

X. Englisch-Hörverstehen am Ende der Grundschulzeit

Peter May

Im Zuge des sich verstärkenden interkulturellen Austauschs und der wirtschaftlichen Internationalisierung gewinnt der Erwerb von Fremdsprachen eine immer größere Bedeutung. Insbesondere das Englische ist längst zur Lingua Franca geworden. Seine Beherrschung in Wort und Schrift wird in immer mehr Betrieben als Basisqualifikation angesehen, ebenso wie in den Wissenschaften der Austausch über Forschungsergebnisse in Englisch erfolgt. Entsprechend weitgehend wurden die Bemühungen der Schule verstärkt, Kinder so früh wie möglich mit der englischen Sprache vertraut zu machen. Seit 1991 erhalten in Hamburg Grundschülerinnen und Grundschüler ab Klasse 3 Unterricht im Englischen, seit 1998 flächendeckend.

Der Rahmenplan Englisch für Grundschulen (Klassen 3 und 4) setzt folgende Ziele:

„Die Aneignung einer fremden Sprache führt zur Verständigung und zum Kennenlernen einer fremden Kultur. Der Fremdsprachenunterricht trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler Aufgeschlossenheit im Umgang mit ‚dem Fremden‘ entwickeln. Die erworbenen fremdsprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse ermöglichen treffende und sachangemessene Kommunikation in der Fremdsprache im eigenen Land, im Zielsprachenland und in Drittländern; die Schülerinnen und Schüler lernen dabei das Alltagsleben und die Kultur der Menschen im anderen Land kennen.

Freude und Motivation für das Lernen fremder Sprachen zu wecken ist ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Dabei wird die Bereitschaft zum kindgerechten Lernen und zur altersgemäßen Beschäftigung mit der neuen Sprache gefördert.

Der Englischunterricht in der Grundschule führt zu ersten, grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten in dieser Sprache. Dazu gehören die sichere Beherrschung eines Grundwortschatzes, die Verwendung grundlegender sprachlicher Strukturen und Redemittel, die richtige Aussprache, Elemente von Sprachbewusstsein (*language awareness*) sowie die Kenntnis landeskundlicher Besonderheiten im Zielsprachenland.

Die Fähigkeiten des Hörverstehens und Sprechens in der fremden Sprache stehen dabei im Vordergrund“ (Behörde für Bildung und Sport, 2003, S. 5).

Die Leistungen der Grundschülerinnen und Grundschüler im Englischen werden nicht benotet, und es liegen bisher nur wenige systematische Untersuchungen darüber vor, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule verfügen.¹ Um diese Lücke zu schließen, wurden im Rahmen der KESS-4-Studie auch die Kompetenzen im Englischen am Ende der Grundschule erfasst.

In Kooperation des Arbeitsbereichs Fremdsprachen im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Otfried Börner) und des Referats Standardsicherung und Testentwicklung (Dr. Peter May, Ulrich Vieluf) wurde ein Test zur Erfassung des Hörverstehens im Englischen entwickelt. In einer Pilotstudie wurde eine Vorform im Frühjahr 2003 in sechs vierten Klassen in Hamburg erprobt. Auf der Grundlage der Erprobungsergebnisse wurde der Test überarbeitet und in der KESS-4-Untersuchung eingesetzt.²

1. Beschreibung des Hörverstehenstests

Die in der KESS-4-Untersuchung eingesetzte Version des Englischtests besteht aus zwei Teilen, in denen den Schülerinnen und Schülern von einem *native speaker* auf Englisch einzelne Sätze sowie eine Geschichte vorgelesen werden. Alle Einzelsätze sowie die Geschichte werden nach kurzer Pause einmal wiederholt. Die Antwortalternativen werden den Kindern auf Deutsch vorgelegt, so dass die Beantwortung keine Lesefähigkeit im Englischen voraussetzt.

1.1 Einzelsätze

Der erste Teil besteht aus zwölf Einzelsätzen in Form von Fragen, zu denen die richtige Antwort aus einer von vier Antwortalternativen auszuwählen ist.³ Um sicherzustellen, dass die Fragen tatsächlich so weit wie möglich das Verstehen des

1 Eine Ausnahme bietet die Untersuchung von Kahl und Knebler (1996).

2 Eine erweiterte Fassung des Tests, die Parallelformen und weitere Aufgaben umfasst, wurde anschließend in 16 fünften Klassen im Landkreis Harburg überprüft und kann zum Einsatz in den Schulen zur Verfügung gestellt werden. Nähere Informationen sind unter <http://li-hamburg.de/abt.liq/liq1/index.html> erhältlich.

3 Die Entscheidung zugunsten von Auswahlantworten anstelle von freien Antworten erfolgte in erster Linie aus Gründen der Auswertungsobjektivität und -ökonomie, da die Auswertung freier Antworten nicht nur weniger zuverlässig, sondern vor allem erheblich aufwendiger ist. Die erweiterte Version des Tests enthält neben Parallelformen für die Geschichte und die Multiple-Choice-Fragen auch offene Fragen, die von den Kindern frei zu beantworten sind.

Englischen und nicht in höherem Maße Sachwissen oder Welterfahrung der Kinder erfassen, wurden die Fragen zumeist so ausgewählt, dass dieselben Fragen auf Deutsch für die allermeisten Kinder dieses Alters beim Beantworten keine Schwierigkeiten bereiten würden.

Tabelle X.1: Fragen und Antworten (Häufigkeiten in Prozent)

Frage	Antwortalternativen ¹	Antworten	Frage	Antwortalternativen ¹	Antworten
1 What can you eat?	a Wasser	4,8	7 When is Christmas?	a im Sommer	0,8
	b Brot	74,9 x		b in der Schule	0,5
	c Seife	9,0		c am Abend	1,8
	d Löffel	3,9		d im Dezember	95,4 x
	Keine Antwort	7,4		Keine Antwort	1,4
2 Have you got a pair of shoes?	a ja	64,1 x	8 Seven plus five is?	a 2	1,0
	b nein	8,1		b 12	89,4 x
	c manchmal	14,2		c 22	3,1
	d niemals	3,9		d 20	1,8
	Keine Antwort	9,7		Keine Antwort	4,7
3 Where do you live?	a auf dem Schulhof	11,6	9 Who is bigger than the others – the dog, the mouse, the horse, or the cat?	a Katze	18,0
	b in einem Haus	59,0 x		b Maus	7,3
	c auf dem Spielplatz	8,3		c Pferd	55,5 x
	d in einem Zelt	8,0		d Hund	8,2
	Keine Antwort	13,1		Keine Antwort	11,0
4 How many days has a week?	a 1	3,3	10 Where are cows and pigs and ducks?	a Tiere	17,6
	b 5	7,8		b im Wald	8,3
	c 7	72,9 x		c auf dem Bauernhof	68,9 x
	d 9	4,1		d im Pferdestall	1,3
	Keine Antwort	11,9		Keine Antwort	3,9
5 What can you do with your pocket money?	a Brief schreiben	17,7	11 Which clock shows half past three?	a 3 Uhr	33,9
	b Blumen pflücken	9,7		b 3 Uhr 30	18,6 x
	c ein Eis kaufen	43,1 x		c 2 Uhr 30	32,7
	d Haustür abschließen	12,8		d 3 Uhr 15	10,9
	Keine Antwort	16,7		Keine Antwort	4,0
6 What colour are tomatoes?	a gelb	4,5	12 What do cats like to drink?	a Milch	87,6 x
	b blau	12,5		b Tee	1,2
	c rot	58,1 x		c Cola	4,7
	d schwarz	12,6		d Mäuse	5,0
	Keine Antwort	12,3		Keine Antwort	1,4

¹ Die richtige Antwort ist jeweils markiert (x).

Der Englischtest wurde in der Hälfte aller vierten Klassen durchgeführt. Wie die Werte in Tabelle X.1 zeigen, werden etliche Fragen von den meisten Kindern richtig beantwortet. Die Häufigkeit richtiger Lösungen reicht von ca. 90 Prozent („When is Christmas?“, „Seven plus five is ...?“) bis unter 20 Prozent („Which clock shows

half past three?“).⁴ Die meisten Fragen weisen eine Lösungshäufigkeit zwischen 50 und 80 Prozent auf, sind also tendenziell eher leicht für Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe. Der Mittelwert für alle zwölf Fragen beträgt bei Hamburger Viertklässlerinnen und Viertklässlern 7,9, d. h., es werden im Durchschnitt zwei Drittel der Fragen korrekt beantwortet; die Standardabweichung beträgt 2,1. Die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) der zwölf Fragen beträgt .62. Dieser Wert ist für die Einzelfalldiagnose zu gering, für Gruppenvergleiche reicht dieser Wert jedoch aus.

1.2 Fragen zur Geschichte

Im zweiten Teil wird den Kindern eine Geschichte (*The Monkey and the Crocodile*) zweimal vorgelesen (vgl. Abb X.1). Anschließend müssen sie zehn Fragen anhand von jeweils vier Auswahlantworten bearbeiten sowie bei zwei Fragen Begründungen für ihre Antworten aufschreiben, die von geschulten Bewertern nach ihrem Inhalt als angemessen oder nicht angemessen klassifiziert werden.

Die Konstruktion der Fragen orientierte sich am Modell der Dimensionen des Leseverständnisses nach PIRLS / IGLU (vgl. Bos et al., 2003). Danach lassen sich die Fragen zum Englischhörtext grob in folgende Kategorien einteilen:

- (I) *Erkennen und Wiedergabe explizit angegebener Informationen*, also Fragen, die auf einfache Tatsachen zielen und direkt oder indirekt anhand vorgegebener Textpassagen beantwortet werden können:
 - (a) Wortidentische Fakten aus dem Text wiedergeben.
Beispiele: „Was wollte der Affe essen?“
„Was hatte der Affe dem Krokodil zuletzt zugerufen?“
 - (b) Indirekt im Text enthaltene Fakten wiedergeben.
Beispiele: „Was kommt in der Geschichte nicht vor?“
„Der Affe sagte, er habe etwas vergessen. Was hatte er angeblich vergessen?“

4 Allerdings stellt diese Frage einen ‚Ausreißer‘ nach unten dar, denn hier verlangt die Auswahl der richtigen Antwort nicht nur das Verstehen des englischen Satzes, sondern zusätzlich die besondere Art der Uhrzeitdarstellung im Englischen sowie die Interpretation der Uhrzeigerstellungen auf den Abbildungen. Diese Kombination bereitete offensichtlich der Mehrzahl der Kinder größere Schwierigkeiten.

- (II) *Einfache Schlussfolgerungen ziehen,*
die anhand der gegebenen Fakten leicht überprüft werden können.
Beispiele: „Warum wollte das Krokodil den Affen fangen?“
„Warum kletterte der Affe auf den Rücken des Krokodils?“
„Warum tauchte das Krokodil plötzlich unter Wasser?“
- (III) *Komplexere Schlussfolgerungen ziehen und das Gelesene interpretieren.*
Beispiele: „Welches der folgenden Tiere könnte auch an Stelle des Krokodils in der Geschichte vorkommen?“
- (IV) *Den Inhalt auf der Grundlage eigener Erfahrungen bewerten.*
Beispiel: Begründung der Antwort auf die Frage
„Ich finde, der Affe war ... (gemein, verspielt, schlau, vorlaut).“

Um zu überprüfen, inwieweit dieses Modell des Leseverständnisses schriftlicher Texte auch auf das Verstehen mündlicher Texte, zudem in einer Fremdsprache, zutrifft, wurde dieselbe Geschichte in einer separaten Validierungsstudie bei ca. 400 Schülerinnen und Schülern Anfang Klasse 5 teilweise in Deutsch und teilweise in Englisch vorgelesen. Dabei ergaben Faktorenanalysen der Antworten, dass die Anforderungen des Verstehens der mündlich vorgetragenen Geschichte in Deutsch mit der Anforderungsstruktur beim Verstehen von schriftlichen Lesetexten recht gut übereinstimmen. Bei der englischen Vorgabe reduziert sich die Struktur allerdings auf zwei plausibel interpretierbare Aspekte, denn die Leistung des Verstehens der fremdsprachlichen Sätze dominiert gegenüber den verschiedenen Fähigkeitsaspekten des Verstehens muttersprachlicher Texte:

- (I) *Identifizieren von Fakten aufgrund direkt gegebener oder zu erschließender Informationen* (Dimensionen I bis III des Leseverständnismodells).

Dieser Faktor umfasst einfach zu beantwortende Fragen wie: „Was wollte der Affe essen?“ (95 % richtige Antworten), bei denen die Antwort auch bei oberflächlichem Verstehen der Fakten nahe liegt. Bei manchen Fragen ist die Wiedergabe der Fakten deutlich schwieriger, weil die Informationen erst erschlossen werden müssen. Zu diesen Fragen, die von der Mehrzahl der Viertklässlerinnen und Viertklässler nicht richtig beantwortet werden können, gehören die Fragen: „Warum wollte das Krokodil den Affen fangen?“ (46 % richtige Antworten) und „Was hatte der Affe angeblich vergessen?“ (22 % richtige Antworten).

(II) *Bewerten des Geschehens und Begründen der eigenen Interpretation* (Dimension IV des Leseverständnismodells).

Während der Mehrzahl der Viertklässlerinnen und Viertklässler die angemessene Antwort auf die Fragen nach der Bewertung des Handelns von Personen gelingt („Ich finde, der Affe war ...“: 72 % richtige Antworten; „Was würdest du als Affenmutter zu dem kleinen Affen sagen?“: 58 % richtige Antworten), fällt es den Schülerinnen und Schülern mehrheitlich schwer, ihre Antworten angemessen zu begründen. Dies gelingt nur 39 bzw. 37 Prozent der Kinder.

Abbildung X.1: Text der Geschichte ‚The monkey and the crocodile‘

A little monkey lived in a palm-tree near a river. In the river there were some crocodiles. One day a mother crocodile said to her son,
 „My son, you must catch that monkey for me. I want to eat his heart.“
 „How can I catch a monkey?“ the baby crocodile asked. „Monkeys never go into the water. They can't swim, and I can't climb a tree.“
 „You must think, then you'll find a way“, his mother answered.
 The baby crocodile thought and thought. Then he had an idea.

He swam to the palm-tree and shouted,
 „Hey, monkey! Do you want some bananas?“
 „Oh, yes,“ the monkey said. „Two days ago I had a lot, but today I've only got one, and I'm very hungry.“
 „There are a lot of nice bananas on that island over there. Come with me to the island. I'll take you on my back.“
 „Thank you“, the monkey said and jumped onto the crocodile's back. Suddenly the crocodile dived under the water. When he came up again, the monkey said,
 „You mustn't do that, crocodile. I can't swim.“
 „I know, but I must kill you. My mother wants your heart for dinner.“

The monkey was clever.
 „My heart?“ he said. „Oh, I forgot to bring it with me. It's in the palm-tree.“
 „Then we must fetch it“, said the crocodile, and he swam back to the tree.
 The monkey jumped off the crocodile's back, and he climbed his tree as fast as he could. Then he laughed and shouted,
 „Come and fetch my heart, crocodile! Come and fetch me!“

Die Fragen zu der Geschichte ‚The Monkey and the Crocodile‘ weisen als Skala eine interne Konsistenz von .68 (Cronbach's Alpha) auf, d. h., die Höhe der Zuverlässigkeit ist zwar für die Einzelfalldiagnose zu gering, reicht aber für Vergleiche zwischen Gruppen aus. Im Mittel beantworten die Hamburger Viertklässlerinnen und

Viertklässler sieben von zwölf Fragen zur englischen Geschichte richtig, die Standardabweichung beträgt 2,6.

1.3 Gesamtskala

Zusammen ergeben Einzelsätze und Fragen zur Geschichte eine Gesamtskala zur Erfassung des Hörverstehens im Englischen. Die Zuverlässigkeit dieser Skala, bestehend aus insgesamt 24 Items, beträgt .77 (Cronbach's Alpha) und genügt damit den Anforderungen zum Vergleich von Schülergruppen. Für die Einzelfalldiagnose verfehlt dieser Wert allerdings den empfohlenen Mindestwert von .80 knapp, so dass der Standardmessfehler relativ hoch ausfällt. Damit ist der Englisch-Hörverstehentest in erster Linie für die Evaluation des Unterrichts in der Klasse und zur Beschreibung der Leistungen in Lerngruppen geeignet.

2. Leistungen der Hamburger Viertklässlerinnen und Viertklässler im Englisch-Hörverstehen

Im Durchschnitt erreichen die Hamburger Viertklässlerinnen und Viertklässler 14,4 von 24 Punkten, die Standardabweichung beträgt 4,2. Für die Einordnung dieser Leistungshöhe liegen bisher keine überregionalen Vergleichsergebnisse vor.

2.1 Ergebnisse von Viertklässlerinnen und Viertklässlern mit niedrigem, mittlerem und hohem Leistungsniveau

Zur Veranschaulichung der Leistungsfähigkeit im Englisch-Hörverstehen werden die Schülerinnen und Schüler in drei Leistungsgruppen eingeteilt. Die mittlere Leistungsgruppe umfasst die Schülerinnen und Schüler, deren Punktschichten zwischen 12 und 18 liegen und damit den Prozenträngen zwischen 25 und 75 entsprechen; diese 50 Prozent der Schülerschaft stellen den mittleren Leistungsbereich. Die untere bzw. die obere Leistungsgruppe umfasst jeweils Schülerinnen und Schüler, die 11 oder weniger Punkte bzw. mindestens 19 Punkte erzielten und damit in ihren Ergebnissen deutlich unterhalb bzw. deutlich oberhalb des mittleren Leistungsbereichs liegen.

In Tabelle X.2 werden die Kompetenzen der Kinder der unteren, mittleren und oberen Leistungsgruppe zusammengefasst und Einzelsätze und Fragen zum Textverständnis, die typischerweise von den Kindern der drei Leistungsgruppen richtig beantwortet werden können, aufgeführt.

Tabelle X.2: Kurzbeschreibung der Leistungsgruppen

Kinder der oberen Leistungsgruppe	<p>Diese können den Zusammenhang eines englisch vorgetragenen einfachen Textes verstehen und verfügen über die Fähigkeit, mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung zu setzen.</p> <p>Sie können alle Einzelfragen richtig beantworten, einschließlich der Frage: „Which clock shows half past three?“</p> <p>Bezogen auf den Text können sie die Frage beantworten: „Der Affe sagte, dass er etwas vergessen hat. Was hat er angeblich vergessen?“ Zudem können sie das Geschehen bewerten und ihre Antworten auf Fragen zur Bewertung des Geschehens angemessen begründen.</p>
Kinder der mittleren Leistungsgruppe	<p>Diese können englisch vorgetragene Sätze in ihren Grundaussagen verstehen und in einem einfachen englischen Text angegebene Sachverhalte wiedergeben und teilweise erschließen.</p> <p>Sie können die Mehrzahl der Einzelfragen richtig beantworten, einschließlich der Frage: „What can you do with your pocket money?“</p> <p>Bezogen auf den Text können sie Fragen beantworten wie „Warum tauchte das Krokodil plötzlich unter Wasser?“ und „Warum wollte das Krokodil den Affen fangen?“</p>
Kinder der unteren Leistungsgruppe	<p>Diese können einzelne Aussagen von in englisch vorgetragene einfachen Sätzen verstehen und einzelne direkt angegebene Sachverhalte wiedergeben.</p> <p>Sie können z. B. die Fragen beantworten „What do cats like to drink?“ und „How many days has a week?“.</p> <p>Bezogen auf den Text können sie die Frage beantworten: „Was wollte der Affe essen?“</p>

2.2 Vergleich zwischen Jungen und Mädchen

Beim Vergleich der Ergebnisse in dem Testteil Einzelsätze ergibt sich aufgrund der großen Stichproben ein zwar signifikanter, pädagogisch jedoch wenig bedeutsamer Unterschied zwischen den Mittelwerten der Jungen ($M = 7,8$; $SD = 2,4$; $n = 3.364$) und der Mädchen ($M = 8,0$; $SD = 2,3$; $n = 3.393$); die Irrtumswahrscheinlichkeit (p) liegt zwar unter $.01$, die Effektstärke beträgt allerdings nur $0,09$, d. h., bei Berücksichtigung der gemeinsamen Standardabweichung beider Geschlechtergruppen fällt der Mittelwertunterschied gering aus. Beim Verstehen der Geschichte erzielten Jungen und Mädchen im Durchschnitt gleich gute Ergebnisse ($M = 6,6$; $SD = 2,6$ bzw. $2,7$).

Im Vergleich der Gesamtpunktzahlen erzielten die Mädchen mit durchschnittlich $14,5$ Punkten ($SD = 4,3$) ein etwas besseres Ergebnis als die Jungen ($M = 14,3$;

SD = 4,2). Der Mittelwertunterschied ist zwar signifikant ($p < .05$), die Effektstärke mit 0,05 jedoch sehr gering. Auch bezüglich der Verteilung auf die mittlere sowie auf die untere und obere Leistungsgruppe ergeben sich nur sehr geringe Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen: 26,6 Prozent der Ergebnisse von Jungen und 25,4 Prozent von Mädchen fallen in das untere Quartil, in der mittleren Leistungsgruppe befinden sich 49,3 Prozent der Jungen und 48,5 Prozent der Mädchen, in der oberen Leistungsgruppe ist der Anteil der Mädchen mit 26,1 Prozent gegenüber 24,1 Prozent der Jungen etwas höher.

Das bedeutet, dass sich am Ende der Grundschulzeit nur sehr geringe Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Englisch-Hörverstehen zeigen, die auf die etwas bessere Beantwortung der Einzelsätze durch die Mädchen zurückzuführen sind. Die Tatsache, dass die Mädchen gegenüber den Jungen im Englisch-Hörverstehen einen im Vergleich zu anderen sprachlichen Leistungen (z. B. Lesekompetenz, Rechtschreibung, Textschreiben) relativ geringen Leistungsvorsprung zeigen, könnte damit zusammenhängen, dass die Vermittlung der englischen Sprache in der Grundschule vor allem mündlich erfolgt und daher das Schwergewicht auf dem Erwerb lexikalischer Begriffe und weniger auf grammatischen Strukturen liegt.

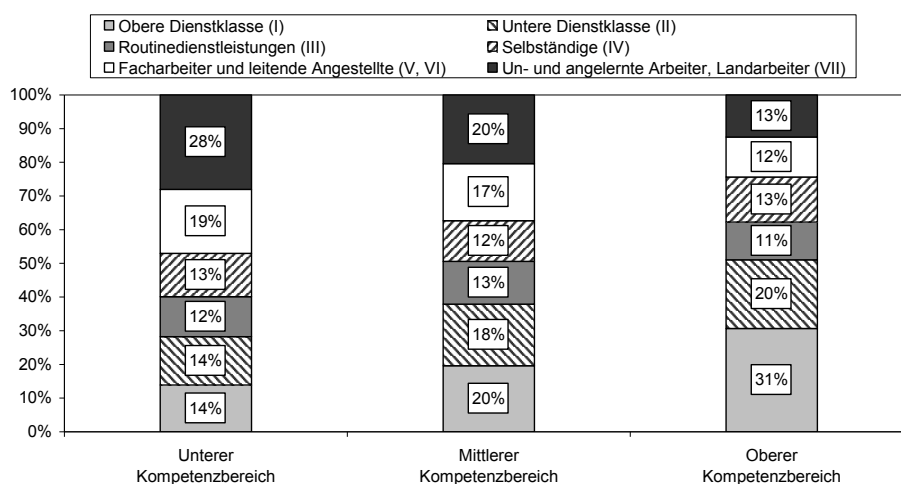
2.3 Kinder aus verschiedenen sozialen Milieus

Um den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistungsfähigkeit im Englisch-Hörverstehen zu analysieren, wurden die Kinder nach den Berufen ihrer Eltern in verschiedene Gruppen eingeteilt.⁵ Abbildung X.2 zeigt die Zusammensetzung der Leistungsgruppen in den Teilgruppen nach den Berufsgruppen der Eltern.

Die Ergebnisse bestätigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit der Kinder zu den drei Leistungsgruppen und der beruflichen Stellung der Eltern: Während in der oberen Leistungsgruppe knapp ein Drittel (31 %) der Kinder Eltern haben, die der oberen Dienstklasse angehören, und nur jedes achte Kind (13 %) Eltern aus der Dienstklasse der un- und angelernten Arbeiter hat, stammen die Kinder in der unteren Leistungsgruppe zu mehr als einem Viertel (28 %) aus dieser Dienstklasse, während nur jedes siebente Kind dieser Leistungsgruppe (14 %) Eltern aus der oberen Dienstklasse hat.

5 Zur Erläuterung der Berufsgruppen (EGP-Klassen) siehe Kapitel II dieses Bandes.

Abbildung X.2: Zusammensetzung der Leistungsgruppen im Englisch-Hörver-



stehen nach dem Beruf der Eltern – Angaben in Prozent

2.4 Einsprachig deutsche und zweisprachige Kinder

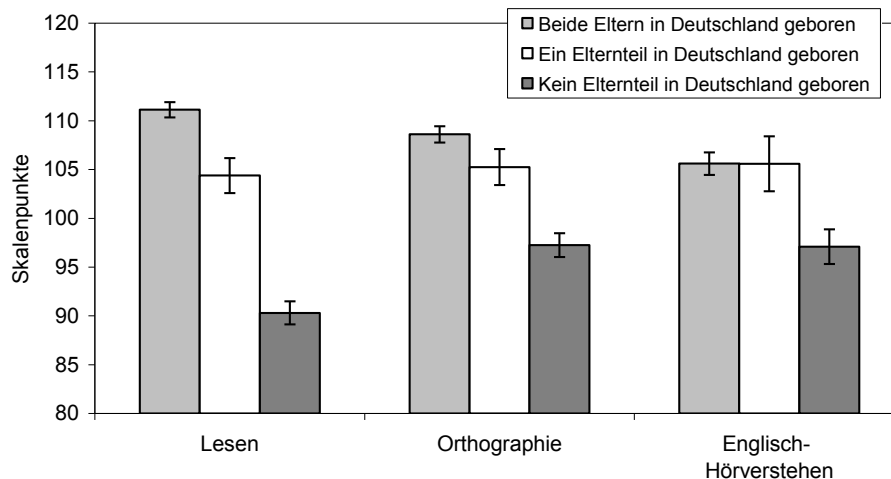
Die so genannte Sprachenbalance in der Familie, d. h. das Ausmaß, in dem die Familienmitglieder miteinander in Deutsch und / oder in einer Herkunftssprache kommunizieren, ist entscheidend von der Herkunft der Eltern geprägt. Wenn ein Elternteil oder beide Eltern nicht in Deutschland geboren wurden, wird in den meisten dieser Familien mit Migrationshintergrund ganz oder teilweise eine andere Sprache als Deutsch gesprochen, so dass die Kinder zwei- oder sogar mehrsprachig aufwachsen. Im Unterschied zum Aufbau von Sprachkompetenzen in Deutsch, bei dem es ein klarer Vorteil ist, wenn beide Elternteile Deutsch als Muttersprache sprechen, kann es für den Erwerb einer Fremdsprache durchaus von Vorteil sein, wenn die Eltern zu Hause auch in einer anderen Sprache kommunizieren, denn damit erhalten die Kinder schon Eindrücke vom Wortschatz und der Grammatik einer anderen Sprache. Zudem bringt ein Teil der Eltern mit Migrationshintergrund (z. B. Eltern afrikanischer Herkunft) Englisch als Herkunftssprache in die Familie ein. Daher ist damit zu rechnen, dass Kinder mit herkunftssprachigem Hintergrund beim Erwerb der ersten Fremdsprache nicht unbedingt Nachteile gegenüber einsprachig deutschen Kindern haben müssen, sondern dass dies bei einem Teil sogar von Vorteil sein kann.

Für die Analyse des Zusammenhangs zwischen den Leistungen im Englisch-Hörverstehen und der sprachlich-kulturellen Herkunft der Kinder wurden auf der Grundlage der Informationen über das Geburtsland der Eltern, die von 3.949 der insgesamt 6.759 am Englischtest teilnehmenden Kindern (58,4 %) vorlagen, drei Gruppen gebildet:

- (1) Kinder, bei denen beide Elternteile in Deutschland geboren wurden (61,3 %)
- (2) Kinder, bei denen ein Elternteil in Deutschland geboren wurde (12,9 %)
- (3) Kinder, bei denen kein Elternteil in Deutschland geboren wurde (25,9 %)

Abbildung X.3 zeigt die mittleren Leistungen der drei Herkunftsgruppen im Englisch-Hörverstehen sowie im Deutsch-Leseverständnis und in Rechtschreibung. Die mittleren Leistungen der Kinder, bei denen kein Elternteil in Deutschland geboren wurde, unterschreiten in allen Bereichen die Leistungen der übrigen Kinder deutlich. Während sich jedoch im Deutsch-Lesen und Deutsch-Rechtschreiben auch zwischen den beiden übrigen Gruppen deutliche Unterschiede zeigen, ergeben sich beim Englisch-Hörverstehen keine Vorteile zugunsten der Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind, gegenüber Kindern, bei denen ein der Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.

Abbildung X.3: Kompetenzen in Englisch und in anderen sprachlichen Leistungsbereichen nach Migrationshintergrund¹ (mit 95%-Konfidenzintervallen der Gruppenmittelwerte)



¹ Die Angaben zum Migrationsstatus stammen aus dem Schülerfragebogen.

Betrachtet man die Anteile der Kinder der genannten Herkunftsgruppen an den drei Leistungsgruppen im Englisch-Hörverstehen, so bestätigt sich die Hypothese, dass ein Teil der Kinder, deren Eltern im Ausland geboren sind, beim Erwerb der englischen Sprache Vorteile hat. So zeigt sich, dass 31,5 Prozent der Kinder aus Elternhäusern mit einem im Ausland geborenen Elternteil überdurchschnittliche Leistungen im Englisch-Hörverstehen erbringen. Demgegenüber erreichen nur 30,8 Prozent der Kinder aus Familien, in denen beide Elternteile in Deutschland geboren wurden, das oberste Leistungsniveau. Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, erreichen das oberste Kompetenzniveau im Englisch-Hörverstehen hingegen mit rund 20 Prozent deutlich seltener. 28,9 Prozent von ihnen finden sich auf dem untersten Kompetenzniveau, während der Anteil der Kinder aus den beiden anderen Herkunftsgruppen hier deutlich geringer ist (beide Elternteile in Deutschland geboren 19,9 % bzw. ein Elternteil im Ausland geboren 23,0 %).

Insgesamt unterstreicht der Vergleich der Leistungen im Englisch-Hörverstehen, dass die Mehrzahl der Kinder mit Migrationshintergrund zwar auch beim Erwerb der ersten Fremdsprache größere Hürden zu überwinden hat als Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Jedoch besteht dieser Nachteil nicht durchgängig, da die Herkunftssprache der Kinder bzw. der Eltern auch einen förderlichen Einfluss auf den Erwerb von Englisch als Fremdsprache haben kann. So ergibt beispielsweise die Analyse der Leistungen der Teilgruppe von Kindern, bei denen ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde, dass Kinder, bei denen die Eltern zu Hause nicht Deutsch, sondern die Sprache des im Ausland geborenen Elternteils sprechen, sogar bessere Englischergebnisse erzielen als Kinder, deren Eltern zu Hause beide Deutsch sprechen. Dies spricht dafür, dass der Gebrauch der nichtdeutschen Sprache zu Hause einen positiven Einfluss auf den Erwerb der Fremdsprache haben kann. Dies gilt allerdings nur, wenn die Eltern eine europäische Sprache sprechen. Bei der Interpretation dieser Befunde muss beachtet werden, dass der sprachliche Hintergrund in den Familien vielfach mit der sozialen Herkunft konfundiert ist (siehe dazu Kap. XI und XII dieses Bandes).

3. Lehrerqualifikation und Leistungen im Englisch-Hörverstehen

Obwohl der Englischunterricht nicht im Fokus der KESS-4-Untersuchung stand, wurde auch den Englisch-Lehrkräften ein Fragebogen vorgelegt, in dem sie um Auskunft über die Zusammensetzung der Klasse, ihre persönliche Qualifikation und über einige Aspekte der Unterrichtsplanung gebeten wurden. Die Rücklaufquote,

bezogen auf die 5.410 am Englischtest beteiligten Schülerinnen und Schüler, beträgt 81,6 Prozent.

3.1 Lehrerqualifikation

Ca. 30 Prozent der Englischlehrkräfte haben nach eigenen Angaben an der Universität ein Fachstudium Englisch absolviert. Das heißt, mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte sind für die fachliche Qualifizierung auf Fortbildungsangebote angewiesen. Gut ein Viertel der Englisch-Lehrkräfte (27 %) gibt an, in den letzten Jahren keine Fortbildungsseminare besucht zu haben. Ein weiteres Viertel der Lehrkräfte hat in den letzten beiden Jahren weniger als sechs Stunden für Fortbildungsseminare investiert. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte hatte in diesen zwei Jahren mehr als sechs Stunden Fortbildung, davon jede achte Lehrkraft sogar mehr als 35 Stunden. Demnach steht einer Minderheit von wenig formell qualifizierten Lehrkräften eine beträchtliche Anzahl von Lehrkräften gegenüber, die relativ viel Zeit in die eigene Fortbildung investiert haben. Die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen Art und Ausmaß der Qualifizierung der Lehrkräfte und der Leistung der Schülerinnen und Schüler angenommen werden kann, wurde durch den Vergleich der mittleren Leistungen in den betreffenden Klassen im Englisch-Hörverstehen überprüft.

Tabelle X.3: Leistungen der Schülerinnen und Schüler nach Qualifikation der Englisch-Lehrkräfte (Mittelwerte)

	Qualifikation erworben		Qualifikation nicht erworben		Effektstärke
	Mittelwert	(in %)	Mittelwert	(in %)	
Fachstudium Englisch	103,0	(29,9)	98,7	(70,1)	0,14
Kompakt- / Jahreskurs	101,9	(79,4)	92,4	(20,6)	0,32
Andere Qualifikationen	102,1	(24,4)	99,2	(75,6)	0,10
Studium + Kompakt- / Jahreskurs	107,7	(18,5)	88,7	(9,2)	0,61

Ein Zusammenhang zwischen der erfolgten Qualifikation der Lehrkräfte und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler wird durch die Ergebnisse des Leistungsvergleichs der Klassen nahe gelegt (siehe Tab. X.3). Klassen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, die ein Fachstudium Englisch absolviert hatten, erzielen signifikant höhere Durchschnittsleistungen als Klassen mit Lehrkräften ohne entsprechendes Fachstudium. Allerdings hat nur eine Minderheit der Lehrkräfte (ca. 30 %)

das Fach Englisch studiert. Wesentlich häufiger (ca. 80 %) haben die Englisch-Lehrkräfte einen Kompakt- bzw. Jahreskurs am Institut für Lehrerfortbildung (jetzt: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) besucht. Der Vorteil der Klassen dieser Lehrkräfte gegenüber Klassen, deren Lehrkräfte keine derartigen Fortbildungskurse besucht haben, fällt recht deutlich aus, wie die Effektstärke von 0,32 zeigt. Noch krasser zeigen sich die Leistungsvorteile von Klassen, deren Lehrkräfte sowohl ein Fachstudium Englisch als auch einen Kompakt- / Jahreskurs absolviert haben, gegenüber Klassen, deren Lehrkräfte weder Fachstudium noch Jahreskurse absolvierten. Zwar ist der Anteil dieser Gruppe an der Gesamtschülerschaft mit 18,5 bzw. 9,2 Prozent relativ gering, jedoch legt die Effektstärke von 0,61 die Hypothese nahe, dass eine intensive Qualifikation der Lehrkräfte einen deutlichen Unterrichtserfolg im Englischen in der Grundschule gegenüber wenig qualifizierten Lehrkräften zeitigt.

3.2 Fortbildung in der Schule

Die drei Fragen zur schulinternen Fortbildung wurden den Lehrkräften in Form von Aussagen vorgelegt, zu denen sie das Ausmaß ihrer Zustimmung angeben sollten. Die Antworten wurden numerisch skaliert (0 = ‚stimme nicht zu‘, 1 = ‚stimme etwas zu‘, 2 = ‚stimme überwiegend zu‘, 3 = ‚stimme zu‘), so dass Durchschnittswerte für jede Aussage berechnet werden konnten.

Ein Viertel der befragten Lehrkräfte stimmt der Aussage, dass ihre Schule ihnen ausreichend Zeit für die berufliche Fortbildung biete, überhaupt nicht zu, die Hälfte der Lehrkräfte stimmt dieser Aussage etwas bis überwiegend zu und ein weiteres Viertel stimmt dieser Aussage voll zu. Der Aussage, die Schule biete ein aktives Fortbildungsprogramm für den Englischunterricht an, stimmt eine Mehrheit der Lehrkräfte (78 %) nicht zu. Lediglich 5 Prozent äußern sich dazu voll zustimmend. Der Aussage, dass die Schule Anreize bietet, die Unterrichtsführung sowie die Unterrichtsmethoden der Lehrkräfte zu verbessern, stimmen 42,4 Prozent nicht zu, 12,5 Prozent stimmen ihr voll zu.

Damit ergibt sich hinsichtlich der Fortbildung in der Schule für den Englischunterricht eine eher problematische Beurteilung durch die Lehrkräfte. Zwar steht in einem nicht geringen Teil der Schulen Zeit für die berufliche Fortbildung zur Verfügung, es fehlt jedoch in den meisten Schulen an einem aktiven Fortbildungsprogramm und es gibt relativ selten Anreize zur Verbesserung des Unterrichts. Dabei wäre es vermutlich sinnvoll, die schulische Fortbildung zu verbessern, denn die Lehrkräfte aus Klassen mit besseren Leistungen schätzen die in ihren Schulen zur Verfügung ste-

hende Zeit für die berufliche Fortbildung deutlich positiver ein als Lehrkräfte aus Klassen mit schwächeren Leistungen.

3.3 Kollegiale Besprechungen

Besprechungen mit Fachkollegen in der Schule finden nach Einschätzung der befragten Englischlehrkräfte insgesamt eher selten statt. Auf der vierstufigen Skala von 0 („nie“) bis 3 („sehr oft“) ergibt sich über alle Lehrkräfte ein Durchschnittswert von 0,98 für die einzelnen Formen von Besprechungen. Dies entspricht der Kategorie „selten“. Am häufigsten finden Besprechungen über Unterrichtsinhalte und -methoden statt ($M = 1,42$ bzw. $1,14$), gefolgt von Absprachen über Leistungsanforderungen ($M = 1,08$). Noch seltener finden Absprachen über Leistungsbewertungen ($M = 0,75$) und über Inhalte von Leistungsüberprüfungen ($M = 0,75$) sowie Diskussionen über Unterrichtsansätze statt ($M = 0,71$).

In Klassen mit besseren Leistungen finden zwar etwas häufiger Besprechungen unter den Fachkollegen statt als in Klassen mit schwächeren Leistungen, jedoch ist die Effektstärke des Mittelwertunterschieds mit $0,05$ gering.

4. Merkmale des Englischunterrichts in der Grundschule

4.1 Grundlagen für die Unterrichtsplanung

Die Lehrkräfte wurden gebeten, die Grundlage zu benennen, auf der sie ihren Englischunterricht planen. Tabelle X.4 zeigt die Anteile der Schülerschaft, deren Lehrkräfte die jeweiligen Planungsgrundlagen verwenden. Danach geben knapp zwei Drittel (63,2 %) an, den Unterricht auf der Grundlage des Hamburger Rahmenplans für Grundschulenglisch zu planen, knapp ein Viertel (24,5 %) unterrichtet nach eigener Angabe auf der Basis eines eigens für die Klasse ausgearbeiteten Lehrplans, und nur wenige Lehrkräfte (3,1 %) verwenden einen schulinternen Lehrplan. Knapp jede fünfte Lehrkraft (18,2 %) nennt andere Grundlagen, darunter am häufigsten Konzepte aus Verlagsprogrammen und Anregungen aus der Fortbildung.

Vergleicht man die mittleren Leistungen der Schülerinnen und Schüler, deren Unterricht nach verschiedenen Grundlagen geplant wurde, miteinander, so ergeben sich keine ausgeprägten Unterschiede. Es zeigt sich lediglich ein leichter Trend, der dem eigens für die Klasse bzw. Schule ausgearbeiteten Lehrplan gegenüber der am Hamburger Rahmenplan orientierten Planung insgesamt eher Nachteile zuschreibt. Dies

entspricht weitgehend dem Ergebnis beim Vergleich der Unterrichtskonzeptionen beim Rechtschreibunterricht (vgl. auch Kap. VI in diesem Band). Die Tatsache, dass beim Englischunterricht auch das von den an der Schule tätigen Englischlehrkräften gemeinsam koordinierte Unterrichtskonzept ungünstig abschneidet, während diese Planungskonstellation beim Rechtschreibunterricht am besten abschnitt, mag daran liegen, dass der historisch noch junge Englischunterricht in der Grundschule didaktisch noch weniger ausdifferenziert ist, so dass die Expertise des Hamburger Rahmenplans derzeit kaum zu überbieten ist. Dafür spricht auch, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte den Englischunterricht klassenübergreifend planen, mit 3 Prozent sehr gering ist.

Tabelle X.4: Grundlage für die Planung des Englischunterrichts und Leistungen der Schülerinnen und Schüler

Planungsgrundlage	Anteil der Schüler ¹	Mittelwert	Effektstärke ²
Eigens für die Klasse / Jahrgangsstufe ausgearbeiteter Klassenlehrplan	24,5	96,2	-0,12
Schulinterner Arbeitsplan / Lehrplan	3,1	95,4	-0,15
Hamburger Rahmenplan für Grundschulenglisch	63,2	101,3	0,00
Andere	18,2	99,5	-0,01

¹ Wegen einiger Mehrfachnennungen ergibt sich für die Summe der Anteile ein Wert von 109 Prozent.

² Effektstärke des Mittelwertunterschieds zwischen der Leistung der Teilgruppen und der Gesamtstichprobe.

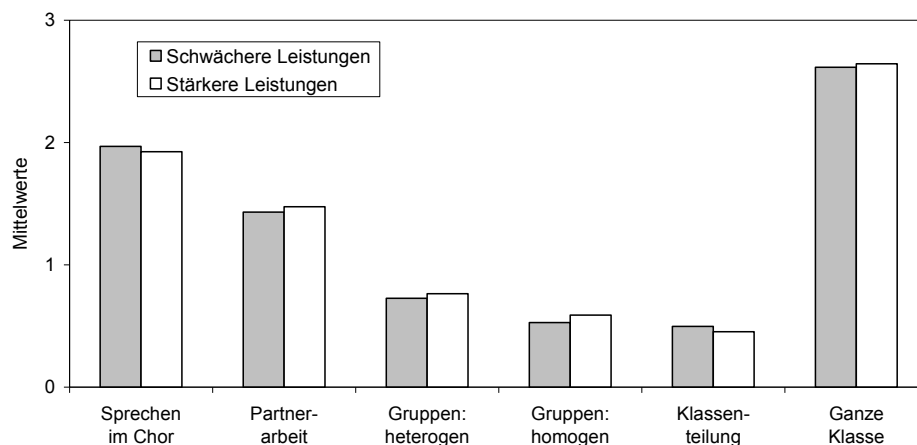
4.2 Organisationsform des Englischunterrichts

Für die Beschreibung der Organisationsform, in der der Englischunterricht in der Grundschule durchgeführt wird, wurden den Lehrkräften sechs Kategorien vorgegeben, die jeweils auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen waren. Die Skalen wurden numerisch kodiert, so dass sich eine Wertereihe von 0 (,nie‘) bis 3 (,immer oder fast immer‘) ergibt, mit Hilfe derer Durchschnittswerte für die einzelnen Kategorien berechnet werden konnten (siehe Abb. X.4).

Danach wird meist die ganze Klasse gemeinsam unterrichtet, eine Klassenteilung findet eher selten statt. Am zweithäufigsten wird Partnerarbeit durchgeführt. Gruppenarbeit kommt in den meisten Klassen relativ selten vor, bei der Einteilung der Gruppen wird Heterogenität bevorzugt. Relativ häufig wird von den Lehrkräften das Sprechen im Chor durchgeführt, das offenbar eine Besonderheit des fremdsprachlichen Erstunterrichts darstellt.

Um zu überprüfen, inwieweit die gewählten Organisationsformen mit den durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen, wurden die Klassen anhand der durchschnittlichen Testleistung in zwei Gruppen, d. h. nach besseren und schlechteren Leistungen als der Durchschnittswert, eingeteilt und die Organisationsformen des Englischunterrichts verglichen. Dabei ergeben sich statistisch signifikante Unterschiede hinsichtlich der Durchführung von Gruppen- und Partnerarbeit, die in der leistungsstärkeren Hälfte häufiger stattfindet. Allerdings sind die Effektstärken der Mittelwertunterschiede mit ca. 0,10 gering, d. h., es kann hier allenfalls von einem leichten Vorteil gesprochen werden.

Abbildung X.4: Häufigkeit verschiedener Organisationsformen im Englischunterricht in Klassen mit schwächeren und stärkeren Leistungen



Insgesamt entsprechen die geringen Unterschiede zwischen Klassen mit besseren bzw. schwächeren Ergebnissen hinsichtlich der unterrichtsorganisatorischen Merkmale den Ergebnissen früherer Studien, nach denen eher Merkmale des Interaktionsgeschehens im Unterricht für dessen Wirksamkeit verantwortlich gemacht werden können und weniger äußerliche organisatorische Aspekte (vgl. May, 2001).

4.3 Unterrichtsmittel im Englischunterricht

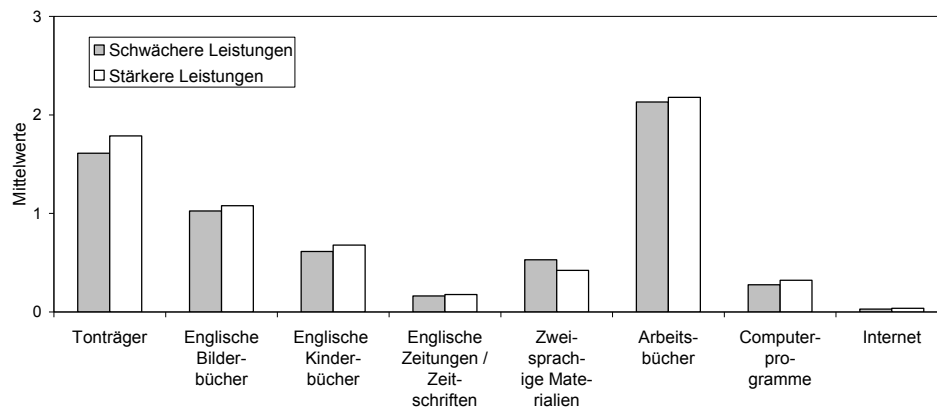
Die Angaben zu den im Englischunterricht eingesetzten Unterrichtsmitteln erfolgten auf einer vierstufigen Skala, die numerisch kodiert wurde (0 = ‚nie oder fast nie‘, 1 = ‚ein- bis zweimal im Monat‘, 2 = ‚ein- bis zweimal pro Woche‘, 3 = ‚jeden oder fast jeden Tag‘), so dass für die einzelnen Kategorien Durchschnittswerte errechnet werden konnten (siehe Abb. X.5).

Mit Hilfe einer Faktorenanalyse wurden die acht verschiedenen Unterrichtsmittel in drei Hauptkategorien zusammengefasst, die 53 Prozent der gemeinsamen Varianz aufklären.

- (1) Verwendung authentischer Materialien: Dazu gehören vor allem Tonträger, die relativ häufig eingesetzt werden, an zweiter Stelle englische Bilderbücher und englische Kinderbücher sowie englische Zeitungen und Zeitschriften, die allerdings relativ selten eingesetzt werden.
- (2) Verwendung didaktisch aufbereiteter Materialien: In erster Linie sind dies Arbeitsbücher, die unter allen Materialien am häufigsten eingesetzt werden, daneben seltener zweisprachige Materialien.
- (3) Nutzung von Computer und Internet: Diese interaktiven Lernmedien werden noch relativ selten eingesetzt. Dies gilt insbesondere für das Internet, wobei hier vermutlich auch Hürden durch fehlende technische Ausstattung bestehen.

Für die Untersuchung der Frage, ob Klassen mit stärkeren bzw. schwächeren Leistungen unterschiedliche Materialien im Unterricht einsetzen, wurde die Schülerstichprobe anhand der durchschnittlichen Testleistung in zwei Gruppen, d. h. nach besseren und schlechteren Leistungen als der Durchschnittswert, eingeteilt. Wie die Balkenlängen in Abbildung X.5 zeigen, werden in Klassen mit besseren Hörverstehensleistungen die meisten Unterrichtsmittel häufiger eingesetzt als in Klassen mit schwächeren Leistungen. Dies gilt insbesondere für den Einsatz von Tonträgern, der für die Herausbildung des Hörverstehens wesentliche Impulse gibt. Eine Ausnahme bildet der Einsatz zweisprachiger Materialien, die in Klassen mit besseren Leistungen seltener eingesetzt werden. Möglicherweise hat der Einsatz solcher Unterrichtsmittel, bei denen es sich vermutlich um schriftsprachliche Materialien handelt, für die Herausbildung des Hörverstehens keine positiven Effekte, vielleicht auch, weil zweisprachige Materialien eher die Tendenz zum Übersetzen anstelle des authentischen Verstehens fördern.

Abbildung X.5: Häufigkeit des Einsatzes von Unterrichtsmitteln im Englischun-



terricht in Klassen mit schwächeren und stärkeren Leistungen

Universität Hamburg: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

© KESS 4

4.4 Verfügbarkeit englischsprachiger Lektüre

In 39 Prozent aller Klassen gibt es eine Bücherei oder Leseecke mit englischsprachiger Lektüre. In den Klassen mit besseren Englischleistungen ist der Anteil nur geringfügig höher, nämlich 41 Prozent. Im Durchschnitt gibt es in den Klassenbüchereien 15,8 englischsprachige Bücher bzw. Zeitschriften (stärkere Klassen: 17,4; schwächere Klassen: 14,3). Zeitschriften sind deutlich seltener: Im Durchschnitt gibt es 0,8 Zeitschriftentitel (stärkere Klassen: 0,9; schwächere Klassen: 0,7). Hinsichtlich der Häufigkeit der Nutzung der Klassenbücherei ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilgruppen. Die mittlere Häufigkeit liegt insgesamt zwischen ein- bis zweimal pro Woche und ein- bis zweimal pro Monat. In etwa 60 Prozent der Klassen können sich Schülerinnen und Schüler Bücher aus der englischsprachigen Klassenbücherei oder Leseecke ausleihen und mit nach Hause nehmen.

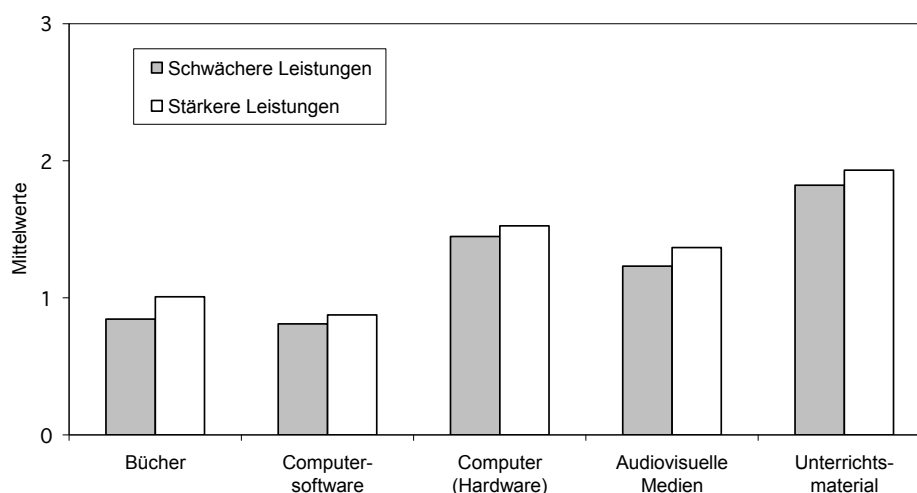
4.5 Ausstattung der Schulen für den Englischunterricht

Die Antworten auf die Frage, inwieweit die Lehrkräfte die Ausstattung ihrer Schule für den Englischunterricht als ausreichend betrachten, wurden numerisch skaliert (0 = ‚nicht ausreichend‘, 1 = ‚kaum ausreichend‘, 2 = ‚überwiegend ausreichend‘, 3 = ‚vollkommen ausreichend‘), so dass Durchschnittswerte für die einzelnen Ausstattungsbereiche berechnet werden konnten.

Wie Abbildung X.6 zeigt, halten die meisten Lehrkräfte die Ausstattung mit Unterrichtsmaterial für überwiegend ausreichend. Bei der Ausstattung der Schulen mit audiovisuellen Mitteln und mit Computer-Hardware machen die meisten Lehrkräfte deutliche Abstriche. Die Ausstattung mit Büchern und mit Computersoftware wird in den meisten Schulen für kaum ausreichend gehalten.

Zwischen den Klassen mit stärkeren bzw. schwächeren Leistungen ergeben sich durchweg Unterschiede hinsichtlich der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Ausstattung in den Schulen. Lehrkräfte aus Klassen mit stärkeren Leistungen schätzen die Ausstattung in allen Bereichen als deutlich zufriedensteuerender ein als Lehrkräfte aus Klassen mit schwächeren Leistungen.

Abbildung X.6 Beurteilung der Ausstattung der Schulen für den Englischunter-



richt in Klassen mit schwächeren und stärkeren Leistungen

5. Zusammenfassung

Im Rahmen von KESS 4 wurde ein eigens entwickelter Hörverstehenstest eingesetzt, bei dem Fragen zum Verständnis von auf Englisch vorgelesenen Einzelsätzen sowie einer Geschichte zu beantworten sind. Bei der Testanalyse wurden zwei Dimensionen des Hörverstehens gefunden: 1. Identifizierung von Fakten, 2. Bewerten und Begründen einer eigenen Interpretation.

Am Ende der Grundschule verstehen die meisten Kinder mindestens einzelne Aussagen und können einfache Fragen beantworten. In der oberen Leistungsgruppe verstehen die Kinder auch schon den Zusammenhang eines englisch vorgetragenen Textes und können Textpassagen verknüpfen.

Im Unterschied zu anderen Lernbereichen weisen Jungen und Mädchen am Ende der vierten Klasse kaum unterschiedliche Leistungen im Englisch-Hörverstehen auf. Kinder verschiedener sozialer Lagen erzielen erwartungsgemäß auch im Englischen deutlich unterschiedliche Leistungen.

Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, erzielen zwar auch im Englischen durchschnittlich schwächere Leistungen als Kinder ohne Migrationshintergrund, jedoch weisen Kinder aus Familien, in denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde, keine nennenswert schwächeren Leistungen auf.

Zwischen der Qualifikation der Lehrkräfte und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang. Die meisten Lehrkräfte orientieren sich bei der Unterrichtsplanung am Hamburger Rahmenplan für Grundschulenglisch und scheinen dabei gut zu fahren, denn Klassen, in denen die Lehrkräfte eigene Lehrpläne erstellen, erzielen etwas schwächere Durchschnittsleistungen.

Der Unterricht findet überwiegend in der ganzen Klasse statt, seltener finden Klassenteilungen oder Kleingruppenarbeit statt; häufig wird als didaktische Form das so genannte ‚Sprechen im Chor‘ eingesetzt. Zusammenhänge zwischen verschiedenen Organisationsformen und den mittleren Leistungen ergeben sich kaum.

Beim Einsatz von ‚authentischen‘ Unterrichtsmitteln (Tonträger, englischsprachige Lektüre) zeigt sich in Klassen mit stärkeren Hörverstehensleistungen eine größere Vielfalt und eine höhere Frequenz, anders jedoch beim Einsatz zweisprachiger Materialien, die in Klassen mit schwächeren Leistungen häufiger eingesetzt werden.

Die Ausstattung der Klassen mit stärkeren Leistungen ist nach Einschätzung der Lehrkräfte besser als in Klassen mit schwächeren Leistungen.

Literatur

- Behörde für Bildung und Sport. (2003). *Bildungsplan Grundschule, Klassen 3 und 4*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Kahl, P. W. & Knebler, U. (1996). *Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Schulversuchs „Englisch ab Klasse 3“*. Berlin: Cornelsen.
- May, P. (2001). *Lernförderlichkeit im schriftsprachlichen Unterricht: Effekte des Klassen- und Förderunterrichts in der Grundschule auf den Lernerfolg. Ergebnisse der Evaluation des Projekts ‚Lesen und Schreiben für alle‘ (PLUS)*. (Beiträge zum Projekt ‚Lesen und Schreiben für alle‘). Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

Quelle:

- Bos, W. & Pietsch, M. (Hg.) (2006): Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann, S. 193 – 214.