Evaluation Englisch an der Primarschule Projekt 012

Appenzell Innerrhoden
Mai bis November 2003

Autorinnen:

Ursula Schaer, cand. M.Ed.
Affiliation: PH Zürich
schaerursula@bluewin.ch

Ursula Bader, M.Ed.
Affiliation: PHZ Luzern, ILLB Bern
ursula.bader@llb.unibe.ch

Zusammenfassung

Seit Schuljahresbeginn 2001/02 wird an allen Appenzeller Primarschulen ab der 3. Klasse Frühenglisch unterrichtet. Vor den Sommerferien 2003 wurde das Projekt in allen 4. Klassen, die seit 2 Jahren Unterricht haben, evaluiert.
Insgesamt waren 236 Schülerinnen und Schüler sowie 14 Lehrkräfte an der Auswertung beteiligt. Neben je einem offenen und einem geschlossenen Lehrerfragebogen kamen ein Schülerfragebogen und eine Testserie zum Überprüfen der Wortschatzkenntnisse sowie des Hör- und Leserverstehens zur Anwendung.

Ziel der Evaluation war, Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten des Projekts aufzuzeigen sowie das Material, den Unterricht, den Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler und den Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte zu hinterfragen.

Die Auswertung des Lehrerfragebogens ergab folgende Punkte: Die Lehrkräfte sind sehr motiviert und haben grosse Freude am Unterricht, sie fühlen sich didaktisch gut qualifiziert und sind sehr zufrieden mit dem Lehrwerk und den Leistungen ihrer Lernenden. Ausserdem fühlen sie sich von der Erziehungsdirektion sehr unterstützt, u.a. durch Fortbildung, Medien, Zusatzmaterial.

Auch die Schülerinnen und Schüler sind sehr motiviert. Besonders gefallen ihnen im Unterricht Spiele, Geschichten, Theater spielen und sie lesen auch gerne einfache englische Texte.

Ihre Begeisterung für den Englischunterricht schlug sich auch in den sehr guten Ergebnissen der Tests durch, die in allen Klassen parallel durchgeführt wurden. Dabei kamen *Wortschatz-*, *Hörverstehens-* und *Leseverstehenstests* zur Anwendung. Ausserdem beurteilten die Lehrkräfte noch zusätzlich jedes einzelne Kind in Bezug auf seine Sprechfertigkeit und sein Hörverstehen im Englischunterricht.

In den Vokabel-, Hör- und Leseverstehenstests haben die Kinder im Durchschnitt 90% der Aufgaben richtig gelöst. Alle Aufgaben wurden zu mehr als 80% richtig gelöst.
Dabei waren die Aufgaben keineswegs zu einfach. Ein Vergleich der Anforderungen in den Tests mit Lehrplänen für die gleiche Stufe in Deutschland erwies, dass die Kinder im Bereich *Hör- und Leseverstehen* über dem dort formulierten Niveau liegen. Im Bereich Sprechen scheinen sie dem dort geforderten Ansprüchen zu gut zu entsprechen.

Die Evaluation des Projekts hat ergeben, dass der auf *Geschichten* und *Aktivitäten* basierende Unterrichtsansatz mit dem Lehrwerk *Here comes Super Bus* nach zwei Jahren Primarschulenglisch zu einer relativ hohen Verstehensleistung - sowohl im Hörverstehen als auch im Leseverstehen – führt, sowie zu adäquaten Leistungen bei der Sprachproduktion.

Sowohl in Bezug auf die Leistungen der Kinder als auch in Bezug auf die Umsetzung des Projekts und der Unterstützung der Lehrkräfte ist die Einführung des Englischunterrichts in der Primarschule in Appenzell zum jetzigen Zeitpunkt ein Erfolg.

In der nächsten Phase muss gesichert werden, das dieser Erfolg auch an den weiterführenden Schulen aufrecht erhalten bleiben kann.

Zusammenfassung 3

Inhaltsverzeichnis 4

Einleitung 7

1 **Ausgangslage** 8

1.1 Didaktischer Ansatz, Lehrplan, Lehrmittel 8

1.1.1 Didaktischer Ansatz: Story-und Activity-Based 8

1.1.2 Lehrmittel 9

1.1.3 Lehrplan 9

1.2 Ausbildung der Lehrkräfte 10

1.3 Evaluation 10

1.3.1 Ziele der Evaluation 10

1.3.2 Fragestellungen 11

1.3.3 Organisatorisches 12

2 **Evaluationsinstrumente und Vorgehen** 13

2.1 Entwicklung der Instrumente 13

2.2 Evaluationsinstrumente 13

2.3 Detaillierte Beschreibung der Leistungstests 14

2.3.1 Wortschatztest 15

2.3.2 Hörverstehen 15

2.3.3 Leseverstehen 16

2.4 Durchführung der Tests 17

2.5 Die Schülerinterviews 18

3 **Ergebnisse** 20

3.1 Lehrerfragebogen 20

3.1.1 Sprachliche und didaktische Vor- und Ausbildung 20

3.1.2 Motivation 22

3.1.3 Lehrwerk und Unterricht 22

3.1.4 Schülerevaluation 23

3.2 Schülerfragebogen 25

3.2.1 Einstellungen und Haltungen gegenüber der Sprache und dem Schulfach 25

3.2.2 Motivation 26

3.2.3 Beurteilung einzelner Aktivitäten im Unterricht 27
3.2.4 Selbstbeurteilung 27
3.2.5 Haltung gegenüber Französisch, Selbstbeurteilung Deutsch 28
3.2.6 Positive und negative Aussagen 29
3.3 Leistungstests 30
3.3.1 Gesamtauswertung der Tests 29
3.3.2 Testergebnis nach Klassen 31
3.4 Interviews --

4 **Diskussion** 32
4.1 Einstellungen und Haltungen der Beteiligten zum Englischunterricht 32
4.1.1 Was sagen die Kinder zum Englischunterricht? 32
4.1.2 Die Unterstützung der Eltern 33
4.1.3 Die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer 33
4.1.4 Motivation und Forschung 33
4.1.5 Fazit 34
4.2 Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien 34
4.2.1 Ergebnisse aus den empirischen Fragebogen 35
4.2.2 Ergebnisse der offenen Fragen 35
4.2.3 Fazit 36
4.3 Sprachliche Leistungen der Schülerinnen und Schüler 36
4.3.1 Rezeptiver Wortschatz 36
4.3.2 Hörverstehen 37
4.3.3 Leseverstehen 40
4.3.4 Gesamtresultat der Testserie 40
4.3.5 Sprechen 40
4.3.6 Die Leistungen der Appenzeller Kinder im internationalen Vergleich 45
4.4 Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler 50
4.4.1 Leitungsschwache Kinder 50
4.4.2 Kinder anderer Muttersprache 50
4.4.3 Fazit 50
4.5 Lehrerbildung 51
4.5.1 Sprachkompetenz 51
4.5.2 Methodisch-didaktische Ausbildung 52

5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen 53

5.1 Schlussfolgerungen: Projekt 012 in Appenzell eine , Success Story'? 53

5.2 Worauf gründet sich der erste Erfolg? 53

5.3 Empfehlungen 54

5.3.1 Lehrwerk, Unterricht an den zukünftigen 3./4.Klassen 54

5.3.2 Unterricht an den weiterführenden Schulen, Kontinuität 54

5.3.3 Weiterbildung der Lehrkräfte 55

5.3.4 Empfehlungen für weitere Forschungen 56

6 **Schlusswort** 56

Bibliographie **56**

Anhang 59

Einleitung

Appenzell Innerrhoden hat auf das Sprachenkonzept der EDK (Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren) vom 15.Juli 1998 reagiert, welches die Entwicklung einer funktionalen Mehrsprachigkeit vorschlägt, und hat als erster Kanton im Schuljahr 2001/02 Englisch ab der 3. Klasse der Primarschule flächendeckend eingeführt.
Im Januar 2003 beschlossen die verantwortlichen Behörden, vor Beendigung des zweiten Unterrichtsjahres eine Evaluation in allen vierten Klassen des Kantons durchzuführen und erteilten den Auftrag an zwei aussenstehende Fachpersonen.
Die Evaluation soll Auskunft geben über die Stärken und Schwächen des Projekts ‚Englisch in Appenzell 012'.
Bei der vorliegenden Fassung handelt es sich um einen Zwischenbericht, die sehr zeitintensive Auswertung der Schülerinterviews fehlt noch.

1 AUSGANGSLAGE

Die folgenden Abschnitte beschreiben die Ausgangslage des Unterrichtprojektes: den didaktischen Ansatz, den Lehrplan, das Lehrwerk, die Ausbildung der Lehrkräfte sowie die Evaluationsziele.

1.1 Didaktischer Ansatz, Lehrplan und Lehrmittel

Die Kinder der 3. und 4. Klasse in Appenzell sollen nicht nur fremden Sprachen begegnen wie in Programmen an anderen Orten, sondern eine bestimmte Fremdsprache - Englisch - auch erlernen. Statt um ein *Language Awareness* Programm handelt es sich um einen Ansatz, bei dem *Language Competence* (Sprachkompetenz) im Vordergrund steht. Ähnliche Programme, die bereits evaluiert wurden, bestehen in Schottland und Holland.

Wie in Holland ist der Englischunterricht zwar über die ganze Woche verteilt, aber inhaltsmässig nicht in den anderen Unterricht eingebettet und wird als separates, eigenständiges Schulfach erteilt (Edelenbos & Vinjé, 2000: 145).

1.1.1 Didaktischer Ansatz: Story- und Activity-Based

In bewährter Tradition des Primarunterrichts stellt der *story-based Approach* eine Geschichte in den Mittelpunkt eines ganzheitlichen Unterrichts, der mit thematischen Inhalten und Konzepten arbeitet und sich nicht explizit an einer grammatischen Progression orientiert.

Geschichten spielen in unserem Leben eine zentrale Rolle (Grainger 1997: 34) und eignen sich hervorragend für einen ganzheitlichen Unterricht. Die Geschichten, die die Kinder als interessant und spannend empfinden und die sie selbstverständlich verstehen wollen, eignen sich hervorragend zu erhöhtem, motivierendem Sprachinput. Wenn die Kinder von dem Inhalt und der Darbringung einer Geschichte fasziniert sind, ist es möglich, sie mit einer sehr hohen und dichten Sprachmenge zu konfrontieren. Die Kinder erschliessen die noch unbekannte Sprache aus dem Kontext der Geschichte. Im Vordergrund steht für sie, dass sie die Geschichte, die Pointe oder auch den Humor verstehen wollen. Neue Wörter oder noch unbekannte grammatische Formen erscheinen ihnen dabei meist kein grosses Hindernis zu sein, wenn es der Lehrkraft gelingt, die Geschichte durch andere Hilfsmittel plausibel zu erklären. Die Kinder begegnen dabei der Fremdsprache in einem sprachlich reichen, authentischen Kontext (Cameron: 2001, 159).

Kubanek-German (2003: 79ff) spricht von einem narrativen Prinzip im frühen Fremdsprachenunterricht und stellt den Story-Ansatz kommunikativem Unterricht gegenüber, dabei erkennt sie klare Vorteile für einen auf Geschichten basierenden Ansatz im Frühfremdsprachenerwerb, wie z.B: Transversalität (den gesamten Lehrplan betreffend), erlaubte Stille, innere Aktivität, stärkere imaginative Tätigkeiten, mehr absteigende Verstehensprozesse, langsames Entschlüsseln, längerer Input, Vertrautheit mit Erzählstrukturen.

Brewster (2002: 47) beschreibt den Sprachlernprozess in drei Phasen:

1. Meeting Language
2. Manipulating Language
3. Making Language your own.

Es darf also nicht bei der reinen Sprachbegegnung bleiben, sondern die Kinder müssen auch die Möglichkeit haben, Sprache zu manipulieren und sie sich so schliesslich anzueignen. Dies geschieht in den Aktivitäten, die sich an die Geschichte thematisch anschliessen. Diese können einerseits direkt sprachvertiefend sein, z.B. eine Ministatistik darüber erstellen, welche Haustiere die Kindern der Klasse besitzen. Dazu müssen erst alle Klassenkameraden interviewt werden: *Have you got a cat/dog/hamster?* und dann wird gemeinsam ein Schaubild erstellt.

Hier wird deutlich, dass bereits solche kleinen ‚Sprachübungen' fächerübergreifend angelegt werden können.
Andererseits kann im thematischen Umfeld der Geschichte eine Bastelarbeit nach englischen Arbeitsanweisungen erstellt werden. Selbstverständlich müssen die Kinder hierbei auf englisch um Zusatzinformationen oder Hilfe bitten. Ein funktionaler, natürlicher Sprachgebrauch entwickelt sich selbstverständlich aus der Situation.

Ein *Activity-based* Ansatz ist Ausdruck eines handlungsorientierten, kommunikativen Unterrichts. Dieser ist insbesondere bei Kindern wichtig, da sich ihre Motivation eine fremde Sprache zu lernen nicht wie bei Erwachsenen auf ein fernes Ziel in der Zukunft richtet, sondern sich allein auf das Geschehen im Hier und Jetzt bezieht. Die *Activities* oder *Tasks* sind so angelegt, dass die Kinder die Sprache benutzen, um ein Ziel zu erreichen, eine Aufgabe zu erfüllen.

> ‚When children are allowed to be themselves, they will be active. They are irrepressible doers, because it is by doing that they learn.' (Holderness, 1991: 19)

Das in Appenzell gewählte Lehrwerk verfolgt beide Ansätze, den narrativen zum Sprachinput und den *Activity-based* Ansatz zur Förderung der Sprachproduktion.
Zusätzlich beinhalten die Geschichten Sachthemen, welche im Verlaufe des Lehrwerks (Band 3 und 4) immer mehr erweitert und vertieft werden. So werden nach Bruner (1986) beide Denkweisen, die narrative wie auch die logisch-wissenschaftliche, angesprochen (Grainger, 1997: 34). Es ist also möglich, in den höheren Bänden des Lehrwerks den *Story-* und *Activity-based* Ansatz auf *content teaching*, (integrierten Sachunterricht) hin auszudehnen.

Das Lehrwerk *Here comes Super Bus* basiert also auf einem zeitgemässen, kindgerechten Ansatz.

1.1.2. Lehrmittel

In Appenzell wurde an den Klassen 3 und 4 das Lehrmittel *Here comes Super Bus (1-3) von* Lobo & Subirà (2000) eingeführt und als verbindlich erklärt. Das Lehrwerk besteht aus *Pupil's Book, Activity Book, Class CDs, Video* und *Teacher's Book*. Gleichzeitig erhielten die Lehrkräfte eine CD-ROM mit Bildermaterial aus dem Lehrwerk, Spielen und zusätzlichen Arbeitsblättern.

1.1.3 Lehrplan

Zum Zeitpunkt der Evaluation verfügten die Lehrkräfte noch nicht über einen verbindlichen Lehrplan, dieser war zum Zeitpunkt der Evaluation noch in der Vernehmlassung. Demzufolge stellte das Lehrwerk in den ersten beiden Unterrichtsjahren den eigentlichen *Syllabus* (Lehrplan) dar, dem die Lehrkräfte ziemlich genau folgten. Die Pensenvorgabe sah folgendermassen aus:

3. Klasse 2001/2002	4. Klasse 2002/2003
Super Bus 1	Super Bus 2 ab 2/4 - fertig
Super Bus 2 bis mind. Unit 2, höchstens 4	Super Bus 3 bis mind. Unit 3, höchstens bis 7

Der Englischunterricht wird in der 5. und 6.Klasse der Primarschule und der anschliessenden Sekundarschule weitergeführt. In der Sekundarschule (ab der 7. Klasse) werden die Schülerinnen und Schüler mit erhöhter Stundendotation zudem in einer zweiten Landessprache unterrichtet: Französisch, wie die untenstehende Stundentafel zeigt:

Stufe	Alter	Anzahl Lektionen pro Woche		Länge der Lektionen		Minuten pro Woche		Stunden pro Jahr	
		E	F	E	F	E	F	E	F
1. Klasse Primar	7								
2. Klasse Primar	8								
3. Klasse Primar	9	2		45’		90’			
4. Klasse Primar	10	2		45’		90’			
5. Klasse Primar	11	2		45’		90’			
6. Klasse Primar	12	2		45’		90’			
1. Klasse Sekundar*	13	3	5	45’	45’	135’	225’		
2. Klasse Sekundar*	14	3	4	45’	45’	135’	180’		
3. Klasse Sekundar*	15	3	4	45’	45’	135’	180’		

* In der Realschule werden beide Fremdsprachen als freiwilliges Lernangebot angeboten.

1.2Ausbildung der Lehrkräfte

Der Unterricht wird zum grössten Teil von den Klassenlehrkräften und in einzelnen Fällen von Fachlehrkräften (ebenfalls Primarlehrkräften) durchgeführt. Die Lehrkräfte konnten selbst entscheiden, ob sie den Englischunterricht an ihrer Klasse erteilen wollten. Sie wurden in den Bereichen persönliche Sprachkompetenz und Vermittlungskompetenz (Fremdsprachendidaktik für die Primarstufe) speziell auf den Unterricht vorbereitet und von einer Projektgruppe begleitet.

Die sprachliche Anforderung an die Lehrkräfte wurde für den Anfang des Projekts auf das Niveau B2 des europäischen Referenzrahmens festgesetzt (Cambridge First Certificate), welches von den Lehrkräften nachgewiesen werden musste. Um die Unterrichtsberechtigung zu erhalten, mussten sich die Lehrkräfte mindestens drei Wochen im englischsprachigen Raum aufgehalten und die speziellen methodisch-didaktischen Kurse der Lehrerfortbildung besucht haben. Die Lehrkräfte wurden zudem aufgefordert, Erfahrungen auszutauschen und den Unterricht gemeinsam zu planen.

1.3 Evaluation

1.3.1 Ziele der Evaluation

Die Evaluation soll aufzeigen, was die Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen in den ersten zwei Jahren im Englischunterricht erreicht haben. Sie soll ausserdem die Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten des Projekts aufzeigen in Bezug auf

- den Englischunterricht allgemein
- das verwendete Unterrichtsmaterial
- den Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler
- die Fortbildung der Lehrkräfte.

Dabei soll die Evaluation nicht nur den Fortschritt gegen innen, sondern auch gegen aussen dokumentieren:

a) für die Lernenden und Lehrenden im Sinne einer Selbstevaluation, indem sie sich Gedanken machen über den Englischunterricht - beim Ausfüllen der Fragebogen - und sich klar werden über ihr eigenes Lernen und Unterrichten und den persönlichen Fortschritt (Johnstone, 2000: 128). Die Fremdevaluation (Tests) soll die eigene Beurteilung ergänzen.

b) für das Erziehungssystem, indem Vorstellungen entstehen darüber, was Schüler und Schülerinnen am Ende der 4. Klasse nach zwei Jahren Englischunterricht verstehen und selber ausdrücken können. Ausserdem soll die Evaluation Auskunft geben darüber, ob der eingeschlagene Weg beibehalten werden kann, oder ob möglicherweise Korrekturmassnahmen getroffen werden müssen in den oben genannten Bereichen.

c) für die Gesellschaft. Die Evaluation sollte auch eine Rückmeldung für die Eltern und die Öffentlichkeit liefern. Beide haben ein Recht darauf zu wissen, was die Kinder durch den Englischunterricht genau gewinnen, denn es besteht oft nur eine vage Vorstellung davon, was die Kinder innerhalb zweier Jahre im schulischen Fremdsprachenunterricht lernen können.

‘Good-quality assessment data, and the sensitive but systematic feeding of this to parents and the public, have an important role to play in helping local and national communities develop realistic expectations concerning the outcomes of MLPS [modern language learning at primary schools]’ (Johnstone 2000: 126).

1.3.2 Fragestellungen

Die Evaluation sucht Antworten auf folgende Fragen:

1. Wie ist die Akzeptanz des Englischunterrichts bei den Lernenden und den Lehrenden? Wie sind ihre Haltungen und ihre Motivation für das Fach?
2. Was können die Kinder nach zwei Jahren Unterricht in Bezug auf Sprachverstehen und die Sprachproduktion leisten?
   Welche Leistungen sollten verbessert werden?
3. Gibt es Lernende, die vom Englischunterricht stark überfordert sind?
   Drängen sich Massnahmen auf?
4. Sind das Lehrwerk und die Zusatzmaterialien zufriedenstellend? Müssen Massnahmen ergriffen werden, um allfällige Schwächen auszugleichen?
5. Sind die Lehrkräfte in Bezug auf ihre didaktisch-methodischen Kompetenzen und ihre persönliche Sprachkompetenz genügend ausgebildet für die Aufgabe?
6. Welche Schlüsse können aus der Evaluation für den Unterricht an der 3./4. Klasse gezogen werden?
7. Welche Konsequenzen ergeben sich für den Englischunterricht in den weiterführenden Klassen?

1.3.3 Organisatorisches

Die Evaluation des Projekts erfolgte auf folgenden Ebenen:

- Ebene der Lehrkräfte (14 Lehrkräfte in 11 Schulhäusern);
- Ebene der Schülerinnen und Schüler (236 Kinder in insgesamt 15 Klassen)[1].

Die Evaluation betraf alle Primarschulen des Kantons Appenzell Innerrhoden. Die Evaluation geschah im Einvernehmen mit den Behörden und den Lehrkräften des Kantons.
Die Datenerhebung fand von Mitte Mai bis Ende Juni 2003 statt.

[1] Die Grösse der einzelnen Klassen war sehr unterschiedlich, da einige Kinder gemischten Klassen mit mehreren Jahrgängen angehören (5 bis 25 Schüler pro Klasse).

2 EVALUATIONSINSTRUMENTE UND VORGEHEN

2.1 Entwicklung der Instrumente

> ‘Language ability is a broad and complex construct that cannot be fully measured by tests’ and ‘language testers could begin to expand their repertoire of procedures for collecting language data beyond the traditional test approach … [these could include] judgement tests, observation of natural language use, documents and self-assessments.’ (Shohamy, 1994: 135).

Ganz im Sinne dieses Zitats wurde beschlossen, nicht nur Tests durchzuführen, um den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu messen, sondern auch Fragebogen zuhanden der Lehrkräfte und der Lernenden einzusetzen, die gleichzeitig die Selbstreflexion der Beteiligten anregen sollten. Ausserdem sollten nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Daten erhoben werden. Die Triangulation verschiedener Datenquellen ist heute übliche Praxis in der Evaluation von Unterrichtsprogrammen (Rea-Dickins & Germaine, 1998: 8)

Damit sich die Lehrkräfte nicht nur als ‚Fremdbeurteilte’ sondern auch als aktiv an der Evaluation Beteiligte erlebten, erhielten sie die Möglichkeit, gewissen Einfluss auf einige Aspekte der Evaluation zu nehmen. Ein erster offener Fragebogen an die Lehrkräfte diente als Grundlage für die Entwicklung der weiteren Instrumente. Die Fragebogen und Tests wurden anschliessend in einer vierten Klasse einer Privatschule in Bern pilotiert, bevor sie in Appenzell zur Anwendung kamen.

2.2 Evaluationsinstrumente

Die oben erwähnten Fragebogen für die Lehrkräfte und für die Kinder dienten dazu, einerseits etwas über deren persönliche Haltung gegenüber dem Fach zu erfahren und andererseits zu sehen, wie die Lehrkräfte ihre Klasse, bzw., wie die Schülerinnen und Schüler ihre Leistung im Englischen selbst einschätzen.

Um die rezeptiven Fertigkeiten im Sinne einer Fremdevaluation zu ermitteln, wurden die Bereiche Wortschatz, Hörverstehen und Leseverstehen getestet.

Die produktiven Fertigkeiten der Kinder sind schwieriger zu messen und mit sehr hohem Aufwand verbunden. Wegen des *Washback Effect* wurde auf das Testen der Schreibfertigkeit bewusst verzichtet, wollte man doch den Lehrkräften nicht ein falsches Signal setzen. Allerdings stand aber von Anfang an ausser Frage, dass die Sprechfertigkeit aller Kinder in diesem Zeitrahmen überprüft werden könnte. Deshalb wurde ein spezieller Beobachtungsbogen entwickelt, anhand dessen die Lehrkraft jedes einzelne Kind in Bezug auf Hörverstehen und Sprechen beurteilen sollte. Ausserdem wurden stichprobenweise in zwei Klassen Interviews durchgeführt mit je vier Schülerpaaren. Die Gespräche wurden aufgezeichnet.

Es kamen folgende Instrumente zum Einsatz:

Instrument	Nähere Beschreibung	Datum	Anzahl
Lehrerfragebogen 1	Offener Fragebogen zur Erfassung qualitativer Aspekte. Diente als Grundlage zur Entwicklung weiterer Messinstrumente.	März 2003	12 (8 der beteiligten Lehrkräfte und vier weitere)

Lehrerfragebogen 2	Geschlossener Fragebogen (Likert Scales) zur Erfassung quantitativer, empirischer Aspekte.	Juni 2003	14 (alle beteiligten Lehrkräfte)
Schülerfragebogen	Geschlossener Fragebogen (Likert Scales) zum Unterricht, beinhaltet Selbstbeurteilung	Juni 2003	250 (inklusive 13 Sch der Klasse, die später aus der Evaluation genommen wurden)
Testserie rezeptive Fertigkeiten • Rezeptiver Wortschatz • Hörverstehen • Leseverstehen	von den Evaluatorinnen ausgearbeitet, von den Klassenlehrkräften mit gleichen Arbeitsanweisungen von CD durchgeführt und von einem unabhängigen Team korrigiert.	Juni 2003	237
Beurteilungsbogen • Hörverstehen und Sprechen	Beurteilung der mündlichen Fertigkeiten jedes einzelnen Lernenden durch die Lehrkraft	Juni 2003	237
Interviews • Sprechtest • Interview	durchgeführt von den Evaluatorinnen.	23.Mai 2003	17

Die Fragebogen und die Tests befinden sich im Anhang.

2.3 Detaillierte Beschreibung der Leistungstests

Ähnlich wie in Schottland, wo Anfang der 90er Jahre der Leistungsstand der Primarschüler in den Fremdsprachenprojekten erhoben wurde, wurden summative Tests entwickelt, die der Situation der Kinder und des Unterrichts gerecht werden, das heisst es wurden nicht Tests verwendet, um ihren allgemeinen Sprachstand (*Proficiency*) festzustellen, sondern, was auf der Primarstufe eher angebracht ist, ihren Leistungsstand in bezug auf das Programm, das sie durchlaufen haben (*linguistic attainment*). Die Testinstrumente sollten den Ansatz, der im Unterricht verwendet wurde, widerspiegeln (vgl. Edelenbos et al, 1996, Johnstone, 2000).

Da Tests zu einem so frühen Stadium des neu eingeführten Englischunterrichts psychologische Auswirkungen auf alle Beteiligten haben würden und da auch eine grosse Rückwirkung auf die Schulen in Appenzell zu erwarten war, wurde ein *Mastery Level* von ungefähr 80% angestrebt. Es war beabsichtigt, zu zeigen, was die Kinder bereits leisten können, und nicht vorrangig darzustellen, zu was sie noch nicht fähig sind. Ausserdem wurde darauf geachtet, nicht die kognitive Fähigkeit der Kinder oder ihr Weltwissen zu testen, sondern ihre linguistischen Fertigkeiten (vgl. Johnstone, 2000: 130). So wurden auf *tricky questions* verzichtet, die nur die schlauen Kinder beantworten können.

Es war den Autorinnen ein explizites Anliegen, dass die Tests eine positive Rückwirkung auf den Unterricht haben sollten, indem sie als *Tasks* sinnvoll, kommunikativ, auf Inhalte bezogen und ausserdem interessant sein sollten (Hasselgren, 2000). Ebenfalls wurde darauf geachtet, dass die Aufgabentypen den Kindern bereits bekannt waren, dass sie ähnliche Aufgaben bereits im Unterricht angetroffen hatten.

> 'Test tasks should be engaging and varied. They should be sufficiently easy that most pupils manage most tasks, and are able to make a plausible attempt.' (Hasselgren, 2000: 262)

Schliesslich sollten die Kinder während der Tests auch noch etwas Neues lernen und Freude daran haben.

2.3.1 Wortschatztest

Im Wortschatztest, der am engsten an den Unterricht anknüpft, wurden aus 10 behandelten Wortfeldern jeweils sechs Begriffe als Bilder dargestellt (insgesamt 60 Wörter). Von diesen mussten die Lernenden je drei ab CD gesprochene Wörter erkennen und mit den Ziffern 1, 2 oder 3 kennzeichnen (*nonverbal response*). Beim Einhalten der Pensenvorgabe und ausreichender Wiederbegegnung der Wörter im Unterricht sollten alle Begriffe aus dem Unterricht bekannt sein.

Der Wortschatztest wurde als erster Test durchgeführt und war auch dazu gedacht, die Kinder zu ermutigen und ihnen die Angst vor dem Test zu nehmen mit einer Aufgabe, die sie gut lösen können.

2.3.2 Hörverstehen

Der Text des Hörverständnistests wurde, wie auch der Wortschatztest, auf die gleiche CD aufgenommen, die auch alle Arbeitsanweisungen für die Klasse enthielt.

Hörverständnistest 1: Pam, the Science Freak

Für den ersten Hörverständnistest wurde eine Testanlage aus dem nächst höheren Band 4 des Lehrwerks, der in Appenzell gar nicht verwendet wird, ausgewählt und mit neuem, erweitertem Text versehen. Die Kinder hörten einige Fakten über das Mädchen Pam und mussten dabei aus jeweils drei Bildern das richtige Bild ankreuzen. Während vier Fragen verhältnismässig einfach waren, waren die vier anderen Fragen deutlich schwieriger. Hier musste genauer, detaillierter hingehört werden, da es nicht sofort klar war,welches Bild gemeint war.

Analyse der Testaufgabe:

Im Anschluss an das Tapescript wurden die zu lösenden Schwierigkeiten des Tests dargestellt. Die <u>unterstrichenen Wörter</u> sind Schlüsselwörter, die **fett gedruckten Sätze** sind schwierigere Sätze.

Tapescript:

1. Hello children, my name is Pam.
2. I am <u>11 years old</u> and I live in England. I am telling you about my hobbies and my interests, what I like doing in my free time.
3. First of all, I am a science freak and I like reading books very much. I love <u>science books.</u>
4. **But when the weather is fine, I look going to the beach because I like <u>watching birds</u>. Birds are great.**

5. **I also like watching little animals, such as spiders or insects, ants for example.**
6. At night, I often look at the stars with my binoculars.
7. **Of course, I also collect a lot of things, but not stamps or pictures. No, I collect stones, big stones and small stones.**
8. There are good museums in our town, I usually go there, when the weather is bad. My favourite museum of course is the science museum. The science museum is wonderful.
9. **Can you guess my favourite characters? No, I don't like pop stars or sports stars very much, I like inventors. Thomas Edison for example, you know, he worked with electricity and he invented the light bulb.**

Hörverstehensleistung der Schülerinnen und Schüler:
Die Schlüsselinformationen waren eingebettet in einen etwas längeren Kontext. Jeder Satz enthielt neben bekanntem Wortschatz auch schwierige oder sogar unbekannte Wörter, die die Kinder richtig inferieren, aus dem Textzusammenhang kombinieren mussten. Dadurch entstand eine kognitve Herausforderung, denn es wurde die logische Denkfähigkeit der Kinder angesprochen.
Die meisten der neun Äusserungen bestanden aus zwei bis drei Sätzen, wobei meist ein Satz kürzer, der zweite eine etwas längere und kompliziertere parataktische, in einem Fall auch hypotaktische Satzkonstruktion (Satz 4) aufwies.
In Satz 7 und Satz 9 kamen Negationen vor, in Satz 4 war ein *Distractor* eingebaut (die Vögel kamen in zwei der Bilder vor) und in Satz 9 wurde eine Häufung unbekannter Wörter *(inventors, worked, electricity, invented, bulb)* vorgenommen .

Hörverständnistest 2: The Panda Princess
Der zweite Hörverständnistest, die Geschichte einer Pandaprinzessin, wurde aus einem fremden Lehrwerk übernommen und angepasst (Davis et al, *Magic Time*, 1995). Es interessierte die Frage, inwiefern die Kinder einer Geschichte folgen können, auch wenn sie nicht über den ganzen Wortschatz verfügen.

Analyse der Hörverständnisaufgabe:
Der erste Teil war wiederum sehr einfach gehalten, mit der Absicht, allen Kindern eine faire Chance zu geben. Er war auf das Globalverstehen ausgerichtet und enthielt ausserdem die Schlüsselwörter (mit Bildunterstützung), die für das Verständnis des ganzen Texts wichtig waren.
Der zweite Teil war komplexer angelegt, hier mussten die Lernenden noch zusätzlich die Aussagen lesen (bzw. von der CD vorgelesen bekommen) und verstehen, bevor sie entscheiden konnten, ob die Aussagen in Bezug auf die zuvor gehörte Geschichte richtig oder falsch seien.
Es kamen ausserdem noch unbekannte Wörter, wie zum Beispiel *want, marry, the strongest, hide...* vor, die neben den als Bilder dargestellten Wörtern *break, blow, bamboo* richtig verarbeitet werden mussten.

2.3.3 Leseverstehen

Um das Leseverstehen zu testen, wurden zwei Tests erstellt. In beiden Tests wurden Bilder verwendet, die die Sachlage, den Inhalt bereits klar legten. Die Texte, kurze Sätze im ersten Test und kleine Textteile im zweiten, mussten von den Kindern in Beziehung zu den Bildern beurteilt, beziehungsweise eingeordnet werden. Angesichts der Tatsache, dass die Kinder bis anhin noch nicht vielen Leseaufgaben in ihrem Lehrwerk begegnet waren, war der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sicher nicht zu einfach ausgewählt.

Leseverständnistest 1: Grandma's birthday

Dieser Test wurde dem Zusatzmaterial zum Lehrwerk entnommen und angepasst. Der erste Teil der Aufgabe diente wiederum dem Globalverstehen. Die Kinder mussten sich überlegen, wer die Personen im Bild sind, und einfache Verwandtschaftsbezeichnungen richtig benutzen.

Der zweite Teil war anspruchsvoller: hier mussten die Kinder für jeden Satz entscheiden, ob er richtig oder falsch war. Es handelte sich zwar um einfache Aussagesätze, die aber in allen Teilen genau verstanden sein mussten, um zur richtigen Entscheidung zu gelangen (Detailverständnis). Die Bildbeschreibungen enthielten natürlicherweise viele *present continuous* Formen, die nicht ganz einfach waren *(talking, blowing, taking a photo).*

Leseverständnistest 2: The Cat's favourite Breakfast

In diesem Test musste einer unbekannten Bildergeschichte der entsprechende Text, aufgeteilt in Textbausteine, zugeordnet werden. Zwei unbekannte Wörter waren bildlich *(plate, pan*) erklärt.

Die acht Bilder der Geschichte standen in der richtigen Reihenfolge und die Kinder verstanden die Geschichte durch das Betrachten der Bilder. Ihre Leseleistung bestand darin, die ungeordneten Textbausteine zu lesen und dem richtigen Bild zuzuordnen und somit in die richtige Reihenfolge zu bringen. Die Textbausteine wiesen unterschiedliche Längen auf (zwischen einem und drei Sätzen), und enthielten immer mindestens ein Verb, das eine Tätigkeit ausdrückt, die im Bild dargestellt war. Einige Wörter sollten den Kindern aus dem mündlichen Unterricht bekannt sein, aber wahrscheinlich lasen sie diese hier zum ersten Mal (*sausages, kitchen, cook, jump, ring*). Aufgrund der komplizierten englischen Orthographie sind die Wörter *sausages, cook* und *jump* besonders schwer zu erfassen.
Der Text zum ersten Bild war bereits zugeordnet. Hier mussten die Kinder die Ausgangssituation erfassen. Laut Text befindet sich Mr Parker in der Küche, was im Bild nicht sichtbar ist. Er isst Würstchen und *baked beans* zum Frühstück: ein (interkulturelles) Konzept, das den Kindern kaum bekannt ist. Die Kinder mussten die Bedeutung des Texts entschlüsseln durch Vergleiche mit dem Bild (mehrfaches Überprüfen von Hypothesen). Das Erfassen des Begriffs *sausages* war entscheidend für das Verständnis der ganzen Geschichte.
Für das richtige Zuordnen der Textbausteine zu den Bildern war es nicht unbedingt nötig, dass die Kinder jedes Element des Textes genau verstanden, es war jedoch notwendig, dass sie wichtige Schlüsselbegriffe erfassten und diese den Bildern zuordneten.

2.4 Durchführung der Tests

Dass eine von aussenstehenden Personen durchgeführte Evaluation auch zu Ängsten seitens aller Beteiligten führen kann, ist allgemein bekannt und wurde auch von Johnstone (2000) beschrieben. Aus diesem Grunde war es den externen Evaluatorinnen wichtig, anlässlich der Instruktionsveranstaltung eine gute Beziehung zu den Lehrkräften aufzubauen und das nötige Vertrauen für die Evaluation zu gewinnen. Es wurde einerseits über die Ziele der Evaluation gesprochen und andererseits wurde den Lehrkräften genau gezeigt, wie die Tests durchgeführt und die Fragebogen ausgefüllt werden mussen. Damit alle Kinder die exakt gleichen Instruktionen erhielten, wurden diese – zusammen mit den Hörtests - auf CD aufgenommen und mit den Testunterlagen abgegeben.

In den darauffolgenden zwei Wochen führten die Lehrkräfte die Tests in ihren Klassen durch, liessen die Fragebogen ausfüllen und stellten sicher, dass alle Unterlagen mit den richtigen Codenummern versehen waren. Danach wurden die Unterlagen abgeheftet und klassenweise im Erziehungsdepartement abgegeben, wo die anonymisierten Tests korrigiert und zur Datenerhebung weitergeleitet wurden.

2.5 Die Schülerinterviews

Um einen Eindruck von der Sprechfertigkeit der Kinder zu erhalten, wurden Schülerinnen und Schüler zweier Klassen (Klasse 51 und Klasse 91) – nach schottischem Vorbild (Johnstone, 1996: 65, 2000: 137) - paarweise interviewt. Es wurde angenommen, dass die Kinder zu zweit weniger Angst hätten, den fremden Gesprächspartnerinnen zu begegnen, insbesondere weil diese nicht nur Englisch mit ihnen sprachen, sondern neben einem Tonband auch noch die Videokamera dabei hatten.

Alle Kinder, die befragt wurden, waren Freiwillige. Dadurch ging man das Risiko ein, eher leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zu interviewen und geringere Gelegenheit zu haben, mit den Schwächsten in direkten Kontakt zu treten. In der gegebenen Situation erschien es den Evaluatorinnen aber als unethisch, die Lehrkraft zu bitten, die leistungsschwächsten Kinder der Klasse vorzuführen.

Die Interviews dauerten ungefähr 10 Minuten und liefen nach einem genau vorbereiteten Schema ab. Alle Kinder wurden auf Englisch empfangen. Anschliessend wurden drei verschiedene Aktivitäten durchgeführt, um ihnen auf möglichst natürliche Weise englische Äusserungen zu entlocken. Danach wurden allen Kindern noch ein paar Fragen zum Englischunterricht auf Deutsch gestellt. Die Interviews waren in vier Teile gegliedert:

Aktivität 1: Persönliche Fragen
Zuerst wurden den Kindern einige Fragen gestellt, damit sie sich vorstellen konnten.

1) *What's your name?*
2) *How old are you?*
3) *Where do you live?*
4) *Have you got any brothers and sisters? (Elicit names, age...)*
   - *Variation: Have you got a pet? (Name, colours...)*
5) *What's your favourite school subject?*
6) *Do you like sports? (What's your favourite sport?)*

Aktivität 2: *Feely Bag*
In dieser Aktivität ging es darum, den Kindern Begriffe für Gegenstände und wozu man sie benutzen kann zu entlocken. Um die Aktivität spielerisch zu gestalten, wurden die Gegenstände in einem Stoffbeutel versorgt (*Feely Bag*) und die Kinder wurden gebeten, erst einen und anschliessend einen zweiten Gegenstand zu ertasten.
Es befanden sich folgende Gegenstände im Beutel: *book, ball, lollipop, pencil, toy car, apple, elephant (soft animal).* Auf die anschliessende Frage *What can you do with it?* waren verschiedene Antworten möglich. Die Idee für diese Aktivität wurde dem Evaluationsbericht zum Projekt 21 des Kantons Zürich (2001) entnommen.

Aktivität 3: Gespräch über bekannte Bilder und Geschichten
In diesem Teil wurden den Kindern drei Bilder aus ihnen bekannten Geschichten aus *Super Bus 3* im (A4 Format) zur Auswahl vorgelegt (*Say your poem, The crazy computer, Seeing stars).* Mit den folgenden Fragen wurden die Kinder zu Äusserungen zum gewählten Bild ermutigt:

What can you see?

Do you know the people?

What are they doing?

Anschliessend wurden sie gefragt, ob sie sich an die Geschichte erinnern könnten. Ein weiteres Bild derselben Geschichte sollte ihnen dabei helfen ausführlicher über die Geschichte zu berichten.

Aktivität 4: Fragen zum Englischunterricht

Die Gelegenheit war günstig, den Kindern noch einige offene Fragen zu stellen, die mit dem Schülerfragebogen mit der Likart Scale noch nicht abgedeckt waren. Wir erhofften so, noch einige qualitative Aussagen zu den untenstehenden Fragen und unter dem Aspekt der Triangulation zusätzliche Erkenntnisse oder Absicherung anderer Erkenntnisse zu erhalten.

1. Was gefällt euch besonders im Englischunterricht?
2. Was findet ihr besonders schwierig?
3. Was haltet ihr vom *Super Bus*, vom Englischbuch?
4. Wie könnte man nach eurer Ansicht die Englischlektionen noch verbessern?
5. Freut ihr euch darauf, im nächsten Jahr mit Englisch weiterzufahren?

3 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Fragebogen und den Tests dargestellt. Die sehr aufwändig zu erhebenden Detailergebnisse aus den Schülerinterviews werden zu einem späteren Zeitpunkt zusammengestellt.

3.1 Lehrerfragebogen

Alle vierzehn am Unterrichtsprojekt beteiligten Lehrkräfte konnten mit Fragebogen erfasst werden. Der Fragebogen wurde in fünf Kategorien eingeteilt:

- sprachliche und didaktische Vor- und Ausbildung
- Motivation der Lehrkraft und der Lernenden
- Lehrwerk
- Unterricht
- Schülerevaluation.

Die Befragungsergebnisse werden im folgenden Text kurz kommentiert und anschliessend in graphischer Form dargestellt.

3.1.1 Sprachliche und didaktische Vor- und Ausbildung

Allgemeine Informationen:

- Die meisten Lehrkräfte (acht), sind jünger als 29 Jahre, fünf sind zwischen 30 und 45 Jahre alt, eine Person ist älter als 45 Jahre.
- 11 von 14 Lehrkräften unterrichten Englisch in ihrer eigenen Klasse.

Sprachliche Ausbildung

Zu Beginn des Projekts war der grösste Teil der Lehrkräfte nur unzureichend sprachlich ausgebildet, nur 35% gaben an, dass sie bereits über gute Englischkenntnisse verfügten, und 57% begannen sich erst im Zusammenhang mit dem Projekt 012 in ihrer persönlichen Sprachkompetenz fortzubilden, sie waren zu diesem Zeitpunkt noch unter dem Niveau B2 (*First Certificate*).

Heute sind bereits 79% auf dem Niveau des *First Certificate*, davon eine Person bereits auf dem *Advanced* Niveau. 21% hingegen geben an, dass sie noch unter dem Level B2 sind. Trotzdem fühlen sich zur Zeit nur 42% sprachlich gut qualifiziert, die andern nur mehr oder weniger. Dass sich die Lehrkräfte häufig sprachlich unsicher fühlen, kam auch in den offenen Zusatzfragen zum Fragebogen deutlich zum Ausdruck.

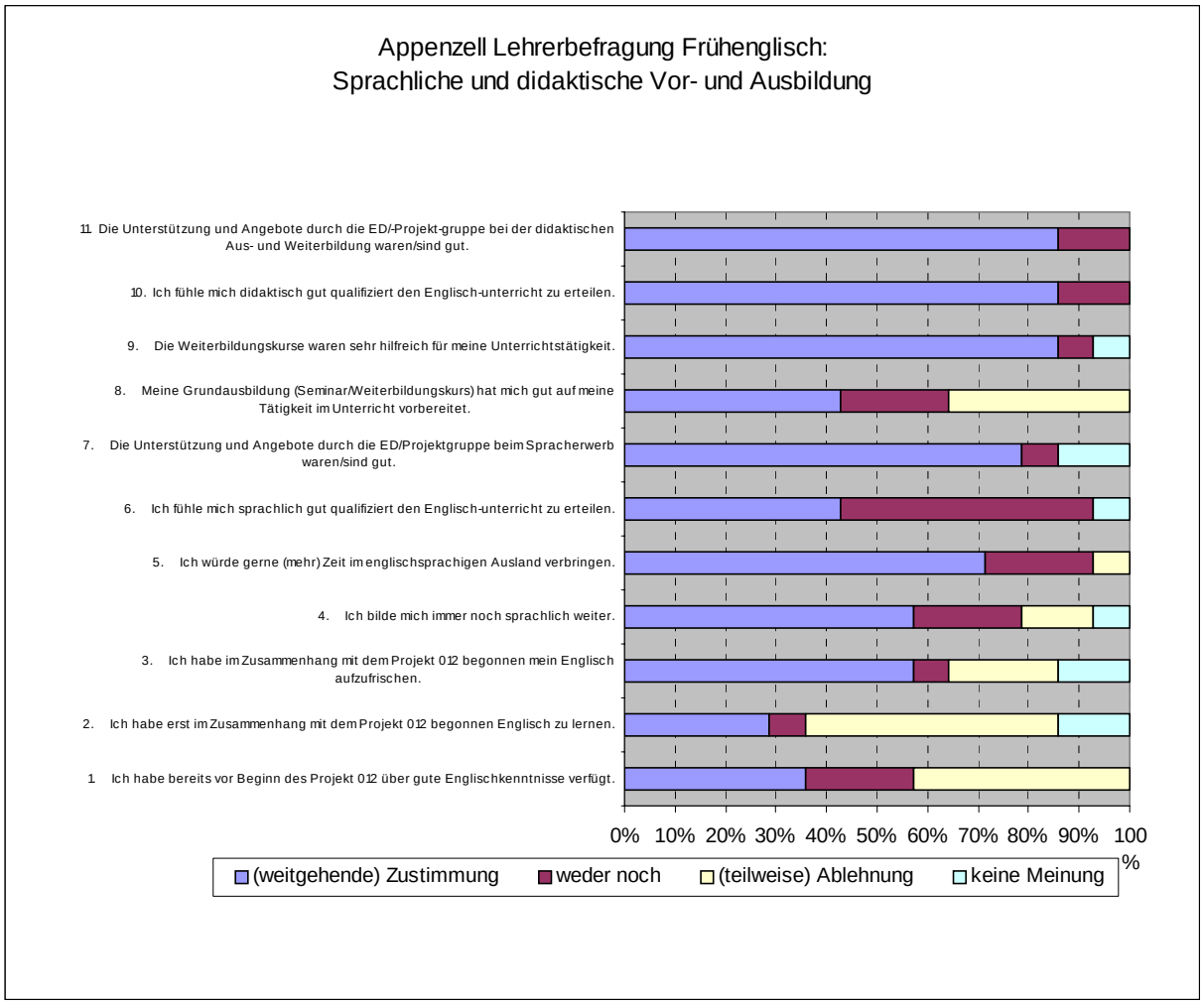
Auch heute bilden sich 57% der Lehrkräfte immer noch sprachlich weiter. Drei Lehrkräfte wollen demnächst das *First Certificate* erwerben. Alle anderen wollen sich auf die nächst höhere Sprachprüfung vorbereiten (sechs Personen auf das *Advanced*, eine auf das *Proficiency*). Vier Lehrkräfte setzen sich im Moment keine sprachlichen Ziele.

71% der Lehrkräfte würden auch gern mehr Zeit im englischsprachigen Ausland verbringen, obwohl mit Ausnahme von zwei Personen alle bereits einen Sprachaufenthalt absolviert haben (sechs waren 3-4 Wochen im Ausland, sechs blieben länger als 1 Monat, davon drei länger als 3 Monate).

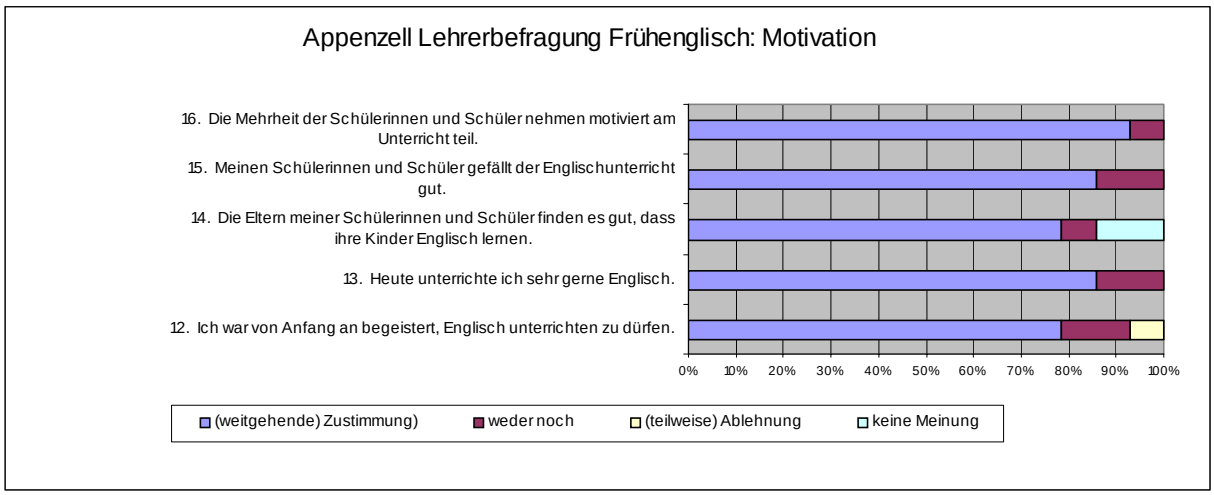
Methodisch-didaktisch Ausbildung

Die Lehrkräfte schätzen die in der Grundausbildung (am Seminar) erworbenen Kenntnisse für den Unterricht von Frühenglisch als unzureichend ein und beurteilten die Weiterbildungsan-

gebote, die sie erhielten, als relevant und wichtig. 85% der Lehrkräfte nahmen an der didaktischen Weiterbildung teil, die andern zwei Lehrkräfte hatten ihre didaktisch-methodische Ausbildung im Seminar erhalten.
Besonders positiv wird die Unterstützung der Lehrkräfte durch die Projektgruppe Englisch und das Erziehungsdepartement des Kantons Appenzell Innerrhoden beurteilt. 79% hatten auch vom zusätzlichen Weiterbildungsangebot Gebrauch gemacht und hatten einen oder zwei Kurse von Bader & Schaer besucht (von sechs bzw. zwölf Stunden).



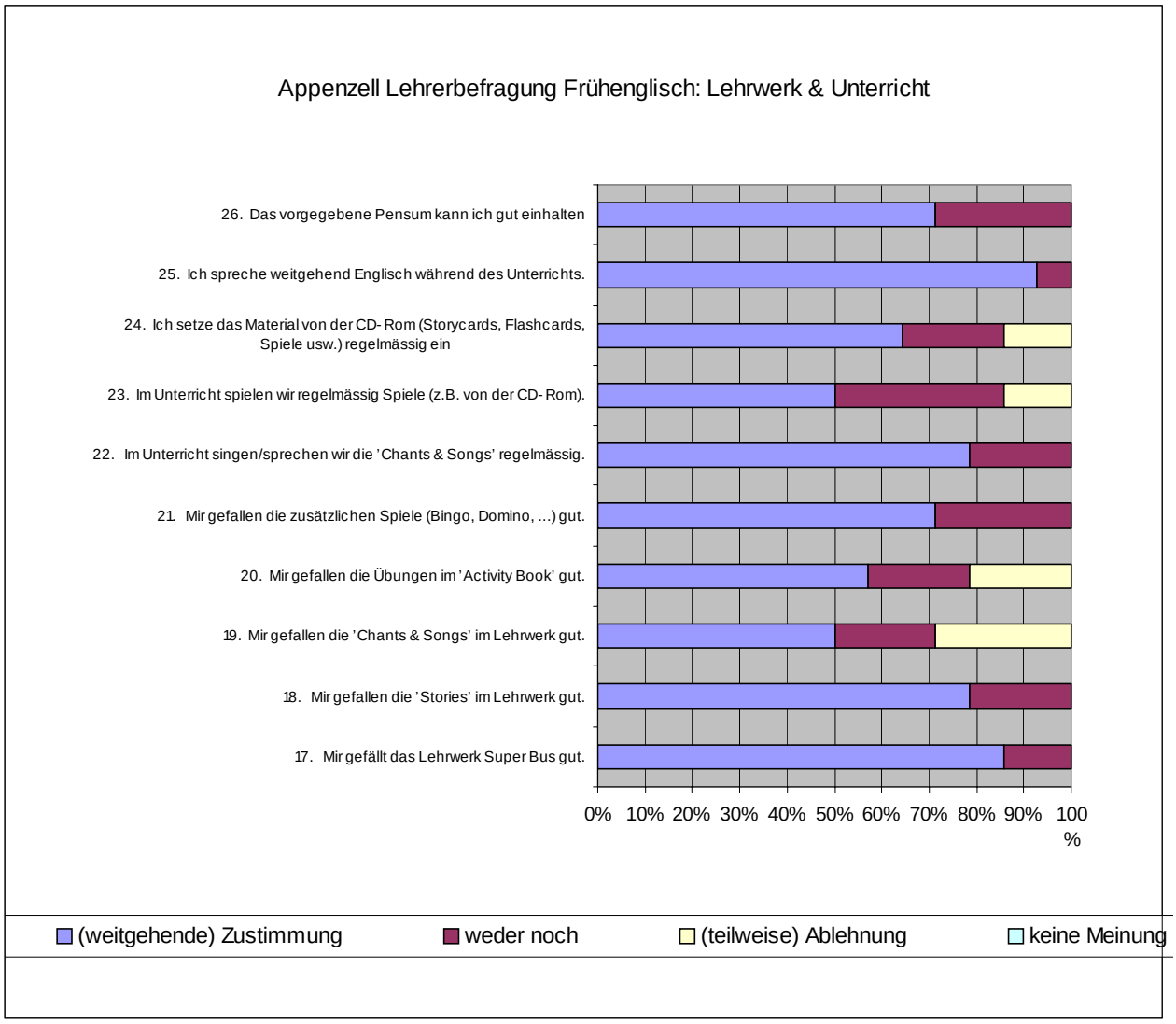
3.1.2. Motivation



Die Motivation der Lehrkräfte für den Englischunterricht war schon vor Einführung des Unterrichts sehr hoch, und auch zum derzeitigen Zeitpunkt steht niemand dem Unterricht ablehnend gegenüber. Im Gegenteil, 85% der Lehrkräfte unterrichten sehr gerne Englisch. Die Motivation der Kinder wird von 85% der Lehrkräfte als gut bis sehr gut eingeschätzt.
Nach Ansicht der Lehrkräfte heissen 79% der Eltern den Englischunterricht gut.

3.1.3. Lehrwerk und Unterricht

Die Lehrkräfte (86%) sind mit dem Lehrwerk sehr zufrieden, wobei ihnen besonders die Geschichten und die zusätzlichen Spiele zur Vertiefung der Sprache (Domino, Bingo etc) gefallen. Letztere werden allerdings nur von 50% der Lehrkräfte regelmässig eingesetzt. Insgesamt werden die (Zusatz-)Materialien von der selbsterstellten CD-ROM von 64% regelmässig genutzt. Obwohl nur 50% der Lehrkräfte die Songs und Chants im Lehrwerk gefallen, werden sie trotzdem von 79% der Lehrkräfte regelmässig im Unterricht eingesetzt. Die Aktivitäten im *Activity Book* gefallen einigen Lehrkräften (21,4% oder 3 Lehrpersonen) nicht.
Über 90% der Lehrkräfte geben an, dass sie während des Unterrichts weitgehend Englisch sprechen, und etwas mehr als 70% können das vorgegebene Pensum gut oder problemlos einhalten.



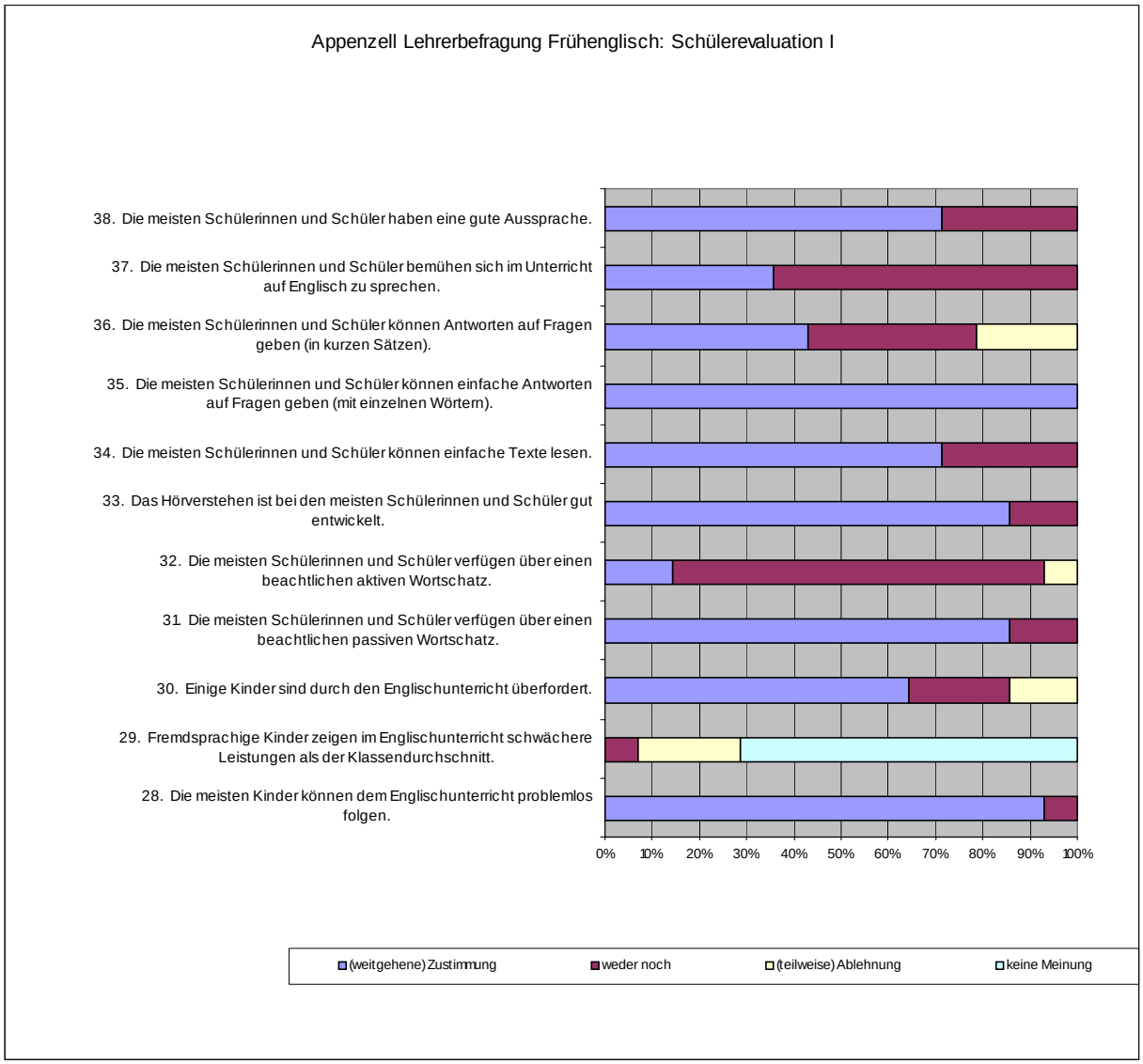
3.1.4. Schülerevaluation

Alle Lehrkräfte sind der Meinung, dass die meisten Kinder dem Englischunterricht problemlos folgen können. Allerdings denken auch 65% der Lehrkräfte, dass einige Kinder mit dem Englischunterricht überfordert sind. Niemand ist jedoch der Meinung, dass die fremdsprachigen Kinder schwächer sind als die einheimischen (71% wissen es nicht, aber 21% verneinen die Aussage).

Nach Einschätzung der Lehrkräfte verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen beachtlichen passiven Wortschatz und ebenso gute Hörverstehensleistungen (86% der Lehrkräfte beurteilen dies so). Ebenso seien die Lernenden in der Lage, einfache Texte zu lesen.
Alle Lehrkräfte geben an, dass die meisten ihrer Kinder mit einzelnen Wörtern auf Fragen antworten können, und über 40% geben an, dass die meisten auch in der Lage sind, mit Sätzen auf Fragen zu antworten.

Der aktive Wortschatz hingegen wird als durchschnittlich eingeschätzt, fast 80% der Lehrkräfte halten diese für mittelmässig.

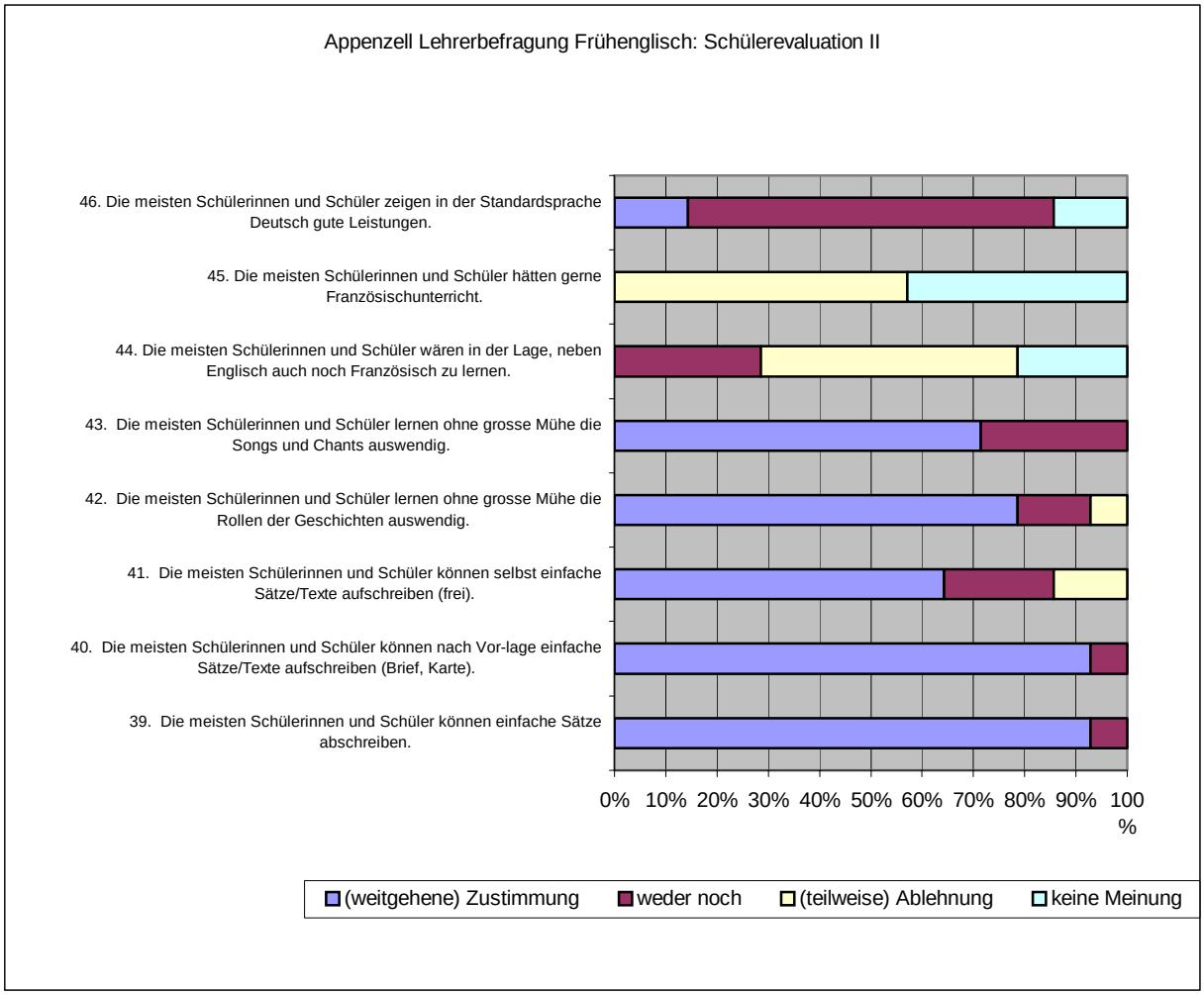
Grundsätzlich bemühten sich viele Kinder, während des Unterrichts Englisch zu sprechen, und ein Grossteil (71,4%) verfüge über eine gute Aussprache.



Über 90% der Lehrkräfte schätzen ein, dass die meisten Schülerinnen und Schüler nicht nur Sätze abschreiben können, sondern auch in der Lage sind, kleine Texte nach Vorlage selbst zu schreiben. 65% nehmen auch an, dass die meisten Kinder etwas frei aufschreiben können.

Über 70% bescheinigen ihren Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit, ohne grosse Mühe die Rollen der Geschichten und auch die Songs und Chants auswendig aufsagen zu können.

In Bezug auf die andern Fächer hingegen, halten viele Lehrkräfte die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler für mittelmässig (71%). Die Hälfte aller Lehrkräfte glaubt, dass die meisten nicht in der Lage wären, neben Englisch auch noch befriedigend Französisch zu lernen .



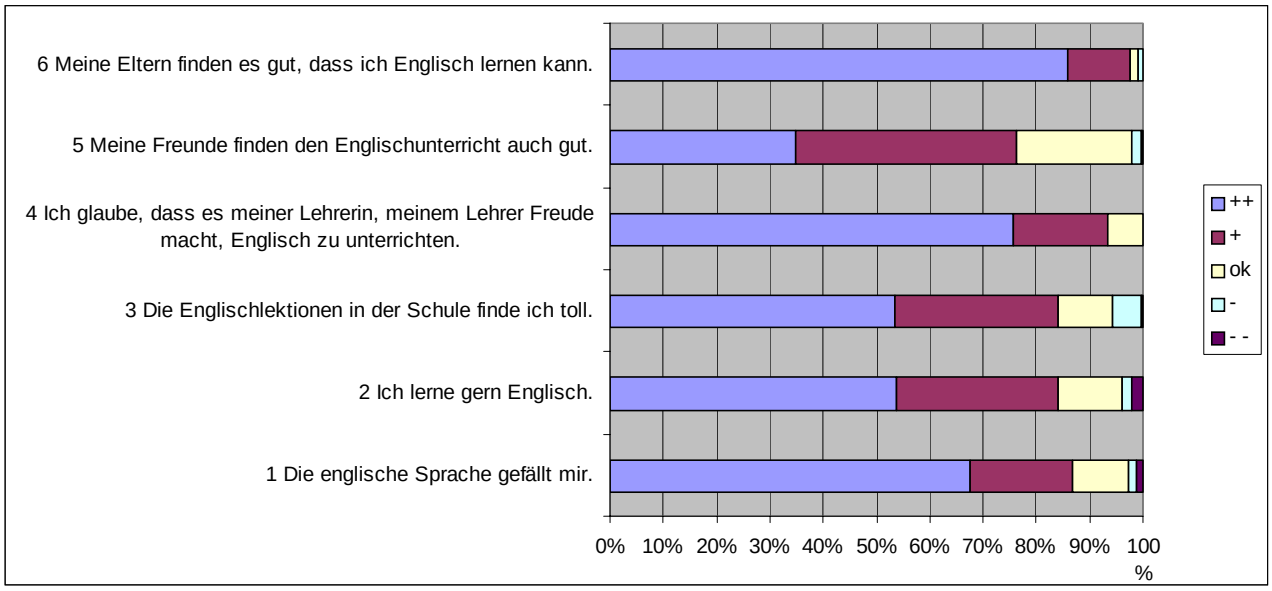
Bei der präzisen Auswertung des Fragebogens stellen die Formulierungen, die die Phrase ‚die meisten' enthalten, ein gewisses Problem dar. Diese können nicht ohne weiteres in Prozentzahlen umgemünzt werden. Damit können die Aussagen nicht auf alle Kinder, sondern lediglich auf die ‚meisten' angewendet werden, was zu einer vagen Aussage führt. (Wie viele Prozent einer Klasse sind die meisten?) Bei einer Wiederholung der Befragung müsste hier auf eine präzisere Formulierung geachtet werden.

3.2 Schülerfragebogen

Es wurden 250 Fragebogen ausgewertet (50,4% davon sind Mädchen, 49,2% Knaben). 81,2% der Kinder sprechen schweizerdeutsch als Familiensprache, 18,8% eine andere Sprache. In der Auswertung des Schülerfragbogens wurde eine gemischte Klasse von dreizehn 4.-6. Klässlern mitberücksichtigt, die jedoch mit einem andern Lehrwerk arbeitet und deshalb bei den Tests nicht mehr mit berücksichtigt wurde.

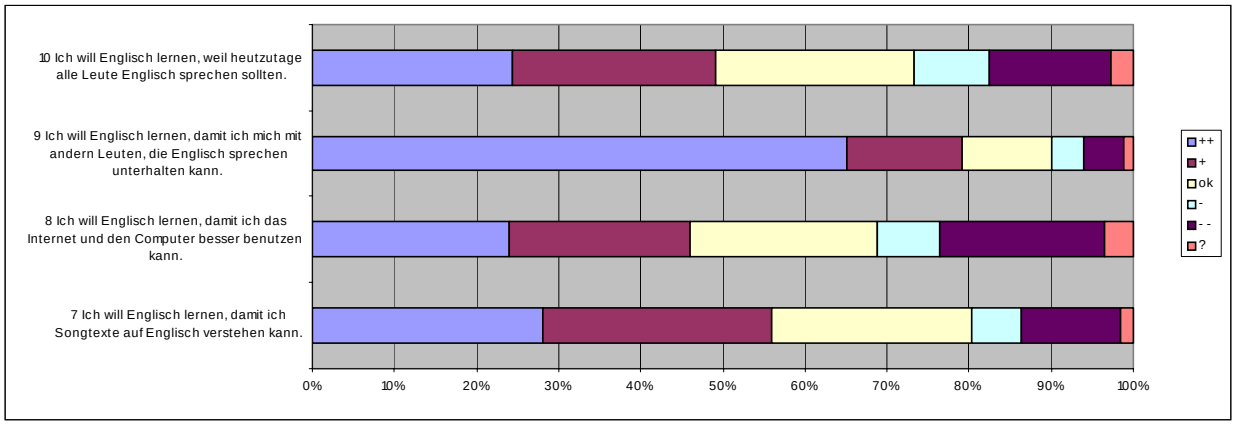
3.2.1 Einstellungen und Haltungen gegenüber der Sprache und dem Schulfach

Zwischen 80 und 90% der Kinder finden Gefallen an der englischen Sprache. Sie lernen die Sprache gern, sie finden den Englischunterricht in der Schule ‚toll' und sind überzeugt, dass auch ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer der Unterricht Freude bereitet.
Nach Ansicht der Kinder wird der Englischunterricht von mehr als 90% der Eltern gutgeheissen, auch rund 75% ihrer Freunde finden den Englischunterricht gut.



3.2.2 Motivation

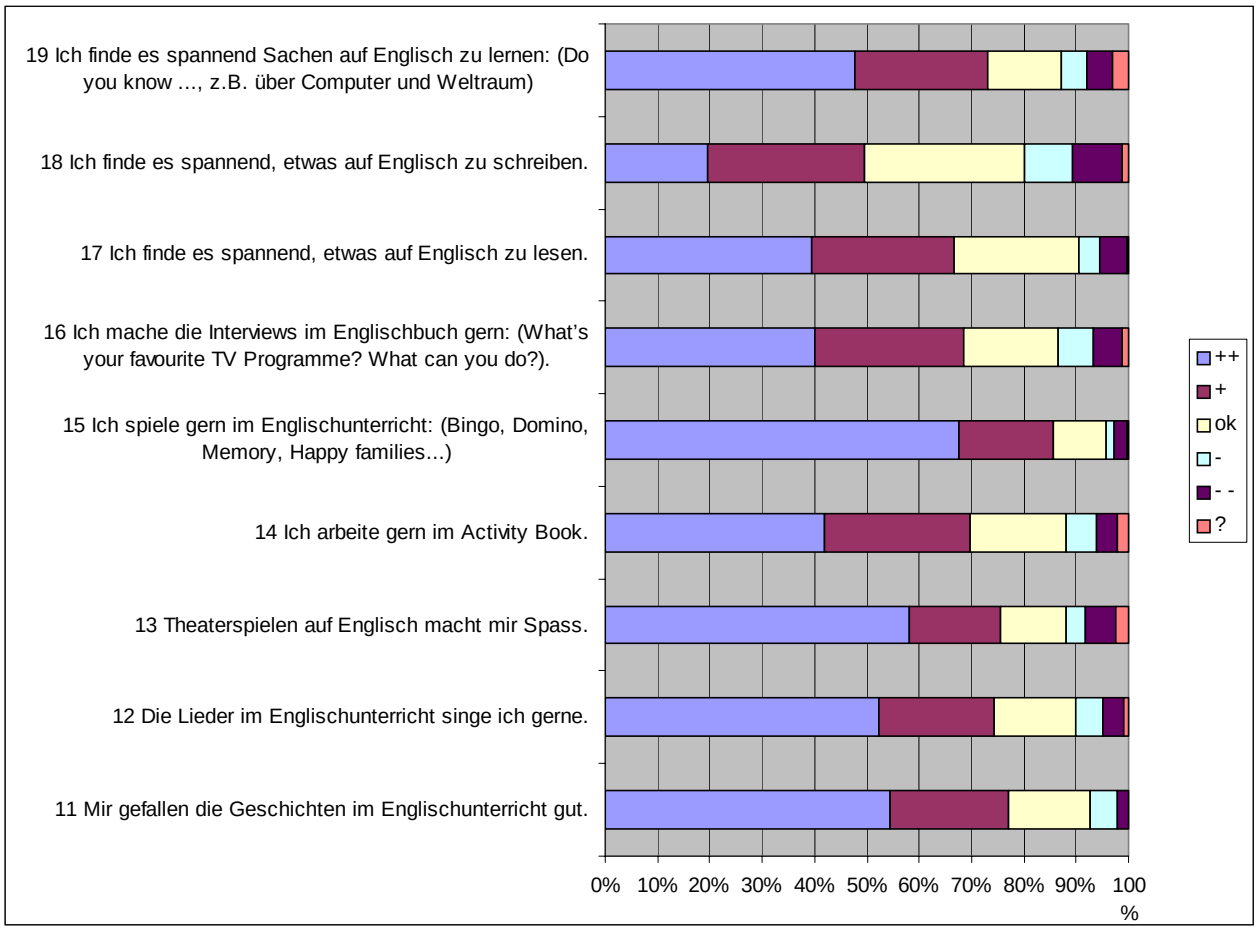
Wie die Darstellung zeigt, wollen die Kinder in erster Linie Englisch lernen, um mit Menschen anderer Muttersprache kommunizieren zu können (79,2%).
Das Verstehen der Songtexte bzw. die Benutzung der Computer sind ihnen weniger wichtig. Mehr als 20% denken sogar, dass Englisch für die bessere Benutzung der Computer nicht relevant ist.
Nur knapp 50% der Kinder wollen Englisch lernen, weil heutzutage alle Leute Englisch sprechen sollten.



3.2.3 Beurteilung einzelner Aktivitäten im Unterricht

Absoluter Spitzenreiter unter den Aktivitäten im Unterricht sind die Spiele (85,6%).
Weitere beliebte Aktivitäten sind die Geschichten (77,2%), gefolgt vom Theaterspielen (75,6%) und dem Singen von Liedern (74,4%).
Sachunterricht auf Englisch wird ebenfalls von vielen Kindern als spannend empfunden, allerdings in etwas geringerem Masse als die anderen genannten Aktivitäten (73,2%).

In bezug auf die Fertigkeiten steht das Hören (von Geschichten) vor dem Sprechen (Spiele spielen, Theater spielen und Interviews machen), dem Lesen (66,8%) und dem Schreiben (49,6%). Trotzdem geben fast 70% der Kinder an, die (schriftlichen) Aufgaben im *Activity Book* gern zu lösen.



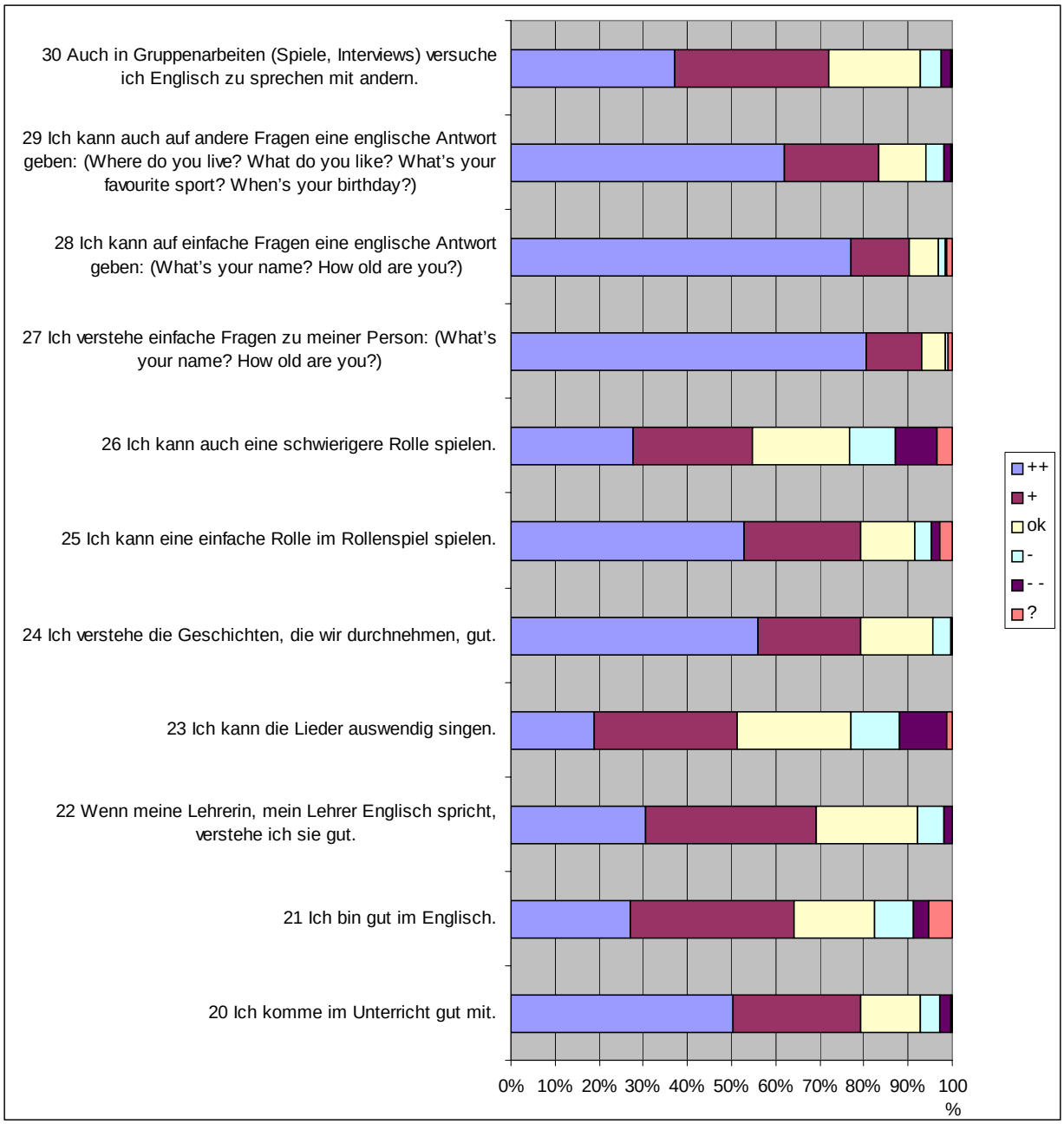
3.2.4. Selbstbeurteilung

Mehr als 90% der Kinder geben an, dass sie einfache Fragen zu ihrer Person verstehen und auch beantworten können.

Rund 80% der Kinder kommen im Unterricht gut mit, verstehen die Geschichten gut und können anschliessend auch eine einfache Rolle in deren Inszenierung spielen.
Rund 70% geben an, dass sie auch in Gruppenarbeiten versuchen, Englisch zu sprechen, dass sie ihre Lehrerin gut verstehen, wenn sie Englisch spricht.

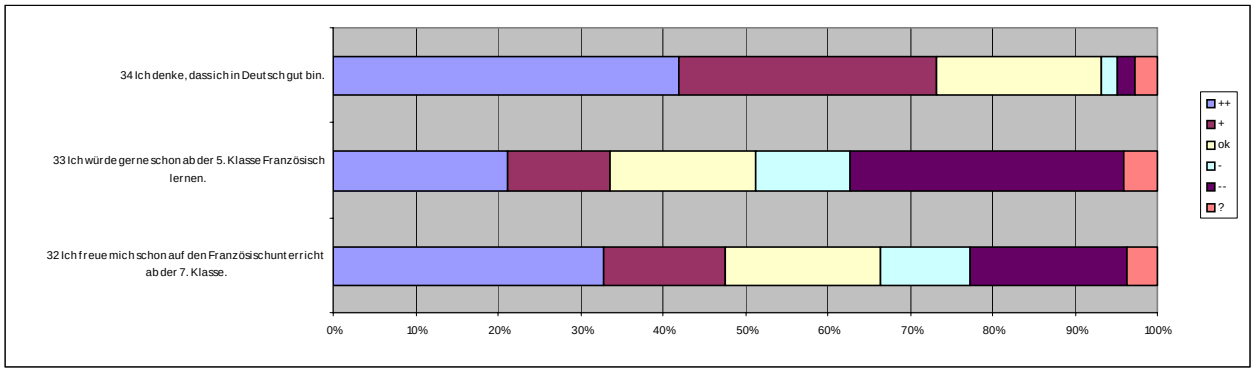
Interessanterweise glauben nur 64% der Kinder, dass sie im Englischen gut sind.

Wenn es um das Spielen schwieriger Rollen oder das auswendige Singen der Lieder geht, beurteilen nur knapp über 50% der Kinder ihre eigene Leistung als gut. Dies zeigt, dass die Kinder durchaus eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Leistung haben.



3.2.5 Haltung gegenüber Französisch, Selbstbeurteilung Deutsch

73% der Kinder beurteilen ihre Leistungen in Deutsch als gut.
48% der Kinder freuen sich auf den Französischunterricht in der 7. Klasse, aber nur 34% möchten schon ab der 5. Klasse Französisch lernen.



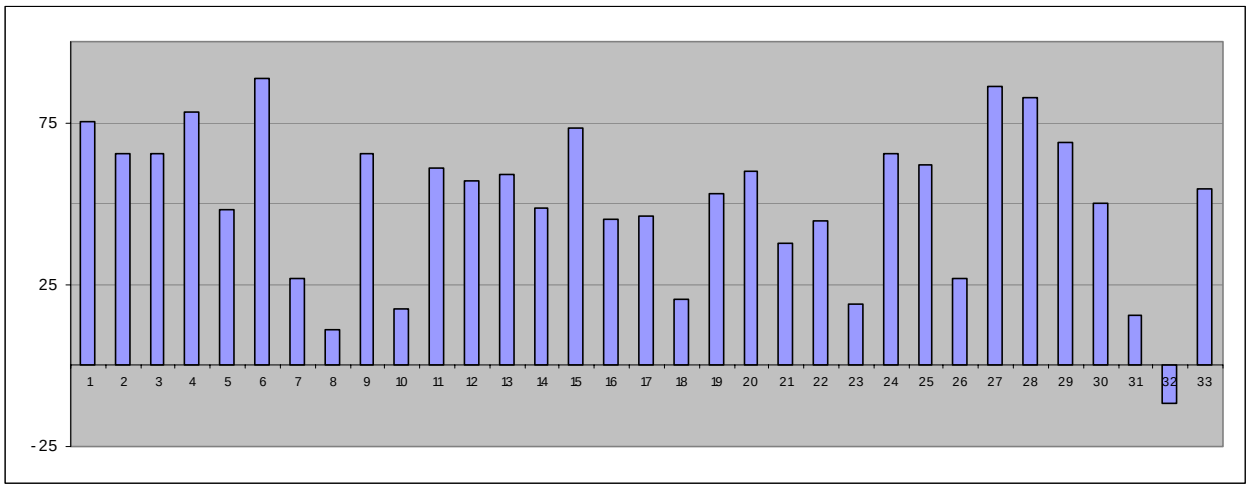
3.2.6 Positive und negative Aussagen

Werden die positiven und die negativen Aussagen miteinander verrechnet, ergibt sich das untenstehende Bild. Wie die Grafik zeigt, bewegen sich alle Schülerantworten insgesamt im positiven Bereich.

Die einzige Ausnahme bildet die Frage 32, ‚Ich freue mich schon auf den Französischunterricht ab der 7.Klasse', die leicht unter dem Wert Null (mehr negative als positive Antworten) liegt.

Die Fragen 6, 27, 28, 4, 1 und 15 erhielten die grösste Zustimmung:

- Frage 6: Meine Eltern finden es gut, dass ich Englisch lernen kann.
- Frage 27: Ich verstehe einfache Fragen zu meiner Person.
- Frage 28: Ich kann auf einfache Fragen eine englische Antwort geben.
- Frage 4: Ich glaube, dass es meiner Lehrerin/ meinem Lehrer Spass macht, Englisch zu unterrichten.
- Frage 1: Die englische Sprache gefällt mir.
- Frage 15: Ich spiele gern im Englischunterricht.



Die Fragen 8, 10, 18, 23 und 31 erhielten die geringste Zustimmung:

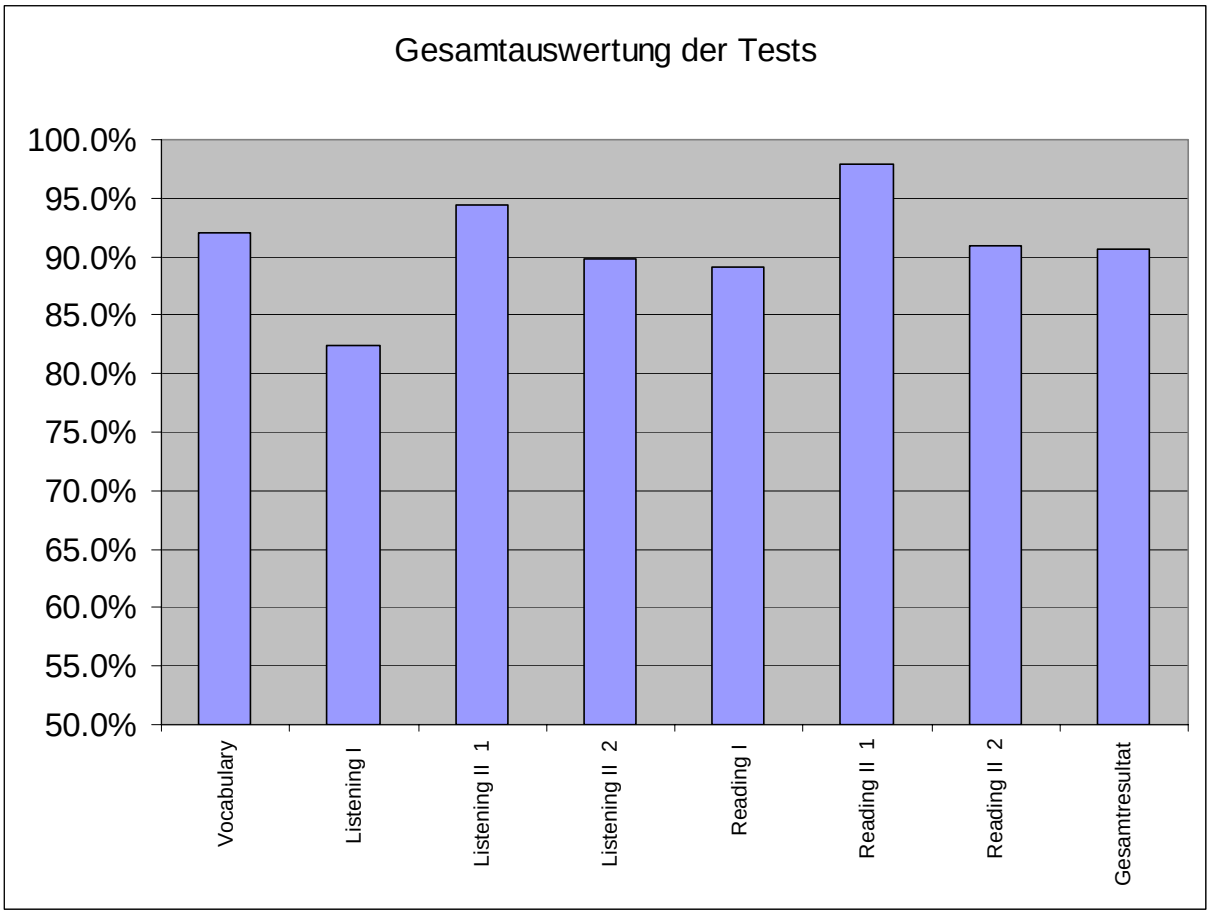
- Frage 8: Ich will Englisch lernen, damit ich das Internet und den Computer besser benutzen kann.
- Frage 10: Ich will Englisch lernen, weil heutzutage alle Leute Englisch sprechen sollten.
- Frage 18: Ich finde es spannend, etwas auf Englisch zu schreiben.
- Frage 23: Ich kann die Lieder auswendig singen.
- Frage 32: Ich freue mich schon auf den Französischunterricht ab der 7. Klasse.

3.3 Leistungstests

3.3.1 Gesamtauswertung der Tests

Von den Vokabel-, Hör- und Leseverstehenstests haben die Kinder im Durchschnitt 90% der Aufgaben richtig gelöst. Alle Aufgaben wurden zu mehr als 80% richtig gelöst. Die schwierigste Aufgabe mit ‚nur' 82% richtigen Lösungen war der erste Hörtest (Pam, the Science Freak).

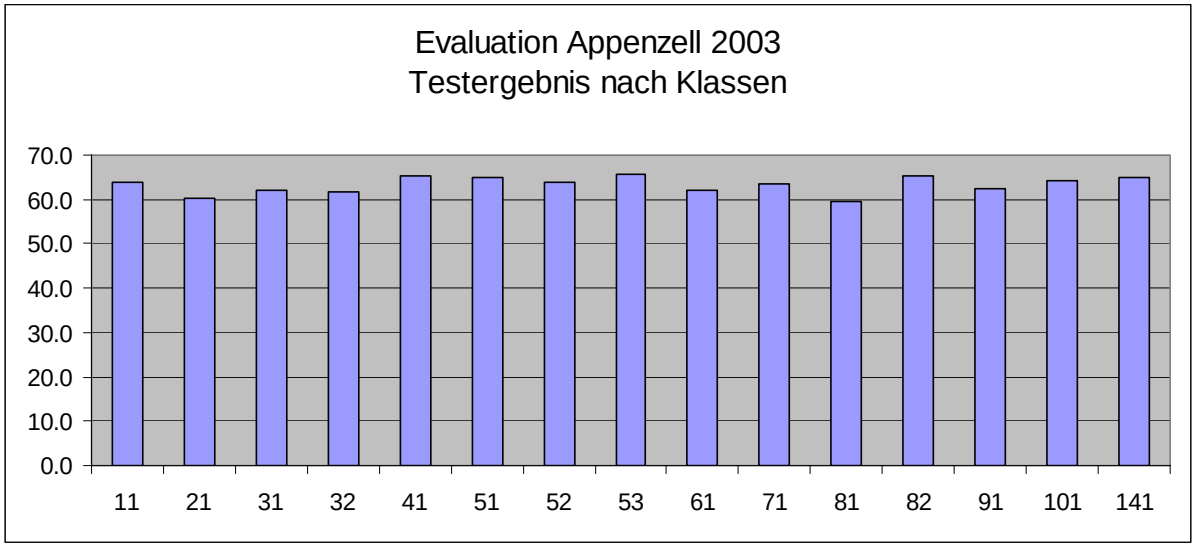
Die Schülerinnen und Schüler haben ausgezeichnet gearbeitet.



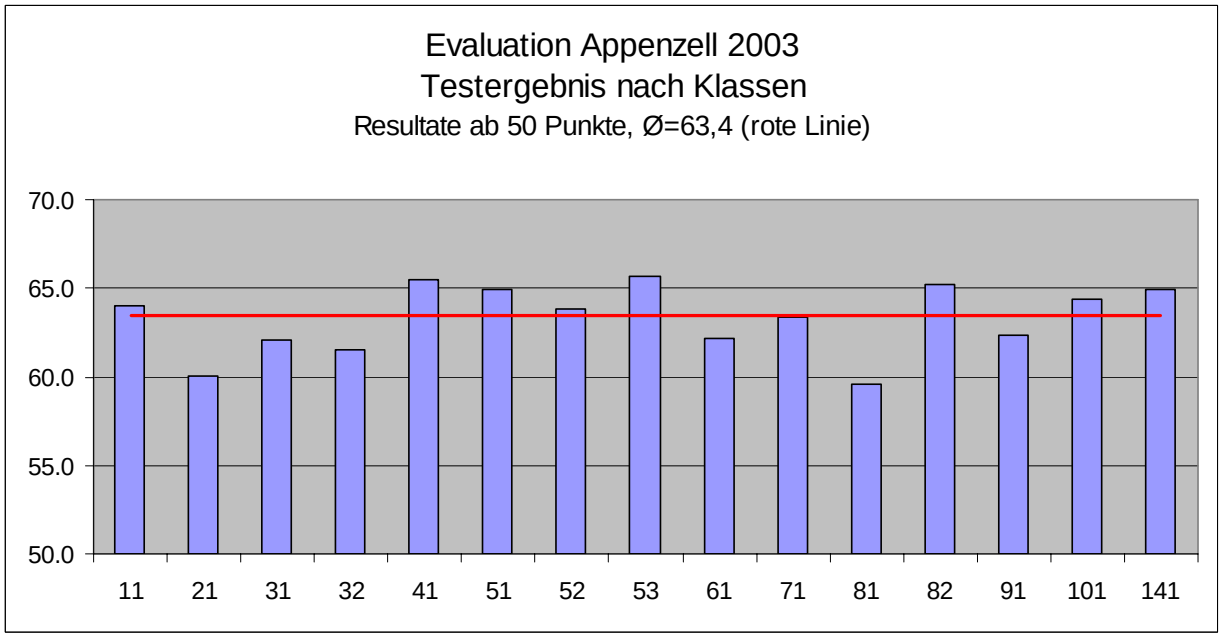
Zwölf Schülerinnen und Schüler (5% der gesamten Schülerschaft) erreichten 100% aller richtigen Antworten!
Nur vierundzwanzig Schülerinnen (10%) zeigten ein Resultat unterhalb 80%, das schlechteste Resultat lag bei 65%.

3.3.2 Testergebnis nach Klassen

Von maximal 70 Punkten haben alle Klassen im Schnitt mehr als 60 Punkte erreicht.



Der Durchschnittswert aller Tests liegt bei 63,4 Punkten oder 90,6%. Die Standardabweichung liegt im Schnitt bei 7,2%; das heisst, die Resultate über alle Klassen sind sehr ausgeglichen. Die rote Linie zeigt an, wie weit jede einzelne Klasse von diesem Durchschnitt entfernt liegt.



Die besten Leistungen erbrachten die Klassen 53, 41 und 82.
Die geringfügig schwächeren Leistungen verzeichneten die Klassen 21 und 81 mit nur 3,3 und 3,8 Punkten unter der durchschnittlichen Leistung. In der Klasse 81 erreichten drei Kinder weniger 49 Punkte (70%), dadurch ist die Standardabweichung mit 11,1% hier am grössten.
Allerdings ist auch dieses Resultat mit durchschnittlich 59,6 von 70 möglichen Punkten oder 85,1% ein gutes Ergebnis. Insgesamt haben alle Kinder und Lehrkräfte in den letzten beiden Jahren sehr gut gearbeitet.

4 DISKUSSION

Dieses Kapitel versucht, die konkreten Fragen, wie in Kapitel 1 dargestellt, zu beantworten:

8 Wie ist die Akzeptanz des Englischunterrichts bei den Lernenden und den Lehrenden? Wie sind ihre Haltungen und ihre Motivation für das Fach?

9 Sind das Lehrwerk und die Zusatzmaterialien zufriedenstellend? Müssen Massnahmen ergriffen werden, um allfällige Schwächen auszugleichen?

10 Was können die Kinder nach zwei Jahren Unterricht in Bezug auf Sprachverstehen und die Sprachproduktion leisten?

11 Gibt es Lernende, die vom Englischunterricht stark überfordert sind? Drängen sich Massnahmen auf?

12 Sind die Lehrkräfte in Bezug auf ihre didaktisch-methodischen Kompetenzen und ihre persönliche Sprachkompetenz genügend ausgebildet für die Aufgabe?

4.1 Einstellungen und Haltungen der Beteiligten zum Englischunterricht

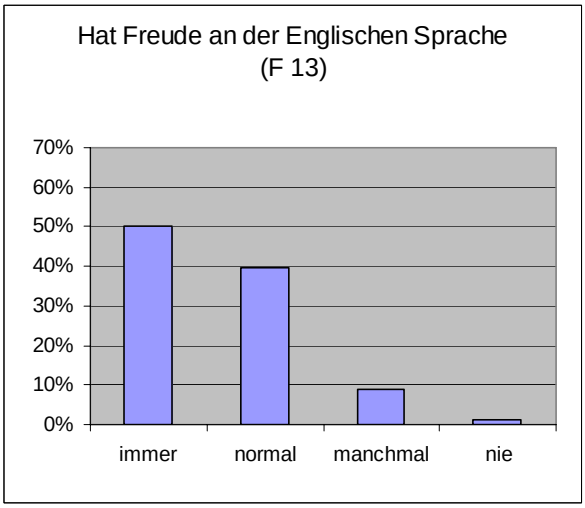
4.1.1 Was sagen die Kinder zum Englischunterricht?

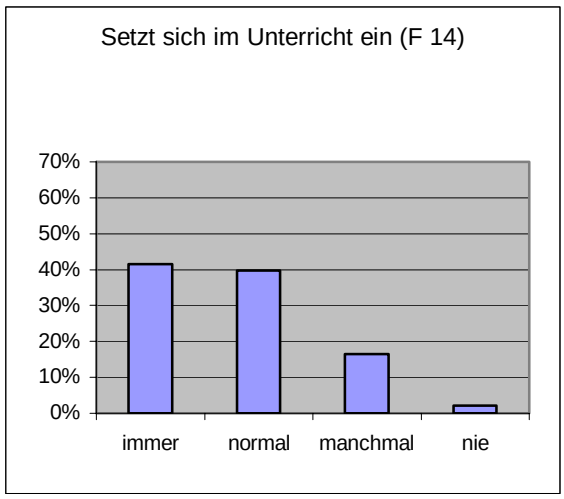
Die Kinder sind die wichtigsten *Stakeholders* in dieser Untersuchung, deshalb sollten sie auch in dieser Frage zuerst zu Wort kommen:

Wie aus der Schülerbefragung hervorging, tragen sie die Entscheidung der Erziehungsdirektion, bereits in der Primarschule Englisch zu lernen, sehr gut mit. Ihre Akzeptanz und Motivation ist aussergewöhnlich hoch. Wie würden wohl die Zahlen für die andern Fächer aussehen?

- 88% der Kinder gefällt die englische Sprache gut, 68% davon sehr gut (nur 3% gefällt die Englische Sprache nicht).
- Fast 84% der Kinder lernen gerne Englisch und finden die Lektionen ‚toll', davon je 53% sehr (rund 4% lernen nicht gern Englisch, 6% finden die Lektionen nicht toll).

Die hohe Motivation der Kinder wird von den Lehrkräften bestätigt, diese sind überzeugt, dass 85% ihrer Schülerinnen und Schüler der Englischunterricht gut gefällt. In der individuellen Beurteilung ihrer Schülerinnen und Schüler ist der Prozentsatz derjenigen, die immer, bzw. normalerweise Freude haben an der Sprache, sogar bei 90%. Entsprechend hoch ist auch nach Aussage der Lehrkräfte die aktive Beteiligung der Kinder am Unterricht, wie die beiden Grafiken zeigen:





Was ist der Beweggrund der Kinder, die Sprache zu erlernen? Sind es tatsächlich die Popmusik und der Computer, wie viele vermuten würden? Weit gefehlt, 79% der Kinder geben an, dass sie Englisch lernen wollen, um mit andern englischsprachigen Menschen sprechen zu können.
Die beiden andern Faktoren erhalten von den Kindern nur von 56% (Songtexte verstehen), bzw. 49% (Computerbenutzung) Zustimmung. Damit haben die Appenzeller Kinder eindrucksvoll zum Ausdruck gebracht, wie offen und empfänglich Kinder in diesem Alter für interkulturelle Erziehung sind. Die Kommunikation mit andern Menschen steht für sie deutlich im Vordergrund, das Teilhaben an eindimensionaler Jugendkultur und möglichen Modetrends (Computerspiele) sind ihnen weit weniger wichtig.

4.1.2 Die Unterstützung der Eltern

Die Unterstützung der Eltern ist aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler ebenfalls sehr hoch, so glauben 94% der Kinder, dass ihre Eltern den Englischunterricht gut finden. 83% sind überzeugt, dass sie ihn sogar sehr gut finden (nur 1% der Eltern scheint nicht dieser Meinung zu sein). Dies können 11 von 14 Lehrkräften bestätigen (zwei Lehrkräfte kreuzten hier das Fragezeichen an, während eine weitere Lehrkraft sich für die Aussage ‚mehr oder weniger' entschied).

4.1.3 Die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer

Auf die Frage, wie gut ihnen der Englischunterricht gefalle, antworten 11 von 12 Lehrkräften im ersten Fragebogen mit ‚sehr gut'. Im zweiten Fragebogen geben wiederum 85% an, dass sie sehr gerne Englisch unterrichten würden, 78% waren von Anfang an von dem Projekt begeistert. Diese Aussage wird von den Kindern bestätigt: 86% von ihnen sind überzeugt, dass der Unterricht ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer Freude macht (70% meinen sogar, dass er ihnen *sehr* Freude macht).

4.1.4 Motivation und Forschung

In der Fachwelt ist man sich einig über die zentrale Bedeutung der Motivation im Fremdsprachenunterricht:

> Motivation has been widely accepted by both teachers and researchers as one of the key factors that influence the rate and success of second/foreign language learning. (Dörnyei, 1998: 117)
>
> In the case of MFL [Modern Foreign Languages] it is scarcely an exaggeration to say that motivation is everything. (Sharpe, 1999: 177)
>
> Learning a language is a long haul and motivation is a key factor in the process: if pupils are not motivated, they cannot learn. (Driscoll, 1999: 12)

Die hohe Motivation ist insbesondere deshalb so wichtig, weil die erste Begegnung der Kinder mit einer Fremdsprache prägend sein wird für ihr künftiges Lernen und damit auch Auswirkungen hat auf das Lernen weiterer Fremdsprachen:

> Because first impressions are important, it is vital to make the first encounter with the L2 as positive as possible; this impression, once formed will strongly influence how learners will anticipate future experiences with the subject (Dörnyei, 2001: 53, referring to Wlodkowski 1986).

Wohl aus diesem Grund erklärt die Kultusministerkonferenz aller Bundsländer in der Bundesrepublik Deutschland die ‚Freude und Motivation für das Lernen fremder Sprachen' als oberstes Lernziel für den Fremdsprachenunterricht auf der Unterstufe (Bericht: März 2002).

Auch in andern Forschungsstudien konnten eine positive Haltung der Schülerinnen und Schüler der Fremdsprache gegenüber festgestellt werden, so etwa in Holland (Edelenbos, 1990/1993 und Vinjé, 1993) und in Bayern (Andreas, 1997).

Diese Freude und Motivation der Lernenden ist nur zu erreichen, wenn auch die Lehrkräfte diese positive Grundhaltung vermitteln und teilen. Im Gegensatz zu der sehr umfangreichen Motivationsforschung zum Fremdsprachenlernen (Dörnyei, 2003: 1) auf Ebene der Lernenden, ist die Forschung in Bezug auf die Motivation der Lehrkräfte bisher wenig beachtet worden. Aber Genelot (1996) konnte in einer Studie nachweisen, dass Lehrkräfte ihre Begeisterung auf Lernende übertragen, und es besteht kein Zweifel darüber, dass dieser Faktor sehr entscheidend ist:

> There is no doubt that teacher motivation is an important factor in understanding the affective basis of instructed SLA, since the teacher's motivation has significant bearings on students' motivational disposition and, more generally, on their learning achievement (Dörnyei 2003: 26).

4.1.5 Fazit

Wie aus den Fragebogen und auch aus den Interviews mit den Kindern klar hervorgeht, sind sowohl die Lehrkräfte als auch die Kinder in Appenzell hoch motiviert. Damit ist wohl einer der wichtigsten Faktoren für das Gelingen des Projekts erfüllt, denn:

> ‚Wo keine Freude ist, ist auch keine Bildung.
> Freude ist der tägliche Abglanz des Glücks.'
> (Schwerdtfeger, 4.10.2003, anlässlich des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Frankfurt)

4.2 Lehrmittel, Unterrichtsmaterialien

4.2.1 Ergebnisse aus den empirischen Fragebogen

Wie aus dem empirischen Fragebogen hervorgeht, gefällt über 90% der Lehrkräfte das Lehrwerk *Here comes Super Bus* gut.

Stories

78,6% der Lehrkräfte finden Gefallen an den Geschichten (L Frage 18), ebenso 77,2% der Lernenden (Sch Frage 11). 75,6% der Kinder macht es Spass, diese Geschichten anschliessend zu spielen (für 10% der Kinder stimmt diese Aussage hingegen nicht. Sch. Frage 13).

Chants, Songs

Songs und Chants aus dem Lehrwerk finden nur bei 50% der Lehrkräfte spontane Zustimmung, während fast 30% sie nicht gut finden (Frage 19). Trotzdem werden Songs und Chants im Unterricht von beinahe 80% der Klassen regelmässig gesungen oder gesprochen. Es ist allerdings anzunehmen, dass in der hohen Benutzerquote die zusätzlich von den Lehrkräften verwendeten Lieder inbegriffen sind (Frage 22). Fast 75% der Kinder singen die Lieder im Englischunterricht gern (nur knapp 10% nicht, siehe Sch Frage 12).

Activity Book
Etwas mehr als der Hälfte (57,1%) der Lehrkräfte gefallen die Übungen im *Activity Book* gut, einem Fünftel (21,4%) gefallen sie nicht (Frage 20). Hingegen geben knapp 70% der Kinder an, gern im *Activity Book* zu arbeiten, hingegen 10% verneinen dies (Sch. Frage 14).

Sachunterricht
Die in *Here comes Super Bus 3* etwas ausgeweiteten Sachthemen, z.B. über Computer und den Weltraum (*Do you know* Abschnitte am Ende jeder Unit in *Super Bus 3*), finden 73,4% der Kinder spannend, bei knapp 10% stossen sie auf Ablehnung (Sch Frage 19).

Zusätzliche Spiele
Etwas mehr als 70% der Lehrkräfte gefallen die zusätzlichen Spiele (Domino, Bingo) gut (Frage 21). Aber nur 50% geben an, dass sie die Spiele auch wirklich regelmässig einsetzen im Unterricht, ungefähr 15% der Lehrkräfte spielen nicht regelmässig (Frage 23). Hingegen spielen 85,6% der Kinder gern im Englischunterricht, davon 67,6% sogar sehr gern (Sch. Frage 15). Die Spiele haben bei den Kindern einen viel höheren Stellenwert und übertreffen selbst das Hören von Geschichten.

CD-ROM
64.3% der Lehrkräfte setzen das Material von der CD-ROM regelmässig ein (Flashcards, Bilder, zusätzliche Arbeitsblätter), nur 15% scheinen sie nicht zu benutzen (Frage 24).

4.2.2 Ergebnisse aus den offenen Fragen

Lehrereinschätzung des Unterrichtsmaterials

Wie aus dem ersten Fragebogen für die Lehrkräfte hervorgeht, schätzen 9 Lehrkräfte am Lehrwerk insbesondere:

- die Vielfalt und Abwechslung (5 Nennungen);
- die Geschichten (5 Nennungen), diese seien amüsant und motivierend (je eine Nennung);
- das Lehrerhandbuch, wie von drei Lehrkräften erwähnt, sei sehr gut und logisch aufgebaut. Eine Lehrkraft rühmt den Aufbau des Lehrwerks (‚es versteht sich von selbst');
- die Bilder, welche als ansprechend und lustig gelobt werden (2 Nennungen);
- ausserdem werden die Spiele, das gute Zusatzmaterial (Video) und die Repetition von Bekanntem genannt.

Dagegen werden aber auch die folgenden kritischen oder problematischen Aspekte mit dem Lehrwerk genannt:

- Das Hauptproblem ist, dass das Lehrwerk zum Teil zu kindlich in der Thematik ist und einzelne Aktivitäten manchmal zu einfach sind (5 Nennungen). Der Schwierigkeitsgrad muss oft etwas erhöht werden, um der Klasse gerecht zu werden (Dies trifft insbesondere auf *Super Bus 1* und *2* zu, *Super Bus 3* stellt nach Ansicht einer Lehrkraft schon beachtlich höhere Anforderungen und ist deshalb eher altersgerecht).
- Zwei Lehrkräfte haben Mühe mit den Bastelarbeiten, davon findet eine Lehrperson, dass zuviel Zeit verloren geht mit Kleben und Malen.
- Zwei Lehrkräfte finden, dass die Lieder länger sein dürften, bzw. sie halten die Lieder und Chants aus dem Lehrbuch für teilweise unattraktiv.

- Von einer Person wird der ständige Wechsel zwischen den zwei Büchern (*Pupils book* und *Activity book*) als mühsam empfunden.

Schülereinschätzung des Lehrwerks

Die offenen Fragen des Schülerinterviews haben ergeben, dass die Videoclips der Geschichten offensichtlich bei den Kindern die Spitzenreiter in den Englischlektionen sind (11 Nennungen). (Die Frage nach den Videos wurde leider im empirischen Fragebogen nicht gestellt.) Daneben wurden die Geschichten selbst noch 7 weitere Male erwähnt.) Vier Kinder hiessen insbesondere die Spiele gut, weitere vier fanden es gut, dass sie etwas lernen können, das ihnen auch später nützt. 5 fanden es schlicht spannend, eine neue Sprache zu lernen. Ein Kind betonte, dass es Spass macht, Fortschritte zu machen (und die wohl auch wahrzunehmen).

Das Englischbuch haben die Kinder wie folgt beschrieben:

- Es ist gut (9 mal, davon 3 sehr gut)
- Es ist lustig (5 mal)
- Es ist spannend, abwechslungsreich (2 mal)
- Die Lieder sind gut (2 mal)
- Die *Activities* zum Reinschreiben sind gut (3 mal)

Drei Kinder haben bemerkt, dass das Lehrwerk nicht ganz altersgerecht ist, sie erklärten, dass es manchmal ‚kitschig' oder etwas kleinkindlich (‚baby') sei.

4.2.3 Fazit:

Sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler arbeiten gern mit dem Lehrwerk. Es wird als abwechslungsreich und vielfältig erlebt. Die überaus positive Haltung dem Englischunterricht gegenüber, die im Abschnitt oben dargestellt wurde, ist nicht zuletzt auf die im Unterricht verwendeten Materialien zurückzuführen. Insbesondere die Geschichten (Videos!), die Rollenspiele und die Lernspiele kommen bei allen gut an. Letztere haben bei den Schülerinnen und Schülern einen höheren Stellenwert als bei den Lehrkräften und werden gar als liebste Aktivität genannt. Hingegen sind sich Lehrkräfte, wie auch Schüler einig, dass das Lehrwerk, insbesondere die Bände 1 und 2, am Anfang etwas zu leicht und nicht ganz altersgerecht ist.

4.3 Sprachliche Leistungen der Schülerinnen und Schüler

Im folgenden Kapitel werden die rezeptiven Wortschatzkenntnisse, die Leistungen im Hörverstehen, Leseverstehen und Sprechen der Kinder dargestellt unter Berücksichtigung aller erhaltenen Informationen zu den entsprechenden Themen.

4.3.1 Rezeptiver Wortschatz

Von den 30 möglichen Punkten im Wortschatztest erreichten die Kinder im Schnitt 27,4 Punkte (Mittelwert über alle Klassen), was einem Prozentsatz von 92% entspricht. 51 der 236 Kinder (oder 21,6%) erreichten das Maximum, nur 16 Kinder (6,7%) erreichten weniger als 80%. Die geringste Punktzahl, die erreicht wurde, lag bei 19 Punkten oder 63,3% aller richtigen Lösungen.

Trotz der beachtlichen Menge des verwendeten Wortschatzes (60 Wörter aus 10 Wortfeldern), war der Test für die Schülerinnen und Schüler offensichtlich nicht schwierig, und das gute Resultat zeigt, dass die Lehrkräfte nicht nur die Pensenvorgabe eingehalten und gut mit den Kindern gearbeitet haben, sondern auch den Wortschatz regelmässig wiederholt haben müssen.

Im Lehrerfragebogen bestätigen rund 85% der Lehrkräfte, dass die Schülerinnen und Schüler über einen beachtlichen passiven Wortschatz verfügen. Den aktiven Wortschatz hingegen schätzen sie sehr viel geringer ein. Die Aussage, wonach die meisten Lernenden über einen beachtlichen aktiven Wortschatz verfügen, trifft nach Ansicht der Lehrkräfte nur auf etwa 14% der Kinder zu. Bedauerlicherweise wurden die Kinder nicht zu ihrer Einschätzung zu ihren Wortschatzkenntnissen befragt.

Die Tatsache, dass die rezeptiven Kenntnisse der Lernenden viel höher sind als die produktiven, ist inzwischen ein allseitig anerkanntes Faktum. Sowohl Bleyhl (2000) als auch Piepho (2001) fordern deshalb, dass im Anfangsunterricht vorrangig die rezeptiven Fertigkeiten geschult (und überprüft) werden sollen.

4.3.2 Hörverstehen

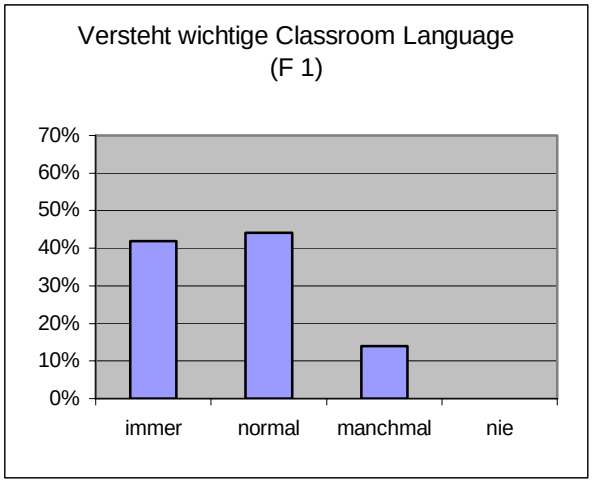
Insgesamt wurden 88,8% der Höraufgaben richtig gelöst, obwohl die Tests nicht einfach bzw. zum Teil recht anspruchsvoll waren. Die beste Klasse erreichte sogar 94%, die ‚schlechteste' Klasse noch sehr gute 81%. In einer Klasse erreichten sogar 40% der Schülerinnen und Schüler 100%. Nur 16,1% der Kinder lösten weniger als 80%. Die geringste Leistung lag bei 50%, was bedeutet, dass selbst der schwächste Lernende noch 50% der nicht einfachen Äusserungen richtig verstand.

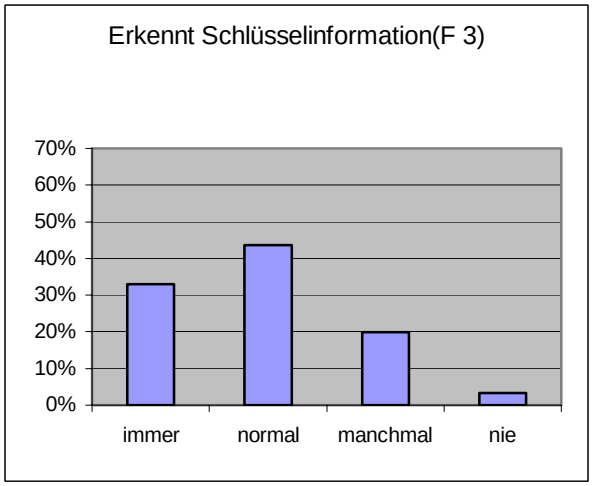
Beurteilung des Hörverstehens aus der Sicht der Lehrkraft

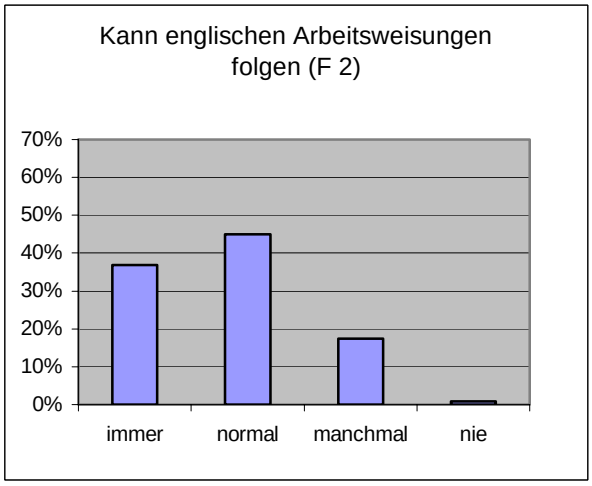
Wie beurteilen die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler? Die Lehrkräfte haben folgende Aspekte des Hörverstehens beurteilt:

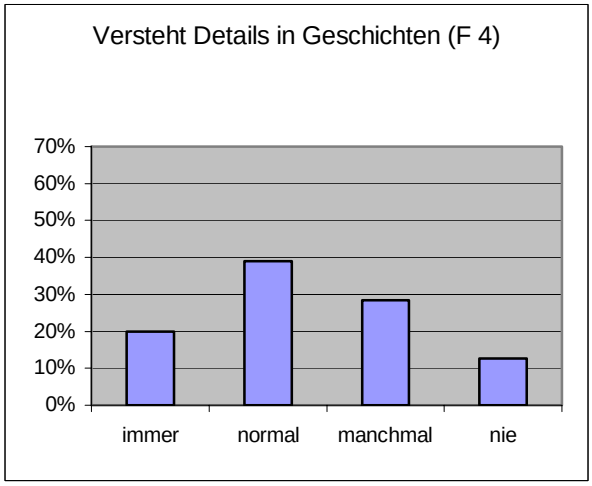
- Versteht wichtige *Classroom language* (Frage 1)
- Kann englischen Arbeitsanweisungen folgen (Frage 2)
- Erkennt Schlüsselinformationen (Frage 3)
- Versteht Details in Geschichten (Frage 4)
- Versteht die Lehrkraft auch bei spontanen Gesprächen (Frage 5)

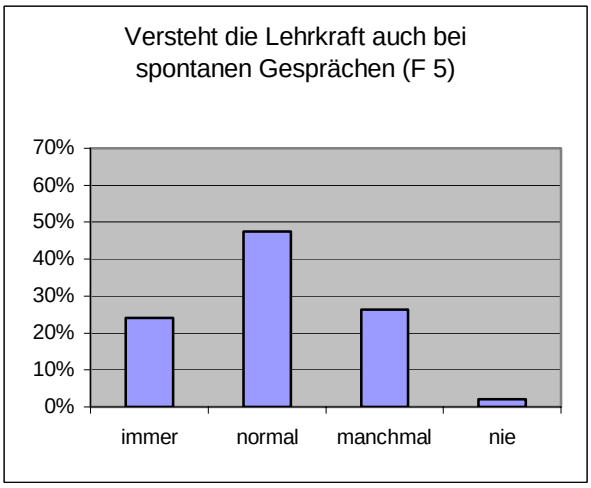
Wie aus den untenstehenden Darstellungen entnommen werden kann, schätzen Lehrkräfte die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler sehr positiv ein. Alle Aussagen wurden für mehr als 60% der Schülerinnen und Schüler mit ‚trifft immer' oder ‚normalerweise' zu beurteilt.











Es ergeben sich folgende Resultate:

Mehr als 80% der Schülerinnen und Schüler

- verstehen wichtige **Classroom language** (Frage 1: positiv 86%, davon 41,9% immer),
- können englischen Arbeitsanweisungen folgen (Frage 2: total 81.8%, davon 36.9% immer),

Mehr als 70% der Schülerinnen und Schüler

- erkennen **Schlüsselinformationen**
  (Frage 3, positiv 76.7%, davon 33.1% immer)
- verstehen die Lehrkraft auch bei **spontanen Gesprächen**
  (Frage 5, positiv 71.6%, davon 47.5% immer)

Immer noch mehr als 58% der Schülerinnen und Schüler

- verstehen in Geschichten auch **Details**
  (Frage 4, positiv 58.9%, davon 19.9% immer, nie: 12.7%)

Die grösste Herausforderung für die Kinder stellt demnach die Frage 4 dar, Detailverstehen in Geschichten, hier ist der ‚positive' Anteil am kleinsten und der ‚nie' Anteil am grössten. Das Resultat für diese Frage ist aber immer noch sehr positiv.

Vergleich der Hörverständnistests mit den individuellen Schülerbeurteilungen der Lehrkräfte

Rein numerisch haben die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler strenger bewertet als sie in den Tests abgeschnitten haben. Die Erwartungen der Lehrkräfte an ihre Schülerinnen und Schüler sind also als hoch einzustufen.

Da die von den Lehrkräften eingesetzten Zahlen nicht geeicht sind, sind die erhaltenen Werte der individuellen Schülerbeurteilungen nicht absolut vergleichbar. Deshalb wurden die Klassen nicht untereinander verglichen, sondern nur daraufhin, ob die von der Lehrkraft als beste bzw. schlechteste Hörer/-innen mit den Testresultaten übereinstimmten und wo es allenfalls grosse Diskrepanzen gab.

Werden für jede Klasse die Resultate des Hörverständnistests der einzelnen Kinder mit den Einschätzungen ihrer Lehrkräfte verglichen, konnte folgendes festgestellt werden:

- Von allen Kindern, die im Test 20 oder 19 Punkte erreichten (44,1 % der Testpopulation), wurden etwas mehr als die Hälfte, nämlich 53,8%, von ihren Lehrkräften als die besten ihrer Klasse beurteilt.
- Von denjenigen Kindern, die weniger als 16 Punkte schafften (16,1% aller Kinder), wurden wiederum etwas mehr als die Hälfte (57,9%) von ihren Lehrkräften als die schwächsten der Klasse beurteilt.

Das heisst die Lehrereinschätzungen weichen rund 50% von den Testergebnissen ab. Die Diskrepanz zwischen der Beurteilung der Lehrkräfte und dem standardisierten Test, mag daran liegen, dass einzelne Kinder entweder einen besonders guten oder einen besonders schlechten Tag gehabt haben. Ein weiterer Punkt, den es zu beachten gilt, ist der, dass die Fragen des Beurteilungsbogens sich nicht ganz auf die gleichen Hörverstehensleistungen bezogen wie der Test und demzufolge die beiden Aussagen auch nicht absolut vergleichbar sind. Des weiteren kann die Diskrepanz aber auch mit der Unsicherheit und dem fehlenden Spezialwissen einzelner Lehrkräfte zusammenhängen. Dass Primarlehrkräfte nicht ohne weiteres wissen, wie man in einer Fremdsprache beurteilt und was sie von ihren Lernenden erwarten können, haben Fachleute auch in andern Ländern bereits festgestellt (vgl. Johnstone, 2000).

Oder haben die Lehrkräfte einfach das Gefühl, dass die Kinder gar nicht so gut sind? Diese Annahme stimmt allerdings nicht mit dem Lehrerfragebogen überein, denn interessanterweise bestätigen die Lehrkräfte im Fragebogen, dass das Hörverstehen – global betrachtet - bei den meisten Schülerinnen und Schülern gut entwickelt ist (85,7% Zustimmung).

Die guten Testergebnisse werden von den Selbsteinschätzungen der Lernenden bestätigt, sind doch fast 80% der Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass sie im Unterricht gut

mitkommen und die Geschichten verstehen, die durchgenommen werden. Knapp 70% glauben, dass sie ihre Lehrkraft gut verstehen, wenn sie englisch spricht.

4.3.3 Leseverstehen

Insgesamt haben mehr als die Hälfte der Kinder (55,9%) hervorragende 19 oder 20 Punkte (= zwischen 95% und 100%) erreicht. Nur 11,4% der Lernenden haben weniger als 80% richtig gelöst. Die geringste Anzahl richtiger Lösungen liegt bei 11 (also 55%).

Das gute Ergebnis wird von den Lehrkräften in den generellen Schülereinschätzungen im Fragebogen bestätigt, geben doch beinahe 80% der Lehrkräfte an, dass die meisten Lernenden einfache Texte gut lesen können.

Unterstützt wird dieses positive Resultat von der Motivation der Kinder, so finden es 66,8% spannend, etwas auf Englisch zu lesen. Wiederum haben die Kinder sehr gut abgeschnitten. Die Resultate sind vergleichbar hoch wie beim Hörverstehen.

4.3.4 Gesamtresultat der Testserie

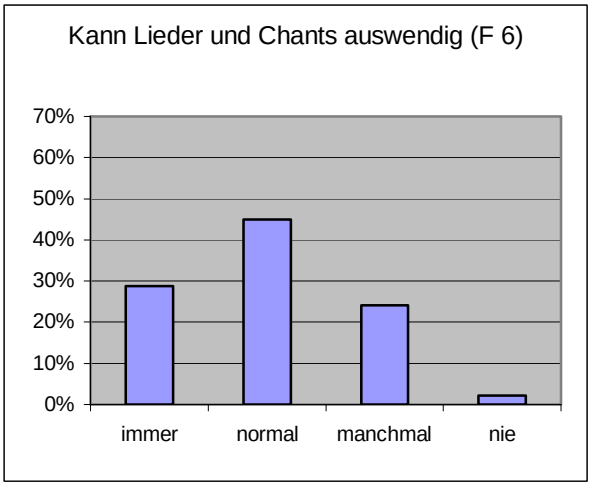
Da die Testresultate sehr gut sind, mag man geneigt, sein, die Tests als zu leicht einzustufen. Dem widerspricht aber, dass die Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf die mündlichen Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler (Zusammenzug der individuellen Beurteilungen Hörverstehen und Sprechen) nur 15% unter den Testergebnissen liegt

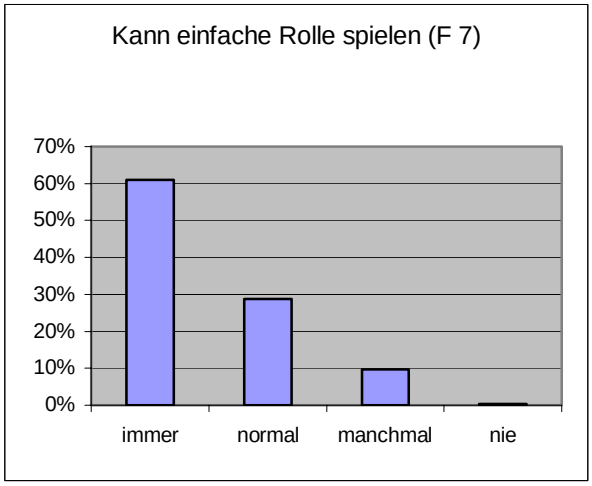
4.3.5 Sprechen

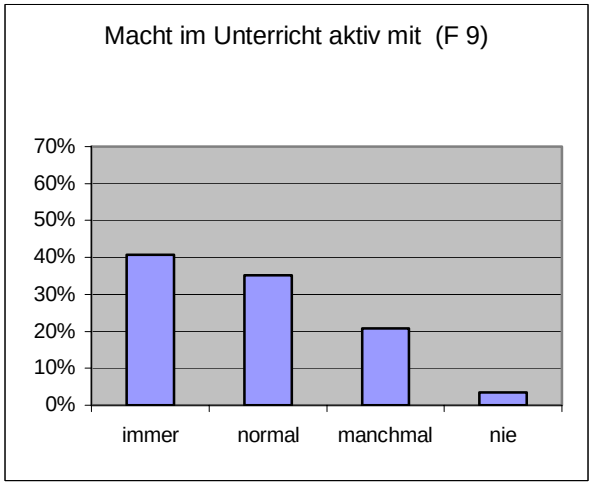
Um zusätzlich zu den Interviews ein Bild der sich entwickelnden Sprechfertigkeit zu erhalten, wurden die Lehrkräfte gefragt, wie sie die Sprechleistungen ihrer Klasse generell einschätzen (Lehrerfragebogen). Um das Bild noch zu verfeinern wurden sie zudem gebeten, jeden Lernenden einzeln in Bezug auf sieben Bereiche des Sprechens zu beobachten und nach einer globalen Skala (immer, normalerweise, manchmal, nie) zu beurteilen.
Diese Ergebnisse wurden anschliessend den Selbstbeurteilungen der Schülerinnen und Schüler gegenübergestellt. Danach wurden diese Resultate mit den Ergebnissen aus den Interviews in Beziehung gebracht.

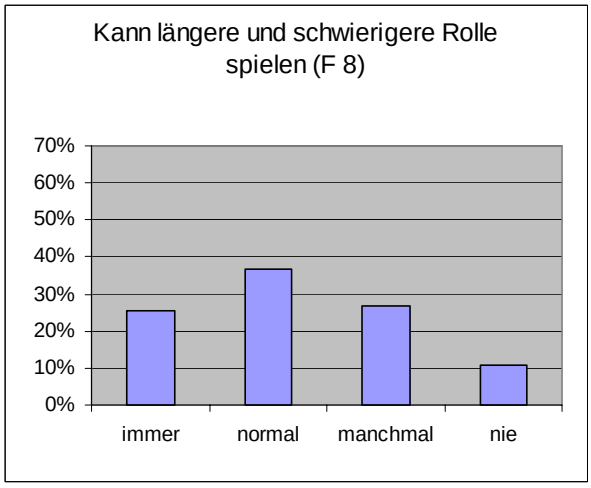
Sprechfertigkeit aus der Sicht der Lehrkräfte
Wie dem Lehrerfragebogen entnommen werden kann, sind die Lehrkräfte der Meinung, dass die meisten Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, auf einfache Fragen mit einzelnen Wörtern zu antworten. Ausserdem können etwas mehr als 40% der Kinder auch in kurzen Sätzen antworten und bemühen sich, im Unterricht Englisch zu sprechen. Ausserdem beurteilen die Lehrkräfte bei mehr als 70% der Kinder die Aussprache als gut. Zwischen 70 und 80% der Lehrkräfte sind der Meinung, dass die meisten Lernenden die Songs, Chants und kleineren Rollen in der theatralischen Umsetzung der Geschichten ohne grosse Mühe auswendig lernen.

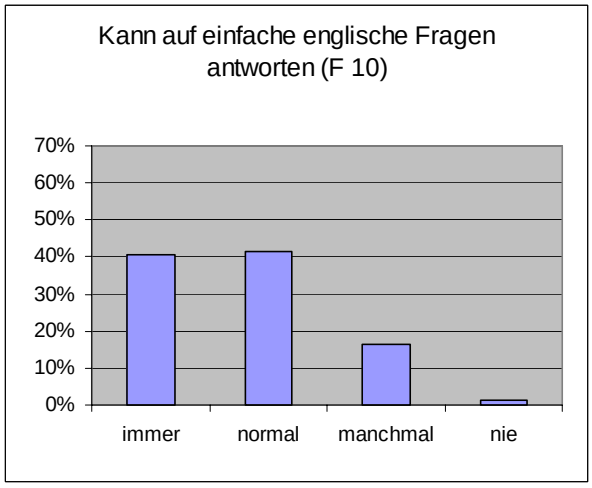
Individuelle Beurteilung der Lehrkräfte, Schülerbeobachtung
Beurteilen die gleichen Lehrkräfte ihre Kinder individuell, werden die globalen Ergebnisse von oben bestätigt:

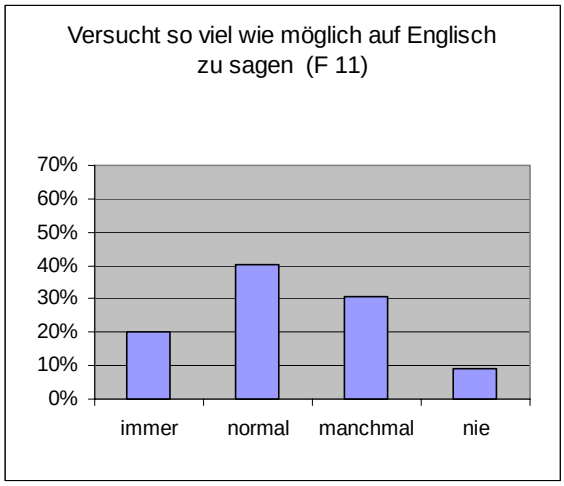

Kann Lieder und Chants auswendig (F 6)
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
immer
normal
manchmal
nie

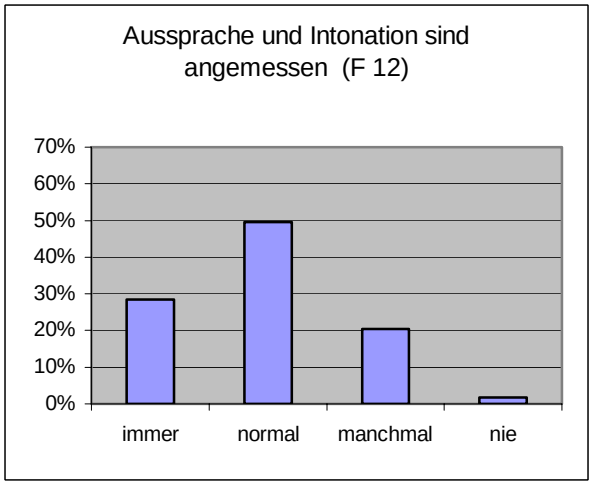

Kann einfache Rolle spielen (F 7)
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
immer
normal
manchmal
nie


Macht im Unterricht aktiv mit (F 9)
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
immer
normal
manchmal
nie


Kann längere und schwierigere Rolle spielen (F 8)
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
immer
normal
manchmal
nie


Kann auf einfache englische Fragen antworten (F 10)
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
immer
normal
manchmal
nie





Erwartungsgemäss wurde die Frage 7 (kann einfache Rolle spielen) am positivsten beurteilt, können doch

rund 90%

- der Kinder eine einfache Rolle in einer Geschichte spielen (davon gar 61% immer). In den einfachen Rollen muss sich das Kind häufig nur situationsgerecht verhalten, die eigene Sprachproduktion ist in dort oft nur sehr gering.

Mehr als 80%

- können auf einfache englische Fragen antworten
  (Frage 10: positiv 82,2 %, davon 40,7% immer).

Mehr als 70%

- verfügen über eine angemessene Aussprache und Intonation
  (Frage 12: positiv: 78%, davon, 28,4% immer)
- können die Lieder und Chants auswendig
  (Frage 6: positiv 73,7%, davon 28,8% immer)

Immer noch mehr als 58%

- können eine längere oder schwierigere Rolle in einer Geschichte spielen
  (Frage 8: positiv 62,3%, davon immer 25,4%, nie 11%),
- versuchen möglichst viel auf Englisch zu sagen
  (Frage 11: positiv 60,6%, davon immer 20,3%, nie 8,9%).

Sprechfertigkeit aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

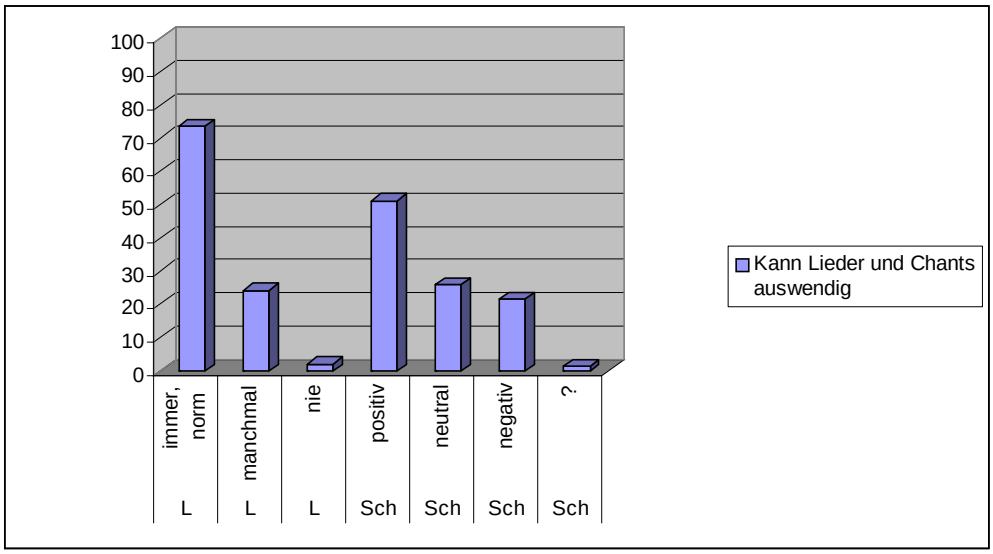
Die Resultate der Lehrereinschätzung werden in den Schülerfragebogen bestätigt, sind doch 50% der **Schülerinnen und Schüler der Meinung,** dass sie die Lieder auswendig können. 80% glauben, dass sie eine einfache Rolle spielen können, und mehr als 50% schätzen, dass sie auch eine schwierigere Rolle übernehmen können. Zwischen 80 und 90% geben an, dass sie auf einfache Fragen eine Antwort geben können und 70% sind der Auffassung, dass sie sogar in Gruppenarbeiten und beim Spielen versuchen, Englisch zu reden.

Vergleich der Aussagen von Lehrkräften und Lernenden

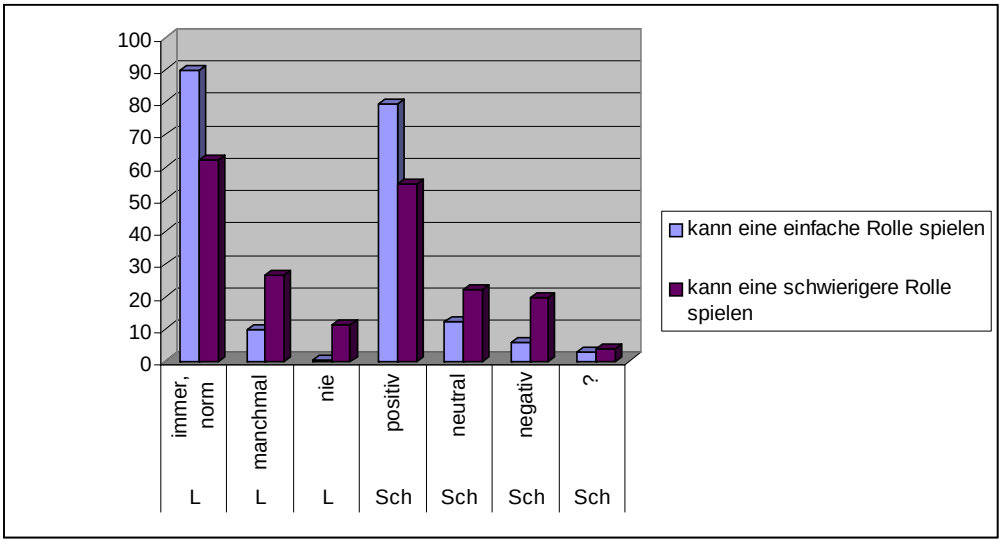
Stellt man die Aussagen der Lehrkräfte und der Lernenden einander gegenüber, kann generell eine hohe Übereinstimmung zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte und der Selbstbeurteilung der Kinder festgestellt werden. Dadurch erhalten diese Aussagen eine besonders hohe Validität.

Die prozentmässig grössten Unterschiede der Leistungseinschätzung liegen bei den Chants und Liedern. Grundsätzlich schätzen in diesem Punkt die Lehrkräfte die Leistung der Lernenden als höher ein. Die Kinder beurteilen also ihre eigene Leistung kritischer. Allerdings

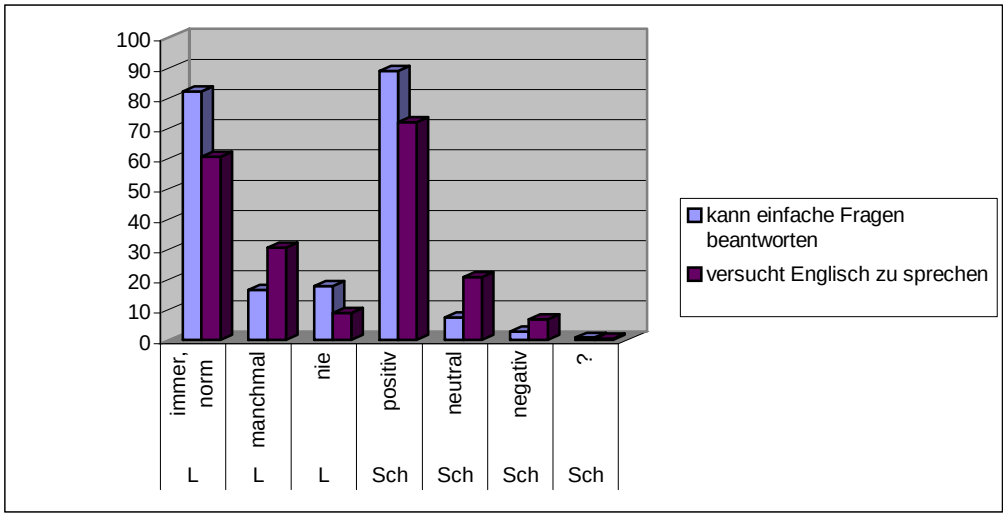
ist es für die Lehrkraft nicht einfach abzuschätzen, ob die Kinder wirklich die Texte beherrschen. Andererseits zeigt die kritische Haltung der Kinder, dass sie ihrer eigenen Leistung durchaus kritisch gegenüberstehen und nicht grundsätzlich dazu neigen, ihre eigenen Leistungen überzubewerten.



Im Rollenspiel schätzen die Lehrkräfte die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ebenfalls höher ein:



Beim Beantworten von Fragen und dem Bemühen, soviel wie möglich englisch zu sprechen, schätzen sich jedoch die Kinder etwas höher ein als ihre Lehrkräfte



Sprechen aus der Sicht der Evaluatorinnen

Vorweg möchten wir auf Bleyhl (2001: 30) hinweisen, der betont, dass sich die Rezeptionsleistung und die Produktionsleistung bei Kindern keineswegs parallel entwickeln. Er zitiert Peltzer-Karpf und Zangl (1999), die zum folgenden Schluss kommen: ‚verbal output should not be regarded as a reliable indicator of the child's cognitive and linguistic abilities'.

Die Ergebnisse der Interviews liegen zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht vor. Generell haben wir aber den Eindruck, dass die mündlichen Leistungen der Kinder erstaunlich gut sind: so sind die meisten Kinder in der Lage, einfache Fragen zu beantworten und auf verschiedene Stimuli (persönliche Fragen, Realia oder Bilder) in englischer Sprache angemessen zu reagieren.

Aus ihren Untersuchungen in Wien haben Peltzer-Karpf und Zangl (1998: 8) globale Phasenabfolgen innerhalb jeden Spracherwerbs ermittelt, wie sie im Grunde jede Lehrkraft im Klassenzimmer erlebt:

1. Anfangsphase 1: Die Lernenden sprechen einzelne Brocken
2. Anfangsphase 2: Die Produktion ist auf unanalysierte, auswendig gelernte Formeln beschränkt
3. Zunehmend turbulente Phase der Analyse und Regelfindung
4. Zwischenstadium der Instabilität
5. Zunehmende Teilordnung
6. Gewisses stabiles Können
7. Grössere Stabilität (zitiert nach Bleyhl, 2000: 93).

Dabei befinden sich die meisten Kinder in Appenzell wohl in der von Peltzer-Karpf und Zangl beschriebenen zweiten Stufe des Fremdspracherwerbs, der Anfangsphase 2, in der sich die Produktion auf unanalysierte, auswendig gelernte Formeln beschränkt. Einzelne, besonders sprachbegabte Kinder sind bereits in der dritten Phase, der zunehmend turbulenten Phase der Analyse und Regelfindung.

4.3.6 Die Leistungen der Appenzeller Kinder im internationalen Vergleich

Vergleich der Testresultate mit Untersuchungen in anderen Ländern

Hörverstehen und Leseverstehen
Mit den guten Ergebnissen im Hörverstehen und Leseverstehen bewegt sich Appenzell im Rahmen anderer europäischer Untersuchungen, welche in Holland (Edelenbos & Vinjé, 1990/1993), in Schottland (Low et al, 1993/1995) und Schweden (Oscarson, 1995: 300) durchgeführt wurden und deren Probanden ebenfalls zufriedenstellende, bzw. relativ hohe, Verstehensleistungen erbrachten.

Sprechen
Da mit dem Lehrwerk *Here comes Super Bus* ein *story-based* und *activity-based* Ansatz zum Tragen kam, dürfen die Sprechleistungen der Kinder in Appenzell in Beziehung gesetzt werden zu Taeschners Forschung in Italien einerseits und Gangls Forschung in Österreich andererseits:

Lerna und Taeschner (1993) haben in Italien nachgewiesen, dass der Gebrauch eines narrativen Ansatzes, mit Theater, Drama, Rollenspielen, Geschichtenerzählen und anderen Aktivitäten bessere Resultate erzielte als konventionellere Methoden (Blondin et al, 1998: 48).

Gangl (1997) konnte ebenfalls nachweisen, dass ein auf narrativem Material basierender interaktiver Ansatz bessere Kommunikationsleistungen ergab, als dies bei einem konventionelleren Ansatz der Fall gewesen wäre (Blondin et al, 1998: 47).

Vergleich der Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit den Lernzielen aus den Lehrplänen der deutschen Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Hessen

Leider konnte keine Vergleichsstudie durchgeführt werden, um die Leistungen der Appenzeller Schülerinnen und Schüler mit den Leistungen anderer Lernenden vergleichen zu können. Um dennoch eine Vergleichsmöglichkeit zu haben, werden wir jetzt Abschnitt auf die relevanten Aspekte der Lehrpläne Englisch an der Grundschule in den deutschen Bundesländern Hessen und Nordrhein-Westfalen eingehen. In beiden Bundesländern beginnen die Kinder in der dritten Klasse mit dem Englischunterricht. Die Grundgedanken zu den Lernzielen in beiden Lehrplänen, die erst kürzlich erstellt wurden, sind vergleichbar mit den *Stufenprofilen als verbindliche Etappen für erfolgreiches fremdsprachliches Wachstum* von Piepho (2001).

Nordrhein-Westfalen

Lehrplan Englisch für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen

Jede Schülerin und jeder Schüler in Nordrhein-Westfalen soll tragfähige Grundlagen im Sinne einer ausgebauten Wissensbasis und verlässlicher Kompetenzen erwerben, die ein erfolgreiches Lernen in der Sekundarstufe I ermöglichen. Sie sollen – auf dem ihnen möglichen Niveau – am Ende der Klasse 4 die folgenden verbindlichen Anforderungen erfüllen. Sie sind formuliert in Anlehnung an das Referenzniveau A1 des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen“ des Europarates. Vorrang hat die mündliche Kommunikationsfähigkeit.

Hörverstehen

- vertraute Wörter und einfache Sätze verstehen, die sich auf den Unterricht, auf die eigene Person und Familie oder auf konkrete Dinge in der unmittelbaren Umgebung beziehen, vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen
- den Inhalt von Gehörtem ganzheitlich erfassen, wenn geeignete Verständnishilfen zur Verfügung stehen

Sprechen

- sich auf einfache Art verständigen, mit Unterstützung durch Mimik und Gestik und ggf. mit Formulierungshilfen der Gesprächspartnerinnen und -partner
- einfache Fragen stellen und beantworten zu unmittelbar notwendigen Dingen und sehr vertrauten Themen
- einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um sich selbst, bekannte Personen und Sachverhalte zu beschreiben
- mit einfachen Worten Gefühle und Befindlichkeiten ausdrücken

Leseverstehen

- bekannte Wörter und einfache Sätze wiedererkennen und verstehen
- kurze vertraute Texte verstehen, vorlesen und szenisch gestalten
- einfache und mit Bildern unterstützte Anweisungen verstehen und danach handeln

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003: 37)

Hessen

Rahmenplan Grundschule, Fremdsprachenunterricht

2.2.1 Ziele

Der Fremdsprachenunterricht in den Klassen 3 und 4 soll die Mädchen und Jungen befähigen:

- zu elementarer mündlicher Verständigung in Alltagssituationen
- zum genauen Hören, Wiedergeben und Unterscheiden charakteristischer fremder Laute bzw. Lautfolgen
- zum Verstehen einfacher Texte und Textsorten (z.B. Lieder, Reime, kleinere literarische Texte)
- zum Lesen von Einkaufslisten, Etiketten, Bildunterschriften, Anweisungen, Comics
- zum Schreiben kurzer Texte in situativem Bezug.

Hörverstehen

Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden:

- typische Laute, Lautfolgen und Intonationsmuster der Fremdsprache richtig zu erfassen und zu unterscheiden
- einfache Äußerungen der Lehrerin/ des Lehrers oder anderer Sprecher zu verstehen, diesen Äußerungen Informationen zu entnehmen und darauf richtig zu reagieren
- unterschiedliche Intonationen und verschiedene Emotionen in Äußerungen mit gleichen Redemitteln zu erkennen
- einfache kurze Hörverstehenstexte, die an thematisch Bekanntes anschließen, ganzheitlich zu erfassen.

Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden:

- typische Laute, Lautfolgen und Intonationsmuster mit zunehmender Korrektheit nachzusprechen und anzuwenden
- auf Impulse sprachlich richtig zu reagieren
- Fragen und Aussagen im Rahmen der erarbeiteten Redeabsichten und Themen zu formulieren und sich auch spontan zu äußern
- verschiedene Emotionen durch entsprechenden Tonfall mit gleichen Redemitteln auszudrücken (Prosodie)
- mehrere kleine zusammenhängende Sätze zu ausgewählten Themen zu formulieren
- kleine Rollenspiele, Sketche und Märchen sprachlich zu gestalten.

Lesen und Schreiben

Das ***Lesen*** hat im Fremdsprachenunterricht der Grundschule eine das Lernen unterstützende Funktion. Gelesen wird nur das, was als Lautbild bereits bekannt, in seinem Bedeutungsgehalt erfaßt und vielfältig mündlich geübt wurde, z.B. Wörter auf Plakaten, Schildern, Einkaufslisten usw., ferner Lied- und Reimtexte, kurze Dialoge und kleine (Bild-) Geschichten.

> An das ***Schreiben*** der Fremdsprache werden die Kinder durch Abschreiben einzelner Wörter und kurzer Sätze, die aus mündlicher Anwendung und durch Leseaufgaben vertraut sind, herangeführt. Es wird nicht verlangt, Wörter oder Sätze aus dem Gedächtnis zu schreiben.
> ***Lesen und Schreiben*** der Fremdsprache werden nicht als eigenständige Fertigkeiten einbezogen. Vielmehr sollen beide Fertigkeiten phasenweise im Rahmen der Unterrichtseinheiten angeboten werden, z.B. Hantieren mit Bild-, Wort- und Satzkarten; Ausfüllen von Lückentexten und Sprechblasen; Schreiben von Einkaufslisten und Grußkarten.

Kultusministerium Hessen, Rahmenplan Grundschule, Fremdsprachenunterricht Online-Version

Vergleich mit den Leistungen der Kinder in Appenzell

Hören

Neben dem Verstehen von *Classroom Language*, die 90 % der Appenzeller Kinder gut bis sehr gut verstehen, sprechen beide Lehrpläne vom Erfassen von vertrauten Wörtern, einfachen Sätzen oder kurzen Hörtexten.
Wie in der Testbeschreibung dargestellt, waren die in dieser Evaluation verwendeten Texte weder kurz noch für die Alterstufe einfach, noch vertraut. Es waren sogar diverse neue, unbekannte Wörter vorhanden. Von daher kann gesagt werden, dass die Appenzeller Schülerinnen und Schüler nachgewiesen haben, dass ihr Leistungsstand über den Anforderungen dieser Lehrpläne liegt. Sie waren in der Lage, *Texte* [zu] *verstehen, wenn entsprechende Bild- und Kontexthilfen vorhanden sind* (Piepho 2001: 16): eine Hörverstehensfertigkeit, die Piepho – neben anderen *Subskills* - in der Stufe 5./6. Klasse ansiedelt.

Lesen

Die Lesefertigkeit, die in den beiden Lehrplänen gefordert wird, hat eine das Lernen unterstützende Funktion, und wird vorrangig auf der Wortebene festgelegt. Die Appenzeller Kinder haben hingegen bewiesen, dass sie in der Lage sind, altersgerechte Texte auf Textebene zu verstehen und zu erfassen. Auch hier liegt ihre Leistung deutlich über dem geforderten Niveau.

Sprechen

Da das Sprechen nicht extensiv getestet wurde, kann zu diesem Punkt keine so detaillierte Aussage gemacht werden. Jedoch erscheint die Leistung der Lernenden vollumfänglich den Anforderungen der Lehrpläne zu entsprechen. Wie in den Schülerinterviews zu sehen war, sind sie in der Lage, *kleine zusammenhängende Sätze zu ausgewählten Themen zu formulieren,* und nach ihrer Selbsteinschätzung und der ihrer Lehrkräfte können die meisten Schülerinnen und Schüler auch in *kleinen Rollenspielen* bestehen.

Insgesamt erweckt es den Anschein, dass die Appenzeller Schülerinnen und Schüler in der mündlichen Sprachproduktion den Anforderungen des hessischen und nordrhein-westfälischen Lehrplans entsprechen. Bei den rezeptiven Fertigkeiten liegen sie deutlich höher.

Die meisten Appenzeller Schülerinnen und Schüler haben auch die von Mindt und Schlüter (2003: 113) formulierten Ziele für die Bereiche Hören und Verstehen, Sprechen, Lesen und Verstehen erreicht. Sie schlagen folgende Testverfahren für die entsprechende Alterstufen vor:

	Klassenstufe 3 1. Halbjahr	**Klassenstufe 3 2. Halbjahr**	**Klassenstufe 4 1. Halbjahr**	**Klassenstufe 4 2. Halbjahr**
Hören und Verstehen	Gestik; Handlungen ausführen; Bilder ankreuzen; Bilder zeichnen, *yes/no* Antworten, *right/wrong* Antworten	Gehörtes durch Maldiktate als erkannt nachweisen; ordnen von Bildern, die einem gehörten Handlungsablauf entsprechen	Gehörtes durch Ankreuzen von geschriebenen Wörtern oder kurzen Sätzen als erkannt nachweisen	Gehörtes durch Schreiben von Wörtern oder kurzen Sätzen als erkannt nachweisen
Sprechen	Richtige reproduktive Artikulation von Wörtern	Reproduktives Sprechen von Wörtern, kurzen Sätzen	Produktives Sprechen von Wörtern (Vervollständigung von Sätzen); Sprechen von kurzen Sätzen (z.B. auf Fragen)	Produktives Sprechen von zusammenhängenden Sätzen
Lesen und Verstehen		Wortkarten Bildern zuordnen	Zutreffende Lösung ankreuzen; Lücken sinngemäss ausfüllen	Fragen zu gelesenen Wörtern, Sätzen oder kurzen Texten beantworten
Schreiben			Wörter abschreiben; Sätze und kurze Texte abschreiben; Wörter selbständig schreiben	Wörter und kurze Sätze nach Ansage schreiben; Wörter und Sätze selbständig schreiben

4.4 Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler

4.4.1 Leistungsschwache Kinder

Von den 236 Lernenden erzielten nur 24 Kinder (10%) ein Resultat, das unter 80% lag. Die schwächste Leistung eines einzelnen Lernenden lag bei 65%.

Im Gegensatz zu diesem guten und ausgeglichenen Resultat äusserten fünf von neun Lehrkräften im ersten, offenen Fragebogen, dass in ihren Klassen die schwächeren Kinder ein Problem seien. Die Leistungsschere sei zum Teil sehr gross und es bleibe keine Zeit, einzelne Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern.

Die Tests konnten diese Wahrnehmung der Lehrkräfte nur zum Teil bestätigen. Die unterschiedliche Wahrnehmung erklärt sich vermutlich dadurch, dass in den Tests versucht wurde, in erster Linie die sprachlichen Fähigkeiten zu erfassen und die kognitiven Anforderungen relativ tief zu halten (siehe Abschnitt über die Evaluationsinstrumente).

Um das Problem der Leistungsschwäche noch näher untersuchen zu können, wäre es sinnvoll, die Noten aller Fächer zu beizuziehen und herauszufinden, inwiefern die Kinder, die in diesen Tests weniger gut abschnitten, auch in den andern Fächern eher schwächere Leistungen zeigen.

Nach Blondin et al (1998: 36) scheinen im Allgemeinen jene Schüler, die auch in andern Fächern gut sind, bessere Leistungen zu erbringen, wobei Mädchen tendenziell bessere Leistungen bringen als Jungen.' Tatsächlich waren in Appenzell 62,5% derjenigen, die weniger als 80% erreichten, Knaben.

Nach Zangl & Peltzer-Karpf (1998: 70) brauchen sprachlich weniger versierte Kinder ‚ein quantitativ höheres Inputangebot'. Es wäre deshalb möglich, dass es diesen Kindern helfen würde, wenn sie beispielsweise die Klassen-CD zu Hause hören dürften.

4.4.2 Kinder anderer Muttersprache

Von den 236 Kindern, die am Test teilgenommen haben, sprechen 36 Kinder zu Hause eine andere Sprache als Schweizerdeutsch (15%), 4 davon sprechen Deutsch, 2 Englisch. Die andern 30 Kinder (13%) sprechen hauptsächlich eine Sprache aus dem ehemaligen Jugoslawien (16), Albanisch (4), Spanisch (3), Türkisch (3), Rätoromanisch (2), Holländisch (1) und Französisch (1).

Bei den 30 Kindern, die mehr als 98% richtig gelöst haben, war der Anteil der fremdsprachigen Kinder (ohne Deutsch- und Englischsprachige) ebenfalls bei 13%.
Von 24 Kindern, die weniger als 80% im Test erreichten, ist der Anteil der fremdsprachigen Kinder jedoch leicht höher und liegt bei 21%.

Die häufig geäusserte Befürchtung, wonach insbesondere fremdsprachige Kinder mit dem frühen Englischunterricht belastet seien, kann nicht bestätigt werden.

4.4.3 Fazit

Nach der Evaluation der rezeptiven Leistungsfähigkeit der Kinder drängen sich keine Massnahmen auf, sondern die Lehrkräfte sollten aufgefordert werden, grundsätzlich mit ihrem Unterrichtsstil fortzufahren. Allerdings wäre es sicher sinnvoll, wenn die Lehrkräfte die schwächeren Schülerinnen und Schüler weiterhin im Auge behalten würden und ihnen allenfalls zu einem quantitativ erhöhten Input verhelfen könnten.

Auch sollten die Lehrkräfte darauf achten, die Kinder fleissig für ihre guten Leistungen zu loben. Aufgrund der guten Testerresultate dürfen mehr als 64% der Kinder davon überzeugt sein, dass sie gut im Englischen sind.

4.5 Lehrerbildung

4.5.1 Sprachkompetenz

Wie aus den Lehrerfragebogen hervorgeht, haben die Lehrkräfte ihre Sprachkompetenz gegenüber dem Stand vor dem Projekt wesentlich verbessert. Die meisten Lehrkräfte (zehn) sind nun auf dem Niveau B2, drei Lehrkräfte haben das Niveau noch nicht erreicht, eine Lehrkraft ist bereits auf dem Niveau C1.

Trotzdem fühlen sich zur Zeit nur 42% sprachlich gut qualifiziert, die andern nur mehr oder weniger. Dass sich die Lehrkräfte häufig sprachlich unsicher fühlen, kam auch in den offenen Zusatzfragen zum Fragebogen deutlich zum Ausdruck.
Zehn von vier Lehrkräften wollen sich deshalb nach eigener Aussage in ihrer Sprachkompetenz weiter verbessern, und die meisten sind auch an weiteren Sprachaufenthalten interessiert.

Nach Blondin et al (1998: 35) zeigen ‚empirische Studien eine Verbindung zwischen der Kompetenz der Lehrer in der Zielsprache und der von ihren Schülern erreichten Kompetenz, besonders in Aussprache und flüssigem mündlichem Ausdruck.' Letzteres wurde nicht spezifisch untersucht, aber für die Verstehensleistung der Kinder konnte kein entsprechender Zusammenhang festgestellt werden, wie aus der untenstehenden Tabelle ersichtlich ist. Dies hängt nicht zuletzt auch mit der auditiven Unterstützung durch die CDs und Videos des Lehrmittels zusammen.

Vergleich der Klassenleistung mit der Sprachkompetenz und Ausbildung der Lehrkräfte

Testergebnisse pro Klasse								Lehrkraft			
					Schnitt						
Klasse	Vocabulary	Listening	Reading		Punkte	Prozent		Sprachniveau	Alter	Ausbildung Sem/App	Zusatzkurs 1/2
11	28.7	17	18.5		64.0	91%		2	2	2	1/1
21	25.5	16.5	18.1		60.1	86%		2	1	1	0/1
31	26.5	16.9	18.6		62.1	89%		2	1	2	1/1
32	27.8	16.1	17.6		61.6	87%		2	2	2	1/0
41	28.2	18.5	18.7		65.4	93%		3	1	2	1/1
51	28	18.1	18.9		64.9	93%		1	1	2	1/1
52	28.5	17.7	17.7		63.8	91%					
53	28.2	18.8	18.7		65.7	94%		1	3	2	0/1
61	27.8	17.3	17.1		62.1	88%		2	2	2	0/1
71	26.8	18.4	18.3		63.4	91%		2	1	2	1/0
81	24.4	16.7	18.5		59.6	86%		2	1	1	0/0
82	28.6	17.6	18.9		65.2	93%		2	1	2	0/0
101	27.3	17.4	17.7		62.4	89%		1	2	2	0/0
91	28.3	17.3	18.7		64.3	91%		2	1	2	1/0
141	28.6	18	18.4		64.9	92%		2	2	2	1/1

		beste Leistungen	Legende:			
		Leicht geringere Leistungen	1 = B1 2 = B2 3 = C1	1 < 29 2 < 45 3 > 45	1 = Seminar 2 = Meth/did Kurs in App	0 = nicht besucht 1 = besucht

Wie bereits erwähnt, kann kein gültiger Schluss zwischen dem sprachlichen Niveau der Lehrkraft und der rezeptiven Leistung der Klasse gezogen werden, ausser dass die Schüler der Lehrkraft mit dem höchsten Sprachniveau als zweitbeste abgeschnitten haben. Die Klasse, die am besten abgeschnitten hat, wird allerdings von einer Lehrkraft mit dem Sprachniveau B1 unterrichtet.

4.5.2 Methodisch-didaktische Kompetenz

Gleichzeitig ist die oben erwähnte Lehrkraft die dienstälteste, was vermuten lässt, dass im Kontext von Appenzell (Unterricht mit einem kindgerechten Lehrmittel) die pädagogischen Fähigkeiten einer Lehrkraft ausschlaggebender sind als das Sprachkönnen. Diese Vermutung wird bestätigt, wenn man die Klassen mit den leicht geringeren Leistungen in Bezug bringt zum Dienstalter ihrer Lehrkräfte. Beide Klassen - die wohlverstanden immer noch sehr gut abgeschnitten haben und deren Resultat nur um ungefähr 8% tiefer liegt als in den besten Klassen - werden von den jüngsten Lehrkräften unterrichtet, die nicht am Appenzeller Methodik/Didaktik Kurs teilgenommen hatten, weil sie bereits im Lehrerbildungsinstitut in Fremdsprachendidaktik ausgebildet wurden.

Wegen der kleinen Anzahl Lehrkräfte muss man diese Beobachtungen sicher mit Vorsicht zur Kenntnis nehmen, insbesondere weil weder die Klassengrösse noch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder berücksichtigt wurden. Trotzdem ist der *Unterrichtserfolg kein Zufall* (Moser, 2003).

85% der Lehrkräfte fühlen sich didaktisch gut qualifiziert für den Englischunterricht, wie die Auswertung des Fragebogens ergab. Die Freude und Motivation der Lernenden, wie auch ihre guten Leistungen bestätigen die gute methodisch-didaktische Kompetenz der Lehrkräfte.

Dabei spielt das Lehrwerk eine wichtige Rolle. Erstens sind nach Ansicht von Schmid-Schönbein (2001: 140) Lehrkräfte im Grundschulenglisch überfordert, wenn sie längere Zeit ohne das Leitmedium eines Lehrwerks unterrichten. Und zweitens ist das Lehrerhandbuch mit seinen vielen methodisch-didaktischen Hinweisen eine gute Stütze für die Lehrkräfte und vermittelt ihnen fremdsprachendidaktisch sauberes, kindgerechtes Handwerk. Das Lehrwerk dient in diesem Sinne als *agent of change* (Hutchinson & Torres, 1994: 315).

Die Appenzeller Studie belegt, dass ein Lehrgang-gesteuerter Kurs mit einem guten Lehrerhandbuch auch mit noch nicht so gut ausgebildeten, aber hochmotivierten Lehrkräften zu sehr guten Resultaten führen kann, sofern es sich um ein kindgerechtes, qualitativ hochstehendes Lehrwerk handelt.

5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

5.1 Schlussfolgerungen: Projekt 012 in Appenzell – eine , Story of Success'?

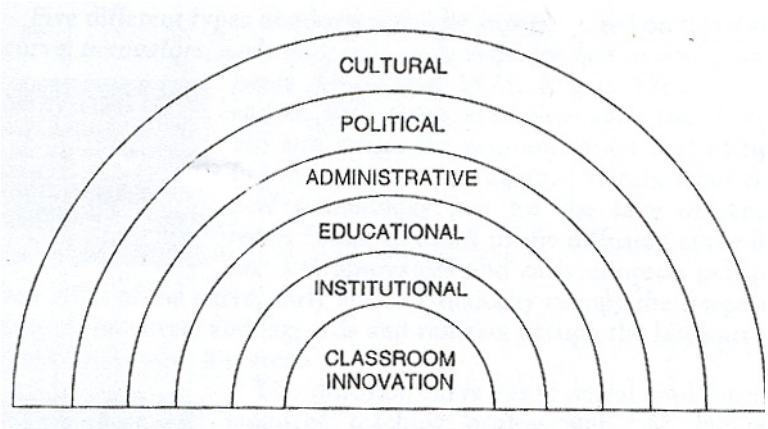
Die Evaluation des Projektes hat ergeben, dass der *story-based* und *activity-based* Ansatz mit dem Lehrwerk *Here comes Super Bus* nach zwei Jahren Primarschulenglisch zu einer relativ hohen Verstehensleistung - sowohl im Hörverstehen als auch im Leseverstehen - führt. Im Bereich der mündlichen Sprachkompetenz sind die Kinder erwartungsgemäss auf Peltzer-Karpf und Zangl's (1998) zweiter Stufe und haben auch damit ein gutes Niveau erreicht.

Sehr positiv zu werten ist dabei, dass der Erfolg einhergeht mit der grossen Motivation und Freude aller Beteiligten, sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrkräfte. Diese wird die Kinder sowohl in ihrem weiteren Lernen auch beim Erwerb weiterer Fremdsprachen tragen.

Den Lehrkräften gebührt eine grosse Anerkennung für ihren Einsatz, denn sie haben diesen Erfolg erst möglich gemacht. Sie waren fähig, ihre Freude an der englischen Sprache ihren Schülerinnen und Schülern zu vermitteln und sie damit zum obersten Lernziel zu führen, wie es von der deutschen Kultusministerkonferenz formuliert wurde.

5.2 Worauf gründet sich der erste Erfolg?

Nach Markee (1997: 56) und Kennedy (1998: 332) müssen Innovationen wie die Einführung des Englischunterrichts auf der Primarschule in Appenzell in einer Hierarchie von miteinander verbundenen Subsystemen operieren, diese sind:



- die kulturelle Situation,
- die politische Ebene,
- die administrative und bildungspolitische Ebene,
- die Institution oder Schule
- und die Erneuerung im Klassenzimmer selbst.

Im Falle von Appenzell wurde die Innovation Englisch in der Primarschule von allen Subsystemen getragen. Politik, Erziehungsdirektion und Lehrkräfte unterstützen das Projekt. Ausserdem geniesst Englisch als Fremdsprache sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern ein hohes Ansehen.

Karavas-Doukas (1998: 31), die in ihrem Artikel das Thema *Management und Change* umfassend diskutiert, kommt zum Schluss, dass die folgenden Faktoren wichtig sind für eine erfolgreiche Innovation:

- die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte
- die Klarheit der Innovation selbst
- die Weiterbildung der Lehrkräfte
- die Kommunikation und die Unterstützung während der Einführung
- sowie die Kompatibilität der Innovation mit der Realität der Klassenzimmer und des weiteren erzieherischen Kontexts

In der vorliegenden Studie konnte nachgewiesen werden, dass die Lehrkräfte dem Englischunterricht eine sehr positive Haltung entgegen bringen. Der Entscheid, das Lehrwerk *Here comes Super Bus* als verbindlich zu erklären, hat dazu beigetragen, dass die Innovation, wie oben erwähnt, ein klares Konstrukt darstellt, das von allen Beteiligten verstanden wird. Es ist den zuständigen Behörden gelungen, ein Lehrwerk als verbindlich zu erklären, das sowohl die Lehrkräfte als auch die Kinder gut finden. Die Lehrkräfte wurden zudem gut auf ihre neue Aufgabe vorbereitet und in der Umsetzung durch das Projektteam unterstützt.

Sowohl in Bezug auf die Leistungen der Kinder, als auch in Bezug auf die Umsetzung des Projekts und der Unterstützung der Lehrkräfte ist die Einführung des Englischunterrichts in der Primarschule in Appenzell zum jetzigen Zeitpunkt ein grosser Erfolg, eine *success story,* wie oben angedeutet.

5.3 Empfehlungen

5.3.1 Lehrwerk, Unterricht an den zukünftigen 3./4. Klassen

Die grosse Zufriedenheit der Lehrkräfte und der Kinder bestätigt die Wahl des Lehrwerks. Deshalb ist es sicher richtig, wenn die Appenzeller Kinder auch weiterhin mit *Here comes Super Bus* arbeiten.

Allerdings sollte man auch die geäusserte Kritik ernst nehmen und diejenigen Teile, die für die Kinder nicht ganz altersgerecht sind, anpassen. Die Progression im Lehrwerk ist relativ flach, deshalb schlagen wir vor, dass die zu leichten, nicht altersgerechten Teile gekürzt werden, sodass in der dritten Klasse mehr Zeit bleibt, um im zweiten Band zu arbeiten. Im zweiten Jahr, also in der 4. Klasse, wäre es sinnvoll, gleich mit Band drei einzusteigen, der eher altersgerecht ist und neben den interessanteren Geschichten auch Sachthemen enthält, die im Unterricht ohne weiteres ausgeweitet werden können. Anschliessend könnten noch einzelne Kapitel aus dem vierten Band in den Unterricht eingebaut werden, der eigentlich für zehnjährige Schülerinnen und Schüler konzipiert wurde.

Die Chants und Lieder im Lehrwerk haben oft die Funktion, sprachliche *Chunks* bei den Kindern zu festigen. Es ist deshalb eventuell nicht ratsam, sie einfach wegzulassen. Die Kinder könnten aber angeregt werden, diese kreativ zu bearbeiten, auf verschiedene Arten aufzuführen, zu verändern, mit der Sprache zu spielen. Natürlich können und sollten die Texte aus dem Buch durch andere attraktivere Texte ersetzt oder ergänzt werden, was offenbar von vielen Lehrkräften bereits gemacht worden ist.

5.3.2 Unterricht an den weiterführenden Schulen, Kontinuität

Es ist den Lehrkräften gelungen, die Motivation der Kinder für den Englischunterricht bis ans Ende der vierten Klasse hoch zu halten. Ein ganz wichtiges Kriterium, den Kindern früh Erfolge zu vermitteln in der Sprache, konnte erreicht werden, wie die Leistungstests beweisen.

Nothing succeeds like success!.

oder anders gesagt: Misserfolge konnten vermieden werden.

Avoid early failure

war Lynne Cameron's Botschaft anlässlich ihres Vortrages an der Tagung der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Frankfurt (3. Oktober 2003).

Nun gilt es diesen Erfolg nd die hohe Motivation auch an den weiterführenden Schulen zu pflegen. Die Herausforderung besteht nun darin, dafür zu sorgen, dass diese Motivation möglichst bis an das Ende der Schulzeit der Kinder erhalten bleibt und damit die Einführung des Englischunterrichts auf der Primarstufe tatsächlich zu einer Erfolgsgeschichte wird.

Wie aus der europäischen Forschung zu lernen ist, ist dies einfacher gesagt als getan. Forschungen haben gezeigt (vgl. Edelenbos, 1993), dass die Lernprozesse der Kinder beim Eintritt in die Sekundarstufe oft nicht weiterlaufen. Die mangelnde Kontinuität führte dazu, dass holländische Kinder, die in der Grundschule Englisch gelernt haben, ihren Vorsprung gegenüber Anfängern auf der Sekundarstufe nur über kurze Zeit beibehalten können (Blondin et al, 1998: 43).

Die Schnittstellenproblematik muss deshalb bewusst angegangen werden, Primarlehrkräfte und Sekundarlehrkräfte müssen sich zusammensetzen und über das Fach Englisch diskutieren. Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ebenfalls wichtig, damit ein wirkliches Verstehen der jeweils anderen Lehransätze ermöglicht wird, und ausserdem muss das Verständnis, wie die Sekundarstufe auf die Lernprozesse der Primarstufe aufbauen kann, gefördert werden (vgl. Blondin et al, 1998: 43). Es würde sich für alle Beteiligten fatal auswirken, wenn Sekundarlehrkräfte sich genötigt sähen, doch wieder von vorn anzufangen, nur weil die Kinder ‚keine Ahnung von Grammatik' haben.

Entsprechend der Empfehlungen in Blondin et al (1998: 57) gilt es in erster Linie für Kontinuität über die verschiedenen Schulstufen hinweg zu sorgen (vgl. auch ‚Fremdsprachenunterricht entwickeln', Weskamp, 2003).

Konkret heisst dies für die jetzigen Fünftklässler, dass ihre Bedürfnisse ernst genommen werden. So sollten in nächster Zeit sicher diejenigen Aktivitäten, die die Kinder so sehr lieben, (wie z.B. Spiele spielen, Geschichten hören und Theater spielen) auch noch weiterhin gepflegt werden, wenn auch nicht mehr im gleichen Mass.

Bis anhin sind die Kinder gut mitgekommen, obwohl sich natürlicherweise bereits Unterschiede bemerkbar machen. Es ist zu erwarten, dass die Leistungsschere in der fünften und der sechsten Klasse deutlicher spürbar sein wird, da weiterhin alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Binnendifferenzierung wird sicher vermehrt ein Thema werden, denn Sprache entwickelt sich bei den Lernenden nicht im Gleichschritt (Bleyhl, 2000: 93).

Es erscheint deshalb wichtig, die Kinder weiterhin zu begleiten und den Unterricht und die Meinungen der Kinder und Lehrkräfte fortlaufend auszuwerten, damit allfällige Schwierigkeiten rechtzeitig aufgefangen werden können und die geforderte Kontinuität im Lernprozess erreicht werden kann.

5.3.3 Weiterbildung der Lehrkräfte

Die sprachliche Weiterbildung der Lehrkräfte sollte weiterhin unterstützt werden, insbesondere weil die meisten Lehrkräfte realisieren, dass ihnen oft die nötige Sprache fehlt, um spontan etwas auszudrücken. Dabei geht es sicher weniger um den Erwerb ausgeklügelter Grammatik als vielmehr um die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz, besonders in der Unterrichtspraxis. Angesichts der Tatsache, dass die Aussprache der Lehrkräfte eine wichtige Rolle als Vorbild für die Kinder spielt, sollte auch hier ein entsprechendes Angebot geschaffen werden.

Obwohl die Lehrkräfte sich methodisch-didaktisch gut ausgebildet fühlen, ist es sicher wichtig, sie auch da weiterhin zu unterstützen, schliesslich sind Lehrkräfte selten damit zufrieden einfach nur ‚ein Buch durchzunehmen'. Je besser sie ausgebildet sind, desto besser verstehen sie die grundlegenden Prinzipien, können die Lernprozesse besser anleiten und mit dem Lehrmittel freier umgehen (vgl. Crabbe, 2003: 31).

5.3.4 Empfehlungen für weitere Forschungen

Für die weitere Entwicklung des Projekts Englisch in Appenzell wäre es wünschenswert, wenn man sich auch weiterhin kritisch mit dem Projekt auseinandersetzt.
Folgende Fragen könnten unter anderem bearbeitet werden:

- Was heisst optimale Kontinuität konkret;
- welches sind die effektivsten Lehr- und Lernmethoden für die Mittelstufe;
- welche Konsequenzen ergeben sich aus Frühenglischunterricht für die Sekundarschule und wie kann der Unterricht dort optimal weitergeführt werden?

Schlusswort

Das hier untersuchte Projekt 012 in Appenzell zeigt, zu welch hohen Leistungen - und damit verbundener Freude - Kinder geführt werden können, wenn ein Projekt von allen beteiligten *Stakeholders* (Lehrkräften, Behörden, Eltern und Kinder) getragen und unterstützt wird.
Die Begeisterung, Freude und Unterstützung, die das Appenzeller Projekt zu dem gemacht haben, was es ist, wünschen wir vielen weiteren Projekten in der Schullandschaft.

Wir danken allen Beteiligten, in erster Linie unseren Töchtern Sarah, Cosima und Tamina, die uns in vielen Bereichen dieser Studie unterstützt haben (u.a. Pilotierung, Datenerfassung, Skriptverfassen). Aber auch den Lehrkräften, die uns Vertrauen entgegen gebracht und uns ihre Klassentüren geöffnet haben.
Dank gebührt auch Angelika Kubanek-German, TU Braunschweig, und Amanda Barton, University of Manchester, die uns in unterschiedlichen Phasen dieses Projektes beraten haben.

Ursula Schaer
Ursula Bader

Bern, 2. November 2003

Bibliographie

Bleyhl W (2000)	**Fremdsprachen in der Grundschule – Grundlagen und Praxisbeispiele,** Hannover: Schroedel
Bleyhl W (2001)	‚Leistung und Leistungsbeurteilung' in **Grundschule - Fremdsprachen in der Grundschule,** Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg, Stuttgart, 28 - 34
Blondin Ch, Candelier M, Edelenbos P, Johnstone R, Kubanek-German A, Taeschner T (1998)	**Fremdsprachen für die Kinder Europas, Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung**, Berlin: Cornelsen
Brewster J & G Ellis with D Girard (2002)	**The Primary English Teacher's Guide** (New Edition), Penguin English Guides, Harlow: Pearson Education Limited
Brumfit Ch, Moon J & Tongue R (1984)	**Teaching English to Children – From Practice to Principle,** Harlow: Longman
Bruner J (1986)	**Actual minds, possible worlds**, Harvard
Cameron L (2001)	**Teaching Languages to Young Learners,** Cambridge CUP
Crabbe D (2003)	'The Quality of Language Learning Opportunities', in **TESOL QUARTERLY**, vol 37/1, 9-34
Davis R , Gerngross G, Holzmann C & Puchta H (1995)	**Magic Time,** London: Longman
Dörnyei Z (1998)	'Motivation in second and foreign language learning', Survey article, in **Language Teaching** vol 31, Cambridge University Press 117-135
Dörnyei Z (2001)	**Motivational Strategies in the Language Classroom,** Cambridge: CUP
Driscoll P & Frost D (Hrsg) (1999)	**The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School,** London: Routledge
Driscoll P (1999)	‚Modern foreign languages in the primary school – a fresh start' in Driscoll P & D Frost (Hrsg), 9-26
Edelenbos P & Johnstone R (Hrsg,1996)	**Researching Languages at Primary School – some European Perspectives**, London: CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research)
Edelenbos P & Vinjé M P (2000)	'The assessment of a foreign language at the end of primary (elementary) education' in **Language Testing**, 17/2, 144-162
Edelenbos P (1990)	**Leergangen voor Engels in het basisonderwijs vergeleken,** Dissertation University of Groningen, Groningen: RION
Edelenbos P (1993)	**De aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwjis.** Eindrapport SVO-project 0015, Groningen: RION
Edelhoff Ch (Hrsg) (2001)	**Neue Wege im Fremdsprachenunterricht,** Hannover: Schroedel
Gangl R (1997)	**Learning through interaction – a discourse model for FLT to primaries**, Manuskript, Karl-Franzens-Universität, Graz

Genelot SO(1996)	**L'enseignement des langues a l'école primaire: quels acquis pour quels effets au collège?** Eléments d'évaluation: le cas de l'anglais. (Les Notes de l'Iredu), Dijon: Institut de recherche sur L'Economie de l'Education.
Grainger T (1997)	**Traditional Storytelling in the Primary Classroom,** London: Scholastic
Hasselgren A (2000)	'The Assessment of the English ability of young learners in Norwegian schools: an innovative approach' in **Language Testing**, 17/2, 261-277
Holderness J (1991)	'Activity - based teaching: approaches to topic centred work', in Brumfit Ch et al **Teaching English to Children**
Hutchinson T & Torres E (1994)	'The textbook as agent of change' in **ELT Journal** Volume 48/4, Oxford: Oxford University Press 1994, 315 -328
Johnstone R (2000)	'Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience,' in **Language Testing**, 17/2, 123-143
Karavas-Doukas K (1998)	'Evaluating the implementation of educational innovations: lessons from the past' in Rea-Dickins P & Germaine K P (Hrsg)
Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002)	Bericht, ‚Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen' Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.03.2002
Kubnek-German A (2003)	**Kindgemässer Fremdsprachenunterricht, Bd 2 Didaktik der Gegenwart,** Münster: Waxmann
Kultusministerium Hessen	**Rahmenplan Grundschule, Fremdsprachenunterricht Online-Version:** http://grundschule.bildung.hessen.de/Rahmenplan/Teil_B/TBfre/TBfre2/TBfre2_2/print_all [1.11.03]
Lerna A & Taeschner T (1993)	**Progetto Europeo di cooperazione: L'insegnamento della seconda lingua bambini dai 3 ai 10 anni**, Rapporto Tecnico – Università degli Studi di Roma 'La Sapienza'
Lobo M J & Subirà P (2000)	**Here comes Super Bus 1-3,** Oxford: Heinemann
Low L, Duffield J, Brown S & Johnstone R (1993)	**Evaluating foreign languages in Scottish primary schools,** Report to Scottish Office, Stirling: Scottish CILT
Low L, Brown S, Johnstone R & Pirrie A (1995)	**Foreign languages in Scottish primary schools – Evaluation of the Scottish pilot projects:** Final Report to Scottish Office, Stirling: Scottish CILT
Markee N (1997)	**Managing Curricular Innovation,** Cambridge: CUP
Mindt D & Schlüter N (2003)	**Englisch in den Klasse 3 und 4, Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht**, Berlin: Cornelsen
Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003)	**Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Englisch**
Moser U (2003).	**Unterrichtserfolg: kein Zufall,** Medienkonferenz «Best Practice

	in der Schule», Avenir Suisse in Oberlunkofen, 1-7
Oscarson M (1995)	'A National Evaluation Programme in the Swedish Compulsory School: Assessment in Foreign Languages' in **System**, Vol 23/3, 295-306
Peltzer-Karpf A & Zangl R & (1998)	**Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs,** Tübingen: Gunter Narr Verlag
Peltzer-Karpf A & Zangl R (1999)	‚Figure-ground segregation in visual and linguistic development: a dynamic systems account' in Nelson K, Aksu-Kohac A & Johnson C (Hrsg) **Language in use. Narratives and interactions**. **Children's language,** Vol 10 New York: Erlbaum.
Piepho H E (2001)	'Stufenprofile als verbindliche Etappen erfolgreichen fremdsprachlichen Wachstums' in Edelhoff Ch (Hrsg)
Rea-Dickins P & Germaine K P (Hrsg) (1998)	**Managing Evaluation and Innovation in Language teaching – Building Bridges**, Harlow: Longman
Rea-Dickins P & Germaine K P (1998)	'The price of everything and the value of nothing: trends in language programme evaluation' in Rea-Dickins P & Germaine K P (Hrsg)
Reinhard A & Hillen A (1997)	Zur Evaluation des bayrischen Schulversuchs „Fremdsprachen in der Grundschule" in **Unterrichten / Erziehen** 2, 6-9
Sharpe K (1999)	'Modern foreign languages in the primary school in England – Some implications for initial teacher training in Driscoll P & D Frost (Hrsg), 165-180
Shohamy E (1994)	'The role of language tests in the construction and validation of second-language acquisition theories' in Tarone E, Gass S & Cohen A (Hrsg) **Research methodology in second-language acquisition ,** Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, 133-142
Stotz D & Meuter T (2001)	**Lernen für das 21.Jahrhundert? Schulprojekt 21**, Schlussbericht 2.Teil , 115-176, www.vsa.zh.ch [1.11.03]
Vinjé M P (1993)	**Balans van het Engels aan het einde van de basisschool,** Arnhem: CITO
Weskamp R (2003)	**Fremdsprachenunterricht entwickeln, Grundschule – Sekundarstufe I, Gymnasiale Oberstufe,** Hannover: Schroedel
Wlodkowski R J (1986)	**Enhancing Adult Motivation to learn**, San Francisco CA: Jossey-Bass
Zangl R & Peltzer-Karpf A (1998)	**Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerwerbs**, Tübingen: Gunter Narr Verlag

Anhang

Fragebogen

1. Lehrerfragebogen 1
2. Lehrerfragebogen 2
3. Schülerfragebogen

Schülerbeurteilungsbogen

Testinstrumente

Evaluation des Projekts 012 - ENGLISCH in APPENZELL

Liebe Englischlehrkraft

Gegen Ende des Schuljahres 2002/03 soll eine erste Evaluation des Projektes stattfinden. Die Absicht der Evaluation ist aufzuzeigen, was im Projekt bisher gelaufen ist, was am Projekt gut ist, aber auch wo wir uns noch verbessern können. Des Ziel des Evaluationsprojektes ist die konstruktive und kooperative Weiterentwicklung des Projektes und nicht die Kontrolle der einzelnen Lehrpersonen oder Lernenden.

Wir denken, es ist sinnvoll, das Projekt auf der Ebene des nun entworfenen Lehrplans (der Vorgaben) und des Unterrichtsmaterials, der Lehrperson (Erfahrungen, Motivation, Bedürfnisse) und auch der Lernenden (Erfahrungen, Motivation und Kenntnisstand) durchzuführen.

Wir möchten euch nun hier mit diesem ersten Fragebogen zu einer Mitarbeit gewinnen. Es ist uns wichtig, dass alle an der Evaluation konstruktiv mitarbeiten und eure Meinung als ‚Unterrichtsexperten' ist für uns sehr wichtig. Bisher ist das Lehrwerk ‚Superbus' auf der Unterrichtsebene noch nicht ausgewertet worden und auch hier seid ihr wieder Pioniere. Eure Erfahrungen sind wichtig für andere Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler.

Wir möchten Euch in dieser Befragung eine Reihe offener Fragen stellen. Auf Grund eurer Antworten werden wir dann einen Fragebogen mit präziseren Fragen entwickeln, die wir dann statistisch auswerten können. Auch den Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler möchten wir mit eurer Mithilfe erheben.

Resultate der eigentlichen Evaluation werden der Allgemeinheit nur verschlüsselt, anonymisiert zugänglich gemacht. Bereits dieser Fragebogen wird von uns anonymisiert weiterverarbeitet.

Wir möchten dich bitten den digitalisierten Fragebogen per e-mail bei bader.be@bluewin.ch anzufordern, mit dem Computer auszufüllen und ihn uns als Attachment zurück zu mailen.
Das erspart uns einen grossen Zeitaufwand bei der ersten Auswertung.

Wir freuen uns auf das interessante Projekt zusammen mit euch

und bedanken uns bei euch herzlich für euren grossartigen Einsatz.

Evaluation des Projekts 012 - ENGLISCH in APPENZELL
FRAGEBOGEN DER LEHRKRÄFTE

1. Wie gut gefällt dir als Lehrkraft der Englischunterricht?

Deine Antwort:

2. Was läuft gut im Unterricht?

3. Was schätzt du am Unterrichtsmaterial?

4. Gibt es kritische/problematische Aspekte mit dem Lehrwerk? Welche?

5. Gibt es kritische/problematische Aspekte im Unterricht? Welche?

6. In welchen Bereichen wünschst du dir Unterstützung? (z.B. Material, Infrastruktur, Weiterbildung etc.)

7. Wie gut gefällt den Schülerinnen und Schülern der Englischunterricht?

8. Was gefällt den Schülerinnen und Schülern besonders gut?

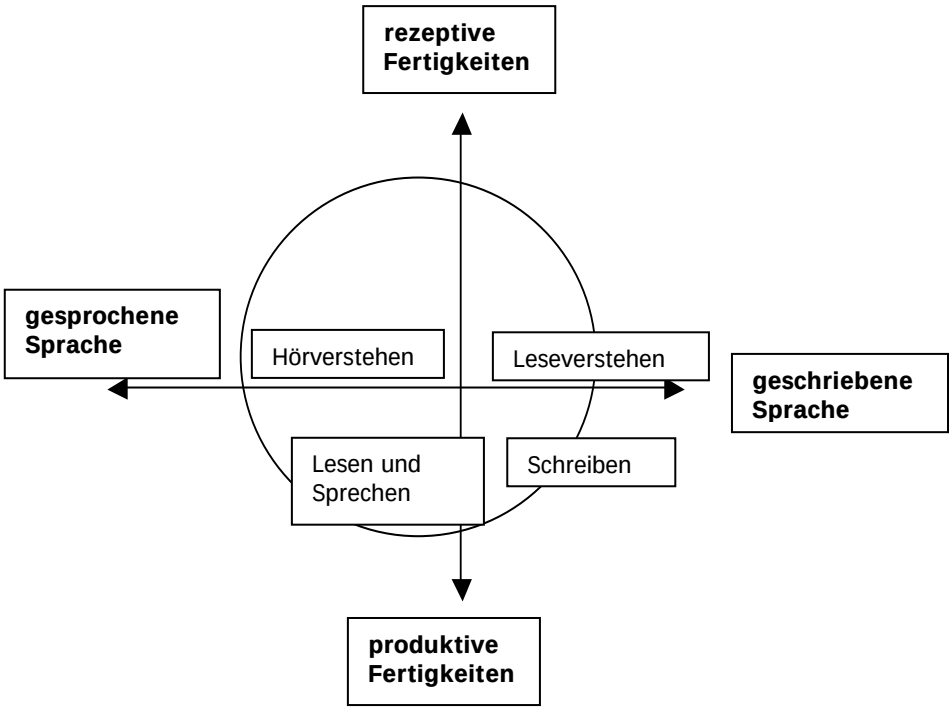
9. Gibt es Sachen, die die Schülerinnen und Schüler nicht gern machen?

10. Wo würden deine Kinder bei einer Überprüfung des Kenntnisstandes gute Leistungen zeigen?
(Wortschatz erkennen (rezeptiv), Wortschatz benennen (produktiv), Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben: Wörter, kleine Texte; Sprechen: auswendig etwas aufsagen (was?), auf einfache Fragen Antworten geben (welche?), in welchen anderen Bereichen?)

11. Bei welchem Kapitel im Lehrbuch wirst du Mitte Mai angekommen sein?

12. Welche Lernziele im Englisch hältst du für besonders relevant?

13. Entspricht diese Grafik der Realität deines Unterrichts?
    Wenn nicht, welche Fertigkeit hat einen grösseren, welche einen kleineren Anteil?



14. Können die vier Fertigkeiten (entsprechend der Aufteilung in der Grafik) mit dem Lehrmittel Superbus gut geübt werden oder benötigt man Zusatzmaterial?

15. Sind in der 4. Klasse zwei Lektionen Englisch pro Woche ein gutes Gefäss, um ein adäquates Ziel zu erreichen, oder wäre eine andere Aufteilung der Zeit deiner Meinung nach effizienter?

16. Könntest du dir vorstellen Sachunterricht auf Englisch - immersiven Unterricht - durchzuführen (evt. auch erst im zweiten Unterrichtsjahr)?

17. Wenn ja: Unter welchen Bedingungen könntest du dir einen solchen Unterricht vorstellen (Stundendotierung, Material, Fortbildung, Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler)? Wenn nein: Warum nicht?

18. Welcher Aspekt sollte Deiner Meinung nach in der Evaluation besonders berücksichtigt werden? Worüber hättest du gern Auskunft?

19. Gibt es ein Frage, die wir deiner Meinung nach den Schülerinnen und Schülern stellen sollen?

Evaluation des Projekts 012 - ENGLISCH in APPENZELL

Lehrerkraft N°:

Lehrerbefragung

Alter:	☐ bis 29	☐ 30-45	☐ 46 -60	☐ über 60
	☐ ich unterrichte Englisch **in meiner Klasse** als Klassenlehrkraft		☐ ich unterrichte als Fachlehrkraft **nur Englisch** (Teilpensum)	
	☐ ich unterrichte Englisch **auch noch in anderen Klassen** ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 Klassen		☐ ich unterrichte als Fachlehrkraft **einzelne Fächer** (Teilpensum) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 Fächer	

Sprachaufenthalt und Englischkenntnisse:

Folgende Zeit habe ich in einem englischsprachigen Land verbracht:	☐ 3-4 Wochen	☐ 1-3 Monate	☐ 4-6 Monate	☐ länger als 6 Monate
mein Kenntnisstand vor dem Projekt 012:	☐ unter B1 - B1	☐ B2 (First Certificate)	☐ C1 (Advanced)	☐ C2 (Proficiency)
mein jetziger Kenntnisstand:	☐ B1 (KET)	☐ B2 (First Certificate)	☐ C1 (Advanced)	☐ C2 (Proficiency)
Kenntnisstand, den ich anstrebe:		☐ B2 (First Certificate)	☐ C1 (Advanced)	☐ C2 (Proficiency)

Meine methodisch-didaktischen Grundkenntnisse für den Englischunterricht habe ich

☐ in meiner Erstausbildung im Seminar erworben.	☐ in der Zusatzausbildung in Appenzell erworben.

Ich habe an weiteren Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen:

☐ Kurs 1 Bader/Schaer	☐ Kurs 2 Bader/Schaer	☐ andere:

Der folgende Fragebogen wurde in fünf Kategorien eingeteilt: sprachliche und didaktische Vor- und Ausbildung, Motivation, Lehrwerk, Unterricht, Schülerevaluation.

Wir bedanken uns für deine viele Arbeit und Mithilfe bei dieser Evaluation.

Sprachliche und didaktische Vor- und Ausbildung						
1. Ich habe bereits vor Beginn des Projekt 012 über gute Englischkenntnisse verfügt.	☺		😐		☹	?
2. Ich habe erst im Zusammenhang mit dem Projekt 012 begonnen Englisch zu lernen.	☺		😐		☹	?
3. Ich habe im Zusammenhang mit dem Projekt 012 begonnen mein Englisch aufzufrischen.	☺		😐		☹	?
4. Ich bilde mich immer noch sprachlich weiter.	☺		😐		☹	?
5. Ich würde gerne (mehr) Zeit im englischsprachigen Ausland verbringen.	☺		😐		☹	?
6. Ich fühle mich <u>sprachlich</u> gut qualifiziert den Englisch-unterricht zu erteilen.	☺		😐		☹	?
7. Die Unterstützung und Angebote durch die ED/Projektgruppe beim Spracherwerb waren/sind gut.	☺		😐		☹	?
8. Meine Grundausbildung (Seminar/Weiterbildungskurs) hat mich gut auf meine Tätigkeit im Unterricht vorbereitet.	☺		😐		☹	?
9. Die Weiterbildungskurse waren sehr hilfreich für meine Unterrichtstätigkeit.	☺		😐		☹	?
10. Ich fühle mich <u>didaktisch</u> gut qualifiziert den Englisch-unterricht zu erteilen.	☺		😐		☹	?
11. Die Unterstützung und Angebote durch die ED/Projektgruppe bei der didaktischen Aus- und Weiterbildung waren/sind gut.	☺		😐		☹	?
Motivation						
12. Ich war von Anfang an begeistert, Englisch unterrichten zu dürfen.	☺		😐		☹	?
13. Heute unterrichte ich sehr gerne Englisch.	☺		😐		☹	?
14. Die Eltern meiner Schülerinnen und Schüler finden es gut, dass ihre Kinder Englisch lernen.	☺		😐		☹	?
15. Meinen Schülerinnen und Schüler gefällt der Englischunterricht gut.	☺		😐		☹	?
16. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nehmen motiviert am Unterricht teil.	☺		😐		☹	?
Lehrwerk						
17. Mir gefällt das Lehrwerk Super Bus gut.	☺		😐		☹	?
18. Mir gefallen die ’Stories’ im Lehrwerk gut.	☺		😐		☹	?
19. Mir gefallen die ’Chants & Songs’ im Lehrwerk gut.	☺		😐		☹	?
20. Mir gefallen die Übungen im ’Activity Book’ gut.	☺		😐		☹	?
21. Mir gefallen die zusätzlichen Spiele (Bingo, Domino, ...) gut.	☺		😐		☹	?
Unterricht						
22. Im Unterricht singen/sprechen wir die ’Chants & Songs’ regelmässig.	☺		😐		☹	?
23. Im Unterricht spielen wir regelmässig Spiele (z.B. von der CD-Rom).	☺		😐		☹	?

24. Ich setze das Material von der CD-Rom (Storycards, Flashcards, Spiele usw.) regelmässig ein.	☺		😐		☹	?
25. Ich spreche weitgehend Englisch während des Unterrichts.	☺		😐		☹	?
26. Das vorgegebene Pensum kann ich gut einhalten	☺		😐		☹	?
Schülerevaluation						
27. Die Kinder verstehen meine Arbeitsaufträge auf Englisch gut.	☺		😐		☹	?
28. Die meisten Kinder können dem Englischunterricht problemlos folgen.	☺		😐		☹	?
29. Fremdsprachige Kinder zeigen im Englischunterricht schwächere Leistungen als der Klassendurchschnitt.	☺		😐		☹	?
30. Einige Kinder sind durch den Englischunterricht überfordert.	☺		😐		☹	?
31. Die meisten Schülerinnen und Schüler verfügen über einen beachtlichen passiven Wortschatz.	☺		😐		☹	?
32. Die meisten Schülerinnen und Schüler verfügen über einen beachtlichen aktiven Wortschatz.	☺		😐		☹	?
33. Das Hörverstehen ist bei den meisten Schülerinnen und Schüler gut entwickelt.	☺		😐		☹	?
34. Die meisten Schülerinnen und Schüler können einfache Texte lesen.	☺		😐		☹	?
35. Die meisten Schülerinnen und Schüler können einfache Antworten auf Fragen geben (mit einzelnen Wörtern).	☺		😐		☹	?
36. Die meisten Schülerinnen und Schüler können Antworten auf Fragen geben (in kurzen Sätzen).	☺		😐		☹	?
37. Die meisten Schülerinnen und Schüler bemühen sich im Unterricht auf Englisch zu sprechen.	☺		😐		☹	?
38. Die meisten Schülerinnen und Schüler haben eine gute Aussprache.	☺		😐		☹	?
39. Die meisten Schülerinnen und Schüler können einfache Sätze abschreiben.	☺		😐		☹	?
40. Die meisten Schülerinnen und Schüler können nach Vorlage einfache Sätze/Texte aufschreiben (Brief, Karte).	☺		😐		☹	?
41. Die meisten Schülerinnen und Schüler können selbst einfache Sätze/Texte aufschreiben (frei).	☺		😐		☹	?
42. Die meisten Schülerinnen und Schüler lernen ohne grosse Mühe die Rollen der Geschichten auswendig.	☺		😐		☹	?
43. Die meisten Schülerinnen und Schüler lernen ohne grosse Mühe die Songs und Chants auswendig.	☺		😐		☹	?
44. Die meisten Schülerinnen und Schüler wären in der Lage, neben Englisch auch noch Französisch zu lernen.	☺		😐		☹	?
45. Die meisten Schülerinnen und Schüler hätten gerne Französischunterricht.	☺		😐		☹	?
46. Die meisten Schülerinnen und Schüler zeigen in der Standardsprache Deutsch gute Leistungen.						

Thank you - Merci - Dankeschön

Evaluation des Projekts 012 - ENGLISCH in APPENZELL

Schülerbefragung

Schüler/innen N°:

Ich bin ein Junge ☐ ein Mädchen ☐

Zuhause spreche ich Schweizerdeutsch ☐
eine andere Sprache ☐. Welche?: .....

44. Die englische Sprache gefällt mir.	☺		😐		☹	?
45. Ich lerne gern Englisch.	☺		😐		☹	?
46. Die Englischlektionen in der Schule finde ich toll.	☺		😐		☹	?
47. Ich glaube, dass es meiner Lehrerin, meinem Lehrer Freude macht, Englisch zu unterrichten.	☺		😐		☹	?
48. Meine Freunde finden den Englischunterricht auch gut.	☺		😐		☹	?
49. Meine Eltern finden es gut, dass ich Englisch lernen kann.	☺		😐		☹	?
50. Ich will Englisch lernen, damit ich Songtexte auf Englisch verstehen kann.	☺		😐		☹	?
51. Ich will Englisch lernen, damit ich das Internet und den Computer besser benutzen kann.	☺		😐		☹	?
52. Ich will Englisch lernen, damit ich mich mit andern Leuten, die Englisch sprechen unterhalten kann.	☺		😐		☹	?
53. Ich will Englisch lernen, weil heutzutage alle Leute Englisch sprechen sollten.	☺		😐		☹	?
54. Mir gefallen die Geschichten im Englischunterricht gut.	☺		😐		☹	?
55. Die Lieder im Englischunterricht singe ich gerne.	☺		😐		☹	?
56. Theaterspielen auf Englisch macht mir Spass.	☺		😐		☹	?
57. Ich arbeite gern im Activity Book.	☺		😐		☹	?
58. Ich spiele gern im Englischunterricht: (Bingo, Domino, Memory, Happy families...)	☺		😐		☹	?
59. Ich mache die Interviews im Englischbuch gern: (What's your favourite TV Programme? What can you do?).	☺		😐		☹	?

60. Ich finde es spannend, etwas auf Englisch zu lesen.	☺		😐		☹	?
61. Ich finde es spannend, etwas auf Englisch zu schreiben.	☺		😐		☹	?
62. Ich finde es spannend Sachen auf Englisch zu lernen: (Do you know ..., z.B. über Computer und Weltraum)	☺		😐		☹	?
63. Ich komme im Unterricht gut mit.	☺		😐		☹	?
64. Ich bin gut im Englisch.	☺		😐		☹	?
65. Wenn meine Lehrerin, mein Lehrer Englisch spricht, verstehe ich sie gut.	☺		😐		☹	?
66. Ich kann die Lieder auswendig singen.	☺		😐		☹	?
67. Ich verstehe die Geschichten, die wir durchnehmen, gut.	☺		😐		☹	?
68. Ich kann eine einfache Rolle im Rollenspiel spielen.	☺		😐		☹	?
69. Ich kann auch eine schwierigere Rolle spielen.	☺		😐		☹	?
70. Ich verstehe einfache Fragen zu meiner Person: (What's your name? How old are you?)	☺		😐		☹	?
71. Ich kann auf einfache Fragen eine englische Antwort geben: (What's your name? How old are you?)	☺		😐		☹	?
72. Ich kann auch auf andere Fragen eine englische Antwort geben: (Where do you live? What do you like? What's your favourite sport? When's your birthday?)	☺		😐		☹	?
73. Auch in Gruppenarbeiten (Spiele, Interviews) versuche ich Englisch zu sprechen mit andern.	☺		😐		☹	?
32. Ich freue mich schon auf den Französischunterricht ab der 7. Klasse.	☺		😐		☹	?
33. Ich würde gerne schon ab der 5. Klasse Französisch lernen.	☺		😐		☹	?
34. Ich denke, dass ich in Deutsch gut bin.	☺		😐		☹	?

Thank you - Merci - Dankeschön

Beobachtung von Hörverstehen und Sprechen

Schüler/innen N°:

Hörverstehen	immer	normaler-weise	manchmal	nie
1. Versteht wichtige C*lassroom Language*.				
2. Kann englischen Arbeitsanweisungen folgen.				
3. Erkennt Schlüsselinformationen von der CD oder bei Klassenaktivitäten. (Globalverständnis)				
4. Versteht Details in Geschichten und anderen Texten. (Detailverständnis)				
5. Versteht auch die Lehrkraft bei spontanen Gesprächen.				

Sprechen	immer	normaler-weise	manchmal	nie
1. Kann die Lieder und Chants auswendig singen und aufsagen.				
2. Kann eine einfache Rolle im Rollenspiel spielen.				
3. Kann eine längere und schwierigere Rolle im Rollenspiel spielen.				
4. Macht im Unterricht aktiv mit.				
5. Kann auf einfache Fragen englische Antworten geben.				
6. Versucht so viel wie möglich auf Englisch zu sagen.				
7. Aussprache und Intonation sind angemessen.				

Haltungen	immer	normaler-weise	manchmal	nie
1. Hat Freude an der Englischen Sprache.				
2. Setzt sich im Unterricht ein.				