

Annika Kolb / Michael K. Legutke (Hrsg.)

Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen

Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik

narr\ f
ranck
e\atte
mpto

Englisch ab Klasse 1 -
Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet, Jürgen Kurtz,
Michael Legutke, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner und Dietmar Rösler

Begründet von Lothar Bredella, Herbert Christ und Hans-Eberhard Piepho

Annika Kolb / Michael K. Legutke (Hrsg.)

Englisch ab Klasse 1 - Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2019 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 0175-7776
ISBN 978-3-8233-8103-7

Inhalt

Annika Kolb / Michael K. Legutke

Kapitel 1: Englisch ab Klasse 1. Anmerkungen zu einer
bildungspolitischen Diskussion 7

Constanze Dreßler / Michael K. Legutke

Kapitel 2: Zur Dynamik kollaborativer Forschung. Das Projekt Englisch
ab Klasse 1. 21

Lambrini Loumbourdi / Darja Brotzmann

Kapitel 3: Assessing Speaking: Language Performance at the End of
Grade 4 59

Constanze Dreßler

Kapitel 4: Inszenierung von Lernaufgaben in der Grundschule 91

Annika Kolb

Kapitel 5: Lernaufgaben in Klasse 5 117

Annika Kolb

Kapitel 6: Englischunterricht zu Beginn von Klasse 5 – Sprachliches
Können sichtbar machen 135

Sonja Brunsmeier

Kapitel 7: Der Übergang von Klasse 4 nach 5 aus der Sicht von
Schüler*innen 155

Sonja Brunsmeier

Kapitel 8: Der Übergang von Klasse 4 nach 5 aus der Sicht von
Lehrkräften 189

Michael K. Legutke

Kapitel 9: Projekt Englisch ab Klasse 1 – Bilanz und Perspektiven 211

Verzeichnis der Autor*innen 217

Englisch ab Klasse 1. Anmerkungen zu einer bildungspolitischen Diskussion

Annika Kolb / Michael K.Legutke

1 Das Projekt Englisch ab Klasse 1 (PEAK1)

Immer früher und immer öfter – auf europäischer Ebene scheint der Trend beim frühen Fremdsprachenlernen klar zu sein. Zahlreiche Länder haben in den vergangenen Jahren den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule deutlich ausgebaut, in vielen Ländern ist er nun sogar schon im Elementarbereich verpflichtend (Enever 2018, Mourão / Lorenço 2015: 2). 2016 lernten in mehr als der Hälfte der Länder der europäischen Union mindestens 80 % aller Grundschüler*innen eine Fremdsprache, in 8 Ländern sogar nahezu alle. Dem gegenüber sind es in Deutschland nur 60 %, auf einer Rangliste der 27 Länder der EU steht Deutschland damit lediglich auf Platz 20. In Baden-Württemberg, das 2005 als erstes Bundesland in Deutschland Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1 eingeführt hatte, wurde der Beginn aktuell wieder auf Klasse 3 zurückverlegt. Seit seiner Einführung wurde der Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe immer wieder von Diskussionen um seine Effektivität begleitet. Debattiert wurde dabei auch die Frage, in welchem Schuljahr begonnen werden sollte. Der vorliegende Band schaltet sich aus unterschiedlichen Perspektiven in diese Diskussion ein. Argumente liefern Erfahrungen und Ergebnisse des *Projekts Englisch ab Klasse 1* (PEAK1), eines sechsjährigen Entwicklungs- und Forschungsprojekts in Frankfurt am Main.

Das PROJEKT¹ geht auf die Initiative dreier Grundschulen und zweier weiterführender Gymnasien zurück, die den Wunsch der Eltern und Lehrkräfte aufnahmen, auch in der Primarstufe Englisch ab Klasse 1 anzubieten, denn im Bundesland Hessen beginnt der verpflichtende Englischunterricht erst mit der dritten Klasse. Eine solche Initiative schien nicht zuletzt deshalb geboten, weil

1 Aus syntaktischen Gründen und wegen der besseren Lesbarkeit steht das PROJEKT für „Projekt Englisch ab Klasse 1 (PEAK1)“.

die privaten Grundschulen, deren Zahl kontinuierlich wächst, selbstverständlich mit der Fremdsprache Englisch in Klasse 1 beginnen. Dem Wunsch auf Unterstützung der Initiative durch die Zuweisung zusätzlicher Unterrichtsstunden für die Klassen 1 und 2 in den Grundschulen entsprach das Hessische Kultusministerium unter der Bedingung, dass das Projekt wissenschaftlich begleitet werde. Es gelang dem Team der Forscher*innen, die Gruppe der Grundschulen und der aufnehmenden Sekundarstufenschulen so zu erweitern, dass ein breiteres Spektrum an Schulen in dem Projekt vertreten war. Im Schuljahr 2010/11 begann das Projekt mit zunächst vier Grundschulen und drei weiterführenden Schulen. Ab dem Schuljahr 2013/14 arbeiteten sechs Grundschulen und fünf weiterführende Schulen kontinuierlich zusammen (drei Gymnasien, eine Realschule und eine Integrierte Gesamtschule). Weitere Grundschulen kamen als assoziierte Mitglieder hinzu. Eine Lehrerin aus einer der beteiligten Schulen übernahm mit der halben Stundenzahl ihres Deputats die Koordination des Projekts. Mit der wissenschaftlichen Begleitung wurde die Justus-Liebig-Universität Gießen beauftragt. Partner war die Pädagogische Hochschule Freiburg.

Zu den Zielen des Projekts gehörte u. a. der Versuch, einen detaillierten und fundierten Einblick in die Unterrichtspraxis des frühen Englischunterrichts zu gewinnen, begründete Aussagen über den Leistungsstand der Kinder am Ende der vierten Klasse zu machen und zu dokumentieren, was aus den Schüler*innen wurde, die Englisch ab Klasse 1 erhielten. Von Anfang an wollte man eine kontinuierliche Weiterführung des Englischunterrichts in der Sekundarstufe in den Blickpunkt rücken (Details im Kapitel 2 dieses Bandes).

Nach Abschluss des Projekts lassen sich nun einige interessante Schlaglichter auf die Diskussion um den Frühbeginn werfen. Zum einen steht immer wieder die Frage im Fokus, welchen „Mehrwert“ ein Einstieg schon in Klasse 1 mit sich bringt, zum anderen liefert das Projekt Erkenntnisse dazu, welche Bedingungen für einen erfolgreichen Englischunterricht ab Klasse 1 gegeben sein müssen.

2 Was spricht für den Beginn in Klasse 1?

Bei der Beurteilung des Erfolgs des Grundschulfremdsprachenunterrichts steht zunächst die Frage nach den erreichten Sprachkompetenzen im Zentrum. Untersucht wurde in zahlreichen Studien, ob die Kinder zum einen die von Bildungsplänen und Curricula geforderten Standards erreichen und zum anderen, ob Schüler*innen, die in der Grundschule schon in Klasse 1 oder Klasse 3 beginnen, eine Fremdsprache zu lernen, in der Sekundarstufe einen Vorteil haben. Zum ersten Aspekt stellten sowohl die 2009 in Nordrhein-Westfalen durchgeführte EVENING-Studie (Engel et al. 2009) als auch die 2015 im ganzen Bundesgebiet erhobenen Daten der BIG-Studie fest, dass die von den Kindern erreichten

Sprachkompetenzen teilweise deutlich über den jeweiligen Erwartungshorizonten liegen. Die BIG-Studie (BIG 2015, Müller 2017) zeigt, dass die beteiligten Schüler*innen in allen untersuchten Kompetenzbereichen (Sprechen, Hörverstehen, Lesen und Schreiben) das angestrebte Niveau A1 gelegentlich übertreffen. Ca. 20 % der Kinder wären sogar in der Lage gewesen, noch weitaus schwerere Aufgaben als die im Test geforderten zu lösen (Müller 2017: 111). Was die Curricula von den Kindern im Fremdsprachenunterricht der Grundschule erwarten, wird demnach von der überwiegenden Mehrzahl der Schüler*innen erfüllt, die Erwartungshorizonte sind tendenziell sogar eher zu niedrig angesetzt. Dabei muss nicht zuletzt in Rechnung gestellt werden, wie viele Unterrichtsstunden für das Fach Englisch zur Verfügung stehen. „Insgesamt lässt sich festhalten, dass der fremdsprachliche Grundschulunterricht in den einzelnen Bundesländern derzeit die Schüler*innen vermehrt genau dahinführt, wie weit man in 90 Minuten pro Woche kommen kann“ (Elsner 2017: 107).

Zur Frage, ob ein Beginn schon in Klasse 1 zu nachweislich höheren sprachlichen Kompetenzen als der Start in Klasse 3 führt, gibt es ebenfalls empirische Befunde, die allerdings nicht ganz so eindeutig ausfallen. So stellte eine Untersuchung in NRW fest, dass Schüler*innen, die in Klasse 1 mit dem Englischlernen begonnen hatten, am Ende der Grundschulzeit besser im Lese- und Hörverstehen abschnitten, als solche, die erst in Klasse 3 starteten (Wilden / Porsch / Ritter 2013). Auch die detaillierte Auswertung der BIG-Studie zeigt, dass die Schüler*innen in allen Kompetenzbereichen bessere Ergebnisse erzielen, je früher mit dem Englischlernen begonnen wurde (Müller 2017: 182 ff.). Die Dauer des Sprachunterrichts konnte in der Studie als zweitwichtigster Faktor für den Lernerfolg des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule identifiziert werden (ebd.: 334).

Aufschlussreich in diesem Zusammenhang sind ferner die Ergebnisse des Sprechtests, der im Rahmen des PROJEKTS entwickelt und am Ende der Grundschulzeit nach vier Jahren Englischunterricht durchgeführt wurde. Die Ergebnisse erlauben es, die erreichte Sprechkompetenz der Kinder differenzierter zu beschreiben, als es auf der Basis des BIG-Tests möglich war. Sie vermitteln einen prägnanten Eindruck, was Kinder in diesem Kompetenzbereich zu leisten in der Lage sind. Lambrini Loumbourdi und Darja Brotzmann stellen im 3. Kapitel dieses Bandes den Test und ausgewählte Ergebnisse vor.

Aufsehen erregte eine Studie von Jaekel et al. (2017) in NRW, die die Leistungen im Lese- und Hörverstehen von Schüler*innen, die in Klasse 1 gestartet waren, mit solchen, die in Klasse 3 begonnen hatten, verglichen. Während die „Frühstarter“ am Anfang von Klasse 5 noch signifikant bessere Leistungen zeigten, hatten die „Spätstarter“ sie in Klasse 7 eingeholt und übertrafen sie sogar sowohl im Lese- als auch im Hörverstehen. Die Studie bestätigt andere vor ihr,

die sich gegen die naive Annahme aussprechen, dass je früher mit einer Fremdsprache begonnen werde, desto bessere Ergebnisse zu erwarten seien. Hier ist den Autor*innen unbedingt zuzustimmen. Ob sich jedoch die folgende Aussage über den Englischunterricht der Grundschule zwingend aus der Studie ergibt, scheint uns aus mindestens vier Gründen fraglich:

In Germany, the current practice of beginning EFL in Year 1 with 90 minutes or less of instructional time does not yield the expected results that policymakers may have hoped for, at least not in the long run. Extending EFL into elementary school did not seem to produce the anticipated linguistic outcomes (Jaekel et al. 2017: 654).

(1) Die Studie untersucht nur zwei Teilkompetenzen und blendet den Bereich Sprechen, dem in der Grundschule große Aufmerksamkeit gewidmet wird, völlig aus. Dieser Fertigungsbereich ist unter schulischen Bedingungen und in großer Breite zweifellos schwer zu erfassen. Erreichte Leistungen der Kinder sind jedoch unbedingt einzubeziehen, will man Erträge von Programmen bewerten. Kapitel 3 dieses Bandes gibt hier einen Einblick in Leistungen der PROJEKT-Schüler*innen. (2) Ob aus den besseren Ergebnissen der Spätstarter in Klasse 7 wirklich auf die Leistungsfähigkeit des Grundschulenglisch geschlossen werden kann, ist mehr als problematisch, wenn man berücksichtigt, dass die Kinder in Klasse 5 und 6 im Durchschnitt 304 Stunden Englischunterricht haben. Aus der Perspektive des PROJEKTS sind gerade die ersten Monate in Klasse 5 entscheidend für die Weiterentwicklung der mitgebrachten Kompetenzen, den Erhalt von Motivation und den Umstieg auf eine veränderte Lernkultur. Die Studie von Jaekel et al. wirft deshalb die spannende und bisher nicht untersuchte Frage auf, wie Lehrkräfte tatsächlich mitgebrachtes Können wahrnehmen, einordnen und unter den Bedingungen von Regelunterricht ausbauen. Sie verweist zwar auf die unterschiedlichen Zielsetzungen und Lernkulturen der beiden Schulstufen, ohne jedoch diesen Aspekt weiter auszuführen und ohne den Unterricht von zwei Schuljahren in Rechnung zu stellen. (3) Ferner bemerken die Autoren einschränkend, dass die Studie zu einem Zeitpunkt erfolgte, zu dem mit Sicherheit davon auszugehen war, dass ein beachtlicher Anteil von Grundschullehrkräften nicht entsprechend qualifiziert war. Das PROJEKT hat mehr als deutlich gemacht, dass vor allem eine fachdidaktisch fokussierte Sprachkompetenz der Lehrkräfte unerlässlich für einen kommunikativen Englischunterricht ist (s. unten). (4) Auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung im Herbst 2017 hat die Forschergruppe einen weiteren Teil der Studie vorgestellt, der interessanterweise zeigt, dass sich der Trend, den sie zunächst für Klasse 7 festgestellt hatte, nun in Klasse 9 wieder ins Gegenteil zu kehren scheint. Mit anderen Worten, frühbeginnende Lerner*innen ab Klasse

1 zeigen in Klasse 9 einen kleinen Vorsprung vor Fremdsprachenlernenden ab Klasse 3. Sind damit die oben zitierten Schlussfolgerungen hinfällig?

Beachtung in diesem Zusammenhang verdient auch die Studie von Pfenninger / Singleton (2016). Untersucht wurde eine Kohorte Schweizer Schüler*innen am Beginn und Ende der Sekundarstufe. 100 von ihnen hatten Englisch in der Grundschule gelernt, während 100 erst in der Sekundarstufe mit dem Fach begannen. Neben der Frage, ob die Frühstarter die Spätstarter am Ende der Sekundarstufe im sprachlichen Leistungsbereich übertreffen, wurden auch motivationale und einstellungsbezogene Aspekte untersucht. Die differenziert angelegte Studie in einem *mixed-method design* zeigt stimmig und nachvollziehbar, dass die Spätstarter innerhalb eines halben Jahres zu den Leistungen der Frühstarter aufgeschlossen haben und dass beide Gruppen mit vergleichbaren, fast identischen Leistungen die Sekundarstufe verlassen, die Frühstarter demnach keinen Leistungsvorteil gegenüber den Spätstartern aufweisen:

While there were clear differences with respect to rate of acquisition in favor of the late starters, we found no main effect for age at the end of mandatory school time, which was also reflected in the qualitative data, e.g. in the reported comparisons that late learners did with their younger siblings who had experienced early English – and who failed, according to the reports, to perform better than the late starters (Pfenninger / Singleton 2016: 336).

Bevor von diesen Schweizer Ergebnissen generalisierend auf die Leistungsfähigkeit des frühen Englischunterrichts geschlossen werden kann, müssen zwei Fragen beantwortet werden, die nicht im Fokus der Studie lagen. Die erste betrifft die Qualität der 440 Stunden Englischunterricht in der Grundschule, mit denen die Untersuchung rechnet. Leistet er das, was er wirklich leisten könnte? In diesem Zusammenhang wäre u. a. der Ausbildungsstand der Grundschullehrkräfte von Interesse, sowohl ihre methodisch-didaktischen wie die fremdsprachlichen Kompetenzen als auch das Niveau ihrer Lehrersprache (s. u.). Die zweite Frage betrifft die Fortführung des Englischunterrichts in der Sekundarstufe, den Komplex Übergang. Eine Reihe qualitativer Lernerdaten, nämlich Äußerungen der Frühstarter zur Erfahrung mit dem Englischunterricht in der Grundschule und zur Weiterführung, unterstreichen die Notwendigkeit, diese Fragen in den Blick zu nehmen:

72% of the responses in question concerned the perceived inefficiency of the way that English was taught. ... 56% of comments expressed criticism of the teachers' choice of language of instruction ... 41% of students' answers to the question complained about the experience of starting everything again from scratch in secondary school (ebd.: 332-333).

Zum Zeitpunkt der ersten Testung, also nach ca. sechs Monaten Englischunterricht in der Sekundarstufe, diagnostiziert die Studie bei den Frühstartern eine auffällig negative Haltung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht. Die Schüler*innen zeigen mangelnden Enthusiasmus, gepaart mit Vorstellungen der Ineffektivität der schulischen Lernumgebungen. Sie sind erkennbar unzufrieden mit ihrem Englischunterricht aus der Grundschule und mit der Lehr- und Lernpraxis der Sekundarstufe. Während die Spätstarter in der kontinuierlich strukturierten Lernkultur der Sekundarstufe von fachdidaktisch qualifizierten Lehrkräften unterrichtet werden, mussten sich die Frühstarter mit einer veränderten Lehr- und Lernkultur arrangieren, was deutlich mit negativen Erfahrungen konnotiert ist. Aus der Sicht des PROJEKTS stimmen wir Pfenninger / Singleton zu, wenn sie formulieren: „The ECLs‘[early classroom learners] responses also raise the question as to whether the skills that are acquired in primary school are adequately measured and accredited in secondary school“ (ebd.: 334).

Neben den sprachlichen Kompetenzen, die die Kinder im Fremdsprachenunterricht der Grundschule erwerben, sollen auch interkulturelle Kompetenzen gefördert werden. Als um die Jahrtausendwende in vielen Ländern Europas Fremdsprachenprogramme für die Primarstufe entwickelt wurden, wurde vielerorts die Einigung Europas, die Bedeutung des Sprachenlernens für die interkulturelle Verständigung und die Erziehung zu Offenheit, Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt betont. In einer Zeit, in der europaweit nationalistische Tendenzen zunehmen, scheint dieser Begründungszusammenhang umso mehr von Bedeutung. Ein Beginn des Fremdsprachenlernens in Klasse 1 setzt hier ein Signal und gibt interkulturellem Lernen Raum und Zeit (vgl. u. a. Elsner 2017).

Für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch bietet gerade der Englischunterricht oft Möglichkeiten, ihr Können zu zeigen; ein Unterricht, der die kindliche Mehrsprachigkeit produktiv einbezieht, ist dabei besonders hilfreich. In einzelnen Bundesländern ist die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bereits curricular verankert, beispielsweise wird angeregt, die Herkunftssprachen zu Sprachvergleichen heranzuziehen und Kindern die sprachliche Vielfalt ihrer Lebenswelt bewusst zu machen (Hempel / Kötter / Rymarczyk 2017: 31 f.). Gleichzeitig besteht die Herausforderung darin, in der Grundschule genügend Gelegenheiten zum Erlernen der Schulsprache Deutsch bereit zu stellen, die für den Schulerfolg unabdingbar ist. Ein „Gegeneinander-Ausspielen“ der Sprachen Englisch und Deutsch scheint dabei allerdings wenig sinnvoll, da sprachliche Kompetenzen integriert entwickelt werden.

3 Voraussetzungen

Die Untersuchungen zur Effektivität des Fremdsprachenlernens in der Grundschule belegen aber auch, dass der Beginn in Klasse 1 kein Selbstläufer ist. Der Erfolg ist vielmehr an gewisse Voraussetzungen geknüpft. Daniela Elsner ist deshalb zuzustimmen, wenn sie befindet, dass die Frage nicht nur sein dürfe, *Was bringt der frühe Fremdsprachenunterricht?*, sondern auch *Was braucht dieser?* (Elsner 2017: 110). Drei Voraussetzungen sollen hier kurz erörtert werden, zu deren Bestimmung auch das PROJEKT Argumente liefert.

3.1 Die Lehrerbildung und die Lehrersprache

Mehr als zehn Jahre nach der flächendeckenden Einführung des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland ist die mangelnde Ausbildung der Grundschullehrkräfte nach wie vor ein Problem. Auch das Bemühen der Bundesländer, durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen Lehrkräfte nachzuqualifizieren, die über keine grundständige Ausbildung in der ersten Studienphase verfügten, hat die Situation nicht durchgreifend verändert. Dazu hat u. a. beigetragen, dass diese Maßnahmen schwerpunktmäßig im methodisch-didaktischen Bereich angesiedelt waren, die Entwicklung einer angemessenen fremdsprachlichen Kompetenz hingegen kaum Aufmerksamkeit erfuhr.²

In der BIG-Studie lag der Anteil der für das Fach Englisch ausgebildeten Lehrkräfte bei unter 50 % (Müller 2017: 127). Nur eine Minderheit der Lehrkräfte hat eine längere Zeit im englischsprachigen Ausland verbracht (ebd.: 131). Unter anderem darin begründet liegt auch die Tatsache, dass nur 29 % der befragten Lehrkräfte die eigene Sprachkompetenz im Englischen als sehr gut bezeichnen, 20 % dagegen sogar als nur mittelmäßig (ebd.: 132). Das hat eindeutige Auswirkungen auf den Unterricht: Die Studie zeigt einen klaren Zusammenhang zwischen einer hohen Sprachkompetenz der Lehrkräfte und deren Ansprüchen an das sprachliche Handeln der Kinder (Böttger 2017: 12) sowie dem Vertrauen der Lehrkräfte in ihre eigene Sprachkompetenz und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (Müller 2017: 262 ff.). Auch die Interviewstudie von Deters-Philipp (2018) zeigt, dass viele der befragten Lehrkräfte besonders den fremdsprachlich ausgerichteten Qualifikationskriterien nicht genügen können.

Das PROJEKT war in der komfortablen Situation, dass durch Unterstützung des Schulamts und des Kultusministeriums neu zu besetzende Stellen an den Grundschulen des PROJEKTS ausschließlich mit für das Fach Englisch qualifizierten Lehrkräften besetzt wurden, sodass zum Ende der Projektlaufzeit der

2 Eine ausführliche Darstellung und Diskussion dieser Zusammenhänge liefert Deters-Philipp 2018.

Englischunterricht fast ausschließlich von Fachkräften gegeben wurde. Die intensive Arbeit mit den Lehrer*innen im Zusammenhang mit den Unterrichtsbeobachtungen, den monatlichen Fachtreffen und Intensivseminaren verdeutlichte jedoch, dass methodisch-didaktische Kompetenzen keine hinreichenden Voraussetzungen für einen kommunikativen Englischunterricht in der Grundschule bieten, sondern von einer hoch differenzierten Lehrersprache ergänzt werden müssen. Nicht zuletzt die kooperativen Mikroanalysen zur Inszenierung von Lernaufgaben (s. Kapitel 4 in diesem Band) bestätigen in eindrücklicher Weise die herausragende Bedeutung der Lehrersprache für die Ausgestaltung der Unterrichtsroutrinen und des fremdsprachlichen Unterrichtsdiskurses (Deters-Philipp 2018). Dieser ist höchst vielschichtig und verlangt deshalb die kompetente Realisierung unterschiedlicher Rollen (*teacher as partner in communication, teacher as instructor, teacher as language model and input provider*) und die Fähigkeit eine Vielzahl von miteinander verschränkten Microfunktionen auszufüllen (z. B. *assigning & directing activities, modeling, presenting new words, giving feedback, small talk, story telling*).

Ein Versuch, Antworten auf die Frage zu liefern, was der frühe Fremdsprachenunterricht bringt, muss neben der didaktisch-methodischen Lehrkompetenz der Grundschullehrkräfte auch und gerade ihre Lehrersprache in den Blick nehmen. Klassenzimmerbasierte Forschungen zu den Praktiken der Lehrkräfte, wie sie im PROJEKT versucht wurden (s. Kapitel 4 und Kapitel 6), dürften dabei ebenso helfen wie eine Analyse und Evaluation der sprachpraktischen Komponenten der ersten Ausbildungsphase sowie der Fort- und Weiterbildung.

3.2 Einheitliche Mindeststandards

Die Situation des Englischunterrichts in der Grundschule in den einzelnen Bundesländern ist nach wie vor von starker Heterogenität geprägt. Unabhängig vom Beginn in Klasse 1 oder Klasse 3 streben die meisten Bundesländer das Niveau A1 an, die einzelnen sprachlichen Fertigkeiten werden dabei aber durchaus unterschiedlich gewichtet, teilweise geht die Erwartung auch über das Niveau A1 hinaus (für einen Überblick über die Situation in den einzelnen Bundesländern vgl. Lohmann 2017). Im Gegensatz zu den Fächern Deutsch und Mathematik gibt es für das Fach Englisch keine bundesweiten Standards für die Grundschule. Für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule sind verbindliche Vereinbarungen, welche Kompetenzen die Schüler*innen am Ende der Primarstufe erreichen sollen, jedoch eine weitere Voraussetzung. Damit würden Verlässlichkeit der Lernziele und eine gewisse Vergleichbarkeit der erworbenen Kompetenzen zu Beginn der Sekundarstufe erreicht (Börner et al. 2017: 91). Sekundarstufenlehrkräfte hätten durch solche Mindeststandards eine

Orientierung, auf welche in der Primarstufe erarbeiteten Inhalte und Kompetenzen sie aufbauen können:

Lehrpläne sollten weniger in die Breite gehen und stattdessen fokussierter vorgeben, welche konkreten Ziele bis zum Übergang auf die Sekundarstufe erreicht worden sein müssen. Damit würde eine Basis für verbindliche Abschluss- bzw. Übergangsp Profile geschaffen, die von den weiterführenden Schulen aufgegriffen werden könnte (Hempel et al. 2017: 90).

Vorschläge in diese Richtung wurden schon 2005 vom BIG-Kreis (BIG-Kreis 2005) vorgelegt; diese hilfreiche Zusammenstellung von Kompetenzen kann auf der Basis nun vorliegender empirischer Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule überarbeitet und ergänzt werden (vgl. dazu auch Börner et al. 2017: 92 ff.).

In Ermangelung nationaler Mindeststandards wurde im PROJEKT zusammen mit den beteiligten Grundschulen ein Stufenprofil für die erreichten Kompetenzen am Ende von Klasse 4 als Orientierungsrahmen erarbeitet, das sowohl die Standards des BIG-Kreises weiterdachte, als auch den Lehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen berücksichtigte. Zum einen sollte damit für Lehrkräfte eine Orientierung geschaffen werden, welche sprachlichen Leistungen realistisch am Ende von vier Jahren Englischunterricht in der Grundschule erwartet werden können. Zum anderen diente das Stufenprofil Lehrkräften zu Beginn der Sekundarstufe dazu, die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen wahrzunehmen, wertzuschätzen und zu diagnostizieren (Dreßler / Kollmann 2016). Auch der für das PROJEKT entwickelte Sprechtest richtete sich nach diesem Stufenprofil (s. Kapitel 3 in diesem Band).

3.3 Der Übergang in die Sekundarstufe

„Über den Erfolg des Frühbeginns entscheidet ganz wesentlich der Unterricht in Klasse 5/6“ befanden Kahl / Knebler schon 1996 (109) in ihrer Evaluation des Hamburger Schulversuchs. Für den Erfolg des Fremdsprachenlernens in der Grundschule spielt eine kontinuierliche Weiterführung des Englischlernens in der Sekundarstufe eine wichtige Rolle.

Die mitgebrachten Kompetenzen der Schüler*innen wahrzunehmen und systematisch auszubauen, scheint jedoch für viele Sekundarstufenlehrkräfte nach wie vor eine große Herausforderung darzustellen. Die Lehrer*innen sind unsicher, mit welchen Strategien und mit welchen methodischen Möglichkeiten sie am besten mit den teils sehr heterogenen Leistungen der Kinder umgehen können. Dazu kommen unterschiedliche Lernkulturen und methodische Orientierungen in den beiden Schulstufen. Ein Brennpunkt ist dabei beispielsweise

die Schriftlichkeit. Auch wenn die Anbahnung schriftsprachlicher Kompetenzen inzwischen auch in der Primarstufe systematischer betrieben wird, kann von den Schüler*innen nicht erwartet werden, dass sie mit Eintritt in die fünfte Klasse selbständig und korrekt schreiben können. Wahrzunehmen und wertzuschätzen gilt es vielmehr die mündlichen sprachlichen Fähigkeiten, mit denen die Kinder in die Sekundarstufe kommen. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt dabei auch das informelle Sprachenlernen:

Diese nicht-intentionalen impliziten Prozesse der Sprachaufnahme, -verarbeitung und ersten -produktion des frühen Fremdsprachenlernens können dabei allerdings nicht wie explizit zur Verfügung stehendes bewusstes Sprachwissen und -können reproduziert werden, weil die jungen Fremdsprachenlerner einfach (noch) nicht wissen, was sie alles an fremder Sprache behalten haben und verwenden können (Börner et al. 2017: 101-102).

Im PROJEKT galt der Kontinuität zwischen Primar- und Sekundarstufe von Anfang an besonderes Interesse. Dabei wurde angestrebt, die Übergangsphase im Hinblick auf ihre Potentiale und Herausforderungen näher zu charakterisieren sowie erprobte Modelle für die Unterrichtspraxis zu erarbeiten. Wichtig war eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften der Primar- und der Sekundarstufe, um den Austausch zu befördern, Lehrkräften Einblicke in die jeweils andere Schulstufe zu ermöglichen und gemeinsame schulstufenübergreifende Projekte zu planen. In den Schulverbund miteinbezogen wurden deshalb von Beginn an fünf Schulen der Sekundarstufe, welche häufig Schüler*innen aus den beteiligten Grundschulen aufnehmen. An den Projektsitzungen nahmen Lehrkräfte der Primar- und der Sekundarstufe teil. Die Lehrer*innen tauschten sich hier über relevante Fragen aus, diskutierten eigene videografierte Unterrichtsstunden und erarbeiteten kompetenzorientierte Stufenprofile und Lernaufgaben für die Primar- und den Beginn der Sekundarstufe (s. Kap. 4 und 5). Die erarbeiteten Lernaufgaben wurden dann im Unterricht erprobt und ihre Durchführung in den Projektsitzungen reflektiert. Außerdem trugen gegenseitige Unterrichtshospitationen zum Austausch bei. Intensiviert wurde dieser in der zweiten Projektphase durch Übergangsjahrprojekte, bei denen jeweils eine Klasse aus der Primar- und eine Klasse aus der Sekundarstufe an einem gemeinsamen Thema arbeitete und die Ergebnisse bei einem Treffen aller Schüler*innen ausgetauscht wurden (Dreßler / Kollmann 2016a, Legutke 2018).

4 Das PROJEKT - der Sonderfall und seine Implikationen

Blickt man aus der Distanz von nunmehr zwei Jahren nach Ende des PROJEKTS auf dessen Erträge – einige von ihnen werden in den folgenden Kapiteln im

Einzelnen erörtert – dann kann die Frage, ob sich der Aufwand lohnt, zumindest für den konkreten Fall ohne Bedenken mit „ja“ beantwortet werden. Auch und gerade wenn man die Herausforderungen in den Blick nimmt, die das Setting mit sich brachte, in dem Lerner*innen, Forscher*innen, Vertreter*innen der Schulaufsicht und-verwaltung sowie des Kultusministeriums über sechs Jahre zusammenwirkten, bleibt die Einschätzung positiv. Alle Beteiligten haben ohne Frage viel gelernt.

Der Beitrag von Lambrini Loumbourdi und Darja Brotzmann (Kap. 3) dokumentiert nicht nur die Entwicklung eines Testinstruments für die Viertklässler*innen des Projekts, sondern zeigt, welche Leistungen im Bereich Sprechen die Kinder, um die es ja in erster Linie geht, erreichten. Constanze Dreßler und Michael Legutke führen im 2. Kapitel in das PROJEKT ein und untersuchen die Frage, wie es gelingen kann, dass Lehrer*innen und Forscher*innen auf Augenhöhe über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten können. Constanze Dreßler legt im 4. Kapitel dar, zu welchen Einsichten ihre Mikroanalysen von Unterrichtssituationen mit Projektlehrkräften führten, wenn diese Lernaufgaben mit Grundschulkindern inszenieren. Im 5. Kapitel stellt Annika Kolb ausgewählte Lernaufgaben für die 5. Klassen vor, die zusammen mit Lehrer*innen entwickelt und erprobt wurden. Diese Aufgaben sollen u. a. dabei helfen, von Kindern aus der Grundschule mitgebrachte (Teil)Kompetenzen sichtbar und ausbaubar zu machen. Wie Lehrkräfte den Schüler*innen im Unterricht Räume dafür schaffen können, verdeutlicht eine Fallstudie zu den ersten Wochen Englischunterricht in Klasse 5 (Kapitel 6). Sonja Brunsmeier thematisiert mit zwei Interviewstudien zum Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule die Kontinuität des Fremdsprachenlernens: Kapitel 7 beleuchtet den Übergang aus der Sicht der Schüler*innen, während im 8. Kapitel Lehrkräfte zu Wort kommen. Michael Legutke skizziert im Schlusskapitel einige Perspektiven für die Weiterarbeit in dem spannenden Feld des Frühbeginns, die sich aus dem Projekt ergeben könnten.

Die Argumente für einen frühen Beginn des Englischunterrichts, die die folgenden Seiten präsentieren, sind zunächst und vorwiegend an die besonderen Bedingungen des PROJEKTS gebunden und wollen deshalb auch in diesem Kontext verstanden werden. Es war ohne Frage ein Glücksfall: entstanden aus einer Basisinitiative, unterstützt durch Eltern, Schulleiter*innen und Schulverwaltung, gefördert durch ein Ministerium und begleitet von einem Team von Wissenschaftler*innen. Es entstand eine Lern- und Forschungsgemeinschaft, deren Praktiken jedoch über den Einzelfall hinaus als Modell wirken können und deren Einsichten verdienen, im Fachdiskurs wahrgenommen zu werden. Was diese Gemeinschaft trotz aller Herausforderungen, die die unterschiedlichen

Rollen und Aufgaben mit sich brachten, konsequent versuchte, in die Tat umzusetzen, hat Mark Clarke in einem viel beachteten Aufsatz wie folgt formuliert:

Of primary importance is the need for time to reflect; collaborate; observe other teachers; develop personal theories, curriculum, materials... In short, the day-to-day business of teaching must become more conducive to thoughtful work (Clarke 1994: 23).

Ob das PROJEKT diesem Anspruch gerecht wurde, mögen die Leser*innen kritisch prüfen.

Literatur

- BIG-Kreis (2015). *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4*. München: Domino Verlag.
- BIG-Kreis (2005). *Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung. Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung Lernen*. München: Domino Verlag.
- Börner, Otfried / Böttger, Heiner / Kierepka, Adelheid / Lohmann, Christa (2017). Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe – Potenziale für zukünftige Standards. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 46 (2), 85–103.
- Böttger, Heiner (2017). Frühe Fremdsprachenlerner – Prädispositionen und Potenziale. *FLuL*, 46 (2), 8–17.
- Clarke, Mark (1994). The dysfunctions of the theory/practice discourse. *TESOL Quarterly* 28/1, 9-26.
- Deters-Philipp, Ann-Cathrin (2018). *Lehrersprache im Englischunterricht an deutschen Grundschulen. Eine Interviewstudie mit Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Dreßler, Constanze / Kollmann, Sabine (2016). Wo stehen die Kinder am Ende der 4. Klasse? Stufenprofil mit Lernaufgaben. In: Dreßler, Constanze / Kolb, Annika / Kollmann, Sabine / Legutke, Michael K. (Hg.). *Herausforderung Übergang: Kontinuität im Englischunterricht. Handreichungen für die Praxis in den Klassen 4 und 5*. Braunschweig: Diesterweg, 14-29.
- Dreßler, Constanze / Kollmann, Sabine (2016a). Übergangsjahre. In: Dreßler, Constanze / Kolb, Annika / Kollmann, Sabine / Legutke, Michael K. (Hrsg.). *Herausforderung Übergang: Kontinuität im Englischunterricht. Handreichungen für die Praxis in den Klassen 4 und 5*. Braunschweig: Diesterweg, 42-50.
- Elsner, Daniela (2017) Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Where Are You Now et Où Vas-Tu? *FLuL*, 46 (2), 104–118.
- Engel, Gaby / Groot-Wilken, Bernd / Thürmann, Eike (Hg.) (2009). *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*. Berlin: Cornelsen.
- Enever, Janet (2018) *Policy and politics in global primary English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hempel, Margit / Kötter, Markus / Rymarczyk, Jutta (2017). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in den Bundesländern Deutschlands. Eine Bestandsaufnahme zum Status Quo und seiner gewünschten Weiterentwicklung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Jaekel, Nils / Schurig, Michael / Merle, Florian / Ritter, Markus (2017). From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning* 67 (3), 631-664.
- Kahl, Peter / Knebler, Ulrike (1996). *Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs „Englisch ab Klasse 3“*. Berlin: Cornelsen.
- Legutke, Michael (2018). Gemeinsam den Übergang meistern. *At work* 28, 8-9.
- Lohmann, Christa (2017). Konsolidierung des Grundschul-Englischunterrichts. *FLuL*, 46 (2), 36–54.
- Mourão, Sandie/ Lorenço, Mónica (2015). Introduction. In: Mourão, Sandie / Lorenço, Mónica (eds.). *Early years second language education. International perspectives on theory and practice*. London: Routledge, 1-11.
- Müller, Tanja (2017). *Einflussfaktoren auf den Lernkontext im Fach Englisch am Ende von Klasse 4. Aspekte der vertieften Auswertung der BIG-Studie 2013*. Herne: Gabriele Schäfer Verlag.
- Pfenninger, Simone / Singleton, David (2016). Affect trumps age: A person-in-context relational view of age and motivation in SLA. *Second Language Research* 32 (3), 311-345.
- Wilden, Eva / Porsch, Raphaela / Ritter, Markus (2013). Je früher desto besser? – Frühbeginnender Englischunterricht ab Klasse 1 oder 3 und seine Auswirkungen auf das Hör- und Leseverstehen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24 (2), 171-201.

Kapitel 2

Zur Dynamik kollaborativer Forschung. Das Projekt Englisch ab Klasse 1.

Constanze Dreßler / Michael K. Legutke

Auch wenn sich in den letzten drei Dekaden die Gewichte fremdsprachendidaktischer Forschung deutlich in Richtung auf empirische Forschung verschoben haben und die komplexen Zusammenhänge unterrichtlicher Interaktionen verstärkt in den Blickpunkt rückten, sind Forschungen, in denen Lehrende als Forschungspartner gleichberechtigt mitwirken, kaum dokumentiert. Im „Projekt Englisch ab Klasse 1“ (PEAK1) arbeiteten etwa dreißig Grund- und Sekundarstufenlehrende aus 12 Schulen sechs Jahre mit professionellen Forschenden zweier Universitäten zusammen. Der folgende Beitrag skizziert die Genese einer Gemeinschaft der Forschenden (*community of inquiry*) und erörtert am Beispiel eines Teilprojekts, das der Frage nachging, wie Lehrer*innen Lernaufgaben im Englischunterricht der Grundschule inszenieren, Brennpunkte solcher Zusammenarbeit. Der Beitrag schließt mit Überlegungen, ob und wenn ja, in welcher Weise dieser konkrete Fall Anstöße für Folgeprojekte kollaborativer Forschung liefern kann.

1 Das PROJEKT¹. Ein Fall

Der Kontext: In der deutschen Großstadt (ca. 740 000 EW), in der dieser Fall situiert ist, wird Englisch gemäß den Richtlinien des zuständigen Kultusministeriums (Schulgesetz) verbindlich ab der dritten Jahrgangsstufe an allen Grundschulen unterrichtet. Angeregt durch eine Gruppe bildungsinteressierter Eltern haben drei Grundschulen eine Initiative gestartet, Englisch schon ab Klasse 1 anzubieten. Nach zwei Jahren Erprobung auf der Basis selbst entwickelter Curricula und Materialpakete stellen die Schulen beim Kultusministerium den An-

1 Aus syntaktischen Gründen und wegen der besseren Lesbarkeit steht das PROJEKT für „Projekt Englisch ab Klasse 1 (PEAK1)“.