Stiftung Bildungspakt Bayern

Schulversuch

Lernen in zwei Sprachen

Bilinguale Grundschule Englisch

Bilinguale Grundschule

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation

SCHULVERSUCH

LERNEN IN ZWEI SPRACHEN

BILINGUALE GRUNDSCHULE ENGLISCH

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation

© 2020 Stiftung Bildungspakt Bayern, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
Durchführung durch die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur
Prof. Dr. Heiner Böttger & Dr. Tanja Müller
Universitätsallee 1, 85072 Eichstätt
Telefon +49 8421 93 21155, Telefax +49 8421 93 21798

https://bildungspakt-bayern.de/
https://bildungspakt-bayern.de/lernen-in-zwei-sprachen-bilinguale-grundschule-englisch/

Das Werk einschließlich aller Abbildungen ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Stiftung Bildungspakt Bayern oder des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Exklusivpartner des Schulversuchs: vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V.

Inhalt

1 Der Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* 5
1.1 Ziele des Schulversuchs 5
1.2 Klassenbildung an den bilingualen Grundschulen 6
1.3 Beteiligte Institutionen 6
1.4 Beschreibung der Evaluationsmaßnahmen 7
1.5 Didaktische Prinzipien des *Lernens in zwei Sprachen* 9
1.6 Wichtigste Befunde zusammengefasst 11
1.7 Ausgewählte interpretative Ansätze 12
2 Auswertung der schriftlichen und mündlichen Sprachtests 15
2.1 Sprachtests Englisch, 1. Projektjahr (Schuljahr 2015/2016), Kohorte 1 (Jgst. 1) 15
2.2 Sprachtests Englisch, 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 2 (Jgst. 1) 18
2.3 Sprachtests Englisch, 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 1 (Jgst. 2) 20
2.4 Sprachtests Englisch, 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018), Kohorte 2 (Jgst. 2) 24
2.5 Sprachtests Englisch, 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018), Kohorte 1 (Jgst. 3) 29
2.6 Sprachtests Englisch, 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019), Kohorte 2 (Jgst. 3) 35
2.7 Sprachtests Englisch, 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019), Kohorte 1 (Jgst. 4) 38
3 Sachfach-Leistungen 46
3.1 Mathematik-Test DEMAT 2+ – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 1 (Jgst. 2) 46
3.2 Mathematik-Test VERA-3 – 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018), Kohorte 1 (Jgst. 3) 48
3.3 Mathematik-Test DEAMT 4 – 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019), Kohorte 1 (Jgst. 4) 49
3.4 Deutsch-Test VERA-3 – 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018), Kohorte 1 (Jgst. 3) 51
3.5 Deutsch-Test HSP 4–5 – 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019), Kohorte 1 (Jgst. 4) 52
4 Schülerbefragungen 56
4.1 Schülerbefragung – 1. Projektjahr (Schuljahr 2015/2016), Kohorte 1 (Jgst. 1) 56
4.2 Schülerbefragung – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 2 (Jgst. 1) 59
4.3 Schülerbefragung – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 1 (Jgst. 2) 60
4.4 Schülerbefragung – 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019), Kohorte 1 (Jgst. 4) und 2 (Jgst. 3) 62
5 Elternbefragung 66
5.1 Elternbefragung – 1. Projektjahr (Schuljahr 2015/2016) 66
5.2 Elternbefragung – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017) 67
5.3 Elternbefragung – 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018) 70
5.4 Elternbefragung – 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019) 72
6 Lehrkräftebefragung 75
6.1 Lehrkräftebefragung – 1. Projektjahr (Schuljahr 2015/2016), Kohorte 1 (Jgst. 1) 75
6.2 Lehrkräftebefragung – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 2 (Jgst. 1) 78
6.3 Lehrkräftebefragung – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 1 (Jgst. 2) 81
6.4 Lehrkräftebefragung – 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018), Kohorte 1 (Jgst. 3) und 2 (Jgst. 2) 84
6.5 Lehrkräftebefragung – 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019), Kohorte 1 (Jgst. 4) und 2 (Jgst. 3) 87
6.6 Erfassung des englischsprachigen Unterrichtsanteils 92
7 Schulleitungsbefragung 97
7.1 Schulleitungsbefragung – 1. Projektjahr (Schuljahr 2015/2016) 97
7.2 Schulleitungsbefragung – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017) 98
7.3 Schulleitungsbefragung – 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018) 100
7.4 Schulleitungsbefragung – 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019) 101
Literaturverzeichnis 104

1 Der Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch*

„Die Vielfalt der Sprachen und Kulturen ist ein Reichtum,
den es durch geeignete Bildungsmaßnahmen zu erschließen gilt."

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011

Die Stiftung Bildungspakt Bayern initiierte 2015 gemeinsam mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus den Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch*. Schrittweise wurde an 21 teilnehmenden Modellschulen pro Jahrgangsstufe eine bilinguale Klasse eingerichtet.

Die Schülerinnen und Schüler werden von Jahrgangsstufe 1 bis 4 in den Fächern Mathematik, Heimat- und Sachunterricht, Kunst, Musik und Sport in zwei Sprachen unterrichtet. Der Unterricht in den bilingualen Klassen basiert auf den in den Fachlehrplänen des LehrplanPLUS Grundschule formulierten Kompetenzerwartungen. Bei geeigneten Themen und Anlässen werden Unterrichtseinheiten oder -phasen in den o. g. Fächern in englischer Sprache durchgeführt. Die thematische Auswahl für die englischsprachigen Phasen trifft die jeweilige Lehrkraft in pädagogischer Verantwortung. Die Vermittlung der englischen Sprache erfolgt implizit. Die Sicherung der im LehrplanPLUS ausgewiesenen deutschen Fachbegriffe ist dabei gewährleistet. Der Unterricht in den bilingualen Klassen wird gemäß der geltenden Stundentafel erteilt, also ohne zusätzliche Zeitkontingente. Die Aufnahme in eine bilinguale Klasse erfolgt auf Antrag der Erziehungsberechtigten entsprechend der geltenden Klassenbildungsrichtlinien.

Die erste teilnehmende Kohorte wurde von Beginn bis zum Ende der Grundschulzeit (von Jahrgangsstufe 1 bis 4), die zweite Kohorte von Jahrgangsstufe 1 bis 3 wissenschaftlich begleitet.

1.1 Ziele des Schulversuchs

1) Erhöhter fremdsprachlicher Lernzuwachs ohne Beeinträchtigung des Lernerfolgs im Deutschen und in den Sachfächern:

- Englischkenntnisse am Ende der Jahrgangsstufe 4 mindestens auf Sprachniveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)
- Kompetenzen im Deutschen und in Mathematik, die mindestens dem Niveau der Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen entsprechen

2) Entwicklung eines Konzepts *Lernen in zwei Sprachen* in der Grundschule:

- Entwicklung und Erprobung eines geeigneten Konzepts für den bilingualen Unterricht (Deutsch/Englisch) in den Jahrgangsstufen 1 bis 4, basierend auf dem LehrplanPLUS Grundschule
- Befähigung der Lehrkräfte zur Gestaltung entsprechender Unterrichtsangebote
- Entwicklung geeigneter profilbildender Maßnahmen zur Ausgestaltung eines Schulprofils *Bilinguale Grundschule Englisch*
- Akzeptanz des Schulprofils in der Schulfamilie (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitung, Lehrkräfte)

1.2 Klassenbildung an den bilingualen Grundschulen

Die Klassenbildung an den Modellschulen folgt grundsätzlich den geltenden Klassenbildungsrichtlinien. Einer Klasse können demnach maximal 28 Schülerinnen und Schüler zugeordnet werden (Stand: Klassenbildungsrichtlinien für das Schuljahr 2019/2020). Liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund über 50 %, so liegt die maximale Schülerzahl einer Klasse bei 25.

Schülerinnen und Schüler werden nur einer bilingualen Klasse zugewiesen, wenn deren Eltern dies bei der Anmeldung ihres Kindes ausdrücklich wünschen. Sollte es an einem Schulstandort mehr Anmeldungen für die bilinguale Klasse geben, als Plätze zur Verfügung stehen, so ziehen die Schulen pädagogische, soziale und organisatorische Überlegungen heran, z. B. ausgewogene Verteilung von Konfessionen, von Buben und Mädchen und von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund innerhalb der Klasse und im Vergleich zu den Parallelklassen, Berücksichtigung gemeinsamer Kindergartenzeit oder Wohnortnähe. Insofern waren die Rahmenbedingungen des Schulversuchs so angelegt, dass die bilingualen Klassen möglichst die soziale Vielfalt des jeweiligen Schulsprengels widerspiegeln.

1.3 Beteiligte Institutionen

Projektleitung:

Stiftung Bildungspakt Bayern: Ralf Kaulfuß
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Maria Wilhelm

Wissenschaftliche Begleitung:

Professur für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt: Prof. Dr. Heiner Böttger und Dr. Tanja Müller

Schulen:

Regierungsbezirk Oberbayern:

- Grundschule Eichstätt – Am Graben
- Grundschule Kaufering
- Grundschule Ingolstadt-Zuchering
- Grundschule München an der Waldmeisterstraße
- Josef-Dosch-Grundschule Gauting
- Grundschule München an der Feldbergstraße
- Anni-Pickert-Grundschule Poing

Regierungsbezirk Niederbayern:

- Hans-Carossa-Grundschule Pilsting
- Grundschule Offenstetten

Regierungsbezirk Oberpfalz:

- Hans-Scholl-Grundschule Burglengenfeld
- Grundschule Großberg

Regierungsbezirk Oberfranken:

- Kilian-Grundschule Scheßlitz
- Lukas-Cranach-Grundschule Kronach

Regierungsbezirk Mittelfranken:

- Loschge-Grundschule Erlangen
- Cunz-Reyther-Grundschule Niederndorf

Regierungsbezirk Unterfranken:

- Dreiberg-Schule Knetzgau – Grundschule
- Herigoyen-Grundschule Sulzbach am Main

Regierungsbezirk Schwaben:

- St.-Anna-Grundschule Augsburg
- Grundschule Asbach-Bäumenheim
- Grundschule Bobingen an der Singold
- Westpark-Grundschule Augsburg-Pfersee

1.4 Beschreibung der Evaluationsmaßnahmen

Die im Folgenden beschriebenen Maßnahmen zur Evaluation wurden in den ersten vier Jahren der Projektlaufzeit (Schuljahre 2015/2016 bis 2018/2019) in verschiedenen Formaten und Rhythmen durchgeführt.

Dokumentation des englischsprachigen Unterrichtsanteils durch die Lehrkräfte

Die Lehrkräfte dokumentierten auf freiwilliger Basis über mehrere Wochen den Anteil (Minuten) an englischsprachigem Unterricht. Im Verlauf des Projekts erfolgte die Dokumentation deutlich reduziert, sodass bei der Auswertung nicht alle Projektjahre berücksichtigt werden konnten.

Beobachtungen/Hospitationen

Die Unterrichtsbesuche erfolgten im ersten und zweiten Projektjahr durch die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt und wurden mit Hilfe validierter Bögen zur Unterrichtsbeobachtung und zur Inputqualität von Unterricht (ELIAS-Studie) durchgeführt. Die Lehrkräfte wurden unter anderem hinsichtlich der Qualität ihres verbalen Inputs, ihrer Maßnahmen zur Verständnisförderung und ihrer Reaktionen auf den *L2 Output* beobachtet und befragt. Ebenso wurde das Verhalten von einzelnen Schülerinnen und Schülern beobachtet sowie Aspekte des *Classroom Management* (z. B. Klassenklima, Raumgestaltung) erfasst.

Reflexionsgespräche

Die Lehrkräfte wurden in qualitativen Interviews nach ihren Erfahrungen im Unterricht, mit den Schülerinnen und Schülern und den Eltern befragt. Dabei erfolgte ein kurzer Selbstbericht der Lehrkräfte über den bisherigen Verlauf und den jeweils aktuellen Stand des Projekts (z. B. Befinden, Probleme, Motivation, Austausch mit anderen Lehrkräften) sowie die aktuelle Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung (z. B. Einbindung der Unterrichtsthemen in verschiedene Kontexte, konkrete Umsetzungsbeispiele, Sprachgebrauch, Umgang mit Fehlern, Unterrichtsvorbereitung, Material und Medien, Umgang mit Heterogenität, Umsetzung des LehrplanPLUS). Danach wurden individuelle Wünsche, Bedürfnisse und Anregungen der jeweiligen Lehrkraft erörtert. Die Durchführung erfolgte im ersten und zweiten Projektjahr durch die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Schriftliche Sprachtests

Getestet wurden ab Jahrgangsstufe 1 die Bereiche Hörverstehen, Leseverstehen, kommunikative Kompetenz (Sprechen); ab Jahrgangsstufe 2 wurde zusätzlich der Bereich Schreiben überprüft. Die Testformate wiesen Progressionen in den Anforderungen auf. Verwendet wurden zur Testung englischsprachiger Fertigkeiten in Jahrgangsstufe 1 ausgewählte und angepasste Teile der *Cambridge English Tests For Young*

Learners (STARTERS); diese sind bereits validiert und bieten somit die Möglichkeit zum Vergleich mit Schülerinnen und Schülern außerhalb des Schulversuchs. In den Jahrgangsstufen 2 und 3 kam jeweils eine adaptierte Form des BIG-Tests (ELEK 4)[1] zum Einsatz, welcher durch mehr als 2000 Schülerinnen und Schüler mehrfach validiert ist und bundesweite Vergleichsdaten bietet. Die Testformate in den Bereichen Hörverstehen und Leseverstehen entstammen in gekürzter Form der ebenfalls mehrfach validierten EVENING-Studie; die Aufgaben der Teilbereiche Schreiben und Sprechen wurden für den BIG-Test neu konstruiert. Der BIG-Test testet auf dem Sprachkompetenzniveau A1, das zum Ende der Grundschulzeit von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollte. Für den Schulversuch wurden die Tests bereits zwei bzw. ein Jahr zuvor (in den Klassen 2 und 3) angewendet und die entsprechenden Kompetenzziele erreicht. Am Ende des Projekts wurde in Jahrgangsstufe 4 erneut ein adaptierter *Cambridge*-Test verwendet, welcher sich aus den Testformaten *MOVERS* und *FLYERS* zusammensetzte. Somit wurde am Ende der Jahrgangsstufe 4 auf dem Kompetenzniveau A1 bis A2 getestet, welches über das zu erreichende Kompetenzziel der Grundschule hinausgeht.

Mündliche Sprachtests

An den Tests zur kommunikativen Kompetenz (Sprechen) nahmen jeweils fünf Schülerpaare pro Klasse teil (insgesamt ca. 200 Schülerinnen und Schüler pro Schuljahr). Die Erhebung fand in der ersten Kohorte in den Jahrgangsstufen 1, 2 und 4 sowie in der zweiten Kohorte in Jahrgangsstufe 1 statt. Getestet wurde mithilfe einer Adaption des BIG-Tests sowie des *Cambridge*-Tests für die jeweilige Jahrgangsstufe. Zu diesem Zweck wurden jeweils zwei von der Lehrkraft ausgewählte Schülerpaare mit sehr hoher und mit durchschnittlicher Sprachkompetenz sowie ein Schülerpaar mit geringer Sprachkompetenz getestet. Die Einschätzung des Niveaus oblag hierbei der jeweiligen Lehrkraft. Die Tests wurden durch die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt durchgeführt.

Erhebung der Kompetenz in den Fächern Deutsch und Mathematik

Zur Erhebung der Kompetenzen im Fach Deutsch wurden die Ergebnisse der Orientierungsarbeiten, der Vergleichsarbeiten VERA-3 sowie der Hamburger Schreib-Probe 4–5 (HSP) herangezogen; in Mathematik erfolgte die Erhebung mittels der Vergleichsarbeiten VERA-3 sowie des Deutschen Mathematiktests DEMAT 2 und 4. Da die VERA-Daten sowie die Ergebnisse der Orientierungsarbeiten der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt ausschließlich aggregiert zur Verfügung gestellt wurden, konnten diese Ergebnisse nicht mit einzelnen Schülerinnen und Schülern in Verbindung gebracht werden. DEMAT 2 und 4 sowie die Hamburger Schreib-Probe 4–5 wurden von den Schulen durchgeführt und in Form anonymisierter Ergebnisse an die Universität übermittelt.

Befragungen (quantitativ)

Zusätzlich fanden im jährlichen Rhythmus Befragungen aller beteiligter Personengruppen (Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Schulleitungen) statt. Diese wurden durch Onlinebefragungen (Lehrkräfte und Schulleitungen) und *pen&paper*-Befragungen (Eltern, Schülerinnen und Schüler) durchgeführt. Die Fragebögen enthielten:

- für Schülerinnen und Schüler: Fragen zum Unterricht allgemein, Fragen zum bilingualen Unterricht, Fragen zum Englischunterricht, Fragen zum familiären Hintergrund
- für Lehrkräfte: Erfahrungen aus dem Schulversuch allgemein, didaktische Erfahrungen, Vorschläge zur Optimierung

[1] „Für die Konzeption und Durchführung der Studie zur Ermittlung des Lernstands im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 (ELEK 4) ist der BIG-Kreis verantwortlich. Das Akronym BIG steht dabei für Beratung, Information und Gespräch. Der BIG-Kreis wurde 1999 vom renommierten und leider 2004 verstorbenen Fachdidaktiker Hans-Eberhard Piepho (Professor an der Justus-Liebig-Universität Gießen) ins Leben gerufen“ (BIG-Kreis 2015).

- für Schulleitungen: Erfahrungen aus dem Schulversuch (Implementierung, Umsetzung, Reaktionen)
- für Erziehungsberechtigte: Erfahrungen aus dem Schulversuch allgemein, Erfahrungen mit dem *Lernen in zwei Sprachen*, Erfahrungen aus dem Englischunterricht, Fazit zum Schulversuch, Hintergrund der Erziehungsberechtigten (Sprachgebrauch, Englischkenntnisse)

1.5 Didaktische Prinzipien des *Lernens in zwei Sprachen*

Die folgenden Prinzipien bilden die Grundlage des Unterrichtskonzepts *Lernen in zwei Sprachen*. Bei regelmäßigen Fortbildungen für Lehrkräfte wurden diese didaktischen Prinzipien vorgestellt, erläutert und mit praktischen Beispielen unterfüttert, um an allen Schulen ein vergleichbares Unterrichtskonzept zu etablieren und die Voraussetzungen für die Erfüllung der Ziele des Schulversuchs sowie für die Vergleichbarkeit und Validität der Ergebnisse zu schaffen. Die wissenschaftliche Begleitung geht davon aus, dass die folgenden didaktischen Grundprinzipien an allen Schulen beachtet und umgesetzt wurden.

Kontextualisierung und Scaffolding unterstützen selbstständiges Verstehen und Bedeutungsbildung

Die Kontextualisierung von Inhalten durch den extensiven Einsatz von Gestik, Mimik und Körpersprache führt zur impliziten, selbstständigen Bedeutungsfindung bei der Aufnahme und Verarbeitung z. B. von Wortschatz und Strukturen. Eine solche *Negotiation of Meaning* (Bedeutungsaushandlungsstrategie) wird auch unterstützt durch kindgerechte Medien, wie z. B. Realia, Bilderbücher, Filme oder die Aktivierung des Hintergrundwissens der Schülerinnen und Schüler in deutscher oder englischer Sprache.

Unterstützt wird die Kontextualisierung durch ein gezieltes *Scaffolding*, ein Bereitstellen von Verstehensgerüsten. Realisiert werden kann dies durch z. B. sprachliche Redundanzen und viele Wiederholungen im Fachunterricht auf Englisch, durch die Wiederholung bestimmter Routinen in bestimmten Fächern sowie zur Strukturierung des englischsprachigen Schulalltags.

Ästhetik erhöht sprachliche Aufnahmekapazitäten

Multisensorisches Lernen bzw. Lernen mit allen Sinnen ist als Konzept lange bekannt. Ein erfolgreiches *Lernen in zwei Sprachen* geht darüber hinaus: Die Identifikation von Sachfachinhalten erfolgt nicht nur mit Blick auf die sprachliche „Machbarkeit“, sondern über mögliche positive Sinneserfahrungen. Eine solche Ästhetik entsteht durch den ständigen Umgang mit für das Unterrichtsfach relevanten Dingen, die entdeckt, bezeichnet und kommentiert werden können. „Schön“ empfundene Dinge sind interessant, motivierend und leichter bzw. länger behaltbar.

Positives Feedback/Feedforward unterstützt die individuelle Sprachentwicklung nachhaltig

Das psychologisch-pädagogische Konzept der positiven Verstärkung durch *Feedback* wird ergänzt durch ein gezieltes *Feedforward*. Realisiert wird dies durch indirekte, aber konkrete und konstruktive Korrekturen und Ergänzungen von kindlicher Sprachproduktion, am besten durch das korrekte Sprachmodell in Kommentierungen des Inhalts der Äußerungen oder durch Paraphrasieren.

Differenzieren, individualisieren, inkludieren bedeutet kooperieren und partizipieren

Teilhabe am Lernen in zwei Sprachen ist am besten durch inkludierende, kooperative und kompetenzausgleichende Lernformen zu realisieren. *Tutoring* und *peer-teaching* beispielsweise sind effiziente Differenzierungsverfahren.

Eine Balance zwischen Sprachaktivierung und Sprachrezeption erfordert neue fremdsprachendidaktische Planungsmuster

Ein übergeordnetes Ziel des Lernens in zwei Sprachen ist die Lerneraktivierung. Ermöglicht wird eine Progression diesbezüglich vor allem durch die Bereitstellung angereicherten fremdsprachlichen Inputs mit viel sprachlicher Redundanz und Wiederholungen.

Fachlich authentische, aber zu bewältigende Sprachsituationen (ein „bildungssprachliches Sprachbad“) sowie vielfältige unterrichtliche Situationen mit intensiver Kommunikation im Fach und über das Fach bilden die Grundlage für Interaktionen, sprachliche Handlungen und eine Orientierung am Lernprodukt.

Die Sprachanforderungen liegen idealerweise knapp über dem individuellen Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler (N + 1), sind eine quasi kalkulierte Herausforderung. Aufgabenformate und Lernstandserhebungen orientieren sich daran.

Dabei sind so viele Sprachhilfen (*Scaffolding*; Methodentools) richtig, wie mit Anstrengung zum erfolgreichen, aber nicht zwingend fehlerfreien Bewältigen der Sprachsituationen benötigt werden.

Wortschatz und Grammatik implizit zu vermitteln ist natürlicher Spracherwerb

Die gezielte Spracharbeit mit expliziter Wortschatzarbeit (z. B. Üben der Aussprache und Korrektur) und Grammatikerklärungen bleibt die Domäne des Regel-Englischunterrichts ab Jahrgangsstufe 3.

Beim Lernen in zwei Sprachen geschieht der sprachliche Kompetenzerwerb implizit, quasi „im Vorbeigehen“. Für eine zunehmend kommunikativere Ausrichtung sind vor allem Verbformen zur intuitiven Satzbildung notwendig. Spezielle Fachbegriffe aus den Sachfachinhalten werden effektiver englischsprachig verarbeitet, wenn die Bedeutung bzw. das einhergehende Konzept in der Schulsprache Deutsch begriffen wurde. Dies bedeutet, den englischsprachigen Teil des Lernens in zwei Sprachen vor allem in Vertiefungsphasen zu verorten. Einführungsphasen bieten sich dann an, wenn die Begriffsbildung außerordentlich „gestützt“ werden kann. Generell gilt: Die Vermittlung unbekannten Wortschatzes erfolgt bei bekanntem Inhalt.

Kommunikative Kompetenzen entwickeln sich parallel, bilden keinen eigenen Schwerpunkt

Sprachliche und interkulturelle Kompetenzen entwickeln sich beim Lernen in zwei Sprachen natürlich und implizit.

Die starke Progression des Hörverstehens macht deutlich anspruchsvolle Texte möglich, so auch z. B. ein kommunikatives, weniger ordnungsorientiertes *Classroom Management*.

Bei interaktiven Aufgabenformaten, basierend auf Dialogisierung, entwickelt sich das reproduktive und zunehmend „freie“ Sprechen über *Language Switching* und *Interlanguage* schnell.

Lesen und Schreiben bilden einen wichtigen Kompetenzbereich für den Sachfachunterricht. Der Übergang vom *learning to read* zum *reading to learn* wird gezielt durch Lese- und Schreibübungen ab Klasse 3 entwickelt. Für die Klassenstufen 1 und 2 bieten sich z. B. *Labelling*, Konkrete Poesie, Hand-Auge-Koordinationsübungen oder Feinmotorikübungen an. Die Schülerinnen und Schüler bilden sich bezüglich sprachlicher Orthografie schnell ihre eigenen Hypothesen, denen am besten mit dem Angebot eines korrekten Schriftbildes implizit oder auch mit einzelnen, gezielten Hinweisen bei Bedarf begegnet wird.

Interkulturelles Lernen erfolgt durch die Themen- und Textauswahl implizit, ebenso durch die gezielte Sprachwahl (z. B. Höflichkeitsformen).

Ein englischsprachiger Fachunterricht ist sprachsensibel

Das Ziel des Sachfachunterrichts in englischer Sprache ist das fachliche Verstehen der sachfachinhaltlichen Konzepte.

Um fachlich authentische Sprachsituationen auf passendem Sprach- und Fachniveau zu schaffen, die gleichzeitig den fachlichen und sprachlichen Kompetenzerwerb fördern, werden Aufgabenstellungen entworfen und Lernmaterialien bzw. methodische Verfahren für diese Lernsituationen erstellt (z. B. Wechsel der Darstellungsformen, sprachliche Standardsituationen, Sprachhilfen).

Bildungssprache, Fachsprache und Alltagssprache bilden die Unterrichtssprache(n). Die Formulierungen der Schülerinnen und Schüler sind vor allem als Sprache des Verstehensprozesses, nicht des Verstandenen zu werten. Eine verstandene Aussage kann nicht präziser formuliert werden als es die jeweiligen sprachlichen Kompetenzen des Sprechenden zulassen (bilinguales Paradoxon). Die Formulierungen werden mit zunehmender Expertise (auch über Metareflexion) fachsprachlich ausgebaut.

Gamification ist nicht sprachorientiert, sondern fachorientiert ausgerichtet

Spielen geschieht beim Lernen in zwei Sprachen nicht um des Spielens willen, sondern dient dem sachfachlichen/sprachlichen Kompetenzerwerb. Im Fokus stehen sachfachliche Inhalte. Besonders beim Sprechen über das Sachfachthema in spielerischen Dialogformen, Rollenspielen, Diskussionen, Meinungsäußerungen etc. werden die Fachinhalte effektiv verarbeitet.

Das Lernen in zwei Sprachen erfordert die gezielte Entwicklung der Mutter-/Erstsprachen

Das Lernen in zwei Sprachen findet mit der Schulsprache Deutsch, die zugleich in der Regel Muttersprache ist, und der englischen Sprache statt. Andere Erst-/Mutter-/Zweit- und ggf. weitere Sprachen werden in angemessener Form berücksichtigt. Unterrichtsplanerische Kooperationen, Einbezug der Eltern etc. sichern dabei den weiteren Zugriff der zweisprachig lernenden Schülerinnen und Schüler auf mögliche, bereits ausgebildete sprachliche Referenzen ab. Fehlen diese beispielsweise bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, fehlt eine wichtige kognitive Basis für den Erwerb weiterer Sprachen.

1.6 Wichtigste Befunde zusammengefasst

Der fremdsprachliche Vorteil der bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler im Englischen ist vergleichsweise sehr deutlich (vgl. S. 44)

In den Kompetenzbereichen Hörverstehen Englisch, Leseverstehen Englisch und Schreiben Englisch zeigen die untersuchten Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 3 beeindruckende Leistungen, die denen nicht-bilingual unterrichteter Schülerinnen und Schüler im landesweiten Vergleich am Ende der vierten Klasse entsprechen bzw. diese sogar übersteigen (repräsentativer BIG-Test). In der Spitze kann von Leistungskompetenzen der Jahrgangsstufe 6 weiterführender Schulen gesprochen werden, insbesondere beim Hörverstehen und Leseverstehen (rezeptive Kompetenzen).

Schülerinnen und Schüler in den bilingualen Klassen schneiden in den Fächern Mathematik und Deutsch mindestens so gut ab wie Lernende in Regelklassen (vgl. S. 54)

In der Gesamtschau der Testergebnisse zu den Leistungen in den Fächern Mathematik (VERA 3, DEMAT 2+ und 4) und Deutsch (Orientierungsarbeiten, VERA 3, Hamburger Schreib-Probe 4–5) zeigt sich, dass die bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler mindestens gleich gute, stellenweise auch bessere Ergebnisse erzielen als Schülerinnen und Schüler in Regelklassen. Das *Lernen in zwei Sprachen* führt nicht zu Kompetenzeinbußen in diesen Fächern.

Eltern wollen, dass ihre Kinder zweisprachige Grundschulen besuchen (vgl. S. 74)

95 % der befragten Eltern würden ihre Kinder weiter bilingual unterrichten lassen, wenn sie in Zukunft die Wahl hätten (Fragebogenerhebung aller Erziehungsberechtigten). Nach Aussagen der Eltern, Schülerinnen und Schüler und Schulleitungen wird eine Fortführung des bilingualen Grundschulunterrichts unbedingt gewünscht, was den Nutzen eines *Lernens in zwei Sprachen* deutlich unterstreicht.

Eine sinnvolle Fort- und Weiterführung des Projektes wird von allen Seiten gewünscht und für notwendig befunden (vgl. S. 103)

100 % der Schulleitungen sind mit dem Schulversuch zufrieden. Alle Schulleitungen stellen fest, dass viele Eltern von neu einzuschulenden Kindern eine Einschulung in der bilingualen Projektklasse einfordern. An einigen Schulen könnte mit Blick auf die Anmeldezahlen ein zweiter bilingualer Zug zustande kommen. Viele Schulen verzeichnen zudem vermehrt Gastschulanträge mit dem Ziel, in die bilinguale Klasse aufgenommen zu werden. Eine Fortführung der Bilingualen Grundschule wird von den Schulleitungen der Modellschulen dringend gewünscht.

1.7 Ausgewählte interpretative Ansätze

Englischsprachige Entwicklung

In den rezeptiven Kompetenzbereichen Hörverstehen und Leseverstehen sind die Erwartungen übertroffen worden. In Ermangelung von Vergleichsmöglichkeiten mit ähnlichen Forschungsprojekten bilingualen Lernens waren die gewählten Aufgabentestformate in allen Kompetenzbereichen vorab getestet und für adäquat befunden worden. Die Hörverstehensentwicklung im realen Testkontext liegt laut den Testergebnissen in einem deutlich positiveren Bereich, als dargestellt werden konnte. Der erhöhte englischsprachige Input (z. B. Wortschatz, Phrasen) wird effizient implizit aufgenommen, verarbeitet und memoriert. Dies führt folgelogisch zu höheren Verstehensleistungen.

Die Entwicklung des elementaren Sprechens erfolgt individuell rasant und insbesondere in den ersten beiden Projektjahren mit unerwartet steiler Progression. Schon nach kurzer Zeit – normalerweise noch im Verlauf der Jahrgangsstufe 1 – wird die Ein-Wort-Dimension verlassen (ähnlich der muttersprachlichen Entwicklung). Zu erwarten war das gut ausgebildete Imitationspotenzial für dialogische Kurzäußerungen, im richtigen situativen Kontext angewendet.

Erste längere freie Sprechversuche werden so früh üblicherweise nur von den leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern unternommen; am unteren Ende des Leistungsspektrums ist das *Language switching* ins Englische oft noch durch ein mangelndes Sprachselbstvertrauen blockiert. Die Projektklassen jedoch zeigten sich ab Jahrgangsstufe 1 kommunikations- und englischsprachlich experimentierfreudig. Flüssige, zusammenhängende Äußerungen waren so ab Ende der Jahrgangsstufe 1 durchweg feststellbar, im weiteren Verlauf mit steiler, positiver Entwicklungskurve.

Im direkten Vergleich mit den Regelklassen sind in den bilingualen Klassen ab Jahrgangsstufe 3 Sprechbereitschaft, Sprechfähigkeit und Sprechkompetenz im Durchschnitt deutlich erhöht.

Akzeptanz

Die positive Haltung der englischen Sprache gegenüber war zu erwarten. Als omnipräsente Lingua franca mit vielen *high-frequency words* und genuiner Bestandteil der Alltags- und Jugendkultur ist Englisch als „natürliche“ Unterrichtssprache akzeptiert. Dies korreliert stark mit Befunden an bilingualen Schulen in Wien. Die Schülerinnen und Schüler sind sich der Sondersituation durch den Vergleich mit nicht-bilingualen Parallelklassen allerdings bewusst und erkennen früh den attraktiven Mehrwert für sich selbst. Deshalb scheinen

auch erste Verständnisschwierigkeiten im Mittel nicht bedeutend zu sein. Dies gilt es zu verfolgen, wenn die sachfachlichen Inhalte komplizierter und abstrakter werden.

Trilingualität

Der für alle Schülerinnen und Schüler im Projekt zumindest systematisch neue Zugang zur englischen Sprache bedeutet in gleichem Maße auch eine neue Chance für alle – unabhängig von Muttersprachen. Insbesondere gilt dies für Lernende mit Migrationshintergrund: Der Umstand, hier ein integratives Element mit dem frühen Zugang zum Wissens- und Kompetenzerwerb in Sachfächern mithilfe der englischen und deutschen Sprache vorzufinden, ist nicht nur sprachenpolitisch bedeutsam.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund scheinen darüber hinaus durch die Verarbeitung von drei und mehr Sprachen auch ihre kognitiven Potenziale vorteilhaft zu entwickeln. Dies muss in weiteren Tests nochmals explizit thematisiert werden. Diese Evaluation konnte dies nicht nachweisen, aufgrund der Ergebnisse jedoch hypothetisch konstatieren.

Sprachlernstrategien

Der Aufbau erster bewusster Sprachlernstrategien des Nachfragens unterstützt die Annahme, dass ein Großteil des Sprachenlernens mit Selbstkonstruktion verbunden ist. Die Schülerinnen und Schüler im Projekt wollten von sich heraus wissen und lernen. Dies spricht gegen überbordende Explikation, z. B. beim Aufbau von Wortbedeutungswissen. **75 % der Lernenden beseitigten mögliche Verständnisschwierigkeiten eigenständig, ein höchst bemerkenswerter Befund.** Er geht einher mit der vergleichsweise schnelleren kognitiven Entwicklung durch die Verarbeitung mindestens zweier oder mehr Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Projekt.

Selbsteinschätzung

Die Selbsteinschätzungen der eigenen Sprachkompetenz bewegt sich bei den befragten Schülerinnen und Schülern in Jahrgangsstufe 4 deutlich in Richtung GER-Sprachkompetenzniveau A2. Wenngleich dies noch durch weitere Tests verifiziert werden muss, sind einfache Selbstevaluationen bereits im Schuleingangsalter sinnvoll, da die Ergebnisse als ernstzunehmender Hinweis auf eine frühe kognitive Entwicklung gewertet werden können.

Methodik

Die systematische Spracharbeit ist in der Regel anlassorientiert, vor allem bei Aussprache und Alphabetisierung, und wird von den Lehrkräften als solche praktiziert. **Dies widerspricht nicht dem Konzept des impliziten, intuitiven Lernens und berücksichtigt zusätzlich höchst professionell kognitive Bedarfe der Schülerinnen und Schüler.** Für die Weiterentwicklung von Lese- und Schreibfertigkeiten wird noch eine Balance zwischen impliziten und expliziten Aufgabenformaten zu definieren sein, insbesondere ab Jahrgangsstufe 3 mit dem Beginn des regulären Englischunterrichts, da der Aufbau des Schriftbildes weitgehend systematisch erfolgen muss.

Bedenklich erscheinen jedoch Sprachvermittlungsmuster dann, wenn explizit Wortschatzeinführungen erfolgen und auch nicht Sachfachinhalte, sondern Sprachinhalte auf Arbeitsblättern o. ä. schriftlich gesichert werden. Hier sollte zukünftig nachgesteuert werden: Eine bedenkliche Prozentzahl der Lehrkräfte verfällt laut eigenen Angaben noch in Muster des Regel-Englischunterrichts. Dies ist ein Grund dafür, warum insbesondere in den Evaluationsjahren 3 und 4, in denen die Lehrkraftfluktuation in den Projektklassen zunahm, die Entwicklungskurve der Schülerinnen und Schüler in nahezu allen gemessenen Bereichen nach anfänglich steil steigender Progression sichtbar abflachte. Scaffolding-Maßnahmen und damit verbunden

eine professionelle, umfassende Visualisierung (auch durch außersprachliche Zeichen) hingegen ermöglichen Verstehen, bilinguale Bedeutungsbildung und Sprachproduktion der Schülerinnen und Schüler maßgeblich. Bewusstes, gezielt eingesetztes *Language switching* wirkt ebenfalls konstruktiv.

Fortbildung

Der zukünftige Fortbildungsbedarf der beteiligten Lehrkräfte in der Grundschule sowie der weiterführenden Schulen erscheint klar: Die Reflexion von unterrichtlicher *best/good practice*, der kollegiale Austausch in inhaltlicher und medialer Hinsicht sowie eine weitere konzeptionelle Steuerung müssen die Schwerpunkte bilden. Insbesondere das Konzept des impliziten *Lernens in zwei Sprachen* erfordert permanente, nachhaltige und kontinuierliche Professionalisierung. **Von ihr hängt maßgeblich der Erfolg der *Bilingualen Grundschule Englisch* in Bayern ab.**

Lernerfolg

Die Ergebnisse der englischen Sprachtests in den Kompetenzbereichen Hörverstehen und Sprechen sind zuvorderst und vor allem dem Unterrichtskonzept *Lernen in zwei Sprachen* geschuldet. Die vornehmlich implizite Aufnahme, Verarbeitung und Sicherung des fremdsprachlichen Inputs folgt dem natürlichen Erwerb der Muttersprache und ist hocheffizient, wie die Daten durchweg belegen.

Die über die englischsprachige Alphabetisierung zu erreichenden Kompetenzen des Lesens und Schreibens geschehen ebenfalls weitgehend intuitiv und implizit über eine aus dem Muttersprachenerwerb bekannte Hypothesenbildung mit sehr intelligenten, kreativen „Fehlern“, z. B. in der Orthografie. Sie dürfen keinesfalls als defizitär beschrieben werden. Vielmehr stellen sie Zwischenformen auf dem Weg zur orthografisch korrekten Schreibung, eine *Interlanguage*, dar, die über explizite Korrektur sowie durch eine regelmäßige Schreib- und Leseschulung optimiert werden muss.

2 Auswertung der schriftlichen und mündlichen Sprachtests

In den Schuljahren 2015/2016 bis 2018/2019 fanden jeweils zum Ende des Schuljahres schriftliche Sprachtests statt. Zum Einsatz kamen dabei bereits validierte Testaufgaben in Form von adaptierten *Cambridge*-Tests und dem BIG-Test der Stiftung Lernen.

2.1 Sprachtests Englisch, 1. Projektjahr (Schuljahr 2015/2016), Kohorte 1 (Jgst. 1)

An den schriftlichen Sprachtests im ersten Schuljahr nahmen insgesamt 460 Schülerinnen und Schüler aus allen 21 Schulen teil. Alle Tests wurden hierbei vollständig ausgefüllt und anonymisiert eingereicht. Zur Anwendung kam eine adaptierte Form des *Cambridge STARTERS*-Test.

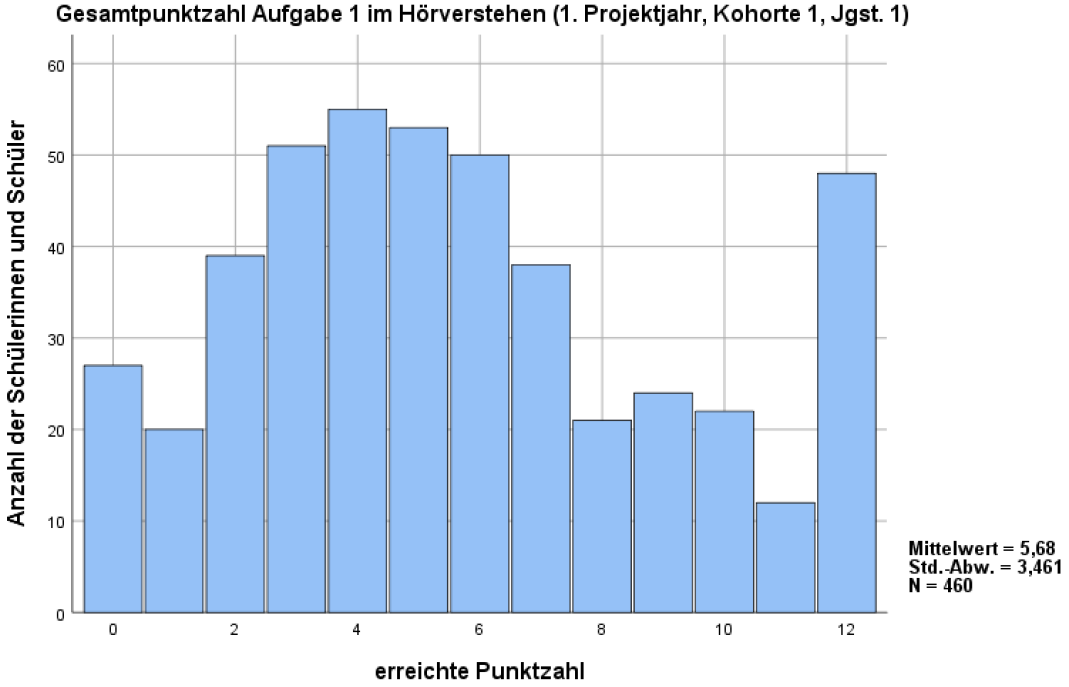
Hörverstehen

Aufgabe 1: In diesem Bereich mussten die Schülerinnen und Schüler Begriffe erkennen und Präpositionen richtig verstehen. Hier konnten bis zu 12 Punkte erzielt werden. 2 Punkte wurden jeweils für eine vollständig korrekte Antwort vergeben, 1 Punkt für eine teilweise richtige Lösung (z. B. Fehler in der Rechtschreibung), 0 Punkte für keine oder eine falsche Antwort.

Beispiel: *„Put the radio on the bookcase."*

Die Schülerinnen und Schüler erreichten bei dieser Aufgabe die komplette Bandbreite an möglichen Punkten zwischen 0 und 12. Durchschnittlich erreichten die Schülerinnen und Schüler 5,7 von maximal 12 Punkten. Der Median liegt bei 5 Punkten, also bei etwas weniger als der Hälfte der möglichen Punkte. Die Perzentile liegen bei 3 (25 %) und 8 Punkten (75 %), das bedeutet, dass die schwächsten 25 % bis zu 3 Punkte erzielten, die stärksten 25 % zwischen 8 und 12 Punkten.

Eine überraschend große Anzahl an Schülerinnen und Schülern erreichte hier 12 Punkte (48 Schülerinnen und Schüler, 10 %), allerdings konnten auch 27 Schülerinnen und Schüler (5,9 %) die Aufgabe überhaupt nicht lösen.



Während an den Rändern starke Abweichungen von der Normalverteilung zu sehen sind, entspricht die mittlere Verteilung dieser in ausreichendem Maße. Es ist festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler die größten Schwierigkeiten mit folgenden Sätzen hatten:

„And now, please put the phone on the mat“ und *„Put the shell on the table“*. Im ersten Fall lag das vermutlich am Begriff *mat* und im zweiten am Begriff *shell*. Beide Wörter sind Begrifflichkeiten, die im bisherigen Lernverlauf den wenigsten Schülerinnen und Schülern bekannt waren. Die wenigsten Probleme ergaben sich bei Aufgaben zu *camera* und *lamp*. Diese konnten jeweils mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler vollständig richtig lösen.

Bei Aufgabe 2 zum Hörverstehen hörten die Schülerinnen und Schüler einen kurzen Text und mussten das dazu passende Bild finden.

Beispiel: *„Which is May?“ – „Where is May, Mum?“ / „Is that her wearing trousers?“ / „No, she’s wearing a skirt.“ / „Oh yes, and a t-shirt. She looks great.“*

Diese Art der Aufgabe war für die Schülerinnen und Schüler leichter zu bearbeiten als die erste Aufgabenstellung. Der Median lag hier bei einem Wert von 4 von maximal 5 Punkten. Das heißt, die Hälfte der Schülerinnen und Schüler machte in diesem Bereich nur einen Fehler. Der Durchschnitt beträgt 3,6 Punkte. Die schlechtesten 25 % erreichten Punkte zwischen 0 und 3, die besten 25 % erreichten die volle Punktzahl. Die Aufgabe war zu leicht für die Schülerinnen und Schüler, da die Normalverteilungskurve nach rechts verschoben ist. Dies ist ein sehr gutes Ergebnis, da die vorgegebenen Sätze durchaus komplex sind. 28,3 % der Schülerinnen und Schüler (130) erreichten hier die volle Punktzahl, weitere 31,5 % (145) 4 Punkte, machten also lediglich einen Fehler. 22,2 % erzielten 3 Punkte, 12,6 % 2 Punkte.

Aufgabe 3: Hier war es die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, ein Bild gemäß den Angaben aus einem Hörtext in den richtigen Farben auszumalen. Insgesamt waren hier 12 Punkte zu erreichen. Im Schnitt erzielten die Schülerinnen und Schüler 8 Punkte. 36 % (166) schafften die volle Punktzahl. Die Schülerinnen und Schüler beherrschen diesen sprachlichen Bereich mehrheitlich.

Leseverstehen

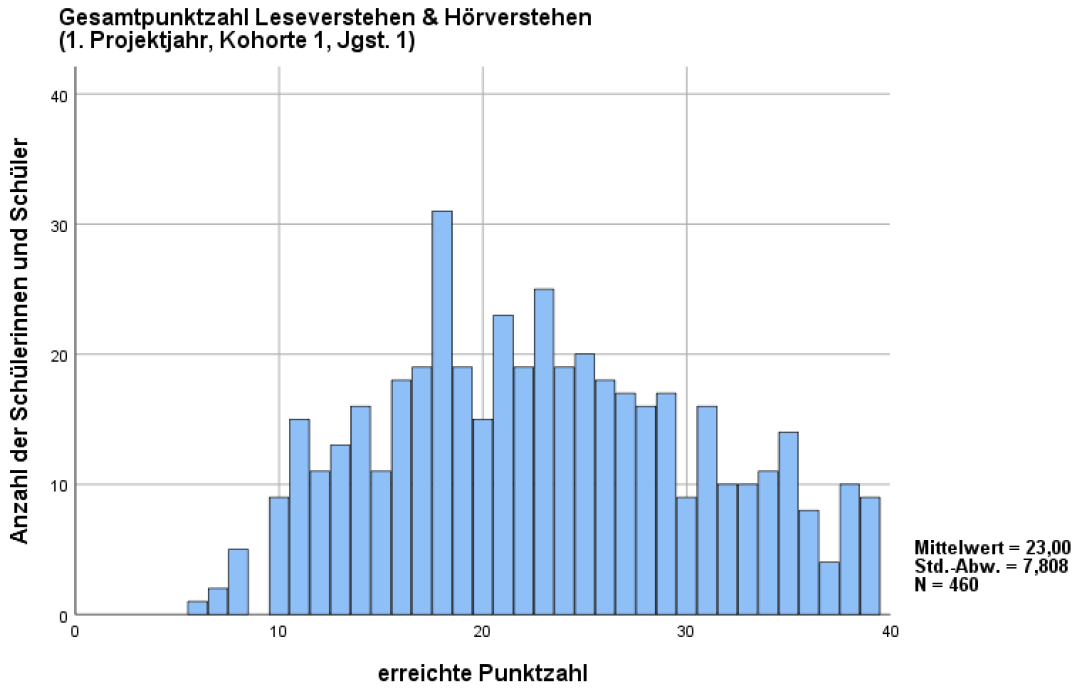
Bei Aufgabe 4 wurde das Leseverstehen der Schülerinnen und Schüler getestet. Es wurden Bilder und dazu ein Satz gezeigt. Stimmten Bild und Satz überein, so mussten die Lernenden das Item abhaken. Aufgrund der Testanlage besteht hier eine 50 %-Wahrscheinlichkeit, bei zufälligem Raten die richtige Antwort zu wählen. Es konnten insgesamt 5 Punkte erreicht werden.

In diesem Aufgabenbereich liegt die Verteilung der Punkte nahe an einer Normalverteilung. Die Aufgabe scheint deutlich anspruchsvoller, die Schülerinnen und Schüler erzielten im Schnitt weniger Punkte als bei den Hörverstehensaufgaben. Die Lesekompetenz ist demnach in geringerem Maße ausgeprägt als die Hörverstehenskompetenz. Der Median lag hier bei genau der Hälfte der Punktzahl, wobei die 50-prozentige Trefferquote beim Raten berücksichtigt werden muss. Der tatsächliche Wert dürfte entsprechend noch etwas tiefer liegen als der berechnete Wert. Das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler etwas weniger als die Hälfte der Aufgaben korrekt lösen konnten.

Ähnlich wie bei der vorhergehenden Aufgabe, ähnelt die Verteilung der Punkte bei Aufgabe 5 einer Gaußschen Normalverteilung. Im Mittel erreichten die Schülerinnen und Schüler 3 Punkte (Mittelwert 2,7). Auch hier bestand eine 50-prozentige Trefferquote beim Raten.

Gesamtpunktzahlen Leseverstehen & Hörverstehen

Insgesamt konnten im Test 39 Punkte erzielt werden. Die Maximalpunktzahl erreichten neun Schülerinnen und Schüler. Die minimal erreichte Gesamtpunktzahl betrug 6 Punkte, was nur auf einen Schüler zutrifft. Die besten 25 % erreichten zwischen 29 und 39 Punkten, der Durchschnittswert betrug 23 Punkte. Die schlechtesten 25 % erhielten zwischen 6 und 17 Punkten.



Mündliche Sprachtests

Insgesamt wurden 210 Schülerinnen und Schüler einem mündlichen Sprachtest unterzogen. Jeweils zwei im Englischen sehr leistungsstarke, zwei durchschnittliche und ein leistungsschwächeres Schülerpaar wurden hierzu in einem kleinen sprachlichen Test von ca. 10 Minuten Dauer analysiert. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler wurden vorab von der Klassenlehrkraft ausgewählt, da diese das Leistungsvermögen der Lernenden in der eigenen Klasse am besten einschätzen kann. Die Schülerinnen und Schüler wurden dazu aufgefordert, ein Bild zu beschreiben und Wörter zu benennen. Darüber hinaus wurden ihnen alltägliche Fragen gestellt (How are you? How do you feel today? Do you have a brother or a sister? etc.) Besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler wurden außerdem aufgefordert, selbstständig einen kleinen Dialog zu führen. Die mündlichen Sprachtests waren in allen Jahren nach diesem Schema aufgebaut, wiesen aber in der Schwierigkeit der Bilder und Fragen eine Progression auf.

Es ist festzustellen, dass sich die besten Schülerpaare stark in den gezeigten sprachlichen Leistungen hinsichtlich ihres Umgangs mit Nomen und Verben sowie mit der zeitlichen Beugung von Verben unterscheiden. In der Stichprobe befanden sich bilingual aufwachsende Schülerinnen und Schüler ebenso wie Lernende mit langjährigen bilingualen Erfahrungen, aber auch solche ohne jeden anderen sprachlichen Bezug als Deutsch. Deshalb ist es schwierig, ein Gesamtresümee mit Blick auf die sehr leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zu ziehen. Nahezu alle diese Schülerpaare waren in der Lage, ein Bild recht umfassend und detailliert zu beschreiben, sehr häufig in ganzen, grammatikalisch richtigen Sätzen. Vor allem Substantive sind diesen Schülerinnen und Schülern bekannt, Adjektive vornehmlich in Form von Farben; Verben wurden weniger verwendet, was in großem Maße aber dem zugrunde gelegten Bild des *Cambridge*-Tests geschuldet war, das hier nur eingeschränkt Beschreibungsmöglichkeiten bot. Die Schülerinnen und Schüler waren

außerdem in der Lage, einen kleinen Dialog selbstständig zu führen (Fragen nach dem Befinden, dem Namen etc.).

Die Schülerinnen und Schüler im durchschnittlichen Bereich des Leistungsspektrums waren in der Lage, verschiedene Elemente eines Bildes richtig zu benennen und in kurzen Sätzen zu beschreiben. Diese Sätze waren häufig grammatikalisch vollständig oder teilweise richtig. Ein selbstständiger Dialog war eher selten möglich und wenn, dann auch nur in sehr eingeschränkter Form. Im unteren Bereich des Leistungsspektrums benannten die Schülerinnen und Schüler die Farben und vereinzelt Tiere richtig. Auf Nachfrage (*„Where is the monkey?“*) zeigten die Schülerinnen und Schüler auf das richtige Bild; sie verstanden also mehr, als sie verbalisieren konnten.

Insgesamt verstanden die meisten Schülerinnen und Schüler einfache englische Fragen und konnten darauf antworten. Die Schülerinnen und Schüler aus dem mittleren und oberen Bereich des Leistungsspektrums antworteten auf Englisch und in kurzen Sätzen, die leistungsschwächeren Schülerpaare meistens auf Deutsch.

2.2 Sprachtests Englisch, 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 2 (Jgst. 1)

Die Sprachtests für Jahrgangsstufe 1 der zweiten Kohorte sind adaptiert aus dem Test STARTERS von Cambridge und damit validiert. Die Aufgaben gliederten sich in die Bereiche Hörverstehen und Leseverstehen. Es nahmen 383 Schülerinnen und Schüler teil.

Hörverstehen

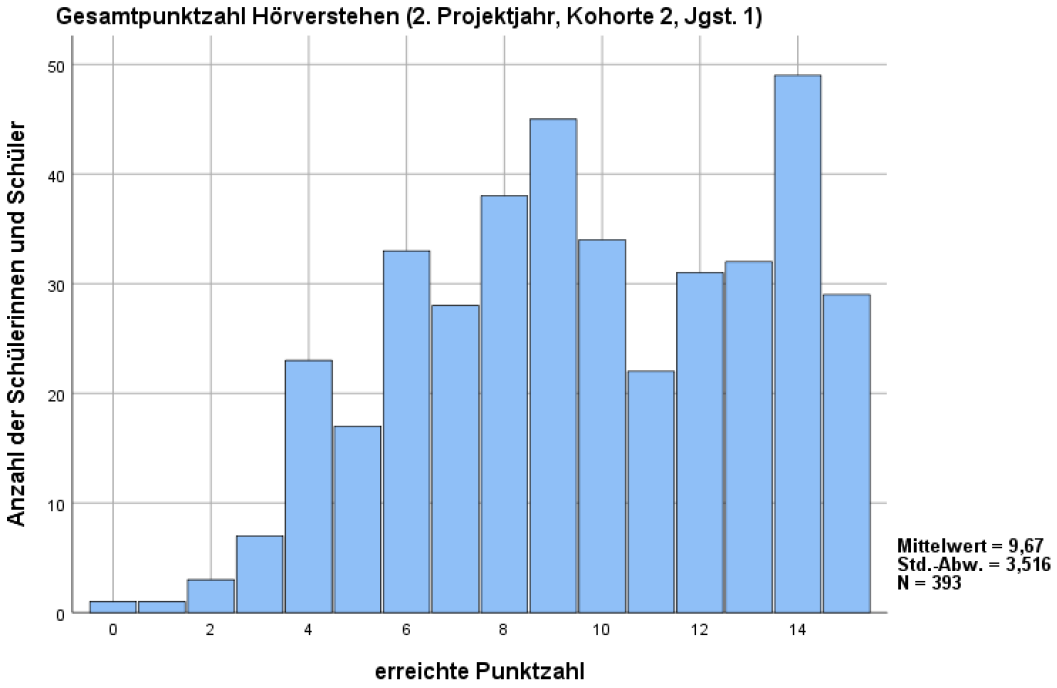
Bei der ersten Aufgabe mussten die Schülerinnen und Schüler einen Hörtext verstehen und auf einem Bild richtig zuordnen. Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler erreichte hier nur zwischen 0 und 1 Punkt, 36 % schafften 2 – 3 Punkte und 40 % erreichten 4 – 5 von 5 möglichen Punkten.

Bei der zweiten Aufgabe im Bereich Hörverstehen wurden anspruchsvolle und komplexe Sätze von einer CD angehört und im Anschluss schriftliche Fragen dazu beantwortet. Text und Fragen können als komplex bezeichnet werden und verzichten auf Signalwörter, sodass die Sätze vollumfänglich verstanden werden mussten. In diesem Bereich schnitten die Schülerinnen und Schüler noch etwas besser ab als bei Aufgabe 1. Nur 16 % bekamen keinen oder 1 der 5 möglichen Punkte, 36 % erreichten zwischen 2 und 3 Punkten und fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler schaffte hier 4 – 5 Punkte.

Auch die dritte Aufgabe zum Hörverstehen ist sehr anspruchsvoll, da die gesuchten Wörter einen starken internen Zusammenhang haben (verschiedene Boote und deren Eigenschaften). Die gehörten Sätze mussten deswegen vollumfänglich verstanden werden, um die Aufgabe korrekt zu beantworten, also das gesuchte Boot in der richtigen Farbe auszumalen. Auch hier konnten die Schülerinnen und Schüler maximal 5 Punkte erzielen. Trotz der hohen Anforderung schnitten die Schülerinnen und Schüler bei dieser Aufgabe am besten ab. Nur 4 % erhielten zwischen 0 und 1 Punkt, 33 % schafften 2 – 3 Punkte und über die Hälfte, nämlich 63 %, erreichten 4 – 5 Punkte.

Der Gesamtbereich Hörverstehen wurde vom Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Bravour gemeistert. Im Mittel erzielten sie 9,7 von möglichen 15 Punkten, insgesamt fast 20 % erreichten 14 oder 15 Punkte, lediglich 3 % aller Schülerinnen und Schüler erreichten nur zwischen 0 und 3 Punkte.

Die Mittelwerte variieren zwischen 6 und 13 Punkten. Es gibt einen höchstsignifikanten und relativ starken Zusammenhang zwischen der Schule und den Ergebnissen im Hörverstehenstest ($p = 0{,}00^{**}$, Cramer V = 0,46). Es fielen drei Schulen eher negativ und zwei Schulen sehr positiv auf.



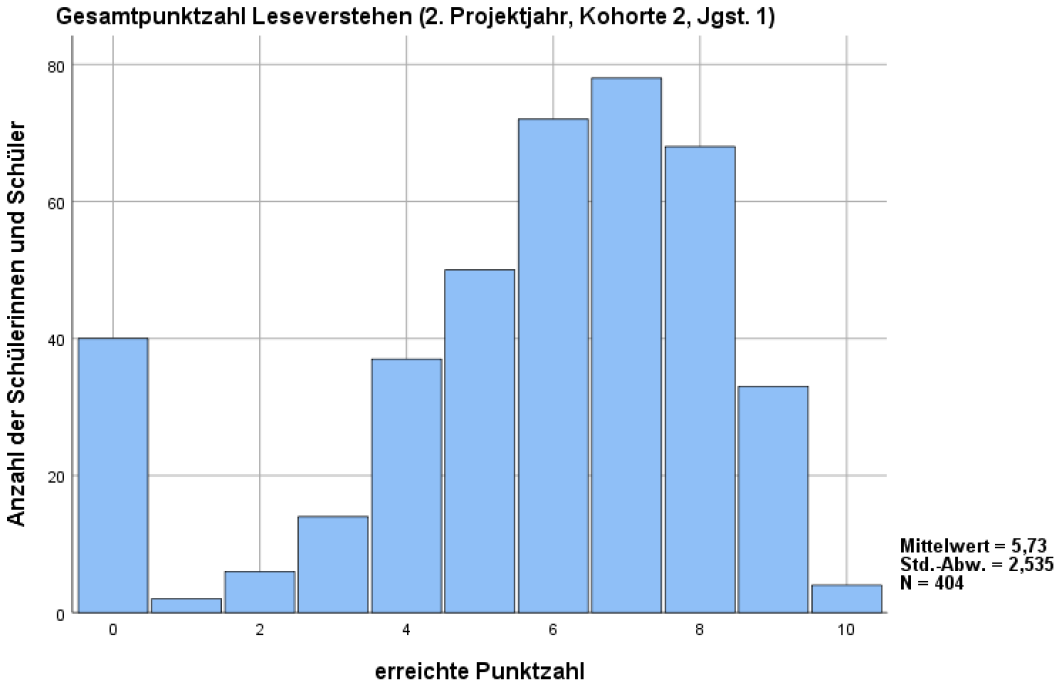
Leseverstehen

Ein etwas komplexeres Bild ergibt sich im Teilbereich Lesen. An einer der Modellschulen wurden die Aufgaben aus diesem Teilbereich von fast keinem Kind bearbeitet. Gründe dafür sind nicht bekannt. Der Mittelwert dieser Schule liegt dementsprechend nur bei 0 bis 0,3 Punkten, je nach Aufgabe. Die übrigen Schulen erreichten zwischen 2,8 und 3,9 von 5 Punkten, je nach Aufgabe.

In Aufgabe 1 im Teilbereich Lesen mussten die Schülerinnen und Schüler anhand eines Bildes und eines dazugehörigen Satzes entscheiden, ob die jeweilige Aussage stimmt oder nicht. 14 % der Schülerinnen und Schüler erreichte hier mit 5 Punkten die volle Punktzahl. 39 % schafften 4 Punkte und weitere 30 % 3 Punkte. Mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler hat somit 4 oder 5 Punkte erreicht. Von den 8 % der Schülerinnen und Schüler mit 0 Punkten kommen fast neun von zehn aus der genannten Klasse. Aus den übrigen Schulen kommt nur eines von zehn Kindern mit keinem Punkt.

Besonders anspruchsvoll war der Teilbereich Reading 2, da die Schülerinnen und Schüler hier zusätzlich noch selbst die Worte *yes* oder *no* schreiben mussten. Diese Aufgabe hat kein Kind der o. g. Klasse bearbeitet, der Mittelwert liegt für diese Klasse folglich bei 0,0 Punkten. Insgesamt 16 % der Schülerinnen und Schüler erreichten hier trotzdem mit 5 Punkten die volle Punktzahl, weitere 21 % erzielten 4 Punkte. Ebenfalls je rund 21 % schafften 2 bzw. 3 Punkte. 6 % der Schülerinnen und Schüler erreichten nur 1 Punkt und weitere 16 % 0 Punkte. Bei dieser Aufgabe gab es mehrere Klassen, in denen zehn und mehr Schülerinnen und Schüler sich nicht an der Aufgabe versucht haben.

Im gesamten Teilbereich Leseverstehen erreichten insgesamt 42 Schülerinnen und Schüler 0 Punkte, wovon allein 26 Schülerinnen und Schüler aus einer Klasse kamen. Weitere zehn befanden sich an einer anderen Schule, die sich jedoch in anderen Evaluationsaspekten unauffällig zeigte. Die restlichen sechs Schülerinnen und Schüler verteilten sich auf die übrigen Schulen. Der Mittelwert liegt bei 5,7 Punkten von 10 Punkten, wobei hier die beiden Klassen berücksichtigt werden müssen, bei denen viele Schülerinnen und Schüler die Aufgaben nicht bearbeitet haben. In der Gesamtpunktzahl zeigt sich eine rechtsverschobene Kurve, die darstellt, dass die Schülerinnen und Schüler über weitergehende Kompetenzen verfügen. Im Vergleich zur Kohorte 1 im Schuljahr 2015/2016 erreichte diese Kohorte ein sogar leicht besseres und in jedem Fall zufriedenstellendes Ergebnis.



2.3 Sprachtests Englisch, 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 1 (Jgst. 2)

Als Test zum Sprachstand der Schülerinnen und Schüler in Kohorte 1 wurde im zweiten Projektjahr eine verkürzte Form des BIG-Testes verwendet. Für die BIG-Studie wurden die Instrumente der beiden Bereiche Hörverstehen und Leseverstehen identisch, allerdings in verkürzter Form aus der EVENING-Studie übernommen. Zur Überprüfung der Schreib- und Sprechleistungen entwickelte der BIG-Kreis eigene Erhebungsinstrumente ohne Vorbild. Die Verwendung des BIG-Tests in verkürzter Form in Jahrgangsstufe 2 und in vollständiger Form in Jahrgangsstufe 3 ermöglicht einen Vergleich der Ergebnisse aus dem Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* mit den Ergebnissen des deutschlandweiten BIG-Testes, welcher mit über 2000 Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 durchgeführt wurde.

Am Sprachtest haben 392 Schülerinnen und Schüler teilgenommen.

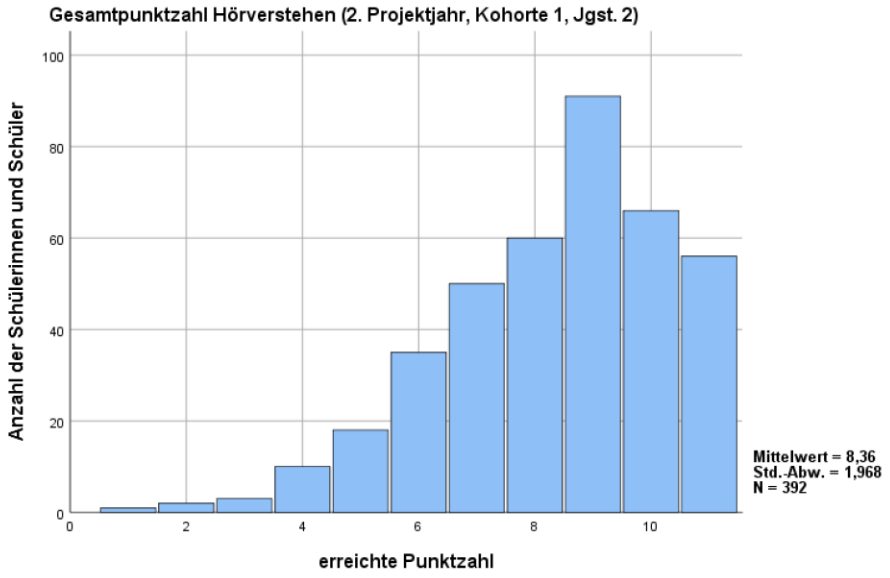
Hörverstehen

Im Teilbereich Hörverstehen 1 hörten die Schülerinnen und Schüler verschiedene Sätze einer Audioaufnahme und sollten das dazu passende Bild ankreuzen.

Insgesamt konnten die Schülerinnen und Schüler hier 6 Punkte erreichen. Dies schafften über 30 %. Weitere 34 % erreichten 5 Punkte, 21 % 4 Punkte und 10 % 3 Punkte. 0 oder nur 1 Punkt erreichten jeweils nur insgesamt zwei Schülerinnen und Schüler. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler hatte keine Probleme mit der Beantwortung der Fragen. Die Aufgabenstellung hätte also schwieriger sein müssen, um das Können der Schülerinnen und Schüler vollständig abzubilden. Die Standardabweichung ist sehr gering (1,2) und zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler größtenteils sehr ähnliche Ergebnisse erzielten. Im direkten Vergleich mit den Ergebnissen der BIG-Studie zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler ein sehr ähnliches Ergebnis in der Jahrgangsstufe 2 erzielten, wie die Schülerinnen und Schüler aus der BIG-Test-Vergleichsgruppe am Ende der Jahrgangsstufe 4. Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass der vollständige BIG-Test 9 Fragen umfasst, während es im vorliegenden Test nur 6 waren.

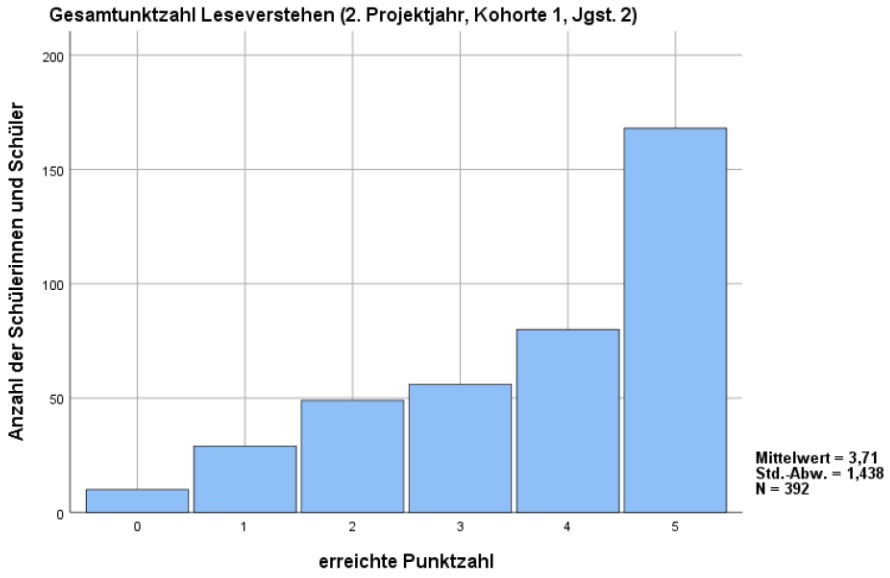
Noch besser schnitten die Schülerinnen und Schüler im Teilbereich Hörverstehen 2 ab. Hier hörten sie eine relativ lange Geschichte. Im Anschluss beantworteten sie dazu Fragen, die das Detailverständnis abprüfen. Auch hier schafften 29 % der Schülerinnen und Schüler die volle Punktzahl von 5, sowie weitere 29 % die Punktzahl 4. Keinen Punkt erreichten nur drei Schülerinnen und Schüler. Die Standardabweichung (1,2) ist nur sehr gering und die Verteilung zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler noch sehr viel „Luft nach oben“ gehabt hätten. Im Vergleich zum BIG-Test kann erneut festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler mindestens genauso gute Ergebnisse erzielten mit Tendenz zu besseren Ergebnissen. Allerdings kamen auch in diesem Bereich nur 5 von 9 Fragen zum Einsatz.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler im Teilbereich Hörverstehen sehr gute und dabei sehr konsistente Ergebnisse erzielen konnten. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler hat keine oder kaum Probleme im Verstehen von komplexen Sätzen.



Leseverstehen

Für das Leseverstehen wurde nur ein Teilbereich aus der BIG-Studie in verkürzter Form übernommen. Die Schülerinnen und Schüler mussten hier kleinere Rätselaufgaben beantworten. Die Auswertung ergibt, dass über 40 % der Schülerinnen und Schüler die volle Punktzahl in diesem Bereich erzielen konnten.

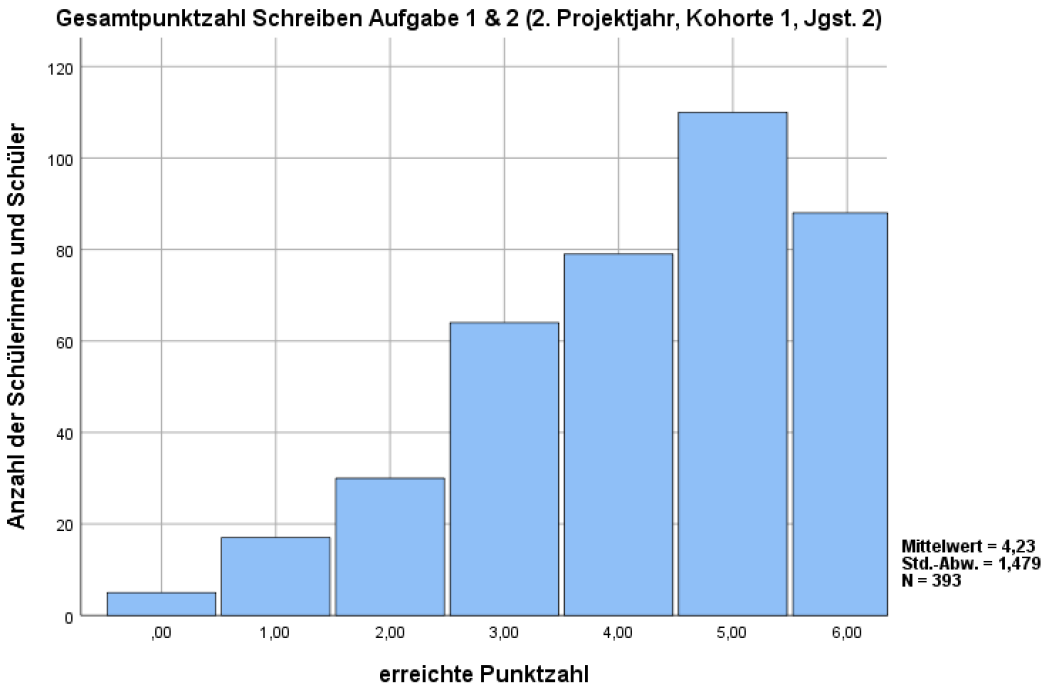


Schreiben, geschlossener Bereich

Sehr erfreulich sind die Ergebnisse im Schreiben (geschlossener Bereich). Die Daten zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler hier sogar noch besser abschnitten als im Hör- und Leseverstehen. Die Standardabweichung ist kleiner als 1.

Im Schreiben Bereich 2 (Abschreiben) meistert der Großteil der Schülerinnen und Schüler die Aufgaben fehlerlos. 60 % erzielen beim Abschreiben (Aufgabe 1) die volle Punktzahl von 3, nur 4 % konnten hier keine Punkte erzielen.

Beim Schreiben von Einzelwörtern ohne Vorlage (Aufgabe 2) finden wir eine Verteilung vor, die einer Normalverteilungskurve sehr ähnelt. Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler (27 %) konnte hier 3 von 3 Punkten erzielen, 39 % schafften 2 Punkte, 22 % 1 Punkt und 12 % leider nur 0 Punkte. Die Unterschiede zwischen den Schulen sind hier gering. Einige Schulen fallen besonders positiv mit einem Mittelwert von über 2,9 Punkten auf.



Beim Schreiben ohne Bildinput (Aufgabe 3) zeigten sich deutlich die unterschiedlichen Eigeninterpretationen der Schülerinnen und Schüler bezüglich der englischen Orthografie. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler wurden wie folgt bewertet: vollkommen richtig geschriebenes Wort, leichte/r Fehler, größerer Fehler, aber noch erkennbar und deutsches Wort / keine Antwort / unpassendes Wort / nicht erkennbares Wort.

Bei den Farben (Aufgabe 3a) wurden am häufigsten richtig geschrieben *black* (4 %), *blue* (12 %), *green* (4,5 %), *pink* (5 %), *red* (13 %) und *yellow* (2,6 %).

Lediglich 14 Schülerinnen und Schüler konnten die Aufgabe 3a nicht beantworten. Die absolute Mehrheit der Lernenden zeigt, dass das Wort sprachlich zwar bekannt, das Schriftbild hingegen nicht ausreichend gesichert ist.

Auszug aus den Ergebnissen für die unterschiedlichen Schreibweisen:

Trotz der Rechtschreibfehler handelt es sich hier um intelligente sprachentwicklungsbedingte Hypothesen, die muttersprachliche (hier in der Regel deutsche) und englischsprachliche Schreibweise kontrastiert. Sie

gehören zum Schriftspracherwerb dazu und werden durch die methodisch durchdachte, visuelle Bereitstellung des richtigen Schriftbilds korrigiert. Zwei Beispiel dazu aus der Studie:

black: blacke, bläg, blak, Bleck, bleke

green: gren, grien, grin

Bei der Aufgabe, das englische Wort für einen Wochentag zu verschriften (Aufgabe 3b), fanden lediglich 5 % keine Antwort. Viele Schülerinnen und Schüler konnten einen Wochentag richtig schreiben, am häufigsten hierbei: *Monday* (33 %), *Sunday* (7 %), *Tuesday* (7 %), *Friday* (6 %), *Saturday* (4 %), *Wednesday* (1,5 %), *Thursday* (1 %).

Auszug aus den Ergebnissen für die unterschiedlichen Schreibweisen:

Monday: mandä, Mandai, Mondai, Mondey, Mondy

Tuesday: Thuste, Tjusder, Tuesbay, Tuesdey, Tusday

Bei der analogen Aufgabenstellung zu einem Kleidungsstück (Aufgabe 3c) hatten die Schülerinnen und Schüler die größten Probleme. 11 % konnten hier keine Antwort finden. 1,5 % nannten *hat*, 4 % *socks* und 8 % *t-shirt*.

Auszug aus den Ergebnissen für die unterschiedlichen Schreibweisen:

T-shirt: T-ihschärd

shirt: Schört

clothes: klows

Schreiben, offener Bereich

Im offenen Bereich zum Schreiben sollten die Schülerinnen und Schüler zunächst Angaben zu ihrem Alter und Wohnort vervollständigen und anschließend weitere Aspekte zu ihrer Person in englischer Sprache verschriften. Nahezu alle Schülerinnen und Schüler konnten in den ersten zwei Lücken Angaben machen, zum größten Teil auch fehlerfrei.

I'm _____ years old. I'm from_____.

I have_____.

I like _____.

My favourite_____

_____.

Im Feld *„I have …“* schrieben die meisten Schülerinnen und Schüler etwas über Geschwister und Haustiere. Die folgenden Beispiele verdeutlichen die intelligente Hypothesenbildung der Schülerinnen und Schüler:

- *a sistur*
- *a brader and 2 Kätz*

Sehr ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei der Lücke *„I like …“*, die Schülerinnen und Schüler schrieben hier ebenfalls über Tiere und außerdem Nahrungsmittel. Einige Schülerinnen und Schüler zeigten hier bereits, dass sie grammatikalisch richtige Sätze, welche meist Rechtschreibfehler aufweisen, bilden können:

- *to play with sombudy*
- *tu it Banana*
- *playing futboll*

20 % der Schülerinnen und Schüler schrieben hier nichts.

Die Ergebnisse aus der letzten Lücke ähneln erneut sehr stark den Ergebnissen aus der vorherigen Lücke, weshalb hier nur einige Resultate beispielhaft aufgeführt sind:

My favourite …

- *anemils ahr cats Banies and Ginepiges*
- *Day is Thrsday bkos ther is swimming*
- *feiuert koler is grenn. Mei feiurt eis krem ist banana*

30 % der Schülerinnen und Schüler schrieben hier nichts.

2.4 Sprachtests Englisch, 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018), Kohorte 2 (Jgst. 2)

Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 2 erhielten, wie bereits die vorgehende Kohorte, im dritten Projektjahr eine verkürzte Form des BIG-Tests. Sie beantworteten Fragen aus allen drei Teilbereichen (Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben). Insgesamt nahmen 451 Schülerinnen und Schüler aus allen beteiligten Schulen am Test teil. Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

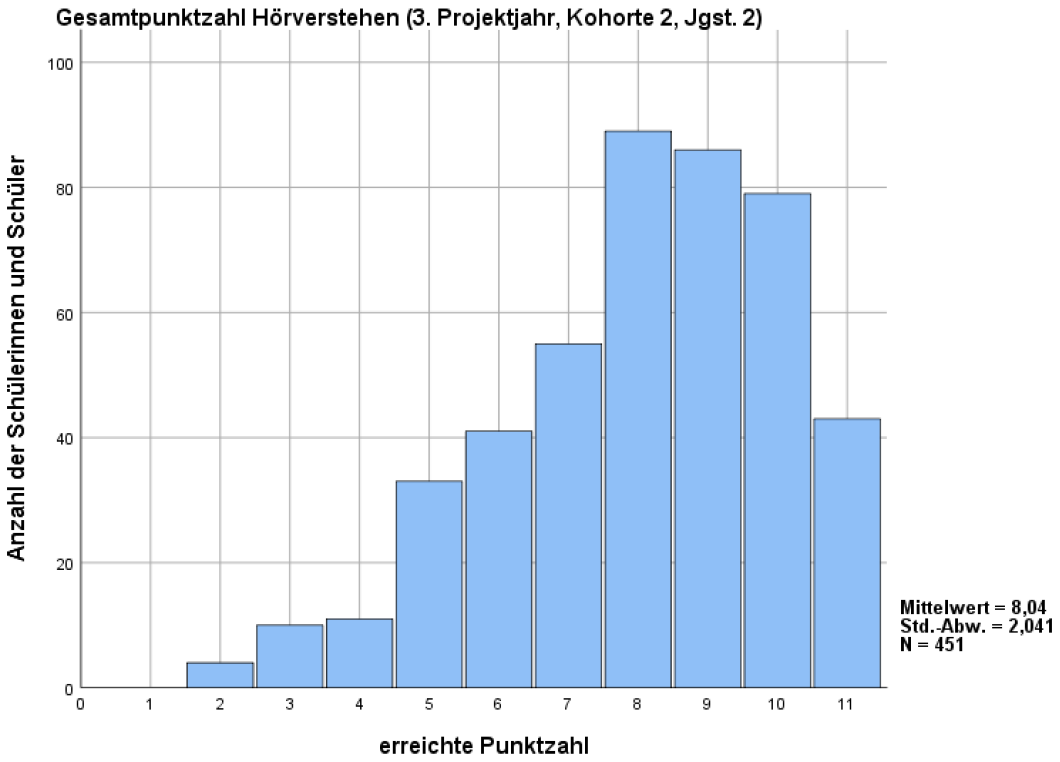
Hörverstehen

Im ersten Abschnitt des Sprachtests Hörverstehen konnten die Schülerinnen und Schüler bis zu 6 Punkte erreichen. Wie die Grafik zeigt, erzielten 32 % der teilnehmenden Lernenden die volle Punktzahl. Weitere 31 % erhielten 5 Punkte. Damit schafften mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler 5 oder 6 Punkte. Der Mittelwert liegt bei 4,75 Punkten und ist somit minimal höher als der Vergleichswert aus der vorjährigen Jahrgangsstufe 2 (4,73 Punkte). Der Median befindet sich im Bereich von 5 Punkten. Insgesamt konnten mehr als 85 % der Schülerinnen und Schüler zwischen 4 und 6 Punkten erreichen. Nur 7 der insgesamt 451 Schülerinnen und Schüler in dieser Stichprobe erzielten nur 0 oder 1 Punkt. Insgesamt schnitt die Kohorte 2 im Schuljahr 2017/2018 gut ab.

Die zweite Aufgabe im Bereich Hörverstehen umfasste eine längere Geschichte, zu der nach dem Hören Fragen zum Inhalt beantwortet werden mussten. 22 % der Schülerinnen und Schüler erreichten die volle Punktzahl von 5 möglichen Punkten. Weitere 27 % schafften 4 Punkte.

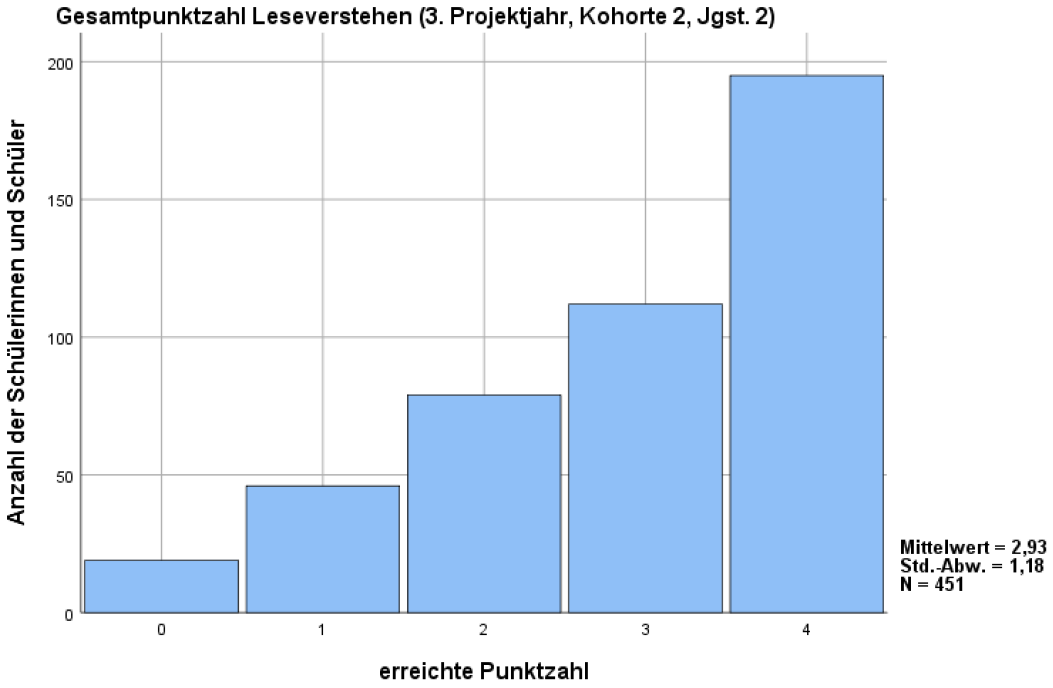
Im Vergleich zur Kohorte 1 tritt hier eine leichte Verschlechterung auf. Der Mittelwert in diesem Jahr liegt bei 3,29 Punkten. Im Vorjahr hingegen lag das Ergebnis durchschnittlich bei 3,64 Punkten. In Kohorte 2 schnitten die Lernenden durchschnittlich um einen halben Punkt schlechter ab. Insgesamt 59 Schülerinnen und Schüler konnten hier nur 0 oder 1 Punkt erreichen.

Gründe für die leicht abfallenden Ergebnisse sind schwierig zu benennen. Es ist aber anzumerken, dass sich dieser Trend bereits im Vorjahr abgezeichnet hat. Die Lehrkräfte aus der zweiten Kohorte führten mehr expliziten Unterricht mit gezielten Wortschatzeinführungen durch als die Vergleichsgruppe der ersten Kohorte.

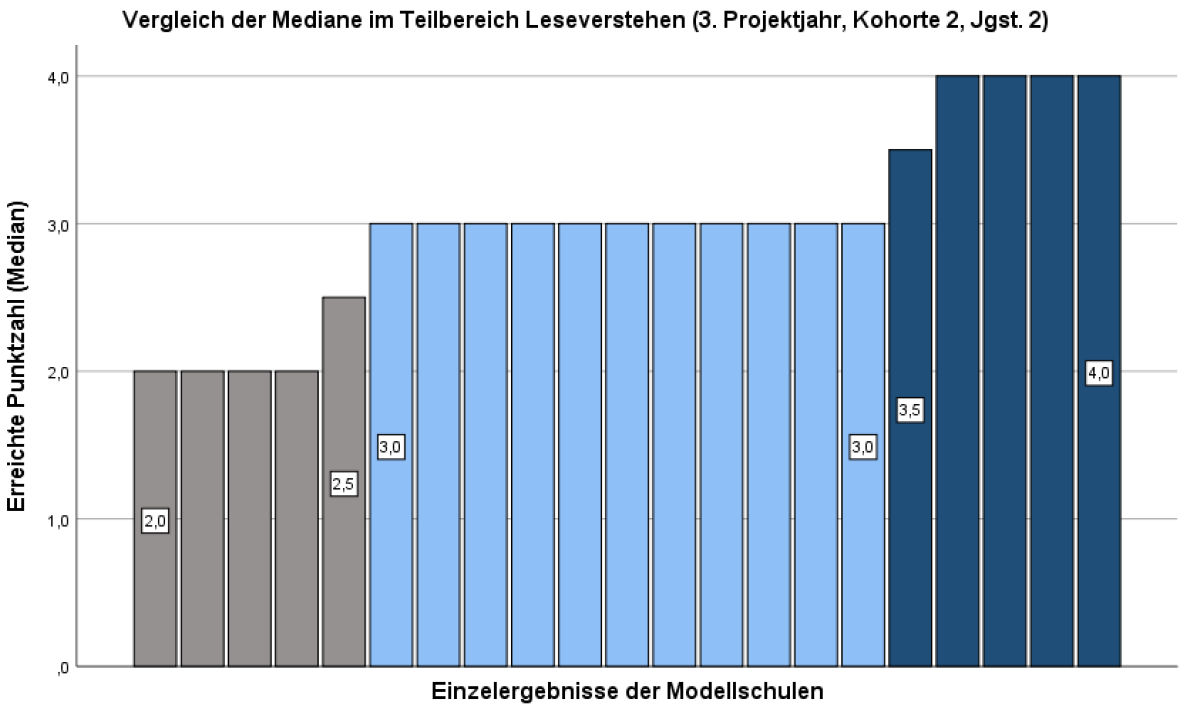


Leseverstehen

Ähnlich sind die Ergebnisse im Bereich Leseverstehen. Auch hier tritt im Vergleich zur Kohorte 1 eine leichte Verschlechterung auf. Zwar erreichten anteilig 3 % mehr Schülerinnen und Schüler die volle Punktzahl als im Vorjahr (43 % im Vergleich zu 40 %), jedoch liegt in Kohorte 2 der Mittelwert nur bei 2,9 Punkten gegenüber 3,7 Punkten in Kohorte 1 im Jahr zuvor. Es wurde also fast ein ganzer Punkt weniger erzielt.



Auch in Kohorte 2 gab es im Bereich Leseverstehen große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen. Vier Schulen erreichten nur einen Median von 2 Punkten. Es handelt sich hierbei um die Schulen, die auch im vorherigen Evaluationsjahr leicht abfallende Ergebnisse aufwiesen. Der Durchschnitt liegt bei 2,93 Punkten. Vier Schulen erreichten allerdings sogar einen Medianwert von 4 Punkten.



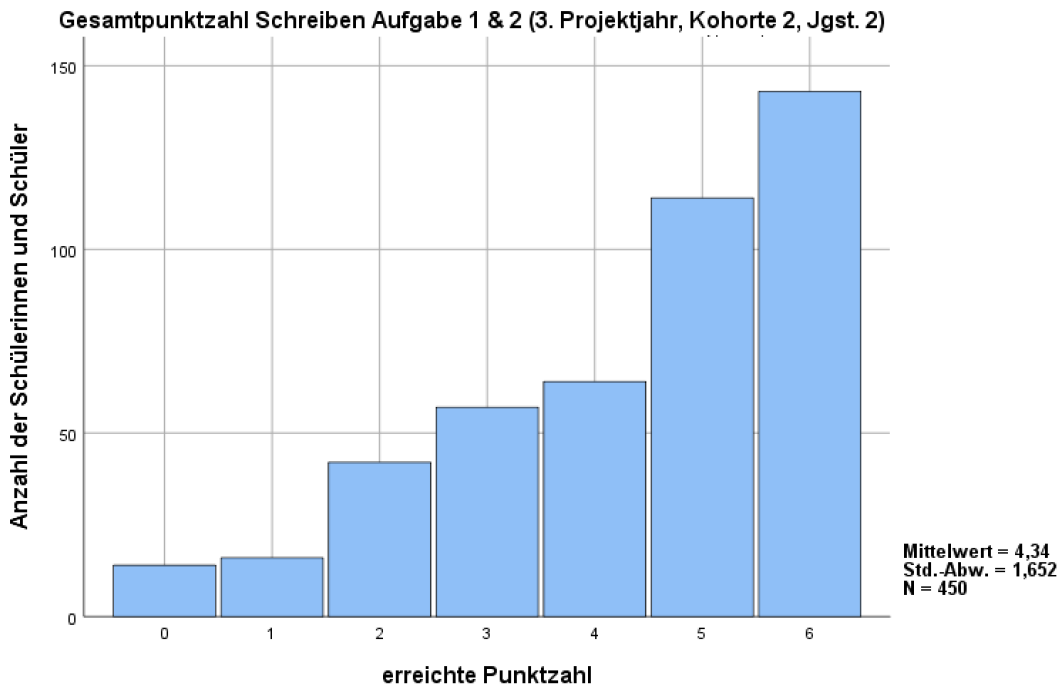
grau = unterdurchschnittliche Ergebnisse; hellblau = durchschnittliche Ergebnisse; dunkelblau = überdurchschnittliche Ergebnisse

Schreiben, geschlossener Bereich

Bei der ersten Aufgabe konnten die Schülerinnen und Schüler bis zu 3 Punkte erreichen. Sie mussten hier mithilfe von vorgegebenen Wörtern Bilder benennen. Für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (63 %) war dies unproblematisch. 20 % machten nur einen Fehler. Weiteren 11 % unterliefen zwei Fehler. Keinen Punkt in diesem Bereich konnten 7 % der Schülerinnen und Schüler (32 Personen) erzielen. Auch hier sehen wir leichte Abweichungen zum Vorjahr: Es konnten anteilig 3 % mehr Lernende als im Vorjahr die volle Punktzahl erreichen (63 % im Vergleich zu 60 %). Dafür stieg jedoch auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die überhaupt keinen Punkt mehr erreichen konnten, um 3 % (7 % im Vergleich zu 4 %). Drei Schulen erreichten auch hier im Schnitt weniger als 2 Punkte.

Bei der zweiten Aufgabe (Benennung eines Bildes ohne Wortvorgabe) konnten erneut maximal 3 Punkte erzielt werden. Dies schafften 38 %. Weitere 35 % erreichten 2 von 3 Punkten. 1 Punkt bekamen 12 % der Schülerinnen und Schüler. Keinen Punkt hingegen erhielten 15 %. In diesem Bereich kann von einer Verbesserung im Vergleich zum Vorjahr gesprochen werden. 38 % der Schülerinnen und Schüler erreichten dieses Jahr die volle Punktzahl. Im Vorjahr traf dies nur auf 27 % zu. Einen leichten Anstieg stellen wir im Bereich der Lernenden fest, die lediglich 0 Punkte erreicht haben. Hier sind es in diesem Jahr 3 Prozentpunkte mehr als im Vorjahr. Zwei der teilnehmenden Schulen erreichten hier nur einen Median von 1 Punkt. Der Gesamt-Median liegt hingegen bei 2 Punkten.

Insgesamt konnten bei den beiden ersten Aufgaben erneut 6 Punkte erreicht werden. Der Mittelwert liegt bei mehr als 4 Punkten.



Im dritten Aufgabenbereich sollten die Schülerinnen und Schüler zunächst eine Farbe und dann einen Wochentag sowie schließlich ein Kleidungsstück benennen. Es ist festzustellen, dass die absolute Mehrheit der Lernenden die Farben kennt. Eine Farbe zudem richtig schreiben konnten 47,5 % der Schülerinnen und Schüler. Sehr viele Schülerinnen und Schüler machten nur geringe Fehler bzw. solche, die das intendierte Wort erkennen ließen. Das folgende Beispiel illustriert die Bandbreite an möglichen fehlerhaften Schreibungen:

Schreiben Aufgabe 3 a Farbe

Intendiertes Wort	Leichte Fehler (1 Buchstabe falsch)	Größere Fehler (mehrere Buchstaben falsch)
yellow	*Wellow, yello, yellou, yelow*	*ielow, yelowe, yeluw*

Auch gab es Antworten, die entweder nicht zur Frage passten oder nicht verständlich waren:

Schreiben Aufgabe 3a Farbe

Nicht erkennbare Wörter / nicht passende Wörter
bug, Ferle it dej, jet, kwin, Mocoi, Scheule, This is a cola, watter

Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler wurden wie folgt bewertet: richtig geschrieben = 3 Punkte, leichte Fehler = 2 Punkte, größere Fehler, aber noch erkennbar = 1 Punkt, deutsches Wort / keine Antwort / unpassendes Wort / nicht erkennbares Wort = 0 Punkte. Die Auswertung ergibt folgende Verteilung: Nur 5 % der Schülerinnen und Schüler konnten keinen Punkt erzielen. Je 24 % machten schwerwiegendere oder leichte Fehler. Fast die Hälfte (47 %) konnten das Wort vollständig richtig schreiben.

Als Zweites sollten die Schülerinnen und Schüler einen Wochentag angeben: Hier konnten sogar 61 % der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie einen Wochentag fehlerfrei schreiben können. Bei dieser Aufgabe wurde nicht darauf geachtet, ob die Schülerinnen und Schüler den Wochentag korrekt großschrieben. Eine Kleinschreibung hatte also keinen Punktabzug zur Folge.

Schreiben Aufgabe 3b Wochentag

Intendiertes Wort	Leichte Fehler (1 Buchstabe falsch)	Größere Fehler, aber noch erkennbar (mehrere Buchstaben falsch)
Tuesday	*Tusday*	*Thosday, Tjusdy, tusbei, Tustay*

Schreiben Aufgabe 3b Wochentag

Nicht erkennbare Wörter / nicht passende Wörter
june, binstag, Bleik, Dinstag, Fieh, Satdeh

Aus dieser Einteilung heraus ergibt sich: 6 % der Schülerinnen und Schüler schrieben ein Wort, das entweder nicht lesbar war oder nicht zum Thema passte. 14 % benannten ein noch erkennbares Wort. 19 % hatten einen Buchstaben im Wort falsch.

Als Drittes sollten die Schülerinnen und Schüler die Bezeichnung für ein Kleidungsstück aufschreiben. Das war im Vergleich zu den vorherigen Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler schwierig. Fast die Hälfte von ihnen (46,3 %) konnten kein erkennbares Wort schriftlich benennen. Nur 12,5 % schrieben ein englisches Wort für ein Kleidungsstück fehlerfrei. Die genauen Antworten sind in den folgenden Tabellen gelistet:

Schreiben Aufgabe 3c Kleidung

Intendiertes Wort	Leichte Fehler (1 Buchstabe falsch)	Größere Fehler (mehrere Buchstaben falsch)
trousers	*trausers, trosers*	*Trosers, Trouauses, trouwers*

Schreiben Aufgabe 3c Kleidung

Nicht erkennbare Wörter / nicht passende Wörter
balower, unterbum, zebrahos

Die Übersicht zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich noch Nachhol- oder Unterstützungsbedarf haben. Weit über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler konnte überhaupt kein oder nur ein sehr fehlerhaftes englisches Wort für ein Kleidungsstück aufschreiben.

Schreiben, offener Bereich

Im Bereich Freies Schreiben mussten die Schülerinnen und Schüler einen Lückentext ausfüllen. In der ersten Lücke sollte das Alter eingetragen werden. 82 % der Schülerinnen und Schüler trugen hier einen passenden Zahlenwert für das Alter ein. 9 % versuchten das Alter in Worten zu schreiben. Dies gelang nur wenigen fehlerfrei. Unleserliche Worte, nicht plausible Zahlenwerte, unpassende Antworten und gar keine Antworten wurden als 0 gezählt. Einen Wert von 0 erhielten insgesamt 10 %.

In der nächsten Lücke wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Wohnort gefragt. 82 % konnten hier eine passende (häufig nicht fehlerfreie) Antwort geben. 18 % gaben keine, eine unpassende oder unleserliche Antwort. Häufig nannten die Schülerinnen und Schüler hier ihren Namen, was sie gerne mögen, Farben, Haustiere etc.

Für die Items *„I have …“* und *„I like …“* konnten nur 15 bzw. 21 % der Schülerinnen und Schüler keine passende Antwort finden. Der Großteil der Lernenden gab inhaltlich kreative Antworten, die allerdings rechtschriftlich/sprachlich sehr häufig nicht fehlerfrei waren. Im Folgenden einige Beispiele aus den verschiedenen Antwortbereichen (Familie, Haustiere, Spielsachen, Essen etc.):

Schreiben Aufgabe 4

Bereich Familie
thu sisters and Mader, Fader *won brader and won sista*
Bereich Haustiere
2 dogs, 12 Katz, 20 Koh, 100 hen, 2 Dags *katz, ginipik*
Bereich Dinge, Eigenschaften, Personen
mountenbeick *lautspekers*

Es ist zu erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler gerne längere, informative Sätze schreiben wollen und sich nicht auf knappe Antworten begrenzen möchten. Diese längeren, kreativen Sätze sind häufiger als die kurzen und knappen mit Fehlern behaftet. Sie zeigen sehr deutlich, wie die Schülerinnen und Schüler versuchen, noch unbekannte bzw. weniger bekannte Wörter selbst in die englische Sprache zu übersetzen. Die meisten Schülerinnen und Schüler zeigen dabei nur wenig Scheu.

Im Folgenden sind besonders auffallende Aussagen für die Aufgabe *„My favourite …“* aufgelistet:

- *Kaler is tokis end mei favourite fach is Englisch*
- *aniemal is a rabit and hund, hamster and a meerpick*
- *cala is leit grin*

2.5 Sprachtests Englisch, 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018), Kohorte 1 (Jgst. 3)

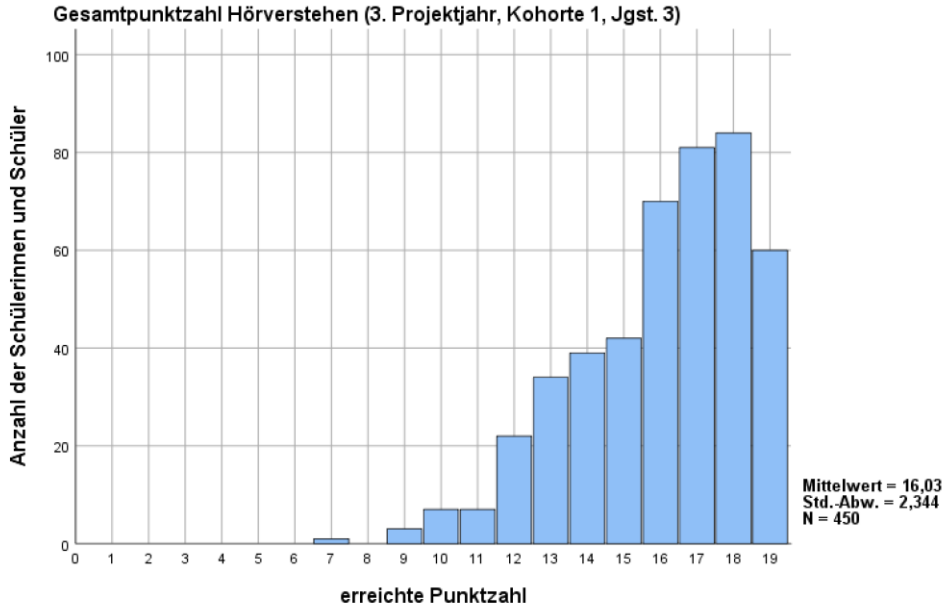
In Jahrgangsstufe 3 bearbeiteten die dritten Klassen den gesamten BIG-Test, welcher eigentlich für die Durchführung in Jahrgangsstufe 4 mit Regelunterricht Englisch konzipiert wurde. Es ist zu beachten, dass die Schülerinnen und Schüler bereits im Jahr zuvor den verkürzten Test absolviert haben und Teile des Tests bereits bekannt sind. Die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte haben aber zu keiner Zeit ihre Ergebnisse oder die richtigen Antworten gesehen. Außerdem liegt zwischen den einzelnen Durchführungen ein gesamtes Jahr, was die Erinnerung an den Test bzw. dessen Lösungen stark einschränkt. An dieser Testung nahmen 450 Schülerinnen und Schüler teil.

Hörverstehen

Die Ergebnisse der ersten Aufgabe sind überaus erfreulich. Kein Kind erreichte nur null, eine oder zwei richtige Antworten. Die Mindestanzahl an erreichten Punkten lag bei 3 von maximal 10. Jeweils nur ein Schüler bzw. eine Schülerin konnten nur 3 bzw. 4 Punkte erzielen. Auch die 5 Punkte blieben unbesetzt. Weitere zehn Schülerinnen und Schüler (2,2 %) erreichten immerhin 6 Punkte, d. h. mehr als die Hälfte der möglichen Punkte. Lediglich drei Fehler machten 47 Schülerinnen und Schüler (10,4 %). Die absolute Mehrheit machte nur zwei (100 Schülerinnen und Schüler), einen (137 Schülerinnen und Schüler) oder null Fehler

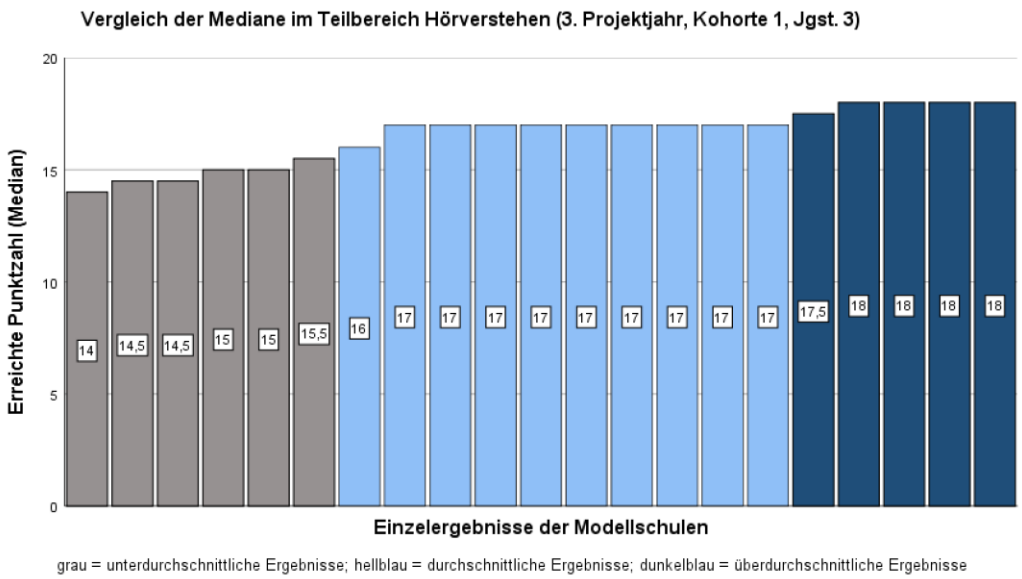
(154 Schülerinnen und Schüler). Der Median der Verteilung liegt somit bei 9 Punkten. Der Mittelwert liegt bei 8,8 Punkten – das Ergebnis trifft somit die Erwartungen.

Bei der zweiten Aufgabe konnten bis zu 9 Punkte erreicht werden. Dies schafften 29,3 % der Schülerinnen und Schüler (132). Nur einen Fehler machten 23,8 %. Der Median liegt für diese Aufgabe somit bei 8, der Mittelwert bei 7,2 Punkten (im Bereich von drei Fehlern). Nur ein Kind schaffte keinen Punkt. Es ist nicht klar, warum dieses Kind hier keine Punkte erzielen konnte, da es die anderen Aufgaben des Testes mit sehr guten Ergebnissen bewältigte.



Insgesamt erzielten die Schülerinnen und Schüler sehr gute Ergebnisse im Teilbereich Hörverstehen. Nur insgesamt vier Schülerinnen und Schüler konnten weniger als die Hälfte der Gesamtpunktzahl von 19 Punkten erreichen. Der Mittelwert liegt bei 16, der Median bei 16,5 Punkten. Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler höchstens drei Fehler in 19 Teilaufgaben machten. Ein sehr gutes Ergebnis, auch vor dem Hintergrund, dass Teile des Tests bereits vorher bekannt waren.

Im Gesamtvergleich zeigt sich, dass erneut eine Schule etwas schlechter abschnitt als der Rest.



Leseverstehen

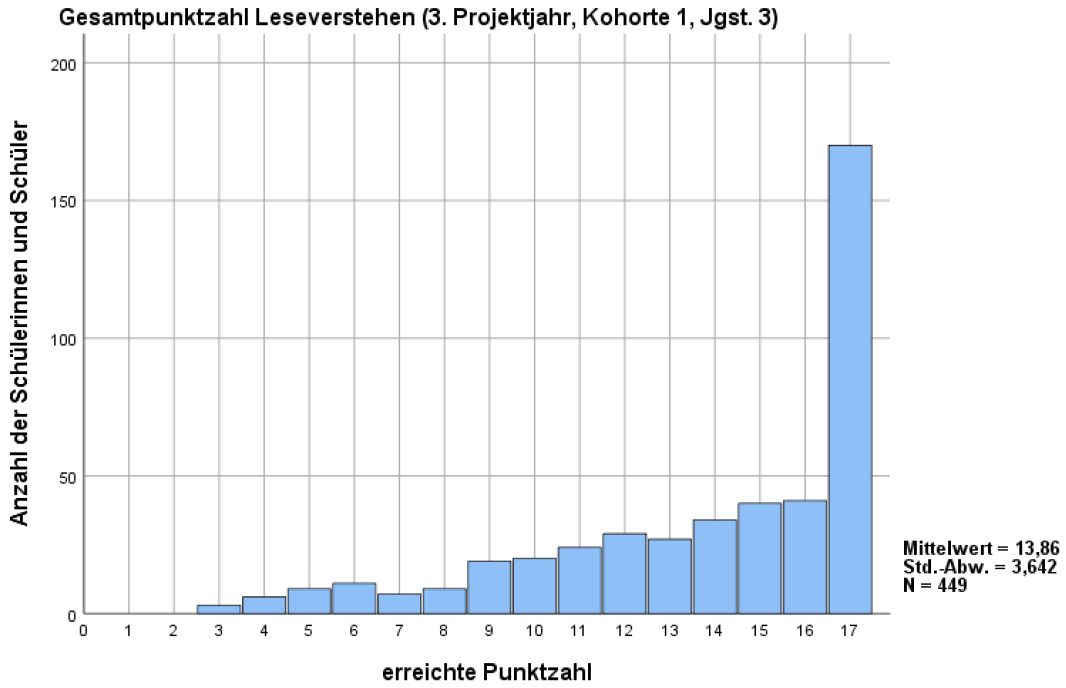
Bei der ersten Aufgabe im Bereich Leseverstehen konnten bis zu 9 Punkte erreicht werden. Dies gelang 236 Schülerinnen und Schülern (52,4 %), also mehr als der Hälfte. Nur 1 bis 2 Punkte konnten zwischen zwei und fünf Schülerinnen und Schüler erzielen. Der Median liegt hier somit im Bereich der vollen Punktzahl, der Durchschnitt immer noch bei 7,8 Punkten.

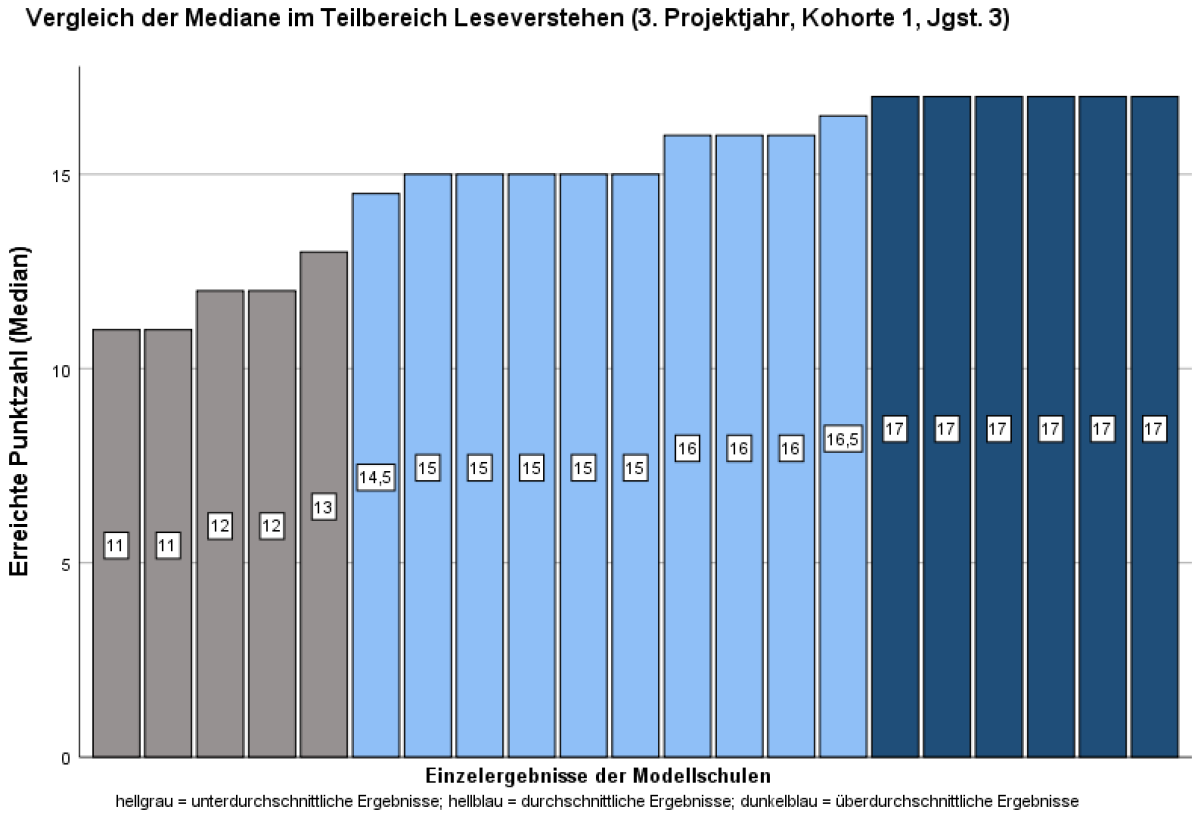
Auch bei der zweiten Aufgabe des Teilbereichs Leseverstehen konnte mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die volle Punktzahl von 8 Punkten erreichen. 7 Punkte erzielte nur ein Kind. Der Median liegt bei der vollen Punktzahl von 8, der Mittelwert bei 6 Punkten. Gemessen an den Erwartungen ist das insgesamt ein sehr zufriedenstellendes Ergebnis.

Im Gesamtbereich Leseverstehen waren insgesamt 17 Punkte zu erreichen, was 38 % der Schülerinnen und Schüler gelang. Die untersten 10 % erreichten zwischen 3 und 8 Punkten.

Der Median liegt bei 15, der Mittelwert bei 13,8 Punkten mit einer Standardabweichung von 3,64.

Im Gesamtvergleich zeigte sich, dass die Mehrheit der Schulen überdurchschnittliche Leistungen zeigt. Fünf Schulen liegen unter dem Durchschnitt und erzielten Medianwerte im Bereich von 11 bis 13 Punkten.





Schreiben, geschlossener Bereich

Wie zu erwarten war, schnitten die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 3 bei der ersten Aufgabe aus dem Teilbereich Schreiben besser ab als die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 2. 78,4 % erzielten hier die volle Punktzahl von 3 Punkten. Nur 1,8 % der Schülerinnen und Schüler (acht Schülerinnen und Schüler) konnten hier keine richtige Antwort abgeben. Mittelwert und Median liegen hier im Bereich von 3 Punkten (2,74 und 3). Die Standardabweichung beträgt nur 0,6.

Auch die zweite Aufgabe im Bereich Schreiben meisterten die meisten Schülerinnen und Schüler fehlerfrei, erreichten also 3 von 3 Punkten (67,1 %). Allerdings konnten 21 Schülerinnen und Schüler (4,7 %) keinen Punkt erzielen. Die Schülerinnen und Schüler hatten hier die Aufgabe, zu einem vorgegebenen Bild das englische Wort aufzuschreiben. Anders als bei Aufgabe 1 waren die Wörter nicht aus einer Liste zu suchen, sondern mussten aus dem Gedächtnis geschrieben werden.

In Aufgabe 3 mussten die Schülerinnen und Schüler jeweils ein Wort für eine Farbe, einen Wochentag und ein Kleidungsstück auf Englisch frei verschriften. Bei jeder dieser Teilaufgaben konnten maximal 3 Punkte erreicht werden. Wie bereits in Jahrgangsstufe 2 wurden die offenen Antworten der Schülerinnen und Schüler eingeteilt in die Kategorien „leichte Fehler“, „größere Fehler“ und „nicht erkennbare/passende Wörter“.

Schreiben Aufgabe 3a Farbe

Intendiertes Wort	Leichte Fehler (1 Buchstabe falsch)	Größere Fehler, aber noch erkennbar (mehrere Buchstaben falsch)
yellow	*yello, yellon, yelow*	*jellou, jelo, jelow, yelo, yelu*

Schreiben Aufgabe 3a Farbe

Nicht erkennbare Wörter / nicht passende Wörter
blüh, böue, grun, Karlere

68 % der Schülerinnen und Schüler konnten eine Farbe fehlerfrei aufschreiben. Nur insgesamt 4 % verschrifteten ein nicht erkennbares oder nicht passendes Wort. Der Mittelwert bei dieser Aufgabe liegt bei 2,5 Punkten; die Standardabweichung beträgt 0,85.

Einen Wochentag richtig benennen konnten 72 % der Lernenden. Keinen Punkt konnten in diesem Bereich nur 6 % der Schülerinnen und Schüler erzielen.

Schreiben Aufgabe 3b Wochentag

Intendiertes Wort	Leichte Fehler (1 Buchstabe falsch)	Größere Fehler, aber noch erkennbar (mehrere Buchstaben falsch)
Tuesday	*Tusday*	*Tustdei*

Schreiben Aufgabe 3b Wochentag

Nicht erkennbare Wörter / nicht passende Wörter
dey, july, tiedehj, wicke, wiek, Wikend

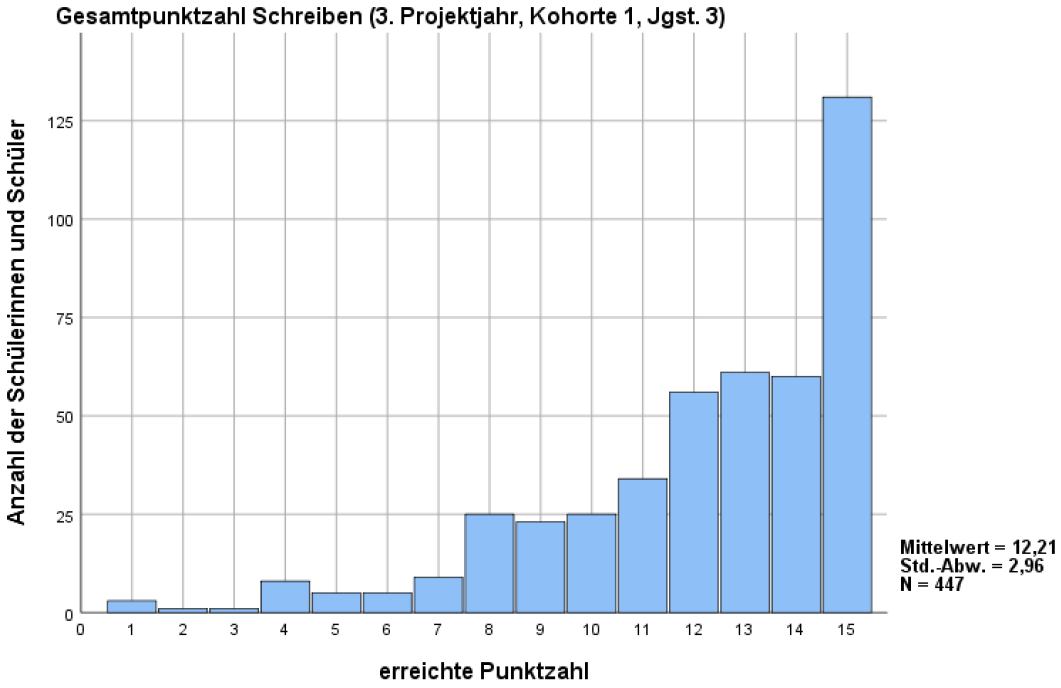
Schreiben Aufgabe 3c Kleidung

Intendiertes Wort	Leichte Fehler (1 Buchstabe falsch)	Größere Fehler, aber noch erkennbar (mehrere Buchstaben falsch)
trousers	*trosers, troursers*	*Trosers, Trouauses, trouwers, treuses, trodcers*

Schreiben Aufgabe 3c Kleidung

Nicht erkennbare Wörter / nicht passende Wörter
Armor, Cheken, cklock, clouses, Derred, freed, Friday, Gluhstk

Rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (50,7 %) konnten ein Kleidungsstück vollkommen fehlerfrei auf Englisch schreiben, 15,8 % hingegen erzielten 0 Punkte, konnten also nichts oder nichts Verständliches formulieren. Wie auch in den Antworten zuvor zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler kreative Lösungen suchen, wenn ihnen das Schriftbild nicht bekannt ist. Sie schreiben dann nach Gehör.



Es konnten 15 Punkte erzielt werden, was einem Großteil der Schülerinnen und Schülern gelang. Der Mittelwert liegt im geschlossenen Bereich Schreiben bei mehr als 12 Punkten.

Schreiben, offener Bereich

Im freien Schreibbereich wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Alter gefragt. Über 96 % konnten hier eine passende (meistens fehlerfreie) Antwort geben. Auf die Frage nach dem Wohnort konnten 83 % eine passende Antwort geben.

Auf die Satzlücke *„I have …“* konnten über 91 % der Schülerinnen und Schüler eine passende, wenn auch nicht immer fehlerfreie Antwort geben. Einige Beispiele sind im Folgenden gelistet:

Schreiben Aufgabe 4a

Bereich Familie
a dog a brader and mey Mmamy ant fahrer *a Sister, Vatter a Matter* *2 schisters*
Bereich Haustiere
non Dog shis name is Sammi *Guineapick katz, ginipik*
Bereich Dinge, Eigenschaften, Personen
am 23th of Januwari birthday *blue eyes end braune here* *in a monat a teblet*

Auf die Lücken *„I like …“* und *„My favourite is …“* fanden die Schülerinnen und Schüler größtenteils passende und häufig kreative Antworten, welche im Folgenden in Auszügen dargestellt sind:

Schreiben Aufgabe 4b

I like …
reiding ah horses *anymals Famylie and my Frand* *my Frind bekos i have nice Frind's*
My favourite …
anemal i a kot *caler is a turkweit and dark blue*

2.6 Sprachtests Englisch, 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019), Kohorte 2 (Jgst. 3)

In Jahrgangsstufe 3 wurde auch für Kohorte 2 der vollständige BIG-Test als Vergleichstest herangezogen. Es nahmen 390 Schülerinnen und Schüler teil. Die Ergebnisse zeigen keine statistisch nachweisbaren Unterschiede zwischen Kohorte 1 und Kohorte 2.

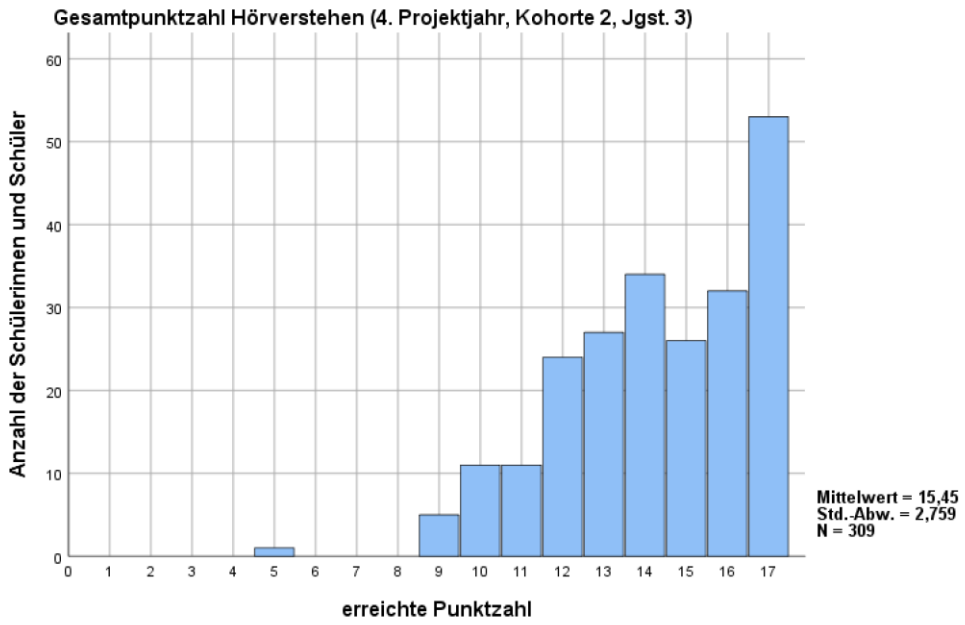
Die Schülerinnen und Schüler aller Schulen zeigen in allen getesteten Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben sehr gute Leistungen mit Deckeneffekten in allen getesteten Aufgaben. Da der BIG-Test auf das Sprachniveau am Ende der Jahrgangsstufe 4 testet, kann gesagt werden, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler dieses Niveau am Ende der Jahrgangsstufe 3 bereits erreicht hat. Es sind keine Auffälligkeiten hinsichtlich verschiedener Schulen feststellbar.

Mit Blick auf die Normalverteilungskurven lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler in allen Testbereichen überdurchschnittlich gut abschnitten und Deckeneffekte feststellbar auftraten.

Hörverstehen

Bei Aufgabe 1 im Bereich Hörverstehen waren maximal 10 Punkte zu erreichen. Dies schafften 29,5 % der Lernenden, weitere 30,5 % erreichten 9 Punkte. Das schwächste Kind schaffte nur 1 Punkt, weitere zwei Schülerinnen und Schüler nur 4 Punkte. Der Mittelwert lag bei 8,5 von 10 Punkten.

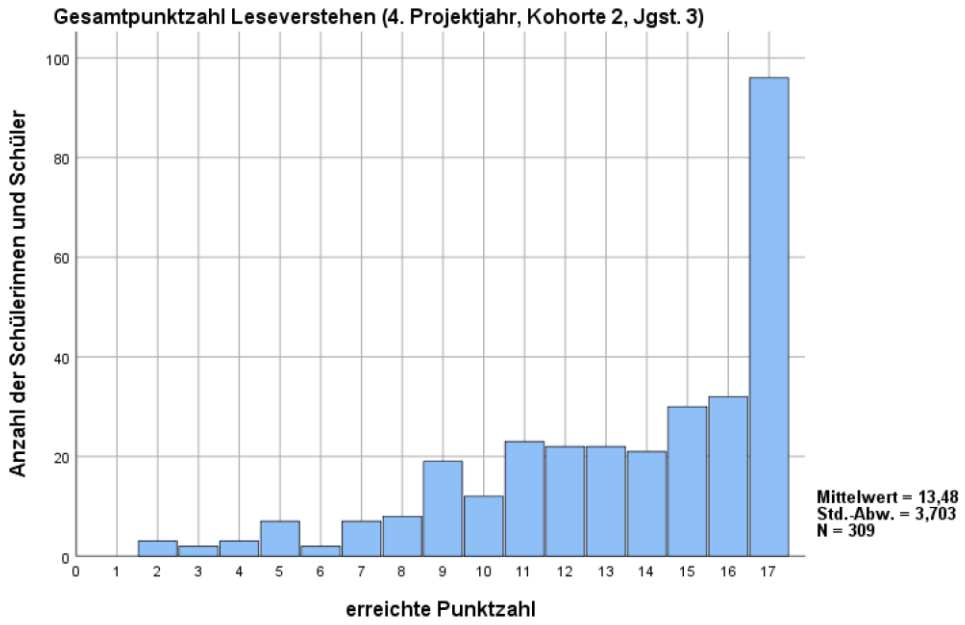
Beim Hörverstehen Aufgabe 2 konnten 9 Punkte erreicht werden. Dies gelang 30 % der Lernenden, weitere 16,5 % schafften 8 Punkte. Der Mittelwert bei dieser Aufgabe lag bei 7 von 9 Punkten.



Leseverstehen

Ebenfalls 9 Punkte konnten im Teilbereich Leseverstehen 1 erzielt werden. 47 % der Schülerinnen und Schüler schafften dies auch, weitere 22 % erreichten 8 Punkte. Der Durchschnitt lag bei 8 von 9 Punkten.

Bei der zweiten Aufgabe im Teilbereich Leseverstehen konnten 8 Punkte erzielt werden, was 45 % gelang. Der Durchschnitt lag hier bei 6 von 8 Punkten.



Schreiben

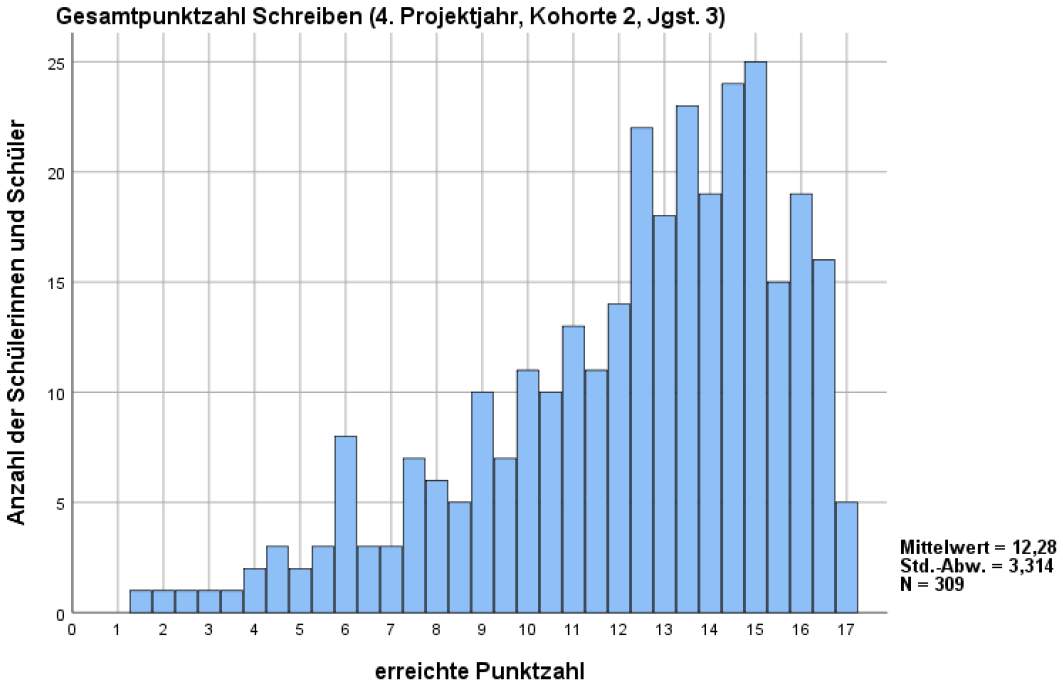
Im Teilbereich Schreiben konnten bei den geschlossenen Aufgabenformen 1 bis 3 maximal je 3 Punkte erzielt werden.

Bei der ersten Aufgabe (richtiges Abschreiben) konnten 63 % der Schülerinnen und Schüler die volle Punktzahl erreichen, der Durchschnitt lag bei 2,5 Punkten.

Bei der zweiten Aufgabe musste das passende Wort zu einem Bild aufgeschrieben werden. Es handelt sich hier um die schwierigste der drei Aufgaben, da ein ganz spezielles Wort gefunden und richtig geschrieben werden musste. Dies gelang 11 % fehlerfrei und weiteren 20 % mit leichten Fehlern (2,5 Punkte). Durchschnittlich wurden bei dieser Aufgabe 1,7 von 3 Punkten erzielt. Nur bei dieser Teilaufgabe kann von einer Normalverteilung der Punkte gesprochen werden, in allen anderen Teilaufgaben schnitten die Schülerinnen und Schüler besser ab.

Bei Aufgabe 3 mussten die Schülerinnen und Schüler jeweils einen beliebigen Wochentag, eine beliebige Farbe und ein beliebiges Kleidungsstück aufschreiben. Dies gelang 34 % fehlerfrei und weiteren 26 % mit leichten Fehlern (2,5 Punkte). Der Mittelwert liegt bei 2,3 von 3 Punkten.

Besonders anspruchsvoll war Aufgabe 4, da die Schülerinnen und Schüler hier auf sehr offene Fragen antworten mussten: z. B. *„I like …“*, *„My favourite …“*. Hier konnten bis zu 8 Punkte erzielt werden, was immerhin 8 % der Schülerinnen und Schüler gelang. 14 % schafften 7,5 Punkte, weitere 18 % immer noch 7 Punkte. Dennoch liegt der Durchschnitt bei 5,7 von 8 Punkten.



Zusammenhänge der Sprachtests mit der Elternbefragung – Jahrgangsstufe 3

Im dritten Jahr des Schulversuchs konnten die Ergebnisse der schriftlichen Sprachtests über Codes mit den Fragebögen der Eltern zusammengeführt und ausgewertet werden.

Zusammenhang mit Englischkenntnissen der Eltern

Es zeigt sich, dass es statistisch gesehen mit Blick auf die Hörverstehensleistungen der Schülerinnen und Schüler keine Unterschiede macht, wie groß die Englischkenntnisse des jeweils befragten Elternteils (82 % Mütter) sind. Bei den erreichten Punkten im Bereich Hörverstehen sind hier keine signifikanten Unterschiede festzustellen.

Im Leseverstehen Aufgabe 1 (aus einer Auswahl von Sätzen denjenigen Satz ankreuzen, der zu einem vorgegebenen Satz passt) können hingegen signifikante Unterschiede festgestellt werden (Spearman Rho = -0,23**), diese sind eher schwach. Je besser die eigenen Eltern Englisch können, desto besser schneidet das Kind in dieser Aufgabe ab. Bei Aufgabe 2 (mehrere Sätze erlesen und in die richtige Reihenfolge bringen, sodass sich eine zusammenhängende Geschichte ergibt) sind jedoch keine Unterschiede feststellbar.

Im Bereich Schreiben finden sich für alle Teilbereiche signifikante Unterschiede im Hinblick auf die Englischkenntnisse der Eltern, welche aber ebenfalls für alle Aufgaben eher schwach sind. Je besser die Eltern selbst Englisch können, desto besser sind die Leistungen im Schreiben (Spearman Rho erreicht Werte zwischen -0,19* und -0,25**).

Die Englischkenntnisse der Partnerinnen und Partner der befragten Erziehungsberechtigten (82 % der Befragten waren Mütter) wirken sich nur geringfügig auf die Schülerleistungen im Bereich des Hörverstehens aus. Diese sind sehr schwach auf dem Niveau von 0,05 signifikant (Spearman Rho = -0,16*). In den übrigen Bereichen finden sich keinerlei Zusammenhänge.

Zusammenhang mit den Deutschkenntnissen der Eltern

Sehr positiv zu bewerten ist, dass es in keinem Bereich eine Rolle spielt, wie gut die befragten Elternteile (oder deren Partnerinnen bzw. Partner) die deutsche Sprache beherrschen. In keinem Bereich zeigen sich hier signifikante Zusammenhänge.

Zusammenhang mit dem Bildungsgrad der Eltern

Einen minimal größeren Einfluss scheint hingegen der Bildungsgrad der befragten Elternteile (und vor allem ihrer Partnerinnen bzw. Partner) auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Englischen zu haben. Je höher der Bildungsgrad der befragten Person, desto besser schneiden die Schülerinnen und Schüler im Bereich Schreiben ab. Der Zusammenhang ist zwar nur schwach (Spearman Rho = 0,169), aber auf dem Niveau von 0,05 signifikant. Bei den Partnern zeigt sich bei allen Aufgaben aus den Bereichen Leseverstehen und Schreiben ein signifikanter und eher schwacher Zusammenhang (Spearman Rho erreicht Werte zwischen 0,18* und 0,3**).

2.7 Sprachtests Englisch, 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019), Kohorte 1 (Jgst. 4)

Getestet werden in der Jahrgangsstufe 4 die Bereiche Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben. Dazu wurden die *Cambridge English Tests For Young Learners (FLYERS & MOVERS*) in einer adaptierten Fassung verwendet. Diese Tests sind bereits validiert und bieten die Möglichkeit zum Vergleich mit Schülerinnen und Schülern außerhalb des Schulversuchs. Sie erlauben außerdem die realistische Einschätzung des Sprachkompetenzniveaus entsprechend dem GER. Ziel des Schulversuchs war es, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 4 Kompetenzen im Englischen auf dem Sprachniveau A1 oder höher erreichen. Daher wurden bei der Testkonstruktion sowohl Aufgaben berücksichtigt, die auf Sprachniveau A1, als auch solche, die auf Sprachniveau A2 testen. Es war daher zu erwarten, dass die Ergebnisse bei den erstgenannten Aufgaben deutlich besser ausfallen würden als bei den Aufgaben auf A2-Niveau.

Die Tests zum Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben dauerten ca. 45 Minuten und wurden von den Lehrkräften während des Unterrichts durchgeführt. Es sind alle 21 Schulen in der Auswertung enthalten. Insgesamt nahmen 430 Schülerinnen und Schüler an den schriftlichen Sprachtests der Jahrgangsstufe 4 teil.

Hörverstehen

Die Aufgabe 1 im Hörverstehen testet auf dem Niveau A2 des GER. Es handelt sich dementsprechend um eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, die die eigentlichen Anforderungen der Grundschule übersteigt.

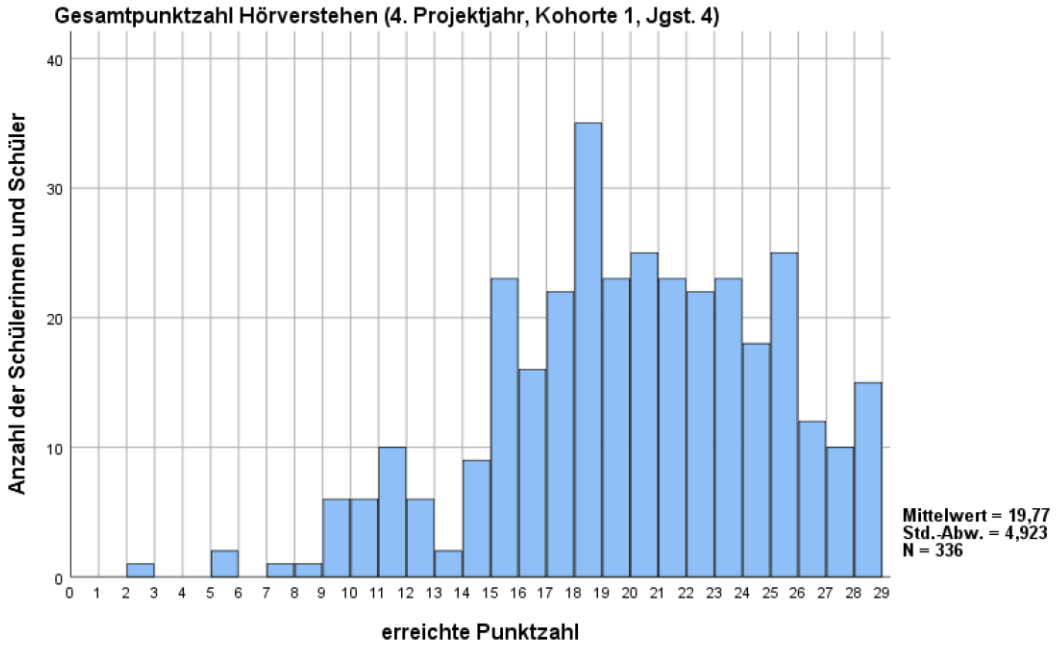
Insgesamt konnten bei dieser Aufgabe 5 Punkte erzielt werden, was nahezu keinem Kind gelungen ist. Der Durchschnittswert der erreichten Punkte lag bei 2,3 von 5 Punkten. Insgesamt haben rund 50 % der Schülerinnen und Schüler dieses Niveau, das über die Ziele des Schulversuchs hinausweist, ausreichend erreicht, ebenfalls 50 % können bei dieser Frage das Kompetenzniveau A2 nicht erreichen.

Auch Aufgabe 2 im Hörverstehen testet auf dem Niveau A2. Es konnten 10 Punkte erreicht werden. Auch hier erreichte die Hälfte der Schülerinnen und Schüler das Sprachniveau A2. Der Mittelwert liegt bei 5,5 Punkten. Zwischen den Schulen zeigen sich signifikante Unterschiede. Im Mittel erreichen 18 Schulklassen bei dieser Aufgabe das Niveau A2, 3 Klassen hingegen nicht.

Obwohl auch Aufgabe 3 Hörverstehen auf A2 testet, bewältigen die Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe gut. Insgesamt konnten 5 Punkte erreicht werden, was 32 % der Schülerinnen und Schüler gelang. Weitere 21 % schafften 4 von 5 Punkten. Der Mittelwert liegt bei 3,4 Punkten. Insgesamt haben 70 % der Lernenden das Kompetenzniveau A2 erreicht. Nur zwei Schulen konnten das Niveau im Mittel nicht erreichen.

Ebenfalls sehr gut bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler die beiden Hörverstehensaufgaben 4 und 5, die jeweils auf Sprachniveau A2 testeten. Bei beiden Aufgaben konnten je 5 Punkte erzielt werden, was jeweils ca. 50 % der Schülerinnen und Schüler auch gelang. Bei Aufgabe 4 konnten nur 12 % A2 nicht erreichen und bei Aufgabe 5 sogar nur 5 %. Der Mittelwert bei Aufgabe 4 betrug 4 Punkte, bei Aufgabe 5 sogar 4,3 Punkte.

Alle Schulen haben bei den beiden Aufgaben im Schnitt das Niveau A2 erreicht.



Lesen und Schreiben

Die erste Aufgabe in diesem Bereich ist zweigeteilt, wobei der erste Teil (6 Punkte) auf dem Niveau A1 testet, der zweite Teil (4 Punkte) auf A2. Insgesamt konnten somit 10 Punkte erzielt werden. Es zeigt sich, dass fast alle Schülerinnen und Schüler (92 %) die Niveaustufe A1 mit zumindest ausreichend bestehen. Der Mittelwert für die erste Teilaufgabe liegt bei 5 von 6 Punkten. Die Schülerinnen und Schüler zeigten hier sehr gute Ergebnisse, es liegt keine Normalverteilung vor, sondern ein leichter Deckeneffekt.

Im zweiten Teil zeigt sich, dass viele der Schülerinnen und Schüler sogar das Niveau A2 erreichen. Der Mittelwert liegt bei 3 von 4 Punkten, lediglich 12 % schaffen es nicht, die Hälfte der möglichen Punkte zu erreichen. Im Schnitt erreichen alle Klassen bei beiden Aufgaben das angestrebte Kompetenzniveau.

Aufgabe 2 testet ausschließlich auf dem Niveau A1. Insgesamt konnten 6 Punkte erzielt werden. Der Mittelwert aller Schülerinnen und Schüler liegt bei 3,9 Punkten. 29 % der Schülerinnen und Schüler konnten

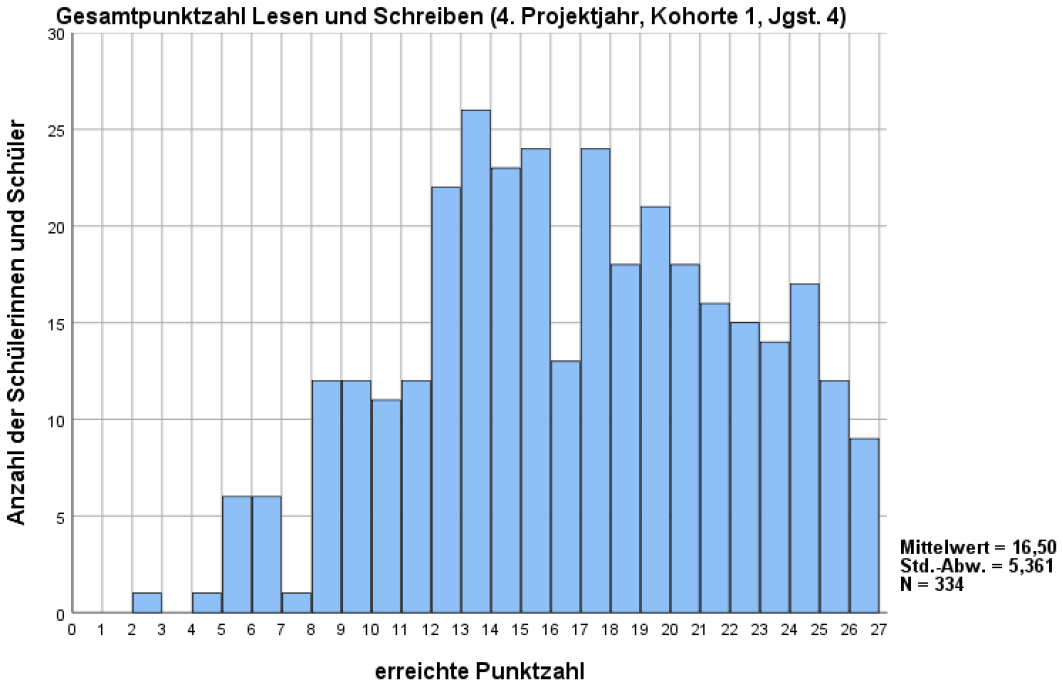
nicht die Hälfte der möglichen Punkte erreichen und verfehlten somit das angestrebte Kompetenzniveau. Allerdings schafften auch insgesamt 24 % die volle Punktzahl und weitere 21 % 5 bzw. 5,5 Punkte.

Zwei Schulen wichen hier signifikant negativ vom Mittelwert (Mittelwert 1,8 und 2,3) ab. An einer Schule erreichten 50 % der Schülerinnen und Schüler keinen oder nur 1 Punkt.

Aufgabe 3 des Teilbereichs Lesen und Schreiben testet hingegen auf A2, ist somit schwieriger als die vorhergehenden Aufgaben und weist über die Ziele des Schulversuchs hinaus. 5 Punkte konnten insgesamt erzielt werden. Es zeigt sich, dass die Aufgabe deutlich zu schwer für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 4 ist. Je 18 % erzielten 0 oder nur 0,5 Punkte. Demgegenüber schafften nur 10 % die volle Punktzahl bzw. 12,5 % 4 Punkte. Der Mittelwert liegt bei 2,2 von 5 Punkten, im Schnitt wurde somit das Niveau A2 nicht erreicht. Insgesamt erreichten immerhin 6 Klassen im Schnitt das geforderte Kompetenzniveau A2.

Die letzte Aufgabe war nur zur freiwilligen Bearbeitung und für schnelle und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler gedacht. Sie testet entsprechend auf A2. 43 % bearbeiteten diese Frage nicht. Von den Schülerinnen und Schüler, die sich an der Frage versucht haben, erreichten 16,5 % die volle Punktzahl. Insgesamt hätten 30 % das Kompetenzniveau A2 erreicht.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass fast alle Schülerinnen und Schüler das Sprachkompetenzniveau A1 erreichen und viele von ihnen in verschiedenen Bereichen sogar A2-Niveau schaffen können. Es besteht hier ein signifikanter Zusammenhang mit den Schulen.



Mündliche Sprachtests – Jahrgangsstufe 4

Alle 21 Projektschulen konnten im Schuljahr 2018/2019 von der wissenschaftlichen Begleitung besucht werden. Dabei wurden mündliche Sprachtests sowie im Anschluss kurze Befragungen der Schülerinnen und Schüler durchgeführt. An den Tests zur kommunikativen Kompetenz nahmen jeweils fünf Schülerpaare pro Klasse teil. Dafür wählte die Klassenlehrkraft jeweils zwei leistungsstarke und zwei durchschnittliche Schülerpaare sowie ein leistungsschwaches Schülerpaar aus. Wenn von der Klassenstruktur her möglich, setzten sich die Schülerpaare wie folgt zusammen: jeweils ein Junge und ein Mädchen, ein bis zwei Schülerinnen und Schüler (von insgesamt zehn) mit Migrationshintergrund. Die Schülerinnen und Schüler wurden paarweise nacheinander für ca. 5 bis höchstens 10 Minuten aus dem Unterricht herausgenommen und in einem

geeigneten Raum befragt. Die Erhebung der kommunikativen Kompetenz wurde durch die Professur für Englischdidaktik der Katholischen Universität Eichstätt durchgeführt.

Ergebnisse

Der Großteil der Schülerinnen und Schüler kann eigenständig Gespräche führen und sich über Dinge, die sie interessieren, austauschen. Ein vorgelegtes Bild kann umfassend beschrieben werden. Die Schülerinnen und Schüler sind größtenteils in der Lage, sich nicht über auswendig gelernte „Floskeln“ zu verständigen, sondern Sätze selbst zu gestalten und ihre persönliche Meinung bzw. Bedürfnisse (z. B. was sie gerne mögen oder was sie selbst fragen möchten) zu formulieren.

Unterschiede nach Kategorien (leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, durchschnittliche Schülerinnen und Schüler, leistungsschwache Schülerinnen und Schüler)

Die Schülerinnen und Schüler der Kategorie „leistungsstarkes Schülerpaar“ konnten in ganzen Sätzen antworten und nutzten Verben häufig in der richtigen Form. Unsicherheiten bestanden in der genauen Endung der Verben, genauer in der Verwendung des *present progressive* und des *simple present*. Die Schülerinnen und Schüler wirkten hier unschlüssig und verwendeten beide Formen eher gemischt nach Gefühl.

Die Schülerinnen und Schüler im mittleren Bereich des Leistungsspektrums verwenden hingegen häufiger den Infinitiv und wenden die richtige grammatikalische Form seltener an. Die Sätze waren etwas kürzer und weniger kompliziert als bei den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, die Lernenden dieser Kategorie können aber ebenfalls Fragen nach ihren persönlichen Bedürfnissen beantworten.

Die Schülerinnen und Schüler, die von den Lehrkräften als leistungsschwache Paare eingestuft wurden, haben häufiger Probleme in ganzen Sätzen zu antworten. Sie beschrieben ein Bild häufiger mit Nomen und versuchten auf Verben und damit auf ganze Sätze zu verzichten. Wenn Verben verwendet wurden, dann häufig in der falschen Verbform.

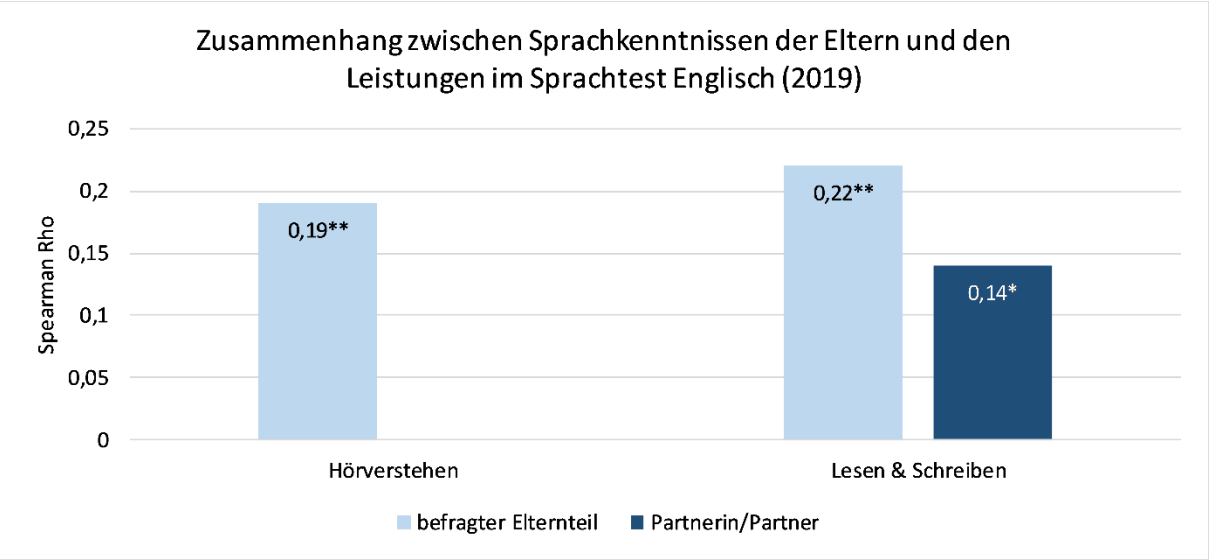
Ebenfalls auffällig ist, dass anteilig sehr viele Schülerinnen und Schüler aller Kategorien nicht wissen, ob sie *a* oder *an* sagen sollen, bspw. *I can see an horse* vs. *I can see a horse*.

Zusammenhänge der Sprachtests mit der Elternbefragung – Jahrgangsstufe 4

Auch in Jahrgangsstufe 4 in Kohorte 1 war ein statistischer Abgleich der Elternfragebögen mit den Sprachtests der Schülerinnen und Schüler über Codes möglich.

Zusammenhang mit Englischkenntnissen der Eltern

Anders als in Jahrgangsstufe 3 haben in Jahrgangsstufe 4 die Kenntnisse der befragten Eltern (84 % weiblich) im Englischen einen größeren Einfluss auf die getesteten Bereiche. Für eine bessere Darstellbarkeit wurden die einzelnen Teilbereiche zu den zwei großen Gebieten Hörverstehen und Lesen & Schreiben zusammengefasst.



Wie die Grafik zeigt, gibt es in beiden Teilbereichen einen höchstsignifikanten, aber eher schwachen Einfluss der Englischkenntnisse der befragten Eltern (Spearman Rho = 0,19** Hörverstehen und 0,22** Lesen & Schreiben) sowie einen signifikanten schwachen Zusammenhang mit den Englischkenntnissen der jeweiligen Partnerin/des Partners (Spearman Rho = 0,14*) für den Teilbereich Lesen & Schreiben. Der Partner/die Partnerin weist keinen signifikanten Einfluss im Bereich Hörverstehen auf.

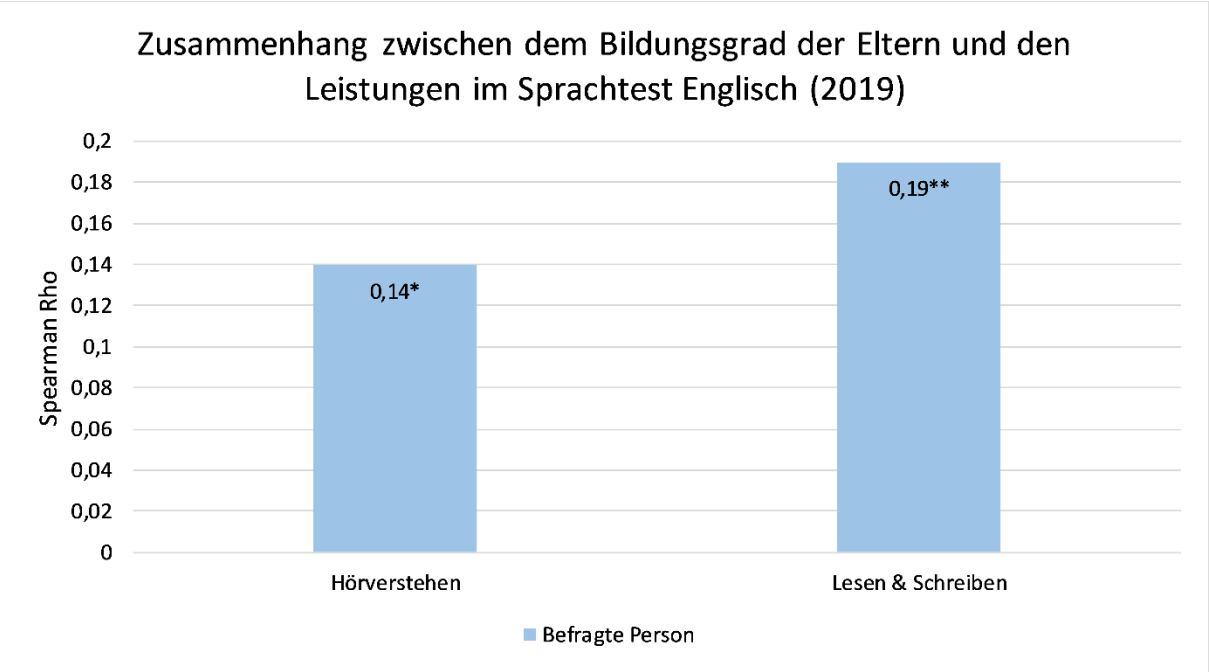
Zusammenhang mit den Deutschkenntnissen der Eltern

Der Einfluss der Deutschkenntnisse ist bei den Lernenden in Jahrgangsstufe 4 (Kohorte 1) weitaus geringer als bei den Schülerinnen und Schülern in Jahrgangsstufe 3 (Kohorte 2). Für die Deutschkenntnisse der befragten Erziehungsberechtigten ergibt sich ein signifikanter schwacher Zusammenhang mit den Schülerleistungen im Hörverstehen (Spearman Rho = 0,14*), ein Zusammenhang mit den Deutschkenntnissen ihrer Partnerinnen und Partner lässt sich nicht nachweisen. Allerdings ist festzustellen, dass sich die Stichprobe vornehmlich aus Eltern mit deutschsprachigem Hintergrund zusammensetzt: Je rund 75 % der Befragten und ihrer Partnerinnen und Partner sprechen Deutsch als Muttersprache. Ca. 15 % der Befragten und 18 % ihrer Partnerinnen und Partner geben an, sehr gut Deutsch zu sprechen. Lediglich 8 % der Befragten selbst und 11 % ihrer Partnerinnen oder Partner spricht Deutsch nur eher gut bzw. weniger gut. Besonders gering vertreten sind Personen mit türkischem Migrationshintergrund.

Zusammenhang mit dem Bildungsgrad der Eltern

Im Hinblick auf den Bildungsgrad spielt ausschließlich derjenige der befragten Person selbst eine Rolle.

Auch hier ist, wie bereits bei Jahrgangsstufe 3, festzustellen, dass der Großteil der Eltern einen akademischen Bildungshintergrund hat (je 40 % der Befragten). Es finden sich dieselben Auffälligkeiten nach Schulen wie in Jahrgangsstufe 3. Dennoch ist äußerst positiv zu bewerten, dass der Einfluss nur gering ist.



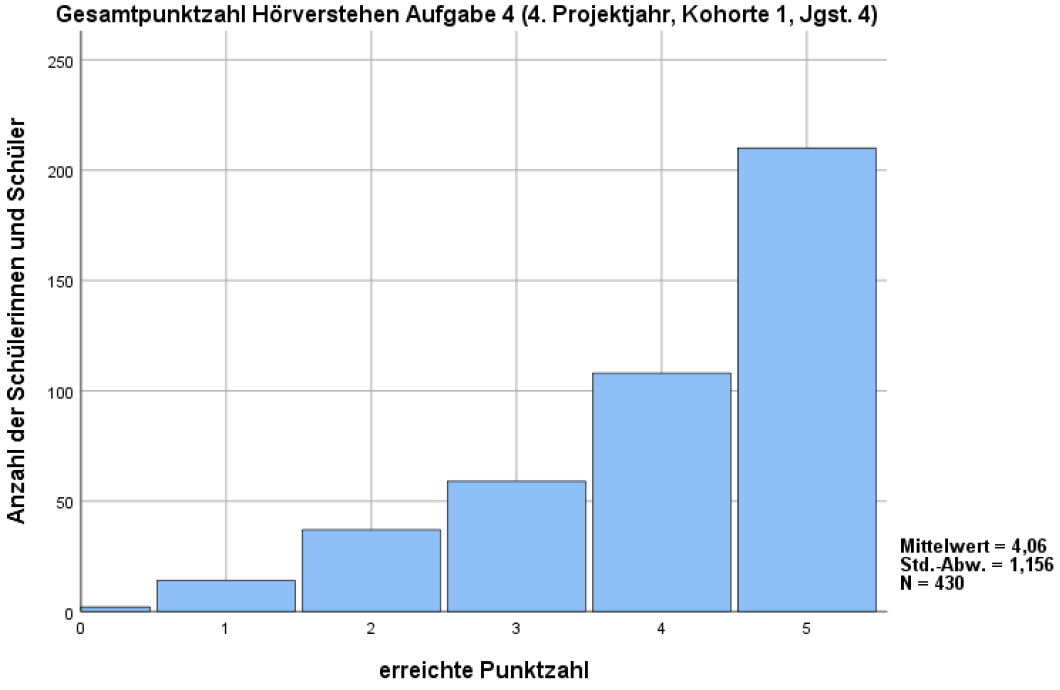
Weitere Zusammenhänge

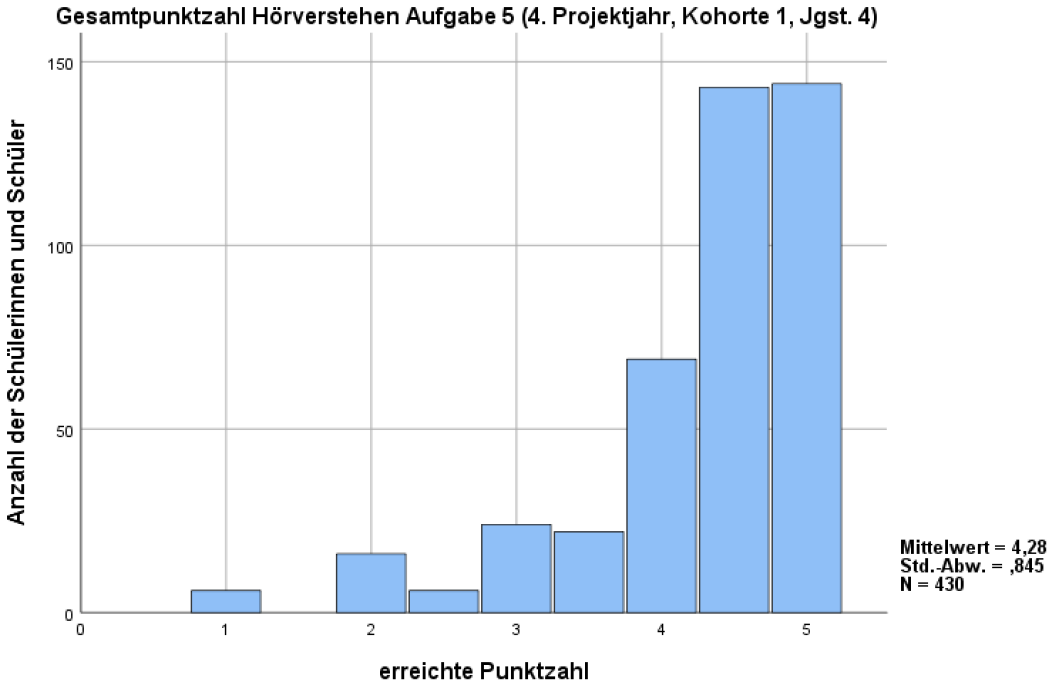
- Es ist kein Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Sprachtests und der Zustimmung der Erziehungsberechtigten zur Aussage *„Bilingualer Unterricht birgt ein Risiko für die Schülerinnen und Schüler“* feststellbar.
- Je besser die Schülerinnen und Schüler im Sprachtest abschneiden, desto eher besuchen sie nach der Grundschule eine höhere Schule (Spearman Rho = 0,28**).
- Je besser die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind, desto positiver stehen die Eltern dem Schulversuch gegenüber (Spearman Rho = 0,1*).
- Je besser die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Sprachtest sind, desto mehr stimmen die Eltern den Aussagen *„Mein Kind ist sprachlich begabt“* (Spearman Rho = 0,28**), *„Mein Kind ist leistungsfähig und hat keine Probleme in der Grundschule“* (Spearman Rho = 0,27**) und *„Mein Kind wird große Vorteile aus dem Schulversuch ziehen können“* (Spearman Rho =0,22**) zu.

HAUPTBEFUND: DER FREMDSPRACHLICHE VORTEIL DER BILINGUAL UNTERRICHTETEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IM ENGLISCHEN IST VERGLEICHSWEISE SEHR DEUTLICH.

In den Kompetenzbereichen Hörverstehen Englisch, Leseverstehen Englisch und Schreiben Englisch zeigen die untersuchten Schülerinnen und Schüler schon am Ende der Jahrgangsstufe 3 beeindruckende Leistungen, die denen nicht-bilingual unterrichteter Schülerinnen und Schülern im landesweiten Vergleich am Ende der Jahrgangsstufe 4 entsprechen bzw. diese sogar übersteigen (repräsentativer BIG-Test). In der Spitze kann von Leistungskompetenzen der Jahrgangsstufe 6 weiterführender Schulen gesprochen werden, insbesondere beim Hörverstehen und Leseverstehen (rezeptive Kompetenzen).

Über alle vier Projektjahre hinweg lagen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Sprachtests Englisch – insbesondere im rezeptiven Bereich – über den zu erwartenden Zielvorgaben. Als Beispiele sollen an dieser Stelle zwei besonders herausstechende Ergebnisse zu Aufgaben aus dem Bereich Hörverstehen am Ende der Jahrgangsstufe 4 dienen. Beide Aufgaben testen auf dem Sprachkompetenzniveau A2 des GER und übersteigen somit die eigentlichen Anforderungen der Grundschule. Die Berechnungen zeigen eine rechtsseitige Verteilung und verdeutlichen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Aufgaben gut bis sehr gut meisterte. Zudem trat ein sog. Deckeneffekt bei den sehr guten Schülerinnen und Schülern ein, die sogar noch anspruchsvollere Aufgaben hätten bearbeiten können. Einige Aufgaben waren für sie trotz der standardisierten Vorgaben unerwarteterweise zu leicht.





Sehr positiv zu bewerten ist, dass es in keinem Bereich für die Ergebnisse im Englischtest eine Rolle spielte (keine signifikanten Werte), wie gut die Erziehungsberechtigten/Eltern die deutsche Sprache beherrschen.

Einen minimal größeren Einfluss scheint hingegen der Bildungsgrad der Erziehungsberechtigten/Eltern auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Englischen zu haben. Je höher der Bildungsgrad der befragten Personen ist, desto besser schneiden die Kinder im Bereich Schreiben ab. Der Zusammenhang ist allerdings nur schwach.

3 Sachfach-Leistungen

3.1 Mathematik-Test DEMAT 2+ – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 1 (Jgst. 2)

Zum Vergleich der Sachfachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler des Schulversuchs mit Schülerinnen und Schülern, die in Regelklassen unterrichtet wurden, wurde im Schuljahr 2016/2017 der DEMAT 2+ herangezogen. Es handelt sich bei diesem Test um ein standardisiertes Verfahren mit einer sehr hohen internen Konsistenz ($\propto$ = 0.93 in Jahrgangsstufe 2). Der Test besteht aus 36 Aufgaben zu folgenden Bereichen:

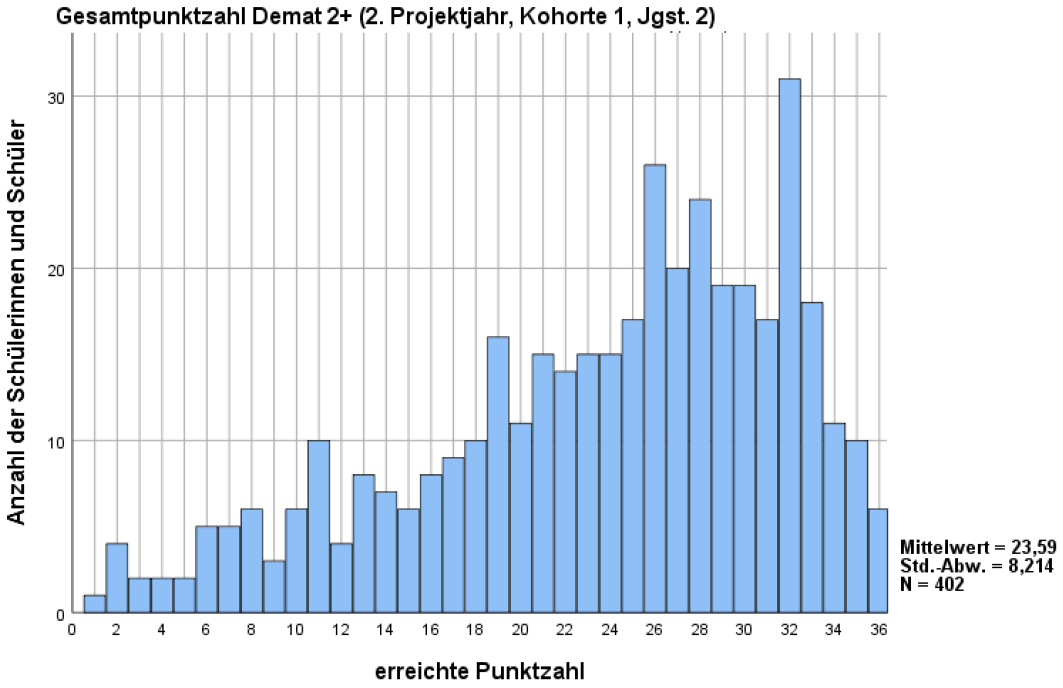
- Zahleneigenschaften
- Längenvergleich
- Addition
- Subtraktion
- Verdoppeln
- Division
- Halbieren
- Rechnen mit Geld
- Sachaufgaben
- Geometrie

Diesen Aufgaben liegen die Lehrpläne aller deutschen Bundesländer zugrunde. Er ist sowohl am Ende der Jahrgangsstufe 2 als auch zu Beginn der Jahrgangsstufe 3 einsetzbar. Für beide Erhebungsintervalle liegen Vergleichsdaten vor. Die Schüler und Schülerinnen im Projekt wurden am Ende von Jahrgangsstufe 2 getestet. 409 Schülerinnen und Schüler haben am Test teilgenommen.

Der Vergleich der Schülerinnen und Schüler in den Modellklassen erfolgte anhand von Normtabellen, welche unter Verwendung von 4014 Schülerdaten gewonnen wurden. Die meisten der hier untersuchten Schülerinnen und Schüler stammen aus Bayern (1085), die Vergleichbarkeit ist mit Bayern also am größten. Es sind Vergleichswerte für die Gesamtpunktzahl der Schülerinnen und Schüler sowie Vergleichswerte für die Gesamtpunktzahl getrennt nach Geschlecht vorhanden. Die vorliegenden Testdaten der Schülerinnen und Schüler des Schulversuchs wurden deshalb nach diesen Kriterien (Gesamtpunktzahl & Gesamtpunktzahl nach Geschlecht) ausgewertet.

Gesamtpunktzahl

Wie auch schon bei den Tests zu den sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, weist das berechnete Histogramm eine nach rechts verschobene Kurve auf. Dies zeigt, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ein höheres als das durch den Test gemessene Wissen aufweist. Es ist also auch hier ein Deckeneffekt entstanden. Einige der Schülerinnen und Schüler haben bis an das Ende von Jahrgangsstufe 2 Kompetenzen erworben, die über das erwartete Maß hinausgehen. Der berechnete Mittelwert (Durchschnitt aller Schülerinnen und Schüler) beträgt in der Stichprobe 23,59 Punkte. Insgesamt waren 36 Punkte zu erreichen.

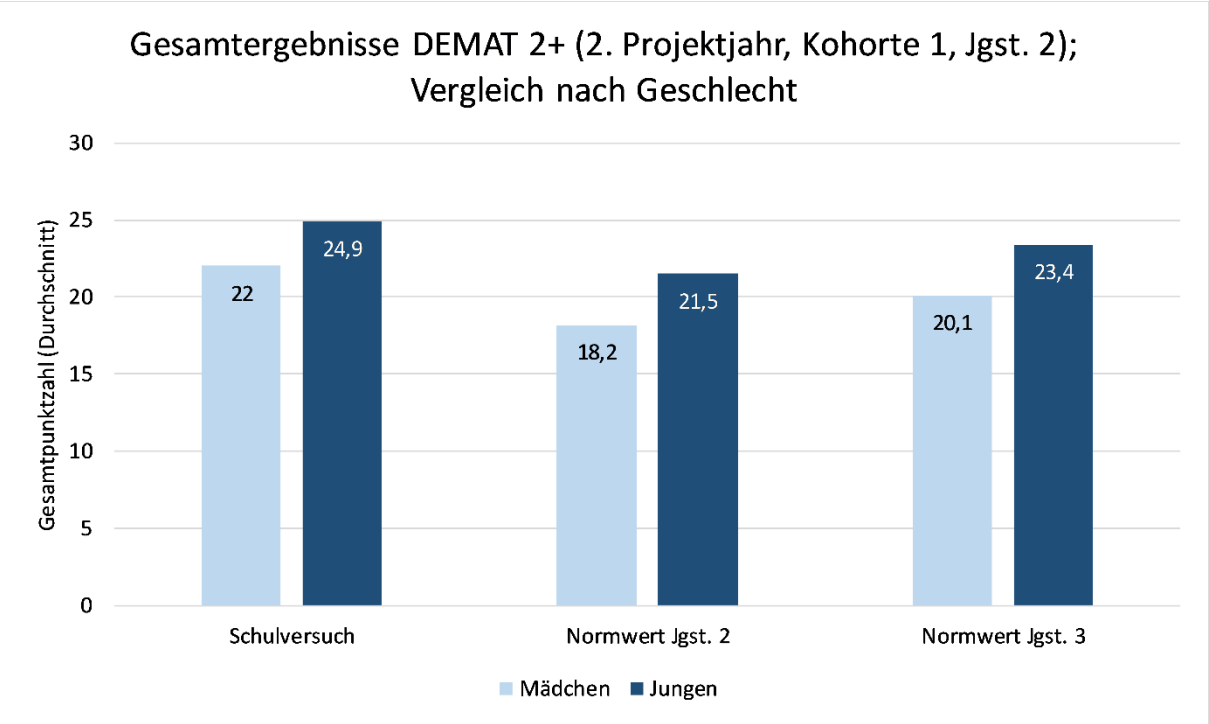


Gesamtpunktzahl im bundesweiten Vergleich

Die Schülerinnen und Schüler erreichen im Schulversuch durchschnittlich 23,59 Punkte, während der Normwert für die Schülerinnen und Schüler im deutschen Vergleich bei nur 19,9 Punkten liegt. Die Lernenden aus dem Modellprojekt erzielen also einen Mittelwert, der 3,69 Punkte über dem bundesweiten Durchschnitt liegt. Auch im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern, die den Test erst zu Beginn der Jahrgangsstufe 3 bearbeitet haben, liegen die Schülerinnen und Schüler des Schulversuchs noch 1,89 Punkte über dem Durchschnitt. Die Standardabweichung beträgt im Projekt 8,214 Punkte, im Bundesvergleich 8,96 Punkte. Die Standardabweichung ist somit geringer. Das bedeutet, dass die Ergebnisse im Schulversuch eine geringere Streuung aufweisen und somit die Schülerinnen und Schüler in den Ergebnissen näher beieinanderliegen, es also weniger „Ausreißer“ gibt. Der Prozentrang von 50 (50 % der Schülerinnen und Schüler) wird im Schulversuch bei 25,5 Punkten erreicht, der Vergleichswert liegt hingegen bei nur 21 Punkten. Die schlechtesten 25 % der Vergleichsgruppe erreichten nur bis zu 12,5 Punkte, die unteren 25 % des Schulversuchs hingegen 18 Punkte.

Gesamtpunktzahl im Geschlechtervergleich

Auch der Vergleich von Jungen und Mädchen zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler überdurchschnittliche mathematische Fähigkeiten aufweisen. Die Jungen in der Stichprobe des Schulversuchs erreichten durchschnittlich 24,95 Punkte, diejenigen im Bundesvergleich hingegen nur 21,5 Punkte. Sie schneiden demnach um durchschnittlich 3,45 Punkte besser ab. Die Mädchen im Schulversuch schafften im Mittel 22,01 Punkte, diejenigen im Bundesvergleich nur 18,2 Punkte; erstgenannte schneiden also um 3,81 Punkte besser ab. Im Bundesvergleich schneiden die Jungen im Mittel um 3,3 Punkte besser als die Mädchen. Im Schulversuch sind die Jungen hingegen nur um 2,94 Punkte besser als die Mädchen. Die Mädchen schaffen demnach im Schulversuch eine Annäherung an die Jungen von durchschnittlich einem halben Punkt.

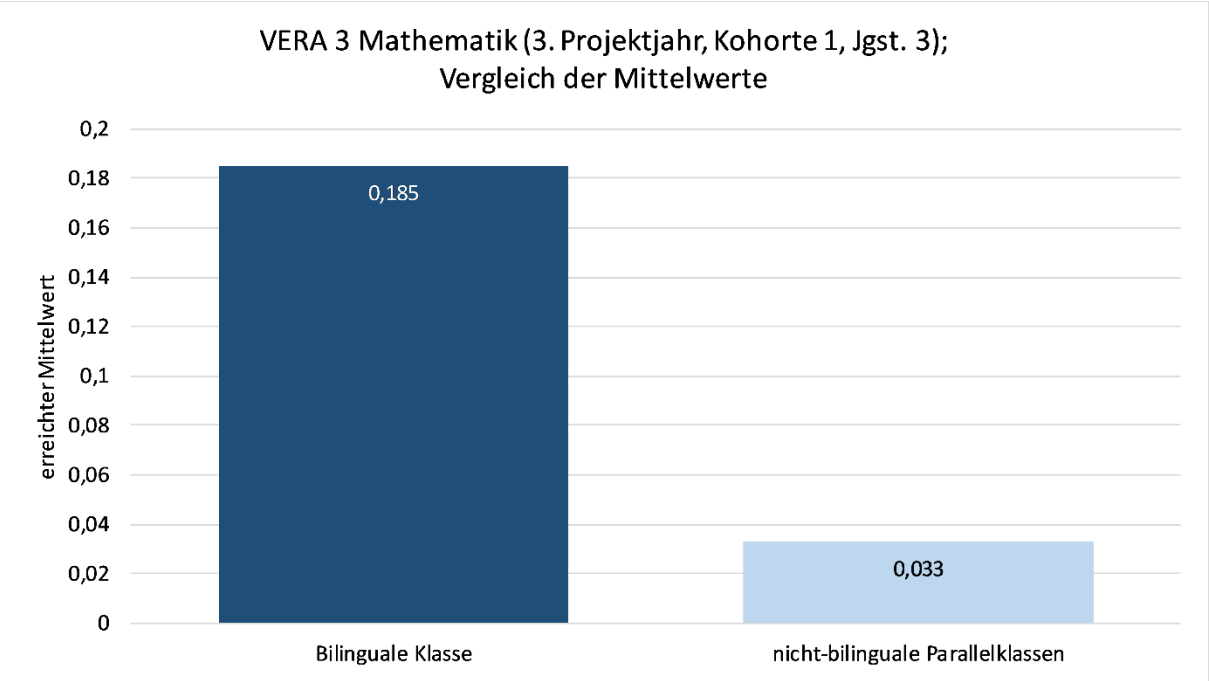


Wie die Grafik zeigt, sind die Mädchen im Schulversuch durchschnittlich sogar besser (22,01 Punkte) als die Jungen der Vergleichsgruppe im Mittel (21,5 Punkte).

In der Gesamtschau lassen die Ergebnisse die Aussage zu, dass ein Lernen mathematischer Inhalte in zwei Sprachen keine negativen Auswirkungen auf den Lernerfolg im Fach Mathematik insgesamt hat. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse eine Tendenz auf: Die Schülerinnen und Schüler aus dem Schulversuch schneiden besser ab als die Schülerinnen und Schüler ohne bilinguale Unterrichtsführung in den bayerischen und bundesweiten Vergleichsgruppen.

3.2 Mathematik-Test VERA-3 – 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018), Kohorte 1 (Jgst. 3)

Die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten (VERA), welche in Jahrgangsstufe 3 in den Fächern Deutsch und Mathematik von allen bayerischen Schulen an einem vorgegebenen Tag durchgeführt werden, konnten im Schuljahr 2018/2019 in die Evaluation des Schulversuchs einbezogen werden. Insgesamt sind die Ergebnisse als sehr positiv zu bewerten. Im Bereich Mathematik schneiden die bilingual unterrichteten Klassen signifikant besser ab als die monolingual Deutsch unterrichteten Schülerinnen und Schüler.

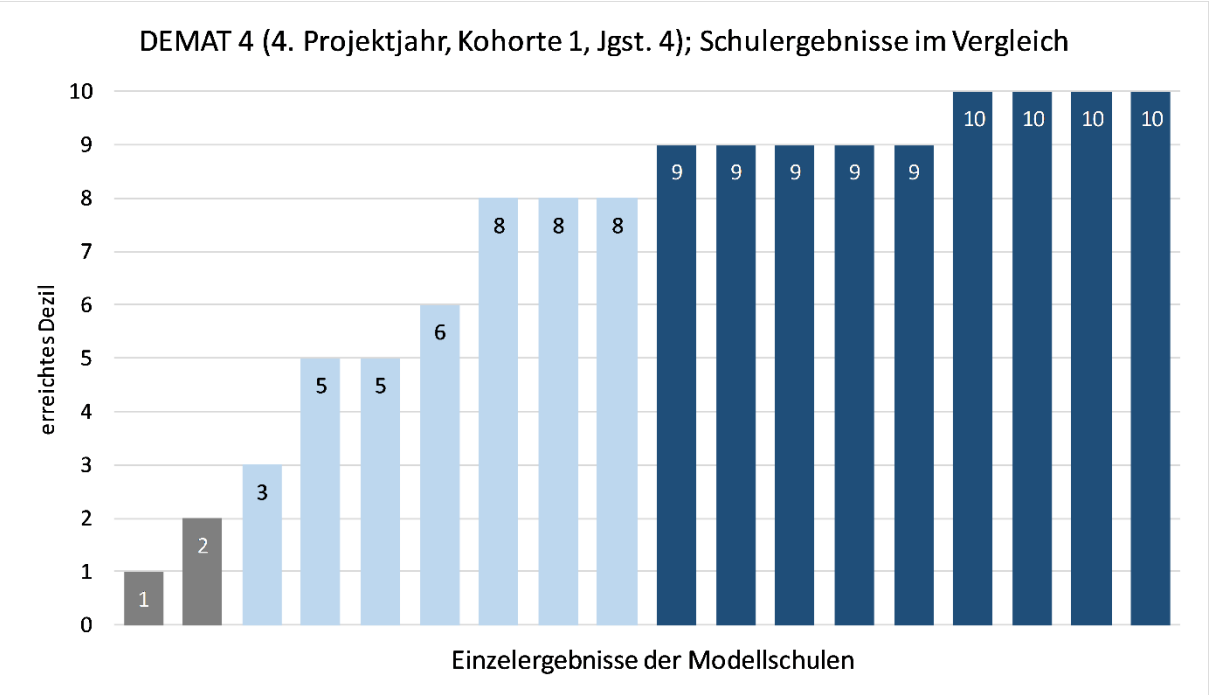


3.3 Mathematik-Test DEAMT 4 – 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019), Kohorte 1 (Jgst. 4)

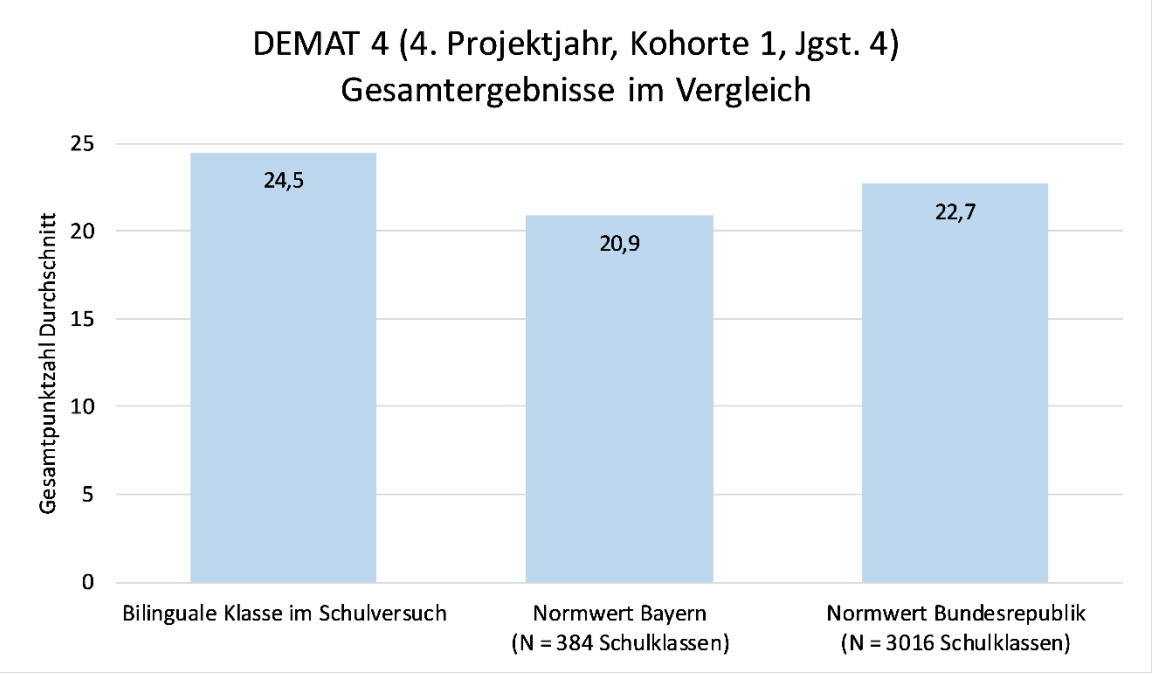
In Jahrgangsstufe 4 wurde zur Interpretation der Schülerleistungen im Fach Mathematik der standardisierte Test DEMAT 4 verwendet. „Der DEMAT 4 ist zur ökonomischen Erfassung der Rechenleistung einer gesamten Schulklasse geeignet. Dem Aufbau des Tests liegt die Schnittmenge der Mathematiklehrpläne der 16 deutschen Bundesländer zu Grunde. Der Test gliedert sich in drei Bereiche (Arithmetik, Sachrechnen und Geometrie) und neun Aufgabentypen. Der Bereich Arithmetik wird durch die Aufgabentypen Zahlenstrahlen, Additionen, Subtraktionen, Multiplikationen und Divisionen thematisiert. Der Bereich Sachrechnen wird mit den Aufgabentypen Größenvergleiche und Sachrechnungen erfasst. Die Geometrieleistung wird mit den Aufgabentypen Lagebeziehungen und Spiegelzeichnungen gemessen.“ (Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen, 1. Auflage von Dietmar Gölitz, Thorsten Roick, Marcus Hasselhorn)

Bei der Auswertung konnten die Daten von 18 Modellschulen berücksichtigt werden.

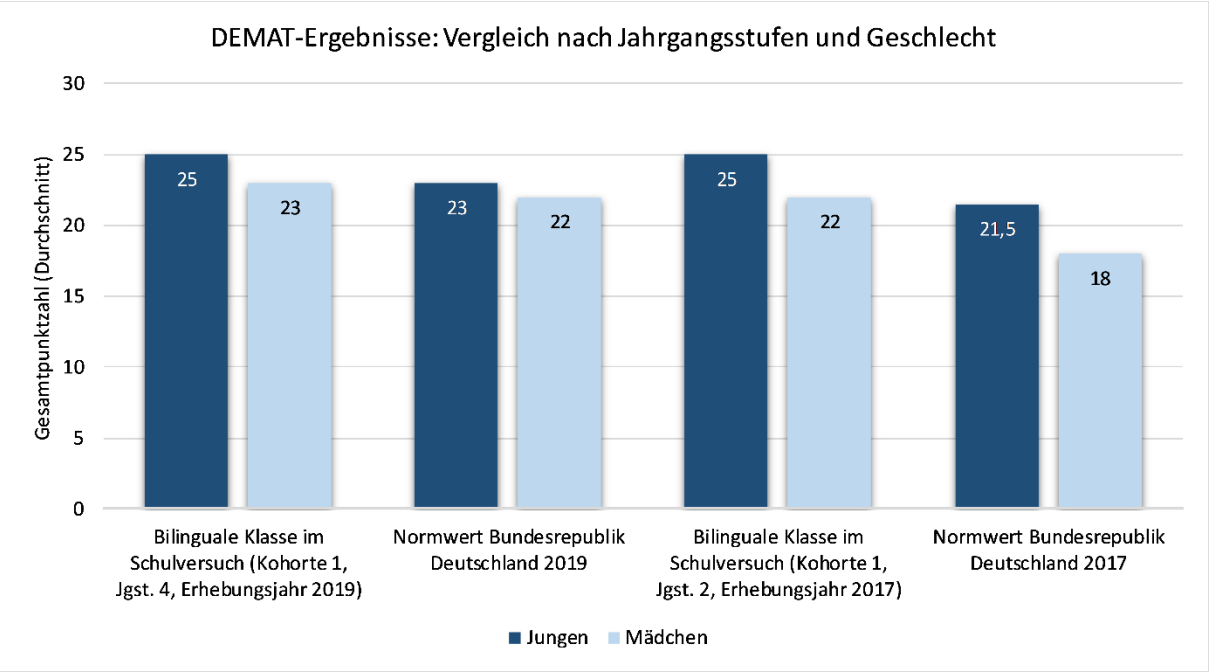
Zwei Klassen an den Modellschulen müssen als insgesamt eher schwache Klasse eingestuft werden (Dezil 1 – 2). Diese Einstufung ist durch die Auswertungsvorgaben des DEMAT 4 genormt und entsprechend übernommen. Sechs Klassen können als durchschnittliche Klassen (Dezil 3 – 8) beurteilt werden. Erfreulicherweise können neun der 18 Klassen als insgesamt eher starke Klassen eingestuft werden.



Die nachfolgende Grafik zeigt die Leistungen (Durchschnittswerte) der Schülerinnen und Schüler aus dem Projekt im bayernweiten bzw. bundesweiten Vergleich: Der Mittelwert aller Schülerinnen und Schüler im Test beträgt 24,50 Punkte bei einer Streuung von 6,9 Punkten. Der Vergleichswert (bundesweiter Normwert) beträgt 22,70 Punkte (fast 2 Punkte weniger). Im Vergleich mit bayerischen Schulkassen, die im Schnitt 20,89 Punkte erreichen, erzielen die Schülerinnen und Schüler aus den Bili-Projektklassen mehr als 3 Punkte mehr.



Bereits bei DEMAT 2 am Ende der Jahrgangsstufe 2 schnitten die Schülerinnen und Schüler aus dem Schulversuch deutlich besser ab als die deutschlandweite Vergleichsgruppe. In Jahrgangsstufe 4 überholen die Mädchen im Projekt erneut die Jungen aus dem deutschlandweiten Vergleich und nähern sich noch stärker den Jungen in den Projektklassen an; letztere schneiden bei DEMAT 4 ebenfalls erneut besser ab als die Jungen in der deutschlandweiten Vergleichsgruppe.



3.4 Deutsch-Test VERA-3 – 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018), Kohorte 1 (Jgst. 3)

Die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten (VERA), welche in Jahrgangsstufe 3 in den Fächern Deutsch und Mathematik von allen bayerischen Schulen an einem vorgegebenen Tag durchgeführt werden, konnten im Schuljahr 2018/2019 in die Evaluation des Schulversuchs einbezogen werden. Insgesamt sind die Ergebnisse als sehr positiv zu bewerten. Zur Auswertung der Deutschleistungen lagen der Universität die Logitwerte der VERA-3-Vergleichsarbeiten vor, welche vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) zur Verfügung gestellt wurden.

Der Logitwert von -0,2 der Schülerinnen und Schüler aus den Regelklassen der Modellschulen zeigt an, dass sich die mittlere Leseleistung der getesteten Schülerinnen und Schüler unter der mittleren Aufgabenschwierigkeit befindet. Der Logitwert von 1,3 der Schülerinnen und Schüler aus den bilingualen Klassen hingegen verdeutlicht, dass die Lernenden in den Projektklassen bessere Leistungen erzielten als diejenigen in den Parallelklassen.

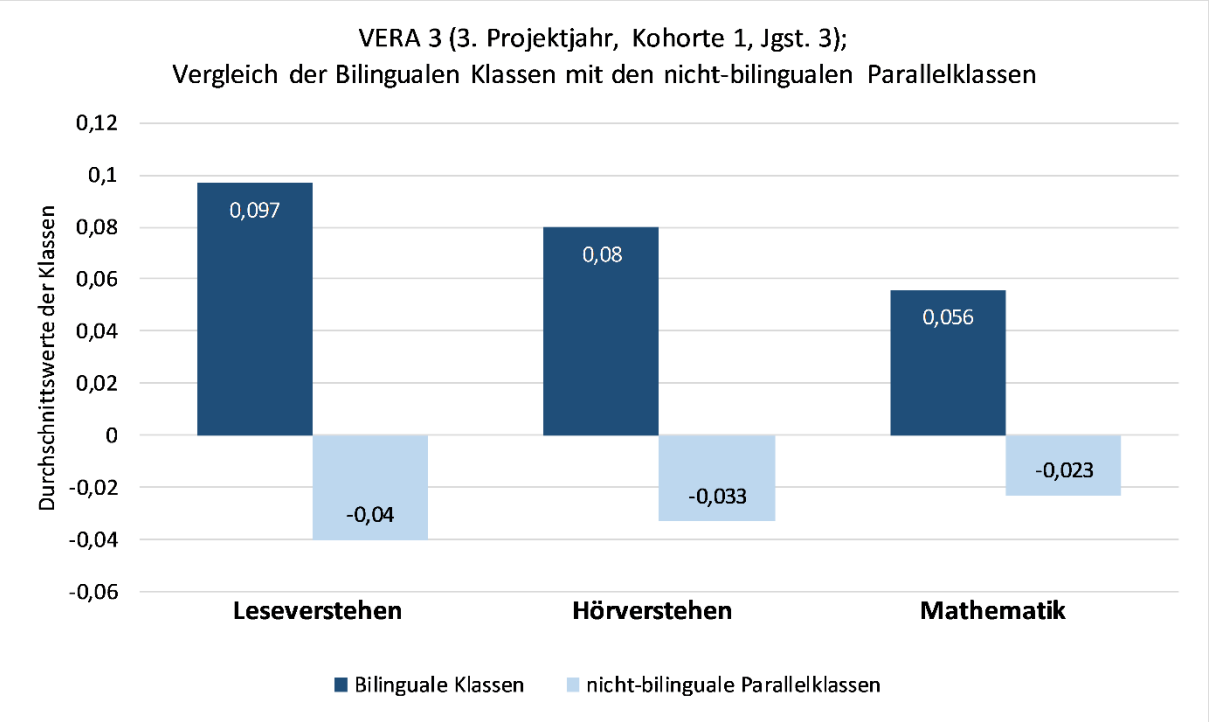
Dieser Unterschied in der Leistung findet sich auch im Bereich des Sprachgebrauchs. Auch hier liegen die Leistungen der Bili-Schülerinnen und -Schüler signifikant über den Leistungen der Lernenden aus den Parallelklassen. An allen getesteten Schulen finden sich signifikante Unterschiede in den Logitwerten zwischen Schülerinnen und Schülern aus Regelklassen und aus bilingualen Klassen. Lediglich an zwei getesteten Schulen schneidet die Bili-Klasse im Teilbereich Lesen schlechter ab als die Parallelklassen. Im Bereich Sprachgebrauch sind die Unterschiede hingegen seltener signifikant. Bei der Hälfte der Schulen traten hier Signifikanzen auf. An allen Schulen, die signifikante Unterschiede aufwiesen, erzielten die Schülerinnen und Schüler in den Modellklassen bessere Ergebnisse als die der Vergleichsklassen.

Aus dem Vergleich der Modellklassen mit den bayerischen Daten aus den standardisierten deutschlandweiten Schulleistungstests VERA-3 zieht die Qualitätsagentur am ISB folgendes Fazit:

„Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten im Schuljahr 2018/19 liefern keinen Hinweis darauf, dass Schülerinnen und Schüler durch die Teilnahme am bilingualen Unterricht benachteiligt werden. Dieser Befund ging auch schon aus der Analyse der Daten des Schuljahres 2017/18 hervor. Ebenso wenig lässt sich eine leistungsmäßige Überlegenheit der Modellklassen feststellen. Insgesamt gibt es für das Schuljahr 2018/19 also

keine Anzeichen dafür, dass sich Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Modell- und Regelklassen in der dritten Jahrgangsstufe (in den Fachbereichen Deutsch und Mathematik) bedeutsam voneinander unterscheiden."

Im Vergleich der verschiedenen VERA-3-Ergebnisse, die in die Untersuchung einbezogen wurden, zeigt sich insgesamt ein leichter nichtsignifikanter Vorsprung der Bili-Projektklassen in allen Teilbereichen:

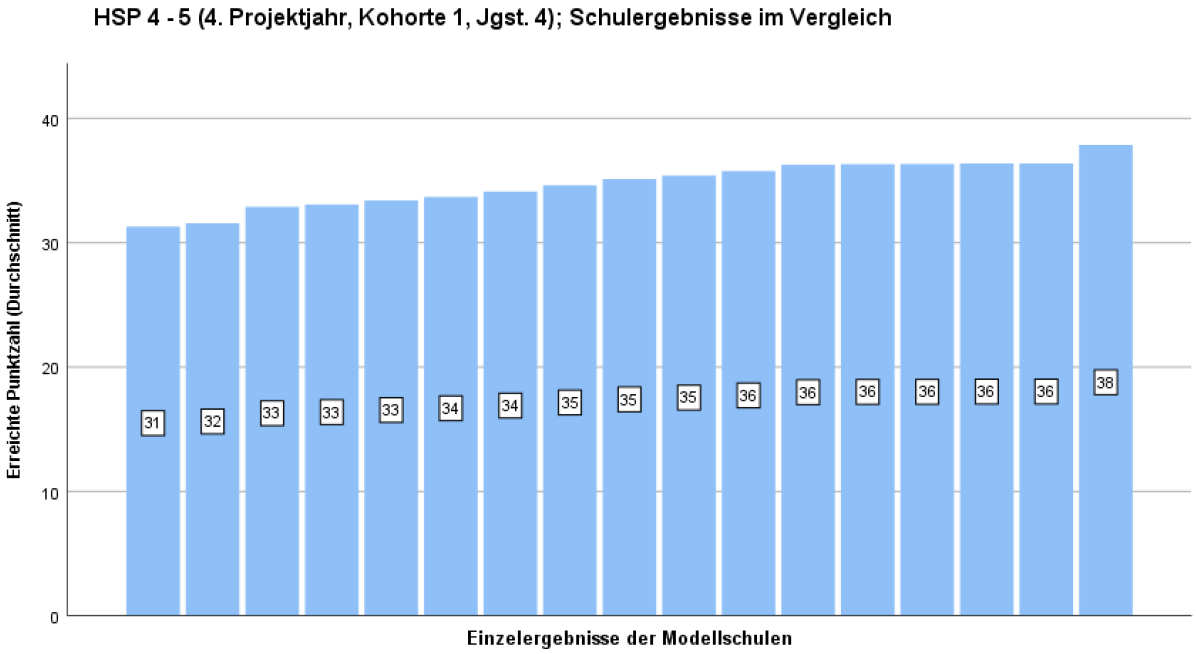


3.5 Deutsch-Test HSP 4–5 – 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019), Kohorte 1 (Jgst. 4)

Zur Überprüfung der Deutschkenntnisse der Kohorte 1 wurde in Jahrgangsstufe 4 die Hamburger Schreib-Probe (HSP) 4–5 herangezogen. Der Test bietet verschiedene Möglichkeiten zur Auswertung. Für die vorliegende Untersuchung wurde dazu die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter betrachtet.

Für die HSP 4–5 liegen die Daten von 18 Modellschulen vor. Alle Schulen befinden sich im durchschnittlichen Bereich mit Prozenträngen zwischen 39 und 78. Keine Klasse zeigt unterdurchschnittliche Leistungen, alle Klassen erreichen das geforderte Kompetenzniveau am Ende der Jahrgangsstufe 4. Rund 25 % der Schülerinnen und Schüler zeigen überdurchschnittliche Kenntnisse, weitere 5,5 % sogar weit überdurchschnittliche Deutschkenntnisse (nach HSP Standard richtig geschriebener Wörter am Ende der 4. Klasse).

Im Schnitt erreichten die Klassen zwischen 31 und 38 richtig geschriebene Wörter von maximal 42 Wörtern.



Es ist außerdem anzumerken, dass in dieser Stichprobe auch 20 Schülerinnen und Schüler mit einer diagnostizierten Lese-Rechtschreibschwäche enthalten sind – ihre Ergebnisse wurden nicht herausgerechnet.

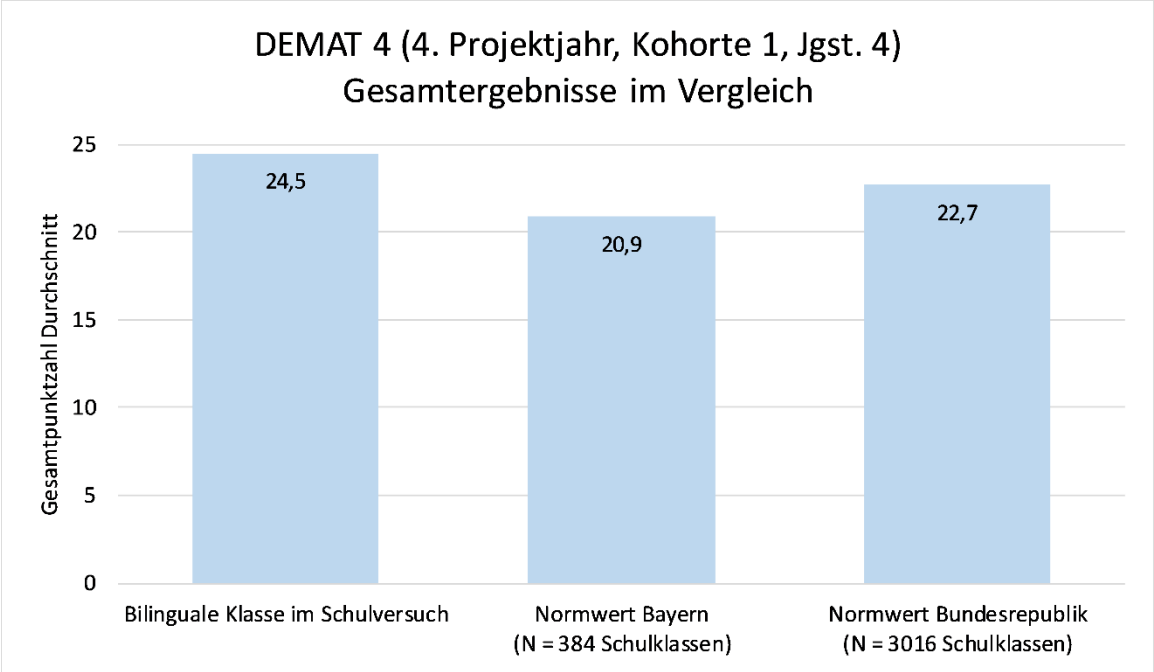
Wie bereits im Vorjahr (Schuljahr 2017/2018) bei VERA 3 sind nur leichte, statistisch nicht signifikante Vorteile durch die Teilnahme am Projekt feststellbar.

Zusammenfassend zeigt sich über beide Schuljahre hinweg, dass durch das *Lernen in zwei Sprachen* keinerlei Nachteile bei der Entwicklung der Sprachkompetenz im Deutschen entstehen, trotz geringerer Kontaktzeiten mit der deutschen Sprache aufgrund der englischen Unterrichtsanteile.

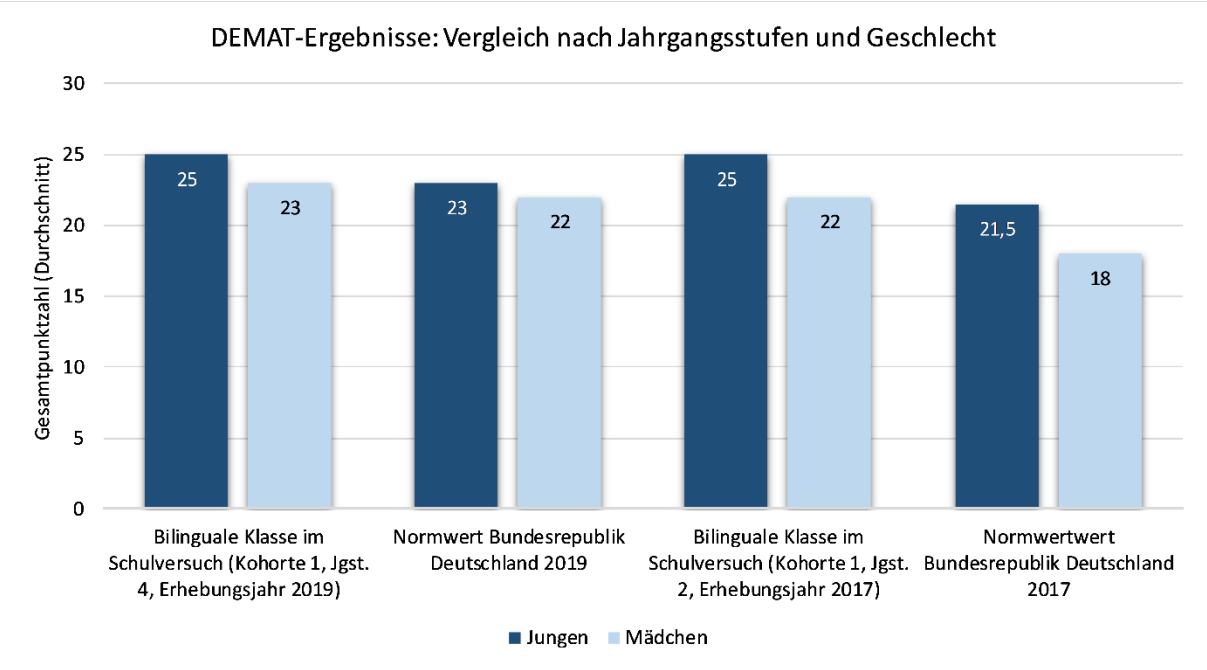
Hauptbefund: Schülerinnen und Schüler in den bilingualen Klassen schneiden in den Fächern Mathematik und Deutsch mindestens genauso gut ab wie Lernende in den Regelklassen.

Aus den Ergebnissen der Hamburger Schreibprobe ergeben sich keinerlei Nachteile für die Schülerinnen und Schüler im Bereich Deutsch: Alle Schulen befinden sich im Fachbereich Deutsch im durchschnittlichen Bereich mit Prozenträngen zwischen 39 und 78. Keine Klasse zeigt unterdurchschnittliche Leistungen, alle Klassen erreichen in Deutsch das geforderte Kompetenzniveau am Ende der Jahrgangsstufe 4. Rund 25 % der Schülerinnen und Schüler zeigen dabei überdurchschnittliche Kenntnisse, weitere 5,5 % sogar weit überdurchschnittliche Deutschkenntnisse (nach HSP-Standard richtig geschriebene Wörter am Ende der Jahrgangsstufe 4).

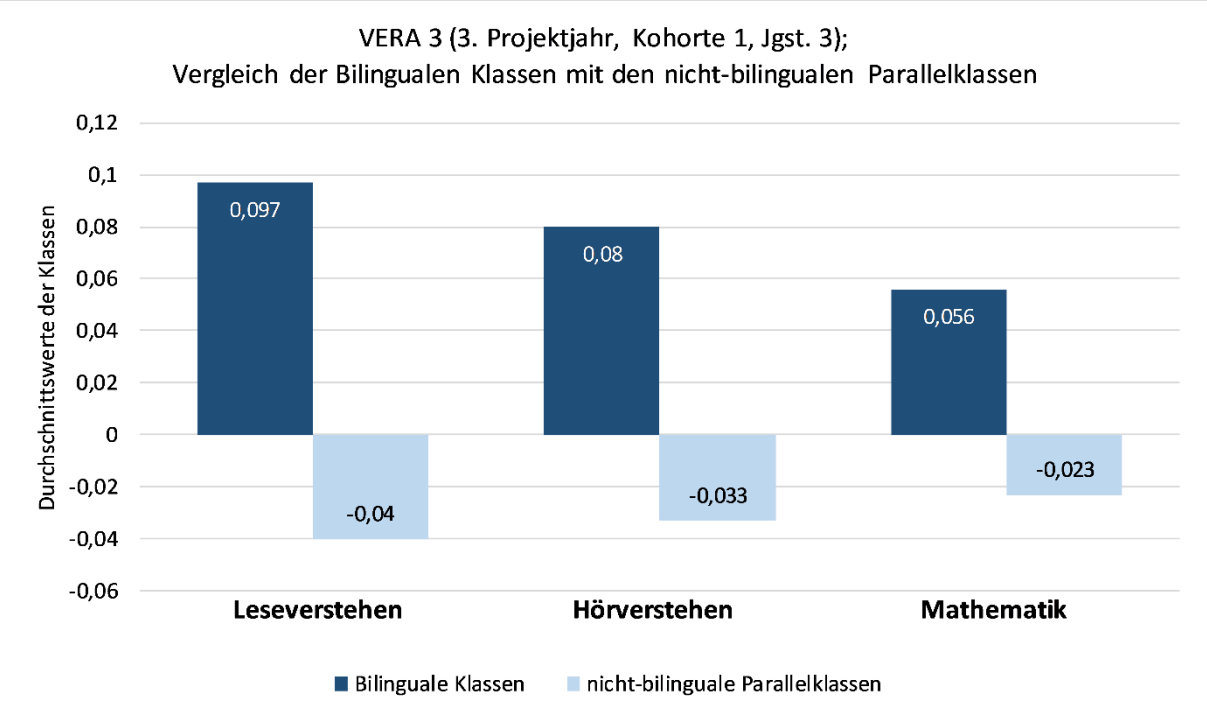
Bezüglich DEMAT 4 zeigt die nachfolgende Grafik die Leistungen (Durchschnittswerte) der Schülerinnen und Schüler aus dem Projekt im bayernweiten bzw. bundesweiten Vergleich: Der Mittelwert aller Schülerinnen und Schüler im Test beträgt 24,50 bei einer Streuung von 6,9. Der Vergleichswert (Normwert Deutschland) beträgt 22,70 (fast 2 Punkte weniger). Im Vergleich mit bayerischen Schulkassen, die im Schnitt 20,89 Punkte erreichen, erzielen die Schülerinnen und Schüler aus den Projektklassen mehr als 3 Punkte mehr.



Bereits bei DEMAT 2 am Ende der Jahrgangsstufe 2 schnitten die Schülerinnen und Schüler aus dem Schulversuch deutlich besser ab als die Schülerinnen und Schüler in der bundesweiten Vergleichsgruppe. Die Mädchen im Projekt überholten erneut die Jungen aus dem deutschlandweiten Vergleich und näherten sich noch stärker an die Jungen im Schulversuch an, die auch bei DEMAT 4 erneut besser abschneiden als die deutschlandweite Vergleichsgruppe.



Im Vergleich der verschiedenen VERA-3-Ergebnisse, die in die Untersuchung einbezogen wurden, zeigt sich insgesamt ein leichter nichtsignifikanter Vorsprung der Bili-Projektklassen in allen Teilbereichen:



Folgendes Fazit wird durch die Qualitätsagentur am Landesamt für Schule gezogen:

„Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten im Schuljahr 2018/19 liefern keinen Hinweis darauf, dass Schülerinnen und Schüler durch die Teilnahme am bilingualen Unterricht benachteiligt werden. Dieser Befund ging auch schon aus der Analyse der Daten des Schuljahres 2017/18 hervor. Ebenso wenig lässt sich eine leistungsmäßige Überlegenheit der Modellklassen feststellen. Insgesamt gibt es für das Schuljahr 2018/19 also keine Anzeichen dafür, dass sich Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Modell- und Regelklassen in der dritten Jahrgangsstufe (in den Fachbereichen Deutsch und Mathematik) bedeutsam voneinander unterscheiden.“

4 Schülerbefragungen

4.1 Schülerbefragung – 1. Projektjahr (Schuljahr 2015/2016), Kohorte 1 (Jgst. 1)

Insgesamt konnten 466 Schülerfragebögen ausgewertet werden. Rückgesendete Bögen, von denen keine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten vorlagen, wurden dauerhaft aus dem Datensatz entfernt.

Vorlieben der Schülerinnen und Schüler

Der Großteil der befragten Schülerinnen und Schüler (52,5 %) geht gerne in die Schule. 37,4 % gehen nur mittelmäßig gern in die Schule und 10,1 % gar nicht gerne.

Die Schülerinnen und Schüler wurden hinsichtlich ihres Lieblingsfachs und des Fachs, welches sie am wenigsten mögen, befragt. Diese Frage wurden offen gestellt, also ohne die Vorgabe von bestimmten Fächern. Die Schülerinnen und Schüler antworteten hier nicht immer mit den Bezeichnungen für die Fächer, sondern mit detaillierten Angaben wie z. B. Lesen, Schreiben. Diese Antworten wurden zu Fächern aggregiert, in den genannten Beispielen wurden Lesen und Schreiben dem Fach Deutsch zugeordnet.

Das Lieblingsfach der befragten Schülerinnen und Schüler ist Mathematik (31 %), gefolgt von Sport (24 %). Deutsch geben nur 13 % an. 5 % der Schülerinnen und Schüler nennen Englisch, obwohl dieses in Jahrgangsstufe 1 nicht im Sinne eines Faches unterrichtet, sondern nur im Rahmen des bilingualen Unterrichts vermittelt wird.

Ein überraschend ähnliches Bild ergibt sich bei der Frage nach dem am wenigsten beliebten Fach. Auch hier wird Mathematik am häufigsten genannt, nun allerdings gefolgt von Deutsch.

Ob ein Kind das Fach Englisch als Lieblingsfach angibt oder als das am wenigsten beliebte Fach hat einen signifikanten Zusammenhang mit den Leistungen im Sprachtest. Je mehr Punkte die Schülerinnen und Schüler hier erzielt haben, desto eher geben sie Englisch als Lieblingsfach an. Zusammenhänge mit dem Fach Mathematik zeigen sich hingegen nicht.

Die Freude am Englischen und die Freude an der Schule insgesamt weist einen höchstsignifikanten Zusammenhang auf (Spearman = 0,221**), wie die Verteilung bereits erahnen lässt. Es lernen allerdings mehr Schülerinnen und Schüler gerne Englisch (59,9 %) als sie gerne in die Schule gehen (52,5 %).

Wie aus der untenstehenden Tabelle ersichtlich wird, gibt es einen direkten Zusammenhang: Je lieber die Schülerinnen und Schüler Englisch lernen, desto lieber gehen sie auch in die Schule. Je weniger gern sie Englisch lernen, desto weniger gerne gehen sie in die Schule.

Es ist kein Zusammenhang feststellbar zwischen den erreichten Punkten im Sprachtest und der Beliebtheit der Schule und nur ein verschwindend schwacher Zusammenhang zwischen den erreichten Punkten und der Freude am Englischlernen. Die Freude am Englischlernen wird also nicht von Erfolg oder Misserfolg im Sprachenlernen beeinflusst.

Kreuztabelle „Wie gerne lernst du Englisch in der Schule?“ * „Gehst du gerne in die Schule?“

			Gehst du gerne in die Schule?			
			gern	mittel	nicht gern	Gesamtsumme
Wie gerne lernst du Englisch in der Schule?	gern	Anzahl	167	85	21	273
		% in Gehst du gerne in die Schule?	69,9 %	50,0 %	45,7 %	60,0 %
	mittel	Anzahl	58	62	17	137
		% in Gehst du gerne in die Schule?	24,3 %	36,5 %	37,0 %	30,1 %
	nicht gern	Anzahl	14	23	8	45
		% in Gehst du gerne in die Schule?	5,9 %	13,5 %	17,4 %	9,9 %
Gesamtsumme		Anzahl	239	170	46	455
		% in Gehst du gerne in die Schule?	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Hinweis: Rundungsbedingt kann es zu leichten Abweichung bei der Addition der Prozentangaben kommen.

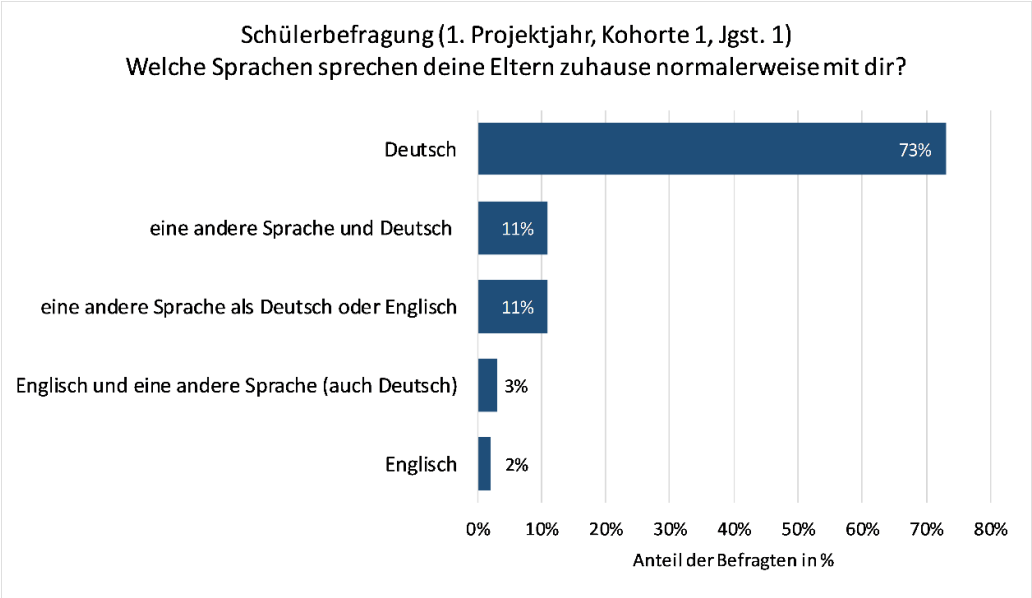
Sprachhintergrund der Schülerinnen und Schüler

Laut Aussage der Schülerinnen und Schüler konnten fast 75 % bereits vor der Schule ein bisschen Englisch. Hier ist anzumerken, dass Lernende in diesem Alter nicht vollständig in der Lage sind, sich diesbezüglich realistisch einzuschätzen. Einige Schülerinnen und Schüler machten in den offenen Interviews Aussagen wie: *„Ich konnte schon bis 5 zählen und meinen Namen sagen.“* Das Kind sprach dann lediglich den eigenen Vornamen englisch aus.

Dennoch zeigt sich aber ein höchst signifikanter Zusammenhang zwischen der Spracherfahrung vor Beginn der Schule und den erreichten Punktzahlen im Test. Dies trifft aber nur auf zwei der Testaufgaben zu: Hörverstehen Aufgabe 1 und Leseverstehen Aufgabe 2. In beiden Aufgaben schneiden Schülerinnen und Schüler mit Vorerfahrungen im Englischen deutlich besser ab als Schülerinnen und Schüler ohne Vorkenntnisse.

Obwohl anzunehmen ist, dass mehr Schülerinnen und Schüler angaben, bereits vor der Schule Englischkenntnisse gehabt zu haben, als dies tatsächlich der Fall ist, ist der Zusammenhang deutlich (p = 0,000**, Phi = 0,243 für Aufgabe 1 und 0,175 für Aufgabe 5). Das heißt, dass es sich deutlich positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Englischen auswirkt, je früher mit dem Sprachenlernen begonnen wird.

Die Schülerinnen und Schüler wurden außerdem dazu befragt, welche Sprachen sie zuhause mit Ihren Eltern sprechen.



Wie aus der Grafik ersichtlich, spricht die absolute Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zuhause mit den Eltern ausschließlich Deutsch. 11 % der Schülerinnen und Schüler in den Projektklassen sprechen außer Deutsch noch eine weitere Sprache (u. a. Türkisch, Russisch, Spanisch, Chinesisch, aber auch Urdu und Farsi).

Lediglich bei Schülerinnen und Schülern, die nur Englisch ohne eine Zweitsprache angeben, findet sich ein höchst signifikanter und starker Unterschied zu den übrigen Schülerinnen und Schülern. Diese sind deutlich besser in den getesteten Bereichen Hörverstehen und Leseverstehen und erreichen in der Gesamtpunktzahl einen Durchschnittswert von 48 Punkten.

Die übrigen Sprachhintergründe unterscheiden sich nicht signifikant – ein deutliches Zeichen dafür, dass das Konzept des Lernens in zwei Sprachen für deutsche Schülerinnen und Schüler ebenso geeignet ist, wie für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Das Migrationsland spielt dabei keine signifikante Rolle.

Anders als bei Studien, die das Sprachkönnen von Schülerinnen und Schülern in regulären schulischen Kontexten am Ende von Jahrgangsstufe 4 untersuchten (z. B. BIG-Studie 2014), gibt es hier keine Zusammenhänge zwischen den Erstsprachen und der Englischkompetenz. Die Freude am Englischlernen in der Schule ist über die verschiedenen sprachlichen Hintergründe ungefähr gleich, Schülerinnen und Schüler mit englischsprachigen Vorerfahrungen haben im Schnitt minimal mehr Freude.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten in den meisten Fällen Rückmeldungen von den Lehrkräften zu ihren Leistungen im Englischen (52,1 %). 41,4 % der Schülerinnen und Schüler sagten aus, keine bzw. nur geringe Rückmeldungen von ihren Lehrkräften bezüglich ihres Leistungsstands in Englisch zu erhalten.

Strategien

Die Schülerinnen und Schüler wurden befragt, was sie tun, wenn sie im Unterricht etwas nicht verstanden haben:

- 78,6 % fragen die Lehrerin.
- 58,6 % fragen die Mitschüler.

In den mündlichen Befragungen antworteten die Schülerinnen und Schüler anders. Bei der einfachen Frage *„Was machst du, wenn du etwas nicht verstanden hast?“,* antworteten hier fast alle Schülerinnen und Schüler von selbst mit: *„Ich frage meine(n) Banknachbar(in).“* Lediglich 12,5 % schlagen unbekannte Wörter in einem (Bild-)Wörterbuch nach. Fast ein Viertel (24,3 %) macht dann einfach gar nichts.

Schülerinnen und Schüler, die angaben, gar nichts zu machen, erzielten in den Sprachtests signifikant schlechtere Ergebnisse als Schülerinnen und Schüler, die die Lehrkraft oder Mitschüler zu Rate zogen.

Sprechhäufigkeit und Englischkenntnisse

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gibt an, mehr oder weniger oft im Unterricht selbst Englisch zu sprechen (58 %). Jeweils 20 % geben an, häufig oder selten Englisch zu sprechen. Zusammenhänge zwischen den Leistungen im Sprachtest sind hier nicht festzustellen.

Was die Schülerinnen und Schüler laut eigener Angaben bereits glauben zu können, ist vielversprechend:

- 95 % können jemanden begrüßen und verabschieden.
- 82 % können in kurzen Sätzen über das Wetter reden und Namen für Wochentage und Monate nennen.
- 73 % können verstehen, wie viel etwas kostet.
- 65 % verstehen die Uhrzeit.
- 37 % können sagen, was sie gerne in der Freizeit machen.

Diese Ergebnisse können durch die Ergebnisse in den mündlichen Sprachtests bestätigt werden. Auch gab es für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, in einem Freitextfeld etwas mitzuteilen. Diese Option wurde von den Schülerinnen und Schülern vielfach und auf unterschiedlichste Weise genutzt.

Hier wurden vor allem genannt:

- Der Nutzen der englischen Sprache
- Die Freude an der Schule bzw. der Lehrkraft oder den Freunden
- Bedenken aufgrund des Englischen

Interviews mit Schülerinnen und Schülern

Die Schülerinnen und Schüler, welche am mündlichen Sprachtest teilgenommen haben, wurden gleich im Anschluss an den Test befragt. Gerade für Lernende, die im Test wenig Englischkompetenzen zeigen konnten, ist dies eine gute Möglichkeit, ausgiebig zu Wort zu kommen und das Interview mit einem positiven Gefühl zu verlassen.

Alle Schülerinnen und Schüler waren sehr gesprächsbereit und erzählten viel. Bis auf eine Ausnahme äußerten sich alle Lernenden positiv zum Schulversuch. Sie waren nahezu einstimmig der Ansicht, dass es für sie keine Rolle spielt, ob ein Inhalt auf Deutsch oder Englisch vermittelt wird. Wenn sie etwas nicht verstanden haben, so fragen sie zuerst bei den Mitschülerinnen und -schülern nach, und wenn das Problem nicht gelöst werden konnte, dann noch bei der Lehrkraft. Einen Nachteil aufgrund der Teilhabe am Projekt konnten die Schülerinnen und Schüler für sich bislang nicht feststellen.

4.2 Schülerbefragung – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 2 (Jgst. 1)

An der Befragung nahmen 411 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 1 teil.

Allgemeine Angaben

53 % der Schülerinnen und Schüler gehen sehr gerne in die Schule, 37 % mittelmäßig gerne und 10 % gar nicht gerne. Die Lieblingsfächer der Schülerinnen und Schüler sind mit Abstand Sport und Mathematik, gefolgt von Kunst und Deutsch. Am wenigsten beliebt sind ebenfalls Mathematik und Deutsch, gefolgt von HSU und Religion.

Die Verteilung, wie gerne die Schülerinnen und Schüler Englisch in der Schule lernen, ähnelt dabei stark der Verteilung, wie gerne die Schülerinnen und Schüler in die Schule gehen. Dies bestätigt sich in der Berechnung des Zusammenhangsmaßes: r=0,270**. Dieser Zusammenhang ist höchstsignifikant, aber nur mittelmäßig stark ausgeprägt.

Die absolute Mehrheit (80 %) der Schülerinnen und Schüler gibt an, vor der Schule schon etwas Englisch gekonnt zu haben. Hier ist erneut ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass diese Eigenbewertung der Schülerinnen und Schüler kein valides Abbild der Wirklichkeit ergibt. So ergab sich in Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern und aus den offenen Antwortmöglichkeiten, dass die Schülerinnen und Schüler zumeist nur ihren Namen auf Englisch sagen konnten oder Wörter wie *hello*, die Zahlen von 1 bis 3 usw.

Erfahrungen aus dem bilingualen Unterricht

Erfreulicherweise ist festzustellen, dass 70,3 % der Schülerinnen und Schüler angeben, Rückmeldungen zum englischen Spracherfolg vonseiten der Lehrkraft zu erhalten. Allerdings geben auch fast 30 % an, keine ausreichende Rückmeldung zu erhalten.

Rund ein Viertel (24 %) der befragten Schülerinnen und Schüler gibt an, während des Unterrichts häufig selbst Englisch zu sprechen, 53 % sprechen manchmal selbst Englisch, 23 % selten. Im Großteil der Klassen ist diese Verteilung auf die Einzelklassen übertragbar, an wenigen Schulen zeigt sich jedoch ein signifikanter Unterschied, wie an den Beispielklassen A und B sichtbar wird:

Beispielklassen A und B: Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, im Unterricht selbst Englisch zu sprechen

		Wie oft sprichst du während des Unterrichts selbst Englisch?		
		Oft	Manchmal	Selten
Klasse A	Anzahl der Schülerinnen und Schüler	1	9	12
	%	4,5 %	40,9 %	54,5 %
Klasse B	Anzahl der Schülerinnen und Schüler	9	7	0
	%	56,3 %	43,8 %	0,0 %

Es ist aus der Tabelle deutlich zu sehen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in Klasse A (54,5 %) angibt, nur selten selbst Englisch zu sprechen, während in Klasse B die Mehrheit (56,3 %) aussagt, oft selbst im Unterricht sprechen zu können.

Was tun die Schülerinnen und Schüler, wenn sie im Unterricht etwas auf Englisch nicht verstanden haben? 22 % tun nichts, was problematisch sein kann. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler gibt an, dann die Lehrkraft zu fragen (83 %), 66 % fragen einen Mitschüler oder eine Mitschülerin, lediglich 8 % schlagen die Wörter in einem Wörterbuch nach.

Was die Schülerinnen und Schüler am Ende von Jahrgangsstufe 1 können

Außerdem wurden die Schülerinnen und Schüler um eine Einschätzung gebeten, was sie bereits können:

- Fast alle Schülerinnen und Schüler (97 %) können jemanden begrüßen und sich verabschieden,
- 83 % können Äußerungen über das Wetter machen,
- 79 % können Wochentage und Monate benennen,
- 78 % können fragen oder sagen, wie viel etwas kostet,
- 73 % können die Uhrzeit benennen,
- und über die Hälfte (64 %) der Schülerinnen und Schüler können sagen, was sie gerne in der Freizeit tun.

4.3 Schülerbefragung – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 1 (Jgst. 2)

An der Befragung haben 386 Schülerinnen und Schüler teilgenommen.

Wohlbefinden

42 % der Schülerinnen und Schüler geht in Jahrgangsstufe 2 gerne in die Schule, 47 % mittelmäßig gerne und 10 % nicht so gerne. Nach den Ergebnissen der Befragung mögen die Schülerinnen und Schüler das

Englischlernen durchschnittlich lieber als die Schule insgesamt. Englisch in der Schule lernen 53 % sehr gerne, 42 % mehr oder weniger gerne und nur 5 % gar nicht gerne. In Jahrgangsstufe 2 ist die Korrelation der Variablen *„Gehst du gerne in die Schule“* und *„Wie gerne lernst du Englisch“* leicht geringer als in Jahrgangsstufe 1 (r = 0,258**).

Reaktionen auf Nichtverstehen

Auch in Jahrgangsstufe 2 wurden die Schülerinnen und Schüler befragt, was sie tun, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Ein Anteil von 15 % tut nichts. Der Großteil fragt die Lehrkraft (78 %) oder die Mitschülerinnen und Mitschüler (77 %). In einem Wörterbuch schlagen nur 13 % aller befragten Schülerinnen und Schüler nach.

Auch in Jahrgangsstufe 2 wurden die Schülerinnen und Schüler befragt, was sie tun, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Ein Anteil von 15 % tut nichts. Der Großteil fragt die Lehrkraft (78 %) oder die Mitschülerinnen und Mitschüler (77 %). In einem Wörterbuch schlagen nur 13 % aller befragten Schülerinnen und Schüler nach.

Was die Schülerinnen und Schüler am Ende von Jahrgangsstufe 2 können

Nahezu alle Schülerinnen und Schüler können sich ihrer Selbsteinschätzung nach am Ende von Jahrgangsstufe 2 verabschieden und jemanden begrüßen. 84 % können dies nach eigener Einschätzung gut, 15 % teilweise und nur 1 % nicht gut. Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich beim Benennen von Wochentagen und Monaten. Dies können 70 % gut, 25 % teilweise und 5 % nicht gut.

Über das Wetter sprechen können 63 % der Schülerinnen und Schüler gut, 29 % teilweise und 8 % nicht gut. Fragen, wie viel etwas kostet, können 55 % gut, 35 % teilweise und 10 % nicht gut.

Die Uhrzeit sagen beherrschen 53 % gut, 35 % teilweise und 11 % nicht gut; sagen, was sie gerne in der Freizeit tun, können 26 % der Schülerinnen und Schüler gut, der Großteil (47 %) teilweise und auch 27 % nicht gut. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Verben weniger stark ausgebildet sind als Nomen.

Strategien

Im Fragebogen für Jahrgangsstufe 2 wurden die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Sprachlernstrategien befragt, die sie verwenden. Es zeigt sich, dass fast alle Schülerinnen und Schüler (91 %) nachfragen, wenn sie etwas nicht verstehen, und genau aufpassen (89 %). 82 % beobachten die Lehrkraft genau, wenn sie spricht. Bei diesen Aussagen ist anzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler aus Gründen der sozialen Erwünschtheit positiver antworten, als es der Realität entspricht. Dieser Eindruck bestätigte sich in den offenen Gesprächen. Rund drei Viertel (75 %) der Lernenden nehmen sich Zeit beim Englischlernen. 68 % geben an, sich Bilder anzusehen, wenn sie etwas auf Englisch lesen. Je ca. 53 % wiederholen auch zuhause die neu gelernten Wörter, schreiben Wörter, die sie schon kennen auf und bewegen sich beim Englischlernen. 48 % hören auch zuhause englische Sachen an, 44 % unterstreichen Wichtiges im Text, 41 % lesen auch zuhause gelegentlich laut auf Englisch. Nur 28 % benutzen ein Wörterbuch. Insgesamt zeigt sich eine große Bandbreite eingesetzter früher Lernstrategien.

4.4 Schülerbefragung – 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019), Kohorte 1 (Jgst. 4) und 2 (Jgst. 3)

An der Befragung haben insgesamt 829 Schülerinnen und Schüler aus Jahrgangsstufe 4 (Kohorte 1) und Jahrgangsstufe 3 (Kohorte 2) teilgenommen. Die Teilnahmezahl ist somit als hoch einzustufen.

Freude an der Schule und am Englischlernen

In Jahrgangsstufe 3 gehen 30,3 % der Schülerinnen und Schüler gerne in die Schule, 63,1 % mal so und mal so und 6,7 % nicht so gerne.

Englisch in der Schule lernen demgegenüber 56 % sehr gerne, 40 % mittel und nur 4 % nicht so gerne. Englischlernen im Speziellen ist somit beliebter als die Schule im Gesamten. Englisch kann entsprechend nicht als Grund dafür angesehen werden, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler nur mittelmäßig oder überhaupt nicht gerne in die Schule geht.

Ein noch positiveres Bild zeigt sich in der Einstellung der Sprache gegenüber. 82 % der Schülerinnen und Schüler beider Jahrgangsstufen finden es gut, dass sie schon so viel Englisch in der Schule haben, nur 16 % finden dies nur mittelmäßig und nur 1,09 % (9 von 829 Schülerinnen und Schüler) finden das nicht gut.

In Jahrgangstufe 4 ist das Bild relativ identisch: 30,8 % der befragten Lernenden gehen sehr gerne in die Schule, 62,1 % mittel und 6,9 % nicht so gerne. Es besteht zwischen den Jahrgangsstufen 3 und 4 eine Abweichung von ca. 1 %.

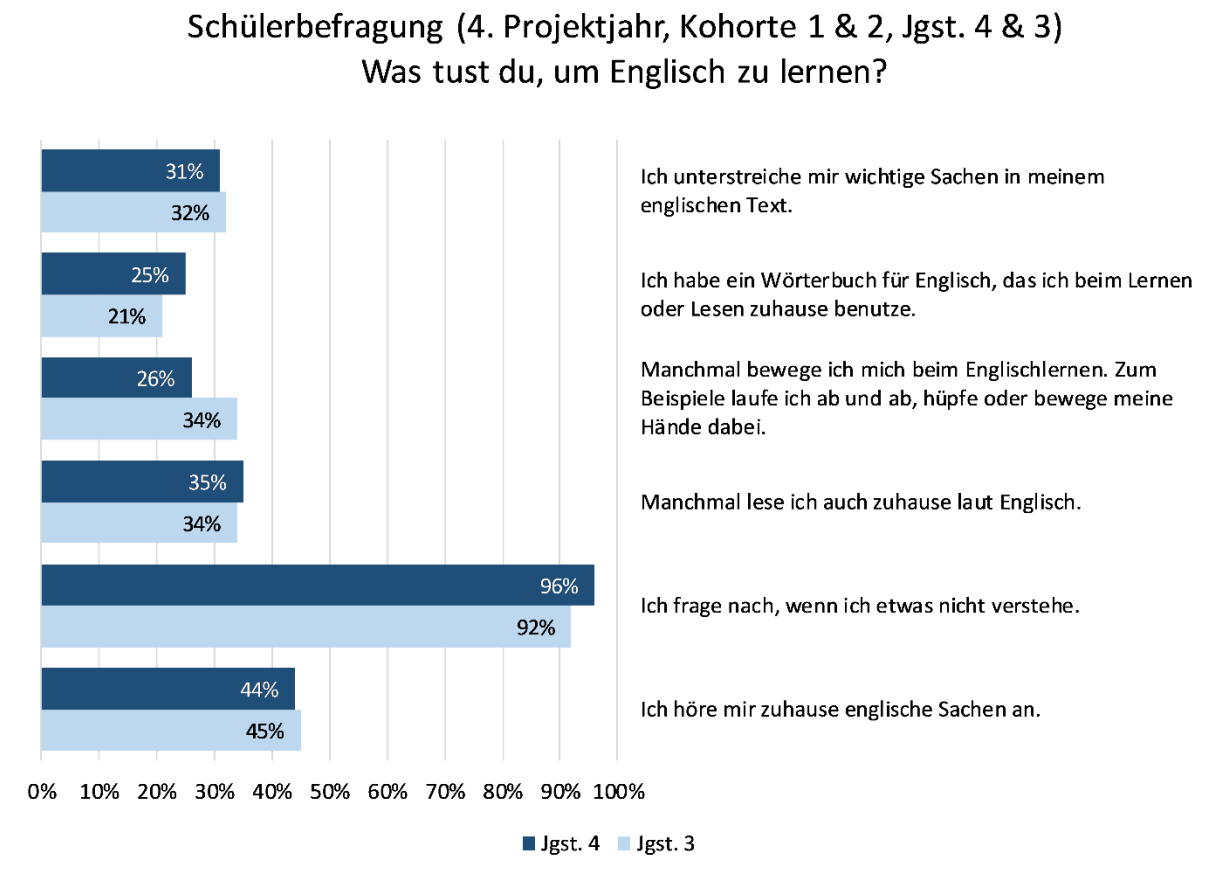
Bei der Frage nach der Beliebtheit des Englischlernens in der Schule sind die Antworten in Jahrgangsstufe 3 und 4 prozentual identisch. 56 % lernen sehr gerne Englisch in der Schule, 40 % mittel und nur 4 % nicht so gerne. In Jahrgangsstufe 4 und kurz vor dem Schulwechsel stehen die Schülerinnen und Schüler dem Englischen in der Schule sogar noch minimal positiver gegenüber als in Jahrgangsstufe 3. 84 % finden es gut, dass sie schon so viel Englisch in der Schule haben, 15 % finden es mittel und nur 1 % findet es nicht gut. Außerdem wird Englisch deutlich häufiger (mehr als 3-mal so oft) als Lieblingsfach angegeben denn als am wenigsten gemochtes Fach.

Erfahrungen aus dem Unterricht

Nicht alle Schülerinnen und Schüler sprechen in Jahrgangsstufe 3 und 4 täglich oder zumindest mehrmals in der Woche während des Unterrichts selbst Englisch. Jeweils 85 % sprechen täglich bis mindestens mehrmals pro Woche selbst Englisch.

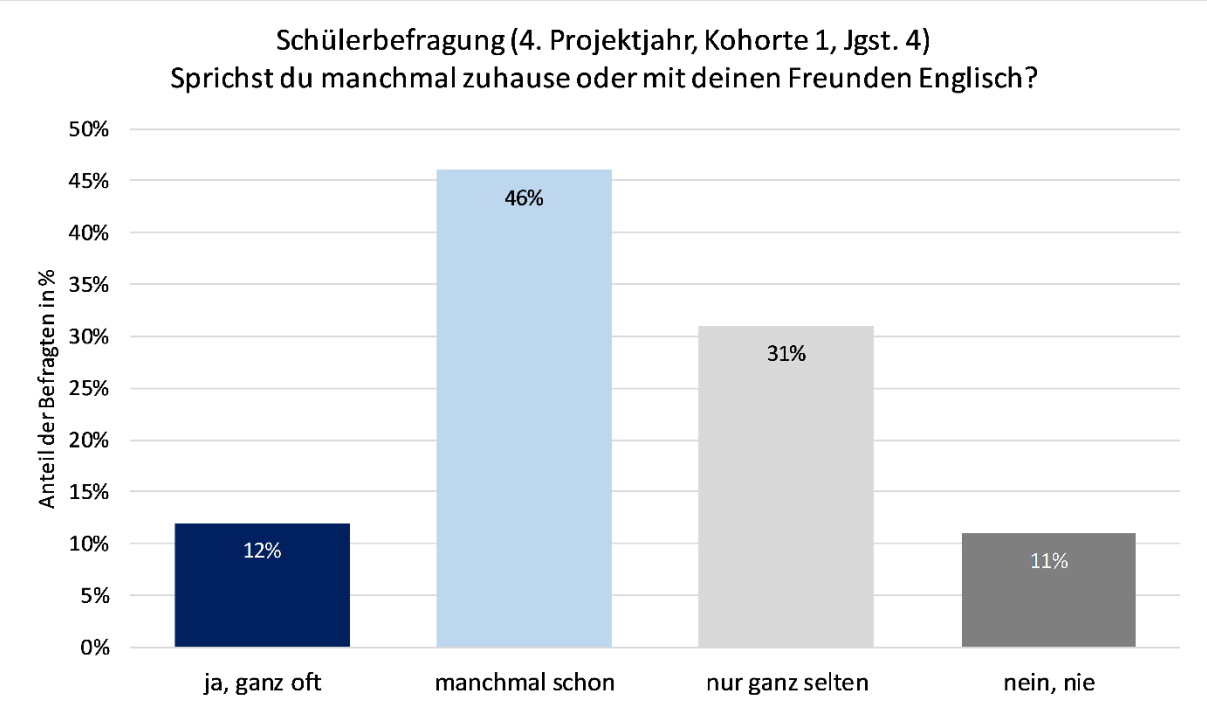
Lernstrategien

Wie auch durch die mündlichen Befragungen bestätigt werden kann, fragen fast alle Schülerinnen und Schüler nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben – entweder bei der Lehrkraft oder bei den Mitschülerinnen und Mitschülern. Die folgende Grafik zeigt, welche Strategien die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus beim Englischlernen anwenden. Die Ergebnisse sind in beiden Jahrgangsstufen nahezu identisch:



Sprachgebrauch außerhalb der Schule

Viele Schülerinnen und Schüler sprechen auch außerhalb der Schule mit ihren Freunden oder Freundinnen Englisch. Die Angaben sind auch hier in Jahrgangsstufe 3 und 4 relativ identisch: Nur 11 % geben an, das nie zu tun, 31 % nur ganz selten.



Tatsächlich träumen 22 % der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 3 und 21 % in Jahrgangsstufe 4 auf Englisch.

Zufriedenheit

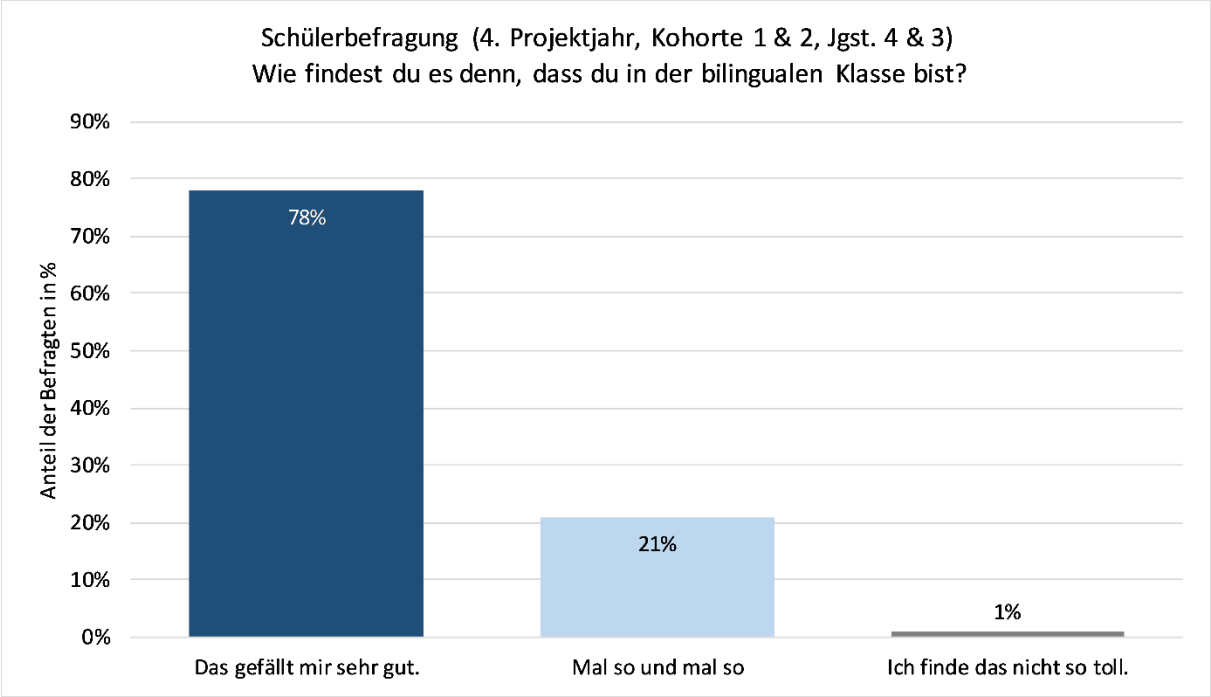
78 % der Schülerinnen und Schüler findet es gut, die bilinguale Klasse zu besuchen, nur 1 % (sechs Schülerinnen und Schüler) finden es nicht so toll.

Diese sechs Schülerinnen und Schüler äußerten sich zur Frage *„Wie gefällt es Dir, in einer bilingualen Klasse zu lernen?“* wie folgt (sprachlich redigiert):

- *Ich verstehe vieles nicht und ich spreche nicht gerne Englisch.*
- *Nicht so gut. Ich kann kein Englisch.*
- *Mir gefällt es so mittel in unserer Klasse. Alle sind nett und es macht manchmal sogar Spaß.*
- *Mir gefällt es nicht, weil wir mehr Englisch als Deutsch sprechen.*
- *Es macht mir keinen Spaß.*

Hauptbefund: Die Schülerinnen und Schüler des Projektes sind gegenüber dem Englischlernen in der Grundschule sehr positiv eingestellt.

Die Schülerinnen und Schüler sind zum Großteil sehr zufrieden damit, dass sie in der bilingualen Klasse lernen können, und sehen sich selbst im Vorteil gegenüber Lernenden in den Parallelklassen bzw. gegenüber den eigenen Geschwistern. Alle in einem Interview befragten Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 4 (zehn pro Schule) halten Englisch ab Jahrgangsstufe 1 für sehr sinnvoll und sind vom Projekt und der bilingualen Klasse überzeugt. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler denkt, dass Englisch ab Jahrgangsstufe 1 für alle Kinder geeignet ist. Auch die Fragebogenerhebung, an der im Schuljahr 2018/2019 über 800 Schülerinnen und Schüler aus den bilingualen Klassen (Jahrgangsstufen 3 und 4) teilgenommen haben, zeichnet diesbezüglich ein überaus positives Bild (siehe Grafik).



5 Elternbefragung

5.1 Elternbefragung – 1. Projektjahr (Schuljahr 2015/2016)

An dieser schriftlichen Befragung nahmen 381 Erziehungsberechtigte aus allen Modellschulen teil.

Allgemeine Angaben zum Kind

Laut Einschätzung der Eltern fühlen sich die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 2 zu 60 % sehr wohl und zu 39 % eher wohl in der Schule. Nur 1 % der Erziehungsberechtigten schätzen, dass sich das eigene Kind in der Schule eher unwohl fühlt (entspricht vier befragten Eltern). Die offenen Antworten der Eltern geben leider keinen Aufschluss darüber, warum sich die entsprechenden Schülerinnen und Schüler nicht wohlfühlen.

27 % der Eltern sind der Ansicht, dass ihr eigenes Kind sprachlich begabt ist. Die Hälfte (50 %) glaubt dies eher. Ein geringer Anteil von 11 % stimmt der Aussage eher nicht zu und lediglich 1 % der befragten Eltern stimmt überhaupt nicht zu.

Dem Satz *„Mein Kind ist leistungsfähig und wird die Grundschule problemlos meistern."* stimmen jeweils rund 44 % der Eltern voll bzw. 43 % eher zu. Lediglich 8 % stimmen dem eher nicht und nur 1 % überhaupt nicht zu.

Weniger überzeugt sind die Eltern davon, ob das Kind aus dem Schulversuch große Vorteile ziehen wird. 35 % stimmen hier vollkommen zu, 44 % (Median) eher. Auch hier vertritt der geringste Teil eine eher negative (8 %) oder sehr negative Meinung (2 %).

Dass eine Teilnahme an einem Schulversuch immer auch ein Risiko in sich birgt, sehen nur 6 % der befragten Eltern, weitere 19 % stimmen dieser Aussage allerdings auch eher zu. 39 % stimmen eher nicht zu, rund ein Viertel (24 %) stimmen überhaupt nicht zu.

Sprachgebrauch außerhalb der Schule

Laut den Erziehungsberechtigten spricht nur etwas weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule Englisch (46 %).

- Am häufigsten singen die Schülerinnen und Schüler hierbei englischsprachige Lieder (mit) (85 %),
- nutzen die englische Sprache im Urlaub (36 %),
- beim Spielen mit anderen Schülerinnen und Schülern (32 %)
- oder im Kontakt mit englischsprachigen Verwandten/Bekannten (26 %).
- Am wenigsten häufig wurde das Nachsprechen von Reimen genannt (19 %).

Außerhalb der Schule verwenden die Schülerinnen und Schüler laut Aussage der Erziehungsberechtigten Englisch in folgenden Situationen:

- 42 % geben an, dass die Schülerinnen und Schüler Englisch in Gesprächen verwenden.
- 38 % geben an, dass das Kind zuhause englische CDs hört.
- 29 % sagen aus, dass das Kind englischsprachige Videos oder Filme sieht.
- 24 % der Eltern geben an, dass das Kind englischsprachige Bücher liest.
- 20 % geben an, dass das Kind Lernspiele verwendet.
- 11 % sagen aus, dass das Kind bereits eigenständig zuhause auf Englisch schreibt.
- Nur 9 % sehen oder veranlassen, dass das Kind Wörter nachschlägt.
- 21 % der Eltern können keine der genannten Situationen feststellen.

Die Mehrheit der befragten Eltern liest ihren Schülerinnen und Schülern nie englischsprachige Bücher vor (55 %). 23 % tun dies selten, 16 % gelegentlich und nur 5 % häufig. Entsprechend wird der Kontakt der Schülerinnen und Schüler zur englischen Sprache außerhalb der Schule mehrheitlich als wenig (46 %) bis überhaupt nicht intensiv (16 %) beschrieben. 31 % würden den Kontakt als etwas intensiv beschreiben, nur 7 % als sehr intensiv.

Einstellung zum Schulversuch

Die absolute Mehrheit der Befragten steht dem Schulversuch sehr positiv gegenüber (69 %), weitere 28 % eher positiv und nur 3 % bzw. 1 % eher nicht bis überhaupt nicht positiv. Die Eltern in Jahrgangsstufe 1 sind insgesamt eher zufrieden mit den bereitgestellten Informationen über das Projekt: 25 % fühlen sich sehr gut informiert, 47 % eher gut, 22 % weniger gut und 5 % fühlen sich überhaupt nicht gut informiert.

Sehr positiv ist festzustellen, dass 70 % der teilnehmenden Elternteile keinerlei Auswirkungen der englischen Sprache auf die deutsche Sprachentwicklung des Kindes feststellen können. 28 % können sogar positive Auswirkungen feststellen, was die Ergebnisse aus den VERA-Tests der folgenden Projektjahre bestätigen (vgl. S. 48 f., S. 51 f.). Lediglich 2 % (8 Elternteile) erkennen negative Auswirkungen der englischen Sprache auf die deutsche Sprachperformanz des eigenen Kindes.

Wünsche, Kritik und Anmerkungen der Eltern

Die Eltern konnten in einem offenen Teil Wünsche, Kritik und Anregungen vermerken, welche im Folgenden in Auszügen aufgelistet sind (sprachlich redigiert).

- *Ich finde diesen Schulversuch toll. Er lebt meines Erachtens davon, dass Schülerinnen und Schüler Kontakt zu englischen Muttersprachlern haben. Außerdem ist das spielerische Sprachenlernen in der Grundschule der ideale Weg, eine Sprache zu lernen.*
- *Ich bin vollkommen von diesem Schulversuch überzeugt, denn jetzt merkt man schon, dass sehr viel hängen bleibt. Im Grunde finde ich es einfach nur schade, dass es nicht grundsätzlich in der Grundschule und auch an weiterführenden Schulen so gehandhabt wird.*
- *Nur Positives kann ich dazu sagen. Die anfänglichen Bedenken, dass die Schülerinnen und Schüler damit überfordert wären oder es ihnen zu viel werden würde, haben sich nicht ergeben. Meine Tochter erfreut sich sehr an der englischen Sprache.*
- *Wir als Eltern finden den bilingualen Unterricht perfekt, weil diese Generation mit Sicherheit beruflich mit Englisch konfrontiert wird, selbst in „einfachen“ Berufen. Da Englisch anfangs noch völlig ohne Druck und Benotung gelehrt wird, hat es etwas „Spielerisches“ an sich und geht unserer Meinung noch schneller in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler.*

5.2 Elternbefragung – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017)

Insgesamt nahmen 416 Elternteile aus den verschiedenen Klassen an der Befragung teil. Der Anteil an Frauen unter den Befragten beträgt 81,5 %.

Allgemeine Angaben zum Kind

Die absolute Mehrheit der Eltern gibt an, dass ihre Kinder sich sehr wohl (71 %) bis eher wohl (24 %) in der Schule fühlen. Lediglich 2 % geben an, dass sich ihr Kind eher unwohl fühlt. Die Antwortmöglichkeit *„überhaupt nicht wohl“* wurde nicht gewählt.

Weiterhin wurden die Eltern befragt, wie sie die sprachliche Begabung des eigenen Kindes einschätzen würden: 34 % stimmen der Aussage *„Mein Kind ist sprachlich begabt“* voll zu, 58 % stimmen eher zu, 7 % stimmen dem eher nicht zu und 0 % stimmen überhaupt nicht zu.

Noch positiver ist die Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder: Fast die Hälfte der Erziehungsberichtigten (47 %) ist überzeugt, dass das eigene Kind leistungsfähig ist und die Grundschule problemlos meistern wird. Weitere 49 % sind davon eher überzeugt, lediglich 3 % stimmen dem eher nicht zu und nur 1 % hat starke Zweifel an der Leistungsfähigkeit des eigenen Kindes.

Der Aussage *„Mein Kind ist eher still und spricht eher wenig"* stimmen nur 4 % der Eltern zu, weitere 12 % stimmen dem eher zu. 39 % stimmen eher nicht zu und 45 % sind der Überzeugung, dass das Kind nicht still ist und auch nicht zu wenig spricht.

Einstellungen gegenüber dem Schulversuch

Dem Schulversuch stehen die meisten Eltern positiv gegenüber: 42 % sind der Ansicht, dass das Kind große Vorteile aus dem Schulversuch ziehen kann, weitere 54 % stimmen dieser Aussage eher zu. Zweifel, dass das Kind davon Vorteile haben wird, haben 4 % eher und 1 % sehr.

Trotz der Vorteile, die die meisten Eltern wahrnehmen, sehen auch einige Eltern ein Risiko im Schulversuch: 5 % stimmen der Aussage *„Die Teilnahme an einem Schulversuch birgt immer auch ein Risiko für die Schülerinnen und Schüler"* voll zu, weitere 17 % stimmen dem eher zu. Der Großteil der Eltern sieht das Risiko eher nicht (47 %) oder überhaupt nicht (31 %). Es gibt an dieser Stelle einen höchstsignifikanten Zusammenhang zwischen der Einschätzung der möglichen Vorteile und dem Risiko, dieser hat einen Wert von -0,138** für Spearman Rho und ist damit eher schwach.

Sprachkontakte außerhalb der Schule

Am Ende der Jahrgangsstufe 1 kann der etwas größere Teil der Eltern noch nicht feststellen, dass das eigene Kind auch außerhalb der Schule Englisch spricht, 41 % können das hingegen wahrnehmen. Am häufigsten stellen die Eltern fest, dass ihre Kinder englische Lieder (mit-)singen (89 %). Jeweils ca. 30 % nutzen englische Wörter beim Spielen mit anderen Schülerinnen und Schülern (30 %), verwenden die Sprache im Urlaub (28 %) oder sprechen Reime (29 %). 20 % können die Verwendung beim Kontakt mit englischsprachigen Bekannten oder Verwandten feststellen. Darüber hinaus wurde häufig erwähnt, dass das Kind auf Englisch zählt, alltägliche Floskeln wie *„Open the window"* verwendet und sehr häufig nachfragt, wie Begriffe des Alltags auf Englisch heißen.

Die Erziehungsberechtigten wurden außerdem gefragt, wie genau ihr Kind die englische Sprache verwendet. Es konnten in diesem Bereich erneut mehrere Antworten gewählt werden. Die meisten Eltern (über 80 %) können feststellen, dass das eigene Kind zuhause Englisch verwendet. 18 % geben an, dass das Kind zuhause gar kein Englisch benutzt. Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (48 %) verwendet Englisch in Gesprächen, jeweils 35 % hören englische CDs oder sehen Videos/Filme auf Englisch. 23 % nutzen Lernspiele, 12 % lesen Englisches, jeweils nur 8 % schlagen Wörter nach oder schreiben. Diese Darstellung lässt bereits erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 1 noch wenig Kontakt zum Schriftbild außerhalb sowie innerhalb der Schule haben.

Dies bestätigt sich in der folgenden Frage, ob die Eltern den Schülerinnen und Schülern zuhause englische Bücher vorlesen. 57 % der Eltern tun dies nie, weitere 29 % nur selten. Lediglich 4 % der Eltern tun dies häufig und 10 % gelegentlich. Je besser die Eltern selbst Englisch sprechen, desto signifikant häufiger lesen sie ihren Kindern auf Englisch vor (r = 0,413**, mittlerer bis starker Effekt).

Der Großteil der Eltern (61 %) gibt an, dass die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule keinen regelmäßigen Kontakt zu englischsprachigen Personen haben. Bei 13 % der befragten Familien hat ein Elternteil selbst einen englischsprachigen Hintergrund, je 18 % erwähnen, regelmäßig Kontakt zu englischsprachigen Freunden (Erwachsene und/oder Kinder) zu haben, lediglich 2 % haben eine englischsprachige Nanny und 1 % gibt an, dass die eigenen Kinder nach der Schule noch einen Englischkurs besuchen.

Die Mehrheit der Eltern spricht zuhause Deutsch und viele Eltern darüber hinaus noch eine weitere Sprache wie Thai, Hindi, Albanisch, Russisch, Rumänisch, Persisch, Spanisch und Türkisch etc.

Die Sprachkenntnisse im Englischen sind in der Stichprobe normalverteilt. 3 % geben Englisch als Muttersprache an, 27 % beherrschen die Sprache sehr gut, 43 % eher gut, 21 % weniger gut und nur 6 % überhaupt nicht gut.

Mehr als die Hälfte der befragten Elternteile (jeweils ca. 31 %) gibt an, zwischen 5 und 9 Jahre Englisch in der Schule gelernt zu haben. 16 % haben zehn Jahre oder länger Englisch gelernt, 15 % haben ein bis vier Jahre Schulenglischunterricht erhalten. Lediglich 1 % hat überhaupt keinen Fremdsprachenunterricht erhalten und weitere 5 % haben eine andere Fremdsprache als Englisch gelernt. Sehr häufig wurde darüber hinaus noch Latein und Französisch in der Schule gelernt.

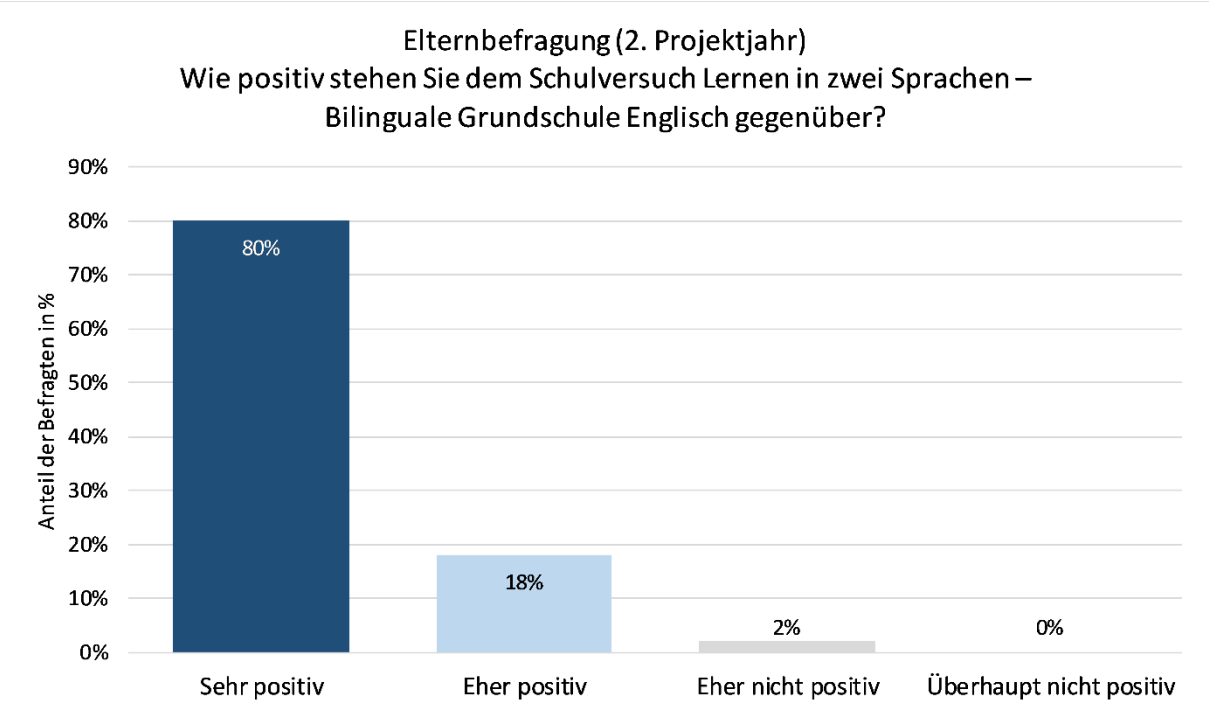
Es wurden außerdem Daten zu den nicht direkt befragten Lebenspartnern der Erziehungsberechtigten gestellt. Hier zeigt sich ein sehr ähnliches Bild in der Verteilung hinsichtlich der englischen Sprachkenntnisse wie bei den Befragten selbst. Es liegt hier eine Korrelation von r = 0,423** vor.

Für die absolute Mehrheit der Befragten und deren Lebenspartner ist Deutsch die Muttersprache (jeweils über 70 %). Nur 2% der Befragten und 4 % der jeweiligen Partnerinnen und Partner sprechen Deutsch nur weniger gut, bzw. je 1 % überhaupt nicht gut: Die Korrelation ist hier stark und hat einen Wert von r = 0,567**.

Sehr unterschiedlich ist die Verteilung hingegen hinsichtlich des Dialekts. Insgesamt 38 % der Eltern sprechen niemals im Dialekt mit ihren Kindern, weitere 30 % tun dies nur selten. 19 % geben an, häufig Dialekt mit den eigenen Kindern zu sprechen, 14 % tun dies sogar immer.

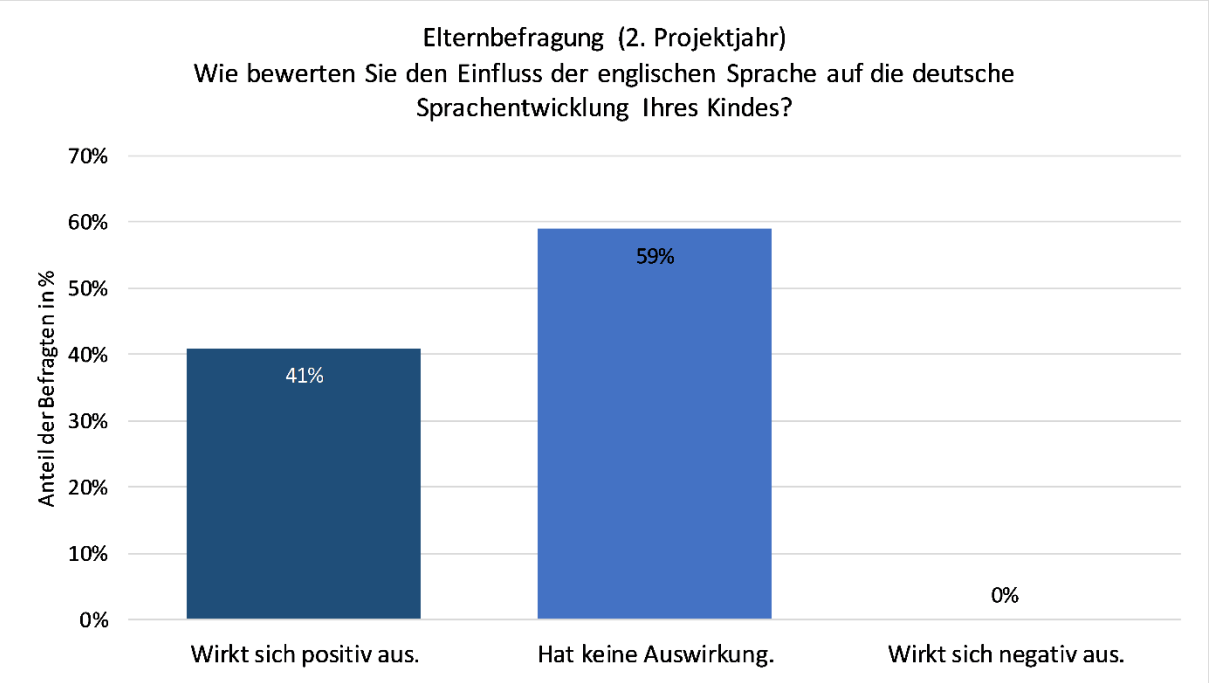
Erfahrungen aus dem Projekt

Der Großteil der Eltern steht diesem Projekt sehr positiv gegenüber (80 %), weitere 18 % eher positiv. Lediglich 2 % aller teilnehmenden Eltern steht dem Projekt insgesamt eher nicht positiv gegenüber, das entspricht acht befragten Personen. Es ist hier kein Zusammenhang mit einer bestimmten Klasse feststellbar.



Etwas Verbesserungspotenzial sehen die Eltern bei den Informationsweitergaben hinsichtlich des Projektverlaufs und der Ergebnisse: 39 % fühlen sich sehr gut informiert, 40 % eher gut informiert, 17 % weniger gut informiert und 3 % überhaupt nicht gut informiert. Auch hier ist kein Zusammenhang mit einer bestimmten Klasse feststellbar.

Sehr positiv ist festzustellen, dass die Erziehungsberechtigten entweder keine (59 %) oder positive Auswirkungen (41 %) des englischsprachigen Unterrichts auf die sprachliche Entwicklung im Deutschen des eigenen Kindes feststellen können. Lediglich 0,2 % (1 Elternteil) sieht negative Auswirkungen.



Den positiven Einschätzungen logisch folgend würden 88 % der Erziehungsberechtigten ihr Kind weiterhin in zwei Sprachen unterrichten lassen, wenn sie die Wahl hätten. Weitere 10 % würden ihre Kinder wahrscheinlich wieder in eine bilinguale Klasse bzw. Schule geben. Lediglich 1,5 % würden dies eher nicht bzw. 0,5 % keinesfalls tun. Diejenigen Eltern, die sich eher skeptisch geäußert haben, verteilen sich auf die verschiedenen Schulen und stellen in den jeweiligen Klassen Einzelfälle dar.

5.3 Elternbefragung – 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018)

An der Elternbefragung nahmen insgesamt 815 Eltern teil. Jeweils ungefähr die Hälfte sind dabei Eltern mit Kindern in Jahrgangsstufe 2 bzw. 3.

60 % der Eltern geben an, dass sich ihr Kind in der Schule sehr wohl fühlt, weitere 37 % wählten die Kategorie eher wohl. Nur 4 % geben an, dass sich das eigene Kind in der Schule eher unwohl fühlt.

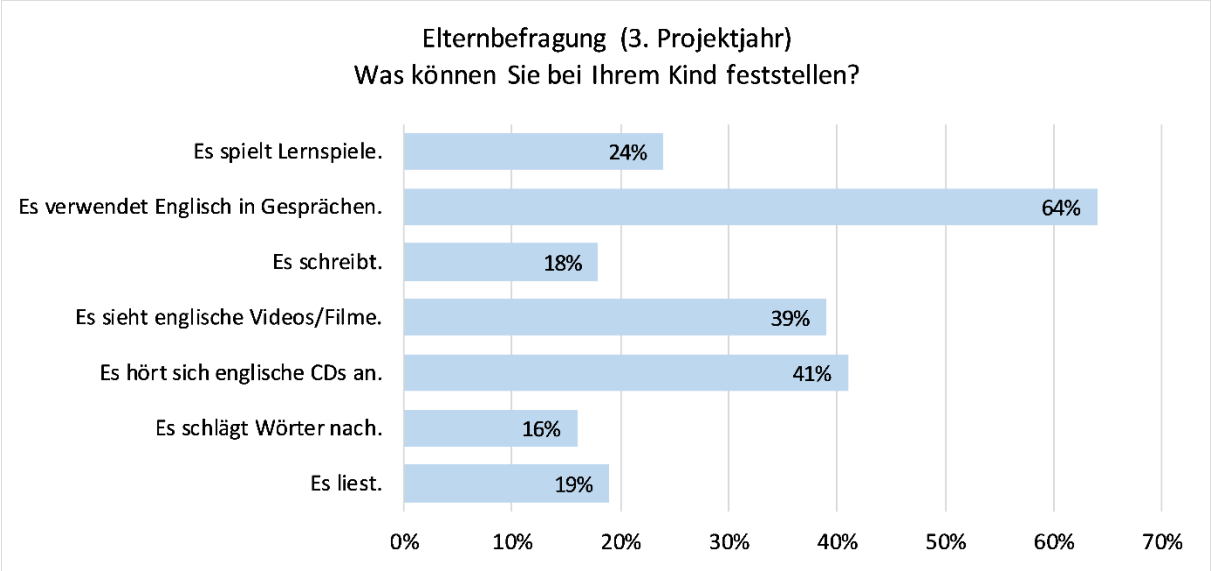
Der Aussage *„Mein Kind wird große Vorteile aus dem Schulversuch ziehen können“* stimmten 43 % voll zu, ebenfalls 43 % stimmten eher zu. Lediglich 11 % stimmten eher nicht zu und nur 2,5 % überhaupt nicht. Dies spricht eindeutig für die Akzeptanz des Schulversuchs.

Der Aussage *„Mein Kind tut sich schwer in der Schule“* stimmten nur 1,5 % voll zu, 14 % stimmten eher zu 19 % stimmten eher nicht zu. Der Großteil von 66 % stimmte dieser Aussage überhaupt nicht zu.

Sehr positiv zu bewerten sind die Meinungen bezüglich der Aussage *„Ohne den Schulversuch würde mein Kind bessere Leistungen erzielen“*: Nur 1 % stimmt hier voll zu und 7 % stimmten eher zu. Über 78 % stimmten der Aussage hingegen überhaupt nicht zu. Entsprechend würden 80 % der Eltern, wenn sie die Wahl

hätten, ihr Kind wieder bilingual unterrichten lassen. 15 % stimmten für eher ja und nur 4 % für eher nicht bzw. 1 % für sicher nicht.

Die Eltern wurden befragt, wie ihre Kinder Englisch privat nutzen. Über die Hälfte der Eltern kann hier feststellen, dass ihre Kinder die englische Sprache zuhause in Gesprächen verwenden. Des Weiteren gaben die Eltern an, dass sehr viele Schülerinnen und Schüler zuhause englische Lieder singen, sehr häufig nach der Bedeutung von englischen Wörtern fragen und auch im Urlaub die englische Sprache nutzen.



5.4 Elternbefragung – 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019)

Es nahmen insgesamt 799 Eltern aus den Jahrgangsstufen 3 und 4 an der Befragung teil.

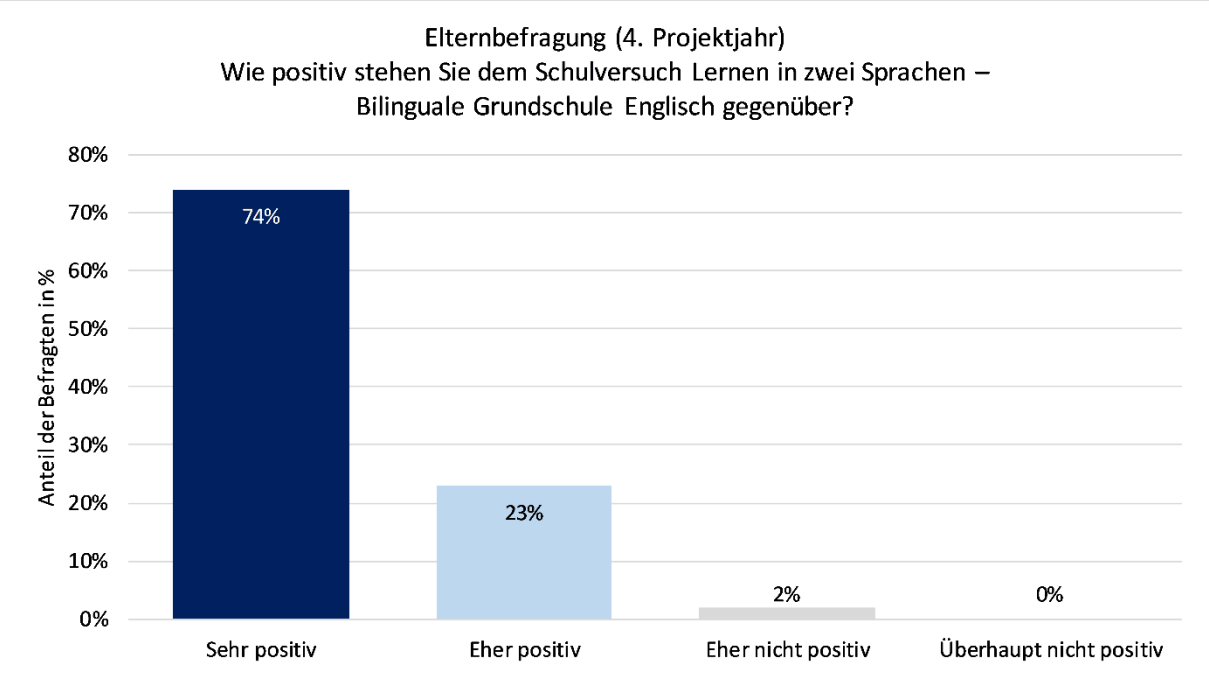
Einstellungen

Insgesamt ist die Einstellung dem Schulversuch gegenüber positiv. 36 % stimmen der Aussage *„Mein Kind wird große Vorteile aus dem Schulversuch ziehen können“* voll zu und 42 % eher zu. Insgesamt 10 % stimmen eher nicht und nur 2 % überhaupt nicht zu.

Der Aussage *„Bilingualer Unterricht birgt ein Risiko für die Schülerinnen und Schüler“* stimmen 65 % überhaupt nicht zu und 22 % eher nicht. Nur 5 % bzw. 2 % stimmen eher nicht bzw. überhaupt nicht zu.

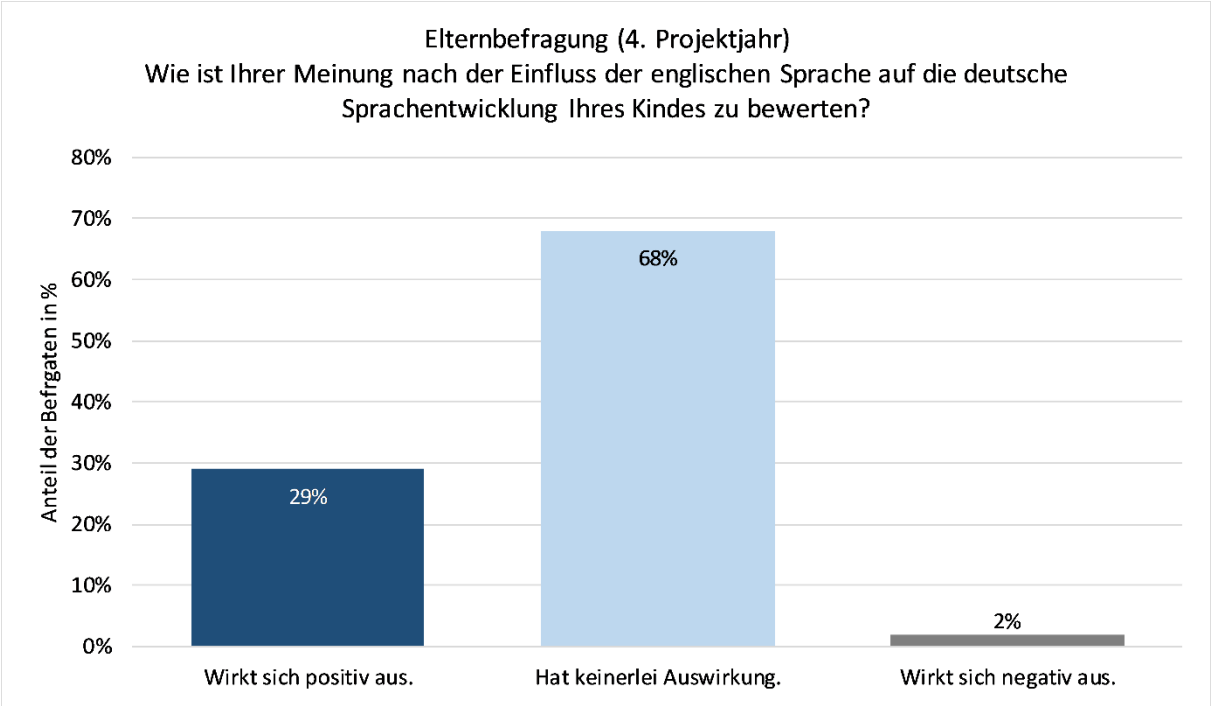
Entsprechend stehen insgesamt 74 % der Eltern dem Schulversuch sehr positiv gegenüber, 23 % eher positiv und nur 2 % eher negativ. Zwei Eltern (0,3 %) stehen dem Schulversuch sehr negativ gegenüber.

Die negativen Einstellungen verteilen sich über die Schulen hinweg und lassen sich keiner bestimmten Schule oder Klassen zuordnen.



Auswirkungen der englischen Sprache auf die deutsche Sprachentwicklung

Nach Meinung der Eltern wirkt sich die englische Sprache im Unterricht eher nicht auf die deutsche Sprache aus. 68 % sehen keinen Einfluss der englischen Unterrichtssprache auf das Deutsche. 29 % stellen einen positiven Einfluss fest, lediglich 2 % einen negativen.



Sprachgebrauch außerhalb der Schule

Über die Hälfte der Eltern (55 %) stellt fest, dass das Kind auch außerhalb der Schule Englisch spricht, 41 % stellen zumindest gelegentlich fest, dass das Kind auch beim Spielen mit den Freunden Englisch verwendet.

HAUPTBEFUND: ELTERN WOLLEN IHRE KINDER EINE ZWEISPRACHIGE GRUNDSCHULEN BESUCHEN LASSEN.

95 % der befragten Eltern, die im Schuljahr 2018/2019 an der Erhebung teilgenommen haben, würden ihre Kinder weiter bilingual unterrichten lassen, wenn sie in Zukunft die Wahl hätten.

Nach Aussagen der Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie der Schulleitungen an den bilingualen Grundschulen wird eine Fortführung des bilingualen Unterrichts unbedingt gewünscht. Die Begründungen spiegeln die Projektergebnisse wider: Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Englisch liegen über dem Sprachkompetenzniveau A1 des GER und übersteigen damit das angestrebte Kompetenzniveau der Grundschule. Die Leistungen in den Sachfächern Deutsch und Mathematik liegen mindestens auf dem Niveau der Regelklassen und nehmen durch das Lernen in zwei Sprachen nach Ansicht der Beteiligten keinen Schaden.

6 Lehrkräftebefragung

6.1 Lehrkräftebefragung – 1. Projektjahr (Schuljahr 2015/2016), Kohorte 1 (Jgst. 1)

An der Befragung nahmen 19 von 21 Lehrkräften teil. Für die Berechnung der Querbezüge können die Schülerinnen und Schüler dieser Klassen nicht berücksichtigt werden. Sie fehlen für diese Berechnungen in der Stichprobe.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Lehrkräfte zu 15 % sehr zufrieden mit dem Projekt sind, 85 % sind eher zufrieden. Es existiert ein signifikanter, aber sehr schwacher Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit im Projekt und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler mit den besten Leistungen haben Lehrkräfte, die mit dem Projekt eher zufrieden sind.

Erziehungsberechtigte

45 % der befragten Lehrkräfte sind der Ansicht, dass die Erziehungsberechtigten interessiert am Projekt sind und sich auch bei den Schulleitungen darüber informieren. 55 % finden, dies treffe eher zu. In diesem Sinne geben auch 70 % an, dass die Eltern überhaupt nicht skeptisch bezüglich des Projekts sind, 30 % geben an, dass diese nur wenig skeptisch sind. 75 % glauben, dass die Eltern erfreut sind, am Schulversuch teilzuhaben, für 25 % trifft diese Aussage eher zu.

Der Aussage *„Ich bin aufgrund des bilingualen Unterrichts auf mehr Unterstützung durch die Eltern angewiesen“* stimmt nur eine Lehrkraft eher zu, sieben Lehrkräfte stimmen eher nicht und elf Lehrkräfte überhaupt nicht zu.

Themenfindung

55 % der Befragten haben überhaupt keine, weitere 40 % nur sehr geringe Schwierigkeiten, geeignete Themen für das Lernen in zwei Sprachen zu finden. Lediglich eine Lehrkraft gibt an, dabei Probleme zu haben. Ein Zusammenhang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler ist nicht nachweisbar.

Phasen der Spracharbeit

Sieben der befragten Lehrkräfte geben an, eher häufig gezielte Phasen der Spracharbeit im englischsprachigen Unterricht einzusetzen, weitere 13 Lehrkräfte setzen diese eher selten ein. Die Analyse der Zusammenhänge ergab, dass sich gezielte Spracharbeit nicht positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Sprachtests auswirkt. Vielmehr zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler in Klassen mit gezielter Spracharbeit signifikant schlechtere Ergebnisse im Hör- und Leseverstehen erzielen als Schülerinnen und Schüler in Klassen, in denen seltener Spracharbeit stattfindet.

Die Lehrkräfte planen Spracharbeitsphasen zu folgenden Zwecken ein:

- Sicherung
- Anwendungs- und Übungsphasen, problemlösende Aufgaben, kommunikative Situationen wie Reflexionsphasen
- Ausspracheschulung
- Einführung/Festigung der Begriffe
- Bereitstellung von Redemitteln
- Wortschatz-Vorentlastung

Wortschatzarbeit

Auch wurden die Lehrkräfte dahingehend befragt, wie sie neuen, thematisch relevanten Wortschatz behandeln. Alle 20 Lehrkräfte in der Stichprobe geben an, die Wörter aus dem Kontext erschließen zu lassen. 18 Lehrkräfte benutzen die Wörter wiederholt selbst. Bei 13 Lehrkräften werden wichtige Wörter im Chor wiederholt. Elf Lehrkräfte lassen die Wörter schreiben. Acht stimmen der Aussage *„Ich übe gezielt die Aussprache bestimmter Wörter“* zu. Drei Lehrkräfte geben an, den Wortschatz gezielt einzuführen, und eine Lehrkraft führt ein Vokabelheft.

Die Analyse der Zusammenhänge zeigte, dass Schülerinnen und Schüler aus Klassen, in denen gezielt Wortschatz eingeführt wird, durchschnittlich weniger Punkte in den Bereichen Hörverstehen und Leseverstehen erzielten als Schülerinnen und Schüler aus Klassen, in denen keine oder wenig Wortschatzarbeit stattfindet. Ein gleichgerichteter Zusammenhang findet sich beim Wiederholen der Wörter im Chor sowie der gezielten Ausspracheförderung.

Deutsche Sprachverwendung

Die Analyse zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der deutschen Sprache in den englischen Phasen und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Sprachtest. Je schlechter die Schülerinnen und Schüler in den Sprachtests abschneiden, desto häufiger wird die deutsche Sprache von den zugehörigen Lehrkräften verwendet. Alle Zusammenhänge sind höchstsignifikant, das heißt statistisch nachweisbar mit lediglich einer Fehlerwahrscheinlichkeit von 1 %.

Methodik

Die Lehrkräfte wenden verschiedene Strategien an, um den fremdsprachigen Unterricht für die Schülerinnen und Schüler verständlich zu gestalten.

Auf ihre Mimik und Gestik, angemessene Themen, *Scaffolding* und Visualisierungen achten alle Lehrkräfte (100 %). Bei fast allen (90 %) spielt Bewegung eine große Rolle. Nur bei einer Lehrkraft spielt die Übersetzung ins Deutsche eine große Rolle.

Da hier die Antworten sehr ähnlich sind, ist eine Zusammenhangsanalyse nicht möglich.

Sachfachwissen

Bei der Frage, welche Aspekte ihrer Einschätzung nach den stärksten Einfluss auf das Sachfachwissen der Schülerinnen und Schüler haben, sollten sich die Lehrkräfte für die drei für sie wichtigsten Aspekte entscheiden. Die Aspekte, die nach Ansicht der Lehrerinnen das Sachfachwissen der Schülerinnen und Schüler am stärksten beeinflussen, sind:

1. eine größere Anschaulichkeit des Unterrichts,
2. ein höherer Grad der Schüler-Aktivierung,
3. eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema.

Impulse für den Unterricht

Impulse, Anregungen, Materialien und Medien für das bilinguale Arbeiten holt sich die Mehrheit der Lehrkräfte von speziellen Internetseiten oder bei anderen Lehrkräften aus dem Schulversuch.

Weitere Fragen

Des Weiteren wurden den Lehrkräften Fragen zum konkreten Unterricht gestellt.

Fremdsprachliche Fehler: Es zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte fremdsprachliche Fehler im Unterricht eher häufig korrigiert. 38 % geben an, dies immer zu tun, nur 11 % tun dies eher selten. Es gibt keinen messbaren Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler und der Korrektur.

Frontalunterricht: ist für 16 % der Befragten sehr wichtig, für 64 % eher wichtig und für 20 % eher unwichtig. Der Zusammenhang ist hier höchstsignifikant (Spearman = -0,202**). Je wichtiger Frontalunterricht ist, desto bessere Leistungen erzielten die Schülerinnen und Schüler im Test.

Einzel- und Stillarbeit: sind bei 37 % eher wichtig, bei 54 % eher unwichtig und bei 9 % überhaupt nicht wichtig. Der Zusammenhang ist ebenfalls höchstsignifikant (Spearman = -0,123**). Je wichtiger diese Arbeitsform ist, desto bessere Ergebnisse erzielten die Schülerinnen und Schüler.

Partnerarbeit: ist bei 21 % sehr wichtig, bei 65 % eher wichtig und bei 14 % wenig wichtig. Je wichtiger Partnerarbeit ist, desto bessere Ergebnisse konnten die Schülerinnen und Schüler erreichen (Spearman = -0,292**).

Gruppenarbeit: ist nur bei 5 % sehr wichtig, bei 43 % eher wichtig und bei 52 % eher unwichtig. Je wichtiger die Gruppenarbeit eingeschätzt wird, desto höhere Punktzahlen ergaben sich in den Sprachtests der Schülerinnen und Schüler (Spearman = -0,120*).

Unterrichtselemente

In den englischsprachigen Unterrichtsphasen sind den Lehrkräften die folgenden Elemente am wichtigsten:

1. Aussprache
2. Sprechen
3. Bewegung
4. Authentische Materialien
5. Hören und Verstehen
6. Lieder
7. Rituale

Am unwichtigsten ist Grammatik.

Materialien

Die verwendeten Medien sind in den meisten Klassenzimmern:

1. Bilderbücher
2. Tonträger
3. Smartboard/Whiteboard

Mobile Geräte wie Smartphone oder Tablets kommen in den Untersuchungsklassen nicht zum Einsatz.

Differenzierung

Bezüglich der Frage, inwieweit Differenzierung im Unterricht der Projektklassen stattfindet, ist festzustellen, dass bei nur zwei Lehrkräften hauptsächlich nicht differenziert wird. In den übrigen Klassen wird der Unterricht dem Lerntempo angepasst.

Unterrichtsbesuche und Reflexionsgespräche

Dieser Aspekt der Untersuchung diente hauptsächlich dem Ziel, persönliche Rückmeldungen durch die Lehrkräfte zu erhalten und eine Vorstellung vom Unterricht der einzelnen Lehrpersonen zu bekommen. Es kamen Beobachtungsbögen sowie Auswertungen von Gedankenprotokollen zu den einzelnen Unterrichtsbesuchen zum Einsatz.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass sich einige Ergebnisse der quantitativen Befragung durch die qualitativen Erhebungen bestätigen lassen. Z. B. kann bestätigt werden, dass gezielt Phasen der Wortschatzeinführung sowie Grammatikphasen, Wortschatzarbeit und Schreiben im englischsprachigen Unterricht der Lehrkräfte zum Einsatz kommen. In manchem Fällen war nicht klar zu erkennen, ob es sich tatsächlich um eine Sachfachstunde nach dem Konzept *Lernen in zwei Sprachen* oder doch mehr um eine Englischstunde handelt.

Sehr positiv ist zu bemerken, dass alle Lehrkräfte mit Blick auf Ihre englische Sprachkompetenz über einen sehr guten Wortschatz, eine sehr guter Aussprache sowie über Sprachflüssigkeit verfügen. Sie können spontan auf alle Fragen der Schülerinnen und Schüler reagieren.

Die Lehrkräfte schätzten ihre Zufriedenheit mit dem Projekt bei der quantitativen Befragung anders ein als in den qualitativen Interviews: Während der Fragebogen hohe Zustimmungswerte ergab, zeigten sich einige Lehrkräfte im Einzelgespräch frustriert, erschöpft und unzufrieden.

Aber auch hier zeigte sich der Großteil der Lehrkräfte zufrieden. Hinter dem Konzept einer bilingualen Grundschule stehen 100 % der Lehrkräfte.

6.2 Lehrkräftebefragung – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 2 (Jgst. 1)

18 von 21 Lehrkräften haben an der Befragung teilgenommen. Von den befragten Lehrkräften sind 11 % mit dem Projektverlauf sehr zufrieden, 78 % eher zufrieden und 11 % eher unzufrieden. Keine Lehrkraft hat angegeben, sehr unzufrieden zu sein.

Erziehungsberechtigte

Die Lehrkräfte wurden um eine Einschätzung darüber gebeten, wie die Eltern der Schülerinnen und Schüler dem Schulversuch gegenüberstehen.

Der Aussage *„Die Erziehungsberechtigten sind interessiert am Projekt und informieren sich bei mir oder der Schulleitung“* stimmen 11 % voll zu, 53 % eher zu und 32 % eher nicht zu.

„Die Eltern sind skeptisch, was den bilingualen Unterricht betrifft“: Dieser Aussage stimmen nur 5 % der befragten Lehrkräfte eher zu, 53 % stimmen eher nicht und 42 % überhaupt nicht zu.

„Ich bin aufgrund des bilingualen Unterrichts auf mehr Unterstützung durch die Eltern angewiesen“: Diese Aussage trifft bei 53 % der Befragten überhaupt nicht zu, bei 37 % eher nicht und nur bei 11 % eher schon zu.

„Die Eltern sind erfreut, dass ihre Kinder am Schulversuch teilnehmen“: Hier stimmen 58 % voll zu und weitere 42 % eher zu.

Themenfindung

Am Ende der Jahrgangsstufe 1 bereitet es noch 16 % der Lehrkräfte größere Probleme, geeignete Unterrichtsinhalte zu finden, die in englischer Sprache unterrichtet werden können. 74 % haben wenig Probleme, nur 11 % keine Probleme.

Wortschatzarbeit

Bei fast allen Lehrkräften finden gezielte Phasen der Wortschatzarbeit gelegentlich statt (94,4 %), bei 6 % nur selten. Keine Lehrkraft wählte die Antwortmöglichkeit *„häufig“*. Wie die Lehrkräfte konkret mit thematisch neuem Wortschatz umgehen, wird im Folgenden näher dargestellt:

- 95 % benutzen die relevanten Wörter wiederholt selbst.
- 89 % lassen die Wörter aus dem Kontext erschließen.
- Bei 84 % werden wichtige Wörter im Chor wiederholt.
- Etwas mehr als die Hälfte (58 %) üben gezielt die Aussprache bestimmter Wörter.
- Jeweils 32 % lassen die Schülerinnen und Schüler wichtige Wörter schreiben und führen neuen Wortschatz gezielt ein.
- 5 % lassen die Wörter selbstständig erarbeiten.

Switchen – Wechseln in die deutsche Unterrichtssprache

Alle Lehrkräfte nutzen zu verschiedenen Zeiten während englischer Sprachphasen auch die deutsche Sprache.

- 89 % tun dies, wenn sie das Gefühl haben, die Schülerinnen und Schüler haben Verständnisprobleme.
- 79 % wechseln die Sprache, wenn sie der Ansicht sind, dass die Schülerinnen und Schüler das deutsche (Fach-)Wort zum englischen Begriff kennen müssen.
- 47 % verwenden die deutsche Sprache, um schwierige Inhalte zu vermitteln, 21 % um genauer erklären zu können.
- Nur 11 % geben an, Deutsch zu nutzen, wenn ihnen das englische Wort in diesem Moment fehlt.

Methodik

Die Lehrkräfte nutzen verschiedene Methoden, um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler die Sachfachinhalte in der Fremdsprache angemessen verstehen können.

Lehrkräfte nutzen hierbei Visualisierungen wie Handpuppen, Bilder etc. In dieser Methode stimmen alle Lehrkräfte überein. Am zweithäufigsten (68 %) wird *Scaffolding* eingesetzt, Mimik und Gestik sowie eine angemessene Themenauswahl (je 53 %) teilen sich den dritten Rang. 21 % der Lehrkräfte setzen auf Bewegungen der Schülerinnen und Schüler, je 11 % auf eine bildhafte Sprache und Übersetzungen ins Deutsche. Jeweils 5 % wählten die Erarbeitung im Team oder die Kategorie *„Sonstiges“*.

Einfluss auf das Sachfachwissen

In einem weiteren Bereich des Fragebogens wurden die Lehrkräfte dazu aufgefordert zu beurteilen, welche Aspekte am stärksten das Sachfachwissen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Es durften nur höchstens drei Antwortmöglichkeiten gewählt werden.

- 79 % wählten eine größere Anschaulichkeit des Unterrichts,
- 63 % mehr Redundanz durch mehr Übungsphasen,
- 47 % entschieden sich für eine präzisere Unterrichtsplanung und eine intensivere Vorbereitung,

- 42 % für eine intensivere Auseinandersetzung mit den behandelten Inhalten,
- 26 % nannten einen höheren Grad der Schüleraktivierung,
- 21 % die Betrachtung eines Themas aus mehreren Perspektiven,
- 16 % ein methodisch kleinschrittigeres Vorgehen im Unterricht,
- nur 11 % wählten den verstärkten Medieneinsatz.

Impulse für den Unterricht

Die wichtigsten Impulse, Anregungen, Material und Medien für den eigenen Unterricht beziehen die meisten Lehrkräfte aus dem Internet und hier von speziellen Internetseiten (79 %). Die zweithäufigste Quelle (53 %) sind die anderen Lehrkräfte im Schulversuch. Internetforen gaben 42 % der Befragten an, Fortbildungen und Bücher/Fachzeitschriften je 32 %, Lehrkräfte im näheren Umfeld 16 % und das eigene Kollegium nur 5 %.

In einem offenen Bereich konnten die Lehrkräfte weitere Möglichkeiten bzw. Wünsche/Anregungen anbringen. Hier haben sie sich wie folgt geäußert (sprachlich redigiert):

- *Mehr Geld für die Anschaffung von Material.*
- *Nötig wären spezielle Bücher für Lehrer und Schüler sowie Arbeitshefte für den bilingualen Unterricht.*
- *Regelmäßiger Austausch von Material untereinander, Empfehlung englischsprachiger / bilingualer Lehrwerke.*
- *Lehrermaterialien (v. a. Kopiervorlagen) für den bilingualen Unterricht, die auf die Lehrplanthemen abgestimmt sind (keine zusätzlichen Arbeitshefte, die die Eltern kaufen müssen!).*
- *Angebot an Material, Arbeitsheften für bilingualen Unterricht.*
- *Gezielte Entwicklung von Lehrmaterialien durch Verlage, wie es sie für den deutschsprachigen Unterricht ja auch gibt, z. B. Mathematik- oder HSU-Bücher mit englischsprachigen Angaben und Texten.*

Umgang mit fremdsprachlichen Fehlern

Die Mehrheit der Lehrkräfte korrigiert fremdsprachliche Fehler im Sachfachunterricht fast immer (53 %), 42 % tun dies gelegentlich, nur 5 % korrigieren diese nur selten. Keine Lehrkraft entschied sich für die Antwortmöglichkeit *nie*.

Unterrichtselemente

Die Lehrkräfte im Projekt legen eigene Schwerpunkte im Unterricht. Aus diesem Grund sollten die Lehrkräfte für die nebenstehenden unterrichtlichen Elemente bzw. Gestaltungsmöglichkeiten beurteilen, wie wichtig sie diese einschätzen.

Übereinstimmend am wichtigsten mit einer sehr hohen internen Konsistenz (sehr geringen Abweichungen der Meinungen der Lehrkräfte untereinander) wurden das Sprechen, Rituale und die Aussprache bewertet. Ebenfalls als sehr wichtig angesehen werden Bilderbücher, Bewegung und Lieder.

Die größten Unterschiede hinsichtlich der Bewertung (besonders große Abweichungen) findet sich bei den Aspekten, in welchen (neue) Medien eine Rolle spielen: bei Erklärvideos, Computern, Tablets und Smartboards. Hier hängt die Bewertung von der Verfügbarkeit der Medien ab.

Differenzierung

Differenzierung erfolgt in nahezu allen Klassenzimmern. Nur 16 % der Lehrkräfte geben Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau. 68 % geben die Aufgaben zur gleichen Zeit, die konkreten Übungen sind jedoch

dem individuellen Lernstand und Lerntempo der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepasst. Keine Lehrkraft wählte die Antwortmöglichkeit *„Die Aufgaben sind exakt auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler zugeschnitten“*.

Insgesamt 16 % der Lehrkräfte differenzieren nicht und wählten die Antwortmöglichkeit *„Alle Schülerinnen und Schüler bekommen die gleichen Aufgaben zur gleichen Zeit“*.

6.3 Lehrkräftebefragung – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017), Kohorte 1 (Jgst. 2)

An der Onlinebefragung haben alle Lehrkräfte teilgenommen.

Zufriedenheit

Die Zufriedenheit mit dem Verlauf des Schulversuchs in Jahrgangsstufe 2 ist verglichen mit der in Jahrgangsstufe 1 nur in sehr geringem Maße negativer. 5 % der Lehrkräfte sind hier sehr zufrieden (gegenüber 11 % in Jahrgangsstufe 1), 80 % eher zufrieden (gegenüber 78 % in Jahrgangsstufe 1) und 15 % eher unzufrieden (gegenüber 11 % in Jahrgangsstufe 1).

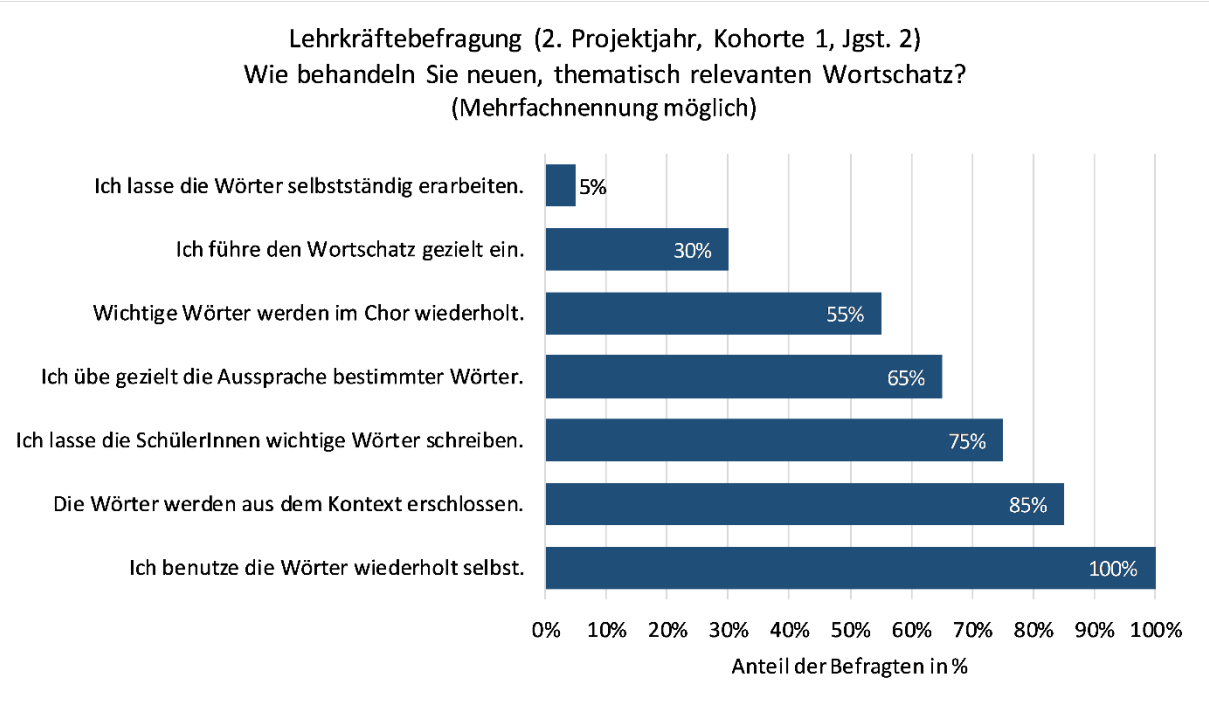
Themenfindung

Am Ende der Jahrgangsstufe 2 haben die Lehrkräfte fast keine Probleme mehr, geeignete Themen oder Zeitpunkte für ein Lernen in zwei Sprachen zu finden: 55 % haben keine Probleme, 45 % nur wenige.

Wortschatzarbeit

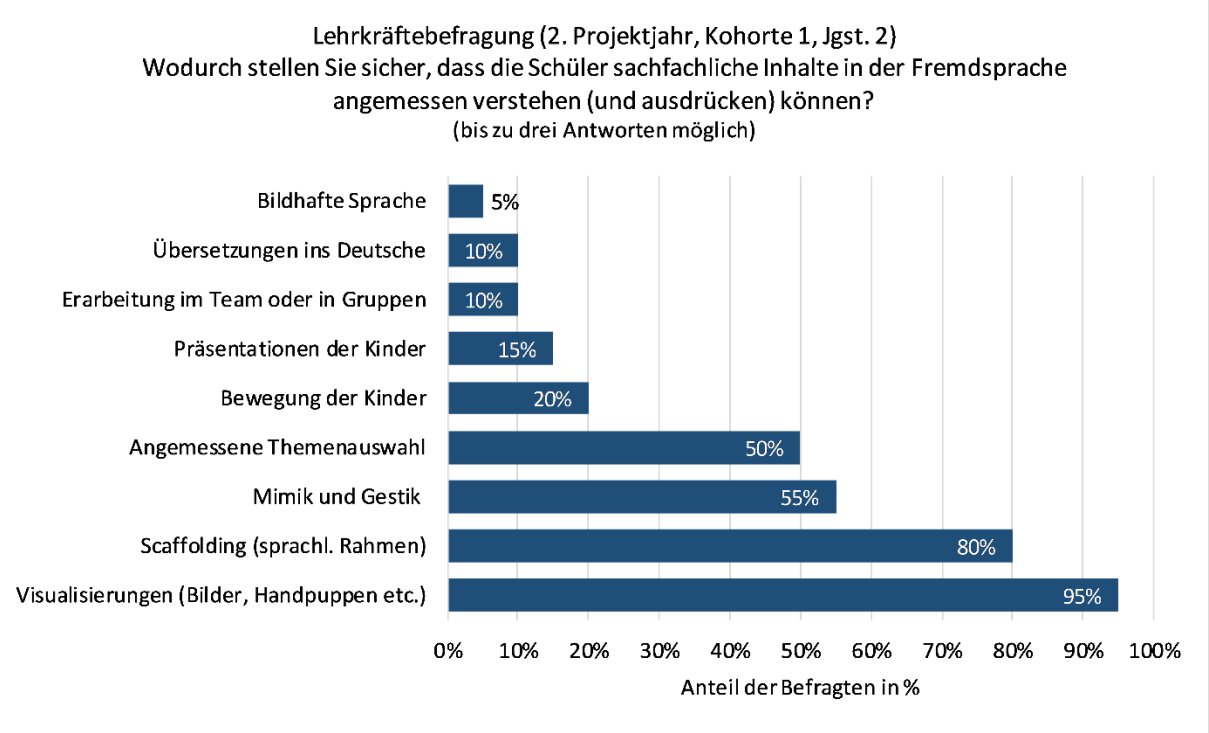
Gezielte Phasen der Spracharbeit finden nahezu bei allen Lehrkräften statt. 5 % (1 Lehrkraft) setzten diese Phasen sogar sehr häufig ein, ebenfalls 1 Lehrkraft tut dies hingegen nie. 90 % gestalten zumindest gelegentlich gezielte Phasen der Spracharbeit.

Wenn es um die Einführung thematisch neuen Wortschatzes geht, so ist festzustellen, dass alle Lehrkräfte die Wörter wiederholt selbst benutzen. 85 % lassen die neuen Wörter aus dem Kontext erschließen. Im 2. Schuljahr wird bereits in 75 % der Klassen geschrieben. 65 % der Lehrkräfte üben gezielt die Aussprache der neuen Wörter, 55 % lassen diese im Chor wiederholen. Immerhin 30 % führen den Wortschatz gezielt ein, demgegenüber lassen nur 5 % die neuen Wörter selbstständig erarbeiten. Die Antwortmöglichkeit *„Die Schülerinnen und Schüler führen ein Vokabelheft“* hat keine Lehrkraft gewählt, was darauf hindeutet, dass keine Vokabelhefte geführt werden. Weitere 15 % wählten *„Sonstiges“*.



Switchen – Wechseln in die deutsche Unterrichtssprache

Zu verschiedenen Gelegenheiten wechseln (switchen) die Lehrkräfte auch während englischer Unterrichtsphasen in die deutsche Sprache. 90 % der Lehrkräfte tun dies, wenn sie der Ansicht sind, dass auch das deutsche Fachwort beherrscht werden muss. Drei Viertel der Lehrkräfte tun dies, wenn sie denken, dass es ansonsten Verständnisprobleme bei den Schülerinnen und Schülern gibt. 35 % nutzen die deutsche Sprache, um schwierige Inhalte zu vermitteln, jeweils 10 % um die Inhalte genauer erklären zu können oder wenn das englische Wort in diesem Moment fehlt.



Methodik

Die Lehrkräfte wurden außerdem dazu befragt, wie sie sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler die sachfachlichen Inhalte in der Fremdsprache angemessen verstehen. Sie sollten hier nur die drei für sie wichtigsten Methoden auswählen. Fast alle Lehrkräfte wählten Visualisierungen (z. B. mit Bildern und Handpuppen) unter die drei wichtigsten Methoden. 80 % wählten *Scaffolding*.

Unterschiedlicher sind die Meinungen gegenüber den restlichen vorgeschlagenen methodischen Verfahren: 55 % entschieden sich für Mimik und Gestik, 50 % für eine angemessene Themenauswahl. Nur 20 % entschieden sich für Bewegung der Schülerinnen und Schüler, 15 % für Präsentationen der Schülerinnen und Schüler. Jeweils 10 % wählten Team- oder Gruppenerarbeitungen und Übersetzungen ins Deutsche. Die bildhafte Sprache ist nur für eine Lehrkraft wichtig.

Nach Ansicht der Lehrkräfte wird das Sachfachwissen der Schülerinnen und Schüler am stärksten durch die größere Anschaulichkeit des Unterrichts beeinflusst. 75 % wählten diese Antwortmöglichkeit. Auch hier sollten die Lehrkräfte nur insgesamt höchstens drei Antwortmöglichkeiten wählen. Die Hälfte der Lehrkräfte macht einen höheren Grad an Schüleraktivierung verantwortlich, jeweils 40 % eine präzisere Unterrichtsplanung und eine intensivere Auseinandersetzung. 30 % wählten die Antwort *„Betrachtung des Themas aus mehreren Perspektiven“*. Je 20 % erachten den Einfluss eines verstärkten und vielfältigen Medieneinsatzes sowie ein kleinschrittigeres Vorgehen im Unterricht und mehr Übungsphasen als wichtige Einflussfaktoren. Unter *Sonstiges* wurde das Interesse der Schülerinnen und Schüler genannt.

Impulse für den Unterricht

Noch etwas unterschiedlicher sind die Verteilungen der Antworten bei der Frage, woher die Lehrkräfte Impulse, Anregungen und Material für ihren fremdsprachlichen Unterricht beziehen. Hier gaben die Befragten nur die zwei für sie wichtigsten Quellen an.

- Für 55 % der der Befragten sind die anderen Lehrkräfte im Schulversuch die wichtigste Quelle.
- Am zweithäufigsten (45 %) wurden spezielle Internetseiten genannt,
- 35 % nannten Bücher und Fachzeitschiften,
- 30 % Fortbildungen,
- 25 % Internetforen als wichtige Quelle.
- 15 % kennen andere Lehrkräfte außerhalb des Projekts, die bilingual unterrichten und als Quelle dienen,
- 5 % nutzen Lehrkräfte aus dem persönlichen Umfeld, die nicht bilingual unterrichten.

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden gefragt, was verbessert werden könnte, um ihnen die Arbeit als bilinguale Lehrkraft zu erleichtern. Folgende Aspekte wurden genannt (sprachlich redigiert):

- *Eine zusätzliche Unterrichtsstunde in Jahrgangsstufe 1 und 2 sowie 2 Ermäßigungsstunden für jede Lehrkraft, um eine präzise Vorbereitung der Unterrichtsstunden leisten zu können.*
- *Es sollte Schulbücher geben, die entweder komplett in englischer Sprache geschrieben sind oder speziell für den bilingualen Sachfachunterricht konzipiert wurden – also stellenweise zweisprachig sind. Für mich als Lehrer ist es zu zeitaufwendig, alle Arbeitsblätter neu zu konzipieren. Natürlich arbeite ich auch viel mit den konventionellen Schulbüchern, da es für meine Schüler dazu keine Alternative gibt. An dieser Stelle beschäftigen sich meine Schüler oft in deutscher Sprache mit dem Thema.*
- *Job-shadowing in englischsprachigen Ländern.*
- *Zeitliche Entlastung (einerseits bei der Stundentafel, die einfach zu wenig Zeit für Inhalte auf Englisch zulässt, und andererseits bei uns Lehrern. Die Mehrarbeit ist sehr hoch und ohne Ausgleich ist es sicherlich schwierig, die große Motivation bei allen weiter aufrecht zu erhalten).*

Methodik

Auch in Jahrgangsstufe 2 wurden die Lehrkräfte dahingehend befragt, wie wichtig verschiedene Unterrichtsmethoden bzw. Elemente für sie im Unterricht sind. Nahezu für alle Lehrkräfte sehr wichtig (Median = 4) ist das Hören und Verstehen, ebenfalls sehr wichtig sind Sprechen, Rituale, Aussprache, fächerübergreifendes Lernen, authentische Materialien, Lieder und Partnerarbeit. Im Bereich *„eher wichtig“* befinden sich Bewegung, Üben, Gruppenarbeit, Lernstrategien, Projekte, Lesen, Dialoge, Spiele, Chorsprechen, Frontalunterricht und Schreiben. Weniger wichtig sind hingegen Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Grammatik sowie Einzel- und Stillarbeit. Diese Elemente sind bei einzelnen Lehrkräften sogar sehr unwichtig.

Medien

Bei den verwendeten Medien sind die Unterschiede (Spannweiten der Antworten) größer. Sehr wichtig für den eigenen bilingualen Unterricht sind hier nur Bilderbücher. Eher wichtig sind Smartboards (wobei hier die Spannweite groß ist, da einzelne Schulen nicht über ein solches Gerät verfügen) sowie Filme und DVDs. Tonträger und Erklärvideos rangieren zwischen eher wichtig und eher unwichtig (Median = 2,5). Weniger wichtig sind Tablets und Computer, diese weisen zusammen mit den Smartboards die größten Spannweiten auf, da die Lehrkräfte hier auf die Verfügbarkeit vor Ort angewiesen sind.

Differenzierung

Auch in Jahrgangsstufe 2 wird Wert auf Differenzierung gelegt. 26 % geben Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau, 68 % wählten die Antwortmöglichkeit *„Aufgaben werden zur gleichen Zeit gestellt, aber die konkreten Übungen sind entsprechend dem Lernstand/Tempo der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausgewählt“*. Lediglich 5 % (eine Lehrkraft) gab an, überhaupt nicht zu differenzieren.

6.4 Lehrkräftebefragung – 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018), Kohorte 1 (Jgst. 3) und 2 (Jgst. 2)

An der Lehrkräftebefragung im dritten Projektjahr nahmen insgesamt 35 der 42 Lehrkräfte teil. Leider kann keine Aussage darüber getroffen werden, welche Schulen bzw. Lehrkräfte nicht teilgenommen haben, da die Umfrage anonym ausfüllbar war.

Die Mehrheit der Lehrkräfte (75 %) ist mit dem Schulversuch sehr zufrieden. Die restlichen rund 25 % sind immer noch eher zufrieden. Es gab an dieser Stelle keine negativen Äußerungen zum Schulversuch.

Themenfindung

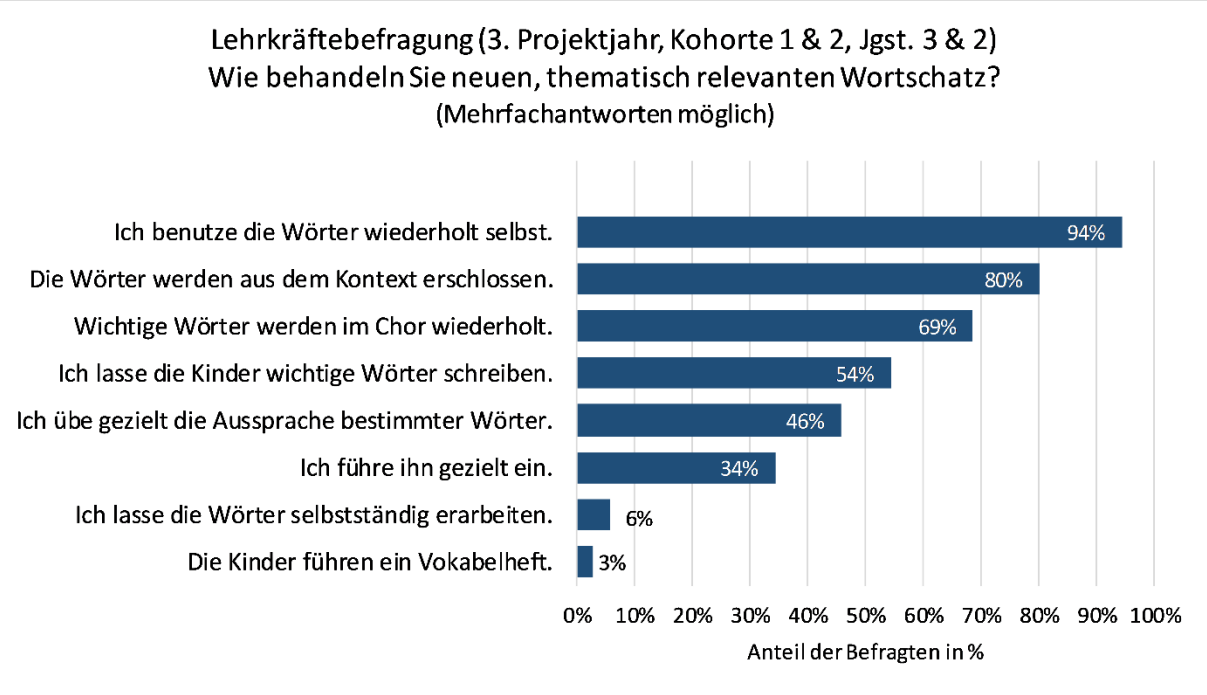
Es zeigt sich, dass immer noch 15 % der Lehrkräfte größere Probleme haben, geeignete Themen oder didaktische Orte für den bilingualen Unterricht zu finden. Dies könnte auf einen vermehrten Wechsel von Lehrkräften an den Schulen zurückzuführen sein. Einige der Lehrkräfte sind im Laufe des Projekts bzw. während eines laufenden Schuljahres ins Projekt gekommen und haben so nur wenige oder keine entsprechenden Fortbildungen erhalten.

Wortschatzarbeit

Dies könnte auch eine mögliche Begründung dafür sein, dass bei vielen der Lehrkräfte gezielte Phasen der Spracharbeit im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts stattfinden. Dies führt allerdings wiederum häufig zu Unzufriedenheit bei den Lehrkräften, da dadurch wertvolle Zeit für den eigentlichen Sachinhalt verloren geht.

Thematisch neuer Wortschatz wird von fast allen Lehrkräften wiederholt selbst benutzt, weitere 80 % lassen die Wörter aus dem Kontext erschließen. Allerdings werden bei vielen Lehrkräften auch Wörter im Chor

wiederholt, die Aussprache gezielt geübt und bei 34 % sogar gezielt eingeführt. Diese Vorgehensweisen kosten zusätzliche Zeit und fehlen unter Umständen im Sachfachunterricht.

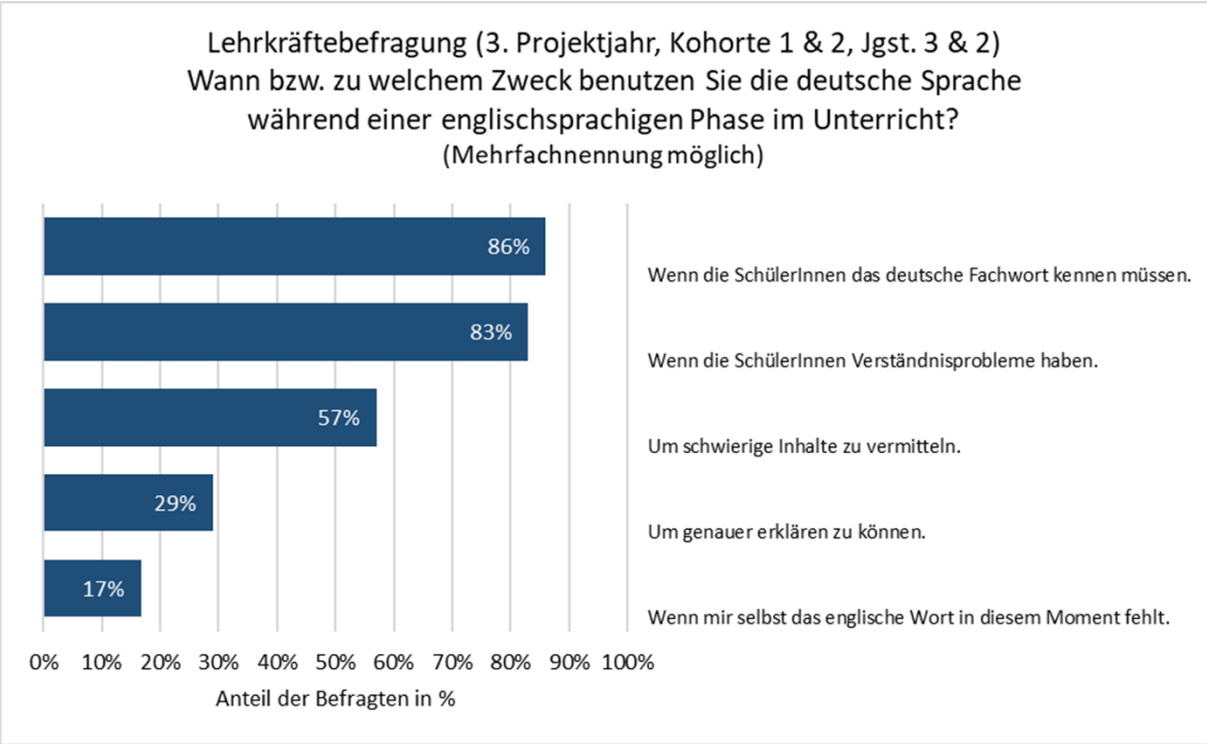


Switchen – Wechseln in die deutsche Unterrichtssprache

Das *Switchen* während englischer Unterrichtsphasen in die deutsche Sprache findet bei allen Lehrkräften statt und ist auch generell nicht negativ zu bewerten. Wichtig ist zu betrachten, in welchen Situationen bzw. aus welchen Gründen während englischer Phasen in die deutsche Sprache gewechselt wird.

86 % verwenden Deutsch während der englischen Phasen, um sicherzugehen, dass die Schülerinnen und Schüler auch das deutsche Fachwort kennen. Dies zeigt, dass nicht immer geeignete Unterrichtseinheiten bzw. -elemente für ein Lernen in zwei Sprachen gewählt werden. Bilingualer Unterricht soll vor allem in Vertiefungs- und Veranschaulichungsphasen angewendet werden, wenn die deutschen Fachbegriffe bereits bekannt sind oder wenn diese in einer späteren Stunde nochmals Erwähnung finden und gesichert werden können. Einführungsstunden von neuen Themen in englischer Sprache sind hingegen nur mäßig geeignet und führen zu einer erhöhten Zeitbelastung.

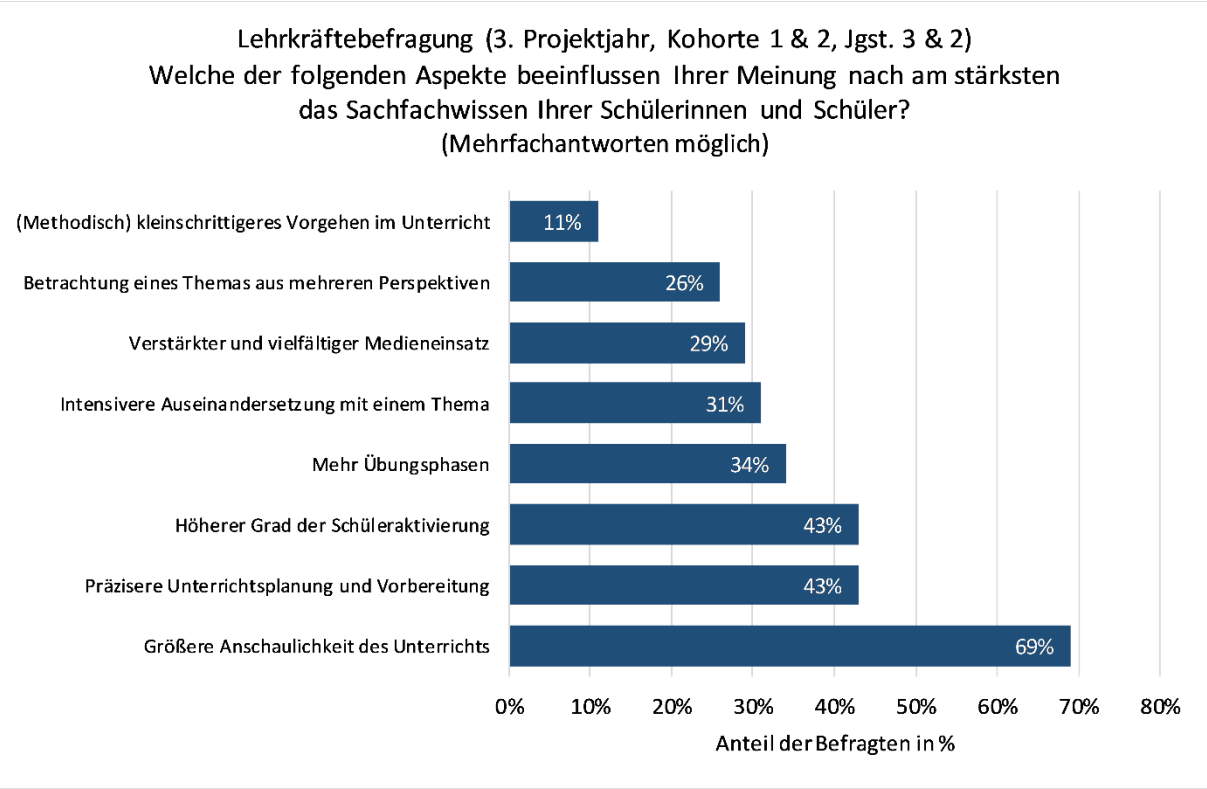
83 % nutzen zusätzlich die deutsche Sprache, wenn sie das Gefühl haben, die Schülerinnen und Schüler haben Verständnisprobleme. Rund die Hälfte nutzt die deutsche Sprache, um schwierige Inhalte zu vermitteln, weitere 29 %, um genauer erklären zu können. Nur 17 % geben an, manchmal Deutsch nutzen zu müssen, da ihnen das englische Wort in diesem Augenblick fehlt.



Methodische Verfahren

Das wichtigste Mittel, um sicherzustellen, dass sachfachliche Inhalte angemessen im bilingualen Unterricht verstanden werden, sind für 89 % Visualisierungen wie Handpuppen, Bilder etc. Am zweitwichtigsten ist das *Scaffolding* (77 %), an dritter Stelle (67 %) folgt eine ausgeprägte Mimik und Gestik. Für 56 % ist eine angemessene Themenauswahl entscheidend.

Das Sachfachwissen der Schülerinnen und Schüler wird nach Ansicht der befragten Lehrkräfte am stärksten durch die folgenden Aspekte beeinflusst:



Besonders die größere Anschaulichkeit des Unterrichts fördert nach Ansicht der Lehrkräfte das Sachfachlernen der Schülerinnen und Schüler (69 %). Fast die Hälfte (je 43 %) nennen eine präzisere Unterrichtsvorbereitung und einen höheren Grad der Schüleraktivierung. Jeweils rund 30 % der Befragten nennen mehr Übungsphasen, einen gesteigerten Medieneinsatz und eine intensivere Auseinandersetzung mit den Themen, die aus mehreren Perspektiven betrachtet werden. Dies alles zeigt, dass durch den bilingualen Spracheinsatz der Unterricht insgesamt verändert und positiv beeinflusst wird.

Impulse für den Unterricht

Anregungen und Impulse für den eigenen Unterricht beziehen die meisten Lehrkräfte von speziellen Internetseiten (49 %) oder Internetforen (43 %). Ebenfalls häufig dienen die anderen Lehrkräfte im Schulversuch (40 %) oder Literatur aus Fachbüchern oder -zeitschriften als Quelle (38 %). Rund ein Viertel sehen die Fortbildungen als wichtige Quelle an, 20 % das eigene Lehrerkollegium. Nur sehr wenig genutzt werden Lehrkräfte aus dem eigenen Umfeld (9 %) oder aus anderen bilingualen Projekten (5 %).

6.5 Lehrkräftebefragung – 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019), Kohorte 1 (Jgst. 4) und 2 (Jgst. 3)

An der Befragung nahmen insgesamt 54 Lehrkräfte aus den Jahrgangsstufen 3 und 4 teil. Auf die Frage nach der Schule wurde verzichtet. Deshalb kann nicht gesagt werden, aus welchen Schulen die Antworten kamen und welche Schulen ggf. nicht teilgenommen haben.

Zufriedenheit

Die Mehrheit ist mit dem Verlauf des Schulversuchs zufrieden (33 % sehr zufrieden, 61 % eher zufrieden) nur insgesamt 6 % sind eher unzufrieden. Die Antwortmöglichkeit *„sehr unzufrieden“* wurde nicht gewählt.

Elterneinschätzung

Die Lehrkräfte haben den Eindruck, dass die Eltern interessiert am Projekt sind: 18,5 % stimmten der Aussage *„Die Erziehungsberechtigten sind interessiert am Projekt und informieren sich bei mir oder der Schulleitung“* voll zu, 64 % stimmten eher zu, 35 % stimmten weniger zu. Allerdings ist die Mehrheit von 61 % der Ansicht, dass die Eltern erfreut sind, dass ihre Kinder am Schulversuch teilnehmen. Weitere 37 % stimmen dieser Aussage eher zu und lediglich 2 % stimmen weniger zu.

Auswirkungen auf den Übertritt

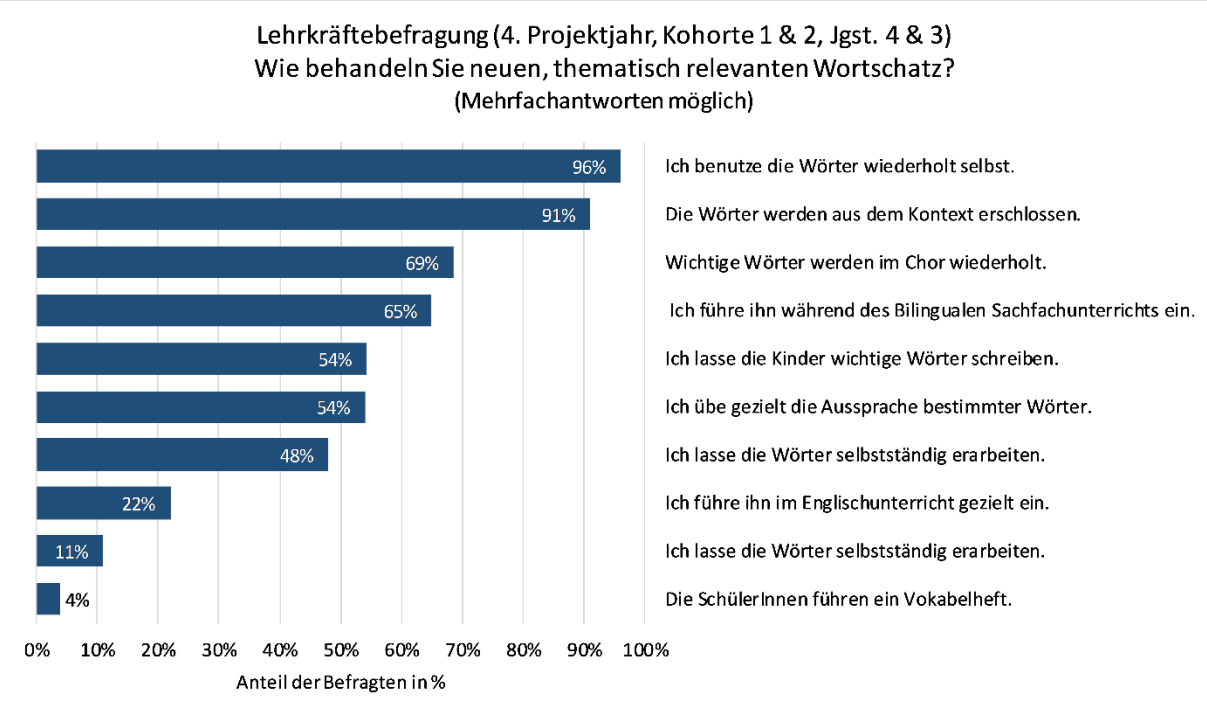
Besonders wichtig als Indikator für den Schulversuch ist die Frage nach dem Übertritt an die weiterführenden Schulen (ausschließlich in Jahrgangsstufe 4). Nach Auskunft der Lehrkräfte haben in diesem Jahr mehr (oder zumindest gleich viele) Schülerinnen und Schüler den Übertritt an ein Gymnasium geschafft als in den Vorjahren. 17 % geben an, dass es viel mehr Schülerinnen und Schüler geschafft haben, 28 % meinen, es seien etwas mehr, und bei 56 % sind es in etwa gleich viele Schülerinnen und Schüler. Keine Lehrkraft gab an, dass weniger Schülerinnen und Schüler den Übertritt geschafft haben. Durch den Schulversuch sind also keine Nachteile entstanden.

Themenfindung

Auch im vierten Projektjahr bereitet es einem Teil der Lehrkräfte noch Probleme, geeignete Themen oder Zeitfenster für den bilingualen Unterricht zu finden. Auf 11 % trifft dies voll zu, auf 26 % eher, auf 37 % eher nicht und auf weitere 25 % überhaupt nicht zu. Insbesondere in Jahrgangsstufe 3 wurde in diesem Schuljahr an beinahe jeder Schule eine Lehrkraft eingesetzt, die noch nie in einer bilingualen Klasse unterrichtet hat, da die Lehrkräfte der vorhergehenden Klassen in Jgst. 3 mit diesen in Jgst. 4 aufgerückt sind. Diese Lehrkräfte haben naturgemäß an weniger Fortbildungen teilgenommen als diejenigen Lehrkräfte, die bereits länger eine bilinguale Klasse geleitet haben.

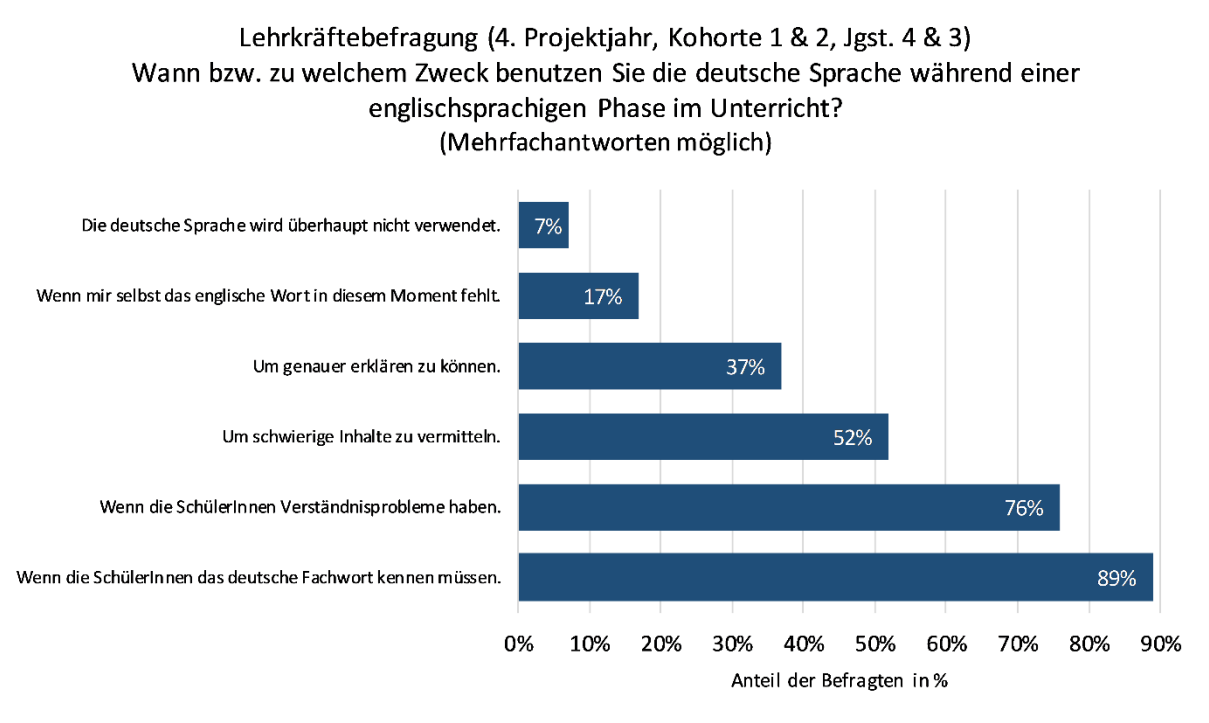
Wortschatzarbeit

Weiterhin finden gezielte Phasen der Spracharbeit im bilingualen Unterricht statt. 7 % stimmen dieser Aussage voll zu, 35 % stimmen eher zu, 50 % stimmen weniger zu und nur 6 % stimmen überhaupt nicht zu.



Wie auch in den Projektjahren zuvor führen 22 % der Lehrkräfte die Wörter gezielt ein oder üben gezielt die Aussprache bestimmter Wörter. Dies deutet wie bereits im Vorjahr darauf hin, dass die Lehrkräfte in Zeitbedrängnis kommen, da zusätzliche Zeit für Wortschatzarbeit benötigt wird, die für die eigentlichen Sachinhalte fehlt.

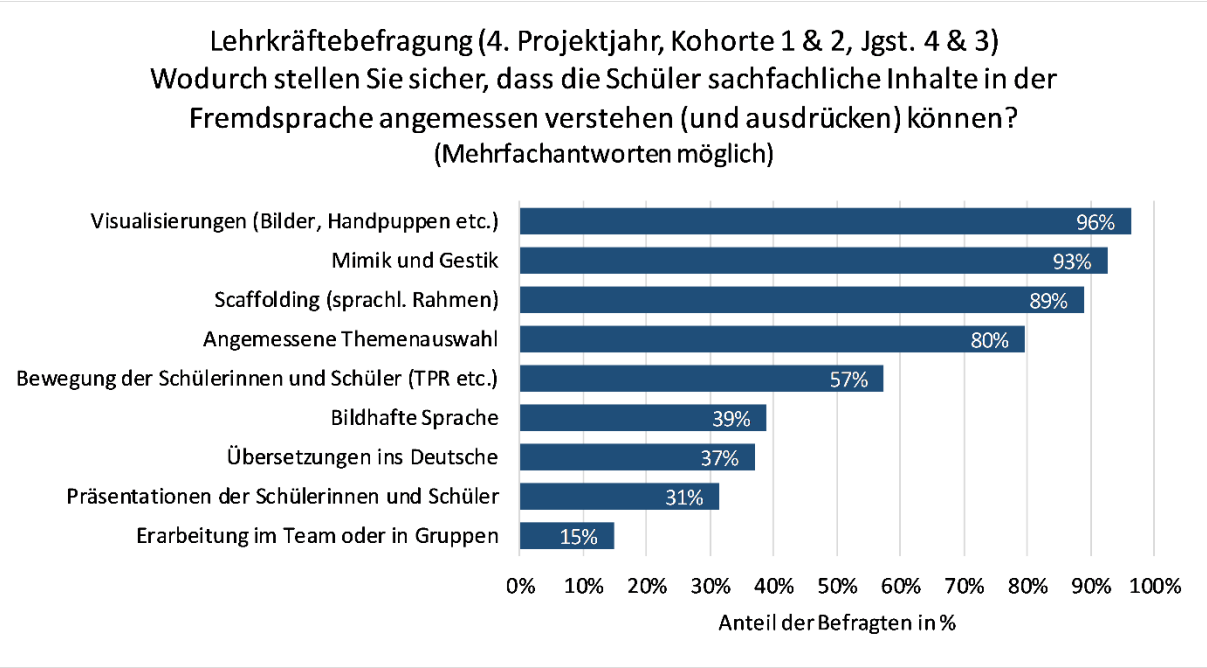
Switchen – Wechseln in die deutsche Unterrichtssprache



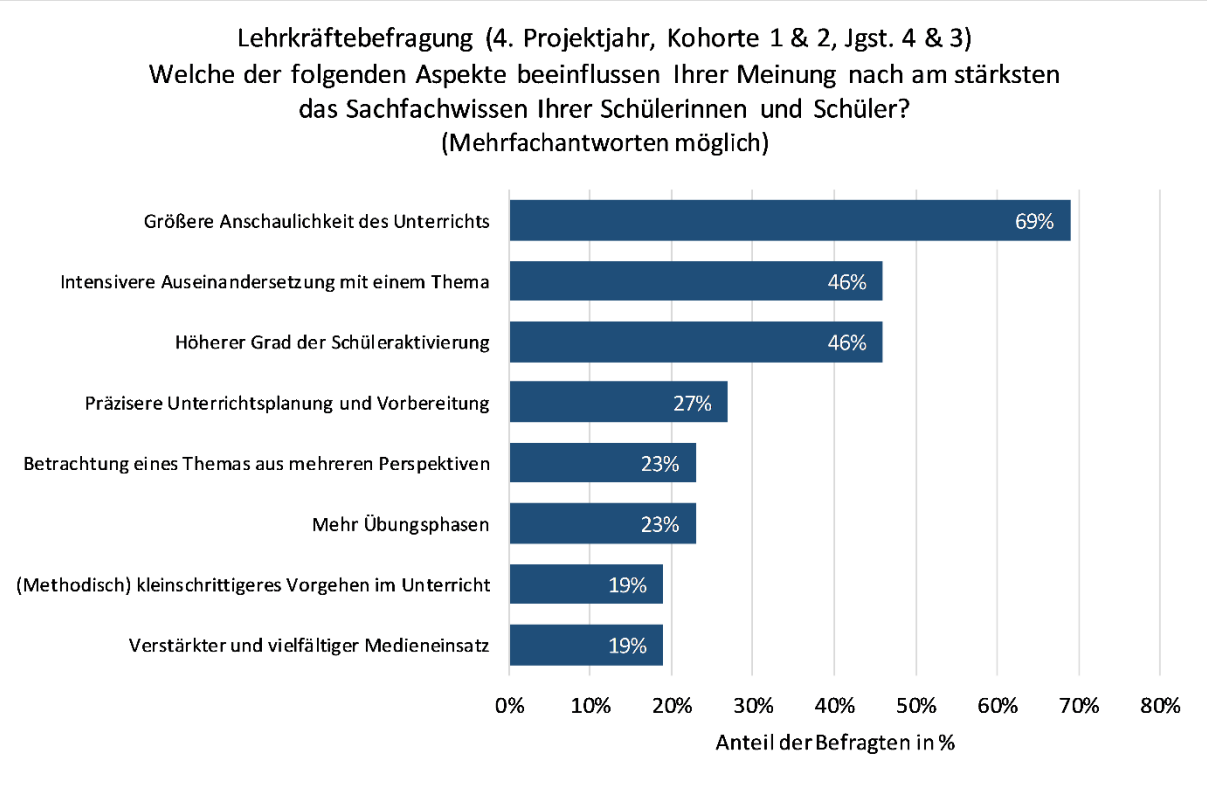
Nur 7 % der Befragten verwenden die deutsche Sprache überhaupt nicht während englischer Unterrichtsphasen. 89 % der Lehrkräfte wenden die deutsche Sprache an, um sicherzustellen, dass das deutsche Fachwort beherrscht wird. Die Antworten deuten darauf hin, dass die Themenauswahl nicht immer optimal für englischsprachige Unterrichtsphasen geeignet ist. Es ist anzuraten, die Phasen gezielter auszuwählen, auch wenn dies mit einer Kürzung der Phase verbunden ist, aber dann in der jeweiligen Sprache zu verbleiben.

Sachfachwissen

Um sachfachliche Inhalte in der Fremdsprache angemessen verständlich zu machen, wenden die Lehrkräfte verschiedene Strategien an. Vor allem Visualisierungen (96 %) sowie eine ausgeprägte Mimik und Gestik (93 %) und *Scaffolding* (89 %) sind hier wie bereits im Vorjahr die bevorzugten Mittel der Wahl, außerdem die bereits angesprochene Themenauswahl (80 %). Bewegung der Schülerinnen und Schüler (57 %), eine bildhafte Sprache (39 %), Übersetzungen ins Deutsche (37 %), Schülerpräsentationen (31 %) oder Gruppenerarbeitungen (15 %) kommen hingegen weniger zum Einsatz.



Im bilingualen Unterricht wird das Sachfachwissen der Schülerinnen und Schüler am stärksten durch eine größere Anschaulichkeit des Unterrichts (69 %) gefördert. Auf Position zwei und drei folgen ein höherer Grad der Schüleraktivierung und eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema (jeweils 46 %).



Impulse für den Unterricht

Impulse oder Anregungen holt sich die Mehrheit der Lehrkräfte (85 %) aus dem Internet. 35 % profitieren von anderen Lehrkräften aus dem Schulversuch, 20 % von Büchern oder Fachzeitschriften, 18,5 % beraten sich mit dem eigenen Kollegium. Nur 13 % nennen die Fortbildungen oder Lehrkräfte aus dem privaten Umfeld als geeignete Quelle. Viele Lehrkräfte wünschen sich im offenen Fragenbereich mehr geeignetes Material von Verlagsseite aus und eine entsprechende finanzielle Unterstützung zur Anschaffung solchen

Materials. Außerdem wünschen sich die Lehrkräfte eine Materialsammlung, die allen Lehrkräften im Projekt zur Verfügung steht.

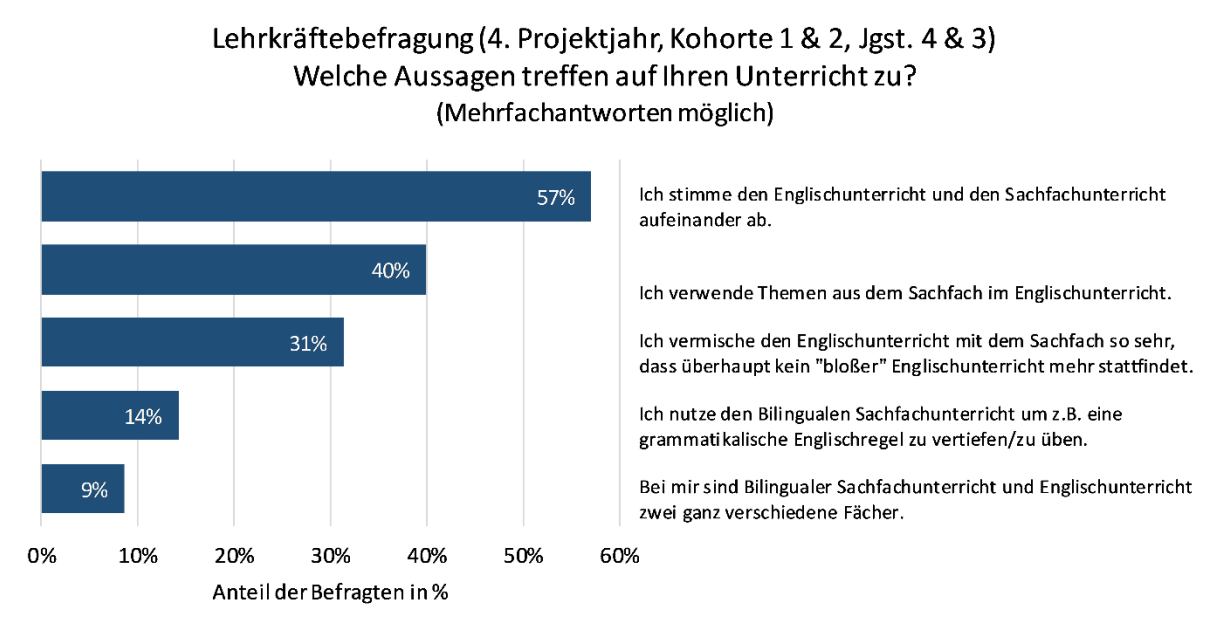
Umgang mit fremdsprachlichen Fehlern

Die Mehrheit der Lehrkräfte verbessert fremdsprachliche Fehler der Schülerinnen und Schüler im bilingualen Unterricht. 30 % tun dies sogar fast immer, weitere 43 % meistens. Rund ein Viertel (24 %) tun dies nur hin und wieder und nur 4 % so gut wie nie.

Differenzierung

Im Bereich Differenzierung ist festzustellen, dass die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer (59 %) zwar die Aufgaben zur gleichen Zeit stellt, diese aber entsprechend dem Lerntempo und Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Bei 31 % werden Arbeitsaufträge und -anweisungen auf unterschiedlichem Niveau gegeben, bei 10 % bekommen alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Aufgaben zur gleichen Zeit, sie differenzieren also nicht.

Regulärer Englischunterricht



Immerhin 57 % der befragten Lehrkräfte stimmen den Englischunterricht in der 3. und 4. Klasse mit dem Sachfachunterricht ab. Insgesamt zeigt sich aber, dass die Verknüpfung der verschiedenen Fächer (Sachfach und Englisch) noch eine bessere Abstimmung benötigt, um die verfügbaren Ressourcen, vor allem Zeit, Material etc., bestmöglich nutzen zu können. Speziell für diese Verknüpfungsmöglichkeiten sollten den Lehrkräften Fortbildungen angeboten werden. Wie die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern und deren mündliche Sprachtests zeigen, gibt es mit Blick auf den Englischunterricht noch Entwicklungsbedarf, da die Themen, die die Schülerinnen und Schüler interessieren (Zeitformen etc.) nicht aufgegriffen werden. Stattdessen werden die zwei Stunden Englischunterricht häufig als Lesestunde genutzt oder mit Inhalten des Regel-Englischunterrichts der 3. und 4. Klasse gefüllt, was die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Projekt nicht erfüllt. Bestätigt wird dies auch durch die offenen Antworten der Lehrkräfte: Mehrere von ihnen geben an, dass der Englischunterricht z. B. aus Zeitgründen (aufgrund des Übertritts) entfällt. Dabei ist anzumerken, dass im Schuljahr 2018/2019 die bilingualen Züge an den Modellschulen erstmals die Jahrgangsstufe 4 erreicht haben und vor dem Übertritt an eine weiterführende Schule standen. Mit Blick auf diese sensible Phase der Grundschulzeit ließen einige Lehrkräfte Vorsicht walten und gestalteten nur noch

zurückhaltend Unterrichtsphasen in der Fremdsprache. Es ist davon auszugehen, dass mit wachsender Erfahrung die Unterrichtszeit in Jahrgangsstufe 4 effektiver für englischsprachige Unterrichtsphasen genutzt wird.

Meinung zum Projekt

Fast alle Lehrkräfte sind von bilingualem Unterricht überzeugt. Der Großteil (60 %) ist von bilingualem Unterricht allgemein überzeugt, findet aber, dass das Konzept noch etwas weiterentwickelt werden sollte. 37 % stimmen der Aussage, bilingualer Unterricht ist für alle Schülerinnen und Schüler ein Gewinn, am meisten zu und nur 3 % sind von bilingualem Unterricht nicht überzeugt.

Wünsche und Kritik

Im freien Bereich wünschen sich die Lehrkräfte häufig mehr Entlastung, z. B. durch Anrechnungsstunden, kleinere Klassen oder insgesamt mehr verfügbare Unterrichtsstunden. Wenige Lehrkräfte fordern eine Zuteilung zu den Bili-Klassen nach Eignung und Sprachkenntnissen.

Beispielhaft werden hier einzelne Antworten der Lehrkräfte aufgezeigt (sprachlich redigiert):

- *An diesem Versuch mitzuarbeiten war und ist eine absolute Herzensangelegenheit. Eine Sprache mit den verschiedensten Inhalten und so nah an den Bedürfnissen und Wissenswünschen der Schülerinnen und Schüler zu unterrichten, ist eine Wertschätzung für Sprache, Schüler und Lehrkräfte. Man hat sich zusammen mit den Schülern und Inhalten entwickelt und konnte das Gelernte und Erfahrene in einer zweiten Sprache zum Ausdruck bringen.*
- *Durch den Schulversuch hat sich auch meine eigene Sprachkompetenz um einiges gesteigert, v. a. bzgl. Wortschatz. Ich bin total begeistert und könnte mir gar nicht mehr vorstellen, nicht zweisprachig zu unterrichten!*
- *Ein tolles Konzept, wenn die Schülerinnen und Schüler gut Deutsch können und aus Elternhäusern kommen, die Rückhalt bieten und sich kümmern. Ist dies nicht der Fall, haben die Schülerinnen und Schüler ein unnötig schweres Leben in der bilingualen Klasse. Es ist großer Mehraufwand für den Lehrer!*
- *Die Arbeit im Schulversuch war sehr interessant, doch müsste der Versuch an den weiterführenden Schulen fortgeführt werden, um den Schülern und ihrem Können gerecht zu werden.*
- *Für die Schüler ist der Schulversuch ein Gewinn, da das Denken bei ihnen flexibler ist.*

Die Lehrkräfte wurden kontinuierlich dazu angehalten, Materialien auf der Plattform Mebis einzustellen. Dieses Angebot wurde nur sehr bedingt genutzt. Die Personalzuweisung erfolgte gemäß den üblichen Richtlinien an bayerischen Schulen. Primäres Ziel dabei war es, die Versorgung aller bilingualen Grundschulen mit einer ausreichenden Zahl an entsprechend qualifizierten Lehrkräften zu gewährleisten.

6.6 Erfassung des englischsprachigen Unterrichtsanteils

Die folgende Auswertung umfasst die Unterrichtsdokumentationen aus den ersten beiden Jahren des Schulversuchs (Schuljahre 2015/2016 und 2016/2017). Im Laufe des Projekts kam es zu einer stetigen Abnahme der Teilnahme, sodass bei der Auswertung die Schuljahre 2017/2018 und 2018/2019 nicht berücksichtigt werden konnten.

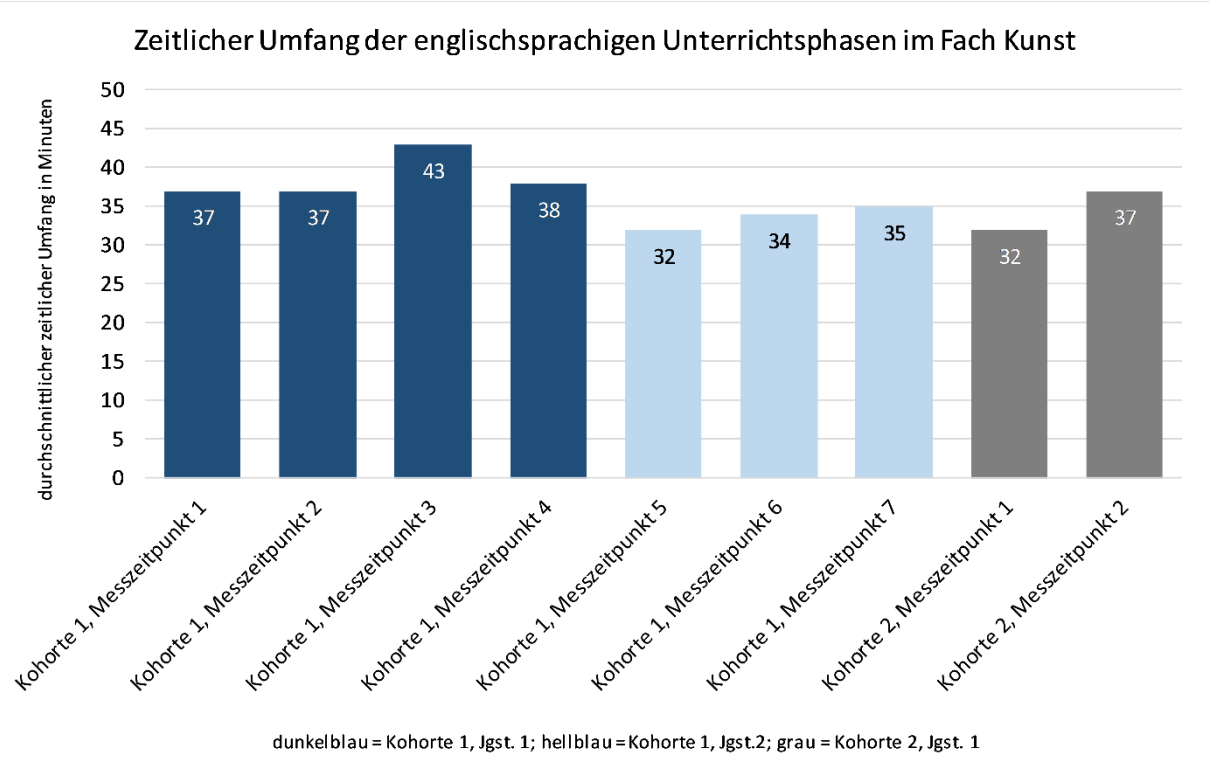
Die Lehrkräfte waren zu verschiedenen Messzeitpunkten im Schuljahr aufgefordert, jeweils eine Schulwoche lang zu dokumentieren, wie viel Zeit sie in englischer Sprache unterrichten. Für jedes Fach sollten die auf Englisch geleisteten Minuten pro Schulstunde in eine Tabelle eingetragen werden. Zusätzlich zu den Fächern wurde auch der ritualisierte Morgenkreis miterhoben.

Festzustellen ist, dass ein stetiger Zuwachs des englischsprachigen Unterrichtsanteils über den Verlauf der ersten beiden Projektjahre zu verzeichnen ist, außerdem verteilen sich die Anteile etwas gleichmäßiger auf die verschiedenen Fächer als zu Beginn des Versuchs.

In den Grafiken sind die Verläufe über die Erhebungszeiträume hinweg für Kohorte 1 abgebildet, aus Kohorte 2 sind der Anfangs- und Endzeitpunkt (dunkelblau) dargestellt. Zur besseren Darstellbarkeit als Grafik wurden für Kohorte 1 sieben repräsentative Erhebungszeitpunkte festgesetzt (Verzerrungen waren bspw. zur Weihnachtszeit feststellbar).

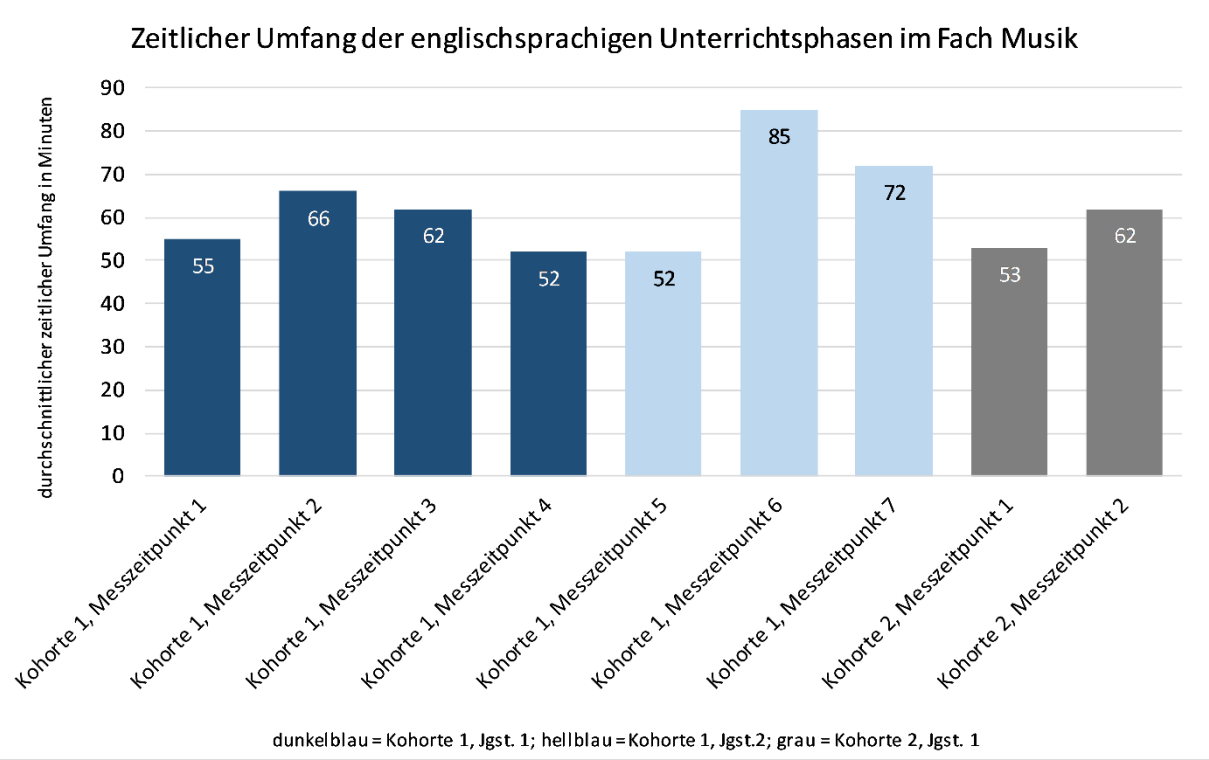
Kunst

Während das Fach Kunst zu Beginn eines der am häufigsten für den bilingualen Unterricht verwendeten Fächer war, hat sich hier eine nahezu vollständige Sättigung eingestellt. Das Fach verzeichnet keinen stetigen Zuwachs über die verschiedenen Erhebungszeitpunkte hinweg und pendelt sich für beide Kohorten bei einem ungefähren Mittelwert von 35 Minuten pro Woche englischsprachigen Unterrichtsanteils ein.



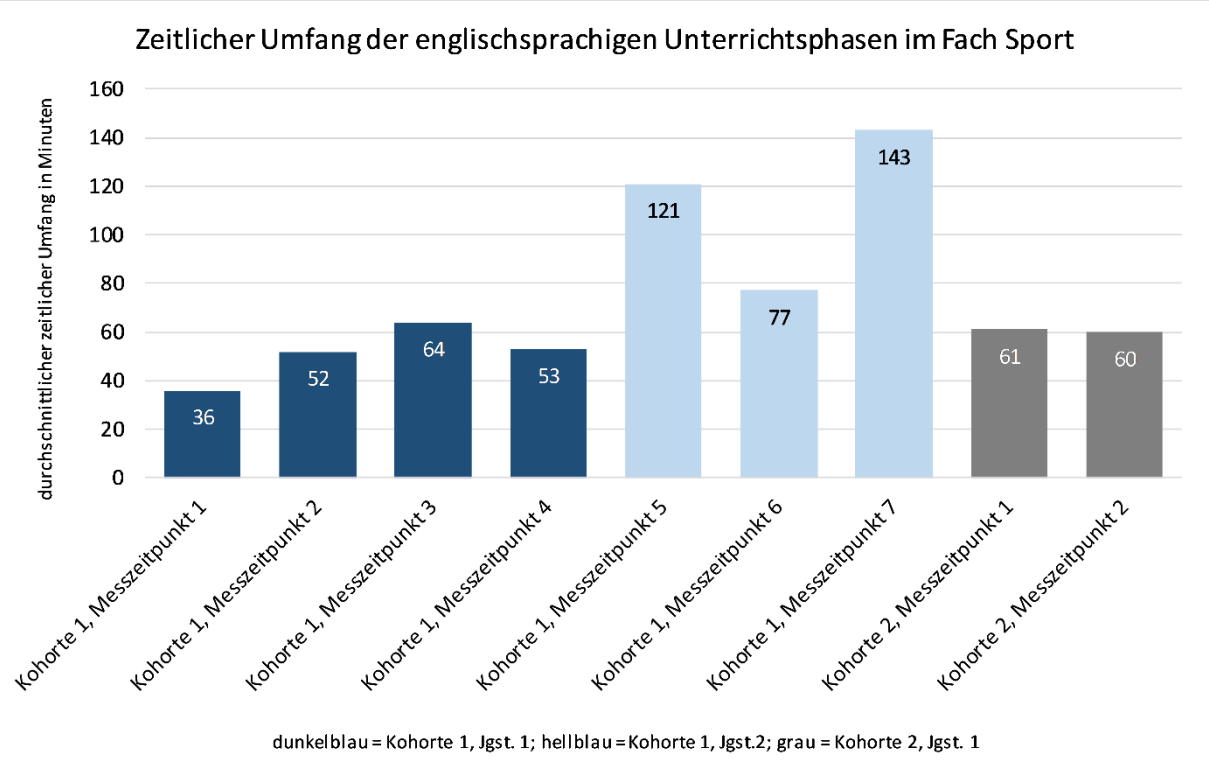
Musik

In Musik ist ein Zuwachs vom ersten hin zu den beiden letzten Erhebungspunkten zu verzeichnen. Am Ende des zweiten Projektjahres (Schuljahr 2016/2017) wurden in Kohorte 1 durchschnittlich 72 Minuten pro Woche Musik in englischer Sprache unterrichtet, in Kohorte 2 62 Minuten. Die ersten Berechnungen aus den aktuellen Dokumentationen zeigen einen weiteren Zuwachs in diesem Fach vor allem in Kohorte 2. In Kohorte 1 ist eher eine Tendenz der Sättigung bei diesem Wert zu verzeichnen.



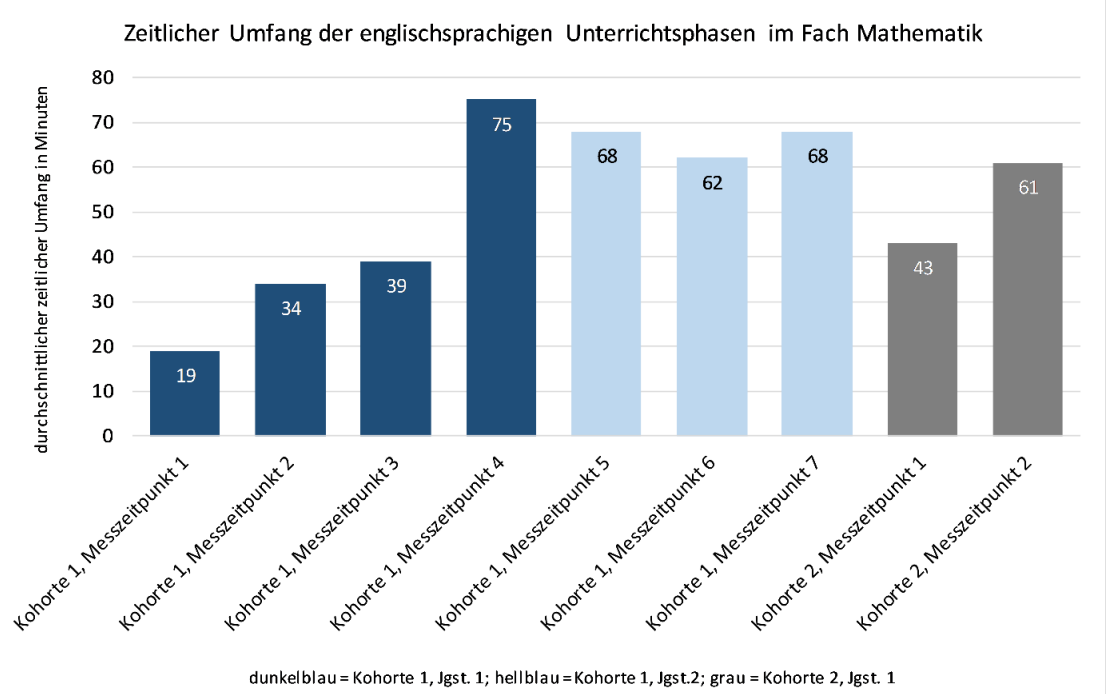
Sport

Ein besonders großer Zuwachs findet sich im Fach Sport. Kohorte 1 hat hier sehr vorsichtig begonnen (ca. 36 Minuten) und endet mit mehr als zwei vollen Stunden Sport pro Woche in englischer Sprache. Der Wert für den letzten Messzeitpunkt der Kohorte 1 weist über die in Jahrgangsstufe 2 zur Verfügung stehenden drei Unterrichtsstunden Sport hinaus, da auch Zusatzangebote am Nachmittag berücksichtigt wurden. Kohorte 2 hat mit einem fast doppelt so hohen Wert begonnen und diesen über das erste Jahr hinweg relativ konstant beibehalten.



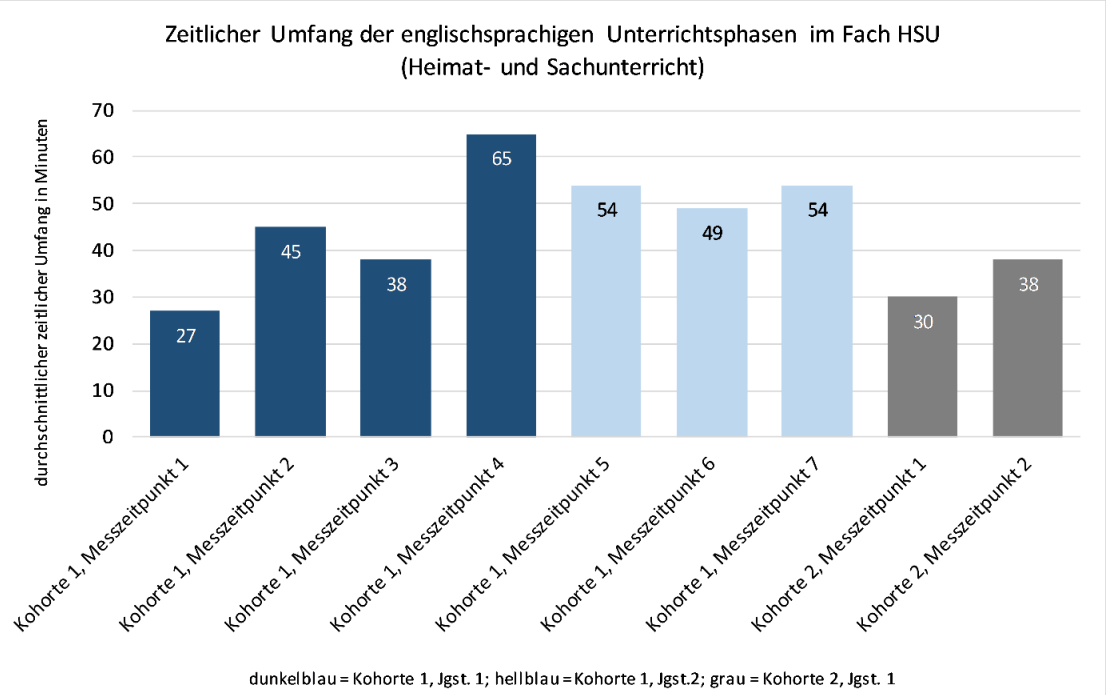
Mathematik

Im Fach Mathematik hat sich der Wert in beiden Kohorten relativ schnell auf einen etwa gleichbleibenden Pegel von ca. 60 Minuten eingestellt. Dabei wurde Mathematik zunächst nur zögerlich auf Englisch unterrichtet, nahm aber mit der Zeit einen konstant wichtigen Platz im bilingualen Unterricht ein.



Heimat- und Sachunterricht (HSU)

Auch im Fach Heimat- und Sachunterricht (HSU) wurde zunächst nur zurückhaltend auf Englisch unterrichtet, der durchschnittliche Zeitanteil pendelte sich später bei ca. 60 Minuten ein. Kohorte 2 nutzt den Heimat- und Sachunterricht deutlich weniger als noch Kohorte 1. Besonders im Fach HSU äußerten die Lehrkräfte Probleme bei der Sicherung der Fachbegriffe.

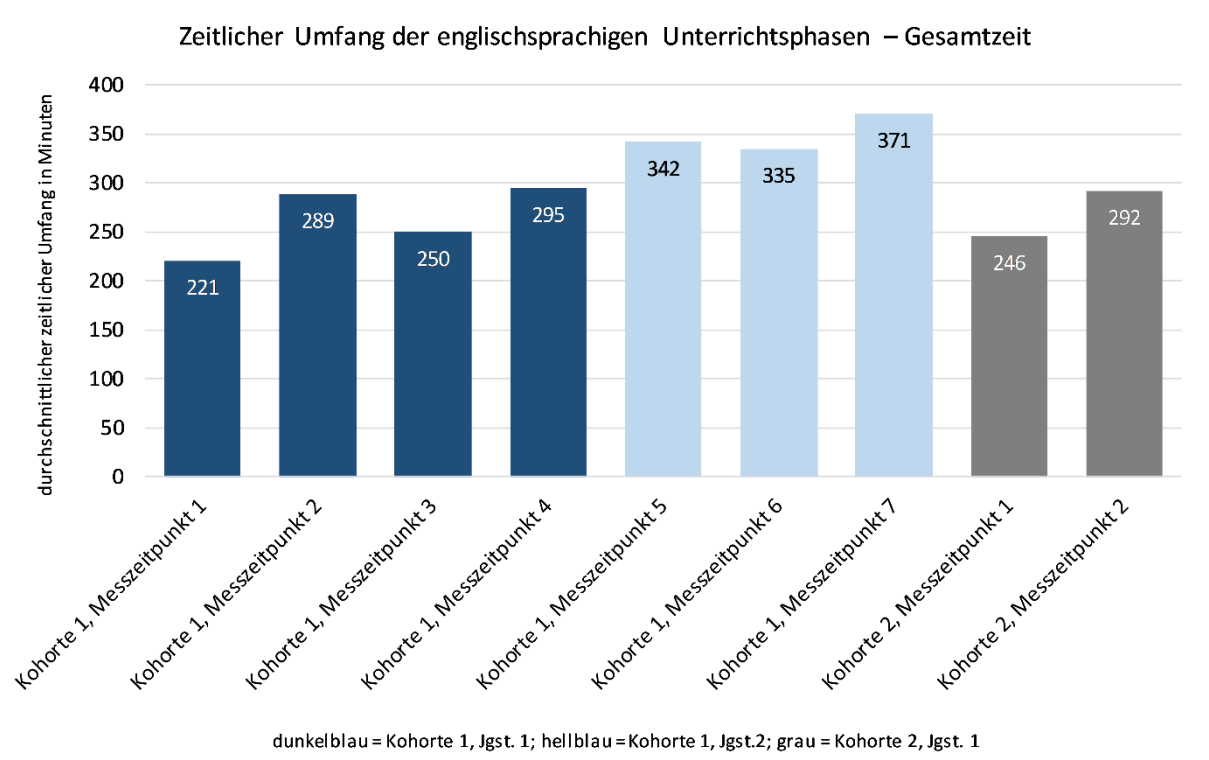


Unterrichtsroutinen

Von allen Lehrkräften wird der Morgenkreis nahezu vollständig von Beginn an für den bilingualen Unterricht verwendet. Hier kann von einem Wert von rund 30 Minuten pro Woche ausgegangen werden. Allerdings finden die Lehrkräfte stetig mehr Möglichkeiten, die englische Sprache in den sonstigen Bereichen wie Projektarbeit, Theater etc. einzubringen, weshalb diese Zeitangaben von Woche zu Woche sehr stark zwischen den Lehrkräften variieren können.

Gesamtzeit

Wie die Gesamtübersicht zeigt, ähneln sich Kohorte 1 und 2 zum Ende des ersten Schuljahres sehr stark. Beide schließen das erste Schuljahr mit ca. 295 Minuten englischsprachigen Unterrichtsanteil pro Woche ab. Am Ende des 2. Projektjahres erhalten die Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 2 ca. 371 Minuten Sachfachunterricht in englischer Sprache, was ca. 8,2 Schulstunden pro Woche entspricht. Diese Steigerungstendenz ist auch für Kohorte 2 ersichtlich.



7 Schulleitungsbefragung

7.1 Schulleitungsbefragung – 1. Projektjahr (Schuljahr 2015/2016)

An der quantitativen Schulleiterbefragung nahmen 18 Schulen teil. Die Angabe der Schule war freiwillig.

Schulische Rahmenbedingungen

Die Modellschulen im Projekt unterscheiden sich teilweise stark in ihrer Größe. Die Spannbreite reicht von zweizügigen bis hin zu sechszügigen Schulen. Durchschnittlich befinden sich 22 Schülerinnen und Schüler in den Projektklassen. Die kleinste Klasse hat 19 Schülerinnen und Schüler, die größte 27. Der prozentuale Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an den Schulen beträgt zwischen 2 % und 60 %, im Durchschnitt sind es 25 %. Jedoch ist auch der Anteil an Schülerinnen und Schülern in den Projektklassen entsprechend. Zwischen null und 20 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund befinden sich in den Klassen.

Der prozentuale Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist viel geringer und liegt im Schnitt bei 3,8. Im Großteil der Projektklassen (über 60 %) befinden sich keine Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, in den Klassen mit dem größten Anteil sind es vier Schülerinnen und Schüler. Es sind insgesamt drei Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Lernen, fünf mit Förderbedarf emotionaler oder sozialer Entwicklung, fünf mit Förderbedarf Sprache und ein Kind mit Förderbedarf geistiger Entwicklung in den Projektklassen.

Es befinden sich zwischen 1 und 6 ausgebildete Englischlehrkräfte an den Schulen, die Hälfte der Schulen hat nur eine ausgebildete Englischlehrkraft zur Verfügung. Im Durchschnitt sind 2,5 ausgebildete Englischlehrkräfte pro Schule beschäftigt.

Gründe für die Teilnahme der Schule am Projekt

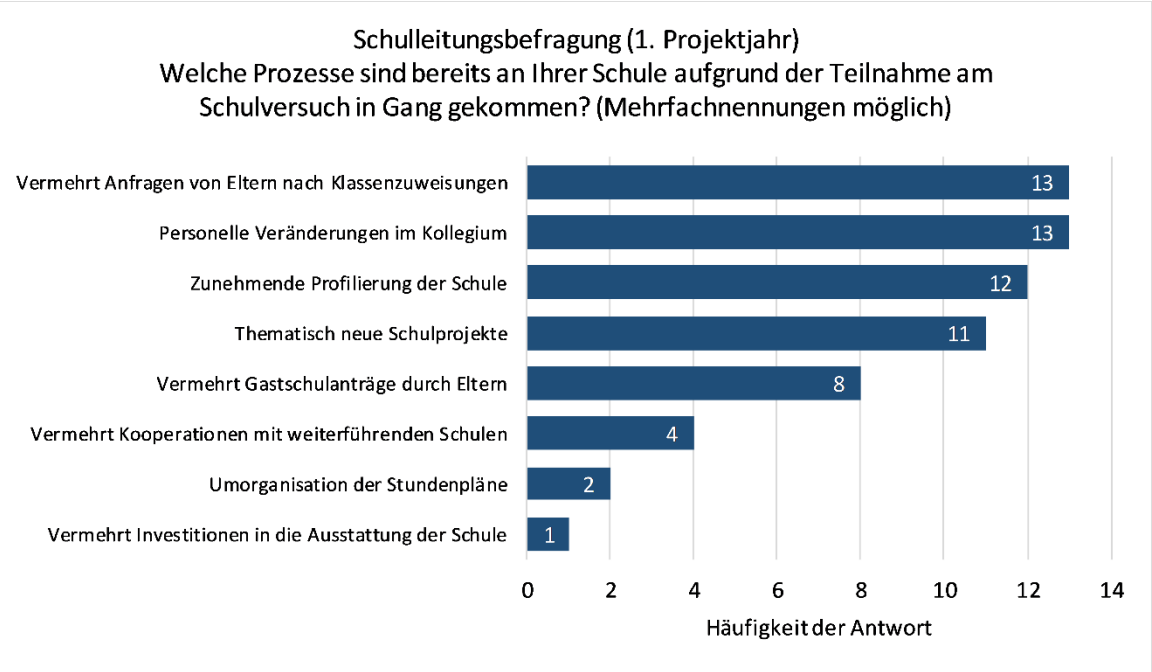
Die Gründe der Schulleitungen für die Teilnahme am Projekt sind nach ihrer Häufigkeit:

1. Die Überzeugung, dass bilingualer Unterricht förderlich ist (alle 18 SL)
2. Eigenes Interesse am bilingualen Unterricht (14 SL)
3. Profilbildung der Schule (13 SL)
4. Nachfrage der Eltern (3 SL)

Nach Angaben der Schulleiter ist die Akzeptanz im Lehrerkollegium an sechs Schulen groß, an neun Schulen eher groß und an drei Schulen nur gering.

Bisherige Entwicklungsprozesse

Die folgenden Entwicklungsprozesse sind bislang an den verschiedenen Schulen in Gang gekommen:



Am häufigsten kam es zu vermehrten Anfragen von Eltern nach einer bestimmten Klassenzuweisung. Hauptsächlich ging es hier um Wünsche nach Zuteilung zur bilingualen Klasse, weniger um eine Ablehnung derselben. Außerdem kam es bei sehr vielen Schulen zu personellen Veränderungen im Lehrerkollegium. Dies nahm im weiteren Verlauf des Projekts sogar noch zu, da mit jeder neuen teilnehmenden Kohorte eine Lehrkraft mit den entsprechenden Qualifikationen eingestellt werden musste. Besonders an kleinen Schulen mit einem sehr kleinen Kollegium führte dies zu Problemen. Viele Schulen erfuhren darüber hinaus eine zunehmende Profilierung und Aufmerksamkeit bei den Anwohnern und den Medien. Auch wurden neue Projekte mit Bezug zum Schulversuch gestartet. Außerdem erhielten viele Schulen vermehrt Gastschulanträge von Eltern aus anderen Schulsprengeln. Dies war vor allem im städtischen Bereich bzw. im Umfeld von Großstädten (München, Ingolstadt, Augsburg und Eichstätt) zu beobachten. Leider nahmen die Kooperationen mit anderen Schulen, weiterführenden Schulen und Schulen im Ausland weniger stark zu, als von den Schulleitungen erhofft wurde.

7.2 Schulleitungsbefragung – 2. Projektjahr (Schuljahr 2016/2017)

Die 21 Schulen weisen unterschiedliche Größen auf. Im Projekt befinden sich kleine Schulen mit nur neun Klassen und auch sehr große Schulen mit bis zu 20 Klassen. Der Durchschnitt liegt bei 13 Klassen pro Schule.

Rahmenbedingungen

Die Klassengrößen in Jahrgangsstufe 1 umfassen zwischen 16 und 28 Schülerinnen und Schüler, der Durchschnitt liegt bei 24[2]. Dieser Wert ergibt sich aufgrund der beiden sehr kleinen Klassen mit nur 16 Schülerinnen und Schülern. Der Durchschnitt in Jahrgangsstufe 2 liegt ebenfalls bei 24 Schülerinnen und Schülern. Die Klassen umfassen hier zwischen 19 und 27 Schülerinnen und Schüler. Warum in Jahrgangsstufe 1 zwei derart kleine Klassen mit nur 16 Schülerinnen und Schülern gebildet wurden, ergibt sich aus dem Fragebogen nicht.

Auffällig an dieser Stelle ist, dass an einem Standort die bilinguale Klasse in Jahrgangsstufe 1 nur 16 Schülerinnen und Schüler umfasst, die entsprechende Parallelklasse hingegen 24 Schülerinnen und Schüler. An

[2] Zur Klassenbildung an den Modellschulen vgl. Kapitel 1.2.

den meisten Schulen ist die Verteilung der Schülerzahlen zwischen Versuchs- und Parallelklassen relativ ausgeglichen.

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist sehr unterschiedlich verteilt. Es gibt zwei Klassen mit keinem Migrationsanteil (0 %), mehrere Klassen mit zwischen drei und sechs Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, aber auch drei Klassen mit zehn bis 13 Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Der Durchschnitt liegt bei fünf Schülerinnen und Schülern pro Klasse. Ein sehr ähnliches Bild ergibt sich in Jahrgangsstufe 2, hier gibt es ebenfalls zwei Klassen mit keinerlei Migrationshintergrund, dafür aber auch eine Klasse mit 21 Schülerinnen und Schülern, die einen Migrationshintergrund haben. Der Durchschnitt liegt hier bei sechs Schülerinnen und Schülern.

Auffallend ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Projektklassen. In beiden Jahrgangsstufen ist der Anteil äußerst gering. In Jahrgangsstufe 2 gibt es drei Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, pro Klasse werden hier zwischen ein und fünf Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet. In Jahrgangsstufe 1 ist nur noch eine Klasse mit zwei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorhanden. Die Schulleitungen sollten angeben, welche Förderschwerpunkte in den Projektklassen vertreten sind. Auch hier wird der Unterschied zwischen Jahrgangsstufe 1 und 2 sehr deutlich. Es sind mehr Förderschwerpunkte genannt als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Klassen, was darauf schließen lässt, dass einzelne Schülerinnen und Schüler mehrere Förderbedarfe haben.

Im 2. Projektjahr sind an den verschiedenen Schulen zwischen 2 und 7 ausgebildete Englischlehrkräfte eingesetzt. Der Durchschnitt liegt hier bei 3 Lehrkräften. Es ist zu erwarten, dass sich diese Zahl im Lauf der Projektzeit erhöht, da an verschiedenen Schulen zusätzliche Lehrkräfte für die Jahrgangsstufen 3 und 4 eingesetzt werden müssen.

Veränderungen durch den Schulversuch

Auch in diesem Schuljahr sind verschiedene Veränderungsprozesse in Gang gekommen. Wie im Jahr zuvor gab es an den meisten Schulen personelle Veränderungen im Lehrerkollegium und vermehrte Anfragen von Eltern nach einer bestimmten Klassenzuweisung. An den meisten Schulen gab es außerdem eine zunehmende Profilierung der Schule (73 %). Bei rund der Hälfte (je 53 %) der Schulen kam es zu vermehrten inhaltlichen Kooperationen im Kollegium, vermehrten Gastschulanträgen, vermehrten Schulkooperationen mit weiterführenden Schulen und thematisch neuen Schulprojekten. Hier gab es im Vergleich zum Vorjahr nahezu keine Veränderungen. Je 40 % der Schulen können vermehrte Kooperationen mit Schulen im Ausland und mehr Weiterbildungen der Lehrkräfte feststellen. 33 % tätigten vermehrt Investitionen in die Ausstattung der Schule.

Im Bereich *„Sonstiges“* wurde genannt:

Schulprojekte:

- Aufbau einer entsprechenden Lehr- und Lernmittelsammlung für den englischsprachigen Unterricht
- Aufbau einer englischsprachigen Abteilung in der Schülerbücherei
- Gestaltung des Schullebens mit englischen Elementen (z. B. englisches Theater)
- Projekte mit Schulen im Ausland (Erasmus+, *Teddybearproject* der UK-German Connection, eTwinning) nicht nur in den bilingualen Klassen
- Fremdsprachenkurse im externen Angebot des gebundenen Ganztages
- Möglichkeit der kollegialen Hospitation innerhalb des Kollegiums.

Fortbildungen:

- Impulse des Schulversuchs für die Schulentwicklung: Fortbildungsangebote mit Unterrichtsmitschau und Besprechungen mit Lehrkräften der weiterführenden Schulen etc.
- Teilnahme am Erasmus+-Programm mit Sprachkursen und *Job shadowings* sowie Teilnahme an FB zur Organisation von Schulpartnerschaften (inhaltlich mehrfach benannt).

Profilierung:

- Reges Interesse der regionalen Medien am Projekt
- Hohe Akzeptanz und Unterstützung durch die politische Gemeinde.

Akzeptanz

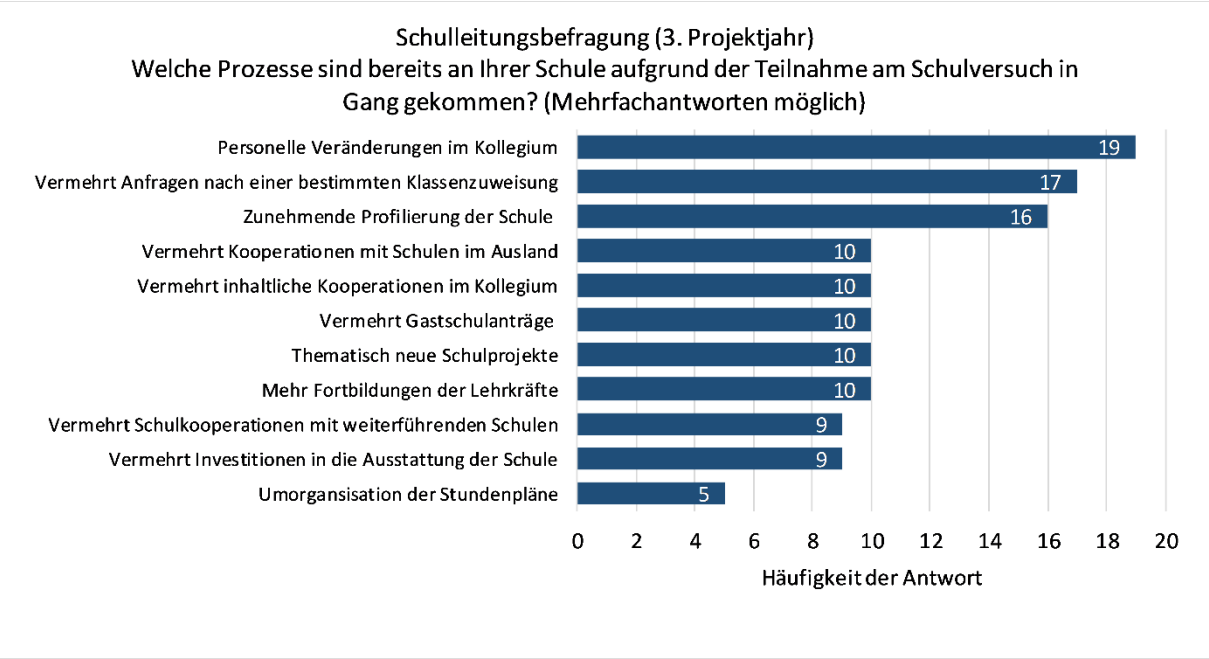
Die Akzeptanz im Lehrerkollegium ist nach Einschätzung der Schulleitungen groß, acht Schulleitungen stellen eine große Akzeptanz fest, die restlichen Schulleitungen eine eher große Akzeptanz, wenig oder keine Akzeptanz stellt erfreulicherweise niemand fest.

7.3 Schulleitungsbefragung – 3. Projektjahr (Schuljahr 2017/2018)

19 der 21 Schulleitungen nahmen an der Umfrage teil.

Die absolute Mehrheit ist mit dem Schulversuch vollständig zufrieden. 74 % der Schulleitungen stellen im Lehrerkollegium eine sehr große Akzeptanz gegenüber dem Schulversuch fest, die verbleibenden 26 % immerhin eine eher große Akzeptanz. Die übrigen Antwortmöglichkeiten (geringe oder keine Akzeptanz) wurden nicht gewählt.

Folgende Prozesse sind seit Beginn des Schulversuchs an den verschiedenen Schulen in Gang gesetzt worden:



Wie in der Abbildung ersichtlich, gibt es bei rund der Hälfte der Schulen mehr Fortbildung für die Lehrkräfte, vermehrte inhaltliche Kooperationen im Kollegium, in wachsendem Maße Anfragen von Eltern nach Gastschulanträgen, gesteigerte Auslandskooperationen sowie Kooperationen mit weiterführenden Schulen und thematisch neue Schulprojekte. Bei allen befragten Schulen gab es bis zum dritten Projektjahr personelle Veränderungen im Kollegium. Drei Viertel der Schulen stellen fest, dass es vermehrt Anfragen von Eltern

auf eine bestimmte Klassenzuweisung gibt. Nur bei 20 % mussten Stundenpläne aufgrund des bilingualen Unterrichts angepasst werden.

Es zeigt sich, dass die Nachfrage der Eltern nach bilingualem Unterricht bei mehr als der Hälfte der Schulen groß ist.

Mit dem Schulversuch sind ebenfalls 74 % der Befragten sehr zufrieden und die übrigen 26 % eher zufrieden. Auch hier wurden die negativen Kategorien nicht gewählt.

Im offenen Bereich äußerten sich die Schulleitungen ebenfalls sehr positiv. Die Mehrheit wünscht sich unbedingt eine Weiterführung des Projekts, aber auch mehr Entlastungen (zeitlich/finanziell) für die beteiligten Lehrkräfte.

7.4 Schulleitungsbefragung – 4. Projektjahr (Schuljahr 2018/2019)

An der Schulleitungsbefragung haben 17 von 21 Schulleitungen teilgenommen.

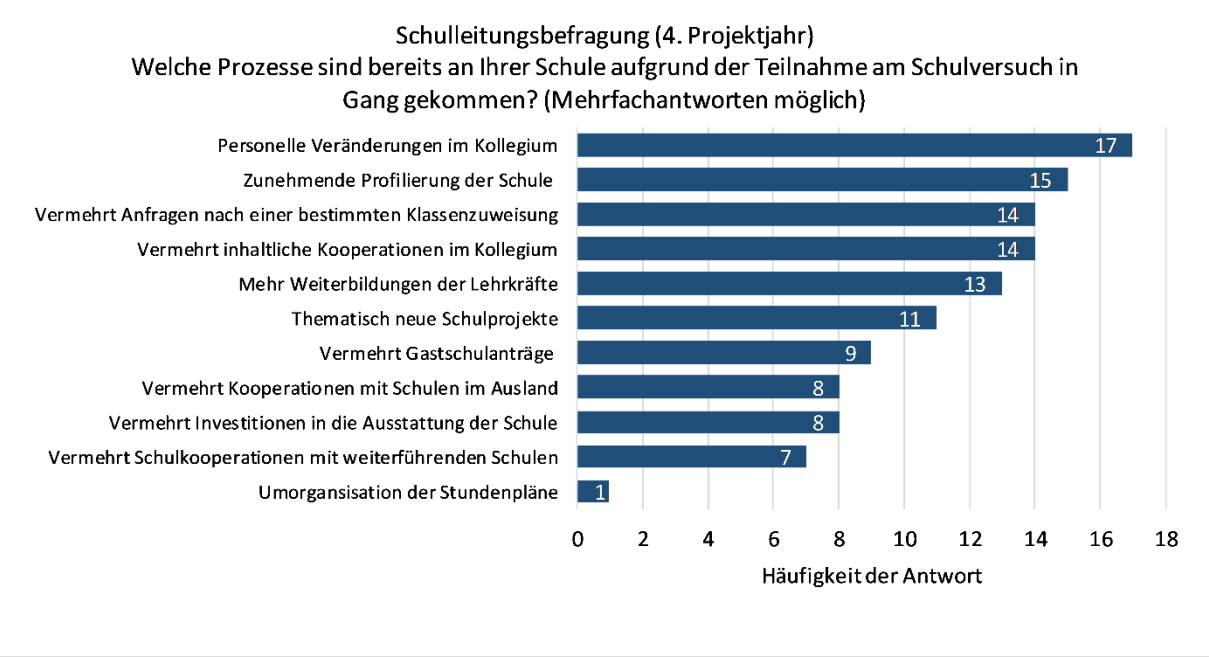
Akzeptanz

Die Frage nach der Akzeptanz im Lehrerkollegium bestätigt die positive Einstellung der Schulen und Lehrkräfte, die direkt oder indirekt im Projekt involviert sind.

56 % der befragten Schulleitungen stellen große Akzeptanz im Lehrerkollegium fest, weitere 44 % eher große Akzeptanz. Geringe oder keine Akzeptanz kann keine Schulleitung feststellen.

Veränderungen an der Schule

Folgende Prozesse sind aufgrund des Schulversuchs *Lernen in zwei Sprachen* an den Schulen gestartet oder verändert worden:



Leider gibt es nur an etwas weniger als der Hälfte der Schulen vermehrte Kooperationen mit weiterführenden Schulen.

Zufriedenheit

76,5 % der Befragten sind mit dem Verlauf des Schulversuchs sehr zufrieden, die restlichen 23,5 % sind eher zufrieden. Damit sind die Schulleitungen im Schnitt noch etwas zufriedener als die teilnehmenden Lehrkräfte.

Fast alle Schulen möchten die bilinguale Klasse weiterführen. 81 % würden dies ganz sicher tun, weitere 13 % (zwei Schulen) wahrscheinlich. Nur eine Schule weiß es noch nicht.

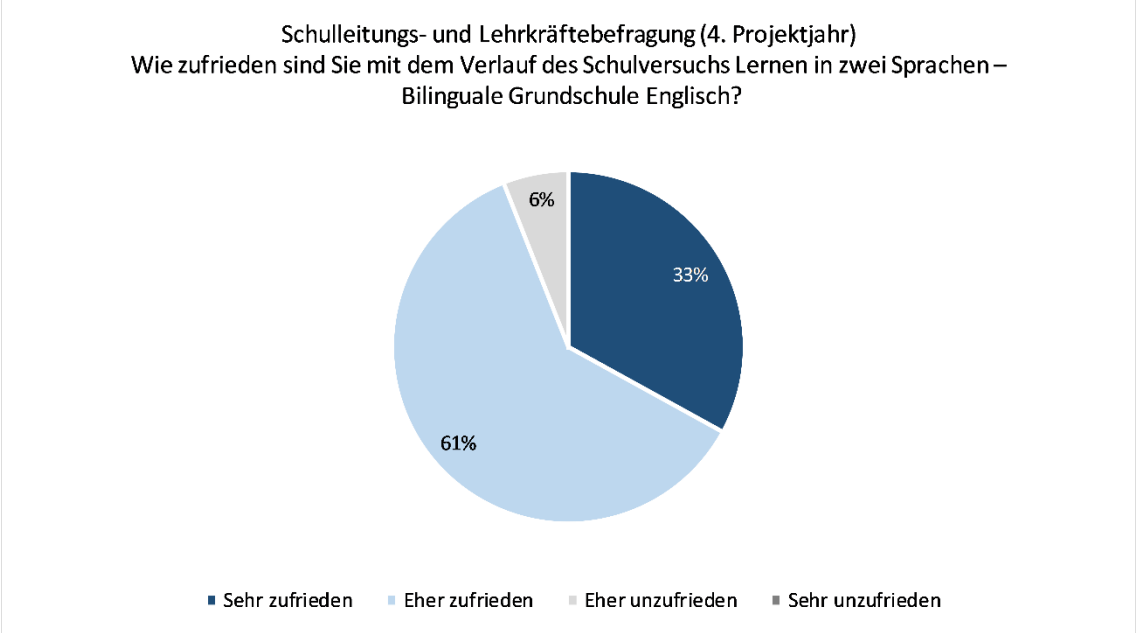
Folgende Antworten gaben die Schulleitungen auf die Frage, was sie zum Schulversuch mitteilen möchten (sprachlich redigiert):

- *Der Schulversuch bietet den Schülerinnen und Schülern die wunderbare Möglichkeit, hochmotiviert und unkompliziert einer Sprache zu begegnen, diese zu erlernen und anzuwenden! Eine Bereicherung für das Kollegium, die Schulfamilie und die Außenwirkung der Schule! Eine hervorragende Grundlage für die Teilnahme an Erasmus+! Wir sind dankbar, dass wir am Schulversuch teilnehmen durften!*
- *Es wären noch differenziertere Abstimmungen mit den weiterführenden Schulen nötig, z. B. bzgl. Rechtschrift. Den weiterführenden Schulen liegt kein konkretes Konzept zur Umsetzung einer Anschlussbeschulung vor. Das ist ja auch schwierig mit nur einzelnen Schülern an den Schulen.*
- *Ich plädiere ganz klar für die Möglichkeit, zwei bilinguale Klassen pro Jahrgangsstufe einzuführen.*

HAUPTBEFUND: EINE SINNVOLLE FORT- UND WEITERFÜHRUNG DES PROJEKTES WIRD VON ALLEN SEITEN GEWÜNSCHT UND FÜR NOTWENDIG BEFUNDEN

100 % der Schulleitungen sind mit dem Schulversuch zufrieden. Alle Schulleitungen stellen fest, dass viele Eltern von neu einzuschulenden Kindern eine Einschulung in der bilingualen Projektklasse einfordern. An einigen Schulen könnte mit Blick auf die Anmeldezahlen eine weitere bilinguale Klasse zustande kommen. Viele Schulen verzeichnen zudem vermehrt Gastschulanträge mit dem Ziel, in die bilinguale Klasse aufgenommen zu werden. Eine Fortführung der Bilingualen Grundschule wird von den Schulleitungen der Modellschulen dringend gewünscht.

Schulleitungen wie Lehrkräfte stehen dem Projekt insgesamt sehr positiv gegenüber und sind mit dessen Verlauf wie auch mit den Ergebnissen sehr zufrieden, wie die untenstehende Grafik veranschaulicht:



Literaturverzeichnis

BIG-Kreis (2011): In zwei Sprachen lernen – Die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule. Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung Lernen. München: Domino-Verlag (Fremdsprachenunterricht in der Grundschule).

Der BIG-Test ist erhältlich bei: Prof. Dr. Norbert Schlüter, Didaktik des Englischen als Fremdsprache (schlueter@uni-leipzig.de)

Bildungsstand: Verteilung der Bevölkerung in Deutschland nach höchstem Schulabschluss (Stand 2017) https://de.statista.com/themen/880/bildung-und-bildungsstand/

Cambridge Assessment English: www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/

Gölitz, Diemtar; Roick, Thorsten; Hasselhorn, Marcus (2006): Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen. 1. Auflage. Hogrefe. Göttingen.