

Entwicklung eines Konzepts zur Erstellung eines

**Eingangstests  
mit diagnostischer Funktion  
im Fach Englisch**

**einer 5. Hauptschulklasse  
als Grundlage zur individuellen Förderung**

Hausarbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung  
Michael Ernst-Hecht  
Lehramt GHRGe (HRGe)  
Studienseminar für Lehrämter an Schulen Bielefeld I  
Erstgutachterin: Eva Koos  
Bielefeld, Dezember 2008

# Inhalt

Einleitung .....	1
Ziel der Arbeit .....	1
Verlauf.....	2
I. Theoretischer Teil .....	2
1. Theoretische Begründung des Themas und Problemdefinition .....	2
1.1 Schulrechtliche Vorgaben und Kernlehrplan .....	3
1.2 Englisch in der Grundschule .....	3
1.3 Lehrerfunktion Unterrichten .....	5
1.4 Lehrerfunktionen Leistungsbeurteilung, Diagnostizieren und Fördern .....	5
1.5 Würdigung und Stärkung des Selbstvertrauens .....	5
2. Was sollte überprüft werden?.....	6
2.1 Vorgaben aus den Lehrplänen.....	6
2.2 Weitere Diagnosebereiche.....	8
3. Wie können die verschiedenen Diagnosebereiche überprüft werden?.....	9
3.1 Begriffsklärungen zur Leistungsmessung .....	9
3.2 Vorgehensweise beim Erstellen von Diagnosen .....	11
3.3 Pool möglicher Erhebungsinstrumente .....	12
3.4 Dokumentationsformen .....	13
Exkurs: Sprachen-Portfolios .....	14
4. Zusammenfassung .....	15
II. Praktischer Teil:.....	15
5. Erstellung eines Eingangstests mit diagnostischer Funktion im Fach Englisch .....	15
5.1 Wer entwickelt die Diagnoseinstrumente und wer führt die Diagnose durch?.....	16
5.2 Beschreibung der Lerngruppen .....	16
5.3 Auswahl der Diagnosebereiche .....	17
5.4 Erstellen der jeweiligen Diagnoseinstrumente und Dokumentationsvorlagen.....	18
5.4.1 Expertenbefragung mit den Grundschullehrkräften .....	19
5.4.2 Einführungsstunden mit Spielen, Liedern, Reimen .....	20
5.4.3 Fragebogen: "That's me" .....	20
5.4.4 Prüfungsaufgaben zum Sprechen .....	21
5.4.5 Prüfungsaufgaben zum Hören .....	22
5.4.6 Prüfungsaufgaben zum Schreiben .....	23
5.4.7 Prüfungsaufgaben zum Lesen .....	24
5.4.8 Längerfristig angelegte Beobachtungen.....	24
5.5 Ablauf der Erhebung .....	24
5.5.1 Expertengespräch .....	25
5.5.2 Einführungsstunden und Fragebogen "That's me" .....	25
5.5.3 English Day mit Stationen-Arbeit .....	26
Exkurs: Zusatzstationen .....	26
5.6 Auswertung, Rückmeldung und Weiterarbeit.....	28
6. Evaluation des Konzepts .....	28
Schlussbetrachtung .....	30
Literatur .....	31
Anhang.....	35

## Einleitung

In meinem Englischunterricht mit einer 5. Hauptschulklasse treffe ich Kinder, die schon bis 10.000 auf Englisch zählen können und sich auf Englisch unterhalten wollen und ich treffe dort Kinder, die noch nicht mal auf Deutsch so weit zählen, geschweige denn zusammenhängend auf englisch sprechen können. Manche Kinder haben großen Spaß an der Sprache, andere bekommen schon beim Anblick eines leeren Blattes Angstzustände und zeigen dies durch Unterrichtsstörungen. Manche können kaum Schreiben, andere entwerfen in gestochen scharfer Schrift längere Geschichten auf Englisch. Manche sprechen und schreiben außer deutsch noch fließend serbisch und mazedonisch – andere sprechen ein wenig deutsch, ein wenig türkisch, aber beides nicht so richtig und schreiben und lesen können sie in beiden Sprachen nicht.

Der Umgang mit dieser Heterogenität stellt nicht nur im Fach Englisch Lehrerinnen und Lehrer vor große Herausforderungen. In den Fächern Mathematik und Deutsch wurden an unserer Schule Eingangstests eingeführt. Dabei konnte auf Vorlagen wie den Hamburger Schulleistungstest zurückgegriffen werden.<sup>1</sup> Für das Fach Englisch gibt es an unserer Schule einen solchen Test bislang nicht. Auch auf schnell umsetzbare Vorlagen konnte nicht zurückgegriffen werden.<sup>2</sup> Da ich in diesem Schuljahr eine 5. Klasse im Fach Englisch übernommen habe und mich mögliche Umgangsformen mit heterogenen Lerngruppen interessieren, habe ich in Rücksprache mit der Fachkonferenz Englisch die Aufgabe übernommen, ein Konzept zur Erstellung eines Eingangstests mit diagnostischer Funktion im Fach Englisch einer 5. Hauptschulklasse zu erstellen. Mit Hilfe eines solchen Eingangstests soll der Lernentwicklungsstand der Kinder diagnostiziert werden, um geeignete Fördermaßnahmen ergreifen zu können.

### Ziel der Arbeit

Ziel der Arbeit ist es, ein Konzept für die Erstellung und den Einsatz von geeigneten Diagnoseinstrumenten zu entwickeln. Es werden Kriterien zu benennen sein, die bei der Erstellung eines solchen Tests zu berücksichtigen sind. Unter Anwendung dieser Kriterien wird exemplarisch ein für die Bedürfnisse unserer Schule zugeschnittener und zumindest teilweise bereits erprobter Eingangstest für Klasse 5 dargestellt. Zugleich soll das Konzept die Erstellung weiterer Eingangstests im Fach Englisch mit anderen Schwerpunkten erleichtern. Die sich an die ersten Schritte der Diagnose und Dokumentation des Lernentwicklungsstandes anschließenden Aufgaben der Entwicklung von Förderplänen und der individuellen Förderung werden zwar unter dem Aspekt der Anschlussfähigkeit des Konzepts implizit berücksichtigt, sind aber selber nicht mehr Thema dieser Arbeit.

---

<sup>1</sup> Vgl. Mietzel u.a. 2000

<sup>2</sup> Es existieren durchaus hochwertige Vorlagen, so z.B. die Cambridge Young Learners Tests (vgl. [www.cambridgeesol.org/teach/yle2007/activities/index.htm](http://www.cambridgeesol.org/teach/yle2007/activities/index.htm)). Diese können Anregungen geben, aber sind nicht lehrplankompatibel, stark schriftorientiert und fördern isoliertes Sprechen. Sie müssen als Eingangstest entsprechend modifiziert werden. Vgl. Gerngross 2004; vgl. dazu z.B. auch Thurn u.a. 2006, S. 101

## Verlauf

Im ersten Teil der Arbeit wird das Thema zunächst theoretisch begründet und eine Problemdefinition vorgenommen. Der Zusammenhang mit Lehrerfunktionen wird aufgezeigt. Es folgt eine Erörterung der Frage *was* der Gegenstand der Diagnose sein soll um dann zu klären, *mit welchen Mitteln* verschiedene Bereiche diagnostiziert werden könnten.

Im zweiten, praktischen Teil werden die einzelnen Schritte zur Erstellung eines Eingangstest im Fach Englisch an einer Hauptschule erläutert und an einem konkreten Beispiel exemplarisch dargestellt. Es folgen Angaben zur Evaluation des Konzepts und schließlich eine Schlussbetrachtung mit Ausblick.

## I. Theoretischer Teil

Im Rahmen dieser Arbeit kann der komplexe theoretische Hintergrund rund um das Thema Diagnostik, Leistungstests, Leistungsbewertung, Leistungsdokumentation und daraus resultierende individuellen Fördermaßnahmen mit den entsprechenden vielfältigen Teilbereichen sicherlich nicht umfassend diskutiert werden. Dennoch sollen hier zumindest die zentralen Aspekte derjenigen Bereiche in der gebotenen Kürze aufgegriffen werden, die zur Erstellung des Konzepts von besonderer Bedeutung sind.

### *1. Theoretische Begründung des Themas und Problemdefinition*

In der Einleitung habe ich mein persönliches Interesse an der Entwicklung eines Konzepts zur Erhebung der unterschiedlichen Lernstände und Lernvoraussetzungen im Fach Englisch in der 5. Klasse einer Hauptschule dargelegt. Mein Argument war die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und der Wunsch, diese Heterogenität als Chance positiv zu wenden.<sup>3</sup> Neben dieser persönlichen Begründung ist das Thema hier nun theoretisch zu begründen:

Entscheidend für die aktuelle Dringlichkeit des Themas an unserer Schule, aber auch darüber hinaus sind insbesondere zwei Faktoren: *Erstens* greift das neue Schulgesetz gesellschaftliche und pädagogische Entwicklungen auf und rückt die individuelle Förderung und damit verbunden die pädagogische Diagnostik verstärkt ins Zentrum pädagogischen Handelns. Und *zweitens* besteht aufgrund des neu eingeführten Englischunterrichts der Grundschule ein besonderer Diagnosebedarf im Übergang zur Sekundarstufe I. An dieser Stelle folgen nun Argumente aus fünf unterschiedlichen Perspektiven, die der theoretischen Begründung des Themas und einer Problemdefinition dienen sollen. Ich beginne mit den beiden eben genannten Aspekten des rechtlichen Hintergrunds und des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule und komme dann zu drei weiteren Argumenten, die eine Diagnose auch und gerade zu Beginn der 5. Klasse eigentlich schon länger notwendig erscheinen lassen.

---

<sup>3</sup> Vgl. Bebermeier 2005, S. 8

## 1.1 Schulrechtliche Vorgaben und Kernlehrplan

Im neuen Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen von 2005 bzw. 2006 wurde die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler an exponierter Stelle als Recht verankert:

„§ 1 (1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung.“<sup>4</sup>

Dieses Recht wird in weiteren Paragraphen konkretisiert, so zum Beispiel in § 2 (8) und (11) mit Hinweisen zu Angeboten bei drohendem Leistungsversagen bzw. bei besonderen Begabungen.<sup>5</sup>

Um dieser rechtlichen Vorgabe der individuellen Förderung gerecht werden zu können, bedarf es auch für das Fach Englisch in der Hauptschule eines Diagnoseinstrumentariums. Im Kernlehrplan werden Leistungsprofile und individuelle Mehrsprachigkeitsprofile eingefordert, wobei u.a. auf den Lebensweltbezug und die Anwendungsorientierung des Unterrichts sowie auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit besonderen Wert gelegt wird.<sup>6</sup>

## 1.2 Englisch in der Grundschule

Nach vielen Jahren der Versuchsphase mit Programmen wie „Frühbeginn“ und „Begegnung mit Sprache(n)“ wurde in NRW das Fach Englisch im Schuljahr 2003/2004 für die Klassen 3 und 4 verbindlich eingeführt und ab 2009 verbindlich auf die Klassen 1 und 2 (in der 1. Klasse ab dem 2. Halbjahr) ausgedehnt.<sup>7</sup>

Im Zuge dieser Umstellung führten Kritiker und Befürworter des Fremdsprachenlernens in der Grundschule lebhafte Diskussionen. Als Kritikpunkte seien exemplarisch angeführt: die Frage nach den möglichen Kollisionen mit dem (Schrift-)Spracherwerb Deutsch, einer möglichen Überforderung der Kinder, fehlenden empirische Erkenntnisse zum Englischunterricht in der Grundschule, unbefriedigender Lernzuwachs im Englischunterricht in der Grundschule und damit eine Aufwand-Nutzen-Frage oder eine mangelnde Ausbildung der Grundschulfachkollegien.<sup>8</sup> Befürworter verweisen u.a. auf die gehirnphysiologischen „Sprachlernfenster“, die im Grundschulalter liegen, die Chancen eines spielerischen Kennen Lernens von Englisch als Begegnungssprache und die gewachsene Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen. Ich möchte an dieser Stelle nicht jedem Detail dieser Argumente nachgehen. Vielmehr beziehe ich mich hier auf einen Aspekt in der Diskussion, der häufig unter dem Begriff „Übergangsproblematik“ debattiert wird. Stimmen, die eine Übergangsproblematik auszumachen glauben, gehen davon aus, dass es bei Abstimmung von Inhalten, Kenntnissen und Arbeitsmethoden zwischen den Grundschulen und den weiterführenden Schulen zu

---

<sup>4</sup> Jülich 2006, S. 1

<sup>5</sup> Vgl. Jülich 2006, S. 1f.

<sup>6</sup> Vgl. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 11f.

<sup>7</sup> Vgl. Bebermeier 2005, S. 9; vgl. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003 und Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008; Auf die implizite Wertung, die sich im Begriff „Frühenglisch“ versteckt macht Bebermeier mit seinen Überlegungen zum „Zu-Früh-Englisch“ und „Zu-Spät-Englisch“ aufmerksam. vgl. Bebermeier 2001, S. 11

<sup>8</sup> Vgl. z.B. Kieweg 2008, S. 8 ff; vgl. Behr u.a. 2004, S. 6; Zu einem Überblick in Bezug auf die Gestaltung des Übergangs im Fach Englisch vgl. auch Haß u.a. 2006, S. 33ff

Hindernissen kommen muss. Die Gegenposition mahnt vor übertriebener Problematisierung und verweist u.a. auf den Übergang in den anderen Schulfächern. Bebermeier beispielsweise bezweifelt eine Übergangsproblematik, da laut einer Befragung von Lehrkräften den Zielen und Methoden im Englischunterricht der Klassen 4 und 5 ein relativ ähnliches Verständnis zugrunde liegt.<sup>9</sup> Auch die befragten Kinder sehen mehrheitlich kein Übergangsproblem.<sup>10</sup>

Es sei einmal dahingestellt, ob der Übergang nun einen problematischen Bruch darstellt, der mühsam überbrückt werden muss („bridging the gap“) oder ob Englisch kein didaktischer Übergangsfall darstellt, so dass er wie in anderen Fächern mit Gelassenheit angegangen und als Chance für die Entwicklung eines Gesamtkonzepts für das Fach Englisch von den Klassen 1-10 begriffen werden kann. Es sei auch dahingestellt, ob der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen den Kindern größere Schwierigkeiten bereitet oder ob Schwierigkeiten eher auf Seiten der Fachkollegien an den weiterführenden Schulen bestehen, die sich auf andere Unterrichtsformen und andere Lernvoraussetzungen einstellen müssen. Sicher ist, dass Englisch in der Grundschule nur dann sinnvoll ist und die volle Tragweite entwickeln kann, wenn die dort geschaffenen Grundlagen in der Sekundarstufe I aufgegriffen und weitergeführt werden.<sup>11</sup> „Damit verändert sich die Funktion und Aufgabe des Englischunterrichts in der Sekundarstufe I: Es gilt, an die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse sowie Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Sprachen insgesamt und mit dem Englischen als Fremdsprache im besonderen anzuknüpfen und diese entsprechend den Prinzipien und Arbeitsweisen der Sekundarstufe I weiterzuentwickeln.“<sup>12</sup> Ziel des Übergangs ist ein Aufgreifen, Ausbauen und Weiterentwickeln der in der Grundschule angelegten Kompetenzen, ein Stärken des Selbstvertrauens der Lernenden und ein behutsamer Umgang mit Fehlern und nicht ein „Zurichten“ auf einen einförmigen „Sekundarstufenunterricht“.<sup>13</sup> Sicher ist auch, dass sich aus der Übergangssituation ein erhöhter Diagnosebedarf in den Scharnierklassen am Ende 4. Schuljahr und in der neuen Klassenzusammensetzung am Anfang des 5. Schuljahres ergibt.<sup>14</sup> „Um den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule möglichst optimal zu gestalten und die erworbenen Fertigkeiten weiter ausbauen zu können, müssen die [...] Kompetenzen in den vier zentralen Anforderungsbereichen individuell und verlässlich in der Grundschule oder zu Beginn der Sekundarstufe ermittelt werden.“<sup>15</sup> Eine systematische Lernstands- bzw. Lernbedarfsdiagnose auch als Rückmeldung für die Lernenden und ihre Eltern wäre wünschenswert. Ein entsprechendes Diagnoseinstrumentarium gilt es jedoch erst noch zu entwickeln bzw. bestehendes Material systematisch zusammenzuführen.<sup>16</sup>

---

<sup>9</sup> Vgl. Bebermeier 2007a, S. 46

<sup>10</sup> Vgl. Bebermeier 2007b, S. 47; vgl. auch Landesinstitut für Schule 2004, S. 6 f.; 13

<sup>11</sup> Vgl. Bebermeier u.a. 2003, S. 2; vgl. Bebermeier 2007b, S. 47

<sup>12</sup> Landesinstitut für Schule 2004, S. 5

<sup>13</sup> Vgl. Landesinstitut für Schule 2004, S. 13

<sup>14</sup> Vgl. z.B. Bebermeier 2005, S. 8 ff; vgl. Bebermeier 2007b, S. 47

<sup>15</sup> Becker 2006, S. 44

<sup>16</sup> Vgl. Bebermeier 2001, S. 13; vgl. Bebermeier 2007a, S. 47

### **1.3 Lehrerfunktion Unterrichten**

Unabhängig von der noch neuen Situation des Übergangs aus der Grundschule, war schon immer eine Art Diagnose nötig, um sinnvoll zu unterrichten: „Jede Lehrkraft braucht zur Vorbereitung des Unterrichts, für welche Methoden, Material und Lernhilfen richtig gewählt und aufeinander abgestimmt werden müssen, einen Eindruck von der Leistungsfähigkeit und dem Lernverhalten der Klasse.“<sup>17</sup> Damit ist ein erster Zusammenhang zu einer Lehrerfunktion hergestellt.<sup>18</sup> Nicht nur zur Unterrichtsvorbereitung, auch in der Unterrichtssituation selbst bedarf es einer Kenntnis der Leistungsfähigkeiten und des Sozialgefüges in der Klasse. Dies ist nötig um beispielsweise einschätzen zu können, wem welche Frage oder Aufgabe in welcher Situation zuzumuten ist, also für eine differenzierte und individualisierte Aufgabenstellung und für die Sicherung von Basiswissen und dem Aufbau von Kompetenzen.<sup>19</sup>

### **1.4 Lehrerfunktionen Leistungsbeurteilung, Diagnostizieren und Fördern**

Auch in Hinblick auf die Lehrerfunktionen Leistungsbeurteilung sowie Diagnostizieren und Fördern bedarf es unabhängig vom Übergang aus der Grundschule der Diagnose.<sup>20</sup> Um gezielt individuell fördern zu können, müssen der Lernstand und die Lernfortschritte diagnostiziert sein. Auch die Leistungsbeurteilung muss kriteriengeleitet auf Diagnose beruhen. Nur so wird sie adressatengerecht begründbar.

### **1.5 Würdigung und Stärkung des Selbstvertrauens**

Ein letztes Argument zur theoretischen Begründung eines Eingangstest für Englisch, gerade in der Hauptschule mag zunächst paradox anmuten: Ein solcher Test kann das Selbstvertrauen und damit das Lernen fördern. Setzt man Instrumente der Eingangsdiagnostik nämlich dazu ein, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben zu zeigen, was sie können statt ihnen aufzuzeigen, was sie nicht können, dienen die Instrumente dazu, das Selbstwertgefühl der Lernenden zu stärken. Sie werden als Person und mit ihren bisherigen Lernleistungen anerkannt. Ausgehend von der Annahme, dass gerade Kinder an der Hauptschule aufgrund vieler Zurückweisungen und Herabstufungen ein besonderes Anerkennungsbedürfnis haben und dass es zum Lernen eines Selbstwirksamkeitsgefühls bedarf, kann man diese Funktion nicht hoch genug einschätzen.<sup>21</sup>

---

<sup>17</sup> Ehlers u.a. 2006, S. 14

<sup>18</sup> Bei den Ausführungen zu den Lehrerfunktionen beziehe ich mich im Folgenden auf die Kompetenzbeschreibungen in der aktuellen OVP - Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule; RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder.

<sup>19</sup> vgl. dazu z.B. Bennett u.a. 2001, S. 57ff;

<sup>20</sup> Vgl. Ehlers u.a. 2006, S. 15

<sup>21</sup> Vgl. Bebermeier 2007b, S. 47, 73; vgl. Hoffmann 2004, S. 28; zum Konzept der Selbstwirksamkeit vgl. z.B. Edelstein 1995. Bebermeier zählt beispielsweise eine lange Liste von Kenntnissen und Methoden auf, die die Kinder aus der Grundschule oder von zuhause bereits mitbringen; vgl. Bebermeier 2001, S. 15f.

## ***2. Was sollte überprüft werden?***

Nachdem der Bedarf eines Diagnoseinstruments hergeleitet wurde, stellt sich die Frage, was genau diagnostiziert werden soll? Im Folgenden gehe ich dieser Frage in zwei Richtungen nach:

*Erstens:* Was müssten die Schülerinnen und Schüler nach dem Unterricht in den Grundschulen schon können? Antworten dazu finden sich in den entsprechenden Lehrplänen. *Zweitens:* Welche weiteren Informationen sind für den Unterricht in der Sekundarstufe I und eine individuelle Förderung der Lernenden wichtig?

### **2.1 Vorgaben aus den Lehrplänen**

Was müssten die Kinder zu Beginn der 5. Klasse laut Lehrplan können? Der Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes NRW, der 2008 in Kraft trat und Englisch ab der 1. Klasse vorsieht, nennt folgende Leitziele für den Englischunterricht:

- „- die Entwicklung von Interesse und Freude am Sprachenlernen und an fremden Lebenswelten
- den Erwerb, die Erprobung und die Festigung elementarer sprachlicher Mittel des Englischen
- die Bewältigung von einfachen Sprachhandlungssituationen in englischer Sprache.“
- den Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken sowie wirkungsvoller Strategien des Sprachenlernens.“<sup>22</sup>

Die sprachlichen Mittel sollen in konkreten, sinnvollen Situationen zunächst rezeptiv erlangt und dann gefestigt werden. Der Unterricht wird laut Lehrplan vorwiegend mündlich und einsprachig geführt. Kinder sollen durch die Anwendung ritualisierter, formelhafter Wendungen die Erfahrung des „Funktionierens von Sprache“ machen. Hierzu eignen sich insbesondere auch Lieder, Reime und Rollenspiele. Den Kindern soll aber bei Bedarf auch das Ausleben einer längeren „silent period“ zugestanden bleiben. Im Vordergrund stehen zunächst das mündliche Sprachhandeln und das Erleben von Sprache in authentischen Situationen.<sup>23</sup>

Der Lehrplan ist kompetenzorientiert, das heißt, die Fähigkeit zur Bewältigung von bestimmten Situationen und Problemen werden als Lernergebnis angestrebt. Der Kompetenzbegriff umfasst Sach-; Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen als Einheit und betont die Anwendung, das Sprachhandeln, und übertragbare Fähigkeiten auch über das Fach hinaus. Kompetenzen werden über einen längeren Zeitraum hinweg in möglichst anwendungs- und handlungsorientierten, komplexen, authentischen Situationen erworben und entwickelt.<sup>24</sup> Im Rahmen der Kompetenzorientierung nennt der Lehrplan für Englisch vier (sich teilweise überschneidende) Bereiche mit Schwerpunkten und anschließend thematische Erfahrungsfelder:<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 5

<sup>23</sup> Vgl. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 5ff; Damit unterscheidet sich der Lehrplan Englisch für die Klassen 1-4 in NRW in den Leitzielen kaum von seinem Vorgänger für die Klassenstufen 3 und 4 oder vergleichbaren Lehrplänen aus anderen Bundesländern. Vgl. z.B. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003, S. 29; Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004, S. 2

<sup>24</sup> Vgl. Bensen u.a. 2008, S. 2ff

<sup>25</sup> Vgl. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 8 ff; „Diese Grobeinteilung in Teilkompetenzen hilft bei der gezielten Unterrichtsbeobachtung und Leistungsfeststellung. Manchmal gibt es jedoch nicht vermeidbare Überschneidungen zwischen den Teilbereichen, da Sprache natürlich etwas Ganzheitliches darstellt [...]“. Wagner 2005, S. 7



Der *erste Bereich* der Kommunikation (sprachliches Handeln) umfasst die Schwerpunkte Hör-Seh-Verstehen, Sprechen (Teilnahme an Gesprächen und zusammenhängendes Sprechen), Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung. Die gesprochene Sprache und das Hör-Sehverstehen stehen im Mittelpunkt. Dem Schreiben, Lesen und der Sprachmittlung kommen ab der 2. Klasse ergänzend unterstützende Funktionen zu. „Die Schülerinnen und Schüler entwickeln erst allmählich die Fähigkeit zum Umgang mit dem geschriebenen Wort und ein Verständnis für die Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache.“<sup>26</sup> In diesem Bereich des sprachlichen Handelns sollten die Kinder nach der Grundschule mindestens das Niveau A 1 des Common European Framework of Reference for Languages erreicht haben.<sup>27</sup>

Im *zweiten Bereich* des interkulturellen Lernens sollen die Kinder Orientierungswissen und Verständnis für kulturelle Unterschiede und Besonderheiten erlangen. Als Schwerpunkte nennt der Lehrplan das Vergleichen und Erschließen von Lebenswelten sowie das Handeln in Begegnungssituationen.

Der *dritte Bereich* umfasst die Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln mit den Schwerpunkten Aussprache und Intonation, Wortschatz und Redemittel, Grammatik und Orthographie. In der Grundschule soll sprachliche Richtigkeit zurückhaltend und Rechtschreibung nicht gewertet werden.<sup>28</sup> „Der kommunikativen Leistung der Aussage wird größeres Gewicht beigemessen als der Korrektheit (fluency before accuracy).“<sup>29</sup>

Als *vierter Bereich* werden Methoden, Lernstrategien, Umgang mit Medien und Arbeitstechniken genannt. Dazu gehört auch das Reflektieren über und Experimentieren mit Sprache. Dem Erwerb von Lerntechniken kommt laut Lehrplan gerade auch in Hinblick auf den Übergang zur Sekundarstufe I eine besondere Bedeutung zu. Daraus ergibt sich auch in diesem Bereich eine notwendige Neuorientierung in der Sekundarstufe I, da Lern- und Arbeitstechniken bereits mitgebracht werden, die es aufzugreifen statt neu einzuführen gilt.<sup>30</sup> Dies gilt beispielsweise auch für den „classroom discourse“.<sup>31</sup>

Diese vier Bereiche sollen in bestimmten *Erfahrungsfeldern* erworben werden, die sich an den Lebenswelten und Interessen der Grundschul Kinder orientieren und sich zugleich mit Schlüsselthemen unserer Zeit wie Umweltschutz, Umgang mit Medien, Toleranz und friedliches Zusammenleben überschneiden. Entsprechende Verknüpfungsmöglichkeiten zu anderen Fächern ergeben sich.<sup>32</sup>

Zu diesen vier Bereichen nennt der Lehrplan verbindliche Kompetenzen und zu den Erfahrungsfeldern verbindliche Themen, die nach der Schuleingangsstufe und am Ende der 4.

---

<sup>26</sup> Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 6; Auf die Diskussion um die Problematik der parallelen Schriftsprache Einführung in Deutsch und der Fremdsprache soll hier nicht näher eingegangen werden. Vgl. hierzu z.B. die entsprechenden Beiträge in Bartnitzky u.a. 2005 oder Cummins 2001

<sup>27</sup> Vgl. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 14; vgl. Council of Europe 2001, S. 24ff

<sup>28</sup> Vgl. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 23

<sup>29</sup> Vgl. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 23

<sup>30</sup> Vgl. Bebermeier 2001, S. 15

<sup>31</sup> vgl. Ehlers u.a. 2007, S. 16ff

<sup>32</sup> Vgl. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 5f. ; S. 10ff

Klasse erwartet werden.<sup>33</sup> Bei der Diagnose des Lernstandes zu Beginn der Klasse 5 stellen diese Kompetenzerwartungen die relevante Grundlage dar, an denen sich zu orientieren sein wird.

Neben den oben aufgeführten Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule in unterschiedlicher Ausprägung mitbringen, ist für die Konzeption eines Eingangstests auch die perspektivische Entwicklung zu berücksichtigen. Die Anforderungen aus dem Kernlehrplan hinsichtlich der nach der 6. Klasse zu erreichenden Kompetenzen und Aufgabentypen sollten ebenfalls in das Diagnoseverfahren einfließen.<sup>34</sup>

## 2.2 Weitere Diagnosebereiche

Neben den Vorgaben aus den Lehrplänen sind, wie zu Beginn dieses Abschnitts ausgeführt, zusätzliche Informationen über die Lernenden und ihre Kompetenzen für den Unterricht in der Sekundarstufe I und eine individuelle Förderung von möglichem Interesse. Im Rahmen einer pädagogisch verstandenen Diagnostik reicht es nicht aus, den Lernstand in bestimmten Kompetenzen festzustellen. Es ist darüber hinaus notwendig, die individuellen Voraussetzungen und Bedingungen für die Leistungen zu erfassen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien an dieser Stelle sieben weitere Diagnosebereiche in aller Kürze genannt:<sup>35</sup>

*Überfachliches und soziales Lernen:* Bebermeier nennt Aspekte wie Lern- und Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit und Sorgfalt, Durchhaltevermögen und Belastbarkeit, Kreativität, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Toleranz und Verantwortungsbereitschaft.<sup>36</sup>

*Stärken und Vorlieben:* Im Hinblick auf die oben genannte Anerkennung als Person und wichtige Könnenserfahrungen kann es hilfreich sein, die besonderen Stärken und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler zu kennen (z.B. eine schöne Schrift, ein toller Schauspieler, eine begeisterte Fußballerin, ein Zeichentalent, eine Pferdenärrin, ein Pianist, ...).

*Bekannte Lieder und Gedichte:* Es kann hilfreich sein zu wissen, welche englischen Lieder und Gedichte, welche Bücher und Geschichten sie von zu Hause und aus der Grundschule bereits kennen, um sie ggf. aufzugreifen.

*Kenntnisse weiterer Fremdsprachen:* Im Sinne eines mehrsprachigen Unterrichts stellen sich die Fragen: Welche weiteren Fremdsprachen können die Schülerinnen sprechen, schreiben, lesen, verstehen? Was ist ihre Muttersprache?<sup>37</sup>

*Lerntypen/Multiple Intelligenzen:* Welches Kind ist welcher Lerntyp? In welchen Intelligenzbereichen haben welche Kinder ihre Stärken?<sup>38</sup>

*Allgemeine Lernhemmnisse:* Welche Kinder haben Schwierigkeiten mit dem Schreiben (z.B. LRS), wer hört schlecht, spricht schlecht, zeigt Verhaltensauffälligkeiten, ist leicht abgelenkt, bei wem gibt es bereits diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf...<sup>39</sup>

---

<sup>33</sup> Vgl. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 13ff

<sup>34</sup> Vgl. Landesinstitut für Schule 2004, S. 12ff

<sup>35</sup> Eine Graphik im Anhang gibt einen Überblick über mögliche Diagnosebereiche (vgl. Anhang A-2).

<sup>36</sup> Vgl. Bebermeier 2007a, S. 48

<sup>37</sup> Vgl. dazu z.B. Bartnitzky 2006, S. 251ff

<sup>38</sup> Vgl. dazu z.B. Armstrong 2000; Bennett u.a. 2001; Campbell u.a. 1999; Gardener 1985; Gardener 1999; Groeben 2008; Lazear 1991; Lazear 1998; Silver u.a. 2000

*Individuelle Lebensgeschichte:* Im Sinne eines ganzheitlichen pädagogischen Ansatzes und der Berücksichtigung der individuellen Lebens- und Lernbiographie eines jeden Kindes können auch der familiäre Hintergrund, das soziale Umfeld oder aktuelle Geschehnisse von pädagogischem Interesse sein.<sup>40</sup>

Zugegeben, diese sieben Bereiche gehen zum Teil deutlich über die Grenze des Fachs Englisch hinaus. Dennoch ist davon auszugehen, dass alle diese Bereiche Auswirkungen auf den Englischunterricht und die Lernleistungen im Fach Englisch haben. Zudem hat auch der Unterricht im Fach Englisch neben dem Erreichen der fachlichen Ziele auch dem allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag genüge zu tun. Dabei sind die Lernenden als ganze Personen und ihre Bildungsprozesse in den Mittelpunkt zu stellen.<sup>41</sup> Nicht alle der hier herausgearbeiteten Diagnosebereiche müssen in jeden Eingangstest für das Fach Englisch einfließen. Bei der Konzeption eines diagnostischen Eingangstests für das Fach Englisch bedarf es einer den jeweiligen Erfordernissen einer Schule angepassten, begründeten Auswahl sowohl hinsichtlich der sich aus den Lehrplänen explizit ergebenden Bereiche als auch hinsichtlich weiterer Diagnosefelder. Im Praxisteil werde ich die von mir exemplarisch getroffene Auswahl entsprechend darlegen.

### ***3. Wie können die verschiedenen Diagnosebereiche überprüft werden?***

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt untersucht wurde, *was* im Rahmen eines Eingangstests für das Fach Englisch überprüft werden könnte, soll es im Folgenden darum gehen, *wie* die einzelnen Diagnosebereiche überprüfbar sind. Dazu sind zunächst einige Bemerkungen zum Thema Leistungsmessung und grundlegende Begriffsklärungen notwendig. Anschließend zeige ich notwendige Schritte bei der Erstellung von Diagnosen auf und gebe dann einen Überblick über verschiedene mögliche Erhebungsverfahren für Eingangstests im Fach Englisch.

#### **3.1 Begriffsklärungen zur Leistungsmessung**

Der Rahmen dieser Arbeit reicht nicht aus, um dem Thema der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung annähernd gerecht zu werden. Daher greife ich an dieser Stelle nur punktuell Begrifflichkeiten auf, die in unmittelbarem Zusammenhang mit diesem Konzept stehen und verweise ansonsten auf die entsprechenden Diskussionen und umfassenden Darstellungen in der Fachliteratur.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> Im Hinblick auf die Schreibfähigkeit machen wir in unseren aktuellen 5. Klassen die interessante Beobachtung, dass Kinder, die beim Schreiben in Deutsch große Schwierigkeiten haben und in den entsprechenden Eingangstests relativ schlecht abschneiden, beim Schreiben englischer Wörter und Sätze erstaunlich erfolgreich sind. Möglicherweise liegt das an den zunächst noch recht einfachen Strukturen. Es könnte aber auch sein, dass diese Kinder die Chance eines „Neuanfangs“ des Schreibens in einer anderen Sprache für sich entdecken und nutzen. Eine Rückkopplung zwischen den entsprechenden Fachkollegen erleben wir als sehr fruchtbar.

<sup>40</sup> Vgl. dazu z.B. Groeben u.a. 1996/1997. Die „Kinderbesprechungen“ an Waldorfschulen stellen die anthroposophische Variante eines solchen ganzheitlichen Blicks auf die Kinder dar. Vgl. z.B. ipf 2001

<sup>41</sup> vgl. hierzu z.B. das neue Schulgesetz Nordrhein-Westfalen §§ 1 und 2; vgl. Jülich 2006, S. 1

<sup>42</sup> Als Übersichten zu der Diskussion zum Thema Leistungsmessung vgl. z.B. Bambach 1994; Beutel u.a. 2000; Döpp u.a. 2002; Groeben u.a. 1996/1997; Jürgens 1998; Klafki 1993; Ziegenspeck 1999

Zunächst gilt es festzuhalten, dass Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung im Unterricht immer gleichzeitig mehrere Funktionen erfüllt. Die im Rahmen dieses Konzepts entscheidende Funktion ist die der Diagnose. Eine mögliche pädagogische Funktion im Sinne der Motivation und Anerkennung ist ebenfalls ausdrücklich erwünscht, scheint jedoch gegenüber der diagnostischen Funktion eher an zweiter Stelle zu stehen.<sup>43</sup>

Im Rahmen schulischer Leistungsermittlung werden angelehnt an wissenschaftliche Testtheorien die Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität eingefordert. Dabei ist im Schulalltag nur eine Annäherung an diese Forderung möglich und manchmal womöglich gar nicht wünschenswert.<sup>44</sup> Im Rahmen eines Konzepts zur Erstellung eines diagnostischen Eingangstests stellt sich demnach die Frage, welcher Grad an Validität, Reliabilität und Objektivität angestrebt werden soll. Zur Beantwortung dieser Frage ist es hilfreich, sich die gewünschte Funktion des Eingangstests noch mal genau zu vergegenwärtigen: Ziel ist es, Diagnoseinstrumente zu entwickeln, deren Ergebnisse in die Erstellung von Förderplänen und der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern münden sollen. Damit wird deutlich, dass die hier zu verwendenden Instrumente nicht den aufwendig im Rahmen von längeren Testreihen ausgefeilten Indikatoren von (internationalen) Vergleichstests wie PISA, Lau oder KESS 4 entsprechen müssen. Mehr noch, es ist zweifelhaft, ob standardisierte Vergleichstests in dem hier erforderlichen Zusammenhang überhaupt zielführend sind und der Komplexität der Diagnosebereiche gerecht werden können.<sup>45</sup> Es geht nicht darum zu testen und Kinder, Klassen, Jahrgänge und Schulen miteinander zu vergleichen, sondern vielmehr um eine Evaluation der individuellen Fähigkeiten durch geeignete Aufgaben, um Beobachten und um das Erkennen und Anerkennen von Lerntypen.<sup>46</sup> Insofern ist die Begrifflichkeit des „Eingangstests“ im Titel dieser Arbeit eigentlich irreführend. Wäre der Begriff der Lernstandserhebung mittlerweile nicht von ebenfalls standardisierten, landesweiten Vergleichsarbeiten besetzt, wäre er zutreffend. Ziel der hier zusammenzustellenden Instrumente ist es, den aktuellen Lernstand zu ermitteln und diese punktuelle Erhebung im Sinne einer Lernbedarfsdiagnose mit der individuellen bisherigen und weiteren Lernentwicklung in Beziehung zu setzen. Diese individuelle Bezugsnorm und die Ablehnung von Vergleichen bezüglich einer sozialen Bezugsnorm schließt für Lernbedarfsdiagnosen nicht aus, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit den Anforderungen in den Lehrplänen zu kontrastieren und das Erreichen bestimmter Mindeststandards zu überprüfen: „Die Kinder benötigen Bestätigung und Beratung, die Lehrenden sind auf ‚Ergebnisermittlung‘ im Sinne von Lernstandsdiagnosen angewiesen, die Eltern legen großen Wert auf Informationen über den Lernstand ihres Kindes in dem relativ neuem Fach, und die Gesellschaft erwartet nicht zuletzt aufgrund der breiten Diskussion über Ziele und Methoden des so genannten ‚Frühbeginns‘ und angesichts der Kritik an den

---

<sup>43</sup> Vgl. z.B. Karbe 2004, S. 17. Die anderen Funktionen wie z.B. Allokations- oder Selektionsfunktion sind dadurch nicht aufgehoben und bleiben somit trotz anderer Schwerpunktsetzung unterschwellig präsent und problematisch.

<sup>44</sup> Vgl. Haß u.a. 2006, S. 271f. Zur Diskussion über den Sinn und Unsinn von Objektivität in der Leistungsbeurteilung vgl. z.B. Bambach 1994; vgl. Hochstetter 2005, S. 3;

<sup>45</sup> Zu vergleichenden Tests im Fach Englisch in der Grundschule vgl. z.B. May 2006; zur Kritik an Tests im Rahmen von Lernstandsfeststellungen im Unterricht vgl. z.B. Bebermeier 2005, S. 10; vgl. Ehlers u.a. 2006, S. 10; vgl. Karbe 2004, S. 13

<sup>46</sup> Vgl. Bebermeier 2007c, S. 74

Ergebnissen des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe klare Auskunft über ermittelbare Übergangprofile und erreichte Standards.“<sup>47</sup> Hinsichtlich der Gütekriterien ergibt sich aus diesen Überlegungen im Hinblick auf die fachlichen Kompetenzen ein Anspruch auf ein „mittleres Niveau“. In Hinblick auf die Validität bedeutet dies, dass Beobachungskriterien oder Aufgabenstellungen sich wirklich auf die vorgegebene Kompetenz beziehen und beispielsweise bei einer computerbasierten Aufgabe nicht ungewollt statt dem Hörverstehen der Umgang mit komplexen Computerprogrammen erhoben wird. In Hinblick auf die Validität wird man in Kauf nehmen müssen, dass unterschiedliche Beobachterinnen und Beobachter zu leicht unterschiedlichen Einschätzungen kommen werden. Allerdings sollten die Kriterien so eindeutig sein, dass ähnliche Leistungen bei verschiedenen Kindern auch ähnlich eingeschätzt werden. Hinsichtlich der Objektivität sollte sichergestellt sein, dass die Ergebnisse nicht durch das Verhalten der Kinder oder Vorlieben der Lehrperson zu stark beeinflusst werden. Kriteriengestützte Diagnoseinstrumente aber auch die Gegenüberstellung von Selbsteinschätzungen der Kinder mit den Fremdeinschätzungen der Lehrpersonen können dafür geeignete Hilfestellungen bieten. Zugleich darf wie in Bezug auf die überfachlichen und personalen Diagnosebereiche der Mut zu einer pragmatischen, disziplinierten Subjektivität bei den Einschätzungen gefordert werden.<sup>48</sup>

Für die Diagnose gilt insgesamt als Anspruch, dass sie kriteriengeleitet ist und dass diese Kriterien allen Beteiligten (Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kollegium) transparent gemacht werden. Um negative „wash-back Effekte“ auf den Unterricht zu vermeiden, sollten Testsituationen vermieden werden. Vielmehr erfolgt die (fachliche) Überprüfung im Rahmen aus dem Unterricht bekannter Aufgabenformate mit differenzierten Schwierigkeitsgraden.<sup>49</sup>

### 3.2 Vorgehensweise beim Erstellen von Diagnosen

Bei der Erstellung von Diagnosen sind die folgenden Ablaufschritte notwendig: Nach der Wahl der zu erhebenden Kompetenz gilt es, eine Aufgabenform zu wählen. Diese ist, wenn sie im normalen Unterricht eingebunden wäre, den Schülerinnen und Schülern vertraut und wurde im Vorfeld wiederholt geübt. Bei Eingangstests muss man sich entscheiden, ob die Diagnose im Rahmen einer ersten Unterrichtseinheit stattfinden soll, in der die entsprechenden Aufgabentypen eingeübt werden können oder ob man sich für „ungeübte“ Aufgaben entscheidet. Mit der Aufgabe muss sodann festgelegt werden, woran die Leistung erkannt werden soll, also welche Beobachungskriterien gelten. Zudem muss ein Erwartungshorizont erstellt werden (z.B. die Auflistung potentieller Schüleräußerungen und ihre Einschätzung in Kompetenzstufen). Vor der

#### Ablauf:

1. Kompetenzbereich wählen
2. Aufgabe auswählen
3. Beobachungskriterien
4. Erwartungshorizont
5. Klasse vorbereiten
6. Diagnose durchführen
7. Dokumentieren
8. Rückmeldung

<sup>47</sup> Bebermeier 2005, S. 10

<sup>48</sup> Vgl. Hochstetter 2005, S. 3; vgl. Edwards 2006; vgl. Hecht 2009, S. 247 ff; Disziplinierte Subjektivität wird hier so verstanden, dass man sich über die Subjektivität seiner Einschätzungen bewusst bleibt und nicht mit Schein-Objektivitäten vermeintlich endgültige Ergebnisse suggeriert.

<sup>49</sup> Vgl. Ehlers u.a. 2006, S. 18; vgl. Gerngross 2004, S. 8

Durchführung der Diagnose werden die Kinder über das Verfahren und das Ziel ausführlich informiert. Die Ergebnisse werden dokumentiert und münden immer in eine Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler, wenn gewünscht auch an weitere Personenkreise wie Eltern, Fachkollegium, Schulleitung, ...<sup>50</sup>

### 3.3 Pool möglicher Erhebungsinstrumente

Welche Instrumente aber sind zur Diagnose angebracht? Laut pädagogischem Leistungsverständnis des Lehrplans der Grundschule sind Anforderungen und individuelle Förderung miteinander verbunden. Lehrkräfte sollen die Lernentwicklung der Kinder beobachten, reflektieren und in die Unterrichtsplanung und individuelle Förderung mit einfließen lassen. Neben Ergebnissen sind auch Anstrengungen und Lernfortschritte zu berücksichtigen. Bis zum Ende der 2. Klasse werden die Leistungen ausschließlich beobachtend erhoben und dokumentiert. Kriteriengeleitete Beobachtung bleibt auch in den Klassen 3 und 4 das zentrale Erhebungsinstrument, das durch kurze, weniger als 15minütige schriftliche Aufgaben ergänzt wird. „Eine isolierte Leistungsfeststellung durch Vokabeltests, Grammatikaufgaben und Diktate ist nicht zulässig.“<sup>51</sup> Diesen Vorgaben ist auch zu Beginn der 5. Klasse noch Rechnung zu tragen. An dieser Stelle liste ich eine Reihe von möglichen Typen von Erhebungsinstrumenten bzw. Informationsquellen mit kurzen Kommentaren auf, mit deren Hilfe verschiedene Diagnosebereiche abgedeckt werden könnten:

*Prüfungsaufgaben:* Dieser Begriff wird von mir hier sehr weit gefasst und soll alle Aufgaben bezeichnen, an denen die Schülerinnen und Schüler bestimmte Kompetenzen zeigen können und überprüfbar werden lassen. Nach Möglichkeit sind diese Aufgaben herausfordernd, authentisch, in eine sinnvolle Interaktion eingebunden. Die Aufgaben können verschiedenste Formen haben: Schriftliches Abfragen von Wissen, Handlungsaufträge, „Listen and draw“, Spiele z.B. für die Überprüfung von „classroom phrases“, Vortrag von Gedichten oder Lieder z.B. für die Überprüfung der Aussprache, computergestützte Aufgaben,... Bei vielen dieser Prüfungsaufgaben dient die parallele Beobachtung als Messinstrument.

*Beobachtungen:* Das Beobachten ist für viele Diagnosebereiche eine wichtige Informationsbeschaffungsmöglichkeit. Wenn es um sprachliche Leistungen geht, sollte sie kriteriengeleitet sein, in anderen Bereichen wie zum Beispiel bei individuellen Interessen oder Lernhindernissen werden die Beobachtungen unstrukturierter und weniger kriteriengeleitet bleiben müssen.<sup>52</sup> Die Beobachtung kann auch „unbemerkt und nebenher“ im Unterricht erfolgen. Dies erweist sich jedoch oft als schwierig, da viele zu beobachtenden Phänomene beispielsweise beim Sprechen flüchtig und sehr schnell vonstatten gehen und die Lehrperson „nebenbei“ zugleich selber unterrichtet.<sup>53</sup> Bei Beobachtungen besteht zudem die Gefahr,

---

<sup>50</sup> Vgl. Diehr u.a. 2006, S. 17; vgl. Drese 2005a; vgl. Hochstetter 2005, S. 3

<sup>51</sup> Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 23

<sup>52</sup> Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 23

<sup>53</sup> Vgl. Gerngross 2004, S. 12

extrovertierte Kinder zu bevorzugen. Es ist also darauf zu achten, dass auch stillere Kinder berücksichtigt werden.<sup>54</sup>

*Selbsteinschätzungen und Selbstauskünfte:* Mit Hilfe von vorstrukturierten Fragebögen, Kompetenzrastern aber auch mit offenen Fragen lässt sich die Selbsteinschätzung der Kinder zu verschiedensten Bereichen erfassen. Solche Selbsteinschätzungen können wertvolle Reflexions- und Beratungsanlässe zwischen den Lehrperson und der Klasse darstellen und zu einem selbstverantwortlicheren Lernen führen. Die Selbsteinschätzungen sind häufig ein Teil des Sprachen-Portfolios (s.u.).<sup>55</sup> Fragebögen zur eigenen (Sprachenlern-)Geschichte können neben persönlichen Gesprächen Auskünfte über den individuellen Hintergrund des Kindes geben. Häufig sind solche (Sprachen-)Biographien ebenfalls Teil der Portfolios.

*Expertenbefragung:* Neben der Befragung der Kinder selbst, wäre es möglich, Auskünfte von anderen Personen zu erhalten, die die Kinder gut einschätzen können. Das sind in Bezug auf das Fach Englisch in erster Linie die Englischlehrerinnen und -lehrer der abgebenden Grundschulen. Denkbar sind aber auch gegenseitige Hospitationen, Klassenpatenschaften mit Besuchen oder der Austausch über die in der Grundschule angelegten Dokumentationen wie Portfolios oder Englisch-Ordner. Ein solcher Austausch ist besonders wichtig, da wie oben bereits erwähnt, in vielen Fällen das Kollegium aus der Sekundarstufe I noch recht wenig über die Ziele und Methoden des Englischunterrichts an der Grundschule weiß.<sup>56</sup> Geht man über die sprachlichen Diagnosebereiche hinaus, kommen neben der Grundschule auch andere „Experten“ wie beispielsweise Eltern, Lehrkräfte aus anderen Fächern, ggf. das Jugendamt o.ä. in Betracht.

*Dokumentenanalyse:* Im Rahmen der oben genannten Expertenbefragung aber auch unabhängig davon können verschiedenste Dokumente wie z.B. Zeugnisse, Portfolios Lerntagebücher oder der Englischordner aus der Grundschule als Datengrundlage hinzugezogen werden.<sup>57</sup>

*Audio(visuelle) Dokumentation:* Als letzte Gruppe von Erhebungsinstrumente sei hier die Möglichkeit erwähnt, Tonband- oder Filmaufnahmen von den Kindern anfertigen zu lassen, z.B. mit der Aufgabe einen bestimmten Text aufzusprechen oder eine Szene vorzuspielen. Ein Vorteil eines solchen „konservierenden Verfahrens“ ist, dass die Sprachleistungen der Kinder außerhalb der Erhebungssituation wiederholt angehört werden können, um sie zu analysieren.<sup>58</sup>

### 3.4 Dokumentationsformen

Die Dokumentation der Ergebnisse ist von der Datenerhebung und der Rückmeldung nicht immer ganz klar zu trennen. Beispielsweise stehen Aufgabenstellung, Festlegung eines Erwartungshorizonts sowie Einschätzung und Dokumentation der Leistungen in einem

---

<sup>54</sup> Vgl. Wagner 2005, S. 5; vgl. z.B. Ehlers u.a. 2007, S. 29f.

<sup>55</sup> Vgl. Ehlers u.a. 2006, S. 16

<sup>56</sup> Vgl. Becker 2006, S. 42

<sup>57</sup> Gemeint ist hier keine Datenanalyse im engeren wissenschaftlichen Sinne, sondern der Rückgriff auf vorhandene Einschätzungen und Arbeitsergebnisse.

<sup>58</sup> Vgl. Bergmann 1985; vgl. Sternitzke 2005; vgl. auch das Programm „audacity“, das unter <http://audacity.sourceforge.net> kostenlos erhältlich ist.

Kompetenzraster, das auf den Erwartungshorizont aufbaut, oft in einem engen Wechselspiel. Dennoch unterscheidet sich die Dokumentation von der Entwicklung eines Erhebungsinstruments und der eigentlichen Informationsbeschaffung. Die Dokumentationen sollen die transparente Grundlage sein für die Rückmeldungen an die Lernenden und die Entwicklung von Förderplänen. Ich bespreche daher mögliche Dokumentationsformen in einem nun folgenden getrennten Abschnitt. Dabei unterscheide ich drei Typen der Dokumentation und erläutere in kurzen Zügen einige Besonderheiten.

*Offene Formen von Notizen:* Bereits die schriftliche Sammlung von besonderen Ereignissen in unstrukturierter, unregelmäßiger Weise kann als eine Dokumentationsform gelten. Gerade bei Diagnosebereichen wie Hinweisen zum familiären Hintergrund oder zu individuellen Lerngeschichten bieten solche Notizen Vorteile gegenüber einengenden strukturierten Formen, weil buchstäblich „Alles“ notiert werden kann.

*Vorstrukturierte Notizen:* Es gibt eine ganze Bandbreite von strukturierten Dokumentationshilfen. Die Bandbreite reicht von einer einfachen Notenliste über Beobachtungsbögen mit vorgegebenen Beobachtungsschwerpunkten bis hin zu mehrstufigen Kompetenzrastern.<sup>59</sup>

*Direkte Leistungsvorlagen* können als dritter Typ einer Dokumentation gelten. Dabei werden ausgewählte Leistungen in einer Lerndokumentation zu einer Art Werkschau zusammengestellt. Dies kann in einfacher Form durch Fachhefte oder Englischordner geschehen.<sup>60</sup> Häufig wird eine Sammlung ausgewählter Leistungen auch in Portfolios zusammengefasst. Unter dem Begriff des Portfolios wird jedoch häufig mehr verstanden, als nur die direkten Leistungsvorlagen.

### **Exkurs: Sprachen-Portfolios**

Ohne die weitläufige Fachdiskussion über Portfolios hier aufrollen zu können, sind hier einige Aspekte zum Europäischen Portfolio der Sprachen anzumerken, das im Lehrplan ausdrücklich empfohlen wird.<sup>61</sup> Ein Portfolio im Fremdsprachenunterricht hat eine Dokumentationsfunktion („showcase portfolio“). Zugleich kommt dem Portfolio eine pädagogische Funktion zu („working portfolio“) indem die Schülerinnen und Schüler Lernprozesse, Ziele, Stärken und Schwächen reflektieren. Unterrichtsinhalte sollen so nicht durchgenommen und abgehakt werden. Portfolios könnten Motivation zum Weiterlernen liefern und ein selbstbestimmtes, autonomes Lernen fördern.<sup>62</sup> Das Europäische Portfolio der Sprachen (Grundportfolio) setzt sich aus drei Teilen zusammen: In der *Sprachenbiographie* werden in einer Art Tagebuch persönliche Kontakte mit Sprachen, Sprachlernstrategien und aktuelle Sprach-Fähigkeiten festgehalten. Das *Dossier* stellt eine Schatztruhe im oben genannten Sinne einer direkten Leistungsvorlage dar, in der ausgewählte Arbeiten abgelegt werden. Der *Sprachenpass* schließlich gibt in einem Überblick Auskunft über die Sprachkenntnisse und den schulischen Sprachlernverlauf.<sup>63</sup> Auch wenn die Sprach-Portfolioarbeit in der Fachliteratur weiten Anklang findet, drei Schulbuchverlage zu einer Zusammenarbeit gewonnen werden konnten und in

<sup>59</sup> Vgl. Bennett u.a. 2001; vgl. Müller 2002; vgl. Bietz u.a. 2007

<sup>60</sup> Auch im Lehrplan der Grundschule werden ausdrücklich Lerndokumentationen wie Fachhefte, und Portfolios genannt, die die Lernentwicklung dokumentieren sollen. Vgl. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 23

<sup>61</sup> Vgl. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 23

<sup>62</sup> Vgl. Drese 2005b, S. 16; vgl. Ehlers u.a. 2007, S. 27; vgl. Werlen u.a. 2005, S. 6

<sup>63</sup> Vgl. Werlen u.a. 2005, S. 7; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 2007, S. G-1



mehreren Bundesländern die zuständigen Ministerien deutlich für Portfolios eintreten, scheint ein flächendeckender Einsatz von Portfolios noch nicht gelungen zu sein.<sup>64</sup> Neben möglichen anderen Gründen wird häufig der hohe Zeitaufwand als Hinderungsgrund genannt. Möglicherweise scheuen auch manche Lehrkräfte vor der impliziten Rückmeldung für ihre eigene Tätigkeit zurück.<sup>65</sup> In Bezug auf die Entwicklung eines Eingangstests erweist sich als nachteilig, dass die Portfolios selbst notwendigerweise stark schriftorientiert sind und dass durch sie das Hören und Sprechen (obgleich möglich) selten erfasst wird.<sup>66</sup>

#### ***4. Zusammenfassung***

Mit diesen theoretischen Vorüberlegungen hinsichtlich Ziel, Inhalt und Diagnoseinstrumenten ist die Basis für die hier angestrebte Erstellung von Eingangstests im Fach Englisch gelegt. In zahlreichen Veröffentlichungen und in der großen Mehrheit der aktuellen Lehrwerke finden sich zu den verschiedenen Teilbereichen praktische Vorlagen und Anregungen. Diese müssen jedoch entsprechend der jeweiligen Diagnoseschwerpunkte zusammengestellt werden. Im Anhang habe ich einen kleinen Überblick von ausgewählten Materialien in der Literatur zu verschiedenen Diagnosebereichen zusammengestellt (vgl. Anhang A-3). Bei der Auswahl wird auf die Qualität der Vorlagen zu achten sein. Häufig wird den Kindern in Tests zu wenig zugetraut und der aktive Sprachgebrauch nicht abgerufen. Die Aufgaben sind nicht interaktiv und komplex genug angelegt, sondern häufig auf isolierte und reproduktive Aufgaben beschränkt. Auch stehen Lesen und Schreiben zu sehr im Fokus. Bei der Entwicklung qualitativ hochwertiger Eingangstests mit Rückgriff auf die bestehenden Vorlagen und Neuentwicklungen von eigenen Instrumenten wäre es wünschenswert, diese Mängel zu minimieren.

## **II. Praktischer Teil:**

### ***5. Erstellung eines Eingangstests mit diagnostischer Funktion im Fach Englisch***

Im praktischen Teil folgt nun eine Durchführungsbeschreibung, wie ein Eingangstest auf Basis der oben erarbeiteten theoretischen Grundlage erstellt werden kann. Der Ablauf der Testentwicklung wird exemplarisch an einem Eingangstest vorgestellt, den ich für unsere Schule entwickelt habe. Einzelne Teilbereiche wurden bereits probenhalber durchgeführt. Die entsprechenden Erfahrungen hieraus fließen jeweils in den Teilschritten mit ein. Eine Evaluation des Gesamtkonzepts war zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht möglich. Wie eine entsprechende Evaluation des gesamten Tests nach der Durchführung im kommenden Schuljahr aussehen könnte, wird am Ende des praktischen Teils der Arbeit dargelegt.<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> Vgl. Drese 2005b, S. 15

<sup>65</sup> Vgl. Drese 2005b, S. 15; vgl. Bebermeier 2008

<sup>66</sup> Vgl. Kötter 2004, S. 13; vgl. Werlen u.a. 2005, S. 8

<sup>67</sup> Wenn im Folgenden im Rahmen der exemplarischen Vorstellung des Konzept für die Adolf-Reichwein-Hauptschule von „Wir“ die Rede ist, sind damit die von mir gemeinsam mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen

## 5.1 Wer entwickelt die Diagnoseinstrumente und wer führt die Diagnose durch?

Zunächst wird geklärt, wer den Test zusammenstellen soll und welche Personen ihn durchführen werden. Um eine Nachhaltigkeit zu gewährleisten ist es ratsam, diese Fragen im Rahmen einer Fachkonferenz frühzeitig zu beschließen.

An unserer Schule wurden dazu in einer Fachkonferenz folgende Überlegungen angestellt: Laut Schulprogramm sollen der Lernstand der Kinder in Deutsch, Mathematik und Englisch ermittelt werden und entsprechender Förderunterricht erteilt werden.<sup>68</sup> Da dies in Englisch bislang nicht der Fall ist und eine gewisse Unzufriedenheit mit der aktuellen Förderung in randständigen „Förderbändern“ festzustellen war, beschloss die Fachkonferenz einstimmig die Entwicklung eines Eingangstests, um geeignete Fördermaßnahmen ergreifen zu können. Es lag nahe, dass die Englischlehrkräfte der beiden zukünftigen 5. Klassen die Diagnose erstmals durchführen. Zugleich steht zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht fest, wer die 5. Klassen im kommenden Schuljahr übernehmen wird. Wir einigten uns darauf, dass ich als eine der Personen, die in diesem Schuljahr eine 5. Klasse unterrichten in enger Abstimmung mit weiteren erfahrenen Kolleginnen und Kollegen einen Test für das kommende Schuljahr entwickeln und einzelne Teile davon bereits ausprobieren sollte.<sup>69</sup> Im Verlauf der Erhebungen sind zeitweise weitere personelle Ressourcen in Form von Doppelbesetzungen notwendig. Diese müssen frühzeitig mit der Schulleitung abgestimmt und eingeplant werden. Eine Unterstützung durch Lehramtsstudierende im Praktikum oder Lehramtsanwärterinnen und -anwärter wäre ebenfalls denkbar.

## 5.2 Beschreibung der Lerngruppen

In einem zweiten Schritt werden Überlegungen zur vermutlichen Zusammensetzung und Größe der Lerngruppen angestellt. Zudem stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen hinsichtlich der Lernumgebung vorhanden sind oder ggf. zu schaffen wären. Da der Eingangstest gerade dazu dient, eine Lerngruppe und ihre Kompetenzen einschätzen zu können, kann hier keine spezifische Beschreibung der Lerngruppe und ihrer Lernvoraussetzungen erfolgen. Aufbauend auf die Erfahrungen aus den vergangenen Jahren lassen sich jedoch fundierte Prognosen ableiten.

An unserer Schule erwarten wir in den kommenden Jahren Schülerzahlen, die zu einer Aufnahme von zwei 5. Klassen mit jeweils 25-30 Schülerinnen und Schülern führen. Die Kinder werden mehrheitlich aus den vier Grundschulen im Einzugsbereich unserer Schule kommen. Zudem ist mit einzelnen Kindern zu rechnen, die aus den Förderschulen zurück an die Regelschule kommen. Wie in der Einleitung beschrieben werden sich die Klassen durch hohe Heterogenität sowohl hinsichtlich ihrer fachlichen, überfachlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen auszeichnen. Nicht alle Kinder werden in deutscher Sprache Lesen und Schreiben können. Auch

---

getroffenen Entscheidungen bzw. die von mir in die Fachkonferenz eingebrachten Fragen und die entsprechenden Diskussionen und Beschlüsse gemeint.

<sup>68</sup> Vgl. Adolf-Reichwein-Schule 2005, S. 14

<sup>69</sup> Da die Fachkonferenz erst einige Wochen nach Schuljahresbeginn statt fand und bis zur Entwicklung der Diagnoseinstrumente weitere Wochen vergehen würden, wäre eine komplette Durchführung aller Diagnoseinstrumente in der angedachten kompakten Form im laufenden Schuljahr nicht mehr schlüssig gewesen.

der familiäre Hintergrund der Kinder wird sehr unterschiedlich sein. Es kann einige wenige Kinder aus wohlbehüteten, intakten Familien geben, viele Kinder werden mit allein erziehenden Elternteilen mit häufig wechselnden Partnern oder in Patchwork-Familien leben. Über 40% der Familien werden auf Transferleistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts angewiesen sein. Bis zu 60% werden aus Familien mit Migrationshintergrund (insbes. Türkei, Balkanländer, Russlanddeutsche) kommen. Alle Kinder haben seit der 3. Klasse Englischunterricht in der Grundschule gehabt, in den kommenden Jahren sogar ab der 1. Klasse.

An unserer Schule unterrichten wir im Lehrraumprinzip. Die Klassen werden also in die Räume ihrer Englischlehrerinnen oder -lehrer kommen. Sie werden dort in den ersten beiden Jahren nicht geteilt werden können. Die Räume sind mit einem CD-Player, einem Computer mit Mikrofon und Kopfhörer, Regalflächen und einer u-förmigen Bestuhlung ausgestattet. Als Ganztagschule haben wir weitere räumliche Ausweichmöglichkeiten beispielsweise im großzügigen Freizeitbereich, in einem Computerraum oder auf Freiflächen vor den Klassenräumen. Die Schule verfügt über zwei Videokameras mit Stativen und die entsprechende Software für die Bearbeitung von Filmen.

### 5.3 Auswahl der Diagnosebereiche

In einem dritten Schritt werden aus der Vielzahl der möglichen Diagnosebereiche diejenigen ausgewählt, die im Eingangstest erhoben werden sollen. Es werden Schwerpunkte gesetzt und begründet.

Die Auswahl und Schwerpunktsetzung an unserer Schule erfolgte nach Absprache mit verschiedenen erfahrenen Kolleginnen und Kollegen. Sie wird hier in der Reihenfolge des Überblick-Schaubilds (vgl. Anhang A-2) dargestellt:

- ✓ Im Bereich der *Kommunikativen Kompetenzen* setzen wir einen Fokus auf das Sprechen und Hören. Diese beiden Bereiche bilden laut Lehrplan den Schwerpunkt in der Grundschule und sollen die Grundlage für die Weiterarbeit in unserem Unterricht in der Sekundarstufe sein.<sup>70</sup> Kompetenzen im Lesen und Schreiben sollen auch erhoben werden. Auf eine Diagnose im Bereich der Sprachmittlung verzichten wir, da diese kein elementarer Bestandteil unseres Unterrichts und der Fördermaßnahmen sein wird.
- ✓ Bei der *Verfügbarkeit sprachlicher Mittel* interessieren die Bereiche Wortschatz und Redemittel, Aussprache und Intonation, sowie in geringerem Maße die Orthographie. Für die grammatikalischen Kompetenzen beschränken wir uns auf ausgesuchte Teilbereiche.
- ✓ Die *thematischen Erfahrungsfelder* werden im Rahmen des Eingangstests berücksichtigt, indem die Prüfungsaufgaben den Erfahrungsfeldern entnommen sind. Eine Wissensabfrage über den Wortschatz hinaus wird nicht angestrebt.
- ✓ Im Bereich des *interkulturellen Orientierungswissens* würden wir gerne wissen, wie die Kompetenzen beim Handeln in Begegnungssituationen ausgebildet sind. Dieser Bereich soll

---

<sup>70</sup> Vgl. Bebermeier 2007a, S. 47

beispielsweise durch kleine Spielszenen und Partnerübungen einen weiteren Schwerpunkt in unserem Unterricht bilden. Das Vergleichen und Erschließen von Lebenswelten wird nicht abgeprüft.

✓ Wir hätten gerne gewusst, welche *Lieder, Kinderbücher, Geschichten und Reime* die Kinder bereits kennen, um je nach Anliegen Dopplungen zu vermeiden bzw. um diese gezielt aufgreifen zu können.

✓ Die *Abfrage weiterer Fremdsprachenkenntnisse* dient der Würdigung und Bewusstmachung vorhandener Sprachkompetenzen, kann Erklärungsmodelle für Stärken und Schwächen beim Fremdsprachenlernen liefern und soll bei Gelegenheit die Förderung von „Plurilingualität“ ermöglichen.<sup>71</sup>

✓ Bei den *fachliche Methoden und Arbeitsmitteln* interessieren uns im Rahmen des Eingangstests die bislang gewohnten Arbeitsformen in der Grundschule, auch über den Englischunterricht hinaus. Zudem würden wir gerne wissen, welche „classroom phrases“ den Kindern bereits geläufig sind.

✓ Kenntnisse in den Bereichen des *überfachlichen und sozialen Lernens*, der Feststellung *allgemeiner Lernhemmnisse*, die *individuelle Lebensgeschichte, Stärken und Vorlieben* sowie *Spaß am und Motivation für Fremdsprachenlernen* sind hilfreiche, manchmal notwendige Voraussetzungen für den Englischunterricht und die individuelle Förderung. Einzelne Aspekte lassen sich quasi als Nebenprodukt des Eingangstests im Fach Englisch mit erheben. Die Mehrzahl der Erkenntnisse wird sich erst im Laufe von Erfahrungen und Beobachtungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und daher den Rahmen eines Eingangstests sprengen würden, diagnostizieren lassen. Dies wird bei der Erstellung der Erhebungs- und Dokumentationsinstrumente, die im folgenden Abschnitt vorgenommen wird, berücksichtigt.

✓ Die Feststellung von *Lerntyp und multiplen Intelligenzen* wäre für alle Unterrichtsfächer wünschenswert. Der Einsatz entsprechender Diagnoseinstrumente z.B. im Rahmen der fächerübergreifenden Einführungswoche für die 5. Klassen steht an unserer Schule noch aus. An dieser Stelle entsprechende Instrumente zu entwickeln und vorzustellen, würde den Rahmen der Arbeit sprengen, so dass momentan auf die Diagnose dieses Bereichs leider verzichtet werden muss. Erste Vorüberlegungen werden an unserer Schule im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Förderkonzepts jedoch angestellt, so dass auf baldige Ergänzung des Diagnoserepertoires gehofft werden darf.

#### **5.4 Erstellen der jeweiligen Diagnoseinstrumente und Dokumentationsvorlagen**

In einem vierten Schritt werden die Diagnoseinstrumente für jeden ausgewählten Diagnosebereich erstellt und Dokumentationsvorlagen vorbereitet. Es werden geeignete Aufgaben ausgewählt, Beobachtungskriterien festgelegt und ein Erwartungshorizont definiert. In manchen Fällen können mehrere Diagnosebereiche mit einem Instrument erfasst werden. Umgekehrt kann ein Diagnosebereich mithilfe mehrerer Instrumente erhoben werden.

<sup>71</sup> Vgl. Council of Europe 2001, S. 4f.

### *Vorbemerkungen zu den Diagnoseinstrumenten*<sup>72</sup>

Bei der Erstellung der Diagnoseinstrumente haben wir darauf geachtet, dass die Aufgaben implizit verschiedene Schwierigkeitsgrade enthalten. Die Kinder sollen und wollen zeigen, was sie können und sollten möglichst viele Aufgaben lösen („Show what you know“). Kinder mit Schwächen in bestimmten Kompetenzbereichen, sollten zumindest Teilerfolge erzielen können und Kinder mit Stärken sollten diese ergänzend zeigen können.<sup>73</sup> Die Inhalte (Wortschatz, Erfahrungsfelder, Redemittel, ...) haben wir zudem so auf den Einführungskurs unseres Lehrwerks abgestimmt, dass wir mit Hilfe der Diagnoseergebnisse entscheiden können, für welche Schülerinnen und Schüler der Einführungskurs noch notwendig ist.<sup>74</sup>

### *Vorbemerkungen zu den Dokumentationsbögen mit Beobachtungskriterien und Erwartungshorizonten*

Wir haben in einer Fachkonferenz entschieden, dass die ausführliche Beschreibung der erwarteten Schülerleistung für alle Diagnosebereiche für unseren Anspruch an den Eingangstest zu detailliert wäre. Wir beschränken uns auf einen dreistufigen Kriterienkatalog, der nur teilweise formulierte Deskriptoren enthält. Bei manchen Teilkompetenzen belassen wir es bei einer dreistufigen Qualitätsskala. Für einzelne Diagnoseinstrumente haben wir Auswertungskriterien festgehalten. Diese finden sich als Fußnoten bei den entsprechenden Aufgaben im Anhang. Diese Entscheidung birgt selbstverständlich Mängel hinsichtlich der Reliabilität. Bei ersten Versuchen haben wir jedoch festgestellt, dass eine noch recht grobschrittige Unterteilung als Ausgangsmaterial für individuelle Fördermaßnahmen ausreicht. Im Verlauf des Schuljahrs wird ohnehin eine regelmäßige Fortsetzung von Diagnose und Förderung im Wechselspiel notwendig sein. Bei Bedarf könnten die Kriterien auch konkreter gefasst werden. In der Literatur finden sich dazu reichlich Vorlagen und Anregungen.<sup>75</sup>

Insgesamt verwenden wir sieben Dokumentationsbögen, die im Anhang zu finden sind:

- Gesprächsleitfaden Grundschule (A-6)
- Arbeitsblatt „That’s me“ (A-7)
- Dokumentationsbogen sprachliche Kompetenzen (Vorder- und Rückseite) (A-8; A-9)
- Dokumentationsbogen: Übersicht Lerngruppe sprachliche Kompetenzen (A-10)
- Dokumentationsbogen überfachliche und soziale Kompetenzen (Vorderseite) (A-11)
- Offene Notizen zu Lernhemmnissen, familiärer Hintergrund, ... (Rückseite) (A-12)

#### *5.4.1 Expertenbefragung mit den Grundschullehrkräften*

In Form von kurzen Besuchen bei oder Telefonaten mit mindestens jeweils einer Englischlehrkraft an den abgebenden Schulen wird um Auskunft nach dem verwendeten

---

<sup>72</sup> Aus Gründen der Übersichtlichkeit habe ich eine Reihenfolge der Darstellung der für unsere Schule entwickelten Instrumente gewählt, die sich am noch genauer darzustellenden Ablauf der Erhebung orientiert. Der Übersicht A-4 im Anhang ist zu entnehmen, welcher Diagnosebereich mit welchen Erhebungsinstrumenten erhoben wird. Die Übersicht A-5 im Anhang zeigt, welche Instrumente in welchen Abschnitt des Dokumentationsbogens einfließen.

<sup>73</sup> Vgl. Gerngross 2005, 13; vgl. Thurn u.a. 2006, S. 105

<sup>74</sup> In unserem Fall beziehe ich mich auf den Einführungskurs von: Berning 2005

<sup>75</sup> Vgl. Becker 2006, S. 43 f.; Landesinstitut für Schule 2004, S. 12ff; Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 50; Ehlers u.a. 2006; Ehlers u.a. 2007

Lehrwerk und nach gewohnten Arbeitsformen gebeten. Es werden einige Lieder, Kinderbücher, Reime oder Rituale erfragt, die die Kinder in jedem Fall bereits kennen. Auf einem Gesprächsleitfaden werden die Auskünfte notiert (vgl. Anhang A-6) Ein solches Gespräch bietet zudem die Gelegenheit sich ungezwungen über Erfahrungen, Unterrichtsmethoden und die Schwierigkeiten oder Stärken von einzelnen Kindern auszutauschen. Meine Gespräche in diesem Schuljahr haben gezeigt, dass die Kolleginnen sehr aufgeschlossen waren, gerne Auskunft gegeben haben und an einer weiteren Zusammenarbeit und gegenseitigen Hospitationen interessiert sind.

#### *5.4.2 Einführungsstunden mit Spielen, Liedern, Reimen*

Die ersten Englischstunden an der neuen Schule wurden bei uns bislang als Einführungsstunden gestaltet. Englische Namen wurden vergeben, Namensschilder gebaut und bemalt, englische Fahnen gebastelt, Spiele gespielt, Arbeitsmaterialien besorgt und kennen gelernt. Diese Praxis soll beibehalten werden Ergänzend kommen jeweils kürzere, thematische Einheiten hinzu, in denen Rituale eingeführt und das Vorwissen aus der Grundschule aktiviert und bewusst gemacht werden soll. Zugleich dienen diese der ersten Einschätzung von sprachlichen Kompetenzen. Der Ablauf dieser Einführungsstunden verläuft im Bereich der thematischen Einheiten immer nach dem gleichen Schema:

- Die Stunde beginnt mit der Begrüßung auf Englisch und einer ritualisierten Nennung des Wochentages und des Datums
- Das „Warming Up“ besteht aus einem Spiel mit „total physical response“ zum Beispiel zu „classroom phrases“.
- Es folgt ein Einstieg zu einem den Kindern aus der Grundschule bekannten Themenfeld. Die Lehrkraft zeigt sich überrascht: „Nein, wirklich, dass könnt Ihr ja alles schon! Toll!“
- Aufbauend auf die Vorkenntnisse werden (teilweise) bekannte Lieder, Reime und Spiele gesungen, vorgetragen, gespielt. (vgl. Expertenbefragung mit den Grundschullehrkräften).
- Abschließend zeigen die Kinder an einem kurzen Arbeitsblatt ergänzend ihr Können.

Im Anhang findet sich exemplarisch ein Beispiel eines ausgearbeiteten Stundenablaufs zum Thema mit einem dazugehörigen Arbeitsblatt sowie Hinweise auf weitere Themen, Lieder, Reime und Spiele (vgl. Anhang A-13; A-14; A-15). Mit diesen Instrumenten werden die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel wie Wortschatz und Aussprache, das Handeln in Begegnungssituationen, „classroom phrases“ und in geringem Umfang je nach Arbeitsblatt weitere sprachliche Kompetenzen diagnostiziert.

#### *5.4.3 Fragebogen: „That’s me“*

Mit Hilfe eines Fragebogens stellen die Kinder sich kurz vor, nennen Hobbys, Stärken und Vorlieben und berichten über weitere Fremdsprachenkenntnisse. Fragebögen dieser Art finden sich in fast allen Lehrwerken sowie im Sprachenportfolio.<sup>76</sup> In diesem Schuljahr haben wir den

---

<sup>76</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 2007, S. G-4

Fragebogen des an unserer Schule verwendeten Lehrwerks New Highlight verwendet.<sup>77</sup> Der Fragebogen hat uns nicht vollständig überzeugt. Ein Teil der abgefragten Informationen ist für uns von geringem Nutzen. (z.B. „Hast Du in der Grundschule Englisch gelernt?“ „Was hast Du in Englischstunden gerne gemacht?“). Bei der Frage nach weiteren Fremdsprachenkenntnissen fehlt neben dem Sprechen und Verstehen die Möglichkeit anzugeben, welche Sprachen man schreiben oder lesen kann. Ich habe daher einen eigenen Fragebogen entwickelt, der Anregungen von verschiedenen Vorgaben aufgreift, auf unsere Diagnosebedürfnisse zugeschnitten ist und zudem den Kindern Spaß machen soll (vgl. Anhang A-7).

#### 5.4.4 Prüfungsaufgaben zum Sprechen

Laut Lehrplan für die Grundschule kann das Sprechen in Form von Gesprächen mit einzelnen Kindern, als Partnerarbeit und in Gruppen getestet werden.<sup>78</sup> Im Kompetenzbereich Sprechen besteht zurzeit jedoch noch über alle Schulformen hinweg eine erhebliche Diskrepanz zwischen der in den Lehrplänen geforderten Schwerpunktsetzung auf der einen und der Entwicklung und dem Einsatz entsprechender Instrumente zur Leistungsfeststellung auf der anderen Seite.<sup>79</sup> Die Schwierigkeit bei der Diagnose von Sprechleistungen besteht insbesondere im Zeitaufwand bei der Erhebung und in der genauen, kriteriengeleiteten Erfassung.<sup>80</sup> Mit Hilfe zweier Diagnoseinstrumente, entsprechenden Beobachtungshorizonten und dem weiter unten im Ablauf beschriebenen Einsatz der Instrumente versuchen wir an unserer Schule dieser Problematik zu begegnen:

##### *Sprechen 1: "Hello, how are you?" (Minidialog)*

Ein erstes Instrument zur Einschätzung der Sprechkompetenz besteht aus einem Minidialog zwischen dem Kind und der Lehrerin oder dem Lehrer.<sup>81</sup> Die Lehrperson begrüßt das Kind und stellt mit Hilfe eines kleinen Interviewleitfadens Fragen zur Person des Kindes. Die Fragen sind so aufgebaut, dass zunächst Ein-Wort-Antworten möglich sind. Wenn es sich ergibt kann die Lehrperson bestimmte Bereiche vertiefen und längere Antworten ermöglichen und unterstützen. Die Lehrperson bitten dann das Kind, mithilfe von Wortkarten als Sprechimpulse fünf Sätze über sich selbst (z.B. Hobbies, Familie, Essen, Haustiere...) zu formulieren. Auch der Fragebogen: "That's me" kann dabei als Impuls dienen. Am Ende verabschiedet sich die Lehrkraft von dem Kind.<sup>82</sup> Mit diesem Instrument werden Aussprache und Intonation, Wortschatz (Hobbies, Tiere, Farben, Zahlen, Haus, Freunde, Schule, ...) und Redemittel (Begrüßung, Verabschiedung, über sich selbst sprechen, ein Zimmer beschreiben) diagnostiziert.

---

<sup>77</sup> Vgl. Berning 2005, S. 213f.

<sup>78</sup> Vgl. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 23

<sup>79</sup> Dies zeigt sich beispielsweise in den zentralen Lernstandserhebungen in Klasse 8, die aus methodischen Gründen weiterhin das Sprechen weitgehend vernachlässigen und den entsprechenden „back-wash Effekten“ im Unterricht. Vgl. Bebermeier 2008

<sup>80</sup> Vgl. Drese 2005a, S. 9; vgl. Diehr u.a. 2008

<sup>81</sup> Vgl. z.B. Thurn u.a. 2006, S. 122; vgl. Diehr u.a. 2008, S. 80

<sup>82</sup> Vgl. Thurn u.a. 2006, S. 122

#### ☑ *Sprechen 2: "From me to you" (Spielszene)*

Als zweite Diskursart haben wir eine kleine Spielszene vorgesehen, die die Kinder jeweils zu viert mit einer Videokamera aufnehmen. Die Spielszene orientiert sich an der zuvor im Unterricht erarbeiteten Geschichte „From me to you“.<sup>83</sup> Die Spielszene wird im Unterricht vorbereitet und geübt, jedoch nicht auswendig gelernt oder schriftlich fixiert. Ebenfalls im Vorfeld der Erhebung machen sich die Kinder mit der Funktionsweise der Videokamera vertraut. Mit diesem Instrument werden Aussprache und Intonation, Wortschatz, Grammatik (vollständige Sätze, Fragen und Verneinung) sowie der Einsatz von nonverbalen Mitteln diagnostiziert.

#### 5.4.5 Prüfungsaufgaben zum Hören

Die Schwierigkeit bei der Diagnose des Hörverstehens besteht darin, äußere Indikatoren für einen sich im Kind abspielenden Vorgang zu finden. Vor allem in den ersten Lernjahren besteht dabei immer ein Validitätsproblem: Die Indikatoren laufen Gefahr die Ausdrucksfähigkeit der Kinder zu messen und nicht das Hörverständnis selbst. Verwendet man sehr einfache Ausdrucksmöglichkeiten wie Ankreuzen („Listen and tick“) oder Anmalen („Listen and colour“) bekommen die Aufgaben rasch einen aus Situation herausgelösten, künstlichen Charakter.<sup>84</sup> Auch im Rahmen unseres Eingangstests wird dieser Problematik nicht zu entkommen sein. Wir wählen eine Mischung aus Instrumenten, wobei ein Teil der Erhebung bereits im Rahmen der oben erwähnten Einführungsstunden stattfindet. Ergänzend verwenden wir zwei weitere Prüfungsaufgaben:

#### ☑ *Hören 1: "What's your telephone number" (Partner Interview)*

Die Kinder erhalten einen kleinen Fragebogen mit den Namen von sechs anderen Kindern aus ihrer Klasse. Sie erfragen jeweils deren Telefonnummern und tragen diese in ihren Fragebogen ein.<sup>85</sup> Die richtige Lösung dieser Aufgabe hängt natürlich auch von den Sprechleistungen der befragten Kinder ab. Dies könnte eine mögliche Fehlerquelle darstellen. Um eine schülerorientierte, authentische Situation zu erhalten, würden wir dies versuchsweise in Kauf nehmen. Die Sprechleistungen selber werden nicht erhoben. Mit diesem Instrument wird das Hörverstehen in Gesprächen und der Wortschatz im Bereich Zahlen diagnostiziert.

---

<sup>83</sup> Vgl. France u.a. 2004; vgl. Diehr u.a. 2008, S. 101ff

<sup>84</sup> Vgl. Ehlers u.a. 2006

<sup>85</sup> Vgl. Ehlers u.a. 2006, S. 101 f.



☑ *Hören 2: "My favourite hobbies" (Listen and match)*

Die Kinder erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem eine Person in 5 verschiedenen Situationen abgebildet ist. Sie hören einen Text von CD und nummerieren die Bilder in der richtigen Reihenfolge. Abschließend werden sie aufgefordert ein Bild von einem eigenen Hobby zu malen.<sup>86</sup> Mit diesem Instrument wird das Hörverstehen eines Textes mit vertrauten Wörtern und Strukturen diagnostiziert.

*5.4.6 Prüfungsaufgaben zum Schreiben*

Das Schreiben englischer Wörter und Sätze wird in der Grundschule angebahnt. In der Sekundarstufe erhält es dann deutlich mehr Gewicht. Im Übergang zur Hauptschule ist es uns wichtig, zwei Aspekte zu erheben: Erstens wollen wir wissen, welche Kinder vorgegebene Texte sicher abschreiben können und bei welchen Kindern wir verstärkt auf Abschreibfehler achten müssen. Zweitens würden wir gerne die Fähigkeiten im schriftlichen Verfassen eigener kurzer Sätze oder kleiner Texte kennen, nicht zuletzt um die Leistungen von Kindern, die in diesem Bereich ihre Stärken haben zu würdigen und sie weiter zu fördern, auch wenn das Schriftliche im Unterricht erst nach und nach an Bedeutung gewinnt.

☑ *Schreiben 1: "My schoolbag" (Abschreiben von der Tafel)*

Den Kindern wird ein kurzer Text an die Tafel geschrieben, mit der Bitte, diesen auf ein extra ausgeteiltes Blatt Papier abzuschreiben und schön zu gestalten (vgl. Anhang A-19). Für diesen Zweck verwenden wir ein besonderes Papier (bunt, gemustert, ...) mit Schreiblinien. Die gestalteten Texte werden nach der Auswertung im Rahmen des Eingangstests im Klassenraum ausgestellt.<sup>87</sup> Mit diesem Instrument wird das sichere Abschreiben von Texten diagnostiziert.

☑ *Schreiben 2: (Describe a person)*

Die Kinder erhalten ein Arbeitsblatt mit einem Bild von einer Person und sollen eine kurze Beschreibung dieser Person schreiben. Sie erhalten als Schreibhilfen Satzanfänge und Wortlücken. Am Ende haben die Kinder Gelegenheit einige freie Sätze zu formulieren. Als Vorlage greife ich auf ein Arbeitsblatt aus der Laborschule zurück (vgl. Anhang A-20).<sup>88</sup> Allerdings hat sich bei ersten Versuchen gezeigt, dass die Aufgabe so schwer für unsere Schülerinnen und Schüler war. Zu wenige Kinder konnten überhaupt etwas zu Papier bringen, was dann näher zu diagnostizieren gewesen wäre. Dies ist natürlich bereits ein erstes Diagnoseergebnis. Dennoch sollen Frustrationen vermieden werden. Ich habe das Arbeitsblatt entsprechend modifiziert. Mit diesem Instrument wird das eigenständige Erstellen kurzer Texte mit und ohne Schreibhilfen erhoben.

---

<sup>86</sup> Vgl. Ehlers u.a. 2007, S. 197 f.

<sup>87</sup> Vgl. Ehlers u.a. 2006, S. 150

<sup>88</sup> Vgl. Thurn u.a. 2006, S. 123, S. 151

#### 5.4.7 Prüfungsaufgaben zum Lesen

##### Lesen 1: (*read and draw*)

Die Kinder sollen eine Person malen, die auf einem Arbeitsblatt in kurzen Sätzen beschrieben ist. Auch hier greife ich auf ein Arbeitsblatt aus der Laborschule zurück und auch hier habe ich die Aufgabe aufgrund erster Versuche abgeändert, um sie etwas weniger anspruchsvoll zu gestalten (vgl. Anhang A-21).<sup>89</sup> Mit diesem Instrument werden das Leseverständnis von kurzen Texten mit vertrautem Vokabular und der entsprechende Wortschatz diagnostiziert.

##### Lesen 2: *“Rat and frog“ (Vorlesen)*

Die Kinder lesen einen kurzen Abschnitt aus dem ihnen in der Regel unbekanntem Kinderbuch „From me to you“ vor und nehmen sich dabei mit dem Computer auf.<sup>90</sup> Auch dieses Instrument hat sich in einem ersten Probelauf als zu schwer erwiesen. Keines der Kinder im aktuellen Jahrgang war in der Lage den ausgewählten Text auf Seite 7 vorzulesen. Ich habe daher eine vereinfachte Fassung eines Vorlesetexts zur Geschichte „From me to you“ entworfen (vgl. Anhang A-22). Mit diesem Instrument wird die Zuordnung des Klangbilds zur Schrift anhand eines kurzen Texts mit vertrautem Vokabular sowie die Aussprache und Intonation diagnostiziert.

#### 5.4.8 Längerfristig angelegte Beobachtungen

Im Verlauf der ersten Unterrichtswochen bis zu den Herbstferien, werden in einem vorstrukturierten Beobachtungsbogen das überfachliche und soziale Lernen eingeschätzt (vgl. Anhang A-11).<sup>91</sup> Dazu nimmt sich die Lehrkraft in jeder Woche die Einschätzungsbögen von 6-8 Kindern vor und notiert die entsprechenden Beobachtungen aus dem Unterricht. Auch dieser Bogen beschränkt sich bewusst auf die Formulierung von Kriterien ohne exakte Indikatoren für jedes Merkmal anzugeben. Auf der Rückseite des Bogens werden im Verlauf des Schuljahres zur individuellen Lebensgeschichte, zu allgemeinen Lernhemmnissen (und damit zu besonderem Unterstützungsbedarf), zu Stärken und Vorlieben, und Spaß am und Motivation für Fremdsprachenlernen weitere Beobachtungen und Fragen mit Datum notiert und bei Bedarf in Klassenkonferenzen mit den Einschätzungen des Kollegiums ergänzt, beziehungsweise in einer Kindbeschreibung zusammengeführt. Wie oben bereits erwähnt erstrecken sich diese Beobachtungen notwendigerweise über einen längeren Zeitraum und sind daher als Ergänzung und nicht als genuiner Teil des Eingangstests anzusehen.

### 5.5 Ablauf der Erhebung

In einem fünften Schritt wird der Ablauf der Erhebung festgelegt. Die hierfür notwendigen personellen, räumlichen und materiellen Ressourcen werden festgehalten und ggf. organisiert.

<sup>89</sup> Vgl. Thurn u.a. 2006, S. 123, S. 150

<sup>90</sup> Vgl. Thurn u.a. 2006, S. 121; vgl. Diehr u.a. 2008, S. 101ff; vgl. France u.a. 2004

<sup>91</sup> Vgl. Bebermeier 2007a, S. 48

### 5.5.1 Expertengespräch

In der Logik des Ablaufs beginnt die Diagnose mit dem Expertengespräch mit den Lehrkräften aus der Grundschule. In der ersten Schulwoche haben die neuen 5. Klassen an unserer Schule eine Einführungswoche mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern. Die Englischlehrkräfte haben entsprechend weniger Unterricht. Daher böte sich diese Woche als Zeitraum für ein Expertengespräch an. In dieser Schulanfangsphase sind allerdings die Grundschullehrkräfte besonders stark eingebunden. Alternativ wäre auch ein Kontakt bereits vor den Sommerferien denkbar, da die Grundschulkollegien dann die abgehenden Kinder noch direkt vor Augen haben. Vor den Sommerferien stehen jedoch die Stundenpläne und die entsprechenden Besetzungen in der 5. Klasse noch nicht immer fest. In einem sich langfristig entwickelnden Kontakt mit den Grundschulen gilt es, ein Gespür für einen geeigneten Zeitpunkt zu entwickeln und abzusprechen. Möglicherweise ist ein Kontakt vor den ersten Englischstunden auch nicht unbedingt nötig, da die Lieder, Reime und Spiele sich in der Regel nicht sofort grundlegend ändern. Hat man erst einmal ein Basisfundus erfragt, kann dieser genutzt und ggf. durch Befragung der Kinder aktualisiert werden. Insofern könnte das Expertengespräch auch erst einige Wochen nach Schulbeginn stattfinden.

### 5.5.2 Einführungsstunden und Fragebogen „That’s me“

Eingangsdiagnostik im Fach Englisch ist voraussetzungsvoll. Die Anforderungen zu Beginn des 5. Jahrgangs hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen beziehen sich laut Lehrplan ausnahmslos auf vertraute Themen und vertrauten Wortschatz.<sup>92</sup> Eine Vorbereitung der Klasse ist nicht nur hinsichtlich des Ablaufs der Diagnose, sondern ganz besonders im Sinne einer Hinführung und Aktivierung der Vorkenntnisse aus der Grundschule zwingend notwendig. Im Rahmen der oben beschriebenen Einführungsstunden werden sowohl Themenfelder als auch Aufgabenformate, die in der Diagnose vorkommen, aufgefrischt. Konkret sehen wir vier Stunden zu den Bereichen Farben, Zahlen, Kleidungsstücke und über sich selber Sprechen vor. Im Rahmen der letztgenannten Thematik wird der Fragebogen „That’s me“ ausgefüllt. Hinzu kommen zwei Stunden in denen die Geschichte „From me to you“ eingeführt und das Vorlesen sowie ein Rollenspiel eingeübt werden.<sup>93</sup> Im Anhang befindet sich eine Übersicht über den Ablauf sowie Hinweise, welche Einführungsstunde auf welche Diagnoseinstrumente vorbereitet (vgl. Anhang A-23). Die Lehrkräfte beobachten innerhalb der Stunden jeweils 6-8 Kinder besonders aufmerksam und tragen ihre Einschätzungen in die Beobachtungsbögen sowohl hinsichtlich sozialer und überfachlicher, als auch hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen ein. Die Anzahl der Einführungsstunden kann bei Bedarf ausgeweitet werden.

---

<sup>92</sup> Vgl. Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008

<sup>93</sup> Vorlagen zum Ablauf dieser Stunden finden sich bei Diehr u.a. 2008, S. 104f.

### 5.5.3 English Day mit Stationen-Arbeit<sup>94</sup>

Bei drei Diagnoseinstrumenten entstehen organisatorische Schwierigkeiten: der Minidialog mit einer Lehrperson, die Aufnahme einer Spielszene auf Video, sowie die Aufnahme des Vorlesens mit einem Computer. Diese Instrumente sind im Klassenverband mit einer Lehrkraft alleine nicht einsetzbar. Eine Organisationsform, die individuelle Betreuung bei den Minidialogen sowie abwechselndes Arbeiten mit einer begrenzten Anzahl von Videokameras und Aufnahmecomputern zulässt, ist eine Stationen-Arbeit. Im Rahmen eines dreistündigen English Day, besuchen die Kinder insgesamt neun Stationen und bearbeiten diese. Der English Day findet nach Rücksprache mit der Schulleitung und der Lehrerkonferenz in den ersten vier Unterrichtsstunden an einem Tag in der dritten Schulwoche statt. Die beteiligten Englischlehrkräfte werden entsprechend freigestellt bzw. vertreten. Die Reihenfolge der Stationen und die Verweildauer pro Station können die Kinder selbst bestimmen. Mit der Stationen-Arbeit wird man unterschiedlichen Bearbeitungszeiten der Kinder gerecht. Der Bearbeitungszeitraum ist so gewählt, dass alle Kinder alle Stationen schaffen. Wer früher fertig ist darf eine Zusatzstation bearbeiten.

#### *Exkurs: Zusatzstationen*

Zwei mögliche Bonusstationen seien hier vorgestellt:

##### *1. Arbeiten am Computer mit eFit<sup>95</sup>*

eFit ist eine Onlineplattform, die Übungen zu „Wortschatz, Strukturen, Kommunikation“, sowie einen Tastaturkurs bereithält. Die Ergebnisse werden automatisch ausgewertet. Das Programm schlägt Fördermaterialien vor. Leider besteht ein Großteil der Übungen aus Übersetzungen vom Englischen ins Deutsche und umgekehrt. Übungen zum Hörverstehen und Sprechen fehlen ganz. Die Übungen lassen eine Einbettung in thematische Zusammenhänge und authentische Situationen vermissen. Mittlerweile sind überarbeitete (kostenpflichtige) Online-Angebote auf dem Markt, (z.B. fördern@cornelsen, Kompetenztest 5. Schuljahr) die auch die Bereiche Sprechen und Hören abdecken. Auch diese Tests werden automatisch ausgewertet und sind mit entsprechenden Fördermaterialien verknüpft. Inwieweit diese isolierten Onlinetests sinnvolle Ergebnisse liefern können, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht überprüft werden. Möglicherweise könnten sie eine sinnvolle Ergänzung eines Eingangstests darstellen. Hinsichtlich der authentischen Situationen und der Einbettung in Handlungszusammenhänge erscheinen jedoch viele Übungen fraglich. Da nach unseren Erfahrungen das Arbeiten mit neuen Medien erstaunlich motivierend auf die Kinder wirkt, könnte trotz einiger Bedenken eine Bonusstation aus solchen Onlineübungen bestehen. Dies setzt weitere Computerarbeitsplätze mit Internetzugang voraus.

##### *1. Erstellen von Wortbildern*

Wir stellen immer wieder fest, dass die Kinder sehr gerne und sehr ausdauernd Malen. Zu häufig setzen wir das Malen im Unterricht als „Lückenfüller“ am Ende einer Stunde ein, um Zeit zu überbrücken. Auch als Zusatzstation erfüllt es eine solche Funktion. Diese wollen wir aber zumindest ansatzweise positiv wenden, indem wir die Bilder mit fachlichen Komponenten ergänzen. Mit Hilfe von großen Plakaten als Vorlagen und Anregungen zu Themenfeldern in

<sup>94</sup> Die Idee und Bezeichnung lehne ich dem English Day an der Laborschule Bielefeld an, vgl. Thurn u.a. 2006, S. 99ff; vgl. auch Drese 2005a, S. 10; Landesinstitut für Schule 2004, S. 33ff

<sup>95</sup> Vgl. Macphail u.a. 2006

Form von Wortnetzen sollen die Kinder eigene, große Wortbilder erstellen, auf denen sie lauter Dinge darstellen, die sie auf Englisch bereits benennen können.<sup>96</sup>

Die Stationen werden im weitläufigen Freizeitbereich unserer Schule aufgebaut, so dass genug Abstand zwischen den Stationen ist und sich gleichzeitig alle Kinder in einem Raum befinden. Eine Liste mit dem benötigten Material für alle Diagnoseinstrumente befindet sich im Anhang (vgl. Anhang A-24). Nach einem gemeinsamen Warming up wird der Klasse jede einzelne Station und der Ablauf erklärt. Jedes Kind erhält einen Laufzettel auf dem es erarbeitete Stationen markiert und mit Hilfe eines Ampelsymbols einschätzt, wie gut es die Aufgabe gemeistert hat (vgl. Anhang A-25). Der spielerische Charakter der Stationen-Arbeit wird betont.<sup>97</sup> Nach der Hälfte der Zeit dürfen die Kinder bei Bedarf in die Hofpause gehen. Wer mag, darf auch weiterarbeiten. Am Ende werden die Laufzettel der Kinder eingesammelt und ihre Arbeit gewürdigt. Auch wenn durch diese Organisationsform die Lehrkraft die Möglichkeit hat, die Station mit dem Minidialog zu betreuen, bleibt es fraglich, ob der English Day wirklich alleine durchführbar ist. Insbesondere in Bezug auf Nachfragen und möglichen Disziplinschwierigkeiten wäre eine Doppelbetreuung wünschenswert.<sup>98</sup> Wird der English Day mit zwei Parallelklassen gleichzeitig durchgeführt, wäre eine Doppelbesetzung bereits gegeben. Eine dritte Aufsichtsperson wäre angesichts der dann erhöhten Schülerzahl dennoch sinnvoll.

Alternativ zum English Day eignen sich bis auf die drei oben erwähnten Instrumente alle Erhebungsvarianten zugleich als Teil entsprechend thematisch aufbereiteter einzelner Unterrichtsstunden.<sup>99</sup> Der Minidialog, die Filmaufnahme und die Tonaufnahme könnten ggf. durch eine Doppelbesetzung auch in den Einzelstunden realisiert werden. An unserer Schule sind wir noch unsicher, welche Variante wir wählen wollen. Wir erleben die neuen 5. Klassen in der Schuleingangsphase häufig als sehr „ruppig“, so dass vieles für eine enger geführte, lehrerzentrierte Variante in einzelnen Unterrichtsstunden spricht. Möglicherweise entsteht ein Teil der Unruhe in den Klassen aber auch durch ungewohnte und zu lange lehrerorientierte Phasen. Ein Arbeiten in freieren Unterrichtsformen wie der Stationen-Arbeit würde den bisherigen Unterrichtsgewohnheiten der Kinder möglicherweise eher entsprechen und könnte zu disziplinierterem Verhalten führen. Wir werden im kommenden Schuljahr beide Versionen ausprobieren. Unklar ist uns noch, wie wir mit Kindern umgehen, die an diesem Tag gefehlt haben.

---

<sup>96</sup> Vgl. z.B. Calhoun 1999

<sup>97</sup> Vgl. Thurn u.a. 2006, S. 105

<sup>98</sup> Beim English Day an der Laborschule waren im Rahmen der wissenschaftlichen Erhebung alle Stationen mit einem Erwachsenen besetzt. Einen solchen Personalschlüssel werden wir nicht erreichen können.

<sup>99</sup> Vgl. Gerngross 2004, S. 12

## 5.6 Auswertung, Rückmeldung und Weiterarbeit

Im sechsten, abschließenden Schritt werden die Ergebnisse ausgewertet. Die Form der Rückmeldung an die Kinder und weitere Personen wird festgelegt. An dieser Stelle knüpfen sich dann Überlegungen zur Weiterarbeit mit Hilfe von individuellen Förderplänen und individueller Förderung an.

Die Ergebnisse aus dem Expertengespräch mit den Grundschullehrkräften werden notiert. Die Spiele, Lieder und Reime werden in einer Liste notiert und mit dem entsprechenden Material (Vorlagen, CD, ...) in einem Ordner abgelegt. Alle Fragebögen "That's me" werden eingesammelt und gelesen. Der Fragebogen wird kopiert. Die Kinder erhalten das Original zurück für ihren Englischhefter. Die Kopien werden nach Kenntnisnahme zusammen mit den weiteren Beobachtungsbögen in einem Klassenordner abgelegt. Einige Ergebnisse wurden bereits direkt nach der Beobachtung im Unterricht oder während des Minidialogs eingeschätzt und in die Dokumentationsbögen eingetragen (z.B. Einschätzungen während der Einführungsstunden, Ergebnisse aus dem Minidialog). In einer Auswertungssitzung z.B. am Nachmittag des „English Day“ werden die Filme, Tondokumente und Arbeitsblätter ausgewertet und die Dokumentationsbögen entsprechend ergänzt. Abschließend wird in die grau hinterlegten Felder für jede Kompetenz eine Gesamteinschätzung aus den Teilkompetenzen eingetragen, die in den Übersichtsbogen für die ganze Lerngruppe übertragen wird. Nach dieser Auswertungsphase schließt sich die Erstellung von Förderplänen und das Angebot individueller Förderung auf Basis der Ergebnisse der Eingangsdiagnostik an. Diese Schritte sind nicht mehr Teil des vorliegenden Konzepts.

Sobald die Ergebnisse ausgewertet sind, werden sie den Kindern mitgeteilt: In einer Unterrichtsstunde werden die Laufzettel der Stationen-Arbeit zurückgegeben. Die Selbsteinschätzungen der Kinder werden ergänzt mit den Fremdeinschätzungen zu den sprachlichen Kompetenzen aus dem Eingangstest. Die Ergebnisse aus Selbst- und Fremdeinschätzungen dienen zugleich als Gesprächsgrundlage mit den Kindern bei der Erläuterung der jeweiligen Förderangebote.

## ***6. Evaluation des Konzepts***

Ein Lernzuwachs bei den Kindern ist im Rahmen dieses Konzepts nicht zu evaluieren. Vielmehr werden wir die Nützlichkeit des Konzepts auf drei verschiedenen Ebenen hinterfragen.<sup>100</sup> Die ersten beiden Ebenen beziehen sich auf mit Hilfe dieses Konzeptes entwickelte, konkrete Eingangstests, wie den hier exemplarisch für unsere Schule vorgestellten. Die dritte Ebene evaluiert, inwieweit das vorliegende Konzept bei der Erstellung von auf die jeweilige Schulsituation zugeschnittenen Eingangstests hilfreich ist.

---

<sup>100</sup> Zur Evaluation von schulischen Konzepten vgl. z.B. Schratz u.a. 2000

Zunächst interessieren die Erfahrungen derjenigen Lehrpersonen, die an der Durchführung des Eingangstests und an der Weiterverwendung der Ergebnisse in Fördermaßnahmen beteiligt sind. Von ihnen werden wir erfragen, ...

... wie sie den Nutzen des Eingangstest für die individuelle Förderung einschätzen.

... ob durch den Eingangstest die Förder- und Forderbereiche deutlich werden.

... wie sie das Verhältnis von Nutzen und Aufwand einschätzen.

... ob sie Änderungswünsche hinsichtlich der Diagnosebereiche haben.

... ob sie Anmerkungen hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades haben.

... wie sie die Reliabilität der Instrumente bewerten.

... ob sich die Instrumente in der Durchführung als handhabbar erweisen.

... ob sie den Ablauf gerne verändern wollen.

... ob sich die Durchführung in Einzelstunden oder als Stationen-Arbeit an einem „English Day“ bewährt hat.

... ob sie den Test insgesamt für nützlich halten.

Die Durchführung dieses Evaluationsteils erfolgt im Rahmen eines Treffens aller am Eingangstest beteiligten Lehrkräfte nach der ersten vollständigen Durchführung des Tests im kommenden Schuljahr. Die Fragen werden nicht im Sinne eines objektivierenden Verfahrens eingesetzt, sondern in Kleingruppen diskutiert. Ziel ist es mithilfe der subjektiven Einschätzungen den Eingangstest hinsichtlich seines Zwecks, nämlich Grundlagen für individuelle Förderung zu liefern, zu optimieren. Manche dieser Fragen konnten für Teilbereiche bereits in der Entwicklung des Konzepts beantwortet werden. Diese Erfahrungen sind wie oben beschrieben bereits in die Instrumente mit eingeflossen.

Eine zweite Evaluationsebene wertet die Sicht der diagnostizierten Kinder aus. Es wird erhoben, ob sie in den Tests zeigen konnten, was sie wirklich können. Und es ist zu fragen, ob der Eingangstest als stressige Testsituation erlebt wurde oder eher als spielerischen Einstieg in den Englischunterricht der 5. Klasse. Die Rückmeldung erfolgt sowohl durch eine Befragung der Kinder im Anschluss an die Eingangstest-Stunden als auch durch Fremdeinschätzungen durch die Lehrkräfte in der oben genannten Auswertungssitzung. Eine weitere Rückkopplung zum Beispiel in Form einer Kommentierung der Ergebnisse durch die Grundschullehrkräfte wäre denkbar, scheint aber unverhältnismäßig aufwendig zu sein.

Eine dritte Ebene fragt, quasi aus Sicht der mit der Entwicklung von Eingangstest im Fach Englisch für andere Schulen betrauten Personen, nach der Nützlichkeit des Konzepts. Sind die hier angestellten Überlegungen hilfreich zur Orientierung? Sind die hier beigefügten Materialien und die Literaturhinweise hilfreich? Wird der Vorbereitungsaufwand für einen eigenen Test durch dieses Konzept reduziert? Diese Fragen könnten im kollegialen Austausch erörtert werden, wenn ein Kontakt zu anderen Schulen zustande kommt. Bereits die Nachfrage nach diesem Konzept könnte als ein Evaluationskriterium gelten.

## Schlussbetrachtung

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, ein Konzept für die Erstellung und den Einsatz von geeigneten Diagnoseinstrumenten zu entwickeln. Wer hierzu einige Arbeitsblätter zum Austeilen und ein Auswertungsraster erwartet hat, der muss enttäuscht sein. Die Diagnose von Fremdsprachenkompetenzen ist zu komplex, als dass sie ausschließlich mit allgemeingültigen „paper and pencil“ Test erhoben werden könnte. Es bedarf der Hinführung der Kinder und weitreichender Vorüberlegungen, um den Eingangstest auf die jeweilige Schule und den Unterricht zuzuschneiden. Hierzu das notwendige Material, hilfreiche Hinweise und eine Entscheidungsgrundlage geliefert zu haben war Anliegen dieser Arbeit.

Ein solcher Eingangstest ist nicht ganz unproblematisch: Mit viel Aufwand werden zu Schuljahresbeginn Kompetenzen diagnostiziert, die im Laufe des Schuljahres im Unterricht ohnehin regelmäßig erhoben werden sollten. Zugleich sind einige Ziele des Englischunterrichts mit dem Test nicht unmittelbar erfassbar, wie z.B. Toleranz, Interesse oder Motivation.<sup>101</sup> In den Diagnosebereichen, die der Test abdecken will, bleiben zudem immer Unschärfen und Ungewissheiten bestehen. Es ist wichtig, sich dieser Lücken bewusst zu bleiben und die Testergebnisse nicht zu verabsolutieren.<sup>102</sup> Ein letzter kritischer Punkt sei angemerkt: Es besteht die Gefahr, mehr zu diagnostizieren als für eine Förderung notwendig. Der behutsame Umgang mit sensiblen Daten der Kinder (gerade im Bereich der individuellen Lebensgeschichte) ist unbedingt zu gewährleisten.

Das Konzept macht deutlich, wie (zeit)aufwendig eine solche Eingangsdiagnose ist. Diesen Aufwand zu betreiben lohnt sich dementsprechend nur, wenn die Ergebnisse nachhaltig zu einer gezielten, individuellen Förderung genutzt werden. Der Eingangstest ist somit nur ein erster Baustein für ein umfassendes Förderkonzept. Am Übergang zwischen Diagnose und Förderplanung scheint mir der nächste entscheidende Punkt auf dem Weg zu einem gelingenden Förderkonzept einer Schule zu liegen: Es gilt Unsicherheiten im Umgang mit den Diagnoseergebnissen zu überwinden. Diese Unsicherheiten bestehen an unserer Schule noch in der Unkenntnis gezielter Fördermaßnahmen (z.B. „Wie fördere ich nun das Kind mit den Schwierigkeiten im Hörverstehen?“). Und es bestehen Unsicherheiten bezüglich der möglichen Konsequenzen für die Gestaltung des eigenen Unterrichts (z.B. „Da müsste ich ja alles anders machen.“). Wenn es gelingt, solche Ängste aufzugreifen und produktiv zu wenden, kann der Eingangstest eine erfolgreiche Grundlage für die individuelle Förderung im Fach Englisch werden.

---

<sup>101</sup> Vgl. Karbe 2004, S. 17

<sup>102</sup> Vgl. Gerngross 2004, S. 12



## Literatur

- Adolf-Reichwein-Schule (2005): Schulprogramm. Verfügbar unter: [www.ars-bielefeld.de/download/ARS\\_Schulprogramm.pdf](http://www.ars-bielefeld.de/download/ARS_Schulprogramm.pdf) (20.9.2008)
- Armstrong, Thomas (2000): Multiple intelligences in the classroom. 2. Aufl. Alexandria
- Bambach, Heide (1994): Ermutigungen. Nicht Zensuren - Ein Plädoyer in Beispielen. Lengwil
- Bartnitzky, Horst (2006): Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik. Unterrichtsbeispiele. Planungsmodelle. Berlin
- Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2005): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt/Main
- Bebermeier, Hans (2001): Fremdsprachliches Lehren und Lernen in der Grundschule in NRW. Englisch in den 3. und 4. Klassen - ab 2003/2004. (Begegnung mit Sprache(n) in 1. und 2. Schuljahren. In: Mitteilungsblatt des FmF Westfalen-Lippe, (19) 2, S. 11-16
- Bebermeier, Hans; FLLIPS, Fachgruppe (2003): Fremdsprachliches Lehren und Lernen in der Primarstufe und in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I: Positionspapier (Kurzfassung). In: mn, (56) 1
- Bebermeier, Hans (2005): Impulse für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts. In der Primarstufe und in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I. In: PRAXIS Fremdsprachenunterricht, 3, S. 8-11
- Bebermeier, Hans (2006): Leistungsfeststellung im Englischunterricht in der Grundschule. In: Grundschulunterricht, 10, S. 29-32
- Bebermeier, Hans (2007a): Eine Zwischenbilanz zur "Übergangsproblematik" im Englischunterricht. In: Praxis Schule 5-10, 2, S. 46-48
- Bebermeier, Hans (2007b): Englisch: Übergang ohne Brüche? Teil 1: Zum Übergang von der Grundschule in die Klasse 5. In: Schulverwaltung NRW, 2, S. 46-47
- Bebermeier, Hans (2007c): Englisch: Neuorientierung beim Übergang. Teil 2: Befragungsergebnisse. In: Schulverwaltung NRW, 3, S. 73-74
- Bebermeier, Hans (2008): Experteninterview von Michael Hecht mit Hans Bebermeier, 6.11.2008. Bielefeld
- Becker, Carmen; Claus, Anette; Gerngross, Günter ; Puchta, Herbert (2004): Playway Rainbow Edition 4. Show what you know. Rum
- Becker, Carmen (2006): "What's your favourite pet?" Den Lernstand in Grundschulenglisch prüfen. In: Friedrich Jahresheft, S. 42-44
- Behr, Ursula; Kierepka, Adelheid (2004): Abschlussprofile als Anschlussprofile. Der Übergang von Klasse 4 nach Klasse 5. In: Primary English, 2, S. 6-9
- Bennett, Barrie; Rolheiser, Carol (2001): Beyond Monet. The artful science of instructional integration. Toronto
- Bergmann, Jörg (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, Wolfgang; Hartmann, Heinz (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen, S. 299-320
- Berning, Johannes (2005): New Highlight. Handreichungen für den Unterricht. Berlin
- Beutel, Silvia-Iris; Vollstädt, Witlov (Hrsg.) (2000): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg
- Bietz, Carmen; Zergiebel, Mike (2007): Fördern und Fordern mit Kompetenzprofilen. In: Praxis Schule 5-10, 3, S. 10-17
- Bonsen, Elisabeth; Hey, Gerhard (2008): Kompetenzorientierung - eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule. Verfügbar unter: [www.bebis.de/zielgruppen/auszubildende/rlp\\_berbil/kompetenzorientierung.pdf](http://www.bebis.de/zielgruppen/auszubildende/rlp_berbil/kompetenzorientierung.pdf) (8.10.2008)
- Bos, Wilfried; Pietsch, Marcus (2004): Erste Ergebnisse aus KESS 4. Kurzbericht. Verfügbar unter: [www.erzwiss.uni-hamburg.de/kess/kurzbericht.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/kess/kurzbericht.pdf) (9.6.2008)

- Calhoun, Emily F. (1999): Teaching Beginning Reading and Writing with the Picture Word Inductive Model. Alexandria
- Campbell, Linda; Campbell, Bruce (1999): Multiple intelligences and student achievement: success stories from six schools. Alexandria
- Council of Europe, Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Language Division Strasbourg (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge
- Cummins, Jim (2001): Die fachliche und die politische Debatte über die Spracherziehung von Minderheiten. Unveröffentlichte Zusammenfassung eines Arbeitspapiers für die Internationale Konferenz über Bilingualismus; 20.4.2001. Bristol
- Diehr, Bärbel (2006): Reden und reden lassen. Leistungsbeurteilung im Fokus des Forschungsprojekts TAPS. In: Grundschule, 9, S. 36-40
- Diehr, Bärbel; Frisch, Stefanie (2006): Diagnostische Kompetenz. Lernfreude wecken - Sprachleistung beurteilen - Qualität verbessern. In: Primary English, 6, S. 16-18
- Diehr, Bärbel; Frisch, Stefanie (2008): Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen. Braunschweig
- Döpp, Wiltrud; Groeben, Annemarie von der; Thurn, Susanne (2002): Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern. Bad Heilbrunn
- Drese, Karin (2005a): Mündliche Leistung einschätzen. Ein innovativer Weg im frühen Englischunterricht. In: Primary English, 5, S. 9-11
- Drese, Karin (2005b): Sprachenportfolio in der Grundschule. Teil I: Ursprung, Ziele und Merkmale. In: Primary English, 5, S. 15-16
- Edelstein, Wolfgang (Hrsg.) (1995): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum Pädagogischen Handeln. Heidelberg
- Edwards, Derek (2006): Managing subjectivity in talk. Revised draft; prepared for A. Hepburn & S. Wiggins (Eds.), Discursive research in practice: New approaches to psychology and interaction. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Verfügbar unter: [www-staff.lboro.ac.uk/~ssde/Edwards%20-%20Managing%20subjectivity%20H&W2006%20ms.pdf](http://www-staff.lboro.ac.uk/~ssde/Edwards%20-%20Managing%20subjectivity%20H&W2006%20ms.pdf) (5.12.2006)
- Ehlers, Giesela; Kankowski, Martina; Milde, Peter; Rönnefeld, Andrea; Schirmer, Daniela (2006): Kompetenzorientierter Englischunterricht. Beobachten und Fördern im Englischunterricht der Grundschule. Band 1. Kronshagen
- Ehlers, Giesela; Milde, Peter; Rönnefeld, Andrea; Schirmer, Daniela (2007): Kompetenzorientierter Englischunterricht. Beobachten und Fördern im Englischunterricht der Grundschule. Band 2. Kronshagen
- France, Anthony; Beeke, Tiphonie (2004): From me to you. London
- Fredrichs, Margarete; Bebermeier, Hans; Hartmann-Kleinschmidt; Stoll, Ursula (2006): Making the grade with Ginger 2. Klasse 4. Berlin
- Gaffal, Andrea; Kreis, Renate; Mandl, Siegmund; Wessel, Frank (2005): Storytime Activity Book 3. Braunschweig
- Gaffal, Andrea; Kreis, Renate; Mandl, Siegmund; Wessel, Frank (2006): Storytime. Teacher's Guide 4. Braunschweig
- Gaffal, Andrea; Kreis, Renate; Mandl, Siegmund; Wessel, Frank (2008): Storytime. Lernstandsfeststellung. Braunschweig
- Gardener, Howard (1985): Frames of mind. The theory of multiple intelligences. New York
- Gardener, Howard (1999): Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century. New York
- Gerngross, Günther (2004): Lernstandsfeststellung. In: Primary English, 2, S. 8-12
- Gerngross, Günther (2005): Eine positive Haltung erzeugen. Aspekte der Leistungsfeststellung im Englischunterricht. In: Primary English, 5, S. 12-14
- Groeben, Annemarie von der (2008): Verschiedenheit nutzen. Besser Lernen in heterogenen Gruppen. Berlin

- Groeben, Annemarie von der; Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.) (1996/1997): Berichten und Bewerten. Werkstatthefte der Laborschule Bielefeld Nr. 5 & 6. Bielefeld
- Haß, Frank; Kieweg, Werner; Kutý, Margitta; Müller-Hartmann, Andreas; Weisshaar, Harald (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Englisch. Tradition - Innovation - Praxis. Stuttgart
- Haß, Frank (2005): Orange Line 1. Workbook. Stuttgart
- Haunss, Jeanette; Crot, Christine (2003): Die Geschichte von Tom Bear. Summative Leistungsbeurteilung Hören - Ein Beispiel. In: Grundschulmagazin Englisch, 4, S. 13-18
- Hecht, Michael (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. . Wiesbaden
- Hermann, Vicky (2008): Experteninterview von Michael Hecht mit Vicky Hermann 5.9.2008. Bielefeld
- Hochstetter, Johanna (2005): Leistungsfeststellung im Englischunterricht der Grundschule. In: Primary English, 5, S. 3-5
- Hoffmann, Ingrid-Barbara (2004): Leistung werten und würdigen. In: Primary English, 1, S. 28-29
- ipf, Initiative für Praxisforschung (2001): Das Kind im Zentrum. Kinderbesprechungen und der Einbezug der Eltern. Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Solothurn
- Jülich, Christian (2006): Das neue Schulgesetz Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 in der Fassung der Änderungsgesetze vom 13. und 27. Juni 2006. Bearbeitete Textausgabe mit Einführung, Anmerkungen und ausführlichem Stichwortverzeichnis. 2. Aufl. München
- Jürgens, Eiko (1998): Leistung und Beurteilung in der Schule. Sankt Augustin
- Karbe, Ursula (2004): Lernerfolgskontrollen. Was ist zu tun? In: Primary English, 2, S. 17-19
- Kieweg, Werner (2008): Englisch in der Grundschule. Vorbehalte unter der Lupe. Verfügbar unter: [www.cornelsen.de/sixcms/media.php/8/primary\\_english.pdf](http://www.cornelsen.de/sixcms/media.php/8/primary_english.pdf) (17.11.2008)
- Klafki, Wolfgang (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim
- Kötter, Markus (2004): Lernfortschritte. Alltägliche Möglichkeiten ihrer Überprüfung. In: Primary English, 2, S. 13-16
- Landesinstitut für Schule (2004): Fortgeführter Englischunterricht in den Klassen 5 und 6. Soest
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) (2006): Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht in den Jahrgangsstufen 3 und 4. Materialien zur Umsetzung des Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen. Verfügbar unter: [www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht\\_und\\_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/implementationmaterial/fremdsprachen/Leistungsbewertung\\_Kl.3-4\\_070506.pdf](http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/implementationmaterial/fremdsprachen/Leistungsbewertung_Kl.3-4_070506.pdf) (8.11.2008)
- Lazear, David (1991): Seven ways of teaching. The artistry of teaching with multiple intelligences. Palatine
- Lazear, David (1998): Eight ways of knowing. Teaching for multiple intelligences. 3. Aufl. Palatine
- Macphail, Murdo; Kallenbach, Christiane; Döpfer, Susanne (2006): eFit NRW. Verfügbar unter: [www.nrw-efit.de](http://www.nrw-efit.de) (25.10.2008)
- May, Peter (2006): Englisch-Hörverstehen am Ende der Grundschulzeit. In: Bos, Wilfried; Pietsch, Marcus (Hrsg.): KESS 4 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Münster, S. 203-224
- Mietzel, Gerd; Willenberg, Heiner (2000): Hamburger Schulleistungstest für 4. und 5. Klassen. Handanweisung. Göttingen
- Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Englisch. Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Grundschule. Schriftenreihe Schule NRW Nr. 2010. Frechen
- Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Kernlehrplan Sekundarstufe I. Hauptschule. Englisch. Schriftenreihe Schule NRW Nr. 3205. Frechen

- Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2007): Europäisches Portfolio der Sprachen - Grundportfolio. Braunschweig
- Müller, Andreas (2002): Wenn nicht ich, ...? Und weitere unbequeme Fragen zum Lernen in Schule und Beruf. Bern
- Piepho, Hans-Eberhard; Schäfer, Ursula; Shad-Manfaat, Gerdi; Stahl, Mirjam (2004): ... got it? 3-4. Beobachtungsbögen und Arbeitsblätter zur Lernstandsfeststellung. Oberursel
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004): Lehrplan Grundschule Englisch. Dresden
- Saßnick-Lotsch, Wendelgard (2004): Self-assessment im Englischunterricht der Klassen 5 und 6. In: Mitteilungsblatt des FmF Westfalen-Lippe, (22) 2, S. 1-5
- Schratz, Michael; Iby, Manfred; Radnitzky, Edwin (2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim
- Schwartz, Hellmut (2007): English G 21. Workbook mit Lösungen. B1. Berlin
- Scott, Wendy (1993): Are you listening? Oxford
- Scott, Wendy (1994): Are you listening? Teacher's book. Oxford
- Silver, Harvey F.; Strong, Richard W.; Perini, Matthew J. (2000): So each may learn. Integrating learning styles and multiple intelligences. Alexandria
- Sternitzke, Ruth (2005): Ton ab! Eine Tonkassette als Ergänzung zum Portfolio. In: Primary English, 1, S. 9-10
- Stoll, Ursula (2008): Experteninterview von Michael Hecht mit Ursula Stoll 16.9.2008. Bielefeld
- Thurn, Susanne; Bürger, Melanie; Fischer, Gerd; Matthias, Alexander; Pretzell, Marie; Weingart, Gail; Wolf, Tatjana (Hrsg.) (2006): Englisch jahrgangsübergreifend unterrichten. Evaluation eines Schulversuchs in den Jahrgängen 3/4/5 der Laborschule Bielefeld. Bielefeld
- Wagner, Heinz (2005): What do they remember? Leistungsmessung und -beurteilung in der Grundschule. In: Grundschulmagazin Englisch, (5), S. 6-9
- Werlen, Erika; Haunss, Jeanette; Kaden, Elke (2005): Ich kann's! Das Sprachenportfolio in der Grundschule. In: Primary English, 1, S. 6-8
- Ziegenspeck, Jörg (1999): Handbuch Zensur und Zeugnisse in der Schule. Bad Heilbrunn

# Anhang

## Überblick über die Materialien im Anhang:

Übersicht: Mögliche Diagnosebereiche .....	A-2
Ausgewählte Materialien aus der Literatur zu verschiedenen Diagnosebereichen.....	A-3
Übersicht: Welcher Diagnosebereich wird mit welchem Instrument erhoben?.....	A-4
Übersicht: Zuordnung der sprachlichen Teilkompetenzen zu Diagnoseinstrumenten.....	A-5
Gesprächsleitfaden für die Expertenbefragung mit den Grundschullehrkräften.....	A-6
Fragebogen: "That's me" .....	A-7
Dokumentationsbogen: Sprachliche Kompetenzen .....	A-8
Dokumentationsbogen: Sprachliche Kompetenzen (Rückseite) .....	A-9
Dokumentationsbogen: Übersicht Lerngruppe sprachliche Kompetenzen .....	A-10
Dokumentationsbogen: Überfachliche und soziale Kompetenzen.....	A-11
Dokumentationsbogen: Offene Notizen (Rückseite) .....	A-12
Stundenskizze für eine Einführungsstunde .....	A-13
Arbeitsblatt Einführungsstunde zum Thema Farben.....	A-14
Einführungsstunden - Hinweise auf weitere Themen, Lieder, Reime und Spiele .....	A-15
Sprechen 1: "Hello, how are you?" (Gesprächsleitfaden).....	A-16
Sprechen 1: "Hello, how are you?" (Impulskarten) .....	A-17
Hören 1: "What's your telephone number" (Partner Interview) .....	A-18
Schreiben 1: "My schoolbag" (Abschreiben von der Tafel) .....	A-19
Schreiben 2: (Describe a person) .....	A-20
Lesen 1: (Read and draw).....	A-21
Lesen 2: "From me to you" (Vorlesen) .....	A-22
Übersicht Ablauf der Erhebung.....	A-23
Materialliste.....	A-24
Laufzettel Stationen-Arbeit .....	A-25



**Ausgewählte Materialien aus der Literatur zu verschiedenen Diagnosebereichen**

<b>Beobachtungsbögen</b>	<b>Hören</b>	<b>Sprechen</b>	<b>Lesen</b>	<b>Schreiben</b>
(Becker u.a. 2004), S. 31 ff	(Becker 2006)	(Becker 2006)	(Becker 2006)	(Becker 2006)
(Behr u.a. 2004), S. 9	(Drese 2005a), S. 9	(Diehr u.a. 2006), (Diehr u.a. 2008) S. 80 ff	(Karbe 2004), S. 18	(Karbe 2004), S. 19
(Behr u.a. 2004), S. 9, (Diehr u.a. 2008), S. 80 ff	(Gerngross 2004), S. 11 (Gerngross 2005) S. 13	(Drese 2005a), S. 10 (Gerngross 2004), S. 10	(Karbe 2004), S. 19 (Kötter 2004), S. 14/15	(Kötter 2004), S. 14/15 (Landesinstitut für Schule 2004), S. 51
(Drese 2005a), S. 11	(Haunss u.a. 2003)	(Karbe 2004), S. 19	(Landesinstitut für Schule 2004), S. 49 f.	
(Ehlers u.a. 2006), S. 27-35 ; (Ehlers u.a. 2007), S. 37-206: Evaluationsbögen mit Fördermöglichkeiten und Aufgaben	(Karbe 2004), S. 19	(Kötter 2004), S. 14/15		
(Fredrichs u.a. 2006), S. 6 ff	(Kötter 2004), S. 14/15	(Landesinstitut für Schule 2004), S. 47, 49		
(Gaffal u.a. 2005), S. 4 ff	(Landesinstitut für Schule 2004), S. 48	(Wagner 2005), S. 8		
(Gerngross 2004), S. 9, 10	(May 2006)			
(Gerngross 2005), S. 14	(Scott 1993); (Scott 1994)			
(Hochstetter 2005)	(Wagner 2005), S. 7			
(Hoffmann 2004); S. 29				
(Landesinstitut für Schule 2004), S. 52 f.				
(Piepho u.a. 2004), S. 6 ff				
(Saßnick-Lotsch 2004), S. 2-5				
(Sauer u.a. 2005)				
(Wagner 2005), S. 8				

**Übersicht: Welcher Diagnosebereich wird mit welchem Instrument erhoben?**

<b>Diagnosebereich</b>	<b>Erhebungsinstrument</b>
Stärken und Vorlieben	Fragebogen „That’s me“ Offene Notizen Expertenbefragung Sprechen 1
Weitere Fremdsprachenkenntnisse	Fragebogen „That’s me“
individuelle Lebensgeschichte	Offene Notizen Expertenbefragung
allgemeine Lernhemmnisse	Offene Notizen Expertenbefragung
Spaß am und Motivation für das Fremdsprachenlernen	<b>Dokumentationsbogen überfachliche und soziale Kompetenzen</b> (bis zu den Herbstferien)
Lerntypenanalyse	-
Multiple Intelligenzen	-
Arbeitsformen	Expertenbefragung
„classroom phrases“	Einführungsstunden
Lieder, Kinderbücher, Geschichten und Gedichte	Expertenbefragung Einführungsstunden
Handeln in Begegnungssituationen	Einführungsstunden Sprechen 1
Wortschatz und Redemittel	Einführungsstunden Sprechen 1 Sprechen 2
Aussprache und Intonation	Einführungsstunden Sprechen 1 Sprechen 2 Lesen 1
Orthographie	Einführungsstunden Schreiben 1 Schreiben 2
Grammatik	Einführungsstunden Sprechen 1 Sprechen 2 Schreiben 2
Lesen	Einführungsstunden <b>Lesen 2</b>
Schreiben	Einführungsstunden Schreiben 1 Schreiben 2
Sprechen	Einführungsstunden <b>Sprechen 1</b> <b>Sprechen 2</b> <b>Hören 1</b>
Hören	Einführungsstunden Hören 1 Hören 2



**Übersicht: Zuordnung der sprachlichen Teilkompetenzen zu Diagnoseinstrumenten**

Kompetenzen/ Teilkompetenzen		Fragebogen „That's me“	Spiele	Sprechen 1	Sprechen 2	Hören 1	Hören 2	Schreiben 1	Schreiben 2	Lesen 1	Lesen 2
a	Aussprache (Lautbildung und Intonation)										
a.1	Spricht Wörter/Sätze richtig nach		✗	✗	✗						
a.2	Spricht Wörter und Texte richtig aus		✗	✗	✗						
s	Sprechen										
s.1	Verwendet „classroom phrases“		✗								
s.2	Benennt Gegenstände, Bilder, Aktivitäten, Realien		✗	✗	✗						
s.3	Gebraucht einfache Redewendungen			✗	✗						
s.4	Beantwortet einfache Fragen			✗	✗						
s.5	Formuliert einfache Fragen			✗	✗						
s.6	Kann einfache Aussagen über die eigene Person machen			✗							
s.7	Formuliert Mitteilungen			✗	✗						
s.8	Kann einen Reim / ein Lied flüssig vortragen		✗								
s.9	Kann englische Sprache kreativ einsetzen			✗	✗						
h	Hören										
h.1	Kann vertraute Sätze und Wörter verstehen (eigene Person, Familie, Zahlen, konkrete Dinge, unmittelbare Umgebung)			✗	✗	✗	✗				
h.1	Kann auf Arbeitanweisungen (classroom phrases) reagieren		✗	✗							
h.3	Kann Hörtexten aufmerksam folgen.					✗	✗				
h.4	Kann Hörtexten Bilder zuordnen						✗				
h.5	Kann den Inhalt unbekannter Hörtexte verstehen						✗				
h.6	Kann über die Fortsetzung einer gehörten Geschichte spekulieren										
Sch	Schreiben										
sch.1	Kann Texte sicher abschreiben							✗			
sch.2	Kann Bilder beschriften								✗		
sch.3	Kann eigene kurze Texte erstellen	✗							✗		
l	Lesen										
l.1	Kann bekannte englische Wörter wieder erkennen und verstehen; z.B. kann Wörter Bilder zuordnen und umgekehrt		✗								
l.2	Entnimmt einem kurzen Text gezielt Informationen und setzt sie z.B. in einem Bild um									✗	
l.3	Kann einfache Anweisungen verstehen und umsetzen	✗								✗	
l.4	Kann vertraute Texte vorlesen										✗

**Gesprächsleitfaden für die Expertenbefragung mit den Grundschullehrkräften**

---

- **Welches Lehrwerk verwenden Sie? Sind Sie damit zufrieden? Welche Besonderheiten, Stärken oder Schwächen hat das Lehrwerk?**
  
- **Welche Reime, Lieder, Geschichten, Spiele kennen die Kinder? Haben sie ein Lieblingslied? Können Sie uns entsprechendes Material (Liedtext, CD, ...) zukommen lassen?**
  
- **Welche Arbeitsformen kennen die Kinder?**
  - **Haben die Kinder schon einmal etwas präsentiert ?**
  - **Welche Freiarbeitsformen kennen sie? Auch im Englischunterricht?**
  - **Kennen sie Stationen-Arbeit?**
  - **Welche Arbeitsformen im Bereich Hören sind ihnen vertraut?**
  - **Welche Arbeitsformen im Bereich Sprechen sind ihnen vertraut?**
  - **Kennen sie Partnerarbeiten (z.B. Information Gap; Partner Interviews, ...)**
  - **Wie wurde mit Schreiben in der Fremdsprache umgegangen?**
  - **Haben die Kinder einen Portfolio/English Folder angelegt?**
  
- **Gibt es weitere Erfahrungen mit den Kindern, dem Lehrwerk, Frühenglisch, die Sie uns mitteilen möchten? Was können die Kinder besonders gut? ...**

**My name:** Ich heiße: \_\_\_\_\_

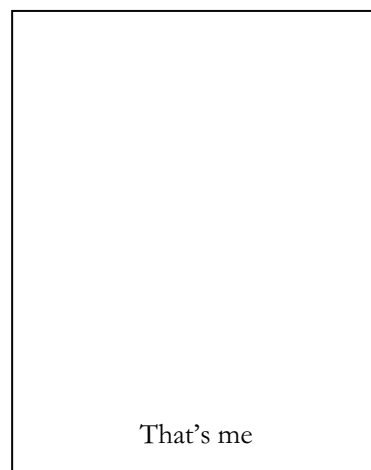
**How old are you?** Wie alt bist du? \_\_\_\_\_

**Where are you from?** Wo wohnst Du? \_\_\_\_\_

**Do you have your own room?** Hast Du ein eigenes Zimmer?  
\_\_\_\_\_

**Do you have a poster in your room?** Hast Du ein Poster in Deinem  
Zimmer? \_\_\_\_\_

**What colour has your room?** Welche Farbe hat Dein Zimmer?  
\_\_\_\_\_



**What's your telephone number?** Wie lautet Deine Telefonnummer? \_\_\_\_\_

**Do you have a best friend?** Hast Du eine beste Freundin oder einen besten Freund?  
\_\_\_\_\_

**What is your favourite subject?** Hast Du ein Lieblingsfach? \_\_\_\_\_

**Bei uns zu Hause höre ich noch andere Sprachen als Englisch:** \_\_\_\_\_

Ich spreche folgende Sprachen:

Ich kann \_\_\_\_\_ verstehen.

Ich kann \_\_\_\_\_ sprechen.

Ich kann \_\_\_\_\_ schreiben.

Ich kann \_\_\_\_\_ lesen.

**Can you write down five more things about yourself? (e.g. My favourite song, my favourite colour, my favourite animal, my hobbies are...)**

Hier kannst Du fünf weitere Sachen über Dich hinschreiben: (z.B. Lieblingslied, Lieblingsfarbe, Lieblingstier, meine Hobbies, ...)

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>103</sup> In diesen Fragebogen sind Anregungen und Formulierungen von folgenden Vorlagen eingeflossen: Haß 2005, S. 3; Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 2007; Berning 2005, S. KV 1; Schwartz 2007, S. 1

Name: \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_ **Dokumentationsbogen: Sprachliche Kompetenzen**

#	Kompetenzen/ Teilkompetenzen <sup>104 105</sup>	-	0	+	Kommentare
a	Aussprache (Lautbildung und Intonation) <sup>106</sup>				
a.1	Spricht Wörter/Sätze richtig nach				
a.2	Spricht Wörter und Texte richtig aus	Kann typische englische Laute kaum aussprechen	Kann einige typische englische Laute korrekt aussprechen.	Kann typische englische Laute korrekt aussprechen, Intonationen variieren	
s	Sprechen				
s.1	Verwendet „classroom phrases“				
s.2	Benennt Gegenstände, Bilder, Aktivitäten, Realien	Selten (weniger als 50%)	Häufig (ca. 75 %)	Fast immer	
s.3	Gebraucht einfache Redewendungen				
s.4	Beantwortet einfache Fragen				
s.5	Formuliert einfache Fragen				
s.6	Kann einfache Aussagen über die eigene Person machen				
s.7	Formuliert Mitteilungen				
s.8	Kann einen Reim / ein Lied flüssig vortragen				
s.9	Kann englische Sprache kreativ einsetzen				
h	Hören				
h.1	Kann vertraute Sätze und Wörter verstehen (eigene Person, Familie, Zahlen, konkrete Dinge, unmittelbare Umgebung)				
h.2	Kann auf Arbeitanweisungen (classroom phrases) reagieren	Kann selten angemessen auf vertraute Aufforderungen reagieren	Reagiert nonverbal auf vertraute Aufforderungen	Kann auf vertraute Aufforderungen verbal und nonverbal reagieren	
h.3	Kann Hörtexten aufmerksam folgen				
h.4	Kann Hörtexten Bilder zuordnen				
h.5	Kann den Inhalt unbekannter Hörtexte verstehen		Kann den groben Inhalt wiedergeben; kann auf deutsch Auskunft geben	Kann den groben Inhalt und Details wiedergeben; kann auf englisch Auskunft geben	
h.6	Kann über die Fortsetzung einer gehörten Geschichte spekulieren				

<sup>104</sup> In diese Dokumentationsbögen sind Anregungen und Formulierungen aus folgenden Vorlagen eingeflossen: Vgl. Becker 2006; Diehr u.a. 2008; Behr u.a. 2004; Piepho u.a. 2004; Fredrichs u.a. 2006; Becker u.a. 2004; Gaffal u.a. 2005; Ehlers u.a. 2006; Ehlers u.a. 2007; Landesinstitut für Schule 2004; Council of Europe 2001; Landesinstitut für Schule 2004; Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2008; Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003; Ministerium für Schule Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004

<sup>105</sup> Nicht alle Teilkompetenzen werden im Verlauf des Eingangstest bei allen Kindern zu erheben sein. Da die Bögen im Verlauf des Unterrichts und der individuellen Förderung weiter verwendet werden, sind zusätzliche Teilkompetenzen bereits mit aufgeführt.

<sup>106</sup> In die grau hinterlegten Felder wird eine Gesamteinschätzung aus den Teilkompetenzen eingetragen, die in den Übersichtsbogen für die ganze Lerngruppe übertragen wird.

Name: \_\_\_\_\_

Sch	Schreiben				
sch.1	Kann Texte sicher abschreiben				
sch.2	Kann Bilder beschriften				
sch.3	Kann eigene kurze Texte erstellen		Kann eigene kurze Texte mit Schreibhilfen erstellen	Kann eigene kurze Texte ohne Vorlagen erstellen	
1	Lesen	-	0	+	Kommentare
1.1	Kann bekannte englische Wörter wieder erkennen und verstehen; z.B. kann Wörter Bilder zuordnen und umgekehrt				
1.2	Entnimmt einem kurzen Text gezielt Informationen und setzt sie z.B. in einem Bild um	Kann nur einzelne Wörter lesen	kann aus einfachen Sätzen Informationen entnehmen	Kann aus kurzen Texten Informationen entnehmen	
1.3	Kann einfache Anweisungen verstehen und umsetzen	Kann vertraute Anweisungen (mit Bildern und Beispielen) verstehen	Kann einfache Anweisungen (mit Bildern) verstehen und umsetzen	Kann einfache Anweisungen verstehen und umsetzen	
1.4	Kann vertraute Texte vorlesen				

Die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel über die Aussprache hinaus sowie das Handeln in Begegnungssituationen wird im Dokumentationsbogen im Rahmen der Kompetenzen Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen mit dokumentiert. Anbei die entsprechenden Teilkompetenzen:

Verfügbarkeit sprachlicher Mittel	
w	Wortschatz
w.1	Versteht und verwendet Classroom phrases
w.2	Kann Inhalts- und Funktionswortschatz einsetzen; Bsp. Einführungskurs: - Zahlen, Telefonnummern - ABC/Buchstabieren - Farben - What's in your bag - What's your name? How old are you?

Grammatik	
g	Grammatik
g.1	Kann einfache Aussagesätze bilden (z.B. I'm; ... You have... He sees...)
g.2	Kann Verneinungen bilden
g.3	Kann Fragen bilden ( Mit und ohne Fragewörter)
g.4	Kann regelmäßige und unregelmäßige Pluralformen bilden
g.5	Kann Personalpronomen, Subjekt und Objektpronomen verwenden (I, you, he/she; me; you; him/her)
g.6	Kann Possessivpronomen verwenden (my, your, his/her)

Handeln in Begegnungssituationen	
bs	Handeln in Begegnungssituationen
bs.1	I like...; I love Yes I do/No I don't Yes I can./ No I can't
bs.2	Her you are. / Thank you. / You're welcome.
bs.3	This is...These are... It is ...
bs.4	I'm ; He is/She is
bs.5	- Kann jemanden begrüßen und sich verabschieden (Good Morning, Good afternoon, Hello, How are you, Good bye, See you tomorrow, ...)

Materialien für einen Eingangstest in einer 5. Hauptschulklasse

**Dokumentationsbogen: Übersicht Lerngruppe sprachliche Kompetenzen**

	Klasse:	Aussprache			Sprechen			Hören			Schreiben			Lesen		
	Namen	-	O	+	-	O	+	-	O	+	-	O	+	-	O	+
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																

Datum:

Bemerkungen:

**Dokumentationsbogen: Überfachliche und soziale Kompetenzen**

Name:

Klasse:

	-	0	+
<b>Lern- und Leistungsbereitschaft<sup>107</sup></b>			
... hat Interesse an den Unterrichtsinhalten und der Sprache (stellt z.B. Verständnisfragen)			
... lässt sich auf neue Aufgaben ein			
... im Unterricht engagiert, zum Beispiel bei der Bearbeitung von Aufgaben, der Anfertigung von Bildern, Plakaten, ...			
<b>Zuverlässigkeit und Sorgfalt</b>			
... erledigt Hausaufgaben			
... bringt das Arbeitsmaterial in den Unterricht (Heft, Buch, Stifte, ...)			
<b>Durchhaltevermögen und Belastbarkeit</b>			
... kann zusätzliche Aufgaben übernehmen			
... gibt bei Misserfolgen nicht gleich auf			
<b>Flexibilität und Kreativität</b>			
... bringt eigene Ideen ein (z.B. macht Vorschläge für Spiele)			
... experimentiert mit neuen Arbeitstechniken			
... übernimmt Rollen in Spielszenen			
... gestaltet Heft, Arbeitsblätter, Plakate			
<b>Selbstständigkeit</b>			
... besorgt sich Hilfe (z.B. Mitschüler, Eltern, Lehrer, Wörterbuch)			
... bearbeitet Aufgaben ohne Anleitung (z.B. Arbeitsblätter, Workbook)			
... setzt sich selbst Arbeitsziele			
<b>Kooperationsfähigkeit</b>			
... fördert positives Arbeitsklima (z.B. hilft anderen, ...)			
... zeigt respektvollen Umgang mit anderen			
... kann Hilfe anderer annehmen			
<b>Toleranz und Verantwortungsbereitschaft</b>			
... übernimmt gerne Verantwortung			
... sucht bei Problemen die Schuld nicht bei anderen			
...			

<sup>107</sup> Modifizierte Fassung eines Kriterienkatalogs nach Bebermeier, vgl. Bebermeier 2007a, S. 48

Notizen zu individueller Lebensgeschichte, zu allgemeinen Lernhemmnissen, zu Stärken und Vorlieben, Spaß am und Motivation für Fremdsprachenlernen, weitere Beobachtungen und Fragen. (Jeweils mit Datum und Kürzel notieren.)

Name: \_\_\_\_\_



## Einführungsstunde "Colours"

### Ziel der Stunde:

Die SuS festigen ihre Sprachkompetenz, indem sie den Wortschatz zum Thema Farben in verschiedenen Situationen anwenden.

Phase	Thema/Inhalt Interaktionsgeschehen	Sozialform/Aktionsform Handlungsmuster	Medien/Material
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Begrüßung L.: "Good morning girls and boys."</li> <li>○ Ritual: S: "Today is Wednesday, September the first."</li> <li>○ w.u.: "Head shoulders knees and toes" (Lied mit Bewegungen)</li> <li>○ L.: "Look at this woman: She has <u>red</u> shoes...." Kinder benennen die Farben der Kleidungsstücke. L.: „Unbelievable. You know all the colours! Excellent!"</li> </ul>	PL	Datum an der Tafel  Folie mit Frau, die bunte Kleider trägt
Erarbeitung I	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Spiel: "Mr. Crocodile may we cross the water? Yes, if you're wearing red..."<sup>108</sup></li> <li>○ Interview activity: S.: "What's your favourite colour?" (Kinder befragen mind. 3 Partner)</li> </ul>	PL  PA	Interviewblatt für jedes Kind
Erarbeitung II	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kurzes Arbeitsblatt zum Thema Farben mit Listening-, Reading- und Writing-Aufgabe</li> </ul>	EA	Arbeitsblatt <sup>109</sup>

<sup>108</sup> Vgl. Gaffal u.a. 2005, S. 22

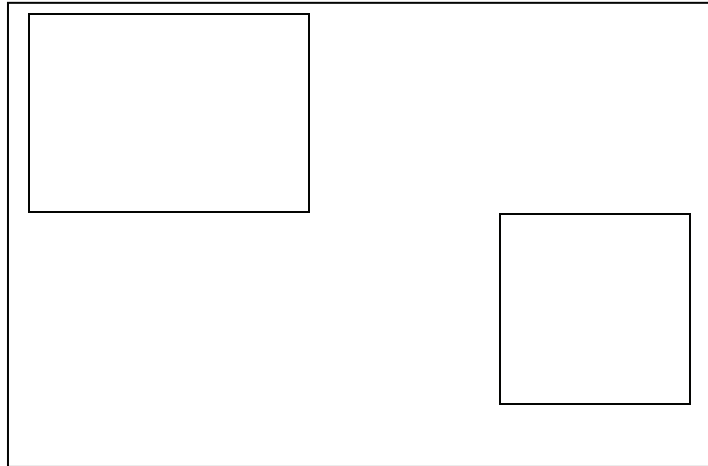
<sup>109</sup> Vgl. Gaffal u.a. 2008, S. 23

**(1) Listen and colour.**<sup>112</sup>



**(2) Read and draw**

There are three mice.  
 Two mice are black.  
 One mouse is brown.  
 One mouse has got a ruler and  
 one mouse has got a pencil.  
 The ruler is purple.  
 One mouse is playing  
 with two red balls.



**(3) Colours**

Write the words. Colour the puddles.

 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____

orange	red	green	blue	white	brown	yellow	black	purple	pink
--------	-----	-------	------	-------	-------	--------	-------	--------	------

<sup>110</sup> Dieses Arbeitsblatt ist leicht abgewandelt entnommen aus: Gaffal u.a. 2008, S. 23; im Original mit schöneren Graphiken rund um das Thema Mäuse.

<sup>111</sup> Auswertungskriterium ist jeweils die Anzahl der richtig (an)gemalten und geschriebenen Lösungen.

<sup>112</sup> Vorgelesen von Lehrkraft, z.B. „Number 1 is yellow; number 6 is green; ...“

## Einführungsstunden - Hinweise auf weitere Themen, Lieder, Reime und Spiele

In den Lehrwerken für die Klasse 1-4 finden sich eine ganze Bandbreite von Liedern, Reimen und Spielen, die sich teilweise auch zu bestimmten Themen besonders gut eignen. Eine kleine Auswahl sei hier angedeutet. In den Gesprächen mit den Grundschullehrkräften oder beim Sichten der Lehrwerke ergeben sich sicherlich viele weiterführende Anregungen.

### Mögliche weitere Themen für die Einführungsstunden:

- classroom phrases (als TRP Activities)<sup>113</sup>
- clothes
- animals/pets
- food/fruits/breakfast
- body parts
- my room; furniture
- hobbies
- ...

### Lieder

- Wheels on the bus
- ABC
- Singing in the rain
- If you're happy and you know it...
- ...

### Spiele

- "Show me something in the classroom with red..."
- "Simple Simon says, put your hand on your knee..."<sup>114</sup>
- Mime: Tätigkeiten vorspielen
- Montagsmaler<sup>115</sup>
- Numbergames<sup>116</sup>
- ...

### Reime/Zungenbrecher

„One, two, three, four, five,  
once I caught a fish alive.  
Six, seven, eight, nine, ten,  
then I let it go again.”<sup>117</sup>

- ...

---

<sup>113</sup> Vgl. Ehlers u.a. 2006, S. 42ff

<sup>114</sup> Vgl. Gaffal u.a. 2005, S. 22

<sup>115</sup> Vgl. Ehlers u.a. 2006, S. 65

<sup>116</sup> Vgl. Ehlers u.a. 2006, S. 94ff

<sup>117</sup> Gaffal u.a. 2006, S. 149

**L: Hello, my name is Mr. Hecht. What's your name?**

My name is Marcus.

**L: Oh, can you spell that please?**

MARCUS

**L: I'm 34 years old. How old are you?**

I'm 11 years old.

**L: I live in Bielefeld. Where are you from?**

I'm from Sennestadt

**L: Do you have your own room?**

Yes I do.

**L: Do you have a poster in your room?**

Yes, it's a poster with a horse.

**L: What colour has your room?**

It's white.

**L: What's your telephone number?**

0521-99887755

**L: What year are you in?**

I'm in year 5.

**L: What school do you go to?**

I go to Johannes-Rau-Schule

**L: Do you have a best friend?**

Yes I do. His name is Mert.

**L: What is your favourite subject?**

I like maths.

**L: Can you tell me five more things about yourself?**

- (...)

**L: Ok, thanks for talking to me. Bye. See you later.**

Bye bye.

**family**

**hobbies**

**sports**

**playing instruments**

**pets**

**clothes**

**shopping**

**restaurants**

**weather**

**festivals**

---

<sup>118</sup> Thurn u.a. 2006, S. 142

Name: \_\_\_\_\_

**What's your telephone number?**

Example: <b>Anne</b>	65789
Name 1:	
Name 2:	
Name 3:	

---

<sup>119</sup> Hinweis zur Auswertung: Die Interviewbögen werden eingesammelt und die Ergebnisse mit den Telefonnummern der Kinder verglichen. Auswertungskriterium ist die Anzahl der richtig notierten Zahlen.

**My schoolbag**

- 1) I've got many things in my schoolbag.
- 2) My folders are blue and green.
- 3) My ruler is bigger than my rubber.
- 4) The sharpener and the pen are in my pencil case.
- 5) My pair of scissors cuts paper well.
- 6) I can draw nice pictures with my coloured pencils.

---

<sup>120</sup> Dieser Text stammt aus einer Schreibübung in: Ehlers u.a. 2006, S. 150

<sup>121</sup> Auswertungskriterium ist die Anzahl der Schreibfehler.

**Look at the person first. Colour the person. Write a text about this person.**<sup>122 123</sup>

Schau dir die Person erst genau an. Male die Person an. Beschreibe diese Person.

Name: \_\_\_\_\_

Is it a man, a woman, a girl or a boy?

How old is the person?

What is the person wearing?

It is a \_\_\_\_\_.

The person is about \_\_\_\_\_ old.

She has \_\_\_\_\_ hair.

The person is wearing \_\_\_\_\_ trousers, \_\_\_\_\_ shoes and \_\_\_\_\_



<sup>122</sup> Übernommen und leicht angepasst von: Thurn u.a. 2006 S. 151

<sup>123</sup> Auswertungskriterien sind: 1.) Die Anzahl der richtigen Beschreibungen (Person, Körperteile, Kleidung, Farben, ....) 2.) Kann das Kind bereits eigene Sätze ohne Schreibhilfen formulieren? 3.) Schreibfehler spielen nur eine untergeordnete Rolle.



**Read all the sentences first. Draw this person.**<sup>124 125</sup>

Lies erst alle Sätze genau durch. Male diese Person.

Name: \_\_\_\_\_

The person is about seventy years old.  
He has got long grey hair and a long beard.  
He has got glasses.  
He has got blue eyes and a big red nose.  
He is wearing green trousers, yellow shoes,  
a blue jacket with orange buttons and a yellow T-shirt.  
He has got a brown bag in his left hand.  
His pet is sitting next to him.  
  
What sort of pet is it?  
Please give the person a name.

sort of pet:

the person's name:

<sup>124</sup> Übernommen und leicht angepasst von: Thurn u.a. 2006 S. 150

<sup>125</sup> Auswertungskriterien sind: 1.) Die Anzahl der richtig (an)gemalten Lösungen (Person, Körperteile, Kleidung, Farben, ...) 2.) Hat das Kind die Fragen zum Haustier und zum Namen der Person verstehen und umsetzen können?

### Hello Frog

The next morning rat gets up, gets dressed and has breakfast: Rat drinks some tea and two spoons of condensed milk. It is a beautiful morning. Rat steps out of the house and walks to the river. Rat wants to see frog. Rat is almost certain that frog wrote the lovely letter. At frog's house, rat knocks at the door:

"Hello frog, it's me!"

"Hello rat, come in. I can't come to the door, I broke my leg. "

...

---

<sup>126</sup> Dieser Text stammt aus dem Kinderbuch „From me to you“ und den Ausführungen von Diehr u.a.; vgl. Diehr u.a. 2008, S. 101ff; France u.a. 2004

**Übersicht Ablauf der Erhebung**

<b>Ablauf der Erhebung</b>	<b>Bereitet vor auf:</b>
1. Expertenbefragung Grundschule	ggf. Lieder, Reime, usw. für Einführungsstunden
2. Einführungsstunde I: "Colours"	Wortschatz Sprechen 1 Schreiben 2 Lesen 2
3. Einführungsstunde II: "Numbers"	Wortschatz Sprechen 1 Hören 1
4. Einführungsstunde III: "Clothes" <sup>127</sup>	Wortschatz Sprechen 1 Schreiben 2 Lesen 2
5. Einführungsstunde IV: "Hobbies" "Talking about yourself" mit Fragebogen "That's me"	Wortschatz Sprechen 1 Hören 2
6. Einführungsstunde V: "From me to you"	Lesen 1 Lesen 2 Sprechen 2
7. Einführungsstunde VI: "From me to you"	Lesen 1 Lesen 2 Sprechen 2
8. „English Day“ Stationen-Arbeit	
<i>Sprechen 1: "Hello, how are you?"</i>	
<i>Sprechen 2: (Spielszene)</i>	
<i>Hören 1: "What's your telephone number?"</i>	
<i>Hören 2: "My favourite hobbies"</i>	
<i>Schreiben 1: "My schoolbag"</i>	
<i>Schreiben 2: (Describe a person)</i>	
<i>Lesen 1: "Read and draw"</i>	
<i>Lesen 2: "Rat and frog" (Vorlesen)</i>	
<i>Zusatzstation</i>	

<sup>127</sup> Die Anzahl der Einführungsstunden kann bei Bedarf ausgeweitet werden.



















<b>Benötigt für:</b>	<b>Material</b>
Expertenbefragung mit den Grundschullehrkräften	- Gesprächsleitfaden (A-6) - Liste/Ordner mit Liedern, Reimen, Spielen
Einführungsstunden	- Unterrichtsmaterialien - Arbeitsblätter - Dokumentationsbogen: Sprachliche Kompetenzen (A-8; A-9) - Dokumentationsbogen: Überfachliche und soziale Kompetenzen (A-11) - Dokumentationsbogen: Offene Notizen (A-12) - Computer mit Mikrofon - CD-Player mit Kopfhörer - zwei Videokameras und Stative - Fragebogen "That's me"
„English Day“ Stationen-Arbeit	- Stationenbeschriftung - Laufzettel (A-25) - Ablagefächer an den Stationen für die bearbeiteten Aufgabenblätter
<i>Sprechen 1: "Hello, how are you?"</i>	- Fragebogen "That's me" (A-7) - Dokumentationsbogen: Sprachliche Kompetenzen (A-8; A-9) - Gesprächsleitfaden "Hello, how are you" (A-16) - Impulskarten "Hello, how are you" (A-17)
<i>Sprechen 2: (Spielszene)</i>	- zwei Videokameras und Stative - ausreichend Filmkassetten
<i>Hören 1: "What's your telephone number?"</i>	- Arbeitsblatt "What's your telephone number?" (A-18)
<i>Hören 2: "My favourite hobbies"</i>	- CD-Player mit Kopfhörer; nach Möglichkeit 2-3 x - CD mit Hörtext <sup>128</sup> - Arbeitsblatt <sup>129</sup>
<i>Schreiben 1: "My schoolbag"</i>	- Tafelanschrift (A-19) - schönes Papier
<i>Schreiben 2: (Describe a person)</i>	- Arbeitsblatt (Describe a person) (A-20)
<i>Lesen 1: "Read and draw"</i>	- Arbeitsblatt (Read and draw) (A-21)
<i>Lesen 2: "Rat and frog" (Vorlesen)</i>	- Computer mit Mikrofon und Lautsprecher; Programm „audacity“; nach Möglichkeit 2-3 x - Arbeitsblatt mit Lesetext (A-22)
<i>Zusatzstation eFit</i>	- mehrere Computer mit Internetzugang - Programm eFit mit Zugangsdaten für die Kinder
<i>Zusatzstation Wortbild</i>	- große Plakate - Beispielplakat - Wortnetze als Anregungen
Auswertung	- Dokumentationsbogen: Übersicht Lerngruppe Sprachliche Kompetenzen (A-10)

<sup>128</sup> Vgl. Ehlers u.a. 2007<sup>129</sup> Vgl. Ehlers u.a. 2007, S. 198

# English Day

Name: \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_

Station	* diese Spalte für Kinder ggf. ausblenden	I did it!	130	131
school 	Sprechen 1: "Hello, how are you?"			
rat 	Sprechen 2: Spielszene			
telephone 	Hören 1: "What's your telephone number?"			
football 	Hören 2: "My favourite hobbies"			
schoolbag 	Schreiben 1: "My schoolbag"			
shoe 	Schreiben 2: Describe a person			
T-shirt 	Lesen 1: Read and draw			
frog 	Lesen 2: Vorlesen "Rat and frog"			
Xtra 	Zusatzstation			

<sup>130</sup> Spalte zur Selbsteinschätzung für die Schülerinnen und Schuler mit Ampelfarben: Die Aufgaben war für mich: rot = schwer; gelb = mittel; grün = leicht

<sup>131</sup> Spalte für Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft auf Basis des Eingangstest.

Ich versichere, dass ich die Arbeit eigenständig verfasst, keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Das Gleiche gilt für beigegebene Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen. Ich bin damit einverstanden, dass bei Interesse an dieser Hausarbeit nach Abschluss meiner Zweiten Staatsprüfung wissenschaftlich und pädagogisch interessierten Personen oder Institutionen meine Email-Adresse [michael@hecht-im-netz.info](mailto:michael@hecht-im-netz.info) zwecks Kontaktaufnahme zur Verfügung gestellt wird.

Bielefeld, 15.12.2008