



Englischdidaktik in der Grundschule. Eine Lehrkräftebefragung zu Bedeutung und Umsetzung didaktischer Prinzipien

Rebecca Hüninghake, Johanna Höfener, Ute Ritterfeld

Abstract: Der vorliegende Beitrag stellt eine Befragung von 23 Grundschulenglischlehrkräften vor, die sich auf den Einsatz sowie die Relevanzzuschreibung verschiedener Unterrichtsmaterialien und Methoden im Sinne einer literaturbasierten Konkretisierung didaktischer Prinzipien für den Englischunterricht bezieht. Die Befragung erfolgte anonym mithilfe eines Fragebogens. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Lehrkräfte einen motivierenden, kindgerechten, authentischen und fördernden Englischunterricht für sehr wichtig erachten und sich bemühen, den Unterricht entsprechend zu gestalten. Lehrkräfte unterscheiden sich jedoch in der Bedeutungszuschreibung und dem Einsatz verschiedener didaktischer Prinzipien je nachdem, ob sie Englisch als Unterrichtsfach studierten, mehr oder weniger Zeit im englischsprachigen Ausland verbrachten, wie sie ihr eigenes Sprachkönnen einschätzen und schließlich auch hinsichtlich ihrer beruflichen Erfahrung.

This article presents data from 23 English teachers in primary education in Germany about the importance and implementation of didactical principles based upon a theoretical approach. An anonymous and comprehensive online survey was administered. Results reveal that English teachers stress the importance for organizing their classes in a motivational, authentic, and supporting way that is suitable for their young learners and mainly act according to these principles. Attribution of relevance and application of didactic principles depends on the teacher: whether s/he studied English as foreign language as a major subject, spent time in English speaking countries or how s/he evaluates her/his own competence in English and finally, on occupational experience.

Schlagwörter: Englisch lernen, frühes Fremdsprachenlernen, Primarstufe, Didaktik; English learning, early foreign language learning, primary school, didactics.

1 Einführung

Im Jahr 2008 wurde der Englischunterricht in der Grundschule in Nordrhein-Westfalen (NRW) von der dritten in die erste Klasse vorverlegt. Damit ging die Überarbeitung des Lehrplanes für den grundschulischen Englischunterricht einher. Auf Grundlage von Ergebnissen der vom damaligen Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur in Auftrag gegebenen Studie EVENING (Evaluation Englisch in der Grundschule 2005–2007, vgl. Engel 2008) wurden im neuen Lehrplan vier Schwerpunktbereiche festgelegt: Kommunikation – sprachliches Handeln, Interkulturelles Lernen, Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und Methodenkompetenz (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen [MSW] 2008a: 14–21). Ziel soll es sein, junge Lernerinnen und Lerner bei der Entwicklung von Freude am Sprachenlernen und Interesse an fremden Lebenswelten sowie beim Erwerb, der Erprobung und Festigung elementarer sprachlicher Mittel des Englischen zu unterstützen.

In der einschlägigen fachdidaktischen Literatur werden Prinzipien zur Erreichung dieser Ziele im Englischunterricht der Primarstufe postuliert, zu denen u.a. Authentizität und Einsprachigkeit zählen (vgl. Böttger 2012; Cameron 2010; Haß 2014). In diesem Beitrag wird eine Studie vorgestellt, mit der untersucht wurde, welche didaktischen Prinzipien Lehrkräfte zehn Jahre nach Einführung des neuen Lehrplans für wichtig erachten und in welchem Umfang sie diese in ihrem Unterricht umsetzen.

2 Wirkfaktoren im frühen Fremdsprachenunterricht

Im Jahr 2003 wurden die europäischen Mitgliedsstaaten im Aktionsplan zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Sprachenlernens der europäischen Kommission aufgefordert, bereits im Kindergarten das Fremdsprachenlernen zu ermöglichen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003: 8). Im Auftrag der Kommission der Europäischen Gemeinschaften untersuchten Edelenbos, Johnstone und Kubanek (2006) in einer auf Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German und Taeschner (1998) aufbauenden und internationale Studien einschließenden Metaanalyse die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Das Ergebnis war, dass guter Fremdsprachenunterricht einen affektiv motivierenden Charakter mit kognitiv herausfordernden Elementen besitzt (vgl. Edelenbos/Johnstone/Kubanek 2006: 134–136). Lebensweltbezug und Lernautonomie stellen zudem zusätzlich wichtige Bestandteile dar (vgl. Marschollek 2006: 191). Die Orientierung an der kindlichen Neugier, der Fantasie und dem

kindlichen Drang zu Bewegung schafft ebenso die erforderliche Motivation für das frühe Fremdsprachenlernen (vgl. BIG-Kreis 2015; Mihaljević Djigunović 2012; Vickov 2006) wie der Einbezug der Lernenden in die Unterrichtsplanung (vgl. Enever 2011; Marschollek 2006). Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler werden neben spielerischen Aktivitäten wie Rollenspiele oder dem *Storytelling* auch das Erlernen und Verwenden neuer Wörter zu den präferierten Aktivitäten gezählt (vgl. BIG-Kreis 2015; Enever 2011). Schülerinnen und Schüler zeigen Freude an der Bewältigung von (kognitiv-aktivierenden) Lernaufgaben. Sie bevorzugen vor allem in den unteren Jahrgangsstufen eine klassische Unterrichtsgestaltung mit Frontalunterricht, während Schülerinnen und Schüler zum Ende der Grundschulzeit vermehrt Gruppenarbeiten favorisieren (vgl. Enever 2011: 48–49). Die Nutzung authentischer, in diesem Fall: originalsprachlicher Materialien, sind ebenso identifizierte Wirkfaktoren für ein gelingendes frühes Fremdsprachenlernen, wie die Schaffung authentischer Gesprächsanlässe, beispielsweise durch die Klassenführung in englischer Sprache (vgl. Edelenbos et al. 2006; Engel 2008). Ein Blick auf den Lehrplan zeigt die Sonderstellung der mündlichen Kommunikation in der Grundschule (vgl. MSW 2008a). Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich in Alltags- und für sie bedeutsamen Situationen in der englischen Sprache auszudrücken, weshalb der Unterricht hier inhaltlich möglichst authentisch konzipiert sein soll. Zusätzlich zu der inhaltlichen Authentizität werden in den einschlägigen Grundlagenwerken zur Didaktik des Englischunterrichts sehr gute Sprachkompetenzen der Lehrkraft in der Zielsprache gefordert, um auch auf sprachlicher Ebene authentisch handeln zu können (vgl. Haß 2014; Schmid-Schönbein 2008). Unterstützt werden diese Forderungen durch Forschungsergebnisse, die betonen, dass die Qualität und die Menge des sprachlichen Inputs eine wesentlich größere Bedeutung für die fremdsprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben, als das Alter zu Beginn des Fremdspracherwerbs (vgl. Genesee 2014; Muñoz 2004). In Einklang mit dieser Argumentation wurde in die *Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz* (KMK 2011) mit aufgenommen, dass zum Erhalt der Lehrbefähigung im Fach Englisch neben einer fachdidaktischen Fortbildungsmaßnahme die sprachliche C1-Qualifikation des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen erworben sein sollte. Aus Sicht der Forschung kann zusätzlich der Einsatz von Schriftsprache als motivationaler Faktor gesehen werden, um die Produktion der englischen Sprache anzuregen (vgl. Frisch 2015; Vickov 2006).

Die empirische Befundlage zum tatsächlichen Einsatz unterschiedlicher Materialien und Methoden im grundschulischen Englischunterricht ist eher dürftig. Für Deutschland liegen hierzu unseres Wissens nur zwei Untersuchungen vor (vgl. BIG-Kreis 2015; für NRW: Engel/Groot-Wilken/Thürmann 2009). Die umfassende Lehrkräftebefragung (vgl. BIG-Kreis 2015) sowie systematische Unterrichtsbe-

obachtungen (vgl. Groot-Wilken 2009, Engel 2008) ergaben, dass im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich mit einem Lehrwerk, ergänzt von Tonträgern, selbst erstellten Materialien und Arbeitsblättern gearbeitet wird. Lehrkräfte nutzen außerdem die Methoden *Total Physical Responds* (TPR), Singen und das Nachsprechen im Chor und setzen häufig authentische Materialien in ihrem Fremdsprachenunterricht ein. Dabei überwiegt die Sozialform des klassischen Frontalunterrichts (vgl. Groot-Wilken 2009: 133). Lehrkräfte sind aber durchaus auch der Meinung, durch Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler bei der Themenwahl und durch die Gestaltung eines Englischunterrichts, der die Kinder dazu anregt, in möglichst authentischen Situationen mit der englischen Sprache zu operieren, die Motivation zum Englischlernen stärken zu können (vgl. BIG-Kreis 2015: 25).

Die umfangreiche Studie des BIG-Kreises (2015: 24–31) offenbarte darüber hinaus Zusammenhänge zwischen der subjektiven Kompetenzeinschätzung der Lehrkräfte und dem Einsatz verschiedener Materialien und Methoden. So bieten Lehrkräfte, die ihre Englischkompetenzen eher gering bewerten, seltener Arbeitsaufträge auf verschiedenen Sprachniveaus an (vgl. BIG-Kreis 2015: 33). Je besser die eigene englische Sprachkompetenz eingeschätzt wird, desto unwichtiger werden Übersetzungen, desto wichtiger werden jedoch authentische Materialien und Lernerfolgskontrollen im Unterricht (vgl. BIG-Kreis 2015: 24). Ebenfalls konnte ein Zusammenhang mit der Sprecherfahrung der Lehrkräfte und der Verwendung der Zielsprache im Fachunterricht identifiziert werden. Je mehr Zeit die Lehrkräfte im englischsprachigen Ausland verbrachten und je mehr Fortbildungen besucht wurden, desto häufiger gestalten sie den Unterricht überwiegend in englischer Sprache (vgl. BIG-Kreis 2015: 24).

In der BIG-Studie wurden zudem die Lehrkräfte ausführlich zum Einsatz verschiedener Medien befragt, wobei sich zeigte, dass überwiegend mit Lehrwerken, Bilderbüchern und Tonträgern gearbeitet wird. Die Lehrkräfte wurden außerdem gebeten, die Relevanz unterschiedlicher Elemente des Englischunterrichts einzuschätzen, zu denen auch Kompetenzbereiche wie Aussprache, Grammatik und Übersetzung zählten. Es bilden sich vor allem Kompetenzbereiche ab, welche die Lehrplanziele der Länder fördern: „Hörverstehen, elementares Sprechen zusammen mit interkulturellem Lernen“ (BIG-Kreis 2015: 24).

Was bislang nicht im Fokus der Forschung lag, war eine systematische Erfassung des Einsatzes sowie der Relevanzzuschreibung verschiedener Unterrichtsmaterialien und didaktischer Methoden im Sinne einer literaturbasierten Konkretisierung didaktischer Prinzipien für den Englischunterricht. Die vorliegende Untersuchung hatte daher zum Ziel einen Einblick darin zu gewinnen, inwieweit effektive und von

Schülerinnen und Schülern präferierte Materialien und methodische Gestaltungselemente, die zu übergeordneten Prinzipien zusammengefasst wurden, im Englischunterricht der Grundschule für relevant erachtet und tatsächlich eingesetzt werden.

3 Theoretischer Hintergrund: Prinzipien der Englischdidaktik in der Grundschule

Der Forschungsstand zum frühen Fremdsprachenlernen zeigt eine Reihe didaktisch-methodischer Vorgehensweisen auf, die in der fachdidaktischen Grundlagenliteratur zum Zeitpunkt der Untersuchungskonzeption oft zu übergeordneten Prinzipien zusammengefasst werden. Im Folgenden werden die für die Konzeption des Untersuchungsinstruments übergeordneten Prinzipien vorgestellt.

Böttger skizzierte erstmals 2005 fünf wesentliche didaktische Prinzipien für den Grundschulenglischunterricht, die er 2012 in Kooperation mit weiteren Expertinnen und Experten überarbeitete: *Kindgemäßer Themen- und Situationsbezug*, *Authentizität*, *Visualisierung*, *Multisensorisches Lernen* und *Einsprachigkeit*. In der hier dargelegten Forschung als besonders bedeutsam heben sich die Elemente hervor, die den Prinzipien *Einsprachigkeit* und *Authentizität* zugeordnet werden können. Böttger (2005: 79) formuliert die Maxime für das Prinzip der Einsprachigkeit: „So oft wie nur möglich Englisch, so wenig wie nötig Deutsch als Unterrichtssprache“. Einsprachigkeit bezieht sich in dieser Untersuchung nicht darauf, den Schülerinnen und Schülern zu verbieten, andere Sprachen als die Zielsprache zu nutzen. Es geht darum, möglichst einen wertfreien Raum für die Rezeption, aber auch für die Produktion der englischen Sprache zu schaffen.

Das Prinzip der *Authentizität* betont die authentischen, lebensnahen Situationen und Materialien, die verwendet werden sollen, sowie eine angemessene und korrekte Lehrersprache, die als Vorbild dient. Authentische Materialien sind z.B. original englischsprachige Kinderzeitschriften, Tickets aus englischsprachigen Ländern oder der Einbezug von *native speaker* oder *near natives* in den Unterricht. Dies erfordert bisweilen eine Didaktisierung von originalsprachlichen Materialien etwa durch Begriffserläuterungen, Textkürzung oder die Umarbeitung in einfachere kindgerechte Sprache (vgl. Böttger 2005: 69–74).

Neben der Authentizität soll bei der Wahl der Materialien für den frühen Englischunterricht auch Beachtung finden, dass die Materialien kindgerecht sind. Diese Orientierung an der Lebenswelt der Kinder bezieht sich sowohl auf die Wahl der Methodik als auch auf Themen im Unterricht. Böttger (2005: 65–69) subsumiert diese Aspekte unter dem Prinzip *kindgemäßer Themen- und Situationsbezug*. Dabei sol-

len für die Schülerinnen und Schüler bedeutsame Inhalte als Unterrichtsgegenstände ausgewählt werden. Mögliche Bereiche seien *myself* oder *at the zoo*, welche sich in den damaligen Länderlehrplänen bzw. den Lernaufgaben für die Grundschule NRW (vgl. MSW 2008b: 24) wiederfanden. Schülerinnen und Schüler sollen in realen Kommunikationssituationen mit einem Partner die Sprache erleben, verstehen, gebrauchen und so harmonisch und implizit Gesetzmäßigkeiten der Zielsprache erfahren (vgl. Böttger 2005: 67). Börner (2012: 35) ergänzt, dass die Lehrkraft dabei konsequent inhalts- und themenorientiert unterrichten und die Lernenden im Zentrum stehen müssen. Konkrete Vorgehensweisen im Unterricht, die die Umsetzung dieses Prinzips unterstützen sind Spiele, Lieder, Rollenspiele und tasks.

Die Prinzipien *Visualisierung* und *multisensorisches Lernen* beziehen sich auf die Beachtung mehrerer Sinneskanäle bei der Gestaltung des Englischunterrichts. Obwohl Böttger (2005: 75–78) sie als jeweils eigenes Prinzip benennt, werden sie im Folgenden zusammengefasst, da sie nur schwer voneinander abgrenzbar sind. Visualisierung wird hier verstanden als ein Punkt bei der Planung von multisensorischen Lerngelegenheiten. Es geht hierbei um die visuelle Unterstützung englischsprachiger Inhalte durch Ergänzung mit bildsprachlichen Zeichen oder der kompletten Übersetzung eines Textes in Bildsprache (vgl. Böttger 2005: 75). Beim *multisensorischen Lernen* geht es aber nicht nur um Visualisierungen, sondern es sollen möglichst alle Sinneskanäle angesprochen werden, um den verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden. Zaade (2012: 40) spricht dabei von vier unterschiedlichen Typen von Lernern (auditiver, visueller, haptischer und kognitiver Lerntyp), die in ihrer Präferenzmodalität am besten lernen können. Zusätzlich führt sie an, dass eine multisensorische Verarbeitung von Informationen generell die Informationsspeicherung begünstigt und auch die Behaltensleistung verstärkt (vgl. Zaade 2012: 41).

Im Sinne der *Computer Literacy* wird der Einbezug neuer Medien (z.B. Computer) in den Unterricht gefordert (vgl. Haß 2014; Schmid-Schönbein 2008), was in der Praxis jedoch nicht für relevant gehalten wird (vgl. BIG-Kreis 2015: 24). Stattdessen setzen Lehrkräfte Medien eher klassischer Art ein, wie Lehrwerke, Audiomedien und Kinderbücher (vgl. Engel 2009: 197–205). Diese Elemente stehen für das Prinzip des *Medieneinsatzes* im Unterricht.

4 Forschungsinteresse

Mit der vorliegenden Untersuchung wird angestrebt, herauszufinden, ob die in der Literatur postulierten Maximen für frühen Englischunterricht und ihre vorgeschlagene und in der Forschung weitestgehend als wirksam identifizierte konkrete Ausgestaltung mehr als zehn Jahre nach Einführung des Englischunterrichts in der Pri-

marstufe tatsächlich Einzug gehalten haben. Besonderes Augenmerk liegt dabei darauf, (1) ob es Diskrepanzen zwischen dem Wunsch, bestimmte Materialien (z.B. Filme, englischsprachige Kinderbücher, Lernsoftware u.a.) und didaktisch-methodische Gestaltungselemente (z.B. Reimen und Rhythmus, Stationenlernen, individualisiertes Feedback, u.a.) einzusetzen, und der tatsächlichen Umsetzung im Englischunterricht gibt und (2) ob sich Subgruppen bei den Lehrkräften identifizieren lassen. Dazu werden die fünf Prinzipien Böttgers (2005: 65–79), die hier zu den vier Prinzipien *Authentizität*, *Einsprachigkeit*, *Kindgemäßer Themen- und Situationsbezug* und *Multisensorisches Lernen* zusammengefasst werden, mithilfe der Benennung konkreter in Forschung und Literatur als effektiv dargestellter Unterrichtsmaterialien und didaktisch-methodischer Gestaltungselemente operationalisiert. Da sich diese Prinzipien ebenfalls in anderen einschlägigen fachdidaktischen Grundlagenwerken wiederfinden (vgl. Cameron 2010; Haß 2014), werden sie als Ausgangslage für die Gestaltung von Englischunterricht in der Primarstufe betrachtet. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, auch nach dem Einsatz verschiedener Medien im Unterricht zu fragen. Neben dem *Medieneinsatz* spielen die *Sozialform und methodische Gestaltung* (vgl. Enever 2011; Groot-Wilken 2009) sowie *Differenzierung und Individualisierung* (vgl. Haß 2014; MSW 2008c) eine große Rolle im Unterricht, sodass diese Prinzipien für die ganzheitliche Erfassung des Unterrichts aus Lehrkraftperspektive aufgenommen werden.

5 Methode

5.1 Stichprobe & Datenerhebung

Im Schuljahr 2014/2015 konnten 23 Englischlehrkräfte aus zehn Grundschulen in einer Großstadt in NRW für die Teilnahme an der Umfrage gewonnen werden. Den teilnehmenden Grundschulen wurde ein personalisierter Link zu einem Online-Fragebogen via Email zugeschickt, sodass die Antworten der Lehrkräfte pro Grundschule erfasst und abgespeichert werden konnten. Die Teilnahme an der Umfrage war so gestaltet, dass Anonymität zugesichert werden konnte. Das Dokument mit personenbezogenen Informationen wurde deshalb von einer unabhängigen dritten Person erstellt und verwaltet, sodass für die Auswertung der Daten nicht erkennbar war, welche Fragebögen zu welcher Grundschule gehören.

Die befragten Lehrkräfte waren zwischen 26 und 63 Jahren alt ($M = 40,48$; $SD = 10,89$) und unterrichteten das Fach Englisch zwischen einem halben Jahr und 35 Jahren ($M = 13,22$; $SD = 11$). Insgesamt hatten acht Lehrkräfte (35 %) das Unterrichtsfach Englisch studiert, davon vier Lehrkräfte für die Primarstufe und vier für eine andere Schulform. Eine fremdsprachliche Zusatzqualifikation hatten 16 Lehrkräfte erworben, davon eine Lehrkraft mit Englischstudium. Sieben von diesen

Lehrkräften hatten außerdem bereits an einer methodisch-didaktischen Fortbildung im Fach Englisch teilgenommen. Insgesamt hatten sich 21 Lehrkräfte (91 %) freiwillig dafür entschieden, Englischunterricht zu geben, während zwei Lehrkräfte angaben, das Fach unfreiwillig zu unterrichten.

5.2 Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der Gestaltung des Englischunterrichts wurden die vier didaktischen Prinzipien nach Böttger (2005: 65–79) *Authentizität, Einsprachigkeit, Kindgemäßer Themen- und Situationsbezug* und *Multisensorisches Lernen* im Fragebogen durch die Prinzipien *Medieneinsatz, Sozialform und methodische Gestaltung* sowie *Differenzierung und Individualisierung* ergänzt. Zur Operationalisierung der sieben Prinzipien wurden insgesamt 51 ad hoc Items entwickelt. Die Lehrpersonen wurden gebeten, zum einen anzugeben, wie wichtig ihnen forschungs- und literaturbasiert ausgewählte Unterrichtsmaterialien und didaktisch-methodische Gestaltungselemente im Englischunterricht sind (Relevanz) und zum anderen wie häufig sie diese tatsächlich in der Praxis einsetzen (Einsatz). Dieser Fragekonzeption liegt die Annahme zugrunde, nach der spezifische Umstände dazu führen können, dass Lehrkräfte didaktische Prinzipien nicht ihren eigenen Ansprüchen entsprechend umsetzen können. Alle Items wurden mit fünfstufigen Likert-Skalen versehen, die zwischen den Polen *finde ich überhaupt nicht wichtig* (1) bis *finde ich sehr wichtig* (5) auf der Relevanzskala bzw. zwischen *setze ich nie ein* (1) bis *setze ich immer ein* (5) auf der Einsatzskala variierten. Neben verschiedenen Angaben zur Person, ihrer fachlichen Qualifikation sowie zur momentanen Unterrichtssituation der Lehrkräfte wurden Informationen über die an der Schule verfügbaren Ressourcen, die Selbsteinschätzung der eigenen sprachlichen Qualifikation, die Affinität zur englischen Sprache und die Zufriedenheit mit der eigenen Rolle als Lehrkraft erhoben. Die Items zu den Bereichen verfügbare Ressourcen (vier Items), Selbsteinschätzung der eigenen sprachlichen Qualifikation (vier Items), Affinität zum Englischunterricht (drei Items) und der Zufriedenheit mit der Lehrerrolle (ein Item) wurden ebenfalls mit einer fünfstufigen Likert-Skala versehen, die zwischen den Polen *stimme überhaupt nicht zu* (1) bis *stimme voll zu* (5) variierte.

Alle Items durchliefen mehrfache Revisionen nach der Diskussion in einem Team von Expertinnen, bevor der Fragebogen mit Hilfe von drei Englischlehrkräften im *Paper-Pencil*-Format pilotiert und entsprechend modifiziert wurde. Neben der Verständlichkeit der Itemformulierungen (Konkretheit, Mehrdimensionalität, Verneinungen) wurde auch auf eine sensible Fragebogendidaktik geachtet, um möglichst ehrliche Antworten zu erheben (Mummendey/Grau 2008: 72–74).

6 Ergebnisse

Für die Auswertung der Daten wurden Berechnungen mithilfe der Datenanalyse-Software IBM SPSS Statistics 24 vorgenommen. Es wurden zum einen Maße der zentralen Tendenz für den Einsatz bzw. die Relevanzzuschreibung einzelner Items sowie für die jeweiligen Prinzipien als Ganzes berechnet. Zur Überprüfung der Unterschiede zwischen Einsatz eines Prinzips und Relevanz, die diesem Prinzip zugeschrieben wird, wurde der t-Test für gepaarte Stichproben gerechnet. Zur Berechnung von Gruppenunterschieden wurde der Man-Whitney-U-Test herangezogen.

6.1 Bedeutung und Umsetzung der didaktischen Prinzipien im grundschulischen Englischunterricht

Insgesamt zeigt sich, dass sich der tatsächliche Einsatz der Prinzipien laut Angabe der Lehrkräfte für jedes Prinzip von der Relevanzzuschreibung unterscheidet. Auf Abbildung 1 ist zu erkennen, dass der numerische Wert der Relevanzzuschreibung für die verschiedenen didaktischen Prinzipien in allen Bereichen leicht über dem Wert für den Einsatz der jeweiligen Prinzipien liegt.

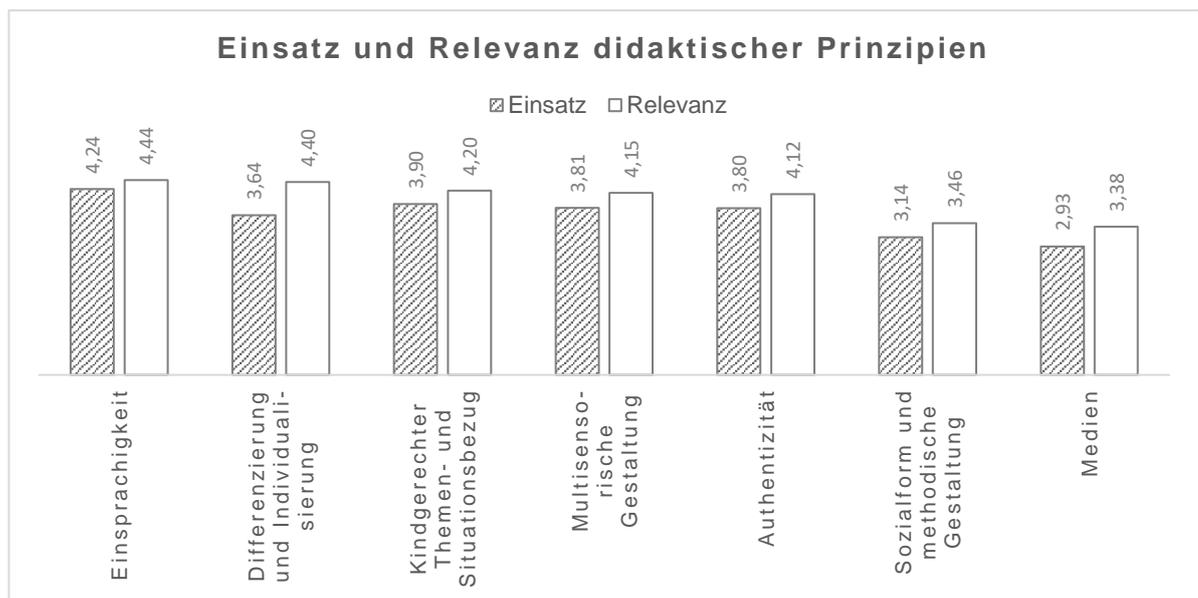


Abb. 1 Mittelwerte Einsatz und Relevanz didaktischer Kategorien, absteigend sortiert nach Relevanz

Am wichtigsten für den Englischunterricht erachten Lehrkräfte das Prinzip der *Einsprachigkeit* ($M = 4,44$; $SD = 0,291$), was sie nach eigenen Angaben durchaus auch umsetzen ($M = 4,24$; $SD = 0,292$). *Medieneinsatz* scheint dagegen in der konkreten Gestaltung des Englischunterrichts die geringste Rolle zu spielen ($M = 2,93$; $SD = 0,313$, s. Abb. 1).

Für die *Einsprachigkeit* ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Einsatz und Relevanz dieses Prinzips ($t(23) = -3,23$; $p = 0,004$). In der Auswertung auf Einzelitemebene zeigt sich, dass alle zur Operationalisierung dieses Prinzips herangezogenen Items mindestens als wichtig erachtet werden ($M \geq 4$). Bis auf den Einsatz von Partner-/Gruppenarbeit auf Englisch ($M = 3,70$; $SD = 0,77$), erreichen die Items auch für den Einsatz im Englischunterricht einen Wert von $M > 4$.

Als zweitwichtigsten erachten Lehrkräfte das Prinzip *Differenzierung und Individualisierung*, wobei sich auch hier ein signifikanter Unterschied zwischen Einsatz und Relevanz zugunsten der Relevanz zeigt ($t(23) = -6,80$; $p < 0,01$). Insgesamt liegt hier die größte Differenz zwischen den Relevanz- und Einsatz-Werten vor ($M = 3,64$; $SD = 0,483$ versus $M = 4,4$; $SD = 0,463$). In der Relevanzzuschreibung erreichen alle Items zur Erfassung dieser Kategorie einen Mittelwert von $M > 4$ (s. Tab. 1). Die Mittelwerte für die Umsetzung im Unterricht weichen davon ab. Den höchsten Wert mit $M = 3,87$ ($SD = 0,757$) erzielt das Item *Schaffen von Beteiligungsmöglichkeiten sowohl für extrovertierte als auch für introvertierte Schülerinnen und Schüler*, die größte Differenz auf Einzelitemebene findet sich bei den Differenzierungsmaßnahmen (s. Tab. 1).

Tab. 1: Differenzierung und Individualisierung. Mittelwerte zum Einsatz und zur Relevanz, absteigend sortiert nach Relevanz

Items	Einsatz		Relevanz	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Berücksichtigung sowohl schwacher als auch starker Schülerinnen und Schüler im EU	3,74	0,619	4,57	0,507
Schaffen von Beteiligungsmöglichkeiten sowohl für extrovertierte als auch für introvertierte Schülerinnen und Schüler	3,87	0,757	4,48	0,511
Individualisiertes Feedback	3,70	0,703	4,48	0,593
Einsatz von Unterrichtsmaterialien passend zum individuellen Leistungsstand	3,61	0,891	4,39	0,722
Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen (z.B. bei der Gruppenarbeit)	3,39	0,891	4,30	0,703
Identifikation des individuellen Leistungsstandes	3,57	0,843	4,17	0,717

Auf Platz 3 der Relevanzzuschreibung befindet sich das Prinzip des *kindgerechten Themen- und Situationsbezugs*. Auffällig ist auf Einzelitemebene, dass die Bedeutung der kindlichen Interessensbereiche zwar vergleichsweise hoch ist, die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler bei der Themenfindung letztlich aber als weniger relevant erachtet und dementsprechend auch nur zum Teil umgesetzt wird (s. Tab. 2). Der t-Test für paarige Stichproben offenbart auch hier einen signifikanten Unterschied zwischen berichtetem Einsatz und Relevanzzuschreibung ($t(23) = -3,84; p = 0,001$).

Tab. 2: Kindgerechter Themen- und Situationsbezug. Mittelwerte zum Einsatz und zur Relevanz, absteigend sortiert nach Relevanz

Items	Einsatz		Relevanz	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Einsatz kindgerechter Materialien (z.B. Arbeitsblätter, Hörspiele, Filme) passend zum Lehrplan	4,70	0,470	4,83	0,388
Orientierung der Themenauswahl an den kindlichen Interessensbereichen	4,3	0,47	4,65	0,487
Kindgerechte Gestaltung aktueller Themen	3,65	0,832	4,09	0,48
Beteiligung der Schülerinnen und Schüler bei der Themenfindung für den EU	2,96	0,825	3,22	0,85

Ebenfalls einen Mittelwert von > 4 erreicht das Prinzip des *multisensorischen Lernens* in der Relevanzzuschreibung (s. Abb. 1), welcher sich signifikant vom Mittelwert der Einsatzskala unterscheidet ($t(23) = -5,49; p < 0,001$). Die Auswertung auf Ebene der Einzelitems ergibt, dass lediglich Theater spielen, Basteln, die Schaffung taktiler Zugänge und Tanzen ein Mittelwert von $M < 4$ auf der Soll-Skala annehmen. Lehrkräfte nutzen nach eigenen Angaben fast alle Zugänge, die sie als besonders wichtig erachten, auch häufig ($M > 4$), wie Unterstützung durch Gesten, visuelle Zugänge, auditive Zugänge, Reimen, Singen, Bewegungsspiele und Lernspiele. Eher selten wird das Tanzen und Basteln eingesetzt, beide erreichen nicht einmal einen Wert von $M = 3$. Taktile Zugänge werden am wenigsten geschaffen ($M = 2,22; SD = 1,043$).

Die Wahrung der *Authentizität* im Englischunterricht ist für die befragten Lehrkräfte ähnlich relevant wie die Beachtung multisensorischer Unterrichtsgestaltung. Ein Blick in die einzelnen Items zeigt, dass es den Lehrkräften vor allem wichtig

ist, alltägliche Gesprächssituationen auf Englisch zu schaffen, Audiomaterialien mit *native speaker* zu verwenden, Einblicke in englischsprachige Kulturen zu geben und authentisches Material aus englischsprachigen Ländern einzubeziehen ($M \geq 3,9$). In der Unterrichtsgestaltung finden sich diese Elemente laut Lehrkräfteangaben dementsprechend häufig wieder ($M \geq 3,5$). Trotz der hohen Relevanz und des häufigen Einsatzes dieser Elemente, wird der Aufbereitung dieser Materialien nur mittelmäßige Bedeutung zugesprochen ($M = 3,43$; $SD = 0,10$) und auch nur teilweise umgesetzt ($M = 3,04$; $SD = 0,10$). Auch für dieses Prinzip konnte ein signifikanter Unterschied zwischen Einsatz und Relevanz festgestellt werden ($t(23) = -4,59$; $p < 0,001$).

Den Prinzipien *Sozialform und methodische Gestaltung* sowie *Medieneinsatz* schreiben die Lehrkräfte am wenigsten Bedeutung zu ($M = 3,46$; $SD = 0,402$ und $M = 3,38$; $SD = 0,355$). Für beide Prinzipien können signifikante Unterschiede zwischen berichtetem Einsatz und Relevanzzuschreibung dargelegt werden ($t_{\text{Sozialform}}(23) = -5,38$; $p < 0,001$ und $t_{\text{Medien}}(23) = -6,41$; $p < 0,001$). Auf Einzelitemebene zeigt sich für die Sozialformen, dass lediglich Partnerarbeit als wichtig angesehen wird ($M = 4,26$; $SD = 0,619$). Wochenplanarbeit wird dagegen eher als unwichtig eingestuft ($M = 2,30$; $SD = 0,974$), gefolgt von Stationenlernen ($M = 3,17$; $SD = 0,975$). Die Nutzung verschiedener Sozialformen und methodischer Gestaltungen folgt diesem Muster: am häufigsten setzen Lehrkräfte nach eigenen Angaben Partnerarbeit ein ($M = 3,78$; $SD = 0,548$), eher selten nutzen sie die Methode des Stationenlernens ($M = 2,57$; $SD = 0,843$) und fast nie Formen der Wochenplanarbeit ($M = 1,74$; $SD = 0,810$).

Trotz der Fülle an unterschiedlichen sensorischen Zugängen, die Lehrkräfte im Unterricht schaffen, wird der Arbeit mit Medien deutlich weniger Bedeutung beigemessen und sie finden auch wesentlich weniger häufig Eingang in die Unterrichtsgestaltung ($M = 2,93$; $SD = 0,313$). Zwar ist die Bedeutungszuschreibung und auch die Nutzung einzelner, vor allem kindgerechter Medien wie Musik, Kinderbücher und zum Lehrwerk gehörendem Audio-/Filmmaterial eher hoch bis sehr hoch (s. Tab. 3). Allerdings halten Lehrkräfte neue Medien wie Computerspiele, das Internet oder auch zum Lehrwerk gehörende Lernsoftware für fast nicht relevant ($M \leq 2,70$). Der Einsatz dieser Medien im Unterricht ist noch geringer ($M \leq 2,09$). Der Einsatz und die Bedeutung des eigentlich klassischen Mediums Lehrbuch werden sehr kontrovers betrachtet. Die meisten Lehrkräfte finden das Lehrbuch wichtig bis sehr wichtig (48 %), allerdings setzen 65 % dieses nur teilweise bis nie ein.

Tab. 3: Medieneinsatz. Mittelwerte zum Einsatz und zur Relevanz, absteigend sortiert nach Relevanz

Medien	Einsatz		Relevanz	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Audio-/Film vom Lehrwerk	4,26	0,619	4,57	0,59
Musik (CDs)	4,22	0,671	4,52	0,665
Kinderbücher	3,52	0,665	4	0,798
Hörspiele	3,09	0,996	3,74	1,01
Workbook	3,52	1,31	3,57	1,161
Filme	2,61	0,941	3,43	0,945
Lehrbuch	2,91	1,443	3,13	1,217
Lernsoftware vom Lehrwerk	2,09	0,996	2,7	0,822
Computerspiele	1,57	0,662	2,09	0,668
Internet	1,52	0,593	2,09	0,733

6.2 Didaktische Herangehensweisen in verschiedenen Subgruppen

Für die Berechnung der Unterschiede zwischen verschiedenen Subgruppen unter den Lehrkräften wurden Gruppenvergleiche mit dem non-parametrischen Mann-Whitney-U-Test für kleine Stichproben gerechnet. Da die Gruppengröße unter 30 Probanden liegt, werden Angaben zur exakten Signifikanz verwendet.

Unterscheiden sich Lehrkräfte mit bzw. ohne Englischstudium in ihren didaktischen Herangehensweisen?

Signifikante Unterschiede zwischen diesen zwei Gruppen zeigen sich beim Einsatz von Audiomaterial mit *native speaker* (s. Tab. 4). Lehrkräfte mit fachdidaktischem Studium setzen dies weniger ein, als die Kolleginnen und Kollegen, die Englisch nicht als Fach studiert haben. Auch in der Bedeutungszuschreibung dieses Medi-

ums unterscheiden sich die Subgruppen signifikant. Lehrkräfte mit Englischstudium finden die Nutzung von Audiomaterial mit *native speaker* weniger wichtig als die durch Weiterbildung qualifizierten Lehrkräfte. Da das Item indirekt nach der Nutzung korrekten sprachlichen Inputs fragt, wurde für einen weiteren Gruppenvergleich die Selbsteinschätzung der englischsprachigen Kompetenzen herangezogen. Der Man-Whitney-U-Test zeigt, dass die Selbsteinschätzung der englischsprachigen Kompetenzen bei Lehrkräften mit Englischstudium signifikant besser ausfällt, als bei Lehrkräften ohne Englischstudium (s. Tab. 4).

Tab.4: Gruppenunterschiede zwischen Lehrkräften mit bzw. ohne Englischstudium.

Variablen		<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Audiomaterial mit native speakers	Relevanz	5,00	4,87	0,352	$z = -2,45$	$p < .05$
		4,00	4,25	0,71		
	Einsatz	5,00	4,73	0,458	$z = -2,93$	$p < .01$
		4,00	3,88	0,64		
Selbsteinschätzung der englischsprachigen Kompetenzen		3,00	3,17	0,70	$z = -2,45$	$p < .05$
		4,00	4,13	0,79		

Anmerkung. Die obere Zeile bezieht sich auf Lehrkräfte ohne Fachstudium Englisch (n = 15), die untere Zeile auf Lehrkräfte mit Englischstudium (n = 8).

Unterscheiden sich Lehrkräfte je nach subjektiver Einschätzung ihrer englischsprachigen Kompetenzen in ihren didaktischen Herangehensweisen?

Die subjektive Sprachkompetenzeinschätzung der Lehrkräfte wirkte sich signifikant auf die Bedeutungszuschreibung und den Einsatz von Hörspielen im Englischunterricht aus, wie Tabelle 5 entnommen werden kann. Lehrkräfte, die ihre sprachlichen Kompetenzen gut bis sehr gut einschätzten, befanden Hörspiele für relevanter als ihre Kolleginnen und Kollegen und arbeiten nach eigener Aussage mehr damit im Unterricht. Weiterhin halten sie Reimen und Spielen mit Rhythmen für signifikant wichtiger als ihre Kolleginnen und Kollegen.

Tab. 5: Gruppenunterschiede zwischen Lehrkräften mit besseren und weniger guten englischsprachigen Kompetenzen

Variablen		<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Hörspiele	Relevanz	3,00	3,25	1,06	$z = -2,40$	$p < .05$
		4,00	4,27	0,65		
	Einsatz	3,00	2,58	0,67	$z = -2,53$	$p < .05$
		4,00	3,64	1,03		
Reime und	Relevanz	4,00	4,33	0,49	$z = -2,76$	$p < .05$
Rhythmen		5,00	4,91	0,30		

Anmerkung: Maße der zentralen Tendenz in der oberen Zeile beziehen sich auf Lehrkräfte mit guten bis sehr guten sprachlichen Kompetenzen ($n = 12$), in der unteren Zeile auf Lehrkräfte mit mittleren bis schlechten sprachlichen Kompetenzen ($n = 11$).

Hat die verbrachte Zeit im Ausland Auswirkungen auf die subjektiv eingeschätzten englischsprachigen Kompetenzen von Lehrkräften?

Obwohl sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen Lehrkräften, die mehr oder weniger Zeit im Ausland verbracht hatten, und ihren subjektiven Englischkompetenzeinschätzungen feststellen ließen, zeigte der Man-Whitney-U-Test jedoch, dass Lehrkräfte, die weniger als drei Monate im englischsprachigen Ausland verbrachten, ihren Englischunterricht signifikant häufiger mit authentischen Materialien gestalten ($M = 4,11$; $SD = 0,39$) als Lehrkräfte, die insgesamt eine längere Zeit dort waren ($M = 3,70$; $SD = 0,36$; $z = -2,01$; $p < .05$).

Wirkt sich die Berufserfahrung der Lehrkräfte auf didaktische Vorgehensweisen aus?

Der Mann-Whitney-U-Test zeigt, dass Lehrkräfte mit mehr Berufserfahrung (> 7 Jahre, $n = 15$) eine signifikant bessere Passung zwischen Relevanzzuschreibung und tatsächlichem Medieneinsatz im Englischunterricht haben ($z = -2,77$; $p < .01$), als Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung (≤ 7 Jahre, $n = 8$).

7 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass der geforderte professionelle Englischunterricht (vgl. Keßler 2017: 37) in der Grundschule angekommen ist. Wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, halten Lehrkräfte die einsprachige, kindgemäße, multisensorische und authentische Arbeit im Unterricht für bedeutend und gestalten nach eigenen Angaben dementsprechend ihren Unterricht. Unsere Befunde legen jedoch auch dar, dass Lehrkräfte noch immer vor allem Lehrbücher oder Workbooks im grundschulischen Englischunterricht verwenden, wie

dies bereits in der EVENING-Studie festgestellt werden konnte (vgl. Engel 2009: 203).

Vor allem der positive Effekt der überwiegenden Nutzung der Zielsprache, um ein Sprachbad zu schaffen, ist mittlerweile in der Forschung bestätigt (vgl. Grival/Se-mogloul 2012; Kuk/Jung/Kebbinau 2014; Wode 1999) und hat in der Englischdidaktik für die Grundschule einen festen Platz gefunden (vgl. z.B. Haß 2014), was sich auch in den vorliegenden Daten widerspiegelt. Denn neben Lehrwerken finden vor allem Tonträger (*hier*: Audiomaterial), ganzheitliches Lernen und Singen im grundschulischen Englischunterricht ihren Platz. Früher Fremdsprachenunterricht wird heutzutage nicht mehr nur als Möglichkeit gesehen, um Schülerinnen und Schüler zu kompetenteren Englischsprechern am Ende der Schullaufbahn zu machen, sondern als Chance, die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (vgl. Khuziakhmetov/Valeev/Král'ová/Duchovicova 2018: 375). Daher ist es erfreulich, dass die in der Literatur als die wichtigsten Aspekte frühen Fremdsprachenunterrichts postulierten didaktischen Prinzipien (vgl. Capperucci 2017; Khuziakhmetov et al. 2018) wie der authentisch gestaltete Unterricht, der Möglichkeiten der Kommunikation in der Zielsprache schafft und gleichzeitig auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sowie mit kindgerechten Materialien gestaltet wird, um die Motivation möglichst hoch zu halten, umgesetzt werden. Denn nur so können die unter anderem im Kernlehrplan NRW (2008a) und in den Bildungsstandards (vgl. KMK 2013: 47) festgesetzten Ziele erreicht werden, den Schülerinnen und Schülern Interesse und Freude am Sprachenlernen und an fremden Lebenswelten zu vermitteln sowie ihnen die Möglichkeit zu geben, elementare sprachliche Mittel zu erwerben, zu erproben und zu festigen, um einfache Sprechhandlungssituationen in englischer Sprache bewältigen zu können (vgl. MSW 2008c: 5). In der heutigen Diskussion um eine *translanguage*-Didaktik (vgl. García/Wei 2014) kann kritisch diskutiert werden, dass die Mischung aus überwiegend Englisch mit Deutsch als „Erklärsprache“ allein jedoch nicht ausreicht, um den heterogenen und oft multilingualen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Die Nutzung der eigenen Sprache im Unterricht kann zum einen schwächere Lernende dazu motivieren, sich aktiv in den Unterricht einzubringen (vgl. Nagy 2018: 50). Zum anderen kann *translanuaging* im Unterricht die Authentizität steigern, da es realistischere Kommunikationssituationen, wie sie auch außerhalb des Klassenraumes vorkommen können, schaffen kann (vgl. Portolés/Martí 2017: 74).

Die hier vorgestellten Befunde zeigen weiterhin, dass sich die subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte bezogen auf ihre englischsprachigen Kompetenzen auf den Einsatz vor allem solcher Materialien und Medien auswirkten, die auf die auditiv-sprachliche Ebene abzielen. Ob Lehrkräfte ein fachdidaktisches Studium im Fach Englisch absolviert hatten oder nicht, wirkte sich wiederum auf die Einschätzung

der sprachlichen Kompetenzen aus. Es könnte davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte mit fachdidaktischem Studium sich in der Sprache freier bewegen können und mögen als ihre Kolleginnen und Kollegen. Bei der Relevanzzuschreibung der authentischen Gestaltung des Englischunterrichtes finden sich hingegen keine Gruppenunterschiede. Daher ist es verständlich, wenn Lehrpersonen, die ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen eher gering bewerten, zu externen Hilfsmitteln wie Audiomaterial mit *native speaker* greifen, um ihr vermeintlich schlechteres sprachliches Niveau auszugleichen und so einen Englischunterricht zu gestalten, der ihrer Meinung nach ein angemessenes hohes sprachliches Niveau hat. Zwar begünstigt vor allem eine hohe Kontaktzeit mit der Zielsprache das Erlernen einer Fremdsprache unabhängig vom Alter (vgl. Genesee 2014; Muñoz 2004), jedoch kann ein früherer Start in das Fremdsprachenlernen ebenfalls zu höheren Kompetenzen in der Sprache führen, wie de Bot (2014: 415) feststellen konnte. Sie weist außerdem darauf hin, dass Befürchtungen, wonach früher Englischunterricht negative Effekte auf das Erlernen der Unterrichtssprache nach sich ziehen würde, keine Bestätigung finden (vgl. de Bot 2014: 415).

Im Gegensatz zum Qualifikationshintergrund wirkt sich die verbrachte Zeit im englischsprachigen Ausland signifikant auf die Gestaltung des Englischunterrichts mit authentischen Materialien aus. Lehrkräfte, die weniger Zeit dort verbrachten, gaben an, mehr authentische Materialien einzusetzen. Eine Erklärung könnte sein, dass Lehrkräfte, die mehr als drei Monate im englischsprachigen Ausland verbrachten, besser in der Lage sind, einzuschätzen, ob extra für den Englischunterricht entwickeltes Material bereits nah an die authentischen Materialien heranreicht. Solche vorgefertigten didaktischen Materialien bringen den Vorteil mit sich, dass sie vermeintlich nicht überarbeitet werden müssen und so wie sie sind, im Unterricht eingesetzt werden können. Die Befunde der BIG-Studie, dass die verbrachte Zeit im Ausland Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts in englischer Sprache hat (vgl. BIG-Kreis 2015: 24), können anhand dieser Ergebnisse nicht wiedergegeben werden.

Auswirkungen des Alters auf die Passung zwischen Bedeutungszuschreibung und Nutzung verschiedener Medien im grundschulischen Englischunterricht konnten in dieser Studie ebenfalls nicht gefunden werden, jedoch spielte die Berufserfahrung insgesamt dabei sehr wohl eine Rolle. Lehrkräfte mit mehr Berufserfahrung wiesen im Schnitt geringere Differenzen zwischen Wichtigkeitsempfinden und Einsatz im Unterricht auf. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass Lehrkräfte mit mehr Berufserfahrung ein höheres *pedagogical knowledge* (PK) ausgebildet haben. PK umfasst demnach „Kenntnisse über das Lernen und Lehren, die sich auf die Gestaltung von Unterrichtssituationen beziehen und die fachunabhängig, das heißt auf ver-

schiedene Fächer und Bildungsbereiche anzuwenden sind“ (Voss/Kunina-Habernicht/Hoehne/Kunter 2014: 187). Dies könnte auch erklären, warum keine Unterschiede je nach Ausbildungsgang der Lehrkräfte festgestellt werden konnten.

8 Fazit

Aufgrund der geringen Stichprobengröße können in der vorliegenden Untersuchung keine generalisierenden Aussagen gemacht werden. Trotzdem bleibt insgesamt festzuhalten, dass die literatur- und forschungsbasiert konstruierten Prinzipien dieser Untersuchung als von Lehrkräften häufig genutzt hervortreten. So werden Themen kindgerecht und an den kindlichen Interessen orientiert aufbereitet, was die Motivation der Lernenden steigern kann (vgl. Mihaljević Djigunović 2012; Vickov 2006). Das in der Forschung als lernförderlich identifizierte Prinzip der *Einsprachigkeit* (vgl. Genesee 2014; Grival/Semogloul 2012; Kukk et al. 2014; Muñoz 2014) wird von allen Lehrkräften als wichtigstes Prinzip angesehen, sodass von einem hohen sprachlichen Input für die Schülerinnen und Schüler mit vielen Gelegenheiten zum Ausprobieren der englischen Sprache ausgegangen werden kann.

Mit unserer Studie bestätigen wir manche der Ergebnisse aus größeren Studien zum Lehrerhandeln wie der EVENING oder der BIG-Studie, nach denen der Englischunterricht in der Grundschule kindgerecht, authentisch und sprachlich anregend gestaltet wird (vgl. BIG-Kreis 2015; Engel et al. 2009). Vor allem mit Blick auf die authentische Ausgestaltung des Englischunterrichts bleibt festzuhalten, dass Lehrkräfte sich je nach Ausbildungsgang in der Bedeutungszuschreibung und Umsetzung unterscheiden. Es muss offen bleiben, was Gründe für diese Differenzen sein könnten. Trotz der Unterschiede, die in der vorliegenden Studie zwischen verschiedenen Gruppen von Lehrkräften gefunden werden konnten, kann festgehalten werden, dass alle Lehrkräfte sich auf einem didaktisch-methodisch hohen Niveau einschätzen und keine erhebliche Diskrepanz zwischen den eigenen Ansprüchen und ihrem tatsächlichem Unterrichtshandeln besteht.

Literatur

- BIG-Kreis (Hrsg.) (2015): *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4: Ergebnisse der BIG-Studie*. Domino. Verfügbar unter http://www.fff-konferenz.de/tl_files/BIG-Studie-2015/Big-Studie-2015_Lernstand-Englischunterricht-Klasse-4.pdf (27.08.2020).
- Blondin, Christiane; Candelier, Michel; Edelenbos, Peter; Johnstone, Richard M., Kubanek-German, Angelika & Taeschner, Traute (1998): *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin: Cornelsen.
- Börner, Otfried (2012): Bedeutsame Inhalte wählen. In: Böttger, Heiner (Hrsg.): *Didaktik für die Grundschule. Englisch: Didaktik für die Grundschule*, 1. Auflage. Berlin: Cornelsen, 35–39.
- Böttger, Heiner (2005): *Englisch lernen in der Grundschule. Studentexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Böttger, Heiner (Hrsg.) (2012): *Englisch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Cameron, Lynne (2010): *Teaching languages to young learners* (13th ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Capperucci, Davide (2017): English Language Teaching and Learning in Primary School. Theoretical and Methodological Perspectives. *Studi sulla Formazione*, 20, 203–217. doi: 10.13128/Studi_Formaz-22181 (26.09.2019).
- de Bot, Kees (2014): The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4: 3, 409–418. doi: 10.14746/ssllt.2014.4.3.2, 22.03.2019 (26.09.2019).
- Edelenbos, Peter; Johnstone, Richard & Kubanek, Angelika (2006): *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung: Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1)*. Brüssel.
- Enever, Janet (2011): *ELLiE: Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- Engel, Gabi (2008): Die Studie EVENING. *Grundschulmagazin Englisch* 6: 5, 35–37.
- Engel, Gabi (2009): EVENING-Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule. In: Engel, Gabi; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Elke (Hrsg.): *Englisch in der Primarstufe. Chancen und Herausforderungen: Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen, 197–215.
- Engel, Gabi; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Elke (Hrsg.) (2009): *Englisch in der Primarstufe. Chancen und Herausforderungen: Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

- Frisch, Stefanie (2015): Eckpunkte einer theoretisch und empirisch basierten Lesedidaktik für den Englischunterricht der Grundschule. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.): *Inquiries in language learning 14. Englischunterricht auf der Primarstufe. Neue Forschungen – weitere Entwicklungen*. Frankfurt: Peter Lang GmbH, 15–34.
- García, Ofelia & Wei, Li (2014): Translanguaging and Education. In: García, Ofelia & Wei, Li (Hrsg.) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, London, 63–77. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.698> (12.02.2020).
- Genesee, Fred (2014): Is early second language learning really better? Evidence from research on students in CLIL programmes. *Babylonia* 14: 1, 26–30.
- Groot-Wilken, Bernd (2009): Design, Struktur und Durchführung der Evaluationsstudie EVENING in Nordrhein-Westfalen. In: Engel, Gabie; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.): *Englisch in der Primarstufe. Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen, 124–139.
- Grival, Eleni & Semogloul, Klio (2012): Estimating the Effectiveness and Feasibility of a Game-based Project for Early Foreign Language Learning. *English Language Teaching* 5: 9, 33–44.
- Haß, Frank (2014): *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett Sprachen.
- Keßler, Jörg (2017): Begin at the beginning. Warum Englischunterricht ab der 1. Klasse bleiben sollte! *Grundschulmagazin Englisch* 4, 37–38.
- Khuziakhmetov, Anvar N.; Valeev, Agzam A.; Král'ová, Zdena & Duchovicova, Jana (2018): The most important aspects of early foreign-language education in primary schools. *XLinguae* 11: 2, 370–382.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (Hrsg.) (2011): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (Hrsg.) (2013): *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2003): *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006*. Brüssel.
- Kukk, Airi & Kebbinau, Maire (2014): Frühe Immersion in Estland. Untersuchung zum Erreichen der curricularen Lernziele russischsprachiger Kinder nach dem Einsatz der Sprachbad-Methodik. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 54, 49–62.

- Marschollek, Andreas (2006): Der Stellenwert des Schülerinteresses im Fremdsprachenunterricht der Grundschule: Exemplarisch dargestellt an einem Konzept zur Einführung der Lautschrift. In: Schlüter, Norbert (Hrsg.): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge der Konferenz zum frühen Fremdsprachenlernen vom 06. bis 08. Oktober an der pädagogischen Hochschule Weingarten*. Berlin: Cornelsen Verlag, 188–195.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2012): Attitudes and motivation in early foreign language learning. *CEPS Journal* 2, 55–74.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (2008a): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre* (1. Aufl.). *Schriftenreihe "Schule in NRW*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (2008b): *Lernaufgaben Englisch. Grundschule*. Hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (2008c). *Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Mummendey, Hans Dieter & Grau, Ina (2008): *Die Fragebogen-Methode* (5., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Muñoz, Carmen (2014): Starting young – is that all it takes? *Babylonia* 14: 1, 22–25.
- Nagy, Tünde (2018): On Translanguaging and Its Role in Foreign Language Teaching. *Acta Universitas Sapiente, Philologica*. 10: 2, 41–53. DOI: 110.2478/ausp-2018-0012 (12.02.2020).
- Portolés, Laura & Martí, Otilia (2017). Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 10: 1, 61–77.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht: Kompakter Überblick; Ziele – Inhalte – Verfahren für die Klassen 1 bis 4* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Vickov, Gloria (2006): To write or not to write in the first grade – That is the question. In Nikolovm, Marianne & Horváth, Jozsef (Hrsg.), *UPRT 2006. Empirical Studies in English Applied Linguistics*, 225–248.
- Voss, Thamar; Kunina-Habenicht, Olga; Hoehne, Verena & Kunter, Mareike (2014): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 187–23. DOI 10.1007/s11618-015-0626-6 (12.02.2020).
- Wode, Henning (1999): Incidental Vocabulary Acquisition in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 2, 243–258.

Zaade, Sara (2012): Multisensorisch Englisch lernen. In: Böttger, Heiner: *Didaktik für die Grundschule. Englisch: Didaktik für die Grundschule* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen, 35–39.

Kurzbio:

Rebecca Hüninghake studierte an der Technischen Universität Dortmund das Lehramt für sonderpädagogische Förderung. Sie beschäftigte sich im Rahmen eines Projektes mit dem Thema *Englischlernen beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe*. Rebecca Hüninghake ist aktuell für das Fachgebiet Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion als Wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig.

Johanna Höfener studierte an der Technischen Universität Dortmund das Lehramt für sonderpädagogische Förderung. Sie beschäftigte sich im Rahmen eines Projektes mit dem Thema *Englischlernen beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe*. Johanna Höfener arbeitet derzeit als Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung an einer Stadtteilschule in Hamburg.

Prof. Dr. Ute Ritterfeld leitet seit 2010 das Fachgebiet Sprache und Kommunikation an der Technischen Universität Dortmund. Zuvor hatte sie eine Professur an der University of Southern California in Los Angeles und dem Lehrstuhl für Medienpsychologie an der Freien Universität Amsterdam inne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. Mehrsprachigkeit, Evidenzbasierung und schulische Förderung.

Anschrift:

Rebecca Hüninghake
TU Dortmund
Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion
Otto-Hahn-Str. 6
44149 Dortmund
Tel +49 (231) 755-8699
rebecca.hueninghake@tu-dortmund.de
www.ufo.tu-dortmund.de