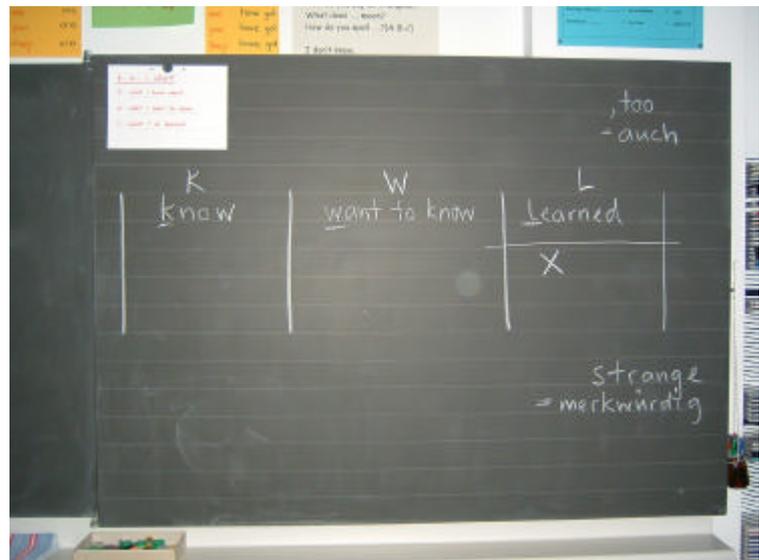


Rita Stebler und Daniel Stotz

# Themenorientierter Sachunterricht in Englisch

Eine Untersuchung zur Unterrichtsgestaltung und Sprachkompetenz auf der Mittelstufe der Primarschule im Kanton Zürich



Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich  
Volksschulamt

Universität Zürich  
Pädagogisches Institut  
Fachbereich Pädagogische Psychologie und Didaktik

Zürcher Hochschule Winterthur  
Departement Angewandte Linguistik und  
Kulturwissenschaften

April 2004

# Inhaltsverzeichnis

<b>EXECUTIVE SUMMARY</b> .....	<b>4</b>
<b>1 EINLEITUNG UND AUFTRAG</b> .....	<b>6</b>
1.1 ENGLISCHUNTERRICHT IN DER VOLKSSCHULE DES KANTONS ZÜRICH – CHRONOLOGIE DER EREIGNISSE.....	6
1.2 ZUM METHODISCH-DIDAKTISCHEN ANSATZ DES CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL).....	7
1.3 ÜBERBLICK ÜBER DEN INHALT DES ENTWICKLUNGS- UND EVALUATIONSPROJEKTS .....	10
<b>2 FORSCHUNGSDESIGN</b> .....	<b>11</b>
<b>3 MODUL B: ENGLISCH IM BEREICH MENSCH UND UMWELT – INTEGRATION UND SCHNITTSTELLENPROBLEME</b> .....	<b>12</b>
3.1 ZIELE UND FRAGESTELLUNGEN.....	12
3.2 METHODE .....	13
3.2.1 <i>Stichprobe</i> .....	13
3.2.2 <i>Materialien und Methoden</i> .....	13
3.2.3 <i>Auswertung</i> .....	13
3.3 ERGEBNISSE.....	14
3.3.1 <i>Für den Unterricht in Englisch wird eher wenig Zeit eingesetzt</i> .....	14
3.3.2 <i>Fehlende Unterrichtshilfen trüben die Freude der Lehrpersonen am themenbezogenen Sachunterricht im Bereich ‚Mensch und Umwelt‘</i> .....	16
3.3.3 <i>Lehrgespräche und individuelle Stillarbeit dominieren das Unterrichtsgeschehen</i> .....	17
3.3.4 <i>Die Themenwahl hängt stark von den Unterrichtshilfen ab</i> .....	18
3.3.5 <i>Für Sachfragen und komplexe Antworten wird Deutsch verwendet</i> .....	21
3.3.6 <i>Englisch reduziert den Umfang und senkt das Niveau des MU-Unterrichts</i> .....	22
3.3.7 <i>Heimatkundliche Themen eignen sich schlecht für MU-Unterricht in Englisch</i> .....	24
3.3.8 <i>Immersioner Sachunterricht wird mit steigender Klassenstufe schwieriger</i> .....	25
3.3.9 <i>Ein Englischlehrmittel zum systematischen Sprachaufbau auf dem Sachniveau der Zielstufe entwickeln</i> .....	27
3.4 ZUSAMMENFASSUNG .....	29
<b>4 MODUL A: METHODIK, SPRACHKOMPETENZ UND DEREN BEWERTUNG IM ENGLISCHUNTERRICHT AN DER MITTELSTUFE</b> .....	<b>31</b>
4.1 ZIELE UND FRAGESTELLUNGEN.....	31
4.2 METHODE .....	32
4.2.1 <i>Stichprobe</i> .....	32
4.2.2 <i>Materialien und Methoden</i> .....	32
4.2.3 <i>Auswertung</i> .....	33
4.3 ZWISCHEN ALLTAG UND BEST PRACTICE: THEMENORIENTIERTER ENGLISCHUNTERRICHT IM SCHULVERSUCH .....	33
4.3.1 <i>Beispiele für themenorientierte Sequenzen</i> .....	33

4.3.2	<i>Lerngelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler</i> .....	36
4.3.3	<i>Lernerzentriertes Evaluieren</i> .....	39
4.3.4	<i>Einsatz des Assessment Kit</i> .....	39
4.4	DIE BEWERTUNG VON SPRACHKOMPETENZEN NACH 4 ½ JAHREN ENGLISCH .....	43
4.4.1	<i>Intention der Erhebung und Testdesign</i> .....	43
4.4.2	<i>Gesamtergebnis der Tests</i> .....	44
4.4.3	<i>„Ich kann hören und verstehen“: Ergebnisse des HV-Tests</i> .....	45
4.4.4	<i>„Ich kann lesen und verstehen“: Ergebnisse des LV-Tests</i> .....	46
4.4.5	<i>„Ich kann an einfachen Gesprächen teilnehmen“: Ergebnisse des mündlichen Tests</i> .....	48
4.4.6	<i>Zugehörigkeit zu einer Klasse als Einflussfaktor</i> .....	49
4.4.7	<i>Die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler beeinflusst den Erfolg</i> .....	50
4.4.8	<i>Testergebnisse und Geschlecht</i> .....	51
4.5	ZWEI FREMDSPRACHEN AN DER PRIMARSCHULE? WAS DIE LEHRPERSONEN DAZU SAGEN .....	53
4.6	ZUSAMMENFASSUNG .....	56
<b>5</b>	<b>SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN</b> .....	<b>58</b>
5.1	DIE VORSTELLUNG VON CLIL DIFFERENZIEREN UND PRÄZISIEREN .....	58
5.2	MIT DEN LEHRPERSONEN VORSTELLUNGEN UND HANDLUNGSMUSTER FÜR EINEN INTERAKTIVEN, SACHORIENTIERTEN UNTERRICHT IN ENGLISCH AUFBAUEN .....	59
5.3	GEEIGNETE SACHTHEMEN FÜR DEN IMMERSIVEN UNTERRICHT IDENTIFIZIEREN.....	60
5.4	EIN LEHRMITTELPAKET SCHAFFEN, DAS DEN THEMENORIENTIERTEN SACHUNTERRICHT NACHHALTIG UND SINNVOLL MIT DEM SPRACHERWERB INTEGRIERT .....	62
5.5	METHODISCHE EINSCHRÄNKUNGEN.....	63
<b>6</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>64</b>

## Executive Summary

Im Nachgang zum Schulversuch ‚Schulprojekt 21‘ führen mehrere Schulen den Englischunterricht auf der Mittelstufe weiter. *Englisch* wird hier im Rahmen der normalen Stundentafel während mindestens 90 Minuten pro Woche als *themenbezogener Sachunterricht* (CLIL) erteilt. Es wird empfohlen, eine Lektion im *Bereich Mensch und Umwelt* für den Unterricht in Englisch einzusetzen und das Lehrmittel *Cambridge English for Schools* zu verwenden. Um die Erfahrungen der Lehrpersonen im Hinblick auf die generelle Einführung von Englisch ab 2005/06 an der Primarschule im Kanton Zürich zu nutzen, wurde vom Volksschulamt der Bildungsdirektion ein *Entwicklungs- und Evaluationsprojekt* (9/2003-4/2004) in Auftrag gegeben. Die damit betraute Arbeitsgemeinschaft hat ein Konzept mit drei Modulen umgesetzt:

Modul A: Wie werden die beiden Methoden des Spracherwerbs, Englisch als themenbezogener Sachunterricht und Englisch als Sprachfachunterricht, kombiniert? Wie wirken sich verschiedene Ausprägungen dieser Kombination auf das sprachliche Können und Wissen der Schülerinnen und Schüler aus (Prof. Dr. Daniel Stotz)?

Modul B: Wie wird der bilinguale Sachfachunterricht gestaltet? Wo sehen die Lehrpersonen Vorzüge und Probleme der Verzahnung von ‚Englisch‘ mit ‚Mensch und Umwelt‘ (Dr. Rita Stebler)?

Modul C: Mit welchen individuellen und unterrichtsbezogenen Merkmalen hängen die Selbsteinschätzungen und die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Bereich Englisch zusammen? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Selbstkonzept, Motivation und Sprachstand (PD Dr. Georg Stöckli)?

Die Ergebnisse werden in zwei Schlussberichten präsentiert. Der vorliegende Bericht bezieht sich auf die Module A und B. Für diesen Teil der Untersuchung wurde ein *Fallstudiendesign* gewählt. Die Stichprobe besteht aus neun Fällen, die unterschiedlich umfassend dokumentiert werden konnten. In allen Fällen wurden Interviews mit den Lehrpersonen durchgeführt. In sechs Fällen wurde auch der Unterricht beobachtet. In drei Fällen wurden die Unterrichtsteile in Englisch während 10 Wochen umfassend dokumentiert, Rückmeldungen zu einem *Assessment Kit* eingeholt und die Englischkompetenzen der Schülerinnen und Schüler mittels dreier Tests erfasst.

Die inhaltsanalytische Auswertung der *Unterrichtsbeobachtungen und der Interviews* ergab folgende Hauptbefunde: Die meisten Lehrpersonen erteilen eine oder zwei Lektionen Englisch pro Woche in einer Kombination von Sprachunterricht und themenbezogenem Sachunterricht. Üblicherweise unterrichten sie nur Teile von MU-Themen und MU-Lektionen in Englisch. Sie verwenden neben dem empfohlenen Lehrmittel weitere Unterrichtshilfen, die sie selbst besorgen. Der Unterricht ist stark auf die Lehrperson zentriert. Schülerinteraktionen, neue Lehr-Lernformen und individualisierende Massnahmen kommen selten vor. Das sachliche Anspruchsniveau der teilimmersiven MU-Lektionen ist eher tief. Im Vordergrund steht der Erwerb von Orientierungswissen. Anspruchsvolle Teile von Sachthemen werden eher deutsch, weniger anspruchsvolle eher englisch unterrichtet. Die Lehrpersonen sprechen vorwiegend Englisch. Die Schülerinnen und Schüler fragen und antworten häufig Deutsch. Untereinander sprechen sie Dialekt. Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich

primär dadurch am Englischunterricht, dass sie die englischen Äusserungen der Lehrpersonen zu verstehen suchen, englische Texte lesen und mit Hilfe von ‚*sentence starters*‘ Sätze formulieren.

Die Lehrpersonen beurteilen den CLIL-Ansatz grundsätzlich positiv. Mit Blick auf die Generalisierung bevorzugen sie eine CLIL-Variante mit systematischem Sprachaufbau. In der Studentafel sollen Englischlektionen ausgewiesen werden. Heimatkundliche Themen und solche mit spezifischem englischem Fachvokabular eignen sich aus der Sicht der Lehrpersonen schlecht für immersiven Sachunterricht. Wegen der Verwendung von Englisch werden Umfang und Verarbeitungstiefe der MU-Themen reduziert. Die Lehrpersonen benötigen ein Lehrmittel. Sie haben diesbezüglich hohe und vielfältige Ansprüche.

Die *Detailfallstudien* werfen ein nuanciertes Licht auf die Praktiken der drei Lehrpersonen, die sich bemühen, sprachliche und sachliche Lernziele miteinander zu kombinieren. Es zeigt sich im Einsatz einer lernerzentrierten Beurteilung, dass das Anliegen des *formativen Assessments* anspruchsvoll und komplex ist. Die *Sprachstandserhebung* ergibt den Befund, dass die Lernziele in den rezeptiven Kompetenzen und im Bereich der sprachlichen Mittel nicht ganz erreicht werden; dabei ist zu sagen, dass die auf dem europäischen Niveau A2 angesiedelten Rezeptionsfähigkeiten mit Tests überprüft wurden, die vom sachlichen Gehalt her einer CLIL-Umgebung entsprechen. Was die Fertigkeiten der mündlichen Produktion und Interaktion betrifft, können sich die meisten Schülerinnen und Schüler über ein Niveau A1 ausweisen. Sie können also an sehr einfachen Gesprächen teilnehmen, wenn ihr Gesprächspartner auf sie eingeht. In allen Tests ist die Diskrepanz zwischen den Leistungen des stärksten Drittels und denjenigen des schwächsten Drittels beträchtlich. Während in den Sprachkompetenzen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede auftreten, schneiden Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch weniger gut ab als die deutschsprachigen. Trotzdem ist das Interesse an zwei Fremdsprachen generell wach, und der Einstieg ins Französischlernen fällt gemäss Aussagen der Lehrpersonen den Kindern mit Englischkenntnissen leichter.

Ohne geeignetes Lehrmittel, verbindliche Zielangaben, zusätzliche Lektionen im Stundenplan und differenzierte Vorstellungen von CLIL ist der Unterricht selbst für hoch motivierte und pädagogisch versierte Lehrpersonen mit soliden Englischkenntnissen enorm aufwändig. Die Unterrichtsrealität ist in verschiedener Hinsicht unbefriedigend. Der beobachtete teilimmersive Unterricht entspricht mit Bezug auf die sachlichen Lernziele, das Methodenspektrum, die Interaktionsgelegenheiten, die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler und das sachliche Anspruchsniveau nur bedingt den Vorstellungen eines zeitgemässen Sachunterrichts. Die effektive Unterrichtszeit in Englisch ist sehr kurz. Die fremdsprachlichen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler beschränken sich auf eher rezeptive Tätigkeiten, und oft wird mit einem Sprachwechsel vor den Schwierigkeiten der Verständigung ausgewichen.

Im Hinblick auf die Generalisierung wird empfohlen, (1) die Vorstellung von CLIL zu präzisieren, (2) mit den Lehrpersonen Handlungsmuster für einen interaktiven, sachorientierten Unterricht in Englisch aufzubauen, (3) geeignete Sachthemen für immersiven Unterricht zu identifizieren und (4) ein Lehrmittelpaket zu schaffen, das den themenorientierten Sachunterricht nachhaltig und sinnvoll mit dem Spracherwerb integriert.

## 1 Einleitung und Auftrag

„Ab Beginn des Schuljahres 1998/99 wurde im Rahmen des Schulversuchs ‚Schulprojekt 21‘ ein besonderer *methodischer* Ansatz des Fremdsprachenerwerbs mit Englisch ab der ersten Klasse erprobt“ (Bildungsratsbeschluss ‚Englischunterricht in der Unterstufe‘, 14. März 2003, S. 1). Der Schulversuch wurde auf Ende des Schuljahres 02/03 abgeschlossen. Die Erfahrungen mit dieser Art von Frühenglisch wurden im Schlussbericht *„Schulprojekt 21“. Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation* (Büeler, Stebler, Stöckli & Stotz, 2001) dokumentiert. Den am Schulprojekt 21 (SP21) beteiligten Schulen wurde von der Bildungsdirektion empfohlen, den Englischunterricht bis zur allgemeinen Einführung weiterzuführen. Der Unterricht in Englisch erfolgt in dieser Phase „im Rahmen der normalen Stundentafel während mindestens 90 Minuten pro Woche als themenbezogener Sachunterricht“. Von der BiD wird „empfohlen, eine Lektion im Bereich Mensch und Umwelt für den Unterricht in Englisch einzusetzen“ (Volksschulamt, 2003, S. 1).

### 1.1 Englischunterricht in der Volksschule des Kantons Zürich – Chronologie der Ereignisse

Die Motivation zu einem Schulversuch, in dem ein *besonderer methodischer Ansatz des Fremdsprachenerwerbs* mit Englisch ab der ersten Klasse erprobt wird, ist im Kontext der aktuellen Sprachenpolitik der Schweiz zu verstehen (vgl. auch Stöckli, 2004). Sie zielt in Übereinstimmung mit den Empfehlungen des Europarates (1998) darauf ab, die Mehrsprachigkeit zu fördern. Mehrsprachigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, „dass jede Person ihre Muttersprache sicher beherrscht und mindestens in zwei Sprachen – der Europarat spricht hier von zwei Sprachen Europas – so vertraut ist, dass sie sich auf eine Kommunikation einlässt und sie in Grundzügen erfassen kann. Wird es dann notwendig, dass höhere Kompetenzen in einer Sprache gefordert sind, sollte jeder ‚vor Ort‘ handelnd im Dialog auf der Grundlage der schulisch erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten diese Sprache ausbauen können“ (Der Bildungsrat des Kantons Zürich, 2003, S. 1). Fremdsprachenkenntnisse dienen der Pflege und Wahrung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im eigenen Land. Zudem ermöglichen sie die grenzüberschreitende Kommunikation, tragen zum gegenseitigen Verständnis und zur Toleranz für andere Kulturen bei und werden als berufliche Zusatzqualifikation in einer von internationaler Mobilität und Globalisierung geprägten Welt immer wichtiger.

Um eine in sich gefestigte, funktional mehrsprachige und gegenüber einer multikulturellen Gesellschaft offene Bevölkerung heranzubilden, hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1998 ein von einer Expertenkommission erarbeitetes Gesamtsprachenkonzept vorgestellt und in eine Vernehmlassung gegeben (vgl. LCH, 2001). In diesem Grundlagenpapier, das auch die Sekundarstufe II und den Tertiärbereich einschliesst und über alle Ausbildungsstufen hinweg ein zusammenhängendes Sprachlernangebot mit entsprechender Transparenz gewährleisten will, „wurde vorgeschlagen, dass alle Schülerinnen und Schüler zusätzlich zur lokalen Landessprache während der obligatorischen Schulzeit mindestens eine zweite Landessprache sowie Englisch lernen. Diesbezügliche Empfehlungen zur Umsetzung des Konzepts wurden von der Plenarversammlung der EDK nicht verabschiedet, da bei der Frage nach der Reihenfolge der Sprachen die notwendige Mehrheit nicht erreicht werden konnte.“ (Der Bildungsrat des Kantons Zürich, 2003, S. 2).

Am 20. Oktober 1998 hat der damalige Erziehungsrat des Kantons Zürich, Englisch zum obligatorischen Unterrichtsgegenstand der gesamten Oberstufe der Volksschule erklärt. „Damit wurde erstmals in einem Deutschschweizer Kanton die Mehrsprachigkeit für alle Schülerinnen und Schüler der Volksschule als Ziel gesetzt“ (Der Bildungsrat des Kantons Zürich, 2003, S. 3). Ab Beginn des Schuljahres 1998/99 wurden im Rahmen des Schulversuchs ‚Schulprojekt 21‘ Erfahrungen mit Englisch ab der ersten Klasse gesammelt. Zudem wurde ein ‚Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule‘ (Stern, 2002) in Auftrag gegeben. Im Gutachten wird neben einem frühen Beginn mit der 1. Fremdsprache die Einführung einer 2. Fremdsprache im Alter von 11 Jahren empfohlen. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass eine erfolgreiche Umsetzung dieses Ziels weniger von den Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als von den schulischen Rahmenbedingungen und der Art des Unterrichts abhängt.

Am 14. März 2003 hat der Bildungsrat *Englisch als Unterrichtsgegenstand ab der Unterstufe* bestimmt, seinen Entscheid begründet und konkrete Aufträge für die Umsetzung erteilt. Als methodischer Ansatz wird in diesem Papier die Verknüpfung des Sprachunterrichts mit bildungsrelevanten Themen beschrieben. Dieser Ansatz, der in der Fachliteratur als ‚*Content and Language Integrated Learning*‘ (CLIL, vgl. Marsh, 2002) bezeichnet wird, geht von der Annahme aus, dass der frühe Fremdsprachenunterricht dann besonders erfolgreich sein kann, wenn die fremdsprachlich behandelten Sachthemen möglichst interessant sind und stufengemäss unterrichtet werden (vgl. 1.2 unten). Dem Beschluss des Bildungsrates, Englisch in der Unterstufe der Primarschule einzuführen, ist von Seiten der Lehrpersonen heftige Opposition erwachsen. Im Gegensatz dazu begrüsst eine Mehrheit der Schulbehörden und der Eltern mit schulpflichtigen Kindern den Entscheid für zwei Sprachen in der Primarschule.

An der Sitzung vom 15. März 2004 hat der Bildungsrat beschlossen, nicht mehr auf seinen Grundsatzentscheid für zwei Fremdsprachen in der Primarschule zurückzukommen, sondern *„Englisch als obligatorisches Schulfach ab der 2. Klasse der Primarschule einzuführen*. Die Einführung wird zeitlich gestaffelt und erfolgt zwischen den Schuljahren 2004/05 und 2006/07“ (Der Bildungsrat des Kantons Zürich, 2004b, S. 1). In der neuen Lektionentafel und den Stundenplänen erscheint Englisch als neues Fach mit einem eigenen Zeitgefäss. „Dies ändert an der methodischen Grundausrichtung nichts, Englisch anhand bildungsrelevanter Themen, d.h. themenbasiert zu lernen“ (Der Bildungsrat des Kantons Zürich, 2004a, S. 4). „Für die Mittel- und die Oberstufe werden im Rahmen der interkantonalen Lehrmittelzentrale neue Lehrmittel erarbeitet“ (Der Bildungsrat des Kantons Zürich, 2004a, S. 7).

## **1.2 Zum methodisch-didaktischen Ansatz des *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)**

Das zentrale Anliegen des Projekts ‚Englisch an der Mittelstufe‘ ist und war es, den Sprachunterricht derart mit Sachunterricht zu verknüpfen, dass daraus ein neues Konstrukt entsteht: ein methodischer Ansatz, der unter der englischen Bezeichnung *Content and Language Integrated Learning* seit den Neunziger Jahren in Europa immer bekannter geworden ist (vgl. Schulprojekt 21, 2001). Dabei wird der Sprachunterricht mit bildungsrelevanten Themen verknüpft, die für Kinder möglichst interessant und stufengemäss sind. Es handelt sich also nicht bloss um eine Addition von

Sachfach und Sprachunterricht, sondern um eine bedachte Integration von beiden Bereichen in einem dynamischen Prozess.

Integration is a powerful pedagogic tool which aims to 'safeguard' the subject being taught whilst promoting language as a medium for learning as well as an objective of the learning process itself. (Coyle, cited in Marsh, 2002, p. 27)

Dem CLIL-Ansatz werden zurzeit gute Erfolgchancen zugeschrieben, doch steht das wissenschaftliche Verdikt noch aus. Im EU-Report über CLIL/EMILE (Marsh, 2002, p. 70) wird unterstrichen, dass es noch eine Weile dauern werde, bis „a satisfactory profile of research into European CLIL/EMILE“ vorliegen werde. Die theoretischen Grundlagen sind jedoch in der wissenschaftlichen Debatte über den gesteuerten Spracherwerb breit diskutiert worden, und aus einzelnen Studien lassen sich nützliche Wegweiser gewinnen. Gemäss dem Marsh-Bericht stehen folgende Grundlagen zur Verankerung des CLIL-Ansatzes im Mittelpunkt:

- Der CLIL-Ansatz ist auf Bildung allgemein fokussiert und nicht in erster Linie auf den Erwerb von Mehrsprachigkeit. Die Sprachkompetenz ist ein zusätzlicher Wert (*added value*).
- Das frühe Sprachenlernen mittels CLIL soll den Horizont der Kinder auf andere Sprachen und Kulturen öffnen und den Appetit aufs Sprachenlernen allgemein fördern.
- Mit der Einführung einer neuen, als wertvoll empfundenen Sprache in den „*mainstream*“ der Volksschulbildung ist auch eine egalitäre Absicht verbunden: die zusätzlichen Kompetenzen sollen nicht den Besuchern von Freifächern oder gar privaten Kursen zu Gute kommen, sondern jedem Schüler und jeder Schülerin.
- Neben dem Erwerb von Sprachkompetenz spezifischer Art (Fremd- oder Zweitsprache) soll auch die Wertigkeit von Sprache und Kommunikation als solche angehoben werden: viele Lerngegenstände werden mittels Sprache erschlossen; Lernerfolge können oft nur mittels Sprache dokumentiert werden.
- Die Beschäftigung mit einem Lerngegenstand durch zwei oder mehr Sprachen ermöglicht eine Erweiterung der Perspektiven und kann zu einem vertieften Verständnis eines Phänomens führen.
- Weil bei CLIL der Fokus auf dem Inhalt und der Kommunikation darüber liegt, fördert der Ansatz das implizite und beiläufige (*incidental*) Lernen und die Flüssigkeit (*fluency*) sowohl in den rezeptiven als auch den produktiven Kompetenzen.
- Mit dem CLIL-Ansatz soll den Bedürfnissen der einzelnen Lernenden grössere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Speziell sollen sie dahin geführt werden, dass sie eher Risiken eingehen und die Fähigkeit entwickeln, analytisch und hypothesenbildend an ein Problem heranzugehen.
- Es wird auch gesagt, dass der traditionelle Sprachunterricht manchmal geschlechtsspezifisch wirke und insbesondere gewisse Gruppen von Jungen benachteilige (Marsh, 2002). CLIL soll auch hier integrierend wirken.

- Dadurch, dass CLIL zum Katalysator von Veränderungen werden kann, ermöglicht der Ansatz auch, herkömmliche Unterrichts- und Sozialformen kritisch zu hinterfragen und andere zu wagen:

What is characteristic of many CLIL/EMILE methodologies is the synergy resulting from communication orientation on the language, the content, and the interaction as it takes place within the classroom. (Marsh, 2002, p. 69)

Zu diesen grundlegenden theoretischen Erwartungen gegenüber dem CLIL-Ansatz kommen im Zürcher Projekt spezifischere und praktischere Überlegungen. Weil für die unterschiedlichen Lernbereiche an der Primarschule nur sehr beschränkte Zeit zur Verfügung steht, „müssen alle Unterrichtsinhalte einen Bildungswert haben“ (Der Bildungsrat des Kantons Zürich, 2003, S. 8). Das Lernen einer Sprache „auf Vorrat“, d.h. zum späteren Gebrauch im Beruf oder auf Reisen ist deshalb nicht angezeigt. Die Sprache soll im Jetzt und Hier der Schule in Bezug auf bildungsrelevante Themen eingesetzt werden können: „Die Sprache entwickelt sich parallel zum Erwerb von Wissen“ (ibid.). Die Inhaltsorientierung schafft zudem auch für Kinder mit schwächeren Sprach- und Gedächtnisleistungen einen impliziten Zugang zur Sprache.

Das massgebliche Dokument der Projektleitung zu Handen der Mittelstufenlehrkräfte, *Teaching in English: Guide for the Teachers of Grades 4 to 6* (Schulprojekt 21, 2001), stellt auch fest, dass der CLIL-Ansatz in besonderem Masse geeignet sei für Primarschullehrpersonen, die Englisch in denjenigen Lehrplanbereichen einsetzen können, die ihnen zu einem bestimmten Zeitpunkt als besonders geeignet erscheinen. Empfohlen wird ihnen der tägliche Einsatz von kurzen Englisch-Einheiten von ca. 20 bis 30 Minuten, damit die Begegnung mit der neuen Sprache zum natürlichen Bestandteil des Schulalltags wird.

Das Papier betont, dass Ergebnisse des CLIL-Ansatzes nicht unmittelbar sondern eher langfristig beobachtet werden können. Wichtig sei die frühe Entwicklung einer affirmativen Einstellung und einer positiven Motivation. Diese können im Klassenzimmer gefördert werden durch eine stressfreie und unterstützende Lernumgebung und durch eine überlegte Fehlerkultur:

Understanding, communication and fluency are more important than accuracy in the early stages of language learning whatever the age group. Teachers must develop a high degree of tolerance with regard to mistakes. Errors are to be viewed as steps on the way to a goal and tolerated as such. (Schulprojekt 21, 2001, p. 3)

Grundsätzliche Überlegungen und der Schlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation zum Schulprojekt 21 (Büeler et al., 2001) veranlassten die Projektleitung, für die Mittelstufe eine Neuausrichtung vorzunehmen, „a shift in focus from purely content-based learning towards more language-based learning“ (Schulprojekt 21, 2001, S. 4). Die Schülerinnen und Schüler seien auf dieser Entwicklungsstufe auch interessiert am Phänomen Sprache und bereit für einen stärker strukturierten Zugang zum Sprachenlernen. Damit einher geht die Aufforderung an die Lehrpersonen, die Sprachfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen, damit sie einen Einblick in die Fortschritte ihrer Lerngruppe gewinnen. Zur Unterstützung entwickelte eine Arbeitsgruppe einen Werkzeugkasten für die Selbst- und Lehrerbeurteilung, das *Assessment Kit* (vgl. 4.3).

Um den Bemühungen um einen Sprachkompetenzfokus Nachdruck zu verleihen, wurden die Lehrpersonen ermuntert („encouraged“), in der Hälfte der Unterrichtszeit

ein publiziertes Lehrmittel einzusetzen. Das empfohlene Lehrwerk, *Cambridge English for Schools* (Littlejohn & Hcks, 2001), weist einen gemischten Ansatz auf, der sowohl inhalts- als auch sprachorientierte Komponenten hat. Er soll es den Unterrichtenden besser erlauben, sprachliche Ziele aufzustellen und zu verfolgen.

### **1.3 Überblick über den Inhalt des Entwicklungs- und Evaluationsprojekts**

Um die Erfahrungen der neun Schulen, die den Englischunterricht auf der Mittelstufe fortsetzen, im Hinblick auf die generelle Einführung von Englisch ab 2005/06 optimal zu nutzen, wurde vom Volksschulamt der Bildungsdirektion Zürich ein Entwicklungs- und Evaluationsprojekt (November 2003 – April 2002) in Auftrag gegeben. Die damit betraute Arbeitsgemeinschaft (Prof. Dr. Daniel Stotz, Zürcher Hochschule Winterthur, Departement Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften sowie PD Dr. Georg Stöckli und Dr. Rita Stebler, Universität Zürich, Pädagogisches Institut) hat ein Entwicklungs- und Evaluationsvorhaben bestehend aus drei Modulen umgesetzt:

**Modul A** fokussiert auf die gewählte Methodik im Spektrum zwischen themenbezogenem Sachunterricht in der neuen Sprache (CLIL) und Elementen des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts (EFL). Es entwickelt und erprobt Handreichungen zur Bewertung der Leistungen und der sich formenden Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Schliesslich wird eine Erhebung des Sprachstandes in der Mitte des 5. Schuljahres gemacht (Daniel Stotz).

**Modul B** untersucht die Integration von Englisch und Mensch/Umwelt und deckt allfällige Schnittstellenprobleme auf. Es dokumentiert die Umsetzung der Projektvorgaben und beschreibt die Erfahrungen der Lehrpersonen (Rita Stebler).

**Modul C** widmet sich zentralen Aspekten des schulischen Lernens, dem leistungsbezogenen Selbstkonzept und der Lernmotivation. Dazu werden die Schüler/innen und die Lehrkräfte ausgewählter Klassen befragt (Georg Stöckli).

Die Ergebnisse werden in zwei separaten Schlussberichten zu Händen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, dargestellt (Stebler & Stotz, 2004; Stöckli, 2004). Der vorliegende Schlussbericht (Stebler & Stotz, 2004) bezieht sich auf die Module A und B. Er ist wie folgt gegliedert: Nach einem Überblick über das Forschungsdesign (2), werden die Ergebnisse zu den Modulen B (3) und A (4) berichtet. Davon ausgehend werden Schlussfolgerungen gezogen und Empfehlungen formuliert (5).

An dieser Stelle möchten wir allen danken, die unsere Untersuchung ermöglicht oder daran mitgewirkt haben, vorab den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern unserer Fallstudienklassen. Die Mitarbeit an einer aufwändigen Evaluation in einem Unterrichtsbereich ohne verbindliche Vorgaben ist ein Wagnis und kann nicht genug gewürdigt werden. Ein besonderer Dank geht auch an die Kolleginnen und Kollegen, die uns bei der Feldarbeit und der Auswertung unterstützt haben (Marion Diener, Patrik Fischli, Martina Huber, Evelyne Kaiser-Troxler, Simone Lehner, Tessa Meuter und Anne Müller). Bedanken möchten wir uns weiter bei Lutz Oertel und Judith Unteregger-Mattenberger vom Volksschulamt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich für das erwiesene Vertrauen und bei der Gebert RUF Stiftung für die Finanzierung der Studie.

## 2 Forschungsdesign

Für die Module A und B (vgl. 1.3) wurde ein *Fallstudiendesign* gewählt. Gemäss Konzept sollten in sechs Klassen der 5. oder 6. Jahrgangsstufe Daten zu den Fragestellungen der Module A und B erhoben werden. Es war geplant, in allen sechs Klassen Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit den Lehrpersonen durchzuführen (vgl. 3.2) sowie eine Unterrichtsdokumentation über zehn Wochen erstellen zu lassen, Rückmeldungen zum Einsatz des *Assessment Kits* einzuholen und mit den Schülerinnen und Schülern einen Sprachkompetenztest durchzuführen (vgl. 4.2). Es erwies sich aber aus verschiedenen Gründen als äusserst schwierig, genügend Lehrpersonen für dieses Vorhaben zu rekrutieren.

Von den 12 Lehrpersonen, die in drei aufeinander folgenden Durchgängen brieflich und telefonisch angefragt wurden, konnten schliesslich neun zu einer Mitarbeit bewegt werden, teilweise jedoch in reduziertem Umfang. Die Stichprobe besteht somit aus neun Fällen, die unterschiedlich umfassend dokumentiert werden konnten (vgl. Tabelle 2.1). In allen Fällen wurden Interviews mit den Lehrpersonen durchgeführt. In sechs Fällen wurde auch der Unterricht beobachtet. In drei Fällen konnten der Unterricht dokumentiert, Rückmeldungen zum *Assessment Kit* eingeholt und die Englischkompetenzen der Schülerinnen und Schüler erfasst werden.

Mit dieser Stichprobe liess sich das für Modul B geplante Vorhaben vollumfänglich realisieren (vgl. 3.2). Das Vorhaben von Modul A musste in einer reduzierteren Variante umgesetzt werden (vgl. 4.2).

**Tabelle 2.1. Zusammensetzung der Stichprobe**

<i>Fall</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>H</i>	<i>I</i>
<i>Region</i>	Stadt	Stadt	Stadt	Land	Land	Land	Land	Stadt	Stadt
<i>Lehrperson</i>	FL	KL	KL	KL	KL	KL	KL	KL	KL
<i>Klassenstufe</i>	5	5	5	6	5+6	6	5	6	6
<i>Jahre Englisch</i>	5	5	5	6	4	6	–	–	–
<i>Schülerzahl</i>	20	21	17	21	22	14	–	–	–
<i>Interview Lehrpersonen</i>	2x 45min	2x 45min	2x 45min	1x 60min	schrift- lich	2x 45min	1x 60min	1x 60min	1x 50min
<i>Unterrichtsbeobachtung</i>	2x 90min.	2x 45min	2x 45min	1x 45min	1x 45min	2x 45min	–	–	–
<i>Dokumentation</i>	ja	ja	ja	–	–	–	–	–	–
<i>Assessment Kit</i>	ja	ja	ja	–	–	–	–	–	–
<i>Lernstandstest</i>	ja	ja	ja	–	–	–	–	–	–

Anmerkungen. FL = Fachlehrperson, KL = Klassenlehrperson.

## 3 Modul B: Englisch im Bereich Mensch und Umwelt – Integration und Schnittstellenprobleme

### 3.1 Ziele und Fragestellungen

Im Schulversuch ‚Schulprojekt 21‘ (SP21) wurde ein besonderer methodischer Ansatz des Fremdspracherwerbs‘ erprobt, der in der Fachliteratur als *Content and Language integrated Learning* (CLIL) bezeichnet wird (vgl. 1.2). Im deutschen Sprachraum spricht man in diesem Zusammenhang auch von ‚Bilinguaem Unterricht‘ (u.a. Bach & Niemeier, 2002) oder von ‚Bilinguaem Sachfachunterricht‘ (u.a. Breidbach, Bach & Wolff, 2002). Der CLIL-Ansatz wurde auch jenen Lehrpersonen nahe gelegt, die den Englischunterricht im Nachgang zum SP21 auf der Mittelstufe der Primarschule weiterführen (Schulprojekt 21, 2001). Hier wird der Unterricht in *Englisch* im Rahmen der normalen Stundentafel während mindestens 90 Minuten pro Woche als *themenbezogener Sachunterricht* betrieben. Es wird empfohlen, eine Lektion im Bereich Mensch und Umwelt für den Unterricht in Englisch einzusetzen‘ (Volksschulamt, 2003). Während der Englischunterricht auf der Unterstufe ganz dem ‚*content-based learning*‘ verpflichtet war, sollen auf der Mittelstufe neu auch Gelegenheiten zum ‚*language-based learning*‘ geschaffen werden. Die Lehrpersonen wurden ermuntert, für diesen Teilbereich das Lehrmittel ‚*Cambridge English for Schools*‘ (CEfS; Starter Students’s Book und Student’s Book One) von Littlejohn und Hicks (2001) einzusetzen (vgl. 1.2). Somit stehen die Lehrpersonen vor der anspruchsvollen Aufgabe, Themen aus ‚Mensch und Umwelt‘ in einer anderen als der Schulsprache zu unterrichten und dabei den Erwerb der Fremdsprache Englisch gezielt zu fördern. Sie müssen einen Unterricht gestalten, der sich sowohl an sachlichen wie auch an sprachlichen Lernzielen orientiert.

Die vorliegende Untersuchung soll einen Eindruck davon vermitteln, wie die Lehrpersonen diese Aufgabe lösen. Sie hat zum Ziel, (1) verschiedene Integrationsversuche von Englisch und Sachunterricht vergleichend zu dokumentieren, (2) aufzuzeigen, wo aus der Sicht der Lehrpersonen die Vor- und Nachteile der Integration von Sprach- und Sachunterricht liegen, und (3) die Erfahrungen und Reflexionen der Projektlehrkräfte für die Aus- und Weiterbildung jener Lehrpersonen aufzubereiten, die ab 2005/06 Englisch als themenbezogenen Sachunterricht in der Primarschule des Kantons Zürich unterrichten werden. Die beiden Hauptfragestellungen lauten:

- Wie setzen die Lehrpersonen der Versuchsschulen die Projektvorgaben, ‚Englisch als themenbezogenen Sachunterricht zu gestalten‘, um?
- Wo sehen die Lehrpersonen Vorzüge und Probleme der Verzahnung von ‚Englisch‘ mit ‚Mensch und Umwelt‘ (MU)?

Der Text hat folgenden Aufbau: Nach einem kurzen Methodenkapitel (3.2) werden im Ergebnisteil (3.3) die Hauptbefunde thesenartig zusammengefasst, erläutert, gegebenenfalls quantifiziert und durch Aussagen der Lehrpersonen illustriert. In der Zusammenfassung (3.4) werden die Hauptbefunde auf die Fragestellungen der Untersuchung fokussiert. Im Kapitel 5 werden aus den Ergebnissen Empfehlungen im Hinblick auf die Generalisierung von Englisch als themenorientiertem Sachunterricht abgeleitet.

## 3.2 Methode

### 3.2.1 Stichprobe

Für die Untersuchung wurde ein *Fallstudiendesign* gewählt. Einbezogen wurden sechs Lehrpersonen mit ihren Klassen und drei Lehrpersonen ohne ihre Klassen. Alle neun Lehrpersonen wurden interviewt. In den sechs Klassen (5. und/oder 6. Schuljahr) wurden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. In einer Klasse wurden vier Lektionen (d.h. zwei Doppellektionen) beobachtet, in drei Klassen je zwei Lektionen und in zwei Klassen je eine Lektion. Die Stichprobe besteht somit aus *neun Fällen*, die unterschiedlich umfassend dokumentiert sind (Tabelle 3.1),

**Tabelle 3.1. Zusammensetzung der Stichprobe nach Klassenstufe und Region**

Region	Klassenstufe		
	5	6	5 + 6
Land	G	D, F	E
Stadt	A, B, C	H, I	

Anmerkungen. Für die Fälle A bis E liegen Beobachtungs- und Interviewdaten vor, für die Fälle G bis I nur Interviewdaten.

### 3.2.2 Materialien und Methoden

Es wurden Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit den Lehrpersonen durchgeführt. Für die Unterrichtsbeobachtungen wurden drei Instrumente eingesetzt: (1) ein Beobachtungsraster, der im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung entwickelt wurde, (2) ausgewählte Kriterien aus der Unterrichtsbeurteilung von Weinert und Helmke (1997) und (3) ein Raster zu einem Verlaufsprotokoll. Für die Interviews mit den Lehrpersonen wurde ein Leitfaden verwendet, der ebenfalls für die vorliegende Untersuchung entwickelt wurde.

Die Datenerhebung wurde von den Auftragnehmern und trainierten Hilfskräften durchgeführt. Jede Unterrichtsbeobachtung wurde von zwei Personen vorgenommen. Eine Person machte Notizen zu den Gesichtspunkten des Beobachtungsrasters. Die andere Person erstellte ein Verlaufsprotokoll der beobachteten Lektion und beurteilte den Unterricht anhand der Kriterien von Weinert und Helmke (1997). Die Interviews mit den Lehrpersonen wurden von jeweils einer Person geführt und auf Tonträger aufgezeichnet.

### 3.2.3 Auswertung

Die Interviews mit den Lehrpersonen wurden transkribiert. Pro Interview resultierten 8 bis 20 Seiten Text. Die Notizen zur Unterrichtsbeobachtung und die Interviewtranskripte wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Dafür wurde ein Analyseraster verwendet, der mit Bezug auf die Kategorien der Erhebungsinstrumente erstellt und anhand des Datenmaterials differenziert wurde. Eine erste Auswertung wurde gemeinsam von zwei Hilfskräften vorgenommen. Diese Auswertung wurde von der Verfasserin dieses Berichtsteiles anhand der Originaldaten verifiziert, um einzelne Aspekte ergänzt und quantifiziert. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse wurden für jeden

der neun Fälle gesondert und nach einem einheitlichen Raster dargestellt (Anhang A1).

### 3.3 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse vergleichend und zusammenfassend beschrieben. Allfällige Angaben zur Häufigkeit werden in der Form x/y in Klammern hinter die Aussagen gesetzt. Bei den Beobachtungsdaten hat y den Wert 6 (Klassen bzw. Lehrpersonen) oder 12 (beobachtete Lektionen), bei den Interviewdaten den Wert 9 (Lehrpersonen). Zur Illustration werden ausgewählte Aussagen aus den Interviews mit den Lehrpersonen eingefügt.

#### 3.3.1 Für den Unterricht in Englisch wird eher wenig Zeit eingesetzt

*Englisch wird im Rahmen von einer oder zwei Wochenlektionen in einer klassenspezifischen Kombination von Sprachunterricht und themenbezogenem Sachunterricht im MU-Bereich erteilt. Es werden nur Teile von MU-Themen oder Lektionen immersiv unterrichtet. Der Englischunterricht wird mangels Verbindlichkeit niederschwellig ausgesetzt, wenn dringendere Aufgaben anstehen.*

Die Lehrpersonen unserer Stichprobe, die ihrer Funktion nach fast ausschliesslich Klassenlehrer oder Klassenlehrerin sind (8/9), haben für den Unterricht in Englisch eine (4/9) oder zwei Wochenlektionen (5/9) vorgesehen. Einzelne Lehrpersonen (3/9) haben eine Lektion Unterricht in Englisch in den Stundenplan eingetragen. Wie häufig und wie lange die Lehrpersonen effektiv Englisch unterrichten, hängt stark vom Sachthema und von den äusseren Umständen ab. Wenn zu einem MU-Thema keine geeigneten englischen Unterrichtshilfen vorliegen oder wenn ausserordentliche Aktivitäten wie Weihnachtsspiele, Projekte oder Übertrittsprüfungen anstehen, wird der Englischunterricht niederschwellig ausgesetzt.

Zur Vermittlung von Englisch verwenden die Lehrpersonen eine Kombination von Sprachunterricht und immersivem Sachfachunterricht. Sie setzen einen Teil der Unterrichtszeit für einen mehr oder weniger systematischen Aufbau der Fremdsprache ein. Diesen Teil, in dem vorwiegend anhand der Sachthemen im Lehrmittel CEFS elementare Satzbaumuster und ein Grundvokabular vermittelt werden, bezeichnen die Lehrpersonen als Sprachunterricht. Im anderen Teil der Unterrichtszeit, versuchen die Lehrpersonen, Englisch zur Bearbeitung von Themen aus dem MU-Bereich einzusetzen, bzw. immersiven Sachfachunterricht zu gestalten. Diesen Teil des Unterrichts bezeichnen die Lehrpersonen als CLIL.

Ich mache regelmässig eine (englische) Sprachstunde pro Woche. Da habe ich wie eine fixe Stunde, wo ich das immer mache. Und die CLIL-Lektionen, das hängt ein bisschen vom MU-Thema ab. Also, wenn ich jetzt in einem Thema drin bin, dann schaffen wir vielleicht 4-5 Stunden in der Woche an dem Thema, wirklich die ganzen MU-Stunden, alle; dann gibt es 4 (CLIL) Stunden in der Woche. Wenn es aber ein anderes Thema ist, das ich nicht auf Englisch mache, dann gibt es vielleicht halt auch mal eine Woche, wo nichts ist. Die Sprachstunden sind also regelmässig, und die CLIL-Stunden sind themenabhängig; und dann ist es entweder die Hälfte, oder alles, oder vielleicht auch mal gar nichts (auf Englisch). (F)

In Mensch-Umwelt da ist einfach das Vokabular zu gering, dass man wirklich sinnvoll Stoff vermitteln kann ... das Niveau ist noch zu gering, um wirklich zweisprachig zu unterrichten. Also ich mache mehr Sprachunterricht als Stoffunterricht. (D)

Was die Gewichtung und das zeitliche Verhältnis dieser beiden, keinesfalls trennscharfen Teile bzw. Varianten des Englischunterrichts anlangt, gibt es Unterschiede zwischen den Projektklassen. Aufschluss darüber gibt die Auswertung der *Vorbefragung*, die im *September 2003* mittels Fragebogen durchgeführt wurde.

Von den 36 Lehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt retourniert haben, unterrichtet knapp die Hälfte eine (16/36) Lektion Englisch pro Woche. Die anderen Lehrpersonen setzen für den Englischunterricht zwei (18/36) oder mehr (2/36) Wochenlektionen ein (Tabelle 3.2). Eine Hälfte der Lehrpersonen integriert Englisch gar nicht (5/36) oder zu weniger als 50% (13/36) in den MU-Bereich. Die andere Hälfte unterrichtet Englisch vorwiegend (13/36) oder ausschliesslich (5/36) in diesem Bereich. In den vierten und fünften Klassen (15/23) werden tendenziell höhere Anteile des Englischunterrichts im MU-Bereich erteilt als in den sechsten Klassen (2/9). Lehrpersonen, die weniger als die Hälfte ihres Englischunterrichts im MU-Bereich erteilen, gestalten mehrheitlich primär Sprachunterricht (11/16). Bei den anderen Lehrpersonen halten sich CLIL und Sprachunterricht die Waage oder die CLIL-Anteile überwiegen (15/16).

**Tabelle 3.2. Angaben der Lehrpersonen zur Integration von Englisch in den MU-Bereich, zu den Wochenlektionen und zum Verhältnis von Sprachunterricht und CLIL**

% E in MU	Lp KI	Klassenstufe				E-Lektionen pro Woche			Methode des Englischerwerbs				
		4	5	6	kombiniert	1	2	3	= 90% trad.	SPU > CLIL	SPU = CLIL	SPU < CLIL	andere
0	5	–	–	2	3	3	2	–	4	–	–	–	1
£ 50	13	4	4	5	–	3	9	1	–	7	3	2	–
51-90	13	5	6	2	–	7	5	1	–	1	4	6	2
100	5	2	2	–	1	3	2	–	–	–	3	2	–
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>3</b>

Anmerkungen. E = Englisch, MU = Mensch und Umwelt, Lp = Lehrperson, KI = Klasse, SPU = Sprachunterricht, CLIL = Content and Language integrated Learning. Die Gruppenbildung erfolgte auf Grund des Wertes, den die Lehrpersonen in die folgende Aussage eingetragen hatten: "Ich setze Englisch zu \_\_\_ % im Bereich Mensch und Umwelt ein. (Gesamter Unterricht in Englisch = 100%.)"

Wenn im MU-Bereich Englisch unterrichtet wird, so werden in der Regel nicht ganze MU-Themen in der Fremdsprache behandelt, sondern Teile davon. Die Lehrpersonen wählen ein Hauptthema (z.B. Tiere) und unterrichten gewisse Teilthemen in Englisch (z.B. Tierarten) und andere Teilthemen in Deutsch (z.B. Beziehung zwischen Tier und Mensch). Die Wahl der Unterrichtssprache hängt von der Komplexität des Themas ab. Die sachlich anspruchsvollen Teile eines Themas werden eher deutsch, die sachlich weniger anspruchsvollen eher englisch unterrichtet.

Ich fange oft ein MU Thema in Englisch an, weil... sie können ja noch nicht so gut Englisch. Das Thema ist einfach vereinfacht eingeführt, oder eine Wiederholung. Das mache ich oft so. ... habe z.B. im Zusammenhang von ,spring ,die Vermehrung der Blumen durchgenommen: da habe ich das erst ganz einfach eingeführt, auf Kleinkindebene fast, auf Englisch. Und nachher habe ich das auf Deutsch durchgenommen, auf Mittelstufenebene. Und dann habe ich es auf Englisch wiederholt auf Kinderebene, so 2./3. Klasse. Aber dann wusste wirklich jedes Kind, wie das geht. Das hat mich begeistert; dann habe ich es oft so gemacht. Und dann habe ich keine Zeit verloren. (C)

Ich versuche einen Teil des Sachunterrichts in Englisch zu vermitteln. Bsp: Der Rheinfluss: In Deutsch behandle ich die Entstehungsgeschichte und die Geologie. Wir schauen uns an, was alles in Englisch rund um den Rheinfluss angeschrieben ist. (E)

### 3.3.2 Fehlende Unterrichtshilfen trüben die Freude der Lehrpersonen am themenbezogenen Sachunterricht im Bereich ‚Mensch und Umwelt‘

*Die interviewten Lehrpersonen haben Freude an der englischen Sprache und beurteilen ihren Lehrauftrag als attraktive, aber enorm zeitaufwändige Herausforderung. Im Bemühen, einen stufengerechten und attraktiven MU-Unterricht in Englisch zu gestalten, setzen die Lehrpersonen neben dem Lehrmittel ‚Cambridge English for Schools‘ (CEfS) weitere Unterrichtshilfen ein, die sie selbst zusammentragen oder herstellen.*

Die meisten Lehrpersonen setzen das Lehrmittel ‚Cambridge English for Schools‘ (CEfS) ein (6/9), allerdings nicht systematisch und nur phasenweise. Das CEfS wird vorwiegend wegen der sprachlichen und nicht wegen der sachlichen Themen verwendet. Das Anspruchsniveau der meisten Sachthemen im CEfS ist für die Mittelstufe zu tief. Es handelt sich, um die Kategorien des MU-Lehrplanes (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2002) zu verwenden, vor allem um ‚Orientierungswissen‘, das die Kinder der Zielstufe bereits erworben haben, sei dies in ausserschulischen Kontexten oder auf der Unterstufe. Die Schülerinnen und Schüler lernen also primär, wie man vertraute Fakten (u.a. ein Pinguin kann schwimmen), Verhaltensweisen (u.a. sich vorstellen) und Sachzusammenhänge (u.a. aus einer Raupe wird ein Schmetterling) Englisch versprachlicht. Die anderen drei Kategorien des MU-Lehrplanes ‚Grundlegende Arbeitsweisen erwerben‘, ‚Einblick in Zusammenhänge gewinnen‘ sowie ‚Wertvorstellungen klären‘ werden im CEfS nur am Rande berücksichtigt. Auch hinsichtlich der Themenwahl ist das CEfS nicht auf den MU-Lehrplan bezogen. Es ist für CLIL im MU-Bereich auf der Mittelstufe der Primarschule nur bedingt geeignet.

Es gibt Themen, die im Lehrmittel vorkommen, die ich auch herausnehme. Aber im Lehrmittel ist es für mich klar zu oberflächlich, es geht zu wenig in die Tiefe. Die Sachthematik geht für dieses Alter der Schüler zu wenig tief. Es ist ein bisschen angetönt; ich nehme es oft raus, weil dann dort auch grammatikalische Themen vorkommen, und schaue dann, dass ich es synchronisiere. Aber nur wegen dem Sachthema nehme ich es nicht aus dem Buch. (F)

Das CEfS habe ich nicht mehr in die Hand genommen ... es hat für mich dort einfach zu viel Sprachliches drinnen. Es ist dann nicht mehr Embedding oder CLIL oder so ... es ist für mich ein normales Sprachlehrmittel ... Als ich Herrn Littlejohn kennen gelernt habe, hat es ganz anders getönt. Wenn man es [das Buch] genau anschaut, habe ich das Gefühl, ist es das...Sprachübungen. (B)

Im Bemühen, einen immersiven Sachfachunterricht zu gestalten, der auf den MU-Lehrplan bezogen ist, verwenden die Lehrpersonen bei der Vorbereitung und der Durchführung des Unterrichts *zusätzliche Unterrichtshilfen*. Dazu gehören Arbeitsblätter (8/9), englische und amerikanische Lehrmittel (8/9), englische und deutsche Sach- und Bilderbücher (6/9), Tonträger (7/9), Videos (5/9) und der Computer als Lern- und Arbeitsinstrument für die Schülerinnen und Schüler (3/9). Die Unterrichtshilfen suchen die Lehrpersonen im Internet (8/9) (z.B. [www.EnchantedLearning.com](http://www.EnchantedLearning.com); [www.bbc.co.uk/learning](http://www.bbc.co.uk/learning)), in Buchhandlungen und Verlagen (3/9) (z.B. Orell Füssli, Lernmedienshop Zug, Asbornverlag) oder in der Bibliothek der International School (3/9). Sie benutzen Unterlagen, die sie bei ihrem Fremdsprachenaufenthalt zusammengetragen (8/9) und/oder die sie von Kollegen erhalten haben (7/9). Manchmal werden deutsche Texte oder Arbeitsblätter übersetzt (5/9).

Also fürs Mittelalter habe ich natürlich grausam gesucht, bis ich Sachen gehabt habe aus dem Internet, die ich wenigstens anpassen konnte, weil Bücher findet man für die Mittelstufe in der Regel im Sachunterricht praktisch nicht mehr, weil sie entweder sprachlich zu komplex sind oder dann nachher sind sie auf einem Niveau, wo meine Schüler finden würden – geht's ihr jetzt eigentlich noch. Ich denke, das ist in der Unterstufe sehr sehr viel einfacher, denn wir haben wirklich einen Material- und Lehrmittelnotstand und der "Littlejohn" [CEfS], ist einfach nicht brauchbar für meinen Unterricht. Das muss ich ganz klar sagen. (G)

Ich war ja in England. Was übrigens die Planung betrifft (...), ich habe dort alle MU-Themen schon geplant und dann dort Material gesucht. Bin in libraries, second hand stores – ich habe 15 kg Bücher und Material heimgenommen (...). Die Bibliothek, die dort (im Klassenzimmer) steht, war mehr oder weniger in meinem Koffer. Ich durfte aus den Lehrmitteln in England auch viel kopieren. (C)

Aber der Aufwand, um es zu übersetzen, ist natürlich gross. Und dann ist auch die Gefahr da, dass es dann Sachen drinnen hat, die rein sprachlich nicht korrekt sind oder wo das Vokabular nicht ganz genau stimmt. Es ist mir schon lieber, wenn ich etwas Englisch brauchen kann. (F)

Die interviewten Lehrpersonen haben Freude an der englischen Sprache (8/9), nehmen die Möglichkeit, Englisch zu unterrichten, als attraktive Herausforderung wahr (4/9) und lassen sich von der hohen Motivation der Schülerinnen und Schüler beflügeln (5/9). Die Unterrichtsvorbereitung wird als sehr aufwändig beurteilt (8/9), vor allem weil die meisten englischen Unterrichtshilfen selbst beschafft und häufig auf die eigenen Bedürfnisse abgestimmt werden müssen (5/9). Belastend ist weiter der Umgang mit der Diskrepanz von Sprach- und Sachniveau (4/9) und die Tatsache, dass für eine optimale Unterrichtsvorbereitung häufig die Zeit fehlt (2/9).

### 3.3.3 Lehrgespräche und individuelle Stillarbeit dominieren das Unterrichtsgeschehen

*Der Unterricht in den beobachteten Lektionen war stark auf die Lehrperson zentriert. Fragend-entwickelnde Sequenzen und Stillarbeit dominierten das Unterrichtsgeschehen. Schülerinteraktionen und neue Lehr-Lernformen konnten selten oder nie beobachtet werden. Individualisierende und differenzierende Massnahmen bildeten trotz heterogener Sprachstände die Ausnahme. Als Unterrichtshilfen wurden vorwiegend Arbeitsblätter eingesetzt.*

Der beobachtete Unterricht wurde von allen Lehrpersonen im Rahmen von Einzel- oder Doppellektionen gestaltet (6/6). Die 12 beobachteten Lektionen dienten der Einführung (3/12), der Fortsetzung (8/12) oder der Wiederholung (1/12) eines MU-Themas.

Der Unterricht war in allen Klassen *stark auf die Lehrperson zentriert* (6/6). Fragend-entwickelnder Unterricht (6/6) und individuelle Stillarbeit (6/6), während der die Schülerinnen und Schüler Arbeitsblätter ausfüllten (5/6), dominierten das Unterrichtsgeschehen. Zudem lasen die Schülerinnen und Schüler (5/6) oder die Lehrperson (2/6) kurze englische Texte vor. Zu Beginn der Lektionen wurden englische Lieder gesungen (3/6), am Ende der Lektionen Aufträge zu Hausaufgaben erteilt (4/6). Partner- (1/6) und Gruppenarbeiten (2/6), Informationsaustausch im Kreis (1/6), Klassengespräche (1/6), Chorsprechen (1/6) und Demonstrationen bzw. von der Lehrperson durchgeführte Mini-Experimente (2/6) waren die Ausnahme. Es wurden folgende *Unterrichtshilfen* eingesetzt: das Buch CEfS (3/6), das dazu gehörende Arbeitsheft (2/6), andere Bücher (2/6), ein Liederheft (1/6), Arbeitsblätter (5/6), Bilder und Poster (3/6), Objekte (Lavastein, Buntspecht) (2/6), Experimentiermaterial (2/6), Übungsmat-

terial (2/6), CDs (2/6), Computer (1/6). Zudem wurde mit Wandtafel, Hellraumprojektor und Flip-Chart gearbeitet. *Individualisierende Massnahmen* konnten nicht beobachtet werden (6/6), obschon mehrere Lehrpersonen auf die heterogenen Englischlernstände der Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse hinwiesen (6/9). In den Interviews wurden von einigen Lehrpersonen (5/9) praktizierte Formen der Individualisierung beschrieben, u.a. individuelle Hilfestellungen durch die Lehrperson in Phasen der Stillarbeit (2/5), unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben (2/5), schwächere Schülerinnen und Schüler holen sich Hilfe bei den Kameraden (2/5), Zusatzarbeiten (1/5), stärkere Schülerinnen und Schüler erhalten mehr Schreibaufträge (1/5) und individuelle Lektüre (1/5).

Der beobachtete Unterricht war mehrheitlich sehr gut organisiert und strukturiert. Die Übergänge zwischen den Unterrichtsphasen erfolgten reibungslos. Der Unterrichtsablauf wurde von der Lehrperson bestimmt und kontrolliert. Die Unterrichtszeit wurde fast ausschliesslich für die Arbeit an sachfachlichen und sprachlichen Zielen genutzt. Auch in Phasen der Stillarbeit beschäftigten sich die Lehrpersonen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern. Die Schülerinnen und Schüler waren in der Regel interessiert und arbeiteten produktiv und konzentriert.

Die Lehrpersonen gaben mehrheitlich an (5/6), dass typische Lektionen beobachtet wurden. Dies gilt auch für den Frontalunterricht. In einzelnen Lektionen waren die Texte oder die Englischsequenzen länger als üblich.

Ja. Mir war fast ein bisschen peinlich, dass ich bei all diesen Rapporten immer geschrieben habe "frontal" – und ich sehe nicht, wie man das nicht frontal unterrichten könnte. Also, ich sähe es schon, aber ich merke auch – ich habe die Erfahrung im Französischen gemacht – wenn man nicht frontal unterrichtet, und die Schüler selber in Gruppen arbeiten lässt, dann schaut für mich einfach zu wenig dabei raus. Ich habe keine Kontrolle, ob da überhaupt auf Englisch oder Französisch etwas gemacht wird, sondern das entgleitet dann meistens. Das ist für mich die Realität – und darum (mache ich) sehr oft Frontalunterricht (B)

Ich denke, dass ich eigentlich schon einen sehr geführten Unterricht mache. Also Projekte schon gar nicht und auch viel weniger Partner- oder Gruppenarbeiten, weil das von den Sprachkenntnissen und den Kindern her nicht geht. Also schon eher frontal und allenfalls noch mit Spiel – das ist klar, aber lehrerzentriert würde ich jetzt einmal sagen von dem Schülern her gesehen. (G)

### 3.3.4 Die Themenwahl hängt stark von den Unterrichtshilfen ab

*Für den MU-Unterricht in Englisch werden vor allem Themen aus den Lehrplanrubriken Natur und Technik sowie Heimat und Welt gewählt. Heimatkundliche MU-Themen werden in der Regel deutsch behandelt. Die Themenwahl hängt stark von den verfügbaren englischen Unterrichtshilfen ab. Das sachliche Anspruchsniveau der beobachtete MU-Lektionen, in denen Englisch unterrichtet wurde, war mehrheitlich eher tief.*

In allen beobachteten Lektionen wurde Englisch im Sachfach ‚Mensch und Umwelt‘ unterrichtet. Die Themen stammten aus den Lehrplanrubriken ‚Natur und Technik‘, ‚Heimat und Welt‘ sowie ‚Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft‘ (Tabelle 3.3).

Ergänzende Informationen über Themenwahl und Unterrichtssprache geben die Auskünfte der Lehrpersonen zu den folgenden Interviewfragen (Tabelle 3.4):

- Welche Sach- bzw. MU-Themen haben Sie seit Beginn des Schuljahres 03/04 teilweise oder ganz in Englisch unterrichtet?
- Welche Sach- bzw. MU-Themen haben Sie seit Beginn des Schuljahres 03/04 ausschliesslich Deutsch unterrichtet?

Tabelle 3.3. MU-Themen in den beobachteten immersiven Lektionen

<b>Fall</b>	<b>Natur und Technik</b>	<b>Heimat und Welt</b>	<b>Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft</b>
A	Tiere	Zeitzone, Reisen	Mittelalter
B	Wasserkreislauf	Vulkane	
C		Karten, Himmelsrichtungen	
D	Wind, Wetter		
E			Robin Hood
F			Römer

Wie aus Tabelle 3.4 hervorgeht, haben zwei Lehrpersonen in allen MU-Themen Englisch unterrichtet (2/9). Die meisten Lehrkräfte (7/9) jedoch haben einige MU-Themen englisch und andere ausschliesslich deutsch behandelt. Zu vielen Themen, die zumindest teilweise englisch unterrichtet wurden, gibt es Informationen im Lehrmittel CEfS. Fast alle Themen, für die ausschliesslich Deutsch verwendet wurde, haben einen engen Bezug zur Schweiz (Heimatkunde).

Wie die Unterrichtsbeobachtungen und die Interviews mit den Lehrpersonen zeigen, werden üblicherweise *nicht ganze Lektionen in Englisch* gehalten (vgl. 3.4.5). Die Englischkompetenzen der Schülerinnen und Schüler reichen nach Auffassung der Lehrpersonen nicht aus, um wirklich zweisprachig bzw. ganze Lektionen englisch zu unterrichten (3/9).

Also gewisse Sequenzen probiere ich wirklich rein auf Englisch zu machen. Grad wenn ein Text vorhanden ist. Die Schüler geben noch häufig auf Deutsch Antwort; weil sie dort die Antwort schon längst parat haben, weil das Verstehen so gut ist; aber sie können es dann nicht (auf Englisch) sagen. Gewisse Sachen, wo ich wirklich Wert auf das Verständnis lege, laufen dann auch über die Übersetzung; dass ich sage, ich würde jetzt gern wissen, was das auf Deutsch heisst; habt ihr das verstanden, was das bedeutet, und gehe erst dann weiter. Es ist also nicht rein Englisch und rein Deutsch. ... gewisse Sachen laufen auch parallel. Dass man also gewisse Sachen im Sachunterricht auf Deutsch macht, und dann suche ich, ob es eine englische Variante dazu gibt, eine Alternative, und arbeite damit weiter; dass es ein bisschen nebeneinander läuft und sie den Transfer selber machen können. (I)

... es kommt auch hier auf die Komplexität vom Thema an. Es kommt darauf an wieviel Spezialausdrücke gibt es zum Thema. Und es ist klar, dass ich gewisse Sachen, dann auch Deutsch und auf Englisch gebe und auch teilweise Listen geben, damit die Schüler auch einmal nachschauen können. (G)

Das *sachliche Anspruchsniveau* der beobachteten Lektionen ist mehrheitlich als eher tief zu beurteilen. Fast alle Lektionen (11/12) hatten zum Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler Objekte und Sachverhalte kennen und beschreiben lernen (u.a. verschiedene Schiffstypen, Gebäude in der römischen Stadt). Nur in einer Lektion (1/12)

stand die Anwendung von Wissen im Vordergrund (sich mit Hilfe eines Ortsplanes orientieren können).

**Tabelle 3.4. MU-Themen, die seit Beginn des Schuljahres 03/04 teilweise oder ganz in Englisch (E) oder ausschliesslich Deutsch (D) behandelt wurden**

<b>Fall</b>	<b>Spra- che</b>	<b>Natur und Technik</b>	<b>Heimat und Welt</b>	<b>Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft</b>
A	E D	einheimische <b>Tiere</b> <b>Ernährung</b>	<b>Wohngemeinde</b>	Mittelalter
B	E	Wasser Vulkane	<b>Planeten</b>	Urzeit (geplant)
C	E	Sucht <b>Tiere</b>	Kanton ZH <b>Wohngemeinde</b> <b>Plan lesen</b>	Römer
D	E D	<b>Tiere</b> <b>Wetter</b>  Kuh, Milchwirtschaft	<b>Sonne, Mond, Sterne</b> <b>Planeten</b> <b>Kartenkunde</b> <b>Himmelsrichtungen</b> Gletscher	Willhelm Tell
E	E D	Pflanzenformen Vögel	Flaggen Kompass Basel, Bern CH für Touristen Überblick CH, Engadin	Mittelalter  CH Geschichte
F	E D	<b>Tiere</b>  Beziehung Mensch - Hund	<b>Himmelsrichtungen</b> Distanzen messen Kanton ZH	<b>Höhlenbewohner</b>
G	E D	<b>Zoologie</b>	Kanton ZH	Mittelalter
H	E D		<b>Himmelsrichtungen</b> <b>Sonne, Mond, Sterne</b> Schweiz <b>Länder</b> CH Geographie	CH Geschichte
I	E D		Kraftwerktypen Hauptstädte Europas Fakten über die CH Kanton GR	Geschichte

Anmerkungen. **Fettschrift** = Themen, die im CEfS vorkommen.

Die *Wahl der Sachthemen* für den immersiven Unterricht erfolgt primär nach Massgabe der verfügbaren englischen Unterrichtshilfen (8/9). Der MU-Lehrplan lässt einen grossen Spielraum, den die Lehrpersonen insofern nutzen, als sie vorrangig jene Themen behandeln, zu denen sie englische Unterrichtsmaterialien haben oder finden. Die Lehrpersonen betonen aber auch, dass sie nur MU-Themen wählen, bei denen immersiver Unterricht Sinn macht (vgl. 3.4.7).

Also, das Thema Wasser habe ich eigentlich immer durchgenommen. Das ist nichts Neues ... Jetzt, mit der Sprache, kommt natürlich wirklich dazu, dass ich im Internet suche. Halt schon im englischsprachigen Internet, nicht im deutschen; und mich dort natürlich sehr beeinflussen lasse von den Ideen, die eben im "Enchanted Learning" vorkommen ... Bei der Vorbereitung ist für mich wichtig, dass ich nicht alle Fachwörter zu einem Thema selber erarbeiten ... oder Leute mit englischer Muttersprache fragen muss. (B)

... wenn das Buch nicht in irgendeinem Buchladen gestanden wäre, hätte ich das nicht machen können; und rein mit der Information aus dem Internet... das ist so schwierig. Wenn ich bei jedem Satz wieder irgendwo hängenbleibe und ein Wort nachgucken muss, dann müsste ich es neu schreiben. Und für das habe ich weder die Möglichkeiten, rein von den Voraussetzungen her, noch die Zeit. (I)

Aber ich habe Vieles dann einfach so zusammen gestohlen, aber es hat dann vielleicht nicht so einen guten Zusammenhang. Mal mache ich ein bisschen mehr auf dem Gebiet, mal ein bisschen mehr auf dem. (H)

### 3.3.5 Für Sachfragen und komplexe Antworten wird Deutsch verwendet

*Was die sprachliche Seite des Unterrichts anlangt, so kamen in derselben Lektionsphase oft drei Sprachvarianten vor: Englisch, Standarddeutsch und Dialekt. Für die sachlich anspruchsvollen Lektionsteile wurde eher Deutsch, für die sachlich weniger anspruchsvollen eher Englisch verwendet. Der Sprachwechsel erfolgte manchmal systematisch, manchmal spontan. Die fremdsprachlichen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler bestanden primär darin, dass sie die englischen Äusserungen der Lehrpersonen nachvollzogen, englische Texte lasen und mit Hilfe von ‚sentence starters‘ Sätze formulierten.*

Die *sprachlichen Ziele*, die in den beobachteten Lektionen verfolgt wurden, betreffen die Schulung des Hörverständnisses (4/6), die Förderung des Textverstehens (3/6), die Wortschatzerweiterung (4/6), die Schulung der Lesefertigkeit (2/6), die Sprachproduktion (1/6) und den Erwerb von Satzstrukturen (1/6).

Zur *Kombination von Deutsch und Englisch* lässt sich folgendes sagen: Der themenorientierte Sachunterricht im MU-Bereich wird von keiner Lehrperson ausschliesslich Englisch gehalten. Für die sachlich anspruchsvollen Teile einer Lektion wird eher Deutsch, für die sachlich weniger anspruchsvollen Teile wird eher Englisch verwendet. Die Lehrpersonen sprechen im Unterricht vorwiegend englisch (6/6). Sie verwenden Englisch beim Vorlesen (4/6), beim Erklären (2/6), bei Anweisungen und Arbeitsaufträgen (4/6) und im Lehrgespräch (2/6). Bei Diskussionen, Sachfragen, genauen Erklärungen, Disziplinarhinweisen und komplexeren Inhalten wird bei allen ins Deutsche gewechselt. Die *Sprachwechsel* erfolgen teils spontan (z.B. wenn der Lehrperson ein englisches Wort nicht einfällt, wenn sie in Zeitnot gerät und befürchtet, mit dem geplanten Stoff nicht durchzukommen, oder wenn echte Sachfragen aufkommen und eine Diskussion einsetzt), teils reflektiert (z.B. wenn die Lehrperson feststellt, dass die meisten Schülerinnen und Schüler der Klasse dem englischen Unterricht nicht mehr folgen können, oder wenn sie sicher stellen will, dass gewisse Arbeitsaufträge oder Anweisungen genau verstanden werden). Zur Verständnissicherung lassen die Lehrpersonen (6/6) ihre Schülerinnen und Schüler auch Wörter oder Sätze *übersetzen*, oder sie selbst wiederholen englische Erklärungen und Anweisungen in deutscher Sprache.

Die Schülerinnen und Schüler in allen beobachteten Klassen partizipierten an der englischen Sprache, indem sie zuhörten. Die Sprache, die sie hörten, wurde zum grössten Teil von der Lehrperson produziert. Die Sprechanteile der Schülerinnen und Schüler waren verhältnismässig klein. Tonträger wurden nur ausnahmsweise abgespielt. Die Schülerinnen und Schüler lasen englische Texte (5/6), formulierten englische Antworten (6/6), wozu sie in der Regel (4/6) vorgegebene Strukturen, sogenannte ‚*sentence starters*‘, verwendeten und schrieben englische Wörter oder kurze Sätze (3/8).

Sie können sich relativ gut ausdrücken, wenn sie eine Richtung haben, wenn sie *sentence starters* haben, oder z.B. wenn sie über ein Bild reden müssen: dann haben sie *sentence starters* wie "I like this picture because...", oder "In this picture I like this or that because..." – so können sie sich schon ausdrücken, wenn sie eine Hilfe und einen Rahmen haben. (A)

Für Sachfragen (3/6) und komplexe Antworten (4/6) wurde Deutsch verwendet. Bei Schüler-Schüler-Interaktionen wird üblicherweise Schweizerdeutsch gesprochen.

Ich habe bereits Diskussionsstunden der Art auf Englisch gehabt, dass ich auf Englisch rede, aber die Kinder geben mir auf Deutsch Antwort. Wenn sie etwas wirklich sagen möchten, haben sie es auch schon auf Englisch probiert, sind dann aber irgendwann halt am Wortschatz gescheitert, verständlicherweise. Sie können dann nicht das sagen, was sie gerne sagen möchten, und kippen dann ins Deutsche. (A)

### 3.3.6 Englisch reduziert den Umfang und senkt das Niveau des MU-Unterrichts

*Ein grosses Problem beim Versuch, MU-Themen englisch zu unterrichten, ist die Kluft zwischen den Kompetenzen in der Fremdsprache und dem Sachniveau der Zielstufe. Die Lehrpersonen berichten über Abstriche, die sie beim Umfang und bei der Verarbeitungstiefe der MU-Themen machen müssen, wenn sie in Englisch unterrichten. Das Spektrum der anwendbaren Lehr-Lernformen wird aus ihrer Sicht enger.*

Ein grosses Problem beim Versuch, MU-Themen englisch zu unterrichten, besteht darin, dass die kognitiven und die fremdsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (aber auch jene der Lehrpersonen) weit auseinanderklaffen. Der Lehrplan (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2002) schreibt vor, dass sich die Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten von Sachthemen in den Bereichen ‚Individuum und Gemeinschaft‘, ‚Natur und Technik‘, ‚Heimat und Welt‘ sowie ‚Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft‘ grundlegende Arbeitsweisen aneignen, Orientierungswissen erwerben, Einblick in Zusammenhänge gewinnen und Wertvorstellungen klären. Es stehen ihnen dafür aber erst beschränkte fremdsprachliche Mittel zur Verfügung (8/9). Der Umgang mit der Diskrepanz zwischen Sprach- und Sachniveau wirkt sich nach der Auffassung fast aller Lehrpersonen ungünstig auf den MU-Unterricht aus (8/9).

Es können in der verfügbaren Zeit *weniger Themen* bearbeitet werden (7/9). Die Wortschliessung beansprucht viel Zeit und das Fachwissen muss oft in zwei Sprachen vermittelt werden (6/9).

Man muss ganz klar vom Stoffumfang runterschrauben. Ich kann es nicht in der Art ausführlich machen, weil die Schüler im Stoff schon an die Grenze ihrer sprachlichen Mittel kommen. Aber ich denke schon, dass sie die wichtigsten Sachen mitbekommen; aber vielleicht weniger im Detail. Da finde ich auch, dass der, den es wirklich interessiert, sich die Sachen auch sonst aneignen, sich weitergehend informieren kann; und wir leisten dort ein bisschen den Anstoss. Es geht schon weniger tief. (F)

Man kommt natürlich weniger weit im Englischen, wo das Hörverstehen, der Wortschatz begrenzter ist. (Im Deutschen) kann ich mit Wörtern wie Transportgut, Antriebsart usw. jonglieren...das könnte ich auf Englisch vergessen. Oder ich müsste es viel einfacher sagen, und durch das dann wieder umschreiben, und dann würde es ganz klar mehr Zeit in Anspruch nehmen. (A)

Die einzelnen Themen können *weniger gründlich erarbeitet* werden (7/9). Das sachliche Anspruchsniveau sinkt, Details werden weggelassen, der Erwerb von Fakten- und Orientierungswissen wird wichtiger als das Klären von Sachzusammenhängen.

Deshalb nehme ich meistens Unterrichtsstoff 2./3. Klasse, auf Deutsch; und übersetze es dann. Dann stimmt es meistens, vom Niveau her ... z.B. ein Lehrmittel "wie Tiere überwintern" – das war in der 4. Klasse – das war 3. Klasse (Stoff) und das konnte ich eins zu eins übernehmen und habe es übersetzt. Sonst muss ich auf Deutsch den Wortschatz erst vereinfachen und dann noch auf Englisch (übersetzen). (C)

Also ich denke, dass es prinzipiell so ist, dass sich der Mensch und Umwelt Unterricht verlangsamt, weil natürlich der sprachliche Anteil ein grosser ist und es geht viel um Spracherwerb also auch und ich merke einfach auch, wenn ich das Mensch- und Umwelt-Thema wirklich konsequent auch auf Englisch mache, dann komme ich weniger weit – ganz eindeutig oder ich bleibe mehr auf dem, d.h. ich gehe weniger in die Details. Auch das kann es sein, weil ich finde es geht dann auch um die Überlegung, ob jetzt das sinnvoll ist, das auf Englisch jetzt noch im Detail zu machen oder eben nicht, wo man im Deutsch eher noch etwas nachliefert. (G)

In welcher Sprache und damit wie umfassend und gründlich ein Thema bearbeitet wird, hängt massgeblich von der *Verfügbarkeit geeigneter englischer Unterrichtshilfen* ab (vgl. 3.4.2).

Wenn etwas vorhanden ist, dann habe ich auch die Motivation, dass ich etwas (auf Englisch) mache. Wenn ich es hingegen selber schreiben und formulieren muss, dann wird es aufwändig ... solche Sachtexte sind einfach schwierig. Ich merke das ja auf Deutsch schon. Ich mache ja auch viele Arbeitsblätter selber. Wenn ich mir dann so eine Definition von Magma oder Lava überlegen muss, ist das ja auch auf Deutsch schwierig, geschweige denn in einer Fremdsprache. Das ist ja dann fast nicht mehr zu erfüllen. Ich möchte eigentlich, dass es dann einigermaßen korrekt ist ... dann würde mich das jetzt eher auf die deutsche Seite treiben, wenn ich wenig finde. (B)

Die Auflage, immersiven MU-Unterricht zu erteilen, engt das Spektrum der anwendbaren *Lehr-Lernformen* ein (3/9). Fragend-entwickelnder Unterricht in Kombination mit individueller Stillarbeit ist aus der Sicht der Lehrpersonen besser geeignet, um gute sprachliche Lernerträge hervorzubringen als die Anwendung interaktiver oder neuer Lehr-Lernformen (vgl. 3.4.3). Diskussionen, Partner- und Gruppenarbeiten, aber auch Projektarbeit werden mit Blick auf die fremdsprachlichen Lernerträge als wenig ergiebig beurteilt. Die Schülerinnen und Schüler sprechen bei solchen Gelegenheiten Dialekt oder die Standardsprache. Wochenplanunterricht und CLIL lassen sich nicht vereinbaren (2/9). Im Vergleich zum muttersprachlichen MU-Unterricht können die Schülerinnen und Schüler im immersiven MU-Unterricht weniger selbst erarbeiten. Sie brauchen mehr Erklärungen und Illustrationen (2/9).

Die Art vom Unterrichten ist englisch und deutsch schon anders. Der Anteil von dem, was sie sich selber erarbeiten können, ist in englischer Sprache schon massiv kleiner. D.h., es beruht mehr auf Illustration und Erklärungen, die ich vorbereite und gebe, wo sie vielleicht hinterher probieren, Handlungsanweisungen umzusetzen. Wenn ich den gleichen Unterricht auf Deutsch mache, können sie auch mal für sich etwas selbständig lesen; können einen Auftrag selbständig ausführen – das ist im Englischen schon nur in einem bedeutend kleineren Rahmen möglich. (B)

### 3.3.7 Heimatkundliche Themen eignen sich schlecht für MU-Unterricht in Englisch

*Für den MU-Unterricht in Englisch werden Themen bevorzugt, die nicht aus den Bereichen Heimatkunde oder Schweizergeschichte stammen, und die sich ohne zu spezifisches Fachvokabular behandeln lassen. Innerhalb solcher Themen werden vor allem jene Teile immersiv unterrichtet, die dazu dienen, ein Fakten- und Orientierungswissen aufzubauen. Wenn es darum geht, Einblick in Sachzusammenhänge zu gewinnen oder Wertvorstellungen zu klären, wird deutsch unterrichtet.*

Nach Auffassung der Lehrpersonen eignen sich manche Sachthemen besser, andere nur bedingt oder gar nicht für MU-Unterricht in Englisch. Als eher ungeeignet werden heimatkundliche und geschichtliche Themen erachtet, die einen starken lokalen Bezug haben. Es macht beispielsweise wenig Sinn, den Wohnort, den Kanton oder Aspekte der Schweizergeschichte in Englisch zu behandeln. In Frage kommen eher Sachthemen, die auch im englischen Sprach- und Kulturraum von Bedeutung sind und diesbezüglich eine gewisse Authentizität haben. Für die Lehrpersonen ist es wichtig, dass die Sachthemen, die sie für den immersiven MU-Unterricht wählen, in dieser Hinsicht *sinnvoll* sind (8/9).

Also Geschichtsthemen sind wirklich eher schwierig (auf Englisch). Wenn ich z.B. ans Mittelalter denke, das Leben im Mittelalter ... Wenn man dann auf etwas Lokales Bezug nehmen kann, wie z.B. auf die Burg ..., dann wird es für mich schon ein bisschen fremd, wenn man über ein lokales Gebiet oder lokale Gegebenheiten auf Englisch redet. Im Prinzip müssten wir über die Römer lateinisch oder italienisch reden... da kann man das eher machen. Aber wenn wir z.B. das Klosterleben oder die Entstehung der Stadt ... durchnehmen, dann ist das schon etwas komisch, wenn man von der eigenen Heimatstadt auf Englisch redet. (F)

... wie z.B. Geographie, die ich nur auf Deutsch machen möchte, weil ich es nicht sinnvoll finde, den Kanton Zürich auf Englisch zu besprechen. Obwohl man das könnte; es wäre leicht. Aber diese Diskrepanz von Ort und Sprache stört mich dann einfach. (B)

Ein weiteres Kriterium ist das *englische Fachvokabular*. Viele naturwissenschaftliche Themen erfordern, wenn sie auf dem Sachniveau der Mittelstufe behandelt werden sollen, ein spezifisches Fachvokabular. Manche Lehrpersonen berichten, dass sie nicht über entsprechende Englischkenntnisse verfügen und daher in ihren Unterrichtsmöglichkeiten an Grenzen stossen. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie bildungsrelevant es ist, dass Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe zum Beispiel die englischen Bezeichnungen für die Werkzeuge der Höhlenbewohner oder die Vulkanbestandteile kennen.

Also da fühle ich mich überfordert – einfach vom Wortschatz her. Ich kann diese Wörter schon zusammensuchen gehen, aber ich muss es dann zum Teil gefühlsmässig brauchen, weil ich nicht ganz sicher bin und eben das Zusammensuchen braucht zuviel Zeit. (H)

In der 4. Klasse hat man es mit einfachen Sachen noch machen können; aber jetzt in der 6. Klasse, wo ich über Schweizer Geographie, über Geschichte reden können sollte, habe ich einfach gemerkt – da liegt es auch an mir – ich kann es nicht. Also die Englisch-Ausbildung in Ehren, aber der Anspruch, dass man hinterher wirklich komplizierte Sachen, auch in einer gewissen Spontaneität, in den Unterricht einfließen lassen könnte: das ist schlicht überfordernd, das ist zu viel. Das geht nicht. Das geht bei mir nicht, und ich glaube, meinen Kollegen geht es ähnlich. (I)

Innerhalb der Sachthemen, die sich nach Auffassung der Lehrpersonen für immersiven MU-Unterricht eignen, werden vorzugsweise jene Teile englisch unterrichtet, die

zum Ziel haben, ein Fakten- und Orientierungswissen aufzubauen. Die Schülerinnen und Schüler haben, von den Aussagen der Lehrpersonen her zu schliessen, noch nicht jenen Sprachstand erreicht, der es ihnen ermöglichen würde, elaborierte englische Erklärungen oder differenzierte Begründungen zu verstehen oder gar zu formulieren.

Sagen wir mal, dort, wo es um Bereiche geht, wo der Wortschatz nicht so eine riesige Herausforderung ist, wo es um Tiernamen geht; dort, finde ich, ist es (auf Englisch) sehr gut gegangen; eine gewisse Systematik, z.B. was sind Fische, Säugetiere, Vögel, Insekten und so; was sind die charakteristischen Sachen; was nicht so anspruchsvoll ist, das haben wir auf Englisch gemacht. Und nachher, wo es auch in Bereiche gegangen ist wie die Beziehung zu einem Tier, Erlebnisse mit einem Tier, ... und so... Dort, finde ich, sind auch die sprachlichen Möglichkeiten der Kinder (auf Englisch) viel zu klein. Dort haben wir es dann auf Deutsch gemacht. (F)

### 3.3.8 Immersiver Sachunterricht wird mit steigender Klassenstufe schwieriger

*Die Lehrpersonen beurteilen die CLIL-Idee grundsätzlich positiv, vermelden in konzeptueller Hinsicht Klärungsbedarf und äussern mit Bezug auf die Umsetzung starke Vorbehalte. Im Hinblick auf die Generalisierung plädieren die Lehrpersonen für eine CLIL-Variante, bei der Sachfach- und Sprachunterricht kombiniert werden, d.h. für immersiven Sachfachunterricht mit systematischem Sprachaufbau. In der Studententafel sollen Lektionen für den Unterricht in Englisch ausgewiesen werden.*

Die interviewten Lehrpersonen beurteilen CLIL von der Idee her grundsätzlich positiv (8/9). CLIL ist interessanter, kindgerechter und überzeugender als klassischer Fremdsprachenunterricht. Ein wichtiger Pluspunkt ist die Fehlertoleranz. Die Bereitschaft der Kinder, sich englisch zu äussern, ist nach Auffassung der Lehrpersonen bei CLIL wesentlich höher als im klassischen Fremdsprachenunterricht (4/9).

Und es ist für mich immer wieder erstaunlich, wie vieles sie aufschnappen, wieviel sie verstehen. Und wieviel sie es sich – zumindest in dem Alter jetzt – auch getrauen zu gebrauchen. (F)

Bezüglich der Umsetzung und Ausgestaltung von CLIL werden jedoch verschiedene und starke Vorbehalte gemacht. So bringen mehrere Lehrpersonen deutlich zum Ausdruck, dass es mit steigender Klassenstufe schwieriger wird, MU-Themen immersiv zu unterrichten (4/9). Es fehlt an geeigneten Unterrichtsmaterialien. Viele MU-Themen setzen ein Fachvokabular voraus, über das die Lehrpersonen nicht verfügen. Die Schülerinnen und Schüler stossen ohne gefestigte Kenntnisse der grundlegenden englischen Grammatik an Grenzen.

Und ich habe wirklich das Gefühl auch wenn ich bei meinen Unterstufenkollegen und -kolleginnen schaue ... man kann schon eben Farben hinein nehmen ... und es gibt ganz schöne Bilderbücher oder auch sonst Bücher – auch Sachbücher für Kinder, die man in der Unterstufe viel eher einbauen kann als in der Mittelstufe. Ich denke, dass es von dort her einfacher ist in der Unterstufe das Englisch wirklich so im Bereich Mensch und Umwelt einzubauen als bei uns. (G)

Vor allem hat sich gezeigt, dass dieser CLIL-Unterricht sehr sehr viel Sprachkompetenz verlangt und dass man nicht einfach mit einen Mittwochnachmittagskurs jetzt einfach ein anderes Fach in Englisch geben kann. (D)

Es ist eine sehr zwiespältige Geschichte. Auf der einen Seite wäre der CLIL-Zugang, den man zur Sprache finden sollte – und ich merke einfach, dass es mit zunehmender Klassenstufe, jetzt

also einer 6. Klasse, immer schwieriger wird. Und daneben merke ich, dass nur über diesen Ansatz das Grammatikalische, das Satzbilden, das selber Reden völlig zu kurz kommt. (I)

Alle interviewten Lehrpersonen (9/9) weisen ausdrücklich darauf hin, dass auch bei CLIL ein *systematischer Sprachaufbau* unerlässlich ist. Die Lehrpersonen gestalten und befürworten also eine Variante von CLIL, bei der, integriert in den Sachfachunterricht oder als Ergänzung dazu, gezielt an sprachlichen Strukturen und am Vokabular gearbeitet wird.

Meine Meinung ist, ohne den Sprachunterricht kommt man nicht weiter; also den braucht es auch, Sprachunterricht plus das Eingebettete in den (Sachfach-) Unterricht. (A)

Der Sprachunterricht soll Ihnen wirklich die Mittel geben, sich auszudrücken, gewisse Strukturen zu erkennen, zu hinterfragen und korrekt anzuwenden. ... z.B. die Vergangenheitsformen, die jetzt in allen römischen Texten vorkommen, dass sie die erkennen. Die einfachen, regelmässigen Formen haben sie relativ schnell drin; aber dass sie auch mal etwas davon gehört haben, dass es auch unregelmässige (Formen gibt) – gerade “is” und “were” – dass sie erkennen, dass das Vergangenheitsformen (sind). Das vereinfacht ihnen dann das Textverständnis, das man nachher im Sachunterricht braucht ... Und wenn sie selber etwas sagen wollen, dann brauchen sie auch die sprachlichen Mittel, um sich ausdrücken zu können. Der Sprachunterricht ist eigentlich die Krücke, das Hilfsmittel, um es nachher im Sachunterricht dann brauchen zu können. (F)

Beim CLIL sollten neben MU-Themen auch Geschichten Platz haben (2/9). Die zu vermittelnde Sprache sollte sich nicht zu stark auf Naturwissenschaften und Technik beziehen. Sie sollte *narrativ* bleiben und *every day talk* ermöglichen.

Ich habe z.B. in der 4. Klasse ... eine Geschichte auf Englisch durchgenommen ... den “Gingerbread man” ... der aus dem Backofen davonläuft, ... Und da kann man wunderbar immer die gleichen Konstruktionen üben; und das gefällt mir sehr, wenn man die Kinder drannehmen kann. Der Gingerbread man sagt z.B., “the old woman won’t have me” und “the old man won’t have me”, “nobody will have me for tea”; er rennt allen davon; und da kann man das immer wieder wiederholen, und da merke ich auch, dass die Kinder dann mitmachen können. Die können dann wirklich etwas produzieren, und das können sie beim MU natürlich weniger. (B)

Immersioner MU-Unterricht beansprucht wesentlich mehr Zeit als MU-Unterricht in der Muttersprache (7/9). Wenn man bei CLIL Niveau und Umfang des Sachunterrichts halten will, muss *zusätzliche Unterrichtszeit* zur Verfügung gestellt werden.

Wir können nicht einfach so in den normalen Stunden in Englisch Realien geben. Wir müssen ja die Grammatik, die Strukturen, die Übersetzung und das ... das muss ja dann auch laufen ... man müssten einfach ein bis zwei Englischstunden haben und dann kann man ja dort drin auch Realien machen. (H)

Ich denke, dass wir unseren Lehrplan und unsere Studententafel neu kreieren müssen. Das Englisch ist ein Bestandteil und braucht auch Zeit; und die muss ausgewiesen sein im Stundenplan. Es geht nicht ohne. ... Dass das Englisch wie geschenkt nebenbei reinfließt, das stimmt nicht. Das geht so nicht auf – nur auf Kosten von etwas. Und darum brauchen wir Platz; und wenn wir sagen, wir brauchen 2 Stunden Englisch pro Woche, dann müssen wir halt irgendwo 2 Stunden freimachen. (I)

Ansonsten weisen die Lehrpersonen darauf hin (2/9), dass sie vergleichsweise wenig über CLIL wissen, nicht zuletzt weil das Konzept von Seiten der BiD mehrmals verändert wurde (3/9). Im Hinblick auf eine Generalisierung wäre es gut, *verbindlichere CLIL-Informationen* zu haben (1/9), denn zur Zeit ‚werkelt jeder ein bisschen‘ (I).

Es ist auch nur eine Ideensammlung, es ist eigentlich nichts Definitives bis jetzt. Ich hoffe einfach, dass irgendwann mal etwas Verbindliches käme – weil, ich habe es auch schwer vor den Eltern. (A)

### 3.3.9 Ein Englischlehrmittel zum systematischen Sprachaufbau auf dem Sachniveau der Zielstufe entwickeln

*Die Lehrpersonen wünschen ein Lehrmittel. Es soll auf schweizerische Verhältnisse bezogen sein und interessante Themen aus dem MU-Lehrplan in Modulen bzw. Themenheften anbieten, aus denen die Lehrpersonen auswählen können. Das sachliche Anspruchsniveau soll der Zielstufe entsprechen. Das Lehrmittel soll ein deutsch-englisches und ein englisch-deutsches Glossar enthalten. Zudem sollen visuelle und auditive Unterrichtshilfen mitgeliefert und Vorschläge für den Einsatz des Computers integriert werden.*

Alle interviewten Lehrpersonen wünschen ein gutes Lehrmittel (9/9). Die genannten Anforderungen sind sehr hoch und breit. Das zu entwickelnde Lehrmittel für die Mittelstufe sollte auf dem Englischlehrmittel der Unterstufe aufbauen und auf das Englischlehrmittel der Oberstufe abgestimmt sein (4/9). Die Projektlehrpersonen möchten bei der Entwicklung und Erprobung des Lehrmittels mitreden können.

... weil wir Allrounder sind, brauchen wir einfach ein gutes Lehrmittel wie wir jetzt zum Beispiel im Französisch haben, das uns alles sozusagen bereit macht: Wortschatz, Ideen, Hilfen geben, wo man auch Kinder zum Beispiel eben auch einmal an den Computer schicken kann und es Programme hat .... (H)

Das Lehrmittel sollte, anders als das CEfS, auf schweizerische Verhältnisse bezogen sein und interessante Themen aus dem MU-Lehrplan auf dem Sachniveau der Mittelstufe behandeln, ohne die Schülerinnen und Schüler sprachlich zu überfordern (7/9). Es sollte Aufgaben- und Problemstellungen auf unterschiedlichen Niveaus enthalten (2/9).

Der Andrew Littlejohn ist ja einmal bei uns zu Besuch gewesen und er hat gezeigt, wie man ein spannendes Buch machen kann und er hat ja auch eines gemacht [CEfS]. .... Ich glaube, dass es in diesem Stil sein dürfte. Aber einfach von den Themen her entsprechend unserem Lehrplan. (H)

Also für mich müssten es eigentlich in sich abgeschlossene Themen sein ...dann kann ich das auf Englisch anhängen und es ist in sich selbst abgeschlossen ... und wo die Kinder, rein jetzt vom Inhalt her auf der Mittelstufe interessieren und mittelstufen- und altersgerecht sind, aber im sprachlichen Niveau ... einfach aufgebaut sind. Also dass der Wortschatz beschränkt ist und zum Beispiel auch die Zeitformen. (G)

Das Lehrmittel müsste modulartig aufgebaut sein, d.h. in sich abgeschlossene, englisch aufgearbeitete MU-Themen enthalten, aus denen die Lehrpersonen wählen können (7/9). Hilfreich wären auch Ideen für einen methodisch reichhaltigen, immersiven MU-Unterricht (2/9).

Man müsste grosse Themen haben, wie es Littlejohn eigentlich vorschlägt; aber es sind einfach die falschen Themen, die dort drinnen sind. Man müsste wirklich Themen haben, die in eine 4., 5., 6. Klasse reinpassen, und dann dazu ein bisschen Grammatik. (I)

Ich denke, es müsste wie gewisse Beispielthemen haben, aus allen Bereichen, ob aus Biologie, Geschichte, Geographie, aus allgemeinen Themen. Themen, die eher einen beispielhaften Charakter haben; aus denen man dann auch eigene Themen ableiten könnte, wo man wieder selber etwas machen will. Wenn jetzt jemand unbedingt Schlangen machen will, ist das viel-

leicht ein Thema, das andere Lehrer nicht brauchen. Der (Lehrer) macht lieber Schmetterlinge. Man kann ja nicht alle Tiere so drin behandeln. Aber wenn man wirklich 2 oder 3 Beispielthemen hätte, wo man auch die didaktischen Ideen hätte, die man dann auf ein anderes Tier übertragen könnte; das würde schon sehr viel helfen. Und das Gleiche für Geschichte und Geographie. (F)

Nein, es wäre dann wirklich wie der MU-Unterricht, nicht so frontal, mit Gruppenarbeiten, mit Vorträgen, mit dem selber Lesen von Texten, dem Beantworten von Fragen zu Texten, etwas rauszufinden anhand eines Textes oder Bildes, erklären können, Gruppenarbeiten – also, wie man den MU-Unterricht eigentlich anpackt. (A)

Das Lehrmittel sollte Hilfestellungen für einen systematischen Sprachaufbau enthalten (7/9), u.a. eine elementare Grammatik sowie ein deutsch-englisches und ein englisch-deutsches Glossar (5/9). Zudem sollten Lernziele definiert werden (3/9).

Das Optimum wäre ein Lehrmittel, das die Themen auf Englisch drinnen hat und noch eine Grammatikstruktur gleichzeitig. Einfach nur CLIL, ohne Grammatikstruktur, ist unbefriedigend. Viele Kinder fragen nach diesen Strukturen, schon in der 4. Klasse ... Wenn die Grammatik dann drin eingebaut und aufgebaut ist, dann ist wahrscheinlich der Übergang von der herkömmlichen Methode zu CLIL einfacher für einige, weil...sie fühlen sich wie im Dschungel und wissen nicht wo lang. (C)

Es müsste so sein, dass drei bis fünf Module pro Klasse da sind, aus denen man auswählen kann; und dazu einfach noch das entsprechende Grammatikalische: wie gehen wir vorwärts, wie weit wollen wir kommen. So wie das das Französischlehrmittel auch macht. (I)

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage der Verzahnung von sachlichen und sprachlichen Themen. Wenn sachliche und sprachliche Themen integriert und eine sprachliche Progression mit systematischem Recycling gewählt werden, ist damit auch die Reihenfolge der sachlichen Themen festgelegt.

Nein, die Grammatik sollte im zu entwickelnden Lehrmittel nicht mit den MU-Themen verzahnt sein. Wenn ich das möchte, dann muss ich das eh selber machen. Also, wenn ich jetzt das Past Tense mit den Römern machen will, kann ich das machen. Aber mein Arbeitskollege möchte das vielleicht in einem anderen Thema machen... es ist so schwierig. Nein. Es ist für mich auch nicht realistisch, dass das machbar wäre. (F)

Von der Aufmachung her sollte das Lehrmittel weniger trocken sein als manche Schweizer Lehrbücher. Die Gliederung sollte aber klarer und das Layout ansprechender sein als beim CEfS. Zudem sollten visuelle und auditive Unterrichtshilfen mitgeliefert (5/9) und Vorschläge für den Einsatz des Computers gemacht werden (2/9).

Also, wenn ich Wünsche hätte, wäre es natürlich sicher englisch gesprochenes Filmmaterial. Als Beispiel: BBC hat eine Zeit lang so Füller rausgegeben – habe es auf BBC Prime zufällig gesehen – z.B. über irgendein kleines Tier, eine Schnecke. Und dann sind einfach ein paar schöne, wunderbare Aufnahmen gemacht worden, und ganz wenige Sätze sind gesagt worden, und dann sind immer die wichtigsten Wörter eingeblendet worden – das wäre perfekt. Das wäre für mich ideal – Bild und Wort und noch ein Sachthema ... Ich könnte mir das auch auf einer CD vorstellen. Zu einem Thema einen einfachen Text, der professionell von einem Engländer/in oder Amerikaner/in gesprochen wird, den man dann wirklich brauchen könnte. (B)

### 3.4 Zusammenfassung

Für die vorliegende Untersuchung wurden zwei Fragen formuliert. Die erste Frage lautet: *Wie setzen die Lehrpersonen der Versuchsschulen die Projektvorgaben, ‚Englisch als themenbezogenen Sachunterricht zu gestalten‘, um?* Die in den vorhergehenden Kapiteln dargestellten Untersuchungsergebnisse zusammenfassend, lässt sich folgende Antwort formulieren: Die meisten Lehrpersonen, welche im Nachgang zum Schulprojekt 21 den Englischunterricht auf der Mittelstufe der Primarschule fortsetzten, unterrichten eine oder zwei Lektionen Englisch pro Woche. Der Unterricht erfolgt im Rahmen der normalen Stundentafel und wird mangels Verbindlichkeit niederschwellig ausgesetzt. Die Lehrpersonen verwenden für die Vermittlung von Englisch eine Kombination von Sprachunterricht und themenbezogenem Sachunterricht (CLIL) im MU-Bereich. Einzelne Lehrpersonen betreiben reinen Sprachunterricht, andere unterrichten Englisch nur anhand von MU-Themen. Bei der einen Hälfte der restlichen Lehrpersonen überwiegt der Sprachunterricht, bei der anderen Hälfte der immersive Sachunterricht. Im immersiven MU-Unterricht behandeln die Lehrpersonen vor allem Themen aus den Lehrplanrubriken ‚Natur und Technik‘ sowie ‚Heimat und Welt‘. Die Wahl der Sachthemen hängt stark von den verfügbaren englischen Unterrichtshilfen ab. Üblicherweise werden nur Teile von MU-Themen und MU-Lektionen in Englisch unterrichtet. Neben dem empfohlenen Lehrmittel ‚Cambridge English for Schools‘ (CEfS) setzen die Lehrpersonen weitere Unterrichtshilfen ein, die sie zusammentragen oder selbst herstellen. Der themenorientierte Sachunterricht im MU-Bereich ist stark auf die Lehrperson zentriert. Fragend-entwickelnde Sequenzen und Stillarbeit prägen das Unterrichtsgeschehen. Schülerinteraktionen und neue Lehr-Lernformen kommen selten vor. Individualisierende und differenzierende Massnahmen sind trotz heterogener Sprachstände die Ausnahme. Als Unterrichtshilfen werden vorwiegend Arbeitsblätter eingesetzt. Bei den sachlichen Zielen steht der Erwerb von Orientierungswissen im Vordergrund. Das sachliche Anspruchsniveau der immersiven MU-Lektionen ist für die Mittelstufe eher tief. Was die sprachliche Seite des Unterrichts betrifft, so werden in derselben Lektionsphase oft drei Sprachvarianten verwendet: Englisch, Standarddeutsch und Dialekt. Die Lehrpersonen sprechen vorwiegend Englisch. Die Schülerinnen und Schüler fragen und antworten häufig deutsch. Untereinander sprechen sie Dialekt. Die anspruchsvolleren Teile der Sachthemen werden in der Regel deutsch behandelt, die weniger anspruchsvollen englisch. In sprachlicher Hinsicht partizipieren die Schülerinnen und Schüler vor allem dadurch am immersiven MU-Unterricht, dass sie englischen Äusserungen der Lehrpersonen hören und zu verstehen suchen (Hörverstehen), englische Texte lesen (Leseverstehen) und mit Hilfe von ‚sentence starters‘ Sätze formulieren (strukturierte Sprachproduktion).

Die Lehrpersonen, deren Aussagen wir als Antwort auf die zweite Untersuchungsfrage – *Wo sehen die Lehrpersonen Vorzüge und Probleme der Verzahnung von ‚Englisch‘ mit ‚Mensch und Umwelt‘?* – zusammenfassen, haben Freude an der englischen Sprache und halten ihren Lehrauftrag für eine attraktive aber enorm zeitaufwändige Herausforderung. Sie beurteilen den CLIL -Ansatz bzw. die Idee, Englisch im themenbezogenen Sachunterricht zu vermitteln, grundsätzlich positiv, benötigen in konzeptueller Hinsicht grössere Klarheit und plädieren mit Blick auf die Generalisierung für eine CLIL -Variante mit systematischem Sprachaufbau. In der Stundentafel sollen Lektionen für den Unterricht in Englisch ausgewiesen werden. Ein grosses

Problem beim Versuch, MU-Themen englisch zu unterrichten, ist für die Lehrpersonen die Kluft zwischen erreichtem Sprach- und stufengemäsem Sachniveau. Für den immersiven Sachunterricht wenig geeignet sind aus ihrer Sicht MU-Themen aus den Gebieten Heimatkunde oder Schweizergeschichte sowie Themen, die ein spezifisches englisches Fachvokabular verlangen. Innerhalb der wählbaren MU-Themen werden vor allem jene Teile immersiv unterrichtet, die dazu dienen, ein Fakten- und Orientierungswissen aufzubauen. Wenn es darum geht, Einblick in Sachzusammenhänge zu gewinnen oder Wertvorstellungen zu klären, wird Deutsch bevorzugt. Wegen des immersiven Unterrichts wird der Umfang und die Verarbeitungstiefe der MU-Themen reduziert. Die Lehrpersonen wollen und benötigen ein Lehrmittel. Es soll anders als das CEfS auf schweizerische Verhältnisse bezogen sein und interessante, anspruchsvolle Themen aus dem MU-Lehrplan in Modulen bzw. Themenheften anbieten. In sprachlicher Hinsicht soll es einfach sein und auf systematische Weise den Aufbau einer elementaren Grammatik und eines Grundwortschatzes ermöglichen. Bezüglich der Verzahnung von sprachlichen und sachlichen Themen gehen die Meinungen der Lehrpersonen auseinander. Weiter soll das Lehrmittel ein Glossar, visuelle und auditive Unterrichtshilfen sowie Vorschläge für den Einsatz des Computers enthalten.

## **4 Modul A: Methodik, Sprachkompetenz und deren Bewertung im Englischunterricht an der Mittelstufe**

### **4.1 Ziele und Fragestellungen**

Nachdem die Frage nach der Integration von Englisch und Mensch und Umwelt im Modul B auf differenzierte Art und Weise abgehandelt worden ist, richtet sich das Augenmerk in Modul A enger auf die Frage nach der Nachhaltigkeit des CLIL-Ansatzes in Bezug auf das Sprachenlernen. Die generelle Fragestellung für das Modul A lautet: Wie gestalten sich die Lernfortschritte in Englisch auf der Mittelstufe und wie können diese auch in Zukunft adäquat unterstützt und bewertet werden?

Im Mittelpunkt des Interesses stehen die Beziehungen zwischen dem Unterrichtsgeschehen einerseits, also den eingeführten Themen, den Sprachhandlungen in der Interaktion und den sprachlich-kommunikativen Strukturen, und andererseits den Lernfortschritten bzw. dem Stand der Sprachkompetenz zu einem bestimmten Zeitpunkt.

Im Einzelnen werden folgende Fragestellungen bearbeitet:

- Welche Verknüpfungen von Sachfach und Sprache erbringen die besten Resultate für einen sprachlich gehaltvollen Unterricht? (Abschnitt 4.3)
- Welche sprachlichen Lerngelegenheiten können von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden? (4.3.2)
- Wie können Lernfortschritte beobachtet und Leistungen schüler/innengerecht beurteilt und dokumentiert werden? (4.3.3 und 4.3.4)
- Wo stehen die Schülerinnen und Schüler nach 4 ½ Lernjahren mit ihren Kompetenzen in Englisch? (4.4)
- Welche Schwierigkeiten und Erfolge erfahren Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch? (4.4.7)
- Wie gestaltet sich der Unterricht von zwei neuen Sprachen (mit Französisch ab der 5. Klasse) in Bezug auf das Leistungsvermögen der Schüler/innen? (4.5)

Im Rahmen europäischer CLIL-Projekte haben Forschungen Seltenheitswert, die einen Zusammenhang herzustellen versuchen zwischen der lokalen Ausprägung des methodisch-didaktischen Ansatzes und dessen Lernhaltigkeit; viele der im CLIL-Report (Marsh, 2002) versammelten Projekte sind Schulversuche auf freiwilliger Basis, d.h. werden nur in speziellen Schulen angeboten oder schliessen nicht die ganze Schülerpopulation einer Gemeinde oder Schule ein. Die meisten Versuche auf Primarschulstufe in verschiedenen europäischen Ländern wie Deutschland, Finnland, Spanien und Ungarn sind erst Anfang des Jahrhunderts gestartet worden und es liegen noch kaum publizierte Studien vor. Es ist deshalb nicht möglich, die vorliegende Studie in einen sinnvollen Bezug zu anderen Evaluationen zu bringen.

## 4.2 Methode

### 4.2.1 Stichprobe

Für die eingehende Untersuchung dieser Fragen wurde das Fallstudiendesign vertieft und fokussiert. Drei der neun an der Studie beteiligten Lehrpersonen hatten sich und ihre Klassen für eine erweiterte Untersuchung zur Verfügung gestellt. Dafür sei ihnen an dieser Stelle nochmals besonders gedankt. Die Klassen A, B und C wurden in erster Linie auf Grund des Interesses der Lehrpersonen ausgewählt. Trotzdem kann von einem für das Projekt typischen Muster gesprochen werden. Die Mischung von Sachfachunterricht in Englisch und sprachfokussierten Einheiten in den Klassen A, B und C entspricht einem Verhältnis, das den Auftrag der Bildungsdirektion überdurchschnittlich gut abdeckt, wie Tabelle 4.1 darstellt.

Englisch wird in zwei Klassen zu 80% im Unterrichtsbereich Mensch und Umwelt eingesetzt (zu 20% in Sprache), im Fall C kommen zu den 50% MU noch je 20% Turnen und Singen dazu und in Mathe wird auch sporadisch (10%) in Englisch kommuniziert. Die meiste Zeit wird gemäss den Auskünften der Lehrpersonen der CLIL-Ansatz gepflegt, während 20% bis 40% ein sprachstärkender Unterricht vorherrscht (Die Angaben in Tabelle 4.1 stammen aus der Vorbefragung). Der Anteil von CLL ist höher als der Durchschnitt der 5. Klassen.

**Tabelle 4.1. Einsatz und Ausprägung des Englischunterrichts in den 3 Detailfallstudien**

<b>Anteile in Prozent</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>Durchschnitt aller 5. Klassen (N = 11)</b>
<i>Englisch in MU*</i>	80%	80%	50%	61%
<i>CLIL-Ansatz</i>	60%	80%	70%	43%
<i>Herkömmlicher Sprachunterricht</i>	40%	20%	30%	41%

\* (gesamter Unterricht in Englisch = 100%)

Im Anhang A1 sind die Parameter der ausführlichen Fallstudien A, B und C in tabellarischer Übersicht dargestellt.

### 4.2.2 Materialien und Methoden

Damit die Einschätzungen der Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler auf die Lernerfahrungen bezogen werden konnten, die sie im Unterricht gemacht hatten, musste eine detailliertere *Dokumentation des Unterrichtsgeschehens* gewonnen werden, als dies in den Fallstudien D bis I notwendig war. Zusätzlich zu den je zwei Interviews und Lektionsbeobachtungen wurden die Lehrpersonen der Klassen A, B und C gebeten, ihren Unterricht während zehn Wochen vollständig zu dokumentieren. Sie hielten die wichtigsten Daten (Unterrichtsbereich, Dauer, Thema und Ziel der Sequenz, Organisationsformen, Sprachverwendung und eine persönliche Einschätzung des Verlaufs der Sequenz) jeder Lektion auf einem einseitigen Formular fest und legten sämtliche verwendeten oder produzierten Materialien bei.

Zusätzlich führten die drei Lehrpersonen A, B und C einen Versuch durch, das *Assessment Kit* in den Unterricht einzubauen und eine Beurteilung ausgewählter Fertigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler vorzunehmen. Die ursprüngliche Absicht, die derart gewonnenen Lerner dossiers in eine Beziehung mit den Ergebnissen unserer Tests zu bringen, konnte nicht vollständig verwirklicht werden, weil die drei *Assessment*-Dokumentationen nicht von vergleichbarer Tiefe waren.

Zum Abschluss dieses Moduls wurde im März 2004 *mit einem dreiteiligen Test der Sprachstand* der Schülerinnen und Schüler der Klassen A, B und C erhoben ( $N = 61$ ). Die drei einzelnen Tests bezogen sich auf die rezeptiven Kompetenzen des Hörverstehens und des Leseverstehens und auf die produktive Kompetenz der Sprachproduktion bzw. Interaktion. Gewisse Aspekte der Morphosyntax und der lexikalischen Kompetenz wurden auch explizit getestet.

In 4.4 wird näher auf den Aufbau und die Auswertung der Tests eingegangen.

### **4.2.3 Auswertung**

Die Interviews und Unterrichtsbeobachtungen wurden analog den Fallstudien im Modul B ausgewertet. Die Unterrichtsdokumentation wurde von einem Mitglied des Evaluationsteams tabellarisch zusammengestellt. Die Beurteilungen durch die Lehrpersonen wurden nach einem Leitfaden und auf der Basis des *Assessment Kit* der Arbeitsgruppe vorgenommen und in je einem Ordner als Lerndossiers abgelegt. Sowohl Dokumentation als auch Lerndossiers wurden einer inhaltlichen Analyse unterzogen nach einem gemeinsamen Raster, der auch Reflexionen der Lehrperson auf die Unterrichtsthemen, den Sprachstand der Kinder und die Interaktion mit den Materialien mit einbezieht.

Im Sinn eines zusammenfassenden Kommentars steht die Auswertung dieses Rasters im Zentrum des Kapitels 4.3.

## **4.3 Zwischen Alltag und Best Practice: Themenorientierter Englischunterricht im Schulversuch**

### **4.3.1 Beispiele für themenorientierte Sequenzen**

In diesem Abschnitt liegt der Fokus auf der beobachtbaren Verknüpfung von Sprach- und Sachlernen vor dem Hintergrund der reflexiven Praxis der Lehrpersonen. Anhand von dokumentierten Beispielen aus den drei Fallstudien A, B und C soll die Frage beantwortet werden, welche Art von Verbindung und Gewichtung von Sprache und Sache zu günstigen Lernbedingungen im Bereich Sprache führt.

Die Lehrpersonen in den drei Fallstudien haben die Idee, das Sprachenlernen mit dem Sachunterricht zu verknüpfen, mit reflektierter Überzeugung übernommen. Sie widmen im pädagogischen Alltag mehr als die Hälfte der Zeit dem Englischunterricht in Verbindung mit MU-Themen und betreiben somit eine Form von *Content and Language Integrated Learning* oder CLIL. Alle drei sind aber auch der Überzeugung, dass inhaltsorientierter Unterricht allein nicht genügt, sondern dass sie mit gezielter Spracharbeit den Lernprozess unterstützen wollen.

Einerseits kommt diese Absicht aus der Erfahrung heraus, dass einige Kinder mit dem rein inhaltsorientierten Ansatz „völlig überfordert“ (Fall B) seien. Diese Lehrperson findet, dass ein vermehrter Einsatz von narrativen Texten mit einer gewissen Repetitionsdichte dem Erwerb von morpho-syntaktischen Strukturen förderlich wäre. In den beiden andern Fällen geht es den Lehrpersonen eher darum, die sprachlichen Mittel für die Auseinandersetzung mit den Themen gezielt zu üben. Die eine ist überrascht, dass manche Kinder diese Art von „trockener“ Materie (Wortschatz, Grammatik) schätzen, will aber auf jeden Fall die (von ihr erfahrene) traditionelle Art von Sprachunterricht vermeiden, wo es um die Produktion von „korrekten“ Satzmustern ging. Die andere ist zum Teil etwas konsterniert, dass viele Schülerinnen und Schüler auch einfache Sprachstrukturen wie „is/are“ nach vier Jahren noch nicht aktiv beherrschen.

Aus der Beobachtung der Praxis, wie sie aus der Dokumentation und den besuchten Lektionen hervorgeht, schliessen wir, dass viele wertvolle Versuche gemacht werden, Sprache und Inhalt in konkreten Aufgaben miteinander zu verbinden. Drei Beispiele sollen zeigen, wie eine solche Integration konkret angepackt wird, welche Lerngelegenheiten die Kinder wahrnehmen können und welche Herausforderungen sich stellen.

#### **Fall A: A STREET THROUGH TIME**

Der Anstoss für diese Lektionssequenz scheint von einem englischen Schaubuch ausgegangen zu sein, das für die Lehrerin einen Idealfall von Ästhetik und Nützlichkeit repräsentiert: „A Street through Time“ stellt denselben Strassenausschnitt durch mehrere Epochen dar und veranschaulicht Geschichte im Sinne der Lebenspraktiken v.a. mit detailreichen und sinnreich aufeinander bezogenen Schaubildern. Dazu gehören kurze Erklärungen, Definitionen und Quizzes. Im Unterricht werden sowohl Englisch und Deutsch, Sprachenlernen und Mensch & Umwelt, als auch verschiedene Themen (Reisen, Lebensweisen, Architektur) miteinander verbunden. Die Handlungsorientierung in diesen Einheiten liegt auf Verstehen und Verarbeiten, die Kinder leisten auch Wortschatzarbeit mit Wörterbuch. Beschränkungen zeigen sich in der naturgemäss komplexen Lexik und Textualität. Die Lehrerin vermerkt auch, dass sie gerne mehr über die Epochen auf Englisch erzählt hätte, aber wegen Verstehensschwierigkeiten auf Deutsch gewechselt habe. Das „tolle Buch“ animiert im Weiteren zu einer „Performance“: die Kinder nehmen sich selbst auf Kassette auf, indem sie eine Person aus einer bestimmten Epoche verkörpern. Beim Abspielen dieser Beiträge sollten dann die anderen Kinder die Epoche und die Person im Bild erraten. Bei dieser anspruchsvollen Aufgabe zeigten sich gemäss Lehrerin beträchtliche Leistungsunterschiede. „Schüler, die sich gut vorbereiteten, erzielten gute Ergebnisse und konnten mündlich viel beitragen. Leider waren diese in der Minderheit und mussten den Rest der Klasse mühsam durch die Arbeit führen.“

#### **Fall B: VOLCANOES**

In dieser Sequenz von vier Lektionen bespricht die Klasse ein Thema, das der Lehrer auch ohne Englischprojekt behandelt hätte: Vulkane. Es folgt aus der Einheit „Aufbau der Erde“. Die beobachtete Lektion besticht durch einen gehaltvollen Vortrag bzw. ein Lehrgespräch, in dem der Lehrer sprachlich aus dem Vollen schöpfen kann. Im Unterschied zu anderen Klassen sind diese Schülerinnen und Schüler eher gewohnt, auf Englisch zu antworten. Der Gebrauch der englischen Sprache ist aber vor allem durch die sprachlich kompetente und dominante Lehrerpersönlichkeit positiv konnotiert. Eine als schwierig eingeschätzte Klasse zieht eifrig mit und lässt sich auch vom Thema und den gezeigten Gegenständen (Lavagesteinsbrocken) faszinieren. Punkto MU-Thematik werden hier sicher nur wenige Abstriche gemacht, etwas schwieriger zu beantworten ist die Frage der Nachhaltigkeit. In einer späteren Einheit müssen die Schülerinnen und Schü-

ler Begriffe in Englisch definieren und einander erklären, sowie neue Wörter zum Thema Vulkanismus nachschlagen und lernen.

**Fall C: MAPS AND PLANS:** Die Klasse setzt sich mit Landkarten und Stadtplänen auseinander. Im Rahmen eines Orientierungslaufes haben sie bereits erstmals Bekanntschaft geschlossen mit diesen Werkzeugen. Sie erfahren nun im Rahmen einer Einführung die Vogelperspektive, den Vergleich mit Luftaufnahmen, die verschiedenen Arten von Plänen und Karten etc.; das Thema wird auf die Lokalität des Klassenzimmers herunterdividiert und dann mit Hilfe des Lehrmittels CEfS auf Weltformat (*World map*) vergrößert. Sprachlich dreht sich die Sequenz v.a. um Präpositionen. Der rote Faden der thematischen Progression ist nicht immer klar sichtbar und die Verarbeitungstiefe des Sachthemas lässt etwas zu wünschen übrig. Die Tatsache, dass alle Kinder relativ konzentriert mitmachen, wird von der Lehrerin positiv vermerkt. Sie versucht die gute Motivationlage für Englisch so zu verwenden, dass auch lernschwächere Kinder durch den multiplen Zugang zu einem Thema zum Zug kommen. Sie steht dazu, dass sie auch Inhalte, die eher der 2. oder 3. Klasse zugeordnet sind, in der Mittelstufe auf Englisch bringen kann. Vereinfachung und Wiederholung kommen in ihrer Konzeption dem Spracherwerb und gleichzeitig auch der Integration von lernschwächeren Kindern zugute. Trotzdem erwähnt sie wiederholt die grosse Leistungsschere, die im Englisch/MU-Unterricht pointiert zu Tage tritt.

Im **Fall A** sticht die kreative Verwendung von schulfremdem Material heraus. Die Lehrerin lässt sich vom Schaubuch faszinieren und denkt sich angepasste Lernaktivitäten dazu aus. Als Fachlehrerin hat sie den Freiraum und die Zeit, sich intensiv auf das Thema einzulassen. Die Aufgaben sind nicht trivial und die Verknüpfung des Inhalts mit allen möglichen anderen Aspekten sorgt für eine komplexe Integration, auch der verschiedenen Fertigkeiten, jedoch ist die Lehrerin manchmal wohl mehr inspiriert als die Schülerinnen und Schüler. Die illustrierte Vorlage ist fesselnd und beeindruckend, aber die didaktische Aufbereitung könnte von Vorteil in kleineren Schritten erfolgen. Die rasch ansteigende Komplexitätskurve ist dadurch sichtbar, dass die Kinder und manchmal auch die Lehrerin auf Deutsch ausweichen. Gerade die auf die englisch geführten Einheiten folgenden deutschen MU-Lektionen zeigen im Kontrast, wie vertiefte Auseinandersetzungen zwischen lernendem Ich und dem Thema möglich sind, wenn die sprachlichen Mittel besser ausgebaut sind.

Im **Fall B** steht und fällt der Lernprozess mit dem Sachwissen, der Sprachkompetenz und mit der Themeneingrenzung des Lehrers. Er ist sich der Tatsache bewusst, dass seine Englisch/MU-Lektionen sehr oft frontal organisiert sind, er findet jedoch Gruppenunterricht zu wenig ergiebig. Die Stärke dieses Arrangements ist die Achse Lehrer-Stoff, die Schwäche ist, dass die Schülerinnen und Schüler oft nicht so zum Zug kommen. Die Lernwelt ist charakterisiert durch das pragmatische Vorgehen des Lehrers und den relativ zurückhaltenden Einsatz von Englisch-Einheiten, die dann aber konsequent in einer Atmosphäre der englisch akkulturierten Sachlichkeit vollzogen werden. Die Quellen der Arbeitsblätter und Wortlisten sind in der Regel Texte und Einheiten aus dem Internet von kollaborativen Websites wie zum Beispiel [www.enchantedlearning.com](http://www.enchantedlearning.com). Diese überzeugen aber nicht immer in ihrem methodisch-didaktischen Gehalt; sie eignen sich nur zum Teil für einen Einsatz von differenzierten Sozialformen. Die Gelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler sich zu äussern, treten v.a. im Lehrgespräch auf; es wäre interessant zu sehen, wie sie den Input durch Lehrer und Materialien in Einzel- oder Partnerarbeit erweitern oder vertiefen könnten.

Im **Fall C** fällt die Begeisterungsfähigkeit der Lehrperson auf, die sich mindestens zu einem grossen Teil auf die Klasse überträgt. Bei ihrem zupackenden Einsatz scheint kein Thema ungeeignet für eine integrierte Herangehensweise in Englisch zu sein. Sie ist sich gewisser Einschränkungen in ihrer sprachlichen Kompetenz bewusst und bereitet den Wortschatz sorgfältig auf. In dieser Klasse wird ein Maximum von Zeit eingesetzt, um dem Sprachenlernen in einem Sachzusammenhang zum Durchbruch zu verhelfen. Zu beobachten war auch eine gewisse Banalisierung des Stoffes, indem mit Repetitionen ohne grossen Anstieg an Komplexität gearbeitet wurde. Die Vorgehensweise, dass neuer Stoff (oder wieder aufgenommener Stoff) auf Englisch eingeführt, auf Deutsch vertieft und dann auf Englisch, evtl. auf verallgemeinernder und vereinfachter Stufe abgeschlossen wird, gibt vor allem langsameren und lernschwächeren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Gelerntes besser zu verarbeiten. Es geht aber auch ein gewisser Reibungsverlust einher mit diesem Ansatz. Insgesamt ist der Einsatz des Englischen „*across the curriculum*“ hier sehr sorgfältig geplant, auch was die Querbezüge zu anderen Fächern wie Französisch und Deutsch betrifft. Die Lehrerin beklagt sich auch nicht über den Mangel an Unterrichtsmitteln, sondern schafft es immer wieder, sich Ressourcen zu erschliessen, sei das aus dem Internet oder vor allem aus publizierten Materialien mit einem geringeren Komplexitätsanspruch.

#### 4.3.2 Lerngelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler

Im Überblick zeigt sich in diesen Fallstudien, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel hauptsächlich mit dem Verstehen und Nachvollziehen des ihnen präsentierten Stoffes beschäftigt sind. Sie haben in den viereinhalb Jahren mit zeitweiligem Unterricht in Englisch gelernt, dass sie verschiedene Ressourcen beanspruchen können, um diesen Erschliessungsprozess zu unterstützen. Einige von ihnen haben Strategien entwickelt, um den Verstehensprozess zu erleichtern. Diese Strategien sind im Unterricht allerdings nur zum Teil sichtbar. Was auffällt, ist, dass es unter den impliziten Bedingungen der Unterrichtskommunikation, die aus dem *Embedding*-Ansatz herausgewachsen sind, stets möglich ist, auf Deutsch zu wechseln.

Die Verzahnung des Unterrichtsbereichs MU mit dem Sprachenlernen führt dazu, dass der Beobachter eher den Eindruck von zweisprachigem Unterricht als von einem immersiven Prozess hat, bei dem Englisch die Verständigungssprache wäre. Stattdessen werden Deutsch und Englisch oft rollenverteilt eingesetzt: die Lehrperson spricht in aller Regel Englisch und modifiziert ihren Input wenn nötig auf das wahrgenommene Niveau der Kinder. Diese sprechen oft Standarddeutsch, wenn es um ein komplexes Thema oder um ein wichtiges Anliegen geht (z.B. wenn sie selbst eine Sachfrage stellen) oder Dialekt, wenn sie sich spontan äussern oder in Gruppen arbeiten (ähnliche Beobachtungen wurden bereits in der Unterstufenevaluation gemacht, Büeler et al., 2001, S. 72). Mit der Ausnahme von Fall B wird der Sprachwechsel auch von der Lehrperson oft unterstützt und strategisch eingesetzt, indem sie etwa starke Schülerinnen und Schüler gewisse Passagen übersetzen lässt.

Ein beträchtlicher Teil der Aktivität der Kinder ist in diesen rezeptionsorientierten Zusammenhang eingebettet. Im Lehrgespräch dokumentieren die antwortenden Kinder ihr Sachverstehen; sie sind auf den Gegenstand fokussiert, und in diesem Moment stösst die Aufforderung der Lehrkraft, in ganzen Sätzen zu sprechen, nicht unbedingt auf Verständnis. In der Einzelarbeit wird oft mit Bildern und dem Beschriften von Gegenständen oder Teilen einer Sache gearbeitet. Wortschatz wird mit Nominalstrukt-

ren anhand von konkreten Gegenständen erschlossen. Hingegen sieht man relativ wenig Arbeit im Bereich Leseverstehen. Längere Texte, wie sie etwa im Französischlehrmittel „Envol“ ab drittem Lernjahr vorkommen, sind eher selten, sie werden dann in der Regel als Dialoge aufbereitet.

In den drei Fallstudien sieht man hier und da auch eine produktivere Handlungsorientierung, so etwa wenn die Schülerinnen und Schüler die Rolle einer der im Bildpanorama dargestellten Personen übernehmen und sich dazu äussern sollen. Dabei ist interessant, dass diese „Performance“ unterschiedlich sorgfältig vorbereitet wird.

Immer wieder wird von den Lehrpersonen eine beträchtliche Diskrepanz zwischen den Leistungsmöglichkeiten der verschiedenen Kinder moniert, während sie gleichzeitig oft darauf hinweisen, dass in ihrer Interpretation alle oder die meisten Schülerinnen und Schüler eine Sache verstanden hätten. Das würde also heissen, und wird durch unsere Beobachtungen bestätigt, dass interaktive und produktive Fertigkeiten nur in seltenen Fällen erwartet werden. Sie sind weder die Norm noch das Ziel. Verschiedentlich wird dieses Thema angesprochen oder didaktisch bearbeitet, etwa mit „*sentence starters*“ (Satzanfängen, die zu vervollständigen sind), mit Wortlisten oder auch mit der Aufforderung „make a complete sentence, please“. Diese Versuche sind aber eher Episode und es ist in keiner Klasse ein systematischer, aufbauender Unterricht im Hinblick auf Ziele im Bereich der Sprachproduktion zu beobachten.

Im Zusammenhang damit ist auch die Arbeit mit dem Lehrmittel *Cambridge English for Schools* zu sehen. Interessanterweise wird es von einzelnen Lehrpersonen vor allem als Sprachkurs wahrgenommen, obschon es auf bildungsrelevanten Themen und einem aufgabenorientierten didaktischen Design aufbaut. Der Auftrag, dieses Lehrmittel vor allem zur Unterstützung des Spracherwerbs einzusetzen (neben dem eigentlichen themenorientierten Unterricht) hat das seine zu dieser Konzeption beigetragen. Der daraus folgende sporadische Einsatz hat sicher zum Teil unterstützende Wirkung, geht aber an der Intention der Autorin und des Autors vorbei. Eine nachhaltige Lernwirkung kann wohl nur erzielt werden, wenn der Kurs in seiner intendierten Progression durchgearbeitet wird, und kaum, wenn nur hier und da Anleihen gemacht und einzelne Übungen aus dem *Workbook* als Arbeitsblätter ausgeteilt werden. Im Kontrast zu den von den Lehrpersonen selbst vorbereiteten MU-Einheiten wirkt vieles in diesem Lehrmittel beliebig, auf eine breit definierte Lerngruppe von Kindern aus aller Welt zielend. Diejenigen Themen, die sich auf Mensch und Umwelt beziehen, sind in ihrem wissenschaftlichen Anspruch eher der Unterstufe zuzuordnen. Die grammatikalische Progression ist gut dokumentiert und zyklisch aufgebaut. In der Summe ist es verständlich, wenn die Lehrpersonen sich schwer tun mit dem Lehrmittel, denn der themengesteuerte Ansatz, den sie verfolgen, lässt einen systematischen und umfassenden Einbau des Lehrmittels kaum zu. Eine verbindliche grammatikalische Progression würde auch im Widerspruch stehen zu der experimentellen Konzeption des Englischprojekts.

Was die Sozial- und Organisationsformen des Unterrichts in Englisch betrifft, zeigen sich bei den Detailfallstudien interessante Differenzierungen. Die frontale, lehrergesteuerte Unterrichtsinteraktion ist gemäss der Dokumentation nicht in allen Fällen so dominant, wie es aus den Unterrichtsbeobachtungen der Fälle A bis F scheinen mag. Vor allem in der Klasse A verzeichnete die Lehrperson eine recht ausgewogene Mischung von verschiedenen Sozialformen, wie in Tabelle 4.2 dargestellt. Gemäss der Dokumentation gab sie nur in 60% aller Einheiten (N = 20) frontalen Unterricht, wäh-

rend sie in je 40% Partner- und/oder Gruppenarbeit einsetzte. Einzelarbeit spielte auch eine tragende Rolle (in 45% aller Sequenzen eingesetzt).

Im Fall B (N = 21) dominierte, wie auch die Lehrperson selbst zu Protokoll gab, der Frontalunterricht in 86% der Einheiten, Einzelarbeit war in 48% ein Element, Gruppen- oder Partnerarbeit blieb mit je 10% eher Episode. Im Fall C (N = 33) kam es in 61% der Einheiten zu deklariertem Frontalunterricht, in 21% zu Gruppenarbeit und in 55% arbeiteten die Schülerinnen und Schüler während gewisser Phasen still und einzeln.

**Tabelle 4.2. Sozial- und Unterrichtsformen in den Englisch-Sequenzen der Detailfallstudien**

	<i>Fall A (N = 20)</i>		<i>Fall B (N = 21)</i>		<i>Fall C (N = 33)</i>	
	<i>Anzahl</i>	<i>Anteil in %</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Anteil in %</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Anteil in %</i>
<i>Frontal</i>	12	60	18	86	20	61
<i>Einzel</i>	9	45	10	48	18	55
<i>Partner</i>	8	40	2	10	2	6
<i>Gruppen</i>	8	40	2	10	7	21

Wenn man diese Beobachtungen auf die Frage nach den Lerngelegenheiten bezieht, würde man vermuten, dass vor allem im Fall A die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit hatten, Lernaufgaben in variablen und differenzierten Settings zu erfüllen. Es scheint, dass ihnen in diesem Klassenzimmer ein gewisses Mass an Autonomie überantwortet wurde, dass einen teilweise differenzierten Zugang zum Lerngegenstand und zur neuen Sprache eröffnete.

*Wenn wir auf die Frage zurückkommen, welche Verknüpfungen von Sachfach und Sprache die besten Resultate für einen sprachlich gehaltvollen Unterricht erbringen, kann Folgendes geschlossen werden: Im Bereich der Rezeption, des Hörens und Verstehens insbesondere, können gute Ergebnisse erwartet werden, so lange sich die Inhalte auf einem einfachen Komplexitätsniveau bewegen und stets rezykliert werden. Das Herangehen an einen Themenkreis in der neuen Sprache scheint für viele Schülerinnen und Schüler belebend zu wirken. Sie erschliessen sich damit eine Hörverstehenskompetenz, die in dieser Art wohl in einem herkömmlichen Sprachunterricht kaum zu erwarten wäre. Hingegen kann, was konzeptuell nicht geplant und in den Lernmaterialien nur unsystematisch vorhanden ist, auch kaum stattfinden. Dies betrifft v.a. die Sprachfertigkeiten der Interaktion und der Produktion, sowohl schriftlich als auch mündlich. Das Potential des experimentellen Ansatzes mit CLIL dürfte deshalb nur beschränkt ausgeschöpft werden. Die regelmässigen Sprachwechsel und die stark auf die Kompetenzen der Lehrperson ausgerichteten Unterrichtsarrangements verhindern, dass ein nachhaltiger Lernprozess im Bereich der mündlichen Produktion und Interaktion in Gang kommt. Es können zwar immer wieder Aktivitäten beobachtet werden, an denen die Kinder mit Interesse und Lebhaftigkeit teilnehmen. Manchmal sind diese auch im Sinne des „task-based learning“ ziel- und handlungsorientiert. In vielen Fällen bleiben sie jedoch Episode oder sind nicht systematisch mit einem Netz von sprachlich-kommunikativen Lernzielen verwoben. Die wenig gesteuerte Anlage des Projekts stellt dafür auch keine Ressourcen bereit. Die Lehrper-*

*sonen sind zu sehr auf ihre eigenen Initiativen angewiesen, und diese sind zwangsläufig und auch bei bestem Willen zuweilen ad hoc.*

### 4.3.3 Lernerzentriertes Evaluieren

Die Idee und die Intention, die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler fortlaufend zu beobachten und zu beschreiben, ist nicht neu. Dass bei diesem Prozess nicht nur die Lehrperson den Puls fühlen und ein Urteil abgeben soll, sondern auch die Lernenden selbst, ist eine Innovation der lernerzentrierten humanistischen Pädagogik der 90er Jahre. Mit diesem Ansatz sollen die Lernenden befähigt werden, sich ihrer Lernstrategien, ihrer Erfolge und ihrer weiteren Ziele so bewusst zu werden, dass sie dem Lernprozess förderlich sind und die Motivation steigern. Zu diesem Zweck sollten die Beschreibungen der erreichten oder anzustrebenden Kompetenzen von der ersten beschreibbaren Niveaustufe an positiv formuliert sein. Die Verfasserinnen und Verfasser der verschiedenen Versionen des Europäischen Sprachenportfolios haben in diesem Sinne hervorragende Arbeit geleistet, gelingt ihnen doch immer wieder die Quadratur des Zirkels, auch bescheidenste Fähigkeiten mit einer bejahenden Formulierung zu umreißen.

Einer der wesentlichen Beiträge zur Entwicklung des Englischunterrichts im Rahmen des Schulprojekts Englisch auf der Mittelstufe ist die Erarbeitung eines sogenannten *Assessment Kits*, einer Sammlung von Anleitungen, Informationen und Bewertungsbeispielen für die Beurteilung von Lernleistungen und Kompetenzen auf den europäischen Niveaustufen A1 und A2 (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, Europarat, 2001). Dieser „Werkzeugkoffer“ wurde von einer Arbeitsgruppe von engagierten Lehrpersonen mit Unterstützung zweier verantwortlicher Projektmitarbeiterinnen vom Volksschulamt bzw. dem Leitungsteam des SP21 geschaffen und an einem Seminar vorgestellt. Sowohl die Verantwortlichen als auch die von uns befragten Lehrpersonen bedauerten, dass das *Assessment Kit* nicht genügend umsichtig in den Projektschulen eingeführt wurde. Der Informationsanlass erfolgte offenbar zu einem ungünstigen Zeitpunkt und wurde nicht von den für einen solch umfassenden Auftrag notwendigen Schulungsmassnahmen begleitet.

Im Rahmen der vorliegenden Evaluation sollte zumindest in den intensiven Fallstudien untersucht werden, wie das *Assessment Kit* im Alltag des CLIL eingesetzt werden könnte und welche Entwicklungschancen dem Portfolio-basierten Ansatz der Beurteilung offen stehen. Dieser Anspruch kann hier nur in sehr bescheidenem Mass eingelöst werden. Die an den Fallstudien beteiligten Lehrpersonen waren zwar offen und interessiert gegenüber diesem Werkzeugkoffer (eine von ihnen hatte in der Arbeitsgruppe mitgewirkt, eine andere hat aber die Existenz dieses *Kits* erst durch unsere Intervention entdeckt), jedoch war es ihnen in der knappen Zeitspanne neben dem zusätzlichen Aufwand für die Evaluation verständlicherweise nur in beschränktem Rahmen möglich, auf die Impulse einzugehen.

### 4.3.4 Einsatz des *Assessment Kit*

Die Absicht dieses Teils der Evaluation war es, nach Massgabe der Möglichkeiten und Interessen der Lehrpersonen, a) kommunikative Aufgaben zu entwickeln, die dem *Assessment* dienen und ohne grosse Komplikationen in den Unterricht eingebaut werden können, b) Kinder mit sprachlichen Lernschwächen besonders zu berücksichtigen und c) die Möglichkeiten und Beschränkungen des Ansatzes mit dem

*Assessment Kit* zu beschreiben und zu kommentieren. Das ursprüngliche Ziel, für jeden Schüler und jede Schülerin ein Lerndossier zu erarbeiten, konnte in Ansätzen verwirklicht werden. Was entgegen der ursprünglichen Ambition mit dieser pragmatischen Vorgehensweise nicht zu Stande kam, war eine Integration bzw. ein systematischer Vergleich der Daten aus den Lerndossiers mit den Ergebnissen der in der Evaluation durchgeführten Tests (siehe unten, 4.4). Dazu hätten die Dichte der Kompetenzbeschreibungen und der Anteil der Selbstbeurteilung zwischen den drei Klassen besser vergleichbar sein müssen.

In diesem Abschnitt werden deshalb die Entwicklungsansätze bei der Verwendung des *Assessment Kit* fallweise kurz beschrieben und kommentiert. Eine übersichtliche Darstellung ist in Tabelle A2 im Anhang A zu finden.

**Fall A:** Der Übergang von der Lernaktivität zum Bilanzziehen verlief harmonisch und wäre auch ohne unsere Intervention nicht viel anders verlaufen. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Aufgabe, über ein Bild oder einige Aspekte davon zu sprechen auf der Basis von *Sentence starters*. Später spielten sie selbst auf Kassette einen kurzen Beitrag ein, in dem sie sich selbst auf einfache Weise als eine der im Schaubuch *„A Street through Time“* dargestellten Personen vorstellten. In beiden Fällen hatten sie sich mit Notizen auf das Sprechen vorbereitet. Die auf Kassetten aufgenommenen Beiträge wurden dann wieder zu Impulsen für das Hörverstehen: die zuhörenden Kinder sollten herausfinden, aus welcher Epoche die Person stammte und wo im Bild sie war.

Bestechend an dieser Umsetzung (die übrigens von der Arbeitsgruppe entwickelt worden war, in der diese Lehrerin mitwirkte) ist die Integration von mehreren Fertigkeiten und der hohe Anteil an Schüleraktivität. Auch wenn die Lehrerin ab und zu unterstützend eingreifen musste, war das Konzept der Aktivitätenabfolge auf grösstmögliche Lernerautonomie ausgerichtet. Konsequenterweise basiert die Beurteilung der Leistungen ausschliesslich auf Listen von Kann-Beschreibungen (*Can-do's*), die sich die Schülerinnen und Schüler selber zugeschrieben haben. Interessant ist auch, dass die Aufgaben oft bereits einen Transfer verlangen: der Schüler beschreibt nicht, wo er selbst wohnt, sondern wo und wann er lebt, bezogen auf die dokumentarische Welt des geschichtlichen Bilderbuchs. Nachahmenswert ist auch der durchwegs positive Umgang mit Deskriptoren.

Ein Fragezeichen könnte man setzen bei der Ausschliesslichkeit der Beurteilung durch die Schülerinnen und Schüler selbst. Eine Wertung durch die Lehrperson sollte sich nicht nur auf eine MU-Note beschränken, sondern auch die Englisch-Leistungen unter die Lupe nehmen. Die Perspektive der Lehrperson könnte ein detaillierteres Bild ergeben von der Heterogenität der Leistungen. Ein anderer etwas fragwürdiger Aspekt betrifft die Vermischung der Kompetenzen Schreiben und Sprechen. Die mündliche Performance, das Sprechen auf die Kassette, basierte offenbar auf dem Ablesen selbst geschriebener Texte. Die *Can-do's* im Bereich „Zusammenhängend sprechen“ nennen keine solchen Hilfsmittel. Mit einem einfachen Vermerk könnte auf die speziellen Produktionsbedingungen hingewiesen werden. Grundsätzlich ist nichts gegen die Kombination von *Skills* in einer Aufgabe zu sagen. Die Verwendung von Material, das von Schülerinnen und Schülern kreiert wurde ist empfehlenswert, wenn auch nicht unbedingt als Grundlage für ein *Assessment*.

**Fall B:** In dieser Klasse wurde der Einsatz des *Assessment Kit* auf die rezeptiven Fähigkeiten beschränkt. Auf Grund einer lückenhaften Dokumentation kann nicht

genau nachvollzogen werden, wie die Hörverstehens-Aufgaben konkret abgewickelt wurden. Auch ist der Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsthema der vergangenen Monate und der Beurteilung nur im Fall des Vogel-Strauss-Texts nachvollziehbar. Offensichtlich machte der Zeitmangel einem vertiefteren *Assessment* einen Strich durch die Rechnung.

Interessant an diesem Fall ist die Verwendung von Übersetzung und Zusammenfassung auf Deutsch als Element des Leseverstehens. Es ist sicher möglich, die im Referenzrahmen beschriebene Kompetenz der Sprachmittlung (Mediation) ins Kalkül einzubeziehen. Die entsprechenden *Can-do's* müssten aber für die speziellen Bedürfnisse der Mittelstufenschülerinnen und –schüler erst geschaffen bzw. angepasst werden; es wäre darauf zu achten, dass in diesem Fall auch die Leistungen in Deutsch (Verständlichkeit, Vollständigkeit) einer Beurteilung unterzogen werden. Das schmale Dossier für jeden Lerner enthält jeweils eine Beurteilung von Seiten der Lehrperson und von Seiten des Schülers, die sich nicht immer decken. Es wäre dienlich, diese Diskrepanzen als Grundlage für weitere, evtl. kompensatorische Lernschritte zu betrachten.

Einige Aspekte der sprachlich-kommunikativen Aufgaben liessen in diesem Fall zu wünschen übrig; z.B. war die Aufgabenstellung nicht immer klar (e-Mail übersetzen *und/oder* beantworten?), und die Schülerinnen und Schüler gaben sich auch „Noten“ für Aspekte der Kompetenz, die eigentlich nicht überprüft worden (z.B. einen Text in der richtigen Reihenfolge zusammenstellen). Schliesslich kann man auch (wie im Fall C) fragen, ob es sinnvoll ist, die mittels einer einzigen Testaufgabe erhobenen Fertigkeiten (wie z.B. Wegerklärungen verstehen) in eine Checkliste einzutragen, die eine uneingeschränkte Kompetenz beschreibt.

**Fall C:** In dieser Klasse wurden verschiedene *Assessment*-Aktivitäten mit Hilfe des *Assessment Kit* und der Unterrichtsplanung entwickelt. Dabei handelte es sich eher um eine Modifikation von herkömmlichen Testinstrumenten als um einen neuen Ansatz mit Betonung auf die Lernerautonomie. Das Produkt in Form eines umfangreichen Dossiers beeindruckt durch seine Vollständigkeit und Ausgewogenheit. Der Begleitkommentar ist insofern wertvoll, als hier eine Lehrperson zu Werke ging, die anfangs mit dem Portfolio-Konzept noch nicht sehr vertraut gewesen war. Dank ihrer Mitarbeit am IEF-Projekt (Entwicklung von Instrumenten für die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen in der Volksschule; im Auftrag der Deutschschweizer Regional-EDKs) hatte sie aber keine Mühe, mit den Kann-Beschreibungen effizient umzugehen. Als Folge der Adaptation des *Assessment Kits* ist es der Lehrerin gemäss ihrer eigenen Aussage fortan möglich, ihre Beurteilung breiter abzustützen und die bisher vernachlässigten mündlichen Kompetenzen mit einzubeziehen.

Ermutigend ist auch, dass die Vorarbeit, die mit *Envol* und dessen *Bilan* und *Bilan contrôle* geleistet wurde, den Aufbau einer integrativen Beurteilung erst ermöglicht. Die Lehrerin hatte schon im Vorjahr ein „Englisch-Diplom“ abgegeben, das auch den Zweck hatte, den Eltern gegenüber den Lernfortschritt unter Beweis zu stellen. Die Begriffssprache der Kann-Beschreibungen leistet damit gute Dienste.

Andererseits sind wie immer bei Adaptationen und Entwicklungen gewisse Divergenzen festzustellen. Eines der neu erstellten *Can-do's* ist nicht optimal in die Niveauskalen des Referenzrahmens eingepasst. Wenn ein *Can-do* auf Stufe A1 lautet „ich kann einfache, kurze Wegerklärungen verstehen“, ist es nicht so einfach möglich, für A2 zu postulieren „ich kann einer komplexen Wegerklärung“ folgen. Der Wunsch der

Lehrerin nach Deskriptoren, die auf jedem Niveau in einer anspruchsvolleren Form wieder auftreten, ist verständlich, doch ist das Sprachenportfolio anders aufgebaut. Neue kommunikative Aufgaben repräsentieren höher eingestufte Sprachaktivitäten, die einfacheren Sprachhandlungen sind auf dem höheren Niveau immer inbegriffen.

In manchen Zügen gleicht dieser *Assessment*-Ansatz noch einem herkömmlichen Test. Während das Portfolio und das *Assessment Kit* von einem rein handlungs- und aufgabenorientierten Konzept ausgehen, treten im „Paket“ der Fallstudie C manche dekontextualisierten Sprachlernaufgaben auf, so z.B. das Blatt mit Präpositionen („*The ball is next to the cover*“) oder das Beschriften eines Strassenbildes. Dieses Manko ist insofern produktiv, als es die Frage aufwirft, wie in einem solchen ganzheitlichen und lernerfreundlichen *Assessment Kit* die Beherrschung von sprachlichen Mitteln überprüft und attestiert werden kann, mit denen die Sprachhandlungen überhaupt erst realisiert werden können.

In der ganzen *Assessment*-Übung mussten verschiedene Hindernisse in Kauf genommen werden. Eine Ursache für die etwas beschränkte Ausbeute ist die Verspätung, mit der der Verantwortliche dieses Teils der Evaluation (d.h. der Schreibende) die Aufgabe des *Assessments* in den Prozess einschleuste (Januar 2004); damit war eine umfassendere Ausarbeitung von Dossiers auch beim besten Willen kaum möglich. Wenn das von der Arbeitsgruppe produzierte *Kit* von der Projektleitung allerdings effektiver in den Schulen bekannt gemacht worden wäre und die Lehrpersonen entsprechend angeleitet worden wären, hätte es nicht zu einem solchen Kaltstart zu kommen brauchen, wie er in zwei von drei Fällen passierte.

*Die Arbeit mit dem Assessment Kit hat gezeigt, dass dieser Werkzeugkasten nützlich ist, wenn die formative und schülerorientierte Beurteilung eng mit dem Unterricht verknüpft wird und regelmässig in angemessenen Schritten durchgeführt wird. Dabei gilt es zu entscheiden, ob man sich eher auf kleine Einheiten festlegen will, indem man z.B. eine Handvoll Can-do's innerhalb einer bestimmten Unterrichtssequenz „abarbeitet“ und dann die entsprechende Kompetenz attestiert, oder ob man eher global vorgeht, indem man zu bestimmten Zeitpunkten (z.B. am Ende eines Semesters) „den Puls“ mit einigen repräsentativen Assessment-Aufgaben nimmt; man deckt damit zwar nicht eine ganze Checkliste von Kann-Beschreibungen ab, könnte jedoch trotzdem zu einem verlässlicheren Abbild der Kompetenzen kommen, indem systematisch die Beurteilung durch den Schüler / die Schülerin selbst in Verbindung gebracht wird mit dem Assessment der Lehrperson in einer Art Triangulation. Dies ist in diesem Versucht noch zu wenig geschehen. Zwar haben die Lehrpersonen ein recht zuverlässiges Bild entwickelt über die Leistungsfähigkeit der ganzen Klasse und die Existenz von Diskrepanzen zwischen gewissen Exponenten. Eine differenzierte Beurteilung einzelner Kompetenzen von einzelnen Schülerinnen und Schülern wäre erst noch zu entwickeln. Sie bedürfte eines solideren Rahmens an Lernzielbeschreibungen und eines praktischeren Instruments als gegenwärtig erhältlich.*

*Damit ist auch bereits gesagt, dass das Assessment nicht ein nachgereichter Fremdkörper bleiben darf, sondern auf pragmatische Weise bereits in die Konzeption (Lehrplan, Methodik) und in das Lehrmittelpaket für den Unterricht auf der Mittelstufe eingebunden werden muss.*

## 4.4 Die Bewertung von Sprachkompetenzen nach 4 ½ Jahren Englisch

### 4.4.1 Intention der Erhebung und Testdesign

Ein wichtiger Teil des Auftrags, die Erfahrungen bei der experimentellen Einführung von Englisch auf der Mittelstufe wissenschaftlich zu evaluieren, ist die Frage nach der Entwicklung der Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Wie kann der Lernzuwachs beobachtet und gemessen werden und in welchem Bezug stehen die Kenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden zu Lernzielen und allgemeinen Kompetenzbeschreibungen wie sie etwa im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und im Sprachenportfolio dargelegt sind?

Wie in einem Versuchsumfeld zu erwarten, bestehen keine sehr klaren Vorstellungen darüber, was die Schülerinnen und Schüler an gewissen Übergangspunkten (Schuljahresende, Stufenübergang) können sollten. Im Rahmen des Schulprojekts 21 wurden auch für die Mittelstufe in den Richtlinien „*Teaching English: Guide for Teachers of Grades 4 to 6*“ (Schulprojekt 21, 2001) kommunikative Funktionen und Sprachziele formuliert. Sie wurden vom Referenzrahmen abgeleitet ...

... by providing lists of descriptors which adequately describe the level of competence which the children should reach after approximately 500 hours of teaching in SP21. We do this here below by taking liberties with the existing Council of Europe descriptors and by adapting them to our needs. At most this produces a very approximate description of our pupils' attainment level at the end of 6 school years of English. (Schulprojekt21, 2001, p. 11)

Die rezeptiven Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen) sollten sich dementsprechend am Ende der 6. Klasse auf Niveau A2 bewegen, bei den produktiven und interaktiven Kompetenzen wird A1+ angestrebt. Um Instrumente für die Messung und Beurteilung der Sprachkompetenzen zu erarbeiten, mussten wir die zahlreichen detaillierten Kann-Beschreibungen, Themen- und Wortfeldlisten auf ein praktikables Mass zurechtschneiden. Die in den Fallstudien untersuchten 5. Klassen stehen einhalb Jahre vor Stufenabschluss. Die Auswahl von Lernzielen muss auch Rücksicht nehmen auf die Vorläufigkeit dieser Wegmarke. Andererseits kann aus der Umfrage, die zu Anfang der Evaluation gemacht wurde, darauf geschlossen werden, dass die Intensität des Unterrichts in Englisch und die Motivation dafür in der 6. Klasse aus verschiedenen Gründen eher abnehmen werden (Ergebnisse der Vorbefragung im September 2003 und Stöckli, 2004).

Obschon ein umfassenderes Sample als drei Klassen wünschenswert gewesen wäre, können wir wenigstens bei einer Klasse mehr als nur einen Zwischenstand evaluieren. Die Klasse C war bereits im Jahr 2001 Teil der Untersuchung und wurde in der 2. Klasse auf Hörverstehen und Sprechen in Interaktion getestet.

Wir entschieden uns, die folgenden Bereiche und Kompetenzen einer eingehenderen Prüfung zu unterziehen:

- Hörverstehen: diese Fertigkeit ist in einem sachfächerorientierten Unterricht zentraler Verstärker und Filter für das Aufnehmen von sprachlichem Input;

- Leseverstehen: für die Erschliessung von fachlichen Inhalten auch einfach strukturierter Art und für die Lernmotivation wirkt Lesefähigkeit im besten Fall verstärkend;
- gewisse formale Aspekte von Morphologie und Lexik: um zu überprüfen, ob ein wenig gesteuerter Spracherwerbsprozess sich auf dieser Ebene eher positiv oder einschränkend auswirkt;
- mündliche Produktion / Interaktion, da in der SP-21-Studie moniert wurde, dass wenige Hinweise für eine wachsende Kompetenz in diesem Bereich kamen (Stöckli et al., 2001).

Tabellen A3 und A4 im Anhang A zeigen im Überblick die Methodik und die Zielrichtung der drei Tests. Für die Testkonstruktion stützten wir uns auf die Erfahrungen im Schulprojekt 21 ab und wählten gängige Formate. Wir versuchten, der Mittelstufe angemessene Inhalte aus dem MU-Bereich mit interessanten Foki zu verwenden, die sich mit den nötigen Anpassungen auch als Lerneinheiten eignen würden. Der Test Hörverstehen (abgekürzt „HV-Test“) hatte eine Reportage über das Wasserholen in wasserärmeren Weltgegenden (exemplarisch: Indien und Bangla Desh) zum Gegenstand, während sich der Test Leseverstehen und Sprache im Kontext (abgekürzt „LV-Test“) mit der Ballonfahrt von Bertrand Piccard und Brian Jones rund um die Welt beschäftigte.

Die mündlichen Tests wurden analog dem Modell des entsprechenden Tests im Schulprojekt 21 konzipiert, jedoch wurde für jede Klasse ein Thema gewählt, das sie im laufenden Schuljahr behandelt hatte (Fall A: Ernährung, Fall B: Tierwelt anderer Kontinente, Fall C: Musikinstrumente). Das Gespräch stützte sich auf Gegenstände und Illustrationen ab und wechselte ab zwischen Phasen, in denen die Kinder einzeln befragt wurden und anderen, in denen sie sich spontan einschalten konnten.

Wegen des gedrängten Zeitplans konnten die Tests nur mit einigen wenigen Schülerinnen pilotiert werden. Die Fallstudienklassen erhielten Gelegenheit, ihre Befindlichkeit und Reaktionen auf die einzelnen schriftlichen Tests mit einem Feedback-Bogen an uns zu melden.

#### **4.4.2 Gesamtergebnis der Tests**

In der Gesamtsicht der Testergebnisse wird in Tabelle 4.3 in der ersten Zeile die durchschnittliche Punktzahl aller Schülerinnen und Schüler pro Teilttest dargestellt. In der zweiten Zeile folgt die „Erfolgsquote“, also der Anteil in Prozent an Punkten, wenn die Maximalpunktzahl als 100% gesetzt wird.

Es ist nicht ratsam, die relativ hohe Erfolgsquote im mündlichen Test direkt mit denjenigen in den rezeptiven Tests zu vergleichen, wurden doch für die letzteren Ziele aus dem Katalog des europäischen Niveaus A2 zu Grunde gelegt, während sie sich im mündlichen Test auf Niveau A1 bewegten. Ausserdem ist es in der *Face-to-face* Situation des mündlichen Tests eher möglich, Rückfragen zu stellen oder mit dem Ausdruck des Nichtverstehens den Testleiter dazu zu bringen, die Aufgabe anders zu formulieren (es wurde jedoch nie Deutsch eingesetzt).

Tabelle 4.3. Übersicht über Mittelwerte und Erfolgsquoten in allen drei Tests

<i>Alle Sch. N = 61</i>	<i>Hörverstehen (Max. 36 Punkte)</i>	<i>Leseverstehen (Max. 28 Punkte)</i>	<i>Mündliche Sprach- produktion (Max. 21 Punkte)</i>
<i>Punktzahl (Standardab- weichung)</i>	20.25 (5.2)	13.20 (4.5)	15.77 (3.08)
<i>Erfolgsquote in Prozent</i>	56.25	47.14	75.10

Trotzdem ist es bemerkenswert, dass die Schülerinnen und Schüler aller Klassen im Mittel in diesem mündlichen Test Kompetenzen und Kommunikationsstrategien an den Tag legen konnten, die es ihnen ermöglichten, an einem einfachen Gespräch teilzunehmen und auf einen Gesprächspartner und dessen Wünsche einzugehen. Demgegenüber stehen die eher enttäuschenden Leistungen in den verstehensorientierten Tests, die jedoch näher untersucht werden müssen, bevor sie weiter kommentiert werden. Wir beleuchten also zuerst die Ergebnisse der einzelnen Tests und mögliche Einflussfaktoren sowie Querbezüge zwischen den Tests.

#### 4.4.3 „Ich kann hören und verstehen“: Ergebnisse des HV-Tests

Über alle drei Klassen hinweg schnitten die Schülerinnen und Schüler in diesem Test eher mässig ab. Im Durchschnitt erreichten sie von 36 möglichen Bewertungspunkten deren 20.25, was einer Erfolgsquote von 56.25% entspricht. In der Testbatterie 2001 hatten die Unterstufen-Schülerinnen und Schüler noch 66.1% aus dem HV-Test erreicht, allerdings dank dem guten Verständnis des narrativen Testteils. Wenn man die Quote des komplexeren Mensch-Umwelt-Texts von 51.6% (Büeler et al., 2001, S. 148) überhaupt mit dem HV-Test 2004 vergleichen kann, bestätigt sich immerhin, dass Hörverstehen mit Sachtexten und Reportagen anspruchsvoll ist, auch wenn diese vereinfacht und nur zum Teil authentisch sind. Zu bedenken ist auch, dass die Hörtexte im Unterstufen-Test 2001 von den Klassenlehrpersonen vorgetragen und mit Gestik und Tempovariationen unterstützt worden waren. Im vorliegenden Text waren die Schülerinnen und Schüler mit der für sie zum Teil ungewohnten Situation des entkörperlichten Hörens ab CD konfrontiert waren. Der Grund für diesen Entschluss war, dass wir Ungleichheiten der Performanz möglichst vermeiden wollten.

Es ist interessant, die Resultate nach Fragentyp, nach Muttersprache und nach Geschlecht zu analysieren. Gut gelöst wurden Fragen, zu deren Beantwortung auch bereits vorhandenes Weltwissen herbeigezogen werden konnte und die im Hörtext klar hervorgehoben waren. Die Schülerinnen und Schüler hatten auch eher hohe Erfolgsquoten bei isolierten Detailinformationen wie Distanz-, Zeit- oder Mengenangaben, auch wenn sie nicht besonders aus dem Redefluss hervorgehoben wurden.

Anspruchsvoller war die Aufgabe, eine Wegbeschreibung, die in die Reportage eingebettet war, auf eine Planskizze zu übertragen. Hier wurde zwei Mal genau die Hälfte der Punkte erreicht, (2 bzw. 2.1 von 4 Punkten); viele Kinder verstanden einzelne Elemente und Wegmarken und kreuzten sie an, nur wenige zeichneten den Weg vollständig ein. Wie so oft im bilingualen Sachunterricht müssen auch auf der An-

fangsstufe oft kognitiv komplexe Aufgaben mit fremdsprachlich eingeschränkten Mitteln gelöst werden.

Am wenigsten Erfolg verzeichneten die Schülerinnen und Schüler kollektiv mit Fragen nach Gründen („Warum kann Anstehen für Wasser mühsam sein?“) oder kausalen oder intentionalen Zusammenhängen („Was macht die Mutter mit dem Wasser zu Hause? Und warum wohl?“). Der Pegel des nachweisbaren Verstehens bewegt sich hier zwischen einem Viertel und einem Drittel.

Ein Wagnis in diesem Test war die Verwendung von kurzen Ausschnitten aus einer Reportage des *BBC World Service*, denn die beiden *Speakers* sprachen mit indisch-englischen Akzenten und in normalem Sprechtempo, während die von uns eingespielte Sprecherin und der Sprecher langsam, betont und deutlich sprachen. Wenn auch ein paar Schülerinnen und Schüler anfänglich die Augen rollten, ist doch erfreulich, wie gut sie sich auf die verschiedenen Varianten des Englischen einliessen. Wohl beantworteten sie die Fragen, die ausschliesslich auf Äusserungen der Sprecherin oder des Sprechers beruhten, mit einer Rate von 70% am besten, doch die allein auf „indisch-englische“ Passagen gestützten Aufgaben lösten sie mit 67% auch gut. Demgegenüber kamen Informationen, die einmal vom Rahmenhörtext und dann nochmals vom BBC-Originalton vermittelt wurden, weniger gut an, wohl auch, weil es sich hier um die komplexesten Probleme handelte (44%).

#### 4.4.4 „Ich kann lesen und verstehen“: Ergebnisse des LV-Tests

Der Leseverstehen-Test (LVTest) setzte sich aus drei Teilen zusammen, denen ein gemeinsamer Sachtext von ca. 500 Wörtern zu Grunde liegt. Im Rahmen der Schilderung der Fahrt des Breitling Orbiter und des Porträts von Bertrand Piccard wurde zuerst das Verstehen von Fakten und Bezügen überprüft, das sich aus genauer Lektüre ergeben kann. In der zweiten Aufgabe ging es um das Erkennen von korrekten und an den Kontext angepassten morpho-syntaktischen und lexikalischen Einheiten wie Pronomen, Präpositionen und Teilen von Verbalphrasen. Im dritten Teil bewegten sich die Fragen um die Lexik, indem z.B. Synonyme miteinander in Bezug gebracht werden mussten.

In der Evaluation 2001 wurde kein Leseverstehenstest durchgeführt, weil diese Kompetenzen noch zu gering ausgebildet waren. Das Schwergewicht des Unterrichts liegt auch auf der Mittelstufe sicher nicht auf dem Aufbau einer schriftlichen Rezeptionskompetenz; deshalb dürfen die Erwartungen nicht zu hoch angesetzt werden. Es gilt auch zu beachten, dass die Schülerinnen und Schüler mit der Testtechnik nicht unbedingt vertraut waren. Der Mittelwert des kumulierten Ergebnisses des LV-Tests zeigt mit 13.2 aus 28 möglichen Punkten oder 47.14% kein überragendes Resultat. Er ist der Test mit der tiefsten Erfolgsquote.

Betrachten wir die einzelnen Teile des Tests im Detail zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler am besten auf die dritte Aufgabe reagiert haben, also die lexikalische (52.9% Erfolgsquote). Jeweils über die Hälfte war im Stande, den Bezug herzustellen zwischen „to circle the world“ und „to fly around the world“ oder zwischen „clean form of energy“ und „the sun“.

Im morpho-syntaktischen Testteil waren die meisten Schülerinnen und Schüler überfordert (44%). Nur 16 von 61 erreichten mehr als die Hälfte der möglichen Punktzahl. Am besten klappte die Unterscheidung zwischen Positiv, Komparativ und Superlativ

und diejenige zwischen „they flew eastern / easterly / east“. Mit nur ca. einem Drittel Erfolg (also nicht mehr als ein Zufallsresultat) schlug die Kenntnis von Präpositionen zu Buche. Erstaunlich ist der Mangel an Aufmerksamkeit für die Pluralbildung („all the meridians / meridian / meridia“: 40%). Dass die korrekte Vergangenheitsform von „to be“ nicht erkannt wird, überrascht weniger (23%), da das Simple Past in keiner Klasse thematisiert worden war.

Dass es auch im ersten Testteil, der eigentlichen Leseverstehensaufgabe, grosse Unterschiede im Leistungsvermögen gab, zeigt sich in der Standardabweichung von 2.59 (bei maximal 11 Punkten). Hier wurden sowohl das Punktemaximum erreicht als auch null Punkte. Ein Beispiel für die Dimension des Problems: Im Text heisst es:

In 1958 Bertrand Piccard was born in Lausanne, Switzerland. He still lives there, is married and has two daughters and a son.

Auf die erste Frage, „In which city does Bertrand Piccard live?“ wussten 87% den richtigen Ortsnamen hinzuschreiben; Frage 3, „How many children does he have?“ bereitete jedoch ungleich mehr Schwierigkeiten (40% Erfolg). Welchen Herausforderungen sieht die Absicht, MU-Themen mit dem Englischunterricht zu verknüpfen, gegenüber sieht, zeigt eine Aufgabe, die einem typischen Informationstransfer Text → visuelle Darstellung gleicht, wie er im Unterricht stattfinden könnte.

As many people wanted to balloon around the world, they opened a race in the early 1990s. In 1990, the record time in the air was six days. In this new race the balloonists wanted to break this record. The rules of the round-the-world race are: balloons must fly at least 25'000 km, across all meridians.

Nun mussten die Schülerinnen und Schüler einen möglichen Weg eines solchen Rennens in einen beschrifteten Globus (der Erdumfang am Äquator war angegeben) eintragen. Sie waren zu etwa einem Drittel erfolgreich ( $M = 0.98$  aus 3 Punkten).

Im Durchschnitt wurden im Testteil Leseverstehen 5.21 Punkte aus 11 erreicht (46.4%). Der Test war sicher anspruchsvoll. Die meisten Aufgaben standen jedoch im Einklang mit relevanten Kompetenzbeschreibungen, die hier nochmals im Auszug zitiert seien:

They can read very short simple texts at their level of schooling and in familiar contexts. They can find specific predictable information in simple everyday classroom material. (Schulprojekt 21, 2001, p.12)

Die Länge des Texts mag eine erschwerende Rolle gespielt haben, wenn er auch in verschiedene in sich geschlossene Teile gegliedert und mit hilfreichen Illustrationen versehen war. Gewiss sind die Schülerinnen und Schüler kaum mit Testprozessen vertraut, andererseits ist auch zu bedenken, dass sie sich während 4 ½ Jahren mit Sachthemen in Englisch auseinandergesetzt haben.

Die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf den LV-Test, wie sie in den Feedbackbögen zum Ausdruck kamen, zeigen keine Überforderung an. Auf einer Skala von 4 („Die Dauer des Tests war gerade richtig“) bis 1 („... viel zu lang“) liegt der Mittelwert der Antworten bei 3.3 Punkten. Im Mittelwert gaben die Schülerinnen und Schüler an, die einzelnen Wörter „mehr oder weniger“ gekannt zu haben ( $M = 3.1$ ). Etwas weniger sicher waren sie sich bei der Frage, ob sie alle Informationen über Piccard und seine Projekte verstanden hätten ( $M = 2.6$ , also zwischen „gut“ und „nicht immer“). Die Schülerinnen und Schüler geben zu verstehen, dass sie im Unter-

richt „ähnliche Lese-Übungen“ ab und zu oder doch eher selten gemacht haben (M = 2.8).

Das Gesamtbild dieses Testteils ist nicht sonderlich ermutigend. Wenn man davon ausgeht, dass im themenorientierten Sprachunterricht, der mit einem Sachfach verbunden wird, Lese- und Erschliessungskompetenzen mit ansteigender Klassenstufe wichtiger werden, müssen diese Leistungen beunruhigen. Um abzuheben und aufzusteigen bis auf die Flughöhe, mit der man die schnellen Jetstreams (sprich vernetzte Rezeptionskompetenzen) erwischen kann, ist demnach noch viel Lernarbeit erforderlich.

#### **4.4.5 „Ich kann an einfachen Gesprächen teilnehmen“: Ergebnisse des mündlichen Tests**

Mit Hilfe mündlicher Tests sollte erhoben werden, wie der wenig gesteuerte Spracherwerbsprozess langsam von den rezeptiven Kompetenzen zu den produktiven Fähigkeiten tendiert. In der Analyse der Tests von 2001 war zum Ausdruck gekommen, dass die Lernenden noch über sehr wenig Mittel verfügten, um sich auch in einfach strukturierten Situationen auszudrücken. Am besten waren sie damals mit einzelnen Lexemen und Strukturen wie Farbadjektiven und Zahlwörtern umgegangen. (Büeler et al., 2001, S. 153 ff.)

Drei Jahre später hat sich die Konstellation insofern geändert, als die allermeisten Schülerinnen und Schüler die Anweisungen, Fragen und Gesprächsanstösse (*prompts*) wesentlich besser verstehen, so dass in manchen Fällen der Eindruck eines dialogischen Gesprächs zwischen Prüfungsleiter und dem einzelnen Kind entsteht. Was dieser Prüfungsleiter auch bei allem Bemühen nicht auslösen konnte, waren dialogische Prozesse zwischen den Schülern und Schülerinnen in der Phase D der Partnerprüfung, wo die beiden zusammen einen Gegenstand oder ein Haustier für zwei porträtierte Personen auswählen sollten.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler wurden in Bezug auf 7 „can-do's“ oder Kompetenzausprägungen untersucht. In Tabelle 4.4 sind die durchschnittlichen Werte über alle Klassen dargestellt. Man muss sich vergegenwärtigen, dass die Anforderungen bezüglich produktiven und interaktiven Fertigkeiten auf das Niveau A1 (also eine Stufe tiefer als bei der Rezeption) eingepegelt wurden. Die auf Video aufgenommenen Tests wurden durch einen geschulten Bewerter auf Grund einer verbindlichen Kriterienliste ausgewertet. Die Beurteilung erfolgte auf Grund des kommunikativen Erfolgs, nicht auf Grund der sprachlichen Korrektheit. Einzig in den Punkten Aussprache und Vorlesen kommt die Dimension Genauigkeit (*accuracy*) zum Tragen.

Die Schülerinnen und Schüler haben sich in diesen Tests gut bis sehr gut mit den Aufgaben auseinandergesetzt. Besonders gut schnitten die sie in den Phasen ab, in denen sie durch den Prüfungsleiter Unterstützung erhielten und in einen eng geführten Dialog verwickelt wurden („sich verständigen“). Beim Punkt „Vorlieben ausdrücken“ zeigten sich bei einigen Schülerinnen und Schüler auch Beschränkungen: so gaben einige manchmal das Musikinstrument, über das sie sich in der ersten Reaktion (auf ein ab Band gespieltes Musikfragment) positiv geäußert hatten, ein paar Minuten später als das Instrument an, das sie nicht mochten. Diese Kinder nannten

also, was ihnen gerade präsent war, und nicht, was sie unter Umständen wirklich sagen wollten.

**Tabelle 4.4. Durchschnittliche Leistungen im mündlichen Test nach einzelnen Fertigkeiten**

<i>Maximum pro Kriterium jeweils 3 Punkte</i>	<i>Vorlieben ausdrücken</i>	<i>Frage stellen</i>	<i>Frage beantworten</i>	<i>Angaben über M/U-Themen machen</i>	<i>Sich verständigen</i>	<i>Aussprache</i>	<i>Vorlesen</i>	<i>Maximal 21 Punkte</i>
<i>Mittelwerte (Standardabweichung)</i>	1.95 (0.77)	2.02 (0.67)	2.50 (0.60)	2.45 (0.59)	2.47 (0.65)	2.28 (0.49)	2.10 (0.60)	<b>15.77 (3.08)</b>
<i>In Prozent</i>	65.0	67.2	83.3	81.7	82.2	76.1	70.0	<b>75.1</b>

Bei der Aufgabe „Frage stellen“ mussten sie eine auf Deutsch notierte Frage an ihr Gegenüber stellen. Der Mittelwert von ca. 2 Punkten entspricht der folgenden Umschreibung des Kriteriums:

S bemüht sich, eine einfache Frage zu stellen, und verwendet dabei rudimentäre oder aus dem Deutschen übersetzte Satzmuster; die Frage wird einigermaßen verständlich.

Um diesen Wert etwas in die Perspektive zu bringen: im Durchschnitt ist dies sicher eine beachtliche Leistung, doch zeigt sie auch, dass nach über vier Jahren Unterricht mit und in Englisch die Schülerinnen und Schüler erst einen kleinen Schritt gemacht haben in Richtung auf das Ziel hin, an einfachen Gesprächen teilnehmen zu können, in denen die Partner gleichberechtigt sind.

Wenn wir nun denjenigen Bereich betrachten, wo es für die Kinder darum ging, auf einfache Weise Angaben zu MU-Themen zu machen, d.h. z.B. auf Bildkarten Tiere oder Nahrungsmittel zu benennen, zu beschreiben und zu vergleichen, fällt der relativ hohe Erfolgswert auf. Hier die Kriterien:

3 Punkte: S benennt die Mehrzahl der Gegenstände und kann einige Eigenschaften bezeichnen. S trägt aktiv zum Vergleich bei.

2 Punkte: S benennt einige Gegenstände und spricht mit Unterstützung des Gesprächspartners eine oder zwei Eigenschaften an.

Der Wert von 2.45 Punkten (Standardabweichung 0.59) weist darauf hin, dass die Verknüpfung der neuen Sprache mit dem Fach Mensch und Umwelt in Ansätzen gelungen ist. Einschränkend ist festzuhalten, dass es um sehr einfache Aufgaben mit wenig Verarbeitungstiefe ging und dass die Resultate besser waren, je weniger lang die Behandlung des MU-Themas zurücklag. Dieser Aspekt führt über zu einer vergleichenden Betrachtung möglicher Einflussfaktoren.

#### **4.4.6 Zugehörigkeit zu einer Klasse als Einflussfaktor**

Wir haben in den drei Fallstudien drei Klassen von nahe begleitet und sind auf unterschiedliche Geschichten darüber gestossen, wie der Auftrag, Englisch mit Mensch und Umwelt zu verbinden, erfüllt wird. Die Frage stellt sich, ob die unterschiedliche

Ausprägung des Unterrichts oder die je eigene Zusammensetzung der Klasse einen Einfluss auf die Resultate in den Tests bewirkt haben könnten.

Tabelle 4.5 zeigt alle Resultate im Überblick. Wenn die Testergebnisse in Erfolgsquoten (Prozente der erreichten Punkte) umgerechnet würden und jeder der drei Tests gleich gewichtet würde, differiert der Mittelwert der stärksten Klasse um 5.2% von der schwächsten; die Differenz ist also, bezogen auf die Unterschiede in der Unterrichtsführung und der Klassenzusammensetzung, nur geringfügig. Es können demnach keine systematischen Einflussfaktoren des Unterrichtsgeschehens auf die Schülerleistungen nachgewiesen werden.

**Tabelle 4.5. Ergebnisse der drei Sprachstandstests im Überblick, aufgeschlüsselt nach Klasse**

<i>Erfolgsquote in Prozent (Standardabweichung)</i>	<i>Hörverstehen</i>	<i>Leseverstehen</i>	<i>Mündl. Sprachproduktion</i>
<b>Klasse A</b>	<b>62.6</b> (11.6)	<b>50.0</b> (16.4)	<b>74.7</b> (14.2)
<b>Klasse B</b>	<b>52.1</b> (15.9)	<b>43.7</b> (16.7)	<b>76.0</b> (15.4)
<b>Klasse C</b>	<b>55.7</b> (14.4)	<b>49.2</b> (15.6)	<b>75.4</b> (15.0)
<b>Mittelwert</b>	<b>56.3</b>	<b>47.1</b>	<b>75.1</b>

Die grössten Unterschiede zeigen sich im HV-Test, während die Klassen im mündlichen Test sehr nahe beieinander stehen. Klasse A, die ja ausserhalb der Englisch und MU-Lektionen im Wochenplanunterricht arbeitet, hat sich hier vielleicht die grössere Konzentrationsfähigkeit zu Nutzen machen können. Es fällt die vergleichsweise geringe Standardabweichung in Fall A auf. Möglich ist aber auch, dass die relativ schwächeren Leistungen der Klasse B in HV und LV und der Klasse C im HV etwas mit dem weit höheren Anteil an anderssprachigen Kindern zu tun hat.

#### **4.4.7 Die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler beeinflusst den Erfolg**

In der Unterstufen-Evaluation des Schulprojekts 21 war mit Nachdruck vermerkt worden, dass die Schülerinnen und Schüler, die nicht Deutsch als Mutter- und Erstsprache haben, in den zwei Tests gleich gut abschnitten wie die Deutschschweizer Kinder (Büeler et al., 2001, S. 152 und S. 165). Dies konnte als Erfolg des egalitären Ansatzes von Embedding interpretiert werden, aber auch als Folge der frühen Vertrautheit der zweisprachigen Kinder mit dem nicht gesteuerten Erwerb einer weiteren Sprache. Wie sieht nun die Situation nach weiteren drei Jahren aus?

Tabelle 4.6 weist erhebliche Differenzen in den Leistungen der deutschsprachigen und der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler nach.

**Tabelle 4.6. Vergleich der Leistungen in drei Tests nach Muttersprache der Schülerinnen und Schüler**

	<i>Hörverstehen</i>	<i>Leseverstehen</i>	<i>Mündl. Sprachproduktion</i>	<i>Mittelwert</i>
<i>Deutschsprachige (N = 35)</i>	61.8	49.0	79.7	63.0
<i>Anderssprachige (N = 26)</i>	48.5	44.6	69.0	54.3
	<i>z = 4.01, p &lt; .01</i>	<i>z = 1.10, n.s.</i>	<i>z = 2.91, p &lt; .01</i>	<i>z = 2.97, p = .01</i>

Die Unterschiede sind ausser im Leseverstehen-Test in allen Fällen signifikant. Gegenüber der Evaluation 2001, in der die anderssprachigen Kinder in beiden Tests gleich gut abgeschnitten hatten wie die Kinder mit Deutsch als Familiensprache, driften nun die Leistungen auseinander, d.h. die nicht-deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler scheinen ihren Startvorsprung eingebüsst zu haben. Der einzige Testteil, in dem sie besser abschnitten als ihre KlassenkameradInnen, sind die morpho-syntaktischen Aufgaben im LV-Test (mit 4.68 gegenüber 4.2 Punkten; zu verdanken v.a. Pluralbildung und Verbnegation). Die relativ schwächeren Leistungen der Klassen B und C können demnach dem höheren Anteil an Anderssprachigen (48% bzw. 61%) zugeschrieben werden und scheinen eher wenig mit der Anwendung der Methodik zu tun zu haben.

Dass die Muttersprache bzw. frühere Zweisprachigkeitserfahrungen einen Einfluss haben können, wird durch ein einzelnes Item bestätigt: hier musste das Verb „started“ mit dem Synonym „began“ abgeglichen werden. Der Wert für die Deutsch Sprechenden liegt um 43% über demjenigen der Anderssprachigen (0.71 gegenüber 0.48). Es ist gut möglich, dass hier die Ähnlichkeit mit Deutsch „begann“ positiv gewirkt hat.

#### **4.4.8 Testergebnisse und Geschlecht**

In der ersten Erhebung 2001 wurden die Sprachstandsergebnisse nicht nach Geschlecht aufgeschlüsselt. Es liegen jedoch Erkenntnisse vor über die Einschätzung der Kompetenz in Englisch durch die Lehrpersonen. Einerseits nimmt die Englischkompetenz mit zunehmender sozialer Gehemmtheit generell ab. Andererseits zeigt sich eine spezifischere Interaktion:

Anders als im Bereich Computer erreichen die Knaben mit mittlerer und stärkerer Gehemmtheit in diesem sprachlichen Kontext tiefere Kompetenzurteile. Bei Mädchen, die sprachlich häufig geschickter und fortgeschrittener sind, wirkt sich erst die ausgeprägtere Gehemmtheit auf die eingeschätzte Englischkompetenz aus. (Büeler et al., 2001, S. 198)

In der vorliegenden Studie, die nicht auf Einschätzungen durch die Lehrpersonen sondern auf direkten Leistungserhebungen beruht, können keine signifikanten Unterschiede nachgewiesen werden (Tabelle 4.7).

**Tabelle 4.7. Vergleich der Leistungen in drei Tests nach Geschlecht der Schülerinnen und Schüler**

	<i>Hörverstehen</i>	<i>Leseverstehen</i>	<i>Mündl. Sprachproduktion</i>	<i>Mittelwert</i>
<i>Jungen N = 30</i>	56.02	49.64	76.51	60.72
<i>Mädchen N = 31</i>	56.48	44.64	73.65	57.98
	<i>z = .13, n.s.</i>	<i>z = 1.21, n.s.</i>	<i>z = .76, n.s.</i>	<i>z = .87, n.s.</i>

In der Detailanalyse fällt auf, dass die Mädchen die Frage nach der Anzahl Kinder von Bertrand Piccard um 42% öfter korrekt beantworteten als die Jungen. Das Verhältnis ist genau umgekehrt bei der Frage nach der Höhe des Piccard'schen Ballons. Hier scheinen Geschlechtsstereotypen einen Ausdruck in der Wirklichkeit zu finden. Es gilt aber auch zu bedenken, dass die Mädchen in anderen eher techniklastigen Fragen gleich gut oder schlecht reagierten wie die Jungen. Es ist beruhigend festzustellen, dass in dieser Sprachstandserhebung die Mädchen und die Jungen ihre verschiedenen Stärken gleich gut ausspielen könnten, wenn sie auch im Einzelnen unterschiedlich sein mögen.

#### 4.4.9 Interdependenzen der Tests

Zum Schluss soll noch überprüft werden, ob Erfolg in einem bestimmten Test positiv assoziiert ist mit guten Ergebnissen in einem anderen Test. Wenn die drei möglichen Testpaarungen mit dem Pearson-Korrelationskoeffizienten geschätzt werden, resultieren mittlere Korrelationen (Tabelle 4.8). Sie sind alle statistisch signifikant.

**Tabelle 4.8. Interkorrelationen zwischen den drei Tests**

<i>(N = 59)</i>	<i>HV - LV</i>	<i>HV - SP</i>	<i>LV - SP</i>
<i>r (Pearson-Koeffizient)</i>	.46*	.52*	.49*

\*  $p < .01$

Je besser das Ergebnis im Hörverstehen, desto höher auch das Resultat im Test der Sprachproduktion; dies ist nicht sehr verwunderlich, müssen doch auch in dieser Aktivität die rezeptiven Kompetenzen stets auf Draht sein, damit die Beiträge des Gesprächspartners überhaupt verstanden werden. Dass auch das Ergebnis in den Leseverstehenskompetenzen mit dem Sprechen assoziiert ist, unterstreicht die enge Verbindung zwischen den Teilkompetenzen. Eine Interkorrelation lässt aber keine Schlüsse auf eine wechselseitige Einwirkung zu.

Als letzte wichtige Frage steht diejenige nach den Leistungsunterschieden zwischen sprachlich stärkeren und schwächeren Schülerinnen und Schülern im Raum. Was in der Evaluation 2001 bereits unter dem Stichwort Heterogenität angesprochen wurde, hat sich bestätigt: die Leistungsschere ist auch in der Mittelstufe offen. Über alle Tests hinweg beträgt der Abstand zwischen dem Mittelwert des stärksten Drittels (72.5%) und demjenigen des schwächsten Drittels (46.1%) 26.4 Prozentpunkte. Wir

haben allerdings nur eine Klasse ( $N = 17$  SchülerInnen), die bei beiden Sprachstandserhebungen dabei war und uns helfen kann, den dreijährigen Trend zu eruieren. Im HV-Test ist der Abstand zwischen dem unteren und dem oberen Drittel genau gleich geblieben (2001: 31.4%; 2004: 31.1%), während er im mündlichen Test leicht angestiegen ist (2001: 25.8%; 2004: 30.2%).

*Die Gesamtbilanz der Leistungserhebung anhand von drei Tests ist durchzogen. Der mündliche Test hat im Verhältnis die höchste Erfolgsquote erbracht. Hier wurden die Ziele so gesetzt, dass sie einem Niveau A1 auf der Skala des europäischen Referenzrahmens in etwa entsprachen. Die Schülerinnen und Schüler sind also fähig, an einem sehr einfachen Gespräch teilzunehmen, bei dem der Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen und dabei hilft zu formulieren, was sie zu sagen versuchen. Sie können einfache Fragen beantworten oder Angaben zu MU-Themen machen, sofern sich diese in einem engen Rahmen des Benennens und Beschreibens bewegen oder mit den eigenen Vorlieben zu tun haben.*

*In den rezeptiven Kompetenzen, wo die Ansprüche der Tests entsprechend den Zielvorstellungen des Projekts um ein Niveau höher gesetzt wurden (A2), sind die Leistungen weniger überzeugend. Es scheint, dass gerade themenorientierte Hör- oder Lesetexte den Schülerinnen und Schüler Mühe bereiten, wenn die Fragen über das Verstehen von faktischen Details hinausgehen.*

*Die Testresultate decken auch auf, dass die Leistungen der besten Schülerinnen und Schüler erheblich über denjenigen der schwächsten stehen. Die Ergebnisse in den einzelnen Tests korrelieren miteinander, d.h. wer im Hör- oder Leseverstehen gut abschneidet, hat auch in der mündlichen Produktion Erfolg.*

*Während sich die Mädchen und die Jungen in ihren Testleistungen nicht signifikant voneinander unterscheiden, schnitten die Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in zwei der drei Tests signifikant schwächer ab als ihre deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen. Dieses Resultat weist darauf hin, dass die Anderssprachigen ihr ‚Startkapital‘, das ihnen in der Evaluation der Unterstufe attestiert wurde, offenbar aufgebraucht haben.*

#### **4.5 Zwei Fremdsprachen an der Primarschule? Was die Lehrpersonen dazu sagen**

*Keine der in den Fallstudien involvierten Lehrpersonen hält die Anforderung des Schulversuchs, zwei neue Sprachen in der Primarschulstufe einzuführen, für eine Überbeanspruchung. Die Mehrzahl unter ihnen hat beobachtet, dass der Einstieg ins Französischlernen durch die frühe Auseinandersetzung mit Englisch gegenüber früheren Klassenzügen leicht fällt und den Kindern Freude zu machen scheint. Wenn ein Kind Schwierigkeiten mit Englisch hat, hängt dies in der Einschätzung der Lehrpersonen eher mit generellen Schwächen oder sprachlichen Defiziten allgemeiner Art zusammen.*

Die 5. Klassen, die an der Detailfallstudie teilgenommen haben, geniessen neben dem Unterricht in Englisch auch seit kurzer Zeit (bei Untersuchungsbeginn seit ca. drei Monaten) den obligatorischen Französischunterricht. Die Frage erhebt sich, wie

denn zwei neue Sprachen in der Primarschule nebeneinander Platz haben und wie diese Schülerinnen und Schüler auf die Anforderung, eine zweite Sprache zu lernen, reagieren. Dass der gestaffelten Einführung zweier Fremdsprachen aus theoretischer Sicht und auf Grund der wenigen Forschungsergebnisse nichts im Wege steht, wurde von O. Stern in einem Gutachten zu Händen der Bildungsdirektion dargelegt (Stern, 2002).

In der vorliegenden Studie konnten aus nahe liegenden Gründen keine parallelen Leistungserhebungen vorgenommen werden. Die Einschätzung der Frage, wie sich der Unterricht von zwei neuen Sprachen in Bezug auf das Leistungsvermögen der Schüler/innen gestaltet, beruht deshalb ausschliesslich auf den Interviews mit den Lehrpersonen in den 9 Fallstudien.

Auf die Frage, welche Vorzüge und Probleme sich aus der Tatsache ergeben, dass die Lehrperson in ihrer Klasse Französisch und Englisch unterrichtet, äusserten sich die Mehrzahl der Befragten positiv. Die frühe Erfahrung mit Englisch erleichtere den Einstieg ins Französische, die Kinder freuten sich darauf (8/9).

Der Einstieg im Französisch ist viel einfacher, fand ich, als mit anderen Klassenzügen, in denen ich kein Englisch hatte. Es ist so wie selbstverständlich, das Vokabellernen ist klar, wie das geht, von der Methodik her. Wenn sie mal nicht verstehen, wissen sie, wie sich verhalten... (C)

Von dem habe ich ja Angst gehabt, dass es eine Überforderung ist und ich merke durch das, dass sie jetzt schon eine Fremdsprache haben – das merke ich schon bei den fremdsprachigen Kindern – fällt ihnen die nächste Fremdsprache ring. Ich habe eigentlich überhaupt nichts dagegen zwei Sprachen zu lehren, denn ich glaube, dass es ein gutes Alter ist. (H)

Sie gehen eigentlich mit Freude daran heran. Also, man muss es ganz klar sehen, sie haben Fremdsprachen eigentlich gern. Sie finden es lustig; es macht ihnen Spass, am Anfang vor allem, wenn man relativ schnell mal etwas versteht. (I)

Trotzdem ist damit nicht die Tatsache aus der Welt geschafft, dass eine neue Sprache hart erarbeitet werden muss:

Die haben jetzt nicht gesagt, „ahh, nochmal eine Fremdsprache“, sondern, „ah, lässig, jetzt lernen wir auch noch Französisch“. Mittlerweise haben sie halt auch im Französisch gemerkt – und das merken sie jetzt eigentlich im Französisch viel mehr als im Englisch – man muss etwas tun. Es fällt einem nicht in den Schoss. (B)

Wenn die Lehrpersonen das Lehrmittel für Französisch (*Envol*) spontan erwähnen, dann immer mit positiven oder lobenden Worten. Mehr als die Hälfte der Befragten beobachtet auch, dass die Kinder dieselben oder ähnliche Lerntechniken anwenden (5/9). Einige Lehrpersonen versuchen, diese Anstrengungen zu verstärken, indem sie explizit Querverbindungen herstellen (3/9).

Es ist so, dass sich die Kinder gewöhnt sind, dass sie nicht immer alles verstehen, aber man kann trotzdem Informationen herausholen, bei denen man vielleicht merkt, worum es geht. Das ist nicht nur für das Englisch und das Französisch, sondern das ist auch zum Teil auch im Deutschen so, diese Sprachstrategien. (G)

Nur eine befragte Lehrperson beobachtet, dass die Kinder die Sprachen ungewollt mischen oder Wörter verwechseln.

Als belastend wird der Zeitdruck erwähnt und die Notwendigkeit, den Schülerinnen und Schülern den Anschluss an die Oberstufe zu ermöglichen, wo Französisch ein

Hauptfach ist (2/9). Die Lehrpersonen gehen in der Regel nicht besonders tief auf die unterschiedlichen Methoden des Fremdsprachenunterrichts ein, die sich zwischen Französisch und Englisch zeigen. Typisch ist, dass sie Englisch als Versuch mit grosser Gestaltungsfreiheit und Französisch vor allem durch den Einsatz des vorgegebenen Lehrmittels als verpflichtend und im positiven Sinn als strukturierend wahrnehmen.

Wenn ich mit dem Französisch vergleiche, dann ist das Französisch ertragreicher, weil es dort sorgfältiger aufgebaut ist. Ich sage fast nicht auf Französisch, was nicht nötig ist – habe ich das Gefühl. (D)

Als Fazit kann gesagt werden, dass diese Pioniere im Hinblick auf die mehrsprachige Bildung der Absicht, zwei Fremdsprachen gestaffelt in der Primarschule einzuführen sicher nicht den Wind aus den Segeln nehmen wollen. Sie haben selbst erlebt, dass die Mehrheit der Kinder willig und motiviert ins Französisch-Lernen eingestiegen sind und schreiben dies in der Mehrheit dem frühen Englisch-Erwerb zu.

Ich mache gute Erfahrungen mit zwei Fremdsprachen in der Primarschule. Für viele Kinder in meiner Klasse ist es eine Bereicherung. Die Eltern stehen auch voll hinter dem Spracherwerb. Das merkt man als Lehrer gut. (...) Ich konnte feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler weniger Probleme mit dem Französischen hatten als ihre Vorgänger. Ich denke, die Kinder sind sich schon gewöhnt in einer fremden Sprache zu sprechen in der Mittelstufe. (E)

Gilt dieser Befund nun auch für fremdsprachige und lernschwächere Kinder, v.a. solche mit Schwächen im sprachlichen Bereich? Was sind die Chancen und Belastungen für die Schülerinnen und Schüler in den Augen der Lehrpersonen?

Die Fragen können kurz und bündig beantwortet werden: Wer von den Lehrpersonen als allgemein sprachschwach eingeschätzt wird oder eine Legasthenie hat, neigt eher dazu, beim Erwerb von Englisch Schwierigkeiten zu haben (8/9). Fremdsprachige Kinder können nicht über einen Leisten geschlagen werden. In der Regel neigen sie eher dazu, sich mit bestimmten Strategien und früheren Spracherwerbserfahrungen einen Vorteil fürs Englische zu verschaffen (7/9). Es kommt gemäss einzelnen Aussagen darauf an, wie weit die Sprache von Englisch und/oder Deutsch entfernt ist (gemeint wohl: sprachgeschichtlich / typologisch) oder ob zu Hause eine klare Sprachwahlpolitik vorherrscht. Typisch ist etwa folgende Aussage:

Fremdsprachige haben natürlich im Allgemeinen noch eine Chance, wenn sie jetzt nicht wirklich Spracherwerbsprobleme haben oder irgendwelche basale Sprachprobleme haben. Sie haben sich häufig schon beim Erlernen vom Deutsch Strategien angeeignet – also bei den mittleren bis höheren Schülern. Diejenigen Kinder, die natürlich Sprachprobleme haben – und ich würde jetzt keinen Unterschied zwischen fremdsprachigen und nicht fremdsprachigen Schülern machen – ist es schon so, dass das für diese natürlich schon ein Frust ist. Kinder mit Spracherwerbsproblemen, die diese auch im Hochdeutschen oder so haben, erleben noch einmal ein „ich-versteh-das-halt-eben-auch-nicht“. (G)

Die Testresultate haben ein etwas differenzierteres Bild ergeben, die die gute Einschätzung der fremdsprachigen Kinder nicht bestätigen. Es ist aber gut möglich, dass im Unterrichtsalltag die Lehrperson zum vornherein positiv auf Leistungen der anderssprachigen Schülerinnen und Schüler reagieren, während sie in Bezug auf die lern- oder sprachschwachen Kinder eher niedrige Erwartungen hegen. Im Rahmen des Schulversuchs scheint die Verbindlichkeit der Forderung, den Unterricht für diese Minderheit zu individualisieren, nicht sehr gross zu sein (vgl. 3.4.3 oben).

Wir haben verschiedene Sachen angesprochen... dass eben manche Schüler von sich aus mehr Deutschanteil einbauen; also, wenn sie etwas selber machen, mehr das Deutsche brauchen. Oder dass ich auch von mir aus jemandem, der weniger gut ist, etwas auf Deutsch erkläre, damit er den Anschluss wieder findet; oder solche key words gebe, damit sie mitkommen.  
(F)

## 4.6 Zusammenfassung

Die Auswahl von drei Klassen für eine Detailfallstudie hat es erlaubt, den Schulalltag rund um den CLIL-Unterricht genauer unter die Lupe zu nehmen. Insbesondere ging es darum, auf qualitative Art die Nachhaltigkeit des teilimmersiven Ansatzes mit einer Kombination von Englisch als Unterrichtssprache und Elementen des strukturierten Sprachunterrichts zu bestimmen.

Die Fallstudien A, B und C zeigen, dass die Lehrpersonen MU-Themen auf verschiedene Weise an die Schülerinnen und Schüler herantragen. Die Gestaltung der Lernsequenzen ist abhängig vom Material, das vorhanden ist und von einer Beschränkung der Sozialformen und der Lehr- und Lernformen. Auch wenn in einer Klasse öfters Gruppen- und Partnerarbeiten eingestreut wurden, handelt es sich auch in diesen Klassen um einen frontal geführten Unterricht mit fragend-entwickelnden Sequenzen abwechselnd mit stiller Einzelarbeit. Die Lehrpersonen sprechen mehrheitlich gutes bis sehr gutes Englisch, das den wahrgenommenen Verstehensfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entspricht. Sprachwechsel sind in zwei der drei Klassen recht häufig.

Am häufigsten treten Lerngelegenheiten auf, die sich auf das Verstehen und Nachvollziehen von mündlich, zum Teil auch schriftlich präsentierten Sachverhalten beziehen, die im Unterrichtsgespräch so modifiziert werden, dass sie bei einer Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ankommen. So lange die so vermittelten Inhalte von geringer Komplexität sind und in Zyklen vertieft werden, in denen auch deutsch gesprochen wird, entwickeln sich valable Hör- und Leseverstehenskompetenzen. Die entsprechenden Tests haben aber auch gezeigt, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler das erforderliche Niveau A2 nur zum Teil erreicht. Beim Hörverstehen gehen die meisten auf Fragen nach einfach strukturierten Fakten gut ein, haben aber eher Mühe, wenn es um Zusammenhänge oder Verortungen geht. Erfreulicherweise lassen sich die wenigsten von ungewohnten Akzenten oder Einsprengseln aus authentischen Reportagen stören.

Beim Leseverstehen zeigen sich Defizite im Erschliessen von zentralen Informationen, die für das Verstehen von Sachtexten wichtig wären. Das Bewusstsein für morpho-syntaktische Formen ist noch wenig ausgebildet, hingegen wurden recht gute Resultate erzielt, wenn es darum ging, Wörter im Kontext zu verstehen oder einem Synonym zuzuordnen.

Wenn man davon ausgeht, dass erfolgreicher themenorientierter Sprachunterricht darauf angewiesen ist, dass sich die Verstehenskompetenzen möglichst rasch aufbauen, ist dem Hören und Lesen im Zusammenhang mit angemessenen Inhalten noch verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken.

Die mündlichen Tests, die als Zielvorgabe ein tieferes Niveau auswiesen als die rezeptiven Tests bieten ein zufrieden stellendes Gesamtbild. Was einfache Aufgabenstellungen wie ‚Dinge benennen und beschreiben‘ oder ‚eine einfache Frage beant-

worten' betrifft, halten die meisten Schülerinnen und Schüler gut mit. Wohl zeigt sich hier auch eine Leistungsschere, doch sie ist weniger ausgeprägt als bei kognitiv anspruchsvolleren rezeptiven Aufgaben.

Es ist zu beachten, dass die Kann-Beschreibungen, die den mündlichen Tests zu Grunde lagen, eine unterstützende Kooperation des Gesprächspartners voraussetzen. In der Weiterentwicklung der mündlichen Kompetenzen der Produktion und der Interaktion geht es darum, den Schülerinnen und Schülern Aufgaben zu stellen, in denen sie langsam autonomer mit Sprache handeln können.

Dass eine Querbeziehung zwischen den einzelnen in den Tests überprüften Kompetenzen besteht, ist nicht sehr überraschend. Eine gerichtete Abhängigkeit kann allerdings nicht nachgewiesen werden.

Die unterschiedlich ausgeprägten Bedingungen und Erfahrungen in den drei Klassen haben nicht zu heterogenen Resultaten in den Sprachtests geführt. Die Mischung aus CLIL und Sprachunterricht sowie die zeitlich unterschiedliche Dotation beeinflussen den Lernerfolg weit weniger als die Muttersprache der Lernenden. Hier zeigt sich eine Entwicklung, die zu einer gewissen Sorge Anlass gibt. Die Lehrpersonen schreiben in den Interviews den fremdsprachigen Kindern die gleich guten Lernchancen zu wie den deutschsprachigen; die Resultate der Unterstufenevaluation 2001 zeigten keine Unterschiede in den Leistungen der deutsch- oder anderssprachigen Schülerinnen und Schüler. Hingegen schnitten in zwei der drei Tests die Anderssprachigen der drei 5. Klassen signifikant schwächer ab als die deutschsprachigen. Ähnliche Unterschiede zeigen sich nicht, wenn man die Leistungen der Mädchen und Jungen miteinander vergleicht.

Abschliessend kann gesagt werden, dass die Forderung, in der Primarschule zwei Sprachen zu erlernen, im Projekt nicht auf grosse Widerstände getroffen ist. Die Lehrpersonen sagen im Gegenteil, die frühen Erfahrungen mit Englisch erleichterten den Einstieg ins Französische. Dabei fühlen sie sich auch unterstützt von dem als sehr geeignet empfundenen Lehrmittel *Envol*. Sie machen vereinzelt auch Versuche, Querverbindungen zwischen den Sprachfächern herzustellen und zu differenzieren, welche Formen des Lernens und Unterrichtens für welche Sprache angemessen sein könnten.

Fragen nach leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler begegnen sie mehrheitlich mit einer gewissen Gelassenheit. Sprachlich schwächere Kinder könnten mit wenigen Ausnahmen dieses Handicap im Englischlernen nicht überwinden. Die Voraussetzungen, um ihnen ein massgeschneidertes Lernangebot zu machen, scheinen innerhalb der Grenzen des Schulversuchs mit Englisch nicht gegeben.

## 5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Mit dem Bildungsratsbeschluss vom 15. März 2004 wurde einzelnen Forderungen, welche die Lehrpersonen in der vorliegenden Studie zum Ausdruck brachten, bereits entsprochen:

- Englisch wird in der Stundentafel im Bereich Sprache mit einer klar zugeordneten *Unterrichtszeit* (120 Lektionen im 4. Schuljahr und je 80 Lektionen im 5. und im 6. Schuljahr) aufgeführt.
- Die Integration in die Stundentafel ändert an der methodischen Grundausrichtung nichts, Englisch anhand bildungsrelevanter Themen, d.h. themenbasiert zu lernen.
- Die Bildungsdirektion hat den Auftrag erhalten, auf Beginn des Schuljahres 2006/2007 einen Lehrplan für Englisch an der Primarschule zu erarbeiten.
- Die Bildungsdirektion wurde beauftragt, in Zusammenarbeit mit der interkantonalen Lehrmittelzentrale weiterführende Lehrmittel für die Mittel- und Oberstufe zu erarbeiten.

Anhand der Untersuchungsergebnisse und mit Blick auf die veränderte Situation, die durch den Bildungsratsbeschluss vom 15. März 2004 entstanden ist, werden vier Schlussfolgerungen gezogen und daraus Empfehlungen für einen ‚themenorientierten‘ Englischunterricht abgeleitet.

### 5.1 Die Vorstellung von CLIL differenzieren und präzisieren

Die Vorstellungen, welche die Projektpersonen von CLIL haben, sind in der Regel zu vage und zu undifferenziert, als dass sie einen nachhaltigen sachorientierten Unterricht in Englisch leiten könnten. Dies zeigt sich beispielsweise deutlich, wenn die Lehrpersonen versuchen, Sprachunterricht und themenorientierten Sachunterricht in Englisch zu definieren und gegeneinander abzugrenzen. Sie kämpfen dann mit ähnlichen Schwierigkeiten wie die Fachleute (Vollmer, 2002). Hier besteht – die Lehrpersonen wissen das – Klärungsbedarf, und zwar auf der konzeptuellen Ebene wie auch auf der Ebene der Umsetzung. Diese Klärung müsste von den Verantwortlichen für die Englischausbildung und den Lehrmittelautorinnen und -autoren auf der Grundlage einer gemeinsam erarbeiteten und geteilten Sichtweise vorgenommen werden, die sich auch an der aktuellen deutschen und englischsprachigen Fachliteratur zum bilingualen Sachfachunterricht und zu CLIL orientiert.

In der deutschsprachigen Fachliteratur wird gegenwärtig für eine Kombination von Sachfach- und von Sprachunterricht plädiert, d.h. für inhaltsorientiertes Lernen in der Zweitsprache mit gezielter Vermittlung von Sprachstrukturen (Vollmer, 2002; Zydariß, 2002). Dieser Form von Immersion wird ein beachtliches Potential mit Bezug auf den Erwerb sprachlicher, fachlicher- und überfachlicher Kompetenzen zugeschrieben (Vollmer, 2002). Von bisherigen Erfahrungen und ersten empirischen Untersuchungen im deutschen Sprachraum her zu schliessen (u.a. Breidbach, Bach & Wolff, 2002), werden bei mehrjährigen Immersionsprojekten dieser Art die sprachlichen

Kompetenzen besser und die Sachfachkompetenzen mindestens ebenso gut gefördert wie bei der isolierten Vermittlung von Sprachen und Sachfächern (Vollmer, 2002; Wolff, 2002), insbesondere, wenn die inhaltsorientierte Arbeit im Unterricht "in reichen, auf Autonomie und Authentizität zielenden Interaktions- und Arbeitsformen stattfindet" und "eine tiefe semantische Verarbeitung von Wissen und Sprache sicherstellt" (Breidbach, 2002, S. 16).

Im Zuge eines bedachten Miteinanders von sprach- und sachorientiertem Lernen gilt es auch die Frage des Einsatzes der verschiedenen Sprachvarietäten (Englisch, Standarddeutsch, Dialekt) zu klären. Es sollten Formen der Unterrichtsgestaltung und der Auseinandersetzung mit authentischen oder angepassten Texten gefunden werden, die der Verwendung von Englisch als Kommunikations- und Lernsprache Priorität einräumen. Die Voraussetzungen dazu sind durch eine Entflechtung der Unterrichtsgefässe günstiger geworden, was eventuell den Nachteil kompensieren kann, dass in der Generalisierung insgesamt weniger Zeit reserviert ist für den CLIL-Unterricht als im Schulversuch geplant. Die Sprachanteile Englisch / Deutsch sollten gleichmässiger verteilt werden, so dass es auch für die Schülerinnen und Schüler selbstverständlich wird, sich auf Englisch zu äussern, wenn es um nicht-triviale Inhalte geht.

Dies heisst nicht, dass für Deutsch kein Platz bleibt. Vielmehr könnten auf der Basis der Konzeption des Sprachmittels (Mediation, Europarat, 2001) Aktivitäten, Aufgaben und Strategien entwickelt werden, die mehreren Zielen zugleich genügen (z.B. Informationen weitergeben in einer anderen Sprache zu Gunsten von schwächeren Schülerinnen und Schülern; Verstehen kundgeben in der Schulsprache etc.; eine Diskussion vorbereiten in der Schulsprache Deutsch und sich englische Notizen machen).

## **5.2 Mit den Lehrpersonen Vorstellungen und Handlungsmuster für einen interaktiven, sachorientierten Unterricht in Englisch aufbauen**

Der beobachtete themenbezogene Sachunterricht in Englisch entspricht mit Bezug auf die sachlichen Lernziele, das Methodenspektrum, die Interaktionsgelegenheiten, die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler und das sachliche Anspruchsniveau nur bedingt den Vorstellungen eines zeitgemässen Sachunterrichts. Auch in sprachlicher Hinsicht müsste der beobachtete Unterricht optimiert werden. Die Lektionsphasen in englischer Sprache waren in der Regel sehr kurz. Der fremdsprachliche Input ging primär von der Lehrperson aus. Die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler bestanden vorwiegend darin, gesprochene oder geschriebene Sprache zu erschliessen. Die fremdsprachlichen Eigenproduktionen der Schülerinnen und Schüler beschränkten sich auf einzelne Wörter oder vorstrukturierte Sätze.

Die beschriebene Unterrichtsrealität in den Projektklassen ist nicht untypisch für bilingualen Sachfachunterricht. Der Schlüssel zum Erfolg und somit auch die eigentliche Herausforderung bei der Gestaltung von Immersionsunterricht liegt in der intelligenten Verknüpfung von Fach- und Sprachunterricht. Für die Lehrpersonen besteht das zentrale Problem häufig darin, Mittel und Wege zu finden, um mit der "Diskrepanz zwischen den fremdsprachlichen und den kognitiven Möglichkeiten der Lernenden in den Sachfächern" (Thürmann, 2002, S. 75) produktiv umzugehen, d.h. ohne sich einer lehrer- und wissensorientierten Instruktion zu verschreiben (Cummins,

2000; Thürmann, 2002). Mit lehrer- und wissensorientierter Instruktion kann die Kluft zwischen den fremdsprachlichen und den kognitiven Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler relativ leicht überbrückt werden, denn die Unterrichtsinhalte werden von den Lehrpersonen oder den Lehrmittelverlagen fremdsprachlich vor- und aufbereitet. Die primäre Aufgabe der Schülerinnen und Schüler besteht darin, didaktisierte Texte zu verstehen und wissensbezogene mündliche oder schriftliche Fragen der Lehrperson zu beantworten (Thürmann, 2002). Nun haben auch in den Sachfächern "arbeits-, handlungs- und schülerorientierte Verfahren Einzug gehalten. Gruppen- und Projektarbeit sind durchaus üblich; authentische Texte und moderne Medien werden eingesetzt; Rollenspiele und Simulationen gehören ebenfalls zum unterrichtlichen Alltag wie das Bearbeiten längerfristig gestellter Aufgaben" (Thürmann, 2002, S. 76-77). Bei offenen Unterrichtsformen sind die fremdsprachlichen und die didaktischen Anforderungen wesentlich höher als bei einem Unterricht, der durch Lehrperson und Lehrmittel gesteuert wird.

Die Lehrpersonen brauchen somit neben soliden Fremdsprachenkompetenzen auch differenzierte Vorstellungen und erprobte Handlungsmuster, um die Lernfortschritte bei themenbezogenem Sachunterricht anzubahnen, zu unterstützen und zu sichern. Gegenwärtig werden auch im deutschen Sprachraum konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts erarbeitet (Zydatiś, 2002) und entsprechende Unterrichtsmethoden beschrieben (Thürmann, 2002), die via Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen den Weg in die bilinguale Unterrichtspraxis in der Schweiz finden und dort erprobt und evaluiert werden müssten (Wyss, 2002). Zudem werden in Publikationen zur kognitionspsychologisch orientierten Unterrichtsforschung verschiedene Formen der Schülerzusammenarbeit einschliesslich ihrer didaktischen Anleitung beschrieben (u.a. King, 1991, 1992, 1994; O'Donnell & Danserau, 1992; Palinbcsar & Brown, 1984; Pauli & Reusser, 2000; Stebler, Reusser, Pauli, 1994), die bei der Bearbeitung altersspezifischer interessanter Sachthemen gewinnbringend eingesetzt werden könnten.

### **5.3 Geeignete Sachthemen für den immersiven Unterricht identifizieren**

Für den immersiven Unterricht müssen Sachthemen gewählt werden, die für die Schülerinnen und Schüler der Zielstufe interessant und lehrreich sind, bei denen es sinnvoll ist, dass sie in englischer Sprache unterrichtet werden, und an denen sprachliche Mittel erarbeitet und geübt werden können, die bei anderen Inhalten und in anderen Situationen nützlich sind, und die in systematischer Weise zum Aufbau einer umfassenden und profunden Sprachkompetenz beitragen. Es ist unseres Erachtens in der Regel nicht sinnvoll, MU-Themen, die im schweizerischen bzw. deutschsprachigen Kulturraum verankert sind, Englisch zu behandeln. Für den themenbezogenen Sachunterricht in Englisch sollten Inhalte gewählt werden, die mit Bezug auf die englische Sprache bzw. den englischen Kulturraum eine gewisse Authentizität haben. Wir denken dabei an

*Themen und Sachverhalte, die von der englischen Sprache durchdrungen sind*

#### **Fliegen**

engl. Sprache, der wir rund ums Reisen per Flugzeug begegnen

### **Computer**

engl. Sprache, der wir rund um die Erfindung, Entwicklung, Verwendung und Entsorgung des Computers begegnen

### **Raumfahrt**

Sonnensystem, Raumschiffe, Missionen, Satelliten, Gefahren ...

### **Musik**

Stilrichtungen, Veranstaltungen, Typen von Musikstücken, Liedtexte, Musiker, Instrumente, Tonträger ...

*Themen und Sachverhalte, bei denen Querbezüge über die Sprachgrenzen hinweg sinnvoll und attraktiv sind (d.h. Sachzusammenhänge, denen eine gemeinsame Struktur zu Grunde liegt, werden deutsch und englisch behandelt)*

Bern als **Bundeshauptstadt** vs. London / Washington / Canberra as capitals

**Feste / Bräuche** in der Schweiz vs. im engl. Sprachraum (Christmas, Halloween, Thanksgiving)

**Helden und Heldinnen** in der CH-Geschichte vs. im engl. Kulturraum

**Schweizer und Schweizerinnen** in der (englischsprachigen) Welt (die fünfte Schweiz) / Menschen, die die Schweiz als Arbeits- oder Lernort gewählt haben

**Die Schweiz als Auswanderungsland**, die USA als Einwanderungsland (geschichtliche Aspekte)

**Urvölker** in der CH vs. Ureinwohner anderer Kontinente (Aborigines, Inuit ...)

**Bauerntum / Landwirtschaft** in CH vs. in den USA / Neuseeland – Bauern die auswandern

**Verkehrswege / Verkehrsmittel** in der CH vs. in Australien

**Schule / Unterricht / Lernen** bei uns vs. Singapur, Kenia ...

Wie **Tiere** überwintern vs. Trockenperioden überdauern

**Leben im Süsswasser vs. Salzwasser**

**Naturkatastrophen** in der CH vs. engl. Sprachraum (Überschwemmungen, Lawinen, Erdbeben, Feuer, Wirbelstürme, Sandstürme, Vulkanausbrüche, Springfluten, Dürren, Seuchen ...)

*Informationen / Dokumente von Ereignissen aus dem englischen Sprach- bzw. Kulturraum, die zur Illustration bzw. Vertiefung von deutschen MU-Themen eingesetzt werden können*

**Entdeckungen / Erfindungen**

Die **Industrialisierung**, englische Ingenieurwissenschaft in der CH

**Frühe Formen des Alpentourismus**, die Erstbesteigung des Matterhorns**Berichte über die Schweiz** aus englischsprachigen Medien

*Einblick in Zusammenhänge, die von globaler Bedeutung sind und deren Verknüpfung mit Werthaltungen*

**Fairness im Sport**, der olympische Gedanke**Menschenrechte**, Rechte von Kindern

Dieses Vorgehen – im deutschen und im immersiven Sachfachunterricht werden parallel oder zeitlich verzögert verwandte Sachthemen bearbeitet – hätte den Vorteil, dass die Sachstruktur der Themen im muttersprachlichen Unterricht aufgebaut, auf den immersiven Sachfachunterricht transferiert und hier vertieft werden könnte. Auf diese Weise könnte das Sachniveau beim CLIL hoch gehalten werden, auch wenn viel Zeit für die Worterschliessung und das Üben von Satzstrukturen eingesetzt werden muss.

Im themenbasierten Sachunterricht in Englisch müssten neben sachfachlichen und sprachlichen auch überfachliche Ziele verfolgt werden. Bei der Arbeit an den Sachthemen müssten daher auch explizit Strategien vermittelt werden, beispielsweise Strategien zum Erschliessen von Texten in Paaren oder Kleingruppen (O'Donnell & Dansereau, 1992; Palincsar & Brown, 1984) oder zum Planen, Durchführen, Dokumentieren und Auswerten naturwissenschaftlicher Schülerexperimente (Harmon, et al. 1997; Labudde & Stebler, 1999; Stebler, Reusser & Ramseier, 1998). Ein zeitgemässes Lehrmittel müsste auch diese Ansprüche berücksichtigen.

#### **5.4 Ein Lehrmittelpaket schaffen, das den themenorientierten Sachunterricht nachhaltig und sinnvoll mit dem Spracherwerb integriert**

Eine der prägendsten Herausforderungen für die Lehrpersonen, die an diesem Schulversuch mitgewirkt haben, ist sicher die Tatsache, dass sie sich ihre Unterrichtsmaterialien weitgehend selbst zusammensuchen oder erarbeiten mussten. Ihr Wunsch nach einem dem methodisch-didaktischen Konzept angepassten Lehrmittelpaket für den themenorientierten Sachunterricht in Englisch ist deshalb verständlich und wird für die zuständigen Stellen zum Befehl. Das Lehrmittel sollte sowohl die Vorgaben des CLIL-Konzepts umsetzen als auch an schweizerische Verhältnisse und Sachlernziele angepasst sein. Das sachliche Anspruchsniveau darf nicht in einem Kompromiss den erst wachsenden Sprachkompetenzen angepasst werden.

Vielmehr soll es durch eine motivierende und interessante Auswahl an Texten, Aufgaben, Visualisierungen und Hörbeiträgen zur aktiven Auseinandersetzung charakterisiert sein. Dem Aufbau einer sprachlich-kommunikativen Kompetenz muss grösste Aufmerksamkeit gewidmet werden. Wenn sprachliche und sachliche Aspekte miteinander verknüpft werden, bedarf es eines systematischen Recyclings. Die Bezeichnung Progression muss hinterfragt werden, wenn das Lehrmittel aus thematischen Modulen zusammengesetzt oder durch solche strukturiert ist.

Es wäre möglicherweise sinnvoll, von anzustrebenden Repertoires mit spezifischen Kompetenzen zu sprechen, die miteinander verwoben werden. Dabei muss es mög-

lich sein, eine bestimmte Mindestzahl von sprachlichen (also morpho-syntaktischen, lexikalischen, pragmatischen) Mitteln zu erwerben, auch wenn der Durchlauf durch die Module nicht linear und vollständig ist.

In jedem Fall zeigen die Äusserungen der Lehrpersonen und die Ergebnisse der Sprachstanderhebung, dass einem zukünftigen Lehrmittel ein sprachlich-kommunikatives Rückgrat eingepflanzt werden muss, das einen systematischen Sprachaufbau in einem themenbasierten Kontext garantiert.

### **5.5 Methodische Einschränkungen**

An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass die in diesem Bericht dargestellten Ergebnisse und Erkenntnisse anhand einer sehr selektiven Stichprobe gewonnen wurden. Nur sehr wenige Lehrkräfte haben sich für diese Untersuchung zur Verfügung gestellt. Absagen erfolgten u.a. wegen zeitlicher Überlastung, weil der Englischunterricht nur noch auf Sparflamme weitergeführt wird, oder weil die Lehrpersonen verärgert sind, dass gewisse Reformen beschlossen wurden, bevor die Evaluationsergebnisse der entsprechenden Projekte, bei denen sie mit viel Enthusiasmus mitgearbeitet haben, vorlagen. Fast alle Lehrpersonen, die schliesslich mitwirkten, haben eine besondere Affinität zur englischen Sprache, befürworten den Englischunterricht auf der Primarstufe und beurteilen CLIL als Methode des Spracherwerbs positiv, wenn auch mit gewissen Vorbehalten. Die Ausführungen in den Modulen A und B sind daher nicht repräsentativ für den Unterricht und die Meinungen jener Lehrpersonen, die den Englischunterricht im Nachgang zum Schulprojekt 21 auf der Mittelstufe der Primarschule weiterführen. Sie können aber dazu dienen, aufzuzeigen, wo aus der Sicht der befragten Lehrpersonen Vorzüge und Stolpersteine bei der Integration von Sprach- und Sachunterricht liegen, und mithelfen, die Erfahrungen und Reflexionen der betreffenden Lehrkräfte für die Aus- und Weiterbildung jener Lehrpersonen nutzbar zu machen, die ab 2005/06 ‚Englisch als themenbezogener Sachunterricht‘ in den Zürcher Primarschulen unterrichten werden.

## 6 Literaturverzeichnis

Bach, G. & Niemeier, S. (2002). (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2002). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag.

Breidbach, S. (2002). Bilingualer Sachfachunterricht als neues interdisziplinäres Forschungsfeld. In S. Breidbach, G. Bach & D. Wolff (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie* (S. 11–27). Frankfurt a.M.: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (2002). (Hrsg.). *Bilingualer Sachfachunterricht und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *"Schulprojekt 21". Lernen für das 21. Jahrhundert?* Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Cummins, J. (2000). *Immersion Education for the Millennium: What we have learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion*.  
<http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>

Der Bildungsrat des Kantons Zürich (2003). *Bildungsratsbeschluss ‚Englischunterricht in der Unterstufe‘*, 14. März 2003.

Der Bildungsrat des Kantons Zürich (2004a). *Bildungsratsbeschluss ‚Volksschule. Englisch an der Primarschule. Lektionentafel und Einführung‘*, 15. März 2004.

Der Bildungsrat des Kantons Zürich (2004b). *Medienmitteilung des Bildungsrates*. Kommunikationsabteilung des Regierungsrates des Kantons Zürich, 16.03.2004.

EDK (1998). *Sprachenkonzept Schweiz*.  
<http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html>

Europarat, KMK, EDK und BMBWK (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, etc.: Langenscheidt.

Harmon, M., Smith, T. A., Martin, M. O., Kelly, D. L., Beaton, A. E., Mullis, I. V. S., Gonzales, E. J., & Orpwood, G. (1997). *Performance Assessment in IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College.

King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 307-317.

King, A. (1992). Facilitating elaborative learning through guided student-generated questioning. *Educational Psychologist*, 27(1), 111-126.

King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31(2), 338-368.

Labudde, P. & Stebler, R. (1999). Lern- und Prüfungsaufgaben für den Physikunterricht - Erträge aus dem TIMSS-Experimentiertest. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 10(54), 23-31.

LCH (2001). *Für eine mehrsprachige Bildung, die wirkungsvoll koordiniert ist. LCH-Stellungnahme zum Hearing der EDK mit den Dachverbänden der Lehrerschaft LCH und SER vom 26.3.2001 in Bern.*

[http://www.lch.ch/medien/LCH\\_Stell\\_Reso/gesamtsprachenkonzept.htm](http://www.lch.ch/medien/LCH_Stell_Reso/gesamtsprachenkonzept.htm)

Littlejohn, A. & Hicks, D. (2001). *Cambridge English for schools. Starter Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlejohn, A. & Hicks, D. (2001). *Cambridge English for schools. Student's Book One*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marsh, D. (2002). (Hrsg.). *CLIL / EMILE – The European Dimension*.

[http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/download/david\\_marsh-report.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/download/david_marsh-report.pdf)

O'Donnell, A. M. & Dansereau, D. F. (1992). Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning* (pp. 120-141). Cambridge: Cambridge University Press.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring strategies. *Cognition and Instruction*, 1(1), 117-175.

Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), 421-442.

Schulprojekt 21 (2001). *Teaching in English: Guide for the Teachers of Grades 4 to 6* Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

<http://www.vsa.zh.ch>

Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, C. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 227-259). Bern: Huber.

Stebler, R., Reusser, K. & Ramseier, E. (1998). Praktische Anwendungsaufgaben zur integrierten Förderung formaler und materialer Kompetenzen - Erträge aus dem TIMSS-Experimentiertest. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20(1), 28-54.

Stern, O. (2002). Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule. Pädagogische Hochschule Zürich. [www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/aktuelles\\_news/news\\_2003/Englisch.html](http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/aktuelles_news/news_2003/Englisch.html)

Stöckli, G. (2004). *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung in der 5. und 6. Primarklasse mit Unterricht in Englisch und Französisch*. Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

Volksschulamt (2003). *Wissenschaftliche Erfahrungsauswertung des Englischunterrichts an der Mittelstufe*. Zürich: Bildungsdirektion.

Vollmer, H. J. (2002). Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In G. Bach & S. Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (2. Aufl.), (S. 51 – 73). Frankfurt a.M.: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Weinert, F.E. & Helmke, A. (1997). (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.

Wolff, D. (2002). Zur Bedeutung des bilingualen Sachfachunterrichts im Kontext des Mehrsprachigkeitskonzeptes der Europäischen Union. In Marsh, D. (Hrsg.), *CLIL /EMILE – The European Dimension* (pp. 44-48). [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/download/david\\_marshall-report.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/download/david_marshall-report.pdf)

Wyss, H. (2002). Sprache als Lerngegenstand und als Medium des Lernens. Spracherwerb und Sprachenlernen im immersiven und bilingualen Unterricht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(1), 97-101.

Zydati, W. (2002). Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik der bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In S. Breidbach, G. Bach & D. Wolff (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie* (S. 32 - 61). Frankfurt a.M.: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.