werden sollen:

- nonverbale Reaktion auf Fragen zu den Objekten auf einem Bild (z.B. *Where is the ball?*)³⁹
- nonverbale Ausführung der Aufforderung, acht Objektkarten in das Bild einzuordnen (z.B. *Put the apple on the mat.*)
- Antworten auf Fragen zu dem Bild (z.B. *What's this?*)
- Antworten auf Fragen zu den Objektkarten (z.B. *What colour is it?*)
- Antworten auf allgemeine Fragen zu Themen wie Name, Alter, Familie, Schule, Vorlieben und Abneigungen (z.B. *How old are you?*)

Bei den *Movers* umfasst der Test folgende Aufgaben:

- Beschreibung von vier Unterschieden zwischen zwei Bildern, die der Lerner beide sieht (z.B. *This is a frog but this is a crocodile.*)
- Beschreibung einer Bilderfolge (z.B. *It's a sunny day. Dad's sleeping in the garden. Tom wants to play basketball.*)

³⁹ Die Beispiele stammen aus dem Sample Papers zu den Cambridge Young Learners English Tests 2002.

- Identifizierung des unpassenden Bildes (*odd one out*) und Erklärung dazu (z.B. *These are all animals, but this is a boy.*)
- Antworten auf persönliche Fragen (z.B. *Who's the youngest in your family?*)

Der *Flyers Test* beinhaltet diese Aufgaben:

- Identifizierung von sechs Unterschieden zwischen einem Bild, das der Lerner sieht und einem Bild, das der Prüfer beschreibt (*Information gap*) (z.B. „*In my picture the planets are red.*“ „*In my picture the planets are yellow.*“)
- Fragen und Antworten zu einer Person, Objekten oder Situationen mit Hilfe von nur teilweise ausgefüllten Tabellen: Der Tester hat Informationen, die der Lerner beantworten muss, und der Lerner hat Informationen, die der Tester beantworten muss (*Information gap*) (z.B. *What day is Mary's party? Who is going to Peter's party?*)
- Beschreibung einer Bilderfolge (z.B. *The two girls are walking in the mountains. They're carrying rucksacks.*)
- Offene Antworten auf persönliche Fragen (z.B. *Who is your best friend at school?*)

Auswertung:

Die Tests sind keine *pass/fail exams*. Stattdessen erhalten die Lerner eine Auszeichnung (*award*), die ihnen zeigt, wie gut sie die einzelnen Teile des Tests bestanden haben. Maximal gibt es fünf Schilder, wobei selbst der schwächste Schüler für die Teilnahme jeweils ein Schild pro Bereich erhält (vgl. University of Cambridge ESOL Examinations 2004: 4). Während die Kinder durchschnittlich drei Schilder für die zwei Bereiche Hörverstehen, und Lesen & Schreiben erhalten, liegt der Durchschnitt beim Sprechen bei vier Schildern (vgl. University of Cambridge ESOL Examinations 2004: 4).

Die Sprechleistung wird bewertet hinsichtlich der Aspekte interaktives Hörverstehen, Aussprache und Produktion. Der Tester bewertet den Lerner unmittelbar, wobei keine Informationen dazu gegeben werden, ob dies während der Prüfung oder direkt im Anschluss daran geschieht.

7.1.3 Kritische Betrachtungen zu den *Cambridge Young Learners English Tests*

Bei den *Cambridge Young Learners English Tests* handelt es sich um summative, standardisierte Tests, die von einem externen Tester durchgeführt werden. Anliegen der Entwickler und Tester ist es, das Testen als positives Erlebnis für die Schüler erfahrbar zu machen und einen engen Bezug zu den Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht herzustellen. Deswegen werden Lehrkräfte über die Inhalte und Durchführung der Tests durch die Veröffentlichungen von University of Cambridge ESOL Examinations informiert (*handbook, sample papers, materials, Examination Reports* etc.). Die Tatsache, dass es sich nicht um *pass/fail exams* handelt und die Schüler eine Auszeichnung statt einer Note erhalten, ist für die Stressreduzierung hilfreich, wobei natürlich auch Schüler dieses Alters wissen, dass fünf Schilder für ein A oder eine 1 stehen. Zudem ist auch der geringe Zeitumfang

der Tests geeignet, die Kinder an diese Situation zu gewöhnen. Schließlich ist die Progression der Aufgaben bei dem *Starters Test*, die mit nonverbalen Reaktionen beginnt und erst später Antworten verlangt, den Kindern angemessen.

Was jedoch für Kinder beängstigend sein kann, ist die Abwesenheit von einer vertrauten Bezugsperson während des Tests. Weder die Lehrkraft noch ein zweiter Schüler sind während des Tests zugegen, sodass das Kind mit einer fremden Person die Prüfung bestreiten muss. Ob nicht ein Test mit zwei Schülern sich positiv auf die Atmosphäre während des Tests und zugleich auf die Möglichkeiten der Interaktion auswirkt, ist überdenkenswert.

Auffällig bei den *Cambridge Young Learners English Tests* ist die Vielzahl an Aufgaben sowie die starke Orientierung an visuellen Impulsen und dementsprechend die vielfachen Materialien. Bei den *Movers* und *Flyers* gibt es jeweils vier Aufgaben mit drei verschiedenen Arbeitsmaterialien (Bilder für *Information gap*, Bilderfolge, Tabellen für *Information gap* bzw. Bilderreihen für *Odd one out*), die innerhalb von 5 bis 9 Minuten bearbeitet werden müssen. Natürlich spricht für die verschiedenen Aufgabentypen und -materialien, dass ein Schüler, dem eine Aufgabe nicht liegt, sein Können bei einer anderen zeigen kann. Andererseits bleibt kaum die Zeit, eine Aufgabe zu Ende zu führen oder sie ausführlich zu bearbeiten. So gesehen ist bei solchen Prüfungen, die weltweit unter vergleichbaren Bedingungen abgehalten werden, eine zeitliche Differenzierung bei den einzelnen Aufgaben nur im Rahmen der vorgegebenen Zeitspannen möglich.

7.2 Die Untersuchungen von Doyé & Lüttge

7.2.1 Das Braunschweiger Forschungsprojekt FEU

Eine der bekanntesten Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, auf das oft verwiesen wird, ist das Braunschweiger Forschungsprojekt FEU, das Peter Doyé und Dieter Lüttge in den 70er Jahren durchführten. Ein Ziel war es herauszufinden, ob ein in der Grundschule vorverlegter Englischunterricht bessere Ergebnisse bringt als der in der Sekundarstufe beginnende (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 42).⁴⁰ Abgesehen von einigen wenigen, recht vagen Formulierungen (vgl. Doyé & Lüttge 1975 und 1977) veröffentlichten Doyé & Lüttge jedoch keine konkreten Ergebnisse für die Grundschule. Begründet wird dies folgendermaßen:

Da die Leistungsfeststellung in der 3. und 4. Klasse allein im Dienste der Diagnose stand, ist es müßig, deren Ergebnisse hier in Zahlen anzugeben. Dem Leser fehlt jeglicher Bezugspunkt, mit dessen Hilfe er die Ergebnisse beurteilen könnte. (...) Als relativ zuverlässige Diagnoseinstrumente lieferten der LEU 3 und der LEU 4 Lehrern und Schülern Informationen über den Leistungsstand der Klassen wie auch über die Stärken und Schwächen einzelner Schüler.
(Doyé & Lüttge 1977: 87)

⁴⁰ Es ging ihnen im einzelnen darum, zu sehen, zu welchen Ergebnissen ein früher Fremdsprachenunterricht führt und wie sich die Ergebnisse langfristig von denen unterscheiden, die bei einem Beginn ab Klasse 5 erzielt werden. Des weiteren wollten sie untersuchen, wie sich die Teilnahme am frühen Englischunterricht auf die Leistungen in anderen Bereichen auswirkt und ob es Unterschiede aufgrund der Schichtzugehörigkeit der Schüler gibt. Die letzte Frage stellte sich als nicht beantwortbar heraus.

Auf dieser Grundlage konnten dann die Lehrkräfte weitere didaktische Maßnahmen planen und die Schüler erhielten Informationen über ihre Fähigkeiten, was die meisten motivierte.

Die Tatsache, dass bei dieser Untersuchung, die u.a. als „bedeutendster Forschungsbericht zu dieser ersten Phase des Frühbeginns“ (Schmid-Schönbein 2001: 14) gilt, neben dem Gesamtergebnis der Untersuchung (der klaren Überlegenheit der Schüler mit Englischunterricht in der Grundschule; vgl. Doyé & Lüttge 1977: 111) keine konkreten Ergebnisse für die Grundschule veröffentlicht wurden, ist erstaunlich, insbesondere vor dem Hintergrund, dass diese Tests als standardisiert gelten. Allerdings sind die Gedanken zur Anlage und Durchführung der Untersuchung auch für die Grundschule im Detail beschrieben und leisten somit eine Grundlage zur Diskussion.

7.2.2 Anlage der Untersuchung

Zunächst musste für die Untersuchung ein Schulversuch in den Städten Braunschweig, Salzgitter und Wolfsburg initiiert werden, der ermöglichte, dass ab September 1970 alle 1170 Kinder der 3. Klassen (insgesamt 36 Klassen an 12 Grundschulen) Englischunterricht von einem ausgebildeten Englischlehrer, der als Klassenlehrer eingesetzt war, erhielten. Der Englischunterricht umfasste im dritten Schuljahr 100 Minuten pro Woche (an fünf Tagen jeweils 20 Minuten) und im vierten Schuljahr 135 Minuten pro Woche (an vier Tagen 20 Minuten und an einem Tag eine komplette Schulstunde). (Damit hatten sie wöchentlich im 3. Schuljahr 10 Minuten, und im 4. Schuljahr 45 Minuten mehr Unterricht als Kinder in Hessen heute.)

Neben den Grundschulklassen wurden insgesamt 47 Klassen der Sekundarstufe (Klassen 5-7) untersucht, die alle Schultypen umfassten (Volksschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Orientierungsstufe).⁴¹

Im Schulversuch wurde ein Durchgang über 5 Jahre beobachtet (September 1970 bis Juni 1975). Neben Fragebögen für Schüler, Eltern und Lehrkräfte wurden jährlich sogenannte „Leistungstests“ durchgeführt, damit die Frage nach den Ergebnissen des frühen Englischunterrichts valide und reliabel beantwortet werden konnte: „Dies ist die zentrale Frage der Untersuchung. Ihre Beantwortung ist nur möglich mit Hilfe präziser und objektiver Leistungsfeststellung in regelmäßigen Abständen“ (Doyé & Lüttge 1977: 42).

⁴¹ Diese Schülerzahl teilte sich auf zum einen in eine Versuchsgruppe mit insgesamt 36 Klassen (1170 Schüler), die Englischunterricht ab Klasse 3 besucht hatten, und zum anderen in eine Kontrollgruppe von 18 Klassen (540 Schüler), die Englisch ab Klasse 5 lernten. Alle Schüler der Klassen 5 bis 7 hatten - wie sonst auch üblich - jeweils vier Wochenstunden Englischunterricht.

7.2.3 Vorüberlegungen zu den Leistungstests

Doyé & Lüttge heben hervor, dass die Leistungsfeststellung sich eng am Unterricht und dessen Zielen orientierte. Da zum Zeitpunkt des Untersuchungsbeginns noch keine Rahmenrichtlinien für den frühen Fremdsprachenunterricht veröffentlicht waren (die ersten wurden 1972 veröffentlicht; vgl. Kap. 2.6), formulierten Doyé & Lüttge die Ziele und zu erwartenden Kompetenzen ausgehend von dem „übergeordneten, heute allgemein anerkannten Ziel der Kommunikationsfähigkeit“ (Doyé & Lüttge 1977: 51). Diese reduzierten sie bewusst auf sprachliche Kommunikationsfähigkeit, die nonverbale und paraverbale Mittel nicht miteinschließt (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 16).

Sie erstellten, gestaffelt nach den einzelnen Schuljahren, Zielkataloge und Wort- und Strukturenlisten, bei denen sie zwischen Wörtern und Strukturen unterschieden, die mündlich und schriftlich beherrscht werden sollten. Für das 3. Schuljahr beschränkten sie sich auf die Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen, im 4. Schuljahr wurden alle Fertigkeiten berücksichtigt. Die Fertigkeiten wurden aufgrund ihrer Komplexität in Teilfertigkeiten aufgeschlüsselt. Sprechen wurde in drei Einzeloperationen, und zwar in lexikalische (Wahl der Wörter), grammatische (Konstruktion der Sätze) und phonologische (mündliche Artikulation) unterteilt. Bezogen auf die Sprechfertigkeit machten Doyé & Lüttge folgende Aussagen für das 3. Schuljahr:

Die Kinder sollten befähigt werden

2. In realen Situationen oder bei deren bildlichen Darstellung
 - im Rahmen des Grundwortschatzes (Liste A) und
 - unter Verwendung der Grundstrukturen (Liste B)
 - in phonemisch richtiger Ausspracheselbständig Aussagen zu gegebenen Sachverhalten und Vorgängen zu machen.

3. Auf Fragen in englischer Sprache (Liste C)
 - im Rahmen des Grundwortschatzes (Liste A) und
 - unter Verwendung der Grundstrukturen (Liste B)
 - in phonemisch richtiger Aussprachezu antworten.
(Doyé & Lüttge 1977: 52f)

Für das vierte Schuljahr nannten sie die gleichen Ziele und wiesen darauf hin, dass sich dabei das sprachliche Repertoire erweitert, was in den Listen kenntlich gemacht wurde. Außerdem kamen die weiteren Leistungen Fragenstellen, Lesen und reproduktives Schreiben hinzu (also eine Erweiterung auf die Fertigkeiten Lesen und Schreiben).

Hinsichtlich der Sprechfertigkeit sollten die Kinder im 4. Schuljahr befähigt werden:

- Im Rahmen des Grundwortschatzes (Listen A, D)
 - unter Verwendung der wichtigsten Fragestrukturen (Listen C, F)
- selbständig Fragen zu stellen.
-
- (Doyé & Lüttge 1977: 53)

7.2.4 Der Leistungstests für den Englischunterricht in der Grundschule

Organisation:

Da zu Beginn des Schulversuchs nur für das 6 und 7. Schuljahr geeignete Tests vorlagen, entwickelten Doyé und Lüttge für die Klassen 3 bis 5 eigene Leistungstests, welche jeweils am Ende des Schuljahres durchgeführt wurden. Es handelte sich also um summative Testverfahren.

Die Leistungstests wurden im Sprachlabor durchgeführt. Dies erfüllte zum einen den Zweck, die Chancengleichheit zu gewährleisten (Gruppentest) und zum anderen, die Äußerungen der Schüler auf Band aufzunehmen. Insbesondere dieser Aspekt erschien ihnen wichtig, „weil eine Feststellung durch einmaliges Anhören ohne Registrierung auf Band unmöglich ist“ (Doyé & Lüttge 1977: 76).

Die Lehrkraft der Schüler war nicht im Sprachlabor anwesend, sondern ein den Kindern unbekannter, externer Prüfer. Mit ihm fand keine Interaktion statt: Die Kinder hörten die Anweisungen von Band und sprachen in das Aufnahmegerät. Inwiefern dies mit dem Ziel, Kommunikationsfähigkeit zu erfassen, zu vereinbaren ist, ist fraglich.

Aufgaben:

Der Leistungstest für den Englischunterricht in der 3. Klasse (LEU 3) bestand in der Fertigkeit Sprechen aus drei Teilen, bei denen die Kinder ihre Äußerungen auf Tonband sprachen:

- Nachsprechen von Sätzen vom Tonband (8 Sätze)
- Antworten auf Fragen vom Tonband (24 Fragen: 8 zur Person, 16 zu einem Bild)
- Sprechen zu einem Bild (Bildbeschreibung).

Im vierten Schuljahr wurde das Nachsprechen nicht mehr untersucht. Auch das selbständige Fragestellen, das ein Lehrziel des 4. Schuljahres ist, wurde nicht vorgenommen, denn dies „genau und objektiv zu prüfen, war auf dem Niveau der 4. Klasse noch nicht möglich“ (Doyé & Lüttge 1977: 79). Die beiden anderen Sprechteile (Antworten auf Fragen und Sprechen zu einem Bild) wurden im gleichen Umfang durchgeführt, wobei sich die Komplexität erhöhte. Wiederum fanden die Untersuchungen im Sprachlabor statt und wurden aufgezeichnet.

Laut Doyé & Lüttge waren die drei gestellten Aufgaben, abgesehen vom Nachsprechen, bei dem „die Aussprachefähigkeit der Schüler in ökonomischer Weise geprüft werden kann“ (Doyé & Lüttge 1977: 76) an dem Lehrziel Kommunikationsfähigkeit orientiert. Insofern erwiesen sie sich laut Doyé & Lüttge als valide (vgl. Doyé & Lüttge 1977: 76). Allerdings ist das zweifelhaft: Wenn Validität dann erreicht ist, wenn ein Test das testet, was er testen soll, kann man bei diesem Test, der als Ziel die Überprüfung der Kommunikationsfähigkeit hat, nicht von einem validen Test sprechen, denn es handelt sich nicht um eine Kommunikationssituation mit realen oder realitätsnahem Sprechverhalten. Zwar kann es vereinzelt Kommunikationssituationen geben, bei denen ein Sprecher auf einem Tonband Fragen beantwortet (z.B. im Rahmen einer Klassenkorrespondenz; vgl. Drese 2000 und 2002b, Wicke 1995), aber dabei geht es um den echten

Austausch von Mitteilungen und nicht um die Aufnahme zur Analyse der Form. Hätten die Schüler z.B. dem externen Prüfer Fragen gestellt und Fragen von ihm beantwortet sowie ihm ein Bild beschrieben, so hätte es sich zumindest teilweise um eine kommunikative Situation gehandelt.

Auswertung:

Nach welchen Kriterien die Auswertung bei den Teilen auf Fragen antworten und Bildbeschreibung stattfand, beschreiben Doyé & Lüttge nicht. Beim Nachsprechen wurde darauf geachtet, ob die Schüler die zwei schwierigen Laute richtig aussprachen (auf die anderen Laute sowie Satzmelodie etc. wurde nicht geachtet).

7.2.5 Kritische Betrachtungen zum Leistungstest

Doyé & Lüttge führten ihre Untersuchung zu einem Zeitpunkt durch, als der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule nicht so selbstverständlich war wie heute. Eigens für diese Untersuchung wurde Englisch in den betreffenden Grundschulklassen eingeführt und die Ziele und zu erwartenden Kompetenzen mussten von den Versuchsleitern erst festgelegt werden. Auf Grundlage dieser Beschreibungen erstellten Doyé & Lüttge sogenannte „Leistungstests“ für die Klassen 3 und 4, die sogar standardisiert wurden. Bei ihnen handelt es sich um summative Verfahren, die am Ende des Schuljahres durchgeführt wurden. Diese entsprechen nach ihren Aussagen den Gütekriterien eines standardisierten Tests (Validität und Reliabilität), wobei dies zumindest hinsichtlich der Validität kritisch zu betrachten ist.

Interessant scheint der enge Bezug zum Unterricht, den sie immer wieder hervorheben: Die Ergebnisse dienen dazu, dass die Schüler Informationen über ihren Sprachstand erhielten und die Lehrkräfte weitere didaktische Maßnahmen planen konnten. Auch bei der Durchführung des Tests wurde - zumindest inhaltlich - das Verhältnis zur Praxis deutlich: Nachsprechen, Fragen beantworten und ein Bild beschreiben wurden und werden im Fremdsprachenunterricht der Grundschule typischerweise praktiziert. Allerdings lässt der Versuchsaufbau den Bezug zum Unterricht vermissen: Der Ort wechselte (Sprachlabor statt Klassenzimmer), die Bezugsperson änderte sich (externer Prüfer statt Lehrkraft) und die Kommunikationssituation differierte (Abhören eines Tonbandes und Aufnahme der Äußerungen darauf statt Austausch mit den anwesenden Personen). Die in diesem Zusammenhang naheliegenden Fragen nach Sprechangst oder Stress wurden zudem nicht thematisiert.

Ein weiterer Punkt, der bei dem Test hervorzuheben ist, ist die nachträgliche Auswertung der Äußerungen der Schüler. Die unmittelbare Auswertung nach dem einmaligen Hören wurde von den Versuchsleitern als nicht möglich eingestuft. Es bleibt offen, nach welchen Kriterien die spätere Analyse erfolgt. Auch, ob und wenn ja die Schüler eine Rückmeldung über ihre Ergebnisse erhielten, wird nicht erwähnt.

7.3 Die Untersuchungen von Kahl und Knebler

7.3.1 Der Hamburger Schulversuch „Englisch ab Klasse 3“

Der Schulversuch „Englisch ab Klasse 3“ wurde von 1991 bis 1995 in Hamburg von Peter Kahl und Ulrike Knebler (Institut für Didaktik Sprachen der Universität Hamburg), Ingrid Brandenburg (Referentin für Fremdsprachenunterricht im Amt für Schule), Otfried Börner (Leiter der Beratungsstelle für Fremdsprachenunterricht am Institut für Lehrerfortbildung) und vielen Grundschullehrkräften durchgeführt. In den 3. und 4. Klassen der Grundschule untersuchten sie folgende Aspekte:

- die typischen Merkmale der Unterrichtsgestaltung im FU auf der Primarstufe (...)
- affektive Variablen (Einstellungen, Motivation, etc.) und Lernverhalten der Kinder (...)
- allgemeine Einschätzung des FU im Primarbereich bei Schüler/innen, Eltern und Lehrerinnen (...)
- die fremdsprachliche Kompetenz der Schüler/innen in den aufeinanderfolgenden Phasen des L2-Erwerbs
(Kahl & Knebler 1996: 13)

In den Klassen 5 und 6, in denen die Untersuchungen auch durchgeführt wurden, ging es um den Übergang und die Unterrichtsgestaltung. Außerdem wurde, wie bei Doyé und Lüttge, ein Vergleich zwischen fremdsprachlichen Kompetenzen von Schülern mit und ohne Englischunterricht in der Grundschule hergestellt (vgl. Kahl & Knebler 1996: 53).

7.3.2 Anlage der Untersuchung

An den Untersuchungen, die von 1992 bis 1995 stattfanden, nahmen zunächst fünf Grundschulen mit insgesamt 13 Versuchsklassen teil. Die ca. 300 Grundschüler erhielten im 3. Schuljahr 2 Stunden und im 4. Schuljahr 3 Stunden Englischunterricht, der meistens an vier oder fünf Wochentagen in 20-Minutenphasen erteilt wurde (vgl. Kahl & Knebler 1996: 9). Diese wurden von Grundschullehrkräften unterrichtet, wenn möglich von der Klassenlehrerin. (vgl. Kahl & Knebler 1996: 10).

In der Sekundarstufe wurden elf Versuchsklassen verschiedener Schulformen (Gymnasium, Haupt- und Realschule und Gesamtschule) mit Grundschülern mit Fremdsprachenunterricht 11 Kontrollklassen gegenübergestellt (vgl. Kahl & Knebler 1996: 73).

Zu den Erhebungsinstrumenten gehörten Unterrichtshospitationen, Auswertungen der Arbeitskreissitzungen, teilnehmende Beobachtung, Erprobung verschiedener Arbeitsformen im Unterricht, Befragungen und sogenannte Sprachtests.

7.3.3 Vorüberlegungen zu den „Sprachtests“ in der Grundschule

Auch Kahl & Knebler orientierten ihren Sprachtest an den Zielen und Inhalten des Unterrichts: Neben den sprachlichen Zielen verwiesen sie bewusst auf erzieherische und motivationale Ziele (positive Haltung, Aufgeschlossenheit, Toleranz, Kooperation), die sie allerdings nicht in den Sprachtests erfassten.

Die Sprachtests umfassten in den Klassen 3 und 4 die Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen, denn: „Im Mittelpunkt des FU in allen Versuchsklassen standen das *Hören* und *Sprechen*. Nur diese Fertigkeiten konnten deshalb in Tests zur Sprachstandsbestimmung am Ende des 3. und 4. Schuljahres einbezogen werden.“ (Kahl & Knebler 1996: 45).

Im Gegensatz zu Doyé und Lüttge gaben Kahl & Knebler zu bedenken, dass formelle Leistungskontrollen und -bewertungen bewusst vermieden werden sollten, da die Kinder nicht an solche Test- bzw. Stresssituationen gewöhnt waren. „Aus diesem Grunde entwarfen wir *gelenkte Interviews* als Testinstrument. Diese Kommunikationssituationen kannten die Schüler/innen und wir nahmen an, dass sie so ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten besonders gut und angstfrei zeigen konnten.“ (Kahl & Knebler 1996: 45). Die gelenkten Interviews wurden in allen 13 Klassen jeweils am Ende des Schuljahres durchgeführt (3. Schuljahr: Juli 1992; 4. Schuljahr: Juli 1993). Somit handelt es sich auch hier um summative Tests.

7.3.4 Die Sprachtests am Ende von Klasse 3 und 4

Organisation:

Die Schüler wurden für den Sprachtest in Gruppen von 6-10 Schüler/innen aufgeteilt und von jeweils einer Person interviewt. In der Dokumentation bleiben jedoch einige Fragen offen:

- nach welchen Kriterien wurden die Schüler aufgeteilt (Geschlecht? Zielsprachenkompetenz? Persönlichkeitsmerkmale? Freundschaften? etc.)?
- Wer war der Interviewer (externer oder interner Tester)?
- Wo fand das Gespräch statt (in der Schule? Im Klassenzimmer)?

Die Kriterien für die Gruppeneinteilung wurden - zumindest teilweise - für den Sprachtest im 5. und 6. Schuljahr beschrieben. Kahl & Knebler erklären dazu: „Um einen Querschnitt im Leistungsspektrum zu erhalten, wurden jeweils zwei Probanden aus dem oberen, dem mittleren und dem unteren Leistungsbereich getestet. Die Auswahl erfolgte nach den Zensuren und den Einschätzungen der Lehrkräfte.“ (Kahl & Knebler 1996: 79f).

Das gelenkte Interview, das sowohl Hörverstehen als auch Sprechen erfasste, war 20 Minuten lang. Die Anweisungen wurden jeweils erst in Englisch und dann in Deutsch erteilt. Für die einzelnen Teile des Gespräches wurde ein Erwartungshorizont formuliert, der Sprechabsichten sowie erwartete sprachliche Mittel umfasste. Damit sollte eine relativ objektive Auswertung möglich sein. Allerdings erwies sich dies für die Praxis nur bedingt tauglich:

Die Bewertung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit ist ein Problem, das noch nicht in allen Punkten zufriedenstellend gelöst ist. Die Schwierigkeit liegt in der Anwendungsobjektivität. - Trotz der inhaltlichen und strukturellen Vorgaben ist keine Gesprächssituation wie die andere. Verschiedene Interviewpartner führen zu unterschiedlichen Gesprächsverläufen. Zum anderen ist es schwierig, eine ausreichende Auswertungsobjektivität zu gewährleisten.
(Kahl & Knebler 1996: 81)

Die nur bedingte Vorhersehbarkeit von Kommunikationssituationen, die insbesondere bei offenen Aufgaben typisch ist (vgl. Kap. 4.4.2), machte also die Beurteilung erheblich schwieriger.

Aufgaben

Im vierten Schuljahr vollzog sich der Sprachtest folgendermaßen:

1. Gegenseitiges Begrüßen der Kinder
 2. Die Kinder werden aufgefordert, sich vorzustellen, sie seien Radioreporter. Sie sollen sich vorstellen und dann ihrem Nachbarn vier Fragen stellen. Anschließend stellt der Interviewer Fragen.
 3. Der Interviewer zeigt eine Uhrzeit und die Schüler sollen sie benennen.
 4. Der Interviewer zeigt den Lernern ein Bild, bei dem sie Objekte benennen und es beschreiben sollen.
- (Kahl & Knebler 1996: 45ff)

Damit gibt es hinsichtlich der Aufgabentypen einige Ähnlichkeiten zu Doyé und Lüttge: Auch bei Kahl und Knebler beschrieben die Kinder ein Bild und beantworteten Fragen. Allerdings *stellten* sie auch Fragen und begrüßten sich anfangs, was mit dem kommunikativen Untersuchungsaufbau zusammenhing, der im Sprachlabor völlig wegfiel. Zudem waren die Aufgaben teils spielerisch verpackt (Radioreporter). Warum allerdings gerade das Abfragen der Uhrzeit bei diesen Aufgaben solch einen hohen Stellenwert erhielt, ist fraglich.

Auswertung:

Die Auswertung der Schüleräußerungen erfolgte mit Hilfe eines Auswertungsbogens unter qualitativen Gesichtspunkten, da eine quantitative Auswertung in Anbetracht des Umfangs des Datenmaterials nicht zu leisten gewesen wäre (vgl. Kahl & Knebler 1996: 45). Obwohl dies nicht explizit erwähnt wird, ist davon auszugehen, dass die Analyse im Nachhinein erfolgte, da sie sehr detailliert und damit auch zeitaufwändig ist. Das setzt voraus, dass - ähnlich wie in der Klassen 5 und 6 - die Äußerungen der Kinder auf Band aufgezeichnet wurden. Die Aufnahmen der Klassen 5 und 6 wurden später von zwei bzw. in nicht eindeutigen Fällen von drei externen Testern abgehört und bewertet. Das mehrmalige, zeitintensive Abhören war dabei notwendig, um Objektivität zu erreichen (vgl. Kahl & Knebler 1996: 81).

Folgende Aspekte wurden bei den Schüleräußerungen der Klassen 3 und 4 untersucht:

- Äußerungslänge (Einkonstituenten- bzw. Mehrkonstituenten-äußerungen)
 - Äußerungstypen (Satzmuster bzw. selbständige Äußerungen, grammatische Korrektheit der Strukturen)
 - Wortschatz (Vielfalt des Vokabulars in den verschiedenen Wortfeldern bzw. Themenkreisen)
 - Aussprache/Intonation (schwierige Laute/Lautfolgen wurden in einer Liste festgehalten)
- (Kahl & Knebler 1996: 47)

Damit unterschieden sich die Auswertungen in den Klassen 3 und 4 von denen in den Klassen 5 und 6, bei denen ein Beobachtungsbogen verwendet wurde, der auf *Rating* Skalen von Kahl basierte. Der Beobachtungsbogen umfasste folgende Aspekte:

- Gesprächsbeteiligung
- Sprachliche Qualität
- Flüssigkeit
- Aussprache

(vgl. Kahl & Knebler 1996, 82ff)

Warum diese Aspekte nicht für Klasse 3 und 4 verwendet wurden, bleibt offen.

7.3.5 Kritische Betrachtungen zu den Sprachtests

Einige Aspekte der Untersuchung von Kahl & Knebler sind mit der von Doyé & Lüttge zu vergleichen: Auch in Hamburg wurde zunächst ein Schulversuch initiiert, der die Untersuchung möglich machte. Der zeitliche Rahmen war ähnlich wie bei dem Braunschweiger Forschungsprojekt, und zwar insgesamt 5 Stunden in der gesamten Grundschulzeit (eine Stunde mehr als im zweistündigen Englischunterricht in Hessen). Kahl & Knebler führten, ebenso wie Doyé & Lüttge, einen summativen Test, wahrscheinlich mit einem externen Tester, durch, und auch bei ihnen wurde der enge Bezug zum Unterricht hergestellt. Außerdem nahmen auch sie die Äußerungen der Kinder auf Band auf und werteten diese später aus. Ob und wenn ja, wann die Lehrkräfte und Schüler eine Rückmeldung erhielten, bleibt offen.

Allerdings gab es bei der Durchführung und der Auswertung einige Unterschiede, die sehr interessant sind. Zunächst stellten nicht nur die Aufgaben, die im Rahmen eines gelenkten Interviews eingebunden waren, eine enge Verbindung zum Unterricht her. Auch die Kommunikationssituation selbst, die eine angstfreie Atmosphäre schaffen sollte, war näher als bei Doyé & Lüttge an der Praxis orientiert. Kahl & Knebler war es wichtig, dass die Kinder keinen (oder wenig) Stress empfanden, um ihre Leistungen bestmöglich zeigen zu können. Deswegen gestalteten sie den Test spielerisch (Reporter) und führten ihn in einem zeitlich eng umgrenzten Rahmen (20 Minuten) mit Kleingruppen (statt mit der ganzen Klasse) durch. Die Interaktion fand in dem Interview nicht nur zwischen der Lehrkraft und den Kindern, sondern auch unter den Kindern statt und hatte einen Einstieg, der für die Kommunikationssituation logisch ist (Begrüßung und Vorstellung). Somit war er nicht mehr so formell wie bei Doyé & Lüttge, hatte aber trotzdem einen formalen Testaufbau (Festlegung der Zeit, des Ortes, der Aufgaben; Durchführung durch einen externen Prüfer, Aufnahme auf Band zur späteren Auswertung).

Auch bei der Auswertung gibt es erwähnenswerte, neue Aspekte: Kahl & Knebler formulierten einen Erwartungshorizont, der als Ausgangspunkt für eine möglichst

objektive Beurteilung der Sprechleistung dienen sollte. Außerdem legten sie für die Auswertung Kriterien zugrunde. Für die Grundschule wurden einzelne Aspekte genannt, nach denen die Äußerungen kategorisiert wurden, und für die Klassen 5 und 6 gab es Beobachtungsbögen mit *Rating* Skalen, nach denen die Leistung eingeschätzt wurde. Auch wenn der Erwartungshorizont sich nicht als optimale Lösung erwies, scheint er doch, ebenso wie der Beobachtungsbogen von großer Relevanz: Beides diene der Auseinandersetzung mit den möglichen Kompetenzen der Schüler. Dadurch konnte sich der Tester auf die Testsituation vorbereiten und einen zielgerichteten Blick bei der Auswertung entwickeln.

7.4 Die Untersuchungen von Legutke

7.4.1 Das „*Merry-Go-Round-Projekt*“ in Gladenbach

An der Freiherr-vom-Stein-Schule in Gladenbach (Hessen) wird seit dem Schuljahr 1994/95 Englisch ab Klasse 1 in einem Modellversuch unterrichtet. Im Schuljahr 1997/98 wurde durch Michael K. Legutke (Didaktik der englischen Sprache und Literatur, Universität Gießen) und Klaus Kodron (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) eine Sprachstandsermittlung in den drei vierten Klassen mit folgender Zielsetzung durchgeführt:

Die Grundschullehrkräfte erhofften sich einmal die Bestätigung des Geleisteten, aber auch Anregungen für mögliche Veränderungen, auf jeden Fall Anstöße, das Pilotprojekt unter Leistungsaspekten neu zu reflektieren. Vor allem erwarteten sie, dass die Ergebnisse ihnen dabei helfen würden, die Stufenprofile genau zu beschreiben, was ihre Kinder am Ende der Klasse 4 konnten.

Die Lehrkräfte der Förderstufe wollten wissen, mit welchen sprachlichen Voraussetzungen sie in Wirklichkeit zu rechnen hätten.
(Legutke 2002c: 94)

Um zu vermeiden, dass Kinder vorschnell in A, B und C-Kurse eingeteilt wurden, sollten in der Sprachstandsermittlung nur Trends und nicht individuelle Ergebnisse erfasst werden (vgl. Legutke 2002c: 94).

7.4.2 Anlage der Untersuchung

An der Untersuchung, die im Juni 1998 stattfand, nahmen alle Kinder aus den drei vierten Klassen der Freiherr-vom-Stein-Schule teil. Die Schüler besuchten im ersten und zweiten Schuljahr jeweils eine Wochenstunde (ein Mal 25 Minuten und Kurzsequenzen) und in den Klassen 3 und 4 zwei Wochenstunden (zwei ganze Unterrichtsstunden oder Einheiten von 30 Minuten) Englischunterricht. Die Lehrkräfte orientierten sich an einer schuleigenen Handreichung, die von den Lehrkräften der Freiherr-vom-Stein-Schule auf Grundlage des Rahmenplanes entwickelt worden war (vgl. Jacobs 2002: 37).

Das Erhebungsinstrument für die Untersuchung war eine Sprachstandsermittlung. Diese wurde nach der Untersuchung überarbeitet und 2001 an allen Verbundschulen (mit zweistündigem Englischunterricht ab Klasse 3) durchgeführt. Die Ergebnisse zur ersten Untersuchung wurden dokumentiert (vgl. Legutke 2002c), Ergebnisse zur zweiten Untersuchung liegen unveröffentlicht vor.

7.4.3 Vorüberlegungen zu der Sprachstandsermittlung

Bei der Entwicklung der Sprachstandsermittlung wurde auf die Untersuchungen von Doyé und Lüttge sowie von Kahl und Knebler zurückgegriffen (vgl. Legutke 2002c: 94). Die Sprachkompetenz sollte mit - für Kinder und Lehrkräfte - unbekanntem Aufgaben durchgeführt werden, „um ein systematisches Vorarbeiten zu vermeiden“ (Legutke 2002c: 94).

7.4.4 Die Sprachstandsermittlung am Ende der Klasse 4

Organisation:

Anders als bei Doyé und Lüttge und Kahl und Knebler wurde die Sprachstandsermittlung in Gladenbach nur in Klasse 4 durchgeführt. Auch hier handelt es sich also um einen summativen Test mit externen Testern. Die Ermittlung umfasste die Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen, wobei das Hörverstehen zum einen unabhängig vom Sprechen (Teil 1) und zum anderen im Zusammenhang zum Sprechen in einer gelenkten Interaktion (Teil 2) erfasst wurde. Für den zweiten Teil bildeten die Lehrkräfte Gruppen mit fünf bis acht Kindern, die von einem externen Tester in einer etwa 20-minütigen Sequenz befragt wurden. Zu der Aufteilung der Gruppen sagt Legutke Folgendes:

In Absprache mit den Lehrkräften hatten diese ihre Klassen in drei Teilgruppen nach folgenden Kriterien aufgeteilt: 1. Kinder, deren Sprechleistung eher höher, Kinder deren Sprechleistung eher niedriger eingestuft wurde, sowie 3. die verbleibenden Kinder (Restgruppe). Diese Aufteilung erfolgte mit dem Ziel, Aussagen zu den möglichen Unterschieden zwischen den Gruppen 1 und 2 machen zu können. (Legutke 2002c: 97)

Aufgaben:

Die Sprachstandsermittlung wurde - abgesehen von einer kurzen Einführung in Deutsch - konsequent in Englisch durchgeführt. Wie auch die Hamburger Untersuchung umfasste sie vier Schritte:

- Aufwärmersituation: Die Kinder beantworten einfache Fragen zu Person, Wetter etc.

- Situations- und impulsgesteuertes Rollenspiel: Die Kinder stellen sich im Rahmen eines Radioprogrammes vor und stellen den anderen Fragen zu Hobbys, Vorlieben, Haustiere etc.
- Gegenstandsgesteuertes Rollenspiel: Die Kinder raten, welche Gegenstände sich in einem mitgebrachten Schulranzen befinden (*Guess what?*)
- Bildgesteuerte Aufgabe: Die Kinder sehen ein Bild mit vielen Fehlern und beschreiben es (*What`s wrong?*)

Auswertung:

Die gelenkten Interaktionen wurden mit Video- und Audioaufnahmegeräten aufgezeichnet. Zu der Art der Auswertung macht Legutke keine Aussagen.

7.4.5 Kritische Betrachtungen zur Sprachstandsermittlung

Auch in Gladenbach wurde - wie in Braunschweig und Hamburg - ein Modellversuch untersucht. Klassen, die bereits ab dem ersten Schuljahr und insgesamt während ihrer Grundschulzeit sechs Stunden Fremdsprachenunterricht hatten, waren daran beteiligt. Vieles von dem, was zu den Sprachtests von Doyé und Lüttge sowie Kahl & Knebler gesagt wurde, trifft auch auf die Lernstandermittlung von Legutke zu und soll hier nicht wiederholt werden. Ein neuer Aspekt, der schon bei Kahl & Knebler auftaucht, aber zuerst für die Grundschule bei Legutke beschrieben wird, ist die Zusammenstellung der Gruppen. Es wurden drei Teilgruppen erstellt, die nach ihrer Sprechkompetenz differenziert wurden: Eine Gruppe hatte eine hohe Kompetenz, eine wurde als niedriger eingestuft und in der dritten waren die verbleibenden Kinder. Diese Differenzierung war anders als die von Kahl & Knebler für die Klassen 5 und 6. Sie stellten Gruppen mit gemischten Leistungen zusammen: Jeweils zwei Schüler aus dem oberen, aus dem mittleren und aus dem unteren Leistungsbereich bildeten eine Gruppe (vgl. Kahl & Knebler 1996: 79f). Die Mischung einer Gruppe nach Leistungsniveaus hat den Vorteil, dass schwächere Schüler in der Gruppe aufgefangen werden und die leistungsstarken als Sprachvorbild dienen können. In einer Gruppe, in der nur Kinder aus dem unteren Leistungsbereich sind, kann es hingegen leicht zu einem Zusammenbruch der Kommunikation kommen. Dementsprechend ist eine leistungsgemischte Gruppe - zumindest für die schwächeren Kinder - hilfreich.

Ein weiterer Aspekt, der die Gladenbacher Untersuchung von den anderen beiden unterscheidet, ist der ausschließliche Gebrauch der Fremdsprache, auch für die Arbeitsanweisungen. Das erscheint sinnvoll, da bei den Tests Aufgaben verwendet wurden, die den Kindern grundsätzlich aus dem Unterricht vertraut waren (*Guess what! Describe the picture!*) und von denen sie dementsprechend auch die Anweisungen in Englisch kannten.

Hervorzuheben ist auch die spielerische Umsetzung der Aufgaben (Befragung durch einen Reporter) und der zeitlich eng begrenzte Rahmen (20 Minuten) mit Kleingruppen (statt mit der ganzen Klasse), die zu einer Stressreduzierung führen konnten (vgl. Kap. 7.3.5).

7.5 Die Untersuchungen von Low, Brown und Johnstone

7.5.1 Der schottische Pilotversuch

Anfang der 90er Jahre wurde der schottische Pilotversuch, Fremdsprachen in der Grundschule einzuführen, durch Low, Johnstone und Brown von der Universität Stirling, evaluiert. Diese Studie verfolgte zwei Ziele:

- Aim 1 assessment of the linguistic attainments of children involved in the pilot projects, including comparison with those not involved;
- Aim 2 evaluation of the project courses, including description of and commentary on factors such as the nature of the course and pedagogical methods which enhance or inhibit the linguistic performance of the children involved

(Johnstone, Low & Brown 1996: 58)

Johnstone, Low & Brown betonen, dass auch erzieherische und motivationale Ziele sehr wichtig waren, dass sie sich jedoch auf sprachliche Ziele konzentrierten.

Bei der Untersuchung ging es nicht darum zu schauen, wie individuelle Schüler abgeschnitten, als vielmehr um Gruppen (insbesondere im Vergleich mit Schülern, die keinen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule besucht hatten).

7.5.2 Anlage der Untersuchung

Nach negativer Beurteilung einiger Schulversuche mit Fremdsprachen in schottischen Grundschulen in den 60er und 70er Jahren durch die Inspektoren und Burstall (vgl. Johnstone, Low & Brown 1996: 58), gab es Ende der 80er Jahre eine neue Initiative, Fremdsprachen in der Grundschule einzuführen. Die verschiedenen Schulen, die daran teilnahmen, folgten keinem einheitlichen Konzept. Deswegen waren Ziele, Curriculum, Methodik, Zeitpunkt des Beginns und Wahl der Sprache unterschiedlich: Einige Schüler begannen mit acht Jahren, andere mit 10 oder 11. Meist wurde der Unterricht in andere Fächer integriert, nur selten war es ein eigenes Fach. Die Sprachen, die unterrichtet wurden, waren Französisch, Deutsch, Italienisch und Spanisch. Zu dem Umfang des Unterrichts wurden keine Aussagen gemacht. Insgesamt beteiligten sich 76 Grundschulen und 12 Sekundarschulen an der Untersuchung, von denen ein Teil am Sprachtest teilnahm (im Frühling 1991 waren es 130 Schüler und im Frühling 1992 164 Schüler). Die Schüler besuchten zum Zeitpunkt der Studie die erste bzw. zweite Klasse der Sekundarstufe und waren damit 12 bzw. 13 Jahre alt.

Zu den zwei wichtigsten Erhebungsinstrumenten, die die Forscher einsetzten, zählten die Sprachtests und die systematischen Unterrichtsbeobachtungen bei Testaufgaben, die die Lehrkräfte mit ihren Schülern durchführten (interne und externe Evaluation). Außerdem wurden Videoaufnahmen vom Unterricht erstellt, schriftliche Schülerergebnisse ausgewertet, Interviews mit Schülern, Lehrkräften, Schulleitern, Koordinatoren, Schulautoritäten geführt und der nationale Test (*National Standard Grade Examination*) betrachtet (vgl. Johnstone, Low & Brown 1996: 65f).

7.5.3 Vorüberlegungen zum *attainment test*

Johnstone et al stellen drei Aspekte ihrer Vorüberlegungen besonders heraus: *Minimising disruption*, *Variety of measure* und *Manageability* (vgl. Johnstone, Low & Brown 1996: 62f).

Abgesehen von einer bewältigbaren Datenmenge war ihnen wichtig, dass sie auf die Unterstützung der Lehrkräfte zählen konnten und mit ihrem Einverständnis arbeiteten, da es aufgrund von Raumwechseln und Umstellung des Stundenplanes viele Veränderungen im normalen Tagesablauf gab. Außerdem betonten sie, dass es bei den Tests wichtig ist, dass Schüler vertraut sind mit den Erwartungen und Vorgehensweisen und der Aufgabe:

If pupils know in general what sorts of task they will be asked to perform (without knowing of course the detail of any task in advance) and have received some training in how to perform these tasks, then they can relax, access their stored procedural knowledge and allow their thoughts and words to flow. If asked to perform tasks with which they are not familiar and in circumstances that seemed to them to be strange, they may well under-perform, not because of lack of foreign language competence but because of failure to understand or feel comfortable with the requirements of the situation.

(Johnstone, Low & Brown 1996: 62)

Darüber hinaus mussten sie Aufgaben und Themen wählen, die sowohl der Projektgruppe (mit Fremdsprachenunterricht in der Grundschule) als auch der Nicht-Projektgruppe bekannt waren.

Insgesamt wollten sie einen enge Bezug zum Unterricht herstellen, weswegen sie auch nicht einen *proficiency test*, sondern einen *attainment* (bzw. *achievement*) *test* entwarfen. Der *proficiency test* misst die allgemeine Leistung unabhängig von einem bestimmten Kurs, während der *attainment test* sich auf den Unterricht bezieht:

(...) proficiency seemed a less appropriate concept than attainment. (...) from researchers' observation of classes it was not clear that pupils possessed a 'general level of language mastery'. On the contrary, their performance, at the elementary level at which they were operating, seemed closely tied to the specific of what their teachers had been doing with them.

(Johnstone, Low & Brown 1996: 65)

Ferner sagten Johnstone, Low & Brown, dass verschiedene Aufgaben nötig sind, um valide die Sprechkompetenz der Schüler erfassen zu können. Die Sprechleistung der Schüler wird neben den Aufgaben durch verschiedene kontextuelle Faktoren beeinflusst, u.a. durch den Tester, die Sitzordnung, die Uhrzeit und den Einsatz von Impulsen (*props*) (vgl. Johnstone, Low & Brown 1996: 62).

7.5.4 Die *attainment tests*

Organisation:

Der *attainment test*, ein summativer Test mit externem Prüfer, war ein gepaartes Interview, das zwischen 10 und 15 Minuten dauerte. Die Tests wurden nicht in ganzen Klassen durchgeführt, sondern die Lehrkraft wählte Paare aus, die den Kategorien „stark“, „mittel“ und „schwach“ zugeordnet werden konnte. Der Tester war den Schülern nicht bekannt, damit eine echte Kommunikation mit authentischem Austausch von Information stattfinden konnte. Dass an den Tests jeweils zwei Schüler teilnahmen, hatte neben der Zeitökonomie mehrere Gründe:

First, the researcher was unknown to most pupils and it was thought that individuals would be more likely to 'open up' if they were not left alone with the researcher. Second, the format allowed for some pupil-pupil interaction as well as pupil-researcher interaction.
(Johnstone, Low & Brown 1996: 67)

Die Forscher hatten vorher die Themen und die Aktivität mit den Lehrkräften abgesprochen. Da alle Klassen schon über sich erzählt hatten und andere befragt hatten, wurde dies zum Interviewinhalt gewählt. Andere Inhalte, die auch im Unterricht eine große Rolle spielten, wie Geschichten, Lieder, Bewegungsaktivitäten, wurden nicht berücksichtigt (vgl. Johnstone, Low & Brown 1996: 70).

Aufgaben:

Das gepaarte Interview umfasste drei Teile, bei denen die ersten beiden in der Fremdsprache und das dritte in Englisch durchgeführt wurde.

Teil 1:

Der Forscher stellte anfangs einfache Fragen (z.B. nach dem Namen und Alter). Anschließend erzählte das Kind etwas über sich, möglichst auf der Basis von mitgebrachten Fotos (der Familie, des Haustieres etc.).

Teil 2:

Die Schüler befragten den Forscher und auch dieser erzählte anhand von Fotos über sich. Der Forscher sprach schneller als in Teil 1, und ging dabei über die sprachlichen Möglichkeiten der Schüler hinaus. Dies stellte einen gesteigerten Anspruch an das Hörverstehen dar.

Teil 3:

Die Schüler erzählten in Englisch, was sie in Teil 2 verstanden hatten.

Anschließend wurden die Schüler gefragt, ob sie sehr nervös waren. Wäre dies der Fall gewesen, hätten die Forscher die Ergebnisse nicht berücksichtigt, weil sie nicht valide gewesen wären (vgl. Johnstone, Low & Brown 1996: 69).

Die Interviews wurden auf Tonträgern aufgenommen.

Auswertung:

Später wurden die Daten sehr detailliert nach unterschiedlichen Aspekten ausgewertet. Zunächst wurden 1991 die Ergebnisse in zwei Durchgängen analysiert, und zwar hinsichtlich:

- pronunciation/intonation, grammatical accuracy, structural complexity, initiation/response
- discourse techniques, communication strategies, ease of response, level of comprehension

(vgl. Johnstone, Low & Brown 1996: 68).

1992 wurden alle Daten transkribiert und nach folgenden Kriterien ausgewertet:

- utterance length and totals
- numbers and range of nouns, verbs, modifiers, articles, connectors, pronouns, question forms and social usage
- errors
- use made of English

(vgl. Johnstone, Low & Brown 1996: 68).

Warum die Daten zunächst nach einigen Gesichtspunkten und später in transkribierter Fassung nach anderen Aspekten untersucht wurden, bleibt offen.

7.5.5 Kritische Betrachtungen zu den *attainment tests*

Bei der schottischen Untersuchung von Johnstone, Low & Brown, die Anfang der 90er Jahre, also noch vor dem Hamburger und dem Gladenbacher Tests durchgeführt wurde, nahmen Schulen mit unterschiedlichen Fremdsprachenkonzepten teil (Unterschiede in Zielen, Curriculum, Methodik, Zeitpunkt des Beginns und Wahl der Sprache). Trotz dieser Diversifikation versuchten Johnstone, Low & Brown einen engen Bezug zum Unterricht herzustellen, und zwar nicht nur durch Kenntnis des Unterrichts und dessen Ziele und Methoden wie bei den anderen genannten Untersuchungen, sondern indem sie zahlreiche Absprachen mit den Lehrkräften trafen. Dies war für ihren Ansatz elementar, da sie Transparenz - für Lehrkräfte und Schüler - bei der Planung und Durchführung der *achievement tests* in den Mittelpunkt stellten. Anders also als bei Legutke, der sich bewusst dagegen entscheidet, die Lehrkräfte zu informieren, um systematisches Vorgehen zu vermeiden, wollten Johnstone, Low & Brown durch die Absprache mit den Lehrkräften sicherstellen, dass die Schüler mit den Aufgabenstellungen (natürlich ohne die Details) und den Vorgehensweisen vertraut waren und wußten, was sie in der Testsituation erwartete. Die Schüler wurden also nicht nur auf die Inhalte der Testsituation vorbereitet, sondern zugleich auch auf die Art der Durchführung. Dadurch hofften Johnstone, Low & Brown, dass die Schüler möglichst stressfrei die Testsituation bewältigen konnten und als Konsequenz bessere Ergebnisse zeigten. Kahl & Knebler sowie Legutke hatten den Aspekt des Stresses bereits auch berücksichtigt, ihn jedoch auf andere Art, nämlich durch spielerische Aufgaben, zu reduzieren versucht.

Ein anderer Aspekt, der bei dieser Untersuchung neu ist, ist die Tatsache, dass die Schüler in Paaren gestestet wurden und nicht wie bei Doyé & Lüttge einzeln und bei Kahl & Knebler und Legutke in Kleingruppen bis zu 10 Kindern. Dadurch erhöhte

sich die Sprechzeit für den einzelnen Schüler erheblich, da die Dauer des Tests 10-15 Minuten betrug (bei den anderen Studien 20 Minuten), und die Lehrkraft hatte die Möglichkeit, jeden einzelnen Schüler gezielter wahrzunehmen. Andererseits wurde die Testzeit insgesamt viel länger. Während Kahl & Knebler und Legutke bei einer angenommenen Schülerzahl von 25 pro Klasse 60 Minuten testeten, brauchen Johnstone, Low & Brown mindestens 2 ½ Stunden.

Abschließend ist zu der schottischen Untersuchung festzustellen, dass die Schüleräußerungen - wie auch bei den anderen Studien - auf Tonband aufgezeichnet und anschließend sehr detailliert ausgewertet wurden.

7.6 Zusammenfassung

Die hier dargestellten Beispiele zur Einschätzung der Sprechleistung bei Kindern lassen sich in zwei Gruppen aufteilen: zum einen gibt es die standardisierten Tests der *University of Cambridge ESOL Examinations*, die weltweit durchgeführt werden und kostenpflichtig sind. Zum anderen gibt es die Sprechtests im Rahmen von lokalen Forschungsuntersuchungen, die *attainment tests*, Lernstandsermittlung, Leistungstest oder Sprachtest genannt werden.

Alle hier beschriebenen Tests haben eins gemeinsam: Es sind summative Leistungsfeststellungen, die von externen Testern (und nicht von den Lehrkräften selbst) durchgeführt und ausgewertet werden. Auch wenn der Bezug zum Unterricht mehr oder minder stark bei allen Untersuchungen bzw. Tests gesucht wurde, wurde die Sprechkompetenz der Schüler immer von Personen eingeschätzt, die die Kinder nicht kannten. In der Regel wurde der Test dann auch nicht im Klassenzimmer durchgeführt, weil die ganze Überprüfung nicht in der Schule stattfand oder weil hier die restliche Klasse von der Lehrkraft betreut wurde. Dementsprechend waren diese Tests in der Regel nicht in den Regelstundenplan eingebunden, fanden also nicht im Englischunterricht statt.

Das bedeutet, dass bis jetzt keine empirischen Studien darüber vorliegen, wie Lehrkräfte in der Komplexität des pädagogischen Handlungsfeldes, also im Rahmen des Unterrichtsalltags die Sprechleistung ihrer Schüler formativ einschätzen können. Dass aber gerade hierfür ein hoher Bedarf bei den Lehrkräften besteht, zeigt die Befragung der Fachberater. Insbesondere für die Fertigkeit Sprechen, die bei der Leistungseinschätzung in der Unterrichtspraxis oft vernachlässigt wird, wird nach praktikablen und grundschulgemäßen Möglichkeiten gesucht, die es Lehrkräften ermöglichen, die Kompetenzen und das Wissen der Schüler zu beurteilen.

Um hierfür ein Konzept zu entwickeln, lohnt es sich, die Erfahrungen aus den bereits durchgeführten Studien aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Welche Punkte sind hierbei relevant?

Ohne erneut die Punkte zu diskutieren, wie dies bereits ausführlich in diesem Kapitel geschehen ist, soll dargestellt werden, welche Fragen geklärt werden müssen und die jeweiligen Möglichkeiten, die in den Studien dazu gegeben wurden:

Art der Leistungseinschätzung und Beteiligte

- Um welche Art der Leistungseinschätzung handelt es sich?
- Wer führt die Leistungseinschätzung durch?
- Welchen Stand hat der Fremdsprachenunterricht an den Schulen?
- In welchem Schuljahr sind die Schüler?

Unterricht & Leistungseinschätzung

- Durch welche Faktoren wird eine enge Beziehung zwischen Unterricht und Leistungseinschätzung hergestellt?
- Wie werden die Schüler im Unterricht auf die Leistungseinschätzung vorbereitet?

Atmosphäre

- Wie wird eine entspannte Atmosphäre geschaffen, bei der die Schüler möglichst keine Sprehangst empfinden?

Ort, Zeit & Sprache

- Welchen zeitlichen Umfang umfasst die Leistungseinschätzung?
- Wo findet die Leistungseinschätzung statt?
- Welche Sprache wird für die Arbeitsanweisungen verwendet?

Aufgaben & Materialien

- Welche Aufgaben werden zur Leistungseinschätzung des Sprechens benutzt?
- Welche Impulse werden im Rahmen der Aufgaben gesetzt?
- In welcher Sozialform werden die Aufgaben bearbeitet?

Dokumentation der Schülerleistung

- Werden die Äußerungen der Schüler aufgezeichnet?
- Welche Form der Dokumentation wird genutzt (*record-keeping*)?
(da hierzu keine Informationen bei den lokalen Untersuchungen gegeben werden, werden verschiedene Möglichkeiten vorgestellt)

Beurteilung der Sprechkompetenz

- Wird ein Erwartungshorizont formuliert, nach dem sich die Auswertung richten kann? Wenn ja, wie?
- Wird die Sprechleistung unmittelbar, direkt nach der Durchführung oder später eingeschätzt?
- Welche Kriterien liegen der Einschätzung der Sprechleistung zugrunde?

Rückmeldung an die Schüler

- Wann und in welcher Form erfolgt die Rückmeldung an die Schüler?

Gütekriterien

- Welche Gütekriterien wurden bei der Leistungseinschätzung berücksichtigt?

Die Antworten, die aus den Studien hervorgehen, machen deutlich, wo Bedarf zur weiteren empirischen Forschung besteht, nämlich u.a. bei der formativen Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte. Des Weiteren zeigen die aufgelisteten Fragen und Antworten, wie umfassend das Feld ist, und welche vielfältigen Aspekte bedacht werden müssen, wenn ein neues Konzept entwickelt wird. Sie eröffnen vielfältige Möglichkeiten zu Alternativen, die den derzeitigen Bedürfnissen der Lehrkräfte nach formativer Leistungseinschätzung entgegen kommen können.

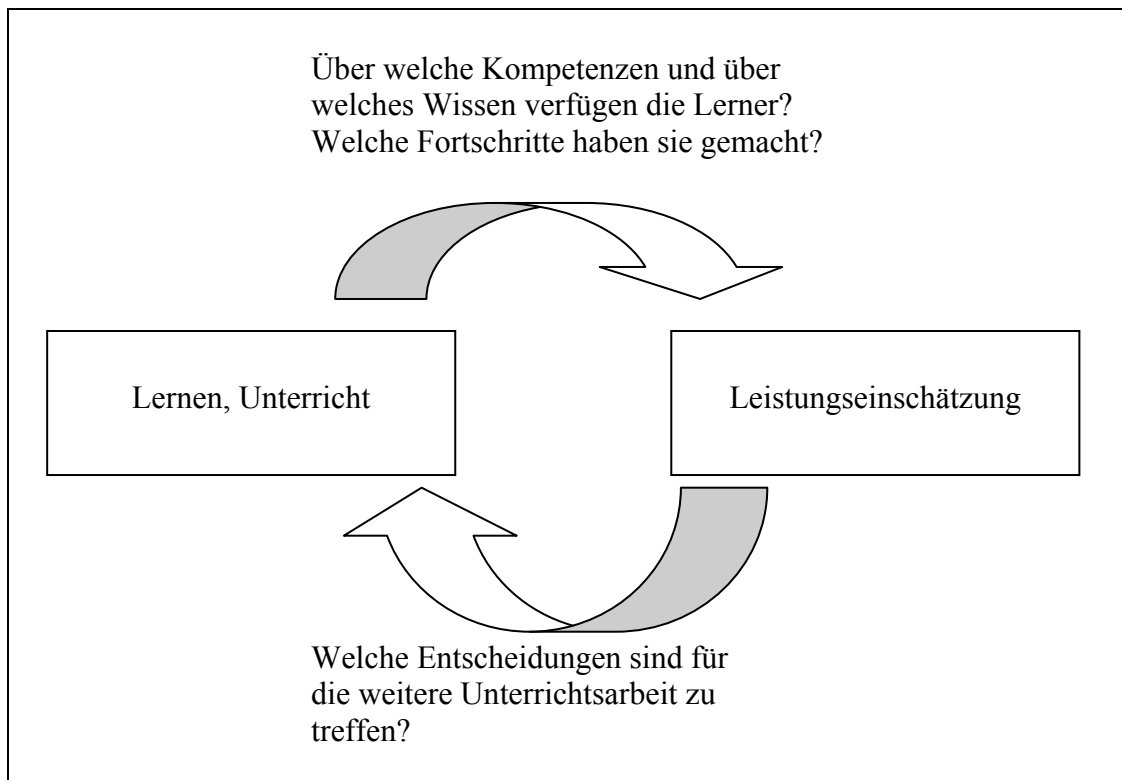
8. Grundlagen des ABT-Konzeptes zur Leistungseinschätzung des Sprechens

8.1 Die formative Leistungseinschätzung des Sprechens

Im Rahmen dieser Arbeit geht es darum, empirisch zu untersuchen, wie Lehrkräfte in der Komplexität des pädagogischen Handlungsfeldes und im Rahmen des Unterrichtsalltags die Sprechleistung ihrer Schüler formativ einschätzen können. Dass es hier um formative Leistungsbeurteilung und nicht um summative geht, ist wesentlicher Bestandteil des Konzeptes und impliziert u.a. Entscheidungen hinsichtlich

- a) des pädagogischen Ansatzes
- b) der Häufigkeit, in der die Leistungsbeurteilung stattfindet und
- c) der Durchführenden.

Bei der formativen Leistungseinschätzung wird nicht (nur) eine zusammenfassende Beurteilung am Ende eines Schul(halb)jahres, also die Darstellung des Ergebnisses des Lernens, angestrebt. Vielmehr steht die Entwicklung der Schüler, ihre Fortschritte und damit der Prozess ihres Lernens im Mittelpunkt. An die Ergebnisse dieser Einschätzung werden auch Entscheidungen über die weitere Unterrichtsarbeit geknüpft: Wie kann die Lehrkraft ihren Unterricht gestalten und die Schüler weiter gezielt fördern? Welche Inhalte müssen noch einmal aufgegriffen und vertieft werden? So entsteht ein Kreislauf, der sich im Laufe des Schuljahres mehrfach wiederholt:



Dabei bestimmt nicht die Leistungsbeurteilung den Unterricht, sondern aus dem Unterricht geht hervor, wie die Leistungsbeurteilung gestaltet werden soll. Cameron weist darauf hin, dass gerade das in der Praxis oft anders gehandhabt wird:

It would seem reasonable to require assessment to *serve* teaching, by providing feedback on pupils' learning that would make the next teaching even more effective, in a positive, upwards direction. Teaching and learning needs should dictate the form and timing of assessment. In practice, the scenario is quite different: assessment seems to *drive* teaching by forcing teachers to teach what is going to be assessed.
(Cameron 2001: 215)

Das ABT-Konzept ist eben darauf angelegt, dass die Leistungsbeurteilung das Unterrichten und Lernen unterstützt und fördert, statt es zu diktieren und zu stören. Als Ziele der formativen Leistungsbeurteilung werden diejenigen verfolgt, die von den im Rahmen dieser Studie befragten Lehrkräften am wichtigsten angesehen wurden: a) Rückmeldung an die Schüler über ihr Können und ihre Fortschritte und b) Feedback an die Lehrkräfte für Entscheidungen über gezielte Fördermaßnahmen und die Planung der weiteren Unterrichtsarbeit (vgl. Kap. 6.4).

Da es bei der formativen Leistungsbeurteilung um den Prozess des Lernens und seine Ergebnisse geht, wird die Leistung der Schüler nicht - wie bei der summativen - einmalig zu einem bestimmten Zeitpunkt ermittelt, sondern kontinuierlich innerhalb eines gewissen Zeitraumes. Das hat den Vorteil, dass die Kompetenzen der Schüler verlässlicher beschrieben werden können:

(...) repeated observation can increase the reliability of the information you obtain because student performance on any particular occasion may be subject to momentary extraneous influences and does not necessarily reflect accurately what they have really learned.
(Genesee & Upshur 1996: 84)

Immer führt die Lehrkraft selbst und nicht externe Tester die formative Leistungseinschätzung durch, und zwar im Rahmen des Regelunterrichts. Grundsätzlich gelten dabei, genau wie bei den summativen Testverfahren, die in Kapitel 7 dargestellt wurden, die Qualitätskriterien Validität, Reliabilität und Praktikabilität. Allerdings - und dies unterscheidet die hier beschriebene formative Leistungsfeststellung von formalen, summativen Tests - geht es nicht um die Abbildung der Validität und Reliabilität durch statistische Verfahren. Vielmehr geht es um die allgemeinen Fragen, die hinsichtlich der Gütekriterien geklärt werden müssen.

8.2 Validität, Reliabilität und Praktikabilität

Die Qualitätskriterien Validität, Reliabilität und Praktikabilität stammen aus der Testtheorie bzw. -konstruktion. Auch wenn sie vor allen Dingen im Zusammenhang mit stark formalisierten Tests genannt werden, sind sie auch für weniger formale Formen der Leistungseinschätzung wichtig. Für das Konzept, das der empirischen Untersuchung zugrunde lag, wurden sie von Anfang an mit bedacht.

Während die ersten beiden Gütekriterien, also Validität und Reliabilität, immer genannt werden, wird das dritte Kriterium in der Fachliteratur unterschiedlich behandelt: Quetz und Weskamp nennen gar kein drittes Gütekriterium (vgl. Quetz 1999: 58ff, Weskamp 2001: 176ff), Albers & Bolton sprechen von Objektivität (vgl. Albers & Bolton 1995: 22ff), Cameron von Fairness (vgl. Cameron 2001: 226) und Genesee & Upshur von Praktikabilität (vgl. Genesee & Upshur 1996: 56f). Diese Arbeit orientiert sich an Genesee und Upshur, die den Aspekt der Praktikabilität als weiteres Gütekriterium nennen, denn schließlich entscheidet dieser, ob eine Leistungseinschätzung überhaupt durchführbar ist. Auch wenn ein Verfahren zur Leistungsbeurteilung valide und reliabel ist, nützt es nichts, solange es nicht in der Praxis angewendet werden kann. Die Aspekte Objektivität und Fairness hingegen werden nicht als Gütekriterien, sondern als deren Ziele betrachtet: Durch die Gewährleistung der Realibilität, Validität und Praktikabilität wird sichergestellt, dass die Leistungseinschätzung möglichst objektiv, gerecht und zuverlässig ist. Wichtig ist hierbei die Hervorhebung des Wortes „möglichst“, was sich z.B. im Zusammenhang mit Objektivität zeigen lässt: Während man in der Mathematik oft ein objektives Urteil fällen kann, z.B. bei der Frage, ob $3 + 4 = 7$ ist, ist die Einschätzung mündlicher Leistung niemals objektiv, sondern hängt von der subjektiven Beurteilung des Einzelnen, und damit auch von dessen Kompetenz ab: „(...) the rating given to a candidate is a reflection, not only of the quality of the performance, but of the qualities as a rater of the person who has judged it.“ (McNamara 2000: 37). Die Subjektivität muss also als Tatsache anerkannt werden. Gleichzeitig kann und sollte die Objektivität jedoch durch verschiedene Maßnahmen, wie z.B. klar definierte Kriterien und Erwartungen sowie Ausbildung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte erhöht werden. Die Gütekriterien und die damit verbundenen Überlegungen sind zur Steigerung der Objektivität, Fairness und Zuverlässigkeit auch hilfreich.

Validität

Bei der Validität geht es um die Frage, ob tatsächlich die Leistung eingeschätzt wird, die man einschätzen möchte. In anderen Worten: “validity is the extent to which the information you get is the information you want” (Genesee & Upshur 1996:63). Was trivial klingt, ist in der Praxis oft ein Hauptproblem bei der Leistungseinschätzung. Offensichtlich werden die Schwierigkeiten in der Unterrichtspraxis vor allem bei der inhaltlichen Validität, bei der es um den Vergleich zwischen den Zielen und den Inhalten der Leistungsbeurteilung geht. Möchte man z.B. die Sprechleistung der Schüler valide erfassen, so ist zunächst wichtig, dass das Sprechen bzw. Sprechen und Hören im Mittelpunkt steht und nicht andere Fertigkeiten. Außerdem muss die Bandbreite der Kompetenz abgebildet werden. Dementsprechend reicht nicht die Beurteilung einer oder mehrerer Aufgaben zum zusammenhängenden Sprechen. Auch Aufgaben der mündlichen Interaktion, wie z.B. der Austausch von persönlichen Informationen (Name, Alter, Befinden ...), sind wichtiger Bestandteil der Kompetenz Sprechen und dementsprechend der Leistungseinschätzung des Sprechens. Bei solchen Aufgaben zur Interaktion wiederum geht es aufgrund der Reziprozität des Sprechens nie alleine um das Sprechen, sondern auch immer um das Hörverstehen (vgl. Kap. 3.2).

Bleibt man bei diesem Beispiel, gibt es weitere Aspekte zur inhaltlichen Validität zu beachten: Wird z.B. für ein Gespräch bzw. Interview eine Tabelle als Grundlage genommen, bei der die Kinder die Antworten eintragen können, so müssen sie den

Umgang mit einer Tabelle bereits beherrschen. Ansonsten können manche Lerner bei dieser Aufgabe scheitern, und zwar nicht, weil sie nicht über die linguistischen und artikulatorischen Möglichkeiten verfügen, sondern weil sie nicht mit einer Tabelle umgehen können. Ebenso kann es Schwierigkeiten bei dem Eintragen der Antworten geben: Wird von den Schülern verlangt, dass sie die Antworten schreiben (statt zu malen), und wird dies beurteilt, so handelt es sich nicht mehr um eine valide Leistungseinschätzung der Fertigkeit des Sprechens und des Hörverstehens. Inhaltliche Invalidität kann auch entstehen, wenn Hintergrundwissen oder kulturelles Wissen zur Bewältigung einer Aufgabe erforderlich ist, über das nicht alle Kinder in einer Klasse verfügen. So berichtet Cameron folgendes:

Consider a simple test that showed children various pictures of objects to name in the foreign language as a test of vocabulary. Suppose the pupils being tested had learnt the word "milk" and linked it to the cartons of milk that they regularly buy from their supermarket. If the test picture for *milk* showed a glass bottle on a doorstep (as milk is experienced by a child in the UK, although increasingly infrequent!), then the testee may well not be able to answer. Rather than testing knowledge of the vocabulary item, the test was testing knowledge of another culture. It would thus not be valid as a test for the word milk.
(Cameron 2001: 224)

Dieses Beispiel zeigt, dass bei Bildmaterial, das häufig in der Grundschule verwendet wird, mit Bedacht gewählt werden muss. Es muss deutlich werden, was auf dem Bild dargestellt wird und die Qualität der Illustration muss gut sein. Ebenso verhält es sich mit anderen Materialien, wie z.B. Tonbandaufnahmen.

Neben dem Material sind die Arbeitsanweisungen wichtig für eine valide Leistungseinschätzung. Sind sie klar und präzise, wissen die Kinder, was von ihnen verlangt wird.

Ein ganz entscheidender Aspekt für die Gewährleistung der Validität ist die Vorbereitung der Schüler auf die Leistungseinschätzung. Sind die Lerner durch den Unterricht vertraut mit den Aufgaben und der Durchführung der Leistungseinschätzung, können sie sich auf die Bewältigung der Aufgabe konzentrieren.

Neben all diesen Gesichtspunkten, die sich auf die inhaltliche Validität beziehen, gibt es noch die Konstruktvalidität (*construct validity*) und die augenscheinliche Validität (*face validity*). Die Konstruktvalidität wird hauptsächlich bei standardisierten Tests angewandt: Entspricht der Test der Theorie, die dahinter steht? Werden z.B. klar definierte Aspekte der Sprachkompetenz Sprechen erfasst? Dabei steht es in engem Bezug zur inhaltlichen Validität.

Die augenscheinliche Validität bezieht sich auf den Eindruck, den die Leistungseinschätzung macht: Wird bei der Leistungsbeurteilung das erfasst, was sie vorgibt, zu erfassen? „In other words, there is a kind of psychological factor involved in testing. The test must appear to have something to do with the skill you are trying to test.“ (Baxter 1997: 20).

Reliabilität

Das zweite Gütekriterium, die Reliabilität bezieht sich auf die Zuverlässigkeit der Leistungseinschätzung (engl. *reliable* = zuverlässig). Reliabilität „refers to consistency and stability, to freedom from non-systematic fluctuation“ (Genesee & Upshur 1996: 56). In anderen Worten: „Test reliability means *If it was possible to*

give the same person the same test at the same time, would the result be the same?“
(Baxter 1997: 22).

Natürlich kann man keine identischen Ergebnisse erwarten, wenn zwei Gruppen von derselben Lehrkraft eingeschätzt werden oder wenn eine Gruppe von zwei unterschiedlichen Lehrkräften beurteilt wird, da auch vergleichbare Gruppen und Lehrkräfte sich hinsichtlich vieler Variablen unterscheiden. Trotzdem kann und muss die Leistungseinschätzung weitgehend reliabel sein.

Bei der Reliabilität unterscheidet man zwischen drei Arten:

- objektbezogene (oder personenbezogene) Reliabilität (*object-related (or person-related) reliability*)
- instrumenten- bzw. Materialbezogene Reliabilität (*instrument-related reliability*) und
- prüferbezogene Reliabilität (*rater-related reliability*)

Die objekt- bzw. personenbezogene Reliabilität bezieht sich auf die Tatsache, dass das gleiche Kind zu einem anderen Zeitpunkt die gleiche Leistung zeigen können sollte. Das bedeutet z.B., wenn einzelne Lerner krank sind oder wenn die Klasse gerade eine anstrengende Sportstunde hinter sich hat, können sie nicht bestmöglich ihre Kompetenzen zeigen. Allerdings gibt es in einer Klasse immer einzelne Schüler, die an dem betreffenden Tag nicht in der besten körperlichen und psychischen Verfassung sind. Um trotzdem eine reliable Leistungseinschätzung zu gewährleisten, sollten die Kinder zahlreiche und unterschiedliche Möglichkeiten erhalten, ihr Können und Wissen zu demonstrieren: „Using information about a student’s performance or achievement collected on different occasions and using different procedures is highly recommended when making decisions about second language learners.“ (Genesee & Upshur 1996: 59).

Die instrumentenbezogene Reliabilität hat mit der Durchführung, der Qualität der genutzten Materialien, sowie mit externen Faktoren, wie Zeit und Raum, zu tun. Werden Materialien, wie z.B. Arbeitsblätter verwendet, müssen diese, auch wenn sie mehrfach kopiert wurden, bei der Leistungseinschätzung von guter Qualität sein, damit die Kinder die Bilder klar erkennen oder die Texte gut lesen können. Wenn ein Tonband eingesetzt wird, sollte die Aufnahme gut sein. Außerdem dürfen die Kinder während der Leistungsbeurteilung nicht durch laute Geräusche oder stickige Räume in ihrer Konzentration beeinträchtigt werden. Zudem sollte bei einer reliablen Leistungseinschätzung der Zeitfaktor berücksichtigt werden. Auch wenn Lerner sehr unterschiedliche Arbeitsgeschwindigkeiten haben, sollte doch ein Großteil der Klasse die Aufgabe in der vorgegebenen Zeit bewältigen können. Hinzu kommt, dass unterschiedliche Sozialformen und Arten der Präsentation verwendet werden sollten: Während ein Kind gerne etwas vor der ganzen Klasse präsentiert (z.B. einen Dialog vorspielt oder ein Lied singt), bevorzugen andere, mit der Lehrkraft alleine am Rande der Klasse zu sitzen. Manche Kinder arbeiten lieber in Kleingruppen oder in Partnerarbeit, andere lieber in Einzelarbeit. Eine gute Mischung zu finden, ist wichtig für die reliable Leistungsbeurteilung.

Die dritte Form der Reliabilität, die in der Literatur meist besondere Beachtung findet, ist die prüferbezogene. Diese umfasst zwei Aspekte:

firstly an assessor should come to the same results if she or he assesses under fairly the same conditions on different days or at different times of the day (intra-rater reliability); secondly, two teachers should produce the same results if they scored the same performance of a student (inter-rater reliability).

(Drese & Hochtstetter 2005a)

Es gibt viele Gründe für unreliaables Prüferverhalten: die Lehrkraft kann müde, gestresst oder in schlechter Laune sein. Auch die Aufgabe selbst, kann die Ursache für unreliable Beurteilungen sein, wenn z.B. die Antworten unterschiedlich eingeschätzt werden können. Sagt z.B. ein Kind

247		S14	(...) I can see a window. In the window is water vom Himmel
-----	--	-----	---

so kann eine Lehrkraft das Kind für dessen kreativen Umgang mit der Sprache loben (wenn das Wetter nicht gerade Thema der letzten Einheit war), während eine andere Lehrkraft es negativ beurteilt, das es nicht das Wort „rain“ kannte. Diese Beispiel zeigt, dass die Einschätzung der Leistung erheblich von der Kenntnis der Lernprozesse der Kinder abhängt (vgl. Kap. 3) und auch von dem vorhergegangenen Unterricht.

Damit sichergestellt wird, dass die Leistungseinschätzung möglichst zuverlässig, nachvollziehbar, transparent und konsistent ist, kann z.B. vorher ein verbindlicher Erwartungshorizont und ein einheitliches Vorgehen mit anderen Lehrkräften abgesprochen und formuliert werden. Die Anleitung für das Vorgehen legt z.B. die Arbeitsanweisung fest, wie oft diese wiederholt werden und welche Hilfen gegeben werden. Der Erwartungshorizont kann bei halb-offenen Aufgaben recht genau festgelegt werden, bei offenen Aufgaben muss er recht offen gestaltet werden (vgl. Kap. 4.4.2). Außerdem ist gerade bei Sprechaufgaben wichtig, dass die Kriterien zur Leistungseinschätzung klar sind: Geht es darum, dass die Schüler viele verschiedene Strukturen variabel und kreativ einsetzen oder sollen sie wenige Strukturen fehlerfrei benutzen? Diese Erwartungen für die Kinder transparent zu machen, ist auch ein wichtiger Aspekt der Reliabilität.

Prüferreliabilität kann zudem erhöht werden, wenn Lehrkräfte eine Schulung erhalten, bei der sie ihre diagnostische Kompetenz verbessern können (für eine Übersicht über die Faktoren, die Reliabilität erhöhen vgl. Genesee & Upshur 1996: 60).

Validität und Reliabilität haben teils widersprüchliche Anforderungen: Sehr reliable Leistungseinschätzungen können Gefahr laufen, nicht mehr valide zu sein:

The most reliable assessment will be pencil and paper tests in which each item measures only a single aspect of a skill and which give each testee a numerical mark. But the most valid assessments will be those that collect a lot of information about performance on several aspects of a skill. When validity is increased, reliability decreases.
(Cameron 2001: 225)

Die Validität sollte im Vordergrund stehen, was sich bezogen auf die Kompetenz Sprechen folgendermaßen verdeutlichen lässt: Es gibt recht reliable Verfahren zur Leistungsfeststellung des Sprechens, z.B. das Nachsprechen einzelner Wörter oder Sätze und die Bewältigung halb-offener Aufgaben. Jedoch kann - sofern nur solche Aufgaben zur Beurteilung der Sprechkompetenz genutzt werden - diese Leistungseinschätzung nicht als valide bezeichnet werden. Geht es nämlich darum, die Kompetenz einzuschätzen, die eingeschätzt werden soll, so muss auch die Bandbreite der Fertigkeit abgebildet werden. Das bedeutet, dass die Kinder bei der Bewältigung von Aufgaben sowohl des zusammenhängenden wie auch des interaktiven Sprechens beurteilt werden und dass dabei auch offene Aufgaben genutzt werden. Müssen also bei einem der beiden Gütekriterien Abstriche gemacht werden, so kann das eher bei der Reliabilität als bei der Validität geschehen (vgl. auch Weir 1988: 32ff; Cameron 2001: 225f).

Praktikabilität

Das dritte Gütekriterium ist die Praktikabilität. Dazu gehört die Frage, wie viele Kinder auf einmal erfasst werden können. Während z.B. bei schriftlichen Tests die ganze Klasse beteiligt sein kann, sind es bei der mündlichen Leistungseinschätzung immer nur einige Schüler. Dies wiederum hat Konsequenzen für die zeitliche Planung: Wie viel Zeit benötigt die Lehrkraft, um die Sprechleistung aller Schüler einer Klasse einzuschätzen? Wie viel Zeit muss für eine Aufgabe eingeplant werden, ohne dass die Schüler unter Zeitdruck geraten? Wie viel Zeit steht der Lehrkraft zur Verfügung? (vgl. Genesee & Upshur 1996: 57) Fachlehrer haben oft nur einzelne Stunden, während Klassenlehrer in der Regel zeitlich flexibel sind und auch eine Doppelstunde nutzen können. Zusätzlich zu der Zeit für die Durchführung, muss auch die Zeit eingeplant werden, die die Lehrkraft für die Vor- und Nachbereitung benötigt. So wird z.B. bei der Leistungseinschätzung für die Kompetenz Sprechen oft betont, dass es sinnvoll ist, wenn sich die Lehrkräfte die Äußerungen mehrmals anhören können und dass sie deswegen auf Audio- oder Videobänder aufgezeichnet werden sollten. Abgesehen von der Frage, ob die Klasse entsprechend ausgestattet ist und wie viel die Aufnahmen kosten, ist der Zeitaufwand, mit der die Lehrkraft die Aufnahmen auswertet, erheblich. Hinzu kommt, dass es aufgrund des Lärmpegels in der Klasse schwierig ist, die Kinderäußerungen in guter Qualität auf Band aufzunehmen. Grundsätzlich könnten Kinder natürlich auf andere Räume ausweichen. Doch in vielen Schulen stehen diese nicht zur Verfügung bzw. die Lehrkraft kann ihrer Aufsichtspflicht nicht in beiden Räumen nachkommen.

Auch bei der Dokumentation der Schülerleistung ist es wichtig zu sehen, was praktikabel ist: Wann können die Lehrkräfte die Aufzeichnungen machen? Wenn sie unterrichten ist während der Stunde oft kaum Zeit und auch nach dem Unterricht können sie nur selten in Ruhe Notizen machen, weil Kinder, Kollegen oder Eltern zu ihnen kommen oder sie den Raum wechseln müssen.

Die Praktikabilität ist das Gütekriterium, das insbesondere bei der Leistungseinschätzung des Sprechens eine entscheidende Rolle für die Lehrkräfte spielt. Viele sehen die Notwendigkeit, auch mündliche Leistung einzuschätzen, doch wissen nicht, wie sie das konkret umsetzen sollen. So stellt z.B. Diehr fest: „Gleichzeitig sind praktikable Formen der mündlichen Leistungseinschätzung zu entwickeln. (...) Da noch keine grundschulespezifische Testtypologie für Englisch vorliegt, besteht eine vordringliche Entwicklungsaufgabe darin, (...) Verfahren und Materialien zur Leistungsfeststellung weiterzuentwickeln und zu erproben.“ (Diehr 2005b: 32). Welche Varianten der formativen Leistungseinschätzung des Sprechens gibt es also?

8.3 Varianten der formativen Leistungseinschätzung des Sprechens

Dass es bei der formativen Leistungseinschätzung der Fertigkeit Sprechen, ebenso wie bei der summativen, um die Beobachtung der Schüler bei der Bewältigung konkreter Aufgaben, die ihnen aus dem Unterricht vertraut sind, geht, ist unbestritten (vgl. Kap. 8.2). Zahlreiche Unterrichtsbeispiele bzw. -vorschläge finden sich dafür nicht nur in der allgemeinen Fachliteratur zur Leistungseinschätzung, sondern seit

einigen Jahren auch speziell in den Aufsätzen zur Leistungsbeurteilung des Sprechens im frühen Fremdsprachenunterricht (vgl. Behr & Kierepka 2002, Hoffmann 2004, Gerngross 2005, Genesee & Upshur 1996, Harris & McCann 1994, Pattison 1996, Diehr 2005a, 2005b und 2006). Auch in den zusätzlichen Handreichungen der Lehrwerke werden hierzu Vorschläge gemacht (u.a. *Bausteine Magic* 2004, *Ginger 1* (2004), *Ginger 2* (2005), *Playway 3 Rainbow Edition* 2004a, *Playway 4 Rainbow Edition* 2004b). Vielmals wird dabei jedoch nicht differenziert dargestellt, wie sich die Leistungseinschätzung, die Beobachtung und auch die Dokumentation der Ergebnisse praktisch vollziehen. Welche Varianten gibt es hierbei und welche Möglichkeiten und Grenzen haben diese?

Eine Variante ist, dass Lehrkräfte ihre Schüler wie in jedem anderen Fach während des Unterrichts beobachten und sich so ein globales Bild von der Mitarbeit und dem Leistungsstand und -fortschritt ihrer Schüler in der Kompetenz Sprechen machen. Diese intuitive Leistungsbeurteilung, die nur *impliziter* Natur ist, wird ohne Vorbereitung und Aufwand durchgeführt und ist für konkrete Entscheidungen im Unterricht unabdinglich: Welche Fragen stelle ich als nächstes? Welchen Schüler rufe ich auf? Kann ich das Thema abschließen? Kann ich eine neue Aufgabe stellen? (vgl. Schrader & Helmke 2002: 45f, Genesee & Upshur 1996: 79). Oft geben die Lehrkräfte nach ihrer *impliziten* Beurteilung auch unmittelbar eine Rückmeldung an die Schüler. Hierbei handelt es sich um *explizites* Urteil (*Yes, that's right. Okay. You've done a good job. Try again, please. That's not correct.*). Allerdings gibt es bei dieser Form der Leistungseinschätzung zwei erhebliche Schwachpunkte. Zum einen ist sie nicht systematisch und zielorientiert und zum anderen wird sie nicht dokumentiert. Das hat u.a. zur Folge, dass nicht unbedingt alle Schüler erfasst werden und dass später nicht mehr nachvollzogen werden kann, wie ein Schüler vor einiger Zeit eingeschätzt wurde. Außerdem erfolgt die Einschätzung nicht nach zuvor festgelegten Überlegungen bzgl. der Kompetenzen und Kriterien, was die Vergleichbarkeit und Zuverlässigkeit der Beurteilung erheblich einschränkt. Insgesamt besteht bei dieser Variante der Leistungseinschätzung die Gefahr, dass sie nicht nachhaltig ist: „Without a coherent strategy, teachers' observations and the inferences that they derive from them run the risk of being fragmented and disorganized and, consequently, ineffective.“ (Genesee & Upshur 1996: 81). Deswegen müssen andere Formen der Leistungsbeurteilung gefunden werden:

(...) the challenges facing classroom teachers as observers are how to organize observations in a systematic and manageable way, how to record the resulting information and inferences, and how to make use of this information in planning effective instruction.
(Genesee & Upshur 1996: 81)

In der Literatur wird als Antwort auf diese Herausforderung eine Variante der Leistungsbeurteilung vorgeschlagen, die ein explizites und zugleich dokumentiertes Urteil als Ziel hat und systematisch ist: Die Lehrkraft plant, in einer Stunde eine geringe Anzahl an Schülern (drei bis fünf) bei verschiedenen Aufgaben im Unterricht gezielt zu beobachten und dabei die Sprechkompetenz der Lerner einzuschätzen (vgl. Cameron 2001: 232f, Harris & McCann 1994: 11). Während oder nach der Stunde macht sie sich Notizen, entweder in einem Beobachtungsbogen mit vorgegebenen Kriterien oder als freie Stichpunkte. Diehr, die diese Variante der Leistungseinschätzung im Rahmen ihres TAPS-Konzeptes vorschlägt, spricht sich zudem dafür aus, dass die Schüler eine Audioaufnahme im Unterricht machen, die

die Lehrkraft zu Hause beurteilen kann (vgl. Diehr 2005a: 11 und 2005b: 27f).⁴² In der nächsten Stunde konzentriert sich die Lehrkraft auf andere Schüler, so dass sie am Ende des Schuljahres ein genaues Bild über den Leistungsstand und -fortschritt jedes einzelnen Schülers hat (vgl. Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003: 43).

Dieses systematische und gezielte Vorgehen hat mehrere Vorteile: Die Lehrkraft beobachtet im Laufe des Schuljahres *alle* Schüler, ohne dass ihr dabei die stilleren und unauffälligen Lerner entgehen. Sie hat aufgrund dessen die Entwicklung der Schüler im Blick und kann sie dadurch individuell begleiten und fördern (vgl. Diehr 2005b: 26). Zudem hat die Lehrkraft bei diesem Vorgehen zahlreiche Aufzeichnungen, die ein umfassendes Bild jedes einzelnen Lerners darstellen. Mit deren Hilfe kann sie auf der einen Seite den Schülern, Eltern und anderen Lehrkräften eine Rückmeldung geben und auf der anderen Seite sich selbst nach einiger Zeit den Leistungsstand und Prozess der Lerner wieder ins Gedächtnis rufen. Denn insbesondere vor dem Hintergrund, dass eine Lehrkraft in der Regel in vielen Klassen und unterschiedliche Fächer unterrichtet, ist am Ende eines Schul(halb)jahres oft vergessen, wie die Leistung zu Beginn und im Laufe der Zeit war. Als letztes ist noch die entspannte Atmosphäre der Leistungsbeurteilung zu nennen: Die Schüler werden nicht unter Leistungsdruck gesetzt, da sie gar nicht wissen, dass ihre Kompetenzen eingeschätzt werden.

Auch wenn solch ein Vorgehen viele Vorteile mit sich bringt und valider und reliabler als die erste Variante ist, stellt die kontinuierliche Umsetzung in der Unterrichtspraxis oft eine Überforderung für Lehrkräfte dar. Denn in der Komplexität des pädagogischen Handlungsfeldes überlagern häufig die vielzähligen didaktischen, methodischen und disziplinarischen Entscheidungen, die spontan und flexibel getroffen werden müssen, die Möglichkeiten zur konzentrierten und gezielten Beobachtung einzelner Schüler: „Classroom teacher, unlike researchers, are engaged in teaching and classroom management while simultaneously trying to observe and make sense of their student`s learning and their own teaching.“ (Genesee & Upshur 1996: 81). Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass sich bei dieser „Vermischung von Unterrichten und Beurteilen klare Aussagen in Hinblick auf Schülerleistungen nur sehr schwer machen lassen.“ (Gerngross 2005: 12).

Hinzu kommt, dass die Eingebundenheit der Lehrkraft in den Unterrichtsprozess nicht nur die Leistungseinschätzung, sondern auch die Dokumentation der Leistung während der Stunde nur bedingt möglich macht. Und auch nach der Stunde hat kaum eine Lehrkraft Zeit, sich Notizen zu machen. Kinder, Kollegen oder Eltern möchten mit ihr sprechen, sie ist für die Pausenaufsicht verantwortlich oder muss den Raum wechseln. Am Nachmittag hingegen, wenn die Lehrkraft Zeit zur Dokumentation ihrer Beobachtungen hat, sind diese oft überlagert von anderen Eindrücken und Erlebnissen am Schulvormittag. Insgesamt ist die Praktikabilität also nur bedingt gewährleistet.

Ein weiterer Aspekt, der bei dieser Form der Leistungseinschätzung problematisch erscheint, ist die mangelnde Transparenz der Beurteilung für die Schüler: Sie wissen nicht, dass ihre Leistung eingeschätzt wird, weswegen sie sich nicht unbedingt von ihrer besten Seite präsentieren können. Außerdem erfahren sie nicht, nach welchen Kriterien ihre Leistung beurteilt wird und sie erhalten keine unmittelbare Rückmeldung von der Lehrkraft. Ein Feedback nach einigen Wochen oder Monaten ist jedoch von den Lernern kaum mehr nachvollziehbar. Dementsprechend ist diese Variante nur bedingt fair und reliabel.

⁴² Zur Diskussion der Audioaufnahmen vgl. Kap. 9.2.9 Entscheidung 9.5.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen muss also nach einer anderen, systematischen und zugleich praktikablen Variante gesucht werden, wie Lehrkräfte die Sprechleistung ihrer Schüler einschätzen und die dadurch gewonnenen Informationen nachhaltig nutzen können. Diese Variante der formativen Leistungseinschätzung des Sprechens soll Folgendes gewährleisten:

1. Die Leistungseinschätzung soll kongruent zum Unterricht sein.
2. Der Leistungsstand und -fortschritt aller Lerner soll erfasst werden.
3. Die Kriterien der Leistungseinschätzung sollen von der Lehrkraft klar formuliert werden und für die Schüler transparent sein.
4. Die Lerner wissen, dass ihre Sprechleistung eingeschätzt wird, sollen aber aufgrund der entspannten Atmosphäre keinen bzw. kaum Leistungsdruck empfinden.
5. Die Lehrkräfte sollen – soweit möglich - vom unmittelbaren Handlungsdruck beim Unterrichten befreit sein, damit sie ihre Schüler konzentriert beobachten und zeitnah Aufzeichnungen machen können.
6. Die Lerner sollen nach der Leistungseinschätzung eine explizite Rückmeldung durch die Lehrkraft erhalten.
7. Die Ergebnisse sollen in die weitere Unterrichtsarbeit eingehen.
8. Die Leistungseinschätzung soll möglichst valide, reliabel, objektiv und fair sein.
9. Die Leistungseinschätzung soll für die Lehrkraft in der Komplexität des pädagogischen Handlungsfeldes praktikabel sein.
10. Sie soll das allgemeine Bild der Schüler, das die Lehrkraft im täglichen Unterrichtsgeschehen gewinnt, ergänzen.

Bei der Entwicklung des ABT-Konzeptes für die Unterrichtspraxis wurden all diese Punkte berücksichtigt. Dabei ist eine Form der Leistungseinschätzung entstanden, bei der regelmäßig teilformalisierte Situationen zur Bearbeitung von ausgewählten Aufgaben geschaffen werden, im Rahmen derer auf Grundlage eines Beobachtungsbogen die Sprechkompetenz der Schüler eingeschätzt und dokumentiert wird. Die Buchstaben ABT stehen für die drei Hauptelemente des Konzeptes:

A - Ausgewählte Aufgaben

B - Beobachtungsbögen

T- Teilformalisierte Situationen

Das hier beschriebene ABT-Konzept stellt ein Konzept dar, das es Lehrkräften in der Komplexität des pädagogischen Handlungsfeldes ermöglicht, die Sprechleistung ihrer Schüler im Unterricht formativ einzuschätzen. Es unterscheidet sich von formalen Leistungseinschätzungen, bei denen die Rahmenbedingungen sehr strikt vorgegeben sind:

Typisch ist, dass die Schüler unter besonderen und beschränkten Bedingungen ihren Leistungsstand zeigen sollen. In der Regel gilt, dass die Aufgaben genau umschrieben und für alle gleich sind, dass die Zeit begrenzt ist, individuell gearbeitet werden muss und Hilfsmittel (wie Bücher oder Aufzeichnungen) nicht benutzt werden dürfen.
(Winter 2004: 33)

Während auch beim ABT-Konzept die Aufgabe grundsätzlich für alle gleich ist, sind die weiteren Bedingungen nicht so rigide: Jedem Kind wird die Zeit gegeben, die es

benötigt, um die Aufgabe bewältigen zu können. Sie sollen sich nicht gehetzt fühlen und unter unnötigen Druck gesetzt werden (vgl. Harris & McCann 1994: 51). Auch arbeiten die Kinder nicht immer nur individuell, sondern in Auseinandersetzung mit anderen Kindern oder der Lehrkraft. Das hat zum einen den Vorteil, dass auch Aufgaben der mündlichen Interaktion gewählt werden können, und zum anderen dass die Kinder Hilfe und Unterstützung voneinander oder von der Lehrkraft erfahren können (siehe Entscheidung 5). Dadurch wird versucht, eine angstfreie bzw. -reduzierte Atmosphäre zu schaffen, in der die Kinder sich sicher fühlen und ihre Kompetenzen bestmöglichst zeigen können.

Teilweise wird bei solchen offeneren Formen der Leistungsfeststellung von „*alternative assessment*“ gesprochen (Shaaban 2001:17). Damit ist die Abkehr vom traditionellen, formalen Beurteilen gemeint:

Specifically, alternative ways of assessing students take into account variation in students' needs, interests, and learning styles; and they attempt to integrate assessment and learning activities. Also, they indicate successful performance, highlight positive traits, and provide formative rather than summative evaluation.
(Shaaban 2001:17)

Allerdings ist der Begriff der alternativen Leistungseinschätzung nicht eindeutig definiert und wird teilweise nicht kritisch genug hinsichtlich der Qualitätskriterien untersucht (vgl. Brown & Hudson 1998, 653ff). Deswegen wird das ABT-Konzept als „teilformalisiertes Konzept zur Leistungseinschätzung“ charakterisiert. Dadurch wird deutlich, dass Aspekte der formalen Leistungseinschätzung eine Rolle spielen, dass aber auch neue, alternative Wege gesucht wurden.

Wie das ABT-Konzept konkret aussieht, wird in Kapitel 9 ausführlich dargelegt. Dabei wird der Stand des Konzepts nach den theoretischen Vorarbeiten vor der empirischen Studie dargestellt. In einigen Punkten wurde es bereits zu Beginn der Pilotphase, nach den ersten Gesprächen mit den beteiligten Lehrkräften und vor der ersten Erprobung im Unterricht, geändert. Auch diese Punkte werden erläutert, so dass das beschriebene Konzept die Grundlage ist, die für die ersten Unterrichtserprobungen zugrunde lag.

9. Darstellung des ABT-Konzepts

9.1 Vorüberlegungen

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule unterliegt Rahmenbedingungen, die für alle Klassen in Hessen gelten: U.a. sind die Stundenzahl, das Alter der Schüler und die Richtlinien festgelegt. Trotzdem hat jede einzelne Klasse aufgrund vielfältiger Variablen eine individuelle Gestalt und Ausprägung (vgl. Kap. 2.1). Folglich ist jede Lehrkraft sowohl im Unterricht als auch bei der Leistungsbeurteilung mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert, die sie auf individuelle Art und Weise löst. Das ist der Grund, warum im Folgenden das Konzept zur Leistungseinschätzung des Sprechens als eine Folge von *Entscheidungen* dargelegt ist, die eine Lehrkraft zu treffen hat. Bei jeder Entscheidung stehen der Lehrkraft in einem gewissen Rahmen Möglichkeiten zur Verfügung, die sie auf ihre spezielle Unterrichtssituation abstimmen kann. Bei einigen Entscheidungen gibt es auch alternative Auswahlmöglichkeiten. Insgesamt dienen die einzelnen Entscheidungen und die ausgewählten Vorschläge zu ihrer Umsetzung als Grundlage für ein in sich stimmiges, umfassendes Konzept zur Leistungseinschätzung des Sprechens.

Bei allen Entscheidungen stehen - neben den Aspekten *goal, input, procedures* und *setting* (vgl. Kap. 4.3) - die beteiligten Menschen, Schüler und Lehrkraft, im Mittelpunkt. Immer gehen die Überlegungen vor allem davon aus, welche Erwartungen, Bedürfnisse und Pläne die beteiligten Personen haben. Dies ist - laut Underhill - typisch für die Leistungseinschätzung der Fertigkeit Sprechen:

Real people meet face to face, and talk to each other. (...) It is the people and what passes between them that are important (...) In fact, with a technique like an oral interview, it becomes impossible to talk about the 'test' independently of the people involved in it because it doesn't have a separate existence as a set of questions on paper.
(Underhill 1987: 3)

Auch aus diesem Grunde muss das Konzept zur Leistungseinschätzung des Sprechens auf die beteiligten Personen abgestimmt sein, ihnen individuellen Handlungsspielraum eröffnen und Möglichkeiten für Entscheidungen bieten.

Das unterrichtliche Konzept unterteilt sich in drei Bereiche, denen jeweils Entscheidungen zugeordnet sind: Vorbereitung (*preparation*) (Entscheidung 1-8), Durchführung (*core task*) (Entscheidung 9) und Nachbereitung (*follow-up*) (Entscheidung 10-11). Diese greifen die Fragen auf, die durch die Diskussion der Beispiele zur Erfassung der Sprechleistung im Englischunterricht der Grundschule gewonnen wurden (vgl. Kap. 7.6). Die folgenden Ausführungen stellen das ABT Konzept auf dem Stand vor der empirischen Studie dar. Im Laufe der Untersuchungen ergaben sich einige Veränderungen, die im folgenden auch dargestellt werden.

9.2 Die Entscheidungen bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung des ABT-Konzeptes

9.2.1 Entscheidung 1: Warum will die Lehrkraft die Sprechleistung der Schüler einschätzen?

Die erste Entscheidung betrifft die Frage, warum die Lehrkraft die Sprechleistung der Schüler einschätzen möchte, welches Ziel sie also damit verfolgt (vgl. Kap. 2.2). Die Leistungseinschätzung wird dadurch legitimiert, dass sie einen Zweck verfolgt und wird nicht um ihrer selbst durchgeführt: „A common misconception, held by students and teachers alike, is that a test is something which is done *to* or *at* people rather than something which is done *by* them and *for* them.“ (Harris & McCann 1994: 27).

Wie die Befragung der Lehrkräfte im Rahmen dieser Studie gezeigt hat, werden häufig mehrere Ziele verfolgt, wobei deren Gewichtung bei jeder Lehrkraft unterschiedlich ist (vgl. Kap. 6.4). Sich über die Absichten im Vorfeld klar zu werden, ist wichtig, denn dementsprechend wird die Leistungseinschätzung gestaltet:

Evaluation for accountability purposes - for parents and educational authorities - requires systematic and comprehensive evaluation of all students that is related to clearly articulated and well understood instructional objectives. It also necessitates record keeping that is well organized, clear and concise since the information may be made available to the public. In comparison, assessment for day-to-day instructional planning is largely an internal matter and, therefore, private. In these latter cases assessment methods may be more informal (...). Record keeping may be more anecdotal since these results will not be shown to others.

(Genesee & Upshur 1996: 46f)

Da es den an der Studie beteiligten Lehrkräften bei der Leistungseinschätzung im Englischunterricht der Grundschule neben der Rückmeldung für die Lehrkraft auch um das Feedback an die Kinder, die Eltern und die Sekundarstufenlehrkräfte, um die Erteilung der Noten und den positiven *washback effect* geht (vgl. Kap. 6.4), bedarf es also einer systematischen Leistungsbeurteilung und -dokumentation.

9.2.2 Entscheidung 2: Welche Kompetenzen möchte die Lehrkraft einschätzen?

Die zweite Entscheidung dreht sich um die Frage, welche Teilkompetenzen die Lehrkraft beobachten möchte: Geht es ihr darum, die Kompetenzen der Schüler bei der Lösung einer Aufgabe des zusammenhängenden Sprechen oder der mündlichen Interaktion zu beobachten? Welche sprachlichen Ressourcen stehen den Kindern zur Vermittlung ihres kommunikativen Bedürfnisses zur Verfügung? Nur wenn die Lehrkraft konkrete Vorstellungen hat, welche Kompetenzen sie einschätzen möchte, kann sie eine valide Leistungseinschätzung planen und durchführen (vgl. Kap. 8.2). Bei den Überlegungen kann die Lehrkraft auf die Kompetenzbeschreibungen

zurückgreifen, obgleich diese, wie in Kapitel 5 deutlich wurde, nur eine recht grobe Orientierung geben.

Da, wie in Kapitel 3 dargelegt, die Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler im Laufe der Grundschulzeit immer flexibler, individueller und komplexer werden, werden auch entsprechende Aufgaben gewählt, die die Kinder herausfordern, Inhalte mit ihren wachsenden sprachlichen Ressourcen und im Sinne des ZPD auch darüber hinaus auszudrücken.

9.2.3 Entscheidung 3: Welche Aufgabe und welche Themen wählt die Lehrkraft aus?

Welche Aufgaben und welche Themen die Lehrkraft wählt, ist die Frage, die zu Entscheidung 3 führt. Nicht jede Aufgabe ist für alle Sprech- und Sprachentwicklungsstufen geeignet. Wie in der Diskussion um Aufgaben dargelegt, werden die Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule nach dem Grad der Offenheit gewählt (vgl. Kap. 4.4.2 und 4.5). Anfangs stehen halb-offene Aufgaben im Mittelpunkt, bei denen sich die Kinder innerhalb eines klar umgrenzten Kontexts äußern und nur sehr geringe Variationsmöglichkeiten haben. Später werden auch offene Aufgaben im Unterricht und zur Leistungseinschätzung eingesetzt, bei denen die Kinder über die Fülle ihrer sprachlichen Kompetenzen verfügen können und sich relativ frei äußern.

Grundsätzlich gilt, entsprechend des *demand and support* Konzeptes von Cameron (vgl. Kap. 4.2.5) für die Aufgaben der Leistungseinschätzung, dass sie kongruent zum Unterricht sind. Das heißt, dass die Kinder mit dem Aufgabentyp vertraut sind, bei der ihre Kompetenz beurteilt wird, denn:

When selecting appropriate test tasks, take into account the instructional activities that they have been used in class. Students may not be able to demonstrate the full extent of their proficiency if a test task is selected that they have not seen before because the task demands may not be clear to them.

(Genesee & Upshur 1996: 178)

Gleichzeitig sollte sich aber die Aufgabe laut Genesee & Upshur auch von den vorherigen Aktivitäten unterscheiden, da die Schüler sonst nicht zeigen können, wie sie neue, wenn auch ähnliche Aufgaben sprachlich realisieren (vgl. Genesee & Upshur 1996: 183). Allerdings gibt es gerade in der Grundschule auch Aufgaben, die den Kindern schon vorher bekannt sind, die sie geübt haben und dann zur Leistungseinschätzung präsentieren (z.B. einen auswendig gelernten (Kurz-) Text wiedergeben, einen Dialog spielen). Aufgrund der elementaren Sprach- und Sprechkompetenz der Schüler stellt auch das eine Herausforderung für sie dar, die beurteilt werden kann.

Um der Vielfalt an Kompetenzen, Interessen und Bedürfnissen innerhalb einer Klasse gerecht zu werden (vgl. Diehr 2005a: 10) und die Reliabilität zu erhöhen, sind sowohl Aufgaben des zusammenhängenden Sprechens und Aufgaben der

mündlichen Interaktion sowie halb-offene und offene Aufgaben zu wählen (vgl. Kap. 8.2).

Formative evaluation is more effective when diversified. Since language performance requires students to demonstrate a wide range of knowledge, skills, and attitudes, a single instrument or the performance of a single task is not enough to provide these students with an accurate picture of their strengths and weaknesses.
(Vandergrift 2000: 294)

Genesee & Upshur machen außerdem deutlich, dass die Aufgaben eine angemessene Herausforderung für die Schüler darstellen müssen: „Is the task of appropriate difficulty, or is it so difficult that students will be unable to demonstrate the language skills they have acquired? Conversely, is it so easy that all students will find it trivial or unchallenging?“ (Genesee & Upshur 1996: 185).

Auch die Sozialform, in der eine Aufgabe bewältigt wird, ist nach Weir 1988: 78f zu differenzieren. Underhill 1988: 28 stellt vier Möglichkeiten vor, die darstellen, mit wem der Lerner, dessen Leistung eingeschätzt werden soll, spricht:

- mit dem Gesprächspartner (*interviewer*), der ihn auch beurteilt
- mit dem Gesprächspartner (*interlocutor*), der ihn nicht beurteilt
- mit einem anderen Lerner
- mit einer Gruppe von Lernern

Da in der Klassensituation in der Regel keine zweite Lehrperson zur Verfügung steht, die nur als Gesprächspartner (*interlocutor*) agieren kann, während ein anderer den Lerner beurteilt, fällt für die Klassensituation in der Grundschule die zweite Variante weg. Allerdings muss die Liste insbesondere bei jungen Lernern ergänzt werden. Denn Lerner, deren Leistung eingeschätzt werden soll, können auch

- mit einem anderen Lerner und der Lehrkraft (*interviewer*) und
- mit einer Gruppe von Lernern und der Lehrkraft (*interviewer*)

sprechen. Gerade im Frühenglischunterricht, bei der die Schüler, wie die Diskussion in Kapitel 3 deutlich machte, oft noch auf die Hilfe der Lehrkraft angewiesen sind, wenn das Gespräch ins Stocken oder zum Stillstand kommt, kann die Anwesenheit der Lehrkraft hilfreich sein.

Wie bei den unterschiedlichen Beispielen zur Erfassung der Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule dargestellt wurde (vgl. Kap. 7), ist ein Vorteil von Aufgaben, die mit einem Partner (Lehrkraft oder Lerner) oder in der Kleingruppe gelöst werden (statt in einem Sprachlabor), dass hier eine natürliche, interaktive Kommunikationssituation abgebildet wird. Sprechen Schüler untereinander, so ist es möglich, dass sie weniger schüchtern und zurückhaltend sind als sie es in einem Gespräch mit der Lehrkraft sind (vgl. Underhill 1988: 30).⁴³ Allerdings kann es bei Schülerinteraktionen problematisch werden, wenn ein Lerner das Gespräch dominiert und der andere nicht sein sprachliches Potential zeigen kann oder wenn eine Antipathie zwischen den Schülern herrscht. Auch wenn die Sprechkompetenz der einzelnen Kinder einer Gruppe sehr differiert, kann das die Leistungseinschätzung beeinflussen. Um dies zu vermeiden, kann die Lehrkraft als Interaktionspartner agieren. So sind die Bedingungen für alle Schüler relativ vergleichbar. Allerdings werden, wenn die Lehrkraft *interviewer* ist, sehr hohe Anforderungen an die Lehrkraft gestellt: Sie muss interagieren und gleichzeitig die

⁴³ Ob dies für die Situation in der Grundschule auch zutrifft, in der die Schüler oft ein vertrauensvolles und unbefangeneres Verhältnis zu der Lehrkraft haben, müsste meiner Meinung nach erst überprüft werden.

Leistung der Lerner beobachten und einschätzen (vgl. Weir 1988: 80, Underhill 1988:29). Dies wird noch erschwert, wenn sie mehrere Schüler gleichzeitig beobachten und einschätzen soll (vgl. Underhill 1988: 31). Aus diesem Grund werden im ABT-Konzept Kleingruppen mit maximal vier Schülern für die Leistungsbeurteilung gebildet, bei der die genannten Kriterien (Leistungsstärke, Mitteilungsbereitschaft und Sympathien) beachtet werden. Außerdem werden die verschiedenen Möglichkeiten der Interaktionsform genutzt, damit die Vor- und Nachteile der einzelnen Varianten ausgeglichen werden.

Die Aufgaben können miteinander kombiniert oder einzeln verwendet werden. Da es sich beim ABT-Konzept um ein formatives Verfahren handelt, müssen - anders als bei in Kapitel 7 beschriebenen summativen Tests - nicht viele Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungen auf einmal von den Schülern bewältigt werden. Es reicht, dass sie zu einem Zeitpunkt nur eine Aufgabe bzw. eine Kombination aus zwei Aufgaben (z.B. Beschreibung des Tagesablaufs und anschließendes Gespräch darüber) bewältigen, da zu einem anderen Zeitpunkt im Schuljahr eine andere Aufgabe gewählt wird.

Da bei den Aufgaben im Mittelpunkt steht, dass die Schüler herausgefordert werden, sich über einen bedeutungsvollen Inhalt auszutauschen, sind, wie in Kapitel 4.2.2 deutlich wurde, die Themen von elementarer Bedeutung. Dabei geht es im Sinne des lernorientierten Ansatzes (vgl. Cameron 2001: 1f) vor allem darum, dass solche gewählt werden, die die Lerner zum Sprechen motivieren, da sie für sie aktuell und von Interesse sind. Weil die einzelnen Schüler innerhalb einer Klasse unterschiedliche Vorlieben, Abneigungen und Interessen haben, spiegelt sich diese Heterogenität auch bei der Leistungseinschätzung wieder. So werden im Laufe eines Schuljahres bei der Leistungsbeurteilung verschiedene Themen berücksichtigt und/oder den Schülern eine freie Wahl des Themas angeboten, z.B. wenn sie eine Präsentation halten („*My day*“, „*My family*“ oder „*My pet*“). Durch solch ein breites Spektrum an Themen ist die Zuverlässigkeit und Fairness der Leistungseinschätzung erhöht (vgl. Kap. 8.2).

9.2.4 Entscheidung 4: Welche Erwartungen hat die Lehrkraft an die Sprechkompetenz der Kinder?

Schon bei Entscheidung 2 hat sich die Lehrkraft grundsätzlich darüber Gedanken gemacht, welche Kompetenzen sie einschätzen möchte. Nun kann sie das bei der 4. Entscheidung - bezogen auf eine spezielle Aufgabe - präzisieren: Welche Kompetenzen kann ein Kind bei der Bewältigung dieser konkreten Aufgabe zum jetzigen Zeitpunkt zeigen? Diese Erwartung hängt von den Kontextbedingungen und dem vorangegangenen Unterricht ab: Die Lehrkraft weiß z.B., welche Strukturen und Lexik im Unterricht erarbeitet wurden und möchte nun erfahren, ob bzw. in welchem Umfang die einzelnen Lerner über diese in Aussprache und Verwendung verfügen, wenn sie einen Inhalt vermitteln wollen. Zugleich sind die Erwartungen aber auch von dem Bild, das die Lehrkraft von dem individuellen Lerner hat, abhängig: Bei einem Kind, das ihrer Meinung nach generell über gute Sprechkompetenz verfügt, werden andere Leistungen erwartet als von einem Lerner, der in den Augen der Lehrkraft eine eher schwache Sprechkompetenz hat.

Grundsätzlich stellt sich deswegen für die Lehrkraft die Frage, ob sie ihre Erwartungen abhängig von dem Unterrichtsziel formulieren möchte (*criterion-referencing*) oder in Bezug auf die individuelle Entwicklung des Lernalers (*self-referencing*). Dieser Aspekt wird in der Regel erst in Zusammenhang mit der Beurteilung der Schüler berücksichtigt und dort auch ausführlich diskutiert (vgl. Kap. 9.2.9). Allerdings ist die Entscheidung darüber bereits für die Bewusstmachung der Erwartungen relevant, da auf dieser Grundlage später die Beurteilung geschieht. Die Norm bestimmt also die spätere Wahrnehmung der Kompetenzen (vgl. Winter 2004: 63)

Grundsätzlich werden die Erwartungen an die Kompetenzen der Schüler in der Regel von Lehrkräften implizit bei der Planung mitbedacht. Sie können aber auch - entsprechend des Vorgehens von Kahl & Knebler bei dem Sprachtests - schriftlich in einem Erwartungshorizont fixiert werden. Ebenso wie also z.B. bei einer schriftlichen Leistungseinschätzung im Fach Sachunterricht die erwartete Antwort mitbedacht wird, sollte dies auch bei einer mündlichen Leistungseinschätzung im Englischunterricht der Grundschule geschehen. Wie Kahl & Knebler feststellten, können diese Überlegungen am wenigsten präzise bei offenen Aufgaben sein, da diese dem Schüler die Möglichkeit bieten, relativ frei zu formulieren und eine Fülle an sprachlichen Ressourcen variabel zu nutzen.

In der Regel werden die Erwartungen zwar schon früh bedacht, können aber im Laufe des Unterrichts Veränderungen erfahren (*task-in-process*). Wichtig ist laut Cameron, dass sie weder zu hoch noch zu tief angesetzt werden, denn: „Educational research demonstrated long ago that children live up to the expectations of their teachers, whether those are low or high.“ (Cameron 2001: 240).

9.2.5 Entscheidung 5: Welche hilfreichen Impulse bereitet die Lehrkraft für die Kinder vor?

Bei der fünften Entscheidung geht es darum, welche hilfreichen Impulse die Lehrkraft für die Kinder vorbereitet. Wie bei der Darstellung des *task demand and task support*-Konzeptes von Cameron deutlich wurde (vgl. Kap. 4.2.5) sind neben den Überlegungen und Entscheidungen hinsichtlich der Erwartungen und Anforderungen auch jene bezüglich der Hilfen wichtig. Die Lehrkraft antizipiert bereits vor der Leistungsbeurteilung, welche Unterstützung sie den Kindern geben möchte, wenn diese z.B. ins Stocken geraten. Passiert das in einer natürlichen Situation außerhalb der Schule oder auch im Schulalltag, ist es selbstverständlich, dass diesem Kind von der Lehrkraft oder Mitschülern geholfen wird. Dieses Aufeinander-Eingehen und Unterstützen, die bei der Reziprozität des Sprechens typisch ist, prägt jegliche Kommunikation (vgl. Kap. 3.2).

Bei der Leistungseinschätzung wird dieses typische Merkmal jedoch weniger praktiziert: Hier sollen die Kinder laut Harris & McCann ihre Kompetenzen auf sich gestellt und ohne Unterstützung zeigen. Nur auf diese Art und Weise, so die Argumentation, sei die Leistungseinschätzung zuverlässig, fair und objektiv (vgl. Harris & McCann 1994: 53). Dass dieser Standpunkt nicht ohne Weiteres haltbar ist, haben die Ausführungen zu den Qualitätskriterien in Kapitel 8.2 deutlich gemacht. Denn wenn für jedes Kind grundsätzlich die Möglichkeit bereit steht, bestimmte

Hilfen zu bekommen, so ist dies fair und zuverlässig, auch wenn nur einige Kinder davon Gebrauch machen. Entscheidend ist allerdings zweierlei: Jedes Kind, das Hilfe braucht, muss diese bekommen und die Tatsache, dass Hilfe gebraucht wurde, sollte in die Beurteilung eingehen. Für die Kinder kann es beruhigend sein, zu wissen, dass sie Hilfe bekommen, wenn sie diese benötigen. Dadurch können mögliche Ängste vor der Leistungseinschätzung reduziert oder genommen werden, und die Kinder können sicherer auftreten. Auch Cameron vertritt mit Bezug auf Vygotsky diesen Ansatz:

we do not get a true assessment of a child's ability by measuring what she or he can do alone and without help; instead, (...) what a child can do with helpful others both predicts the next stage in learning and gives a better assessment of learning.
(Cameron 2001: 219)

Diesem Ansatz folgend macht sich die Lehrkraft bereits vor der Leistungseinschätzung Gedanken, welche visuellen, auditiven oder kinaesthetischen Impulse, die den Kindern aus dem Unterricht vertraut sind, angemessen für die jeweilige Aufgabe sind. Geht es z.B. darum, dass die Kinder einen Reim vortragen, kann der Text, mit Hilfe dessen die Kinder vorher geübt haben, bereit gestellt werden, falls die Kinder nicht mehr weiter wissen. Handelt es sich um eine *action story*, kann es durchaus hilfreich sein, dass die Lehrkraft die Bilder bereit legt, die die entsprechenden Handlungssequenzen darstellen und die beim Üben von den Kindern ins Heft eingeklebt wurden. Oder die Lehrkraft entschließt sich, die entsprechende Mimik, die die Kinder erlernt haben, einzusetzen, um dem Schüler auf die Sprünge zu helfen.

Neben den visuellen und kinaesthetischen Hilfen gibt es die auditiven Unterstützungen: Die Lehrkraft gibt sprachliche Impulse zusätzlich zur Arbeitsanweisung (z.B. „*What else can you see?*“; „*What is this?*“) oder bei Wortschatzlücken.

Damit die Hilfen entsprechend der Diskussion in Kapitel 4.2.5 eine vertiefte kognitive Verarbeitung auslösen, also eine eigenständige Leistung evozieren, sind die als Impulse zu begreifen. Gibt die Lehrkraft z.B. eine Struktur bei einer Bildbeschreibung vor und das Kind wendet sie anschließend an, so handelt es sich um einen hilfreichen Impuls. Spricht das Kind jedoch nur die Struktur nach, verfügt aber im Weiteren nicht darüber, so ist das „Vorsagen“ sicherlich eine kurzfristige Hilfe, dient aber nicht der weiteren selbständigen Bewältigung der Aufgabe. Die hilfreichen Impulse gilt es, aufgrund dieser Überlegungen zu planen und vorzubereiten.

9.2.6 Entscheidung 6: Nach welchen Kriterien kann die Sprechleistung der Kinder eingeschätzt werden?

Entscheidung 6 befasst sich mit den Kriterien, nach denen die Sprechleistung der Kinder eingeschätzt werden kann. Sie ergeben sich aus den Kompetenzen, die die Kinder bei der Bewältigung der Aufgabe zeigen können. Da das vorrangige Ziel die Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache ist, spielen neben den „traditionellen“

Kriterien der linguistischen, artikulatorischen und grammatikalischen Richtigkeit auch in besonderem Maße die Kriterien der Interaktion sowie der erfolgreichen inhaltlichen Bewältigung der Aufgabe eine Rolle. Underhill beschreibt die Veränderung von den traditionellen zu den kommunikativen Kriterien folgendermaßen:

Traditional mark categories concentrate on the language produced, reflecting the view that accurate command of language is an end in itself, irrespective of who is talking to whom and why. Familiar components of language proficiency commonly used are:

- Grammar
- Vocabulary
- Pronunciation, Intonation and Stress
- Style and Fluency
- Content

(...) With the shift in emphasis to language as a tool for communication (...), the more modern style of mark categories requires a consideration of the speaker and the context as well as the correctness of what is said - they all cover aspects of a speaker's 'performance', and are sometimes called 'performance criteria'.

(Underhill 1987: 96)

Zu den kommunikativen bzw. Performanz-Kriterien zählen die Gesprächsbeteiligung (vgl. Zydati 2002: 187) bzw. die Gesprächsfähigkeit (vgl. Quetz 1999: 100), was das Interaktionsverhalten mit einschließt. In modernen Kriterienkatalogen werden die traditionellen und neueren Merkmale nur selten unterschieden und meist zusammen aufgelistet.

Die Begrifflichkeiten und der Umfang der in der Literatur genannten Kriterien ist unterschiedlich. So nennt Quetz für die Leistungseinschätzung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht der Grundschule folgende Kriterien:

- Inhaltliche Angemessenheit
- Wortschatz
- Grammatik
- Gesprächsfähigkeit
- Aussprache und Intonation ...

(vgl. Quetz 1999: 99f).

Im GER findet sich ein Bewertungsraster mit folgenden Kriterien:

- Spektrum (das umfasst Wörter und Redemittel)
- Korrektheit (Strukturen und Satzmuster)
- Flüssigkeit
- Interaktion
- Kohärenz

(vgl. Goethe Institut Inter Nationes 2001: 37f)

Eine umfangreiche Studie zur Leistungseinschätzung im Fach Englisch in Ungarn ergab folgende Kriterien für die Leistungseinschätzung des Sprechens:

- Grammar and discourse management
- Vocabulary
- Communicative ability
- Speech quality (Aussprache)

(vgl. Alderson, Nagy & Öveges 2000: 145)

Diese Liste könnte noch weiter fortgeführt werden, ist aber ausreichend, um Folgendes zu verdeutlichen: Meist werden nicht mehr als vier bis fünf Kriterien angegeben. Dies geschieht, denn „it is not normally feasible for a live assessor to

keep track of more than three or four of these criteria at the same time.” (Underhill 1987: 96). Insbesondere Lehrkräfte, die keine oder wenig Erfahrung mit Leistungseinschätzung haben, sollten sich demnach auf wenige beschränken.

Welche Kriterien sind nur aber inhaltlich angemessen und sinnvoll für die Leistungseinschätzung des Sprechens im Frühen Fremdsprachenunterricht? Neben den traditionellen Merkmalen sind im Englischunterricht der Grundschule, wie in Kapitel 3 deutlich wurde, insbesondere Kreativität, Flexibilität und Mut beim Umgang mit den begrenzten sprachlichen Möglichkeiten, die Unbefangenheit im Umgang mit der Fremdsprache sowie die Anwendung von kommunikativen Strategien wichtig. Um dieser Tatsache Gewicht zu verleihen, wurden diese Aspekte im ABT-Konzept zu dem Kriterium „Kreativität und Flexibilität“ (einschließlich Strategien) zusammengefasst und neben die traditionellen Kriterien „Wortschatz und Strukturen“ und „Aussprache“ gestellt. Der Aspekt Grammatik wurde nicht als separates Merkmal erfasst, sondern unter dem Kriterium „Wortschatz und Strukturen“ zusammengefasst, da die grammatische Progression immer an Lexikon und Strukturen gebunden ist (vgl. Kap. 2.6).

Wie ist es nun aber mit den Performanz-Kriterien „Kommunikation“ und „Inhalt“? Zunächst zu dem Merkmal „Inhalt“: In der Literatur wird es oft nicht separat als Bewertungskriterium genannt (vgl. Goethe Institut Inter Nationes 2001: 37f, Alderson, Nagy & Öveges 2000: 145, Brandenburg 1997: 7ff). Auch bei den Beispielen zur Erfassung der Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule (vgl. Kap. 7) taucht es nicht auf. Trotzdem gibt es einige Beispiele für den frühen Fremdsprachenunterricht, bei denen dieser Aspekt genannt wird. Hierbei geht es dann darum, ob die Aufgabe inhaltlich angemessen gelöst wurde und ob die Äußerungen einen Bezug zur Aufgabe erkennen lassen (vgl. Behr & Kierepka 2002 b: 7, Quetz 1999: 99). Diese Gesichtspunkte sind aber aufgrund der Kontextbedingungen redundant: Die Kinder werden im Unterricht auf die Aufgabe vorbereitet und wissen, zumindest ungefähr, welche Aufgabe sie bewältigen sollen. Wenn sie sich trotzdem inhaltlich nicht angemessen äußern, kommt die Lehrkraft zu Hilfe. Da die Leistungseinschätzung im Klassenraum stattfindet, wissen die Mitschüler schnell, wie die Aufgabenstellung lautet und können sich inhaltlich darauf einstellen. Eine Äußerung der Kinder, die nicht der Aufgabenstellung entspricht, ist dementsprechend recht unwahrscheinlich.

Beim Aufsagen eines auswendig gelernten Kurztexzes muss das Kriterium Inhalt berücksichtigt werden. Dabei geht es darum, dass die Kinder den Text vollständig und korrekt aufsagen können.

Das zweite Performanz-Kriterium „Kommunikation“ bzw. „Interaktion“ oder „Gesprächsfähigkeit“ muss wegen der Reziprozität beim Sprechen (vgl. Kap. 3.2) Teil der Leistungseinschätzung sein. Bei der Bewältigung einer Aufgabe - sowohl beim zusammenhängenden Sprechen als auch bei der mündlichen Interaktion - interagieren die Kinder untereinander und/oder mit der Lehrkraft, die als Sprechpartner und/oder Zuhörer agiert. Die Fertigkeit Hörverstehen wird also bei der Leistungseinschätzung auch berücksichtigt.

Schließlich wurden folgende Kriterien für die Einschätzung der Sprechleistung zusammengestellt:

- Kommunikation
- Wortschatz und Strukturen
- Aussprache

- Kreativität und Flexibilität.

Da die Wiedergabe eines auswendig gelernten (Kurz-) Textes eine ganz besondere Aufgabenform darstellt, weil der Text vorgegeben ist, liegt hier der Schwerpunkt auf Aussprache und inhaltlicher Vollständigkeit und Korrektheit. Deswegen werden hierbei die Kriterien

- Aussprache
- Inhalt

berücksichtigt.

Auch hier zeigte sich im Laufe der Untersuchung, dass Veränderungen und Erweiterungen nötig waren.

9.2.7 Entscheidung 7: Wie plant die Lehrkraft die Dokumentation der Einschätzung?

Die 7. Entscheidung dreht sich um die Frage, wie die Lehrkraft die Dokumentation der Einschätzung plant. Die in Kapitel 8.2 erläuterte prüferbezogene Reliabilität (*rater-related reliability*) kann nur dann gewährleistet werden, wenn den Lehrkräften a) die verschiedenen Kriterien der Leistungsbeurteilung bewusst sind und sie b) verstehen, was diese umfassen.

Um Punkt a) sicherzustellen, werden die einzelnen Kriterien auf einem Bogen vorgegeben statt die Lehrkräfte zu freien Notizen aufzufordern. Außerdem kann die Leistungseinschätzung hier schneller dokumentiert werden, weil die Lehrkräfte zunächst nur durch ein Kreuz, ein Häkchen oder einen Kringel aus vorgegebenen Vorschlägen auswählen (und evtl. weitere kurze Notizen machen): „In comparison with anecdotal records, checklists and rating scales are relatively structured and close ended and, therefore, require less time and effort to complete.“ (Genesee & Upshur 1996: 90).

Punkt b) soll unterstützt werden durch die Tatsache, dass auf dem Bogen u.a. die Kriterien näher erläutert werden. Um die Praktikabilität zu erhöhen, werden die Erläuterungen, wie es Genesee & Upshur vorschlagen unter Überschriften wie z.B. Wortschatz und Strukturen gefasst: „Prepare descriptions of each item above; the descriptions should be clear, concise and meaningful.“ (Genesee & Upshur 1996: 94). Eine andere Variante die zunächst verfolgt wurde, bei der die einzelnen Elemente in mehreren Formulierungen aufgeschlüsselt und nicht unter eine Überschrift gestellt werden (vgl. Drese 2004a), wurde noch vor der empirischen Studie verworfen. In diesem Vorschlag waren viele Einzelaspekte aufgelistet, die unter dem Druck der unmittelbaren Leistungsbeurteilung nicht bewältigt werden können (vgl. Kap. 9.2.6; Underhill 1987: 100).

Die Aufschlüsselungen der Kriterien erfolgt entsprechend des Vorgehens der BIG-Standards, des GERS und der Portfolios in einer Kann-Formulierung. Hierdurch wird deutlich, dass es nicht primär um die Defizite geht, sondern darum, was sie Kinder (schon) können. Bei der Beschreibung der Kriterien gibt es nun verschiedene Möglichkeiten:

Checklisten oder Skalen?

Als erstes geht es um die Entscheidung, ob Checklisten oder Skalen verwendet werden sollen. Bei Checklisten wird eine Liste von Aussagen bzw. Fragen abgehakt, z.B.

Hake ab:

Der Schüler kann Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen. _____

oder:

Kreuze an:

Der Schüler kann Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen. Ja Nein

Es geht bei Checklisten also immer nur um ein Ja/Nein bzw. Kann er/Kann er nicht. Dadurch wird allerdings nicht die Wirklichkeit der Kommunikation abgebildet. Oftmals ist es nämlich so, dass die Kinder eine Kompetenz zu einem gewissen Maße beherrschen: „Der Schüler kann meistens Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen.“ Oder: „Der Schüler kann nur selten Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen.“. Eine absolute Entscheidung über die kommunikative Bewältigung der Aufgabe würde dem Schüler also nicht gerecht werden - im positiven genauso wenig wie im negativen Sinn.

Deswegen sind Skalen zuverlässiger und fairer. Bei Skalen ist eine Gradierung möglich. Sie können unterschiedlich gestaltet werden. So gibt es Skalen, bei denen nur die Endpunkte genannt werden (immer - nie), sogenannte nicht definierte Skalen (vgl. Underhill 1987: 24; Genesee & Upshur 1996: 90):

Der Schüler kann Arbeitsanweisungen im Unterricht folgen.

immer 1 2 3 4 5 nie

Bei den definierten Skalen werden Begriffe für die einzelnen Stufen gefunden:

Der Schüler kann Arbeitsanweisungen im Unterricht folgen.

Immer	oft	manchmal	kaum	nie
1	2	3	4	5

Eine sehr ausführliche Art von definierter Skala ist das *Benchmarking*, bei dem für jede Kompetenzstufe ausführliche Beschreibungen, sogenannte Deskriptoren, gefunden werden. Hier gibt es zum einen die globalen bzw. ganzheitlichen Niveaunkretisierungen (*global or holistic rating scale*) (vgl. Harris & McCann 1994: 13) bei denen eine allgemeine Beschreibung für eine Kompetenzstufe formuliert wird, wie in diesem Beispiel:

1 =	<p>Many words are not clearly spoken. Voice is more monotone in presentation. Rate of speech is either too fast or too slow. Pauses or emphases for effect are not in evidence. Voice is low, making hearing of the presentation difficult. Presentation shows poor organization. The audience reacts in a disinterested manner. There is minimal student preparation in evidence. Material in presentation is inappropriate or does not appear relevant to the topic. Format of presentation lacks structure. Audience is not engaged.</p>
-----	---

Saskatchewan Education (1991)

Auch wenn es zunächst recht praktikabel erscheint, ist es doch inhaltlich problematisch: Das Kind, das undeutlich spricht, muss nicht gleichzeitig monoton vortragen. Der Schüler, dessen Präsentationsmaterial schlecht gewählt ist, kann durchaus eine angemessene Geschwindigkeit beim Sprechen haben. Außerdem kann es bei diesen globalen Beschreibungen leicht passieren, dass nicht alle Kriterien bedacht werden.

Deswegen werden häufiger analytische Niveaunkretisierungen formuliert. Hierbei wird die Kompetenz für jedes einzelne Kriterium aufgeschlüsselt, z.B. bei dieser Tabelle des British Council Hungary, von dem ein kleiner Ausschnitt hier gezeigt wird:

	Grammar and discourse management	Vocabulary	Communicative ability	Speech quality
7	(...)			
4				
3	- message is conveyed mostly adequately using an adequate range of linguistic structures, although some major and minor errors occur - speech organization is mostly coherent with occasional inconsistencies	- appropriate vocabulary	- candidate contributes sufficiently to the communication - contributions are mostly relevant but may be inappropriate - candidate may lack sensitivity to turn-taking	- candidate produces the features of spoken English (individual sounds, stress, intonation) sufficiently well to be understood
2				
1	- uses inadequate linguistic structures, errors may obscure the message - speech organisation lacks coherence	- limited and/or appropriate vocabulary	- candidate contributes little to the communication - contributions are irrelevant and/or inappropriate - candidate lacks sensitivity to turn-taking	- it is difficult to understand the message because candidate produces some features of spoken English (individual sounds, stress, intonation) poorly
0	No assessable output from candidate	No assessable output from candidate	No assessable output from candidate	No assessable output from candidate

(Alderson, Nagy & Öveges 2000: 147)

Die analytischen Niveaueinkonkretisierung können sehr hilfreich und zuverlässig sein, unter der Voraussetzung, dass sie homogen sind, also eine durchgängige Gradierung haben. Doch das ist schwierig zu realisieren. Selbst der GER, das wohl bekannteste Beispiel eines analytischen *Benchmarkings*, das vielfach erprobt wurde, wird deswegen kritisiert. Vogt nimmt Quetz' Kritik am GER auf und sagt: „Die Stufungen zwischen Niveaus, die eine Kompetenz beschreiben, sind in ihren Merkmalen unsystematisch. Dies erschwert den Benutzern eine Identifikation mit den Niveaustufen mit einer durchgängige logischen und graduellen Abstufung.“ (Vogt 2004: 51). Inhaltlich homogene, logisch gradierte und genaue analytische Niveaueinkonkretisierungen sind also nur nach einer gründlichen empirischen Untersuchung möglich. Da derzeit keine solche vorliegt wurden für diese Arbeit Skalen mit Begriffen für die einzelnen Stufen gewählt. Diese haben - gegenüber den Zahlen - den Vorteil, dass sie einfacher in eine mündliche Rückmeldung an die Schüler umgesetzt werden können.

Die Anzahl der Skala wird auf vier Stufen beschränkt, also auf eine gerade Zahl. Damit wird eine Entscheidung zugunsten einer eher positiveren oder negativeren Einschätzung herausgefordert, was bei einer ungeraden Skalenzahl nicht der Fall ist: hierbei entscheiden sich die Nutzer hauptsächlich für den mittleren Bereich, nur selten für die Extremwerte.

Der Einsatz des Beobachtungsbogens und seine Gestaltung

Die Kriterien sowie die aufgeschlüsselten Beschreibungen werden auf einem Beobachtungsbogen dargestellt. Wiederum müssen hier Entscheidungen getroffen werden: Soll es einen Bogen geben, in der alle Schüler einer Klasse eingetragen werden? Beispiele dafür finden sich z.B. in den Handreichungen zu Playway und Bausteine Magic (Bausteine Magic 2004, Playway 3 Rainbow Edition 2004a, Playway 4 Rainbow Edition 2004b). Oder wird für jeden Schüler ein einzelner Bogen genutzt, wie dies z.B. bei Ginger der Fall ist (Ginger 1 2004, Ginger 2 2005)?

Ein Vorteil eines einzelnen Bogens für jeden Schüler ist, dass die Lehrkraft den Schülern ihren Bogen zeigen, wenn sie ihnen Feedback gibt. Sie kann anhand des Bogens erklären, was sie notiert hat, ohne dass währenddessen ein Kind die Einschätzung der anderen Schüler zu sehen bekommt. Weitere Pluspunkte sind der Platz, den der einzelne Bogen für individuelle Notizen bietet und die Übersichtlichkeit.

Als nächstes entscheidet die Lehrkraft, welche Informationen sie auf dem Bogen vermerken muss. Damit die Leistungseinschätzung auch später noch nachvollzogen werden kann, sollte der Name des Schülers, das Datum, die Aufgabe und das Thema eingetragen sowie ein zusätzliches Blatt mit der Beschreibung der Aufgabe und dem Erwartungshorizont ergänzt werden.

Neben den Skalen zur Beschreibung der Kompetenzen, die für alle Kinder gleich bzw. standardisiert sind, sollte es Platz für individuelle Notizen geben. Hier kann die Lehrkraft notieren, wenn das Kind Probleme bei der Aussprache eines bestimmten Lautes hat, wenn es eine besonders kreative Leistung zeigt etc. und bekommt damit ein detaillierteres und lebendigeres Bild von dem Schüler. Damit die Lehrkraft sich konkret Aufzeichnungen zu den einzelnen Kriterien machen kann, wurde die Tabelle um eine freie Spalte erweitert.

Die Beobachtungsbögen, die auf Grundlage der dargestellten Überlegungen für die Wiedergabe eines auswendig gelernten (Kurz-) Textes (oben) bzw. für die anderen Aufgaben (unten) konzipiert wurden, sahen zu Beginn der Untersuchung folgendermaßen aus:

Text: _____
 Name: _____

Datum: _____

	gene- rell	weit- ge- hend	teil- weise	kaum	Bemerkungen
... kann Laute und Lautfolgen deutlich und lautrichtig aussprechen					
... kann Intonation und Rhythmus zur Bedeutungsvermittlung nutzen					
... kann den Text vollständig und selbständig aufsagen					

Aktivität: _____
 Name: _____

Thema: _____
 Datum: _____

	gene- rell	weit- ge- hend	teil- weise	kaum	Bemerkungen
Kommunikation ... kann die Äußerungen des Sprechpartners verstehen und Bezug darauf nehmen ... kann auf seine Zuhörer eingehen					
Wortschatz und Strukturen ... greift in großem Umfang auf den erlernten Wortschatz und die erlernten Strukturen zurück ... nutzt den erlernten Wortschatz und die erlernten Strukturen bedeutungsrichtig und korrekt ... zeigt erste Einsichten in grammatikalische Phänomene					
Aussprache ... kann die erlernten Laute und Lautfolgen deutlich, flüssig und lautrichtig aussprechen ... kann Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen ... verfügt über eine Aussprache, bei der es i. d. R. keine Verständigungsprobleme gibt					
Kreativität und Flexibilität ... geht unbefangen mit der Fremdsprache um ... wendet Kommunikationsstrategien an ... zeigt Kreativität und Mut, Neues auszuprobieren					

Vor der Pilotstudie fand ein Gespräch mit den an der Vorstudie beteiligten Lehrkräften statt, in dem über diesen Beobachtungsbogen diskutiert wurde. Die ersten drei Bereiche (Kommunikation, Wortschatz und Strukturen, Aussprache) erschienen ihnen klar und eindeutig. Die Kriterien, die unter der Überschrift „Kreativität und Flexibilität“ gesammelt waren, wurden zunächst anhand von Beispielen besprochen. Im Laufe dieses Gespräches wurde deutlich, dass auch die Tatsache, ob die Kinder die Aufgabe selbständig bewältigen können oder nicht, in dem Bogen vermerkt werden sollte.

Im Laufe der Studie stellte sich jedoch dieser Aspekte, wie auch weitere, als überarbeitungswürdig heraus, wie bei der Analyse der empirischen Daten deutlich wird.

9.2.8 Entscheidung 8: Wie bereitet die Lehrkraft die Schüler vor?

Bei der achten Entscheidung, die bereits im Rahmen des *attainment tests* von Johnstone, Low & Brown diskutiert wurde (vgl. Kap. 7.5), geht es darum, wie die Lehrkraft die Schüler vorbereitet. Laut Underhill und Johnstone sollen die Kinder ausführlich informiert werden, damit ihnen von vornherein mögliche Ängste und negative Gefühle, die mit Leistungsbeurteilung oft verbunden sind, genommen werden können (vgl. Underhill 1988: 27; Johnstone, Low & Brown 1996: 62). Insbesondere für den frühen Fremdsprachenunterricht wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Kinder angstfrei in einer entspannten Atmosphäre lernen sollen und dass die Kinder durch bzw. bei der Leistungseinschätzung nicht unter Leistungsdruck gestellt werden sollen (vgl. Shaaban 2001: 17f). Stattdessen soll nach Wegen gesucht werden, die die Leistungseinschätzung „als positive Erfahrung erlebbar werden lassen“ (Sarter 1997: 143). Der Gedanke, der dahinter steht, ist, dass die Motivation zum und das Interesse am Lernen einer Sprachen und am Lernen allgemein bei den Kindern nicht frühzeitig abgebaut werden darf (vgl. Hoffmann 2001: 5, Wunsch 2003: 6, Behr & Kierepka 2002: 20f, Sarter 1997: 142). Da die Motivation zu einem der drei Hauptziele des Frühen Fremdsprachenlernens zählt (vgl. Kap. 2.2) sind diese Überlegungen mit großer Sensibilität zu berücksichtigen. Leider wird jedoch häufig, wie in Kapitel 6.1 dargestellt wurde, insbesondere in Zusammenhang mit der Diskussionen über Noten, der Eindruck erweckt, dass dies nur für den frühen Fremdsprachenunterricht gilt, dem eine Sonderrolle zugesprochen wird. Dabei trifft es vielmehr auf alle Fächer zu: Leistungsdruck und Angst kann den Kinder die Freude an einem Fach und dem Lernen nehmen, weswegen ein sensibler Umgang mit Leistungseinschätzung in allen Fächern wichtig ist. Nicht nur die Mehrsprachigkeit kann durch eine negative Lern- und Leistungskultur gefährdet werden. Auch die Freude am Lesen, am Schreiben von Geschichten, am Knobeln bei Rechenproblemen, am Forschen und Experimentieren in der Umwelt und Technik, beim Singen und Malen etc. darf nicht verloren gehen.

Ein Schlüsselwort bei den Befürchtungen um Leistungsdruck und Angst ist die Transparenz. Wenn den Kindern transparent gemacht wird, wie die Leistungseinschätzung sowohl inhaltlich als auch organisatorisch gestaltet wird, können sie sich schon vorher damit auseinandersetzen. Müssen sie dies während der Bewältigung der Aufgabe tun, kann es sich, wie oben dargestellt, negativ auf ihre

Leistung auswirken. Die Schüler sind durch die Vorbereitung sicherer und zeigen bessere Leistungen, da sie nicht mit Unerwartetem rechnen müssen (vgl. Underhill 1987: 19). So wird die Leistungseinschätzung fairer, reliabler und valider.

Die Lehrkraft sollte ausnahmslos immer erklären, wie die Leistungseinschätzung organisiert sein wird: „We should also inform students of at least the basic outlines of our assessment, so that not only our assessment is reliable, but it is seen to be reliable and fair by our students.“ (Harris & McCann 1994: 4). Bei inhaltlichen Gesichtspunkten (Aufgabe und Thema) muss jedoch - anders als bei organisatorischen Fragen - jeweils individuell entschieden werden, inwieweit die Kinder vorher informiert werden müssen. Geht es darum, dass sie etwas Gelerntes oder Eingeübtes präsentieren (Wiedergabe eines Textes, Vorspielen eines Dialoges etc.), müssen die Kinder vorher genau Bescheid wissen, um sich vorbereiten zu können. Dadurch wird allerdings die Spontaneität und Flexibilität bei der Bewältigung der Aufgabe reduziert:

The advantage of test preparation is that it promotes confidence among learners (...). On the other hand, the more learners are allowed or encouraged to prepare for a specific test the less their performance will represent the ordinary oral ability in a natural situation.
(Underhill 1987: 40)

Möchte die Lehrkraft also, dass sich die Kinder spontan äußern z.B. bei einer Bildbeschreibung oder in einem Gespräch (über Hobbies, Haustiere), ist dementsprechend kein spezielles Vorbereiten oder Auswendiglernen nötig. Die allgemeinen Sprechkompetenzen hinsichtlich der Aufgabe wurden dann im vorherigen Unterricht gewonnen. Wenn die Lehrkraft den Schülern trotzdem Informationen geben möchte, kann sie ihnen sagen, dass die Aufgaben und Themen, die den Unterricht (in der Zeit vor der Leistungseinschätzung) bestimmen, auch bei der Leistungsbeurteilung zum Tragen kommen und kann die gewählten eventuell nennen.

Wenn die Lehrkraft die Schüler über das Vorgehen, die Aufgaben und Inhalte informiert, klärt sie sie auch über die Kriterien der Leistungsbeurteilung auf. Sie kann das zum implizit tun, indem sie die Schüler beim Üben entsprechend der Kriterien zur Leistungseinschätzung korrigiert. Erwartet die Lehrkraft z.B., dass sich die Kinder möglichst kreativ bei der Bildbeschreibung äußern, berichtet sie die Schüler in der Übungsphase nicht ständig, sondern lobt sie wegen ihrer kreativen Äußerungen. Möchte sie, dass die Klasse die geübten Strukturen verwendet, so kann sie auf Ein-Wort-Antworten (*t-shirt*) ein korrekatives Feedback geben, das die gewünschte Struktur beinhaltet (*Ah, the boy is wearing a t-shirt.*). So bekommen die Schüler ein Gespür dafür, worauf die Lehrkraft Wert legt. Außerdem kann die Lehrkraft der Klasse die Kriterien, nach denen sie ihre Leistung einschätzen wird, explizit darlegen. In kindgerechter Weise sagt sie ihnen, worauf sie achtet, was wichtig ist und was eine gute Leistung ausmacht. Auch hier dient die Transparenz der Steigerung der Sicherheit der Kinder.

9.2.9 Entscheidung 9: Wie gestaltet die Lehrkraft den Unterricht, in dem die Leistungseinschätzung durchgeführt wird?

Die neunte Entscheidung befasst sich damit, wie die Lehrkraft den Unterricht gestaltet, in dem die Leistungseinschätzung durchgeführt wird. Harris & McCann machen deutlich, dass ein festgelegtes Vorgehen die Fairness und Reliabilität steigern kann: „If we do not establish clear criteria and work out clear procedures for assessing beforehand and try to keep to them, there is a danger that we will discriminate against some students.“ (Harris & McCann 1994: 4).

Die Gestaltung des Unterrichts, in dem die Leistungseinschätzung durchgeführt wird, impliziert zahlreiche Entscheidungen, die die Komplexität des Vorgehens veranschaulichen.

Entscheidung 9.1: Wie kann die Lehrkraft in bzw. trotz der Komplexität des Unterrichts die Kinder konzentriert beobachten?

Ein zentraler Aspekt für ein Konzept der formativen Leistungseinschätzung im Unterricht durch die Lehrkraft liegt in der Frage, wie eine Lehrkraft in bzw. trotz der Komplexität des Unterrichts die Kinder konzentriert beobachten kann.

Die Lösung findet im ABT-Konzept in der ansatzweisen Trennung von Unterricht und Leistungseinschätzung statt. Die Lehrkraft zieht sich nach dem gemeinsamen Unterrichtsbeginn (z.B. mit Begrüßung und Lied) aus dem Unterrichtsgeschehen - soweit möglich - zurück. Sie vertritt nun nicht mehr vorrangig die Rolle als Leiterin des Unterrichts, als Instruktuerin, als ständige Ansprechpartnerin und Helferin aller Kinder, sondern als Beurteilerin, Ansprechpartnerin und Helferin ausgewählter Schüler. Da in Deutschland in der Regel nicht - wie in einigen anderen Ländern - eine zweite Person in der Klasse ist, die die Unterrichtsleitung und Aufsicht übernehmen kann, während sich die Lehrkraft um einzelne Schüler kümmert und evtl. sogar den Raum verlässt, müssen andere Wege gefunden werden.

Hier ist der Rückgriff auf freie Unterrichtsformen hilfreich, die die selbständige Beschäftigung der Schüler mit Aufgaben in den Mittelpunkt stellen, wie z.B. das Stationenlernen, das auch Lernparcours, Lernzirkel, Lernstraße oder Lernkabinett genannt wird. Die Kinder erarbeiten sich bzw. wiederholen und üben ein Thema bzw. einen Themenbereich weitgehend eigenverantwortlich, indem sie verschiedene Aufgaben bewältigen. Meist werden die Aufgaben mit Hilfe eines Lösungsschlüssels selbst durch die Kinder korrigiert, und nicht unmittelbar der Lehrkraft präsentiert. Die Aufgaben können in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit bearbeitet werden und sich auf alle Fertigkeiten beziehen. Vorteil dieser Lernform ist, dass die Kinder bei entsprechendem Angebot und in einem festgelegten Rahmen ihr Lernen und Arbeiten individuell bezüglich ihres Lerntyps, ihrer Lernvoraussetzungen und ihrer Interessen gestalten können. Einige Lehrwerke bieten bereits entsprechende Handreichungen mit Freiarbeitsmaterial an, wie z.B. Playway (vgl. Becker, Carmen et al 2004a/b).

Entscheidend für diesen Zusammenhang ist, was Bauer in seinem Buch über das Lernen an Stationen als Chancen und Möglichkeiten der Lernform aufzählt:

- Der direkte Handlungsdruck im Unterricht wird abgebaut.
(...)
- Der Lehrer erhält mehr Möglichkeiten zum distanzierten Beobachten.
- Die individuelle Auseinandersetzung mit einzelnen Kindern oder Gruppen wird gefördert. (...)
- Die Lehrerin oder der Lehrer haben mehr Möglichkeiten, sich aus dem Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens herauszunehmen.
(Bauer 1997: 28f)

Somit arbeitet die Klasse, nachdem die Lehrkraft sie nach dem gemeinsamen Unterrichtsbeginn in die Stationen eingeführt hat, sinnvoll weiter an den Aufgaben und Themen des Unterrichts. Die Kinder sind dabei nicht ständig auf die Anleitung der Lehrkraft angewiesen und haben konkrete Verhaltensanweisungen erhalten: „Tell students about the test conditions. For example, there should be not talking and if they wish to ask a question they should raise their hand.“ (Harris & McCann 1994: 54). Ähnlich kann das Vorgehen in der Grundschule sein, wenn auch bei der Stationenarbeit keine absolute Ruhe verlangt werden kann, da die Kinder in der Regel auch kommunikative Aufgaben lösen müssen.

Die Lehrkraft ruft nach diesem Einstieg die Kinder nacheinander auf, um sie bei der Bewältigung der von ihr gestellten Aufgabe zu beobachten und zu beurteilen. Dabei stellt sich zunächst die Frage: Wo kann diese Leistungseinschätzung während des Unterrichts stattfinden?

Entscheidung 9.2: Wo wird Leistungseinschätzung durchgeführt?

Die Frage, an welchem Ort die Lehrkraft die Sprechleistung der Schüler einschätzt, stellt sich nur bedingt. Aufgrund der Aufsichtspflicht darf die Lehrkraft das Klassenzimmer nicht für längere Zeit verlassen, und sie hat, wie bereits erläutert, in der Regel keine zweite Person, die die Klasse beaufsichtigen kann. Die vertraute Umgebung des Klassenzimmers, die eine positive, angenehme Atmosphäre schafft, kann für Schüler und Lehrkraft Vorteile haben: Die Leistungsbeurteilung wird so nicht als ein mit Angst besetztes Erlebnis erfahren, dass hinter verschlossenen Türen in einem fremden Raum stattfindet (vgl. Underhill 1987: 17). Allerdings kann es im Klassenzimmer - insbesondere während des Stationenlernens - unruhig und lauter sein, was gerade bei einer mündlichen Leistungsbeurteilung sehr störend ist:

Tests should be held somewhere that is quiet and free from interruption. Anybody trying to hold a conversation will become irritated if repeatedly disturbed by noise or by other people; a learner taking a test will also get the feeling that his test has not been given a very high priority. He may also lose his train of thought or flow of speech, and so lose confidence.
(Underhill 1987: 17)

Underhill macht deutlich, dass ein unruhiger Ort, an dem die Lerner abgelenkt werden, sich negativ auf die Leistung der Schüler auswirken kann. Da jedoch die schulischen Bedingungen einen Wechsel in einen ruhigen Raum nicht möglich machen, muss innerhalb der Klasse ein Ort gesucht werden, an dem die Lehrkraft und die Schüler, deren Sprechleistung beobachtet werden soll, relativ ungestört sein können. Dies ist in der Regel nicht an dem regulären Platz der einzelnen Lerner gegeben, da hier die Mitschüler unmittelbar daneben sitzen. Deswegen zieht sich die Lehrkraft an einen Platz am Rande der Klasse zurück und bittet einzelne Schüler

oder Schülergruppen zu sich. Mit diesem örtlichen Wechsel signalisiert sie auch die Veränderung ihrer Rolle: Sie wird sich nun mit ausgewählten Kindern auseinandersetzen, diese bei der Bewältigung einer Aufgabe beobachten und deren Leistung einschätzen. Die anderen Kinder sollen nun selbständig an den Stationen arbeiten und sie möglichst nicht stören.

Der Ort, an den sie sich zurückzieht, sollte genug Platz bieten, um mit Bewegung etwas darzustellen bzw. ausreichend Platz für einen Tisch sowie Stühle für Lehrkraft und Schüler bieten. Die Lehrkraft muss nicht unbedingt dem Schüler gegenüber sitzen, sodass eine recht formale Testsituation entsteht (vgl. Underhill 1987: 17). Stattdessen kann sie sich, wenn sie mit einem Schüler arbeitet, über Eck setzen oder auch neben ihn, wenn sie z.B. gemeinsam ein Bild betrachten. Bei mehreren Schülern können alle in einem Kreis sitzen. Agiert die Lehrkraft nur als Beobachter, so kann sie sich etwas abseits setzen. Dabei muss aber gewährleistet sein, dass sie die Äußerungen der Schüler - trotz der Nebengeräusche in der Klasse - gut hören kann.

Entscheidung 9.3: In welcher Reihenfolge beobachtet die Lehrkraft die Kinder bei der Bewältigung der Aufgabe?

Bevor die Lehrkraft den Schüler zu sich ruft⁴⁴, bereitet sie sich vor, indem sie den entsprechenden Beobachtungsbogen für das Kind vor sich liegen hat sowie - falls nötig - entsprechende Arbeitsmaterialien für die Aufgabe und Hilfen. Dann ruft sie ein Kind auf. Sie kann entweder ein Kind wählen, das sich freiwillig meldet, nach der Klassenliste vorgehen, zunächst leistungsstarke und dann leistungsschwächere Kinder aufrufen oder zuerst selbstbewusste und später schüchterne. In der Literatur findet sich kein Hinweis, inwiefern die Reihenfolge Auswirkungen auf die Leistung haben kann.

Entscheidung 9.4: Wie gibt die Lehrkraft die Arbeitsanweisungen?

Nachdem sie den Schüler zu sich gerufen hat, gibt die Lehrkraft die Arbeitsanweisungen. Diese müssen klar und präzise sein, damit die Schüler wissen, was sie genau machen sollen und nicht verunsichert werden. „The instructions themselves should not be the text; in other words, instructions should be clear and meaningful to students.“ (Genesee & Upshur 1996: 201). Da bei der Leistungseinschätzung Aufgaben verwendet werden, die auch den Unterricht bestimmen, sind die Kinder mit den Anweisungen vertraut. Sollten sie trotzdem zunächst falsch reagieren, bemerkt die Lehrkraft dies - anders als bei schriftlichen Leistungsfeststellungen - in der Regel unmittelbar und kann einen hilfreichen Impuls geben.

Oft wird vorgeschlagen, dass besonders bei Kindern, die Kommunikationssprache für die Arbeitsanweisungen genutzt werden soll (vgl. Underhill 1987: 41, Genesee & Upshur 1996: 201). Das ABT-Konzept geht jedoch - wie auch Legutke bei der Sprachstandsermittlung - einsprachig vor, da die Kinder in dem weitgehend einsprachig verlaufenden Fremdsprachenunterricht daran gewöhnt sind, Arbeitsanweisungen in der Fremdsprache zu erfassen. Deswegen erscheint es nicht logisch, bei der Leistungsfeststellung ins Deutsche zu wechseln. Zudem könnte dies

⁴⁴ Im Weiteren wird zur besseren Lesbarkeit der Singular verwendet, auch wenn Situationen mit einem Schüler oder mehreren Lernern gemeint sind. Wenn zwischen Situationen mit einem oder mehreren Schülern unterschieden werden soll, werden Singular- und Pluralformen verwendet.

bei den Kindern suggerieren, dass die Lehrkraft auch im weiteren Verlauf der Leistungseinschätzung mit ihnen in Deutsch spricht, was jedoch nicht der Fall ist.

Entscheidung 9.5: Sollen die Äußerungen der Kinder auf Tonband aufgezeichnet werden?

Nachdem die Kinder die Arbeitsanweisung erhalten haben, bewältigen sie die Aufgabe - entsprechend des Aufgabentyps - entweder in Auseinandersetzung mit einem Mitschüler, mit mehreren Mitschülern, mit der Lehrkraft oder mit dem/den Mitschüler/n und der Lehrkraft (vgl. Entscheidung 3). Dabei beobachtet die Lehrkraft die Schüler. Teilweise wird in der Literatur vorgeschlagen, dass die Lehrkraft die Äußerungen der Kinder auf Tonband aufnehmen soll, wie das bei den Beispielen der summativen Leistungseinschätzung oft gehandhabt wird (vgl. Kap. 8). Diehr fordert sogar, dass „Audioaufnahmen zu einem Standardverfahren in der Grundschule werden.“ (Diehr 2006: 11). Wenn jeder Lerner bzw. jede Gruppe von Lernern seine/ihre Äußerungen selbst aufnimmt, könne - sofern mehrere Aufnahmegeräte vorhanden wären - Zeit gespart werden. Außerdem würde der Text so dokumentiert und die Lehrkräfte könnten die Äußerungen ihrer Schüler in Ruhe zu Hause (auch mehrmals) anhören und dann eine Einschätzung vornehmen.

Obwohl dies sicherlich Vorteile sind, sind die im Folgenden dargestellten praktischen Gründe, die gegen eine Tonbandaufnahme sprechen, so gewichtig, dass im ABT-Konzept auf die Tonbandaufnahme (durch die Lehrkräfte) verzichtet wurde: „...our assessment tasks need to be practical. They must not take too long to do or mark, be too difficult to organise or involve equipment and resources that we do not possess.“ (Harris & McCann 1994: 34).

Zunächst ergab die Umfrage bei den Fachberatern, dass nicht alle Klassen über ein Tonbandgerät oder einen Computer mit Mikrophon verfügten, mit dem die Texte aufgezeichnet werden konnten: Während Geräte zum Abspielen in den meisten Klassen Standard sind und regelmäßig eingesetzt werden (92%), sind Audiogeräte zur Aufnahme nur in etwa einem Viertel der Klassenzimmer (28%) vorhanden. Auch bei den an der Untersuchung beteiligten Lehrkräften hatte nur ein Teil (50%) solch eine Ausstattung mit Mikrophon. Die zwei Lehrkräfte, die über ein Aufnahmegerät verfügen, gaben an, dass sie es nicht einsetzen. Das mag auch daran liegen, dass es für Lehrkräfte, deren Schulen darüber verfügen, einen hohen Aufwand darstellt, die Geräte in die Klasse und wieder zurück zu bringen. Außerdem ist oft die Qualität von Aufnahmen in der Klasse recht schlecht, da die Hintergrundgeräusche von den Kindern, die an den Stationen arbeiten, recht hoch sind. Insofern scheint weder die Akzeptanz noch die Praktikabilität der Aufnahmen auf einem Tonträger gewährleistet zu sein. Hinzu kommt, dass noch weitere Nachteile entstehen, wenn die Schüler ihre Texte unabhängig von der Lehrkraft aufnehmen. Zum einen handelt es sich, zumindest bei dem zusammenhängenden Sprechen, kaum um eine authentische Situation: Der Schüler spricht in ein Aufnahmegerät und sieht nicht - wie es in der Regel üblich ist - die Reaktionen seines Zuhörers. Außerdem kann die Lehrkraft bei diesem Vorgehen ihren Schülern nicht helfen, wenn diese ins Stocken geraten. Schließlich - und das ist noch ein ganz entscheidender Punkt - wird dabei die Schüleräußerung auf das Verbale reduziert: Nonverbale Elemente, wie Mimik und Gestik, die insbesondere im frühen Stadium des Fremdsprachenlernens eine entscheidende Rolle spielen, werden nicht abgebildet und können dann bei der Leistungseinschätzung nicht berücksichtigt werden.

Die Entscheidung gegen eine Aufnahme bedeutet allerdings einen hohen Anspruch an die Beurteilungskompetenz der Lehrkraft: Sie muss unmittelbar entscheiden, wie sie die Leistung einschätzt und kann sich im Nachhinein nicht noch einmal anhand des Textes vergewissern, ob ihre Einschätzung stimmt. Deswegen ist eine hohe Konzentration und genaue Beobachtung wichtig, während die Kinder die Aufgabe bewältigen.

Entscheidung 9.6: Inwieweit bringt sich die Lehrkraft reaktiv bzw. interaktiv in die Kommunikation ein?

Bei der Leistungseinschätzung des Sprechens stellt sich auch die Frage, inwieweit die Lehrkraft, neben ihren Äußerungen als direkter Gesprächspartner, kommunikativ in den Vortrag/das Gespräch eingreifen sollte und wann Zurückhaltung sinnvoll ist. Es ergeben sich für die Lehrkraft drei Möglichkeiten, auf die Lerneräußerung zu reagieren, und zwar durch:

- hilfreiche Impulse
- Korrektur
- unmittelbares Feedback⁴⁵.

Welches Verhalten ist hierbei sinnvoll?

Hinsichtlich der hilfreichen Impulse wurde bereits erläutert, dass sie eingesetzt werden sollten, wenn der Vortrag oder das Gespräch ins Stocken gerät (vgl. Entscheidung 5). Diese Entscheidung ergab sich auch aus der Tatsache, dass dies der selbstverständliche Umgang im Unterricht ist.

Welcher Umgang ist bei Fehlern selbstverständlich? Betrachtet man die schriftliche Leistungsbeurteilung, so werden Fehler immer erst dann korrigiert, wenn der Lerner den Text zum Abschluss gebracht hat. Dies folgt der Logik, dass der Schüler zunächst eine eigenständige Leistung erbringen soll, die anschließend der Lehrkraft zur Korrektur und gleichzeitigen Beurteilung überreicht wird.

Beim Sprechen jedoch ist die Lehrkraft während der Produktion des Textes anwesend und teilweise sogar daran beteiligt. Sie beobachtet den Schüler und nimmt dabei bereits die Leistungseinschätzung vor, die sie anschließend auf dem Beobachtungsbogen dokumentiert. Korrigiert sie den Schüler, wie sie es sonst auch in ihrer Rolle der Lehrkraft im Unterricht tut, wird die im schriftlichen Bereich vorgenommene Trennung von Leistungseinschätzung und Korrektur aufgehoben.

Vorteil der Verbesserung, ist, dass der Lerner den Impuls aufnehmen und die richtige Form im weiteren berücksichtigen kann. Allerdings kann Fehlerkorrektur auch demotivierend wirken, was bei der Leistungseinschätzung kontraproduktiv ist, da sie - wie auch jeglicher Unterricht - auf das Können und nicht auf Defizite und Fehler hin orientiert sein sollte: „Assessment must be done constructively, focusing on achievement rather than on failure.“ (Harris & McCann 1994: 4). Aus diesem Grunde sollte sich die Lehrkraft bei der Korrektur zurückhalten (vgl. Underhill 1987: 55) und wenn überhaupt, behutsam verbessern z.B. durch *corrective feedback* (vgl. Cameron 2002: 239; Schmid-Schönbein 2001: 122). Wenn sie zunächst abwartet, hat der Schüler auch die Möglichkeit, sich selbst zu verbessern, was aufgrund der Unmittelbarkeit des Sprechens in der Muttersprache wie auch in der Zielsprache häufig geschieht (vgl. Kap. 3.3).

⁴⁵ Dieses unmittelbare Feedback, das noch während der Bearbeitung der Aufgabe gegeben wird bzw. direkt im Anschluss daran, unterscheidet sich von dem Feedback, das der Schüler in Anschluss an die Leistungseinschätzung erhält (vgl. Kap. 9.2.10). Das erste ist spontan und kurz, während beim zweiten detailliert und ausführlich eine Rückmeldung gegeben wird.

Auch beim unmittelbaren Feedback, das kurz und spontan während oder direkt im Anschluss an die Leistungseinschätzung gegeben wird, gibt es unterschiedliche Ansichten. So schlägt z.B. Underhill vor, dass die Lehrkraft dem Lerner ein positives Gefühl vermitteln sollte: „Leave the learner with a sense of accomplishment, feeling that he has done something interesting and learned something useful.“ (Underhill 1987: 43). Dies kann jedoch problematisch sein: verhält sich die Lehrkraft direkt nach der Leistungsbeurteilung sehr positiv gegenüber einem Schüler, der in ihren Augen keine gute Leistung gezeigt hat, und gibt ihm später ein detailliertes negatives Feedback, so wirkt ihr Verhalten unglaubwürdig und unehrlich. Die positive Bestärkung während der Leistungsfeststellung hingegen kann motivierend wirken und den Lerner zu besserer Leistung anspornen. Die Lehrkraft sollte also freundlich und unterstützend sein, sich aber mit voreiligen Bewertungen zurückhalten. Dies bietet ihr die Möglichkeit, sich auf das Beobachten zu konzentrieren und die Schüler können ungehindert zeigen, über welche Kompetenzen sie verfügen.

Entscheidung 9.7: Wie kann die Leistungseinschätzung objektiviert werden?

Anschließend, also unmittelbar nach der Beobachtung, bewertet die Lehrkraft die Leistungen des Schülers. Da die Beobachtung, also die aufmerksame, genaue Betrachtung, nicht objektiv ist, kann auch die Bewertung der Sprechleistung, wie aller produktiver Fertigkeiten, nicht objektiv sein (vgl. Weir 1988: 81, Underhill 1987: 88): „Das, was wir beobachten, unterliegt stets unserer subjektiven Auswahl.“ (Becker 1998: 57). Diese Tatsache einzugestehen und zu akzeptieren, ist wichtig, da sie erheblichen Druck von den Lehrkräften nimmt. Gleichzeitig muss und kann aber der Anspruch verfolgt werden, die Leistungseinschätzung so objektiv und zuverlässig wie möglich vorzunehmen. Dies kann z.B. durch die Anwesenheit mehrerer Beurteiler geschehen oder durch die Tonbandaufnahme der Äußerungen, was beides bereits diskutiert wurde. Eine weitere Möglichkeit ist ein Beurteiler-Training, bei dem die Lehrkräfte anhand von Beispielen lernen, genau und gezielt zu beobachten und möglichst zuverlässig die Leistung der Schüler einzuschätzen. Beim ABT-Konzept soll die Objektivität der Beurteilung durch die Formulierung eines Erwartungshorizonts und durch die Festlegung der Kriterien erhöht werden (Entscheidung 4 und 6).

Entscheidung 9.8: An welcher Bezugsnorm orientiert sich die Lehrkraft bei der Leistungsbeurteilung?

Bei der Beurteilung spielt stets die Bezugsnorm eine Rolle, nach der die Leistung des einzelnen Lerners eingeschätzt wird. Das Maß bzw. die Norm, mit dem die Schülerleistung verglichen wird, kann, wie bereits unter 9.2.4 erläutert, der frühere Leistungsstand eines Kindes (*self-referencing*), die Leistung der anderen Schüler (*norm-referencing*) oder das Lernziel (*criterion-referencing*) sein.

Der Vorteil der individuellen bzw. personenbezogenen Bezugsnorm, die sich an der persönlichen Lernentwicklung jedes einzelnen Schülers orientiert, ist, dass quantitative, qualitative und temporäre Leistungsunterschiede berücksichtigt werden. Somit erkennen auch die leistungsschwachen Kinder einen Zusammenhang von Anstrengung und Erfolg und müssen sich nicht an dem Können und Wissen anderer Kinder messen (vgl. Sundermann & Selter 2006: 19). Allerdings bedeutet es eine

große Herausforderung für die Lehrkraft, jeden einzelnen Schüler in jedem Fach genau im Blick zu behalten.

Bei der anforderungsbezogenen oder zielbezogenen Bezugsnorm werden die Leistungen mit den gesetzten Zielen verglichen. Dass dafür Ziele bzw. Erwartungen realistisch festgelegt und möglichst schriftlich fixiert werden müssen, wurde unter 9.2.4 dargestellt. Beim *criterion-referencing* und dem *self-referencing* handelt es sich um faire Vorgehensweisen, die zudem gut miteinander kombiniert werden können, z.B. durch die Formulierung eines differenzierten Erwartungshorizonts.

Die vergleichsorientierte oder sozialbezogene Bezugsnorm, also die Orientierung an der Leistung der Mitschüler, hingegen ist sehr umstritten:

Competition is central to norm-referencing, which is a form of social referencing. This can lead to severe discouragement for students who have few academic successes in competition with their peers. It also discourages students from helping each other with their academic work, and encourages the covering up of misunderstandings. It threatens peer relationship, and tends to segregate groups into higher and lower achieving students. Neither does it encourage intrinsic motivation. It also tends to attribute success and failure to ability, rather than to effort, which is especially harmful to low-achieving students.
(Gipps 1994: 41)

Zu diesen pädagogischen Überlegungen kommt hinzu, dass die Orientierung an einer Norm nur sehr bedingt aussagekräftig ist, da sie von der zufälligen Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe abhängt: Ein leistungsschwacher Schüler kann der Beste sein in einer Klasse, in der die anderen noch schwächere Leistung zeigen. Da die Beurteilung erst dann geschehen kann, wenn die Leistung mehrerer Schüler eingeschätzt wurde, da ein Vergleich vorgenommen wird, wird beim *norm-referencing* kein Erwartungshorizont erstellt, was wiederum die Realibilität vermindert.

Auch wenn die vergleichsorientierte Bewertungsnorm umstritten ist, stellt sie doch eine Realität in den Klassenzimmern dar, die oft mit der individuellen und zielbezogenen Bezugsnorm kombiniert wird (vgl. Becker 1998: 57, Sundermann & Selter 2006: 20). Das hat zur Folge, dass Lehrkräfte selbst dann relativ, also subjektiv beurteilen, wenn genau definierte Kriterien und Bewertungsrichtlinien gegeben werden (vgl. Underhill 1988: 28). Hinzu kommt, dass Lehrkräfte auch nach persönlichen Sympathien beurteilen:

Teachers build up relationships with learners over a period of time. These are generally constructive and have a positive effect on learning, but not all relationships will be the same. Like all human beings, teachers react in different ways to different people, and this may be reflected, if only subconsciously, in their assessments.
(Underhill 1987: 28)

So gesehen kann es in der Praxis nur darum gehen, die Subjektivität und soziale Bewertungsnorm faktisch anzuerkennen und, wie bereits diskutiert, Möglichkeiten der Objektivierung umzusetzen.

Entscheidung 9.9: Wie gewichtet die Lehrkraft die einzelnen Kriterien?

Neben der Bezugsnorm kann die Gewichtung der einzelnen Kriterien bei der Beurteilung eine Rolle spielen (vgl. Harris & McCann 1994: 7f, Underhill 1987: 97). Wenn die Lehrkraft (bei gewissen Aufgaben) besonders viel Wert auf bestimmte

Aspekte der Sprechkompetenz legt, so kann sie dies bei ihrer Einschätzung deutlich machen. Am einfachsten lässt sich dies bei einer Bewertung anwenden, bei dem für die einzelnen Kriterien Punkte vergeben werden. Ist der Lehrkraft z.B. bei einer Bildbeschreibung die Flexibilität und Kreativität sowie der Wortschatz und die Strukturen wichtiger als die Aussprache und die Kommunikation, so kann sie dies durch die Multiplikation der einzelnen Gesichtspunkte mit unterschiedlichen Zählern umsetzen:

	Erreichte Punktzahl	Multipliziert mit	Endpunktzahl
Kommunikation	4	1	4
Wortschatz und Strukturen	6	3	18
Aussprache	5	1	5
Flexibilität und Kreativität	3	3	9

So entsteht eine Endpunktzahl, die z.B. einer Leistungsbeschreibung oder einer Note zugeordnet werden kann.

Bei einer analytischen Beurteilung mit Hilfe einer definierten Skala, wie sie beim ABT-Konzept umgesetzt wird, kann grundsätzlich auch eine Gewichtung vorgenommen werden. Diese sollte dann vorher festgelegt werden und im Erwartungshorizont und auf dem Beobachtungsbogen deutlich formuliert bzw. markiert werden.

Entscheidung 9.10: In welchem Zeitrahmen wird die Sprechleistung der Klasse erfasst?

Unabhängig von der Frage, ob die Lehrkraft eine Gewichtung vornimmt und welche Bezugsnorm bzw. -normen sie wählt, dokumentiert die Lehrkraft ihre Einschätzung auf dem Beobachtungsbogen, der allgemeine Informationen (Aufgabe, Thema, Datum) und den Namen des Kindes enthält. Anschließend ruft die Lehrkraft das nächste Kind auf, gibt ihm die Aufgabe, beobachtet und beurteilt es. Aus praktischen Erwägungen erhalten die Kinder erst eine ausführliche Rückmeldung, wenn die Sprechleistung der ganzen Klasse eingeschätzt wurde. So kann die Sprechkompetenz aller Kinder einer Klasse innerhalb weniger Stunden eingeschätzt werden.

Da manche Lerner mehr Zeit als andere für die Realisierung der Aufgaben brauchen, sollte für die Leistungsfeststellung kein einheitliches Zeitlimit festgelegt werden. Die Lehrkraft gibt jedem Schüler die Zeit, die er braucht, um die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen: „In speaking tests where there is an interlocutor, unrealistic time pressures on answers and oral production should be avoided, eg hurrying students into an answer with no time for reflection or checking understanding or asking for repetition.“ (Harris & McCann 1994: 51).

Während die Lehrkraft das Kind beobachtet, macht sie sich Notizen auf dem Beobachtungsbogen. Wenn die Schüler die Aufgabe beendet haben, bedankt sich die Lehrkraft beim Lerner, und der geht zurück auf seinen Platz.

Ursprünglich war geplant, dass die Leistungsbeurteilung pro Unterrichtsstunde ungefähr 20 bis 25 Minuten einnimmt, in drei aufeinanderfolgenden Stunden

durchgeführt wird, bis alle Kinder erfasst sind und in der restlichen Zeit der Unterricht wie gewohnt stattfindet.

Diese kurze Zeitspanne der Leistungseinschätzung sollte ein konzentriertes Beobachten ermöglichen:

Just as learners' performances drop if a test goes on too long, so the consistency of interviewers' ratings falls quickly when they get tired. It is better to use fewer or shorter techniques than risk having interviewers who are frequently tired or under pressure; it is impossible in these circumstances to maintain an objective and positive frame of mind, and this attitude conveys itself very quickly to learners.

(Underhill 1987: 16)

Allerdings stellte sich schon im ersten Gespräch zu Beginn der Pilotphase heraus, dass die an der Studie beteiligten Lehrkräfte es vorziehen, die Sprechleistung aller Schüler in einer Stunde bzw. in zwei aufeinanderfolgenden Stunden (innerhalb einer bzw. zwei Wochen oder als Doppelstunde) einzuschätzen. Dies habe, ihrer Meinung nach, den Vorteil, dass sich die Leistungsbeurteilung nicht über mehrere Stunden hinzieht, in denen nur bedingt die weitere Unterrichtsarbeit möglich sei, sondern dass sie zeitlich komprimiert ist und damit insgesamt einen geringeren Zeitrahmen einnimmt. Dieses von den Lehrkräften vorgeschlagene Vorgehen sollte zunächst in der Pilotstudie erprobt und anschließend evaluiert werden, damit das Vorgehen für die Hauptstudie festgelegt werden konnte. Es stellte sich heraus, dass diese Form sinnvoll war und von den Lehrkräften akzeptiert wurde. Auch die an der Hauptstudie beteiligten Lehrkräfte sprachen sich dafür aus, sodass die ursprüngliche Variante gar nicht erprobt wurde.

Schließlich wurde geplant, die Leistungsbeurteilung in dieser Form mit unterschiedlichen Aufgaben und Themen drei Mal pro Halbjahr durchzuführen.

9.2.10 Entscheidung 10: Wie gibt die Lehrkraft den Schülern Rückmeldung?

Die 10. Entscheidung betrifft die detaillierte Rückmeldung der Lehrkräfte an die Schüler. In den darauffolgenden Stunden oder im Anschluss an die gesamte Leistungsbeurteilung der Klasse gibt die Lehrkraft den Schülern ein allgemeines und individuelles Feedback. Zum einen erläutert sie der Klasse, welchen Eindruck sie insgesamt durch die Leistungseinschätzung gewonnen hat: Wurden die Erwartungen, die sie vorher festgelegt hat, erfüllt und vielleicht sogar übertroffen?

Wenn es sich um ein neues Verfahren handelt, bietet es sich auch an, die Kinder zu fragen, wie sie das Vorgehen zur Leistungseinschätzung empfunden haben und von den eigenen Eindrücken zu berichten. Dadurch können wichtige Erkenntnisse für die folgenden Leistungseinschätzungen gewonnen werden und die Kinder werden als Beteiligte ernst genommen.

Neben der allgemeinen Rückmeldung und dem Gespräch über das Vorgehen, geht es um ein ausführliches, individuelles Feedback für jedes Kind. Es ist möglich, dass die Kinder sich zunächst selbst einschätzen, entweder schriftlich, unmittelbar nach der Bewältigung der Aufgabe, oder mündlich im Gespräch mit der Lehrkraft. Es versteht

sich von selbst, dass dieses Gespräch mit jedem einzelnen Kind geführt wird und nicht vor der ganzen Klasse (vgl. Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003: 14).

Die Lehrkraft erläutert jedem Kind ihre differenzierte Beurteilung auf Grundlage des Beobachtungsbogens. Wie bereits unter 9.2.9.6 dargelegt, ist es entscheidend, dass für die Kinder transparent und nachvollziehbar wird, wo ihre Stärken und Schwächen liegen und dass die Rückmeldung gleichzeitig ermutigend ist und die Leistung und Anstrengung der Kinder würdigt. Das bedeutet jedoch nicht, dass eine schwache Leistung beschönigt werden muss, denn die Kinder fühlen sich dann evtl. nicht ernst genommen (vgl. Hochstetter 2005: 3). Stattdessen können neben den Kompetenzen die Defizite ehrlich benannt werden und gleichzeitig Wege aufgezeigt werden, wie das Kind seine Leistung verbessern kann:

Formative evaluation is primarily intended to improve learning by giving students constructive, precise feedback on their strengths and weaknesses with regard to specific outcomes - encouraging students to reflect on their performance and to make the necessary corrective adjustments.
(Vandergrift 2000: 291)

Auch der Lerner kann Ideen benennen, wie er seine Leistungen verbessern möchte und diese z.B. in einem Lernplan eines Portfolios aufschreiben. Durch solch eine Leistungseinschätzung, die nicht nur Bilanz zieht, sondern auch Perspektiven für das weitere Lernen eröffnet, steht der Prozess- nicht der Produktcharakter des Lernens im Mittelpunkt, was typisch für die formative Leistungseinschätzung ist.

Ein Feedback in solch einer Form ist zeitaufwändig und muss deswegen bei der zeitlichen Planung der Leistungseinschätzung bereits mitbedacht werden: Nicht nur die Beobachtung der Kinder bei der Bewältigung der Aufgaben und die anschließende Dokumentation erfordert also erheblich Zeit, sondern auch die Rückmeldung an die Kinder. Da aber gerade dieser Aspekt, also das Feedback über den Sprachstand und die Fortschritte an die Schüler, für die an der Studie beteiligten Lehrkräfte eines der primären Ziele ist (vgl. Kap. 6.4), darf er nicht vernachlässigt werden.

Die Rückmeldung sollte möglichst zeitnah nach der Leistungseinschätzung erfolgen. Dann ist sowohl für die Kinder als auch für die Lehrkraft präsent, wie die Kinder die Aufgabe bewältigt haben und kann dementsprechend auch besser nachvollzogen und besprochen werden: „The longer we delay giving feedback, the less meaningful it becomes and the less impact it has on the children.“ (Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003: 14).

9.2.11 Entscheidung 11: Welche Konsequenzen zieht die Lehrkraft für die weitere Unterrichtsarbeit und folgende Leistungseinschätzungen?

Neben den Rückmeldungen an die Schüler über ihren Leistungsstand ist ganz wichtig, welches Feedback die Lehrkraft aus den Leistungseinschätzungen gewinnt: Verfügen die Schüler über die Kompetenzen, die sie von ihnen erwarten? Sowohl, wenn die Lehrkraft die Frage bejahen als auch verneinen kann, stellt sich die Frage,

woran das liegt. Haben sie die erwarteten Leistungen gezeigt oder übertroffen, so ist es wichtig, dass die Lehrkraft reflektiert, warum das so war. Wenn nicht, muss sie dies auch hinterfragen und es kann viele Gründe dafür geben: Die Erwartungen der Lehrkraft können zu hoch gewesen sein, die Kinder können nicht ausreichend vorbereitet gewesen sein, die Klasse kann in einer schlechten Verfassung gewesen sein etc. Die Lehrkraft kann auch mit den Kindern darüber reden und fragen, woran es gelegen haben könnte. Anschließend muss sie sich Gedanken über die weitere Unterrichtsarbeit machen: Welche Teilbereiche und Themen müssen wiederholt werden? Was muss geübt werden?

Auch das Vorgehen bei der Leistungseinschätzung muss hinterfragt werden: Haben sich die einzelnen Entscheidungen und Schritte sowie die eingesetzten Materialien bewährt oder sollten sie verändert werden? Gerade weil bei der formativen Leistungseinschätzung des Sprechens durch die Lehrkraft im Unterricht Neuland betreten wird, ist es wichtig, dass das Vorgehen kritisch beleuchtet und überarbeitet wird. Nur so kann ein tragfähiges Konzept entstehen, das praktikabel ist und von den Lehrkräften eingesetzt wird.

9.3 Zusammenfassung

Das ABT-Konzept stellt ein im Rahmen dieser Studie entwickeltes Konzept dar, das es Lehrkräften in der Komplexität des pädagogischen Handlungsfeldes ermöglichen soll, die Sprechleistung ihrer Schüler im Unterricht formativ einzuschätzen. Dabei handelt es sich um eine systematische, kontinuierliche und zielgerichtete Form der Leistungseinschätzung: Regelmäßig werden teilformalisierte Situationen zur Bearbeitung von ausgewählten Aufgaben geschaffen, im Rahmen derer auf Grundlage eines Beobachtungsbogen die Sprechkompetenz der Schüler eingeschätzt und dokumentiert wird. Aspekte der formalen Leistungseinschätzung sind mit neuen, alternativen Ansätzen zu einem teilformalisierten Konzept zur Leistungseinschätzung verbunden worden.

Das ABT-Konzept beinhaltet verschiedene Entscheidungen, die im Rahmen der Leistungseinschätzung zu treffen sind. Für jede Entscheidung stehen mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, die in diesem Kapitel diskutiert wurden. Einige wurden bereits im Vorhinein aufgrund theoretischer Überlegungen und der Umfrage der Fachberater entschieden (z.B. kein Audioaufnahmen der Schüleräußerungen). Andere Entscheidungen wurden bei den Vorgesprächen mit den beteiligten Lehrkräften in der Pilotphase getroffen (z.B. Kriterien, zeitliche Strukturierung). Schließlich blieben noch viele Entscheidungen, die die Lehrkräfte im Laufe der empirischen Untersuchung individuell trafen (z.B. Wahl der Aufgabe und der Themen, Festlegung der Erwartungen). Nur durch diese Offenheit konnte und kann letztlich sichergestellt werden, dass die Leistungseinschätzung mit dem Unterricht kongruent ist und auf die Bedürfnisse und Wünsche der Schüler und Lehrkräfte abgestimmt ist.

Das hier vorgestellte Konzept stellt den Stand dar, den es nach den ersten Vorgesprächen mit den beteiligten Lehrkräften der Pilotphase ergab. Mit diesem

Konzept begannen die empirischen Untersuchungen in den Klassenzimmern, die in den Kapiteln 11 bis 13 beschrieben werden. Dort wird deutlich werden, wie sich das Konzept im Laufe der Untersuchung verändert hat, welche Aspekte sich als hilfreich und sinnvoll erwiesen, und welche überarbeitet werden mussten. Bevor jedoch die einzelnen Gesichtspunkte untersucht werden, wird im folgenden Kapitel die Forschungsmethodologie erläutert. Dabei wird deutlich, welche Methoden für die empirische Untersuchung gewählt wurden und wie sich die Untersuchung genau vollzog.

10. Die empirische Studie

10.1 Erkenntnisinteresse der Untersuchung

Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung stand das ausführlich in Kapitel 8 und 9 dargelegte ABT-Konzept. Dieses Konzept, das auf Grundlage der theoretischen Diskussionen in den Kapiteln 2-7 entwickelt wurde, ist auf die praktische Arbeit im Fremdsprachenunterricht ausgerichtet und orientiert sich an den Interessen und Bedürfnissen der Lehrkräfte. Deswegen waren in allen Phasen dieser Studie, also bei der Entwicklung des Konzeptes und bei dessen Erprobung und Evaluierung, Fremdsprachenlehrkräfte beteiligt.

Die Arbeit fokussiert sich auf die drei Bereiche **Aufgaben**, **Beobachtungsbögen** und **Teilformalisierte Situationen**. Folgende Fragestellungen wurden in der Studie erforscht:

Aufgaben:

- Nach welchen Gesichtspunkten sollten Aufgaben für die Leistungseinschätzung ausgewählt werden?
- Inwiefern können die Schüler bei verschiedenen Aufgaben ihre fremdsprachliche Kompetenz zeigen?
- Welche Aspekte müssen bei der Bearbeitung der Aufgaben beachtet werden?

Beobachtungsbögen

- Welche Elemente sollen in die Beobachtungsbögen aufgenommen werden?
- Welche Aspekte sollen bei der Auswahl und Formulierung der Kriterien beachtet werden?
- Welche Gesichtspunkte sollen bei der Handhabung der Beobachtungsbögen berücksichtigt werden?

Teilformalisierte Situationen

- Aus welchen Elementen konstituieren sich die teilformalisierten Situationen?
- Welche Möglichkeiten und Grenzen bieten die teilformalisierten Situationen für die Leistungseinschätzung des Sprechens im Frühen Fremdsprachenunterricht?

Ausgehend von diesem umfangreichen Erkenntnisinteresse des Gegenstandes musste nach einer angemessenen, umfassenden Forschungsmethodologie gesucht werden (vgl. Grotjahn 2003: 493): „Die Erforschung von komplexen Lernumgebungen erfordert auch ein komplexes Forschungsinstrumentarium“ (Müller-Hartmann 2001c: 206).

Bevor die Frage, welche Methodologie und welcher Forschungsansatz geeignet waren, beantwortet werden konnte, musste ein Blick auf die Forschungslandschaft geworfen werden.

10.2 Paradigmenwechsel in der Forschung des fremdsprachlichen Klassenzimmers

In der Forschungsmethodologie wird grundsätzlich zwischen dem quantitativen und dem qualitativen Paradigma unterschieden. Auch wenn eine polarisierende Darstellung der beiden Ansätze zu kurz greift und ihnen nicht gerecht wird, hilft sie, grundsätzliche Positionen deutlich zu machen.

Die quantitative Forschung, die aus der experimentellen Psychologie und den empirischen Sozialwissenschaften adaptiert wurde (Hu 2001:12), zeichnet sich durch eine analytisch-nomologische Herangehensweise aus: Das vom Forscher beobachtete Verhalten wird positivistisch-kausal und objektiv erklärt. Der Forscher gilt dabei als unabhängiger Beobachter, der eine objektive Wahrnehmung hat (Flick, von Kardorff & Steinke 2000b: 25). Typisch sind bei der quantitativen Forschung kontrollierte Experimente mit wenigen Variablen. Aufgrund repräsentativer Stichproben und statistischer Auswertungen können sie in der Regel generalisiert werden. Grundsätzlich wird bei quantitativen Studien deduktiv und verifizierend bzw. falsifizierend vorgegangen (vgl. Zydatiß 2002: 47ff). Ziel der Hypothesenüberprüfung ist die Theoriekonstruktion (vgl. Hu 2001: 12).

Die qualitative Forschung, die erst seit einigen Jahren Eingang in die Fremdsprachenforschung gefunden hat, verfolgt die Absicht, „ihre Untersuchungsfelder möglichst gegenstandsnah, ganzheitlich und kontextgebunden zu erfassen“ (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2001b: 3). Dabei geht der Forscher an eine oder multiple Fallstudien relativ offen bzw. explorativ heran. Er erschließt, analysiert und interpretiert den Forschungsgegenstand ohne bzw. mit wenigen Vorannahmen. Somit kann qualitative Forschung offen sein „für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten.“ (Flick, von Kardorff & Steinke 2000b: 17). Dabei berücksichtigt sie auch die Komplexität und Dynamik des Forschungsgegenstandes. Wichtig ist bei diesem induktiv-heuristischen Vorgehen nicht nur die Sicht des Forschers, die grundsätzlich kritisch reflektiert wird, sondern auch die Perspektive der Forschungspartner. Außerdem spielt die Gegenstandsangemessenheit der Methoden und demzufolge das methodische Spektrum eine wichtige Rolle (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke 2000: 24). Qualitative Forschung ist stets didaktisch bzw. anwendungs- und entwicklungsorientiert, da ihr Ziel die Optimierung gelebter Praxis ist (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2001b: 4). Caspari et al. fassen die Forschungsprinzipien und -kriterien unter den Begriffen Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität treffend zusammen.

Unter *Offenheit* versteht man, dass der Forscher sich seines Vorwissens, seiner Annahmen und Einstellungen bewusst und bereit ist, sie im Verlauf des Forschungsprozesses zu überprüfen und ggf. zu revidieren. Dies gilt in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand, die gewählten Untersuchungsdesigns und -instrumente sowie die Untersuchungspartner. Eine Konsequenz der Offenheit besteht in der *Flexibilität*. Es kann sich im Verlauf des Forschens als notwendig erweisen, Änderungen z.B. an der Fragestellung oder am Untersuchungsdesign vorzunehmen. Zur *Kommunikativität* gehört zum einen, dass die Untersuchungspartner Gelegenheit erhalten, ihre Sichtweisen darzustellen, zum anderen, dass diese angemessen verstanden werden. Dieses Prinzip gewährleistet, dass

die Sichtweisen aller am Forschungsprozess Beteiligten, systematisch einbezogen werden.

Reflexivität bedeutet, dass der Forscher sich in seiner Subjektivität als Bestandteil des Forschungsprozesses versteht und dies darlegt. (Caspari, Helbig & Schmelter 2003: 500)

Die Unterschiede zwischen den beiden Paradigmen quantitative und qualitative Forschung werden unterschiedlich bewertet. Lange Zeit wurde von einer Dichotomie im Bereich der Fremdsprachendidaktik gesprochen. Die qualitative Forschung „hatte mit enormen Legitimationsproblemen zu kämpfen, und häufig wurde ihr nur eine hypothesengenerierende oder auch ergänzende Funktion zugestanden.“ (Hu 2001: 12). Als sich der Kognitivismus etablierte, setzte sich mehr und mehr eine Position durch, die das ergänzende Zusammenwirken und Miteinander der beiden Forschungsrichtungen, insbesondere hinsichtlich der Methoden, anstrebte (vgl. Hu 2001: 13). Bezüglich der Methoden ist die Gegenstandsangemessenheit, die Flick als entscheidendes Kriterium einsetzt, hilfreich (Burwitz-Melzer 2001: 137, Kelle & Erzberger 2000: 299):

Die Praxis qualitativer Forschung ist generell dadurch geprägt, dass es (1) nicht *die* Methode gibt, sondern ein methodisches Spektrum unterschiedlicher Ansätze, die je nach Fragestellung und Forschungstradition ausgewählt werden können.

Ein zentrales Kennzeichen qualitativer Forschung, das damit im Zusammenhang steht, ist (2) die Gegenstandsangemessenheit von Methoden.

(Flick, von Kardorff & Steinke 2000b: 22)

10.3 Positionierung der ABT-Studie

Welche Methodologie, also welcher Ansatz und welche Instrumente waren nun gegenstandsangemessen zur Erforschung des ABT-Konzeptes?

Da die Studie u.a.

- die Komplexität des Forschungsgegenstandes berücksichtigte,
- multiple Fallstudien gegenstandsnah in ihrer Kontextgebundenheit untersuchte,
- die Perspektive der Forschungspartner miteinbezog,
- zahlreiche Methoden zur Datenerhebung nutzte,
- die Dynamik und Prozessorientierung in den Mittelpunkt rückte,
- anwendungs- und entwicklungsorientiert angelegt war und
- relativ explorativ und interpretativ vorging,

waren ihre philosophischen Wurzeln grundsätzlich in der qualitativen Forschung zu positionieren. Allerdings wurde auf der Ebene der Methoden eine Integration beider Ansätze verwirklicht: Quantitative Datensätze (Fragebogen mit geschlossenen Fragen) wurden mit qualitativen (teilnehmende Beobachtung, retrospektives, leitfadengestütztes Interview, Aufzeichnung von Interaktion, Fragebogen mit offenen Fragen) kombiniert.

Innerhalb der qualitativen Forschung gibt es verschiedene Grundpositionen, die sich in Hintergrundtheorien und gegenstandsbezogene Forschungsprogramme differenzieren lassen (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke 2000b: 28) (für eine

Übersicht vgl. Flick, von Kardorff & Steinke 2000a, Richards 2003). Das Erfassen, Beschreiben, Verstehen und Interpretieren der komplexen Geschehnisse im Rahmen des ABT-Konzepts konnte durch die Forschung mit dem ethnographischen Ansatz gegenstandsangemessen realisiert werden.

10.3.1 Der ethnographische Ansatz

Zentrales Anliegen der Ethnographie ist es, das komplexe Handeln einer bestimmten kulturellen oder sozialen Gruppe (hier: der Klasse) *in vivo*, also im aktuellen Alltagshandeln, -geschehen und -kontext (hier: im Fremdsprachenunterricht der Grundschule) zu beobachten, um es anschließend verstehend beschreiben zu können (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001: 96). Das bedeutet, dass der Forscher sich extensiv dem „Feld“, also dem natürlichen *setting* zuwenden muss und zwar möglichst über einen längeren Zeitraum, um damit vertraut zu werden (vgl. Richards 2003: 14; Müller-Hartmann 2001c: 210). Dafür eignen sich die Methoden des teilnehmenden Beobachtens und der Datenaufzeichnung, die beide bei der empirischen Studie angewendet wurden. Die Untersuchung dieser Studie erstreckte sich, wie bei der Ethnographie typisch, über einen längeren Zeitraum (über 10 Monate).

10.3.1.1 Explorative Anlage der Studie

Die Begegnung des Forschers mit dem natürlichen *setting* ist in der ethnographischen Forschung, wie in der qualitativen insgesamt, zugleich theoriegeleitet und offen:

Der Forscher oder die Forscherin geht nicht ohne theoretische Vorstellungen ins Feld. Dennoch determinieren die theoretischen Vorannahmen aber nicht die Beobachtung und Interpretation der Prozesse. Denn die Studie ist explorativ angelegt, das heißt, der/die Forscher/in lässt sich von den Beobachtungen im Feld sowie den subjektiven Sichtweisen der Lernenden und Lehrenden im Sinne eines zirkulären, reflektiven und interpretierenden Ansatzes leiten.
(Müller-Hartmann 2001c: 210)

So gab es in der konkreten Studie die, in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen, Vorstellungen darüber, wie die Leistungseinschätzung des Sprechens gestaltet werden sollte. Im Rahmen dieser Vorgaben wurde den Lehrkräften ermöglicht, zahlreiche Entscheidungen selbst zu treffen (vgl. Kap. 9.2). Aufgrund der Beobachtungen zu den einzelnen Kontexten sowie dem Handeln der Lehrkräfte und Schüler wurde gemeinsam mit den Lehrkräften das ABT-Konzept weiter gestaltet. Diese Weiter-Entwicklung bedeutete ein hohes Maß an Explorativität, die gegenstandsangemessen war, wenn man bedenkt, dass ethnographische Studien im Alltagsgeschehen und über einen längeren Zeitraum stattfinden. In der konkreten Studie entwickelte sich eine innere Dynamik, die sich zunächst darin zeigte, dass Forscher und Lehrkräfte die Erkenntnisse, die sie in den ersten Versuchen gewonnen hatten, bei weiteren anwendeten. So stellte sich z.B. im Rahmen der Pilotstudie

heraus, dass die Reliabilität der Leistungseinschätzung erhöht werden konnte, wenn die Erwartungen an die Kompetenzen der Kinder bei der Bewältigung der Aufgabe nicht nur mündlich besprochen wurden, sondern, bezogen auf die einzelnen Kriterien des Beobachtungsbogens, schriftlich formuliert wurden. Dadurch wurden sie stärker reflektiert und bewusst gemacht.

Doch die Weiterentwicklung der bereits im Laufe der Studie erworbenen Kenntnisse kam nicht nur innerhalb der einzelnen Klassen, sondern auch klassenübergreifend zum Tragen. So wurden z.B. Erkenntnisse hinsichtlich der hilfreichen Impulse, die in G3 gewonnen wurden, auch in anderen Klassen erprobt. Die immer wieder neuen Überlegungen und Vorschläge, die im Laufe der Studie durch die Auseinandersetzung mit den Lehrkräften und durch die Beobachtungen gesammelt werden konnten, wurden bei der Planungs-Besprechung der einzelnen Stunden als Vorschläge an die anderen Lehrkräfte weitergeben, sodass hier eine zusätzliche Dynamik entstand. Auch Materialien wurden in mehreren Klassen eingesetzt. Ein Beispiel dafür ist ein Bild, das in einer Klasse erfolgreich zur Beschreibung eingesetzt worden war und anschließend in einer anderen Gruppe genutzt wurde.

Die Explorativität des Ansatzes wurde auch bei den Beobachtungsbögen offenbar. Was in einer quantitativen Studie nicht vorstellbar wäre, konnte hier verwirklicht werden: Nicht ein und derselbe Beobachtungsbogen war Grundlage aller Unterrichtsversuche, sondern er veränderte sich im Laufe der Studie. Dieses Vorgehen, das im Laufe der Hauptstudie realisiert wurde und vorerst nicht geplant war, ergab sich nach der Analyse und Interpretation der Daten aus der Pilotstudie. Während der ersten Unterrichtsstunden zeigte sich, dass eine Auswahl an Kriterien sinnvoll war, da nicht alle Aspekte bei jeder Aufgabe beobachtet werden konnten und die Fokussierung auf eine reduzierte Anzahl praktikabler und aussagekräftiger war (vgl. Kap. 12). Diese Erkenntnis für das weitere Vorgehen zu ignorieren, erschien für die komplexe Fragestellung nicht gegenstandsangemessen, und auch nicht den Forschungspartnern gegenüber fair und hilfreich zu sein. Deswegen wurde der Beobachtungsbogen in den folgenden Monaten im Baukastensystem für jede einzelne Aufgabe individuell zusammengestellt und in diesem Kontext jeweils analysiert und interpretiert. Dass dieses Vorgehen zwar keinen objektiven Vergleich zuließ, aber durchaus in der praktischen Umsetzung praktikabel war und erheblich zum Erkenntnisgewinn beitrug, zeigen u.a. die Analysen und Interpretationen in den folgenden Kapiteln.

Auch in anderer Hinsicht wurde der explorative, reflexive und dynamische Ansatz der Studie berücksichtigt. So trafen die Lehrkräfte in Absprache Entscheidungen u.a. hinsichtlich der Durchführung der Leistungseinschätzung (vgl. Kap. 9.2.9). Jedoch hielten sich die Lehrkräfte nicht immer an diese Vereinbarungen. Dies führte zunächst zu Irritationen, stellte sich aber im Laufe der Zeit zunehmend als große Bereicherung und Chance für die Diskussion bzw. Weiterentwicklung des Konzepts dar. So wirkte sich z.B. die Entscheidung von L3, während der Leistungseinschätzung den Schülern gegenüber nicht zurückhaltend zu sein, sehr positiv aus. Das ermutigende Feedback und die hilfreichen Impulse, die von der Lehrkraft kamen, führten dazu, dass die Kinder, nach eigenen Aussagen, die Aufgaben entspannter lösten.

Aber auch Gesichtspunkte, die kritisch wahrgenommen wurden, führten dazu, dass das ABT-Konzept präziser beschrieben werden konnte. So ergab sich aus der Beobachtung der unterschiedlichen Hilfen eine kritische Analyse derselben. Auch die Frage der Transparenz hinsichtlich der Leistungseinschätzung, der Aufgaben und

der Erwartungen, die in den Klassen recht unterschiedlich gehandhabt wurde, ermöglichte eine genauere Festlegung und Beschreibung des eigenen Standpunkts. Insofern stellte dieses offene Forschungsdesign, das den Lehrkräften Spielraum und Flexibilität gab, einen großen Gewinn für das Erkenntnisinteresse dar.

10.3.1.2 Perspektivenvielfalt

Neben der explorativen Ausrichtung ist ein weiteres Ziel des ethnographischen Ansatzes die Verknüpfung von emischen Sichtweisen (Innenperspektiven der Forschungspartner) und etischen Sichtweisen (Außenperspektiven der Forscherin) (vgl. Müller-Hartmann 2001c: 210; Richards 2003: 15). In dieser Studie ging es bei der emischen Perspektive weitgehend um die der beteiligten Lehrkräfte. Sie wurde erfasst durch

- eine Befragung mit Hilfe eines Fragebogens,
- die Gespräche bei der Planung der Stunde
- die retrospektiven, leitfadengestützten Interviews und
- die Abschlussinterviews.

Die Sicht der Schüler wurde nicht systematisch ermittelt. Einzig Gespräche von Lehrkräften mit den Schülern, die auf Video aufgezeichnet wurden sowie schriftliche Äußerungen einiger Lerner, vermittelten ein bruchstückhaftes Bild der Lernerperspektive. Deswegen wurden diese Daten sehr behutsam bei der Analyse mit einbezogen.

Durch das In-Beziehung-Setzen der Sicht der Lehrkräfte, der Beobachtungen im Unterricht und der Sicht der Forscherin ergab sich ein vielfältiges Bild, dass die Gefühle und Meinungen der Beteiligten in ihrer Gemeinsamkeit aber auch in ihrer Widersprüchlichkeit und Unterschiedlichkeit berücksichtigte (vgl. Kap. 10.3.2).

Ein Aspekt, der in dieser Hinsicht für die Analyse der Daten besonderer Beachtung bedurfte, war der häufige Standpunktwechsel einer Lehrkraft. Während die anderen Lehrkräfte teilweise im Laufe der Studie ihre Meinung änderten, vertrat eine Lehrkraft innerhalb eines kurzen Zeitraumes (u.a. im Rahmen einzelner retrospektiver Interviews) gegensätzliche Standpunkte. So antwortete sie z.B. auf die Frage, ob Kinder, die eine Aufgabe früher bzw. später im Unterricht bearbeiten einen Vor- oder Nachteil haben, zunächst Folgendes:

74	I_1_L2	L2	Die haben ohnehin einen Vorteil, weil die nämlich immer wieder die Strukturen gehört haben. (...) Die letzten hatten eigentlich <i>easy going</i> , die wussten: „Ah ja, so geht's halt.“ Die haben das immer wieder gehört, immer wieder diese Fragestellung auch. (...)
----	--------	----	---

Kurz darauf äußerte sie sich zur gleichen Thematik:

95	I_1_L2	L2	Und dann wurde es natürlich auch noch wieder unruhig, klar, dann wurde es unruhig in der Klasse. Was ja normal ist bei 90 Minuten, ist auch normal. Und das wiederum stört ja dann die, die vorne sind. Also ist ja eigentlich eine doppelte Belastung (...) die Konzentration lässt nach weil's einfach für die Kinder
----	--------	----	---

			selber und der Störfaktor Lärm von Außen auch noch. Höchstens der kleine Vorteil, dass sie die Struktur schon jetzt so oft gehört und gehört haben. Aber ich würde sagen, es ist eher ein Nachteil, am Schluss geprüft zu werden.
--	--	--	---

Auch zu anderen Aspekten äußert sich L2 widersprüchlich. So schwankt z.B. die Beschreibung des Umfangs der „Starthilfe“ zwischen „ein bisschen“ und „recht viel“:

13	I_1_L2	L2	Und ansonsten hat mich überrascht, dass die Kinder relativ schnell wussten, was sie machen sollten. (...) Ich hab ihnen recht viel Starthilfe gegeben, dass sie so in die Fragestellung rein kamen und dass sie halt auch schon mal ein Beispiel mit mir durchmachen oder untereinander. Dann hab ich gedacht: „Mhm, vielleicht solltest du das gar nicht, die sollten das vielleicht ganz, ganz selbständig machen.“ Aber ich hatte so das Gefühl, wenn ich ihnen da ein bisschen Starthilfe gebe, dann läuft’s eigentlich ganz gut. (...)
----	--------	----	---

Für die Analyse der Daten bedeutete dies zweierlei. Zum einen musste eine Interpretation sehr vorsichtig und unter Abwägung der unterschiedlichen geäußerten Sichtweisen erfolgen. Zum anderen wurde dabei die Relevanz von weiteren Daten deutlich. So konnten z.B. die Videoaufzeichnungen dabei helfen eine Klärung zu finden, ob die Starthilfe letztendlich „recht viel“ oder „ein bisschen“ war. Insofern war der Datenreichtum, der im Rahmen der Untersuchung gewonnen wurde, wichtige Grundlage für eine Analyse und Interpretation, die die Breite und Tiefe des Forschungsgegenstandes erfasste (vgl. Kap. 10.3.2).

Bei der Studie handelte es sich um eine multiple Fallstudie: Insgesamt vier Klassen wurden über einige Monate regelmäßig begleitet, beobachtet, beschrieben und analysiert. Durch die Erfassung multipler emischer Sichtweisen und die Beobachtung multipler Kontexte war eine fallübergreifende Analyse möglich, die wiederum die externe Validität erhöhte (vgl. Müller-Hartmann 2001c: 210f; Richards 2003: 14ff).

10.3.1.3 Methodenspektrum

Einem weiteren Prinzip der Ethnographie, des methodischen Spektrum bei der Datenerhebung (vgl. Müller-Hartmann 2001c: 210f, Steinke 2000: 320; Richards 2003: 14f), wurde durch die vielfältigen Methoden zum Sammeln der Daten Rechnung getragen. So wurden Fragebögen, Videoaufzeichnungen, Beobachtungsbögen und weitere schriftliche Aufzeichnungen (Feldnotizen, Gesprächspläne, Leitfaden für Interviews, Postscriptum, Notizen während der Interviews) gesammelt (vgl. Kap. 10.5.1).

Da jedes methodische Vorgehen Schwächen hat, wie z.B. die zu starke Nähe bei der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Kap. 10.4.4), sind ein Methodenspektrum und eine Datenvielfalt sinnvoll (vgl. Finkbeiner & Koplín 2001: 115). Diese ermöglichen, den

Forschungsgegenstand „möglichst vielfältig angehen, `einkreisen` zu können, um die entsprechenden Analysen und Interpretationen aus verschiedenen Perspektiven gleichzeitig abzusichern (Henrici 2000: 32).“ (Müller-Hartmann 2001c: 210). Dafür eignet sich die Triangulation.

10.3.2 Die Triangulation

Der Begriff Triangulation stammt ursprünglich aus der Navigation und Landvermessung und bezeichnet dort „die Bestimmung eines Ortes durch Messungen von zwei unbekanntem Punkten aus“ (Kelle & Erzberger 2000: 302). Unterschiedliche Messinstrumente oder -methoden sollten, zunächst in der quantitativen Forschung, die Validität erhöhen (vgl. Kelle & Erzberger 2000: 303; Flick 2000e: 310). Später unterscheidet Denzin zwischen vier Formen von Triangulation:

- *data triangulation*: Daten, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten, mit unterschiedlichen Personen gesammelt wurden, werden kombiniert
- *investigator triangulation*: Verschiedene Forscher sammeln Daten, um Subjektivität zu verringern
- *theoretical triangulation*: aus verschiedenen Perspektiven nähert sich der Forscher dem Feld an
- *methodological triangulation*: Denzin unterscheidet hierbei zwischen der methodischen Triangulation innerhalb einer Methode (*within-method*) und der Verwendung verschiedener Methoden (*between method*).
(vgl. Müller-Hartmann 2001c: 211f; Flick 2000e: 310ff)

Bei der Studie des ABT-Konzeptes werden die einzelnen Formen der Triangulation folgendermaßen umgesetzt:

Datentriangulation

Die Datentriangulation wurde in seiner Raum-Zeit-Dimension dadurch umgesetzt, dass an verschiedenen Schulen über einen Zeitraum von 10 Monaten die Klassen regelmäßig beobachtet wurden. So konnte eine Entwicklung begleitet werden. Außerdem handelte es sich in den vier Klassen um unterschiedliche Lehrkräfte und Lerner.

Forschertriangulation

Verschiedene Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand sind wichtig, da ein einzelner Blick naturgemäß ein verzerrtes Bild wahrnimmt: „Das Auge des Forschers selektiert, selbst wenn es von einer Videokamera oder einem Tonband unterstützt wird: Man sieht besonders gut, was man erwartet und sehen möchte.“ (Burwitz-Melzer 2003: 134). Deswegen wurde zum einen die Perspektive der Forschungspartner (Fachberater und an der Studie beteiligte Lehrkräfte) erfasst, indem diese zu ihren Haltungen, ihrem Handeln und das der Kinder befragt wurden.

Sie erhielten damit im Sinne des reflektierenden Praktikers auch die Rolle des Forschers. Zum anderen wurden ausgewählte Inhalte bei Tagungen und Kolloquien vorgestellt, um die Ansichten von Personen, die außerhalb des Untersuchungskontextes stehen, zu erfassen.

Theoretische Triangulation

Dem Forschungsgegenstand zugrunde lagen unterschiedliche Theorien, zwischen denen es zahlreiche Überschneidungen gibt. Ausgehend von einem kommunikativen Sprachlern- und lehriansatz (vgl. Kap. 2), waren des Weiteren das Modell des Sprech- und Sprachwachstums (vgl. Kap. 3), der Ansatz des aufgabenorientierten Lernens (vgl. Kap. 4) sowie das Modell der formativen Leistungseinschätzung (vgl. Kap. 6-9) konstituierend für die Erforschung des ABT-Konzepts.

Die methodische Triangulation

Die methodische Triangulation zeigte sich in dem Methodenspektrum, das zur Sammlung von Daten diente: Befragung mit Hilfe eines Beobachtungsbogens, teilnehmende Beobachtung, Unterrichtsdokumentation auf Video, retrospektive Interviews (auf Video), Gesprächs- und Feldnotizen, Postscriptum, gesammelte Dokumente (Beobachtungsbögen, Arbeitsblätter, Texte, Leitfaden für Interviews).

Gerade hier, bei der Methodentriangulation, gibt es unterschiedliche Ansichten. Denzin vertritt die Position, dass man die Teilansichten, die durch die Fülle an Methoden gewonnen werden, nur noch zusammensetzen müsse. Dabei negiert er allerdings die Besonderheit der einzelnen Ansätze. Es wird zu wenig berücksichtigt, dass „jede Methode den Gegenstand, der mit ihr erforscht werden soll, auf spezifische Weise konstituiert (z.B. Bloor 1997: S. 39).“ (Flick 2000e: 310). Statt also eine erhöhte Validität und Objektivität durch die Methodentriangulation zu erreichen, muss es darum gehen, den Gegenstand in Breite und Tiefe zu analysieren (vgl. Steinke 2000: 320), wie es im Rahmen dieser Studie geschah.

10.4 Forscher, Forschungspartner und ihre Reaktivität

10.4.1 Forschungspartner und ihre Klassen

Bei den Forschungspartnern lassen sich in dieser Studie zwei Gruppen unterscheiden: Zum einen sind die hessischen Fachberaterinnen für Englisch in der Grundschule zu nennen, die während der Entwicklung des ABT-Konzeptes (Pilotstudie - Teil 1) befragt wurden. Zum anderen handelt es sich bei den Forschungspartnern um Lehrkräfte, die das ABT-Konzept in ihrem Unterricht umsetzten und reflektierten (Pilotstudie - Teil 2 und Hauptstudie).

Die Hessischen Fachberaterinnen für Englisch in der Grundschule

Die Hessischen Fachberaterinnen für Englisch in der Grundschule sind eine Gruppe von Grundschullehrkräften, die Fachlehrkräfte für Englisch sind, mehrere Jahre Unterrichtserfahrung haben, Fortbildungen für Englisch in der Grundschule in ihrem Schulamtsbezirk leiten und sich regelmäßig mit anderen Fachberatern austauschen und fortbilden. Demnach war davon auszugehen, dass sie über fundiertes aktuelles Fachwissen verfügten, dieses auch reflektierten und in der Praxis anwendeten. Aus diesem Grunde konnten sie als „Experten“ für Englischunterricht in der Grundschule bezeichnet werden: „Als Experte oder Expertin gelten dabei Personen, deren Auskünfte sich in erster Linie auf ihre Position innerhalb einer Organisation beziehen und die deshalb Zugang zu den überindividuellen Regelsystemen eröffnen (Meuser & Nagel 1997).“ (Schart 2001: 51).

Diese Experten sollten sich zum Thema des Forschungsgegenstandes, der nach wie vor heftig diskutiert wurde und vor allem für die Unterrichtspraxis in dieser Form neu war, äußern. Ein Vorteil der Wahl dieser Gruppe war ihre problemlose Zugänglichkeit, die auch ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Personen darstellt (vgl. Merkens 2000: 288). Die Koordinatorin der Fachberater erklärte sich bereit, bei einem Treffen der Fachberater den Fragebogen auszuhändigen, sodass zeit- und kostenaufwändiges Verschicken der Bögen vermieden werden konnte und eine hohe Rücklaufquote garantiert war.

Die ausgewählten Lehrkräfte

Auch bei der zweiten Gruppe der Lehrkräfte wurde aus den oben dargestellten Gründen Wert darauf gelegt, dass es sich um ausgebildete Fachlehrkräfte für Englisch mit Unterrichtserfahrung handelte. Vor dem Hintergrund der Dauer der Studie (10 Monate) war ein weiteres Kriterium auch das Interesse an der Untersuchung und die Motivation zur Teilnahme. Die Lehrkräfte wurden von vornherein über die kommenden „Zumutungen“ (Wolff 2000: 335) informiert, die die Studie mit sich bringen würde:

Damit Forschung als soziale Veranstaltung überhaupt zustande kommen kann, sollten die angesprochenen Vertreter des Feldes von sich aus bereit sein, die *Zumutungen* in Kauf zu nehmen. Dazu zählt beispielsweise:

- Zeit für Gespräche zu erübrigen,
- Die Raumsouveränität teilweise aufzugeben,
- Peinlichkeiten auszuhalten,
- Sich kommunikativen Zugzwängen auszusetzen (wie sie durch narrative Interviews entstehen),
- Die eigenen Kommunikationsbedürfnisse einzuschränken (wenn sie sich einem Leitfaden-Regime unterwerfen),
- Infragestellung bislang geltender Selbstverständlichkeiten zu akzeptieren.

(Wolff 2000: 335)

Die Schulen, an denen die beteiligten Lehrkräfte arbeiteten, bildeten das Schulspektrum ab. So fanden die Untersuchungen an einer Grundschule, einer Grundschule mit Förderstufe und einer Grundschule mit Haupt- und Realschule statt. Ihre Nähe zur Universität (maximale einfache Entfernung von 50 km) erleichterten die häufigen Aufnahmen. Bei den Schulen handelte es sich um Stadtschulen und um Schulen in einer dörflichen Gemeinde.

Schließlich sollten an dieser Studie sowohl Klassenlehrer als auch Fachlehrer teilnehmen, da hierbei besonders hinsichtlich der in Kapitel 8.2 diskutierten Praktikabilität Konsequenzen erwartet wurden. Eine der Fachlehrerinnen war sogar nur für den Englischunterricht an die teilnehmende Schule abgeordnet, sodass sie immer pendeln musste. Die Auswirkungen dieser unterschiedlichen Schul- und Lehrerprofile, die die Realität im Schulalltag widerspiegeln, ging in die Analyse mit ein.

Alle Lehrkräfte erteilten Englischunterricht in einer vierten Klasse. Das stellte die Grundvoraussetzung für ihre Teilnahme an der Studie dar, da die Untersuchungen nur in vierten Klassen durchgeführt wurden. Diese Entscheidung für die Reduktion auf einen Jahrgang sollte die Validität und Vergleichbarkeit bei dieser geringen Zahl an Klassen erhöhen.

Lehrkraft 1 und Klasse 1

Lehrkraft 1 (L1), männlich, 35 Jahre alt, nahm an der Pilot- und Hauptstudie teil. L1 war seit sechseinhalb Jahren im Schuldienst tätig. Seit der ersten Klasse führte er die Klasse 1 als Klassenlehrer. Neben dem Studium für das Grundschullehramt (einschließlich Englisch für die Grundschule) hatte er die Lehrbefähigung für die Sekundarstufe 1. Er unterrichtete Englisch auch in den Klassen 5 und 6.

Die Klasse setzte sich aus neun Mädchen und 12 Jungen zusammen. Sie waren im Alter von neun bis zehn Jahren und hatten zweistündigen Englischunterricht ab Klasse 3. Die Klasse arbeitete mit dem Lehrwerk *Playway Rainbow Edition* (vgl. Playway 4 Rainbow Edition 2001b).

Lehrkraft 2 und Klasse 2

Lehrkraft 2 (L2), weiblich, 35 Jahre, nahm ebenso wie Lehrkraft 1 an der Pilot- und Hauptstudie teil. Anders als die anderen Lehrkräfte wurde sie nicht von mir persönlich, sondern durch L 1 rekrutiert, weil sie an der gleichen Schule Englisch unterrichtete. L2 arbeitete an einer benachbarten Schule und war für den Englischunterricht in zwei Klassen an diese Schule abgeordnet. Sie ist Fachlehrkraft und unterrichtete seit acht Jahren Englisch in den Klassen 1-6 (an ihrer Stammschule wird Englisch ab Klasse 1 erteilt). Sie hatte bereits für längere Zeit an einer Grundschule in den USA unterrichtet.

In die Klasse 2 gingen neun Mädchen und 10 Jungen. Sie wurden auch nach *Playway Rainbow Edition* unterrichtet.

Lehrkraft 3 und Klasse 3

Lehrkraft 3 (L3), weiblich, 34 Jahre alt, nahm an der Hauptstudie teil. Sie ist Fachlehrkraft und seit fünfeinhalb Jahren für Englisch in den Klassen 3 bis 6 eingesetzt. In Klasse 3 unterrichtete sie seit anderthalb Jahren.

18 Kinder, davon 10 Mädchen und 8 Jungen im Alter von neun bis zehn Jahren, besuchten die Klasse 3. Das Lehrbuch, das in dieser Klasse eingesetzt wurde, war *Kooky*.

Lehrkraft 4 und Klasse 4

Lehrkraft 4 (L4), weiblich, 30 Jahre alt, nahm ebenso wie L3 an der Hauptstudie teil. Sie unterrichtete seit sechs Jahren in der Grundschule. An dieser Schule wurde seit einiger Zeit Englischunterricht ab Klasse 1 erteilt. L4 ist ausgebildete Lehrkraft für Englisch in der Grundschule und Fachlehrkraft in der Klasse 4 (K4) seit anderthalb Jahren. Im Unterricht setzte L4 eigene Materialien ein.

K4 erhielt in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe einstündigen Englischunterricht. Die Klasse setzte sich aus neun Mädchen und 16 Jungen zusammen, die im Alter von zehn bis zwölf Jahren waren.

Die Lehrkräfte waren zum einen die Be-Forschten, zum anderen aber auch selbst Forscher (*investigator and researcher*): Sie reflektierten in den retrospektiven Interviews ihren Unterricht und analysierten ihr eigenes Handeln und das der Kinder. Diese Auseinandersetzung über das Alltagshandeln wurde von den Lehrkräften als durchaus positiv empfunden:

89	I_AP	L4	Ich fand das wirklich schön, dass ich da mitmachen konnte. Es hat einem in viele Richtungen die Augen geöffnet. Man hat sich selbst, also ich persönlich, habe mir im Nachhinein noch ordentlich Gedanken gemacht. So was ist noch mal Hilfe zur Selbsthilfe.
----	------	----	---

Die Lehrkräfte waren somit im oben beschriebenen Sinne Experten ihres Handelns und ihres Kontextes (ihrer Klasse und ihres Fremdsprachenunterrichts). In der Begegnung mit ihrer Klasse nahmen sie die multiplen Rollen einer Lehrkraft ein. Sie waren

- *coordinator and facilitator of learning,*
- *input provider*
- *source of expertise,*
- *instructor*
- *manager and organizer,*
- *carer and source of advice,*
- *negotiator and mediator,*
- *creator of classroom atmosphere*
- *evaluator*

(vgl. Hedge 2000: 28f, Legutke & Thomas 1991: 287ff).

10.4.2 Forscher

Die Nähe und Vertrautheit der Forscherin zum Feld ergab sich aufgrund meiner universitären Ausbildung (Grundschullehrkraft mit dem Fach Englisch), die der der Beforschten entspricht.

In der empirischen Studie ergaben sich im Rahmen der Forscherrolle (*investigator and researcher*) zahlreiche Rollen und Aufgaben, die im Folgenden die oben genannten Rollen der Lehrkräfte (in Englisch) aufgreifen und erweitern. Dadurch

wird deutlich, dass sich die Rollen der Forschungspartner und der Forscherin - jeweils bezogen auf ihren Kontext - in vieler Hinsicht ähneln.

Ein Aspekt der Rolle des Forschers bei der Planung der Unterrichtsstunden war die des *input providers* und Gesprächspartners mit umfangreichen Sachkenntnissen (*source of expertise*), die den Lehrkräften:

- das ABT-Konzept vorstellte (*presenter and instructor*)
- Anregungen und Empfehlungen zu den Aufgaben, zu den Materialien, zum Erwartungshorizont und zu den hilfreichen Impulsen gab (*informant and adviser*)
- einen Beobachtungsbogen zur Verfügung stellte (*resource*)
- Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts machte (*instructor and helper*)
- Motivation gab, sich auf die Untersuchung einzulassen und Neues auszuprobieren (*pedagogue, motivator and source of inspiration*)
- Fragen beantwortete und Probleme diskutierte (*source of knowledge, listener, counsellor, advisor*).

Im Unterricht wurde diese Rolle erweitert um die der teilnehmenden Beobachterin (*participant observer*) und zugleich der Technikerin (*technician*), die die Videokamera bediente. Unmittelbar nach der Stunde erwarten die Lehrkräfte einen Austausch über das Unterrichtsgeschehen bzw. eine Rückmeldung dazu (*listener, counsellor, evaluator*). Im retrospektiven Interview folgte dann die Rolle der Fragenden, die noch mehr über das Handeln und Denken der Lehrkräfte herausfinden wollte (*interviewer and listener*). Insgesamt musste bei der empirischen Untersuchung auch die Rolle des Organisator übernommen werden: Die technischen Geräte mussten organisiert werden, Termine getroffen und aufeinander abgestimmt werden und Treffen geplant und geleitet werden (*organiser, manager and arranger*).

10.4.3 Die Interaktion zwischen Forscher und Forschungspartnern

Den Lehrkräften trat ich gleichermaßen als Grundschullehrkraft, also als *insider*, und als Forscherin, quasi als *outsider* gegenüber (vgl. Müller-Hartmann 2001c: 232). Durch die Kenntnis der schulischen Situation als Lehrkraft wurde mir der Zugang zu ihren Handlungs- und Denkweisen erleichtert und es gab eine Offenheit und Sensibilität für viele ihrer Gedanken. Deren grundsätzlichen Überlegungen, was Unterrichtsplanung und den Umgang mit Kindern anging, waren mir vertraut und konnten als gemeinsame Basis für Gespräche und Diskussionen begriffen werden. Auch der Einwand der Lehrkräfte, dass sie für die Untersuchung sehr viel Zeit außerhalb des Unterrichts zur Verfügung stellen mussten, was insbesondere dann schwierig war, wenn in der Schule Projekte, besondere Arbeiten oder Zeugnisse anstanden, war für mich als *insider* gut nachzuvollziehen. So zählten zu den durch die Teilnahme an der Studie bedingten Terminen für die Lehrkräfte eine Einführung in das Konzept, das teilweise mehrere Treffen umfasste, die gemeinsame Planung des Unterrichts und das retrospektive Interview nach der Leistungseinschätzung. Die Planung dauerte in der Regel eine halbe bis eine Stunde, das Interview anfangs eineinhalb Stunden. Im Abschlussgespräch der Pilotstudie bat L1 darum, die Interviews kürzer zu gestalten. Anschließend lagen sie zwischen 45 und 70 Minuten. Neben diesen regelmäßigen Treffen gab es außerdem noch ein Treffen zum Abschluss der Pilotstudie, an dem L1 und L2 teilnahmen und ein gemeinsames

Gespräch von L1, L3 und L4 (L2 war krank) am Ende der Hauptstudie. Der Zeiteinsatz der Lehrkräfte war also enorm.

Abgesehen von dieser *insider*-Position vertrat ich ein wissenschaftliches Interesse, trat entsprechend von außen, als *outsider*, an die Lehrkräfte und ihren Unterricht heran, um zu beobachten, zu beschreiben und zu analysieren. Hierbei galt für die gesamte Studie das, was für die teilnehmende Beobachtung, die durchgeführt wurde, grundsätzlich kritisch angemerkt wird: Immer gibt es bei den ethnographischen Studien, bei denen der Forscher eingehend die Nähe zum Feld sucht, den Faktor der Reaktivität (vgl. Grau 2001a: 71; Richards 2003: 119): „(...) You do need to be aware of how people are responding to you and your presence since this may have an important influence on the way they react (...)” (Richards 2003: 125). Das bedeutet, dass die Lehrkräfte (und die Schüler) in ihrem Handeln durch die Anwesenheit des Forschers beeinflusst werden, was in der qualitativen Forschung nicht als Störung, sondern vielmehr als zu reflektierende Tatsache empfunden wird (vgl. Grau 2001a: 71). Bei der Beeinflussung ist auch ausschlaggebend, in welcher Rolle und Position die Forschungspartner den Forscher sehen und ob sie ihm vertrauen.

10.4.4 Die Reaktivität mit dem Feld

Die Reaktivität mit dem Feld kann sich auf das Handeln des Forschers auswirken: „Im Extremfall kann diese Art der Beeinflussung zu einer völligen Übernahme der Innenperspektive führen: Durch das *going native* gibt der Forscher seine Doppelrolle als Teilnehmer und Beobachter auf.“ (Grau 2001a: 71f). Richards weist darauf hin, dass insbesondere Lehrer-Forscher Gefahr laufen, die *insider*-Perspektive anzunehmen:

The normal development of the researcher's perspective moves from that of an outsider to insider through a golden period where they can see things from an actor's perspective and yet still maintain something of the outsider's detachment. The process is made particularly difficult for the teacher-researcher, who must always beware of identifying professionally with the actors to the extent of sharing their taken-for-granted assumptions.

(Richards 2003: 127f)

Aus diesem Grund erschien es im Kontext dieser Studie wichtig, die vielschichtige Rolle als Praktikerin und Wissenschaftlerin von Anfang an klar selbst wahrzunehmen, diese den Lehrkräften zu verdeutlichen und sie während der Untersuchung regelmäßig zu reflektieren (vgl. Nunan 1992: 59). Damit wurde die Nähe zum Feld relativiert (vgl. Richards 2003: 15), was für den Erkenntnisprozess hilfreich sein kann:

Das Ziel der Zugangsarbeit besteht nur in einem begrenzten Maß darin, die Distanz zwischen Forscher und Feld, d.h. die Unterschiede in den beiderseitigen Interessen, Informationen und Perspektiven, aufzuheben. Mindestens ebenso wichtig scheint es zu sein, die wechselseitige Differenz als Ressourcen für den Erkenntnisprozess anzuerkennen, zu pflegen und gegebenenfalls zu nutzen. Für den Forscher bedeutet dies vor

allem, sich stets der Differenz zwischen Teilnahme und Beobachtung bewusst zu bleiben.
(Wolff 2000: 346f)

Deswegen wurde zu Beginn der empirischen Studie sowohl gegenüber den Lehrkräften als auch gegenüber den Kindern meine Rolle als Beobachterin erklärt (vgl. Richards 2003: 119ff). Es sollte deutlich werden, dass eine Einbindung in unterrichtliche Aktivitäten oder durch Fragen nicht gewünscht war, sondern dass während des Unterrichts eine stille Beobachtung erfolgen sollte. Gleichzeitig fanden vertrauensbildende Gespräche vor und nach dem Unterricht mit den Kindern und der Lehrkraft statt. Dadurch sollte bei der teilnehmenden Beobachtung entsprechend der dargestellten Überlegungen von Wolff eine Mischung aus Nähe und Distanz gefunden werden, die gewährleistet sein muss, da der Forscher „als distanzierter Beobachter seinen wissenschaftlichen Standards und Aufgaben folgen muss, zugleich aber in den jeweiligen Situationen sozial und kulturell verträglich handeln muss.“ (Lüders 2000: 386).

Allerdings entstand eine Reaktivität mit dem Feld während des Unterrichts als z.B. eine Lehrkraft gleich zu Beginn der ersten Stunde fragte, wie sie weiter vorgehen sollte:

4	1_L2	L2	Jetzt müssen wir nur klären, wie wir das machen, wenn ihr jetzt während der, während der Arbeitsblätter eine Frage habt. Ja? Würde ich vorschlagen, dass ihr dann einfach die Hand hebt dass ich ... (<i>wendet sich an Forscherin</i>) Ist das in Ordnung, wenn ich während des Interviews dann mal kurz hingehge oder wenn die Kinder Fragen haben, ja? (...)
---	------	----	---

Dadurch war eine teilnehmende Beobachtung, bei der sich der Forscher möglichst zurückhaltend verhielt, nicht mehr möglich. Um dies in weiteren Stunden zu vermeiden, wurde diese Problematik nach der Stunde mit der Lehrkraft besprochen. Die Reaktivität mit dem Feld zeigte sich auch in der Interaktion mit den Schülern. Denn, trotz eines Sitzplatzes am Rande der Klasse, der die bedingte Teilhabe am Unterricht signalisieren sollte, suchten die Kinder den Kontakt. Sie kamen während des Unterrichts auf mich zu, weil sie Fragen hinsichtlich der Aufgaben in der Stationenarbeit (Was sollen wir denn bei der Aufgabe machen? Hier fehlt ein Blatt. Was soll ich tun? Was heißt denn ... auf Englisch?) oder allgemeiner Art (Kannst du mal kommen? Der ... ärgert mich. Darf ich auf Toilette gehen?) hatten. Daraus ergab sich ein Dilemma, da im Rahmen der Studie erprobt werden sollte, wie die Lehrkraft alleine damit fertig wird, die Sprechleistung einzelner Kinder einzuschätzen, während die anderen Kinder sich - weitgehend - selbständig beschäftigen sollten. Stand den Kindern jedoch ein anderer Ansprechpartner als Ersatz für die Lehrkraft zur Verfügung, konnte nicht erforscht werden, ob das Konzept praktikabel war. Um der sozialen und kulturellen Verträglichkeit (siehe oben) genüge zu tun, wurden die Fragen knapp und freundlich beantwortet mit dem Hinweis, sich bei weiteren Fragen an die Lehrkraft zu wenden. Bei den folgenden Aufnahmen machte die Lehrkraft den Schüler deutlich, dass sie nur sie fragen sollten. Das führte dazu, dass die Schüler mich kaum bzw. nicht während des Unterrichts ansprachen und eine Kommunikation nur vor oder nach der Stunde stattfand.

Um im Laufe der Studie ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Distanz und Nähe zu bewahren, war es also wichtig, die eigene Position immer wieder zu reflektieren (vgl. Grau 2001a: 78; Lüders 2000: 386).

In der Begegnung mit den Lehrkräften, den Eltern und den Schulleitungen war außerdem wichtig, dass die forschenden Absichten und das Handeln transparent waren. Deswegen wurden Forschungsziel und -vorgehen offen gelegt, und die Lehrkräfte erhielten ein Informationsblatt, in der diese dargestellt waren (vgl. Anhang 2). Außerdem wurde ihnen erklärt, was mit den Daten passierte (Analyse und Veröffentlichung) und um ihr schriftliches Einverständnis (bzw. das der Eltern bei den Schülern) gebeten. Schließlich wurde den Lehrkräften zugesichert, dass sie nach Abschluss der einzelnen Stunden die Videodaten und nach der Niederschrift der Dissertation die Ergebnisse erhalten würden. Auch das Vorstellen gegenüber den Schülern, die Klärung des Grundes für die Aufnahmen und die Erläuterung der technischen Geräte sollte dem Aufbau eines Vertrauensverhältnisses dienen (vgl. Richards 2003: 127).

10.5 Die empirische Studie

Die empirische Studie setzte sich aus drei Teilen zusammen. Im ersten Teil, der Pilotstudie Teil 1 waren die Forschungspartner die Fachberater. Im zweiten Teil, der Pilotstudie Teil 2, nahmen die Lehrkräfte L1 und L2 teil und in der Hauptstudie die ausgewählten Lehrkräfte L1, L2, L3 und L4.

10.5.1 Überblick über die empirische Studie

Im Folgenden wird im Überblick dargestellt, welche Forschungsmethoden zum Einsatz kamen, wer - außer der Forscherin - daran beteiligt war und welche Daten dadurch gewonnen wurden. Anschließend werden die Überlegungen bei der Entwicklung und Umsetzung der Erhebungsinstrumente und die Analyse der gesammelten Daten erläutert.

Pilotstudie Teil 1		
--------------------	--	--

Befragung mit Hilfe des Fragebogens I	Fachberater	Fragebogen I
---------------------------------------	-------------	--------------

Pilotstudie Teil 2		
--------------------	--	--

Befragung mit Hilfe des Fragebogens II	L1 L2	Fragebogen II
--	----------	---------------

Gespräch zur Planung der Unterrichtsstunden	L1 (1x) L2 (1x)	Gesprächspläne, Gesprächsnotizen, Erwartungshorizonte, Entwurf des Beobachtungsbogens
Umsetzung der Unterrichtsstunden	L1 und K1 (1x) L2 und K2 (1x)	Videodokumentation Ausgefüllte Beobachtungsbögen Feldnotizen Post scriptum
Retrospektive Interviews	L1 (1x) L2 (1x)	Videodokumentation Leitfragen Gesprächsnotizen

Abschlussgespräch zur Pilotstudie	L1 L2	Videodokumentation Leitfragen Gesprächsnotizen
-----------------------------------	----------	--

Hauptstudie		
-------------	--	--

Befragung mit Hilfe des Fragebogens II	L3 L4	Fragebogen II
--	----------	---------------

Gespräch zur Planung der Unterrichtsstunden	L1 (2x) L2 (2x) L3 (3x) L4 (2x)	Gesprächspläne Gesprächsnotizen Erwartungshorizonte Entwurf des Beobachtungsbogens
Umsetzung der Unterrichtsstunden	L1 und K1 (2x) L2 und K2 (2x) L3 und K3 (3x) L4 und K4 (2x)	Videodokumentation Ausgefüllte Beobachtungsbögen Feldnotizen Post scriptum
Retrospektive Interviews	L1 (2x) L2 (2x) L3 (3x) L4 (2x)	Videodokumentation Leitfragen Gesprächsnotizen

Abschlussgespräch zur Hauptstudie	L1 L3 L4	Videodokumentation Leitfragen Gesprächsnotizen
-----------------------------------	----------------	--

10.5.2 Die Forschungsinstrumente

Im Rahmen der Studie wurden entsprechend des oben dargestellten Methodenspektrums (vgl. Kap. 10.3.1.3) zahlreiche Forschungsinstrumente eingesetzt, die weitgehend aus dem qualitativen Forschungsansatz stammen.

10.5.2.1 Die Fragebögen

Insgesamt wurden bei der Untersuchung zwei Fragebögen eingesetzt. Beide waren weitgehend quantitativ ausgerichtet, enthielten aber auch qualitative Elemente.

Fragebogen I

Der erste Fragebogen (vgl. Anhang 1.2), der mit Beratung eines Statistikers erstellt worden war, wurde von den hessischen Fachberaterinnen für Englisch in der Grundschule beantwortet. Er umfasste ein Anschreiben, den anonymen Fragebogen und ein separates Zusatzblatt, bei dem interessierte Lehrkräfte ihre persönlichen Daten angeben konnten (vgl. Anhang 1.1, 1.2).

Die Daten wurden zu einem Zeitpunkt gesammelt, als das ABT-Konzept entwickelt wurde. Um es auf die Interessen und Bedürfnisse der Praktiker auszurichten, waren die Einstellungen, das Wissen und die Unterrichtspraktiken der Befragten wichtig und wurden dementsprechend in dem Bogen abgefragt.

Neben dem allgemeinen Profil der Lehrkraft ging es darum herauszufinden, über welche Medien die Lehrkräfte verfügten: Waren die Klassen mit einem Audiogerät oder einem Computer zur Aufnahme ausgestattet, sodass Äußerungen der Schüler aufgezeichnet werden konnten? (Fragen 1-4). Außerdem sollte in Erfahrung gebracht werden, welche Gründe aus der Sicht der Lehrkräfte für die Leistungseinschätzung sprachen und welche Aspekte dabei besonders wichtig waren (Frage 5 und 8). Darüber hinaus sollten Erkenntnisse gewonnen werden, wie wichtig den Fachberatern das Sprechen im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten und Tätigkeiten war, zu welchen Aspekten sie bereits Leistungsbeurteilung durchgeführt hatten und zu welchen sie sich Unterstützung wünschten (Fragen 6, 7, 9). Außerdem konnten sich die Lehrkräfte frei zu dem Thema äußern.

Die Auswertung erfolgte mit SPSS, durch das ein schneller Überblick über die Antworten aus den 25 Fragebögen gewonnen werden konnte. Die Ergebnisse sind bereits in die vorausgegangenen Kapitel eingegangen.

Nach der Auswertung wurde der Fragebogen aus zwei Gründen überarbeitet: Einige Fragen bzw. Antwortmöglichkeiten hatten sich nicht als eindeutig bzw. nicht umfangreich genug erwiesen. Deswegen wurden diese neu formuliert und Antwortmöglichkeiten ergänzt. Außerdem sollte der zweite Fragebogen die Fertigkeit Sprechen stärker fokussieren. Statt also z.B. zu fragen, in welchen Bereichen und wie die Lehrkräfte schon Schülerleistung eingeschätzt hatten (Frage 7 in Fragebogen I), ging es nun gezielter um die Fertigkeit Sprechen (Fragen 14 bis 19 in Fragebogen II).

Fragebogen II

Der zweite Fragebogen (vgl. Anhang 3) wurde nicht wie der erste anonym ausgefüllt, da hier Erkenntnisse über Meinungen, Haltungen, Vorstellungen und Wissen gewonnen werden sollten, die auch Grundlage für die folgenden Gespräche darstellten.

Zunächst wurde im Fragebogen II das persönliche Profil der Lehrkräfte und ihrer Klassen erfasst (Fragen 1-10). Anschließend wurde erfragt, wie sie die Argumente für oder gegen Leistungseinschätzung bewerteten (Frage 11). Als nächstes ging es um die Bedeutung der Fertigkeit Sprechen im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten (Frage 12). Hier sollte in Erfahrung gebracht werden, ob die ausgewählten Lehrkräfte die Ansicht vertraten, dass im frühen Fremdsprachenunterricht das Primat des Mündlichen gilt. Dieser Aspekt war für den Ansatz der Untersuchung elementar. Schließlich sollte herausgefunden werden, in welchen Fertigkeiten die Lehrkräfte bereits Leistungseinschätzung durchgeführt hatten (Frage 13) und welche Erfahrungen sie im Bereich des Sprechens gemacht hatten: Welche Maßnahmen waren erfolgt (Frage 14), wie wurden die Ergebnisse dokumentiert (Frage 15), welche Aufgaben wurden genutzt (Frage 16 und 18), welche Kriterien verwendet (Frage 17) und wie wichtig waren ihnen dabei gewisse Gesichtspunkte (wie z.B. Zeit, Binnendifferenzierung etc.) (Frage 19)?

Durch diese Antworten wurden, wie in den folgenden Kapiteln dargestellt, interessante Erkenntnisse gewonnen, die mit den anderen Daten aus der empirischen Untersuchung in Beziehung gebracht werden konnten und zu denen weitere Fragen bei den retrospektiven Interviews gestellt werden konnten.

10.5.2.2 Unterrichtsdokumentation

Die Stunden, in denen die Leistungseinschätzung des Sprechens nach dem ABT-Konzept stattfand, wurden von den beteiligten Lehrkräften und mir gemeinsam geplant. Nachdem ihnen das ABT-Konzept erläutert worden war, wurden ihnen verschiedene Aufgaben vorgeschlagen, die sie im Unterricht einsetzen konnten. Die Lehrkräfte entschieden sich aufgrund ihrer Kenntnis des Unterrichts und der Klasse für eine Aufgabe und ein Thema oder brachten andere Ideen ein (vgl. Kap. 9.2.3). Außerdem wurde der Erwartungshorizont besprochen sowie der Beobachtungsbogen das Vorgehen im Unterricht und welche Impulse hilfreich sein würden (vgl. Kap. 9.2.4 – 9.2.9).

Bevor die ersten Stunden zur Erforschung des ABT-Konzeptes mit Video aufgezeichnet wurden, fand ein Besuch in den jeweiligen Klassen statt, bei dem ich mich und mein Vorhaben vorstellte, die technischen Geräte zeigte (Video und Mikrophon), Fragen beantwortete und eine Unterrichtsstunde („Probe-Unterrichtsstunde“) aufnahm. Die Absicht dessen war, dass sich die Kinder an die teilnehmende Beobachterin im Klassenzimmer und an die Videokamera gewöhnten und sich in der folgenden Stunden, bei der das ABT-Konzept erprobt werden sollte, natürlicher verhielten (vgl. Richards 2003: 117). L1 und L2 äußerten sich sowohl vorher als auch nach den Aufzeichnungen positiv darüber, sodass dieses Vorgehen in der Hauptstudie beibehalten wurde.

Die Entscheidung für die Videoaufnahmen und nicht nur für Audioaufnahmen stellte sich bald als angemessen und sinnvoll heraus, da so kostbare und aussagekräftige Daten gewonnen werden konnten. Durch die kombinierte Bild-Ton-Aufzeichnung war es möglich, nicht nur die verbalen Texte der Schüler und der Lehrkraft aufzuzeichnen, sondern auch die Gestik und Mimik der Schüler bei der Bewältigung der Aufgaben sowie die (nonverbale) Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülern. Dadurch konnten vielfältige Beobachtungen gemacht werden, die für eine angemessene Diskussion des Themas, wie sie in den folgenden Kapiteln erfolgt, elementar waren.

Für die Lehrkräfte und die Schüler ergaben sich durch den Einsatz des Videos und der Anwesenheit der Forscherin auch Konsequenzen, die unterschiedlich beurteilt wurden. L1 und L2 sagten nach der Pilotstudie, dass die Aufzeichnungen einer Stunde vor der Leistungseinschätzung sehr wichtig war, da es ihnen ihre Scheu vor der Kamera nahm und ihnen ein Gefühl der Sicherheit vermittelte. Trotzdem empfanden sie, wie sie in den retrospektiven Interviews deutlich machten, eine enorme Aufregung in den Stunden der Leistungseinschätzung, die teilweise größer war als die der Kinder:

3	I_1_L2	L2	Abgesehen jetzt von meiner eigenen Aufgeregtheit fand ich die Kinder als sehr, erstaunlicherweise als weniger aufgeregt als sehr gelassen. (...)
12	I_1_L2	L2	Die Reaktion der Kinder hat mich überrascht. Ich hatte eigentlich gedacht, ich wäre eher ruhig und die Kinder aufgeregt. Dann war's genau umgekehrt. Das hat mich schon sehr überrascht (...).

Ein möglicher Grund für diese Aufgeregtheit der Lehrkräfte war, dass auch sie beobachtet wurden. So erläuterte z.B. L1:

4	I_1_L1	L1	Dann kam natürlich noch hinzu, (...) dass diesmal ich (xxx), also da stehst du natürlich unter der Beobachtung, dass du dann eh vielleicht schon halbwegs unlocker warst, dann ich habe halt irgendwie, also ich habe mich halt ständig von außen beobachtet bei der ganzen Geschichte. Wenn ich jetzt fünf Mal vor der Kamera stehen würde, wäre mir das wahrscheinlich wurscht. Also vom Prinzip her, fand ich's okay, aber es war anstrengend. Also nach den zwei Stunden habe ich erst gedacht, so, jetzt will ich erst mal meine Ruhe haben, weil du ja schon eigentlich hochkonzentriert bist die ganze Zeit, um auch möglichst fair anzukreuzen.
---	--------	----	---

Und auch bei den Äußerungen von L2 im dritten retrospektiven Interview könnte man vermuten, dass sie nicht nur von der Leistungseinschätzung der Kinder sprach, sondern die „Testsituation“ auf sich bezog:

101	I_3_L2	L2	Es ist viel routinierter gewesen. Der Ablauf war viel klarer. (...) Und als Lehrer geht man auch souveräner damit um. In der ersten Stunde hatte ich was falsch erklärt und dann bin
-----	--------	----	--

			ich rausgekommen. Alles so ungewohnt, neu, aufgeregt. Jetzt weiß man: „Aha, wieder eine Testsituation. Frau Drese ist wieder da. Die Kamera steht da, wo sie immer steht. Ich sitze wieder da, wo ich immer sitze.“ (...)
--	--	--	---

Richards erklärt, dass es typisch für schulische Situationen ist, dass Forscher von den Forschungspartnern als Bewerter wahrgenommen werden:

Observation in TESOL is so much bound up with evaluation that it will be hard for teachers not to see the teacher - researcher, possessor of sufficient relevant professional knowledge for the purposes of judgement, as someone to be regarded warily. The establishment of trust is something that has to be worked for, and lingering suspicions may lead to the creation of fronts.

(Richards 2003: 127)

Das Aufbauen von Vertrauen, wie dies bereits unter Kapitel 10.4.3 dargelegt wurde, ist laut Richards, also wichtig.

Auch für die Kinder war die Aufzeichnung auf Video aufregend. Dies war für die Erforschung des Themas teilweise problematisch, da das ABT-Konzept darauf ausgelegt ist, dass die Schüler die Leistungseinschätzung als möglichst entspannt empfinden: Die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülern durch Ermutigung und hilfreiche Impulse sowie die Transparenz der Situation, der Aufgaben und der Erwartungen sollten dazu beitragen, dass die Schüler möglichst angst- und stressfrei die Aufgaben bewältigten und nicht unter Druck gerieten. Dadurch sollten sie - entsprechend der Hinweise in der Literatur (vgl. Shaaban 2001: 17f; Hoffmann 2001: 5, Wunsch 2003: 6, Hoffmann 2003: 36, Behr & Kierepka 2002b: 20f, Sarter 1997: 142) - die Leistungen zeigen können, die ihrer Kompetenz entsprachen und nicht, wegen des Drucks und der Aufregung verminderte Leistungen. In der Praxis ergab sich somit ein forschungsmethodologisches Dilemma, das auch als Forscherparadox bezeichnet wird:

The fact is, speakers will probably be aware that they are being recorded, at least some of the time, and this raises what has become known as the *observer's paradox*. Labov proposed this term to represent the paradox that in order to observe, the observer has to be present, but when they are present the other actors do not act in the same way as they would if they were not there.

(Richards 2003: 178)

Das Forscherparadox war jedoch in dem Kontext nicht zu lösen: Um aussagekräftige Daten zu dem Thema zu sammeln, musste der Unterricht auf Video aufgezeichnet werden, auch wenn dabei die Gefahr bestand, dass die Daten gerade dadurch beeinflusst wurden. Dieser Tatsache musste bei der Analyse und Diskussion der Daten Rechnung getragen werden. Außerdem konnte, wie bereits erwähnt, der Aufbau von Vertrauen die Nervosität der Kinder und Lehrkräfte reduzieren.

10.5.2.3 Leitfadengestützte, retrospektive Interviews

Unmittelbar nach der Stunde wurden zunächst die spontanen Eindrücke niedergeschrieben (Postscriptum). Anschließend erfolgte die Sichtung der Beobachtungsbögen, der Feldnotizen und des Videomaterials. Dabei wurde zum einen eine Übersicht über den zeitlichen Verlauf der Stunde und die Reihenfolge der Kinder (mit Zeiten) erstellt. Diese Übersicht stellte sich als große Hilfe bei den fokussierten, retrospektiven Interviews heraus. Zum anderen wurden bei der Sichtung Fragen an die Lehrkräfte notiert. Diese bezogen sich teils auf einzelne Schüler und teils auf allgemeine Aspekte. Darüber hinaus wurden Aspekte und Szenen, zu denen die Lehrkräfte befragt werden sollten, vermerkt entweder, weil sie für den Untersuchungsgegenstand besonders interessant erschienen und sich die Lehrkräfte dazu äußern sollten oder weil sie unklar waren. Auf Grundlage dieser Vorarbeiten wurde ein Leitfaden für das Interview erstellt (vgl. Richards 2003: 69ff). Dieser enthielt offene und halb-offene Fragen und Impulse, die so formuliert waren, dass sie den Interviewpartner möglichst zu Äußerungen herausfordern sollten (vgl. Richards 2003: 53). Die Reihenfolge der Fragen war nur bedingt festgelegt: Der Anfang war immer gleich gestaltet mit der Aufforderung zur Narration (K: „Ich möchte das Gespräch mit deinen Eindrücken von der Stunde beginnen: Kannst du mir kurz sagen, wie du die Stunde erlebt hast?“). Der offene Einstieg stellt laut Richards einen günstigen Einstieg für ein Gespräch dar: „This often provides a natural springboard for further questions (...)“ (Richards 2003: 56). Die weiteren Fragen bzw. Impulse wurden flexibel eingesetzt. Einige Fragen klärten sich auch im Interview, sodass sie gar nicht gestellt werden mussten. Obwohl jeder Leitfaden individuell erstellt wurde, wurde Wert darauf gelegt, dass einige Aspekte immer wieder aufgegriffen und diskutiert wurden, wie z.B. die Interaktion zwischen Kindern und Lehrkraft, die Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung etc.. Insgesamt fanden keine wertenden Äußerungen der Forscherin statt: „In interviews we are concerned only with encouraging the speaker, not with putting our own point across, so the skills we need (...) are focused on drawing from the speaker the richest und fullest amount possible.“ (Richards 2003: 50). Auch wurde Wert darauf gelegt, dass nicht durch nonverbale Verhaltensweisen offensichtliche Wertungen erfolgten, die das Gespräch beeinflussen konnten, denn „interviewees construct their accounts in response to the interviewer`s signals, however subtle.“ (Richards 2003: 85).

Gerade dem Beginn des Interviews wurde große Beachtung geschenkt (vgl. Richards 2003: 68): Durch eine kleine Einführung über die bereits erfolgten Schritte (Planung und Durchführung der Schritte), wurde dargelegt, was bekannt war, aber für die Lehrkräfte präsent sein sollte (a) und was sie über das Gespräch wissen sollten (b-d):

- a) Welches Ziel hat die Untersuchung und das heutige Gespräch?
- b) Wie erfolgte die Analyse der Daten zur Vorbereitung auf das Gespräch (Sichtung der Daten und Grobtranskription)?
- c) Welche Materialien stehen für das Gespräch zur Verfügung (Beobachtungsbögen, Interviewleitfaden, Video und Übersicht über die Stunde)?
- d) Welches Vorgehen wird vorgeschlagen (siehe unten)?

Dieses Prelude ist wichtig, denn:

Der Interviewer muss in den ersten Minuten eine Situation herstellen, die so entspannt und offen ist, dass Menschen darin ohne Befürchtungen die unterschiedlichsten Aspekte ihrer Person zeigen können. Die zentrale Aufgabe des Interviewers in den ersten Minuten des Interviews ist die Öffnung der Bühne, damit die beteiligten Personen ihre Rollen finden können.

(Hermanns 2000: 363)

So sollte in dieser Phase deutlich gemacht werden, dass die Lehrkräfte als Forschungspartner an dem Interview teilnahmen und dass sie Experten ihres Kontextes und Handelns waren.

Die fokussierten, retrospektiven Interviews, bei denen die Qualitätskriterien nach Merton et al berücksichtigt wurden (vgl. Hopf 2000: 354), orientierten sich an den Videoaufzeichnungen der Stunden. Die Lehrkräfte durften zunächst selbst auswählen, welche Szenen sie ansehen und erörtern wollten (K: „Schauen wir uns jetzt das Video an. Ich möchte dich bitten, mir zu sagen, was du über einzelne Situationen denkst. Wie hast du sie empfunden? Hat dich etwas überrascht? Inwiefern ist es anders verlaufen, als du es erwartest oder geplant hattest? Ich schlage vor, dass wir uns den Beginn der Stunde gemeinsam ansehen und dass du anschließend zu Situationen vorspulen kannst, die du besonders interessant findest. Du kannst das Video anhalten, wo du möchtest.“). So konnten sich die Lehrkräfte ein „sicheres Terrain“ suchen, über das sie sprechen wollten und langsam Vertrauen zu mir als Interviewpartner und zu dem Vorgehen gewinnen. Im Laufe des Gesprächs schlugen die Lehrkräfte vor, dass auch ich Szenen wählen sollte oder ich bat darum, bei bestimmten Stellen anzuhalten. Allmählich wurde die Auswahl der Szenen mehr und mehr mir zugeteilt, was die Vermutung zulässt, dass sich die Lehrkräfte in den Gesprächen zunehmend sicherer fühlten.

10.5.2.4 Abschlussinterviews

Die Abschlussinterviews, die am Ende der Pilotstudie und der Hauptstudie durchgeführt wurden, fanden in Gruppen statt. Bei dem ersten nahmen L1 und L2 teil, beim zweiten L1, L3 und L4 (L2 war erkrankt). Das Gruppeninterview hatte den Vorteil, dass auch Gespräche unter den teilnehmenden Lehrkräften zustande kamen, in denen sich eine eigene Dynamik entwickelte. Die Haltungen der einzelnen wurden noch einmal in der Auseinandersetzung mit den anderen deutlicher, insbesondere, wenn sie unterschiedlicher Meinung waren. Dann begannen sie, sich gegenseitig zu widersprechen, ihre eigene Position deutlicher darzustellen und Beispiele zu finden, die ihre Meinung untermauerten. Dieses Aushandeln bzw. die „Emergenz von Bedeutungen“ (Bohnsack 2000: 371) zeigte sich besonders klar beim Abschlussinterview der Hauptstudie. Allerdings hatte das Gruppeninterview auch den Nachteil, dass eine Lehrkraft das Gespräch bei der Hauptstudie phasenweise dominierte.

Nach einer zusammenfassenden Einführung mit Ausblick wurden verschiedene Aspekte, die in den Gruppeninterviews diskutiert werden sollten, genannt. Durch diese „demonstrative Vagheit“ (Bohnsack 2000: 381) bei der Fragestellung wurde ein Orientierungsrahmen vorgegeben und Themen wurden initiiert. Im Verlauf des Gesprächs wurde Wert darauf gelegt, dass die Äußerungen an die anderen Lehrkräfte

gerichtet wurden, damit eine Diskussion zwischen den Lehrkräften entstand. Zwischendurch erfolgen Zusammenfassungen, Nachfragen und neue Impulse durch die Forscherin.

Im Abschlussgespräch zur Pilotstudie ging es um die Evaluation der Erhebungsinstrumente und das Vorgehen im Rahmen der empirischen Untersuchung. In diesem Zusammenhang wurde vor allem der Zeitaufwand erörtert und die Tatsache, dass das retrospektive Interview möglichst einen Tag nach der Unterrichtsstunde stattfinden sollte.⁴⁶ Auch die Bedeutung der „Probe-Unterrichtsstunde“ und des Materials beim retrospektiven Interview (Übersicht über die Reihenfolge der Kinder) sowie Gesichtspunkte hinsichtlich des Fragebogens wurden erläutert.

Die inhaltlichen Aspekte, die besprochen wurden, werden in den folgenden Kapiteln erörtert.

Beim Abschlussinterview der Hauptstudie stand der Inhalt im Mittelpunkt. Die Lehrkräfte wurden gebeten, eine Gesamteinschätzung des ABT-Konzeptes zu geben und einzelne Aspekte gemeinsam zu diskutieren. Außerdem wurde perspektivisch erörtert, welche Rolle das ABT-Konzept im Fremdsprachenunterricht der Grundschule spielen kann und welche Gesichtspunkte dabei beachtet werden müssen. Auch diese Punkte werden in den folgenden Kapiteln dargelegt.

10.6 Die Analyse und Interpretation der Daten

Für die Analyse standen aufgrund der verschiedenen Erhebungsinstrumente unterschiedliche Daten zur Verfügung. Den größten Teil bildeten dabei die Videodaten, die zunächst verschriftlicht werden mussten.

10.6.1 Transkription der Daten

Bei der Transkription der Daten setzt sich in neuester Zeit der Ansatz durch, dass „nur solche Merkmale des Gesprächsverhaltens transkribiert werden, die auch tatsächlich analysiert werden.“ (Kowal & Connell 2000: 444) bzw. solche, die für den Forschungsgegenstand relevant sind (vgl. Flick 2000d: 264; Richards 2003: 81). Das bedeutete im Rahmen dieser Untersuchung, dass bei der Verschriftlichung der verschiedenen Daten unterschiedlich vorgegangen wurde. So war es bei den Aufzeichnungen der Gespräche nicht erheblich, ob die Lehrkraft eine Pause in ihren Äußerungen machte, ob sie Füllsel wie „äh“ benutzte oder ob sie auf das Videogerät oder den Gesprächspartner schaute. Im Mittelpunkt standen ihre Aussagen, der Inhalt dessen, was sie sagte und nicht die Authentizität des Gesprächs in all seiner Komplexität.

⁴⁶ Bei einer Lehrkraft hatten wir es wegen Termenschwierigkeiten und Krankheit erst zwei Wochen nach der Unterrichtsstunde durchführen können.

Bei den Aufnahmen im Unterricht hingegen erschien es relevant, dass die unterrichtliche Realität in Texte übersetzt wurde. Hierbei war es z.B. wichtig, wenn die Kinder stockten, während sie die Aufgabe bewältigten, wenn sie oder die Lehrkraft lachten etc.. Allerdings hätte die Verschriftlichung des gesamten komplexen Unterrichtsgegenstand dazu geführt, dass die Daten nur schlecht lesbar gewesen wären. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Texte auch später für die Lehreraus- und fortbildung genutzt werden sollten, hatte die Lesbarkeit einen hohen Stellenwert. Aus diesem Grund wurden neben den geäußerten Wortfolgen alle Pausen und teilweise die parasprachlichen und prosodischen Handlungen der Lehrkräfte und der Kinder, wenn sie in der Handlungssituation wichtig erschienen, transkribiert. Dabei stand das Bemühen um einen objektiven Blick auf das Unterrichtsgeschehen im Vordergrund. Trotzdem wurde dabei bereits eine Interpretation der Daten vorgenommen, da

die Herstellung und die Verwendung von Transkripten theoriegeladene, konstruktive Prozesse sind. (...) Transkripte sind also immer selektive Konstruktionen, und die Selektivität wirkt sich auf die Analyse und Interpretation der Transkripte aus (Ochs 1979).
(Kowal & Connell 2000: 440)

Allerdings war die Verschriftlichung aus forschungsmethodologischer Sicht gerechtfertigt, da die erhebliche Reduktion der Daten, die gleichzeitig eine selektive Konstruktion bedeutete, zu einer gezielteren, von der Zielsetzung und Fragestellung der Arbeit motivierten Analyse und Interpretation beitrug. So sagt auch Flick zur Frage der Transkription, dass die Messgenauigkeit in einem Verhältnis zum Forschungsgegenstand stehen muss:

Abgesehen davon, dass sich darüber Ideale naturwissenschaftlicher Messgenauigkeit in die interpretative Sozialwissenschaft durch die Hintertür einschleichen, droht dies häufig in Fetischismus auszuarten, der in keinem begründbaren Verhältnis mehr zur Fragestellung und Ertrag der Forschung steht. Wo es um die *Organisation* von Sprache geht (in der Linguistik oder auch in der Konversationsanalyse), mag solche Genauigkeit gerechtfertigt sein. Bei psychologischen oder soziologischen Fragestellungen, bei denen sprachlicher Austausch v.a. als *Medium* untersucht wird, ist die Notwendigkeit zu den beschriebenen Genauigkeitsstandards nur in Spezialfällen (z.B. grundlagentheoretischen Fragestellungen der Ethnomethodologie) gegeben. Von daher häufen sich in letzter Zeit Ratschläge, nur so viel und so genau zu transkribieren, wie von der Fragestellung tatsächlich notwendig erscheint (z.B. Strauss, 1987). Dies beugt auch der Gefahr vor, dass Aussage und Sinn des Transkribierten in deren Differenziertheit und der resultierenden Unübersichtlichkeit der erstellten Protokolle verloren gehen.
(Flick 2000c: 161f.)

Außerdem muss grundsätzlich bedacht werden, dass Transkripte nie als Ersatz, sondern immer nur als Ergänzung der elektronischen Aufnahmen gelten können (vgl. Kowal & Connell 2000: 438).

Für das Lesen der Transkripte in dieser Arbeit sind folgende Kennzeichnungen von Bedeutung:

(..)	kurze Pause
(...)	längere Pause
(XXX)	Name des Kindes
(xxx)	unverständlich

(skirt?)	nicht genau verständlich, vermuteter Wortlaut
(lacht)	nichtsprachliche Äußerungen oder Handlung
[]	Überschneidung (in zwei aufeinanderfolgenden Zeilen)

Die geäußerten Wortfolgen werden in Standardorthographie wiedergegeben. Nur in Ausnahmefällen, in denen die Aussprache eines Wortes oder einer Wortfolge hervorgehoben werden soll, wurde die phonetische Umschrift verwendet. Fehler in den Äußerungen der Schüler oder der Lehrkräfte wurden grundsätzlich nicht bereinigt und werden nicht gesondert hervorgehoben.

Die Lehrkräfte haben jeweils ein Kürzel (L1, L2, L3, L4), das sie in allen Unterrichtsstunden bzw. Interviews führen, analog dazu werden die Klassen bzw. Gruppen abgekürzt (G1, G2, G3, G4). Die Kinder (K) hingegen werden pro Stunde jeweils durchnummeriert (K1, K2 etc.), da es nicht darum geht, einzelne Profile der Schüler über die Stunden hinweg darzustellen. Bei Gruppengesprächen, bei denen die Äußerungen nicht den einzelnen Lernern zugeordnet werden können, wird nur das „K“ verwendet, um darzustellen, dass es sich um die Aussage eines Kindes handelt.

Damit deutlich wird, um welche Unterrichtsstunde bzw. um welche Interviews es sich bei den Daten handelt, wird folgende Codierung gewählt:

1_L1	erste Stunde/n zur Leistungseinschätzung von L1
2_L1	zweite Stunde/n bzw. zur Leistungseinschätzung von L1
3_L1	dritte Stunde/n bzw. zur Leistungseinschätzung von L1
I_1_L1	Interview zur/zur ersten Stunde/n zur Leistungseinschätzung von L1
I_2_L1	Interview zur/zur zweiten Stunde/n zur Leistungseinschätzung von L1
I_3_L1	Interview zur/zur dritten Stunde/n zur Leistungseinschätzung von L1

Analog dazu werden die Stunden/Interviews in den anderen Klassen codiert. Für die Abschlussinterviews werden folgende Abkürzungen verwendet:

I_AP	Interview Abschluss Pilotstudie
I_AH	Interview Abschluss Hauptstudie

10.6.2 Die Analyse und Interpretation der Daten

Die Analyse der Daten erfolgte nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse. Diese Auswertungstechnik ist speziell für die qualitative Forschung geeignet, da die Daten in ihrem Kommunikationszusammenhang verstanden werden (vgl. Mayring 2000: 471). So können die Sichtweisen und Handlungen der einzelnen Forschungspartner in ihrem Kontext dargestellt und nachvollzogen werden. Gleichzeitig ermöglicht die qualitative Inhaltsanalyse aber auch quantitative Analyseschritte. Vorrangiges Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Reduktion

der Datenmenge durch Kategorisierung, Kodierung und Zusammenfassung des Materials (vgl. Mayring 2000: 472).

In der Studie wurde nach der zusammenfassenden als auch der strukturierenden Inhaltsanalyse vorgegangen. Bei der ersten wurden die Daten so reduziert, dass zwar das Wesentliche des Inhalts dargestellt wurde, aber ein überschaubarer Überblick entstand (vgl. Mayring 2000: 472). Dieses Vorgehen wurde z.B. für die Beschreibung des Aufbaus der Stunden und der zeitlichen Dimension angewendet.

Die strukturierende Inhaltsanalyse „will bestimmte Aspekte aus dem Material herausfiltern, will unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material legen oder das Material unter bestimmten Kriterien einschätzen.“ (Mayring 2000: 473). Dabei entsteht durch die systematische, theoriegeleitete Analyse der Daten, bei dem u.a. typische Textpassagen („Ankerbeispiele“) kenntlich gemacht werden, ein Kodierleitfaden, der die Strukturierungsarbeit entscheidend präzisiert (vgl. Mayring 2000: 473).

Zunächst werden bei der qualitativen Inhaltsanalyse Strukturen festgelegt und Kategorien zusammengestellt. Im Rahmen dieser Studie wurden diese gegliedert nach den drei Bereichen Aufgaben, Beobachtungsbögen und teilformalisierte Situationen erstellt. Anschließend erfolgte ein Materialdurchlauf, der der Fundstellenbezeichnung diente. Währenddessen bzw. bei weiteren Materialdurchläufen, die der Zusammenstellung und Extraktion der Fundstellen dienten, konnten sich neue Kategorien ergeben bzw. die ursprünglichen Kategorien präzisiert und genauer definiert werden (vgl. Mayring 2000: 473). Ging es z.B. zunächst u.a. darum, das Interaktionsverhalten zwischen Lehrkraft und Schülern während der Bearbeitung einer Aufgabe zu erfassen, so zeigte sich bei der Datensichtung, dass es verschiedene Formen der Interaktion wie z.B. Feedback, Fragen und Hilfen gibt. Bei einem weiteren Durchgang wurde deutlich, dass das Feedback in Korrektur und Lob zu differenzieren ist. Außerdem wurde auch die Relevanz des Interaktionsverhaltens der Lehrkraft mit der gesamten Klasse, die im Hintergrund arbeitete, während der Leistungseinschätzung offenbar. Somit gab es also mehrere Rückkopplungsschleifen, bei denen die Kategorien flexibel angepasst wurden (vgl. Mayring 2000: 474). Insgesamt wurden so im Laufe der Analyse durch den mehrmaligen Materialdurchlauf durch die verschiedenen Datenmengen immer wieder neue Perspektiven eröffnet bzw. zunächst behutsam formulierte Kategorien und thematische Gruppierungen gefestigt.

Durch dieses systematische Vorgehen konnten zu den einzelnen Kategorien viele Beispiele aus den Stunden sowie aus den Aussagen der Lehrkräfte in den Fragebögen bzw. in den Interviews gesammelt werden, die in Übereinstimmung zueinander waren oder sich widersprachen. Aufgrund der Daten- und Perspektivenvielfalt entstand somit ein facettenreiches Bild zu den einzelnen Kategorien:

Qualitative Forschung ermittelt kollektive, gemeinsam geteilte wie auch je nach Perspektive und Entwicklungsstand divergierende Sinnstrukturen. Dem Anspruch an ein Ermitteln des Gemeinsamen eines untersuchten Feldes steht deshalb auch die Darstellung seiner Widersprüche, Ungereimtheiten und Unterschiedlichkeiten der Perspektiven gegenüber, durch die erst das Bild über einen Forschungsgegenstand vervollständigt wird.

(Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2001b: 6)

Um also den Forschungsgegenstand in seiner Breite und Tiefe zu erfassen, wurden die Daten trianguliert. Dabei musste der Kontext einzelner Aussagen oder Handlungen gewahrt bleiben. Deswegen waren oftmals Querverweise wichtig.

Erläuterte z.B. eine Lehrkraft im retrospektiven Interview das Unterrichtsgeschehen, das gerade auf dem Video betrachtet wurde, so musste auch dieses, zumindest zusammenfassend, beschrieben werden, damit die Aussage im Zusammenhang nachvollzogen werden konnte und die Aussagen nicht verzerrt bzw. verengt wahrgenommen wurden. Dieses Vorgehen war für eine valide und gegenstandsangemessene Interpretation der Daten maßgeblich.

10.7 Die Aussagekraft dieser Studie

Da qualitative Studien stets kontextgebunden sind und nur das Verhalten und die Überlegungen von bestimmten Gruppen beschreiben, analysieren und diskutieren, ergab sich die Frage nach der Aussagekraft der Studie. Schocker-von Ditfurth und Flick stellen dar, dass Ergebnisse einer qualitativen Studie zwar nicht grundsätzlich generalisierbar sind, dass sie jedoch für Leser, die in einem vergleichbaren Kontext handeln, bedeutungsvoll sein können (vgl. Flick 2000d: 260, Schocker-von Ditfurth 2001: 106). Das hat Konsequenzen für den Forscher und für die Leser:

Der Geltungsbereich einer Studie und damit auch der Grad ihrer Generalisierbarkeit wird deshalb zunächst von der Vergleichbarkeit der Kontexte abhängen, für die die Ergebnisse der Studie herangezogen werden. Daraus folgt, dass der ausführlichen Beschreibung der Merkmale des untersuchten Feldes ein wichtiger Stellenwert zukommt. (...) Gleichzeitig kommt den Rezipienten von Forschungsergebnissen eine zentrale Rolle zu, insofern als die Ergebnisse einer Studie nicht mehr allgemein-gültig sind, sondern die Leser/innen zu prüfen haben, inwiefern sie auch für den Kontext, in dem sie tätig sind, relevant sind. (Schocker-von Ditfurth 2001: 106)

Aus diesem Grunde wurde in dieser Arbeit zunächst der Fremdsprachenunterricht mit seinen Prinzipien, Methoden, Merkmalen und Zielen im allgemeinen dargestellt. Außerdem erfolgte in den folgenden Kapiteln eine präzise Beschreibung und Diskussion des beobachteten Unterrichts und der Überlegungen der Lehrkräfte. So kann der Rezipient der Arbeit selbst entscheiden, inwiefern Parallelen zu seinem Unterricht möglich sind. Die Aussagekraft der Studie ergibt sich also nicht durch eine repräsentative Stichprobe, sondern durch die Übertragbarkeit auf ähnliche Kontexte.

Da der Englischunterricht in vielen Grundschulklassen zumindest hinsichtlich einiger Variablen (u.a. Stundenzahl, Fachlehrkraft/Klassenlehrkraft, Klassengröße) vergleichbar ist, sind viele der Ergebnisse dieser Studie auch auf die Kontexte an anderen Grundschulen übertragbar. Letztendlich können jedoch nur die einzelnen Gruppen die Übertragbarkeit in ihren Kontext beurteilen.

10.8 Zusammenfassung

Zur Erforschung der Fragestellung dieser Studie war der ethnographische Ansatz, der zur qualitativen Forschung zählt, gegenstandsangemessen. Zahlreiche Methoden zur Datenerhebung, die Perspektiven der Forschungspartner, die Komplexität und Dynamik des Forschungsgegenstandes sowie die besonderen kontextuellen Bedingungen wurden dabei berücksichtigt.

Auf der Ebene der Methoden erfolgte eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Forschungsinstrumenten, durch die eine Daten-, Forscher- und Methodentriangulation möglich war. Die Analyse und Interpretation des Materials führte letztlich zur Erfassung und Beschreibung des Forschungsgegenstandes in seiner Tiefe und Breite, mit all seinen Widersprüchlichkeiten und Gemeinsamkeiten. Dies wird in den folgenden Kapiteln dargelegt.

11. Die Aufgaben im ABT-Konzept

Bei der Leistungsfeststellung geht es darum, geeignete Wege zu finden, die Kompetenzen der Kinder sichtbar zu machen. Grundlage bildet dabei ein komplexer Kompetenzbegriff (vgl. Kap. 2.3.1):

(...) er (der Kompetenzbegriff, Anm. d. Verf.) meint zum einen das Potenzial, das im Innern eines Menschen mental und emotional über Erfahrung und Lernen aufgebaut worden ist. Zum anderen meint er den Gebrauch dieses Potenzials in der reflektierenden Bearbeitung und Lösung relevanter Aufgabenstellungen und neuer Herausforderungen. „Können“ schließt also immer schon die Wissensbasis mit ein ebenso wie die Fähigkeit, dieses Wissen anschlussfähig zu machen, es zu vernetzen, es vielfältig anzuwenden und dabei so auszubauen, dass es zu lebenslangem Weiterlernen führt. Der Kompetenzbegriff ist nicht allein als Disposition zu verstehen, aber ebenso wenig in reduzierter Weise als reine Funktion; er umfasst beides: die Bedingung der Möglichkeit zum angemessenen sprachlichen Handeln und das Sprachhandeln selbst. (Vollmer 2006: 13)

Den Aufgaben kommt dabei also eine zentrale Rolle zu, da durch sie die Kompetenzen der Kinder sichtbar gemacht werden können:

In Aufgaben konkretisiert sich, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Schülerin oder ein Schüler verfügen muss, um sie angemessen zu lösen, auf welcher Stufe des Kompetenzerwerbs die Lösung möglich ist und in welchem Umfang verschiedene Lerner die Aufgabe lösen können. (Hallet & Müller-Hartmann 2006: 5)

Aus diesem Grund werden im Rahmen dieser Studie zunächst die Kompetenzen dargelegt, die die Schüler bei der Realisierung der Aufgaben zeigten. Außerdem werden, entsprechend des Gerüsts für Aufgaben nach Nunan (vgl. Kap. 4.3), weitere Aspekte in diesem Zusammenhang diskutiert, u.a. Thema, Materialien, Sozial- und Präsentationsform sowie Anforderungen und Hilfen (*demand and support*), Einbindung in den Unterricht und Feedback.

In der empirischen Studie wurden unterschiedliche Aufgaben, sowohl des zusammenhängenden Sprechens als auch der mündlichen Interaktion in verschiedenen Klassen, die in Kapitel 4.4 und 4.5 ausführlich diskutiert wurden, im Laufe eines Schuljahres bzw. -halbjahres erprobt.⁴⁷ Mit zeitlichem Abstand von mehreren Wochen bearbeiteten die Lerner einer Klasse verschiedene Sprechaufgaben, bei denen die jeweilige Lehrkraft ihre Leistung einschätzte. Gemäß der Kategorisierung in Kapitel 4.5 variierten die Aufgaben bezüglich des Grades der Offenheit. Im Laufe der Studie konnten die jeweiligen Lehrkräfte so ein Bild von den Kompetenzen ihrer Schüler gewinnen.

Um dies anschaulich zu machen, werden im Folgenden die Aufgaben, die in einer der Untersuchungsklassen realisiert wurden, detailliert analysiert. Durch die Konzentration auf einen Kontext kann ein einheitliches, in sich geschlossenes und

⁴⁷ Den Lehrkräften der Pilot- und Hauptphase (L1 und L2) stand fast ein ganzes Schuljahr zur Verfügung, den Lehrkräften, die nur an der Hauptstudie beteiligt waren (L3 und L4) ein Schulhalbjahr.

nachvollziehbares Bild von den sich entwickelnden Kompetenzen in einer Klasse entstehen.

Die Analyse und Diskussion dieses Kapitels orientiert sich an den Aufgaben, die in der Klasse G3 mit 18 Kindern durchgeführt wurden (vgl. Kap. 10.4.1)⁴⁸. Diese Klasse wurde für die detaillierte Analyse ausgewählt, weil hier die gewählten Aufgaben im Vergleich zu den Aufgaben in den anderen Klassen besonders deutlich hinsichtlich ihres Grades an Offenheit variieren (vgl. Anhang 4).

Da die in den anderen Klassen gesammelten Daten jedoch zum Erkenntnisgewinn und zur Reliabilität beitragen können, in dem sie die Daten aus G3 relativieren bzw. bekräftigen, werden sie in die Diskussion miteinbezogen.

L3 wählte folgende drei Aufgaben:

- einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben
- sich an Dialogen beteiligen (fiktiver realistischer Dialog)
- beschreiben (Bildbeschreibung).

Innerhalb des zweiten Halbjahres des vierten Schuljahres wurde die Kompetenz der Lerner bei diesen Aufgaben eingeschätzt. Die 9-10-jährigen Kinder hatten seit dem 3. Schuljahr zweistündigen Englischunterricht bei L3, die als Fachlehrkraft in dieser Klasse eingesetzt war.

11.1 Aufgabe „Einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben“

11.1.1 Auswahl der Aufgabe und des Materials⁴⁹

„Einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben“ zählt zu den Aufgaben des zusammenhängenden Sprechens und hat gerade im Bereich der Aussprache und der Satzstrukturen eine große Bedeutung (vgl. Kap- 4.5.1).

Im Kontext dieser Aufgabe werden unter dem Begriff „Kurztexte“ Kurztexte aller Gattungen verstanden, also z.B. Lieder, Reime, Gedichte, *Raps*, Sprechgesänge (*Chants*) und *Action Stories*. Oft werden sie von Bewegungen begleitet, da durch die damit verbundene multisensorische Aktivierung des Gehirns die Konzentration sowie die Behaltensleistung erhöht werden (vgl. Gerngross & Puchta 1994: 5). Das Sprechen und Auswendiglernen von Kurztexten ist laut der Befragung der Fachberater regelmäßiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule und wird auch zur Leistungseinschätzung genutzt.

L3 entschied sich für eine *action story*. *Action stories* sind kurze Geschichten, die sich dadurch auszeichnen, dass sie unter Einsatz von Gestik, Mimik und Bewegung dargestellt werden. Ihre Bearbeitung folgt nach der von James Asher entwickelten Methode des Total Physical Response (TPR) (vgl. Gerngross & Puchta 1994: 17). Zunächst wird intensiv das Hörverstehen der Schüler geschult, wobei das Tun eine entscheidende Rolle spielt: „Je enger das Hörverstehen mit konkretem Tun verknüpft

⁴⁸ Eine Schülerin besaß nicht die Erlaubnis, gefilmt zu werden, sodass die Daten über sie nicht dokumentiert und demnach auch nicht ausgewertet werden können. So erklärt es sich, dass nur 17 Kinder die Aufgabe realisieren.

⁴⁹ Als Material werden in dieser Arbeit alle Texte, Bilder etc. verstanden, die im Rahmen der Bewältigung der Aufgaben eingesetzt werden.

ist, umso besser merken sich die Kinder die gelernten Sprachmittel und umso leichter sind diese in die Produktion der Kinder zu transferieren.“ (Playway 3 Rainbow Edition 2001a: 9).

Die ausgewählte *action story*, bei der hier die entsprechenden Vorschlägen zur Bewegung ergänzt wurden, stammt aus dem Lehrwerk Playway Rainbow Edition für das vierte Schuljahr (Playway 4 Rainbow Edition 2001b).⁵⁰

Come to my party

Put your pencil case and your books in your schoolbag.

(Umrisse von Federmäppchen und Büchern zeigen und so tun, als ob diese in eine Schultasche, die am Boden steht, gepackt werden)

Walk to school.

(auf der Stelle gehen, geradeaus schauen)

You trip over a black cat.

(so tun, als ob man über etwas stolpert)

You run into a tree.

(sich mit der Hand vor den Kopf schlagen, als ob man dagegen gelaufen wäre)

A dog tears your jeans.

(an der Hose reißen)

Shout: 'Oh no!'

(Arme in die Höhe heben, ärgerlich schauen)

At school a girl gives you a card.

(so tun, als ob man eine Karte mit beiden Händen entgegen nimmt)

Look at it. It says, 'Come to my party.'

(so tun, als ob man die Karte liest)

Close your eyes and smile.

(Augen schließen und lächeln)

(vgl. Playway 4 Rainbow Edition 2001b: 27)

Die Lehrkraft wählte diese *action story*, da der Inhalt für die Schüler ansprechend und motivierend sein kann, weil er ihrer Lebenswelt entspricht und humorvoll ist. Die Themenbereiche, die hier - entsprechend der hessischen Richtlinien - abgedeckt werden, sind Schule, Tiere, Freunde und Freizeit.

Wie bereits unter Kapitel 4.5.1 dargelegt, ist der Grad an Offenheit bei der Aufgabe „Einen auswendig gelernten (Kurz-) Text wiedergeben“ recht gering, da Lexik und Strukturen vorgegeben sind, ebenso die Artikulation der Laute und Lautfolgen. Allerdings bieten sich auch hier kreativen Gestaltungsmöglichkeiten. Die Kinder können diverse Aspekte der Intonation (vgl. Wagner 1996: 36) gezielt zur Bedeutungsvermittlung und interessanten Darstellung einsetzen: So können sie Lautstärke und Lautstärkevariation bewusst verwenden, z.B. indem sie „*Oh no!*“ laut rufen. Sie können gezielt die Stimme senken und Pausen einlegen, um Spannung zu erhöhen (z.B. nach „*It says*“).

Hinzu kommt, dass sie bei der nonverbalen Gestaltung der Präsentation kreativ werden können: Ihre Mimik, Gestik und Bewegung kann das, was sie sprachlich

⁵⁰ Auch wenn die Lehrkraft ein anderes Lehrbuch verwendet (Kooky), setzt sie regelmäßig Materialien und Texte aus anderen Lehrbüchern oder Materialsammlungen ein.

aussagen wollen, individuell unterstützen. Die Lehrkraft gab den Lernern hier bewusst die Möglichkeit, selbst kreativ zu werden, indem sie sie aufforderte, sich eigene nonverbale Mittel auszudenken, die angemessen sein sollten.

11.1.2 Erwartungen

Die Lehrkraft erwartete, dass alle Kinder den auswendig gelernten Kurztext vollständig korrekt aufsagen konnten und dabei die Laute und Lautfolgen deutlich, flüssig und lautrichtig aussprachen. Außerdem sollten sie den Vortrag gut intonieren und weder monoton noch überbetont sprechen. Des Weiteren hatte die Lehrkraft die Erwartung, dass alle Kinder mindestens die entsprechenden Bewegungen, die sie in der Schule gelernt hatten, machten und während des Vortrages den Blickkontakt zu ihr hielten.

Eigene, kreative nonverbale und verbale Gestaltungselemente, die sich die Kinder überlegten und die angemessen sein sollten, gingen über die Mindestexpectationen hinaus.

Die beschriebenen Aspekte werden auch in den hessischen Richtlinien genannt.⁵¹

11.1.3 Hilfreiche Impulse

Als hilfreiche Impulse waren zunächst non-verbale Impulse (entsprechende Gestik, Mimik und Bewegung) und visuelle Impulse (Bilder zu der Geschichte) vorgesehen. Indem die Lehrkraft den Schülern diese anbot, sollten sie selbst zur verbalen Äußerung finden. Bei größeren Schwierigkeiten der Kinder wollte die Lehrkraft verbale Impulse, also die Vorgabe des mündlichen Textes (zunächst einzelne Wörter) geben.

11.1.4 Vorbereitung der Kinder

Die Bewältigung der Aufgabe bei der Leistungseinschätzung gemäß der von L3 formulierten Erwartungen setzte eine entsprechende Vorbereitung der Kinder im Unterricht voraus. L3 ging im Unterricht nach den Vorschlägen des Systemhandbuches (Playway 4 Rainbow Edition 2001b: 27f) vor. Die Kinder sollten zunächst nur nonverbal zu dem Text, den die Lehrkraft sprach, bzw. den sie von der CD hörten, agieren, indem sie die Bewegungen der Lehrkraft imitierten bzw. auf

⁵¹ In der Orientierungshilfe heißt es z.B.: „Intonation imitieren, typische Lautmuster richtig sprechen; Lieder, Chants und Reime nach deren anschaulicher und rhythmischer Einführung in Chor, in der Gruppe oder einzeln wiedergeben“ (Hessische Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule 2004: 7).

einzelne Sätze mit der richtigen Bewegung reagierten. Erst in der darauffolgenden Stunde wurde der Text geübt. Die Lehrkraft gab den Schülern die Möglichkeit, ihr die *action story* aufzusagen. Dabei gab sie ihnen in Hinblick auf die Kriterien des Beobachtungsbogens Hinweise, wie sie etwas verbessern konnten. So wies sie viele Kinder darauf hin, dass sie bei der Präsentation der *action story* die Lehrkraft anschauen sollten, um hörerbegogen zu agieren, und dass sie auf ihre Intonation achten sollten. Auch die Bedeutung der Bewegungen erörterte sie mit den Kindern. Durch die beschriebene Vorbereitung versuchte die Lehrkraft sicherzustellen, dass alle Kinder die *action story* in der Schule auswendig lernten, sodass weiteres Üben zu Hause nicht nötig war. Trotzdem hatten die Kinder die Möglichkeit, mit Hilfe des (geschriebenen) Textes die *action story* zu wiederholen und weiter zu festigen.⁵² Bereits am Ende der ersten Stunde erfuhren die Kinder, dass diese Aufgabe zur Leistungseinschätzung genutzt werden würde. Zum Abschluss der zweiten Stunde erklärte die Lehrkraft das Vorgehen der Leistungseinschätzung, die in der folgenden Stunde erfolgte sowie die Kriterien der Beurteilung. Außerdem schlug sie den Kindern vor, sich selbst (andere) passende Bewegungen für die einzelnen Textpassagen zu überlegen.

11.1.5 Durchführung der Leistungseinschätzung

Nach einem gemeinsamen Einstieg, bei der die Lehrkraft den Schülern die Arbeitsaufträge gab, ging sie in eine Ecke im hinteren Teil des Klassenzimmers und fragte, welches Kind beginnen wollte. Sowohl das Kind als auch die Lehrkraft standen, während der Lerner die *action story* vortrug. Damit entsprach die Präsentation der Übungssituation, bei der die Kinder auch - wegen der Bewegungen - immer standen.

Die Lehrkraft rief jedes Kind einzeln zu sich. Die Lerner gaben den Kurztext wieder, kehrten dann auf ihren Platz zurück und die Lehrkraft füllte den Beobachtungsbogen aus. Danach rief sie das nächste Kind auf (für einen Eindruck der Atmosphäre bei der Durchführung der Leistungseinschätzung vgl. Anhang 5).

Pro Schüler dauerte die Wiedergabe des Kurztextes weniger als eine Minute. Insgesamt war der zeitliche Umfang der Leistungseinschätzung bei den 18 Kindern 17 Minuten. Anschließend blieb genug Zeit, um zunächst eine allgemeine Rückmeldung an die Klasse und ein individuelles Feedback für jeden Schüler zu geben.

8:40 - 8:45	Einstieg und Erteilen der Arbeitsaufträge
8:45 - 9:02	Bewältigung der Aufgabe zur Leistungseinschätzung
9:02 - 9:14	Allgemeines Feedback an die Klasse
9:15 - 9:25	Individuelles Feedback an jeden Schüler

⁵² Dass das Üben mit Hilfe des gesprochenen Textes von einem Tonträger sinnvoller ist, steht außer Frage. Allerdings ist dies kaum praktikabel. In der Regel dient der geschriebene Text als Erinnerungstütze.

11.1.6 Die Kompetenzen der Schüler

Die Schüler zeigten bei der Aufgabe unterschiedliche Kompetenzen hinsichtlich der einzelnen Kriterien. Insbesondere bei der inhaltlichen Wiedergabe des Textes wurden die Leistungsunterschiede innerhalb der Klasse deutlich.

11.1.6.1 Aussprache

Bei der Aussprache hatten nur wenige Kinder Schwierigkeiten. Die meisten Lerner konnten die Laute und Lautfolgen deutlich und auch die typisch englischen Laute verständlich artikulieren. Vier Kinder hatten bei einem, zwei Kinder bei drei Wörtern Schwierigkeiten, sich an das vorgegebene Aussprachemodell anzupassen. Artikulationsschwierigkeiten gab es bei folgenden Wörtern:

- *pencil case*: ['pensl keis] wurde von einem Kind als ['pensl ki:] ausgesprochen.
- *books*: Drei Kinder sagten statt [bʊks] [bɒks]
- *tears*: Ein Kind sagte [tɪərz] statt „tears“ [tɛərz], ein anderes [dɪərz]
- *school*: [sku:l] wurde von zwei Kindern als [ʃu:l] ausgesprochen
- *shout*: statt [ʃaʊt] artikulierte ein Kind [ʃʌʊt]

Viele Kinder (12 von 17) sprachen das Wort „says“ [sez] als [seis] aus. Das lag daran, dass die Lehrkraft, die vornehmlich als Aussprachemodell diente, selbst [saɪs] sagte und es so den Kindern vermittelt hatte. Einige Lerner hatten die Aussprache von der CD übernommen. Außerdem hatte sich eine Schülerin, deren Mutter englischsprachig ist, erkundigt, wie es richtig lauten müsse.

Abgesehen von wenigen Ausnahmen (siehe unten), konnten die Kinder den Text flüssig und in angemessener Lautstärke aufsagen. Einige Kinder variierten bei der Lautstärke, insbesondere an der Stelle „Oh no“, die sie lauter sagten. Ein Kind zeichnete sich durch eine besondere Intonation aus, die der gezielten Bedeutungsvermittlung diente: Bei „A dog tears your jeans“ sprach sie ärgerlich, „close your eyes and smile“ sagte sie mit weicher, ruhiger Stimme. Dieses Kind setzte auch die nonverbalen Gestaltungselemente verstärkt ein. Insgesamt war die Aussprachekompetenz der Klasse sehr gut.

11.1.6.2 Gestaltung

Die Mehrheit der Klasse trug den Text äußerst hörerbefugten vor. Nur zwei Kinder hielten keinen Blickkontakt mit der Lehrkraft. Die Bewegungen vollzogen sie alle - bis auf eine Ausnahme - zu den entsprechenden Sätzen richtig.⁵³

Die meisten Kinder hatten sich individuelle Bewegungen überlegt, die von den in der Schule gelernten abwichen. Dabei zeigten sie teilweise große Kreativität und gaben sich Mühe, dass ihre Bewegungen (wie z.B. das Stolpern) echt aussahen. Im Folgenden sind einige Beispiele aufgelistet, wie die Kinder die Anweisungen umsetzten:

You run into a tree.

- K schlug sich mit Hand vor den Kopf
- K lief vorwärts und stieß gegen etwas
- K schlug sich mit der Hand vor den Kopf, fiel einige Schritte nach hinten
- K schlug sich mit der Hand vor den Kopf, rieb sich danach die Nase
- K schlug sich sanft auf die Nase
- K nahm beide Hände vor das Gesicht

Shout: 'Oh no!'

- K nahm die Hände über den Kopf
- K ballte die Hände zu Fäusten, nahm sie über den Kopf und schüttelte den Kopf
- K nahm die Arme über den Kopf und zog sie ärgerlich nach unten
- K ließ die Arme unten
- K ballte die Hände zu Fäusten und schlug sich damit an die Brust

Bei der Gestaltung wurde deutlich, dass Kinder, die den Text sicher beherrschten, auch mühelos die Bewegungen umsetzen konnten. Zwei Kinder, die stockten und nicht mehr weiter wussten, konzentrierten sich auf den Text und ließen die Bewegungen ganz weg. Auch ein weiteres Kind führte kaum Bewegungen aus, wahrscheinlich auch, weil es sich stark auf den Text konzentrieren musste. Die anderen agierten jedoch in Gestik, Mimik und Bewegung sehr ausdrucksstark und motiviert, sodass ihre Vorträge interessant und lebendig wirkten.

11.1.6.3 Inhaltliche Wiedergabe

Ein Großteil der Klasse war in der Lage, den gesamten auswendig gelernten Text vollständig entsprechend der Textvorlage aufzusagen (vgl. Anhang 6.1). Es gab sechs Kinder, die an einer oder mehreren Stellen nicht weiter wussten und auf die Hilfe der Lehrkraft angewiesen waren. Obwohl L3 eigentlich zunächst Bewegungen und Bilder einsetzen wollte, half sie meistens, indem sie den vorgegebenen Text vorsagte.

⁵³ Nur ein Schüler machte bei dem Satz „*You trip over a black cat.*“ die Bewegung für „*A dog tears your jeans.*“

Bei vier von 17 Kindern half die Lehrkraft nur einmal, bei einem drei Mal, indem sie das folgende Wort bzw. die folgenden Wörter vorgab. Anschließend konnten diese Kinder ohne Schwierigkeiten den Text selbständig aufsagen. Nur eines der Kinder hatte erhebliche Schwierigkeiten und musste durch die ganze *action story* geleitet werden:

94	2_L3	K15	Ich bin mir noch nicht so sicher, weil ich kann`s noch nicht so ganz.
95	2_L3	L3	Macht nichts. Ich helfe dir.
96	2_L3	K15	Put your pencil case and your [ʃu:l bæk]
97	2_L3	L3	Can you speak up, please. Louder.
98	2_L3	K15	Put your pencil case and your [bɒks] in your [ʃu:l bæk]
99	2_L3	L3	<i>L3 zeigt Bewegungen für Laufen, K15 lacht</i>
100	2_L3	K15	(With?) your [ʃu:l]
101	2_L3	L3	Walk to school.
102	2_L3	K15	Walk to school.
103	2_L3	L3	<i>(L3 nimmt passendes Bild und zeigt es ihm)</i>
104	2_L3	K15	Trip over a black cat

(vgl. Anhang 6.2 für die gesamte Interaktion zwischen K15 und L3)

Im Einzelgespräch später sagte das Kind, dass es ihm schwer falle, Texte zu lernen und dass es weder in der Schule noch zu Hause geübt habe.

Einige Kinder trugen einen weitgehend vollständigen Text vor. Sie ließen einzelne Wörter weg, was auf Nervosität oder unzureichendes Üben zurückzuführen ist. Außerdem setzten die Kinder manchmal Wörter ein, die nicht der Textvorlage entsprachen. Teilweise handelte es sich dabei um andere Wörter der gleichen Wortgruppe (z.B. falsches Possesivpronomen *my* statt *your*, bestimmter Artikel *the* statt unbestimmter Artikel *a*), die einen Hinweis auf die wachsende Sprachkompetenz der Kinder lieferten. Sie zeigten zum einen, dass die Kinder die Bedeutung der einzelnen Wörter erfasst hatten und zum anderen, dass sie bereits Wörter kannten, um diese zu ersetzen, damit der Satz eine neue Bedeutung erhielt. Im Gegensatz dazu wurde bei einem anderen Beispiel, bei dem ein Schüler ein Wort ersetzte, deutlich, dass dieser die Bedeutung des Wortes nicht verstanden hatte. Er setzte *a* für *you* ein, sodass ein sinnloser Satz entstand:

84	2_L3	K13	A trip over a black cat. A run into a tree.
----	------	-----	--

Offenbar hatte dieses Kind den Text beim Hören nicht genau erfasst und konnte ihn deswegen auch nicht gemäß der Textvorlage wiedergeben.

Schließlich gab es noch andere Beispiele, bei denen die Kinder den Text nicht gemäß der Textvorlage wiedergaben. So wurden Wörter in die falsche Reihenfolge gebracht (z.B. „*At school gives you a girl a card*“; „*You run to, you run to in the tree.*“). Ob es sich hierbei um Fehler handelte, die aufgrund mangelnder Übung oder Nervosität entstanden oder ob die Kinder versuchten eigene Sätze zu konstruieren, kann nicht eindeutig nachvollzogen werden.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die inhaltlich vollständige Wiedergabe dieser kurzen *action story* nicht ohne Weiteres von allen Kindern der Klasse zu leisten war, wengleich die meisten den Text ganz oder weitgehend beherrschten. Nur ein Kind hatte erhebliche Schwierigkeiten. Knapp über die Hälfte der Kinder (9 von 17) konnte den Text inhaltlich entsprechend der Vorlage und ohne Hilfestellung wiedergeben. Ergänzt man dazu die vier Kinder, die nur einmal - vermutlich aus Nervosität - Hilfe benötigten, so bleibt weniger als ein Viertel der Klasse (vier Kinder), das den Text annähernd richtig aufsagte und dabei teilweise Hinweise auf wachsende Sprachkompetenz lieferte.

11.1.7 Diskussion der Aufgabe

Bei dieser halboffenen Aufgabe des zusammenhängenden Sprechens wurde nur ein geringer Teil der fremdsprachlichen Kompetenz der Schüler erfasst. Durch den Vortrag der *action story* konnte die Lehrkraft ihre Schüler hinsichtlich der Aussprache, der Wiedergabe eines auswendig gelernten Textes (beides wird auch in den hessischen Richtlinien erwähnt) und dessen Gestaltung beurteilen. Andere wichtige Aspekte des Könnens und Wissens in der Fremdsprache blieben allerdings unberücksichtigt. Dementsprechend konnten die Kinder ihr volles fremdsprachliches Potential bei dieser Aufgabe nicht zeigen.

Dieser Ansatz, bei dem Teilkompetenzen erfasst werden, wird bei der Diskussion um die Aufgabenbeispiele zu den Standards der KMK teilweise kritisiert. So weisen Hallet und Müller-Hartmann unter Berücksichtigung der Aussagen von Klieme 2003 darauf hin, dass Kompetenzen nicht durch isolierte Leistungen erfasst werden können (vgl. Hallet & Müller-Hartmann 2006: 5). Auch wenn dieser Meinung grundsätzlich zuzustimmen ist, muss berücksichtigt werden, dass es sich hierbei um unterschiedliche Ansätze und Kontexte handelt: Das ABT-Konzept dient der formativen (diagnostischen) Leistungseinschätzung und wurde von der unterrichtenden Lehrkraft, die nicht konkret für die Leistungseinschätzung geschult wurde, während des Unterrichts durchgeführt. Die Aufgabenbeispiele zu den KMK-Standards hingegen zielen auf Abschlussniveaus. Sie sind dementsprechend primär summativ und werden von mehreren geschulten Lehrkräften oder Testern außerhalb des Unterrichts durchgeführt, die dabei vielfältige Kompetenzen beobachten können. Dass unter den Voraussetzungen, unter denen das ABT-Konzept und ähnliche Leistungsfeststellungen im Unterricht stattfinden, nur bedingt komplexe Leistungen beobachtet werden können, bestätigt die Literatur (vgl. Underhill 1987: 96, Cameron 2001: 229). Dies steht auch in Einklang mit den Aussagen von Klieme, der explizit unterscheidet zwischen Aufgaben aus der „professionellen, an Standards orientierten und mit den Mitteln der pädagogisch-psychologischen Methodenlehre (Rost 1996) arbeitenden Testentwicklung“ (Klieme 2003: 82) und den Aufgaben, die in der Praxis von Lehrkräften zur Leistungsbeurteilung ihrer Schüler eingesetzt werden.

Ist man sich also der Reduziertheit der Aufgabe „einen kurzen Text auswendig wiedergeben“ bewusst, kann die Aufgabe im Rahmen der Leistungseinschätzung durch die Lehrkraft im Unterricht durchaus ihre Funktion erfüllen: Vor allem bei der Beurteilung der Aussprache, die aufgrund der Disposition der jungen Lerner einen

wichtigen Aspekt im Frühen Fremdsprachenunterricht darstellt, liefert sie Möglichkeiten zur Beurteilung. Die Schüler müssen sich bei der Wiedergabe des Textes nicht auf die Formulierung von Äußerungen konzentrieren, sondern können den Schwerpunkt auf die Aussprache (Intonation, Rhythmus, Prosodie) setzen. Ebenso liegt bei der *action story* ein großes Gewicht auf der Gestaltung des Kurztextes. Dadurch kann bereits hier ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass bei der erfolgreichen Bewältigung kommunikativer Handlungen nicht nur sprachliche und prosodische, sondern auch nonverbale Mittel in mehrfacher Hinsicht entscheidend sind. Zum einen dienen sie dazu, mangelnde Ausdrucksfähigkeit auszugleichen bzw. zu bereichern. Dieser Aspekt ist, wie in Kapitel 3 erläutert wurde, gerade für Grundschul Kinder mit ihrer elementaren Kommunikationsfähigkeit wichtig. Zum anderen kann der Vortrag durch die nonverbalen Mittel für Sprecher und Zuhörer interessant gestaltet werden. Im Unterricht wurde nach Aussagen der Lehrkraft deutlich, dass diese Gestaltungselemente- ebenso wie die parasprachlichen Elemente - als Motivationsträger dienen, da die Kinder erkannten, dass sie ihren Text dadurch kreativ und ausdrucksstark vortragen konnten. Insofern ist diese Aufgabe durchaus positiv zu bewerten.

Allerdings kann nur erwartet werden, dass die Kinder die Gestaltungselemente einsetzen, wenn dies intensiv im Unterricht geübt wurde und darüber hinaus den Lernern die Bedeutung von Gestik, Mimik und Bewegung vermittelt wurde. L3 tat dies ganz bewusst bei der Übung vor der Leistungseinschätzung:

20	I_2_L3	L3	Weil manche hatten auch gesagt, ich will das lieber ohne machen und dann haben wir noch mal drüber gesprochen, dass die Bewegungen wichtig sind, um Sachen zu behalten, dass man dadurch auch eben was ausdrücken kann oder verständlich machen kann. (...) Es gehört ja zur Kommunikation.
----	--------	----	---

Die Vorbereitung muss also mit der Leistungseinschätzung kongruent sein, damit die Erwartungen erfüllt werden können.

Grundsätzlich bedarf das Auswendiglernen eines Kurztextes im Frühen Fremdsprachenunterricht einer Begründung, denn nicht allein die fremdsprachliche Kompetenz der Schüler, sondern vor allem ihre Memorierungsfähigkeit wird hier auf den Prüfstand gestellt. Dadurch haben Kinder, denen es schwer fällt, Texte auswendig zu lernen, einen Nachteil. Andererseits gilt es zu beachten, dass das Einprägen bzw. Auswendiglernen von Wörtern und *chunks* eine bedeutende Rolle beim Fremdsprachenlernen spielt (vgl. Kap. 3.4 und 3.5) und somit durchaus auch beurteilt werden kann. Hinzu kommt, dass gerade Kinder, deren Sprechfähigkeit noch nicht sehr weit entwickelt ist, hierbei durch Üben die Möglichkeit haben, gute Leistungen zu zeigen. Damit unterscheidet sich diese Aktivität von Aufgaben mit einem höheren Grad an Offenheit (z.B. der Bildbeschreibung). Allerdings hat der Lerner bei einem Text, den er auswendig lernt auch eine höhere Verantwortung und fühlt sich eventuell unter Druck, denn es liegt an ihm, wie intensiv er in der Schule (und eventuell zu Hause) übt. L3 sah die Verantwortlichkeit des Lerners und wies darauf hin, dass dies einzelnen Kindern zu Gute kam:

80	I_2_L3	L3	Wenn er nicht gelernt hat, hat er nicht gelernt. Dann stockt er. Da kann auch nichts kommen. (...) Das ist so bei XXX, dass
----	--------	----	---

			ihm dieses Freie, Selbständige (bei der Bildbeschreibung, Anm. d. Verf.) schwer fällt. Und dieses Konkrete, auswendig Gelernte (bei der <i>action story</i> , Anm. d. Verf.), da kann er sich dran halten.
--	--	--	--

Die Beobachtungen zeigten also, dass es nach Ansicht der Lehrkräfte immer Aufgaben gibt, die dem einen oder anderen Lernertyp entgegenkommen. Deswegen ist laut L3 die Variation bei den Aufgaben innerhalb eines Schuljahres wichtig:

53	I_2_L3	L3	Wenn man jetzt ein Schuljahr hinweg sich nur auf eine Sache konzentriert, dann wäre es natürlich nicht gerecht für Leute wie XXX, der Probleme hat, sich dahin zu stellen und das betont vorzutragen. (...) Aber dadurch, dass man mehrere Möglichkeiten anbietet, (...) fällt diese eine Sache nicht so ins Gewicht. Und die anderen haben da ihre Stärke, das ist ja überall so.
----	--------	----	--

Bei jeder Aufgabe können also Teilkompetenzen erfasst werden, bei der einzelne Schüler Stärken, andere Schwäche haben.

Den Inhalt des Textes bewertete die Lehrkraft auch im Rückblick positiv. Er war ihrer Ansicht nach „witzig“, und die Kinder konnten sich mit der Thematik und der Handlung des Textes identifizieren. Allerdings hatte L3 den Eindruck, dass einige Schüler mit dem Umfang des Textes unterfordert waren. Deswegen könnte sie sich vorstellen, bei einer weiteren Leistungseinschätzung einen längeren Text zu wählen, bei dem alle Schüler einen Mindestteil lernen müssten, sie aber die Option hätten, durchaus mehr auswendig zu lernen. Dadurch könnte hinsichtlich der Memorierfähigkeit der Kinder stärker binnendifferenziert werden. Unterschiedliche Texte würde L3 nicht anbieten, da dann die Vergleichbarkeit innerhalb der Klasse nicht mehr ohne Weiteres gegeben wäre.

Auch wenn diese Vorschläge von L3 sicherlich zur Binnendifferenzierung beitragen können, kann dem entgegengehalten werden, dass bei der Aufgabe „Einen auswendig gelernten (Kurz-) Text wiedergeben“ Aussprache, Intonation und Gestaltung entscheidend sind. Bei längeren Texten besteht die Gefahr, dass sich die Lerner primär mit dem Auswendiglernen des Textes befassen und darüber die anderen Kriterien in den Hintergrund geraten.

Positiv äußerte sich die Lehrkraft auch zu der Dauer der Leistungseinschätzung. Bei dem Aufsagen der *action story* hatte jedes Kind die Möglichkeit, seine Sprechgeschwindigkeit und Pausen selbst zu bestimmen. Insgesamt umfasste die Leistungsbeurteilung nur 17 Minuten, sodass genug Zeit blieb, den Kindern anschließend ein individuelles Feedback zu geben.

11.2. Aufgabe „Sich an Dialogen beteiligen“

11.2.1 Auswahl der Aufgabe

Eine weitere Aufgabe, die in dieser Klasse zur Leistungseinschätzung des Sprechens eingesetzt wurde, war die Teilnahme am Dialog, die den Aufgaben der mündlichen Interaktion zuzuordnen ist.

Bei Dialogen wird zwischen dem Unterrichtsdialog, dem fiktiven realistischen Dialog und dem fiktionalen Dialog unterschieden (vgl. Kap. 4.5.2). In diesem Fall handelte es sich um einen fiktiven realistischen Dialog, da es inhaltlich um eine Verwendungssituation außerhalb des Klassenzimmers ging, auf die die Kinder vorbereitet werden sollten. Sie stellten eine Einkaufssituation nach, bei der einige Schüler die Rolle des Verkäufers und andere die des Käufers übernahmen. Diese Handlungssituation ist für Kinder, die ins Ausland verreisen, lebensnah. Wenn sie in einem Geschäft im englischsprachigen Ausland oder in einem anderen Land, in dem sie nicht die Landessprache beherrschen, sind, können sie auf Englisch kommunizieren, um sich z.B. Süßigkeiten, Postkarten, Getränke oder andere Dinge zu kaufen.

Die Reduzierung auf bestimmte (touristische) Waren erschien der Lehrkraft nicht sinnvoll, da sie die Kinder in der kreativen inhaltlichen Gestaltung des Dialoges nicht einschränken wollte. Deswegen durften die Kinder selbst entscheiden, um welchen Laden es sich handeln sollte und konnten ihre persönlichen Interessen umsetzen, was zu einer höheren Motivation beitragen sollte. Denkbar war in diesem Zusammenhang ein Tier-, Lebensmittel-, Schreibwaren-, Spiele- oder Kleidungsgeschäft, da diese Themengebiete bereits im Unterricht behandelt worden waren und den Kindern demzufolge das nötige Vokabular zur Verfügung stand.

Bei dieser Aufgabe gab es - im Vergleich zu der Aufgabe „einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben“ - einen höheren Grad an Offenheit (vgl. Kap. 4.5.3). Der Kontext war grob umrissen als „Einkaufsgespräch“, aber schon die genauere Situation (um welchen Laden es sich handelt) lag in der Hand der Kinder. Ebenso verhielt es sich mit der Handlung: Zwar war die Struktur in groben Zügen vorgegeben (vgl. Kap. 11.2.2), doch hatten die Kinder Spielraum, das Geschehen individuell zu gestalten. Allerdings galt dies mit Einschränkung, denn den Lernern stand nach zwei Jahren zweistündigem Englischunterricht nur ein begrenzter Umfang an Strukturen und Lexik zur Verfügung, der auch nur gewisse sprachliche Handlungen zuließ. Allerdings konnten die Kinder ihre elementare Kommunikationsfähigkeit bereichern durch prosodische Elemente (Intonation: Lautstärke, Lautstärkevariation, Sprechgeschwindigkeit und Pausensetzung, Sprechmelodie und Stimmensenkung) und nonverbale Mittel (Gestik, Mimik, Bewegung, Blickkontakt, Proxemik, Haltung und Auftreten).

Da die Klasse sich auf das Einkaufsgespräch vorbereiten konnte und es übte, wurde von den Kindern nur ein relativ geringes spontanes und flexibles Agieren erwartet. Sie hatten sich ihren Text in den Stunden vor der Leistungseinschätzung weitgehend eingepägt und wussten, welche Äußerungen sie von ihrem Gegenüber erwarteten und wie sie darauf reagieren konnten. Trotzdem mussten sie hierbei nicht nur ihren Text - wie bei Aufgabe 1 - wiedergeben, sondern darauf hören, wann ihr Partner seine Äußerung beendet hatte, ob er vielleicht eine andere Reihenfolge wählte oder ob er nicht weiter wusste und Hilfe brauchte.

11.2.2 Erwartungen

L3 erwartete hinsichtlich des Inhalts, dass die Kinder in Kleingruppen von zwei bis drei Schülern einen Laden wählten und einen einfachen Einkaufsdialog nach dem vorgegebenen Muster (siehe unten) realisierten. Dabei sollten sie den erlernten Wortschatz und die Strukturen bedeutungsrichtig anwenden. Als Mindestanforderung stand folgender Grunddialog fest:

- *Hello!*
- *Hello!*
- *Can I help you?*
- *Yes, please. I'd like*
- *Here you are.*
- *Thank you. How much is it?*
- *(Zahl) pence/pounds.*
- *Here you are. (Zahlen aufzählen)*
- *Thank you.*
- *Bye-bye./Good-bye.*
- *Bye-bye./Good-bye.*

Als Zusatz erwartete die Lehrkraft folgende Strukturen:

- *Anything else?*
- *Sorry, sold out.*
- *Look here. Have a look here ...*
- *I'd like this one. I like the (Farbe) (Gegenstand).*

Insgesamt sollten die Schüler eine flüssige, deutliche und dem Aussprachemodell entsprechende Artikulation haben. Auch die Intonation sollten sie zielgerichtet einsetzen (z.B. bei Fragen: Anhebung des Stimmklanges). Von den Kindern wurde zudem erwartet, dass sie auf die Äußerungen ihres Gegenübers reagieren konnten und das Gespräch aufrecht erhielten, auch wenn es zum Stocken kam.

Schließlich bestand die Erwartung, dass die Kinder möglichst unbefangen und kreativ mit der Fremdsprache umgehen und ihr Gespräch hörerbefugten vortragen sollten.⁵⁴

11.2.3 Hilfreiche Impulse

Die Lehrkraft plante, keine hilfreichen Impulse zu geben, da die Kinder gemeinsam die Dialoge geübt hatten und sich bei eventuellen Schwierigkeiten einander helfen konnten. Außerdem dienten die mitgebrachten Materialien als Impulsgeber.

Auf die Verschriftlichung des Textes oder Notizen, eine scheinbar naheliegende Option, verzichteten die Schüler bei der Vorbereitung, sodass sie diese nicht als hilfreiche Impulse einsetzen konnten.

⁵⁴ Die hier beschriebenen Kompetenzen, die bei dieser Aufgabe von den Kindern erwartet werden, findet sich auch in den in Kapitel 5 diskutierten Kompetenzbeschreibungen (für eine Auflistung vgl. Anhang 7).

11.2.4 Vorbereitung der Aufgabe im Unterricht

Die Vorbereitung der Aufgabe im Unterricht zielte nicht auf das Auswendiglernen eines vorgegeben Dialoges hin (wie bei der Wiedergabe des Textes unter 11.1), sondern auf die freie und kreative Gestaltung eines individuellen Einkaufsgesprächs. Gleich zu Beginn erfuhren die Kinder, dass ihre Leistung bei dieser Aufgabe beurteilt werden sollte.

Eingangs machte die Lehrkraft die Schüler mit verschiedenen Dialogen (von CD bzw. schriftlich) zum Thema „*Going shopping*“ vertraut, die die Kinder hörten, nachsprachen, spielten und ordneten (für eine Übersicht über die Texte/Strukturen vgl. Anhang 8). Dadurch erhielten sie ein loses Muster, an dem sie sich orientieren konnten:

8	I_3_L3	L3	Ich hab` auch den Kindern gesagt: Kommt weg von dem Gedanken, ihr habt was zum Auswendiglernen, das müsst ihr lernen und das tragt ihr vor. Spielt das ganz frei.
---	--------	----	---

Sie wies die Lerner darauf hin, dass es wichtig sei, zu verstehen, was ihr Gegenüber sagte und angemessen, wenn auch nicht ganz fehlerfrei, zu reagieren. Dabei wurde für die Kinder deutlich, dass erfolgreiche kommunikative Handlungsfähigkeit als wichtiger erachtet wurde als sprachliche Korrektheit. Außerdem sollten die Lerner sich von den schriftlichen Vorgaben lösen, um den Dialog frei und flexibel sprechen zu können, sich auf die Äußerungen ihres Gegenübers zu konzentrieren sowie sich auf das Geschehen einzulassen. Das Schriftliche wurde also nur bei der Einführung genutzt:

100	I_3_L3	L3	Das Mündliche soll ja immer noch Priorität haben, wobei sie bei der Übung auch Schriftliches gesehen haben. Ich habe denen auch z.B. bei dem Shopping Game den kleinen Dialog zur Hilfe an die Tafel geschrieben, aber auch erst wieder, nachdem wir ihn mehrmals geübt haben. Und da ging's ja nur drum: <i>Can I help you? Yes, please. I'd like a T-shirt. Here you are. Oder Sold out. Bye-bye.</i> Das haben wir mehrmals geübt. (...) Ohne Verschriftlichung geht es nicht, die soll auch sein.
-----	--------	----	---

In der folgenden Stunde hatten die Kinder Zeit, ihren Einkaufsdialog zu gestalten, zu üben und der Lehrkraft vorzuführen. Keines der Kinder entwarf das Gespräch zunächst schriftlich, um es als Stütze vorliegen zu haben, sondern die Lerner entwickelten das Einkaufsgespräch von Anfang an nur mündlich.

L3 beobachtete die Lerner beim Üben, beantwortete Fragen und gab ihnen Tipps. Dabei nahm sie die Möglichkeit wahr, die Klasse auf die Kriterien zur Leistungseinschätzung hinzuweisen und ihnen ein entsprechendes Feedback zu geben. Außerdem schlug L3 den Schülern vor, dass sie Materialien, wie z.B. Stofftiere oder Spielzeug mitbringen sollten, um diese im Dialog einzusetzen. Auch das englische Spielgeld, das sie zu Beginn der Einheit angemalt und ausgeschnitten hatten, sollten sie mitbringen.

Bereits beim Üben zeigte sich, dass die Kinder bei der Entwicklung der Einkaufsgespräche sehr kreativ waren und sich von dem erwarteten Grunddialog lösten.

11.2.5 Durchführung der Leistungseinschätzung

Nach einem kurzen Einstieg, bei dem die Lehrkraft das Vorgehen erläuterte, wurde vor die Tafel der „Tresen“ (ein Schülertisch) gestellt. L3 hatte sich nach der Übungsstunde dafür entschieden, die Dialoge vor der ganzen Klasse vorführen zu lassen, da es auch für die anderen Kinder interessant sein würde, zu sehen, was sich die Gruppen ausgedacht hatten.

Die Gruppen stellten jeweils ihre Materialien auf den Verkaufstisch und trugen den Dialog vor. Während des Abbaus und des erneuten Aufbaus der nächsten Gruppe, füllte L3 die Beobachtungsbögen aus. Jede der sieben Gruppen brauchte ungefähr eine Minute zum Vortrag und eine Minute für den Auf- und Abbau, sodass innerhalb von 15 Minuten alle Kinder ihr Einkaufsgespräch vorgeführt hatten.

Obwohl danach noch reichlich Zeit für ein individuelles Feedback gewesen wäre, schlug die Lehrkraft stattdessen vor, dass sich neue Gruppen zusammenfinden sollten, um erneut einen Dialog zu gestalten bzw. um in den bereits bestehenden Gruppen ihre Rollen zu tauschen. Am Ende der Stunde erfolgte ein *language focus* (vgl. Kap. 4.2.6).⁵⁵ Danach führte L3 ein evaluatives Gespräch über die Leistungseinschätzung.

8:40 - 8:49	Einstieg und Vorbereitung des „Ladens“ vor der Tafel
8:49 - 9:04	Bewältigung der Aufgabe zur Leistungseinschätzung
9:04 - 9:07	Kurzes Feedback und Vorschlag der neuen Gruppenbildung
9:07 - 9:17	Erneute Bewältigung der Aufgabe in anderer Gruppenkonstellation
9:17 - 9:19	<i>Language focus</i>
9:20 - 9:25	Unterrichtsgespräch

11.2.6 Die Kompetenzen der Schüler

11.2.6.1 Inhalt

Das auffälligste Merkmal bei den Dialogen der Kinder war ihre Kreativität in Bezug auf den Inhalt. Die Wahl der Geschäfte reichte vom Schreibwarenhandel über die Zoohandlung bis hin zum Spielwarenladen. Den Grunddialog, den L3 als Mindestanforderung erwartete (vgl. Kap. 11.2.2) setzte dabei nur eine Gruppe ohne jegliche inhaltliche Erweiterung um (vgl. Anhang 9.1). Eine weitere ergänzte den

⁵⁵ Einige Kinder hatten „*I like*“ statt „*I’d like*“ gesagt. L3 erklärt der Klasse, dass es nicht „*I like*“, sondern „*I’d like*“ heißen muss und warum dies so ist (*’d* steht für *would*).

Grunddialog nur um eine Szene, bei der sich zwei Kunden nach dem Wohlbefinden fragten (vgl. Anhang 9.2).

Die anderen Kinder gestalteten über das minimale Einkaufsgespräch hinausgehend ideenreich teilweise komplexe Handlungen. Dabei setzten sie Handlungssituationen um, die durchaus lebensnah und realistisch sind: So war in einem Dialog der Artikel (Hamster) ausverkauft, sodass sich der Käufer für einen anderen entschied (Meerschweinchen), nach dessen Namen er sich erkundigte (vgl. Anhang 9.3). Bei einer weiteren Gruppe erklärte der Käufer u.a., dass er für seine Zwillinge, die Geburtstag hatten, ein Geschenk suchte (vgl. Anhang 9.4). Ein anderer Einkaufsdialog griff wie eine der Gruppen zuvor die Idee eines ausverkauften Artikels auf und fügte noch die Rückgabe von Wechselgeld ein (vgl. Anhang 9.5). Bei vielen erfolgte die Frage nach dem Wohlbefinden.

Zwei Gruppen waren hinsichtlich des Inhalts besonders ideenreich und gestalteten einen ausführlichen Einkaufsdialog. Bei der ersten Gruppe beschrieb zunächst der Käufer verschiedene Plüschhunde, die auf dem Tisch lagen, bevor er sich für einen entschied (Zeile 67). Nun trat das Problem auf, dass der gewünschte Hund 20 Pfund kosten sollte, aber der Käufer nur 15 Pfund dabei hatte (Zeile 71). Er fragte deswegen, ob 15 Pfund reichten (Zeile 71), aber der Verkäufer verneinte (Zeile 72). Daraufhin ging der Käufer und kam kurz darauf glücklich mit 20 Pfund zurück (Zeile 75). Jetzt konnte er den Hund kaufen, den er sofort zufrieden in Empfang nahm und streichelte (Zeile 77).

63	3_L3	K8	Hello! (<i>kommt zum Tisch</i>)
64	3_L3	K9	Hello. Can I help you?
65	3_L3	K8	Yes, please. I like a dog.
66	3_L3	K9	Yes, mhm. Here you are. (<i>zeigt auf Tiere</i>)
67	3_L3	K8	Thank you. This is a white dog. This is a brown. This is a brown dog. (<i>zeigt auf Hund</i>)
68	3_L3	K9	Here you are. (<i>gibt S8 den Hund</i>)
69	3_L3	K8	Thank you. How much is it?
70	3_L3	K9	Twenty pound.
71	3_L3	K8	(<i>zählt Geld in der Hand</i>) One, five, ten, fifteen pound. Fifteen pound? (<i>Schaut K9 an</i>)
72	3_L3	K9	(<i>schüttelt den Kopf, nimmt den Hund</i>) Oh, I'm sorry.
73	3_L3	K8	Oh. Bye-bye. (<i>geht weg</i>)
74	3_L3	K9	Bye.
75	3_L3	K8	(<i>Kommt wieder, hebt Arme in die Höhe und ruft freudig</i>) Twenty pound. Twenty pound.
76	3_L3	K9	Here. (<i>Gibt S8 den Hund und lächelt</i>)
77	3_L3	K8	(<i>K8 streichelt Hund, legt ihn zur Seite und zählt das Geld</i>). One, five, ten, fifteen, twenty pound.
78	3_L3	K9	(<i>K9 nimmt das Geld</i>). Thank you.
79	3_L3	K8	Bye-bye (<i>winkt und geht</i>)
80	3_L3	K9	Bye.

Bei der zweiten Gruppe begann das Einkaufsgespräch damit, dass der erste Käufer sagte, welches Tier er schon habe und welches er nun kaufen wolle (einen Hamster) (Zeile 83). Anschließend beschrieb er die Farben der Hamster, war begeistert von dem mehrfarbigen Hamster und wählte diesen aus (Zeile 85). Der Käufer gab ihm das Tier und der Kunde zeigte seine Zuneigung zu dem Hamster, indem er ihn streichelte. Dann kam eine Situation, die die Kinder nicht geplant hatten. Da K10

etwas nervös war, erzählte er sich, als er bezahlen wollte und wollte dann gehen (Zeile 89 und 90). Der Verkäufer bemerkte den Fehler, hielt den Käufer auf und gab ihm das Geld zurück (Zeile 91).

Anschließend trafen sich der erste und der zweite Kunde und sie fragten sich gegenseitig nach dem Wohlbefinden (Zeilen 94 - 100). Im Geschäft beschrieb der zweite Kunde auch erst die Tiere, bevor er sich von einem begeistert zeigte und dieses wählte (Zeile 105). Dabei sprach er aus Versehen immer von *hamster*, obwohl er *rabbit* meinte. Der restliche Dialog verlief nach dem vorgegebenen Muster.

81	3_L3	K10	Hello.
82	3_L3	K11	Hello. Can I help you?
83	3_L3	K10	Yes, I have a guinea-pig and I'd like a hamster.
84	3_L3	K11	Yes. Look at this hamster. (<i>stellt Meerschweinchen auf den Tisch</i>)
85	3_L3	K10	This is a black hamster. This is a white hamster. And this is a brown, black and white hamster. (<i>zeigt auf Meerschweinchen</i>) It's so lovely. (<i>nimmt es hoch</i>) Yes, this hamster please.
86	3_L3	K11	(<i>K11 gibt es K10, der streichelt es</i>) Here you are.
87	3_L3	K10	Thank you. How much is it?
88	3_L3	K11	Fifteen pounds.
89	3_L3	K10	Ten, two, two (<i>flüstert:</i>) ten, two two (<i>laut</i>) one and one.
90	3_L3	K10	(<i>K11 schaut ihn an, lacht, Klasse lacht; K10 ist irritiert</i>) Ten, five, two, two, one. (<i>zählt es auf den Tisch</i>) Yes, good-bye. (<i>K10 will gehen</i>)
91	3_L3	K11	(<i>K11 ruft, gestikuliert mit dem imaginären Schein</i>) Here you are. (<i>gibt ihm einen Schein zurück</i>)
92	3_L3	K10	Yes, good-bye. (<i>winkt, lacht und geht</i>)
93	3_L3	K11	Good-bye. (<i>winkt</i>)
94	3_L3	K12	(<i>K10 und K12 treffen sich, schütteln sich die Hand</i>) Hello!
95	3_L3	K10	Hello David.
96	3_L3	K12	Hello. How are you? (...) How are you?
97	3_L3	K10	I'm fine. Thank you. How are you?
98	3_L3	K12	I'm fine.
99	3_L3	K10	Yeah, bye.
100	3_L3	K12	Good-bye. (<i>K10 geht, K12 geht zu K11</i>)
101	3_L3	K12	Hello!
102	3_L3	K11	Hello! Can I help you?
103	3_L3	K12	Yes, please. I'd, I like a rabbit.
104	3_L3	K11	Here you. Look at this rabbits. (<i>zeigt auf den Tisch</i>)
105	3_L3	K12	(<i>schaut auf den Tisch</i>) This is a black hamster, this is a brown hamster, this is a white hamster. This is nice. I like the white hamster. Rabbit.
106	3_L3	K11	Here you are. (<i>gibt ihm etwas</i>)
107	3_L3	K12	(<i>nimmt es an</i>) Thank you. How much is it?
108	3_L3	K11	Twenty pound.
109	3_L3	K12	(<i>zählt es auf den Tisch</i>) Ten, five, (<i>kramt in der Hosentasche und holt Spielgeld raus</i>) ten, five, ten pounds. (<i>zählt Spielgeld auf den Tisch</i>)
110	3_L3	K11	Thank you. Bye. (<i>nimmt Geld</i>)
111	3_L3	K12	Bye. (<i>dreht sich um und geht</i>)

Bei allen Dialogen wurde deutlich, dass die Schüler das Weltwissen und die Alltagserfahrung aus ihrem konkreten, vorwiegend deutschen, Lebensumfeld in die Fremdsprache Englisch übertragen. Sie gingen dabei sowohl mit dem Inhalt als auch mit dessen Umsetzung äußerst kreativ um: Um Bedeutung zu vermitteln setzten sie neben der Verwendung ihrer elementaren sprachlichen Kompetenzen (Artikulation, Wortschatz und Strukturen) ganz gezielt prosodische und nonverbale Gestaltungselemente ein, die in Kapitel 11.2.6.4 analysiert werden.

11.2.6.2 Kommunikation

Flexibles und spontanes Reagieren war bei den Einkaufsgesprächen nur dann erforderlich, wenn es Schwierigkeiten bei der Verständigung gab. Da die Gespräche von den Kindern gut geübt worden waren, war dies nur selten der Fall. In der Regel hörten sie darauf, was ihre Gruppenmitglieder sagten, verstanden es und antworteten entsprechend.

So war selbst bei sprachlichen Fehlern kein spontanes Reagieren erforderlich, sofern es keine Verständigungsschwierigkeiten gab, wie im folgenden Beispiel. Der Mitschüler verstand das kommunikative Anliegen seines Sprechpartners und fuhr mit der Unterhaltung fort.⁵⁶

7	3_L3	K1	Thank you. What is his name?
8	3_L3	K2	Here is your name is David.
9	3_L3	K1	It`s nice. What much is it?

In einer anderen Situation verhielt sich der Mitschüler abwartend, als es durch einen sprachlichen Fehler zu Verständigungsschwierigkeiten kam. Ein Kind (der Käufer: S7) sagte statt des englischen Wortes das deutsche in englischer Aussprache (*foreignizing*). Sein Gegenüber lachte und wartete, bis S7 das richtige Wort sagte und setzte erst dann das Einkaufsgespräch fort:

55	3_L3	K5	Hello. Can I help you?
56	3_L3	K7	Yes, please. A [ʃu:l ra:nsn]. (<i>dreht sich um, packt sich an den Kopf, S5 lacht</i>). Oh Mann. (<i>steht vor S5</i>) A [ʃu:l bæk].
57	3_L3	K5	Look at here. (<i>zeigt auf Ranzen, beide schauen darauf, K 7 nimmt einen</i>)

Anders verhielt es sich in einer Situation, in der es aufgrund eines inhaltlichen Fehlers zu Problemen bei der Verständigung kam. Der Verkäufer (K11) hatte gesagt, dass der Hamster 15 Pfund kostete. Daraufhin zählte der Käufer (K10) das Geld ab, allerdings zu viel (erst 16 Pfund, dann sogar 20 Pfund). K10 (der Käufer) bemerkte den Fehler nicht und verabschiedete sich. Aber K11, der aufmerksam zugehört hatte, fiel die Unstimmigkeit auf. Er reagierte spontan und hielt den Käufer auf, indem er mit den Armen gestikulierte und ihm laut hinterher rief: „*Here you are!*“. Als sich

⁵⁶ Ein weiteres Beispiel findet sich im Anhang 2.3

der Käufer umdrehte, gab er ihm einen Schein zurück. Erst dann verabschiedete sich K11 von K10:

87	3_L3	K10	Thank you. How much is it?
88	3_L3	K11	Fifteen pounds.
89	3_L3	K10	Ten, two, two (<i>flüstert</i>) ten, two two (<i>laut</i>) one and one.
90	3_L3	K10	(<i>K11 schaut ihn an, lacht, Klasse lacht; K10 ist irritiert</i>) Ten, five, two, two, one. (<i>zählt es auf den Tisch</i>) Yes, good-bye. (<i>K10 will gehen</i>)
91	3_L3	K11	(<i>K11 ruft, gestikuliert mit dem imaginären Schein</i>) Here you are. (<i>gibt ihm einen Schein zurück</i>)
92	3_L3	K10	Yes, good-bye. (<i>winkt, lacht und geht</i>)
93	3L3	K11	Good-bye. (<i>winkt</i>)

Diese Sprechsituation ist ein äußerst gelungenes Beispiel einer erfolgreichen Kommunikation: Obwohl dem Schüler nur ein sehr begrenzter Umfang an Wortschatz und Strukturen zur Verfügung stand, schaffte er es, unter Einsatz von verbalen („*Here you are*“), paraverbalen (Lautstärke) und nonverbalen (Gestikulieren mit Schein) Mitteln, die Schwierigkeit spontan und flexibel zu meistern. Statt das Missverständnis seines Gegenübers beim Bezahlen zu ignorieren, griff er es also auf und setzte sich bewusst damit auseinander.

Bei dem letzten Beispiel konnte die Kommunikationskompetenz des Schülers bei der spontanen Reaktion in der Interaktion beobachtet werden. In den anderen Gesprächen, die inhaltlich wie geplant und geübt verliefen, war dies nur sehr bedingt möglich.

11.2.6.3 Wortschatz und Strukturen

Interessant war bei der Verwendung des Wortschatzes und der Strukturen, dass die Kinder sich durchaus nicht nur an die Vorgaben des Standarddialogs hielten, sondern dass sie darüber hinaus eigene Formulierung fanden, die ihren kommunikativen Bedürfnissen entsprachen.

Alle Schüler verwendeten folgende Äußerungen:

Hello.

Can I help you?

I'd like a .../(Zahl) ...

Here you are.

Thank you.

How much is it?

Für die anderen Äußerungen fanden sie Varianten.⁵⁷ Für insgesamt elf Sprechabsichten wurden von den Kindern verschiedene Lexeme bzw. Strukturen

⁵⁷ Die Varianten der Schülerin mit der englischsprachigen Mutter und deren Dialogpartnerin sind besonders gekennzeichnet.

verwendet. Anhand der folgenden Beispiele wird deutlich, dass Kinder am Ende der Klasse 4 in der Lage waren, auf vielfältige Art und Weise ihre Absichten auszudrücken.

Um etwas bitten:

Yes, this ... please.

I'd like a/(Zahl) ...

I'd like a ... for ...

I'm looking for

A ...

A ... for ...

This (Farbe) one. (nur im Dialog mit Muttersprachlerin verwendet)

I have a ... and I'd like a

Etwas anbieten:

I have aand/or ...

Here you are.

Here.

Here`s a (nur im Dialog mit Muttersprachlerin verwendet)

Look at this ...

Look at here.

(Eine Liste aller vielfachen Varianten vgl. Anhang 10.1)

Diese Beobachtungen sind insofern interessant, als dass sie zeigen, dass die Kinder sich bei dieser Aufgabe nicht auf einfache, viel geübte Strukturen zurückzogen, sondern bemüht waren, sich vielfältig und abwechslungsreich auszudrücken, indem sie Strukturen, die über die Mindestanforderungen hinausgehen, nutzten. Dadurch erreichten sie, dass ihre Dialoge interessant und lebendig waren. Zudem kam die Unbefangenheit der Kinder gegenüber der Fremdsprache zum Ausdruck.

Neben diesen Sprechabsichten, die in unterschiedlichen Varianten realisiert wurden, gab es noch Sprechabsichten, bei der nur eine Formulierung benutzt wurde. Dazu zählte u.a. die Rückgabe des Wechselgeldes („*Here`s your change.*“), die Frage nach dem Befinden („*How are you?*“) und die entsprechende Antwort („*I`m fine.*“) und die Bitte um Geduld („*One moment, please.*“) (Liste aller einfachen Varianten vgl. Anhang 10.2).

Hinsichtlich aller Äußerungen lässt sich sagen, dass die Kinder weitgehend Strukturen verwendeten, die sie in der Schule erlernt hatten (u.a. Frage nach dem Wohlbefinden). Bei einigen liegt die Vermutung nahe, dass die Lerner ihre Eltern, Geschwister, Freunde oder die Lehrkraft gefragt hatten, wie man die Sprechabsicht auf Englisch ausdrücken kann (vermutlich z.B. bei „*What`s his name?*“; „*I`m looking for*“; „*This is nice. It`s nice. It`s so lovely.*“). Das zeigt, dass die Kinder motiviert waren, sich weitere Strukturen anzueignen, um sich entsprechend ihrer kommunikativen Bedürfnisse ausdrücken zu können.

Hinsichtlich der Lexeme ist der vorrangige Gebrauch von Substantiven und Adjektiven auffällig (für eine Liste der Lexeme vgl. Anhang 11). Diese Beobachtung stimmt mit den in Kapitel 3.5 dargelegten Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung überein.

Über die Einsicht in grammatikalische Phänomene lässt sich - abgesehen von einem ersten Verständnis des Gebrauchs des unbestimmten Artikels bei K3 (vgl. Anhang 12) - nichts sagen, da die Schüler weitgehend *chunks* mit nur wenigen offenen Variablen verwendeten.

11.2.6.4 Aussprache und Gestaltung

Die Kinder nutzten weitgehend eine verständliche Artikulation für die Laute und Lautfolgen. Ausnahme war K7, der das Wort [ju:l bæk] so aussprach, dass es eventuell zu Verständigungsschwierigkeiten kommen konnte.⁵⁸

Abgesehen davon hatten alle Kinder eine deutliche, flüssige Aussprache, die sehr gut verständlich war. Hinzu kam, dass sie in einer Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit sprachen, die das Zuhören leicht machte. Um angemessene Betonung durch Stimmhebung und -senkung bemühten sich die Kinder, was insbesondere bei den geübten Fragen („*Can I help you?*“; „*How much is it?*“) deutlich wurde. Darüber hinaus setzten viele Lerner auch an anderer Stelle die Sprechmelodie - oft zusammen mit nonverbalen Mitteln - gezielt zur Bedeutungsvermittlung ein und erweiterten dadurch erheblich ihre kommunikative Kompetenz, wie in folgendem Beispiel: Das Kind verwendete zwei Mal denselben Satz „*This is a brown dog.*“. Beim ersten Mal wollte es ihn nur beschreiben, beim zweiten Mal machte es durch die Betonung der Wörter „*brown dog*“ verständlich, dass es ihn haben möchte. Statt also „*I'd like this brown dog.*“, „*This brown dog, please.*“ oder „*This brown one.*“ zu sagen, wie es andere Kinder der Klasse getan hatten, nutzte dieses Kind Intonation und Gestik. Der Verkäufer reagierte sofort und gab ihn ihm:

67	3_L3	K8	Thank you. This is a white dog. This is a brown. This is a brown dog. (<i>zeigt auf Hund</i>)
68	3_L3	K9	Here you are. (<i>gibt K8 den Hund</i>)

(Für weitere Beispiel zur Verwendung der Intonation zur Bedeutungsvermittlung vgl. Anhang 13).

Ob es damit in einer realen Kommunikationssituation erfolgreich gewesen wäre, ist schwer zu sagen. Voraussichtlich hätte dort der Einsatz der Gestik den entscheidenden Ausschlag für das Gelingen gegeben.

Im weiteren Verlauf des Einkaufsgesprächs setzte dieses Kind wieder gezielt die Intonation ein. Es musste zunächst ohne den Artikel weggehen, weil es nicht genug Geld hatte. Dann kam es mit ausreichend Geld zurück und jubelte dabei „*Twenty pounds. Twenty pounds.*“ Dadurch - und durch seine in die Höhe gehobenen Arme - drückte es seine ganze Freude aus, die ein muttersprachliches Kind vielleicht mit den Worten „*I'm so glad. I've got the money now.*“ oder „*My mom gave me the money I needed.*“ kommentiert hätte. So konnte es unter Zuhilfenahme der prosodischen und nonverbalen Mittel diese Kommunikationssituation - die über seinem linguistischen

⁵⁸ Der gleiche Schüler hatte bei der Aufgabe „einen auswendig gelernten (Kurz-) Text wiedergeben“ die gleichen Ausspracheschwierigkeiten bei diesem Wort.

Ausdrucksvermögen lag - erfolgreich meistern. L3 nahm diese erfolgreiche Leistung der Kinder folgendermaßen wahr:

67	I_3_L3	L3	Und zwar haben die Beiden das gut gelöst. Also, es fehlen denen einfach die Mittel, die sprachlichen, um auszudrücken: Du hast aber zuwenig Geld, du kannst den Hund nicht kaufen. Und die XXX jetzt wieder, dass die reinkommt und sagt: Jetzt habe ich noch 5 <i>pounds</i> und jetzt kann ich den zahlen. Und die beiden lösen das supergut: die XXX zählt das Geld hin und die XXX, als Verkäuferin, sagt: „ <i>Oh I'm sorry</i> “ oder „ <i>15 pounds</i> .“ Und nimmt den Hund wieder und gibt das Geld. Die XXX geht weg, man denkt erst mal, es ist fertig, und auf einmal kommt sie: „ <i>Twenty pounds, twenty pounds!</i> “ und jeder weiß, was sie sagen will. Also, die haben das sehr gut umgangen durch das Schauspielerische.
----	--------	----	---

Auch in anderen Situationen setzten die Kinder gezielt Intonation zur Bedeutungsvermittlung ein und nutzten dabei in der Regel auch gleichzeitig Gestik, Mimik und Bewegung, um ihre Sprechabsicht zu verstärken: Sie winkten zur Begrüßung und zum Abschied, schauten sich auf dem Verkaufstisch um, zeigten auf den Gegenstand, den sie haben wollten, gaben bzw. nahmen die Sachen, zählten Geld ab, schüttelten den Kopf, nickten usw. Dabei griffen sie oft auf die Materialien zurück, die ihnen zur Verfügung standen. Sie verwendeten Spielgeld, das sie im Englischunterricht gebastelt hatten und Plüschtiere (Katze, Meerschweinchen, Hamster, Hund und viele weitere), Spielzeug (Autos, Puppe) und Schulsachen (Lineal, Schulranzen, Bücher), die sie von zu Hause mitgebracht hatten. Die Realia erleichterten ihnen laut L3 die Kommunikation, weil linguistisch nicht oder nur bedingt ausgedrückt werden musste, was zu sehen war.⁵⁹

61	I_3_L3	L3	Aber das ist dann auch eine Stütze für die, die mit der Sprache nicht so hantieren können (...). Den Kindern hilft es, wenn sie ganz viele Sachen mitbringen und daran das demonstrieren: Was sie kaufen, was sie möchten.
----	--------	----	--

Durch die Hinzunahme der Materialien entsprachen die Einkaufssituationen auch eher der Realität. Wenn Kinder in der *real world* in einem Laden etwas einkaufen wollen, liegen in der Regel die Artikel aus, sodass sie die Möglichkeit haben, sich durch Zeigen verständlich zu machen. Dementsprechend wurde der fiktive realistische Dialog durch die Realia authentischer.

11.2.7 Diskussion der Aufgabe

Bei dieser halboffenen Aufgabe der mündlichen Interaktion konnte man zahlreiche fremdsprachliche und auch allgemein sprachliche Kompetenzen der Schüler

⁵⁹ L3 geht davon aus, dass es bei K12 (Gruppe 5) nicht zu der häufigen Verwechslung zwischen *hamster* und *rabbit* gekommen wäre, wenn ein Plüschhase auf dem Tisch gelegen hätte.

beobachten, die auch in dem Erwartungshorizont vorab formuliert wurden. Zum einen zeigten die Kinder ihr Können und Wissen hinsichtlich Artikulation, Lexemen und Strukturen. Den geübten Grunddialog beherrschten sie und viele konnten darüber hinaus noch weitere Sprechabsichten verbal ausdrücken, was besonders an den verwendeten Varianten deutlich wurde (vgl. Anhang 10.1 und 10.2). In diesem Zusammenhang war auch bemerkenswert, dass die Lerner ihre Kenntnis von Wortschatz und Strukturen für den Einkaufsdialog mit Hilfe von kompetenteren Zielsprachensprechern (Eltern, Lehrkraft, Geschwister) erweiterten. Offensichtlich waren sie sehr motiviert, ihre Handlungsabsichten in der Fremdsprache äußern zu können.

Neben dieser fremdsprachlichen Kompetenz war bei diesen Dialogen der Ideenreichtum hinsichtlich des Inhalts sowie der bedeutungsvermittelnde Einsatz von parasprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln am eindrucksvollsten. Die Kinder zeigten enorme Kreativität, was den Inhalt ihrer Dialoge anging, indem sie eine eigene Dramaturgie für den Diskurs entwickelten. Dabei gingen ihre eigenen Lebenswelterfahrungen hinsichtlich des Dialoges und auch des Aufbaus eines solchen Gespräches ein.

Diese Beobachtungen legen den Schluss nahe, dass beim fiktiven realistischen Dialog solche authentischen Handlungssituationen zu wählen sind, die den Kindern bekannt sind. Auf Grundlage ihres Weltwissens konnten sie sich realitätsnahe Handlungsvarianten überlegen und diese umsetzen. Da den Lernern hierbei durch die freie Wahl des Kontextes (Art des Geschäfts sowie Anzahl der Personen) ein möglichst breiter Spielraum gegeben wurde, konnte sich ihre Kreativität frei entfalten. Dies empfanden auch die Kinder so, wie in einem Gespräch am Ende der Stunde deutlich wurde:

41	3_L3	K	(...) hier konnten wir einfach mal von uns nehmen, was wir wollten und einfach mal phantasieren. Und halt irgendwas nehmen.
42	3_L3	K	Ja, ausdenken konnten wir uns was.
43	3_L3	K	Und ich fand das auch gut, dass man die Aufregung vergessen hat. Dass du nicht da sitzt und denkst, oh, wie heißt das? Ich weiß nicht. Da konnte man einfach mal frei reden.
44	3_L3	K	Da konnte man auch viel mit Phantasie machen. Wenn einem eins nicht einfiel, konnte man was anderes reinbringen.
45	3_L3	K	Ich fand es gut, das war halt mal was anderes. Da konnte man sich mal was ausdenken und musste nicht auswendig lernen.
46	3_L3	K	Man konnte einfach drauflos reden.

Die Schüler hatten also den Eindruck, dass sie hier einen großen Freiraum hatten, was bei der Wiedergabe des auswendig gelernten (Kurz-) Textes nicht in diesem Maße gegeben war. Offensichtlich empfanden sie die Musterdialoge, mit denen sie vorher im Unterricht vertraut gemacht worden waren, als Grundlage, auf der sie ihre eigenen Ideen entwickeln konnten. So gesehen konnten sie dann beim Dialog wie ein Kind es ausdrückte „frei reden“. Die Lehrkraft erklärte den Begriff „frei“ folgendermaßen:

31	I_3_L3	L3	Was heißt frei? Für die Kinder frei war erst mal, dass sie den Dialog für sich frei, selbständig aufbauen und frei vortragen, nachdem sie es mündlich mehrmals auswendig geübt haben.
----	--------	----	---

In diesem Zusammenhang wird offenbar, welche Bedeutung die angemessene Vorbereitung durch die Lehrkraft im Unterricht hat: Von Anfang an gestaltete sie den Unterricht so, dass er nicht auf das Nachspielen eines vorgegebenen Dialoges hinzielte, sondern auf die Entwicklung und Umsetzung eigener Ideen. So wurden verschiedene Dialoge vorgegeben, die nicht nur stereotyp verliefen (um eine Ware bitten, sie erhalten und bezahlen), sondern auch eine besondere Situationen enthielten (u.a. Ware ist nicht vorhanden) und verschiedene Strukturen (über den Standarddialog hinaus) beinhalteten (vgl. Anhang 8). Die Schüler erhielten dadurch einen inhaltlichen und sprachlichen Freiraum, den sie nutzen konnten, gleichzeitig war aber ein Rahmen und eine Basis gegeben, die ihnen Halt und Sicherheit sowie Realisierungsmöglichkeiten gab. Durch diese Ausgewogenheit der *demands on learners* und *support for learners* (vgl. Cameron 2001: 25ff) konnten die Schüler entsprechend ihrer Kompetenzen die Aufgabe umsetzen. Somit war dabei auch die Binnendifferenzierung sichergestellt, die den Schülern ermöglichte, nach der vorgegebenen Struktur vorzugehen oder sich eigene Handlungs-dramaturgien ausdenken und umsetzen. So gesehen trug nicht nur die Aufgabe selbst, sondern auch die gezielte Vorbereitung und das geschickte Abstecken des nötigen Rahmens dazu dabei, dass die Lerner ihr individuelles fremdsprachliches Potential erfolgreich darstellen konnten.

Außerdem wies L3 darauf hin, dass ihrer Meinung nach insbesondere der bewusste Verzicht der Verschriftlichung der Einkaufsgespräche zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe beitrug. Die Kinder konzentrierten sich voll auf das gesprochene und gehörte Wort und gestalteten dadurch einen sehr lebendigen, interessanten und einfallreichen Dialog:

35	I_3_L3	L3	Vielleicht liegt es daran, dass sie nicht abgelesen haben, sondern dass sie gleich den Dialog aufgebaut haben, indem sie voreinander stehen und den einüben. Dass sie wirklich gleich mit allem, also nicht erst den Text, den trockenen Text, und den dann nachher im Rollenspiel umgesetzt, sondern dass sie alles zusammen gleich aufgebaut haben ohne irgendwas Verschriftlichtes vor sich zu haben.
----	--------	----	--

L3 erläuterte zudem, dass bei der lebendigen Gestaltung des Dialoges auch die Zuhilfenahme von Materialien eine bedeutende Rolle spielte. Die Realia ließen das Einkaufsgespräch für die Dialogpartner und die Zuschauer (Klasse, Lehrkraft, Forscherin) authentischer erscheinen. Außerdem dienten sie dazu, sprachliche Äußerungen zu verdeutlichen und den Kindern Halt zu geben.

61	I_3_L3	L3	Aber das ist dann auch eine Stütze für die, die mit der Sprache nicht so hantieren können (...). Den Kindern hilft es, wenn sie ganz viele Sachen mitbringen und daran das demonstrieren: was sie kaufen, was sie möchten.
----	--------	----	--

Durch das Anfassen der Materialien und dem damit verbundenen Agieren, wurde die Konzentration von der Sprache weg hin auf das Tun gerichtet. Dies entspricht der Kompetenzen der Kinder: In Bezug auf die Fremdsprache sind ihr Können und Wissen noch elementar (vgl. Kap. 3); aber bezogen auf den Diskurs und den Einsatz para- und nichtsprachlicher Mittel sind ihre Kompetenzen aufgrund ihrer Erstsprache und ihrer Lebenswelterfahrung weiter entwickelt.

Nicht zuletzt war auch die Übung entscheidend bei der Vorbereitung und Realisierung der Aufgabe. Betrachtet man die Daten, so gilt zu berücksichtigen, dass die Kinder die oben beschriebenen Kompetenzen nach eingehender Übung und Vorbereitung (in mehreren Unterrichtsstunden) zeigten. Entsprechend des *task cycles* (vgl. Kap. 4.2.6) wurden die Lerner bereits zu Beginn der Einheit über das Ziel (*goal*) der Aufgabe informiert und ihnen wurde in den folgenden Stunden die nötige Zeit und das entsprechende Input gegeben, um kreativ zu werden und zu üben, damit sie Aufgabe später erfolgreich realisieren zu konnten. Dadurch konnten komplexe Dramaturgien entworfen werden, sie konnten sich in Ruhe über ihr sprachliches, paraverbales und nonsprachliches Inventar Gedanken machen, es gezielt einsetzen und den flüssigen und lebhaften Vortrag üben. Typische Merkmale einer authentischen Kommunikationssituation, wie Stocken, nach Wörtern suchen, sich wiederholen, spontan und flexibel reagieren, etwas nicht verstehen und nachfragen etc. fielen dadurch allerdings fast völlig weg. Um diese Übungsphase deutlich zu machen, könnte die Aufgabe präziser beschrieben werden als „Einen selbst gestalteten und geübten fiktiven realistischen Dialog vortragen“.

11.3 Aufgabe „Beschreibung“

11.3.1 Auswahl der Aufgabe und des Materials

Die dritte Aufgabe, die in dieser Klasse (K3) durchgeführt wurde, war die Beschreibung eines Bildes. Sie ist grundsätzlich dem zusammenhängenden Sprechen zuzuordnen, wobei bei der Realisierung der Aufgabe deutlich wurde, dass sie vielfach in der Interaktion mit der Lehrkraft gelöst wurde. Dies stimmt mit Beobachtungen überein, die Cameron macht (Cameron 2001:46).

Die Bildbeschreibung ist oft Teil von Sprachtests mit externen Testern (vgl. Kap. 7). L3 wollte diese Aufgabe zur Leistungseinschätzung nutzen, da in der Klasse von L3 die Bildbeschreibung regelmäßig - wenn auch nicht häufig - durchgeführt wurde. Außerdem kann die Handlungsfähigkeit bei dieser *real world task* in der Kommunikationssituation mit einem fremdsprachlichen Sprecher wichtig sein, z.B. wenn die Kinder ihr Haustier oder ihr Kinderzimmer beschreiben möchten oder wenn sie einen Gegenstand verloren haben und jemanden um Hilfe bei der Suche bitten. Bei dieser Aufgabe sollten die Schüler demnach zeigen, welche Lexeme und Strukturen ihnen zur Verfügung standen, um sich über den Inhalt des Bildes äußern zu können. Da ihre Fremdsprachenkenntnisse elementar waren und davon auszugehen war, dass sie nicht alles, was sie auf dem Bild erkannten, in Englisch ausdrücken konnten, war ihre Kreativität und Experimentierfreude gefragt. Die Schüler konnten, um ihre Äußerungsmöglichkeiten zu erweitern, verschiedene Strategien anwenden (vgl. Kap. 3.7.1).

Damit die Kinder ihr fremdsprachliches Potential zeigen konnten, hatte die Auswahl des Bildes eine große Bedeutung. Denn die Abbildung diente neben den Eingaben der Lehrkraft als wichtigster Impuls, durch den die Äußerungen der Kinder angestoßen und geleitet wurden. Wichtig war zunächst, dass auf dem Bild Vieles zu sehen war, was die Kinder mit Hilfe ihrer fremdsprachlichen Inventars ausdrücken konnten. Themenbereiche, die im Unterricht erarbeitet worden waren, sollten in einer

gewissen Vielfalt wiederzufinden sein, damit die Kinder unterschiedliche Anknüpfungspunkte hatten. Trotz der Vielfalt der Inhalte sollte das Bild gleichzeitig übersichtlich sein, damit die Kinder sich nicht überfordert fühlten. Außerdem sollte das Bild der Lebenswelt der Kinder entsprechen und sie motivieren, sich zu äußern. Aufgrund dieser Erwägungen wurde ein Ausschnitt eines Bildes aus dem englischen Kinderbuch *Pass the jam, Jim* von Umansky & Chamberlain gewählt (vgl. Umansky & Chamberlain 1992). Auf dem Original sind insgesamt elf Kinder (nicht Erwachsene) zu sehen, die eine vergnügte Party feiern und viele unterschiedliche Dinge tun. Das Bild zeigt eine positive, fröhliche Situation, die die Schüler aus ihren eigenen Erfahrungen kennen, z.B. von Kindergeburtstagsfeiern. L3 ging davon aus, dass die Kinder sich gerne dazu äußern würden. L3 erschien das gesamte Bild aufgrund der detailreichen Vielfältigkeit als Überforderung für die Kinder. Deswegen wurde folgender Ausschnitt gewählt:



(vgl. Umansky & Chamberlain 1992)

Da die vier Kinder auf dem Bild unterschiedlich gekleidet sind (Kleid, Rock, lange Hose, kurze Hose, Hut, Pullover, T-Shirt, Socken, Turnschuhe) und im Aussehen differieren (lange Haare, kurze Haare, Locken, glatte Haare, braune und blonde Haare) war dies ein guter Sprechanlass. Außerdem regten die Tiere (zwei Hunde, eine Katze), das Essen (Eis, Muffin, Kuchen, Dessert) und die Partyartikel (Luftballons, Luftschlangen, Partykrone) zum Sprechen an. L3 ergänzte in dem Bild überdies noch einen Tisch und das Fenster, durch dessen Scheiben zu sehen war, dass es regnete. Außerdem fügte sie eine Torte ein. Die Kinder hatten durch diese Ergänzungen weitere Sprechimpulse. Insgesamt wurden bei dem Bild elf

Themenbereiche (Kleidung, Aussehen, Farben, Zahlen, Möbel, Essen und Trinken, Feiern und Feste, Gefühle, Aktivitäten, Körperteile und Tiere) abgedeckt.

Der Bildausschnitt, der im Original eine Größe von circa 13 x 10 cm hat, wurde auf DIN A4-Größe kopiert, damit die Details besser zu erkennen waren. Damit die Kinder auch die Farben beschreiben konnten, war es - wie im Original - farbig.

Die Beschreibung stellt den Übergang von der halboffenen zur offenen Aufgabe dar, da hier der Lerner frei über das Spektrum seiner sprachlichen Ressourcen verfügen und diese variabel nutzen kann. Die Formulierung wie auch die Struktur des Textes ist hier - im Vergleich zu den anderen beiden Aufgaben - am wenigsten vorgegeben und wird nur vom Inhalt des Bildes, der als Impuls und Rahmen für die Äußerungen dient sowie von den Arbeitsanweisungen der Lehrkraft (siehe unten) geleitet. Entsprechend kann die Lehrkraft hier nur bedingt die Äußerungen voraussehen.

11.3.2 Erwartungen

Die Lehrkraft ging davon aus, dass die Kinder sich zu vielen inhaltlichen Aspekten des Bildes sprachlich äußern konnten, wobei sie keine strukturierte Bildbeschreibung erwartete (z.B. vom Gesamteindruck zu den Einzelheiten), da dies einigen Kinder in diesem Alter selbst im Deutschen schwer fällt und es nicht konkret geübt wurde. Von den Kindern wurde erwartet, dass sie bei der Beschreibung auf das Vokabular, vor allem aus den Themenbereichen Kleidung und Farben, zurückgriffen. Außerdem wurde vorausgesetzt, dass die Lerner bei der Beschreibung des Bildes die Strukturen

- *I can see*
- *She/he is wearing*
- *The girl/boy is wearing*
- *There is/are ...*

verwendeten und sich nicht nur in Einzel-, Zwei-, oder Mehr-Wort-Äußerungen ausdrückten. Dabei sollten sie zwischen dem Geschlecht (*he, she*) und dem Artikel bei Einzahl („*I can see a brown dog.*“) bzw. bei Mehrzahl („*I can see brown dogs.*“) unterscheiden.

Über diese Mindestabforderung hinaus würde es, nach Aussage der Lehrkraft, einige Schüler geben, die bereits die Ein- und Mehrzahl durch „*is*“ bzw. „*are*“ differenzieren können und die Struktur

- *She/he has got*
- *The girl/boy has got ...*

nutzen.

Um ihre elementaren Sprach- und Sprechkompetenzen zu erweitern, sollten die Schüler auf Problemlösestrategien zurückgreifen. Hinsichtlich der Aussprache erwartete die Lehrkraft, dass die Klasse die Laute und Lautfolgen lautrichtig, deutlich und verständlich artikulieren. Der Text der Kinder musste nicht - wie bei den anderen beiden Aufgaben - ausdrucksstark gestaltet werden.

Diese Anforderungen finden sich allgemein formuliert auch in den Kompetenzbeschreibungen wieder (vgl. Anhang 14).

11.3.3 Hilfreiche Impulse

Zunächst wurde bei der Aufgabe geplant, keine hilfreiche Impulse von Seiten der Lehrkraft einzusetzen. Die Kinder sollten das Bild zusammenhängend beschreiben und sich durch Anwendung von Strategien selber helfen, wenn sie ins Stocken gerieten. Allerdings erwies sich dieser Ansatz bei der Bewältigung der Aufgabe als nicht sinnvoll, wie sich in der Diskussion zeigen wird.

11.3.4 Vorbereitung der Aufgabe im Unterricht

Im dritten und vierten Schuljahr beschrieb die Klasse mehrmals Bilder, wobei jeweils die Struktur „*I can see...*“ verwendet wurde. Im Rahmen der Einheit Kleidung, die vor der Leistungseinschätzung stattfand, beschrieben sich die Kinder mehrmals gegenseitig. Dabei wendeten sie die Strukturen „*He is wearing ...*“ und „*She is wearing ...*“ an sowie die entsprechende Lexik zu Farben und Kleidung, die intensiv geübt wurden. Unmittelbar vor der Leistungseinschätzung wiederholte L3 die Aufgabe, indem sie die Kinder einen Clown auf einem Bild beschreiben ließ und zwar mit Hilfe der Strukturen „*I can see ...*“ und „*He is wearing ...*“.

Eine gezielte Vorbereitung, bei der die Kinder bereits über den konkreten Inhalt der Aufgabe informiert waren und sich demnach sprachlich darauf vorbereiten konnten (wie bei den anderen beiden Aufgaben) entfiel. Die Kinder wussten nur, dass sie bei der Leistungseinschätzung ein Bild beschreiben sollen.

11.3.5 Durchführung der Leistungseinschätzung

Nach einem gemeinsamen Einstieg erklärte die Lehrkraft kurz das Vorgehen. Anschließend führte sie die Klasse in die Aufgaben der Stationenarbeit ein und diese begannen, daran zu arbeiten. L3 rief nacheinander einzelne Kinder zu sich an einen Tisch, der am Rand der Klasse stand. Die Arbeitsanweisung lautete zunächst „*Look at the picture! Can you describe what the children are wearing?*“. Dieser Impuls sollte die Kinder dazu anregen, die Lexik und die Strukturen zu nutzen, die in der vergangenen Einheit geübt wurde. Nachdem die Kinder die Kleidung beschrieben hatten, fragte L3 „*What else can you see in the picture?*“, damit sie sie auch zu den anderen Aspekten auf dem Bild äußern konnten.

Die Bildbeschreibung wurde in zwei Englischstunden (an verschiedenen Tagen) durchgeführt. In der ersten Stunde benötigten die Schüler zwischen zwei Minuten

(drei Kinder), drei Minuten (sechs Kinder) und vier Minuten (ein Kind). In der zweiten Stunde brauchten die übrigen Lerner zwei Minuten (zwei Kinder), drei Minuten (drei Kinder) und vier Minuten (drei Kinder).⁶⁰ Der Zeitumfang lag also durchschnittlich bei drei Minuten. Insgesamt dauerte die Leistungseinschätzung in der ersten Stunde 34 Minuten und in der zweiten Stunde 32 Minuten.

Zum Abschluss der Stunden wurde jeweils ein allgemeines Feedback an die Klasse gegeben.

8:40 - 8:47	Einstieg und Erteilen der Arbeitsaufträge
8:48 - 9:22	Bewältigung der Aufgabe zur Leistungseinschätzung
9:23 - 9:25	Allgemeines Feedback an die Klasse

8:40 - 8:45	Einstieg und Erteilen der Arbeitsaufträge
8:46 - 9:18	Bewältigung der Aufgabe zur Leistungseinschätzung
9:18 - 9:22	Schüler arbeiten weiter, Lehrkraft sortiert Unterlagen
9:22 - 9:25	Allgemeines Feedback an die Klasse

11.3.6 Die Kompetenzen der Schüler

11.3.6.1 Aufgabenstellung

Bei der Bildbeschreibung fiel zunächst auf, dass viele Kinder Schwierigkeiten hatten, die Aufgabenstellung, die sich zunächst ganz konkret auf die Beschreibung der Kleidung der Kinder bezog, zu verstehen. Teilweise realisierten sie recht schnell, was von ihnen verlangt wurde, wie bei K3:

20	1_L3	L3	XXX, you can see a picture. And I want you to describe it and tell me what the children are wearing.
21	1_L3	K2	I can see a dog.
22	1_L3	L3	Look. First. Can you look at the children and describe what they are wearing. The clothes they are wearing.
23	1_L3	K2	Also, was sie machen?
24	1_L3	L3	For example, look what they have.
25	1_L3	K2	Ach so. The boy has a t-shirt.
26	1_L3	L3	Right.

Bei anderen Kindern dauerte es jedoch viel länger. Sie fragten mehrmals (auf Deutsch) nach, bevor sie mit der Beschreibung begannen:

85	1_L3	L3	Okay, XXX. There is a picture. You can see many things and 1, 2, 3, 4 children. Can you tell me what the children are wearing? What clothes they have? Look at it: you can see
86	1_L3	K4	Ja
87	1_L3	L3	Different clothes. Tell me what they have.

⁶⁰ Der Unterschied in der Zeit ist auch darauf zurückzuführen, dass nur Minuten, nicht Sekunden gezählt werden und teilweise erst die neue Minute beginnt, wenn ein Kind am Tisch sitzt

88	1_L3	K4	Wie?
89	1_L3	L3	Look, what they are wearing. For example: She`s wearing black trainers.
90	1_L3	K4	Ja, ja.
91	1_L3	L3	What else? Tell about them.
92	1_L3	K4	Einfach was sagen?
93	1_L3	L3	Yes.
94	1_L3	K4	Äh. Nur Anzihsachen?
95	1_L3	L3	Tell me everything. Yes.
96	1_L3	K4	The red sweatshirt.
97	1_L3	L3	Right. That`s it.
98	1_L3	K4	Blue trainers.

Später, bei einigen lernschwachen Schülern achtete L3 nicht mehr so sehr darauf, dass diese mit den Kleidungsstücken begannen (Zeilen 551 und 583), auch wenn sie weiter diesen Arbeitsauftrag gab. Statt sie zu korrigieren, bestätigte sie deren Äußerungen (vgl. Anhang 15). Demzufolge konnten einige Kinder alles beschreiben, was sie auf dem Bild sahen, während andere zunächst die Kleidung der Kinder beschreiben mussten.

11.3.6.2 Wortschatz und Strukturen

Nach der Leistungseinschätzung äußerte L3, dass sie hinsichtlich der Kompetenzen der Schüler bei der Verwendung des Wortschatzes und der Strukturen positiv überrascht war. Viele Kinder verwendeten laut ihren Beobachtungen eine Fülle von Strukturen, waren experimentierfreudig und wendeten viele Strategien an. Erst bei der genauen Analyse stellte sich heraus, dass dieser Eindruck nicht ohne Weiteres aufrecht erhalten werden konnte.

Im Folgenden werden die Äußerungen der Muttersprachlerin nicht berücksichtigt, da sonst ein verzerrtes Bild entsteht.

Die Kinder nutzten bei der Bildbeschreibung die von L3 unter Erwartungen genannten Strukturen mit offenen Variablen sowie zusätzlich einige weitere:

- *Is it ...*
- *This is a ...*
- (Nomen) *are* (Farbe).
- *The colour is ...*

Bezüglich des Wetters wurden zudem folgende *chunks* benutzt:

- *It`s rainy.*
- *It is raining today.*
- *The weather is rainy.*
- *The weather is rainy today.*

Inwiefern die verwendeten *chunks* vielfältig genutzt wurden, lässt sich anhand der Varianten des *open slots* bei „*I can see ...*“ verdeutlichen.

Der *open slot* wurde mit Artikel („*a*“, „*an*“, „*the*“) bzw. ohne Artikel gefüllt, wobei sich die Kombinationen - abgesehen von dem Artikel - entsprachen. Im Folgenden sind die Varianten mit Artikel dargestellt:

- Artikel und Substantiv
(z.B. „*I can see a dog.*“)
- Artikel, Adjektiv und Substantiv
(z.B. „*I can see a red t-shirt*“)
- Artikel, mehrere Adjektive (ohne Konjunktion aneinandergereiht) und Substantiv
(z.B. „*I can see an orange, yellow, green pullover.*“)
- Artikel, Adjektive, die mit der Konjunktion „*and*“ verbunden sind und Substantiv
(z.B. „*I can see the orange, yellow and green pullover.*“.)

(Alle Varianten mit „*I can see*“ vgl. Anhang 16).

Fasst man diese Beobachtungen zusammen, so lässt sich sagen, dass die Kinder die Substantive mit Artikeln sowie Adjektiven (in unterschiedlicher Anzahl) kombinierten. Manchmal stellten sie bei Aufzählungen die einzelnen Wörter nur nebeneinander, ein anderes Mal verbanden die Lerner sie mit der Konjunktion „*and*“. Die Kombination der Wörter geschah teilweise grammatikalisch korrekt und teilweise nicht. Die Adjektive bezogen sich hauptsächlich auf die Farben.

Was hier anhand der Struktur „*I can see ...*“ + Ergänzung deutlich wird, zeigte sich auch bei den anderen Strukturen (z.B. *She/he is wearing ...; a girl/boy has got...*) und bei den nicht in Strukturen eingebunden Äußerungen (z.B. *orange, yellow and green pullover*). Die Kinder kombinierten Artikel, Adjektive und Substantive in vielfältiger Weise und verwendeten dabei teilweise die Konjunktion „*and*“. Dadurch entstanden viele verschiedene Kombinationen (mit bis zu elf Wörtern), die aber alle einer einfachen, aneinanderreihenden (aufzählenden) Struktur folgten.

Der Umfang der genannten Strukturen und die Beschreibung ihrer zahlreichen Varianten suggerierten zunächst, dass die Kinder in der Lage waren, sich abwechslungsreich und vielfältig zu äußern. Geht man jedoch in die Detailanalyse, entsteht ein anderes Bild. Hierbei wird deutlich, dass nur eine Struktur („*I can see ...*“) von einem Großteil der Klasse beherrscht bzw. angewendet wurde und dass die anderen Strukturen nur von wenigen Kindern genutzt wurden:

Struktur (<i>Chunk mit offenem Slot</i>)	Anzahl der Kinder, die sie nutzen (von 17)	Anzahl der Kinder, die sie nutzen in Prozent
I can see ...	12	70,56 %
She/he bzw. (Artikel) girl/boy has ...	4	23,53 %
She/he bzw. (Artikel) girl/boy is wearing ...	4	23,53 %
There is ...	1	5,88 %
Is it ...	1	5,88 %
This is	1	5,88 %
(Zahl) (Nomen) is/are (Farbe).	2	11,76 %
The colour is ...	1	5,88 %
It`s ... (nur in Verbindung mit dem Wetter genutzt!)	6	35,29 %
The weather is ...	2	11,76 %

Da es einige Kinder gab, die mehrere Strukturen verwendeten, ist bei der Detailanalyse auch der Blick auf die Daten hinsichtlich der Frage, welchen Umfang an Strukturen die individuellen Lerner nutzen, interessant:

Anzahl der verwendeten Strukturen	Anzahl der Kinder (von 17)	Anzahl der Kinder in Prozent	Schülerkennung
Keine Struktur	3	17,65 %	K6,K9,K14
1 Struktur	6	35,29 %	K4,K13,K15,K16,K17,K18
2 Strukturen	2	11,76 %	K8,K12
3 Strukturen	1	5,88 %	K5
4 Strukturen	3	17,65 %	K2,K7,K10
5 Strukturen	2	11,76 %	K3,K11

Mehr als die Hälfte der Kinder (53,30 %) verwendete also keine Struktur oder nur eine. Bei der einen Struktur handelte es sich entweder um „*I can see...*“ (vier Lerner) oder um eine der zwei (von vier) Strukturen das Wetter betreffend (*It`s ...* bzw. *The weather is ...*; zwei Kinder). Auch die zwei Kinder, die zwei Strukturen nutzten (11,76%), beschränkten sich auf diese beiden Möglichkeiten hinsichtlich der Strukturen. Insgesamt sechs Kinder, also knapp ein Drittel der Kinder (35,29 %), verwendeten drei bis fünf Strukturen.

Blickt man auf die anderen nicht in Strukturen eingebunden Äußerungen der Kinder, wird deutlich, welchen Äußerungstyp die Schüler in dieser Phase des Fremdsprachenwachstums bei solch einer Aufgabe bevorzugen. Alle Kinder - ausgenommen einem (K15), das alle Sätze mit „*I can see...*“ begann - verwendeten Ein-, Zwei- oder Mehrwortäußerungen. Dies trifft also auch auf die Schüler zu, denen mehrere Strukturen zur Verfügung standen. Entweder wurde bei den Äußerungen ein bestimmter oder unbestimmter Artikel vorangestellt oder sie wurden ohne Artikel genutzt. Wie schon bei den Strukturen wurden die Äußerungen durch Aneinanderreihung von Farb- und Zahlwörtern und deren Kombinationen unterschiedlich erweitert und teilweise mit „*and*“ verbunden. Insgesamt kamen bei der Realisierung der Aufgabe 18 Varianten von Ein-, Zwei- und Mehrwort-Äußerungen mit Artikel (davon fünf mit dem Artikel in Deutsch) und 18 Varianten ohne Artikel vor.

Bei einem Blick auf den verwendeten Wortschatz wird deutlich, dass die Kinder neben dem Wortschatz zu den Themen „Kleidung“ und „Farben“ weitere Substantive, aber auch Pronomen, Adjektive, Verben etc. kannten und anwenden konnten. Dabei bildeten die Substantive den deutlichen Hauptanteil, was, laut Hasiba, Jantscher & Peltzer-Karpf 1997 und Peltzer-Karpf & Zangl 1998, typisch für die Phase der elementaren Kommunikationsfähigkeit ist (für eine Liste des Wortschatzes vgl. Anhang 17). Die Adjektive bezogen sich fast nur auf die Farben, obwohl durchaus bei der Bildbeschreibung auch vielfältige Adjektive zur Beschreibung der Größen, Anzahl und Stimmung sinnvoll gewesen wären.

11.3.6.3 Einsicht in grammatikalische Phänomene

Bei dieser Aufgabe lassen sich einige wenige Aussagen darüber machen, inwiefern (einzelne) Kinder bereits Einsicht in grammatikalische Phänomene hatten, doch liegen für eine eindeutige Interpretation zu wenig Daten vor.

Pronomen *he/she*

Ein Aspekt der Einsicht in grammatikalische Phänomene ist die korrekte Verwendung der weiblichen bzw. männlichen Pronomen. Die Daten legen nahe, dass voraussichtlich keines der Kinder ganz sicher über die Unterscheidung von *he* und *she* verfügte. Drei Kinder übergeneralisierten eine Form, wie im folgenden Beispiel *she*, in dem K10 es für beide Geschlechter anwendete:

334	1_L3	K10	I can see a girl. She is wearing a blue dress
	1_L3		...
340	1_L3	K10	I can see a boy. She is wearing a green trousers, orange pullover

(Weitere Beispiele zur Übergeneralisierung eines Pronomens vgl. Anhang 18.)

Ein Kind (K3), das zunächst immer die richtige Form verwendete (Zeile 55), verwechselte es zu einem späteren Zeitpunkt der Beschreibung (Zeile 63). Hierbei handelte es sich voraussichtlich um einen Performanzfehler (*mistake*). Der Fehler könnte aber auch darauf hinweisen, dass das Regelwissen noch nicht ganz sicher beherrscht wurde (*error*):

55	1_L3	K3	Ähm, I can see a girl. She is wearing a purple dress. Ähm, I can see a boy. He is wearing red T-shirt. Ähm, there is, äh, a girl. She is wearing a green, äh, wie heißt das noch mal?	
	1_L3		...	
63	1_L3	K3	Ja, das sind eigentlich zwei Jungen und zwei Mädchen. Also. Da äh, I can see, also, two, also, a boy, black trainers. She`s wearing, ähm, a orange, yellow, green pullover.	she statt he

Bei den anderen Kindern fanden sich keine Beispiele zur geschlechtsspezifischen Verwendung der Pronomen.

Artikel

Anders ist das beim Artikel, der von vielen Schülern genutzt wurde. In der Klasse wurde sowohl der unbestimmte als auch der bestimmte Artikel verwendet. Die meisten Kinder (acht) verwendeten nur den unbestimmten Artikel, vier Lerner nahmen beide, zwei nur den bestimmten und drei gar keinen. Interessanterweise benutzten fünf Schüler einen Artikel in Deutsch wie im folgenden Beispiel:

276	1_L3	K9	Ein yellow hat
	1_L3		...
282	1_L3	K9	'n dog, dogs, n' cat, 'n Törtchen. (...)

Bei den Lernern, die beide Formen anwendeten, wird deutlich, dass sie zwar wussten, dass es zwei verschiedene Artikel gibt, sie aber nicht wussten, wann welcher verwendet wird. Dies sieht man u.a. an folgendem Beispiel:

198	1_L3	K7	Hmh. She is wearing two (dogs ?) and she is wear..., äh. I can see a girl. She is wearing a red skirt.
	1_L3		...
202	1_L3	K7	Black shoes. Äh. Green blouse. And a green (<i>zeigt auf ihren Kopf</i>)
203	1_L3	L3	Do you remember the word: crown?
204	1_L3	K7	Crown, yes. And, and the window it's rain.

S7 verwendete immer den unbestimmten Artikel „a“ und nur in Zusammenhang mit dem Wort Fenster den bestimmten, „the window“. Vielleicht liegt dies daran, dass er „window“ oft mit dem bestimmten Artikel gehört hatte („Open the window, please.“, „Shut the window, please.“). (ein weiteres Beispiel zum Gebrauch der Artikel vgl. Anhang 19.1).

Außerdem fällt auf, dass einige Kinder noch keine Unterscheidung im Gebrauch des Artikels machten, wenn das Substantiv im Singular bzw. Plural steht, während andere diese Regeln vermutlich ansatzweise oder vollständig erfasst hatten (vgl. Anhang 19.2).

is/are

Zu einem weiteren grammatikalischen Phänomen, der Unterscheidung zwischen *is* und *are*, lässt sich nur wenig sagen. Alle Kinder verwendeten immer „is“ und an einem Beispiel zeigt sich, dass zumindest bei diesem Kind noch kein Bewusstsein für diese Regel gab:

71	1_L3	K3	One balloon is yellow. Two balloon is red.
----	------	----	--

Insgesamt sind alle Aussagen, die sich hinsichtlich der Grammatik machen lassen, recht vage. Ansatzweise erkennt man die Sensibilität der Schüler für bestimmte Grammatikregeln (Gebrauch des Artikels, Gebrauch von *she* und *he*), doch ist - aufgrund der geringen Datenmenge - oftmals unklar, ob die Kinder hier bekannte *chunks* übernahmen (z.B. bei *the window*, siehe oben) oder ob hier bereits ein Hinweis darauf vorliegt, dass die Lerner sich des grammatikalischen Phänomens bewusst waren.

11.3.6.4 Strategien

Die häufigste Strategie, die die Kinder verwendeten, um ihre sprachlichen Defizite zu kompensieren bzw. um ihre Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern, war das *Code-switching*. Dreizehn der siebzehn Schüler „liehen“ sich einzelne Wörter aus dem Deutschen, um Wortschatzlücken zu füllen. Neun verwendeten diese Strategie nur ein oder zwei Mal für ganz bestimmte Wörter, die ihnen noch nicht (K5) bzw. kurzzeitig nicht (K17) zur Verfügung standen:

146	1_L3	K5	I can see yellow Luftballons, I can see red Luftballons. I can see blue shoes. I can see black shoes. Two black shoes. I can see two blue shoes. One, two.
-----	------	----	--

585	1_L3	K17	I can see a Hund. Ach nee, a dog.
-----	------	-----	-----------------------------------

Vier Schüler nutzten das Deutsche mehrmals. Bei einem dieser Schüler war der Anteil an deutschen Wörtern sehr hoch. Neun deutsche Wörter (Füllsel wie „also“ ausgenommen) standen 17 englische Wörter gegenüber (vgl. Anhang 20). Hier ging es also nicht mehr nur um das Auffüllen einzelner Wortschatzlücken, sondern das Deutsche war wesentlicher Bestandteil der Äußerungen. Demnach handelte es sich nicht um die gezielte Nutzung einer Problemlösestrategie (*achievement strategy*), sondern war eher als Vermeidungsstrategie (*reduction strategy*) bzw. als geringe Fremdsprachenkompetenz (im Vergleich zu den anderen Lernern der Klasse) zu deuten.

Neben dem *Code-switching* tauchte in den Äußerungen der Kinder noch das *foreignizing* auf, bei dem die L1-Form morphologisch und/oder phonologisch der fremdsprachlichen Form angepasst wird. So sprach K2 in Anlehnung an das deutsche Wort Kuchen vom [kʊk] (Zeile 43) und in Anlehnung an das deutsche Wort Orangensaft vom [o'rã:ʒənsɛft] (Zeile 49). K5 sagte [vent] zur Wand (Zeile 142), und K17 [tɔ:rt] zur Torte/zum Kuchen.

Andere Strategien, wie die Übergeneralisierung von Strukturen und analogen Wörtern, die Erfindung von Neologismen und die Substitution und Paraphrase, tauchen in den Äußerungen der Schüler nicht auf.

11.3.6.5 Aussprache

Die Aussprache der Schüler war insgesamt verständlich und entsprach dem Aussprachemodell. Alle Wörter und Sätze waren bis auf wenige Ausnahmen, bei denen die Kinder nuschelten, so deutlich und laut gesprochen, dass sie gut verständlich waren. Hinsichtlich der Artikulation der Laute ist auffällig, dass viele Kinder statt [blaʊz] [blu:z] sagten. Die Lehrkraft erläuterte, dass auch sie das Wort als [blu:z] kenne und es so den Kindern vermittelt habe.

Abgesehen davon sprach ein Kind das Wort [hæɹ] als [hɪəɹ] aus.

Die Betonung der Kinder war wenig ausdrucksstark. Da sie sich nur in Aussagesätzen äußerten (und z.B. keine Fragen formulieren), war die Sprechmelodie recht gleichförmig. Einige Kinder setzten häufige Pausen, weil sie das Bild betrachteten und nachdachten bzw. nach Wörtern suchten. Deswegen waren ihre Äußerungen langsamer und weniger fließend als das bei den anderen beiden Aufgaben.

11.3.6.6 Kommunikation

Ursprünglich sollte die Kommunikation (verbales Input bzw. Feedback) der Lehrkraft gegenüber dem Kind, das die Aufgabe bewältigte, recht gering sein. Abgesehen von den Arbeitsanweisungen wollte L3 sich auf nonverbale Kommunikation (Nicken, Lächeln etc.) beschränken. Wider Erwarten spielte dann jedoch bei der Realisierung der Aufgabe die sprachlichen Äußerungen der Lehrkraft eine nicht unerhebliche Rolle. Sie zeigte sich in dem ständigen Feedback an die Schüler, das hauptsächlich der Ermutigung, Bestätigung und dem Lob diente:

27	1_L3	K2	The boy is wearing a short and a pair of shoes.
28	1_L3	L3	Very good.
29	1_L3	K2	The girl has a skirt
30	1_L3	L3	Great.
31	1_L3	K2	and a pair of shoes and two yellow socks.
32	1_L3	L3	Good.

Abgesehen davon finden sich in den Daten auch einige Beispiel des *corrective feedbacks*, bei dem L3 die Äußerung des Schülers aufgriff und erweiterte, wie z.B. im Folgenden:

76	1_L3	K3	Ja, 'ne party. Also, die
77	1_L3	L3	They must have a party. Very good.

Darüber hinaus gab die Lehrkraft Impulse, wenn der Lerner nicht weiter wusste. Das begann meist schon bei der ersten Aufgabenstellung (siehe oben), kam aber auch im Laufe der Beschreibung vor. Dabei handelte es sich teilweise um offene Fragen; meist zielten sie aber auf einzelne, konkrete Wort oder ganz bestimmte Situationen ab (vgl. Anhang 21 für weitere Beispiele):

612	1_L3	L3	What about this? (<i>zeigt auf das Bild</i>)
613	1_L3	K17	Ja, wie nennt man sowas? Hach.
614	1_L3	L3	Tell me the colours.
615	1_L3	K17	Red, green.

Neben den konkreten Fragen zu Wörtern stellte die Lehrkraft auch inhaltliche Rückfragen, wenn ein Schüler etwas (inhaltlich) Falsches sagte:

134	1 L3	K5	I can see dog.
135	1 L3	L3	Yes, is there only one dog?
136	1 L3	K5	Nein. I can see two dogs.
137	1 L3	L3	Right.

Nur bei einem Schüler musste die Lehrkraft die komplette Bildbeschreibung durch Fragen leiten (vgl. Anhang 22).

Teilweise kamen auch Fragen von den Schülern. Diese bezogen sich ab und zu auf den Inhalt (65: „Soll das jetzt ´ne Hose oder ´ne Jeans sein?“; 363: „Soll das ein Junge sein?“ 47: „Was soll denn das da oben drin sein?“). Meist ging es bei den Schülerfragen jedoch darum, ein Wort zu erfahren, das ihnen nicht zur Verfügung stand. Dabei gingen die Schüler unterschiedlich vor. Es gab Kinder, die ganz konkret (in Deutsch!) fragten. Andere stellten zuerst eine Vermutung an, wie das englische Wort heißen könnte und fragten dann:

150	1 L3	K5	I can see orange sh, sh, shirts?
151	1 L3	L3	Shorts.
152	1 L3	K5	Shorts. I can see orange, yellow, green pullover.

Schließlich gab es noch Kinder, die einfach stockten bzw. nicht weiter redeten, wenn ihnen das Wort fehlte und darauf warteten, dass L3 reagierte (Beispiele für die unterschiedlichen Fragen der Kinder vgl. Anhang 23). L 3 reagierte auf solche Fragen nach Wörtern unterschiedlich: Manchmal nannte sie das richtige Wort. In anderen Situation gab sie nur den Anlaut als *trigger*, damit die Kinder selbst die Lösung fanden (Zeilen 255, 293):

254	1 L3	K8	Black shoes. Orange hmh, wie heißt das? Orange? Wie heißt´s?
255	1 L3	L3	Sh
256	1 L3	K8	Shorts

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kommunikation sowohl von einigen Schülern als auch von der Lehrkraft ausging, wobei die Initiative der Lehrkraft überwog. Vier Mal stellten Kinder direkt Fragen zu Wörtern, fünf Mal indirekt zu Wörtern und zwei Mal zum Inhalt. Auch bei der Lehrkraft überwogen die Fragen nach konkreten Wörtern: Insgesamt 14 Mal (und zwar an acht Kinder, bei einigen mehrmals) wollte L3 wissen, wie ein Wort auf Englisch heißt, zwei Mal fragte sie allgemeiner (nach den Farben), sieben Mal stellte sie Fragen zum Wetter und nur zwei Mal zum Inhalt.

Insgesamt dauerte die Leistungseinschätzung bei dieser Aufgabe erheblich länger als bei den anderen beiden Aufgaben, nämlich zwei komplette Unterrichtsstunden.

11.3.7 Diskussion der Aufgabe

Diese Aufgabe unterschied sich - abgesehen von dem erheblich längeren Zeitaufwand - von den anderen beiden in mehrererlei Hinsicht. So wussten die Kinder zwar vorher, dass es sich bei der Leistungseinschätzung um eine Bildbeschreibung handeln würde, bereiteten sich aber nicht so gezielt wie bei den anderen beiden darauf vor. Dort hatten sie den Text, den sie präsentieren wollten, genau geplant und geübt, während sie hier spontan reagieren mussten.

Hinzu kommt eine weitere Anforderung an die Schüler, die mit der Tatsache zusammenhängt, dass sie die Bewältigung der Aufgabe „Bildbeschreibung“ anders gewohnt waren. Bereits seit Beginn des dritten Schuljahres übten sie Bildbeschreibungen, bei denen die Kinder *alles* nennen konnten, was sie auf dem Bild sahen. Damit verbunden war das Anliegen der L3, ihnen ihre Kompetenzen hinsichtlich des Wortschatzes deutlich zu machen:

8	I_1_L3	L3	(...) weil ich von Anfang an Bilder beschreiben lasse. Einfach um den Kindern auch zu zeigen: „Mensch, guck doch mal auf das Bild, da ist total viel an Vokabular, was du schon weißt.“. Und denen immer wieder zu vermitteln, das Wort kenne ich auch schon. (...)
---	--------	----	---

Für die Kinder kam es also überraschend, dass ihre (allgemeinen) Antworten (z.B. „*I can see a dog.*“) nicht akzeptiert wurden und sie zunächst nur beschreiben sollten, welche Kleidung die Kinder auf dem Bild trugen. Diese eingeschränkte bzw. gezielte Anweisung sollte bezwecken, dass die Kinder ihre Kompetenzen hinsichtlich der Strukturen und der Lexik, die in der vergangenen Einheit geübt wurde und damit präsent sein sollte, zuerst zeigen konnten. Die Schüler fragten allerdings mehrmals nach, bis sie wussten, was von ihnen verlangt wird, da sie mit einem anderen Arbeitsauftrag vertraut waren. L3 sagte diesbezüglich im retrospektiven Interview, dass sie nicht sicher war, ob die Kinder a) den Arbeitsauftrag nicht verstanden hatten, b) anders vorgehen wollten, weil sie es so gewohnt waren oder c) einfach etwas beschreiben wollten, was ihnen sehr vertraut war und was sie gut konnten (z.B. Tiere). L3 versuchte zunächst, den Kindern möglichst konkrete Hilfestellungen zu geben, indem sie die Arbeitsanweisung wiederholte oder paraphrasierte:

18	I_1_L3	L3	(...) wenn die Kinder mit dem Satz „What are the children wearing?“ oder mit der Frage vielmehr, noch nichts anfangen konnten, sie wirklich etwas hilflos dasaßen, dann habe ich auch auf die Kinder gezeigt, auf die Kleidungsstücke im Einzelnen, und habe in dem Fall noch das Wort <i>Clothes</i> hinzugenommen, als Hilfe. Und dann kam auch etwas.
----	--------	----	--

Später im Verlauf der Leistungseinschätzung wies die Lehrkraft die Kinder vielfach nicht mehr auf den gezielten Arbeitsauftrag hin. Offensichtlich hatte sie die Schwierigkeiten der Kinder erkannt und sich dafür entschieden - gerade bei den leistungsschwächeren Kindern - nicht auf die Ausführung der gezielten Anweisung zu bestehen. Für sie stand im Mittelpunkt, dass die Lerner das Bild beschreiben konnten. Dies wird auch in folgender Äußerung deutlich:

27	I_1_L3	L3	(...) die Aufgabe war frei gestellt. Wenn die mit den <i>Clothes</i> erst mal nichts anfangen konnten, sind sie über die Tiere hingekommen. Die sind dann auch ein bisschen aufgetaut und haben dann entdeckt: „Mensch, da sehe ich noch etwas!“ Und das hat mich auch sehr gefreut (...).
----	--------	----	--

Allerdings kann solch ein Vorgehen gerade bei einer Leistungseinschätzung problematisch sein, da es nicht reliabel ist: Die ersten Kinder mussten damit umgehen, dass sie - gleich zu Beginn der Aufgabe - korrigiert und damit verunsichert wurden, während andere Schüler die Beschreibung so vornehmen konnten, wie sie es wünschten. Rückblickend wird deutlich, dass eine offenere und vertraute Formulierung des Arbeitsauftrags, wie z.B. „*Describe the picture, please!*“ ein reliableres Vorgehen ermöglicht hätte. Des Weiteren wäre dadurch dem Grad an Offenheit der Aufgabe eher entsprochen worden. Bei der Bildbeschreibung, die den Übergang von den halb-offenen zu den offenen Aufgaben darstellt (vgl. Kap. 4.5.1), sollten die Kinder die Freiheit haben, sich entsprechend ihrer Bedürfnisse und Kompetenzen zum Inhalt des Bildes zu äußern.

Hinsichtlich der Strukturen ist deren begrenzter Umfang auffällig. Sehr häufig finden sich in den Daten Ein-, Zwei- und Mehr-Wortäußerungen, bei denen vor allem Lexik zu den Themengebieten Tiere, Farben und Zahlen verwendet werden. Die Lerner verwendeten außerdem vornehmlich die Struktur „I can see“, die sie bereits im dritten Schuljahr erlernt hatten. Die anderen Strukturen („*She/he is wearing ...*“, „*she/he has got...*“ etc.) standen offensichtlich knapp zwei Drittel der Klasse (11 Kindern = 65,06 %) noch nicht bei der spontanen Realisierung der Beschreibung zur Verfügung.⁶¹

Es stellt sich also die Frage, warum die Kinder nicht in größeren Umfang von den verschiedenen Strukturen Gebrauch machten: War ihnen - trotz des Hinweises der Lehrkraft - nicht bewusst, dass sie sich möglichst variantenreich äußern sollten? Sahen sie keine Notwendigkeit, verschiedene Strukturen zu verwenden, wie die Äußerung eines Schüler nahelegt, der fragt, ob er immer wieder „*I can see*“ sagen sollte, statt nur einzelne Wörter zu nennen? Oder verfügten die Schüler nicht über die sprachliche Kompetenz?

L3 ging davon aus, dass die Schüler die Struktur „*I can see*“ vornehmlich verwendeten, weil diese - im Gegensatz zu den anderen Strukturen - gefestigt war und leichter aktiviert werden konnte:

9	I_1_L3	L3	(...) Und dieses „I can see“ ist ausschlaggebend für die meisten. (...) Ich glaube 60, 70% der Kinder haben trotz meiner Frage „What are the children wearing?“ begonnen mit „I can see“ eben, weil die es wirklich geübt sind, Bilder so zu beschreiben.
---	--------	----	---

Um die anderen Strukturen auch spontan bei der Bildbeschreibung nutzen zu können, hätten die Schüler also laut L3 mehr Zeit zum Üben und Festigen benötigt. Diese Annahme stimmt mit dem Ansatz des Spiralcurriculums überein, nach dem der hessische Rahmenplan konzipiert ist: Das Sprachwachstum wird demnach durch das kontinuierliche Wiederaufgreifen, Üben, Vertiefen und Erweitern in immer neuen

⁶¹ Dies deckt sich mit Beobachtungen in K1, bei der eine Bildbeschreibung mit demselben Bild gemacht wurde.

thematischen Zusammenhängen im Laufe des dritten und vierten Schuljahres begünstigt. Demzufolge konnte das, was erst in der letzten Einheit geübt wurde, nur bei einigen Kindern als sprachliche Ressource vorausgesetzt werden und im Rahmen einer Leistungsfeststellung erwartet werden.

Neben der beschriebenen langfristigen Vorbereitung der Schüler auf die Aufgabe ist auch die Vorbereitung zu diskutieren, die kurz vor der Leistungseinschätzung erfolgte. Um die Kinder gezielt auf die Aufgabe vorzubereiten, können - anders als in der Klasse - ähnlich vielfältige Bilder wie bei der Leistungseinschätzung bereits im Unterricht eingesetzt werden.⁶² Anhand derer können die Schüler üben und die Lehrkraft kann sie auf die Aspekte, die, entsprechend ihrer Erwartungen, besonders beachtet werden müssen, hinweisen. Bei der Leistungseinschätzung müssen die Schüler dann dieses geübte Wissen und Können aktivieren und auf das spezielle Bild übertragen. Sie können also vorher nicht den gesamten Text planen, wie es bei den anderen beiden dargestellten Aufgaben der Fall war, sondern müssen - bedingt durch den erhöhten Grad an Offenheit dieser Aufgabe - sich auf das konkrete Material einstellen und spontan dazu äußern. Allerdings haben sie durch solch ein Vorgehen die Möglichkeit, sich konkreter auf die Leistungseinschätzung vorzubereiten, als das bei der Untersuchung der Fall war.

Solch eine konkrete Vorbereitung kann im Rahmen des ABT-Konzeptes, bei dem es um die formative, diagnostische Leistungseinschätzung geht, lernfördernd sein und ist nicht - wie eventuell bei externen, summativen Tests - problematisch.⁶³ Die Lehrkraft hat das Wissen über den vergangenen Unterricht, wählt bewusst auf Grundlage dieser Kenntnisse eine Aufgabe aus und kann die Kinder bei ihrer Vorbereitung und Realisierung beobachten. Es geht dabei nicht um einen Vergleich mit anderen Klassen oder Schülern, sondern darum, welche Entwicklung die Schüler der Klasse durch die Übung machen, wie sie ihr Wissen und Können erweitern und welche Stärken und Schwächen einzelne Kinder haben. Auf Grundlage dessen kann die Lehrkraft dann die Schüler gezielt fördern, was zu den Hauptanliegen der im Rahmen dieser Studie befragten Lehrkräfte bei der Leistungseinschätzung zählt (vgl. Kap. 6.4). Insofern kann eine solche Vorbereitung eine lernfördernde Kongruenz zwischen Unterricht und Leistungsfeststellung verwirklichen.

Neben der Vorbereitung ist die Wahl des Materials ein wichtiger Gesichtspunkt bei dieser Aufgabe. Das Bild deckt viele Themenbereiche ab, sodass ein Kind, selbst wenn es den Wortschatz eines Themas nicht so gut beherrschte, sich zu vielen anderen Aspekten äußern konnte. Diese Themenvielfalt trug, laut L3, erheblich zu dem Gefühl der erfolgreichen Realisierung der Aufgabe bei den Kindern bei:

48	I_1_L3	L3	Ich denke, da hatten wir auch Glück mit unserer Aufgabenstellung: Mit den Bildern, mit den Kindern, den Kleidungsstücken, den Gegenständen, die auf dem Bild waren. Es waren leichte Sachen dabei. Und selbst wenn ein Kind keinerlei Gegenstand, Kleidungsstück oder so gewusst hätte.
----	--------	----	---

⁶² In dieser Klasse beschrieben die Kinder vorher nur ein Bild, auf dem ein Clown abgebildet war. Dadurch konnten einige Strukturen nicht geübt werden (z.B. „I can see a girl.“; „She is wearing ...“).

⁶³ Bei externen Tests kann die gezielte Vorbereitung zu einem *teaching and learning to the test* ausarten. Die Lehrkraft möchte mit ihrer Klasse gute Ergebnisse erzielen und richtet ihren Unterricht auf die Aufgaben des Tests aus, die aber nur einen Bruchteil der komplexen Unterrichtsinhalte widerspiegeln (vgl. Hallet & Müller-Hartmann 2006: 5; Vogt 2006b: 27).

			Farben. Man konnte durch die Farben schon ganz viel erreichen. Ich bin mir sicher, es ist kein Kind vom Tisch aufgestanden, und hat gesagt: War ich schlecht. Gut, es kamen nachher welche, die sagten, Mensch, mir fiel doch das eine Wort nicht ein, was absolut normal ist (...) Die Kinder kamen nachher und sagten: „Och, das war ja ganz leicht, was wir jetzt heute gemacht haben.“ (...)
--	--	--	--

Später ergänzte sie noch, dass die Aufgabe die Möglichkeit bot, den Kindern ihr individuelles fremdsprachliches Potential zu zeigen. Auf die Frage, ob sie wieder diese Aufgabe wählen würde, sagte sie:

73	I_1_L3	L3	Auf alle Fälle. Die Art und Weise, dass sie so frei gestellt war und jedes Kind nach seinen Möglichkeiten die Aufgabe bewältigen konnte. Es war kein Kind dabei, das vorne saß und gedacht hat: „Ich kann’s nicht. Ich muss jetzt aufstehen und weiß nichts.“ Das haben alle gekonnt. Und jedes Kind nach seinem individuellen Leistungsstand, Kenntnissen usw.
----	--------	----	---

In den Augen der Lehrkraft war diese offene Aufgabe für alle Kinder ein Erfolgserlebnis, das sie zum weiteren Fremdsprachenlernen motivieren konnte. Abschließend soll noch auf die Bedeutung des unmittelbaren positiven Feedbacks hingewiesen werden. Ursprünglich sollte die verbale Kommunikation, initiiert durch die Lehrkraft, sehr zurückhaltend sein. Allerdings änderte L3 ihr Verhalten bald:

19	I_1_L3	L3	Am Anfang haben wir ja überlegt, ob man einfach nur den Satz sagt (die Arbeitsanweisung, Anm. d.Verf.) und dann guckt, aber das entspricht eben nicht meiner Art. Und ich habe auch bei zweien oder sogar bei vieren auch gemerkt, hätte ich die kleine Hilfe nicht gegeben, da wäre nicht so viel gekommen. Und irgendwie wollte ich das noch rauskitzeln, was da ist.
----	--------	----	---

Diese Hilfen waren auch gleich zu Beginn nötig, weil viele Kinder nicht direkt die Aufgabenanweisung erfassten. Aber auch später half sie den Kindern, wenn diese ins Stocken gerieten, was einer authentischen Reaktion, sowohl im sonstigen Unterrichtsgeschehen als auch bei einem Gespräch in der Kommunikationssprache der Kinder (deutsch) entspricht. Rückblickend wurde der Lehrkraft bewusst, dass sie durch ihre verbalen und nonverbalen Rückmeldungen die Schüler in erheblichen Maße bestärkte, ermutigte und motivierte:

38	I_1_L3	L3	Mir gingen dann auch manchmal die Begriffe für <i>Wonderful</i> und <i>Perfect</i> und <i>Right</i> aus. Ich hab aber gemerkt, den Kindern hilft’s, wenn sie irgendwie das Gefühl kriegen, ich bin am richtigen Weg. Und ich habe sie deswegen ermuntert.
----	--------	----	---

Diese motivierende Wirkung des Feedbacks zeigt sich darin, dass, ihren Beobachtungen zufolge, die Schüler sich bestätigt fühlten und sich traute, weiter zu erzählen. Auch die Tatsache, dass L3 lachte und fröhlich mit den Kindern umging, trug ihrer Meinung nach zu einer positiven Atmosphäre bei der

Leistungseinschätzung bei. Sie zog deswegen den Schluss, dass die Bildbeschreibung in der direkten Interaktion mit der Lehrkraft geschehen sollte.

11.4 Zusammenfassende Diskussion der Aufgaben

In den vorangegangenen Analysen und Diskussionen wurden drei Aufgaben analysiert und diskutiert, die im Rahmen des ABT-Konzeptes zur Leistungsfeststellung des Sprechens in einer Klasse eingesetzt wurden. Auf Grundlage eines komplexen Kompetenzbegriffes wurden Schlüsse gezogen, wie Kinder bei verschiedenen Aufgaben ihr fremdsprachliches Potential zeigen konnten. Außerdem wurden weitere Erkenntnisse gewonnen hinsichtlich anderer Aspekte, die im Sinne Nunans einen Teil der Aufgaben darstellen und die bei deren Diskussion eine elementare Rolle spielen. Darunter fallen u.a. das Thema, die Materialien, die Sozial- und Präsentationsform, die Anforderungen und Hilfen (*demand and support*), die Interaktion sowie die Einbindung in den Unterricht.

Im Folgenden werden die Ergebnisse unter drei Überschriften diskutiert, wobei der Begriff „Aufgabe“ jeweils dessen Vorbereitung, Realisierung, Nachbereitung samt aller damit verbundenen Aspekte (Thema, Material, Sozialform, Präsentationsform etc.) mit einschließt:

- Die Aufgaben zur Leistungseinschätzung zeichnen sich durch Varietät und begründete Auswahl aus.
- Die Aufgabe zur Leistungseinschätzung ist kongruent zur Aufgabe im Unterricht.
- Die Leistungseinschätzung ist zugleich integraler und distanter Teil des Unterrichts.

Da der dritte Punkt ausführlich in Kapitel 13 betrachtet wird, werden hier nur kurz die in diesem Kapitel diskutierten Aspekte hinsichtlich der Aufgaben erläutert.

11.4.1 Die Aufgaben zur Leistungseinschätzung zeichnen sich durch Varietät und begründete Auswahl aus

Die Analyse der Daten hat gezeigt, dass bei den Aufgaben zur Leistungseinschätzung Varietät und begründete Auswahl eine wichtige Rolle spielte.

11.4.1.1 Themen

Im Rahmen der empirischen Studie konnte beobachtet werden, dass die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler gesteigert wurden, wenn die Aufgaben ein möglichst breites Spektrum an Themen, die im Unterricht erarbeitet worden waren, abbildeten. Das bedeutet, dass zum einen bei den unterschiedlichen Leistungsfeststellungen verschiedene vertraute Themen abgedeckt werden sollten und zum anderen auch bei einer Leistungseinschätzung mehrere bekannte Themen zur Sprache kommen sollten. Insbesondere bei Aufgaben mit einem mittleren und hohen Grad an Offenheit, wie z.B. der Bildbeschreibung und dem Dialog, hatten die Kinder durch die Varietät an abgebildeten Themen viele Möglichkeiten für ihre Äußerungen und wurden nicht durch die Unkenntnis des Vokabulars eines Themenbereichs in ihrer Textproduktion limitiert. Dadurch wurde außerdem die Leistungseinschätzung nicht auf das Abfragen von Lexik (einiger weniger Themenbereiche) reduziert. Stattdessen konnten die Schüler ihre fremdsprachliche Kompetenz, wie in der Analyse dargestellt, in vielen Facetten präsentieren und empfanden die Leistungseinschätzung nach eigenen Aussagen und denen der Lehrkraft als Erfolgserlebnis. Nicht das, was sie nicht konnten, stand dabei im Mittelpunkt, sondern das, was sie (schon) konnten. So gesehen ist die Leistungseinschätzung nach dem ABT-Konzept nicht defizit- sondern kompetenzorientiert.

In diesem Zusammenhang legen auch die Daten den Schluss nahe, dass sich die freie Wahl eines Themas bei der Leistungseinschätzung günstig auf Äußerungsmöglichkeiten und Motivation der Kinder auswirkt: Bei dem Einkaufsdialog durften sich die Kinder selbst einen thematischen Schwerpunkt aussuchen. Dadurch konnten die Schüler ihre lexikalischen Stärken eines Themengebietes nutzen und, was noch viel wichtiger ist, ihren persönlichen Interessen und Wünschen bei der inhaltlichen Gestaltung nachgehen. Dies bewerteten die Schüler und die Lehrkraft positiv.

Auch bei summativen Leistungseinschätzungen, wie den Cambridge Tests, werden diese Erkenntnisse aufgegriffen. Fortgeschrittenen Lernern werden bei der Bildbeschreibung mehrere Abbildungen mit verschiedenen Themen zur Auswahl gestellt.

Hinzu kommt die Beobachtung der Lehrkraft, dass Themen, die aus der Lebenswelt der Schüler stammen und für sie interessant sind, sich vorteilhaft bei der Realisierung der Aufgaben auswirken. So berichtete z.B. L4, dass die Klasse genau zuhörte, als die Lerner ihren Tagesablauf präsentierten:

105	I_2_L4	L4	Das Schöne, das fanden die Kinder eigentlich interessant, weil die haben viel über andere dann doch auch erfahren, nämlich z.B. wann die Schlafenszeiten sind. Da haben sie genau zugehört, wann wer ins Bett geht und auch, wer was im Fernsehen guckt. Das war auch wichtig. Und natürlich zum Teil, was die Kinder auch frühstücken. Also die Inder (...), die frühstücken morgens schon um 6, die essen warm. (...) Die essen Fischstäbchen und so, morgens schon. (...) Da wird morgens schon warm gegessen. Das war für die Kinder der Renner.
-----	--------	----	--

Die Schüler waren also sehr motiviert, die Äußerungen der Anderen in der Fremdsprache zu verstehen und erfahren im Zuge dessen noch etwas über fremde Lebensgewohnheiten. Somit fand hierbei auch interkulturelles Lernen statt. Außerdem konnte, wie die Analyse der Einkaufsdialoge gezeigt hat, durch die Wahl lebensnaher, für die Schüler authentischer Themen die Entwicklung und Verwirklichung kreativer Ideen angeregt werden.

11.4.1.2 Materialien

Bei den Untersuchungen konnte beobachtet werden, dass die angemessene Auswahl der Materialien zur Vorbereitung bzw. zur Durchführung der Leistungseinschätzung eine entscheidende Rolle für deren Gelingen spielte. Grundsätzlich waren dabei, wie bei den Themen, die Aspekte Lebensweltbezug und Altersangemessenheit sowie die Interessen der Kinder grundlegend. Darüber hinaus konnten konkrete Erkenntnisse für die einzelnen Aufgaben gewonnen werden, die darauf hinweisen, dass das Material entsprechend des Grades an Offenheit einer Aufgabe und hinsichtlich der Kompetenzen, die dabei beobachtet werden sollen, gewählt werden muss. So erwies es sich bei der Aufgabe „einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben“ als positiv, einen Text von begrenztem Umfang zu wählen, weil dadurch der Fokus nicht nur auf der Wiedergabe des Inhalts, sondern auch auf dem Einsatz prosodischer und paraverbaler Gestaltungselemente lag. Anders als L3 machte L1 die Erfahrung, dass die Schüler nicht auf eine lebendige und sinnunterstützende Gestaltung achteten, weil der Text zu lang war. (Die Kinder sollten ein Lied mit drei Strophen auswendig wiedergeben.) L1 erläuterte:

11	I_2_L1	L1	Die Gestaltung, Betonung, kreativ, phantasievoll, das ist, da ist der Anspruch zu hoch gegriffen. Die Kinder konzentrieren sich dermaßen darauf, dass sie in einer fremden Sprache etwas aufsagen oder singen, das richtig zu machen, dass sie alles andere vergessen.
----	--------	----	--

Bei der freien Gestaltung eines Einkaufsdialoges waren andere Aspekte wichtig. Hier legte L1 Wert auf die Vielfalt des sprachlichen Inputs in der Vorbereitungsphase. Den Schülern wurden zahlreiche verschiedene Texte zur Verfügung gestellt, sodass sie ein breites sprachliches und inhaltliches Inventar hatten, auf Grundlage dessen sie selbst einen individuellen Dialog entwickeln konnten. Bei der Bildbeschreibung wiederum wurde das Bild so ausgewählt bzw. zusammengestellt, dass es die Kinder durch seine Vielfalt zu Äußerungen herausforderte, aber gleichzeitig durch die reduzierte Komplexität nicht mit der Fülle der Bildelemente überforderte.

In einer anderen Klassen wurde deutlich, dass nicht jedes Material, das im Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden kann, auch günstig für den Einsatz bei der Leistungseinschätzung ist. So stellte L4 fest, dass die Geschichte „*Winnie the witch*“ (vgl. Paul & Thomas 1987) aufgrund ihrer Länge zwar für die Nacherzählung im Unterricht geeignet war, nicht aber für die Leistungseinschätzung. Die Kinder konnten nicht, wie sonst im Unterricht, alle Details erzählen, was bei der Leistungsbeurteilung zu Schwierigkeiten führte.

11.4.1.3 Sozialformen

Die Sozialform, die für eine Aufgabe gewählt wird, ergibt sich in der Regel aus der Zuordnung zu den zwei Aufgabentypen. Aufgaben des zusammenhängenden Sprechens werden von einzelnen Kindern realisiert und Aufgaben der mündlichen Interaktion von zwei oder mehreren Schülern.

Die Wahl verschiedener Sozialformen soll den unterschiedlichen Lernertypen zugutekommen. Erkenntnisse aus der Forschung deuten darauf hin, dass es Lerner gibt, die es vorziehen, monologische Aufgaben zu realisieren, da sie sich dabei nur bedingt auf andere einstellen müssen, während andere Kinder die mündliche Interaktion bei Partner- oder Gruppenarbeit präferieren, bei der sie Impulse von den Interaktionspartnern erhalten und an sie weitergeben können (vgl. Underhill 1987: 28ff; Weir 1988: 78f).

Was die in dieser Studie gesammelten Daten vor allem nahelegen, ist die Tatsache, dass die Kinder durch verschiedene Sozialformen zur Demonstration ihres vielfältigen fremdsprachlichen Potentials herausgefordert werden. Während es z.B. bei der Wiedergabe des auswendig gelernten (Kurz-) Textes darum ging, sich durch Blickkontakt auf den oder die Hörer einzustellen (was in seiner Bedeutung nicht unterschätzt werden sollte!), mussten die Kinder in der mündlichen Interaktion beim Einkaufsdialog sowohl Blickkontakt halten als auch auf die Äußerungen ihrer Mitschüler hören und darauf angemessen Bezug nehmen. Außerdem mussten die Kinder beim fiktiven realistischen Dialog gemeinsam einen Text konstruieren und sich dementsprechend auch inhaltlich auf die Ideen ihrer Mitschüler einstellen. Dabei spielte auch das Hörverstehen eine große Rolle.

Nicht nur die Frage, ob die Kinder einen oder mehrere direkte Interaktionspartner haben, kann Auswirkungen auf die Realisierung der Aufgabe haben, sondern auch, wer der Partner ist: Ist es ein Schüler, oder ist es die Lehrkraft? Wenn es ein Schüler ist, wie ist dessen fremdsprachliche Kompetenz (im Vergleich zu dem anderen)? Wie ist die persönliche Beziehung zwischen den beiden (Sympathie, Antipathie)? Welche Eigenschaften, die für die Aufgabe relevant sein können, teilen beide, welche unterscheidet sie (Extrovertiertheit, Introvertiertheit, Ideenreichtum und -mangel,)? Inwiefern ergänzen sie sich dadurch und in welchem Maße behindert das ihre Arbeit?

Viele der Fragen werden in dieser Arbeit nicht untersucht, auch wenn die Gruppenzusammensetzung grundsätzlich ein sehr wichtiger Aspekt bei der Bewältigung einer Aufgabe sein kann.⁶⁴

Was bei der Analyse, Diskussion und Interpretation der Aufgaben in dieser Arbeit zur Sprache kommt, ist die Differenzierung zwischen Lehrkraft oder Schüler als Interaktionspartner. Die Daten zeigen, dass es in dieser Hinsicht große Unterschiede gibt: Die Mitschüler, die, abgesehen von einer muttersprachlichen Schülerin, über eine vergleichbare fremdsprachliche Kompetenz verfügten, äußerten sich mit einem sprachlichen Inventar, das dem ihrer Mitschülern entsprach. Wenn es bei der Kommunikation aufgrund von sprachlichen Fehlern zu Schwierigkeiten bei der Verständigung kam, reagierten sie abwartend, aber bei inhaltlichen Missverständnissen erhoben sie Einwände (vgl. Kap. 12.2.6.2).

⁶⁴ Im dargestellten Beispiel der Gruppenarbeit (Aufgabe 2 in G3) überlässt die Lehrkraft den Schülern selbst die Wahl, mit wem sie zusammenarbeiten wollen. In G1, G2 und G4 legen die Lehrkräfte die Gruppen fest und bemühen sich dabei um eine Heterogenität des Leistungsstandes. Welche Auswirkungen die jeweilige Zusammenstellung hat, wird im Rahmen dieser Studie nicht erforscht.

Auch die Lehrkraft hielt sich mit ihrer Korrektur zurück. Sie setzte ab und zu bewusst das *corrective feedback* ein, indem sie die (falsche) Äußerung des Lerner (richtig) wiedergab bzw. sprachlich erweiterte. Auch in anderen Situationen gab sie den Schülern weiteres sprachliches Input, über das die Schüler nicht aktiv verfügten: Sie paraphrasierte Äußerungen, setzte Impulse, wenn die Kommunikation ins Stocken geriet bzw. wenn die Kinder Hilfe brauchten und gab Feedback, das die Schüler zu weiteren Äußerungen anregte (vgl. Kap. 11.1.3, 11.2.3, 11.3.3). Dabei erschöpften sich die Äußerungen der Lehrkraft - anders als die der Kinder - nicht in den wenigen, im Unterricht erarbeiteten Strukturen. Stattdessen lagen ihre Hilfen und Impulse oft knapp über der Zielsprachenkompetenz der Lerner, also im ZPD. Dementsprechend förderten diese Äußerungen die fremdsprachliche Kompetenz der Schüler (*support for learners*) und forderten sie gleichzeitig insbesondere hinsichtlich ihrer Hörverstehensleistung heraus (*demand on learners*). So gesehen boten Aufgaben, bei denen die Lehrkraft als Interaktionspartner agierte, um ein Vielfaches mehr die Möglichkeit, die flexible und spontane Hörverstehensleistung der Kinder und ihre anschließende Sprechreaktion einzuschätzen als Aufgaben, bei denen die Kinder untereinander kommunizierten.

11.4.1.4 Präsentationsformen

Ein weiterer Aspekt hinsichtlich der Aufgaben, der sich durch Varietät und angemessene Auswahl auszeichnet, sind die Präsentationsformen. Hierbei werden die Haltung der Schüler (sitzend oder stehend), die Auswahl der Beobachter (nur Lehrkraft, Lehrkraft und Schüler) und der Einsatz von Medien bzw. Anschauungsmaterial mit eingeschlossen. In den in diesem Kapitel diskutierten Aufgaben wurden bei der Bewältigung der Aufgabe drei Varianten gewählt:

Die erste Aufgabe wurde im Stehen und ohne Anschauungsmaterial bewältigt, da die gestaltende Darstellung durch den Körper und die Sprache eine entscheidende Rolle spielte und die Wiedergabe der *action story* so im Unterricht geübt worden war. Da alle Kinder den gleichen Kurztex wiedergaben, entschied sich die Lehrkraft dafür, die Klasse anders zu beschäftigen. Sie ging davon aus, dass spätestens nach einigen Präsentationen die Klasse unruhig geworden wäre, was sie wiederum bei der Leistungseinschätzung als störend empfunden hätte. Die Annahme von L3, dass es bald laut in der Klasse wird, wenn alle Kinder den Text vor der Klasse präsentieren, bestätigte sich in einer anderen Klasse. L2, die sich in Absprache mit ihren Schülern dafür entschieden hatte, dass alle Kinder das gleiche Lied vor der Klasse singen, kämpfte schon nach kurzer Zeit mit der Unruhe im Klassenraum. Hinzu kam, dass laut L2 viele Kinder bei der Präsentation unsicher waren und einige sich schämten, weil sie vor der ganzen Klasse singen mussten. Insofern erwies sich die von L3 gewählte Vorgehensweise für die Leistungseinschätzung als geeigneter.

Bei der zweiten Aufgabe trugen die Kinder ihre kurzen, selbst gestalteten Einkaufsgespräche vor der Klasse und der Lehrkraft vor. Sie setzten die Handlung, die bei jeder Gruppe anders verlief, szenisch um, indem sie Gestik, Mimik, Bewegung, Anschauungsmaterial und Realia (Tisch, Plüschtiere, Spielgeld etc.) sowie ausdrucksstarke Intonation nutzten. Aufgrund der szenischen Darstellung und vor allem, weil es sich um unterschiedliche Dialoge bzw. Inhalte handelte und diese kurz waren, waren die anderen Kinder gespannt und hörten konzentriert zu.

Infolgedessen konnte auch die Lehrkraft die einzelnen Lerner aufmerksam beobachten. Allerdings war es schwierig für die Lehrkraft, den Beobachtungsbogen konzentriert auszufüllen, während die Klasse darauf wartete, dass es weiterging (vgl. Kap. 12.2.2).

Bei der dritten Aufgabe, der Bildbeschreibung, standen der gesprochene Text sowie die Konzentration auf das Bild im Mittelpunkt. Demgemäß saßen L3 und jeweils ein Schüler an einem Tisch, während die restliche Klasse mit anderen Aufgaben beschäftigt war. Die Tatsache, dass die Mitschüler die Äußerungen der einzelnen Kinder nicht hören können, hatte den Vorteil, dass sie keinen Vorteil gewannen, wenn sie später beobachtet wurden und dass sie nicht - aufgrund der Dauer und der teils recht stockenden Äußerungen - zunehmend unaufmerksam und unruhig werden. Bei keiner der beschriebenen Leistungseinschätzungen wurden Medien eingesetzt. In G1 und G2 wurde allerdings ein CD-Spieler bei der Wiedergabe eines auswendig gelernten Textes verwendet. Beobachtungen in diesen Klassen zeigten, dass viele Kinder Schwierigkeiten hatten, mit der vorgegebenen Geschwindigkeit vom Band mitzuhalten. Wenn die Schüler stockten, lief das Band weiter und es fiel ihnen schwer, weiter zu singen, obwohl sie den Text hörten. Was hierbei als Hilfe bzw. Stütze gedacht war, entpuppte sich bei der praktischen Umsetzung als Hemmnis. L1 beschrieb die ursprünglich intendierte Funktion der Musik und die Erfahrungen damit später im Interview:

27	I_2_L1	L1	Ja, ich denke schon als Stütze. Aber da muss ich halt wissen, wann setz ich`s ein (...) Im Endeffekt war es, glaube ich, noch schwieriger, weil wenn sie dann eher einmal aus dem Tritt kommen, dann ist es erst einmal vorbei. (...)
----	--------	----	---

Diese Beobachtungen zeigen, dass beim Einsatz von Medien bei der Leistungseinschätzung eine kritische Analyse hinsichtlich ihrer Praktikabilität erfolgen muss.

11.4.1.5 Zeit

Bei der Auswahl der Aufgabe spielt auch die Dauer ihrer Bewältigung eine Rolle. Hier muss unterschieden werden zwischen der eigentlichen Zeit, die für die Bearbeitung der Aufgabe genutzt wird und der Zeit, die insgesamt für die Leistungseinschätzung benötigt wird, weil die Lehrkraft z.B. mit der Klasse spricht, in der Klasse herumgeht etc.. Dieser Aspekt wird eingehend in Kapitel 13 diskutiert und wird hier nicht erörtert. Im Folgenden geht es nur um die Zeit, die die Kinder für die Bearbeitung der Aufgabe benötigen.

Einige Aufgaben wurden in mehreren Klassen durchgeführt, sodass hier Vergleichswerte vorliegen. Interessanterweise variiert der Umfang der Bearbeitungsdauer in den verschiedenen Klassen nur geringfügig.

So dauerte z.B. die Wiedergabe der *action story* in G3 nur 17 Minuten, also ungefähr eine Minute pro Kind. In G1 umfasste das Lied, das auswendig wiedergegeben wurde, zwei Strophen, und der Refrain wurden drei Mal gesungen. Deswegen dauerte die Leistungseinschätzung hier durchschnittlich 1,5 Minuten. Bei Aufgaben,

die in Partner- oder Gruppenarbeit realisiert wurden, wurde die Zeit durch die Anzahl der beteiligten Kinder geteilt (für eine detaillierte Beschreibung des Zeitaufwandes in den einzelnen Klassen vgl. Anhang 24). Entsprechend der Aufgabe und der Klassengröße mussten folglich für die Leistungseinschätzung eine bis zwei Unterrichtsstunden einberechnet werden.

Folgende Zeiten wurden im Überblick bei der Bewältigung der Aufgaben im Rahmen dieser Studie pro Kind in Minuten benötigt:

	G1	G2	G3	G4	durchschnittl. Dauer
Präsentation eines selbst gestalteten Dialoges		2,5		2,5	0,5
Wiedergabe eines auswendig gelernten Kurztextes	1,5	1,5	1		1 - 1,5
Information Gap	2	2			2
Nacherzählung einer Geschichte				2	2
Präsentation und anschließende Fragen					2,5
Bildbeschreibung	4		3		3 - 4

Diese Daten geben eine Orientierung, sind jedoch aufgrund des geringen Umfangs der Untersuchung nicht als repräsentativ einzustufen. Außerdem sind weitere Faktoren, die bei dem zeitlichen Umfang der Leistungseinschätzung eine Rolle spielen, nicht unerheblich. Diese werden in Kapitel 13 diskutiert.

Hinsichtlich der Zeit, die pro Aufgabe benötigt wurde, ist auch der Hinweis wichtig, dass die Lehrkräfte den Kindern nicht einen festen Zeitrahmen vorgaben, sondern dass sie ihnen individuell die Zeit ließen, die sie benötigen. Alle an der Studie beteiligten Lehrkräfte gaben zum Ausdruck, dass bezüglich der Zeit eine Binnendifferenzierung nötig war, da manche Kinder länger brauchten als andere, um ihre Gedanken zu formulieren und sich zu äußern:

63	I_1_L2	L2	Die (...) Zeit, die war halt so lange, wie die Kinder es gebraucht haben. (...) Der eine braucht länger, der andere ein bisschen kürzer, aber diese Zeit sollte man ihnen schon lassen.
----	--------	----	---

Zeitdruck hätte aus Sicht der Lehrkräfte dazu führen können, dass die Kinder nervös geworden wären und nicht die sprachlichen Kompetenzen hätten zeigen können, über die sie verfügten. So sagte L1 hinsichtlich der Aufgabe Bildbeschreibung, dass er mit der Beendigung des Gespräches wartete, bis die Kinder nicht mehr weiter sprechen konnten oder wollten:

25	I_3_L1	L1	Ich mache es in dem Moment, wo ich das Gefühl habe, ich habe einen Eindruck gewonnen, einen ausreichenden Eindruck und wo ich das Gefühl habe, dass erst einmal nicht mehr viel kommt von den Kindern. (...) Ich hätte nicht zwischendurch abgebrochen, wenn ich das Gefühl habe, da ist noch jemand voll im Redefluss, da hätte ich natürlich gewartet.
----	--------	----	--

Interessanterweise zeigen die Daten, dass trotz dieser zeitlichen Binnendifferenzierung die meisten Kinder bzw. Gruppen einen ähnlichen durchschnittlichen Zeitumfang benötigten.

11.4.1.6 Aufgaben

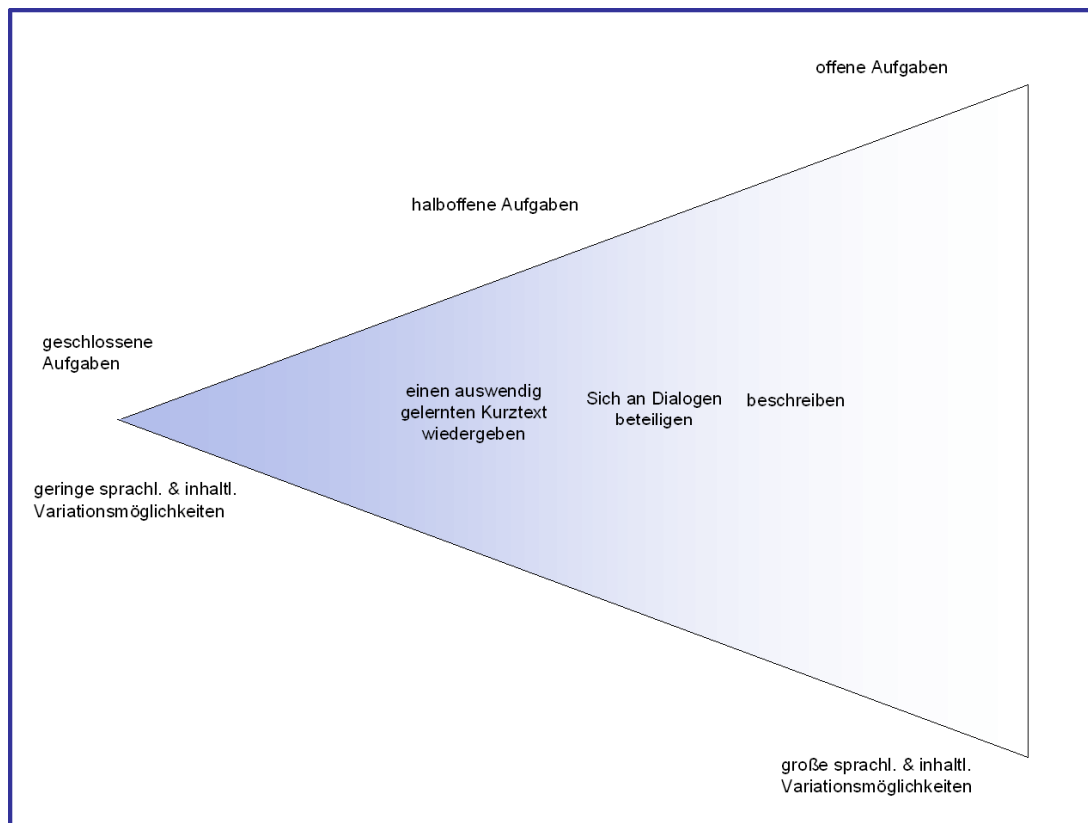
Im Rahmen dieser Studie konnte beobachtet werden, dass der Grad an Offenheit einer Aufgabe erhebliche Konsequenzen für die Möglichkeiten der Kinder zur Darstellung ihrer Kompetenzen hat.

So war die erste Aufgabe eine halboffene Aufgabe mit einem geringen Grad an Offenheit. Zwar konnten die Kinder durch die Intonation und Gestaltung kreativ werden, doch war der Text selbst vorgegeben, sodass es hier keinen Spielraum gab.

Bei der zweiten halboffenen Aufgabe hatten die Kinder einen größeren Freiraum. Die Schüler entwarfen auf Grundlage der erlernten Strukturen und der Lexik selbständig einen Einkaufsdialog. Sie legten einen Kontext fest (*In the toy shop, In the pet shop, In the stationery shop*), überlegten sich eine Dramaturgie und setzten diese in Sprache und Handlung um. So entstanden mehrere verschiedene, sehr ideenreiche Texte, die zwar alle eine ähnliche Grundstruktur besaßen, sich aber - abgesehen davon - durch kreative Zusätze auszeichneten. Die Lerner nutzten die Fülle ihrer sprachlichen Ressourcen variabel, was typisch für Aufgaben mit einem höheren Grad an Offenheit ist. Diese Aufgabe kann dem Übergang von den halboffenen Aufgaben zu den offenen zugeordnet werden.

Auch die dritte Aufgabe zählt zu den halboffenen Aufgaben im Übergang zu den offenen. Hier konnten die Kinder einen eigenen Text entwerfen und dabei auf alle ihnen verfügbaren Fremdsprachenkenntnisse zurückgreifen. Die Struktur war gar nicht festgelegt, sodass die Lehrkraft die Formulierungen und Texte der Kinder wenig voraussehen konnte. Diese unterschieden sich auch - abhängig von der Fremdsprachenkompetenz der Lerner - innerhalb der Klasse erheblich.

Greift man auf das Kontinuum aus Kapitel 4.5 zurück, so lässt sich nach der Analyse der empirischen Daten aus G3 die dort formulierte Zuordnung der Aufgaben bestätigen:



Die Aufgaben waren unterschiedlich komplex und bei jeder Aufgabe wurden jeweils mehrere (aber nicht alle) Teilkompetenzen erfasst. Bei der Wiedergabe des Kurztextes konnte die Lehrkraft z.B. die Kompetenzen der Kinder hinsichtlich der vollständigen und korrekten Reproduktion des Textes, der Aussprache (mit hoher Gewichtung der Prosodie) und der hörerbezogenen Gestaltung beobachten (vgl. Kap. 11.1.6). Bei dem Dialog wurden die Leistungen der Kinder bezüglich des ideenreichen Inhalts, der Ver- und Anwendung der Strukturen und Lexik, der Gestaltung, der Aussprache (insbesondere auch Intonation) und in Ansätzen auch der Kommunikation bzw. Interaktion eingeschätzt (vgl. Kap. 11.2.6). Bei der Bildbeschreibung schließlich konnten Wortschatz und Strukturen, Aussprache, Verwendung von Strategien und wiederum in Ansätzen die Kommunikation/Interaktion erfasst werden (vgl. Kap. 11.3.6). Insofern konnte durch die Varietät der Aufgaben, die im Laufe eines Schuljahres zur Leistungseinschätzung eingesetzt werden, die Fülle an Kompetenzen erfasst werden. L1 bewertete, ebenso wie die anderen Lehrkräfte, diese Vielfalt positiv und gewinnbringend:

66	I_3_L1	L1	Ich denke die Mischung macht`s aus.
----	--------	----	-------------------------------------

Ein Aspekt, der bei den diskutierten Aufgaben nur wenig zum Tragen kam, war die Interaktion. Durch eine kombinierte Aufgabe von Beschreibung und Dialog könnte diese Lücke geschlossen werden. Die Kinder würden z.B. erst von ihrer Familie berichten und die Lehrkraft könnte anschließend dazu gezielt Fragen stellen.

11.4.2 Die Aufgabe zur Leistungseinschätzung ist kongruent zur Aufgabe im Unterricht

Die Tatsache, dass die Aufgaben zur Leistungseinschätzung kongruent zu den Aufgaben des Unterrichts waren, zeigte sich in vielerlei Hinsicht: Bei den Themen und Inhalten, dem Material, den Aufgabenstellungen, den Erwartungen, bei den Aufgaben selbst und auch bedingt bei der Interaktion. Dieser Gesichtspunkt ist eine zentrale Voraussetzung für die formative Leistungseinschätzung im Rahmen des ABT-Konzepts.

11.4.2.1 Themen und Inhalte

Die Daten machen die enge Beziehung zwischen Unterricht und Erfassung der Schülerkompetenzen bei der formativen Leistungseinschätzung des ABT-Konzepts deutlich. So sind die Themen und Inhalte der Leistungseinschätzung kongruent zu den Themen und Inhalten des Unterrichts, da die Kinder im Fremdsprachenunterricht der Grundschule nur dann ihre fremdsprachlichen Kompetenzen zeigen können, wenn es um vertraute Themen geht, mit denen sie sich im Englischunterricht beschäftigt haben und zu denen sie über Lexik und Strukturen verfügen.⁶⁵

Das bedeutet jedoch nicht, dass sich die Aufgaben in den Themen der aktuellen und gerade zurückliegenden Einheiten erschöpfen oder darauf konzentrieren sollten. Die Beobachtungen bei der Aufgabe „Bildbeschreibung“ zeigen, dass die zunächst vorgenommene Fokussierung auf die aktuelle Einheit die Kinder in ihren Äußerungsmöglichkeiten einschränkte, weil von ihnen erwartet wurde, Strukturen und Lexeme zu nutzen, die noch nicht gefestigt war. Diesen Erkenntnissen folgend verwundert es auch nicht, dass die Kinder bei der Gestaltung des Einkaufsdialog nicht das aktuelle Thema (*sandwiches*) wählten, sondern solche, die bereits in vielfältigen Kontexten geübt und wiederholt worden waren (*pets, toys, school things*).

11.4.2.2 Material

Auch zwischen den Materialien der Leistungseinschätzung und denen des Unterrichts besteht im Kontext der formativen Leistungseinschätzung eine Kongruenz. So lernten die Kinder z.B. bei der ersten Aufgabe im Unterricht einen Kurztext auswendig, bei dessen Präsentation später ihre Leistungen beobachtet und bewertet wurden.

Nicht immer kannten die Lerner schon die konkreten Materialien, die bei der Leistungseinschätzung genutzt wurden. Bei der Bildbeschreibung wurde bewusst ein Bild ausgewählt, dass die Kinder noch nicht kannten und an dem sie die

⁶⁵ Anders ist das bei Lernern mit einer fortgeschrittenen Fremdsprachenkompetenz, von denen erwartet wird, dass sie auch mit ihnen unbekanntem Themen umgehen können.

Beschreibung nicht geübt hatten (vgl. Kap. 11.3.1). Doch war den Lernern das Material „Bild“ durch den Unterricht vertraut, da hier zur Vorbereitung ein Bild mit einem Clown beschrieben wurde. Auch in zwei anderen Klassen (G1 und G2), in denen die Lerner eine *Information Gap*-Aufgabe anhand einer Tabelle bewältigten, hatten sie zuvor gelernt, eine Tabelle zu lesen, zu interpretieren und zu nutzen. Dadurch mussten sie sich bei der Leistungseinschätzung nicht auf ein neues Material einstellen, was eventuell ihre Leistungen beeinträchtigt hätte. L2 erläuterte dies:

15	I_1_L2	L2	Ja und da wussten sie schon mal, überhaupt mit so einer Tabelle umzugehen. Das ist auch wichtig, dass für die Kinder nicht (...) total neu ist, ja, dass sie schon mal wussten. Also, das war recht ähnlich aufgebaut, oben waren dann die Früchte und das Gemüse und dann immer „What does he like?“ und dann waren hier eben diese Namen und dann konnten sie schon mal gucken: Smilie face: <i>Yes</i> oder <i>No</i> , wenn das kein Smilie war. Und ein Fragezeichen da, wo sie eben fragen sollten. Insofern war so schon klar, wie sie gucken müssen (...)
----	--------	----	---

Die Kinder waren also mit dem Lesen einer Tabelle aus dem Unterricht vertraut, sodass sie auf dieses Wissen bei der Leistungseinschätzung aufbauen konnten. In Bezug auf das *support and demand* Konzept Camerons (vgl. Cameron 2001: 24) lässt sich also für die Leistungseinschätzung der Schluss ziehen, dass im Bereich des Materials Unterstützung (*support*) durch Vertrautheit gewährleistet sein muss, damit kognitive und sprachliche Herausforderungen (*demands*) in den Vordergrund treten.

11.4.2.3 Aufgabenstellung

Wie wichtig die Vertrautheit der Kinder mit der Aufgabenstellung ist, zeigte sich besonders gut bei der Aufgabe Bildbeschreibung. Die Klasse war daran gewöhnt, bei einer Bildbeschreibung in ungeordneter Reihenfolge all das zu nennen, was sie sehen konnten. Bei der Leistungseinschätzung verlangte die Lehrkraft aber, dass sie sich zunächst auf die Kleidung der Kinder auf dem Bild beschränken sollten, was nur einige Schüler ohne Weiteres leisten konnten. Abgesehen von der Tatsache, dass im Rückblick eine offene Aufgabenstellung die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler unterstützt hätten, zeigen die Daten, dass die Schüler Schwierigkeiten mit der unbekannteren Aufgabenstellung hatten. Durch die neue Arbeitsanweisung wurde dementsprechend nicht nur die sprachliche und kognitive Kompetenz bei der Beschreibung des Bildes erfasst, sondern zusätzlich ihre sprachliche und kognitive Kompetenz bei der Erfassung der Aufgabenstellung. Letztere spielt sicherlich im Unterricht eine bedeutende Rolle und wäre grundsätzlich auch bei der Leistungseinschätzung gerechtfertigt, sofern dies als Teil der Beurteilung begriffen wird und als Erwartung formuliert wird. In diesem Falle wäre es fair, die Lerner im Unterricht darauf vorzubereiten, indem z.B. im Laufe des Schuljahres bei Bildbeschreibungen verschiedene Arbeitsanweisungen gestellt werden, die leicht variieren, z.B. „*Describe what the children are wearing!*“; „*Describe the animals on the picture!*“; „*Describe the furniture you can see!*“. Durch solch eine Vorbereitung sind die Schüler vertraut mit der Tatsache, dass sie sich auf unterschiedliche

Arbeitsanweisungen einstellen müssen und richten ihre Aufmerksamkeit auch bei der Leistungseinschätzung darauf.

Ein weiterer Gesichtspunkt bei der Arbeitsanweisung ist die Sprache, in der sie erfolgt (Englisch oder Deutsch). Wie bereits in Kapitel 7 dargestellt, gibt es bei den summativen Tests dazu unterschiedliche Ansätze. Der hier gewählte, der dem Vorgehen Legutkes entspricht (vgl. Kap. 7.4), basiert auf der Kongruenz zwischen Unterricht und Leistungsfeststellung: Da im vorrangig einsprachig geführten Unterricht die Arbeitsanweisungen in der Fremdsprache gegeben wurden, waren die Kinder daran gewöhnt und es hätte eventuell sogar zu Irritationen bei den Schülern geführt, wenn die Lehrkraft bei der Leistungseinschätzung anders verfahren wäre.

11.4.2.4 Erwartung an die Kompetenzen der Kinder

Dass die Erwartungen der Lehrkraft an die Kompetenzen der Kinder bei der Leistungseinschätzung kongruent zu den Erwartungen im Unterricht sein müssen, lässt sich bei der Analyse der Daten deutlich nachvollziehen. Da L3 den Kindern im Unterricht sagte, dass sie bei der Wiedergabe eines auswendig gelernten Kurztextes auf die Gestaltung mit prosodischen und non-verbalelementen Wert legte und dies mit ihnen übte, konnten sich die Schüler darauf gezielt vorbereiten und die Lehrkraft diese Gesichtspunkte auch bei der Beobachtung und Bewertung berücksichtigen. Insofern war die Leistungseinschätzung in dieser Hinsicht fair und reliabel.

Macht die Lehrkraft allerdings schon vorher deutlich, dass ihr diese Kriterien nicht so wichtig erscheinen und übt sie diese Elemente auch wenig mit den Lernern im Unterricht, kann sie bei der Leistungseinschätzung nicht erwarten, dass die Kinder entsprechende Kompetenzen zeigen. So erläuterte L1 bezüglich der Aufgabe „Einen auswendig gelernten (Kurz-) Text wiedergeben“:

14	I_2_L1	L1	Ich habe den Kindern eben auch noch mal gesagt, wie ihr das vortragt, ist euch überlassen. Ihr könnt eben auch die einzelnen Bewegungen mit rein nehmen, die wir eingeübt haben. Das hat aber niemand gemacht.
----	--------	----	--

Dann müssten allerdings die Kriterien auf dem Beobachtungsbogen anders zusammengestellt werden.

Die Lehrkraft kennt die konkreten Lern- und Lehrvoraussetzungen, unter denen die Fremdsprachenkenntnisse der Kinder wachsen, sehr gut (z.B. im Gegensatz zu externen Testern) und kann deswegen ihre Erwartungen nicht nur auf die allgemeinen Kompetenzbeschreibungen, sondern sehr konkret auf die besondere Klassensituation abstimmen. Dabei kann sie die Erwartungen entsprechend der vorausgegangenen Übungen höher oder niedriger ansetzen.

Ein anderer Aspekt, der bei den Erwartungen an die Kinder relevant ist, ist die Frage, ob sie sich am individuellen Leistungsstand eines Kindes orientieren (*self-referencing*), an dem der Klasse (*norm-referencing*) oder an einer einheitlichen Richtlinie für die Klasse (*criterion-referencing*). Zunächst wurde im Rahmen dieser

Studie durch die Formulierung eines Erwartungshorizonts der kriteriumsbezogene Maßstab festgelegt. So hatten die Lehrkräfte eine einheitliche Richtlinie für ihre Erwartungen bei der Leistungseinschätzung: „individual performances are evaluated against a verbal description of a satisfactory performance at a given level.“ (McNamara 2000: 64). Die schriftliche Fixierung hatte den Vorteil, dass die Erwartungen - bezogen auf die einzelnen Kriterien zur Leistungseinschätzung - genauer durchdacht und präzisiert wurden und deswegen die Einschätzung der Schülerleistung erleichterten und zuverlässiger machten:

88	15:23	L3	Da konnte ich auch schneller die Bögen ausfüllen zwischen den Kindern. Ich mein, macht man ja bei einer Arbeit auch. Wenn ich eine Arbeit schreibe und schreib irgendeine Frage hin, überlege ich mir ja auch: Wie soll die Antwort sein?
----	-------	----	---

Eine Lehrkraft (L4) entschloss sich, individuelle Erwartungshorizonte festzulegen. Dafür fasste sie die Kinder ihrer Klasse gemäß deren Kompetenzen in drei Gruppen zusammen:

50		L4	Es ist einfach mein Persönliches: Was denk ich, was kann das Kind? (...)
51		L4	Ich fass das dann zusammen eben in 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 Schüler, von denen ich sage, dass ist so meine obere Gruppe, an die habe ich die Erwartung, dass sie das alles können müssten, natürlich dann wieder variabel. Aber, in dieser Gruppe gibt es dann wieder welche, die können es ganz toll und andere, die haben ein bisschen mehr Schwierigkeiten. Aber das ist so meine eine Sorte. Dann gibt es das Mittelfeld und dann eben noch mal die ganz Schwachen.

So konnte sie sich am individuellen Leistungsstand des Kindes orientieren, was für sie grundlegend war:

11	I_AH	L4	(...) Man hat ja eine gewisse Vorstellung, was die Kinder bringen sollen und welches Kind was bringt. Und wenn ich jetzt einen Schüler habe, bei dem meine Erwartungen nicht besonders hoch sind, weil ich weiß, dass der das nicht in dem Maße schafft wie ein anderer, messe ich ihn ja eher mehr an seinem Maßstab. Er hat ja das eigentlich sehr gut gemacht, obwohl es in Wirklichkeit eigentlich eher schlecht war. (...)
----	------	----	---

Doch auch die anderen Lehrkräfte, die einen kriteriumsbezogenen Erwartungshorizont formuliert hatten, berücksichtigten den individuellen Lernfortschritt der Kinder:

19	I_AH	L3	(...) Weil du das gesagt hast, die ganze Klasse an einem Maßstab. Aber kann man nicht jedes Kind auch individuell trotzdem mit einfließen lassen. Also ich denke, ich habe das auch gemacht, dass ich die individuelle Leistung dann wirklich gesehen habe von dem Kind dabei.
----	------	----	--

L1 sagte, dass er durch einen Vermerk auf dem Beobachtungsbogen (unter „Bemerkungen“) und durch entsprechendes Feedback den individuellen Fortschritt eines Schüler deutlich machte:

13	I_AH	L1	(...) Wenn ich aber weiß, dass sich dieses Kind zu Hause enorm angestrengt hat und wirklich gepowert hat, dann habe ich das dann hingeschrieben, weil ich das merke, weil man kennt sie. (...)
----	------	----	--

11.4.2.5 Interaktion

Bei der Interaktion, die die hilfreichen Impulse, das Feedback und die Korrektur durch die Lehrkraft umfasst, gibt es nur bedingt eine Kongruenz zwischen Leistungseinschätzung und Unterricht.

a) Feedback

Welche Rolle das unmittelbare spontane Feedback bei der Realisierung einer Aufgabe spielt, zeigte sich besonders bei der Bildbeschreibung. L3 berichtete von ihren Beobachtungen, dass das verbale und non-verbale Feedback eine motivierende Funktion hatte, da die Schüler Bestätigung erhielten und zu weiteren Äußerungen angeregt wurden (vgl. Kap. 11.3.6.6). Auch L2 beschrieb, wie wichtig aus ihrer Sicht die (nonverbalen) Rückmeldungen waren:

21	I_2_L2	L2	Er suchte Blickkontakt: Im Video wird das deutlich. Er guckt mich so hilfesuchend an: Sag doch mal was durch deine Mimik. Kann ich das? Oder: Hab ich das gut gemacht? (...)
----	--------	----	--

b) Hilfreiche Impulse durch die Lehrkraft

Während die Lehrkräfte, ihren Aussagen zufolge, nicht zweifelten, ob sie den Schülern spontanes (positives) Feedback geben sollten, um ihren sprachlichen Fluss zu unterstützen, fühlten sich die Lehrkraft hinsichtlich der hilfreichen Impulse bei der Leistungseinschätzung in einem Zwiespalt: Durften sie überhaupt helfen oder sollten sie sich - wie bei schriftlichen Tests - zurückhalten? L2 nahm die Situation folgendermaßen wahr:

57	I_1_L2	L2	(...) aber es ist natürlich auch wieder so ´ne Sache: testen und Lehrer. Als Lehrer helf´ ich. Das ist so drin. Als Lehrer korrigiere ich, als Lehrer helfe ich. Und dann helfe ich jemanden, der nicht so gut ist, dem helfe ich natürlich ein bisschen mehr. Aber in einer Testsituation hat man so das, dürfte man das in Führungsstrichen ja eigentlich nicht. Genau wie bei einem Test. Hier ist das Papier. Da geht man ja
----	--------	----	--

			auch nicht rum und sagt, bloß, weil der das nicht kann: „Ich sag dir jetzt die Aufgaben oder so. Ich sag dir jetzt, wie’s geht.“ Aber das, muss ich ehrlich sagen, das ist so, das muss man, das ist schwierig. (...)
--	--	--	---

So war die Lehrkraft bei der mündlichen Leistungseinschätzung immer hin- und hergerissen, was sie tun sollte, wenn ein Kind Hilfe brauchte, wie auch L1 erläuterte:

81	I_1_L2	L2	Wie geht man damit um, und wo sind die Grenzen? Wo muss ich jetzt wirklich sagen: „Nein, jetzt mach mal alleine.“ Oder: „Du kannst das schon.“ Oder wie weit greift man ein? Das ist eigentlich die Hauptfrage für mich gewesen bei dem Ganzen. Wie weit darf ich hier eigentlich eingreifen? Oder wo sind die Grenzen? Oder was verfälscht jetzt praktisch das Ergebnis sozusagen?
----	--------	----	---

L2 entschied sich dafür, den Schülern zu helfen, indem sie ihnen die richtigen Worte vorsagte. Im retrospektiven Interview sagte sie dazu:

4	I_AP	L2	Ich habe es ja in meinem eigenen Interview schon gesagt, dass ich’s besser gefunden hätte, so im Nachhinein, doch nicht so geholfen zu haben, weil das dann noch so ein bisschen das Testergebnis in Anführungsstrichen verfälscht oder vielleicht nicht die Selbständigkeit fördert. Auf der anderen Seite, ich hatte immer das Gefühl, wenn Zwei da vorne saßen und da kam so gar nichts, da taten die mir so leid. Du kannst die doch hier jetzt nicht so hängen lassen. Da bin ich halt dann eingesprungen.
---	------	----	---

In der Aussage der Lehrkraft wird deutlich, wie sie sich fühlte: Sie war für die Kinder eingesprungen und hatte ihnen - statt einen Impuls zu liefern - die richtige Antwort vorweggenommen.

L3 ging anders vor. Sie gab kaum Vorgaben, sondern versuchte es mit hilfreichen Impulsen, wie z.B. dem Anlautieren von Wörtern bei der Bildbeschreibung oder der Darstellung der Gesten bei der Wiedergabe der *action story*. Ihr Ziel war es also, durch hilfreiche Impulse das, was die Kinder konnten „herauszukitzeln“:

19	I_1_L3	L3	(...) Ich habe auch bei zweien oder sogar bei vieren auch gemerkt, hätte ich die kleine Hilfe nicht gegeben, da wäre nicht so viel gekommen. Und irgendwie wollte ich das noch rauskitzeln, was da ist.
	I_1_L3		(...)
84	I_1_L3	L3	Oder die Kinder, denen ich geholfen habe (...) Sie haben wirklich nur das, was sie wissen, auch hervorgebracht durch die Hilfe. Also, es ist eine faire Hilfestellung.

Insofern handelte es sich bei ihren Hilfen um Impulse, die die Schüler dazu anregten, eine eigene Lösung zu finden. Dadurch konnten im Sinne Camerons verstandene tiefe Verarbeitungsprozesse (*deep processing*) angeregt werden (vgl. Kap. 4.2.5), die sich, laut Cameron, lernfördernd auswirken. Außerdem gaben die Impulse den Lernern Sicherheit bei der Leistungseinschätzung, da sich die Schüler darauf verlassen konnten, Hilfe zu erhalten.

Eine Überlegung, die in diesem Zusammenhang mit den Lehrkräften diskutiert wurde, war die nach Schwierigkeitsstufen gestaffelte Hilfeleistung. Bei der Wiedergabe eines auswendig gelernten Kurztexes sollten die Schüler zunächst durch die Bewegung zur Lösung finden, dann durch das Zeigen eines Bildes und anschließend durch die Vorgabe des (gesprochenen) Textes. Dieses Vorgehen erwies sich bei der Umsetzung jedoch nicht als praktikabel. Die Lehrkräfte zogen es vor, in der konkreten Situation flexibel den Impuls zu wählen, der ihnen am hilfreichsten für den Schüler erschien. L1 sagte dazu:

84	I_2_L3	L3	Es kommt drauf an, wie sie gestockt haben. Wenn es irgendein Wort war, kann man manchmal nicht nur die Bewegung oder durch das Bild helfen. Und wenn sie jetzt inhaltlich nicht weiterkamen, dass ich gedacht habe, es liegt jetzt am Inhalt, sie wissen die Reihenfolge nicht mehr, dann hab ich das Bild noch mal hingehalten. Und wenn es jetzt wirklich ein Wort war oder ein Begriff, der überhaupt nicht gestisch darzustellen war, dann hab ich ihn auch einfach gesagt.
----	--------	----	---

So gesehen konnten die Lehrkräfte unter Rückgriff auf mehrere hilfreiche Impulse, die sie vor der Leistungseinschätzung reflektiert und geplant hatten, die Schüler differenziert fördern.

c) Hilfreiche Impulse durch Mitschüler

Teilweise gaben sich auch die Kinder gegenseitig hilfreiche Impulse. So erzählte L3, dass sich die Kinder beim fiktiven realistischen Dialog leise gegenseitig vorsagten, wenn der andere nicht weiter wusste. Auch die anderen Lehrkräfte berichteten davon. In G4 wurde die gegenseitige Hilfe der Kinder sogar von L4 initiiert:

179	2_L4	K12	I get up, äh, (..) 6 o'clock. I have breakfast 7 o'clock. I go to school wie heißt das noch mal: sieben Uhr dreißig.
180	2_L4	L4	Who can help?
181	2_L4	K11	Half past seven
182	2_L4	K10	Seven
183	2_L4	K12	Half past seven. (...)

d) Korrektur

Eine andere Form der Interaktion, die beobachtet werden konnte, war die Korrektur. Die Lehrkräfte nahmen hier, wie schon bei den Hilfen, einen Zwiespalt wahr. L2 beschrieb ihre Erfahrungen so:

32	I_1_L2	L2	(...) Da musste ich mich schwer zurücknehmen, weil man als Lehrer halt immer korrigierend eingreift, und ich hätte jetzt in der Unterrichtssituation gesagt: „Denk dran, Adam ist ein Junge: <i>he</i> .“ Und das musste ich ziemlich schnell lernen, weil ich gedacht hab: „Ne Moment, stopp, das ist ja eine Testsituation, jetzt sagst du halt mal nichts.“
----	--------	----	--

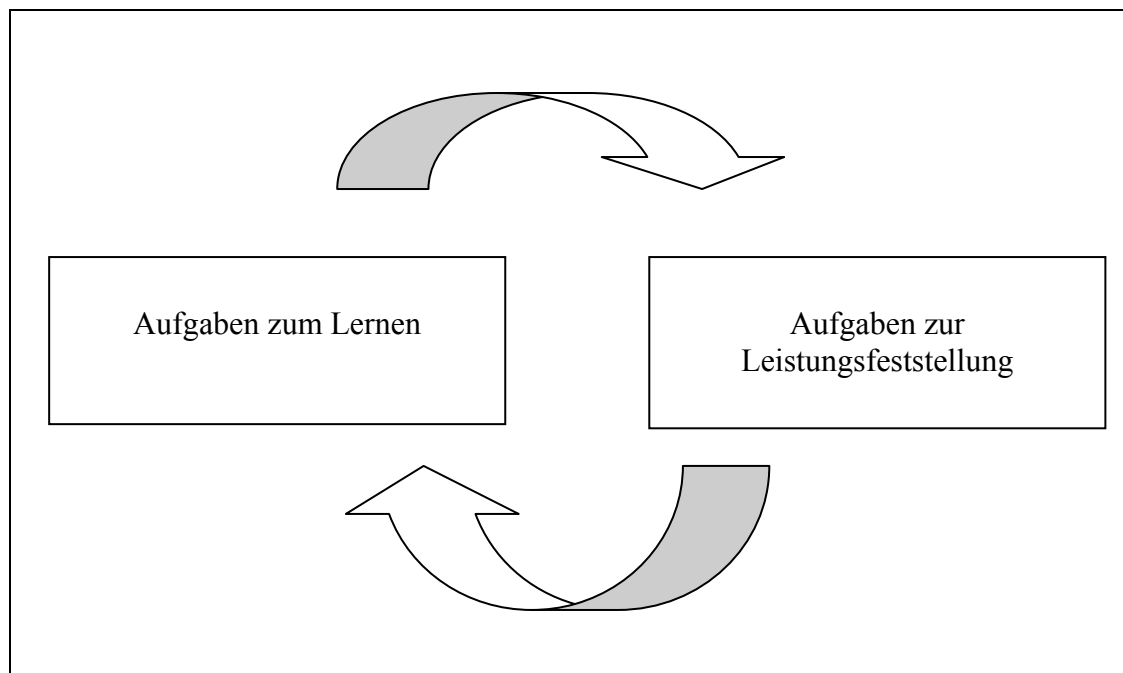
Bei der konkreten Umsetzung entschieden sich alle Lehrkräfte dafür, Fehler zu korrigieren, da ihrer Meinung nach die Korrektur während der Leistungseinschätzung kongruent zur Verbesserung im Unterricht sein sollte. L1 und auch die anderen Lehrkräfte nutzten dabei teilweise das *corrective feedback*, eine behutsame Korrektur, bei der sie die Schüler verbesserten, indem sie das Wort oder den Satz richtig wiedergaben und teilweise mit weiterem sprachlichen Input (und Lob) ergänzten. Außerdem wiesen alle Lehrkräfte darauf hin, dass die Schüler nur ab und zu verbessert werden sollten, weil sie befürchteten, dass sonst sie Kinder eingeschüchtert werden würden. So sagte L4:

62	I_1_L4	L4	Jedes Mal eingreifen würde nur dazu führen, dass das Kind sich nicht traut, weiter zu erzählen und das will man ja hier nicht.
----	--------	----	--

11.4.2.6 Aufgaben

Nicht zuletzt sollten die Aufgaben der Leistungseinschätzung mit den Aufgaben des Unterrichts kongruent sein. Wenn die Kinder wissen, dass ihre Kompetenzen bei vertrauten Aktivitäten beobachtet und beurteilt werden, gibt ihnen das, nach Aussagen der an der Studie beteiligten Lehrkräfte, ein Gefühl der Sicherheit und reduziert mögliche Ängste. L1 informierte deswegen vor der Leistungseinschätzung die Schüler darüber, welche Aufgabe bei der Leistungserfassung verwendet werden würden. Ihrer Meinung nach waren die Vertrautheit mit den Aufgaben und die vorherige Kenntnis der Aufgaben, die typisch für formative Leistungseinschätzung ist, die beste Voraussetzung dafür, dass die Lerner ihr fremdsprachliches Potential zeigen konnten.

In diesem Zusammenhang ist eine Aussage Vogts interessant. Sie sagt: „Aufgaben zur Überprüfung sollten aus Aufgaben zum Lernen erwachsen“ (Vogt 2006b: 29). Dieser Aussage ist zuzustimmen, sollte aber ergänzt werden: Aufgaben zur Überprüfung sollten *aus* Aufgaben zum Lernen erwachsen und *zu* Aufgaben des Lernens erwachsen. Wenn nämlich die Lehrkraft festgestellt hat, wo die Stärken und Schwächen ihrer Schüler liegen, muss es darum gehen, auf Grundlage dieser Kenntnis die Lerner im weiteren Unterricht gezielt zu fördern:



So bedingen sich die Aufgaben zur Leistungseinschätzung und des Unterrichts gegenseitig und können zur Förderung der Kinder eingesetzt werden.

11.4.3 Die Leistungseinschätzung ist zugleich integraler und distanter Teil des Unterrichts

Die Aussage, dass die Leistungseinschätzung zugleich integraler und distanter Teil des Unterrichts ist, bedeutet zweierlei: Zum einen zeigt sie, dass es eine Kongruenz zwischen den Aufgaben des Unterrichts und den Aufgaben der Leistungseinschätzung gibt. Zum anderen macht sie deutlich, dass sich die Leistungseinschätzung des ABT-Konzeptes zwar nahtlos in den Unterricht einbindet, gleichzeitig aber bewusst von ihm absetzt.

Die Einbindung bzw. Kongruenz zeigte sich zunächst darin, dass die Leistungseinschätzung während der üblichen Unterrichtszeit im Klassenraum stattfand und von der Lehrkraft durchgeführt wurde. Hinzu kam, dass Inhalte, Themen, Materialien, Erwartungen und Aufgaben (samt Arbeitsanweisungen), die den Kindern aus dem Unterricht vertraut waren, bei der Leistungseinschätzung genutzt wurden. Auch die Interaktion mit der Lehrkraft im Unterricht setzte sich weitgehend bei der Erfassung ihrer Kompetenzen fort.

Darüber hinaus zeichnete sich die Einbindung in den Unterricht auch maßgeblich durch die Vorbereitung der Aufgabe zur Leistungsfeststellung aus, die in den Klassen auf verschiedene Art gestaltet wurde. Ebenso in der Nachbereitung zeigte sich die nahtlose Einbindung in den Unterricht: Die Ergebnisse der Leistungseinschätzung gingen wieder in die Unterrichtsarbeit ein. Die Lehrkraft konnte ihre Schüler gezielt fördern und ihren Unterricht optimieren. Somit stellte die Leistungseinschätzung einen integralen Teil des Fremdsprachenunterrichts dar.

Gleichzeitig setzte sie sich aber auch bewusst davon ab. Denn die Kinder wurden nicht bei der Bewältigung der Aufgaben im normalen Unterrichtsgeschehen beobachtet, was auch eine Variante der formativen Leistungseinschätzung des Sprechens ist. Stattdessen wurden teilformalisierte Situationen geschaffen. Diese zeichneten sich dadurch aus, dass die Leistung aller Kinder bei derselben Aufgabe in einem zeitlich abgesteckten Rahmen an einem bestimmten Ort in der Klasse anhand von Beobachtungsbögen erfasst wurde. Die Lehrkraft hatte so die Möglichkeit, im Rahmen von ein oder zwei Stunden alle Schüler nacheinander zu beurteilen. Die Schaffung der teilformalisierten Situationen und die damit verknüpften Gesichtspunkte werden in Kapitel 13 diskutiert.

11.5 Zusammenfassung

Die Analyse und Diskussion der Aufgaben, die zur Leistungseinschätzung eingesetzt wurden, hat zu Erkenntnissen darüber geführt, welche Aspekte bei der Auswahl der Aufgaben und der damit verbundenen Aspekte zu beachten sind. Darüber hinaus konnten Schlüsse gezogen werden, inwiefern eine Kongruenz zwischen Unterricht und Leistungseinschätzung lernförderlich ist. Schließlich wurde deutlich, dass die Erfassung der Leistung zugleich integraler und distanter Teil des Unterrichts ist. Aus den hier dargestellten Überlegungen und Ergebnissen ist auch das Potential des ABT-Konzeptes für das Fremdsprachenlernen und -lehren ersichtlich. Die Daten zeigen, dass die formative Leistungseinschätzung, wenn sie in der hier beschriebenen bzw. vorgeschlagenen Art und Weise vollzogen wird, als bereicherndes Erlebnis von den Kindern und der Lehrkraft erfahren werden kann. Gerade die hohe Varietät der Aufgaben, des Materials, der Sozialformen, etc. sowie die Berücksichtigung der Interessen, Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lerner, die sich u.a. in der Kongruenz zum Unterricht manifestieren, tragen dazu bei, dass die Beteiligten das Konzept als gewinnbringend einstufen.

12. Der Beobachtungsbogen im ABT-Konzept

Der zweite zentrale Punkt im ABT-Konzept neben den Aufgaben, ist der Beobachtungsbogen, der zur Leistungseinschätzung eingesetzt wird (Übersicht über die in den Studie verwendeten Beobachtungsbögen vgl. Anhang 25.1 bis 25.9). Dieser wurde im Laufe der Untersuchung - auf Grundlage der Rückmeldung durch die Lehrkräfte und der Analysen - mehrmals überarbeitet (vgl. Kap. 11.3.1.1). Bei der Untersuchung konnten zum einen Erkenntnisse über die Inhalte des Bogens und zum anderen über dessen Handhabung gewonnen werden.

12.1 Der Inhalt des Bogens

Der Beobachtungsbogen beinhaltete eine Kopfzeile, eine Tabelle und bei den späteren Bögen auch eine Fußzeile.

12.1.1 Die Kopfzeile

Die Kopfzeile setzte sich bei allen Aufgaben - außer bei der Wiedergabe eines auswendig gelernten Kurztexes - aus vier Punkten zusammen:

- Aktivität
- Thema
- Name
- Datum.

Im Laufe der Studie mussten keine weiteren Angaben ergänzt werden, da diese aus Sicht der Lehrkräfte alle wichtigen Informationen enthielten. Im Rückblick sollte der Begriff Aktivität durch Aufgabe ersetzt werden, um den Begriff zu präzisieren. Zwar handelte es sich gemäß der in dieser Arbeit verwendeten Definition bei allen Aufgaben um Aktivitäten, doch sind nicht alle Aktivitäten auch Aufgaben (vgl. Kap. 4.3).

Bei der Wiedergabe eines auswendig gelernten Kurztexes gab es nur drei Gesichtspunkte:

- Text
- Name
- Datum

Durch die Erweiterung um den Punkt „Aufgabe“ könnte allerdings für alle Beteiligten (Kinder, Eltern, andere Lehrkräfte) später besser nachvollzogen werden, um welche Aufgabe es sich handelte. Den Begriff „Text“ sollte man durch „Kurztex“ ersetzen, damit deutlich wird, um welche Art von Text es sich handelte.

12.1.2 Die Tabelle

Die Tabelle bestand aus den Kriterien zur Beobachtung und Leistungseinschätzung, der viergliedrigen Skala und den Bemerkungen.

12.1.2.1 Die Kriterien

Die Kriterien zur Beobachtung und Leistungseinschätzung wurden bewusst kurz und prägnant formuliert und in den Beobachtungsbogen aufgenommen. Dadurch sollten die Lehrkräfte eine übersichtliche und klare Beschreibung erhalten, an der sie sich orientieren konnten. Außerdem wurden - wie in einem Baukastensystem - jeweils bestimmte Kriterien für die jeweiligen Aufgaben ausgewählt (vgl. Kap. 9.2.6).

Die Lehrkräfte äußerten nur selten Kritik an dem Beobachtungsbogen. So schätzten L2, L3 und L4 den Umfang der Beschreibungen zu den Kriterien positiv ein, wie in den Aussagen von L4 deutlich wird:

131	I_1_L4	L4	Positiv für mich war, dass ich mir noch mal vieler Sachen bewusst geworden bin, die vielleicht auch zum Teil noch mal überdenkenswert sind, was die Einzeldetailbemerkungen angeht und (...) das dann so aufzuschlüsseln.
-----	--------	----	---

L1 hingegen wies darauf hin, dass man während der Leistungseinschätzung nicht die Zeit hatte, sich die Formulierungen durchzulesen und dass aus seiner Sicht deswegen Stichpunkte reichen würden:

160	I_1_L1	L1	(...) Die Sache ist... ich brauch eigentlich ... also das, was hier steht, da bräucht ich nur Stichwörter, das ist mir schon fast zu viel, was da steht. Weil hier ist klar: Aussprache. Also, wenn da jetzt z.B. jemand eine gute Aussprache hat, dann ist das für mich klar, er spricht laut, deutlich und flüssig, usw. Dann bräuchte ich z.B. nicht den Zusatz „sodass es in der Regel keine Verständigungsprobleme gibt.“ Weil das eine das andere bedingt. Weil, in dem Moment liest du dir das nicht durch, das schaffst du ja gar nicht. (...)
-----	--------	----	--

Allerdings zeigten die Beobachtungen bei der Vor- und Nachbereitung, dass die Lehrkraft diese klaren, eindeutigen und ausführlichen Formulierungen nutzte, um sich bewusst zu werden und den Kindern zu vermitteln, was die Teilkompetenz umfasst.

Ein weiterer Gesichtspunkte hinsichtlich der Beschreibungen, den die Lehrkräfte nicht äußerten, der aber bei der unmittelbaren Beobachtung und der späteren Analyse auffielen, waren die Formulierungen. Sie waren lehrkraftorientiert und nicht kindgerecht. Das führte dazu, dass es den Lehrkräften teilweise schwer fiel, den Kindern zu vermitteln, was die einzelnen Kriterien beinhalteten und bedeuteten. Da

dies aber im ABT-Konzept einen elementaren Aspekt darstellte, der sowohl bei der Vorbereitung der Kinder auf die Leistungseinschätzung als auch bei dem Feedback wichtig war, wurden die Formulierungen nach der Studie aufgrund der gesammelten Erkenntnisse so formuliert, dass sie auch für Kinder verständlich und nachvollziehbar sind (siehe unten).

Darüber hinaus zeigten die detaillierten Analysen, dass die Kriterien nicht immer die Kompetenzen der Schüler widerspiegelten. Teilweise wurden dort Aspekte aufgenommen, die bei den Leistungen der Kinder nicht zu beobachten waren. Andere Gesichtspunkte hingegen wurden nicht bzw. nicht detailliert genug, auf dem Bogen beschrieben. Diese Erkenntnisse legten den Schluss nahe, dass noch einmal eingehend geprüft werden musste, welche Kompetenzen bei welchen Aufgaben beobachtet werden konnten und ob die Formulierungen der Beobachtungsaspekte den tatsächlichen Kompetenzen der Kinder entsprachen.

Im Folgenden werden zunächst alle Aspekte, die im Laufe der Studie unter der jeweiligen Überschrift gefasst wurden, dargestellt, auch wenn sich nicht immer alle Formulierungen auf jedem Bogen finden, da sie im Laufe der Studie Veränderungen unterlagen.⁶⁶ Danach folgt hinsichtlich der jeweiligen Kriterien die Beschreibung der Kompetenzen, die die Kinder bei der Bewältigung der Aufgaben zeigten. Anhand dessen kann nachvollzogen werden, inwiefern die Formulierungen auf den Beobachtungsbögen die Kompetenzen der Schüler widerspiegeln. Dann werden für jeden Gesichtspunkt Formulierungen vorgeschlagen, die

- kindgerecht, übersichtlich und kurz sind
- die Bandbreite des Aspektes widerspiegeln und
- das Kompetenzniveau der Kinder angemessen darstellen.

Abschließend werden die Kriterien, entsprechend des Baukastensystems, den einzelnen Aufgaben zugeordnet.

Kommunikation

Die Formulierungen zum Aspekt „Kommunikation“ umfassten auf den Beobachtungsbögen Folgendes:

... kann die Äußerungen des Sprechpartners verstehen und Bezug darauf nehmen

... kann auf seine Zuhörer eingehen

... kann Strategien anwenden, um das Gespräch aufrecht zu erhalten.

Bei den Beobachtungen und Analysen wurde deutlich, dass die Kinder bei der Bewältigung der Aufgaben in der Lage waren, die Äußerungen ihres Sprechpartners zu verstehen und darauf (nonverbal oder verbal) zu reagieren. Das genaue und aktive Zuhören spielte also eine wichtige Rolle für den Fortgang der Interaktion, z.B. bei der Realisierung des Einkaufsdialoges. Gleichsam wurde in den Daten deutlich, dass die Kinder nicht von sich aus Strategien anwendeten, um ein Gespräch aufrecht zu erhalten und sie nicht auf den Zuhörer eingehen konnten, wie dies bei fortgeschrittenen Lernern der Fall ist. Diese Beobachtungen stimmen auch mit den in Kapitel 3 dargestellten Forschungserkenntnissen und den Aussagen der Kompetenzbeschreibungen überein (vgl. Kap. 5).

⁶⁶ Alle Veränderungen können anhand der Beobachtungsbögen im Anhang nachvollzogen werden.

Insofern entsprachen die ursprünglichen Formulierungen nur teilweise dem Kompetenzprofil der Schüler. In kindgerechter Weise wurden deswegen die Kompetenzen, die die Schüler zeigen konnten, folgendermaßen formuliert:

Teilnahme am Gespräch

- ... du zeigst deinen Gesprächspartnern, dass du aufmerksam und interessiert bist, z.B. indem du sie anschaust
- ... du kannst andere ausreden lassen und weißt, wann du antworten kannst
- ... du hörst genau zu
- ... du kannst verstehen, was andere sagen und passende Antworten geben

Im Rahmen dieser Studie konnten diese Kompetenzen bedingt bei den Aufgaben Bildbeschreibung, Präsentation eines eingeübten Dialoges und Nacherzählung einer Geschichte beobachtet werden sowie in größerem Maße bei einem nicht vorher geübten Gespräch (z.B. mit der Lehrkraft) und bei einer *Information Gap Task*.

Wortschatz und Strukturen

Für das Merkmal „Wortschatz und Strukturen“ standen den Lehrkräfte folgende Beschreibungen zur Verfügung:

- ... kann in großem Umfang auf Wortschatz und Strukturen zurückgreifen
 - ... kann Wortschatz und Strukturen bedeutungsrichtig und korrekt nutzen
 - ... zeigt erste Einsicht in grammatikalische Phänomene⁶⁷
- (vgl. Anhang 25.1-25.4).

Bezüglich des Umfangs des Wortschatzes und der Strukturen waren bei den Kindern recht vielfältige Kompetenzen zu beobachten. So zeigte sich bei der Aufgabe Bildbeschreibung, dass die Kinder zwar teilweise über einen großen Wortschatz verfügten, den sie in Ein-, Zwei- oder Mehrwort-Äußerungen zum Ausdruck brachten, nicht aber einen großen Umfang an Strukturen nutzten. Deswegen wurde in den folgenden Bögen zwischen Wortschatz und Strukturen differenziert (vgl. Anhang 25.6-25.9). Allerdings war diese Unterscheidung beim Dialog und anderen Aufgaben, bei denen die Kinder vorher ihre Äußerungen intensiv geübt hatten (z.B. Präsentation), nicht angebracht, da die Kinder dabei weitgehend Strukturen verwendeten. Weil auch bei der Bildbeschreibung nach entsprechender Vorbereitung davon ausgegangen werden konnte, dass die Kinder sich nicht auf eine Aneinanderreihung einzelner Wörter beschränkten (vgl. Kap. 11.3.6.2), wurden Wortschatz und Strukturen bei der abschließenden Formulierung wieder zusammengefasst.

Neben dem variablen Gebrauch unterschiedlicher Wörter und Strukturen, konnte in der Studie auch beobachtet werden, ob die Kinder die Bedeutung der Wörter und Strukturen kannten und sie dementsprechend bedeutungsrichtig verwendeten.

Auch die Einsicht in grammatikalische Phänomene war bei dem Gebrauch von Wortschatz und Strukturen zu beobachten. Allerdings zeigten die Analysen, dass sich häufig - aufgrund der geringen Datenmenge - nicht eindeutig klären ließ, über welche

⁶⁷ Auf dem ersten Bogen gab es keine Kann-Formulierung. Dies wurde bei den weiteren Bögen geändert. Der Zusatz „erlernte“ wurde auch nach dem ersten Bogen weggelassen, da sich dies von selbst versteht.

Kompetenzen die Schüler bereits verfügten. Hinzu kam die Überlegung, dass bei diesem Aspekt nicht die Korrektheit im Vordergrund stehen sollte, da die Kinder beim Sprachenlernen turbulente Phasen durchlaufen, bei denen gerade die Fehler auf ein Sprachwachstum hinweisen (vgl. Kap. 3.5). Aus den genannten Gründen wurde der Aspekt bei den abschließenden Formulierungen nicht berücksichtigt. Stattdessen könnte eine Lehrkraft bestimmte grammatikalische Phänomene, die sie mit ihrer Klasse ausgiebig geübt und gefestigt hat, beobachten und bewerten, indem sie sie einzeln auflistet, z.B. „... du kennst den Unterschied zwischen *he* und *she* und benutzt jeweils die richtige Form“. Da der Umfang der grammatikalischen Regeln, die die Kinder bewusst anwenden sollen und die nicht automatisch in *chunks* erlernt werden, übersichtlich ist, ist solch eine Vorgehensweise praktikabel.

Während sich die genannten Aspekte in den Formulierungen auf den Beobachtungsbögen niederschlugen, wurde bei den Daten deutlich, dass ein anderer Punkt in diesem Zusammenhang fehlte: Häufig kam der Gebrauch von Strategien dann zum Tragen, wenn die Kinder nicht über den Wortschatz oder die Strukturen verfügten, die sie benötigten, um sich auszudrücken. Statt z.B. bei der Bildbeschreibung zu schweigen, nutzten viele Kinder Problemlösestrategien wie das *code-switching* oder das *foreignizing*.⁶⁸ Insofern sollte dieser Aspekt auch unter Wortschatz und Strukturen aufgenommen werden und nicht - wie ursprünglich - separat beschrieben werden (siehe unten). Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen wurden auf Grundlage der ursprünglichen Formulierungen folgende kindgerechte Beschreibungen entwickelt:

Wörter und Sätze

... du benutzt nicht nur Wörter, sondern kannst in ganzen Sätzen sprechen
... du kannst die gelernten Sätze vollständig und richtig verwenden
... du kennst verschiedene Wörter und Sätze und benutzt sie abwechslungsreich
... du zeigst, dass du weißt, was die Wörter und Sätze bedeuten, weil du sie richtig auswählst
... wenn dir ein Wort oder Satz nicht einfällt, hast du Ideen, wie du dich trotzdem äußern kannst/wie du dir weiterhelfen kannst

Diese Kriterien kommen bei allen Aufgaben, außer „einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben“ zur Anwendung.

Aussprache

Die Aussprache der Schüler sollten die Lehrkräfte mit Hilfe folgender Beschreibungen beurteilen:

... kann die erlernten Laute und Lautfolgen deutlich, flüssig und lautrichtig aussprechen (sodass es in der Regel keine Verständigungsprobleme gibt)⁶⁹
... kann Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen

⁶⁸ Dass das *code-switching* nur dann positiv zu bewerten ist, wenn nicht der Gebrauch des Deutschen die Äußerungen maßgeblich bestimmt, kann mündlich geklärt werden.

⁶⁹ Nach einem Hinweis von L1, dass der Zusatz in der Klammer redundant ist, wurde er bei den folgenden Beobachtungsbögen weggelassen.

All diese Aspekte konnten bei der Analyse der Daten festgestellt werden. Bei mehreren Aufgaben im Rahmen dieser Studie wurde die besondere Bedeutung der Aussprache deutlich. Durch den bewussten Gebrauch von Stimmhebung und -senkung, Geschwindigkeit, Lautstärke etc. konnten z.B. beim Einkaufsdialog und bei der Wiedergabe eines auswendig gelernten (Kurz-) Textes die elementaren Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler bereichert werden und es trug zur Lebendigkeit ihrer Äußerungen bei. Die Bedeutungsvermittlung spielte also neben der Verständlichkeit der Schüleräußerungen sowie der Korrektheit der Aussprache eine wichtige Rolle. Dieser Tatsache wurde jedoch bei den ursprünglichen Formulierungen auf den Beobachtungsbögen nicht Rechnung getragen. In der neuen, kindgerechten Formulierung wurde Wert darauf gelegt, die Kompetenz detailliert zu beschreiben:

Aussprache

- ... du kannst die Wörter richtig aussprechen
- ... du kannst die Wörter und Sätze so aussprechen, dass sie gut zu verstehen sind:
 - du nuschelst nicht und sprichst nicht übertrieben genau
 - du machst die Pausen an der richtigen Stelle
 - du sprichst weder zu laut noch zu leise
 - du sprichst weder zu langsam noch zu schnell
- ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass das, was du sagst, lebendig und interessant klingt
- ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass deine Gefühle und Gedanken deutlich werden, z.B.
 - stellst du eine Frage oder machst du eine Aussage?
 - willst du zeigen, dass du fröhlich oder dass du traurig bist?

Allerdings sind solche Formulierungen für einen Beobachtungsbogen zu umfangreich. Deswegen könnten im Unterricht die einzelnen Erklärungen gemeinsam mit den Kindern an einem Beispiel erörtert werden und dann in dem Bogen nur in Stichpunkten genannt werden:

Aussprache und Betonung

- ... du kannst die Wörter richtig aussprechen
- ... du kannst die Wörter und Sätze so aussprechen, dass sie gut zu verstehen sind (Deutlichkeit, Pausen, Lautstärke, Geschwindigkeit)
- ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass das, was du sagst, lebendig und interessant klingt
- ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass deine Gefühle und Gedanken deutlich werden

Die Aussprache ist ein Aspekt, der bei allen Aufgaben relevant ist.

Kreativität und Flexibilität/Umgang mit der Sprache

Diese Gesichtspunkte erschienen in verschiedenen Beobachtungsbögen unter unterschiedlichen Überschriften, und zwar unter „Kreativität und Flexibilität“ (vgl. Anhang 25.1) und unter „Umgang mit der Sprache“ (*Describing a picture, Retelling*

a story, *Describing a picture*, *Mini presentation*, *Mini presentation and dialogue*, *Dialogue*). Sie umfassten - unabhängig von der Überschrift - folgende Formulierungen:

... geht unbefangen mit der Fremdsprache um
... zeigt Kreativität und Mut, Neues auszuprobieren.

Die Lehrkräfte sollten beobachten, wie variabel, kreativ, mutig und unbefangen die Lerner mit denen ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen umgingen, indem sie z.B. Strategien anwendeten. Dieser Aspekt konnte jedoch, wie bereits erläutert, besser unter der Überschrift „Wortschatz und Strukturen“ gefasst werden, da gerade hierbei deutlich wurde, inwiefern die Schüler geschickt Strategien zur Bereicherung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten anwendeten.

Strategien/Bewältigung der Aufgabe

Unter den Überschriften „Strategien“ bzw. „Bewältigung der Aufgabe“ wurden in den Beobachtungsbögen folgende Aspekte aufgenommen, die eigentlich unter getrennten Überschriften hätten gefasst werden müssen:

... wendet Kommunikationsstrategien an
... kann die Aufgabe selbständig bewältigen
... kann die Aufgabe gemäß der Aufgabenstellung lösen

Dass die Kommunikationsstrategien unter Wortschatz und Strukturen aufgenommen werden sollte, wurde bereits diskutiert. Die Frage, ob die Schüler die Aufgabe gemäß der Aufgabenstellung lösen konnten, kam im Rahmen der Studie nur einmal (bei der Aufgabe Bildbeschreibung) zum Tragen. Hierbei erwies es sich allerdings als problematisch, da die Kinder nicht darauf vorbereitet worden waren, Arbeitsanweisungen im Rahmen dieser Aufgabe differenziert zu beachten (vgl. Kap. 11.3.6.1). Bei allen anderen Aufgaben wussten die Schüler schon vorher, was von ihnen bei der Leistungseinschätzung erwartet wurde, sodass dieser Beobachtungsaspekt entfiel.

Der andere Punkt, nämlich die Frage, ob die Aufgabe selbstständig gelöst wurde oder ob der Schüler Hilfen bzw. hilfreiche Impulse erhielt, war jedoch ein Aspekt, der häufig zu beobachten war. Da es sich jedoch hierbei nicht, wie bei den anderen Kriterien um eine Kompetenz handelt, wurde dieser Aspekt in der Fußzeile ergänzt (siehe unten).

Gestaltung

Die Gestaltung ist ein Aspekt, der, wie die Analyse in Kapitel 11 gezeigt hat, eine große Bedeutung bei der Realisierung der Aufgaben hatte. Ursprünglich kam er nur bei der Aufgabe „einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben“ mit folgender Formulierung vor:

... kann den Text betont, kreativ, phantasievoll und hörerbefugten vortragen (vgl. Anhang 25.3).

Bei der Analyse wurde deutlich, dass auch bei anderen Aufgaben, z.B. bei der Darstellung eines geübten Dialoges, beobachtet werden konnte, inwiefern die Kinder Gestik, Mimik und Bewegung kreativ, phantasievoll und gezielt zur Bedeutungsvermittlung einsetzten. Die Schüler konnten dadurch unterstreichen, was sie sagen wollten oder aber Inhalte vermitteln, die sie nicht verbal ausdrücken konnten. Die Hörerbezogenheit, die sich ursprünglich unter „Gestaltung“ fand (siehe oben), wurde in der neuen Beschreibung an anderer Stelle (unter Aussprache) aufgenommen, sodass die neue, kindgerechte Formulierung lautet:

Gestaltung

... du kannst mit deinem Gesichtsausdruck und mit deinen Bewegungen (mit den Armen, Händen und dem ganzen Körper) das, was du sagst, unterstreichen

... du kannst mit deinem Gesichtsausdruck und mit deinen Bewegungen anschaulich machen, was du denkst, fühlst oder willst

... du kannst den Gesichtsausdruck und die Bewegungen so verwenden, dass das, was du sagst, lebendig und interessant klingt

... du benutzt Bilder, Gegenstände usw., um das, was du sagst, anschaulich zu machen

Anders als zunächst erwartet, spielt die Gestaltung nicht nur bei der Aufgabe „einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben“ eine bedeutende Rolle, sondern kommt auch beim Vortrag eines selbst gestalteten und geübten fiktiven realistischen Dialogs zum Tragen. Ebenso kann sie bei einer *mini presentation* von Bedeutung sein.

Inhalt

Auch der Inhalt ist ein Aspekt, der vorerst nur bei der Aufgabe „einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben“ vorkommt:

... kann den auswendig gelernten Text ohne Hilfe vollständig korrekt aufsagen

Doch die Daten zeigen, dass ebenso bei anderen Aufgaben, insbesondere beim Einkaufsdialog, der Inhalt eine elementare Bedeutung hatte. Die Kinder bewiesen bei der phantasievollen und kreativen Gestaltung der authentischen Gespräche teilweise einen beachtlichen Ideenreichtum, der zu beurteilen war. Gleichfalls war der Inhalt bei der Nacherzählung und bei der Präsentation wichtig. Hier ging es - anders als bei den anderen beiden Aufgaben - darum, dass die Kinder alle wichtigen Punkte erwähnten und in eine logische Reihenfolge brachten.

Da dieser Aspekt also abhängig von der Aufgabe unterschiedliche Beobachtungs- und Beurteilungskriterien beinhaltet, wurden drei verschiedenen Formulierungen gefunden:

Aufgabe: Aufsagen eines Textes

Inhalt des auswendig gelernten Textes

... du kannst einen auswendig gelernten Text vollständig und richtig aufsagen

Aufgabe: sich ein Gespräch ausdenken und vortragen

Inhalt

... du kannst dir einen ideenreichen, lebendigen Text ausdenken

... du kannst ein Gespräch gestalten, das aus dem Leben gegriffen ist/das wirklich so passieren kann

... du kannst dir ein Gespräch überlegen, bei dem alle zu Wort kommen

Aufgabe: eine Geschichte nacherzählen/sich eine Präsentation ausdenken und vortragen/evtl. *information gap task*

Inhalt

... du erwähnst alle wichtigen Punkte

...du bringst das, was du sagen willst, in eine gute Reihenfolge, sodass andere es gut verstehen können

Entsprechend des Baukastensystems können die Formulierungen gewählt werden, die passend sind.

12.1.2.2 Die Skalierung

Auch die Begriffe der definierten Skalen änderten sich im Laufe der Studie, wobei die vierstufige Gradierung beibehalten wurde, da so sichergestellt war, dass die Lehrkräfte differenzierter, zugunsten einer eher positiveren oder negativeren Einschätzung, beurteilten (vgl. Kap. 9.2.7).

Die anfangs gewählte Formulierung für die Skalen „generell, weitgehend, teilweise, kaum“ wurden von den Lehrkräften kritisiert, da diese Begriffe ihrer Meinung nach nicht eindeutig waren, teilweise schlecht voneinander abzugrenzen waren und nicht die ganze Bandbreite im negativen Bereich umfassten. Deswegen wurde der Begriff „generell“ durch „immer“ und „kaum“ durch „gar nicht“ ersetzt. Für die Kinder wurden folgende Formulierungen gewählt:

immer, oft, manchmal, gar nicht

12.1.2.3 Die Bemerkungen

Die Tabelle enthielt eine Spalte „Bemerkungen“, bei der die Lehrkräfte jeweils das notieren konnten, was ihnen zu den einzelnen Kriterien auffiel. Unter Kapitel 12.2 wird dargelegt, wie die Lehrkräfte mit dieser Spalte umgingen, was sie dazu sagten, welche Beobachtungen gemacht werden konnten und welche Schlüsse daraus gezogen werden konnten.

12.1.3 Die Fußzeile

Die Fußzeile bezog sich auf die Hilfe, die die Schüler im Rahmen ihrer Bearbeitung der Aufgabe erhielten:

... benötigt	<input type="checkbox"/>	keine	<input type="checkbox"/>	etwas	<input type="checkbox"/>	viel	Hilfe.
--------------	--------------------------	-------	--------------------------	-------	--------------------------	------	--------

Der Aspekt „Hilfe“ wurde von vornherein auf dem Bogen berücksichtigt, allerdings nicht in der Fußzeile, sondern unter „Strategien“ bzw. „Bewältigung der Aufgabe“. Dieses Vorgehen erwies sich jedoch bei den ersten fünf Durchgängen in den unterschiedlichen Klassen nicht als geeignet, da die Hilfe nicht der Qualität einer Kompetenzbeschreibung entspricht. Deswegen wurde dieser Aspekt im Verlauf der Studie getrennt gefasst und als Fußzeile unter die Tabelle gesetzt, was laut der Lehrkräfte gut handhabbar war. Deswegen wird es ähnlich beibehalten:

Du brauchst	<input type="checkbox"/>	keine	<input type="checkbox"/>	etwas	<input type="checkbox"/>	viel	Hilfe.
-------------	--------------------------	-------	--------------------------	-------	--------------------------	------	--------

12.2 Die Handhabung des Beobachtungsbogens

Bei der Handhabung des Beobachtungsbogens geht es zum einen darum, was die Lehrkräfte in den verschiedenen Elementen des Bogens eintragen und zum anderen, wann sie ihn ausfüllen.

12.2.1 Die Einträge der Lehrkraft

Alle drei Elemente des Beobachtungsbogens müssen von der Lehrkraft ausgefüllt werden.

a) Kopfzeile

In der Kopfzeile wurden Name, Datum, Thema und Aufgabe eingetragen. Während Thema und Aufgabe in der Studie oft auf Englisch eingetragen wurden, könnten sie ebenso auf Deutsch formuliert werden, damit es für die Kinder und Eltern besser nachzuvollziehen ist. Wenn die Kopfzeile schon vor der Stunde ausgefüllt wurde, in der die Leistungseinschätzung stattfand, entlastete das die Lehrkräfte nach eigenen Aussagen in der auch oft für sie angespannten und zeitlich begrenzten Situation der Leistungserfassung enorm.

b) Tabelle

Kriterien und Skalen

Besonderes Augenmerk lag beim Ausfüllen des Bogens auf der Tabelle. Die Lehrkräfte hatten hier die Möglichkeit, bei den Skalierungen zu den einzelnen Aspekten Kreuze zu setzen. In der Regel setzten sie ein Kreuz für einen Aspekt (z.B. für Aussprache) und nicht für die einzelnen Elemente (z.B. 1. Deutlichkeit, Flüssigkeit und Lautrichtigkeit und 2. Intonation). Nur anfangs setzten L2, L3 und L4 jeweils ein Kreuz für eine Formulierung. L3 sagt dazu:

65	I_1_L3	L3	Dass die einzelnen Auflistungen noch mal differenzierter zur Kommunikation oder zu Wortschatz und Strukturen schon wichtig waren, weil ich dann ganz eindeutig die Kästchen oft unterschiedlich gesetzt habe. (...)
----	--------	----	---

Allerdings erschien diese Differenzierung allen Lehrkräften bei ihrer letzten Leistungseinschätzung zu aufwändig, sodass sie nur ein Kreuz pro Kriterium setzten. Meistens setzten die Lehrkräfte die Kreuze eindeutig in eine Skala, teilweise aber auch auf den Strich zwischen den Skalen. Damit wollten sie deutlich machen, dass die Leistung ihrer Meinung nach zwischen diesen Bereichen lag. Die Frage, ob sie weitere Skalierungen benötigten, um differenzierter beurteilen zu können, verneinten sie.

Drei der vier Lehrkräfte sagten im retrospektiven Interview, dass es ihnen oft schwer fiel, die Leistung der Schüler eindeutig einem Niveau zuzuordnen. Das konnte daran liegen, dass in der Tabelle keine konkreten *Benchmarks* formuliert waren, sondern definierte Skalen. Außerdem hatten sie Schwierigkeiten, wenn ein Schüler aufgrund von Nervosität nicht Leistungen wie im Regelunterricht zeigte, sondern schlechtere oder bessere (vgl. Kap. 13.1). L2 erklärte in diesem Zusammenhang, dass diese Unsicherheit damit zusammenhing, dass die Lehrkräfte vorher keine Schulung erhalten hatten, um das Einschätzen der Schüler zu üben:

44	I_1_L2	L2	Wenn man das halt jetzt noch mal machen würde in einer anderen Klasse, dann hätte man diese Übung ja eh schon. Dann wäre man fit in dem Beurteilen. (...) Wir haben jetzt den Kindern eine Stunde Vorlauf gegeben. Ja, das klingt jetzt vielleicht blöd, aber vielleicht auch den Lehrern noch mal eine Stunde Vorlauf, um noch mal richtig darin zu sein und zu sagen: „Ah alles klar. Das Raster. Ich kenn mich aus, und ich weiß: so und so.“ Das wär` so ein Ansatz, dass beide so mit Strukturen bekannt gemacht werden. Beide Seiten.
----	--------	----	---

Den Lehrkräften fehlte also die diagnostische Kompetenz. Deswegen konnten sie die Schüler teilweise nicht differenziert einschätzen, was ihnen durchaus bewusst war. Immer wieder kam es im retrospektiven Interview, bei dem auch die Videos angesehen wurden, dazu, dass die Lehrkräfte ihre spontane Einschätzung aus dem Unterricht revidierten und sie nicht mehr nachvollziehen konnten, warum sie die Kompetenz eines Kindes in einer bestimmten Weise beurteilt hatten. L4 sagt z.B. einmal, nachdem sie einen Schüler auf Video beobachtet hatte:

43	I_2_L4	L4	Der ist ja doch stockender als ich ihn in Erinnerung habe. Man überträgt normalerweise einfach das, was man von einem Kind erwartet, doch eher auf das, was es dann tut.
----	--------	----	--

Diese Beobachtungen zeigen, wie wichtig die Schulung zur diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte in Aus-, Fort- und Weiterbildung ist.

Bemerkungen

Neben den Kreuzen in den Skalen hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit, Bemerkungen zu den einzelnen Kriterien einzutragen. Diese Option wurde in unterschiedlichem Maße von den Lehrkräften genutzt. L1 trug bei der ersten Aufgabe gar keine Bemerkungen ein, bei den anderen beiden Aktivitäten aber bei fast allen Schülern (2. Aufgabe: 17/21, 3. Aufgabe 15/21). L4 nutzte den Bogen bei der ersten Aufgabe sehr häufig (18/25), bei der zweiten dagegen kaum (2/25). L2 füllte die Spalte von Anfang an und durchgängig aus und nutzte sie im Vergleich zu den anderen Lehrkräften am meisten (1. Aufgabe: 8/18, 2. Aufgabe: 17/19, 13/19). L3 trug insgesamt am wenigsten Bemerkungen ein und diese nur bei einer Aufgabe (3. Aufgabe: 4/25).

Wirft man nun einen Blick auf die Einträge der Lehrkräfte, so zeigt sich die inhaltliche Bandbreite der Bemerkungen. Die Notizen reichten von „****“ über „half“ bis hin zu „eigentlich schon“, „unsicher“, „Überraschung!“ und „prima Leistung“. Sie lassen sich in drei Kategorien aufteilen.

1. Die erste Kategorie setzt sich aus allgemeinen Bemerkungen zusammen. Hierunter zählen:

a) allgemeiner Eindruck hinsichtlich der Leistung des Schülers, teils mit Bezug auf die sonstige Leistung im Unterricht, die Lernentwicklung und die Vorbereitung. Diese Bemerkungen sind in den Daten immer positiv formuliert:

Prima Leistung; Top Leistung; ****; Gut!; Gute Leistung, kann mehr!; Hat gelernt; bemüht sich sehr!; Trotz keiner optimalen Vorbereitung gute Leistung!; recht schwach, gibt sich aber viel Mühe; Überraschung!; hat sich gut vorbereitet; deutlich besser als beim letzten Mal; eigentlich schon

b) Eindrücke hinsichtlich der Verfassung des Kindes. Diese Notizen weisen in den Daten immer auf einen negativen Gefühlszustand hin:

aufgeregt; etwas befangen; Konzentration; unsicher; schüchtern

c) Allgemeine Aussagen zu dem Lerner, die einen Hinweis auf seine Leistung geben können:

wiederholt Klasse 4; war krank; *Native Speaker*

d) weitere wichtige allgemeine Beobachtungen (hier bei einem Täuschungsversuch):

auf die Hand geschrieben

Diese Art von Bemerkungen, die der Kategorie „Allgemeine Bemerkungen“ zugehören, werden am häufigsten verwendet.

2. In die zweite Kategorie, die am zweithäufigsten vorkommt, fallen Bemerkungen, die sich auf die Leistungen der Kinder hinsichtlich einzelner Kriterien (z.B. Aussprache, Kreativität) beziehen. Dazu gehörten z.B.:

Sehr gute Aussprache; einige Fehler; teilweise fehlen Strukturen; Probleme bei der Aussprache etwas schwierigerer Wörter; sehr kreativ; Vokabeln; Aussprache; lässt Wörter/Zeilen aus; ohne Hilfe auswendig; alles vollständig; flüssig

Sie dienten dazu, besondere Stärken oder Schwächen einzelner Schüler hervorzuheben. Allerdings hätten die meisten auch durch das Ankreuzen der entsprechenden Skala deutlich gemacht werden können. Wenn ein Schüler eine sehr gute Aussprache hatte, hätte die Lehrkraft in der Zeile „Aussprache“ „generell“ ankreuzen können, statt „sehr gute Aussprache“ zu schreiben; statt „sehr kreativ“ zu notieren, hätte sie bei „Umgang mit der Sprache“ „immer“ markieren können. Entsprechendes gilt für die anderen Bemerkungen.

Durch solche Bemerkungen wurden also keine zusätzlichen Informationen vermittelt, die nicht schon durch eine Markierung auf der Skala hätten deutlich werden können.

Teilweise war auch nicht nachzuvollziehen, was mit den Bemerkungen gemeint war, z.B. bei den Notizen „Aussprache“ oder „Vokabeln“. In anderen Fällen waren die Bemerkungen nicht präzise genug, um später nachvollzogen werden zu können. Bei der Bemerkung „teilweise fehlen Strukturen“ wäre es z.B. interessant gewesen, zu erfahren, um welche Strukturen es sich handelte. Ebenso stellte sich die Frage bei der Notiz „etwas schwierigerer Wörter“ (unter dem Kriterium Aussprache), bei welchen konkreten Wörtern das Kind Ausspracheprobleme hatte.

Hinzu kam bei dieser Art der Bemerkungen, dass sie zwar eigentlich einem bestimmten Kriterium zugeordnet waren (z.B. der Aussprache), dass sie aber von den Lehrkräften meistens in die falsche Zeile eingetragen wurden. So fanden sich z.B. die Bemerkungen „Sehr gute Aussprache“ und „Vokabeln unselbständig“ bei „Inhaltlicher Wiedergabe“. „Vokabeln“ und „lässt Wörter/Zeilen aus“ tauchte bei „Aussprache“ auf. Offenbar fehlte den Lehrkräften während der Leistungseinschätzung die Zeit, sich die entsprechende Zeile zu suchen und die Bemerkung passend zuzuordnen.

3. Die dritte Kategorie setzt sich aus sehr präzisen Bemerkungen zusammen. Zu ihnen gehören z.B.:

Verwechselt einige Male *she/he*; benutzt kein *He`s/She`s* wearing aber „got“; zu schnell; *quarter*; *lunch*; *half*; *teeth*; *math*; *How much*; *I like*; 10 zehn; 10 for 10

Hier wurde auf ganz konkrete Fehler bzw. die Unkenntnis ganz konkreter Elemente hingewiesen: Ein Schüler sagte statt „*How much...?*“ immer „*What much...?*“. Ein anderer kannte nicht das Wort zehn auf Englisch. Der nächste sprach [ha:f] als [half] aus und sagte statt „*10 to 10*“, „*10 for 10*“. Diese Bemerkungen, die im Vergleich zu den anderen Kategorien am geringsten ausfielen, stellten eine sehr gute Grundlage für ein individuelles Feedback dar. Die Lehrkraft kannte einzelne Schwierigkeiten ihrer Schüler und konnte ihnen dazu eine präzise Rückmeldung geben. Allerdings schien gerade dies nicht zu geschehen. So erzählte L2, die bei der dritten Aufgabe 10 explizite Bemerkungen (von insgesamt 13 Bemerkungen insgesamt) gemacht hatte, dass sie kein individuelles Feedback gab. Sie erklärte den Kindern stattdessen, dass es im Englischen einen Unterschied zwischen Laut- und Schriftbild gibt und sagte ihnen die Wörter richtig vor, damit die Schüler sie imitieren konnten. Dies war sicherlich sinnvoll bei Wörtern, bei denen mehrere Kinder Ausspracheschwierigkeiten hatten, wie *quarter* (drei Kinder), *teeth* (drei Schüler), *half* (zwei Lerner) und *math* (zwei Kinder). Es blieb zu hoffen, dass diese Kinder bei den Erklärungen erfassten, dass es sie betraf und genau zuhörten. Doch darüber hinaus hatten einzelne Kinder individuelle Schwierigkeiten bei einzelnen Lexemen (z.B. *lunch*, *breakfast*). Diese wurden nicht aufgegriffen. Ohne eine individuelle Rückmeldung an die Schüler waren die expliziten Bemerkungen wenig hilfreich und lernfördernd. Sie zu notieren machte nur dann Sinn, wenn ein individuelles Feedback an die Kinder gegeben wurde.

Die Lehrkräfte bewerteten die Möglichkeit, Notizen zu machen und den Nutzen solcher Bemerkungen unterschiedlich. Drei Lehrkräfte (L1, L3 und L4) sagten, dass keine oder kaum Zeit war, um Bemerkungen aufzuschreiben. Interessanterweise äußerten L1 und L3 sogar, dass sie diese Spalte während der ersten Leistungseinschätzung gar nicht wahrgenommen hatten und zwar, weil sie keinen Bedarf hatten, weitere Notizen zu machen. L3 sagt dazu:

60	I_1_L3	L3	Dafür war mir die Zeit zu kurz. (...) Ich habe die Spalte nicht beachtet und nicht gebraucht.
----	--------	----	---

L2 hingegen schätzte die Spalte „Bemerkungen“ sehr wichtig ein:

99	I_1_L2	L2	Das ist halt auch ganz wichtig, find ich, dass man noch zu den Fragen an sich noch mal Platz hat, um Bemerkungen zu schreiben, weil dann vieles doch noch so dazukommt.
----	--------	----	---

Auch die anderen Lehrkräfte erläuterten im Verlauf der Studie, dass Bemerkungen grundsätzlich eine wichtige Funktion erfüllen könnten. L1 sagte, dass für ihn die Bemerkungen interessant sein könnten, wenn er nach einer Einheit oder einem Schulhalbjahr zurückblickte, da dort mehr Informationen vermerkt waren als in den Skalen. Auch für L4 könnten die Bemerkungen noch später eine wichtige Rolle spielen, wenn dort z.B. erwähnt wäre, dass ein Kind eine außergewöhnlich schlechte oder gute Leistung erbracht hatte:

94	I_1_L4	L4	Genauso würde man auch notieren, jemand, von dem man eigentlich erwarten kann, dass er es kann, und der hat es überhaupt nicht annähernd gebracht, das würde man ja auch aufschreiben. Man würde aufschreiben, was hat er denn nicht gekonnt, einfach um dann beim nächsten Mal zu gucken. Es
----	--------	----	---

			bietet sich wieder an, das Kind dranzunehmen in einem ähnlichen Zusammenhang: Kann es das denn jetzt? War das mal eine Eigenheit dieser Stunde, dass es mal nicht geklappt hat? Es ist ja nicht jeder immer gut drauf.
--	--	--	--

Um die Bemerkungen auch später als Erinnerung nutzen zu können, müssten jedoch die Aussagen präzise und nachvollziehbar sein, was sie in den meisten Fällen nicht waren (siehe oben).

Insgesamt äußerten die Lehrkräfte hinsichtlich des Eintragens des Bogens, dass sie sich - gerade bei den ersten Durchgängen - überfordert fühlten:

28	I_AH	L1	Beim ersten Mal habe ich mich völlig überfordert gefühlt, weil ich gedacht habe, okay, du musst jetzt hier ankreuzen, Bemerkungen machen, darauf achten, wie läuft es in der Klasse ab und das in zwei Stunden durchhetzen.
----	------	----	---

Hinzu kommt, dass sie erst Routine im Umgang mit der Situation und dem Bogen brauchten. L4 sagte, dass man nicht die Gelegenheit hatte, Bemerkungen zu machen:

20	I_AH	L4	(...) weil man die Routine nicht hat mit so einem Bogen. Wenn man mit einem Bogen öfter umgegangen ist, fällt einem das auch leichter. (...)
----	------	----	--

Das legt wiederum den Schluss nahe, dass die Lehrkräfte für den Umgang mit dem Beobachtungsbogen und grundsätzlich für diese Form der Leistungseinschätzung geschult werden müssten. Sie müssten die Möglichkeit haben, sich intensiv mit dem Bogen auseinander zu setzen und ihn als Hilfe bzw. Anleitung für die Beobachtung zu nutzen, wie es in begrenztem Maße im Rahmen dieser Studie geschah:

13	I_1_L3	L3	(...) Wir sind ja vorher den Fragebogen gemeinsam durchgegangen. Ich habe mir auch für mich noch mal überlegt: Was können die Kinder? Was erwarte ich wirklich? Was haben wir schon gelernt in der Schule? Was ist mir jetzt auch dabei wichtig? Und habe mir eben die fünf Elemente, nach denen ich gucken will, vorher noch mal eingeprägt. (...)
----	--------	----	---

Gleichzeitig müsste die Voraussetzung geschaffen werden, dass die Lehrkräfte die Leistungseinschätzung mit dem Beobachtungsbogen anhand von Videobeispielen üben könnten, um sicherer und routinierter zu werden.

Zugleich zeigen die Daten aber auch, dass der Beobachtungsbogen verändert werden sollte, damit er besser handhabbar ist. Statt den einzelnen Aspekten eine Spalte zuzuordnen, wie es ursprünglich in den Bögen vorgesehen war, könnte ein Feld für Bemerkungen unter der Tabelle stehen. Hier könnten die Lehrkräfte dann allgemeine Bemerkungen, z.B. zur Gesamtleistung der Schüler oder zu besonderen Auffälligkeiten, eintragen, was, wie der Umfang an Bemerkungen dieser Kategorie zeigt, offensichtlich eine wichtige Rolle für die Lehrkräfte spielt. Ebenso könnten dort auch spezifische Beobachtungen vermerkt werden, die durch einen kleinen Zusatz (wie z.B. Aussprache) nachvollziehbar wären.

12.2.2 Zeitpunkt des Ausfüllens des Bogens

Neben der Frage, wie die Lehrkräfte den Bogen ausfüllten, spielte die Frage eine Rolle, wann sie ihre Beobachtungen eintrugen. Grundsätzlich bestand die Möglichkeit, den Bogen a) während der Leistungseinschätzung, b) nach der Leistungseinschätzung oder c) nach der Stunde auszufüllen. Die beteiligten Lehrkräfte schöpften alle drei Optionen aus.

L2 füllte den Bogen meist aus, während die Kinder eine Aufgabe bearbeiteten und ergänzte ihre Aufzeichnungen, wenn die Lerner wieder auf ihren Plätzen saßen. Auf die Frage, warum sie den Bogen während der Leistungseinschätzung ausfüllte, erklärte sie:

69	I_1_L2	L2	Währenddessen, weil es aktuell ist. Ich finde es sehr schwierig, was Gesprochenes im Nachhinein zu beurteilen. Finde ich schwierig. Die Worte sind weg. Aus der Erinnerung so heraus, halte ich für schwierig.
----	--------	----	--

Und in einem anderen Gespräch äußerte sie:

16	I_AP	L2	(...) Und das Verbale, sobald das weg ist, ist es weg. (...) Ich fand's einfacher, während sie gesprochen haben, habe ich dann gekreuzt und Notizen gemacht (...) oder so bei Bemerkungen. Dann war es bei dem Moment. Eben konnt ich's festhalten. Gesprochenes ist wie Schall und Rauch. Ist dann Ende, dann ist es in dem Sinne nicht mehr abrufbar.
----	------	----	---

Auch hatte sie, wie auch die anderen Lehrkräfte, den Eindruck, dass das Ausfüllen des Bogens während der Leistungseinschätzung zum Ablenken und zur Verunsicherung der Kinder beitrug. L1 sagte, dass auch er es, wenn er selbst geprüft wurde, als unangenehm empfand, wenn sich jemand währenddessen Notizen machte. In Bezug auf die Klasse erläuterte er:

29	I_2_L1	L1	Ich habe probiert das mit dem Stift zu machen, wenn die Kinder weg waren, weil ich das den Kindern gegenüber nicht in Ordnung finde. Das habe ich am Anfang gemacht, habe aber gemerkt, das passt nicht, während sie am Aufsagen sind, das verunsichert die total, die wollen einfach gucken, was kreuzt der denn jetzt eigentlich an. Das finde ich halt wichtig, hinterher zu machen, wenn die weg sind.
----	--------	----	--

Dieser Ansicht waren auch L3 und L4. L3 fügte noch hinzu, dass es gerade dann, wenn die Lehrkraft der Gesprächspartner war, wichtig war, dass sie dem Kind die volle Aufmerksamkeit schenkte. Auch L2 erläuterte dies und wies darauf hin, dass kein Feedbackverhalten möglich ist, wenn sie den Bogen einträgt:

21	I_2_L2	L2	Er suchte Blickkontakt: Im Video wird das deutlich. Er guckt mich so hilfesuchend an: „Sag doch mal was durch deine Mimik. Kann ich das?“ Oder: „Hab ich das gut gemacht?“ Und das ist mir natürlich nicht aufgefallen, weil ich dann am Schreiben war.
----	--------	----	---

			Dass man vielleicht wirklich das Schreiben erst später macht. Dass man einfach auch Sicherheit vermittelt durch den Blickkontakt zum Schüler. (...) Und einfach jetzt für die positive Grundstimmung das Kind anlächelt oder ermutigend guckt. (...)
--	--	--	--

Allerdings bedeutet das, dass die Lehrkräfte erst nach der Bearbeitung der Aufgabe den Bogen ausfüllen könnten. Hierin sahen L1, L3 und L4 kein Problem, da die Beobachtungen dann erst kurz zurücklagen. Allerdings stellte L4 fest, dass es ihr schwer fiel, die Beobachtungen dann noch genau abzurufen, wenn bereits eine andere Schülergruppe bei ihr war oder am Ende der Stunde, wenn sie alle Kinder beobachtet hat. L3 wies außerdem darauf hin, dass es schwierig war, den Bogen ruhig und konzentriert auszufüllen, wenn, wie bei der Präsentation des fiktiven realistischen Dialogs, die Klasse darauf wartete, dass es weiterging. Deswegen füllte sie bei dieser Aufgabe den Bogen teilweise schon während der Bearbeitung der Aufgabe aus.

12.3 Zusammenfassung

Die Analyse der Beobachtungsbögen und deren Handhabung haben interessante Erkenntnisse über deren Gestaltung und ihren Einsatz gebracht. Nach Ansicht der Lehrkräfte war der beste Zeitpunkt, um die Beobachtungsbögen auszufüllen, unmittelbar nach der Leistungseinschätzung, wenn die Kinder wieder auf ihrem Platz saßen. Dadurch wurden die Schüler nicht verunsichert und der Eindruck war noch frisch und konnte gut abgerufen werden. Vor der Leistungseinschätzung war eine intensive Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit dem Beobachtungsbogen wichtig, um mit den Kriterien vertraut zu werden. Auch eine Aus-, Fort- oder Weiterbildung, bei der die diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte z.B. anhand von Videodaten, geschult werden, sollte in diesem Zusammenhang diskutiert werden, damit die Lehrkräfte lernen, fair und reliabel zu beurteilen und beim Ausfüllen des Bogens Routine zu bekommen.

Hinsichtlich der Elemente des Beobachtungsbogens werden aufgrund der Diskussion folgende Vorgaben vorgeschlagen:

- eine Kopfzeile,
- eine Tabelle mit den Kriterien und einer Skalierung,
- eine Fußzeile zur Darstellung des Bedarfs an Hilfe und
- ein Feld für Bemerkungen.

Die Formulierungen der Kriterien sollten kindgerecht und anschaulich formuliert sein, außerdem übersichtlich und umfassend sein, damit sie den Lehrkräften als Richtschnur zur Beobachtung und als Grundlage zur Rückmeldung an die Kinder und Eltern dienen können. Die Aufschlüsselungen der Kriterien sind aufgrund der kindgerechten Formulierungen ausführlicher geworden. Inwiefern das Kindern und Lehrkräften Schwierigkeiten bereitet oder zu positiven Reaktionen führt, müsste in einer Anschlussstudie untersucht werden.

Schließlich haben die Untersuchungen auch Erkenntnisse hinsichtlich des Baukastenprinzips, bei dem für eine Aufgabe jeweils entsprechende Kriterien für die

Beobachtung ausgewählt wurden, geliefert. Die Lehrkraft musste sich aufgrund dieses Prinzips vorher bewusst werden, welche Erwartungen sie hatte und konnte diese den Kindern vermitteln, die sich daraufhin gezielt vorbereiten konnten. Außerdem konnte die Lehrkraft auf Basis dieses Prinzips ihre Beobachtung auf Aspekte fokussieren, die bei dieser Aufgabe relevant waren. Dies wiederum legte die Grundlage für ein aussagekräftiges und gezieltes Feedback. Insgesamt konnte durch das Baukastenprinzip also das Lernen und Lehren verbessert werden.

Im Anhang finden sich die Bögen, die aufgrund der Erkenntnisse der Analyse und Diskussion für die Aufgaben aus dieser Studie zusammengestellt wurden (vgl. Anhang 26.1–26.10). Diese wurden nach dem neuen Aufbau mit den veränderten Elementen und Formulierungen gestaltet. Die Zusammenstellung der Kriterien wurde auch auf Grundlage der Beobachtungen verändert. Da die Zusammenstellung der Kriterien auf den Bögen jeweils davon abhängig war, wie die Bewältigung der Aufgaben gestaltet wurde, wurden teilweise zwei Bögen für eine Aufgabe erstellt. Z.B. konnte, wie in dieser Untersuchung, bei einer Bildbeschreibung die Kommunikation berücksichtigt werden, dafür aber der Inhalt in den Hintergrund treten. In einer anderen Klasse könnte das anders sein. Auch bei der Nacherzählung einer Geschichte können unterschiedliche Kriterien relevant sein. Wenn, wie in G4, in einem Gruppengespräch die Geschichte nacherzählt wird, ist der Aspekt „Kommunikation“ wichtig. In einer Situation, bei der nur ein Kind die Geschichte nacherzählt und die Lehrkraft zuhört, ist dieser Gesichtspunkt kaum relevant. Dementsprechend können hier nur prototypische Beobachtungsbögen zusammengestellt werden, die auf den jeweiligen Kontext angepasst werden müssen.

Grundsätzlich können die verschiedenen Vorschläge nur tentativ sein, da sie nicht auf einer repräsentativen Untersuchung basieren. Zur Validierung wären weitere empirische Studien notwendig. Auch die Reaktionen auf die ausführlicheren, weil kindgerechten Formulierungen, könnten dabei geklärt werden. Trotzdem bieten die Beobachtungsbögen, die aufgrund der Analysen im Rahmen dieser Studie entwickelt wurden, schon jetzt eine Voraussetzung für Lehrkräfte, um in der Komplexität des Unterrichtsgeschehens die Leistungseinschätzung des Sprechens reflektiert, gezielt und nachhaltig durchzuführen.

13. Die teilformalisierte Situation im ABT-Konzept

In Kapitel 11 ist durch die Analyse der Aufgaben deutlich geworden, dass die Leistungseinschätzung des ABT-Konzeptes sich auf der einen Seite nahtlos in den Unterricht einbindet, sich aber gleichzeitig bewusst von ihm absetzt. Somit ist sie sowohl integraler als auch distanter Teil des Unterrichts. Integral ist sie, da die Leistungseinschätzung im Klassenzimmer mit der Lehrkraft während der Unterrichtszeit stattfindet und Aufgaben, Themen, Inhalte etc. gewählt werden, die den Kindern aus dem Unterricht vertraut sind. Distant ist die Leistungseinschätzung, weil im Unterricht bewusst teilformalisierte Situationen geschaffen werden, um die Sprechleistung der Schüler zu erfassen. Die teilformalisierten Situationen zeichnen sich dadurch aus, dass einerseits Aspekte der formalen Leistungseinschätzung den Rahmen bilden. Hierzu zählen die konzentrierte Beurteilung aller Schüler innerhalb einer bzw. zwei Stunden, die örtliche Separierung der Lerner⁷⁰, die vorgegebene (einheitliche) Aufgabe und die gezielte Dokumentation der Leistung. Andererseits wird auch nach neuen, alternativen Wegen gesucht z.B. durch individuelle Zeitgestaltung, hilfreiche Impulse und gezielte Vorbereitung im Unterricht.

13.1 Die Ankündigung der Leistungseinschätzung

Nicht in allen an der Studie beteiligten Klassen war es selbstverständlich, dass die Kinder in der Vorbereitungszeit bzw. vor der eigentlichen Leistungseinschätzung erfuhren, dass ihr Wissen und Können eingeschätzt wurde. Während in G3 und G1 den Schülern von Anfang an klar war, dass ihre Kompetenzen bei einer bestimmten Aufgabe von der Lehrkraft beobachtet und dokumentiert werden sollte, äußerte sich L2 ihrer Klasse gegenüber nicht so deutlich. Sie erwähnte zwar, dass sie sich Bemerkungen notierte, gab ihnen jedoch keine weiteren Informationen darüber, warum sie das tat. L2 beschreibt, dass das die Schüler verunsicherte:

49	I_2_L2	L2	Sie haben gemerkt, jetzt, als sie da vorne alleine standen, da kam es irgendwie auf was drauf an. Die Lehrerin hat Notizen gemacht. Die haben auch zu mir gesagt: „Wir haben gedacht, du machst Noten.“ Ich habe gesagt: „Nee, ich habe euch doch gesagt, ich mach` nur die Bemerkungen. Ich mach` mir nur Notizen.“ Die dachten dann, die würden aufgrund der Bemerkungen Noten bekommen. Da waren sie da gehemmt.
----	--------	----	---

Den Kindern in G2 war also bewusst, dass es sich um eine besondere Situation handelte und dass etwas dokumentiert wurde, erfuhren jedoch nicht die Funktion des Ganzen.

⁷⁰ Auch wenn die Leistungseinschätzung innerhalb der Klasse stattfindet, wird durch die Wahl des Ortes am Rande der Klasse der Schüler bewusst von der restlichen Klasse separiert.

Auch L4 entschied sich dagegen, die Kinder darüber zu informieren, dass ihre Leistung eingeschätzt wird. Sie befürchtete, dass die Lerner sonst befangen sein könnten und sich dies wiederum auf ihre Leistung auswirken könnte:

120	I_2_L4	L4	Nein, weil ich denke, das würde eher zu schlechteren Leistungen führen als zu besseren, wenn ich sagen würde: „Ich möchte abprüfen, ob ihr das jetzt gut gelernt habt.“ Dann würden die alle in Panik verfallen, weil sie unter Lernen ja auch noch verstehen: Ich habe das alles zu Hause gar nicht gelesen, ich habe es nicht mehr geübt, es hat mich keiner abgefragt. Und dann wahrscheinlich zu dem Schluss kämen: „Ich habe das nicht geübt, also kann ich das auch gar nicht. Ich bin noch nicht bereit für eine Prüfung.“
-----	--------	----	---

Sie sagte, dass sie diese Einstellung darauf zurückführt, dass sie es selbst als Kind so empfunden hatte:

122	I_2_L4	L4	Ich bin deshalb so sensibel, weil ich früher, wenn ich wusste, wir schreiben eine Arbeit, ging es mir so schlecht. Dabei habe ich Sachen oft wirklich gut gekonnt.
-----	--------	----	--

Ausgehend von ihren Erfahrungen erwartete also L4, dass auch die Kinder in ihrer Klasse aufgeregt wären, wenn sie ihnen ankündigte, dass ihre Leistung eingeschätzt⁷¹.

Dass die Kinder aufgeregt sind, wenn sie wissen, dass sie bei der Bewältigung einer Aufgabe bewusst beobachtet werden und ihre Leistung dokumentiert wird, ist eine Tatsache, auf die auch in der Literatur häufig hingewiesen wird (vgl. Underhill 1987: 27; Johnstone, Low & Brown 1996: 62; Shaaban 2001: 17f). Hinzu kam die Anwesenheit von Forscherin und Kamera, die einen Einfluss auf die Situation hatte (vgl. Kap. 10.5.2.2).

Auch L1, L2 und L3 erwähnten mehrmals, dass einzelne Schüler sehr nervös waren und im Regelunterricht bessere Leistungen zeigten, was eine Beurteilung ihrer Leistung für die Lehrkräfte teilweise fast unmöglich machte. So erzählte z.B. L4:

20	I_AH	L4	(...) Ich hatte z.B. ganz am Anfang beim allerersten Mal einen sehr guten Schüler als allerersten genommen, weil ich gedacht habe, der macht das ganz locker und die anderen Kinder sehen das. Und der saß da und hat kaum ein Wort rausgebracht vor lauter Aufregung. Ich konnte da nicht ankreuzen: Kann das nicht. Weil ich weiß, dass der das 100% und darüber hinaus kann. (...)
----	------	----	---

Während sich einerseits einige Schüler kaum äußerten, gab es andererseits auch immer wieder Lerner, die unter den Bedingungen der Leistungseinschätzung besonders positiv auffielen. Deswegen deutet L3 die Aufregung der Kinder nicht negativ, sondern als eine positive, spannungsvolle Erwartung:

⁷¹ Deswegen führte sie nach eigenen Angaben regelmäßig Aussprache- und Vokabeltests durch, die als Spiel versteckt wurden. So waren, ihrer Ansicht nach, die Kinder nicht aufgeregt und zeigten optimale Leistungen.

15	I_2_L3	L3	(...) Es ist also jetzt nicht eine Aufregung, dass sie vielleicht Angst haben, sondern einfach, wie man es selber an sich auch kennt, dass man vor irgendeinem Ereignis, dass man gespannt ist und positiv aufgeregt; dass man einfach möchte, dass es da ist und rum ist und dass man vielleicht auch ein Ergebnis gesagt bekommt.
----	--------	----	---

L3 war der Ansicht, dass die Aufregung dadurch reduziert wurde, dass eine positive Atmosphäre geschaffen wurde, indem sich die Lehrkraft freundlich verhielt, den Schülern für die Bewältigung der Aufgabe individuell Zeit zur Verfügung stellte und ihnen hilfreiche Impulse gab. Sie hatte den Eindruck, dass selbst schüchterne Schüler keine Angst während der Leistungsbeurteilung hatten:

43	I_1_L3	L3	(...) dass es für die schüchternen Kinder in so einer Einzelbefragung, die für mich vielleicht als Kind jetzt, wenn ich so zurückdenke, oh Gott, ich alleine beim Lehrer, und ich soll was erzählen. Das hat meiner Meinung nach wirklich keinem irgendwelche Schwierigkeiten bereitet oder Ängste.
----	--------	----	---

Auch die Äußerungen der Kinder im Klassengespräch machten deutlich, dass viele die Leistungseinschätzung als positive Erfahrung - besonders im Vergleich zu schriftlichen Arbeiten - erlebten:

142	2_L3	K 6	Also ich fand das so schöner, als wenn wir einen schriftlichen Test schreiben. Das macht auch mehr Spaß.
143	2_L3	K 8	Das macht auch Spaß und ich find es sehr schön.
144	2_L3	K 3	Ich finde es auch besser so, als wenn wir einen Test schreiben. Weil im Test ist man meistens mehr aufgeregt als wie hier, wenn wir das so frei machen.
145	2_L3	K 5	Ich fand es so auch besser, aber ich hab da manchmal so ein Kribbeln im Bauch.

Sicherlich sind diese Aussagen nicht repräsentativ. Trotzdem bieten sie einen Beleg dafür, dass die Kinder einen deutlichen Unterschied wahrnehmen zwischen „regulärer“, formaler Leistungseinschätzung (z.B. durch Klassenarbeiten) und der teilformalisierten Leistungseinschätzung nach dem ABT-Konzept, bei dem auf die Stress- und Angstreduzierung Wert gelegt wird.

13.2 Die Vorbereitung der Leistungseinschätzung

13.2.1 Transparenz hinsichtlich der Aufgabe

Zunächst teilten die Lehrkräfte den Lernern mit, welche Aufgabe diese bei der Leistungseinschätzung bearbeiten würden. Dadurch erhielten die Kinder einerseits Sicherheit und wussten, worauf sie sich einstellen und vorbereiten konnten. Andererseits erhöhte sich dadurch der Druck auf die Lerner und die Verantwortung für das eigene Lernen, wie L1 darstellte:

40	I_2_L3	L1	Also in dem Moment, wo ich üben kann, ist das natürlich einerseits die Möglichkeit, mich zu verbessern, andererseits erhöht das ein Stück weit den Druck, weil dadurch die Geschichte ernster wird. (...) Das hat sicherlich eher noch mal den Charakter einer richtigen Leistungsüberprüfung (...).
----	--------	----	--

Trotz dieser Gefahr des erhöhten Druckes erschien die Transparenz auch für die Lerner fairer, was z.B. in G2 deutlich wurde. Die Kinder reagierten empört, als bei der Leistungseinschätzung neben der bekannten Aufgabe (Präsentation: *My day*) noch eine weitere hinzukam (Fragen zu der Präsentation beantworten), auf die sie sich nicht vorbereiten konnten. L2 konnte die Meinung der Schüler nachvollziehen, gab jedoch zu bedenken, dass es sich bei der unbekannteren Aufgabe um Fragen handelte, bei denen spontanes Reagieren gefragt war, was nicht geübt werden konnte:

19	I_3_L2	L2	(...) Und ich finde, man kann auch schlecht etwas Spontanes vorbereiten, dann ist es schon nicht mehr spontan. Wenn ich sage: „Nächste Stunde werde ich euch spontan das und das fragen.“ Das hat ja nichts mehr mit Spontaneität zu tun. Ich wollte sie wirklich aus der Reserve locken.
----	--------	----	---

Andererseits hätte den Kindern vielleicht die Information, dass sich an die Präsentation noch Fragen zu ihren Hobbys und ihrem Tagesablauf anschließen, gereicht, um sich darauf einzustellen und nicht in der Situation überrumpelt zu fühlen. Dass außerdem das spontane Reagieren auch im Unterricht kontinuierlich geübt werden muss, sagte L2 auch später im Interview:

33	I_3_L2	L2	Aber da merkt man schon mal, dass man das wirklich trainieren muss, Kommunikation und Kreativität (...) Schon ist die Frage nur ein bisschen anders, haut das alles nicht mehr hin. Wenn sie aber öfter konfrontiert werden mit freiem Sprechen, dann haben sie dafür ein Gefühl.
----	--------	----	---

Diese Beobachtungen decken sich mit den Daten, die bei der Bildbeschreibung in G3 gesammelt wurden. Auch hier führte das kurze, gezielte Üben in den Stunden vor der Leistungseinschätzung nicht dazu, dass die Inhalte gefestigt waren. Stattdessen zeigten die Schüler weitgehend Kompetenzen, die durch das kontinuierliche Wiederholen, Üben, Festigen und Vertiefen im Sinne des Spiralcurriculums disponibel waren.

13.2.2 Transparenz der Erwartungen

In den Klassen, in denen die Lerner darüber informiert wurden, um welche Aufgabe es sich bei der Leistungseinschätzung handeln würde, teilten die Lehrkräfte ihnen auch mit, welche Erwartungen sie bei dieser Aufgabe hatten. Dies geschah auf Grundlage des Beobachtungsbogens, der die Kriterien zur Beurteilung vorgab. L3 erklärte den Kindern z.B. vor dem Einkaufsgespräch:

87	I_3_L3	L3	Es geht drum, wie ihr euch verständigt. Ob ihr versteht, was der andere will. Ob ihr euch, wenn euch die Worte fehlen, es anders ausdrücken könnt. Aber ihr müsst die und die Strukturen, das war also das Gerüst, das müsst ihr können. Da guck ich auch. Benutzt ihr die auch, die wir gelernt haben? Aussprache. (...)
----	--------	----	---

Dieses Vorgehen hatte den Vorteil, dass sich auch die Lehrkraft ihrer Erwartungen bewusst war. Das war nicht immer in allen Klassen so. In G2 z.B. konnte die Lehrkraft den Schülern nicht vermitteln, wie viele Strophen sie bei der Wiedergabe des auswendig gelernten (Kurz-) Textes von ihnen erwartete (vgl. Anhang 27). Selbst im retrospektiven Interview war sich L2 nicht klar darüber, was sie beurteilt hatte:

34	I_2_L2	L2	Ja, dann muss ich sagen, doch so vielleicht den Gesamten. Ich hab, ja, ich hab mich schon auf die erste Strophe konzentriert, aber ich denke mal, dass es auch der Gesamteindruck, da fließt es eben doch mit ein, wie sie den Rest gesungen haben.
----	--------	----	---

Um eine Leistungseinschätzung jedoch valide und reliabel durchzuführen, sind die Festlegung konkreter Erwartungen unerlässlich (vgl. Kap. 8.2). Das Antizipieren der Antwort, das bei schriftlichen Tests selbstverständlich ist, sollte dementsprechend auch Teil der mündlichen Leistungseinschätzung sein, wenn diese sich, wie im ABT-Konzept, an den Gütekriterien orientiert.

Die Erwartungen der Lehrkräfte wurden im Rahmen dieser Studie den Schülern transparent gemacht, indem die Lehrkraft der Klasse vor der Leistungseinschätzung den Beobachtungsbogen erklärte. Außerdem wurden die Anforderungen auch beim Üben durch ein allgemeines oder ein gezieltes individuelles Feedback konkretisiert. Durch diese Metagespräche konnten sich die Lerner mit den Erwartungen, die an sie gestellt wurden, auseinandersetzen und ihr Lernen zielgerichtet darauf ausrichten. Auch wenn im Rahmen dieser Studie ein Vorgehen gewählt wurde, das stark von der Lehrkraft ausging, ist es durchaus vorstellbar, dass Lehrkraft und Schüler sich gemeinsam Anforderungen für eine bestimmte Aufgabe überlegen, diese diskutieren und schließlich festlegen. Dadurch wird die Eigenverantwortung der Kinder für ihr Lernen sowie ihre Autonomie gestärkt, was sich letztlich positiv auf ihr weiteres Fremdsprachenlernen auswirken kann.

13.2.3 Übungen vor der Leistungseinschätzung

Aufgrund der Entscheidung der Lehrkräfte für oder gegen die Ankündigung der Leistungseinschätzung ergaben sich Konsequenzen für die Vorbereitung im Unterricht. In G4 z.B., in der nur die Lehrkraft wusste, dass eine gezielte Leistungseinschätzung geplant war, konnten sich die Kinder nicht bewusst darauf einstellen und gezielt üben. Selbst L4 sah dies als Nachteil an, den sie jedoch für den Englischunterricht gerechtfertigt sah, da hier - aufgrund des Verzichts auf Hausaufgaben - keine zusätzliche Übung zu Hause stattfinden sollte:

125	I_2_L4	L4	Für manche wäre es sicherlich hilfreich. Aber im Englischen denke ich, dadurch, dass sie keine Hausaufgaben und nichts hier haben, also sprich, es besteht gar kein Bedarf, dass sie sich zu Hause noch mal darauf einstellen, müssen sie es ja eigentlich aus dem regulären Unterricht schöpfen. (...) In Englisch soll ja alles aus der Stunde herauskommen.
-----	--------	----	--

Allerdings zog L4 bei ihrer Argumentation nicht in Betracht, dass die Übung zu Hause nur einen Teil der Möglichkeiten darstellte. So fand in G3 und später auch in G1 und G2 nach Ankündigung der Leistungseinschätzung eine gezielte Übung im Unterricht statt, bei der sich die Schüler bewusst auf die Aufgabe vorbereiten konnten. Trotzdem wurde auch hier die Frage diskutiert, ob die Schüler zur Vorbereitung der Leistungseinschätzung zu Hause üben sollten. Zu dieser Frage waren die Meinungen in der Gruppe unterschiedlich, und teilweise änderten sie sich im Laufe der Untersuchung. So sagte L1 anfangs, zum Abschluss der Pilotstudie, dass die Möglichkeit, dass Kinder zu Hause üben, nicht ausgeschöpft werden sollte, denn:

52	I_AP	L1	Ansonsten stimmt nicht die Vergleichbarkeit, weil die Leistungsstarken mit den Eltern sich dann zu Hause hinsetzen. Und wir wollen ja die Sprechfähigkeit eigentlich messen im Unterricht.
----	------	----	--

Später stellte er den Schülern frei, zu Hause zu üben und meinte sogar, dass die Leistungseinschätzung seine Funktion erfüllt hatte, wenn die Kinder zu Hause geübt hatten. Auch L3 änderte im Laufe der Untersuchung ihre Meinung zum Thema Üben zu Hause. Sie betonte jedoch, dass es wichtig sei, die Übung maßgeblich im Unterricht durchzuführen, sodass nicht einzelne Kinder, deren Eltern mit ihnen üben, einen Vorteil hätten.

In allen Klassen fanden vor der Leistungseinschätzung Übungen statt, die die Schüler auf die Aufgabe zur Beurteilung vorbereiten sollten, unabhängig von der Frage, ob die Kinder darüber informiert waren, dass eine Leistungseinschätzung geplant war.⁷² Im Rahmen dieser Übungen wurden die Kinder z.B. mit den Aufgaben, Erwartungen und Materialien der Leistungseinschätzung vertraut gemacht. So berichtete L2 von einer Tabelle, die sie vorher einführte:

⁷² Dies geschah in G4 in Unkenntnis der Schüler über die anstehende Leistungseinschätzung.

15	I_1_L2	L2	Ja, und da wussten sie schon mal, überhaupt mit so einer Tabelle umzugehen. Das ist auch wichtig, dass für die Kinder nicht die Aufgabenstellung total neu ist, ja, dass sie schon mal wussten. Also, das war recht ähnlich aufgebaut, oben waren dann die Früchte und das Gemüse und dann immer „ <i>What does he like?</i> “. Und dann waren hier eben diese Namen, und dann konnten sie schon mal gucken: <i>Smilie face Yes</i> oder <i>No</i> , wenn das kein <i>smilie</i> war. Und ein Fragezeichen da, wo sie eben fragen sollten. Insofern war so schon klar, wie sie gucken müssen (...)
----	--------	----	--

Auch Cameron erläutert, dass das Lesen einer Tabelle eine Anforderung an die Schüler stellt: „The ‘grid’ must be read in a particular way (...). As adults, we know this convention and use it automatically; children may not know the conventions so well, and graphical information may not be assessed as easily by children.“ (Cameron 2001: 23). Deswegen erfolgte in G2 eine Unterstützung (*support*), indem die Schüler schon vor der Leistungseinschätzung das Lesen der Tabelle übten, damit sie sich bei der Leistungsbeurteilung auf die sprachlichen Anforderungen der Aufgabe konzentrieren konnten.

Dass die gezielte Übung zu besseren Ergebnissen bei der Leistungseinschätzung führte, war aus Sicht aller an der Studie beteiligten Lehrkräfte unbestritten. Gerade an den Aufgaben aus G3, die in Kapitel 11 ausführlich diskutiert wurden, lässt sich dies nachvollziehen. Bei der Wiedergabe des auswendig gelernten Kurztextes und beim fiktiven realistischen Dialog erfolgte eine intensive Vorbereitung und Übung im Unterricht, aufgrund derer die Kinder bei der Leistungseinschätzung beachtliche Kompetenzen zeigten. Bei der Bildbeschreibung hingegen, die weniger geübt wurde, stand den Kindern nur ein begrenztes sprachliches Inventar zur Verfügung. Außerdem gaben die Daten Hinweise darauf, dass die Tatsache, dass die Schüler beim Üben ein konkretes Ziel, nämlich die Bewältigung bzw. Präsentation der Aufgabe, vor Augen hatten, sie hoch motivierte, ihr fremdsprachliches Potential optimal zu nutzen. Diese Beobachtungen lassen den Schluss zu, dass es wichtig ist, der Klasse die Ziele ihres Lernens zu verdeutlichen und ihnen die Möglichkeit einer gezielten Übung zu geben.

13.3 Aufbau der Stunde zur Leistungseinschätzung

Der Aufbau der Stunden, in denen die Leistungseinschätzung stattfand, lief in allen Klassen nach einem ähnlichen Muster ab, das die Phasen

1. Einstieg und Erteilen der Arbeitsaufträge
2. Bewältigung der Aufgabe zur Leistungseinschätzung
3. Allgemeines Feedback an die Klasse

umfasste. Dabei gab es jeweils noch individuelle Varianten. So begannen L1 und L2 in der Pilotstudie mit einem ritualisierten Einstieg, der das Singen von Liedern und die Wiederholung von Inhalten umfasste. Diese Phase, die (ohne das Erklären der Stationen) ca. 15 Minuten umfasste, ließen sie in der Hauptstudie aus, um, nach eigenen Angaben, zügiger mit der Leistungseinschätzung beginnen zu können.

In der Hauptstudie dauerte die erste Phase (Einstieg und Erteilen der Arbeitsaufträge für die Stationenarbeit) in G1 und G2 zwischen 15 und 20 Minuten, in G3 zwischen fünf und neun Minuten und in G4 zwischen drei und fünf Minuten. Die kürzeren Zeiten erklären sich auch dadurch, dass in G3 und G4 teilweise die Aufgaben in der vorherigen Englischstunde erklärt wurden.

Die anschließende Phase (Leistungseinschätzung) hing von der Aufgabe ab (vgl. Kap. 11.4.1.5) bzw. von weiteren Faktoren, die in Kapitel 13.6.2 diskutiert werden. Zum Abschluss der Stunde gaben alle Lehrkräfte ein allgemeines Feedback an die Klasse. Teilweise fand auch eine individuelle Rückmeldung an die Schüler über ihre Leistungen, ein *language focus* oder ein Spiel statt.

In G1 und G2 wurden Doppelstunden zur Leistungseinschätzung genutzt. L1 sagte, dass er die Doppelstunde gegenüber einer einzelnen vorzieht, denn:

102	I_3_L1	L1	Sonst lohnt sich der Aufwand nicht. Das ist sicherlich einfacher. Weil du kommst in die Klasse rein, da geht erst mal mit Anfang und Ende gehen erst mal sieben, acht Minuten, die da flöten gehen. Wenn ich eine Doppelstunde habe, habe ich die nur ein Mal diese sieben, acht Minuten, wenn ich eine Einzelstunde habe, habe ich die jedes Mal.
-----	--------	----	--

L3 und L4, denen (als Fachlehrkräfte) keine Doppelstunde zur Verfügung stand, äußerten sich darüber nicht negativ. Sofern erforderlich führten sie die Leistungseinschätzung in zwei aufeinanderfolgenden Englischstunden (an unterschiedlichen Tagen) durch. Ihrer Meinung nach entstand dadurch kein Vor- oder Nachteil für einzelne Schüler.

13.4 Der Ort der Leistungseinschätzung

Nach der Anfangsphase begann die Klasse mit der Stationenarbeit und die Lehrkraft zog sich an einen Ort in der Klasse zurück, in der sie die Leistungseinschätzung durchführen wollte. Es gab also einen festen Ort, der die Leistungsfeststellung markierte. Meist war dieser am Rand des Klassenraumes oder in einer Ecke des Raumes.

Für die Lehrkräfte war es wichtig, dass sie von diesem Ort aus die Klasse im Blick behalten konnten, um zu gewährleisten, dass sie jederzeit bei Störungen eingreifen konnten. So sagte L1:

54	I_1_L1	L1	Deswegen hing ich da mit einem Ohr, war ich immer da mit dran. (...) Und das ist halt, glaube ich, für die Kinder auch eine psychologische Geschichte: Wenn sie halt im Blickfeld sind, verhalten sie sich anders, als wenn sie nicht im Blickfeld sind.
----	--------	----	--

Allerdings hatte der Ort in der Klasse auch zur Folge, dass die Klasse sehen und hören konnten, wie die Kinder die Aufgabe zur Leistungseinschätzung bewältigten. So beobachtete L3 bei der Wiedergabe des auswendig gelernten (Kurz-) Textes die Neugier der Mitschüler:

4	I_2_L3	L3	Ich mein, die anderen waren natürlich alle neugierig. Jetzt standen wir hinten im Klassenraum. Es war ja nicht nur was Aufgesagtes, sondern eben auch die Gestik und die Bewegungen alle dazu, wie sie irgendwelche Sachen darstellen.
---	--------	----	--

Auch L1 konnte beobachten, dass die Klasse sich zunächst auf die Kinder konzentrierte, die bei der Lehrkraft die Aufgabe bewältigen. Er beobachtete, ebenso wie L3, dass die Neugier der Mitschüler bald nachließ:

57	I_2_L1	L1	(...) Ich hatte den Eindruck, als die ersten Kinder dran waren, da war so der große Neugierereffekt weg. Da haben sie sich nicht mehr dran gestört, als der dritte oder vierte anfang zu singen. Da war das irgendwie schon normal.
----	--------	----	---

Trotzdem zog er es vor, bei der Bildbeschreibung auf dem Flur zu arbeiten, da er hoffte, dass sich dadurch die Kinder unbefangener äußern konnten. Allerdings hatte L1 nun nicht mehr die Klasse im Blick, versucht aber trotzdem mitzubekommen, was dort geschah:

3	I_3_L1	L1	(...) Und da merke ich halt auch das Problem (...): Man ist mit einem halben Ohr in der Klasse drin. Das ist der Nachteil, wenn man draußen ist. Vorteil war für mich, dass die Kinder sich deutlich weniger beobachtet gefühlt haben und auch lange nicht so nervös waren wie beim letzten Mal. Also kaum. Sie waren sicherlich etwas befangen, (...) aber bei weitem nicht so nervös wie beim letzten Mal.
---	--------	----	--

Insgesamt empfand er auch diese Möglichkeit nicht optimal.

Ein weiterer Aspekt, der mit dem Ort zusammenhängt, ist die Frage, ob die Kinder bevorzugt bzw. benachteiligt sind, wenn die Leistungseinschätzung zu einem früheren bzw. späteren Zeitpunkt im Unterricht erfolgt. Die Reihenfolge der Kinder wurde in den Klassen nach verschiedenen Verfahren festgelegt. Entweder bestimmten die Lehrkräfte die Reihenfolge, indem sie nach der Klassenliste vorgingen oder einzelne Kinder auswählten oder die Lehrkraft ließ die Schüler entscheiden, die sich freiwillig melden konnten.

Die Frage, ob die Ersten Vorteile oder Nachteile hatten, wurde von den Lehrkräften einheitlich beurteilt. So sagte zwar L2 zunächst, dass die letzten Schüler einen Vorteil hatten, weil sie die Äußerungen ihrer Mitschüler hören und sich einprägen konnten. Allerdings konnte gerade in dieser Klasse beobachtet werden, dass einige leistungsschwache Schüler, die bei der Leistungseinschätzung zu den letzten gehörten, sehr schwache Leistungen zeigten. Deswegen erklärte L2 später, dass die Kinder zum Ende der Stunde weniger konzentriert waren und von der Unruhe in der Klasse gestört wurden:

95	I_1_L2	L2	Und dann wurde es natürlich auch noch wieder unruhig, klar, dann wurde es unruhig in der Klasse. Was ja normal ist bei 90 Minuten, ist auch normal. Und das wiederum stört ja dann die, die vorne sind. Also ist ja eigentlich eine doppelte Belastung (...): Die Konzentration lässt nach weil's einfach für die
----	--------	----	---

			Kinder selber und der Störfaktor Lärm von Außen auch noch. Höchstens der kleine Vorteil, dass sie die Struktur schon jetzt so oft gehört und gehört haben. Aber ich würde sagen, es ist eher ein Nachteil, am Schluss geprüft zu werden.
--	--	--	--

Diese Äußerungen von L2 machen deutlich, dass es sowohl Vorteile für die Ersten gab (Ruhe in der Klasse, hohe Konzentration) als auch für die Späteren (Hören und Einprägen der Äußerungen der Mitschüler). Auch die anderen Lehrkräfte teilten diese Meinung. L3 wies sogar darauf hin, dass selbst wenn die Leistungseinschätzung an verschiedenen Tagen stattfand (z.B. bei der Bildbeschreibung), ihrer Meinung nach nur ein minimaler Vorteil für die Kinder entstand, die in der zweiten Stunde die Aufgabe bewältigten, da sie durch eventuelles kurzfristiges Üben keine wesentliche Kompetenzerweiterung erlangen konnten.

50	I_1_L3	L3	Und selbst wenn die (die in der ersten Stunde die Aufgabe realisierten; Anm. d. Verf.) weitergeben: „Guck dir noch mal die Kleidungsstücke an“ und das Kind lernt in den zwei Tagen, ist es für mich immer noch gerecht. Da hab ich kein Problem damit. Weil das Kind, das es vorher nicht konnte, wird auch in den zwei Tagen noch Schwierigkeiten haben, sich alle Kleidungsstücke einzuprägen. (...)
----	--------	----	---

Auch wenn es, laut Aussagen der Lehrkräfte, keinen grundsätzlichen Vor- oder Nachteil für die ersten oder letzten Schüler bei der Leistungsbeurteilung gab, weisen ihre Begründungen hinsichtlich der Unruhe und Konzentration darauf hin, dass eine bestimmte Reihenfolge für einzelne Kinder bzw. für die Klasse hilfreich sein konnte. So erklärte z.B. L4, dass Kinder, die sich nicht gut konzentrieren konnten, die Aufgabe früher bewältigen durften, während andere Schüler, die unruhig und laut wurden, sobald sie die Aufgabe realisiert hatten, zu einem späteren Zeitpunkt beurteilt wurden.

13.5 Die Stationenarbeit

Die Lehrkräfte stellten mehrere Stationen für die Stationenarbeit zusammen, an denen sich verschiedene Arbeitsblätter und -materialien und englische Kinderbücher befanden. L1 wies darauf hin, dass er für diese Stunden eine doppelte Planung hatte, die recht zeitaufwändig war. Er bereitete zum einen die Stationenarbeit und zum anderen die Leistungseinschätzung vor. Die anderen Lehrkräfte nahmen dies anders wahr, wie z.B. L3:

34	I_3_L3	L3	Auch die Vorbereitung für die Stunde, die Nachbereitung. Es ist nichts davon mit zusätzlicher Arbeit verbunden. Arbeitsmaterialien, wie das Blatt, erstellt man sowieso. Den Fragebogen, habe ich bekommen. (...)
----	--------	----	---

Bezüglich der Stationenarbeit setzten sich alle Lehrkräfte mit der Frage auseinander, welche Aufgaben sie wählen sollten. L1 legte Wert darauf, dass Aufgaben gewählt

wurden, bei denen die Schüler nicht nur beschäftigt waren, sondern die sie auch forderten, da die Stunden der Leistungseinschätzung sonst in seinen Augen verlorene Stunden wären:

177	I_1_L1	L1	(...) ich kann die (die Schüler, Anm. d. Verf.) natürlich irgendwelche Rechenmandalas ausmalen lassen. Aber wenn, dann möchte ich die anderen auch ein Stück weit fordern. Also, ich möchte halt nicht, dass diese zwei Stunden, in denen ich überprüfe, dass das dann verlorene Stunden sind. Dafür ist mir die Zeit zu schade.
-----	--------	----	--

Auch L2 vertrat diesen Standpunkt. Allerdings setzte sie trotzdem Aufgaben ein, die in ihren Augen nur geringe Anforderungen an die Schüler stellten, die jedoch sicherstellten, dass die Schüler ruhig arbeiteten. Die Ruhe im Klassenzimmer war ihrer Meinung nach Grundbedingung für eine Leistungsfeststellung und ermöglichte ihr, die Äußerungen der Schüler gut zu hören.

L1 hingegen, der zunächst, gemäß des Ansatzes der vorrangigen Mündlichkeit im frühen Fremdsprachenunterricht, Aufgaben wählte, bei denen die Schüler miteinander kommunizieren mussten, hatte teilweise Schwierigkeiten die Schüleräußerungen zu verstehen und empfand die Unruhe im Klassenraum als störend.⁷³ Aus diesen Gründen entschieden sich die anderen Lehrkräfte von Anfang an, und später auch L1, für Aufgaben zur Stillarbeit. Dabei handelte es sich meist um Leseverständnisaufgaben (mit Selbstkontrolle), die zur Wiederholung und Vertiefung von Inhalten beitragen und die die Schüler selbständig bearbeiten konnten.

13.6 Die Anforderungen an die Lehrkraft

13.6.1 Zunehmende Routine im Umgang mit den komplexen Aufgaben

Die Tatsache, dass die Leistungseinschätzung in der Klasse stattfand und von der Lehrkraft, ohne eine weitere Hilfsperson, durchgeführt wurde, stellte aus Sicht der Lehrkräfte anfangs enorme Anforderungen an sie. L2 äußerte dazu Folgendes:

43	I_1_L2	L2	(...) wenn man so sitzt, man hat die Klasse im Blick, man hat die Kinder hier sitzen, man hat den Bogen, man hat... Im Grunde ist man erst mal dreigeteilt. Blick auf die Klasse, sind die leise? Was machen die? Hinhören! Aha, richtig. Und den Bogen. (...)
----	--------	----	--

Die Lehrkraft achtete also gleichzeitig auf die Klasse, beobachtete den oder die Schüler, deren Leistung sie einschätzen wollte und musste den Bogen ausfüllen. L1 sagte, dass er dieses *multi tasking* beim ersten Mal als enormen Stress und Überforderung empfand:

⁷³ Zu den Aufgaben, die L1 bei der Stationenarbeit einsetzte, zählten u.a. gegenseitiges Vokabelabfragen mit Wordcards, Word Bingo, Memory.

28	I_AH	L1	Beim ersten Mal habe ich mich völlig überfordert gefühlt, weil ich gedacht habe, okay, du musst jetzt hier ankreuzen, Bemerkungen machen, darauf achten, wie läuft es in der Klasse ab (...).
----	------	----	---

Erst durch die mehrmalige Durchführung der Leistungseinschätzung gewannen die Lehrkräfte nach eigenen Aussagen Routine und wurden sicherer, souveräner und entspannter. So sagte L2:

120	I_2_L2	L2	(...) Ich fand es auch gut im 2. Durchgang, dass man viel souveräner und sicherer mit so einem Fragebogen umgehen konnte als vorher. Für sich macht man sich so ein Konzept. Man hat also vieles mehr besser im Blick als in der ersten Stunde, die Schüler, das war überhaupt kein Problem (...) Man kann das besser organisieren und koordinieren als vorher. Man weiß: Da sind die Kinder, hier ist das Kind, das ich beobachten will, hier sind meine Unterlagen, hier ist der CD-Spieler. Das muss man alles koordinieren in der kurzen Zeit. Und auch das Zeitschema: Dass man sagt, aha, ich guck mal auf die Uhr, wir müssen uns ein bisschen beeilen. Das ging schon alles ziemlich gut dieses Mal, besser als beim letzten Mal. Da war man ein bisschen überfordert mit allem erst einmal.
-----	--------	----	--

Die Lehrkräfte konnten also nach eigenen Angaben im Laufe der Zeit gelassener und selbstbewusster mit den komplexen Aufgaben, die sie bewältigen mussten, umgehen und die Leistungseinschätzung und die Stationenarbeit besser koordinieren und bewältigen. Die Gelassenheit hatte den Aussagen der Lehrkräften zufolge auch Auswirkungen auf ihre Diagnosefähigkeit: Da sie entspannter waren, konnten sie die Schüler aufmerksamer beobachten und füllten den Bogen ohne Zeitdruck aus.

13.6.2 Die Interaktion mit der Klasse

Obwohl die Lehrkräfte sich vornehmlich auf die Leistungsbeurteilung konzentrieren wollten und die Klasse sich selbständig mit den Aufgaben der Stationenarbeit beschäftigen sollten, konnte eine ständige Interaktion zwischen Lehrkraft und Klasse beobachtet werden. Die Lehrkraft war also nicht nur als Beurteiler (*evaluator*) gefordert, sondern gleichzeitig, wie im Folgenden deutlich wird, in vielen Facetten seiner Lehrerrolle (vgl. Kap. 10.4.1).

a) Die Lehrkraft sorgte für Ruhe in der Klasse

Die Lehrkraft sorgte zunächst dafür, dass es ruhig im Raum war, damit die Kinder, deren Leistung eingeschätzt wurde und die Lehrkräfte selbst ungestört und konzentriert arbeiten konnten. Meist ging es darum, dass sich die eigene Klasse ruhig

verhielt. Zweimal mussten Lehrkräfte aber auch Schüler einer anderen Klasse, die sich auf dem Flur aufhielten, um Ruhe bitten, da diese kurzzeitig aufgrund von Raumwechsel unbeaufsichtigt und sehr laut waren.

In fast jeder Stunde kam es während der Leistungseinschätzung dazu, dass die Lehrkraft die Kinder ermahnen musste, ruhiger zu arbeiten. Teilweise geschah das, wenn gerade kein Kind bei ihr war. Meist baten die Lehrkräfte aber ihre Klasse auch dann, leise zu sein, wenn sie schon die Arbeitsanweisung gegeben hatten oder sogar während ein Kind die Aufgabe bewältigte und mit der Lehrkraft interagierte. Oft versuchte es die Lehrkraft zunächst mit Leise-Zeichen, danach mit kurzen verbalen Ermahnungen (Zeile 478) und später mit dem Hinweis auf Maßnahmen (Zeile 625 bei K18) (vgl. auch Anhang 28):

477	1_L3	L3	You can see a picture. Tell me what the children are wearing! (zeigt auf das Bild)
478	1_L3	L3	Wait a moment. (L3 blickt zur Klasse) XXX (bedeutet ihm mit Finger auf dem Mund, leise zu sein). (zu K14 gewandt) Okay.
479	1_L3	K14	Is a shoe. (...)
623	1_L3	L3	Now, tell me what the children are wearing.
624	1_L3	K18	I can see.
625	1_L3	L3	Wait a moment. (an Klasse gewandt und laut) XXX wenn das nicht klappt, gehst du raus. (zu K18) Okay, sorry.
626	1_L3	K18	I can see yellow balloon.

Die Daten zeigen, dass die Kinder nach solchen, an andere Schüler gerichteten Ermahnungen, nicht stocken oder gar verstummen, sondern mit ihren Äußerungen wie vorher weiterfahren. Insofern lässt sich am Verhalten der Schüler keine Irritation ablesen.

Welche Konsequenzen es hatte, wenn die Lehrkraft nicht mit voller Aufmerksamkeit bei den Schülern war, konnte mehrmals in den Unterrichtsstunden beobachtet werden. So ließ z.B. L2 bei der *Information gap*-Aufgabe nur ein Kind das andere befragen, nicht aber umgekehrt, weil sie durch die Klasse abgelenkt war. L4 vergaß aufgrund der Lautstärke in der Klasse einen Schüler nach seinem Hobby zu fragen, was sie sonst bei allen anderen tat. Wenn die Lehrkräfte sich also nicht auf die Beobachtung der Kinder, deren Leistung sie einschätzen wollten, konzentrieren konnten, wurde teilweise die Aufgabe anders bearbeitet. Hinzu kam, dass die Lehrkräfte durch die Lautstärke in der Klasse abgelenkt waren und die Leistung der Schüler weniger aufmerksam wahrnahmen:

3	I_1_L1	L1	(...) Sobald es aber ein bisschen unruhiger wurde, sobald ich mitgekriegt habe, dass einer den anderen irgendwie angeraunt hat oder wie auch immer, war ich kurzzeitig mit der Aufmerksamkeit woanders und verpasse dann natürlich, was die dann in dem Moment sagen. (...)
---	--------	----	---

Die Folge der Ablenkung war, dass L1 nach eigenen Aussagen Schwierigkeiten hatte, die Schüler, deren Äußerungen er nur teilweise beobachtet hatte, zu beurteilen.

b) Die Lehrkraft stand der Klasse bei Fragen und Problemen als kompetenter Ansprechpartner zu Verfügung

Während der Leistungseinschätzung wurden die Lehrkräfte oft von den Schülern angesprochen. Die Lerner hatten Fragen zu den Arbeitsblättern, fragten um Erlaubnis, auf Toilette gehen zu dürfen, wollten wissen, ob sie weitere Kopien machen durften etc. Für die Lehrkräfte war es nach eigenen Aussagen selbstverständlich, dass die Schüler Fragen an sie richten konnten und sie ihnen antworteten. Allerdings baten z.B. L2 und L3 ihre Klassen, zunächst die Mitschüler zu fragen. Wenn diese ihnen nicht weiterhelfen konnten, sollten sie ihre Fragen nur dann an die Lehrkraft richten, wenn kein Kind gerade die Aufgabe zur Leistungseinschätzung realisierte. Dadurch konnten die Lehrkräfte nach eigenen Angaben relativ ungestört und aufmerksam die Leistungseinschätzung durchführen.

c) Die Lehrkraft wollte sicherstellen, dass es keine Fragen und Probleme gibt

Die Daten zeigen, dass die Lehrkräfte während des Unterrichts sicherstellen wollten, dass alles in Ordnung war, auch wenn die Schüler keine Fragen an sie hatten. Deswegen wählen die Lehrkräfte zum einen den Ort der Leistungseinschätzung so aus, dass sie die Klasse im Blick hatten. So sagte L1:

11	I_3_L1	L1	Zwischendurch ist es einfach gut zu gucken, wie läuft's in der Klasse.
----	--------	----	--

Zum anderen fragten sie die Schüler immer wieder zwischendurch, ob sie Hilfe benötigen oder ob sie zurechtkommen. Da sich die Lehrkräfte mit solchen Fragen immer nur dann an die Klasse wendeten, wenn gerade kein Kind bei ihnen am Tisch saß, wurde die Leistungseinschätzung nicht gestört.

13.6.3 Umgang mit der Zeit

Ein Faktor, der die Lehrkräfte neben der Unruhe in der Klasse anfangs unter Druck setzte, war die Zeit. Sie wussten nicht, ob sie es schaffen würden, die Leistungseinschätzung wie geplant in zwei Stunden durchzuführen. Während L3 und L4 dies nach eigenen Angaben als weniger stressig empfanden, erzählte L1:

34	I_1_L1	L1	(...) Also es war jetzt nicht so, dass ich gedacht hab, jetzt muss ich ganz schnell machen. Aber ich wollt es auch nicht schleifen lassen. Also ich hab schon gedacht, jetzt hältst du das Tempo erst mal bei und guckst erst mal, dass du alle durchhast. (...)
----	--------	----	--

Aus den Daten ergibt sich, dass es bei der Durchführung der Leistungseinschätzung verschiedene Elemente der Stunde und der Aufgaben gab, die Zeit erforderten. So nahm die Anfangsphase in den Klassen G1 bis G4, je nach Gestaltung, zwischen drei und zwanzig Minuten in Anspruch (vgl. Kap. 13.3).

Danach erfolgte die Leistungseinschätzung. Hier musste die Lehrkraft zunächst ihre Unterlagen sortieren und evtl. das Arbeitsmaterial bereitstellen, was einige Minuten dauerte. Im Anschluss daran kam das erste Kind bzw. die erste Gruppe zur Lehrkraft. Dann gab die Lehrkraft die Arbeitsanweisung und die Kinder konnten die Aufgabe bearbeiten, was, je nach Aufgabe, zwischen 0,5 und vier Minuten dauerte (vgl. Kap. 11.4.1.5).

Danach gingen die Kinder auf ihren Platz zurück, die Lehrkraft füllte den Bogen aus und interagierte teilweise mit der Klasse, bis sie das nächste Kind bzw. die folgende Kindergruppe aufrief. Die Zeit, die für diese Tätigkeiten benötigt wurde, variierte in den Klassen enorm und war von mehreren Faktoren abhängig.

So waren zunächst verschiedene Gesichtspunkte hinsichtlich des Bogens zu berücksichtigen:

- Hatte die Lehrkraft die Kopfzeile schon zu Hause ausgefüllt oder musste sie das in der Stunde machen, was Zeit erforderte?
- Wie viele Kriterien waren auf dem Beobachtungsbogen aufgelistet? Waren es mehr, konnte die Bewertung länger dauern.
- Trug die Lehrkraft Bemerkungen ein, was zeitintensiv war, oder setzte sie nur Kreuze?
- Welche Routine hatte die Lehrkraft beim Ausfüllen des Bogens? Die Daten zeigen, dass die Lehrkräfte im Laufe der Studie routinierter wurden und den Bogen schneller ausfüllten.

Neben diesen Aspekten spielte es auch eine Rolle, nach welchen Gesichtspunkten die Lehrkraft die Reihenfolge der Schüler bestimmte:

- Fragte sie die Kinder, wer Nächster sein wollte?
- Überlegte sie selbst, wer als nächstes drankommen sollte?
- Ging sie nach der Klassenliste vor? (Dieses Vorgehen ging am schnellsten.)

Hinzu kam der Gesichtspunkt der Materialien:

- Wurden Materialien benötigt, die für jedes Kind individuell bereit gelegt werden mussten?

Schließlich spielte auch die Interaktion mit der Klasse eine Rolle, die Zeit kostete:

- Richteten die Schüler Fragen an die Lehrkraft, die sie beantworten möchte?
- Musste sie für Ruhe sorgen?
- Wollte sie sich selbst vergewissern, dass es keine Probleme gab?

Hinzu kam, dass die Lehrkräfte die Zeit, wenn kein Kind bei ihnen war, nutzten, um zur Ruhe zu kommen. L2, die dafür besonders viel Zeit nutzte, erklärte:

65	I_1_L2	L2	Zwischendurch, auch noch ganz wichtig. Nach jedem Interview habe ich mir auch immer noch für mich selber so 5 Minuten (...), dass man noch mal so Papiere ordnet, sich klar macht, wie war denn das jetzt so. Das braucht man einfach auch, gell?
----	--------	----	---

Da all diese Aspekte in den verschiedenen Klassen unterschiedlich gehandhabt wurden, kam es, selbst bei der gleichen Aufgabe, zu großen zeitlichen Variationen, was sich bei einem Vergleich zwischen G1 und G3 bei der Aufgabe „einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben“ zeigen lässt. So lagen zwischen der Bearbeitung der Aufgabe von zwei aufeinanderfolgenden Kindern in G1 durchschnittlich 43,4 Sekunden und in G3 durchschnittlich 20,4 Sekunden, also weniger als die Hälfte. Im konkreten Fall lag es daran, dass L1 mehr Zeit benötigte,

um den Beobachtungsbogen auszufüllen, u.a. weil er auch Bemerkungen eintrug. Statt der 11,1 Sekunden, die L3 brauchte, benötigte er 33,1 Sekunden für den Bogen. Für die Zeit zum Aufrufen der Kinder bis zum Geben der Anweisungen lag nur eine Sekunde Unterschied zwischen den Klassen (G1: 10,3 sec und G3: 9,3 sec), was erstaunlich ist, da L3 nur zwei Mal mit der Klasse interagiert, L1 aber sechs Mal. Dieser Vergleich macht deutlich, dass im Rahmen dieser Studie zwar Durchschnittswerte für die Bearbeitung der Aufgaben erstellt werden konnten (vgl. Kap. 12.4.1.5), dass diese aber aufgrund der individuellen Vorgehensweisen jeder Lehrkraft nur eine grobe Orientierung geben.

Die Lehrkräfte gaben alle an, dass sie aufgrund des Zeitaufwandes ein bis zwei Leistungseinschätzungen des Sprechens nach dem vorgegebenen Konzept pro Schulhalbjahr als realistisch erachteten.

13.7 Die Nachbereitung der Leistungseinschätzung

Nachdem die Schüler die Aufgabe bearbeitet hatten, erfolgte die Nachbereitung, bei der die Lehrkräfte nicht nur den Schülern Feedback gaben, sondern auch das eigene Verhalten reflektierten. So erzählte L3:

122	I_2_L3	L3	Also irgendwie sieht man da ganz deutlich, das, was man den Kindern beigebracht hat, das sie grad jetzt wiedergeben. Wo ich mich selber dann wieder entdecke, mit dem, wie ich es vorgetragen habe. Oder, wo ich denke: „Den Satz haben sie jetzt von der CD übernommen, der wurde da so ausgesprochen.“ Oder ich erkenne mich dann irgendwo wieder drin auch in der Bewegung. Also man kriegt da schon irgendwo ein bisschen auch einen Spiegel vorgehalten, und kann sich denken: Das ist okay, so mach ich dann weiter.“ oder „Da acht ich halt das nächste Mal mehr drauf.“
-----	--------	----	---

Wie aus dieser Aussage deutlich wird, kann die Leistungsbeurteilung zu Konsequenzen hinsichtlich der weiteren Gestaltung des Unterrichts und der nächsten Leistungseinschätzung führen. Im Folgenden werden die Äußerungen der Lehrkräfte beschrieben sowie die Nachbereitung, die in den Stunden der Leistungseinschätzung erfolgte.

Damit diese noch in die laufende Einheit integriert werden kann, sollte die Leistungseinschätzung zu einem Zeitpunkt durchgeführt werden, in der die Einheit zwar vorangeschritten, nicht aber kurz vor dem Abschluss steht. Nur so kann *remedial work* der Leistungseinschätzung sinnvoll folgen.

13.7.1 Konsequenzen für die weitere Unterrichtsarbeit

Die Befragung der Fachberater und der an der Studie beteiligten Lehrkräfte vor der Untersuchung hatte gezeigt, dass es für die Lehrkräfte wichtig war, aus der Leistungserfassung Konsequenzen für die weitere Unterrichtsarbeit zu ziehen (vgl. Kap. 6.4). Auch während der Studie machten L1, L2, L3 und L4 deutlich, dass ihnen dieser Aspekt sehr wichtig war. So sagte z.B. L2:

110	I_1_L2	L2	Oft unterrichtet man und sagt: „Och ja, die können das ja so schön.“ Prima und weiter. Und dann gibt's doch immer einige, gerade im Fremdsprachenunterricht, denn man macht viel Lieder, Songs, und dann ist es doch so, dass die Klasse oft zusammen was macht und man schaut und hört nicht genau, vor allem hört man nicht genau, was die einzelnen machen.
-----	--------	----	--

Einige Lehrkräfte machten in ihren Äußerungen deutlich, dass sie sprachliche Elemente noch einmal erklären und üben wollten. So sagte z.B. L3, dass sie bei der Bildbeschreibung noch einmal *he is wearing* und *she is wearing* aufgreifen wollte und L2 wollte das spontane Reagieren im Gespräch mit den Kindern vertiefen. In einer Klasse (G3) schloss sich an die Leistungseinschätzung (fiktiver realistischer Dialog) direkt ein *language focus* an (vgl. Kap. 11.2.5). L2 nannte auch sprachliche Inhalte, die er erneut aufgreifen wollte, machte aber auch deutlich, dass er sich in Zukunft mehr vom Lehrbuch lösen wollte, um einen kognitiv höheren Anspruch zu erreichen und zielgerichteter zu arbeiten. Ihm war durch die Reflektion bewusst geworden, dass er durch die Leistungseinschätzung nach dem ABT-Konzept zielgerichteter unterrichtete, da er statt nur nach dem Lehrbuch vorzugehen, sich bewusster mit den Zielen seines Unterrichts auseinandersetzte:

35	I_AP	L1	Was ich für mich viel besser fand, war, dass ich zielgerichteter unterrichtet habe vorher. Also du hast schon gemerkt, es geht auf ein bestimmtes Ziel hinaus und das fand ich für mich mal wieder ganz gut. Dass ich mich nicht nur einfach am Lehrwerk entlangehandelt hab, sondern dass ich gesagt habe, da löse ich mich und das jetzt mal ganz spezifisch.
----	------	----	---

Solche Überlegungen, seien sie konkreter oder allgemeiner Art, können sicherlich den Unterricht enorm bereichern, sofern sie in der Praxis umgesetzt werden. Ob die Realisierung dieser Vorhaben in den Stunden nach der Leistungseinschätzung geschah, wurde in dieser Forschungsarbeit nicht untersucht. Hier könnten weitere Forschungsprojekte ansetzen.

13.7.2 Konsequenzen für weitere Leistungseinschätzungen

Zu den Konsequenzen für weitere Leistungseinschätzungen äußerten sich die Lehrkräfte genauer als zu den Folgen für die weitere Unterrichtsgestaltung. Hier

gaben sie u.a. an, dass sie beim nächsten Mal die Gruppen anders zusammenstellen wollten, dass sie die Reihenfolge der Kinder anders bestimmen wollten, dass sie die Aufgaben der Stationenarbeit unter anderen Gesichtspunkten zusammenstellen wollten etc.. Viele dieser Überlegungen führten im Verlauf der Studie tatsächlich zu Veränderungen bei der Durchführung der Leistungseinschätzung. Allerdings nannten die Lehrkräfte auch Gesichtspunkte, die sie beim nächsten Mal anders umsetzen wollten, die sie aber im Laufe der Studie nicht änderten. So betonte L2 immer wieder, dass das Eintragen des Beobachtungsbogens während die Kinder die Aufgabe bearbeiteten nicht fair und das Sprechen in Deutsch nicht sinnvoll sei. Doch behielt sie dieses Vorgehen bis zum Schluss weitgehend bei.

Die Tatsache, dass bestimmte Verhaltensweisen als ungeeignet erkannt wurden, bedeutete also nicht, dass diese Erkenntnisse von den beteiligten Lehrkräften ohne Weiteres in die Praxis umgesetzt werden konnten. Die Reflektion führte also nur bedingt zu Verhaltensänderungen.

13.7.3 Feedback an die Schüler

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Nachbereitung der Leistungseinschätzung war das Feedback an die Kinder, das nach der Leistungseinschätzung erfolgte.⁷⁴ Hier ist zu unterscheiden zwischen dem unmittelbaren Feedback nach der Leistungseinschätzung und der späteren Rückmeldung.

a) Das unmittelbare Feedback nach der Leistungseinschätzung

Unmittelbar nach der Leistungseinschätzung gaben die Lehrkräfte eine Rückmeldung an die Kinder, die durchweg positiv war. L1, L2 und L4 gaben dieses Feedback jeweils in Englisch und drückten ihr Lob unterschiedlich aus. L2 verwendete eine Mischung aus deutschen und englischen Äußerungen. Dass es weder sinnvoll noch nötig war, dass diese kurzen Rückmeldungen unmittelbar nach der Leistungseinschätzung auf Deutsch erfolgten, steht außer Frage und wurde bereits in Kapitel 2.7.1 diskutiert. Beachtlich ist allerdings bei L2 die Variation der Ausdrucksweise:

⁷⁴ Auf das Feedback während der Leistungseinschätzung bin ich bereits unter Kapitel... eingegangen.

L1	L2	L3	L4
Okay. Good job. Very good. You did a good job. Good job. Right. That`s it. That was okay. Well done. Alright. Yeah, right. Thank you.	Okay. Good. Very good. Good job. That was very good. Really good. Excellent. Oh yes. That was fine. Thank you very much. Interesting. Thank you. Habt ihr ganz toll gemacht. Habt ihr sehr schön gemacht. Gut. Dann vielen Dank. Prima. Sehr schön. Ihr seid echt mutig. Toll. Ich sehe auch, ja, das macht ihr schon sehr gut. Also, bis jetzt klappt`s sehr gut. Das geht wunderbar.	Okay. Good. Very good. That`s good. I think it`s okay. Great. Yes. Right. Wonderful. Well done. You were great. Perfect. Thank you.	Okay. Good. Very good job. Very good. Thank you. Thank you very much.

Die Lehrkräfte gaben nach eigenen Aussagen direkt nach der Leistungseinschätzung ein sehr kurzes, positives Feedback, damit die Schüler bestärkt und ermutigt wurden und die Leistungsfeststellung als positives Erlebnis wahrnahmen. L2 differenzierte bei ihrer Rückmeldung nicht abhängig vom Leistungsstand, sondern gab allen Schülern ein positives Feedback. So lobte sie eine Schülerin, nachdem diese Fragen zu ihrer Präsentation weitgehend in Deutsch beantwortet hatte:

221	3_L2	L2	(...) Oh, that was very good. (...) And thank you very much, XXX, that was very good.
-----	------	----	---

Später erklärte sie, dass ihrer Meinung nach zunächst alle Schüler vor der Klasse ein positives Feedback erhalten sollten und dass sie erst später differenzieren wollte:

99	I_3_L2	L2	Ja gut, jetzt habe ich natürlich immer gesagt „Thank you, it was nice, very good, wonderful“ und so. Einfach, um sie zu ermutigen, das auch ein bisschen gleich zu halten. Ich möchte ja auch nicht vor der ganzen Klasse sagen, also nein, das war ja gar
----	--------	----	--

			nichts. Das macht man ja nicht. Aber man könnte jetzt noch mal gezielt. Das würde ich aber in einem Einzelgespräch machen. Da würde ich die Kinder einzeln nach vorne rufen und sagen: XXX, ich hab mir hier noch mal Notizen gemacht. Du weißt ja, du hast das gut wiedergegeben, hast es auch schön auswendiggelernt, achte mal darauf auf dieses und jenes.
--	--	--	--

L3 hingegen war es wichtig, unabhängig von dem ausführlichen Feedback zu einem späteren Zeitpunkt, auch spontan eine differenzierte Rückmeldung zu geben, um sicherzustellen, dass das spontane und das spätere Feedback nicht in Widerspruch zueinander standen. Die unmittelbare Rückmeldung sollte ihrer Meinung nach positiv sein, aber eine Abstufung deutlich machen:

38	I_1_L3	L3	Mir gingen dann auch manchmal die Begriffe für <i>Wonderful</i> und <i>Perfect</i> und <i>Right</i> aus. (...) Gut, ich hab dann auch mal gesagt <i>okay</i> , wenn eine falsche Aussage war (...)
----	--------	----	--

b) Das spätere Feedback

Nach Abschluss der gesamten Leistungseinschätzung gaben alle Lehrkräfte der Klasse eine allgemeine Rückmeldung. Hierbei äußerten sie sich kurz zu den Leistungen der Schüler und zu dem Verhalten der restlichen Klasse, wie hier in G1:

572	1_L1	L1	Ich sag jetzt noch mal ein paar Dinge auf Deutsch. Mir hat das sehr gut gefallen, wie ihr hinten gearbeitet habt bei dem Mikrophon. Da hab ich gemerkt, habt ihr euch sehr viel Mühe gegeben. Was mir überhaupt nicht gefallen hat, war die Lautstärke hier. (...)
-----	------	----	--

(vgl. auch Anhang 29.1).

In einer Klasse, G3, erfolgte einmal ein ausführliches, individuelles Feedback an die Kinder in Einzelgesprächen (vgl. Kap. 11.1.5). Das musste, darin waren sich alle an der Studie beteiligten Lehrkräfte einig, in Deutsch erfolgen, da die Kinder nicht differenzierte Aussagen in der Fremdsprache verstehen konnten. L3 rief nach der Wiedergabe des auswendig gelernten Kurztextes jedes Kind zu sich, fragte manchmal zunächst, wie das Kind selbst seine Leistung einschätzte und gab anschließend selbst eine Rückmeldung anhand des Beobachtungsbogens.

165	2_L3	L3	Guck mal, das ist dir gut gelungen. Du hast es schön betont und du hast auch viel Ausdruck dabei gehabt, schön vorgetragen mit den Bewegungen. Manchmal muss man noch mehr auf die Aussprache achten. Und du hast ein bisschen gestockt.
-----	------	----	--

Teilweise besprach sie auch mit den Kindern, auf was diese und sie in Zukunft achten sollten und warum die Leistung eventuell nicht so gut wie erwartet war (vgl. Anhang 29.2).

Meistens blieb aber für ein individuelles Feedback in der Stunde der Leistungseinschätzung keine Zeit. In welchem Maße die Rückmeldung an jeden einzelnen Schüler erfolgte, wurde im Rahmen dieser Studie nicht untersucht. L1 und L3 planten mündliche Rückmeldungen und L4 hatte eine allgemeine schriftliche Rückmeldung vor, bei der sie den Lernfortschritt über einen längeren Zeitraum darstellen wollte. L2 stellte im Laufe der Studie in Frage, ob überhaupt ein individuelles Feedback gegeben werden sollte:

33	I_AP	L2	Ich weiß auch nicht, ob es unbedingt so viel bräuchte, jetzt einen einzelnen Bogen durchzugehen. Ich denke, dass (...) eine Testsituation ja auch wichtig ist für die einzelne Schülerleistung, aber auch im Großen und Ganzen, dass man weiß, dass man in den nächsten kommenden Stunden eben die Struktur noch mal üben muss oder <i>he/she</i> noch mal oder die Vokabeln noch mal ganz anders einführt oder wiederholt.
----	------	----	---

L2 wollte die Leistungseinschätzung also vornehmlich als Rückmeldung für sich selbst nutzen, um ihren Unterricht optimieren zu können. Dies steht jedoch in Widerspruch zu den anderen Daten (Fragebogen und weitere Äußerungen), in denen sie die Rückmeldung an die Schüler als ein vorrangiges Ziel der Leistungseinschätzung betrachtete.

13.8 Die Funktionen der Leistungseinschätzung nach dem ABT-Konzept

Im Rahmen der Studie wurde die Leistungseinschätzung in den teilformalisierten Situationen in vielen Facetten von den Lehrkräften diskutiert und beurteilt. Einige der konkreten Aspekte, wie z.B. die Wahl des Ortes, die Beschäftigung der Klasse, wurden bereits in diesem Kapitel erörtert. Jetzt soll es darum gehen, einige Gesichtspunkte zu beleuchten, die sich allgemein mit der Funktion der Leistungseinschätzung im Rahmen des ABT-Konzeptes auseinandersetzen.

13.8.1 Konsequenzen für das weitere Lehren und Lernen ziehen

Den Konsequenzen, die für das Lehren und Lernen aus der Leistungseinschätzung gezogen werden, wird im Rahmen des ABT-Konzeptes eine zentrale Rolle zugesprochen (vgl. Kap. 9.2.11). An die Ergebnisse der Leistungseinschätzung werden Entscheidungen für die weitere Unterrichtsarbeit geknüpft werden, sodass ein Kreislauf von Lernen und Beurteilen entsteht (vgl. Kap. 8.1). L2 wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Impuls des Kreislaufes vom Unterricht ausgehen muss. Sie berichtete von ihren Erfahrungen aus den USA, bei denen nicht der Unterricht die Leistungseinschätzung bestimmte, sondern die Leistungsbeurteilung den Unterricht diktierte (*teaching to the test*):

111	I_1_L2	L2	(...) Wir hatten das immer „Testing the test“ genannt. Dass man nicht den Test testet, das man nicht auf den Test hin unterrichtet. Das kann es auch nicht sein. Dass man weiterhin guten Unterricht macht, wo die Kinder eingebunden sind (...). Weil Kinder werden nur dann besser, wenn sie besser unterrichtet werden und nicht wenn sie mehr getestet werden. (...) Da muss ein Mittelweg gefunden werden.
-----	--------	----	---

Allein die Tatsache, dass Leistungseinschätzung stattfand, konnte also nicht die Optimierung der Unterrichtsqualität gewährleisten. Dies wurde auch in der Studie deutlich, bei der - trotz Reflektion - teilweise keine Verhaltensänderung bei den Lehrkräften beobachtet werden konnte.

13.8.2 Rückmeldungen zur Bewertung nutzen

In der Literatur wird häufig darauf hingewiesen, dass viele Lehrkräfte die Informationen einer Leistungseinschätzung vor allem zur Notengebung nutzen bzw. dass es einige gibt, die gerade diese Reduzierung auf die Bewertung ablehnen (vgl. Kap. 6.1). Dies zeigte sich auch in dieser Studie.

L4 kritisierte im Abschlussinterview, dass durch das ABT-Konzept nur ein punktuelles Bild der Schüler erfasst wurde, wie es auch bei Tests und schriftlichen Arbeiten geschieht. Ihrer Meinung nach wurde dadurch nicht das generelle Können der Schüler widerspiegelt und dokumentiert, sondern nur ihr Können und Wissen bei der Bearbeitung einer Aufgabe:

58	I_AH	L4	Es gibt ein sehr punktuelles Bild. (...) Man muss ja in irgendeiner Form Informationen dokumentieren, die auch den Verlauf des Schuljahres zeigen.
----	------	----	--

Sie beurteilte stattdessen die Sprechleistung, wie auch die anderen Kompetenzen, ihrer Schüler kontinuierlich, wenn diese verschiedene Aufgaben im Unterricht bewältigten und machte sich dazu in oder nach dem Unterricht Notizen. Dazu beobachtete L4, nach eigenen Aussagen, die Kinder entweder im allgemeinen Unterrichtsgeschehen oder sie zog sich mit einigen Kindern während Stillarbeitphasen zurück. So erhielt sie im Laufe des Schuljahres ein Bild der Entwicklung der Schüler für alle Kompetenzen der Schüler.

Die anderen Lehrkräfte entgegneten L4 in dem Interview, dass sie sich durch solch eine Vorgehensweise überfordert fühlen würden. So wies L3 darauf hin, dass die ständige Dokumentation enorm viel Disziplin erfordere und dass sie dies nicht in allen Fächern ständig leisten könne. Hinzu käme, dass eine Lehrkraft auch während des Schuljahres durch allgemeine Beobachtungen im Unterricht ein Bild von den Schülern entwickelt. Ebenso wenig wie die Leistung der Schüler in einem Test des Hörverständnisses gleichzusetzen sei mit der allgemeinen Hörverstehensleistung der Kinder, seien die beobachteten Kompetenzen bei der Leistungseinschätzung der Sprechens gleichbedeutend mit der allgemeinen Sprechkompetenz:

65	I_AH	L1	Dafür habe ich doch den Schüler das ganze Jahr im Blickfeld. Ich würde ja auch nie soweit gehen, dass ich sagen würde, okay, ich habe jetzt die Lernkontrolle geschrieben, wo ich auch viel mit Hörverständnis arbeite, z.B. habe dann eben die Sprechleistung gemessen und das ist ja nicht so, dass ich nur die beiden Sachen habe oder drei Sachen.
----	------	----	--

Aus Sicht von L1 und L3 wurde durch die punktuelle Leistungseinschätzung vielmehr der allgemeine Eindruck der Leistung der Schüler aus dem Unterricht durch die Leistungseinschätzung bestätigt oder revidiert. So erzählte L3 in den retrospektiven Interviews, dass sie zwar ein „oberflächliches“ Bild von den Kompetenzen ihrer Schüler im Unterricht erhielt, dass sie jedoch durch die gezielte Leistungseinschätzung Sicherheit gewinnen konnte. Gerade wegen der seit dem Schuljahr 2005/06 in Hessen in Kraft getretenen Verordnung, Noten im Frühenglischunterricht geben zu müssen, war ihr die Bestätigung ihres holistischen Eindrucks wichtig:

112	I_3_L3	L3	Aber ich fühle mich selber einfach bestätigt, weil oft macht man sich eben die Noten und hat so ein Bild, das leicht oberflächlich sein kann. Ich bin einfach beruhigt, dass ich jetzt sehe: „Ach so, liegst ja gar nicht daneben mit deiner Einschätzung, die du dir immer machst, wenn du jetzt den Bogen hast.“
-----	--------	----	--

Außerdem erwähnten L1 und L3, dass sie ihre Notengebung nicht nur auf die mündliche Mitarbeit und die Ergebnisse aus Leistungseinschätzungen des Hör- und Leseverstehens stützen wollten. Stattdessen wollen sie - analog zu den Leistungsfeststellungen in den anderen Fertigkeiten - eine gezielte Einschätzung des Sprechens durchführen, um der Wertigkeit des Sprechen im Frühen Englischunterricht bei der Notengebung mehr Gewicht verleihen zu können.

Weil L1 die Leistungseinschätzung zur Notengebung nutzen wollte, interpretierte sie die vierstufige Skalierung des Beobachtungsbogens als Notenskala (immer = 1; weitgehend = 2; teilweise = 3; gar nicht = 4). Sie erläuterte:

70	I_2_L3	L3	Allerdings hat mir das von dir geholfen, erstens diese Aufteilung, dass ich nachher schon fast eine Note stehen habe, wenn ich sehe, wo ich die meisten Kreuze hab.
----	--------	----	---

Anders als bei der Entwicklung des Konzeptes geplant, wurde der Bogen also von ihr nicht als Grundlage für eine differenzierte mündliche Rückmeldung mit Verbalbeurteilungen genutzt, sondern als Basis zur Erteilung von Noten.

13.8.3 Individuelle Kompetenzen wahrnehmen und zeigen

Ein großes Potential der Leistungseinschätzung nach dem ABT-Konzept sahen die Lehrkräfte in der gezielten und bewussten Wahrnehmung der Kompetenzen jedes

einzelnen Kindes. Immer wieder betonten sie, dass es durch die teilformalisierten Situationen möglich war, die Stärken und Schwächen der Schüler individuell zu beobachten, was im allgemeinen Unterrichtsgeschehen sonst nicht konnten:

110	I_2_L2	L2	Man muss immer genau hinhören. (...) Man muss, bei allem, was sie machen, immer auch den einzelnen Schüler sehen. Das hat mich wieder bestärkt. (...) Auch, wenn man denkt, die Klasse kann was, die kann das Lied, die kann den <i>Chant</i> . Wenn man sich die einzelnen Schüler genauer anschaut, merkt man doch die Defizite. Das kann man überhaupt nur durch so eine Leistungsüberprüfung gewährleisten.
-----	--------	----	---

Auch L4 berichtete von entsprechenden Beobachtungen in ihrer Klasse:

168	I_2_L4	L4	(...) Man merkt bei der Aussprache ganz enorm, bei welchen Kindern da noch was im Argen liegt, weil sie es einfach nicht richtig gehört haben und dann falsch sagen, und auch eingefleischt falsch sagen. Im normalen Klassengespräch nimmt man das so nicht wahr.
-----	--------	----	--

Die Lehrkräfte machten deutlich, dass durch den gezielten Blick auf das einzelne Kind im Rahmen der Leistungseinschätzung *neue* Einsichten über die Kompetenzen der Schüler gewonnen werden konnten, die dazu führten, dass ursprüngliche, im allgemeinen Unterricht gemachte, (positive und negative) Beurteilungen überdacht werden mussten. So erzählte L4:

3	I_1_L4	L4	(...) Bei anderen Kindern wieder positiv überraschend, dass die eigentlich mehr gezeigt haben als ich hätte erwarten können. In einer anderen Situation wären die vielleicht gar nicht so zum Zuge gekommen, weil die starken Schüler denen im Prinzip alle Arbeit abgenommen hätten.
---	--------	----	---

Den zweiten Aspekt, den L4 ansprach, dass einzelne Schüler durch die Leistungseinschätzung die Chance bekamen, ihre Kompetenzen zu zeigen, beobachtete auch L3. Sie äußerte, dass durch diese Form der Leistungsbeurteilung jedes Kind gefordert war, sich länger als im normalen Unterrichtsgeschehen zu äußern und dass es dabei die volle Aufmerksamkeit der Lehrkraft hatte:

80	I_1_L3	L3	Ein ganz wichtiges Moment, das mir noch aufgefallen ist, dass bei dieser Art von Test der Lehrer in zwei Stunden jedes Kind vier Minuten ganz allein oder jeder Schüler vier Minuten die Lehrerin ganz allein für sich hat und volle Aufmerksamkeit genießt. Und dass das bei vielen das Selbstbewusstsein unwahrscheinlich stärkt, weil sie jetzt auch mal zeigen können, was sie wissen, was sie sich vor der Klasse nie trauen, weil sie dann zu schüchtern sind.
----	--------	----	--

L2 machte in diesem Zusammenhang auch deutlich, dass die Schüler zeigen wollten, was sie konnten und stolz darauf waren:

102	I_3_L2	L2	Sie wollten ja auch zeigen, was sie können.
110	I_3_L2	L2	Das war mal eine Möglichkeit, dass alle eine gute Chance hatten, das, was sie gelernt hatten, zu präsentieren.

13.8.4 Der Fertigkeit Sprechen mehr Bedeutung zuweisen

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Leistungseinschätzung nach dem ABT-Konzept war die Tatsache, dass aus Sicht der Lehrkräfte die Fertigkeit Sprechen an Bedeutung gewinnen konnte. Da Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung auf eine Sprechaufgabe fokussiert war, setzten sich die Schüler mit dieser Fertigkeit gezielter auseinander, was in der Literatur als positiver *washback effect* bezeichnet wird (vgl. Kap. 6.3). L4 meinte dazu:

104	I_1_L4	L4	Dadurch, dass es den Kindern jetzt so offensichtlich war, denke ich, ist es schon im Bewusstsein etwas stärker vertreten.
-----	--------	----	---

In G3 z.B. erkundigten sich die Schüler im Rahmen ihrer Vorbereitung auf den Einkaufsdialog bei der Lehrkraft und anderen kompetenten Zielsprachensprechern nach Wortschatz und Lexemen, um ihre kommunikativen Bedürfnisse in Englisch ausdrücken zu können. Auch die Unterrichtsaufzeichnungen gaben Hinweise zu dem *washback effect*. So konnte in G1 beobachtet werden, dass einige Lerner während der ersten Leistungseinschätzung darüber sprachen, wann *he* bzw. *she* verwendet werden muss und wie die positive bzw. negative Form des Antwortsatzes heißt („Yes, *he* does.“; „No, *he* doesn't.“) L1 kommentierte dies folgendermaßen:

117	I_1_L1	L1	Ja, okay, ich mein, das ist natürlich das Beste, was dir passieren kann, wenn sie dann eben anfangen darüber zu diskutieren. (...)
-----	--------	----	--

Die Schüler waren also motiviert, sich intensiv mit der Zielsprache zu beschäftigen und ihre Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern bzw. der Norm (durch grammatische Korrektheit) anzupassen.

13.9 Zusammenfassung

Die Darstellung und Interpretation der Daten hat deutlich gemacht, dass es sich bei dem im Rahmen dieser Studie entwickelten ABT-Konzept um eine Form der Leistungseinschätzung des Sprechens handelt, die das Lehren und Lernen im Frühen Fremdsprachenunterricht bereichern kann, da Rückmeldungen über die Kompetenzen der Schüler gewonnen werden können, aus denen wiederum Konsequenzen für das weitere Lernen und Lehren abgeleitet werden können. Wie die Daten gezeigt haben, waren praktische Aspekte, die mit der Tatsache verknüpft

waren, dass die Leistungseinschätzung während der Unterrichtszeit stattfand, eine große Herausforderung für die Lehrkräfte: Ort der Leistungseinschätzung innerhalb der Klasse, Dauer der Beurteilung und Interaktion mit der Klasse waren drei Brennpunkte, die u.a. diskutiert wurden. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass die Routine der Lehrkräfte eine enorme Rolle spielte. Während sie anfangs Stress empfanden und sich überfordert fühlten, hatten sie später das Gefühl, die Situation im Griff zu haben und erfolgreich und gut zu bewältigen.

14. Ausblick und Perspektiven

Ohne noch einmal auf die Detailergebnisse zu den drei Elementen des ABT-Konzeptes einzugehen, wie dies bereits in den Kapitel 10, 11, 12 und 13 geschehen ist, sollen abschließend einige generelle Erkenntnisse der Untersuchung zusammengefasst werden.

14.1 Voraussetzungen für die Leistungseinschätzung bei den Kindern

Wenn die Sprechkompetenz der Kinder im Englischunterricht der Grundschule von der Lehrkraft während des Unterrichts eingeschätzt werden soll, müssen, das haben die Daten deutlich gemacht, zunächst einmal die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass die Kinder ihre Kompetenzen bei der Bewältigung von Aufgaben im Rahmen der Leistungseinschätzung präsentieren können und wollen. Drei Aspekte sind hier maßgeblich:

1. Die Kinder verfügen über die Kompetenzen, die sie zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben benötigen.

Das bedeutet, dass ein Unterricht stattfindet, in dem die Kinder die Chance haben, Kompetenzen zu erlangen und zu erweitern, um fremdsprachliche Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Dafür sind u.a. vielfältiger fremdsprachlicher Input durch eine kompetente Lehrkraft und ergänzende Materialien sowie die ständige Wiederholung, Vertiefung und Festigung der Inhalte im Sinne des Spiralcurriculums notwendig. Ob derzeit alle Englisch-Lehrkräfte der Grundschule über die notwendigen fremdsprachlichen, methodischen und fachdidaktischen Kompetenzen verfügen, ist fraglich.

Neben einem qualifizierten Unterricht sollen die Ziele und Anforderungen für Lehrkräfte und Schüler transparent und realistisch sein, damit fremdsprachliches Lehren und Lernen sich daran orientieren kann. Wie aus der Studie deutlich wird, sind die derzeitigen Kompetenzmodelle nur bedingt geeignet, da ihnen Systematik fehlt und sie die Bandbreite der Kompetenzen teils nicht umfassend genug, teils zu konkret abbilden. Weitere Forschungsarbeiten in diesem Bereich sind also nötig.

Trotzdem kann die Lehrkraft hinsichtlich der Transparenz ihrer Erwartungen bei der Bewältigung einer Aufgabe einiges leisten, wenn sie die Anforderungen an die Kompetenzen der Lerner bezüglich der Bearbeitung einer Aufgabe konkret für einzelne Aspekte (z.B. Wortschatz und Strukturen, Gestaltung) formuliert und offen darlegt. Dadurch kann die Lehrkraft die Lerner systematisch fördern und die Schüler können zielgerichtet ihre Kompetenzen erweitern

2. Die Kinder werden herausgefordert, ihre Sprechkompetenz bei der Bewältigung von Aufgaben zu zeigen.

Damit die Kinder sich zu einem Thema äußern und ihr Können und Wissen bei der Bewältigung einer Aufgabe präsentieren wollten, sind vielfältige Themen, Materialien, Sozial- und Präsentationsformen und Aufgaben bewusst auszuwählen. Durch die Berücksichtigung von individuellen und gemeinsamen Bedürfnissen, Interessen und Voraussetzungen der Lerner werden diese angeregt und herausgefordert, ihr fremdsprachliches Potential zu nutzen, um eine Aufgabe im Rahmen der Leistungseinschätzung zu bearbeiten. Konkrete Erfahrungen und Vorschläge dazu finden sich in dieser Arbeit (vgl. Kap. 11.4).

Da bei einer Aufgabe nie die Fülle der fremdsprachlichen Kompetenzen gezeigt werden kann, werden im Laufe eines Schuljahres verschiedene Aufgaben ausgewählt, die die unterschiedlichen Aspekte des Sprechens berücksichtigen. So entsteht über einen längeren Zeitraum ein umfassendes Bild des Könnens und Wissens der Schüler. Auch hierzu liegen in dieser Studie Empfehlungen vor (vgl. Kap. 12.4.1.6).

3. Die Kinder gewinnen Zuversicht und Sicherheit, um ihre Sprechkompetenz bei der Bewältigung der Aufgaben zu zeigen.

Wenn die Kinder bei der Leistungseinschätzung sehr nervös oder sogar ängstlich sind, können sie nicht bestmöglich ihre fremdsprachlichen Kompetenzen zeigen. Um negative Gefühle zu reduzieren, sollte den Schülern ein Gefühl der Sicherheit und Zuversicht vermittelt werden. Das kann durch die Kongruenz von Leistungseinschätzung und Unterricht gefördert werden. So werden Themen, Materialien, Sozial- und Präsentationsformen, Arbeitsanweisungen und Aufgaben für die Leistungseinschätzung genutzt, die den Kindern aus dem Unterricht vertraut sind und auf die die Lerner vorbereitet werden. Hinzu kommt, dass die Schüler während der Leistungseinschätzung, wie sonst auch im Unterricht, hilfreiche Impulse und motivierendes Feedback durch die Lehrkraft erhalten, was sie dazu ermutigt, ihre Sprechkompetenz zu zeigen.

Außerdem gilt auch hier das Prinzip der Transparenz: Die Inhalte, das Vorgehen, die Erwartungen und die Tatsache, dass es sich um eine Leistungsfeststellung handelt, werden offen gelegt, beschrieben und erklärt, sodass sich die Kinder bewusst damit auseinandersetzen und darauf einstellen können.

14.2 Voraussetzungen für die Leistungseinschätzung bei den Lehrkräften

Es müssen nicht nur Voraussetzungen geschaffen werden, damit die Kinder ihre Sprechkompetenz zeigen können und wollen. Ebenso muss es bei einem Konzept zur Leistungseinschätzung darum gehen, dass die Lehrkräfte im Rahmen des Unterrichts die Sprechkompetenz der Schüler wahrnehmen, einschätzen und dokumentieren können.

1. Die Lehrkräfte besitzen die Kompetenzen, die Leistungseinschätzung vorzubereiten

Die Vorbereitung der Leistungseinschätzung setzt nicht erst bei der aktuellen Einheit an, sondern setzt eine kontinuierliche Qualität des Unterrichts im Laufe der Grundschulzeit voraus. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte, die für den Englischunterricht in der Grundschule eingesetzt werden, über die nötigen Fremdsprachenkenntnisse und die methodischen und fachdidaktischen Kompetenzen verfügen müssen. Hier ist sicherlich Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarf vorhanden.

Hinzu kommt, dass die Lehrkraft sich selbst und die Kinder zielgerichtet auf die aktuelle Leistungseinschätzung vorbereitet. Dies geschieht im ABT-Konzept, indem die Lehrkraft bewusst eine Aufgabe auswählt, reflektiert, welche Kriterien der Beobachtung dabei wichtig sind, einen Beobachtungsbogen zusammenstellt und ihre Erwartungen hinsichtlich der Kriterien formuliert. Die Lehrkraft teilt dann den Kindern mit, dass sie ihre Leistung beobachten und beurteilen möchte und macht die Erwartungen, Vorgehensweise und Inhalte der Leistungseinschätzung transparent. Hinzu kommt, dass sie den Lernern die Möglichkeiten zur Übung bietet, bei der sie ihnen Feedback gibt. Insgesamt führt diese Vorgehensweise zu einem zielgerichteten und systematischen Lehren und Lernen und zu einer Leistungseinschätzung, die nicht die Defizite, sondern das Können und Wissen in den Fokus rückt. Zahlreiche Beispiele zu diesem Vorgehen finden sich in dieser Arbeit.

2. Die Lehrkräfte verfügen über die Kompetenzen, die Leistungseinschätzung im Rahmen des Unterrichts durchzuführen

Das ABT-Konzept bietet einen praktikablen Weg, der es den Lehrkräften erlaubt, in der Komplexität des Unterrichtsgeschehens alle Schüler innerhalb von ein bis zwei Stunden aufmerksam bei der Bewältigung einer Aufgabe zu beobachten und ihre Leistung zu beurteilen und zu dokumentieren, während die Klasse andere Aufgaben bearbeitet.

Um bei der Leistungseinschätzung eine Atmosphäre der Zuversicht und Sicherheit für die Kinder zu schaffen und den Lehrkräften ein hohes Maß an Konzentration zu ermöglichen, müssen viele Gesichtspunkte beachtet werden. Zu ihnen zählen die Interaktion im Klassenzimmer, der Ort der Leistungseinschätzung, die zeitliche Dimension, die Auswahl der Aufgaben für die gesamte Klasse und die Handhabung des Beobachtungsbogens. Erkenntnisse hinsichtlich dieser Aspekte konnten in dieser Untersuchung gewonnen werden und sind ausführlich beschrieben worden.

Bei den Kompetenzen der Lehrkräfte zur Durchführung der Leistungseinschätzung erweist sich die Routine als sehr wichtig: Die Lehrkräfte gehen im Laufe der Zeit mit den anfangs als Überforderung empfundenen vielfältigen Anforderungen souverän und routiniert um. Hinsichtlich der Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte besteht, wie im Rahmen dieser Studie deutlich wurde, ein hoher Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarf.

3. Die Lehrkräfte verfügen über Kompetenzen, die Leistungseinschätzung im Rahmen des Unterrichts nachzubereiten.

Nach der Leistungseinschätzung erfolgt die Reflektion der Beobachtungen und Beurteilungen, die zu Konsequenzen für die weitere Unterrichtsarbeit und Leistungseinschätzungen sowie zum Feedback an die Schüler führt. Denn nur, wenn die Leistungseinschätzung nicht nur aus Aufgaben des Unterrichts erwächst, sondern auch zu Aufgaben des Unterrichts führt, kann sie zu einem positiven Effekt für das Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule beitragen. Nur dann handelt es sich nicht um eine summative Leistungseinschätzung, sondern um eine formative, die als integraler und distanter Teil des Unterrichts zum erfolgreichen Sprachenwachstum und zur Optimierung der Unterrichtsarbeit führt.

In diesem Bereich, also dem Feedbackverhalten der Lehrkräfte und der Optimierung der Unterrichtsarbeit, konnte im Rahmen dieser Studie auch ein hoher Forschungs- und Qualifizierungsbedarf festgestellt werden.

14.3 Überlegungen zum Schluss

Insgesamt wurden im Rahmen der Untersuchung zahlreiche Erkenntnisse zur Leistungseinschätzung gewonnen, die einen Beitrag für Forschung und Praxis leisten können. Gleichzeitig ist deutlich geworden, dass sich weitere Perspektiven aus dieser Arbeit eröffnen. Einerseits können die Ergebnisse dieser Studie in der Aus-, Fort- und Weiterbildung umgesetzt werden, damit Lehrkräfte in der Praxis davon profitieren können. Andererseits ergeben sich aus dieser Studie Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten z.B. zu den Standards für das Fach Fremdsprachen in der Grundschule, zur Sprechkompetenz der Kinder im Frühen Englischunterricht, zur Diagnosekompetenz der Lehrkräfte und zum Feedbackverhalten der Lehrkräfte.

Die gezielte Leistungseinschätzung des Sprechens, bei der Schüler in teilformalisierten Situationen ihre Kompetenzen bei der Bewältigung von Aufgaben zeigen, kann - das wird in dieser Arbeit deutlich - eine Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule sein. Die Leistungsbeurteilung muss nicht (mehr) als ein angstvoller, unangenehmer Akt der Offenlegung aller Schwächen und Defizite erfahren werden, sondern kann ein Erfolgserlebnis gleichermaßen für Lerner und Lehrkräfte sein. Die Kinder können stolz zeigen, was sie können und wissen und die Lehrkräfte verfügen über die Kompetenzen, die Leistung ihrer Schüler in der Komplexität des Unterrichts gezielt und systematisch wahrzunehmen, einzuschätzen, zu dokumentieren und für das weitere Lehren und Lernen nutzbar zu machen. Was wie eine Utopie klingen mag, konnte in einigen Klassen im Rahmen dieser Untersuchung bereits in Ansätzen erfahren werden. Eine neue, kindgerechte und faire Form von Leistungseinschätzung hat somit die ersten Schritte eines langen Weges in die fremdsprachlichen Klassenzimmer der Grundschule gefunden.

Literaturverzeichnis

- Albers, Hans-Georg & Sybille Bolton (1995): Testen und Prüfen in der Grundstufe: Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen. Berlin: Langenscheidt.
- Alderson, Charles, Edit Nagy & Enikő Öveges (2000): English Language Education in Hungary, Part II: Examining Hungarian Learners' Achievements in English. Budapest: The British Council Hungary.
- Barkowski, Hans & Renate Faistauer (Hg.) (2002): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachpolitik-Unterricht-Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Hohengehren: Schneider.
- Bauer, Roland (1997): Lernen an Stationen in der Grundschule: Ein Weg zum kindgerechten Lernen. Berlin: Cornelsen.
- Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl Richard et al. (Hg.) (2003): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion: Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr.
- Bausch et al. (Hg.) (2004): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr.
- Baxter, Andy (1997): Evaluating your students. London: Richmond Publishing.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2001): Lehrplan zum Förderschwerpunkt Sprache.
- Becker, Peter (1998): „Verbalbeurteilungen in der Grundschule: Chancen und Risiken.“ *Fremdsprache Deutsch*. 1998.2. 56-58.
- Behr, Ursula & Adelheid Kierepka (2002a): „Einschätzung der Schülerleistung beim Sprechen – dargestellt an englischen und russischen Beispielen.“ *Fremdsprachen Frühbeginn*. 2002. 3. 3. 5-8.
- Behr, Ursula & Adelheid Kierepka (2002b): „Plädoyer für die Einschätzung der Schülerleistung.“ *Fremdsprachen Frühbeginn*. 2002. 2.2. 20-24.
- BIG-Kreis in der Stiftung Praktisches Lernen der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE und floh! (Hg.) (2005): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung: Empfehlungen des BIG-Kreises. München.

Bleyhl, Werner (2000): „Leistung und Leistungsbeurteilung.“ Bleyhl (Hg.) *Fremdsprachen in der Grundschule: Grundlagen und Praxisbeispiele*. [2000]. Hannover: Schroedel. 92-98.

Blondin et al. (Hg.) (1998): *Fremdsprachen für die Kinder Europas: Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin: Cornelsen.

Bohnsack, Ralf (2000): „Gruppendiskussion.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. [2000]. Hamburg: Rowohlt. 369 – 384.

Böttger, Heiner (2006): „Ausspracheschulung im Englischunterricht der Grundschule – Aspekte eines didaktisch-methodischen Designs.“ Schlüter (Hg.): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen: Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004*. [2006] Berlin: Cornelsen. 173-179.

Börner, Ottfried (2001): „Früher Fremdsprachenunterricht: Übergang in die Klasse 5.“ Edelhoff (Hg.) *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht: Qualitätsentwicklung, Erfahrungsbereiche, Praxis*. Hannover: Schroedel. 23-29.

Brandenburg, Ingrid (Hg.) (1997): *Englisch in der Grundschule: Aufgabenbeispiele für Sprachstandsfeststellungen in der Klasse 4*. Amt für Schule.

Brewster, Jean, Gail Ellis & Denis Girard (1991): *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin.

Brown, James D. & Thomas Hudson (1998): “The alternatives in language assessment.” *TESOL Quarterly*. 32.4. 653-675.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Bonn.

Burwitz-Melzer, Eva (2001): „A lesson is a lesson is a lesson? – Forschungsmethodik für den Englischunterricht mit fiktionalen Texten und interkulturellen Lerninhalten.“ Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth (Hg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. [2001]. Tübingen: Gunter Narr. 137-162.

Burwitz-Melzer, Eva (2003): *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Gunter Narr.

Burwitz-Melzer, Eva & Michael K. Legutke (2004): „Die Übergangsproblematik.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 69.2004. 2-7.

Bygate, Martin (1987): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

Bygate, Martin (2001): “Speaking.” Carter & Nunan: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 14-20.

Cameron, Lynne (2001): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carstens, Ralph (1995): „Engaging Learners in Meaning – Focused Language Use.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 05.04. 7-12.

Carter, Ronald & David Nunan (Hg.) (2001): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Caspari, Daniela., Beate Helbig & Lars Schmelter (2003): „Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen.“ Bausch, Christ & Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. [2003]. Tübingen: Francke. 499-504.

Claus, Anette (2003): „The Teddy Bear Project: Ein Austauschprojekt mit Neuseeland.“ *Primary English* . 4. 20-21.

Claus, Anette & Michael K. Legutke (2005): „E-LINGO: Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens: The use of media.“

Curtain, Helena & Carol Ann Bjornstad Pesola (1994): *Languages and Children: Making the Match*. New York: Longman.

Der Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (2002): *Englisch: Rahmenplan für die Primarstufe*.

Diehr, Bärbel (2005a): „Leistung kingemäß beurteilen: Kann das überhaupt gelingen?“ *Primary English*. 1/2005. 10-13.

Diehr, Bärbel (2005b): „TAPS – Testing and Assessment in Primary Schools. Ein Konzept zur Leistungsbewertung im Englischunterricht der Grundschule“ *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. 1-2/2005. 25-33.

Diehr, Bärbel (2006): „Fünf Thesen zur Beurteilung der Sprechleistung im ergebnisorientierten Englischunterricht in der Grundschule.“ Schlüter (Hg.) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen: Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004*. [2006]. Berlin: Cornelsen. 10-18.

Döpp, Wiltrud (1988): *Die Ameise im Feuer*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlag.

Doff, Sabine & Friederike Klippel (2007): *Englischdidaktik: Praxishandbuch Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Doyé, Peter & Dieter Lüttge (1975): „Das Forschungsprojekt FEU.“ Sauer (Hg.): *Englisch auf der Primarstufe: Texte und Informationen zum Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts*. [1975]. Paderborn: Schöningh. 35-53.

Doyé, Peter & Dieter Lüttge (1977): *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn des Englischunterrichts“ (FEU)*. Braunschweig: Westermann.

Doyé, Peter (2005): „Das Fremdsprachenlernen in der Grundschule als integraler Bestandteil der Grundbildung.“ *FluL Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 34. 110-124.

Drese, Karin (2000): „Klassenkorrespondenz im Frühenglischunterricht ... geht das? Und wie!“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 2000. 45. 14-17.

Drese, Karin (2002a): Beiträge in: Fremdsprachenlernen: Food. *Die Grundschulzeitschrift*. Friedrich Verlag: 6/2002.

Drese, Karin (2002b): „Englisch ab Klasse 1 – Knock, knock, knock, here comes the postman.“ Legutke & Lortz (Hg.): *Englisch ab Klasse 1: Das hessische Merry-Go-Round-Projekt: Analysen und Berichte*. [2002] Berlin: Cornelsen. 77-86.

Drese, Karin (2004a): „Lernstandsfeststellungen in der Grundschule und ihre Konsequenzen für die Lehrkräfte der Sekundarstufe I.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 69. 22-29.

Drese, Karin (2004b): „Sprachlernstände im Englischunterricht der Grundschule einschätzen und bewerten – eine Herausforderung für Lehrkräfte.“ Quetz & Solmecke (Hg.): *Brücken schlagen: Fächer – Sprachen – Institutionen: Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Frankfurt am Main, Oktober 2003*. [2004]. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag. 293-304.

Drese, Karin & Johanna Hochstetter (2005a): „E-LINGO: Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens: Assessing Young Learners of English.“

Drese, Karin (2005b): „Mündliche Leistung einschätzen: Ein innovativer Weg im frühen Englischunterricht.“ *Primary English*. 5/2005. 9-11.

Drese, Karin (2005c): „Sprachenportfolio in der Grundschule. Teil 1: Ursprung, Ziele und Merkmale.“ *Primary English*. 5/2005. 15-16.

Drese, Karin (2006a): „Sprachenportfolio in der Grundschule. Teil 2: Die Arbeit mit „Mein Sprachenportfolio““. *Primary English*. 2/2006. 12-14.

Drese, Karin (2006b): „Sprachenportfolio in der Grundschule. Teil 3: Gedanken zu einer portfolio-orientierten Pädagogik und praktische Tipps für die Portfolioarbeit.“ *Primary English*. 3/2006. 12-14.

Drese, Karin (2006c): „Das Portfolio im Fremdsprachenunterricht der Grundschule – Erfahrungen mit „Mein Sprachenportfolio““. Schlüter (Hg.): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen: Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004*. [2006] Berlin: Cornelsen. 27-33.

Duden (1982): Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Edelenbos, Peter & Richard Johnstone (1996): *Researching Languages at Primary School: Some European Perspectives*. London: CILT.

- Edelhoff, Christoph (Hg.) (2001): *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht: Qualitätsentwicklung, Erfahrungsbereiche, Praxis*. Hannover: Schroedel.
- Edelhoff, Christoph (Hg.) (2003a): *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe*. Frankfurt: Diesterweg.
- Edelhoff, Christoph (2003b): „Fremdsprachen in der Grundschule – Herausforderung und Wagnis.“ Edelhoff (Hg.): *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe*. [2003]. Frankfurt: Diesterweg. 142-149.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Enever, Janet (2005): „Europeanisation or Globalisation in Early Start EFL Trends Across Europe.“ Gnutzmann & Intemann (Hg.): *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. [2005]. Tübingen: Gunter Narr. 177-191.
- Finkbeiner, Claudia & Christine Koplin (2001): „Fremdverstehensprozesse und interkulturelle Prozesse als Forschungsgegenstand.“ Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (Hg.) *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Task-Based Language Learning and Teaching: Festschrift für Michael K. Legutke*. [2001]. Tübingen: Gunter Narr. 114-136.
- Flick, Uwe, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hg.) (2000a): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (2000b): „Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. [2000]. Hamburg: Rowohlt. 13-29.
- Flick, Uwe (2000c): „Konstruktivismus.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. [2000]. Hamburg: Rowohlt. 150 – 164.
- Flick, Uwe (2000d): „Design und Prozess qualitativer Forschung.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. [2000]. Hamburg: Rowohlt. 252 – 265.
- Flick, Uwe (2000e): „Triangulation in der qualitativen Forschung.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. [2000]. Hamburg: Rowohlt. 309 –318.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2003): *Rahmenplan Englisch: Bildungsplan Grundschule Klasse 3 und 4*.
- Genesee, Fred & John A. Upshur (1996): *Classroom-based Evaluation in Second-Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerngross, Günther & Herbert Puchta (1994): *Do and Understand: 50 action stories for young learners*. Harlow: Longman.
- Gerngross, Günter (2004): „Lernstandsfeststellung.“ *Primary English*. 2/2004. 8-12.

Gerngross, Günter (2005): „Eine positive Haltung erzeugen: Aspekte der Leistungsfeststellung im Englischunterricht.“ *Primary English*. 5/2005. 12-14.

Gipps, Caroline (1994): *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London/Bristol, P.A.: The Palmer Press.

Gnutzmann, Claus & Frauke Intemann (Hg.) (2005): *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Tübingen: Gunter Narr.

Goethe Institut Inter Nationes et al. (Hg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Gompf, Gundi et al. (Hg.) (2002): *Kinder lernen europäische Sprachen e.V. - Förderverein für Frühes Fremdsprachenlernen: Jahrbuch 2002 - Fremdsprachenunterricht beginnt in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Klett.

Gompf, Gundi (1980): *Englisch ab 3. Schuljahr – Ein Modell*. Weinheim: Beltz.

Grau, Maike (2001a): „Forschungsfeld Begegnung: Zum Entstehungsprozess einer qualitativen Fallstudie.“ Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (Hg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. [2001]. Tübingen: Gunter Narr. 62 – 83.

Grau, Maike (2001b): *Arbeitsfeld Begegnung: Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten*. Tübingen: Gunter Narr.

Hallet, Wolfgang & Andreas Müller-Hartmann (2006): „For better or for worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 81. 2-11.

Halliwell, Susan (1992): *Teaching English in the Primary Classroom*. Edinburgh: Longman.

Harris, Michael & Paul McCann (1994): *Handbooks for the English Classroom: Assessment*. Oxford: Heinemann.

Hasiba, Ulrike, Elisabeth Jantscher & Annemarie Peltzer-Karpf (1997): *Vier Jahre Lollipop-Programm: Evaluierung eines Schulversuchs*. Graz.

Haß, Frank (Hg.) (2006): *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.

Häussermann, Ulrich und Hans-Eberhard Piepho (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.

Hedge, Tricia (2000): *Teaching and Learning in the Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Hermanns, Harry (2000): „Interviewen als Tätigkeit.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. [2000]. Hamburg: Rowohlt. 360 – 368.

Hermes, Liesel und Klippel, Friedericke (Hg.) (2003): *Früher oder später? Englisch in der Grundschule und Bilingualer Sachfachunterricht*. München: Langenscheidt.
Hessisches Kultusministerium (1995): *Rahmenplan Grundschule gemäß der 204. Verordnung über Rahmenpläne des hessischen Kultusministers vom 21.03.1995*. Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg.

Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) (2000): „Good morning, boys and girls ...“ *Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht Englisch*. Hessisches Landesinstitut für Lehrerbildung: Wiesbaden.

Die Hessischen Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule (2004): „Orientierungshilfe zur Leistungsbeurteilung und -bewertung im Fach Englisch in der Grundschule.“ *Amtsblatt*. 4/2004. 223 – 229.

Hochstetter, Johanna (2005): „Leistungsfeststellung im Englischunterricht der Grundschule.“ *Primary English*. 5/2005. 3-5.

Hoffmann, Ingrid-Barbara (2001): „Qualität - zum kleinen Preis?“. *Fremdsprachen Frühbeginn*. 6/2001. 12-19.

Hoffmann, Ingrid-Barbara (2004): „Leistung werten und würdigen.“ *Primary English*. 1/2004. 28-29.

Hopf, Christel (2000): „Qualitative Interviews – ein Überblick.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. [2000]. Hamburg: Rowohlt. 349 - 360.

Hu, Adelheid (2001): „Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnografischen Studie.“ Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth (Hg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. [2001]. Tübingen: Gunter Narr. 11 – 39.

Ingenkamp, Karlhein (1995): *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim: Beltz.

Ioannou-Georgiou, Sophie & Pavlos Pavlou (2003): *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Jacobs, Edith (2002): „Englisch ab Klasse 1 – Tor zu einer anderen Welt.“ Legutke & Lortz (Hg.): *Englisch ab Klasse 1: Das hessische Merry-Go-Round-Projekt: Analysen und Berichte*. [2002]. Berlin: Cornelsen. 36-76.

Johnstone, Richard, Lesley Low & Sally Brown (1996): „Foreign language attainment in the Scottish pilot project.“ Edelenbos & Johnstone: *Researching Languages at Primary School: Some European Perspectives*. [1996]. London: CILT. 58-73.

Kahl, Peter & Ulrike Knebler (1996): *Englisch in der Grundschule – und dann?* Berlin: Cornelsen.

Kelle, Udo & Christian Erzberger (2000): „Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. [2000]. Hamburg: Rowohlt. 299 – 309.

Keßler, Jörg-Ulrich (2006): „Frühbeginn und Lernalterssprache: Englischerwerb in der Primarstufe.“ Schlüter (Hg.): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen: Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004*. [2006] Berlin: Cornelsen. 101-108.

Kierepka, Adelheid et al. (2004): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt: Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr.

Klippel, Friedericke (2000): *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht: Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kowall, Sabine & Daniel O'Connell (2000): „Zur Transkription von Gesprächen.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. [2000]. Hamburg: Rowohlt. 437-447.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. *Fremdsprache Deutsch*. 24. 5-12.

Kolb, Annika (2007): *Portfolioarbeit: wie Grundschulkindern ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr.

Küster, Lutz (2006): „Auf dem Verordnungswege: Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 81. 18-21.

Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hg.) (2005): *Der neue Lehrplan für die Grundschule in Sachsen-Anhalt*. Halle: LISA.

Legutke, Michael K. & Howard Thomas (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.

Legutke, Michael K. (2001): *Trend: Portfolio. Primar*. 29/2001: 37 – 42.

Legutke, Michael K. (2002a): „Das Junior-Portfolio als didaktische Herausforderung: Anmerkungen zur Selbst- und Fremdbewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule.“ Barkowski & Faistauer (Hg.): ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. [2002]. Hohengehren: Schneider-Verlag. 104-120.

Legutke, Michael K. & Wiltrud Lortz (2002b): *Englisch ab Klasse 1. Das hessische ‚Merry Go Round‘-Projekt. Analysen und Berichte*. Berlin: Cornelsen.

Legutke, Michael K. (2002c): „Stufenprofile und Lernstände am Ende der Klasse 4: Was haben die Kinder im Englischunterricht gelernt?“ Legutke & Lortz (Hg.):

Englisch ab Klasse 1: Das hessische Merry-Go-Round-Projekt: Analysen und Berichte. [2002]. Berlin: Cornelsen. 92-106.

Legutke, Michael K. & Wiltrud Lortz (Hg.) (2002d): *Mein Sprachenportfolio.* Diesterweg: Frankfurt.

Legutke, Michael K. (2003a): „Sprachenportfolio für Grundschulen: Ergebnisse eines hessischen Pilotprojekts.“ Edelhoff, Christoph (Hg.): *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe.* [2003]. Frankfurt: Diesterweg. 104-109.

Legutke, Michael K. (2003b): “Das begonnene Sprachenlernen weiterführen” Was leistet der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen im Schnittfeld von Grundschule und weiterführende Schulen?“. Bausch et al.: *Der europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* [2003]. Tübingen: Gunter Narr.127-134.

Legutke, Michael K. (2003c): „Neue Wege für die Lernstandermittlung im fremdsprachlichen Unterricht der Grundschule? Anmerkungen zum Junior-Portfolio für Sprachen.“ Hermes & Klippel (Hg.): *Früher oder später? Englisch in der Grundschule und Bilingualer Sachfachunterricht.* [2003]. München: Langenscheidt. 69-85.

Legutke, Michael K. (2004): „Fremdsprachenlernen als Kontinuum. Das Junior-Portfolio als „Tor zur Mehrsprachigkeit“?“ Bausch et al. (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* [2004]. Tübingen: Narr. 121-132.

Legutke, Michael K. (2006): „Englisch in der Grundschule-und dann? Anmerkungen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit.“ Martinez & Reinfried (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag.* [2006]. Tübingen: Gunter Narr. 293-304.

Little, David (1997): “Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice.” *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung.* 8.2: 227-244.

Littlewood, William (2000): “Task-based Learning of Grammar.“ *Teaching and Learning Update.*1. 40-57.

Lüders, Christian (2000): „Beobachten im Feld und Ethnographie.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch.* [2000]. Hamburg: Rowohlt. 384 – 401.

Macht, Konrad (1998): „Leistungsfeststellung und -bewertung.“ Timm: *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts.* [1998]. Berlin: Cornelsen. 353-377.

Martinez, Hélène & Marcus Reinfried (Hg.) (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr.

Mayring, Philipp (2000): „Qualitative Inhaltsanalyse.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. [2000]. Hamburg: Rowohlt. 468-474.

McCarthy, Michael (2001): “Discourse.” Carter & Nunan (Hg.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. [2001]. Cambridge: Cambridge University Press. 48-55.

McNamara, Tim (2000): *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Merkens, Hans (2000): „Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. [2000]. Hamburg: Rowohlt. 286 – 299.

Mindt, Dieter & Norbert Schlüter (2003): *Englisch in den Klassen 3 und 4: Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.

Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2003): *Erprobungsfassung des Rahmenplans „Fremdsprache“*.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2001): *Bildungsplan für die Grundschule: Ergänzung: Fremdsprachen Englisch / Französisch*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.

Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth (Hg.) (2001a): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr.

Müller-Hartmann, Andreas & Marita Schocker-von Ditzfurth (2001b): „Einleitung: Qualitative Forschung im Bereich „Fremdsprachen lehren und lernen“.“ Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth (Hg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. [2001]. Tübingen: Gunter Narr. 2- 10.

Müller-Hartmann, Andreas (2001c): „Fichtenschonung oder Urwald? Der forschende Blick ins vernetzte fremdsprachliche Klassenzimmer – Wie Triangulation und Interaktionsanalyse der Komplexität gerecht werden können.“ Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth (Hg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. [2001]. Tübingen: Gunter Narr. 206-237.

Müller-Hartmann, Andreas, Bärbel Diehr & Hannelore Bender-Renfordt (2003a): *E-LINGO: Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens. Task-Based Language Learning*.

Müller-Hartmann, Andreas (2003b): „E-mail Kontakte: Wie findet man passende Partnerklassen?“ *Primary English*. 4: 29-30.

Müller-Hartmann, Andreas & Marita Schocker-von Ditzfurth (2004): *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.

Müller-Hartmann, Andreas & Marita Schocker-von Ditfurth (Hg.) (2005a): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Task-Based Language Learning and Teaching: Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Gunter Narr.

Müller-Hartmann, Andreas & Marita Schocker-von Ditfurth (Hg.) (2005b): „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven.“ Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (Hg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Task-Based Language Learning and Teaching: Festschrift für Michael K. Legutke.* [2005]. Tübingen: Gunter Narr. 1-51.

Müller-Hartmann, Andreas & Marita Schocker-von Ditfurth (Hg.) (2005c): „Ein Themenheft zum aufgabenorientierten Fremdsprachenlernen? Weshalb es wahrscheinlich eine sehr gute Idee ist, sich mit diesem Ansatz auseinander zu setzen.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht.* 05/4. 3-6.

Müller-Hartmann, Andreas & Marita Schocker-von Ditfurth (Hg.) (2006): „Aufgaben bewältigen. Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch.* 2006 40.84. 2-9.

Nunan, David (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, David (1992): *Research Methods in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, David (2004): *Task-Based language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (2001): *Werkstattheft: Begegnung mit fremden Sprachen.* 66. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.

Pattison, Pat (1996): „Mündliche Kommunikationsfertigkeiten im Unterricht testen: Tips für die Unterrichtspraxis.“ *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Unterrichts.* 1.1/1996. 54-57.

Paul, Korky & Valerie Thomas (1987): *Winnie the witch.* Oxford: Oxford University Press.

Peltzer-Karpf, Annemarie & Renate Zangl (1998): *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs.* Tübingen: Gunter Narr.

Piepho, Hans-Eberhard (2001): „Stufenprofile als verbindliche Etappen erfolgreichen fremdsprachlichen Wachstums.“ Edelhoff (Hg.): *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht: Qualitätsentwicklung, Erfahrungsbereiche, Praxis.* [2001]. Hannover: Schroedel. 12-22.

Piepho, Hans-Eberhard (2003): „Individuelle Lernfortschritte beim Englischlernen in der Grundschule.“ Edelhoff (Hg.): *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe.* [2003]. Frankfurt: Diesterweg. 24-33.

Quetz, Jürgen (1998): Aussprache und Hörwahrnehmung. Was Englischlehrerinnen und -lehrer über Phonetik, Phonologie und Prosodie des Englischen wissen sollten: Mit zahlreichen Übungsvorschlägen für den Unterricht. Koblenz: Universität Koblenz-Landau.

Quetz, Jürgen (1999): Lernziel und Lernfortschrittskontrolle im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Koblenz: Universität Koblenz-Landau.

Quetz, Jürgen & Solmecke, Gert (Hg.) (2004): Brücken schlagen: Fächer – Sprachen – Institutionen: Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Frankfurt am Main, Oktober 2003. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

Raasch, Albert (2003): „Benotungspraxis – eine nuancierte Stellungnahme“. *Fremdsprachen Frühbeginn*. 6.6/2003. 17-18.

Rea-Dickins, Pauline (2000): „Classroom Assessment.“ Hedge (Hg.): *Teaching and Learning in the Language Classroom*. [2000]. Oxford: Oxford University Press. 375-401.

Reyher, Ulrich (2001): „Leistung und Evaluation – Gedanken zur Unterrichtsdiagnose.“ *Fremdsprachen Frühbeginn*. 3.3/2001. 21-23.

Reyher, Ulrich (2002): Aus den Noten eine Tugend machen! *Fremdsprachen Frühbeginn*. 1.1/2002. 15-17.

Richards, Keith (2003): *Qualitative Inquiry in TESOL*. Houndsmill: MacMillan.

Rösler, Dietmar (2006): „Aufgaben als (Status-) Indikatoren im fremdsprachendidaktischen Diskurs.“ Bausch et al. (Hg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. [2006]. Tübingen: Gunter Narr. 219-227.

Rück, Heribert (2004): „Vom Hörverstehen zum Sprechen.“ Kierepka et al.: *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt: Status quo und Perspektiven*. [2004]. Tübingen: Gunter Narr. 173 – 186.

Sambanis, Michaela (2001): „Leistungserfassung im Fremdsprachenfrühbeginn.“ *Fremdsprachen Frühbeginn*. 5/2001. 5-13.

Sarter, Heidemarie (1997): *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule: neue Wege, neue Ziele*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Sauer, Helmut (Hg.) (1975): *Englisch auf der Primarstufe: Texte und Informationen zum Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts*. Paderborn: Schöningh.

Sauer, Helmut (2002): „Fremdsprachenfrühbeginn in der Kongress-Diskussion – Ein kritischer Situationsbericht.“ *Fremdsprachen Frühbeginn*. 3.3/2002. 9-12.

Sauer, Helmut (2004): „Erfahrungen und Erkenntnisse der Geschichte des frühbeginnenden Fremdsprachenlernens.“ Kierepka et al.: *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt: Status quo und Perspektiven*. [2004]. Tübingen: Gunter Narr. 11-34.

Schart, Michael (2001): „Aller Anfang ist Biografie – Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung.“ Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (Hg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. [2001]. Tübingen: Gunter Narr. 40 – 61.

Schlüter, Norbert (2004): „Die Beschreibung von Könnensprofilen für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule unter Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.“ Kierepka et al.: *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt: Status quo und Perspektiven*. [2004]. Tübingen: Gunter Narr. 119-125.

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

Schmid-Schönbein, Gisela (2001): Didaktik: Grundschulenglisch. Berlin: Cornelsen.
Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): „Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren ethnografischer Forschung.“ Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (Hg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. [2001]. Tübingen: Gunter Narr. 84- 113.

Schocker-von Ditfurth, Marita (2004a): „Wie lernen Kinder Sprachen? Prinzipien aufgabenorientierten Lernens.“ *Primary English*. 3/2004. 24-26.

Schocker-von Ditfurth, Marita (2004b): „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen für die Primarstufe.“ *Primary English*. 3/2004. 37-38.

Schrader, Friedrich-Wilhelm & Andreas Helmke (2002): „Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer.“ Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. [2002]. Weinheim: Beltz. 45-58.

Schulz-Steinbach, Gisela (2001): “Don`t start again – carry on, please!“ *Fremdsprachen Frühbeginn*. 4.4/2002. 5-12.

Seidlhofer, Barbara (2001): “Pronunciation.” Carter & Nunan: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. [2001]. Cambridge: Cambridge University Press. 56-65.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Luchterhand.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Bericht: „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeption 2004“ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005.

Shaaban, Kassim (2001): Assessment of young learners. *English Teaching Forum*. 10. 16-23.

Steinke, Ines (2000): „Gütekriterien qualitativer Forschung.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. [2000]. Hamburg: Rowohlt. 319 – 331.

Sundermann, Beate & Christoph Selter (2006): Beurteilen und Fördern im Mathematikunterricht: Gute Aufgaben, Differenzierte Arbeiten, Ermutigende Rückmeldungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Thüringer Kultusministerium (2001): Vorläufiger Rahmenplan für den Fremdsprachenunterricht in der Thüringer Grundschule und der Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule: Erprobungsfassung. Saalfeld: SATZ + DRUCK Centrum.

Timm, Johannes-Peter. (Hg.) (1998): Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen.

Umansky, Kaye & Margaret Chamberlain (1992): Pass the jam, Jim. London: Red Fox.

University of Cambridge ESOL Examinations (2003): Cambridge Young Learners English Tests: Handbook. Cambridge: University of Cambridge.

Underhill, Nic (1987): Testing Spoken Language: A handbook of oral testing techniques. Cambridge: Cambridge University Press.

Vandergrift, Larry (2000): “Setting Students Up for Success: Formative Evaluation and FLES.” *Foreign Language Annals*. 33.3: 290 – 304.

Vogt, Karin (2004): „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Inhalte, Ziele, Diskussion.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 69/2004. 48-51.

Vogt, Karin (2006a): „Instrumente zur Leistungsbeurteilung der mündlichen Sprachproduktion.“ Schlüter (Hg.): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen: Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004*. [2006]. Berlin: Cornelsen. 19-26.

Vogt, Karin (2006b): „Road works ahead! Die Aufgabenbeispiele der Bildungsstandards.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 81. 24-29.

Vollmer, Helmut Johannes (2006): „Bildungsstandards von oben, Bildungsstandards von unten.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 81. 12-16.

Wagner, Roland W. (1996): Grundlagen der mündlichen Kommunikation: Sprechpädagogische Informationsbausteine für alle, die viel und gut reden müssen. Regensburg: Bayerischer Verlag für Sprechwissenschaft.

Werlen, Erika et al. (2003): 4. Zwischenbericht: Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase: Fremdsprache in der Grundschule – Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch. Universität Tübingen: Forschungsstelle für Schulpädagogik.

- Weinert, Franz E. (Hg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Weir, Cyril (1988): Communicative Language Testing. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Weskamp, Ralf (2001): Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte: Anglistik, Amerikanistik. Berlin: Cornelsen.
- Wicke, Rainer (1995): Kontakte knüpfen. Berlin: Langenscheidt.
- Willis, Jane (1996): A Framework for Task-Based Learning. Edinburgh: Longman.
- Winter, Felix (2004): Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wolff, Stephan (2000): „Wege ins Feld und ihre Varianten.“ Flick, Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. [2000]. Hamburg: Rowohlt. 334-349.
- Wunsch, Christian (2003): „Benotung – ja oder nein (Teil 1)“. *Fremdsprachen Frühbeginn*. 5.5/2003. 6-8.
- Zangl, Renate & Annemarie Peltzer-Karpf (1998): Die Diagnose des frühen Fremdsprachenlernens. Tübingen: Gunter Narr.
- Zydatiß, Wolfgang (2002): Leistungsentwicklung und Sprachstandserhebungen im Englischunterricht: Methoden und Ergebnisse der Evaluierung eines Schulversuchs zur Begabtenförderung: Gymnasiale Regel- und Expressklassen im Vergleich. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Online-Ressourcen:

Hessische Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule (2004) *Orientierungshilfe zur Leistungsbeurteilung und –bewertung im Fach Englisch in der Grundschule*

http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/74a/74a39efb-b81f-901e-76cd-97ccf4e69f28,22222222-2222-2222-2222-222222222222.true.pdf

(11.10.2007)

Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Et al oist okay)

http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

(08.10.2007)

Oelkers, Jürgen (2001): Leistungsbeurteilung als Problem und Chance der Schulentwicklung. 1-17.

http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/027_NotenII.pdf

(08.10.2007)

Saskatchewan Education (1991) Student Evaluation: A Teacher Handbook.

<http://www.learning.gov.sk.ca/adx/asp/adxGetMedia.aspx?DocID=807,805,200,135,107,81,1,Documents&MediaID=1075&Filename=eval1991.pdf>

(08.10.2007)

University of Cambridge ESOL Examinations (2004) Youngs Learners English Tests, YLE Examinations Reports 003:

http://www.cambridgeesol.org/support/dloads/yle/yle_examrep03_intro.pdf

(08.10.2007)

Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien

Bausteine Magic (2004). Leistung beobachten und bewerten 3/4. Braunschweig: Diesterweg.

Ginger 1 (2004). Making the Grade with GINGER 1: Beobachtung und Beschreibung von Leistungen im Englischunterricht der 3. Klasse. Leistungsermittlungsheft Klasse 3. Berlin: Cornelsen.

Ginger 2 (2005). Making the Grade with GINGER 2: Beobachtung und Beschreibung von Leistungen im Englischunterricht der 4. Klasse. Leistungsermittlungsheft Klasse 4. Berlin: Cornelsen.

Kooky 1. (1993). Handbuch für den Unterricht, Kasette. Berlin: Cornelsen.

Playway 3 Rainbow Edition (2001a). Teacher' s Book: Systemhandbuch. Rum: Helbling.

Playway 4 Rainbow Edition (2001b). Teacher' s Book: Systemhandbuch. Rum: Helbling.

Playway 3 Rainbow Edition (2004a). Show what you know. Lehrerkommentar, Kopiervorlagen, Audio-CD. Rum/Innsbruck: Helbling.

Playway 4 Rainbow Edition (2004b). Show what you know. Lehrerkommentar, Kopiervorlagen, Audio-CD. Rum/Innsbruck: Helbling.

Anhang

Anhang 1.1: Anschreiben zum Fragebogen I.....	343
Anhang 1.2: Fragebogen I (Hessischen Fachberaterinnen)	344
Anhang 2: Informationsblatt für die Lehrkräfte.....	351
Anhang 3: Fragebogen II (Lehrkräfte der empirischen Studie)	353
Anhang 4: Grad an Offenheit der Aufgaben im Klassenvergleich	357
Anhang 5: Atmosphäre bei der Durchführung der Leistungseinschätzung (Bildbeschreibung)	359
Anhang 6.1: Wiedergabe der auswendig gelernten <i>action story</i> I	360
Anhang 6.2: Wiedergabe der auswendig gelernten <i>action story</i> II.....	361
Anhang 7: Erwartete Kompetenzen bei der Aufgabe <i>action story</i> in den Kompetenzbeschreibungen	362
Anhang 8: Texte / Strukturen zur Vorbereitung des Einkaufsdialogs	364
Anhang 9.1: Einkaufsdialog I.....	366
Anhang 9.2: Einkaufsdialog II	367
Anhang 9.3: Einkaufsdialog III.....	368
Anhang 9.4: Einkaufsdialog IV.....	369
Anhang 9.5: Einkaufsdialog V	370
Anhang 10.1: Liste der vielfachen Varianten beim Einkaufsdialog	371
Anhang 10.2: Liste der einfachen Varianten beim Einkaufsdialog	373
Anhang 11: Liste der beim Einkaufsdialog verwendeten Lexeme	374
Anhang 12: Einsicht in grammatikalische Phänomene (Einkaufsdialog).....	375
Anhang 13: Gebrauch der Intonation zur Bedeutungsvermittlung (Einkaufsdialog)	376
Anhang 14: Erwartete Kompetenzen bei der Aufgabe „Beschreibung“ in den Kompetenzbeschreibungen	377
Anhang 15: Umsetzung des Arbeitsauftrags zur Aufgabe „Beschreiben“	378
Anhang 16: Varianten mit „I can see“ (Bildbeschreibung).....	379
Anhang 17: Liste der bei der Beschreibung verwendeten Lexeme.....	381
Anhang 18: Übergeneralisierung eines Pronomens (Beschreibung).....	382
Anhang 19.1: Gebrauch des Artikels I (Beschreibung)	383
Anhang 19.2: Gebrauch des Artikels II (Beschreibung)	384
Anhang 20: Gebrauch des Deutschen (Bildbeschreibung)	385
Anhang 21: Fragen der Lehrkraft (Bildbeschreibung).....	386
Anhang 22: Durch Fragen geleitete Bildbeschreibung	387

Anhang 23: Fragen der Kinder (Bildbeschreibung).....	388
Anhang 24: Zeitaufwand in den einzelnen Klassen.....	389
Anhang 25.1: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: <i>Information Gap Task</i>	390
Anhang 25.2: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Describing a picture.....	391
Anhang 25.3: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Song.....	392
Anhang 25.4: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Retelling a story.....	393
Anhang 25.5: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Action Story.....	394
Anhang 25.6: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Describing a picture.....	395
Anhang 25.7: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Mini presentation.....	396
Anhang 25.8: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Mini presentation and dialogue	397
Anhang 26.1: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Informationen austauschen (a).....	399
Anhang 26.2: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Informationen austauschen (b).....	400
Anhang 26.3: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Ein Bild beschreiben (a).....	401
Anhang 26.4: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Ein Bild beschreiben (b).....	402
Anhang 26.5: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben.....	403
Anhang 26.6: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Eine Geschichte nacherzählen (a).....	404
Anhang 26.7: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Eine Geschichte nacherzählen (b).....	405
Anhang 26.8: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Eine geübte Beschreibung präsentieren und dazu Fragen beantworten (a).....	406
Anhang 26.9: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Eine geübte Beschreibung präsentieren und dazu Fragen beantworten (b).....	407
Anhang 26.10: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Ein Gespräch gestalten und vortragen	408
Anhang 27: Formulierung von Erwartungen.....	409
Anhang 28: Ermahnung.....	410
Anhang 29.1: Feedback I.....	411
Anhang 29.2: Feedback II.....	412

Anhang 1.1: Anschreiben zum Fragebogen I

Heuchelheim, den 28. November 2003

Sehr geehrte Damen und Herren,

durch die flächendeckende Einführung des ergebnisorientierten Englischunterrichts ab Klasse 3 an den hessischen Grundschulen –und nicht zuletzt durch den Beschluss zur Notengebung– stellt sich für alle Lehrkräfte die Frage nach der Einschätzung der Schülerleistung im frühen Englischunterricht. Im Rahmen meiner Doktorarbeit befasse ich mich mit dieser Thematik: In Zusammenarbeit mit Lehrkräften möchte ich die Möglichkeiten und Grenzen der Einschätzung von Schülerleistungen im frühen Englischunterricht untersuchen.

Bevor ich mit der Forschung an Schulen beginne, ist es mir wichtig, Einstellungen und Meinungen zu diesem Thema von erfahrenen Lehrkräften zu hören. Deswegen möchte ich Sie bitten, den folgenden sechsseitigen Fragebogen auszufüllen. Bei den meisten Fragen sind mehrere Antworten möglich. Zu dem Fragebogen gehört noch ein Zusatzblatt, das Sie bitte bei Interesse ausfüllen.

Um die Anonymität sicherzustellen, können Sie das Zusatzblatt selbstverständlich getrennt vom Fragebogen abgeben. Bitte geben Sie in jedem Fall auch dieses Blatt ab.

Für Ihre Unterstützung möchte ich mich vorab schon herzlich bedanken!

Mit freundlichen Grüßen

Karin Drese

Anhang 1.2: Fragebogen I (Hessischen Fachberaterinnen)

1. In welchen Klassenstufen haben Sie in Ihrer Tätigkeit als Lehrkraft Englisch unterrichtet?

1. Schuljahr
 2. Schuljahr
 3. Schuljahr
 4. Schuljahr
 weitere (bitte angeben): _____

2. In welchen Klassen unterrichten Sie Englisch in diesem Schuljahr? Wie viele Unterrichtsstunden erteilen Sie jeweils in dem Jahrgang?

	1-2 UStd	3-4 UStd	5-6 UStd	7-8 UStd	mehr (bitte Anzahl angeben)
1. Schuljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Schuljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Schuljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Schuljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Schuljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. Schuljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Weitere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3. Was dient Ihnen als Grundlage für die Planung Ihres Unterrichts?

- Gladenbacher Curriculum
 Lehrbuch, und zwar: _____
 Anderes (bitte angeben): _____

4. Welche der folgenden Medien stehen Ihnen zur Verfügung? Und welche setzen sie im frühen Englischunterricht ein?

Medien	steht zur Verfügung	setze ich ein
Overheadprojektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audiogerät zum Abspielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audiogerät zur Aufnahme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Video	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Es gibt einige Gründe, die für die Einschätzung der Schülerleistungen im frühen Fremdsprachenunterricht sprechen. Wie schätzen Sie diese ein?

	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz unwichtig
<i>Schüler</i> erhalten Rückmeldung über ihren Sprachstand und ihre Fortschritte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Lehrkräfte</i> bekommen Feedback über erreichte Ziele und Hinweise auf nötige Fördermaßnahmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Lehrkräfte</i> erhalten Rückmeldung über die Effizienz und Qualität ihres Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ab dem Schuljahr 2003/2004 müssen Noten gegeben werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Eltern</i> erhalten Informationen über die Entwicklung ihres Kindes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Sekundarstufenlehrkräfte</i> erhalten verbindliche Informationen, die den Übergang erleichtern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbehörden erhalten Rückmeldung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere Gründe:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Wenn man sich ein Bild über die Leistung eines Schülers machen möchte, spielen viele Aspekte eine Rolle. Wie wichtig sind für Sie die einzelnen Bereiche im Englischunterricht in den vier Schuljahren?

1. Schuljahr	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz unwichtig
Hörverstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heftführung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeit am Portfolio (nur falls zutreffend)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitarbeit im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individueller Lernfortschritt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Schuljahr	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz unwichtig
Hörverstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heftführung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeit am Portfolio (nur falls zutreffend)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitarbeit im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individueller Lernfortschritt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Schuljahr	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz unwichtig
Hörverstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heftführung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeit am Portfolio (nur falls zutreffend)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitarbeit im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individueller Lernfortschritt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Schuljahr	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz unwichtig
Hörverstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heftführung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeit am Portfolio (nur falls zutreffend)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitarbeit im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individueller Lernfortschritt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. In welchen Bereichen haben Sie bereits eine Einschätzung der Schülerleistung vorgenommen? Wie haben Sie das getan (bitte kurz beschreiben)?

	noch keine Einschätzung der Schülerleistung	Einschätzung der Schülerleistung, und zwar:
Hörverstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heftführung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeit am Portfolio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitarbeit im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Was ist Ihnen bei der Einschätzung der Schülerleistungen im frühen Englischunterricht besonders wichtig?

	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz unwichtig
Keinen Leistungsdruck ausüben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenig Vor- und Nachbereitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenig Zeitaufwand im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nahtlose Einbindung in den restlichen Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eindeutige Ergebnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vergleichbarkeit mit Ergebnissen anderer Klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Binnendifferenzierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. In welchen Bereichen würden Sie sich umfassendere Unterstützung wünschen (mehrere Antworten möglich) ?

	Hörverstehen	Sprechen	Lesen	Schreiben	Heftführung	Portfolioarbeit	Mitarbeit	Individ. Lernfortschritt	Andere (*unten nennen)
Lernziele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Möglichkeiten der Einschätzung von Schülerleistung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kriterien zur Einschätzung der Schülerleistung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Möglichkeiten der Dokumentation von Schülerleistung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Möglichkeiten der Rückmeldung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Andere: _____

Falls Sie Bemerkungen zur Thematik hinzufügen möchten, können Sie dies hier tun:

Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens.

Zusatzblatt zum Fragebogen

In Kürze möchte ich zum Thema „*Möglichkeiten und Grenzen der Einschätzung von Lernständen im frühen Englischunterricht*“ mit Lehrkräften zusammenarbeiten. Sollten Sie Interesse an solch einer Zusammenarbeit haben, geben Sie bitte Ihren Namen und Anschrift (privat oder Schule) an. Ich werde mich dann in Kürze mit Ihnen in Verbindung setzen.

Name: _____

Schule: _____

Anschrift _____

Telefonnummer: _____

Email: _____

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang 2: Informationsblatt für die Lehrkräfte

„Möglichkeiten und Grenzen der Einschätzung der Schülerleistung in der Fertigkeit Sprechen im frühen Englischunterricht – eine qualitative Fallstudie im vierten Schuljahr“

Gegenstand der Untersuchung ist die Einschätzung der Schülerleistung im Bereich Sprechen im frühen Englischunterricht aus der Perspektive der Lehrkraft. Es geht darum, Wege zu finden, die es der Lehrkraft in der Komplexität des pädagogischen Handlungsfeldes erlauben, die Schüler gezielt und effektiv zu beobachten.

Das Konzept, das erforscht werden soll, sieht vor, dass Lehrkräfte die Schüler bei ausgewählten Aktivitäten in teilformalisierten Situationen mit Hilfe von Beobachtungsbögen beobachten. Es basiert auf theoretischen Vorarbeiten und einer Umfrage, an der die hessischen Fachberaterinnen für Englisch teilnahmen.

Die Aufgaben, bei denen die Lehrkräfte die Sprechleistung ihrer Schüler beobachten werden, wurden nach folgenden Gesichtspunkten ausgewählt:

- Sprechen steht bei den Aufgaben im Vordergrund, nicht andere Fertigkeiten und Fähigkeiten
- die Aufgaben sind den Kindern hinreichend bekannt und werden geübt
- sie sind thematisch und methodisch in den restlichen Unterricht eingebunden und fordern die Schüler intellektuell heraus
- die Schüler sollen bei den Aufgaben die Möglichkeit haben, ihr individuelles fremdsprachliches Potential einzubringen, und zwar im Rahmen
 - o verschiedener Diskursarten
 - o unterschiedlicher Themen
 - o verschiedener Sozialformen
- die Aufgaben umfassen folgende Diskursarten:
 - o Reproduktion (unverändertes Aufsagen eines Textes)
 - o Teilreproduktion bzw. Konstruktion (mit individuellen Varianten)
 - o dialogische Interaktion
 - o „Monologische“ Präsentation

Folgende Aufgaben wurden ausgewählt:

- Reim, Gedicht, *Chant* o.ä. aufsagen
- Interview führen (Fragen zur Person stellen und beantworten)
- *Information Gap* (Bild oder Tabelle zum jeweiligen Thema)
- Dialoge / Rollenspiele (z.B. beim Einkaufen, im Restaurant)
- Beschreibung bzw. beschreibende Aufzählung (Lieblingstier, Kinderzimmer, Ich und meine Familie, Freunde, Bild, Tagesablauf)
- Nacherzählung einer Geschichte

Die teilformalisierten Situationen sind durch folgende Aspekte gekennzeichnet:

- die Lehrkraft kann sich weitgehend zurückziehen und beobachtet die Schüler quasi aus dem Hintergrund, sofern dies möglich ist
- es herrscht eine entspannte Atmosphäre ohne Leistungsdruck, in der für die Schüler transparent ist, dass ihre Sprechleistung eingeschätzt wird
- es erfolgt eine Vorbereitung (sprachlich und inhaltlich) und Nachbereitung (Reflexion, Feedback)
- die Beobachtungen binden sich nahtlos in den restlichen Unterricht ein und erfolgen konzentriert zu bestimmten Zeiten im Schulhalbjahr

Einige Bemerkungen zu der empirischen Untersuchung:

- die Lehrkraft und ihre Perspektive spielen eine maßgebliche Rolle bei der Untersuchung: ihre Überlegungen, Gedanken und Impulse möchte ich erfassen und Erkenntnisse daraus gewinnen
- die Unterrichtsstunden, in denen die Beobachtungen in teilformalisierten Situationen stattfinden, werden auf Video aufgezeichnet
- die Interviews mit den Lehrkräften (Vor- und Nachbesprechungen) werden auf Video aufgezeichnet

Zeitplan für die empirische Studie:

Pilotstudie:

- 10 u. 11/2004 - Gespräch über das Forschungsvorhaben (Konzept, Aktivitäten, Beobachtungsbögen, rechtliche Absicherungen)
- Fragebogen für die Lehrkräfte
 - Vorgespräch zur Wahl einer Aktivität und Vorbereitung der Schüler
- 11/2004
- Aufnahme einer Unterrichtsstunde
 - Durchführung der Aktivität + Nachgespräch
- 12/2004 oder
01/2005
- Abschlussinterview mit allen beteiligten Lehrkräften (der Pilotphase)

Hauptstudie:

- 02/2005
- Gespräch über das Forschungsvorhaben (Konzept, Aktivitäten, Beobachtungsbögen, rechtliche Absicherungen)
 - Fragebogen für die Lehrkräfte
- 03/2005
- Vorgespräch: Wahl der Aktivität und Vorbereitung der Schüler
 - Aufnahme einer Unterrichtsstunde (Vorbereitung der Schüler)
 - Durchführung der Aktivität + Nachgespräch
- 05/2005
- Vorgespräch: Wahl der Aktivität und Vorbereitung der Schüler
 - Durchführung der Aktivität + Nachgespräch
- 07/2005
- Vorgespräch: Wahl der Aktivität und Vorbereitung der Schüler
 - Durchführung der Aktivität + Nachgespräch

 - Abschlussinterview mit allen beteiligten Lehrkräften (der Hauptstudie)

Anhang 3: Fragebogen II (Lehrkräfte der empirischen Studie)

1. Bitte geben Sie Ihren Namen, ihr Geburtsjahr und den Namen ihrer Schule an!

Name: _____

Geburtsjahr: _____

Schule: _____

2. Wie lange sind Sie schon im Schuldienst tätig? _____ Jahre.

3. Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Englisch in der Grundschule? Seit _____ Jahren.

4. Welche Ausbildung haben Sie für Englisch?

- Studium: Englisch in der Grundschule
- Fortbildung (z.B. in Gladenbach, beim HeLP)
- Andere (bitte nennen): _____
- keine spezielle Ausbildung für Englisch

5. In welchen Klassenstufen haben Sie bereits Englisch unterrichtet?

- 1. Schuljahr
- 2. Schuljahr
- 3. Schuljahr
- 4. Schuljahr
- weitere (bitte angeben): _____

6. In welchen Klassen unterrichten Sie Englisch in diesem Schuljahr? Wie viele Unterrichtsstunden erteilen Sie jeweils in der Jahrgangsstufe?

	1-2 UStd	3-4 UStd	5-6 UStd	7-8 UStd	mehr (bitte Anzahl angeben)
1. Schuljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Schuljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Schuljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Schuljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Schuljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. Schuljahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Weitere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7. In welcher Klasse führen Sie die Untersuchung durch? Sind sie Fach- oder Klassenlehrer in dieser Klasse? Seit wann unterrichten Sie diese Klasse?

In der Klasse _____ bin ich als Fachlehrer Klassenlehrer eingesetzt seit: _____ Jahren.

8. Wie viele Mädchen bzw. Jungen sind in der Klasse? Wie alt sind sie?

Mädchen: _____ Jungen: _____ Alter: _____ Jahre

9. Welche Materialien dienen Ihnen als Grundlage für die Planung Ihres Unterrichts?

- Lehrbuch, und zwar: _____
 ○ Anderes (bitte angeben): _____

10. Welche der folgenden Medien stehen Ihnen zur Verfügung? Und welche setzen sie im frühen Englischunterricht ein?

Medien	steht nicht zur Verfügung	steht zur Verfügung	setze ich ein
Audiogerät zum Abspielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audiogerät zur Aufnahme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Es gibt einige Argumente, die für oder gegen die Einschätzung der Schülerleistungen im frühen Fremdsprachenunterricht sprechen können. Wie beurteilen Sie deren Bedeutung?

	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz unwichtig
<i>Schüler</i> erhalten Rückmeldung über ihren Sprachstand und ihre Fortschritte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Schüler</i> werden ermutigt selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Schüler</i> werden unter Leistungsdruck gestellt, was sich negativ auf ihre Motivation auswirkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Lehrkräfte</i> bekommen Feedback über erreichte Ziele und Hinweise auf nötige Fördermaßnahmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Lehrkräfte</i> erhalten Rückmeldung über die Effizienz und Qualität ihres Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Lehrkräfte</i> müssen ab dem Schuljahr 2003/2004 Noten im frühen Englischunterricht erteilen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Lehrkräfte</i> haben keine qualifizierte Ausbildung, Information und Unterstützung zur Diagnostik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Eltern</i> erhalten Informationen über die Entwicklung ihres Kindes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Sekundarstufenlehrkräfte</i> erhalten verbindliche Informationen, die den Übergang erleichtern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Schulbehörden</i> erhalten Rückmeldung, die der Qualitätssicherung dienen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn gewisse Fertigkeiten überprüft werden, wird ihnen mehr <i>Bedeutung</i> beim Lernen zugewiesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kann eine <i>Leistungshierarchie</i> innerhalb einer Klasse / eines Jahrgangs hergestellt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die entspannte, spielerische <i>Lernatmosphäre</i> des frühen Englischunterrichts geht verloren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere Gründe:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Wie wichtig sind für Sie die einzelnen Fertigkeiten im Englischunterricht im vierten Schuljahr?

	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz unwichtig
Hörverstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. In welchen Bereichen nehmen Sie bereits eine systematische Einschätzung der Schülerleistung im frühen Fremdsprachenunterricht vor?

	häufig	manchmal	nie
Hörverstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Mit Hilfe welcher Maßnahmen schätzen Sie bereits die Sprechleistung der Schüler ein (mehrere Antworten möglich)?

- allgemeine Beobachtung der Klasse im Unterricht
- gezielte Beobachtung einzelner Schüler bei bestimmten Aktivitäten
- Tests zur Fertigkeit Sprechen
- Portfolio
- die Sprechleistung der Schüler wurde bis jetzt nicht eingeschätzt
- andere Maßnahmen, uns zwar: _____

Falls Sie bereits Erfahrung mit der Einschätzung der Schülerleistung in der Fertigkeit Sprechen gemacht haben, beantworten Sie bitte die Fragen 15 und 16. Wenn nicht, beantworten Sie bitte direkt Frage 17 bis 19.

15. Wie halten Sie die Ergebnisse fest (mehrere Antworten möglich)?

- Beobachtungsbogen mit Vorgaben (Kriterien)
- freie Notizen
- ich halte die Ergebnisse nicht schriftlich fest
- in anderer Form (bitte angeben): _____

16. Bei welcher Aufgabe schätzen Sie die Sprechleistung ein (bitte zwei Beispiele angeben)?

Sprechen	
Arbeitsauftrag / Schüleraktivität	
Arbeitsauftrag / Schüleraktivität	

17. Welche Kriterien spielen Ihrer Meinung nach bei der Einschätzung der Sprechleistung im frühen Englischunterricht eine Rolle (z.B. Aussprache)?

18. Welche der folgenden Aufgaben führen Sie bereits mit der teilnehmenden Klasse durch?

	häufig	manchmal	nie
Gedicht, Reim etc. aufsagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beschreibung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialog, Rollenspiel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Information Gap</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

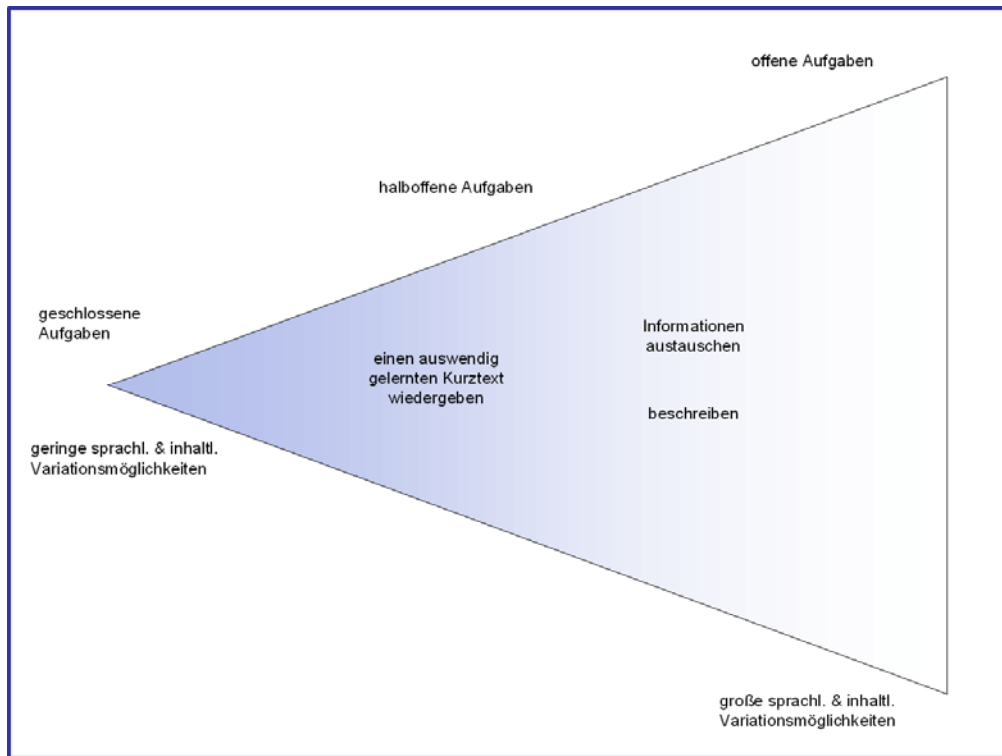
19. Wie wichtig sind für Sie die einzelnen Aspekte bei der Einschätzung der Sprechleistungen im frühen Englischunterricht?

	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz unwichtig
Keinen Leistungsdruck ausüben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenig Vor- und Nachbereitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nahtlose Einbindung in den restlichen Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eindeutige Ergebnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenig Zeitaufwand während des Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vergleichbarkeit mit Ergebnissen anderer Klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Möglichkeiten der Binnendifferenzierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

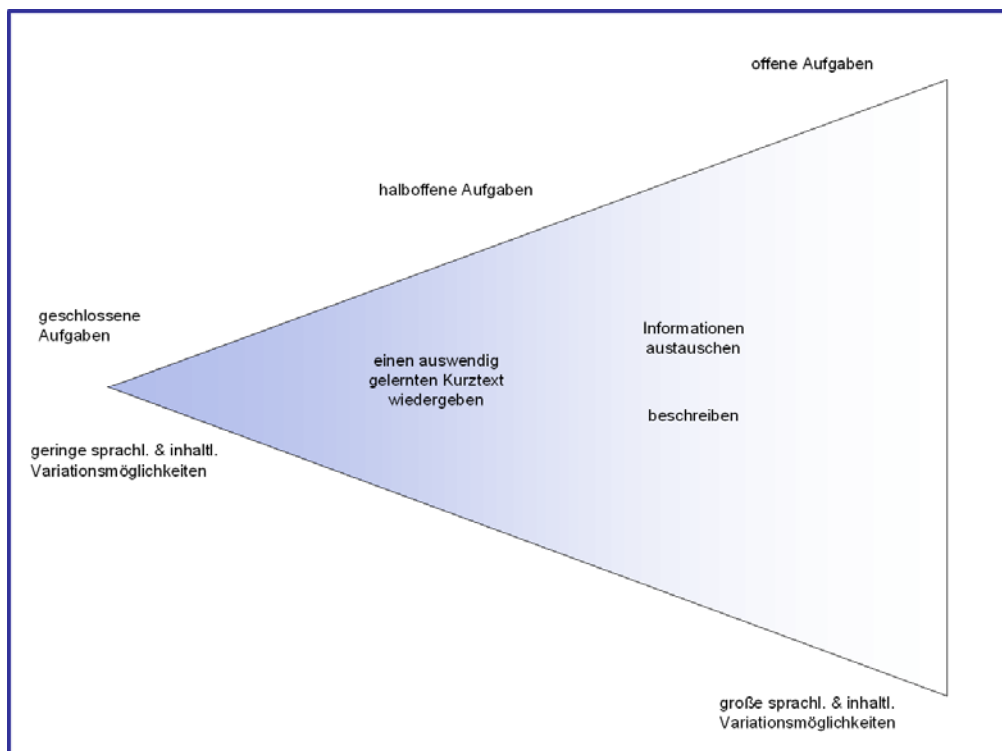
Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!

Anhang 4: Grad an Offenheit der Aufgaben im Klassenvergleich

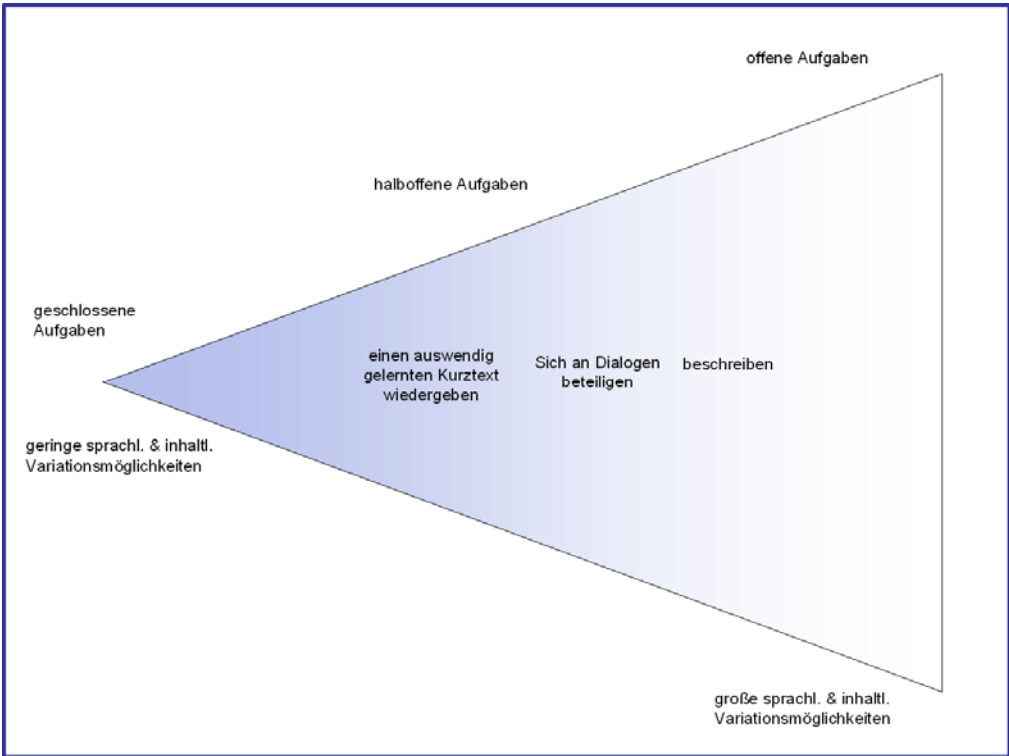
Aufgaben in Klasse 1



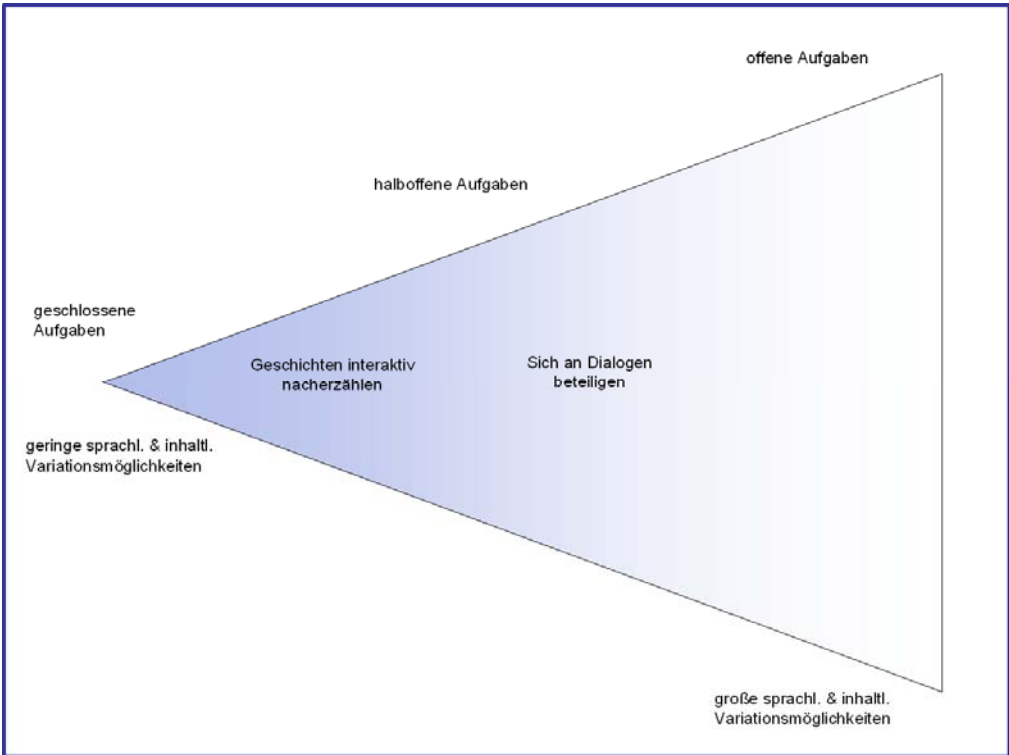
Aufgaben in Klasse 2



Aufgaben in Klasse 3



Aufgaben in Klasse 4



**Anhang 5: Atmosphäre bei der Durchführung der Leistungseinschätzung
(Bildbeschreibung)**



Anhang 6.1: Wiedergabe der auswendig gelernten *action story* I

5	2_L3	L3	Okay XXX, good. (<i>lächelt K1 zu und schaut ihn an</i>)
6	2_L3	K1	Put your pencil case and your books in your schoolbag (<i>zeigt viereckiges Heft, steckt sie in den Schulranzen, der neben ihm steht</i>) Walk to school (<i>läuft, L3 nickt und lacht</i>) You trip over a black cat (<i>stolpert</i>) You run into a tree (<i>haut sich vor die Stirn</i>) A dog tears your jeans (<i>schüttelt am Hosenbein</i>) Shout “oh no!” (<i>hebt die Arme hoch</i>) At school, a girl gives you a card (<i>nimmt Karte an</i>) Look at it (<i>schaut auf Karte</i>) It says “Come to my party!” (<i>liest</i>) Close your eyes and smile. (<i>schließt Augen und lächelt</i>)
7	2_L3	L3	Hey, well done XXX. Good. (<i>K1 geht, L3 trägt den Bogen ein</i>) (<i>Ein Schüler ruft: „Das war ja kurz!“</i>) Yes, finished.

Anhang 6.2: Wiedergabe der auswendig gelernten *action story* II

94	2_L3	K15	Ich bin mir noch nicht so sicher, weil ich kann`s noch nicht so ganz.
95	2_L3	L3	Macht nichts. Ich helf dir.
96	2_L3	K15	Put your pencil case and your [ʃu:l bæk]
97	2_L3	L3	Can you speak up, please. Louder.
98	2_L3	K15	Put your pencil case and your [bɒks] in your [ʃu:l bæk]
99	2_L3	L3	L3 zeigt Bewegungen für Laufen, K15 lacht
100	2_L3	K15	(With?) your [ʃu:l]
101	2_L3	L3	Walk to school.
102	2_L3	K15	Walk to school.
103	2_L3	L3	<i>(L3 nimmt passendes Bild und zeigt es ihm)</i>
104	2_L3	K15	Trip over a black cat
105	2_L3	L3	<i>(L3 haut sich vor die Stirn)</i>
106	2_L3	K15	<i>(Read?) a tree</i>
107	2_L3	L3	Yes
108	2_L3	K15	<i>(xxx?)</i>
109	2_L3	L3	A dog
110	2_L3	K15	A dog your jeans
111	2_L3	L3	Tears your jeans <i>(L3 macht Bewegung für "Oh no!")</i>
112	2_L3	K15	Shout "Oh no!"
113	2_L3	L3	At school
114	2_L3	K15	At school gives you a girl a card
115	2_L3	L3	<i>(L3 tut so, als ob sie Karte hält und liest)</i>
117	2_L3	K15	Come to my party
118	2_L3	L3	Close
119	2_L3	K15	Close your eyes and smile.
120	2_L3	L3	Okay

Anhang 7: Erwartete Kompetenzen bei der Aufgabe *action story* in den Kompetenzbeschreibungen

Die genannten Aspekte finden sich auch in den hessischen Richtlinien, wobei dies in der Orientierungshilfe besonders deutlich wird:

- „Typische Lautmuster richtig sprechen
- Auf Äußerungen angemessen reagieren
- Kurze Alltagsdialoge proben und vorspielen
- Verbale und nonverbale sprachliche Mittel nutzen um sich so zu äußern, dass Sinn- und Mitteilungsabsicht erkannt und im Wesentlichen verstanden werden
- Sich im Rahmen der erarbeiteten Redemittel und Themen situationsgerecht äußern
- Auf die in den Inhalten aufgelisteten Redemittel passiv zurückgreifen und – soweit möglich – diese aktiv verwenden.“

(Hessische Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule 2004: 7)

Diese Formulierungen geben in allgemeiner Formulierung viele Aspekte unserer Erwartungen wieder. Allerdings sind sie nicht so präzise wie der Erwartungshorizont, den die Lehrkraft für diese spezielle Aufgabe formuliert hat.

Die Themen (Einkaufen, Schule, Tiere) sind auch in den hessischen Richtlinien abgebildet (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995: 246; Hessische Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule 2004: 4), ebenso die Kommunikationssituation (die in Klammer stehende Situationen taucht nur im Zusatz auf):

- Kontakte pflegen
 - o Sich begrüßen
 - o Sich verabschieden
 - o (Sich entschuldigen)
 - o Fragen nach dem Befinden
- Mit Fragen Informationen einholen
- Um Erlaubnis bitten, bzw. um eine Sache bitten
- Etwas anbieten
- Gefühle ausdrücken
 - o Gefallen oder Missfallen bekunden

(vgl. Hessische Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule 2004: 2ff; vgl. Kap. 6.1).

Auch in den BIG-Standards werden diese Sprechsituationen genannt:

- „Vertraute Gegenstände und Tätigkeiten benennen (...),
- 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.“

(BIG-Kreis in der Stiftung Praktisches Lernen der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE und floh! 2004: 9, vgl. Kap. 6.2).

Ebenso sind diese Aspekte im GER aufgelistet:

- „einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt“
- „jemanden nach dem Befinden fragen und auf Neuigkeiten reagieren“
- „einfache Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen“
- „jemandem etwas geben“
- „mit Zahlen und Preisen zurecht“ [kommen, Anm. d.V.]
- „jemanden um etwas bitten“

(Goethe Institut Inter Nationes 2001: 79ff, Vgl. Kapitel 6.3)

Allerdings tauchen einige Aspekte nicht in den Kompetenzbeschreibungen auf: das Aufrechterhalten des Gesprächs, wenn es ins Stocken gerät, das Hörerbezogene Sprechen sowie der unbefangene und kreative Umgang mit der Fremdsprache werden in den genannten Kompetenzbeschreibungen nicht erwähnt.

Anhang 8: Texte / Strukturen zur Vorbereitung des Einkaufsdialogs

Text 1:

Stallholder: Yes. Please. What would you like?
Woman: A kilo of apples, please.
Stallholder: A kilo of apples, that`s 70p, please.¹
Woman: Here you are, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70p.
Stallholder: Thank you.

(Kooky 1. 1993: 120)

(Dieser Dialog wurde von CD gehört.)

Text 2:

Stallholder: Hallo Jenny. What would you like?
Jenny: It`s mummy`s birthday on Sunday. Our present is a fruit salad.
Five apples, please.
Stallholder: Five apples, that`s 70p.
Jenny: Thank you. And a kilo of cherries, please.
Stallholder: A kilo of cherries, that`s 80p.
Jenny: Thank you. Two oranges and one pineapple.
Stallholder: I haven`t got a pineapple today.
Here are two oranges, that`s 40p.
Jenny: Thank you. And three bananas, please.
Stallholder: Three bananas, that`s 30p.
Jenny: Thank you. Nuts. Have you got twelve walnuts, please?
Stallholder: Walnuts? Twelve walnuts?
Two, four, six, eight, ten, twelve walnuts.
Here you are. That`s 20p.
Jenny: Good. Oh, one lemon, please.
Stallholder: One lemon, that`s 30p.
Is that all?
Jenny: Yes, that`s all.
Stallholder: That`s £2.70, please.
Jenny: Here you are. Three pounds.
Stallholder: And here`s 30p. Thank you. Goodbye, Jenny.
Jenny: Thank you. Goodbye.

(Kooky 1. 1993: 121)

(Dieser Dialog wurde von CD gehört.)

¹ Auf der Kassette sind vier Dialoge, bei denen jeweils verschiedene Waren und Preise verwendet werden.

Text 3:

Hello.
Hello.
Can I help you?
Yes, two bananas, please.
Here you are.
Thank you.
Bye-bye.
Bye-bye.

(Drese 2002a: 14f)

(Dieser Dialog wurde in schriftlicher Form präsentiert.)

Text 4:

Hello.
Hello.
Can I help you?
Yes, I'd like three bottles of fizzy water, please.
Here you are. Anything else?
Yes, two bars of chocolate, please.
Here you are. Anything else?
No, thank you. How much is it?
3 pounds 20.
Here you are.
Thank you. Bye-bye.
Bye-bye.

(Drese 2002a: 14f)

(Dieser Dialog wurde in schriftlicher Form präsentiert.)

L3 nannte der Klasse noch weitere Strukturen, nachdem die Kinder die Einkaufsgespräche von Kasette gehört und nachgesprochen hatten und selber spielten:

Look, I've got / Look here. / Have a look here.
Sorry, sold out.
Anything else?

Anhang 9.1: Einkaufsdialog I

Eine Gruppe (Gruppe 3) setzte den Standarddialog um: Nachdem sich Verkäufer und Käufer begrüßt hatten, fragte der Verkäufer nach den Wünschen. Der Käufer nannte diese und erhielt vom Verkäufer das Produkt. Nun fragte der Käufer nach dem Preis und der Verkäufer nannte diesen. Der Käufer zahlte und sie verabschiedeten sich. Da diese Gruppe mit zwei Käufern gespielt wurde, wurde anschließend das gleiche Gespräch mit einem anderen Artikel und Preis wiederholt.

Auf dem Tisch lagen zwei Lineale, neben dem Tisch standen zwei Schulranzen.

43	3_L3	K5	Hello.
44	3_L3	K6	Hello.
45	3_L3	K5	Can I help you?
46	3_L3	K6	Yes, please. I (..) like a ruler.
47	3_L3	K5	Look at here. (<i>zeigt auf Lineale</i>)
48	3_L3	K6	(<i>nimmt ein Lineal, legt es vor K5</i>) How much is it?
49	3_L3	K5	One pound thirty.
50	3_L3	K6	(<i>kramt in Hosentasche und legt Geld auf den Tisch</i>) Here you are.
51	3_L3	K5	(<i>nimmt Geld</i>) Thank you.
52	3_L3	K6	(<i>nimmt Lineal, dreht sich und geht</i>) Good-bye.
53	3_L3	K5	Good-bye.
54	3_L3	K7	(<i>K6 und K7 begegnen sich, sehen sich an, K7 winkt, geht zum Tisch</i>) Hello.
55	3_L3	K5	Hello. Can I help you?
56	3_L3	K7	Yes, please. A [ʃu:l ra:nsn]. (<i>dreht sich um, packt sich an den Kopf, K5 lacht</i>). Oh Mann. (<i>steht vor K5</i>) A [ʃu:l bæk].
57	3_L3	K5	Look at here. (<i>zeigt auf Ranzen, beide schauen darauf, K 7 nimmt einen</i>)
58	3_L3	K7	How much is it?
59	3_L3	K5	Twenty pounds.
60	3_L3	K7	(<i>K7 gibt ihm Schein</i>) Here you are.
61	3_L3	K5	Thank you. Good-bye.
62	3_L3	K7	Good-bye. (<i>K7 dreht sich und geht</i>)

Die ungewöhnliche Form „*Look at here*“ lässt sich eventuell damit erklären, dass sie eine ähnliche Formulierung von einer anderen Gruppe aufgegriffen haben. So verwendet der Schüler K11 die Sätze „*Look at this hamster*“ (Zeile 83) und „*Look at this rabbits*“ (Zeile 104). Vielleicht hat K5 diese Struktur aufgegriffen und die Variable, also den *open slot*, statt mit einem Artikel und Nomen mit „*here*“ gefüllt.

Anhang 9.2: Einkaufsdialog II

Der Dialog von Gruppe 7 orientierte sich stark am Standarddialog. Allerdings fügten die Schüler noch eine kleine Szene ein, als sich die beiden Kunden begegneten: sie fragten sich gegenseitig nach dem Wohlbefinden (Zeilen 139 – 143).

Auf dem Tisch lagen ein Hund und eine Katze.

131	3_L3	K16	Hello!
132	3_L3	K15	Hello! (<i>winkt</i>) Can I help you.
133	3_L3	K16	Yes, I'd like a dog.
134	3_L3	K15	(<i>sieht sich auf dem Tisch um</i>) A white dog. A white dog (<i>zeigt auf den Hund</i>)?
135	3_L3	K16	(<i>nickt</i>) Yes. (<i>K15 gibt ihr den Hund</i>) How much is it?
136	3_L3	K15	Twenty pound.
137	3_L3	K16	Ten pound and ten. (<i>gibt K15 Geld, diese nimmt es und steckt es ein</i>) Bye-bye. (<i>nimmt Hund und geht</i>)
138	3_L3	K15	Bye-bye. (<i>winkt</i>)
139	3_L3	K17	Hello! (<i>winkt</i>)
140	3_L3	K15	Hello! How are you?
141	3_L3	K17	I'm fine, thank you.
142	3_L3	K15	Bye-bye.
143	3_L3	K17	Bye-bye. (<i>winkt</i>)
144	3_L3	K17	Hello.
145	3_L3	K16	Hello. (<i>winkt</i>) Can I help you?
146	3_L3	K17	Yes, please, I like a cat.
147	3_L3	K16	This cat? (<i>zeigt ihr Katze</i>)
148	3_L3	K17	Yes. (<i>K16 gib ihr Katze, K17 nimmt sie</i>)
149	3_L3	K16	Here you are.
150	3_L3	K17	How much is it? (<i>streichelt die Katze</i>)
151	3_L3	K16	Ten pound.
152	3_L3	K17	Here you are. (<i>gibt K16 Geld</i>)
153	3_L3	K16	Thank you. (<i>nimmt Geld</i>) Bye. (<i>winkt</i>)
154	3_L3	K17	Bye. (<i>dreht sich um und geht</i>)

Anhang 9.3: Einkaufsdialog III

Bei der ersten Gruppe war der gewünschte Artikel ausverkauft (Zeile 4), so dass der Käufer um etwas anderes bitten musste (Zeile 5). Als er den anderen Artikel erhielt, fragte er nach dem Namen des Tieres.

Der Verkäufer stand vor dem leerem Tisch, auf dem Pult lag das Plüschtier.

1	3_L3	K1	Ding. (<i>K1 kommt</i>) Hello!
2	3_L3	K2	Hello. Can I help you?
3	3_L3	K1	Yes please, I like a hamster.
4	3_L3	K2	Sorry, sold out.
5	3_L3	K1	Oh. I like a guinea-pig.
6	3_L3	K2	A moment please. (<i>geht und holt ein Plüsch-Meerschweinchen</i>) Here you are. (<i>gibt es K1</i>)
7	3_L3	K1	Thank you. What is his name?
8	3_L3	K2	Here is your name is David.
9	3_L3	K1	It`s nice. What much is it?
10	3_L3	K2	Twenty p.
11	3_L3	K1	One moment please. (<i>stellt Plüschtier ab, kramt in der Hosentasche und holt Schein raus</i>). Here you are.
12	3_L3	K2	Thank you.
13	3_L3	K1	Bye-bye. (<i>winkt und geht</i>)
14	3_L3	K2	Bye-bye. (<i>winkt</i>)

Anhang 9.4: Einkaufsdialog IV

Bei Gruppe 2 erkundigten sich Verkäufer und Käufer zunächst nach dem Wohlbefinden (Zeilen 17 – 19). Dann sagte der Käufer, dass seine Zwillinge heute Geburtstag haben und dass er für sie ein Geschenk sucht (Zeile 21). (Dies ähnelt dem Dialog bei Kooky, bei dem die Mutter Geburtstag hatte.) Der Verkäufer bot verschiedene Artikel an (Zeile 22). Nachdem der Käufer einen Artikel aus verschiedenen ausgewählt hatte (Zeile 22-29), fragte der Verkäufer, ob er noch etwas wünschte (Zeile 30). Der Käufer benannte eine weitere Person, für die er ein Geschenk suchte (Zeile 31). Allerdings war der gewünschte Artikel ausverkauft (Zeile 32). Der Käufer war enttäuscht (Zeile 33) und entschied sich für etwas anderes (Zeile 33-35).

Auf dem Tisch lagen zahlreiche Plüschtiere, Spielzeugautos, Puppen und Bücher.

15	3_L3	K3	Hello Irene!
16	3_L3	K4	Hello Jenny!
17	3_L3	K3	How are you?
18	3_L3	K4	I'm fine. How are you?
19	3_L3	K3	I'm fine, too.
20	3_L3	K4	Can I help you?
21	3_L3	K3	Yes, please. I'm looking for a ple... present. It's my twin's birthday today.
22	3_L3	K4	I have toycars and teddybears and books. <i>(zeigt auf die Dinge)</i>
23	3_L3	K3	I'd like three toycars.
24	3_L3	K4	I have a blue toycar or a red toycar. <i>(zeigt auf die Dinge)</i>
25	3_L3	K3	I'd like a green and purple toycar, a orange toycar. <i>(K4 nimmt sie)</i>
26	3_L3	K4	This? <i>(zeigt auf eins)</i>
27	3_L3	K3	Yes. <i>(K4 nimmt es)</i> I'd like a red toycar.
28	3_L3	K4	This? <i>(zeigt auf eins)</i>
29	3_L3	K3	Yes. <i>(K4 nimmt es)</i>
30	3_L3	K4	Anything else?
31	3_L3	K3	<i>(K3 sieht sich um auf dem Tisch)</i> I'd like a barbie. A Barbie for Francin.
32	3_L3	K4	Sorry, sold out.
33	3_L3	K3	Oh, not good. <i>(schüttelt den Kopf, sieht sich um auf Tisch)</i> I'd like a doll.
34	3_L3	K4	This blue doll? <i>(zeigt auf Puppe)</i>
35	3_L3	K3	Yes. <i>(K4 nimmt es)</i> I'd like a doll for Francin.
36	3_L3	K4	Here you are.
37	3_L3	K3	Thank you. How much is it?
38	3_L3	K4	Twenty p. Twenty pounds.
39	3_L3	K3	<i>(K3 nimmt Spielzeug, kramt in Hosentasche und gibt K4 Spielgeld)</i> Here you are.
40	3_L3	K4	Thank you.
41	3_L3	K3	Bye. <i>(winkt, dreht sich um und geht)</i>
42	3_L3	K4	Bye. <i>(dreht sich auch um)</i>

Anhang 9.5: Einkaufsdialog V

Eine der Schülerinnen der sechsten Gruppe hat eine englischsprachige Mutter (K14). Deswegen wurden hier einige Strukturen gebraucht, die man in den anderen Dialogen nicht findet.

Zu Beginn des Gesprächs tauschten Kunde und Verkäufer Floskeln aus, wie es häufig im englischsprachigen Ausland üblich ist (Zeile 113+114). Hierbei ging es also nicht, wie bei den anderen Gruppen, um ein gegenseitiges Fragen nach dem Wohlbefinden. Der erste Artikel, den der Kunde wünschte, war ausverkauft. Deswegen entschied sie sich für einen anderen. Außerdem fragte der Verkäufer nach, ob der Kunde noch etwas wünschte (Zeile 123). Schließlich hatte diese Gruppe – anders als alle anderen – bewusst eingebaut, dass der Verkäufer Wechselgeld zurückgeben musste (Zeile 129).

112	3_L3	K13	Hello! (<i>kommt zum Tisch</i>)
113	3_L3	K14	Hello Jane, how are you?
114	3_L3	K13	I'm fine, thank you.
115	3_L3	K14	Can I help you?
116	3_L3	K13	Yes, I'd like a rabbit.
117	3_L3	K14	I'm sorry, they're sold out. Would you like something else?
118	3_L3	K13	Yes, I like a cat.
119	3_L3	K14	Cat? Here's a cat. (<i>zeigt auf die Katze</i>)
120	3_L3	K13	This brown black one. (<i>zeigt auf die Katze</i>)
121	3_L3	K14	Here you are. (<i>gibt K13 die Katze</i>)
122	3_L3	K13	(<i>nimmt Katze</i>) Thank you. How much is it?
123	3_L3	K14	Ten pounds. Would you like something else?
124	3_L3	K13	Yes, please. I like a hamster.
125	3_L3	K14	Here is a hamster. (<i>gibt K13 den Hamster</i>)
126	3_L3	K13	(<i>nimmt den Hamster</i>) Thank you. How much is it?
127	3_L3	K14	That's five pounds.
128	3_L3	K13	Please. (<i>gibt ihr Spielgeld</i>)
129	3_L3	K14	Thank you. Here is your change. (<i>gibt Spielgeld zurück</i>) Bye-bye.
130	3_L3	K13	Bye-bye. (<i>winkt und geht</i>)

Anhang 10.1: Liste der vielfachen Varianten beim Einkaufsdialog

Zustimmung:

Yes.

Yes, please.

Um etwas bitten:

Yes, this ... please.

I'd like a / (Zahl) ...

I'd like a ... for ...

I'm looking for

A ...

A ... for ...

This (Farbe) one. *(nur im Dialog mit Muttersprachlerin verwendet)*

I have a ... and I'd like a

Etwas benennen:

This is a ...

And this is a ...

Etwas anbieten:

I have a ...and / or ...

Here you are.

Here.

Here's a *(nur im Dialog mit Muttersprachlerin verwendet)*

Look at this ...

Look at here.

Nachfragen, um sich zu vergewissern:

This?

This ...?

(Tier)? *(nur im Dialog mit Muttersprachlerin verwendet)*

Nachfragen, ob Weiteres gewünscht wird:

Anything else?

Would you like something else? *(nur im Dialog mit Muttersprachlerin verwendet)*

Preis benennen:

(Zahl) p.

(Zahl) pounds.

(Zahl) pound (Zahl).

That's (Zahl) pound. *(nur im Dialog mit Muttersprachlerin verwendet)*

(Zahlen aufzählen).

Bedauern ausdrücken:

I'm sorry.

Sorry, (sold out).

Oh, not good.

Begeisterung ausdrücken:

This is nice.

It's nice.

It's so lovely.

Ausdrücken, dass es das Produkt nicht mehr gibt:

They're sold out. (*nur im Dialog mit Muttersprachlerin verwendet*)

Sorry, sold out.

Verabschiedung:

Bye.

Bye-bye.

Good-bye.

Anhang 10.2: Liste der einfachen Varianten beim Einkaufsdialog

Folgende Sprechabsichten wurden nur durch eine Formulierung realisiert:

It`s my twin`s birthday today.

What`s his name?

His name is ...

How are you?

I`m fine.

I`m fine, too.

One moment, please.

Please. *(nur im Dialog mit Muttersprachlerin verwendet)*

Here`s your change. *(nur im Dialog mit Muttersprachlerin verwendet)*

Anhang 11: Liste der beim Einkaufsdialog verwendeten Lexeme

Da sich die Kinder für unterschiedliche Themen entschieden hatten (*toys, school things, pets*), nutzten sie neben dem Vokabular, das zum Einkauf gehörte (siehe oben), verschiedene Wörter. Folgende Lexeme kamen in den Einkaufsdialogen der Kinder vor (die kursiv geschriebenen werden von der Muttersprachlerin verwendet):

Pronomen:	I, you, it, they, this, my, your, his, what, something else, anything else (11)
Verben:	can, help, like, look at, is /'s, are, 'd (=would), <i>would</i> , 'm, (=am), am, sold out, looking for, have (11)
Substantive:	pound /s, p, present, hamster, guinea-pig, dog, rabbit, cat, toy-car, teddybear, barbie, doll, ruler, schoolbag, book, moment, name, twin, birthday, <i>change</i> (20)
Artikel:	a (1)
Adjektive:	fine, nice, good, lovely, blue, red, green, purple, orange, white, brown, black, one, two, three, five, ten, fifteen, twenty, thirty, much, sorry (22)
Adverben:	today, not, so, here, how, yes, yeah (7)
Präpositionen:	at, for (2)
Interjektionen:	hello, please, good-bye, bye-bye, bye (5)
Konjunktionen:	and, or (2)

Anhang 12: Einsicht in grammatikalische Phänomene (Einkaufsdialog)

Bei K3 gab es offensichtlich ein erstes Verständnis für den Gebrauch des unbestimmten Artikels „a“ in der Einzahl und dem Wegfall bei der Mehrzahl. Als die Käuferin drei Spielautos verlangte, ließ sie den Artikel weg, später, bei einem Auto verwendete sie ihn:

23	3_L3	K3	I'd like three toycars.
24	3_L3	K4	I have a blue toycar or a red toycar. (<i>zeigt auf die Dinge</i>)
25	3_L3	K3	I'd like a green and purple toycar, a orange toycar. (<i>K4 nimmt sie</i>)

Allerdings verwendete sie hier nicht „an orange ...“, sondern sagte „a orange ...“.

Anhang 13: Gebrauch der Intonation zur Bedeutungsvermittlung (Einkaufsdialog)

Beispiel 1:

Bei diesem Dialog wurde durch die Stimmhebung deutlich, dass es sich in Zeilen 26, 28 und 34 um Fragen handelte. Auch die Enttäuschung darüber, dass der Artikel ausverkauft war, wurde u.a. durch die Stimmensenkung signalisiert:

26	3_L3	K4	This? (<i>zeigt auf eins</i>)
27	3_L3	K3	Yes. (<i>K4 nimmt es</i>) I'd like a red toy car.
28	3_L3	K4	This? (<i>zeigt auf eins</i>)
29	3_L3	K3	Yes. (<i>K4 nimmt es</i>)
30	3_L3	K4	Anything else?
31	3_L3	K3	(<i>K3 sieht sich um auf dem Tisch</i>) I'd like a Barbie. A Barbie for Francin.
32	3_L3	K4	Sorry, sold out.
33	3_L3	K3	Oh, not good. (<i>schüttelt den Kopf, sieht sich um auf Tisch</i>) I'd like a doll.
34	3_L3	K4	This blue doll? (<i>zeigt auf Puppe</i>)

Beispiel 2:

Der Verkäufer schaute nach seinem Angebot und sah, dass er einen weißen Hund hatte, was er kommentierte: „A white dog.“ Anschließend fragte er den Kunden mit derselben Formulierung, ob er diesen weißen Hund haben möchte, indem er die Stimme hob: „A white dog?“ und dabei auf den Hund zeigte.

133	3_L3	K16	Yes, I'd like a dog.
134	3_L3	K15	(<i>sieht sich auf dem Tisch um</i>) A white dog. A white dog (<i>zeigt auf den Hund</i>)?
135	3_L3	K16	(<i>nickt</i>) Yes. (<i>K15 gibt ihr den Hund</i>) How much is it?

Anhang 14: Erwartete Kompetenzen bei der Aufgabe „Beschreibung“ in den Kompetenzbeschreibungen

Die erwarteten Kompetenzen, die die Schüler bei der Aufgabe „Beschreibung“ zeigen sollen, finden sich auch in den Kompetenzbeschreibungen. In den hessischen Richtlinien werden die Themen (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995: 246; Hessische Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule 2004: 4), und auch die erwarteten Leistungen der Kinder genannt:

- „Typische Lautmuster richtig sprechen (...)
- Verbale und nonverbale sprachliche Mittel nutzen um sich so zu äußern, dass Sinn- und Mitteilungsabsicht erkannt und im Wesentlichen verstanden werden
- Sich im Rahmen der erarbeiteten Redemittel und Themen situationsgerecht äußern
- Auf die in den Inhalten aufgelisteten Redemittel passiv zurückgreifen und – soweit möglich – diese aktiv verwenden.“

(Hessische Fachberaterinnen und Fachberater für Englisch in der Grundschule 2004: 7)

Allerdings ist hier nicht die Sprechsituation „Etwas beschreiben“ aufgelistet. Diese findet sich in den BIG-Standards („Vertraute Gegenstände und Tätigkeiten benennen und beschreiben“, BIG-Kreis in der Stiftung Praktisches Lernen der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE und floh! 2004: 9) sowie im GER:

„ Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern (...)

Kann (...) einfache Feststellungen treffen (...), sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.“

(Goethe Institut Inter Nationes 2001: 62ff, vgl. Kapitel 6.3).

Anhang 15: Umsetzung des Arbeitsauftrags zur Aufgabe „Beschreiben“

Während die Lehrkraft bei den ersten Schülern darauf achtete, dass diese den Arbeitsauftrag richtig umsetzten, achtete sie später z.B. bei diesen (lernschwachen) Schülern nicht mehr genau darauf (Zeilen 552, 584):

Beispiel 1:

550	1_L3	L3	Okay XXX. You can come here. You have a picture in front of you. Tell me what the children are wearing.
551	1_L3	K16	I can see the dog. The black, brown, white dog.
552	1_L3	L3	Right.

Beispiel 2:

580	1_L3	L3	Tell me what the children are wearing.
581	1_L3	K17	Was heißt das?
582	1_L3	L3	What they are wearing. Okay?
583	1_L3	K17	Ja. I can see a cat. Soll ich dann auch noch mal I can see sagen oder?
584	1_L3	L3	<i>(nickt zustimmend)</i>
585	1_L3	K17	Na gut. I can see a <i>Hund</i> . Ach nee, a dog.
586	1_L3	L3	Okay.

Anhang 16: Varianten mit „I can see“ (Bildbeschreibung)

I can see + ...	
Artikel „a“ + Substantiv Sg.	I can see a dog. (K2, K3, K12) I can see a girl. (K3, K7) I can see a boy. (K3, K10) I can see a cat. (K3, K11, K12, K17) I can see a Hund, ach nee a dog. (K17) I can see a (bar?). (K17)
Artikel “the” + Substantiv Sg	I can see the dog. (K16)
Artikel „a“ + Adjektiv (F) ² + Substantiv Sg.	I can see a red t-shirt. (K5) I can see a red balloon. (K12)
Artikel “the” + Adjektiv (F) + Substantiv Sg	I can see the red t-shirt. (K16) I can see the blue dress. (K16)
Artikel “a” + Adjektiv (F) + Substantiv Pl	I can see a yellow socks. (K12) I can see a black shoes. (K12)
Artikel “the” + Adjektiv (F) + Substantiv Pl	I can see the black shoes. (K16) I can see the yellow socks. (K16)
Artikel „an“ + Adjektiv (F) + Adjektiv (F) + Adjektiv (F) + Substantiv Sg	I can see an orange, yellow, green pullover. (K12)
Artikel “the” + Adjektiv (F) + Adjektiv (F) + Substantiv Sg	I can see the <i>grün</i> yellow blouse. (K16)
Artikel „a“ + Adjektiv (F) + Konjunktion „and“ + Adjektiv (F) + Substantiv Pl	I can see a white and blue trousers. (K12)
Artikel “the” + Adjektiv (F) + Adjektiv (F) + “and” + Adjektiv (F) + Substantiv Sg	I can see the orange, yellow and green pullover. (K16)
Artikel “the” + Adjektiv (F) + Nomen Pl + Konjunktion “and” + Adjektiv (F) + Substantiv Pl	I can see the red socks and white socks. (K16)
Substantiv Sg	I can see dog. (K5) I can see birthday cake. (K11)
Adjektiv (F) + Substantiv Sg.	I can see blue dress. (K5) I can see white <i>wand</i> ³ . (K5) I can see red Törtchen. (K5) I can see yellow hat. (K5) I can see green blouse. (K5) I can see red t-shirt. (K15) I can see yellow balloon. (K15, K18)
Adjektiv (F) + Substantiv Sg	I can see yellow five. (K15)
Adjektiv (F) + Substantiv Pl.	I can see blond hairs. (K5) I can see green trousers. (K5) I can see yellow Luftballons. (K5)

² Adjektiv (F) steht für Adjektiv Farbe.

³ Hier wendet S5 die Strategie “Foreignizing” an. Er verwendet das deutsche Wort „Wand“ und spricht es englisch aus.

	I can see red Luftballons. (K5) I can see black shoes. (K5, K15) I can see orange shirts. (K5) I can see red socks. (K5) I can see yellow socks. (K15) I can see blue shoes. (K15)
Adjektiv (F) + Adjektiv (F) + Adjektiv (F) + Substantiv Sg	I can see orange, yellow, green pullover. (K5)
Adjektiv (F) + Substantiv, Adjektiv (F) + Substantiv Pl	I can see yellow socks, white socks. (K5)
Adjektiv (F) + Substantiv Pl, Adjektiv (F) + Substantiv Sg, Adjektiv (F) + Substantiv Sg	I can see blue boots, blue jacket, red t-shirt. (K8)
Adjektiv (F) + Konjunktion „and“ + Adjektiv (F) + Substantiv Sg	I can see white and grey dog. (K15) I can see grey and white cat. (K15)
Adjektiv (F) + Konjunktion „and“ + Adjektiv (F) + Konjunktion „and“ + Adjektiv (F) + Substantiv Sg	I can see black and brown and white dog. (K15)
Adjektiv (Z) ⁴ + Substantiv Pl.	I can see two dogs. (K5, K11) I can see two balloons. (K11)
Adjektiv (Z) + Adjektiv (F) + Substantiv Pl.	I can see two blue shoes. (K5)
Adjektiv (Z) + Substantiv Pl. + Konjunktion „and“ + Adjektiv (Z) + Substantiv Sg.	I can see two dogs and one cat. (K2)
Adjektiv (Z) + Substantiv Sg, Adjektiv (F) + Substantiv Pl	I can see two boy, black trainers. (12)

Außerdem gab es die Variante, die mit „And“ beginnt:

And I can see...	
Artikel “the” + Adjektiv (F) + Substantiv	And I can see the blue dress. (K16) And I can see the blue shoes. (K16)

⁴ Adjektiv (Z) steht für Adjektiv Zahl.

Anhang 17: Liste der bei der Beschreibung verwendeten Lexeme

Liste Wortschatz

Pronomen: I, he, she, it, this (4)

Verben: is, has, wearing, can, see (5)

Substantive: cat, dogs, boy, girl, window, flowers, balloons, party, weather, rain, cake, table, chair, hair, colour, birthday cake, nose, ears, fingers, body, arms, feet, dress, skirt, socks, t-shirt, shorts, pair of shoes, shoes, hat, trousers, pullover, shirt, trainers, jeans, sweatshirt, boots, jacket (41)

Artikel: a, the (2)

Adjektive: rainy, red, yellow, blue, green, black, orange, purple, black, brown, white, grey, blond, pink, two, one, five (17)

Adverben: today, there, yes, no (4)

Präpositionen: -

Interjektionen: hello (1)

Konjunktionen: and (1)

Anhang 18: Übergeneralisierung eines Pronomens (Beschreibung)

Beispiel 1: Übergeneralisierung des Pronomen *he*

35	1_L3	K2	The girl has.... He is wearing a dress and a hat and two shoes. The boy has a trousers and two black shoes. He has a pullover and orange hairs.
----	------	----	---

Beispiel 2: Übergeneralisierung des Pronomen *she*

194	1_L3	K7	I can see a girl. Has a hat.
195	1_L3	L3	Hmh.
196	1_L3	K7	She is wearing a blue dress.
197	1_L3	L3	Right.
198	1_L3	K7	Hmh. She is wearing two (dogs ?) and she is wear..., äh. I can see a girl. She is wearing a red skirt.
	1_L3		...
208	1_L3	K7	And a boy. She's wearing green trousers

Anhang 19.1: Gebrauch des Artikels I (Beschreibung)

Im folgenden Beispiel wird deutlich, dass der Lerner zwar wusste, dass es zwei verschiedene Artikel gibt, er aber nicht genau wusste, wann welcher verwendet wird.

An einigen Stellen ist anzunehmen, dass das Kind bewusst zwischen “a” und “the” unterschied (Zeilen 367, 371, 375, 380, 386, 390), wobei auch hier die Vermutung nahe liegt, dass K11 in Verbindung mit Menschen und Tieren immer *a* verwendete. Es fällt auch auf, dass der Lerner mehrmals den Artikel wegließ, wenn es angebracht gewesen wäre (Zeilen 365, 384, 388).

365	1_L3	K11	<i>Gut.</i> A boy has pullover.
366	1_L3	L3	Can you tell me the colours of the hat, the pullover and so on?
367	1_L3	K11	Yes. A pullover. The colour is, mhm, orange, yellow, green, hmh.
368	1_L3	L3	Right.
369	1_L3	K11	Also, <i>von</i> boy`s shoes <i>also</i> , blau, <i>li</i> , also blue <i>lila</i> , <i>also</i> and white.
370	1_L3	L3	Right.
371	1_L3	K11	And the hat <i>von</i> girl is yellow
372	1_L3	L3	Okay
373	1_L3	K11	And äh purple and red. <i>Also so Punkte.</i>
374	1_L3	L3	Yes.
375	1_L3	K11	A girl <i>hat</i> (<i>deutsch: haben</i>) hat, green and <i>mit</i> flowers.
376	1_L3	L3	Right
377	1_L3	K11	And yellow socks. <i>Und</i> black shoes <i>oder grau</i>
378	1_L3	L3	Right
379	1_L3	K11	Grey.
380	1_L3	L3	A boy a red t-shirt. T-shirt. Ähm. A shorts
381	1_L3	K11	Mhm
382	1_L3	L3	Äh, äh, yellow blue, red and orange
383	1_L3	K11	Okay
384	1_L3	L3	Socks are pink (<i>lacht</i>)
385	1_L3	K11	Right. XXX. Is there anything else you can see, maybe.
386	1_L3	L3	Yes. I can see a cat. I can see two dogs. I can see two balloons.
387	1_L3	K11	Right. Very good.
388	1_L3	L3	Mhm. I can see birthday cake.
389	1_L3	K11	Wonderful. Maybe as last, <i>das letzte</i> . What about the weather?
390	1_L3	L3	I can see, <i>ach so</i> . The weather is rainy.

Diese Äußerungen legen möglicherweise nahe, dass der Schüler sich in einer „turbulenten Phase“ befand, weil er das grammatikalische Phänomen „Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels“ in der Fremdsprache wahrgenommen hatte, aber die Regeln noch nicht ganz erfasst hatte. Eine eindeutige Aussage lässt sich aufgrund der geringen Datenmenge letztendlich nicht machen.

Anhang 19.2: Gebrauch des Artikels II (Beschreibung)

In dem folgenden Beispiel wird deutlich, dass das Kind (K12) nicht für die Regel (Unterscheidung im Gebrauch des Artikels macht, wenn das Substantiv im Singular bzw. Plural steht) sensibilisiert war, da es immer den unbestimmten Artikel verwendete, unabhängig davon, ob das Substantiv im Singular oder Plural stand:

398	1_L3	K12	I can see a red balloon.
399	1_L3	L3	Right.
400	1_L3	K12	And a yellow balloon.
401	1_L3	L3	Right
402	1_L3	K12	I can see a dog.
	1_L3		...
414	1_L3	K12	I can see a white and blue trousers.
415	1_L3	L3	Maybe you know these words. Look there.
416	1_L3	K12	I can see a yellow socks.
417	1_L3	L3	Right.
418	1_L3	K12	I can see a black shoes.
	1_L3		...
420	1_L3	K12	I can see a cat.

Bei den anderen Kindern ist es schwieriger, eindeutige Aussagen zu machen, wie z.B. bei K2. Er benutzte, entsprechend der grammatikalischen Regeln keinen Artikel, wenn er ein Adjektiv und ein Substantiv im Plural verwendete (Zeile 31, 35, 37) und einen Artikel, wenn er ein Substantiv im Singular nutzte (Zeile 25, 27, 29, 31, 35). Allerdings setzte er die Wörter „shorts“ und „trousers“ als wären es Substantive im Singular, und ließ sogar bei Shorts das –s weg (Zeile 27, 33.). Als Konsequenz dessen wendete er hier auch den Gebrauch des unbestimmten Artikels an (Zeile 27, 33, 35: *a short, a trousers*).

25	1_L3	K2	Ach so. The boy has a T-shirt.
26	1_L3	L3	Right.
27	1_L3	K2	The boy is wearing a short and a pair of shoes.
28	1_L3	L3	Very good.
29	1_L3	K2	The girl has a skirt
30	1_L3	L3	Great.
31	1_L3	K2	and a pair of shoes and two yellow socks.
32	1_L3	L3	Good.
33	1_L3	K2	She is wearing a green short äh sh
34	1_L3	L3	Right right shirt, that`s okay.
35	1_L3	K2	The girl has.... He is wearing a dress and a hat and two shoes. The boy has a trousers and two black shoes. He has a pullover and orange hairs.
36	1_L3	L3	Okay. What else can you see there? There are not only children. What else can you see in the picture?
37	1_L3	K2	I can see two dogs and one cat.

Dies könnte ein Hinweis auf vorangeschrittenes Sprachenwachstum sein, da K2 offensichtlich für dieses grammatikalische Phänomen (wie auch für andere, z.B. he / she) sensibilisiert war, wengleich er noch nicht die Regeln voll erfasst hatte.

Anhang 20: Gebrauch des Deutschen (Bildbeschreibung)

Deutsche Wörter: ein, mit, Perlen, 3 x ´n = ein, Törtchen, ´ne = eine, Krone, Tisch
 Englische Wörter: 2 x yellow, balloon, hat, purple, and, red, t-shirt, dog, dogs,
 cat, raining, blue, dress, crown, table, black

Ein englisches Wort (*crown*) sprach dieser Schüler nur nach, bei einem erhielt er Anlaut-Hilfe (*table*) und zwei Wörter wiederholten sich (*yellow, dog/s*).

274	1_L3	K9	Yellow ballon.
275	1_L3	L3	Yes
276	1_L3	K9	Ein yellow hat
277	1_L3	L3	Right
278	1_L3	K9	Mit purple and red also Perlen
279	1_L3	L3	Right
280	1_L3	K9	T-shirt
281	1_L3	L3	Shoes
282	1_L3	K9	´n dog, dogs, n´ cat, ´n Törtchen. (...)
283	1_L3	L3	Look at the window. What`s the weather like?
284	1_L3	K9	Raining.
285	1_L3	L3	(L3 lacht) Yes, very good.
286	1_L3	K9	(...) blue ... dress
287	1_L3	L3	Yes
288	1_L3	K9	(...) Ne Krone.
289	1_L3	L3	You say in English crown.
290	1_L3	K9	Crown
291	1_L3	L3	Hmh
292	1_L3	K9	And (...) Tisch
293	1_L3	L3	Do you know the word for it in English? It starts with t, t, t,
294	1_L3	K9	Table
295	1_L3	L3	Yes. And what colour is the table?
296	1_L3	K9	Äh (...)
297	1_L3	L3	What colour?
298	1_L3	K9	Black.

Anhang 21: Fragen der Lehrkraft (Bildbeschreibung)

Beispiele 1: Offene Fragen

62	1_L3	L3	Okay. What about these two boys?
----	------	----	----------------------------------

488	1_L3	L3	Yes. You know the colours. Tell me the colours of the things.
-----	------	----	---

Beispiele 2: Fragen, die auf einzelne, konkrete Wort oder ganz bestimmte Situationen abzielen:

79	1_L3	L3	What`s the weather like? What about the weather. Look out of the window.
----	------	----	--

80	1_L3	K3	Achso. Ja. The weather today is rainy. <i>Also.</i>
----	------	----	---

343	1_L3	L3	Do you know the words for these two things? Do you know the English words?
-----	------	----	--

344	1_L3	K10	No
-----	------	-----	----

Anhang 22: Durch Fragen geleitete Bildbeschreibung

Ausschnitt aus der Bildbeschreibung, bei der die Lehrkraft die gesamte Bildbeschreibung durch Fragen leiten musste:

407	1_L3	L3	Do you know the word for this? What you are wearing here?
408	1_L3	K12	I can see an orange, yellow, green pullover.
409	1_L3	L3	Right, that`s it XXX.
410	1_L3	K12	(.....)
411	1_L3	L3	Do you know the word for this? What you are wearing?
412	1_L3	K12	Trousers.
413	1_L3	L3	Yes, very good. XXX, come on, you know the words. Just tell it.
414	1_L3	K12	I can see a white and blue trousers.
415	1_L3	L3	Maybe you know these words. Look there.

Anhang 23: Fragen der Kinder (Bildbeschreibung)

Beispiele für Kinder, die in Deutsch fragten:

597	1_L3	K17	Hmh. A trousers. Ähm. (...) a [tʊ:rt]. Oder wie wird das genannt?
598	1_L3	L3	A cake.

55	1_L3	K3	Ähm, I can see a girl. She is wearing a purple dress. Ähm, I can see a boy. He is wearing red T-shirt. Ähm, there is, äh, a girl. She is wearing a green, äh, wie heißt das noch mal?
56	1_L3	L3	Shirt.

Beispiel für ein Kind, das zuerst eine Vermutung aussprach, wie das englisch Wort heißen könnte und dann fragte:

72	1_L3	K3	Ähm. Eis? Oder?
73	1_L3	L3	You can say ice-cream.
74	1_L3	K3	Ice-cream.

Beispiel für ein Kind, das stockt und darauf wartet, dass die Lehrkraft reagiert:

202	1_L3	K7	Black shoes. Äh. Green blus. And a green (<i>zeigt auf ihren Kopf</i>)
203	1_L3	L3	Do you remember the word: crown?
204	1_L3	K7	Crown, yes. And, and the window it`s rain.

Anhang 24: Zeitaufwand in den einzelnen Klassen

Die Wiedergabe der Action Story dauerte in G3 nur 17 Minuten, also ungefähr eine Minute pro Kind. In G1 umfasste das Lied, das auswendig wiedergegeben wurde, zwei Strophen, und der Refrain wurde drei Mal gesungen. Deswegen dauerte die Leistungseinschätzung hier durchschnittlich 1,5 Minuten. Auch in G2, in der ein Lied mit vier Strophen (ohne Refrain) zu Musik gesungen wurde, benötigten die Kinder ungefähr 1,5 Minuten für die Bewältigung der Aufgabe. Die Wiedergabe eines auswendig gelernten Textes lag in den beteiligten Klassen (abhängig von dem Umfang des Textes) zwischen einer und eineinhalb Minuten.

Die Aufgabe Bildbeschreibung dauerte in G3 rund drei Minuten pro Kind, in G1 vier Minuten. Das ergibt einen Mittelwert von drei bis vier Minuten pro Kind.

Bei der *information gap* Aufgabe benötigten die Kinder mehr Zeit, allerdings erledigten sie diese Aufgabe jeweils zu zweit. In G1 benötigen zwei Kinder, ebenso wie in G2, zusammen durchschnittlich etwas mehr als vier Minuten. Bei dieser Form der *information gap* Aufgabe ergab sich also mit durchschnittlich 4 Minuten in der Partnerarbeit, 2 Minuten pro Kind.

Die Präsentation mit anschließenden Fragen wurde in G2 im Gespräch zwischen Lehrkraft und einem Schüler durchgeführt. Pro Kind benötigte sie knapp 2,5 Minuten. In G4 fand die gleiche Aufgabe jeweils in der Interaktion zwischen der Lehrkraft und drei bzw. zwei Schülern statt. Pro Dreier-Kleingruppe dauerte die Aufgabe durchschnittlich fast sieben Minuten und pro Zweier-Gruppe fünf Minuten. Durchschnittlich lag die Dauer der Bearbeitung bei dieser Aufgabe ungefähr bei 2,5 Minuten pro Kind.

Die Nacherzählung, die in K4 durchgeführt wurde, erfolgte in Kleingruppen mit jeweils drei Schülern. Sie dauerte durchschnittlich sechs Minuten, lag also bei zwei Minuten pro Kind. Beim fiktiven realistischen Dialog bewältigten auch jeweils Kleingruppen mit zwei Kindern (vier Gruppen) bzw. drei Kindern (drei Gruppen) die Aufgabe. Die Bewältigung der Aufgabe selbst dauerte pro Gruppe durchschnittlich eine Minute, also pro Kind ungefähr 0,5 Minuten.

Anhang 25.1: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: *Information Gap Task*

Aktivität: Information Gap Task

Thema: Going places

Name: K1 und K2

Datum: 29.11.2004

	gene- rell	weit- ge- hend	teil- weise	kaum	Bemerkungen
<p>Kommunikation</p> <p>... kann die Äußerungen des Sprechpartners verstehen und Bezug darauf nehmen ... kann auf seine Zuhörer eingehen</p>					
<p>Wortschatz & Strukturen</p> <p>... greift in großem Umfang auf den erlernten Wortschatz und die erlernten Strukturen zurück ... nutzt den erlernten Wortschatz und die erlernten Strukturen bedeutungsrichtig und korrekt ... zeigt erste Einsichten in grammatikalische Phänomene</p>					
<p>Aussprache</p> <p>... kann die erlernten Laute und Lautfolgen deutlich, flüssig und lautrichtig aussprechen, so dass es in der Regel keine Verständigungsprobleme gibt ... kann Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen</p>					
<p>Kreativität & Flexibilität</p> <p>... geht unbefangen mit der Fremdsprache um ... zeigt Kreativität und Mut, Neues auszuprobieren</p>					
<p>Strategien</p> <p>... wendet Kommunikationsstrategien an ... kann die Aufgabe selbständig bewältigen</p>					

Anhang 25.2: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Describing a picture

Aktivität: Describing a picture

Thema: Clothes

Name: K2

Datum: 07. + 09. 03.2005

	immer	weit- ge- hend	teil- weise	gar nicht	Bemerkungen
<p>Kommunikation</p> <p>... kann die Äußerungen des Sprechpartners verstehen und Bezug darauf nehmen ... kann Strategien anwenden, um das Gespräch aufrecht zu erhalten</p>					
<p>Wortschatz & Strukturen</p> <p>... kann in großem Umfang auf Wortschatz und Strukturen zurückgreifen ... kann Wortschatz und Strukturen bedeutungsrichtig und korrekt nutzen ... zeigt erste Einsicht in grammatikalische Phänomene</p>					
<p>Aussprache</p> <p>... kann Laute und Lautfolgen deutlich, flüssig und lautrichtig aussprechen ... kann Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen</p>					
<p>Umgang mit der Sprache</p> <p>... geht unbefangen mit der Fremdsprache um ... zeigt Kreativität und Mut, Neues auszuprobieren</p>					
<p>Bewältigung der Aufgabe</p> <p>... kann die Aufgabe selbständig bewältigen ... kann die Aufgabe gemäß der Aufgabenstellung lösen</p>					

Anhang 25.3: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Song

Text: Song: Busy Lizzy (G1) und Song: Lucy`s pet (G2)

Name: K1 und K2

Datum: 14.03.2005

	immer	weit- ge- hend	teil- weise	gar nicht	Bemerkungen
Aussprache ... kann Laute und Lautfolgen deutlich, flüssig und lautrichtig aussprechen ... kann Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen					
Gestaltung ... kann den Text betont, kreativ, phantasievoll und hörerbezogen vortragen					
Inhaltliche Wiedergabe ... kann den auswendig gelernten Text ohne Hilfe vollständig korrekt aufsagen					

Anhang 25.4: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Retelling a story

Aktivität: Retelling a story

Thema: Winnie the witch

Name: K4

Datum: 17. + 22.03.20

	immer	weit- ge- hend	teil- weise	gar nicht	Bemerkungen
Kommunikation					
... kann die Äußerungen des Sprechpartners verstehen und Bezug darauf nehmen					
... kann Strategien anwenden, um das Gespräch aufrecht zu erhalten					
Wortschatz & Strukturen					
... kann in großem Umfang auf Wortschatz und Strukturen zurückgreifen					
... kann Wortschatz und Strukturen bedeutungsrichtig und korrekt nutzen					
... zeigt erste Einsicht in grammatikalische Phänomene					
Aussprache					
... kann Laute und Lautfolgen deutlich, flüssig und lautrichtig aussprechen					
... kann Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen					
Umgang mit der Sprache					
... geht unbefangen mit der Fremdsprache um					
... zeigt Kreativität und Mut, Neues auszuprobieren					
Bewältigung der Aufgabe					
... kann die Aufgabe selbständig bewältigen					
... kann die Aufgabe gemäß der Aufgabenstellung lösen					

Anhang 25.5: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Action Story

Text: Action Story: Come to my party

Datum: 04.05.2005

Name: K3

	immer	weit- ge- hend	teil- weise	gar nicht	Bemerkungen
<p>Aussprache</p> <p>... kann Laute und Lautfolgen deutlich, flüssig und lautrichtig aussprechen ... kann Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen</p>					
<p>Gestaltung</p> <p>... kann den Text betont, kreativ, phantasievoll und hörerbefugten vortragen</p>					
<p>Inhaltliche Wiedergabe</p> <p>... kann den auswendig gelernten Text vollständig korrekt aufsagen</p>					

... benötigt keine etwas viel Hilfe.

Anhang 25.6: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Describing a picture

Aktivität: Describing a picture

Thema: Show what you know

Name: K1

Datum: 09.05.2005

	immer	weit- ge- hend	teil- weise	gar nicht	Bemerkungen
Wortschatz ... kann in großem Umfang auf Wortschatz zurückgreifen ... kann Wortschatz bedeutungsrichtig und korrekt nutzen					
Strukturen ... kann in großem Umfang auf Strukturen zurückgreifen ... kann Strukturen bedeutungsrichtig und korrekt nutzen ... zeigt erste Einsicht in grammatikalische Phänomene					
Aussprache ... kann Laute und Lautfolgen deutlich, flüssig und lautrichtig aussprechen ... kann Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen					
Umgang mit der Sprache ... geht unbefangen mit der Fremdsprache um ... zeigt Kreativität und Mut, Neues auszuprobieren					

... benötigt keine etwas viel Hilfe.

Anhang 25.7: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Mini presentation

Aktivität: Mini presentation

Thema: My day

Name: K2

Datum: 09.05.2005

	immer	weit- ge- hend	teil- weise	gar nicht	Bemerkungen
Kommunikation ... kann die Äußerungen des Sprechpartners verstehen und Bezug darauf nehmen ... kann Strategien anwenden, um das Gespräch aufrecht zu erhalten					
Wortschatz ... kann in großem Umfang auf Wortschatz zurückgreifen ... kann Wortschatz bedeutungsrichtig und korrekt nutzen					
Strukturen ... kann in großem Umfang auf Strukturen zurückgreifen ... kann Strukturen bedeutungsrichtig und korrekt nutzen ... zeigt erste Einsicht in grammatikalische Phänomene					
Aussprache ... kann Laute und Lautfolgen deutlich, flüssig und lautrichtig aussprechen ... kann Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen					
Umgang mit der Sprache ... geht unbefangen mit der Fremdsprache um ... zeigt Kreativität und Mut, Neues auszuprobieren					

... benötigt keine etwas viel Hilfe.

Anhang 25.8: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Mini presentation and dialogue

Aktivität: Mini presentation and dialogue

Thema: My day

Name: K4

Datum: 14.06.2005

	immer	weit- ge- hend	teil- weise	gar nicht	Bemerkungen
<p>Wortschatz</p> <p>... kann in großem Umfang auf Wortschatz zurückgreifen ... kann Wortschatz bedeutungsrichtig und korrekt nutzen</p>					
<p>Strukturen</p> <p>... kann in großem Umfang auf Strukturen zurückgreifen ... kann Strukturen bedeutungsrichtig und korrekt nutzen ... zeigt erste Einsicht in grammatikalische Phänomene</p>					
<p>Aussprache</p> <p>... kann Laute und Lautfolgen deutlich, flüssig und lautrichtig aussprechen ... kann Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen</p>					
<p>Umgang mit der Sprache</p> <p>... geht unbefangen mit der Fremdsprache um ... zeigt Kreativität und Mut, Neues auszuprobieren</p>					

... benötigt keine etwas viel Hilfe.

Anhang 25.9: Beobachtungsbogen: empirische Untersuchung: Dialogue

Aktivität: Dialogue

Thema: Going shopping

Name: K3

Datum: 29.06.2005

	immer	weit- ge- hend	teil- weise	gar nicht	Bemerkungen
Kommunikation ... kann die Äußerungen des Sprechpartners verstehen und Bezug darauf nehmen ... kann Strategien anwenden, um das Gespräch aufrecht zu erhalten					
Wortschatz ... kann in großem Umfang auf Wortschatz zurückgreifen ... kann Wortschatz bedeutungsrichtig und korrekt nutzen					
Strukturen ... kann in großem Umfang auf Strukturen zurückgreifen ... kann Strukturen bedeutungsrichtig und korrekt nutzen ... zeigt erste Einsicht in grammatikalische Phänomene					
Aussprache ... kann Laute und Lautfolgen deutlich, flüssig und lautrichtig aussprechen ... kann Intonation zur Bedeutungsvermittlung nutzen					
Umgang mit der Sprache ... geht unbefangen mit der Fremdsprache um ... zeigt Kreativität und Mut, Neues auszuprobieren					
Gestaltung ... kann den Text betont, kreativ, phantasievoll und hörerbetont vortragen					

... benötigt keine etwas viel Hilfe.

Anhang 26.1: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Informationen austauschen (a)

Aufgabe: Informationen austauschen Thema: _____

Name: _____ Datum: _____

	immer	oft	manchmal	gar nicht
Teilnahme am Gespräch ... du zeigst deinen Gesprächspartnern, dass du aufmerksam und interessiert bist, z.B. indem du sie anschaust ... du kannst andere ausreden lassen und weißt, wann du antworten kannst ... du hörst genau zu ... du kannst verstehen, was andere sagen und passende Antworten geben				
Wörter und Sätze ... du benutzt nicht nur Wörter, sondern kannst in ganzen Sätzen sprechen ... du kannst die gelernten Sätze vollständig und richtig verwenden ... du kennst verschiedene Wörter und Sätze und benutzt sie abwechslungsreich ... du zeigst, dass du weißt, was die Wörter und Sätze bedeuten, weil du sie richtig auswählst ... wenn dir ein Wort oder Satz nicht einfällt, hast du Ideen, wie du dich trotzdem äußern kannst / wie du dir weiterhelfen kannst				
Aussprache und Betonung ... du kannst die Wörter richtig aussprechen ... du kannst die Wörter und Sätze so aussprechen, dass sie gut zu verstehen sind (Deutlichkeit, Pausen, Lautstärke, Geschwindigkeit) ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass das, was du sagst lebendig und interessant klingt ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass deine Gefühle und Gedanken deutlich werden				
Inhalt ... du erwähnst alle wichtigen Punkte ... du bringst das, was du sagen willst, in eine gute Reihenfolge, so dass andere es gut verstehen können				

Du brauchst keine etwas viel Hilfe.

Bemerkungen:

Anhang 26.2: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Informationen austauschen (b)

Aufgabe: Informationen austauschen Thema: _____

Name: _____ Datum: _____

	immer	oft	manchmal	gar nicht
Teilnahme am Gespräch ... du zeigst deinen Gesprächspartnern, dass du aufmerksam und interessiert bist, z.B. indem du sie anschaust ... du kannst andere ausreden lassen und weißt, wann du antworten kannst ... du hörst genau zu ...du kannst verstehen, was andere sagen und passende Antworten geben				
Wörter und Sätze ... du benutzt nicht nur Wörter, sondern kannst in ganzen Sätzen sprechen ... du kannst die gelernten Sätze vollständig und richtig verwenden ... du kennst verschiedene Wörter und Sätze und benutzt sie abwechslungsreich ... du zeigst, dass du weißt, was die Wörter und Sätze bedeuten, weil du sie richtig auswählst ... wenn dir ein Wort oder Satz nicht einfällt, hast du Ideen, wie du dich trotzdem äußern kannst / wie du dir weiterhelfen kannst				
Aussprache und Betonung ... du kannst die Wörter richtig aussprechen ... du kannst die Wörter und Sätze so aussprechen, dass sie gut zu verstehen sind (Deutlichkeit, Pausen, Lautstärke, Geschwindigkeit) ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass das, was du sagst lebendig und interessant klingt ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass deine Gefühle und Gedanken deutlich werden				

Du brauchst keine etwas viel Hilfe.

Bemerkungen:

Anhang 26.3: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Ein Bild beschreiben (a)

Aufgabe: Ein Bild beschreiben Thema: _____

Name: _____ Datum: _____

	immer	oft	manchmal	gar nicht
Wörter und Sätze ... du benutzt nicht nur Wörter, sondern kannst in ganzen Sätzen sprechen ... du kannst die gelernten Sätze vollständig und richtig verwenden ... du kennst verschiedene Wörter und Sätze und benutzt sie abwechslungsreich ... du zeigst, dass du weißt, was die Wörter und Sätze bedeuten, weil du sie richtig auswählst ... wenn dir ein Wort oder Satz nicht einfällt, hast du Ideen, wie du dich trotzdem äußern kannst / wie du dir weiterhelfen kannst				
Aussprache und Betonung ... du kannst die Wörter richtig aussprechen ... du kannst die Wörter und Sätze so aussprechen, dass sie gut zu verstehen sind (Deutlichkeit, Pausen, Lautstärke, Geschwindigkeit) ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass das, was du sagst lebendig und interessant klingt ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass deine Gefühle und Gedanken deutlich werden				
Inhalt ... du erwähnst alle wichtigen Punkte ... du bringst das, was du sagen willst, in eine gute Reihenfolge, so dass andere es gut verstehen können				

Du brauchst keine etwas viel Hilfe.

Bemerkungen:

Anhang 26.4: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Ein Bild beschreiben (b)

Aufgabe: Ein Bild beschreiben Thema: _____

Name: _____ Datum: _____

	immer	oft	manchmal	gar nicht
Teilnahme am Gespräch ... du zeigst deinen Gesprächspartnern, dass du aufmerksam und interessiert bist, z.B. indem du sie anschaust ... du kannst andere ausreden lassen und weißt, wann du antworten kannst ... du hörst genau zu ...du kannst verstehen, was andere sagen und passende Antworten geben				
Wörter und Sätze ... du benutzt nicht nur Wörter, sondern kannst in ganzen Sätzen sprechen ... du kannst die gelernten Sätze vollständig und richtig verwenden ... du kennst verschiedene Wörter und Sätze und benutzt sie abwechslungsreich ... du zeigst, dass du weißt, was die Wörter und Sätze bedeuten, weil du sie richtig auswählst ... wenn dir ein Wort oder Satz nicht einfällt, hast du Ideen, wie du dich trotzdem äußern kannst / wie du dir weiterhelfen kannst				
Aussprache und Betonung ... du kannst die Wörter richtig aussprechen ... du kannst die Wörter und Sätze so aussprechen, dass sie gut zu verstehen sind (Deutlichkeit, Pausen, Lautstärke, Geschwindigkeit) ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass das, was du sagst lebendig und interessant klingt ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass deine Gefühle und Gedanken deutlich werden				

Du brauchst keine etwas viel Hilfe.

Bemerkungen:

Anhang 26.5: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben

Aufgabe: Einen auswendig gelernten Kurztext wiedergeben

Kurztext: _____

Name: _____

Datum: _____

	immer	oft	manchmal	gar nicht
Aussprache und Betonung ... du kannst die Wörter richtig aussprechen ... du kannst die Wörter und Sätze so aussprechen, dass sie gut zu verstehen sind (Deutlichkeit, Pausen, Lautstärke, Geschwindigkeit) ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass das, was du sagst lebendig und interessant klingt ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass deine Gefühle und Gedanken deutlich werden				
Inhalt ... du kannst einen auswendig gelernten Text vollständig und richtig aufsagen				
Gestaltung ...du kannst mit deinem Gesichtsausdruck und mit deinen Bewegungen (mit den Armen, Händen und dem ganzen Körper) das, was du sagst, unterstreichen ... du kannst mit deinem Gesichtsausdruck und deinen Bewegungen anschaulich machen, was du denkst, fühlst oder willst ... du kannst den Gesichtsausdruck und die Bewegungen so verwenden, dass das, was du sagst, lebendig und interessant klingt				

Du brauchst keine etwas viel Hilfe.

Bemerkungen:

Anhang 26.6: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Eine Geschichte nacherzählen (a)

Aufgabe: Eine Geschichte nacherzählen Thema: _____

Name: _____ Datum: _____

	immer	oft	manchmal	gar nicht
Teilnahme am Gespräch ... du zeigst deinen Gesprächspartner, dass du aufmerksam und interessiert bist, z.B. indem du sie anschaust ... du kannst andere ausreden lassen und weißt, wann du antworten kannst ... du hörst genau zu ... du kannst verstehen, was andere sagen und passende Antworten geben				
Wörter und Sätze ... du benutzt nicht nur Wörter, sondern kannst in ganzen Sätzen sprechen ... du kannst die gelernten Sätze vollständig und richtig verwenden ... du kennst verschiedene Wörter und Sätze und benutzt sie abwechslungsreich ... du zeigst, dass du weißt, was die Wörter und Sätze bedeuten, weil du sie richtig auswählst ... wenn dir ein Wort oder Satz nicht einfällt, hast du Ideen, wie du dich trotzdem äußern kannst / wie du dir weiterhelfen kannst				
Aussprache und Betonung ... du kannst die Wörter richtig aussprechen ... du kannst die Wörter und Sätze so aussprechen, dass sie gut zu verstehen sind (Deutlichkeit, Pausen, Lautstärke, Geschwindigkeit) ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass das, was du sagst lebendig und interessant klingt ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass deine Gefühle und Gedanken deutlich werden				
Inhalt ... du erwähnst alle wichtigen Punkte ... du bringst das, was du sagen willst, in eine gute Reihenfolge, so dass andere es gut verstehen können				

Du brauchst keine etwas viel Hilfe.

Bemerkungen:

Anhang 26.7: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Eine Geschichte nacherzählen (b)

Aufgabe: Eine Geschichte nacherzählen Thema: _____

Name: _____ Datum: _____

	immer	oft	manchmal	gar nicht
Wörter und Sätze ... du benutzt nicht nur Wörter, sondern kannst in ganzen Sätzen sprechen ... du kannst die gelernten Sätze vollständig und richtig verwenden ... du kennst verschiedene Wörter und Sätze und benutzt sie abwechslungsreich ... du zeigst, dass du weißt, was die Wörter und Sätze bedeuten, weil du sie richtig auswählst ... wenn dir ein Wort oder Satz nicht einfällt, hast du Ideen, wie du dich trotzdem äußern kannst / wie du dir weiterhelfen kannst				
Aussprache und Betonung ... du kannst die Wörter richtig aussprechen ... du kannst die Wörter und Sätze so aussprechen, dass sie gut zu verstehen sind (Deutlichkeit, Pausen, Lautstärke, Geschwindigkeit) ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass das, was du sagst lebendig und interessant klingt ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass deine Gefühle und Gedanken deutlich werden				
Inhalt ... du erwähnst alle wichtigen Punkte ... du bringst das, was du sagen willst, in eine gute Reihenfolge, so dass andere es gut verstehen können				

Du brauchst keine etwas viel Hilfe.

Bemerkungen:

Anhang 26.8: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Eine geübte Beschreibung präsentieren und dazu Fragen beantworten (a)

Aufgabe: Eine geübte Beschreibung präsentieren und dazu Fragen beantworten

Thema: _____ Name: _____ Datum: _____

	immer	oft	manchmal	gar nicht
<p>Teilnahme am Gespräch ... du zeigst deinen Gesprächspartner, dass du aufmerksam und interessiert bist, z.B. indem du sie anschaust ... du kannst andere ausreden lassen und weißt, wann du antworten kannst ... du hörst genau zu ...du kannst verstehen, was andere sagen und passende Antworten geben</p>				
<p>Wörter und Sätze ... du benutzt nicht nur Wörter, sondern kannst in ganzen Sätzen sprechen ... du kannst die gelernten Sätze vollständig und richtig verwenden ... du kennst verschiedene Wörter und Sätze und benutzt sie abwechslungsreich ... du zeigst, dass du weißt, was die Wörter und Sätze bedeuten, weil du sie richtig auswählst ... wenn dir ein Wort oder Satz nicht einfällt, hast du Ideen, wie du dich trotzdem äußern kannst / wie du dir weiterhelfen kannst</p>				
<p>Aussprache und Betonung ... du kannst die Wörter richtig aussprechen ... du kannst die Wörter und Sätze so aussprechen, dass sie gut zu verstehen sind (Deutlichkeit, Pausen, Lautstärke, Geschwindigkeit) ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass das, was du sagst lebendig und interessant klingt ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass deine Gefühle und Gedanken deutlich werden</p>				
<p>Inhalt ... du erwähnst alle wichtigen Punkte ... du bringst das, was du sagen willst, in eine gute Reihenfolge, so dass andere es gut verstehen können</p>				
<p>Gestaltung ...du kannst mit deinem Gesichtsausdruck und mit deinen Bewegungen (mit den Armen, Händen und dem ganzen Körper) das, was du sagst, unterstreichen ... du kannst mit deinem Gesichtsausdruck und deinen Bewegungen anschaulich machen, was du denkst, fühlst oder willst ... du kannst den Gesichtsausdruck und die Bewegungen so verwenden, dass das, was du sagst, lebendig und interessant klingt ... du benutzt Bilder, Gegenstände usw., um das, was du sagst, anschaulich zu machen</p>				

Du brauchst keine etwas viel Hilfe.

Bemerkungen:

Anhang 26.9: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Eine geübte Beschreibung präsentieren und dazu Fragen beantworten (b)

Aufgabe: Eine geübte Beschreibung präsentieren und dazu Fragen beantworten

Thema: _____ Name: _____ Datum: _____

	immer	oft	manchmal	gar nicht
Teilnahme am Gespräch ... du zeigst deinen Gesprächspartner, dass du aufmerksam und interessiert bist, z.B. indem du sie anschaust ... du kannst andere ausreden lassen und weißt, wann du antworten kannst ... du hörst genau zu ...du kannst verstehen, was andere sagen und passende Antworten geben				
Wörter und Sätze ... du benutzt nicht nur Wörter, sondern kannst in ganzen Sätzen sprechen ... du kannst die gelernten Sätze vollständig und richtig verwenden ... du kennst verschiedene Wörter und Sätze und benutzt sie abwechslungsreich ... du zeigst, dass du weißt, was die Wörter und Sätze bedeuten, weil du sie richtig auswählst ... wenn dir ein Wort oder Satz nicht einfällt, hast du Ideen, wie du dich trotzdem äußern kannst / wie du dir weiterhelfen kannst				
Aussprache und Betonung ... du kannst die Wörter richtig aussprechen ... du kannst die Wörter und Sätze so aussprechen, dass sie gut zu verstehen sind (Deutlichkeit, Pausen, Lautstärke, Geschwindigkeit) ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass das, was du sagst lebendig und interessant klingt ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass deine Gefühle und Gedanken deutlich werden				
Inhalt ... du erwähnst alle wichtigen Punkte ... du bringst das, was du sagen willst, in eine gute Reihenfolge, so dass andere es gut verstehen können				

Du brauchst keine etwas viel Hilfe.

Bemerkungen:

Anhang 26.10: Überarbeiteter Beobachtungsbogen: Ein Gespräch gestalten und vortragen

Aufgabe: Ein Gespräch gestalten und vortragen Thema: _____

Name: _____ Datum: _____

	immer	oft	manchmal	gar nicht
Teilnahme am Gespräch ... du zeigst deinen Gesprächspartner, dass du aufmerksam und interessiert bist, z.B. indem du sie anschaust ... du kannst andere ausreden lassen und weißt, wann du antworten kannst ... du hörst genau zu ... du kannst verstehen, was andere sagen und passende Antworten geben				
Wörter und Sätze ... du benutzt nicht nur Wörter, sondern kannst in ganzen Sätzen sprechen ... du kannst die gelernten Sätze vollständig und richtig verwenden ... du kennst verschiedene Wörter und Sätze und benutzt sie abwechslungsreich ... du zeigst, dass du weißt, was die Wörter und Sätze bedeuten, weil du sie richtig auswählst ... wenn dir ein Wort oder Satz nicht einfällt, hast du Ideen, wie du dich trotzdem äußern kannst / wie du dir weiterhelfen kannst				
Aussprache und Betonung ... du kannst die Wörter richtig aussprechen ... du kannst die Wörter und Sätze so aussprechen, dass sie gut zu verstehen sind (Deutlichkeit, Pausen, Lautstärke, Geschwindigkeit) ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass das, was du sagst lebendig und interessant klingt ... du kannst die Wörter und Sätze so betonen, dass deine Gefühle und Gedanken deutlich werden				
Inhalt ... du kannst dir einen ideenreichen, lebendigen Text ausdenken ... du kannst ein Gespräch gestalten, das aus dem Leben gegriffen ist / das wirklich so passieren kann ... du kannst dir ein Gespräch überlegen, bei dem alle zu Wort kommen				
Gestaltung ... du kannst mit deinem Gesichtsausdruck und mit deinen Bewegungen (mit den Armen, Händen und dem ganzen Körper) das, was du sagst, unterstreichen ... du kannst mit deinem Gesichtsausdruck und deinen Bewegungen anschaulich machen, was du denkst, fühlst oder willst ... du kannst den Gesichtsausdruck und die Bewegungen so verwenden, dass das, was du sagst, lebendig und interessant klingt ... du benutzt Bilder, Gegenstände usw., um das, was du sagst, anschaulich zu machen				

Du brauchst keine etwas viel Hilfe.

Bemerkungen:

Anhang 27: Formulierung von Erwartungen

Die Lehrkraft versuchte, ihre Erwartungen hinsichtlich der Wiedergabe des auswendig gelernten Kurztextes zu vermitteln. Dabei wurde nicht deutlich: Sollten die Kinder den Text auswendig können oder durften sie ihn ablesen (wie es beim Üben der Fall war)? Sollten sie nur eine Strophe auswendig können oder alle vier Strophen? Bewertete die Lehrkraft nur die Kompetenzen bei der ersten Strophe oder beim gesamten Lied?

09	2_L2	K	(kommt nach vorne zu L2 und fragt) Sollen wir nur den Refrain singen oder die ganzen Strophen?
10	2_L2	L2	Ich sag gleich noch mal was.
	2_L2		(...)
13	2_L2	L2	(...) Let me explain. I would like you to sing the first phrase, die erste Strophe. If possible the first phrase. But if you know more than one phrase, that would be wonderful too. You can sing the whole song if you like. Do you think you can sing the whole song? Den ganzen. Das ganze Lied, wenn ihr möchtet. Aber mindestens, wenn`s geht, die erste Strophe. Wer meint, er schafft auf jeden Fall die erste Strophe? Ich glaube, das können wir alle. Und wer will probieren, mal das ganze Lied zu singen?
14	2_L2	K	Auswendig?
15	2_L2	L2	Ja. Ich hab den Text hier. Aber, wir machen`s so. Wir machen einen Spickzettel. Ich decke das ein bisschen ab, und wenn es nicht geht, dürft ihr auch mal ein bisschen schummeln, dürft ihr ein bisschen gucken. Aber ihr solltet probieren, das ganze Lied zu singen. Wir haben das ja geübt. Ja, die erste Strophe könnt ihr mal ohne zu gucken, das kann bestimmt jeder ohne zu gucken. Und wenn ihr meint, den Rest könnt ihr auch singen, dann könnt ihr ja das Blatt wegnehmen und könnt den Rest noch singen. Probiert mal, so weit es geht, ohne zu gucken, und wenn ihr merkt: „Oops, ich muss doch gucken.“, dann nehmt ihr das Blatt weg. Aber ich denke, so die erste Strophe, ich denk, das schaffen alle, oder? Das haben wir nämlich auch oft geübt.

Anhang 28: Ermahnung

L4 setzte erst Leise-Zeichen und eine kurze Ermahnung ein (Zeile 165 und 176). Als dies aber nichts nützte, bat sie K 12, seine Äußerung kurz zu unterbrechen und ermahnte die Klasse:

164	3_L4	K10	I do my homework at 3 o`clock.
165	3_L4	L4	(wendet sich zur Klasse und macht Leise-Zeichen) Sh.
166	3_L4	K10	Soll ich mit Freund.
167	3_L4	L4	Ja.
168	3_L4	K10	To the friend
169	3_L4	L4	I go to the friend
170	3_L4	K10	I go to the friend at 5, äh, 4 o`clock. I, ähm, was Abendessen heißt?
171	3_L4	L4	(wendet sich an K11 und K12) What is in the evening? It`s not lunch, it`s not breakfast, it is
172	3_L4	K11	Dinner. Dinner.
173	3_L4	K 10	I am dinner.
174	3_L4	L4	I have dinner.
175	3_L4	K10	I have dinner at 7.
176	3_L4	L4	XXX. (macht Leisezeichen) Okay, that was already enough. Thank you. That were more than 5 sentences. XXX.
177	3_L4	K12	I get up
178	3_L4	L4	(zu K12 gewandt) But one second please. (steht auf) You remember the extra work? That`s my last warning (holt Buch aus der Tasche) I am sure I`ll find something in here for you. Last warning. (setzt sich)
179	3_L4	K12	I get up, äh, (..) 6 o`clock. I have breakfast 7 o`clock. I go to school wie heißt das noch mal: sieben Uhr dreißig.

Anhang 29.1: Feedback I

Beispiel für eine allgemeine Rückmeldung an die Klasse

645	1_L3	L3	I want to say thank you to XXX, XXX, XXX (...) (<i>zählt mehrere Kinder auf</i>). I want to say thank you to you, because you are very quiet. But you four or five boys. I hear you the whole time. And I want to hear the boy or the girl sitting next to me, not you talking about the books or the worksheets or whatever. It's not okay of you. Think about it and try to do it better.
	1_L3		(...)
648	1_L3	L3	Now you have all been there next to me. And I have to say all of you have known many, many words. All of you have done it quite good. I was surprised and I am happy that we have done it so well. And I want to say thank you to you all.

Anhang 29.2: Feedback II

Individuelle Rückmeldung an einen Schüler

189	2_L3	L3	XXX, was war denn los? Hattest du es vergessen zu lernen?
190	2_L3	K	Nein.
191	2_L3	L3	Oder fällt dir es sehr schwer?
192	2_L3	K	Ja, das ist so.
193	2_L3	L3	Konntest du mit jemanden üben zu Hause?
194	2_L3	K	Nein.
195	2_L3	L3	Oder hast du in der Schule mit jemandem geübt?
196	2_L3	K	Nein.
197	2_L3	L3	Dann musst du beim nächsten Mal in der Schule viel mehr mitmachen.
198	2_L3	K	Ja.