

Franziska Elis

Let's keep acting!

**Dramapädagogische Verfahren
im Englischunterricht am Übergang
von der Primar- in die Sekundarstufe**

Edition *SCENARIO*
Band VI

Schibri-Verlag Berlin • Strasburg (Um.) • Milow



Eine Buchreihe zur Förderung des interkulturellen Dialogs
in der Drama- und Theaterpädagogik

A book series for the promotion of intercultural dialogue
in drama and theatre pedagogy

herausgegeben von/edited by

Susanne Even & Manfred Schewe

Layout: Martina Goth, Schibri-Verlag

Bestellungen über den Buchhandel, oder direkt beim
© 2023 • Schibri-Verlag

Milow 60 • 17337 Uckerland
Telefon: 039753/22757 • E-Mail: info@schibri.de • www.schibri.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als
den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des
Verlages.

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Bei diesem Buch handelt es sich um die überarbeitete Druckfassung
der an der Georg-August-Universität Göttingen eingereichten Dissertation.

ISBN 978-3-86863-264-4

INHALTSVERZEICHNIS

Edition	6
Zur <i>Scenario-Buchreihe</i>	11
1 Einleitung	12
1.1 Problemstellung, Relevanz und Entwicklung der Fragestellung	12
1.2 Aufbau des vorliegenden Buches	17
2 Forschungsstand	19
2.1 Übergang(sproblematik) und Kontinuitäten im Englischunterricht	19
2.2 Dramapädagogik mit jungen Fremdsprachenlernenden und in der Sekundarstufe I	30
3 Ursachen und Lösungen der Übergangsproblematik im Englischunterricht	35
3.1 Der Schulwechsel von der Primar- in die Sekundarstufe	35
3.2 Bedeutung des Übergangs für die kindliche Entwicklung	39
3.2.1 Das Selbstkonzept der Lernenden	41
3.2.2 Auswirkungen des Schulwechsels auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Lernenden	43
3.3 Durch den Schulwechsel verursachte Probleme im Englischunterricht	47
3.4 Die Forderung nach Kontinuität als Folge der Übergangsproblematik	50
3.5 Gründe für fehlende Kontinuität im Englischunterricht	52
3.5.1 Der Englischunterricht in der Grundschule – das Primat der Mündlichkeit	53
3.5.2 Der Englischunterricht in der Sekundarstufe I – das Primat der Schriftlichkeit	59
3.6 Die Auslegung des Kompetenzbegriffs als Ursache für die Übergangsproblematik	64
3.6.1 Kommunikative Kompetenzen im frühen FSU	65
3.6.2 Kritik an den Kompetenzbeschreibungen und dem verwendeten Kompetenzbegriff	75

3.7	Erwartungen und Haltungen der Lehrer*innen und Schüler*innen	91
3.8	Die Dauer der Übergangsphase	97
3.9	Möglichkeiten zur Lösung der Übergangsproblematik	99
4	Dramapädagogische Verfahren zur Ausbildung von Kontinuitäten im Fach Englisch	107
4.1	Lernziele der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht	107
4.2	Der dramapädagogische Prozess – Prinzipien der dramapädagogischen Arbeit	117
4.3	Das Potenzial dramapädagogischer Methoden im kompetenzorientierten frühen Fremdsprachenunterricht	123
4.3.1	Lebensweltnahe Kommunikationssituationen erzeugen	123
4.3.2	Unterstützungsmaßnahmen	125
4.3.3	Emotionen, Bewegungen, nonverbale Kommunikation	128
4.3.4	Monologisches Sprechen und Aussprache	132
4.3.5	Förderung der anderen Teilkompetenzen	134
4.4	Vereinbarkeit von Dramapädagogik und Standardisierung	136
4.5	Das Potenzial dramapädagogischer Methoden für junge Lernende	142
4.5.1	Dramapädagogische Methoden für den frühen Fremdsprachenunterricht	143
4.5.2	Kommunikative Kompetenzen bei Sprachanfänger*innen fördern	145
4.5.3	Selbstkonzept	152
4.6	Das Potenzial dramapädagogischer Methoden beim Schulwechsel – dramapädagogisch Kontinuitäten ausbilden	156
5	Dramapädagogisch Kontinuitäten im Englischunterricht schaffen – ein Unterrichtskonzept	161
5.1	Rahmen und Ziele der Studie	163
5.2	Dramapädagogische Methoden im Englischunterricht der 4. Klasse	166
5.2.1	Methodenkompetenz	169
5.2.2	Dramapädagogische Methoden zur Förderung des freien und produktiven Sprechens	172
5.2.3	Einbezug der Schrift: Schreiben und Lesen	182
5.2.4	Sprachliche Strukturen: Chunks und Grammatik	186

5.2.5 Affektive und persönliche Kompetenzen fördern	190
5.3 Anknüpfungspunkte für die 5. Klasse schaffen:	
Die Übergangseinheit	192
5.3.1 Version A: Goodbye 2011	192
5.3.2 Version B: Goodbye 2012	195
5.4 Dramapädagogische Methoden im Englischunterricht der 5. Klasse	196
5.4.1 Welcome to Grade 5 – der Rahmen der Unterrichtspraxis	196
5.4.2 Ankommen und Kennenlernen, Heterogenitäten nutzen, methodische Kompetenzen schulen	199
5.4.3 Kommunikative Kompetenzen ganzheitlich fördern	204
5.4.4 Schrift integrieren	210
5.4.5 Integration von Wortschatz und Grammatik	212
5.4.6 Selbstvertrauen und Fähigkeitsselfstkonzept fördern	215
6 Darstellung der Forschungsmethodologie	220
6.1 Forschungsdesign	220
6.2 Erhebungsinstrumente	228
6.2.1 Der erste Teil der Studie – Datenerhebung in der 4. Klasse	230
6.2.2 Der zweite Teil der Studie – Datenerhebung in der 5. Klasse	233
6.3 Auswertung des Materials	237
7 Evaluation des Praxisversuchs – Darstellung und Auswertung der Ergebnisse	240
7.1 Datenerhebung in der Grundschule	240
7.1.1 Zwischenevaluation	241
7.1.2 Fragebogen zum Ende des Schuljahres	243
7.1.3 Beobachtungen in der Grundschule	248
7.2 Weiterführende Schulen	253
7.2.1 Interviews mit den ehemaligen Projektgrundschüler*innen	253
7.2.2 Datenerhebung in der Gesamtschule	269
7.2.3 Interviews mit Schüler*innen der Versuchsklasse	287
7.2.4 Beobachtungen in der weiterführenden Schule	300
7.3 Bedeutung der Ergebnisse für den Schulwechsel und Diskussion der Ergebnisse	301
7.3.1 Diskussion der Ergebnisse	301

7.3.2 Hinweise für die methodische Gestaltung des Englischunterrichts	304
7.3.3 Ausbildung einer Übergangskompetenz der Lehrkräfte	315
8 Fazit	330

ZUR SCENARIO-BUCHREIHE

Diese Buchreihe zur Förderung des interkulturellen Dialogs in der Drama- und Theaterpädagogik ist als Ergänzung zur Zeitschrift SCENARIO (<http://scenario.ucc.ie>) konzipiert, in der seit 2007 eine lebendige Fachdiskussion über die Rolle von Drama und Theater in der Sprach-, Literatur- und Kulturvermittlung stattfindet.

Mit dieser Buchreihe soll die weitere Fundierung der Theorie und Praxis performativen Lehrens, Lernens und Forschens vorangetrieben werden. Veröffentlichungen in dieser Reihe sind nicht auf die Fremd- und Zweitsprachendidaktik begrenzt. Publikationsvorschläge von Forschenden, Lehrenden sowie Künstlerinnen und Künstlern aus Nachbardisziplinen und praxisbezogenen Berufsfeldern sind willkommen, etwa zu folgenden Schwerpunkten:

- Die Wechselbeziehung zwischen Kunst und Bildung/Erziehung: Was genau und auf welche Weise können Lehrende und Studierende von professionellen Akteurinnen und Akteuren in den Bereichen Drama/Theater, Film/Neue Medien, Musik, Tanz, Bildende Kunst lernen? Und umgekehrt: Was können Kunstschaffende von der Pädagogik lernen?
- Performative Ausrichtungen/Genres/Praktiken innerhalb einer spezifischen Disziplin, einer spezifischen Kunstform oder eines spezifischen Praxisfeldes;
- Besondere Merkmale ausgewählter performativer Ansätze;
- Performative Lehr-/Lernpraxis: die Rollen/Herausforderungen für Lehrende/Forschende/Kunstschaffende/Praktizierende; die Wirkung auf Studierende/Publikum/Teilnehmende;
- Theoretische Perspektiven auf performative Lehr- und Lernformen innerhalb des Bildungs-/Erziehungsdiskurses;
- Performatives Lehren, Lernen und Forschen aus interdisziplinärer Perspektive;
- Bisherige, gegenwärtige und zukünftige Forschungsprojekte zu Aspekten des performativen Lehrens und Lernens;
- Performative Forschungsmethoden;
- Performative Ansätze in bi-/multilingualen Bildungskontexten;
- Kulturspezifische performative Traditionen und deren potenzielle Rollen in pädagogischen Praxisfeldern;
- Interkulturelle/postkoloniale Perspektiven auf performative Zugänge zum Lehren, Lernen und Forschen.

Das Herausgabeteam
Susanne Even & Manfred Schewe

E-Mail: scenario@ucc.ie

1 EINLEITUNG

Also, ich find, dass es alles so gut ist und auch so wie es, also find ich, sein sollte, weil es war jetzt auch so, dass man sich beim Englischunterricht auch nicht so umstellen musste, dass es so ganz anders war. Und ja und dass es eigentlich sozusagen so weiter geht wie in der 4. und dann geht das auch ganz gut.¹

Dieses Zitat aus einem der im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit Schüler*innen der 5. Klasse durchgeführten Interviews verdeutlicht das Hauptanliegen dieser Arbeit: Wie kann es gelingen, die methodisch-didaktische Gestaltung des Englischunterrichts der 4. und 5. Klasse so auszurichten, dass den Schüler*innen ein harmonischer Schulwechsel und ein kontinuierliches und erfolgreiches Weiterlernen der Fremdsprache ermöglicht werden? Um dieses Ziel zu erreichen, sind Methoden notwendig, die dem Entwicklungsstand und Alter der Schüler*innen angemessen sind und gleichermaßen geeignet sind, die Ziele des Englischunterrichts in den entsprechenden Klassenstufen zu erreichen. Denn der Englischunterricht in der 4. und 5. Klasse muss so gestaltet werden, dass er von allen Beteiligten – den Schüler*innen und den Lehrer*innen beider Schulformen – als zufriedenstellend und bereichernd wahrgenommen wird. Die dieser Arbeit zugrunde liegende Hypothese postuliert, dass dramapädagogische Methoden genau dieses Potenzial für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in der Zeit des Schulwechsels mitbringen.

1.1 Problemstellung, Relevanz und Entwicklung der Fragestellung

Bereits im Jahr 2002 wurde in den Grundschulen Niedersachsens flächendeckend Englisch ab der 3. Klasse unterrichtet. Im Rahmen von zwei Schulstunden pro Woche erlernen die Schüler*innen der 3. und 4. Klassen die englische Sprache (vgl. Thee 2006: 25; Roos 2007: 40). Vereinzelt beginnen Grund-

1 Füllwörter wurden aus dem Zitat entfernt.

schulen auch schon in Klasse 1 mit einer Stunde Englischunterricht pro Woche. In anderen Bundesländern ist der Englischunterricht ab der 1. Klasse mit zwei Wochenstunden flächendeckend eingeführt (vgl. BIG-Kreis 2015: 6). Der frühe Fremdsprachenunterricht folgt in seiner methodisch-didaktischen Gestaltung den Grundprinzipien des Grundschulunterrichts, d.h., er führt die Schüler*innen ganzheitlich, situations- und handlungsorientiert, spielerisch und mit einem Fokus auf die Kompetenzen Hör- und Hör-/Sehverstehen und Sprechen (Primat des Mündlichen) an die Fremdsprache heran. Die Kompetenzen Lesen und Schreiben spielen eine untergeordnete Rolle mit meist unterstützender Funktion. Das übergeordnete Ziel des Englischunterrichts in der Grundschule ist eine „sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006a: 9). Sie soll in einer Lernatmosphäre entwickelt werden, die den Schüler*innen einen angstfreien Gebrauch der Fremdsprache ermöglicht, um sie so in ihrem Selbstvertrauen und im Vertrauen in ihre fremdsprachlichen Kompetenzen zu stärken und sie, dem Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz folgend, dazu zu ermutigen, mit der Fremdsprache zu experimentieren (vgl. ebd.). Sprachliche Mittel wie Grammatik und Wortschatz werden nicht explizit unterrichtet – ihre Funktion ist es, die Schüler*innen in der Realisierung kommunikativer Absichten zu unterstützen (vgl. ebd.: 10). Zum Ende der 4. Klasse verfügen die Lernenden somit meist über beachtliche Kompetenzen in den Bereichen des Hör- und Hör-/Sehverstehens und der mündlichen Sprachproduktion. Zudem verfügen sie oft über eine positive Einstellung zum Fach Englisch und zur englischen Sprache, haben daher eine gesteigerte Motivation zum weiteren Lernen der Sprache und Freude an ihrem Gebrauch:

Eines der primären Ziele des Englischunterrichts der Grundschule ist es, bei den Kindern Freude am Erlernen einer Fremdsprache zu entwickeln. Spiele, Lieder, Bilderbücher, Storytelling und Reime spielen dabei eine zentrale Rolle. Sie helfen, eine positive Einstellung zur englischen Sprache aufzubauen und vermitteln auf spielerische Weise Wortschatz, kleine Sätze und Sprachbewusstsein (Börner/Edelhoff 2013: 5).

Trotz dieser vermeintlich positiven Ausgangslage stellt der Schulwechsel von der Primar- in die Sekundarstufe die Beteiligten auch heute noch, 17 Jahre nach Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule, vor Probleme.

Die Aktualität wird u. a. durch eine Fachtagung mit dem Titel „Den Übergang von Jahrgang 4 nach 5 bewusst gestalten“, die vom 06.09. bis 07.09.2019 in Hamburg stattgefunden hat, sowie eine Sektion zum Übergang bei der 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig deutlich. Auch in der Ausgabe 1/2018 des Grundschulmagazins Englisch wird weiterhin auf die Problematik des Übergangs hingewiesen (vgl. Rohde et al. 2018: 32f.). Darüber hinaus finden beispielsweise regelmäßig Fortbildungen für Lehrkräfte am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg statt.

Der Schulwechsel im Fach Englisch wird aus verschiedenen Gründen als besonders problematisch empfunden und bereits 2004 werden die offenen Fragen ebenso wie die Schwierigkeiten, vor die die Schüler*innen und Lehrkräfte gestellt werden, von Burwitz-Melzer und Legutke als Übergangsproblematik bezeichnet. Heute wird der Begriff des Übergangs kontrovers diskutiert und von vielen wird die Bezeichnung als „Weiterführung“ (Legutke 2000) und die Definition des „Fremdsprachenunterricht(s) als Kontinuum“ (Mayer 2006) bevorzugt, um sich von den durch das Wort Übergang implizierten Brüchen abzugrenzen. Als einen der Hauptgründe für die besondere Problematik im Englischunterricht nennen Rohde et al. (2018) die Veränderung vom „weitgehend spielerischen, impliziten Lernen zum formorientierten, bewussten (Regel-)Lernen“ (ebd.: 33), die – im Gegensatz zu den anderen Fächern – im Englischunterricht stattfindet.

Immer wieder wurde und wird der Erfolg des Englischunterrichts in der Grundschule in Frage gestellt. In manchen Bundesländern hat dies bereits dazu geführt, dass der Beginn des Englischunterrichts von der 1. Klasse auf die 3. Klasse zurückverlegt wurde (vgl. Keßler 2017 für die Entwicklung in Baden-Württemberg). In anderen Bundesländern, so z.B. in Nordrhein-Westfalen, soll der Erfolg des Englischunterrichts in der Grundschule eingehend geprüft werden (vgl. Rohde 2018: 31). Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule und die mangelnde Kooperation und Abstimmung zwischen den Schulformen stellen weiterhin „das Kernproblem der Debatte“ (Rohde 2018: 31) dar.

Für eine Lösung dieser Problematik gilt es, zum einen alle Beteiligten, d.h. die Schüler*innen und die Lehrer*innen, in den Blick zu nehmen. Zum anderen muss neben dem Englischunterricht der Grundschule auch der Englischunterricht an den weiterführenden Schulen kritisch evaluiert werden (vgl. Rohde et al. 2018: 33):

So lange [...] kein integriertes Modell für einen schulform-übergreifenden Englischunterricht didaktisch-methodischer (und nicht zuletzt politischer) Wille ist, muss der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe in den Blick genommen werden, denn der steht, [...], im Verdacht, ein wesentlicher Grund dafür zu sein, dass die Schüler/innen mit ihren Hör- und Leseverstehensleistungen in der Studie Jaekel et al. (2017) hinter den Erwartungen zurückbleiben (ebd.).

Die Schüler*innen werden im Englischunterricht der 5. Klasse vor neue Herausforderungen gestellt und er stellt noch zu oft „[...] einen nicht zu unterschätzenden, psychisch und physisch äußerst schwierigen Umbruch dar“ (Böttger 2010: 21). Auf der inhaltlichen Ebene, im Hinblick auf die Stellung des Faches als Hauptfach und die methodische Gestaltung des Faches ergeben sich erhebliche Unterschiede zum Unterricht der Grundschule (vgl. u. a. Kolb 2009 und 2012). Auf der anderen Seite sehen sich die Lehrer*innen mit Forderungen zur Gestaltung eines harmonischen, d. h. reibungslosen, Schulwechsels konfrontiert. Die Lehrkräfte der Grundschulen sollen im besten Fall ihre Schüler*innen entsprechend vorbereiten und die Lehrer*innen der weiterführenden Schulen die Lernenden mit all ihren Vorkenntnissen und Vorerfahrungen abholen und den Unterricht idealerweise nahtlos weiterführen. Damit fühlen sich die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen jedoch überfordert und sie wissen nicht, wie sie den Forderungen nach einem kontinuierlichen Übergang gerecht werden sollen. Um Böttgers Forderung nach einer harmonischen Gestaltung des Schulwechsels nachzukommen, müssen die Lehrkräfte der 5. Klasse an in der Grundschule erworbenes Wissen und die Kompetenzen der Lernenden anknüpfen sowie methodisch-didaktische Gestaltungselemente des Grundschulunterrichts in den Englischunterricht der Sekundarstufe I einbinden. Aber auch die Lehrer*innen der Grundschulen müssen einen Teil dazu beitragen, um den Schulwechsel zu erleichtern und auf diese Weise die Übergangsproblematik zu lösen. Verbindliche Kompetenzformulierungen, eine Förderung des produktiven, kreativen Sprechens und eine Einführung der Schrift in den Englischunterricht der Grundschule (vgl. Doms 2010) stellen Möglichkeiten im Prozess der Annäherung bzw. der Weiterführung dar.

Das in diesem Buch vorgestellte und erprobte Konzept knüpft an die oben genannten Voraussetzungen für eine Lösung der Übergangsproblematik an. Es wird ein Unterrichtskonzept für die Zeit des Schulwechsels, d. h. die letzten Wochen der 4. Klasse und die ersten Monate des Englischunterrichts in

der 5. Klasse entwickelt, erprobt und evaluiert, in dem dramapädagogische Verfahren im Englischunterricht beider Schulformen genutzt werden, um ihn über den Schulwechsel hinaus auf der methodisch-didaktischen Ebene kontinuierlich zu gestalten. Kontinuierlich bedeutet in diesem Fall, dass der Schulwechsel ohne gravierende Einschnitte, Motivationsverlust und Leistungsabfall erfolgt und von den Schüler*innen als ein positives Ereignis wahrgenommen wird. Das Potenzial dramapädagogischer Verfahren wird für den Englischunterricht der jeweiligen Schulform sowie für die Gestaltung des Übergangs als Kontinuum untersucht.

Dramapädagogische Methoden eignen sich in Zusammenhang mit der Übergangsproblematik besonders gut, da sie in beiden Klassenstufen gleichermaßen erfolgreich eingesetzt werden können, um zahlreiche fremdsprachliche Fertigkeiten sowie persönliche Kompetenzen zu schulen. Die Schüler*innen der 4. Klasse sollen auf spielerische und altersangemessene Art und Weise Kompetenzen entwickeln, die ihnen den Einstieg in die 5. Klasse erleichtern und an die angeknüpft werden kann. In der Grundschule lassen sich mit ihrer Hilfe authentische und kontextgebundene Sprechansätze und kommunikative Situationen schaffen, in denen kommunikative Fertigkeiten (Hören und produktives Sprechen) gefördert werden sowie eine Schriftlichkeit (Lesen und Schreiben) zweckgebunden, d.h. im kommunikativen Kontext, angebahnt werden kann. Zu Beginn der 5. Klasse helfen dramapädagogische Verfahren, eine Atmosphäre zu schaffen, in der ohne Hemmungen kommuniziert und gelernt werden kann, um auf diese Weise Kompetenzen der Schüler*innen zu erkennen, sie abzuholen und im Anschluss produktiv mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen weiterarbeiten zu können, d.h., individuelle Fertigkeiten weiterzuentwickeln. Aber auch in Bereichen des Vokabelerwerbs und der Grammatikarbeit sowie zur weiteren Förderung des Schreibens können dramapädagogische Verfahren andere Methoden des Fremdsprachenunterrichts und die Arbeit mit dem Lehrbuch ergänzen. Im Hinblick auf die Methodenkompetenz der Schüler*innen können sie im frühen Fremdsprachenunterricht auf das szenische Arbeiten im Literaturunterricht in höheren Klassenstufen und auf Rollenspiele beispielsweise im Rahmen des interkulturellen Lernens vorbereiten. In beiden Klassenstufen tragen dramapädagogische Verfahren dazu bei, die Schüler*innen zu motivieren, sie individuell zu stärken und sie zu selbstbewussten Fremdsprachenlernenden zu machen – Faktoren, die für einen erfolgreichen und harmonischen Übergang ebenfalls von Bedeutung sind.

1.2 Aufbau des vorliegenden Buches

In Kapitel 2 werden zunächst die Hintergründe der Übergangsproblematik sowohl mit Blick auf die kindliche Entwicklung als auch auf die Gestaltung des Englischunterrichts betrachtet. Die Forderung nach Kontinuität wird daraus abgeleitet. Ein Schwerpunkt des Kapitels ist die Betrachtung möglicher Ursachen für die bisher entstehenden Brüche beim Wechsel von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Diese Betrachtung bildet die Basis für eine sich anschließende Untersuchung verschiedener Möglichkeiten, die Übergangsproblematik zu lösen.

Im dritten Kapitel wird das Potenzial dramapädagogischer Methoden zur Ausbildung von Kontinuitäten im Fach Englisch begründet. Als Grundlage wird zunächst die Rolle von Theater in einem schulischen Kontext vorgestellt. In diesem Zusammenhang wird auch die der Arbeit zugrunde liegende Definition der Dramapädagogik herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage werden dramapädagogische Methoden, die im Englischunterricht der 4. und 5. Klasse zum Einsatz kommen (sollten), beschrieben. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf dem Potenzial des Einsatzes der Methoden zur Förderung kommunikativer Kompetenzen sowie zur Stärkung eines positiven Selbstkonzepts. Aus diesen Ausführungen wird das Potenzial dramapädagogischer Methoden für die Phase des Schulwechsels zur Ausbildung von Kontinuitäten abgeleitet und die beiden Kernthemen dieser Arbeit zusammengedacht.

Das vierte Kapitel bildet das Kernstück dieser Arbeit. Die theoretischen Grundlagen werden zusammengeführt und das erarbeitete Konzept für die Gestaltung des Englischunterrichts in der 4. und 5. Klasse wird beschrieben. Zur Bearbeitung der aufgestellten Hypothese – durch den Einsatz dramapädagogischer Methoden lässt sich der Schulwechsel harmonisch und kontinuierlich, d.h also ohne Frustrationserlebnisse und Leistungs- oder Motivationseinbrüche für die Schüler*innen, gestalten – wurde ein Unterrichtskonzept für die 4. und 5. Klasse erarbeitet und erprobt. Es wird gezeigt, wie mit Hilfe dramapädagogischer Methoden im Unterricht der 4. und 5. Klasse den Herausforderungen des Schulwechsels innerhalb des Englischunterrichts begegnet werden kann.

In den Kapiteln 5 und 6 wird die Datenerhebung zunächst beschrieben und dann dokumentiert. Die Daten wurden einem Mixed-Methods-Ansatz folgend erhoben. Sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden

den Schule wurden die Schüler*innen der teilnehmenden Klassen mittels Fragebögen befragt. In der weiterführenden Schule wurde der Fragebogen ebenso in zwei Vergleichsklassen hineingegeben. In der zweiten Phase der Datenerhebung wurden zusätzlich zur Fragebogenerhebung Interviews mit Schüler*innen der 5. Klasse durchgeführt. Zum einen handelte es sich dabei um Schüler*innen, die die Versuchsklasse an der Gesamtschule besuchten. Zum anderen um Schüler*innen aus der ehemaligen Versuchsklasse der Grundschule, die nun an verschiedenen weiterführenden Schulen die 5. Klasse besuchten. Die so gewonnenen Ergebnisse werden schließlich im sechsten Kapitel mit den theoretischen Grundlagen abgeglichen. Daraus ergeben sich Implikationen sowohl für die Gestaltung des Englischunterrichts und des Schulwechsels als auch für die Lehrer*innenausbildung.

Zu diesem Buch gibt es einen digitalen Anhang. In diesem befinden sich die aus zwei Teilen bestehende Übergangseinheit, Arbeitsblätter und Unterrichtsmaterialien sowie die Dateien der Datenauswertung (Fragebögen, Auswertungstabellen, Interviewleitfäden, Transkripte, Interviewdateien und eine Übersicht der Kategorienbildung).

2 FORSCHUNGSSTAND

Es folgt ein Überblick über die Forschung in den Themenfeldern ‚Übergang im Fach Englisch‘ und ‚Dramapädagogik‘. Diese beiden Bereiche bilden die theoretische Basis für die Ausarbeitung des in der Praxis erprobten Unterrichtskonzepts.

2.1 Übergang(sproblematik) und Kontinuitäten im Englischunterricht

Für die erziehungswissenschaftliche Forschung ist der Schulwechsel von der Grundschule in die weiterführende(n) Schule(n) bereits seit der „Bildungsexpansion“ der 1960er Jahre von Interesse. Dieses verstärkte sich in den 1980ern und 1990ern aufgrund der zunehmenden Eigenständigkeit der Grundschulen, die eigene Grundprinzipien des pädagogischen und methodisch-didaktischen Arbeitens mit sich brachte. Sie unterschieden sich in der Folge zunehmend von denen der weiterführenden Schulen. In diesem Zusammenhang rückten Fragen der Kontinuität von Lernen sowie ein Bemühen um eine Verbesserung der Übergangspraxis in den Vordergrund (vgl. Koch 2004: 551f.). In theoretisch ausgerichteten Arbeiten wurde eine Fortführung von Inhalten, Arbeitsweisen und Methoden der Grundschule in der Sekundarstufe gefordert (Fauser 1992). Das wurde jedoch nicht auf die Praktikabilität im Unterricht der Sekundarstufe geprüft. In verschiedenen quantitativen als auch qualitativen Studiendesigns wurden die Erfahrungen der am Übergang beteiligten Schüler*innen, Eltern sowie Lehrer*innen erhoben, um eine Bestandsaufnahme durchzuführen und auf die Bedeutung dieser Phase hinzuweisen (Weißbach 1985; Mitzlaff/Wiederhold 1989; Wiederhold 1991; Mayr/Hofer/Huemer 1992; Mahr-George 1999; Büchner/Koch 2001; Koch 2001). Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass der Schulwechsel für die meisten Schüler*innen negativ konnotiert ist und für sie einen Bruch in ihrer Schullaufbahn bedeutet.

Ein gegenteiliges Ergebnis liefert die Studie von Brunsmeier (2018), in der Schüler*innen, die am „Projekt Englisch ab Klasse 1“ (PEAK) teilgenommen haben, dahingehend befragt wurden, wie sie den Schulwechsel und den Englischunterricht in Klasse 5 erleben. Diese Schüler*innen nehmen Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung zwar wahr und benennen diese, zeigen aber eine Zufriedenheit mit dem Englischunterricht in beiden Klassenstufen. Dem

Schulwechsel begegnen die Schüler*innen mit Offenheit, Zuversicht und einem Vertrauen in die eigenen Kompetenzen. Positive Erfahrungen, die die Schüler*innen im Englischunterricht der 5. Klasse machen können, führen dazu, dass sie den Schulwechsel nicht als Bruch oder Schock erleben. Die an der Interviewstudie teilnehmenden Schüler*innen besuchten jedoch alle Schulen, die Teil des PEAK waren und die Lehrer*innen damit ein besonderes Bewusstsein für die Übergangsproblematik mitbrachten. Als Erkenntnisse aus PEAK und der Interviewstudie formuliert Brunsmeier die Notwendigkeit zur Kooperation zwischen den Schulformen, eine verstärkte Wertschätzung der Leistungen und Kompetenzen der Schüler*innen in Klasse 5, eine „verstärkte und behutsame Berücksichtigung der Schrift bereits im Fremdsprachenfrühbeginn“ (ebd. 2018: 102) sowie eine Abstimmung von Aufgabenformaten und Arbeitsweisen. Diese sollten ein altersgerechtes, handlungsorientiertes und spielerisches Lernen und Arbeiten ermöglichen, das die Motivation und Freude der Schüler*innen aufrechterhält und gleichzeitig kognitive Herausforderungen bietet.

Die kindliche Entwicklung des Selbstkonzepts wird in den Studien von Buff (1991) und Sirsch (2000) fokussiert. Alex Buff vergleicht in seiner Studie zwei Klassen, von denen nur eine den Übergang zu bewältigen hatte. Er kommt dabei zu dem Ergebnis, dass die Übergangsphase für die Schüler*innen ein belastendes Ereignis ist, in dessen Folge das Selbstkonzept der Lernenden in Frage gestellt wird, was zu einer Verunsicherung der Schüler*innen führt (ebd.: 263). In der Studie von Ulrike Sirsch nahmen die meisten Schüler*innen trotz Belastungen den Schulwechsel als positiv wahr (ebd.: 172). Ein positives Selbstkonzept gilt in diesem Zusammenhang als „protektiver Faktor“ (ebd.: 33).

Auch in den verschiedenen Fachdidaktiken gewann der Schulwechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe I in den 1980er und 1990er Jahren an Bedeutung, da sich die Fächer mit einer heterogenen Lerngruppe konfrontiert sahen und sich Fragen einer sinnvollen Anknüpfung im Unterricht der Sekundarstufe I stellen mussten (Klemisch/Sensenschmid 1991; Kunz 1994; Heckel 1996). Innerhalb der Fremdsprachendidaktik² wurde die Problematik

2 Die Übergangsproblematik bleibt jedoch kein rein fremdsprachendidaktisches Problem. Auch heute noch sind für die Fächer Mathematik (Neubert 2013) und Deutsch (Mückel 2014, Kleer 2014, Kunze 2014) Beiträge zum Übergang zu finden.

des Schulwechsels von der Grundschule auf die weiterführende Schule zu einer der Kernfragen, da sich mit der Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule die Ausgangslage für die weiterführenden Schulen hinsichtlich der Vorerfahrungen der Schüler*innen änderte und es zunächst keine Bildungsstandards für den Englischunterricht in der Grundschule gab (vgl. BIG-Kreis 2015: 6). Auf diese Situation waren die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung nicht vorbereitet worden. Darüber hinaus wurde an den Grundschulen der Unterricht oftmals fachfremd erteilt und es gab keine einheitlichen Unterrichtsinhalte und Lehrwerke. Die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten resultierten in einer kritischen Wahrnehmung des Grundschulunterrichts in der Öffentlichkeit und durch die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen. Eine notwendige Kooperation zwischen den Schulformen konnte zunächst nur schwer erreicht werden und bedarf oftmals individueller Initiativen von Lehrkräften und Schulen (vgl. Blondin et al. 1998; Cameron 2003: 244 f.; Burwitz-Melzer/Legutke 2004: 5 f.; Keßler 2006: 160; Roos 2006: 26; Schmid-Schönßbein 2008: 123; Kolb 2009: 87; Kolb/Mayer 2010: 5; Kolb/Legutke 2016: 10). Im Laufe der Zeit findet die Thematik Einzug in die verschiedenen Einführungen in die Fachdidaktik Englisch beider Schulformen (z.B. Haß 2006: 33-39).

In zahlreichen Aufsätzen geht es darum, nach Ursachen für die Problematik zu suchen und Lösungen zu finden. Neben Darstellungen der Ausgangssituation (oftmals in Form von Bestandsaufnahmen), der Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Schulformen und der Darlegung, worin diese begründet sind, sind auch hier die Perspektiven der beteiligten Schüler*innen sowie Lehrer*innen immer wieder von Interesse. Auf dieser Basis werden an verschiedenen Stellen Empfehlungen für eine Verbesserung der Übergangssituation ausgesprochen, die alle auf der Vorstellung von Fremdsprachenunterricht als Kontinuum in den Bereichen der eingesetzten Methoden, der Ausbildung sowie der institutionellen Zusammenarbeit (vgl. Burwitz-Melzer/Legutke 2004: 4; Mayer 2006: 227 ff.; BIG-Kreis 2009: 18 f.; Kolb 2009: 95 f.) beruhen. Die Lehrer*innen der weiterführenden Schulen sollen sich über Lerninhalte und Lernziele des Grundschulunterrichts informieren, ihr methodisches und didaktisches Handwerkszeug um grundschulgemäße Methoden erweitern und ihre Einstellungen und Haltungen bezüglich des Grundschulunterrichts und der Heterogenität zu Beginn des 5. Schuljahres reflektieren (vgl. Börner 2008: 294 ff.). Darüber hinaus gilt es als sinnvoll, wenn die

Lehrkräfte in regelmäßigen Abständen die Erwartungen der Schüler*innen abfragen, um die Lernbereitschaft der Lernenden für den eigenen Unterricht zu nutzen (Marscholke 2007: 142). Dafür ist es grundlegend, dass die Lehrenden eine Diagnosekompetenz entwickeln, Vorwissen der Schüler*innen wertschätzen und differenziert unterrichten (BIG-Kreis 2009: 20f.) In verschiedenen Handreichungen für Lehrkräfte der jeweiligen Schulen werden Anregungen für die Gestaltung der Übergangsphase gegeben, die ihnen eine Umsetzung der in der Literatur formulierten Forderungen nach Kontinuität erleichtern sollen. Es werden Vorschläge zur Dokumentation von Wissen und Kompetenzen sowie zur Lernstandsermittlung sowie konkrete methodische und thematische Vorschläge für beide Klassenstufen gemacht (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2000; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2009; Dreßler et al. 2016). Teilweise werden auch konkrete Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule inklusive passender Vorschläge für die Weiterarbeit in der 5. Klasse vorgestellt sowie Möglichkeiten zur Kooperation aufgeführt (vgl. z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012). Es finden sich Anregungen für Übergangsjahre, für den Einsatz von Ritualen, Spielen, Bilderbüchern und Lernaufgaben (vgl. Dreßler et al. 2016).

Im Bereich des frühen Fremdsprachenlernens gibt es einige empirische Studien, die sich mit Schulversuchen in einzelnen Bundesländern und mit der Evaluierung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule beschäftigen³. Sie fokussieren eine Erhebung des Leistungsstands Schüler*innen am Ende der 4. Klasse, um die Vorverlegung des Anfangsunterrichts zu evaluieren und eine „Erstellung von realistischen Standards“ (BIG-Kreis 2015: 6) für das Ende der 4. Klasse zu ermöglichen. Der G-Kreis führte im Schuljahr 2012/2013 eine umfangreiche bundeslandübergreifende Evaluationsstudie

3 Es handelt sich dabei um Studien und Untersuchungen zum Schulversuch in Braunschweig (Doyé/Lüttge 1975; Doyé et al. 1977), zum Hamburger Schulversuch (Kahl/Knebler 1996), zum Modellversuch in Rheinland-Pfalz (Helfrich 1995), zum hessischen Merry-Go-Round-Projekt (Legutke/Lortz 2002), zur Begleitung der Pilotphase in Baden-Württemberg (Teichmann/Werlen 2007), zur KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) in Hamburg (Bos/Pietsch 2006; Börner 2006), die EVENING-Studie (Evaluation Englisch in der Grundschule) aus Nordrhein-Westfalen aus den Jahren 2005 bis 2007 (Engel 2009; Keßler 2009; Groot-Wilken/Husfeldt 2013) (vgl. BIG-Kreis 2015:6).

zum Lernstand im Englischunterricht durch. Für die Erhebung wurden die Testinstrumente der EVENING-Studie verwendet, um eine Vergleichbarkeit zu erreichen (ebd.: 7).

Als Ergebnis konnte festgestellt werden, dass

die Schülerinnen und Schüler über eine insgesamt sehr gut entwickelte Kompetenz im Hörverstehen und Leseverstehen [verfügen]. In den getesteten Gesprächssituationen zeigt sich, dass sie nicht nur im zusammenhängenden Sprechen hohe Potenziale besitzen. Der aktive und produktive Umgang mit dem Schriftbild, der nicht überall Lernziel ist, gelingt ihnen allerdings nur zum Teil, ist aber entwicklungsfähig (ebd.: 68).

Bestätigt werden kann auch, dass die Schüler*innen motiviert und mit Freude im Englischunterricht der Grundschule lernen und eine positive Haltung dem Fach und der Sprache gegenüber mit in die weiterführenden Schulen nehmen (vgl. ebd.).

Hinsichtlich des Übergangs und der Lösung der Übergangsproblematik gibt es sowohl in der pädagogischen als auch in der fachdidaktischen Literatur wenige empirische Arbeiten, die einer „Fülle an pädagogischen Praxisberichten gegenüber steh[en], die oftmals mit Empfehlungen für eine verbesserte Übergangspraxis verbunden werden“ (Büchner/Koch 2001: 27). Allein in der Studie von Kahl/Knebler (1996) findet die Fortführung in die 5. Klasse Einzug in die Erhebungen (sowie in die Dissertationen von Demircioglu 2008 und Wagner 2009, die weiter unten vorgestellt werden). In dieser Langzeitstudie geht es darum, die Leistungen von Schüler*innen am Ende der 4. Klasse sowie am Ende der Klassen 5 und 6 zu erheben, um festzustellen, inwieweit Kompetenzen aus dem Grundschulunterricht fortgeführt werden. Festgestellt wurde, dass die Schüler*innen mit einer hohen Motivation, einer hohen Lernbereitschaft und Begeisterung für das Fach und die Sprache Englisch die Grundschule verließen und bereits über erkennbare fremdsprachliche Kompetenzen besonders im Bereich der mündlichen Fertigkeiten verfügten (vgl. Kahl/Knebler 1996; Börner 2000; Demircioglu 2008: 63). Ein weiteres Ergebnis ist, dass „die Erfolge des frühen Fremdsprachenlernens durch ungeeignete Weiterführung bzw. das Ignorieren der bereits erworbenen Kenntnisse verloren gehen“ (Demircioglu 2008: 63, basierend auf Börner 2000).