

# **Fremdsprachenunterricht am Übergang von der Primar - zur Sekundarstufe**

**Eine Pilotstudie zum saarländischen Französischunterricht**

**DISSERTATION**

**zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie  
am Fachbereich 5: Erziehungswissenschaften der Universität Koblenz - Landau**

**Vorgelegt**

**am 23. Juni 2015**

**von Britta Jung**

**geb. am 02.09.1977 in Saarbrücken**

**Referent: Prof. Dr. Hanns Petillon**

**Korreferent: Prof. Dr. Detlev Gohrbandt**

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen herzlich danken, die mich in all der Zeit der Dissertation unterstützt und begleitet haben.

Besonders danke ich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Hanns Petillon für seine umfassende Beratung, seine präzisen Ratschläge und ermunternden Worte in schwierigen Zeiten. Ebenso herzlich danke ich meinem Zweitgutachter Herrn Prof. Dr. Detlev Gohrbandt für seine fachliche Beratung und seinen Ansporn, mutige Wege zu gehen. Herrn Prof. Dr. Helmut M. Niegemann danke ich für seine statistische Beratung.

Allen Lehrerinnen und Lehrern danke ich für ihr zeitliches und fachliches Engagement beim Ausfüllen der Fragebogen. Durch die Rückmeldung und Antworten wurde ich bestärkt, den eingeschlagenen Weg der Forschung weiterzugehen. Ich danke dem Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes für die Genehmigung der empirischen Studie.

Ich danke meiner Familie für ihre Geduld und Unterstützung zu jeder Zeit.

Uchtelfangen, im Juni 2015

Britta Jung

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	6
1 Einleitung .....	8
2 Theoretischer Teil .....	11
2.1 Übergang.....	11
2.1.1 Übergang allgemein .....	11
2.1.2 Übergang aus Sicht der Kultusministerkonferenz.....	14
2.1.3 Übergang im fremdsprachlichen Unterricht .....	16
2.1.4 Maßnahmen zur Gestaltung des Übergangs.....	18
2.1.5 Aktuelle Fragestellungen und Tendenzen zum Übergang.....	20
2.2 Fremdsprachenunterricht.....	23
2.2.1 Grundlegende Aspekte.....	23
2.2.2 Zu den Begriffen „Fremdsprache“ und „Muttersprache“ .....	25
2.2.3 Sprachenfolge und Sprachenwahl.....	26
2.2.4 Sprachliche Fertigkeiten .....	28
2.2.5 Methoden .....	35
2.2.6 Erkenntnisse aus der Neurobiologie und Lernpsychologie .....	39
2.2.7 Aktuelle europäische Tendenzen .....	40
2.2.8 Fremdsprachenbiografie.....	42
2.2.9 Portfolio .....	43
2.2.10 Fremdsprachenzertifikate.....	44
2.3 Fremdsprachenlernen in der Grundschule.....	46
2.3.1 Zu den Begriffen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule .....	47
2.3.2 Konzepte des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.....	48
2.3.3 Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule .....	52
2.3.4 Themen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.....	56
2.3.5 Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule .....	59
2.3.6 Der Umgang mit der Schrift im Französischunterricht der Grundschule.....	61
2.3.7 Beispiel: Französischunterricht an den Grundschulen des Saarlandes.....	63
2.3.8 Exkurs: Aktuelle Entwicklungen und Fragestellungen zum Französischunterricht an Grundschulen .....	65
2.3.9 Ausbildung von Grundschullehrern und Fortbildungsmaßnahmen .....	66
2.4 Französischunterricht in den Klassen fünf und sechs des Gymnasiums .....	69

2.4.1	Zum Begriff .....	69
2.4.2	Der Faktor „Alter“ im Fremdsprachenlernprozess .....	70
2.4.3	Sprachlerntypen .....	71
2.4.4	Grundlegende Aspekte und methodische Überlegungen .....	72
2.4.5	Elemente des modernen Fremdsprachenunterrichts ab Klasse fünf .....	74
2.4.6	Prinzipien.....	77
2.4.7	Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe I .....	79
2.4.8	Lehrplan .....	80
2.4.9	Fremdsprachenunterricht an Gymnasien im Saarland .....	81
2.4.10	Bildungspolitischer Orientierungsrahmen für den Französischunterricht in der Grundschule und für die Klassen fünf und sechs an Gymnasien.....	83
2.4.11	Lehrwerke .....	87
2.4.12	Ausbildung von Gymnasiallehrern und Fortbildungsmaßnahmen .....	88
2.5	Zusammenfassung des theoretischen Teils.....	90
3	Empirischer Teil .....	92
3.1	Vorbemerkung .....	92
3.2	Zielsetzung .....	93
3.3	Fragestellungen .....	93
3.4	Forschungsinstrument: Fragebogen .....	97
3.5	Stichprobe.....	100
3.6	Auswertung.....	102
3.7	Ergebnisse .....	103
3.7.1	Ergebnisse zu den Unterrichtsinhalten .....	104
3.7.2	Ergebnisse zur Fachdidaktik .....	131
3.7.3	Ergebnisse zu den Erfahrungen .....	163
3.7.4	Ergebnisse zu den Lösungsvorschlägen .....	201
3.7.5	Ergebnisse zur Aus- und Fortbildung .....	222
3.7.6	Ergebnisse zu den Veränderungen .....	228
3.7.7	Antworten zu den offenen Fragen .....	233
4	Interpretation der Daten .....	238
4.1	Zu den Unterrichtsinhalten.....	238
4.1.1	Zu Grußformeln, Vorstellungsfloskeln, Vorlieben/Abneigungen ausdrücken und Höflichkeitsformeln.....	238
4.1.2	Zu Einkäufe erledigen.....	239

4.1.3	Zu Über Zukünftiges oder Vergangenes sprechen und strukturierte Schilderung von Ereignissen.....	239
4.1.4	Zu Konjugation, Fragebildung, Verneinung, Imperativ.....	240
4.1.5	Zu Schrift.....	241
4.1.6	Zu <i>Storytelling</i> .....	242
4.2	Zu Fachdidaktik.....	243
4.2.1	Zu Konzepte des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.....	243
4.2.2	Zu dem Schwerpunkt und den Eigenschaften zur Beschreibung des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts in den Klassen fünf und sechs.....	245
4.2.3	Zu beschreibenden Merkmalen des Französischunterrichts in den Klassen fünf und sechs des Gymnasiums.....	245
4.2.4	Zu den wünschenswerten Eigenschaften des Französischunterrichts in den Klassen fünf und sechs des Gymnasiums.....	248
4.3	Zu Erfahrungen.....	249
4.3.1	Zu den Auswirkungen auf die allgemeinen Einstellungen durch das Fremdsprachenlernen in der Grundschule auf den Französischunterricht in den Klassen fünf und sechs.....	249
4.3.2	Zu den konkreten sprachlichen und landeskundlichen Auswirkungen des Fremdsprachenlernens in der Grundschule auf den Französischunterricht in den Klassen fünf und sechs.....	251
4.3.3	Zu Effekten über die Klassen fünf und sechs hinweg.....	253
4.3.4	Zu Problemen beim Übergang.....	253
4.4	Zu Lösungsvorschlägen.....	254
4.4.1	Zu Materialien.....	256
4.5	Zu Aus- und Fortbildung.....	256
4.6	Zu Veränderungen in den letzten fünf Jahren.....	257
4.7	Interpretation der Antworten zu den offenen Fragen.....	258
5	Konsequenzen.....	260
6	Zusammenfassung und Ausblick.....	272
	Literaturverzeichnis.....	277
	Abbildungsverzeichnis.....	312
	Anhang.....	315

## Vorwort

Als Fremdsprachenlehrerin für Englisch und Französisch an einem saarländischen Gymnasium beschäftige ich mich schon seit meinem Studium mit der Vernetzung der unterschiedlichen Wissenschaften wie den fremdsprachlichen Fachwissenschaften, der Sprachlehrforschung, der angewandten Linguistik, der Erziehungswissenschaft, der Entwicklungspsychologie und vor allem der Fachdidaktik. Neben meinem Beruf als Lehrerin haben mich meine Tätigkeit als Lehrbeauftragte an der Universität und Autorin bei einem Schulbuchverlag darin bestärkt, im Feld des kontinuierlichen Fremdsprachenlernens vom Elementar- bzw. Primarbereich bis zum Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich und darüber hinaus zu forschen.

In der Fachliteratur und in bildungspolitischen Diskussionen wird vielfach über den Übergang von einer Bildungseinrichtung zur nächsten, auch von der Grundschule zur weiterführenden Schule, gesprochen. In der Schulpraxis sind aber trotz vielfältiger Kooperationsbemühungen Diskontinuitäten zu erkennen. Um aus der Realität des Fremdsprachenlehrens und Fremdsprachenlernens heraus die Transition zu untersuchen, ermittelte ich mit Hilfe zweier selbst entwickelter Fragebögen den Ist- und den Soll- Zustand aus Sicht der betroffenen Lehrergruppen, nämlich der Grundschullehrer<sup>1</sup> und der Fremdsprachenlehrer der Sekundarstufe (Gymnasien). Dies geschieht auf der Grundlage der aktuellen theoretischen Erkenntnisse zum Übergang, der fremdsprachendidaktischen Ansätze in den beiden Schulformen, der Lehrpläne, der Bildungsstandards, des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, der Lehrwerke und bereits existierender Untersuchungen in diesem Feld. Da es sich um eine Langzeitstudie handelt, führe ich nach einem Zeitraum von sechs Jahren eine zweite Erhebung durch, bei der ich Fragen zur Veränderung in diesem Zeitraum hinzufüge.

Der Erfahrungsaustausch mit Kollegen, Schülern, Eltern sowie der Schulalltag zeigen immer wieder, dass Anknüpfungspunkte zwischen den einzelnen Institutionen des Bildungssystems fehlen oder nicht wahrgenommen werden. Es gibt zwar einige Materialien, die eine Fortführung in Teilbereichen des fremdsprachlichen Unterrichts ermöglichen, aber sie werden vielfach nicht genutzt (Bleyhl 2000a, 102). Zudem erfolgt das „Aufeinanderzugehen“ und Zusammenarbeiten nicht mittels Büchern, sondern über

---

<sup>1</sup> Die männlichen Bezeichnungen werden im Folgenden nicht geschlechtsspezifisch gebraucht, sondern stehen wegen der sprachlichen Kürze stellvertretend für beide Geschlechtsformen.

den Menschen, der sich Zeit nimmt, über den „Tellerrand“ zu schauen, und der zur Kooperation bereit und an der ganzheitlichen Entwicklung und Bildung der Kinder und Jugendlichen interessiert ist. Lehrbücher, Medien und andere Materialien können bei der Kooperation helfen.

Das Ziel meiner Arbeit ist es, die „Gelenkstellen“ aufzuzeigen, an denen der Übergang im fremdsprachlichen Unterricht „hakt“ und auf welche Weise die Transition optimiert werden kann. Mit meiner Dissertation setze ich die Forderung um, dass wissenschaftliche Arbeiten im Rahmen der Fremdsprachendidaktik „neue Erkenntnisse liefern“ [...] müssen, „die operationalisiert“ und „verfügbar gemacht werden“ (Sauer 2006a, 98). Um dieses Ziel zu erreichen, nutze ich die statistisch aufbereiteten Daten aus den beiden Befragungen. Meine Schlussfolgerungen aus den theoretischen Grundlagen, den verfügbaren Materialien und vor allem den Erkenntnissen aus den Lehrerbefragungen führe ich schließlich zu Konsequenzen und konkreten Handlungsempfehlungen zusammen. „Bezugswissenschaften nützen der Französischdidaktik und erweitern ihren Horizont, aber sie dürfen nicht der Ausbildung der eigenen Interessen im Wege stehen“ (Nieweler 2006, 18). Fremdsprachendidaktische Forschungen sollen deshalb immer den Unterricht in den Mittelpunkt rücken; die Bezugswissenschaften können dabei wertvolle und unterstützende Beiträge leisten. Die eigentlichen Errungenschaften in der Fachdidaktik für den Fremdsprachenunterricht sind vorrangiges Ziel empirischer Fremdsprachenforschung.

In der vorliegenden Arbeit untersuche ich die Passung des fremdsprachlichen Unterrichts in der Grundschule und des Unterrichts am Gymnasium<sup>2</sup> am konkreten Beispiel des Französischunterrichts im Saarland mit dem praktischen Ziel, eine höhere Kontinuität im Französischunterricht herzustellen.

---

<sup>2</sup> Die Beschränkung auf das Gymnasium als einzige weiterführende Schulform wird vorgenommen, um einen praktikablen Umfang der Erhebung zu ermöglichen.

# 1 Einleitung

Der Fremdsprachenunterricht wurde seit der kommunikativen Wende, die die Didaktik in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts stark geprägt hat, von verschiedenen wichtigen Impulsen beeinflusst. Handlungs- und Lernerorientierung sind einige zentrale Prinzipien der aktuellen Fremdsprachendidaktik. Durch den europäischen Gedanken werden weitere Ansätze in die Forschung und in die unterrichtliche Praxis der Grundschulen und Gymnasien hineingetragen. Die Fertigkeiten „Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben“ verknüpft mit der interkulturellen Erziehung spielen im Französischunterricht eine entscheidende Rolle. Die Orientierung an der Lebenswelt und den Interessen der Schüler führt zu einem lerner- und handlungsorientierten Vorgehen im Fremdsprachenunterricht.

Durch die Beschreibung von Bildungsstandards werden die Kompetenzen der Schüler in den oben genannten Fertigungsbereichen in den Mittelpunkt gerückt. Die Bildungsstandards begleiten und unterstützen die Schüler durch den Französischunterricht auf dem Weg zur nächsthöheren Kompetenzstufe. Als Leitlinie wird der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen gesehen, der die sechs Sprachniveaus zur Orientierung liefert. Die Betonung der Mehrsprachigkeit als zentraler Faktor in der modernen Bildungsbiografie eines Menschen wird von der Lernerorientierung und den Bildungsstandards in die Richtung eines umfassenden Konzepts gelenkt.

Neben den fremdsprachendidaktischen Veränderungen müssen die Erkenntnisse der Transitionsforschung stärker in der Bildungspolitik und fremdsprachlichen Schulpraxis Berücksichtigung finden. Im Zuge eines lebenslangen Lernprozesses und der damit einhergehenden Fremdsprachenbiografie, die nicht an Institutionsgrenzen gebunden sein darf, sollte das Potenzial jedes Übergangs besser genutzt werden. Es fehlen heute immer noch personelle, institutionelle und curriculare Elemente, die im täglichen Unterricht eingesetzt werden und zur Kontinuität des Fremdsprachenlernens von der Grundschule ins Gymnasium beitragen. Der Kontinuitätsgedanke braucht konkrete Vorgehensweisen, um den Fremdsprachenunterricht über die Einrichtungsgrenzen hinweg in einer schulartenübergreifenden Zusammenarbeit zu verändern. Hierzu sind wissenschaftliche Untersuchungen im Feld des fremdsprachlichen Übergangs notwendig.



Die Didaktik des Französischen steht vor einer weiteren Herausforderung, da an vielen Orten sinkende Schülerzahlen zu verzeichnen sind. Bei Wahlfreiheit zu Beginn der fünften Klasse entscheiden sich viele Eltern und Schüler für Englisch. An Gymnasien wählen Schüler nach der neunten oder zehnten Klasse Französisch ab, so dass oft sehr kleine oder keine E- oder G-Kurse<sup>3</sup> in der Hauptphase der gymnasialen Oberstufe zu Stande kommen. Gerade die Frankreich - Strategie, die Grenznähe und der forcierte Französischunterricht im Saarland sollten eigentlich zu einer positiveren Einstellung gegenüber dem Fach Französisch führen. Neben einem motivierenden Unterricht sind bildungspolitische Entscheidungen notwendig, vielleicht auch im Hinblick auf die Länge der Fremdsprachenlehrgänge an Schulen. Da der Französischunterricht an saarländischen Grundschulen beginnt, kann er bis zum Ende der Sekundarstufe I beispielsweise als „Basis - Kurs“ abgeschlossen werden.

Vielfach wird im Themenkomplex „Frühes Fremdsprachenlernen in der Grundschule“ auf notwendige Veränderungen hingewiesen, gerade auch beim Übergang in die Sekundarstufe (Zydatiś 1998<sup>4</sup>; Weskamp 2003<sup>5</sup>; Sarter 2006<sup>6</sup>). Schon in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde in Schulversuchen<sup>7</sup> auf die inhaltliche und konzeptionelle Weiterführung des Fremdsprachenunterrichts am Gymnasium gedrängt. Deshalb ist es umso erstaunlicher, dass manche Fremdsprachenlehrer an Gymnasien Konzepte und Inhalte der Grundschularbeit nicht kennen und Grundschullehrer ihre eigene Schulerfahrung der Einschätzung modernen Fremdsprachenunterrichts am Gymnasium zu Grunde legen.

---

<sup>3</sup> Hierbei handelt es sich um die Kursbezeichnungen in der Hauptphase der gymnasialen Oberstufe im Saarland.

<sup>4</sup> Zydatiś (1998, 18) weist auf strukturelle Veränderungen hin, nämlich die „funktionale Differenzierung der Lehrgänge nach Dauer und Organisation, Inhalten und kommunikativen Zielsetzungen“.

<sup>5</sup> Bei Weskamp (2003, 42) ist zu lesen, dass „dies [...] qualifizierter Lehrkräfte sowohl im Primar- als auch im Sekundarstufenbereich, aber [...] auch einer Koordination zwischen den beteiligten Schulen [bedarf] [...]“.

<sup>6</sup> Sarter (2006, 40/41) fordert, dass „für die Lehrkräfte in der weiterführenden Schule die Kenntnis der methodischen und didaktischen Vorgehensweise der Grundschule notwendig [...] ist, um die Schüler dort abzuholen, wo sie sind“.

<sup>7</sup> Zu nennen ist hier z.B. der Kasseler Schulversuch, bei dem Methoden getestet werden sollten, damit „ein bruchloser Übergang auf die weiterführende Schule im Fach Englisch“ (Martens 1964, 6) möglich war. Wie es heute und aus Sicht der letzten Jahrzehnte zu erkennen ist, wurden diese Versuche nur punktuell in eine bruchlose Fortführung fremdsprachlichen Unterrichts an deutschen Schulen überführt.

Um die Probleme beim Übergang anzugehen, ist es unerlässlich, die Unterrichtsprozesse zu analysieren, um zuverlässige Aussagen über konkrete Verbesserungsvorschläge machen zu können. In erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen wird in vielen Fällen der Frage nach dem Theorie - Praxis - Verhältnis nachgegangen. Nach Wenigers (1929/1990, 42) „Theorie dritten Grades“ hat die Theorie eine analytische und eine praxisbezogene Funktion. In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erfolgt die Theorie analytisch um der Erkenntnis willen und ist praxisbezogen vom „Interesse an der verantwortungsvollen Gestaltung der Praxis geleitet“ (Krüger 1997, 27). Die vorliegende Befragung in den zwei betroffenen Lehrergruppen und zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten ermöglicht die Analyse der pädagogischen Wirklichkeit, aus deren Erkenntnissen ich Konsequenzen und Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des Übergangs im Französischunterricht ableiten werde. Die Untersuchung bezieht sich konkret auf die Situation des Französischunterrichts im Saarland. „Interventionsorientierte, die Theorie und Praxis eines Schulfachs innovativ beeinflussende fachdidaktische Forschung wird immer zwischen dem Ist - Zustand eines im schulischen Alltag praktizierten Unterrichts und den auf eine zukünftige Praxis projizierten Soll - Vorstellungen zu vermitteln versuchen“ (Zydati&szlig; 1998, 15). Die durchgef&uuml;hrten Befragungen ermitteln den aktuellen Stand im saarl&uuml;ndischen Franz&ouml;sischunterricht in Bezug auf den &uuml;bergang von der Grundschule zum Gymnasium. Die Interpretationen sowie Schlussfolgerungen streben eine Erh&ouml;hung der Kontinuit&at; an. Meine Arbeit folgt daher einer Dreischrittigkeit. Im ersten Schritt werden die zentralen Ans&at;ze zum &uuml;bergang im fremdsprachlichen Unterricht dargestellt und analysiert. Danach wird mit der empirischen Untersuchung in der Praxis &uuml;berpr&uuml;ft, inwieweit Kontinuit&at; vorhanden ist und wo Optimierungspotenzial besteht. Die gewonnenen Erkenntnisse werden im dritten Schritt verkn&uuml;pft. F&uuml;r die Praxis des Franz&ouml;sischunterrichts nenne ich Bereiche, an denen Ver&at;nderungen notwendig und m&ouml;glich sind, und formuliere Handlungsempfehlungen f&uuml;r den Franz&ouml;sischunterricht an saarl&uuml;ndischen Grundschulen und Gymnasien.

## 2 Theoretischer Teil

### 2.1 Übergang

#### 2.1.1 Übergang allgemein

Bei den Übergängen auf dem Bildungsweg eines Kindes handelt es sich meistens um kritische Lebensereignisse und problembeladene Schnittstellen (vgl. Petillon 2004). So kommt es beim Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule, von der Grundschule zur weiterführenden Schule und von der weiterführenden Schule zur Berufsschule oder Hochschule oft zu Brüchen, die zu spürbaren Veränderungen und in manchen Fällen zu Belastungen für das Kind führen. Die Diskontinuitäten finden auf organisatorischer, methodischer, didaktischer, inhaltlicher und personeller Ebene statt.

Der für meine Arbeit zentrale Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule<sup>8</sup> und die damit verbundene Entscheidung für die neue Schulform mit all ihren Veränderungen stellt für die Schüler und ihre Eltern zunächst einen unsicheren Bereich dar. So schreibt Böttger (2009, 6), dass „die neuen Fünftklässler [...] einen nicht zu unterschätzenden, psychisch und physisch äußerst schwierigen Umbruch“ erleben. Um den Übergang möglichst behutsam zu bewältigen, sollte ein ko - konstruktiver Prozess aller Beteiligten stattfinden. (vgl. Griebel & Niesel 2013). Den Übergang sollen Lehrer, Schüler und Eltern gemeinsam bewusst wahrnehmen, um die Kinder in diesen schwierigen Transitionen zu verstehen und pädagogisch angemessen zu begleiten. Die Übergangsforschung blickt auf eine lange Tradition zurück. Sie untersucht die Übergänge zwischen einzelnen Bildungseinrichtungen und innerhalb einer Familie. Hauptaugenmerk liegt bei der pädagogischen Forschung auf dem Übertritt in die Grundschule. Dem Übergang in die Sekundarstufe I sollte aber mehr Beachtung geschenkt werden, damit wertvolle theoretische und wissenschaftliche abgesicherte Erkenntnisse in die Schulpraxis und Bildungspolitik einfließen können. Gerade weil beim Wechsel in die Sekundarstufe I steigende Leistungsanforderungen und ein umfangreicherer Fächerkanon zu bewältigen sind, ist die Erforschung dieser Transition wichtig (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Griebel & Niesel 2013).

---

<sup>8</sup> Im theoretischen Teil zum Übergang wird von weiterführender Schule gesprochen, da in der Fachliteratur meist kein Unterschied zwischen den einzelnen weiterführenden Schulformen vorgenommen wird.

Um die wissenschaftliche Bedeutung von Übergängen zu stärken, wird der Alltagsbegriff „Übergang“ zunehmend durch den wissenschaftlichen Transitionsbegriff und -ansatz ersetzt. Hier handelt es sich um ein übergreifendes Transitionsmodell, das alle beteiligten Personen und Institutionen einbezieht (vgl. Griebel & Niesel 2013). Ausgangspunkt dieses entwicklungspsychologischen Transitionsansatzes ist die Bewältigung von Diskontinuität. Bei jedem Übergang sind Entwicklungsaufgaben auf verschiedenen Ebenen zu erfüllen: Auf der individuellen Ebene verändert sich die Identität und neue Kompetenzen werden erworben oder existierende erweitert. Auf der interaktionalen Ebene kommen neue Beziehungen hinzu und die eigene Rolle ändert sich. Auf der kontextuellen Ebene wird eine neue Lebensumwelt in das bestehende System integriert (Griebel & Niesel 2006 unter: <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=503>; 15.12.2014). In diesen komplexen Transitionsaufgaben sollte der Übergang im Fremdsprachenunterricht optimal genutzt werden.

Beim Wechsel von der Grundschule - in den meisten Bundesländern (außer Berlin und Brandenburg) nach vier Jahren - zur weiterführenden Schule werden die Schüler mit zahlreichen neuen Eindrücken konfrontiert. Die weiterführende Schule erscheint den neu ankommenden Fünftklässlern sehr groß und unübersichtlich. Sie lernen neue Freunde kennen, begegnen anderen Unterrichtsstrukturen, einem oftmals erhöhten Leistungsdruck sowie vielen neuen Lehrkräften durch den Wechsel vom Klassenlehrerprinzip in der Grundschule zum Fachlehrerprinzip in den einzelnen Fächern am Gymnasium. Vielfach kommen Kinder mit einem positiven Selbstbild aus der Grundschule und müssen an den weiterführenden Schulen schmerzliche negative Erfahrungen sammeln. Dieses Phänomen wird von Hansen, Rösner und Weißbach (1986, 78) als „Sekundarstufenschock“ bezeichnet. In extremen Fällen kann es bei Kindern zur Unlust führen, die Schule zu besuchen. Gerade beim Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium kann es verstärkt zu Problemen kommen, da sehr gute Schüler aus der Grundschulzeit vielleicht erste negative Erfahrungen am Gymnasium sammeln.

In den Schnittstellen liegen aber auch Chancen sowohl für Schüler als auch für Lehrer. Die Lehrergruppen der beiden Schulformen können voneinander lernen und andere Arbeitsbereiche kennenlernen. Voraussetzung ist die Bereitschaft der Lehrer, sich mit anderen Institutionen zu beschäftigen und zusammenzuarbeiten. Im Bereich des fremdsprachlichen Lernens ist die Kooperation unter dem Gesichtspunkt der kindlichen Entwicklung zu sehen. Dies bedeutet, dass jede Einrichtung auf altersspezifische Art und

Weise mit den Kindern arbeitet. Keine Stufe ist in ihrem Niveau höher oder niedriger zu bewerten, lediglich die Herangehensweise ändert sich. Wie Befragungen von Kindern gezeigt haben, erwarten Schüler ein neuartiges Profil der weiterführenden Schule (vgl. Sonnauer et.al. 2006). Sie wollen keine Verlängerung der grundschulspezifischen Arbeitsformen, sondern sind bereit für neue Herangehensweisen. Demzufolge ist es richtig, Veränderungen auf verschiedenen Ebenen anzubieten, um den Wechsel zu verdeutlichen. Dies heißt aber nicht, dass die vorangegangene Grundschulzeit außer Acht gelassen werden soll. Einen guten Übergang ermöglichen bedeutet nicht eine bloße Fortsetzung, sondern ein Anknüpfen an das Vertraute mit neuen Impulsen. Für Kinder ist es wichtig, ihre Vorerfahrungen und ihre Vorkenntnisse einzubeziehen, da sie dadurch Wertschätzung erfahren. Sie werden dann motiviert, über Erfahrungen zu berichten. „Wenn die Lernenden so nach dem Übergang aus Klasse vier aufgenommen werden, werden sie mit Unterstützung von außen mutig und selbstbewusst ihre fremdsprachlichen Grenzen in Richtung größerer Sprachkompetenz verschieben“ (Sommerschuh 2003, 119).

Während der Wechsel von der Kindertagesstätte zur Grundschule etwa zeitgleich mit dem Eintritt in eine neue geistig - körperliche Entwicklungsphase stattfindet, handelt es sich beim Übergang in unser gegliedertes Schulsystem um keine spezifische Entwicklungsphase. Neuere Untersuchungen haben jedoch ergeben, dass unsere Kinder heutzutage immer früher in die Pubertät kommen. Daher könnte angenommen werden, dass in einigen Jahren der Wechsel in die weiterführende Schule ungefähr zeitgleich mit dem Eintritt in die Pubertät stattfindet (vgl. Hurrelmann 2003). In diesem Zusammenhang wird die aktuelle bildungspolitische Diskussion der zu frühen Selektion unseres deutschen Schulsystems häufig angeführt. In einigen Bundesländern wie Berlin und Brandenburg dauert die Grundschulzeit von der ersten bis zur sechsten Klasse. Würde die Grundschulzeit bundesweit verlängert, würde eine kontinuierliche Fremdsprachenarbeit noch weiter an Bedeutung gewinnen.

Unabhängig von dem Bundesland gilt es, den Übergang nicht als Bruchstelle, sondern als Brücke zu gestalten. Um das Kind „sicher“ von dem „Ufer Grundschule“ zum neuen „Ufer weiterführende Schule“ zu führen, müssen beide Seiten aufeinander zugehen. Hierbei sollte die Kontinuität kindlicher Entwicklung betont und in den täglichen Unterricht der Anfangsklassen der weiterführenden Schulen eingebunden werden. Die von außen vorgegebene Trennung der Institutionen von Grundschule und Gymnasium darf die inhaltliche Weiterführung im Fremdsprachunterricht nicht verhindern. Nach dem Ende der

Grundschulzeit steht zunächst die Auswahl der für die einzelnen Schüler geeigneten Schulform im Vordergrund. Unabhängig von der ausgesuchten Schulform muss jetzt die kontinuierliche Arbeit aus der Grundschule inhaltlich und konzeptionell fortgesetzt werden.

Punktuell werden bereits in einigen Bundesländern Maßnahmen entwickelt, die den Übergang effizienter und fließender gestalten sollen. So wurde an einer Grundschule in Nordrhein - Westfalen ein Modell für eine „sanfte“ Eingewöhnungsphase erprobt (vgl. Marwedel 1991). An vielen weiterführenden Schulen werden Anstrengungen unternommen, den Übergang ohne Brüche zu gestalten. Es werden „Tage der Grundschüler“ veranstaltet und die Bekanntgabe der Klassenzusammensetzungen findet schon vor den Sommerferien statt, so dass die Grundschüler ihre zukünftigen, neuen Lehrer und Klassenkameraden kennenlernen. Darüber hinaus bietet sich das Übergangsportfolio an, um den zwei Institutionen, den Eltern und den betroffenen Lehrkräften die Kompetenzen, Stärken, Schwächen sowie Interessen des Schülers aufzuzeigen (vgl. Fthenakis 2009). Im Saarland können Kindertagesstätten und Grundschulen an dem Kooperationsjahr teilnehmen, das die Transition vom Elementar- zum Primarbereich verbessern will. Dies sind Beispiele für fließende Übergänge unabhängig von einzelnen Schulfächern, Schulformen und Bildungseinrichtungen.

### **2.1.2 Übergang aus Sicht der Kultusministerkonferenz**

Die Kultusministerkonferenz (KMK) betont in ihrer Informationsschrift „Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe)“ aus dem Jahr 2010, dass die Übergänge von einer Schulart in die andere weitreichende Bedeutung für die Entwicklung des Kindes haben. Die ursprüngliche Fassung geht auf die Beschlüsse vom 08. und 09.12.1960 und vom 23.03.1966 zurück. In beiden Beschlüssen wird der Erwartung Ausdruck verliehen, dass „abgebende und weiterführende Schule bei der Entscheidung zusammenwirken“, welche weiterführende Schule für den einzelnen Schüler am geeignetsten ist, und dass „das Verfahren bei beiden von dem Willen zu verständnisvoller und fruchtbarer Zusammenarbeit getragen“ (KMK 2010, 5) wird. Diese Vorgaben sollten nicht nur allgemein für die Wahl der weiterführenden Schule, sondern im Besonderen als Maxime der inhaltlichen Annäherung im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden. Übergänge sollten mit Behutsamkeit und Sorgfalt vorbereitet und

vollzogen werden. Da an einem Übergang immer zwei „Parteien“ beteiligt sind, sind sowohl die Grundschule als auch die weiterführende Schule aufgefordert, die Transition behutsam und sorgfältig vorzubereiten und im Unterricht durchzuführen. Der Übergang wird von der KMK unter das Motto „Kontinuität und Wandel beim Übergang“ (1994) gestellt, so dass die Erwartung des Neuen eng verknüpft wird mit der Angewiesenheit auf Vertrautes. Um dies zu garantieren, sollten die Lehrer der beiden Schulen in Form von gegenseitiger Information, gegenseitigen Besuchen, Besprechungen und gemeinsamen Lehrerfortbildungen kooperieren.

Der Bericht der KMK aus dem Jahr 2010 betont zu Recht, dass sich aus Veränderungen neue Aufgaben für die Primarstufe und die Sekundarstufe ergeben. Dies gilt gerade für den fremdsprachlichen Arbeitsbereich. Vor einigen Jahrzehnten musste nicht über eine kontinuierliche Fremdsprachenarbeit nachgedacht werden, da im Primarbereich meistens keine Fremdsprachenarbeit angeboten wurde. Heute ist Fremdsprachenlernen in der Grundschule ein Bestandteil der täglichen Bildungsarbeit. Der europäische Gedanke hat das fremdsprachliche Lernen der Kinder Europas noch weiter in den Fokus gerückt. Mit ihrem Beschluss „Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz“ vom 08.12.2011 betont die KMK unter Bezugnahme auf den Europäischen Rat die Bedeutsamkeit eines durchgängigen Fremdsprachenkonzepts. „Ein Mehrsprachigkeitskonzept, das den Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich umfasst, ist in der Lehrerbildung für den Bereich moderne Fremdsprachen verbindlich verankert und greift die Ziele und Leitlinien eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts auf“ (KMK 2011, 6). In diesen Empfehlungen werden gezielt die Leitlinien und Handlungsfelder des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule definiert, um die Fremdsprachenkompetenz zu stärken. Dabei wird die Wichtigkeit der Fremdsprache Französisch für deutsche Schüler hervorgehoben.

In ihrem Beschluss aus dem Jahr 2013 räumt die KMK dem Übergang im fremdsprachlichen Unterricht einen eigenen Abschnitt ein. Allerdings beginnt dieser Teil mit einer äußerst schwammigen Formulierung „In den Lehrplänen aller Länder wird davon ausgegangen, dass der Fremdsprachenunterricht beim Übergang in den Sekundarbereich an die Kompetenzen anknüpft, die im Primarbereich verlässlich erworben wurden“ (KMK 2013, 7). Die vagen Formulierungen seitens der KMK spiegeln sich durch die fehlende Verbindlichkeit häufig in der täglichen Unterrichtspraxis wider.

### 2.1.3 Übergang im fremdsprachlichen Unterricht

Von großer Bedeutung für die schulische Karriere ist die Bildung der Schüler in der Grundschule. Sie bildet das Fundament für alle weiteren Lernprozesse des Kindes. Wie Faust - Siehl schon im Titel ihrer 1996 erschienenen Monographie formuliert, beginnt die Zukunft in der Grundschule (vgl. Faust - Siehl 1996). Die Zukunft und eigentlich schon die Gegenwart bedeuten für unsere heutigen Kinder Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit ist die Voraussetzung für kulturelles und interkulturelles Lernen. Sie hilft den Schülern, die Welt der Anderssprachigen besser zu verstehen und sich selbst mit anderen Augen zu sehen. Da der Fremdsprachenunterricht heutzutage in der Primarstufe beginnt, legt die Grundschule somit die Basis für den Fremdsprachenunterricht in den weiterführenden Schulen, der dort fortgeführt werden sollte.

Von europapolitischer Seite wird gefordert, dass gebildete Europäer mindestens eine, im Idealfall sogar zwei Fremdsprachen beherrschen. Die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule vor einigen Jahrzehnten ist eine logische Konsequenz aus dem europäischen Einheitsgedanken. Nach Haß (2006, 26) ist „das Englischlernen in der Primarstufe kein isolierter Vorgang, sondern bildet den Beginn eines formellen Bildungsganges“. Allerdings wird die Transition nicht als bruchlose Weiterführung angesehen, sondern es wird an den typischen Arbeitsweisen mit neuen didaktischen Akzenten festgehalten (vgl. Haß 2006). Dies gilt gleichermaßen für die Bundesländer, die mit Französischunterricht in der Grundschule beginnen.

Trenz (2002) sieht in den Erfahrungen der Kinder aus dem Französischunterricht der Grundschulen eine große Chance für die weiterführende Schule, da das Erfahrungspotenzial erweitert wird. Die intensive Reflexion über die neuen Erfahrungen der Grundschüler muss zu einer Didaktik des Übergangs führen. Demzufolge sollen zukünftige „Fremdsprachenlehrgänge“ schulartenübergreifend und als spiralförmiges Curriculum aufgebaut werden, das Elemente beider Schularten beinhaltet. In der bayerischen Projektgruppe des BLK<sup>9</sup> - Verbundprojekts wird von „vertrauten Inseln“ gesprochen (Sonnauer et.al. 2006, 4), also von Inhalten und Methoden, die Schüler wiedererkennen, wo sie ihr Wissen einbringen und die sie in der Sekundarstufe weiter entwickeln können.

---

<sup>9</sup> Bund-Länder-Kommission-Projekt: „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum – Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem“.



Beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule wird vorrangig implizit gelernt, während das fremdsprachliche Lernen in der weiterführenden Schule zu einem großen Teil auf den Aufbau von explizitem Wissen abzielt (vgl. Sarter 2006). In der gymnasialen Eingangsstufe sind beide Formen vorhanden, zum einen wird das kommunikative, in und aus Sprachhandlungen stattfindende Lernen immer stärker gefördert, zum anderen wird dem Aufbau der metasprachlichen Strukturen Rechnung getragen, auf die der Fremdsprachenunterricht am Gymnasium u.a. abzielt.

Die Schrift gewinnt im Laufe des Fremdsprachenunterrichts immer mehr an Bedeutung und bietet viele Möglichkeiten, erhöht aber zugleich die Zahl der Fehlerquellen beim fortschreitenden Fremdsprachenlernen. Des Weiteren steigt der Druck durch schriftliche Leistungsüberprüfungen. Das „Erfahren“ neuer Wörter verliert seinen Reiz, da Vokabeln in größeren Mengen gelernt werden müssen und oft mit Benotung abgefragt werden. Im Rahmen des oben angesprochenen Verbundprojekts der Bund - Länder - Kommission wird in einer zusammenfassenden Darstellung geschildert, dass „mehr als in allen anderen Fächern [...] der Übergang im Bereich des Fremdsprachenlernens von Schülern, Eltern und Lehrern nicht selten als problematisch und ineffizient empfunden“ wird (Sonnauer et.al 2006, 1). Die schulische Praxis und die Elternarbeit an saarländischen Schulen zeigen ebenso, dass teilweise großes Optimierungspotenzial in der Abstimmung des Französischunterrichts der Grundschule zur Sekundarstufe I besteht.

Schon der Kasseler Schulversuch aus den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts legte großen Wert auf die sinnvolle Fortführung des Fremdsprachenunterrichts in der weiterführenden Schule (vgl. Martens 1964). Obwohl die „Begleitforschung [...] positive Auswirkungen des Frühbeginns ergab, wurden [...] nur wenige Versuche dauerhaft fortgeführt“ (Decke - Cornill & Küster 2010, 128). Als Probleme werden die „unabgestimmte Weiterführung in der Sekundarstufe“, „das ungeklärte Verhältnis von Fremdsprachenunterricht und Grundschulgemäßheit“, der „Mangel an Unterrichtsmaterialien“ und die „Frage der Finanzierung der Lehrerbildung“ angeführt. Ihrer Meinung nach gilt heute die Aufmerksamkeit „den Folgen einer unprofessionellen Realisierung“ (Decke - Cornill & Küster 2010, 129). Stern (2006) äußert in einem Interview „dass man sich eigentlich nicht den Luxus erlauben kann, ein neues Fach zu etablieren, ohne dass wir eine Didaktik dafür haben oder die Effekte des Unterrichts kennen“. Auch nach 23 Jahren - bezogen auf den Beginn des Französischunterrichts an saarländischen Grundschulen, an denen die empirische Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wird - wurden bisher wenig konkrete didaktische Maßnahmen zum

kontinuierlichen Französischunterricht umgesetzt. Schon vor der Einführung im Saarland im Jahr 1992 hätten konzeptionelle, strukturelle und fremdsprachendidaktische Vorgaben zum Übergang vorliegen müssen.

#### **2.1.4 Maßnahmen zur Gestaltung des Übergangs**

Aktuell gibt es keine einheitliche und verbindliche Vorgehensweise, die einen konzeptionellen Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I im täglichen Fremdsprachenunterricht durchsetzt. Oft fehlen konkrete Handlungsempfehlungen und Bemühungen in der täglichen Unterrichtspraxis. Einzelne Vorschläge sind in der Fachliteratur zu finden, die aber kaum im Unterricht oder in Lehrplänen berücksichtigt werden. Im Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts sind die „Stufenprofile als verbindliche Etappen erfolgreichen Fremdsprachenwachstums“ von Piepho (2001) zu nennen. Sie „erleichtern einen reibungslosen Übergang und gestatten eine größere Mobilität auch über den Einzugsbereich der jeweiligen Schule hinaus“ (Weskamp 2003, 44). Ebenso bietet der ergebnisorientierte Fremdsprachenunterricht in der Grundschule (vgl. Mindt & Schlüter 2003) einen Ansatz, um die fremdsprachliche Bildung aus der Grundschule sinnvoll fortzuführen.

Mittlerweile sind schulsystemunabhängige Sprachenzertifikate, wie z.B. *Delf*, *Cambridge* u.a., aus dem fremdsprachlichen Unterricht der weiterführenden Schulen nicht mehr wegzudenken. Die Zertifikate zielen darauf ab, schulartenunabhängige Nachweise der fremdsprachlichen Kompetenz zur Verfügung zu stellen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) für Sprachen bildet den Rahmen für die einheitliche Beurteilung von Fremdsprachenkenntnissen und rückt immer stärker in das Bewusstsein der Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenlerner.

In diesem Zusammenhang fällt häufig der Begriff der individuellen, schulzeitbegleitenden Fremdsprachenbiographie des Schülers. Bezogen auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wird die Stufe A 1 als realistisches Ziel für die Fremdsprachenarbeit in der Grundschule angesehen, die im Saarland z.B. durch *Delf Prim* (Universität des Saarlandes 2015) nachgewiesen werden kann. Nach Edelenbos & Kubanek (2009, 54) erreichen Kinder „Kompetenzstufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, wobei in Hören und Sprechen das Niveau überschritten werden kann.“ Da die mündlichen Fertigkeiten dort im Vordergrund stehen, liegt der Schwerpunkt der Fremdsprachenarbeit in der Grundschule zunächst auf dem

Hörverstehen und auf der behutsamen Anbahnung des Sprechens. Im Bereich der fremdsprachlichen Bildung sollte die Grundschule eine solide Ausspracheschulung, gewisse Floskeln des mündlichen Sprachgebrauchs, landestypische Lieder, Offenheit gegenüber fremden Kulturen und Motivation für das Fremdsprachenlernen erreichen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden - Württemberg 2002). Auf diesem Niveau aufbauend können die folgenden Jahrgangsstufen den folgenden Referenzniveaus zugeordnet werden. Wenn am Ende der Grundschulzeit oder im Laufe des fünften Schuljahres Niveau A 1 realisiert wird, so kann z.B. festgelegt werden, dass Mitte oder Ende der siebten Klasse A 2 angestrebt wird.

Die Diagnostik spielt eine große Rolle in der schulischen Praxis und gerade im Feld des Französischlernens in der Grundschule und am Übergang in den weiterführenden Unterricht der fünften oder sechsten Klasse. Sie wird aber abgesehen von benoteten Leistungsüberprüfungen in der täglichen Unterrichtspraxis oft vernachlässigt. Die folgende Definition unterstreicht die Bedeutsamkeit der diagnostischen Kompetenz in fremdsprachlichen Lernprozessen: „Diagnostische Kompetenz beginnt mit dem Bewusstsein der Lehrkräfte für die Notwendigkeit einer genauen Beobachtung des fremdsprachlichen Lernzuwachses einzelner Schüler und schließt die Fähigkeit ein, diesen zu interpretieren und in Reaktionen darauf den Lernern adäquate Hilfe zu geben. Der geschickte Einsatz von Test- und Einschätzungsmaterial wird Teil der Kompetenz“ (Edelenbos & Kubanek 2009, 104). Dabei spielen Beobachtungsbögen, Checklisten, Tests und Portfolios eine Rolle. Für den Übergang gibt es zurzeit erst wenige lehrwerkunabhängige Diagnosebögen.

Neben den Zertifikaten ist die Arbeit mit Portfolios ein entscheidender Baustein, um einen gelungenen Anschluss in der Sekundarstufe zu ermöglichen. „Aus der Perspektive der Lehrenden richtet die Portfolioarbeit den Blick auf individuelle Lernzugänge und macht deutlich, wie einzelne Lernende die einzelnen institutionellen Anforderungen und persönlichen Bedürfnisse in Einklang bringen, wie sie ihren sprachlichen Bildungsgang wahrnehmen und vorantreiben“ (Kolb 2007, 99). Bei einem gut gestalteten Übergang sollten Informationen auch in schriftlicher Form ausgetauscht werden. In der Planung der fremdsprachlichen Unterrichtsprozesse sollte die Zone der nächsten Entwicklung nach Wygotski (1987) beachtet und die von Jürgens und Sacher (2008, 71) geforderte „Anschlussfähigkeit des Lernens zum Kriterium der Leistungsbewertung“ gemacht werden. Welchen Stand haben die Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht und sind damit die Voraussetzungen für erfolgreiches Weiterlernen gegeben? Diese Fragen

sollten die Gestaltung des Lernprozesses und die Lernstandsüberprüfung am Ende einer Lerneinheit leiten.

Die Bildungsgangforschung kann hier wichtige Impulse liefern, da „gewissermaßen im Sinne einer Didaktik der Annäherung - darüber nachgedacht“ wird, „wie die Lehrformen in den sprachlichen Fächern besser an den Bedürfnissen, dem Vorwissen und eben den Entwicklungsaufgaben der Lernenden ausgerichtet werden können, um biografisch bedeutsames Lernen zu ermöglichen“ (Hu 2007, 239). Im Fremdsprachenunterricht sollten lebensbedeutsame Inhalte auf das jeweilige Alter und Lernniveau zugeschnitten werden, um die Eigeninitiative der Schüler zu fördern und ihnen die Bedeutsamkeit des lebenslangen Fremdsprachenlernens zu verdeutlichen.

Annäherung, Anschluss und Passung sind drei Schlagworte der Didaktik des Übergangs. Aus den Ergebnissen der im empirischen Teil vorgelegten Untersuchung sollen diese Konstrukte mit Inhalten und konkreten Vorgaben gefüllt werden. Dass die Transition in konkreten Unterrichtssituationen immer noch nicht optimal gelingt, zeigen Beispiele aus Deutschland und anderen Ländern.

### **2.1.5 Aktuelle Fragestellungen und Tendenzen zum Übergang**

Der folgende Abschnitt widmet sich exemplarisch einigen aktuellen interessanten und kontroversen Auffassungen im Feld des kontinuierlichen Fremdsprachenlernens. Die heterogene und komplexe Natur der Transition im Fremdsprachenunterricht zeigt sich hier deutlich.

In einer Studie von Böttger im Jahr 2009 wurden 67 Englischlehrer der Sekundarstufe I in Bayern befragt, um aus ihrer Sicht über die Auswirkungen des Englischunterrichts in der Grundschule zu berichten. Im ersten Schritt dieser Befragung stehen die Kenntnisse und Erfahrungen, die Lehrer der Sekundarstufe über den Englischunterricht der Grundschule aufweisen, im Vordergrund. Nach der Erwartungshaltung und Lehrmotivation wird im zweiten Teil gefragt. Thema des dritten Bereichs sind die diagnostischen Instrumente, die Fremdsprachenlehrer zur Ermittlung des individuellen Lernstands zu Beginn und am Ende der fünften Klasse einsetzen. Des Weiteren stehen Differenzierungsmaßnahmen im Blickpunkt, mit denen der Heterogenität des Schülers Rechnung getragen wird. Böttger sieht in der „Würdigung des bis dahin erworbenen Sprachkönnens“ eine „Bedingung für einen weiteren harmonischen Sprachlernverlauf“ (Böttger 2009, 48). Dafür ist „unter anderem eine ernsthafte Kooperation aller Beteiligten“ (Böttger 2009, 48) notwendig. Die

bereits erworbenen Kompetenzen bilden die Grundlage für das weitere Fremdsprachenlernen in der Sekundarstufe I. Um dies gewährleisten zu können, sollten die Fremdsprachenlehrer beider Schulformen sich gegenseitig und die jeweiligen Arbeitsweisen kennen und zusammenarbeiten. Die Ergebnisse zeigen noch Optimierungsbedarf.

Auf der nationalen Ebene und der europäischen Ebene wird der Übergang im Fremdsprachenunterricht immer noch als Problem gesehen. Der entscheidende Übergang im Bildungsgang eines Menschen liegt beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Eine Studie von Jones (2009) bezieht sich auf den angelsächsischen Raum mit differierendem Schulsystem. Der Wechsel in den Sekundarbereich bringt große lernpsychologische und soziale Auswirkungen für den Schüler mit sich. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich stellt auch in England trotz des im Vergleich zu Deutschland unterschiedlichen Bildungssystems ein Problem dar. Daher wurden in England Maßnahmen eingeleitet, um das Fremdsprachenlernen konzeptionell neu zu regeln und den Übergang zu verbessern. Das *CILT 7 - 14 project* zur Transition wurde ins Leben gerufen und im April 2007 in Gang gesetzt. Ausgehend von Beispielen eines gelungenen Übergangs an einzelnen Schulen wurden neue Materialien und Leitlinien entwickelt. Als entscheidend wird der Kontakt der beiden Lehrergruppen bewertet (*CILT 7 - 14 project 2007, 1*). Die Zusammenarbeit der am Übergang beteiligten Lehrpersonen ist notwendig, um einen behutsamen, vertrauensvollen Wechsel in die andere Schule zu ermöglichen. Einige interessante und wichtige Aspekte der Projektarbeit in England lauten:

- Klärung der Verantwortlichkeit für den Übergang
- Keine ausschließliche Konzentration auf die beiden betroffenen Schuljahre (*CILT 7 - 14 project 2007, 3*)
- Gestaltung des Übergangs in anderen Fächern, wie z.B. der Muttersprache und Mathematik als Ideengeber für den Fremdsprachenunterricht, der erst auf eine relativ kurze Zeit zurückblickt (*CILT 7 - 14 project, 4*).

Nach Einschätzung der englischen Bildungsforscher laufen einige Schüler beim Übergang in die weiterführende Schule Gefahr, den Halt zu verlieren und zu sozialen Außenseitern zu werden: *Critical moments in their school careers* (2007, 4). Seit September 2014 wird der Fremdsprachenunterricht in England ausgeweitet. In allen *primary schools* wird obligatorisch eine Fremdsprache unterrichtet. Aus den beiden oben skizzierten Entwicklungen im englischen Bildungssystem kann gefolgert werden, dass im

angelsächsischen Raum derzeit auch kein Rezept für erfolgreiches, kontinuierliches Fremdsprachenlernen in allen Institutionen vorliegt. Ein wichtiger Aspekt wirft McElwee auf, der fragt: „*Are we interested in what children know?*“ (McElwee 2011 unter: <http://isabellejones.blogspot.de/2011/02/cilt-national-7-14-transition.html>; 09.05.2014). Dies ist eine zentrale Frage, da wir nur dann anschlussfähig unterrichten können, wenn wir wirklich am Vorwissen und Können unserer Schüler interessiert sind und diese als Grundlage für unseren Fremdsprachenunterricht ansehen.

## **2.2 Fremdsprachenunterricht**

Das folgende Kapitel widmet sich den wichtigsten Erkenntnissen zum Fremdsprachenunterricht allgemein und anschließend den spezifischen Merkmalen für die Grundschule und die Sekundarstufe I bzw. das Gymnasium.

### **2.2.1 Grundlegende Aspekte**

Fremdsprachenunterricht in der heutigen Zeit ist „lerner- und inhaltsorientiert“ (Timm 1998, 7). Die Lebenswelt der Schüler rückt verstärkt in den Blickpunkt. Eine pragmlinguistische Dimension ist von Bedeutung, da im Fremdsprachenunterricht immer auch sprachliches Handeln gelernt wird, nämlich wie sprachliche Mittel zu bestimmten Zwecken angewendet werden und der Sprecher damit gewünschte Konsequenzen bewirken kann. „In den Bereich der Pragmatik fällt auch die funktionale Beschreibung der Sprache als Verweissystem und als Informationsstruktur. Auch hier steht der kommunikative Zweck im Mittelpunkt“ (Roche 2008, 174). Es geht nicht um das bloße Auswendiglernen sprachlicher Wendungen und das kontextlose Einüben grammatikalischer Strukturen. „Niemand zweifelt heute an der generellen und allgemein gültigen Zielsetzung des Sprachenlernens: Man lernt eine neue Sprache, um sie zu verwenden“ (Klippel 2006, 278). Wie schon in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts postuliert, steuern die Einbettung sprachlicher Strukturen in Situationen und die Berücksichtigung der psycholinguistischen Voraussetzungen der Fremdsprachenlerner die didaktisch - methodischen Entscheidungen der Fremdsprachenlehrer. Was der Schüler begreifen und sich vorstellen kann, behält er viel leichter als durch den Lehrer oder das Lehrwerk aufgesetzte Inhalte. „Statt nur mit Begriffen von Dingen, sollten wir auch mit den Dingen selbst arbeiten [...]“ (Vester 1991, 102). Grundsätzlich gilt diese Feststellung natürlich auch für alle anderen Lerninhalte.

Fremdsprachenunterricht bewegt sich wie jeder Unterricht im Dreieck von Lerner, Lehrer und Unterrichtsstoff. Williams und Burden zeigen auf, dass „*teacher, task and learner are in this way a dynamic equilibrium*“ (Williams & Burden 1997, 43 f.). Es soll versucht werden, eine Balance im Unterricht herzustellen, die aber immer flexibel bleibt. Der Lerner, der eine fremde Sprache lernt, ohne den Zwang zu spüren, dass er sie unbedingt für seine Sozialisation braucht, soll durch den engagierten Fremdsprachenlehrer mit geeigneten Inhalten und Materialien für die fremde Sprache begeistert, motiviert und

„geöffnet“ werden. „Der Aspekt der Motivation betrifft alle mittelbar oder unmittelbar am Unterricht Beteiligten“ (Leupold 2004, 66). Die Motivation, im Idealfall die intrinsische Motivation der Schüler, führt zu aufnahmefähigeren Schülern.

Durch unsere veränderte Lebenswelt mit Globalisierung, verstärkter Mobilität und neuen Technologien werden neue Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht gestellt, die zugleich Chancen darstellen. „Das Zusammenwachsen Europas und die Dynamik der Globalisierung erfordern Mehrsprachigkeit [...]“ (Ministerium für Bildung Saarland 2011, 4). Da wir durch offene Ländergrenzen und verstärkten politischen Austausch die Vernetzung mit anderen Ländern und damit auch ihren Kulturen und Sprachen spüren, führen diese Entwicklungen zu Veränderungen hin zu einer mehrsprachigen Gesellschaft. Deshalb ist es von Vorteil oder gar notwendig, mehrere Sprachen zu sprechen. *„Bilingualism or multilingualism is therefore present in practically every nation in the world, whether officially recognized or not“* (Romaine 2009, 374). Die veränderte Lebenswirklichkeit erfordert die funktionale und effektive Verwendung von Fremdsprachen.

Neben dem funktionalen Aspekt soll der Fremdsprachenunterricht auch fremdsprachliche Bildung vermitteln. Schule hat einen Bildungsauftrag, der nicht mit einer „Fast Food“-Mentalität zu erfüllen ist. Das Sprachenlernen sollte den Schülern einerseits den schnellen Gebrauch der Fremdsprache ermöglichen, andererseits aber auch Gelegenheiten zur metasprachlichen Auseinandersetzung, zur Sprachreflexion, zu Sprachvergleichen und zu Experimenten mit Sprache bieten. Erst dadurch ist zielgerichtete und korrekte Sprachverwendung im unterrichtlichen Lernprozess möglich. Unterricht in fremden Sprachen (...) ist kein Selbstzweck, sondern wichtig für die „sprachliche Gesamtentwicklung der Persönlichkeit“ (Bausch, Christ & Krumm 2003, 6). Es sind positive Effekte für das Lernen der Erst-, Zweit- oder anderer Fremdsprachen zu erwarten. Spracherwerbsprozesse oder Sprachlernprozesse beeinflussen sich gegenseitig. Die Erfahrungen aus einer Sprache können im negativen Fall zu sprachlichen Übergeneralisierungen führen oder aber im positiven Sinn z.B. bei der Erschließung neuen Wortschatzes in einer anderen Sprache helfen.

Darüber hinaus entwickeln sich unsere Einstellungen und unser Weltbild durch das Erlernen fremder Sprachen weiter. So wurde es schon von Wilhelm von Humboldt festgehalten: „Die Erlernung einer fremden Sprache sollte [...] die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn“ (Humboldt 1830 - 35, 434). Die Schüler erlangen eine veränderte neue Sichtweise auf die Dinge der Welt und verstehen



die Zusammenhänge besser. Je früher wir als Lehrer über Fremdsprachen neue Perspektiven in den Bildungsprozess hereintragen, desto vielfältiger können die weiteren sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen sein. Fremdsprachenunterricht verändert die Welt- und Selbstwahrnehmung kontinuierlich. Er ist nicht an Jahrgangsstufen und Schulformen gebunden und beeinflusst die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Schüler über alle Jahrgangsstufen hinweg. Durch die distanzierte Betrachtung und das kritische Hinterfragen ordnet der Schüler seinen eigenen Standpunkt im Verhältnis zu anderen Kulturen und Sprachgemeinschaften neu ein. So kommt er zu einer veränderten Wahrnehmung seiner eigenen Person.

Die für erfolgreiches Fremdsprachenlernen benötigte Kontinuität muss über Institutionsgrenzen hinaus von der Praxis bewältigt werden. Nach Christ (2003) werden in einigen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts neue Regelungen notwendig werden. Als Beispiele nennt sie die „flächendeckende Einführung von Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ und „Regelungen der Fortführung des Fremdsprachenunterrichts in den Sekundarstufen und zur Sprachenfolge“ (Christ 2003, 76). In Lehrwerken, wie z.B. in den Handreichungen zu *English G 21 A 1* von Cornelsen (Schroeder 2008, 7), wird von der „Weiterführung des Englischunterrichts in Klasse 5“ geschrieben. Die erforderliche Kontinuität im Fremdsprachenunterricht wird auch von der Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule gefordert (Kultusministerkonferenz 2013, 7). Es stellt sich allerdings die Frage, wer die Kooperation der einzelnen Schulformen koordiniert, umsetzt, überprüft und gegebenenfalls verbessert. Obwohl schon seit vielen Jahren von Zusammenarbeit und Verbindlichkeit der Inhalte sowohl in Rahmenplänen als auch Beschlüssen gesprochen wird, ist es fraglich, ob eine verstärkte umfassende und echte Kooperation im Unterricht stattfindet. Wie aus dem Erfahrungsaustausch mit Kollegen, Befragungen und der Fachliteratur deutlich wird, bestehen immer noch Probleme bei der Transition. Eine zufriedenstellende Übergangsdidaktik ist noch nicht gefunden.

### **2.2.2 Zu den Begriffen „Fremdsprache“ und „Muttersprache“**

In der Fachdidaktik wird dem Begriff „Fremdsprache“ oft der Begriff „Muttersprache“ gegenübergestellt. Unter einer Fremdsprache wird eine Sprache verstanden, die auf gesteuerte Art und Weise und weitgehend in künstlichen Situationen gelernt wird. Meistens handelt es sich bei diesen künstlichen Situationen um schulischen Unterricht.

Die Fremdsprache wird zunächst nicht für die Sozialisation in einem fremden Land benötigt, die z.B. durch Migration notwendig wird. Die Muttersprache ist die Sprache der Mutter, die nicht mit der Erstsprache eines Kindes übereinstimmen muss. Während Fremdsprachen zu dem Oberbegriff „Zweitsprachen“ zählen, gehört die Muttersprache zu dem Oberbegriff „Erstsprache“; Erstsprachen werden auch als Primärsprachen bezeichnet. Diese Begriffe sind neutraler als der Begriff „Muttersprache“, da er die Sprache meint, die als erste von frühester Kindheit an gesprochen wird. Zu den Zweitsprachen zählen neben den Fremdsprachen alle Sprachen, die nach der Erstsprache gelernt werden. Neben den Fremdsprachen gehören dazu auch die Zweitsprachen, die zur alltäglichen Kommunikation in einer neuen Gesellschaft gebraucht werden, z.B. von Migranten. Wenn z.B. türkischstämmige Kinder mit ihren Eltern nach Deutschland einwandern, ist das Deutsche eine Zweitsprache. Die Sprache wird benötigt, um in der Schule dem Unterricht zu folgen, um Behördengänge zu erledigen und arbeiten zu können. Dies gilt auch für deutsche Auswanderer, die z.B. in den USA leben wollen. Sie sprechen dort Englisch bzw. müssen Englisch erst lernen, um ihren Alltag in dem fremden Land zu bewältigen.

In den folgenden Ausführungen werden die Begriffe „Muttersprache“ und „Erstsprache“ trotz semantischer Unterschiede gleichbedeutend verwendet. Da die empirische Untersuchung sich auf alle Schüler bezieht und keine Unterscheidung in Schüler mit Migrationshintergrund und deutsche Schüler vornimmt, wird nicht auf verschiedene Erstsprachen eingegangen. In der Pilotstudie wird der saarländische Fremdsprachenunterricht der französischen Sprache im wissenschaftlichen Feld der Transition untersucht.

### **2.2.3 Sprachenfolge und Sprachenwahl**

„Sprachenfolge ist der Fachbegriff für die Regelung des Nacheinanders und Miteinanders von Fremdsprachenunterricht in Schulen, in denen mehrere Fremdsprachen unterrichtet werden“ (Christ 2003, 73). In der Bundesrepublik Deutschland wurde die allgemeine Sprachenfolge an weiterführenden Schulen im Jahr 1964 durch das Hamburger Abkommen vereinheitlicht. Mit der „Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland seit Abschluss des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens“ hat die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrem Beschluss 2001 einige Änderungen vorgenommen. Auf Sprachenwahl

und Sprachenfolge in der Grundschule und in Klasse fünf der weiterführenden Schule wird nicht gesondert eingegangen. Sehr vage wird von der KMK (1994) in den "Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule" auf die Vermittlung der Fremdsprache in den Grundschulen hingewiesen. Demzufolge obliegt den Ländern mit ihrer Kulturhoheit die freie Entscheidungsmöglichkeit bei der Sprachenwahl.

Die Frage der Sprachenwahl stellt sich an einigen Grundschulen, in denen offen gelassen wird, welche Fremdsprache unterrichtet werden soll. An vielen Grundschulen oder weiterführenden Schulen ist das Fremdsprachenangebot ministeriell geregelt. So sind saarländische Grundschulen verpflichtet, Französisch zu unterrichten. Zusätzlich kann Englischunterricht als Arbeitsgemeinschaft an Schulen angeboten werden. An einigen saarländischen Gymnasien ist festgelegt, dass Französisch als erste Fremdsprache gelernt wird. An anderen Gymnasien besteht Wahlfreiheit für die Schule oder für die Eltern.

Welche Fremdsprache für den Grundschulunterricht oder den Anfangsunterricht am Gymnasium ausgewählt werden soll und welche Fremdsprachen zu welchem Zeitpunkt folgen bzw. beendet werden können, sind wichtige Fragen im Themenkomplex „fremdsprachliche Bildung“ allgemein und im Besonderen bei der Transition. Eine verbindliche Aussage darüber, welche Fremdsprache am besten als erste Fremdsprache geeignet ist und welche Sprachenfolge einzuhalten ist, gibt es nicht. Schmid - Schönbein (2001, 17) spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem „Sprachenstreit“ unter den Didaktikern und Fremdsprachenforschern.

Im Saarland gibt es unabhängig von dem eben dargestellten Sprachenstreit im Kontext der aktuellen Frankreich - Strategie drei zentrale Probleme für Schüler, die den Übergang negativ beeinflussen können:

- (1) Der frühe Französischbeginn an den saarländischen Grundschulen beginnt teilweise im ersten Schuljahr und teilweise ab der dritten Klasse. Dies führt am Ende der Grundschulzeit zu einem unterschiedlichen Sprachkompetenzniveau.
- (2) Nicht alle Schüler sind motiviert, Französisch zu lernen und an der weiterführenden Schule fortzusetzen.
- (3) Nicht jede aufnehmende weiterführende Schule bietet Französischunterricht ab der fünften Jahrgangsklasse an.

Diese Probleme sind im Zuge der angesprochenen Sprachenfolge zu regeln, damit der Übergang funktionieren kann und den Schülern anschlussfähige Kompetenzen zur Verfügung stehen.

Das „Fach Französisch“ steckt „zweifelsohne in einer Situation des Umbruchs“ (Nieweler 2006, 10). Nieweler spricht von zeitweise rückläufigen Schülerzahlen, dem Image als schwierige Sprache und als „Rotstiftfach“. Seiner Meinung nach bietet Französisch durch die Forderung nach Mehrsprachigkeit großes „Transferpotenzial“ für andere romanische Sprachen“ (Nieweler 2006, 11). Des Weiteren ist es für gebildete Europäer wichtig, neben der Weltsprache Englisch über Kenntnisse in anderen Fremdsprachen zu verfügen. Gerade in Grenzregionen bietet sich auf Grund geografischer, historischer und kultureller Gemeinsamkeiten und wirtschaftlicher Interessen die Sprache des Nachbarn an. Im Saarland wurde die Frankreich - Strategie 2014 von der Landesregierung ausgerufen, die die Verbundenheit der beiden Länder stärken und daher die Französischkompetenz der Bürger verstärkt fördern soll. Dafür wird der kommenden Generation bis 2043 Zeit gegeben.

Natürlich können alle Argumente für oder gegen das Französische umgekehrt werden. Dieses Kapitel soll die komplexe Entscheidung der Sprachenwahl und -folge darstellen. Es soll deutlich werden, dass die einfache Argumentation z.B. im Saarland für das Französische auf Grund der Grenznähe nicht von allen Saarländern so gesehen wird. Wir können nicht die Augen vor den Entscheidungen und bevorzugten Sprachen der Schüler und Eltern verschließen. Die Zahlen für das Wahlverhalten in der Hauptphase der Oberstufe und zu Beginn der Sekundarstufe I belegen, dass Englisch stärker nachgefragt wird als Französisch. Deshalb sollte für die Didaktik des Französischen von der Grundschule an und für die Abfolge der Fremdsprachenlehrgänge eine übergreifende Konzeption entwickelt werden.

#### **2.2.4 Sprachliche Fertigkeiten**

Es ist durchaus nützlich, die Komplexität einer Sprache - hier der Fremdsprache Französisch - in einzelnen Teilkompetenzen und Fertigkeiten darzustellen. Dadurch erhalten die Lehrkräfte didaktisch einen besseren Zugang zu den einzelnen Sprachkompetenzbereichen und damit auch günstigere Lehrstrategien zur Bewältigung des Übergangs.

Bei fremdsprachlichen Lernprozessen werden vier Fertigkeiten unterschieden, an denen moderner Fremdsprachenunterricht ausgerichtet wird. „Neben Leseverstehen, Sprechen und Schreiben ist das Hörverstehen eine der vier spezifischen Kommunikationstätigkeiten, die in der Übermittlung von Inhalten/Konzepten durch sprachliche Zeichen bestehen“ (Segermann 2003, 295). Diese genannten vier Fertigungsbereiche sind maßgebend für den Fremdsprachenunterricht aller modernen Fremdsprachen. Sie entsprechen den vier Bereichen des Erstspracherwerbs. Im Fremdsprachenunterricht wird von Hörverstehen, mündlicher Sprachproduktion/Sprechen, Leseverstehen und schriftlicher Sprachproduktion/Schreiben gesprochen. Die Reihenfolge der Fertigkeiten ist zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts an die natürliche Erwerbsreihenfolge angelehnt. Hörverstehen steht am Anfang der Erwerbsreihenfolge, danach folgt das Sprechen, erst dann werden Leseverstehen und schließlich Schreiben angebahnt. „Hörverstehen geht immer der Sprachproduktion voraus, [...]. Diese Feststellung gilt sowohl für den Erwerb der Muttersprache beim Kleinkind als auch für den Erwerb der Fremdsprache in der Schule“ (Waas & Hamm 2004, 51). Insbesondere beim fremdsprachlichen Lernen in der Grundschule gilt dieser Grundsatz, weil dort die Schriftsprache nahezu nicht berücksichtigt wird. Die Erwerbsreihenfolge ist von Bedeutung, da ähnlich dem Erstspracherwerb unbewusst „gelernt“ wird. Lesen und Schreiben sind in der Grundschule nur in elementaren Formen zu erwarten. Auf die Verwendung von Schrift im Fremdsprachenunterricht wird in dem schulformspezifischen Kapitel zur Grundschule eingegangen. Je nach Bundesland, Konzept und Beginn des Fremdsprachenunterrichts werden in der Grundschule Schilder, Bildunterschriften, Plakate, Kurztex te in Bilderbüchern gelesen, beschriftet und abgeschrieben oder einige Vokabeln verschriftlicht. Auch der Fremdsprachenunterricht in der fünften Klasse sollte zumindest in der Anfangsphase vorrangig mündlich arbeiten, so wie es vielfach in der Fachliteratur beschrieben wird. Ob dies immer mit der unterrichtlichen Praxis übereinstimmt, ist nicht zweifelsfrei festzustellen.

In der Fremdsprachendidaktik werden die vier Fertigkeiten in sprachrezeptive und sprachproduktive unterteilt. Den rezeptiven Fertigkeiten „Hören“ und „Lesen“ werden die produktiven *skills* „Sprechen“ und „Schreiben“ gegenübergestellt. Immer häufiger wird der Bereich der kulturellen bzw. interkulturellen Kompetenz als fünfte Fertigkeit genannt, die eigene Komponenten aufweist und alle anderen vier Bereiche mit einbezieht. In Anlehnung an den Schlussbericht des Projekts „*Language Learning for European*

*Citizenship*“ (1997) gehört „Interkulturelle Kompetenz“ für Schmid - Schönbein zu den Prioritäten „direkt nach der Forderung nach linguistischer Kompetenz“ (2001, 60). Neben den adäquaten sprachlichen Mitteln lernen Schüler, wie sie mit Sprechern eines anderen Kulturraumes umgehen. Dabei spielen sprachliche, inhaltliche und soziale Komponenten eine Rolle. Die Schüler sollen non- und paraverbale Elemente einer sprachlichen Botschaft kulturspezifisch entschlüsseln.

Da es sich um Sprachunterricht handelt, stehen die oben genannten sprachlichen Fertigkeiten sicherlich im Vordergrund. Die kulturelle Komponente wohnt jedem Sprachunterricht inne, sie sollte heute unter dem Aspekt der interkulturellen Kompetenz noch stärker thematisiert werden. Gerade für den fremdsprachlichen Grundschulunterricht und den Unterricht in den ersten Klassen des Gymnasiums bietet die Ausbildung der interkulturellen Kompetenz viele interessante Themen, die von den Schülern aufmerksam verfolgt werden. Davon ausgehend können sprachliche Muster oder *chunks* erarbeitet und verwendet werden, die dann Anknüpfungspunkte für den weiterführenden Unterricht in Klasse fünf bieten.

Beim Erlernen einer Fremdsprache in der Grundschule sind die Fertigkeitsbereiche ebenso von Bedeutung wie im Sekundarbereich. Auf die Besonderheiten zu den beiden Schulformen Grundschule und Gymnasium wird in den jeweiligen Kapiteln gesondert eingegangen. Die Fertigkeiten bilden die Grundlage für die Planung fremdsprachlicher Lerneinheiten. Die Beschreibung der einzelnen *skills* auf verschiedenen Niveaus hilft bei ihrer aufeinander aufbauenden Förderung. Die Fertigkeiten sind neben den Inhalten als konzentrische Kreise spiralförmig anzulegen, so dass die Schüler ihre Fertigkeiten erweitern und verbessern können.

Fachdidaktiker, Psychologen und Linguisten sind sich einig, dass das **Hörverstehen** die erste Fertigkeit der Fremdsprachenlerner ist und damit die Basis für alle weiteren Fremdsprachenlernprozesse bildet. Hermes sieht Hörverstehen als „erste Grundfertigkeit“ an, „auf der jedes fremdsprachliche Lernen aufbaut, das später zu mündlicher Produktion führen soll“ (Hermes 1998, 221). Da alle fremdsprachlichen Lernprozesse, sei es in der Grundschule, der weiterführenden Schule oder in anderen Einrichtungen, auf kommunikative Zwecke ausgerichtet sein sollen, spielt Hörverstehen eine entscheidende Rolle für erfolgreiche Fremdsprachenlernprozesse. Das Hörverstehen bildet die Basis für das Sprachenlernen. Sprechen, Lesen und Schreiben können sich erst nach langen und intensiven Phasen des Hörens ausbilden. „Grundlegend für alles Sprachenlernen [...] ist

das Hörverstehen“ (Schmid - Schönbein 2001, 63). Es handelt sich dabei um einen „konstruktiven Prozess, der darauf gerichtet ist, das Gehörte mit Sinn zu verbinden“ (Segermann 2003, 297). Um Fortschritte in diesem Prozess zu erzielen, ist ständiges und kontinuierliches Üben notwendig (Hermes 1998, 221). Für die Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie Hörverstehenssequenzen so oft wie möglich in den Unterricht einbauen und verschiedene Sprecher und Kontexte zum Tragen kommen sollen. Von Beginn an sollen Hörverstehensmaterialien in den Fremdsprachenunterricht der Grundschule integriert werden. Als Hilfsmittel und Unterstützung des Verstehensprozesses sind einzelne Fotos, Gegenstände oder Bilderbücher nützlich. Dadurch wird verhindert, dass sich Schüler später von Hörverstehentexten überfordert fühlen.

Aufgrund der Tatsache, dass das Hörverstehen eine „nicht unerhebliche Gedächtnisleistung“ (Kieweg 2003a, 18) verlangt, ist die Kontextualisierung der Übungen in einem thematischen Rahmen wichtig ist. Um Hörverstehensübungen effektiv zu gestalten, bieten sich *pre - listening* - Übungen an oder es können - gerade zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts - visuelle Materialien als Unterstützung hinzugezogen werden (Hermes 1998, 226). Dies bedeutet allerdings nicht, dass Bilder im fortschreitenden Fremdsprachenunterricht vernachlässigt werden. Den Schülern werden vorab Informationen gegeben, die den Kontext des Hörens herstellen. Durch die Einbettung des Textes in eine Gesamtsituation sollen die Schüler motiviert werden, Aufgaben oder ein geschildertes Problem zu lösen.

Zwar wird Hörverstehen den rezeptiven Fertigkeiten zugeordnet, es ist aber keine „passive Fertigkeit“ (Kieweg 2003, 19). Vielfältige produktive, höchst komplexe mentale Prozesse laufen beim Lerner ab. Da das Wissen des Schülers in der Fremdsprache geringer ist als in der Muttersprache, haben der Verstehensprozess und die Verstehensleistung in der Fremdsprache eine andere Qualität (vgl. Wolff 2003). Hörverstehensprozesse sind für den Schüler im Hinblick auf die kognitive Verarbeitung meist sehr anstrengend.

In den letzten Jahren wurde das reine Hörverstehen um die visuelle Ebene ergänzt. Mit Hilfe von Videosequenzen oder Filmen wird das Verstehen von Bild - Text - Sequenzen in der Fremdsprache trainiert. Die Fertigkeit wird Hör - Seh - Verstehen genannt und zuweilen als zusätzliche Fertigkeit eingestuft.

Das **Sprechen** als zweite mündliche Fertigkeit braucht viele Hörerfahrungen. Um sich in einer Fremdsprache ausdrücken zu können, ist ein hohes Maß an vorhergehendem Input

nötig. Dabei kann das bekannte Krashen - Modell (1985) mit den vier Eigenschaften „interessant, ausreichend, unstrukturiert und verständlich“ eine wertvolle Unterrichtshilfe sein. Die verschiedenen Sprachvorbilder helfen als Orientierung und ermöglichen das Eintauchen in die fremde Sprache. Seit Piepho (1974) ist die „kommunikative Kompetenz“ als „übergeordnetes Lernziel für den Englischunterricht“ akzeptiert (Vollmer 1998, 237). „Das höchste und erstrebenswerteste Ziel jeglichen Sprachunterrichts [...] ist die Kommunikationsfähigkeit“ (Waas & Hamm 2004, 94). Was für den Englischunterricht gilt, ist ebenso maßgebend für den Unterricht anderer moderner Fremdsprachen und somit auch für den Französischunterricht. Durch die steigende Kommunikationsfähigkeit erfahren die Schüler ihre sprachlichen Fortschritte. Mit Sprechen ist die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit, das Agieren in Sinnzusammenhängen mittels der fremden Sprache, und nicht das kontextlose Produzieren fremdsprachlicher Lautketten gemeint. Kommunikationsfähigkeit bedeutet, „Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozess so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet ist“ (Pauels 2003, 302). Diese Vorstellung ist natürlich auf verschiedenen Anforderungsniveaus je nach Leistungsstand der Schüler zu betrachten. Von Beginn an können Sätze und Gegenstände als Mittel der Unterrichtsorganisation eingesetzt werden. *Classroom phrases* werden dadurch in wirklichen Kommunikationssituationen benutzt. Nach Vollmer (1998, 239) bestehen im Klassenzimmer vielfältige Möglichkeiten „echter“ Kommunikation wie z.B. „bitten, auffordern, (nach)fragen, loben, korrigieren, kritisieren u.a.m.“. Ebenso soll auf den Katalog von Sprechakten (vgl. Schmid - Schönbein 2001) als Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule hingewiesen werden. Damit einher geht die Lernerorientierung; Schüler sollen befähigt werden, in kommunikativen Aufgaben ihre Handlungsfähigkeit zu trainieren. Fremdsprachenlehrer sollten sich im Klaren darüber sein, dass Sprechen in der Fremdsprache sich vom Sprechen in der Muttersprache unterscheidet; es erfolgt langsamer und fehleranfälliger (Byram 2000, 564). Deshalb sollen Schüler in Phasen freier Sprechanteile, wo nicht die Ausspracheschulung im Vordergrund steht, Fehler machen dürfen. Hier kann der Grundschulunterricht schon den Grundstein legen, indem Schüler zu fremdsprachlichen Äußerungen ermuntert werden und ihre Sprechangst verlieren.

Neben dem Hörverstehen handelt es sich beim **Leseverstehen** um die zweite rezeptive Kommunikationsfähigkeit. Lesen als informationsverarbeitender Prozess ist gleichzeitig Interaktion, bei der Begleitinformationen wie Bilder und vorhandenes Weltwissen



miteinbezogen werden. Zwischen dem muttersprachlichen und dem fremdsprachlichen Lesen besteht eine Abhängigkeit, da nach Auffassung von Experten „eine sprachübergreifende Lesefähigkeit“ existiert (Ehlers 2003, 288). Trotz dieser universellen Fähigkeit sind Unterschiede in mutter- und fremdsprachlichen Leseprozessen festzustellen. Im Gegensatz zum Lesen in der Muttersprache lesen Schüler fremdsprachliche Texte langsamer und verfügen über weniger Sprach- und Kulturwissen aus der Zielsprache, was die Schwierigkeiten erhöht. Leser müssen in der Zielsprache vielfältige Übungsmöglichkeiten erhalten, um Leseverstehen zu trainieren. Deshalb dienen gerade im Fremdsprachenunterricht der Unter- und Mittelstufe die mündliche Einbettung im Sinne der Vorentlastung und Visualisierung als Stützen des Lesens.

Lesen als *top - down* - Prozess hängt entscheidend von den Vorinformationen ab. Die Vertrautheit mit einem Thema und der vorhandene Wortschatz erleichtern das Verständnis (vgl. Hermes 1998). Auf der anderen Seite erfolgt Lesen durch die Dekodierung von Wörtern, Sätzen und schließlich ganzen Texten (*bottom - up processing*). Schüler sind beim Lesen in der Fremdsprache häufig noch stark mit der Synthetisierung beschäftigt. Der Lehrer sollte das Interesse und das Vorwissen des Schülers sowie die technisch - mechanischen Grundfertigkeiten des Lesens zu einer optimalen Passung im Unterricht zusammenbringen. Bereits im grundschulspezifischen Fremdsprachenunterricht sollte in der dritten oder vierten Klasse (je nach Beginn) mit ersten Leseübungen von einzelnen Wörtern oder feststehenden Wendungen begonnen werden. Dadurch kann die sich vom Deutschen unterscheidende Phonem - Graphem - Korrespondenz angebahnt werden. Fremde Zeichen wie im Französischen *accent aigu*, *accent grave*, *accent circonflexe* oder die Bedeutung des *apostrophe* im Französischen sind den Kindern dann schon bekannt und können als Strukturierungshilfe und Behaltensstütze dienen. Diese stützenden Funktionen durch das geschriebene Wort dürfen nicht unterschätzt werden.

Zur Schulung des Leseverstehens sollen Schüler aller Jahrgangsstufen an adäquate Texte herangeführt und von Beginn an mit lebensweltspezifischen und themengestützten Materialien vertraut werden. Je nach Altersstufe können dies zu Beginn Bilderbücher und später Comics oder illustrierte Texte sein. Auf Grund ihrer Bild - Text - Verknüpfung fördern sie Leselust, motivieren Schüler und ermöglichen oftmals schnelle Verstehenserfolge, wie z.B. die Methode des *Storytelling* für den Grundschulunterricht und die *bande dessinée* auf Grund ihrer kulturellen Bedeutung für den Französischunterricht am Gymnasium.

**Schreiben** stellt die zweite produktive Fertigkeit dar. „Schreiben kann Verschiedenes bedeuten: graphische Fixierung, Schriftkenntnis und -gebrauch und schließlich das Verfassen zusammenhängender Texte“ (Eßer 2003, 292). Häufig wird heute auch im Fremdsprachenunterricht „kreatives Schreiben“ verlangt, das ein gänzlich oder teilweise freies Schreiben meint (Teichmann 1998, 250). Kreativ wird verstanden als Leistung des Schülers, die ihm bekannten Wörter und Satzmuster in einem Text zu einem bestimmten Thema auf seine eigene Weise zu organisieren.

Neben offenen Aufgabenstellungen sind aber auch viele durch Muster gelenkte Aufgaben zu finden. Im Fremdsprachenunterricht sollen die Aufgaben in einen pragmatischen Kontext gestellt werden, um die Schreibabsichten authentischer zu gestalten. Schüler schreiben Postkarten aus dem Urlaub, füllen Formulare z.B. beim Fundbüro oder im Hotel aus. Wichtig sind verschiedenartige Impulse, auf die der Schüler schriftlich reagiert. Auf der elementaren Stufe können Einkaufszettel oder Kalendereinträge geschrieben werden, damit Schreiben als mnemotechnisches Hilfsmittel erlebt wird. Im Fremdsprachenunterricht der Grundschule, der oft auf Schriftsprache verzichtet, stellt Rück (2004, 191) fest, dass Kinder sich eine „selbstgebastelte phonetische Schrift“ schaffen z.B. als Merkhilfe. Es besteht also ein Bedürfnis nach Schrift. An bestimmten Stellen sollte die Schrift im Fremdsprachenunterricht der Grundschule nicht ausgeklammert werden. Mit fortschreitendem Lernalter werden die Aufgaben angepasst und erweitert. „Neben diesen funktionalen Aspekten hat das Schreiben aber auch wichtige Lern- und Bildungsfunktion“ (Eßer 1989, 293). Das Schreiben hilft bei der Organisation und Strukturierung des Lernprozesses und ist wichtig für die sprachliche Progression.

Alle vier Fertigkeiten hängen eng zusammen, bauen aufeinander auf und bedingen sich. Die genannten Fertigkeiten „Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben“ stehen in sehr enger Wechselwirkung und bilden ein funktionelles System. „Untersuchungen der Entwicklungspsychologie haben ergeben, dass rezeptive Fähigkeiten mit produktiven Fähigkeiten korrespondieren“ (Waas & Hamm 2004, 51). Fällt eine Fertigkeit aus, so kann das gesamte System gestört werden.

Heute wird im Fremdsprachenunterricht aller Klassenstufen mehr Wert auf die mündliche Kompetenz gelegt. Während vor einigen Jahrzehnten noch Textarbeit, grammatische Übungen und Übersetzungen den Mittelpunkt des Unterrichts bildeten, haben inzwischen

kommunikative Übungen und Hör- Seh- Verstehenssequenzen einen hohen Stellenwert. Übungen zu grammatikalischen Strukturen, Mediationsübungen oder Textarbeit haben immer noch ihren festen Platz im Fremdsprachenunterricht, sind aber je nach Schulform und Klassenstufe gleichbedeutend mit anderen Übungsformen zu sehen. Übungen zu Wortschatz und sprachlichen Strukturen sind notwendig, um „über das Verstehen und Speichern, systematisch bis zu (s)einer produktiven Verwendung in kommunikativen Situationen (Waas & Hamm 2004, 103)“ zu gelangen. Im Fremdsprachenunterricht der Grundschule wird die Schriftlichkeit häufig ausgeklammert und sich ausschließlich auf die Mündlichkeit beschränkt. Dabei sollte aber nicht außer Acht gelassen werden, dass „ein Sprecher mental wesentlich mehr als ein Schreiber“ zu leisten hat (Kieweg 2000, 7). Die wissenschaftlichen Untersuchungen dazu und zu den Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht befinden sich nach der Darstellung Kiewegs noch im Anfangsstadium.

Der Vorrang der gesprochenen Sprache im Anfangsunterricht, wie er als Vorteil des Lehrwerks *English G Access* von Cornelsen angegeben wird, spiegelt nicht unbedingt den unterrichtlichen Alltag wider (Cornelsen 2015; unter: <http://www.cornelsen.de/eg-access/1.c.3470567.de>; 16.03.2015). In den Lesetexten der Lehrwerke handelt es sich meistens um künstlich arrangierte Dialogsituationen. Sicherlich ist eine Verschiebung weg von schriftlichen und grammatiklastigen Unterrichtseinheiten in den Lehrwerken und im Fremdsprachenunterricht hin zu mehr kommunikativen Akten zu erkennen. Dass aber vorrangig mündlich gearbeitet wird, entspricht vielfach nicht unbedingt der Unterrichtspraxis. Die Aufwertung der Mündlichkeit in der Sekundarstufe I würde einen Beitrag zum reibungslosen Übergang leisten und wäre deshalb zu begrüßen.

## **2.2.5 Methoden**

Im folgenden Kapitel werden die Fremdsprachenlehrmethoden der letzten Jahrzehnte überblicksartig dargestellt. Der methodische Rückblick soll dem Fremdsprachenlehrer die bisherigen Entwicklungslinien aufzeigen und ihn in die Lage versetzen, seine heutige Methodik kritisch und reflektierend einschätzen und beurteilen zu können. Dabei kann er durchaus bewährte und erfolgreiche Methoden identifizieren, die den Übergang besser gestalten können. Sowohl Grundschullehrer als auch Gymnasiallehrer sollten die Fremdsprachenlehrmethoden kennen und zu aktuellen Erkenntnissen in Bezug setzen. Bei den Methoden handelt es sich um die Lernwege, über die Inhalte vermittelt werden.

„Wie lernen wir fremde Sprachen und wie und wann lernen wir sie am besten“ (Roche 2008, 12) sind die zentralen Fragen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Im Folgenden werden Methoden dargestellt, die den Fremdsprachenunterricht bis heute geprägt haben und in bestimmten Epochen vorherrschten. Allerdings ist es nach Neuner schwieriger, die Wirkungsgeschichte der Lehrmethoden auf die „Unterrichtspraxis zu ermitteln, da hierzu Berichte bzw. eine empirische Dokumentation bis in die neueste Zeit fast gänzlich fehlen“ (Neuner 2003a, 227).

Bei der *Grammatik - Übersetzungs - Methode* stehen das Lernen grammatischer Regeln und Übersetzungen in und aus der Zielsprache im Vordergrund. Hauptsächlich trainieren die Schüler „Hin- und Herübersetzungen“. Es geht dabei nicht um das kommunikative Anwenden der sprachlichen Mittel im situativen Kontext. Die gesprochene Fremdsprache spielt nur eine untergeordnete Rolle (Jung 2009, 137). Schüler sollen Wörter und Grammatikregeln kennen lernen, um Sätze in der Fremdsprache zu verstehen und selbst konstruieren zu können (Neuner 2003a, 227). Demzufolge steht Sprachwissen eher im Vordergrund als Sprachkönnen. Diese Methode ist lange überholt und wurde im 19. Jahrhundert praktiziert. Die Vorgehensweise war an der Vermittlung der Alten Sprachen wie Griechisch und Latein orientiert und entspricht nicht mehr den heutigen didaktisch - methodischen Vorstellungen von modernem Fremdsprachenunterricht.

Von Neuner (2003a, 228) wird die *direkte Methode* auch als „Reformmethode“ bezeichnet, da sie auf einer Reform der Grammatik - Übersetzungsmethode beruht und auch Ansätze der Reformpädagogik integriert. Ihre Anfänge liegen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Mündlichkeit und damit das Sprachkönnen werden als zentral angesehen. Die direkte Methode schließt die Erstsprache aus und beschränkt sich auf die Konfrontation mit fremdsprachlichen Texten, die meistens vorgelesen werden. Daran schließen sich Frage - Antwort - Sequenzen zu den Texten an. Es wird versucht, mit Realien zu arbeiten und den Unterricht am alltäglichen Sprachgebrauch auszurichten. Diese Methode ist durchaus heute noch von Bedeutung, weil sie zum einen das Mündliche in den Vordergrund rückt und zum anderen mit konkreten und realen Gegenständen den Unterricht gestaltet.

Die *audiolinguale Methode* wurde ursprünglich in den USA entwickelt. Bedeutendes Element der audiolingualen Methode ist das intensive Üben. Beim so genannten *pattern drill* werden die Strukturen eingeschliffen (Edmondson & House 2011, 119). Es wird auf die Einhaltung der natürlichen Reihenfolge geachtet. Hören steht demnach an erster Stelle vor dem Sprechen, die Mündlichkeit hat Vorrang vor dem Schriftlichen (Neuner

2003a, 229). Bezogen auf den behavioristischen Hintergrund können durch das Anbieten von täglichen Ritualen Regeln eingeübt und sprachliche Strukturen automatisiert werden. Diese Art der Ritualisierung und Rhythmisierung - nicht gemeint ist das *pattern drill* - könnte beim Übergang an die aufnehmende Schule weitergegeben werden.

Bei der *audiovisuellen Methode* handelt es sich um eine Weiterentwicklung der audiolingualen Methode, die den Fokus auf visuelle Unterstützung legt. Laute werden direkt mit Bildern verknüpft und die natürliche Sprechsituation wird angestrebt. Dies geschieht wie beim Erstspracherwerb, bei dem die Eltern oder andere Bezugspersonen in einer Situation mit dem Kind sprechen und neben Wörtern Gestik, Mimik und Gegenstände miteinbeziehen. Die authentische Sprechsituation und der Ausschluss der Muttersprache werden als sehr wichtig hervorgehoben (vgl. Neuner 2003a). Die visuelle Unterstützung sowie die Verknüpfung von Bild und Wort sollten gerade im heutigen Grundschulunterricht im Zuge der Individualisierung eine immer größer werdende Rolle spielen und danach im gymnasialen Fremdsprachenunterricht weiterhin bedeutsam bleiben.

Der Fokus des *kognitiven Ansatzes* liegt auf der kognitiven Bewusstmachung grammatischer Regeln durch problemlösendes Verhalten. Dabei spielen einsichtiges, intensives, bewusstes und verstehendes Lernen, die Vorstellung über ein Wort oder einen Begriff und die Erinnerung an bereits gelernte Regeln eine zentrale Rolle. Geistige Prozesse, die selbst initiiert werden, setzen ein bestimmtes intellektuelles Niveau bei dem Schüler voraus. Auf mechanisches Training wird verzichtet. Die geistige Anregung und die kognitive Aktivierung der Schüler sind wichtig und sollten im Sinne einer Schülerorientierung stärker berücksichtigt werden.

Bei den *kommunikativen Ansätzen* oder der kommunikativen Didaktik (vgl. Neuner 2003a) steht der Aufbau einer Kommunikationssituation, die funktional aufrechterhalten und nicht vorzeitig unterbrochen wird, im Vordergrund. Nach folgender Reihenfolge wird vorgegangen: rezeptive, reproduktive, produktive und kreative Übungen. Die Ansätze wenden sich dem Lerner zu und sind stark von der Pragmalinguistik beeinflusst. „Fremdsprachenlernen wird als kognitiver und kreativer Prozess verstanden“. Es handelt sich nicht um ein „in sich geschlossenes, universell gültiges Methodenkonzept“ (Neuner 2003a, 231). Gerade die aus der Grundschulzeit mitgebrachte kommunikative Kompetenz des Schülers sollte im Sinne einer anschlussfähigen Weiterführung des Unterrichts aufgegriffen und erweitert werden.

Nach Ortner (2003, 234) sind die Ansatzpunkte der *alternativen Methoden* allgemein - pädagogischer Natur. Sie unterscheidet in suggestopädische, Verstehens-, therapeutische, nativistische und kommunikative Ansätze. Bekannt sind z.B. *Total Physical Response*, bei der Schüler mit körperlichen Aktivitäten auf sprachliche Aufforderungen reagieren. „In dieser Phase wird Bedeutung vermittelt durch eine - wörtlich übersetzt - gesamtphysische Reaktion der Lernenden auf die Aufforderungen der Lehrkraft“ (Schmid - Schönbein 2001, 103). Bei der Suggestopädie schlüpfen die Schüler in verschiedene Rollen, in denen sie interagieren. Zwischen diesen Phasen spielen Entspannungstechniken eine große Rolle. Bestimmte methodische Impulse der alternativen Methoden, wie z.B. Rollenspiele, Sketche, Pantomime und körperliche Aktivitäten können in den Fremdsprachenunterricht übernommen und weitergeführt werden.

Die Fokussierung auf die Grundfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben ist didaktisch und methodisch in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts zu stellen und prägt daher auch die Gestaltung des Übergangs im fremdsprachlichen Unterricht.

Die Erweiterung der genannten Fertigkeiten durch die interkulturelle Kompetenz ist auf Grund der Entwicklungen der letzten Jahre hinsichtlich der Heterogenität der Schülerschaft dringend notwendig. Es ist wichtig, von Anfang an alle Fertigkeiten als Fremdsprachenlehrer im Blick zu haben und je nach Schulform und Klassenstufe dann in verschiedenem Umfang die Schulung der einzelnen *skills* der Altersstufe gemäß in ein angemessenes Verhältnis zu bringen. Mündliche und schriftliche Fertigkeiten sind bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Sie bedingen sich gegenseitig, haben stützende Funktion und gehören beide zur außerschulischen Umgebung. Es steht außer Frage, dass der Mündlichkeit im Französischunterricht der Grundschule ein größerer Platz eingeräumt wird. Demzufolge sollten die ersten Wochen im Fremdsprachenunterricht ebenso stark von der Mündlichkeit geprägt sein. Dies bedeutet aber in beiden Schulformen nicht, dass die Schriftlichkeit verbannt wird. Wenn im Grundschulunterricht beide Formen präsent sind, wird kein großer Bruch sichtbar. Dadurch erhält die grundschulspezifische Fremdsprachenarbeit ein verbindlicheres Niveau, das durch Vokabellernstrategien, den *classroom discourse* oder die französischen Bezeichnungen für berühmte Sehenswürdigkeiten den Übergang

erleichtert wird. Dies dürfte z.B. ab Klasse vier zu keinen Problemen führen, da dort der deutsche Schriftspracherwerbsprozess bei den meisten Schülern schon gefestigt ist.

Die Darstellung der Methoden ist vor allem ein Blick zurück auf die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, die „das Gebäude (trägt), ohne es in seinen Formen und Funktionen zu bestimmen“ (Hüllen 2005, 140). Der methodische Rückblick in die Vergangenheit eröffnet dem Lehrer ein besseres Verständnis für sein methodisches Vorgehen, gibt ihm wertvolle Hinweise für seine Unterrichtsgestaltung, insbesondere hinsichtlich des Übergangs in eine weiterführende Schule.

### **2.2.6 Erkenntnisse aus der Neurobiologie und Lernpsychologie**

Der heutige homo sapiens sapiens ist ein Produkt der menschlichen Evolution von Millionen von Jahren. Dabei hat sich insbesondere die menschliche Sprache zu einem der wichtigsten Werkzeuge entwickelt. Der von Geburt an auf Neugier und Kommunikation angelegte Mensch ist auf das Zusammenspiel von kindlichem Spiel und Lernen angewiesen, insbesondere wenn es sich um ein entspanntes, nachhaltiges und erfolgreiches Lernen handelt (vgl. Herrmann & Sachser 2006). Die moderne Hirnforschung weist immer wieder darauf hin, dass das Gehirn des Kindes so strukturiert ist, dass es sehr früh nicht nur die Muttersprache, sondern gleichzeitig zwei oder gar mehrere Sprachen lernen bzw. erwerben kann (vgl. Singer 2002).

Dabei sind die Lernerfahrungen des Schülers und die damit einhergehenden Emotionen eng verbunden mit fortschreitender Progression und eminent wichtig für den Unterrichtserfolg. Die Hirnforschung weist zu Recht auf die hohe Bedeutsamkeit der Gefühle für das menschliche Lernen hin. Burstall stellt schon in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts fest, dass *„the acquisition of foreign language skills and the development of attitudes [...] may be powerfully influenced by the learner’s initial and formative experience of success and failure in the language learning situation“* (Burstall 1974, 17). Durch neuere moderne Untersuchungsmethoden wird bestätigt, dass frühe positive Erfahrungen mit dem Spracherwerbsprozess weitere Lernprozesse günstig beeinflussen. Die Grundvoraussetzung für nachhaltiges Sprachenlernen ist eine positive Einstellung, die durch gemeinsame Erfolgserlebnisse in der Fremdsprache entsteht.

Neben den fremdsprachlichen Lernerfahrungen spielt der Erstspracherwerbsprozess eine große Rolle. Nach Butzkamm und Butzkamm (2008, 326) „organisieren die jeweils vorhandenen neuronalen Strukturen jene neuronalen Verbindungen, die zur

Strukturierung neuer Netzwerke führen. So dockt auch die Fremdsprache in den ersten Lernjahren an die Muttersprache bzw. deren neuronale Strukturen an“. Bei beiden Arten des Spracherwerbs laufen ähnliche Prozesse ab. Wie für den Erstspracherwerb gilt für das Fremdsprachenlernen, dass „bei sprachlichen Interaktionen stets beide Hemisphären parallel und synchronisiert engagiert sind“ (List 2003, 26). Daloiso (2007) stellt fest, dass beim Lernen einer Fremdsprache größere Hirnareale benötigt werden, die daher mehr Energie und kognitive Anstrengungen verlangen. Die Kognitionswissenschaften haben in den letzten beiden Jahrzehnten sehr viele Erkenntnisse für das Sprachenlernen geliefert. Nach Bleyhl (2003a, 16) muss der Lerner selbst denken und „dies ist am ehesten der Fall, wenn der Lerner für sich einen Gewinn erhofft, wenn die Umgebung für ihn anregend ist.“ Wir können von dem allgemein psychologischen Grundsatz ausgehen, dass jedes menschliche Handeln motiviert ist. Dies treibt den Menschen an zum Lernen und zum Handeln.

Was die Frage nach dem optimalen Alter für das Erlernen einer Fremdsprache angeht, so gibt es heute unterschiedliche Positionen in der Wissenschaft. Es scheint nicht mehr als eindeutig zu gelten, dass früher unbedingt immer erfolgreicher ist. Der aktuelle Forschungsstand spricht tendenziell gegen die Hypothese einer zeitlich eindeutig fixierbaren biologisch basierten kritischen Phase beim Erwerb oder Erlernen einer Fremdsprache (Grotjahn & Schlak 2010, 256). Klar ist, dass eine nahezu muttersprachliche Aussprache bis zur Pubertät am besten zu erreichen ist. Was das Lernen an sich angeht, so lässt sich sagen, dass jüngere und ältere Schüler anders lernen. Von einem eher imitativen Lernen gelangen Kinder bzw. Jugendliche und später Erwachsene zu einem eher kognitiv geprägten Fremdsprachenlernen. Oft lernen Jugendliche eine Fremdsprache schneller als Kinder; machen also schneller Fortschritte.

### **2.2.7 Aktuelle europäische Tendenzen**

In der aktuellen Fremdsprachendidaktik ist der europäische Gedanke sehr stark zu erkennen. Die Europäische Union (EU) sieht die Fremdsprachenkompetenz als zentrale Stütze im Gebilde Europa. Nur wenn wir einander verstehen, können wir uns gegenseitig kennenlernen und fürchten uns nicht vor dem Unbekannten. Dies fördert die Gemeinschaft. Für Europäer ist es demnach notwendig, Fremdsprachen zu beherrschen, um die Sprache, aber auch die Verhaltensweisen der Menschen aus anderen Mitgliedstaaten zu verstehen. Dies ist die Voraussetzung, um in der EU gemeinsam



effektiv zu arbeiten und friedlich zu leben. Diese Auffassung wurde von Seiten der EU konkretisiert. Nach Meinung der Europäischen Kommission (1995) sollen alle Europäer mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen, d.h. die EU wünscht den dreisprachigen Europäer. Die hier formulierten Forderungen und Entwicklungen in Europa beeinflussen den von der Politik gesteckten Rahmen und das Fremdsprachenlernen in der konkreten Unterrichtssituation. Hinsichtlich der europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit werden die Regierungen der Mitgliedsstaaten und die Europäische Kommission aufgefordert, alle Bemühungen zu unternehmen, „dass für junge[n] Menschen von klein auf und über die allgemeine Bildung hinaus auch während der Berufs- und Hochschulausbildung ein breit gefächertes und hochwertiges Unterrichtsangebot in den Bereichen Sprachen und Kultur bereit steht, das sie [...] in die Lage versetzt, mindestens zwei Fremdsprachen zu beherrschen“ (KMK 2011, 2).

Durch Austauschmaßnahmen wie das Schuman - Programm gerade im Dreiländereck wird die Beherrschung der Fremdsprache noch mehr gefordert und gefördert. Fremdsprachenkenntnisse helfen, sich als Europäer und als Teil der kulturellen Vielfalt Europas zu fühlen. Sie sind notwendig, um Menschen anderer Länder kennenzulernen und ihre Situation zu verstehen. Durch das Beherrschen von Fremdsprachen werden größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt erreicht. Im aktuellen Lehrplan des Saarlandes für die Klassen fünf bis neun wird daher auf die „Zukunftsperspektive“ (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2014a, 7) hingewiesen, für die die Kompetenz in Englisch und einer weiteren Fremdsprache benötigt wird. Außerdem wird die Bedeutung der französischen Sprache für das Erlernen weiterer romanischer Sprachen hervorgehoben. Auch die Formulierung der einzelnen Bildungsstandards geschieht im Rahmen „der Zielvorgabe einer europäischen Mehrsprachigkeit“ (Nieweler 2006, 11).

Um eine einheitliche Einschätzung der Fremdsprachenkenntnisse zu ermöglichen, wurde der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen geschaffen. Der GER, wie der Referenzrahmen abgekürzt wird, wurde vom Europarat 2001 empfohlen. Die englische Version lautet „*The Common European Framework of Reference (CEFR)*“. Der Referenzrahmen wurde mit dem Ziel entwickelt, Fremdsprachenkenntnisse in der EU vergleichbar zu machen und Standards für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse zu erstellen. Mit Hilfe des Referenzrahmens ist eine fundierte Eigen- und Fremdeinschätzung möglich. Er ermöglicht zum einen, den Ist - Zustand zu ermitteln; zum anderen zeigt er die Lernbereiche auf, in denen sich der Lerner noch weiterentwickeln kann. „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: Lernen, Lehren

und Beurteilen“ teilt die fremdsprachliche Kompetenz in Teilkompetenzen ein. Es wird zwischen linguistischer, soziolinguistischer, Diskurs-, strategischer, sozialer und soziokultureller Kompetenz unterschieden. Verschiedene Niveaus der Sprachbeherrschung werden dort festgelegt. Vom niedrigsten Sprachniveau beginnend werden sie als A1, A2, B1, B2, C1 und C2 bezeichnet. Bei allen Niveaus werden die einzelnen Fertigkeitsbereiche wie Leseverstehen, Hörverstehen, schriftliche Sprachproduktion und mündliche Sprachproduktion dargestellt. An Hand des Referenzrahmens werden Schülerleistungen in einer Fremdsprache über Schulgrenzen nachweisbar und sind im Sinne eines kontinuierlichen Lernprozesses dokumentier- und erweiterbar.

### **2.2.8 Fremdsprachenbiografie**

Das Prinzip „lebenslanges Lernen“ ist in allen Bildungsbereichen sehr wichtig geworden. Gerade beim Lernen fremder Sprachen spielt es eine entscheidende Rolle. Die Vorstellung, sich lebenslang mit dem Erlernen einer oder mehrerer Sprachen zu beschäftigen, kann zum Begriff der Fremdsprachenbiografie führen. Jedes Kind sollte heute mit der Erfahrung aufwachsen, dass Fremdsprachen wichtig für eine erfolgreiche Zukunftsgestaltung sind. Mit dem Durchlaufen verschiedener Phasen und Sprachen in den Bildungseinrichtungen sollten Kinder ihre eigenen Fremdsprachenbiografien als wichtigen Teil ihrer Bildung und Ausbildung erleben. Durch die Anleitung zu eigenständigem und selbstmotiviertem Fremdsprachenlernen sollen Kinder über ihre Schulzeit hinaus angeregt werden, weitere Fremdsprachen zu lernen oder ihre Kenntnisse aufzufrischen und zu erweitern. „Dadurch kann vielleicht nicht bei allen, aber zumindest bei vielen Schülern die Selbstverantwortlichkeit beim Lernen gestärkt werden. Wenn Schüler Lernabläufe und -inhalte mitbestimmen können, wirkt sich das in der Regel auch positiv auf ihre Lernmotivation aus“ (Nieweler 2006, 36). Häufig wird von einer individuellen, die Schulzeit begleitenden Fremdsprachenbiografie gesprochen. Diese sollte schon früh begonnen werden, so dass ein Kind das Fremdsprachenlernen von einer zur nächsten Institution „mitnimmt“ und erweitert. Der Begriff „Biografie“ unterstreicht die individuelle Verknüpfung der Fremdsprache mit einer Person. Die Fremdsprachenbiografie sollte nicht an „Einrichtungstüren“ unterbrochen werden. Vielmehr ist die Kontinuität fremdsprachlicher Lernprozesse zu stärken. Die „Türen“ bzw. die Übergänge, sind daher für aufgeweckte und sensible Fremdsprachenlerner von

frühester Kindheit an von großer Bedeutung. Als eine Maßnahme im Rahmen der Fremdsprachenbiografie kann dabei das Fremdsprachenportfolio eines jeden Kindes angesehen werden, auf das im weiteren Verlauf noch eingegangen wird.

Die Bedeutung für den fremdsprachlichen Übergang zeigt sich darin, dass in den saarländischen Lehrplänen auf die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens Bezug genommen wird. Daraus ergeben sich Anhaltspunkte für die Kompetenzeinschätzung. Damit keine Ermüdungseffekte eintreten, könnten allerdings an der Dauer und evtl. der Art der fremdsprachlichen Lehrgänge Veränderungen vorgenommen werden. So ist der Leistungssprung beispielsweise von A1 am Ende der Grundschulzeit bis auf B1 am Ende der Sekundarstufe 1 auf Grund der hohen Stundenzahl als sehr gering einzuschätzen, sodass die Erfolgserlebnisse bei einigen Schülern fehlen könnten. Für die Grundschulen wird am Ende von Klasse vier Niveau A 1 erwartet. Dieses kann in der Kindertagesstätte schon angebahnt werden. An Hand der weiteren Niveaustufen kann der Kenntnisstand der Schüler in der Sekundarstufe eingeschätzt werden und Anknüpfungspunkte für ein kontinuierliches Fremdsprachenlernen liefern.

### **2.2.9 Portfolio**

Ein Portfolio stellt eine Kontinuität sichernde Maßnahme in der schulartenübergreifenden Arbeit dar. Portfolios erleichtern den Übergang, da sie Kenntnisse und Materialien der bisherigen Arbeit zeigen und Anknüpfungspunkte bieten. Sie sind vermittelnde Instrumente zwischen den Institutionen. Beobachtungen und deren Dokumentation sind wichtige Bestandteile der pädagogischen Arbeit. Der Portfolio - Gedanke entstand aus der Überlegung, Kinder in den Dokumentationsprozess aktiv miteinzubeziehen. Aus den ersten Ideen entstand das Europäische Sprachenportfolio oder Portfolio der Sprachen (ESP), das als Lernbegleiter und Informationsdokument konzipiert ist (vgl. Europarat 1991). Nach Weskamp (2003) erfüllt das ESP drei Funktionen: eine Vorzeigefunktion (Dokumentation), eine pädagogische (Motivation) und eine kulturelle (Förderung des Plurilingualismus) Funktion. Portfolios werden von vielen Verlagen zu den Lehrwerken, aber auch von Ministerien oder anderen Institutionen erarbeitet und ständig weiterentwickelt.

Das Fremdsprachenportfolio dokumentiert auf vielfältige Weise das fremdsprachliche Lernen und den sprachlichen Fortschritt eines einzelnen Kindes. Meist wird das reine Sammelinstrument durch einen Evaluationsbogen ergänzt, auf dem Angaben zum bisherigen Fremdsprachenlernen gemacht werden. Die Dokumentation erfolgt in bestimmten Fertigungsbereichen, die an den Referenzrahmen angelehnt sind. Mit diesem Portfolio dokumentieren die Kinder ihr fremdsprachliches Können für Außenstehende und für sich selbst. „Portfolios verknüpfen so Unterricht, interne Leistungsbeurteilung und eine Dokumentation des Könnens für Außenstehende“ (Weskamp 2003, 153). Beim Fremdsprachenlernen in der Primarstufe wird häufig mit einem Fremdsprachenportfolio gearbeitet.

Portfolios können einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung des Übergangs im Fremdsprachenunterricht leisten. Mit Portfolios wird der Lernprozess „abgebildet, reflektiert und gegebenenfalls optimiert“ (Ballweg & Bräuer 2011, 4). Die Evaluation und die damit verbundene Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts sollten vorangetrieben, mit Portfolios in den schülerorientierten Unterricht eingebunden und individuell von der Grundschule zur weiterführenden Schule mitgegeben werden. Zudem können die Erfahrungen mit Portfolios wertvolle förderdiagnostische Hinweise auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts liefern. Somit kann am Ende der vierten Klasse nach außen getragen werden, was beherrscht wird. Es können übergreifende Inhalte angebahnt und im Sinne des spiralförmigen Curriculums weitergeführt werden, weil sie im Portfolio für den Lehrer in Klassenstufe fünf dokumentiert wurden. Von den Erkenntnissen sollte auch die Lehrerbildung für beide Schulformen profitieren.

Der zu Beginn der Grundschule eingeführte Portfoliogedanke ist für alle Beteiligten - Schüler, Eltern, Lehrer - sinnvoll und hilfreich, allerdings ist kritisch anzumerken, dass er beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule an pädagogischem Interesse und Wert verliert, weil die Fort- und Weiterführung nicht verbindlich geregelt ist. Damit wird die bereits eingangs erwähnte Kontinuität oft erheblich gestört.

### **2.2.10 Fremdsprachenzertifikate**

In fast allen weiterführenden Schulen besteht mittlerweile die Möglichkeit, Fremdsprachenzertifikate zu erlangen. Damit stellen die Schüler ihr zusätzliches Engagement, ihr Interesse an Fremdsprachen und ihre Kompetenzen unter Beweis. Sie erhöhen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt, da viele Arbeitgeber mittlerweile großen

Wert auf die Zusatz - Zertifikate legen. Die Zertifikate sind als Ergänzung zu den Portfolios zu sehen, die fremdsprachliche Lernprozesse dokumentieren. Sie sind angelehnt an die Beherrschung der Fertigkeiten auf den einzelnen Niveaustufen des Referenzrahmens. Es gibt zahlreiche länderübergreifende und schulunabhängige Sprachzertifikate. Mittlerweile sind schulsystemunabhängige Sprachenzertifikate aus dem fremdsprachlichen Unterricht vieler weiterführender Schulen nicht mehr wegzudenken. Als Beispiel ist für die französische Sprache *DELF (Diplôme d'Études en Langue Française)* zu nennen. Durch dieses Zeugnis über erbrachte Leistungen in der französischen Sprache werden die fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler aus unterschiedlichen Institutionen und Ländern vergleichbar. Die Prüfungen werden zentral erstellt und bewertet, können aber in der Schule in Form von AGs vorbereitet werden.

In einigen Grundschulen wird mittlerweile der Erwerb zusätzlicher Zertifikate angeboten. Hier ist *DELF Prim* (Zertifikat für Grundschul Kinder) als Beispiel zu nennen, das an 42 saarländischen Grundschulen abgelegt wird (vgl. Universität des Saarlandes 2015). An diesen saarländischen Grundschulen legen Kinder, die ab der ersten Klasse Französisch lernen, am Ende der vierten Klasse *DELF Prim* ab. Es wird überlegt, ob dies auch für die saarländischen Grundschulen möglich ist, die ab Klasse drei Französisch unterrichten. *DELF Prim* ist für Kinder zwischen acht und zwölf Jahren geeignet. Vom *Institut français* wird es als erstes mögliches internationales Zertifikat für diese Altersgruppe beschrieben. „Es richtet sich an Kinder, die schon in der Primarstufe Französisch lernen“ und die Themen sind „spezifisch auf die Interessen der Kinder abgestimmt“ (vgl. Institut Français, unter: <http://www.institutfrancais.de/berlin/enseignants/diplomes-2236/delf-prim/>; 05.09.2013).

## **2.3 Fremdsprachenlernen in der Grundschule**

„Verlässliche Grundschulen“ sind das Ziel vieler bildungspolitischer Offensiven, womit nicht nur organisatorische, sondern auch inhaltliche Aspekte gemeint sind. Im Saarland regelt die Verordnung - Schulordnung - über die Grundschule der Zukunft vom 7. Juli 2005, zuletzt geändert durch die Verordnung vom 4. August 2014, die Stundentafel für die Grundschule. Dort ist festgelegt, dass durch das Konzept „Grundschule der Zukunft“ mit der „verlässlichen Grundschule“ die Unterrichtszeit frühestens nach der fünften Unterrichtsstunde endet. Damit soll die Schulqualität und die Betreuungssituation im Saarland verbessert werden (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2014b). Vom niedersächsischen Bildungsministerium wird das verbindliche Fremdsprachenlernen in der Grundschule als ein Element der verlässlichen Grundschule angesehen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2000).

Verlässlichkeit meint nicht nur Betreuung bis in den späten Nachmittag, sondern sollte auch verlässliche, kontinuierliche Lehrpläne für den so wichtigen Bereich des Fremdsprachenlernens in der Grundschule und darüber hinaus miteinbeziehen. Die Verlässlichkeit besteht darin, dass die Sprachenfolge geklärt ist und dass in der Grundschule erworbene Inhalte in der weiterführenden Schule gewürdigt werden, indem künftig verlässliche Absprachen getroffen und bereits erarbeitete Themen aufgegriffen und kontinuierlich weitergeführt werden.

Des Weiteren regelt die Verordnung für das Saarland die verpflichtende Stundenzahl für den Französischunterricht auf zwei Wochenstunden ab Klasse drei. Alle Schüler nehmen am Französischunterricht teil. „Im Sinne einer Profilbildung“ (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2014, 5) kann eine Grundschule auf Antrag ab Klassenstufe eins Französisch unterrichten. Durch den unterschiedlichen Beginn des Französischunterrichts kommt es dann bis zum Ende der Grundschulzeit zu verschiedenen Profilbildungen bei den Schülern.

Die genannten *skills* „Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben“ bilden den Rahmen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule und der weiterführenden Schule. Im Fremdsprachenunterricht der Grundschule sollte sehr viel Zeit auf die Hörverstehensübungen und allmählich auf die mündlichen Sprachproduktions - Sequenzen gelegt werden. Dabei sollte die Lehrkraft sehr behutsam vorgehen, damit sich kein Schüler durch eigene fremdsprachliche Äußerungen überfordert oder gedrängt fühlt. Beim Hörverstehen wird Wert auf viele unterschiedliche Hörquellen gelegt; diese können

die Lehrperson, eine CD, ein Video, die Handpuppe oder ein Muttersprachler als Experte sein. Hörmaterialien beinhalten viele Anreize zum sprechenden Reagieren, die als intrinsische Sprechkanäle benutzt werden können.

Beim Leseverstehen sollte der Lehrer versuchen, die beiden Fertigkeiten Lesen und Hören zu verknüpfen, damit ein ständiger „Austausch“ zwischen Vorbild und eigener Sprachproduktion stattfindet, wie z.B. beim Lernen von Liedern oder dem Nacherzählen der Geschichte aus einem Bilderbuch. Der Lehrer in der Grundschule kann eine Geschichte aus einem Bilderbuch vortragen, während die Schüler Wörter und Phrasen still mitlesen. Das aus dem Deutschunterricht bekannte dialogische Bilderbuchlesen kann der Lehrer hinzuziehen.

Während in den Klassen fünf und sechs der weiterführenden Schule oft gleich zu Beginn mit der Schrift begonnen wird, wird dem Schreiben im Grundschulunterricht bis auf einzelne Wörter oder kurze Floskeln weniger Bedeutung beigemessen.

Die starke Betonung der Mündlichkeit im Grundschulunterricht wird auch im Sekundarbereich aufgegriffen und weitergeführt. Dies gilt auch für Leistungsmessungen: So kann im Saarland eine schriftliche Klassenarbeit durch eine mündliche Prüfung ersetzt werden. Im dritten Halbjahr der Hauptphase der Oberstufe ist die mündliche Kursarbeit verpflichtend als mündliche Leistungsüberprüfung festgelegt.

### **2.3.1 Zu den Begriffen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule**

In Grundschulen, in denen Fremdsprachen unterrichtet werden, in Lehr- bzw. Rahmenplänen und bei Wissenschaftlern, die in diesem Feld forschen, werden verschiedene Begriffe benutzt, um über den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen zu sprechen. So weist Rück (2004, 15) darauf hin, dass statt von „Fächern“ eher von „Lernbereichen“ oder „Lernen in Erfahrungsbereichen“ gesprochen wird. Fremdsprachenarbeit, Begegnung mit fremden Sprachen, grundschulspezifischer Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenlernen, Frühbeginn, Integrierte Fremdsprachenarbeit oder Integrierte Fremdsprachenbildung sind einige Begriffe, die für dieses Unterrichtsfach benutzt werden. Haß (2006, 26) benutzt die Bezeichnungen „Früher Fremdsprachenunterricht“ oder „Fremdsprachenlernen in der Primarstufe“. Der Begriff „Unterrichtsfach“ ist problematisch, da in manchen Bundesländern die Fremdsprache in kurzen Lerneinheiten gelernt wird und nicht als Unterrichtsstunde im Stundenplan verankert ist. Im Saarland wird von Französischunterricht gesprochen, der in

dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden stattfindet. Bilinguale Konzepte existieren ebenso, werden in dieser Betrachtung aber bewusst ausgeklammert.

### 2.3.2 Konzepte des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule

Für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule existieren verschiedene Konzepte. Von vielen Lehrern werden sie lediglich als grob orientierende Richtungen angesehen. Die Lehrer bevorzugen vielfach Mischformen oder im „Baukastenprinzip“ zusammengestellte Vorgehensweisen. Beim fremdsprachlichen Unterricht in der Grundschule ist eine Zuordnung auf ein Konzept oft nicht möglich, da es zu Überschneidungen der im Folgenden genannten Ansätze kommt. Viele Lehrkräfte richten ihren Unterricht an Lehrwerken aus, die mit Handpuppe, CD und Zusatzmaterialien ein komplettes Konzept liefern. Andere Lehrkräfte bevorzugen selbst zusammengestellte Materialien, um ihre Vorstellungen von frühem Fremdsprachenlernen zu realisieren. Im Saarland wird häufig auf das Lehrwerk *Toi et moi* aus dem Hause Klett (Incardona, Martin, Schlagert & Wilhelm 2003) zurückgegriffen. Für das Fach „Französisch“ in der Grundschule sind beispielhaft folgende Lehrwerke zu nennen: *La Petite Pierre* erschienen bei Diesterweg (Hähl, Klein & Viala 2007), *Französisch - Stars* erschienen bei Oldenbourg (Gleich, Reindl, Schmidt & Schöpe 2011). Für Grundschulenglisch sind Lehrwerke wie *Lerntheke Englisch 3/4* erschienen bei Cornelsen (Preedy & Seidl 2015), *Playway* erschienen bei Klett (Gerngross, Puchta & Becker 2013), *Bausteine Magic* erschienen bei Diesterweg (Doms, u.a. 2003) zu nennen.

Im Folgenden werden die gängigen Konzepte vorgestellt. Die hier genannten Konzepte, das „Begegnungssprachenkonzept“ und das „Lehrgangskonzept“, verkörpern die äußeren Pole der möglichen Vorgehensweise und stecken den Rahmen ab. Dazwischen sind viele Abstufungen oder besondere Formen der Herangehensweise zu finden. Das gewählte Verfahren hängt stark von der Lehrkraft (Klassenlehrer, Fremdsprachenlehrer oder Muttersprachler) und ihren persönlichen Gestaltungswünschen ab. Die genannten Konzepte müssen sich an den Vorgaben der Rahmenpläne der einzelnen Bundesländer ausrichten.

Das **Begegnungssprachenkonzept** wird als offenes Modell verstanden, da es keinen strengen Vorgaben folgt und frei gestaltet werden kann. Es soll den Kindern die Begegnung mit der fremden Kultur und Sprache ermöglichen. Begegnungen mit



Vertretern der Fremdsprache (*native speakers*) stehen im Vordergrund. In diesem Konzept sollen sprachliches, soziales und kulturelles Lernen vereint werden. Aus der direkten Umgebung werden Kontakte mit der Fremdsprache ermöglicht (vgl. Schmid - Schönbein 2001). Damit soll die Gleichwertigkeit der Sprachen und Kulturen hervorgehoben und interkulturelles Lernen praktiziert werden (vgl. Haß 2006). Die Grundschule sucht eine für die Schüler bedeutsame Sprache aus. Dies kann eine Sprache von Kindern mit Migrationshintergrund sein, wie z.B. Türkisch, Russisch o.a.; durch reale Dialogsituationen mit Muttersprachlern können sie gewinnbringende Sprachlernsituationen darstellen. Dabei kann die Grenznähe zu einem benachbarten Land (bei Nordrhein - Westfalen die Niederlande, bei Schleswig - Holstein Dänemark oder bei Sachsen Polen) oder der Anteil zugewanderter Kinder mit Migrationshintergrund ausschlaggebend sein. Bei Einrichtungen, die die Sprache des Nachbarlandes auswählen, wird auch vom Konzept der Nachbarschaftssprachen gesprochen. Kritisiert wird das Konzept von Graf & Tellmann (1997, 102), da „die linguistischen Lernziele gegenüber den erzieherischen hier doch sehr deutlich in den Hintergrund treten“. Auch Doyé stellt fest: „Wenn man die Kinder der Grundschule mit ihren Dispositionen und Fähigkeiten, ihren Bedürfnissen und Wünschen ernst nimmt, darf man sie nicht mit Begegnung abspesen, sondern muss ihnen Gelegenheit bieten, Fremdsprachen zu lernen“ (Doyé 1991, 146). Zudem wird dieses Konzept heute kritisch beurteilt, weil zu wenig Wert auf die Steigerung der fremdsprachlichen Kompetenz gelegt wird und weil die Schüler selbst sehr an der Erweiterung ihrer Fertigkeiten interessiert sind.

Das **Lehrgangskonzept** ist ein geschlossenes Modell, das sehr stark an traditionelle Formen des schulischen Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe angelehnt ist. Es handelt sich um „systematischen Fremdsprachenunterricht“, denn die Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenz steht im Mittelpunkt. Die Aneignung einer basalen fremdsprachlichen Kompetenz ist das erklärte Lernziel (vgl. Keßler 2006). Meistens wird Französisch oder Englisch als Fremdsprache ausgewählt. Ein Prinzip des Lehrgangskonzepts ist die Umsetzung einer sprachlichen Progression, d.h. die Kinder sollen kontinuierlich Fortschritte im Erwerb neuer Wörter und neuer sprachlicher Strukturen machen. Weitere Formen, wie z.B. die pragmatische oder landeskundliche Progression, werden in dieser Betrachtung ausgeklammert. Schmid - Schönbein (2001, 72) stellt in einer Liste ein „Grundinventar kommunikativ relevanter Strukturen“ zusammen, das Schüler am Ende der Grundschulzeit beherrschen sollen und das einen erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe I ermöglichen soll. In den meisten Fällen

wird dafür ein ausgebildeter Fremdsprachenlehrer hinzugezogen, der die Fremdsprachen in gesonderten Fremdspracheneinheiten lehrt. Hellwig (1995, 13) fasst diesen Ansatz als „grundschulgemäßes Lernen mit Lehrgangskarakter“ zusammen. Das Lehrgangskonzept wird als maßgeblich für die erste Hochphase des Frühbeginns in den 70er des letzten Jahrhunderts angesehen (vgl. Schmid - Schönbein 2001). Heute ist das Lehrgangskonzept an Grundschulen in Reinform kaum vorzufinden, weil es nicht den aktuellen fachdidaktischen Tendenzen und dem Alter sowie der Lebenswelt der Kinder entspricht.

Die **Integrierte Fremdsprachenarbeit** geht auf das grundschulspezifische Fremdsprachenlernen in Rheinland - Pfalz zurück. Es handelt sich um einen interkulturellen Ansatz (vgl. Rück 2004). Das Wort „integriert“ bezieht sich in diesem Zusammenhang auf mehrere Aspekte. Die Fremdsprachenarbeit beschränkt sich nicht auf eigene Unterrichtsstunden, sondern wird in verschiedene Lernbereiche des Schulalltags integriert. Bei den fremdsprachlichen Einheiten handelt es sich um geplante Lern- und Spielsequenzen, in denen der Erwerb sprachlicher Kompetenzen wie Hörverstehen, Kommunikationsfähigkeit und Aussprache möglich ist. Als Fremdsprachen werden Englisch oder Französisch gewählt. Dieser Ansatz wird häufig als Mittelweg zwischen den extremeren Konzepten „Begegnungssprachenkonzept“ und „Lehrgangskonzept“ angesehen. Neben dem Erwerb von Sprachkompetenz steht die menschenbildnerische und interkulturelle Ausrichtung im Mittelpunkt dieses integrativen Ansatzes (vgl. Rück 2004).

**Die Bilinguale Erziehung** bedeutet im Allgemeinen die Verwendung von zwei Sprachen in der Vorschul- und Schulsituation. Die Spiel- und Lernphasen werden in der Regel abwechselnd in den zwei Sprachen durchgeführt. Mittlerweile gibt es aber mehr bilinguale Projekte an Grundschulen, in denen Muttersprachler entweder im Team - Teaching oder in bestimmten Phasen alleine unterrichten. Maßgebend sind der intensive Spracherwerb und der direkte interkulturelle Kontakt (Zydatiś 2000, 9). Vorrangiges Ziel des Konzepts ist eine ausgeprägte fremdsprachliche Kompetenz. Bilingualer Unterricht findet auch an ausgewählten Sekundarschulen statt. In den Klassen der Sekundarstufen handelt es sich meistens um bilingualen Sachfachunterricht, der in den Fächerkanon der Klasse eingebaut wird. Die Fremdsprache bleibt auf bestimmte Inhalte oder Fächer beschränkt. Fremdsprachenlehrer, die zugleich Fachlehrer sind oder über ausreichende Kenntnisse im Thema der Lerneinheit bzw. des Faches verfügen, werden für bilingualen Unterricht ausgewählt. Die Fremdsprache wird eingesetzt, um die Lernziele eines

anderen Faches zu erreichen und gleichzeitig die Kompetenz in der Fremdsprache weiter zu entwickeln. Wenn bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe angestrebt wird, erleichtern bilinguale Phasen in der Grundschule den Übergang. Auf die besondere Stellung bilingualer Konzepte in der Grundschule oder am Gymnasium wird in der Erhebung zur Transition nicht gesondert eingegangen. Der Vollständigkeit halber wurde dieses Konzept dargestellt.

Unter **Immersion** wird das Eintauchen in die fremdsprachliche Kultur und Sprache verstanden; die Lehrer sollten Muttersprachler der Fremdsprache sein. Die Kinder lernen unbewusst, zunächst durch Zeigen von Bildern und Erklärungen mit Gestik und Mimik. Nach und nach werden immer mehr Anweisungen und Sachverhalte in der Fremdsprache verstanden. Bei der Immersion werden Vokabeln und grammatische Regeln meist nicht bewusst im Fremdsprachenunterricht thematisiert. Als Vorreiter immersiver Ansätze sind kanadische Projekte zu nennen. Dort setzen sich die Schülergruppen oft aus Muttersprachlern der beiden Sprachen (Muttersprache und ausgewählte Fremdsprache) zusammen, sodass jede Gruppe mit einer neuen Sprache in natürlicher Situation konfrontiert wird. Da es in Kanada zu zweisprachigen Alltagssituationen im Land kommen kann, wird durch *native speaker* die jeweils andere Sprache vermittelt. In Deutschland wird an der Staatlichen Europa - Schule Berlin in „reziproken Immersionsklassen“ Deutsch und jeweils eine Fremdsprache wie z.B. Russisch, Englisch, usw. unterrichtet.

Der Austausch mit Muttersprachlern ist bei allen Ansätzen ein vielversprechendes Modell, das gute sprachliche Vorbilder und Motivation mit sich bringt und damit den Übergang in den Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schule erleichtern kann. Allerdings sollten die Muttersprachler in ihrer Funktion als Fremdsprachenlehrer über eine pädagogische Ausbildung und methodisch - didaktische Kenntnisse in der Vermittlung einer Fremdsprache verfügen.

Die saarländischen Grundschulen legen sich meistens nicht auf ein Konzept fest. Es gibt Programme, in denen Muttersprachler die Klassen in Französisch unterrichten. Daneben gibt es Team - Teaching - Sequenzen mit dem Klassenlehrer und einem Fremdsprachenlehrer. In anderen Grundschulen wird nach dem Klassenlehrer - Prinzip vorgegangen, wo der Klassenlehrer möglichst alle Fächer in der Klasse unterrichtet. Manche Grundschulen haben je nach Größe einen oder mehrere Lehrer, die sich auf das Fach Französisch spezialisiert haben und deshalb in allen Klassen Französisch

unterrichten. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrer im Saarland nach den Vorgaben des Kernlehrplans und des ausgewählten Lehrwerks unterrichten.

Die von mir durchgeführte Erhebung beinhaltet u.a. die Frage, welche der oben genannten Konzepte bei den beiden am Übergang beteiligten Lehrergruppen bekannt sind.

### **2.3.3 Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule**

Die im Folgenden aufgeführten Aspekte bilden die Schnittmenge der Prinzipien, die am häufigsten in der Fachliteratur zu finden sind.

Beim **Input - Prinzip** sind die Schüler bei ihrem Fremdsprachenlernprozess davon abhängig, wie viel und welcher sprachliche Input ihnen angeboten wird (Krashen 1985, 62). Die Quantität aber vor allem auch die Qualität des Inputs sind entscheidende Faktoren für ihren Lernerfolg. Schmid - Schönbein (2001, 48) spricht in Anlehnung an Krashen vom mündlich vermittelten *comprehensible input* als wichtigstem Faktor des Spracherwerbs. Nach der Formel  $i+1$  (vgl. Krashen 1985) enthält der umfangreiche angebotene Input eine geringe Zahl von unbekanntem Elementen, die den Schüler vor neue Herausforderungen stellen. Das angebotene Sprachmaterial im Unterricht sollte immer ein wenig über dem bereits beherrschten Lernstoff des Schülers liegen. Hier haben wir es mit einer dosierten Diskrepanz des unterrichtlichen Angebots zu tun, die zu Interesse und Motivation beim Schüler führt und dadurch ein erfolgreiches Lernen möglich macht. Guter sprachlicher Input ist umfangreich, sprachlich korrekt, idiomatisch und der Lebenswelt sowie dem Lernstand der Schüler angepasst ( $i+1$ ), also verständlich (vgl. Krashen 1985). Der Lehrer soll handeln wie eine Mutter, die ihr Kind und seinen aktuellen Sprachstand genau kennt. Es ist sinnvoll, dass die Schüler so oft und so lange wie möglich einsprachigen Input erfahren und dieser Input systematisch immer wieder um „+1“ erweitert wird. „Implizites, intuitives Erfassen von Regelmäßigkeiten“ (Rück 2004, 27) kann durch Sprachkontakte ermöglicht werden. Kinder bilden Hypothesen aus dem gehörten Sprachmaterial und erproben diese in der Sprachanwendung (vgl. Peltzer - Karpf & Zangl 1998). *Comprehensible Input* zählt Butzkamm in seiner Liste (1998, 46) zu den wichtigsten Faktoren des Spracherwerbs. Der angebotene Input sollte allerdings keine ständige Überforderung für den Schüler darstellen. Er darf sich nicht unsicher ohne Anknüpfungspunkte in der fremden Sprache fühlen. Unter dem Aspekt der aufgeklärten

Einsprachigkeit (vgl. Butzkamm 1973) sollte an manchen Stellen auf die Erstsprache zurückgegriffen werden.

Nach dem **spiralförmigen Curriculum** sind die zugelassenen Rahmenpläne und Lehrwerke so aufgebaut, dass Inhalte nach einer bestimmten Zeit immer wieder aufgegriffen und erweitert werden. So kann das Thema „sich vorstellen“ zunächst mit einfachen Strukturen wie „*Je m'appelle...*“ eingeführt und von den Schülern imitiert werden. Bei einer der folgenden Lernsequenzen können *chunks* wie „*J'ai... ans*“ oder „*J'habite à...*“ hinzugefügt werden, damit die Kinder lernen, wie sie benutzt werden. Dies erfolgt in der natürlichen Reihenfolge, d.h. die Schüler hören die sprachlichen Strukturen in verschiedenen Situationen. Wichtig hierbei ist die Tatsache, dass der Wortschatz nicht in Einzelmorphemen, sondern in Kollokationen abgespeichert und dann abrufbar wird. „*Many theories of language performance suggest that vocabulary is stored redundantly, not only as individual morphemes, but also as parts of phrases, or even as longer memorised chunks of speech, and that it is often retrieved from memory in these pre - assembled chunks*“ (Lewis 1993, 121). So kann zum Beispiel ein Lied auf CD oder eine Handpuppe wie der Rabe Corax beim Lehrwerk „*Toi et Moi*“ als sprachliches Vorbild im Zusammenspiel mit der Lehrkraft fungieren. Bei der situativen Darstellung im Klassenraum liegt der Vorteil in der zusätzlichen visuellen Unterstützung, da Gestik und Mimik den Kindern helfen, die Information zu verstehen und abzuspeichern. Danach folgt eine Phase der Imitation und später der eigenständigen Verwendung. Damit sind zwei Aspekte erfüllt, nämlich die stetige Wiederholung der sprachlichen Strukturen und der Ausbau des jeweiligen Themas. Die Wiederholung von Wortschatz, Wendungen und grammatikalischen Strukturen ist eng mit der Ritualisierung verbunden und entscheidend für den Lernerfolg (vgl. Daloiso 2007). Gewohnheitsmäßige Abläufe erinnern an den Erstspracherwerb, bei dem die Mutter ihrem Kind Reime oder Lieder immer wieder - oft zu einer bestimmten Zeit - vorspricht oder singt und dann gegebenenfalls variiert. Wiederkehrende Sequenzen sind notwendig, damit die Fremdsprache mühelos verstanden und gesprochen werden kann. Sie werden variiert und erweitert, um neue Erfahrungen zu schaffen. Langeweile kann dadurch weitgehend verhindert und Lernzuwachs in vielen Fällen garantiert werden. Der Lehrer kann intrinsische Motivation erzeugen, da die Schüler bereits bekannte „*chunks*“ wiedererkennen und auf eine Erweiterung oder Ergänzung warten. „Die Vergegenwärtigung ihres eigenen sprachlichen Kompetenzzuwachses durch anregende [...] Aktivitäten fördert die Einsicht, dass Lernen Spaß macht [...]“ (Sarter 2006, 36).

Schüler lernen nach dem Grundsatz **Lernen mit allen Sinnen** erfolgreich und effektiv, wenn sie den Lernstoff über verschiedene Sinneskanäle wahrnehmen und somit ganzheitlich aufnehmen können. Haß spricht von „selbsttätigem Lernen über alle Sinneskanäle“ (Haß 2006, 13). Die vielfältigen Sinneserfahrungen ermöglichen erst den Behaltensprozess im Gehirn. Hier kann der Leitsatz von John Locke (1647) angeführt werden: „Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in unseren Sinnen war“. Es handelt sich um die Verknüpfung der Sinneskanäle „Hören, Sehen, Schmecken, Riechen und Tasten“. Wenn Schüler auf vielfältige Weise Sinneserfahrungen machen, lernen sie gerne und effektiv. Neuere Erkenntnisse aus der Gehirn- und Gedächtnisforschung sind nützlich, um die Sinne wohl überlegt einzusetzen. Hier spielen die Aufgaben der beiden Gehirnhälften eine Rolle (vgl. Hüther 2010). Deshalb soll ein Lerngegenstand, z.B. ein Hörtext, beide Gehirnhälften ansprechen. In diesem Fall wird in der rechten Hirnhälfte eine Geschichte gegebenenfalls mit Gestik und Mimik des Lehrers entschlüsselt. Sinnvoll ist nun eine Ergänzung mit Aufgaben wie Nachsprechen, Zuordnung von Bildern, damit „Aktivitäten für die linke Gehirnhälfte eingeplant werden“ (Waas & Hamm 2004, 8). Dann kann optimales Lernen stattfinden. Die Aktivierung und die Vernetzung der Sinnesmodalitäten führen zu einer Ausweitung der beteiligten Wahrnehmungsareale im Gehirn. *„[...] respecting and favouring the integration of information deriving from different sensory channels through LTM<sup>10</sup> activities centred on neuro - sensorial stimulations that involve the senses simultaneously and that allow the child to associate the verbal stimulation in a FL<sup>11</sup> to other stimuli of a different nature“* (Daloiso 2007, 22). Der abgespeicherte Lernstoff wird durch die Vernetzung effektiver genutzt. Lernen mit allen Sinnen ist im Grundschulunterricht tief verankert und in allen Fächern zu finden. Neben den visuellen und auditiven Erfahrungen, die in jedem Unterricht zu finden sind, kann in manchen Situationen und für bestimmte Lerntypen der haptische Sinn wertvolle Zusatzinformationen liefern. Wie in anderen Fächern sollte dies auch im Fremdsprachenunterricht genutzt und in der weiterführenden Schule fortgesetzt werden. **Ganzheitliches Lernen** soll sich nicht auf einzelne Sinneskanäle begrenzen, nicht nur bestimmte Aufgabentypen und Übungsformen enthalten, sondern den Schüler mit all seinen Anlagen, seiner Kognition und seiner Emotion, im sozialen Gefüge sowie mit seinem sozialen Weltwissen im Zentrum des Lernprozesses sehen. Ohne explizites

---

<sup>10</sup> LTM = Language Teaching Method or Methodology

<sup>11</sup> FL = Foreign Language

analytisches Arbeiten soll ein globales und umfassendes Verständnis gesichert werden (vgl. Helfrich 2001). Ganzheitlich bedeutet, den fremdsprachlichen Stoff in seiner Gesamtheit betrachten und die Schüler nicht nur kognitiv, sondern mit allen Erfahrungsbereichen in den Lernprozess einzubeziehen. In der Pädagogik allgemein und ebenso in der Sprachdidaktik wird immer wieder die Leitformel von Kopf, Herz und Hand bemüht, um das Lernen mit allen Sinnen und als ganzheitlichen Prozess zu begründen. So schreibt Pestalozzi in seinem 1781 erschienenen Dorfroman Lienhard und Gertrud: „Mit Kopf und Herzen immer am rechten Ort zu sein und nie an gar vielen, aber immer bei sich selber“ und ergänzt im Sinne des Handlungskonzepts: „Das wohl zu lernen suchen, was man wohl brauchen kann“ (Pestalozzi 1781, 291). Die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen mit dem Kopf und dem ganzen Körper stellt als fremdsprachliches Kommunizieren eine ganzheitliche Handlung dar.

Die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen sind nach dem **Prinzip der Progression** angelegt, die sprachliche, aber auch kulturelle, interkulturelle und pragmatische Aspekte berücksichtigt. Bei der Progression handelt es sich um die „richtige“ Reihenfolge von lexikalischen, grammatikalischen und syntaktischen Strukturen und um deren Darbietung in didaktisch aufbereiteten Bausteinen. Die sprachliche Progression zielt darauf ab, dass die Schüler am Ende ihrer Grundschulzeit das Niveau A 1 des Europäischen Referenzrahmens erreicht haben oder sich ihre Fertigkeiten in der Nähe dieses Niveaus einordnen lassen. Deshalb sind sprachliche Mittel, Wendungen, Einzelwörter und grammatikalische Strukturen bei der Beschreibung der Kompetenzstufen oder in den Zertifikaten angegeben, mit denen die Schüler auf vielfältige Weise gearbeitet haben. Allerdings können die Lernfortschritte in den verschiedenen Fertigungsbereichen unterschiedlich ausfallen. Die Hörverstehenskompetenz und die interkulturelle Kompetenz werden höher sein als die aktive Sprachverwendung. Nach Rück (2004) handelt es sich mehr um eine kommunikative als grammatische Progression. Sarter (2006) sieht es als notwendig an, dass alle sprachlichen Lernziele nur nach und nach erreicht und ins Bewusstsein der Schüler gerufen werden können.

Das **Prinzip des spielerischen Lernens** hat in der Grundschulpädagogik allgemein große Bedeutung und kommt im Fremdsprachenlernen im Primarbereich in besonderem Maße zum Tragen. Das Spiel als Teil einer grundschulspezifischen Didaktik geschieht nicht zum Selbstzweck; es unterliegt Regeln und führt zu einem definierten Ziel. Spielen stellt eine Grundform der Auseinandersetzung mit der Umwelt und eine grundlegende

Form des Lernens dar (vgl. Hartmann et.al. 1988). Die Schüler übernehmen beim Spielen eine aktive Rolle bei der Steuerung ihres eigenen Lernprozesses (vgl. Petillon 1999). Gerade Rollenspiele sind in fremdsprachlichen Lernsequenzen unentbehrlich, da sie den Nutzen der Beherrschung einer fremden Sprache in einer konkreten Situation verdeutlichen. „Spiele und spielerische Aktivitäten gehören ebenfalls zum methodisch motivierenden Repertoire der grundschulischen Heranführung der Lerner an eine neue Sprache“ (Sarter 2006, 36). Auch über den Grundschulunterricht hinaus können Spiele im Fremdsprachenunterricht effektiv sein. Sarter sieht den Einsatz wie oben angesprochen nicht willkürlich, sondern abzielend auf die angestrebten sprachlichen Lernziele. Spiele ermöglichen „Sprachwiederholungs- und Anwendungsmöglichkeiten“ (Sarter 2006, 36) wie im Punkt „Spiralförmiges Curriculum“ beschrieben. Auf diese Weise haben z.B. Sprachspiele zu Wortfeldern ihre Berechtigung im Fremdsprachenunterricht. „Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss ein Gespür dafür entwickeln, dass jedem Spiel ein didaktischer Ort innerhalb des Spracherwerbs zukommt, dem jedoch die Spielfreude als primäres Motiv nicht geopfert werden darf“ (Rück 2004, 222). Hier ist die didaktische und methodische Kompetenz des Fremdsprachenlehrers gefordert.

### **2.3.4 Themen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule**

In der Grundschule orientieren sich die Themen des Französischunterrichts an der Lebenswelt der Schüler und an einfachen sprachlichen Mitteln. „Kinder - vor allem bis zum 11./12. Lebensjahr (und darüber hinaus!) - interessieren sich stark für Inhalte“ (Dines 2000, 72). Der Autor schlägt in Anlehnung an den Sachunterricht die Bildung von konzentrischen Kreisen vor, die nach und nach in einem Themenfeld erweitert werden (vgl. Dines 2000). Dies ist lediglich eine mögliche Metapher, die der Strukturierung dient, denn die Welt der Kinder ist zu „chaotisch“, um sie auf die Kreisform festzulegen. Die konzentrischen Kreise passen als Konstrukt zu der oben angesprochenen spiralförmigen Natur. Die folgende Auflistung ist an den saarländischen Kernlehrplan Französisch für die Klassenstufen drei und vier aus dem Jahr 2011 angelehnt (Ministerium für Bildung, Saarland 2011, 16 - 21). Auch in Rahmenplänen anderer Bundesländer und in der Fachliteratur hat sich für den Französisch- oder Englischunterricht in der Grundschule „eine Art Kanon herausgebildet, der häufig die folgenden Bereiche aufgreift: Meine Familie und ich, Wetter, Kleidung, Tiere (...), Feste und der Tagesablauf Gleichaltriger im anderen Land“ (Sarter 2006, 38).



**Grußformeln** sind eines der ersten Themen, die gelernt werden. Die Schüler sollen Begegnungssituationen erfahren und imitieren, um kulturspezifische Begrüßungsrituale und die dazugehörigen sprachlichen Muster anzuwenden. In diesen Themenbereich fallen ebenso Verabschiedungssequenzen.

Mit den Schülern wird das Themenfeld **sich und andere vorstellen** erarbeitet. In der Klassengemeinschaft werden Begriffe gesammelt, die zur Beschreibung der eigenen Person notwendig sind. Die Schüler werden so mit dem Vokabular vertraut gemacht, das sie brauchen, um sich anderen Personen vorzustellen. Mit diesem Wortschatz können ebenso andere Personen beschrieben werden. Dieses Themenfeld wird oft als Ausgangspunkt zur spiralförmigen Erweiterung genutzt, da Schüler von der eigenen Person auf die eigene Familie, den Wohnort, die Schule und schließlich auch auf andere Personen und deren Umfeld schließen können.

Große Bedeutung kommt dem Themenfeld **Schule** zu, weil das schulische Umfeld die Lebenswelt der Schüler prägt und sie die meisten fremdsprachlichen Erfahrungen in diesem Umfeld erleben. Der Wortschatz, die sprachlichen Redemittel, die im Unterricht oder für Gegenstände und Verhaltensweisen gebraucht werden, können im konkreten Geschehen mit realen Personen erfahren werden. Dadurch dass die Situationen authentisch sind, können diese **classroom phrases** sehr gut in das Alltagsgeschehen eingebunden werden. Das gilt auch, wenn die kommunikative Situation im realen Leben auf Deutsch gelöst würde. Die für das Unterrichtsgeschehen wichtigen Wörter und Wendungen lassen sich auf geeignete Kontexte in anderen Fächern, z.B. den Kunstunterricht, übertragen. So können Arbeitsanweisungen auf Französisch gegeben oder Gegenstände mit den französischen Begriffen benannt werden.

Unter **gemeinsamen Unternehmungen** werden Freizeitaktivitäten und Spiele verstanden. Die Schüler können sich gegenseitig zum Spielen auffordern oder über ihre Hobbys berichten. Auch für Planungen, die das Schulleben betreffen, z.B. Ausflug, Projekttag, Schüleraustausch oder Schulfest, können fremdsprachliche Sequenzen zur Vorbereitung genutzt werden.

Neben der Schule nimmt die **Familie** den wichtigsten Stellenwert im Leben der Schüler ein und wird deshalb auch in der Fremdsprache thematisiert. Die Schüler verbringen einen Großteil ihrer Zeit mit ihren Eltern, Geschwistern und Großeltern. Demzufolge werden diese Personen in das fremdsprachliche Lernen eingebunden, um reale und vor allem emotionale Bezugspunkte zu schaffen. Der Schüler lernt, seine Familie vorzustellen, seine Wohnung bzw. sein Haus und sein Zimmer zu beschreiben. Dabei

kann er Gegenstände oder Aktivitäten, die er gerne mag oder oft mit seiner Familie unternimmt, nennen.

Gemeinsames **Essen (Zu Tisch)** ist für Schüler ein wichtiges Ritual und kann als Gesprächsanlass genutzt werden. Die Schüler können ihre Essenswünsche äußern, nach Vorlieben und Abneigungen einer anderen Person fragen sowie in einem Rollenspiel Essen und Getränke bestellen. In diesen Themenbereich können interkulturelle Aspekte einfließen. Situationen im Rahmen eines Schüleraustauschs oder landestypische Spezialitäten sowie Gewohnheiten können thematisiert werden.

**Einkaufssituationen** können nachgespielt oder tatsächlich erfahren werden. Die Schüler äußern ihre Kaufwünsche und können nach Preisen fragen. Solche Situationen interessieren die Schüler und können jenseits der Grenze oder in Urlaubsländern auf sie zukommen.

**Unterwegs sein** bildet ein weiteres Thema für den Französischunterricht in der Grundschule. Die Schüler lernen Strategien und Redemittel kennen, um sich an einem Urlaubsort zurechtzufinden. Sie können sich nach Verkehrsmitteln, dem Wetter oder Sehenswürdigkeiten erkundigen und Urlaubsgrüße verschicken.

Hinzu kommen weitere Themenbereiche wie **Zeitangaben, Farben, Feste und Unsere Sprache(n)**. Im Themenbereich *Feste* liegen Schwerpunkte auf landeskundlichen und interkulturellen Aspekten. Bei *Unsere Sprache(n)* ist ein metasprachliches Feld mit nonverbalen und paraverbalen Komponenten angesprochen.

Neben den oben genannten Themenbereichen gibt es weitere Felder, die häufig im Französischunterricht der Grundschule umgesetzt werden. **Landestypische Lieder und Reime** werden gelernt. Lieder und Reime können den einzelnen Themen zugeordnet werden, um kontextbezogen eingeübt zu werden. Daneben helfen sie bei der Einprägung der Aussprache, der Intonation und der Betonungsmuster.

Bei dem Themenfeld **Feste** werden sowohl landeskundliche als auch sprachliche Bereiche abgedeckt. Inhaltlich werden Hintergründe zu dem Fest, Aktivitäten an Feiertagen u.s.w. beleuchtet. Notwendiges Vokabular wird erarbeitet und die Vorbereitungen können in der Fremdsprache gestaltet werden. Neben Festen der Zielsprachlichen Kultur können kulturspezifische Feste anderer Kulturgemeinschaften hinzugezogen werden, um den exemplarischen Charakter zu verdeutlichen und Vergleiche anzustellen.

Zu Beginn des Lebens sind Eltern, Geschwister, Großeltern wichtige Bezugspersonen. Nach und nach gewinnen **Freundschaften** immer mehr an Bedeutung. Deshalb ist es

wichtig, über seine Freunde in der neu erlernten Sprache zu sprechen und über gemeinsame Erlebnisse zu berichten.

Kinder im Grundschulalter begegnen **Tieren** meistens mit viel Empathie. Egal ob Haustiere, Tiere auf einem Hof oder im Zoo, sie wecken Neugier, Interesse und Gefühle bei Kindern. Deshalb sind sie ein geeigneter Themenkreis, über den die Schüler mit wenigen neuen Wörtern sprechen können.

Neben Tieren und Freunden machen **Hobbys** einen großen Teil der Freizeit von Grundschulern aus. Demzufolge können im Fremdsprachenunterricht die Freizeitaktivitäten der Schüler thematisiert werden. Hier bieten sich pantomimische Übungen zur Vokabelerklärung und Steigerung der Behaltensleistung an. Viele Begriffe lassen sich schnell zum Wortschatz ergänzen, da sie den deutschen Bezeichnungen für Sportarten und Freizeitaktivitäten ähneln.

Den **Tagesablauf** in Worte zu fassen, ist eine Möglichkeit, reale Sprechansätze zu nutzen. Sinnvoll sind Zusammenfassungen über das, was bisher geschehen ist, und Ausblicke auf das, was geplant ist. Allerdings kann dieser Aspekt erst am Ende der Grundschulzeit - wenn überhaupt - erwartet werden, da hier Tempora der Vergangenheit und Zukunft benötigt werden.

In einem Überblick nennt Rück (2004, 101) folgende fünf Sprechakte, die er für die Sprachbegegnung im Französischunterricht der Grundschule als geeignet ansieht: „Kontaktpflege, Gefühlsausdruck, Willensbekundung, Darstellung und Argumentation“. Die einzelnen den Sprechakten zugeordneten Situationen sehen ähnlich wie oben beschrieben aus. So nennt er „Kontakt aufnehmen, sich vorstellen“ als Beispiele für die Kontaktpflege, „Geschmack beurteilen“ für den Gefühlsausdruck, „Informationen einholen“ für die Willensbekundung, „Personen beschreiben“ für die Darstellung und „Nichtwissen äußern, nach dem Grund fragen“ für die Argumentation. Alle Themenfelder verfügen über eine große Schnittmenge und sind lediglich unterschiedlich strukturiert, differenziert oder zusammengefasst.

### **2.3.5 Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule**

Die Zielvorstellungen des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule lassen sich in allgemeine und konkrete Ziele untergliedern. Während bei den allgemeinen Zielen eher Einstellungen, landeskundliches Wissen und Sprachgefühl im Fokus liegen, werden im Bereich der konkreten Ziele sprachliche Komponenten gefördert. Als Grundlage ist im

Folgenden die Haltung der Kultusministerkonferenz zusammengefasst. Die Kultusministerkonferenz hat in ihrem Beschluss vom 17.10.2013 für die Fremdsprachenarbeit das angestrebte Niveau der „funktionalen kommunikativen Kompetenzen der Klassenstufe vier am Referenzniveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ausgerichtet“ (KMK 2013, 4). Bezug genommen wird auf den KMK - Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeptionen 2004“.

Die Kultusministerkonferenz (2005, 3) formuliert für die Klassen eins bis vier folgende Ziele:

- Die Kinder sollen für Fremdsprachenlernen motiviert werden und bleiben,
- sie sollen eine Sensibilisierung für Sprachen und Öffnung gegenüber fremden Sprachen und Kulturen erfahren und
- die allgemeine Merkfähigkeit und Sprechbereitschaft wird gefördert.

Helfrich betont, dass „weniger die elementare fremdsprachliche Kompetenz im Zentrum steht, sondern eher die Erweiterung des ego- und ethnozentrischen kindlichen Weltbildes“ (2001, 198). Seiner Auffassung nach erreichen die Schüler durch das Sprachbad eine kommunikative und eine faktische Progression (vgl. ebd). Das Sprachbad ermöglicht den Kindern einen Wissenszuwachs über das fremde Land, Ausdrucksmöglichkeiten für bestimmte kommunikative Zwecke sowie Vergleichsmöglichkeiten mit der eigenen Sprache.

Als konkrete sprachliche Ziele werden von der KMK (2005, 3)

- phonetische Fähigkeiten,
- Hörverstehensleistungen,
- elementare kommunikative Kompetenz,
- Verstehen einfacher Mitteilungen in Alltagssituationen und
- angemessene Reaktionen auf Mitteilungen

genannt.

Diese Zielformulierungen sind in ähnlicher Weise in der Fachliteratur und in Rahmenplänen zu finden. So werden auf dem Bildungsserver von Baden - Württemberg „kommunikativer Gebrauch, Kennenlernen anderer Sichtweisen, interkultureller Blick, Förderung der Gesamtentwicklung, Interesse an Sprachen, Bewusstsein für Muttersprache und Anwendung von Lerntechniken“ als Ziele genannt (vgl. Französisch in der Grundschule. Unterrichtsmaterialien und Internet - Adressen; unter:

<http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/franz;> 25.03.2015). Auf spezifische sprachliche Ziele wird hier nicht näher eingegangen.

Im Teilrahmenplan Rheinland - Pfalz (2004, 22) sind die Zielsetzungen folgendermaßen formuliert: „Neugier an fremdsprachlichen Sachverhalten, Erforschung fremder Kulturen, selbständige Nutzung von Hilfsmitteln, Bewegung in elementaren fremdsprachlichen Situationen, Nutzung aller sprachlichen Möglichkeiten (z.B. Gestik, Mimik), halten Verständnislücken aus, stellen Nachfragen, Experimentieren mit Sprache, Analogien zur Muttersprache.“ Während die ersten drei Ziele allgemeiner Natur sind, spielen die folgenden auf konkretere sprachliche Ziele an.

Im Kernlehrplan des Saarlands werden Kompetenzerwartungen in den einzelnen Fertigungsbereichen beschrieben. Bis zum Ende der vierten Klasse sollen die Schüler in der Lage sein, ein kurzes Gespräch auf Französisch zu führen und ein Bild zu beschreiben (Ministerium für Bildung Saarland 2011, 23/24).

Mehrheitlich wird nach Schmid - Schönbein davon ausgegangen, dass sichergestellt sein muss, „dass erreichbare, sinnvolle Lernziele fixiert werden [...]. Für das Ende der Grundschulzeit sollte nach einer Definition der Lernerträge gefragt werden, die mit Blick auf die Lerner, die Grundschule und die Bildungsökonomie vertretbar ist“ (Schmid - Schönbein 2001, 21). Diese Forderung kann natürlich auf alle Lernbereiche und Fächer der Grundschule übertragen werden. Es „gelten klare Ziele, die mit Kindern angestrebt werden, wobei diese aber keine geradlinigen Fortschritte machen. [...] Im Allgemeinen sollte das Kind Aussprache, Sprachrhythmus und Intonation so weit entwickeln, dass eine Verständigung in der neuen Sprache gelingt“ (Edelenbos & Kubanek 2009, 145/146). Dies unterstreicht die Position, dass Kinder im Grundschulalter einer dem Lebensalter und den Fähigkeiten angemessenen sprachlichen Progression folgen.

### **2.3.6 Der Umgang mit der Schrift im Französischunterricht der Grundschule**

Der Umgang mit Schriftlichkeit ist einer der umstrittensten Aspekte im grundschulspezifischen Fremdsprachenunterricht. Wie bei vielen anderen Fragestellungen gibt es kategorische Befürworter sowie Gegner des Einsatzes von Schrift im Fremdsprachenunterricht der Grundschule und zwischen diesen beiden Extremen abgeschwächte Haltungen in die eine oder andere Richtung. Eine Grundüberlegung kann hierbei sein, die Vorteile und Nachteile der Arbeit mit Schrift im

Fremdsprachenunterricht abzuwägen. Der Fremdsprachenunterricht kann hier nicht isoliert, sondern sollte im Fächerkanon und in Bezug auf den Erstspracherwerb betrachtet werden.

Die natürliche uns umgebende Sprache trennt nicht scharf zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Die Übergänge zwischen dem *code écrit* und *code oral* sind fließend. Wenn Kinder ein Hörspiel einlegen, schauen sie sich das *Cover* an und sehen Schrift, die den Titel angibt. Wenn sie Bilderbücher betrachten und die Geschichte vorgelesen wird, begegnen sie der Schriftsprache. Sie haben im Erstspracherwerb und im Schriftspracherwerbsprozess der Muttersprache erfahren und gelernt, dass Symbole mündliche Äußerungen abbilden können. Schrift hilft ebenso zur Strukturierung einer Lautkette und unterstützt die Behaltensleistung.

Auf der anderen Seite bietet der rein mündliche Zugang schneller Erfolgserlebnisse, denn er ermöglicht das Eintauchen in die Fremdsprache ohne bewusste und korrigierende Steuerung beim (Recht-)Schreiben. Um sich in einem fremden Land zu Recht zu finden und kommunikative Zwecke zu erfüllen, reichen zunächst einmal mündliche Äußerungen aus. „Festzuhalten ist, dass die Leistungen der Kinder zu den pädagogischen Prinzipien in Bezug zu stellen sind: Wenn es als richtig gilt, dass Kinder in Klasse drei nichts schreiben sollen außer einigen isolierten Wörtern, dann können die Kinder diese Fertigkeit auch nicht lernen und entsprechend kann sie nicht getestet werden“ (Edelenbos & Kubenek 2009, 50). Zum einen wird die bereits erwähnte Schriftproblematik in Abhängigkeit zur Zugehörigkeit der Jahrgangsstufe angesprochen und zum anderen ist die didaktische Position und Haltung des Lehrers ausschlaggebend für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. Die genannten Problembereiche wirken sich auf die sprachliche Progression der Schüler, die Vergleichbarkeit der Schülerleistungen und die notwendige Überprüfung der erreichten Ergebnisse aus. Somit gefährdet sie die notwendige Verbindlichkeit und Einheitlichkeit für den Übergang.

Das „Lesen“ von Schildern oder Beschriftungen ist notwendig und somit ist die passive Beherrschung einiger grundlegender schriftsprachlicher Elemente von Beginn an sinnvoll. Auch für die Weiterentwicklung des Mündlichen sind Grundkenntnisse im schriftsprachlichen Bereich von Nutzen und eine große Hilfe für die Schüler. Wenn Schüler selbst versuchen wollen, Französisch zu schreiben, sollen sie nicht daran gehindert werden. Es ist davon auszugehen, dass sie für den Fremdsprachenunterricht motiviert sind und darüber hinaus mit der fremden Sprache umgehen wollen. Die intrinsische Motivation wird dadurch gewürdigt. Wir können ähnliche Motive wie beim

Erstlesen und Erstschreiben in der Muttersprache annehmen. Der gleichzeitige gesteuerte Erwerb von Schriftsprache und Lautsprache in der jeweiligen Fremdsprache spielt eine bedeutende Rolle und stellt gleichzeitig eine Herausforderung dar. Die Schriftsprache ist als wichtige Stütze zu verstehen, damit das Kind die gesprochene Sprache schneller und leichter erlernt. Hier sind die bekannten Aspekte der Nähe bei der gesprochenen Sprache und der Distanz bei der geschriebenen Sprache im Sinne des Nähe - Distanz - Kontinuums zu bedenken (vgl. Koch & Österreicher 1985). Diese Darstellung bezieht sich weitgehend auf die Muttersprache. Beim Fremdsprachenlernen gibt es im mündlichen Sprachgebrauch in der Fremdsprache gegenüber dem Konzept der Muttersprache leichte Unterschiede dahingehend, dass der Lerner bewusst und gezielt nach Wörtern und Satzstrukturen sucht. Die Schüler sollen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule lernen, die Schriftsprache für bestimmte Kommunikationsformen und Ziele zu verwenden und die Lautsprache dagegen für andere Formen und Ziele. Das ist ein allmählicher Lernprozess, der gewissermaßen auf zwei „parallelen Bahnen“ verläuft. Dies bedeutet aber nicht, dass Wechselwirkungen zwischen Laut- und Schriftsprache ausgeschlossen sind.

Zusammenfassend lässt sich der Sachverhalt in einem Zitat von Piepho in der Grundtendenz festhalten: „Hören und Sprechen haben Vorrang vor Lesen und Schreiben, aber durch das Ausschneiden und Einfügen von Wörtern wird in beiden Klassen das Lesen geübt und das Schreiben vorbereitet“ (Piepho 1995, 78). Sicherlich ist das Schreiben einzelner Wörter oder Sätze nicht verboten. „Ein grundschulgemäßer Fremdsprachenunterricht kann weder auf die stützende Funktion der Schriftlichkeit noch auf eine Ermittlung und Beschreibung von individuellen Lernständen verzichten“ (Bebermeier 2003, 3).

### **2.3.7 Beispiel: Französischunterricht an den Grundschulen des Saarlandes**

Da die Untersuchung im Saarland geplant, durchgeführt und in dem saarländischen Kontext interpretiert wird, soll im Folgenden das saarländische Beispiel exemplarisch dargestellt werden. Bedingt durch die Grenznähe und geschichtliche Entwicklung wird an saarländischen Grundschulen Französisch unterrichtet. Seit 1992 findet im Saarland flächendeckend Französischunterricht ab der Klassenstufe drei statt. Der Französischunterricht wird entweder von französischsprachigen Austauschlehrern, von Französischlehrern oder den Klassenlehrern durchgeführt, von denen nicht alle eine

spezielle fremdsprachendidaktische und sprachpraktische universitäre Ausbildung besitzen. Dabei stütze ich mich auf die bisher gemachten Erfahrungen und Belege aus der einschlägigen Fachliteratur. „Offenbar geht man immer noch weithin davon aus, dass für eine kompetente Fremdsprachenvermittlung an der Grundschule ein paar in der Schule oder im Ausland erworbene Fremdsprachenkenntnisse ausreichen. Das Übrige soll die Praxis besorgen“ (Rück 2004, 229). Anscheinend sehen die Bildungspolitiker die von den Lehrern in der eigenen gymnasialen Schulzeit gemachten Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Fremdsprachenunterricht in Englisch und Französisch als ausreichend an, um didaktische Modelle für das frühe Fremdsprachenlernen in der Grundschule ableiten zu können (Schmid - Schönbein 2001, 80). Beide Aussagen zeigen, dass in der Ausbildung der Grundschullehrer für den Fremdsprachenunterricht noch Optimierungsbedarf besteht.

Bis heute beginnt der Französischunterricht im Saarland ab Klassenstufe drei flächendeckend und ab Klassenstufe eins im Rahmen des Schulversuchs „Französisch ab Klasse 1“ seit dem Schuljahr 2000/01 an ausgewählten Grundschulen (vgl. Universität des Saarlandes 2015). Seit dem Schuljahr 2010/11 gibt es an einigen wenigen saarländischen Grundschulen bilinguale Züge. Seit den 1990er Jahren wird Französisch in Form eines Immersionskonzepts schon an einigen saarländischen Kindertageseinrichtungen angeboten. Das bisherige Angebot wird in den saarländischen Kitas aus aktuellem Anlass der Frankreichstrategie 2014 ausgeweitet.

Im Kernlehrplan des Saarlandes für die Klassen drei und vier aus dem Jahr 2011 werden die Kompetenzerwartungen für die Fertigkeiten „Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben“ sowie „Interkulturelle Kompetenz“ formuliert. Den *skills* Hören, Sprechen und Lesen wird erhöhte Bedeutung beigemessen, was in den Kompetenzerwartungen zu sehen ist. Der wie oben dargestellt umstrittene Bereich „Schreiben“ wird mit Zuordnungsaufgaben, Schreiben bekannter Wörter und ähnlichen Aufgabenformaten integriert. Dem Bereich „Interkulturelles Lernen“ wird ebenso große Bedeutung auf Grund der Grenznähe zugeschrieben.

Als Grundlage für die Unterrichtsgestaltung im Französischunterricht an saarländischen Grundschulen dienen verschiedene Unterrichtsmaterialien sowie Lehrwerke wie z.B. vornehmlich *Toi et moi* von Klett (Incardona, Martin, Schlagert & Wilhelm 2007). Grundlage dieses Lehrwerks ist die Arbeit mit der Handpuppe, dem Raben *Corax*.



### 2.3.8 Exkurs: Aktuelle Entwicklungen und Fragestellungen zum Französischunterricht an Grundschulen

Nach dem Blick auf den Französischunterricht an saarländischen Grundschulen werden aktuelle Tendenzen zum grundschulspezifischen Fremdsprachenlernen dargestellt.

Aktuelle Entwicklungen in Baden - Württemberg zeigen, dass dort über eine Neustrukturierung des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen nachgedacht wird. Obwohl Baden - Württemberg zu einem der ersten Bundesländer zählte, das Fremdsprachenunterricht in der Grundschule einführte und viele Anstrengungen zu einem guten Gelingen unternahm, wird in der dortigen Bildungspolitik über die Effektivität des frühen Fremdsprachenlernens kritisch nachgedacht. Vielleicht wird der frühe Fremdsprachenunterricht wieder flächendeckend auf den Beginn in Klasse drei verschoben. Da wenige positive oder gar negative Auswirkungen des Fremdsprachenunterrichts in den Klassen eins und zwei gesehen werden, wird über die Abschaffung der zwei Wochenstunden Fremdsprachenunterricht zu Gunsten von Mathematik- und Deutschunterricht nachgedacht (vgl. Landeselternbeirat Baden - Württemberg 2011).

Die aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen zeigen dazu gegenläufige Entwicklungen in England. In England wird eine Fremdsprache ab 2014 verpflichtend für das *key stage 2* eingeführt, d.h. für Kinder im Alter zwischen sieben und elf Jahren. Die britische Bildungsministerin Truss sagte dazu: „*Now we will ensure that every primary school child has a good grasp of a language by age 11*“ (Department for Education 2012, 1). Aus folgenden sieben Sprachen kann ausgewählt werden: Französisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, Mandarin, Latein oder Griechisch. Schon vorher wurde an einigen Schulen eine Fremdsprache in der *primary school* unterrichtet. Nun wird der frühe Fremdsprachenunterricht ausgeweitet. Damit wird deutlich, dass in England das frühe Fremdsprachenlernen politisch als bedeutsam erachtet wird und die große Auswahl an Fremdsprachen den gesellschaftlichen Erfordernissen, wie z.B. die Zuwanderung aus anderen Ländern, gerecht wird.

Die beiden Beispiele in Baden - Württemberg und England zeigen, wie kontrovers die didaktische Ausrichtung des frühen Fremdsprachenlernens auf nationaler und internationaler Ebene diskutiert wird. Es sind gegensätzliche Tendenzen zu erkennen und es ergeben sich daraus immer neue Fragen hinsichtlich der Anschlussfähigkeit nach der Grundschule. Somit wird der Übergang oft noch als Problemstelle wahrgenommen.

### 2.3.9 Ausbildung von Grundschullehrern und Fortbildungsmaßnahmen

Die **Ausbildung** der Grundschullehrkräfte stellt die entscheidende Basis für den von ihnen zu erbringenden Französischunterricht dar. In der Grundschule unterrichten „zwei Personengruppen die andere Sprache; Lehrer mit Fachstudium der Fremdsprache und ohne“ (Edelenbos & Kubanek 2009, 141). In den meisten Bundesländern unterrichten Grundschullehrkräfte und Muttersprachler die Fremdsprache. Sie verfügen nicht zwingend über ein Fachstudium der Fremdsprache oder ein pädagogisches Studium.

Die heutigen saarländischen Grundschullehrer wurden zu einem großen Teil an der rheinland - pfälzischen Universität Koblenz - Landau ausgebildet, da es bis zum Wintersemester 2012/13 keinen eigenen Studiengang für das Lehramt an Grundschulen an der Universität des Saarlandes gab. Im Rahmen der Grundschullehrerausbildung in Rheinland - Pfalz ist das Fach „Französisch“ oder auch „Englisch“ ein Wahlbereich in der Studienordnung. Daneben gibt es auch die Möglichkeit, Romanistik oder Anglistik als zweites Fach zu belegen. Da in Rheinland - Pfalz außer in Grenznähe zu Frankreich nur Englisch an Grundschulen angeboten wird, kann auch Englisch belegt werden.

Die neue Studienordnung für den im Wintersemester 2012/13 eingerichteten Studiengang „Lehramt für die Primarstufe und Sekundarstufe I (Klassenstufe 5 - 9)“ an der Universität des Saarlandes sieht neben den Pflichtfächern „Mathematik, Deutsch und Sachunterricht für die Primarstufe“ zwei von vier Wahlpflichtbereichen vor. Dabei kann „Frühes Fremdsprachenlernen Französisch“ (vgl. Studienordnung der Universität des Saarlandes für die Studiengänge [...] Lehramt für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I [...] 2014, 145) gewählt werden. Zusätzlich wird von den Studierenden ein Lehramtsfach für die Sekundarstufe I ausgesucht. Hier stehen auch die Fremdsprachen Französisch oder Englisch zur Wahl.

Es gibt „keine verbindliche Empfehlung hinsichtlich der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer für den Primarbereich“, stellt Fröhlich - Ward (2003, 201) fest. Sie bestätigt, dass Grundschullehrer „zumeist nicht durch ein Studium, sondern durch Fortbildungsmaßnahmen für den jeweiligen Fremdsprachenunterricht fit gemacht“ werden (Fröhlich - Ward 2003, 201 - 202). Auch Rück (2004, 229) stellt fest, dass man „von einer bundesweiten Integration des Bereichs ‚Fremdsprachenfrüherwerb‘ in den Ausbildungsgang für Grundschullehrer [...] jedoch noch weit entfernt ist.“ Die unzureichende Vorbereitung der zukünftigen Grundschullehrer auf den Französischunterricht hat sich bis heute kaum geändert.

Neben der oben beschriebenen Ausbildung der Lehrer kommt der **Fortbildung** eine entscheidende Rolle zu. „Die Pädagogen haben ein Recht auf Fortbildung. [...] Zwei Indikatoren für die Qualität sind die Motivation von Lehrkräften, sich auf die Fortbildung einzulassen, sowie der tatsächliche Einsatz neu erworbener Kompetenzen im frühen Fremdsprachenunterricht“ (Edelenbos & Kubanek 2009, 145). Der Austausch auf Fortbildungsveranstaltungen zu neuen fremdsprachendidaktischen Erkenntnissen ist wichtig. Unentbehrlich sind Fortbildungsveranstaltungen zu diesem Themenbereich für Grundschullehrer, zu deren Studienzeit keine Veranstaltungen zu dem grundschulspezifischen Fremdsprachenunterricht angeboten wurden.

Im Bereich der vom saarländischen Landesinstitut für Pädagogik und Medien angebotenen Fortbildungsveranstaltungen werden nahezu keine Angebote für das „Frühe Fremdsprachenlernen Französisch“ gemacht. Bei den Fortbildungsmaßnahmen im Bereich „Grundschule“ gibt es Angebote zum neu eingeführten Kooperationsjahr und zum Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Es sind keine Fortbildungsveranstaltungen zum Übergang in die Sekundarstufe I zu finden.

Der Bereich der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung spielt eine entscheidende Rolle beim Gelingen von Fremdsprachenlernen in der Grundschule. So stellt Rück fest, dass „Fremdsprachenvermittlung in der Grundschule mit ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern steht und fällt“ und „dass mangelnde Ausbildung weder durch Begabung noch durch Enthusiasmus ersetzt werden kann“ (Rück 2004, 230/231). Hier besteht akuter Nachholbedarf.

Viele angesprochene Aspekte bieten eine Fülle von Anknüpfungspunkten für einen erfolgreichen Übergang allgemein und im Speziellen für den Französischunterricht im Saarland. Es ist durchaus zu überlegen, ob sich nicht einige Prinzipien und ausgewählte didaktische Bausteine des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule in den Unterricht in der Sekundarstufe integrieren lassen. So sind „Spielformen“ oder „ganzheitliches Lernen“ Prinzipien, die zumindest in den Anfangsklassen der weiterführenden Schule oder auch darüber hinaus in ähnlicher Form eingesetzt werden können. Der völlige Bruch und die Neuorientierung ab der fünften Klasse wäre das falsche Signal für motivierte Schüler. So stellen die Autoren Kahl & Knebler (1996) auf Grund der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung die Frage, „ob sich nicht auch der Unterricht in Klasse fünf und sechs zugunsten einer stärker lernerorientierten Unterrichtsweise, wie sie in der Grundschule praktiziert wurde, verändern müsse“

(Schmid - Schönbein 1998, 111). Dieser Position ist zuzustimmen, allerdings hätte dies erhebliche Konsequenzen im Rahmen der universitären Lehrerbildung und dem sich daran anschließenden Referendariat. Ebenso ist die interkulturelle Ausrichtung des frühen Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule ein wichtiges Element für die Fortsetzung in der weiterführenden Schule. Gerade die interkulturelle Kompetenz ist ein wichtiges Lernziel für Menschen, die in einer globalisierten Welt erfolgreich arbeiten und sich engagieren wollen. Um aufeinander zugehen zu können, soll ein Minimalkanon von zu erreichenden Zielen festgelegt werden, mit denen der weiterführende Unterricht rechnen kann. Es geht darum, die interkulturelle Dimension in den Unterricht einzubauen und die sprachliche Progression festzulegen, um davon ausgehend das Lernniveau von Klassenstufe zu Klassenstufe zu erweitern.

## **2.4 Französischunterricht in den Klassen fünf und sechs des Gymnasiums**

### **2.4.1 Zum Begriff**

Unter „Anfangsunterricht“ wird meistens der Fremdsprachenunterricht in der Klassenstufe fünf der weiterführenden Schule verstanden. Es wird deutlich, dass die Begrifflichkeit „Anfangsunterricht“ in der aktuellen Situation überholt ist. Alle Schüler in Deutschland bringen Vorkenntnisse in der Fremdsprache in die weiterführende Schule mit; sie sind keine Anfänger mehr. Da der Begriff „Anfangsunterricht“ nicht mehr der aktuellen Wirklichkeit entspricht, sollte er von einem Begriff wie „Anschlussunterricht“, „Fortsetzungsunterricht“ oder „Weiterführungsunterricht“ ersetzt werden.

Der fremdsprachliche Anfangsunterricht wird seit den Initiativen der 90er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts auf die Primarstufe vorverlagert (vgl. Decke - Cornill & Küster, 2010). Die dort erworbenen Vorkenntnisse sind heute entscheidend für den Beginn des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe I. Eigentlich sollte der Beginn des Französischunterrichts in der Klassenstufe fünf von Zusammenführen, Wiederholen und Erweitern geprägt sein. Dadurch könnten die Schüler den Wert ihrer vorher geleisteten Arbeit im Französischunterricht der Grundschule erkennen und die Freude am Erreichten und an der Weiterführung bliebe erhalten. „In Klasse fünf besteht die wichtigste Aufgabe des Englischunterrichtes zunächst darin, die Vorkenntnisse der Schüler zusammenzuführen und gleichzeitig die Motivation für den Englischunterricht zu erhalten“ (Haß 2006, 42). So beschreibt es Haß für den Englischunterricht, der für den größten Teil Deutschlands gilt und in der vorliegenden Arbeit mit dem Französischunterricht gleichzusetzen ist.

In einigen fachwissenschaftlichen Publikationen wird der Begriff „Anfangsunterricht“ für den beginnenden Fremdsprachenunterricht in der Grundschule verwendet (vgl. Hallet & Königs 2010). Ob der Begriff einfach vorverlagert werden kann, obwohl sich der grundschulspezifische Fremdsprachenunterricht vom Beginn in der Sekundarstufe I unterscheidet, ist fraglich.

So wie die Begrifflichkeit überdacht werden muss, so macht „der Frühbeginn eine generelle Veränderung des Fremdsprachenunterrichts in allen Schulkategorien notwendig“ (Kieweg 2002, 2). Um den Unterricht den Bedingungen der Weiterführung anzupassen, sind Weiterentwicklungen in Lehrplänen und in Lehrwerken als Basis

unterrichtlichen Handelns notwendig. An einigen Stellen wird die Fortsetzung in Richtlinien und in den Vorworten zu Lehrwerken thematisiert, aber vermutlich in vielen Fällen nicht konkret genug umgesetzt. Es reicht nicht aus, zu Beginn des Französischunterrichts zu fragen, welche Lieder gelernt wurden. Eine Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn der Sekundarstufe wird gefordert, d.h. eine erste Fremdsprache wird auf Grund des Unterrichts in der Grundschule weitergeführt (vgl. Knapp - Potthoff 1998).

Die Globalisierung, die steigende Mobilität und die neuen Medien führen dazu, dass Fremdsprachlichkeit zu unserem Leben dazu gehört. Demzufolge ist der fremdsprachliche Unterricht nicht mehr so fremd wie er sich vor einigen Jahrzehnten darstellte. In den meisten Bundesländern ist eine klare Vorherrschaft des Englischen zu erkennen. Die Fremdsprachenarbeit soll aber nicht nur auf eine oder wenige Sprachen begrenzt bleiben. Schon in der grundschulspezifischen Fremdsprachenarbeit soll den Schülern klar werden, dass das Lernen einer Fremdsprache auch exemplarischen Charakter besitzt. Das Lernen einer bestimmten Fremdsprache steigert die Kompetenz in dieser Fremdsprache, erleichtert aber auch fremdsprachliche Lernprozesse im Allgemeinen, d.h. es ist beim Erlernen weiterer Fremdsprachen hilfreich.

#### **2.4.2 Der Faktor „Alter“ im Fremdsprachenlernprozess**

Nach Edmondson & House (2011) existieren zwar vielfältige Untersuchungen zu dem Faktor „Alter“ im Fremdsprachenerwerb, die aber nicht zu eindeutigen Befunden führen. Da der Faktor „Alter“ keine zentrale Rolle in dieser Untersuchung spielt, wird die heterogene und teilweise kontroverse Forschungslage im Folgenden nur kurz dargestellt.

Im Grundschulalter sind die Schüler sehr aufgeschlossen und fähig, neue Sprachen zu lernen. Die Lernpsychologie und moderne Hirnforschung lehren uns, dass viele Schüler in diesem Alter sehr neugierig, motiviert, kreativ sowie lern- und leistungswillig sind. Die Entwicklung vom Kindes- bis zum Jugendalter ist in der Fachliteratur differenziert dargestellt. Das Wissen um die Entwicklung der Kinder beim Übergang und in den weiteren Jahren sollte bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in weiterführenden Schulen besonders berücksichtigt werden. „Wäre es z.B. erwiesen, dass jüngere Personen Fremdsprachen effektiver und mit weniger Zeitaufwand im Unterricht erlernen, dann sollte dies nicht ohne Konsequenzen für die Unterrichtsplanung im

Schulsystem bleiben“ (Edmonson & House 2011, 178). Lernpsychologisch gesehen sollten die sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklungsanteile in die Planungen des fremdsprachlichen Unterrichts einfließen. Eine kritische, sensible oder optimale Phase im Grundschulalter scheint nach heutigem Forschungsstand nicht zu existieren (Grotjahn & Schlak 2010, 256). Für die unterschiedlichen linguistischen Bereiche wie Syntax, Morphologie, Aussprache, Kommunikation kann keine eindeutige Antwort auf die Altersfrage gegeben werden. Für den Fremdsprachenunterricht in den Klassen fünf und sechs der weiterführenden Schule hat die Pubertät durchaus eine besondere Bedeutung. Nach Dawirs & Moll (2011, 197) wird die Pubertät als „chaotische Phase“ beschrieben, die Auswirkungen auf die Art und Weise des Fremdsprachenlernens hat. „Im Fremdsprachenunterricht wirkt sich das Wechselbad der Gefühle bzw. die neue Intensität der Gefühlswahrnehmung auf verschiedenen Ebenen aus“ (Sambanis 2013, 67). Die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse sollten dem Fremdsprachenlehrer bekannt sein, damit er didaktisch und methodisch darauf reagieren und seinen Unterricht entsprechend planen und durchführen kann. Die dargestellten Positionen zum Alter in der Grundschule einerseits und in der weiterführenden Schule andererseits weisen auf die hohe Bedeutsamkeit des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule hin und sollten die fachliche und konzeptionelle Passung positiv und nachhaltig beeinflussen.

### **2.4.3 Sprachlerntypen**

In jeder Klasse gibt es fast so viele Sprachlerntypen wie Schüler. Daher ist es nicht möglich, in allen Unterrichtssituationen jedem Lerntyp gerecht zu werden. Allerdings ist das Wissen um die Typenvielfalt sehr wichtig für effektiven Fremdsprachenunterricht. „Durch die Zusammenstellung von Personenmerkmalen lassen sich Einzelprofile von Lernern erstellen, die man im Idealfall einem bestimmten Lernertyp (Lernstil) zuordnen kann“ (Roche 2008, 35). Es gibt verschiedene Einteilungen, nach denen Lerntypen unterschieden werden. Vester (1991) unterteilt die Schüler in den Gesprächstyp, den visuellen, den haptischen, den verbalen und den auditiven Lerntyp. Bei Schülern können natürlich Kombinationen verschiedener Wahrnehmungskanäle vorkommen. Eine weitere Unterscheidung kann an Hand des dominanten Lernstils vorgenommen werden. In Anlehnung an Reid (1995) gibt es analytische, globale, feldabhängige, feldunabhängige, reflexive, impulsive, ambiguitätstolerante, ambiguitätsintolerante Lerner, *data - gatherer*

und *rule - former*, und auch hier gibt es Kombinationen. Wenn der Lehrer die Lernstile seiner Schüler kennt, kann er den Fremdsprachenunterricht mit entsprechenden Differenzierungsmaßnahmen daran ausrichten (Roche 2008). Natürlich steht nicht die bloße Zuordnung zu einem Lerntyp im Vordergrund, sondern die Bewusstmachung des persönlichen Lernstils eines Schülers. Daraus können Konsequenzen für die eigenen Lernstrategien abgeleitet werden. Den Schülern sollte die Möglichkeit gegeben werden, einen individuellen Lernprozess auszugestalten und ihre „Selbstlernkompetenz“ zu vertiefen. Tönshoff (2010, 198) spricht hier beispielsweise vom Lehrer als „Lernhelfer“ statt reinem „Wissensvermittler“.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Fragestellung nach der vom Fremdsprachenlehrer präferierten Strategie und der sich daraus ergebenden Unterrichtsgestaltung. Einerseits können wir davon ausgehen, dass der Lehrer die selbst erlebten Lernstile und selbst präferierten Lernwege in seiner Schulzeit auf die Gestaltung seines Fremdsprachenunterrichts überträgt. Andererseits zeigt die Untersuchung von Pfingsthorn (2010) eine große Bandbreite an favorisierten Vorgehensweisen und Lernstilen. Bei den Lehrern scheint die eigene Präferenz eines Lernstils nicht die Auswahl für die Klasse zu beeinflussen.

#### **2.4.4 Grundlegende Aspekte und methodische Überlegungen**

Im schülergerechten Fremdsprachenunterricht - wie in jedem Unterricht - „holt“ der Lehrer der weiterführenden Schule seine Schüler dort ab, wo sie stehen. Dies bedeutet, dass der Fremdsprachenlehrer der weiterführenden Schule mit den Arbeitsweisen und den Inhalten der Grundschule vertraut ist, die Vorkenntnisse seiner Schüler kennt, anerkennt und aufnimmt. Der Lehrer sollte sich im Klaren sein, dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule keine Vorverlagerung des Sekundarstufenunterrichts ist (vgl. Haß 2006).

Die Heterogenität der Voraussetzungen, die Schüler aus der Grundschule mitbringen, bereitet auch im Fremdsprachenunterricht Probleme. Lehrer arbeiten allerdings immer mit heterogenen Schülergruppen - das ist in allen Fächern schulischer Alltag. Im Fall des Fremdsprachenunterrichts stellt die Unterschiedlichkeit der in der Grundschule angebotenen Fremdsprachenarbeit eine zusätzliche Hürde für die Fremdsprachenlehrer der weiterführenden Schulen dar. Oft sind die behandelten Themen, die Verwendung



schriftsprachlicher Elemente oder Hörverstehensverfahren verschieden je nach abgebender Grundschule.

Wichtige Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe I sind die Handlungsorientierung und die Erziehung zu autonomem Lernen. In einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht werden die Schüler in „kulturelle Fremdverstehensprozesse“ (Bach & Timm 2003, 21) eingebunden. Nach Leupold (2002) wird mit handlungsorientiertem Unterricht die Brücke geschlagen zwischen dem Lernen in der Schule und dem Handeln außerhalb der Schule. Bausch (1993, 15) spricht von einem aktiven Lerner als „intellektuell und autonom handelndem Individuum“. Schüler- und Handlungsorientierung werden durch den Bezug zur persönlichen Erfahrungswelt der Schüler und durch Arbeitsformen, wie Sprachspiele, Einbeziehung von Bildern, detektivischen Aktivitäten und kreatives Schreiben sowie Phasen der Projektarbeit, im Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schule erreicht.

„Handlungsorientierter Unterricht“ ist eng mit der Forderung nach autonomem Lernen verbunden. Da Lernen ein aktiver Prozess ist, wird die Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Lernenden betont (vgl. Wolff (1999) "Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie", unter: <http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm>; 10.06.2013). Um Lernerautonomie zu fördern, sind Strategien notwendig, um sich Inhalte selbst bzw. in der Gruppe zu erschließen und über diese vor der Klasse zu berichten. Lernmethoden und Strategien helfen den Schülern, Sprache zu strukturieren, Wörter effektiver zu speichern, sie leichter abrufbar zu machen und Fehler zu vermeiden. Dazu zählt z.B. der geübte Umgang mit Wörterbüchern und Nachschlagewerken aller Art, ob gedruckt oder digital.

Englisch- oder Französischlernen sollte in der fünften oder sechsten Klasse handlungsorientiert und kommunikativ vollzogen werden. Trotz des vorherrschenden Zeitdrucks durch Lehrpläne und Lehrwerke ist es wichtig, echte Kommunikations- und Handlungsorientierung in den Unterricht zu integrieren. Der Projektarbeit als Kern der Handlungsorientierung sollte daher mehr Zeit und Raum gegeben werden. Die Schüler sind sprachlich tätig und tun Sinnvolles mit Sprache. Dadurch werden Sprachbewusstsein, sprachliche Kreativität sowie Flexibilität gefordert und gefördert. Wichtige Komponenten des modernen Anfangsunterrichts sind die Prinzipien der Ganzheitlichkeit und Schüleraktivierung. Die Lehrer sollten Themen aus der Lebenswelt der Schüler wählen. Gerade die Verknüpfung zwischen Grundschule und weiterführender Schule „legt zwingend die Frage nahe, ob sich nicht auch der Unterricht in Klasse fünf

und sechs zugunsten einer stärker lernerorientierten Unterrichtsweise, wie sie in der Grundschule praktiziert wurde, verändern müsse“ (Schmid - Schönbein 1998, 111). Die Gymnasiallehrer sollten sich an den grundschulspezifischen Methoden und Prinzipien des Unterrichtens orientieren und einige relevante Elemente in ihren Unterricht übernehmen. Themen aus dem Grundschulkanon können mit neuen Akzenten fortgeführt und vertieft werden. Dadurch kann der Übergang für die Schüler erleichtert und effektiver gestaltet werden.

In den hier genannten Grundsätzen des Fremdsprachenunterrichts handelt es sich lediglich um theoretische, von außen auferlegte Unterscheidungen, die helfen, mit der Theorie die Wirklichkeit zu erfassen und zu erklären (Popper & Eccles 1982). Es kommt teilweise zu Überschneidungen, z.B. wenn von Lernerautonomie, Handlungsorientierung und Lernstrategien gesprochen wird. In den fachwissenschaftlichen Ausführungen bleibt oft unklar, wie die Forderungen nach Handlungsorientierung usw. in die konkrete Unterrichtssituation eingebaut werden. So können einfache Alltagsgespräche als Dialoge zwischen den Lernenden nachgespielt oder problemlösende mündliche Aufgabenstellungen in den Fremdsprachenunterricht eingebunden werden.

Im Kapitel zum Fremdsprachenunterricht allgemein wurden in dieser Arbeit die dominierenden Methoden der Fremdsprachenvermittlung aus den letzten Jahrzehnten zusammengestellt. Im gymnasialen Fremdsprachenunterricht herrscht heute keine spezielle Fremdsprachenlehrmethode vor. Für guten Fremdsprachenunterricht ist vielmehr „die planmäßige, zielgerichtete, situations- und adressatenadäquate Auswahl der Methoden“ (Haß 2010, 155) entscheidend. „Diese jeweils unterschiedlich dosierte Mischung von Methoden beschreibt wahrscheinlich am besten den gegenwärtigen Zustand des Fremdsprachenunterrichts“ (Roche 2008, 28). Jeder Lehrer sollte die Auswahl der eingesetzten Methoden an der Klasse und dem zu bewältigenden Lernstoff ausrichten und somit seine fremdsprachendidaktischen Kenntnisse mit dem zur Verfügung stehenden Wissen über die Lerngruppe in Einklang bringen. Es ist aber festzuhalten, dass zuweilen im Fremdsprachenunterricht die formulierten Ziele und teilweise hohen Erwartungen in der Wirklichkeit nicht immer umgesetzt werden können.

#### **2.4.5 Elemente des modernen Fremdsprachenunterrichts ab Klasse fünf**

**Emotionen, Motivation und positive Haltungen** begünstigen den Fortschritt in der Fremdsprache wie auch in den anderen Fächern. Nach neueren neurophysiologischen

Studien haben positive Emotionen oft einen günstigen Einfluss auf das Lernen (vgl. Decke - Cornill & Küster 2010). Wenn „der Sprachverarbeiter emotional involviert“ ist und er „den Verarbeitungsprozess als bedeutsam für seine eigene Person“ (Wolff 2004, 98) erachtet, erhöht dies die Behaltensleistung des Lerners. Der moderne Fremdsprachenunterricht versucht in der Grundschule eine positive Haltung gegenüber der Fremdsprache im Besonderen und dem Fremdsprachenlernen im Allgemeinen zu vermitteln. Dies sollte in der grundschulspezifischen Fremdsprachenarbeit bis zum Ende der Klasse vier vorrangiges Ziel bleiben. Es besteht „eine sich gegenseitig verstärkende Beziehung zwischen Aufmerksamkeit, Interesse, Motivation, Sachverstand und Gedächtnis“ (Foster 2014, 158). Die Motivation der Schüler kann in die weiterführende Schule transportiert und dort weiter ausgebaut werden. „Ziel muss es sein, den Wechsel vom Englischlernen in der Grundschule zum Sprachunterricht in der Sekundarstufe möglichst motivierend zu gestalten“ (Haß 2006, 33). Das funktioniert aber nur, wenn der Unterricht in der fünften Klasse für die Schüler erkennbar an ihre Grundschulerfahrungen anschließt. Gleiches gilt auch für den Französischunterricht.

**Lernstrategien und Lernerautonomie** stellen einen wichtigen Teil im Unterrichtsalltag dar. Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht umfassen Strategien beim Lernen und Sprechen fremder Sprachen. In diesem Zusammenhang wird zwischen Strategien und Techniken unterschieden. Strategien sind die kognitiven Operationen, die als effiziente und systematische Verfahren vor der problemlösenden Entscheidung im Lerner ablaufen. Techniken meinen die konkreten Fertigkeiten und Arbeitsweisen, erfolgreich fremde Sprachen zu lernen sowie mit ihnen rezeptiv und produktiv umzugehen. Als Beispiel kann hier z.B. eine Vokabelliste mit Daumenregister oder mit zusätzlichen Bildern betrachtet werden. Damit einher geht die Öffnung des Unterrichts, d.h. der Lehrer bietet ein autonomieförderndes Rahmenkonzept im Unterricht an. „Neuere Erkenntnisse aus der kognitiv orientierten Lernpsychologie zeigen, dass die überaus komplexen Lernprozesse vom Lerner aktiv und selbstständig durchgeführt werden“ (Haudeck 1998, 343). Um dieser Tatsache gerecht zu werden, sollte der Lehrer eine anregende Lernsituation gestalten. Wenn Lehrer „immer wieder die Schülerperspektive einnehmen“, dann können Strategien auf „schülergemäße Art und Weise“ vermittelt werden (Rampillon 2003, 46). In der Hektik des Schulalltags fällt dieser bedeutsame und für den Lehrer aufschlussreiche Perspektivenwechsel allerdings schwer. Gelingt dem Fremdsprachenlehrer jedoch dieser Perspektivenwechsel, dann kann er für seinen Unterricht positiven Nutzen ziehen. Dadurch sind die Schüler auch eher in der Lage, selbst ihre Arbeitsweisen zu optimieren.

Sie lernen durch einen gut strukturierten Kontext im Unterricht und den bewussten Einsatz ihrer Lernstrategien wichtige Informationen aus Hörverstehenstexten selektiv herauszuhören.

**Offenheit** meint in diesem Zusammenhang die Möglichkeit für Schüler, selbständig in der Sprache zu experimentieren, mit der Sprache spielerisch und kreativ umzugehen. Es bedeutet nicht, den korrekten Gebrauch der Fremdsprache außer Acht zu lassen. Offene Arbeitsformen sind von Vorteil, weil sie den Raum für das eigentätige, kreative Arbeiten von Schülern zulassen und fördern. Nicht nur die Schüler sind hier gefragt, sondern auch die Lehrer. Sie sollen nur steuernd eingreifen, wenn dies notwendig ist, d.h. wenn Schüler nicht zielführend arbeiten. Die Lehrer sollen also Lernhelfer oder Lernbegleiter sein (vgl. Timm 1998). Dieser Offenheit sind durch die Rahmenbedingungen der schulischen Unterrichtssituation Grenzen gesetzt. Der permanente Fachlehrerwechsel, die täglichen Unterrichtsausfälle und Vertretungen und der vorgegebene 45 – Minuten - Takt erschweren die angesprochene offenere Unterrichtsgestaltung.

**Authentizität** im Sinne von Echtheit sollte so oft wie möglich im Fremdsprachenunterricht angestrebt werden. Fremdsprachenunterricht als kulturelle Praxis verwendet meist vom Lehrer arrangierte Lernsituationen. Die kommunikative und handlungsorientierte Ausrichtung des modernen Fremdsprachenunterrichts braucht lebendige Interaktionen, um sprachliche Strukturen im quasi - realen Kontext erfahrbar zu machen. Es stellt sich hier die Frage: „Wie kann das (sprachliche) Handeln im fremdsprachlichen Klassenzimmer mit dem in außerschulischen fremdsprachlichen „Echtumgebungen“ in ein produktives Verhältnis gebracht werden“ (Decke - Cornill & Küster 2010, 109). Am besten geeignet sind Schüleraustauschprogramme oder Klassenfahrten, bei denen die Möglichkeit zur realen Anwendung besteht. Da solche Gelegenheiten im schulischen Alltag eher selten sind, können authentische Materialien oder quasi - authentische Situationen helfen, die Fremdsprache als funktionales Kommunikationsmittel zu erfahren und zu nutzen. Durch die modernen Medien können alltagsnahe Situationen durch Videosequenzen im Unterricht eingespielt und genutzt werden. Traditionellerweise können dem Lernniveau der Schüler angepasste Comics, Bücher oder Hörbücher im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden.

Die **Hinführung zu Mehrsprachigkeit und lebenslangem Fremdsprachenlernen** sind aktuelle Tendenzen, die wichtige Hinweise in der Gestaltung der fremdsprachlichen Bildung geben können. Schüler sollten nicht nur für ihre nächste Klassenarbeit lernen. Kompetenzorientierung und Bildungsstandards geben Hinweise darauf, dass eine weiter

reichende Orientierung des Fremdsprachenunterrichts als sinnvoll angesehen wird. In diesem Zusammenhang wird über die Abfolge und Verkürzung der „Fremdsprachenlehrgänge“ an weiterführenden Schulen nachgedacht, um das Lernen mehrerer Fremdsprachen zu ermöglichen und Ermüdungseffekte bei zu langen Phasen zu verhindern. In ihrem Aufsatz sprechen Doff und Kipf (2007, unter: [http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2007\\_2/erga\\_1\\_2007\\_doff\\_kipf.html](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2007_2/erga_1_2007_doff_kipf.html); 14.04.2015) von einer Verschlankung des Lernstoffes in den Fremdsprachen und interdisziplinären Synergieeffekten. Ermöglicht würde dies durch den vorangehenden grundschulischen Fremdsprachenunterricht. Schüler erkennen an den eigenen Spracherwerbsprozessen - gerade mit fortschreitendem Alter - Regelmäßigkeiten in ihrem eigenen Lernprozess, können sich besser einschätzen und übertragen Erfahrungen auf neue Sprachen. Die Schüler erkennen den persönlichen Nutzen der Lernstrategien und werden in ihrer fremdsprachlichen Progression weiter vorangebracht. „Ein Fremdsprachenunterricht, der die Schüler zum lebenslangen Weiterlernen befähigen will, muss sie mit gewissen Qualifikationen versehen“ (Nieweler 2006, 36). Damit sind die Kompetenzen des Hörverstehens, des Leseverstehens, der Sprachproduktion, des Sprechens und der Interkulturalität gemeint. Sprachvergleiche sind wichtig, um Sprachbewusstsein und metasprachliche Fertigkeiten auszubilden. Daher ist es wichtig, eine positive Haltung und Motivation im Fremdsprachenunterricht zu erreichen und aufrechterhalten, damit die Schüler nach dem Ende ihrer Schulzeit fremden Sprachen gegenüber aufgeschlossen bleiben. Die in der Schulzeit gemachten Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht haben oft prägende Wirkung für den Schüler.

#### **2.4.6 Prinzipien**

Wir können heutzutage davon ausgehen, dass es im modernen Fremdsprachenunterricht des Gymnasiums keine festgelegte Methode, allerdings wichtige Unterrichtsprinzipien gibt. Sie werden von jedem Fremdsprachenlehrer in unterschiedlicher Weise und Gewichtung zu einem Unterrichtskonzept zusammengesetzt.

**Kommunikative Ausrichtung und Mündlichkeit** haben einen hohen Stellenwert in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis. In den letzten Jahrzehnten hat gerade im Gymnasium eine zunehmende Ausrichtung auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler stattgefunden. Mündliche Übungsformen sind in vielen Unterrichtssequenzen eingebaut und auch bedeutender Bestandteil von Lehrwerken. Lehrpläne und

Bildungsstandards verlangen Referate oder mündliche Kursarbeiten in der gymnasialen Oberstufe. Auch in der Sekundarstufe I erfährt die Mündlichkeit stärkere Beachtung. Die Bedeutung der mündlichen Zensuren rückt stärker in den Blickpunkt. Richards & Rodgers (1986) betonen, dass die Sprache zum Ausdruck einer Botschaft benutzt wird und damit eine Handlung darstellt. Um kommunikative Absichten zu äußern und zu interagieren, sind sprachliche Strukturen notwendig. „Bei einem Teil der Konzepte, die seither in der neueren fachdidaktischen Literatur propagiert werden, handelt es sich um Weiterentwicklungen der klassischen „kommunikativen“ Methode der 70er Jahre“, die häufig unter dem Begriff „neokommunikativer Fremdsprachenunterricht“ zusammengefasst werden (Nieweler 2006, 44). Deshalb wird gegenwärtig vom Fremdsprachenunterricht verlangt, Situationen zu schaffen, in denen Schüler emotional angesprochen werden und in der Fremdsprache reagieren können (vgl. Butzkamm 1998).

**Handlungsorientierung** ist ein weiteres wichtiges Prinzip. Nach Timm (1998) kann das Prinzip der Handlungsorientierung unter einem Ziel - und einem Methodenaspekt im gymnasialen Bereich betrachtet werden. Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist es, Schüler in die Lage zu versetzen, in der Schule und darüber hinaus die Fremdsprache benutzen zu können. Methodisch gesehen verlangt es von den Lehrkräften Arbeitsweisen, die **Selbsttätigkeit** des Schülers verlangen. Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht in den Klassen fünf und sechs heißt dies, Neugier und Risikobereitschaft durch neue Herausforderungen zu erhalten (vgl. Bleyhl 1998). Diese Forderung wirkt sich auch auf die Inhalte und Methoden im Französischunterricht aus. Die Handlungsorientierung rückt den Schüler in den Fokus, da er mit seinen Lern- und Sprachaneignungsstrategien den Unterricht bestimmt. Der Lehrer stellt Materialien zur Verfügung, die den Lerner anregen, sich mit einem Thema zu beschäftigen und Lösungsmöglichkeiten zu finden. Schon 1892 schrieb Walt Whitman (Weskamp 2003, 74): „*Language, be it remembered, is not an abstract construction of the learned, [...], but is something arising out of the work, needs*“. Die Aktivierung der Schüler und die Anregung zu ihrem eigenen Handeln in im Unterricht geschaffenen Freiräumen sind schon in der Reformpädagogik zu finden.

Wie bereits im Text zur Handlungsorientierung zu lesen, geht die **Schülerorientierung** damit einher. Butzkamm (1998) spricht zwei Ausrichtungen der Schülerorientierung an. Zum einen geht es um die Interessen der Schüler, die zum Thema des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts werden; zum anderen wird die Heterogenität der Schülerschaft

am Gymnasium betont. Jeder Schüler lernt anders und in einem unterschiedlichen Tempo. So sind „individualisierte Arbeitsphasen“ (Nieweler 2006, 47) Ausdruck von Schüler- bzw. Lernerorientierung. Dadurch wird mit der Zeit eine immer größer werdende Autonomie der Schüler gefordert und gefördert. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, „Schüler ihre persönlichen Lernstrategien entdecken zu lassen und das vorhandene Repertoire durch ein Strategientraining zu vergrößern“ (Weskamp 2003, 104). Nach und nach erkennen die Schüler, ihre Lernerfolge in ein großes Ganzes einzuordnen und sehen nicht nur einzelne Kapitel, mit denen sie sich stundenweise beschäftigen. Der Lehrer macht den Schülern deutlich, für welche Zwecke ein Thema notwendig ist und worauf es basiert. Die Vernetzung bildet einen entscheidenden Faktor für erfolgreiches, transparentes und selbsttätiges Fremdsprachenlernen. „Die traditionellste Form der Lerner- und Prozessorientierung ist daher die Anknüpfung an das bei den Schülern vorhandene Vorwissen“ (Nieweler 2006, 47). Die bewusste Arbeit mit Lernstilen der einzelnen Schüler spielt hier eine große Rolle.

#### **2.4.7 Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe I**

Hinsichtlich der Ziele sind keine gravierenden Unterscheidungen zwischen den Fremdsprachen „Französisch“ und „Englisch“ auszumachen. Allgemein besteht das übergreifende Ziel im Unterricht der modernen Fremdsprachen im Aufbau einer interkulturellen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit. In diesem großen Spektrum lassen sich sprachliche und interkulturelle Lernziele je nach Klassenstufe erkennen. Die spezifischen Ziele ergeben sich aus den oben angesprochenen Fertigungsbereichen. „Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist es, die sprachlichen Fertigkeiten der Lerner zu entwickeln“ (Stork 2010, 65). So sollte es ein Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts sein, die Schüler möglichst früh zu einem selbstständigen Umgang mit Texten zu erziehen (Decke - Cornill & Küster 2010, 186).

„Je nachdem, ob man die Perspektive des Lerners oder des Lehrstoffes einnehmen will, kann man zwischen Lern- und Lehrzielen im Unterricht unterscheiden“ (Roche 2008, 183). In diesem Zitat stecken zwei unterschiedliche Perspektiven, nämlich die Schüler- und die Lehrersicht. Einerseits überlegen die Lehrer, welche Inhalte die Schüler lernen sollen, und andererseits bedenken sie, was sie selbst auf welche Art und Weise vermitteln wollen und sollen.

Allerdings hat sich die Fremdsprachendidaktik von Zielformulierungen weg entwickelt: Während vor einigen Jahrzehnten operationalisierte Ziele formuliert wurden, steht heute die Ergebnisorientierung im Vordergrund. Der Fokus wird auf den Output gerichtet. Um Lehrpläne anzugleichen, wurden Bildungsstandards formuliert, die zu einer Ergebnisorientierung statt Zielorientierung führen (vgl. Decke - Cornill & Küster 2010). Welche Ziele der Fremdsprachenunterricht heute verfolgt, steht daher in engem Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung, die die aktuelle Bildungspolitik prägt (vgl. Zydati 2010).

In den Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I werden zu erwartende Kompetenzen der Schüler formuliert. Für den Fremdsprachenunterricht sind sie angelehnt an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, der „Ziele und Strategien des Spracherwerbs und der Sprachanwendung [...] formuliert“ (Decke - Cornill & Küster 2010, 147). Die Beschreibungen in den Bildungsstandards wurden in Deutschland für die einzelnen Niveaus vorgenommen. Die Ergebnisse des Lernprozesses sollen vergleich- und überprüfbar sein. Für den Fremdspracherwerb spielen die unterschiedlichen Fertigkeiten eine große Rolle, da in diesen *skills* die Ausprägungen je nach Niveau formuliert sind. „Die Entscheidung für Bildungsstandards für die Fächer Englisch und Französisch kann als wichtige Entscheidung für das Selbstverständnis der Sprachen und ihr Ansehen in der Öffentlichkeit angesehen werden“ (Tenorth 2008, 162). Somit sind Schülerleistungen vergleichbar sowie transparent und bilden die Basis für weitere Lernprozesse.

Nach Leupold (2010b, 52) haben „pädagogische und didaktische Grundlagen der Bildungsstandards Eingang gefunden in Kernlehrpläne und Schulcurricula“. Die Bildungsstandards beeinflussen zum einen den täglichen Fremdsprachenunterricht, bieten aber zugleich auch Chancen für die schulartenbergreifende Zusammenarbeit.

#### **2.4.8 Lehrplan**

Lehrpläne bilden den verbindlichen Rahmen für das fachliche Geschehen im Unterricht. Sie dienen als Vorgabe und Leitlinie für Lehrer und schaffen Transparenz für Eltern und Schüler. In Lehrplänen sind die Vorgaben für die Didaktik und Methodik eines Fachs formuliert (vgl. Sarter 2006). Lehrpläne „stellen die konkreteste Form der amtlichen Regelungen des (Fremdsprachen-) Unterrichts dar“ (Christ 2003, 73). In Anlehnung an Bamberger (1996, 4) erfüllt ein Lehrplan vier Funktionen: Die Legitimationsfunktion macht



gegenüber der Öffentlichkeit und allen Beteiligten deutlich, dass die formulierten Vorgaben auf neuesten Erkenntnissen beruhen. Als Vermittlungsfunktion wird verstanden, eine Brücke zu schlagen zwischen gesellschaftlichen und lernpsychologischen Interessen. Die Orientierungsfunktion bietet den Lehrern einen Rahmen und schafft Transparenz für Eltern und Schüler. Durch die Sicherungsfunktion werden Vergleichbarkeit und Qualität gewährt (Finkbeiner 1998, 37).

Des Weiteren erscheinen Begriffe wie „Kernlehrplan, Bildungsplan, Rahmenplan, Richtlinien“. Für den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen wird häufig der Begriff „Rahmenpläne“ verwendet, der die Verbindlichkeit etwas abschwächt. Durch die unterschiedlichen Vorgaben an deutschen Grundschulen „ergibt sich ein recht vielfältiges Bild für die Sprachangebote an Grundschulen in Deutschland“ (Sarter 2006, 29). Im Saarland hat man sich auf den Begriff Kernlehrplan geeinigt. Auch in der Sekundarstufe sind die Vorgaben durch Lehrpläne unterschiedlich formuliert. „Die Regelung von Fragen der Bildung unterliegt in der Bundesrepublik der Hoheit der einzelnen Länder“ (Haß 2006, 56). Demzufolge ergibt sich ein sehr heterogenes Bild im gesamten Bundesgebiet, da jedes Bundesland unterschiedliche Lehrpläne und oft unterschiedliche Lehrwerke an unterschiedlichen Schulformen hat. Die Kultusministerkonferenz versucht, in ihren Berichten und Beschlüssen einige Grundsatzfragen zu klären. Die Umsetzung obliegt aber wieder den einzelnen Bundesländern.

Dass „bislang kaum ein Lehrplan für die Sekundarstufen die Tatsache berücksichtigt, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel bereits zwei oder sogar vier (in Berlin und Brandenburg sogar bis zu sechs) Jahre lang eine andere Sprache in der Grundschule gelernt haben“ (Sarter 2006, 30) zeigt die komplexe Problematik. Es wird zwar mittlerweile in den Lehrplänen und in den Lehrerhandreichungen zu den genannten Lehrwerken für die Sekundarstufe I auf die Vorkenntnisse hingewiesen und erwartet, dass die Lehrer an der weiterführenden Schule diese aufgreifen und weiterführen. Allerdings fehlen verbindliche Angaben, welche Inhalte in der Grundschulzeit vermittelt, welche Kenntnisse und Kompetenzen erworben und wie sie fortgeführt werden können.

#### **2.4.9 Fremdsprachenunterricht an Gymnasien im Saarland**

Im Schuljahr 2012/13 besuchen 34,4% der saarländischen Schüler der Sekundarstufe I ein Gymnasium. Zehn Jahre zuvor waren es fast genauso viele, nämlich 34,6% (vgl. Statistisches Bundesamt 2014). Beim Übergang in die Klassenstufe fünf können die

Schüler an den meisten weiterführenden Schulen im Saarland ihre erste Fremdsprache wählen; meistens stehen Englisch oder Französisch, evtl. auch Latein zur Wahl. An einigen Gymnasien wird verpflichtend Französisch als erste Fremdsprache unterrichtet. Lange Jahre war der Französischunterricht ab Klassenstufe fünf an den meisten saarländischen Gymnasien verpflichtend. Diese Regelung wurde abgeschafft und seither besteht an vielen Schulen Wahlfreiheit ab Klasse fünf. Die meisten Schulen und Schüler entscheiden sich für Englisch.

Mit der Einführung der Gemeinschaftsschule im Saarland als Alternative zum Gymnasium ergibt sich eine veränderte Situation, da dort in den Klassenstufen fünf und sechs neben der ersten Fremdsprache ein Sprachkurs in der zweiten Fremdsprache angeboten wird. Am Gymnasium wird seit Einführung des achtjährigen Gymnasiums (G 8) die erste Fremdsprache ab Klasse fünf unterrichtet, die zweite Fremdsprache wird in Klasse sechs und je nach Fächerwahl der Schüler gegebenenfalls die dritte Fremdsprache ab Klasse acht eingeführt.

An saarländischen Gymnasien legen die jeweiligen Fachkonferenzen fest, welche Lehrwerke eingesetzt werden. Im Französischunterricht sind die folgenden Lehrwerksreihen weit verbreitet: *Découvertes* von Klett oder *À plus* von Cornelsen, die aus Schülerbuch, Arbeitsheft und grammatischem Beiheft bestehen. Darüber hinaus gibt es mittlerweile zusätzliche Materialien wie CDs, DVDs, Portfolios, Lehrerhandreichungen u.a. Da in den saarländischen Grundschulen zum großen Teil das Lehrwerkwerk *Toi et Moi* aus dem Klett Verlag eingesetzt wird, die Grundschullehrer aber auch eigene Kopiervorlagen im Fremdsprachenunterricht einsetzen, kann der Übergang von der Grundschule zum Gymnasium nicht problemlos erfolgen.

Die Heterogenität der Schülerschaft in den Grundschulen und im Gymnasium verlangt eine stärkere Individualisierung des Unterrichts, die auch den Übergang positiv beeinflussen würde. Die bekannten Lerntypen sind zu berücksichtigen, damit die Lehrer die erforderlichen Lernstrategien bei den Schülern vermitteln und automatisieren können, wie z.B. das selbständige und selbstwirksame Lernen im Fremdsprachenunterricht. Ebenso spielen für die Unterrichtsgestaltung die Elemente der Emotion und der Motivation eine wichtige Rolle. Daran knüpfen wichtige Unterrichtsprinzipien, wie z.B. die Hinwendung zur Mündlichkeit und die Berücksichtigung der Handlungsorientierung an. Die Funktionen des Lehrplans machen deutlich, dass auf aktuelle Erkenntnisse und Gegebenheiten in der Fremdsprachendidaktik und bildungspolitischen Entscheidungen

eingegangen werden sollte. Im Allgemeinen sollen den Schülern, den Eltern und der Gesellschaft transparent vorgestellt werden, welche Ziele angestrebt und welche Kompetenzen vermittelt werden. Daher müsste der Fokus auf der Vernetzung der Bildungsinstitutionen „Grundschule“ und „Gymnasium“ liegen, damit alle am Bildungsgang Interessierten und pädagogisch Verantwortlichen die Wichtigkeit des frühen Fremdsprachenlernens und seiner nahtlosen Fortführung erkennen.

Schließlich wird auf die spezifische und aktuelle Situation des Saarlandes näher eingegangen. Die Uneinheitlichkeit der an den saarländischen Grundschulen eingesetzten Lehrwerke und Materialien auf der einen Seite und die begrenzte Auswahl und der Einsatz von Lehrwerken in der Klasse fünf am Gymnasium erschweren den Übergang. Zudem fehlen die Information und die Kooperation zwischen den verschiedenen Schulformen und ihren Lehrergruppen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung, der Lehrwerke und der Materialien.

#### **2.4.10 Bildungspolitischer Orientierungsrahmen für den Französischunterricht in der Grundschule und für die Klassen fünf und sechs an Gymnasien**

Im folgenden Kapitel wird der Orientierungsrahmen abgesteckt, in dem sich der saarländische Französischunterricht am Übergang von der Grundschule zum Gymnasium bewegt.

Im *Sprachenkonzept des Saarlandes* wird auf die Anschlussfähigkeit hingewiesen: „Um Anschlussfähigkeit sicherzustellen, muss der Französischunterricht der Grundschule verstärkt kompetenzorientiert ausgerichtet werden“ (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2011a, 28). Wer aber soll die Kompetenzorientierung formulieren, durchführen und überprüfen, wenn es in dem Sprachenkonzept aus dem Jahr 2011 nicht festgelegt wird?

„Kontinuität“ und „Ineinandergreifen“ (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2011, 27) sind zwei Begriffe des saarländischen Sprachenkonzepts, die bei dem Übergang vom vorschulischen Bereich zum Grundschulbereich bei der Fremdsprachenarbeit genannt werden. Auch der Übergang in die Schulen der Sekundarstufe wird nicht außer Acht gelassen. So wird darauf hingewiesen (Sprachenkonzept Saarland 2011, 28), dass der Fremdsprachenunterricht der Grundschule das Fundament für die Weiterführung in der Sekundarstufe I darstellt. Ein Schritt in die richtige Richtung ist die DVD *„Les élèves en*

*action*“ (Ministerium für Bildung des Saarlandes 2010), die Einblicke in den grundschulspezifischen Französischunterricht geben soll. Diese DVD wurde vom saarländischen Ministerium für Bildung als Begleitmedium des Lehrplans für den Französischunterricht an der Grundschule in enger Kooperation mit dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) im Jahre 2010 in Auftrag gegeben und umgesetzt. Die in der DVD enthaltenen Videosequenzen bieten eine gute Grundlage für die Arbeit des frühen Fremdsprachenlernens und vermitteln den Gymnasiallehrern der Sekundarstufe I wichtige Einblicke in den Französischunterricht der Grundschule.

Als Grundlage der praktischen Umsetzung und pädagogischen Arbeit in den Schulen dienen die aktuellen Lehrpläne zu beiden Schulformen: „Kernlehrplan Französisch Grundschule Klassenstufe 3/4“ aus dem Jahr 2011 und der „Lehrplan Französisch Gymnasium Erste Fremdsprache Integrierte Version Klassenstufen 5 - 9 Erprobungsphase 2014“ sowie „Lehrplan Französisch Gymnasium Klassenstufen 6 und 7 Zweite Fremdsprache Schuljahr 2013/14 Erprobungsphase“.

Der „Lehrplan Französisch Gymnasium Erste Fremdsprache Integrierte Version Klassenstufen 5 - 9 Erprobungsphase 2014“ strebt die Vermittlung einer kommunikativen und interkulturellen Kompetenz für die Sekundarstufe I an. Die Förderung und die Ausweitung der Diskurs- und Handlungsfähigkeit neben der Schulung der Lern- und Arbeitstechniken stellen die Ziele im Lehrplan dar (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2014, 5). Im Kernlehrplan für die Grundschulen wird auf einige Punkte wie das spiralförmige Curriculum und die natürliche Erwerbsreihenfolge (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2011) verwiesen. Diese Aspekte spiegeln die aktuellen fremdsprachendidaktischen Vorstellungen wider, wie sie in den vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit besprochen wurden. Allerdings erfordert die für das Saarland ausgerufene Frankreich - Strategie eine stärkere Vernetzung der beiden Schulformen und verbindliche Vorgaben zur Gestaltung des Übergangs.

Bei der Betrachtung der genannten Lehrpläne sind Anknüpfungspunkte zu finden, die für die Gestaltung eines gleitenden Übergangs notwendig sind. Verweise auf die konkrete Umsetzung und die Verbindlichkeit fehlen. Die Arbeitsbereiche des Französischunterrichts an Grundschulen und Gymnasien sind in ähnliche Kategorien eingeteilt. Die interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen, die Bereiche Wortschatz und Grammatik sowie Lern- und Arbeitstechniken sollen laut Lehrplan behandelt werden. Der Lehrplan des Gymnasiums weist im Vorwort darauf hin, dass der Unterricht in der Sekundarstufe I auf den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler aus

der Grundschulzeit aufbauen soll (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2014, 3). Die für den Französischunterricht in der Sekundarstufe I festgelegte Progression soll die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen in Französisch weiterführen und erweitern (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2014, 11).

Von Beginn der Klasse fünf an steht die verstärkte Binnendifferenzierung nach Vorgabe des Lehrplans für Gymnasien im Vordergrund. Daher ist es zunächst erforderlich, bei allen Schülern in der Klasse fünf oder sechs eine individuelle Lernstandsanalyse bzw. Ist - Analyse durchzuführen, um die individuellen fremdsprachlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen zu ermitteln. Diese Analyse sollte nicht in Form eines Tests, sondern im Rahmen des Unterrichts stattfinden. Hierbei können Unterrichtsgespräche, Spiele und verschiedene Übungsformen herangezogen werden, um das Kompetenzniveau in den Fertigungsbereichen der einzelnen Schüler zu ermitteln. Darauf sollten die Französischlehrer ihren Unterricht im Anschluss aufbauen. Dieses diagnostische Element könnte sehr leicht realisiert werden, wenn die Abschlussanalyse aus der Grundschule weitergegeben würde. Nach der vierten Klasse erstellen die Lehrer eine Lernausgangslage an Hand der verschiedenen Kompetenzen; sie bildet dann die Basis, auf der die Gymnasiallehrer aufbauen können. Danach wird in den Lehrplänen aufgezeigt, welche Themen in Klassenstufe fünf und sechs erweitert, vertieft oder neu besprochen werden sollten. Diese Vorgehensweise entspricht oft nicht der Praxis.

Die Lernstandsermittlung am Ende der Grundschulzeit macht deutlich, dass eine Abstimmung durch die Lehrpläne vorgesehen ist, allerdings bereitet die daraus resultierende Kooperation in der Praxis immer noch Probleme (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2011, 23). Weder in der universitären Lehrerbildung noch in der zweiten Phase im Referendariat wird die Übergangsproblematik intensiv und ausführlich behandelt. Dies hat zur Folge, dass der Übergang auch im praktischen Alltag keine ausgeprägte Rolle spielt.

Die Lehrpläne nehmen Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, in dem die angestrebten Niveaus den einzelnen Klassenstufen zugeordnet werden.

Wichtig ist, dass der Grundschullehrplan eine Liste der konkreten Themen und Redemittel enthält, die im Französischunterricht der Grundschule erarbeitet werden. Die Formulierung der Kompetenzerwartungen in den einzelnen Bereichen ist ebenso hilfreich. Allerdings können die Grundschullehrer die Auswahl der einzelnen Themen, wie z.B. die Reime und Lieder auf Grund der fehlenden Verbindlichkeit stark variieren. Im

Bereich des Leseverstehens sind große Unterschiede zu finden, da einige Grundschullehrer im Unterricht nahezu ohne Schrift arbeiten, auch wenn es der Kernlehrplan nachgeordnet und vor allem lernunterstützend fordert (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2011, 6). Bei den Kompetenzerwartungen im Bereich „Schreiben“ dürften einige Schüler nicht in der Lage sein, kleinere Texte selbständig zu verfassen. Die im Lehrplan der Gymnasien genannten Themen (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2014, 26/27) lassen sich gut mit den angegebenen Themenfeldern im Lehrplan der Grundschule verknüpfen, wie z.B. auf Seite 38 „Begrüßung“, „Verabschiedung“, „Fragen stellen“, „Rollenspiele“ oder auf Seite 52 „Zu Hause“, „Wohnen“.

In dem Lehrplan für die Gymnasien aus dem Jahr 2012 wird verstärkt und explizit auf die Vorerfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler aus der Grundschule hingewiesen. So wird auf Seite 22 auf den Kernlehrplan für den Französischunterricht an Grundschulen und auf Themen verwiesen, die vorausgesetzt werden bzw. auf denen aufgebaut werden kann. Ebenso wird das bereits erwähnte Zertifikat „Delf Prim“ angesprochen.

Der Kernlehrplan der Grundschule aus dem Jahr 2011 erwähnt die Rolle der Französischlehrer an den Grundschulen, denen ein großer pädagogischer Freiraum zugestanden wird. Sie sollten auf der Grundlage des Kernlehrplans einen eigenen Arbeitsplan erstellen, der „sowohl die angeführten Kompetenzen als auch die Kerninhalte innerhalb einer Klassenstufe konkretisieren“ soll (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2011, 3). Der Lehrplan fordert von den Lehrern eine Erarbeitung schuleigener Arbeitspläne mit Kompetenzen und Inhalten. Die Überprüfung der Unterrichtsqualität wird durch die Möglichkeit der individuellen Ausgestaltung und dem bereits angesprochenen pädagogische Freiraum der einzelnen Lehrkraft problematisch. Dies verdeutlicht, dass der Grundgedanke eines Kernlehrplans in der praktischen Umsetzung und Evaluierung erhebliche Probleme aufzeigt. Damit kann die notwendige Unterrichtsqualität des frühen Fremdsprachenunterrichts in den Grundschulen skeptisch gesehen werden, insbesondere weil auch eine flächendeckende Vergleichbarkeit im Saarland schwierig ist. Die Lehrpläne für die Eingangsklassen des Gymnasiums und die Grundschule lassen einen Schritt in Richtung eines fach- und schülergerechten Unterrichts erkennen. Allerdings fehlen konkrete und verbindliche Vorgaben zum schulartübergreifenden Fremdsprachenlernen. An der „pädagogischen Basis“ sind Kenntnisse über die jeweils anderen Vorgehensweisen und Bestimmungen immer noch lückenhaft. Außerdem zeigt

die unterrichtliche Wirklichkeit nicht immer eine evidente Aufbauarbeit und klar erkennbare Kooperationsbemühungen. Die in den Lehrplänen gemachten Zielsetzungen und Vorgaben sind vage formuliert und noch zu unverbindlich. Es ist daher schwer verständlich, wie das Saarland auf der Grundlage des schulartübergreifenden Sprachenkonzepts aus dem Jahre 2011 und den genannten aktuellen Lehrplänen für die Grundschule und das Gymnasium die praktische Umsetzung der im Jahre 2014 von der Landesregierung ausgerufenen „Frankreich - Strategie“ nachhaltig und erfolgreich umsetzen will.

#### **2.4.11 Lehrwerke**

Die im Sprachenkonzept und in den Lehrplänen aufgestellten Vorgaben werden durch geeignete Lehrwerke realisiert. In einigen Grundschulen wird mit Lehrwerken, in anderen mit selbst zusammengestellten Kopiervorlagen gearbeitet. In den Gymnasien dagegen orientiert sich der Fremdsprachenunterricht weitgehend an Lehrwerken. Die Entwicklung eines neuen Lehrwerks bedarf einiger Jahre und eines hohen Arbeitsaufwands. „Die Zeitspanne, die gebraucht wird, um anhand von Lehrwerken neue Richtlinien und Erkenntnisse auch tatsächlich in den Unterricht zu bringen, kann dadurch mehrere Jahre umfassen“ (Sarter 2006, 31). Zuweilen kommt es zu zeitlichen Überschneidungen, d.h. aktuelle Lehrpläne sind vorhanden, es fehlen jedoch aktuelle Lehrwerke oder aber es sind aktuelle Lehrwerke auf dem Markt und es mangelt an aktuellen Lehrplänen. Dies ist jedoch kein ausschließliches Problem des Fremdsprachenunterrichts. Gleichwohl stellt dies einen weiteren Problembereich für den erfolgreichen Übergang dar.

Das Lehrwerk hat im Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schule einen größeren Stellenwert als in der Grundschule. Es ist als „Teil des Qualitätsnetzwerks Unterricht“ (Funk 2010, 365) anzusehen. Der Fremdsprachenunterricht an Gymnasien wird größtenteils am Lehrwerk ausgerichtet, während Grundschulen teilweise mit einzelnen Materialien arbeiten, ohne ein Lehrwerk einzuführen. Lehrwerke sollen nie einfach nur durchgearbeitet werden, da sie dann wenig motivierend auf Schüler wirken. Das Lehrwerk im modernen Fremdsprachenunterricht erhält eine veränderte Funktion weg von der Unterrichtssteuerung hin zu einer stärkeren Öffnung des Unterrichts und einer Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Schüler. Neuner (2003b) weist damit zu Recht auf einen Perspektivenwechsel der Lehrwerke hin. Die Lehrwerke

liefern das vielfältige Sprachmaterial; der entscheidende Faktor im Lernprozess sollte der Lehrer sein, der die geeigneten und für die Schüler passenden Materialien aussucht. So kann er den Fremdsprachenunterricht stärker differenzieren, indem er verschiedene Lerngruppen im Unterricht bildet, und möglicherweise kann er den Unterricht gar individualisieren, indem er auf einzelne leistungsschwächere oder leistungsstärkere Schüler eingehen kann. Damit wird er den Anforderungen an den modernen Fremdsprachenunterricht gerecht.

Im Lehrplan für die Grundschulen wird nur knapp auf das Lehrwerk eingegangen mit dem Hinweis, dass die Zuordnung der Sprechanlässe u.a. von dem eingeführten Lehrwerk abhängt (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2011,16). Schmid - Schönbein (2001, 97) gibt zu bedenken, dass ein Lehrwerk ein „Unternehmen“ darstellt, für das „sehr viel unterschiedliche Kompetenz gebündelt wird“. Ausgehend von den Forderungen der Lehrpläne stellt sich die Frage, ob ein Grundschullehrer die Kompetenzbündelung alleine leisten und damit ohne Lehrwerk auskommen kann.

Für den Übergang existieren wenige Materialsammlungen; die meisten davon sind auf die Fremdsprache Englisch ausgelegt.

#### **2.4.12 Ausbildung von Gymnasiallehrern und Fortbildungsmaßnahmen**

Die **Ausbildung** für Fremdsprachenlehrer geschieht wie in der Lehrerbildung allgemein in zwei Phasen:

In der ersten Phase werden die angehenden Lehrer an Universitäten oder Hochschulen im Rahmen eines Studiums ausgebildet. Das Lehramtsstudium variiert je nach Bundesland oder sogar Hochschule und immer wieder wird der unzureichende Praxisbezug kritisiert. Bausch, Christ und Krumm (2003) stellen fest, dass sich das Verhältnis des Studiums zum späteren Berufsfeld der angehenden Lehrer sehr unterschiedlich gestaltet. Teilweise werden nur ein zeitlich minimales pädagogisches Studium und einzelne fremdsprachendidaktische Studienelemente verlangt.

Die zweite Phase der Lehrerausbildung - das sogenannte Referendariat - ist ein Vorbereitungsdienst, der an Studienseminaren erfolgt. Jedes Bundesland regelt und organisiert die Ausbildung an Studienseminaren unterschiedlich. Nicht nur die Art, sondern auch die Dauer variieren. Die Referendare lernen, basierend auf ihrem Fachwissen und pädagogischen Kenntnissen, Unterricht zu planen und angeleitet sowie eigenverantwortlich zu halten.



In beiden Phasen der Lehrerausbildung sind wenige oder sogar keine Veranstaltungen zu der jeweils anderen Schulform, der Grundschule oder dem Gymnasium, zu finden. Im Studium wird auf den Übergang kaum eingegangen und im Referendariat beschäftigen sich die Referendare meistens nur mit ihrer Schulform.

Im Saarland werden für angehende Gymnasiallehrer lediglich Praktika von einigen Wochen an Grundschulen und an Gemeinschaftsschulen durchgeführt. Gerade durch die von der saarländischen Regierung 2014 verkündete Frankreich - Strategie und die Einrichtung eines Studiengangs für das Lehramt an Grundschulen und Sekundarstufe I bestünde die Notwendigkeit und Möglichkeit, ein kontinuierliches Fremdsprachenlernen in der Lehrerausbildung anzubahnen oder zu forcieren.

Die sicherlich notwendige **Fortbildung** der Gymnasiallehrer durch die bekannten Fortbildungsinstitute im Saarland – LPM und ILF – sowie durch die speziellen Fortbildungsangebote der den Fremdsprachunterricht beherrschenden großen Verlage Klett und Cornelsen im Bereich des frühen Fremdsprachenlernens sowie des Übergangs von der Grundschule zum Gymnasium wird nur sehr spärlich behandelt. Der Blick in die aktuellen Fortbildungsangebote der genannten Einrichtungen unterstreicht dies.

## **2.5 Zusammenfassung des theoretischen Teils**

Der Übergang von der Grundschule in das Gymnasium kann sich als ein kritisches Ereignis für viele Schüler darstellen, da es zu einem persönlichen und konzeptionellen Einschnitt führt. Hier kann die Auffassung von Griebel und Niesel (2013) unterstützt werden, wonach unser Bildungssystem zusammenhängender gestaltet werden sollte, um dadurch die Kontinuität der Entwicklung der Schüler zu betonen. Die Forderung einer besseren Kooperation der sozialen Systeme, wie z.B. der Familie, des Gesundheitssystems, der Kinder- und Jugendhilfe und des Bildungssystems, ist zuzustimmen.

Die angesprochene Problematik des Übergangs trifft in vollem Umfang auch den Fremdsprachenunterricht. Es mangelt an einer Abstimmung der ausgewählten und eingesetzten Lehrwerke, der Feinabstimmung der Lehrpläne, der gemeinsam konzipierten didaktischen Ausrichtung von Grundschule und Gymnasium sowie der Koordinierung der separat verlaufenden Lehrerausbildungen für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Gymnasien. Die angesprochene fehlende Kohärenz zwischen

- den Institutionen, wie z.B. der Universität und den Schulen sowie den Schulen untereinander,
- den handelnden Personen (Grundschullehrer und Gymnasiallehrer),
- den Konzeptionen, wie z.B. dem saarländischen Sprachenkonzept, den Lehrplänen, den zur Verfügung stehenden Lehrwerken und den fremdsprachendidaktischen Ansätzen unterstreicht die übergreifende Unzufriedenheit im Bereich des kontinuierlichen Fremdsprachenunterrichts zwischen der Grundschule und des Gymnasiums.

Die Kooperation zwischen den Institutionen ist notwendig, da alle in einem Boot sitzen und an einem Strang ziehen sollten. „Der Frühbeginn macht eine generelle Veränderung des Fremdsprachenunterrichts in allen Schulkategorien notwendig, die in der Grundschule beginnt und sich im Laufe der Unterrichtsjahre mehrfach ändert“ (Kieweg 2002, 4). Diese Tatsache erfordert eine weitergehende notwendige Analyse der aktuellen Situation mit dem Ziel der Erarbeitung einer Fremdsprachenkonzeption für eine institutionenübergreifende effektive Fremdsprachenarbeit an den Grundschulen und Gymnasien. „Das Bemühen um eine Harmonisierung wird allerorts spürbar, der - bildlich gesprochen plattentektonische Bruch zwischen Primar- und Sekundarstufe auf vielen systemischen Ebenen jedoch ist immer noch viel zu groß“ (Böttger 2009, 5). Der

Übergang ist ein sensibler Bereich für die Schüler, der vielfach auf die leichte Schulter genommen wird.

Die Transitionsprobleme beim Übergang im Französischunterricht von der Grundschule zum Gymnasium erfordern umgehende Konsequenzen, die in eine neue Konzeption für den stufenübergreifenden Fremdsprachenunterricht einmünden. Die von den Befragten geäußerten Kritikpunkte werde ich im zweiten Teil dieser Pilotstudie vorstellen und aus ihnen Handlungsempfehlungen ableiten.

Wie in den Ausführungen des theoretischen Teils zu erkennen ist, gibt es erste Ansätze in der Übergangsforschung. Dennoch ist es wichtig, die Praxis kritisch zu beleuchten und zu hinterfragen, inwieweit der Übergang im fremdsprachlichen Unterricht gelingt. Dazu werden in der im Folgenden dargestellten Pilotstudie die betroffenen Lehrergruppen - Gymnasiallehrer und Grundschullehrer - nach ihrer Einschätzung der Transition im Französischunterricht von der Grundschule zum Gymnasium befragt.

Die Schlüsselrolle bildet dabei die Fragestellung:

Wie kann ein gelungener Übergang und Anschluss im Französischunterricht der beiden Schulformen hergestellt werden?

In diesem Zusammenhang möchte ich auf ein Zitat von Timm verweisen: „Diese Didaktik des Englischunterrichts (Englisch lernen und lehren) versteht sich als eine die Praxis reflektierende, wissenschaftlich fundierte Theorie des Fremdsprachenunterrichts, aus der begründete Vorschläge und Empfehlungen für die Gestaltung von Englischunterricht, aber auch von Unterricht in anderen Fremdsprachen, von der Primarstufe bis zur Oberstufe des Gymnasiums abgeleitet werden“ (Timm 1998, 3). Zur Gestaltung einer begründeten Theorie sollten empirische Grundlagen erarbeitet werden. Die nachfolgende Pilotstudie soll dazu einen kleinen Beitrag leisten.

### **3 Empirischer Teil**

„Schulisches Fremdsprachenlernen ist in eine komplexe soziale Realität eingebettet, die somit hinsichtlich der Erforschung des unterrichtlich gesteuerten Erwerbs fremder Sprachen auch sozialwissenschaftliche Methoden verlangt“ (Zydati 2012, 115). Mit der im Folgenden vorgestellten Pilotstudie soll ein Beitrag zur Verbesserung der bisherigen Konzeption des stufenübergreifenden Fremdsprachenunterrichts geleistet werden.

#### **3.1 Vorbemerkung**

Wie im theoretischen Teil dargestellt, handelt es sich bei dem institutionellen Übergang im Fremdsprachenunterricht um ein sehr komplexes und vielschichtiges Thema. „Eine der zentralen Herausforderungen an empirische Unterrichtsforschung ist die Faktorenkomplexion des Fremdsprachenunterrichts“ (Riemer 2010, 360). Aus diesem Grund wird im theoretischen Teil von der Transitionsforschung ausgehend auf den Fremdsprachenunterricht allgemein und die Spezifika der beiden in der Untersuchung relevanten Schulformen eingegangen. Der Komplexität des Feldes wird durch den Fragebogen Rechnung getragen, der die zentralen Handlungsfelder der Fremdsprachendidaktik und die Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts abdeckt. Die Befragten bewerten die Dimensionen aus ihrer jeweiligen Perspektive als Grundschullehrer und als Gymnasiallehrer für das Fach Französisch. Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule beinhaltet zahlreiche Probleme, und in der Unterrichtspraxis bestehen Optimierungspotenziale. Daher sollen mit dieser Pilotstudie strukturelle und konzeptionelle Elemente im System „Französischunterricht“ zwischen Grundschule und Gymnasium von den Französischlehrern der beiden Schulformen aus ihrer täglichen Unterrichtspraxis und Erfahrung heraus analysiert werden. Die befragten Lehrer sollen die didaktischen und methodischen Punkte im System „Fremdsprachenunterricht an saarländischen Schulen“ benennen, die zum einen schon gut zusammenpassen, und zum anderen sollen sie die Übergangsprobleme aus ihrer praktischen Erfahrung heraus darstellen.

### **3.2 Zielsetzung**

Ziel der empirischen Untersuchung ist es, den Ist - Zustand des Fremdsprachenübergangs festzustellen und Vorschläge für die Erreichung des Soll - Zustandes zu unterbreiten. Indem sich beide Lehrergruppen mit der aktuellen Situation im Französischunterricht der eigenen und der jeweils anderen Schulform auseinandersetzen, können methodisch - didaktische Bausteine zur Veränderung der Konzeption des stufenübergreifenden Fremdsprachenunterrichts formuliert werden. Die zentralen Aspekte aus der Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts der beiden Schulformen werden in den Fragebogen integriert, damit die genannten Veränderungsvorstellungen angemessen eingeordnet werden können.

Empirische Untersuchungen im Feld der Pädagogik und Didaktik sind nicht mit Experimenten in der Naturwissenschaft gleichzusetzen. Die beteiligten Lehrergruppen aus Grundschule und Gymnasium bringen in diese Befragung ihre individuelle Perspektive ein. Bei dieser empirischen Pilotstudie handelt es sich um eine quasiexperimentelle Untersuchung. Dementsprechend ist bei der Form der Fragen und der Interpretation der Antworten der „individuelle“ Faktor zu berücksichtigen.

Ziel dieser Pilotstudie ist es auch, über einen Zeitraum von sechs Jahren hinweg - erste Studie im Jahr 2007 und zweite Studie im Jahr 2013 - Veränderungen hinsichtlich der gemachten Erfahrungen, des fachdidaktischen Wissens und der persönlichen Einstellungen der befragten Lehrer zu beobachten.

Aus den gewonnenen Daten sollen konkrete Probleme benannt und umsetzbare Lösungsmöglichkeiten für den Französischunterricht am Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich präsentiert werden. Die Einstellung der Lehrer wird in einzelnen Themenblöcken erfragt und ausgewertet. Durch die Einordnung der Ergebnisse und ihre Vernetzung mit den theoretischen Erkenntnissen erfolgt eine Bündelung in Form von Schlussfolgerungen. In diesem Teil werden konkrete Vorschläge zur Gestaltung des Französischunterrichts abgeleitet.

### **3.3 Fragestellungen**

Die leitenden Fragestellungen der Pilotstudie sind in folgender Übersicht dargestellt; nur die übergreifenden Fragestellungen sind hier formuliert:

- (1) Wie schätzen die befragten Lehrergruppen den Zeitpunkt der Einführung bestimmter Unterrichtsinhalte aus den Bereichen Themen, Grammatik und Wortschatz ein?

Bei allen Items steht die Einschätzung des Einführungszeitpunktes im Vordergrund. Als Antworten werden „bereits in der Grundschule“ oder „erst am Gymnasium“ angeboten.

Untersucht werden im ersten Teil folgende Aspekte: Grußformeln, Vorstellungsfloskeln, Erledigung von Einkäufen, Vorlieben und Abneigungen ausdrücken, Beschreibung aktuell ablaufender Tätigkeiten, Beschreibung von Unterrichtsgegenständen und Unterrichtsgeschehen sowie Höflichkeitsformeln.

Der zweite Teil enthält Fragen zu folgenden Punkten: Bewusstmachung grammatischer Regeln, über Zukünftiges sprechen, über Vergangenes sprechen, strukturierte Schilderung von Ereignissen, Einsatz von Schrift, einige Formen der Konjugation, Fragebildung, Verneinung und Imperativ.

Der dritte Fragenblock zu den Unterrichtsinhalten beinhaltet Items zur Benutzung des Wörterbuchs, zur Arbeit mit Wortfeldern und Wortfamilien, zur Arbeit mit einer Vokabelkartei, zur Nutzung von Schlüsselbegriffen, zur Rekonstruktion von Texten, zur Sinnentnahme mit Hilfe non- und paraverbaler Elemente und zur Schulung des Hörverstehens.

Des Weiteren sind hier Fragen zur kognitiven Grammatikerklärung und dem Transfer grammatischer Regeln in die schriftliche Sprachanwendung integriert.

- (2) Wie bewerten die Befragten die fachdidaktischen Aspekte wie den Einsatz der Schrift und die Konzepte in der Grundschule sowie das Verhältnis von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit und die Merkmale des Fremdsprachenunterrichts in den Klassen fünf und sechs?

In dem Themenkomplex zu den Merkmalen des Französischunterrichts in den Klassen fünf und sechs werden die beobachteten und die wünschenswerten Eigenschaften einander gegenübergestellt. Folgende Merkmale werden bewertet: handlungsorientiert, in Situationen eingebettet, kommunikativ, kreativ, alle Sinne ansprechend, grammatikorientiert, authentisch, schülerorientiert und lehrwerkzentriert.

- (3) Wie beschreiben die befragten Lehrergruppen ihre Erfahrungen mit dem frühen Fremdsprachenlernen sowie seinen Auswirkungen auf das Gymnasium und sehen sie Probleme beim Übergang?

Dabei wird eine Unterscheidung in den Fragebogen der beiden Lehrergruppen vorgenommen; bei den Grundschullehrern wird nach ihrem konkreten Einsatz im Französischunterricht der einzelnen Klassenstufen gefragt. Bei den Gymnasiallehrern richtet sich die Frage auf die Inhalte und Vorgehensweisen, die sie aus dem Französischunterricht der Grundschule in ihren Unterricht in der fünften und sechsten Klasse integrieren.

Die Auswirkungen auf die Schüler sind in allgemeine Einstellungen und konkrete sprachliche sowie landeskundliche Aspekte untergliedert. Folgende Items werden bei den allgemeinen Einstellungen der Schüler angesprochen: Motivation, Offenheit, Abbau von Scheu, Erfolgserlebnisse, Freude, Desinteresse, Frustration. Die konkreten Effekte beziehen sich auf Aussprache, Intonation, Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel, Kenntnis landestypischer Lieder und Reime, Kenntnis grundlegender landeskundlicher Inhalte, Hörverstehen und den Umgang mit Wörterbüchern sowie Wortfeldern.

Die Items zu dem Themenkreis „Probleme“ beinhalten die Unterschiedlichkeit der Konzepte, die Uneinheitlichkeit der Niveaus, die Wiederholung des Stoffes, das didaktisch - methodische Vorgehen in der Grundschule und am Gymnasium.

- (4) Wie schätzen die Befragten vorgegebene Lösungsvorschläge und Gestaltungsmerkmale von Lehrwerken ein?

Als mögliche Optimierungsvorschläge werden gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen, gegenseitige Hospitationen, die gegenseitige Akzeptanz, die Ausrichtung auf Klasse fünf, das Aufgreifen und Weiterführen in Klasse fünf, die Verbindlichkeit der Inhalte und größere Freiheiten für Gymnasiallehrer eingeschätzt.

Bei dem Aspekt zu sinnvollen Materialien werden folgende Vorschläge untersucht: ein fortlaufendes Programm von Klasse eins bis sechs, ein Lehrwerk für die Klassen fünf und sechs sowie themenspezifische Materialien.

Die befragten Lehrer sollen einschätzen, welche der folgenden Gestaltungsmerkmale eines Lehrwerks sie als wichtig erachten: spiralförmiger Aufbau, systematische Wortschatzarbeit, Textarbeit, Sprachvergleiche und Arbeitsformen wie Projektarbeit und Rollenspiel.

- (5) Auf welche persönlichen Erfahrungen greifen die befragten Lehrergruppen hinsichtlich der besuchten Seminarveranstaltungen, Hospitationen und Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Übergang“ zurück?

Der Themenkomplex zur Aus- und Fortbildung beinhaltet folgende Aspekte einer sinnvollen Kooperation und effektiven Gestaltung der Transition: der Besuch von Lehrveranstaltungen und das Angebot von Lehrveranstaltungen während des Studiums, Hospitationen an der jeweils anderen Schulform und die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“.

Da es sich bei den beiden folgenden Fragen (6) und (7) um offene Fragestellungen handelt, werden hier keine Items vorgegeben.

- (6) Welche Hindernisse beschreiben die befragten Lehrergruppen bei der Realisierung eines gelungenen schulartenübergreifenden Fremdsprachenunterrichts?

- (7) Welche Wünsche formulieren die Befragten hinsichtlich der Gestaltung des kontinuierlichen Fremdsprachenunterrichts?

Die folgende Fragestellung bezieht sich ausschließlich auf den Fragebogen aus dem Jahr 2013.

- (8) Wie beurteilen die Befragten die Veränderungen hinsichtlich gemeinsamer Konferenzen, Fortbildungsveranstaltungen sowie die Verbesserung des Übergangs allgemein und speziell der Französischkenntnisse der Schüler?

Hier wird nach dem Besuch und dem Angebot an gemeinsamen Konferenzen der beiden Schulformen (Grundschule und Gymnasium), den beobachteten



Veränderungen hinsichtlich eines optimierten Übergangs und der Verbesserung der Französischkenntnisse zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten 2007 und 2013 gefragt.

### **3.4 Forschungsinstrument: Fragebogen**

Um das Themenfeld des Übergangs in der Praxis zu beleuchten, wird bewusst die Methode des Fragebogens gewählt. Sie ermöglicht einen breiten und mehrperspektivischen Zugang. Es handelt sich um eine „deskriptive Forschungsstrategie, die sich vor allem dadurch auszeichnet, dass die untersuchten Phänomene in ‚natürlich‘ vorkommenden Kontexten beschrieben werden“ (Zydati 2012, 115). Im Rahmen der anonymen Befragung können die Lehrer problematische Rahmenbedingungen und Hindernisse eines erfolgreichen Übergangs offener ansprechen und benennen. Die halboffenen und am Ende des Fragebogens offenen Fragen bieten die Möglichkeit zur ausführlichen eigenen Meinungsäußerung. In den geschlossenen Antwortformaten werden Möglichkeiten vorgegeben, die einerseits Vergleichbarkeit ermöglichen und andererseits Prozesse in Gang setzen, die in eigene Antworten bei den (halb-)offenen Fragen münden können. Zur statistischen Auswertung sind die geschlossenen Formate notwendig. Die sich anschließenden offenen Fragen lassen weitere differenzierte Antworten erwarten.

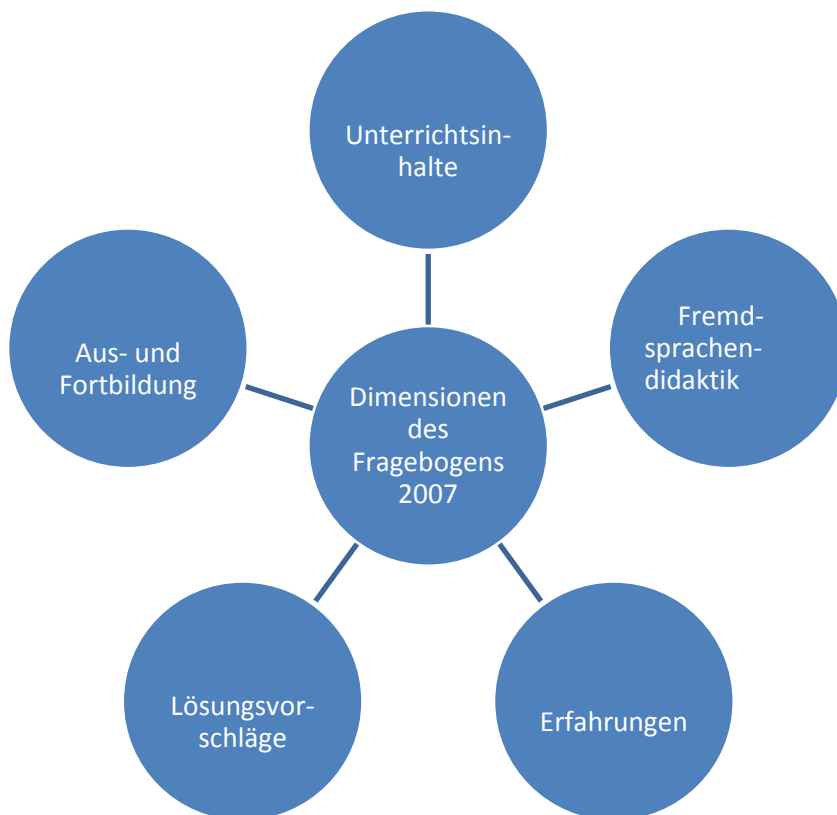
In dem Forschungsdesign sind zwei Forschungstypen integriert. Einerseits handelt es sich um eine Querschnittsuntersuchung, bei der Lehrer „zu ihren didaktischen Vorstellungen oder ihrem professionellen Selbstverständnis“ (Krüger 1997, 228) befragt werden. Da die Untersuchung zu einem zweiten Zeitpunkt wiederholt wurde, handelt es sich darüber hinaus auch um eine Untersuchung mit Trenddesign. Die Untersuchung nach dem Trenddesign wurde mit den „gleichen Variablen zu mehreren Zeitpunkten mit jeweils unterschiedlichen Stichproben“ (Krüger 1997, 228) durchgeführt. In diesem Fall wurden die Daten in den schriftlichen Befragungen im März 2007 und im März 2013 erhoben.

Die fünf Dimensionen der Befragung bildeten sich aus qualifizierten Interviews mit Fachlehrern, Fachleitern, Schulleitern, der Literaturrecherche sowie eigenen Erfahrungen heraus. Die sechste Dimension ergab sich aus dem Trenddesign, da ein Vergleich zu zwei Zeitpunkten durchgeführt wurde.

Nach der Erstellung der vorläufigen Fassung wurde ein *pre - test* durchgeführt, an dem 23 Kollegen teilnahmen. Der vorgeschaltete *pre - test* wurde eingesetzt, um Probleme bei der Beantwortung der Fragen zu berücksichtigen. Die Fragebogen wurden mit den beiden Gutachtern der Dissertationsschrift diskutiert und daraufhin leicht verändert. Die Gespräche erstreckten sich auf inhaltliche und statistische Kriterien.

Es wurde darauf geachtet, dass das Ausfüllen des Fragebogens nicht zu viel Zeit in Anspruch nahm, damit von Anfang bis Ende eine konzentrierte Auseinandersetzung mit den Fragen möglich war. „Für eine motivierende Gestaltung ist es wichtig, den Fragebogen möglichst kurz zu halten“ (Loo van de 2010, 134). Die Durchführungsdauer betrug 15 bis 20 Minuten.

Die Untersuchung wurde anonym durchgeführt. Bei der Auswertung wurde keine Zuweisung der Lehrer zu einzelnen Schulen vorgenommen. Die Kontaktdaten der verantwortlichen Person waren beigefügt, so dass jeder Zeit Rückfragen möglich waren. Die Erhebung wurde auf das Saarland beschränkt, da im Bundesgebiet zu heterogene Herangehensweisen im Fremdsprachenunterricht vorherrschen (vgl. Voss & Reiter 2001). Das Saarland eignet sich insbesondere auf Grund seiner Mischstruktur als Flächen- und Stadtstaat.



**Abbildung 1: Dimensionen des Fragebogens 2007**

Das Themengebiet „Unterrichtsinhalte“ wird als erstes gewählt, da die Meinung zu konkreten Inhalten für den Einstieg in den Fragebogen erfragt werden kann. Die Inhalte sind von großer Bedeutung für die Anschlussfähigkeit und können von der Empirie zur Conclusio in praktikable Lösungen für den konkreten Unterricht einfließen. Sie bieten dem Lehrer einen guten Einstieg, um sich aus der täglichen Unterrichtserfahrung heraus mit dem Thema zu beschäftigen. Bei den Fragen zum Themenblock „Unterrichtsinhalte“ wird der Zeitpunkt der Einführung angesprochen. Entscheiden sich die Lehrer bereits für die Einführung in der Grundschule, so schließt dies die Fortführung im Gymnasium nicht aus.

Im Bereich zur Fremdsprachendidaktik sollen für den Grundschulbereich die eigene Kenntnis der vorherrschenden Konzepte und für den Sekundarbereich die Kenntnis der wichtigen Prinzipien eingeschätzt werden. Der folgende Variablenkomplex zu den Erfahrungen ist bedeutsam, da die Selbstreflexion eine große Rolle spielt. Die Fragen unterscheiden sich zu Beginn dieses Fragenkomplexes, da die Grundschullehrer nach ihrem bisherigen Einsatz im Französischunterricht befragt werden und sie die unterrichteten Klassenstufen angeben sollen. Bei den Gymnasiallehrern wird gefragt, wie oft sie und ihre Schüler auf Elemente des Frühen Französischunterrichts in ihrem Unterricht zurückgreifen. Die Lösungsvorschläge zielen darauf ab, Informationen aus erster Hand zu erhalten. Bei der Aus- und Fortbildung stehen Veranstaltungen während des Studiums und der Lehrtätigkeit im Blickpunkt der Befragung. Hier unterscheiden sich die Fragebogen für die beiden Lehrergruppen bei der Frage zur Hospitation, da der Fragebogen jeweils eine Frage zu Unterrichtsbesuchen in der jeweils anderen Schulform beinhaltet und bei den Grundschullehrern nach der Hospitation bei einer Französischstunde an einer Grundschule fragt, falls noch nie selbst Französisch unterrichtet wurde.

Beim zweiten Messzeitpunkt wurden die fünf Bereiche um den Aspekt „Rückblick auf die Veränderungen zur Optimierung des Übergangs in den letzten fünf Jahren“ erweitert. In der folgenden Abbildung werden die Teile der Befragung aus dem Jahr 2013 gezeigt; der farblich abweichende Bereich kam 2013 hinzu. Bei allen Items bestand am Ende die Möglichkeit, eigene Gedanken niederzuschreiben.



**Abbildung 2: Dimensionen des Fragebogens 2013**

Zum Abschluss enthalten alle Fragebogen noch folgende offenen Fragen:

- „Was sind Ihrer Meinung nach die größten Hindernisse bei der Realisierung eines gelungenen schulartenübergreifenden Fremdsprachenunterrichts?“,
- „Was würden Sie sich wünschen, wenn Sie drei Wünsche zur Gestaltung des kontinuierlichen Fremdsprachenunterrichts (Grundschule - Kl.5/6) frei hätten?“

Die beiden Fragen sind sehr allgemein gehalten und derart formuliert, dass sie für persönliche Äußerungen offen sind. Anschließend wurde Raum für allgemeine Anregungen zum Fragebogen gegeben.

### **3.5 Stichprobe**

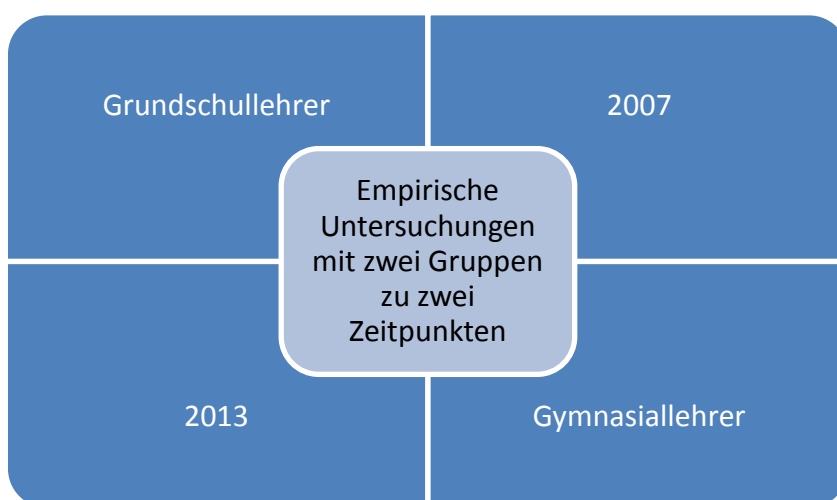
Die Untersuchung wird mit zwei unterschiedlichen Lehrergruppen durchgeführt, die unmittelbar an der Übergangsproblematik beteiligt sind. Zum einen sind dies saarländische Grundschullehrer und saarländische Französischlehrer an Gymnasien (im

Folgenden werden sie als Gymnasiallehrer bezeichnet). Bei der Lehrergruppe, die den Sekundarbereich repräsentiert, werden nur Lehrer einer Schulform, nämlich des Gymnasiums, ausgewählt. was lediglich praktische Gründe und keinen „elitären“ Hintergrund hat. Da dieses komplexe Thema auf eine praktikable Form reduziert werden soll, wird lediglich der Übergang von der Grundschule zum Gymnasium untersucht. An der Befragung waren insgesamt 100 saarländische Lehrer beteiligt, 50 Grundschullehrer und 50 Gymnasiallehrer.

	2007	2013	
Lehrer an Grundschulen	25	25	50
Lehrer an Gymnasien	25	25	50
	50	50	100

**Abbildung 3: Stichprobe**

Um einen Überblick über die Einschätzung zu einzelnen Aspekten zu erhalten, wird zunächst die Meinung aller befragten 100 Lehrer dargestellt. In den darauffolgenden Schritten werden die einzelnen Fälle für die Vergleiche der beiden Lehrergruppen und Zeitpunkte getrennt analysiert. Dadurch kann überprüft werden, ob sich die Einstellungen der Lehrergruppen unterscheiden und welche Tendenzen und Veränderungen nach sechs Jahren zu erkennen sind.



**Abbildung 4: Teile der empirischen Untersuchung**

An folgenden Gymnasien wurde die schriftliche Befragung durchgeführt: Robert - Schuman - Gymnasium Saarlouis, Gymnasium Am Krebsberg Neunkirchen, Gymnasium Ottweiler, Marienschule Saarbrücken, Gymnasium Wendalinum St.Wendel, Leibniz - Gymnasium St. Ingbert, Marie - Luise - Kaschnitz Gymnasium Völklingen, Geschwister - Scholl - Gymnasium Lebach, Christian von Mannlich - Gymnasium Homburg.

Folgende Grundschulen wurden für die schriftliche Befragung ausgewählt: Philipp - Schmitt - Schule Dillingen/Saar, Grundschule Wallenbaum Saarbrücken, Grundschule Kirchberg Saarbrücken, Grundschule Eppelborn, Südschule St. Ingbert Grundschule, Grundschule - Pflugscheid Riegelsberg.

An den Grundschulen wurden Grundschullehrer oder Muttersprachler, die an einer saarländischen Grundschule unterrichten, befragt. Bei den Gymnasiallehrern wurden nur Französischlehrer befragt. Da an saarländischen Grundschulen nur Französisch unterrichtet wird kann daher nur der fremdsprachliche Übergang im Französischunterricht untersucht werden.

Sicherlich hat der Französischunterricht auch Auswirkungen auf das Lernen anderer Fremdsprachen, auf die Reflektion der Erstsprache Deutsch oder einer anderen Muttersprache. Überlegungen dazu werden in dieser Erhebung nicht berücksichtigt.

Da die Untersuchung auf Freiwilligkeit basierte, wurden die Fragebogen an saarländischen Grundschulen und Gymnasien mit Angabe einer Abgabefrist verteilt. Die Lehrer hatten ausreichend Zeit, um einen für sie günstigen Zeitpunkt der Beantwortung auszuwählen. Die ausgefüllten Fragebogen konnten von den befragten Lehrern in dem Sekretariat ihrer Schule abgegeben werden und wurden von der Untersuchungsleiterin abgeholt oder von der Schule zurückgeschickt.

Das Deckblatt enthielt Informationen zum Forschungsprojekt und der verantwortlichen Person mit Kontaktdaten. Als Instruktionen wurde lediglich auf die Art der Fragen (geschlossene und offene Antwortformate) hingewiesen und darauf aufmerksam gemacht, dass bei den geschlossenen Fragen nur eine Antwort pro Zeile angekreuzt werden sollte.

### **3.6 Auswertung**

Die gewonnenen Daten wurden kodiert, sodass die Antwortalternativen bei den geschlossenen Items numerisch repräsentiert werden. Wenn die befragten Lehrer eine Frage nicht beantworteten, wurde dies ebenfalls kodiert (-9) und mit in die Auswertung

eingerechnet. Nach der Kodierung folgte die Eingabe der Werte in ein Datenblatt des Programms *IBM SPSS Statistics Version 21*. Daran schlossen sich die Datenprüfung und die Datenbereinigung an.

Mittels des Programms *IBM SPSS Statistics Version 21* wurden Häufigkeiten berechnet. So wurden zunächst die Häufigkeiten der Gesamtheit der Befragten (100 Lehrer) analysiert. Danach folgte die getrennte Berechnung der Häufigkeiten der beiden Lehrergruppen (je 50 Lehrer). Als nächster Schritt schloss sich die Berechnung der Werte der beiden Untersuchungszeitpunkte (je 50 Lehrer) an. Zur anschaulicheren Darstellung wurden die Ergebnisse aus *SPSS Statistics 21* in das Programm *Microsoft Office Excel* übertragen und in Säulendiagrammen dargestellt. Die Gegenüberstellung der Daten in einem Schaubild ermöglicht einen Vergleich auf den ersten Blick.

### **3.7 Ergebnisse**

In der deskriptiven Auswertung werden die Einschätzungen der befragten Lehrer zu den erfragten Variablen dargestellt. Die deskriptive Auswertung bildet die Basis für die weitere Analyse und Interpretation der Daten. Da die gewählten Dimensionen und Items eine umfangreiche deskriptiv - statistische Darstellung ermöglichen, bildet diese den Hauptteil der Auswertung. Die Befragung ist so angelegt, dass sich aus den Daten und Ergebnissen weitere Forschungsperspektiven ergeben. Die Ergebnisse werden mit der alltäglichen Unterrichtspraxis rückgekoppelt und zu aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen in Bezug gesetzt. Gerade im Saarland, in dem zu Beginn des Jahres 2014 die neue Frankreich - Strategie ausgerufen wurde, werden die Untersuchungsergebnisse in einen Zusammenhang gestellt.

Die Darstellung der Daten ist nach folgendem Schema aufgebaut: Zunächst werden die einzelnen Ergebnisse aller Lehrer, danach die Werte der beiden Lehrergruppen und schließlich die Werte zu beiden Untersuchungszeitpunkten in einem Schaubild gezeigt. Nach der Darstellung im Diagramm folgen die Beschreibungen zu den Werten der Gesamtheit der Befragten, danach die Beschreibung der Ergebnisse der Gymnasiallehrer und dann der Grundschullehrer. Im Anschluss daran folgt die Deskription der Ergebnisse an den beiden Untersuchungszeitpunkten. Die Reihenfolge der Daten hat keinen wertenden Charakter. Da im theoretischen Teil zuerst der Französischunterricht an der Grundschule beschrieben wurde, wird hier mit der Darstellung der Ergebnisse der Gymnasiallehrer begonnen.

Hinweise zur Verbesserung der Leserlichkeit des folgenden Textes:

- Die Prozentangaben zu der Kategorie „keine Angabe“ bewegen sich in den meisten Fällen unter fünf Prozent; wegen der Leserlichkeit des Textes werden die Prozentwerte bei den Enthaltungen nur erwähnt, wenn sie bedeutsam sind.
- Die in den Fragebogen genannten Antwortkategorien werden im Fließtext nicht durch Anführungszeichen hervorgehoben.

### **3.7.1 Ergebnisse zu den Unterrichtsinhalten**

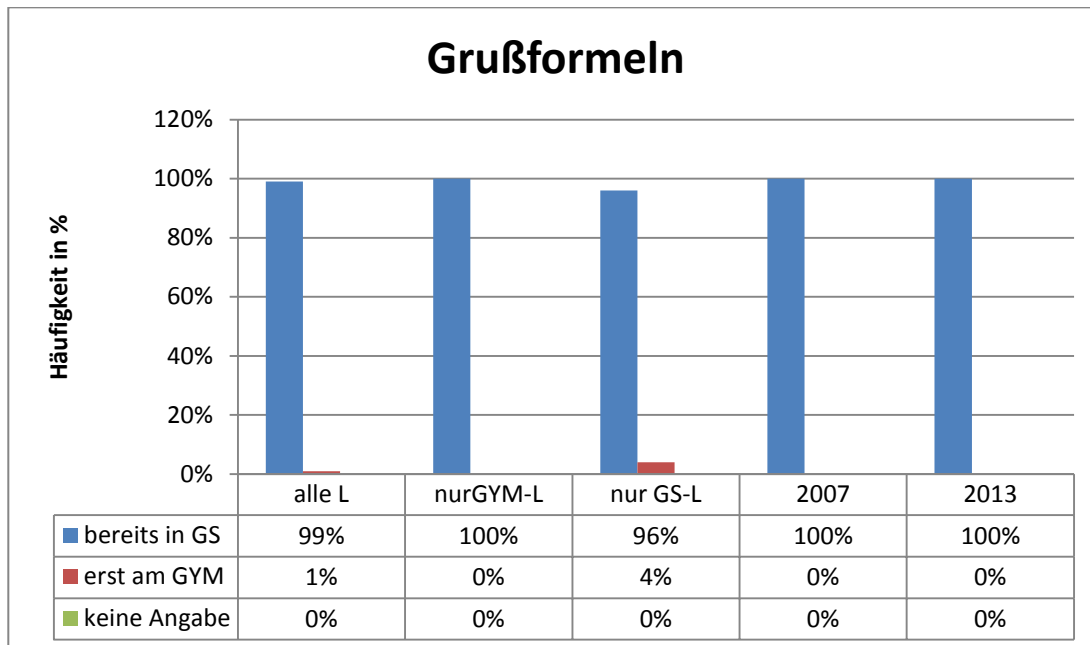
In dem ersten Block des Fragebogens stehen die Unterrichtsinhalte im Blickpunkt, die in drei Bereiche untergliedert sind. In dem ersten Teil schätzen die befragten Lehrer die thematischen Aspekte ein. Der zweite Teil beschäftigt sich mit grammatischen Inhalten. Im letzten Teil folgt die Meinung zu dem Aufbau, dem Umgang und der Erweiterung des fremdsprachlichen Wortschatzes sowie den Lern- und Arbeitstechniken. In der Unterrichtspraxis sind die genannten Aspekte nicht nur einem Bereich zuzuordnen; es kommt teilweise zu Überschneidungen. Für wissenschaftliche Zwecke ist die Einteilung in Kategorien jedoch notwendig. Der erste Fragenblock beschäftigt sich bewusst mit den Unterrichtsinhalten, da sie als Basis für eine schulartenübergreifende Zusammenarbeit gesehen werden. Ausgangspunkt sind die Themen, die in der Grundschule begonnen werden und am Gymnasium fortgeführt werden können. Der Fragenblock zu Themen ist angelehnt an die thematischen Bereiche, die in Lehrplänen, Rahmenplänen und Lehrwerken zu finden sind. Grundlage für die Erhebung sind in erster Linie die saarländischen Richtlinien wie der Kernlehrplan für das Saarland, der saarländische Lehrplan für die Klassen fünf und sechs sowie die ersten Lektionen in den Lehrwerken. Listen aus der Fachliteratur liegen hier ebenfalls zu Grunde. Der Fragenkatalog ist in drei Einheiten untergliedert.

Da die befragten Lehrer den Zeitpunkt der Einführung der genannten Unterrichtsinhalte bewerten sollen, stehen zu allen in diesem Komplex angesprochenen Aspekten die Antwortalternativen bereits in der Grundschule oder erst am Gymnasium zur Wahl.

Mit diesem Fragenkatalog zum Einstieg können grundlegende Tendenzen in der Einschätzung der beiden Lehrergruppen und der beiden Untersuchungszeitpunkte abgeleitet werden. Im ersten Bereich werden die Einstellungen zu Themen und Situationen dargestellt.



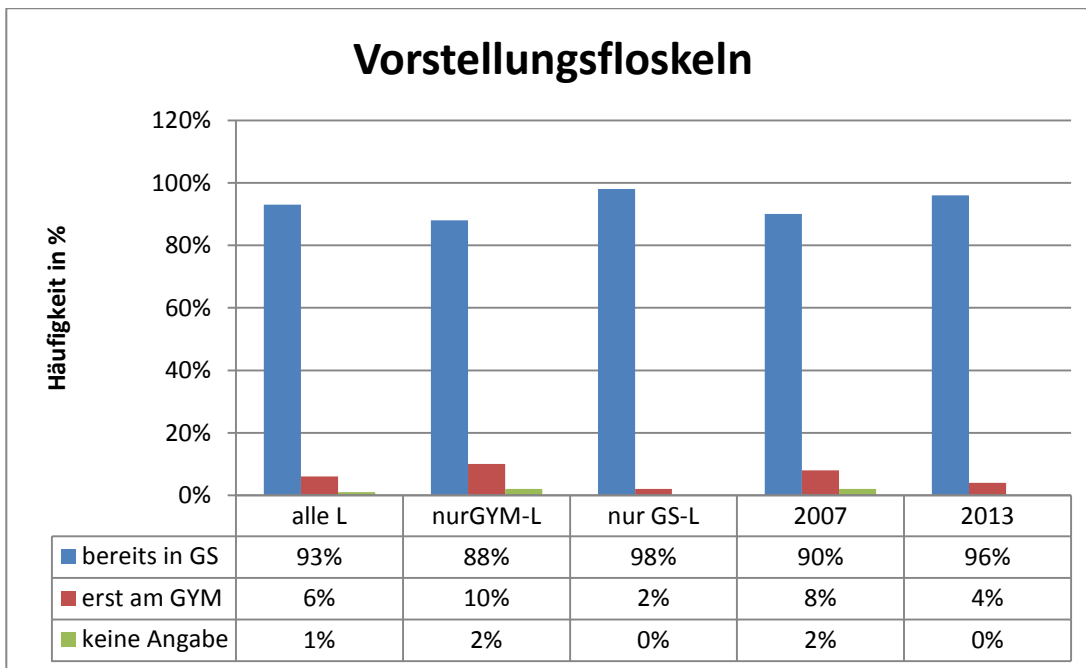
Zunächst wird von der grundlegenden kommunikativen Situation des Sich Grüßens ausgegangen. **Grußformeln** spielen hier eine Rolle. Dabei handelt es sich meistens nur um wenige Wörter, die aber einen entscheidenden Platz in einer interkulturell gelingenden Kommunikation haben.



**Abbildung 5: Grußformeln**

Zu der ersten Frage, wann Grußformeln, d.h. einfache Formen der alltäglichen Begrüßung, eingeführt werden sollen, haben fast alle befragten Lehrer, nämlich 99% für die Einführung bereits in der Grundschule plädiert. Dieses Ergebnis ist durchgehend als eindeutig zu werten. Beim Vergleich der Lehrergruppen lässt sich sagen, dass sich kein großer Unterschied erkennen lässt, da 98% der Gymnasiallehrer und 100% der Grundschullehrer für Grußformeln im Französischunterricht der Grundschule stimmen. Auffallend ist beim Vergleich der beiden Zeitpunkte, dass sich im Jahr 2007 alle Befragten für die Einführung schon an der Grundschule aussprechen. Der Unterschied kommt durch die Befragung im Jahr 2013 zustande, wo 98% der befragten Lehrer für die Einführung in der Grundschule sind. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es sich aber nur um einen geringfügigen Unterschied handelt.

Im zweiten Item zu Unterrichtsinhalten wird nach den **Vorstellungsfloskeln** gefragt.



**Abbildung 6: Vorstellungsfloskeln**

Bei den Vorstellungsfloskeln, mit denen ein Schüler sich einer anderen Person vorstellen kann, ist eine überwiegende Mehrheit der Lehrer für den frühen Einsatz. Im Gegensatz zu den Grußformeln sind es zwar weniger Lehrer, aber immer noch 93%. Lediglich 6% sprechen sich für den späteren Beginn am Gymnasium aus.

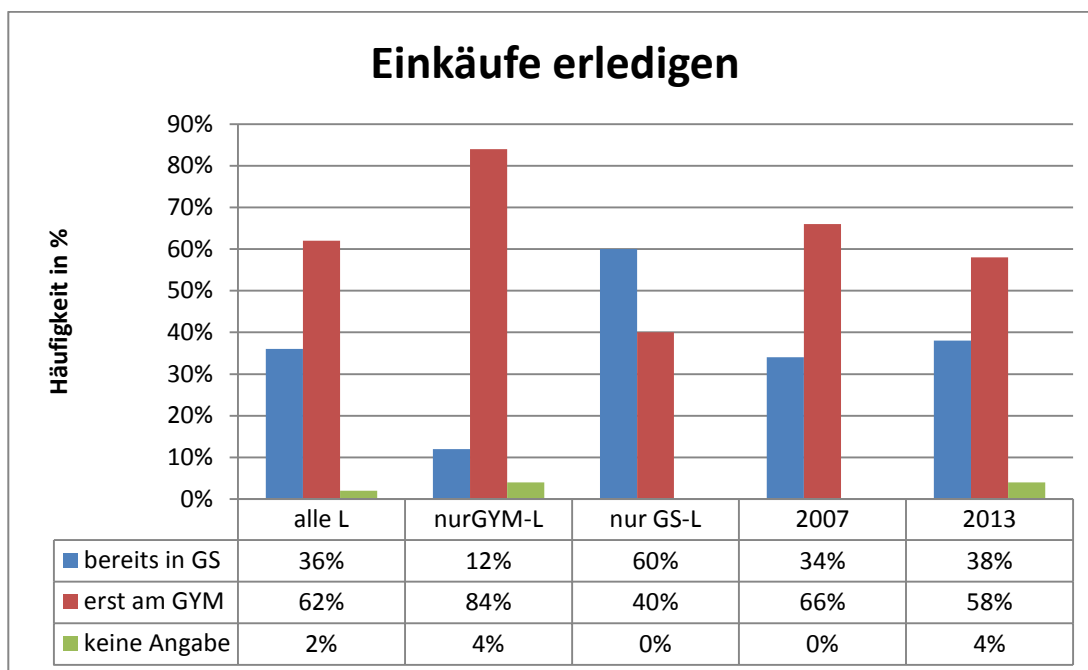
Wenn die Gymnasiallehrer alleine betrachtet werden, sprechen sich 88% für die Vorstellungsfloskeln in der Grundschule und 10% für den Einsatz am Gymnasium aus. Die Grundschullehrer befürworten mit 98% den Einsatz von Vorstellungsfloskeln im Frühfranzösisch und nur 2% sprechen sich für den Einsatz am Gymnasium aus.

Beim Vergleich der beiden Untersuchungszeitpunkte ergibt sich folgendes Bild: Im Jahr 2007 entscheiden sich 90% für die Antwort bereits in der Grundschule und 8% für erst am Gymnasium. 2013 sind es sogar 96%, die für die Grundschule plädieren, und nur 4% sprechen sich zu diesem Zeitpunkt für den Französischunterricht am Gymnasium aus.

Die beiden ersten Items werden mit großer Mehrheit einvernehmlich dem Französischunterricht der Grundschule zugeordnet. Im Vergleich der beiden ersten Fragen zu ähnlichen und sehr einfachen sprachlichen Strukturen und Themen ist auffallend, dass hier ein gegenläufiger Trend zu beobachten ist. Bei den Grußformeln geht der Prozentsatz zurück, d.h. 2013 sind weniger Lehrer für den Einsatz bereits in der Grundschule als sechs Jahre zuvor. Bei der Frage zu den Vorstellungsfloskeln ist eine

umgekehrte Tendenz, nämlich um 6% ansteigend, zu erkennen. Da es sich aber nur um geringfügige Prozentwerte handelt, sollte diese Tendenz nicht überbewertet werden.

Die folgende Frage beschäftigt sich mit dem Thema **Einkäufe erledigen**; diese Situation ist bei jungen Schülern sehr beliebt und kommt einer realen Situation in einem Urlaubsland.



**Abbildung 7: Einkäufe erledigen**

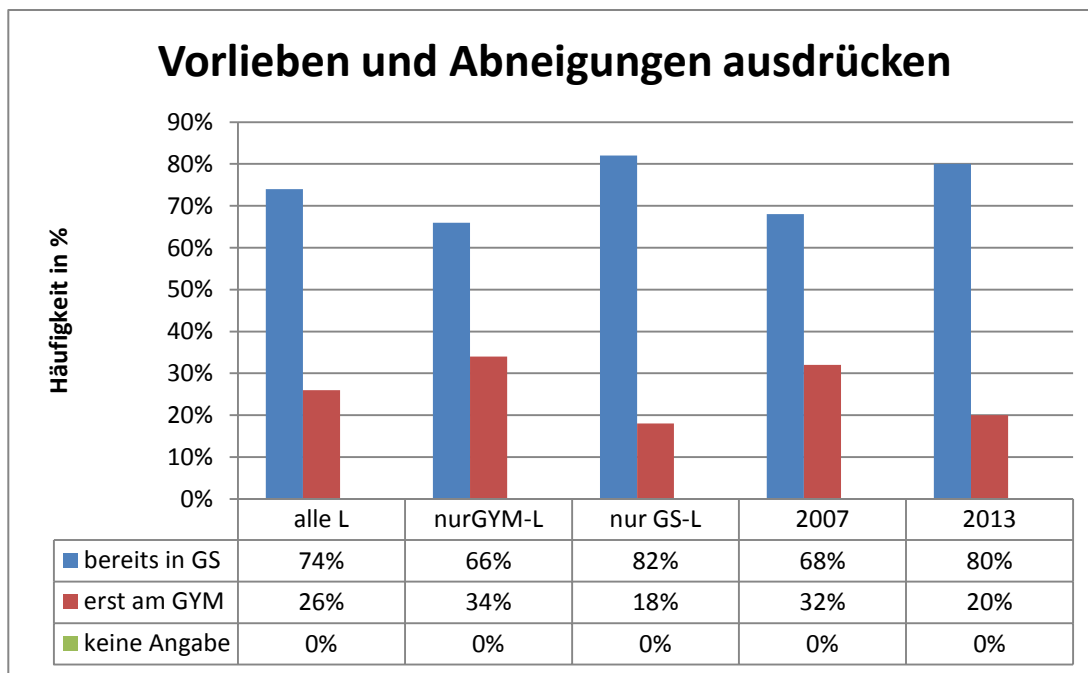
Die Einkaufssituation wird in vielen Büchern zu Beginn bearbeitet und passt vom Alter her gesehen eher zu Grundschulkindern. In der Untersuchung sprechen sich allerdings 62% aller befragten Lehrer für die Durchnahme erst am Gymnasium aus und 36% für die Integration dieses Themas in den Grundschulunterricht.

Wenn nur die befragten Gymnasiallehrer betrachtet werden, zeigt sich folgendes Bild: Mit 84% votieren die befragten Gymnasiallehrer für den Einsatz am Gymnasium; 12% stimmen für den Grundschulunterricht. Bei den Grundschullehrern zeigt sich ein gegenläufiges Bild. Wie oben zu sehen ist, zählen 60% der Grundschullehrer das Themenfeld „Einkäufe erledigen“ zu den grundschulrelevanten Themen. 40% sprechen sich für die Einführung am Gymnasium aus. Dies ist ein interessantes und hervorstechendes Ergebnis, da die beiden Lehrerguppen das Thema sehr unterschiedlich einordnen.

Im Jahr 2007 sehen die befragten Lehrer an Grundschulen und Gymnasien den Themenkomplex „Einkäufe erledigen“ mit 66% eher dem Gymnasium vorbehalten. 34% würden dieses Thema in den Grundschulunterricht integrieren.

Sechs Jahre später besteht eine Differenz von 20% in den beiden Antworten. 38% sind für den Einsatz in der Grundschule, 58% für den Einsatz am Gymnasium.

Beim nächsten Item Vorlieben und Abneigungen ausdrücken zeigt sich folgendes Bild:



**Abbildung 8: Vorlieben und Abneigungen ausdrücken**

In diesem Item zeigen sich die befragten Lehrer mit 74% zu 26% weitgehend einig, dass die dafür erforderlichen „chunks“ in den Französischunterricht der Grundschule integriert werden können.

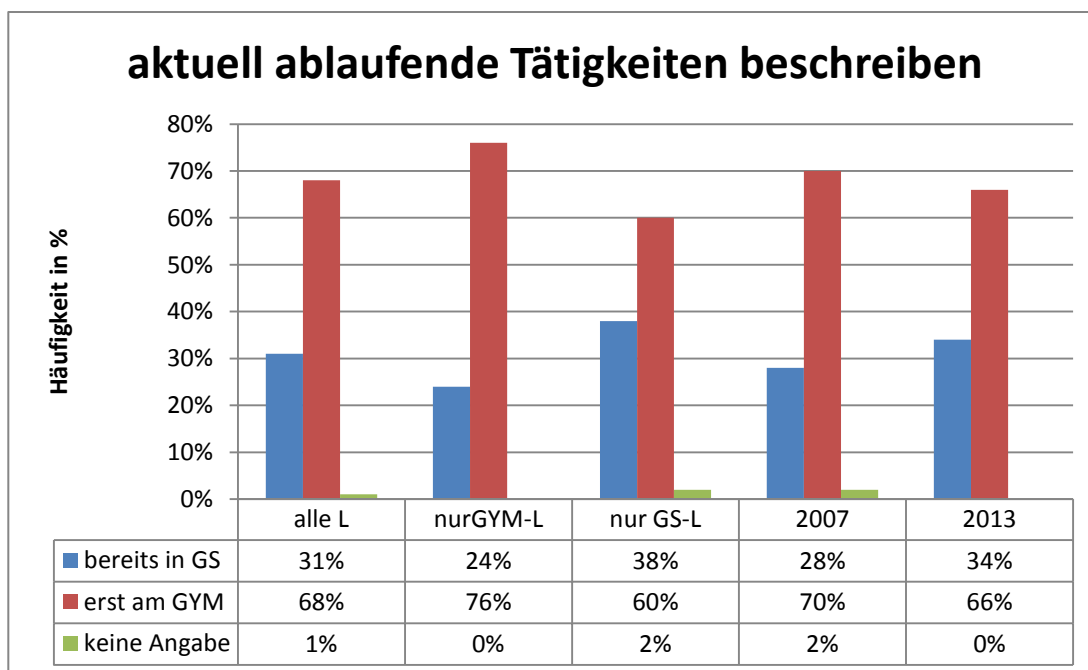
Wenn die Gruppe der Gymnasiallehrer alleine betrachtet wird, zeichnet sich ein ähnliches Bild ab mit 66% zu 34%.

Die befragten Grundschullehrer liefern ein noch eindeutigeres Ergebnis mit 82% zu 18%. Wie schon bei der Fragestellung zu dem Thema „Einkäufe erledigen“ trauen sie ihren Schülern und sich selbst im Französischunterricht der Grundschule anscheinend mehr zu als die befragten Gymnasiallehrer. Somit ist die Tendenz die gleiche, wenn auch mit unterschiedlicher Ausprägung.

Beim zeitlichen Vergleich ist mit 68% zu 32% im Jahr 2007 die gleiche Tendenz wie bei der Betrachtung der Gruppen zu erkennen.

Im Jahr 2013 ist das Ergebnis noch eindeutiger mit 80% zu 20%. Auffallend ist, dass bei dieser Frage keine fehlenden Werte mit einzubeziehen sind. Es scheint so, als würde heute den Schülern im Fremdsprachenunterricht der Grundschule mehr zugetraut oder auf Grund der längeren Erfahrung mehr von ihnen erwartet.

Im nächsten Item wird die Einstellung zur **Beschreibung aktuell ablaufender Tätigkeiten** mit einfachen Subjekt - Prädikat - Satzstrukturen erfragt.



**Abbildung 9: Beschreibung aktuell ablaufender Tätigkeiten**

Hier sieht das Bild anders aus als bei der vorangegangenen Frage, da nur 31% diese Fertigkeit für den Grundschulunterricht erwarten und 68% diesen Bereich für den Gymnasialunterricht vorsehen.

Ähnlich sieht es bei den Gymnasiallehrern für sich genommen aus, da eine vergleichbare Verteilung wie bei der Gesamtheit der Befragten zu erkennen ist. 24% sprechen sich für die Beschreibung aktuell ablaufender Tätigkeiten im Französischunterricht der Grundschule aus und 76% im gymnasialen Unterricht.

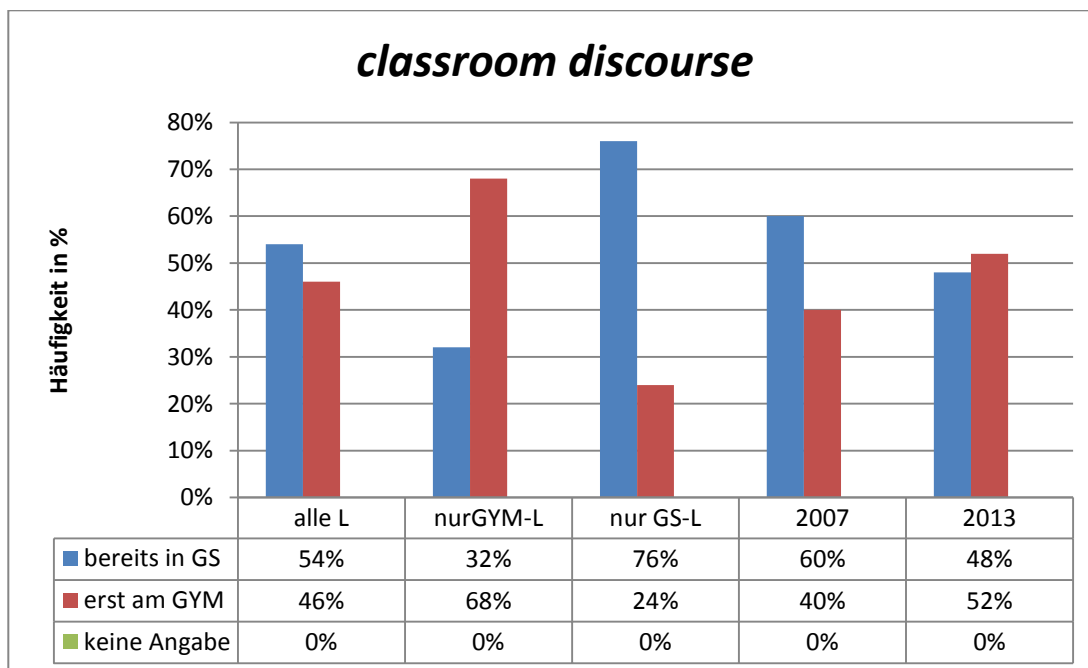
Auch die befragten Grundschullehrer kommen zu einem ähnlichen Ergebnis. Mit 38% sprechen sie sich für die Beschreibung aktuell ablaufender Handlungen im Grundschulunterricht und mit 60% für die Beschreibung im Französischunterricht in Klasse fünf und sechs aus. Obwohl sich eine ähnliche Verteilung wie bei den Gymnasiallehrern ergibt, sind es 14% mehr als bei den Gymnasiallehrern, die die Subjekt

- Prädikat - Strukturen schon ihren Grundschülern zutrauen. Das Ergebnis wird zwar mit gleicher Tendenz, aber von den Gymnasiallehrern zurückhaltender bewertet.

Nach dem Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte zeigt sich die gleiche Tendenz, wobei sich lediglich die Ausprägung etwas unterscheidet. 2007 sprechen sich 28% für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule und 70% für den gymnasialen Unterricht aus.

Im Jahr 2013 beantworteten alle befragten Lehrer diese Fragestellung. Mit 34% zu 66% sind die beiden Antwortalternativen etwas näher zusammengedrückt; die Tendenz bleibt aber die gleiche. Die Mehrheit spricht sich für diesen Themenbereich im gymnasialen Französischunterricht aus.

Bei der folgenden Frage geht es um die **Beschreibung von Unterrichtsgeschehen und Unterrichtsgegenständen**, dem sogenannten *classroom discourse*.



**Abbildung 10: classroom discourse**

Wie die Grafik zeigt, sind 54% von allen befragten Lehrern für den „*classroom discourse*“ bereits in der Grundschule und 46% für den Einsatz am Gymnasium. Dieses Ergebnis ist erstaunlich, da über die wirklich ablaufenden Geschehnisse und vorhandenen Gegenstände im Unterricht sprachlicher Input gegeben werden kann, der gleichzeitig mit realen Handlungen und Gesten verknüpft wird. Somit bietet er optimale

Anknüpfungspunkte für Aufforderungen, die von den Schülern auf Grund des Kontextes leicht verstanden werden.

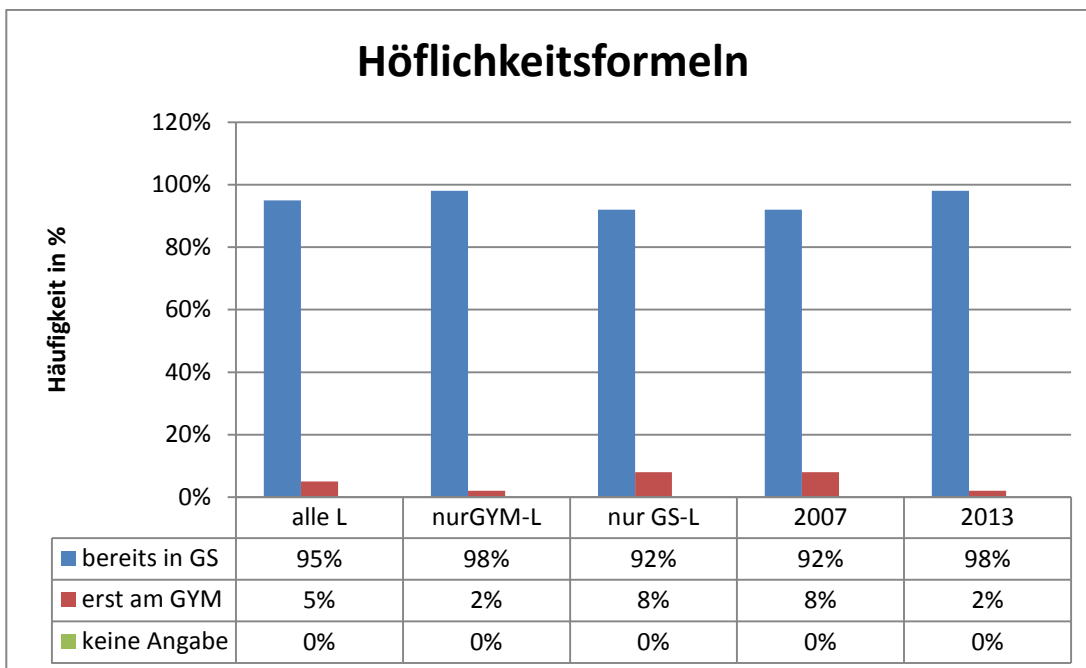
Bei den befragten Gymnasiallehrern sieht das Bild anders aus, da sich hier mehr (68%) Lehrer für den „*classroom discourse*“ am Gymnasium entscheiden. 32% sehen es als positiv an, mit dem „*classroom discourse*“ im Französischunterricht der Grundschule zu beginnen.

Bei den Grundschullehrern zeichnet sich eine gegenläufige Tendenz ab. 76% dieser Gruppe sprechen sich für den „*classroom discourse*“ im Grundschulunterricht und 24% für den Beginn in der weiterführenden Schule aus. Diese unterschiedliche Einschätzung der beiden Lehrergruppen ist sehr auffallend.

Die Ergebnisse aus dem Jahr 2007 zeigen kein solch eindeutiges Ergebnis wie bei den Grundschullehrern. Die gleiche Tendenz ist mit 60% für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zu 40% für den gymnasialen Französischunterricht zu erkennen.

2013 kehrt sich die Meinung der befragten Lehrer etwas in die andere Richtung. Nur noch 48% halten zu diesem Zeitpunkt die Integration des „*classroom discourse*“ in den frühen Französischunterricht und 52%, d.h. eine knappe Mehrheit, in den gymnasialen Unterricht für sinnvoll.

Bei der letzten Frage zu dem Komplex „*Unterrichtsinhalte: Themen*“ werden **Höflichkeitsformen** angesprochen.



**Abbildung 11: Höflichkeitsformeln**

Hier ist eine eindeutige Mehrheit der befragten Lehrer (95%) für die frühe Einführung in der Grundschule zu sehen. Nur 5% halten die Einführung von Höflichkeitsformeln wie „sich bedanken“ dem Gymnasium vorbehalten. Diese eindeutige Befürwortung im Französischunterricht der Grundschule lässt sich wahrscheinlich auf Grund der einfachen und schon bekannten Strukturen wie „*merci*“ oder „*s’il te/vous plaît*“ erklären.

Bei den befragten Gymnasiallehrern sind es sogar 98%, die sich für die Einführung von Höflichkeitsformeln in der Grundschule aussprechen, und nur 2% stimmen für das Gymnasium.

Beim zeitlichen Vergleich zeigt sich im Jahr 2007 das gleiche Bild wie bei der Gesamtheit der befragten Grundschullehrer mit 92% zu 8%, während 2013 ein stärkeres Ergebnis zu Gunsten der Grundschule mit 98% zu 2% zu verzeichnen ist.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Bei den Bereichen „Grußformeln“ und „Vorstellungsfloskeln“ sind sich die befragten Lehrer einig, sodass diese beiden Sequenzen im Grundschulunterricht thematisiert



werden können. Auch das Thema „Vorlieben und Abneigungen ausdrücken“ wird von beiden Lehrergruppen mehrheitlich dem Französischunterricht der Grundschule zugeschrieben. Bei den Höflichkeitsformeln ist ebenso eine große Mehrheit für die Einführung im grundschulspezifischen Französischunterricht. Die uneinheitliche Bewertung der Einkaufssituation ist erstaunlich, weil diese basale Rollenspielsituation früh eingeübt werden kann und Motivationspotenzial besitzt. Bei der Beschreibung aktuell ablaufender Tätigkeiten werden grammatikalische Inhalte verlangt. Deshalb wird dieser Bereich vielleicht eher dem gymnasialen Unterricht zugeordnet. Bei den Unterrichtsaktivitäten sticht die Einschätzung der Gymnasiallehrer ins Auge: 68% sprechen sich für die Einführung am Gymnasium aus. Diese Einstellung verwundert, da sich die Beschreibung von Unterrichtsgegenständen und -geschehen für handlungsorientierten Französischunterricht - auch schon in der Grundschule - eignet.

Im zweiten Teil des Fragenblocks zu Unterrichtsinhalten stehen grammatikalische Strukturen im Mittelpunkt.

Zunächst werden die zeitlichen Dimensionen, nämlich die Fertigkeit, sich in der Zukunft und Vergangenheit auszudrücken, thematisiert.

Bei dem ersten Item wird die Einschätzung **Über Zukünftiges sprechen** abgefragt.

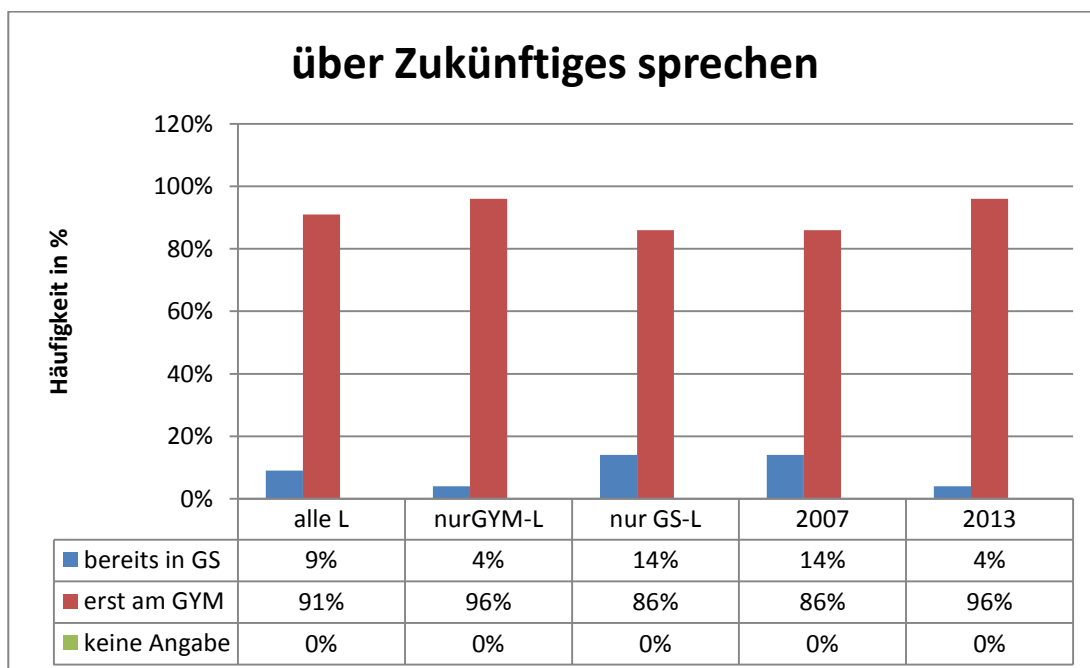


Abbildung 12: Über Zukünftiges sprechen

Insgesamt lässt sich auf den ersten Blick erkennen, dass sich die Befragten mehrheitlich für die Einführung im gymnasialen Französischunterricht aussprechen. Von allen befragten Lehrern sind 91% der Meinung, dass die Vermittlung grammatikalischer Strukturen zum Ausdruck zukünftiger Ereignisse erst am Gymnasium erfolgen sollte.

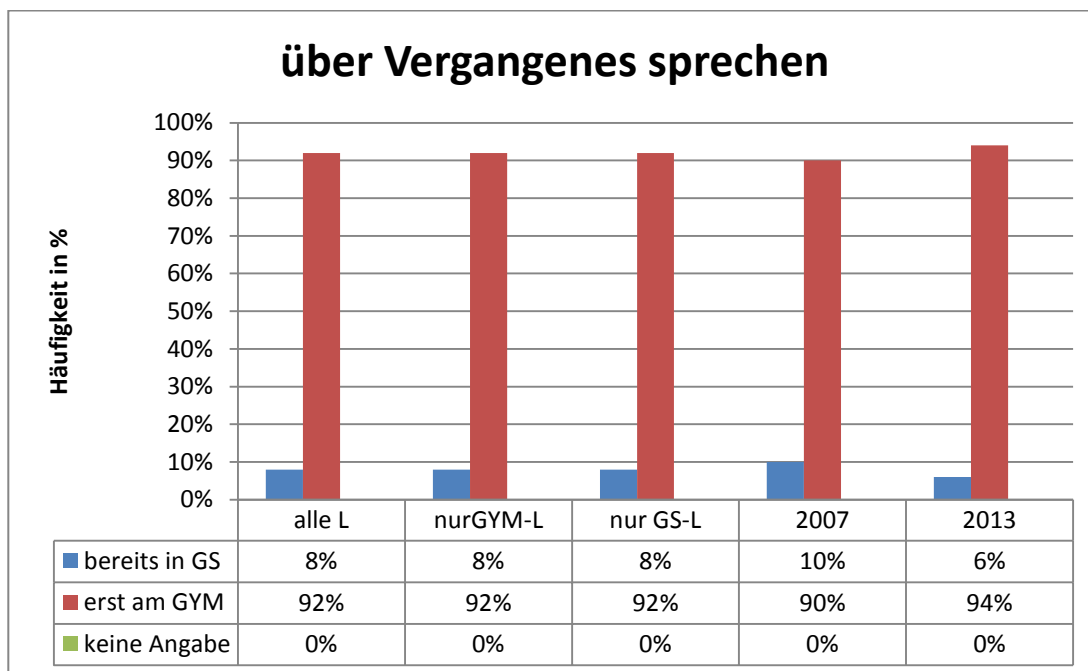
Bei den Gymnasiallehrern ist die Entscheidung mit 96% noch eindeutiger. Sie sehen den Gebrauch der Futurformen dem gymnasialen Unterricht vorbehalten.

Wenn die Grundschullehrer gesondert analysiert werden, ist das Ergebnis mit 86% zu 14% nicht so eindeutig wie bei den vorhergehenden Diagrammen.

Im Jahr 2007 sind die Zahlen 86% und 14% identisch mit denen der befragten Grundschullehrer.

2013 ist das Ergebnis etwas deutlicher, nämlich 96% zu 4%.

In der nächsten Einheit wird die Einstellung zu der Fertigkeit, **über Vergangenes sprechen** zu können, erfragt.



**Abbildung 13: Über Vergangenes sprechen**

Das Ergebnis ist vergleichbar mit dem vorhergehenden Item „Über Zukünftiges sprechen“.

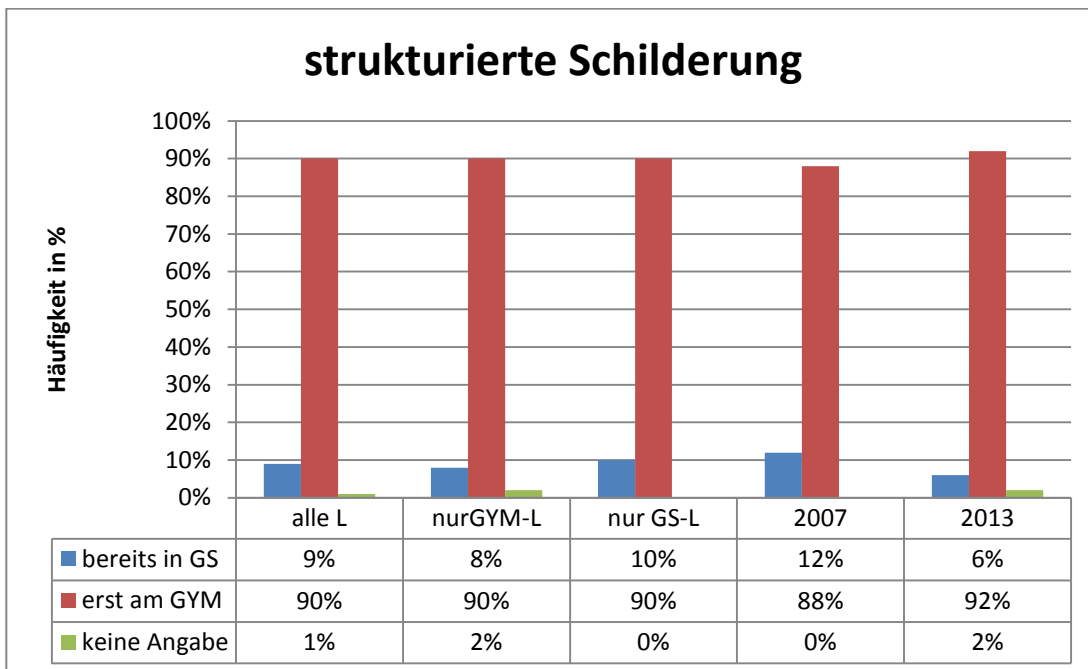
Ziemlich eindeutig mit 92% sprechen sich die Lehrer für die Eingliederung in den gymnasialen Lehrplan aus. Nur 8% sind für den Französischunterricht der Grundschule.

Die Gymnasiallehrer und die Grundschullehrer jeweils für sich genommen, sehen dies genauso.

Die Zahlen im Jahr 2007 sind mit 90% zu 10% ähnlich wie im Jahr 2013, in dem sich 94% für erst am Gymnasium und 6% für bereits in der Grundschule aussprechen.

Alle befragten Lehrer scheinen eine klare Meinung abzugeben, da es keine Enthaltungen gibt und sie mit großer Mehrheit die genannten „grammatischen“ Themen dem gymnasialen Französischunterricht zuordnen.

Die folgende Grafik zeigt die Einschätzung der befragten Lehrer zu der **strukturierten Schilderung** von Ereignissen.



**Abbildung 14: strukturierte Schilderung**

Die oben gezeigte Einschätzung zu den Items „Über Zukünftiges bzw. Vergangenes sprechen“ setzt sich in ähnlicher eindeutiger Weise hier fort.

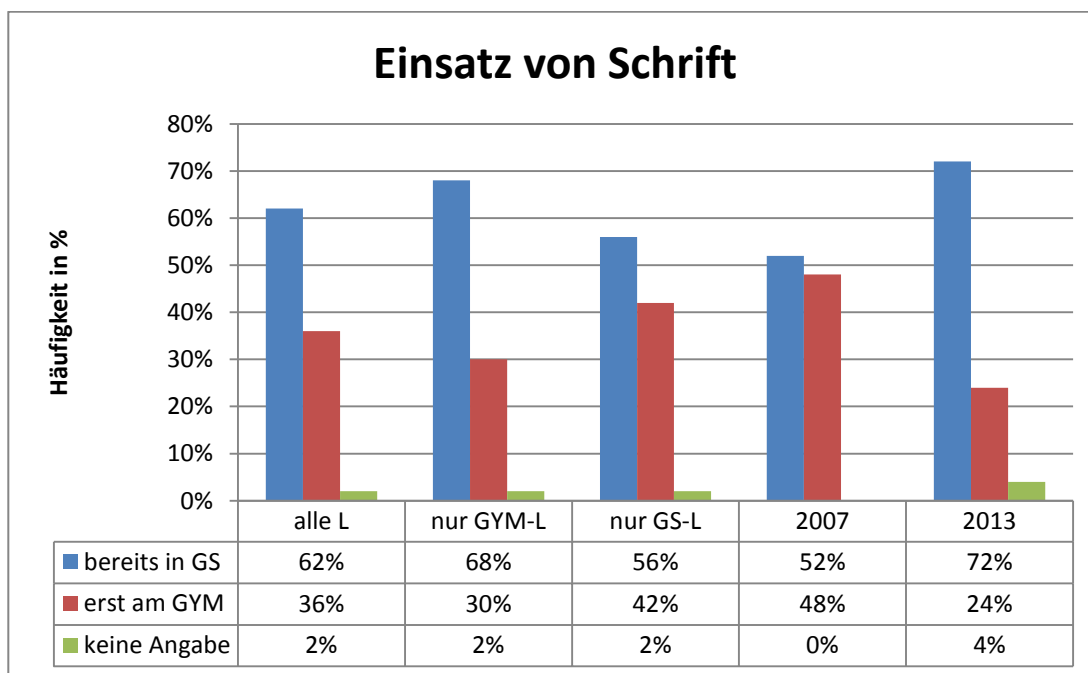
Wie bei den vorangegangenen Fragen spricht sich die Mehrheit (90%) für den Einsatz am Gymnasium aus; lediglich 9% sind für die Einführung an der Grundschule.

Die Gymnasiallehrer für sich genommen sind ähnlicher Meinung. 90% von ihnen würden die strukturierte Schilderung von Ereignissen in den Französischunterricht am Gymnasium integrieren, 8% in den Französischunterricht der Grundschule.

Ein nahezu gleiches Bild mit 90% zu 10% liefert die Betrachtung der Ergebnisse der Grundschullehrer.

Beim Vergleich der beiden Befragungszeitpunkte haben sich die befragten Lehrergruppen im Jahr 2007 mit 88% für die Klasse fünf oder sechs am Gymnasium ausgesprochen und mit 12% für den grundschulspezifischen Französischunterricht. Mit 92% zu 6% stellt sich die Grafik 2013 ähnlich dar wie im Jahr 2007.

Wie im theoretischen Teil besprochen, ist die Frage nach dem **Einsatz von Schrift** im Französischunterricht der Grundschule ein viel diskutiertes Thema. Es ist daher interessant, die beiden beteiligten Lehrergruppen nach ihrer Einschätzung zu befragen. Bei der Beantwortung dieser Frage können die Grundschullehrer aus ihrer Unterrichtserfahrung heraus angeben, wie sie mit dem fremdsprachlichen Schriftbild im Unterricht umgehen. Die befragten Gymnasiallehrer schätzen aus ihrer Erfahrung heraus ein, auf welche Vorkenntnisse ihre Schüler zurückgreifen können und wann die Einführung der Schrift im Fremdsprachenunterricht Sinn macht. Beide Seiten werden befragt, ab wann sie den Einsatz von Schrift im Fremdsprachenunterricht für sinnvoll erachten.



**Abbildung 15: Einsatz von Schrift**

Bei dieser Frage ist kein solch eindeutiges Ergebnis wie bei den drei Items zuvor zu erkennen. 62% aller befragten Grundschullehrer und Französischlehrer an Gymnasien sind für Schriftlichkeit bereits in der Grundschule. 36% hingegen favorisieren den späteren Einsatz am Gymnasium. Es ist davon auszugehen, dass die Untrennbarkeit von

Mündlichkeit und Schriftlichkeit von vielen gesehen wird, da ungefähr zwei Drittel den Einsatz von Schrift schon in der Grundschule befürworten. Nach Meinung der Befürworter kann Schrift nicht außen vor bleiben, wenn mit einer Sprache gearbeitet wird.

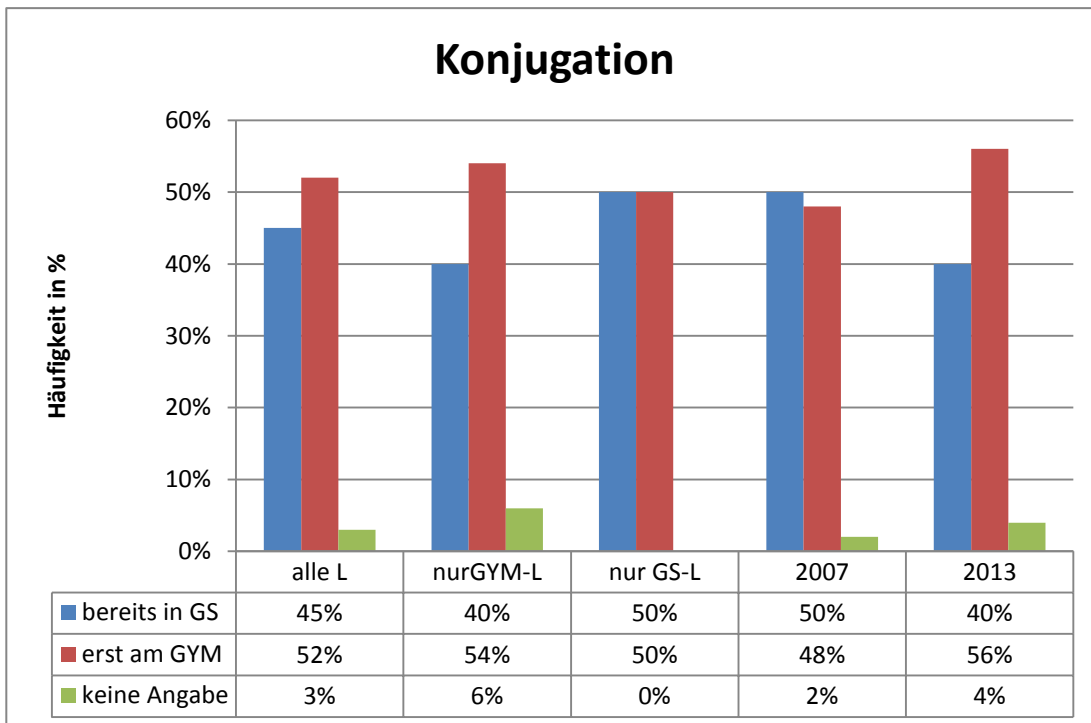
Im nächsten Schritt werden die beiden Lehrergruppen miteinander verglichen. Bei den Gymnasiallehrern zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der gesamten Lehrerschaft. 68%, d.h. etwas mehr als bei der Gesamtheit der Lehrer, sind für den Einsatz von Schriftsprache im fremdsprachlichen Grundschulunterricht. Nur ungefähr ein Drittel (30%) ist gegen die Verwendung der Schriftsprache in der Grundschule.

Wie das Schaubild zeigt, liegen die Werte für die beiden Antwortalternativen bei den Grundschullehrern näher zusammen. 56% stehen der Schriftsprache in ihrer Fremdsprachenarbeit positiv gegenüber, während sich 42% gegen den Einsatz von Schriftsprache aussprechen.

Nur das Jahr 2007 für sich genommen zeigt folgendes Bild: 52% der befragten Französischlehrer an Grundschulen und Gymnasien halten den Einsatz von Schrift in der Primarstufe für sinnvoll und 48% für den Einsatz von Schrift am Gymnasium.

Im Jahr 2013 zeigt sich ein verändertes Bild. 72% der befragten Lehrer sprechen sich für den Einsatz bereits in der Grundschule aus, 24% für den Unterricht am Gymnasium.

Die folgenden Abbildungen zeigen die Einstellung der Gesamtheit der befragten Lehrer zu den grammatischen Kategorien wie Konjugation, Fragebildung, Verneinung und Imperativ. Zunächst werden die Ergebnisse zu der **Konjugation** dargestellt.



**Abbildung 16: Konjugation**

Bei der Konjugation wird nach einfachen Formen von wichtigen Verben wie z. B. „être, avoir, aimer“ im Präsens gefragt. Dabei sind 45% aller befragten Lehrer für die Einführung in der Grundschule und 52% für die Einführung am Gymnasium. Die Übersicht oben zeigt, dass diese nahezu gleichmäßige Verteilung mit ungefähr 50% in allen Gruppen zu finden ist.

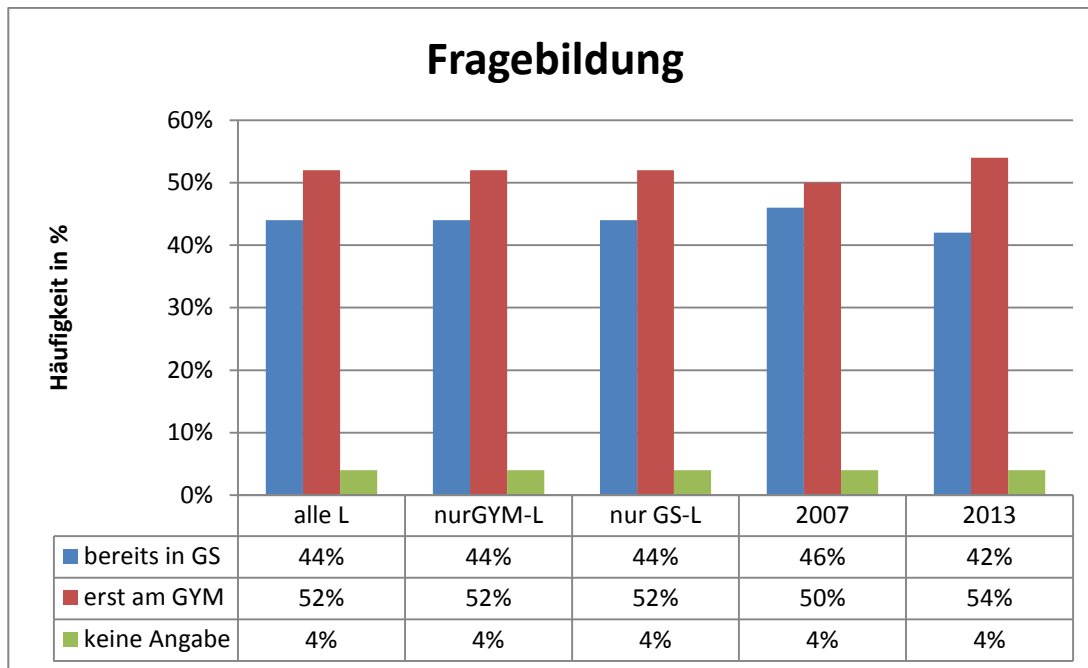
Bei den befragten Gymnasiallehrern entscheiden sich 40% für die Alternative bereits in der Grundschule und 54% für die Möglichkeit erst am Gymnasium.

Die Grundschullehrer sind genau zur Hälfte für die Einführung in der Grundschule bzw. am Gymnasium.

Im Jahr 2007 sind die befragten Grundschul- und Gymnasiallehrer nahezu zur Hälfte für Grundschule bzw. Gymnasium, nämlich mit 50% für die Grundschule und 48% für das Gymnasium.

2013 stimmen 56% der Lehrer für erst am Gymnasium und 40% für die Grundschule.

Das folgende Item fragt die Einstellung *zur Fragebildung mit Intonationsfrage und „est-ce que“ - Umschreibung* ab.



**Abbildung 17: Fragebildung**

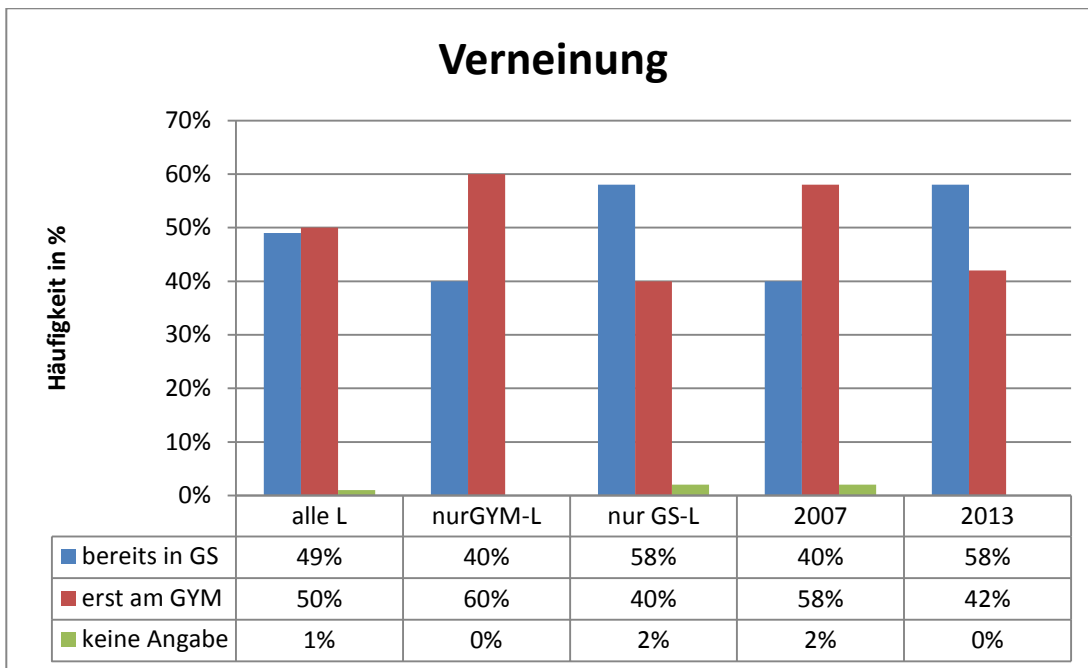
44% der befragten Lehrer sind für die Einführung der beiden Frageformen in der Grundschule. 52% sprechen sich für das Gymnasium aus.

Genau das gleiche Bild mit den gleichen Prozentzahlen ergibt sich bei den befragten Gymnasiallehrern und Grundschullehrern, wenn die beiden Gruppen getrennt untersucht werden.

Ein ähnliches Bild zeigt der Vergleich der beiden Untersuchungszeitpunkte. 2007 sind 46% für bereits in der Grundschule und 50% für erst am Gymnasium.

Sechs Jahre später geht die Meinung etwas weiter auseinander. 42% der Befragten sprechen sich für die Fragebildung bereits in der Grundschule aus und 54% für erst am Gymnasium.

Die Ergebnisse zum Thema **Verneinung** werden im folgenden Schaubild dargestellt.



**Abbildung 18: Verneinung**

Nahezu ausgeglichen verteilen sich die Einstellungen aller Lehrer zu der Verneinung mit 49% für die Grundschule und 50% für das Gymnasium.

Die befragten Gymnasiallehrer verteilen ihre Stimmen etwas deutlicher. 40% sind für die Einführung der Verneinung im grundschulspezifischen Fremdsprachenunterricht und 60% für die Einführung am Gymnasium.

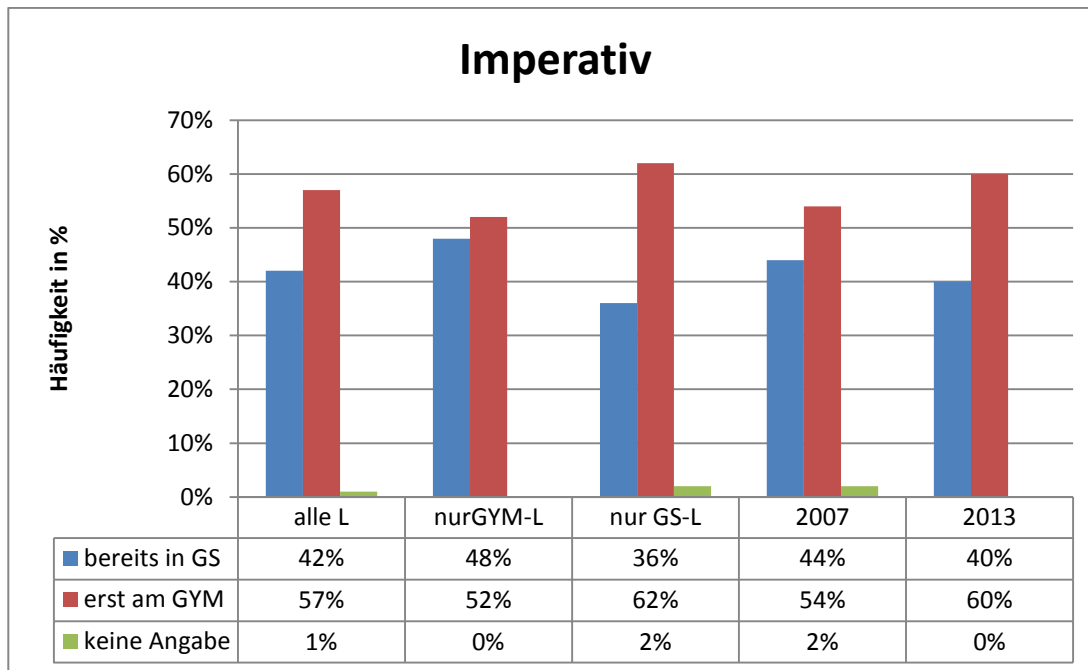
Bei den Grundschullehrern sind 58% für die Einführung an der Grundschule und 40% für das Gymnasium.

Im Jahr 2007 sind 58% der Lehrer für die Einführung der Verneinung erst am Gymnasium. 40% stimmen für die Grundschule.

2013 hat sich die Einschätzung geändert, da 58% die Einführung der Verneinung dem gymnasialen Französischunterricht vorbehalten sehen und nur 42% die Einführung in der Grundschule für sinnvoll halten.



Die letzte Frage zu grammatikalischen Unterrichtsinhalten beschäftigt sich mit dem **Imperativ**.



**Abbildung 19: Imperativ**

42% sind für die Einführung bereits in der Grundschule und 57% für die spätere Einführung am Gymnasium.

Bei den Gymnasiallehrern sieht das Ergebnis ähnlich aus. Die Werte liegen etwas näher beieinander mit 48% (bereits in der Grundschule) zu 52% (erst am Gymnasium).

Nur 36% der Grundschullehrer sprechen sich für die Einführung in der Grundschule aus und 62% für das Gymnasium.

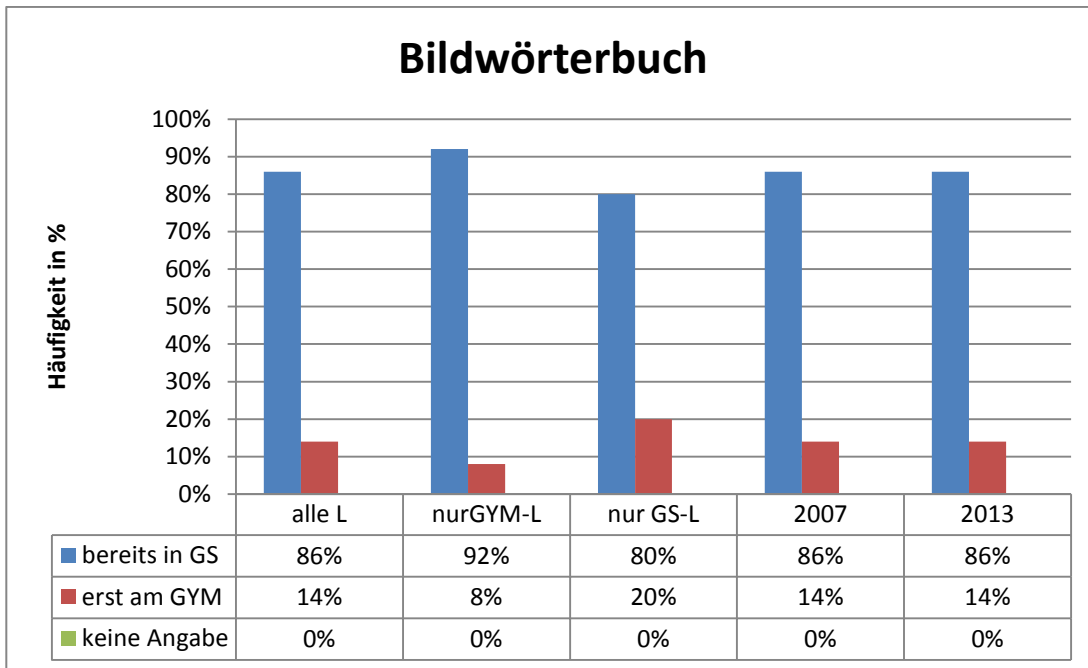
Im Jahr 2007 stimmen 44% für die Einführung des Imperativs in der Grundschule. 54% wollen die Befehlsform erst am Gymnasium einführen.

Im Jahr 2013 gibt es eine ähnliche Verteilung mit 40% für die Grundschule und 60 % für das Gymnasium.

Bei den Fragen zu Zukunftsformen, Vergangenheitsformen und der strukturierten Schilderung von Ereignissen zeigt sich ein relativ eindeutiges Bild bei allen Befragten. Mit großer Mehrheit sprechen sich die befragten Lehrer für die Einführung solcher grammatikalischer Strukturen am Gymnasium aus. Bei Konjugation, Fragebildung,

Verneinung und Imperativ sind die Meinungen eher geteilt. Hier lassen sich keine klaren Mehrheiten erkennen.

Im dritten und letzten Bereich zu den Unterrichtsinhalten geht es im ersten Item um die **Benutzung von Bildwörterbüchern**.



**Abbildung 20: Benutzung eines Bildwörterbuchs**

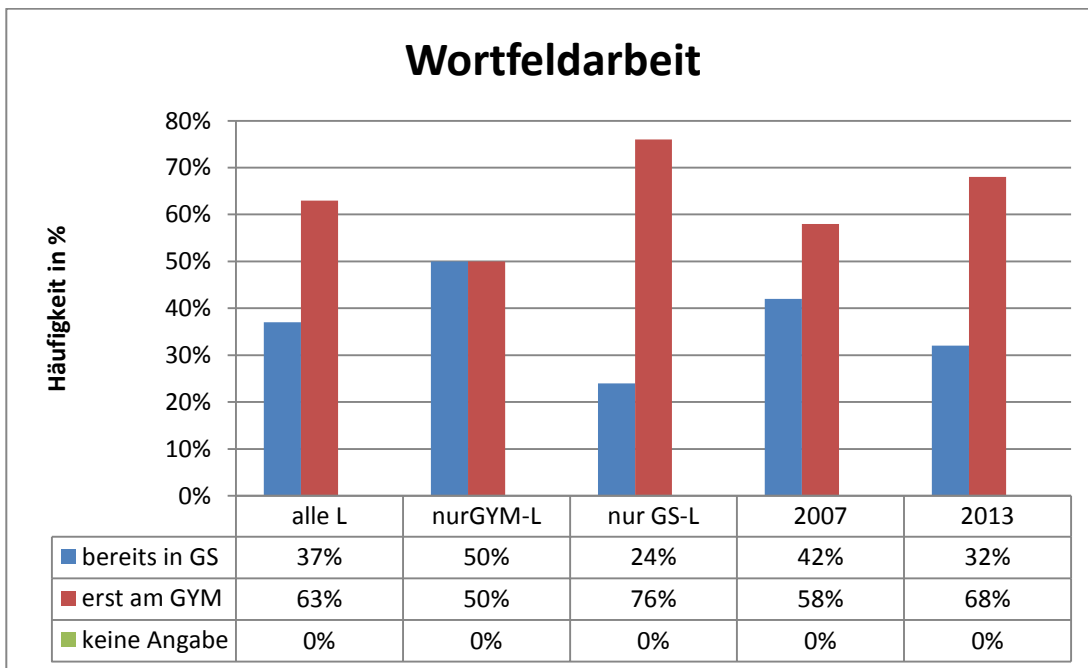
Bei der Beantwortung dieser Frage sind 86% der befragten Lehrer für den Einsatz in der Grundschule und 17% sprechen sich für das Gymnasium aus. Das Ergebnis der Gesamtheit der Befragten spiegelt sich auch in den einzelnen Gruppen und Zeitpunkten mit ähnlicher Verteilung wider.

Bei den befragten Gymnasiallehrern sind sogar 92% für die Verwendung in der Grundschule und 8% dagegen.

Auffallend ist, dass bei den Grundschullehrern nur 80% für den Einsatz von Bildwörterbüchern im Französischunterricht der Grundschule plädieren, da Nachschlagetechniken auch im Deutschunterricht der Grundschule geübt werden. 20% sprechen sich für die spätere Einführung am Gymnasium aus.

Im Jahr 2007 sind bei allen befragten Lehrern 86% für den Einsatz in der Grundschule und 14% für das Gymnasium. Im Jahr 2013 kommt es zu der gleichen Verteilung.

Das folgende Item beschäftigt sich mit der **Arbeit mit Wortfeldern und Wortfamilien**.



**Abbildung 21: Wortfeldarbeit**

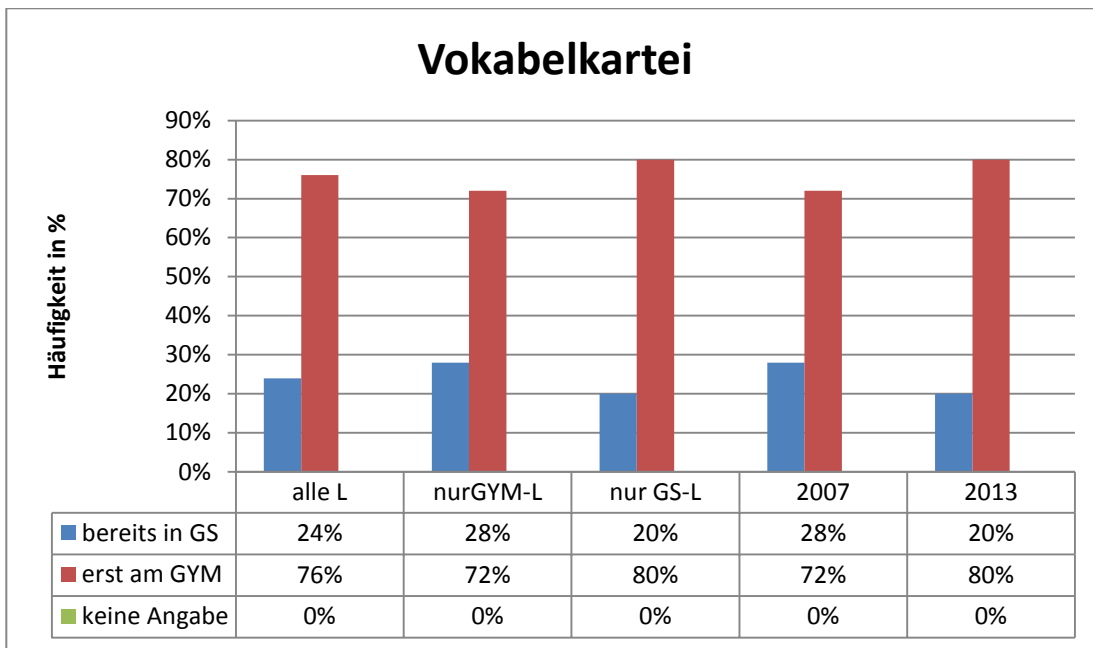
Die Mehrheit aller befragten Lehrer will die Arbeit mit Wortfeldern im gymnasialen Französischunterricht behandeln. 63% sprechen sich für die Einführung von Wortfeldern und Wortfamilien am Gymnasium aus und 37% an Grundschulen.

Die Gymnasiallehrer sind geteilter Meinung mit einer Verteilung von 50% zu 50%.

Bei den Grundschullehrern fällt das Ergebnis eindeutiger aus mit 24% für die Grundschule und 76% für das Gymnasium.

Während sich die befragten Lehrer im Jahr 2007 mit 42 % für die Arbeit mit Wortfeldern und -familien in der Grundschule und mit 58% für „erst am Gymnasium“ aussprechen, fällt das Ergebnis 2013 mit 32% zu 68% deutlicher aus. Auch hier wird für die Wortfeldarbeit erst in der Klasse fünf und sechs plädiert.

Der nächste Aspekt widmet sich der Arbeit mit einer **Vokabelkartei**.



**Abbildung 22: Vokabelkartei**

24% aller befragten Lehrer sind für die Arbeit mit der Vokabelkartei in der Grundschule und 76 % sprechen sich dagegen aus.

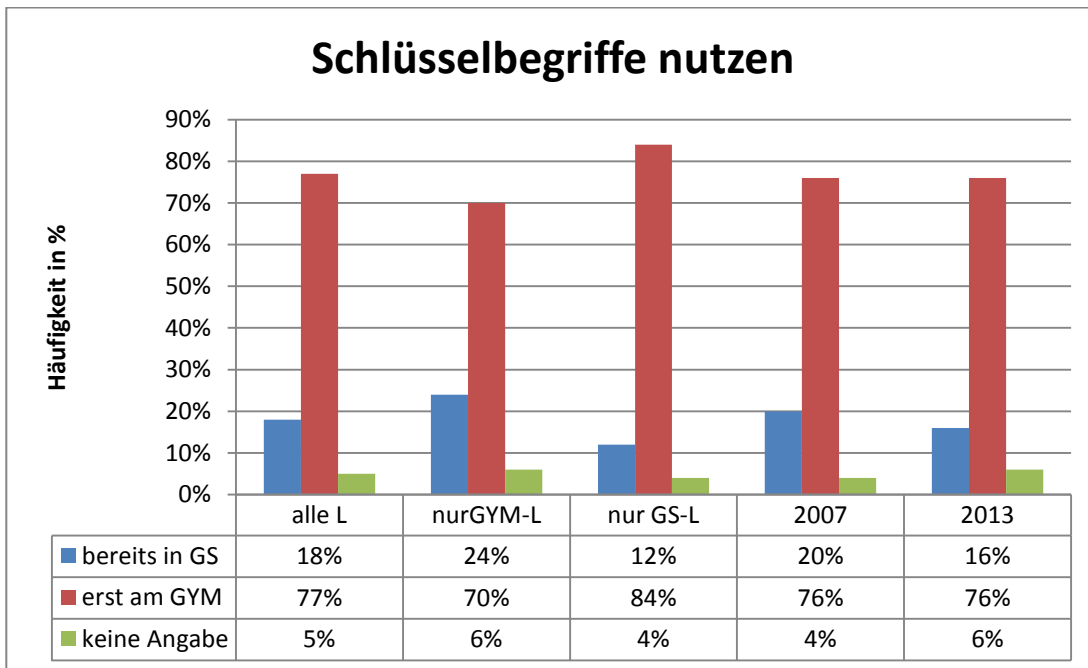
Ähnlich sieht die Auswertung der Gymnasiallehrer aus. Hier sind 28% für die Benutzung einer Vokabelkartei in der Grundschule und 72% entscheiden sich für die Antwortalternative erst am Gymnasium.

Die Grundschullehrer sind mit 80% vermehrt dafür, mit der Vokabelkartei erst am Gymnasium zu beginnen; 20% sind für die Einführung in der Grundschule.

Im Jahr 2007 ist die Tendenz die gleiche, da 72% für den späteren Beginn stimmen und 28% für den Einsatz in der Grundschule.

2013 fällt das Ergebnis mit 20% für die Grundschule zu 80 % am Gymnasium etwas deutlicher aus.

Das folgende Schaubild zeigt die Einschätzung der Befragten zu der **Nutzung von Schlüsselbegriffen**.



**Abbildung 23: Nutzung von Schlüsselbegriffen**

Bei der Frage sprechen sich 77% der Lehrer dafür aus, dass Schüler die Nutzung von Schlüsselbegriffen erst am Gymnasium lernen sollen. 18% entscheiden sich für die Grundschule.

Bei den befragten Gymnasiallehrern ist die Verteilung ähnlich, da 70% den Schülern erst am Gymnasium beibringen wollen, Schlüsselbegriffe zu nutzen. Von 24% wird bereits in der Grundschule angekreuzt.

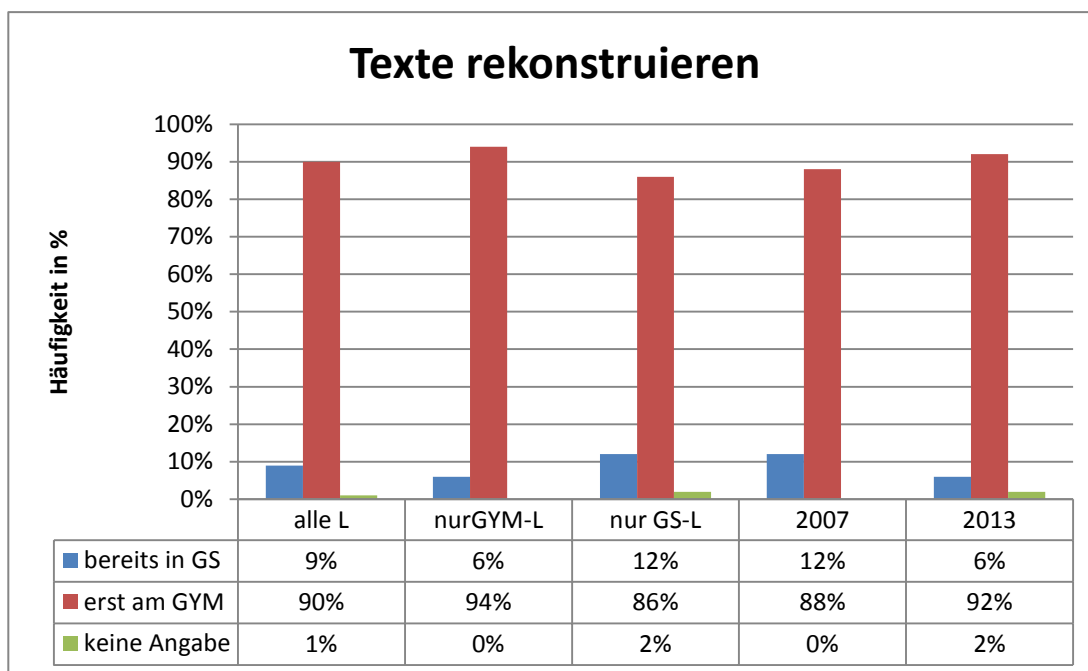
Die Grundschullehrer sehen diesen Sachverhalt mit 84% noch deutlicher am Gymnasium verortet, 12% stimmen für die Grundschule.

2007 votieren 76% der befragten Lehrer für das Gymnasium und 20% für die Grundschule.

Sechs Jahre später sind 78% für das Gymnasium, 16% für die Grundschule und 6% machen keine Angabe.

Wie der Blick auf die Grafik zeigt, sind die Werte in allen Gruppen zu beiden Zeitpunkten ähnlich verteilt.

Der nächste Item erfragt die Einschätzung zu der **Rekonstruktion von Textinhalten**. Die befragten Lehrer sollen einschätzen, ob der Inhalt eines gehörten Textes oder kurzen Lesetextes von den Schülern wiedergegeben werden kann.



**Abbildung 24: Rekonstruktion von Texten**

90% der Lehrer sind dafür, dass Schüler dies erst am Gymnasium können sollen. Nur 9% sind der Auffassung, dass dies schon in der Grundschule möglich ist.

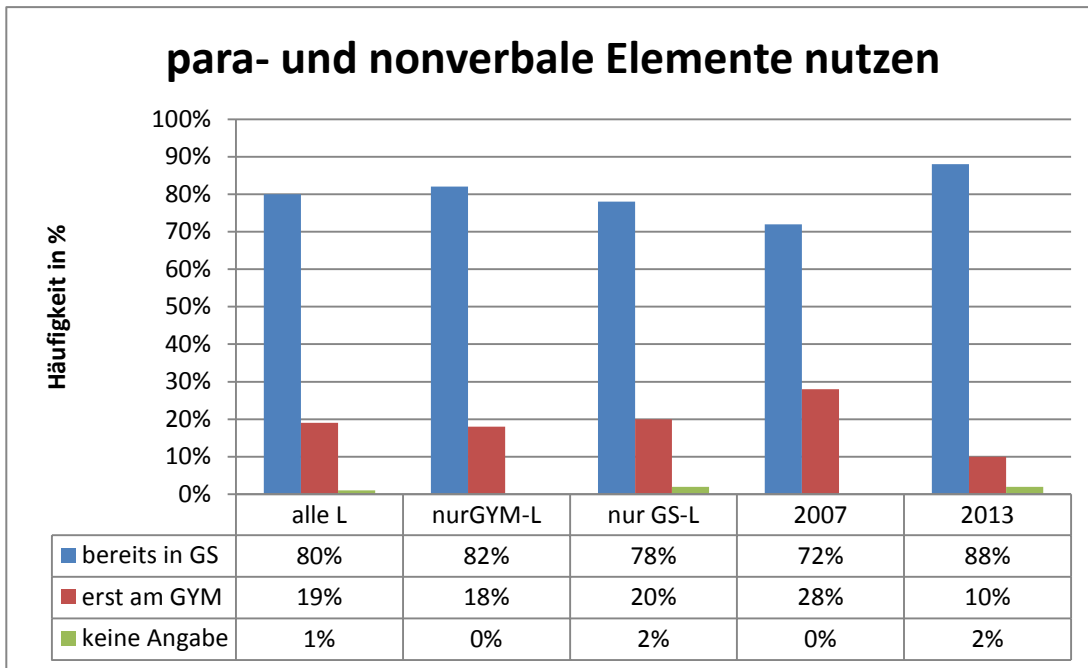
Bei den beiden beteiligten Lehrergruppen ergeben sich ähnliche Prozentwerte. Die Gymnasiallehrer sehen den Sachverhalt sogar mit 94% dem Gymnasium vorbehalten. Nur 6% sprechen sich für die Textrekonstruktion in der Grundschule aus.

Bei den Grundschullehrern sieht es ähnlich aus, da 86% für das Gymnasium und 12% für die Grundschule stimmen.

Im Vergleich der beiden Untersuchungszeitpunkte bringt die Analyse ähnliche Werte hervor. Im Jahr 2007 sind 88% der Lehrer der Meinung, dass die Rekonstruktion von Textinhalten dem Gymnasium vorbehalten ist. 12 % sind der Auffassung, dass Schüler schon in der Grundschule fremdsprachliche Texte wiedergeben können.

2013 sprechen sich 92%, für das Gymnasium und lediglich 6% für den Fremdsprachenunterricht an der Grundschule aus.

Das vorletzte Item zu Unterrichtsinhalten beinhaltet die **Nutzung para- und nonverbaler Informationen** zur Sinnentnahme. Dabei spielen Mimik, Gestik, Intonation oder Bilder eine Rolle.



**Abbildung 25: Nutzung para- und nonverbaler Elemente**

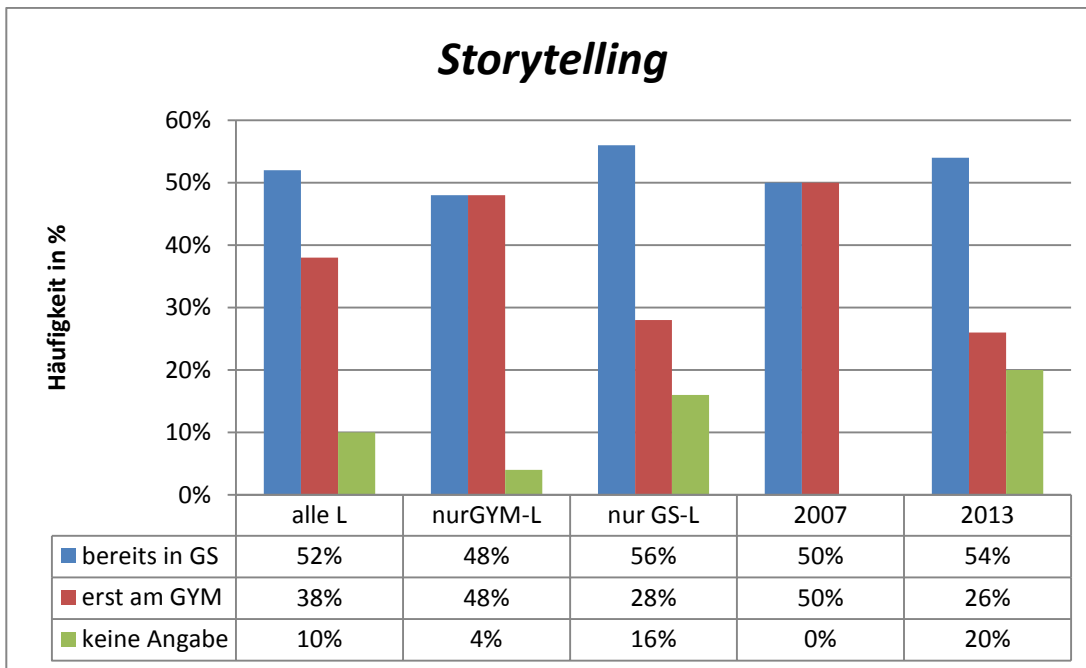
80% der Befragten sprechen sich für die Schulung dieser Prozesse in der Grundschule und 19% für das Gymnasium aus. Der Blick auf das Schaubild oben zeigt eine ähnliche Verteilung in allen fünf Vergleichsgruppen.

Bei den Gymnasiallehrern haben wir mit 82% für die Grundschule und 18% für das Gymnasium ein nahezu identisches Bild.

Wenn die Gruppe der Grundschullehrer alleine betrachtet wird, zeigen sich folgende Ergebnisse: 78% sind der Meinung, dass para- und nonverbale Elemente als Hilfsmittel zur Sinnentnahme schon in der Grundschule genutzt werden können. 20% gehen davon aus, dass dies erst am Gymnasium möglich und sinnvoll ist.

Beim zeitlichen Vergleich zeigt sich folgendes Bild: 2007 sind weniger befragte Lehrer für das Gymnasium (72%) als 2013 (88%). Demzufolge sind es im Jahr 2007 28% der Befragten und 2013 sind es 10 %.

Die folgende Frage beschäftigt sich mit dem **Storytelling** als eine Methode, um das Hörverstehen zu schulen.



**Abbildung 26: Storytelling**

52% der befragten Lehrer sprechen sich hier für die Grundschule und 38% für das Gymnasium aus. 10% äußern sich nicht dazu. Bei der Methode des *storytelling*, die in der Fachliteratur und der Praxis der grundschulspezifischen Fremdsprachenarbeit zugeordnet wird, sind die Gymnasiallehrer uneins, was den Einsatz in der Grundschule angeht. Jeweils 48% halten den Einsatz der Methode schon in der Grundschule bzw. erst am Gymnasium für sinnvoll.

Im Gegensatz zu den Gymnasiallehrern sind die Grundschullehrer mehrheitlich für das *storytelling* in der Grundschule. 56% sprechen sich dafür aus und nur 28% gegen den Einsatz dieser Methode in der Grundschule.

16% der Grundschullehrer machen allerdings keine Angaben zu diesem Item. Bei den Gymnasiallehrern hingegen sind nur 4% der Fragebogen ohne Antwort zu dieser Fragestellung eingegangen.

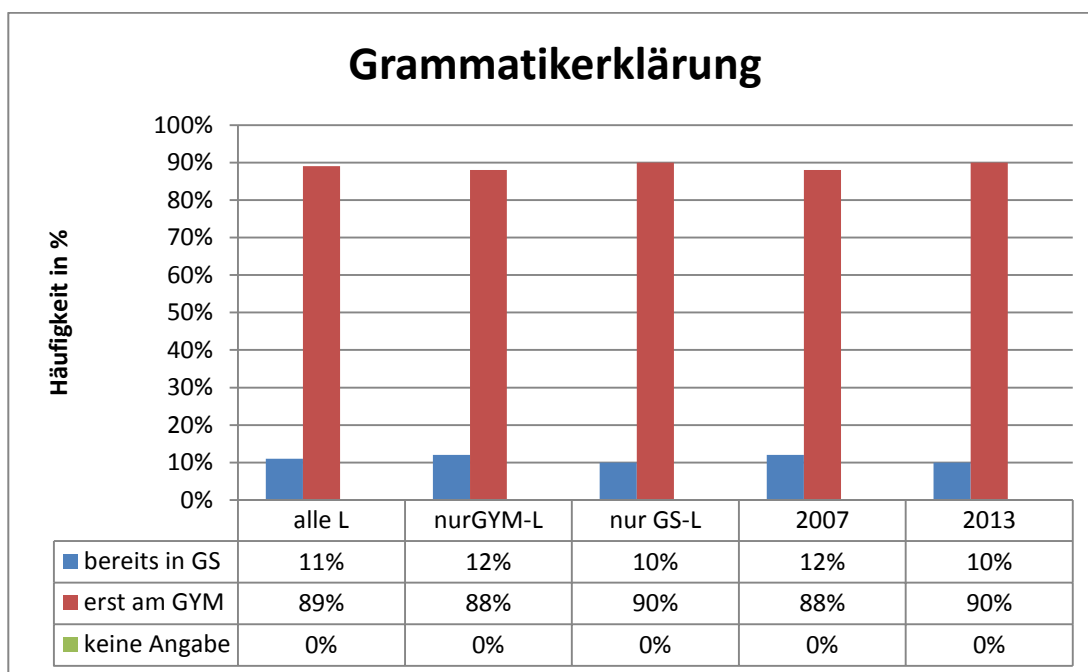
2007 votiert genau die Hälfte der befragten Lehrer für die Grundschule bzw. das Gymnasium.

Im Jahr 2013 sind 54% für die Einführung in der Grundschule. 26% sprechen sich dafür aus, die Schulung des Hörverstehens z.B. durch *storytelling* erst am Gymnasium einzuführen. Auffallend hoch ist die Zahl derer, die keine Angaben machen (20%).



Die relativ hohe Zahl an fehlenden Angaben insbesondere bei den Grundschullehrern und zu dem zweiten Untersuchungszeitpunkt ist erstaunlich, da das *storytelling* eine gängige Methode darstellt.

Das folgende Item erfragt die Einstellung zu einer **bewussten, kognitiven Grammatikerklärung**.



**Abbildung 27: Grammatikerklärung**

Insgesamt zeigt sich hier ein eindeutiges Ergebnis für die Grammatikerklärung am Gymnasium. Nur 11% der Lehrer würden die kognitive Grammatikerklärung bereits im Französischunterricht der Grundschule beginnen, während 89% diese Art der bewussten Grammatikerklärung erst am Gymnasium integrieren würden.

Bei den Französischlehrern an saarländischen Gymnasien sind 88% dafür, grammatische Themen erst am Gymnasium bewusst zu kognitivieren; 12% sprechen sich für den frühen Einsatz an der Grundschule aus.

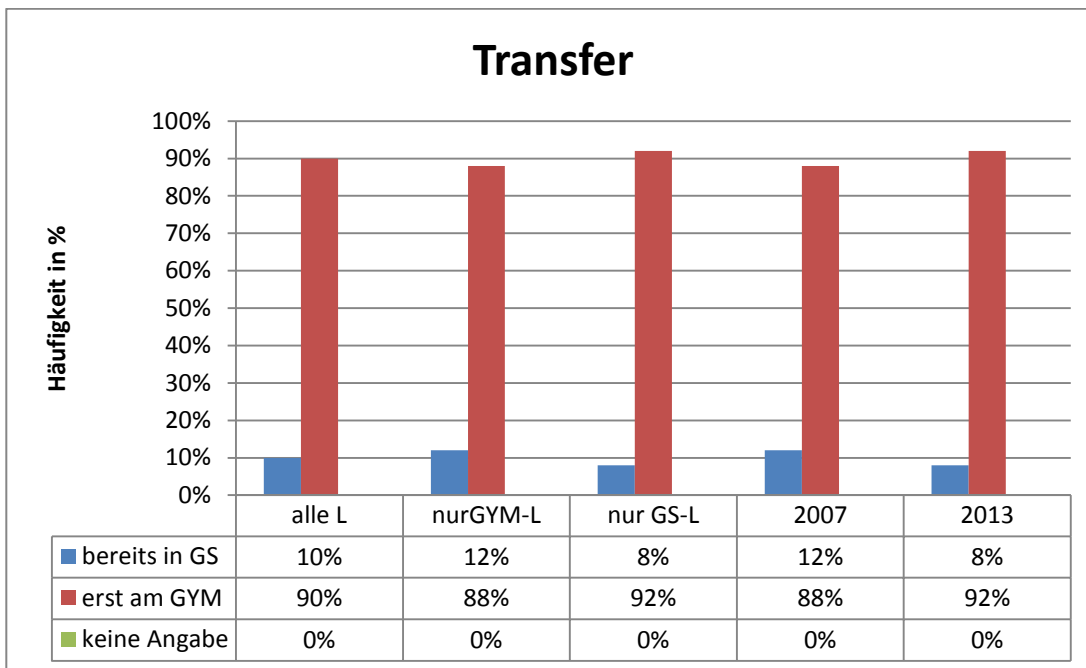
Bei den Grundschullehrern sind 90% für den Französischunterricht am Gymnasium und 10% für die Fremdsprachenarbeit in der Grundschule.

Im Vergleich der gesamten befragten Lehrerschaft und der einzelnen Lehrergruppen ist kein Unterschied in der Einschätzung zu finden.

Auch bei den Zeitpunkten ergibt sich kein nennenswerter Unterschied. Im Jahr 2007 sprechen sich 88% für das Gymnasium und 12% für die Grundschule. Am zweiten

Untersuchungszeitpunkt entscheiden sich 90% für die Alternative erst am Gymnasium und 10% für bereits in der Grundschule.

Die letzte Frage zu dem ersten Themenblock „Unterrichtsinhalte: Themen, Grammatik und Wortschatz“ handelt von dem **Transfer grammatischer Themen in die schriftliche Sprachanwendung.**



**Abbildung 28: Transfer**

Bei allen befragten Lehrern sprechen sich 90% für den Transfer grammatischer Regeln in die Schriftsprache am Gymnasium aus. 10% sind für Transferleistungen bereits in der Grundschule. Diese Verteilung der Prozentwerte ist in den Gruppen und an den beiden Zeitpunkten ähnlich.

Bei den Gymnasiallehrern gibt es eine Verschiebung um 2%, wie im Schaubild oben zu sehen ist. 12% würden den Transfer grammatischer Regeln in die schriftliche Sprachanwendung bereits in der Grundschule beginnen, während 88% damit bis zum Gymnasium warten würden.

8% der befragten Grundschullehrer sprechen sich für die Grundschule und 92% für das Gymnasium aus.

Mit 12% zu 88% sieht es im Jahr 2007 wie im Schaubild der Gymnasiallehrer aus. Im Jahr 2013 sind es 8% zu 92% wie bei den Grundschullehrern. Somit ist bei allen

Vergleichen kein großer Unterschied sowohl beim Gruppen - als auch beim Längsschnittvergleich festzustellen.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Viele Items aus den letzten Fragen zeigen eine ähnliche Verteilung der Prozentwerte. Die beiden Lehrergruppen sind sich demnach relativ einig bei der Einschätzung der meisten Themen wie „der Nutzung para- und nonverbaler Elemente“, „Texte rekonstruieren“ oder „Grammatikerklärung“. Der zeitliche Vergleich fördert in dem meisten Fällen auch keine abweichenden Werte zu Tage.

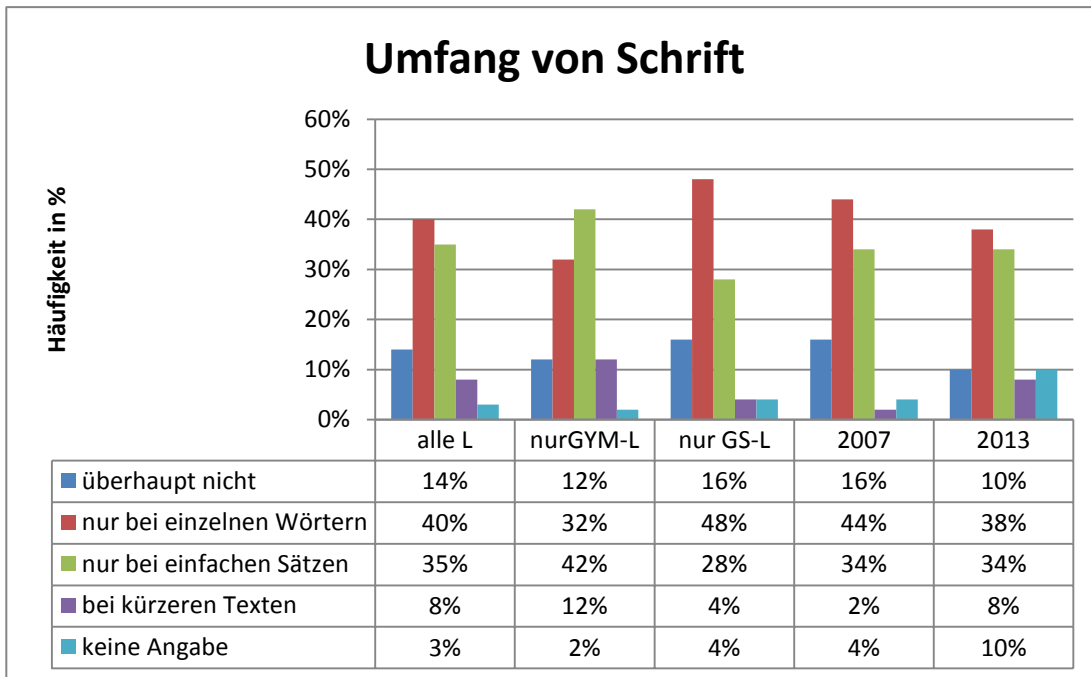
Bei den meisten Fragen dieses Abschnitts werden die Inhalte dem Gymnasium vorbehalten. Außer bei *Storytelling* und der Nutzung para- und nonverbaler Elemente gibt es einen (leichten) Vorteil für die Einführung in der Grundschule.

### **3.7.2 Ergebnisse zur Fachdidaktik**

Der zweite Bereich des Fragebogens bezieht sich auf die Fremdsprachendidaktik und die Ausrichtung modernen Fremdsprachenunterrichts. Hier werden Einstellungen zu einigen fachdidaktischen Aspekten erfragt, die für den Übergang im Französischunterricht von der Grundschule zum Gymnasium von Bedeutung sind. Da keine wirkliche Übergangsdidaktik existiert, sind einige Items auf den grundschulspezifischen Französischunterricht und einige Fragen auf den gymnasialen Französischunterricht bezogen. Die ersten vier Fragen nehmen Bezug auf den Französischunterricht in der Grundschule und die letzten drei Fragen auf den Französischunterricht am Gymnasium. Für den Grundschulunterricht werden der zentrale Aspekt der Schriftsprache und die grundschulspezifischen Konzepte in den Fragenkatalog integriert. Bei dem Französischunterricht am Gymnasium orientieren sich die Items an dem Verhältnis der Schriftlichkeit zu der Mündlichkeit und an den didaktischen Prinzipien.

Allen Lehrern werden die Fragen zu beiden Schulformen vorgelegt, um herauszufinden, welche Kenntnisse und Einstellungen zu allen Aspekten vorliegen. Die Eigen- und Fremdwahrnehmung sind von zentraler Bedeutung für eine Analyse der gegenwärtigen Situation und um das Schubladendenken und Schuldzuweisungen zu überwinden.

Nach der allgemeinen Einschätzung im ersten Fragenblock zum Umgang mit dem Schriftbild wird nun eine Frage nach dem **Umfang von Schrift** hinzugefügt. Dabei wird differenzierter nach den Ebenen „Wort, Satz oder kürzere Texte wie E-Mails“ gefragt.



**Abbildung 29: Umfang von Schrift**

Bei dieser Frage halten die meisten Lehrer (Grundschullehrer und Gymnasiallehrer) den Einsatz von Schrift bei einzelnen Wörtern (40%) oder einfachen Sätzen (35%) in der Grundschule für angemessen, sodass sich drei Viertel in den mittleren Kategorien wiederfinden. 14% sind dafür, überhaupt keine Schrift zu nutzen. 8% erachten kürzere Texte wie E-Mails als sinnvoll.

Bei den Gymnasiallehrern sind die Kategorien bei einzelnen Wörtern und bei einfachen Sätzen ebenso die am meisten gewählten Ebenen. 42% sehen die schriftlichen Sätze allerdings schon in der Grundschulzeit als angemessen (32% für Wörter) an.

Die befragten Grundschullehrer halten in der grundschulspezifischen Fremdsprachenarbeit mehrheitlich nur einzelne Wörter im Schriftbild für sinnvoll. Fast die Hälfte (48%) der Grundschullehrer vertritt die Meinung, dass nur einzelne Wörter schriftlich unterrichtet werden sollen. Dies sind 16% mehr als bei den Französischlehrern an Gymnasien. Bei dieser Gruppe besteht ein Unterschied von 20% zwischen dieser und der nächsten Kategorie (bei einfachen Sätzen). Nur 28% der Grundschullehrer sprechen sich für die schriftsprachliche Verwendung von Sätzen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule aus (vgl. 42% der Gymnasiallehrer). 16% der Grundschullehrer favorisieren

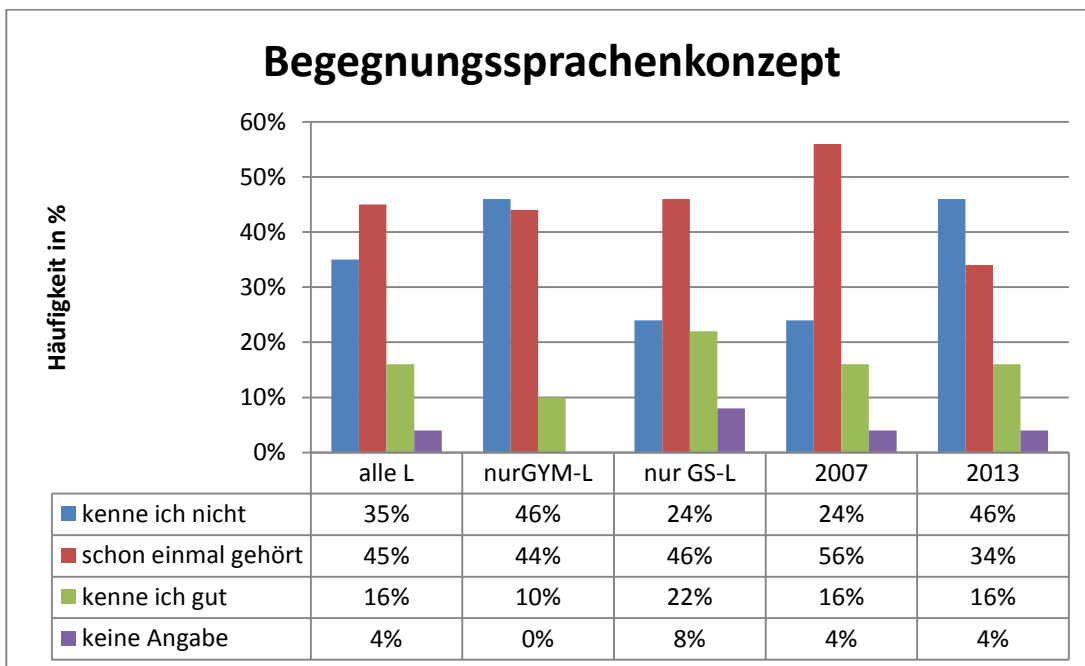
überhaupt keine Verschriftlichung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule; bei den Gymnasiallehrern sind es nur 12%. Nur 4% der Grundschullehrer sind für die schriftsprachliche Verwendung von kürzeren Texten.

Im Vergleich der beiden Befragungszeitpunkte zeigt sich ein in beiden Jahren eine ähnliche Verteilung. Im Jahr 2007 sprechen sich 16% der Befragten für keine Verschriftlichung im Französischunterricht der Grundschule aus. 44% entscheiden sich für das Schriftbild bei einigen Wörtern und 34% bei einfachen Sätzen. Für den Einsatz von Schrift bei kürzeren Texten wie E-Mails oder Postkarten votieren 2%.

Im Jahr 2013 entscheiden sich 10% der befragten Lehrer für überhaupt kein Schriftbild im Französischunterricht der Grundschule. Von 38% wird die Verwendung der Schrift bei einzelnen Wörtern und von 34% bei einfachen Sätzen befürwortet. 8% sprechen sich für die Verschriftlichung kürzerer Texte aus. Die Prozentzahl der fehlenden Angaben ist von 2007 auf 2013 von 4% auf 10% angestiegen.

Bei dem nächsten Punkt werden die dominierenden *Konzepte* im Fremdsprachenunterricht der Grundschule in den Fokus gerückt. Hier werden die geläufigsten Ansätze gewählt.

Das erste Konzept, nach dem gefragt wird, ist das **Begegnungssprachenkonzept**.



**Abbildung 30: Begegnungssprachenkonzept**

Da die beiden ersten Antworten kenne ich nicht und habe ich schon einmal gehört, kenne ich aber kaum unterstreichen, dass kein fundiertes Wissen zu den einzelnen Konzepten vorhanden ist. Um den starken Kontrast zwischen den negativen Kategorien und der positiven Antwortalternative herauszustellen, werden die beiden Werte zu kenne ich nicht und habe ich schon einmal gehört, kenne ich aber kaum zusammengefasst.

Bei allen befragten Lehrern sagen 35% aus, dass sie dieses Konzept nicht kennen. Die Mehrheit, nämlich 45% sind der Meinung, dass sie das Begegnungssprachenkonzept schon einmal gehört haben, aber kaum kennen. Addiert ergeben sich somit 80% im Gegensatz zu 16% der Befragten, die das Konzept gut kennen.

In der Gruppe der Gymnasiallehrer kennen 90% das Begegnungssprachenkonzept nicht oder kaum. 46% entscheiden sich für kenne ich nicht. Fast genauso viele (44%) haben den Begriff schon einmal gehört, kennen das Konzept aber kaum; 10% kennen es gut.

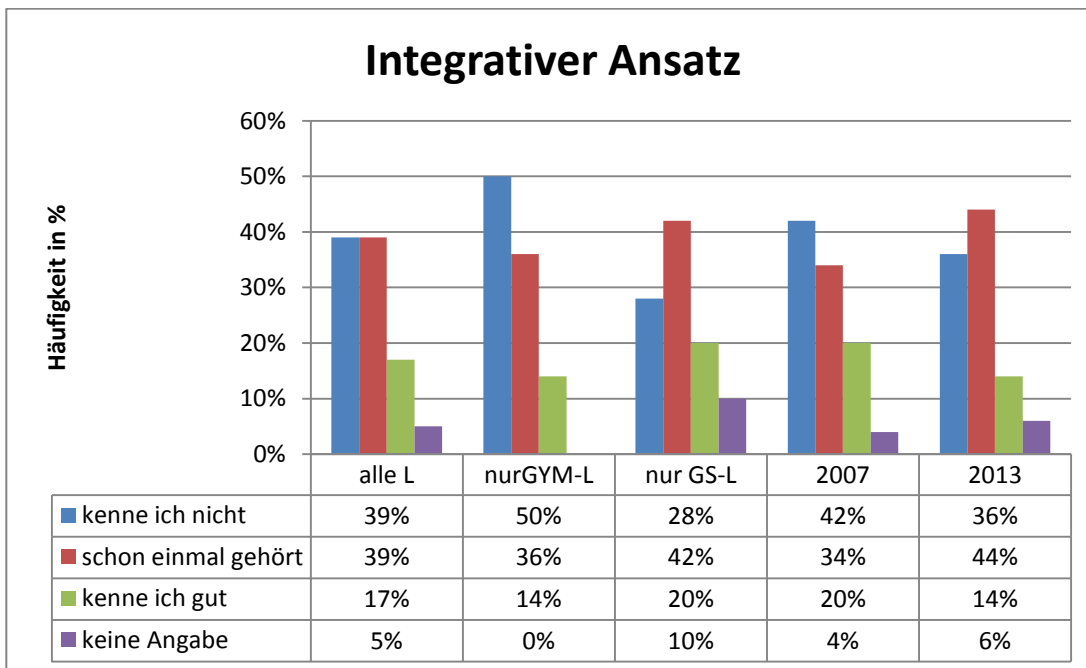
Im Vergleich der Gruppen ist bei den Grundschullehrern mit 24% der niedrigste Prozentsatz zu finden, der angibt, das Begegnungssprachenkonzept nicht zu kennen. 46% haben es schon einmal gehört, kennen es aber kaum. Somit entscheidet sich mit 70% auch hier die überwiegende Mehrheit für die negativen Antwortalternativen. Nur 22% kennen diesen Ansatz gut. Bei 8% fehlt die Angabe, was in der Gruppe der Grundschullehrer erstaunlich ist.

Beim Vergleich der beiden Zeitpunkte lässt sich festhalten, dass sich die Mehrzahl im Jahr 2007 für habe ich schon einmal gehört, kenne ich aber kaum und im Jahr 2013 die meisten Lehrer angeben, dieses Konzept nicht zu kennen. Im Jahr 2007 sagen 24%, dass sie den Ansatz nicht kennen. 56% haben den Begriff schon einmal gehört. Demzufolge stehen 80% der Befragten, die das Konzept nicht oder kaum kennen, 16% der Lehrer gegenüber, die das Konzept gut kennen.

Auch im Jahr 2013 sprechen 80% für völlige oder keine fundierten Kenntnisse des Konzepts aus. 46% kreuzen an, dass sie das Begegnungssprachenkonzept nicht kennen. 34% haben es schon einmal gehört; 16% hingegen kennen es gut.

Es ist erstaunlich, dass durchgehend mindestens 80% das Begegnungssprachenkonzept bestenfalls vom Namen her kennen und im Jahr 2013 fast 5% angeben, das Konzept nicht zu kennen.

Bei der folgenden Frage geht es um den **Integrativen Ansatz**.



**Abbildung 31: Integrativer Ansatz**

Die Prozentverteilung bei allen Lehrern zwischen den Alternativen *kenne ich nicht* und *habe ich schon einmal gehört*, *kenne ich aber kaum* ist mit jeweils 39% ausgeglichen. Somit geben fast 80% an, dass sie über keine bzw. sehr geringe Kenntnisse zum Integrativen Ansatz verfügen. Dem stehen 17% der befragten Lehrer gegenüber, die den Ansatz gut kennen.

Bei den Gymnasiallehrern sind es 86%, die das Konzept gar nicht oder kaum kennen; von den 86% kennen 50% das Konzept nicht und 36% haben es schon einmal gehört. Lediglich 14 % kennen es gut.

Bei den Grundschullehrern haben 42% den Begriff „Integrativen Ansatz“ schon einmal gehört und 28% kennen ihn nicht. Damit sind es bei den Grundschullehrern zusammen genommen 70% der Befragten, die nichts oder sehr wenig über den Integrativen Ansatz wissen. 20% kennen ihn gut. Die übrigen Lehrer (10%) äußern sich nicht; die Zahl der *missings* erstaunt gerade in der Gruppe der Grundschullehrer.

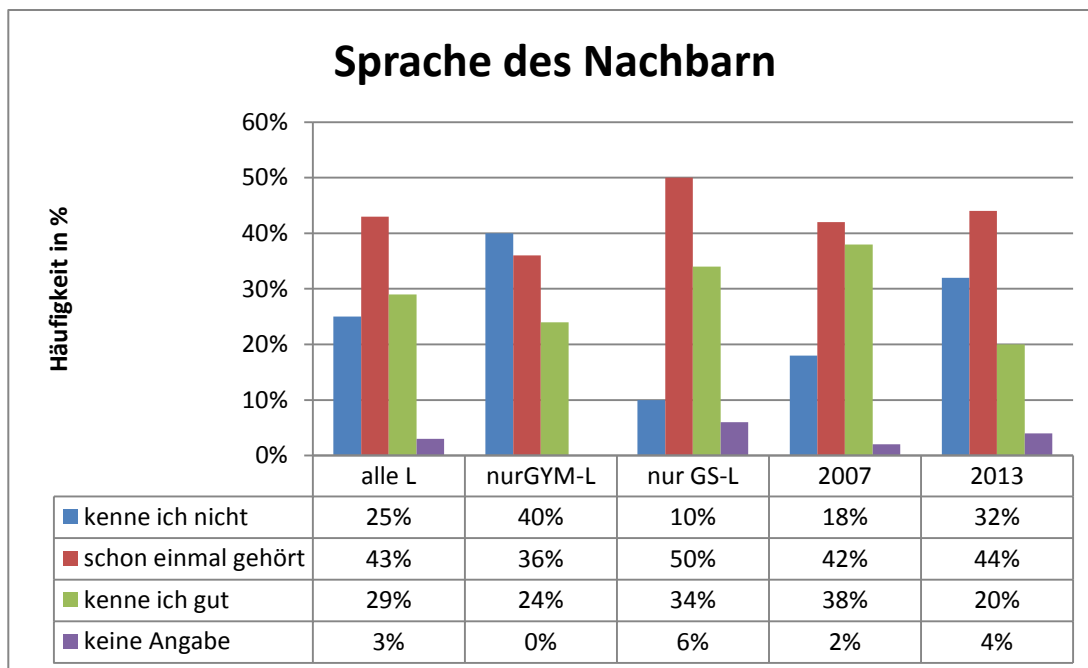
Im Jahr 2007 gibt die Mehrzahl der befragten Lehrer mit 42% an, dass sie den Ansatz nicht kennen, und 34% haben den Begriff schon einmal gehört; 20% kennen ihn gut.

Im Jahr 2013 stimmen 44% für die Kategorie *habe ich schon einmal gehört*. 36 % geben an, das Konzept nicht zu kennen. Dennoch bleibt mit 80% die Mehrzahl der Werte in den

beiden negativen Kategorien. 14 % kennen den Ansatz gut und 6 % machen dazu keine Angaben.

Wie zu sehen ist, sind die beiden negativen Kategorien mit 70% - 80% in allen einzelnen Diagrammen am stärksten ausgeprägt.

Bei dem nächsten Punkt wird die Einstellung zu dem Konzept **Lerne die Sprache des Nachbarn** erfragt.



**Abbildung 32: Lerne die Sprache des Nachbarn**

Auch hier setzt sich der Trend fort, dass die Mehrzahl der Befragten sich für die negativen Antwortkategorien mit keinen oder sehr geringen Kenntnissen über das Konzept entscheidet. Die Werte werden zusammen bewertet und den Prozentzahlen aus der Kategorie *kenne ich gut* gegenübergestellt.

Von allen befragten Lehrern verfügen 68% über keine oder geringe Kenntnisse; 25% geben an, das Konzept nicht zu kennen, und die Mehrheit (43%) hat den Begriff schon einmal gehört, kennt das Konzept aber kaum; 29% kennen das Konzept gut.

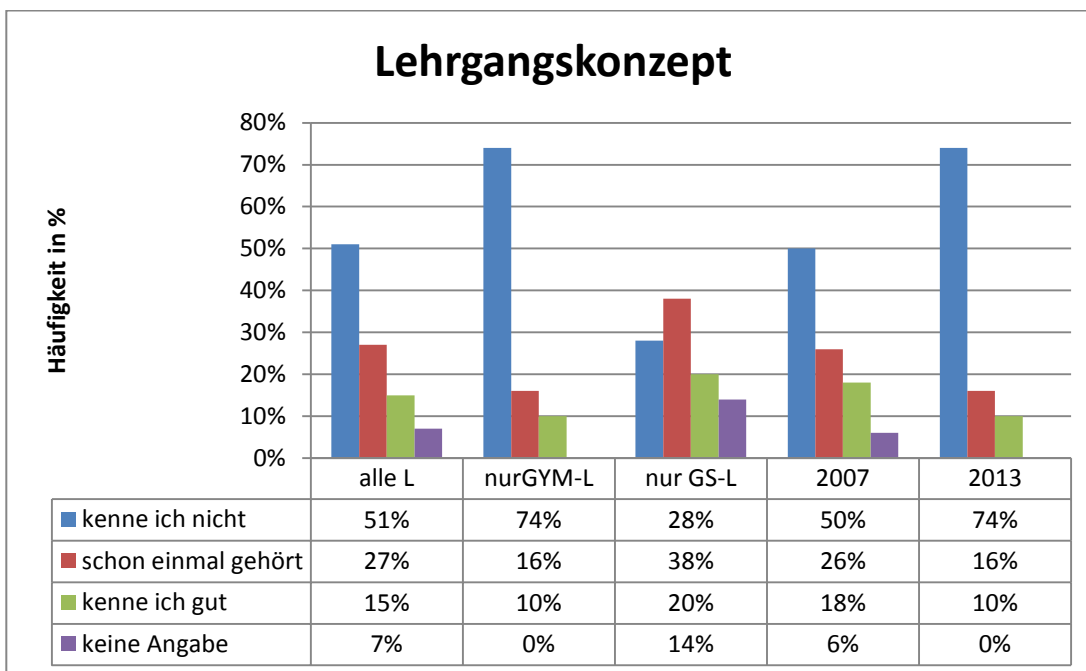
Bei den befragten Gymnasiallehrern kennen 40% den Ansatz nicht. 36% haben schon davon gehört. Somit stehen addiert 76% mit keinen oder sehr geringen Kenntnissen 24% der Gymnasiallehrer gegenüber, die den Ansatz gut kennen.

60% der Grundschullehrer entscheiden sich für die negativen Antwortalternativen. 10% der Grundschullehrer geben an, den Ansatz „Lerne die Sprache des Nachbarn“



überhaupt nicht zu kennen. Die Hälfte aller Befragten (50%) hat den Namen des Konzepts schon einmal gehört, kennt es aber kaum; 34% kennen den Ansatz gut. Beim zeitlichen Vergleich fällt auf, dass eine Verschiebung zu kenne ich nicht stattfindet. Dies kann verschiedene Ursachen haben: Der Ansatz ist nicht mehr so verbreitet wie sechs Jahre zuvor. Es hat vielleicht keine verstärkte Zusammenarbeit stattgefunden, obwohl immer mehr auf das Zusammenspiel der beiden Schulformen hingewiesen wird. Im Jahr 2007 kennen 18% der befragten Lehrer den Ansatz nicht. 42% haben schon einmal davon gehört und fast genauso viele Lehrer (38%) kennen das Konzept gut. Im Jahr 2013 sind es nur noch 20%, die das Konzept gut kennen. 32% kennen es nicht und fast die Hälfte aller Befragten (44%) haben „Lerne die Sprache des Nachbarn“ schon einmal gehört.

Als letztes grundschulspezifisches Konzept wird die Kenntnis des **Lehrgangskonzepts** erfragt.



**Abbildung 33: Lehrgangskonzept**

Das Lehrgangskonzept ist mehr als der Hälfte der befragten Lehrer (51%) nicht bekannt. 27% haben den Ansatz schon einmal gehört; nur 15% kennen ihn gut. Fast drei Viertel (74%) der befragten Gymnasiallehrer geben an, das Konzept nicht zu kennen. 16% haben den Begriff „Lehrgangskonzept“ schon einmal gehört. Somit kennen

90% der Befragten das Lehrgangskonzept nicht oder kaum; lediglich 10% kennen den Ansatz gut.

Bei den Grundschullehrern machen 14% keine Angabe und 28% kennen das Konzept nicht. 38% haben es schon einmal gehört. Den zusammen genommen 66% der Befragten, die keine oder sehr geringe Kenntnisse über das Konzept aufweisen, stehen nur 20% gegenüber, die den Ansatz gut kennen. Es fällt auf, dass sich im Gegensatz zu den Grundschullehrern alle Gymnasiallehrer äußern.

Beim Vergleich der zwei Untersuchungszeitpunkte, ist zu sehen, dass sowohl 2007 als auch 2013 die Mehrheit angibt, das Lehrgangskonzept nicht zu kennen.

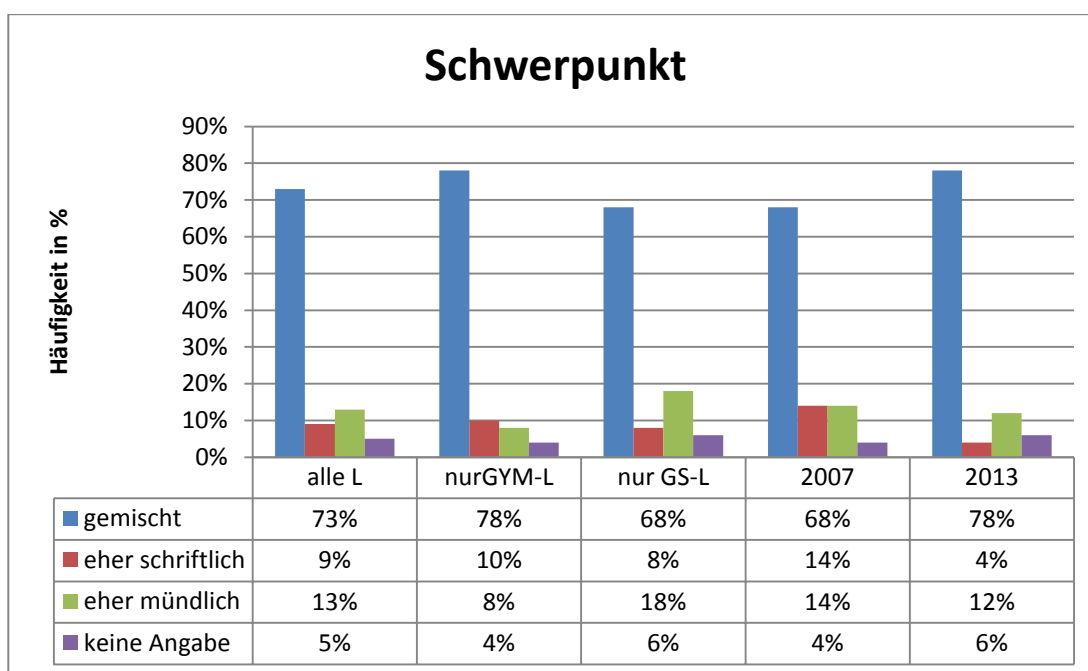
2007 sind es die Hälfte der befragten Lehrer (50%), die das Konzept nicht kennen. 26 % haben es schon einmal gehört und 18 % kennen es gut.

Im Jahr 2013 geben 74% an, das Lehrgangskonzept nicht zu kennen. 16% haben es schon einmal gehört und nur 10% kennen es gut.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Bei fast allen Diagrammen zu den grundschulspezifischen Fremdsprachenkonzepten zeigt sich, dass meistens die mittlere Antwortmöglichkeit habe ich schon einmal gehört, kenne ich aber kaum gewählt wird. In der Gruppe der befragten Gymnasiallehrer und beim zeitlichen Vergleich im Jahr 2013 hat die Antwortmöglichkeit kenne ich nicht die meisten Stimmen. Trotz steigender Bemühungen hin zu einer von der Politik im Jahr 2014 ausgerufenen Frankreich - Strategie ist das Ergebnis aus dem Jahr 2013 im Vergleich zu 2007 mit zunehmender Zahl an Lehrern, die das Konzept nicht kennen, erstaunlich. Auch die Zahl der Grundschullehrer, die keine Kenntnisse über das Begegnungssprachenkonzept haben, ist mit 24% hoch. Beim „Integrativen Ansatz“ sind die Antwortmöglichkeiten kenne ich nicht und habe ich schon einmal gehört die am häufigsten vertretenen Alternativen. Bei dem Konzept zur „Sprache des Nachbarn“ ist die Zahl derer, die das Konzept gut kennen, höher als bei den anderen Konzepten. Gerade die Grundschullehrer geben zur Hälfte an, den Ansatz gut zu kennen. Beim Lehrgangskonzept ist wieder eine erstaunlich hohe Zahl zu sehen, die das Konzept nicht kennt.

Im folgenden Item sollen die befragten Lehrer einschätzen, ob der **Schwerpunkt im Französischunterricht der Klassen fünf und sechs** aus ihrer Sicht im Allgemeinen eher im mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch liegt. Da in der Fachliteratur häufig festgehalten wird, dass die Mündlichkeit seit der kommunikativen Wende und im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht einen größeren Platz in der Unterrichtspraxis einnimmt als schriftliche Fertigkeiten, ist es interessant, die Haltung der betroffenen Lehrkräfte in der Eigenreflexion und die der Grundschullehrer wahrscheinlich aus der Perspektive ihrer eigenen schulischen Erfahrung heraus zu analysieren.



**Abbildung 34: Schwerpunkt**

Bei allen befragten Lehrern votieren 73% für zu gleichen Teilen gemischt, 9% für eher im Schriftlichen und 13% für eher im Mündlichen.

Bei den befragten Gymnasiallehrern zeigt sich, dass sich eine große Gruppe, nämlich 78%, für „zu gleichen Teilen gemischt“ entscheidet. Allerdings gibt es eine gegenläufige, wenn auch nur minimale Tendenz im Vergleich zu allen Lehrern. Die Gymnasiallehrer sehen den Schwerpunkt eher auf dem schriftlichen Sprachgebrauch mit 10%. Von 8% wird der Fokus auf der mündlichen Sprachverwendung gesehen.

Bei den befragten Grundschullehrern sieht wie bei den anderen Gruppen die Mehrheit die gemischte Form als vorherrschend an. Mit 68% sind das etwas weniger als oben. Im Vergleich der Schriftlichkeit und Mündlichkeit sehen mit 18% mehr Grundschullehrer den Schwerpunkt auf dem schriftlichen Sprachgebrauch in der Klasse fünf und sechs im

Gegensatz zu 8%, die den Fokus auf der Mündlichkeit sehen. Es erstaunt, dass die Grundschullehrer den gymnasialen Französischunterricht eher mündlich einschätzen als die Gymnasiallehrer selbst.

Beim Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte ist ein ähnlicher Unterschied wie beim Vergleich der beiden Lehrergruppen festzustellen. Im Jahr 2007 entscheiden sich 68% für zu gleichen Teilen gemischt. Jeweils 14% sprechen sich für die Varianten eher mündlich oder eher schriftlich aus.

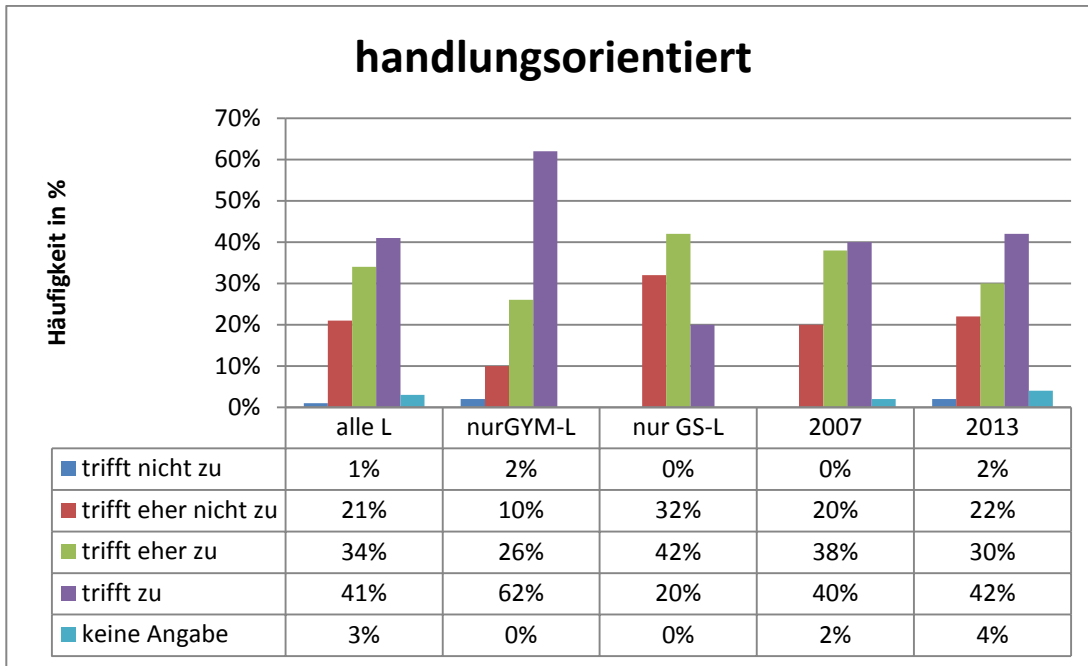
2013 geben 78% der Befragten an, dass in den Klassen fünf und sechs eher zu gleichen Teilen gemischt unterrichtet wird. 12% gehen von einer eher mündlichen Vorgehensweise aus. Lediglich 4% sehen den Schwerpunkt im schriftlichen Sprachgebrauch.

Im Folgenden richtet sich der Blick auf das unterrichtliche Geschehen im Gymnasium. Die Items beleuchten die Sichtweisen, wie Fremdsprachenunterricht in den Klassen fünf und sechs gesehen wird. Dabei wird zum einen die Eigenwahrnehmung der Gymnasiallehrer erfragt und die Fremdsicht der Grundschullehrer benötigt.

Die von den befragten Lehrern vermuteten Merkmale, wie der Unterricht wahrscheinlich abläuft, werden im nächsten Fragenblock den Eigenschaften gegenübergestellt, die als effektiv angesehen werden. Hierbei steht die Fragestellung im Vordergrund, ob die angenommenen Charakteristika mit den als wünschenswert eingestuften übereinstimmen oder ob Diskrepanzen existieren. In der Übersicht werden die gleichen Eigenschaften in zwei aufeinanderfolgenden Tabellen abgefragt. Die Lehrer bewerten folgende Charakterisierungen: handlungsorientiert, in Situationen eingebettet, kommunikativ, kreativ, alle Sinne ansprechend, grammatikorientiert, authentisch, schülerorientiert und lehrwerkzentriert.

Im ersten Komplex zu den folgenden Eigenschaften des Französischunterrichts in Klasse fünf und sechs werden die Einstellungen der Befragten zu den Eigenschaften erfragt, die den Französischunterricht der Klassen fünf und sechs beschreiben. Interessant ist die Gegenüberstellung der Eigenwahrnehmung und der Fremdwahrnehmung. Die Gymnasiallehrer bewerten ihren eigenen Unterricht und die Grundschullehrer reflektieren über den Unterricht der Gymnasiallehrer. Dabei können Vermutungen und Erfahrungen in die Beantwortung einfließen. Die beiden oben genannten Blöcke sind analog aufgebaut, damit direkte Vergleiche möglich sind.

Im ersten Item ist zu bewerten, ob das *Merkmal* „handlungsorientiert“ den Anfangsunterricht am Gymnasium *beschreibt*.



**Abbildung 35: handlungsorientiert**

Unter allen befragten Lehrern schätzt die Mehrzahl mit 41% den Französischunterricht in Klasse fünf und sechs als handlungsorientiert ein. Nur 1% glaubt, dass der Unterricht nicht handlungsorientiert ist. Ungefähr ein Fünftel (21%) ist der Meinung, dass der gymnasiale Anfangsunterricht eher nicht handlungsorientiert ist. 34% bewerten die Handlungsorientierung mit der Aussage trifft eher zu.

Zur Beschreibung des Fremdsprachenunterrichts in den Klassen fünf und sechs sehen nur 2% der befragten Gymnasiallehrer das Merkmal „handlungsorientiert“ als nicht gegeben an. 10% schwächen dies etwas ab und entscheiden sich für trifft eher nicht zu. 26% glauben, dass es eher zutrifft und die Mehrheit sieht mit 62% den Unterricht als handlungsorientiert an.

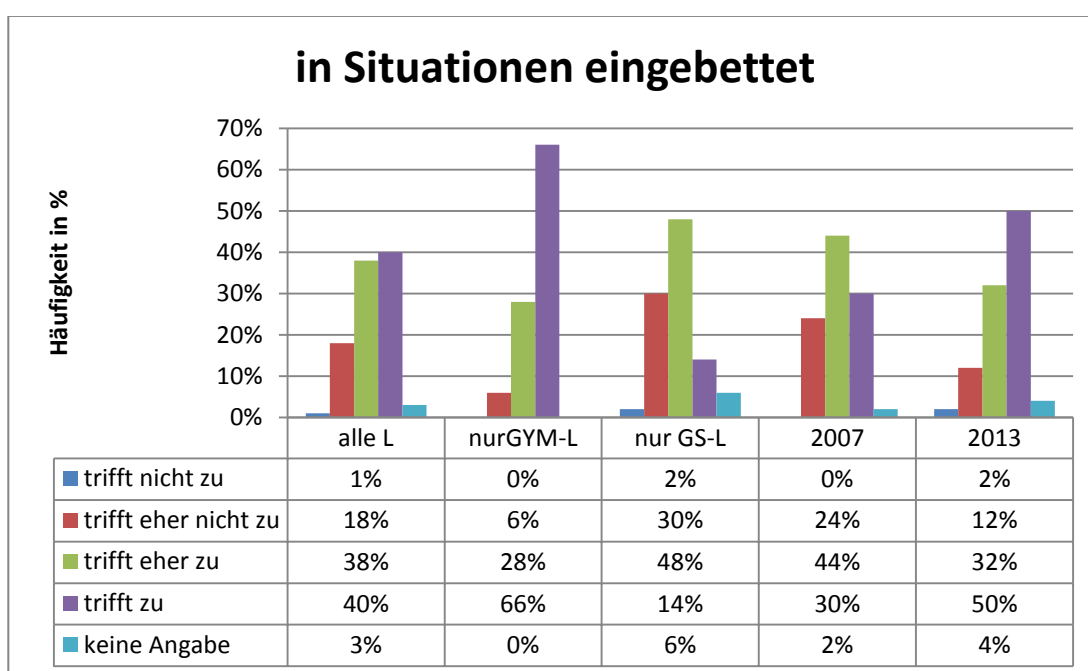
Wie im Diagramm oben zu sehen ist, lassen die Grundschullehrer die Extremposition trifft nicht zu unbesetzt. 6% machen keine Angabe. Der zweite äußere Pol trifft zu hat den zweitschwächsten Wert mit 20%.

Beim Vergleich der beiden Lehrergruppen wird ein Unterschied deutlich, da mehr Gymnasiallehrer ihren Unterricht als handlungsorientiert einstufen als Grundschullehrer (62% zu 20%). Bei den Grundschullehrern entscheiden sich mit 42% die meisten für trifft eher zu; bei den Gymnasiallehrern sind es nur 26%. Somit unterscheidet sich die

Einschätzung der befragten Lehrergruppen, da sich die Werte bei trifft eher zu und trifft nicht zu tauschen. Es kann sein, dass die Grundschullehrer sich zu unsicher waren, und für die absolute Variante trifft zu stimmen. Dafür spricht auch die Tatsache, dass sich kein Grundschullehrer für trifft nicht zu entscheidet. Ein Drittel der Grundschullehrer (32%) schätzt den Unterricht als eher nicht handlungsorientiert ein. Die Skepsis der befragten Grundschullehrer sticht hier ins Auge.

Beim Vergleich der beiden Befragungszeitpunkte sind ungefähr gleich viele befragte Lehrer der Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht in Klasse fünf und sechs handlungsorientiert ist. Bei der Befragung im Jahr 2007 sind es 40% und sechs Jahre später 42%. Für die Kategorie trifft eher zu entscheiden sich 38 % im Jahr 2007 und 30% im Jahr 2013. Auch bei trifft eher nicht zu sind die Prozentzahlen ähnlich; 2007 sind es 20% und 2013 mit 22% etwas mehr Lehrer. 2007 stimmt niemand für trifft nicht zu. 2013 sind es 2%.

Im Folgenden wird die Einschätzung zu dem Merkmal „in Situationen eingebettet“ als beschreibende Eigenschaft dargestellt.



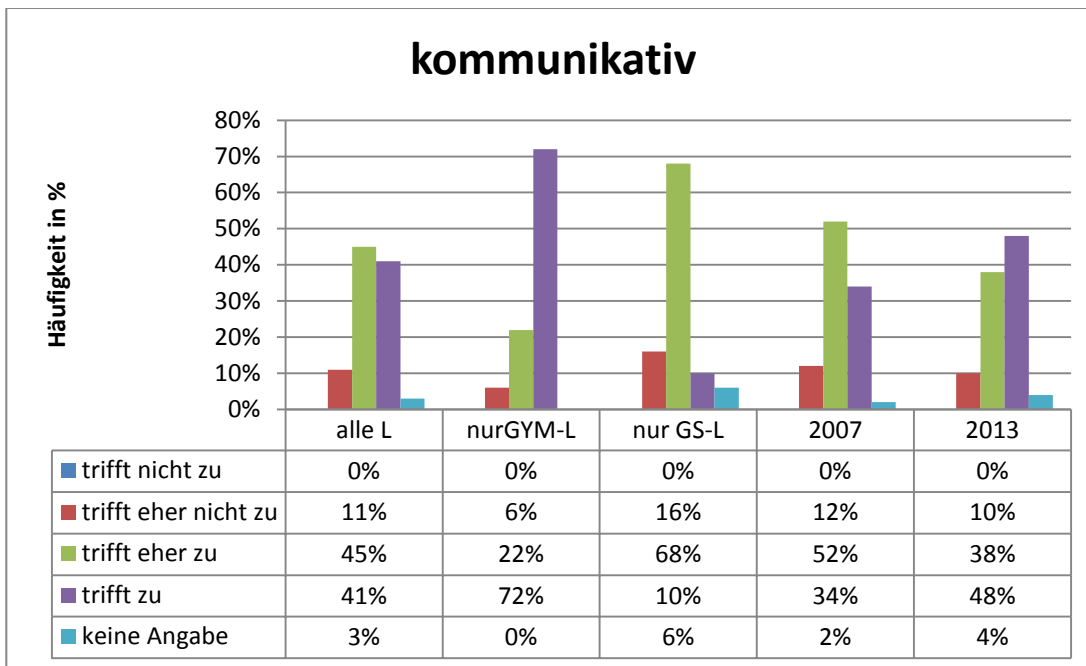
**Abbildung 36: in Situationen eingebettet**

Es wird von allen befragten Lehrern mit fast gleichen Prozentzahlen als gegeben angesehen, da 40% für trifft zu und 38% für trifft eher zu stimmen. Trifft eher nicht zu wird von 18% ausgewählt und nur 1% entscheidet sich für trifft nicht zu.

Beim Vergleich der beiden Lehrergruppen fällt auf, dass sich bei den Gymnasiallehrern niemand für trifft nicht zu entscheidet, während 2% der Grundschullehrer diese Kategorie auswählen. Trifft eher nicht zu wird von 6% der Gymnasiallehrer und sogar von 30% der Grundschullehrer angekreuzt. Hier ist ein deutlicher Unterschied zu erkennen. Vielleicht beruht er darauf, dass die Grundschullehrer sich den Fremdsprachenunterricht in der fünften und sechsten Klasse noch vielfach grammatiklastig und kontextlos vorstellen. Die Mehrheit der Befragten entscheidet sich bei den Gymnasiallehrern mit 66% für trifft zu und bei den Grundschullehrern mit 48% für trifft eher zu. Die Gymnasiallehrer sehen das Merkmal „in Situationen eingebettet“ mit fast zwei Drittel als gegeben an, während die Grundschullehrer mit nur 14% für trifft zu stimmen. Trifft eher zu wird von den Gymnasiallehrern am zweit häufigsten mit 28% gewählt. Die Gymnasiallehrer haben sich alle für eine Antwortmöglichkeit entschieden.

Im zeitlichen Vergleich sehen die Ergebnisse wie folgt aus: 2007 entscheidet sich die Mehrheit der Befragten mit 44% für trifft eher zu und im Jahr 2013 mit 50% für trifft zu. Im Jahr 2007 wird die Kategorie trifft nicht zu nicht gewählt und im Jahr 2013 von 2% der Befragten. Da die Prozentzahl 2013 so gering ist, lässt sich daraus keine Tendenz ableiten. Trifft eher nicht zu wird 2007 von doppelt so vielen Lehrern angekreuzt wie im Jahr 2013 (24% zu 12%). 44% entscheiden sich 2007 für trifft eher zu und 2013 sind es 32%. Zusammengefasst lässt sich beim Vergleich der beiden Untersuchungszeitpunkte festhalten, dass eine deutliche Veränderung durch die Zunahme der Werte für trifft zu von 30% auf 50% stattfindet. Aktuell sehen demzufolge mehr Lehrer den Französischunterricht zu Beginn der weiterführenden Schule als „in Situationen eingebettet“ an als im Jahr 2007. Die Tendenz, dass 2013 die Kategorie trifft nicht zu angekreuzt wurde, kann auf Grund der geringen Prozentzahl vernachlässigt werden.

Im folgenden Item wird die Meinung zu der Eigenschaft „**kommunikativ**“ erfragt.



**Abbildung 37: kommunikativ**

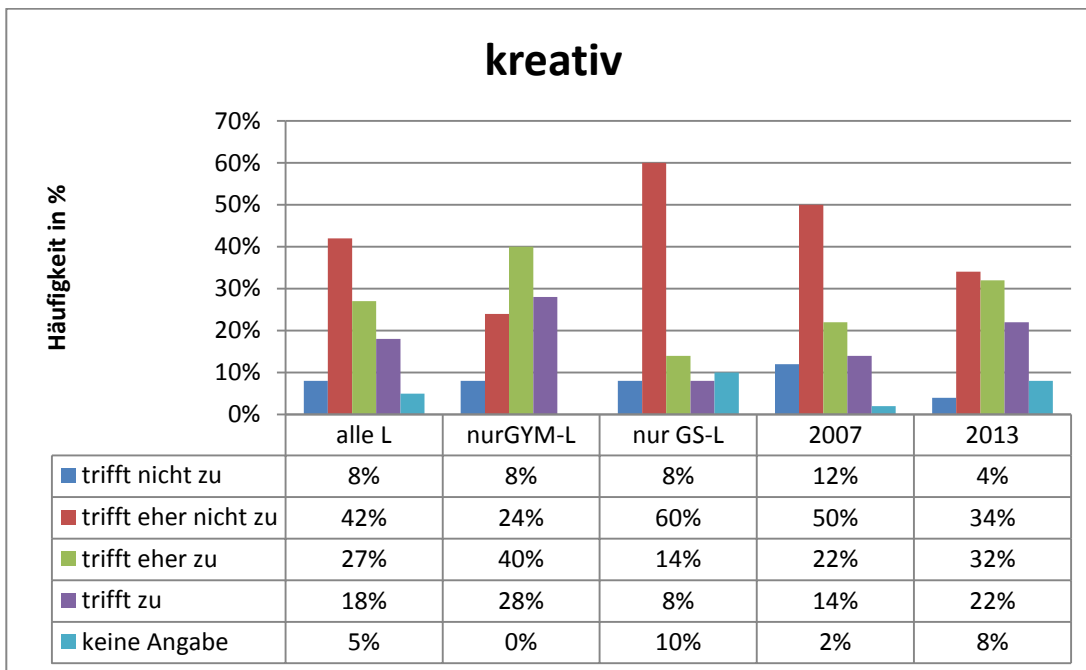
Bei allen befragten Lehrern ist die Kategorie trifft nicht zu nicht vergeben. Die geringste Prozentzahl bei den gewählten Antwortmöglichkeiten entfällt auf trifft eher nicht zu. Den höchsten Prozentsatz erreicht mit 45% trifft eher zu und 41% entscheiden sich für trifft zu. Die Unterrichtspraxis scheint zu einem Großteil kommunikativ ausgerichtet zu sein, da die betroffenen Gymnasiallehrer ihren Französischunterricht in der fünften und sechsten Klasse mit 72% als kommunikativ einschätzen. 22% entscheiden sich für trifft eher zu und 6% für trifft eher nicht zu.

Bei den Grundschullehrern werden die drei gleichen Kategorien gewählt. 6% äußern sich nicht dazu. Im Gegensatz zu den Gymnasiallehrern entscheiden sich die Grundschullehrer mehrheitlich (68%) für trifft eher zu. Mit 10% schätzen sie den Französischunterricht als kommunikativ ein. Negativ wird dieser Aspekt nur von 16% angesehen, die trifft eher nicht zu ankreuzen.

Bei den Untersuchungszeitpunkten ist eine Verschiebung der Mehrheit von trifft eher zu im Jahr 2007 mit 52% zu trifft zu im Jahr 2013 mit 48% zu erkennen. Die zweithäufigste Kategorie ist 2007 mit 34% trifft zu und 2013 trifft eher zu mit 38%. Trifft eher nicht zu wird von nahezu gleich vielen Befragten ausgewählt: 2007 sind es 12% und 2013 sind es 10%.



Im nächsten Item steht die Beurteilung des Merkmals „**Kreativität**“ im Mittelpunkt.



**Abbildung 38: kreativ**

Hier sieht die Mehrheit von allen Befragten trifft eher nicht zu mit 42% als geeignetste Antwortalternative an. Trifft nicht zu wird von 8% gewählt. Nur nahezu ein Drittel (27%) entscheidet sich für trifft eher zu und 18% für trifft zu.

Bei den Gymnasiallehrern sieht die Mehrheit mit 40% „kreativ“ als eher zutreffend an. 24% stimmen für trifft eher nicht zu, 8% für trifft nicht zu und 28% für trifft zu.

Von den befragten Grundschullehrern entscheidet sich die Mehrheit (60%) wie bei der Gesamtheit für trifft eher nicht zu. Hier zeigt sich wie schon an anderer Stelle möglicherweise die Skepsis der Grundschullehrer. Trifft nicht zu wird von 8% angekreuzt. 14% sehen trifft eher zu und 8% trifft zu als beste Antwortmöglichkeit an. 10% machen keine Angabe.

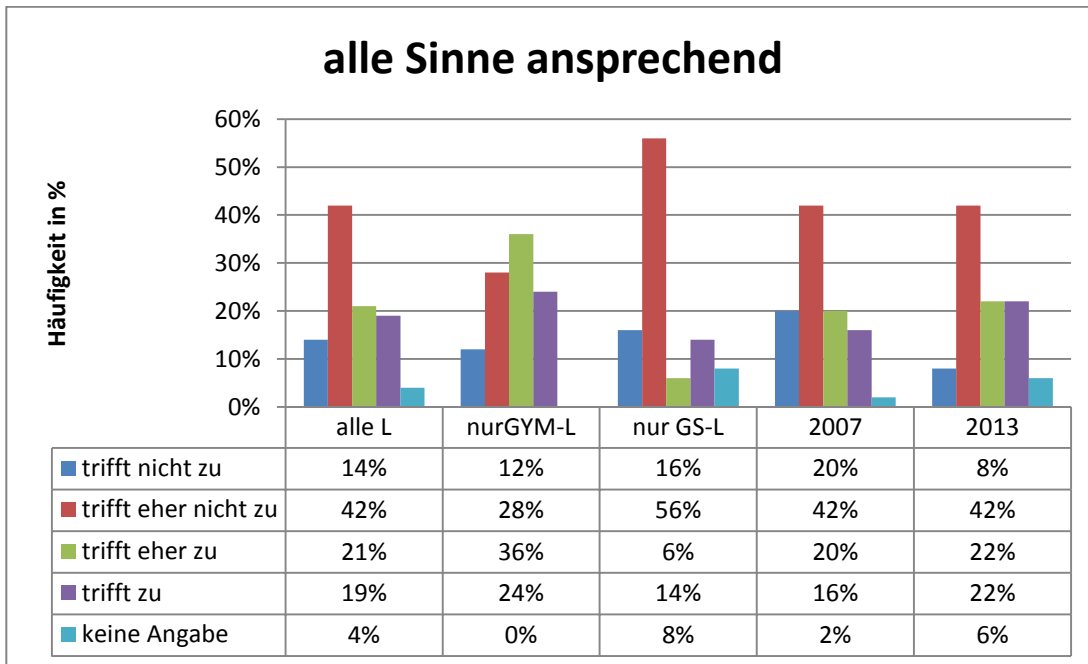
Im Vergleich der beiden Lehrerguppen ist ein deutlicher Unterschied in den Zustimmungswerten festzustellen, da 68% der befragten Gymnasiallehrer sich für trifft (eher) zu ausspricht, während es bei den Grundschullehrern nur 22% sind.

Die Mehrheit entscheidet sich zu den beiden Untersuchungszeitpunkten für die gleiche Kategorie, aber mit divergierenden Prozentsätzen. Trifft eher nicht zu wird 2007 von der Hälfte (50%) und 2013 von 34% gewählt. Die Zahl derer, die trifft nicht zu als gegeben ansehen, nimmt von 12% auf 4% ab. Die Zahl der Lehrer, die sich für eine positive Kategorie entscheiden, steigt an: Bei trifft eher zu steigt der Prozentwert von 22% auf

32%. Von 14%, die sich im Jahr 2007 für trifft zu entscheiden, steigt der Prozentsatz auf 22% im Jahr 2013.

Insgesamt steigen die Zustimmungswerte von 36% auf 54% zwischen den beiden Befragungszeitpunkten.

Im nächsten soll das Merkmal „*alle Sinne ansprechend*“ eingeschätzt werden.



**Abbildung 39: alle Sinne ansprechend**

Die Mehrheit der befragten Lehrer (42%) entscheidet sich bei der Eigenschaft „alle Sinne ansprechend“ für die Kategorie trifft eher nicht zu. Da sich 14% für trifft nicht zu aussprechen, sind mehr als die Hälfte der Befragten (56%) für die negativen Antwortalternativen. 21% kreuzen trifft eher zu an und 19% sehen dieses Merkmal als zutreffend für die Beschreibung des Fremdsprachenunterrichts in den Klassen fünf und sechs an.

Bei den befragten Gymnasiallehrern entscheiden sich die meisten (36%) für trifft eher zu. Als nächste Kategorie folgt mit 28% trifft eher nicht zu. 24% sprechen sich für trifft zu aus und 12% gehen davon aus, dass „alle Sinne ansprechend“ nicht auf den Fremdsprachenunterricht in den Klassen fünf und sechs zutrifft.

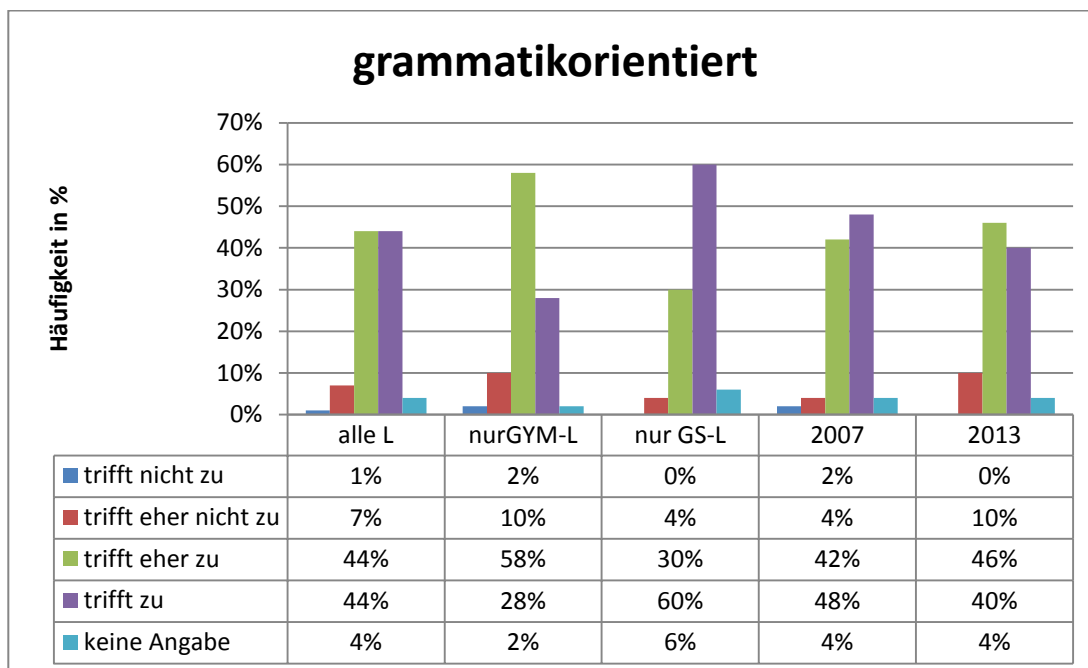
Die Mehrheit der befragten Grundschullehrer ist mit 56% noch deutlicher der Auffassung, dass der Fremdsprachenunterricht in den Anfangsklassen der weiterführenden Schule eher nicht alle Sinne anspricht. Hier zeigen sich die Grundschullehrer skeptisch. 16%

kreuzen trifft nicht zu und 14% das andere Extrem trifft zu an; von 6% wird trifft eher zu gewählt.

Es ist eine gegensätzliche Einschätzung der befragten Lehrergruppen festzustellen. Doppelt so viele Grundschullehrer gehen von trifft eher nicht zu aus und bei trifft eher zu unterscheiden sich die Zustimmungswerte um 30%. Während alle Gymnasiallehrer diese Frage beantworten, fehlen bei den Grundschullehrern 8% der Werte. Eine Möglichkeit ist, dass die Grundschullehrer sich unsicher fühlen bei der Beantwortung dieser Frage.

Im Vergleich der beiden Zeitpunkte ist zu erkennen, dass die gleiche Prozentzahl (42%) und damit die Mehrheit trifft eher nicht zu als richtige Antwort ansieht. 2007 geben 20% und 2013 22% an, dass es eher zutrifft. Der größte Unterschied kommt bei der Alternative trifft nicht zu zu Stande, für die sich 2007 20% und 2013 8% entscheiden. Von 16% (2007) und 22% (2013) wird es als zutreffend bewertet. Im Jahr 2007 fehlen von 2% und im Jahr 2013 von 6% die Angaben.

In der nächsten Frage soll die Eigenschaft „**grammatikorientiert**“ eingestuft werden.



**Abbildung 40: grammatikorientiert**

Bei dem Merkmal „grammatikorientiert“ ist die Meinung der befragten Lehrer eindeutig, da sich jeweils 44% für trifft eher zu oder trifft zu entscheiden. Somit entscheiden sich 88% für die positiven Kategorien. 7% halten diese Eigenschaft für eher nicht zutreffend und 1% sogar für nicht zutreffend. Somit zeigt sich, dass die Ansicht noch weit verbreitet

scheint, wonach Französischunterricht in den Klassen fünf und sechs grammatikorientiert ist.

Die befragten Gymnasiallehrer entscheiden sich mehrheitlich (58%) für trifft eher zu; von 28% wird trifft zu gewählt. 10% erklären, dass dieses Kriterium eher nicht auf den Fremdsprachenunterricht der Klassen fünf und sechs zutrifft. Nur 2% sehen „grammatikorientiert“ als nicht zutreffendes Merkmal an.

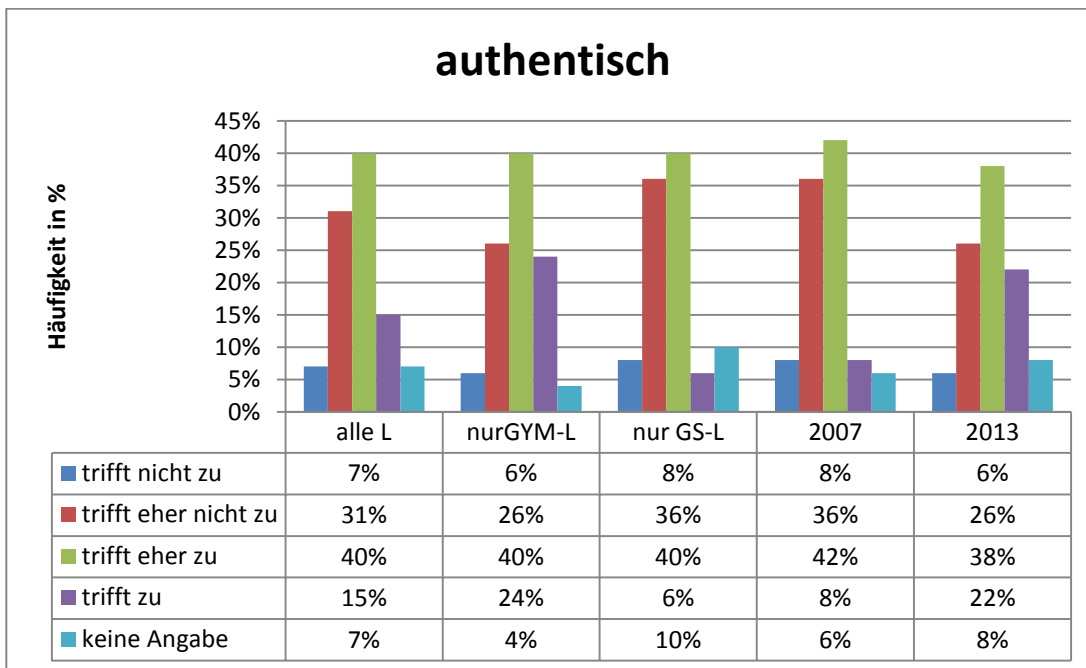
Bei den befragten Grundschullehrern sprechen sich 60% für trifft zu aus. Als zweithöchster Wert sind 30% zu nennen, die sich für trifft eher zu entscheiden. Von 4% wird es als eher nicht zutreffend angesehen.

Auch hier springt wieder der kritische und skeptische Blick der Grundschullehrer ins Auge, da doppelt so viele Grundschullehrer den gymnasialen Französischunterricht in den Klassen fünf und sechs als grammatikorientiert einstufen.

Im Jahr 2007 entscheidet sich fast die Hälfte der Befragten (48%) für trifft zu. Fast genauso viele Lehrer (42%) sehen die Eigenschaft „grammatikorientiert“ zur Beschreibung des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts in Klasse fünf und sechs als eher zutreffend an. Trifft eher nicht zu wählen 4% und 2% kreuzen trifft nicht zu an.

Im Jahr 2013 wählen mit 46% die meisten Lehrer trifft eher zu. Von 40% wird es als zutreffend angesehen. Nach der Einschätzung von 10% der Befragten ist es eher nicht zutreffend. Keiner der Befragten entscheidet sich für trifft nicht zu.

Im folgenden Item wird die Meinung zu dem Adjektiv „**authentisch**“ erfragt.



**Abbildung 41: authentisch**

Bei der Frage, ob Fremdsprachenunterricht am Gymnasium authentisch ist, konzentrieren sich die meisten Antworten auf die mittleren Kategorien. Die Mehrheit entscheidet sich mit 40% für trifft eher zu. Mit 31% ist trifft eher nicht zu die zweithäufigste Antwort. 15% glauben, dass es zutrifft und der Französischunterricht authentisch ist. 7% sprechen sich für trifft nicht zu aus und genauso viele machen keine Angabe.

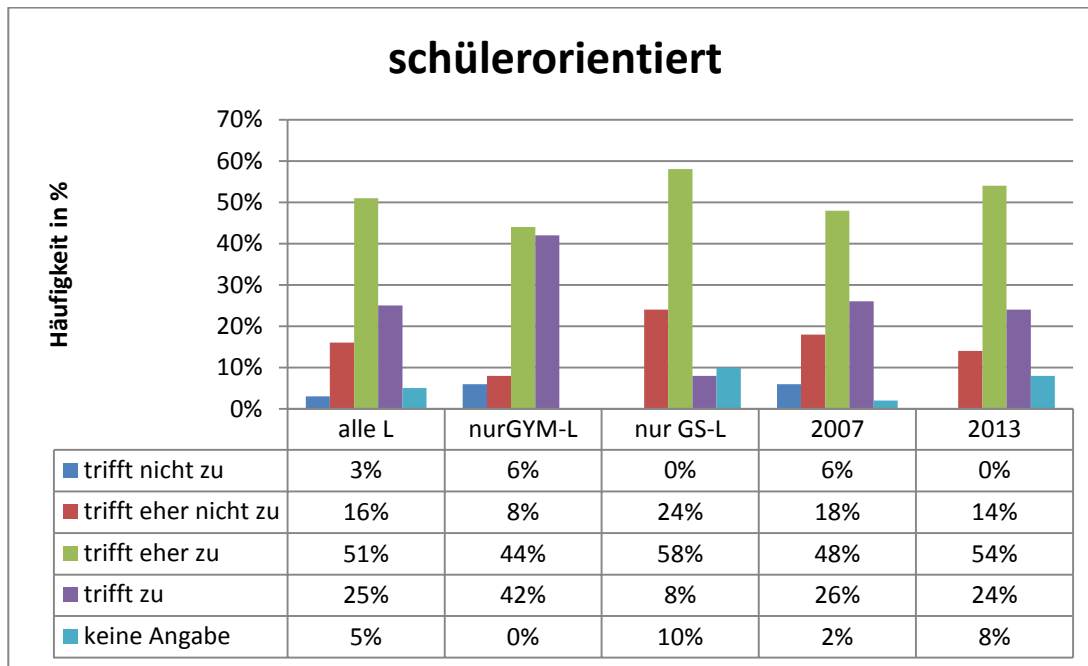
Bei den Französischlehrern an Gymnasien entscheiden sich ebenfalls 40% für trifft eher zu. 26% sprechen sich für trifft eher nicht zu aus. Von fast genauso vielen (24%) wird trifft zu angekreuzt. 6% entscheiden sich für trifft nicht zu.

Die befragten Grundschullehrer entscheiden sich bei dem Kriterium „authentisch“ mit der gleichen Prozentzahl (40%) für trifft eher zu. Fast genauso viele entscheiden sich für trifft eher nicht zu. 6% geben an, dass es ihrer Meinung nach eher zutrifft. 8% sind gegenteiliger Auffassung und stimmen für trifft nicht zu. Hier zeigen sich wieder die Skepsis und der kritische Blick der Grundschullehrer auf den gymnasialen Französischunterricht. Von 10% fehlt die Einschätzung.

2007 geben 42% an, dass sie „authentisch“ als eher zutreffend für den Unterricht in Klasse fünf und sechs ansehen. 36% sprechen sich für die zweite „mittlere“ Kategorie trifft eher nicht zu aus. Jeweils 8% kreuzen trifft nicht zu und trifft zu an.

Bei der Befragung im Jahr 2013 sehen die meisten (38%) die Antwort trifft eher zu als passend an. Von 26% wird sie als eher nicht zutreffend eingestuft. 22% sprechen sich für trifft zu und 6% für trifft nicht zu aus.

**Schülerorientiert** ist das nächste Merkmal, das von den Befragten bewertet werden soll.



**Abbildung 42: schülerorientiert**

Das Merkmal „schülerorientiert“ wird von 51% als eher zutreffend eingestuft. Ein Viertel sieht trifft zu als beste Antwortmöglichkeit. Somit sind drei Viertel der befragten Lehrer für die positiven Kategorien. 16% sind der Auffassung, dass authentisch eher nicht zutrifft und 3% gehen von trifft nicht zu aus.

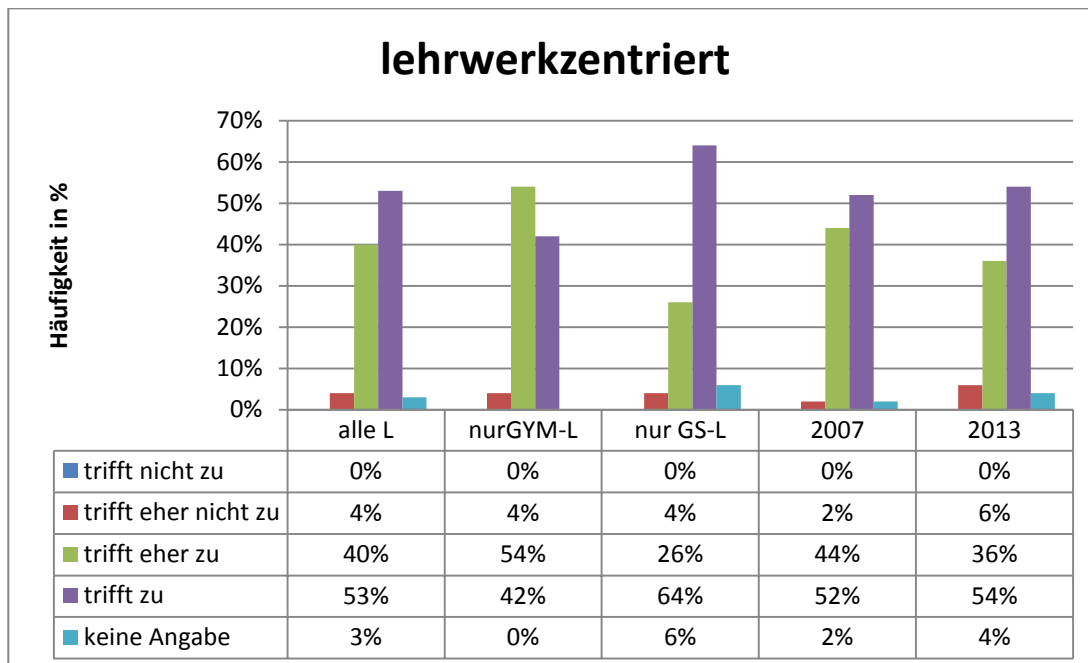
Von 44% der Gymnasiallehrer wird das Merkmal „schülerorientiert“ als eher zutreffend und von 42% als zutreffend eingestuft. 8% bewerten es als eher nicht zutreffend und 6% sogar als nicht zutreffend.

58% der befragten Grundschullehrer sehen die Eigenschaft „schülerorientiert“ als eher zutreffendes Adjektiv zur Beschreibung des Fremdsprachenunterrichts in den Klassen fünf und sechs des Gymnasiums an. 24% sind der Meinung, dass es eher nicht zutrifft. 8% sagen aus, dass es zutrifft. 10% äußern sich nicht dazu.

Beim Vergleich der Ergebnisse aus den Jahren 2007 und 2013 sind ähnliche Werte zu erkennen. Die meisten kreuzen trifft eher zu an; im Jahr 2007 sind es 48% und im Jahr 2013 54% der Befragten. Danach folgen die Prozentzahlen für trifft zu mit 26% im Jahr

2007 und 24% im Jahr 2013. Trifft eher nicht zu wird 2007 von 18% und 2013 von 14% gewählt. Während sich im Jahr 2007 6% für trifft nicht zu entscheiden, wird diese Antwort im Jahr 2013 nicht gewählt. Keine Angaben kommen von 2% (2007) und 8% (2013).

Als letztes Item zu diesem Thema wird **lehrwerkzentriert** als Eigenschaft angegeben.



**Abbildung 43: lehrwerkzentriert**

Bei dem letzten Kriterium „lehrwerkzentriert“ werden nur drei Kategorien von den Befragten gewählt. 53% und damit die Mehrheit ist der Meinung, dass die Eigenschaft „lehrwerkzentriert“ den Fremdsprachenunterricht in den Klassen fünf und sechs beschreibt. 40% kreuzen trifft eher zu an. Nur 4% entscheiden sich für trifft eher nicht zu. Die Antwortalternative trifft nicht zu wird nicht gewählt.

Die befragten Gymnasiallehrer sprechen sich mit 54% für trifft eher zu aus. 42% geben an, dass „lehrwerkzentriert“ den Unterricht zutreffend beschreibt. 4% geben an, dass es eher nicht zutrifft.

Bei den Grundschullehrern ist die Mehrheit (64%) für trifft zu. 26% sehen das Merkmal „lehrwerkzentriert“ als eher zutreffend an. Von 4% wird es als eher nicht zutreffend eingestuft. 6% äußern sich nicht zu diesem Aspekt.

Im Jahr 2007 sprechen sich 52% für trifft zu und 44% für trifft eher zu aus. 2% sehen dieses Merkmal als eher nicht zutreffend an. Trifft nicht zu wird nicht gewählt.

Sechs Jahre später entscheiden sich 54% für trifft zu und 36 für trifft eher zu. Von 6% wird trifft eher nicht zu gewählt. Die Kategorie trifft nicht zu wird im Jahr 2013 nicht ausgewählt.

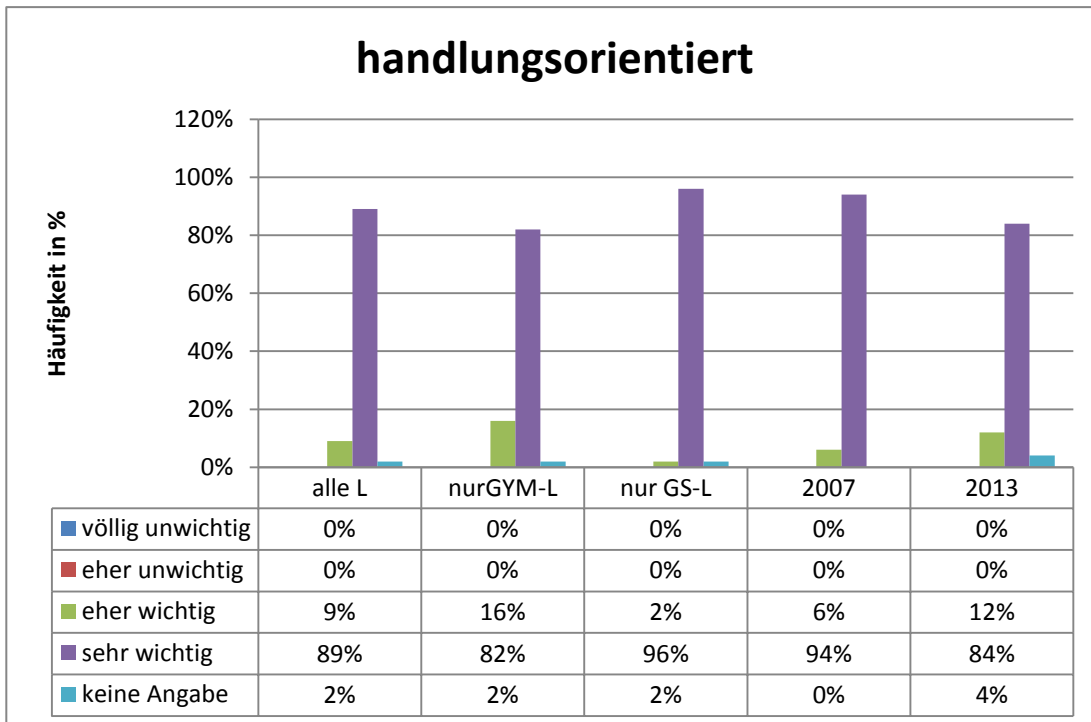
Zusammenfassung der Ergebnisse:

Eine große Diskrepanz besteht zwischen der Einschätzung der Gymnasiallehrer und der Grundschullehrer hinsichtlich der Aspekte „handlungsorientiert“, „in Situationen eingebettet“ und „kommunikativ“. Die Französischlehrer am Gymnasium sind im Gegensatz zu den Grundschullehrern der Meinung, dass diese Merkmale ihren Unterricht beschreiben. Auch bei den Eigenschaften „kreativ“ und „alle Sinne ansprechend“ sind Unterschiede festzustellen. Allerdings sind die Gymnasiallehrer davon nicht so sehr überzeugt wie bei den ersten drei Items. Bei den Merkmalen „grammatikorientiert“ und „authentisch“ sind die Werte zusammengerückt, weil die Mehrzahl in beiden Gruppen sie als zutreffend oder eher zutreffend für die Beschreibung der Praxis des Gymnasialunterrichts ansieht. Die Aspekte „Schülerorientierung“ und „Lehrwerkzentrierung“ werden unterschiedlicher als die vorangegangenen eingeschätzt. Insgesamt zeigt sich eine große Skepsis der Grundschullehrer hinsichtlich der Ausrichtung des Französischunterrichts am Gymnasium.

In dem folgenden Komplex werden analog zu den vorangegangenen Merkmalen die Einschätzungen der Lehrer zu den Eigenschaften erfragt, die als wichtig und wünschenswert für den Französischunterricht der Klassen fünf und sechs des Gymnasiums angesehen werden. Interessant ist die hier die Gegenüberstellung der Ergebnisse zu dem vorangegangenen und dem folgenden Fragenblock. Eine eventuell existierende Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit soll dadurch aufgedeckt werden.



Im folgenden Schaubild wird gezeigt, für wie wichtig die Eigenschaft „**handlungsorientiert**“ im Französischunterricht der fünften und sechsten Klasse des Gymnasiums angesehen wird.



**Abbildung 44: handlungsorientiert**

Beim Vergleich fällt sofort auf, dass in beiden Gruppen und zu beiden Zeitpunkten die Handlungsorientierung als sehr wichtig angesehen wird. Die beiden Kategorien eher unwichtig und völlig unwichtig sind in allen fünf Säulendiagrammen nicht vertreten. Bei der Antwort eher wichtig sind es zwischen 2% und 16%.

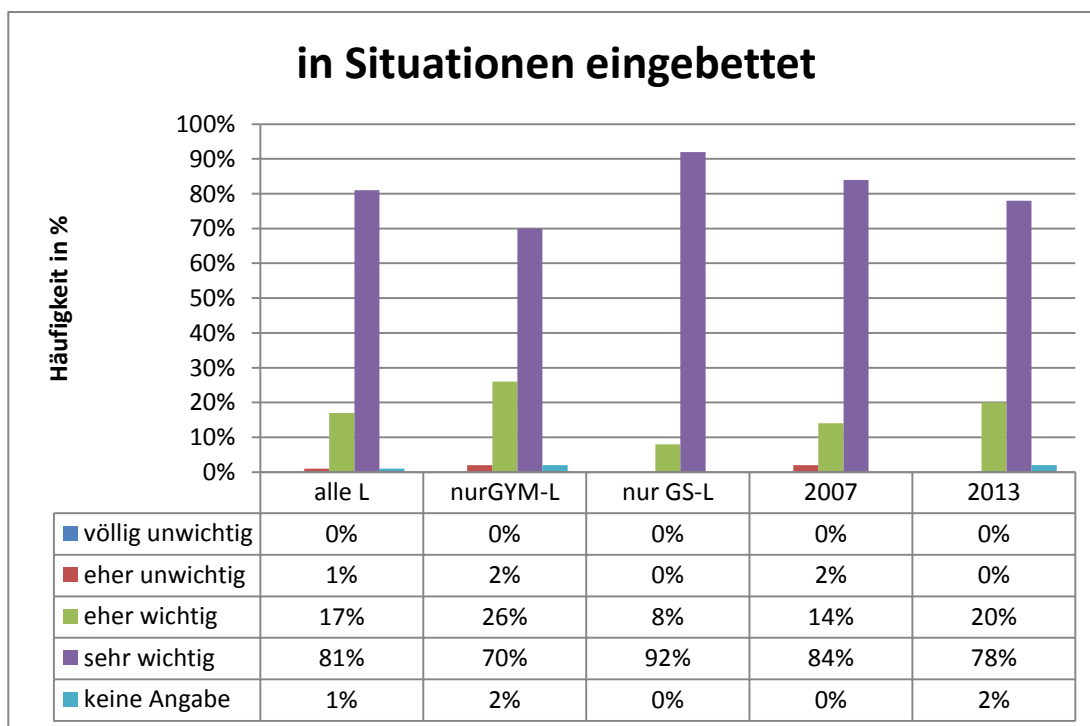
Mit großer Mehrheit (89%) halten die befragten Lehrer das Merkmal „handlungsorientiert“ für wichtig. 9% halten es für eher wichtig.

Bei den Gymnasiallehrern sieht das Bild ähnlich aus. Auch sie halten die Eigenschaft mit 82% für sehr wichtig. 16% sind der Auffassung, dass das Kriterium „Handlungsorientierung“ eher wichtig ist.

Bei den Grundschullehrern fällt die Entscheidung für sehr wichtig mit 96% noch deutlicher aus. 2% der Angaben entfallen auf die Antwort eher wichtig. Hier stellt sich die Frage, warum die Grundschullehrer deutlicher für Handlungsorientierung im Französischunterricht des Gymnasiums stimmen als die befragten Gymnasiallehrer.

Vergleicht man die Ergebnisse aus den Jahren 2007 und 2013, so lässt sich festhalten, dass die Mehrheit für sehr wichtig stimmt. Im Jahr 2007 ist das Ergebnis sehr eindeutig, da 94% „handlungsorientiert“ für sehr wichtig halten und 6% für eher wichtig. 2013 sind es 84%, die sich für sehr wichtig entscheiden und 12% für eher wichtig.

Im folgenden Item steht das Merkmal „in Situationen eingebettet“ zur Beschreibung des gymnasialen Französischunterrichts im Mittelpunkt.



**Abbildung 45: in Situationen eingebettet**

Den Aspekt „in Situationen eingebettet“ sieht eine große Mehrheit (81%) im gymnasialen Fremdsprachenunterricht der Klassen fünf und sechs als sehr wichtig an. 17% sind der Meinung, dass dieses Merkmal eher wichtig ist. Nur 1% gibt eher unwichtig an. Die Antwortmöglichkeit völlig unwichtig wird von keinem der Befragten gewählt.

Bei den befragten Gymnasiallehrern halten 70% das Merkmal „in Situationen eingebettet“ für sehr wichtig. 26% entscheiden sich für eher wichtig. 2% sind der Meinung, dass es eher unwichtig ist. Völlig unwichtig wird von niemandem gewählt.

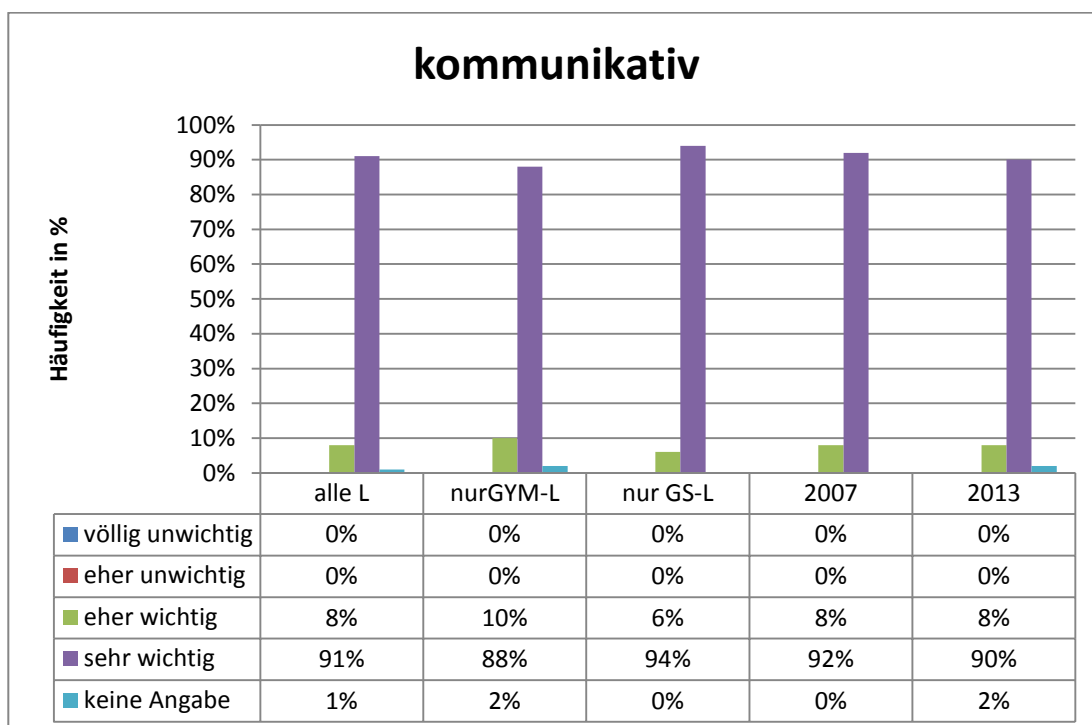
Die Grundschullehrer geben ein sehr eindeutiges Bild ab, da sich 92% für sehr wichtig aussprechen. Hier zeigt sich das gleiche Bild wie bei der Handlungsorientierung, da sich die Grundschullehrer deutlicher für „in Situationen eingebettet“ aussprechen als die betroffenen Gymnasiallehrer; die Differenz ist noch stärker ausgeprägt als bei dem

vorherigen Item. Von 8% wird das Kriterium „in Situationen eingebettet“ als eher wichtig eingestuft. Die anderen Kategorien sind nicht vergeben.

Im zeitlichen Vergleich sind geringe Unterschiede in der Einschätzung zu erkennen. 2007 halten 84% „in Situationen eingebettet“ für ein sehr wichtiges Merkmal. 14% gehen davon aus, dass es eher wichtig ist. Von 2% wird es als eher unwichtig erachtet. Völlig unwichtig kreuzt niemand an.

2013 sind lediglich die Antworten sehr wichtig mit 78% und eher wichtig mit 20% ausgewählt worden.

In der folgenden Frage sollen die Lehrer den Aspekt „**kommunikativ**“ bewerten.



**Abbildung 46: kommunikativ**

Das Attribut „kommunikativ“ halten 91% für sehr wichtig. 8% entscheiden sich für eher wichtig. Die beiden übrigen Kategorien werden nicht gewählt.

Auch der Vergleich der beiden Lehrergruppen zeigt ein ähnliches Bild. 88% der befragten Gymnasiallehrer stufen das Merkmal „kommunikativ“ als sehr wichtig ein für den Französischunterricht in den Klassen fünf und sechs. 10% sehen es als eher wichtig an.

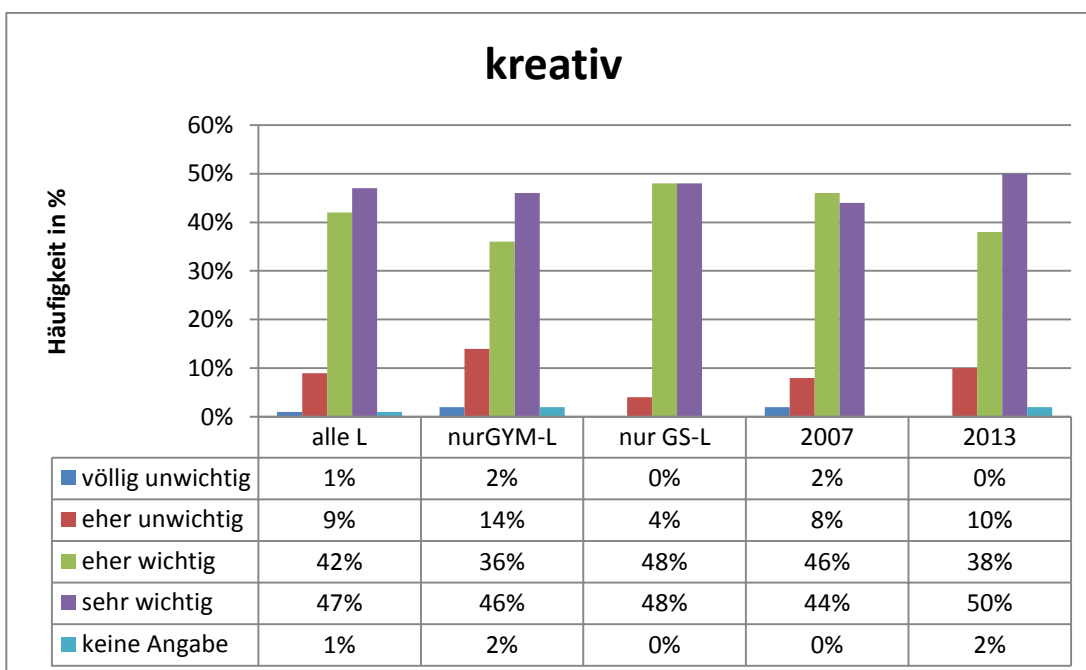
Wie das Schaubild oben zeigt, ist die Verteilung bei den befragten Grundschullehrern ähnlich. Hier sprechen sich 94% für sehr wichtig und 6% für eher wichtig aus.

Die Ergebnisse zu den beiden Untersuchungszeitpunkten liefern ähnliche Verteilungen. Im Jahr 2007 stimmen 92% für sehr wichtig und 8% für eher wichtig. Eher unwichtig und völlig unwichtig werden nicht gewählt.

Im Jahr 2013 kreuzen 90%, d.h. wieder die große Mehrheit, die Antwort sehr wichtig an. Von 8% wird sie als eher wichtig angesehen. 2% machen keine Angabe.

Insgesamt zeigt der Blick auf die Grafik und die Prozentwerte kaum Unterschiede in der Einschätzung.

Für wie wichtig die befragten Lehrer das Merkmal „**kreativ**“ für effektiven und zeitgemäßen Französischunterricht in der fünften und sechsten Klasse des Gymnasiums halten, ist Thema der folgenden Frage.



**Abbildung 47: kreativ**

47% der Befragten sehen das Merkmal „kreativ“ für sehr wichtig an, 42% für eher wichtig. Als eher unwichtig wird es von 9% angesehen und für völlig unwichtig hält es 1% der Befragten.

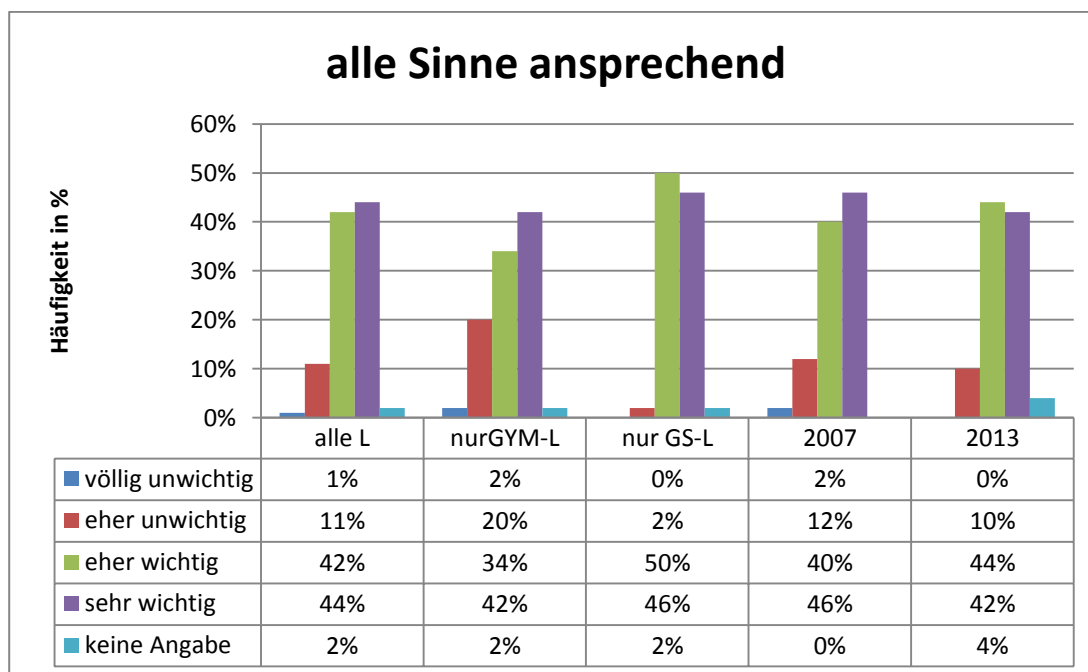
Bei den Gymnasiallehrern zeigt sich ein ähnliches Bild, da 46% für sehr wichtig stimmen. Am zweithäufigsten wird eher wichtig mit 36% gewählt. 14% sehen das Merkmal als eher unwichtig an. 2% gehen davon aus, dass Kreativität im Französischunterricht der Klassen fünf und sechs nicht erforderlich ist.

Von den befragten Grundschullehrern sind nur drei Antwortalternativen gewählt worden. Fast die Hälfte spricht sich jeweils für eher wichtig und für sehr wichtig; somit entscheiden sich 96% für die beiden positiven Kategorien. Dies geht mit der Einschätzung der vorherigen Items durch die Grundschullehrer, die auch mit über 90% als wichtig angesehen werden. 4% sprechen sich für eher unwichtig aus. Als völlig unwichtig wird das Merkmal „kreativ“ von keinem Grundschullehrer angesehen.

Im Jahr 2007 sind von der Gesamtheit der Befragten alle Kategorien ausgewählt worden. 46% sehen kreativen Französischunterricht in den Klassen fünf und sechs als eher wichtig an. Von 44% wird das Merkmal als sehr wichtig eingestuft. Für eher unwichtig halten es 8% und 2% sogar für völlig unwichtig.

Sechs Jahre später spricht sich die Hälfte der Befragten für sehr wichtig aus. Von 38% wird die Antwort eher wichtig gewählt. 10% halten die Eigenschaft „kreativ“ für eher unwichtig.

**Alle Sinne ansprechend** stellt die Eigenschaft dar, die im nächsten Item bewertet werden soll.



**Abbildung 48: alle Sinne ansprechend**

Das Kriterium „alle Sinne ansprechend“ wird als bedeutsam angesehen. 44% der befragten Lehrer halten die Eigenschaft für sehr wichtig und 42% für eher wichtig. Von 11% wird das Merkmal als eher unwichtig angesehen. Für völlig unwichtig stimmt 1%.

In der Gruppe der befragten Gymnasiallehrer sprechen sich 42% für „sehr wichtig“ aus. 34% geben an, dass sie das Merkmal „alle Sinne ansprechend“ für eher wichtig halten. Ein Fünftel sieht es als eher unwichtig an. Nur 2% halten es für völlig unwichtig.

50% der Grundschullehrer stimmt für eher wichtig und fast genauso viele (46%) sprechen sich für sehr wichtig aus. 2% halten die Eigenschaft für eher unwichtig. Niemand gibt an, dass „alle Sinne ansprechend“ völlig unwichtig ist. Somit wird deutlich, dass sich die Grundschullehrer auch bei diesem Item deutlich für die Bedeutung für den Französischunterricht am Gymnasium aussprechen, nämlich 96%.

Hier besteht erneut ein großer Unterschied in der Einschätzung, da sich bei den Gymnasiallehrern 22% für unwichtig entscheiden und bei den Grundschullehrern nur 2%. Im zeitlichen Vergleich werden sehr wichtig und eher wichtig am häufigsten gewählt. 2007 sieht die Mehrheit mit 46% die Eigenschaft als sehr wichtig an und 40% sprechen sich für eher wichtig aus. Von 12% wird es als eher unwichtig eingestuft. 2% kreuzen völlig unwichtig an.

Im Jahr 2013 stimmen 44% und damit die Mehrheit für eher wichtig. An zweiter Stelle folgt die Antwortvariante sehr wichtig mit 42%. Von 10% wird eher unwichtig gewählt. Niemand entscheidet sich für völlig unwichtig.

Ob **Grammatikorientierung** als wichtig erachtet wird, sollen die Lehrer im folgenden Item einschätzen.

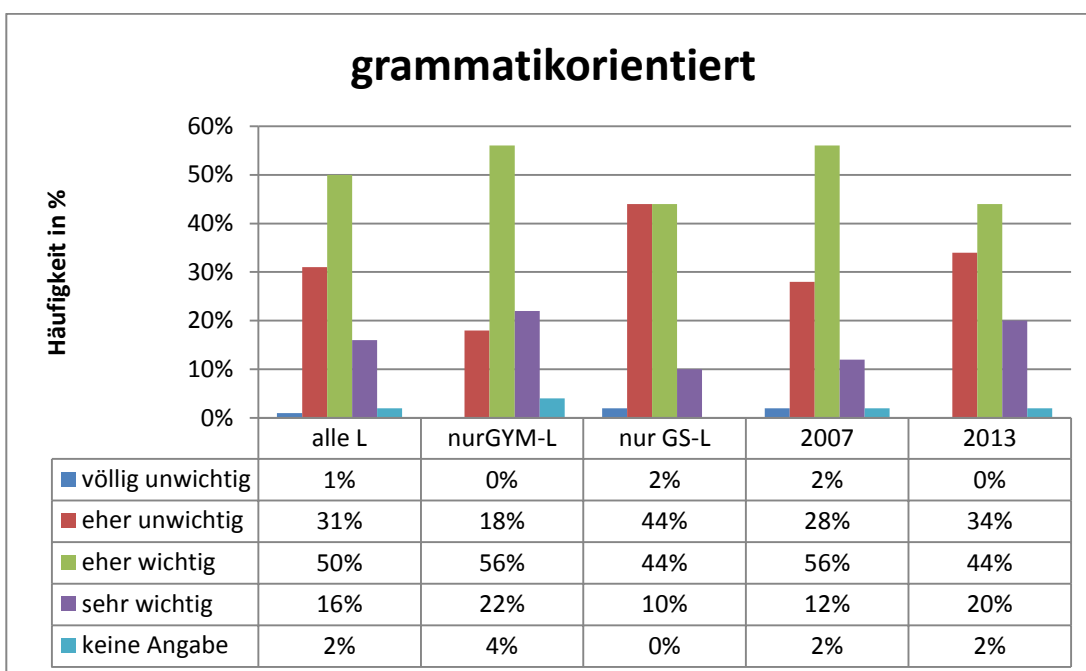


Abbildung 49: grammatikorientiert

Die Hälfte der befragten Lehrer (50%) sieht grammatikorientierten Französischunterricht als eher wichtig an. Am zweit häufigsten mit 31 % wird die Kategorie eher unwichtig gewählt. Somit sind die zwei abgeschwächten Positionen am stärksten vertreten. Dies könnte daran liegen, dass jeder Fremdsprachenlehrer die Bedeutung der Grammatik als Basis sprachlicher Strukturen anerkennt. Auf Grund der steigenden Bedeutsamkeit der Kommunikation ist dieser Aspekt teilweise in den Hintergrund gerückt. Für die Position sehr wichtig entscheiden sich 16%. Von 1% wird dieser Aspekt als völlig unwichtig angesehen.

Auch bei den Gymnasiallehrern wird am häufigsten (56%) für eher wichtig gestimmt. Von 22% wird „grammatikorientiert“ als sehr wichtig angesehen. 18% halten es für eher unwichtig. Als völlig unwichtig wird es von niemandem erachtet.

Jeweils 44% der Grundschullehrer sehen die Eigenschaft „grammatikorientiert“ als eher unwichtig oder eher wichtig an. 10% gehen davon aus, dass das Merkmal sehr wichtig für den Französischunterricht in den Klassen fünf und sechs ist. Von 2% wird das Merkmal als völlig unwichtig eingestuft.

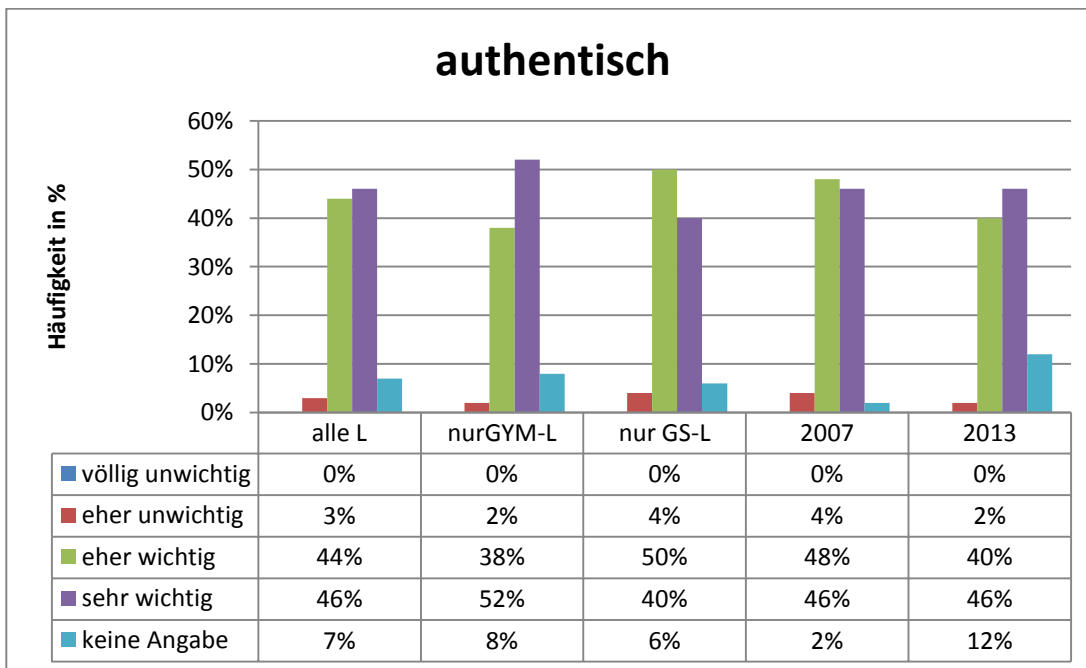
Der bei den vorherigen Items erkennbare Unterschied in der Einschätzung der beiden Lehrergruppen setzt sich hier fort, da das Merkmal grammatikorientiert von den Gymnasiallehrern mit 78% als wichtig angesehen wird. In der Gruppe der Grundschullehrer sehen es nur 54% als wünschenswert bei der Gestaltung des Französischunterrichts am Gymnasium an.

Auf dieser Basis ist eine Kooperation schwierig, da die Auffassung über die wünschenswerten und erfolgversprechenden Merkmale von Französischunterricht weit auseinander liegt.

Im Jahr 2007 sind 56% der Meinung, dass die Grammatikorientierung eher wichtig ist. Von 28% wird sie als eher unwichtig angesehen. 12% geben an, dass die Eigenschaft sehr wichtig ist. 2% erachten sie als völlig unwichtig.

Im Jahr 2013 wird die Eigenschaft „grammatikorientiert“ von der Mehrheit als eher wichtig angesehen; der Prozentsatz ist in den sechs Jahren auf 44% zurückgegangen. Am zweithäufigsten entscheiden sich die befragten Lehrer mit 34% für eher unwichtig. Von 20% wird „grammatikorientiert“ als sehr wichtig eingeschätzt. Kein Lehrer kreuzt völlig unwichtig an.

In der folgenden Frage geht es um die Eigenschaft „**authentisch**“.



**Abbildung 50: authentisch**

Bei dem Item „authentisch“ sehen die meisten Befragten die positiven Kategorien als zutreffend an. 46% kreuzen sehr wichtig und 44% eher wichtig an. Die Antwort völlig unwichtig wird von keinem Lehrer ausgewählt. Für eher unwichtig entscheiden sich 3 %. 7% äußern sich nicht zu dieser Fragestellung.

Mehr als die Hälfte der befragten Gymnasiallehrer (52%) sieht das Kriterium „authentisch“ als sehr wichtig an für den Französischunterricht in der fünften und sechsten Klasse. Von 38% wird es als eher wichtig erachtet. 2% geben an, dass sie Authentizität als eher unwichtig betrachten. Völlig unwichtig wird nicht gewählt. Von 8% fehlt die Einschätzung. Die befragten Grundschullehrer entscheiden sich mit 50% für eher wichtig. 40% sehen das Merkmal als sehr wichtig an. 4% halten es für eher unwichtig. Völlig unwichtig wird auch hier nicht angekreuzt. 6% enthalten sich.

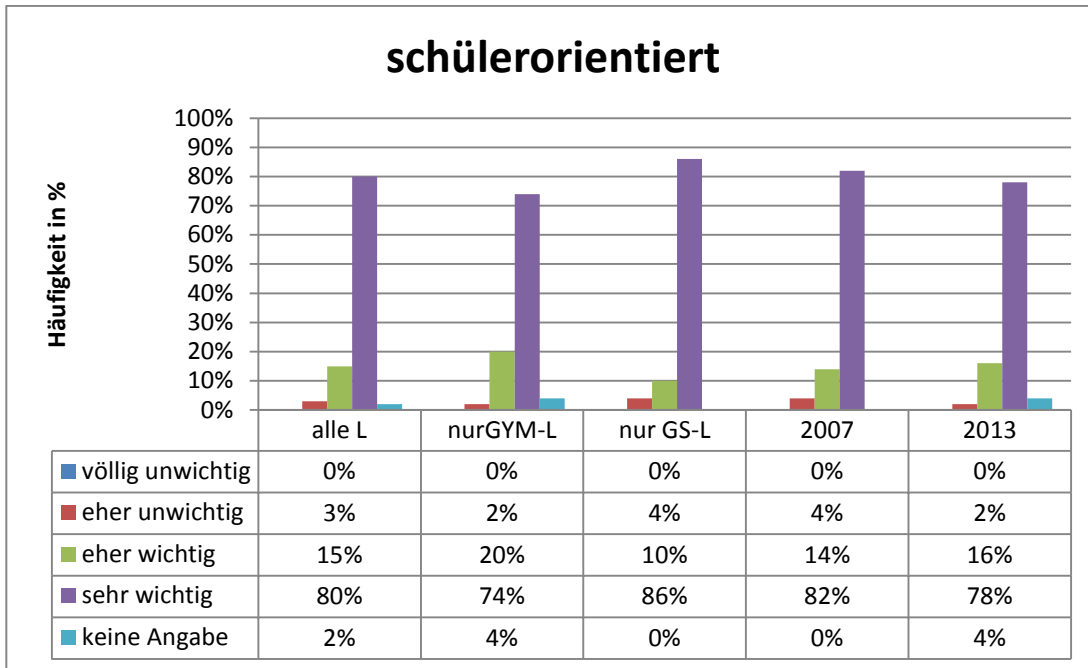
Auffallend ist die Einschätzung dieser Eigenschaft, da sich beide Lehrergruppen mit 90% für wichtig aussprechen.

2007 entscheiden sich fast gleich viele Lehrer für eher wichtig (48%) und sehr wichtig (46%). 4% geben an, dass es ihrer Meinung nach eher unwichtig ist.

46% und damit die meisten Lehrer entscheiden sich im Jahr 2013 für sehr wichtig. An zweiter Stelle folgen 40% für eher wichtig. 2% sehen das Merkmal „authentisch“ als eher unwichtig an; 12% machen keine Angabe.



**Schülerorientiert** ist das folgende Item in der Liste der wünschenswerten Eigenschaften des Französischunterrichts in den Klassenstufen fünf und sechs.



**Abbildung 51: schülerorientiert**

Hier fällt wie bei der Eigenschaft „grammatikorientiert“ die Alternative völlig unwichtig bei allen Gruppen- und Zeitvergleichen weg, da sie von niemandem gewählt wird.

In der Gruppe aller befragter Lehrer wird eher unwichtig von 3% angekreuzt. 15% entscheiden sich für eher wichtig. Die große Mehrheit spricht sich mit 80% für sehr wichtig aus.

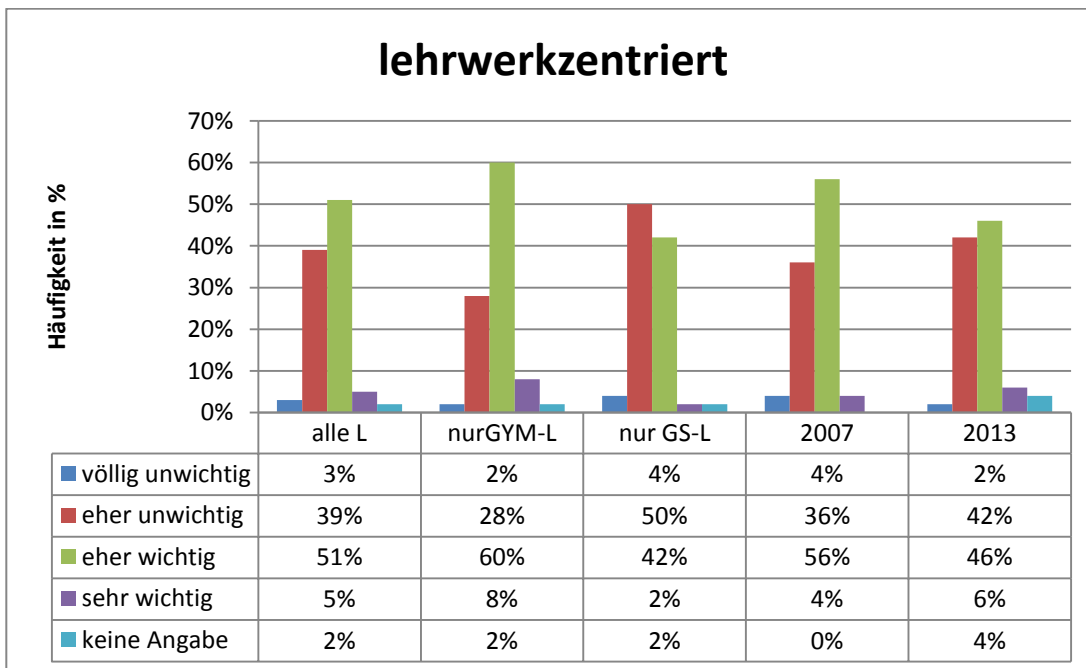
Bei den Gymnasiallehrern spricht sich die Mehrheit (74%) für sehr wichtig aus. 20% schätzen die Eigenschaft „schülerorientiert“ für eher wichtig ein. Von 2% wird sie als eher unwichtig angesehen.

Die befragten Grundschullehrer entscheiden sich in noch größerer Zahl (86%) für sehr wichtig. 10% geben an, dass sie Schülerorientierung für eher wichtig halten. Von 4% wird sie als eher unwichtig angesehen.

Zu beiden Befragungszeitpunkten entscheidet sich die Mehrheit für sehr wichtig. 2007 sind es 82%, die sehr wichtig ankreuzen. Danach folgen für eher wichtig 14% und 4% für eher unwichtig.

Sechs Jahre später stimmen 78% für sehr wichtig. 16% sehen die Eigenschaft „schülerorientiert“ als eher wichtig an. 2% geben an, dass sie sie für eher unwichtig erachten.

In der letzten Frage zu diesem Thema geht es um das Merkmal „lehrwerkzentriert“.



**Abbildung 52: lehrwerkzentriert**

Die befragten Lehrer sehen mit 51 % das Merkmal „lehrwerkzentriert“ als eher wichtig an. Am zweithäufigsten wählen sie die Möglichkeit eher unwichtig mit 39%. Von 5% wird der Aspekt „lehrwerkzentriert“ als sehr wichtig und von 3 % als völlig unwichtig erachtet.

Bei den befragten Gymnasiallehrern wird von 60% eher wichtig angekreuzt. 28% sehen die Eigenschaft „lehrwerkzentriert“ als eher unwichtig und 2% sogar als völlig unwichtig an. 8% schätzen sie als eher wichtig ein.

Die Hälfte der befragten Grundschullehrer sieht die Lehrwerkzentrierung als eher unwichtiges Merkmal an. Von 42% wird sie als eher wichtig angesehen. 4% der befragten Lehrer erachten die Eigenschaft „lehrwerkzentriert“ als völlig unwichtig und 2% als sehr wichtig.

Demzufolge unterscheiden sich die Einschätzungen in zweierlei Hinsicht stark, da die betroffenen Gymnasiallehrer die Lehrwerkzentrierung für ihren Französischunterricht mit 68% als eher oder sehr wichtig erachten im Vergleich zu 44% der befragten Grundschullehrer. Ebenso fallen die Prozentzahlen bei der Antwortkategorie eher unwichtig ins Auge: 28% bei den Gymnasiallehrern und 50% bei den Grundschullehrern.

2007 sieht die Mehrheit der befragten Lehrer mit 56% die Eigenschaft „lehrwerkzentriert“ als eher wichtig an. An zweiter Stelle folgt eher unwichtig mit 36%. Jeweils 4% entscheiden sich für völlig unwichtig und sehr wichtig.

Im Jahr 2013 sprechen sich ebenfalls die meisten Lehrer (46%) für eher wichtig aus. Danach folgen 42%, die „Lehrwerkzentrierung“ als eher unwichtig ansehen. Von 6% wird sie als völlig unwichtig und von 2% als sehr wichtig eingestuft.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

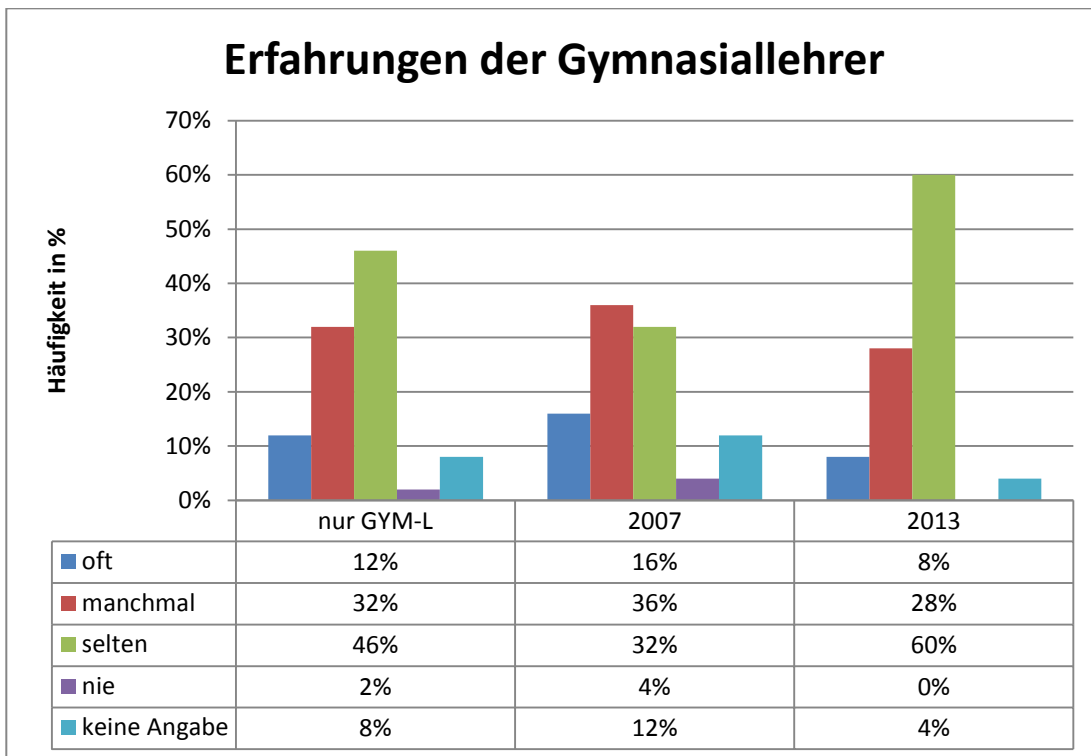
Die ersten drei Merkmale werden einvernehmlich als sehr wichtig erachtet. Bei „kreativ“ und „alle Sinne ansprechend“ wird ebenso ähnlich von beiden Gruppen und zu beiden Zeitpunkten bewertet. Die Grammatikorientierung wird ähnlich beurteilt, wobei bei den Grundschullehrern auffällt, dass die beiden mittleren Kategorien vorherrschend sind. Schülerorientierung wird von den beiden Gruppen und zu den beiden Zeitpunkten als sehr wichtig erachtet. Bei der Lehrwerkzentrierung konzentrieren sich die Werte auf die mittleren Antwortkategorien.

### **3.7.3 Ergebnisse zu den Erfahrungen**

Der dritte Themenblock beinhaltet Items zu Erfahrungen der befragten Lehrer. Ihre Erfahrungen bilden einen wichtigen Bestandteil der Befragung, da er verstärkt die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis in der Befragung herstellt. Die befragten Lehrer geben an, auf welche Erfahrungen sie zurückgreifen können. Aus diesem Grund werden den beiden Lehrergruppen, den Gymnasiallehrern und den Grundschullehrern unterschiedliche Fragen gestellt. Im Anschluss an diese Fragen reflektieren die Lehrer auf Grund erlebter Situationen die genannten Aspekte und überlegen, wie Veränderungen ihren Berufsalltag und die Lernerfahrungen der Schüler beeinflussen können. Die Items zu den Erfahrungen sind angelehnt an Ziele, die Schüler im Laufe des Französischunterrichts in der Grundschule erreichen sollen. Zum einen sind dies allgemeine Einstellungen und zum anderen konkrete sprachliche Ziele. Wichtig ist zudem die Frage, ob der Unterricht in der Grundschule weitreichendere Auswirkungen hat, z.B. auf Fremdsprachenlernprozesse in den Klassenstufen sieben, acht und neun. Durch die Items soll eine Bewertung durch die Fremdsprachenlehrer stattfinden, um herauszufinden, ob Veränderungen hinsichtlich der Länge und Abfolge der Fremdsprachenlehrgänge notwendig werden. Als weiterer Aspekt wird erfragt, ob aus

Sicht der betroffenen Kollegen Probleme beim Übergang bestehen, wie sie vielfach in der Fachliteratur beschrieben werden.

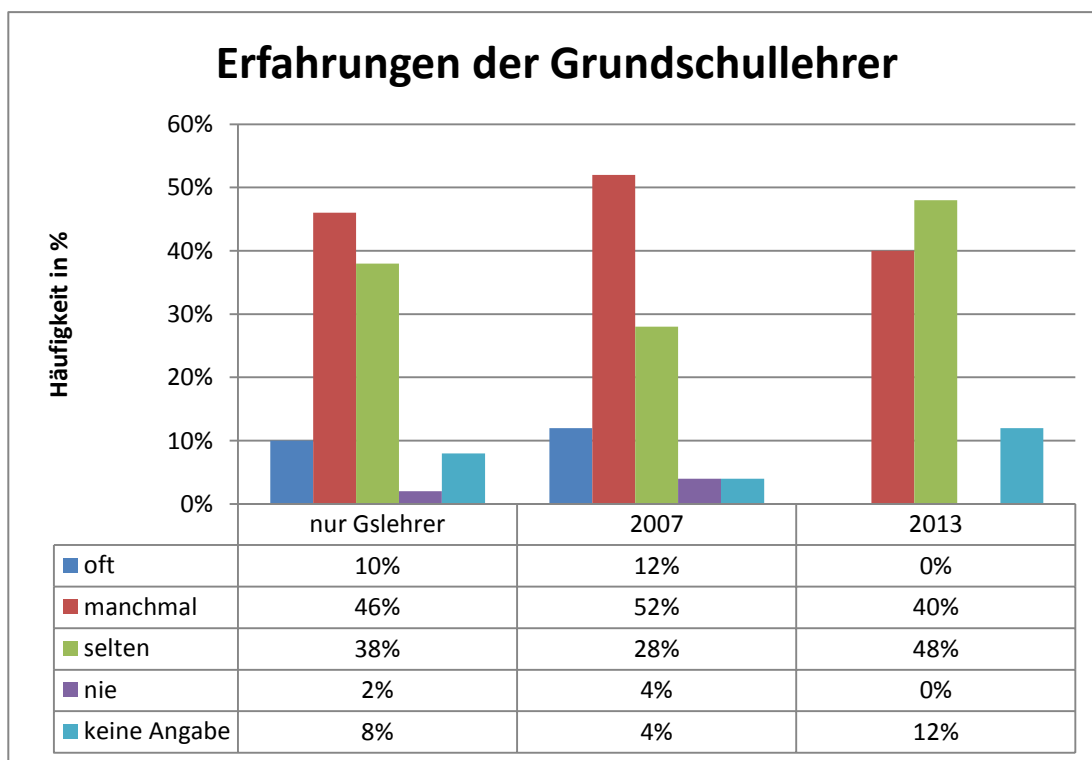
Die Gymnasiallehrer werden gefragt, wie oft Schüler Elemente aus dem Französischunterricht der Grundschule in den Unterricht am Gymnasium einbringen.



**Abbildung 53: Erfahrungen der Gymnasiallehrer**

Alle befragten Gymnasiallehrer geben mit 12% an, dass ihre Schüler oft Kenntnisse aus dem Französischunterricht der Grundschule in der Klasse fünf oder sechs einbringen. Von 32% wird manchmal und von 46% selten angekreuzt. Für nie entscheiden sich 2%. Wenn die beiden Untersuchungszeitpunkte getrennt voneinander analysiert werden, ist ein Anstieg von 32% für selten im Jahr 2007 auf 60% im Jahr 2013 zu erkennen. Der Wert für manchmal geht von 36% auf 28% zurück. Für oft entscheiden sich im Jahr 2007 16% und im Jahr 2013 8%. Während 4% sich im Jahr 2007 für nie aussprechen, wird diese Antwort im Jahr 2013 von keinem der Befragten gewählt.

In der folgenden Beschreibung der Ergebnisse werden die Fragen an die Grundschullehrer beleuchtet. Zunächst wird allgemein gefragt, wie oft der befragte Lehrer Französisch in der Grundschule unterrichtet hat.

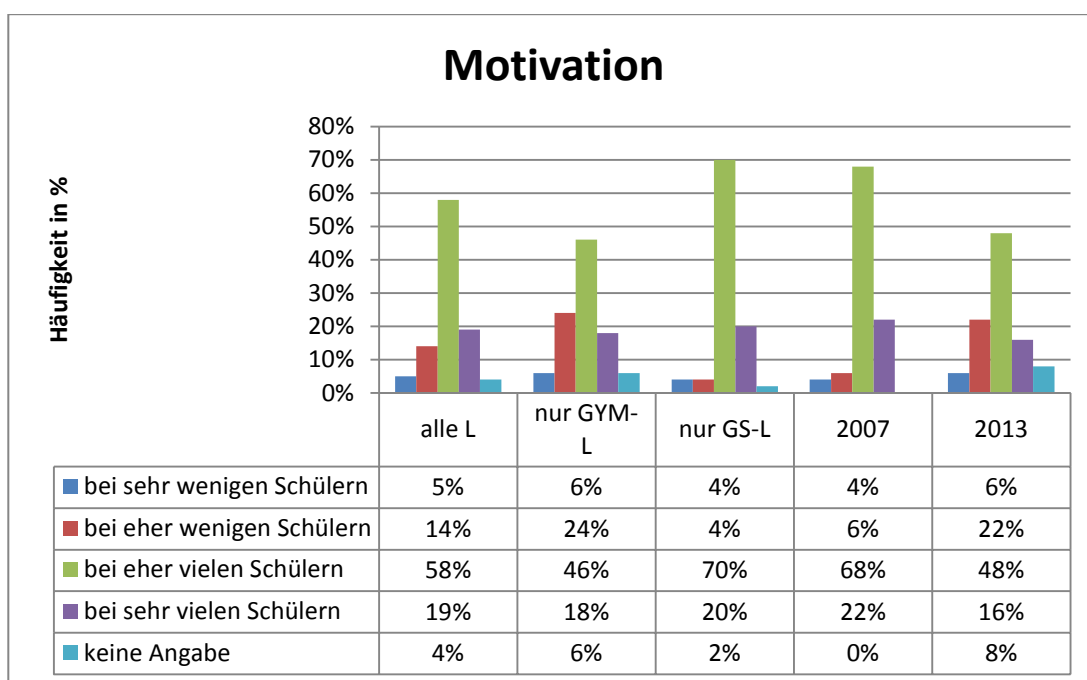


**Abbildung 54: Erfahrungen der Grundschullehrer**

Von den befragten Grundschullehrern geben 10% an, oft Französisch unterrichtet zu haben. Für manchmal entscheiden sich 46% und für selten 38%. Von 2% der Befragten wird angegeben, noch nie Französisch unterrichtet zu haben. Im zeitlichen Vergleich zeigt sich ein ähnliches Bild. Während sich im Jahr 2007 12% für oft entscheiden, sind es im Jahr 2013 0%. Der Prozentwert bei manchmal sinkt von 52% auf 40%. In der Antwortkategorie selten steigt er von 28% auf 48%. Im Jahr 2007 sprechen sich 4% für nie aus; im Jahr 2013 0%.

Im folgenden Bereich bewerten die Lehrer die Auswirkungen, die das Fremdsprachenlernen in der Grundschule auf den Französischunterricht in den Klassenstufen fünf und sechs und auf die Schüler dieser Altersstufen hat. Dieser Fragenblock wird in allgemeine Einstellungen und konkrete sprachliche/landeskundliche Aspekte untergliedert. Ausgangspunkt für alle Items ist der Satzanfang: „Fremdsprachenlernen in der Grundschule führt zu: ....“

Bei dem ersten Aspekt schätzen die befragten Lehrer die **Motivation** der Schüler ein.



**Abbildung 55: Motivation**

Die meisten befragten Lehrer sind mit 58% der Meinung, dass Fremdsprachenlernen in der Grundschule bei eher vielen Schülern zur Motivation der Schüler im Fremdsprachenunterricht der Klassen fünf und sechs führt. 19% sehen sehr viele Schüler im gymnasialen Französischunterricht motiviert durch den Französischunterricht in der Grundschule. Für die Möglichkeit bei eher wenigen Schülern entscheiden sich 14%. Von 5% der Lehrer wird geäußert, dass bei sehr wenigen Schülern keine Motivation aus der Grundschule in die weiterführende Schule hineingetragen wird.

Bei den Gymnasiallehrern sind die Prozentwerte ähnlich verteilt. Der größte Unterschied besteht in der Antwortkategorie bei eher wenigen Schülern, da sich die befragten Gymnasiallehrer mit 24% für diese Variante entscheiden. 46% sehen bei eher vielen Schülern Motivation für den Französischunterricht in den Klassen fünf und sechs. 18%

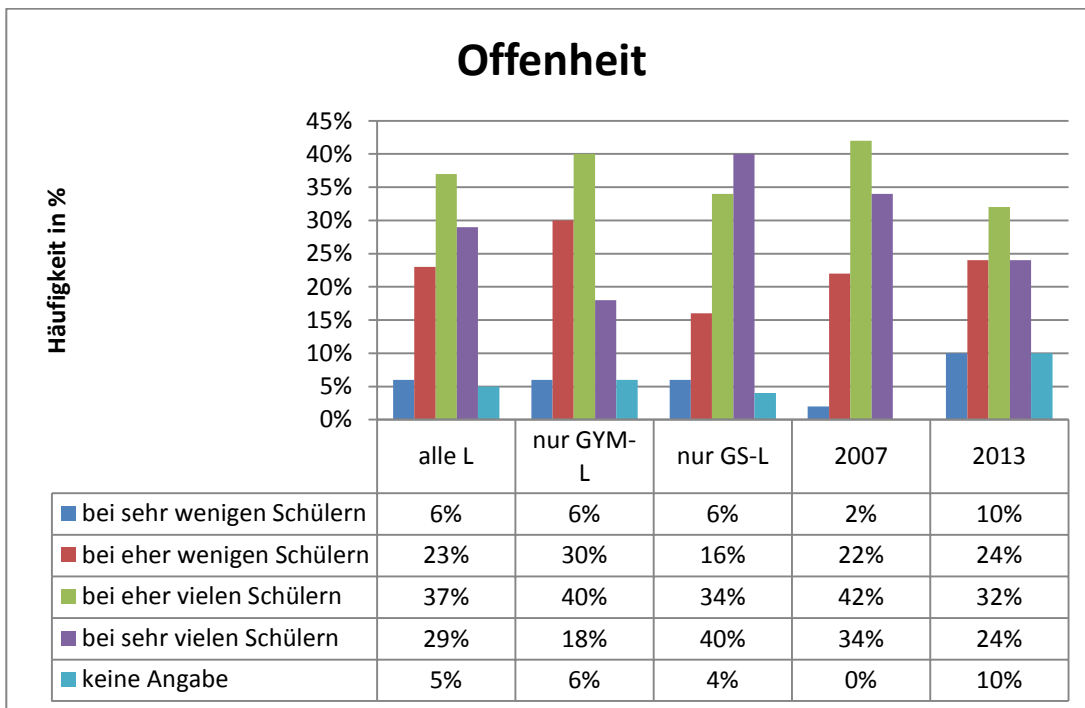
sind der Meinung, dass sich sehr viele Schüler im Französischunterricht in den Klassenstufen fünf und sechs motiviert zeigen durch den Französischunterricht in der Grundschule. Der geringste Prozentwert bei den Gymnasiallehrern entfällt mit 6 % auf die Antwortmöglichkeit bei eher wenigen Schülern. Somit entscheiden sich auch in dieser Teilgruppe die Mehrheit mit 70% für die beiden mittleren Kategorien bei eher vielen Schülern und bei eher wenigen Schülern.

Im Vergleich zu den befragten Gymnasiallehrern fällt ein deutlicher Unterschied bei der am meisten gewählten Antwortalternative der Grundschullehrer auf. Die Grundschullehrer entscheiden sich mit 70% für bei eher vielen Schülern. Zwar ist es auch hier eine der mittleren Kategorien, auf die die Mehrheit entfällt, aber das Ergebnis liegt sehr deutlich im positiven Bereich. Nur jeweils 4% sind der Auffassung, dass sich der grundschulspezifische Französischunterricht bei eher wenigen und sehr wenigen Schülern positiv auf die Motivation für das Französischlernen am Gymnasium auswirkt. 20% geben bei sehr vielen Schülern an.

Somit wird deutlich, dass die befragten Grundschullehrer die Motivation ihres Französischunterrichts wesentlich höher und bei einer größeren Zahl von Schülern erkennen als die Gymnasiallehrer. Wenn die Werte bei eher vielen Schülern und bei sehr vielen Schülern zusammengefasst werden, stehen 64% der Gymnasiallehrer und 90% der Grundschullehrer einander gegenüber.

Im zeitlichen Vergleich ist die Kategorie bei eher vielen Schülern von den meisten Befragten ausgewählt worden. Im Jahr 2007 entscheiden sich 68% und im Jahr 2013 48% für diese Kategorie. Obwohl die Prozentzahlen bei beiden Zeitpunkten die Mehrheit darstellen, ist ein Unterschied von 20 % zu erkennen. 22% entscheiden sich 2007 für bei sehr vielen Schülern und 2013 sind es 16%. Bei eher wenigen Schülern wird im Jahr 2007 von 6% ausgewählt; 2013 entscheiden sich 22% für diese Antwortmöglichkeit. 4% entscheiden sich im Jahr 2007 für bei sehr wenigen Schülern und 6% im Jahr 2013. Im Jahr 2007 gibt es keine Enthaltungen, während sich 2013 8% der Befragten nicht äußern. Der Unterschied beim Gruppenvergleich zeigt sich auch im Längsschnittverlauf, da die positive Einschätzung in den sechs Jahren abnimmt. Die addierten Werte der Antwortkategorien bei eher vielen Schülern und bei sehr vielen Schülern liegen im Jahr 2007 bei 90% und im Jahr 2013 bei 64%.

**Offenheit** ist die Auswirkung, die im folgenden Item bewertet werden soll.



**Abbildung 56: Offenheit**

Ob Offenheit gegenüber fremden Kulturen sich positiv in die weiterführende Schule auswirkt, wird von der Mehrheit bejaht. 37% sehen positive Effekte bei eher vielen Schülern. 29% der befragten Lehrer sind der Meinung, dass der Französischunterricht in der Grundschule bei sehr vielen Schülern zu Offenheit bis in die Klassen fünf und sechs führt. 23% glauben, dass der Fremdsprachenunterricht bei eher weniger Schülern zu Offenheit gegenüber fremden Kulturen führt. 6% sehen bei sehr wenigen Schülern positive Auswirkungen auf die Offenheit in den Klassen fünf und sechs.

Beim Vergleich der beiden Lehrergruppen lässt sich festhalten, dass die Mehrheit sich jeweils für unterschiedliche Antworten entscheidet. Während die befragten Gymnasiallehrer mit 40% für bei eher vielen Schülern plädiert, sind die Grundschullehrer ebenfalls mit 40% mehrheitlich für bei sehr vielen Schülern. Bei den Gymnasiallehrern wird am zweit häufigsten bei eher wenigen Schülern mit 30% angekreuzt. Dann folgt mit 18% bei sehr vielen Schülern. 6% stimmen für bei sehr wenigen Schülern; die gleiche Anzahl entscheidet sich bei den Grundschullehrern für diese Kategorie. Als zweit höchster Wert bei den Grundschullehrern sind 34% zu nennen, die sich für bei eher vielen Schülern entscheiden. 16% sind der Meinung, dass der Französischunterricht in der Grundschule bei eher wenigen Schülern zu Offenheit in den Klassen fünf und sechs

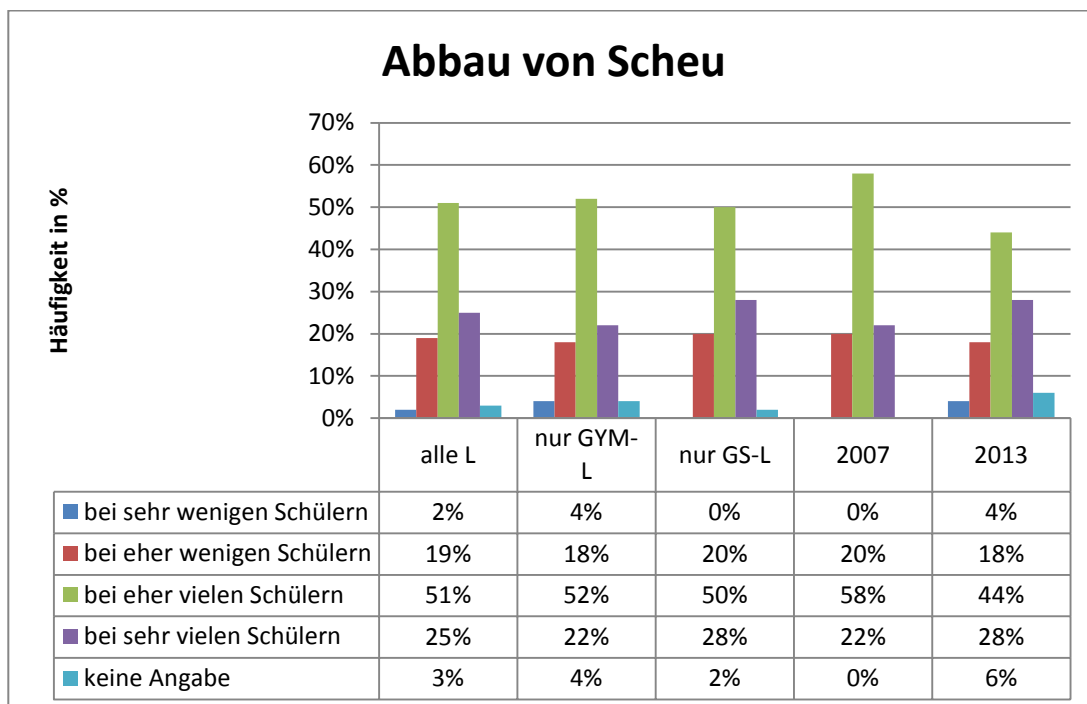


führt. Somit setzt sich der bei dem Item Motivation festgestellte Unterschied in der Einschätzung der beiden Lehrergruppen fort, da sich der Prozentwert halbiert hat.

Die meisten Befragten (42%) stimmen im Jahr 2007 für bei eher vielen Schülern. 34% sehen Offenheit bei sehr vielen Schülern. 22% sprechen sich für bei eher wenigen Schülern aus und 2% sogar für bei sehr wenigen Schülern.

Die positive Einschätzung aus dem Jahr 2007 setzt sich 2013 nicht fort. Während sich 2007 noch 76% für die beiden positiven Antwortkategorien entscheiden, sind es 2013 nur noch 56%. 10% äußern sich überhaupt nicht zu dem Sachverhalt. Am häufigsten (32%) wird bei eher vielen Schülern ausgewählt. Mit jeweils 24% folgen die Antworten bei sehr vielen Schülern und bei eher wenigen Schülern. 10% gehen von Offenheit bei sehr wenigen Schülern aus.

Im folgenden Item sollen die Lehrer bewerten, ob der Französischunterricht zur **Abbau von Scheu vor fremdsprachlichen Äußerungen** führt.



**Abbildung 57: Abbau von Scheu**

Der Blick auf das Schaubild zeigt, dass sich die Befragten in der Einschätzung dieses Items weitgehend einig sind.

Bei eher vielen Schülern sehen 51% der befragten Lehrer, dass der grundschulspezifische Französischunterricht Scheu vor fremdsprachlichen Äußerungen

in den Klassen fünf und sechs abbaut. 25% erkennen eine verringerte Scheu bei sehr vielen Schülern. 19% sind der Meinung, dass durch den Französischunterricht der Grundschule Scheu vor fremdsprachlichen Äußerungen bei eher wenigen Schülern in den Klassen fünf und sechs abgebaut wird. 2% sehen den Effekt bei sehr wenigen Schülern.

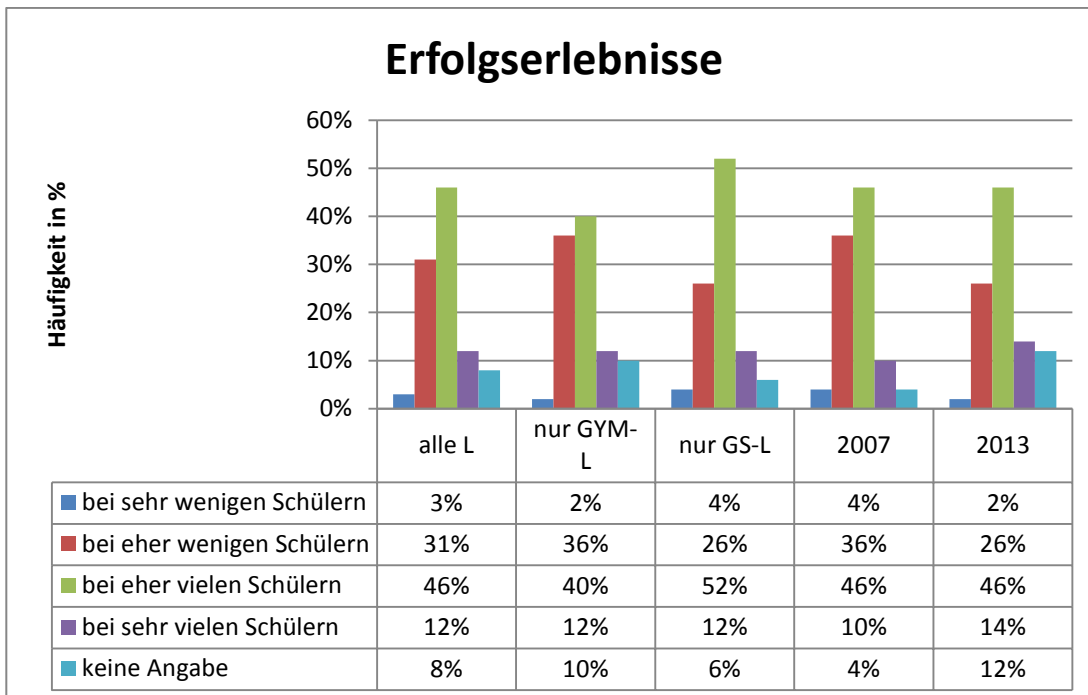
Mehr als die Hälfte (52%) der befragten Gymnasiallehrer ist der Auffassung, dass der Französischunterricht in der Primarstufe zum Abbau von Scheu vor fremdsprachlichen Äußerungen über die Grundschulzeit hinaus führt. Die beiden nächsten Werte entfallen mit 22% auf die Antwort bei sehr vielen Schülern und mit 18% auf die Alternative bei eher wenigen Schülern. 4% entscheiden sich für bei sehr wenigen Schülern.

Bei den befragten Grundschullehrern stimmt genau die Hälfte für bei eher vielen Schülern. Mit 28% folgt die Kategorie bei sehr vielen Schülern. Danach folgt die Antwort bei eher wenigen Schülern mit 20%. Keiner entscheidet sich für bei sehr wenigen Schülern. 2% enthalten sich hier ihrer Stimme.

Im Jahr 2007 verteilen sich die 100% nur auf drei Antwortalternativen. 58% sind der Meinung, dass der Französischunterricht in der Grundschule zur Abbau von Scheu vor fremdsprachlichen Äußerungen bei eher vielen Schülern in den Klassen fünf und sechs führt. 22% sehen dies sogar bei sehr vielen Schülern. 20% gehen davon aus, dass die Scheu vor fremdsprachlichen Äußerungen bei eher wenigen Schülern abgebaut wird.

Wie im Schaubild zu sehen ist, spricht sich die Mehrheit (44%) auch 2013 für die Möglichkeit bei eher vielen Schülern. Das ist der niedrigste Wert im Vergleich zu den anderen Gruppen und zu den zwei Zeitpunkten. Für bei sehr vielen Schülern entscheiden sich 2013 28% der befragten Lehrer. 18% stimmen für bei eher wenigen Schülern. 4% sind der Meinung, dass der Französischunterricht in der Grundschule bei sehr wenigen Schülern Scheu vor fremdsprachlichen Äußerungen abbaut.

Durch den Französischunterricht der Grundschule ermöglichte **Erfolgserlebnisse** in den Klassen fünf und sechs sind der Effekt, der im folgenden Item eingeschätzt werden soll.



**Abbildung 58: Erfolgserlebnisse**

Auch bei den Ergebnissen zu diesem Item lassen sich wenige Differenzen erkennen.

Ob der Grundschulunterricht zu Erfolgserlebnissen im Französischunterricht der weiterführenden Schule führt, wird von 46% der Lehrer bei eher vielen Schülern bejaht. 12% sehen Erfolgserlebnisse bei sehr vielen Schülern. Für die Alternative bei eher wenigen Schülern entscheiden sich 31% und 3% erkennen Erfolgserlebnisse bei sehr wenigen Schülern. 8% machen hierzu keine Angabe.

Die Grafik zeigt, dass bei allen Gruppen die Mehrheit auf die Antwortalternative bei eher vielen Schülern entfällt. So sind bei den befragten Gymnasiallehrern 40% der Meinung, dass bei eher vielen Schülern Erfolgserlebnisse im Französischunterricht der Klassen fünf und sechs durch den Unterricht in der Grundschule bewirkt werden. Nur 4% weniger, d.h. 36%, sehen Erfolgserlebnisse bei eher wenigen Schülern. 12% sind der Meinung, dass dies bei sehr vielen Schülern der Fall ist. 2% sagen aus, dass sie Erfolgserlebnisse aus dem Grundschulfranzösisch nur bei sehr wenigen Schülern sehen. 10% machen keine Angabe.

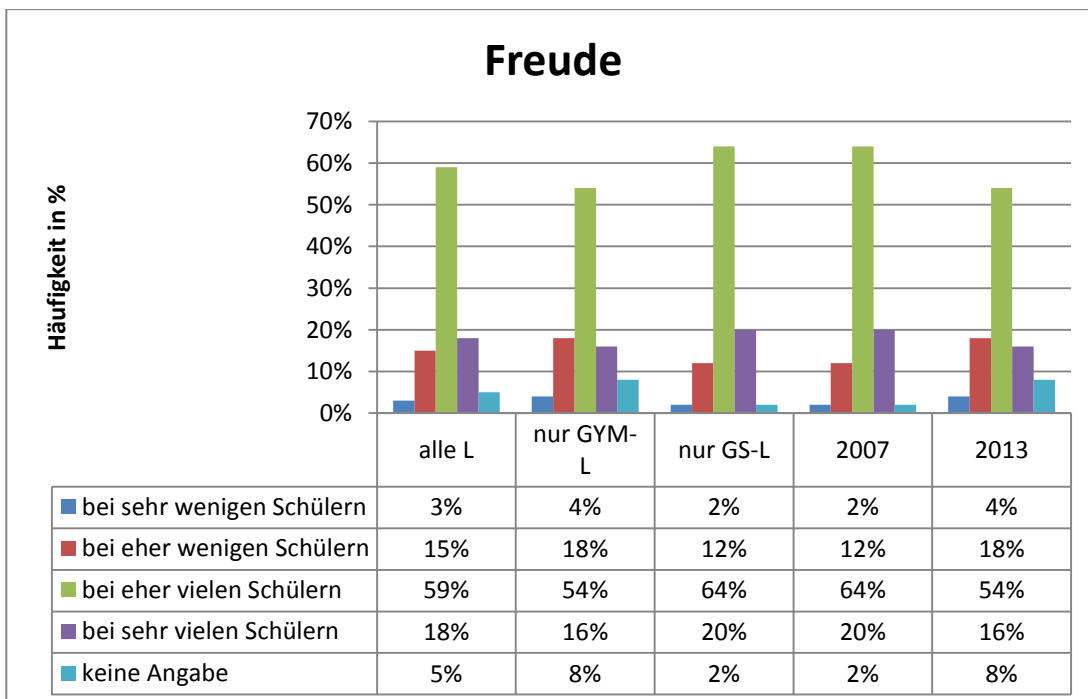
52% der befragten Grundschullehrer gehen von Erfolgserlebnissen im Französischunterricht der Klassen fünf und sechs durch den Grundschulunterricht aus.

Am zweit häufigsten wird mit 26% bei eher wenigen Schülern gewählt. Bei sehr vielen Schülern sehen 12% Erfolgserlebnisse in den Klassen fünf und sechs. 4% gehen bei sehr wenigen Schülern davon aus. 6% äußern sich nicht.

Beim ersten Messzeitpunkt sprechen sich 46% für „bei eher vielen Schülern“ und 36% für bei eher wenigen Schülern aus; folglich sind die beiden mittleren Kategorien auch hier am stärksten vertreten. 10% sehen bei sehr vielen Schülern Erfolgserlebnisse im Französischunterricht der Klassen fünf und sechs bedingt durch den frühen Französischunterricht. 4% gehen bei sehr wenigen Schülern davon aus.

Im Jahr 2013 stimmen 46% der Aussage zu, dass der Französischunterricht in der Grundschule bei eher vielen Schülern zu Erfolgserlebnissen in den Klassenstufen fünf und sechs des Gymnasiums führt. 26% sehen dies bei eher wenigen Schülern als gegeben an. 14% sind der Auffassung, dass sehr viele Schüler dadurch zu Erfolgserlebnissen in den Anfangsklassen des Gymnasiums kommen. 2% sehen Erfolgserlebnisse bei sehr wenigen Schülern. Eine relativ hohe Zahl, nämlich 12%, enthält sich hier.

Die Lehrer bewerten im folgenden Item die **Freude am Erlernen der Fremdsprache**.



**Abbildung 59: Freude**

Die befragten Lehrer sind mehrheitlich (59%) der Meinung, dass sich der Französischunterricht der Grundschule positiv auf das Fremdsprachenlernen in den Klassen fünf und sechs auswirkt, indem es die Freude am Erlernen der Sprache fördert. 18% sehen diesen positiven Effekt bei sehr vielen Schülern. 15% sind der Meinung, dass dies nur bei eher wenigen Schülern der Fall ist. Dass sich der Französischunterricht der Grundschule bei sehr wenigen Schülern auf die Freude am Erlernen der Fremdsprache auswirkt, glauben 3%.

Die Gymnasiallehrer für sich genommen sind mit 54% der Meinung, dass der Französischunterricht in der Grundschule bei eher vielen Schülern zur Freude am Erlernen der Fremdsprache in den Eingangsklassen des Gymnasiums beiträgt. 18% sehen Freude am Französischlernen bei eher wenigen Schülern und 16% bei sehr vielen Schülern. 4% gehen bei sehr wenigen von Freude am Französischlernen durch den Französischunterricht in der Grundschule aus; 8% machen keine Angabe.

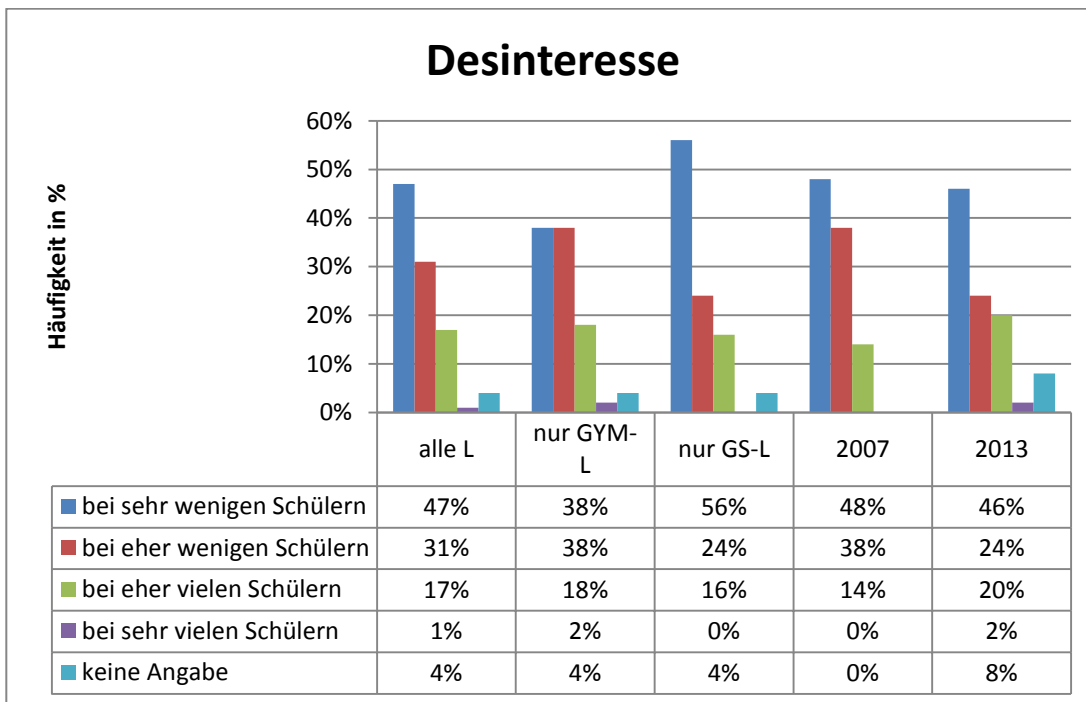
Bei den Grundschullehrern sehen mit 64% noch mehr Befragte die positive Auswirkung „Freude am Erlernen der Sprache“ bei eher vielen Schülern. Mit 20% ist am zweit häufigsten bei sehr vielen Schülern angekreuzt worden. 12% sehen diese Freude resultierend aus dem Grundschulunterricht nur bei eher wenigen Schülern am Gymnasium. 2% entscheiden sich für die Antwort bei sehr wenigen Schülern.

Im Jahr 2007 liegt die Mehrheit mit 64% für bei eher vielen Schülern. Bei sehr vielen Schülern sehen 20% Freude am Erlernen der Fremdsprache in den Klassenstufen fünf und sechs. 12% sind der Meinung, dass dies bei eher wenigen Schülern der Fall ist. 2% sehen die Freude am Fremdsprachenunterricht in den Klassen fünf und sechs bei sehr wenigen Schülern.

2013 sind 10% weniger als 2007, nämlich 54%, für die Antwortalternative bei eher vielen Schülern. 16 % stimmen für sehr viele Schüler. 18% sehen Freude am Erlernen des Französischen in den Klassen fünf und sechs bei eher wenigen Schülern, 4% sogar bei sehr wenigen Schülern. 8% äußern sich nicht.

Wie bei der Einschätzung zu Motivation und Offenheit sind die Gymnasiallehrer skeptischer als die Grundschullehrer. Auch der Trend im Längsschnittverlauf zeigt 2013 eine größere Skepsis.

**Desinteresse** der Schüler ist Thema des folgenden Items.



**Abbildung 60: Desinteresse**

Als letzte Items bei den allgemeinen Haltungen werden negative Kategorien gewählt. Zunächst wird das Desinteresse der Schüler in den Mittelpunkt der Überlegungen gerückt.

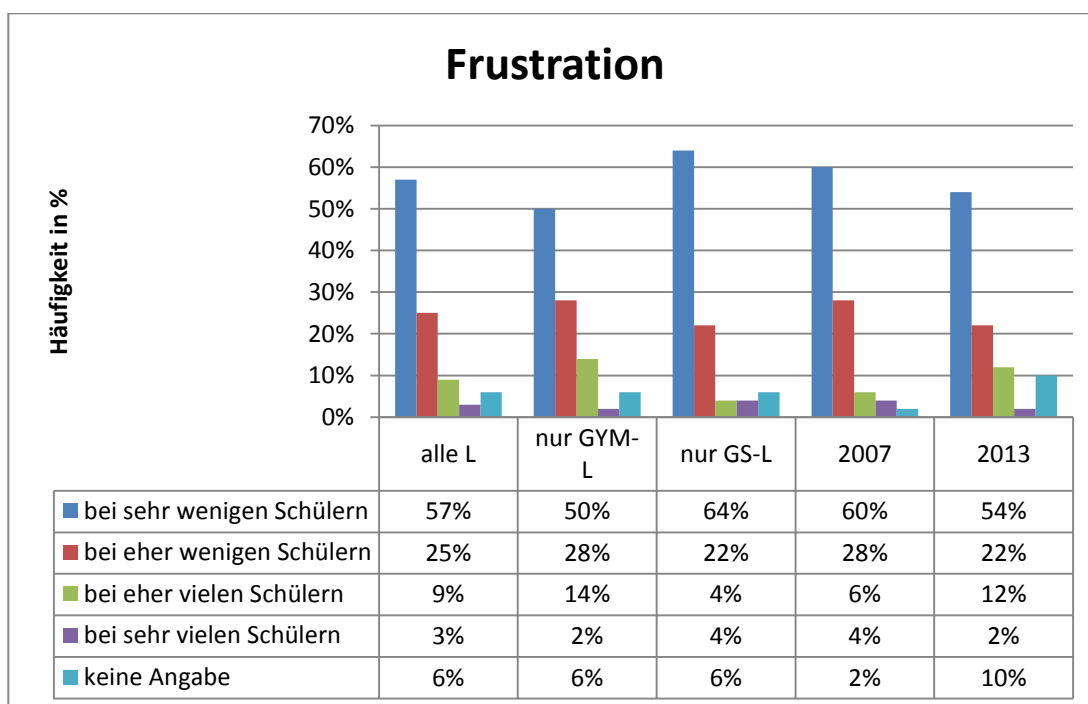
Die Mehrheit der befragten Lehrer ist der Meinung, dass sich das Fremdsprachenlernen in der Grundschule bei wenigen Kindern negativ auswirkt. Demzufolge glauben 47%, dass der Französischunterricht der Grundschule bei sehr wenigen Schülern zu Desinteresse an der Fremdsprache in den Klassen fünf und sechs führt. 31% geben an, dass sie von dieser Auswirkung bei eher wenigen Schülern ausgehen. Von 17% wird bei eher vielen Schüler und von 1% bei sehr vielen Schülern angekreuzt. Bei den Gymnasiallehrern sind die beiden negativen Antwortmöglichkeiten am häufigsten gewählt worden. Jeweils 38% der befragten Gymnasiallehrer sehen Desinteresse durch den Französischunterricht in der Grundschule bei eher wenigen Schülern und bei sehr wenigen Schülern. 18% beobachten Desinteresse in den Klassen fünf und sechs bei eher vielen Schülern. 2% sehen mangelndes Interesse am Französischen bei sehr vielen Schülern bedingt durch den Französischunterricht der Grundschule.

Eine deutliche Mehrheit der befragten Grundschullehrer sieht mit 56% bei sehr wenigen Schülern Desinteresse für den Französischunterricht in den Klassenstufen fünf und

sechs. 24% sieht mangelndes Interesse bei eher wenigen Schülern. 16% stimmen für bei eher vielen Schülern. Keiner entscheidet sich für bei sehr vielen Schülern. Die Grundschullehrer sehen die Auswirkungen ihres Französischunterrichts positiver und erkennen bei wesentlich weniger Schülern Desinteresse als die Gymnasiallehrer.

Bei beiden Untersuchungszeitpunkten entscheiden sich die meisten Befragten für bei sehr wenigen Schülern; im Jahr 2007 sind es 48% und 2013 46%. Für bei eher wenigen Schülern stimmen 2007 38% und 2013 24%. Von 14% wird 2007 bei eher vielen Schülern gewählt und im Jahr 2013 von 20%. Keiner der Befragten entscheidet sich 2007 für bei sehr vielen Schülern und 2% im Jahr 2013. Während es im Jahr 2007 zu keinen Enthaltungen kommt, sind es im Jahr 2013 8%.

Eine noch stärker negativ geprägte Haltung wird in dem letzten Item abgefragt, nämlich die **Frustration** der Schüler.



**Abbildung 61: Frustration**

Die Skepsis der Gymnasiallehrer setzt sich in der Bewertung dieses Items im Gegensatz zu den Grundschullehrern fort.

57% der befragten Lehrer vertreten die Meinung, dass der Französischunterricht in der Grundschule sich bei sehr wenigen Schülern in Frustration in den Eingangsklassen des Gymnasiums äußert. 25% gehen davon bei eher wenigen Schülern aus. Bei eher vielen

Schülern kreuzen 9% an und 3% halten bei sehr vielen Schülern für die richtige Alternative; 6% enthalten sich.

Die Hälfte der befragten Gymnasiallehrer sieht Frustration im Französischunterricht der Klassen fünf und sechs bei sehr wenigen Schülern. 28% gehen von Frustration bei eher wenigen Schülern aus. 14% entscheiden sich für die Alternative bei eher vielen Schülern und nur 2% für bei sehr vielen Schülern; 6% machen keine Angabe.

Bei den Grundschullehrern sind es ebenfalls 6%, die sich nicht äußern. Auch hier entscheidet sich die Mehrheit der Befragten, sogar mit 64%, für bei sehr wenigen Schülern. 22% sehen Frustration bei eher wenigen Schülern in den Klassen fünf und sechs durch den Französischunterricht der Grundschule. Jeweils 4% sind der Meinung, dass es bei eher vielen oder sogar sehr vielen Schülern Frustration hervorruft.

Beim zeitlichen Vergleich ist kein großer Unterschied festzustellen. Lediglich die Zahl der Enthaltungen steigt von 2% im Jahr 2007 auf 10% im Jahr 2013. Den höchsten Prozentsatz erreicht in beiden Jahren die Antwortmöglichkeit bei sehr vielen Schülern mit 60% im Jahr 2007 und 54% im Jahr 2013. 2007 gehen 28% von Frustration bei eher vielen Schülern aus. 2013 sind es 6% weniger, d.h. 22%. Für bei eher vielen Schülern entscheiden sich 2007 6% der Befragten und im Jahr 2013 doppelt so viele (12%). 2007 gehen 4% und 2013 2% davon aus, dass Frustration am Gymnasium bei sehr wenigen Schülern erzeugt wird.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

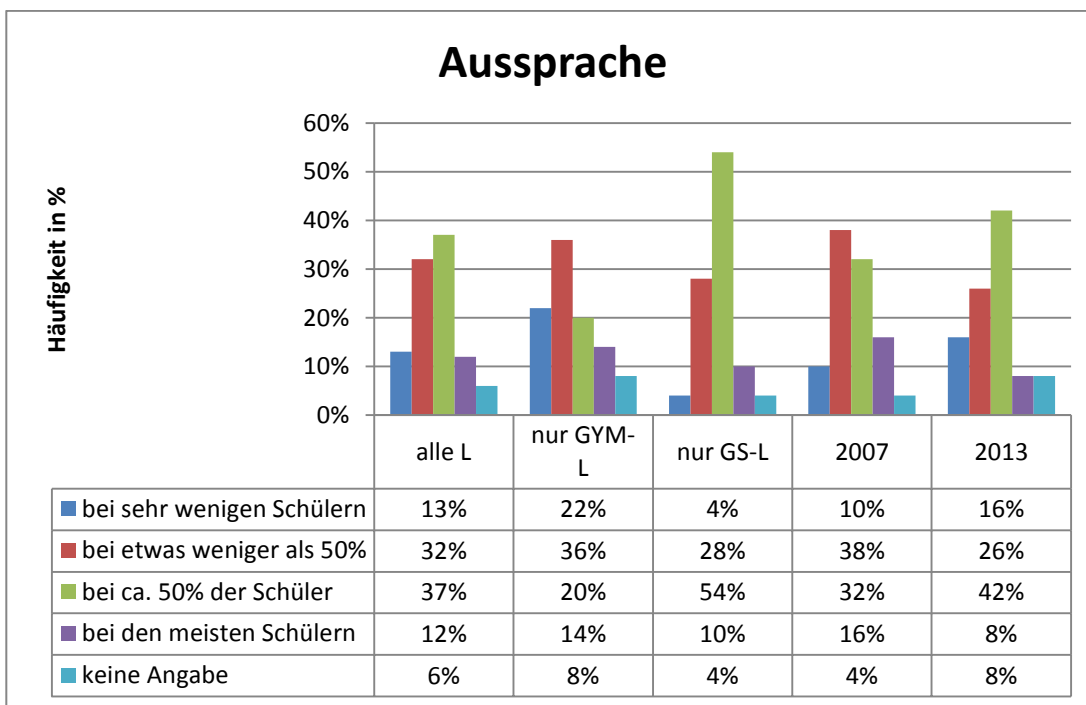
Gymnasiallehrer erkennen nicht immer Motivation nach dem Ende des Französischunterrichts in der Grundschule, während die abgebenden Grundschullehrer davon überzeugt sind, für Französisch motivierte Schüler an das Gymnasium abzugeben. Offenheit wird von den beiden Lehrergruppen einheitlicher als positive Auswirkung beobachtet; allerdings wird sie von den Gymnasiallehrern geringer bewertet, da die beiden mittleren Kategorien vielfach angewählt werden. Ebenso ist dies bei den Erfolgserlebnissen der Fall. „Abbau von Scheu“ und „Freude am Erlernen der Sprache“ wird relativ einvernehmlich bei eher vielen Schülern wahrgenommen. Bei den positiven Auswirkungen ist kein positiver Trend von 2007 zu 2013 festzustellen.

Desinteresse und Frustration werden allgemein bei eher wenigen oder sehr wenigen Schülern gesehen, wobei die Gymnasiallehrer häufiger negative Erfahrungen bekunden.



Insgesamt schätzen die befragten Grundschullehrer die Effekte ihres Französischunterrichts bei den meisten Items positiver ein als die befragten Gymnasiallehrer den Französischunterricht an der Grundschule. Durchgängig lässt sich eine stärkere Skepsis auf Seiten der Gymnasiallehrer bei der Bewertung der positiven Effekte des Französischunterrichts in der Grundschule auf den weiterführenden Unterricht feststellen.

Nun folgt die Darstellung der Ergebnisse zu den konkreten sprachlichen und landeskundlichen Zielen. Als erster Aspekt bei diesen Zielen wird die Meinung der Lehrergruppen zur **Aussprache** erfragt.



**Abbildung 62: Aussprache**

12% aller Befragten sind der Auffassung, dass das Fremdsprachenlernen in der Grundschule bei den meisten Schülern zu gesicherter Aussprache führt und sich damit positiv in die Klassen fünf und sechs auswirkt. 37% gehen davon aus, dass es bei ungefähr der Hälfte der Schüler der Fall ist. Fast genauso viele Lehrer, nämlich 32%, sehen dies bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler. 13% entscheiden sich für bei sehr wenigen Schülern.

Wenn die Gruppe der Französischlehrer am Gymnasium betrachtet wird, stimmt die Mehrheit mit 36% für bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler. Insgesamt sind die Prozentwerte in dieser Gruppe eng verteilt. Als zweit höchster Wert ist mit 22% bei sehr wenigen Schülern zu nennen. Danach folgt die Antwort bei ungefähr der Hälfte der Schüler mit 20%. 14% sehen eine gesicherte Aussprache als Auswirkung des Französischunterrichts in der Grundschule bei den meisten Schülern.

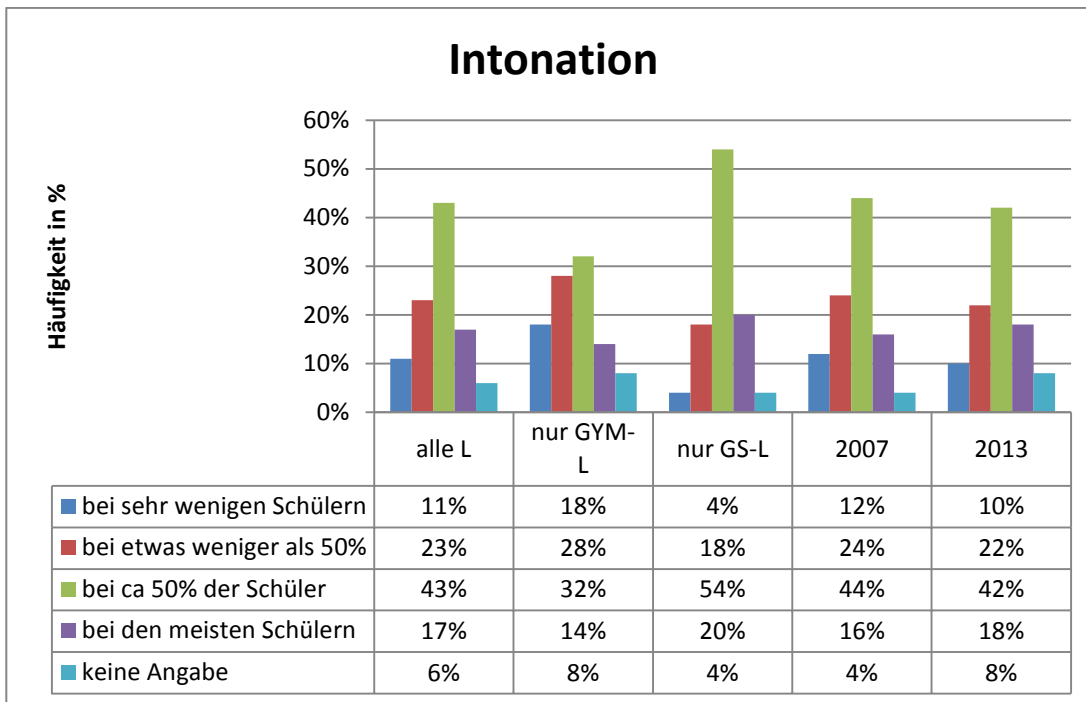
Im Gegensatz zu den Gymnasiallehrern sind die meisten Grundschullehrer (54%) der Auffassung, dass der grundschulspezifische Französischunterricht bei den meisten Schülern zu einer gesicherten Aussprache führt. 28% geben an, dass diese Auswirkung bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler der Fall ist. 10% entscheiden sich für die Antwort bei den meisten Schülern. 4% sehen diesen Effekt nur bei sehr wenigen Schülern.

Auch die Aussprache als erster sprachlicher Effekt wird von den Grundschullehrern bei wesentlich mehr Schülern positiv gesehen als von den Gymnasiallehrern.

10% der befragten Lehrer sehen im Jahr 2007 eine gesicherte Aussprache bei sehr wenigen Schülern in den Klassen fünf und sechs durch den Französischunterricht in der Grundschule. Die Mehrzahl (38%) geht von etwas weniger als der Hälfte der Schüler aus, die eine gesicherte Aussprache mit in die weiterführende Schule bringen. 32% sind der Meinung, dass ungefähr die Hälfte der Schüler auf eine gesicherte Aussprache aus dem Französischunterricht der Grundschule zurückgreifen kann. 16% sehen dies bei den meisten Schülern als gegeben an.

Im Jahr 2013 beobachten 16% der befragten Lehrer eine sichere Aussprache bei sehr wenigen Schülern nach dem Ende der Grundschulzeit. Den zweithöchsten Wert mit 26 % erhält 2013 die Antwortalternative bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler. Die Mehrheit der Befragten entscheidet sich an dem zweiten Untersuchungszeitpunkt mit 42% für bei ungefähr der Hälfte der Schüler. 8% gehen von einer gesicherten Aussprache bei den meisten Schülern aus. Genauso viele Lehrer (8%) geben hier keine Auskunft.

In der folgenden Grafik werden die Ergebnisse der Bewertung zur **Nachahmung der Intonation** dargestellt.



**Abbildung 63: Intonation**

Auch bei der Nachahmung der Intonation entscheidet sich die Mehrheit mit 43% für bei ungefähr der Hälfte der Schüler. Am zweithäufigsten (23%) wird bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler gewählt. 11% sind davon überzeugt, dass sehr wenige Schüler die fremdsprachliche Intonation nachahmen können. Bei den meisten Schülern wird von 17% angekreuzt. 6% der Befragten machen keine Angaben.

Die Gymnasiallehrer für sich alleine genommen entscheiden sich mit 32% für bei ungefähr der Hälfte der Schüler und mit nur 4% weniger, d.h. mit 28%, für bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler. Dass die Nachahmung der Intonation bei sehr wenigen Schülern in den Klassen fünf und sechs durch den Grundschulunterricht gelingt, beobachten 18% der befragten Gymnasiallehrer. 14% sehen die Nachahmung der Intonation bei den meisten Schülern am Ende des Französischunterrichts in der Grundschule für den Übergang als gelungen an; 8% äußern sich hierzu nicht.

Mehr als die Hälfte der Grundschullehrer (54%) gehen von der Nachahmung der fremdsprachlichen Intonation bei ungefähr der Hälfte der Schüler aus. Ein Fünftel erkennt dies bei den meisten Schülern. 18% sind der Auffassung, dass etwas weniger als die

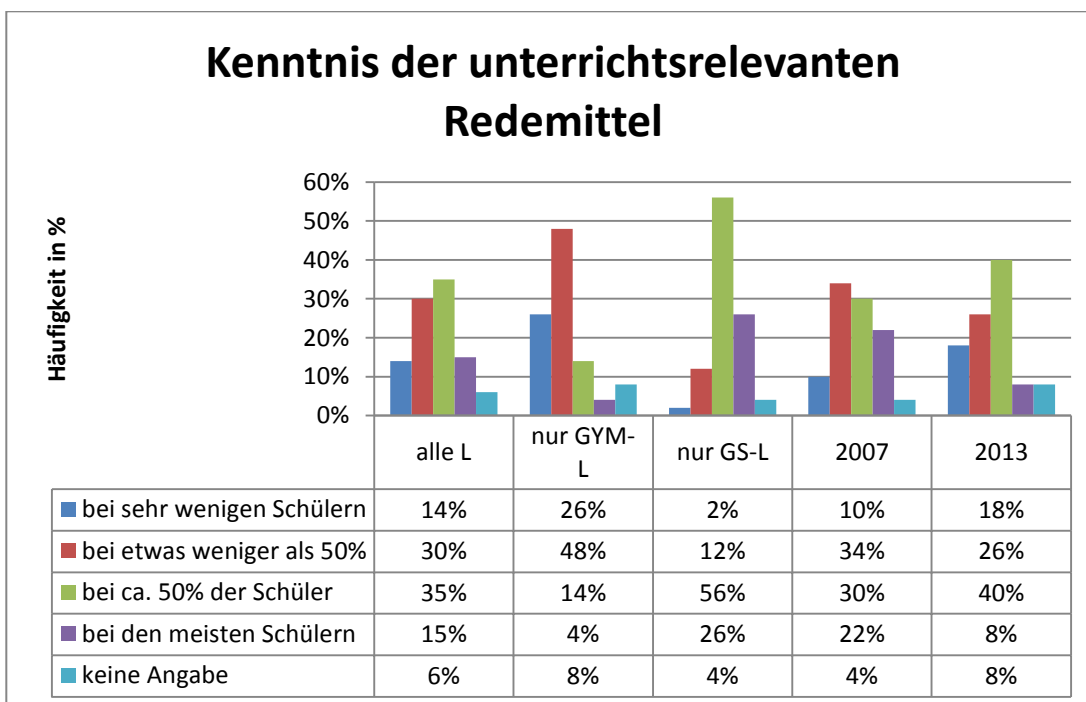
Hälfte der Schüler die Intonation imitieren kann. Jeweils 4% gehen von der Imitationsfähigkeit bei sehr wenigen Schülern aus.

Die Skepsis der Gymnasiallehrer zur Aussprache setzt sich in der Einschätzung zu der Intonation im Gegensatz zu der Sichtweise der Grundschullehrer fort.

Zwischen den beiden Untersuchungszeitpunkten gibt es keine großen Abweichungen. 2007 entscheiden sich 44% für bei ungefähr der Hälfte der Schüler. Der nächst höhere Wert (24%) entfällt auf bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler. 16% sprechen sich für bei den meisten Schülern und 12% für bei sehr wenigen Schülern aus.

Im Jahr 2013 sind 42% für bei ungefähr der Hälfte der Schüler. 22% sehen dies bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler und 18% bei den meisten Schülern als gegeben an. 10% sehen dies nur bei sehr wenigen Schülern und 8% machen keine Angabe.

Im folgenden Item geht es um die **Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel**.



**Abbildung 64: Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel**

Bei ungefähr der Hälfte der Schüler gehen 35% der befragten Lehrer von der Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel in Klasse fünf und sechs nach erfolgtem Französischunterricht in der Grundschule aus. 30% geben an, dass sie die Kenntnisse bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler sehen. 14% der Befragten sind der Meinung, dass die Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel bei sehr wenigen

Schülern aus der Grundschulzeit vorhanden ist. Dass die meisten Schüler die Redemittel beherrschen, beobachten 15% der befragten Lehrer.

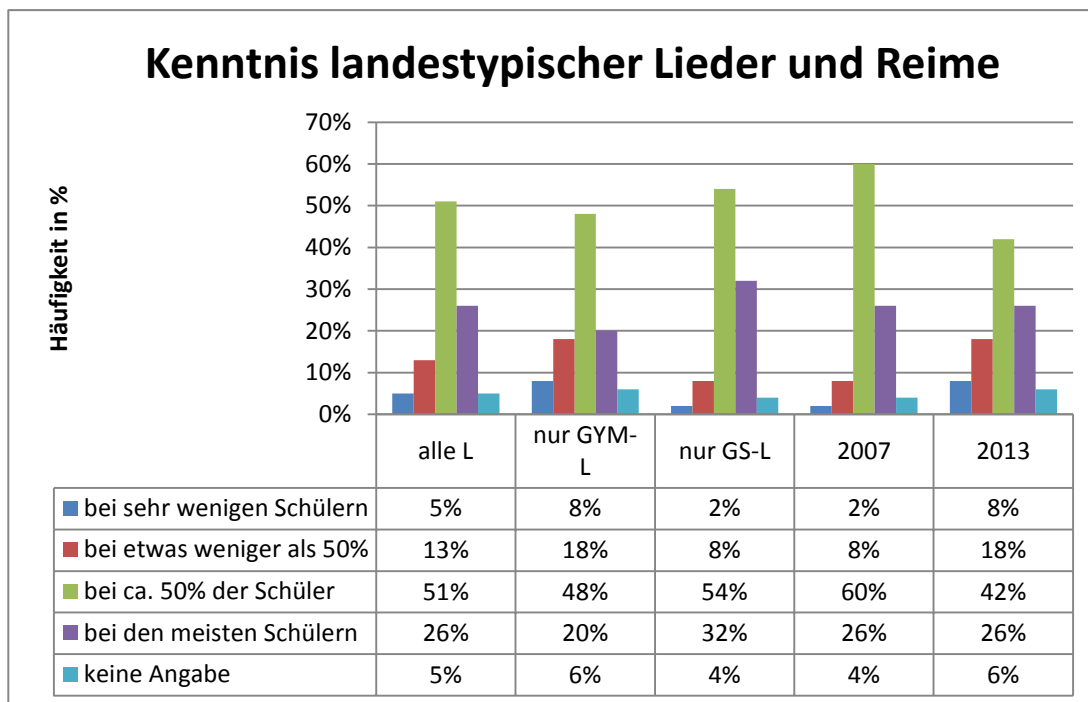
Bei den befragten Französischlehrern an saarländischen Gymnasien gibt fast die Hälfte (48%) an, dass etwas weniger als die Hälfte der Schüler die unterrichtsrelevanten Redemittel kennt. 26% gehen davon aus, dass dies bei nur sehr wenigen Schülern der Fall ist. Die Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel wird von 14% der Gymnasiallehrer bei ungefähr der Hälfte der Schüler nach dem Ende der Grundschulzeit beobachtet. Von 4% wird angegeben, dass die Kenntnis bei den meisten Schülern in Klasse fünf und sechs vorhanden ist. 8% äußern sich nicht zu diesem Sachverhalt.

Bei den Grundschullehrern stimmt mehr als die Hälfte (56%) für bei ungefähr der Hälfte der Schüler. Am zweithäufigsten mit 26% folgt die Antwort bei den meisten Schülern. 12% der befragten saarländischen Grundschullehrer sind der Meinung, dass etwas weniger als die Hälfte der Schüler die unterrichtsrelevanten Redemittel kennt; 2% sehen die Kenntnis bei sehr wenigen Schülern.

Gerade die Bewertung der Kenntnis der so nahe liegenden unterrichtsrelevanten Redemittel zeigt drastische Unterschiede beim Vergleich der beiden Lehrergruppen. Wenn die beiden negativen Antwortkategorien zusammengefasst werden stehen 74% bei den Gymnasiallehrern lediglich 14% bei den Grundschullehrern gegenüber. Demzufolge ergibt die Addition der Werte in den beiden positiven Antwortalternativen folgendes Bild: 18% der Gymnasiallehrer versus 92% der Grundschullehrer.

Beim zeitlichen Vergleich schätzen die befragten Lehrer einige Items unterschiedlich ein. 2007 gehen 22% bei den meisten Schülern von der Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel aus. 2013 plädieren nur noch 8% dafür. Bei ungefähr der Hälfte der Schüler sehen 30% im Jahr 2007 und 40% im Jahr 2013 die Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel. Bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler beobachten 34% die Kenntnis im Jahr 2007 und 26% im Jahr 2013. Von 10% der befragten Lehrer wird angegeben, dass sehr wenige Schüler den *classroom discourse* beherrschen. Die Zahl derer steigt im Jahr 2013 auf 18%. Keine Angaben werden 2007 von 4% und 2013 von 8% gemacht.

Die Einschätzung zu der **Kenntnis landestypischer Lieder und Reime** wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.



**Abbildung 65: Kenntnis landestypischer Lieder und Reime**

51% der Lehrer gehen davon aus, dass ungefähr die Hälfte der Schüler landestypische Lieder und Reime aus dem grundschulspezifischen Französischunterricht kennt. 26% sehen dies bei den meisten Schülern als gegeben an. Von 13% der Befragten wird die Kenntnis der Lieder und Reime bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler gesehen. 5% der befragten Lehrer sind der Meinung, dass sehr wenige Schüler die Kenntnis landestypischer Lieder und Reime aus der Grundschule mitbringen.

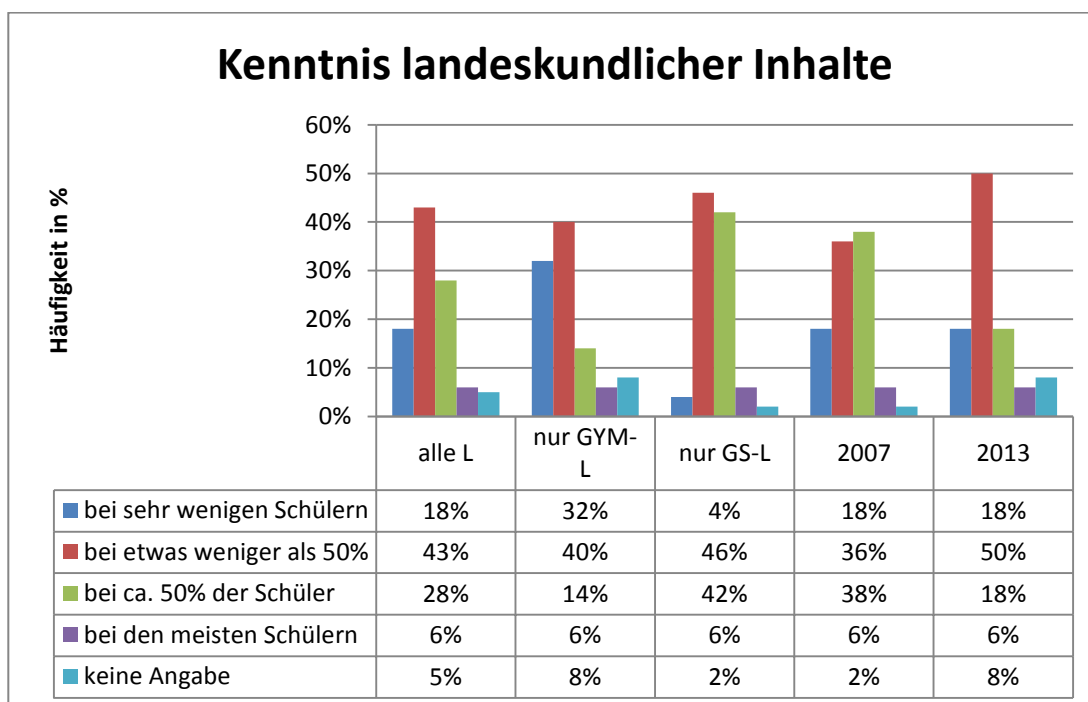
Auch beim Vergleich der einzelnen befragten Lehrergruppen und der Untersuchungszeitpunkte sieht die Prozentverteilung ähnlich aus. Die Mehrheit der befragten Gymnasiallehrer antwortet mit 48%, dass ungefähr die Hälfte der Schüler landestypische Lieder und Reime kennt. Mit Abstand und 20% folgt die Antwortmöglichkeit bei den meisten Schülern. Fast genauso viele Gymnasiallehrer (18%) geben an, dass ihrer Meinung nach etwas weniger als die Hälfte der Schüler landestypische Reime und Lieder aus der Grundschulzeit kennt. 8% sehen diese Kenntnis bei sehr wenigen Schülern. 6% enthalten sich.

Bei den befragten Grundschullehrern sind 54% der Auffassung, dass ungefähr die Hälfte der Schüler landestypische Lieder und Reime nach der Grundschulzeit kennt. 32% sehen dies bei den meisten Schülern. Nur 8% gehen von der Kenntnis bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler aus und nur 2% bei sehr wenigen Schülern.

2007 sind 60% der Befragten der Überzeugung, dass ungefähr die Hälfte der Schüler landestypische französische Lieder und Reime kennt. Im Jahr 2013 sind es nur noch 42%. Mit jeweils 26% gehen die beiden befragten Lehrergruppen 2007 und 2013 davon aus, dass die Kenntnis bei den meisten Schülern vorhanden ist. 8% sind 2007 der Meinung, dass es etwas weniger als die Hälfte der Schüler sind, die landestypische Lieder und Reime kennen. 2013 sind es 10% mehr, nämlich 18%. Für bei sehr wenigen Schülern entscheiden sich 2% im Jahr 2007 und 8% im Jahr 2013.

Der Unterschied in der Einschätzung der beiden Lehrergruppen ist bei der Kenntnis der Lieder und Reime nicht so drastisch wie bei der Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel. Aber der zeitliche Vergleich bei der Kenntnis der landestypischen Lieder und Reime zeigt einen starken Rückgang des addierten Prozentsatzes aus den beiden positiven Kategorien, nämlich von 86% aus dem Jahr 2007 auf 68% aus dem Jahr 2013.

In der folgenden Frage schätzen die befragten Lehrer die **Kenntnis grundlegender landeskundlicher Inhalte** der Schüler ein.



**Abbildung 66: Kenntnis landeskundlicher Inhalte**

Bei der Frage, ob grundlegende landeskundliche Inhalte aus dem Grundschulunterricht bekannt sind, antworten 43% mit bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler. Am zweit häufigsten entscheiden sich die befragten Lehrer mit 28% für bei ungefähr der Hälfte der Schüler. 18% sind der Meinung, dass sehr wenige Schüler über Kenntnis der Lieder und Reime verfügen. Dass dies bei den meisten Schülern der Fall, berichten 6%.

Die Mehrheit der befragten Gymnasiallehrer (43%) sieht die Kenntnis landeskundlicher Inhalte bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler. Die Tendenz der restlichen Verteilung bei dieser Lehrerguppe geht in die negative Richtung; 32% gehen von sehr wenigen Schülern aus, die Wissen über landeskundliche Inhalte aus der Grundschulzeit vorweisen. 14% sehen dieses Wissen bei ungefähr der Hälfte der Schüler. Dass dies bei den meisten Schülern der Fall ist, sagen 6% der befragten Gymnasiallehrer; 8% äußern sich nicht dazu.

46% der Grundschullehrer gehen bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler von Kenntnissen landeskundlicher Inhalte aus. Mit 42% folgt die Kategorie bei ungefähr der Hälfte der Schüler. 4% sagen, dass dies bei sehr wenigen Schülern der Fall ist und 6% gehen von sehr vielen Schülern mit landeskundlichen Kenntnissen aus.

Die Kenntnis landeskundlicher Inhalte wird sehr unterschiedlich eingeschätzt, da sich 32% der Gymnasiallehrer und nur 4% der Grundschullehrer für die Antwort bei sehr wenigen Schülern entscheiden.

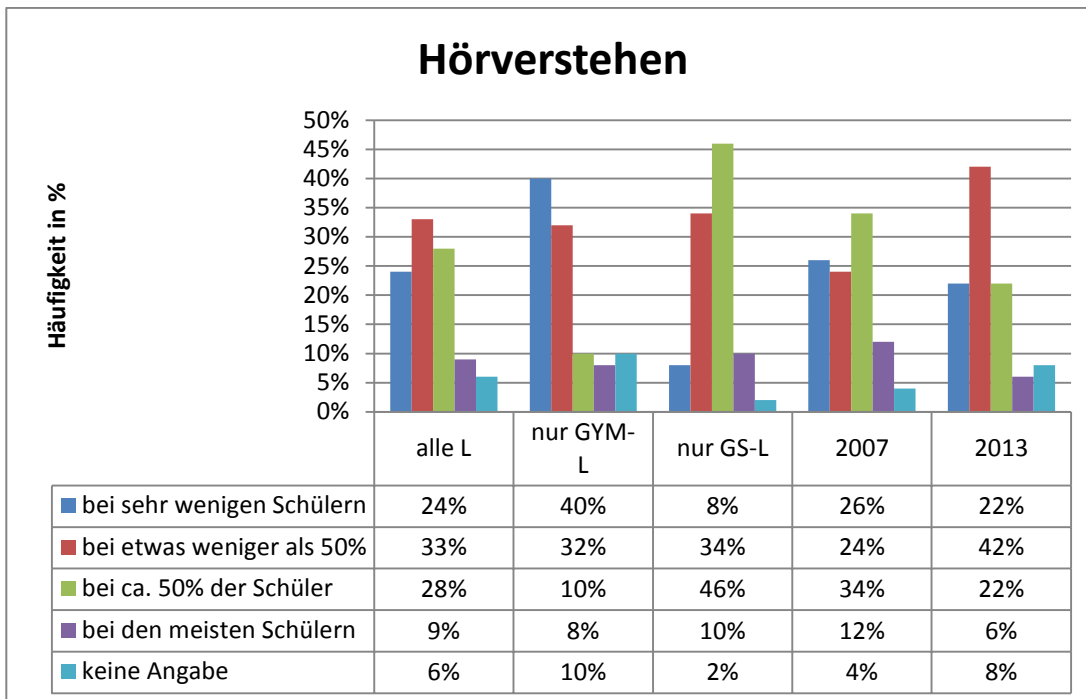
Im Jahr 2007 entscheiden sich 38% für bei ungefähr der Hälfte der Schüler. 36% sehen landeskundliches Wissen in den Klassen fünf und sechs aus der Grundschulzeit bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler. Bei sehr wenigen Schülern wird 2007 von 18% angekreuzt. 6% geben an, dass bei den meisten Schülern landeskundliche Inhalte bekannt sind.

Genau die Hälfte der Befragten entscheidet sich 2013 für bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler. Jeweils 18% stimmen für bei sehr wenigen Schülern bzw. bei ungefähr der Hälfte der Schüler. 6% der befragten Lehrer geben an, dass die meisten Schüler ihrer Meinung nach landeskundliches Wissen aus dem Französischunterricht der Grundschule mit ins Gymnasium nehmen. 8% machen hier keine Angabe.

Im zeitlichen Vergleich sind im Jahr 2013 weniger Lehrer von der Kenntnis landeskundlicher Inhalte überzeugt.



Die Ergebnisse zu der Ausbildung der **grundlegenden Formen des Hörverstehens** durch den Französischunterricht in der Grundschule werden im Folgenden dargestellt.



**Abbildung 67: Hörverstehen**

Grundlegende Formen des Hörverstehens sehen 33% der befragten Lehrer bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler zu Beginn des Französischunterrichts am Gymnasium. 28% sind der Meinung, dass das Hörverstehen bei ungefähr der Hälfte der Schüler ausgebildet ist. Bei sehr wenigen Schülern wird es von 24% als zutreffend angesehen. 9% sind der Auffassung, dass die meisten Schüler über grundlegende Formen des Hörverstehens aus der Grundschulzeit verfügen. Die Auswertung zeigt, dass die Gruppe der Befragten sehr uneinheitlich antwortet, da ungefähr gleich viele Befragte drei unterschiedliche Antwortmöglichkeiten auswählen.

Die Mehrzahl der befragten Gymnasiallehrer (40%) ist der Auffassung, dass sehr wenige Schüler in grundlegenden Formen des Hörverstehens am Ende ihrer Grundschulzeit geschult sind. 32% sehen dies bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler. Nur 10% gehen von der Ausbildung grundlegender Formen des Hörverstehens als Folge des Französischunterrichts in der Grundschule bei ungefähr der Hälfte der Schüler aus. Sogar nur 8% beobachten dies bei den meisten Schülern in den Klassen fünf und sechs des Gymnasiums. 10% kreuzen keine Antwortmöglichkeit an.

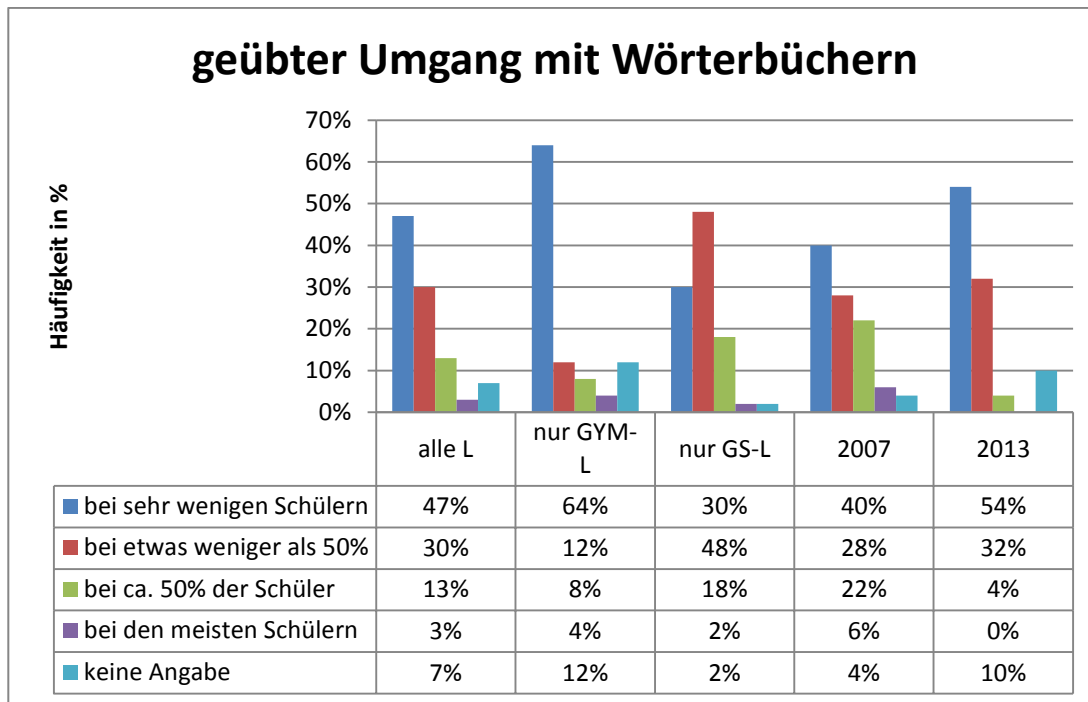
Bei den Grundschullehrern sieht der Trend anders aus. Die Mehrheit entscheidet sich mit 46% für bei ungefähr der Hälfte der Schüler. Am zweithäufigsten wird mit 34% die Antwort bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler gewählt. 8% geben an, dass sie von grundlegenden Formen des Hörverstehens bei sehr wenigen Schülern ausgehen. Bei den meisten Schülern beobachten 10% der befragten Grundschullehrer Hörverstehens Erfahrungen aus dem Grundschulunterricht. Nur 2% geben keine Einschätzung ab.

Beim Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte zeigt sich ein relativ deutlicher Unterschied bei den beiden mittleren Antwortkategorien. 2007 stimmen 24% für bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler und 34% für bei ungefähr der Hälfte der Schüler 26% gehen von der Ausbildung grundlegender Formen des Hörverstehens bei sehr wenigen Schülern aus. 12% sehen diesen Effekt des Grundschulfranzösisch bei den meisten Schülern.

Im Jahr 2013 sieht die Mehrheit der befragten Lehrer mit 42% bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler als geeignete Antwortalternative an. Jeweils 22% entscheiden sich 2013 für bei sehr wenigen Schülern und für bei ungefähr der Hälfte der Schüler. 6% der Lehrer beobachten bei den meisten Schülern beim Übergang in die Klassen fünf und sechs gut ausgebildete grundlegende Formen des Hörverstehens. 8% enthalten sich hier.

Auch hier zeigt sich wie schon bei einigen vorhergehenden Items eine größere Skepsis der Gymnasiallehrer und ein negativer Trend von 2007 auf 2013 ist zu verzeichnen.

Der Effekt des **geübten Umgangs mit Wörterbüchern und Wortfeldern** ist Thema der folgenden Frage.



**Abbildung 68: geübter Umgang mit Wörterbüchern**

Einen geübten Umgang mit Wörterbüchern und Wortfeldern beobachten 47% der befragten Lehrer bei sehr wenigen Schülern. 30% sehen eine gewisse Sicherheit in der Wortschatzarbeit bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler. 13% geben an, dass ungefähr die Hälfte der Schüler im Umgang mit Wörterbuch und Wortfeldern geübt ist. Dass dies bei den meisten Schülern der Fall ist, wird von 3% der Lehrer bestätigt. Hier sind sich die Lehrer beim Ergebnis im negativen Bereich sehr einig.

Mit 64% und damit einer großen Mehrheit sehen die befragten Gymnasiallehrer einen geübten Umgang mit Wörterbüchern und Wortfeldern bei sehr wenigen Schülern. 12% gehen bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler davon aus. Für bei ungefähr der Hälfte der Schüler entscheiden sich 8%. Nur 4% sind der Meinung, dass die meisten Schüler einen geübten Umgang mit Wörterbüchern und semantischen Feldern aus der Grundschulzeit mitbringen. 12 % kreuzen keine Möglichkeit an.

48% der Grundschullehrer sehen mehrheitlich bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler als geeignete Antwort. Mit 30 % folgt die Alternative bei sehr wenigen Schülern. 18% sind der Auffassung, dass ungefähr die Hälfte der Schüler einen geübten Umgang mit Wörterbüchern beherrscht. Nur 2% gehen bei den meisten Schülern davon aus.

2007 entscheidet sich die Mehrheit der befragten Lehrer mit 40% für bei sehr wenigen Schülern. 28% sprechen sich für bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler aus. 22% sehen einen geübten Umgang mit Wörterbüchern bei ungefähr der Hälfte der Schüler. Den geringsten Wert erhält die Antwortalternative bei den meisten Schülern mit 6%.

Auch sechs Jahre später entscheidet sich die Mehrheit mit 54% für bei sehr wenigen Schülern. 32% sind der Auffassung, dass dies bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler der Fall ist. 4% erkennen zu Beginn des Französischunterrichts am Gymnasium bei ungefähr der Hälfte der Schüler einen geübten Umgang mit Wörterbüchern. Niemand entscheidet sich für bei den meisten Schülern. Von 10% fehlt die Einschätzung.

Die Auswirkung auf einen geübten Umgang mit dem Wörterbuch wird durchgehend bei wenigen Schülern gesehen.

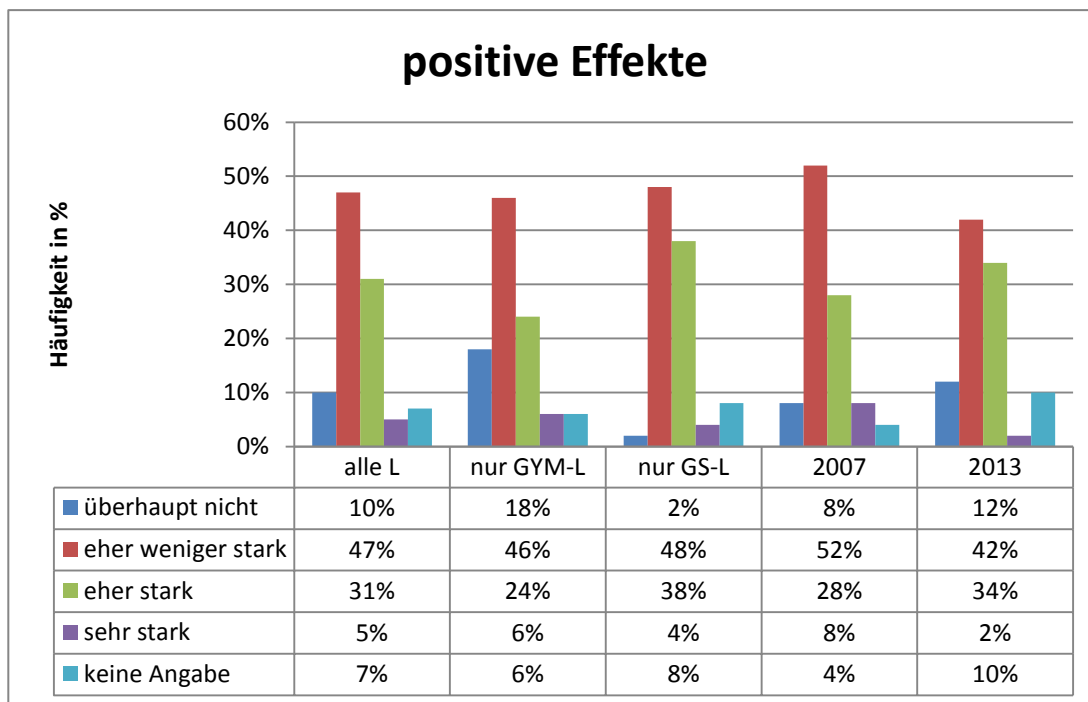
Zusammenfassung der Ergebnisse:

Bei den sprachlichen Auswirkungen gehen die Einschätzungen der beiden Lehrergruppen weit auseinander. Nach Meinung der Gymnasiallehrer sind die Folgen „gesicherte Aussprache“, „Nachahmung der Intonation“ und „Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel“ nur bei einem geringen Prozentsatz der Schüler gegeben. Sie sehen diese Effekte sehr skeptisch. Die Grundschullehrer sind anderer Ansicht. Sie zeigen sich bei Hörverstehen, Kenntnis unterrichtsrelevanter Redemittel, Kenntnis landestypischer Inhalte und landestypischer Lieder und Reime weniger skeptisch.

Des Weiteren werden die „Kenntnis landeskundlicher Inhalte“, „Hörverstehensleistungen“ und der „geübte Umgang mit Wörterbüchern“ von den Französischlehrern am Gymnasium nicht beobachtet.

Bei den konkreten sprachlichen und landeskundlichen Auswirkungen ist wie bei den allgemeinen Haltungen kein positiver Trend von 2007 nach 2013 festzustellen.

Interessant ist die Fragestellung, ob die in den vorangegangenen Fragen beschriebenen Auswirkungen positive oder negative Effekte über die Klassenstufen fünf und sechs hinweg haben. Zunächst wird nach den **positiven Effekten** gefragt.



**Abbildung 69: positive Effekte**

47% und damit die Mehrheit der befragten Lehrer sind der Meinung, dass sich die positiven Auswirkungen aus dem Grundschulfranzösisch über die Klassenstufe sechs hinweg eher weniger stark äußern. 10 % sehen keinen positiven Effekt darüber hinaus. Dass sich die Effekte eher stark auswirken, glauben 31 % und 5 % sind der Ansicht, dass sie sich sehr stark auswirken. 7% äußern sich nicht dazu.

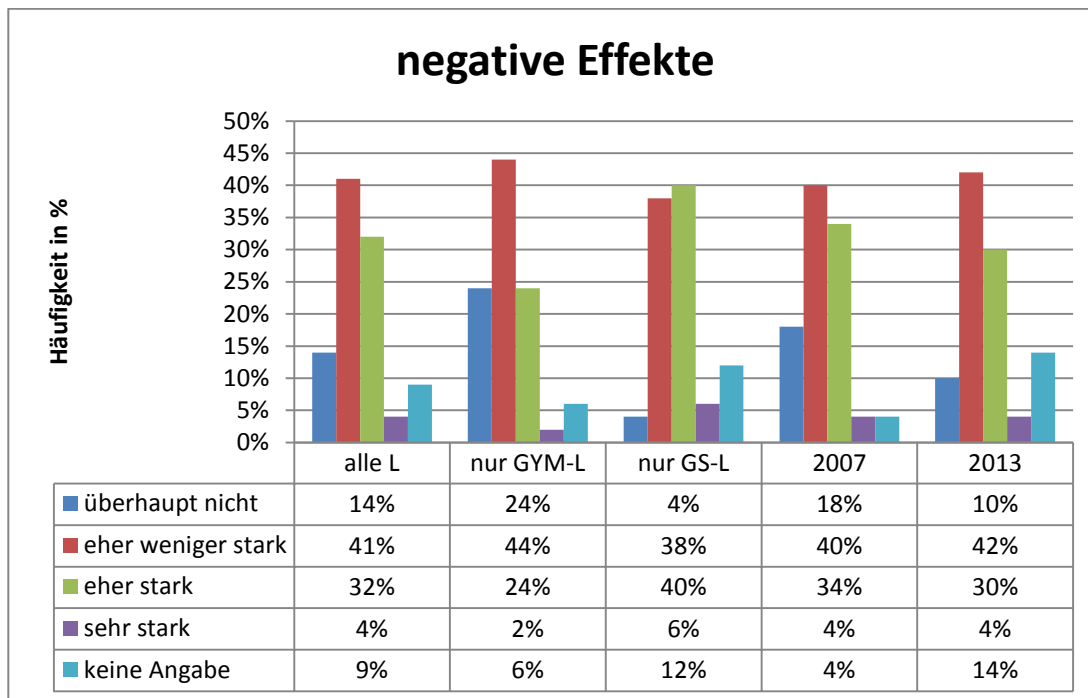
Bei den Gymnasiallehrern sieht die Mehrheit mit 46 % die Effekte als eher weniger stark an. 18 % gehen davon aus, dass sich die Auswirkungen überhaupt nicht zeigen. Für eher stark entscheiden sich 24% und für sehr stark 6%.

Bei den Grundschullehrern geht die Mehrheit mit 48 % wie bei den Gymnasiallehrern von eher weniger starken Auswirkungen aus. Der zweithöchste Prozentsatz ist bei der Alternative eher stark mit 38% zu finden. 4% sehen sehr starke positive Effekte über die Klassen fünf und sechs hinweg. Von 2% werden keine nachhaltigen positiven Effekte erwartet. 8% machen keine Angabe.

Auch beim zeitlichen Vergleich entfällt die Mehrheit der Stimmen auf die Kategorie eher weniger stark; im Jahr 2007 sind es 52 % und im Jahr 2013 42%. Die Zahl derer, die sich

nicht äußern, steigt von 4% auf 10%. Überhaupt keine positiven Effekte sehen im Jahr 2007 8 % und im Jahr 2013 12 %. Eher stark stufen 28% im Jahr 2007 die Effekte ein und im Jahr 2013 34%. Sehr starke positive Effekte sehen 4 % im Jahr 2007 und 8% im Jahr 2013.

Nun folgt die Darstellung zu den **negativen Effekten**.



**Abbildung 70: negative Effekte**

Auch bei der Frage, ob sich die negativen Effekte über die Klassenstufen fünf und sechs hinweg äußern, entscheidet sich die Mehrheit (41%) der befragten Lehrer für eher weniger stark wie bei der vorhergehenden Frage zu den positiven Auswirkungen. 32% sagen aus, dass sich die negativen Effekte eher stark über die Klassen fünf und sechs hinweg auswirken. Überhaupt keine Auswirkungen sehen 14%. Von den befragten Lehrern sind 4 % der Meinung, dass sich die negativen Effekte über die Eingangsklassen hinweg auswirken. 9% äußern sich nicht dazu.

In der Gruppe der Gymnasiallehrer sind es 44%, die eher weniger starke Auswirkungen annehmen. 24% entscheiden sich für eher stark. Genauso viele sehen überhaupt keine weitreichenden Auswirkungen der negativen Effekte aus dem Französischunterricht der Grundschule. Nur 2% sehen sehr starke Folgen.

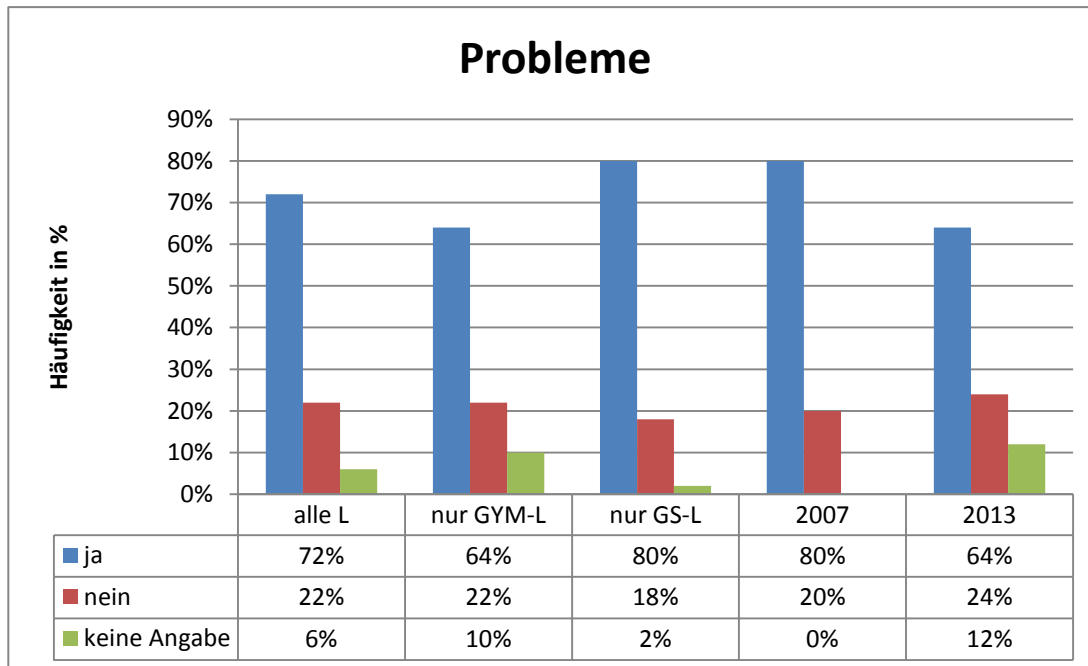
Die befragten Grundschullehrer entscheiden sich mit nahezu gleichen Prozentwerten für eher weniger stark (38%) und eher stark (40%). Sehr stark kreuzen 6% an. 4% sind der Meinung, dass sich die negativen Effekte überhaupt nicht über die Klassen fünf und sechs hinweg auswirken. 12% äußern sich nicht zu diesem Item.

Beim zeitlichen Vergleich sind wenige Unterschiede zu erkennen. Die beiden mittleren Kategorien werden am häufigsten gewählt. 40% entscheiden sich 2007 für eher weniger stark und 34% für eher stark. 18% sind der Auffassung, dass sich die Effekte überhaupt nicht über die Klassen fünf und sechs hinweg auswirken. 4% gehen davon aus, dass die negativen Effekte sehr stark nachwirken.

2013 wird von 42% eher weniger stark gewählt. 30% entscheiden sich für eher stark. 10% gehen davon aus, dass sich die negativen Effekte überhaupt nicht über die Klassen fünf und sechs hinweg auswirken. 4% gehen von sehr starken Folgen aus. Von 14% fehlt die Einschätzung.

Da betroffene Eltern vielfach über Probleme im Fremdsprachenunterricht beim Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium klagen und in der Fachliteratur die Thematik kritisch besprochen wird, widmet sich der folgende Variablenkomplex den Problemen. Dabei sind die Meinungen der beteiligten Lehrergruppen von großer Bedeutung, da sie aus der Praxis heraus erkennen und einschätzen können, ob Probleme bestehen und wenn ja, worin diese Probleme liegen. Ein wichtiger Aspekt der vorliegenden Arbeit wird im folgenden Item formuliert: „Bestehen Ihrer Meinung nach Probleme im Französischunterricht beim Übergang von der Klassenstufe vier in die Klassenstufe fünf?“ Die darauffolgende Frage bezieht sich auf konkrete Hindernisse, die auftreten können.

Zunächst wird die Fragestellung überprüft, ob überhaupt **Probleme beim Übergang** gesehen werden. Bei den beiden beteiligten Lehrergruppen wird diese Frage wie folgt beantwortet.



**Abbildung 71: Probleme**

72% aller befragten Lehrer sehen den Übergang als problematisch an. 22% hingegen erkennen keine Probleme in der Transition vom Französischunterricht der Grundschule zum Gymnasium. 6% machen zu dieser Frage keine Angabe. Somit kann zusammengefasst werden, dass nahezu drei Viertel der befragten Grundschul- und Gymnasiallehrer Probleme beim Übergang von einer Bildungseinrichtung zur nächsten sehen.

Bei der genaueren Betrachtung der Verteilung in den einzelnen Lehrergruppen fällt auf, dass die Gymnasiallehrer mit 64% Probleme sehen, während nur 22% der Gymnasiallehrer keine Probleme erkennen.

Die Grundschullehrer sehen mit 80% Probleme beim Übergang vom Französischunterricht der Grundschule zum Gymnasium, während 18% keine Hindernisse erkennen.

2007 geben 80% der befragten Lehrer an, dass ihrer Meinung nach Probleme beim Übergang im Fremdsprachenunterricht bestehen. Von 20% werden keine Probleme wahrgenommen.



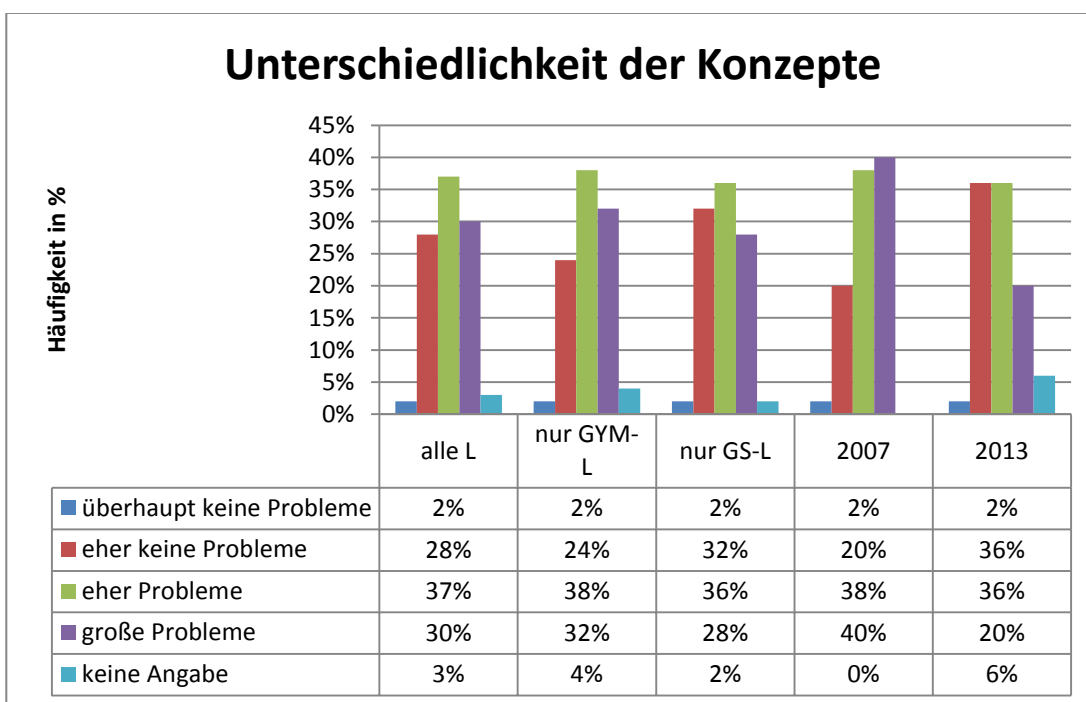
Im Jahr 2013 ist die Zahl der Lehrer, die den Übergang als problematisch ansehen, um 16 % zurückgegangen und liegt damit bei 64%. 24 % sind 2013 der Meinung, dass keine Probleme bestehen. 12% äußern sich nicht zu dieser Fragestellung.

Es ist interessant zu sehen, dass wesentlich mehr Grundschullehrer Probleme beim Übergang feststellen als Gymnasiallehrer und dass im Jahr 2013 der Übergang von weniger Lehrern als problematisch empfunden wird als 2007.

Nach der Eingangsfrage zu dem Variablenkomplex „Probleme“ werden einzelne Faktoren genannt, die Probleme hervorrufen können. Dabei wird eine Einstufung nach große Probleme, eher Probleme, eher keine Probleme, überhaupt keine Probleme erwartet.

Folgende Variablen wurden erfragt: Unterschiedlichkeit der Konzepte, Uneinheitlichkeit der Niveaus, Wiederholung des Stoffes in Klasse fünf, didaktisch - methodisches Vorgehen in der Grundschule, didaktisch - methodisches Vorgehen in den Klassen fünf und sechs.

Die **Unterschiedlichkeit der Konzepte** ist das erste Item, das bewertet werden soll.



**Abbildung 72: Unterschiedlichkeit der Konzepte**

Große Probleme bereitet die Uneinheitlichkeit der Konzepte im Grundschulbereich nach Auffassung von 30% der Befragten. 37% und damit die Mehrheit entscheidet sich für

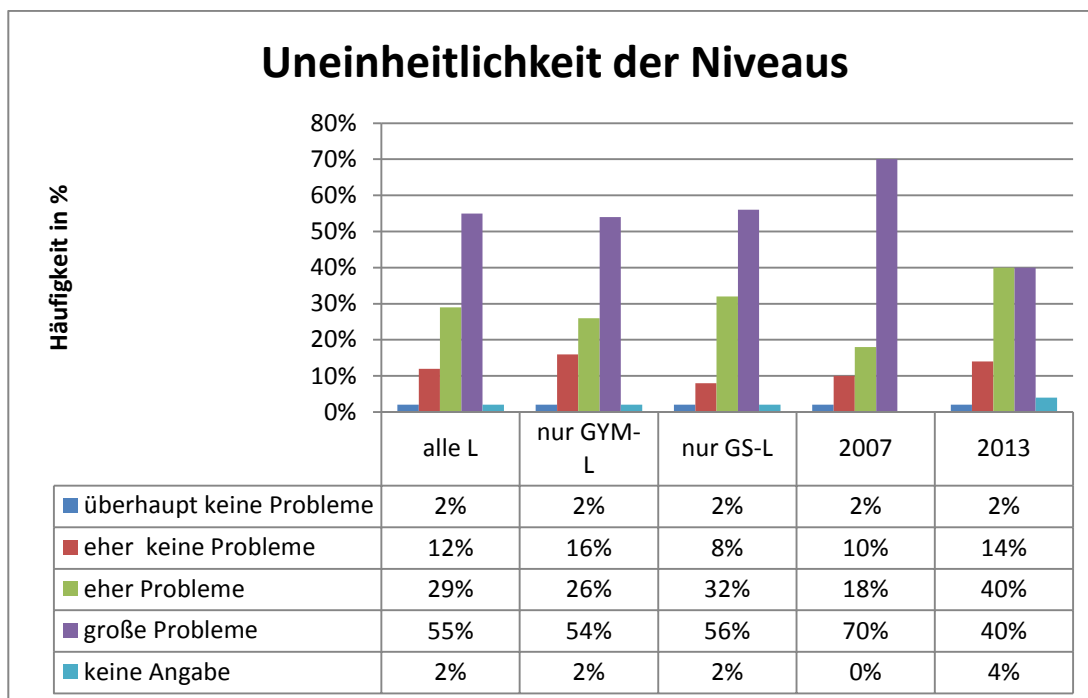
bereitet eher Probleme. Von 28% wird die Antwortalternative eher keine Probleme und von 2% überhaupt keine Probleme gewählt.

Bei den Gymnasiallehrern verteilen sich die Häufigkeiten ähnlich. 38% und damit die meisten befragten Gymnasiallehrer sehen eher Probleme durch die Uneinheitlichkeit der Konzepte. Am zweithäufigsten mit 32% erkennen sie große Probleme auf Grund der uneinheitlichen Konzepte. Für 24% stellt die Uneinheitlichkeit eher keine Probleme dar. 2% entscheiden sich für überhaupt keine Probleme.

Bei den Grundschullehrern sprechen sich 36% für eher Probleme und 32% für eher keine Probleme aus. Somit werden die beiden mittleren Kategorien am häufigsten gewählt. 28% sehen in der Uneinheitlichkeit der Konzepte große Probleme. 2% gehen von keinen Problemen durch die uneinheitlichen Konzepte aus.

Im zeitlichen Verlauf sind die größten Unterschiede bei dieser Frage zu erkennen, da im Jahr 2007 noch 40% große Probleme auf Grund der Uneinheitlichkeit der Konzepte sehen, während es im Jahr 2013 nur noch 20% sind. Die Antwortalternative eher keine Probleme wird auch unterschiedlich eingeschätzt. Eher keine Probleme werden im Jahr 2007 von 20% und im Jahr 2013 von 36% gesehen. Eher Probleme wird von nahezu gleich vielen Lehrern angekreuzt, nämlich von 38% im Jahr 2007 und von 36% im Jahr 2013. Überhaupt keine Probleme werden zu beiden Zeitpunkten von jeweils 2% erkannt. 2007 haben alle Befragten geantwortet; 2013 enthalten sich 6%.

Als nächste mögliche Problemquelle bewerten die Befragten die **Uneinheitlichkeit der Niveaus** am Ende der Grundschulzeit.



**Abbildung 73: Uneinheitlichkeit der Niveaus**

55% der befragten Lehrer sehen große Probleme durch die Uneinheitlichkeit der Niveaus am Ende der vierten Klasse. 29% gehen davon aus, dass die unterschiedlichen Niveaus eher Probleme bereiten. Dass eher keine Probleme verursacht werden, sehen 12% der Lehrer. 2% sind der Meinung, dass die Unterschiedlichkeit der Niveaus keine Probleme verursacht.

Beim Vergleich der beiden Lehrergruppen sieht die Verteilung ähnlich aus. Der größte Unterschied besteht in der Einschätzung bei der Antwortmöglichkeit eher keine Probleme. Die Gymnasiallehrer sehen mit 54% große Probleme beim Übergang verursacht durch die Uneinheitlichkeit der Niveaus am Ende der Grundschulzeit. 26% geben an, dass die Uneinheitlichkeit eher Probleme hervorruft. 16% der Gymnasiallehrer sehen eher keine Probleme. Für überhaupt keine Probleme durch die uneinheitlichen Niveaus entscheiden sich 2%.

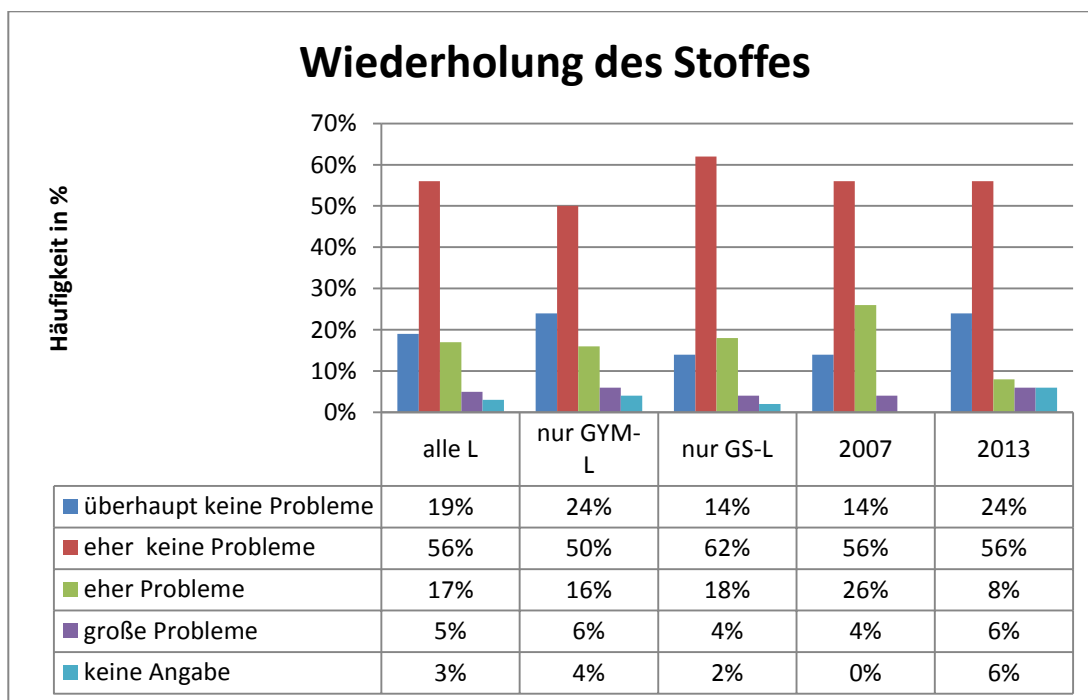
Die Grundschullehrer sehen mit 56% große Probleme. Von 32% werden eher Probleme wahrgenommen. Im Gegensatz zu den Gymnasiallehrern sehen nur 8% eher keine Probleme. Auch hier sehen 2% überhaupt keine Probleme.

Beim zeitlichen Vergleich unterscheiden sich die Werte an einigen Stellen deutlicher. 70% geben im Jahr 2007 an, dass sie große Probleme auf Grund der Uneinheitlichkeit der Niveaus erkennen. Von 18% werden eher Probleme festgestellt. 10% erkennen eher keine Probleme und 2% überhaupt keine Probleme auf Grund der unterschiedlichen Niveaus.

Im Jahr 2013 sind es nur noch 40%, die große Probleme sehen. Genauso viele sehen eher Probleme. 14% gehen von eher keinen Problemen und 2% von überhaupt keinen Problemen aus.

Auch hier setzt sich der positive Trend in der Längsschnittstudie fort, da zumindest von weniger Befragten große Probleme durch die Uneinheitlichkeit der Niveaus beobachtet werden.

Als nächstes Item wird die Meinung zur **Wiederholung des Stoffes** erfragt.



**Abbildung 74: Wiederholung des Stoffes**

Die Mehrheit (56%) der befragten Lehrer geht davon aus, dass eher keine Probleme auf Grund der Wiederholung des Stoffes in Lehrbüchern der Klasse fünf entstehen. Am zweithäufigsten wird mit 19% die Antwort überhaupt keine Probleme gewählt. 17% der Befragten entscheiden sich für eher Probleme. Große Probleme sehen 5%.

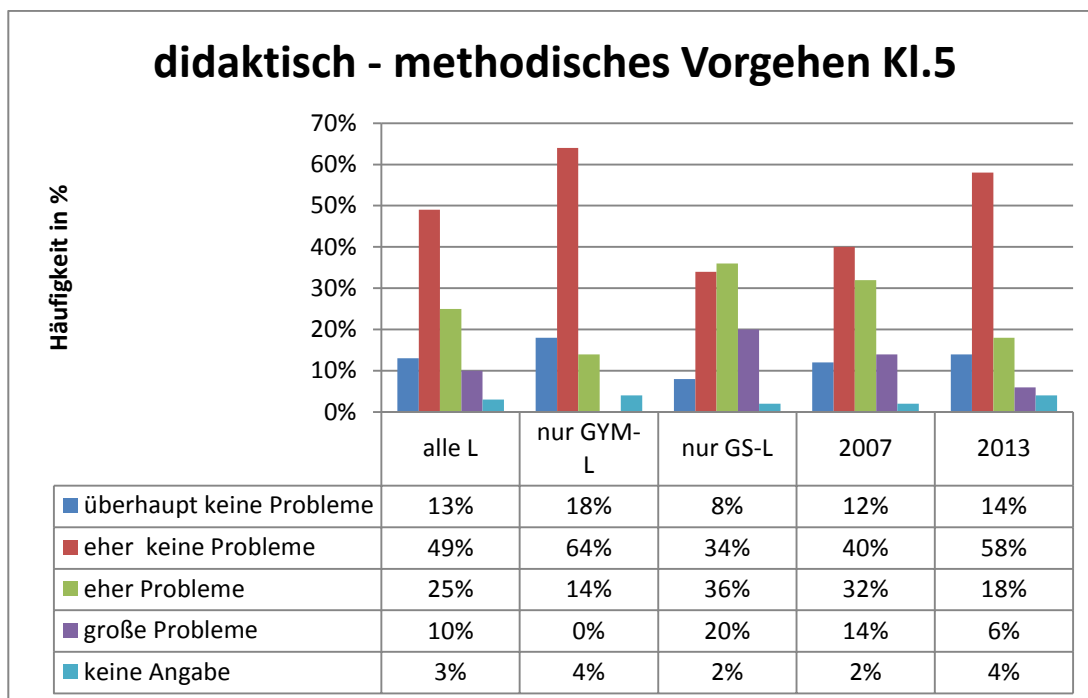
Bei den Gymnasiallehrern ist genau die Hälfte (50%) der Meinung, dass die Wiederholung des Stoffes in der fünften Klasse eher zu keinen Problemen führt. Nahezu ein Viertel (24%) sieht überhaupt keine Probleme durch eine mögliche Wiederholung des Stoffes. 16% sehen eher Probleme durch den wiederkehrenden Stoff. Von 6% der befragten Französischlehrer an Gymnasien werden dadurch große Probleme wahrgenommen.

62% der Grundschullehrer sehen eher keine Probleme. Überhaupt keine Probleme erkennen 14%. Von 18% werden eher Probleme beim Übergang beobachtet. 4% sprechen sich für große Probleme durch die Wiederholung des Stoffes in Klasse fünf aus. 2007 sehen 56% eher keine Probleme durch die Wiederholung des Stoffes. Von 14% werden überhaupt keine Probleme festgestellt. Für eher Probleme entscheiden sich 26%. Für 4% bereitet die Wiederholung große Probleme beim Übergang.

Sechs Jahre später gehen genauso viele Lehrer (56%) von eher keinen Problemen aus. 24% sehen überhaupt keine Probleme. Deutlich weniger Lehrer sind im Jahr 2013 der Meinung, dass die Wiederholung des Stoffes eher zu Problemen führt (8%). 6% geben an, dass große Probleme durch die Wiederholung des Stoffes in Klassenstufe fünf verursacht werden. Von 6% fehlt die Einschätzung zu diesem Sachverhalt.

Die Tendenz aus den vorherigen Items setzt sich hier fort, da der Zeitvergleich weniger Probleme im Jahr 2013 offenbart.

Das **didaktisch - methodisches Vorgehen in Klassenstufe fünf** soll im nächsten Punkt von den Lehrern bewertet werden.



**Abbildung 75: didaktisches - methodisches Vorgehen Kl.5**

Von allen Befragten sehen 49% eher keine Probleme durch das didaktisch - methodische Vorgehen in den Klassen fünf und sechs. Ein Viertel entscheidet sich für eher Probleme. 13% sehen in dem Vorgehen zu Beginn der weiterführenden Schule überhaupt keine Probleme. 10% erkennen große Probleme auf Grund der Didaktik und Methodik im Französischunterricht der Klassenstufe fünf.

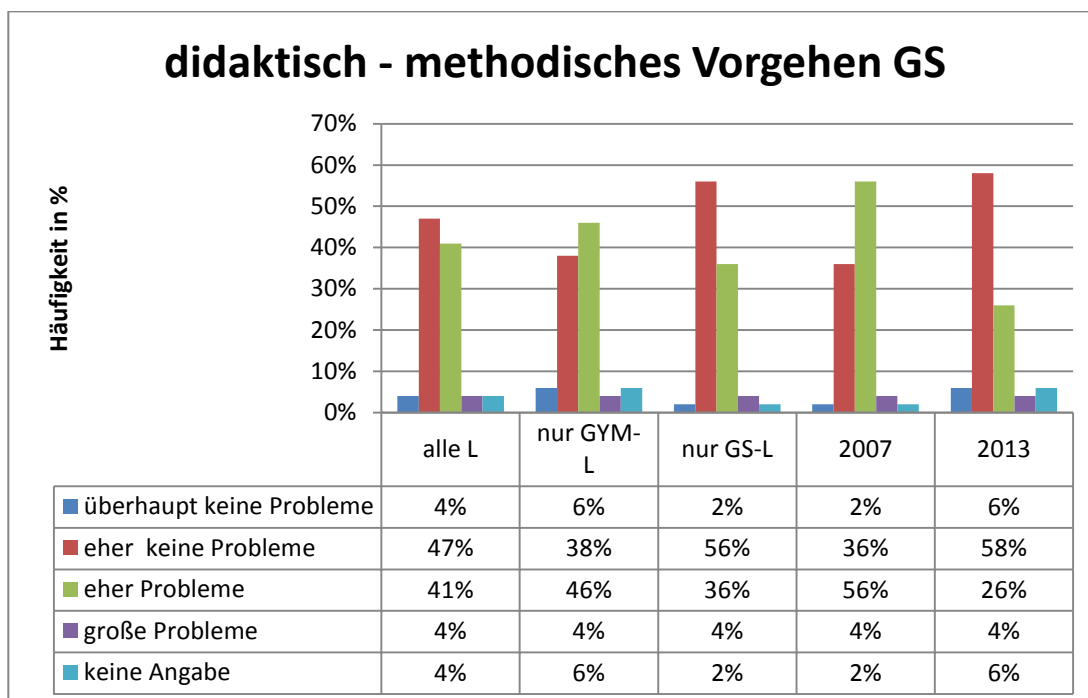
Von den Französischlehrern an Gymnasien sehen 64% eher keine Probleme durch das Vorgehen in der fünften Klasse. Als nächste Antwort wählen die befragten Gymnasiallehrer mit 18% überhaupt keine Probleme. 14% entscheiden sich für eher Probleme. Keiner der befragten Gymnasiallehrer sieht das didaktisch - methodische Vorgehen zu Beginn der Sekundarstufe I als große Problemquelle an.

Ein sehr ausgewogenes Bild zwischen den Varianten eher keine Probleme (34%) und eher Probleme (36%) zeigt sich bei den Grundschullehrern. Von 20% der befragten Grundschullehrer werden große Probleme wahrgenommen. Dies ist ein deutlicher Unterschied zu den befragten Gymnasiallehrern. 8% sehen überhaupt keine Probleme. 2007 entscheiden sich 40% für die Antwort eher keine Probleme. Eher Probleme werden von 32% gesehen. Somit sind fast drei Viertel der Antworten auf die mittleren Kategorien

verteilt. Große Probleme erkennen 14% und von 12% werden überhaupt keine Probleme wahrgenommen.

Im Jahr 2013 fallen 58% der Stimmen auf die Möglichkeit eher keine Probleme. 18% entscheiden sich für eher Probleme. Von 14% werden überhaupt keine Probleme gesehen. 6% geben an, dass das didaktisch - methodische Vorgehen in Klassenstufe fünf ihrer Ansicht nach große Probleme verursacht.

Analog zu dem vorangegangenen Item wird nun das **didaktisch - methodische Vorgehen in der Grundschule** eingeschätzt.



**Abbildung 76: didaktisch - methodisches Vorgehen GS**

Bei der Frage nach dem didaktisch - methodischen Vorgehen in der Grundschule entscheidet sich die große Mehrheit für die beiden mittleren Kategorien: 47% sehen eher keine Probleme und 41% eher Probleme. 4% sind der Auffassung, dass aus der didaktisch - methodischen Vorgehensweise große Probleme resultieren. Von genau so vielen Lehrern wird die Antwort überhaupt keine Probleme gewählt.

Bei den Gymnasiallehrern entscheidet sich die Mehrheit ebenfalls für die mittleren Kategorien. 46% entscheiden sich für eher Probleme und 38% für eher keine Probleme. Von 6% werden überhaupt keine Probleme wahrgenommen. 4% geben an, dass ihrer

Meinung nach durch das didaktisch - methodische Vorgehen in der Grundschule große Probleme beim Übergang hervorgerufen werden.

56% der befragten Grundschullehrer entscheiden sich für eher keine Probleme. Als nächstes folgen mit 36% eher Probleme. 2% sehen überhaupt keine Probleme und 4% große Probleme.

Im zeitlichen Vergleich sind die beiden mittleren Kategorien auch am häufigsten vertreten. Allerdings wechselt die Mehrheit von der positiven in die negative Kategorie. 2007 sehen 56% eher Probleme und 36% entscheiden sich für eher keine Probleme. Von 2% werden überhaupt keine Probleme und von 4% große Probleme gesehen.

Sechs Jahre später entscheiden sich 58% für eher keine Probleme und 26% für eher Probleme. 6% gehen von überhaupt keinen Problemen durch das didaktisch - methodische Vorgehen im Französischunterricht der Grundschule aus. 4% sehen große Probleme.

An der Einschätzung zu den beiden Items zur jeweils anderen Schulform - dem didaktisch - methodischen Vorgehen in der fünfte und dem didaktisch - methodischen Vorgehen in der Grundschule - steht das Ergebnis in gewisser Hinsicht stellvertretend für die Bewertung bei anderen Fragen. Die Grundschullehrer zeigen sich skeptisch in der Beantwortung von Fragen zu dem gymnasialen Französischunterricht und die Gymnasiallehrer äußern sich sehr skeptisch in den Antworten zu dem Französischunterricht in der Grundschule.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Die ersten beiden Items „Unterschiedlichkeit der Konzepte im Grundschulbereich“ und „Uneinheitlichkeit der Niveaus am Ende von Klasse 4“ werden als große Problemquellen gesehen. Die Wiederholung des Stoffes wird nicht als Störfaktor gewertet. Beide Lehrergruppen sehen ihr jeweiliges didaktisch - methodisches Vorgehen nicht als Problem für den Übergang an.

Insgesamt zeigt sich hier die gegenseitige Skepsis der beiden Lehrergruppen. Im zeitlichen Verlauf zeichnet sich ein positiver Trend ab, da 2013 weniger Probleme gesehen werden als 2007.



### 3.7.4 Ergebnisse zu den Lösungsvorschlägen

Im Anschluss an die Fragen zu den Problemen, die im Bereich „Erfahrungen“ integriert sind, werden im folgenden Fragenblock zu bewertende „Lösungsvorschläge“ auf verschiedenen Ebenen unterbreitet. Auch hier wird wie in den anderen Bereichen Wert gelegt auf zusätzliche offene Fragen, die den Lehrern Freiraum lassen, eigene Ideen zu präsentieren. Zunächst werden in der ersten Einheit Möglichkeiten für einen gelungenen Übergang im Schulalltag und in der Organisation des Schuljahres vorgestellt. Teilweise betreffen diese Alternativen Absprachen zwischen Kollegen oder Schulen sowie Einstellungen von Lehrern und teilweise ministerielle Vorgaben oder Angebote. Im nächsten Schritt stehen Lehrwerke und Materialien im Mittelpunkt. Dieser Aspekt wird danach konkretisiert, indem einzelne Eigenschaften von Lehrwerken angesprochen werden.

Als erste geeignete Lösungsmöglichkeit werden **gemeinsame Fortbildungen** der beiden Lehrergruppen vorgeschlagen.

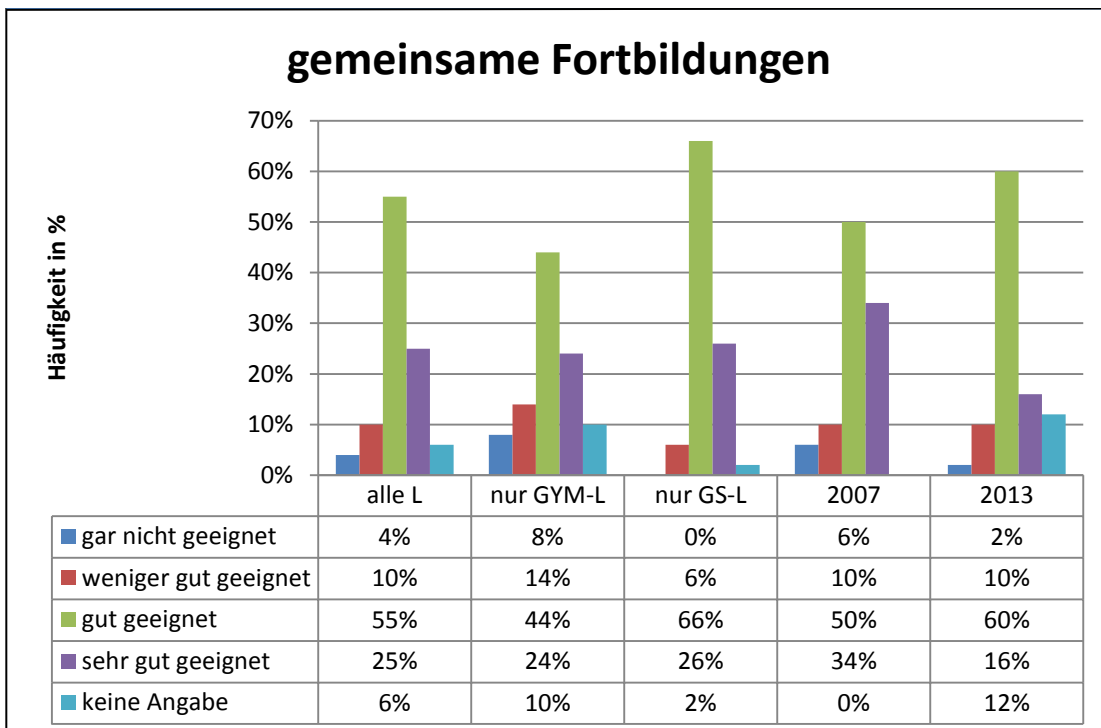


Abbildung 77: gemeinsame Fortbildungen

55% der befragten Lehrer halten den Vorschlag, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen anzubieten, für gut geeignet zur Optimierung des

Übergangs von der vierten in die fünfte Klasse. 25% sind der Auffassung, dass solche Fortbildungen sogar sehr gut geeignet wären. Als weniger gut geeignet sehen 10% die Möglichkeit der gemeinsamen Fortbildungsmaßnahmen und 4% halten sie für gar nicht geeignet.

Bei den befragten Gymnasiallehrern sind 44% der Überzeugung, dass solche Veranstaltungen sich gut eignen. Von 24% wird angegeben, sie seien sehr gut geeignet, um einen verbesserten Übergang zu gestalten. 14% vertreten die Meinung, dass sie weniger gut geeignet sind und 8% gehen sogar davon aus, dass sie gar nicht geeignet sind. 10% machen hier allerdings keine Angabe.

Die befragten Grundschullehrer sehen gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen als gut geeigneten Lösungsvorschlag, um den Übergang zu optimieren. 26% sehen solche Angebote als sehr gut geeignet an. Negativ werden gemeinsame Veranstaltungen nur von 6% eingestuft, die sich für weniger gut geeignet entscheiden. Niemand sieht diese Veranstaltungen als gar nicht geeignet an.

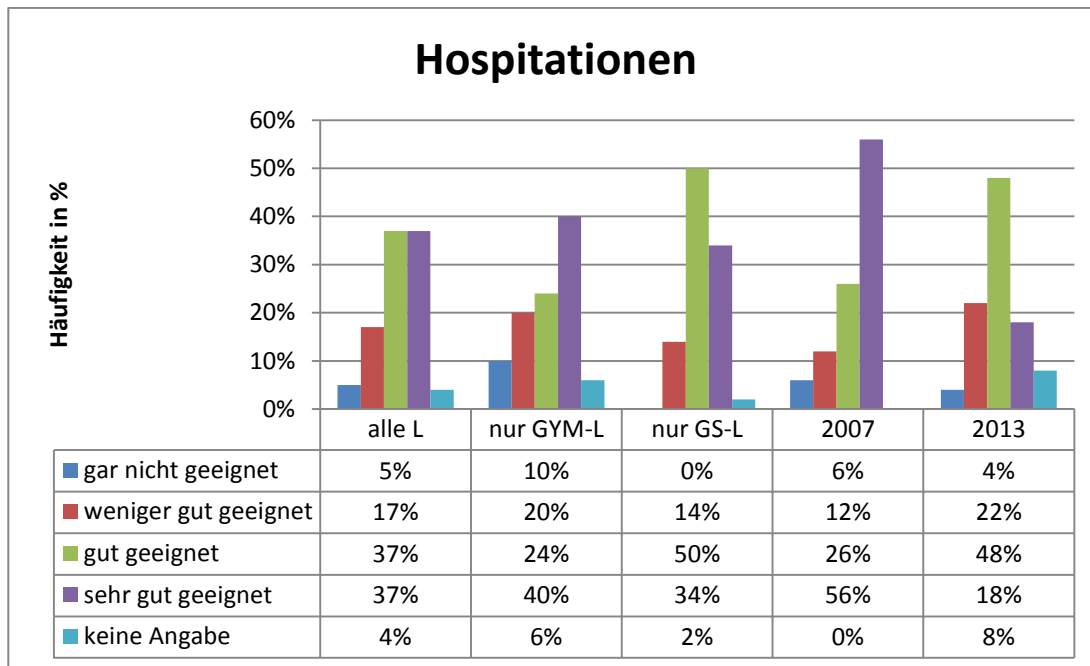
Die Grundschullehrer zeigen sich hier aufgeschlossener als die Gymnasiallehrer.

Die Hälfte der Befragten gibt 2007 an, gemeinsame Fortbildungen als gut geeignet anzusehen. 34% entscheiden sich für die Antwortmöglichkeit sehr gut geeignet. Im Jahr 2007 sagen 10%, dass gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen weniger gut geeignet sind, um den Übergang zu erleichtern. Von 6% werden sie als gar nicht geeignet angesehen.

60% sprechen sich im Jahr 2013 für die Alternative gut geeignet aus. Von 16% werden sie als sehr gut geeignet eingestuft. 10% gehen davon aus, dass gemeinsame Fortbildungen weniger gut geeignet sind. 2% halten sie für gar nicht geeignet und 12% enthalten sich.

Die Zahl derer, die gemeinsame Fortbildungen befürworten, nimmt von 2007 auf 2013 ab.

Als zweite Lösungsmöglichkeit sollen die befragten Lehrer **gegenseitige Hospitationen** bewerten.



**Abbildung 78: Hospitationen**

Auf die Frage, ob gegenseitige Hospitationen von Grundschul- und Gymnasiallehrern eine geeignete Lösung seien, antworten 37% mit sehr gut geeignet. Genauso viele Befragte entscheiden sich für gut geeignet. Als weniger gut geeignet wird diese Möglichkeit von 17% der Befragten angesehen. Zur Optimierung des Übergangs im Französischunterricht von der Klasse vier in die Klasse fünf halten 5% der Befragten Hospitationen für gar nicht geeignet.

In der Gruppe der Gymnasiallehrer entscheiden sich 40% für sehr gut geeignet. 24% sehen Hospitationen als gut geeignete Maßnahmen an. 20% gehen davon aus, dass gegenseitige Hospitationen von Grundschul- und Gymnasiallehrern weniger gut geeignet sind. 10% erachten sie als gar nicht geeignet, um einen besseren Übergang zu erreichen. Von 34% werden sie als sehr gut geeignet eingestuft.

Die Hälfte der befragten Grundschullehrer sieht gegenseitige Hospitationen als gut geeignete Lösungsmöglichkeiten an. 34% entscheiden sich für sehr gut geeignet. Von 26% werden sie als gut geeignet angesehen und 14% halten sie für weniger gut geeignet.

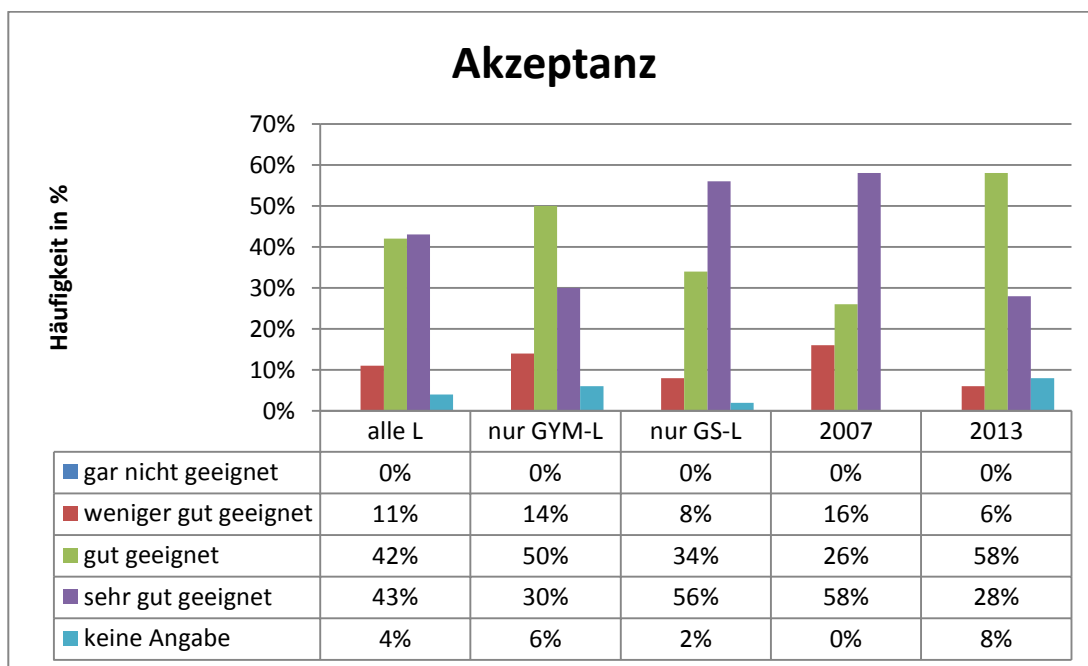
Im Jahr 2007 stimmt die Mehrheit der befragten Lehrer für sehr gut geeignet. Ungefähr ein Viertel (26%) ist der Meinung, dass gegenseitige Hospitationen eine gut geeignete

Maßnahme darstellen. Für weniger gut geeignet halten sie 12% und 6% sehen die Hospitationen als kein geeignetes Mittel an.

Im Jahr 2013 entscheidet sich fast die Hälfte (48%) für gut geeignet. 18% sehen gegenseitige Unterrichtsbesuche als sehr gut geeignet an, um den Übergang von Klasse vier in Klasse fünf zu verbessern. 22% sind der Auffassung, dass Hospitationen weniger gut geeignet sind, und 4% sehen sie als gar nicht geeignet an. Von 8% fehlen die Angaben.

Der Trend aus dem vorhergehenden Item setzt sich bei den gegenseitigen Hospitationen fort, da sich die Grundschullehrer offener zeigen und die Befürwortung solcher Maßnahmen im Untersuchungszeitraum abnimmt.

Im folgenden Item sollen die Befragten die **gegenseitige Akzeptanz** der beiden Lehrergruppen bewerten. Die Frage lautet, ob die gegenseitige Akzeptanz der praktizierten Arbeitsweise der jeweiligen Schulform bei der Optimierung des Übergangs helfen kann.



**Abbildung 79: Akzeptanz**

Hier entscheiden sich 43% aller befragten Lehrer für sehr gut geeignet und fast genauso viele, nämlich 42%, kreuzen gut geeignet an. Als weniger gut geeignet wird diese Möglichkeit von 11% der Lehrer angesehen. Die Kategorie gar nicht geeignet ist nicht vertreten.

Die Hälfte der befragten Gymnasiallehrer entscheidet sich für die Antwortmöglichkeit gut geeignet. Von 30% wird sehr gut geeignet angekreuzt. 14% halten die gegenseitige Akzeptanz der Arbeitsweise für weniger gut geeignet. Gar nicht geeignet wird nicht gewählt. Von 6% fehlt die Einschätzung.

Bei den Grundschullehrern entscheidet sich die Mehrheit (56%) für sehr gut geeignet. 34% sehen die Akzeptanz als gut geeignete Möglichkeit zur Verbesserung des Übergangs an. Von 8% wird sie als weniger gut geeignet eingestuft. Niemand spricht sich für die Antwort gar nicht geeignet aus.

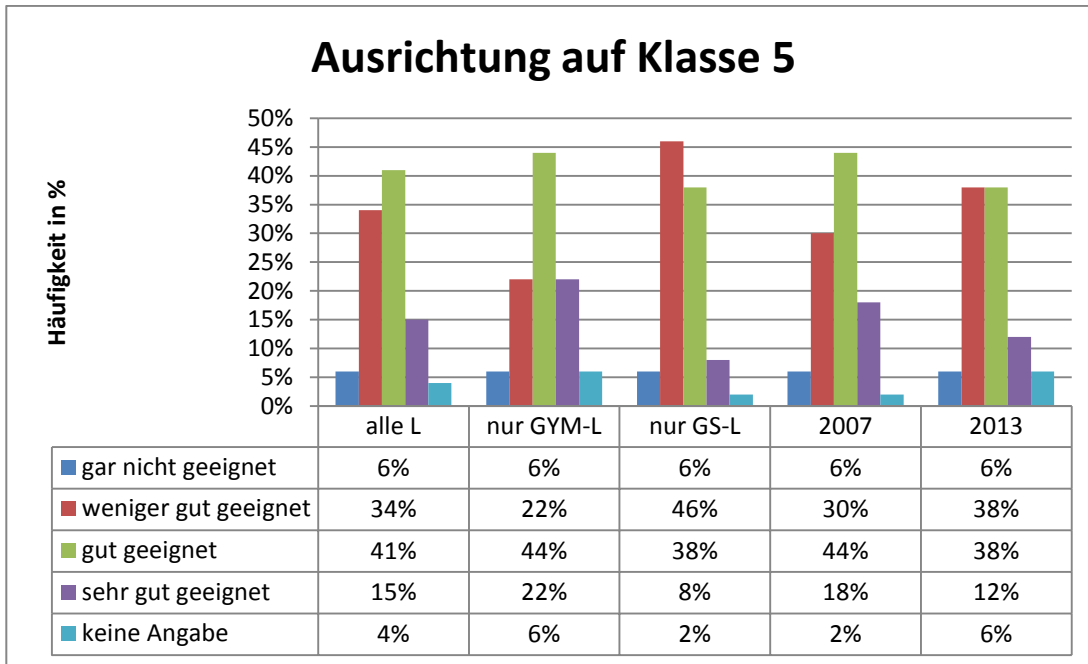
Die Gymnasiallehrer zeigen sich auch hier zurückhaltender in der Zustimmung, da 50% für gut geeignet und bei den Grundschullehrern 56% für sehr gut geeignet stimmen.

Im Jahr 2007 sehen 58% die gegenseitige Akzeptanz als sehr gut geeigneten Lösungsvorschlag an. Von 26% wird er als gut geeignet angesehen. 16% entscheiden sich für weniger gut geeignet. Von niemandem wird gar nicht geeignet gewählt.

2013 entscheidet sich die Mehrzahl der Befragten mit 58% für gut geeignet. 28% sprechen sich für sehr gut geeignet aus. 6% sehen die gegenseitige Akzeptanz als weniger gut geeignet an; 8% treffen hier keine Aussage.

Der negative Trend lässt sich hier ebenfalls erkennen, da im Jahr 2007 von 58% für sehr gut geeignet gestimmt wird und sich im Jahr 2013 58% für gut geeignet aussprechen.

In der folgenden Frage wird die Einstellung der Lehrer zu der **Ausrichtung des grundschulspezifischen Fremdsprachenunterrichts auf die Klasse fünf** erfragt.



**Abbildung 80: Ausrichtung auf Klasse 5**

Die Mehrheit (41%) aller befragten Lehrer sieht die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule auf Klassenstufe fünf als eine gut geeignete Maßnahme an. Von 15% wird sie als sehr gut geeignet eingestuft. 34% halten eine solche Ausrichtung für weniger gut geeignet und 6% sogar für gar nicht geeignet.

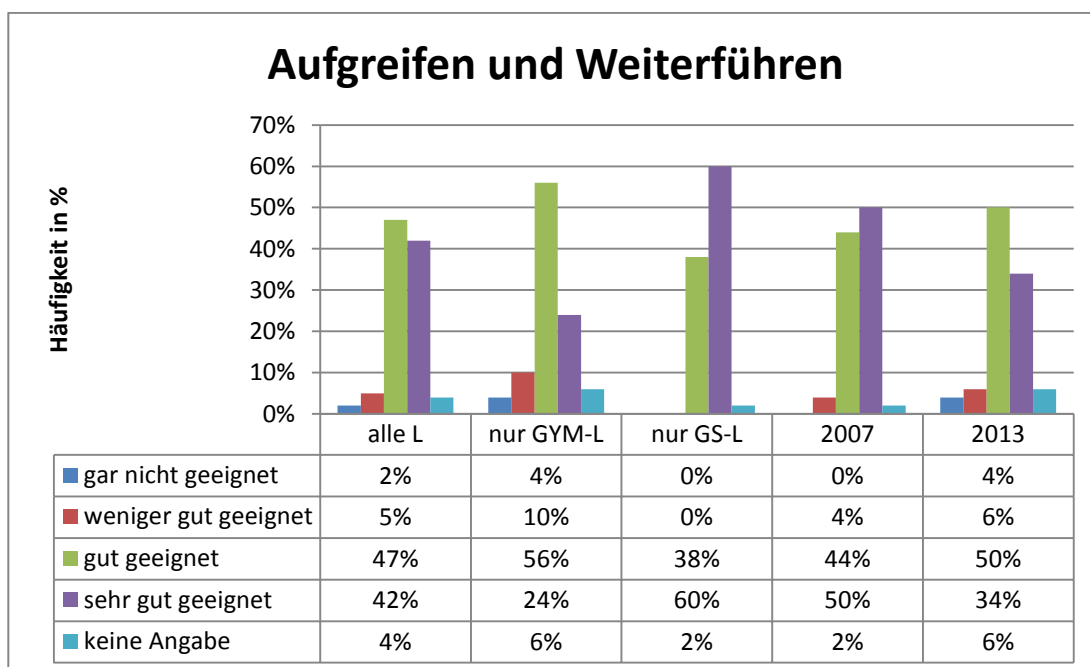
Bei den Gymnasiallehrern entfällt die Mehrheit (44%) auf die Alternative gut geeignet. Jeweils 22% sehen diese Maßnahme als sehr gut geeignet bzw. weniger gut geeignet an. 6% gehen davon aus, dass eine Ausrichtung des grundschulspezifischen Fremdsprachenunterrichts auf Klasse 5 gar nicht geeignet ist, den Übergang zu optimieren. 6% der befragten Gymnasiallehrer äußern sich nicht dazu.

Dieser Vorschlag wird von den Grundschullehrern abgelehnt, da ihn 46% als weniger gut geeignet einstufen. Für gar nicht geeignet entscheiden sich 6%. 38% geben an, dass eine Ausrichtung auf die weiterführende Schule gut geeignet ist, um den Übergang zu verbessern. 8% sehen sie als sehr gut geeignete Maßnahme. 6% machen keine Angabe. Die von den beiden Lehrergruppen gezeigten Einschätzungen spiegeln den Trend aus vorherigen Items wider, dass die Gymnasiallehrer die Ausrichtung auf ihren Unterricht für sehr gut geeignet halten. Die Grundschullehrer sind wesentlich skeptischer.

Im Jahr 2007 entscheiden sich 44% für gut geeignet. Von 30% wird die Ausrichtung in der Grundschule auf die fünfte Klasse als weniger gut geeignet angesehen. 18% sind der Meinung, eine solche Ausrichtung sei sehr gut geeignet. Von 6% wird diese Ausrichtung als gar nicht geeignet wahrgenommen.

Im Jahr 2013 stimmen jeweils 38% für gut geeignet und weniger gut geeignet. 12% sehen diesen Lösungsvorschlag als sehr gut geeignet an und 6% als gar nicht geeignet. Von 6% fehlen die Angaben.

Als weitere Möglichkeit sollen die Lehrer bewerten, ob der Französischunterricht am Gymnasium den **Französischunterricht aus der Grundschule aufgreifen und weiterführen** sollte.



**Abbildung 81: Aufgreifen und Weiterführen**

Dass der Französischunterricht in der fünften Klasse die geleistete Arbeit in der Grundschule aufgreifen und weiterführen sollte, bewerten 47% der befragten Lehrer als gut geeigneten Lösungsvorschlag. Mit 42% und damit einer geringen Differenz folgen die Befürworter dieses Vorschlags, die ihn sogar als sehr gut geeignet einstufen. Von 5% der Befragten wird er als weniger gut geeignet und von 2 % als gar nicht geeignet angesehen.

Bei den Gymnasiallehrern entscheiden sich 56% der Befragten für die Antwort gut geeignet, die damit auch in dieser Gruppe die Mehrheit darstellen. Als sehr gut geeignet

stufen 24% das Aufgreifen und Weiterführen der in der Grundschule geleisteten Arbeit ein. 10% sehen dieses Vorgehen als weniger gut geeignet an, um den Übergang zu optimieren. Von 4% wird gar nicht geeignet angekreuzt. 6% äußern sich nicht.

Bei den befragten Grundschullehrern erhält die Alternative sehr gut geeignet die Mehrheit mit 60%. Mit 38% wird für gut geeignet gestimmt. Die beiden negativen Möglichkeiten weniger gut geeignet und gar nicht geeignet werden nicht gewählt.

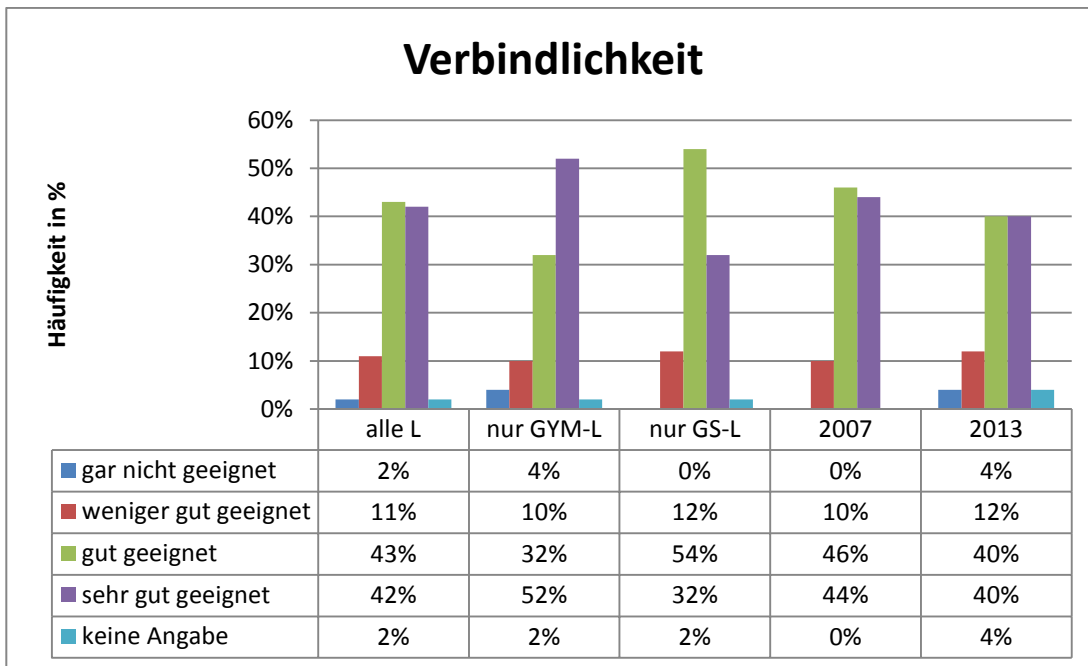
Die zu dem Item Ausrichtung auf die fünfte Klasse gezeigte Skepsis der Grundschullehrer zeigt sich in umgekehrter Weise hier bei den Gymnasiallehrern. Sie halten das Aufgreifen und Weiterführen des Französischunterrichts aus der Grundschule als weniger gut oder gar nicht geeignet an.

Die Hälfte der Befragten entscheidet sich im Jahr 2007 für sehr gut geeignet. 44% entscheiden sich für die Antwort gut geeignet. Das Weiterführen am Gymnasium halten 4% der Befragten für weniger gut geeignet.

Im Jahr 2013 entscheiden sich 50% und damit die Mehrzahl der Befragten für gut geeignet. Für sehr gut geeignet sprechen sich 34% aus. Als weniger gut geeignet schätzen 6% die Lösungsmöglichkeit ein und 4% halten sie sogar für gar nicht geeignet, um den Übergang zu optimieren. Auch hier ist erneut ein leicht negativer Trend zu erkennen.



Die **Verbindlichkeit im Französischunterricht der Grundschule** stellt den nächsten Lösungsvorschlag dar.



**Abbildung 82: Verbindlichkeit**

43% der befragten Lehrer entscheiden sich für sehr gut geeignet bei der Forderung, dass die Inhalte im Französischunterricht der Grundschule verbindlich festgelegt werden sollen. 42% halten diese Lösungsmöglichkeit für gut geeignet. Von 11 % wird er als weniger gut geeignet angesehen. Als gar nicht geeignet wird der Vorschlag von 2% bewertet.

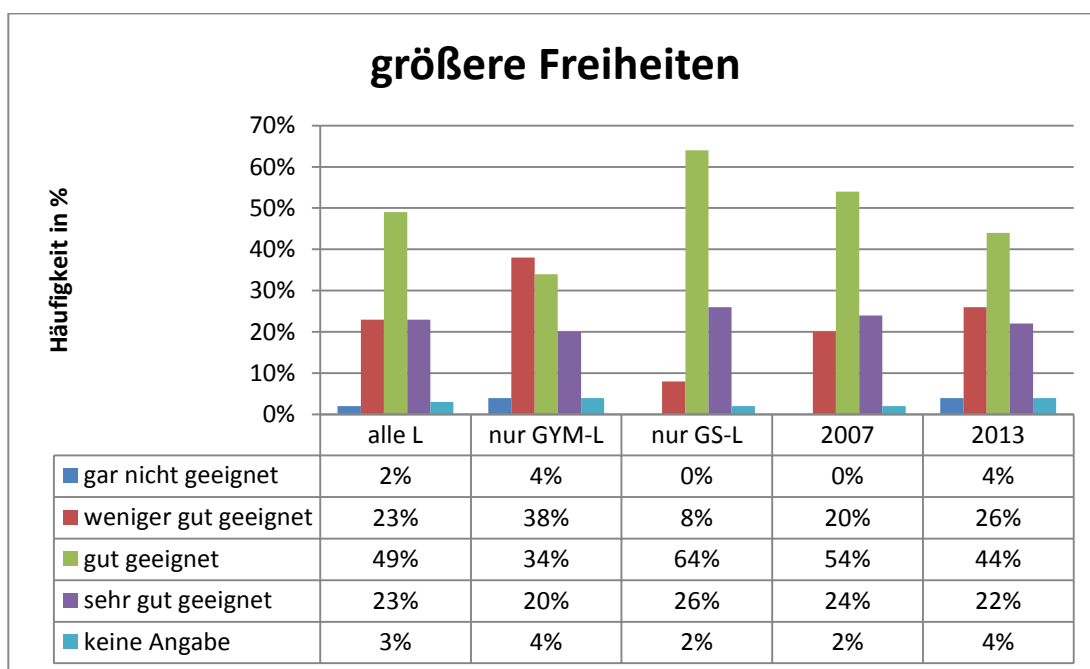
Eine größere Verbindlichkeit wünscht sich die Mehrheit der befragten Gymnasiallehrer, da 52% für sehr gut geeignet stimmen. 32% sprechen sich für gut geeignet aus. 10% sehen diesen Lösungsvorschlag als weniger gut geeignet an. Für 4% der Französischlehrer an Gymnasien ist er gar nicht geeignet.

Die Mehrzahl der befragten Grundschullehrer stuft die Verbindlichkeit der Inhalte an Grundschulen als gut geeignetes Mittel ein, um den Übergang zu harmonisieren. Als sehr gut geeignet sehen sie 32% an. 12% gehen davon aus, dass die Erhöhung der Verbindlichkeit weniger gut geeignet ist. Gar nicht geeignet wird von niemandem gewählt. 2007 sehen 46% diesen Vorschlag als gut geeignet und 44% sogar als sehr gut geeignet an. 10% stufen ihn als weniger gut geeignet ein. Für gar nicht geeignet entscheidet sich kein Lehrer.

Während sich 52% der Gymnasiallehrer für eine erhöhte Reglementierung an der Grundschule aussprechen, sprechen sich 54% der Grundschullehrer lediglich für gut geeignet aus.

Im Jahr 2013 sind die Prozentzahlen ähnlich verteilt. Jeweils 40% kreuzen sehr gut geeignet und gut geeignet an. 12% sehen den Lösungsvorschlag als weniger gut geeignet an. 4% entscheiden sich für gar nicht geeignet.

In der folgenden Frage soll von den Lehrern eingeschätzt werden, ob **größere Freiheiten für Gymnasiallehrer** den Übergang erleichtern und verbessern können.



**Abbildung 83: größere Freiheiten**

Fast die Hälfte der befragten Lehrer (49%) hält den Vorschlag, dass Gymnasiallehrer größere Freiheiten bei der Umsetzung von Lehrwerk und Lehrplan haben sollten, für gut geeignet. Jeweils 23% stimmen für sehr gut geeignet und weniger gut geeignet. 2% entscheiden sich für die Antwortmöglichkeit gar nicht geeignet.

Für größere Freiheiten spricht sich die Mehrheit der befragten Gymnasiallehrer aus. 34% der befragten Französischlehrer an Gymnasien sehen diesen Vorschlag als gut geeignet an. Von 20 % wird er sogar als sehr gut geeignet eingestuft. 38% halten diese Maßnahme für weniger gut geeignet. Jeweils 4% sind für gar nicht geeignet bzw. äußern sich nicht.

Die Mehrzahl der befragten Grundschullehrer sieht mit 64% diesen Lösungsvorschlag als gut geeignet und mit 26% als sehr gut geeignet an. 8% kreuzen weniger gut geeignet an. Die Gymnasiallehrer sehen die größeren Freiheiten und die Öffnung ihres eigenen Unterrichts eher skeptisch.

54% entscheiden sich 2007 für gut geeignet. Von 24% wird sehr gut geeignet ausgewählt. 20% sehen größere Freiheiten für Gymnasiallehrer als weniger gut geeignet, um den Übergang zu optimieren.

2013 sehen 44% den Lösungsvorschlag als gut geeignet an. 22% stehen dieser Idee ebenso positiv gegenüber, da sie sich für sehr gut geeignet entscheiden. 26% sehen darin eine weniger gut geeignete Lösung, um den Übergang zu verbessern. Jeweils 4% sprechen sich für gar nicht geeignet aus.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Beide Lehrergruppen stufen zum einen die gegenseitige Akzeptanz und zum anderen die gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen als gut oder sehr gut geeignet ein.

Die befragten Gymnasiallehrer halten gegenseitige Hospitationen mehrheitlich für sehr gut geeignet und die meisten befragten Grundschullehrer halten sie für gut geeignet. Während 2007 noch eine große Mehrheit der Befragten für sehr gut geeignet votiert, sind es im Jahre 2013 nur noch knapp 20%.

Die Ausrichtung auf Klasse fünf wird von fast der Hälfte als gut geeignet eingestuft. Die Grundschullehrer lehnen dies mit 52% ab. Im zeitlichen Vergleich dominieren die mittleren Kategorien, wobei auch eine negative Entwicklung zu verzeichnen ist, da die Prozentwerte für die Antwort weniger gut geeignet steigen und die Zahlen für sehr gut und gut geeignet abnehmen.

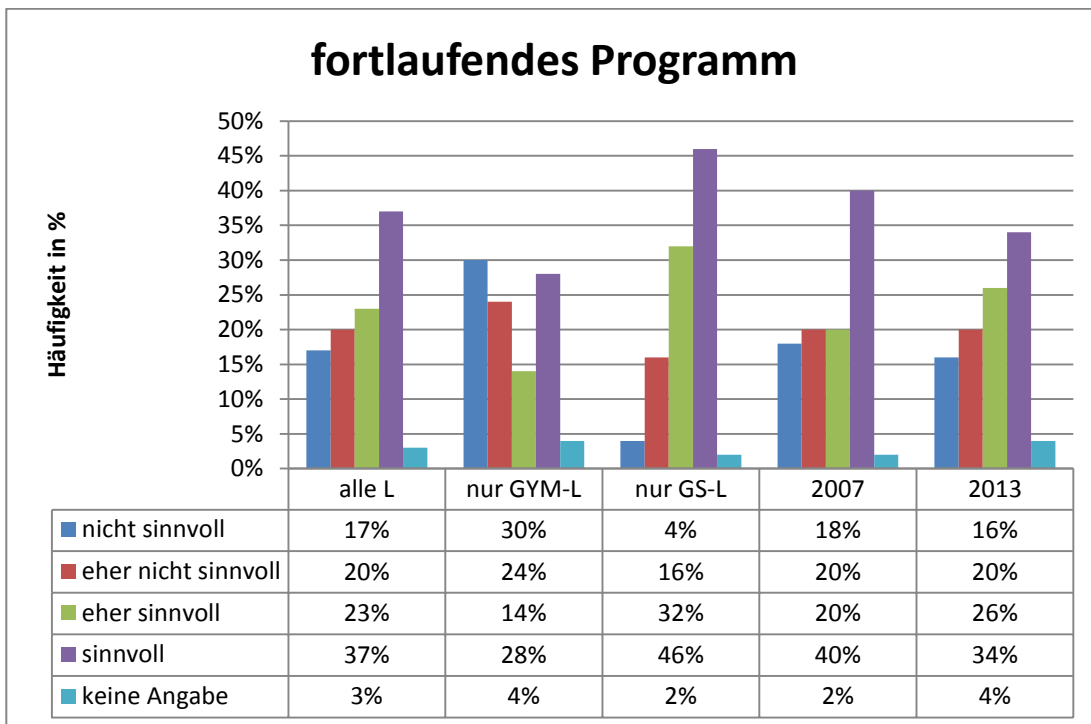
Das Aufgreifen und Weiterführen des Stoffes aus dem Französischunterricht der Grundschule in Klasse fünf wird von den Gymnasiallehrern und Grundschullehrern als gut und sehr gut geeignet eingestuft. Von 2007 auf 2013 nehmen die Werte von sehr gut geeignet ab.

Die Verbindlichkeit für den Grundschulunterricht wird von den Gymnasiallehrern stark befürwortet und von den Grundschullehrern als gut geeignet eingestuft.

Größere Freiheiten für die Gymnasiallehrer sehen Grundschullehrer als gut oder sehr gut geeignet und die befragten Gymnasiallehrer sind geteilter Meinung, da sich die Mehrzahl der Befragten entweder für weniger gut geeignet oder gut geeignet entscheiden.

Bei der Frage nach sinnvollen Lehrwerken und Materialien zur Optimierung des Übergangs werden drei Möglichkeiten genannt. Auch bei dieser Frage besteht die Möglichkeit, weitere eigene Ideen einzutragen.

Zunächst wird die Beurteilung eines **fortlaufenden Programms von Klasse eins bis sechs** erwartet.



**Abbildung 84: fortlaufendes Programm**

Dass ein fortlaufendes Programm von der ersten bis zur sechsten Klasse sinnvoll sei, bestätigen 37% aller befragten Lehrkräfte. Als eher sinnvoll wird es von 23% eingeschätzt. Für eher nicht sinnvoll halten es 20% der Befragten. 17% sind der Auffassung, dass ein solches Programm nicht sinnvoll zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts am Übergang ist.

Bei den Gymnasiallehrern geben 30% an, dass sie solche Materialien für nicht sinnvoll halten, und fast genauso viele (28%) halten sie aber für sinnvoll. 24% entscheiden sich für die Antwort eher nicht sinnvoll und 14% für eher sinnvoll.

Fast die Hälfte der befragten Grundschullehrer (46%) würde ein fortlaufendes Programm von Klasse eins bis sechs begrüßen und stuft es deshalb als sinnvoll ein. Für eher sinnvoll entscheiden sich 32% und für eher nicht sinnvoll 16%. Von 4% der Befragten wird das Programm abgelehnt.

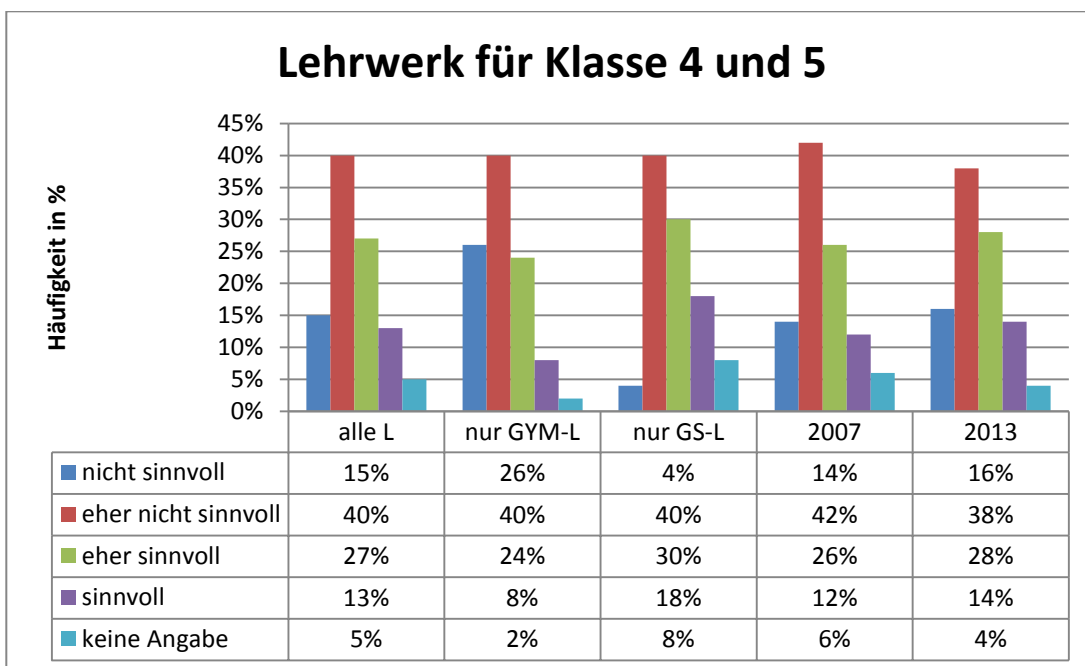
Bei der Bewertung eines fortlaufenden Programms zeigen sich die befragten Grundschullehrer offener für diese Art der Materialiengestaltung.

Während der Gruppenvergleich ein unterschiedliches Ergebnis liefert, zeigt sich im Vergleich der Erhebungszeitpunkte kein nennenswerter Unterschied.

Im Rahmen der Untersuchung im Jahr 2007 wird ermittelt, dass 40% ein fortlaufendes Programm für sinnvoll erachten. Von jeweils 20% wird eher sinnvoll und eher nicht sinnvoll gewählt. 18% beurteilen es als nicht sinnvoll.

Im Jahr 2013 halten 34% ein fortlaufendes Programm für sinnvoll. Danach folgt die Antwortmöglichkeit eher sinnvoll mit 26%. 20% stufen solch ein Programm als eher nicht sinnvoll ein und 16% sogar als nicht sinnvoll.

Als weitere Möglichkeit wird ein gemeinsames **Lehrwerk für die Klassen vier und fünf** vorgeschlagen.



**Abbildung 85: Lehrwerk für Klasse 4 und 5**

Zu einem Lehrwerk für die Klassen vier und fünf in einem Band äußern sich die Befragten wie folgt: 40% finden dies eher nicht sinnvoll und 15% nicht sinnvoll. Im positiven Antwortbereich verteilen sich die Angaben folgendermaßen: 27% schätzen solch einen Band als eher sinnvoll ein und 13% als sinnvoll.

Wenn die Gruppe der Gymnasiallehrer alleine betrachtet wird, entscheiden sich genauso viele wie in der Gesamtheit (40%) für eher nicht sinnvoll. Nicht sinnvoll wird von 26%

gewählt. Fast genauso viele (24%) sind der Meinung, dass ein Lehrwerk für die Klassen vier und fünf eher sinnvoll ist. 8% stufen es als sinnvoll ein.

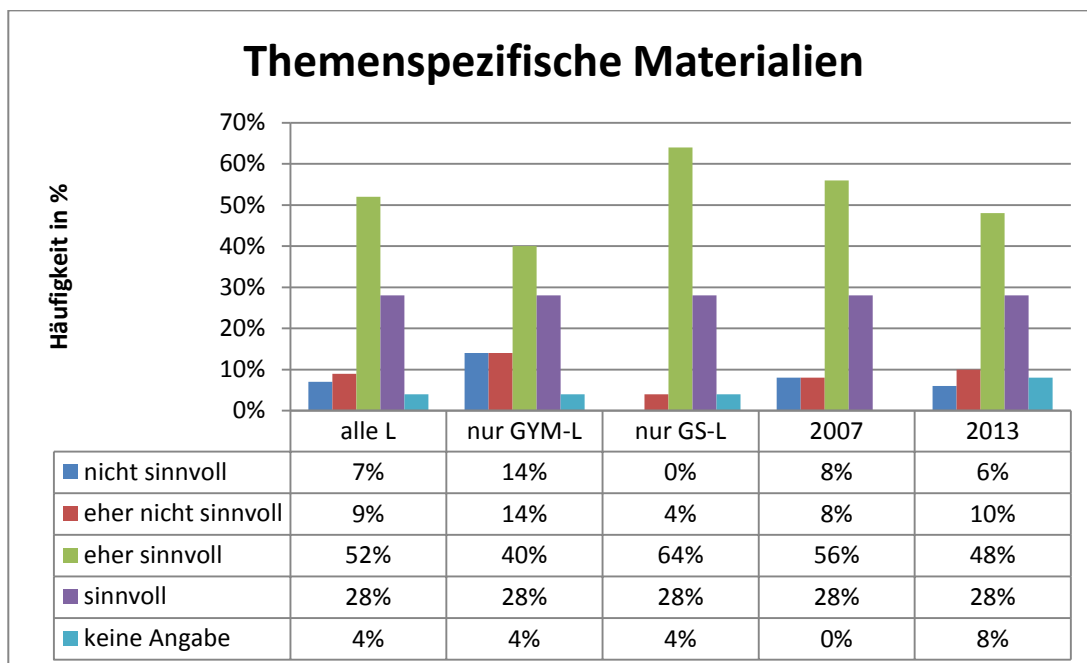
Bei den befragten Grundschullehrern sind ebenfalls 40% der Auffassung, dass ein gemeinsames Lehrwerk eine eher nicht sinnvolle Alternative darstellt. Für nicht sinnvoll halten es 4% und 30% gehen davon aus, dass es eher sinnvoll ist. Von 18% wird es als sinnvoll eingeschätzt, dagegen fehlen bei 8% die Angaben.

Die Aufgeschlossenheit der Grundschullehrer gegenüber gemeinsamen Lehrwerken setzt sich hier wie bei dem vorhergehenden Item fort.

2007 sind 42% der Befragten der Auffassung, dass ein gemeinsames Lehrwerk für die vierte und fünfte Klasse eher nicht sinnvoll ist. Als eine nicht sinnvolle Alternative schätzen es 14% ein. 26% stufen solch ein gemeinsames Lehrwerk als eher sinnvoll und 12% als sinnvoll ein. 6% beantworten die Frage nicht.

Im Jahr 2013 sind die Werte ähnlich verteilt. Die Mehrzahl der befragten Lehrer (38%) hält ein gemeinsames Lehrwerk für eher nicht sinnvoll. Für eher sinnvoll entscheiden sich 28% und 16% für nicht sinnvoll. Von 14% wird es als sinnvoll eingeschätzt. Es zeigen sich lediglich sehr geringe Veränderungen in der Einschätzung.

Im folgenden Item sollen **Themenspezifische Materialien** beurteilt werden.



**Abbildung 86: Themenspezifische Materialien**

Themenspezifische Materialien halten 52 % aller befragten Lehrer als eher sinnvoll. Für sinnvoll werden sie von 28% erachtet, dagegen schätzen 9% der befragten Lehrer solche Materialien als eher nicht sinnvoll und sogar 7% als nicht sinnvoll ein.

Auch bei den Gymnasiallehrern hält die Mehrheit (40%) themenspezifische Materialien für eher sinnvoll. Als sinnvoll werden sie von 28% bewertet. Jeweils 14% entscheiden sich für eher nicht sinnvoll und nicht sinnvoll.

64% der befragten Grundschullehrer geben an, dass sie themenspezifische Materialien für eher sinnvoll halten. Als sinnvoll werden sie von 28% beurteilt. Eher nicht sinnvoll kreuzen 4% an.

Die themenspezifischen Materialien werden von den beiden Lehrergruppen einheitlicher bewertet als die fortlaufenden und gemeinsamen Materialien. Bei den Grundschullehrern sprechen sich fast alle und bei den Gymnasiallehrern zwei Drittel für die positiven Antwortkategorien aus.

2007 entscheiden sich 56% für eher sinnvoll und 28% für sinnvoll. Jeweils 8% kreuzen die beiden negativen Antwortmöglichkeiten eher nicht sinnvoll und nicht sinnvoll an.

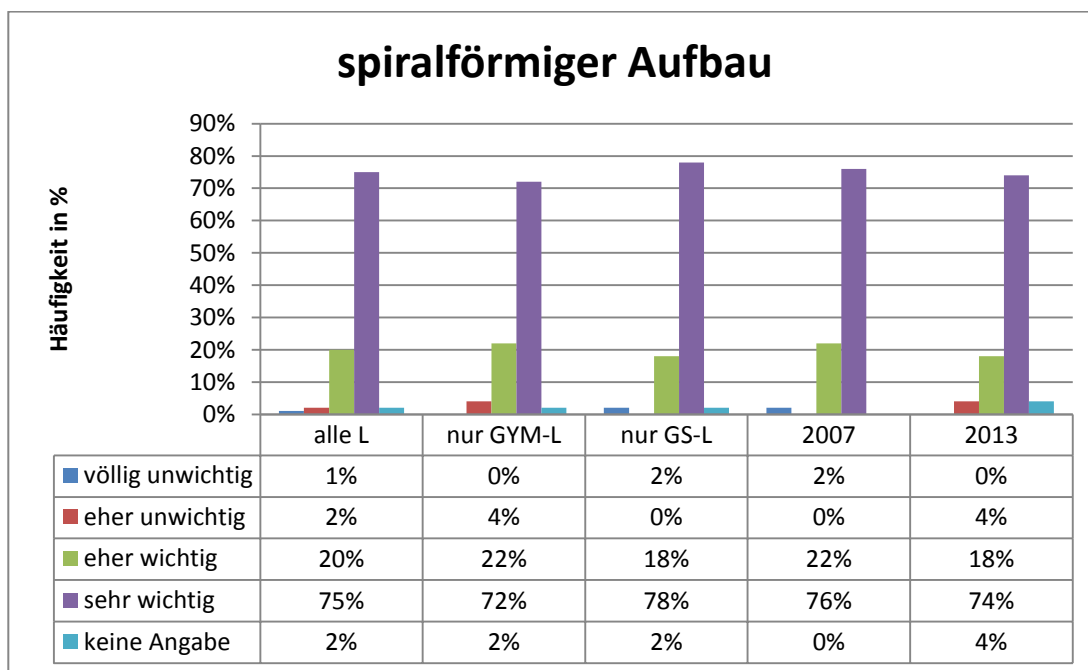
Fast die Hälfte der Befragten (48%) spricht sich 2013 für eher nicht sinnvoll aus. 28% halten solche Materialien für sinnvoll. Als eher nicht sinnvolle Lösungsmöglichkeit sehen 10% die Materialien. Für 6% sind sie nicht sinnvoll. 8% äußern sich nicht.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Von den vorgeschlagenen Materialien wird ein fortlaufendes Programm und das gemeinsame Lehrwerk für die Klasse vier und fünf von den Grundschullehrern positiver gesehen als von den Gymnasiallehrern. Die Gymnasiallehrer sehen diese beiden Vorschläge eher negativ. Am sinnvollsten werden hier themenspezifische Materialien eingeschätzt. Von 2007 auf 2013 sind keine großen Veränderungen festzustellen.

Im folgenden Fragenblock wird nach wichtigen Aspekten bei der Lehrwerkgestaltung gefragt.

Als erstes Kriterium für die Lehrwerksgestaltung wird der **spiralförmige Aufbau** bewertet.



**Abbildung 87: spiralförmiger Aufbau**

Den spiralförmigen Aufbau halten mit 75% die meisten Lehrer für sehr wichtig. Am zweithäufigsten mit 20% wird eher wichtig angekreuzt. Nur 2% halten diese Eigenschaft für eher unwichtig und 1% für völlig unwichtig.

Wie die Übersicht zeigt, sieht die Auswertung der beiden befragten Lehrergruppen und der Untersuchungszeitpunkte für sich genommen ähnlich aus. Die befragten Gymnasiallehrer sehen den spiralförmigen Aufbau eines Lehrwerks mit 72% als sehr wichtig an. 22% halten dieses Merkmal für eher wichtig. 4% geben an, es sei eher unwichtig und niemand der Befragten hält den spiralförmigen Charakter eines Lehrwerks für völlig unwichtig.

Bei den Grundschullehrern sehen 78% den spiralförmigen Aufbau als sehr wichtig an. 18% sind der Meinung, er sei eher wichtig. Kein Grundschullehrer entscheidet sich für eher unwichtig und 2% für völlig unwichtig.

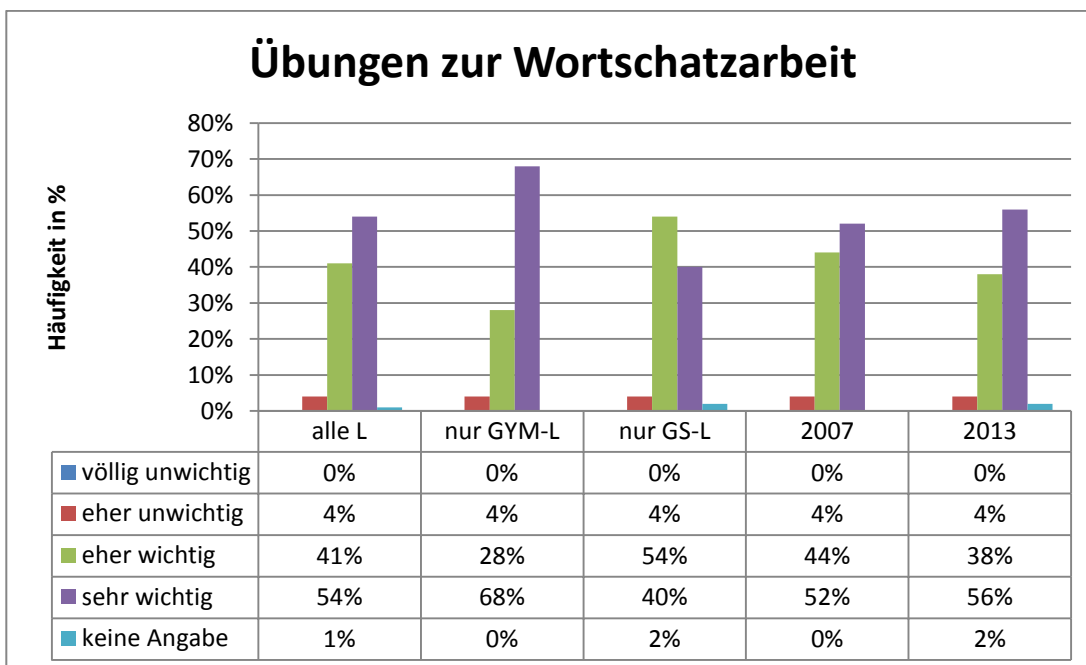


Im Jahr 2007 stimmen 76% für sehr wichtig. 22% halten die spiralförmige Struktur eines Lehrwerks für eher wichtig. Als völlig unwichtig halten 2% diese Eigenschaft und niemand entscheidet sich für eher unwichtig.

2013 vertritt die Mehrheit mit 74% die Meinung, dass der spiralförmige Aufbau sehr wichtig ist. Für eher wichtig halten ihn 18%. 4% geben an, er sei eher unwichtig. Keiner der Befragten kreuzt völlig unwichtig an.

Hier zeigt sich Einigkeit unter den befragten Lehrergruppen auch über die Zeit von sechs Jahren.

In der folgenden Frage sollen die Lehrer beurteilen, ob **Übungen zur Wortschatzarbeit** als wiederkehrendes Element zur Optimierung des Übergangs sinnvoll sind.



**Abbildung 88: Übungen zur Wortschatzarbeit**

54% aller befragten Lehrer halten Übungen zur systematischen Wortschatzarbeit als grundlegendes und wiederkehrendes Element in einem Lehrwerk für sehr wichtig. Als eher wichtig wird es von 41 % eingestuft. Nur 4% halten es für eher unwichtig. Die Kategorie völlig unwichtig wird nicht gewählt.

Bei den befragten Gymnasiallehrern sieht es ähnlich aus, da die Mehrheit sich auch für sehr wichtig (68%) entscheidet. Als nächstes folgt mit deutlichem Abstand die Kategorie eher wichtig mit 28%. Von 4% werden die Übungen zur systematischen Wortschatzarbeit als unwichtiges Element eines Lehrwerks eingestuft.

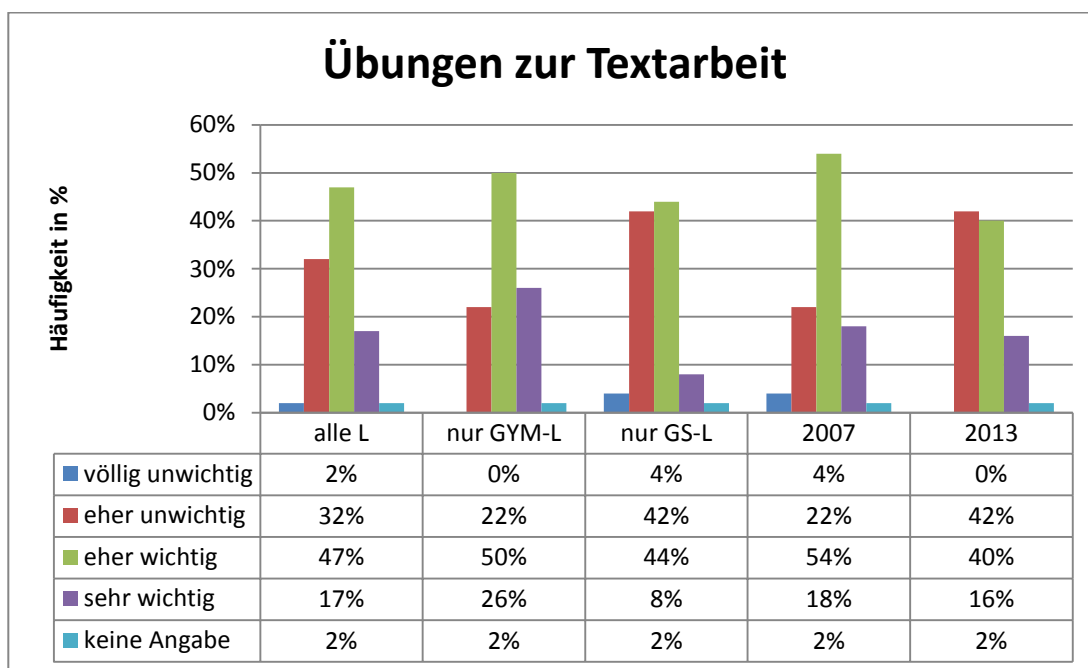
Die Auswertung der Daten bei den Grundschullehrern zeigt ein anderes Bild, da mehrheitlich (54%) für eher wichtig gestimmt wird. Am zweithäufigsten wird die Antwort sehr wichtig mit 40% ausgewählt. 4% halten solche Übungen für eher unwichtig.

Bei den Daten aus dem Jahr 2007 liegen die Werte bei den Antwortmöglichkeiten noch näher zusammen. Hier entscheiden sich die meisten Befragten mit 52% für die Kategorie sehr wichtig. 44% geben an, die Wortschatzübungen seien eher wichtig, von 4% werden sie als eher unwichtig angesehen.

56% sind 2013 der Auffassung, dass systematische Wortschatzübungen sehr wichtig sind. Von 38% werden sie als eher wichtig eingestuft. 4% sehen solche Übungen als eher unwichtig an. Die Antwortmöglichkeit völlig unwichtig wird von niemandem gewählt.

Auch hier zeigen sich kaum Differenzen in der Einschätzung.

**Übungen zur Textarbeit** mit Einsatz eines Wörterbuchs sind die Elemente, die in der folgenden Frage einzuschätzen sind.



**Abbildung 89: Übungen zur Textarbeit**

Übungen zur Textarbeit mit Einsatz eines Wörterbuchs werden nur von 17% der Befragten als sehr wichtig erachtet. Mit 47% entscheidet sich die Mehrheit für eher wichtig. 32% schätzen diesen Aspekt als eher unwichtig ein. 2% geben an, dass die Textarbeit völlig unwichtig ist.

Bei den befragten Französischlehrern am Gymnasium entscheidet sich die Hälfte der Befragten (50%) für die Einschätzung eher wichtig. Für sehr wichtig halten 26% die Übungen zur Textarbeit mit Einsatz des Wörterbuchs. 22% sprechen sich für eher unwichtig aus. Niemand hält diese Übungen für völlig unwichtig.

Die befragten Grundschullehrer sehen Übungen zur Textarbeit mit 44% als eher wichtig an, fast genauso viele (42%) plädieren für eher unwichtig. Die Extrempositionen sehr wichtig (8%) und völlig unwichtig (4%) haben nur geringe Prozentwerte erreicht.

Dieses Item wird uneinheitlicher bewertet als die beiden ersten des Fragenblocks. Die befragten Grundschullehrer sehen die Übungen zur Textarbeit als weniger wichtig an.

Im Jahr 2007 entscheiden sich 54% für eher wichtig. 22% sehen solche Übungen als eher unwichtig an. Von 18% werden sie allerdings als sehr wichtig erachtet. 4% sind der Auffassung, dass sie völlig unwichtig sind.

Von den befragten Lehrern stufen 42% die Übungen zur Textarbeit mit Wörterbucheinsatz im Jahr 2013 als eher unwichtig ein. Eher wichtig wird in diesem Zusammenhang von 40% gewählt. 16% halten solche Übungen für sehr wichtig und die Kategorie Völlig unwichtig wird als nicht passend erachtet.

Die Befragten geben im folgenden Item ihre Meinung zu **Übungen zum Sprachvergleich** ab.

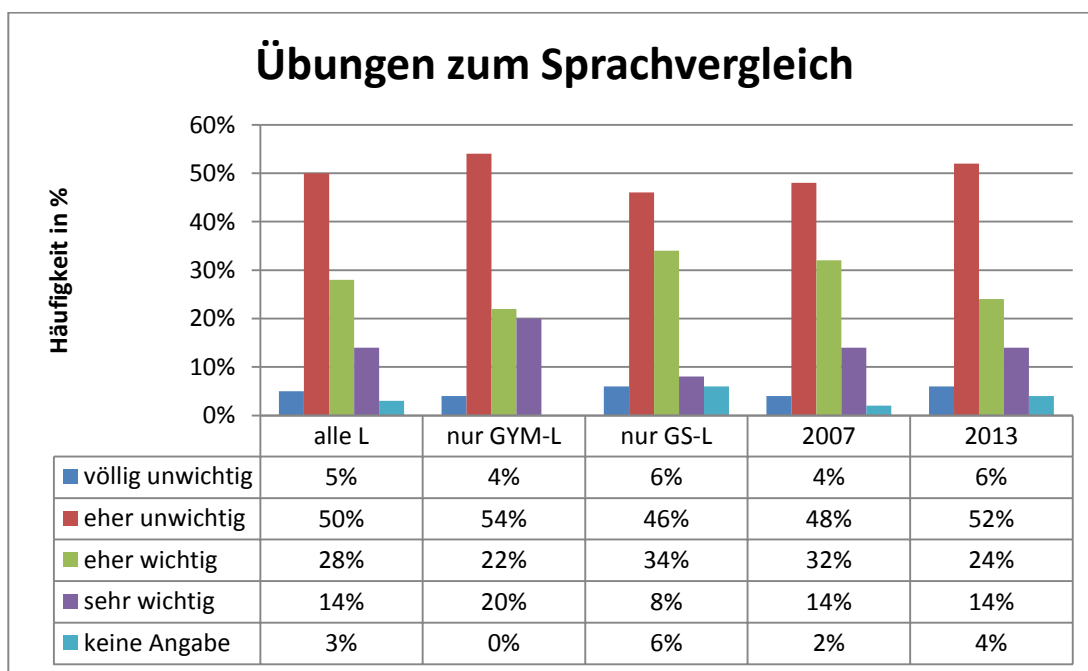


Abbildung 90: Übungen zum Sprachvergleich

Übungen zum Sprachvergleich mit Englisch oder Deutsch sehen die Hälfte der Befragten als eher unwichtig an. 28% der beiden Lehrergruppen finden, dass Sprachvergleiche mit der englischen oder deutschen Sprache eher wichtig sind. 14% sehen solche Übungen als sehr wichtig an; für völlig unwichtig halten sie 5 %.

54% der Gymnasiallehrer sind der Meinung, dass Übungen zum Sprachvergleich als eher unwichtig zu bewerten sind. Von 22% werden Sprachvergleiche als eher wichtig eingestuft, 20% sehen sie als sehr wichtig an. Als völlig unwichtig werden Sprachvergleiche mit der deutschen und englischen Sprache von 4% gehalten.

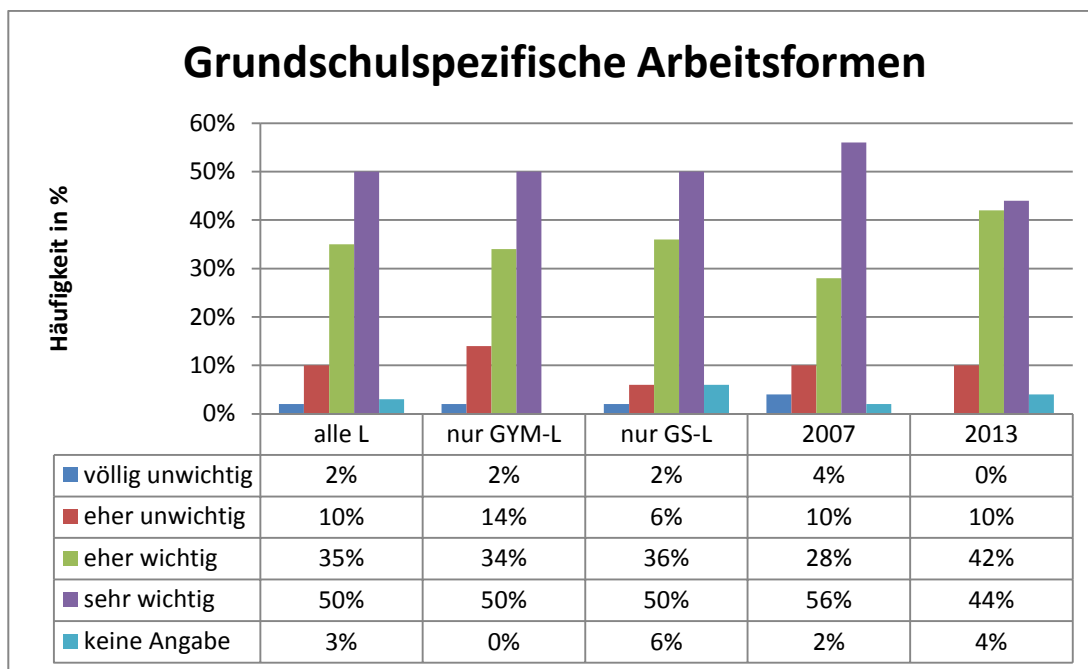
Bei den Grundschullehrern konzentrieren sich die meisten Antworten auf die beiden mittleren Kategorien. Die Mehrheit spricht sich mit 46% für eher unwichtig aus. Von 34% werden Sprachvergleiche bei der Gestaltung eines Lehrwerks für eher wichtig gehalten. 8% halten sie für sehr wichtig und 6% für völlig unwichtig.

Fast die Hälfte der befragten Lehrer (48%) entscheidet sich 2007 für eher unwichtig. 32% sind der Auffassung, dass die Sprachvergleiche eher wichtig sind. 14% halten französisch - englisch - deutsche Sprachvergleiche für sehr wichtig. 4% sehen sie als völlig unwichtig an.

Über die Hälfte der Befragten, nämlich 52%, sehen Sprachvergleiche im Jahr 2013 als eher unwichtig an. Ungefähr ein Viertel (24%) geht davon aus, dass sie eher wichtig sind bei der Gestaltung eines Lehrwerks. 14% der Befragten stufen diesen Aspekt als sehr wichtig ein. Von 6% wird er als völlig unwichtig angesehen.

Hier zeigen sich wenige Unterschiede in der Bewertung dieses Items.

**Grundschulspezifische Arbeitsformen** sind das Thema des nächsten Items, das die befragten Lehrer bewerten sollen.



**Abbildung 91: Grundschulspezifische Arbeitsformen**

Grundschulspezifische Arbeitsformen wie Partnerarbeit, Projektarbeit, Freiarbeit und Rollenspiel werden von 50% aller Lehrer als sehr wichtig eingestuft. 35% sehen diesen Bereich als eher wichtig an. 10% halten ihn für eher unwichtig und 2 % für völlig unwichtig.

Bei den befragten Gymnasiallehrern geben 50% an, dass sie diese Arbeitsformen als sehr wichtig ansehen. Die Integration solcher Arbeitsformen in einem Lehrwerk wird von 34% als eher wichtig erachtet. 14% geben an, dass Arbeitsformen wie Rollenspiele, Freiarbeit usw. eher unwichtig sind. 2% sehen sie sogar als völlig unwichtig an. Hier zeigen sich eine bemerkenswerte Offenheit und lediglich eine leichte Skepsis der Gymnasiallehrer für die grundschulspezifischen Arbeitsformen.

Bei den Grundschullehrern entscheidet sich ebenfalls die Hälfte für sehr wichtig. Als eher wichtig wird sie von 36% angesehen. 6% geben an, dass solche Arbeitsformen ihnen eher unwichtig erscheinen. 2% kreuzen völlig unwichtig an und von 6% fehlen die Angaben.

Im Jahr 2007 sind 56% der Meinung, dass diese Arbeitsformen sehr wichtig sind. 28% sehen sie als eher wichtig an. 10% gehen davon aus, dass sie eher unwichtig sind. Von 4% werden sie als völlig unwichtig eingestuft.

2013 entscheiden sich die Befragten mit 44% für sehr wichtig und 42% für eher wichtig. 10% sehen grundschulspezifische Arbeitsformen als eher unwichtig an. Keiner entscheidet sich für völlig unwichtig.

### 3.7.5 Ergebnisse zur Aus- und Fortbildung

Bei dem fünften Fragenblock handelt es sich im Jahr 2007 um den letzten Bereich. 2013 wurde die Befragung um einen sechsten Block erweitert, der Fragen zu den Veränderungen der letzten Jahre mit einschließt.

In dem fünften Bereich stehen die Aus- und Fortbildung im Vordergrund. Zunächst wird der Stand zur jeweiligen persönlichen Studienzzeit der Befragten und die Teilnahme an Veranstaltungen zum Thema „Übergang“ erfragt. Im zweiten Schritt wird der Blick auf die Hospitation in der jeweils anderen Schulform gerichtet. Zum Abschluss dieses Aspekts wird die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen in den Fokus gerückt.

Im ersten Item wird die eigene **Teilnahme an Veranstaltungen während des Studiums** von den befragten Lehrern angegeben.

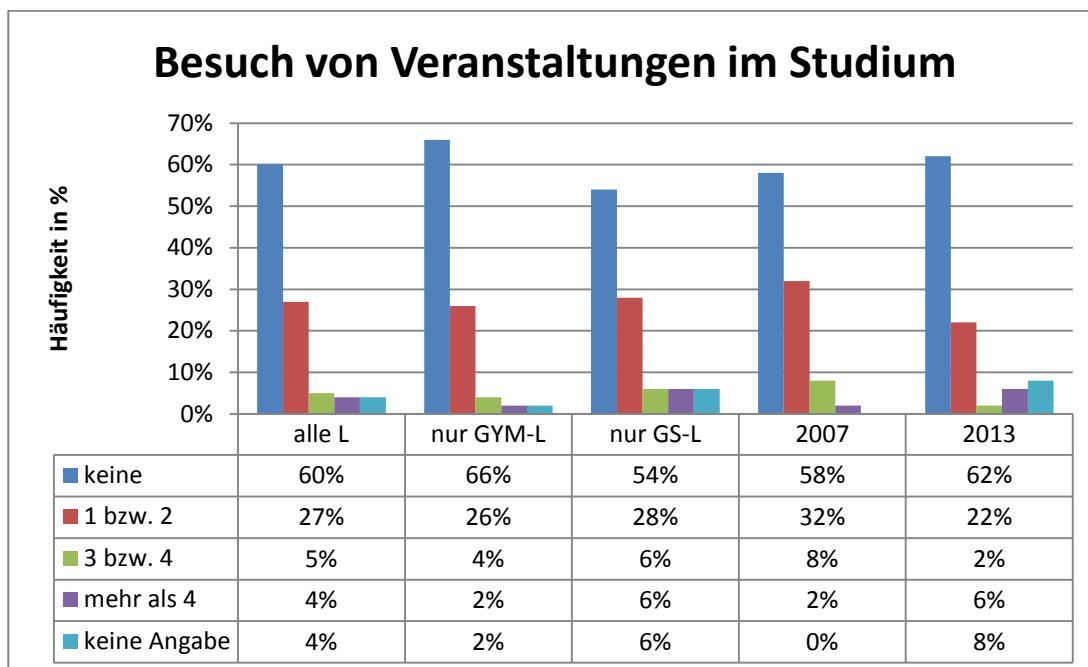


Abbildung 92: Besuch von Veranstaltungen im Studium

Alle Lehrer werden befragt, ob sie in ihrem Studium Veranstaltungen zu dem Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“ besucht haben. Für die Grundschullehrer ist es wichtig, um auf den Unterricht vorbereitet zu sein, und für die Gymnasiallehrer, um einen Einblick in die Arbeitsweisen, Themen und Inhalte des grundschulspezifischen Französischunterrichts zu erhalten. 60% aller befragten Lehrer geben an, keine Veranstaltung in ihrer Studienzeit besucht zu haben. 27% kreuzen 1 - 2 und 5% 3 - 4 Veranstaltungen an. 4% haben mehr als 4 Veranstaltungen besucht.

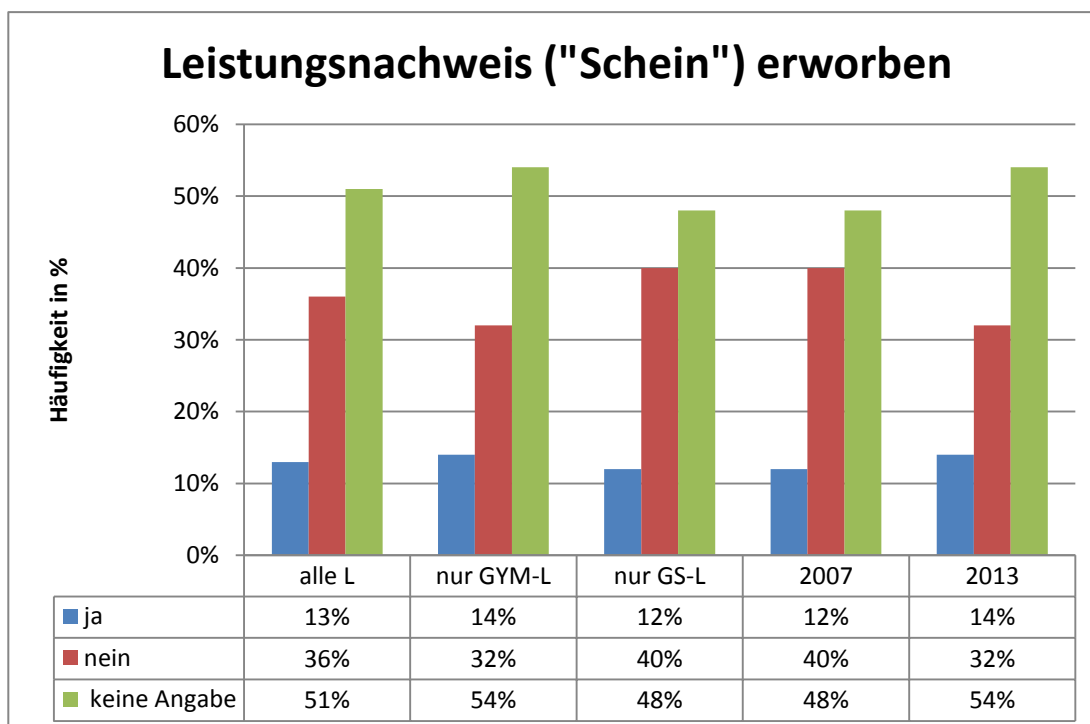
66% der Gymnasiallehrer geben an, dass sie keine Veranstaltung in ihrem Studium zum frühen Fremdsprachenlernen besucht haben. 26% entscheiden sich für 1 bzw. 2 Veranstaltungen. Bei 5% sind es 3 bzw. 4 Seminare oder Vorlesungen und bei 2% mehr als 4.

54% der befragten Grundschullehrer erklären, dass sie in ihrem Studium keine Veranstaltungen zu diesem Thema besucht haben. Von 28% wird angegeben, dass es 1 bzw. 2 Veranstaltungen sind. Jeweils 6% kreuzen 3 bzw. 4 und mehr als 4 an. 6% äußern sich nicht dazu.

Im zeitlichen Vergleich lassen sich keine große Unterschiede erkennen, da die Antwortmöglichkeit keine im Jahr 2007 von 58% und im Jahr 2013 von 62% gewählt wurde. 32% (2007) und 22% (2013) geben an, dass sie 1 bzw. 2 Veranstaltungen in ihrem Studium besucht haben. Für 3 bzw. 4 Seminare zum Frühen Fremdsprachenlernen entscheiden sich im Jahre 2007 8% und 2013 lediglich 2%. 2007 geben 2% der Befragten an, dass sie mehr als 4 Seminare besucht haben, 2013 sind es 6%. Während 2007 alle Befragten antworten, sind es im Jahr 2013 nur 92%.

Zwei Drittel der Gymnasiallehrer und auch auffallend wenige, nämlich 54% der Grundschullehrer haben keine Veranstaltung in ihrem Studium besucht. Über den Zeitraum von sechs Jahren ändern sich die Zahlen kaum.

Im folgenden Item wird die Frage behandelt, ob bei der Teilnahme an solchen Lehrveranstaltungen im Rahmen des Studiums ein **Leistungsnachweis** („Schein“) erworben wurde.



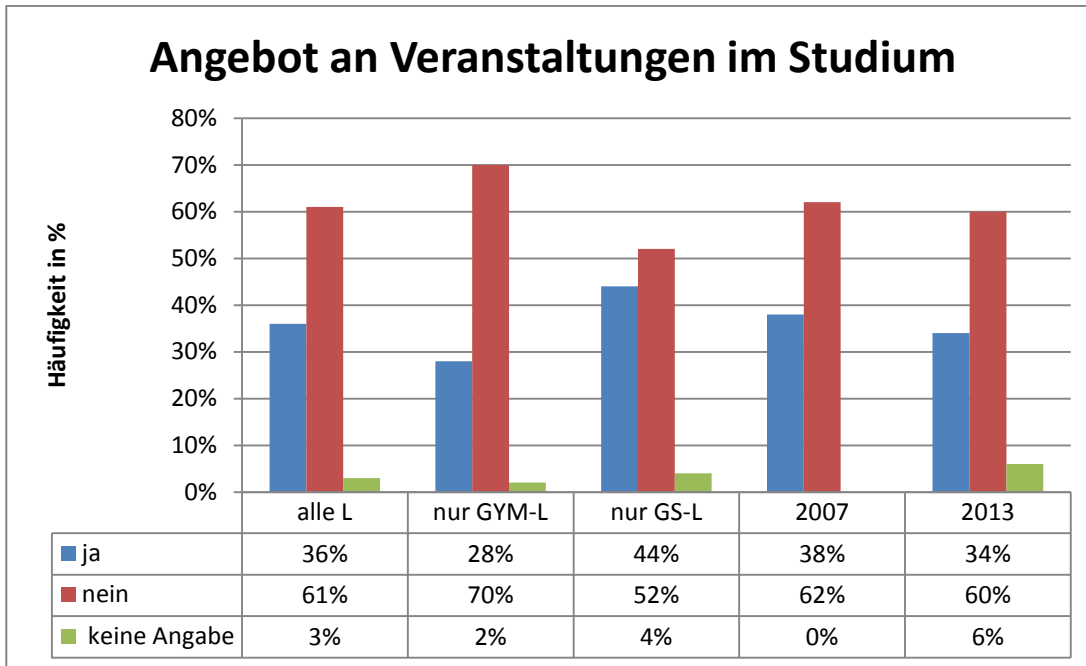
**Abbildung 93: Leistungsnachweis erworben**

Von den befragten Lehrern geben 13% an, dass sie bei einer der besuchten Lehrveranstaltungen im Studium einen „Schein“ erworben haben. Von 36% wurde kein Leistungsnachweis erbracht. Von den Gymnasiallehrern geben 14% an, einen „Schein“ erworben zu haben. 32% haben an einer solchen Veranstaltung ohne Leistungsnachweis teilgenommen. Bei den Grundschullehrern geben 12% an, über einen Leistungsnachweis zu verfügen, während 40% dies nicht tun. Beim zeitlichen Vergleich sind die Werte ähnlich verteilt, da 2007 von 12% und 2013 von 14% ein „Schein“ erworben wurde. 40% haben im Jahr 2007 und 32% im Jahr 2013 keinen Leistungsnachweis erbracht.

In allen Lehrergruppen und zu beiden Zeitpunkten machen zwischen 48% und 54% keine Angaben, da sie überhaupt an keiner Veranstaltung zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen im Studium teilgenommen haben.



In diesem Item geht es um das *Angebot an solchen Veranstaltungen während des Studiums*.



**Abbildung 94: Angebot an Veranstaltungen im Studium**

61% der Befragten geben an, dass es keine Veranstaltungen zu diesem Thema gab. 36% der befragten Lehrer bestätigen zu ihrer Studienzeit ein entsprechendes Lehrangebot.

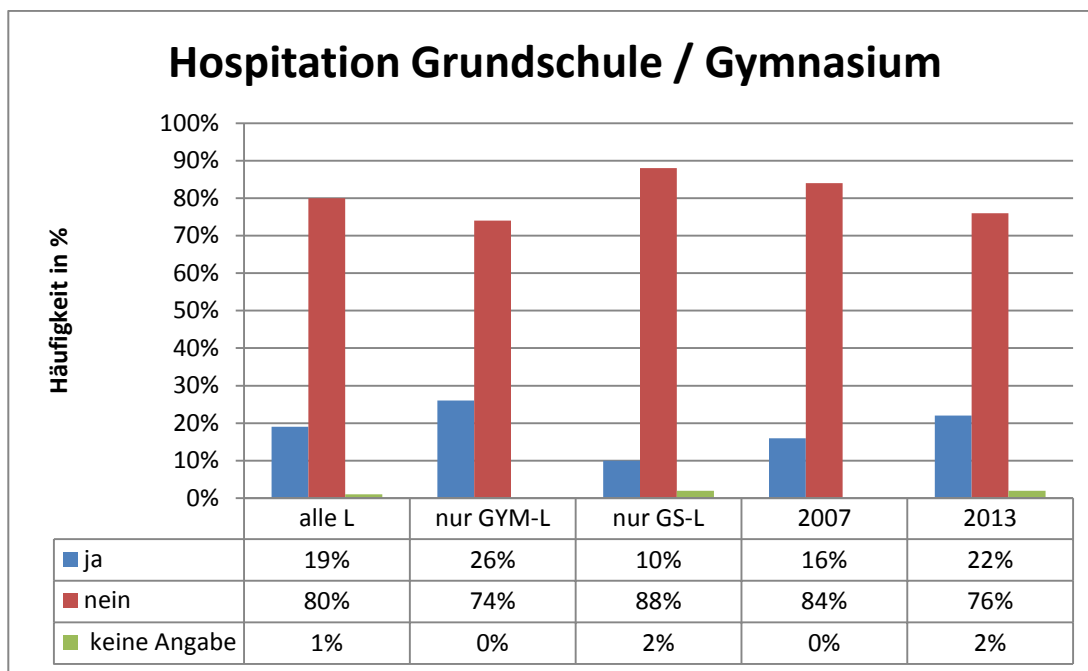
Auch 28% der befragten Gymnasiallehrer hatten in ihrer Studienzeit ein entsprechendes Angebot; 70% verneinen dies.

Bei den Grundschullehrern sind die Werte ausgeglichener. 44% kreuzen ja an und 52% geben, dass es keine Seminare oder Vorlesungen zu diesem Thema gab.

Im Vergleich der beiden Zeitpunkte sind die Werte ähnlich. Im Jahr 2007 äußern 38%, dass es Veranstaltungen gab; im Jahr 2013 sind es 34%. Im Jahr 2007 geben 62% an, dass keine Veranstaltungen angeboten wurden, im Jahr 2013 sind es 60%.

Insgesamt gibt es nach Angabe der Befragten sehr wenige Angebote in diesem Bereich. Auch der zeitliche Trend lässt keine steigende Zahl an Veranstaltungen erkennen.

Im nächsten Item geht es um **Hospitationen im Französischunterricht an der jeweils anderen Schulform.**



**Abbildung 95: Hospitation Grundschule / Gymnasium**

80% der Befragten haben noch nie im Französischunterricht der anderen Schulform hospitiert; lediglich 19% geben an, dass sie schon einmal den Unterricht der jeweils anderen Schulform besucht haben.

Bei den befragten Gymnasiallehrern geben 74% an, dass sie noch nicht in einer Französischstunde an einer Grundschule hospitiert haben; 26% haben schon einmal hospitiert.

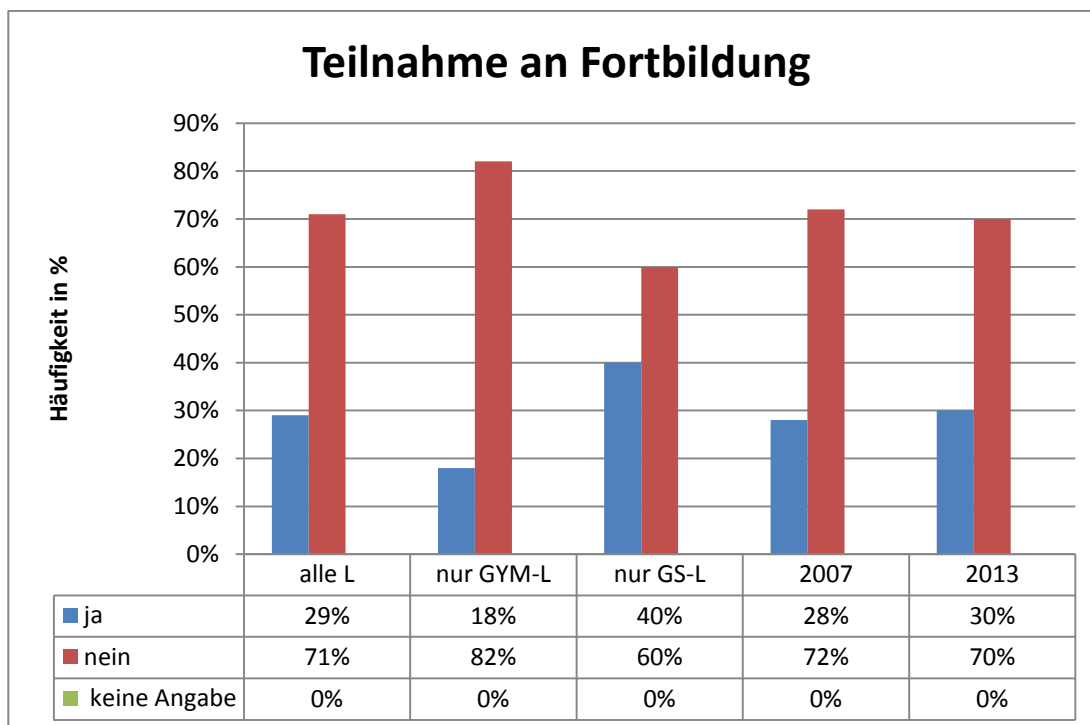
Bei den befragten Grundschullehrern ist das Verhältnis noch deutlicher; 88 % haben den Französischunterricht am Gymnasium besucht, lediglich 10% haben dies noch nicht getan.

Im Jahr 2007 haben 84% der Befragten noch nicht in einer Französischstunde an einer Grundschule hospitiert; 16% bestätigen solche Besuche.

2013 haben 22% aller Befragten an der jeweils anderen Schulform hospitiert, während 76% keine Besuche nachweisen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass wenige gegenseitige Hospitationen stattfinden. Auffallend ist der sehr geringe Prozentsatz von Grundschullehrern, die schon einmal an einer Französischstunde am Gymnasium hospitiert haben.

Die letzte Frage im Fragebogen aus dem Jahr 2007 handelt von der **Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“**.



**Abbildung 96: Teilnahme an Fortbildung**

71% geben an, noch nie an solch einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen zu haben. 29% haben schon einmal eine Fortbildung zu diesem Thema besucht.

Bei den befragten Gymnasiallehrern haben 82% nicht daran teilgenommen, lediglich 18% haben das Fortbildungsangebot genutzt.

Bei den Grundschullehrern liegen die Werte näher beieinander. 60% haben noch nicht an einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“ teilgenommen, immerhin 40% haben eine solche Veranstaltung schon einmal besucht.

Eine wesentlich höhere Zahl an Grundschullehrern berichtet von dem Besuch an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Frühes Fremdsprachenlernen. Dieses Ergebnis ist wenig erstaunlich, da das Thema zu dem Grundschulunterricht gehört und daher solche Veranstaltungen eher Grundschullehrern angeboten werden.

Im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte ergeben sich ähnliche Werte. 2007 entscheiden sich 72% der Befragten für nein; 28% haben an einer Fortbildung teilgenommen.

Im Jahr 2013 geben 70% an, dass sie nicht an einer solchen Fortbildungsveranstaltung teilgenommen haben. 30% haben eine solche Fortbildung besucht.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Mehr als die Hälfte der Befragten hat in ihrem Studium keine Veranstaltung zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“ besucht. Von 2007 auf 2013 fällt die Zahl der Lehrer, die kein Seminar besucht haben von 58% auf 62%. Die Zahl der Befragten, die mehr als vier Vorlesungen oder Seminare besucht haben, steigt von 2% auf 6%.

Zwischen 52% und 62% geben an, dass es keine Veranstaltungen zum Frühen Fremdsprachenlernen im Studium gab. Die 52% aus der Gruppe der befragten Grundschullehrer resultiert wahrscheinlich aus früheren Lehrergenerationen. Da früher kein Französischunterricht an Grundschulen stattfand, wurden solche Veranstaltungen zu dieser Zeit auch nicht im Studium angeboten.

Auch die Zahl derer, die noch nie an gegenseitigen Hospitationen teilgenommen haben, ist mit 74% - 88% hoch. Genauso sieht es bei der Teilnahme an Fortbildung zu diesem Thema aus, da 60% - 82% keine besucht haben.

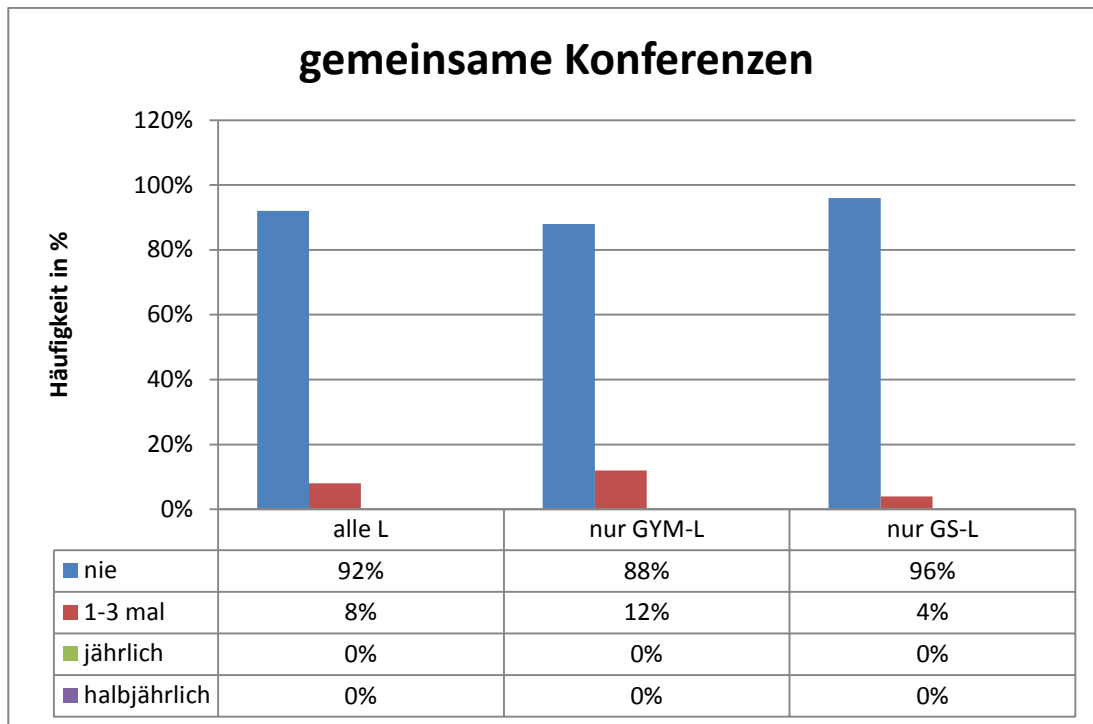
### **3.7.6 Ergebnisse zu den Veränderungen**

Der sechste Variablenkomplex, der 2013 hinzugefügt wird, blickt auf die Veränderungen zur Optimierung des Übergangs in den letzten fünf<sup>12</sup> Jahren zurück. Dadurch verringert sich der Stichprobenumfang um die Hälfte. Im Jahre 2013 wurden jeweils 25 Grundschullehrer und 25 Französischlehrer an Gymnasien befragt. Thematisch behandeln die Items insbesondere kooperative Anstrengungen zwischen den beiden Schulformen, eine mögliche Optimierung des Übergangs sowie die Französischkenntnisse der Schüler.

---

<sup>12</sup> Auf Grund der besseren Lesbarkeit wird der Rückblick im Fragebogen auf die letzten fünf Jahre gerichtet, auch wenn sechs Jahre zwischen den beiden Untersuchungspunkten liegen.

Bei der ersten Frage wird *die Teilnahme an gemeinsamen Konferenzen, Fachsitzungen oder Fortbildungsveranstaltungen* untersucht.



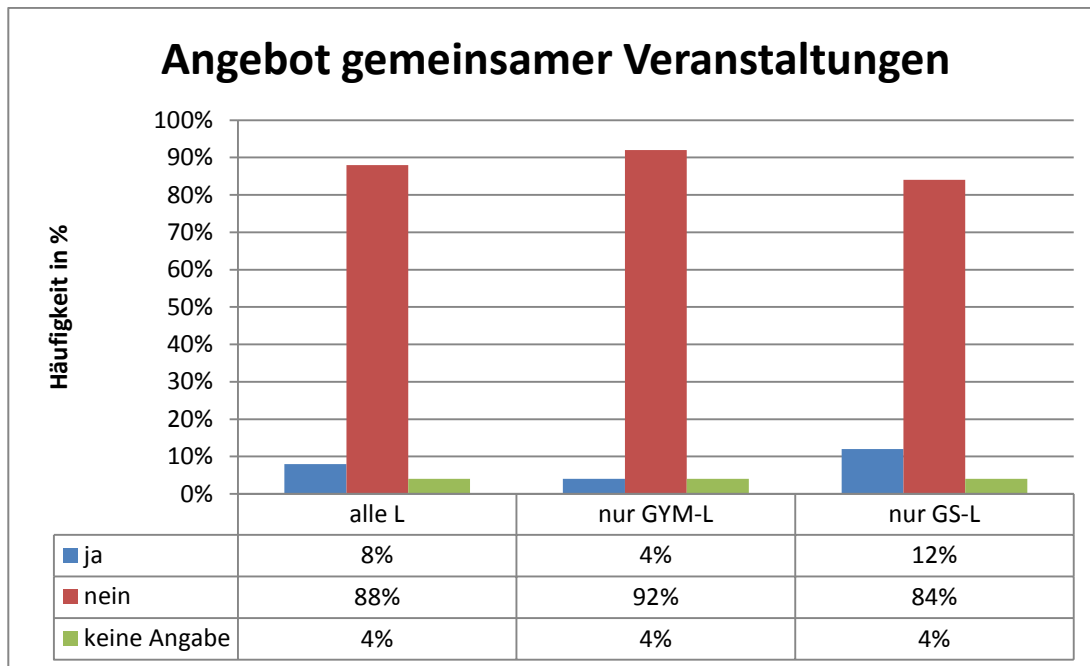
**Abbildung 97: gemeinsame Konferenzen**

Die Mehrheit (92%) aller Befragten hat noch nie an solch einer Veranstaltung teilgenommen. Die restlichen 8% geben an, 1 - 3 Mal eine gemeinsame Konferenz oder Fortbildung besucht zu haben.

Bei den Gymnasiallehrern sind es 88%, die noch nie an einer gemeinsamen Konferenz oder Fortbildungsveranstaltung teilgenommen haben. 12% haben 1 - 3 Mal in den vorausgegangenen fünf Jahren eine solche Veranstaltung besucht.

Während 96% der befragten Grundschullehrer angeben, noch nie eine gemeinsame Konferenz oder Sitzung besucht zu haben, erklären 4% der Befragten, 1 - 3 Mal daran teilgenommen zu haben.

Das nächste Item beschäftigt sich mit der **Frage, ob solche Veranstaltungen angeboten** werden.



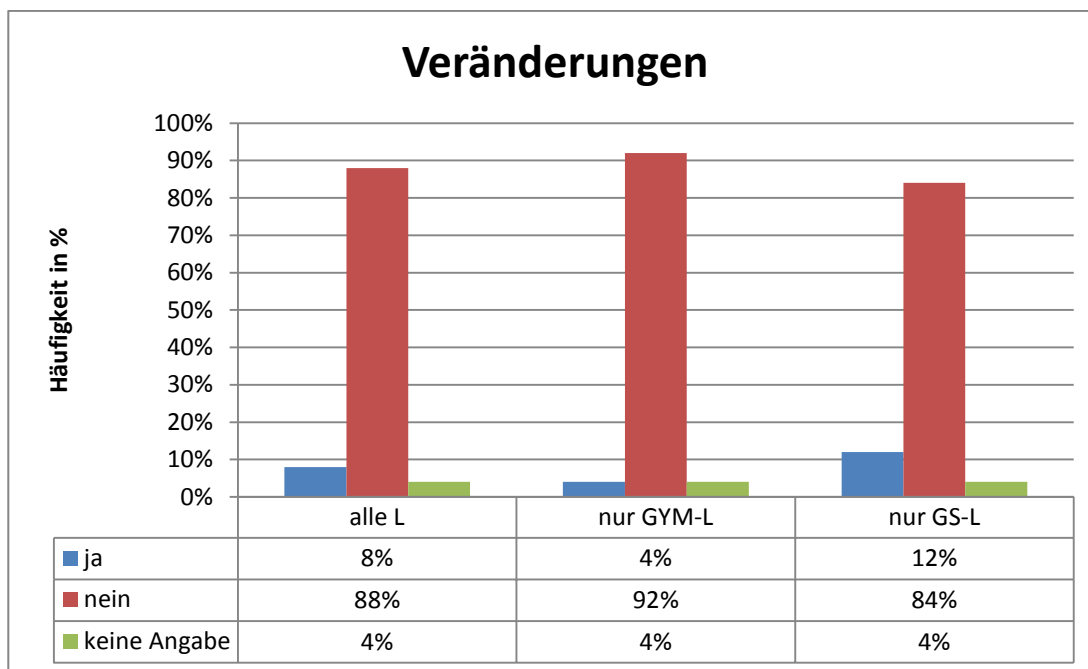
**Abbildung 98: Angebot gemeinsamer Veranstaltungen**

88% geben an, dass es keine gemeinsamen Angebote gab. 8% hatten die Möglichkeit an ihrer Schule.

In der Gruppe der befragten Gymnasiallehrer erklären 92%, dass solche Veranstaltungen nicht angeboten wurden. Bei 4% der Befragten fanden gemeinsame Veranstaltungen statt.

Bei den Grundschullehrern sind es weniger Personen, bei denen keine gemeinsame Konferenz stattfand (84%). Von 12% wird angegeben, dass es solche Veranstaltungen gab.

In der folgenden Frage geht es um die beobachteten **Veränderungen bezüglich eines optimierten Übergangs in den letzten fünf Jahren**.



**Abbildung 99: Veränderungen**

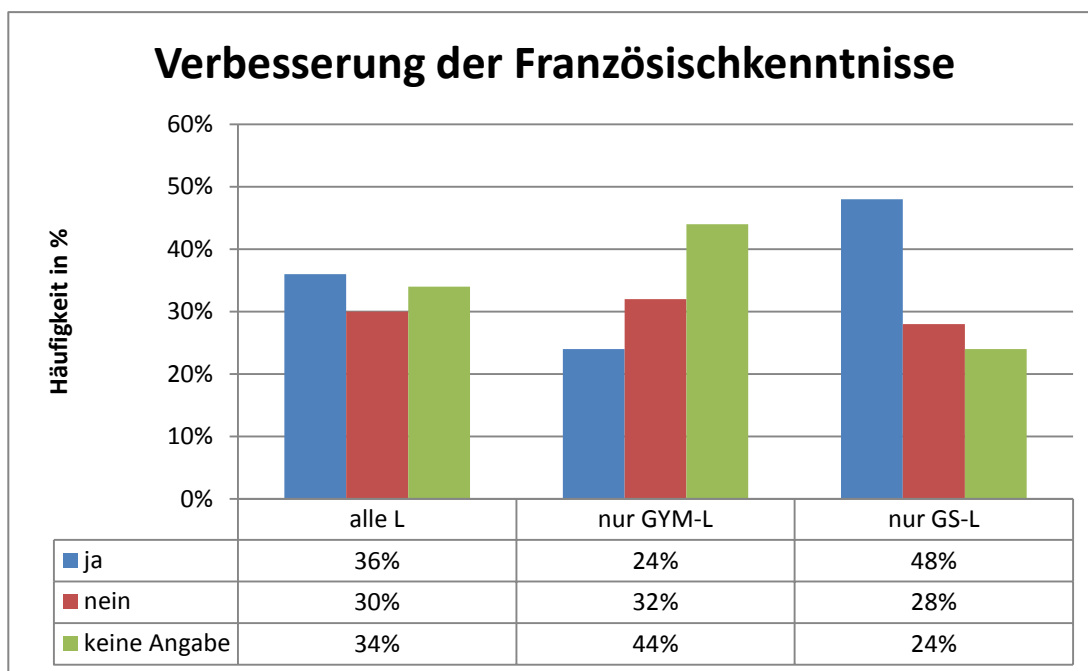
70% erkennen im Rückblick keine Veränderungen, 16% sehen Optimierungen und 14% äußern sich nicht dazu. Die relativ hohe Anzahl derer, die keine Angaben machen, könnte verschiedene Gründe haben. Entweder sie können die Veränderungen aus ihrer Erfahrung heraus nicht „messen“ oder sie haben zuvor kein Französisch unterrichtet und können deshalb keine Veränderungen erkennen.

Bei den Gymnasiallehrern entscheidet sich die Mehrheit (92%) für die Antwortmöglichkeit, dass es keine Veränderungen bezüglich eines verbesserten Übergangs gab. Einen optimierten Übergang sehen 4% der befragten Französischlehrer an saarländischen Gymnasien.

84% der Grundschullehrer sehen keine positiven Veränderungen im genannten Zeitraum. Von 12% wird angegeben, dass Veränderungen zu erkennen sind.

In dieser Frage werden die **Französischkenntnisse der Schüler** in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt. Der entscheidende Antrieb und gewünschte Effekt aus bildungspolitischer und fremdsprachendidaktischer Sicht ist die Progression in den sprachlichen Fertigkeiten der Schüler. Deshalb wird in diesem Item die Frage in den Mittelpunkt gerückt, ob sich die möglichen Veränderungen positiv auf die Fertigkeiten der

Schüler auswirken. Wenn Optimierungen stattgefunden haben, sollten positive Auswirkungen auf die Französischkenntnisse und -fertigkeiten der Schüler zu erkennen sein.



**Abbildung 100: Verbesserung der Französischkenntnisse**

Ob sich Französischkenntnisse verbessert haben, wird von 36% der befragten Grundschul- und Gymnasiallehrer mit Ja und von fast genauso vielen (30%) mit Nein beantwortet. 34% beantworten diese Frage nicht.

Die Zahl der Gymnasiallehrer, die bei dieser Frage nicht antworten, ist sehr hoch (44%). 32% geben an, dass sich die Französischkenntnisse im Laufe der Grundschulzeit nicht verbessert haben. Lediglich 24% der Befragten nehmen bessere Französischkenntnisse der Schüler wahr.

Von den Grundschullehrern wird dieser Sachverhalt etwas anders eingeschätzt. Fast die Hälfte der Befragten (48%) ist der Meinung, dass sich die Französischkenntnisse verbessert haben; 28% gehen von keiner Verbesserung aus. Fast ein Viertel der Befragten (24%) äußert sich nicht zu den Französischkenntnissen.

Die Grundschullehrer sehen diesen Sachverhalt vielleicht positiver, da sie Schüler mit guten Französischkenntnissen am Ende der vierten Klasse erleben. Möglicherweise können die Schüler ihre guten Fertigkeiten zu Beginn der fünften Klasse nicht abrufen. Für die Schüler, die Französisch erst in der sechsten Klasse weiterführen, ist es schwieriger ihren Leistungsstand nach einem Jahr Pause aufrechtzuerhalten. Die hohe



Zahl der Enthaltungen entsteht wahrscheinlich aus der Unsicherheit, die Fertigkeiten pauschal über einen solch langen Zeitraum einzuordnen.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

An Hand der Ergebnisse lässt sich eine ernüchternde Bilanz ziehen. Zwischen 84% und 96% der befragten Lehrer geben an, dass sie an keiner gemeinsamen Konferenz teilgenommen haben und dass keine solchen Veranstaltungen angeboten wurden. Die fehlende Teilnahme resultiert aus dem mangelnden Angebot.

Bei der Frage zu der Verbesserung der Französischkenntnisse der Schüler kommt leider eine hohe Anzahl an *missings* zu Stande. Neben den fehlenden Angaben fällt die unterschiedliche Einschätzung der beiden befragten Lehrergruppen auf. Fast die Hälfte der Grundschullehrer sieht eine Verbesserung der Französischkenntnisse ihrer Schüler. Bei den Französischlehrern an Gymnasien sind es 24%. Die befragten Lehrer auf beiden Seiten müssten eigentlich den Stand ihrer Schüler am Ende der Grundschulzeit oder zu Beginn der fünften Klasse einschätzen können. Die eventuell großen interindividuellen Unterschiede der Schüler können von der Lehrkraft nicht in eine Antwort zusammengefasst werden. Es fehlen offenbar solide und belastbare Dokumentationsgrundlagen.

### **3.7.7 Antworten zu den offenen Fragen**

Die zahlreichen Kommentare bei den offenen Fragen zeigen, dass die Übergangsproblematik als ein interessantes und wichtiges Thema von den betroffenen Lehrern eingestuft wird. Von den 100 befragten Lehrern äußern sich 46 zu den Hindernissen in ihrer fremdsprachlichen Unterrichtspraxis und 37 zu den Wünschen. Das unterstreicht, dass fast die Hälfte der befragten Lehrer mit der jetzigen aktuellen Unterrichtssituation unzufrieden ist. Zur Darstellung dieses erstaunlichen Ergebnisses, zur Illustration und besseren Verständlichkeit für den Leser werden einige Anmerkungen und Äußerungen wörtlich zitiert, ohne jedoch den Anspruch auf eine Rangreihe oder Repräsentativität zu erheben. Die befragten Lehrer formulieren ihre Gedanken und Erfahrungen zu den Hindernissen und Wünschen erstaunlicherweise sehr offen.

Erste offene Frage:

Was sind ihrer Meinung nach die größten Hindernisse bei der Realisierung eines gelungenen schulartenübergreifenden Fremdsprachenunterrichts?

Ein häufig genanntes Stichwort bei den **Hindernissen** für einen gelungenen Übergang ist die *fehlende Verbindlichkeit*. Die mangelnde Verbindlichkeit und fehlende Kontinuität wird hauptsächlich im Hinblick auf Vorgaben und Materialien gesehen. Folgende Anmerkungen sind in den Fragebogen zu finden:

- „fehlende verbindliche Richtlinie für den Spracherwerb in der Grundschule und daraus resultierende Niveauunterschiede“,
- Die fehlende Verbindlichkeit resultiert nach Meinung eines befragten Lehrers konkret aus dem fehlenden Curriculum: „Fehlen eines jahrgangsübergreifenden (von Klasse 4 zu 5) Curriculums“.

Die fehlende Verbindlichkeit führt dazu, dass unterschiedlich an den Französischunterricht in der Grundschule herangegangen wird und daraus ein unterschiedliches Niveau am Ende der Grundschulzeit resultiert. Die *Unterschiedlichkeit* von Konzepten und Strukturen ist ein Stichwort, das in den offenen Antworten häufig als Problem gesehen wird. Sie zeigt sich in vielerlei Hinsicht. Die Zusammenhänge, in denen davon gesprochen wird, erstrecken sich auf die methodisch - didaktische Ebene auf beiden Seiten, die organisatorische und die bildungspolitische Ebene sowie die Schülerebene und die Lehrerebene.

- So führt ein befragter Lehrer die „unterschiedlichen Konzepte und Methoden“ an.
- Daraus ergibt sich die „Heterogenität der Fremdsprachenkenntnisse bei den Schülern“.
- An anderer Stelle schreibt ein befragter Lehrer, dass „der äußerst heterogene Stand zu Beginn der fünften Klasse“ ein Hindernis darstellt, weil man „wieder von vorn anfängt“. Dies wird von einem anderen Lehrer bestätigt, der angibt: „Das unterschiedliche Niveau der Grundschulen führt dazu, dass man am Gymnasium nicht aufbauen kann, sondern davon ausgehen muss, dass einzelne Schüler von bestimmten Kapiteln, Strukturen, Wörtern noch nie gehört haben. Man beginnt von Null an; für einige Schüler frustrierend“.

Als organisatorisches und bildungspolitisches Problem wird die *Sprachenwahl und Sprachenfolge* am Gymnasium angesehen. Zur Sprachenfolge wird der folgende

Kritikpunkt geäußert: „Französisch oft nur zweite Fremdsprache am Gymnasium“. Die „Wahlfreiheit zwischen Englisch und Französisch“ stellt ein weiteres Hindernis dar.

Nach Auffassung einiger Lehrer bringt der Französischunterricht an sich Probleme mit sich. Ein Befragter sieht Hindernisse in der täglichen unterrichtlichen Praxis der Grundschule, da „Grundschullehrer zum Teil über unzureichendes Fremdsprachenwissen“ verfügen oder „Grundschullehrer gegen ihren Willen, mit zu geringer Ausbildung in Fremdsprachendidaktik und Sprachpraxis oder Muttersprachler ohne pädagogische Ausbildung“ eingesetzt werden. Folgende Äußerungen sind hier zu finden: „Muttersprachler sind keine ausgebildeten Lehrer“.

Einen weiteren Aspekt sehen einige befragte Lehrer in der „Überforderung für manche Kinder in der Grundschule“.

Einige der Befragten bemängeln die fehlende Kommunikation und Kooperation zwischen den Institutionen und Lehrergruppen; vermutlich fehlt die notwendige Beratungszeit.

Zweite offene Frage:

Was würden Sie sich wünschen, wenn Sie drei Wünsche zur Gestaltung des kontinuierlichen Fremdsprachenunterrichts (Grundschule bis Klasse 5/6) frei hätten?

Bei den **Wünschen** werden *Verbindlichkeit und Vereinheitlichung* im positiven Sinn zur Verbesserung des Übergangs genannt. Ein Befragter äußert den Wunsch nach einer „genauen Festlegung des Stoffes der Grundschule mit eventuell den gleichen Lehrwerken“. So wünschen sich die befragten Lehrer „ein einheitliches Konzept, ein verpflichtendes Programm, die Festlegung von Wortfeldern und Verbindlichkeit“. Für beide Schulen könnte ein „übergreifender Lehrplan“ erprobt werden.

Die *Kooperation* der beteiligten Lehrer aus beiden Institutionen ist ein weiterer Wunsch, der häufig geäußert wird. In einem Fragebogen wird der Wunsch nach „formeller und informeller Kooperation“ notiert. Damit sind „Absprachen, Konferenzen und Hospitationen“ gemeint. Bildungspolitisch müssten Vorgaben, Lehrpläne („Ministerielle Vorgaben, keine realitätsfernen Lehrpläne“) angepasst werden und in „Leistungsüberprüfungen in der Grundschule“ münden. Um differenzierter in der Grundschule arbeiten zu können, wären „kleinere Klassen“ in der Grundschule notwendig. „Fachlehrer“ werden für den Französischunterricht an der Grundschule als wünschenswert erachtet. Die Grundlage einer gut funktionierenden Kooperation ist der

Informationsaustausch. So erwartet ein befragter Lehrer „Informationen der Grundschullehrer über den erarbeiteten Stoff“.

Um „Freude und Neugier“ der Schüler in der Grundschule zu fördern und „keine Inhalte des Gymnasiums vorwegzunehmen“ sollten grenzüberschreitende Begegnungen erleichtert werden.

Umstritten sind die Inhalte, die im Französischunterricht der Grundschule als sinnvoll angesehen werden. Einige wünschen sich „grammatische Themen in der Grundschule“. Andere Lehrer sprechen sich für „reine Wortschatzarbeit“ im Französischunterricht der Grundschule aus.

Für die Lehrer wird der Wunsch nach „mehr Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Frühes Fremdsprachenlernen´ und nach mehr Akzeptanz für das Fach Französisch in der Öffentlichkeit (v.a. auf Seiten der Eltern)“ geäußert.

Anmerkungen:

Hier haben Sie nun die Möglichkeit, Anmerkungen zum Fragebogen zu machen, Kritik zu üben oder fehlende Aspekte zu ergänzen.

Den Raum für allgemeine **Anmerkungen** nutzen ebenfalls einige Befragte. So werden sehr interessante, wenn auch kritische Punkte angesprochen.

Die Sprachenfolge als übergreifendes „Problem“ wird kontrovers wahrgenommen. Einige plädieren für Französisch als erste Fremdsprache an Gymnasien wie es vor einigen Jahrzehnten fast überall im Saarland der Fall war. Andere bevorzugen Englischunterricht in saarländischen Grundschulen.

Eine Extremposition war zu finden, da dort „Förderunterricht im Fach Deutsch“ statt Französischunterricht in der Grundschule gefordert wird; demnach macht der Französischunterricht nach eigenen langjährigen Erfahrungen laut des befragten Lehrers wenig Sinn, wenn in der fünften Klasse Englisch unterrichtet wird. Nach Meinung dieses Befragten wäre es sinnvoller, die Zeit für vertiefenden Deutschunterricht zu nutzen, um eine gute Basis für die weiterführende Schule im Fach Deutsch aufzuweisen. In die gleiche Richtung zeigt folgende Äußerung: „Schüler, die in den anderen Fächern, insbesondere Deutsch, schwach sind, sollten den Französischunterricht zunächst nicht besuchen.“

Da von vielen Lehrern die uneinheitliche Basis der Kompetenzen auf Seiten der Schüler gesehen wird, sind folgende Äußerungen zu lesen: „Ich persönlich verlasse mich

überhaupt nicht auf den Grundschulunterricht, sondern beginne bei „Null“, insbesondere nach einem Jahr Funkstille als zweite Fremdsprache ab Klasse sechs. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die heterogenen oder fehlenden Französischkenntnisse schon im Herbst, spätestens nach vier Monaten in Klasse sechs kompensiert sind.“

Hier stellt sich die Frage, ob die Bereitschaft zur Kooperation gegeben ist und die notwendigen finanziellen Ressourcen vorhanden sind. Dieser Aspekt wird in der folgenden Aussage eines Befragten formuliert: „Ist man dafür bereit, sich zu treffen und den anderen kennenzulernen?

Stehen für diese gemeinsame Arbeit ausreichend Zeit und ein entsprechendes Stundendeputat für die betroffenen Lehrer zur Verfügung.“

Viele der oben angeführten Anmerkungen und Äußerungen zeigen das verbreitete „Schubladendenken“, das überwunden werden soll. Die Kenntnis der anderen Schulform und deren Vorgehensweisen sind der jeweils anderen Lehrerguppe nur unzureichend bekannt. Dadurch bestehen Vorbehalt und Vorurteile.

Insbesondere fehlen den betroffenen Lehrkräften in den beiden Schulformen schüler- und unterrichtsbezogene Informationen, die einen Übergang erleichtern könnten und gleichzeitig für eine geregelte Kontinuität stehen. Ist der erste Schritt hin zum persönlichen Austausch zwischen den Lehrkräften erfolgt, so können die oft verdeckten Barrieren und Hindernisse bei den Schülern, den Eltern, den Lehrkräften und im Unterricht leichter überwunden werden.

## 4 Interpretation der Daten

Die Beschreibung und die Analyse der ermittelten Ergebnisse im vorangegangenen Kapitel machen auf zentrale Aspekte und grundlegende Strukturen aufmerksam, die für einen reibungslosen Übergang im Französischunterricht von der Grundschule zum Gymnasium notwendig sind. In den Ergebnissen der Pilotstudie werden folgende Aspekte besonders deutlich: die unterschiedlichen Auffassungen der beiden Lehrergruppen, die Skepsis und Unkenntnis gegenüber der anderen Institution und die geringen Veränderungen über die Zeit. Im folgenden Kapitel werden die Daten interpretiert und in einen Zusammenhang gebracht.

### 4.1 Zu den Unterrichtsinhalten

Die gewonnenen Daten im Bereich der Unterrichtsinhalte zeigen ein sehr uneinheitliches Bild. Bei einigen Themen haben sich die befragten Kollegen aus beiden Schulformen und zu beiden Zeitpunkten mit großer Mehrheit einvernehmlich für eine Antwortvariante entschieden. In anderen Bereichen sind die Auffassungen sehr unterschiedlich.

#### 4.1.1 Zu Grußformeln, Vorstellungsfloskeln, Vorlieben/Abneigungen ausdrücken und Höflichkeitsformeln

Bei den Bereichen „Grußformeln“ und „Vorstellungsfloskeln“ sind sich die befragten Lehrer einig, sodass diese beiden Sequenzen mit dem notwendigen Wortschatz, den „*chunks*“ und der interkulturellen Komponente schon im Französischunterricht der Grundschule eingeübt werden können. Aus Sicht der befragten Kollegen können diese sprachlichen Strukturen in Situationen eingebettet zunächst passiv und später aktiv im Grundschulunterricht thematisiert werden. Auch das Thema „Vorlieben und Abneigungen ausdrücken“ wird von beiden Lehrergruppen mehrheitlich dem Französischunterricht der Grundschule zugeschrieben. Bei den Höflichkeitsformeln spricht sich eine große Mehrheit für die Einführung im grundschulspezifischen Französischunterricht aus. Bei der Betrachtung der zeitlichen Dimension von 2007 bis 2013 sind keine nennenswerten Veränderungen zu registrieren, d.h. die Befragten schätzen den Aspekt Grußformeln und Vorstellungsfloskeln immer noch ähnlich ein.

#### **4.1.2 Zu Einkäufe erledigen**

Die unterschiedliche Einschätzung der beiden Lehrergruppen ist bei dem Thema „Einkäufe“ zu sehen. Die beiden befragten Gruppen sind sich bei dieser Fragestellung völlig uneins. Möglicherweise sehen die Grundschullehrer das Alter ihrer Schüler als Vorteil bei der Behandlung des Themas, da der Bereich „Einkaufen“ in der Grundschule besser passt. Die Gymnasiallehrer erwarten die erforderlichen sprachlichen Fertigkeiten mit interkulturellen Kenntnissen von ihren Schülern erst im gymnasialen Fremdsprachenunterricht.

Bei der Beschreibung aktuell ablaufender Tätigkeiten werden grammatikalische Inhalte verlangt. Deshalb wird dieser Bereich von den befragten Lehrern wahrscheinlich eher dem gymnasialen Unterricht zugeordnet. Durch viele Hörsequenzen (Geschichten, Lieder usw.) sind bei vielen Schülern sicherlich einige französische Strukturen unbewusst gegeben. Aus diesen Erfahrungen heraus könnten einfache grammatikalische Formen abgeleitet und in die Sprachproduktion eingebracht werden.

Bei der Frage zu den Unterrichtsaktivitäten hat sich eine knappe Mehrheit der befragten Lehrer für die Einführung im Französischunterricht der Grundschule entschieden. Eigentlich wäre hier ein höherer Prozentsatz zu erwarten, da sich die Beschreibung von Unterrichtsgegenständen und -geschehen sehr für handlungsorientierten Französischunterricht eignet und sich schon im Grundschulunterricht realisieren ließe.

#### **4.1.3 Zu Über Zukünftiges oder Vergangenes sprechen und strukturierte Schilderung von Ereignissen**

Bei den Fragen zu Zukunftsformen, Vergangenheitsformen und der strukturierten Schilderung von Ereignissen zeigt sich ein relativ eindeutiges Bild bei allen Befragten. Mit großer Mehrheit sprechen sich die befragten Lehrer für die Einführung solcher grammatikalischer Strukturen am Gymnasium aus. Mehrheitlich entscheiden sich die befragten Lehrer, dass Schüler sich erst am Gymnasium auf Französisch über Zukünftiges unterhalten können. Dies könnte daran liegen, dass die grammatikalischen Strukturen zur Verwendung der Tempora komplex sind, z.B. bei der Zukunftsform „*futur proche/composé*“, bei der die konjugierten Formen des Verbs „*aller*“ im Präsens benötigt werden.

Bei der Frage nach der strukturierten Schilderung von Ereignissen werden die Lehrer vielleicht von der Formulierung „strukturiert“ abgeschreckt. „Strukturiert“ könnte im Französischunterricht der Grundschule bedeuten, dass sie bestimmte Ereignisse z.B. eine Bildergeschichte wiedergeben können und eventuell Verbindungswörter wie „*puis*“ oder „*donc*“ verwenden.

In den anderen Bereichen sind die befragten Lehrer unterschiedlicher Meinung, besonders bei der Frage nach der Konjugation. Möglicherweise spielen negative Erfahrungen im bisherigen Unterricht mit diesem komplexen Thema eine Rolle.

Die Einschätzung des Aspekts der Tempora über die beiden Befragungszeitpunkte hinweg zeigen keine Veränderungen, d.h. nach wie vor wird die Behandlung der Thematik im Grundschulunterricht als zu schwierig eingeschätzt.

#### **4.1.4 Zu Konjugation, Fragebildung, Verneinung, Imperativ**

Bei der Verneinung zeigt sich ein geteiltes Bild. Die Grundschullehrer sind bei der Frage nach der Einführung der Verneinung mehrheitlich der Meinung, dass dies schon in der Grundschule möglich ist. Die Gymnasiallehrer äußern sich hier skeptischer, möglicherweise weil alle Verneinungsformen und ihre syntaktische Position eine Überforderung im Grundschulunterricht darstellen würden. Im Rahmen der schriftlichen Befragung wurde auf eine weitere Differenzierung in die einzelnen Verneinungsformen verzichtet, da der Fragebogen ansonsten zu umfangreich ausgefallen wäre. Da die Grundschullehrer sich für die Einführung der Verneinung im Französischunterricht der Grundschule aussprechen, kann vermutet werden, dass von den Grundschullehrern nur die Form des „*ne...pas*“ oder gar nur die für den *code oral* typische Kurzform mit „*pas*“ eingeführt wird. Sie gehen vermutlich davon aus, dass nur die genannten Formen der Verneinung im vorwiegend mündlichen Unterricht behandelt werden können, während alle anderen Verneinungsformen, wie z.B. „*ne rien, ne jamais, ne plus...*“ wahrscheinlich eine Überforderung der Schüler darstellen.

Nach Meinung der befragten Lehrer sollte der Imperativ eindeutiger dem Gymnasium vorbehalten bleiben. Hier wird wahrscheinlich von der Bildung der Befehlsform ausgegangen, die schon Regeln der Konjugation voraussetzt. Es könnte sein, dass die passive Beherrschung des Imperativs bei der Beantwortung der Frage nicht mit eingeflossen ist, da der Imperativ vielfach im „*classroom discourse*“ gebraucht wird.



Außerdem liefert der „*classroom discourse*“ zumindest quasi - authentische Situationen, da die Arbeitsanweisungen wirklich gebraucht werden. Da der *classroom discourse* auch mehrheitlich dem Gymnasium zugeordnet wird, passt die Zuweisung des Imperativs in die weiterführende Schule. Vermutlich werden diese Strukturen als zu schwierig angesehen. Die Einschätzung durch die Befragten in Bezug auf die beiden bekannten Befragungszeiträume zeigt leichte Unterschiede. So werden die Fragebildung, die Konjugation und die Behandlung des Imperativs etwas stärker dem Gymnasium zugeordnet. Die Verneinung hingegen wird im Jahr 2013 eher der Grundschule zugeordnet.

#### **4.1.5 Zu Schrift**

Große Uneinigkeit herrscht bei der Fragestellung nach dem Einsatz von Schrift in der Grundschule. Dieser Faktor stellt eine Herausforderung für die Arbeit in der Grundschule dar. Da die Mündlichkeit und die Motivation am Fremdsprachenlernen einen hohen Stellenwert im grundschulspezifischen Fremdsprachenunterricht einnehmen, stellen sich viele Grundschullehrer die Frage, wie sie die Schriftsprache in geeigneter Form und angepasstem Umfang integrieren können. Je nach Einführung oder Nicht - Einführung bzw. dem Ausmaß der Verschriftlichung im Französischunterricht der Grundschule können sich Probleme beim Übergang ergeben. Probleme können entstehen, wenn von einer rein mündlichen Arbeitsweise in der Grundschule zu einer stark Schrift orientierten am Gymnasium gewechselt oder in den beiden Schulformen unterschiedlich mit dem fremdsprachlichen Schriftbild gearbeitet wird.

Knapp zwei Drittel aller befragten Grundschullehrer und Französischlehrer an Gymnasien sprechen sich für Schriftlichkeit bereits in der Grundschule aus. Gut ein Drittel der Befragten hingegen favorisiert den späteren Einsatz am Gymnasium. Es ist davon auszugehen, dass von der Mehrheit der Befragten die Untrennbarkeit von Mündlichkeit und Schriftlichkeit gesehen wird. Die Schriftsprache kann nicht außen vor bleiben, wenn mit einer Fremdsprache unterrichtlich gearbeitet wird. Das Schriftbild kann stützende Funktionen erfüllen und den Wissensdurst der Schüler stillen. So können die Schüler einfache Wörter und Satzstrukturen hören, verstehen, sprechen, lesen und schreiben.

Die fehlende Kompetenz in der Fremdsprache Französisch und die unzureichende methodisch - didaktische sowie fachwissenschaftliche Ausbildung der Grundschullehrer

könnten eventuell zu Unsicherheit und gewissen Ängsten im Umgang mit der Schriftsprache führen. Die Einbeziehung der Schriftlichkeit in den Fremdsprachenunterricht erhöht die Transparenz nach außen. Durch schriftliches Arbeiten werden Lernergebnisse nach außen transportiert und damit für Kritik durch Außenstehende, wie z.B. die Eltern, geöffnet.

Die befragten Lehrer zeigen sich möglicherweise skeptisch aufgrund der geringen Stundenzahl für das Fach Französisch in der Grundschule. Diese Tatsache kann strukturell langfristige Arbeit an einem Thema und schriftliche Erarbeitungen schwierig machen. Ein zweiter Erklärungsansatz könnte darin bestehen, dass die Befragten bei der Schriftsprache zwischen dem Lesen und Schreiben differenzieren. So könnten einige der Befragten durchaus die Meinung vertreten, dass das Leseverstehen von Schildern und einfachen Arbeitsanweisungen in der Grundschule durchaus seine Berechtigung hat, während das Schreiben von Wörtern und Sätzen als zu schwierig eingeschätzt wird und dem Gymnasium vorbehalten sein soll.

In einer zweiten Frage nach der Schrift wurde in die Wort-, Satz- und Textebene unterschieden. Die meisten Lehrer halten den Einsatz von Schrift bei einzelnen Wörtern (40%) oder einfachen Sätzen (35%) in der Grundschule für angemessen, sodass sich drei Viertel in diesen Kategorien wiederfinden. Lediglich 14% sind dafür, überhaupt keine Schrift zu nutzen, und nur 8% halten die größte genannte Einheit, nämlich kürzere Texte wie E-Mails, für sinnvoll. Somit sind die Extrempositionen schwach ausgebildet.

Bei der Einschätzung der Schrift in der Zeit von 2007 auf 2013 gibt es leichte Verschiebungen hin zur Behandlung der Schriftlichkeit bereits in der Grundschule.

#### **4.1.6 Zu Storytelling**

Die für den Fremdsprachenunterricht bekannte Methode des *storytelling* wird sehr zurückhaltend bewertet. Bei der Methode des *storytelling* kann spekuliert werden, ob den Gymnasiallehrern die Methode nicht vertraut ist oder ob fast die Hälfte der befragten Lehrer den Grundschulern nicht zutrauen, einer längeren Geschichte in einer Fremdsprache zu folgen. Im Jahr 2013 ist die Zahl derer, die keine Angaben machen, mit 20% auffallend hoch. Auffallend sind die 16% der Grundschullehrer, die diese Methode eigentlich kennen und erproben müssten, aber keine Angaben zu diesem Item machen.

Der *classroom discourse* und einfache Sprechakte wie „grüßen, sich vorstellen, Vorlieben/Abneigungen ausdrücken“ könnten schon in der Grundschule mündlich vermittelt werden. Danach könnten einige Strukturen oder Wörter schriftlich fixiert werden. Über Lieder, Reime, Hörtexte und Geschichten (*storytelling*) können einige grammatikalische Strukturen zunächst induktiv hergeleitet und in Situationen eingebettet präsentiert werden. Durch sich wiederholende Sequenzen mit der Handpuppe, durch spielerische Aktivitäten oder Rollenspiele werden sie dann automatisiert.

Einfache Arten des Zusammenfassens können zunächst eingeübt werden, indem Bilder oder Fotos angeschaut, Bild - Wort - Zuordnungen vorgenommen, Sätze erweitert werden. Später können Zettel mit Schriftbild zugeordnet werden. Leistungsstarke Kinder können Wörter selbst notieren.

In diesem Zusammenhang können Nachschlagetechniken eingeübt werden.

Sowohl die bildungspolitischen Bemühungen und zunehmenden Erfahrungswerte im frühen Fremdsprachenunterricht mit entsprechender Transitionskomponente bringen teilweise Einigkeit in der Bewertung einzelner Items, aber keine positive Verschiebung in Richtung „Französischunterricht der Grundschule“ durch die Befragten. Durch die zuweilen gleiche oder zumindest ähnliche Einschätzung durch die beiden befragten Lehrergruppen ist der Grundstein für eine Kooperation gelegt.

## **4.2 Zu Fachdidaktik**

### **4.2.1 Zu Konzepte des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule**

Allgemein scheinen die fachdidaktischen Kenntnisse der Konzepte für den Französischunterricht der Grundschule vielfach nicht gegeben zu sein. Auch wenn ein anderes Konzept gewählt oder nach einer eigenen „Mischform“ unterrichtet wird, ist die Kenntnis der Konzepte und Erfahrungen aus der Fachliteratur, aus anderen Bundesländern oder Schulen hilfreich. Gleiches gilt für die Gruppe der Gymnasiallehrer, die wenig über die grundschulspezifischen Konzepte wissen.

Beim zeitlichen Vergleich überrascht, dass im Jahr 2013 keine gestiegenen Werte hin zu einer größeren Kenntnis zu finden sind. Da sich die meisten Befragten durchgehend für die Antwortkategorien kenne ich nicht und habe ich schon einmal gehört, kenne ich aber kaum entscheiden und beide eine negative Tendenz ausdrücken, werden die beiden

Werte zusammengefasst interpretiert. Somit können wir festhalten, dass bei der gesamten Lehrerschaft und in den beiden Lehrergruppen sowie zu den beiden Befragungszeitpunkten sehr wenige bis keine Kenntnisse der Konzepte des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule vorliegen.

Es ist insbesondere erstaunlich, wie wenig die befragten Grundschullehrer über die grundschulspezifischen Fremdsprachenkonzepte wissen. Die geringen Werte bei dem integrativen Ansatz sind äußerst überraschend, da viele saarländische Grundschullehrer in Rheinland - Pfalz ausgebildet werden, wo dieser Ansatz an Schulen und Universitäten verbreitet ist. Über das Konzept „Integrierte Fremdsprachenarbeit“ wissen viele befragte Grundschullehrer wenig Bescheid und 10% machen sogar keine Angabe. Auch das Konzept „Lerne die Sprache des Nachbarn“ hat wenige Gymnasiallehrer (76%) und Grundschullehrer (60%) erreicht. Hinzu kommt ein negativer Trend von 2007 nach 2013. Durch die verstärkten bildungspolitischen Bemühungen sollten die Kenntnisse bei den am Übergang beteiligten Lehrern eigentlich ansteigen.

Beim zeitlichen Vergleich fällt auf, dass eine Verschiebung zu der Antwortkategorie „kenne ich nicht“ stattfindet. Dies kann mehrere Ursachen haben: Der Ansatz ist nicht mehr so verbreitet wie sechs Jahre zuvor. Vielleicht hat auch keine verstärkte Zusammenarbeit stattgefunden, obwohl immer mehr auf das Zusammenspiel der beiden Schulformen hingewiesen wird.

Die gleichen Ergebnisse sind bei den anderen Konzepten zu erkennen. Bei fast allen Diagrammen zu den Konzepten zeigt sich, dass meistens die mittlere Variante „habe ich schon einmal gehört, kenne ich aber kaum“ gewählt wird. Hier macht sich die Tatsache bemerkbar, dass der jeweilige Begriff bekannt ist, aber kein genaues Wissen über die Ansätze vorhanden ist.

Die Ergebnisse offenbaren Versäumnisse in der universitären Ausbildung, in der zweiten Phase der Lehrerbildung und in der notwendigen Fort- und Weiterbildung. Wenn die grundlegende Basis zur Fremdsprachenarbeit in der Grundschule bereits erste Risse zeigt und bröckelt, kann die Fortsetzung des Fremdsprachenunterrichts im Gymnasium nicht erfolgreich weitergeführt werden. Vollmundige Ankündigungen und Sonntagsreden der zuständigen und verantwortlichen Bildungspolitiker bringen uns nicht weiter.

Im Allgemeinen lässt sich festhalten, dass bei beiden Lehrergruppen Nachholbedarf bezüglich der aufgeführten Konzepte besteht. Auf beiden Seiten sind Informationslücken über fremdsprachendidaktische Konzepte im Grundschulbereich festzustellen. Bei den

Grundschullehrern ist dies verwunderlich, da Französisch seit 1992 an saarländischen Grundschulen unterrichtet wird und die Konzepte schon lange Zeit die Fremdsprachendidaktik prägen. Die Gymnasiallehrer nehmen seit fast der gleichen Zeit Schüler auf, die Vorkenntnisse im Französischen mitbringen, und kennen die zentralen Konzepte nur in begrenzter Zahl. Es ist schon erstaunlich, dass die bedeutsamen Konzepte bei den meisten Lehrern - wenn überhaupt - vom Namen her bekannt sind. Wie soll die angestrebte Kooperation zwischen der Grundschule und dem Gymnasium unter diesen Umständen gelingen?

#### **4.2.2 Zu dem Schwerpunkt und den Eigenschaften zur Beschreibung des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts in den Klassen fünf und sechs**

Die Frage, ob der Schwerpunkt eher im mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch in der fünften und sechsten Klasse, liegt, beantworten die Befragten nicht eindeutig. Fast drei Viertel der befragten Lehrer haben sich für eine Mischform aus schriftlichem und mündlichem Sprachgebrauch entschieden. Es kann durchaus sein, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit als gleichbedeutend im Fremdsprachenunterricht der fünften und sechsten Klasse des Gymnasiums angesehen werden. Hinsichtlich der zeitlichen Dimension der Befragung zwischen 2007 und 2013 bleibt die Einschätzung fast gleich.

#### **4.2.3 Zu beschreibenden Merkmalen des Französischunterrichts in den Klassen fünf und sechs des Gymnasiums**

Im Folgenden werden wichtige Merkmale der aktuellen Fremdsprachendidaktik genannt. Sowohl die Grundschullehrer als auch die Gymnasiallehrer sollten einschätzen, ob die jeweilige Eigenschaft den Fremdsprachenunterricht in der fünften und sechsten Klasse des Gymnasiums beschreibt.

Beim ersten Item „handlungsorientiert“ wird deutlich, dass der Fremdsprachenunterricht in der weiterführenden Schule sich nach Einschätzung der Gymnasiallehrer stark zu einer Handlungsorientierung hin gewandelt hat. Im Gegensatz dazu zeigen sich die Grundschullehrer wesentlich skeptischer. Wahrscheinlich spielen eigene

Schulerfahrungen bei den Grundschullehrern in die Beantwortung der Fragen hinein, da wenige Möglichkeiten zur gegenseitigen Hospitation geboten werden.

Im Vergleich der beiden Befragungszeitpunkte ist erstaunlicherweise nur eine geringe steigende Tendenz bei der Antwort zu erkennen. Entweder ist die Handlungsorientierung im Französischunterricht der weiterführenden Schule in den sechs Jahren noch nicht weiter verbreitet oder die Grundschullehrer bewerten die Eigenschaft immer noch aus ihrer eigenen Schulerfahrung heraus und die Gymnasiallehrer sind unsicher, wie sie den Unterricht ihrer Fachkollegen am Gymnasium einschätzen sollen. Durch eine verstärkte Kooperation und steigende Transparenz sollte dies aber mittlerweile möglich sein.

Das Item „in Situationen eingebettet“ stufen die befragten Gymnasiallehrer wieder am positivsten ein. Die Grundschullehrer sehen die Eigenschaft „in Situationen eingebettet“ skeptischer. Eine deutliche Veränderung in der Einschätzung der Befragten ist von 2007 zu 2013 zu erkennen. Die Zustimmungswerte sind stark angestiegen.

Beim Item „kommunikativ“ sehen die Gymnasiallehrer ihren Unterricht am positivsten. Auch hier sind die Grundschullehrer für sich genommen wieder skeptisch, wenngleich sie sich mit der Mehrheit für trifft eher zu entscheiden. Dieses Ergebnis geht nicht konform mit vielen Belegen in der Fachliteratur, die den kommunikativen Aspekt als sehr verbreitet in der Unterrichtspraxis ansehen.

Der Aspekt „kreativ“ wird von allen Befragten zurückhaltender bewertet. Wahrscheinlich fragen sich die Gymnasiallehrer, wo sie bei allen Vorgaben die „Kreativität“ noch mehr berücksichtigen können. Trifft eher nicht zu wird vor allem bei den Grundschullehrern und im Jahr 2007 gewählt. Folglich ist eine positive Tendenz hin zu kreativer Fremdsprachenarbeit zu erkennen, da 2013 anscheinend mehr Bemühungen von Gymnasiallehrern erkennbar sind und die Entwicklung neuer Lehrwerke durch die zuständigen Verlage vorangebracht wurde.

Bei dem Aspekt „alle Sinne ansprechend“ sind viele Skeptiker zu finden, die trifft eher nicht zu ankreuzen. Die Ausnahme bilden die befragten Gymnasiallehrer, die sensorische oder sensomotorische Elemente als Teil ihres Fremdsprachenunterrichts ansehen.

Bei „grammatikorientiert“ ist eine deutlich andere Einschätzung zu den vorhergehenden Items zu sehen. Die Grundschullehrer sind sich einig, dass dieses Merkmal den gymnasialen Fremdsprachenunterricht gut beschreibt. Auch die befragten Gymnasiallehrer selbst sind der Meinung, dass es eher zutrifft. Dies kann damit zusammenhängen, dass die grammatischen Themen trotz fremdsprachendidaktischer

Neuerungen immer noch zu bewältigen sind und sie deshalb nach wie vor viel Platz im gymnasialen Fremdsprachenunterricht einnehmen.

Bei dem Kriterium der Authentizität, d.h. echte oder nahezu echte Lernsituationen mit realen Materialien, wird von den meisten trifft eher zu angekreuzt. Die zweite mittlere Variante trifft eher nicht zu ist in allen Gruppen die zweitstärkste. Vielleicht spielt hier die Unentschlossenheit hinein oder es fällt einigen Lehrern schwer, sich authentischen Französischunterricht am Gymnasium vorzustellen.

Bei der „Schülerorientierung“ liegen nur bei den Gymnasiallehrern die Antworten trifft eher zu und trifft zu nahe zusammen. Am häufigsten ist trifft eher zu in allen Gruppen zu erkennen.

Als Gegenpol dazu ist das Merkmal „lehrwerkzentriert“ angeschlossen. Bei dieser Kategorie sind sich die Grundschullehrer mehrheitlich wie bei dem Item „grammatikorientiert“ sicher, dass das lehrwerkzentrierte Merkmal den Fremdsprachenunterricht am Gymnasium beschreibt. Die Gymnasiallehrer selbst sehen trifft eher zu als beste Variante an. Wahrscheinlich empfinden die Gymnasiallehrer einen hohen Zeitdruck, den Lernstoff im Lehrwerk zu bewältigen. Da das Lehrwerk in der Planung und in der Umsetzung des Unterrichts entlastende Funktion hat und die Vorgaben des Lehrplans dadurch leicht erfüllt werden, wird von den Gymnasiallehrern oft lehrwerkzentriert unterrichtet.

Es sind unterschiedliche Wahrnehmungen der beiden Gruppen bei vielen Merkmalen zu finden. Interessant ist die Einschätzung der Gymnasiallehrer, die sowohl die eher fortschrittlichen Kriterien als auch die traditionelleren als Teil ihres Unterrichts einstufen. Die Aussagen der Grundschullehrer zeigen, dass sowohl stärkerer Austausch als auch höhere Transparenz notwendig sind. Hospitationen im Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schule und Praktika sowie gemeinsame Veranstaltungen während des Studiums und Möglichkeiten zur Fortbildung könnten zu einer Harmonisierung und gegenseitigen Kenntnis der fremdsprachendidaktischen Vorgehensweise führen. Der vorangegangene Fragenblock sowie der hier besprochene zeigen, dass auf beiden Seiten teilweise falsche oder veraltete Erwartungen oder Wahrnehmungen des Französischunterrichts der jeweils anderen Schulform vorherrschen.

#### **4.2.4 Zu den wünschenswerten Eigenschaften des Französischunterrichts in den Klassen fünf und sechs des Gymnasiums**

Im folgenden Teil sind die zuvor genannten Eigenschaften erneut zu bewerten. Allerdings steht hier die Einschätzung im Vordergrund, ob das genannte Merkmal als wichtig im Französischunterricht der fünften und sechsten Klasse angesehen wird.

Eine überwältigende Mehrheit sieht die Handlungsorientierung als sehr wichtig an. Auffallend ist, dass nur die beiden positiven Kategorien sehr wichtig und eher wichtig gewählt werden. Werden die Ergebnisse mit den Daten aus dem ersten Teil zu den beschreibenden Eigenschaften in Bezug gesetzt, so lässt sich festhalten, dass es mit der Realität übereinstimmt, wenn die Werte der befragten Gymnasiallehrer betrachtet werden. Bei den anderen Gruppen und Zeitpunkten sind die meisten Lehrer der Auffassung, dass dieses wünschenswerte Merkmal eher zutrifft oder zutrifft.

Ähnlich sieht es bei den Ergebnissen zu dem Aspekt „in Situationen eingebettet“ aus. Bei der nächsten Eigenschaft „kommunikativ“ ähnelt die Verteilung der ersten zu „handlungsorientiert“. Zwischen 88% und 92% schätzen dieses Merkmal als sehr wichtig ein.

Bei der Kreativität wählen die Befragten mit fast gleichen Werten die beiden positiven Antwortkategorien sehr wichtig und eher wichtig am häufigsten. Kreativität scheint für erfolgreichen und motivierenden Französischunterricht am Gymnasium ebenso wichtig zu sein. Genauso wird das Kriterium „alle Sinne ansprechend“ eingeschätzt. Die Authentizität wird von allen Gruppen überwiegend als sehr wichtig oder eher wichtig eingestuft. Mit sehr großer Mehrheit wird die Schülerorientierung als sehr wichtig erachtet. Dies ist sicherlich durch die aktuellen fremdsprachendidaktischen Erkenntnisse und die Schülerorientierung im grundschuldidaktischen Unterricht begründet.

Bei der Grammatikorientierung ist die hohe Diskrepanz zwischen Gymnasiallehrern und Grundschullehrern auffallend. Die Gymnasiallehrer halten daran fest, dass die Grammatikorientierung für ihren Fremdsprachenunterricht sehr wichtig ist, während die Grundschullehrer diesem Aspekt weniger Bedeutung beimessen.

Bei der Lehrwerkzentrierung werden die Antworten „eher wichtig“ und „eher unwichtig“ am meisten gewählt. Bei den Gymnasiallehrern ist die Diskrepanz von eher wichtig zu eher unwichtig am größten. Wahrscheinlich können sich die Französischlehrer am Gymnasium ihren Unterricht schwer ohne Lehrwerk vorstellen, da dadurch alle Fertigkeitsbereiche mit Materialien u.a. muttersprachliche Hördokumente abgedeckt sind. Anscheinend wird das Lehrwerk als wichtiger Leitfaden zur Unterrichtsstrukturierung und



Vergleichbarkeit angesehen. Die befragten Grundschullehrer sehen aus ihrer Perspektive heraus möglicherweise eher die Chance, ohne Vorgaben durch ein Lehrwerk zu arbeiten. Die fallenden Prozentwerte aller Befragten von 2007 zu 2013 in der Kategorie eher wichtig können durch den größeren Mut der Gymnasiallehrer zur freien Unterrichtsgestaltung interpretiert werden.

Die großen Übereinstimmungen bei den Merkmalen wie handlungsorientiert, kommunikativ, usw. zeigen, dass die „moderne“ Ausrichtung des Französischunterrichts wie gewünscht schon im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe angekommen ist. Die Authentizität wird von allen Gruppen meistens mit sehr wichtig oder eher wichtig eingeschätzt. Daraus ist die Forderung nach authentischer Kommunikation abzuleiten, die im Rahmen von Schüleraustausch, Expertengespräch mit Muttersprachlern, Internet - Konferenz, *Chatting* oder zumindest quasi - authentischen Materialien, die zu echten sprachlichen Reaktionen führen, realisiert werden kann.

Was die unterschiedliche Auffassung bezüglich der Lehrwerkzentrierung angeht, so kann durch Transparenz, Hospitationen und gemeinsame Vorbereitung des Unterrichts ein besserer Übergang realisiert werden. Die Lehrwerke des Französischunterrichts in den Klassen fünf und sechs können in den benachbarten Grundschulen vorgestellt werden. Dadurch können Vorbehalte ausgeräumt werden, da die Verlage neue Layouts, offene Arbeitsformen in ihren Lehrwerken usw. aufgenommen haben. Die Lehrer können Kenntnis vom Wandel eines zu grammatiklastigen Buches zu einem an modernen Prinzipien ausgerichteten Lehrwerk nehmen.

### **4.3 Zu Erfahrungen**

#### **4.3.1 Zu den Auswirkungen auf die allgemeinen Einstellungen durch das Fremdsprachenlernen in der Grundschule auf den Französischunterricht in den Klassen fünf und sechs**

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Auswirkungen des Französischunterrichts in der Grundschule auf das Gymnasium interpretiert.

Im Vergleich der beiden Lehrergruppen beobachten die Gymnasiallehrer die Motivation am wenigsten und sie können sie zu Beginn der Gymnasialzeit eigentlich am besten

einschätzen. Die Zahl der Lehrer, die für den Französischunterricht motivierte Schüler zu Beginn der Gymnasialzeit sehen, sinkt von 90% auf 64%.

Der Faktor „Offenheit“ wird kontroverser eingeschätzt. Die Gymnasiallehrer sehen die aus dem Grundschulunterricht resultierende Offenheit gegenüber fremden Kulturen eher skeptisch. Auffallend ist die unterschiedliche Wahrnehmung der beiden Lehrergruppen, da deutlich mehr Grundschullehrer Offenheit sogar bei sehr vielen Schülern in den Klassen fünf und sechs erwarten. Ebenfalls erstaunlich ist die fallende Zahl der befragten Lehrer von 2007 auf 2013, die bei eher oder sehr vielen Schülern Offenheit in den Klassen fünf und sechs bemerken. Eigentlich hätten die bildungspolitischen Bemühungen, fremdsprachendidaktische Erkenntnisse und Erfahrungen im Unterricht zu einer steigenden Zahl der Befragten führen sollen, die bei vielen Schülern Offenheit für fremde Sprache und neue Kulturen feststellen.

Bei dem Aspekt „Abbau von Scheu vor fremdsprachlichen Äußerungen“ sind die Werte übereinstimmend, da sich die Mehrheit immer bei eher vielen Schülern findet.

Positiv ist zu bewerten, dass in allen Vergleichen aus dem Französischunterricht der Grundschule resultierende Erfolgserlebnisse bei eher vielen Schülern in den Klassen fünf und sechs beobachtet werden. Erstaunlich ist allerdings der zweithöchste Prozentsatz in der Kategorie bei eher wenigen Schülern. Wahrscheinlich lässt sich dieses Item nicht pauschal für ganze Schülergruppen beantworten.

Ob die Schüler Freude am Erlernen der Sprache aus dem Französischunterricht der Grundschule ins Gymnasium mitnehmen, wird von den Befragten mehrheitlich mit bei eher vielen Schülern beantwortet.

Die negativen Auswirkungen „Desinteresse“ und „Frustration“ werden ähnlich wahrgenommen. Alle Befragten sehen bei eher wenigen oder sehr wenigen Schülern Desinteresse. Frustration wird auch von den meisten Lehrern bei sehr wenigen Schülern gesehen.

Es wäre wünschenswert, mehr Schüler motiviert aus dem Französischunterricht der Grundschule ins Gymnasium zu bringen. Was kann der Grundschulunterricht tun, um Offenheit und Motivation stärker zu fördern. Allerdings stellt sich gleichzeitig die Frage: Wie wird die Offenheit zu Beginn der gymnasialen Phase „überprüft“?

Dass Abbau von Scheu von allen Befragten vor allem bei eher vielen Schülern von allen Befragten gesehen wird, ist zunächst einmal positiv zu bewerten. Allerdings könnte im Französischunterricht in der Grundschule noch mehr in diese Richtung hingewirkt

werden, da der Unterricht dort ohne Notendruck abläuft. Die aufnehmenden Gymnasien könnten der zuvor geleisteten Arbeit mehr Zeit und Beachtung schenken.

#### **4.3.2 Zu den konkreten sprachlichen und landeskundlichen Auswirkungen des Fremdsprachenlernens in der Grundschule auf den Französischunterricht in den Klassen fünf und sechs**

Bei der Aussprache ist ein gravierender Unterschied in der Bewertung durch die Grundschullehrer und durch die Gymnasiallehrer festzustellen. Die Differenzen in der Bewertung zeigen entweder unterschiedliche Maßstäbe oder eine abweichende Wahrnehmung der Lehrer. Bei ungefähr der Hälfte der Schüler wird von 54% der Grundschullehrer als beste Variante angesehen und lediglich von 20% der Gymnasiallehrer. Bei sehr wenigen Schülern sehen dies 4% der Grundschullehrer und 22% der Gymnasiallehrer als gegeben an. Bei der Nachahmung der Intonation sehen die Vergleiche in den beiden Kategorien ähnlich aus. Die Fertigkeiten im Hörverstehen werden von den Gymnasiallehrern und Grundschullehrern unterschiedlich bewertet.

Ein geübter Umgang mit Wörterbüchern wird bei sehr wenigen Schülern von den meisten Befragten gesehen. Auffallend ist die Diskrepanz der befragten Gymnasiallehrer zu den Grundschullehrern, die den Sachverhalt positiver einschätzen. Der zeitliche Vergleich offenbart steigende Werte bei der Antwort bei sehr wenigen Schülern.

Zusammengenommen sind über 80% der befragten Grundschullehrer der Auffassung, dass ungefähr die Hälfte bzw. die meisten Schüler über unterrichtsrelevante Redemittel verfügen. Diese positive Einschätzung wird von den Französischlehrern an Gymnasien nicht geteilt, da sich nur 18% für die beiden Antwortmöglichkeiten entscheiden. Der zeitliche Vergleich offenbart sinkende Zahlen bei der Alternative bei den meisten Schülern und steigende Zahlen bei sehr wenigen Schülern.

Erfreulich sind die Angaben zu der Kenntnis landestypischer Lieder und Reime. In allen Ergebnissen zeigt sich, dass nach Einschätzung der befragten Lehrer zumindest bei der Hälfte der Schüler oder sogar bei den meisten Schülern französische Lieder und Reime bekannt sind. Die Grundschullehrer bewerten dieses Item noch etwas positiver. 2013 sind steigende Zahlen bei den beiden negativen Antwortvarianten zu sehen.

Bei der Frage nach den landeskundlichen Inhalten sind die Unterschiede zwischen den Lehrergruppen und den Zeitpunkten groß. Bei ungefähr der Hälfte der Schüler wird von

den Gymnasiallehrern (14%) und Grundschullehrern (42%) sehr unterschiedlich eingestuft und auch von 2007 nach 2013 fällt der Wert von 38% auf 18%.

Fazit zu sprachlichen und landeskundlichen Auswirkungen

Bei einigen Aspekten sind die Einschätzungen der beiden Lehrergruppen sehr unterschiedlich. Von den Gymnasiallehrern werden die Items negativer bewertet. Es stellt sich die Frage, ob die Französischlehrer an Gymnasien einfach pauschal davon ausgehen, dass die Schüler nicht über die entsprechenden Kenntnisse verfügen oder ob sie in ihrem Unterricht feststellen, dass die Schüler die Redemittel nicht kennen. Möglicherweise trauen sich die Schüler in der neuen Umgebung nicht, ihr Wissen und Können zu zeigen.

Da die Gymnasiallehrer mit fast 70% angeben, dass die Schüler Lieder und Reime kennen, scheinen diese im Französischunterricht der Klassen fünf und sechs wiederzukehren. Dies ist eine positiv zu bewertende Feststellung und Entwicklung, da hier vorhandenes Wissen und Können aufgegriffen wird.

In einer Arbeitsgruppe mit Grundschul- und Gymnasiallehrern könnten (auch an Hand von Lehrwerken oder anderen Materialien) landeskundliche Inhalte festgelegt werden, die in der Grundschulzeit bearbeitet und am Gymnasium aufgegriffen, wiederholt und erweitert werden. In der Grundschule können solche Themen auch in das Fach Sachunterricht integriert werden. Mögliche Themen sind: *la capitale, l'hexagone, les régions, pays francophones*.

Weitere Möglichkeiten zur integrativen und interdisziplinären Arbeit bieten sich in Musik, Sport oder Kunst. Dort bieten sich Anwendungsmöglichkeiten durch die Verwendung der französischsprachigen Anweisungen. Den Vorteil des Klassenlehrerprinzips kann sich die Grundschule zu Nutze machen. Lieder können im Musikunterricht gesungen oder einstudiert werden. Nachschlagetechniken sind für den Deutschunterricht ebenso wichtig und können in den Französischunterricht übertragen werden. So können die Französischlehrer z.B. die Arbeit mit einem Bildwörterbuch bereits in der Grundschule beginnen. Allerdings zeigt der zeitliche Vergleich der Einschätzungen häufig eine Tendenz in die negative Richtung.

### **4.3.3 Zu Effekten über die Klassen fünf und sechs hinweg**

Dass sich der Französischunterricht in der Grundschule positiv über die Klasse sechs hinweg auswirkt, wird von den meisten Befragten eher weniger gesehen. Bei den negativen Effekten sieht es ähnlich aus. Am häufigsten sind die beiden mittleren Katgeorein vertreten. Dies zeigt, dass der Französischunterricht an der Grundschule durchgehend keine langfristigen Auswirkungen über die Klassen fünf und sechs hat. Eigentlich sollte der Französischunterricht zu positiven Auswirkungen auch über die Klassen fünf und sechs hinweg sorgen. Die positiven Effekte werden in beiden Gruppen und zu beiden Zeitpunkten eher weniger stark wahrgenommen. 2% der Grundschullehrer im Gegensatz zu 18% der Gymnasiallehrer sehen keine positiven Auswirkungen. Die Grundschullehrer sehen eher negative Effekte über die Klassen fünf und sechs hinweg als die Gymnasiallehrer. Die Gymnasiallehrer erkennen fast keine Effekte des Französischunterrichts der Grundschule in die Klassen sieben, acht oder neun hinein. Beim Vergleich der Zeitpunkte ist eine Zunahme der positiven Effekte festzustellen (von 8% auf 12%) und bei den negativen Effekten sinkt die Zahl von 18% auf 10%. Diese Entwicklung ist positiv zu bewerten, wenn sie sich auch nur in geringen Prozentbereichen bewegt.

Hier könnte über eine Veränderung angesichts der Länge des Lehrgangs nachgedacht werden. Bei einem frühen Beginn in der 1. oder 3. Klasse kann der Fremdsprachenlehrgang am Gymnasium z.B. nach dem 9. Schuljahr abgeschlossen werden. Für interessierte Schüler können darüber hinaus weitere Angebote folgen oder eine Phase funktioneller Fremdsprachenarbeit mit geringerer Stundenzahl.

Es stellt sich die Frage, ob der Französischunterricht in der Grundschule keine nachhaltigen Effekte zeigt oder ob die Unterschiede am Ende der vierten Klasse und zu Beginn der gymnasialen Zeit sich in den Klassen fünf und sechs kompensieren lassen.

### **4.3.4 Zu Problemen beim Übergang**

Die Transitionsproblematik im Französischunterricht anzugehen, scheint notwendig, da alle Befragten mehrheitlich Komplikationen am Übergang sehen. Ob die Unterschiedlichkeit der Konzepte Probleme hervorruft, wird sehr heterogen bewertet. Im

zeitlichen Verlauf sinkt die Zahl der Lehrer, die Probleme durch die Unterschiedlichkeit der Konzepte sehen. Im Vergleich dazu wird einvernehmlich dafür plädiert, dass die Uneinheitlichkeit der Niveaus Probleme hervorruft, während die Wiederholung des Stoffes in Klasse fünf keinen Störfaktor darstellt. Sehr skeptisch sehen die Grundschullehrer anscheinend das didaktisch - methodische Vorgehen in Klasse fünf, das sie als großes Hindernis für einen reibungslosen Übergang einstufen. Dies steht in starkem Gegensatz zu der Einschätzung der Gymnasiallehrer. Im Jahr 2013 sehen weniger Lehrer die didaktisch - methodische Ausrichtung in Klasse fünf als problematisch an. Die gegenseitige Skepsis der beiden Lehrergruppen zeigt sich auch bei dem Item zu dem didaktisch - methodischen Vorgehen in der Grundschule, das als mögliche Problemquelle bewertet wird. Die Gymnasiallehrer sehen im Unterricht der Grundschule eher Probleme als die Grundschullehrer selbst. Im zeitlichen Vergleich werden wie bei den anderen Items im Jahre 2013 weniger Probleme wahrgenommen.

#### **4.4 Zu Lösungsvorschlägen**

Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen sehen die meisten Befragten als gut geeigneten Vorschlag an. Von den Gymnasiallehrern wird die Lösung zurückhaltender bewertet. Von 2007 zu 2013 sinkt die Zahl derer, die den Lösungsvorschlag als sehr gut geeignet ansehen. Interessant wäre die Frage, ob in der Zwischenzeit Fortbildungen dieser Art angeboten und wahrgenommen wurden, die die befragten Lehrer als nicht effizient ansehen.

Bei der Frage nach Hospitationen halten sich die Antworten gut/sehr gut geeignet ungefähr die Waage. Zeitlich gesehen fällt der Wert bei sehr gut geeignet von 56% auf 18%. Hier stellt sich die Frage, ob die Möglichkeit der Hospitationen in der Zwischenzeit gegeben war und ob sie genutzt wurde.

Die gegenseitige Akzeptanz ist nach Meinung der Grundschullehrer sehr gut und nach Auffassung der Gymnasiallehrer gut geeignet, um zur Optimierung des Übergangs beizutragen. Der Vergleich der beiden Zeitpunkte zeigt das gleiche Bild wie bei den vorherigen Aspekten. Dies kann damit zusammenhängen, dass solch ein Vorschlag keine zusätzliche Aktivität und Arbeit seitens der Lehrer verlangt. Auffallend ist, dass bei allen Auswertungen niemand gar nicht geeignet ankreuzt.

Die Gymnasiallehrer sehen mit zwei Drittel die Ausrichtung in der Grundschule auf Klasse fünf als gut oder sehr gut geeignet an. Fast die Hälfte der Grundschullehrer hält diesen Vorschlag für weniger gut geeignet. Hier zeigt sich ein weiteres Mal die Skepsis gegenüber der jeweils anderen Institution. Im Gegenzug wird vorgeschlagen, dass die Gymnasiallehrer die geleistete Arbeit aus der Grundschule aufgreifen und fortführen sollten. Dieser Vorschlag wird durchweg positiv beurteilt. Von den Grundschullehrern wird er als sehr gut geeignet und von den Gymnasiallehrern als gut geeignet“ eingestuft. Während sich im Jahr 2007 die Hälfte der Befragten für „sehr gut geeignet entscheiden, plädieren im Jahr 2013 die Hälfte der befragten Lehrer für lediglich gut geeignet. Der Trend bleibt gleich.

Bei der Frage nach der Verbindlichkeit der Inhalte ist der Vergleich der Lehrergruppen interessant, da sich die Gymnasiallehrer mit 52% für sehr gut geeignet und die Grundschullehrer mit 54% für gut geeignet entscheiden. In beiden Gruppen ist die Mehrheit der Stimmen in den beiden positiven Antworten zu finden. Die Grundschullehrer wollen nicht auf ihre Freiheiten verzichten und die Gymnasiallehrer favorisieren verbindliche Inhalte und Zielvorgaben für den Grundschulunterricht. Auch hier sind wieder die Vorbehalte gegenüber dem Unterricht der jeweils anderen Schulform erkennbar.

Bei der Frage nach den größeren Freiheiten für Gymnasiallehrer entscheiden sich die meisten befragten Französischlehrer an Gymnasien (38%) für weniger gut geeignet. Die nicht direkt von diesem Vorschlag betroffenen Grundschullehrer stimmen mit 64% für gut geeignet. 2013 wird diese Alternative negativer eingeschätzt als 2007.

Aus den dargestellten Entwicklungen lässt sich schließen, dass alle Befragten in ihrer fremdsprachlichen Arbeit gewürdigt werden wollen. Die geleistete Arbeit sollte von beiden Lehrergruppen und Institutionen gleichermaßen wertgeschätzt werden. Die Aufgabe besteht nun darin, Kontinuität im Französischunterricht herzustellen und gleichzeitig die Besonderheiten der Schulformen zu wahren. Der Bildungsweg eines Schülers und sein Sprachlernprozess sind nicht teilbar. Die als effektiv angesehenen Lösungsvorschläge dürfen keine einzelnen Maßnahmen bleiben, sondern sollten als Konzept entwickelt werden mit Hospitationen, gemeinsamen Konferenzen, Fortbildungsveranstaltungen und Lehrplan- bzw. Lehrwerksanpassungen.

#### **4.4.1 Zu Materialien**

Von den Grundschullehrern wird ein fortlaufendes Programm für die Klassen eins bis sechs sehr begrüßt. Bei den Gymnasiallehrern zeigt sich ein heterogenes Bild. Ein Lehrwerk für die Klassen vier und fünf wird von allen Gruppen als eher nicht sinnvoll erachtet. Problematisch könnte den befragten Lehrern bei einem gemeinsamen Lehrwerk für die Klassen vier und fünf erscheinen, dass Rückfragen zwischen den Kollegen schwierig zu klären sind. Aufgrund der Tatsache, dass beide Lehrkräfte nicht in einer Institution zusammenarbeiten, ist es schwer, Absprachen zu treffen. Themenspezifische Materialien finden große Zustimmung. Die größten Zweifel kommen von den Gymnasiallehrern, die die beiden negativen Antworten mit jeweils 14% auswählen.

Im Folgenden werden die Werte zu den Eigenschaften eines Lehrwerks interpretiert. Über 70% sind der Meinung, dass ein spiralförmiger Aufbau bei der Lehrwerkgestaltung sehr wichtig ist. Die Übungen zur Wortschatzarbeit werden beim Vergleich der Ergebnisse außer bei den Grundschullehrern als sehr wichtig eingeschätzt. Vielleicht wünschen sich die Gymnasiallehrer diesen Aspekt, da sie die Schüler zu Beginn der Klasse fünf an Textarbeit heranführen. Übungen zum Sprachvergleich mit der englischen oder deutschen Sprache sehen die meisten als eher unwichtig an. Dies verwundert, da Interdependenzen zwischen den verschiedenen Fremdsprachen bestehen. Grundschulspezifische Arbeitsformen werden mit ungefähr 50% als eher wichtig eingeschätzt, wobei die abnehmende Tendenz zum Jahr 2013 von 56% auf 44% auffällt.

Hieraus ergeben sich aus Sicht der beiden Lehrergruppen und der Erfahrungen durch die zwei Erhebungszeitpunkte wichtige Eckpfeiler für eine Lehrwerks- oder Materialiengestaltung sowie Hinweise auf Bausteine für den Französischunterricht. Zielführend wäre eine Zusammenführung der Aspekte der Materialien zum Fremdsprachenunterricht und der Unterrichtsinhalte, um daraus zentrale Eckpfeiler für die Lehrwerkgestaltung und Materialerarbeitung zu gewinnen.

#### **4.5 Zu Aus- und Fortbildung**

Mehr als die Hälfte der Befragten hat in ihrem Studium keine Veranstaltung zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“ besucht. Erstaunlich ist die Zahl der Grundschul- und



Gymnasiallehrer, die ein bzw. zwei Seminare besucht haben. Dort war ein größerer Unterschied zwischen den Werten bei den Grundschul- und Gymnasiallehrern zu erwarten. Das Ergebnis bei den Gymnasiallehrern verwundert nicht so sehr wie bei den Grundschullehrern. Mindestens eine grundlegende Vorlesung müsste für alle Lehramtsstudenten verpflichtend sein, da jeder Grundschullehrer im Schuldienst zu Französischunterricht herangezogen werden kann. Für eine fundierte Ausbildung und intensive Vorbereitung reicht das natürlich nicht aus, aber zumindest wäre eine grundlegende Behandlung des Themas in das Studium fest verankert.

Zwischen 52% und 62% geben an, dass solche Veranstaltungen im Studium nicht angeboten wurden. Die 52% aus der Gruppe der befragten Grundschullehrer resultieren vermutlich aus früheren Lehrergenerationen. Allerdings müssten für diese Lehrer, die Französisch unterrichten sollen, Fortbildungsmaßnahmen angeboten werden. An Hospitationen im Französischunterricht der jeweils anderen Schulform haben die meisten nicht teilgenommen. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen wurden von der Mehrzahl nicht besucht.

In der Realität des schulischen Alltags gibt es kaum praktikable Möglichkeiten, gemeinsame Fortbildungen zum Französischunterricht zu besuchen. Solche Veranstaltungen werden nicht oft angeboten. Da kaum Kontakte und Austauschmöglichkeiten zwischen den beiden Lehrergruppen und Institutionen bestehen, sind Probleme beim Übergang nicht verwunderlich.

#### ***4.6 Zu Veränderungen in den letzten fünf Jahren***

Gemeinsame Konferenzen, Fachsitzungen oder Fortbildungsveranstaltungen wurden in den vorausgegangenen fünf Jahren von den meisten nie besucht. Ob solche Veranstaltungen überhaupt angeboten wurden, verneint die Mehrheit in beiden Gruppen. Spürbare Veränderungen werden von 84% bis 92% der Befragten ebenso nicht beobachtet.

Auf die Frage nach der Verbesserung der Französischkenntnisse der Schüler antworten die befragten Lehrer sehr unterschiedlich. Die Grundschullehrer erkennen verbesserte Französischkenntnisse am Ende der vierten Klasse. Bei den Gymnasiallehrern äußert sich fast die Hälfte nicht; vermutlich können sie die Kenntnisse auf Grund der

Heterogenität der Schülerschaft nicht pauschal einschätzen. Die Befragten erkennen keine Veränderungen hinsichtlich eines optimierten Übergangs im Französischunterricht; dies sollte aber eigentlich der Fall sein. Fortschreitende Entwicklungen und Erkenntnisse sollten zur stetigen Verbesserung der Unterrichtsqualität mit den entsprechenden Rahmenbedingungen genutzt werden. Außerdem sollte das 2011 im und für das Saarland veröffentlichte Sprachenkonzept positive Impulse in der täglichen Bildungsarbeit gesetzt haben, die sich in der Erhebung 2013 zeigen müssten.

#### ***4.7 Interpretation der Antworten zu den offenen Fragen***

Die Darstellung und Aufbereitung der Daten zu den offenen Fragen deckt sich im Großen und Ganzen mit den geschlossenen Fragestellungen. Darüber hinaus lassen sich weitere Akzente erkennen. Grundsätzlich wird der Übergang Französischunterricht als sehr wichtiges Thema eingeschätzt. Die Hälfte der Befragten zeigt sich unzufrieden mit der aktuellen Situation in den Schulen. Die fehlende Verbindlichkeit der Inhalte und Lehrwerke, die Unterschiedlichkeit von Konzepten und Strukturen, die Heterogenität der Französischkenntnisse, die Möglichkeit, in der Klasse fünf Französisch für ein Jahr auszusetzen, die Überforderung der Schüler und die fehlende Kommunikation und Kooperation zwischen den Personen und Institutionen sind die Hauptkritikpunkte der befragten Lehrer. Mit diesen Äußerungen unterstreichen die Befragten die fehlende Kontinuität beim Übergang. Fast nahtlos ergeben sich Wünsche der Befragten nach mehr Verbindlichkeit, inhaltlicher Absprache, Kooperation, Kommunikation und bildungspolitischen Veränderungen. Sie fordern kleinere Klassen, eine bessere Ausbildung und Kompetenz der Französischlehrer. Interessant ist der Hinweis auf die verstärkte Förderung der deutschen Sprache in der Grundschule mit dem gleichzeitigen Verzicht auf den Französischunterricht, da die Befragten die Überforderung einiger Schüler durch den Französischunterricht in der Grundschule erkennen. Offenbar sehen einige der Befragten die deutsche Sprache als Fundament und Nährboden für das Erlernen einer Fremdsprache. Dies wird in der Literatur durch die Hypothese der gegenseitigen Abhängigkeit gestützt. Die zu den offenen Fragen geäußerten Auffassungen einiger Befragten gehen einher mit der vielfach geäußerten Skepsis, die die Effizienz und die Nachhaltigkeit des Fremdsprachenlernens in der Grundschule in Frage stellen.

Kurzzusammenfassung der zentralen Ergebnisse und vorliegenden Erkenntnisse aus der Pilotstudie:

In dieser Kurzzusammenfassung werden in knapper Form die wesentlichen Erkenntnisse im Sinne einer Überleitung zu den abschließenden Konsequenzen zusammengetragen.

Bei einigen wenigen Fragen wie Vorstellungsfloskeln (bereits in der Grundschule), Höflichkeitsformeln (bereits in der Grundschule), Bildwörterbuch benutzen (bereits in der Grundschule), über Zukünftiges sprechen (erst am Gymnasium), über Vergangenes sprechen (erst am Gymnasium), strukturierte Schilderung (erst am Gymnasium) oder Grammatikerklärung (erst am Gymnasium) herrscht große Einigkeit bei den befragten Lehrergruppen. Mehr oder weniger große Übereinstimmung ist ebenso bei „Vorlieben und Abneigungen ausdrücken“ und der „Beschreibung aktuell ablaufender Tätigkeiten“ vorzufinden.

Andere Fragestellungen werden überraschenderweise sehr unterschiedlich beantwortet, wie z.B. die Einschätzung zum „*classroom discourse*“. Sehr unentschlossen zeigen sich die befragten Lehrer z.B. auch bei der Konjugation, der Fragebildung oder dem *storytelling*.

Bei den fremdsprachendidaktischen Konzepten zeigt sich wie im dazugehörigen Kapitel beschrieben eine heterogene Einschätzung. Die Merkmale des Französischunterrichts in den Klassen fünf und sechs werden ebenfalls unterschiedlich bewertet. Bei den wünschenswerten Eigenschaften sind bei einigen Items klare Mehrheiten und bei anderen geteilte Meinungen zu erkennen.

Für die Auswirkungen (landeskundlich, sprachlich) wie Offenheit, Intonation usw. lässt sich keine klare Tendenz erkennen. Die befragten Gymnasiallehrer äußern sich oft skeptischer als die Grundschullehrer.

Eine positive Veränderung nach sechs Jahren wird nicht auffallend sichtbar. Der Trend 2013 zeigt eher weniger Enthusiasmus dem Französischunterricht in der Grundschule gegenüber trotz vielfacher bildungspolitischer Bemühungen und wachsender Erfahrungswerte.

## 5 Konsequenzen

Wie in der Einleitung angesprochen und mit der Untersuchung durchgeführt, leitet mich das Interesse an einer Optimierung des Übergangs im Sinne eines kontinuierlichen Fremdsprachenlernens über die Grenzen der Bildungseinrichtungen hinweg. Die folgenden Desiderata und Handlungsempfehlungen betreffen den Unterricht, die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung, die ministeriellen Vorgaben sowie die Lehrplan- und Lehrwerksgestaltung.

### Französischkontinuum

Es ist sinnvoll, eine oder mehrere gemischte Gruppen bestehend aus Grundschullehrern mit Erfahrung im Französischunterricht und aus Französischlehrern an Gymnasien (und anderen weiterführenden Schulen wie Gemeinschaftsschulen im Saarland) zu bilden. Diese Lehrer erstellen aus ihrer Ausbildung und Erfahrung heraus und unter Zuhilfenahme der Lehrwerke, der vorliegenden Lehrpläne und aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse ein **Französischkontinuum**. Dieses Französischkontinuum dient der Harmonisierung zwischen den einzelnen Einrichtungen und der Verwirklichung der Frankreich - Strategie. Unter Französischkontinuum wird ein Programm verstanden, das Ziele und Inhalte für die Französischbiografie eines saarländischen Schülers formuliert. Das Französischkontinuum orientiert sich horizontal an der Zeitschiene und vertikal an den aufeinander aufbauenden Inhalten. Im Saarland sollte das Kontinuum flächendeckend ab Klasse drei beginnen. In einigen Fällen sollte es um die 1. und 2. Klasse bzw. die Kindertagesstätte erweitert werden<sup>13</sup>. Die Inhalte werden aufeinander aufgebaut, verschachtelt, ineinander geschoben und erweitert. Im Sinne der Spiralförmigkeit werden bekannte Inhalte aufgegriffen, wiederholt und um neue sprachliche Mittel oder thematische Aspekte erweitert. Das Bildungsministerium sollte Fachdidaktiker und Bildungsexperten in der Gruppe der Lehrer zu Rate ziehen oder in diese Expertengruppe berufen. Die Expertengruppe erstellt eine Expertise, in der Erfahrungs- und Sachwissen gebündelt werden.

Das Französischkontinuum sollte an einigen Modellschulen vier bis sechs Jahre lang erprobt werden. An Schulen, die mit dem Französischunterricht in Klasse drei beginnen,

---

<sup>13</sup> Hier spielt der Aspekt der Fremdsprachenlehrgänge hinein, der eine bildungspolitische Entscheidung fordert. Für alle saarländischen Schüler muss ein verbindlicher Beginn des Französischunterrichts festgelegt werden.

sollte die Erprobungsphase vier Jahre dauern. In Klassen, in denen ab der 1. Klasse mit Französisch begonnen wird, würde das Französischkontinuum in einem Zeitraum von sechs Jahren erprobt. Zur fundierten Erprobung, Dokumentation und Evaluation wird der Zeitraum von mindestens sechs Jahren benötigt. Seit Beginn des Französischunterrichts in der Grundschule im Jahr 1992 ist schon viel Zeit vergangen und im Hinblick auf kontinuierliches Fremdsprachenlernen verloren. Jetzt sollten einer umfassenden Konzeptualisierung Zeit, Raum, Personal und finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden.

In der frühen Phase der Entwicklung und Ausarbeitung eines Französischkontinuums ist es unabdingbar, die Experten und die betroffenen Lehrer zusammenzubringen. Diese Forderung ergibt sich aus der uneinheitlichen Einschätzung in der Befragung. Schon bei den Unterrichtsinhalten gibt es einige Punkte, die von den beiden Lehrergruppen unterschiedlich gesehen werden. In einer frühen Phase sollten die strittigen Aspekte von den beiden Lehrergruppen gemeinsam geklärt werden. Als Beispiel kann bei den Unterrichtsinhalten über das Thema „Einkäufe erledigen“ gesprochen werden. Abschließend wird festgehalten, ob das Thema für den Grundschulunterricht geeignet ist und wenn ja, in welcher Form sowie zu welchem Zeitpunkt. Der Aspekt der Schrift müsste als weiteres Beispiel diskutiert und zu einem Grundkonsens geführt werden.

Während der Erprobungsphase sollten Bedenken, Hindernisse, aber auch positive Erkenntnisse und weitere Möglichkeiten, die sich aus der täglichen Arbeit ergeben, dokumentiert werden. Im Anschluss an die Erprobungsphase werden die strittigen Punkte noch einmal zur Diskussion gestellt. Um einen Anreiz für die Beteiligung und das Engagement zu geben, wird den beteiligten Kollegen die Arbeit im Rahmen von Stundenermächtigungen ermöglicht.

#### Übergangsexperten und -koordinatoren

Die Vorgehensweise mündet idealerweise in der Ausbildung von **Übergangsexperten**, die in den einzelnen Regionen des Saarlandes - auch bundesweit - beratend und unterstützend die Arbeit von der Grundschule zur weiterführenden Schule begleiten und mitgestalten. So könnte ein Übergangsexperte für Fremdsprachendidaktik mehreren Schulen zugeteilt werden. Der Übergangsexperte ist für die Grundschulen und weiterführenden Schulen eines zugewiesenen Gebiets im Saarland verantwortlich. Die Aufgaben bestehen in der Organisation von gemeinsamen pädagogischen Tagen und Fortbildungsveranstaltungen in Kooperation mit dem Landesinstitut für Pädagogik und

Medien<sup>14</sup>. In der täglichen Bildungsarbeit werden Unterrichtsreihen erarbeitet, die an Grundschulen begonnen und in der fünften Klasse fortgeführt werden. Mit finanziellen Mitteln schafft der Übergangskoordinator Materialien an (z.B. landestypische Realien), die von Schulen ausgeliehen werden können. Schüler- und Lehreraustauschprogramme werden koordiniert. Dabei kann das *Institut français* miteinbezogen werden.

Eine weitere Möglichkeit ist die Bündelung der Übergänge in all ihren Facetten. Als Funktionsstelle könnte die Stelle eines „**Koordinators Übergang**“ an den Gymnasien installiert werden. Der „Koordinator Übergang“ kümmert sich vornehmlich um die fremdsprachliche Transition, aber auch um den Übergang im Allgemeinen und begleitet ebenso die Transition in den tertiären Sektor. Er ist nicht nur für das Gymnasium, sondern auch für die umliegenden Grundschulen verantwortlich. Wenn eine Grundschule zu dem Einzugsgebiet zweier Gymnasien bzw. Gemeinschaftsschulen zählt, werden entweder die Grundschulen gebietsmäßig aufgeteilt oder es erfolgt eine Kooperation zwischen den Übergangskoordinatoren der Gymnasien. Da die Zusammenarbeit und der Französischunterricht auf dem Französischkontinuum basieren und verbindlich geregelt sind, wird eine Vernetzung leichter. Den Übergängen in dieser Form mehr Bedeutung zu verleihen, wird durch die Forderungen der Bildungsgangforschung gestützt.

## Evaluation

Eine weitere Notwendigkeit besteht in Form einer Evaluation mit der Formulierung eines „**Zwischenfazits**“. Um zu erkennen, ob der Fremdsprachenunterricht auf dem richtigen Weg ist, wäre ein Zwischenfazit notwendig. Wie im Abschnitt zu dem Französischkontinuum angesprochen, wird die Evaluation dabei eine entscheidende Rolle spielen. Eine Evaluation ist dringend notwendig, da mittlerweile seit 1992 Französisch an saarländischen Grundschulen unterrichtet wird und die Ergebnisse aus der Erhebung an vielen Stellen Unzufriedenheit, Uneinigkeit sowie mangelnde Kooperation zeigen. Auch im Zeitraum von 2007 bis 2013 zeigen sich in der Untersuchung keine positiven Veränderungen.

Bei den Konzepten, den Lehrwerken und dem Ausbildungsstand der Französischlehrer an Grundschulen gibt es große Unterschiede. Selbstverständlich bestehen auch an Gymnasien Unterschiede von Lehrkraft zu Lehrkraft, aber die Verbindlichkeit ist durch

---

<sup>14</sup> Das Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) ist im Saarland für das Fortbildungsangebot der saarländischen Lehrer zuständig.

Lehrpläne und Lehrwerke erhöht. Im Saarland gibt es Grundschulen, die auf bestimmte Lehrwerke setzen, andere arbeiten mit losen Blattsammlungen, andere lassen den Unterricht zu Gunsten des Förderunterrichts im Fach „Deutsch“ ausfallen. Die unterrichtliche Realität muss beobachtet, evaluiert und verändert werden. Wenn nach über zwanzig Jahren noch keine gemeinsamen Veranstaltungen oder übergreifenden Lehrpläne existieren – vom schwammig formulierten Sprachenkonzept aus dem Jahr 2011 einmal abgesehen – kann ein kontinuierlicher Französischunterricht mit motivierendem Kompetenzerwerb nicht gelingen. Die Bestandsaufnahme dient als Ausgangspunkt für die Beratung in der oben beschriebenen Expertengruppe und als Basis für das Französischkontinuum.

### Kooperation

Neben der Funktionsstelle „Übergangskordinator“ und der Einrichtung einer Expertengruppe ist eine **echte, effektive und praktikable Kooperation** im täglichen Schulalltag notwendig. Gymnasiallehrer sollten in den Französischunterricht der Grundschule eingeladen werden, um dort zu hospitieren, um phasenweise Unterricht zu halten und gemeinsam mit der Lehrkraft aus der Grundschule eine Lerneinheit zu planen und umzusetzen. Französischlehrkräfte der Grundschule werden ebenso in den Französischunterricht am Gymnasium eingeladen. So werden die Lehrkräfte mit den Lehrwerken und Materialien vertraut und können gemeinsame Themen erarbeiten. Es sollte eine Zuweisung erfolgen, wer welche Grundschulen des Einzugsgebiets eines Gymnasiums betreut, um Dopplungen oder fehlende Kooperationsmöglichkeiten zu vermeiden.

In den offenen Fragen am Ende des Fragebogens werden häufig die Unterschiedlichkeit und die fehlende Verbindlichkeit am Ende der Grundschulzeit angeführt. Dabei sprechen die befragten Lehrer viele unterschiedliche Aspekte an, wie z.B. die Unterschiedlichkeit der Konzepte, der Lehrwerke, der unterrichtlichen Umsetzung, der weiterführenden Schulen sowie der Niveaus - ganz abgesehen von der interindividuellen Heterogenität der Schüler. Die in der Pilotstudie getroffenen Aussagen zeigen dringenden Kooperationsbedarf. Hier greifen die Initiativen einzelner Schulen oder Lehrkräfte zu kurz. Die politisch Verantwortlichen sollten eine für das Saarland verbindliche Kooperationsstruktur und -kultur vereinbaren und in die Wege leiten. Diese Struktur muss mit Stundenermächtigungen für die beteiligten Lehrer honoriert werden.

## Ausbildung

Neben den oben beschriebenen „Sofortmaßnahmen“, die keine Schnellschüsse und blinden Aktionismus darstellen dürften, ergeben sich im nächsten Schritt Forderungen für die folgenden **Lehrergenerationen des Primar- und Sekundarbereichs**. Vor der Fortbildung sollte schon in der universitären Ausbildung mit Kooperationen begonnen werden. Die Trennung in der grundlegenden Fremdsprachendidaktik wird überflüssig.

In der ersten Phase der Lehrerausbildung können an den Universitäten, an denen Studiengänge für mehrere oder alle Lehrämter angeboten werden, Lehrveranstaltungen für Romanisten und Anglisten<sup>15</sup> aller Schulformen angeboten werden. Hier müsste stärker vernetzt gearbeitet werden. Trennungen zwischen Fachrichtungen und Schulformen sind nicht notwendig und nicht effizient. Ebenso können Synergieeffekte zu den Bildungswissenschaften, dem Studiengang Deutsch als Fremdsprache oder der Psychologie genutzt werden. Gerade in der neuen Lehrerausbildung für Grundschullehrer im Saarland ließen sich Möglichkeiten finden, kooperierende Lehrveranstaltungen und spezielle Ausbildungsangebote für Französischlehrer an saarländischen Grundschulen anzubieten. Um ein wirkliches Fremdsprachenkontinuum zu schaffen, sollten der Elementarbereich und der tertiäre Bildungssektor ebenfalls eingebunden werden, damit eine Neustrukturierung und Spezialisierung stattfinden kann.

Dieser Prozess sollte in der zweiten Phase der Lehrerausbildung fortgesetzt werden, wenn in den Studienseminaren und Fachseminaren schulformenübergreifende Seminare oder wechselseitige Hospitationen durchgeführt werden.

Darüber hinaus sollten alle Phasen der Lehrerausbildung und die Fortbildungen stärker auf das Thema „Transition“ vorbereiten. Den wichtigen Übergängen in der Bildungsbiografie eines Schülers muss in der Aus- und Fortbildung Rechnung getragen werden. Für die Grundschullehrer der Zukunft bedeutet dies eine Spezialisierung im Fach Französisch, damit qualifizierte Lehrkräfte das so wichtige Fundament im Fremdsprachenlernprozess saarländischer Schüler legen. Die Bedeutsamkeit wird im theoretischen Teil sichtbar und durch die empirischen Befunde bei den Auswirkungen des grundschulspezifischen Französischunterrichts belegt. Eigentlich sollten die Grundschullehrer, die die einschlägigen Konzepte kennen, um in ihrem Vorgehen auf fundiertes Sachwissen zurückgreifen zu können, die Lehrer sein, die am häufigsten als

---

<sup>15</sup> Französisch, Spanisch, Italienisch und Englisch sind im Saarland üblicherweise die modernen Fremdsprachen, die an weiterführenden Schulen unterrichtet werden.



Französischlehrer an Grundschulen eingesetzt werden. Folglich müssen in folgenden Lehrergenerationen die auf Französischunterricht spezialisierten Grundschullehrer auf die Grundschulen angemessen verteilt werden. Vom Ministerium müsste jeweils ein Grundschullehrer mit dem Interesse am Fach Französisch und den erforderlichen Kompetenzen einer Grundschule zugeteilt werden.

#### Themen, Inhalte und sprachliche Progression

Wie in anderen Bereichen sind die Übergänge im Bildungssystem von enormer Bedeutung für die Entwicklung unserer Kinder und bieten positive Herausforderungen. Deshalb sollte im Sinne des oben skizzierten Französischkontinuums **ein gemeinsamer, durchgängiger Lehrplan** erstellt werden. Dieses Kontinuum bildet das Dach, unter dem die Einzel - Lehrpläne zu finden sind. Es soll keine strikten Vorgaben zur Vorgehensweise machen, sondern den Wortschatz, die Redemittel, grammatische Strukturen und landeskundliche Inhalte vorgeben, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen sind.

Die Ergebnisse zur **sprachlichen Progression** in der Befragung zeigen Vorbehalte der befragten Lehrergruppen. Es kommt zu unterschiedlichen Einschätzungen, wann bestimmte grammatische Formen eingeführt werden können und über welche Redemittel die Schüler zu Beginn der fünften Klasse verfügen sollten. Die strittigen Punkte müssten in der oben angesprochenen Expertengruppe besprochen werden. So könnten die Lehrer z.B. über das *futur proche* oder *futur composé* beraten. Als Ergebnis könnte festgehalten werden: Der Lehrer benutzt die 1. Person Singular des *futur proche* oder *futur composé* zunächst derart, dass die Schüler nur passiv darüber verfügen, d.h. sie verstehen können; allmählich geht die Form in den aktiven mündlichen Sprachgebrauch der Grundschüler über. Dadurch können Schüler über eigene Pläne für die Pause oder den Nachmittag berichten, indem sie zuvor induktiv über Erzählungen des Lehrers oder eine Geschichte und immer wiederkehrende Situationen an die Zeitform herangeführt werden. Auf die passive Begegnung folgt die aktive Sprachverwendung im *code oral*.

Als wichtig werden spiralförmige Elemente angesehen, durch die Inhalte wiederholt und erweitert werden. **Themen** wie „Einkaufen“ können als Beispielsequenz erarbeitet werden. Am Anfang wird nur die Begrüßung und Verabschiedung mit einigen französischen Produkten als Situation eingeübt, danach können Schüler Wünsche äußern und sich bedanken. Die Situation kann um viele Facetten erweitert werden. Alltagsorientiert könnten die folgenden Sprechabsichten formuliert werden: Die Schüler

können Bestellungen aufgeben, sich nach einem Produkt erkundigen, jemanden in der Bäckerei oder dem Supermarkt treffen und schließlich einen Vorfall, wie einen Diebstahl oder Unfall, beobachten. Die durchgeführte Erhebung zeigt, dass mehr Lehrer die Sequenz „Einkaufen“ erst am Gymnasium behandeln würden, daher bietet sich eine Verknüpfung mit Begrüßungsformeln an, die mehrheitlich schon in der Grundschule gesehen werden. Solche inhaltlichen Abstimmungen sollten in der Expertengruppe besprochen und festgelegt werden.

## Methoden

Die **Methoden** können aufeinander abgestimmt und je nach Inhalt ausgewählt werden. Wegen des hohen sprachlichen Inputs ist die Methode des *Storytelling* besonders geeignet für den Beginn des Fremdsprachenunterrichts. Ausgehend von einem Bilderbuch kann die Erzähltechnik bis zu Comics in der Sekundarstufe I ausgedehnt werden. Die Verbindung von Wort und Bild sollte durchgängig zur Anwendung kommen. Zu Beginn der gemeinsamen Erarbeitungsphase werden bestehende Lehrpläne auf gemeinsame Aspekte überprüft. Der Lehrplan für die Klassenstufen fünf und sechs des achtjährigen Gymnasiums im Saarland bietet einige Anknüpfungspunkte zu dem Rahmenplan für die frühe Fremdsprachenarbeit in den Grundschulen. Es erfolgt eine ähnliche Kategorisierung der Kompetenzbereiche. Neben der interkulturellen Kompetenz (bzw. dem interkulturellen Lernen), die unter anderem einen Einblick in das alltägliche Leben des französischen Nachbarn und Vergleiche zu Deutschland abdeckt, sind in den anderen Kompetenzbereichen sprachliche und inhaltliche Strukturen zu finden, die nach der vierten Klasse fortgeführt und erweitert werden können.

## Diagnostik

Um anhand der Bildungsstandards eine kontinuierliche Vermittlung der Fremdsprache Französisch zu gestalten, muss noch während der Grundschulzeit (am Ende der dritten Klasse) und vor allem am Ende der vierten Klasse **Diagnostik** betrieben werden. An Hand der Ergebnisse eines oder mehrerer „Tests“ sollen die Kompetenzen in den einzelnen Fertigkeitsbereichen festgehalten werden. Der Französischlehrer der weiterführenden Schule muss Zugriff auf die Unterlagen erhalten. Noch effizienter wäre die vorgeschriebene Weitergabe der Unterlage, da dadurch ein Kontrollinstrument zur Verbindlichkeit erstellt würde.

Die Überprüfung der Standards sollte einheitlicher geregelt werden, da manche Schüler in Klassenstufe zehn erst auf Niveau A 2 gelangt sind. Somit muss schon an der Basis der Fremdsprachenvermittlung in der Grundschule auf die Einhaltung der Standards geachtet werden.

Im ersten Schritt ist eine generelle Verpflichtung zur Überprüfung (nicht mit Notendruck) festzulegen. In einer verbindlichen Form müssen die Kenntnisse der Grundschüler zu festgelegten Zeitpunkten mittels Portfolio oder kleinen *Screenings* (nicht als Leistungsfeststellung) festgehalten werden. Daraufhin muss der begonnene Weg weitergeführt oder einige Inhalte müssen wiederholt werden.

Im zweiten Schritt sollte überprüft werden, ob wirklich das Niveau A 1 (bei Beginn in Klasse eins) am Ende der Grundschulzeit erreicht ist. Dazu ist sich nicht nur auf *Delf Prim* oder andere Zertifikate zurückgreifen, sondern auf die Lernprozessbegleitung durch den Lehrer. Es steht natürlich außer Frage, dass nicht alle Schüler das gleiche Lernniveau erreicht haben können. Es muss ein Niveau beschrieben werden, von dem am Ende der Grundschulzeit auszugehen ist (gerade für den Beginn in Klasse drei). Die Portfolioarbeit leistet einen wichtigen Beitrag als Lernprozessbegleiter. Ein Portfolio angelehnt an das Französischkontinuum muss entworfen werden. Die Arbeit mit einem Portfolio und mit Zertifikaten bietet einen guten Ansatz, um Informationen und die Bescheinigung über vorhandene Fertigkeiten weiterzugeben.

#### Bildungspolitische Entscheidungen

Wie das Ergebnis der Befragung zeigt, werden mit großer Mehrheit (72% der befragten Lehrer) Probleme beim Übergang vom Französischunterricht der Grundschule zum Gymnasium gesehen. Auf Grund der Ergebnisse ist es schwer vorstellbar, wie auf dieser Basis die von der Landesregierung ausgerufene Frankreich - Strategie funktionieren soll. Die Strategie, die Französisch innerhalb einer Generation zur zweiten Amtssprache im Saarland machen will, braucht **kontinuierlichen Französischunterricht**, um die jungen Menschen zu befähigen, Französisch so gut zu beherrschen, wie es für dieses Ziel erforderlich ist. Da die Bildungseinrichtungen in erster Linie für den Fremdsprachenunterricht zuständig sind, sollten die **Rahmenbedingungen** dort überprüft werden.

Es sollte eine prinzipielle Entscheidung getroffen werden; die Frage nach der Zielrichtung schulischen Fremdsprachenunterrichts muss gestellt werden. Schulischer Fremdsprachenunterricht wird hier verstanden als ein in sich geschlossener Kreis,

zugleich aber mit Anschlussstellen für außerschulische Fortführung oder Neuanknüpfung im Sinne des lebenslangen Lernens einer Fremdsprachenbiografie. Die Zielrichtung kann sein, sich auf drei oder vier (evtl. sogar fünf, mit Latein) Fremdsprachen für den gymnasialen Bildungsgang zu entscheiden, bei denen die funktionale Sprachbeherrschung im Vordergrund steht. Damit ist nicht nur die Mündlichkeit gemeint, sondern auch die Schriftlichkeit eingeschlossen. Die Fremdsprache ist zugleich Basis und Ziel von Bildungseinrichtungen.

Wenn der höchste schulische Bildungsabschluss „Allgemeine Hochschulreife“ im deutschen Schulsystem zu einer anderen Art des Fremdsprachenlernens verpflichtet, dann muss die Art und Abfolge des Sprachelernens verändert und festgelegt werden. Das könnte so aussehen: eine Sprache drei bis vier Jahre sehr intensiv, danach mit reduzierter Stundenzahl von zwei oder drei Stunden zu unterrichten. Hauptsächlich werden dann kommunikative Formen trainiert (mündliche Konversation, Hörverstehen: einer Rede, Vorlesung folgen; Leseverstehen zu speziellen Themen, Schrift als Abstract, Brief, E-Mail). Natürlich müssen alle Schulformen in ein Gesamtkonzept eingebunden werden.

Daher sollte als erste Maßnahme eine **strukturelle Reform** erfolgen, die den flächendeckenden Beginn ab Klasse eins oder drei im gesamten Saarland festlegt. Somit können alle Schüler bei Eintritt ins Gymnasium oder in eine andere weiterführende Schule auf die gleiche Zeit an Französischunterricht zurückblicken. Diese Vereinheitlichung wäre notwendig, um positive Effekte und Kontinuität im fremdsprachlichen Lernprozess saarländischer Schüler zu erreichen. Die Vereinheitlichung lässt immer noch Flexibilität bei bestimmten Schwerpunktsetzungen zu.

### Sprachenfolge und Sprachlerndauer

Mit den oben angesprochenen bildungspolitischen Entscheidungen gehen die Fragen nach der **Sprachenfolge** und der **Sprachlerndauer** einher. In Verbindung mit der Kompetenzorientierung schafft der frühe Einsatz der zweiten Fremdsprache im verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums ein großes didaktisches und methodisches Potenzial. Gerade für Kinder mit Migrationshintergrund bietet diese Vorgehensweise oft großes Transferpotenzial.

Synergieeffekte aufgrund der Grenznähe können im Saarland genutzt werden, da in Lothringen eine „Deutschland - Strategie“ geplant ist. Es wäre sinnvoll und effizient, wenn Themen, Prinzipien und Kompetenzbeschreibungen analog festgelegt und im Unterricht

behandelt würden. Allerdings zeigen aktuelle bildungspolitische Entscheidungen in Frankreich, dass dem Deutschunterricht im Allgemeinen - außerhalb der Grenzregion - keine allzu große Bedeutung mehr beigemessen wird. Dort soll der Deutschunterricht an Sekundarschulen eingeschränkt werden.

Demzufolge erschweren unstete bildungspolitische Rahmenbedingungen kontinuierliches Fremdsprachenlernen.

### Lehrwerke

Die **Lehrwerke**, mit denen der Lehrplan ausgestaltet und in der täglichen Arbeit „durchgenommen“ wird, sind von Schule zu Schule verschieden und bieten daher kaum Möglichkeiten einer optimierten Zusammenarbeit. Eine flächendeckende Einführung eines Lehrwerks wäre nicht unbedingt sinnvoll, aber Verweise auf gängige Schulbücher des Französischunterrichts der Grundschule sowie des Gymnasiums notwendig. Dann könnten sich die Französischlehrer der beiden Schulformen über Inhalte und Übungsformen informieren und ihren Unterricht aufeinander abstimmen.

Es ist richtig und wichtig, im modernen Fremdsprachenunterricht das eingeführte Lehrwerk nicht Lektion für Lektion abzuarbeiten. Gerade in der Grundschule wäre solch ein Vorgehen nicht zielführend, aber auch in den Klassenstufen fünf und sechs sollten Lehrwerke als sehr gute Quellen, aber nicht als starres Korsett wahrgenommen werden. Lehrer sollten „ohne ein schlechtes Gewissen im Hinblick auf die ‚Schaffbarkeit‘ des Lehrwerkes zu haben“, unterrichten (Nieweler 2007, 4). Seiner Meinung nach ist richtigerweise „entscheidend, was die Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau A1 können, nicht welcher Stoff vermittelt wurde“ (Nieweler 2007, 4). Aber gerade im Gymnasium wird oft sehr nah am Lehrwerk gearbeitet und der Vergleich zu Parallelklassen bemüht. Lehrwerke geben dem Unterricht Struktur und ermöglichen Transparenz für Eltern und Schüler; sie sollten aber nicht als einzige Medien und starre Vorgaben genutzt werden.

Teilweise wird in der Grundschule mit Lehrwerken gearbeitet, die fast ausschließlich zum Basteln oder Ausmalen motivieren. In der vierten Klasse ist dieses Material nicht mehr geeignet, obwohl die Verbindung von Kopf - Arbeit und Hand - Arbeit weiter ein wichtiges Prinzip bleibt.

## Prinzipien

Die folgenden **Prinzipien** für zeitgemäßen kontinuierlichen Fremdsprachenunterricht sollten die Erstellung schulartenübergreifender Materialien für den Französischunterricht leiten. Bei der Beschreibung und Analyse der aktuell wichtigen Prinzipien für den Französischunterricht an Grundschulen und in den ersten Klassen des Gymnasiums sind Überschneidungen festzustellen. Die folgenden Prinzipien sind aus den Erkenntnissen zum Fremdsprachenunterricht der Primar- und der Sekundarstufe sowie den Ergebnissen der Erhebung zusammengeführt. Daraus ergibt sich ein Katalog mit Prinzipien, der für beide Stufen geeignet ist.

Das Prinzip der Wiederholung setzt voraus, dass Lehrer der Sekundarstufe die Reime, Lieder und sprachlichen Strukturen der Grundschule kennen. Sie wiederholen im Unterricht in neuen Einheiten bekannte Sequenzen und erweitern sie. Die zyklische Erweiterung erfolgt im Sinne einer Spirale. Die Wiederholung erstreckt sich auf alle sprachlichen Bereiche. Somit werden grammatikalische Strukturen und Wortschatz in variierenden Kontexten wiederholt. Den Schülern wird deutlich, dass Wiederholungen in bestimmten Abständen sinnvoll sind und auch in ihrem Lernrhythmus berücksichtigt werden. Dies führt zur Vertiefung und zu Erfolgserlebnissen, aber auch möglicherweise zu erkennbarem Förderbedarf.

Das Prinzip der Reihenfolge meint hier die Anlehnung an die natürliche Erwerbsreihenfolge. Den produktiven Fertigkeiten gehen die rezeptiven voraus. Es wäre sinnvoll, in der weiterführenden Schule ebenfalls dem Hören und Sprechen zunächst viel Raum und Zeit zu geben und die Schüler nicht direkt alles schreiben zu lassen, was sie hören. Hier müsste über eine Reduktion der Klassenarbeitszahl im ersten Halbjahr der fünften Klasse nachgedacht werden, damit kein Zeitdruck durch den Vorrang der Mündlichkeit nach dem Übergang entsteht. In umgekehrter Richtung baut die Grundschule Schriftbilder einiger Begriffe oder Besonderheiten der französischen Rechtschreibung und damit auch Aussprache in ihren Unterricht ein.

Das Prinzip der Progression zielt auf den fremdsprachlichen Fortschritt der Schüler ab. An Hand der angepassten Lehr- und Rahmenpläne in einem Französischkontinuum wird die sprachliche Progression wie beispielhaft oben für das *futur proche/composé* angesprochen, kontinuierlicher gestaltet. Dies wird auf weitere *chunks*, *classroom discourse*, einfache grammatikalische Formen und Wortfelder erweitert.

Das Prinzip des Inputs stellt die Bedeutsamkeit der hohen Quantität und Qualität des sprachlichen Materials in den Vordergrund, mit dem die Schüler in Kontakt kommen. Entscheidend für Fortschritte im fremdsprachlichen Unterricht ist das zur Verfügung gestellte Sprachmaterial. Material meint hier von unterschiedlichen Sprechern, über verschiedene Medien präsentierte französische Sprache. Sie sind so oft es geht von der Fremdsprache umgeben. Die Schüler tauchen in die Fremdsprache ein. Natürlich wird der sprachliche Input strukturiert in Handlungsabläufe durch den Lehrer angeboten. Handpuppen bieten hier ebenso vielfältige Möglichkeiten. *Storytelling* als Methode wie oben angesprochen kann dabei vielfältig genutzt werden.

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

Das Forschungsinteresse der hier vorliegenden Arbeit wird mit den Worten von Henrici „aus der Praxis für die Praxis“ (Henrici 1999, 435) treffend ausgedrückt. Die Fragestellungen zu der Pilotstudie haben sich aus der Fachliteratur und meiner Tätigkeit in der fremdsprachlichen Pädagogik herausgebildet. Im sozialen Feld der betroffenen Lehrpersonen wurde das Thema abgebildet und interpretiert, um daraus Schlüsse für das Unterrichten von Fremdsprachen, hier insbesondere des Französischen, zu ziehen. Die Ergebnisse der Erhebung und die Vernetzung mit den theoretischen Erkenntnissen zeigen, dass der Übergang im Fremdsprachenunterricht nicht optimal funktioniert. In allen Dimensionen des Fragebogens zeigen sich problematische Sachverhalte und strittige Punkte. Deshalb sind die Inhalte, die fachdidaktischen Ansätze, die Erfahrungswerte der befragten Lehrer, die Lösungsvorschläge, die Aus- und Fortbildung und die Trends von 2007 und 2013 in dem Teil „Zusammenführung und Konsequenzen“ zu einem Leitfaden an strukturellen sowie methodisch - didaktischen Elementen zur Optimierung zusammengefügt worden.

Die Frage nach einem optimierten Übergang im fremdsprachlichen Unterricht von der Grundschule zur Sekundarstufe bezieht auch den vorschulischen Bereich und die Zeit nach dem Schulabschluss mit ein. So haben Wode und andere (1999) Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I für den bilingualen Unterricht gefordert. Diese Forderung lässt sich auf den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen übertragen. Damit würde die Forderung nach mindestens zwei Fremdsprachen eines Europäers leichter erfüllt. „Je früher man beginnt, je kontinuierlicher man arbeitet“ (Wode & Burmeister 1999, 11), desto eher erreichen Schüler eine solide Kompetenz, so dass sie eine oder mehrere weitere Sprachen beginnen können und je nach Schulform und Dauer der Lehrgänge zumindest funktional beherrschen. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn kontinuierlich gearbeitet wird.

Für die Fremdsprachenarbeit in der Grundschule gelten meist Rahmenpläne, die Themengebiete und kommunikative Sprechmittel angeben. In den Themenfeldern soll die Beherrschung der situationsgebundenen Kommunikationsmittel angestrebt werden. In den Lehr- und Rahmenplänen bleibt der Übergang als Problem bestehen, da nur wenige verbindliche Verzahnungen festgelegt werden. Es gibt kaum Verweise, und jede Schulform sieht ihren Plan als nahezu geschlossene und unantastbare Einheit. So stellt



Sarter (2006, 30) fest, „dass bislang kaum ein Lehrplan für die Sekundarstufen die Tatsache berücksichtigt, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel bereits zwei oder vier Jahre [...] lang eine andere Sprache gelernt haben.“ Es gibt Punkte, die aufgegriffen werden können; die Verbindlichkeit der Verzahnungen fehlt aber.

Um Fremdsprachenlernen als Kontinuum zu gestalten, sollte auf allen Ebenen an folgenden „Schrauben“ gedreht werden, d.h. auf der Ebene

- der Lehrer,
- der Schüler,
- der Lehrplankommission,
- der Lehrwerksverlage (Autoren, Redakteure, Abteilungsleiter, Programmbereichsleiter),
- der Schulleitungen und
- des Ministeriums usw.

Dass auf all diesen Ebenen Veränderungen vorgenommen werden müssen, ist unabdingbar. Aber vor allem ist es wichtig, alle Veränderungen im Hinblick auf die übrigen Ebenen vorzunehmen und ein verknüpfendes Gesamtkonzept zu entwerfen. Die vorgelegte Arbeit zeigt, dass gerade die Vernetzung und konkrete Umsetzung ein Problem darstellt. Deshalb wird in den einzelnen Aspekten im Teil „Zusammenführung und Konsequenzen“ auf die jeweils „benachbarten“ Aspekte verwiesen. Die einzelnen Teile des Systems greifen ineinander. So hat Sommerschuh erklärt: „Wenn man an einer Stelle das System verändert, verändern sich alle Elemente des Systems bzw. müssen sich alle Elemente verändern.“ (Sommerschuh 2003, 119). Als im Jahr 1992 im Saarland durch die Einführung des Französischunterrichts in der Grundschule an der „Schraube“ Französischunterricht Veränderungen vorgenommen wurden, hätte dies zwingenderweise zu Veränderungen im übrigen Fremdsprachenunterricht führen müssen; diese sind aber ausgeblieben.

Die schriftliche Befragung der zwei beteiligten Lehrergruppen zu den zwei Messzeitpunkten 2007 und 2013 zeigt, dass noch viele Unklarheiten und Unsicherheiten bestehen. Daher kann nicht sofort die Gestaltungsphase angeschlossen und neue Leitlinien oder Materialien erarbeitet werden. Es ist wichtig, mit einer Konzeptualisierung zu beginnen. Als erstes scheint die gegenseitige Information der beteiligten Fremdsprachenlehrer in der Grundschule und am Gymnasium im Fokus zu stehen. Mit Information ist hier nicht gemeint, dass die Grundschullehrer und Gymnasiallehrer über das jeweils andere „System aufgeklärt“ werden, sondern dass sie durch Hospitationen

und Fortbildungsveranstaltungen die Möglichkeit erhalten, in dem jeweils anderen System Erfahrungen sammeln und Kenntnisse zu erwerben.

Nach der gegenseitigen Information sollte als zweiter wichtiger Baustein der bedeutsame Austausch stattfinden, damit solch große Unterschiede in der Einschätzung bestimmter Sachverhalte und teilweise Unkenntnis wie in der Erhebung in Zukunft vermieden werden. Dazu können wie in den Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen angesprochen „Übergangsexperten oder -koordinatoren“ eingesetzt werden, die aus dem Dialog der beiden Lehrergruppen und der Rückkopplung mit Bildungsexperten und den wissenschaftlichen Erkenntnissen neue, richtungsweisende Impulse in der konzeptuellen und damit auch täglichen Bildungsarbeit setzen.

In Deutschland bestehen Schwierigkeiten aufgrund der Struktur des Bildungswesens, das in Sektoren - primärer, sekundärer und tertiärer Bildungsbereich sowie Elementarbereich - unterteilt ist. Damit sind die äußeren Rahmenbedingungen auf Trennung eingestellt. Inhaltlich soll durch das Engagement der Lehrkräfte und die inhaltliche Rahmung mittels Lehrplänen - wie starr oder offen der Begriff auch gesehen wird - sowie Fortbildungen und Lehrwerken die Trennlinie im alltäglichen Schulalltag durchlässiger werden. Der Gedanke des Kontinuums sollte uns in der Planungs- und Evaluationsphase sowie in der konkreten Unterrichtssituation leiten. Die Grundschullehrer sind geleitet von der Frage „Was machen wir momentan?“. Mit der Frage „Wo wollen wir hin?“ richten sie den Blick nach vorne. Hinzu kommt auch der Blick zurück auf die möglichen Erfahrungen beim Französischlernen in der Kindertagesstätte. Bei den Französischlehrern der fünften und sechsten Klasse wird der Blick zurück gerichtet („Was können unsere Schüler bereits?“). Daneben steht der Anschluss („Wie können wir das bereits Gelernte aufgreifen und fortführen?“) im Mittelpunkt der Überlegungen und wird von der Frage geleitet: „Was läuft bei uns gerade?“. Auch die Zukunftsperspektive „Auf was wollen wir unsere Schüler vorbereiten?“ spielt in der Sekundarstufe eine Rolle. Alle Beteiligten sollten sich immer an der Zeitachse „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ orientieren. Vorkenntnisse, aktuelle Erkenntnisse werden berücksichtigt, eingeordnet und neu verknüpft. Es wird auf Ergebnisse zurückgeschaut, die Gegenwart reflektiert unter Berücksichtigung des Ziels reflektiert. Tilliczek (2014, 68) spricht im Zusammenhang der Transition von „*Being - becoming - belonging*“. Bei einem Übergang spielen immer der aktuelle Entwicklungsstand (*being*), die Zone der nächsten Entwicklung (*becoming*) und das soziale Gefüge (*belonging*) eine Rolle.

Der Komplex „Fremdsprachliche Bildung“ umfasst alle Bildungseinrichtungen. Die Fremdsprache ist gleichzeitig Basis und Ziel der unterschiedlichen Einrichtungen. Sie darf nicht nur als Dach über allen Bildungsinstitutionen gesehen werden, unter dem die Inhalte didaktisch reduziert in verschiedenen „Portionen“ auf die einzelnen Phasen verteilt werden. Die Verantwortlichen sollten sich in den einzelnen Einrichtungen nach Möglichkeiten und Bedingungen erkundigen und die fremdsprachliche Arbeit als Basis für die nächsten Bildungsetappen ansehen. Bei Übergängen sind beide Seiten gefragt. Die abgebende Institution kann nicht alleine die Aufgabe haben, sich um die geforderten Voraussetzungen durch die aufnehmende Einrichtung zu kümmern. Auch das Gymnasium - in diesem Fall - muss auf die Grundschulen zugehen und sich über deren Herangehensweise und Inhalte informieren. Hier gibt es Nachholbedarf. Die Planung sollte als Kontinuum erfolgen. Geeignet sind hierfür der gemeinsame Besuch von Fortbildungsveranstaltungen oder die gemeinsame Gestaltung eines pädagogischen Tages. Konkret sollten die Inhalte aufeinander abgestimmt werden, so dass Inhalte aus der Arbeit im Kindergarten im Sinne einer Spirale in der Grundschule wieder aufgegriffen, wiederholt und erweitert werden. Danach schließt sich die spiralförmige Erweiterung auf der Sekundarstufe an.

Die Frage nach einem optimierten Übergang im fremdsprachlichen Unterricht von der Grundschule zur Sekundarstufe bezieht auch den vorschulischen Bereich und die Zeit nach dem Schulabschluss mit ein. In ihrer Zukunftsgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung werden Schüler in ihrem weiteren Leben mit Diskontinuitäten und Veränderungen im Berufsleben konfrontiert sein. Sie müssen sie ertragen und mit ihnen umgehen lernen. Es ist unabdingbar, sich auf neue Felder einzulassen und bereits Gelerntes zu transportieren sowie mit neuen Erkenntnissen zu verknüpfen. Dies sollten sich Lehrer, Bildungspolitiker, Fachdidaktiker genauso wie Schüler und Eltern vor Augen führen. Als Aufgabe ergibt sich die Weiterentwicklung dem modernen Europäer und der Fremdsprache zuliebe. Gerade im Saarland, im Dreiländereck, kann die interkulturelle Bildung modellhaft für andere Regionen als gelungenes Beispiel gelebter Globalisierung stattfinden.

Neben der Einbettung des Französischunterrichts der einzelnen Schulformen in ein Gesamtkonzept müssen weitere Anknüpfungspunkte bedacht werden. Der Beginn, die Dauer und die Vernetzung der weiteren Fremdsprachen müssen geregelt werden. Einflüsse und Verzahnungen mit den muttersprachlichen Lernprozessen, wie z.B. dem Schriftspracherwerb in der Grundschule, mit Sprachstörungen und mit Lese-

Rechtschreibschwäche, müssen Berücksichtigung finden. Auf die Bedürfnisse der Schüler mit Migrationshintergrund und unterschiedlicher Muttersprache muss eingegangen werden. Die neu strukturierte Inklusion an saarländischen Regelschulen führt ebenso zu Herausforderungen im Fremdsprachenunterricht. Die hier skizzierten angrenzenden Themen werden nicht ausführlich beleuchtet; sie sollen aber den überaus wichtigen Ansatz der Vernetzung verdeutlichen und Impulse für weitergehende Untersuchungen liefern.

## Literaturverzeichnis

Albert, R. & Marx, N. (2010): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. Tübingen.

Antuñez, S. et al. (2007): *La Transición entre Etapas: Reflexiones y Prácticas*. Barcelona.

Andersch, U. (2002): Übergang - Bruch- oder Nahtstelle? In: Legutke, M. & Lortz, W. (Hrsg.): Englisch ab Klasse 1. Berlin, 87 - 92.

Appel, J., Doff, S., Rymarczyk, J. & Thaler, E. (2010): *Foreign Language Teaching – History, Theory, Methods*. In: Klippel, F. (Hrsg.): Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen - Forschung 25. München.

Audin, L., Luc, C. & Archimbaud, M. (2005): *Enseigner l'anglais de l'école au collège: comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*. Paris.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.

Bach, G. & Timm, J.-P. (Hrsg.) (2003): Englischunterricht. Tübingen.

Bahns, J. & Vogel, T. (1992): 'Was Hänschen nicht lernt...' Der Faktor Alter beim Fremdsprachenlernen. In: Lernen in Deutschland, 12, 20 - 30.

Ballweg, S. & Bräuer, G. (2011): Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – Yes, we can! Fremdsprache Deutsch, 45/2, 3 - 11.

Bamberger, R. (1996): Lehrplanarbeit und Schulbuchentwicklung. In: Zeitschrift des Instituts Lesen und Lernen für Schulbuchforschung und Lernförderung, 7 (1), 3 – 5.

Bausch, K.R. (1993): Zur Frage der Tauglichkeit von 'Steuerung' und 'Offenheit' für den eigenständigen Wirklichkeitsbereich 'Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. Arbeitspapiere der 13. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum, 7 - 17.

Bausch, K.R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (2003): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: Bausch, K.R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 1 - 9.

Bebermeier, H. (1992): Begegnung mit Englisch. Beispiele für die Klassen 1 bis 4. Frankfurt.

Bebermeier, H. (2001): Fremdsprachliches Lehren und Lernen in der Primarstufe und in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I: Aufgaben und Wirkungsmöglichkeiten einer Fachgruppe des FMF. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 54/2, 66 - 68.

Bebermeier, H. (2003): Fremdsprachliches Lehren und Lernen in der Primarstufe und den Eingangsklassen der Sekundarstufe I: Positionspapier (Kurzfassung). In: Neusprachliche Mitteilungen, 56/1, 2 - 4.

Bebermeier, H. (2004): Englisch in der Grundschule - eine didaktisch - methodische Herausforderung für weiterführende Schulen? In: FF - Fremdsprachen Frühbeginn, 3, 5 - 7.

Bebermeier, H. (2005): Impulse für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Primarstufe und in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, 3, 8 - 11.

Bebermeier, H. (2006): Leistungsfeststellung im Englischunterricht der Grundschule. Soest.

Bebermeier, H. (2007a): Eine Zwischenbilanz zur "Übergangsproblematik" im Englischunterricht. In: Praxis Schule 5 – 10, 18, 2, 46 - 50.

Bebermeier, H. (2007b): Englisch ohne Brüche? Teil 1. Zum Übergang von der Grundschule in die Klasse 5. In: Schulverwaltung Nordrhein - Westfalen, 18, 2, 46 - 47.

Bebermeier, H. (2007c): Englisch: Neuorientierung beim Übergang. Teil 2. Befragungsergebnisse. In: Schulverwaltung Nordrhein - Westfalen, 18, 3, 73 - 74.

Bebermeier, H. (2007d): *Projectoriented and task based teaching and learning*. Soest.

Benesch, M. & Raab-Steiner, E. (2012): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS - Auswertung. Wien.

BIG - Kreis in der Stiftung Lernen (2009): Fremdsprachenunterricht als Kontinuum. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. München.

Bleyhl, W. (1998): Selbstorganisation des Lernens – Phasen des Lehrens. In: Timm, J. – P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Berlin, 60 – 69.

Bleyhl, W. (2000a): Fremdsprachen in der Grundschule - Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover.

Bleyhl, W. (2000b): Interaktion, die soziale Komponente im bio – psycho - sozialen Geschehen des Spracherwerbs. Tübingen, 33 - 44.

Bleyhl, W. (2001a): Leistung und Leistungsbeurteilung. In: Edelhoff, C. (Hrsg.): Neue Wege im Fremdsprachenunterricht. Hannover; 38 - 46.

Bleyhl, W. (2001b): Fremdsprachen in der Grundschule: eine Herausforderung für die Grundschule, die Fremdsprachendidaktik und das Schulsystem. In: Abenrodt-Timmer, A. & Bach, G. (Hrsg.): Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt. Tübingen, 191 - 206.

Bleyhl, W. (2003a): Ist früher besser? – Die Bedeutung des frühen Lernens. In: Edelhoff, C. (Hrsg.): Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Frankfurt a.M., 5 – 23.

Bleyhl, W. (2003b): Psycholinguistische Grunderkenntnisse. In: Bach, G. & Timm, J.-P. (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen, 38 - 55.

Bliesener, U. (1998a): Das Curriculum. In: Bliesener, U. & Edelenbos, P. (Hrsg.) (1998): Früher Fremdsprachenunterricht – Begründung und Praxis. Leipzig, 20 - 31.

Bliesener, U. (2005): Frühes Fremdsprachenlernen - und wie geht es weiter? Hannover.

Blondin, C. et.al. (1998): Fremdsprachen für die Kinder Europas – Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Berlin.

Bludau, M. (1993): Der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Eine Dokumentation. In: Neusprachliche Mitteilungen, 46/2, 74 - 85.

Bludau, M. (1996): Zum Stand des bilingualen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. In: Neusprachliche Mitteilungen, 48/4, 208 - 215.

Bludau, M. (1998): Vom Abholen und vom Weiterführen. In: Neusprachliche Mitteilungen, 51/3, 157 - 160.

Bolster, A., Balandier-Brown, C. & Rea-Dickins, P. (2004): *Young learners of modern foreign languages and their transition to the secondary phase: a lost opportunity?* *Language Learning Journal*, 30, 35 – 41.

Börner, O. & Bruschi, W. (1999): *Crossing the Bridge*. Thematische Modelle für den Englischunterricht Klasse 3 bis 6. Lehrerhandbuch und Materialband. Stuttgart.

Börner, O. (2001): Früher Fremdsprachenunterricht: Übergang in die Klasse 5. In: Edelhoff, C. (Hrsg.): Neue Wege im Fremdsprachenunterricht. Hannover, 23 - 29.



Börner, O. (2004): *Bridging the Gap*. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 69, 10 - 14.

Börner, O., Brune, M. & Senff, H. (2007): *Hopscotch*. Themen, Materialien und Methoden für den Übergang. Braunschweig.

Böttger, H. (2009): Englischunterricht in der 5. Klasse an Realschulen und Gymnasien. Eine qualitative Studie zur Behandlung der Ergebnisse des Englischunterrichts in der Grundschule im bayerischen Schulsystem. Nürnberg.

Böttger, H. (Hrsg.) (2012): Fachdidaktik für die Grundschule 1.- 4. Schuljahr Englisch. Berlin.

Bortz, J. (2005): Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin.

Brunner, I. (2004): Portfolio – Hilfe zum nachhaltigen Lernen. In: Klett - Magazin *close up*, 12/4, 10 - 11.

Brusch, W. (1993): Fremdsprachen in der Grundschule – nach welchem Konzept? In: Neusprachliche Mitteilungen, 46/2, 94 - 100.

Bühner, M. (2004): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München.

Burkard, C. & Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin.

Burstall, C. (1974): *Primary French in the balance*. Slough.

Burwitz-Melzer, E. & Legutke, M. (2004): Die Übergangsproblematik. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 69, 2 - 7.

Butzkamm, W. (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg.

Butzkamm, W. (1998): Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und –lehrens. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Berlin, 45 – 52.

Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (2008): Wie Kinder sprechen lernen. Tübingen.

Butzkamm, W. & Caldwell, J.A.W. (2009): *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. In: Info Daf, 2/3, 38, 181 - 183. Tübingen.

Byram, M. (2000): Speaking. In: Byram, M. (Hrsg.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York, 564 - 566.

Caspari, D. & Küster, L. (Hrsg.) (2010): Wege zu interkultureller Kompetenz: Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit. Frankfurt.

Christ, H. (1993): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule und die Folgen für den Fremdsprachenunterricht in den Sekundarschulen. In: Praxis des Neusprachlichen Unterrichts, 40 (2), 122 - 130.

Christ, H. (1997): Sprachenpolitik und Sprachverbreitungspolitik. In: Sprachenpolitik in Europa. Stuttgart, 7 - 12.

Christ, H. (2002): Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts – Deutschland. In: Lechner, E. (Hrsg.): Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. Main, 59 - 90.

Christ, H. (2003): Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter. In: Bausch, K.R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 71 - 77.

Christ, I. (1997): Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 8, 147 – 159.

Claus, A. & Gerngross, G. (2003): Lesen sollen die Kinder auch noch lernen? In: Fremdsprachen Frühbeginn, 2, 27 – 30.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993): *Inside Outside. Teacher Research and Knowledge*. London.

Council of Europe (Hrsg.) (1997): *European Language Portfolio*. Strasbourg.

Council of Europe (Hrsg.) (2005): *Guide for the Development of Language Education Policies*. Strasbourg.

Cumming, A. (1994): *Alternatives in TESOL research: Descriptive, interpretative, and ideological orientations*. In: TESOL Quarterly, 28(4), 673 – 703.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, 316 - 320.

Daloiso, M. (2007): *Early Foreign Language Teaching*. Perugia.

Davis, K.A. (1995): *Qualitative theory and methods in applied linguistics research*. In: TESOL Quarterly, 29 (3), 427 - 453.

Dawirs, R. & Moll, G. (2011): *Endlich in der Pubertät. Vom Sinn der wilden Jahre*. Weinheim & Basel.

Decke-Cornill, H. (Hrsg.) (2007): *Sprachen lernen und lehren: die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Opladen.

Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen.

De Leeuw, H. (1997): *Einblicke in den Lernprozess: Grundschüler sprechen über ihre Erfahrungen*. In: Legutke, M. (Hrsg.): *Sprachenlernen - Primarschule - Unterrichtsanalyse*. München, 177 - 205.

Department for Education (2012): *Overwhelming support for foreign languages plan*. London.

Dines, P. (2000): Themenorientierter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: Bleyhl, W. (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover, 72 - 80.

Doff, S. & Klippel, F. (2007): *Englisch - Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin.

Doff, S., Hüllen, W. & Klippel, F. (2007): *Visions of Languages in Education. Visionen der Bildung durch Sprachen*. In: Klippel, F. (Hrsg.): *Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen - Forschung*. München.

Doms, C. et.al. (2003): *Bausteine Magic*. Braunschweig.

Doyé, P. & Lüttge, D. (1977): *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Forschungsprojekt „Frühbeginn des Englischunterrichts“*. Braunschweig.

Doyé, P. (1991): Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Sprachen. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 44/3, 145 - 146.

Doyé, P. (1999): Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Bedingungen für seine Einführung. In: Gompf, G., Meyer, E. & Helfrich, H. (Hrsg.): *Jahrbuch '99 des Fördervereins „Kinder lernen europäische Sprachen“*. Stuttgart, 26 - 31.

Doyé, P. (2001): Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. In: Edelhoff, C. (Hrsg.): *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*. Hannover, 47 - 54.

Doyé, P. (Hrsg.) (2005): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig.

Drese, K. (2004): Lernstandsfeststellung in der Grundschule und ihre Konsequenzen für die Lehrkräfte der Sekundarstufe I. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 69, 22 - 29.

Driscoll, P., Jones, J. & Macrory, G. (2004): *The Provision of Foreign Language Learning for Pupils at Key Stage 2, Department for Education and Skills Research Report 572.* Nottingham.

Edelenbos, P. & Kubanek, A. (2009): Gute Praxis im Fremdsprachen - Frühbeginn. Braunschweig.

Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006): Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Brüssel.

Edelhoff, C. (Hrsg.) (2003): Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine praxisnahe Orientierungshilfe. Frankfurt.

Edmondson, W. & House, J. (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen.

Ehlers, S. (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In: Lutjeharms, M. & Schmidt, C. (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen, 109 – 116.

Elsner, D. (2010): Englisch in der Grundschule unterrichten: Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele. München.

Engel, G., Groot-Wilken, B. & Thürmann, E. (Hrsg.) (2009): Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis. Berlin.

Ermert, K. (Hrsg.) (1991): Frühes Fremdsprachenlernen – Schulreform für Europa. Loccumer Protokolle 63/1990. Rehburg-Loccum.

Ernst, M., Eyraier, J. & Leopold, W. (Hrsg.) (2010): Eine Brücke zwischen Grundschule und Gymnasium. Mehr Kontinuität statt Kluft. Materialien zum Übertritt von der Grundschule auf das Gymnasium. Bamberg.

Eßer, R. (2003): Übungen zum Schreiben. In Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 292 - 295.

Fäcke, C. (2005): Französischunterricht heute: Theoretische Positionen, didaktische Leitlinien, konkrete Umsetzungen. Eine Bestandsaufnahme – insbesondere im Hinblick auf interkulturelles Lernen. In: Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hrsg.): Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 58, 4, 5 - 16.

Faust-Siehl, G. u.a. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek.

Favard, J. (1992): *Les langues étrangères à l'école primaire: la problématique française*. In: Goethe - Institut, *The British Council, ENS - Credif* (Hrsg.): Fremdsprachenlernen in der Grundschule (= Triangle 11). Paris, 29 - 38.

Finkbeiner, C. (1996): Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts aus historischer Perspektive: Von der Arbeitsteiligkeit zur Sprachenteiligkeit? In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 96, 160 – 167.

Finkbeiner, C. (1998): Lehrplan – Lehrwerk – Stoffverteilungsplan – Unterricht. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Berlin, 36 – 44.

Finkbeiner, C. & Schnaitmann, G. W. (Hrsg.) (2001): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth.

Finkbeiner, C. (2003): Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich I. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen & Basel, 203 – 208.

Flitner, A. & Giel, K. (Hrsg.) (1961-1980): Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Darmstadt.

Foster, J.K. (2014): Gedächtnis und Gehirn. Stuttgart.

Fröhlich – Ward, L. (2003): Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen & Basel, 198 – 202.

Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen e.V. (Hrsg.) (2002): Frühe Mehrsprachigkeit – Zukunftschancen für Kinder: „Ich kann zwei Sprachen“. Kiel.

Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen e.V. (Hrsg.) (2004): Ich kann zwei Sprachen. Spielend Sprachen lernen – mit Immersion im Kindesalter. Kiel.

Frisch, S. (2013): Lesen im Englischunterricht der Grundschule: Eine Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Lehrverfahren. Tübingen.

Fthenakis, W. (2009): Bildung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren. Berlin.

Funk, H. (2010): Lehrwerkforschung. Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, 364 - 368.

Galton, M., Gray, J. & Rudduck, J. (1999), *The Impact of School Transitions and Transfers on Pupil Progress and Attainment*, DCSF Research Report No. 131. Cambridge.

Garabédian, M. (1992): *Construire des objets pour l'enseignement/apprentissage des langues aux enfants: esquisse d'une méthodologie*. In: Goethe- Institut, *The British Council*, ENSCredif (Hrsg): Fremdsprachenlernen in der Grundschule (Triangle 11). Paris, 52 - 70.

Gehring, W. (2010): Englische Fachdidaktik: Theorien, Praxis, Forschendes Lernen. Berlin.

Gerngross, G. & Puchta, H. (2013): *Playway*. Stuttgart.

Gleich, B. et.al. (2011): *Französisch – Stars*. Berlin.

Gompf, G. (Hrsg.) (1992): *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa*. Berlin.

Gompf, G. (Hrsg.) (2002): *Jahrbuch 2002. Fremdsprachenunterricht beginnt in der Grundschule*. Stuttgart.

Graf, P. & Tellmann, H. (1997): *Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen: Schulen auf dem Weg nach Europa*. Frankfurt.

Griebel, W. & Niesel, R. (2013): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin.

Grotjahn, R. & Schlak, T. (2010): *Lernalter*. In: Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, 253 – 257.

Gutwerk, S. & Elsner, D. (2004): *Leistung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule*. In: *Sache – Wort – Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule*, 63, 50 - 55.

Hahn, A. (2007): *Learning and Teaching Processes Teachers' Learning and Teaching Strategies for Tense and Aspect*. München.

Hallet, W. & Königs, F.G. (2010): *Fremdsprachendidaktik*. In: Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, 11 - 17.

Hansen, R., Rösner, E. & Weißbach, B. (1986): *Der Übergang in die Sekundarstufe I*. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 4, 70 – 101.

Harlinghausen, C. (2008): *Der fremdsprachliche Frühbeginn Französisch – Praxisbezogene Überlegungen im Vergleich zum Frühbeginn Englisch*. München.



- Hartmann, W., Neugebauer, R. & Riess, A. (1988): Spiel und elementares Lernen. Wien.
- Haß, F. (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Englisch. Tradition - Innovation – Praxis. Stuttgart.
- Haß, F. (2010): Unterrichtsformen und Methoden. In: Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, 151 - 156.
- Haudeck, H. (1998): Lernstrategien und Lerntechniken für Schüler. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Englisch lehren und lernen, 342 – 351.
- Hauser, et.al. (2007): La Petite Pierre. Braunschweig.
- Helfrich, H. (1999): Fremdsprachenarbeit an Grundschulen und das Problem der Progression. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 46, 1, 60 - 66.
- Helfrich, H. (2001): Integrierte Fremdsprachenarbeit an Grundschulen in Rheinland - Pfalz. In: Blumenstock, L. (Hrsg.): Lernziel: Grundschule weiterentwickeln. Weinheim.
- Hellwig, K. & Kröpelin, E. (1975): Der Hannoversche Versuch zum Englischunterricht im Primarbereich und seine Weiterführung. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Englisch im Primarbereich. Hannover, 27 - 112.
- Hellwig, K. (1992): Fremdsprachen in der Grundschule zwischen Spielen und Lernen. In: Gompf, G. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht ab Klasse 3: Lernen für Europa. Berlin, 38 - 50.
- Hellwig, K. (1995): Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen – dargestellt am Beispiel Englisch. Ismaning.
- Henning, J. (1996). *Joey's Year Book. Stories, cartoons and activities*. Workbook für Klasse 5. Braunschweig.

Henrici, G. (1999): Empirische Forschung und Sprachpraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache. Zur Notwendigkeit und Nützlichkeit einer engen Partnerschaft. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 26, 432 – 440.

Herrmann, U. & Sachser, N. (Hrsg.) (2006): Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim.

Hermes, L. (1998): Hörverstehen und Leseverstehen. In: Timm, J.-P. (Hrsg.) Englisch lernen und lehren. Berlin, 221 – 236.

Hermes, L. & Klippel, F. (Hrsg.) (2003): Früher oder später? Englisch in der Grundschule und bilingualer Sachfachunterricht. München.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2001): Weilburger Erklärung: Mehrsprachigkeit und Europäische Dimension. Wiesbaden.

Heuer, H. & Klippel, F. (1987): Lesen und Schreiben. In: Englischmethodik: Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit, Handlungsempfehlungen. Berlin, 91 – 97.

Hollbrügge, B. & Kraaz, U. (1996): *Bridging the gap* – Englisch nach der Grundschule. Berlin.

Hu, A. (2007): Sprachen, Leistung, Bildung, Schulisches Sprachenlernen und –lehren in der Perspektive von Bildungsgangforschung und Bildungsstandards. In: Decke-Cornill, H., Hu, A. & Meyer, M.A. (Hrsg.): Sprachen lernen und lehren. Opladen & Farmington Hills, 233 – 239.

Hufeisen, B. (2010): Curriculumforschung. In: Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, 369 - 372.

Hüllen, W. (2005): Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Berlin.

Hüther, G. & Nitsch, C. (2008): Wie aus Kindern glückliche Erwachsene werden. München.

Hüther, G. (2010): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen.

Humboldt, W. (1830-35): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Flitner/Giel (Hrsg.): Schriften zur Sprachphilosophie, 3, 368 – 756. Darmstadt.

Incardona, E. (2003): *Toi et moi*. Stuttgart.

Irblich, C. (2002): Fremdsprachenlernen – Die Problematik der Übergänge. Ein Tagungsbericht. In: FMF Rheinland Pfalz, 10, 28 - 29.

Irblich, C. (2002): Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule und ihre Fortführung in der Orientierungsstufe. In: FMF Rheinland - Pfalz, 10, 36 – 39.

Jaffke, C. & Maier, M. (1997): Fremdsprachen für alle Kinder. Erfahrungen der Waldorfschulen mit dem Frühbeginn. Leipzig.

Jones, J. & Coffey, S. (2006): *Modern Foreign Languages 5 - 11. A guide for teachers*. London.

Jones, J. (2009): *Issues for language teachers and pupils at the primary to secondary transition: talking about learning*. *Encuentros*, 18, 29 - 44.

Jünemann, I. & Rudolph, B. (2011): Englischunterricht im Übergang. Brücken bauen: Eine Chance und Herausforderung. In: Schulverwaltung Niedersachsen, 22, 11, 300 - 302.

Jürgens, E. & Sacher, W. (2008): Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Stuttgart.

Jung, U.O.H. (Hrsg.) (2009): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.

Kahl, P. & Knebler, U. (1996): Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs. Berlin.

Kallus, K. (2010): Erstellung von Fragebogen. Wien.

Karbe, U. (2001): Frühes Fremdsprachenlernen – Chance für alle! In: Grundschulunterricht, 4, Sonderheft Fremdsprachen, 2 - 5.

Karmasin, M. & Ribing, R. (2007): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Magisterarbeiten, Diplomarbeiten und Dissertationen. Wien.

Keßler, J.-U. (2005): Fachdidaktik PHHWV Psycholinguistik – Heterogenität im Englischunterricht erkennen, verstehen und als Chance nutzen. In: Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Münster, 263 - 284.

Keßler, J.-U. Pienemann, M. & Roos, E. (Hrsg.) (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Paderborn.

Kierepka, A. (1999): Wann schreiben wir denn endlich? Zum Einsatz der Schrift im frühbeginnenden Englischunterricht. In: Grundschulunterricht, 76, 1, 39 - 41.

Kieweg, W. (2000): Zur Mündlichkeit im Englischunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 5, 4 - 10.

Kieweg, W. (2002): Englisch in der Grundschule. Vorbehalte unter der Lupe, 1 - 6.

Kieweg, W. (2003): Mentale Prozesse beim Hörverstehen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht, 4 & 5, 18 - 22.

Kieweg, W. (2004a): Englischunterricht in der Grundschule – vorbildlich? In Grundschule, 36 (2004) 1, 35 - 38.

Kieweg, W. (2004b): Der Übergang: Zäsur oder Kontinuität? Vorschläge zur Leistungsstandserhebung. In: Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch, 38 (2004) 69, 34 - 41.

Kieweg, W. (2009): *Writing for Abecedarians*. Schreiben im Englischunterricht der Grundschule. In: Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch, 43 (2009) 97, 14 - 18.

Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2006): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. Wiesbaden.

Klippel, F. (2000): Englisch in der Grundschule. Berlin.

Klippel, F. (2006): Perspektiven der Fremdsprachendidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Doff, S. & Wegner, A. (Hrsg.): MAFF Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. München, 273 - 287.

Knapp-Potthoff, A. (2003): Erwerb einer ersten Sprache im Sekundarschulalter. In: Bausch, K.R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 454 - 459.

Koch, P. & Österreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Kablitz, A. u.a. (Hrsg.): Romanistisches Jahrbuch 36. Berlin & New York, 15 – 43.

Köhler, T. (2004): Statistik für Psychologen, Pädagogen und Mediziner. Stuttgart.

Kolb, A. (2007): Spuren sprachlicher Bildungsgänge in Portfolios. In: Decke-Cornill, H., Hu, A. & Meyer, M.A. (Hrsg.): Sprachen lernen und lehren. Opladen & Farmington Hills, 89 – 102.

Krashen, S.D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York.

Krechel, H.-L. (Hrsg.) (2007): Französisch - Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.

Kromrey, H. (2009): Empirische Sozialforschung. Stuttgart.

Krüger, H.-H. (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen.

Kultusministerkonferenz (1964): Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens. Bonn.

Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss vom 02.07.1970, in der Fassung vom 06.05.1994. Berlin.

Kultusministerkonferenz (2001): Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland seit Abschluss des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28. 10. 1964 i. d. F. vom 14. 10. 1971. Beschluss vom 10.5.2001.

Kultusministerkonferenz (2003): Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs. Berlin.

Kultusministerkonferenz (2005): Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeptionen 2004“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005. Berlin.

Kultusministerkonferenz (2010): Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe) Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz Stand: 18.10.2010. Berlin.

Kultusministerkonferenz (2011): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011. Berlin.

Kultusministerkonferenz (2013): Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. Berlin.

Königs, F. G. (2003): *Teaching and learning foreign languages in Germany: a personal overview of developments in research*. In: *Language Teaching*, 36, 235 - 251.

Kubanek-German, A. (2001): Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 1: Ideengeschichte. Münster.

Kubanek-German, A. (2003): Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Eine Didaktik. Münster.

Kurtz, J. (2004): Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik: Visionen, Initiativen, Realitäten. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, 113 - 120.

Landeselternbeirat Baden - Württemberg (2011): Stellungnahme des 16. Landeselternbeirates zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Stuttgart.

Landesinstitut für Schule (2004): Fortgeführter Englischunterricht in den Klassen 5 und 6. Bönen.

Legutke, M. (2000): Fremdsprachen in der Grundschule: Brennpunkt Weiterführung. In: Riemer, C. (Hrsg.): Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Tübingen, 38 - 54.

Legutke, M. (2002): Stufenprofile und Lernstände am Ende der Klasse 4: Was haben die Kinder im Englischunterricht gelernt? In: Legutke, M. & Lortz, W. (Hrsg.): Englisch ab Klasse 1. Berlin, 92 - 106.

Legutke, M. (2003): Sprachenportfolio für Grundschulen. In: Edelhoff, C. (Hrsg.): Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine praxisnahe Orientierungshilfe. Frankfurt, 104 - 109.

Legutke, M. & Lortz, W. (Hrsg.) (2002): Englisch ab Klasse 1. Berlin.

Legutke M. & Lortz, W. (Hrsg.) (2002): Mein Sprachenportfolio. Braunschweig.

Le Monde de l'éducation (1994): *Le pari des langues vivantes à l'école primaire*, 12/1994. 28 - 42.

Lenzing, A. (2004): Analyse von Lehrwerken für den Englischunterricht in der Grundschule. In: fmf - Landesverband Schleswig - Holstein. Mitteilungsblatt August, 36 - 41.

Lersch, R. (2007): Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die deutsche Schule, 99/4, 434 – 446.

Leupold, E. (2002): Französisch unterrichten. Grundlagen - Methoden - Anregungen. Seelze - Velber.

Leupold, E. (2004): Motivieren gegen den Wind? Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung und Folgerungen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 57, 2, 66 – 75.

Leupold, E. (2007): Französischunterricht planen, durchführen, beurteilen: Hilfen für den Berufsalltag.

Leupold, E. (2010a): Französisch lehren und lernen: Das Grundlagenbuch. Seelze-Velber.

Leupold, E. (2010b): Bildungsstandards. In: Hallet, W. & Königs, F.-G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, 49 – 54.

Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach*. Hove.



Lewis, M. (Hrsg.) (2000): *Teaching collocation. Further developments in the lexical approach*. Hove.

List, G. (2003): Sprachpsychologie. In: Bausch, K.R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 25 – 31.

Locke, J. (1690): *An Essay Concerning Humane Understanding*. London.

Loo van de, K. (2010): Befragung. In: Holling, H. & Schmitz, B. (Hrsg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen, 131 – 138.

Lortz, W. (1998): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Bliesener, U. & Edelenbos, P. (Hrsg.): *Früher Fremdsprachenunterricht – Begründung und Praxis*. Leipzig, 54 - 63.

Lukas, R. (2012): *Interaktiv Französisch lehren und lernen in der Sekundarstufe I*. Konz.

Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvay, N. (Hrsg.) (2010): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch - kulturelle Disparitäten*. Berlin.

Martens, R. (1964): *Englisch ab 3. Schuljahr. Ein Versuch in Kassel*. Berlin.

Marwedel, U. (1991): *Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule: Ein Modell für eine 'sanfte' Eingewöhnungsphase Informationen für Schulberatung*. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Heft 5. Soest.

Mayer, N. (2006): *Fremdsprachenunterricht als Kontinuum - Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe*. In: Gehring, W. (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg, 215 - 233.

Measor, L. & Woods, P. (1984): *Changing Schools*. Milton Keynes.

Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.) (1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen.

Mertens, J. (2000): Anknüpfung statt Weiterführung. Oder: Grundschulfremdsprachen als Grundsteine vielfältiger Fremdsprachenkompetenz. In: Neusprachliche Mitteilungen, 53, 3, 146 – 152.

Mertens, J. (2001): Wie geht es weiter? Fremdsprachenfrühbeginn in Baden - Württemberg. In: Bildung und Wissenschaft, 55, 4 - 7.

Metzger, K., Mindt, D. & Schlüter, N. (2007): Ergebnisorientierter Englischunterricht. Für die Klassen 3 und 4. Berlin.

Michailow-Drews, U. (2002): Schreiben im Fremdsprachenunterricht - ja oder nein? In: Fremdsprachen Frühbeginn, 1, 29 - 33.

Mindt, D. & Schlüter, N. (2003): Englisch in den Klassen 3 und 4. Berlin.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland - Pfalz (Hrsg.) (2004): Teilrahmenplan Fremdsprache. Grünstadt.

Ministerium für Bildung des Saarlandes & Landesinstitut für Pädagogik und Medien (2010): *Les élèves en action*. Französisch in der Grundschule. Saarbrücken.

Ministerium für Bildung des Saarlandes (2011a): Sprachenkonzept Saarland 2011. Saarbrücken.

Ministerium für Bildung des Saarlandes (2011b): Kernlehrplan Französisch Grundschule Klassenstufen 3/4. Saarbrücken.

Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (2012): Lehrplan für die Klassenstufen 5/6 an saarländischen Gymnasien. Saarbrücken.

Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (2013): Lehrplan Französisch Gymnasium Klassenstufen 6 und 7 Zweite Fremdsprache. Saarbrücken.

Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (2014a): Lehrplan Französisch Gymnasium Erste Fremdsprache Integrierte Version Klassenstufen 5 - 9 - Erprobungsphase - Saarbrücken.

Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (2014b): Verordnung – Schulordnung – über die Grundschule der Zukunft vom 7. Juli 2005, zuletzt geändert durch die Verordnung vom 4. August 2014. Saarbrücken.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein - Westfalen (Hrsg.) (2003): Begegnung mit Sprachen. Eine Handreichung. Frechen.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein - Westfalen (Hrsg.) (2003): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein - Westfalen: Englisch. Heft 2010. Frechen.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein - Westfalen (Hrsg.) (2000): Sekundarstufe I Realschule. Richtlinien und Lehrpläne: Englisch. Schriftenreihe Schule in Nordrhein - Westfalen, 3303. Frechen.

Mißler, B. (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen.

Müller, R. M. (1979): Das Wissenschaftsverständnis der Fremdsprachendidaktik. In: Heuer, H., Kleineidam, H., Obendiek, E. & Sauer, H. (Hrsg.): Dortmunder Diskussionen zur Fremdsprachendidaktik. Dortmund, 132 - 148.

Müller, R.M. (2003): Probleme des Fortschritts in der Fremdsprachendidaktik. In: Hermes, L. & Klippel, F. (Hrsg.): Früher oder später? Englisch in der Grundschule und bilingualer Sachfachunterricht. München, 7 - 20.

Neuner, G. (2003a): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 225 - 234.

Neuner, G. (2003b): Lehrwerke. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 399 – 402.

Niedersächsisches Kultusministerium (2000): Vom Fremdsprachenlernen in der Grundschule zum Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich I. Handreichungen für den Übergang. Hannover.

Nieweler, A. (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Französisch: Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart.

Nieweler, A. (2007): Bildungsstandards - eine Rundum - Sanierung auch für den Französischunterricht? Seelze, 2 – 6.

Ortner, B. (2003): Alternative Methoden. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 234 - 238.

Pauels, W. (2003): Kommunikative Übungen. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 302 - 305.

Pelz, M. (1992): Zu Peter Doyé: Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen. In: Neusprachliche Mitteilungen, 45/2, 167 - 168.

Peltzer-Karpf, A. & Zangl, R. (1998): Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs. Tübingen.

Peltzer-Karpf, A. (2001): Psycholinguistische Grundlagen des frühen Fremdsprachenerwerbs. Studienbrief der Universität Koblenz - Landau in der Reihe Fremdsprachen in Grund- und Hauptschulen. Koblenz.

Pestalozzi, H. (1781): Lienhard und Gertrud. Leipzig.

Petillon, H. (1995): Integrierte Fremdsprachenarbeit aus der Perspektive der beteiligten Kinder. In: Staatliches Institut für Lehrerfort- und weiterbildung Rheinland - Pfalz. In: Petillon, H. (Hrsg.): Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzeptes zur Fremdsprachenarbeit in der Grundschule, 141 - 153. Saarburg.

Petillon, H. (1999): Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Frankfurt.

Petillon, H. (2004): Schulanfang. In: Schüler – Aufwachsen. Jahresheft 2004, 28 – 31.

Pfingsthorn, J. (2010): *Skim it, scan it, group it, plan it! Learning strategies in use*. In: Engelhardt, M. & Gehring, W. (Hrsg.): Fremdsprachendidaktik. Neue Aspekte in Forschung und Lehre, 32. Oldenburg.

Philipp, E. & Rauch, K. (2013): Aufgabenorientiertes Lernen im Anfangsunterricht – müssen nicht erst die Grundlagen sitzen? In: Französisch heute, 44 (2013) 2, 55 - 62.

Piepho, H.E. (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Limburg.

Piepho, H.E. (1992): Englisch in der Grundschule. Bochum.

Piepho, H.-E. (1995): *Pop goes the weasel*. Englisch in der Grundschule 3. Bochum.

Piepho, H.-E. (2000): *Bridging the gaps: oral proficiency in English* – Man muss lernen miteinander zu reden und einander zuzuhören. In Fremdsprachen Frühbeginn, 5, 5 - 9.

Piepho, H.E. (2001): Stufenprofile als verbindliche Etappen erfolgreichen fremdsprachlichen Wachstums. In: Edelhoff, C. (Hrsg.) (2001): Neue Wege im Fremdsprachenunterricht – Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte, Praxis. Hannover, 12 - 22.

Popper, K. & Eccles, J. (1982): Das Ich und sein Gehirn. München.

Preedy, I. & Seidl, B. (2015): *Lerntheke Englisch. Grundschule 3/4*. Berlin.

Rampillon, U. (2003): Lernerstrategien beim Hören und Verarbeiten englischer Texte. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht 4 + 5*, 46 - 50.

Reid, J. (Hrsg.) (1995): *Learning styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston.

Reyher, U. (2001): Das verflixte Übergangsproblem. In: *Fremdsprachen Frühbeginn*, 4, 17 - 20.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge.

Riemer, C. (2010): Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In: Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, 359 – 363.

Roche, J. (2008): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen.

Röber-Siekmeyer, C. (1998): Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb. In: Appeltauer, E. (Hrsg.): *Erziehung für Babylon*. Baltmannsweiler, 68 – 77.

Romaine, S. (2009): *Language, culture, and identity issues across nations*. In: Banks, J. (Hrsg.): *Routledge International Companion to Multicultural Education*. London, 27, 373 – 384.

Rück, H. (1994): *L'écrit? Une aide pour l'oral*. In: *Le français dans le monde*, 266, 55 - 57.

Rück, H. (2004): *Fremdsprachen in der Grundschule – Französisch und Englisch*. Landau.

Rymarczyk, J. (2008): Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule. In: H. Böttger (Hrsg.): Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007. München, 170 - 182.

Sambanis, M. (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen.

Sarter, H. (1997): Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege, neue Ziele. Darmstadt.

Sarter, H. (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt.

Sauer, H. (1988): Fremdsprachendidaktik und Erziehungswissenschaft. Analyse fremdsprachendidaktischer Dissertationen. In: Doyé, P. et.al. (Hrsg.): Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften. Dokumente und Berichte vom 12. Fremdsprachendidaktiker - Kongress. Tübingen, 53 - 65.

Sauer, H. (1993): Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion. In: Neusprachliche Mitteilungen, 46/2, 85 - 94.

Sauer, H. (2002): Zur Qualifikation von „Lehrerpersönlichkeiten“ für den frühen Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachen Frühbeginn, 2, 10 - 14.

Sauer, H. (2006a): Dissertationen zum Themenkreis „Lehren und Lernen von fremden Sprachen“. In: Doff, S. & Wegner, A (Hrsg.) (2006): MAFF. Bd 15. Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Berlin und München, 89 - 98.

Sauer, H. (2006b): Dissertationen, Habilitationen und Kongresse zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine Dokumentation. Tübingen.

Schiffler, L. (1999): Planung des Französisch - Anfangsunterrichts. Stuttgart.

Schlüter, N. (2003): Sprachbestände eines ergebnisorientierten Abschlussprofils für den Englischunterricht am Ende von Klasse 4. In: *Primary English*, 2, 4 - 5.

Schmid-Schönbein, G. (1998): Anfangsunterricht. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Berlin, 110 – 126.

Schmid-Schönbein, G. (2001): Didaktik: Grundschulenglisch. Berlin.

Schröder, K. (1999): Den Fremdsprachenunterricht europatauglich machen. In: Fremdsprachenunterricht, 34/52, 2 - 8.

Schröder, M. et.al. (2008): *English G 21*. Band A1. Handreichungen für den Unterricht. Berlin.

Segermann, K. (2003): Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen & Basel, 295 – 299.

Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr - Universität Bochum (Hrsg.). (1986): Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Frankfurt/Main.

Shatliff, B. (2002): *Making it happen*. Wie wird mein Englischunterricht einsprachig? In: Praxis Grundschule, 3/2002, 4 - 7.

Sheils, J. (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen. München.

Singer, W. (2002): Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Berlin.

Sommerschuh, G. (2003): Von der Grundschule zur Sekundarschule: Ein konstruktiver Übergang. In: Edelhoff, C. (Hrsg.) (2003): Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine praxisnahe Orientierungshilfe. Frankfurt, 110 - 121.

Sonnauer, S., Taubenböck, A., Burwitz-Melzer, E. & Nandorf, K. (2006): BLK - Modellversuch „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum: schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem“. München und Gießen.



Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2011): Leitfaden für Lotsen in der Übertrittsphase. München.

Statistisches Bundesamt (2014): Schulen auf einen Blick. Wiesbaden.

Stewart, K. & Ishka, E. (2010): *Supporting the move to secondary school. A handbook for parent and pupil*. Brighton.

Stork, A. (2010): Fähigkeiten und Fertigkeiten. In: Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, 64 – 66.

Stotz, D. (2008): Den Übergang meistern Fremdsprachenunterricht an der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe. In: *Babylonia*, 2/08, 66 – 71.

Tabor, D. (1993) *Smoothing their path: Transition, continuity and pastoral liaison between primary and secondary school*. *Pastoral Care*, 11/1, 10 - 4.

Teichmann, V. (1998): Kreatives Schreiben. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Berlin, 250 - 257.

Tenorth, H.-E. (2008): Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“. Herausforderungen für den Unterricht und die fachdidaktische Forschung. Zur Einleitung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54/2, 150 – 162.

Thaler, E. (2012): Englisch unterrichten. Berlin.

Tilleczek, K. (2014): *Building bridges: Transitions from Elementary to Secondary School*. In: *Government of Canada* (Hrsg.): *Education Canada*. Toronto, 68 - 72.

Timm, J.-P. (1998): Entscheidungsfelder des Englischunterrichts. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Berlin, 7 – 14.

Tönshoff, W. (2010): Lernkompetenz, Lernstrategien und Lern(er)typen. In: Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, 195 – 199.

Trenz, G. (2002): Die Entwicklung eines schulartübergreifenden Gesamtkonzepts für den Fremdsprachenunterricht in Baden - Württemberg. In: *Lehren und Lernen*, 3, 3 - 11.

Universität des Saarlandes (Hrsg.) (2014): Studienordnung der Universität des Saarlandes für die Studiengänge Lehramt an beruflichen Schulen (LAB), Lehramt für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 – 9) (LPS1), Lehramt für die Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 – 10) (LS I) und Lehramt für die Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II (Gymnasien und Gemeinschaftsschulen) (LS 1 und 2). Saarbrücken.

Universität des Saarlandes (Hrsg.) (2015): *Delf Prim* im Saarland. Saarbrücken.

Van de Loo, K. (2010): Befragung. In: Holling, H. & Schmitz, B. (Hrsg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen.

Vester, F. (1991): *Denken, Lernen, Vergessen*. München.

Vielau, A. (2003): Die aktuelle Methodendiskussion. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel, 238 - 241.

Vogel, K. (1991): Lernen Kinder eine Fremdsprache anders als Erwachsene? Zur Frage des Einflusses des Alters auf den Zweitsprachenerwerb. In: *Die Neueren Sprachen*, 90 (5), 539 - 550.

Vollmer, H.J. (1998): Sprechen und Gesprächsführung. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin, 237 – 249.

Vollmer, H.J. et.al. (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsbericht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12 (2), 1 - 145.

Voss, B. & Reiter, S. (2001): Fremdsprachliches Lernen. In: Einsiedler, W. u.a. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn.

Waas, L & Hamm, W. (2004): Englischunterricht in der Grundschule konkret. Donauwörth.

Wallace, M.J. (1998): *Action research for language teachers*. Cambridge.

Weniger, E. (1929/1990): Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Weniger, E. (Hrsg.): *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim & Basel, 29 - 44.

Weskamp, R. (2003): *Fremdsprachenunterricht entwickeln: Grundschule - Sekundarstufe I - Gymnasiale Oberstufe*. Hannover.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997): *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge.

Wode, H. & Werlen, E. (2003): Was Kinder können können. In: *Grundschulmagazin Englisch*, 6/2003, 6 - 9.

Wode, H. (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig.

Wolff, D. (1993): Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen. In: *Die Neueren Sprachen*, 92/6, 510 - 531.

Wolff, D. (2003): Hören und Lesen als Interaktion: zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 4 + 5*, 11 - 17.

Wolff, D. (2004): Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In: Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen, 87 – 103.

Woods, P. (1999): *Successful writing for qualitative researchers*. London & New York.

Wunsch, C. (2001): *Bridging the gap* - Überlegungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Teil 1. In: Fremdsprachen Frühbeginn, 6, 5 - 11.

Wunsch, C. (2002): *Bridging the gap* - Überlegungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Teil 2. In: Fremdsprachen Frühbeginn 1, 22 - 28.

Wygotski, L. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln.

Zaubauer, A. C. M. & Möller, J. (2010): Schulleistungsentwicklung immersiv unterrichteter Grundschüler in den ersten zwei Schuljahren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 84, 30 - 5.

Zuralski, A. (2008): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. München.

Zydati, W. (1998): Englischunterricht heute: Perspektiven für morgen. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Berlin, 15 - 21.

Zydati, W. (2000): Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Ismaning.

Zydati, W. (2010): Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, 59 - 63.

Zydati, W. (2012): Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. In: Doff, S. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen-Methoden-Anwendung. Tübingen, 115 - 135.

Internetquellen:

Bliesener, Ulrich (1998b): „Fremdsprachenunterricht in Deutschland. Frühbeginn.“ In: *Bildung und Wissenschaft*, URL: <http://www.internationes.de/d/frames/pub/bw9804-12.html> (Abruf am 23.04.1999).

Doff, S. & Kipf, S. (2007): „*When in Rome, do as the Romans do ...*“ Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein. URL: [http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2007\\_2/erga\\_1\\_2007\\_doff\\_kipf.html](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2007_2/erga_1_2007_doff_kipf.html) (Abruf am 15.10.2014).

Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. URL: [http://ec.europa.eu/white-papers/index\\_de.htm](http://ec.europa.eu/white-papers/index_de.htm) (Abruf am 21.01.2015).

Cornelsen (2014): English G Access. URL: <http://www.cornelsen.de/eg-access/1.c.3268433.de> (Abruf am 16.03.2015).

Goethe Institut (2011): Das Goethe Institut in Europa. URL: [www.goethe.de/uun/pro/pub/Europa-2011-de.pdf](http://www.goethe.de/uun/pro/pub/Europa-2011-de.pdf) (Abruf am 25.10.2014).

Griebel, W. & Niesel, R. (2006): Transitionen zwischen Familie, KiTa und Schule. URL: <http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=503> (Abruf am 18.03.2013).

Hurrelmann, K. (2003): Warum Schüler unter Druck einbrechen. Interview geführt von Hackhausen, J. am 19.09.2003. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/interview-mit-jugendforscher-hurrelmann-warum-schueler-unter-druck-einbrechen-a-266168.html> (Abruf am 25.05.2015).

Institut Français: Das DELF Prim – Mein erstes Französisch-Zertifikat! URL: <http://www.institutfrancais.de/berlin/enseignants/diplomes-2236/delf-prim> (Abruf am 21.02.2015).

Landesbildungserver Baden-Württemberg: Französisch in der Grundschule. Unterrichtsmaterialien und Internet-Adressen. URL: <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/franz> (Abruf am 25.03.2015).

Mackiewicz, W. (2001): Sprachenlernen in Europa. Je früher desto besser. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 1/4 - Magazin. URL: [http://www.ifa.de/zfk/magazin/europa/dmackiewicz01\\_04.htm](http://www.ifa.de/zfk/magazin/europa/dmackiewicz01_04.htm) (Abruf am 24.11.2004).

McElwee, J. (2011): CILT National 7-14 Transition Conference, Wednesday 2nd February. URL: <http://isabellejones.blogspot.de/2011/02/cilt-national-7-14-transition.html> (Abruf am 09.05.2014).

Megías R., M., Sygmond, D., Smith B., Serrurier-Zucker, C., Kolb, A., Mayer, N., Lipóczy, S., Duvander, P., Gould, S., Stotz, D., Hunn-Baschung, J. (2008). *Transition between primary and secondary education: state of the art report*. URL: [www.pri-sec-co.eu](http://www.pri-sec-co.eu) (Abruf am 4.9.08).

Stern, E. (2006): „Do you play English?“ Interview geführt von Spiewak, M. am 2.3.2006. URL: <http://www.zeit.de/2006/10/B-Sprachendebatte> (Abruf am 25.05.2015).

The National Centre for Languages. (1999): The CILT 7-14 project. URL: <https://www.entrusted.co.uk/Resources/Modern%20Foreign%20Languages/Projects/Ciltransitionreport.pdf> (Abruf am 17.01.2015).

Wode, H., Burmeister, P., Daniel, A. & Rohde, A. (1999): Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilinguaem Unterricht. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 4/2. URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/wode2.htm> (Abruf am 12.8.2004).

Wode, H. (2003): Frühes Fremdsprachenlernen im Altenholzer Verbund von Kita und Grundschule: Erfahrungen aus Praxis und Forschung zum Ende der 4. Klasse. URL: <http://www.fmks-online.de> (Abruf am 27.8.2004).

Wode, H. (2004a): Frühes (Fremd)Sprachen lernen: Englisch ab Kita und Grundschule. Warum? Wie denn? Was bringt es? URL: [http://www.fmksonline.de/infotexte/Driftmann\\_Aholz\\_Grundschule.pdf](http://www.fmksonline.de/infotexte/Driftmann_Aholz_Grundschule.pdf) (Abruf am 17.11.2004).

Wode, H. (2004b): Englisch lernen durch ‚Eintauchen‘ – Früher Fremdsprachenerwerb in Kindergarten und Grundschule“. URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Schule/s\\_789.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_789.html) (Abruf am 20.12.2004).

Wolff, D. (1999): Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. URL: <http://dark.uccs.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm> (Abruf am 16.04.2005).

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dimensionen des Fragebogens 2007.....	98
Abbildung 2: Dimensionen des Fragebogens 2013.....	100
Abbildung 3: Stichprobe .....	101
Abbildung 4: Teile der empirischen Untersuchung.....	101
Abbildung 5: Grußformeln .....	105
Abbildung 6: Vorstellungsfloskeln .....	106
Abbildung 7: Einkäufe erledigen.....	107
Abbildung 8: Vorlieben und Abneigungen ausdrücken.....	108
Abbildung 9: Beschreibung aktuell ablaufender Tätigkeiten.....	109
Abbildung 10: classroom discourse.....	110
Abbildung 11: Höflichkeitsformeln .....	112
Abbildung 12: Über Zukünftiges sprechen .....	113
Abbildung 13: Über Vergangenes sprechen .....	114
Abbildung 14: strukturierte Schilderung .....	115
Abbildung 15: Einsatz von Schrift.....	116
Abbildung 16: Konjugation .....	118
Abbildung 17: Fragebildung .....	119
Abbildung 18: Verneinung.....	120
Abbildung 19: Imperativ .....	121
Abbildung 20: Benutzung eines Bildwörterbuchs .....	122
Abbildung 21: Wortfeldarbeit.....	123
Abbildung 22: Vokabelkartei .....	124
Abbildung 23: Nutzung von Schlüsselbegriffen.....	125
Abbildung 24: Rekonstruktion von Texten.....	126
Abbildung 25: Nutzung para- und nonverbaler Elemente.....	127
Abbildung 26: <i>Storytelling</i> .....	128
Abbildung 27: Grammatikerklärung.....	129
Abbildung 28: Transfer.....	130
Abbildung 29: Umfang von Schrift.....	132
Abbildung 30: Begegnungssprachenkonzept.....	133
Abbildung 31: Integrativer Ansatz .....	135
Abbildung 32: Lerne die Sprache des Nachbarn.....	136



Abbildung 33: Lehrgangskonzept.....	137
Abbildung 34: Schwerpunkt .....	139
Abbildung 35: handlungsorientiert.....	141
Abbildung 36: in Situationen eingebettet.....	142
Abbildung 37: kommunikativ .....	144
Abbildung 38: kreativ.....	145
Abbildung 39: alle Sinne ansprechend.....	146
Abbildung 40: grammatikorientiert.....	147
Abbildung 41: authentisch.....	149
Abbildung 42: schülerorientiert.....	150
Abbildung 43: lehrwerkzentriert.....	151
Abbildung 44: handlungsorientiert.....	153
Abbildung 45: in Situationen eingebettet.....	154
Abbildung 46: kommunikativ .....	155
Abbildung 47: kreativ.....	156
Abbildung 48: alle Sinne ansprechend.....	157
Abbildung 49: grammatikorientiert.....	158
Abbildung 50: authentisch.....	160
Abbildung 51: schülerorientiert.....	161
Abbildung 52: lehrwerkzentriert.....	162
Abbildung 53: Erfahrungen der Gymnasiallehrer .....	164
Abbildung 54: Erfahrungen der Grundschullehrer .....	165
Abbildung 55: Motivation.....	166
Abbildung 56: Offenheit.....	168
Abbildung 57: Abbau von Scheu .....	169
Abbildung 58: Erfolgserlebnisse.....	171
Abbildung 59: Freude.....	172
Abbildung 60: Desinteresse .....	174
Abbildung 61: Frustration .....	175
Abbildung 62: Aussprache .....	177
Abbildung 63: Intonation .....	179
Abbildung 64: Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel.....	180
Abbildung 65: Kenntnis landestypischer Lieder und Reime .....	182
Abbildung 66: Kenntnis landeskundlicher Inhalte.....	183

Abbildung 67: Hörverstehen.....	185
Abbildung 68: geübter Umgang mit Wörterbüchern .....	187
Abbildung 69: positive Effekte .....	189
Abbildung 70: negative Effekte .....	190
Abbildung 71: Probleme.....	192
Abbildung 72: Unterschiedlichkeit der Konzepte.....	193
Abbildung 73: Uneinheitlichkeit der Niveaus .....	195
Abbildung 74: Wiederholung des Stoffes .....	196
Abbildung 75: didaktisches - methodisches Vorgehen Kl.5.....	198
Abbildung 76: didaktisch - methodisches Vorgehen GS .....	199
Abbildung 77: gemeinsame Fortbildungen.....	201
Abbildung 78: Hospitationen .....	203
Abbildung 79: Akzeptanz .....	204
Abbildung 80: Ausrichtung auf Klasse 5.....	206
Abbildung 81: Aufgreifen und Weiterführen .....	207
Abbildung 82: Verbindlichkeit.....	209
Abbildung 83: größere Freiheiten.....	210
Abbildung 84: fortlaufendes Programm.....	212
Abbildung 85: Lehrwerk für Klasse 4 und 5.....	213
Abbildung 86: Themenspezifische Materialien .....	214
Abbildung 87: spiralförmiger Aufbau .....	216
Abbildung 88: Übungen zur Wortschatzarbeit.....	217
Abbildung 89: Übungen zur Textarbeit.....	218
Abbildung 90: Übungen zum Sprachvergleich .....	219
Abbildung 91: Grundschulspezifische Arbeitsformen .....	221
Abbildung 92: Besuch von Veranstaltungen im Studium.....	222
Abbildung 93: Leistungsnachweis erworben .....	224
Abbildung 94: Angebot an Veranstaltungen im Studium .....	225
Abbildung 95: Hospitation Grundschule / Gymnasium .....	226
Abbildung 96: Teilnahme an Fortbildung.....	227
Abbildung 97: gemeinsame Konferenzen .....	229
Abbildung 98: Angebot gemeinsamer Veranstaltungen .....	230
Abbildung 99: Veränderungen .....	231
Abbildung 100: Verbesserung der Französischkenntnisse .....	232

# Anhang

## Fragebogen Grundschullehrer 2007

### 1. Unterrichtsinhalte: Themen, Grammatik und Wortschatz

1.1 Was sollten Schüler Ihrer Meinung nach bereits in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) bzw. erst am Gymnasium (Klasse 5 und 6) lernen?

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Grußformeln (einfache Formen der alltäglichen Begrüßung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorstellungsfloskeln (sich einem Mitschüler vorstellen können)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einkäufe erledigen (Bestellungen aufgeben, sich im Supermarkt Hilfe einholen, bezahlen können)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorlieben und Abneigungen ausdrücken (einfache Strukturen wie „J'aime...“; „Je n'aime pas...“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aktuell ablaufende Tätigkeiten beschreiben (einfache Subjekt-Prädikat(-Objekt)-Konstruktionen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsgeschehen und – gegenstände beschreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Höflichkeitsformeln wie z.B. sich bedanken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Über Zukünftiges sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über Vergangenes sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strukturierte Schilderung von Ereignissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einsatz von Schrift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einige Formen der Konjugation und Gebrauch der Verben „être, avoir, aller, aimer, jouer, boire, manger“ (z.B. Präsens)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fragebildung (Intonationsfrage + „est-ce que“-Fragen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verneinung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imperativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Bildwörterbuch benutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Wortfeldern und Wortfamilien arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Vokabelkartei arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Schlüsselbegriffe nutzen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texte rekonstruieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mimik, Gestik, Intonation und Bildinformationen zur Sinnentnahme nutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulung des Hörverstehens u.A. durch die Methode des „Storytelling“		

Fallen Ihnen weitere ein? Welche? \_\_\_\_\_

---

*1.2 Ist die bewusste, kognitiv ausgerichtete Grammatikerklärung bereits in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) bzw. erst am Gymnasium (Klasse 5 und 6) geeignet?*

Bereits in der Grundschule       Erst am Gymnasium

*1.3 Ist der Transfer grammatischer Regeln in die schriftliche Sprachanwendung der Schüler<sup>16</sup> bereits in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) bzw. erst am Gymnasium (Klasse 5 und 6) sinnvoll?*

Bereits in der Grundschule       Erst am Gymnasium

## **2. Fachdidaktik**

*2.1 Sollte der Französischunterricht in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) Ihrer Ansicht nach Schrift einsetzen?*

---

<sup>16</sup> Der Begriff „Schüler“ ist hier nicht geschlechtsspezifisch verwendet, sondern wird stellvertretend für beide Geschlechter auf Grund der besseren Lesbarkeit benutzt.

Überhaupt nicht	<input type="checkbox"/>	Nur einzelnen Wörtern	bei	<input type="checkbox"/>	Nur einfachen Sätzen	bei	<input type="checkbox"/>	Bei kürzeren Texten (z.B. Postkarten, E-Mail)	<input type="checkbox"/>
-----------------	--------------------------	-----------------------	-----	--------------------------	----------------------	-----	--------------------------	---	--------------------------

2.2 Welche in Fachdidaktik und Praxis vorliegenden Konzepte und Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule kennen Sie?

	Kenne ich gut	Habe ich schon einmal gehört, kenne ich aber kaum	Kenne ich nicht
„Begegnungssprachen-Konzept“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Integrativer Ansatz“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Lerne die Sprache des Nachbarn“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Lehrgangskonzept“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Nach welcher der in 2.2 genannten Methode unterrichten Sie? Unterrichten Sie nach einer anderen Methode, nach welcher? Oder mischen Sie verschiedene Methoden?

---

2.4 Wenn Sie nach einer anderen Methode unterrichten, charakterisieren Sie diese bitte stichwortartig.

---

2.5 Liegt der Schwerpunkt im Französischunterricht der Klassen 5 und 6 Ihrer Meinung nach eher im mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch?

Eher Mündlichen	im	<input type="checkbox"/>	Eher Schriftlichen	im	<input type="checkbox"/>	Zu gleichen Teilen gemischt	<input type="checkbox"/>
-----------------	----	--------------------------	--------------------	----	--------------------------	-----------------------------	--------------------------

2.6 Welche Eigenschaften beschreiben Ihrer Meinung nach den Französischunterricht der Klassen 5 und 6 des Gymnasiums?

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Handlungsorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Situationen eingebettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Sinne ansprechend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatikorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Authentisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrwerkzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.7 Für wie wichtig erachten Sie die genannten Aspekte im Französischunterricht?

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Völlig unwichtig
Handlungsorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Situationen eingebettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Sinne ansprechend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatikorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Authentisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrwerkzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3. Erfahrungen

3.1 Wie oft haben Sie bereits Französisch in den Klassen 1-4 unterrichtet?

Oft	<input type="checkbox"/>	Manchmal	<input type="checkbox"/>	Selten	<input type="checkbox"/>	Nie	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	----------	--------------------------	--------	--------------------------	-----	--------------------------

3.2 Welche Auswirkungen hat das Französischlernen in der Grundschule Ihrer Ansicht nach auf den Französischunterricht **in den Klassenstufen 5 und 6?**

Allgemeine Haltungen

Fremdsprachenlernen in der Grundschule führt zu:	Bei den meisten Schülern	Bei ungefähr der Hälfte der Schüler	Bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler	Bei sehr wenigen Schülern
Motivation der Schüler im Fremdsprachenunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offenheit gegenüber fremden Kulturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abbau von Scheu vor fremdsprachlichen Äußerungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfolgslebnissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude am Erlernen der Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desinteresse der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frustration der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fallen Ihnen weitere ein? Welche? \_\_\_\_\_

Konkrete sprachliche/landeskundliche Aspekte

Fremdsprachenlernen in der Grundschule führt zu:	Bei sehr vielen Schülern	Bei eher vielen Schülern	Bei eher wenigen Schülern	Bei sehr wenigen Schülern
Gesicherter Aussprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nachahmung der Intonation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis landestypischer Lieder und Reime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis grundlegender landeskundlicher Inhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildung der grundlegenden Formen des Hörverstehens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geübtem Umgang mit Wörterbüchern, Wortfeldern etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fallen Ihnen weitere ein? Welche? \_\_\_\_\_

3.3 Wie stark wirken sich die oben genannten positiven bzw. negativen Effekte über die Klassen 5 und 6 **hinweg in den folgenden Klassen** aus?

	Sehr stark	Eher stark	Eher weniger stark	Überhaupt nicht
Die <b>positiven</b> Effekte wirken sich über die Klasse 6 hinaus aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <b>negativen</b> Effekte wirken sich über die Klasse 6 hinaus aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4 Bestehen Ihrer Meinung nach Probleme im Französischunterricht beim Übergang von der Klassenstufe 4 in die Klassenstufe 5?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

3.5 Stellen folgende Faktoren Ihrer Ansicht nach Probleme im Französischunterricht beim Übergang von der 4. in die 5. Klasse dar?

	Große Probleme	Eher Probleme	Eher keine Probleme	Überhaupt keine Probleme
Unterschiedlichkeit der Konzepte im Grundschulbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uneinheitlichkeit der Niveaus am Ende von Klasse 4 (je nach Grundschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wiederholung des Stoffes in Lehrbüchern der Klassenstufe 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didaktisch-methodisches Vorgehen in Klasse 5 und 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didaktisch-methodisches Vorgehen in der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



#### 4. Lösungsvorschläge

4.1 Wie geeignet sind folgende Lösungsvorschläge zur Optimierung des Übergangs von der 4. zur 5. Klasse im Französischunterricht:

	Sehr gut geeignet	Gut geeignet	Weniger gut geeignet	Gar nicht geeignet
Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für Grundschul- und Gymnasiallehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Hospitationen von Gymnasial- und Grundschullehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Akzeptanz der praktizierten Arbeitsweise der jeweiligen Schulform	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule auf Klassenstufe fünf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgreifen und Weiterführen der in der Grundschule geleisteten Arbeit durch Gymnasiallehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbindlichkeit der Inhalte im Französischunterricht der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Größere Freiheiten für Gymnasiallehrer bei der Umsetzung von Vorgaben durch Lehrwerk und Lehrplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2 Welche Lehrwerke und Materialien wären zur Optimierung des Französischunterrichts sinnvoll?

	Sinnvoll	Eher sinnvoll	Eher nicht sinnvoll	Nicht sinnvoll
Fortlaufendes Programm Klasse 1 bis 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrwerk für Klasse 4 und 5 in einem Band	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Themenspezifische Materialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andere, nämlich: \_\_\_\_\_

4.3 Für wie wichtig halten Sie die folgenden Voraussetzungen bei der Gestaltung eines Lehrwerks?

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Völlig unwichtig
Spiralförmiger Aufbau (d.h. Aufgreifen bekannter Strukturen und Erweiterung durch neue ergänzende Strukturen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungen zur systematischen Wortschatzarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungen zur Textarbeit mit Einsatz des Wörterbuches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungen zum Sprachvergleich mit der deutschen und englischen Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grundschulspezifische Arbeitsformen wie Partnerarbeit, Projektarbeit, Freiarbeit, Rollenspiel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Aus- und Fortbildung

5.1 Wie viele Veranstaltungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“ haben Sie in Ihrem Studium besucht?

Keine	<input type="checkbox"/>	1 bzw. 2	<input type="checkbox"/>	3 bzw. 4	<input type="checkbox"/>	Mehr als 4	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	------------	--------------------------

5.2 Wenn ja, haben Sie in einer dieser Veranstaltungen einen benoteten Schein erworben?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

5.3 Gab es in Ihrer Studienzeit Seminare oder Vorlesungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

*5.4 Falls Sie noch nie Französisch unterrichtet haben: Haben Sie schon einmal bei einer Unterrichtsstunde im Fach Französisch an einer Grundschule hospitiert?*

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, wie oft und aus welchem Anlass?

---

*5.5 Haben Sie schon einmal bei einer Unterrichtsstunde im Fach Französisch in der 5. oder 6. Klasse an einem Gymnasium hospitiert?*

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, wie oft und aus welchem Anlass?

---

*5.6 Haben Sie schon einmal an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“ teilgenommen?*

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, wie oft und aus welchem Anlass?

---

Noch einige offene Fragen zum Abschluss!

*Was sind Ihrer Meinung nach die größten Hindernisse bei der Realisierung eines guten schulartenübergreifenden Fremdsprachenunterrichts?*

---

*Was würden Sie sich wünschen, wenn Sie drei Wünsche zur Gestaltung des kontinuierlichen Fremdsprachenunterrichts (Grundschule – Kl.5/6) frei hätten?*

---

*Was ich sonst noch sagen wollte...*

*Hier haben Sie nun die Möglichkeit, Anmerkungen zum Fragebogen zu machen, Kritik zu üben oder fehlende Aspekte zu ergänzen! Vielen Dank!*

---

**Vielen Dank für Ihre Mühe!**

## Fragebogen Gymnasiallehrer 2007

### . 1. Unterrichtsinhalte: Themen, Grammatik und Wortschatz

1.1 Was sollten Schüler Ihrer Meinung nach bereits in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) bzw. erst am Gymnasium (Klasse 5 und 6) lernen?

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Grußformeln (einfache Formen der alltäglichen Begrüßung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorstellungsfloskeln (sich einem Mitschüler vorstellen können)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einkäufe erledigen (Bestellungen aufgeben, sich im Supermarkt Hilfe einholen, bezahlen können)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorlieben und Abneigungen ausdrücken (einfache Strukturen wie „J'aime...“; „Je n'aime pas...“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aktuell ablaufende Tätigkeiten beschreiben (einfache Subjekt – Prädikat (-Objekt) - Konstruktionen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsgeschehen und – gegenstände beschreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Höflichkeitsformeln wie z.B. sich bedanken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Über Zukünftiges sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über Vergangenes sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strukturierte Schilderung von Ereignissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einsatz von Schrift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einige Formen der Konjugation und Gebrauch der Verben „être, avoir, aller, aimer, jouer, boire, manger“ (z.B. Präsens)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fragebildung (Intonationsfrage + „est-ce que“-Fragen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verneinung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imperativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Bildwörterbuch benutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Wortfeldern und Wortfamilien arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Vokabelkartei arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Schlüsselbegriffe nutzen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texte rekonstruieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mimik, Gestik, Intonation und Bildinformationen zur Sinnentnahme nutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulung des Hörverstehens u.A. durch die Methode des „Storytelling“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fallen Ihnen weitere ein? Welche? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

1.2 Ist die bewusste, kognitive Grammatikerklärung bereits in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) bzw. erst am Gymnasium (Klasse 5 und 6) geeignet?

Bereits in der Grundschule       Erst am Gymnasium

1.3 Ist der Transfer grammatischer Regeln in die schriftliche Sprachanwendung der Schüler<sup>17</sup> bereits in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) bzw. erst am Gymnasium (Klasse 5 und 6) sinnvoll?

Bereits in der Grundschule       Erst am Gymnasium

## 2. Fachdidaktik

2.1 Sollte der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) Ihrer Ansicht nach Schrift einsetzen?

Überhaupt nicht	<input type="checkbox"/>	Nur einzelnen Wörtern	bei	<input type="checkbox"/>	Nur einfachen Sätzen	bei	<input type="checkbox"/>	Bei kürzeren Texten (z.B. Postkarten, E-Mail)	<input type="checkbox"/>
-----------------	--------------------------	-----------------------	-----	--------------------------	----------------------	-----	--------------------------	---	--------------------------

<sup>17</sup> Der Begriff „Schüler“ ist hier nicht geschlechtsspezifisch verwendet, sondern wird stellvertretend für beide Geschlechter auf Grund der besseren Lesbarkeit benutzt.

2.2 Welche in Fachdidaktik und Praxis vorliegenden Konzepte und Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule kennen Sie?

	Kenne ich gut	Habe ich schon einmal gehört, kenne ich aber kaum	Kenne ich nicht
„Begegnungssprachen-Konzept“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Integrativer Ansatz“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Lerne die Sprache des Nachbarn“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Lehrgangskonzept“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Liegt der Schwerpunkt im Französischunterricht der Klassen 5 und 6 Ihrer Meinung nach **im Allgemeinen** eher im mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch?

Eher im Mündlichen	<input type="checkbox"/>	Eher im Schriftlichen	<input type="checkbox"/>	Zu gleichen Teilen gemischt	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	-----------------------------	--------------------------

2.4 Welche Eigenschaften beschreiben Ihrer Meinung nach den Fremdsprachenunterricht der Klassen 5 und 6 des Gymnasiums im Allgemeinen?

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Handlungsorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Situationen eingebettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Sinne ansprechend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatikorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Authentisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrwerkzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5 Für wie wichtig erachten Sie die genannten Aspekte im Französischunterricht?

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Völlig unwichtig
Handlungsorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Situationen eingebettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Sinne ansprechend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatikorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Authentisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrwerkzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Erfahrungen**

3.1 Wie oft bringen Schüler Elemente aus dem „Frühes Fremdsprachenlernen“<sup>18</sup> in Ihren Unterricht ein?

Oft	<input type="checkbox"/>	Manchmal	<input type="checkbox"/>	Selten	<input type="checkbox"/>	Nie	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	----------	--------------------------	--------	--------------------------	-----	--------------------------

---

<sup>18</sup> Der Begriff „Frühes Fremdsprachenlernen“ bezeichnet den Französischunterricht an saarländischen Grundschulen in den Klassenstufen 3 und 4 bzw. an ausgewählten Schulen in den Klassenstufen 1-4.



3.2 Welche Auswirkungen hat das Fremdsprachenlernen in der Grundschule Ihrer Erfahrung nach auf den Französischunterricht **in den Klassenstufen 5 und 6?**

Allgemeine Einstellungen

Fremdsprachenlernen in der Grundschule führt zu:	Bei sehr vielen Schülern	Bei eher vielen Schülern	Bei eher wenigen Schülern	Bei sehr wenigen Schülern
Motivation der Schüler im Fremdsprachenunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offenheit gegenüber fremden Kulturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abbau von Scheu vor fremdsprachlichen Äußerungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfolgserlebnissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude am Erlernen der Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desinteresse der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frustration der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fallen Ihnen weitere ein? Welche? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Konkrete sprachliche/landeskundliche Aspekte

Fremdsprachenlernen in der Grundschule führt zu:	Bei den meisten Schülern	Bei ungefähr der Hälfte der Schüler	Bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler	Bei sehr wenigen Schülern
Gesicherter Aussprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nachahmung der Intonation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis landestypischer Lieder und Reime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis grundlegender landeskundlicher Inhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildung der grundlegenden Formen des Hörverstehens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geübtem Umgang mit Wörterbüchern, Wortfeldern etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fallen Ihnen weitere ein? Welche? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3.3 Wie stark wirken sich die oben genannten positiven bzw. negativen Effekte über die Klassen 5 und 6 **hinweg in den folgenden Klassen** aus?

	Sehr stark	Eher stark	Eher weniger stark	Überhaupt nicht
Die <b>positiven</b> Effekte wirken sich über die Klasse 6 hinaus aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <b>negativen</b> Effekte wirken sich über die Klasse 6 hinaus aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4 Bestehen Ihrer Meinung nach Probleme beim Übergang im Fremdsprachenunterricht von der Klassenstufe 4 in die Klassenstufe 5?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

3.5 Stellen folgende Faktoren Ihrer Ansicht nach Probleme beim Übergang im Fremdsprachenunterricht dar?

	Große Probleme	Eher Probleme	Eher keine Probleme	Überhaupt keine Probleme
Unterschiedlichkeit der Konzepte im Grundschulbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uneinheitlichkeit der Niveaus am Ende von Klasse 4 (je nach Grundschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wiederholung des Stoffes in Lehrbüchern der Klassenstufe 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didaktisch-methodisches Vorgehen in Klasse 5 und 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didaktisch-methodisches Vorgehen in der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 4. Lösungsvorschläge

4.1 Wie geeignet sind folgende Lösungsvorschläge zur Optimierung des Übergangs von der 4. zur 5. Klasse im Französischunterricht:

	Sehr gut geeignet	Gut geeignet	Weniger gut geeignet	Gar nicht geeignet
Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Hospitationen von Gymnasial- und Grundschullehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Akzeptanz der praktizierten Arbeitsweise der jeweiligen Schulform	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule auf Klassenstufe fünf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgreifen und Weiterführen der in der Grundschule geleisteten Arbeit durch Gymnasiallehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbindlichkeit der Inhalte im Französischunterricht der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Größere Freiheiten für Gymnasiallehrer bei der Umsetzung von Vorgaben durch Lehrwerk und Lehrplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2 Welche Lehrwerke und Materialien wären zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts sinnvoll?

	Sinnvoll	Eher sinnvoll	Eher nicht sinnvoll	Nicht sinnvoll
Fortlaufendes Programm Klasse 1 bis 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrwerk für Klasse 4 und 5 in einem Band	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Themenspezifische Materialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andere, nämlich: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4.3 Für wie wichtig halten Sie die folgenden Voraussetzungen bei der Gestaltung eines Lehrwerks?

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Völlig unwichtig
Spiralförmiger Aufbau (d.h. Aufgreifen bekannter Strukturen und Erweiterung durch neue ergänzende Strukturen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungen zur systematischen Wortschatzarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungen zur Textarbeit mit Einsatz des Wörterbuches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungen zum Sprachvergleich mit der deutschen und englischen Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grundschulspezifische Arbeitsformen wie Partnerarbeit, Projektarbeit, Freiarbeit, Rollenspiel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Aus- und Fortbildung

5.1 Wie viele Veranstaltungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“ haben Sie in Ihrem Studium besucht?

Keine	<input type="checkbox"/>	1 bzw. 2	<input type="checkbox"/>	3 bzw. 4	<input type="checkbox"/>	Mehr als 4	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	------------	--------------------------

5.2 Wenn ja, haben Sie in einer dieser Veranstaltungen einen benoteten Schein erworben?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

5.3 Gab es in Ihrer Studienzeit Seminare oder Vorlesungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

5.4 Haben Sie schon einmal bei einer Unterrichtsstunde im Fach Französisch an einer Grundschule hospitiert?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, wie oft und aus welchem Anlass?

---

5.5 Haben Sie schon einmal an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“ teilgenommen?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, wie oft und aus welchem Anlass?

---

Noch einige offene Fragen zum Abschluss!

*Was sind Ihrer Meinung nach die größten Hindernisse bei der Realisierung eines guten schulartenübergreifenden Fremdsprachenunterrichts?*

---

*Was würden Sie sich wünschen, wenn Sie drei Wünsche zur Gestaltung des kontinuierlichen Fremdsprachenunterrichts (Grundschule – Kl.5/6) frei hätten?*

---

*Was ich sonst noch sagen wollte...*

*Hier haben Sie nun die Möglichkeit, Anmerkungen zum Fragebogen zu machen, Kritik zu üben oder fehlende Aspekte zu ergänzen! Vielen Dank!*

---

**Vielen Dank für Ihre Mühe!**

# Fragebogen Grundschullehrer 2013

## 1. Unterrichtsinhalte: Themen, Grammatik und Wortschatz

1.1 Was sollten Schüler Ihrer Meinung nach bereits in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) bzw. erst am Gymnasium (Klasse 5 und 6) lernen?

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Grußformeln (einfache Formen der alltäglichen Begrüßung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorstellungsfloskeln (sich einem Mitschüler vorstellen können)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einkäufe erledigen (Bestellungen aufgeben, sich im Supermarkt Hilfe einholen, bezahlen können)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorlieben und Abneigungen ausdrücken (einfache Strukturen wie „J'aime...“; „Je n'aime pas...“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aktuell ablaufende Tätigkeiten beschreiben (einfache Subjekt-Prädikat(-Objekt)-Konstruktionen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsgeschehen und – gegenstände beschreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Höflichkeitsformeln wie z.B. sich bedanken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Über Zukünftiges sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über Vergangenes sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strukturierte Schilderung von Ereignissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einsatz von Schrift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einige Formen der Konjugation und Gebrauch der Verben „être, avoir, aller, aimer, jouer, boire, manger“ (z.B. Präsens)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fragebildung (Intonationsfrage + „est-ce que“-Fragen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verneinung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imperativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Bildwörterbuch benutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Wortfeldern und Wortfamilien arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Vokabelkartei arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Schlüsselbegriffe nutzen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texte rekonstruieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mimik, Gestik, Intonation und Bildinformationen zur Sinnentnahme nutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulung des Hörverstehens u.a. durch die Methode des „Storytelling“		

Fallen Ihnen weitere ein? Welche? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

1.2 Ist die bewusste, kognitiv ausgerichtete Grammatikerklärung bereits in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) bzw. erst am Gymnasium (Klasse 5 und 6) geeignet?

Bereits in der Grundschule       Erst am Gymnasium

1.3 Ist der Transfer grammatischer Regeln in die schriftliche Sprachanwendung der Schüler<sup>19</sup> bereits in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) bzw. erst am Gymnasium (Klasse 5 und 6) sinnvoll?

Bereits in der Grundschule       Erst am Gymnasium

## 2. Fachdidaktik

2.1 Sollte der Französischunterricht in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) Ihrer Ansicht nach Schrift einsetzen?

Überhaupt nicht	<input type="checkbox"/>	Nur bei einzelnen Wörtern	<input type="checkbox"/>	Nur bei einfachen Sätzen	<input type="checkbox"/>	Bei kürzeren Texten (z.B. Postkarten, E-Mail)	<input type="checkbox"/>
-----------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---	--------------------------

<sup>19</sup> Der Begriff „Schüler“ ist hier nicht geschlechtsspezifisch verwendet, sondern wird stellvertretend für beide Geschlechter auf Grund der besseren Lesbarkeit benutzt.

2.2 Welche in Fachdidaktik und Praxis vorliegenden Konzepte und Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule kennen Sie?

	Kenne ich gut	Habe ich schon einmal gehört, kenne ich aber kaum	Kenne ich nicht
„Begegnungssprachen-Konzept“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Integrativer Ansatz“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Lerne die Sprache des Nachbarn“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Lehrgangskonzept“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Nach welcher der in 2.2 genannten Methode unterrichten Sie? Unterrichten Sie nach einer anderen Methode, nach welcher? Oder mischen Sie verschiedene Methoden?

---

2.4 Wenn Sie nach einer anderen Methode unterrichten, charakterisieren Sie diese bitte stichwortartig.

---

2.5 Liegt der Schwerpunkt im Französischunterricht der Klassen 5 und 6 Ihrer Meinung nach eher im mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch?

Eher im Mündlichen	<input type="checkbox"/>	Eher im Schriftlichen	<input type="checkbox"/>	Zu gleichen Teilen gemischt	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	-----------------------------	--------------------------



2.6 Welche Eigenschaften beschreiben Ihrer Meinung nach den Französischunterricht der Klassen 5 und 6 des Gymnasiums?

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Handlungsorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Situationen eingebettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Sinne ansprechend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatikorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Authentisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrwerkzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.7 Für wie wichtig erachten Sie die genannten Aspekte im Französischunterricht?

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Völlig unwichtig
Handlungsorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Situationen eingebettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Sinne ansprechend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatikorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Authentisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrwerkzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3. Erfahrungen

3.1 Wie oft haben Sie bereits Französisch in den Klassen 1-4 unterrichtet?

Oft	<input type="checkbox"/>	Manchmal	<input type="checkbox"/>	Selten	<input type="checkbox"/>	Nie	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	----------	--------------------------	--------	--------------------------	-----	--------------------------

3.2 Welche Auswirkungen hat das Französischlernen in der Grundschule Ihrer Ansicht nach auf den Französischunterricht **in den Klassenstufen 5 und 6**?

Allgemeine Haltungen

Fremdsprachenlernen in der Grundschule führt zu:	Bei den meisten Schülern	Bei ungefähr der Hälfte der Schüler	Bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler	Bei sehr wenigen Schülern
Motivation der Schüler im Fremdsprachenunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offenheit gegenüber fremden Kulturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abbau von Scheu vor fremdsprachlichen Äußerungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfolgserlebnissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude am Erlernen der Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desinteresse der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frustration der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fallen Ihnen weitere ein? Welche? \_\_\_\_\_

Konkrete sprachliche/landeskundliche Aspekte

Fremdsprachenlernen in der Grundschule führt zu:	Bei sehr vielen Schülern	Bei eher vielen Schülern	Bei eher wenigen Schülern	Bei sehr wenigen Schülern
Gesicherter Aussprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nachahmung der Intonation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis landestypischer Lieder und Reime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis grundlegender landeskundlicher Inhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildung der grundlegenden Formen des Hörverstehens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geübtem Umgang mit Wörterbüchern, Wortfeldern etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fallen Ihnen weitere ein? Welche? \_\_\_\_\_

---

3.3 Wie stark wirken sich die oben genannten positiven bzw. negativen Effekte über die Klassen 5 und 6 **hinweg in den folgenden Klassen** aus?

	Sehr stark	Eher stark	Eher weniger stark	Überhaupt nicht
Die <b>positiven</b> Effekte wirken sich über die Klasse 6 hinaus aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <b>negativen</b> Effekte wirken sich über die Klasse 6 hinaus aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4 Bestehen Ihrer Meinung nach Probleme im Französischunterricht beim Übergang von der Klassenstufe 4 in die Klassenstufe 5?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

3.5 Stellen folgende Faktoren Ihrer Ansicht nach Probleme im Französischunterricht beim Übergang von der 4. in die 5. Klasse dar?

	Große Probleme	Eher Probleme	Eher keine Probleme	Überhaupt keine Probleme
Unterschiedlichkeit der Konzepte im Grundschulbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uneinheitlichkeit der Niveaus am Ende von Klasse 4 (je nach Grundschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wiederholung des Stoffes in Lehrbüchern der Klassenstufe 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didaktisch-methodisches Vorgehen in Klasse 5 und 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didaktisch-methodisches Vorgehen in der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 4. Lösungsvorschläge

4.1 *Wie geeignet sind folgende Lösungsvorschläge zur Optimierung des Übergangs von der 4. zur 5. Klasse im Französischunterricht:*

	Sehr gut geeignet	Gut geeignet	Weniger gut geeignet	Gar nicht geeignet
Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für Grundschul- und Gymnasiallehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Hospitationen von Gymnasial- und Grundschullehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Akzeptanz der praktizierten Arbeitsweise der jeweiligen Schulform	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule auf Klassenstufe fünf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgreifen und Weiterführen der in der Grundschule geleisteten Arbeit durch Gymnasiallehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbindlichkeit der Inhalte im Französischunterricht der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Größere Freiheiten für Gymnasiallehrer bei der Umsetzung von Vorgaben durch Lehrwerk und Lehrplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2 *Welche Lehrwerke und Materialien wären zur Optimierung des Französischunterrichts sinnvoll?*

	Sinnvoll	Eher sinnvoll	Eher nicht sinnvoll	Nicht sinnvoll
Fortlaufendes Programm Klasse 1 bis 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrwerk für Klasse 4 und 5 in einem Band	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Themenspezifische Materialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andere, nämlich: \_\_\_\_\_

**4.3 Für wie wichtig halten Sie die folgenden Voraussetzungen bei der Gestaltung eines Lehrwerks?**

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Völlig unwichtig
Spiralförmiger Aufbau (d.h. Aufgreifen bekannter Strukturen und Erweiterung durch neue ergänzende Strukturen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungen zur systematischen Wortschatzarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungen zur Textarbeit mit Einsatz des Wörterbuches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungen zum Sprachvergleich mit der deutschen und englischen Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grundschulspezifische Arbeitsformen wie Partnerarbeit, Projektarbeit, Freiarbeit, Rollenspiel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Aus- und Fortbildung**

**5.1 Wie viele Veranstaltungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“ haben Sie in Ihrem Studium besucht?**

Keine	<input type="checkbox"/>	1 bzw. 2	<input type="checkbox"/>	3 bzw. 4	<input type="checkbox"/>	Mehr als 4	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	------------	--------------------------

**5.2 Wenn ja, haben Sie in einer dieser Veranstaltungen einen benoteten Schein erworben?**

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

5.3 Gab es in Ihrer Studienzeit Seminare oder Vorlesungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

5.4 Falls Sie noch nie Französisch unterrichtet haben: Haben Sie schon einmal bei einer Unterrichtsstunde im Fach Französisch an einer Grundschule hospitiert?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, wie oft und aus welchem Anlass?

---

5.5 Haben Sie schon einmal bei einer Unterrichtsstunde im Fach Französisch in der 5. oder 6. Klasse an einem Gymnasium hospitiert?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, wie oft und aus welchem Anlass?

---

5.6 Haben Sie schon einmal an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“ teilgenommen?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, wie oft und aus welchem Anlass?

---

## 6. Rückblick auf die Veränderungen zur Optimierung des Übergangs in den letzten fünf Jahren

6.1 Wie oft haben Sie in den letzten fünf Jahren an **gemeinsamen** Konferenzen, Fachsitzungen oder Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Übergang von der Grundschule zum Gymnasium im Fremdsprachenunterricht“ teilgenommen?

halbjährlich  jährlich  1 – 3 Mal  nie

6.2 Wurden solche Veranstaltungen an Ihrer Schule bzw. der „Partnerschule“ (Grundschule/Gymnasium) angeboten?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, wie oft? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Zu welchem konkreten Thema? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6.3 Sind Veränderungen in den letzten fünf Jahren bezüglich eines optimierten Übergangs von der Grundschule zum Gymnasium festzustellen?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, welche \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6.4 Haben sich die Französisch - Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler im Laufe der Grundschulzeit verbessert?

Ja  Nein

Wenn ja, in welchen Bereichen? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Noch einige offene Fragen zum Abschluss!**

*Was sind Ihrer Meinung nach die größten Hindernisse bei der Realisierung eines guten schulartenübergreifenden Fremdsprachenunterrichts?*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Was würden Sie sich wünschen, wenn Sie drei Wünsche zur Gestaltung des kontinuierlichen Fremdsprachenunterrichts (Grundschule – Kl.5/6) frei hätten?*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Was ich sonst noch sagen wollte...*

*Hier haben Sie nun die Möglichkeit, Anmerkungen zum Fragebogen zu machen, Kritik zu üben oder fehlende Aspekte zu ergänzen! Vielen Dank!*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Vielen Dank für Ihre Mühe!**

## Fragebogen Gymnasiallehrer 2013

### 1. Unterrichtsinhalte: Themen, Grammatik und Wortschatz

1.1 Was sollten Schüler Ihrer Meinung nach bereits in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) bzw. erst am Gymnasium (Klasse 5 und 6) lernen?

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Grußformeln (einfache Formen der alltäglichen Begrüßung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorstellungsfloskeln (sich einem Mitschüler vorstellen können)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einkäufe erledigen (Bestellungen aufgeben, sich im Supermarkt Hilfe einholen, bezahlen können)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorlieben und Abneigungen ausdrücken (einfache Strukturen wie „J'aime...“; „Je n'aime pas...“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aktuell ablaufende Tätigkeiten beschreiben (einfache Subjekt – Prädikat (-Objekt) - Konstruktionen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsgeschehen und – gegenstände beschreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Höflichkeitsformeln wie z.B. sich bedanken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Über Zukünftiges sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über Vergangenes sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strukturierte Schilderung von Ereignissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einsatz von Schrift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einige Formen der Konjugation und Gebrauch der Verben „être, avoir, aller, aimer, jouer, boire, manger“ (z.B. Präsens)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fragebildung (Intonationsfrage + „est-ce que“-Fragen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verneinung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imperativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Bildwörterbuch benutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Wortfeldern und Wortfamilien arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Vokabelkartei arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bereits in der Grundschule	Erst am Gymnasium
Schlüsselbegriffe nutzen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texte rekonstruieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mimik, Gestik, Intonation und Bildinformationen zur Sinnentnahme nutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulung des Hörverstehens u.a. durch die Methode des „Storytelling“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fallen Ihnen weitere ein? Welche? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

1.2 Ist die bewusste, kognitive Grammatikerklärung bereits in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) bzw. erst am Gymnasium (Klasse 5 und 6) geeignet?

Bereits in der Grundschule       Erst am Gymnasium

1.3 Ist der Transfer grammatischer Regeln in die schriftliche Sprachanwendung der Schüler<sup>20</sup> bereits in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) bzw. erst am Gymnasium (Klasse 5 und 6) sinnvoll?

Bereits in der Grundschule       Erst am Gymnasium

## 2. Fachdidaktik

2.1 Sollte der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule (bis Ende Klasse 4) Ihrer Ansicht nach Schrift einsetzen?

Überhaupt nicht	<input type="checkbox"/>	Nur einzelnen Wörtern	bei	<input type="checkbox"/>	Nur einfachen Sätzen	bei	<input type="checkbox"/>	Bei kürzeren Texten (z.B. Postkarten, E-Mail)	<input type="checkbox"/>
-----------------	--------------------------	-----------------------	-----	--------------------------	----------------------	-----	--------------------------	---	--------------------------

<sup>20</sup> Der Begriff „Schüler“ ist hier nicht geschlechtsspezifisch verwendet, sondern wird stellvertretend für beide Geschlechter auf Grund der besseren Lesbarkeit benutzt.

2.2 Welche in Fachdidaktik und Praxis vorliegenden Konzepte und Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule kennen Sie?

	Kenne ich gut	Habe ich schon einmal gehört, kenne ich aber kaum	Kenne ich nicht
„Begegnungssprachen-Konzept“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Integrativer Ansatz“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Lerne die Sprache des Nachbarn“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Lehrgangskonzept“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Liegt der Schwerpunkt im Französischunterricht der Klassen 5 und 6 Ihrer Meinung nach **im Allgemeinen** eher im mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch?

Eher Mündlichen	im	<input type="checkbox"/>	Eher im Schriftlichen	<input type="checkbox"/>	Zu gleichen Teilen gemischt	<input type="checkbox"/>
-----------------	----	--------------------------	-----------------------	--------------------------	-----------------------------	--------------------------

2.4 Welche Eigenschaften beschreiben Ihrer Meinung nach den Fremdsprachenunterricht der Klassen 5 und 6 des Gymnasiums im Allgemeinen?

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Handlungsorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Situationen eingebettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Sinne ansprechend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatikorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Authentisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrwerkzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5 Für wie wichtig erachten Sie die genannten Aspekte im Französischunterricht?

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Völlig unwichtig
Handlungsorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Situationen eingebettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle Sinne ansprechend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatikorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Authentisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrwerkzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Erfahrungen**

3.1 Wie oft bringen Schüler Elemente aus dem „Frühes Fremdsprachenlernen“<sup>21</sup> in Ihren Unterricht ein?

Oft	<input type="checkbox"/>	Manchmal	<input type="checkbox"/>	Selten	<input type="checkbox"/>	Nie	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	----------	--------------------------	--------	--------------------------	-----	--------------------------

---

<sup>21</sup> Der Begriff „Frühes Fremdsprachenlernen“ bezeichnet den Französischunterricht an saarländischen Grundschulen in den Klassenstufen 3 und 4 bzw. an ausgewählten Schulen in den Klassenstufen 1-4.

3.2 Welche Auswirkungen hat das Fremdsprachenlernen in der Grundschule Ihrer Erfahrung nach auf den Französischunterricht **in den Klassenstufen 5 und 6?**

*Allgemeine Einstellungen*

Fremdsprachenlernen in der Grundschule führt zu:	Bei sehr vielen Schülern	Bei eher vielen Schülern	Bei eher wenigen Schülern	Bei sehr wenigen Schülern
Motivation der Schüler im Fremdsprachenunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offenheit gegenüber fremden Kulturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abbau von Scheu vor fremdsprachlichen Äußerungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfolgslebnissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude am Erlernen der Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desinteresse der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frustration der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fallen Ihnen weitere ein? Welche? \_\_\_\_\_

*Konkrete sprachliche/landeskundliche Aspekte*

Fremdsprachenlernen in der Grundschule führt zu:	Bei den meisten Schülern	Bei ungefähr der Hälfte der Schüler	Bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler	Bei sehr wenigen Schülern
Gesicherter Aussprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nachahmung der Intonation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis der unterrichtsrelevanten Redemittel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis landestypischer Lieder und Reime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis grundlegender landeskundlicher Inhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildung der grundlegenden Formen des Hörverstehens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geübtem Umgang mit Wörterbüchern, Wortfeldern etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fallen Ihnen weitere ein? Welche? \_\_\_\_\_

3.3 Wie stark wirken sich die oben genannten positiven bzw. negativen Effekte über die Klassen 5 und 6 **hinweg in den folgenden Klassen** aus?

	Sehr stark	Eher stark	Eher weniger stark	Überhaupt nicht
Die <b>positiven</b> Effekte wirken sich über die Klasse 6 hinaus aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <b>negativen</b> Effekte wirken sich über die Klasse 6 hinaus aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4 Bestehen Ihrer Meinung nach Probleme beim Übergang im Fremdsprachenunterricht von der Klassenstufe 4 in die Klassenstufe 5?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

3.5 Stellen folgende Faktoren Ihrer Ansicht nach Probleme beim Übergang im Fremdsprachenunterricht dar?

	Große Probleme	Eher Probleme	Eher keine Probleme	Überhaupt keine Probleme
Unterschiedlichkeit der Konzepte im Grundschulbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uneinheitlichkeit der Niveaus am Ende von Klasse 4 (je nach Grundschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wiederholung des Stoffes in Lehrbüchern der Klassenstufe 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didaktisch-methodisches Vorgehen in Klasse 5 und 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didaktisch-methodisches Vorgehen in der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 4. Lösungsvorschläge

4.1 Wie geeignet sind folgende Lösungsvorschläge zur Optimierung des Übergangs von der 4. zur 5. Klasse im Französischunterricht:

	Sehr gut geeignet	Gut geeignet	Weniger gut geeignet	Gar nicht geeignet
Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Hospitationen von Gymnasial- und Grundschullehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Akzeptanz der praktizierten Arbeitsweise der jeweiligen Schulform	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule auf Klassenstufe fünf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgreifen und Weiterführen der in der Grundschule geleisteten Arbeit durch Gymnasiallehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbindlichkeit der Inhalte im Französischunterricht der Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Größere Freiheiten für Gymnasiallehrer bei der Umsetzung von Vorgaben durch Lehrwerk und Lehrplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2 Welche Lehrwerke und Materialien wären zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts sinnvoll?

	Sinnvoll	Eher sinnvoll	Eher nicht sinnvoll	Nicht sinnvoll
Fortlaufendes Programm Klasse 1 bis 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrwerk für Klasse 4 und 5 in einem Band	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Themenspezifische Materialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andere, nämlich: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.3 Für wie wichtig halten Sie die folgenden Voraussetzungen bei der Gestaltung eines Lehrwerks?

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Völlig unwichtig
Spiralförmiger Aufbau (d.h. Aufgreifen bekannter Strukturen und Erweiterung durch neue ergänzende Strukturen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungen zur systematischen Wortschatzarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungen zur Textarbeit mit Einsatz des Wörterbuches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungen zum Sprachvergleich mit der deutschen und englischen Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grundschulspezifische Arbeitsformen wie Partnerarbeit, Projektarbeit, Freiarbeit, Rollenspiel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Aus- und Fortbildung

5.1 Wie viele Veranstaltungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“ haben Sie in Ihrem Studium besucht?

Keine	<input type="checkbox"/>	1 bzw. 2	<input type="checkbox"/>	3 bzw. 4	<input type="checkbox"/>	Mehr als 4	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	------------	--------------------------

5.2 Wenn ja, haben Sie in einer dieser Veranstaltungen einen benoteten Schein erworben?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

5.3 Gab es in Ihrer Studienzeit Seminare oder Vorlesungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

5.4 Haben Sie schon einmal bei einer Unterrichtsstunde im Fach Französisch an einer Grundschule hospitiert?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, wie oft und aus welchem Anlass?

---

5.5 Haben Sie schon einmal an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“ teilgenommen?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, wie oft und aus welchem Anlass?

---

## 6. Rückblick auf die Veränderungen zur Optimierung des Übergangs in den letzten fünf Jahren

6.1 Wie oft haben Sie in den letzten fünf Jahren an **gemeinsamen** Konferenzen, Fachsitzungen oder Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Übergang von der Grundschule zum Gymnasium im Fremdsprachenunterricht“ teilgenommen?

halbjährlich  jährlich  1 – 3 Mal  nie

6.2 Wurden solche Veranstaltungen an Ihrer Schule bzw. der „Partnerschule“ (Grundschule/Gymnasium) angeboten?

Ja	<input type="checkbox"/>	nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, wie oft? \_\_\_\_\_

---

Zu welchem konkreten Thema? \_\_\_\_\_

---

6.3 Sind Veränderungen in den letzten fünf Jahren bezüglich eines optimierten Übergangs von der Grundschule zum Gymnasium festzustellen?

Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	------	--------------------------

Wenn ja, welche \_\_\_\_\_

---



6.4 Haben sich die Französisch - Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler im Laufe der Grundschulzeit verbessert?

Ja

Nein

Wenn ja, in welchen Bereichen? \_\_\_\_\_

**Noch einige offene Fragen zum Abschluss!**

*Was sind Ihrer Meinung nach die größten Hindernisse bei der Realisierung eines gelungenen schulartenübergreifenden Fremdsprachenunterrichts?*

\_\_\_\_\_

*Was würden Sie sich wünschen, wenn Sie drei Wünsche zur Gestaltung des kontinuierlichen Fremdsprachenunterrichts (Grundschule – Kl.5/6) frei hätten?*

\_\_\_\_\_

*Was ich sonst noch sagen wollte...*

*Hier haben Sie nun die Möglichkeit, Anmerkungen zum Fragebogen zu machen, Kritik zu üben oder fehlende Aspekte zu ergänzen! Vielen Dank!*

\_\_\_\_\_

**Vielen Dank für Ihre Mühe!**

## I. Deskriptive Auswertung mit SPSS 21

### 1.1.1

Alle Lehrer:

1.1.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	99	99,0	99,0	99,0
Gültig erst an GYM	1	1,0	1,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	49	98,0	98,0	98,0
Gültig erst an GYM	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig bereits in GS	50	100,0	100,0	100,0

2007:

1.1.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig bereits in GS	50	100,0	100,0	100,0

2013:

1.1.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	49	98,0	98,0	98,0
Gültig erst an GYM	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 1.1.2

Alle Lehrer:

1.1.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	1,0	1,0
	bereits in GS	93	93,0	94,0
	erst am GYM	6	6,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

1.1.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	2,0	2,0
	bereits in GS	44	88,0	90,0
	erst am GYM	5	10,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

1.1.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bereits in GS	49	98,0	98,0
	erst am GYM	1	2,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

1.1.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	2,0	2,0
	bereits in GS	45	90,0	92,0
	erst am GYM	4	8,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2013:

1.1.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bereits in GS	48	96,0	96,0
	erst am GYM	2	4,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

### 1.1.3

Alle Lehrer:

1.1.3				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	2	2,0	2,0
	bereits in GS	36	36,0	38,0
	erst am GYM	62	62,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

1.1.3				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	2	4,0	4,0
	bereits in GS	6	12,0	16,0
	erst am GYM	42	84,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

1.1.3				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bereits in GS	30	60,0	60,0
	erst am GYM	20	40,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

1.1.3				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bereits in GS	17	34,0	34,0
	erst am GYM	33	66,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2013:

1.1.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
Gültig bereits in GS	19	38,0	38,0	42,0
erst am GYM	29	58,0	58,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.4

Alle Lehrer:

1.1.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	74	74,0	74,0	74,0
Gültig erst am GYM	26	26,0	26,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	33	66,0	66,0	66,0
Gültig erst am GYM	17	34,0	34,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	41	82,0	82,0	82,0
Gültig erst am GYM	9	18,0	18,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	34	68,0	68,0	68,0
Gültig erst am GYM	16	32,0	32,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	40	80,0	80,0	80,0
Gültig erst am GYM	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 1.1.5

Alle Lehrer:

1.1.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	1,0	1,0	1,0
bereits in GS	31	31,0	31,0	32,0
Gültig erst am GYM	68	68,0	68,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	12	24,0	24,0	24,0
Gültig erst am GYM	38	76,0	76,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig bereits in GS	19	38,0	38,0	40,0
erst am GYM	30	60,0	60,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig bereits in GS	14	28,0	28,0	30,0
erst am GYM	35	70,0	70,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	17	34,0	34,0	34,0
Gültig erst am GYM	33	66,0	66,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.6

Alle Lehrer:

1.1.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	54	54,0	54,0	54,0
Gültig erst am GYM	46	46,0	46,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

## Gymnasiallehrer

1.1.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	16	32,0	32,0	32,0
Gültig erst am GYM	34	68,0	68,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## Grundschullehrer:

1.1.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	38	76,0	76,0	76,0
Gültig erst am GYM	12	24,0	24,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## 2007:

1.1.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	30	60,0	60,0	60,0
Gültig erst am GYM	20	40,0	40,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## 2013:

1.1.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	24	48,0	48,0	48,0
Gültig erst am GYM	26	52,0	52,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## 1.1.7:

### Alle Lehrer:

1.1.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	95	95,0	95,0	95,0
Gültig erst am GYM	5	5,0	5,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	



Gymnasiallehrer:

1.1.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	49	98,0	98,0	98,0
Gültig erst am GYM	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	46	92,0	92,0	92,0
Gültig erst am GYM	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	46	92,0	92,0	92,0
Gültig erst am GYM	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	49	98,0	98,0	98,0
Gültig erst am GYM	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.8

Alle Lehrer:

1.1.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	9	9,0	9,0	9,0
Gültig erst am GYM	91	91,0	91,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	2	4,0	4,0	4,0
Gültig erst am GYM	48	96,0	96,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	7	14,0	14,0	14,0
Gültig erst am GYM	43	86,0	86,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	7	14,0	14,0	14,0
Gültig erst am GYM	43	86,0	86,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	2	4,0	4,0	4,0
Gültig erst am GYM	48	96,0	96,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.9

Alle Lehrer:

1.1.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	8	8,0	8,0	8,0
Gültig erst am GYM	92	92,0	92,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	4	8,0	8,0	8,0
Gültig erst am GYM	46	92,0	92,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	4	8,0	8,0	8,0
Gültig erst am GYM	46	92,0	92,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	5	10,0	10,0	10,0
Gültig erst am GYM	45	90,0	90,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	3	6,0	6,0	6,0
Gültig erst am GYM	47	94,0	94,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.10

Alle Lehrer:

1.1.10

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	1,0	1,0	1,0
Gültig bereits in GS	9	9,0	9,0	10,0
erst am GYM	90	90,0	90,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.10

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig bereits in GS	4	8,0	8,0	10,0
erst am GYM	45	90,0	90,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.10

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	5	10,0	10,0	10,0
Gültig erst am GYM	45	90,0	90,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.10

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	6	12,0	12,0	12,0
Gültig erst am GYM	44	88,0	88,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.10

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig bereits in GS	3	6,0	6,0	8,0
erst am GYM	46	92,0	92,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 1.1.11

Alle Lehrer:

1.1.11				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	2	2,0	2,0
	bereits in GS	62	62,0	64,0
	erst am GYM	36	36,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

1.1.11				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	2	2,0	2,0
	bereits in GS	68	68,0	70,0
	erst am GYM	30	30,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Grundschullehrer:

1.1.11				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	2	2,0	2,0
	bereits in GS	56	56,0	58,0
	erst am GYM	42	42,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

2007:

1.1.11				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bereits in GS	26	52,0	52,0
	erst am GYM	24	48,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2013:

1.1.11

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
Gültig bereits in GS	36	72,0	72,0	76,0
erst am GYM	12	24,0	24,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.13

Alle Lehrer:

1.1.13

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	3,0	3,0	3,0
Gültig bereits in GS	45	45,0	45,0	48,0
erst am GYM	52	52,0	52,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.13

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
Gültig bereits in GS	20	40,0	40,0	46,0
erst am GYM	27	54,0	54,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.13

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	25	50,0	50,0	50,0
Gültig erst am GYM	25	50,0	50,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.13

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig bereits in GS	25	50,0	50,0	52,0
erst am GYM	24	48,0	48,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.13

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
Gültig bereits in GS	20	40,0	40,0	44,0
erst am GYM	28	56,0	56,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.14

Alle:

1.1.14

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	4,0	4,0	4,0
Gültig bereits in GS	44	44,0	44,0	48,0
erst am GYM	52	52,0	52,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.14

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
Gültig bereits in GS	22	44,0	44,0	48,0
erst am GYM	26	52,0	52,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.14

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
Gültig bereits in GS	22	44,0	44,0	48,0
erst am GYM	26	52,0	52,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.14

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
Gültig bereits in GS	23	46,0	46,0	50,0
erst am GYM	25	50,0	50,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.14

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
Gültig bereits in GS	21	42,0	42,0	46,0
erst am GYM	27	54,0	54,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.15

Alle:

1.1.15

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	1,0	1,0	1,0
Gültig bereits in GS	49	49,0	49,0	50,0
erst am GYM	50	50,0	50,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	



Gymnasiallehrer:

1.1.15

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	20	40,0	40,0	40,0
Gültig erst am GYM	30	60,0	60,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.15

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig bereits in GS	29	58,0	58,0	60,0
erst am GYM	20	40,0	40,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.15

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig bereits in GS	20	40,0	40,0	42,0
erst am GYM	29	58,0	58,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.15

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	29	58,0	58,0	58,0
Gültig erst am GYM	21	42,0	42,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 1.1.16

Alle Lehrer:

1.1.16				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	1,0	1,0	1,0
Gültig bereits in GS	42	42,0	42,0	43,0
erst am GYM	57	57,0	57,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.16				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	24	48,0	48,0	48,0
Gültig erst am GYM	26	52,0	52,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.16				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig bereits in GS	18	36,0	36,0	38,0
erst am GYM	31	62,0	62,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.16				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig bereits in GS	22	44,0	44,0	46,0
erst am GYM	27	54,0	54,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.16

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	20	40,0	40,0	40,0
Gültig erst am GYM	30	60,0	60,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.17

Alle Lehrer:

1.1.17

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	86	86,0	86,0	86,0
Gültig erst am GYM	14	14,0	14,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.17

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	46	92,0	92,0	92,0
Gültig erst am GYM	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.17

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	40	80,0	80,0	80,0
Gültig erst am GYM	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.17

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	43	86,0	86,0	86,0
Gültig erst am GYM	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.17

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	43	86,0	86,0	86,0
Gültig erst am GYM	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.18

Alle:

1.1.18

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	37	37,0	37,0	37,0
Gültig erst am GYM	63	63,0	63,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.18

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	25	50,0	50,0	50,0
Gültig erst am GYM	25	50,0	50,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.18

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	12	24,0	24,0	24,0
Gültig erst am GYM	38	76,0	76,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.18

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	21	42,0	42,0	42,0
Gültig erst am GYM	29	58,0	58,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.18

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	16	32,0	32,0	32,0
Gültig erst am GYM	34	68,0	68,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.19

Alle Lehrer:

1.1.19

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	24	24,0	24,0	24,0
Gültig erst am GYM	76	76,0	76,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.19

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	14	28,0	28,0	28,0
Gültig erst am GYM	36	72,0	72,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.19

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	10	20,0	20,0	20,0
Gültig erst am GYM	40	80,0	80,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.19

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	14	28,0	28,0	28,0
Gültig erst am GYM	36	72,0	72,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.19

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	10	20,0	20,0	20,0
Gültig	40	80,0	80,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.20

Alle:

1.1.20

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	5	5,0	5,0	5,0
Gültig	18	18,0	18,0	23,0
	77	77,0	77,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.20

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	3	6,0	6,0	6,0
Gültig	12	24,0	24,0	30,0
	35	70,0	70,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.20

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	2	4,0	4,0	4,0
Gültig	6	12,0	12,0	16,0
	42	84,0	84,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.20

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
Gültig bereits in GS	10	20,0	20,0	24,0
erst am GYM	38	76,0	76,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.20

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
Gültig bereits in GS	8	16,0	16,0	22,0
erst am GYM	39	78,0	78,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.21

Alle Lehrer:

1.1.21

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	1,0	1,0	1,0
Gültig bereits in GS	9	9,0	9,0	10,0
erst am GYM	90	90,0	90,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.1.21

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	3	6,0	6,0	6,0
Gültig erst am GYM	47	94,0	94,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.21

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig bereits in GS	6	12,0	12,0	14,0
erst am GYM	43	86,0	86,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.21

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	6	12,0	12,0	12,0
Gültig erst am GYM	44	88,0	88,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.21

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig bereits in GS	3	6,0	6,0	8,0
erst am GYM	46	92,0	92,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.1.22:

Alle Lehrer:

1.1.22

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	1,0	1,0	1,0
Gültig bereits in GS	80	80,0	80,0	81,0
erst am GYM	19	19,0	19,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	



Gymnasiallehrer:

1.1.22

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	41	82,0	82,0	82,0
Gültig erst am GYM	9	18,0	18,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.1.22

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig bereits in GS	39	78,0	78,0	80,0
erst am GYM	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.1.22

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	36	72,0	72,0	72,0
Gültig erst am GYM	14	28,0	28,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.1.22

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig bereits in GS	44	88,0	88,0	90,0
erst am GYM	5	10,0	10,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 1.1.23

Alle Lehrer:

1.1.23				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	10	10,0	10,0
	bereits in GS	52	52,0	62,0
	erst am GYM	38	38,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

1.1.23				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	2	4,0	4,0
	bereits in GS	24	48,0	52,0
	erst am GYM	24	48,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

1.1.23				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	8	16,0	16,0
	bereits in GS	28	56,0	72,0
	erst am GYM	14	28,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

1.1.23				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bereits in GS	25	50,0	50,0
	erst am GYM	25	50,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2013:

1.1.23

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	10	20,0	20,0	20,0
Gültig bereits in GS	27	54,0	54,0	74,0
erst am GYM	13	26,0	26,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.2

Alle Lehrer:

1.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	11	11,0	11,0	11,0
Gültig erst am GYM	89	89,0	89,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	6	12,0	12,0	12,0
Gültig erst am GYM	44	88,0	88,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	5	10,0	10,0	10,0
Gültig erst am GYM	45	90,0	90,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	6	12,0	12,0	12,0
Gültig erst am GYM	44	88,0	88,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	5	10,0	10,0	10,0
Gültig erst am GYM	45	90,0	90,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

1.3:

Alle Lehrer:

1.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	10	10,0	10,0	10,0
Gültig erst am GYM	90	90,0	90,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

1.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	6	12,0	12,0	12,0
Gültig erst am GYM	44	88,0	88,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

1.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	4	8,0	8,0	8,0
Gültig erst am GYM	46	92,0	92,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

1.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	6	12,0	12,0	12,0
Gültig erst am GYM	44	88,0	88,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

1.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bereits in GS	4	8,0	8,0	8,0
Gültig erst am GYM	46	92,0	92,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.1

Alle Lehrer:

2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	3,0	3,0	3,0
überhaupt nicht	14	14,0	14,0	17,0
Gültig bei einzelnen Wörtern	40	40,0	40,0	57,0
bei einfachen Sätzen	35	35,0	35,0	92,0
bei kürzeren Texten	8	8,0	8,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
überhaupt nicht	6	12,0	12,0	14,0
Gültig bei einzelnen Wörtern	16	32,0	32,0	46,0
bei einfachen Sätzen	21	42,0	42,0	88,0
bei kürzeren Texten	6	12,0	12,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
überhaupt nicht	8	16,0	16,0	20,0
Gültig bei einzelnen Wörtern	24	48,0	48,0	68,0
bei einfachen Sätzen	14	28,0	28,0	96,0
bei kürzeren Texten	2	4,0	4,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007

2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
überhaupt nicht	8	16,0	16,0	20,0
Gültig bei einzelnen Wörtern	22	44,0	44,0	64,0
bei einfachen Sätzen	17	34,0	34,0	98,0
bei kürzeren Texten	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013

2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	10,0	10,0	10,0
überhaupt nicht	5	10,0	10,0	20,0
Gültig bei einzelnen Wörtern	19	38,0	38,0	58,0
bei einfachen Sätzen	17	34,0	34,0	92,0
bei kürzeren Texten	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.2:

2.2.1:

Alle Lehrer:

2.2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	4,0	4,0	4,0
kenne ich nicht	35	35,0	35,0	39,0
Gültig schon einmal gehört	45	45,0	45,0	84,0
kenne ich gut	16	16,0	16,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
kenne ich nicht	23	46,0	46,0	46,0
Gültig schon einmal gehört	22	44,0	44,0	90,0
kenne ich gut	5	10,0	10,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
kenne ich nicht	12	24,0	24,0	32,0
Gültig schon einmal gehört	23	46,0	46,0	78,0
kenne ich gut	11	22,0	22,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
kenne ich nicht	12	24,0	24,0	28,0
Gültig schon einmal gehört	28	56,0	56,0	84,0
kenne ich gut	8	16,0	16,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
kenne ich nicht	23	46,0	46,0	50,0
Gültig schon einmal gehört	17	34,0	34,0	84,0
kenne ich gut	8	16,0	16,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## 2.2.2

Alle Lehrer:

2.2.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
-9,00	5	5,0	5,0	5,0
kenne ich nicht	39	39,0	39,0	44,0
Gültig schon einmal gehört	39	39,0	39,0	83,0
kenne ich gut	17	17,0	17,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.2.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
kenne ich nicht	25	50,0	50,0	50,0
Gültig schon einmal gehört	18	36,0	36,0	86,0
kenne ich gut	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.2.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
-9,00	5	10,0	10,0	10,0
kenne ich nicht	14	28,0	28,0	38,0
Gültig schon einmal gehört	21	42,0	42,0	80,0
kenne ich gut	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.2.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
-9,00	2	4,0	4,0	4,0
kenne ich nicht	21	42,0	42,0	46,0
Gültig schon einmal gehört	17	34,0	34,0	80,0
kenne ich gut	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	



2013:

2.2.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
-9,00	3	6,0	6,0	6,0
kenne ich nicht	18	36,0	36,0	42,0
Gültig schon einmal gehört	22	44,0	44,0	86,0
kenne ich gut	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.2.3:

Alle Lehrer:

2.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
-9,00	3	3,0	3,0	3,0
kenne ich nicht	25	25,0	25,0	28,0
Gültig schon einmal gehört	43	43,0	43,0	71,0
kenne ich gut	29	29,0	29,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
kenne ich nicht	20	40,0	40,0	40,0
Gültig schon einmal gehört	18	36,0	36,0	76,0
kenne ich gut	12	24,0	24,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
-9,00	3	6,0	6,0	6,0
kenne ich nicht	5	10,0	10,0	16,0
Gültig schon einmal gehört	25	50,0	50,0	66,0
kenne ich gut	17	34,0	34,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
-9,00	1	2,0	2,0	2,0
kenne ich nicht	9	18,0	18,0	20,0
Gültig schon einmal gehört	21	42,0	42,0	62,0
kenne ich gut	19	38,0	38,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
-9,00	2	4,0	4,0	4,0
kenne ich nicht	16	32,0	32,0	36,0
Gültig schon einmal gehört	22	44,0	44,0	80,0
kenne ich gut	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.2.4

Alle Lehrer:

2.2.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
-9,00	7	7,0	7,0	7,0
kenne ich nicht	51	51,0	51,0	58,0
Gültig schon einmal gehört	27	27,0	27,0	85,0
kenne ich gut	15	15,0	15,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.2.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
kenne ich nicht	37	74,0	74,0	74,0
Gültig schon einmal gehört	8	16,0	16,0	90,0
kenne ich gut	5	10,0	10,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.2.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
-9,00	7	14,0	14,0	14,0
kenne ich nicht	14	28,0	28,0	42,0
Gültig schon einmal gehört	19	38,0	38,0	80,0
kenne ich gut	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

.2.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
-9,00	3	6,0	6,0	6,0
kenne ich nicht	25	50,0	50,0	56,0
Gültig schon einmal gehört	13	26,0	26,0	82,0
kenne ich gut	9	18,0	18,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.2.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
kenne ich nicht	37	74,0	74,0	74,0
Gültig schon einmal gehört	8	16,0	16,0	90,0
kenne ich gut	5	10,0	10,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.3:

Alle Lehrer:

2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	5,0	5,0	5,0
gemischt	73	73,0	73,0	78,0
Gültig eher schriftlich	9	9,0	9,0	87,0
eher mündlich	13	13,0	13,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
gemischt	39	78,0	78,0	82,0
Gültig eher schriftlich	5	10,0	10,0	92,0
eher mündlich	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
gemischt	34	68,0	68,0	74,0
Gültig eher schriftlich	4	8,0	8,0	82,0
eher mündlich	9	18,0	18,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007

2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
gemischt	34	68,0	68,0	72,0
Gültig eher schriftlich	7	14,0	14,0	86,0
eher mündlich	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013

2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
gemischt	39	78,0	78,0	84,0
Gültig eher schriftlich	2	4,0	4,0	88,0
eher mündlich	6	12,0	12,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## 2.4.1

Alle Lehrer:

2.4.1				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	3	3,0	3,0
	trifft nicht zu	1	1,0	4,0
Gültig	trifft eher nicht zu	21	21,0	25,0
	trifft eher zu	34	34,0	59,0
	trifft zu	41	41,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

2.4.1				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	trifft nicht zu	1	2,0	2,0
	trifft eher nicht zu	5	10,0	12,0
Gültig	trifft eher zu	13	26,0	38,0
	trifft zu	31	62,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

2.4.1				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	3	6,0	6,0
	trifft eher nicht zu	16	32,0	38,0
Gültig	trifft eher zu	21	42,0	80,0
	trifft zu	10	20,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

2.4.1				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	1	2,0	2,0
	trifft eher nicht zu	10	20,0	22,0
Gültig	trifft eher zu	19	38,0	60,0
	trifft zu	20	40,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2013:

2.4.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
trifft nicht zu	1	2,0	2,0	6,0
trifft eher nicht zu	11	22,0	22,0	28,0
Gültig trifft eher zu	15	30,0	30,0	58,0
trifft zu	21	42,0	42,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.4.2

Alle Lehrer:

2.4.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	3,0	3,0	3,0
trifft nicht zu	1	1,0	1,0	4,0
trifft eher nicht zu	18	18,0	18,0	22,0
Gültig trifft eher zu	38	38,0	38,0	60,0
trifft zu	40	40,0	40,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.4.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
trifft eher nicht zu	3	6,0	6,0	6,0
trifft eher zu	14	28,0	28,0	34,0
Gültig trifft zu	33	66,0	66,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## Grundschullehrer

2.4.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
trifft nicht zu	1	2,0	2,0	8,0
trifft eher nicht zu	15	30,0	30,0	38,0
Gültig trifft eher zu	24	48,0	48,0	86,0
trifft zu	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.4.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
trifft eher nicht zu	12	24,0	24,0	26,0
Gültig trifft eher zu	22	44,0	44,0	70,0
trifft zu	15	30,0	30,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.4.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
trifft nicht zu	1	2,0	2,0	6,0
trifft eher nicht zu	6	12,0	12,0	18,0
Gültig trifft eher zu	16	32,0	32,0	50,0
trifft zu	25	50,0	50,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 2.4.3

Alle Lehrer:

2.4.3				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	3	3,0	3,0
	trifft eher nicht zu	11	11,0	14,0
Gültig	trifft eher zu	45	45,0	59,0
	trifft zu	41	41,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

2.4.3				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	trifft eher nicht zu	3	6,0	6,0
Gültig	trifft eher zu	11	22,0	28,0
	trifft zu	36	72,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

2.4.3				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	3	6,0	6,0
	trifft eher nicht zu	8	16,0	22,0
Gültig	trifft eher zu	34	68,0	90,0
	trifft zu	5	10,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

2.4.3				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	1	2,0	2,0
	trifft eher nicht zu	6	12,0	14,0
Gültig	trifft eher zu	26	52,0	66,0
	trifft zu	17	34,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0



2013:

2.4.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
trifft eher nicht zu	5	10,0	10,0	14,0
Gültig trifft eher zu	19	38,0	38,0	52,0
trifft zu	24	48,0	48,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.4.4

Alle Lehrer:

2.4.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	5,0	5,0	5,0
trifft nicht zu	8	8,0	8,0	13,0
Gültig trifft eher nicht zu	42	42,0	42,0	55,0
trifft eher zu	27	27,0	27,0	82,0
trifft zu	18	18,0	18,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.4.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
trifft nicht zu	4	8,0	8,0	8,0
trifft eher nicht zu	12	24,0	24,0	32,0
Gültig trifft eher zu	20	40,0	40,0	72,0
trifft zu	14	28,0	28,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.4.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	10,0	10,0	10,0
trifft nicht zu	4	8,0	8,0	18,0
trifft eher nicht zu	30	60,0	60,0	78,0
trifft eher zu	7	14,0	14,0	92,0
trifft zu	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.4.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
trifft nicht zu	6	12,0	12,0	14,0
trifft eher nicht zu	25	50,0	50,0	64,0
trifft eher zu	11	22,0	22,0	86,0
trifft zu	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.4.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
trifft nicht zu	2	4,0	4,0	12,0
trifft eher nicht zu	17	34,0	34,0	46,0
trifft eher zu	16	32,0	32,0	78,0
trifft zu	11	22,0	22,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## 2.4.5

Alle Lehrer:

2.4.5					
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	keine Angabe	4	4,0	4,0	4,0
	trifft nicht zu	14	14,0	14,0	18,0
	trifft eher nicht zu	42	42,0	42,0	60,0
	trifft eher zu	21	21,0	21,0	81,0
	trifft zu	19	19,0	19,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.4.5					
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	trifft nicht zu	6	12,0	12,0	12,0
	trifft eher nicht zu	14	28,0	28,0	40,0
	trifft eher zu	18	36,0	36,0	76,0
	trifft zu	12	24,0	24,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.4.5					
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
	trifft nicht zu	8	16,0	16,0	24,0
	trifft eher nicht zu	28	56,0	56,0	80,0
	trifft eher zu	3	6,0	6,0	86,0
	trifft zu	7	14,0	14,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.4.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
trifft nicht zu	10	20,0	20,0	22,0
trifft eher nicht zu	21	42,0	42,0	64,0
Gültig				
trifft eher zu	10	20,0	20,0	84,0
trifft zu	8	16,0	16,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.4.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
trifft nicht zu	4	8,0	8,0	14,0
trifft eher nicht zu	21	42,0	42,0	56,0
Gültig				
trifft eher zu	11	22,0	22,0	78,0
trifft zu	11	22,0	22,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## 2.4.6

Alle Lehrer:

2.4.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	4,0	4,0	4,0
trifft nicht zu	1	1,0	1,0	5,0
trifft eher nicht zu	7	7,0	7,0	12,0
Gültig				
trifft eher zu	44	44,0	44,0	56,0
trifft zu	44	44,0	44,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.4.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
trifft nicht zu	1	2,0	2,0	4,0
trifft eher nicht zu	5	10,0	10,0	14,0
Gültig trifft eher zu	29	58,0	58,0	72,0
trifft zu	14	28,0	28,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.4.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
trifft eher nicht zu	2	4,0	4,0	10,0
Gültig trifft eher zu	15	30,0	30,0	40,0
trifft zu	30	60,0	60,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.4.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
trifft nicht zu	1	2,0	2,0	6,0
trifft eher nicht zu	2	4,0	4,0	10,0
Gültig trifft eher zu	21	42,0	42,0	52,0
trifft zu	24	48,0	48,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.4.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
trifft eher nicht zu	5	10,0	10,0	14,0
Gültig trifft eher zu	23	46,0	46,0	60,0
trifft zu	20	40,0	40,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.4.7  
Alle Lehrer:

2.4.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	7	7,0	7,0	7,0
trifft nicht zu	7	7,0	7,0	14,0
trifft eher nicht zu	31	31,0	31,0	45,0
trifft eher zu	40	40,0	40,0	85,0
trifft zu	15	15,0	15,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.4.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
trifft nicht zu	3	6,0	6,0	10,0
trifft eher nicht zu	13	26,0	26,0	36,0
trifft eher zu	20	40,0	40,0	76,0
trifft zu	12	24,0	24,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.4.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	10,0	10,0	10,0
trifft nicht zu	4	8,0	8,0	18,0
trifft eher nicht zu	18	36,0	36,0	54,0
trifft eher zu	20	40,0	40,0	94,0
trifft zu	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.4.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
trifft nicht zu	4	8,0	8,0	14,0
trifft eher nicht zu	18	36,0	36,0	50,0
Gültig trifft eher zu	21	42,0	42,0	92,0
trifft zu	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.4.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
trifft nicht zu	3	6,0	6,0	14,0
trifft eher nicht zu	13	26,0	26,0	40,0
Gültig trifft eher zu	19	38,0	38,0	78,0
trifft zu	11	22,0	22,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.4.8

Alle Lehrer:

2.4.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	5,0	5,0	5,0
trifft nicht zu	3	3,0	3,0	8,0
trifft eher nicht zu	16	16,0	16,0	24,0
Gültig trifft eher zu	51	51,0	51,0	75,0
trifft zu	25	25,0	25,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.4.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
trifft nicht zu	3	6,0	6,0	6,0
trifft eher nicht zu	4	8,0	8,0	14,0
Gültig trifft eher zu	22	44,0	44,0	58,0
trifft zu	21	42,0	42,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.4.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	10,0	10,0	10,0
trifft eher nicht zu	12	24,0	24,0	34,0
Gültig trifft eher zu	29	58,0	58,0	92,0
trifft zu	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.4.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
trifft nicht zu	3	6,0	6,0	8,0
trifft eher nicht zu	9	18,0	18,0	26,0
Gültig trifft eher zu	24	48,0	48,0	74,0
trifft zu	13	26,0	26,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.4.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
trifft eher nicht zu	7	14,0	14,0	22,0
Gültig trifft eher zu	27	54,0	54,0	76,0
trifft zu	12	24,0	24,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	



## 2.4.9

Alle Lehrer:

2.4.9				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	3	3,0	3,0
	trifft eher nicht zu	4	4,0	7,0
Gültig	trifft eher zu	40	40,0	47,0
	trifft zu	53	53,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

2.4.9				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	trifft eher nicht zu	2	4,0	4,0
Gültig	trifft eher zu	27	54,0	58,0
	trifft zu	21	42,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

2.4.9				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	3	6,0	6,0
	trifft eher nicht zu	2	4,0	10,0
Gültig	trifft eher zu	13	26,0	36,0
	trifft zu	32	64,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

2.4.9				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	1	2,0	2,0
	trifft eher nicht zu	1	2,0	4,0
Gültig	trifft eher zu	22	44,0	48,0
	trifft zu	26	52,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2013:

2.4.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
trifft eher nicht zu	3	6,0	6,0	10,0
Gültig trifft eher zu	18	36,0	36,0	46,0
trifft zu	27	54,0	54,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.5:

2.5.1

Alle Lehrer:

2.5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	2,0	2,0	2,0
Gültig eher wichtig	9	9,0	9,0	11,0
sehr wichtig	89	89,0	89,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig eher wichtig	8	16,0	16,0	18,0
sehr wichtig	41	82,0	82,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig eher wichtig	1	2,0	2,0	4,0
sehr wichtig	48	96,0	96,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007

2.5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
eher wichtig	3	6,0	6,0	6,0
Gültig sehr wichtig	47	94,0	94,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013

2.5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
Gültig eher wichtig	6	12,0	12,0	16,0
sehr wichtig	42	84,0	84,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.5.2

Alle Lehrer:

2.5.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	1,0	1,0	1,0
eher unwichtig	1	1,0	1,0	2,0
Gültig eher wichtig	17	17,0	17,0	19,0
sehr wichtig	81	81,0	81,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.5.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
eher unwichtig	1	2,0	2,0	4,0
Gültig eher wichtig	13	26,0	26,0	30,0
sehr wichtig	35	70,0	70,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.5.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
eher wichtig	4	8,0	8,0	8,0
Gültig sehr wichtig	46	92,0	92,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.5.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
eher unwichtig	1	2,0	2,0	2,0
Gültig eher wichtig	7	14,0	14,0	16,0
sehr wichtig	42	84,0	84,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.5.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig eher wichtig	10	20,0	20,0	22,0
sehr wichtig	39	78,0	78,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 2.5.3

Alle Lehrer:

2.5.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	1,0	1,0	1,0
Gültig eher wichtig	8	8,0	8,0	9,0
sehr wichtig	91	91,0	91,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.5.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig eher wichtig	5	10,0	10,0	12,0
Gültig sehr wichtig	44	88,0	88,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.5.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
eher wichtig	3	6,0	6,0	6,0
Gültig sehr wichtig	47	94,0	94,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.5.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
eher wichtig	4	8,0	8,0	8,0
Gültig sehr wichtig	46	92,0	92,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.5.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig eher wichtig	4	8,0	8,0	10,0
Gültig sehr wichtig	45	90,0	90,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## 2.5.4

Alle Lehrer:

2.5.4				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	1,0	1,0
	völlig unwichtig	1	1,0	2,0
	eher unwichtig	9	9,0	11,0
	eher wichtig	42	42,0	53,0
	sehr wichtig	47	47,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

2.5.4				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	2,0	2,0
	völlig unwichtig	1	2,0	4,0
	eher unwichtig	7	14,0	18,0
	eher wichtig	18	36,0	54,0
	sehr wichtig	23	46,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

2.5.4				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eher unwichtig	2	4,0	4,0
	eher wichtig	24	48,0	52,0
	sehr wichtig	24	48,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

2.5.4				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	völlig unwichtig	1	2,0	2,0
	eher unwichtig	4	8,0	10,0
	eher wichtig	23	46,0	56,0
	sehr wichtig	22	44,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2013:

2.5.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
eher unwichtig	5	10,0	10,0	12,0
Gültig eher wichtig	19	38,0	38,0	50,0
sehr wichtig	25	50,0	50,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.5.5

Alle Lehrer:

2.5.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	2,0	2,0	2,0
völlig unwichtig	1	1,0	1,0	3,0
Gültig eher unwichtig	11	11,0	11,0	14,0
eher wichtig	42	42,0	42,0	56,0
sehr wichtig	44	44,0	44,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.5.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
völlig unwichtig	1	2,0	2,0	4,0
Gültig eher unwichtig	10	20,0	20,0	24,0
eher wichtig	17	34,0	34,0	58,0
sehr wichtig	21	42,0	42,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.5.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
eher unwichtig	1	2,0	2,0	4,0
Gültig eher wichtig	25	50,0	50,0	54,0
sehr wichtig	23	46,0	46,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.5.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
völlig unwichtig	1	2,0	2,0	2,0
eher unwichtig	6	12,0	12,0	14,0
Gültig eher wichtig	20	40,0	40,0	54,0
sehr wichtig	23	46,0	46,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.5.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
eher unwichtig	5	10,0	10,0	14,0
Gültig eher wichtig	22	44,0	44,0	58,0
sehr wichtig	21	42,0	42,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.5.6

Alle Lehrer:

2.5.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	2,0	2,0	2,0
völlig unwichtig	1	1,0	1,0	3,0
Gültig eher unwichtig	31	31,0	31,0	34,0
eher wichtig	50	50,0	50,0	84,0
sehr wichtig	16	16,0	16,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	



Gymnasiallehrer:

2.5.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
eher unwichtig	9	18,0	18,0	22,0
Gültig eher wichtig	28	56,0	56,0	78,0
sehr wichtig	11	22,0	22,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.5.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
völlig unwichtig	1	2,0	2,0	2,0
eher unwichtig	22	44,0	44,0	46,0
Gültig eher wichtig	22	44,0	44,0	90,0
sehr wichtig	5	10,0	10,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.5.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
völlig unwichtig	1	2,0	2,0	4,0
Gültig eher unwichtig	14	28,0	28,0	32,0
eher wichtig	28	56,0	56,0	88,0
sehr wichtig	6	12,0	12,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.5.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
eher unwichtig	17	34,0	34,0	36,0
Gültig eher wichtig	22	44,0	44,0	80,0
sehr wichtig	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## 2.5.7

Alle Lehrer:

2.5.7				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	7	7,0	7,0
	eher unwichtig	3	3,0	10,0
Gültig	eher wichtig	44	44,0	54,0
	sehr wichtig	46	46,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

2.5.7				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	4	8,0	8,0
	eher unwichtig	1	2,0	10,0
Gültig	eher wichtig	19	38,0	48,0
	sehr wichtig	26	52,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

2.5.7				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	3	6,0	6,0
	eher unwichtig	2	4,0	10,0
Gültig	eher wichtig	25	50,0	60,0
	sehr wichtig	20	40,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

2.5.7				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	1	2,0	2,0
	eher unwichtig	2	4,0	6,0
Gültig	eher wichtig	24	48,0	54,0
	sehr wichtig	23	46,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2013:

2.5.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	6	12,0	12,0	12,0
eher unwichtig	1	2,0	2,0	14,0
Gültig eher wichtig	20	40,0	40,0	54,0
sehr wichtig	23	46,0	46,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2.5.8

Alle Lehrer

2.5.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	2,0	2,0	2,0
eher unwichtig	3	3,0	3,0	5,0
Gültig eher wichtig	15	15,0	15,0	20,0
sehr wichtig	80	80,0	80,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.5.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
eher unwichtig	1	2,0	2,0	6,0
Gültig eher wichtig	10	20,0	20,0	26,0
sehr wichtig	37	74,0	74,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.5.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
eher unwichtig	2	4,0	4,0	4,0
Gültig eher wichtig	5	10,0	10,0	14,0
sehr wichtig	43	86,0	86,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.5.8

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eher unwichtig	2	4,0	4,0	4,0
	eher wichtig	7	14,0	14,0	18,0
	sehr wichtig	41	82,0	82,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.5.8

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
	eher unwichtig	1	2,0	2,0	6,0
	eher wichtig	8	16,0	16,0	22,0
	sehr wichtig	39	78,0	78,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0	

2.5.9

Alle Lehrer:

2.5.9

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	2	2,0	2,0	2,0
	völlig unwichtig	3	3,0	3,0	5,0
	eher unwichtig	39	39,0	39,0	44,0
	eher wichtig	51	51,0	51,0	95,0
	sehr wichtig	5	5,0	5,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

2.5.9

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
	völlig unwichtig	1	2,0	2,0	4,0
	eher unwichtig	14	28,0	28,0	32,0
	eher wichtig	30	60,0	60,0	92,0
	sehr wichtig	4	8,0	8,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

2.5.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
völlig unwichtig	2	4,0	4,0	6,0
eher unwichtig	25	50,0	50,0	56,0
Gültig eher wichtig	21	42,0	42,0	98,0
sehr wichtig	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

2.5.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
völlig unwichtig	2	4,0	4,0	4,0
eher unwichtig	18	36,0	36,0	40,0
Gültig eher wichtig	28	56,0	56,0	96,0
sehr wichtig	2	4,0	4,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

2.5.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
völlig unwichtig	1	2,0	2,0	6,0
eher unwichtig	21	42,0	42,0	48,0
Gültig eher wichtig	23	46,0	46,0	94,0
sehr wichtig	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 3.1a

Alle Gymnasiallehrer:

3.1a				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	4	8,0	8,0
	oft	6	12,0	12,0
	selten	23	46,0	46,0
	manchmal	16	32,0	32,0
	nie	1	2,0	2,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Gymnasiallehrer 2007

3.1a				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	3	12,0	12,0
	oft	4	16,0	16,0
	selten	9	36,0	36,0
	manchmal	8	32,0	32,0
	nie	1	4,0	4,0
	Gesamt	25	100,0	100,0

Gymnasiallehrer 2013

3.1a				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	4,0	4,0
	oft	2	8,0	8,0
	selten	7	28,0	28,0
	manchmal	15	60,0	60,0
	nie	0	0,0	0,0
	Gesamt	25	100,0	100,0

### 3.1b

Alle Grundschullehrer:

3.1b				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	4	4,0	4,0
	oft	3	8,0	8,0
	selten	19	28,0	28,0
	manchmal	23	60,0	60,0
	nie	1	0,0	0,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer 2007

3.1b				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	12,0	12,0
	oft	3	4,0	4,0
	selten	7	28,0	28,0
	manchmal	13	52,0	52,0
	nie	1	4,0	4,0
	Gesamt	25	100,0	100,0

Grundschullehrer 2013

3.1b				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	3	12,0	12,0
	oft	0	0,0	0,0
	selten	12	48,0	48,0
	manchmal	10	40,0	40,0
	nie	0	0,0	0,0
	Gesamt	25	100,0	100,0

### 3.2.1

Alle Lehrer:

3.2.1				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	4	4,0	4,0
	bei sehr wenigen Schülern	5	5,0	9,0
	bei eher wenigen Schülern	14	14,0	23,0
	bei eher vielen Schülern	58	58,0	81,0
	bei sehr vielen Schülern	19	19,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

3.2.1				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	3	6,0	6,0
	bei sehr wenigen Schülern	3	6,0	12,0
	bei eher wenigen Schülern	12	24,0	36,0
	bei eher vielen Schülern	23	46,0	82,0
	bei sehr vielen Schülern	9	18,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

3.2.1				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	2,0	2,0
	bei sehr wenigen Schülern	2	4,0	6,0
	bei eher wenigen Schülern	2	4,0	10,0
	bei eher vielen Schülern	35	70,0	80,0
	bei sehr vielen Schülern	10	20,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0



2007:

3.2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	bei sehr wenigen Schülern	2	4,0	4,0
	bei eher wenigen Schülern	3	6,0	10,0
Gültig	bei eher vielen Schülern	34	68,0	78,0
	bei sehr vielen Schülern	11	22,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2013:

3.2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	4	8,0	8,0
	bei sehr wenigen Schülern	3	6,0	14,0
Gültig	bei eher wenigen Schülern	11	22,0	36,0
	bei eher vielen Schülern	24	48,0	84,0
	bei sehr vielen Schülern	8	16,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

3.2.2

Alle Lehrer:

3.2.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	5	5,0	5,0
	bei sehr wenigen Schülern	6	6,0	11,0
Gültig	bei eher wenigen Schülern	23	23,0	34,0
	bei eher vielen Schülern	37	37,0	71,0
	bei sehr vielen Schülern	29	29,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

3.2.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
bei sehr wenigen Schülern	3	6,0	6,0	12,0
bei eher wenigen Schülern	15	30,0	30,0	42,0
Gültig bei eher vielen Schülern	20	40,0	40,0	82,0
bei sehr vielen Schülern	9	18,0	18,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

3.2.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	3	6,0	6,0	10,0
bei eher wenigen Schülern	8	16,0	16,0	26,0
Gültig bei eher vielen Schülern	17	34,0	34,0	60,0
bei sehr vielen Schülern	20	40,0	40,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.2.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bei sehr wenigen Schülern	1	2,0	2,0	2,0
bei eher wenigen Schülern	11	22,0	22,0	24,0
Gültig bei eher vielen Schülern	21	42,0	42,0	66,0
bei sehr vielen Schülern	17	34,0	34,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.2.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	10,0	10,0	10,0
bei sehr wenigen Schülern	5	10,0	10,0	20,0
bei eher wenigen Schülern	12	24,0	24,0	44,0
bei eher vielen Schülern	16	32,0	32,0	76,0
bei sehr vielen Schülern	12	24,0	24,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

3.2.3

Alle Lehrer:

3.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	3,0	3,0	3,0
bei sehr wenigen Schülern	2	2,0	2,0	5,0
bei eher wenigen Schülern	19	19,0	19,0	24,0
bei eher vielen Schülern	51	51,0	51,0	75,0
bei sehr vielen Schülern	25	25,0	25,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

3.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	2	4,0	4,0	8,0
bei eher wenigen Schülern	9	18,0	18,0	26,0
bei eher vielen Schülern	26	52,0	52,0	78,0
bei sehr vielen Schülern	11	22,0	22,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

3.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
bei eher wenigen Schülern	10	20,0	20,0	22,0
Gültig bei eher vielen Schülern	25	50,0	50,0	72,0
bei sehr vielen Schülern	14	28,0	28,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bei eher wenigen Schülern	10	20,0	20,0	20,0
Gültig bei eher vielen Schülern	29	58,0	58,0	78,0
bei sehr vielen Schülern	11	22,0	22,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
bei sehr wenigen Schülern	2	4,0	4,0	10,0
Gültig bei eher wenigen Schülern	9	18,0	18,0	28,0
bei eher vielen Schülern	22	44,0	44,0	72,0
bei sehr vielen Schülern	14	28,0	28,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 3.2.4

Alle Lehrer:

3.2.4				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	8	8,0	8,0
	bei sehr wenigen Schülern	3	3,0	3,0
	bei eher wenigen Schülern	31	31,0	31,0
	bei eher vielen Schülern	46	46,0	46,0
	bei sehr vielen Schülern	12	12,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

3.2.4				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	5	10,0	10,0
	bei sehr wenigen Schülern	1	2,0	2,0
	bei eher wenigen Schülern	18	36,0	36,0
	bei eher vielen Schülern	20	40,0	88,0
	bei sehr vielen Schülern	6	12,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

3.2.4				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	3	6,0	6,0
	bei sehr wenigen Schülern	2	4,0	10,0
	bei eher wenigen Schülern	13	26,0	36,0
	bei eher vielen Schülern	26	52,0	88,0
	bei sehr vielen Schülern	6	12,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

3.2.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	2	4,0	4,0	8,0
bei eher wenigen Schülern	18	36,0	36,0	44,0
bei eher vielen Schülern	23	46,0	46,0	90,0
bei sehr vielen Schülern	5	10,0	10,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.2.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	6	12,0	12,0	12,0
bei sehr wenigen Schülern	1	2,0	2,0	14,0
bei eher wenigen Schülern	13	26,0	26,0	40,0
bei eher vielen Schülern	23	46,0	46,0	86,0
bei sehr vielen Schülern	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

3.2.5

Alle Lehrer:

3.2.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	5,0	5,0	5,0
bei sehr wenigen Schülern	3	3,0	3,0	8,0
bei eher wenigen Schülern	15	15,0	15,0	23,0
bei eher vielen Schülern	59	59,0	59,0	82,0
bei sehr vielen Schülern	18	18,0	18,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

3.2.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
bei sehr wenigen Schülern	2	4,0	4,0	12,0
bei eher wenigen Schülern	9	18,0	18,0	30,0
Gültig bei eher vielen Schülern	27	54,0	54,0	84,0
bei sehr vielen Schülern	8	16,0	16,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

3.2.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
bei sehr wenigen Schülern	1	2,0	2,0	4,0
bei eher wenigen Schülern	6	12,0	12,0	16,0
Gültig bei eher vielen Schülern	32	64,0	64,0	80,0
bei sehr vielen Schülern	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.2.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
bei sehr wenigen Schülern	1	2,0	2,0	4,0
bei eher wenigen Schülern	6	12,0	12,0	16,0
Gültig bei eher vielen Schülern	32	64,0	64,0	80,0
bei sehr vielen Schülern	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.2.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
bei sehr wenigen Schülern	2	4,0	4,0	12,0
bei eher wenigen Schülern	9	18,0	18,0	30,0
Gültig bei eher vielen Schülern	27	54,0	54,0	84,0
bei sehr vielen Schülern	8	16,0	16,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

3.2.6

Alle Lehrer:

3.2.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	47	47,0	47,0	51,0
bei eher wenigen Schülern	31	31,0	31,0	82,0
Gültig bei eher vielen Schülern	17	17,0	17,0	99,0
bei sehr vielen Schülern	1	1,0	1,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

3.2.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	19	38,0	38,0	42,0
bei eher wenigen Schülern	19	38,0	38,0	80,0
Gültig bei eher vielen Schülern	9	18,0	18,0	98,0
bei sehr vielen Schülern	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	



Grundschullehrer:

3.2.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	28	56,0	56,0	60,0
Gültig bei eher wenigen Schülern	12	24,0	24,0	84,0
bei eher vielen Schülern	8	16,0	16,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.2.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bei sehr wenigen Schülern	24	48,0	48,0	48,0
Gültig bei eher wenigen Schülern	19	38,0	38,0	86,0
bei eher vielen Schülern	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.2.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
bei sehr wenigen Schülern	23	46,0	46,0	54,0
Gültig bei eher wenigen Schülern	12	24,0	24,0	78,0
bei eher vielen Schülern	10	20,0	20,0	98,0
bei sehr vielen Schülern	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 3.2.7

Alle Lehrer:

3.2.7				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	6	6,0	6,0
	bei sehr wenigen Schülern	57	57,0	63,0
	bei eher wenigen Schülern	25	25,0	88,0
	bei eher vielen Schülern	9	9,0	97,0
	bei sehr vielen Schülern	3	3,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

3.2.7				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	3	6,0	6,0
	bei sehr wenigen Schülern	25	50,0	56,0
	bei eher wenigen Schülern	14	28,0	84,0
	bei eher vielen Schülern	7	14,0	98,0
	bei sehr vielen Schülern	1	2,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

3.2.7				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	3	6,0	6,0
	bei sehr wenigen Schülern	32	64,0	70,0
	bei eher wenigen Schülern	11	22,0	92,0
	bei eher vielen Schülern	2	4,0	96,0
	bei sehr vielen Schülern	2	4,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

3.2.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
bei sehr wenigen Schülern	30	60,0	60,0	62,0
bei eher wenigen Schülern	14	28,0	28,0	90,0
Gültig bei eher vielen Schülern	3	6,0	6,0	96,0
bei sehr vielen Schülern	2	4,0	4,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.2.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	10,0	10,0	10,0
bei sehr wenigen Schülern	27	54,0	54,0	64,0
bei eher wenigen Schülern	11	22,0	22,0	86,0
Gültig bei eher vielen Schülern	6	12,0	12,0	98,0
bei sehr vielen Schülern	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 3.2.8

Alle Lehrer:

3.2.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	6	6,0	6,0	6,0
bei sehr wenigen Schülern	13	13,0	13,0	19,0
bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler	32	32,0	32,0	51,0
Gültig bei ungefähr der Hälfte der Schüler	37	37,0	37,0	88,0
bei den meisten Schülern	12	12,0	12,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

3.2.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
bei sehr wenigen Schülern	11	22,0	22,0	30,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	18	36,0	36,0	66,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	10	20,0	20,0	86,0
bei den meisten Schülern	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

3.2.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	2	4,0	4,0	8,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	14	28,0	28,0	36,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	27	54,0	54,0	90,0
bei den meisten Schülern	5	10,0	10,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.2.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	5	10,0	10,0	14,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	19	38,0	38,0	52,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	16	32,0	32,0	84,0
bei den meisten Schülern	8	16,0	16,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.2.8

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
bei sehr wenigen Schülern	8	16,0	16,0	24,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	13	26,0	26,0	50,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	21	42,0	42,0	92,0
bei den meisten Schülern	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

3.2.9

Alle Lehrer:

3.2.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	6	6,0	6,0	6,0
bei sehr wenigen Schülern	11	11,0	11,0	17,0
bei etwas weniger als der Hälfte	23	23,0	23,0	40,0
Gültig der Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	43	43,0	43,0	83,0
bei den meisten Schülern	17	17,0	17,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

3.2.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
bei sehr wenigen Schülern	9	18,0	18,0	26,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	14	28,0	28,0	54,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	16	32,0	32,0	86,0
bei den meisten Schülern	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

3.2.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	2	4,0	4,0	8,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	9	18,0	18,0	26,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	27	54,0	54,0	80,0
bei den meisten Schülern	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.2.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	6	12,0	12,0	16,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	12	24,0	24,0	40,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	22	44,0	44,0	84,0
bei den meisten Schülern	8	16,0	16,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.2.9

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
bei sehr wenigen Schülern	5	10,0	10,0	18,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	11	22,0	22,0	40,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	21	42,0	42,0	82,0
bei den meisten Schülern	9	18,0	18,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 3.2.10

Alle Lehrer:

3.2.10				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	6	6,0	6,0
	bei sehr wenigen Schülern	14	14,0	20,0
	bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler	30	30,0	50,0
	bei ungefähr der Hälfte der Schüler	35	35,0	85,0
	bei den meisten Schülern	15	15,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

3.2.10				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	4	8,0	8,0
	bei sehr wenigen Schülern	13	26,0	34,0
	bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler	24	48,0	82,0
	bei ungefähr der Hälfte der Schüler	7	14,0	96,0
	bei den meisten Schülern	2	4,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

3.2.10				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	2	4,0	4,0
	bei sehr wenigen Schülern	1	2,0	6,0
	bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler	6	12,0	18,0
	bei ungefähr der Hälfte der Schüler	28	56,0	74,0
	bei den meisten Schülern	13	26,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

3.2.10

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	5	10,0	10,0	14,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	17	34,0	34,0	48,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	15	30,0	30,0	78,0
bei den meisten Schülern	11	22,0	22,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.2.10

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
bei sehr wenigen Schülern	9	18,0	18,0	26,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	13	26,0	26,0	52,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	20	40,0	40,0	92,0
bei den meisten Schülern	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 3.2.11

Alle Lehrer:

3.2.11

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	5,0	5,0	5,0
bei sehr wenigen Schülern	5	5,0	5,0	10,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	13	13,0	13,0	23,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	51	51,0	51,0	74,0
bei den meisten Schülern	26	26,0	26,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	



Gymnasiallehrer:

3.2.11

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
bei sehr wenigen Schülern	4	8,0	8,0	14,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	9	18,0	18,0	32,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	24	48,0	48,0	80,0
bei den meisten Schülern	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

3.2.11

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	1	2,0	2,0	6,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	4	8,0	8,0	14,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	27	54,0	54,0	68,0
bei den meisten Schülern	16	32,0	32,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.2.11

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	1	2,0	2,0	6,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	4	8,0	8,0	14,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	30	60,0	60,0	74,0
bei den meisten Schülern	13	26,0	26,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.2.11

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
bei sehr wenigen Schülern	4	8,0	8,0	14,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	9	18,0	18,0	32,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	21	42,0	42,0	74,0
bei den meisten Schülern	13	26,0	26,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

3.2.12

Alle Lehrer:

3.2.12

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	5,0	5,0	5,0
bei sehr wenigen Schülern	18	18,0	18,0	23,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	43	43,0	43,0	66,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	28	28,0	28,0	94,0
bei den meisten Schülern	6	6,0	6,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

3.2.12

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
bei sehr wenigen Schülern	16	32,0	32,0	40,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	20	40,0	40,0	80,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	7	14,0	14,0	94,0
bei den meisten Schülern	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

3.2.12

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
bei sehr wenigen Schülern	2	4,0	4,0	6,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	23	46,0	46,0	52,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	21	42,0	42,0	94,0
bei den meisten Schülern	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.2.12

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
bei sehr wenigen Schülern	9	18,0	18,0	20,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	18	36,0	36,0	56,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	19	38,0	38,0	94,0
bei den meisten Schülern	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.2.12

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
bei sehr wenigen Schülern	9	18,0	18,0	26,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	25	50,0	50,0	76,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	9	18,0	18,0	94,0
bei den meisten Schülern	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 3.2.13

Alle Lehrer:

**3.2.13**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	6	6,0	6,0	6,0
bei sehr wenigen Schülern	24	24,0	24,0	30,0
bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler	33	33,0	33,0	63,0
Gültig				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	28	28,0	28,0	91,0
bei den meisten Schülern	9	9,0	9,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

**3.2.13**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	10,0	10,0	10,0
bei sehr wenigen Schülern	20	40,0	40,0	50,0
bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler	16	32,0	32,0	82,0
Gültig				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	5	10,0	10,0	92,0
bei den meisten Schülern	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

**3.2.13**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
bei sehr wenigen Schülern	4	8,0	8,0	10,0
bei etwas weniger als der Hälfte der Schüler	17	34,0	34,0	44,0
Gültig				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	23	46,0	46,0	90,0
bei den meisten Schülern	5	10,0	10,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.2.13

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	13	26,0	26,0	30,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	12	24,0	24,0	54,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	17	34,0	34,0	88,0
bei den meisten Schülern	6	12,0	12,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.2.13

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
bei sehr wenigen Schülern	11	22,0	22,0	30,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	21	42,0	42,0	72,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	11	22,0	22,0	94,0
bei den meisten Schülern	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 3.2.14

Alle Lehrer:

3.2.14

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	7	7,0	7,0	7,0
bei sehr wenigen Schülern	47	47,0	47,0	54,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	30	30,0	30,0	84,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	13	13,0	13,0	97,0
bei den meisten Schülern	3	3,0	3,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

3.2.14

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	6	12,0	12,0	12,0
bei sehr wenigen Schülern	32	64,0	64,0	76,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	6	12,0	12,0	88,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	4	8,0	8,0	96,0
bei den meisten Schülern	2	4,0	4,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

3.2.14

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
bei sehr wenigen Schülern	15	30,0	30,0	32,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	24	48,0	48,0	80,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	9	18,0	18,0	98,0
bei den meisten Schülern	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.2.14

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
bei sehr wenigen Schülern	20	40,0	40,0	44,0
bei etwas weniger als der Hälfte der	14	28,0	28,0	72,0
Gültig Schüler				
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	11	22,0	22,0	94,0
bei den meisten Schülern	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.2.14

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	10,0	10,0	10,0
bei sehr wenigen Schülern	27	54,0	54,0	64,0
bei etwas weniger als der Hälfte der Gültig Schüler	16	32,0	32,0	96,0
bei ungefähr der Hälfte der Schüler	2	4,0	4,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 3.3

#### 3.3.1

Alle Lehrer:

3.3.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	7	7,0	7,0	7,0
überhaupt nicht	10	10,0	10,0	17,0
eher weniger stark	47	47,0	47,0	64,0
eher stark	31	31,0	31,0	95,0
sehr stark	5	5,0	5,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

3.3.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
überhaupt nicht	9	18,0	18,0	24,0
eher weniger stark	23	46,0	46,0	70,0
eher stark	12	24,0	24,0	94,0
sehr stark	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

3.3.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
überhaupt nicht	1	2,0	2,0	10,0
eher weniger stark	24	48,0	48,0	58,0
eher stark	19	38,0	38,0	96,0
sehr stark	2	4,0	4,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.3.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
überhaupt nicht	4	8,0	8,0	12,0
eher weniger stark	26	52,0	52,0	64,0
eher stark	14	28,0	28,0	92,0
sehr stark	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.3.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	10,0	10,0	10,0
überhaupt nicht	6	12,0	12,0	22,0
eher weniger stark	21	42,0	42,0	64,0
eher stark	17	34,0	34,0	98,0
sehr stark	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	



### 3.3.2

Alle Lehrer:

**3.3.2**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	9	9,0	9,0	9,0
überhaupt nicht	14	14,0	14,0	23,0
eher weniger stark	41	41,0	41,0	64,0
eher stark	32	32,0	32,0	96,0
sehr stark	4	4,0	4,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

**3.3.2**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
überhaupt nicht	12	24,0	24,0	30,0
eher weniger stark	22	44,0	44,0	74,0
eher stark	12	24,0	24,0	98,0
sehr stark	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

**3.3.2**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	6	12,0	12,0	12,0
überhaupt nicht	2	4,0	4,0	16,0
eher weniger stark	19	38,0	38,0	54,0
eher stark	20	40,0	40,0	94,0
sehr stark	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.3.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	2	4,0	4,0
	überhaupt nicht	9	18,0	22,0
	eher weniger stark	20	40,0	62,0
	eher stark	17	34,0	96,0
	sehr stark	2	4,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2013:

3.3.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	7	14,0	14,0
	überhaupt nicht	5	10,0	24,0
	eher weniger stark	21	42,0	66,0
	eher stark	15	30,0	96,0
	sehr stark	2	4,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

3.4

Alle Lehrer:

3.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	6	6,0	6,0
	ja	72	72,0	78,0
	nein	22	22,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

3.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	10,0	10,0	10,0
Gültig ja	32	64,0	64,0	74,0
nein	13	26,0	26,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

3.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig ja	40	80,0	80,0	82,0
nein	9	18,0	18,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007

3.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja	40	80,0	80,0	80,0
Gültig nein	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013

3.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	6	12,0	12,0	12,0
Gültig ja	32	64,0	64,0	76,0
nein	12	24,0	24,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

3.5

3.5.1

Alle Lehrer:

3.5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	3,0	3,0	3,0
überhaupt keine Probleme	2	2,0	2,0	5,0
Gültig eher keine Probleme	28	28,0	28,0	33,0
eher Probleme	37	37,0	37,0	70,0
große Probleme	30	30,0	30,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

3.5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
überhaupt keine Probleme	1	2,0	2,0	6,0
Gültig eher keine Probleme	12	24,0	24,0	30,0
eher Probleme	19	38,0	38,0	68,0
große Probleme	16	32,0	32,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

3.5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
überhaupt keine Probleme	1	2,0	2,0	4,0
Gültig eher keine Probleme	16	32,0	32,0	36,0
eher Probleme	18	36,0	36,0	72,0
große Probleme	14	28,0	28,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	0	0,0	0,0	0,0
überhaupt keine Probleme	1	2,0	2,0	2,0
Gültig eher keine Probleme	10	20,0	20,0	22,0
eher Probleme	19	38,0	38,0	60,0
große Probleme	20	40,0	40,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	0,0
überhaupt keine Probleme	1	2,0	2,0	8,0
Gültig eher keine Probleme	18	36,0	36,0	44,0
eher Probleme	18	36,0	36,0	80,0
große Probleme	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 3.5.2

Alle Lehrer:

3.5.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	2	2,0	2,0
	überhaupt keine Probleme	2	2,0	4,0
	eher keine Probleme	12	12,0	12,0
	eher Probleme	29	29,0	29,0
	große Probleme	55	55,0	55,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

3.5.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	2,0	2,0
	überhaupt keine Probleme	1	2,0	4,0
	eher keine Probleme	8	16,0	16,0
	eher Probleme	13	26,0	26,0
	große Probleme	27	54,0	54,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

3.5.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	2,0	2,0
	überhaupt keine Probleme	1	2,0	4,0
	eher keine Probleme	4	8,0	8,0
	eher Probleme	16	32,0	32,0
	große Probleme	28	56,0	56,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

3.5.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
überhaupt keine Probleme	1	2,0	2,0	2,0
eher keine Probleme	5	10,0	10,0	12,0
Gültig eher Probleme	9	18,0	18,0	30,0
große Probleme	35	70,0	70,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.5.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
überhaupt keine Probleme	1	2,0	2,0	6,0
Gültig eher keine Probleme	7	14,0	14,0	20,0
eher Probleme	20	40,0	40,0	60,0
große Probleme	20	40,0	40,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

3.5.3

Alle Lehrer:

3.5.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	3,0	3,0	3,0
überhaupt keine Probleme	19	19,0	19,0	22,0
Gültig eher keine Probleme	56	56,0	56,0	78,0
eher Probleme	17	17,0	17,0	95,0
große Probleme	5	5,0	5,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

3.5.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
überhaupt keine Probleme	12	24,0	24,0	28,0
Gültig eher keine Probleme	25	50,0	50,0	78,0
eher Probleme	8	16,0	16,0	94,0
große Probleme	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

3.5.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
überhaupt keine Probleme	7	14,0	14,0	16,0
Gültig eher keine Probleme	31	62,0	62,0	78,0
eher Probleme	9	18,0	18,0	96,0
große Probleme	2	4,0	4,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.5.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
überhaupt keine Probleme	7	14,0	14,0	14,0
eher keine Probleme	28	56,0	56,0	70,0
Gültig eher Probleme	13	26,0	26,0	96,0
große Probleme	2	4,0	4,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	



2013:

3.5.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
überhaupt keine Probleme	12	24,0	24,0	30,0
Gültig eher keine Probleme	28	56,0	56,0	86,0
eher Probleme	4	8,0	8,0	94,0
große Probleme	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 3.5.4

Alle Lehrer:

3.5.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	3,0	3,0	3,0
überhaupt keine Probleme	13	13,0	13,0	16,0
Gültig eher keine Probleme	49	49,0	49,0	65,0
eher Probleme	25	25,0	25,0	90,0
große Probleme	10	10,0	10,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

3.5.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
überhaupt keine Probleme	9	18,0	18,0	22,0
Gültig eher keine Probleme	32	64,0	64,0	86,0
eher Probleme	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

3.5.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
überhaupt keine Probleme	4	8,0	8,0	10,0
eher keine Probleme	17	34,0	34,0	44,0
eher Probleme	18	36,0	36,0	80,0
große Probleme	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

3.5.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
überhaupt keine Probleme	6	12,0	12,0	14,0
eher keine Probleme	20	40,0	40,0	54,0
eher Probleme	16	32,0	32,0	86,0
große Probleme	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.5.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
überhaupt keine Probleme	7	14,0	14,0	18,0
eher keine Probleme	29	58,0	58,0	76,0
eher Probleme	9	18,0	18,0	94,0
große Probleme	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 3.5.5

Alle Lehrer:

3.5.5				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	4	4,0	4,0
	überhaupt keine Probleme	4	4,0	8,0
	eher keine Probleme	47	47,0	47,0
	eher Probleme	41	41,0	41,0
	große Probleme	4	4,0	4,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

3.5.5				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	3	6,0	6,0
	überhaupt keine Probleme	3	6,0	12,0
	eher keine Probleme	19	38,0	38,0
	eher Probleme	23	46,0	46,0
	große Probleme	2	4,0	4,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

3.5.5				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	2,0	2,0
	überhaupt keine Probleme	1	2,0	4,0
	eher keine Probleme	28	56,0	56,0
	eher Probleme	18	36,0	36,0
	große Probleme	2	4,0	4,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

3.5.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
überhaupt keine Probleme	1	2,0	2,0	4,0
eher keine Probleme	18	36,0	36,0	40,0
eher Probleme	28	56,0	56,0	96,0
große Probleme	2	4,0	4,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

3.5.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
überhaupt keine Probleme	3	6,0	6,0	12,0
eher keine Probleme	29	58,0	58,0	70,0
eher Probleme	13	26,0	26,0	96,0
große Probleme	2	4,0	4,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

4.1.1

Alle Lehrer:

4.1.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	6	6,0	6,0	6,0
gar nicht geeignet	4	4,0	4,0	10,0
weniger gut geeignet	10	10,0	10,0	20,0
gut geeignet	55	55,0	55,0	75,0
sehr gut geeignet	25	25,0	25,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

4.1.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	5	10,0	10,0	10,0
gar nicht geeignet	4	8,0	8,0	18,0
weniger gut geeignet	7	14,0	14,0	32,0
Gültig gut geeignet	22	44,0	44,0	76,0
sehr gut geeignet	12	24,0	24,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

4.1.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
weniger gut geeignet	3	6,0	6,0	8,0
Gültig gut geeignet	33	66,0	66,0	74,0
sehr gut geeignet	13	26,0	26,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

4.1.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
gar nicht geeignet	3	6,0	6,0	6,0
weniger gut geeignet	5	10,0	10,0	16,0
Gültig gut geeignet	25	50,0	50,0	66,0
sehr gut geeignet	17	34,0	34,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.1.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	6	12,0	12,0	12,0
gar nicht geeignet	1	2,0	2,0	14,0
weniger gut geeignet	5	10,0	10,0	24,0
Gültig gut geeignet	30	60,0	60,0	84,0
sehr gut geeignet	8	16,0	16,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

4.1.2

Alle Lehrer:

4.1.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	4,0	4,0	4,0
gar nicht geeignet	5	5,0	5,0	9,0
weniger gut geeignet	17	17,0	17,0	26,0
Gültig gut geeignet	37	37,0	37,0	63,0
sehr gut geeignet	37	37,0	37,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

4.1.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
gar nicht geeignet	5	10,0	10,0	16,0
weniger gut geeignet	10	20,0	20,0	36,0
Gültig gut geeignet	12	24,0	24,0	60,0
sehr gut geeignet	20	40,0	40,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

4.1.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
weniger gut geeignet	7	14,0	14,0	16,0
Gültig gut geeignet	25	50,0	50,0	66,0
sehr gut geeignet	17	34,0	34,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

4.1.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
gar nicht geeignet	3	6,0	6,0	6,0
weniger gut geeignet	6	12,0	12,0	18,0
Gültig gut geeignet	13	26,0	26,0	44,0
sehr gut geeignet	28	56,0	56,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.1.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
gar nicht geeignet	2	4,0	4,0	12,0
weniger gut geeignet	11	22,0	22,0	34,0
Gültig gut geeignet	24	48,0	48,0	82,0
sehr gut geeignet	9	18,0	18,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 4.1.3

Alle Lehrer:

**4.1.3**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	4,0	4,0	4,0
weniger gut geeignet	11	11,0	11,0	15,0
Gültig gut geeignet	42	42,0	42,0	57,0
sehr gut geeignet	43	43,0	43,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

**4.1.3**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
weniger gut geeignet	7	14,0	14,0	20,0
Gültig gut geeignet	25	50,0	50,0	70,0
sehr gut geeignet	15	30,0	30,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

**4.1.3**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
weniger gut geeignet	4	8,0	8,0	10,0
Gültig gut geeignet	17	34,0	34,0	44,0
sehr gut geeignet	28	56,0	56,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	



2007:

4.1.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
weniger gut geeignet	8	16,0	16,0	16,0
Gültig gut geeignet	13	26,0	26,0	42,0
sehr gut geeignet	29	58,0	58,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.1.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
weniger gut geeignet	3	6,0	6,0	14,0
Gültig gut geeignet	29	58,0	58,0	72,0
sehr gut geeignet	14	28,0	28,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

4.1.4

Alle Lehrer:

4.1.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	4,0	4,0	4,0
gar nicht geeignet	6	6,0	6,0	10,0
weniger gut geeignet	34	34,0	34,0	44,0
Gültig gut geeignet	41	41,0	41,0	85,0
sehr gut geeignet	15	15,0	15,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

4.1.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
gar nicht geeignet	3	6,0	6,0	12,0
weniger gut geeignet	11	22,0	22,0	34,0
gut geeignet	22	44,0	44,0	78,0
sehr gut geeignet	11	22,0	22,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

4.1.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
gar nicht geeignet	3	6,0	6,0	8,0
weniger gut geeignet	23	46,0	46,0	54,0
gut geeignet	19	38,0	38,0	92,0
sehr gut geeignet	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

4.1.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
gar nicht geeignet	3	6,0	6,0	8,0
weniger gut geeignet	15	30,0	30,0	38,0
gut geeignet	22	44,0	44,0	82,0
sehr gut geeignet	9	18,0	18,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.1.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
gar nicht geeignet	3	6,0	6,0	12,0
weniger gut geeignet	19	38,0	38,0	50,0
gut geeignet	19	38,0	38,0	88,0
sehr gut geeignet	6	12,0	12,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

4.1.5

Alle Lehrer:

4.1.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	4,0	4,0	4,0
gar nicht geeignet	2	2,0	2,0	6,0
weniger gut geeignet	5	5,0	5,0	11,0
gut geeignet	47	47,0	47,0	58,0
sehr gut geeignet	42	42,0	42,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

4.1.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
gar nicht geeignet	2	4,0	4,0	10,0
weniger gut geeignet	5	10,0	10,0	20,0
gut geeignet	28	56,0	56,0	76,0
sehr gut geeignet	12	24,0	24,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

4.1.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig gut geeignet	19	38,0	38,0	40,0
sehr gut geeignet	30	60,0	60,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

4.1.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
weniger gut geeignet	2	4,0	4,0	6,0
Gültig gut geeignet	22	44,0	44,0	50,0
sehr gut geeignet	25	50,0	50,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.1.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
gar nicht geeignet	2	4,0	4,0	10,0
weniger gut geeignet	3	6,0	6,0	16,0
Gültig gut geeignet	25	50,0	50,0	66,0
sehr gut geeignet	17	34,0	34,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

#### 4.1.6

Alle Lehrer:

4.1.6				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	2	2,0	2,0
	gar nicht geeignet	2	2,0	4,0
	weniger gut geeignet	11	11,0	11,0
	gut geeignet	43	43,0	43,0
	sehr gut geeignet	42	42,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

4.1.6				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	2,0	2,0
	gar nicht geeignet	2	4,0	6,0
	weniger gut geeignet	5	10,0	16,0
	gut geeignet	16	32,0	48,0
	sehr gut geeignet	26	52,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

4.1.6				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	2,0	2,0
	weniger gut geeignet	6	12,0	14,0
	gut geeignet	27	54,0	68,0
	sehr gut geeignet	16	32,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

4.1.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
weniger gut geeignet	5	10,0	10,0	10,0
Gültig gut geeignet	23	46,0	46,0	56,0
sehr gut geeignet	22	44,0	44,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.1.6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
gar nicht geeignet	2	4,0	4,0	8,0
Gültig weniger gut geeignet	6	12,0	12,0	20,0
gut geeignet	20	40,0	40,0	60,0
sehr gut geeignet	20	40,0	40,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

4.1.7

Alle Lehrer:

4.1.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	3,0	3,0	3,0
gar nicht geeignet	2	2,0	2,0	5,0
Gültig weniger gut geeignet	23	23,0	23,0	28,0
gut geeignet	49	49,0	49,0	77,0
sehr gut geeignet	23	23,0	23,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

4.1.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
gar nicht geeignet	2	4,0	4,0	8,0
Gültig weniger gut geeignet	19	38,0	38,0	46,0
gut geeignet	17	34,0	34,0	80,0
sehr gut geeignet	10	20,0	20,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

4.1.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
weniger gut geeignet	4	8,0	8,0	10,0
Gültig gut geeignet	32	64,0	64,0	74,0
sehr gut geeignet	13	26,0	26,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

4.1.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
weniger gut geeignet	10	20,0	20,0	22,0
Gültig gut geeignet	27	54,0	54,0	76,0
sehr gut geeignet	12	24,0	24,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.1.7

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
gar nicht geeignet	2	4,0	4,0	8,0
weniger gut geeignet	13	26,0	26,0	34,0
Gültig gut geeignet	22	44,0	44,0	78,0
sehr gut geeignet	11	22,0	22,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

4.2.1

Alle Lehrer:

4.2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	3,0	3,0	3,0
nicht sinnvoll	17	17,0	17,0	20,0
eher nicht sinnvoll	20	20,0	20,0	40,0
Gültig eher sinnvoll	23	23,0	23,0	63,0
sinnvoll	37	37,0	37,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

4.2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
nicht sinnvoll	15	30,0	30,0	34,0
eher nicht sinnvoll	12	24,0	24,0	58,0
Gültig eher sinnvoll	7	14,0	14,0	72,0
sinnvoll	14	28,0	28,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	



Grundschullehrer:

4.2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
nicht sinnvoll	2	4,0	4,0	6,0
eher nicht sinnvoll	8	16,0	16,0	22,0
eher sinnvoll	16	32,0	32,0	54,0
sinnvoll	23	46,0	46,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

4.2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
nicht sinnvoll	9	18,0	18,0	20,0
eher nicht sinnvoll	10	20,0	20,0	40,0
eher sinnvoll	10	20,0	20,0	60,0
sinnvoll	20	40,0	40,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.2.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
nicht sinnvoll	8	16,0	16,0	20,0
eher nicht sinnvoll	10	20,0	20,0	40,0
eher sinnvoll	13	26,0	26,0	66,0
sinnvoll	17	34,0	34,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## 4.2.2

Alle Lehrer:

4.2.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	5	5,0	5,0
	nicht sinnvoll	15	15,0	20,0
	eher nicht sinnvoll	40	40,0	60,0
	eher sinnvoll	27	27,0	87,0
	sinnvoll	13	13,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

4.2.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	2,0	2,0
	nicht sinnvoll	13	26,0	28,0
	eher nicht sinnvoll	20	40,0	68,0
	eher sinnvoll	12	24,0	92,0
	sinnvoll	4	8,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

4.2.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	4	8,0	8,0
	nicht sinnvoll	2	4,0	12,0
	eher nicht sinnvoll	20	40,0	52,0
	eher sinnvoll	15	30,0	82,0
	sinnvoll	9	18,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

4.2.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
nicht sinnvoll	7	14,0	14,0	20,0
eher nicht sinnvoll	21	42,0	42,0	62,0
eher sinnvoll	13	26,0	26,0	88,0
sinnvoll	6	12,0	12,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.2.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
nicht sinnvoll	8	16,0	16,0	20,0
eher nicht sinnvoll	19	38,0	38,0	58,0
eher sinnvoll	14	28,0	28,0	86,0
sinnvoll	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

4.2.3

Alle Lehrer:

4.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	4,0	4,0	4,0
nicht sinnvoll	7	7,0	7,0	11,0
eher nicht sinnvoll	9	9,0	9,0	20,0
eher sinnvoll	52	52,0	52,0	72,0
sinnvoll	28	28,0	28,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

4.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
nicht sinnvoll	7	14,0	14,0	18,0
eher nicht sinnvoll	7	14,0	14,0	32,0
Gültig eher sinnvoll	20	40,0	40,0	72,0
sinnvoll	14	28,0	28,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

4.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
eher nicht sinnvoll	2	4,0	4,0	8,0
Gültig eher sinnvoll	32	64,0	64,0	72,0
sinnvoll	14	28,0	28,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

4.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
nicht sinnvoll	4	8,0	8,0	8,0
eher nicht sinnvoll	4	8,0	8,0	16,0
Gültig eher sinnvoll	28	56,0	56,0	72,0
sinnvoll	14	28,0	28,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.2.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
nicht sinnvoll	3	6,0	6,0	14,0
eher nicht sinnvoll	5	10,0	10,0	24,0
Gültig eher sinnvoll	24	48,0	48,0	72,0
sinnvoll	14	28,0	28,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

4.3.1

Alle Lehrer:

4.3.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	2,0	2,0	2,0
völlig unwichtig	1	1,0	1,0	3,0
eher unwichtig	2	2,0	2,0	5,0
Gültig eher wichtig	20	20,0	20,0	25,0
sehr wichtig	75	75,0	75,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

4.3.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
eher unwichtig	2	4,0	4,0	6,0
Gültig eher wichtig	11	22,0	22,0	28,0
sehr wichtig	36	72,0	72,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

4.3.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
völlig unwichtig	1	2,0	2,0	4,0
Gültig eher wichtig	9	18,0	18,0	22,0
sehr wichtig	39	78,0	78,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

4.3.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
völlig unwichtig	1	2,0	2,0	2,0
Gültig eher wichtig	11	22,0	22,0	24,0
sehr wichtig	38	76,0	76,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.3.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
eher unwichtig	2	4,0	4,0	8,0
Gültig eher wichtig	9	18,0	18,0	26,0
sehr wichtig	37	74,0	74,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

### 4.3.2

Alle Lehrer:

4.3.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	1	1,0	1,0
	eher unwichtig	4	4,0	5,0
Gültig	eher wichtig	41	41,0	46,0
	sehr wichtig	54	54,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

4.3.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	eher unwichtig	2	4,0	4,0
Gültig	eher wichtig	14	28,0	32,0
	sehr wichtig	34	68,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

4.3.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	keine Angabe	1	2,0	2,0
	eher unwichtig	2	4,0	6,0
Gültig	eher wichtig	27	54,0	60,0
	sehr wichtig	20	40,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

4.3.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	eher unwichtig	2	4,0	4,0
Gültig	eher wichtig	22	44,0	48,0
	sehr wichtig	26	52,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2013:

4.3.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
eher unwichtig	2	4,0	4,0	6,0
Gültig eher wichtig	19	38,0	38,0	44,0
sehr wichtig	28	56,0	56,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

4.3.3

Alle Lehrer:

4.3.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	2,0	2,0	2,0
völlig unwichtig	2	2,0	2,0	4,0
Gültig eher unwichtig	32	32,0	32,0	36,0
eher wichtig	47	47,0	47,0	83,0
sehr wichtig	17	17,0	17,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

4.3.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
eher unwichtig	11	22,0	22,0	24,0
Gültig eher wichtig	25	50,0	50,0	74,0
sehr wichtig	13	26,0	26,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	



Grundschullehrer:

4.3.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
völlig unwichtig	2	4,0	4,0	6,0
eher unwichtig	21	42,0	42,0	48,0
eher wichtig	22	44,0	44,0	92,0
sehr wichtig	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

4.3.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
völlig unwichtig	2	4,0	4,0	6,0
eher unwichtig	11	22,0	22,0	28,0
eher wichtig	27	54,0	54,0	82,0
sehr wichtig	9	18,0	18,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.3.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
eher unwichtig	21	42,0	42,0	44,0
eher wichtig	20	40,0	40,0	84,0
sehr wichtig	8	16,0	16,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

#### 4.3.4

Alle Lehrer:

4.3.4				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	3	3,0	3,0
	völlig unwichtig	5	5,0	8,0
	eher unwichtig	50	50,0	58,0
	eher wichtig	28	28,0	86,0
	sehr wichtig	14	14,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

4.3.4				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	völlig unwichtig	2	4,0	4,0
	eher unwichtig	27	54,0	58,0
	eher wichtig	11	22,0	80,0
	sehr wichtig	10	20,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

4.3.4				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	3	6,0	6,0
	völlig unwichtig	3	6,0	12,0
	eher unwichtig	23	46,0	58,0
	eher wichtig	17	34,0	92,0
	sehr wichtig	4	8,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

4.3.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
völlig unwichtig	2	4,0	4,0	6,0
eher unwichtig	24	48,0	48,0	54,0
eher wichtig	16	32,0	32,0	86,0
sehr wichtig	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.3.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
völlig unwichtig	3	6,0	6,0	10,0
eher unwichtig	26	52,0	52,0	62,0
eher wichtig	12	24,0	24,0	86,0
sehr wichtig	7	14,0	14,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

4.3.5

Alle Lehrer:

4.3.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	3,0	3,0	3,0
völlig unwichtig	2	2,0	2,0	5,0
eher unwichtig	10	10,0	10,0	15,0
eher wichtig	35	35,0	35,0	50,0
sehr wichtig	50	50,0	50,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

4.3.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
völlig unwichtig	1	2,0	2,0	2,0
eher unwichtig	7	14,0	14,0	16,0
Gültig eher wichtig	17	34,0	34,0	50,0
sehr wichtig	25	50,0	50,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

4.3.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
völlig unwichtig	1	2,0	2,0	8,0
Gültig eher unwichtig	3	6,0	6,0	14,0
eher wichtig	18	36,0	36,0	50,0
sehr wichtig	25	50,0	50,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

4.3.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
völlig unwichtig	2	4,0	4,0	6,0
Gültig eher unwichtig	5	10,0	10,0	16,0
eher wichtig	14	28,0	28,0	44,0
sehr wichtig	28	56,0	56,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

4.3.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
eher unwichtig	5	10,0	10,0	14,0
Gültig eher wichtig	21	42,0	42,0	56,0
sehr wichtig	22	44,0	44,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

5.1

Alle Lehrer:

5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	4,0	4,0	4,0
keine	60	60,0	60,0	64,0
Gültig 1 bzw. 2	27	27,0	27,0	91,0
3 bzw. 4	5	5,0	5,0	96,0
mehr als 4	4	4,0	4,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
keine	33	66,0	66,0	68,0
Gültig 1 bzw. 2	13	26,0	26,0	94,0
3 bzw. 4	2	4,0	4,0	98,0
mehr als 4	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
keine	27	54,0	54,0	60,0
Gültig 1 bzw. 2	14	28,0	28,0	88,0
3 bzw. 4	3	6,0	6,0	94,0
mehr als 4	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine	29	58,0	58,0	58,0
Gültig 1 bzw. 2	16	32,0	32,0	90,0
3 bzw. 4	4	8,0	8,0	98,0
mehr als 4	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

5.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	8,0	8,0	8,0
keine	31	62,0	62,0	70,0
Gültig 1 bzw. 2	11	22,0	22,0	92,0
3 bzw. 4	1	2,0	2,0	94,0
mehr als 4	3	6,0	6,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## 5.2

Alle Lehrer:

5.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	51	13,0	51,0
	ja	13	13,0	64,0
	nein	36	36,0	100,0
	Gesamt	100	100,0	100,0

Gymnasiallehrer:

5.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	27	54,0	54,0
	ja	16	32,0	86,0
	nein	7	14,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Grundschullehrer:

5.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	24	48,0	48,0
	ja	6	12,0	60,0
	nein	20	40,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2007:

5.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	24	48,0	48,0
	ja	6	12,0	60,0
	nein	20	40,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

2013:

5.2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	27	54,0	54,0	54,0
Gültig ja	7	14,0	14,0	68,0
nein	16	32,0	32,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

5.3

Alle Lehrer:

5.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	3,0	3,0	3,0
Gültig ja	36	36,0	36,0	39,0
nein	61	61,0	61,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

5.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	2,0	2,0	2,0
Gültig ja	14	28,0	28,0	30,0
nein	35	70,0	70,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

5.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
Gültig ja	22	44,0	44,0	48,0
nein	26	52,0	52,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	



2007:

5.3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	19	38,0	38,0	38,0
	nein	31	62,0	62,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

5.3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	3	6,0	6,0	6,0
	ja	17	34,0	34,0	40,0
	nein	30	60,0	60,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0	

5.4

Alle Lehrer:

5.4.1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	1,0	1,0	1,0
	ja	19	19,0	19,4	20,4
	nein	78	78,0	79,6	100,0
	Gesamt	98	98,0	100,0	
Fehlend	System	2	2,0		
Gesamt		100	100,0		

Gymnasiallehrer:

5.4.1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	13	26,0	26,0	26,0
	nein	37	74,0	74,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

5.4.1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	2,0	2,1	2,1
	ja	5	10,0	10,4	12,5
	nein	42	84,0	87,5	100,0
	Gesamt	48	96,0	100,0	
Fehlend	System	2	4,0		
Gesamt		50	100,0		

2007:

5.4.1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	8	16,0	16,0	16,0
	nein	42	84,0	84,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

5.4.1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	2,0	2,1	2,1
	ja	10	20,0	20,8	22,9
	nein	37	74,0	77,1	100,0
	Gesamt	48	96,0	100,0	
Fehlend	System	2	4,0		
Gesamt		50	100,0		

## 5.5

Alle Lehrer:

5.5				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja	29	29,0	29,0	29,0
Gültig nein	71	71,0	71,0	100,0
Gesamt	100	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer:

5.5				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja	9	18,0	18,0	18,0
Gültig nein	41	82,0	82,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Grundschullehrer:

5.5				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja	20	40,0	40,0	40,0
Gültig nein	30	60,0	60,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2007:

5.5				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja	14	28,0	28,0	28,0
Gültig nein	36	72,0	72,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

2013:

5.5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja	15	30,0	30,0	30,0
Gültig nein	35	70,0	70,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

6.1

Alle Lehrer 2013:

6.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Nie	46	92,0	92,0	92,0
Gültig 1-3 Mal	4	8,0	8,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer 2013:

6.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Nie	22	88,0	88,0	88,0
Gültig 1-3 Mal	3	12,0	12,0	100,0
Gesamt	25	100,0	100,0	

Grundschullehrer 2013:

6.1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Nie	24	96,0	96,0	96,0
Gültig 1-3 Mal	1	4,0	4,0	100,0
Gesamt	25	100,0	100,0	

## 6.2

Alle Lehrer 2013:

6.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	2	4,0	4,0	4,0
Gültig Ja	4	8,0	8,0	12,0
nein	44	88,0	88,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Gymnasiallehrer 2013:

6.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	4,0	4,0	4,0
Gültig Ja	1	4,0	4,0	8,0
nein	23	92,0	92,0	100,0
Gesamt	25	100,0	100,0	

Grundschullehrer 2013:

6.2				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	1	4,0	4,0	4,0
Gültig Ja	3	12,0	12,0	16,0
nein	21	84,0	84,0	100,0
Gesamt	25	100,0	100,0	

## 6.3

Alle Lehrer 2013

6.3				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	7	14,0	14,0	14,0
Gültig ja	8	16,0	16,0	30,0
nein	35	70,0	70,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## Gymnasiallehrer 2013

6.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	4	16,0	16,0	16,0
Gültig ja	5	20,0	20,0	36,0
nein	16	64,0	64,0	100,0
Gesamt	25	100,0	100,0	

## Grundschullehrer 2013:

6.3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	3	12,0	12,0	12,0
Gültig ja	3	12,0	12,0	24,0
nein	19	76,0	76,0	100,0
Gesamt	25	100,0	100,0	

## 6.4

### Alle Lehrer:

6.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	17	34,0	34,0	34,0
Gültig ja	18	36,0	36,0	70,0
nein	15	30,0	30,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

## Gymnasiallehrer 2013:

6.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	11	44,0	44,0	44,0
Gültig ja	6	24,0	24,0	68,0
nein	8	32,0	32,0	100,0
Gesamt	25	100,0	100,0	

Grundschullehrer 2013:

6.4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Angabe	6	24,0	24,0	24,0
Gültig ja	12	48,0	48,0	72,0
nein	7	28,0	28,0	100,0
Gesamt	25	100,0	100,0	

Hiermit versichere ich, Britta Jung, geb. am 02.09.1977, dass ich die hier vorgelegte Abhandlung als Dissertation in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht und sie selbst verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, die den Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Uchtelfangen, den 14.06.2015



# Lebenslauf

## Persönliche Daten

---

Name: Britta Jung

## Schulische und akademische Ausbildung

---

08/1988 – 06/1997: Illtal Gymnasium Illingen,  
Allgemeine Hochschulreife,  
10/1997 – 10/2003: Studium der Romanistik und Anglistik an der Universität des  
Saarlandes;  
Abschluss: Erste Staatsprüfung für das Lehramt an  
Gymnasien und Gesamtschulen  
02/2004 – 07/2005 Referendariat am Staatlichen Studienseminar für Gymnasien  
und Gesamtschulen Saarbrücken,  
Abschluss: Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an  
Gymnasien und Gesamtschulen  
28.09.2015 Doktorprüfung an der Universität Koblenz-Landau,  
Titel: Fremdsprachenunterricht am Übergang von der Primar -  
zur Sekundarstufe. Eine Pilotstudie zum saarländischen  
Französischunterricht.

Uchtelfangen, den 14.06.2015