

37

MÜNCHENER ARBEITEN ZUR  
FREMDSPRACHEN-FORSCHUNG

Simon Dörr

**Lehrer- und Schülersprache  
im Englischunterricht  
der bayerischen Mittelschule**

WAXMANN

# Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung

*herausgegeben von  
Friederike Klippel*

Band 37

Simon Dörr

Lehrer- und Schülersprache  
im Englischunterricht  
der bayerischen Mittelschule



Waxmann 2018  
Münster • New York

Diese Arbeit wurde im Jahr 2017 von der  
Ludwig-Maximilians-Universität München als Dissertation angenommen.

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind  
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Band 37  
herausgegeben von Friederike Klippel

ISSN 2196-4343

Print-ISBN 978-3-8309-3715-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8715-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Dank

Dieses Buch entstand aus meiner Dissertation „Lehrer- und Schülersprache im Englischunterricht der bayerischen Mittelschule“, die ich im Oktober 2016 an der Ludwig-Maximilians-Universität München eingereicht habe und die von Frau Prof. Dr. Klippel betreut wurde. Für ihre erstklassige, persönliche, kompetente, stets ehrliche und anregende Unterstützung bedanke ich mich sehr herzlich!

Das Zweitgutachten erstellte Frau Prof. Dr. Lütge, der ich hierfür auch danken möchte, genauso wie Herrn Prof. Dr. Barricelli für seine Bereitschaft, als dritter Prüfer an der Disputation mitzuwirken.

Ohne die Hilfe von vielen weiteren Menschen wäre dieses Werk nicht zustande gekommen. Danke daher vor allem an alle Teilnehmer meiner Studie, an Anni Weber, Gerhard Schmid, Mona Wanders, Annemarie Weiß, Dr. Jakob Billmayer, Veronika Gstaiger, Lisa Lorenz, Susi Dörr, Franziska Dörr, Dr. Annett Taubert und an meine Kinder Emil, Klara und Penelope, die oft auf ihren Papa verzichten mussten.

Christin, der größte Dank gehört dir für deine Unterstützung, Anregungen, Korrekturen, Geduld und Aufmunterung.

Dorfen, im Februar 2018  
Simon Dörr



# Inhalt

Verzeichnis der Abkürzungen.....	11
1. Einleitung.....	13
1.1 Forschungsstand.....	15
1.2 Forschungsfrage.....	19
1.3 Aufbau der Untersuchung.....	20
A. Theoretischer Teil.....	23
2. Der Englischunterricht an der bayerischen Mittelschule.....	23
2.1 Überblick über die bayerische Mittelschule.....	23
2.1.1 Darstellung der Schulart.....	23
2.1.2 Begriffsklärungen.....	25
2.1.2.1 Fremdsprachenunterricht im System Schule.....	26
2.1.2.2 Lernende und Lehrende an der bayerischen Mittelschule.....	31
2.2 Geschichtlicher Hintergrund.....	35
2.2.1 Der Englischunterricht der bayerischen Volksschule seit 1945.....	36
2.2.2 „Englischunterricht für alle“.....	39
2.2.3 Die „hauptschulgemäße Arbeitsweise“ von Harald Gutschow.....	41
2.2.4 Reform des Hauptschul-Englischunterrichts in Bayern ab den 1970er Jahren.....	44
2.2.5 Englisch als Wahlfach in den 1980er Jahren.....	48
2.3 Besonderheiten des heutigen Englischunterrichts.....	52
2.3.1 Merkmale eines mittelschulgemäßen Englischunterrichts heute.....	52
2.3.2 Mittelschultypische Schwierigkeiten.....	56
2.3.3 Anfangsunterricht.....	58
2.3.4 Methodische Ziele und deren Umsetzung.....	60
2.3.5 Lehrpläne der bayerischen Mittelschule.....	63
2.3.6 Bildungsziele und Bildungsstandards für die bayerische Mittelschule.....	66
2.4 Sprechen und Handeln im Englischunterricht.....	71
2.4.1 Die „gute“ Englischstunde.....	72
2.4.2 Unterrichtssprache.....	76
2.4.3 Gute Lehrersprache.....	79

2.4.4 Schülersprache .....	84
2.4.5 Übersicht über die Kriterien .....	86
2.5 Die Ausbildung der Lehrer an bayerischen Mittelschulen .....	87
2.5.1 Die erste Phase: Das Studium .....	89
2.5.2 Die zweite Phase: Der Vorbereitungsdienst .....	91
2.5.3 Die Ausbildung für Englisch während des Vorbereitungsdienstes .....	94
2.5.4 Fachlehrer.....	95
2.5.5 Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung im Fach Englisch.....	96
2.5.6 Tatsächlicher unterrichtlicher Einsatz der Lehrkräfte im Fach Englisch.....	99
2.6 Studien zum Englischunterricht der Mittelschule .....	101
2.6.1 Deutsch-Englisch Schülerleistungen International (DESI) .....	102
2.6.2 Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern.....	104
2.6.3 Für den Mittelschul-Englischunterricht relevante Studien.....	105
2.6.4 Ältere Studien zum Hauptschul-Englischunterricht .....	107
<b>B. Empirischer Teil.....</b>	<b>109</b>
<b>3. Überblick über die Studie .....</b>	<b>109</b>
3.1 Design der Studie .....	109
3.1.1 Schülerfragebogen.....	113
3.1.2 Lehrerinterview .....	114
3.2 Sampling und Beschreibung der Stichprobe .....	116
3.3 Anwendung der Gütekriterien qualitativer Forschung .....	119
3.3.1 Allgemeine Gütekriterien.....	119
3.3.2 Intersubjektive Überprüfbarkeit .....	122
3.3.3 Forschungsethik .....	123
3.4 Genehmigungsverfahren zur Erhebung der Daten .....	123
3.5 Transkription, Korpuserstellung und Lehrerinterviews.....	126
3.6 Pilotierung.....	128
3.7 Zusammenfassung der einzelnen Unterrichtsstunden (UE) .....	128
<b>4. Darstellung der Ergebnisse .....</b>	<b>134</b>
4.1 Analyse der Unterrichtsstunden .....	134
4.1.1 Sprache.....	135

4.1.1.1 Richtigkeit der Lehrersprache .....	136
4.1.1.2 Flüssigkeit der Lehrersprache .....	138
4.1.1.3 Verständlichkeit der Lehrersprache.....	141
4.1.1.4 Angemessenes Niveau der Lehrersprache.....	145
4.1.1.5 Sprechanteil des Lehrers .....	150
4.1.1.6 Richtigkeit der Schülersprache.....	153
4.1.1.7 Flüssigkeit der Schülersprache .....	156
4.1.1.8 Angemessenes Niveau.....	162
4.1.1.9 Reaktion auf Fragen .....	168
4.1.1.10 Verwendung der Sprache für echte Kommunikation im Unterricht.....	172
4.1.1.11 Bewusste Sprachtrennung von Englisch und Deutsch.....	179
4.1.1.12 Fehlerklima .....	183
4.1.2 Aktivität .....	191
4.1.2.1 Differenzierung und Hilfestellung.....	192
4.1.2.2 Kommunikationsstrategien.....	216
4.1.3 Gesamtcharakterisierung der Stunden.....	221
4.1.3.1 Zieltransparenz und klare Struktur .....	221
4.1.3.2 Aktivität und Passivität .....	224
4.1.3.3 Echte Lernzeit und Leerlauf .....	228
4.2 Lehrerinterviews .....	240
4.2.1 Allgemeine Fragen.....	241
4.2.2 Einschätzung des eigenen Unterrichts.....	244
4.2.3 Unterrichtssprache.....	244
4.2.4 Methodik .....	250
4.2.5 Freude am Englischunterricht .....	258
4.3 Schülerfragebögen.....	259
4.3.1 „Wie findest du das Fach Englisch?“ .....	261
4.3.2 „Wie gut sprichst du Englisch?“.....	263
4.3.3 „Wie gut spricht dein Lehrer Englisch?“ .....	264
4.3.4 „Wie hat dir die heutige Stunde gefallen?“ .....	265
4.3.5 „Macht dir Englischunterricht Freude?“ .....	267
4.3.6 Zusammenfassung der Schülerbefragung.....	271

C. Diskussion der Untersuchungsergebnisse .....	273
5. Diskussion.....	273
6. Bildung von Studententypen.....	276
7. Didaktische Konsequenzen.....	279
7.1 Forderungen an einen gelingenden Englischunterricht .....	279
7.2 Weitere Forschungsaufgaben .....	280
8. Zusammenfassung und Ausblick .....	282
Literaturverzeichnis.....	283
Anhang .....	309

## Verzeichnis der Abkürzungen

ALP	Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen
AWT	Arbeit-Wirtschaft-Technik
BUV	Besondere Unterrichtsvorbereitung
DOHCCE	Dortmund Historical Corpus of Classroom English
FL/FLin	Fachlehrer/in
FLECC	Flensburg English Classroom Corpus
FSU	Fremdsprachenunterricht
GeR	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
GS	Grundschule
GSE	Geschichte-Sozialkunde-Erdkunde
HS	Hauptschule
KM	Kultusministerium
KMK	Kultusministerkonferenz
L	Lehrkraft / Lehrerinnen und Lehrer
Lin	Lehrerin
LAA/LAAin	Lehramtsanwärter/in
LDO	Lehrerdienstordnung
LPO I	Lehramtsprüfungsordnung I (1. Phase, universitär)
LPO II	Lehramtsprüfungsordnung II (2. Phase, Vorbereitungsdienst)
LRS	Lese-Rechtschreib-Störung
M/M-Zug	Mittlere-Reife-Zug, z.B. M10
MS	Mittelschule
PCB	Physik-Chemie-Biologie
Quali	Qualifizierender Abschluss der Mittelschule
R	Regelklasse

ROB	Regierung von Oberbayern
RS	Realschule
SÄ	Schüleräußerung
Schüler	Schülerinnen und Schüler
Sek. I	Sekundarstufe I
STT	Schülersprechanteil (student talking time)
TTT	Lehrersprechanteil (teacher talking time)
UE	Unterrichtseinheit
VS	Volksschule

# 1. Einleitung

Das Ziel jedes Fremdsprachenunterrichts sollte es sein, die Schüler<sup>1</sup> zum freien Sprechen der Sprache zu befähigen. Auch im Englischunterricht der bayerischen Mittelschule<sup>2</sup> ist dies das wichtigste sowohl im Lehrplan als auch in der Fachkonzeption für Englisch so benannte Ziel (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004: 44). Eben dieser Englischunterricht der bayerischen Mittelschule stellt aber einen bundesweiten Sonderfall durch den Einsatz von nicht speziell qualifizierten, fachfremden Lehrkräften dar. Mindestens 30% des Englischunterrichts werden an der Mittelschule derart erteilt (vgl. Butzkamm 2007: 5). Offizielle Zahlen zum fachfremden Unterrichten existieren nicht. Meine Erfahrung als ausgebildeter Englischlehrer an einer bayerischen Mittelschule zeigt aber, dass im eigenen Schulverbund aus drei Schulen mit ca. 670 Schülern und insgesamt 30 Englisch unterrichtenden Lehrern nur der Verfasser dieser Untersuchung und eine weitere Kollegin nicht fachfremd unterrichten<sup>3</sup>.

Begründet wird der fachfremde Einsatz von Lehrkräften (vgl. Kap. 2.2.2), den es auch für die anderen unterrichteten Fächer gibt, durch das der bayerischen Mittelschule zugrundeliegende Klassenleiterprinzip: Es gilt die Vorgabe, dass der Klassenleiter möglichst viel in seiner eigenen Klasse unterrichten soll (vgl. Kultusministerium Bayern 2009: 7), unabhängig davon, ob er ein bestimmtes Fach studiert hat. In Bezug auf den Englischunterricht stellt dies jedoch ein Problem dar, da hier nicht nur ein Unterrichtsgegenstand vermittelt werden muss, sondern zur Vermittlung eine fremde Sprache verwendet wird (vgl. Kap. 2.4.3). Lehrer, die nicht Englisch studiert haben, also keine didaktisch-methodische und vor allem sprachpraktische Ausbildung erfahren haben, sind daher insbesondere sprachlich oft nicht qualifiziert, das Fach zu unterrichten – sie können durch nicht sachgemäßen Englischunterricht sogar Schaden an der Schülersprache anrichten. Für die fachfremden Englischlehrer besteht zwar die Möglichkeit einer Nachqualifikation (vgl. Weis 2005: 15; vgl. dazu Kap. 2.5.5) in drei Wochen, was als deutlich zu kurz anzusehen ist. Ein Überblick über den Aufbau der bayerischen Mittelschule heute findet sich in Kapitel 2.1.

Die vorliegende Studie untersucht daher die Auswirkungen der Qualität der Lehrersprache und der mit ihr verbundenen unterrichtlichen Handlungen (Aktivitäten) auf die Qualität und Quantität der Schülersprache und die dadurch initiierten Handlungen. Mit der Genehmigung der Regierung von Oberbayern (vgl. Kap. 3.4) wurden Daten für die Untersuchung auf drei Wegen erhoben, welche die folgende Abbildung veranschaulicht und die ausführlich zu Beginn des empirischen Teils vorgestellt werden (vgl. Kap. 3.1 bis 3.6):

- 
- 1 Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird im Text nur die männliche Form, d.h. „der Schüler“, „der Lehrer“, inkludierend verwendet.
  - 2 Der im Text verwendete Begriff „Mittelschule“ gilt, wenn nicht anderweitig vermerkt, für die *bayerische* Mittelschule. Genauso ist mit „Mittelschul-Englischunterricht“ der Englischunterricht der *bayerischen* Mittelschule gemeint, wenn nicht anders gekennzeichnet.
  - 3 Stand Juli 2017

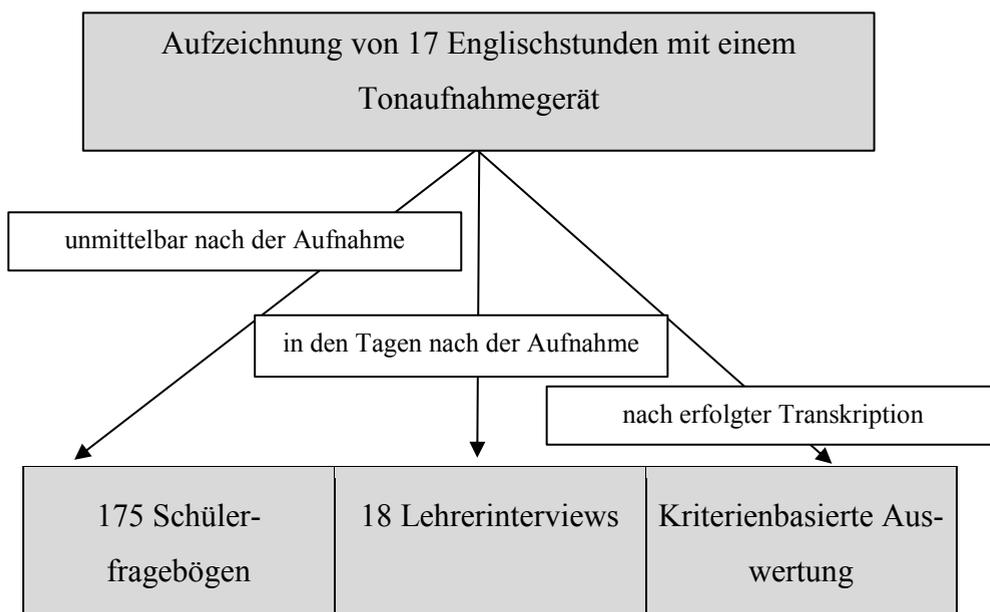


Abbildung 1: Übersicht über die Vorgehensweise der Datenerhebung.

Erstens wurden 17 Englischstunden an verschiedenen oberbayerischen Mittelschulen auditiv aufgenommen, transkribiert und kriteriengeleitet (vgl. Kap. 2.4) ausgewertet (vgl. Kap. 4.1). Zweitens wurden direkt im Anschluss an die Aufzeichnung an freiwillige Schüler Fragebögen verteilt, 175 Schüler nahmen an dieser Befragung teil. Sie durften ihre Einstellung zum Englischunterricht und ihre eigene mündliche Sprechfähigkeit beurteilen (vgl. Kap. 4.3). Drittens wurden nach der erfolgten Aufnahme des Unterrichts die betreffenden 18 Lehrer zu den gezeigten Unterrichtsstunden und ihrer generellen Einstellung zum Mittelschul-Englischunterricht befragt (vgl. Kap. 4.2). Die Differenz zwischen den 17 aufgenommenen Englischstunden und 18 Lehrerinterviews erklärt sich dadurch, dass eine Lehrerin zeitlich und organisatorisch kurzfristig die Aufnahme des Unterrichts absagen musste, aber dennoch am Lehrerinterview teilnahm. Das Interview mit ihr bezieht sich daher nur auf ihren generellen Englischunterricht, nicht auf eine spezielle Englischstunde. Insgesamt umfasst das Sample der vorliegenden Studie alle Lehrergruppen, die an der bayerischen Mittelschule Englisch unterrichten: Ausgebildete und nicht für Englisch ausgebildete Lehrer, Lehramtsanwärter, Englisch-Fachlehrer und Englisch-Fachlehreranwärter (vgl. Kap. 3.2.2).

Die Zusammenführung dieser Daten und die Auswertung (vgl. Kap. 3.2) anhand der im theoretischen Teil der Arbeit grundgelegten Analyse Kriterien (vgl. Kap. 2.3 und 2.4) führt sodann zu Erkenntnissen, die einen Zusammenhang zwischen der Qualität der Lehrersprache und -aktivität einerseits und der Qualität und Quantität der Schülersprache und -aktivität in der Stichprobe andererseits zeigen (vgl. Kap. 4). Da die Ergebnisse für die ausgebildeten Englischlehrer deutlich besser als die der fachfremden ausfallen, plädiert

diese Arbeit für den ausschließlichen Einsatz ausgebildeter Englischlehrer im Englischunterricht der bayerischen Mittelschule.

## 1.1 Forschungsstand

Zum Mittelschul-Englischunterricht existieren im Gegensatz zum Englischunterricht an anderen Schularten vergleichsweise wenige aktuelle wissenschaftliche Publikationen oder Studien. Als aktuell gelten in der vorliegenden Untersuchung Veröffentlichungen ab dem Jahr 2000, da noch weiter zurückliegende Arbeiten in Bezug auf den heutigen Englischunterricht an der bayerischen Mittelschule aufgrund ihres Alters nur noch wenig aussagekräftig sind. Dass es zum Haupt- und Mittelschul-Englischunterricht zu wenige Untersuchungen gibt, bestätigen auch Schwab et al. (2014).

Es liegen nur einige wenige aktuelle Studien zum Fremdsprachenunterricht an Hauptschulen vor, welche die kommunikativen Fähigkeiten dieser Schülerschaft verdeutlichen und auch deren Potenzial klar aufzeigen. [...] Der Großteil an Untersuchungen [...] erfolgte in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts [...] (Schwab et al. 2014: 6).

Da der Anteil aller Schüler an der Mittelschule in der Sekundarstufe I (Klassen 5–10) in Bayern immer noch etwa ein Drittel beträgt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015d: 13), ist somit der Englischunterricht einer großen Schülergruppe von wissenschaftlichen Untersuchungen ausgeschlossen. Das ist auch Grund dafür, dass einige Stellen im Text nicht mit neueren Quellenangaben versehen werden können, sondern teilweise mit den älteren zur Verfügung stehenden Quellen aus der Zeit von etwa 1960 bis 2000 belegt werden. Die vorliegende Studie nimmt diese Lücke im Forschungsstand zum Anlass, sich mit der Lehrer- und Schülersprache im Englischunterricht der bayerischen Mittelschule zu beschäftigen.

Die Ausführungen zum Forschungsstand stellen vorab die aktuelle Literatur ab dem Jahr 2000 vor und erst danach die wichtigsten Publikationen aus der Zeit von 1945 bis 1999, da vor allem die neueren Veröffentlichungen für die Beschreibung und Analyse des Englischunterrichts an der heutigen bayerischen Mittelschule von Bedeutung sind. Die wichtigsten Studien zum Mittelschul-Englischunterricht sind hingegen am Ende des theoretischen Teils zu finden (vgl. Kap. 2.6). Dies ist dadurch begründet, dass sie nach den Ausführungen zur Geschichte (vgl. Kap. 2.2), Methodik (vgl. Kap. 2.3), Sprache (vgl. Kap. 2.4) und Lehrerbildung (vgl. Kap. 2.5) zeigen sollen, wie wenig eben diese Gesichtspunkte in den letzten Jahren erforscht wurden. Außerdem leiten sie durch ihre Platzierung vom theoretischen zum empirischen Teil über.

Im Folgenden soll die wenige aktuelle Literatur zur Mittelschule kurz skizziert werden. Mit Lernschwäche, die deshalb relevant ist, weil viele Mittelschüler als lernschwach zu bezeichnen sind, setzen sich Götz Schwab (2013) sowie Frank Haß und Werner Kieweg (2012) auseinander. Sie zeigen auch praktische Möglichkeiten für lernschwache Schüler auf, den Englischunterricht erfolgreich zu bestreiten. Götz Schwab et al. (2004) plädieren in einer Studie dafür, dass der Hauptschul-Englischunterricht vom Einsatz von CLIL-Techniken (*Content and Language Integrated Learning*) profitieren könne (vgl.

Schwab et al. 2004). Auf die Lernenden an der Hauptschule und deren schwache Englischleistungen beziehen sich Wolfgang Butzkamm (2007 und 2005), Michael Knigge (2009) sowie Thorsten Bohl (2003b).

Sabine Doffs (2008) historische Abhandlung über die „Englischdidaktik in der BRD“ ab 1949 stellt die Einführung, Weiterentwicklung und Institutionalisierung des Hauptschul-Englischunterrichts nach dem Zweiten Weltkrieg bis 1989 ausführlich dar (vgl. Doff 2008). Zur Methodik des Mittelschul-Englischunterrichts gibt es Publikationen von Heiner Böttger et al. (2008) zum Fremdsprachenlernen in der Hauptschule, Astrid Dahnken (2005) zum bilingualen Englischunterricht sowie Hans-Dieter Göldner (2004) zum Hauptschulbildungsgang.

Das „System“ Mittelschule mit seinen sinkenden Schülerzahlen und der in der Literatur immer wiederkehrenden Stigmatisierung der Mittelschüler thematisieren Ernst Rösner (2007), Dietmar Bronder (2000) sowie Toni Hansel (2000). Zu diesem Themenbereich kann auch der fachfremde Unterricht gezählt werden, der von Joachim Tiedemann und Elfriede Billmann-Mahecha in einem Aufsatz (2007) beleuchtet wird.

Der Hauptschul-Englischunterricht in Deutschland wurde vor allem nach 1945, sehr intensiv von den 1960er bis in die 1980er Jahre untersucht. Aus diesem Zeitraum gibt es viele Veröffentlichungen, die wegen der geringen Zahl neuerer wissenschaftlicher Publikationen teilweise für die theoretische Fundierung grundlegend sind und daher auch immer wieder im Text zitiert werden. Vorreiter in der Forschung waren Harald Gutschow, Helmut Heuer, Heinz-Jürgen Ipfing, Hans-Eberhard Piepho sowie Gertrud Walter.

Mit den Anfängen des Hauptschul-Englischunterrichts befassten sich allgemein Kurt Zeidler (1949) und Fritz Leisinger (1949). Kurt Zeidler dokumentierte nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in „Die lebenden Fremdsprachen“ die Erfahrungen, die nach 75 Jahren Fremdsprachenunterricht an den Hamburger Volksschulen bereits vorlagen (vgl. Zeidler 1949). Fritz Leisinger stellte die Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts an der Volksschule aus damaliger Sicht dar (vgl. Leisinger 1949).

Hans-Eberhard Piepho veröffentlichte zahlreiche Publikationen zum Thema Hauptschule, z.B. 1959 einen Aufsatz zur Situation des Englischunterrichts an den Volksschulen (vgl. Piepho 1959), 1968 einen weiteren Aufsatz zur Differenzierung im Anfangsunterricht (vgl. Piepho 1968), 1979 einen Beitrag in Hüllen (1979) zur kommunikativen Didaktik des Englischunterrichts in der Sekundarstufe I (vgl. Piepho 1979) und eine Monographie zur Landeskunde mit leistungsschwachen Schülern (vgl. Piepho 1983). Zuletzt widmeten sich Christoph Edelhoff und Christopher Candlin mit der Festschrift für Hans-Eberhard Piepho „Verstehen und Verständigung“ dem Hauptschul-Englischunterricht (vgl. Edelhoff und Candlin 1989).

Harald Gutschow beschäftigte sich ebenso wie Piepho intensiv mit dem Hauptschul-Englischunterricht seiner Zeit: Mit „Englisch an Volksschulen“ (vgl. Gutschow 1964) und als Weiterentwicklung mit „Englisch an Hauptschulen“ (1968) legte er grundlegende Werke vor (vgl. Gutschow 1968). Besonders relevant ist seine Position als Herausgeber der Zeitschrift „Englisch. Didaktik, Methodik, Sprache, Landeskunde“ seit 1965 (vgl. Kahl 2004: 65). In zwei Beiträgen (vgl. Gutschow 1976; Gutschow 1978) schrieb er darin über die unbefriedigende Situation des Englischunterrichts sowie den

leistungsdifferenzierten Englischunterricht. Im Jahr 1976 erschien ein Artikel zu den Grundlagen des anlaufenden Hauptschul-Englischunterrichts, in dem er sich trotz der besonderen Schülerschaft an den Hauptschulen zuversichtlich zeigt, dass der obligatorische Englischunterricht ein Erfolg werden könne. Zwei Jahre später brachte er noch einmal das Thema Lernschwäche im Englischunterricht in einem Aufsatz zur Diskussion (vgl. Gutschow 1978); 1979 verteidigte er in einem Beitrag in Heuer (1979) die hauptschulgemäße Arbeitsweise und plädierte für eine „vernünftige Einsprachigkeit“ (vgl. Gutschow 1979). In den Jahren 1980 und 1996 publizierte er Artikel zum obligatorischen Englischunterricht an der Hauptschule in Berlin in der Zeitschrift „Englisch“ (vgl. Gutschow 1980; Gutschow 1996).

Helmut Heuer veröffentlichte im Jahr 1966 eine empirische Untersuchung zu Vorstellung und Vorwissen der Schüler zu England (vgl. Heuer 1966) sowie 1967 eine weitere empirische Untersuchung zur Motivation im Englischunterricht (vgl. Heuer 1967). Drei Jahre später erschienen seine „Brennpunkte des Englischunterrichts“, die sich explizit auf den Hauptschul-Englischunterricht beziehen (vgl. Heuer 1970). Zuvor erschien 1968 „Die Englischstunde“, die sich mit dem Englischunterricht allgemein befasst (vgl. Heuer 1968). Mit dem Thema *classroom phrases* setzte er sich 1971 in „Hands up! Classroom Phrases in English and German“ auseinander (vgl. Heuer 1971). Außerdem gestaltete er 1972 den „Lehrplan für das Fach Englisch der Aufbauklasse 10 der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen“ mit und stellte 1978 in „Englischunterricht ‚vom Schüler aus‘“ Kriterien und Unterrichtsprinzipien für den Englischunterricht mit lernschwachen Schüler auf (vgl. Heuer 1978).

Allgemein zum Hauptschul-Englischunterricht gibt es weitere relevante Titel von Helmut Sauer (1968, 1980 und 1986), Peter W. Kahl (1962, 1968 und 1968), Werner Hüllen (1967, 1967, 1979 mit Albert Rasch und Franz-Josef Zapp sowie 1979), Eleonore Cladder (1968), Ernst Meyer (1969), Helmut Reisener (1975), Heike Rautenhaus (1976, 1976), Erich Schneider (1976), Gertrud Jungblut (1978) sowie Konrad Macht (1978), Horst Kaspar (1979, 1982 und 1996 mit Walter), Gertrud Walter (1979, 1984 und 1989 mit Schröder), Heinz-Jürgen Ipfling (1984, mit Lorenz 1989 und 1991, mit Bronder 1998, 1999, 2004), zum Versagen im Englischunterricht Dieter Krohn (1981) sowie von Heinz Helfrich, Hugo Herrgen und Tilbert Müller (1983) zur Förderung. Die oben genannten Veröffentlichungen mit Bezug zur vorliegenden Studie werden im Folgenden kurz skizziert.

Helmut Sauer publizierte ein wichtiges Plädoyer zum Englischunterricht für alle in einer Monographie (vgl. Sauer 1968) sowie Aufsätze und Beiträge zum Rückblick auf die Einführung des Englischunterrichts für alle (vgl. Sauer 1984; Sauer 1986; Sauer 2004; Sauer 2006). Peter W. Kahls Beitrag zum Hamburger Schulversuch Englisch in Harkshanke und Zydatiß (1986) wurde für die Darstellung der Entwicklung des Hauptschul-Englischunterrichts (vgl. Kahl 1986) ebenso wie Werner Hüllens „Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens“ (vgl. Hüllen 2005) verwendet.

Zur Lernschwäche im Englischunterricht schrieb Heike Rautenhaus in ihrer Dissertation (vgl. Rautenhaus 1976) mit einem Beitrag in Timm (1988; vgl. Rautenhaus 1988). Das gleiche Thema wurde auch von Horst Kaspar in einem Beitrag in Walter und

Schröder (1979; vgl. Kaspar 1979) sowie in seiner Dissertation erörtert (vgl. Kaspar 1982). Von Gertrud Jungblut war vor allem ihr Aufsatz zum Hauptschul-Englischunterricht relevant, in dem sie sich zur Abwahlmöglichkeit des Englischen, zur hauptschulgemäßen Arbeitsweise und zur negativen öffentlichen Sicht auf die Schulart äußerte (vgl. Jungblut 1978).

In Dieter Krohns Untersuchung zu „Lernervariablen und Versagen im Englischunterricht“ (1981) merkte er an, dass bei zum Englischlernen vergleichbaren Versagensquoten in anderen Fächern wie Mathematik, Geschichte oder Naturwissenschaften ein Zusammenbruch des Erziehungssystems drohen würde. Gleichzeitig wären häufig die Noten im Fach Englisch Grund für das Sitzenbleiben von Schülern, die zudem viele Nachhilfestunden benötigten. Versagensgründe könnten körperlicher, psychologischer, nichtkognitiver oder soziologischer Natur sein (vgl. Krohn 1981: 66). Auch Inge Christine Schwerdtfeger veröffentlichte mit „Fremdsprache mangelhaft“ (1979) eine Monographie zum Versagen im Englischunterricht (vgl. Schwerdtfeger 1979).

Ab den 1990er Jahren erscheinen immer weniger Publikationen zum Hauptschul-Englischunterricht. Es wurde wissenschaftliche oder an Lehrer gerichtete Literatur von Ottfried Börner und Christoff Edelhoff (1990) zum Leistungsversagen, Gisela Schmid-Schönbein (1990) zu unbegabten Schülern und deren Versagen, Wolfgang Schumann (1996) zur Unterrichtspraxis, Jürgen Rekus (1998) zur Methodik sowie ebenfalls 1998 von Jürgen Rekus mit Volker Ladenthin sowie Dieter Hintz zu Alltag, Reform und Geschichte der Hauptschule und von Ernst Rösner (1998) zur Krise der Hauptschule, aber nicht zu deren Englischunterricht, veröffentlicht.

Zusätzlich zu wissenschaftlichen Untersuchungen zum Englischunterricht der Mittelschule gibt es zwei Korpora, die Englischstunden in der Haupt-/Mittelschule enthalten. Die Transkription der Stunden in Anhang 2 wurde an die Transkripte von FLECC und DOHCCE angelegt, daher ist eine knappe Erklärung hierzu wichtig.

Im *Flensburg English Classroom Corpus* (FLECC) von Olaf Jäkel (2010) sind 39 Englischstunden aus verschiedenen Schulformen (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, nicht aus dem Gymnasium) dokumentiert, die Studenten der Universität Flensburg von 2003 bis 2007 hielten. Wie in der vorliegenden Untersuchung wurden keine Videoaufnahmen aufgezeichnet, um „die durch das *Observers' Paradox* bewirkte Künstlichkeit der Unterrichtssituation in vertretbaren Grenzen zu halten“ (Jäkel 2010: 9). Jedoch kann dieser Korpus nicht dazu benutzt werden, um allgemeine Schlüsse auf den Englischunterricht an der Hauptschule in Schleswig-Holstein zu ziehen: Die Stunden stammen nicht aus dem Unterrichtsalltag, zudem hielten sie noch nicht fertig ausgebildete Studenten. Schüler reagieren erfahrungsgemäß auf diese veränderte Situation ihres Unterrichtsalltags, die durch die Erscheinung, Sprache sowie den Unterrichtsstil der anderen Lehrkraft ausgelöst wird, mit einer Änderung ihres Lern- und Unterrichtsverhaltens. Darüber hinaus entfallen andere Variablen wie bspw. der Verlust der Unterrichtszeit durch Organisatorisches oder Disziplinprobleme in der Regel in isolierten, ausbildungsbezogenen Unterrichtseinheiten. Olaf Jäkel benennt im Anhang zu den Englischstunden einige mögliche weitere Aspekte, die in dieser Studie teilweise mit aufgenommen werden: Er bedenkt den Umgang mit Fragen und Fehlern im Englischunterricht, die

Einführung von neuen Wörtern, Methoden sowie die spezielle Rolle des Lehrers als linguistisches Modell (vgl. Jäkel 2010: 222–228).

Im *Dortmund Historical Corpus of Classroom English* (DOHCCE) von Jürgen Kurtz (2013) sind insgesamt 36 Transkripte von Englischstunden an Gesamtschulen aus Nordrhein-Westfalen enthalten, die ursprünglich von Helmut Heuer gesammelt und in den Jahren 1971 bis 1974 aufgenommen (vgl. Kurtz 2013: 1) wurden. Aus den gleichen Gründen wie im *Flensburg Corpus* wurden keine Film-, sondern nur Tonaufnahmen angefertigt (vgl. Kurtz 2013: 18). Die Unterrichtsstunden wurden vor der Kommunikativen Wende aufgezeichnet, sodass sie für die analytische Betrachtung heutiger Englischstunden nur noch historische Bedeutung haben. Die Erfahrungen, die durch die Aufnahmen, Transkriptionen und Auswertungen des DOHCCE und des FLECC gewonnen wurden, fließen dennoch in die vorliegende Studie ein.

## 1.2 Forschungsfrage

Ziel dieser Arbeit ist es, vor dem Hintergrund der großen Forschungslücke, die derzeit zum Mittelschul-Englischunterricht besteht, die Auswirkungen des fachfremden Unterrichts im Englischunterricht der bayerischen Mittelschule zu überprüfen. Dies soll auf den drei zu Anfang kurz vorgestellten Wegen durch die Analyse von Englischstunden, Lehrerinterviews und Schülerfragebögen geschehen. Durch die Untersuchung der erhobenen Daten soll sich zeigen, ob tatsächlich eine Tendenz zu geringerer Fremdsprachenleistung bei fachfremd unterrichteten Schülern besteht. Fachfremder Unterricht soll hier bedeuten, dass der Englischlehrer über keine oder nur eine verkürzte sprachlich-methodische Ausbildung verfügt. Da das häufige fachfremde Unterrichten im Englischunterricht eine Besonderheit der bayerischen Mittelschule ist, soll auch nur diese betrachtet werden. Die Annahme, die dieser Untersuchung zu Grunde liegt ist, dass die an der Universität und im Vorbereitungsdienst speziell für den Englischunterricht ausgebildeten Lehrkräfte besseren Englischunterricht erteilen und somit auch bei ihren Schülern bessere Ergebnisse in Bezug auf die Qualität und Quantität der Schülersprache erzielen können.

Die DESI-Studie (2006) war die erste große Studie zu den Englischkompetenzen deutscher Schüler. Wenn man ihre Ergebnisse (für eine ausführliche Darstellung vgl. Kap. 2.6.1) auf die Forschungsfrage bezieht, kritisiert DESI, dass im Englischunterricht aller Schularten in Deutschland zu wenig Englisch gesprochen wird und dass der Sprechanteil des Lehrers zu groß ist. Außerdem benennt die Studie den Lehrer als wichtiges Sprachvorbild: Seine Sprache muss stets flüssig und korrekt sein (vgl. Klieme 2006: 7). Es ist anzunehmen, dass diese drei von DESI angesprochenen Punkte, also der zu große Deutsch- und Lehrersprechanteil sowie das große Gewicht der vorbildlichen Lehrersprache, im fachfremd erteilten Englischunterricht der bayerischen Mittelschule negativ auffallen werden. Die Ausbildung der Englisch unterrichtenden Lehrkräfte bei einem Mangel an fachlich kompetentem Personal durch die häufig erfolgende Abordnung der unausgebildeten Klassenleiter zum Englischunterricht (vgl. Schumann 1996: 173–174) fällt deswegen umso mehr ins Gewicht: „Das Schicksal des Faches Englisch an der

Hauptschule [...] steht und fällt mit dem Vorhandensein fachlich qualifiziert ausgebildeter Lehrkräfte“ (Walter und Kaspar 1996: 174).

Die drei aus DESI (2006) entnommenen Kriterien bilden daher die Grundlage für die Auswertung der Unterrichtsbeispiele (siehe Abbildung 2).

Die weiteren Analyse Kriterien, nach denen die Englischstunden analysiert werden, werden in den Kapiteln zu den Besonderheiten der bayerischen Mittelschule (vgl. Kap. 2.3) sowie zu Sprache und Handeln (vgl. Kap. 2.4) hergeleitet und begründet. In der folgenden Abbildung sind sie vorab zusammengefasst:

Lehrer	Schüler	Unterricht
<i>Sprache</i>		
Richtigkeit		Verwendung für echte Kommunikation
Flüssigkeit		Bewusste Sprachtrennung L1 und L2
Verständlichkeit		Fehlerklima
Niveau		
Sprechanteil	Reaktion auf Fragen	
<i>Aktivität</i>		
Differenzierung und Hilfestellung (u.a. Feedback, Wartezeit, Anschaulichkeit)	Kommunikationsstrategien	
<u>Gesamtcharakterisierung der Stunde</u>		
Zieltransparenz/klare Struktur	Aktivität und Passivität	echte Lernzeit und Leerlauf: dazu gehört Variation und Passung der Sozialformen, Üben und Anwenden

Abbildung 2: Überblick über die in der vorliegenden Studie untersuchten Kriterien.

### 1.3 Aufbau der Untersuchung

Wie beim Forschungsstand zur vorliegenden Untersuchung gezeigt wurde (vgl. Kap. 1.1), gibt es zum Englischunterricht an der bayerischen Mittelschule kaum aktuelle Literatur

und empirische Studien (vgl. Kap. 2.6). Daher ist es nötig, im theoretischen Teil A den Englischunterricht der Schulart ausführlich darzustellen, um dazu vorhandene Informationen mit den neuen, hier erörterten Erkenntnissen zu verknüpfen.

Der theoretische Teil (Teil A) dient neben der Darstellung der Grundsätze des Englischunterrichts an der bayerischen Mittelschule als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Analyse Kriterien der Daten im empirischen Teil. Zunächst ist es jedoch nötig, die bayerische Mittelschule selbst vorzustellen, da sich diese durch ihren Aufbau strukturell und inhaltlich von den anderen Schularten in Bayern und Deutschland unterscheidet. Dies geschieht im folgenden Kapitel der Begriffsklärungen (vgl. Kap. 2.1).

Schon seit ihrer Gründung unterschied sich der Englischunterricht an der Hauptschule in Bayern durch verschiedene, in ihren Aufbau eingebaute Schwächen von den anderen weiterführenden Schularten. Durch verschiedene Reformen und Weiterentwicklungen wurde immer wieder versucht, diese Schwächen zu beheben, was aber bis heute nicht gelang. Der fachfremde Englischunterricht hat beispielsweise seinen Ursprung im seit der Gründung andauernden Englischlehrermangel an der Hauptschule. Auch deswegen ist die Darstellung der Entwicklung der bayerischen Mittelschule nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges im entsprechenden Kapitel angezeigt (vgl. Kap. 2.2). Gleichzeitig zeigt das Kapitel zur Ausbildung der Englischlehrkräfte, wie die Ausbildung der Lehrkräfte die Ausgangsbasis für den fachfremden Einsatz bildet (vgl. Kap. 2.5).

Bereits angesprochen wurde, dass zur Auswertung der Unterrichtsstunden, der Lehrerinterviews und der Schülerfragebögen geeignete Analyse Kriterien entwickelt werden müssen. Dazu werden die Besonderheiten des Englischunterrichts an der bayerischen Mittelschule im Kapitel 2.3 und die Auswirkungen dieser Besonderheiten auf die Sprache und Aktivitäten (vgl. Kap. 2.4) dort dargestellt. Die Herleitung der Analyse Kriterien erfolgt auf der Grundlage dieser beiden Kapitel.

Den Abschluss des theoretischen Teils bilden die Studien, die zum Haupt- und Mittelschul-Englischunterricht vorliegen (vgl. Kap. 2.6). Wie bei den Ausführungen zum Forschungsstand bereits angesprochen, bilden diese Studien nicht nur den Übergang zwischen theoretischem und empirischem Teil. Der Mangel an geeigneten Untersuchungen unterstreicht außerdem die Notwendigkeit der vorliegenden Untersuchung.

Im zweiten großen Teil der Arbeit, dem empirischen Teil (Teil B), werden das Forschungsdesign (vgl. Kap. 3.1), das Sampling (vgl. Kap. 3.2), die angewandten Gütekriterien (vgl. Kap. 3.3), das Genehmigungsverfahren (vgl. Kap. 3.4), die Transkriptionsmethode (vgl. Kap. 3.5) und die Pilotierung (vgl. Kap. 3.6) beschrieben. Diese Ausführungen sind nötig, um die Sammlung und Auswertung der Daten detailgetreu darstellen zu können. Im Kapitel 3.7 findet sich sodann eine knappe Zusammenfassung der einzelnen aufgenommenen Unterrichtsstunden, bevor die Auswertung des Datenmaterials ab Kapitel 4 mit den aufgezeichneten Unterrichtsbeispielen (vgl. Kap. 4.1) beginnt. Auf die Auswertung der Unterrichtsbeispiele folgt die Auswertung der Lehrerinterviews (vgl. Kap. 4.2) und der Schülerfragebögen (vgl. Kap. 4.3).

Den Abschluss der Arbeit bilden die Diskussion der Studienergebnisse und die Forderungen nach didaktischen Konsequenzen, vor allem die nach einem Verzicht auf fachfremden Englischunterricht an der bayerischen Mittelschule in Teil C.

## **A. Theoretischer Teil**

### **2. Der Englischunterricht an der bayerischen Mittelschule**

Die vorliegende Studie untersucht den Englischunterricht an der Mittelschule. Was unter der Mittelschule verstanden wird, muss – insbesondere mit Blick auf Bayern – genauer definiert werden. Dazu ist es auch erforderlich, die Geschichte dieser Schulform genauer zu erläutern. Der Englischunterricht der Mittelschule wird von einer Reihe von Kontextbedingungen geprägt, die in einem theoretischen Kapitel ebenfalls erläutert werden müssen, da sie zur späteren Analyse der empirischen Daten notwendig sind.

Da kaum aktuelle Veröffentlichungen verfügbar sind, die die besonderen Kontextbedingungen darstellen können (vgl. Kap. 1.1), ist es Ziel dieses Teils der Studie, diese Aufgabe zu übernehmen. Die offiziellen Texte und Broschüren des bayerischen Kultusministeriums beleuchten die Schulart nur sehr einseitig, daher dient der Überblick über die wichtigsten Begriffe mit einer kurzen Rückblende auf die Anfänge und die Entwicklung des Haupt-/Mittelschul-Englischunterrichts in Bayern nicht zuletzt der Rechtfertigung der Notwendigkeit der Studie. Zur Begriffsklärung und Rückblende gehören auch Ausführungen zu den Besonderheiten eben dieses Unterrichts sowie eine Übersicht über die Lehrerbildung, die Lehrpläne sowie die Bildungsstandards und zum Thema verfügbare Studien. Diese grundlegenden Aspekte werden im empirischen Teil, der Auswertung und Diskussion der Unterrichtsbeispiele, den Lehrer- sowie Schülerinterviews vorausgesetzt.

#### **2.1 Überblick über die bayerische Mittelschule**

An den Mittelschulen in Bayern lernen heute trotz stetig sinkender Schülerzahlen immerhin circa ein Drittel aller Schüler der Jahrgangsstufen 5–10 (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015d: 13). Die Darstellung der Schulart ist nicht nur deshalb wichtig, sondern auch, weil Thema dieser Untersuchung die Analyse des Englischunterrichts dort ist. Vor den grundlegenden Begriffsklärungen, die in der Arbeit immer wieder verwendet werden, sind daher einige Ausführungen zur bayerischen Mittelschule als solche nötig.

##### **2.1.1 Darstellung der Schulart**

Die bayerische Mittelschule ist für alle Schüler der normalen Regelklassen die grundlegende Bildung vermittelnde Pflichtschule (vgl. Göldner 2004: 41). In ihr gibt es eine Unterteilung in Regelklassen (R-Klassen), Mittlere-Reife-Klassen (M-Klassen), Ganztagesklassen (G-Klassen) und Praxisklassen (P-Klassen), um nur die wichtigsten zu nennen. Durch den Besuch der besonderen M-Klassen erwerben die Schüler nicht „nur“ den ‚Erfolgreichen‘ oder ‚Qualifizierenden Abschluss‘, sondern zusätzlich einen der Mittleren

Reife der Realschule gleichgestellten sogenannten ‚Mittleren Abschluss‘ (vgl. Kap. 2.1.3). Der sogenannte erfolgreiche Abschluss der Mittelschule wird mit dem bloßen Bestehen der 9. Regelklasse verliehen, für den qualifizierenden Abschluss („Quali“) ist eine zusätzliche Prüfung notwendig. Diese kann von Regel- und M-Schülern abgelegt werden. Der ‚Erfolgreiche Abschluss‘ ist in Bayern der niedrigste zu erreichende Schulabschluss, der zur Aufnahme einer Berufsausbildung notwendig ist. Er kann bei Nichtbestehen der 9. Klasse zu einem späteren Zeitpunkt extern abgelegt werden.

Alleinstellungsmerkmal der bayerischen Mittelschule ist das Klassenleiterprinzip, also der Unterricht in den meisten Fächern durch den Klassenleiter (vgl. Kultusministerium Bayern 2009: 7), unabhängig davon, ob dieser für das jeweilige Fach ausgebildet ist. Dies hat positive Seiten (z.B. eine gute Beziehung zur Klasse oder die Förderung gegenseitigen Respekts), aber auch negative (z.B. fachfremd erteilter Unterricht oder Abhängigkeit der Schüler in den Kernfächern von in der Regel nur einer Lehrkraft). Für die Lehrer bedeutet das eine besondere Verantwortung:

Jedes Kind dort abholen, wo es sich in seiner Entwicklung und Ausbildung befindet, hat für Lehrerinnen und Lehrer im Hauptschulbildungsgang eine besondere Verpflichtung. Den Anfangspunkt zu finden und zum Hauptschulabschluss zu führen, d.h. jedes Mädchen und jeden Jungen im Rahmen seiner bzw. ihrer Begabungen und Fähigkeiten zum höchstmöglichen Abschluss zu führen, dies macht die Qualität des Hauptschulbildungsganges aus (Bronder 2000: 41).

Mittelschüler sind tendenziell stark in anschaulich-konkreten und praktischen Bereichen; unterrichtliches Ziel ist die „Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt“ (Göldner 2004: 42). Gerade deshalb soll ihnen die Schule nicht nur Faktenwissen, sondern auch fächerübergreifende Kompetenzen, Arbeitshaltungen, Arbeitstechniken, personale und soziale Fähigkeiten sowie Schlüsselqualifikationen vermitteln (vgl. Macht 1978: 211; Göldner 2004: 46–47).

Bundesweit nehmen die Schüler- und Schulzahlen an den Mittelschulen und ihren Äquivalenten ab (vgl. Göldner 2004: 40; Rösner 1998: 56). Gab es im Jahr 1988 in ganz Deutschland noch 6.000 Hauptschulen, waren es 2005 bereits nur noch 5.005, was einem Rückgang von 24% entspricht (vgl. Rösner 2007: 7), der lediglich zum Teil durch die demografisch sinkenden Schülerzahlen an allen Schularten zu erklären ist (vgl. Rösner 2007: 7), da sich das Übertrittsverhalten nach der 4. Klasse durch die Einführung der sechsjährigen Realschule 1994 in Bayern und die wichtiger werdenden höheren Bildungsabschlüsse verändert hat. Immer weniger Schüler wollen seitdem die Mittelschule besuchen.

Nicht überall wandeln sich die Übertrittsquoten gleich stark. Vor allem in Bayern und Baden-Württemberg haben die Eltern nur geringen Einfluss auf die Wahl der weiterführenden Schule, sodass die Übertrittsquote auf die Mittelschule bzw. die Werkrealschule in Baden-Württemberg zwar abnimmt, aber in niedrigerem Maße (vgl. Rösner 2007: 9). Allerdings hat die Mittelschule in Bayern in der Wahrnehmung vieler Eltern und Schüler den Status einer „Restschule“ und einen damit einhergehenden schlechten Ruf (vgl. Bohl et al. 2003: 4; Kaspar 1982: 13–14; Piepho 1983: 95), obwohl man durch die Gründung der Hauptschule darauf abzielte,

der sogenannten ‚Auspowerung‘ des Volksschulbildungsgangs zur ‚Restschule‘ [...] zu begegnen. Kaum begründet, sah sich die Hauptschule also mit Erosionserscheinungen und Imageproblemen konfrontiert, die bis heute bestehen und sowohl die öffentliche als auch die wissenschaftliche Diskussion dominieren (Bohl et al. 2003: 4).

Mit der Umbenennung der Hauptschule in Mittelschule in Bayern ab 2010/11 sollte eine Stärkung des pädagogischen Konzepts im Rahmen der Hauptschulinitiative durch Förderung von Ganztagesklassen, dem Mittlere-Reife-Zug und der Fokussierung auf die Berufsorientierenden Zweige Soziales, Technik und Wirtschaft<sup>4</sup> einhergehen. Das bayerische Kultusministerium wollte so dem Schülerrückgang entgegenwirken (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015).

Ebenso sollen zukünftig mehr Schüler durch neue Arten von Schullaufbahnen an der Mittelschule verbleiben können, anstatt auf andere Schularten zu wechseln. Ein Beispiel hierfür ist das sogenannte 9plus2-Modell, in dessen Rahmen nach erfolgreichem Qualifizierendem Abschluss zwei Jahre lang der Weg zum Mittleren Abschluss bestritten werden kann (vgl. Grund- und Mittelschule Bayerisches Vogtland 2014). Die Abschlüsse der Mittelschule ermöglichen den Anschluss an andere Bildungsmöglichkeiten, z.B. an die zehnte Klasse der Realschule oder nach dem erfolgreichen Abschluss der M10 den Besuch der Fachoberschule (vgl. Bohl et al. 2003: 5).

### **2.1.2 Begriffsklärungen**

Den zweiten Teil des Überblicks über den Englischunterricht an der bayerischen Mittelschule bildet, wie oben dargelegt, die Erklärung einiger wichtiger wiederkehrender Begriffe. Im Verlauf des Textes werden diese selbstverständlich gebraucht werden. Daher verdienen sie es, zu Beginn des theoretischen Teils verdeutlicht zu werden. Jörg Schlömerkemper nennt die Begriffsklärung besonders wichtig, um die verschiedenen Vorstellungen von Autor und Leser aneinander anzunähern: „Es ist also notwendig, die Bedeutungen bestimmter Begriffe von denen anderer abzugrenzen [...]“ (Schlömerkemper 2009: 45). Eine Definition ist weiter „der Versuch, einen Begriff, der im Rahmen einer wissenschaftlichen Argumentation verwendet werden soll, so genau zu klären, dass er in der Kommunikation eindeutig [...] verwendet werden kann“ (Schlömerkemper 2009: 45). Manche Termini sind sicherlich Allgemeingut und müssten daher nicht unbedingt definiert werden; jedoch stellen sie das Fundament der Diskussion des empirischen Materials dar und verlangen daher eindeutige Klärungen. Die Begriffe sind in zwei Kategorien unterteilt: Die erste betrifft das System Schule, die zweite die Akteure darin, d.h. also hauptsächlich die Schüler und Lehrer.

---

4 Umbenennung von Hauswirtschaft, Werken und Informatik.

### 2.1.2.1 Fremdsprachenunterricht im System Schule

Im folgenden Kapitel werden zuerst die Begriffe geklärt, die sich auf das System der bayerischen Mittelschule beziehen; die Personen, die darin agieren, sind Teil des folgenden Kapitels. Zu definieren sind hier daher zuerst die Schulart bayerische Mittelschule, der Englischunterricht an dieser Schulart und die dazugehörigen Bildungsstandards, die die Grundlage des Mittelschul-Englischunterrichts bilden.

In Bayern bezeichnet man die Schulform, die in den meisten Bundesländern bis zum Schuljahr 2010/11 Hauptschule genannt wurde, seit diesem Zeitpunkt als Mittelschule. Zur ehemaligen Hauptschule bestehen aber nur geringe Unterschiede organisatorischer und rechtlicher Art. Die Begriffe „Mittel-“ und „Hauptschule“ sind deshalb weitestgehend synonym für die dritte Säule des bayerischen schulischen Bildungssystems der Sekundarstufe I neben Gymnasium und Realschule (vgl. Kultusministerium Bayern 2014; vgl. auch Kap. 2.1.3 zum geschichtlichen Hintergrund) verwendbar (vgl. dazu auch Anhang 3). Um nach der vierten Klasse auf das Gymnasium übertreten zu können, benötigen Grundschüler einen Notendurchschnitt von mindestens 2,33 aus den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachunterricht. Für die Realschule genügt ein Schnitt von mindestens 2,66. Schüler, die diese Schnitte nicht erreichen, besuchen ab der 5. Klasse eine Mittelschule (§25 (4) GrSO). Eine weitere Möglichkeit, um nach der vierten oder fünften Klasse auf die Realschule oder das Gymnasium aufgenommen zu werden, stellt der Probeunterricht zur Aufnahme an diesen Schularten dar. Dieser findet in der Regel in den Sommerferien statt. Nach Bestehen kann zum darauffolgenden Schuljahr die höhere Schulart besucht werden:

(1) 1 Für Schülerinnen und Schüler, bei denen die Voraussetzungen [...] nicht gegeben sind [...] führen Gymnasien nach den Vorgaben der Ministerialbeauftragten einen dreitägigen Probeunterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik durch (§27 (1) Gymnasiale Schulordnung; vgl. auch §26 (3) 2 Realschulordnung).

Somit findet zum Abschluss der Grundschule eine Selektion nach Schülerleistung statt, der Elternwille oder andere, besondere Fähigkeiten der Schüler, z.B. im sportlichen, musischen oder kreativen Bereich, spielen für den Übertritt keine Rolle. Auf der Mittelschule sind also nicht ausschließlich Schüler mit besonderen Stärken im handwerklich-praktischen oder sozialen Bereich zu finden, sondern eben solche, die in den wichtigen Schulfächern Mathematik, Deutsch und HSU (Heimat- und Sachunterricht) nicht die stärksten Leistungen gezeigt haben (vgl. Göldner 2014: 41). Dabei ist die Mittelschule genauso wie das Gymnasium und die Realschule eine gleichwertige weiterführende Schule, wenn dies auch von Eltern, Schülern und der Öffentlichkeit des Öfteren nicht so gesehen wird. Schulz kritisiert diesbezüglich:

Die bildungspolitische Entscheidung, die Hauptschule zu einer ‚weiterführenden Schule‘ zu erklären und anzuheben und sie gleichrangig neben die auf eine lange Tradition zurückblickende Realschule und das Gymnasium zu stellen, war im Prinzip zwar richtig, wenn gleich man es vergaß, die Apostrophierung ‚weiterführend‘ neu zu vermessen. Seit dieser Strukturentscheidung ist ‚weiterführend‘ kein qualitativer, sondern ein ausschließlich quantitativer Begriff im schulstrukturellen Wettbewerb (Schulz 2000: 71–72).

Er spielt dabei auf die Tatsache an, dass viele Eltern und Schüler nur das Gymnasium und die Realschule als bessere, prestigeträchtigere, weiterführende Schularten begreifen. Offiziell sind jedoch die drei Schularten Gymnasium, Real- und Mittelschule weiterführend in dem Sinne, dass sie eine Fortsetzung der Grundschule darstellen, deren Inhalte vertiefen und erweitern, was in Abbildung 3 zu sehen ist.

Die Schulpflicht und somit der Besuch des Regelzuges der Mittelschule endet mit dem neunten Schuljahr und dem erfolgreichen Abschluss der Mittelschule. Für diejenigen Schüler, die sich freiwillig einer besonderen Prüfung unterziehen, bildet der ‚Qualifizierende Abschluss der Mittelschule‘, der sogenannte ‚Quali‘ den Abschluss der Schulzeit. Pflichtfächer im ‚Quali‘ sind Deutsch und Mathematik; Englisch ist ein Wahlfach in einer Gruppe mit GSE (Geschichte-Sozialkunde-Erdkunde) oder PCB (Physik-Chemie-Biologie) (§58 MSO). Eine Übersicht über die Prüfungen zum ‚Quali‘ bietet Abbildung 4.

Nach der sechsten Klasse gibt es an der Mittelschule die Möglichkeit, auf den Mittlere-Reife-Zug zu wechseln (Art. 7a (2) BayEUG). Hier können die Schüler an ihrer vertrauten Schule und Umgebung nach der 10. Klasse die Prüfung zum Mittleren Schulabschluss ablegen, in der Englisch dann Pflichtfach ist (§63 MSO).

<b>10. Klasse</b>	(Für Regelschüler endet die Schulzeit nach der 9. Klasse.)	nur M-Schüler: Prüfung zum <b>Mittleren Abschluss</b>	Gymnasium, Realschule, Förderschule
<b>9. Klasse</b>	Regelzug (Möglichkeit zur Teilnahme an der Prüfung zum <b>Qualifizierenden Abschluss</b> (Quali) oder bei bloßem Bestehen der 9. Jahrgangsstufe Verleihung des <b>Erfolgreichen Abschlusses der Mittelschule</b> )	M-Zug (freiwillige Möglichkeit zur Teilnahme am „Quali“)	
<b>8. Klasse</b>	Regelzug	M-Zug	
<b>7. Klasse</b>	Regelzug	M-Zug (Übertritt nach der 6. Klasse mit einem Durchschnitt von 2,66 aus Deutsch, Mathematik und Englisch oder nach Aufnahmeprüfung möglich)	
<b>6. Klasse</b>	Gemeinsamer Schulbesuch aller Mittelschüler: keine Trennung in R- und M-Klassen		
<b>5. Klasse</b>			
<b>1.–4. Klasse</b>	Gemeinsame Grundschule – nach der 4. Klasse: Übertritt an die Mittelschule		

Abbildung 3: Übersicht über die bayerische Mittelschule.

Auswahl je eines Prüfungsfaches				Prüfungsart	Gewicht der Prüfung
Deutsch				schriftlich	2-fach
Mathematik				schriftlich	2-fach
<b>Englisch</b>	GSE	PCB		schriftlich (Englisch auch mündlich)	2-fach
Projektprüfung in AWT und dem gewählten Wahlfach, also Soziales, Wirtschaft oder Technik				praktisch und Präsentation	2-fach
Religion/ Ethik	Sport	Musik/ Kunst	Informa- tik	schriftlich/ praktisch/ mündlich, je nach Fach	1-fach

Abbildung 4: Die Prüfung zum Qualifizierenden Abschluss der Mittelschule (Quali). Die Prüfungen zu Deutsch, Mathematik und Englisch (schriftlich) werden zentral gestellt und sind bayernweit einheitlich. Die anderen werden von der jeweiligen Schule ausgearbeitet (§58 (3) MSO).

Prüfungsfächer	Prüfungsart	Gewicht
Deutsch (Gewichtung schriftlich zu mündlich 3:1)	schriftlich und mündlich	1-fach
Mathematik	schriftlich	1-fach
<b>Englisch</b> (Gewichtung schriftlich zu mündlich 2:1)	schriftlich und mündlich	1-fach
Projektprüfung im gewählten Wahlfach (Soziales, Technik oder Wirtschaft) und AWT	praktisch	2-fach

Abbildung 5: Die Prüfung zum Mittleren Abschluss an der Mittelschule (§66 MSO).

Weiter relevant für die vorliegende Untersuchung ist der Begriff Fremdsprache. Klein (1984) bietet dafür eine ältere, aber treffende und hier verwendete Definition an. Mit Fremdsprache ist

eine Sprache gemeint, die außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs – gewöhnlich im Unterricht – gelernt und dann nicht neben der Erstsprache zur alltäglichen Kommunikation verwendet wird. [...] Eine ‚Zweitsprache‘ hingegen ist eine Sprache, die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht (Klein 1984: 31).

Im Unterricht findet der Erwerb der Fremdsprache im Allgemeinen durch verschiedene „Arten formaler Lehrverfahren“ gesteuert statt (vgl. Felix 1982: 117), womit verschiedene Methoden gemeint sind.

Seit 2003 wurden im Sinne der Qualitätssicherung an Schulen verschiedene Bildungsstandards (vgl. Kap. 2.5.6) – auch für den Fremdsprachenunterricht – festgelegt, deren Durchsetzung hier auch im Weiteren eine Rolle spielt. Die Kultusministerkonferenz (2004) beschreibt sie als erwartete Lernergebnisse:

Ihre Anwendung bietet Hinweise für notwendige Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen. Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und benennen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer gewissen Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten erworben haben sollen (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2004b: 3).

Es soll noch ergänzt werden, dass den Bildungsstandards eine „funktionalistische Definition von Bildung zu Grunde“ liegt. Sie sollten die Schüler befähigen, verschiedene Lebenssituationen zu bewältigen. Bildungsstandards sind nach Zeitler et al. also

fachspezifische Leistungsstandards. Sie beschreiben leistungsthematisches Handeln, das Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt des Bildungsganges