

Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein - Westfalen

Informationen zum Lehrplan

Englisch

Grundschule



Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes
Nordrhein-Westfalen

1. Vergleich

Lehrplan Englisch 2003 – Lehrplan Englisch 2008

2. Erläuterungen zum Lehrplan Englisch

1. Vergleich

Lehrplan Englisch 2003 – Lehrplan Englisch 2008

1. Entwicklung zum Kernlehrplan für das Fach Englisch

Die Notwendigkeit, die Erprobungsfassung des Lehrplans Englisch in der Grundschule von 2003 zu überarbeiten bzw. zu ergänzen, ergab sich einerseits durch den allgemeinen Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung des Unterrichts und andererseits durch die Entscheidung der Landesregierung, vom Schuljahr 2008/2009 mit dem Englischunterricht jeweils bereits im 2. Halbjahr der Klasse 1 statt wie bisher im 3. Schuljahr zu beginnen. Die Vorverlegung des Beginns in die Klasse 1 bedeutet nicht eine Expansion des ‚Stoffes‘, sondern die Chance zur Intensivierung und zur Vertiefung der Sprachentwicklung und legt somit die Basis für eine Mehrsprachigkeit.

Bei der Überarbeitung wurden die Rückmeldungen der Schulen zu der Erprobungsfassung berücksichtigt. Darüber hinaus konnten die Ergebnisse der umfassenden Evaluationsstudie „*Evening*“¹ wichtige Impulse geben.

Entsprechend der Überarbeitungen aller Grundschullehrpläne wurde die Gesamtstruktur geändert und vereinheitlicht.

Das Herzstück des Plans bilden die verbindlichen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4, die für alle vier Bereiche mit ihren jeweiligen Schwerpunkten festgelegt sind und die Grundlage sowohl für die Unterrichtsentwicklung als auch für die Diagnose, Überprüfung der Lernergebnisse und individuelle Förderung darstellen. Die Kompetenzerwartungen im Fach Englisch (in der Primarstufe wie in der Sekundarstufe) entsprechen den fremdsprachlichen Standards, die sich am Referenzniveau des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GER) orientieren.

Schülerinnen und Schüler erwerben bzw. entwickeln Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen, Haltungen, Kenntnisse und bauen so fachbezogene Kompetenzen auf.

Der neue Kernlehrplan schreibt für das Ende der Grundschulzeit die Kompetenzstufe A1 fest, wobei dieses Niveau in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen überschritten werden kann.

Das folgende Schaubild zeigt die vier Bereiche mit den jeweiligen Schwerpunkten und entspricht damit dem „didaktischen Kreuz“ des Englischlehrplans für die Sekundarstufe I. Für den Grundschullehrplan kommen die Erfahrungsfelder hinzu, die den thematischen Rahmen des Faches vorgeben.

¹ Evaluation ENGLISH IN der Grundschule

Erfahrungsfelder

zu Hause hier und dort	jeden Tag und jedes Jahr	lernen, arbeiten, freie Zeit	eine Welt für alle	auf den Flügeln der Fantasie
<ul style="list-style-type: none"> • <i>me and my family</i> • <i>my friends</i> • <i>at home and abroad</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>through the year</i> • <i>my body and my clothes</i> • <i>food and drinks</i> • <i>special days</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>at school</i> • <i>at work</i> • <i>leisure time</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>our nature</i> • <i>our environment</i> • <i>children of the world</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>fantasy worlds</i> • <i>fairy tales</i>



	<p>Kommunikation – sprachliches Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hörverstehen/Hör-Sehverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> - an Gesprächen teilnehmen - zusammenhängendes Sprechen • Leseverstehen • Schreiben • Sprachmittlung 	
<p>Interkulturelles Lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lebenswelten erschließen und vergleichen • Handeln in Begegnungssituationen 	<p>Komplexe Lernsituationen</p>	<p>Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aussprache/Intonation • Wortschatz/Redemittel • Grammatik • Orthografie
	<p>Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernstrategien und Arbeitstechniken – Umgang mit Medien • Experimentieren mit und Reflektieren über Sprache (<i>language awareness</i>) 	

Mit seiner Ausrichtung auf den Erwerb von Kompetenzen in den Bereichen des Fachs und seiner Orientierung am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* weist der Lehrplan bezüglich Struktur und Termini eine größere Nähe zu den Kernlehrplänen Englisch der Sekundarstufe I auf. Dies wird den fachlichen Austausch zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen unterstützen und somit dazu beitragen, den Übergang für die Schülerinnen und Schüler transparenter und problemloser zu gestalten.

Fachliche Innovationsschwerpunkte

Kontinuität zeigt der neue Lehrplan bezüglich der generellen Zielsetzung sowie grundsätzlicher didaktischer und methodischer Prinzipien des Fremdsprachenlernens in der Grundschule.

Mit Blick auf den Beginn ab Klasse 1 sowie unter Berücksichtigung der Untersuchungsergebnisse wurden einige Ergänzungen bzw. Akzentverschiebungen notwendig, die sich in den gestaffelten Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase bzw. am Ende der Klasse 4 niederschlagen.

Es ergeben sich folgende Innovationsschwerpunkte für den Unterricht:

- **Planung und Gestaltung von Unterrichtsprozessen** im Fach Englisch erfolgt auf dem Hintergrund der **Kompetenzerwartungen**.
- **An Gesprächen teilnehmen/zusammenhängendes Sprechen**
Schülerinnen und Schüler sollten die Zielsprache von Anfang an als Instrument der Verständigung erleben. Der Englischunterricht nutzt das natürliche Mitteilungsbedürfnis der Kinder dieser Altersgruppe und bietet ihnen so oft wie möglich Gelegenheiten zum aktiven sprachlichen Handeln. Vom Imitieren und Reproduzieren gelangen sie schließlich auch zum konstruktiven Umgang mit der gesprochenen Sprache. Lernszenarien, Rollenspiele, ‚storyline‘, Stationenlernen etc. sind wesentliche und für Schüler attraktive Möglichkeiten für authentische Interaktionen in der Zielsprache.
- Das **Schreiben** hat nach wie vor unterstützende Funktion, wird allerdings innerhalb eines 3,5-jährigen Erwerbsprozesses einen größeren Stellenwert als bisher einnehmen. Auch hier spielt die Einbettung in situative Zusammenhänge eine wesentliche Rolle. Die Kinder werden zunächst an die Schriftbilder einzelner Wörter und Wendungen herangeführt. Sie werden so zunehmend vertrauter mit dem Schriftbild bekannter Wörter und erstellen schließlich eigene kleine, für sie bedeutsame Texte.
- In Anlehnung an den Kernlehrplan der Sekundarstufe I wird in dem Bereich *Kommunikation – sprachliches Handeln* der Schwerpunkt **Sprachmittlung** aufgenommen. *Sprachmittlung* beschreibt die Kompetenz in einem einsprachigen Unterricht in notwendigen Situationen fremdsprachliche Äußerungen oder Texte sinngemäß auf Deutsch wiederzugeben. Es handelt sich dabei nicht um eine wörtliche Übersetzung, sondern um die Zusammenfassung von Gehörtem oder Gelesenem auf Deutsch.
- **Experimentieren mit und Reflektieren über Sprache** (*language awareness*) haben einen hohen Stellenwert im Englischunterricht der Grundschule. Die Kinder entwickeln grammatische Bewusstheit, indem sie beim experimentierenden Umgang mit der Sprache Regularitäten, Muster, Besonderheiten etc. **entdecken** und sich darüber austauschen.
- In Anlehnung an den Kernlehrplan der Sekundarstufe I werden im Bereich **Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln** auch die Begriffe *Grammatik* und *Orthografie* genannt. Sie haben jedoch in der Grundschule einen anderen Stellenwert als in der Sekundarstufe I. Grammatische Strukturen und Formen haben dienende Funktion und spielen insofern eine Rolle, als sie den Schülerinnen und Schülern

zusammenhängende Äußerungen ermöglichen. **Sie werden nie explizit, sondern grundsätzlich im konkreten situativen und inhaltlichen Zusammenhang erworben.** So wird gleichzeitig der systematische und ganzheitliche Spracherwerb gefördert. Ziel ist, dass am Ende der Klasse 4 die Schülerinnen und Schüler die grammatischen Strukturen so weit korrekt verwenden, dass die Verständlichkeit gesichert ist.

Auch die Orthografie spielt nur **im Hinblick auf die Verständlichkeit** eine Rolle. Es geht nicht um das korrekte konstruktive Schreiben, sondern um die phonetisch einigermaßen korrekte schriftliche Wiedergabe von kurzen bekannten Wörtern sowie die erste Anwendung von Rechtschreibmustern.

Durch den regelmäßigen Umgang mit Texten wird das Schriftbild bekannter Wörter und Wendungen immer vertrauter. Beim Abschreiben von Wörtern und kleinen Texten wird zunehmend auf die korrekte Schreibweise geachtet. Eine systematische Einführung in die Orthografie findet jedoch erst in den weiterführenden Schulen statt.

- Zukünftig werden ab Klasse 3 gemäß Schulgesetz vom 27.6.2006 im Unterrichtsfach Englisch auch Klassenarbeiten geschrieben.
Die Leistungsbewertung bezieht sich neben den punktuellen Leistungsüberprüfungen vor allem auf die Beobachtung der individuellen Lernentwicklung und umfasst alle Bereiche und Schwerpunkte des Faches.
Leistungsanforderungen und Bewertungskriterien müssen den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden.
- Die Entwicklung individueller Fördermaßnahmen orientiert sich an den Kompetenzerwartungen.

Der neue Lehrplan verzichtet auf einen Anhang mit aufgeführten Redemitteln bzw. grammatischen Strukturen. Er tut dies, um der Gefahr eines mechanisch-systematischen Abarbeitens im Unterricht entgegenzuwirken. Grammatikunterricht in seiner expliziten Form, wie an den weiterführenden Schulen üblich, ist keine Form, die dem Lerner in der Grundschule entspricht bzw. seinem Vermögen gerecht wird. Kinder lernen für sie selbst und ihr sprachliches Handeln bedeutsame Strukturen immer innerhalb eines Kontextes und erschließen sich Regelmäßigkeiten durch eigenes Forschen und Ausprobieren und durch entsprechende Reflexion mit anderen. Dieser Ansatz der stetigen Entwicklung grammatischer Bewusstheit schließt typische Grammatiktests als Leistungsüberprüfung für die Grundschule von vornherein aus.

2. Aufbau und Struktur des neuen Lehrplans im Vergleich

Lehrplan 2003 Englisch ab Klasse 3	Kernlehrplan 2008 Englisch ab Klasse 1, 2. Hj.	Wesentliche Neuerungen 3 ½ Jahre statt bisher 2 Jahre Englischunterricht
<p>5 Kapitel (+ Anhang)</p> <p>Kapitel 1: Aufgaben des Faches Englisch</p> <p>1.1 Fähigkeiten Fertigkeiten 1.2 Kenntnisse 1.3 Einstellungen und Haltungen</p>	<p>4 Kapitel</p> <p>Kapitel 1: Aufgaben und Ziele</p> <p>1.1 Der Beitrag des Faches Englisch zum Bildungs- und Erziehungsauftrag 1.2 Lernen und Lehren 1.3 Orientierung an Kompetenzen</p>	<p>Kapitel 1 subsumiert die alten Kapitel 1 und 2</p> <p>Kein Anhang (2003: Grammatische Strukturen, Redemittel, <i>classroom phrases</i>)</p> <p>1.1 Englisch als wichtigste Verkehrssprache in der Welt Doppelter Auftrag:</p> <ul style="list-style-type: none"> • konkrete kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten • Basis und Modell für das (lebenslange) Sprachenlernen <p>Kenntnisse, Einstellungen und Haltungen in Kap. 1 und 2 integriert</p> <p>1.2 Darstellung von fachspezifischen Lernformen und Prinzipien der Unterrichtsgestaltung (vgl. altes Kapitel 2); wesentliche didaktische und methodische Impulse für den Englischunterricht ab Klasse 1</p> <p>1.3 grundlegende Informationen zur Kompetenzorientierung</p>
<p>Kapitel 2 Lernen und Lehren</p> <p>2.1 Fachspezifische Lernformen 2.2 Prinzipien der Unterrichtsgestaltung</p>	<p>Kapitel 2 Bereiche und Schwerpunkte</p> <p>2.1 Kommunikation - sprachliches Handeln 2.2 Interkulturelles Lernen 2.3 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln 2.4 Methoden 2.5 Erfahrungsfelder</p>	<p>4 Bereiche (statt bisher 3) entsprechend den Bereichen des GER und des Kernlehrplans Englisch der Sek. I mit den dazugehörigen Schwerpunkten 2.1-2.4:</p> <p>2.1 Kommunikation – sprachliches Handeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hörverstehen/neu: Hörsehverstehen • Sprechen (neu: 2 Aspekte: a) an Gesprächen teilnehmen, b) zusammenhängendes Sprechen) • Leseverstehen • Schreiben • neuer Schwerpunkt: Sprachmittlung <p>Berücksichtigung aller Schwerpunkte von Anfang an → Einbeziehung von Schrift lernunterstützend auch schon in der SEP</p> <p>2.2 Interkulturelles Lernen 2.3 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel</p>

**Kapitel 3
Erfahrungsfelder und Bereiche des Faches**

3.1 Erfahrungsfelder

3.2 Bereiche:

- Sprache,
- Interkulturelles Lernen,
- Sprachenlernen

(mit den jeweiligen Aufgabenschwerpunkten und Unterrichtsgegenständen)

**Kapitel 4
Verbindliche Anforderungen**
Entfällt (siehe neues Kapitel 3
Kompetenzerwartungen)

**Kapitel 5
Leistungsbewertung**

**Kapitel 3
Kompetenzerwartungen**

3.1 Kommunikation – sprachliches Handeln

3.2 Interkulturelles Lernen

3.3 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln

3.4 Methoden

**Kapitel 4
Leistungen fördern und bewerten**

2.4 Methoden

2.5 Erfahrungsfelder (bleiben wie in 2003)

„Aufgabenschwerpunkte“ und „Unterrichtsgegenstände“ als Unterpunkte zu den Bereichen entfallen.

Kompetenzorientierung: verbindliche Kompetenzerwartungen am Ende der SEP und der Klasse 4 orientiert an Standards (GER) zu allen in Kapitel 2 aufgeführten Bereichen und Schwerpunkten

Outputorientierung:

Ausweis der Progression u. a. durch direkte Gegenüberstellung der Kompetenzerwartungen

Um die Übereinstimmung mit den Lehrplänen der anderen Fächer zu gewährleisten, sind die Kompetenzerwartungen nicht (wie im GER und im Kernlehrplan Englisch der Sek. I) als *can do-statements* formuliert.

Betonung des Zusammenhangs zwischen Leistungsfeststellung und -bewertung einerseits und der Verpflichtung zur individuellen Förderung andererseits

Betonung der Wichtigkeit der Transparenz der Bewertungskriterien für Schülerinnen und Schüler, d. h. Einbezug der Kinder in die Beobachtung ihrer Lernentwicklung

Nach wie vor:

- Ausschluss isolierter Leistungsfeststellung durch Vokabeltests, Grammatikaufgaben und Diktate
- Empfehlung der Arbeit mit dem Sprachenportfolio²

² vgl. z. B.: Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio, Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett

3. Fachliche Akzentuierungen in den Bereichen des Faches im Kernlehrplan

Akzentsetzungen im Bereich „Kommunikation – sprachliches Handeln“

Leitziel: Die Schülerinnen und Schüler verständigen sich auf einfache Art in häufig wiederkehrenden, ihnen vertrauten Alltagssituationen der Schule und ihrer Lebenswelt auf Englisch.

- Im Gegensatz zum Lehrplan von 2003, der im vergleichbaren Bereich „Sprache“ die Aufgabenschwerpunkte „kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben“ sowie „sprachliche Mittel erwerben“ ausweist, werden im Lehrplan von 2008 die vier Fertigkeiten erläutert sowie Sprachmittlung neu aufgenommen.
- Der Begriff Hörverstehen wird um „Hör-Sehverstehen“ (in Anlehnung an den Kernlehrplan der Sek. I) ergänzt, um dem visuellen Anteil am Hörverstehen der Fremdsprache Rechnung zu tragen.
- Dem Hörverstehen wird nach wie vor grundlegende Bedeutung für den Aufbau von Sprachkompetenz beigemessen.
- Dem Sprechen kommt ein höherer Stellenwert zu: Der Unterricht soll so oft wie möglich Gelegenheiten zum aktiven sprachlichen Handeln bieten und – über das zunächst ganzheitliche Erwerben und Verwenden der sprachlichen Mittel hinaus – auch zu selbstständigerem Anwenden der Sprache ermuntern.
- **Neu:** Entsprechend dem GER finden die beiden Aspekte von Sprechen, das dialogische und das monologische Sprechen, Berücksichtigung: an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängend sprechen.
- Die Kompetenzerwartungen sind generell für das Kompetenzniveau A1 festgeschrieben, im Hörverstehen und Sprechen kann dieses Niveau überschritten werden.
- Die Schrift wird von Anfang an lernunterstützend mit einbezogen, d. h. es sind auch für die Fertigkeiten Leseverstehen und Schreiben Kompetenzbeschreibungen für das Ende der Schuleingangsphase (im Gegensatz z. B. zu Baden-Württemberg) formuliert.
- Berücksichtigt werden muss dabei aber die Tatsache, dass sich die Kinder in der Schuleingangsphase noch im Alphabetisierungsprozess im Deutschen befinden, und zwar auf unterschiedlichen Stufen, sodass hier ein differenzierendes Vorgehen besonders geboten ist.
- Vorlesen wird nicht als Leseverstehenskompetenz, sondern als Sprechkompetenz ausgewiesen, da es beim Vorlesen um die richtige Aussprache geht.
- Der neue Schwerpunkt Sprachmittlung, der entsprechend dem GER und dem Kernlehrplan Englisch Sek. I aufgenommen wurde, beschreibt die Kompetenz, bei Verständnisschwierigkeiten eine Mittlerrolle zu übernehmen und Gehörtes oder Gelesenes sinngemäß auf Deutsch wiederzugeben. Damit ist ausdrücklich nicht gemeint, die Kinder ständig zum Übersetzen aufzufordern.

Akzentsetzungen im Bereich „Interkulturelles Lernen“

Leitziel: Im Zusammenhang mit den Erfahrungsfeldern sammeln die Schülerinnen und Schüler Informationen und erwerben erste Kenntnisse bezüglich der Alltagswelten, in denen Kinder in englischsprachigen Ländern leben. Auf dieser Basis entwickeln sie Aufgeschlossenheit, Verständnisbereitschaft und Toleranz.

- Beschäftigung mit authentischen Materialien
- Zusammentragen, Gliedern, Ordnen von Materialien
- Englisch als *lingua franca* wahrnehmen
- Begegnungssituationen z. B. über das Internet realisieren

Akzentsetzungen im Bereich „Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln“

Leitziel: Die Schülerinnen und Schüler verfügen über eine verständliche Aussprache, einen hinreichend großen Wortschatz und ein verlässliches Inventar an grammatischen Strukturen, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen in vertrauten Situationen gerecht zu werden. Sie verwenden die grammatischen Strukturen so weit korrekt, dass die Verständlichkeit gesichert ist.

- Redemittel umfassen alle Wortarten, auch Verben, Adjektive und einzelne Adverbien, Präpositionen und Strukturwörter
- gelernte Redemittel zunehmend vernetzen

Akzentsetzungen im Bereich „Methoden“

Leitziel: Die Schülerinnen und Schüler setzen zunehmend bewusst Sprachlernstrategien und ihr Weltwissen ein. Sie wenden ein begrenztes Inventar einfacher Lern- und Arbeitstechniken für selbstständiges sowie kooperatives Lernen an und nutzen dabei verschiedene Medien.

- Selbstkontrolle, Dokumentieren und Reflektieren der eigenen Lernfortschritte ergänzen das selbstständige Lernen
- im Rahmen von *language awareness* Sprachvergleiche anstellen und einfache Regelmäßigkeiten entdecken.

2. Erläuterungen zum Lehrplan Englisch

Seite 71:

Öffnung von Unterricht – Lerngelegenheiten

Gerade zu Beginn wird der Englischunterricht noch stark durch die Lehrkraft moderiert und gelenkt, da sie Inputgeber und Sprachvorbild ist. Mit zunehmender Sprachkompetenz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler empfiehlt es sich jedoch, den Unterricht auf immer mehr Ebenen³ zu öffnen. Differenzierung und Individualisierung lassen sich in offenen Unterrichtsarrangements besser umsetzen als in traditionellen Unterrichtsformen. Dabei bezieht sich die Öffnung nach innen auf den Unterricht und die Öffnung nach außen auf außerunterrichtliche oder auch außerschulische Bereiche.

Die Öffnung von Unterricht erleichtert die Umsetzung der Maßgabe, die Kinder ihren Vorkenntnissen, Fähigkeiten und Interessen gemäß individuell zu fördern.

Seite 71:

Möglichkeiten der Öffnung nach innen

Methodische/organisatorische Öffnung

Die Kinder

- suchen sich Hilfen zur Bewältigung einer Aufgabe aus (z. B. Hörtext von CD, *flashcards*, Lehrwerk, Bildwörterbuch, *dictionary* im Internet),
- wählen die Darstellungsform selbst (z. B. Malen und dazu sprechen, Schreiben von Einzelwörtern, Satzfragmenten, Sätzen und vorlesen),
- wählen ihre Lernwege individuell (z. B. Merken von Wörtern mit Hilfe eines Gedichtes, mit Hilfe von *flashcards*, selbst erstellten *word webs* oder ihrer Merkwörterkiste),
- nutzen Nachschlagemöglichkeiten (z. B. die eigene Bild-Wörterkartei, das Bildwörterbuch, Internet),
- halten ihre Lernwege fest (z. B. mit Hilfe eines Lerntagebuchs oder Sprachenportfolios⁴).

Offene Arbeitsformen wie Wochenplan, Freiarbeit, Stationstraining bieten vielfältige Möglichkeiten der organisatorischen Öffnung.

³ Brügelmann unterscheidet bei der Öffnung des Unterrichts die folgenden drei Dimensionen: methodisch/-organisatorisch, didaktisch/inhaltlich, pädagogisch/politisch;
<http://www.uni-koblenz.de/~proedler/bruegelmann.htm#Heading3>

⁴ vgl. z. B.: Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio, Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett

Inhaltliche/didaktische Öffnung

- Auswahl der Kommunikationssituation (z. B. zum Thema *shopping*, Auswahl des Geschäftes oder zum Thema *food and drinks*, Auswahl der Mahlzeit etc.)
- Auswahl der sprachlichen Mittel
In der Regel sind für eine Kommunikationssituation wesentliche sprachliche Mittel vorgegeben und geübt worden. Darüber hinaus sollte immer die Möglichkeit bestehen, auf bereits Gelerntes zurückzugreifen, z. B. einen Dialog, um bekannte Redewendungen zu ergänzen und auch das Wortfeld individuell zu gestalten. Dies ist insbesondere notwendig, wenn es sich um stark emotionale Themen (Lieblingstier/-sport/-essen...) handelt.
Hierbei ist die Benutzung von Bildwörterbüchern unbedingt zu empfehlen, damit die Kinder den Wortschatz ihren Interessen gemäß erweitern können. (→ *Arbeit mit Bildwörterbüchern*)
- Auswahl der Medien:
 - Arbeit mit einem Sprachenportfolio⁵
 - Arbeit mit Tonträgern
 - Einsatz von Bildwörterbüchern
 - Arbeit mit Bildkarten, *story cards* (als visuelle Hilfe)
 - Nutzung authentischer Bücher zum eigenständigen Erschließen
 - Arbeit mit dem Internet (Das Internet wird als Informationsquelle genutzt. So wird die Bedeutung von Englisch als *lingua franca* unmittelbar bewusst.)

Pädagogische/politische Öffnung

- Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, Auswahl der Sozialform
- Selbstständigkeit, z. B. Selbstkontrolle, Partnerkontrolle, Portfolioarbeit

Möglichkeiten der Öffnung nach außen

Die Öffnung nach außen sollte wenn immer möglich realisiert werden, da dies die beste Gelegenheit authentischer Kontaktsituationen darstellt, und somit Anwendungsorientierung und Motivation in besonderer Weise vorhanden sind, z. B.:

- *native speakers* in den Unterricht einladen
- Kontakte per Mail zu englischen Klassen herstellen

Ein Beispiel für eine offene Aufgabenstellung

Im Hinblick auf eine altersgemäße Kommunikationsfähigkeit ist es wesentlich,

- neu gelernte Wörter und Strukturen in sinnvollen Kontexten zu üben
- bereits bekannten Wortschatz zu wiederholen und damit zu vernetzen und
- Schrift als Merkhilfe einzusetzen.

Darüber hinaus sollen geübte Satzstrukturen reproduktiv oder auch weitere Satzstrukturen konstruktiv gebraucht werden. Dies wird im Folgenden an einem Beispiel verdeutlicht:

⁵ vgl. z. B.: Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio, Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett

Im 3. Schuljahr sind die folgenden Wörter zum Thema Herbst durch Lieder und Reime eingeführt worden: *wind, blow, cold, foggy, rainy, windy, leaves, fall, hedgehog, nest, robin*. Sätze wie z. B. „*The wind blows. It's cold.*“ sind geübt. Die Themen *food and drinks* und *colours* sind u. a. bekannt.

Die Kinder haben die Aufgabe, zu einem z. B. im Kunstunterricht entstandenen Herbstbild zu sprechen, eine eigene kleine Herbstgeschichte zu verfassen und sie ggf. szenisch darzustellen.

- Sie benennen mündlich/beschrifteten Dinge und lesen das Geschriebene vor. (Die Aufgabenstellung ermöglicht reproduktiven Umgang mit Sprache.)
Vgl. Lehrplan, Kompetenzen Ende Klasse 2: Die Schülerinnen und Schüler
 - versehen Bilder mit einer Überschrift
- nutzen sehr häufig gebrauchte Wendungen, um über Dinge aus dem unmittelbaren Umfeld zu sprechen.
Vgl. Lehrplan, Kompetenzen Ende Klasse 4: Die Schülerinnen und Schüler
 - beschriften mithilfe von bekanntem oder im Bildwörterbuch gefundenen Wortmaterial,
 - gebrauchen vertraute formelhafte Wendungen und Sätze, um Dinge, deren Handlungen und Eigenschaften zu beschreiben.
- Sie denken sich eine kleine Herbstgeschichte aus, setzen diese szenisch um und sprechen dazu, dabei sammeln sie ggf. weitere Details mithilfe eines Bildwörterbuchs/des Lehrwerks, z. B.:
In autumn it's windy and cold. The wind blows. The leaves fall off the tree. Robin is in the nest. The hedgehog is under the tree. They are friends.
(Diese Aufgabenstellung ermöglicht reproduktiven sowie konstruktiven Umgang mit der Sprache.)
Vgl. Lehrplan, Kompetenzen Ende Klasse 4: Die Schülerinnen und Schüler
 - gebrauchen vertraute formelhafte Wendungen und Sätze, um Dinge, deren Handlungen und Eigenschaften zu beschreiben.
 - erzählen mit vertrauten Wendungen und Sätzen etwas über Ereignisse bzw. Erlebnisse.
- Sie entwickeln und spielen einen kurzen Dialog zwischen Igel und Rotkehlchen, z. B.:
Hedgehog: Hello, it's cold.
Robin: Yes, it's very cold. But I'm warm in my nest.
Hedgehog: And I have leaves. They keep me warm, but I'm so hungry!
Vgl. Lehrplan, Kompetenzen Ende Klasse 4: Die Schülerinnen und Schüler – agieren in Rollenspielen mit bekanntem Wortschatz und Redemitteln zunehmend selbstständig.

Seite 72:

Einsprachigkeit

Der überwiegend einsprachig geführte Englischunterricht will erreichen, dass die Schülerinnen und Schüler

- das **größtmögliche Maß an reichhaltigem fremdsprachlichem Input** erhalten,
- **Englisch** von Anfang an **als Kommunikationsmittel** im *classroom discourse* erfahren,

- **Ambiguitätstoleranz** entwickeln, d. h. die Bereitschaft, Unklarheiten auszuhalten und nicht sofort aufzugeben, wenn sie etwas nur bruchstückhaft verstehen.

In der Grundschule stehen die Schülerinnen und Schüler ganz am Anfang des Aufbaus englischsprachiger Fertigkeiten und Kompetenzen. Die Lehrkräfte stellen sich darauf ein, indem sie ihr Verhalten und die Komplexität ihrer Sätze an die Leistungsfähigkeit der Kinder anpassen. Zu den typischen Kennzeichen dieses sog. *foreigner talk*, der in vielen Punkten dem beim Erwerb der Erstsprache hilfreichen *motherese* vergleichbar ist, zählt u. a., dass die Lehrkräfte

- das Gesagte durch lebhaftes Mimik und Gestik unterstützen,
- häufig auf visuelle Hilfen und Realia im Klassenraum zurückgreifen,
- langsamer sprechen als zu fortgeschrittenen Lernern,
- deutlich artikulieren,
- Schlüsselwörter betonen,
- hochfrequentes Vokabular benutzen,
- durch Rückfragen und Paraphrasen das Verständnis sichern helfen.

Die Schülerinnen und Schüler reagieren auf den sprachlichen Input anfangs häufig auf Deutsch. Die Lehrkraft greift das Gesagte auf, indem sie den Inhalt bestätigt und auf Englisch spiegelt (*Yes, that's right. You mean/think ...*). Von Anfang an ermutigt die Lehrkraft die Kinder zu fremdsprachlichen Äußerungen und stellt ihnen Redewendungen zur Verfügung, mit deren Hilfe sie sehr früh kommunizieren und eigene Bedürfnisse zum Ausdruck bringen können. (*"What is ... in English?" "Can I go to the toilet, please?" "It's my turn." etc.*)

Deutsch wird in kurzen Phasen des Unterrichts in der Regel dann gesprochen, wenn es um das Sprachenlernen (Reflexion des Lernprozesses, von Lernstrategien und Arbeitstechniken), um die Entwicklung von *language awareness* und um Interkulturelles Lernen geht.

Seite 72:

Authentizität

In der Fremdsprachendidaktik werden **Situationen** dann als „authentisch“ angesehen, wenn sie unmittelbar real (in der schulischen oder außerschulischen Lebenswelt) oder als lebensecht akzeptierbar sind und es den Schülern somit ermöglichen, mit „Handlungspartnern“ zu kommunizieren. Wesentlich für die Authentizität einer Situation ist es also, dass sie von den Kommunikationspartnern als lebensecht akzeptiert wird.

Unter **authentischen Materialien** fasst man all die Gegenstände, Texte etc., die nicht direkt für den Unterricht hergestellt (didaktisiert) wurden.

Textmaterial:

- Für den englischen Markt (englischsprachige Kinder) erstellte Literatur, Magazine, Software etc.
- Gegenstände aus englischsprachigen Ländern (*postcards, tickets, maps, menus, money* etc.)
- Realia – d. h. alle konkreten Dinge, die das Denotat verkörpern (Spielsachen, Nahrungsmittel etc.)

Seite 72:

Die Funktion des Spiels im Fremdsprachenunterricht

„... und er [der Mensch] ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller)⁶

Für Friedrich Schiller war das Spiel keine ‚kindische‘, nebensächliche Beschäftigung, sondern eine menschliche Leistung, die allein in der Lage ist, die Ganzheitlichkeit der menschlichen Fähigkeiten hervorzubringen.⁷

Auch Piaget schließt sich dieser Art der Definition an, wenn er sagt

“*Spiel ist die Arbeit des Kindes.*“ (Piaget)⁸

Dieses Verständnis von Spielen liegt dem recht weit gefassten Spielbegriff im Fremdsprachenunterricht zu Grunde.

Wenn vom spielerischen Lernen die Rede ist, so bedeutet dies die Einbindung der kindlichen Fähigkeit, sich ganz und gar auf etwas einzulassen, in einer Handlung zu versinken, in einer Rolle aufzugehen, so zu tun als ob und dadurch Handlungsmuster zu erproben und zu variieren.

„*Sprachenlernen findet dort statt, wo sich der Lerner als Teil der sprachlich begleiteten sozialen Interaktion erlebt.*“ (Bleyhl, 2005, S. 61)⁹

Der Einsatz von Spielen und spielerischen Lernformen wirkt sich positiv auf die Motivation und damit auf den Lernprozess aus. Lerninhalte werden vielfältig vernetzt und damit nachhaltiger gelernt. Voraussetzung dabei ist, dass die Spiele und spielerischen Übungen **gezielt im Hinblick auf die Förderung sprachlicher Kompetenz ausgewählt werden**. Darüber hinaus sollten Spiele besonders in der Schuleingangsphase den Bewegungsdrang der Kinder berücksichtigen. **Spielerisches Lernen und Kompetenzorientierung sind kein Widerspruch**.

Spiele und spielerische Übungen können in verschiedenen Phasen des Unterrichts bzw. zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Rahmen der Unterrichtsreihe eingesetzt werden, je nachdem, ob sie dem Einführen oder dem Üben und Vertiefen von Redemitteln dienen. Sie schulen unterschiedliche Kompetenzen, wobei die Redemittel nicht isoliert, sondern in Form von wiederkehrenden *chunks* (z. B. *Mr Crocodile*) oder in Mustersätzen, die abgewandelt werden können, verwendet werden (in komplexen Gesprächssituationen, So-tun-als-ob-Dialogen).

Wo immer möglich, sollten die Spiele **in Partnerarbeit oder in kleinen Gruppen** durchgeführt werden, **um allen Kindern Gelegenheiten zum Sprechen zu geben**.

Die sprachliche Interaktion während des Spiels wird gefördert, indem die Kinder nach und nach wichtige Floskeln lernen, die der Spielfortgang erfordert, z. B. *Whose turn is it? Where is the dice? I'm the winner*. **Hilfreich** ist es, wenn diese Sätze auf **Lern-**

⁶ F. von Schiller: Über die Ästhetische Erziehung des Menschen(1795). 15. Brief
<http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=2397&kapitel=3&cHash=20888265d52>

⁷ http://de.wikipedia.org/wiki/Homo_ludens

⁸ Piaget zit. nach S. Papert: Revolution des Lernens. S. 57

⁹ W. Bleyhl: Die Defizite des traditionellen Fremdsprachenunterrichts oder Weshalb - endlich - ein Paradigmenwechsel, eine Umkehr, im Fremdsprachenunterricht erfolgen muss.
<http://creativdialogues.lernnetz.de/docs/1.4Expertenstimmen.pdf>

plakaten in der Klasse aushängen und den Kindern während des Spiels als Gedächtnisstütze zur Verfügung stehen.

Grundvoraussetzung für den Einsatz von Spielen im Englischunterricht ist, **dass die Anwendung der Zielsprache für das Spiel notwendig ist und der Aufforderungscharakter zum Sprechen möglichst hoch ist.**

Entscheidungshilfen für die Auswahl von Spielen:

- Welches sprachliche Ziel wird verfolgt?
Liegt der Schwerpunkt auf dem Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen oder Schreiben?
Werden lediglich isolierte Wörter (Nomen, Verben, Adjektive), „chunks“ oder komplexere Redemittel geübt?
- Welche Fähigkeiten werden geschult?
Rezeption/Produktion; Wortschatz/Grammatik
- Welche Funktion hat das Spiel?
Einstieg/Einführung; Festigung/Anwendung; Automatisierung; Wiederholung; Entspannung
- Welche Vorkenntnisse sind notwendig? Welche Hilfen sind nötig?
- Welche Vorbereitung ist von Seiten der Lehrkraft notwendig?
- Wie groß ist der Zeitaufwand für die Erklärung des Spiels?
- Ist die Übertragbarkeit des Spiels möglich?
(z. B. auf verschiedene Wortfelder, andere Themen)
- Wie effektiv ist das Spiel, wenn einerseits der zeitliche Aufwand für Erklärung und Spieldauer, die Übertragbarkeit der Regeln auf andere Spiele und andererseits der sprachliche Gewinn berücksichtigt werden?

Spiele und spielerische Übungen:

TPR-Spiele (Anweisungen verstehen und ausführen und in der Rolle des ‚callers‘ selbst Anweisungen geben.) z. B.:

- *Simon says*
- *We are going on a bear hunt (TPR-Story)*
- *Robots, follow my commands*

Wortschatzspiele, z. B.:

- *Bingo*
- *Domino*
- *Memory*
- *Fly swats*
- *Word tennis* (Kinder stehen hintereinander in zwei Reihen. Die jeweils ersten der Reihe nennen nach vorher festgelegten Regeln ein Begriffspaar, z. B.
 - Farbe/Tier – *grey/elephant*;
 - Eigenschaft/Gegenstand – *hot/sun; soft/rabbit*;
- *Pairs/Four in hand* (Quartett): Kinder fragen nach den Karten: *Have you got ...?*

Die Kinder werden angehalten, Sätze und nicht nur einzelne Wörter zu verwenden. Die Rolle von Spielleiter oder *caller* sollte so bald wie möglich von einem Kind übernommen werden.

Sprachspiele, z. B.:

- *Nursery rhymes* (z. B. *Incy Wincy Spider*)
- *Tongue twisters*
- *Skipping rhymes* (z. B. *Teddy bear, turn around*)
- *Clapping rhymes* (z. B. *A sailor went to the sea, sea, sea*)

Kreissspiele, z. B.:

- *1,2,3, ...come to me*
- *Who stole the cookies from the cookie jar?*
- *Fruit salad*
- *What is missing?* (Kim-Spiel)
- *I'm going on holiday and I'll pack my* (Kofferpacken)

Ratespiele (möglichst als Partnerübung), z. B.:

- *Guess my favourite animal (It has got..., it is ...)*
- *I spy with my little eye* (Ich sehe, was, was du nicht siehst)
- *Information gap activity*: Zwei Kinder haben zwei ähnliche Bildvorlagen, die sich in wenigen Details (z. B. Farbe, Anzahl, Raum/Lage) unterscheiden. Ein Kind beginnt und beschreibt sein Bild. Fehlende Bildinhalte ergänzt der Partner. Partnerwechsel. Wenn beide Bilder schließlich verglichen werden, sollten sie identisch sein.

Board games

Geeignet sind authentische Spiele wie z. B. *snakes and ladders*. In vielen Lehrwerken sind *board games* enthalten. Kinder können diese Spielart auch selbst erstellen.

Bewegungsspiele, die auch im Sportunterricht oder in der Pause gespielt werden können, z. B.:

- *What's the time, Mr Wolf?*
- *Mr Crocodile*
- *Hopscotch*
- *Skipping and clapping games* (s. o.)

Dialoge/Rollenspiele/szenisches Spiel:

- Interviews mit Rollenkarten
- Situationen des alltäglichen Lebens nachspielen („So-tun-als-ob“: z. B. Einkaufsdialoge)
- Nachspielen von Geschichten und Märchen: z. B. *The three little pigs*

Spiele, die die fremde Kultur näher bringen:

- Zu vielen Festen gibt es Traditionen und Bräuche in Form von Liedern, Spielen, Reimen, Basteleien:
z. B. *Children's Folk Games* <http://www.estcomp.ro/~cfg/games.html>

Seite 72:

Arbeit mit Bildwörterbüchern

Ziel des Englischunterrichts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler sich in vertrauten Gesprächssituationen verständigen und eigene Redeabsichten verwirklichen. Gesprächssituationen bekommen dann einen authentischen Charakter, wenn tatsächliche Vorlieben und Abneigungen geäußert werden können und z. B. reale Geburtstagswünsche formuliert oder ausgefallene Lieblingstiere benannt werden können. Da die Interessen der Kinder unterschiedlich sind, ist es notwendig, über einen Grundwortschatz hinaus einen individuellen Wortschatz zu entwickeln. Dafür bietet es sich an, Kinder an die Arbeit mit Wörterbüchern – im Englischunterricht der Grundschule in der Regel in Form von Bildwörterbüchern – heranzuführen.

Der Einsatz von Bildwörterbüchern ermöglicht eine inhaltliche und methodische Öffnung.

Bildwörterbücher haben einen hohen Aufforderungscharakter und regen einerseits zum selbstständigen und entdeckenden Lernen und damit auch zum Erproben unterschiedlicher Nachschlagetechniken an; andererseits ermöglicht der Umgang mit dem Wörterbuch das individuelle Erweitern des Wortschatzes, da die Kinder entsprechend ihrer Interessen Wörter suchen, auswählen und abschreiben.

Das Angebot an Bildwörterbüchern ist vielfältig. Grundsätzlich unterscheidet man **thematisch** und **alphabetisch** geordnete (Bild-)Wörterbücher sowie bebilderte Wörterbücher. Die meisten Wörterbücher liegen in gedruckter Form vor; zu einigen gibt es zusätzlich eine CD-ROM. Die Bandbreite der Themenfelder und der Umfang des Wortschatzes sowie das Angebot an Verben, Adjektiven und Präpositionen (Es sollten nicht nur Substantive vorkommen!) sollten bei der Auswahl berücksichtigt werden.

Die Kinder werden schrittweise an die Arbeit mit dem Bildwörterbuch herangeführt. Sie brauchen ausreichend Gelegenheit zum Blättern und unsystematischen Stöbern, um den Aufbau und die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten zu entdecken. Zu Beginn eignen sich insbesondere **thematische Bildwörterbücher**, da sie ein schnelles Suchen und Finden ermöglichen. Ihr Einsatz bietet sich an, wenn es zu einem Thema um beliebige Ideen geht und nicht nach einem bestimmten Wort gesucht wird. Hierzu bieten die Situationsbilder zahlreiche Anknüpfungspunkte und wecken Assoziationen. Die ersten Suchaufgaben sollten sich auf einzelne Seiten beschränken bzw. auf ein konkretes Thema. Zunehmend sollten Aufgaben dann auch erweitertes Suchen herausfordern.

In einem thematischen Wörterbuch finden die Kinder nicht immer alle Wörter, die sie suchen. Mit zunehmender Sprachkompetenz werden der Umfang des benötigten Wortschatzes größer und auch das Bedürfnis, gezielt nach einem Wort zu suchen. Dann bietet sich der Einsatz eines **alphabetisch geordneten Wörterbuchs** an. Dazu sollte der Umgang mit dem Alphabet vertraut sein. Die Schreibweise des Wortes können die Kinder im alphabetischen Wörterbuch nachschlagen, sie brauchen dazu aber Strategien, die sie im Umgang entwickeln. Oft genügt der erste Buchstabe des gesuchten Wortes, um selbstständig weiterarbeiten zu können. Dabei wird den Kindern deutlich, dass die Graphem-Phonem-Zuordnung im Englischen anders ist als im Deutschen (z. B.: *yellow* findet man nicht unter **j**). So sammeln sie auch Erfahrungen bezüglich Regelmäßigkeiten und Besonderheiten der Sprache.

Fortgeschrittene Lerner können die **Erläuterungstexte (Definitionen)**, die alphabetische Bildwörterbücher bieten, nutzen.

Der **Einsatz von Bildwörterbüchern** ist dann besonders sinnvoll, wenn die Aufgabenstellung offen gewählt ist und verschiedene Ergebnisse zulässt, z. B. Dokumentieren, Bildunterschriften finden, Wörtersammlungen anlegen, Gedichte schreiben:

- Kinder beschriften selbst erstellte Bilder/Fotos etc.
- Kinder schreiben über sich selbst, ihre Vorlieben, Abneigungen und Hobbys in einem Brief oder Steckbrief. Über den geübten Wortschatz hinaus ergänzen sie einzelne Vorlieben mit Hilfe des Bildwörterbuchs.
- Im Rahmen einer Unterrichtsreihe z. B. zu *wild animals* können die Kinder Tiere auswählen, mit denen sie sich eingehender beschäftigen möchten (Lebensraum, Ernährung, Fortbewegung). Für die Wahl eines Tieres und für die Dokumentation ziehen die Schüler ein Bildwörterbuch zu Hilfe.
- Kinder schreiben ein eigenes Gedicht oder verändern eine Vorlage.
- Das Schreiben eines Akrostichons erfordert bereits einen systematischen Umgang mit einem alphabetischen Bildwörterbuch. Kinder schreiben z. B. ein Akrostichon zu dem Wort *animal*.
- Zu einem Thema z. B. „shopping“, „holiday“ wird ein bestimmter Buchstabe ausgewählt, zu dem die Kinder einen Gegenstand finden, der zu dem genannten Thema passt. Anschließend wird das Spiel „Kofferpacken“ gespielt (*I'm going on holiday and I'll pack...*)
- Kinder suchen z. B. zum Thema „Tiere“ solche heraus, die im Deutschen mit dem gleichen Buchstaben beginnen.

Der Einsatz von Bildwörterbüchern kann das Arbeiten mit dem Sprachenportfolio¹⁰ in vielen Bereichen begleiten und ergänzen. Die mit Hilfe der Wörterbücher individuell erstellten Bildunterschriften, Gedichte und kurzen, bebilderten Texte werden von den Kindern gern präsentiert, da sie ihre eigenen Vorlieben widerspiegeln.

Zusammenfassung

- Bildwörterbücher gehören in jeden Klassenraum. Sie fördern selbstständiges Arbeiten und ermöglichen individuelles, differenziertes Lernen.
- Die Kinder sollten schrittweise an den Umgang mit Bildwörterbüchern herangeführt werden. Sie brauchen auch Zeit für unsystematisches Suchen und Blättern.
- Thematisch strukturierte Bildwörterbücher ermöglichen ein schnelles und erfolgreiches Auffinden von Wörtern.
- Durch den Umgang mit alphabetischen Bildwörterbüchern werden Techniken des Nachschlagens gefördert, Systematisierungshilfen angeboten und das Arbeiten mit zweisprachigen Wörterbüchern vorbereitet.
- Kinder lernen Wörter und Strukturen in sinnvollen bzw. idiomatischen Zusammenhängen kennen, wenn das Wörterbuch entsprechende Definitionen bietet.
- Das systematische Nachschlagen wird auf spielerische Weise geübt.
- Es sollten unterschiedliche Bildwörterbücher zur Verfügung stehen, um den Kindern entsprechend der Aufgabenstellung und der individuellen Arbeitsweise eine gezielte Auswahl zu ermöglichen.
- Offene Aufgabenstellungen eignen sich besonders für die Arbeit mit Bildwörterbüchern.

¹⁰ vgl. z. B.: Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio, Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett

- Kinder nutzen die Bildwörterbücher zum Dokumentieren, Beschriften, kreativen Schreiben und Anlegen von Wortsammlungen.
- Die Arbeit mit dem Bildwörterbuch und das Anlegen eines Sprachenportfolios ergänzen sich.

Literatur

Christiane Groß: Der Einsatz von Bildwörterbüchern im Englischunterricht der Grundschule, in: Christoph Edelhoff (Hrsg.) (2003): Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Frankfurt am Main: Schroedel/Diesterweg

Seite 72:

Umgang mit Fehlern und Feedback

Ein **konstruktiver Umgang mit Fehlern** setzt voraus, dass eine positive Lernatmosphäre herrscht, in der Fehler sowohl von Kindern als auch von Lehrkräften als notwendiger Teil des Lernprozesses und als Lerngelegenheiten gesehen werden, Hilfen gegeben werden und Kommunikation als kooperativer Akt erlebt wird. Es gilt, die richtige Balance herzustellen, damit Schülerinnen und Schüler aus Fehlern lernen können, aber Fehlerkorrektur nicht demotiviert oder sogar zur Sprechhemmung führt. Das Hauptinteresse gilt dem Inhalt und erst an zweiter Stelle der sprachlichen Korrektheit (*fluency before accuracy*).

Daher ist es notwendig, **die Art des Fehlers, die Gesprächssituation und das Lernalter** zu berücksichtigen und davon abhängig zu entscheiden, wann und in welcher Form, z. B. implizit oder explizit, Fehler aufgegriffen und korrigiert werden. Generell werden Flüchtigkeitsfehler (*mistakes*) und systematische Fehler (*errors*) unterschieden. Erstere wird die Lehrperson implizit korrigieren, ohne dabei die Schülerin oder den Schüler unnötig zu unterbrechen (s. u.). Systematische Fehler sollten ebenfalls in einem korrektiven Feedback aufgegriffen werden. Darüber hinaus können Fehler, die sich auf einfache grammatische (z. B. Pluralbildung), orthografische (z. B. Kleinschreibung) oder syntaktische (*What colour is ...?*) Abweichungen beziehen, zu einem späteren Zeitpunkt explizit aufgegriffen werden, um dann auf Deutsch den Kindern die Regelmäßigkeit bewusst zu machen.

Die Korrektur der Aussprache spielt eine besondere Rolle, da Lernende in dieser Altersstufe über besonders günstige Voraussetzungen für den Erwerb von Lautmustern verfügen und eine falsche Aussprache sich möglichst nicht festigen sollte.¹¹

Zu Beginn des Lernprozesses, wenn sich einige Kinder u. U. noch in der „*silent period*“ befinden und zum Sprechen ermutigt, aber nicht gezwungen werden, sollten fehlerhafte Äußerungen von der Lehrperson korrigierend wiederholt werden oder in Form eines Kommentars aufgegriffen werden, aber nicht explizit besprochen werden.

„**Intelligente“ Fehler** weisen darauf hin, dass die Kinder bereits erste Einsichten in die Struktur der Zielsprache gewonnen haben, und sollten aufgegriffen werden, um über die Besonderheiten des Englischen zu sprechen.

z. B.: Pluralbildung: *my *foots* (Übergeneralisierung: Das Kind wendet die regelmäßige Pluralbildung an.)

¹¹ Hutz, Matthias | Kolb, Annika: Zur Entstehung von Fehlern: Gummybears and handshoes, in: Grundschulmagazin Englisch 3/2007, S. 7

z. B.: Adjektivbildung (zum Thema Wetter): *It's *bady.* (Das Kind benutzt die Endung vieler Wetter-Adjektive (*windy, cloudy etc.*)).

Wenn die Kinder mit der Zielsprache etwas vertrauter sind, können Fehler auch als Anlass genommen werden, um über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch zu sprechen. (→ language awareness)

z. B.: *What colour is your T-shirt?* Welche Farbe **hat** dein T-Shirt?

Beispiel für implizite Korrektur:

Fehlerhafte Äußerungen werden korrigierend wiederholt und ggf. ergänzt.

L: *What is your favourite pet?*

S: (Mimik zeigt, dass er es nicht verstanden hat)

L: *What pet do you like best?* (unterstützt "like best" mimisch, indem der Daumen hochgehalten wird.)

S: *Elephant.*

L: *Yes, an elephant is a big animal. But it's not a pet. An elephant can't live in a house. It lives in Africa. But pets live in a house. What pet do you like best?*

S: (*dock*, falsch ausgesprochen)

L: *Yes, a dog* (stimmhafter Auslaut wird von L betont) *is a pet. Do you like big dogs or small dogs?...*¹²

Die Lehrperson hilft, indem sie

- Fragen noch einmal anders stellt (paraphrasiert),
- Mimik, Gestik und Bilder einsetzt,
- Erläuterungen gibt,
- den **Inhalt** einer sprachlich fehlerhaften Aussage positiv aufgreift,
- die richtige Antwort vorgibt bzw. Alternativen aufzählt.

Seite 72:

Rolle der Lehrkraft

„Lehrerinnen und Lehrer sind Vorbilder und Begleiter ihrer Schülerinnen und Schüler. (...) Kernaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es, einen qualifizierten Unterricht zu erteilen. Sie führen die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Lernen. Dazu gestalten sie den Unterricht, leiten Lernprozesse an und fördern sie, vermitteln Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, bahnen Einstellungen und Haltungen an, beraten und beurteilen, organisieren, planen und werten ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern aus. In Abhängigkeit von den Zielen, Inhalten und Themen des Unterrichts und unter Beachtung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Mädchen und Jungen setzen sie verschiedene Strategien des Lehrens ein, bedienen sich eines breiten Methodenrepertoires und nutzen die verfügbare Zeit intensiv.“¹³

Im Englischunterricht ist die Lehrkraft bezüglich Ausdrucksfähigkeit, Wortschatz und Aussprache wichtiges **Vorbild und input provider** für die Kinder. Sie muss die englische Sprache daher sicher und so umfassend beherrschen, dass sie in der Lage ist, in einem weitgehend einsprachigen Unterricht auf unterschiedliche Situationen und

¹² Groß, Christiane: Korrektur von Fehlern. Welche, wann und wie?, in: Grundschulmagazin Englisch 3/2007, S. 9

¹³ Richtlinien für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW NRW vom 16.6.08, S. 18

auf die Bedürfnisse der Kinder in der Fremdsprache angemessen reagieren zu können.

Die Lehrkraft bietet den Schülerinnen und Schülern ein reichhaltiges Sprachangebot (z. B. im *classroom discourse*, beim *storytelling*) und stellt relevanten *Wortschatz* und Strukturen zur Verfügung, damit die Kinder ihre kommunikative Handlungsfähigkeit erweitern können. Dabei nutzt sie neben dem Lehrwerk auch authentische Materialien. Sie greift das Sprachmaterial spiralförmig immer wieder in verschiedenen thematischen Zusammenhängen auf und fördert das sprachliche Lernen durch das permanente Umwälzen des Wortschatzes und der Strukturen nachhaltig.

In Kommunikationssituationen, in denen sie selbst als Modell fungiert, stellt die Lehrkraft den Lernern zielorientiert und anschaulich (z. B. durch Bilder, Mimik/Gestik) das notwendige sprachliche Material zur Verfügung, das diese dann in Anwendungssituationen zunehmend eigenständig nutzen.

Die Lehrkraft arrangiert Übungsphasen, in denen die Lerner in Partner- und Gruppenarbeiten Rollenspiele und Dialoge üben, Interviews durchführen, sich gegenseitig Rätsel stellen etc. und so das Gelernte anwenden, vertiefen und erweitern. In diesen Phasen hat sie Gelegenheit, den Lernfortschritt des einzelnen Kindes zu beobachten, sowie die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess zu beraten und individuell zu fördern.

Die Fehler, die die Lerner bei der Sprachverwendung machen, geben der Lehrkraft Einblicke in den Sprachlernprozess der Kinder und werden von ihr **behutsam** korrigiert (z. B. korrigierendes Feedback: korrekte Form im gleichen Kontext wiedergeben (→ Umgang mit Fehlern)).

Die Lehrkraft berücksichtigt das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler sowie die unterschiedlichen Lernertypen und bietet unterrichtliche Aktivitäten und Methoden an, die die Kinder herausfordern und motivieren sowie die verschiedenen Lernkanäle der Kinder ansprechen (z. B. *TPR*; Spiele, *Storytelling*).

Die Lehrkraft unterstützt den Lernprozess auch dadurch, dass sie an selbstständiges Lernen heranführt, indem sie den Kindern die unterschiedlichen Strategien und Techniken des Sprachenlernens aufzeigt und ihnen hilft, ihre individuellen Lernwege zu finden sowie Lernerfolge zu dokumentieren und zu reflektieren (z. B. mit Hilfe des Europäischen Sprachenportfolios¹⁴).

Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert bzw. reflektiert sie die Besonderheiten und Regelmäßigkeiten der englischen Sprache im sinnvollen Kontext (→ language awareness).

“The teacher has to do what the child may not be able to do: to keep in sight the longer view towards increasingly demanding challenges, so that no learning potential is wasted.”¹⁵

Seite 72:

Differenzierung

Da sich Grundschulkinder beträchtlich in ihren Lernvoraussetzungen und Begabungen unterscheiden, ist es auch im Englischunterricht wichtig, durch innere Differenzierung, offenere Aufgabenstellungen und Öffnung des Unterrichts (→ Öffnung von

¹⁴ vgl. z. B.: Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio, Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett

¹⁵ Lynne Cameron (2001) zitiert nach Haß, Frank (Hrsg.): Fachdidaktik Englisch. Stuttgart: Klett S. 22, 2006

Unterricht) dieser großen Heterogenität Rechnung zu tragen und jedes Kind **individuell zu fördern**.

Durch vielfältige Lernangebote, die den unterschiedlichen Lernkanälen, Neigungen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen, wird den verschiedenen **Wegen und Vorlieben, wie Kinder lernen**, entsprochen.

Die Differenzierung erfolgt

- durch **differenzierende Anforderungen/Ansprache der Kinder** in lehrerzentrierten Unterrichtsphasen
z. B. *Let's say the chant together/Who wants to say it alone?/Say it to your partner.*
- durch **unterschiedlich umfangreiche Hilfestellung** durch die Lehrkraft
z. B. Vorflüstern eines kompletten Satzes/eines Stichwortes durch die Lehrkraft
- durch **offenere und individualisierende Aufgabenstellungen**, für die in der Regel Hilfen wie substitution tables, Satz- und Textbausteine, Bildwörterbücher, etc. zur Verfügung gestellt werden, wie z. B.:
 - *information gap activities*
 - *opinion gap activities* (z. B. ein Interview durchführen)
 - *mind maps* erstellen
 - Rätsel für die Mitschüler schreiben
 - über eigene Vorlieben, Interessen, Bedürfnissen sprechen, schreiben
 - eigene kleine „Bücher“ nach authentischen Vorlagen (z. B. *A dark, dark tale*¹⁶) erstellen
 - nach Vorbereitung einem Partner/einer Gruppe/vor der Klasse Ergebnisse präsentieren
- durch den Einsatz unterschiedlicher **Materialien und Medien** (u. a. authentische Materialien wie Kinderbücher, Internetangebote für GS-Kinder etc.)
- durch unterschiedliche **Arbeits- und Sozialformen** (Partner-/Gruppenarbeit in unterschiedlichen Zusammensetzungen)
- in **Organisationsformen** wie Stationenlernen, Lernzirkel, Lerntheke, Lernbuffet sowie im Rahmen von Freiarbeitsphasen, Wochenplanarbeit und projektorientiertem Lernen.

Differenzierung in offenen Organisationsformen

Die Lehrkraft arrangiert beispielsweise in einem **Lernzirkel**¹⁷/**als Stationslauf** Angebote für alle Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben).

Ein **Lernzirkel** ermöglicht, dass die Kinder

- ihrem Leistungsvermögen entsprechend unterschiedlich viele Stationen absolvieren und ggf. auch Zusatzangebote nutzen (**quantitative Differenzierung**),
- schwierigere oder leichtere Aufgabenstellungen auswählen und sie auf unterschiedlichem Niveau bewältigen (**qualitative Differenzierung**).

¹⁶ Brown, Ruth: *A dark, dark tale*. Red Fox Edition, London 2002

¹⁷ vgl. Website der Bezirksregierung Detmold: Dort finden sich Anregungen zu einem Lernzirkel zum Thema *Food and Drinks* z. B. in „Arbeitsplan mit Lernarrangements für den Englischunterricht in 3. und 4. Klassen“ der Planungsgruppe „Englisch an Grundschulen“ der Bezirksregierung Detmold, Juni 2007

- sich für Übungen entscheiden, die ihrem Interesse und ihrem Lernstil am besten entsprechen (**Neigungsdifferenzierung**).

Während die Kinder an den Stationen allein, mit einem Partner oder in kleinen Gruppen arbeiten, kann sich die Lehrkraft intensiv mit einigen Kindern beschäftigen und sie in ihrem Lernprozess individuell unterstützen. Die Kinder führen einen Laufzettel (*task sheet*), schätzen ihre Arbeit selbst ein und kontrollieren ihre Ergebnisse weitgehend selbstständig.

Stationen/Lernaufgaben sind z. B.:

- **Tasks mit offeneren Aufgabenstellungen** (s. oben)

Sie fordern individuelle Ergebnisse heraus und motivieren zum Weiterlernen.

Sprachliche Hilfen (Strukturen, Textbausteine), die die Lehrkraft zur Verfügung stellt, sind so angelegt, dass sie z. B. mithilfe von Bildwörterbüchern abgewandelt und **den eigenen Interessen und Vorlieben** angepasst werden können.

- **Aufgaben am Computer**

Der **Computer** wird als Lernwerkzeug u. a. mithilfe von **Software**-Programmen individualisierend zur Übung, Vertiefung und Weiterführung angeboten (didaktisierte, häufig das Lehrwerk begleitende Programme, authentische Programme vom englischsprachigen Markt). Oft sind es gerade Jungen, die besonders gern mit diesem Medium lernen. Auch **grundschulgemäße Internetangebote** wie das interaktive Leseförderprogramm Antolin¹⁸, das Fragen zu englischen Kinderbüchern anbietet, oder *enchanted learning*¹⁹ können am besten im Rahmen von offenen Organisationsformen genutzt werden.

- **Lernspiele**

Auch **Spiele**, die in kleinen Gruppen durchgeführt werden, z. B. Wortschatzspiele wie Memory, Bingo etc., bei denen die Kinder sich möglichst nicht auf das Nennen einzelner Vokabeln beschränken, sondern Strukturen (*Have you got a bear?*) verwenden sollten, sowie *board games*, bei denen bestimmte sprachliche Aufgaben zu erledigen sind, bieten für viele Kinder einen großen Anreiz, die englische Sprache zu verwenden, und können daher Teil des Angebots sein.

- **Übungsaufgaben aus dem Lehrwerk**

Relativ geschlossene Aufgabenstellungen, wie sie z. B. in vielen Lehrwerkaufgaben und Differenzierungsmaterialien der Verlage vorkommen und die zur Festigung des Gelernten durchaus auch Teil eines Lernzirkels sein können, erhalten dadurch, dass **Umfang und Zeitpunkt der Bearbeitung selbst gewählt** werden und die Kontrolle nach Möglichkeit selbstständig erfolgt, einen höheren Anreiz für viele Kinder.

In der **Schuleingangsphase** berücksichtigt die Differenzierung mit der besonderen **Lernausgangslage** u. a.

- das Alter der Schülerinnen und Schüler, die durch das Vorziehen der Einschulung zunehmend jünger werden
- die geringe Konzentrationsspanne vieler Kinder
- die u. U. eingeschränkte Schulfähigkeit einzelner Kinder im integrativen Unterricht
- die sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen im Hinblick auf Sprache(n), wobei die Spanne von Kindern, die mit sehr geringen sprachlichen Anreizen in bildungsfer-

¹⁸ vgl. www.ANTOLIN.de

¹⁹ <http://www.enchantedlearning.com>

nen Elternhäusern aufwachsen, bis hin zu denen reicht, die intensive frühkindliche Sprachförderung und auch schon Fremdsprachenförderung im Kindergartenalter erfahren haben

- ggf. vorhandene Mehrsprachigkeit
- die Tatsache, dass sich die Kinder in unterschiedlichen Stadien des Alphabetisierungsprozesses im Deutschen befinden.

Daraus ergibt sich, dass die Lehrkraft u. a.

- Vorkenntnisse der Kinder aufgreift
- Kinder, deren Familiensprache ggf. Englisch ist, als Experten für Englisch in den Unterricht einbindet
- Kinder, die eine andere Herkunftssprache sprechen, als Experten für das Fremdsprachenlernen einbezieht
- die *silent period* einzelner Kinder ernst nimmt und diese Kinder durch Chor- oder Gruppensprechen sowie durch Partnerarbeit zwar zum Sprechen ermuntert, aber nicht zwingt
- altersgerechte Methoden und Materialien einsetzt, z. B. eine Handpuppe, die für viele Kinder als Identifikations- und Motivationsfigur, für einige als Mutmacher, für andere auch als Mahner fungiert
- *TPR* (z. B. *TPR*-Spiele wie „*Simple Simon Says*“, bei denen selbstbewusste bzw. leistungsstärkere Kinder den *caller* übernehmen können, andere nur non-verbal reagieren)
- *Storytelling*, das dadurch, dass das Verstehen einer Geschichte in einer Bandbreite von ganz grobem Erfassen des Inhalts bis hin zu Details und Hintergründigem je nach Leistungsvermögen der Kinder möglich ist, eine ideale Form der Differenzierung im Bereich des Hörverstehens darstellt
- spielerisches Lernen ermöglicht (→ Die Funktion des Spiels im Fremdsprachenunterricht)
- die Freude vieler Kinder an Rhythmus, Reim, skandierendem Sprechen in Form von authentischen und didaktisierten *Liedern, Reimen, Chants, Raps, Zungenbrechern* aufgreift
- den Bewegungsdrang der Kinder durch Bewegungsspiele und -lieder kanalisiert
- häufig innerhalb einer Stunde einen Wechsel der Methoden und Sozialformen einplant
- die Kinder allmählich an den Umgang mit Schriftbildern heranzuführt, sie im 1. Schuljahr wählen lässt, ob sie Schriftbilder lernunterstützend verwenden wollen oder noch nicht, und einigen Kindern mehr Schrift „zumutet“ als anderen.

Seite 73:

Hörverstehen/Hör-Sehverstehen

„Als Hörverstehen (HV) bezeichnet man die Informationsentnahme aus der gesprochenen Sprache, während sich das Hören allein auf die Wahrnehmung von Geräuschen beschränkt. Das Hörverstehen dient entweder dem Aufrechterhalten kommunikativer Beziehungen oder der Informationsvermittlung. Beim Hör-Sehverstehen

kommt – verständniserleichternd – eine visuelle Komponente hinzu, ...²⁰, z. B. bei audio-visuellen Medien wie Film, Video und DVD.

Dem Hörverstehen kommt im Englischunterricht in der Grundschule eine bedeutende Rolle zu, da es die Grundvoraussetzung für die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz darstellt. In vielfältigen Situationen und Lerngelegenheiten (im *classroom discourse* bei Äußerungen der Lehrkraft und der Kinder, beim Anhören von Geschichten, die die Lehrkraft erzählt oder die von einer CD abgespielt werden etc.) wird das Hörverstehen trainiert. Dazu werden den Schülerinnen und Schülern Hilfen angeboten und Verstehensstrategien vermittelt bzw. bewusst gemacht.

Beim Hörverstehen/Hör-Sehverstehen handelt es sich um eine **rezeptive Fertigkeit**. „Rezeptiv“ bedeutet aber nicht „passiv“; die Lernenden leisten vielmehr eine Vielzahl von Konstruktionsprozessen, und es muss eine Reihe von Voraussetzungen erfüllt sein, damit die Schülerinnen und Schüler die fremde Sprache verstehen.

Es ist entscheidend, dass die Schülerinnen und Schüler

- sich auf die fremde Sprache einlassen
- aufmerksam zuhören
- auf ihr Weltwissen zurückgreifen
- es aushalten, dass sie nicht jedes Wort verstehen (*tolerance of ambiguity*)
- angebotene Verstehenshilfen nutzen
- den situativen Kontext zur Deutung einbeziehen
- aufgrund von Ähnlichkeiten zur deutschen Sprache/zu ihrer Herkunftssprache intelligent raten

aber selbstverständlich auch, dass sie im Lauf der Zeit

- ein wachsendes Repertoire an Wortschatz und Redemitteln in der Fremdsprache erwerben
- soziokulturelles Wissen erlangen
- sich auf unterschiedliche Sprecher und Aussprache einzustellen lernen.

Im weitgehend einsprachig geführten Unterricht machen die Kinder **positive Lernerfahrungen im Hörverstehen** dadurch, dass

- sie **Bestärkung** erfahren, wenn sie ihr Verständnis durch entsprechende (zunächst nonverbale) Reaktionen zeigen
- **Methoden** eingesetzt werden, die das Verstehen leicht machen:
 - *TPR (Total Physical Response, Verstehensmethode nach James ASHER)*
 - *TPR-Spiele wie Simon says, Robots, follow my commands*
 - *action stories*
 - *storytelling*
- **Übungen zum Detailverständnis (*listening for detail*)** (z. B. *Listen and point to/match/colour etc.*) in inhaltlich und sprachlich vertrauten Zusammenhängen angeboten werden
- **motivierende auditive und audio-visuelle Medien** (mit von *native speakers* gesprochenen Texten wie Geschichten, Reimen, Chants, Liedern) eingesetzt und Gelegenheiten zum häufigen Hören gegeben werden.

²⁰ Haß, Frank (Hrsg.): Fachdidaktik Englisch. Stuttgart: Klett Verlag, 2006, S. 74

Die Lehrkraft stellt Verstehenshilfen zur Verfügung und thematisiert im Gespräch mit den Kindern, was ihnen beim Erschließen hilft (→ Verstehensstrategien) und dass es sehr häufig – vor allem bei Geschichten – um das **Globalverstehen** (*listening for gist*) geht und nicht darum, jedes einzelne Wort zu verstehen.

Verstehenshilfen im Unterricht

child-directed speech der Lehrkraft

- angemessenes Sprechtempo
- ausdrucksstarke Satzmelodie/Intonation
- klare Aussprache
- lebhaftes Mimik und Gestik
- Betonung von Schlüsselwörtern
- Wiederholungen und Paraphrasierungen

Visuelle Verstehenshilfen

- Gegenstände, Fotos, Abbildungen, Bildkarten, *story cards*
- Bewegungen, Pantomime

Akustische Verstehenshilfen

- erklärende Geräusche (z. B. pusten/Windgeräusch imitieren, um *The wind is blowing* zu erläutern)
- Hintergrundgeräusche auf einer CD, die die Umgebung deutlich machen, in der eine Geschichte spielt, z. B. Kinderstimmen → *At school / In the playground*; Motorengeräusch, Autohupen → *Our town* etc.

Audio-visuelle Verstehenshilfen

- eindeutige, genau auf den Hörtext abgestimmte Zeichnungen in Cartoons/Zeichentrickfilmen (der Verlage) auf Video, DVD
- prägnante Situationen in Filmen (z. B. in Schulfernsehfilmen wie *Groovy Granny Green*)

Einstimmung beim Storytelling

- Aufbau einer Erwartungshaltung (z. B. durch ein Bild/den Titel auf dem Buchdeckel)
- Aktivierung von Vorwissen (z. B. die Kenntnis einer Geschichte auf Deutsch; das Wissen, dass Märchen einen formelhaften Anfang und Schluss haben)

Zu Beginn des Sprachenlernens – und je jünger die Kinder sind, umso mehr gilt das – sind die genannten Hilfen im Unterricht unbedingt notwendig, damit die Schülerinnen und Schüler Erfolgserlebnisse haben und Vertrauen in ihre eigene Hörverstehenskompetenz entwickeln. Im Lauf der Grundschulzeit lernen sie, Verstehensstipps umzusetzen und Hörtexte sowie Hör-Sehtexte auch bei sparsamer eingesetzten Verständnishilfen zu verstehen. Durch den regelmäßigen Einsatz von möglichst authentischen auditiven Medien gelingt es ihnen, sich auf andere Sprecher als die Lehrkraft und – in Ansätzen – auch auf unterschiedliche Aussprachevarietäten einzustellen.

Seite 73:

Sprechen

Kommunikationsfähigkeit als Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts

Eine altersgemäße Kommunikationsfähigkeit ist oberstes Ziel des Englischunterrichts. Kinder sollen in die Lage gebracht werden, elementare Kommunikationsbedürfnisse zu bewältigen. Neben der Entwicklung des Hörverstehens spielt daher die Förderung des Sprechens eine entscheidende Rolle. Beide Fähigkeiten entwickeln sich abhängig voneinander, wobei das genaue Hören und Verstehen die Voraussetzung für richtiges Sprechen darstellt.

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Zielsprache von Anfang an als Instrument der Verständigung erleben, indem sie zum einen **an Gesprächen teilnehmen**, zum anderen genügend Gelegenheiten bekommen, in möglichst authentischen Situationen **zusammenhängend zu sprechen** (vgl. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GER)).

Der **Spracherwerb** erfolgt in **Phasen**, die aber **nicht getrennt** voneinander verlaufen, sondern stetig ineinander übergehen:

Imitation Reproduktion Konstruktion

Von Phase zu Phase wächst der Grad der Selbstständigkeit, und es entwickelt sich ein zunehmendes Bewusstsein für die Sprachstrukturen. Dieser Prozess verläuft nicht immer linear, die Phasen werden vielmehr immer wieder und auch in beide Richtungen durchlaufen. Wird ein Kind beim Konstruieren unsicher, greift es auf bereits gelernte Satzstrukturen zurück. Lernt es neue Wörter und Strukturen kennen, werden diese imitiert, um in der Aussprache sicher zu werden.

Imitation: z. B. Reime, Lieder mitsprechen/nachsprechen
(vgl. Lehrplan, Kompetenzen Ende Klasse 2:
- vertraute Wörter, Sätze mit-/sprechen, Bekanntes vortragen)

Reproduktion: z. B. geübte Fragestellung im Interview anwenden
(vgl. Lehrplan, Kompetenzen Ende Klasse 2:
- formelhafte Fragen und Aussagesätze anwenden)

z. B. einen Einkaufsdialog führen und über die geübten Redemittel hinaus bereits gelernte Redemittel situationsgerecht nutzen
(vgl. Lehrplan, Kompetenzen Ende Klasse 4:
- geübte Fragen stellen und beantworten
- erzählen und berichten mit vertrauten Wendungen)

Konstruktion: z. B. Kenntnisse über und Einsicht in Sprachstrukturen nutzen, um selbstständig *chunks* oder Sätze zu konstruieren (z. B. eigene Sätze/Satzzusammenhänge zu Bildvorlagen bilden)
(vgl. Lehrplan, Kompetenzen Ende Klasse 4:
- zunehmend selbstständig Fragen stellen und beantworten
- erzählen und berichten)

Wege zum konstruktiven Umgang mit Sprache

Auf jeder Stufe des Lernens ergänzen sich die Prozesse des Reproduzierens und Konstruierens, wobei das Reproduzieren am Anfang des Lernprozesses steht. Zunächst werden neue Redemittel mitgesprochen, möglichst lautgetreu nachgespro-

chen (mit *timelag*) und in einfachen Kommunikationssituationen formelhaft angewendet. Bei ausreichender Übung gewinnen die Kinder mit der Zeit Einsicht in die Strukturen, die es ihnen ermöglichen, nun auch kreativ mit der Sprache umzugehen. Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit Sprache ist, dass die Kinder ausreichend Erfahrungen mit der Zielsprache sammeln können. Einsichten in Sprachstrukturen können auch im Rahmen von **language awareness** gemeinsam thematisiert werden.

Beispiel:

What do you like? What's your favourite pet? What day is it today? Zunächst werden die Sätze nur ganzheitlich wahrgenommen und reproduziert. Je häufiger die gleiche Fragestruktur in unterschiedlichen Zusammenhängen auftaucht, desto eher gelingt es den Schülerinnen und Schülern, das Fragewort „*what*“ herauszulösen, ihm eine Bedeutung zuzuordnen und dann für eigenständiges Formulieren zu nutzen. Dass in dieser kreativen Phase u. U. fehlerhafte Äußerungen wie z. B. **What have you?* statt *What have you got?* oder *What do you have?* konstruiert werden, ist innerhalb des Sprachentwicklungsprozesses durchaus normal. Die fehlerhaften ‚Eigenkonstruktionen‘ sind Indikatoren für den Entwicklungsstand bzw. die Hypothesenbildung der Kinder, sie bieten somit wesentliche Lernchancen.

Die Lehrperson muss die Lernsituationen so planen, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, sprachliche Vorgaben auch individuell zu erweitern. Dies gelingt zum Beispiel, indem für Interviews, Dialoge oder Rollenspiele ein Grundgerüst an Strukturen geübt wird und dies in Form von Bildern (*a toy car, a kite, 3 pounds etc.*), Sprechblasen, Satzstreifen oder *substitution tables* z. B. an der Tafel zur Verfügung steht. Die Kinder werden ermuntert, den Dialog zu ergänzen bzw. **abzuwandeln**, sodass er den eigenen Vorlieben entspricht oder witzig ist. Wichtig hierbei ist: den Kindern muss immer wieder die Sicherheit gegeben werden, dass das ‚*risk taking*‘, das Probieren und Experimentieren mit der Sprache ausdrücklich erwünscht ist, und dass die Lehrkraft wenn nötig Hilfestellung gibt, dass aber Fehler **nicht** sanktioniert werden.

Das Beispiel *At the toy shop* zeigt, wie Grundstrukturen erweitert werden können. Bei Einkaufsgesprächen zu späteren Themen werden im Sinne des spiralcurricularen Lernens die Grundstrukturen aufgegriffen und wiederum Gelegenheit zur Erweiterung gegeben.

Möglicher Grunddialog

A: *Hello.*

B: *Hello. I'd like this car, please.*

A: *3 pounds, please.*

B: *3 pounds.*

A: *Thank you. Your car.*

B: *Bye bye.*

A: *Bye bye.*

Beispiele für Erweiterungen

A: *Good morning/afternoon. Can I help you?*

B: *Yes, please.*

A: *I'd like a birthday/Christmas present for my friend ...*

B: *What about a car/a kite/... ?*

A: *Good idea./No, he hates ...*

I like this car. How much is it?

A: *It's 3 pounds.*

B: *OK, I'll take it. Here you are. 3 pounds.*

A: *Thank you.*

B: *You're welcome.*

A: *Here's your car.*

B: *Goodbye.*

A: *Bye bye.*

Erweiterungsaufgaben für einige Kinder wie *“Imagine you are Tom: He wants to buy a birthday present for his friend/brother/sister, but he has only got 3 pounds.”* liefern weitere Anreize und machen u. U. weitere Hilfen nötig, z. B. *too expensive, I've only got 3 pounds etc.*

Seite 73:

Kinder zum Sprechen bringen

Sprechen lernt man nur durch Sprechen, daher muss der Unterricht so angelegt sein, dass die Schülerinnen und Schüler mannigfache Gelegenheiten erhalten, die Sprache aktiv zu nutzen, indem sie miteinander sprechen. Die **Partnerarbeit** stellt daher eine besonders effektive Sozialform dar. Alle Kinder haben gleichzeitig die Gelegenheit zum Hörverstehen und Sprechen und trauen sich in diesem geschützten Raum zu sprechen. Um die Partnerarbeit effektiv zu gestalten, sind eine intensive Einführung, Lehrerhilfe während der Arbeitsphase, ggf. Nutzung von Audiomedien und eine Sicherungsphase am Ende der Stunde Möglichkeiten, um immer wieder das richtige Sprachvorbild zu liefern. Die Aussagen der Kinder werden dabei sensibel korrigiert. (→ *Fehlerkorrektur*)

In der Anfangs-/Einführungsphase ist eine stärkere Fokussierung auf die Lehrkraft als *input provider* notwendig, wenn Redemittel ganzheitlich eingeführt und ausreichend Übungsmöglichkeiten zum Hörverstehen und (gemeinsamen) Sprechen geschaffen werden, bevor der Unterricht sich stetig öffnet und die Aktivitäten mehr und mehr bei den Kindern liegen.

Folgende Strukturierung bietet sich beispielsweise dabei an:

Frontalphase/Kreissituation:

1. Schaffung einer sinnvollen, motivierenden Kommunikationssituation
2. Ganzheitliches Einführen der notwendigen Redemittel durch die Lehrkraft
3. Mitsprechen/Nachsprechen der ganzen Gruppe
4. Anbieten von Strukturierungshilfen (z. B. Symbole, Sprechblasen, *substitution tables*)

Am Platz:

5. Rollenübernahme einzelner Schülerinnen und Schüler
6. Gelegenheit zum Üben in Partnerarbeit (Partner wechseln)

Frontalphase/Kreissituation:

7. (Freiwillige) Präsentation vor der Gruppe
8. Möglichkeit zur Korrektur und Sicherung der neuen Redemittel

Für den Beginn der Schuleingangsphase muss berücksichtigt werden, dass sich u. U. **einige** Kinder noch in der **silent period** befinden, einer Phase intensiver Sprachrezeption, in der sie zwar aufmerksam zuhören und das Gehörte verarbeiten, sich aber noch nicht trauen selbst zu sprechen. Daher sollte diesen Kindern immer wieder die Gelegenheit gegeben werden, non-verbal ihr Verständnis zu äußern. In einem weiteren Schritt kann versucht werden, die Handpuppe als Gesprächspartner einzubeziehen oder das Kind mit einem selbst gewählten Partner sprechen zu lassen. Das Sprechen vor der Klasse (z. B. im Rahmen eines Dialogs, Rollenspiels oder einer Präsentation) fällt einigen Kindern auch später nicht ganz leicht, daher sollte als Vorbereitung eine Übungsphase mit einem Partner vorgeschoben werden.

Sprechmöglichkeiten im Unterricht

Imitation

- Zum Mitsprechen und Nachsprechen auffordern (z. B. Reime, Lieder)
- Kreissituation: Kinder sprechen vorgegebenes Muster nach; Ball dabei herumgeben

Reproduktion

- Frage-Antwortspiele im Kreis mit vorgegebener Struktur (z. B. als *Double circle*)
- Dialoge mit einer Handpuppe führen (hohe Motivation, geringe Hemmschwelle)
- *Information gap/opinion gap activities* zu geübten Strukturen in PA durchführen
- Kurze Dialoge in PA durchführen
 - am Platz mit dem Tischpartner
 - freie Partnerwahl, Herumgehen im Raum
 - Partner vorgeben, z. B. gute Schüler als Sprachvorbild
- Zu bekannten Bildern sprechen (z. B. als spielerische Übung mit Such-, Rätselcharakter)

Konstruktion

- Rollenspiele
 - *Peer-to-peer talks*
 - Präsentation von Arbeitsergebnissen
 - Gesprächsanlässe: z. B. Erzählen vom Urlaub, Hobby vorstellen
- Die Kinder sollten die Möglichkeit haben, ihre Redebeiträge vorzubereiten.

Sprechanlässe

- Authentische Sprechabsichten im Unterricht:
May I go to the loo, wash my hands ...? Can I have your ruler? (classroom phrases for pupils)
- Benennen von Personen und Dingen
- Beantworten von Lehrer-/Schülerfragen
- Äußern von Nicht-Verstehen
- Vortragen von Auswendiggelerntem/Vorlesen von Texten (*rhymes, tongue twisters, chants, raps*, Lieder, (Teile von) Geschichten, Märchen, kurze Infotexte etc.)
- Rollenspiele
- Dialoge (auch mit der Handpuppe, mit Fingerpuppen)
- Nachspielen von Geschichten
- Theaterspiel
- *opinion gap activities (Do you like ...)*
- *information gap activities (Is there a ... in your picture?)*
- *Interviews (Have you got a brother?)*
- *riddles (Guess my animal. It lives ...; I spy with my little eye)*
- Spiele:
 - *board games* mit Aktionskarten
 - Wortschatzspiele (Memory, Bingo,...)
 - Laufspiele (*What's the time, Mr Wolf?*)
- Präsentationen von Unterrichtsergebnissen
- Mini-Vorträge mithilfe von Notizen
- Sprechen zu eigenen Bildern/Mini-Büchern/Plakaten
- Erzählen zu Wimmelbildern
- Beschreiben von Personen, Dingen, Eigenschaften, Tätigkeiten

Organisationsformen

- Lehrer- oder medienzentrierte Einführungsphasen
- Partnerarbeit/Gruppenarbeit mit einem bzw. mehreren festen Partner(n) zum Einüben von Dialogen für Wortschatzspiele/für Rätsel etc.
- Partnerarbeit mit wechselnden Partnern bei Interviews etc.
 - beim Umhergehen in der Klasse verschiedene Partner ansprechen
 - im Doppelkreis durch Platztausch den Partner wechseln
 - am *meeting point* einen Partner treffen und mit ihm am *chat point* sprechen

Hilfen für die Schülerinnen und Schüler

- Bild-/Wortkarten bei Rätseln/Wortschatzspielen etc. verwenden
- Strukturen/Texte akustisch zur Verfügung stellen
 - Vorbild durch Lehrkraft/leistungsstarke Schüler
 - auf Tonträgern (CD, DVD, Video, CD-ROM)
- Strukturen visuell zur Verfügung stellen
 - Satzstreifen
 - Satzanfänge
 - *substitution tables*
 - an der Tafel, auf dem OHP, auf einem Plakat
 - im Lehrbuch, auf einem Arbeitsblatt
- ggf. die *silent period* beachten und nonverbales Agieren (z. B. auch mit einer Handpuppe) zulassen

Motivation

- Inhalte und Übungsformen anbieten, die sich am Interessenshorizont der Kinder orientieren
- bei Dialogen, Rollenspiel o. ä. zu Variationen ermutigen: z. B. Kinder verändern sprachliche Vorgaben individuell durch Rückgriff auf früher Gelerntes oder durch Erfragen/Nachschlagen etc.
- Spielraum für eigene Vorlieben etc. einräumen
- auf Präsentationen hinarbeiten (für eine andere Klasse, für den Elternnachmittag, für einen Video-Clip etc.)
- Fehler sensibel korrigieren (*fluency before accuracy*)
- Zieltransparenz leisten: Kompetenzerwartungen offen legen

Beispiel für eine *substitution table*:

How much	is are	the T-shirt? the socks? the trainers? the gloves? the anorak? the jeans?
----------	-----------	-----------------------------------------------------------------------------------------

It's They are	1 pound. 2 (3, ...) pounds.
------------------	--------------------------------

Language awareness:

- Die Kinder erkennen die Sprachstruktur der Aussagen.
- Es wird ihnen bewusst, dass u. a.
 - das Verb (*is/are*) – ebenso wie im Deutschen – an das Subjekt (im Singular/Plural) angepasst werden muss,
 - die meisten Dinge im Plural ein ‚s‘ bekommen,

- *jeans* – im Gegensatz zum Deutschen – als Pluralbegriff verwendet wird, dass man also nicht **a jeans* sagen kann,
- *pound*, wie alle Währungen im Englischen – im Gegensatz zum Deutschen – als *countable* benutzt wird.

Seite 73:

Leseverstehen

„Lesen bedeutet stille Informationsentnahme aus geschriebenen Texten. Die Lesefertigkeit ist ein höchst komplexes kognitives Zusammenspiel von Dekodieren und Wiedererkennen von graphischen Zeichen und Wörtern und der sich anschließenden Bedeutungskonstruktion.“²¹

Beim Leseverstehen handelt es sich wie beim Hörverstehen um eine rezeptive Fertigkeit. Der Einsatz von Schriftbildern hat lernunterstützende Funktion und hilft bei der Segmentierung der gesprochenen Sprache. Das Leseverstehen fördert die Fähigkeit, Bekanntes wiederzuerkennen, besser zu behalten und in anderen Zusammenhängen zu verwenden.

In der Schuleingangsphase befinden sich die Schülerinnen und Schüler im Leselernprozess der deutschen Sprache. Sie erschließen sich Laut für Laut ein Wort und entnehmen ihm so den Sinn. Aufgrund der Abweichung von Klang- und Schriftbild in der englischen Sprache findet diese im Deutschunterricht geübte Strategie des Erlesens im Englischunterricht keine Berücksichtigung. Vielmehr geht es zunächst um das ganzheitliche, wiedererkennende Lesen.

Schülerinnen und Schüler sollten zunächst die Schriftbilder derjenigen Wörter und Strukturen kennen lernen, die ihnen aus dem Bereich des Hörverstehens und Sprechens vertraut sind. Um das Verstehen zu erleichtern, sollte das Textmaterial durch anschauliche Bilder unterstützt sein.

Das Verständnis des Gelesenen ist von außen nicht unmittelbar erkennbar (lautes Vorlesen z. B. dient nicht der Überprüfung des Leseverstehens). Beobachtbar sind nur die Ergebnisse des Verstehens (z. B. Bild-Wort-Zuordnungen, entsprechendes Handeln nach schriftlichen Anweisungen etc.).

Um die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Kompetenzen im Bereich des Leseverstehens zu erweitern (Ausbau des rezeptiven Wortschatzes) ist es sinnvoll, neben den unterrichtlichen Texten auch authentische Bücher, *storybooks* etc., die dem Leistungsstand der Lerngruppe entsprechen, in der Klassen- oder Schülerbücherei zur Verfügung zu stellen. Bei der Arbeit mit fremdem Textmaterial entwickeln die Kinder Strategien, (z. B. bekannte Wörter suchen, Zusammenhänge herstellen), die es ihnen ermöglichen, den Textzusammenhang zu erschließen, ohne jedes Wort entschlüsseln zu können, und den Leseverstehensprozess sinnvoll unterstützen. Entsprechende Tonträger zu den Büchern wirken darüber hinaus lernunterstützend („Mitleseverfahren“).

²¹ Haß, Frank (Hrsg.): Fachdidaktik Englisch. Stuttgart: Klett Verlag, 2006

Beispiele für grundschulgemäße Leseaufgaben

- **Wörter** wiedererkennen und verstehen (z. B. auf Plakaten)
- Wörter entsprechenden Bildern zuordnen
- Spiele mit Bild- und Wortkarten spielen (z. B. Memory, Bingo)
- die nicht passenden Wörter in *Odd man out*-Übungen erkennen
- Rätsel lösen (z. B. Wörter in Rätselkästen suchen und markieren)
- Wörter nach bestimmten Kriterien (z. B. Oberbegriffe/Unterbegriffe) klassifizieren
- Wortkarten als Erinnerungshilfe nutzen
- Wörterschlangen in einzelne Wörter zerlegen und die Wörter markieren
- zergliederte Wörter zusammensetzen

- **Sätze** den entsprechenden Bildern zuordnen
- Fragen den richtigen Antworten zuordnen
- Satzteile richtig zusammenfügen
- in Sätzen die fehlenden Wörter ergänzen (nach Vorlage)
- geschriebene Aussagen überprüfen (*true/false*)
- Arbeitsanweisungen lesen und danach handeln
- Satzkarten als Erinnerungshilfe nutzen und mit ihrer Hilfe z. B. etwas vortragen
- bildgestützte Spiel- und Bastelanweisungen umsetzen
- **Texte** entsprechenden Bildern zuordnen
- Texte szenisch umsetzen
- Texte von bekannten Liedern, Reimen als Gedächtnisstütze nutzen
- Texte beim Hören im Schriftbild mitverfolgen
- zu einem Text Verständnisfragen beantworten (*multiple choice*)
- Teile einer Geschichte in die richtige Reihenfolge bringen

Seite 74:

Schreiben

Im Englischunterricht der Grundschule steht zwar der Erwerb der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Vordergrund, englische Schriftbilder werden aber von Anfang an behutsam mit in den Unterricht einbezogen, obwohl sich die Kinder in der Schulingangphase noch im Alphabetisierungsprozess in der deutschen Sprache befinden und obwohl die Phonem-Graphem-Zuordnung im Englischen anders und sehr viel schwieriger ist als im Deutschen.²²

Im Englischunterricht der Grundschule geht es beim Umgang mit dem Schriftbild und dem Schreiben darum, den Kindern eine **zusätzliche Lernhilfe** zur Verfügung zu stellen, weitere Lernkanäle anzusprechen und Gelegenheit zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der englischen Sprache zu ermöglichen, als es bei der flüchtigen gesprochenen Sprache der Fall ist. Der Prozess des Schreibens ist – wenn gleich es sich ebenfalls um Sprachproduktion handelt – ein anderer als der des Sprechens. Beim Schreiben liegt die unterstützende Funktion in der Planbarkeit, im Prozesshaften und in der Möglichkeit das Produzierte zu reflektieren.

Damit unterstützt das Schreiben ganz elementar die Sprachverarbeitungsprozesse. Voraussetzung ist jedoch auch hier die Einbettung in sinnvolle und für Kinder bedeutsame Zusammenhänge. Es geht daher beim Schreibprozess in der Grundschule auch **nicht um accuracy, sondern um die unterstützende und kommunikative**

²² Vgl. Bleyhl, Werner (2000): Fremdsprachen in der Grundschule – Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover: Schroedel, S. 84 ff.

Funktion der Schrift. Kinder möchten recht bald, dass die Wörter, mit denen sie täglich operieren, auch Gestalt annehmen und so für sie begreifbarer werden. Darüber hinaus entdecken gerade die Acht- bis Neunjährigen die kommunikative Funktion des Schreibens und haben Spaß daran, kleine Notizen, Mitteilungen für jemanden zu schreiben. Das Schreiben trägt den persönlichen Kommunikationsbedürfnissen der Kinder Rechnung, es geht aber nicht um das auswendig beherrschte korrekte Schreiben.

Die Schülerinnen und Schüler werden **allmählich an den Umgang mit Schriftbildern herangeführt**. Da sie bereits Vorerfahrungen mit englischen Schriftbildern mit in den Unterricht bringen, werden diese aufgegriffen. So können schon in der Schuleingangsphase englische Wörter in Prospekten, Zeitschriften etc. aufgespürt und gesammelt, ausgeschnitten oder auch (ab)geschrieben werden. Bei diesem ersten bewussten Umgang mit englischen Schriftbildern fällt den Kindern auf oder es wird ihnen deutlich gemacht, dass englische Wörter sehr häufig anders klingen, als man es vom Schriftbild her erwarten könnte und dass sie anders geschrieben werden, als sie klingen.

Die Kinder beginnen also sehr früh zu erkennen, dass die Lese- und Schreibstrategien, die sie im Deutschunterricht lernen, nicht ohne weiteres auf das Englische zu übertragen sind, sondern dass sie sich beim Schreiben **Hilfen** suchen müssen, z. B. indem sie

- Vorlagen im Schülerbuch, an der Tafel, auf Lernplakaten nutzen
- auf eigene Unterlagen (*English folder*, Sprachenportfolio²³, Bild-Wortsammlungen) zurückgreifen
- ein Bild-Wörterbuch verwenden
- die Lehrkraft oder einen anderen „Experten“ fragen
- beim Abschreiben genau hinsehen und kontrollieren

Auf diese Weise entwickeln die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Grundschulzeit **language awareness** (→ language awareness), die ihnen hilft, bereits erste Rechtschreibmuster im Vergleich zum Deutschen oder ihrer Herkunftssprache zu erkennen und teilweise bereits anzuwenden. Die Kleinschreibung der Nomen im Englischen fällt beispielsweise den meisten Kindern recht früh auf, und vielen gelingt es auch schon, diese Erkenntnis selbstständig umzusetzen. Auch typische Buchstabenfolgen wie z. B. **-le** in *apple, table*; **-ight** in *night, right* werden von einigen Kindern aufgespürt.

In der Schuleingangsphase wird – über das Sammeln von Wörtern aus dem Alltag hinaus – mit der Präsentation von einzelnen, in der Regel kurzen Wortbildern (Substantiven, Adjektiven, Verben) zum jeweiligen Unterrichtsthema begonnen, z. B. indem Wortkarten den entsprechenden Bildkarten zugeordnet werden oder Gegenstände bzw. Abbildungen beschriftet werden. Das richtige Schriftbild steht dabei immer zum Abschreiben und zum Kontrollieren des Geschriebenen zur Verfügung.

Im Lauf der Grundschulzeit wächst der Umfang dessen, was die Kinder schreiben können und wollen. Für eigene Texte werden **Textbausteine** oder **Mustertexte, die von den Kindern abgewandelt werden können**, zur Verfügung gestellt. Es gilt, für das Schreiben so viel Hilfe und Anregungen wie nötig, aber auch so viel Freiheit für Individuelles wie möglich zu geben.

²³ vgl. z. B.: Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio, Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett

Schreibaufgaben, die das Interesse und das Leistungsvermögen der einzelnen Kinder berücksichtigen, sind herausfordernd und motivierend. Sie unterstützen nachhaltiges Lernen und sind in besonderem Maß geeignet, Differenzierung und individuelle Förderung zu verwirklichen.

Die Lehrkraft achtet zwar von Anfang an darauf, dass die Kinder ihre Schreibergebnisse anhand der Vorlagen auf Korrektheit überprüfen, und Rechtschreibverstöße (→ Umgang mit Fehlern und Feedback) werden mit dem jeweiligen Kind oder mit der Klasse im Sinne von *language awareness* (→ language awareness) besprochen, aber sie werden **nicht sanktioniert** oder zur Zensurenfindung herangezogen, denn die Beherrschung der Orthografie ist **kein** Lernziel des Englischunterrichts in der Grundschule.

Beispiele für grundschulgemäße Schreibaufgaben:

Wörter abschreiben/Sätze nach Vorlage schreiben

- Gegenstände im Klassenraum beschriften
- Bilder mit Über-/Unterschriften versehen
- Namenskarten (z. B. für Rollenspiele) erstellen
- Listen (z. B. Einkaufslisten, Packlisten) schreiben
- Sprechblasen einer Geschichte ausfüllen
- einen Lückentext ergänzen
- Wörterrätsel lösen (z. B. *crossword puzzles, acrostics, word grids, "Crack the code"*²⁴)
- einen Steckbrief vervollständigen
- einen Wunschzettel schreiben
- Bild-Wort-Karteien führen, auch mit individuellen Wörtern

Mithilfe von Textbausteinen oder Mustertexten persönliche Texte schreiben

- Glückwünsche, Einladungen, Weihnachtskarten, *Valentine cards* schreiben
- Postkarten, E-Mails verfassen
- Rätsel für andere schreiben (z. B. *Guess my animal. It has got 4 legs and ...*)
- kleine „Bücher“ gestalten (z. B. ein Buch mit Lieblingstieren und -farben in Anlehnung an das Buch *Brown Bear* von Eric Carle²⁵, ein *mix-and-match book* in Anlehnung an *A cheese and tomato spider* von Nick Sharratt²⁶)

Mithilfe von Bild-Wörterbüchern schreiben

- Wörtersammlungen zu Sachthemen erstellen
- *Cluster/mind maps*/Plakate zur Sammlung von Vorwissen oder zur Wortschatzsicherung anfertigen
- Wörterrätsel für andere schreiben (z. B. *crossword puzzles, acrostics, grids*)

Kreativ mit Sprache umgehen²⁷

²⁴ Vgl. Ehlers, Gisela et al. (2006 und 2007): Kompetenzorientierter Englischunterricht Bd 1 und 2. IQSH

²⁵ Carle, Eric (1995): *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* London: Penguin Books LTD

²⁶ Sharratt, Nick (1996): *A Cheese and Tomato Spider*. London: Scholastic Children's Books

²⁷ Das „Spielen“ mit Wörtern trägt dazu bei, dass die Kinder mit den Schriftbildern und deren Besonderheiten immer besser vertraut werden.

- Wörter so gestalten, dass ihre Bedeutung zu erkennen ist („Wortbilder“: z. B. die Buchstaben von **stairs** treppenförmig anordnen)
- mit Wörtern ein Bild gestalten (z. B. *a house* (Die Wände werden jeweils mit dem Wort *house* „gebaut“.) *with windows, a roof, a chimney etc.*)
- Elfchen oder Avenidas²⁸ aus vorgegebenem, bekanntem Wortmaterial schreiben (z. B. zu *Christmas*)

Einfache Notizen als Gedächtnisstütze anfertigen (z. B. für mündliche Präsentationen)

- Stichwörter festhalten
- Strukturen auswählen

Beispiel für ein „**Elfchen**“ zum Thema *Wild animals of Africa*

Africa
Big hippos
Giraffes, rhinos, elephants
Fast leopards, strong lions
Cool

Beispiel für ein „**Avenidas**“ (nach Eugen Grominger) zum Thema *Freetime activities*

Bikes
Bikes and rollerblades

Rollerblades
Rollerblades and skateboards

Bikes
Bikes and skateboards

Bikes and rollerblades and skateboards and
Children

Seite 74:

Sprachmittlung

Der Begriff *Sprachmittlung* bezeichnet das sinngemäße Übertragen des Inhalts einer Äußerung oder eines Textes von einer Sprache in eine andere Sprache. Das geschieht z. B. dadurch, dass jemand den Inhalt einer auf Englisch gehörten Geschichte auf Deutsch zusammenfasst. Sprachmittlung betreibt aber auch, wer einem Klassenkameraden einen auf Englisch erteilten Arbeitsauftrag auf Deutsch oder in einer anderen dem Partner vertrauteren Sprache erklärt. Sprachmittlung übt aus, wer einem ausländischen Gast einen Wegweiser oder eine Speisekarte erklärt. Sprachmittlung bedeutet jedoch **nicht** Übersetzen im herkömmlichen Sinne.

²⁸ Die Gedichtformen Avenidas (nach Eugen Grominger) und Elfchen (elf Wörter nach einem festgelegten Schema angeordnet) sind den Kindern in der Regel aus dem Deutschunterricht bekannt.

Seite 75 und Seite 76:

Kindgemäße Reflexion

Language Awareness (Sprachbewusstheit)²⁹

Die englische Grammatik wird im Grundschulunterricht nicht als System vermittelt. Grammatische Strukturen und Formen werden – wie Redemittel und Wortschatz – immer im konkreten situativen und inhaltlichen Zusammenhang als mehr oder weniger komplexe Einheiten bzw. frequente Formen erworben.³⁰

Anfangs erwerben die Kinder die Strukturen als *chunks* und wenden diese in der Situation, in die sie eingebettet ist, richtig an, weil sie sie durch häufiges Hören, Mit- und Nachsprechen auswendig beherrschen.

Über dieses auswendig Beherrschte hinaus versuchen die Kinder auf ihrem Weg zum konstruierenden und produzierenden Gebrauch der Sprache aber auch, Aussagen zu variieren und auf andere Situationen zu übertragen. Dadurch ergeben sich im Unterricht Gelegenheiten, über Sprache zu reflektieren und Vergleiche mit der deutschen oder der Herkunftssprache anzustellen.

So liefern die Kinder selbst Impulse, wenn sie über sprachliche Phänomene „stolpern“ und nach Erklärungen suchen oder sie einfordern. Die Lehrkraft greift Fehler im Sprachgebrauch als willkommene Lernchance auf, um Informationen an der Stelle zu geben, wo sie benötigt werden. (→ Feedback und Fehlerkorrektur)

Wenn ein Kind im 3. Schuljahr z. B. von *legs and *foots* spricht, wird die Lehrkraft zunächst die richtige regelmäßige Pluralbildung bei *leg – legs* positiv herausstellen, dann aber auf die Unregelmäßigkeit bei *foot – feet* hinweisen, Beispiele zur Pluralbildung im Deutschen finden lassen und das Sammeln weiterer Substantive im Singular und Plural im Englischen anregen. Kinder mit Migrationshintergrund können Vergleiche zu ihrer Sprache einbringen. Daraus kann sich die einfache Formulierung einer Regel zur Pluralbildung im Englischen ergeben, z. B.:

„Die Mehrzahl hat ein -s am Ende. Es gibt aber auch Ausnahmen, z. B. ...“

Das, was die Kinder über die Sprache herausfinden, wird auf einem Plakat in der Klasse ausgehängt oder/und von jedem Kind notiert und im *English folder* oder im Dossier des Sprachenportfolios³¹ abgeheftet und im Lauf der Zeit immer wieder ergänzt. So kann eine kindgemäße, individuelle „Grammatik“ entstehen, die bei Bedarf eingesehen werden kann. Die Kinder entwickeln auf diese Weise *language awareness*, die sie nach und nach unabhängiger von auswendig Beherrschtem werden lässt.

Die Lehrkraft arrangiert vielfältige Lerngelegenheiten zur Sprachreflexion. So können Ähnlichkeiten und Unterschiede bei Vergleichen zwischen der englischen Sprache und der deutschen (sowie der Herkunftssprachen) im Wortbereich, in der Schreibung, in der Aussprache, im Satzbau gefunden werden. Die geschriebene Sprache wird dabei ausdrücklich mit einbezogen, da sich dadurch das Spektrum der Entde-

²⁹ vgl. auch http://www.learn-line.nrw.de/angebote/eps2/eps_grundschule.html („Projektideen für das Nachdenken über Sprache“)

³⁰ vgl. Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW NRW vom 16.6.08, S. 12

³¹ vgl. z. B.: Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio, Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett

ckungsmöglichkeiten erheblich erweitert und die Ergebnisse gut dokumentiert werden können.

Sammlungen für Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch bieten sich für Wortfelder zu vielen Themen an (z. B. *colours, my body, days of the week, months* etc.). Dass Sprachähnlichkeiten eine entscheidende Verständnis- und Merkhilfe darstellen, wird den Kindern sicher bei solchen Zusammenstellungen deutlich.

Eine wichtige Hilfe für das Sprachenlernen im Sinne von *language awareness* ist auch, dass Kinder Bedeutungsunterschiede sowohl bei ähnlich klingenden Wörtern (z. B. *mouse – mouth; pig – pick; bag – back*) als auch bei Strukturen erkennen bzw. vermittelt bekommen. Wenn Kinder zum Beispiel über ihre Vorlieben und Abneigungen sprechen wollen, müssen sie *I like* (bzw. *I don't like* oder *I hate*) beherrschen, ganz gleich um welches Thema es geht. Wenn sie aber Wünsche beim Einkaufen, am Kiosk, im Imbiss ausdrücken wollen, benötigen sie die Struktur *I'd like* (*I would like*).

Seite 76:

Kompetenzorientierung

Der Fokus der fachlichen Arbeit richtet sich in den neuen Lehrplänen für die Grundschulen in NRW auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bei den Schülerinnen und Schülern im Laufe der Schulzeit ausgebildet werden – d. h. wesentlich sind die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit erwerben.

„Die Orientierung an Kompetenzen bedeutet, dass der Blick auf die Lernergebnisse gelenkt, das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen ausgerichtet und als kumulativer Prozess organisiert wird.“³²

Die Lehrpläne für die Fächer weisen aus, welche **fachbezogenen Kompetenzen** zum Ende der Grundschulzeit von den Schülerinnen und Schülern erworben sein sollen. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler möglichst weit an diese Kompetenzen heranzuführen und lernstärkeren die Möglichkeit zu geben, sie zu überschreiten. Sie wählen dabei solche Inhalte und Methoden, die es allen Kindern ermöglichen, ihren Potenzialen entsprechend Kompetenzen zu entwickeln.

Die Anforderungen in den Lehrplänen sind „gleichzeitig Bezugspunkt für die gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler und für die Überprüfung der Lernergebnisse. Die Lehrkräfte sind verpflichtet, den Schülerinnen und Schülern durch differenzierenden Unterricht jene individuelle Förderung zukommen zu lassen, die zu tragfähigen

Grundlagen für das weitere Lernen führt.“³³

„Schülerinnen und Schüler haben fachbezogene Kompetenzen ausgebildet,

- wenn sie zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen, dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen,
- wenn sie die zentralen Fragestellungen eines Lerngebietes verstanden haben und angemessene Lösungswege wählen,
- wenn sie bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen und ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen.“³⁴

³² Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW NRW vom 16.6.08, S. 8

³³ Richtlinien für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW NRW vom 16.6.08, S. 15

³⁴ Lehrplan Englisch, S. 8

Für das Fach Englisch gilt allgemein:

„Am Ende der Klasse 4 erreichen die Schülerinnen und Schüler insgesamt die Niveaustufe A1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, wobei im Bereich des Hörverstehens und Sprechens das Niveau überschritten werden kann.“³⁵

Die Entwicklung der Kompetenzen und die damit verbundenen Anforderungen beziehen sich auf die vier Bereiche des Fremdsprachenlernens und ihre Schwerpunkte.

Entwicklung übergreifender Kompetenzen als Aufgabe aller Fächer

„Das Lernen in der Grundschule geht über die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinaus. Der Unterricht greift Alltagserfahrungen der Kinder auf, vertieft und erweitert sie. Er fördert so die Entwicklung übergreifender Kompetenzen. Diese entwickeln sich in der steten Auseinandersetzung mit fachlichen und fächerübergreifenden Inhalten. Der Erwerb übergreifender Kompetenzen ist eine Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung und Anwendung erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten.“³⁶ In Anlehnung an die übergreifenden Kompetenzen in den Richtlinien bedeutet das für das Fach Englisch:

1. Wahrnehmen und Kommunizieren:

- Kulturspezifische Besonderheiten in englischsprachigen Ländern wahrnehmen und darüber kommunizieren (z. B. Ähnlichkeiten und Unterschiede zur eigenen Lebenswelt erkennen)
- Erkennen von und Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen (z. B. Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch wahrnehmen und darüber kommunizieren) wachsende lautliche Diskriminierungsfähigkeit
- in Gesprächen den Kontext wahrnehmen und sprachlich-situationsgemäß agieren/reagieren (z. B. in kleinen Interviews)
- Personen oder Dinge beschreiben sowie etwas erzählen oder von etwas berichten
- den Sinn von Gehörtem (global) erfassen und in entsprechende Handlungen umsetzen bzw. darauf angemessen reagieren (z. B. eine gesprochene Arbeitsanweisung verstehen und umsetzen)

(communication, language awareness)

2. Analysieren und Reflektieren:

- z. B. Hypothesen bilden und Gesetzmäßigkeiten entdecken (z. B. bzgl. der Aussprache/Schreibweise (metasprachliche Prozesse)
- Produktionsstrategien anwenden (z. B. beim Planen, Kontrollieren und Überarbeiten von Texten bei der Arbeit mit dem Sprachenportfolio³⁷)
- bei der Arbeit mit dem Portfolio die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten einschätzen
- über Lernprozesse nachdenken und Überlegungen anstellen, was das Lernen unterstützt (z. B. Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernstrategien, Lern- und Arbeitstechniken)

³⁵ Lehrplan Englisch, S. 14

³⁶ Richtlinien für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW NRW vom 16.6.08, S. 10

³⁷ vgl. z. B.: Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio, Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett

- zu sprachlichen Phänomenen Vermutungen äußern (z. B. über Regelmäßigkeiten)
- Arbeitsergebnisse darstellen und mit anderen vergleichen

(language awareness – Experimentieren mit und Reflektieren von Sprache)

3. Strukturieren und Darstellen:

- z. B. mit entsprechenden Hilfsmitteln eigene Arbeiten planen und darstellen
z. B. die Mind-Map-Technik anwenden, mit ihr gliedern, gestalten und präsentieren
- Lernstrategien entwickeln: u. a. Lern- und Arbeitstechniken für das Fremdsprachenlernen nutzen; zu wissen, wie man Wörter lernt, Lernhilfen erstellen; verschiedene Lernstrategien anwenden
- den Lernfortschritt dokumentieren, z. B. im Sprachenportfolio
- Wissen verwalten, z. B. durch eine Sammlung von Bildkarten
- Arbeitsergebnisse strukturiert darstellen, z. B. durch ein Lernplakat

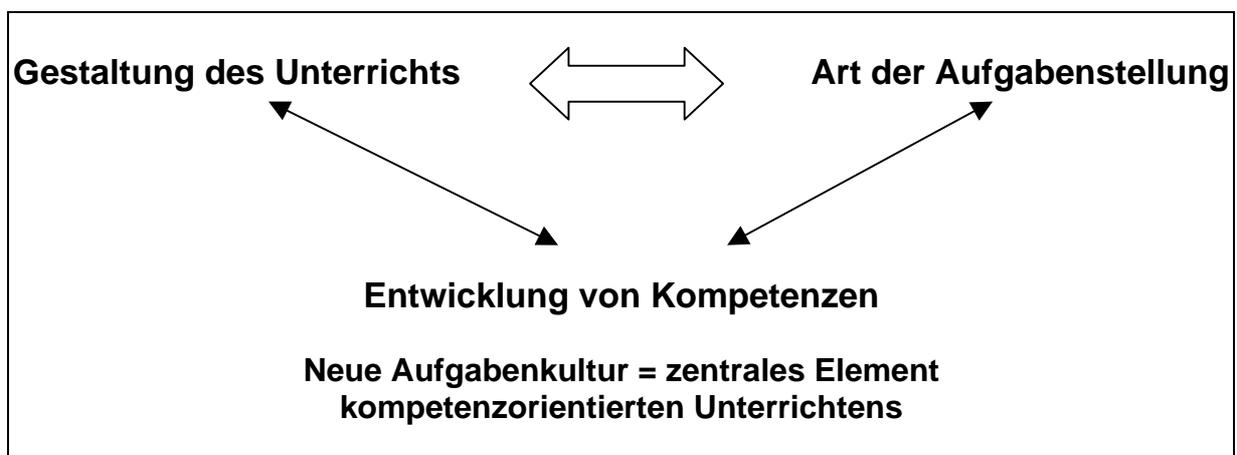
(language learning strategies/Methodentraining)

4. Transferieren und Anwenden:

- eigene Bedürfnisse in der Zielsprache äußern (z. B. im Unterricht „echte Fragen“ (*opinion gap questions*) stellen)
- in realitätsnahen Situationen angemessen sprachlich handeln (z. B. im szenischen Spiel)
- in authentischen Situationen adäquat sprachlich handeln (z. B. auf einen „echten“ Emailpartner einer Schule im englischsprachigen Ausland angemessen reagieren)
- bekannte Aufgabenstellungen wiedererkennen und in anderen Kontexten anwenden (z. B. Spielerklärungen oder schriftliche Aufgabenstellungen)
- Hilfen nutzen (z. B. das Bildwörterbuch zur Erweiterung des eigenen Wissens)

(language use/communication)

Die Orientierung an Kompetenzen hat unmittelbare Auswirkungen auf Planung und Gestaltung von Unterricht sowie auf die Art der Aufgaben. Im Fokus der Lehrkraft steht das Lernergebnis, d. h. das, was die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Unterrichtsstunde, Unterrichtseinheit, eines Schuljahrs gelernt haben müssen.



38

³⁸ http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/Richtlinien_und_Lehrplaene_2008.pdf