

Thesenpapier

Die Grammatik- und Wortschatzkenntnisse von Englischlernenden am Ende der Jahrgangsstufe 4:

Eine sprachdidaktische Auswertung der im Rahmen der BIG-Studie erhobenen dialogischen Sprachdaten

Dissertation von Kathrin Schwandtke

Universität Leipzig, Philologische Fakultät, Institut für Anglistik

Forschungsfrage: Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche Wortschatz- und Grammatikkenntnisse Grundschülerinnen und -schüler am Ende der Klassenstufe 4 im Unterrichtsfach Englisch vorweisen können. Dabei liegt der Fokus der Arbeit auf dem dialogischen Sprechen. Im Rahmen der Arbeit wird untersucht, welcher aktive Wortschatz den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung steht, um gemeinsam mit einem Partner ein Gespräch zu führen, welches ein erstes Kennenlernen simuliert. Zudem ist es von Interesse, inwieweit die Kinder hierfür auf *chunks* (feste Wendungen) zurückgreifen und welche grammatischen Strukturen sie sowohl innerhalb der *chunks* als auch darüber hinaus verwenden. Des Weiteren werden die von den Schülerinnen und Schülern angesprochenen Themen analysiert und herausgestellt, inwieweit sie in der Lage sind, diese sprachlich umzusetzen. Dies beinhaltet auch eine Analyse der Normabweichungen, welche sich im Bereich Wortschatz, Morphologie und Syntax zeigen, sodass typische Fehler, welche von den Schülerinnen und Schülern gemacht werden, aufgezeigt werden können. Ebenfalls untersucht wird die Frage, ob sich Unterschiede hinsichtlich des Zeitpunktes des Beginns des Englischunterrichts (ab Klasse 1 oder Klasse 3) zeigen.

Hintergrund: Der Englischunterricht in der Primarstufe ist in den deutschen Klassenzimmern nunmehr seit dem Schuljahr 2003/2004 flächendeckend etabliert. Umso verwunderlicher ist die bis dato geringe Datenlage zum Leistungsstand von Grundschülerinnen und -schülern im Fach Englisch. Zwar gibt es nennenswerte Studien, die sich innerhalb der einzelnen Bundesländer dieser Aufgabe gestellt und sich an einer systematischen Annäherung an dieses Forschungsfeld versucht haben (u.a. EVENING-Studie für NRW, KESS-Studie für Hamburg), jedoch konnte bis zur Durchführung der BIG-Studie (BIG: Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis) kein überblicksartiger Einblick in den Status quo der Fähigkeiten und Fertigkeiten deutscher Kinder auf bundesweiter Ebene gewährt werden. Im Rahmen der BIG-Studie, die in 15 Bundesländern den Lernstand von Grundschülerinnen und -schülern am Ende von Klasse 4 in den Fertigungsbereichen Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben erfasst hat, konnten erstmals und bisher einmalig Daten auf Bundesebene erhoben werden. Umso drängender stellt sich die Frage nach einer Evaluierung von frühem Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Faches Englisch, um valide Aussagen hinsichtlich der erfassbaren Kompetenzen von Grundschülerinnen und -schülern zur Entwicklung von Lehrplänen und Bildungsstandards treffen zu können, welche wiederum das Fundament für die ebenso häufig von Experten der Bildungslandschaft beklagten

fehlenden Abschlussprofile von Grundschulabsolventen darstellen. Die Diskussionen um mögliche Grundschulstandards und damit einhergehende Abschluss- und Anschlussniveaus sind noch nicht abgeschlossen, da sich die Entwicklung und Evaluierung der in den meisten Bundesländern verbindlichen Lehr- und Rahmenpläne, in denen Lernziele festgelegt werden, noch im Anfangsstadium befinden. Somit ist häufig das Fehlen einer klaren Basis für den reibungslosen Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe auch viele Jahre nach der flächendeckenden Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule zu beanstanden.

Ein unabhängiger Expertenkreis, der sich für die erfolgreiche Entwicklung des Fremdsprachenlernens in der Grundschule im Allgemeinen und für die Einführung der bundesweiten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache im Speziellen einsetzt, ist der BIG-Kreis. Auf seine Initiative hin wurde 2013 die BIG-Studie durchgeführt. Die dort gewonnenen Daten – speziell im Bereich des dialogischen Sprechens – dienen in dieser Arbeit als Grundlage, um die tatsächlichen Kompetenzen deutscher Grundschülerinnen und -schüler am Ende von Klasse 4 einzuschätzen.

Methodik: Die Beantwortung der Forschungsfragen bedarf einer mehrschichtigen Analyse des Sprechtests des BIG-Korpus. Insgesamt kommen vier verschiedene Analyseverfahren zum Einsatz. Während ein Teil der Korpusanalyse computergestützt stattfinden kann, erfolgt zusätzlich eine manuelle Annotation bzw. Kategorisierung. Neben der computergesteuerten Korpusannotation mithilfe des *UAM Corpus Tool* findet eine weitere computergestützte Korpusanalyse mithilfe der Software *AntConc 3.3* statt. Diese ermöglicht es unter anderem Korpora auf N-Gramme hin zu untersuchen, sodass eine Übersicht über die verwendeten *chunks* im Korpus erstellt werden kann. Neben der Analyse mit *AntConc* dient die *Compleat Lexical Tutor Online Software* der Erstellung von lexikalischen Profilen, um einen Vergleich des verwendeten Wortschatzes mit muttersprachlichen Korpora (*BNC-COCA* Korpus, *Kid250* Korpus) zu ermöglichen. Um das BIG-Korpus auf lexikalische und grammatische Fehler hin zu untersuchen, ist zusätzlich zur computergestützten Analyse auch eine manuelle Annotation bezüglich der Fehler notwendig gewesen. Zunächst wurden dafür alle Sprachdaten in *MS Excel* übertragen und anschließend manuell bezüglich der Fehlerarten klassifiziert. Ebenfalls in manueller Form erfolgte die Auswertung der einzelnen inhaltlichen Kernthemen, welche von den Schülerinnen und Schülern in den Dialogen angesprochen werden.

Thesen:

- 1. Den Schülerinnen und Schülern steht ein elementarer Wortschatz zur Bewältigung der Dialoge zur Verfügung, der es ihnen ermöglicht, sich über verschiedene Themengebiete mit ihrem Gegenüber auszutauschen.**

Die Auswertung des BIG-Korpus zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler bereits über einen Wortschatz verfügen, mit dessen Hilfe sie sich innerhalb abgegrenzter Themenbereiche wie beispielsweise „Familie und Freunde“, „Hobbys“ und „Interessen“, „Essen und Trinken“, „Herkunft“ oder auch „Farben“ unterhalten können. Mithilfe der erstellten Wortliste und der lexikalischen Profile im Vergleich mit den muttersprachlichen Korpora *BNC-COCA* und *Kid250* fällt allerdings auf, dass die Variabilität an

Wörtern, welche die getesteten Schülerinnen und Schüler innerhalb der Dialoge verwenden, sich als relativ gering herausstellt. Dies zeigt, dass die Kinder zwar innerhalb dieser Themenfelder kommunizieren können, dabei in der Auswahl der ihnen zur Verfügung stehenden Wörter jedoch noch stark eingeschränkt sind. Es konnten lediglich 35 Wörter gezählt werden, welche insgesamt mehr als 100-mal verwendet wurden, und nur insgesamt 20 Wörter werden mindestens in der Hälfte der Dialoge verwendet. Zu den beliebtesten Themengebieten im Rahmen der Dialoge zählen „Freunde und Familie“, der Austausch über „Namen“ sowie „Hobbys“ und „Tiere“. Weniger häufig tauschen die Kinder sich hingegen über „Schule“, „Musik“, „Geburtstage“, „Kleidung“ oder „Bücher“ aus. Einige Themengebiete, welche von den Curricula zu den Kernthemen gezählt werden, werden nur vereinzelt oder überhaupt nicht von den Kindern angesprochen. Dazu zählen: „Natur & Wetter“, „Tagesabläufe“, „Feste und Traditionen“ (mit Ausnahme des Geburtstags) sowie „mein Körper“. Das Nichtauftreten dieser Themengebiete ist vermutlich auch der Aufgabenstellung bzw. der Dialogform geschuldet, da ein Austausch über den eigenen Körper bzw. den eigenen Tagesablauf sich nicht für ein Gespräch während einer „ersten“ Begegnung eignet. Den getesteten Kindern gelingt die Bewältigung der einzelnen Themengebiete unterschiedlich gut. Während die Frage nach dem Namen bzw. die Aussage zum eigenen Namen den Kindern kaum Schwierigkeiten bereitet, stellt sich die Fehlerquote in den Themenbereichen „Familie und Freunde“, sowie „Tiere“ und auch bei Aussagen zu eigenen Fähigkeiten wesentlich höher dar. Hierbei besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen bestimmten grammatischen Strukturen, die den Kindern noch häufig Schwierigkeiten bereiten, und den einzelnen Themengebieten. Um beispielsweise über Geschwister und Haustiere zu berichten bzw. sich danach zu erkundigen, nutzen die Schülerinnen und Schüler häufig *have-got* Konstruktionen, die in vielen Äußerungen fehlerhaft verwendet werden. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass viele Kinder die ihnen zu Verfügung stehenden *chunks* nutzen um sich über verschiedene Themengebiete hinweg mit ihrem Gegenüber zu unterhalten.

2. Festen Wendungen (*chunks*) kommt im Englischunterricht der Grundschule eine besondere Bedeutung zu. Der Großteil der verwendeten Sprache baut auf der Verwendung von festen *chunks* auf, von denen die Kinder nur selten abweichen. Die Auswahl an *chunks* beschränkt sich dabei auf wenige Alternativen.

Um die Verwendung von *chunks* innerhalb der Dialoge darzustellen, wurden im Rahmen dieser Arbeit verschiedene Baumdiagramme erstellt, die auf die Auswertung der entsprechenden N-Gramme aufbauen. Die Auswertung zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler in einem Großteil ihrer Äußerungen auf feste Wortverbindungen zurückgreifen und nur selten von diesen abweichen bzw. dass die Übertragung einer festen Struktur auf beispielsweise den seltener verwendeten Plural und das Negieren von Aussagen oder Fragen noch schwerfällt. Es lässt sich auch feststellen, dass die Variabilität der Wendungen relativ gering ist und sich einige wenige *chunks* herauskristalisieren, die einen Großteil des Sprechanteils bestimmen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Verwendete chunks im BIG-Korpus

VERWENDETE CHUNKS IM BIG-KORPUS	ABSOLUTE HÄUFIGKEIT IM BIG-KORPUS	RELATIVE HÄUFIGKEIT IM BIG-KORPUS
<i>My favourite X is Y</i>	328	6%
<i>My hobby is</i>	161	3%
<i>My name is</i>	296	5%
<i>What *s your X</i>	914	16%
<i>I *m X</i>	373	6%
<i>I have (got) X</i>	284	5%
<i>How old are you?</i>	158	3%
<i>Have you got X?</i>	160	3%
<i>Do you like X?</i>	69	1%
SUMME	2.743	47%

Die in der Tabelle 1 aufgeführten *chunks* sind Bestandteil von 47% aller von den Schülerinnen und Schülern getätigten Äußerungen. Dies unterstützt die Aussage, dass die Schülerinnen und Schüler vornehmlich auf die formelhafte Verwendung von Sprache zurückgreifen. Dabei ist weniger der große Anteil verwendeter formelhafter Äußerungen überraschend, als vielmehr die geringe Auswahl unterschiedlicher *chunks*, welche sich innerhalb des Korpus finden. Die neun oben aufgeführten *chunks* (vgl. Tabelle 1) treten in knapp der Hälfte aller getätigten Äußerungen auf und zeigen somit die geringe Varianz innerhalb der verwendeten *chunks*. Unterstützt wird dieses Ergebnis durch das Einbeziehen der *Type-Token-Ratio*, welcher mit 0,05 sehr gering ist und ebenfalls darauf schließen lässt, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Verwendung des Wortschatzes nur wenig variieren. Das häufige Auftreten von *chunks* weist darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler nicht einzelne Worte lernen und sie dann mittels ebenfalls erlernter grammatikalischer Regeln zusammenfügen. Vielmehr scheinen sie *chunks* als eine Bedeutungseinheit wahrzunehmen und sich der inneren grammatischen Struktur des *chunks* zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewusst zu sein. Die Auswertung der syntaktischen Fehler zeigt zudem, dass die Lernenden Probleme im Zusammenhang mit der grammatischen Modifizierung von *chunks* haben, was die Annahme bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in Form von *chunks* unterstützt.

3. Die englische Syntax stellt sowohl innerhalb als auch außerhalb der verwendeten *chunks* die größte Fehlerquelle dar. Schwierigkeiten zeigen sich vor allem im Bereich der Fragestellung, im Zusammenhang mit *have got* Konstruktionen und der Subjekt-Verb- bzw. Subjekt-Komplement-Kongruenz sowie bei der Verwendung von Begleitern bzw. Pronomen.

Die Auswertung aller Normabweichungen im BIG-Korpus zeigt, dass die größten Herausforderungen für die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Bereich der Syntax liegen. Insbesondere die Verwendung von Begleitern und Pronomen gelingt vielen Kindern noch nicht fehlerfrei, wobei es vor allem zu Verwechslungen bezüglich der Pronomen und Begleiter *you* und *your* kommt. Diese Fehler werden ausschließlich innerhalb der festen *chunks* *What is you X?*, *What's you X?*, *What are you X?* und *What you X?* verwendet. Dies ist ein Indiz dafür, dass die Kinder zwar die festen *chunks* zum größten Teil reproduzieren können, sich jedoch der Funktion der einzelnen Satzglieder nicht bewusst sind. Besonders der Unterschied zwischen dem Personalpronomen *you* und dem Begleiter *your* scheint bei diesen Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern noch nicht fest verankert.

Auch die Kongruenz von Subjekt und Verb bzw. Subjekt und Komplement musste in fast 200 Äußerungen (3,4% der Äußerungen im BIG-Korpus) als fehlerhaft klassifiziert werden. Hier zeigt sich zwar die Fähigkeit der Kinder, die *chunks* zum Ausdrücken von Hobbys, Lieblingsdingen und Angaben zu Familienmitgliedern zu reproduzieren, jedoch gelingt die Anpassung der Muster an den jeweiligen Inhalt nicht immer richtig. Die Schülerinnen und Schüler begehen innerhalb der festen *chunks* kaum Fehler. Die Fehlerquote nimmt jedoch zu, wenn sie von üblichen Mustern abweichen, indem sie etwa mehrere Hobbys (*My hobbies *is X*) oder Lieblingsdinge (*My favourite colour *are X*) aufzählen.

Ebenso häufig wie Fehler bei der Kongruenz von Subjekt und Verb bzw. Objekt, werden in Bezug auf die Verwendung des transitiven Verbs *have (got)* Fehler in Fragen verzeichnet. Im Unterschied zu Aussagen ist die Verwendung des Verbs *got* bei Fragen obligatorisch. Dennoch wird dies in fast 200 Äußerungen (3,4%) ausgelassen. Gründe hierfür können zum einen in der Übertragung der Regeln zur Bildung von Aussagen liegen, aber auch einen negativen Transfer aus dem Deutschen beinhalten. In beiden Fällen wird lediglich die Verwendung eines Vollverbs benötigt, um eine korrekte Frage bzw. Aussage zu formulieren.

Wesentlich seltener zeigen sich hingegen Probleme im Zusammenhang mit Präpositionen, der Verwendung des *of*-Genitivs bzw. *s*-Genitivs und der Negation, wobei sich der Anteil von Äußerungen, welche diese Phänomene enthalten, als sehr gering darstellt. Die geringe Fehlerzahl geht daher mit einem geringen Gesamtaufkommen einher, was dafür spricht, dass die Lernenden mit diesen Phänomenen noch nicht intensiv vertraut sind.

Im Bereich der Morphologie zeigt sich die größte Fehlerzahl im Bereich der Verwendung des 3. Person Singular -s (*3sg-s*), wobei dies fast ausschließlich im Zusammenhang mit der Kopula *be* geschieht. Die Verwendung des *3sg-s* in Verbindung mit anderen lexikalischen Verben ist kaum zu verzeichnen. Dass die Kinder im Verlauf des Dialogs fast ausschließlich über sich berichten, erklärt die geringe Anzahl weiterer lexikalischer Verben und der damit einhergehenden geringen Zahl an flektierten Verben (außer *have, do* und *be*).

Im lexikalischen Bereich zeigen sich die größten Schwierigkeiten im Bereich der formalen lexikalischen Fehler, insbesondere der *borrowings*, also der Wörter, die ohne Übersetzung aus dem Deutschen übernommen werden. Auch das Verwecheln von Wörtern mit ähnlicher Funktion, wie beispielsweise der Fragewörter (z.B. *what* vs *who*), ist bei einigen Schülerinnen und Schülern festzustellen.

4. Der Zeitpunkt des Beginns des Englischunterrichts (ab Klasse 1 oder Klasse 3) hat keinen nennenswerten Einfluss auf die Leistungen im dialogischen Sprechen hinsichtlich Lexik, Grammatik sowie der Verwendung der Kernthemen am Ende der Klassenstufe 4.

Hinsichtlich des Zeitpunktes des Beginns des Englischunterrichts lassen sich in allen Bereichen (Lexik, Grammatik, Kernthemen) keine nennenswerten Unterschiede aufzeigen. Ein Vergleich der erstellten Wortlisten für die jeweiligen Subkorpora (Englischunterricht ab Klasse 1 bzw. Englischunterricht ab Klasse 3) zeigt keine signifikanten Unterschiede bezüglich des verwendeten Wortschatzes. Einzelne signifikante Unterschiede finden sich im Zusammenhang mit der Verteilung der Wortklassen, da Kinder, die bereits seit Klassenstufe 1 Englischunterricht erfahren haben, häufiger Konjunktionen

verwenden und damit eine höhere Komplexität der Äußerungen einhergeht. Auch die Analyse der Fehler im Bereich Lexik, Morphologie und Syntax kann keine nennenswerten Unterschiede der beiden Gruppen aufzeigen. Ebenfalls nur wenige Unterschiede finden sich in der Verteilung der Themengebiete. Zwar gibt es signifikante Abweichungen bei der Häufigkeit einiger Themen (z.B. Geburtstag oder Interessen) bzw. der Korrektheit der sprachlichen Umsetzung, jedoch kann hierbei ein Einfluss der Unterrichtsgestaltung, des Zeitpunktes der Behandlung einzelner Themen im Unterricht bzw. der geringen Korpusgröße nicht ausgeschlossen werden. Die Ergebnisse des Sprechtests zeigen demnach keine Vor- bzw. Nachteile hinsichtlich des Zeitpunkts des Beginns des Englischunterrichts auf.

5. Die Schülerinnen und Schüler übertreffen insgesamt die Erwartungen (Niveau A1) für die Fertigkeit Sprechen am Ende der Klassenstufe 4. Sie sind in der Lage einen simulierten Dialog mit einem Partner zu führen, sie können Fragen stellen und darauf antworten sowie überwiegend fehlerfreie Äußerungen produzieren.

Wie oben bereits beschrieben, sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Dialoglänge, aber auch hinsichtlich des verwendeten Wortschatzes und der Strukturen als heterogen anzusehen. Die nach Auswertung des BIG-Korpus möglichen Schlüsse sind nicht auf den individuellen Lerner übertragbar, da keine Betrachtung individueller Lernleistungen erfolgt ist. Vergleicht man jedoch die gezeigten Leistungen der Schülerinnen und Schüler insgesamt mit den eingangs vorgestellten Kompetenzbeschreibungen des GeR, so lässt sich feststellen, dass diese im Allgemeinen über das Niveau A1 hinausgehen. Gemäß der Beschreibung für das Niveau A2 kann gezeigt werden, dass bereits viele Schülerinnen und Schüler:

- „kurze, gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um (...) beispielsweise Informationen zur Person (...) auszudrücken“
- „einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen“
- „über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierte Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht (...)“ verfügen
- „über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen“ (Europarat, 2013, S. 110–111)

Auch hinsichtlich weiterer Niveauskalen zum Wortschatzspektrum, zur Wortschatzbeherrschung, grammatischer Korrektheit sowie Flexibilität und soziolinguistischen Angemessenheit ordnen sich die Leistungen der getesteten Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen auf dem Niveau A2 ein.

6. Eine Forderung an die KMK und die Kultusminister der Bundesländer wäre, das Fach Englisch bei den regelmäßigen bundesweiten Kompetenztests der Grundschüler/-innen zu berücksichtigen, die alle 5 Jahre durchgeführt werden.

Um die Qualität von gutem Unterricht zu gewährleisten, bedarf es unter anderem einheitlicher Standards, die sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden als Anhaltspunkt dienen, was im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule (und darüber hinaus) erreicht werden soll. Zur Schaffung einheitlicher Bildungsstandards, welche für das Unterrichtsfach Englisch in der Grundschule nicht existieren, ist die Erfassung der tatsächlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler absolute Notwendigkeit. Je besser die geschaffene Datenlage, desto treffender kann eine Formulierung einheitlicher Standards erfolgen bzw. diese bei Bestehen entsprechend angepasst werden. Die bisherige Datenlage stellt sich dabei auch viele Jahre nach der flächendeckenden Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule als gering dar. Die im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse leisten daher einen wichtigen Beitrag, da ein tiefer Einblick in die mündliche Sprachkompetenz der Sprachlernerinnen und Sprachlerner gewährleistet wird. Neben den in dieser Arbeit analysierten Sprechdaten wurde eine Vielzahl der Daten, die im Rahmen der BIG-Studie erhoben wurden, bereits ausgewertet. Dabei ist insbesondere die Arbeit von Tanja Müller (2017) zu erwähnen, die im Rahmen ihrer Dissertation Einflussfaktoren auf den Lernkontext im Fach Englisch am Ende von Klasse 4 vorgestellt hat. Dennoch können diese Arbeiten nur einen Einblick in die tatsächlichen fremdsprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler geben, da es sich um eine einmalige deutschlandweite Erhebung von Daten dieser Art handelt. Die bisher geringe Datenlage sollte daher durch die Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Englisch bei nationalen Kompetenztests dringend verbessert werden. Denkbar ist hier eine Angliederung an die IQB-Bildungstrends in der Primarstufe des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Bisherige Untersuchungen aus den Jahren 2011 und 2016 konzentrierten sich lediglich auf die Fächer Mathematik und Deutsch, da für diese Fächer bereits einheitliche Bildungsstandards existieren, die im Rahmen der IQB-Bildungstrends geprüft wurden (Stanat et al., 2017). Auch wenn das Fehlen bundesweiter Bildungsstandards für das Fach Englisch in der Grundschule bisher zur Nichtberücksichtigung bei diesen Tests führt, sollte gerade deren Fehlen dazu animieren, die Lage zu verbessern und die Chance zu nutzen, bundesweit Daten zu erfassen. Diese können dann, neben den Ergebnissen der BIG-Studie, als Grundlage für die Erstellung bundesweiter Bildungsstandards bzw. perspektiv zur Überprüfung dieser genutzt werden.

verwendete Literatur

Europarat. (2013). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* ; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Klett-Langenscheidt.

Müller, T. (2017). *Einflussfaktoren auf den Lernkontext im Fach Englisch am Ende von Klasse 4* [Dissertation, Gabriele Schäfer]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.

Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830987307