

# Sprachliches Können demonstrieren – Lern- aufgaben für die Primar- und Sekundarstufe

**Annika KOLB**

Institut für Fremdsprachen und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Im Neuenheimer Feld 561, D-69120 Heidelberg  
kolb@ph-heidelberg.de

The paper presents preliminary findings of a research project on the transition from primary to secondary level concerning English as a foreign language teaching in Germany. The project seeks to develop tasks that promote cooperation and methodological continuity between the two institutional contexts. The task design aims at raising learners' and their teachers' awareness of competencies acquired in primary school. By way of qualitative case-study research the study tries to identify task features that help teachers diagnose learners' competencies as well as difficulties teachers face. After a short introduction into the current situation in Germany and an outline of the research study, the paper describes the task design and presents the sample task 'book quiz'. On the basis of teacher interviews task features that support the diagnosis of competencies are presented.

**Keywords:**

Frühenglisch, Englisch als Fremdsprache (ESL/EFL), Schnittstelle Primarstufe Sekundarstufe, Kontinuität, Stufenübergang, aufgabenorientierter Sprachunterricht, Bewertung

## 1. Problemaufriss

Mit der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den deutschen Grundschulen hat sich die Situation auch für die Sekundarstufe verändert. Beim Wechsel in die weiterführenden Schulen verfügen die Schülerinnen und Schüler jetzt schon über grundlegende Kompetenzen in der Fremdsprache und Vorerfahrungen mit dem Sprachenlernen. Der Übergang zwischen den beiden Schulstufen wird jedoch häufig als problematisch beschrieben. Wie die Berichte vieler Lehrkräfte und inzwischen auch einige Forschungsergebnisse (Kolb, 2009, 2011; Wagner, 2009) zeigen, gibt es an dieser Schnittstelle des Bildungssystems wenig Kontinuität. Dies betrifft die Methoden des Lehrens und Lernens und die Anforderungen, die an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden – man spricht gar von unterschiedlichen "Lernkulturen" (Burwitz-Melzer & Legutke, 2004; Cameron, 2003; Duvander et al., 2008; Hunt et al., 2008; Kolb & Mayer, 2010, Stotz, 2008).

In der Grundschule wird meistens ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, Sprache wird in handlungsorientierten Kontexten unter Einbezug vieler Sinne vermittelt. Im Zentrum steht die gesprochene Sprache, Schriftsprache wird nur wenig verwendet. Klassische Aktivitäten des Grundschulfremdsprachenunterrichts sind Spiele, Lieder, Reime und *storytelling*. Wenn die Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe kommen, verfügen sie über eine elementare kommunikative Kompetenz in der englischen Sprache, einen Grundwortschatz und einige Sprachlernstrategien. Sehr oft sind ihre Hörverstehenskompetenz und

die Aussprache gut entwickelt und sie zeigen sich der Fremdsprache gegenüber sehr offen und positiv eingestellt (Cameron, 2001; Edelenbos et al., 2006; Engel, Groot-Wilken & Thürmann, 2009; Heinzmann et al., 2010; Kolb, 2011a; May, 2006; Werlen, 2005).

In der Sekundarstufe spielt die Bewusstmachung von Regelmäßigkeiten und Schriftlichkeit eine grössere Rolle. Die mündlichen Kompetenzen, die die Kinder in der Grundschule erworben haben, werden oft nicht wahrgenommen bzw. anerkannt. Stattdessen wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler grammatische Regeln kennen und in der Fremdsprache schreiben können. Sekundarstufenlehrkräfte sind demnach häufig enttäuscht von den sprachlichen Kompetenzen ihrer neuen Schülerinnen und Schüler. Auch bei diesen kommt es zu Frustrationen, da das, was sie in der Grundschule gelernt haben, jetzt nicht mehr "gefragt" ist. Es besteht die Gefahr, dass sie ihr Selbstvertrauen und das Interesse am Fremdsprachenlernen verlieren (Mayer, 2006: 223ff.; Wunsch, 2001/2002). Somit gibt es ein Passungsproblem zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte an die Kompetenzen der Lernenden und dem tatsächlich vorhandenen Können:

Der Übergang vom Fremdsprachenunterricht der Grundschule zu dem der Sekundarstufe I stellt so einerseits eine Überforderung der Lernenden durch unterschiedliche Akzente setzende Lehrmethoden und wenig aufeinander abgestimmte institutionelle Lernbedingungen dar, andererseits fühlen sich die Lernenden durch eine ungenügende Berücksichtigung ihrer zum Teil beachtlichen Lernfortschritte in der Verstehens- und Sprechkompetenz aber auch unterfordert und nicht ernst genommen, da sie oft wieder als Anfänger behandelt werden (Burwitz-Melzer & Legutke, 2004: 3f.).

Als problematisch wird von Sekundarstufenlehrkräften auch die grosse Heterogenität des sprachlichen Könnens der Kinder angesehen (Haenni Hoti, 2007).

Neben den unterschiedlichen Lernkulturen ist die mangelnde Kontinuität auch durch zu wenig Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrkräften der beiden Stufen begründet. In einer Befragung von Lehrkräften der Klassen 4 und 5 in Baden-Württemberg (Kolb, 2009, 2011b) gaben mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (67% in der Grundschule, 49% in der Sekundarstufe) an, mässig bis schlecht über die Weiterführung bzw. die Grundlegung des Fremdsprachenunterrichts in der jeweils anderen Schulstufe informiert zu sein. Die Lehrerinnen und Lehrer führten das hauptsächlich auf fehlende Kooperations- und Informationsmöglichkeiten zurück. Kenntnisse über die Weiterführung stammten vor allem aus informellen Begegnungen. Institutionalisierte Kooperationen gab es nur an etwa einem Drittel der Schulen.

Viele Grundschullehrerinnen sind ausserdem nicht ausreichend für den Fremdsprachenunterricht ausgebildet. Die verschiedenen Modelle der Nachqualifizierung versetzen Lehrkräfte nicht immer in die Lage, den komplexen Anforderungen des Englischunterrichts in der Primarstufe gerecht zu werden (Burwitz-Melzer & Legutke, 2004: 4; Edelhoff, 2008: 238f.). Daraus resultiert

eine sehr unterschiedliche Ausgestaltung des Grundschulfremdsprachenunterrichts.

Bemühungen um stärkere Kontinuität zwischen den beiden Schulstufen (Burwitz-Melzer & Legutke, 2004; Kolb & Mayer, 2010) setzen auf der institutionellen Ebene auf eine Stärkung von Kooperations- und Fortbildungsmaßnahmen, um dem Informationsdefizit entgegenzuwirken. Dabei werden vor allem die Kooperation von Lehrkräften durch gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Fachkonferenzen, Fortbildungsveranstaltungen und Materialaustausch als vielversprechend angesehen (Mayer, 2006: 229; Kierepka et al., 2006). Im Bereich der Lernstandserhebung sollen prozessorientierte Evaluationsformen, z.B. die Portfolioarbeit (Legutke, 2004; Kolb, 2007), zur genaueren Diagnose von Vorkenntnissen – vor allem der mündlichen Sprachkompetenzen – beitragen. Auf curricularer bzw. unterrichtsmethodischer Ebene wird eine Festlegung von verbindlichen Kompetenzniveaus zum Abschluss der Grundschule (vgl. die Empfehlungen des BIG-Kreises, 2005) und eine Annäherung der Arbeitsformen in den beiden Schulstufen (Börner, Brune & Senff, 2003; Landesinstitut für Schule, 2004; Behr & Kierepka, 2005: 19ff.; Kolb, 2010; Kolb, Heilbron & Kreft, 2010) angestrebt. Beispiele für die Bereiche Unterrichtsmethodik und Lernstandserhebung finden sich auf der Website des europäischen Projekts *Primary and Secondary Continuity in Foreign Language Teaching* (PRI-SEC-CO),<sup>1</sup> das auch Lernaufgaben zur Förderung von Kontinuität zwischen den Schulstufen erarbeitet hat.

## 2. Forschungsdesign

Im hier dargestellten Forschungsprojekt werden Aufgaben für das Ende der Primar- und den Beginn der Sekundarstufe entwickelt – sogenannte *continuity tasks*. Diese sollen zum einen auf unterrichtsmethodischer Ebene Kontinuität fördern, indem sie jeweils erfolgreiche Sprachlernaktivitäten der einen Schulstufe in die jeweils andere hinübertragen. Den Schülerinnen und Schülern soll zum anderen die Gelegenheit gegeben werden, ihre sprachlichen Kompetenzen zu zeigen, und den Lehrenden, diese zu erkennen:

Der Erfolg [...] [des Grundschulfremdsprachenunterrichts, A.K.] wird entscheidend davon abhängen, wie es den Institutionen und den Lehrkräften nicht nur gelingt, sicherzustellen, dass die in der Grundschule erreichten Kompetenzen in der Sekundarstufe wahrgenommen und systematisch weiterentwickelt werden, sondern vor allem auch dafür zu sorgen, dass die große Lernbereitschaft der Kinder für die erste Fremdsprache über die Grundschule hinaus erhalten bleibt und zum Lernen weiterer Sprachen motiviert. Die systematische Fortführung des in der Grundschule Begonnenen durch die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen stellt eine weitere Herausforderung dar (Grau & Legutke, 2008: 31f.).

---

<sup>1</sup> Primary and Secondary Continuity in Foreign Language Teaching (PRI-SEC-CO): [www.pri-sec-co.eu](http://www.pri-sec-co.eu).

Für die Entwicklung der Lernaufgaben war die oben erwähnte Fragebogenerhebung bei Lehrkräften der Klassen 4 und 5 hilfreich (Kolb, 2009, 2011b). Sie diente als Bedarfsanalyse und wies auf für Lehrkräfte besonders schwierige Aspekte und Bedürfnisse hin.

Die Umsetzung der Lernaufgaben wird mithilfe von Klassenforschungsprojekten<sup>2</sup> (Schocker-v. Ditfurth, 2001) in der Primar- und Sekundarstufe untersucht. Diese Fallstudien sollen unter anderem Antworten auf folgende Fragen liefern:

- Welche Lernaufgaben ermöglichen Lehrkräften die Wahrnehmung und Diagnose von Schülerleistungen?
- Welche Schwierigkeiten haben Lehrkräfte bei der Diagnose von Schülerleistungen?

Das Erkenntnisinteresse der qualitativ-explorativen Studie konzentriert sich demnach auf die Merkmale von Lernaufgaben und die subjektiven Theorien der Lehrenden zu ihrer Diagnosepraxis.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt wurde die Umsetzung einer dieser *continuity tasks*, die Lernaufgabe *Book quiz* (vgl. Abb. 2) in zwei dreiwöchigen Kooperationsprojekten zwischen jeweils einer Primar- und einer Sekundarstufenklasse untersucht (vgl. Abb. 1). Dabei wurden folgende Daten erhoben: Interviews mit den beteiligten zwei Primar- und zwei Sekundarstufenlehrerinnen vor und nach dem Projekt, 9 Schülerinterviews pro Klasse und Videoaufzeichnungen des Unterrichts. Bei der Auswahl der Schülerinnen und Schüler wurden dabei die Faktoren Geschlecht und Leistungsstärke im Englischunterricht berücksichtigt. Mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern wurden problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) durchgeführt. Der Interviewleitfaden enthielt Fragen zu den Bereichen Gestaltung des Englischunterrichts, Erfahrungen mit dem Übergang und Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden. In den Lehrerinterviews nach der Durchführung der Lernaufgabe wurden die Lehrkräfte gebeten, ausgewählte Präsentationen der Schülerinnen und Schüler auf Video in Bezug auf die dabei erkennbaren sprachlichen Kompetenzen zu kommentieren. Die Interviews wurden qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. Im weiteren Verlauf des Projekts sind 2–3 Fallstudien zu anderen Lernaufgaben geplant.

Dieser Beitrag stellt erste Ergebnisse der Auswertung der Lehrerinterviews vor. Dabei wird zunächst die im Projekt entwickelte Lernaufgabe (vgl. Abb. 2) präsentiert, die in der hier dargestellten Fallstudie realisiert wurde.

---

<sup>2</sup> In Klassenforschungsprojekten werden für den Unterricht relevante Fragestellungen in der Real-situation untersucht. Wie bei der Aktionsforschung (Altrichter & Posch, 2007) stammen die Fragestellungen aus der Unterrichtspraxis, im Gegensatz zu diesem Ansatz führt aber nicht die Lehrkraft nicht selbst die Forschung durch.

Unterrichtsprojekt	Datenerhebung
<b>Entwicklung der Lernaufgabe durch die Forscherin</b>	
<b>Gemeinsame Überarbeitung der Lernaufgabe im Dialog von Forscherin und Lehrkräften</b>	<b>Interviews mit Primar- und Sekundarstufenlehrerin:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterrichtsgestaltung</li> <li>- Erfahrungen mit dem Übergang</li> <li>- Einschätzung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Erwartungen an das Projekt</li> </ul>
	<b>Interviews mit je 9 Schülerinnen und Schülern aus jeder Klasse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erleben des Englischunterrichts</li> <li>- Beurteilung der eigenen Kompetenzen</li> <li>- Erfahrungen mit bzw. Erwartungen an den Übergang</li> </ul>
<b>Durchführung der Lernaufgabe in der Primar- und Sekundarstufenklasse über den Zeitraum von 3 Wochen</b>	<b>Videoaufzeichnungen des Unterrichts</b>
	<b>Interviews mit den ausgewählten 9 Schülerinnen und Schülern:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rückmeldung zur Lernaufgabe</li> <li>- Beurteilung der eigenen Kompetenzen</li> </ul>
	<b>Interviews mit Primar- und Sekundarstufenlehrerin:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rückmeldung zur Lernaufgabe</li> <li>- Kommentar zu Schülerpräsentationen auf Video in Bezug auf sprachliche Kompetenzen</li> </ul>

Abb. 1: Unterrichtsprojekt und Datenerhebung im Überblick

### 3. Task-as-workplan: Continuity tasks

Die Grundidee bei der Entwicklung der Lernaufgaben besteht in einer Rahmenaufgabe für beide Schulstufen, die mit jeweils unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und unterschiedlichen Unterstützungsangeboten durchgeführt wird. Dabei erarbeiten die Viert- und die Fünftklässler das gleiche Produkt.

Die Beispielaufgabe *book quiz* soll dieses Aufgabendesign illustrieren (vgl. Abb. 2): In je einer vierten und einer fünften Klasse wurde ein 3wöchiges Projekt zum extensiven Lesen durchgeführt, bei dem beiden Klassen eine Kiste mit ca. 10 identischen Bilderbüchern zur Verfügung gestellt wurde. Die Kinder lasen die Bücher individuell oder in Kleingruppen und dokumentierten ihre Le-

seaktivitäten in einem Lesetagebuch. Zu je einem der Bücher entwickelten sie ein Quiz für die Partnerklasse.

<b>Beispielaufgabe "Book quiz": Present a character from a picture book</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Klasse 4:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extensives Lesen der Bilderbücher und Dokumentation der Lesesaktivitäten in einem <i>reading log</i></li> </ul> <p>"Show what you can do":</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Steckbrief zu einer Bilderbuchfigur ausfüllen</li> <li>• Präsentation der Figur üben</li> <li>• die Figur präsentieren, die anderen müssen sie erraten</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Klasse 5:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extensives Lesen der Bilderbücher und Dokumentation der Lesesaktivitäten in einem <i>reading log</i></li> </ul> <p>a) "Show what you can do":</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eine Bilderbuchfigur präsentieren</li> </ul> <p>b) "upgrade": ein Interview mit der Figur erarbeiten (Partnerarbeit)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interview üben</li> <li>• <i>language focus</i>: z.B. Fragestrukturen</li> <li>• Interview überarbeiten</li> <li>• das Interview präsentieren, die anderen müssen erraten, wer interviewt wird</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• abschliessendes Treffen an der weiterführenden Schule: Präsentation des Quiz für die Partnerklasse</li> <li>• Reflexion der Lernaufgabe und der Präsentation mit der Partnerklasse</li> </ul>	

Abb. 2: Ablauf der Lernaufgabe in den beiden Klassen

Die Rahmenaufgabe besteht aus zwei Stufen. Die Grundschülerinnen und -schüler bearbeiten dabei nur die erste Stufe, die *show what you can do*-Stufe. Sie suchen sich eine Figur aus den Büchern aus und füllen zu ihr einen Steckbrief aus. Dann üben sie mit Hilfe des Steckbriefs, die Figur zu präsentieren. Als Endprodukt stellen sie sie der Klasse vor, die erraten muss, welche Figur gemeint ist. Diese Aufgabe soll den Schülerinnen und Schülern (und auch der Lehrkraft) ihre sprachlichen Kompetenzen vor Augen führen. In der Sekundarstufe kann dieses Produkt – die Präsentation – dann dazu genutzt werden, sprachliche Vorkenntnisse zu diagnostizieren.

Die *upgrade*-Stufe ist dann die Erweiterung dieser Aufgabe: Die Schülerinnen und Schüler nutzen die Präsentation der Buchfigur als Basis für den *upgrade*: Sie erarbeiten in Partnerarbeit ein Interview mit der Figur und erweitern so die Basisaufgabe. Daran schliesst sich eine *language focus*-Phase an, bei der in diesem Beispiel Fragestrukturen näher beleuchtet wurden. Das Interview wird

daraufhin überarbeitet und der Klasse präsentiert, die erraten muss, wer hier interviewt wird.

Das in der Grundschule entwickelte Produkt ist demnach der Ausgangspunkt für den Ausbau der sprachlichen Kompetenzen in der Sekundarstufe. Diese Erweiterung der Aufgabe berücksichtigt die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler und beinhaltet Arbeitsformen, mit denen die Lernenden vertraut sind (in diesem Fall mündliche Präsentationen). Die Rahmenaufgabe sorgt für thematische Kontinuität. Ausserdem werden Kompetenzen gefördert, die in der jeweiligen Schulstufe sonst eher unterrepräsentiert sind – schriftliche Sprachkompetenzen in der Grundschule und freies Sprechen zu Beginn der Sekundarstufe.

Das Hauptanliegen der Aufgabe ist es, bei Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften das Bewusstsein für vorhandene Kompetenzen zu stärken. Durch die Reflexion und die Möglichkeit, ihr Können selbst einzuschätzen, wird den Lernenden bewusst, was sie schon alles mit der Sprache können. Dieses Bewusstsein wird auch durch das Endprodukt der Aufgabe gefördert, das ihnen ermöglicht, ihr Können vor einem Publikum zu präsentieren. Lehrkräfte erhalten durch das Produkt eine Gelegenheit, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in einer Anwendungssituation zu beurteilen, die keinen Prüfungscharakter hat. Schliesslich fördert die Aufgabe die Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern der beiden Stufen.

Das Produkt sieht dann beispielsweise so aus: Eine Schülerin der Klasse 4 beschreibt die Hauptfigur des Bilderbuchs "Gorilla" von Anthony Browne, das Mädchen Hannah, das sich sehnlichst einen Gorilla wünscht:

My name is ... I like Gorillas. I have a mum and a dad. I / My favourite food is bananas.  
My games/ My game is Gorilla game. I don't like gorilla toys. I like gorillas.

Zur Vorbereitung dieser Präsentation hatten die Kinder einen Steckbrief zu ihrer gewählten Bilderbuchfigur ausgefüllt, der einige Strukturen vorgab (*My favourite ...is ...; I like / I don't like*). Auf der Basis dieses Gerüsts gestalteten sie ihre Vorstellung dann unterschiedlich detailliert aus.

Bei dieser Aufgabe können die Schülerinnen und Schüler die folgenden Kompetenzen zeigen: Zum Erlesen der unbekanntem Texte setzen sie Lesestrategien ein, sie erschliessen sich beispielsweise unbekannte Wörter aus dem Kontext der Geschichte und nutzen visuelle Hilfen. Bei der Präsentation ihres Quiz zeigen sie, dass sie über einen Grundwortschatz zum Thema *talking about oneself* verfügen. Sie sind in der Lage, einfache Satzstrukturen in einem zusammenhängenden Text zu verwenden und Vorlieben und Abneigungen auszudrücken (*I like, I don't like, My favourite ... is...*). Schliesslich kommen bei der Präsentation unterschiedliche Kommunikationsstrategien wie beispielsweise *code-switching* und Unterstützung der Kommunikationsabsicht durch Mimik und Gestik zum Einsatz. *Task support* wird durch den Steckbrief

gegeben, der den Kindern hilft, ihre Präsentation zu strukturieren und sprachliche Unterstützung bietet.

In Klasse 5 erarbeiten die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit ein Interview mit einer Figur aus einem der Bücher. Das folgende Beispiel basiert auf dem Buch "The three wishes" von David Melling. Die Schülerin Marie interviewt Anna als das Pferd des Ritters, das zusammen mit dem Ritter den Babysitter für den kleinen Prinz und die Prinzessin gibt:

Marie: Hello, I am the reporter and I make a interview.  
 Anna: Okay.  
 Marie: Where do you live?  
 Anna: I live in a "Stall"  
 Marie: And how do you look like?  
 Anna: Hm, white.  
 Marie: What do you like to eat?  
 Anna: I like carrots.  
 Marie: And to drink?  
 Anna: Water.  
 Marie: Okay. And you have to tidy up the big castle?  
 Anna: Yes, because we have to babysit.  
 Marie: And why do you have to babysit?  
 Anna: Because the king and the queen were away for a few day.  
 Marie: Why do you and knight fall out of the window?  
 Anna: Because the knight wished this.  
 Marie: And what's your favourite wish?  
 Anna: Hm, fluffy carrots/ eh/ fluffy slippers and carrots.  
 Marie: Which colour is your horse material?  
 Anna: red/ It's red and brown.  
 Marie: Okay.

Wie in dem Dialog der beiden Schülerinnen deutlich wird, werden die aus der Grundschule mitgebrachten Kompetenzen folgendermassen erweitert: Thematische Kontinuität wird durch die Anknüpfung an das Thema *talking about oneself* hergestellt. Durch die offenere Struktur der Aufgabe – so werden im Unterschied zur Primarstufe keine Vorgaben wie Lieblingsessen oder Lieblingsspiel gemacht – ist jedoch eine deutliche Erweiterung des Wortschatzes zu erkennen. Die Schülerinnen und Schüler haben – je nach ihren Vorkenntnissen – die Möglichkeit, das Themengebiet mehr oder weniger auszuweiten. In diesem Beispiel gehen die beiden Mädchen über die reine Präsentation der Figur hinaus und beziehen auch die im Buch erzählte Geschichte mit in ihr Interview ein. Dabei kommen auch komplexere Satzstrukturen als in der Grundschule zum Einsatz, wie Fragestrukturen und Vergangenheitsformen. Diese wurden bei der Vorbereitung der Präsentation in einer *focus on form*-Phase explizit thematisiert. Die Aufgabe erfordert nicht nur monologisches, sondern auch dialogisches Sprechen. Sie stellt insgesamt höhere kognitive und sprachliche Anforderungen an die Lernenden und gibt weniger *task support*.

#### 4. Task-in-process: Diagnose von sprachlichen Kompetenzen

Zu den Fragen, welche Merkmale von Lernaufgaben Lehrkräfte bei der Diagnose von Schülerleistungen unterstützen und welche Schwierigkeiten dabei

auftreten, wurden bei der Auswertung der vier Lehrerinterviews bislang die folgenden Aspekte deutlich:

#### 4.1 Produktorientierung

Sowohl die Grundschul- als auch die Sekundarstufenlehrerinnen betonen die Bedeutung der abschliessenden Präsentation als Ergebnis der Aufgabe. Wenn sie in den Interviews nach den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefragt werden, beziehen sie sich immer auf dieses Produkt. Vor allem die Primarstufenlehrerinnen, die vorher noch nicht viel mit Präsentationen gearbeitet hatten, sagen, dass sie sehr überrascht waren, welche Fähigkeiten auf diesem Gebiet bei ihren Schülerinnen und Schülern zum Vorschein kamen. So meint eine Grundschullehrerin:

Ich bin von meinen Kindern wieder sehr positiv beeindruckt und ich merke, ich muss denen noch mehr zutrauen. Die können 'ne Menge, das zeigen sie mir auch immer wieder. Und das muss man natürlich noch mehr fordern. (*Frau S., Grundschule*)

Die Sekundarstufenlehrkräfte waren ebenfalls sehr angetan von den Präsentationen der Kinder. Um Vorkenntnisse aus der Grundschule festzustellen, hatten sie vorher vor allem *word banks* und Sammlung von Wörtern benutzt. Zu sehen, dass auch schon Grundschülerinnen und -schüler die Sprache nicht nur in Form von Einzelwörtern benutzen konnten, hat ihr Bild vom Englischunterricht der Grundschule verändert:

...auf alle Fälle Sprachkompetenz in ganz einfachen Strukturen, Subjekt, Prädikat, Objekt [...] sie verstehen, was sie sagen, sieht man auch, wie sie, äh, kurz nachdenken. Sie wissen, wie dann eben die Satzstruktur zu folgen hat. (*Frau R., Sekundarstufe*)

In den Interviews nach der Durchführung der Lernaufgabe wurden die auf Video aufgezeichneten Präsentationen der Kinder den Lehrkräften gezeigt, die diese kommentieren sollten. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten einige Fähigkeiten erkennen, die sie in den Eingangsinterviews auf die Frage nach den Vorkenntnissen aus der Grundschule nicht erwähnt hatten. Durch das Produkt der Lernaufgabe – die Präsentationen – wurden die kommunikativen Kompetenzen der Kinder demnach greif- und beschreibbar, z.B. der Einsatz von Kompensationsstrategien oder die Verwendung einfacher Satzstrukturen.

#### 4.2 Herausfordernde Aktivitäten

Vor dem Projekt gaben vor allem die Grundschullehrerinnen an, dass sie nicht sicher seien, ob die Kinder den Anforderungen der Lernaufgabe gewachsen seien. Beide betonten nach dem Projekt, dass sie von den Kompetenzen der Lernenden überrascht waren. Die Fähigkeit von Grundschulkindern mit unbekannter Sprache und Situation zurechtzukommen, scheint also eher unterschätzt zu werden. Das wurde auch von den Sekundarstufenlehrkräften erkannt, wie das folgende Zitat zeigt:

Und sie haben auch wirklich viel verstanden, auch wenn sie nicht jedes Wort kannten. Und die Rätsel. Ich war überrascht, wie schnell sie die erraten hatten. [...] Das Verständnis und auch der Mut, was Unbekanntes auszuprobieren. Unglaublich! Das ist auf jeden

Fall vorhanden und das motiviert. Das ist wirklich ein grosser Gewinn, denke ich. (*Frau A., Sekundarstufe*)

### 4.3 Raum für selbständigen und kreativen Umgang mit der Sprache

Die Lehrerinnen berichteten, dass vor allem der kreative Umgang mit der Sprache, der in der Aufgabe angelegt ist, dazu beitrug, die Kompetenzen der Kinder zu erkennen. Ebenso wie die Fähigkeit mit Schriftsprache umzugehen, hätten sie auch die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, mit Sprache experimentierend und ausprobierend zu handeln, unterschätzt. Das Projekt habe sie jetzt dazu ermutigt, mehr Gelegenheiten für kreative Spracharbeit in ihren Unterricht zu integrieren.

Also, ich hab ja am Anfang gesagt, dass ich mal gespannt bin, wie das so klappt, weil ich konnt mir des irgendwie echt nicht vorstellen, dass die Kinder, also, dass ich die einfach so gehn lass. Also, dass die halt echt was für sich erarbeiten sollen. Auch ohne das Buch zu kennen. [...] Aber, ich hatte da schon meine Bedenken. Hab ich auch am Anfang gesagt. Ich war dann total erstaunt, also wirklich, dass die das hinkriegen. [...] Also, des hat mich echt positiv überrascht. Total. Auch, dass die relativ selbstständig dran gearbeitet haben. (*Frau S., Grundschule*)

Man sieht dann auch trotz weiterführender Schule, dass doch so kreative Aufgaben unheimlich wichtig sind und, dass die Kinder da mit Freude, rangehn und aber auch sehr, sehr viel lernen [...] und man sieht doch eigentlich, dass die auf unheimlich viel kommen und das auch sehr, sehr gewinnbringend ist. (*Frau A., Sekundarstufe*)

Dass die eigenständige Sprachverwendung und die Fähigkeit, die Fremdsprache auch frei von vorgegebenen Mustern zu verwenden, von Lehrkräften eher unterschätzt wird, wird auch von anderen Forschungsergebnissen gestützt. So zeigen sowohl die Evening-Studie in Nordrhein-Westfalen (Engel, Groot-Wilken & Thürmann, 2009) als auch die Untersuchung zum Sprechen im Englischunterricht der Grundschule von Jana Roos (2007), dass die Reproduktion vorgegebener Sprachmuster weit verbreitet ist, die Kinder aber zu wenig Gelegenheit erhalten, Sprache eigenständig zu verwenden. Pinter (2007: 189) stellt fest: "the majority of language practice that learners receive tends to be centred around pattern practice, drilling and memorizing prefabricated expressions rather than experimenting with fluency tasks to express their own meanings in a less restricted manner". Bei ihrer Forschung zu Lernaufgaben in der Primarstufe kommt sie zu dem Ergebnis, dass Kinder in besonderer Weise von Lernaufgaben profitieren, die über pattern practice und Wiederholungen hinausgehen.

### 4.4 Reflexionsphase

Die Reflexionsgespräche am Ende des Projekts und die Selbsteinschätzungsbögen gaben den Lehrkräften Aufschluss darüber, wie die Lernenden mit der Aufgabe zurechtkamen. Vor allem die Grundschullehrerinnen berichteten, bei der Reflexion sei ihnen ein wachsendes Selbstvertrauen ihrer Schülerinnen und Schüler mit unbekanntem schriftlichen Texten umzugehen deutlich geworden. Diese Integration der Lernerperspektive half den Lehrkräften demnach bei der Diagnose von Kompetenzen.

#### 4.5 Diagnoseinstrument

Als sie danach gefragt wurden, welche Kompetenzen die Präsentationen der Schülerinnen und Schüler in den Videos zeigten, hatten die Lehrkräfte gewisse Schwierigkeiten diese zu beschreiben. Ihre Charakterisierungen des sprachlichen Könnens der Kinder sind sehr allgemein. Vor allem eine Grundschullehrerin äussert sich den Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler gegenüber sehr kritisch und erwähnt nur die Defizite. Abbildung 3 zeigt eine Zusammenstellung der Kriterien, welche die Lehrkräfte zur Beschreibung des sprachlichen Könnens heranziehen:

Primarstufenlehrerinnen	Sekundarstufenlehrkräfte
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Präsentationstechniken</li> <li>▪ Präsentation eines geübten Texts</li> <li>▪ Umfang des Wortschatzes</li> <li>▪ grammatikalische Richtigkeit</li> <li>▪ Komplexität der Sätze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Präsentationstechniken</li> <li>▪ Präsentation eines geübten Texts</li> <li>▪ Umfang des Wortschatzes</li> <li>▪ Aussprache</li> <li>▪ grammatikalische Richtigkeit und Regelkenntnis</li> <li>▪ Komplexität der Sätze</li> <li>▪ Länge der Sätze</li> <li>▪ Offenheit gegenüber der Sprache</li> </ul>

Abbildung 3: Von den Lehrkräften verwendete Kriterien zur Beschreibung von Schülerleistungen

Die Lehrkräfte haben hauptsächlich formale Aspekte im Blick, Kriterien wie Flüssigkeit, erfolgreiche Realisierung der Sprechabsicht und kommunikative Strategien werden dagegen nicht erwähnt. Zur Beschreibung der Unterschiede zwischen den Präsentationen der Grundschul- und der Sekundarstufenkinder führen die Lehrkräfte beider Stufen vor allem grammatikalische Aspekte und den grösseren Wortschatzumfang an.

Die Lehrkräfte haben demnach wenige der Lernaufgabe und dem Lernstand der Kinder angemessene Kriterien zur Verfügung. Sie beziehen sich sehr stark auf formale Aspekte, grammatikalische Korrektheit spielt eine grosse Rolle. Eine der Grundschullehrerinnen meint selbstkritisch:

Das würde ich fortführen wollen für mich und auch dieses, vielleicht offenere Situationen zulassen [...]. Und dass ich dann wirklich von mir dann ach, ja, von meinem Anspruch, dass es alles rechtschriftlich und grammatikalisch richtig sein muss, dass man davon so ein bisschen abrückt und die dann auch mal machen lässt. (*Frau G., Grundschule*)

Diese Forderung steht im Einklang mit Positionen aus der didaktischen Literatur. So beschreiben van Avermaet et al (2006: 195) als Voraussetzung für den Erfolg von *task-based language learning* "the teacher's tolerance of language errors, disparate opinions, diversity in task performance conditions and use of languages other than the language of instruction if the students prefer to do so or find that helpful."

Die Grundschullehrerinnen zeigen sich in der Untersuchung sehr darum bemüht, ein "présentables" Produkt hervorzubringen und korrigieren ihre Schülerinnen und Schüler sehr häufig. Vermutlich aus der Befürchtung heraus, die Sekundarstufenlehrerinnen würden ihre Arbeit nicht ausreichend anerkennen, versuchen sie zu verhindern, dass ihre Schülerinnen und Schüler Fehler machten. Anstatt die Stärken ihres Unterrichts herauszustellen, beugen sie sich den angenommenen Erwartungen der Sekundarstufe.

Entsprechende kriterienbasierte Diagnoseinstrumente, die Erfolgskriterien, Modelllösungen und einen Erwartungshorizont beinhalten, würden deshalb Lehrkräfte bei der Feststellung von sprachlichen Kompetenzen unterstützen (vgl. Jones 2010). Bei der weiteren Entwicklung von kontinuieritätsfördernden Lernaufgaben sollte dies berücksichtigt werden.

## 5. Fazit

Die erste Erprobung der *continuity tasks* gibt Hinweise darauf, dass solche Lernaufgaben bei Lehrenden die Wahrnehmung der in der Grundschule erworbenen Kompetenzen fördern und die Einstellung ihrem Lehren gegenüber verändern können. Voraussetzung ist, dass die Aufgaben den Kindern Freiräume geben, Sprache kreativ-experimentierend zur Erarbeitung eines Produkts zu verwenden. Ausserdem sollten sie kriterienbasierte Diagnoseinstrumente mitliefern, um Lehrkräfte bei der Diagnose von Vorkenntnissen zu unterstützen und ihnen Kriterien für die Beurteilung sprachlicher Kompetenzen an die Hand zu geben. Die Ergebnisse weiterer Fallstudien und anderer Forschungsarbeiten werden hoffentlich zeigen, ob die Haltungsänderung bei den Lehrkräften tatsächlich zu einer verbesserten Diagnosekompetenz führt, die es ihnen erleichtert, den Blick auf das Können der Kinder zu richten und nicht auf die noch vorhandenen Defizite.

## LITERATUR

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Behr, U. & Kierepka, A. (2005): Anregungen für die Gestaltung des Übergangs von Klasse 4 in Klasse 5. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, 2, 18-21.
- BIG-Kreis (2005): Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung. Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. München (Stiftung Lernen).
- Börner, O., Brune, M. & Senff, H. (2003): Hopscotch. Themen, Materialien & Methoden für den Übergang. Braunschweig (Westermann).
- Burwitz-Melzer, E. & Legutke, M. (2004): Die Übergangsproblematik. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 69, 2-7.
- Cameron, L. (2001): Teaching languages to young learners. Cambridge (Cambridge University Press).
- Cameron, L. (2003): Challenges for ELT from the expansion in teaching children. In: ELT Journal, 57, 105-112.

- Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford (Oxford University Press).
- Duvander, P. et al. (2008): *The Transition in Foreign Language Teaching: Key Issues, Different Perspectives and Needs Analysis in Selected European Countries*. Zugriff am 15.06.2010 unter <http://www.pri-sec-co.eu/en/information.html>.
- Edelenbos, P., Johnston, R. & Kubanek, A. (2006): *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles*. Strasbourg (European Commission).
- Edelhoff, C. (2008): *Englisch lernen im Kontinuum. Die Fortführung von Grundschulenglisch in weiterführenden Schulen*. In: H. Böttger (Hg.), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007*. München (Domino), 236-249.
- Engel, G., Groot-Wilken, B. & Thürmann, E. (2009): *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*. Berlin (Cornelsen).
- Haenni Hoti, A. (2007): *Leistungsvielfalt als Herausforderung für den Englischunterricht auf der Primarstufe*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung (BzL). Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung*, 25, 205-213.
- Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Haenni Hoti, A. & Wicki, W. (2010): *Englisch und Französisch auf der Primarstufe. Verlängerung des NFP 56-Projekts. Schlussbericht. Forschungsbericht Nr. 23 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz*. Luzern (Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung).
- Hunt, M. et al. (2008): *Moving on: the challenges for foreign language learning on transition from primary to secondary school*. In: *Teaching and Teacher Education*, 24, 915-926.
- Grau, M. & Legutke, M. (2008): *Fremdsprachen in der Grundschule. Bestandsaufnahme, Prinzipien und Perspektiven*. In: M. Grau & M. Legutke (Hg.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Frankfurt a.M. (Arbeitskreis Grundschule), 14-38.
- Jones, J. (2010): *The role of assessment for learning in the management of primary to secondary transition: implications for language teachers*. In: *Language Learning Journal*, 38:2, 175-191.
- Kierepka, A., Mackens, A., Sonnauer, S. & Wrobel, J. (2006): *Fremdsprachen lehren und lernen in Grundschule und weiterführender Schule. Ein Handbuch zum Übergang für Schulpraxis, Lehrerbildung und Schulverwaltung*. München, Wiesbaden, Halle, Bad Berka (BLK-Verbundprojekt).
- Kolb, A. (2011a, i.Dr.): *Teaching English in primary school*. In: M. Eisenmann & T. Summer (Hg.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg (Winter).
- Kolb, A. (2011b, i.Dr.): *Kontinuitäten und Brüche. Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aus der Perspektive von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22, 2.
- Kolb, A. (2010): *"Die machen ja dasselbe wie wir" – eine 4. und eine 5. Klasse arbeiten zusammen*. In: *Grundschulmagazin Englisch*, 4, 2-9.
- Kolb, A. (2009): *To be continued? Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe im Englischunterricht*. In: C. Lütge et al. (Hg.), *Empirische Fremdsprachenforschung – Konzepte und Perspektiven*. Frankfurt a.M. (Peter Lang), 85-98.
- Kolb, A. (2007): *Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen (Narr).
- Kolb, A. & Mayer, N. (2010): *Mehr Kontinuität! Englischunterricht in der Primar- und der Sekundarstufe*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 44, 2-9.
- Kolb, A., Heilbron, R. & Kreft, L. (2010): *Watch how we learn Englisch – in einer Kooperationsaufgabe einen Film drehen*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 44, 14-17.
- Landesinstitut für Schule (Hg.) (2004): *Fortgeführter Englischunterricht in den Klassen 5 und 6*. Soest (Landesinstitut für Schule).
- Legutke, M. (2004): *Fremdsprachenlernen als Kontinuum. Das Juniorportfolio als "Tor zur Mehrsprachigkeit"*. In: K.-R. Bausch, F. Königs & H.-J. Krumm (Hg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeits-*

- papiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen (Narr), 121-131.
- Legutke, M., Müller-Hartmann, A. & Schocker-v. Ditfurth, M. (2009): Teaching English in the Primary School. Stuttgart (Klett).
- May, P. (2006): Englisch-Hörverstehen am Ende der Grundschulzeit. In: W. Bos & M. Pietsch (Hg.), KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen, Münster (Waxmann), 111-141.
- Mayer, N. (2006): Fremdsprachenunterricht als Kontinuum. Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: W. Gehring (Hg.), Fremdsprachenunterricht heute. Oldenburg (BIS-Verlag), 215-233.
- Pinter, A. (2007): Benefits of peer-peer interaction: 10-year-old children practising with a communication task. In: Language Teaching Research, 11, 189-208.
- Roos, J. (2007): Spracherwerb und Sprachproduktion. Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule. Tübingen (Narr).
- Schocker-v. Ditfurth, M. (2001): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Tübingen (Narr).
- Stotz, Daniel (2008): Den Übergang meistern. Fremdsprachenunterricht an der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe. In: *Babylonia* 2, 66-71.
- Van Avermaet, P. et al. (2006): The role of the teacher in task-based language teaching. In: K. Van den Branden (Hg.), Task-Based Language Education. From theory to practice. Cambridge (Cambridge University Press), 175-196.
- Wagner, U. (2009): Übergang Englisch. Fallanalysen zum Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Tübingen (Narr).
- Werlen, E. (2005): Praxis des Grundschulfremdsprachenunterrichts: Bildungsstandards und Kompetenzmodell. Schlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule. Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch (WiBe). Zugriff am 10.06.2010 unter [www.zhwin.ch/departement-l/download-l/sfe/WiBe\\_sb.pdf](http://www.zhwin.ch/departement-l/download-l/sfe/WiBe_sb.pdf).
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519>. Zugriff am 26.01.2011.
- Wunsch, C. (2001/2002): Bridging the Gap. Überlegungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: *Fremdsprachen Frühbeginn*, 6 und 1, 5-11, 22-28.