

Kontinuität und Brüche: Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe im Englischunterricht aus der Perspektive der Lehrkräfte

Annika Kolb¹

On the basis of a questionnaire study with primary and secondary school teachers in Baden-Württemberg, the article presents insights into Year 4 and Year 5 English language teachers' perspectives on the topic of transition from primary to secondary level. The findings of the survey identify both differences and consistencies in teaching methodology, assessment methods and evaluation of primary foreign language teaching results between primary and secondary school teachers. They point at a lack of information and cooperation between the two levels and highlight the importance of further teacher training on the topic, especially in the field of diagnosing learners' competencies.

1. Problemaufriss

Dass für den Erfolg des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule die Weiterführung des Sprachenlernens in der Sekundarstufe eine Schlüsselrolle einnimmt, haben schon die ersten Schulversuche zum Englischunterricht in der Primarstufe gezeigt (Doyé & Lüttge 1977; Kahl & Knebler 1996). In jüngster Zeit nennen sowohl die europaweit durchgeführte Untersuchung (Edelenbos, Johnstone & Kubanek 2006) als auch die EVENING-Studie zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule (Engel et al. 2009) Kontinuität zwischen den Schulstufen als entscheidenden Gelingensfaktor für den Fremdsprachenunterricht der Primarstufe.

In der Praxis sind beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe oft Bruchstellen in den Lernbiografien der Schülerinnen und Schüler zu erkennen. An dieser Schnittstelle des Schulsystems finden Selektionsprozesse mit weitreichenden Konsequenzen für die weiteren Bildungs- und Lebenswege statt (Ditton 2007; Weitzel 2004). Der Übergang als "kritisches Lebensereignis" (Filipp 1990) stellt vielfältige Anforderungen an die Lernenden; so verändern sich u.a. die Beziehungen zu den Lehrkräften, die Unterrichtsor-

¹ Korrespondenzadresse: JunProf. Dr. Annika Kolb, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Fremdsprachen und ihre Didaktik, Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg, E-Mail: kolb@ph-heidelberg.de

ganisation, das Sozialgefüge Schulklasse, die Leistungsanforderungen und die Lernformen (Denner & Schuhmacher 2004; Hacker 1988; Koch 2001). Die Phase des Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe wird so zu einer "verdichteten Lernzeit" (Carle 2007), in der die Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung dieser Herausforderungen auf die Unterstützung der Lehrkräfte angewiesen sind. Für Fremdsprachenlehrkräfte ist das – zumindest auf fachlicher Ebene – seit der Einführung des Sprachenlernens in der Grundschule eine neue Aufgabe.

Gerade im Fremdsprachenunterricht scheint der Übergang jedoch besonders problematisch zu sein. Neben dem veränderten Stellenwert des Faches Englisch bzw. Französisch im Gesamtcurriculum (Hauptfachstatus, Unterrichtszeit, Leistungsmessung, Fachlehrerprinzip) kommen hier weitere Schwierigkeiten hinzu: Forschungsergebnisse zur Schüler- und zur Lehrerperspektive (Andreas 1998; Böttger 2009; Kahl & Knebler 1996; Marschollek 2007; Vollmuth 2000; Wagner 2009) sowie Unterrichtsbeobachtungen (z.B. Kugler-Euerle 2008) weisen auf mangelnde Kontinuität, Brüche und Passungsprobleme in Bezug auf Arbeitsformen und fremdsprachliche Kompetenzen hin. Diese werden maßgeblich auf eine unterschiedliche methodische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in den beiden Schulstufen, mangelnde Diagnose der in der Grundschule erworbenen Kompetenzen und fehlende Information und Kooperation zwischen den beiden Schulstufen zurückgeführt (BIG-Kreis 2009; Burwitz-Melzer & Legutke 2004; Doms 2010; Duvander et al. 2008; Jones & Coffey 2006; Kolb & Mayer 2010; Mayer 2006; Megías Rosa & Stotz 2010; Schocker-v.Ditfurth 2004).

2. Die Studie: Ziel und Fragestellungen

Welchen Blick haben Lehrkräfte auf diese Situation? Wie lässt sich der Unterricht in Klasse 4 und 5 charakterisieren? Welche Problemfelder lassen sich identifizieren? Diesen Fragen wurde mit einer Fragebogenerhebung bei Lehrkräften in Klasse 4 und 5 in Baden-Württemberg nachgegangen.

In Baden-Württemberg wurde mit dem Schuljahr 2003/04 flächendeckend Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1 eingeführt, nachdem das Konzept vorher in regionalen Verbänden pilotiert worden war. Dabei unterrichten ca. 80% der Schulen die Zielsprache Englisch, in der Nähe der französischen Grenze wird Französisch angeboten (Schwarz-Jung 2004: 26). Zum Schuljahr 2007/08 hatten damit zum ersten Mal alle Schülerinnen und Schüler, die in die weiterführenden Schulen wechselten, in der vierjährigen

Grundschule eine Fremdsprache gelernt. In diesem Jahrgang wechselten ca. 27% aller Schülerinnen und Schüler auf eine Hauptschule, 33% auf eine Realschule und 40% auf ein Gymnasium (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2009).

3. Methodik

Der verwendete Fragebogen umfasst 21 (für Klasse 4) bzw. 19 (Klasse 5) Fragen.² Der Großteil davon sind geschlossene bzw. halboffene Fragen, die sich an Lehrerinnen und Lehrer im Fremdsprachenunterricht der Klassen 4 und 5 richten. Dies soll auf der einen Seite eine gute Vergleichbarkeit der Antworten, eine hohe Durchführungs- und Auswertungsobjektivität und einen relativ geringen Zeitaufwand für die Befragten garantieren (Raithel 2006: 68), auf der anderen Seite diesen aber auch eigene Relevanzsetzungen zu ermöglichen. Es sind größtenteils Mehrfachantworten möglich; außerdem gibt es Fragen, für deren Beantwortung mehrstufige Skalen zur Verfügung stehen. Der Fragebogen enthält thematische Blöcke zur methodischen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in der jeweiligen Schulstufe, der Art der Lernstandskontrollen, der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Übergang bzw. der Weiterführung des Fremdsprachenlernens in der Sekundarstufe, zum Informationsstand über die jeweils andere Schulstufe und zu Kooperationsformen mit der jeweils anderen Schulstufe. Als weitere Informationen wurden die Lehrkräfte nach der Dauer ihrer Unterrichtserfahrung, der Schulart und die Grundschullehrkräfte nach ihrer Ausbildung für den Fremdsprachenunterricht gefragt. Abb. 1 zeigt beispielsweise ein Item zur methodischen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts:

Bitte kreuzen Sie an, wie oft Sie in Ihrem Unterricht folgende Arbeitsformen einsetzen:
 Interaktives Sprechen, z.B. Rollenspiele
 sehr häufig eher häufig manchmal selten nie

Abbildung 1: Beispielitem zur methodischen Gestaltung des Englischunterrichts

Nach einer Pilotierung des Fragebogens mit 50 Lehrkräften wurde er im Juli bzw. November 2007 per Email an alle Schulen Baden-Württembergs geschickt, mit der Bitte, ihn an die entsprechenden Lehrkräfte in Klasse 4 und 5 weiterzuleiten. Die Teilnehmer konnten entweder die digitale Version

² Die Fragebögen können bei der Autorin zur Ansicht angefordert werden.

ausfüllen und per Email zurückschicken oder den Fragebogen ausdrucken und anonym per Post an die Studienleiterin senden.

Es kamen 1810 Fragebögen (955 aus Klasse 4 und 855 aus Klasse 5) zurück, das sind ca. 20% aller angeschriebenen Lehrkräfte. Im Folgenden beziehe ich mich nur auf die Englischlehrerinnen und -lehrer. Dieses Sample umfasst 1516 Lehrerinnen und Lehrer, von denen 787 in der vierten und 729 in der fünften Klasse unterrichten. Die Fünftklasslehrerinnen und -lehrer verteilen sich wie folgt auf die verschiedenen Schularten: Hauptschule: 252, Realschule: 199, Gymnasium: 270, keine Angabe: 8.

Die Auswertung erfolgte im Wesentlichen in Form von deskriptiven Häufigkeitsauszählungen. Um Unterschiede zwischen den beiden Schulstufen zu untersuchen, wurden t-Tests, bzw. bei fehlender Varianzhomogenität nicht-parametrische Mann-Whitney-U-Tests, durchgeführt. Zur Feststellung von Unterschieden zwischen den einzelnen Schularten in der Sekundarstufe kamen univariate Varianzanalysen zum Einsatz; als post-hoc-Verfahren wurde der Scheffé-Test eingesetzt. Zusammenhänge zwischen verschiedenen Ergebnissen und den Variablen Berufserfahrung, Ausbildung, Organisation des Fremdsprachenunterrichts, Status als Klassen- oder Fachlehrer, Informationsstand über die jeweils andere Schulstufe sowie Nutzung von Informationsmöglichkeiten der Lehrkräfte wurden mit Hilfe von Spearman- und Pearson-Korrelationen bzw. Kreuztabellen mit anschließenden Chi-Quadrat-Tests untersucht.

4. Englischunterricht in der Primar- und Sekundarstufe im Vergleich

4.1 Unterrichtliche Rahmenbedingungen

Beträchtliche Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarstufe zeigen sich zunächst bei der Unterrichtserfahrung ($Z=-21.074$, $p<.001$). In der Sekundarstufe beträgt diese im Durchschnitt 15 Jahre. Dagegen unterrichten 46% der Grundschullehrerinnen und -lehrer zum Erhebungszeitpunkt erst seit maximal zwei Jahren, weitere 36% seit maximal vier Jahren (Klasse 5: $n=769$, $M=14.55$, $SD=11.68$; Klasse 4: $n=709$, $M=3.53$, $SD=3.29$).

Zur geringen Unterrichtserfahrung kommt bei vielen Primarstufenlehrerinnen und -lehrern eine geringe formale Qualifikation: 19% aller Grundschullehrkräfte geben an, keinerlei Ausbildung für das Fach Englisch zu haben, weitere 59% haben nur eine Fortbildung für den Fremdsprachenun-

terricht absolviert. Grundständig studiert haben das Fach lediglich 22% der Grundschullehrkräfte.

59% der befragten Lehrkräfte in der Primarstufe erteilen den Unterricht als Klassenlehrer oder Klassenlehrerin, 18% als Fachlehrer oder Fachlehrerin, die restlichen 24% sowohl als auch. Als Fachlehrerinnen werden dabei erwartungsgemäß vor allem Lehrkräfte mit Studium eingesetzt, so haben nur 11% aller Klassenlehrerinnen ein Studium absolviert, hingegen 42% aller Fachlehrerinnen ($C=.290$, $\chi^2(6)=65.305$, $p<.001$).

Die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule wurden weiterhin danach befragt, ob sie den Englischunterricht in 2 Unterrichtsstunden pro Woche oder in kleineren Einheiten über die Woche verteilt – wie es häufig in der didaktischen Literatur beschrieben wird (z.B. Haß 2006: 28; Mayer & Köhler 2009: 1) – erteilen. 65% aller Grundschullehrkräfte bleiben beim 2-Stunden-pro-Woche-Schema, 18% teilen ihn in kleinere Einheiten auf, 17% unterrichten in beiden Organisationsformen. Aufgeschlüsselt nach Klassen- oder Fachlehrerinnen ergibt sich die in Abb. 2 dargestellte Verteilung.

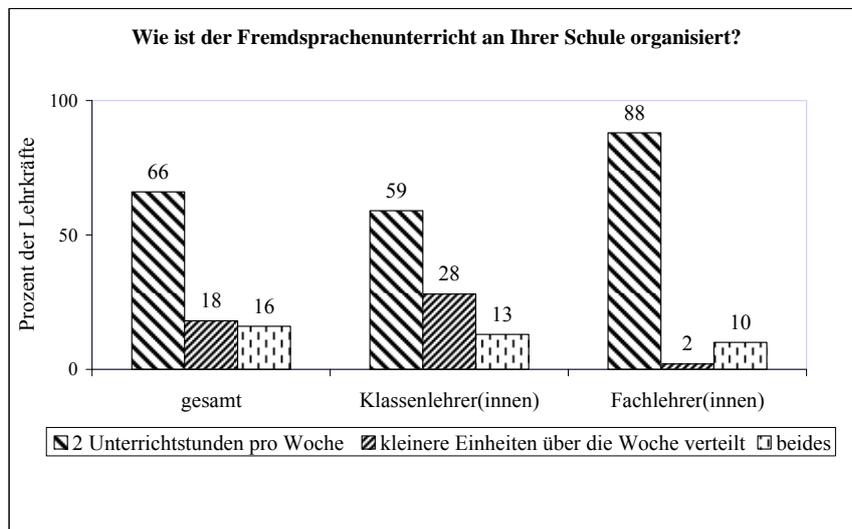


Abbildung 2: zeitliche Organisation des Unterrichts in der Grundschule
($n=745$, $C=.327$, $\chi^2(9)=89.300$, $p<.001$)

4.2 Methodische Gestaltung des Unterrichts

Ein Untersuchungsschwerpunkt lag auf dem Vergleich der methodischen Gestaltung des Englischunterrichts in Klasse 4 und 5. Zu diesem Bereich

wurden die Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert anzugeben, wie oft sie verschiedene Arbeitsformen in ihrem Unterricht einsetzen. Der Einsatz der Arbeitsformen war jeweils auf einer fünfstufigen Skala von nie bis sehr häufig einzuschätzen. Die Skalen wurden numerisch kodiert, so dass sich eine Wertereihe von 1 (nie) bis 5 (sehr häufig) ergab, mit Hilfe derer Durchschnittswerte für die einzelnen Kategorien berechnet werden konnten.

Abb. 3 zeigt die Mittelwerte beim Einsatz der Arbeitsformen von Primar- und Sekundarstufenlehrkräften als Ergebnis von T- bzw. Mann-Whitney-U-Tests. Bei allen Arbeitsformen mit Ausnahme des freien Schreibens sind die Unterschiede zwischen den Schulstufen höchst signifikant ($p < .001$).

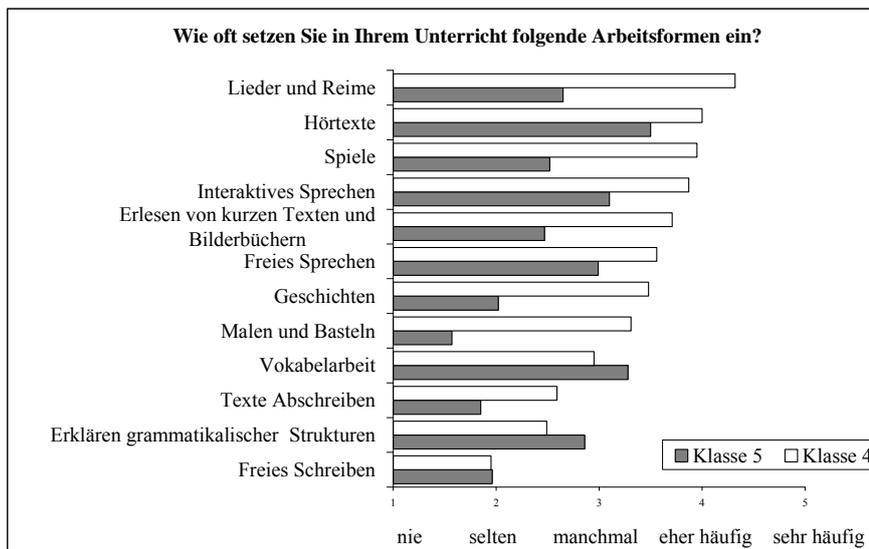


Abbildung 3: Arbeitsformen in Klasse 4 und 5 im Vergleich (Mittelwerte)

Erwartungsgemäß liegt der Schwerpunkt in der Primarstufe auf mündlichen Arbeitsformen, die Fremdsprache wird in Liedern und Reimen ($M=4.32$) präsentiert und in Spielen ($M=3.95$), in interaktiven Gesprächssituationen ($M=3.87$) sowie beim Malen und Basteln ($M=3.31$) verwendet. Viel Wert wird auch auf Input von native speakers über Hörtexte ($M=4.03$) gelegt. Im Gegensatz zu diesem ganzheitlichen Sprachenlernen werden eher an formalen Aspekten der Sprache orientierte Arbeitsformen, wie Erklären grammatikalischer Strukturen ($M=2.49$) und Vokabelarbeit ($M=2.95$), weniger eingesetzt. Dass der Einsatz von Vokabelarbeit als so niedrig bewertet wird, hängt möglicherweise mit der Formulierung des Items im Fragebogen

zusammen: mit dem Begriff "Vokabelarbeit" werden vermutlich eher traditionelle Arbeitsformen aus dem Sekundarstufenunterricht wie Führen eines Vokabelhefts oder Abfragen von Wortgleichungen verbunden. Die Wortschatzarbeit der Grundschule, die beispielsweise im Zusammenstellen von Wörtern in Wortfeldern besteht, wird dagegen nicht als Vokabelarbeit angesehen. Dagegen hat das Erlesen von Texten schon in der Grundschule einen recht hohen Stellenwert ($M=3.71$), es scheint demnach kein ausschließlicher Fokus auf mündlichem Sprachenlernen zu bestehen.

Auch in der Sekundarstufe sind die verbreitetsten Arbeitsformen mündliche, unter den beliebtesten fünf finden sich Hörtexte ($M=3.46$), interaktives Sprechen ($M=3.10$) und freies Sprechen ($M=2.99$). Jedoch werden alle drei Arbeitsformen signifikant weniger häufig eingesetzt als in der Primarstufe, besonders auffällig ist der Unterschied beim freien und interaktiven Sprechen. Außerdem in den *Top Five* vertreten sind in der Sekundarstufe auch das Erklären grammatikalischer Strukturen ($M=2.86$) und die Vokabelarbeit ($M=3.28$). Hier ist die Beschäftigung mit formalen Sprachaspekten weiter verbreitet als in der Grundschule. Auch wenn die Erwähnung von Bilderbüchern als typisch grundschulisches Medium im Item zum Lesen von Texten ($M=2.47$) sicherlich das Antwortverhalten beeinflusst hat, lässt sich eine ausschließliche Dominanz schriftlicher Arbeitsformen nicht erkennen. Die Fertigkeiten Hören und Sprechen haben wie auch in der Primarstufe einen hohen Stellenwert, allerdings in der Sekundarstufe auf deutlich niedrigerem Niveau.

Außerdem wurden die Lehrkräfte gefragt, was für sie die Hauptunterschiede zwischen den beiden Schulstufen ausmachten. Hier wurden vor allem die Bereiche Grammatik und Schriftsprache genannt: 71% (GS) bzw. 74% (Sek I) der Lehrerinnen und Lehrer identifizieren bedeutende Differenzen bei der Rolle von Regelwissen und Bewusstmachung, 67% (GS) bzw. 76% (Sek I) bei der Gewichtung von Mündlich- und Schriftlichkeit. Während die Rolle von Mündlich- und Schriftlichkeit für die Lehrkräfte der Sekundarstufe etwas stärker ins Gewicht fällt als für die Grundschullehrkräfte ($C=.103$, $\chi^2(1)=15.999$, $p<.001$), wird Regelwissen und Bewusstmachung von Lehrkräften beider Schulstufen etwa gleich häufig als Unterschied bewertet. Allerdings lassen sich hier – wenn auch schwache – Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten erkennen. Vor allem die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer sehen in diesem Bereich einen wichtigen Unterschied (Gymnasiallehrkräfte 84%, Hauptschullehrkräfte 65%, Realschullehrkräfte 74%, $C=.180$, $\chi^2(2)=24.044$, $p<.001$). Grundschullehrkräfte identifizieren dagegen signifikant häufiger Differenzen in der Unterrichtsmethodik (66%

vs. 47% bei den Sekundarstufenlehrern, $C=.179$, $\chi^2(1)=49.596$, $p<.001$). Nur etwas über die Hälfte aller Lehrkräfte beider Schularten (59% Grundschule und 58% Sekundarstufe) meint, dass sich die Lernstandskontrollen unterscheiden.

4.2.1 Arbeitsformen in der Grundschule

Betrachtet man die Ergebnisse zum Einsatz von Arbeitsformen in der Grundschule im Einzelnen, so konnten keine Unterschiede in Bezug auf die Arbeitsformen festgestellt werden zwischen Lehrkräften, die zweimal 45 Minuten unterrichten und solchen, welche die Unterrichtszeit auf kleinere Einheiten verteilen. Ebenfalls konnte kein Zusammenhang zwischen der Unterrichtserfahrung und dem Einsatz von Arbeitsformen identifiziert werden.

Unterschiede im Einsatz von Arbeitsformen lassen sich jedoch zwischen Lehrkräften, die Englisch in der Grundschule als Klassen-, und solchen, die als Fachlehrer unterrichten, erkennen (vgl. Tabelle 1). Die Ergebnisse der T-Tests bzw. der Mann-Whitney-U-Tests zeigen in den folgenden Bereichen signifikante Ergebnisse:

Arbeitsform	Unterrichtsorganisation	n	M	SD	Test
Freies Schreiben	Klassenl.	447	1.87	.777	$Z = -3.945$, $p < .001$
	Fachl.	137	2.18	.868	
Malen und Basteln	Klassenl.	443	3.35	.948	$Z = -2.148$, $p < .05$
	Fachl.	138	3.18	.830	
Vokabelarbeit	Klassenl.	442	2.86	1.156	$Z = -2.685$, $p < .01$
	Fachl.	136	3.18	1.287	
Erlesen von kurzen Texten, Bilderbüchern	Klassenl.	447	3.63	.815	$t(582) = -2.209$, $p < .05$
	Fachl.	137	3.80	.784	
Freies Sprechen	Klassenl.	446	3.50	.906	$t(583) = -2.129$, $p < .05$
	Fachl.	139	3.68	.917	
Lernsoftware	Klassenl.	444	1.92	1.134	$Z = -2.252$, $p < .05$
	Fachl.	137	1.65	.912	

Tabelle 1: in Kl. 4 signifikant unterschiedlich eingesetzte Arbeitsformen bei Klassen- und Fachlehrkräften

Klassenlehrer verwenden seltener die Arbeitsformen freies Schreiben, Vokabelarbeit, Erlesen von kurzen Texten und freies Sprechen, häufiger dagegen Lernsoftware und Malen und Basteln. Diese Arbeitsformen eignen

sich gut zu fächerverbindendem Arbeiten oder für Angebote im Rahmen eines Wochenplans und sind so einfach in den Klassenlehrerunterricht zu integrieren. Fachlehrer dagegen scheinen größeren Wert auf Schriftlichkeit, systematische Wortschatzarbeit und freies Sprechen zu legen.

Tab. 2 zeigt, dass Lehrkräfte mit Studium mehr Aufgaben zum freien und interaktiven Sprechen sowie mehr Spiele durchführen:

Arbeitsform	Lehrkräfte mit Studium			Lehrkräfte gesamt			Test
	M	SD	n	M	SD	n	
Freies Sprechen	3.73	.976	120	3.55	.902	711	F(3,707)=2.220, p<.05
Interaktives Sprechen	4.03	.805	118	3.89	.799	707	F(3,703)=1.871, p<.05
Spiele	4.15	.795	120	3.94	.803	705	F(3,711)=3.558, p<.05

Tabelle 2: in Kl. 4 signifikant unterschiedlich eingesetzte Arbeitsformen bei Lehrkräften mit und ohne Studium

4.2.2 Arbeitsformen in der Sekundarstufe

Bei den Antworten der Sekundarstufenlehrkräfte ließen sich mit einer univariaten Varianzanalyse einige Unterschiede im Einsatz der Arbeitsformen zwischen den Schularten feststellen (vgl. Abb. 4).

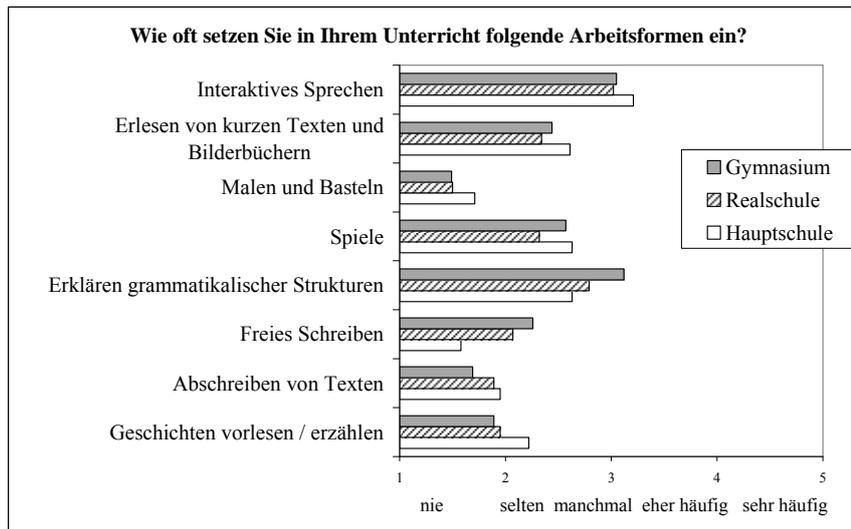


Abbildung 4: signifikant unterschiedlich eingesetzte Arbeitsformen nach Schularten (Mittelwerte)

In der Hauptschule werden häufiger grundschultypische Arbeitsformen wie Malen und Basteln, Spiele und Geschichten eingesetzt als in den anderen beiden Schularten. Auch der Einsatz des Abschreibens von Texten und des interaktiven Sprechens ist hier weiter verbreitet. In diesen Bereichen sind demnach die Unterschiede zwischen Englischunterricht in der Grundschule und dem der Hauptschule kleiner als in den anderen beiden Schularten. Im Gymnasium wird auffällig häufiger das Erklären grammatikalischer Strukturen eingesetzt als in der Real- oder der Hauptschule.

Im Gegensatz zur Primarstufe konnte bei den Lehrkräften der Sekundarstufe ein (allerdings schwacher) Zusammenhang von Berufserfahrung mit der Verwendung von Arbeitsformen festgestellt werden. Signifikante Zusammenhänge (2-seitige Korrelationen nach Pearson) konnten bei folgenden Arbeitsformen festgestellt werden: Je mehr Berufserfahrung jemand in der Sekundarstufe hat, desto häufiger wird die Arbeitsform Texte Abschreiben ($r=.133$, $p<.001$) eingesetzt. Mit mehr Berufserfahrung nehmen dagegen die Arbeitsformen Geschichten ($r= -.099$, $p<.01$), Spiele ($r= -.1527$, $p<.001$) und freies Sprechen ($r= -.078$, $p<.05$) ab.

4.3 Lernstandserhebung

Außer nach den eingesetzten Arbeitsformen wurden die Lehrkräfte in Bezug auf die methodische Gestaltung ihres Unterrichts auch danach befragt, welche Art von Lernstandskontrollen sie einsetzen. Abb. 5 zeigt die Ergebnisse bei beiden Schulstufen im Vergleich.

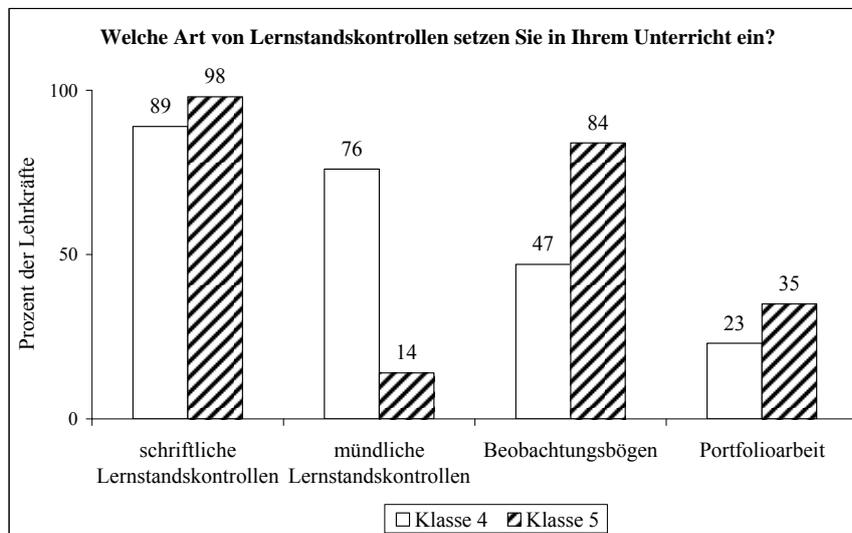


Abbildung 5: Einsatz von Lernstandserhebungen in Klasse 4 und 5 im Vergleich
(Kl. 4: n = 785; Kl. 5: n = 728)

In beiden Klassenstufen dominieren schriftliche Testverfahren (in Klasse 4 werden diese von 89% der Lehrkräfte eingesetzt, in Klasse 5 von 98%; $\chi^2(1)=862.704$, $p<.001$). Im Vergleich zur Sekundarstufe ist jedoch in der Grundschule der Anteil der Lehrkräfte, die auch mündliche Lernstandskontrollen einsetzen, deutlich höher (76% in Klasse 4 zu 14% in Klasse 5; $\chi^2(1)=13.601$, $p<.001$). Beobachtungsbögen und die Dokumentation des Gelernten mit Portfolios werden in der Grundschule weniger eingesetzt werden als in der Sekundarstufe (Beobachtungsbögen 47% in Klasse 4 zu 84% in Klasse 5: $\chi^2(1)=22.366$, Portfolios: 23% in Klasse 4 zu 35% in Klasse 5; $\chi^2(1)=55.096$, $p<.001$).

Aufgeschlüsselt nach Schularten zeigen sich keine signifikanten Unterschiede bei schriftlichen Lernstandskontrollen und Beobachtungsbögen. Auffällig ist jedoch der niedrige Wert von mündlichen Lernstandskontrollen bei Lehrkräften des Gymnasiums: nur 9% aller Lehrerinnen und Lehrer

setzen diese ein (im Vergleich zu 18% aller Haupt- und 15% aller Realschulkolleg(inn)en; $\chi^2(2)=8.842$, $p<.05$). Portfolioarbeit wird besonders wenig in der Realschule eingesetzt, hier sind es nur 23% aller Lehrkräfte, hingegen 39% bzw. 40% in Hauptschule und Gymnasium ($\chi^2(2)=17.486$, $p<.001$).

In der Grundschule lässt sich demnach bei den Lernstandskontrollen eine gegenläufige Tendenz zum Primat des Mündlichen im methodischen Bereich erkennen. Während bei der Unterrichtsgestaltung mündliche Arbeitsformen dominieren, verlässt man sich bei der Lernstandskontrolle zu großen Teilen auf schriftliche Verfahren, auch wenn dabei sicherlich auch mündliche Kompetenzen wie z.B. *listening comprehension* überprüft werden.

Noch sehr viel weniger als beim Einsatz von Arbeitsformen sind diese Unterschiede zwischen den Schulstufen den Lehrkräften bewusst: Über die Hälfte war ja der Meinung, bei den Lernstandserhebungen gäbe es keine maßgeblichen Unterschiede zwischen den Schulstufen.

5. Ergebnisse des Englischunterrichts in der Grundschule

Ein wichtiger Aspekt der Übergangsthematik sind weiterhin die Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule mitbringen. Dazu wurden die Lehrkräfte beider Schularten danach gefragt, inwieweit die Kinder ihrer Meinung nach die Bildungsstandards für das Ende von Klasse 4 erreichen, sowie welche Faktoren diese Lernergebnisse aus Sicht der Lehrkräfte beeinflussten.

5.1 Beurteilung der in der Grundschule erworbenen Kompetenzen durch die Grundschullehrkräfte

Das Erreichen der Bildungsstandards am Ende von Klasse 4 wird von den Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe nicht allzu positiv beurteilt: 74,9% aller Grundschullehrkräfte meinen, dass ihre Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards des Landes Baden-Württemberg für das Fach Englisch nur teilweise, 23,6% ganz und 1,5% gar nicht erreichen.

Die Relevanz verschiedener Faktoren für das Erreichen der Bildungsstandards sollten die Lehrkräfte aus Klasse 4 auf einer sechsstufigen Skala (1=sehr stark, 6= sehr gering) bewerten. Wie Tabelle 3 zeigt, wird als größter Einflussfaktor auf das Erreichen der Bildungsstandards die Lernbereitschaft der Schülerinnen angegeben. Als zweitwichtigster Faktor wird die

Qualifikation der Lehrkraft genannt. Offensichtlich fühlen sich viele Lehrerinnen und Lehrer selbst nicht ausreichend qualifiziert, um das Erreichen der Bildungsstandards zu sichern. Auch das Niveau der Bildungsstandards wird in Frage gestellt, da ihm ein recht starker Einfluss auf das Lernergebnis zugesprochen wird.

Einflussfaktoren (Rangreihe)	n	M	SD
Lernbereitschaft / Motivation der Schülerinnen	769	1.55	.812
Qualifikation der Lehrkraft	759	1.67	.763
Qualität des Lehrmaterials	770	2.14	.904
Vorhandene Grundlagen aus Klasse 1/2	767	2.29	.977
Niveau der Bildungsstandards	673	2.49	1.098

Tabelle 3 : Relevanz verschiedener Faktoren für das Erreichen der Bildungsstandards

Zumindest teilweise konnte ein Zusammenhang zwischen der Unterrichtsgestaltung der jeweiligen Lehrkraft und dem Erreichen der Bildungsstandards hergestellt werden: Je häufiger die Lehrkräfte die Arbeitsformen Hörtexte sowie freies und interaktives Sprechen nutzen, desto eher gaben sie an, dass die Bildungsstandards vollständig erreicht wurden (vgl. Tabelle 4).

Arbeitsformen	Stufe	n	M	SD	Test
Hörtexte	teilweise	488	4.01	.837	$Z = -2.868, p < .01$
	ganz	145	4.21	.897	
Interaktives Sprechen	teilweise	485	3.80	.784	$T(628) = 3.045, p < .01$
	ganz	145	4.03	.807	
Freies Sprechen	teilweise	489	3.46	.918	$T(633) = 2.556, p < .05$
	ganz	146	3.68	.894	

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Arbeitsformen und dem Erreichen der Bildungsstandards

Ein Fokus auf Mündlichkeit, insbesondere authentische Sprachvorbilder und eigenes Sprechen scheint demnach für das Erreichen der Bildungsstandards von Bedeutung zu sein. Ein Zusammenhang zwischen der Ausbildung oder der Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte und dem Erreichen der Bildungsstandards konnte hingegen nicht festgestellt werden.

5.2 Beurteilung der in der Grundschule erworbenen Kompetenzen durch die Lehrkräfte der Sekundarstufe

Im Vergleich zwischen den beiden Schulstufen wird das Erreichen der Bildungsstandards von den Lehrkräften der Grundschule positiver eingeschätzt als von den Sekundarstufenlehrerinnen. Auf der dreistufigen Skala (gar nicht=1, teilweise=2, ganz=3) liegt der Mittelwert in Klasse 4 bei 2,20 ($n=658$, $SD=.455$), bei Lehrkräften der Klasse 5 bei 1,99 ($n=648$, $SD=.389$, $Z=-8.764$, $p<.001$). Während in der Grundschule 23% aller Lehrkräfte angeben, ihre Schülerinnen und Schüler hätten die Vorgaben "ganz" erreicht, sind nur 7% aller Sekundarstufenlehrkräfte der Meinung, dass dies bei ihren neuen Schülerinnen und Schülern der Fall sei ($C=.236$, $\chi^2(2)=76.884$, $p<.001$, vgl. Abb. 6 und 7). Dabei konnten keine Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten festgestellt werden.

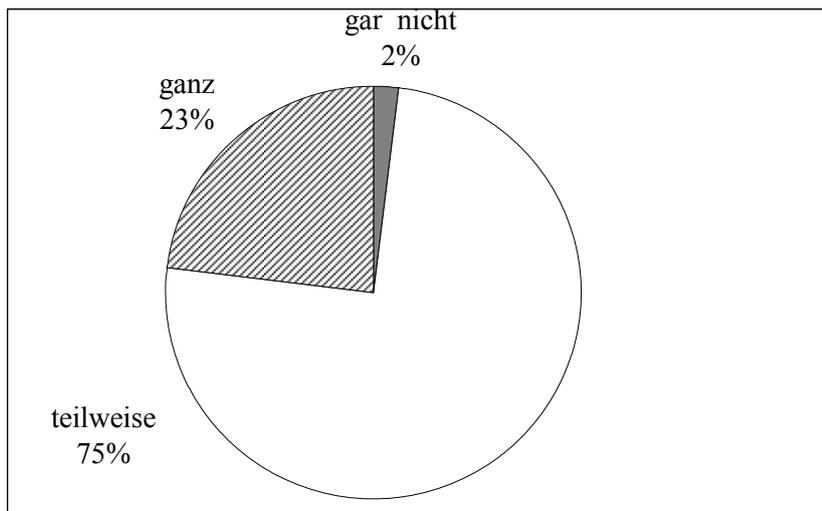


Abbildung 6: Erreichen der Bildungsstandards am Ende von Klasse 4 nach Meinung von Lehrkräften in Klasse 4 ($n = 658$)

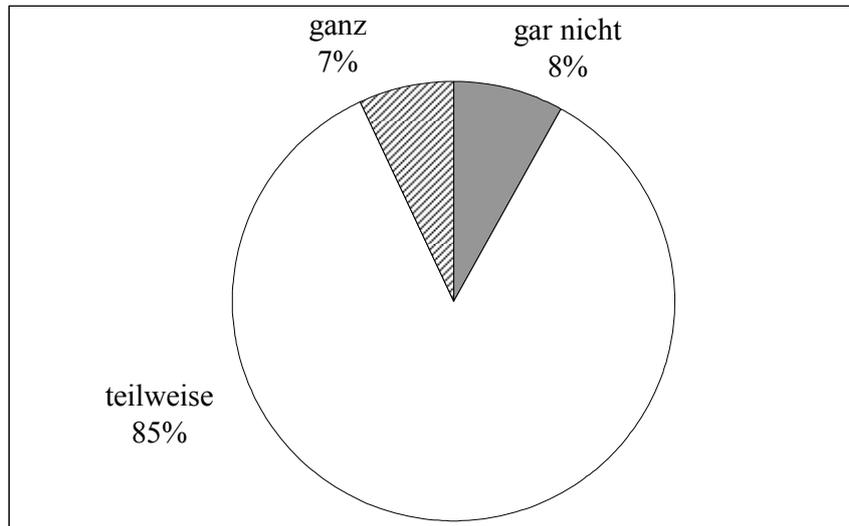


Abbildung 7: Erreichen der Bildungsstandards am Ende von Klasse 4 nach Meinung von Lehrkräften in Klasse 5 (n = 648)

6. Grundlegung und Weiterführung des Sprachenlernens

6.1 Informationsstand über den Unterricht in der jeweils anderen Stufe

Die Lehrkräfte wurden aufgefordert, ihren Informationsstand über den Fremdsprachenunterricht der jeweils anderen Schulstufe auf einer Skala von sehr gut (=1) bis sehr schlecht (=5) einzuschätzen. Wie der Vergleich der Mittelwerte in Abb. 8 zeigt, fühlen sich Lehrer der Sekundarstufe grundsätzlich besser informiert als die der Grundschule ($Z=-9.655$, $p<.001$). Im Vergleich zwischen den Schularten schätzen Haupt- und Gymnasiallehrkräfte ihren Informationsstand signifikant besser ein als die der Realschulen ($F(3,1392)=59.352$, $p<.001$).

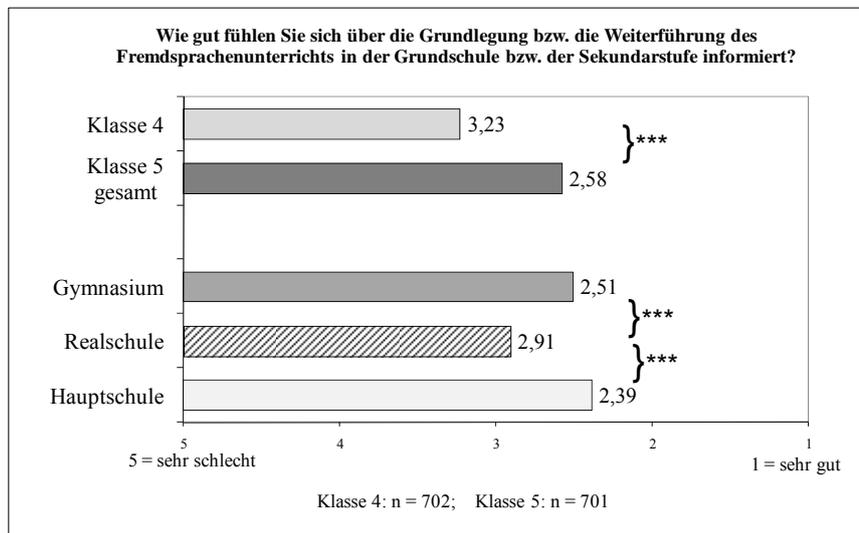


Abbildung 8: Informationsstand über den Englischunterricht der jeweils anderen Schulstufe – Vergleich der Mittelwerte

Sieht man sich die Ergebnisse zu den jeweiligen Items im Einzelnen an, so wird deutlich, dass sich mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (64% in der Grundschule, 49% in der Sekundarstufe) mäßig bis schlecht über die Weiterführung bzw. die Grundlegung des Fremdsprachenunterrichts informiert fühlen. In der Grundschule stehen sich zwei Gruppen von Lehrkräften gegenüber: 37% der Lehrkräfte geben an, sehr gut oder gut informiert zu sein; hingegen beurteilen 51% ihren Informationsstand als eher schlecht oder sehr schlecht. In der Sekundarstufe umfasst die Gruppe derjenigen, die einen eher schlechten oder sehr schlechten Informationsstand angeben, dagegen nur 19% (vgl. Abb. 10).

Ein deutlicher Zusammenhang besteht dabei bei den Grundschullehrkräften zwischen dem Informationsstand über die Weiterführung des Englischunterrichts in der Sekundarstufe und der Ausbildung der Lehrkräfte, wie eine univariate Varianzanalyse ergab ($F(3,641)=16.039$, $p<.001$). Signifikante Unterschiede wurden im Scheffé-Test zwischen Lehrkräften mit und ohne Studium gefunden: Wer studiert hat, schätzt seinen Informationsstand als besser ein als diejenigen, die ausschließlich Autodidakten sind oder lediglich eine Fortbildung absolviert haben (vgl. Tab. 5).

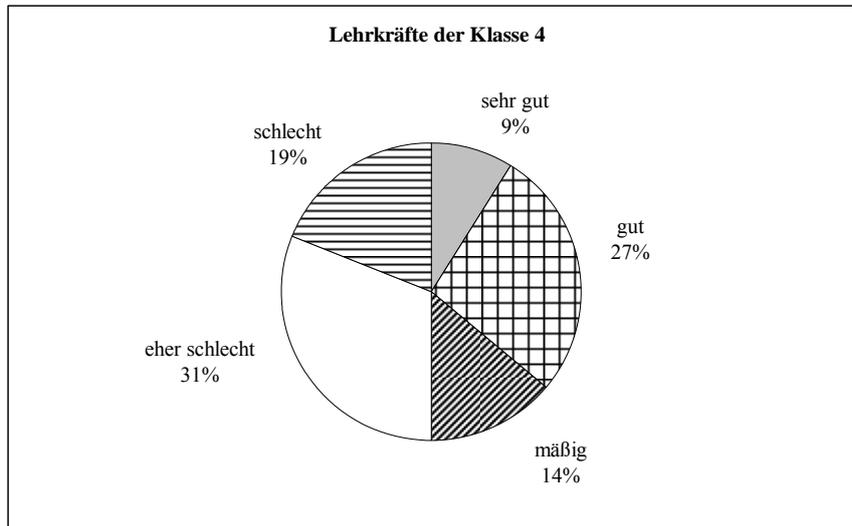


Abbildung 9: Informationsstand über den Englischunterricht der jeweils anderen Schulstufe in Klasse 4

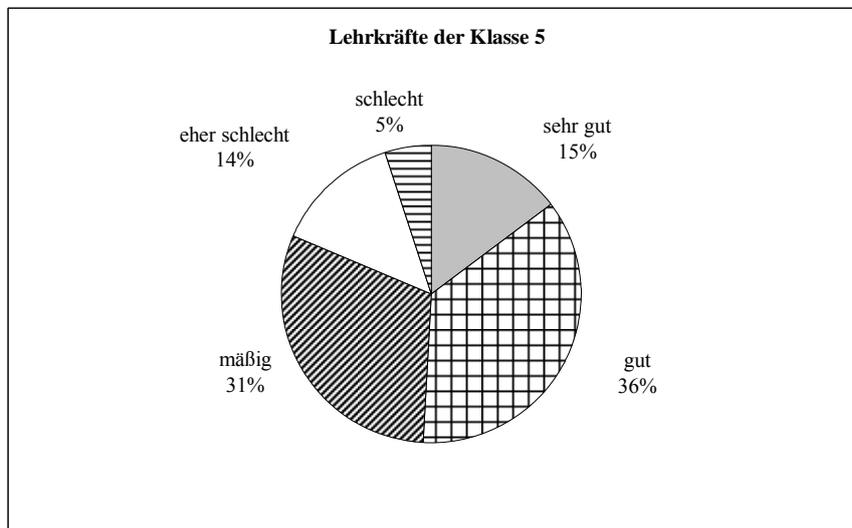


Abbildung 10: Informationsstand über den Englischunterricht der jeweils anderen Schulstufe in Klasse 5

Ausbildung	N	M	SD
Studium und Fortbildung	37	2.57	1.345
Studium	110	2.66	1.322
Autodidakt	117	3.33	1.253
Fortbildung	381	3.48	1.217
Gesamt	645	3.26	1.292

Tabelle 5: Informationsstand über den Englischunterricht in Klasse 5 bei Grundschullehrkräften nach Art ihrer Ausbildung

Fragt man danach, woher die bei den Lehrkräften vorhandenen Kenntnisse über die Grundlegung bzw. Weiterführung des Englischunterrichts in der jeweils anderen Stufe stammen, zeigt sich, dass es vor allem informelle Begegnungen sind (vgl. Abb. 11). Eine institutionalisierte Kooperation gibt es nur an etwa einem Drittel der Schulen, lediglich 19% der Grundschullehrkräfte und 40% der Sekundarstufenlehrkräfte nahmen an einer Fortbildung teil:

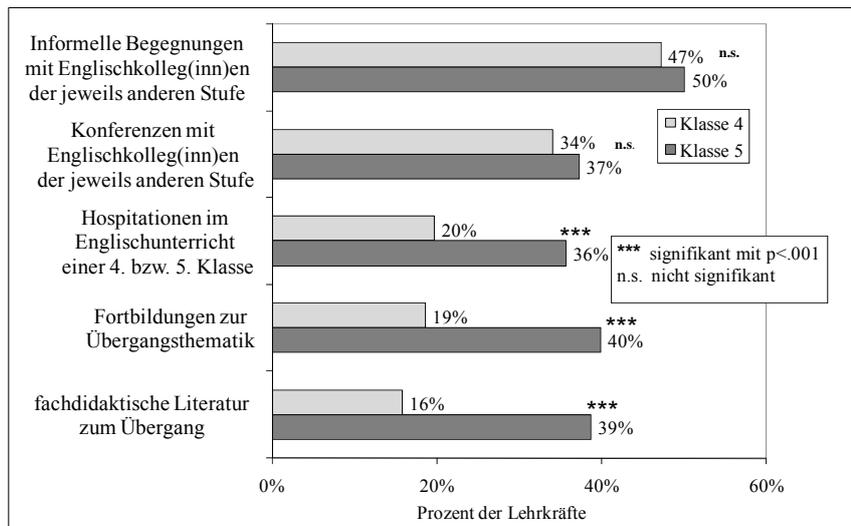


Abbildung 11: Nutzung von Informationsmöglichkeiten über den Englischunterricht der jeweils anderen Schulstufe

In der Sekundarstufe unterscheidet sich die Nutzung von Maßnahmen zur Information über die jeweils andere Schulstufe nach der Schulart: 29% der Hauptschullehrkräfte, aber 38% aller Realschullehrkräfte und 40% aller Gymnasiallehrkräfte nutzten Hospitationen in der Grundschule ($C=.107$, $\chi^2(2)=8.293$, $p<.05$). Konferenzen konnten von mehr Gymnasiallehrkräften

genutzt werden (Hauptschule 30%, Realschule 36%, Gymnasium 44%; $C=.121$, $\chi^2(2)= 10.660$, $p<.01$), ebenso Fortbildungen (Hauptschule 29%, Realschule 36%, Gymnasium 54%; $C=.225$, $\chi^2(2)= 38.437$, $p<.001$) und fachdidaktische Literatur zum Übergang (Hauptschule 33%, Realschule 40%, Gymnasium 44%; $C=.094$, $\chi^2(2)= 6.407$, $p<.05$). Gymnasiallehrer nutzen demnach die meisten, Hauptschullehrerinnen und -lehrer die wenigsten Möglichkeiten zur Information. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulstufen gab es bei der Nutzung von informellen Begegnungen mit Grundschulkolleginnen.

Dabei lässt sich für die Lehrkräfte beider Gruppen ein Zusammenhang zwischen dem Informationsstand und den genutzten Maßnahmen belegen: Bei allen Maßnahmen fühlen sich Teilnehmer, die an einer Kooperationsform teilgenommen haben, signifikant besser informiert als solche, die nicht daran teilgenommen haben. Dass die Maßnahmen demnach wirksam sind, belegt auch der Zusammenhang zwischen der Nutzung einer Maßnahme und der Beurteilung ihrer Effektivität: Wer eine Maßnahme genutzt hat, beurteilt sie als effektiver als jemand, der sie nicht genutzt hat.

6.2 Gestaltung des Übergangs

Befragt wurden die Lehrerinnen und Lehrer weiterhin zu einer aus ihrer Perspektive erfolgreichen Gestaltung der Übergangsphase. Bei den Grundschullehrerinnen und -lehrern lautete die Frage dazu, wie sinnvoll sie einzelne Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Sekundarstufe einschätzten. Wie Abb. 12 zeigt, wurden hier von den Befragten vor allem unterrichtsmethodische Maßnahmen genannt. An erster Stelle stehen schriftsprachliche Arbeitsformen: das Lesen von Geschichten, das Aufschreiben von Wörtern und kurzen Sätzen sowie schriftliche Lernstandskontrollen. Hier ist eine Annäherung an die Unterrichtsmethodik der Sekundarstufe zu erkennen. Maßnahmen, die zu einer direkten Kommunikation zwischen den Schulstufen beitragen, wie die Dokumentation der Arbeit in einem Sprachenportfolio, das dann als Übergangsdokument dienen könnte, oder Hospitationen in der Sekundarstufe werden weniger befürwortet.

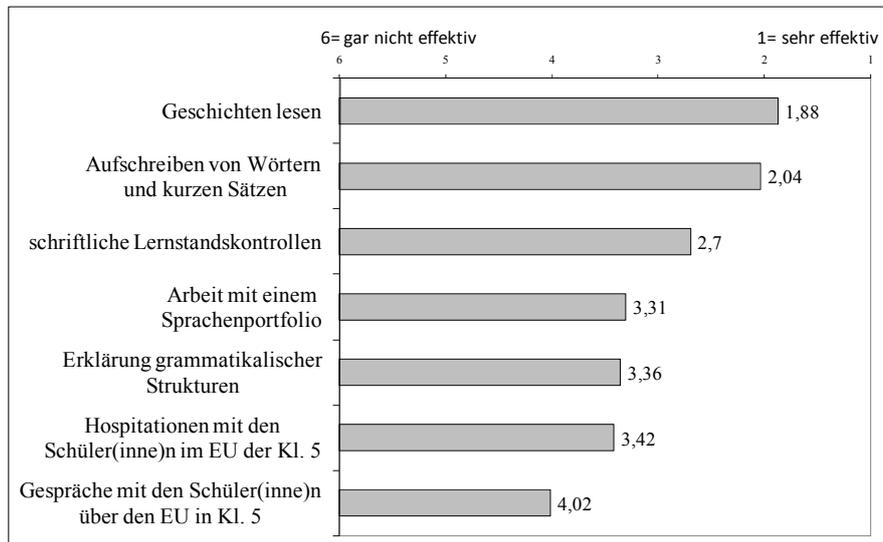


Abbildung 12: Beurteilung der Effektivität von Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Sekundarstufe (Mittelwerte) – Angaben der Grundschullehrkräfte

Auch für die Sekundarstufenlehrkräfte, die nach Maßnahmen zur sinnvollen Anknüpfung an den Fremdsprachenunterricht der Grundschule gefragt wurden (vgl. Abb. 13), spielt die Schriftsprache eine wichtige Rolle. Am effektivsten wird hier die Verschriftlichung von aus der Grundschule bekanntem Sprachmaterial eingeschätzt. Ebenfalls eine hohe Bedeutung wird mündlichen Lernstandskontrollen zugeschrieben. Obwohl die Sekundarstufenlehrkräfte diese also als sinnvolle Anknüpfungsmaßnahme ansehen, zeigten die Ergebnisse zum Einsatz von Lernstandskontrollen jedoch, dass nur 14% von ihnen solche auch verwenden. Die heterogenen Kompetenzen, mit denen die Grundschülerinnen und Grundschüler in die Sekundarstufe kommen, spiegeln sich in der Relevanz, die differenzierten Unterrichtsangeboten beigemessen wird.

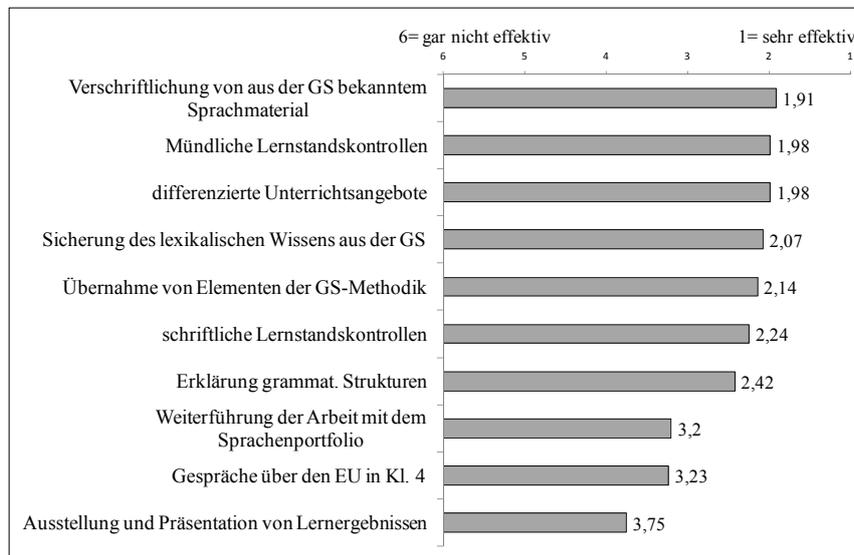


Abbildung 13: Beurteilung der Effektivität von Maßnahmen zur Anknüpfung an den Englischunterricht der Grundschule (Mittelwerte) – Angaben der Sekundarstufenlehrkräfte

Als recht effektiv wird auch die Übernahme von Elementen der Grundschulmethodik eingeschätzt, hier sind demnach Potentiale für eine Annäherung zwischen den Schulstufen vorhanden. Der Wert der unmittelbaren Dokumentation des Gelernten im Portfolio oder in Form einer Ausstellung wird auch von den Lehrkräften der Sekundarstufe als weniger hoch eingeschätzt.

Ebenfalls auf die Gestaltung der Übergangsphase bezogen sind die Fragen, an welche in der Primarstufe erworbenen Kompetenzen in der Sekundarstufe besonders angeknüpft werden sollte, um einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen, und welche Kompetenzen die Kinder in der Primarstufe erwerben sollten, damit der Fremdsprachenunterricht erfolgreich in der Sekundarstufe weitergeführt werden kann. Hier sind zum Teil weitgehende Differenzen zwischen Lehrkräften aus der Primar- und Sekundarstufe zu verzeichnen (vgl. Abb. 14):

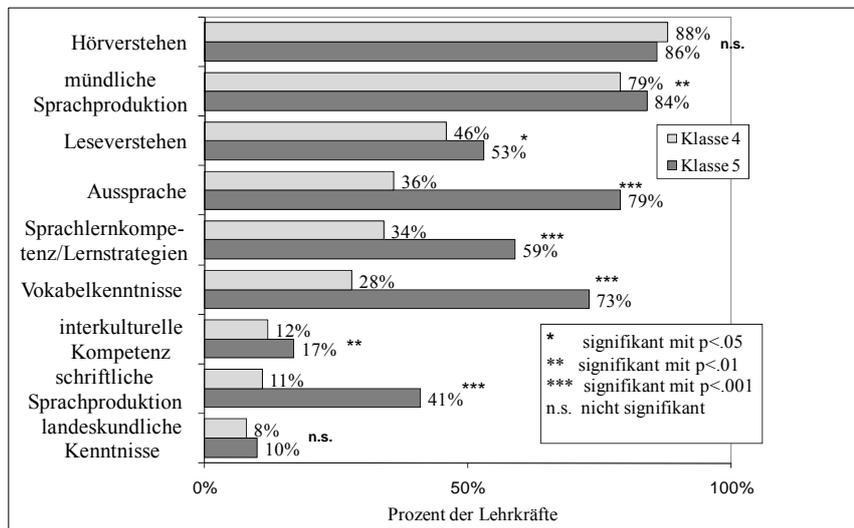


Abbildung 14: Grundlegung und Weiterführung von Kompetenzen

Einigkeit besteht bei den Kompetenzbereichen Hörverstehen (88% der Nennungen bei den Grundschul- und 86% bei den Sekundarschullehrkräften) und mündliche Sprachproduktion (79% in der GS bzw. 84% in der Sek I). Ein Großteil der Lehrkräfte beider Stufen sieht demnach mündliche Sprachkompetenzen als zentrales Lernziel der Grundschule an, das in der Sekundarstufe berücksichtigt werden sollte. Das Leseverstehen wird von beiden Gruppen als weniger relevant eingeschätzt, trotzdem rangiert es aber auch bei den Grundschullehrkräften noch vor dem Erwerb der Aussprache. Im Vergleich zwischen den Schulstufen sprechen sich etwas mehr Lehrkräfte der Sekundarstufe für diese Kompetenz aus (46% in der GS bzw. 53% in der Sek I, $C=.063$, $\chi^2(1)=5.871$, $p < .05$). Auch bei der schriftlichen Sprachproduktion gibt es Unterschiede: Nur 11% der Grundschullehrkräfte sind der Meinung, dass in diesem Bereich eine Basis in der Grundschule gelegt werden sollte. Demgegenüber halten es 41% der Sekundarstufenlehrkräfte für wichtig, dass in der Primarstufe Grundlagen der schriftlichen Sprachproduktion erworben werden ($C=.330$, $\chi^2(1)=181.533$, $p < .001$). In Bezug auf Sprachlernkompetenz wünschen sich 59% der Lehrerinnen und Lehrer in Klasse 5 eine Basis aus der Grundschule, jedoch nur 34% der Primarstufenlehrkräfte halten diese für wichtig ($C=.237$, $\chi^2(1)=88.705$, $p < .001$). Ebenfalls größere Differenzen gibt es bei den Vokabelkenntnissen: Weniger als ein Drittel der Grundschullehrkräfte, aber 73% der Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrer ($C=.412$, $\chi^2(1)=305.067$, $p < .001$) sehen diese als relevant für

kontinuierliches Sprachenlernen an. Hier lassen sich bei den Lehrkräften der Klasse 4 Parallelen zum Einsatz von Vokabelarbeit in ihrem Unterricht erkennen, der ebenfalls eher niedrig war. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Aussprache, wo sich wiederum zeigt, dass Grundschullehrerinnen und -lehrer weniger auf formale Aspekte der Sprache fokussieren als ihre Kollegen in der Sekundarstufe.

Auf die offene Frage, welche Elemente der Grundschulmethodik die Grundschullehrkräfte auch für den Beginn der Sekundarstufe für geeignet halten, wurden von der Primarstufenlehrkräften am häufigsten Spiele (283 Nennungen), die Arbeit mit Liedern, Reimen und Gedichten (223 Nennungen), interaktives Sprechen (218), Arbeit mit Hörtexten (136), Geschichten und Bilderbücher (131) sowie mündliche Sprachproduktion (124) genannt. Die Lehrerinnen und Lehrer aus der Grundschule wünschen sich demnach von der Sekundarstufe den Einsatz mündlicher Arbeitsformen, um die in der Primarstufe erworbenen Kompetenzen zur Geltung zu bringen.

Entsprechend wurden die Lehrkräfte der Sekundarstufe befragt, welche Elemente der Sekundarstufenmethodik sie auch für die Grundschule als geeignet ansahen. Hier sprach sich die Mehrheit für das Schreiben aus (180 Nennungen), gefolgt von Vokabellernen (142), interaktivem Sprechen (80), Grammatik (68) und Lesen (42). Lehrkräfte beider Schulstufen nennen damit jeweils die vorherrschenden Elemente ihrer eigenen Methodik. Bei den Grundschullehrkräften ist auch als Erwartung an die Sekundarstufe ein Schwerpunkt auf ganzheitlichem Lernen und Mündlichkeit, in der Sekundarstufe ein starker Wunsch nach Schriftlichkeit und Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule zu erkennen.

7. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Durch die Freiwilligkeit der Teilnahme können die Ergebnisse der Befragung nicht als im strengen Sinne repräsentativ für die Gesamtheit der Englischlehrkräfte in Klasse 4 und 5 in Baden-Württemberg angesehen werden. Da jedoch sicherlich vor allem an der Thematik interessierte Lehrkräfte geantwortet haben, dürfte damit die Zielgruppe derer, die entsprechende Fortbildungsangebote und Materialien zur Verbesserung der Übergangssituation nutzen würden, erreicht worden sein. Auch wenn die Befragung inzwischen einige Zeit zurückliegt, dürften die Ergebnisse immer noch Gültigkeit beanspruchen, da es in der Zwischenzeit weder curriculare noch institutionelle Veränderungen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht der Primar-

und Sekundarstufe gab. Auch Fortbildungen zur Übergangsthematik werden nach Berichten zahlreicher Lehrkräfte nur selten angeboten. So wirft die Studie einige Schlaglichter auf die Diskussion zum Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe.

7.1 Mangelnde Qualifikation der Grundschullehrkräfte

Der Großteil der Lehrkräfte in der Grundschule verfügt über eine geringe formale Qualifikation für den Fremdsprachenunterricht. Den nur ca. 20% grundständig ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern steht ein genauso großer Anteil gegenüber, die überhaupt keine Ausbildung absolviert haben. Vergleichsdaten aus der KESS-Studie in Hamburg zeigen, dass dort immerhin 30% aller Englischlehrkräfte in der Grundschule ein fremdsprachendidaktisches Studium abgeschlossen haben (May 2006: 215).

Dieser Befund und die geringe Unterrichtserfahrung der meisten Lehrkräfte lassen sich teilweise darauf zurückführen, dass – wie die Studie zeigt – in den meisten Fällen das Klassenlehrerprinzip favorisiert wird. Die Ergebnisse zur Verteilung der Unterrichtszeit und dem Einsatz von Arbeitsformen machen deutlich, dass die Vorteile, die diese Organisationsform zweifelsohne hat (z.B. fächerverbindendes Arbeiten), bei einer ungenügenden Qualifikation der Lehrkräfte nicht zum Tragen kommen: Zum einen nutzt nur eine Minderheit der Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen die Möglichkeit der Aufteilung der Unterrichtszeit in kleinere Einheiten, zum anderen setzen Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen signifikant weniger häufig Aufgaben zum schriftlichen Sprachgebrauch, zur Wortschatzarbeit und zum freien Sprechen ein, und Lehrkräfte ohne Studium geben den Schülerinnen und Schülern seltener Gelegenheit zum freien und interaktiven Sprechen. Gerade in diesen Bereichen weist der Fremdsprachenunterricht der Grundschule jedoch vielerorts Defizite auf, wie beispielsweise die EVENING-Studie in Nordrhein-Westfalen deutlich macht (Engel, Groot-Wilken & Thürmann 2009; vgl. dazu auch Diehr / Frisch 2008: 50f.). Auch in der KESS-Studie zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Qualifikation der Lehrkraft und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler (May 2006: 223).

Dass mangelnde Qualifikation der Grundschullehrkräfte die Übergangsproblematik verschärfen kann, zeigt auch der Befund, dass sich nicht grundständig ausgebildete Grundschullehrkräfte weniger gut über die Weiterführung des Englischunterrichts in der Sekundarstufe informiert fühlen als solche mit einem fremdsprachendidaktischen Studium.

Wenn fast drei Viertel aller Grundschullehrerinnen und -lehrer angeben, dass Ihre Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards am Ende von Klasse 4 nicht erreichen, und dabei die Qualifikation der Lehrkraft als einen wichtigen Einflussfaktor auf dieses Ergebnis benennen, scheinen vielen Grundschullehrkräften diese Mängel bewusst zu sein.

7.2 Passungsprobleme bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts

Die Ergebnisse der Untersuchung stellen sicherlich kein genaues Abbild der Unterrichtsrealität dar, da sie sich auf die Selbstaussagen der Lehrerinnen und Lehrer stützen. Vielmehr ist diese Perspektive auf die Übergangsthematik unter anderem von Faktoren wie selbstwertdienlichen Aussagen sowie der subjektiven Interpretation der Fragebogenitems beeinflusst. Vor allem der Vergleich zwischen den Schulstufen liefert jedoch interessante Einblicke: Wie nach der Situationsbeschreibung in der didaktischen Literatur zu erwarten war, unterscheidet sich der Einsatz von Arbeitsformen zwischen den beiden Schulstufen deutlich, Diskontinuitäten entstehen vor allem durch den höheren Anteil von Schriftsprache und die vermehrte Beschäftigung mit formalen Aspekten der Sprache, sowie dem selteneren Einsatz von mündlichen Arbeitsformen und ganzheitlichem Sprachenlernen in der Sekundarstufe. Hauptschullehrkräfte scheinen dabei Arbeitsformen der Grundschule (z.B. Malen und Basteln, Geschichten, Spiele) auch für ihren eigenen Unterricht tendenziell etwas aufgeschlossener gegenüber zu stehen. Das Gleiche gilt für Sekundarstufenlehrkräfte mit weniger Berufserfahrung, so dass eine neuere Generation von Lehrerinnen und Lehrern hier vielleicht eine Annäherung bringen wird.

Die Ergebnisse zum Einsatz von Arbeitsformen stimmen mit der Einschätzung der Lehrkräfte beider Schulstufen überein, welche die Bereiche Schriftsprache und Bewusstmachung ebenfalls als Hauptunterschiede zwischen Primar- und Sekundarstufenenglischunterricht benennen. Weitere Differenzen bezüglich der Unterrichtsmethodik scheinen vor allem den Sekundarstufenlehrkräften lediglich in Ansätzen bewusst zu sein, nur knapp die Hälfte sieht bedeutende Unterschiede im Bereich der methodischen Gestaltung des Unterrichts, wenig mehr bei den Lernstandskontrollen.

Dass es in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung Passungsprobleme zwischen den Schulstufen gibt, zeigt sich auch an den Wünschen der Lehrkräfte an die jeweils andere Stufe. Uneinigkeit zwischen Grund- und Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrern besteht besonders in den Bereichen schriftliche

Sprachproduktion, Vokabelkenntnisse, Sprachlernkompetenz/ Lernstrategien und Aussprache. Diesen eher an formalen Aspekten der Sprache orientierten Kompetenzen sollte nach Auffassung der Sekundarstufenlehrkräfte in der Grundschule mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, während Grundschullehrkräfte ganzheitliche Lernformen favorisieren.

7.3 Beurteilung und Diagnose von in der Grundschule erworbenen Kompetenzen

Ein Großteil der Lehrkräfte beider Schulstufen beurteilt die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende von Klasse 4 in Bezug auf die Bildungsstandards als nicht ausreichend. Damit stellen die Bildungsstandards keine verlässliche Orientierung für Lehrkräfte der Sekundarstufe (im Sinne eines Abschlussniveaus) dar, an das der Sekundarstufenunterricht anknüpfen könnte. Grundschullehrkräfte stellen dabei sowohl das Niveau der Bildungsstandards als auch ihre eigene Qualifikation für den Fremdsprachenunterricht in Frage, wenn sie diesen beiden Faktoren einen hohen Einfluss auf das Erreichen der Bildungsstandards zusprechen. In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung spielt die Gewichtung von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch wieder eine Rolle: Grundschullehrkräfte, die mehr mündliche Arbeitsformen einsetzen, beurteilen das Erreichen der Bildungsstandards signifikant positiver.

Der Befund, dass die meisten Schülerinnen und Schüler die Anforderungen der Bildungsstandards nur teilweise erreicht, spiegelt weiterhin die Heterogenität der Kompetenzen, mit denen Lehrkräfte in der Sekundarstufe zu rechnen haben.

Ein problematisches Feld scheint außerdem die Feststellung der in der Grundschule erworbenen Kompetenzen zu Beginn der Sekundarstufe zu sein. Darauf deutet zum einen die Uneinigkeit zwischen Lehrkräften der beiden Schulstufen in Bezug auf das Erreichen der Bildungsstandards hin, das von den Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrern deutlich negativer eingeschätzt wird als von ihren Kollegen und Kolleginnen aus der Grundschule. Zum anderen liefert das Sekundarstufenergebnis zum Einsatz der Lernstandskontrollen einen weiteren Erklärungsansatz dafür, dass das von den Kindern in der Grundschule erworbene Können von den Lehrkräften oft nicht ausreichend erkannt wird. Der vorwiegende Einsatz schriftlicher Verfahren bei den Lernstandskontrollen verstellt den Blick für die tatsächlichen Kompetenzen der Kinder, besonders im Gymnasium, wo nur 9% der Lehrkräfte mündliche Lernstandskontrollen einsetzen. Die Primarstufe ver-

schenkt dagegen mit dem geringen Einsatz von Portfolioarbeit die Möglichkeit, die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler auch für die Sekundarstufe sichtbar zu machen. Die eher mäßige Bewertung dieses Instruments als Vorbereitung auf den Übergang zeigt, dass Lehrkräften das Potential des Portfolios, die Stärken ihrer Schülerinnen und Schüler an die Sekundarstufe zu vermitteln, wenig bewusst ist.

7.4 Mangelnde Information und Kooperation

Schon die Diskrepanz zwischen dem Befund, dass bei den Lehrkräften eher wenig Bewusstsein für die Unterschiede zwischen den Schulstufen in Bezug auf die methodische Gestaltung und den Einsatz von Lernstandskontrollen vorhanden ist, und den in der Untersuchung aber deutlich zu Tage tretenden Differenzen auf diesen Gebieten weist auf ein beträchtliches Informationsdefizit zwischen den Schulstufen hin. Dieses wird in der Studie dann auch explizit benannt: Mehr als die Hälfte aller Lehrkräfte gibt an, schlecht oder sehr schlecht über den Unterricht der anderen Schulstufe informiert zu sein. Besonders bei den Grundschullehrerinnen und -lehrern, die sich signifikant schlechter informiert fühlen, scheint es demnach nicht genug Möglichkeiten geben, sich über die Weiterführung des Englischlernens in der Sekundarstufe kundig zu machen. Wiederum zeigt sich die Bedeutung einer grundständigen Ausbildung als Fremdsprachenlehrkraft: Lehrkräfte mit Studium geben einen deutlich besseren Informationsstand über die Weiterführung an.

Zurückführen lässt sich dieser Befund auf den in der Untersuchung deutlich werdenden Mangel an institutionalisiertem Austausch; der Großteil der Informationen über die jeweils andere Schulstufe stammt aus informellen Begegnungen. Gymnasiallehrkräfte, die signifikant mehr gemeinsame Konferenzen, Hospitationen in der Grundschule und Fortbildungen nutzen (können), weisen dann auch einen höheren Informationsstand auf als Lehrkräfte der anderen Schularten, die weniger dieser Angebote in Anspruch nehmen (können). Bei Hauptschullehrkräften, die ebenfalls einen besseren Informationsstand aufweisen, wird das Fehlen von institutionalisierter Kooperation wohl durch die räumliche Nähe, die mehr unmittelbare Gelegenheiten zum Austausch bietet, aufgewogen. Dass diese Kooperation durchaus dazu beiträgt, das Informationsdefizit abzubauen, zeigen die jeweils positiven Zusammenhänge zwischen der Nutzung einer Maßnahme auf der einen und dem Informationsstand sowie der Beurteilung ihrer Effektivität durch die Teilnehmenden auf der anderen Seite.

8. Ausblick

Für eine erfolgreiche Gestaltung der Übergangsphase und den Abbau der zu Tage getretenen Diskontinuitäten lassen sich in den Ergebnissen der Studie einige Ansatzpunkte finden:

Für die Grundschule erscheint eine Abkehr vom verbreiteten Klassenlehrerprinzip zugunsten besser ausgebildeterer Fachlehrkräfte sinnvoll, um die Defizite des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe abzubauen.

Auf eine mögliche unterrichtsmethodische Annäherung verweisen einige Übereinstimmungen zwischen Primar- und Sekundarstufe: So haben in beiden Schulstufen mündliche Arbeitsformen einen hohen Stellenwert (wenn auch in der Sekundarstufe auf niedrigerem Niveau) und Grund- und Sekundarstufenlehrkräfte halten den Erwerb von mündlichen Sprachkompetenzen im Englischunterricht der Grundschule für zentral. Zur Diagnose dieser Kompetenzen sind Sekundarstufenlehrkräfte dem Einsatz mündlicher Lernstandskontrollen gegenüber aufgeschlossen. Dass sie diese noch zu wenig einsetzen, weist auf einen Bedarf an Fortbildung in diesem Bereich hin.

Grundschullehrkräften nehmen den gegenwärtigen Trend zum vermehrten Einsatz von Schrift an, worauf der überraschend hohe Stellenwert der Schriftsprache bei den Arbeitsformen, Lernstandskontrollen und der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Sekundarstufe hinweist. Möglicherweise antizipieren die Lehrkräfte Grundschullehrerinnen und -lehrer hier jedoch auch die Erwartungen der Sekundarstufe, eine Anpassungsleistung, die in einer Thüringer Befragung ebenfalls festgestellt werden konnte (Kierepka et al. 2006). Damit ginge die Gefahr einher, die Zulieferfunktion der Grundschule für die weiterführenden Schulen zulasten der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler und des altersgemäßen Sprachenlernens in den Vordergrund zu stellen. Von großer Bedeutung ist demnach die Entwicklung von Lernaufgaben, die den Gebrauch von Schriftsprache angemessen in den grundschulischen Englischunterricht integrieren.

Zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und zum Abbau des Informationsdefizits zwischen den Schulstufen sind weitere Maßnahmen in der Aus- und Fortbildung dringend geboten. Hier lässt sich auf einige vielversprechende Ansätze aufbauen (Kierepka et al. 2006; vgl. dazu auch das PRI-SEC-CO Projekt: www.pri-sec-co.eu).

Von entscheidender Bedeutung im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung scheint jedoch der Ausbau der Diagnosekompetenz bei Lehrkräften beider Schulstufen zu sein. Auch wenn Lehrwerke auf die veränderte Situation reagiert haben und Gelegenheit zum Aufgreifen von Kompetenzen aus

der Grundschule geben (Schmid-Schönbein 2011) sowie Unterrichtsmaterialien für die Übergangsphase entwickelt wurden (Achermann & Stauffer-Zahner 2009; Megias & Stotz 2010), traten in der Studie in diesem Bereich die größten Defizite zu Tage. Bei Lehrkräften der Sekundarstufe ist besonders die Feststellung mündlicher Sprachkompetenzen wichtig, die noch zu wenig eingesetzt wird und deshalb die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen noch nicht wirklich sichtbar machen kann. Mit der Portfolioarbeit (Kolb 2007), der Lehrkräfte der Sekundarstufe bis jetzt aufgeschlossener gegenüber stehen als Grundschullehrerinnen und -lehrer, können die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen und die Stärken der Lernenden ebenfalls stärker als bisher deutlich gemacht werden. Wie wichtig es ist, auch den Lernenden selbst zu verdeutlichen, was sie schon können, zeigen die Ergebnisse einer Studie von Demircioglu (2008), die einem positiven fremdsprachigen Selbstkonzept eine große Bedeutung für eine erfolgreiche Weiterführung des Englischlernens in der Sekundarstufe zusprechen.

Eingang des revidierten Manuskripts 29.07.2011

Literaturverzeichnis

- Achermann, Brigitte & Stauffer-Zahner, Käthi (2009), *Moving on. Explorers 3*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Andreas, Reinhard (1998), *Fremdsprachen in der Grundschule: Ziele, Unterricht und Lernerfolge. Ergebnisse der Begleituntersuchungen zum bayerischen Schulversuch*. Donauwörth: Auer.
- BIG-Kreis (2009), *Fremdsprachenunterricht als Kontinuum. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. München: Domino Verlag.
- Böttger, Heiner (2009), *Englischunterricht in der 5. Klasse an Realschulen und Gymnasien*. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Burwitz-Melzer, Eva & Legutke, Michael K. (2004), Die Übergangsproblematik. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38: 69, 2-7.
- Carle, Ursula (2007), Brücken bauen am Übergang – theoriebasierte Zugänge. In: Carle, Ursula; Grabeleu-Szczesz, Dana & Levermann, Simone (Hrsg.) (2007), *Sieh mir zu beim Brückenbauen – Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern*. Berlin u.a.: Cornelsen Scriptor, 13-24.
- Denner, Liselotte & Schumacher, Eva (Hrsg.) (2004), *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Demircioglu, Jenny (2008), *Englisch in der Grundschule: Auswirkungen auf Leistungen und Selbstbewertung in der weiterführenden Schule*. Berlin: Logos.
- Ditton, Hartmut (Hrsg.) (2007), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Doms, Christiane (2010), Lost in transition? Herausforderungen des Übergangs bewältigen. *Grundschulmagazin Englisch* 4, 7-8.
- Doyé, Peter & Lüttge, Dieter (1977), *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule – Bericht über das Forschungsprojekt FEU*. Braunschweig: Westermann.
- Duvander, Primrose et al. (2008), The Transition in Foreign Language Teaching: Key Issues, Different Perspectives and Needs Analysis in Selected European Countries. [Online: <http://www.pri-sec-co.eu/en/information.html>, 07.12.2011].
- Edelenbos, Peter; Johnstone, Richard & Kubanek, Angelika (2006), *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Strasbourg.
- Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.) (2009), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*. Berlin: Cornelsen.
- Filipp, Sigrun-Heide (1990), *Kritische Lebensereignisse*. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Hacker, Helmut (1988), Übergänge fordern uns heraus. *Die Grundschule* 20: 10, 8-10.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006), *Fachdidaktik Englisch. Tradition. Innovation. Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Jones, Jane & Coffey, Simon (2006), *Modern Foreign Languages 5-11. A guide for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Kahl, Peter & Knebler, Ulrike (1996), *Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs "Englisch ab Klasse 3"*. Berlin: Cornelsen.
- Kierepka, Adelheid; Mackens, Angela; Sonnauer, Sonja & Wrobel, Jürgen (2006), *Fremdsprachen lehren und lernen in Grundschule und weiterführender Schule. Ein Handbuch zum Übergang für Schulpraxis, Lehrerbildung und Schulverwaltung*. München: BLK-Verbundprojekt.
- Koch, Katja (2001), *Von der Grundschule in die Sekundarstufe*. Band 2: *Der Übergang aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kolb, Annika (2007): *Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr.
- Kolb, Annika (2010), "Die machen ja dasselbe wie wir" – Eine 4. und eine 5. Klasse arbeiten zusammen. *Grundschulmagazin Englisch* 4, 9-12.
- Kolb, Annika & Mayer, Nikola (2010), Mehr Kontinuität! Englischkenntnisse aus der Grundschule weiterentwickeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 44: 103, S. 2-9.
- Kugler-Euerle, Gabriele (2008), Englischlernen im Übergang von Grundschule und Gymnasium: Was bringen die Kinder aus der Grundschule mit? Wie lernen sie weiter? In: Böttger, Heiner (Hrsg.) (2008), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007*. München: Domino, 276-280.
- Marschollek, Andreas (2007), Erwartungen von Viertklässlern an den Englischunterricht der Klasse 5. In: Kierepka, Adelheid; Klein, Eberhard & Krüger, Renate (Hrsg.) (2007), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenunterricht – Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr, 137-142.

- May, Peter (2006), Englisch-Hörverstehen am Ende der Grundschulzeit. In: Bos, Wilfried & Pietsch, Marcus (Hrsg.) (2006), *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann, 203-224.
- Mayer, Nikola (2006), Fremdsprachenunterricht als Kontinuum – Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Gehring, Wolfgang (Hrsg.) (2006), *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg: BIS Verlag, 215-233.
- Mayer, Nikola & Köhler, Gudrun (2009), *Englischunterricht. Kompetent im Unterricht der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Megias Rosa, Manuel & Stotz, Daniel (2010), Moving on, Broadening Out. A European Perspective on the transition between primary and secondary foreign language learning. *Babylonia* 1, 30-34.
- Raithel, Jürgen (2006), *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2011), Englisch lernen als Kontinuum – Primary pick-up im Lehrwerk der Sekundarstufe. In: Appel, Joachim; Doff, Sabine; Rymarczyk, Jutta & Thaler, Engelbert (Hrsg.) (2011), *Foreign Language Teaching – History, Theory, Methods*. Berlin, München: Langenscheidt, 123-129
- Schocker-v. Dittfurth, Marita (2004), Brücken schlagen. Was erwartet die Kinder an weiterführenden Schulen? *Primary English* 4, 20-23.
- Schwarz-Jung, Silvia (2004), Fremdsprachenunterricht in Baden-Württemberg – Wir sprechen alles außer Hochdeutsch ... *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* 9, 26-29.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2009), Übergänge auf weiterführende Schulen. [Online: <http://www.statistik-bw.de/Pressemitt/2009009.asp>, 30.11.2010].
- Vollmuth, Isabel (2000), Was sagen die Kinder dazu? Fremdsprachenfrühbeginn im Rückblick. *Fremdsprachen Frühbeginn* 2, 17-20.
- Wagner, Ute (2009), *Der Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen im Fach Englisch – Fallanalysen im schulischen Kontext*. Tübingen: Narr.
- Weitzel, Christa (2004), Bruch, Brücke, Chance – oder nur ein nutzloses historisches Relikt. Übergänge nach dem 4. Schuljahr. In: Denner, Liselotte & Schumacher, Eva (Hrsg.), 106-119.