

Je früher desto besser? – Frühbeginnender Englischunterricht ab Klasse 1 oder 3 und seine Auswirkungen auf das Hör- und Leseverstehen

Eva Wilden,¹ Raphaela Porsch² und Markus Ritter³

This paper addresses the question whether primary school children starting to learn English as a foreign language (EFL) in year 1 achieve higher EFL competences at the end of primary education compared to children starting to learn EFL in year 3. To this end data on receptive EFL skills gained from more than 6,500 children at the end of their primary school education in North Rhine-Westphalia/Germany was analyzed in a comparative empirical study. Data was collected with standardized listening and reading tests as well as further instruments (e.g. self-concept scale) in 2010 and 2012. The findings show that those children who began learning EFL in year 1 demonstrate better receptive EFL competences than those children who began learning EFL in year 3. The self-concept, i.e. the learners' perceptions of their EFL competences, is relatively high in both groups.

1. Einleitung

Seit dem Schuljahr 2008/2009 beginnen Kinder in Nordrhein-Westfalen flächendeckend in der 1. Klasse (2. Halbjahr) der Grundschule Englisch zu lernen. Zuvor – seit der Einführung des Englischunterrichts an nordrhein-westfälischen Grundschulen im Schuljahr 2003/2004 – begannen Kinder in der 3. Klasse mit dem Erwerb der Fremdsprache Englisch. Mit dieser bildungspolitischen Entscheidung, den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule vorzuzulegen, war die Hoffnung verbunden, langfristig die Englischkompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch einen noch früher einsetzenden Englischunterricht weiter zu erhöhen.

-
- 1 Korrespondenzadresse: Jun.Prof. Dr. Eva Wilden, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Universitätsstraße 25, D-33615 Bielefeld, E-Mail: eva.wilden@uni-bielefeld.de
 - 2 Korrespondenzadresse: Dr. Raphaela Porsch, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, D-48143 Münster, E-Mail: raphaela.porsch@uni-muenster.de
 - 3 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Markus Ritter, Ruhr-Universität Bochum, Englisch Seminar, Universitätsstr. 150, D-44780 Bochum, E-Mail: markus.ritter@rub.de

Die Frage, ob diese Hoffnung berechtigt war und sich in den erreichten Englischkompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit auszahlt, steht im Mittelpunkt der vorliegenden Studie. Sie erfasst empirische Daten von über 6.500 nordrhein-westfälischen Grundschulern aus den Jahren 2010 und 2012 und untersucht diese darauf hin, ob es empirisch belastbare Indizien dafür gibt, dass Kinder nach dreieinhalb Jahren frühbeginnendem Englischunterricht in der Grundschule bessere Englischleistungen zeigen als Kinder, die nur zwei Jahre frühbeginnenden Englischunterricht genossen haben.

Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die 1. Klasse, die mittlerweile in fünf Bundesländern Praxis ist, ist nicht ohne Kritik geblieben bzw. es wurden zahlreiche Argumente angeführt, die dagegen sprechen. Diehr (2011: 13) kritisiert z.B. die weitreichenden curricularen und schulorganisatorischen Veränderungen in Nordrhein-Westfalen innerhalb recht kurzer Zeit: Nachdem erst 2003 der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht ab der 3. Klasse in den nordrhein-westfälischen Grundschulen eingeführt worden war, wurde dieser nur fünf Jahre später in die 1. Klasse vorverlegt. Es ist leicht vorstellbar, dass diese kurz aufeinander folgenden Veränderungen eine enorme Herausforderung für die Lehrkräfte und die Schulorganisation als Ganzes darstellte. Piske merkt auf Basis einer Meta-Studie zur Zweitspracherwerbsforschung und deren Relevanz für den frühbeginnenden Englischunterricht an: "Frühbeginn allein ist nicht genug" (2013: 117). Auch wenn er sich grundsätzlich für den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht ausspricht, so kritisiert er, zwei bis drei Stunden in der Woche seien zu wenig und den Kindern müssten entsprechende Lernumgebungen geboten werden, mit qualitativ hochwertigem Input und der Möglichkeit, selbst häufig die Fremdsprache in ganz unterschiedlichen Kontexten zu verwenden (ebd.: 134-136). Ein letzter Kritikpunkt bezieht sich auf die allgemeine Sprachförderung von Kindern in der Schuleingangsphase, der bei Kindern ohne "altersgemäße sprachliche Entwicklung" (Rohde 2012: 38) Vorrang zu gewähren sei. Diese kann sowohl bei Kindern mit als auch ohne Migrationshintergrund auftreten. So argumentiert z.B. Baumert im baden-württembergischen Kontext gegen einen Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1:

Der Erwerb der Schriftsprache [...] hängt von ausreichenden Lerngelegenheiten und ausreichender Unterrichtszeit ab. Dies gilt insbesondere für Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunft. Solange in diesen Kernbereichen bei Kindern mit

und ohne Migrationshintergrund große Defizite bestehen, empfiehlt es sich, den Fremdsprachenunterricht erst ab der Klasse 3 zu beginnen (Baumert 2011: 15).⁴

Vor diesem Hintergrund befasst sich der vorliegende Beitrag zunächst mit der Ausgangslage des frühbeginnenden Englischunterrichts in Nordrhein-Westfalen, indem die betreffenden Lehrpläne analysiert, die erfassten Konstrukte in der Studie – das Hör- und Leseverstehen sowie das Selbstkonzept im Fach Englisch – kurz erörtert und vorliegende Forschungsergebnisse zu den beiden Kompetenzen sowie zum fachspezifischen Selbstkonzept von Grundschulkindern zusammengefasst werden. Es folgen die Darstellung des Forschungsdesigns sowie Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Abschließend werden die Befunde im Fazit kritisch diskutiert sowie ein Ausblick auf die Weiterentwicklung der Studie gegeben.

2. Zur Ausgangslage des frühbeginnenden Englischunterrichts

2.1 Vorverlegung des Englischunterrichts in die 1. Klasse in Nordrhein-Westfalen – Lehrplananalyse

Seit dem Schuljahr 2008/2009 werden Grundschüler in Nordrhein-Westfalen bereits ab dem zweiten Halbjahr der ersten Klasse im Fach Englisch unterrichtet. In allen Bundesländern lernen Kinder mittlerweile mindestens ab der 3. Klasse eine Fremdsprache, in insgesamt fünf Bundesländern bereits ab der 1. Klasse (neben Nordrhein-Westfalen sind dies Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg und Rheinland-Pfalz; vgl. Treutlein, Landerl & Schöler 2013: 20-22). Vor dem Hintergrund dieser föderal bedingten Vielfalt in der Praxis des frühbeginnenden Englischunterrichts verweist Diehr (2011: 13) darauf, dass es kaum möglich sei, bundesweite standardisierte Abschlussprofile zu entwickeln. Im Falle Nordrhein-Westfalens erlebten Schulen und Lehrkräfte mit der Vorverlegung des Englischunterrichts von der 3. in die 1. Klasse ab 2008 innerhalb recht kurzer

4 In einer direkten Replik auf diesen Bericht argumentiert Thürmann (2013: 29): "Die von Baumert et al. (2011) geforderte intensive Förderung von zwei- beziehungsweise mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund im Schriftspracherwerb Deutsch [...] ist im Prinzip nur zu begrüßen. Warum deswegen gerade das verbindliche fremdsprachliche Angebot in den Klassen eins und zwei geopfert werden soll, ist angesichts tatsächlich vorliegender Daten und pädagogischer Erfahrungen nicht nachzuvollziehen."

Zeit weitreichende curriculare und schulorganisatorische Veränderungen, nachdem gerade fünf Jahre zuvor der Englischunterricht überhaupt erst als Schulfach in der Grundschule mit Beginn des Schuljahres 2003/2004 eingeführt worden war.

Vor dem Hintergrund dieser bildungspolitischen Veränderungen erscheint es lohnenswert, im Rahmen der vorliegenden Studie die curricularen Rahmenbedingungen genauer zu untersuchen. Da sich die beiden hier untersuchten Kohorten im Wesentlichen durch eine quantitative Erhöhung des Englischunterrichts in der Grundschulzeit von zwei auf dreieinhalb Jahre unterscheiden, werden im Folgenden die beiden Lehrpläne analysiert, auf deren Grundlage die beiden Jahrgänge unterrichtet wurden. Die zum ersten Messzeitpunkt 2010 getesteten Kinder wurden auf Basis des Lehrplans von 2003 (MSWNRW 2003) unterrichtet, mit dem der Englischunterricht ab Klasse 3 in NRW eingeführt wurde. Die zum zweiten Messzeitpunkt 2012 getesteten Kinder wurden als erster Jahrgang auf Basis des neuen Lehrplans von 2008 (MSWNRW 2008) unterrichtet, mit dem der Beginn des Englischunterrichts in das 2. Halbjahr der Klasse 1 vorverlegt wurde.

In einer vergleichenden Lehrplananalyse zeigt sich, dass die in beiden Lehrplänen festgelegten übergeordneten Lernziele des Fachs Englisch weitestgehend analog sind und in der Entwicklung von Interesse und Freude am Sprachenlernen, dem Erwerb elementarer sprachlicher Mittel, der Bewältigung einfacher Sprachhandlungssituationen sowie Strategien des Sprachenlernens bestehen (vgl. MSWNRW 2003: 29, 2008: 71). Eine Entwicklung vom älteren zum neueren Lehrplan zeichnet sich insbesondere infolge des Prozesses der Kompetenzorientierung (vgl. Zydatiß 2010: 59) ab, die sich in explizit ausformulierten Kompetenzerwartungen für das Ende der 2. sowie der 4. Klasse niederschlägt (vgl. MSWNRW 2008: 76-83). In diesem Zusammenhang ist auch die durchgängige Hervorhebung der Sprachhandlungskompetenz zu sehen (z.B. ebd.: 71), während im älteren Lehrplan noch die kommunikativen Fertigkeiten und Fähigkeiten stärker im Vordergrund standen (vgl. z.B. MSWNRW 2003: 33).

Beide Lehrpläne heben die Bedeutung der Mündlichkeit, beginnend mit der Rezeption (Hörverstehen bzw. Hör-Sehverstehen), im frühen Englischunterricht hervor, wobei im späteren Lehrplan von 2008 die den Lernprozess unterstützende Funktion der Schriftlichkeit deutlich prononcierter festgelegt wird. Die folgenden Zitate, die die Schwerpunkte des Englischunterrichts in den beiden Lehrplänen bestimmen, mögen diese Entwicklung exemplarisch belegen:

Im Englischunterricht steht der rezeptive und produktive Umgang mit der gesprochenen Sprache im Mittelpunkt (MSWNRW 2003: 31).

Im Englischunterricht steht der rezeptive und produktive Umgang mit der gesprochenen Sprache und hier insbesondere die Verstehens- und Sprechfähigkeit im Mittelpunkt. Lesen und Schreiben werden von Anfang an zur Unterstützung des Lernens einbezogen (MSWNRW 2008: 73).

Anhand der Ausführungen der beiden Lehrpläne zum Leseverstehen lässt sich die stärkere Bedeutung der Schriftlichkeit im frühbeginnenden Englischunterricht im Detail nachvollziehen. Diehr (2011: 13) spricht in diesem Zusammenhang gar von einem "Paradigmenwechsel", der eine Herausforderung für die Schulen und Englischlehrkräfte darstellt. Zwar wird das Leseverstehen auch im ersten Lehrplan für NRW genannt, jedoch nicht an zentraler Stelle, wohingegen die Bedeutung der Mündlichkeit mehrfach betont wird. Das Leseverstehen wird lediglich im Zusammenhang mit den verbindlichen Anforderungen am Ende der Klasse 4 genannt (MSWNRW 2003: 37) und ansonsten nur im Aufgabenschwerpunkt "Mit Texten umgehen" (ebd.: 35) indirekt einbezogen. Der spätere Lehrplan von 2008 führt das Leseverstehen hingegen durchgängig und differenziert – unter Bezugnahme auf den Alphabetisierungsprozess der Lernenden in der Schuleingangsphase – zur Unterstützung des Lernprozesses an. So wird die zu erwartende Kompetenzentwicklung in Form detaillierter Kompetenzerwartungen für das Ende der 2. und 4. Klasse expliziert (MSWNRW 2008: 76-83). Zur Illustration sei im Folgenden ein Auszug aus den zu erreichenden Leseverstehenskompetenzen am Ende der Grundschulzeit zitiert: "Die Schülerinnen und Schüler verstehen lesend Wörter und Sätze und entnehmen einfachen kurzen Texten mit vertrautem Wortschatz relevante Informationen" (ebd.: 78).

Zusammenfassend lässt sich aus der vergleichenden Analyse der nordrhein-westfälischen Lehrpläne von 2003 und 2008 für den frühbeginnenden Englischunterricht in der Grundschule ab 2008 neben einer Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in das 2. Halbjahr der 1. Klasse und einer dadurch bedingten quantitativen Zunahme der unterrichteten Englischstunden eine verstärkte und den Lernprozess unterstützende Bedeutung der Schriftlichkeit im frühbeginnenden Englischunterricht annehmen. In beiden Lehrplanvarianten wird den mündlichen Kompetenzen, beginnend mit dem Hör- bzw. Hör-Seh-Verstehen, eine zentrale Bedeutung zugesprochen. Für das Forschungsinteresse der nachfolgend vorgestellten Studie lassen sich bezüglich der Hör- und Leseverstehensleistungen der 2010 getesteten – und zwei

Jahre nach dem Englischlehrplan von 2003 unterrichteten Kinder – und der 2012 getesteten – und dreieinhalb Jahre nach dem Englischlehrplan von 2008 unterrichteten Kinder – folgende Hypothesen ableiten:

- (1) Die 2012 getesteten Kinder zeigen bessere Hörverstehensleistungen als die 2010 getesteten Kinder, da sie im Umfang mehr Englischunterricht genossen haben, in dem laut Lehrplan Mündlichkeit im Vordergrund stand.
- (2) Die 2012 getesteten Kinder zeigen bessere Leseverstehensleistungen als die 2010 getesteten Kinder, da laut Lehrplan von Anfang an schriftliche Elemente zur Unterstützung des Sprachlernprozesses eingesetzt wurden und das Curriculum zu erreichende Lesekompetenzen für das Ende der Grundschulzeit expliziert.

2.2 Forschungsüberblick – Empirische Studien zum Hör- bzw. Leseverstehen im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht⁵

Im Folgenden werden jene empirischen Studien überblickshaft dargestellt, die sich mit dem Hör- bzw. Leseverstehen im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht befassen. Grundschulbezogene Studien zum frühen Fremdsprachenlernen mit einem anderen thematischen Schwerpunkt als dem Hör- und Leseverstehen werden in der folgenden Darstellung vernachlässigt, da sie nicht im direkten Bezug zum Forschungsinteresse stehen. Grundsätzlich gilt in dieser Darstellung nach wie vor die schon 2007 von Schmelter (2007: 88) vorgebrachte Kritik, dass die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der hier skizzierten Studien aufgrund sehr unterschiedlicher Fragestellungen bzw. Erhebungsmethoden kaum möglich ist. Dennoch erscheint eine vergleichende Zusammenschau lohnenswert, da die Befunde Hinweise für die Formulierung von Forschungshypothesen liefern.

5 Für den Forschungsüberblick wurde am 15.8.2013 eine Datenbankrecherche im Informationszentrum für Fremdsprachenforschung, Universität Marburg, zu den Suchworten Grundschule, Hör- und Leseverstehen sowie empirische Forschung für die Jahre 2000 bis 2013 durchgeführt (für einen Forschungsüberblick inklusive der Studien vor 2000 vgl. Diehr 2011: 18-20; Elsner 2007; Finkbeiner, Olson & Friedrich 2013: 485-488). Die empirische Forschung zum frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht hat mit der bundesweiten Einführung fremdsprachlichen Unterrichts in der Grundschule stark zugenommen und befasst sich mit einer Vielzahl thematischer Bereiche. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die von Diehr und Rymarczyk (2010) sowie Kierepka, Krüger, Mertens & Reinfried (2004) und Kötter & Rymarczyk (2011) editierten Sammelbände verwiesen.

2.2.1 Empirische Ergebnisse zum Hörverstehen im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht

Der Begriff 'Hörverstehen' bezeichnet in dieser Studie die Fähigkeit, Informationen aus fremdsprachlicher gesprochener Sprache zu entnehmen. Dabei handelt es sich für die Lernenden einer Fremdsprache um einen komplexen, dynamischen, aktiven und zweiseitigen (*bottom up* und *top down*) Prozess des bedeutungszuordnenden, sinnentnehmenden und interpretierenden Hörens (für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff des Hörverstehens vgl. z.B. Adamczak-Krysztofowicz 2010; Elsner 2007: 101-108; Grotjahn & Tesch 2010a⁶).

Folgende Studien untersuchen unter unterschiedlichen Fragestellungen Hörverstehensleistungen im frühbeginnenden Englischunterricht: Im Rahmen der EVENING-Studie wurden nordrhein-westfälische Grundschüler (2006 N = 1748; 2007 N = 1344)⁷ am Ende der Klasse 4 auf ihre Hör- und Leseverstehenskompetenzen nach zwei Jahren Englischunterricht getestet (Paulick & Groot-Wilken 2009). Die im Rahmen der Studie entwickelten Tests entsprechen den Anforderungen des zum Zeitpunkt der Testung gültigen Lehrplans (MSWNRW 2003) bzw. gehen im Bereich des Hörverstehens sogar deutlich darüber hinaus (Paulick & Groot-Wilken 2009: 185). Die Ergebnisse im Hörverstehen der EVENING-Studie zeigen, dass die Tests von den Kindern gut gelöst werden konnten, wobei sich die Ergebnisse der beiden Testteile unterschieden (ebd.: 185-187): Während der erste Teil, in denen den Kindern isolierte Einzelsätze vorgespielt wurden, mit einem Mittelwert von 11.5 von 17 möglichen Punkten "gut bis sehr gut" (ebd.: 185) gelöst werden konnte, erwies sich der zweite Teil – Hörverstehensaufgaben zu einer Geschichte – als anspruchsvoller mit einem Mittelwert von 5.5 von 11 möglichen Punkten. Insgesamt konnten beim Hörverstehenstest 73% der teilnehmenden Kinder mehr als die Hälfte der Aufgaben richtig lösen und knapp 15% gar mehr als drei Viertel der Aufgaben, obwohl der Test in seinen Anforderungen deutlich über den im Lehrplan geforderten lag und von vielen Lehrkräften im Vorhinein als zu schwierig eingestuft worden war (ebd.: 186).

6 Grotjahn und Tesch beziehen sich nicht allein auf die Gruppe der früh beginnenden Lernenden, jedoch findet sich hier ein Überblick über Prämissen zum Testen dieser Kompetenz im Rahmen standardisierter Tests.

7 In der Ergebnisdarstellung bei Paulick und Groot-Wilken (2009: 185-194) bleibt unklar, ob diese sich auf die Auswertung der Daten beider Erhebungszeitpunkte bezieht. Die absoluten Werte in den Tabellen auf den S. 191-192 lässt darauf schließen, dass die Ergebnisdarstellung sich allein auf den Erhebungszeitpunkt 2007 bezieht (N = ca. 1.300).

In der KESS 4-Studie wurden u.a. mittels eines eigens für die Studie entwickelten Tests flächendeckend die Hörverstehenskompetenzen von Hamburger Grundschulern am Ende der 4. Klasse nach zwei Jahren Englischunterricht untersucht (May 2006). Die Studie zeigt auf, dass zum damaligen Zeitpunkt die meisten Hamburger Grundschul Kinder nach zwei Jahren mindestens einzelne Aussagen verstehen und einfache Fragen beantworten konnten (ebd.: 223). 25% der Kinder gehörten der oberen Leistungsgruppe an, die den Zusammenhang eines vorgelesenen Texts verstehen und Textpassagen verknüpfen können.

In der ELLiE-Studie (Enever 2011) wurden über einen Zeitraum von drei Jahren in sieben europäischen Ländern – Deutschland gehörte nicht dazu – die bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie die Implementationsprozesse des frühen Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule untersucht. Dazu wurden u.a. bei etwa 1.400 Kindern ab dem Alter von sieben bis acht Jahren bzw. ab dem 2. Lernjahr dreimal am Ende eines Schuljahres (2007-2010) die Leistungen im fremdsprachlichen Hörverstehen getestet (The ELLiE team 2011: 15-16). Vier Items wurden zu jedem Messzeitpunkt eingesetzt, so dass erste Aussagen über die Kompetenzentwicklung der Kinder gemacht werden können. Diese sogenannten Ankeritems sind auf der Satzebene angesiedelt und wurden von den Autoren auf der Ebene A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001) eingeordnet (Szpotowicz & Lindgren 2011: 129). Es zeigt sich, dass bis auf wenige Ausnahmen eine Verbesserung in den Hörverstehensleistungen der Kinder im Untersuchungszeitraum von drei Jahren erkennbar wird, wobei länderspezifische Unterschiede festgestellt wurden (ebd.: 130-133). Die Autoren identifizieren außerschulische Faktoren, wie z.B. die gesellschaftliche und mediale Verbreitung der Fremdsprache, als entscheidend für die Entwicklung des fremdsprachlichen Hörverstehens (ebd.: 133).

Elsner (2007) untersuchte an Bremer Grundschulen die Hörverstehensleistungen am Ende der 4. Klasse nach zwei Jahren Englischunterricht von einsprachigen Kindern mit Deutsch als Erstsprache im Vergleich zu mehrsprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache. Auch wenn sich das Hauptaugenmerk der Studie von Elsner nicht mit dem Forschungsinteresse der vorliegenden Studie überschneidet, so sind dennoch einige Teilergebnisse relevant. Auf Basis der Auswertung des im Rahmen der Studie (N = 214) entwickelten Hörverstehentests kommt Elsner auch unter Berücksichtigung

weiterer Variablen⁸ zu dem Ergebnis, dass "Kinder mit türkischer Muttersprache [...] durchschnittlich signifikant schlechtere Ergebnisse erzielen als ihre einsprachig deutschen Mitschüler" (ebd.: 175) und widerlegt damit die "Vermutung, dass sich Mehrsprachigkeit bei Grundschulkindern grundsätzlich positiv auf die Leistungen in der Fremdsprache Englisch auswirkt" (ebd.: 176). Dabei identifiziert sie sowohl bei den ein- als auch bei den mehrsprachigen Kindern in ihrer Studie die Deutschleistungen – operationalisiert über die Deutschnote – als wirksamen Einflussfaktor: "Je schlechter die Deutschnote eines Schülers [...], desto schlechter sind auch seine Leistungen in der Fremdsprache Englisch, ganz gleich, welche Muttersprache er spricht. Dennoch sind es hauptsächlich die Kinder mit türkischer Muttersprache, die ebendiese Defizite in der Zweitsprache Deutsch aufweisen [...]" (ebd.).

Duscha (2007) untersuchte in einer quasi-experimentellen Studie mit insgesamt 10 Klassen der Jahrgangsstufe 3 aus Niedersachsen den Einfluss des Lesens und Schreibens auf verschiedene Dimensionen des frühen Lernens einer Fremdsprache. In allen Klassen wurden parallel sechs Einheiten in fünf Klassen mit und in weiteren fünf Klassen ohne Schrifteinsatz unterrichtet, die mit einem Abschlusstest endeten. Der Einfluss der Schrift auf die Hörverstehensleistungen wurde am Ende einer vierstündigen Unterrichtseinheit zum Thema Präpositionen (nach insgesamt 15 Unterrichtsstunden) mit Bild-Satz-Zuordnungsaufgaben getestet. Diejenigen Kinder, die mit Einsatz der Schrift unterrichtet worden waren, schnitten im Rahmen des Hörverstehentests insgesamt besser ab als die ohne Schrift unterrichteten Kinder (ebd.: 288). Die Ergebnisse dieser Studie können als Indiz dafür gewertet werden, dass der Einsatz des Schriftbilds im frühen Fremdsprachenunterricht auch förderlich für die Entwicklung des Hörverstehens ist.

Als Fazit lässt sich aus der Zusammenschau der Ergebnisse der vorgestellten empirischen Studien zu den Hörverstehensleistungen von Grundschulkindern im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht Folgendes konstatieren: Ein Großteil der getesteten Kinder ist nach zwei Jahren Fremdsprachenunterricht in der Lage, einzelne gesprochene Sätze zu verstehen, und leistungsstärkere Kinder verstehen zudem etwas längere, zusammenhängende Texte (EVENING, KESS). In einem längsschnittlichen europäischen Vergleich konnte eine weitestgehend positive Entwicklung der Hör-

8 Zu den von Elsner in einer Follow-Up-Studie untersuchten Variablen gehören der häusliche und schulische Sprachgebrauch, die Motivation, die Motive zum Fremdsprachenlernen, die Einstellungen des Elternhauses sowie die verwendeten Strategien (Elsner 2007: 229-231).

verstehensleistungen der getesteten Grundschul Kinder über drei Jahre festgestellt werden (ELLiE). Die Deutschleistungen erweisen sich als wirksamer Einflussfaktor auf die fremdsprachlichen Hörverstehensleistungen bei allen Kindern (Elsner 2007). Mehrsprachige Kinder schneiden in den Tests zum Hörverstehen in der Regel schlechter ab (Elsner 2007; KESS). Der Einsatz des Schriftbilds im frühen Fremdsprachenunterricht ist möglicherweise förderlich für die Entwicklung des Hörverstehens (Duscha 2007). In Bezug auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie können diese Ergebnisse – insbesondere die insgesamt guten Hörverstehensleistungen, die positive Entwicklung des Hörverstehens über drei Jahre sowie die förderliche Wirkung des Schrifteinsatzes auf das Hörverstehen – als Ausgangspunkt für die Annahme gelten, dass die Hörverstehensleistungen der 2012 getesteten Kinder (mit 3,5 Jahren Englischunterricht) höher ausfallen als die der 2010 getesteten Kinder (mit 2 Jahren Englischunterricht).

2.2.2 Empirische Ergebnisse zum Leseverstehen im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht

Unter dem Begriff 'Leseverstehen' wird in dieser Studie die Fähigkeit verstanden, Informationen aus geschriebenen fremdsprachlichen Texten zu entnehmen. Dabei handelt es sich um verschiedene simultan verlaufende Verstehensprozesse, in deren Verlauf die lesende Person mittels Textinformationen (*bottom up*), außertextuellem Erfahrungs- und Weltwissen (*top down*) sowie Lesestrategien Bedeutung konstruiert. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff des (frühbeginnenden) Leseverstehens findet sich u.a. bei Finkbeiner (2005: 122-183), Frisch (2011: 72-76), Grotjahn und Tesch (2010b)⁹ sowie Henseler und Surkamp (2010).

In der empirischen Forschung ist eine Zunahme an Studien zu beobachten, die sich mit dem Einfluss der Schriftsprache auf das Fremdsprachenlernen in der Grundschule auseinandersetzen. Diese Entwicklung ist auf den sowohl in der Forschung als auch von Lehrkräften geführten Diskurs um den optimalen Beginn des Schriftbildeinsatzes im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht zurückzuführen (vgl. z.B. Bleyhl 2000, 2007; Diehr & Rymarczyk 2010; Doyé 2008; Treutlein et al. 2013). Diese Studien befassen sich sowohl mit dem leisen, Sinn entnehmenden Lesen als auch dem lauten Lesen bzw. der damit einhergehenden Aussprache. In der folgenden Darstellung stehen solche empirischen Ergebnisse im Vordergrund, die das leise verstehende Lesen betreffen.

9 vgl. Fußnote 5.

Im Leseverstehenstest der EVENING-Studie zeigten nordrhein-westfälische Grundschul Kinder am Ende der 4. Klasse nach zwei Jahren Englischunterricht – ähnlich wie beim Hörverstehen – insgesamt gute Leistungen: Der erste Testteil, in dem einzelne Sätze lesend zu verstehen und einem passenden Satz zuzuordnen waren, wurden von den Schülern mit einem Mittelwert von 9.1 von 14 möglichen Punkten gelöst (Paulick & Groot-Wilken 2009: 188-190). Der zweite Testteil, in dem die Kinder in einer Satz-Bild-Zuordnungsaufgabe den Handlungsablauf eines narrativen Texts rekonstruieren sollten, wurden von den Kinder noch besser gelöst (Mittelwert von 5.6 von 8 möglichen Punkten), so dass die Autoren konstatieren, "dass der konzeptionelle Ansatz dieser Aufgabe unter den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ansetzt" (ebd.: 189). Des Weiteren resümieren sie, "dass Verstehensleistungen [beim Lesen] künftig auch jenseits der Satzebene, also auch auf der Textebene, erhoben werden sollten" (ebd.: 195). Insgesamt lösten beim Leseverstehenstest 74,2% der Kinder mehr als die Hälfte der Aufgaben und sogar 32,5% mehr als drei Viertel der Aufgaben. Diese guten Ergebnisse im Leseverstehenstest der EVENING-Studie waren von den Autoren nicht erwartet worden (ebd.), da die Verwendung der englischen Schriftsprache in den im Rahmen der Studie ausgewerteten 88 Unterrichtsstunden – entsprechend den curricularen Vorgaben – weniger ausgeprägt war (Groot-Wilken 2009: 137) und analog in der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte (ebd.: 132) als nachrangig eingeschätzt worden war.

In der ELLiE-Studie wurde am Ende des vierten Lernjahres ein Leseverstehenstest in Form einer Comic-Zuordnungsaufgabe (Szpotowicz & Lindgren 2011: 133) durchgeführt, der eine differenzierte Betrachtung der Leseleistung unter Berücksichtigung der Aufgabenschwierigkeit zulässt: Während über 75% der getesteten Kinder zwei Texte anhand konkreter Objekte im entsprechenden Bild richtig zuordnen konnten, waren nur 32% der Kinder in der Lage, einen Text richtig zuzuordnen, für dessen Auswahl die Anwendung von kontextuellen Informationen bzw. textunabhängigem Weltwissen notwendig war.

Rymarczyk (2011) untersuchte die Leseleistungen von Erst- und Drittklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch und kam zu dem Ergebnis, dass auch schwächere Lernende bei Einsatz des englischen Schriftbilds im Unterricht einen erheblichen Lernzuwachs im Lesen aufweisen. Dabei zeigen sich Unterschiede im leisen und lauten Lesen: während die Kinder sich beim lauten Lesen englischer Texte an die deutsche Laut-Buchstaben-Korrespondenz anlehnen und somit schlechtere Ergebnisse erzielen, weisen sie in

Wort-Bild-Zuordnungsaufgaben deutlich bessere Ergebnisse im leisen, Sinn entnehmenden Lesen nach (ebd.: 61f.). Auf Basis dieser Ergebnisse argumentiert Rymarczyk (2011) gegen die Ausklammerung der Schriftsprache in den ersten beiden Grundschuljahren, um nicht "Lernmöglichkeiten zu verschonen, die prinzipiell auch schwächeren Schülern offen stehen" (ebd.: 65).

Frisch (2011) untersuchte das Leseverstehen sowie die Aussprache beim Lesen auf Englisch von zwei Grundschulklassen, die ab dem zweiten Schulhalbjahr der 2. Klasse über 10 Monate nach dem Ganzwortprinzip (Klasse G) bzw. dem *Phonics*-Verfahren (Klasse P) unterrichtet wurden (ebd.: 78f.). Ausgangspunkt ihrer Studie ist die – im Vergleich zum deutschen Schriftsystem mit dessen relativ regelmäßiger Graphem-Morphem-Korrespondenz – eher intransparente Graphem-Phonem-Relation des englischen Schriftsystems, welches insbesondere bei den Vokalen eine hohe Vielfalt aufweist (ebd.: 71). Während das Ganzwortverfahren das induktiv-implizite Lesenlernen anstrebt, fördert das aus dem muttersprachlichen Englischunterricht adaptierte *Phonics*-Verfahren die explizite Auseinandersetzung mit Buchstaben-Laut-Relationen. Im Vergleich der Testergebnisse zeigten die Schüler beider bereits ab der 2. Klasse nach unterschiedlichen Methoden im englischen Lesen unterrichteten Klassen gute Leseverstehensleistungen (ebd.: 82). Das *Phonics*-Verfahren schien darüber hinaus positive Auswirkungen auf die Aussprache der Kinder in der Klasse P gehabt zu haben (ebd.: 84). Frisch (2011) argumentiert auf Basis ihrer Ergebnisse für eine explizite und systematische Auseinandersetzung mit dem englischen Schriftbild im frühbeginnenden Englischunterricht.

Zusammenfassend lässt sich aus der Skizzierung der Ergebnisse dieser empirischen Studien zu den Leseverstehensleistungen von Grundschulkindern im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht folgendes feststellen: Nach zwei bzw. drei Jahren frühbeginnendem Fremdsprachenunterricht können die meisten Kinder einfache Sätze lesend verstehen (EVENING, ELLiE) sowie einen narrativen Text mit Hilfe von Bildern rekonstruieren (EVENING). Diese guten Leseverstehensleistungen zeigen die Kinder auch, wenn der Unterricht vorwiegend auf die Förderung der mündlichen Fertigkeiten fokussiert (EVENING, ELLiE). Bereits ab dem ersten Lernjahr profitieren Grundschulkindern – auch leistungsschwächere Lernende (Rymarczyk 2011) – in ihren Leistungen beim leisen, Sinn entnehmenden Lesen vom Einsatz des Schriftbilds bzw. expliziten Leseunterricht in der Fremdsprache (Frisch 2011; Rymarczyk 2011). Im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse der vorliegenden Studie lässt sich auf Basis dieser Ergebnisse – ins-

besondere der insgesamt guten Leseverstehensleistungen auch bei einem auf mündliche Fertigkeiten fokussierten Unterricht sowie der förderlichen Wirkung des Schrifteinsatzes für das verstehende Lesen bereits ab der 2. Klasse bzw. auch bei leistungsschwächeren Kindern – die Hypothese formulieren, dass die 2012 getesteten Kinder bessere Leseverstehensleistungen zeigen als die 2010 getesteten Kinder.

2.3 Das fachspezifische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern unmittelbar vor oder nach dem Übergang auf die weiterführende Schule

In Anlehnung an Shavelson, Hubner und Stanton (1976) kann das Selbstkonzept wie folgt definiert werden: Das Fähigkeitsselbstkonzept ist Teil des allgemeinen Selbstkonzeptes und beschreibt die Annahmen einer Person, hier einer Schülerin oder eines Schülers im Fach Englisch, über ihre fachspezifischen (akademischen) Fähigkeiten. Dass das akademische Selbstkonzept positiv mit der Leistung in einem Fach korreliert, wurde mehrfach für verschiedene Fächer nachgewiesen (vgl. z.B. Bonsen, Lintorf & Bos 2008; Hansford & Hattie 1982; Helmke, Schrader, Wagner, Nold & Schröder 2008). Die Einschätzung des Selbstkonzepts hängt u.a. vom Alter der Schülerinnen und Schüler ab. Eine Ursache liegt in der kognitiven Entwicklung, die zunehmend differenziertere und kompliziertere Denkmöglichkeiten eröffnet. Eine andere liegt in bestimmten Veränderungsprozessen, die an die Schullaufbahn geknüpft sind. In der Grundschulzeit ist die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in der Regel unspezifisch – für alle Fächer ähnlich ausgeprägt – und häufig (unrealistisch) hoch (vgl. z.B. Helmke 1998). Mit dem Alter steigt die differenziertere Selbsteinschätzung (vgl. z.B. Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield 2002). Nach dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe verändert sich das Fähigkeitsselbstkonzept, es kommt es zu einer Art Neuverteilung bzw. Anpassung. Der Grund dafür liegt in der Abhängigkeit des Fähigkeitsselbstkonzepts von der Leistungsstärke der jeweiligen Gruppe bzw. Klasse (sog. Fischteich-Effekt bzw. *Big-Fish-Little-Pond-Effect*; vgl. Marsh 1987). Ein verhältnismäßig guter Schüler empfindet seine eigene Leistung in einer Gruppe, in der viele andere, mindestens genauso gute Schülerinnen und Schüler sind, als weniger gut als ein Schüler mit gleichen Leistungen in einer durchschnittlich schlechteren Klasse. Die Schulklasse stellt demnach einen wichtigen Bezugsrahmen externer Vergleiche dar. Für das Fach Englisch wurde in keiner bekannten

Schulleistungsstudie das Selbstkonzept von Kindern in der Klassenstufe 4 (vor dem Übergang) oder zu Beginn der Klasse 5 (unmittelbar nach dem Übergang) in Deutschland erhoben. Aus der DESI-Studie (vgl. Helmke et al. 2008) ist bekannt, dass das Selbstkonzept im Fach Englisch innerhalb eines Schuljahres – in dieser Untersuchung in Klasse 9 – stabil ist. Auffallend sind schulformabhängige Unterschiede in der Ausprägung, wobei Gymnasiasten insgesamt im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen über eine deutlich höhere Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten verfügen. Im Hinblick auf die Ausprägung des Selbstkonzepts bei Schülerinnen und Schülern direkt vor oder nach dem Übergang auf eine weiterführende Schule kann davon ausgegangen werden, dass ihre Einschätzung im Fach Englisch relativ hoch ist. Abgeleitet wird diese Annahme von Befunden aus Studien zu anderen Fächern. So zeigte sich in der TIMSS-Untersuchung 2011 – befragt wurden Viertklässler im Zeitraum von Mai bis Juni (d.h. im 2. Schulhalbjahr) – für das mathematikbezogene Selbstkonzept ein Mittelwert von 3.24 auf einer Skala von 1 bis 4 (Selter, Walther, Wessel & Wendt 2012: 115), das mittlere sachunterrichtsbezogene Selbstkonzept lag bei 3.37 (Kleickmann, Brehl, Saß, Prenzel & Köller 2012: 164). Das mittlere Leseselbstkonzept der Viertklässler im Rahmen der IGLU-Studie 2011, welche ebenfalls eine vierstufige Skala verwendet – lag bei 3.33.¹⁰ Insgesamt lässt sich also feststellen, dass alle Kinder am Ende der Grundschulzeit in mathematisch-naturwissenschaftlichen und sprachlichen Domänen ihre Leistungen gleichermaßen sehr hoch einschätzen, daher sind ähnliche Befunde für das Fach Englisch zu erwarten.

3. Empirische Studie

3.1 Ziel der Studie, Forschungsfragen und Hypothesen

Das Ziel dieser Studie ist die Beantwortung der Frage, ob sich Unterschiede in den Englischleistungen und im fachspezifischen Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern zeigen – in Abhängigkeit davon, ob sie zwei oder dreieinhalb Jahre Englisch in der Grundschule gelernt haben. Hypothesen werden auf Grundlage der zuvor dargestellten Befunde formuliert. Im

10 Die Information wurde für diesen Beitrag von Anke Walzebug (Projektleiterin von IGLU 2016 am Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund) zur Verfügung gestellt, da im Ergebnisbericht für die IGLU-Studie 2011 der Mittelwert zum Selbstkonzept Lesen nicht angegeben wurde.

Einzelnen sollen diese drei Forschungsfragen beantwortet werden:

Forschungsfrage 1: Zeigen Englischlerner nach dreieinhalb Jahren Englisch in der Grundschule höhere Hörverstehensleistungen als Englischlerner nach zwei Jahren Englischunterricht in der Grundschule? Hypothese: Englischlerner zeigen nach dreieinhalb Jahren Englisch in der Grundschule höhere Hörverstehensleistungen als Englischlerner nach zwei Jahren Englischunterricht in der Grundschule.

Forschungsfrage 2: Zeigen Englischlerner nach dreieinhalb Jahren Englisch in der Grundschule höhere Leseverstehensleistungen als Englischlerner nach zwei Jahren Englischunterricht in der Grundschule? Hypothese: Englischlerner zeigen nach dreieinhalb Jahren Englisch in der Grundschule höhere Leseverstehensleistungen als Englischlerner nach zwei Jahren Englischunterricht in der Grundschule.

Forschungsfrage 3: Zeigen Englischlerner nach dreieinhalb Jahren Englischunterricht in der Grundschule ein höheres fachbezogenes Selbstkonzept als nach zwei Jahren Englischunterricht in der Grundschule? Hypothese: Das fachbezogene Selbstkonzept für das Fach Englisch unterscheidet sich nicht in Abhängigkeit von der Länge der Lernzeit bzw. der Lernjahre im Fach Englisch in der Grundschule.

3.2 Design der Studie und Stichprobe

Die folgenden Daten sind im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt "*Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium in NRW*"¹¹ erhoben worden. *Ganz In* stellt ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund – stellvertretend für die drei am Projekt ebenfalls beteiligten Hochschulen der Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR) – und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) dar. Insgesamt sind 31 Gymnasien aus Nordrhein-Westfalen beteiligt. Es liegen Daten von Schülerinnen und Schülern der Klasse 5 dieser Gymnasien vor (Rücklauf- bzw. Ausschöpfungsquote ca. 95%), die unmittelbar – innerhalb der ersten sechs Wochen nach den Sommerferien – nach dem Übergang auf ein Gymnasium getestet und befragt wurden. Es werden die Daten der Erhebung von 2010 (N1 = 3.216) und 2012 (N2 = 3.279) ausgewertet. Die Schülerinnen und Schüler der Gruppe 1 hatten zwei Jahre, der

¹¹ Projekt-Website: <http://www.ganzin.de/> (20.12.2013).

Gruppe 2 dreieinhalb Jahre Englischunterricht in der Grundschule. Die *Paper-Pencil*-Testungen wurde zu beiden Messzeitpunkten von geschulten Testleitern (Studierenden der TU Dortmund) durchgeführt, die standardisierten Testanweisungen folgten. Im Abschnitt 3.5 (Ergebnisse: a) werden die beiden Teilgruppen im Hinblick auf die erhobenen Hintergrundinformationen der beteiligten Schülerinnen und Schüler näher beschrieben.

3.3 Instrumente

Zu beiden Messzeitpunkten – 2010 und 2012 – wurden dieselben Instrumente eingesetzt: ein Test zur Überprüfung des Hörverstehens auf Englisch, bestehend aus zwei Aufgaben mit insgesamt 28 Items (aus der EVENING-Studie¹², vgl. Engel & Ehlers 2013: 62-67; Paulick & Groot-Wilken 2009: 181-183), und ein Test zur Erfassung der Leseverstehenskompetenzen auf Englisch mit insgesamt 24 Items, welcher aus zwei Aufgaben besteht (Aufgabe 1 vgl. Börner & Frisch 2013: 86-88; Paulick & Groot-Wilken 2009: 183), Fragen zum Hintergrund der Schülerinnen und Schüler (Geschlecht, Erstsprache) sowie die Erfassung des fachspezifischen Selbstkonzepts (drei Items adaptiert¹³ aus PISA 2001, Optionen 1-4, vgl. Artelt, Baumert, Julius-McElvany & Peschar 2004: 94; Reliabilität der Skala $\alpha = .64$). Die Audiotexte wurden den Schülerinnen und Schülern jeweils zweimal vorgespielt. In Tabelle 1 findet sich eine Übersicht über die Merkmale der Testitems zum Hör- und Leseverstehen (Übersicht in Anlehnung an Nöth, Schattschneider, Pant & Stanat 2011: 62).

12 Die in der EVENING-Studie eingesetzten Tests wurden in Börner, Engel & Groot-Wilken (2013, CD-ROM) vollständig publiziert und beschrieben (Groot-Wilken & Husfeldt 2013: 124-129).

13 Im Fach Englisch bekomme ich gute Noten. / Im Fach Englisch lerne ich schnell. / Im Fach Englisch bin ich ein hoffnungsloser Fall.

Tabelle 1: Übersicht über die verwendeten Testitems

Kompetenz/ Items	Format	Themen	Kognitive An- forderung
HV – Auf- gabe 1: Item 1-17	Multiple Choice (4 Bil- der zur Auswahl, richti- ge Auswahl eines Bil- des, indem ein gehörter Satz verstanden werden muss, keine Schriftspra- che verwendet) (vgl. Abb. 1)	verschiedene Situ- ationen, die fol- genden Themen zugeordnet wer- den können: tägli- ches Leben, Fami- lienalltag, Freizeit und Sport, Reisen und Tourismus, Schulalltag	Hauptaussagen verstehen, Details verstehen
HV – Auf- gabe 2: Item 1-11	Multiple Choice (4 Op- tionen, richtige Antwor- ten zu Fragen auswäh- len oder Satzende zu einem Satzanfang rich- tig auswählen), Item- sprache ist Deutsch	Phantasie- geschichte über eine fiktive Figur	Details verstehen, Hauptaussagen verstehen, Ent- nehmen spezifi- scher, explizit gegebener Infor- mationen, Kern- aussage verstehen
LV – Auf- gabe 1: Item 1-14	4 Optionen, einer Aus- sage/Frage einen pas- senden Satz zuordnen	verschiedene Situ- ationen, die fol- genden Themen zugeordnet wer- den können: tägli- ches Leben, Fami- lienalltag, Freizeit und Sport, Reisen und Tourismus, Schulalltag	Hauptaussagen verstehen, Details verstehen
LV – Auf- gabe 2: Item 1-10	Item 1-4 Kurzantwort, Item 5-10 Multiple Choice (4 Optionen), Itemsprache ist Deutsch	Erzählung über eine lebensnahe Figur	Details verstehen, Hauptaussagen verstehen, Ent- nehmen spezifi- scher, explizit gegebener Infor- mationen, Kern- aussage verstehen

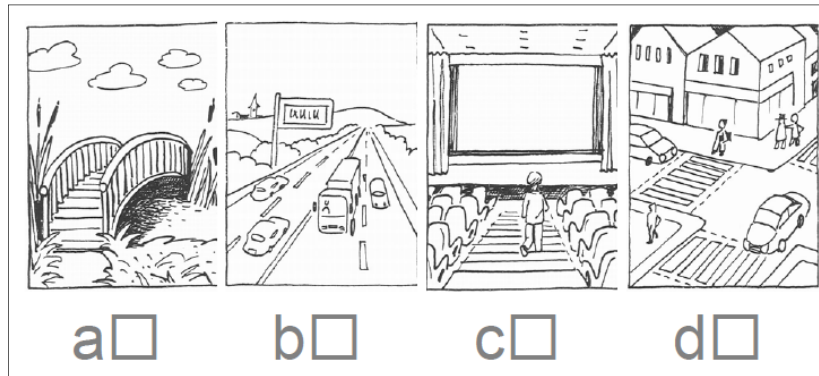


Abbildung 1: Item Nr. 12 aus dem Hörverstehenstest, Aufgabe 1
(Vorgespielter Satz: "Look both ways before you cross the road"; Lösung: Bild d)

<p>12. Mother says: "Mark, hurry up and get ready for school."</p> <p>a <input type="checkbox"/> Take off your trousers."</p> <p>b <input type="checkbox"/> Put on your jacket."</p> <p>c <input type="checkbox"/> Take off your shoes."</p> <p>d <input type="checkbox"/> Put on your pyjamas."</p>

Abbildung 2: Item Nr. 12 aus dem Leseverstehenstest, Aufgabe 1
(Themenfeld Familienalltag; Lösung: b)

3.4 Auswertung

Alle Antworten zu den Items der Leistungstests wurden kodiert (0 bzw. falsch, 1 bzw. richtig). Zur Skalierung der Leistungsdaten wurde das Rasch-Modell – ein probabilistisches Testmodell – verwendet, bei dem für jedes Item ein Schwierigkeitsparameter geschätzt wird (Rost 2004). Dazu wurden getrennt die Items zum Hör- und Leseverstehen – beide Kohorten gemeinsam – eindimensional skaliert. Verwendet wurde die Software ConQuest 2.0 (Wu, Adams, Wilson & Haldane 2007). Als Personenparameter bzw. als Leistungswerte für die Schülerinnen und Schüler getrennt für beide Kompetenzbereiche wurden *Weighted Likelihood Estimates* berechnet (WLE; vgl. Warm 1989). Zur Darstellung der Ergebnisse wurden anschließend – wie für

Schulleistungsstudien üblich – die Leistungswerte aus den Skalierungen auf eine Skala mit dem Mittelwert 500 und einer Standardabweichung von 100 transformiert (vgl. z.B. Siegle, Schroeders & Roppelt 2013: 116). Um die Signifikanz der Mittelwertsunterschiede für die Leistungen zum Hör- und Leseverstehen zwischen den beiden Gruppen zu prüfen, wurden zwei *t*-Tests (für unabhängige Stichproben) berechnet. Die Bonferroni-Holm-Korrektur, eine Adjustierung der Irrtumswahrscheinlichkeit, wurde verwendet (vgl. Bühner & Ziegler 2009: 550f.), um die α -Fehler-Inflation zu verhindern.

3.5 Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse zu den drei Fragestellungen dargestellt werden, soll überprüft werden, ob sich die beiden Kohorten in anderen Merkmalen unterscheiden, um auszuschließen, dass etwaige Leistungsunterschiede auf Unterschiede der Personen und nicht auf die längere Lernzeit im Fach Englisch zurückgeführt werden können.

(a) Unterscheiden sich die beiden Stichproben in ihren Merkmalen signifikant voneinander?

Tabelle 2: Prozentuale Anteile und Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests zum Hintergrund der Schüler/Innen im Vergleich der Kohorten

	Gruppe 1 (2010)	Gruppe 2 (2012)
Geschlecht	Mädchen = 51.4 % Jungen = 48.6 %	Mädchen = 51.1 % Jungen = 48.9 %
	<i>p</i> = .787	
Erstsprache Deutsch	Ja = 74.1 % Nein = 25.9 %	Ja = 72.7 % Nein = 27.3 %
	<i>p</i> = .921	
Geburtsland Deutschland	Ja = 96.1 % Nein = 3.9 %	Ja = 96.2 % Nein = 3.8 %
	<i>p</i> = .196	

Die Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests (Mann-Whitney-U-Test) für die ausgewählten Variablen auf Nominalskalenniveau – vgl. Tabelle 2 – zeigen, dass sich die Schülerinnen und Schüler in den drei Merkmalen Geschlecht, Erstsprache Deutsch und Geburtsland Deutschland nicht signifikant voneinander unterscheiden.

In Tabelle 3 sind die Mittelwerte (in Klammern die Standardabweichungen) für die metrischen Variablen bzw. weitere Merkmale der Schülerinnen und Schüler getrennt nach den beiden Gruppen aufgeführt. Statistisch signifikante Unterschiede der Mittelwerte zwischen den Gruppen wurden mithilfe von *t*-Tests ermittelt.

Tabelle 3: Mittelwerte (Standardabweichungen in Klammern) und Ergebnisse der *t*-Tests zum Hintergrund der Schüler/Innen im Vergleich der Kohorten

	Gruppe 1 (2010)	Gruppe 2 (2012)
	M (SD)	
Alter	10.13 (.49)	10.09 (.46)
	$t(6298) = 3.942; p < .001$	
Anzahl Bücher zu Hause (1-5 bzw. "0-10" bis "über 200 Bücher")	3.46 (1.15)	3.38 (1.14)
	$t(6401) = 2.931; p < .001$	
Deutschnote (1-6)	1.87 (.59)	1.88 (.61)
	$t(6303) = .159; p = .552$	
Englischnote (1-6)	1.77 (.61)	1.76 (.64)
	$t(6306) = 7.476; p = .931$	

Die Ergebnisse der Signifikanztests zeigen, dass sich die Gruppen in Bezug auf das Alter und die Anzahl der Bücher Zuhause signifikant – jedoch in geringem Umfang – unterscheiden. Im Mittel unterscheiden sich die Noten in Deutsch und Englisch nicht. Insgesamt lässt sich aufgrund dieser Ergebnisse schlussfolgern, dass die zwei Kohorten im Hinblick auf ihre Hintergrundmerkmale vergleichbar sind.

(b) Frage 1: Zeigen Englischlerner nach dreieinhalb Jahren Englisch in der Grundschule höhere Hörverstehensleistungen als Englischlerner nach zwei Jahren Englischunterricht in der Grundschule?

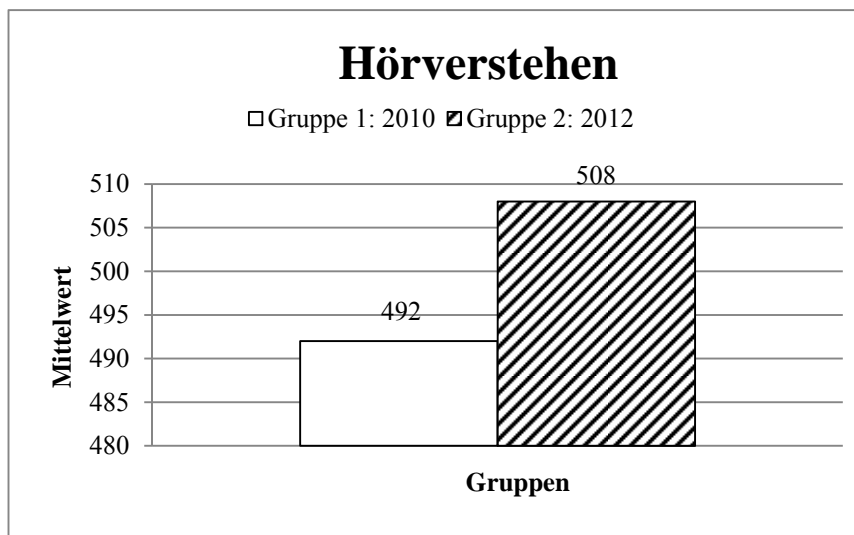


Abbildung 3: Mittlere Leistung zum Hörverstehen der zwei Gruppen

In Abb. 3 sind die Ergebnisse zum Hörverstehen dargestellt. Die Gruppe 1 erreichte danach im Mittel 492 Punkte ($SD = 73.69$) und die Gruppe 2 508 Punkte ($SD = 80.20$). Der Leistungsunterschied von etwa 16 Punkten ist statistisch signifikant: $t(6493) = 8.546$; $p < .001$ und entspricht einer kleinen Effektstärke von .21 (Cohen's d unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Gruppengrößen; vgl. Bortz & Döring 2002). Damit ist der Mittelwert der Gruppe 2 um 0.21 Standardabweichungen größer als in Gruppe 1. Die Hypothese 1 wird demnach bestätigt.

(c) Frage 2: Zeigen Englischlerner nach dreieinhalb Jahren Englisch in der Grundschule höhere Leseverstehensleistungen als Englischlerner nach zwei Jahren Englischunterricht in der Grundschule?

In Abb. 4 sind die Ergebnisse zum Leseverstehen dargestellt. Die Gruppe 1 erreichte danach im Mittel 491 Punkte ($SD = 92.30$) und die Gruppe 2 507 Punkte ($SD = 92.82$). Der Leistungsunterschied von etwa 16 Punkten – wie beim Hörverstehen – ist statistisch signifikant: $t(6491.77)^{14} = 6.902$; $p < .001$ und entspricht einer kleinen Effektstärke von .17 (Cohen's d unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Gruppengrößen; vgl. Bortz & Döring 2002). Damit ist der Mittelwert der Gruppe 2 um 0.17 Standardabweichun-

14 Es besteht keine Varianzgleichheit.

gen größer als in Gruppe 1. Die Hypothese 2 wird ebenfalls bestätigt.

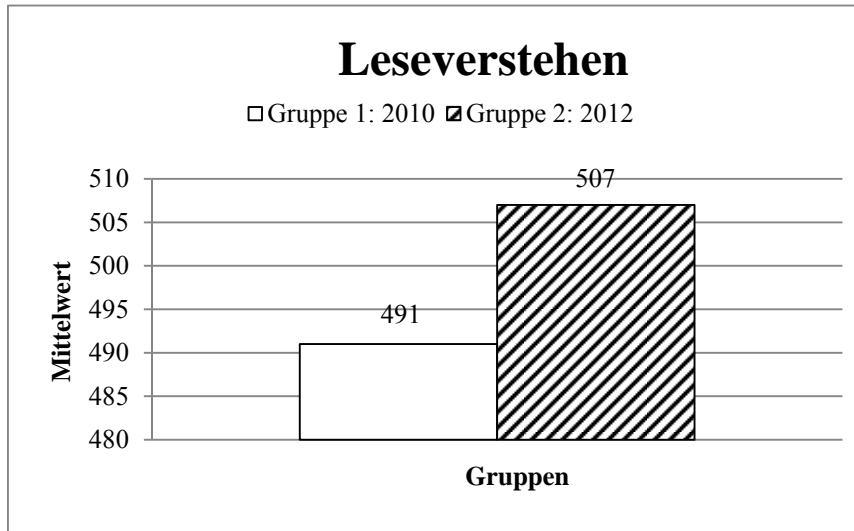


Abbildung 4: Mittlere Leistung zum Leseverstehen der zwei Gruppen

(d) Ergänzung zur Frage 1 und 2: Wie ist die prozentuale Verteilung der Hör- und Leseverstehensleistungen innerhalb der beiden Gruppen?

Da die Beantwortung der Frage 2 und 3 lediglich zeigte, dass es im Mittel signifikante Leistungsunterschiede zwischen den beiden Gruppen zugunsten der Kinder gibt, die länger Englischunterricht in der Grundschule hatten, soll nachfolgend die Verteilung der Leistungen in den zwei Domänen dargestellt werden. Für die verwendeten Testitems lagen keine Itemschwierigkeiten vor, mit denen eine Anbindung an ein Kompetenzstufenmodell möglich wäre. Daher werden die Leistungswerte der getesteten Kinder in der 500er-Skala 'künstlich' in vier Leistungsgruppen eingeteilt (unter 400, 400 bis 499, etc.), um über die Standardabweichung hinaus erste Hinweise über die Verteilung der Leistungen innerhalb der 2010 und 2012 getesteten Gruppen zu erhalten. In Tabelle 4 sind die prozentualen Anteile dargestellt.

Tabelle 4: Prozentuale Verteilung der Leistungen (Punkte) nach den zwei Gruppen

	unter 400	400 bis 499	500-599	über 600
Hörverstehen – Gruppe 1 (2010)	10.3	46.1	35.6	7.9
Hörverstehen – Gruppe 2 (2012)	7.7	38.0	41.6	12.7
Leseverstehen – Gruppe 1 (2010)	15.1	38.1	35.2	11.5
Leseverstehen – Gruppe 2 (2012)	12.0	33.9	39.0	15.1

Im Vergleich der Gruppenanteile fällt auf, dass sich in Gruppe 2 ein leicht höherer Anteil sehr leistungsstarker Schüler in beiden Domänen befindet (über 600 Punkte), der Anteil sehr leistungsschwacher Schüler (unter 400 Punkte) ist dagegen in der Gruppe 2 im Vergleich zur Gruppe 1 in beiden Domänen etwas geringer.

(e) Frage 3: Zeigen Englischlerner nach dreieinhalb Jahren Englischunterricht in der Grundschule ein höheres fachbezogenes Selbstkonzept als nach zwei Jahren Englischunterricht?

Im Hinblick auf die Ausprägung des fachspezifischen Selbstkonzepts (Englisch) lässt sich zunächst feststellen, dass die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler unmittelbar nach dem Übergang auf ein Gymnasium auf einer Skala von 1 bis 4 in beiden Gruppen sehr hoch ist. Die Streuung (hier die Standardabweichung, d.h. die durchschnittliche Abweichung aller Bewertungen vom Mittelwert) innerhalb der Gruppen ist zudem gering. Für Gruppe 1 liegt im Mittel ein Wert von 3.5 ($SD = .60$) vor, für die Gruppe 2 ein Wert von 3.38 ($SD = .51$). Der Unterschied zwischen den Gruppen ist statistisch signifikant ($t(6420) = 8.492$; $p < .001$), allerdings mit einer Differenz von .12 sehr gering. Die Hypothese – es bestehen keine Unterschiede – kann somit eingeschränkt bestätigt werden.

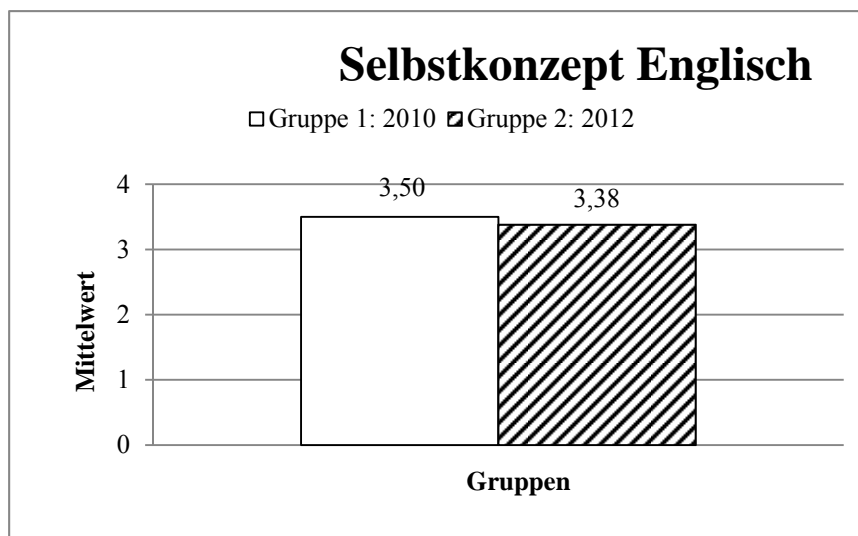


Abbildung 5: Fachspezifisches Selbstkonzept (Englisch) am Beginn der Klasse 5 (Mittelwert der zwei Gruppen; Optionen 1-4)

4. Fazit, Diskussion und Ausblick

Abschließend lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie wie folgt zusammenfassen: Die getesteten Kinder zeigten im Mittel nach dreieinhalb Jahren Englischunterricht in der Grundschule höhere Hör- und Leseverstehensleistungen als nach zwei Jahren Englischunterricht in der Grundschule. In der Gruppe der dreieinhalb Jahre unterrichteten Kinder gab es anteilig mehr Kinder, die beim Hör- und Leseverstehen der sehr leistungsstarken Gruppe angehörten. Dahingegen gehörten aus der Gruppe der zwei Jahre unterrichteten Kinder anteilig mehr Kinder beim Hör- und Leseverstehen der leistungsschwächeren Gruppe an. Das fachliche Selbstkonzept Englisch, also die Annahmen der Kinder bezüglich ihrer Fähigkeiten im Schulfach Englisch, ist bei den in der Studie getesteten Kindern – unabhängig von der Dauer der Lernzeit – insgesamt sehr hoch ausgeprägt.

Die Diskussion der vorliegenden Ergebnisse sollte mit Bedacht geführt werden und ein vorschnelles 'Je früher desto besser!' ist nicht angeraten. Zum einen sind forschungsmethodische Einschränkungen zu berücksichtigen: Für die Auswertung konnte auf eine umfangreiche Stichprobe zurück-

gegriffen werden. Die Testungen fanden unter standardisierten Bedingungen statt und die Testinstrumente zeigen hinreichende Qualität. Diese Untersuchung beschränkt sich allerdings auf nordrhein-westfälische Kinder zu Beginn der Klasse 5 an Ganztagsgymnasien. Eine repräsentative Stichprobe liegt somit nicht vor. Einschränkungen im Hinblick auf die Interpretationsmöglichkeiten der Ergebnisse bestehen zudem durch die fehlende Anbindung an ein Kompetenzstufenmodell. Allerdings können über die kognitiven Anforderungen der Items und die erreichten Leistungen der Kinder erste Hinweise gewonnen werden, was die Kinder tatsächlich können. Dazu zählen z.B. das Verstehen einzelner Sätze (Hauptaussagen und Details) bzw. die Entnahme von Informationen aus kurzen Texten zu vertrauten Themen und Situationen (Kernaussagen und Details, explizit gegebene Informationen). Es können jedoch keine Aussagen getroffen werden, wie viele der Kinder die Ziele des aktuellen Lehrplans für Nordrhein-Westfalen erreichen bzw. das Niveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001), welches als Kompetenzerwartung für das Ende der Klasse 4 im Lehrplan verankert ist (MSWNRW 2008: 76).

Eine weitere Einschränkung der Studie betrifft die Möglichkeit, die Leistungsunterschiede mit Hilfe von weiteren Variablen – insbesondere über die Lernbedingungen im Englischunterricht der Grundschule – erklären zu können. Die Unterschiede in den zwei Gruppen wurden ausschließlich auf die Verlängerung bzw. Vorverlegung der Lernzeit zurückgeführt. Jedoch hat die Lehrplananalyse gezeigt, dass sich in Nordrhein-Westfalen auch die Inhalte bzw. die Schwerpunktsetzung des Curriculums zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung der englischen Schriftsprache geändert haben. Zudem zeigen möglicherweise die im Zuge der Kompetenzorientierung im Lehrplan von 2008 konkret ausformulierten Kompetenzerwartungen ihre Auswirkungen. So konstatierte Elsner (2007) mit Blick auf sich teils gegenseitig widerlegende Forschungsergebnisse, dass es keine sicheren Hinweise darauf gebe, dass ein frühbeginnender Fremdsprachenunterricht langfristig zu besseren Leistungen auch im Sekundarbereich führe:

Die eher mäßigen Langzeiteffekte des frühen Fremdsprachenlernens mögen auf die bisherigen, weitgehend zwanglosen Zielformulierungen eines wenig regulierten und kaum ergebnisorientierten Fremdsprachenunterrichts zurückzuführen sein. Eine nunmehr qualitativ und quantitativ orientierte Anhebung von Lernzielen und Inhalten könnte somit als Versuchsstück angesehen werden, um bessere Leistungsergebnisse längerfristig für Fremdsprachenfrüherler sicher zu stellen (Elsner 2007: 45).

In diesem Sinne schneiden in der vorliegenden Studie möglicherweise die nach dem Lehrplan von 2008 unterrichteten Kinder auch deshalb besser ab, da sie auf Basis eines nach Erreichung von vorgegebenen Kompetenzniveaus strebenden Curriculums Englisch gelernt haben und insofern mit derartigen Tests, wie sie in der Studie zum Einsatz kamen, besser zurechtkommen.

Darüber hinaus mag sich die Ausbildungssituation der Lehrkräfte in den Leistungsergebnissen der getesteten Kinder auswirken, ohne dass diese mit den vorliegenden Daten eruiert werden könnte. In Nordrhein-Westfalen wurden mit der Einführung des frühbeginnenden Englischunterrichts in der Grundschule ab 2003 Lehreraus- und -fortbildungsinitiativen gestartet (Wolff 2009: 36-39): Gerade in den ersten Jahren nach Einführung wurde der Unterricht überwiegend von solchen Grundschullehrkräften geleitet, die einen vom Schulministerium administrierten Kompaktkurs absolviert hatten, eine kurze, berufsbegleitende sprachliche und englischdidaktische Weiterqualifikation. Ab dem Schuljahr 2007/2008 sind die ersten grundständig ausgebildeten Lehrkräfte in den Schuldienst eingetreten, d.h. solche Lehrkräfte, die das ab 2002 eingeführte Lehramtsstudium für das Fach Englisch in der Primarstufe sowie das anschließende Referendariat absolviert hatten. Ein Zusammenhang zwischen den erreichten Testergebnissen in der vorliegenden Studie und der Ausbildungssituation der unterrichtenden Lehrkräfte kann mit den vorliegenden Ergebnissen zwar nicht belegt, aber auch nicht ausgeschlossen werden. Schließlich muss – analog zur Situation der Lehrerbildung – einschränkend festgehalten werden, dass aufgrund der Datelage keine Informationen über die tatsächliche Unterrichtspraxis an den verschiedenen Grundschulen vorliegen, die von den getesteten Kindern besucht wurden. Möglicherweise wären dort Faktoren zu finden, die sich auf die Leistungsergebnisse der getesteten Kinder auswirken, jedoch in der vorliegenden Studie nicht erfasst werden konnten.

Vor diesem Hintergrund ist geplant, die Aussagekraft der hier vorgelegten Ergebnisse durch folgende Schritte zu ergänzen: Nach Möglichkeit soll die nächste Erhebungswelle im Projekt *Ganz In* im Sommer 2014 mit einer Schülerbefragung zum Englischunterricht in der Grundschule erweitert werden, um auf diesem Weg ergänzende Informationen über die tatsächliche Unterrichtspraxis zu erhalten. Zahlreiche Studien wie IGLU oder TIMSS zeigen, dass bereits Grundschulkindern in der Lage sind, an schriftlichen Befragungen teilzunehmen, um so zu aufschlussreichen Ergebnissen zu gelangen. Wünschenswert wäre in einer weiteren Untersuchung eine Ausweitung der Studie auf andere Bundesländer sowie auf alle Schulformen der

Sekundarstufe I. Ergänzend zu den hier vorgelegten Forschungsergebnissen sollen die vorliegenden Leistungsdaten der Kinder in einem weiteren Schritt unter Berücksichtigung ihrer sprach-biographischen Hintergründe ausgewertet werden, indem die Leistungen der Kinder mit Blick auf ihre Erstsprachen (Deutsch oder andere Sprachen) vergleichend analysiert werden.

Eingang des Manuskripts 24.02.2014

Literaturverzeichnis

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2010), Hören und Hörverstehen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), 79-83.
- Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Julius-McElvany, Nele & Peschar, Jules (2004), *Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD [Online: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/LearnersForLife_GER.pdf. 16.12.2013].
- Baumert, Jürgen (Leitung) (2011), Expertenrat "Herkunft und Bildungserfolg". Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020) [Online: http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/ExpertenberichtBaW%C3%BC_online.pdf 15.12.2013].
- Bleyhl, Werner (2000), Empfehlungen zur Verwendung des Schriftlichen im Fremdsprachenerwerb der Grundschule. In: Bleyhl, Werner (Hrsg.) (2000), *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel, 84-91.
- Bleyhl, Werner (2007), Schrift im fremdsprachlichen Anfangsunterricht – ein zweischneidiges Schwert. *Take off! Zeitschrift für frühes Englischlernen* 1, 47.
- Bonsen, Martin; Lintorf, Katrin & Bos, Wilfried (2008), Kompetenzen von Jungen und Mädchen. In: Bos, Wilfried; Bonsen, Martin, Baumert, Jürgen; Prenzel, Manfred; Selter, Christoph & Walther, Gerd (Hrsg.) (2008), *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 125-140.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2002), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Börner, Otfried; Engel, Gaby & Groot-Wilken, Bernd (Hrsg.) (2013), *Hörverstehen – Leseverstehen – Sprechen. Diagnose und Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe*. Münster: Waxmann.

- Börner, Otfried & Frisch, Stefanie (2013), Förderung und Erhebung des Lesens im Englischunterricht der Grundschule. In: Börner, Otfried; Engel, Gaby & Groot-Wilken, Bernd (Hrsg.) (2013), 71-94.
- Bühner, Markus & Ziegler, Matthias (2009), *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Diehr, Bärbel & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2010), *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners. Forschung zum Schriftwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Diehr, Bärbel (2011), Sprachproduktion in der Erstsprache und in der Fremdsprache. Erkenntnisse über die diskursiven Fähigkeiten von Englischlernenden in der Grundschule. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2011), 11-36.
- Doyé, Peter (2008), Sprechen. Zuhören. Schreiben? Lesen? Gehört die Schrift in den Fremdsprachenunterricht der Grundschule? *Grundschule* 40: 3, 53.
- Duscha, Michael (2007), *Der Einfluss der Schrift auf das Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Dargestellt am Beispiel des Englischunterrichts in Niedersachsen*. Dissertation: TU Braunschweig [Online: <http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00021088> 15.12.2013].
- Elsner, Daniela (2007), *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Enever, Janet (Hrsg.) (2011), *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. London/UK: British Council.
- Engel, Gaby & Ehlers, Gisela (2013), Hören – Zuhören – Verstehen. Möglichkeiten der Analyse, Diagnose und gezielten Förderung des Hörverstehens. In: Börner, Otfried; Engel, Gaby & Groot-Wilken, Bernd (Hrsg.) (2013), 44-69.
- Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.) (2009), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. [Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> 14.12.2013].
- Finkbeiner, Claudia (2005), *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen*. Tübingen: Narr.
- Finkbeiner, Claudia; Olson, Agnes M. & Friedrich, Jennifer (2013), Foreign language learning and teaching in Germany: A review of empirical research literature from 2005 to 2010. *Language Teaching* 46: 4, 477-510.
- Frisch, Stefanie (2011), Explizites und implizites Lernen beim Einsatz der englischen Schrift in der Grundschule. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2011), 69-88.
- Groot-Wilken, Bernd (2009), Design, Struktur und Durchführung der Evaluationsstudie EVENING in Nordrhein-Westfalen. In: Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.) (2009), 124-139.

- Groot-Wilken, Bernd & Husfeldt, Vera (2013), Die Testinstrumente und -verfahren des EVENING-Projekts – Eine empirische Betrachtungsweise. In: Börner, Otfried; Engel, Gaby & Groot-Wilken, Bernd (Hrsg.) (2013), 121-140.
- Grotjahn, Rüdiger & Tesch, Bernd (2010a), Messung der Hörverstehenskompetenz im Fach Französisch. In: Porsch, Raphaela; Tesch, Bernd & Köller, Olaf (Hrsg.) (2010), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann, 125-150.
- Grotjahn, Rüdiger & Tesch, Bernd (2010b), Messung der Leseverstehenskompetenz im Fach Französisch. In: Porsch, Raphaela; Tesch, Bernd & Köller, Olaf (Hrsg.) (2010), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann, 91-124.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Hansford, Brian C. & Hattie, John A. (1982), The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research* 52, 123-142.
- Helmke, Andreas (1998), Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1998), *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 115-132.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter & Schröder, Konrad (2008), Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 244-257.
- Henseler, Roswitha & Surkamp, Carola (2010), Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), 87-92.
- Jacobs, Janis E.; Lanza, Stephanie; Osgood, D. Wayne; Eccles, Jacquelynne S. & Wigfield, Allan (2002), Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development* 73, 509-527.
- Kierepka, Adelheid; Krüger, Renate; Mertens, Jürgen & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2004), *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status Quo und Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Kleickmann, Thilo; Brehl, Theresia; Saß, Steffani; Prenzel, Manfred & Köller, Olaf (2012), Naturwissenschaftliche Kompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Bos, Wilfried; Wendt, Heike; Köller, Olaf & Selter, Christoph (Hrsg.) (2012), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 123-170.
- Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2011), *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Marsh, Herbert W. (1987), The Big-Fish-Little-Pond-Effekt on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology* 79: 3, 280-295.
- 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.
- MSWNRW (Ministerium für Schule und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen) (2003), *Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: MSWNRW.
- MSWNRW (Ministerium für Schule und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen) (2008), *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: MSWNRW.
- Nöth, Dorothea; Schattschneider, Petra; Pant, Hans Anand & Stanat, Petra (Hrsg.) (2011), *Bildungsstandards: Kompetenzen überprüfen und fördern. Englisch. Klasse 8-10*. Handreichung. Berlin: Cornelsen.
- Paulick, Christian & Groot-Wilken, Bernd (2009), Rezeptive Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende der 4. Klasse unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Schülerbiografien. In: Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.) (2009), 179-196.
- Piske, Thorsten (2013), Frühbeginn allein ist nicht genug: Welchen Einfluss haben Faktoren wie Alter, sprachlicher Input, Geschlecht und Motivation auf die Ausspracheentwicklung und die grammatischen Kenntnisse von Zweitsprachenlernern? In: Bürgel, Christoph & Siepmann, Dirk (Hrsg.) (2013), *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 117-144.
- Rohde, Andreas (2012), Too early? Englisch ab Klasse 1. *Grundschulmagazin Englisch* 3, 37-38.
- Rost, Jürgen (2004), *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage*. Bern: Huber.
- Rymarczyk, Jutta (2011), "Lauteres Lesen = mangelhaft / Leises Lesen = sehr gut?". Diskrepanzen in den Leseleistungen von Erst- und Drittklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2011), 49-67.
- Schmelter, Lars (2007), Fremdsprachenunterricht in der Grundschule aus der Perspektive einiger neuerer Publikationen. Rezensionssatz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18: 1, 85-109.
- Selter, Christoph; Walther, Gerd; Wessel, Jan & Wendt, Heike (2012), Mathematische Kompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Bos, Wilfried; Wendt, Heike; Köller, Olaf & Selter, Christoph (Hrsg.) (2012), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 69-122.

- Shavelson, Richard J.; Hubner, Judith J. & Stanton, George C. (1976), Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46, 407-444.
- Siegle, Thilo; Schroeders, Ulrich & Roppelt, Alexander (2013), Anlage und Durchführung des Ländervergleichs. In: Pant, Hans Anand; Stanat, Petra; Schroeders, Ulrich; Roppelt, Alexander; Siegle, Thilo & Pöhlmann, Claudia (Hrsg.) (2013), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann, 101-122.
- Szpotowicz, Magdalena & Lindgren, Eva (2011), Language achievements: a longitudinal perspective. In: Enever, Janet (Hrsg.) (2011), 125-142.
- The ELLiE team (2011), Introduction. In: Enever, Janet (Hrsg.) (2011), 9-20.
- Thürmann, Eike (2013), Sprachtests im Englischunterricht der Grundschule: Orientierung auf dem Weg von Behauptung zu Gewissheit. In: Börner, Otfried; Engel, Gaby & Groot-Wilken, Bernd (Hrsg.) (2013), 11-41.
- Treutlein, Anke; Landerl, Karin & Schöler, Hermann (2013), (Frühe) Schrifteinführung im Englischunterricht – Überlegungen zu Zeitpunkt und Methode auf Grundlage von psycholinguistischen Studien. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24: 1, 3-27.
- Warm, Thomas A. (1989), Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika* 54, 427-450.
- Wolff, Dieter (2009), Zur Ausbildung von Lehrkräften für den Englischunterricht an Grundschulen – einige Überlegungen vor dem Hintergrund des Projekts EVENING. In: Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.) (2009), 35-46.
- Wu, Margret L.; Adams, Raymond J.; Wilson, Mark R. & Haldane, Samuel A. (2007), *ACER ConQuest 2.0 – Generalised Item Response Modelling Software*. Camberwell: ACER.
- Zydati, Wolfgang (2010), Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), 59-64.