

Englisch als Kontinuum – von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Handreichung für den fortgeführten Englischunterricht in der Sekundarstufe I

Ministerium für Schule und Weiterbildung

Herausgeber	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
	Die Handreichung wurde im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen von einer Arbeitsgruppe unter Leitung von Frau Gaby Engel erstellt.
Mitglieder der Arbeitsgruppe	<p>GABY ENGEL (MSW NRW)</p> <p>ANGELIKA GADOW (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Kleve, Seminar für das Lehramt an Grundschulen)</p> <p>REIMAR SEIBERT-KEMP (Georg-Büchner-Gymnasium, Köln)</p> <p>Dr. WERNER SIEGBURG (Tannenbusch-Gymnasium, Bonn)</p> <p>RUTH STÄUDTNER (Emil-Barth-Realschule, Haan)</p> <p>URSULA STOLL (in Pension; Evangelische Grundschule Oberbauerschaft, Hüllhorst)</p> <p>VERA WINDMÜLLER (Katholische Grundschule, Willebadessen)</p> <p>Prof. Dr. DIETER WOLF (Emeritus Bergische Universität, Wuppertal)</p>

Herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf
Telefon 0211-5867-40
Telefax 0211-5867-3220
poststelle@schulministerium.nrw.de

www.schulministerium.nrw.de
www.standardsicherung.nrw.de

Heft 9048

1. Auflage 2012

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	v
1 Englischlehren und Englischlernen – Eine gemeinsame Aufgabe von Grundschule und weiterführender Schule	1
2 Prinzipien modernen Fremdsprachenunterrichts und ihre Umsetzung im Englischunterricht der Klassen 1 bis 6	5
2.1 Übergeordnete Prinzipien	5
2.2 Didaktisch-methodische Konzepte	6
2.3 Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung	13
2.4 Fazit	17
3 Curriculare Orientierungen im Englischunterricht der Klassen 1 bis 6	19
3.1 Zielsetzungen und Inhalte der Curricula der Grundschule und der weiterführenden Schule	19
3.2 Kompetenzbereiche und Kompetenzerwartungen in der Grundschule und Konsequenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6	21
3.2.1 Kommunikation – sprachliches Handeln/Kommunikative Kompetenzen	21
3.2.2 Interkulturelles Lernen/Interkulturelle Kompetenzen	30
3.2.3 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln	32
3.2.4 Methoden/Methodische Kompetenzen	38
4 Leistung erkennen, fördern und bewerten – kompetenzorientierte Leistungsbewertung in allen Schulformen	41
4.1 Leistungsbewertung in der Grundschule	42
4.2 Leistungsbewertung in der Sekundarstufe I	43
4.3 Reflexion der eigenen Leistung – an autonomes Lernen heranzuführen	44
4.4 Beispiele für Beobachtungsbögen	45
5 <i>Planets and Aliens</i> – Ein praktisches Beispiel aus der Grundschule mit Perspektiven für die Weiterarbeit in der Sekundarstufe I	55
5.1 Planung der 1. Unterrichtsstunde	58
5.2 Grobplanung der 2. bis 5. Stunde	68

5.3	Feinplanung der 6. Stunde	72
5.4	Grobplanung der 7. bis 9. Stunde	76
6	Möglichkeiten der Kooperation zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen	81
7	Häufig gestellte Fragen (FAQ)	83
8	Anhang	87
8.1	Erfahrungsbericht	87
8.2	Didaktische Kreuze	89
8.3	Selbsteinschätzungsbögen	92
	Index	99

Vorwort

In Nordrhein-Westfalen wurde wie in vielen anderen europäischen Ländern der Englischunterricht im Jahre 2003 verpflichtend ab der dritten Klasse der Grundschule eingeführt. Im Schuljahr 2008/2009 wurde der Unterrichtszeitraum erweitert; der Unterricht beginnt jetzt bereits im zweiten Halbjahr der ersten Klasse, d. h., die Schülerinnen und Schüler lernen jetzt 3½ Jahre Englisch in der Grundschule mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche. Damit wurde den Empfehlungen der Europäischen Kommission zum Sprachenlernen Rechnung getragen und Erkenntnisse aus der Sprachpsychologie und der Fremdsprachendidaktik, welche deutlich auf die Vorteile eines früheren Beginns des Fremdsprachenlernens verweisen, wurden aufgenommen.

Die Veränderungen, die vorgenommen wurden, um die Nachhaltigkeit des frühen Englischunterrichts zu sichern, machten es erforderlich, die ursprünglichen »Empfehlungen zum fortgeführten Englischunterricht in den Klassen 5 und 6« aus dem Jahre 2004 zu überarbeiten. Die vorgelegte Neufassung der Handreichung wird von der Grundüberzeugung geleitet, dass das Englischlernen über die ganze Schulzeit hinweg als ein Kontinuum gesehen werden muss. Daher wird gerade die Zusammenarbeit von Grundschule und Sekundarstufe I allein schon im Hinblick auf einen systematischen Informationsfluss als unabdingbar angesehen.

Der Englischunterricht in den weiterführenden Schulen kann sich nun auf eine breitere Grundlage stützen und muss sich daher auch methodisch-didaktisch den veränderten Bedingungen anpassen. Dem trägt der aktuelle Grundschullehrplan Englisch aus dem Jahre 2008 Rechnung, der den Unterricht in der Primarstufe kompetenzorientiert beschreibt. Im Hinblick auf die Kompetenzorientierung und die Ausrichtung auf die Bildungsstandards ist der Grundschullehrplan weitgehend mit den Lehrplänen der Sekundarstufe I identisch.

Für die gemeinsamen Aufgaben von Grund- und weiterführender Schule ist von zentraler Bedeutung, dass die höheren sprachlichen Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit erworben haben, angemessen berücksichtigt werden. Um dies zu erreichen, ist es erforderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer beider Schulformen das Wissen übereinander ausbauen und in Kooperationen miteinander treten. Hierbei möchte die vorgelegte Handreichung mit der beigefüg-



ten CD »Englischunterricht in der Grundschule«¹, die neben einer Vielzahl didaktisch-methodischer Anregungen auch kommentierte Filmausschnitte aus der Praxis enthält, unterstützen.

Mein Dank gilt allen, die an der Entwicklung dieser Handreichung mitgearbeitet haben und an ihrer Umsetzung in den Schulen des Landes mitwirken.



Sylvia Löhrmann

Ministerin für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

¹Das auf der CD zusammengestellte Material wird ständig erweitert und kann auch auf folgender Webseite eingesehen werden: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/angebot-home/englisch-in-der-grundschule---inhaltsuebersicht.html>

1 Englischlehren und Englischlernen – Eine gemeinsame Aufgabe von Grundschule und weiterführender Schule

Mehrsprachigkeit ist in unseren globalisierten Gesellschaften heute eher die Regel, Einsprachigkeit die Ausnahme. Viele Kinder sprechensprechen, wenn sie eingeschult werden, mehr als eine Sprache, z. B., wenn sie einen Migrationshintergrund haben oder zumindest mit einer anderen Umgebungssprache in Berührung gekommen sind. Ihr Sprachwissen bzw. ihr Sprachkönnen ist jedoch unreflektiert: Sie sind sich zwar bewusst, dass es unterschiedliche Sprachen gibt, sie hantieren aber weitgehend mit ihnen, ohne sich ihre Unterschiedlichkeit bewusst zu machen, selbst wenn sie häufig durch ihre Beobachtungen zu sprachlichen Besonderheiten verblüffen.

Erziehung zur
Mehrsprachigkeit

In der Grundschule kommen die Schülerinnen und Schüler zum ersten Mal systematisch mit Sprache in ihren verschiedenen Ausprägungen in Kontakt. Neben die deutsche Sprache, die für viele Kinder Muttersprache, für andere Zweitsprache ist, tritt mit dem Englischen eine neue Sprache in den Vordergrund, die für sie fast immer eine Fremdsprache ist, selbst wenn man davon ausgehen kann, dass manche von ihnen bereits mit ihr in Berührung gekommen sind. Mit dem Erlernen des Lesens und Schreibens, d. h. mit der Kodifizierung der Muttersprache bzw. der zweiten Sprache, und mit dem systematischen Erwerb einer anderen Sprache beginnt eine neue Phase in der Auseinandersetzung des Kindes mit Sprache. Die Grundschule legt die Basis für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit und bereitet damit auf eine Lebenswirklichkeit vor, die in Europa durch sprachliche und kulturelle Pluralität geprägt ist. Sie begreift Mehrsprachigkeit als Chance und tut dies, indem sie die Kinder durch die konkrete und bewusste Arbeit mit der Sprache Englisch für diese Pluralität sensibilisiert. Damit verändern sich auch Funktion und Aufgaben des Englischunterrichts in der Sekundarstufe I.

Die Gründe für die Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule sind mannigfaltig und überzeugend. Insbesondere entwicklungspsychologische, neurophysiologische und pädagogische Gründe sprechen dafür, mit dem Erwerb einer Fremdsprache schon im Alter von sechs Jahren zu beginnen.

Entwicklungspsychologisch tritt das Kind ungefähr zur Zeit der Einschulung in das konkret operationale Stadium (nach PIAGET) ein. Hier setzt das logische Denken über Objekte und Ereignisse ein. Das Kind lernt mit Zahlen als abstrakten Größen umzugehen, es entwickelt feste Vorstellungen von Gewicht und Masse. Sein Klassifikationsvermögen erweitert sich; es kann Objekte nach verschiedenen Merkmalen klassifizieren und sie nach einzelnen Merkmalen differenzieren. Das konkret operationale Stadium ist, entwicklungspsychologisch gesehen, hervorragend geeignet für den Erwerb einer weite-

Optimale
Voraussetzungen für
frühes Fremdspra-
chenlernen

ren Sprache, da das Klassifizieren und Differenzieren von sprachlichen Items Grundvoraussetzung für den Spracherwerb ist, der sicherlich am Anfang noch imitativ, im weiteren Verlauf der Grundschulzeit aber auch zunehmend kognitiv vor sich geht.

Erst mit dem elften Lebensjahr, also etwa mit dem Beginn der Sekundarstufe I, setzt das formal operationale Stadium ein. Das Kind kann abstrakte Aussagen logisch durchdringen; es kann Hypothesen systematisch aufstellen und testen. Damit lassen sich für den Spracherwerb nun Lernprozesse erwarten, die bewusster und stärker auf den Erwerb von Regeln ausgerichtet sind.

Gutes
Imitationsvermögen

Neurophysiologisch wird schon seit den fünfziger Jahren argumentiert, dass das menschliche Gehirn bis zum Alter von zehn Jahren noch sehr flexibel und formbar ist. Zusammen mit dem ausgeprägten Imitationsvermögen ermöglicht dies dem Grundschulkind, die Laute der fremden Sprache sehr viel besser zu erfassen und wiederzugeben als später, wenn die Flexibilität des Gehirns reduziert ist. Kinder, die in der Grundschule eine Fremdsprache lernen, haben gute Chancen – entsprechende sprachliche Vorbilder vorausgesetzt – eine muttersprachenähnliche Aussprache zu erwerben. Dazu kommt, dass die Aufnahmefähigkeit und Gedächtniskapazität des Kindes auf dieser Altersstufe sehr groß ist.

Ausgeprägte
Gedächtniskapazität

Hohe
Ambiguitätstoleranz
und Bereitschaft
zum Ausprobieren

Aus pädagogischer Sicht spricht eine Reihe von Gründen für den früh beginnenden Fremdsprachenunterricht. Das Kind ist in der Grundschulzeit noch sehr unbefangen; es ist bereit, die fremde Sprache zu gebrauchen und hat weniger Angst, Fehler zu machen bzw. sich zu blamieren, wie es später häufig der Fall ist. Seine natürliche Disposition für das spielerische Lernen motiviert es dazu, sich voll in die Aktivitäten des Englischunterrichts einzubringen und mit den fremden Lauten, Wörtern und Strukturen zu experimentieren. Die mündliche Kommunikation in der Fremdsprache wird von den Kindern als natürlich empfunden; durch den häufigen Gebrauch der Fremdsprache als Kommunikationsinstrument werden die Lernprozesse erleichtert.

Englisch als Schlüsselqualifikation für
weiteres
Sprachenlernen

Weitere Gründe für den früh beginnenden Englischunterricht sind eher bildungspolitischer Natur. Das Englische begegnet Schülerinnen und Schülern gerade in Deutschland häufig; es ist in unserem Land zu einer Art *lingua franca* geworden, die von vielen Menschen zumindest verstanden wird. Aufgrund seiner Struktur ist das Englische zumindest von Kindern mit deutscher Muttersprache vergleichsweise einfach zu lernen; dazu kommt, dass man sich schon früh mit relativ wenigen Redemitteln verständigen kann. Die Einführung des Englischen als erste Fremdsprache bereits in der Grundschule bewirkt, dass diese Sprache als eine zentrale Schlüsselqualifikation entwickelt wird und in der weiterführenden Schule früher als bisher den Erwerb weiterer Fremdsprachen ermöglicht.

Kein
Watered-Down-
Sekundarstufe-I-
Unterricht

Es muss an dieser Stelle betont werden, dass der Englischunterricht in der Grundschule in Nordrhein-Westfalen kein vorgezogener Sekundarstufe-I-Unterricht ist; die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder lässt dies auf dieser Stufe nicht zu. Er ist – wie in den anderen Fächern auch – ein Unterricht, der sich didaktisch-methodisch an der Entwicklungsstufe dieser Altersgruppe orientiert. Deshalb lassen sich die Lernziele, die bisher für die sechste Klasse der Sekundarstufe I galten, nicht einfach nach vorne an das Ende der Klasse 4 verlagern. Dies gilt ganz besonders für die schriftlichen Fertigkeiten. Dennoch sind Grundschul Kinder, wie wissenschaftliche Studien¹ erwiesen haben, in der Lage, die Stufe der Ele-

¹vgl. ENGEL, E.; GROOT-WILKEN, B.; THÜRMANN, E. (Hrsg.) (2009): *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*. Berlin: Cornelsen

mentaren Sprachverwendung A1 (*Breakthrough*)² zu erreichen. Sie tun dies aber entsprechend ihren entwicklungsbedingten Lernvoraussetzungen und ihrer grundschulgeprägten Erfahrungswelt.

A1 am Ende der Klasse 4

Die Grundschule legt Grundlagen für die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse sowie Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Sprachen insgesamt und für das Englische als Fremdsprache im Besonderen. Unterstützt wird die Grundschullehrkraft bei dieser Aufgabe durch den neuen kompetenzorientierten Lehrplan Englisch. Der Grundschullehrplan benennt Bereiche und Schwerpunkte des Faches, formuliert ein Kompetenzprofil tragfähiger Grundlagen, die die Schülerinnen und Schüler im Englischen erworben haben, und äußert sich zur Förderung und Bewertung von Leistungen (vgl. Kapitel 3 und 4 dieser Handreichung).

Zentrale Aufgabe der Grundschule

Für die Sekundarstufe I gilt es, verstärkt an die Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen anzuknüpfen und die in den ersten dreieinhalb Jahren gelegten Grundlagen zu nutzen. Die bereits vorhandenen Kompetenzen werden dann entsprechend den wachsenden kognitiven Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler weiterentwickelt. Dabei ist es für die Lehrkraft der Sekundarstufe I unabdingbar, sich mit dem Englischlehrplan der Grundschule zu beschäftigen. Die konkreten Fähigkeiten des einzelnen Kindes zu analysieren, stellt besondere Anforderungen an die diagnostische Kompetenz, an die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrkräfte, die vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, zu nutzen und zu fördern.

Zentrale Aufgabe der Sekundarstufe I

Trotz der jeweiligen Besonderheiten des Englischunterrichts in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I verfügen die Englischlehrkräfte beider Schulformen über gemeinsame Grundlagen. Diese basieren auf den Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik, mit welchen sie vertraut sind, und auf der Unterrichtspraxis, die sich an unseren Schulen etabliert hat. Diese Grundlagen lassen sich für eine erfolgreiche Gestaltung eines Kontinuums im Englischunterricht nutzen. Sie können wie folgt zusammengefasst werden:

Die Fremdsprachendidaktik als gemeinsame verbindliche Basis

- Sprachenlernen ist Sprachgebrauch: Eine fremde Sprache wird erworben durch vielfältige kommunikative Aktivitäten in bedeutsamen Verwendungssituationen (kommunikative Kompetenzen).
- Sprachenlernen hat eine kognitive Dimension des Experimentierens mit Sprache und des Entdeckens von Regelmäßigkeiten (Sprachbewusstheit).
- Sprachenlernen reflektiert Lernerfahrung, Lernwege und Lernerlebnisse (Sprachlernbewusstheit).

In der Verständigung über Sprachlernprozesse verfügen die Lehrkräfte der Primarstufe und Sekundarstufe I über eine gemeinsame Fachsprache und gemeinsame Aufgaben bezogen auf zentrale Bereiche des Faches und sehen sich vor der gemeinsamen Herausforderung der Bewältigung der Unterrichtsentwicklung für die Fremdsprachen in den folgenden Feldern:

Gemeinsame Herausforderungen bei der Unterrichtsentwicklung

² vgl. EUROPARAT RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, hrsg. v. Goethe-Institut Inter Nationes u. a., Langenscheidt: Berlin u. a. Der Text ist abrufbar unter: www.goethe.de/referenzrahmen (im Folgenden zitiert als GeR)



Abbildung 1.1: *Language learning is language use*

- Rechenschaftspflicht bezogen auf die verbindlichen Anforderungen für das Fach Englisch am Ende der Klasse 4 der Grundschule und für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I; diese orientieren sich jeweils an den Referenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR),
- Stärkung der Anwendungsorientierung und des lebensweltlichen Bezuges,
- Stärkung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit,
- Herausbildung von interkultureller Handlungsfähigkeit,
- Entwicklung von Konzepten und Methoden der Erziehung zur Mehrsprachigkeit unter Einbeziehung des Sprachlernpotenzials mehrsprachiger Kinder. Schwerpunkte sind dabei auf den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt und auf den systematischen Ausbau von Sprachlernkompetenzen als Grundlage für weiteres Sprachenlernen zu legen,
- Intensivierung des fremdsprachlichen Lernens, z. B. in bilingualen inhaltsbezogenen Modulen.

2 Prinzipien modernen Fremdsprachenunterrichts und ihre Umsetzung im Englischunterricht der Klassen 1 bis 6

Im folgenden Kapitel soll dargestellt werden, mit Hilfe welcher didaktisch-methodischen Zugänge die Ziele eines kompetenzorientierten Unterrichts erreicht werden können. Eine solche Darstellung hat zwangsläufig einen idealtypischen Charakter und entspricht nicht immer der realen Wirklichkeit in unseren Schulen. Wenn man allerdings den Text nicht aus der Ist-Perspektive liest, sondern aus der Perspektive dessen, was in einem modernen Fremdsprachenunterricht wünschenswert ist, wenn man ihn als eine Antwort auf die Frage versteht, wie man zu einem solchen Unterricht gelangt, d. h., wenn man ihn als eine Herausforderung versteht, den eigenen Unterricht so zu gestalten, dann verliert der Text seinen idealtypischen Charakter und wird zu der beabsichtigten Hilfestellung.

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist der Fremdspracherwerb ein kontinuierlicher, individueller Prozess, der zum einen durch entwicklungspsychologische Komponenten und zum anderen durch entsprechende Anregungen aus der schulischen Lernumgebung bestimmt wird. Um diese Kontinuität im schulischen Fremdsprachenunterricht zu erreichen, müssen die grundlegenden didaktisch-methodischen Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts für die Grundschule und die weiterführende Schule gleichermaßen greifen. Dank ihrer weitgehend gleichen didaktisch-methodischen Ausbildung haben die Englischlehrkräfte beider Schulformen die Möglichkeit, die dort angelegte Kontinuität abzudecken.

2.1 Übergeordnete Prinzipien

Da der Englischunterricht von Beginn an und auch über das sechste Schuljahr hinaus das Ziel verfolgt, die sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, ist Handlungsorientierung ein vorrangiges Prinzip der Unterrichtsgestaltung. Handlungsorientierung bedeutet, dass der Unterricht Situationen und Aufgaben schafft, die für die Lernenden bedeutsam, wichtig und interessant sind, die sie mit Hilfe ihrer wachsenden Kompetenz in der englischen Sprache lösen und mit denen sie sich identifizieren können.

Handlungs-
orientierung

Handlungsorientierung geht in einem modernen Fremdsprachenunterricht immer einher mit Schüler- oder Lernerorientierung. Damit die Schülerinnen und Schüler vom ersten Schuljahr an in der Lage sind, die fremde Sprache auszuprobieren und sich in ihr zu verständigen, auch wenn ihre

Schülerorientierung

sprachlichen Möglichkeiten noch begrenzt sind, muss ihre Fähigkeit, selbstständig handeln und lernen zu können, von Anfang an im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.

Lernerautonomie

Handlungsorientierung und Lernerorientierung wirken zusammen, wenn es um die Herausbildung von eigenverantwortlichem und selbstständigem Handeln geht. Selbstständig zu handeln und zu lernen, d. h. die Lernerautonomie, ist eine Fähigkeit, mit der das Kind in diese Welt hineingeboren wird. Jedes kleine Kind, dem ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist neugierig und wissbegierig und zeigt eine beeindruckende Hingabe, seine Welt zu erkunden, etwas auszuprobieren und immer wieder aus freien Stücken zu üben, was es unbedingt können will. Es ist die Aufgabe der Schule und der Familie, dem Lernenden diese Fähigkeit zu erhalten und bewusst zu machen, so dass er sie wirkungsvoll auch beim schulischen Lernen einsetzen kann.

Sprachbewusstheit

Ein viertes Grundprinzip¹, das an der Gestaltung von Englischunterricht entscheidend beteiligt ist, ist das systematische Arbeiten mit Sprache und die damit verknüpfte Entwicklung einer Sprach-(lern)bewusstheit. Sich bewusst werden, wie Sprache aufgebaut ist und wie sie funktioniert, ist in einer multi- und plurilingualen Gesellschaft von großer Bedeutung, es ist eine Schlüsselkompetenz und spielt in allen Fächern und deshalb auch im Englischunterricht eine zentrale Rolle.

Eine Vielzahl von Zugängen ist hier denkbar, die sich problemlos in das Inventar der bisher skizzierten didaktischen Konzepte einfügen. Dazu gehören z. B. Formen des entdeckenden Lernens, die die Lernenden Systemmerkmale der englischen Sprache entdecken und festhalten lassen, so dass kleine »Teilgrammatiken« entstehen, die die Schülersicht auf eine grammatische Regel wiedergeben. Eine Teilgrammatik für die Steigerung des englischen Adjektivs könnte z. B. die Beobachtung enthalten, dass bei »langen« Adjektiven ein *more/most* davor steht, bei kurzen hingegen eine Endung auftritt, also *-er/-est*. Kleine selbst konzipierte ein- oder zweisprachige schülereigene Wörterbücher, die im Anfangsunterricht auch als Bildwörterbücher erstellt werden und später mit Beispielsätzen illustriert werden können, tragen zur Entwicklung von Sprachbewusstheit ebenfalls bei.

Sprachlern-
bewusstheit

Sprachlernbewusstheit bezieht sich auf die Fähigkeit der Lernenden, sich ihr Lernverhalten bewusst zu machen und seine Effizienz bewerten zu können. Natürlich ist die Herausbildung von Sprachlernbewusstheit eine zentrale Aufgabe aller Unterrichtsfächer; die Erfahrungen, die es inzwischen nicht nur für den Unterricht an den weiterführenden Schulen gibt, zeigen, dass sich der Englischunterricht sehr gut für einen solchen Zugang eignet. Sprachlernbewusstheit entwickelt sich z. B. durch die Portfolioarbeit und die Selbstbewertung der Schülerinnen und Schüler.

2.2 Didaktisch-methodische Konzepte

Die didaktisch-methodischen Konzepte finden sich an der Nahtstelle zwischen allgemeiner Didaktik und der Didaktik des Faches; sie begründen die konkreten Unterrichtszugänge, die im letzten Abschnitt behandelt werden.

¹Der Bereich »Sprachbewusstheit« (*language awareness*) hat bereits im Lehrplan der Grundschule einen festen Platz, spielt in der Diskussion um die Bildungsstandards eine wesentliche Rolle und wird in Zukunft auch in die KLP SI integriert werden.



Abbildung 2.1: Selbsteinschätzung mithilfe des Portfolios

Um erfolgreich zu sein, muss das Fach Englisch, wie alle anderen Fächer auch, darauf abzielen, den Unterricht motivierend zu gestalten. Im Anfangsunterricht ist dies zunächst vergleichsweise einfach: Die Schulanfänger sind neugierig auf die fremde Sprache und bereit, sich auf das Sprachenlernen einzulassen. Die Motivation erhöht sich, wenn die Lernenden erkennen, dass sie in der neuen Sprache wie in der Muttersprache wirklich sprachhandelnd tätig sein können. Wenn sie zudem erfahren, dass sie Themen und Inhalte bearbeiten, die für sie relevant sind und mit denen sie sich identifizieren können, erfährt ihre Motivation eine weitere Steigerung. Für den Englischunterricht bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler die Sprache im Sinne von *ELLIS (language learning is language use)* aktiv gebrauchen sollen und der Unterricht nicht auf die Vermittlung von Wissen über die fremde Sprache reduziert werden darf.

Motivierende Unterrichtsgestaltung

Allgemein bedeutet dies natürlich auch, dass das Unterrichtsgespräch von Anfang an in der englischen Sprache ablaufen sollte. Inzwischen hat sich zwar zur Einsprachigkeit eine weniger dogmatische Haltung ausgebildet, die eine »funktionale Einsprachigkeit« avisiert, d. h., es wird nicht mehr darauf bestanden, dass grundsätzlich nur die englische Sprache verwendet wird; trotzdem aber gilt das Prinzip »So viel Englisch wie möglich, so viel Deutsch wie nötig«.

Einsprachiger Unterricht



Abbildung 2.2: Classroom Phrases

In einem solchen Unterricht ist es von zentraler Bedeutung, dass die Lehrkraft den in einer einsprachigen, auf Kommunikation ausgerichteten Lernumgebung fast zwangsläufig auftretenden Fehlern positiv begegnet. Fehler sind häufig Ergebnisse von sprachlichen Systematisierungsprozessen der Lernenden und geben Auskunft darüber, wieweit ein Lernprozess fortgeschritten ist. In der Spracherwerbsforschung spricht man z. B. von Übergeneralisierung, wenn die Lernenden im Englischen das Präteritum des Verbums *go* (*went*) als **goed* bilden, was zweifellos eine »richtige« Form ist, wenn man von der regelmäßigen Präteritalbildung des Englischen ausgeht. Fehlertoleranz Fehlertoleranz ist ein entscheidender Aspekt beim Umgang mit sprachlichen Verstößen. Dabei bedeutet Fehlertoleranz nicht, Sprachverstöße zu ignorieren. Selbstverständlich gibt die Lehrkraft die korrekten Formen vor und korrigiert wohl dosiert und in angemessener Art und Weise. Schülerinnen und Schüler in diesem Alter fordern Rückmeldungen wie diese auch ein, denn sie sind bemüht, die Sprache »richtig« zu lernen. Fehler werden als Lernhilfen genutzt, aber nicht über Noten sanktioniert. Nur so haben die Schülerinnen und Schüler genügend Freiraum, die Sprache in der Anwendung zu lernen und Vertrauen in das eigene Können zu entwickeln.

Konstruktiver
Umgang mit Fehlern

Lernerautonomie kann sich am ehesten herausbilden, wenn das Klassenzimmer und das Geschehen im Klassenzimmer so gestaltet werden, dass eine möglichst reiche Lern- und Sprachumgebung entsteht, in welcher die Lernenden der fremden Sprache in all ihrer Mannigfaltigkeit begegnen und die sie auch selbst in den unterschiedlichsten Situationen verwenden können.

Rich Learning
Environment

Den Schülerinnen und Schülern wird von Anfang an – ganz besonders in offenen Lernformen – der Zugang zu einer Vielzahl von Medien ermöglicht. Dazu gehören sowohl traditionelle authentische Medien wie englischsprachige Kinder- und Jugendbücher und (Bild-)Wörterbücher², Spiele und Poster als auch digitale Medien wie CDs, DVDs mit Filmen oder Lernsoftware bis hin zu Internetseiten, die für englischsprachige Kinder entwickelt wurden.

Die digitalen Medien bieten gerade für einen handlungsorientierten, auf Autonomie und individuelles Lernen ausgerichteten Fremdsprachenunterricht vielfältige Möglichkeiten der Unterstützung. Sinnvoll aufeinander abgestimmte multimediale Elemente wie Bild, Ton, Text, Animation sind besonders geeignet, mehrkanaliges Lernen zu unterstützen und damit die Effizienz des Lernens und Behaltens zu steigern. Das Arbeiten mit dem modernen, den Schülern in der Regel vertrauten elektronischen Werkzeug hat darüber hinaus einen hohen motivationalen Stellenwert. Über den sprachlichen Gewinn hinaus werden der sinnvolle Umgang mit Medien sowie handwerkliche Fähigkeiten, wie z. B. das gezielte Nutzen eines elektronischen Wörterbuchs, geschult.

Oft weisen reiche Lernumgebungen weit über den Klassenzimmerkontext hinaus; sie beziehen Begegnungen mit Muttersprachlern sowie E-Mail- und Briefkontakte im Kontext von Schulpartnerschaften ein.³ Dort, wo es die mediale Ausstattung zulässt, können sich bereits Grundschüler, unterstützt

²Bei der Arbeit mit einem Wörterbuch bietet sich z. B. der Einsatz eines Hörstifts an, der von den Schülerinnen und Schülern selbstständig genutzt werden kann, um die korrekte englische Aussprache des nachgeschlagenen Worts zu hören. Weiterführende Informationen sind im Artikel *Selbstständiges Arbeiten mit dem Englischwörterbuch* nachzulesen: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/aktuelles/>

³Virtuelle Schulpartnerschaften können als COMENIUS-Projekt im Rahmen des EU-Programms für lebenslanges Lernen für alle Schulen über die Plattform www.etwinning.de geschlossen werden.



Abbildung 2.3: Authentische Materialien

durch kleine Fotodokumentationen, kurze Filmmitschnitte und die Begleitung durch die Lehrperson, im Rahmen ihrer sprachlichen Möglichkeiten mit Gleichaltrigen über ihren Schul- und Lebensalltag austauschen. Interkulturelles Lernen findet so im persönlichen Kontakt zwischen den Kindern auf ganz natürliche Weise statt. In der weiterführenden Schule wird der Gebrauch der verschiedensten authentischen Materialien für die Lernenden zur Gewohnheit und trägt in immer stärkerem Maße dazu bei, dass sie ihre Lernprozesse eigenständig gestalten.

**Orientierung am
Lerner**

Eine reiche Lern- und Sprachumgebung ist immer auch eine lernerorientierte Lernumgebung, d. h., sie ist so gestaltet, dass sie den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gibt, die fremde Sprache handelnd zu erproben. In einer lernerorientierten Lernumgebung werden dem Lernenden Aufgabenstellungen angeboten, die seinen Interessen und Neigungen entsprechen; es werden Vorschläge für Projekte gemacht, die es für ihn erforderlich machen, das Englische immer eigenständiger und mit weniger Rückgriff auf auswendig Gelerntes zu benutzen. Natürlich werden die Schülerinnen und Schüler im An-

fangsunterricht zunächst stärker auf fertig formulierte Aussagen zurückgreifen; die Lehrkräfte werden aber bald erkennen und auch tolerieren (und aushalten) müssen, dass die Lernenden konstruktiv oder gar kreativ mit der Sprache umgehen, auch wenn dabei Fehler vorprogrammiert sind. Diese sprachlichen Verstöße sollten, wie bereits weiter oben angedeutet, nicht geahndet werden, sondern im Unterricht als Lerngelegenheit und als Anlass zum Aufbau der Sprachbewusstheit genutzt werden. In der weiterführenden Schule sollte dieses Prinzip aufgegriffen und ausgebaut werden.

Ein Englischunterricht, der auf einer reichen Lern- und Sprachumgebung aufbaut und auf den selbstständigen Gebrauch von Sprache fokussiert, wird fast zwangsläufig auch dem didaktischen Konzept der Authentizität gerecht werden. Dieses Konzept eröffnet zwei methodische Zugänge: zum einen das Arbeiten mit authentischen Materialien, zum anderen die Schaffung von authentischen Sprachverwendungssituationen.

Konzept der
Authentizität

Im Englischunterricht sollten von Anfang an so viele authentische Materialien wie möglich in das Klassenzimmer eingebracht werden. Denn diese nehmen dem Lehrwerk seine dominante Stellung und machen das Klassenzimmer als Lernumgebung reicher sowohl im Hinblick auf die Sprache als auch auf die Inhalte. Im Anfangsunterricht können solche Materialien Kurztexte wie Lieder oder kleine Geschichten bzw. Bildwörterbücher sein; später werden sie anspruchsvoller und sollten nicht nur ergänzend zum Lehrwerk bearbeitet werden. So lassen sich über authentische Texte z. B. für die Schülerinnen und Schüler spannende neue Themen in den Unterricht einführen. Auch hier bieten die digitalen Medien eine reiche Palette an Materialien.

Authentische
Materialien

Bücher, Filme,
Zeitschriften,
Postkarten

Auch wenn der lexikalische und grammatikalische Schwierigkeitsgrad bei authentischen Texten in der Regel deutlich höher liegt als bei didaktisch aufbereiteten, sind die Schülerinnen und Schüler meist durchaus in der Lage, Texte, die für sie interessant sind, zu verstehen und damit zu arbeiten, weil sie stärker motiviert und involviert sind und weil sie in einem entsprechend ausgerichteten Unterricht von Anfang an lernen, dass man nicht jedes Wort erfassen und jede grammatische Struktur kennen muss, um den Gesamtzusammenhang zu verstehen. Ähnliches gilt auch für die anderen Medien. Ein Filmclip kann z. B. auch dann verstanden und sein Inhalt wiedergegeben werden, wenn nicht alle Wörter bekannt sind. Das Benutzen eines Wörterbuchs, der Einsatz von Erschließungsstrategien durch den Lernenden, aber auch die Einstimmung auf die Thematik des Textes helfen hier oft mehr als das Vorentlasten des Wortschatzes, wie es im lehrerzentrierten Unterricht üblich ist. Wichtig ist vor allem, dass das Material für den Lernenden interessant und dem Alter angemessen ist, sprachliche Schwierigkeiten werden dann meist erstaunlich gut überwunden.

Orientierung am
Interessens- und
Erfahrungshorizont
der Lernenden

Eine Möglichkeit, die Lernenden auf das Verstehen gesprochener authentischer Texte vorzubereiten, besteht darin, sie schon frühzeitig an die unterschiedlichen Varianten und Aussprachevarietäten des Englischen zu gewöhnen. Dies kann durch den Einsatz von CDs, Filmclips oder längeren Filmsequenzen, bei denen *native speakers* die Texte sprechen, geschehen. Besonders hilfreich ist es natürlich, wenn man Muttersprachler direkt in den Unterricht einbeziehen kann, z. B. englischsprachige Kinder oder Jugendliche, mit denen die Schule Kontakt hat.

Der zweite auf der Authentizität basierende methodische Zugang bezieht sich auf die Schaffung von authentischen Redeanlässen. Wenn man die Muttersprache gebraucht, will man beispielsweise Informationen weitergeben, jemanden überzeugen oder jemanden dazu bringen, etwas für sich zu

Authentische
Sprachverwendungs-
situationen

tun. Man benutzt Sprache ganz selten um ihrer selbst willen. Auch im Fremdsprachenunterricht sollte dieser Aspekt stärker in den Vordergrund gerückt werden.

Authentische Redeanlässe entstehen immer dann, wenn die Lernenden Informationen, die für die anderen neu sind, übermitteln wollen, wenn sie ihre eigene Meinung artikulieren oder den Auffassungen anderer widersprechen wollen. Sie entstehen, wenn es um die gemeinsame Lösung einer Aufgabe oder um die Planung eines gemeinsamen Projektes geht. Immer wenn der Redeanlass authentisch ist, immer wenn der Lernende auf den Inhalt und nicht auf die Sprache fokussiert, finden auch genuine Sprachlernprozesse statt. Der *focus on content* hat sich beim Sprachenlernen als effizienter erwiesen als der *focus on form*.

Offene Lernformen

Fachdidaktische Konzepte, die dazu beitragen können, Lernerautonomie zu entwickeln, lassen sich unter dem Stichwort »offene Lernformen« zusammenfassen. In der modernen Fachdidaktik findet sich eine Vielzahl von didaktisch-methodischen Zugängen, die einen offenen Unterricht, d. h. einen Unterricht, der Schülerinitiativen und Eigenverantwortlichkeit für die Wahl zielorientierter Aktivitäten und die Arbeits- und Zeiteinteilung⁴ ermöglicht. Es sollen hier einige offene Lernformen genannt werden, die sich gleichermaßen für die Grundschule und die weiterführende Schule eignen.

- **Das Stationenlernen**, das schon im Anfangsunterricht auf viel Anklang stößt, lässt die Schülerinnen und Schüler einen vorbereiteten Parcours von Aufgabenstellungen (Stationen) zu einem bestimmten Thema in der von ihnen selbst gewählten Reihenfolge bearbeiten. Die Thematik ist der Lehrkraft überlassen; sie kann die Stationen aber auch in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern erstellen.
- **Werkstattunterricht und Projektarbeit** zählen ebenfalls zu den offenen Lernformen. Beim Werkstattunterricht übernehmen die Schülerinnen und Schüler selbst Experten- oder Tutorenfunktionen bei der Erarbeitung von Unterrichtsinhalten, die handlungs- und sachfachorientiert sind. Der Begriff Projektarbeit bezieht sich auf alle offenen Lernformen, bei der die Lernenden in Gruppenarbeit im Rahmen einer komplexen Themenstellung Aufgaben formulieren und lösen. Die Arbeit in Projekten wird seit den neunziger Jahren von der Fremdsprachendidaktik als methodisch-didaktischer Zugang empfohlen. Sie wird sowohl den allgemein-didaktischen Grundprinzipien als auch den methodischen Konzepten in hohem Maße gerecht. Projektarbeit ist handlungsorientiert und schülerorientiert und erfüllt die Kriterien des methodischen Konzeptes der Freiarbeit, wobei eine starke Betonung auf Planungsprozessen liegt, wie sie im Konzept der Wochenplanarbeit angelegt sind.
- **Wochenplan- und Freiarbeit** sind bekannte didaktische Konzepte, die aus der Reformpädagogik stammen. Wochenplanarbeit besagt, dass die Aufgaben einer Woche gemeinsam mit der Lehrkraft festgelegt werden, die Schülerinnen und Schüler aber frei in der Bearbeitung der Aufgabenstellung sind. Freiarbeit geht noch einen Schritt weiter. Hier geht es darum, mit den Ler-

⁴vgl. TIMM, J.-P. (2007): *Entscheidungsfelder des Englischunterrichts.*, In: TIMM, J.-P. (ed): *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, S. 11



Abbildung 2.4: Aufgabenkontrolle am *Check Point*

nenden einen bestimmten Zeitrahmen zu vereinbaren, innerhalb dessen z. B. aus einem Katalog Materialien und Aufgabenstellungen ausgewählt werden können.

2.3 Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung

Die grundlegenden didaktisch-methodischen Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts schlagen sich sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule in der Unterrichtsgestaltung nieder. Neben der gemeinsamen Arbeit in der Klasse spielen die Gruppenarbeit, die Partnerarbeit und auch die Einzelarbeit eine wichtige Rolle. Alle diese Sozialformen des Unterrichts tragen in hohem Maße dazu bei, die Eigentätigkeit und damit die Autonomie des Lernenden zu fördern. Sie ermöglichen dem einzelnen Schüler auch den häufigeren Gebrauch der fremden Sprache, wenn die Lehrkraft von Anfang an am Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit festhält. Dies wird durch einen auf offene Lernformen und Lernerautonomie fokussierten Unterricht gefördert.

Wechselnde
Sozialformen

Die Partner- oder Gruppenarbeit ermöglicht dem einzelnen Schüler auch den häufigeren Gebrauch der fremden Sprache als im Klassenverband. So fordern beispielsweise *information gap activities* oder



Abbildung 2.5: Partnergespräche im Plenum

opinion gap activities einen intensiven mündlichen Austausch in der Zielsprache heraus und schaffen gleichzeitig noch die Gelegenheit zur gegenseitigen Unterstützung und Hilfeleistung.

Entscheidend beim Wechsel unterschiedlicher Sozialformen ist die Zusammenführung der in den einzelnen Gruppen oder Paaren gewonnenen Ergebnisse. Dies geschieht im Klassenverband, wo die verschiedenen Lerngruppen die Ergebnisse ihrer Arbeit vorstellen und mit anderen Lerngruppen diskutieren. Kleingruppen- und Partnerarbeit muss gelernt werden: Da diese Sozialformen des Unterrichts in der Grundschule häufig gebraucht werden, kann die weiterführende Schule darauf aufbauen und sie einsetzen.

Lern- und Arbeitstechniken

Fremdsprachliches Lernen geht immer einher mit dem Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken bzw. Strategien. Lernstrategien sind *"specific actions taken by the learner to make learning easier faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations"*⁵. Dazu gehören:

- Lese- bzw. Hörverstehenstechniken

⁵Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House, S. 8

- Schreib- bzw. Sprechtechniken
- Wortschatzlerntechniken
- Behaltenstechniken

Bei den Lese- und Hörverstehenstechniken sind z. B. Verfahren des Erschließens oder Inferierens von großer Bedeutung. Der Lernende erschließt die Bedeutung eines Wortes aus dem Kontext, leitet Laute einer Lautkombination, die er nicht vollständig aufnehmen konnte, aus seinem Sprachwissen ab oder schließt schon aus der Überschrift eines zu lesenden Textes auf die zu erwartenden Inhalte. Schreiben und Sprechen erfordern Techniken des Planens, aber auch des flexiblen Modifizierens bereits gemachter Pläne. Für das Wortschatzlernen sollten dem Lernenden die verschiedenen Verfahren wie das Lernen von Wortdefinitionen, das Sammeln von Synonymen und Antonymen sowie von Wortfeldern geläufig sein. Behaltenstechniken schließen das Zusammenstellen von Schlüsselwörtern, aber auch das Auswendiglernen ein. Nur wenn diese Techniken und Strategien ausgebildet sind, kann erwartet werden, dass die Lernenden mit den Materialien zurechtkommen und sich auch selbstständig mit ihnen auseinandersetzen können.

Der Englischunterricht soll auf allen Stufen handlungs- und schülerorientiert sein. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von aufgabenorientiertem Unterricht oder im Englischen von *Task-Based Learning*.

Task-Based Learning

Task-Based Learning (TBL) berücksichtigt die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler und ist in hohem Maß handlungsorientiert. Im Mittelpunkt steht die Lernaufgabe (*task*), die den Lernenden durch offene Aufgabenstellungen eine individuelle, kreative Herangehensweise und weitgehend selbstständige Lernaktivitäten – häufig in Partner- oder Gruppenarbeit – ermöglicht. Tasks regen die Lernenden an, sich intensiv mit einem Sachverhalt auseinanderzusetzen und geben ausreichend Anlass, die Sprache produktiv zu nutzen.

Handlungs- und aufgabenorientiert

Bei einer *task* steht im Mittelpunkt das Ziel, zu einem inhaltlich sinnvollen, individuellen Ergebnis zu kommen. Durch herausfordernde Aufgabenstellungen werden die Lernenden motiviert, dieses Ziel zu erreichen und dabei die Fremdsprache zu verwenden. Sie greifen auf alle sprachlichen Mittel zurück, die sie individuell benötigen: auf Geübtes und Vertrautes, auf das, was die Lehrkraft an Wortmaterial und Strukturen zum Thema zur Auswahl stellt, auf das, was sie in Wörterbüchern nachschlagen oder bei der Lehrkraft und anderen Kindern erfragen etc. Es wird keine Einschränkung oder Fokussierung auf bestimmte sprachliche Mittel vorgenommen, wie es bei Übungen (*exercises*) in der Regel der Fall ist, bei denen nur eine bestimmte Lösung möglich ist. *Tasks* ermöglichen eine realitätsnahe und authentische Sprachverwendung und sollten sprachlich herausfordern, aber von den Schülerinnen und Schülern zu bewältigen sein.

Inhaltsorientiert

Funktionaler Gebrauch der Sprache

Sprachliche Auffälligkeiten und Probleme, die in der Arbeitsphase (*task cycle*) auftraten bzw. von der Lehrkraft beobachtet wurden, werden in einer *language focus*-Phase im Plenum oder auch in der jeweiligen Gruppe aufgegriffen und gemeinsam besprochen. So werden sprachliche Phänomene im Sinne von *language awareness* bewusst gemacht. Während Grundschulkinder anfangs grammatische Auffälligkeiten mit eigenen Worten beschreiben, wird es mit den wachsenden kognitiven Fähigkeiten

Reflektierender Umgang mit sprachlichen Phänomenen

möglich, die üblichen grammatischen Termini zu verwenden und eine systematischere Spracharbeit zu betreiben. Dies ist die Aufgabe der weiterführenden Schule. Aufgabenorientierung ist zweifellos ein anspruchsvoller, aber empfehlenswerter Ansatz im Fremdsprachenunterricht. Er entspricht den fachdidaktischen Prinzipien modernen Unterrichtens. Dabei sind Projekte besonders geeignet, aufgabenorientiertes Arbeiten zu ermöglichen.

Individuelle Förderung

Ein anderer zentraler Aspekt der Umsetzung ist das binnendifferenzierende Arbeiten. Das bedeutet für die Lehrkraft, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu erkennen und ihnen durch differenzierte Aufgaben dabei zu helfen, die für sie optimalen Lernergebnisse zu erzielen. Individuelle Förderung kann vor allem dann funktionieren, wenn die traditionellen Lernumgebungen modifiziert werden und der Lernende mit in den Förderprozess einbezogen wird, ihn aktiv mitgestalten kann.

Natürliche Differenzierung

In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff der »natürlichen« Differenzierung genannt. Natürliche Differenzierung bedeutet für die Lehrkraft, ein weites Spektrum an unterschiedlichen Lernmaterialien, Lern- und Projektaufgaben bereit zu stellen und die einzelnen Schülerinnen und Schüler dazu zu ermuntern, die Aufgaben auszuwählen, die sie interessieren und denen sie sich gewachsen fühlen. Beim aufgabenorientierten Lernen können kooperative Lernformen dazu beitragen, dass sich jeder auf seinem Niveau sprachlich einbringen kann und die Schülerinnen und Schüler voneinander lernen und sich gegenseitig anregen. Die gemeinsame Arbeit in den Kleingruppen, an welcher alle Lernenden aktiv beteiligt sind, fördert die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der eigenen Leistung, die es wiederum ermöglicht, selbstständige Differenzierungsprozesse auszulösen.

Hausaufgaben

Für Aufgaben, die im Fach Englisch zu Hause zu erledigen sind, gelten sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I die im Hausaufgaben-Erlass⁶ aufgeführten Regelungen. Danach sind Hausaufgaben in beiden Schulstufen integraler Bestandteil des Unterrichts, d. h. sie erwachsen aus dem Unterricht und führen wieder zu ihm zurück. So verstanden ergänzen sie die schulische Arbeit und dienen im Englischunterricht der Grundschule und der Klassen 5 und 6 vor allem dazu, Bekanntes einzuprägen, zu üben und anzuwenden sowie neue Aufgaben vorzubereiten, die im Unterricht bearbeitet werden.

Sinnvolle Hausaufgaben, die über die Übungsangebote des von den Verlagen angebotenen Materials hinausgehen, können zum Beispiel sein

- englische Wörter, die den Kindern in ihrer Umwelt begegnen, sammeln und in der Klasse besprechen,
- Bild-/Wortkarten ausschneiden und beschriften und so für den Einsatz bei Spielen (z.B. Bingo, Domino, Memory) vorbereiten,
- kurze bekannte Texte lesen und
 - dazugehörige Abbildungen ergänzen oder beschriften,
 - abschnittsweise Bildern zuordnen,

⁶vgl. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Erlasse/12-31Nr1.pdf>

- in der richtigen Reihenfolge nummerieren,
- *true/false*-Antworten lösen,
- aus Satzbauteilen (z. B. in Form einer Satzbautafel, vermischter Satzstreifen oder eines *jigsaw puzzle*) sinnvolle Sätze zu einem Thema bilden und in der Klasse vorlesen,
- mit Hilfe von vorgegebenem Wortmaterial zu einem Thema Rätselformen nach bekanntem Muster (z. B. *crossword puzzle*, *word maze*, *word search*) erstellen und in der Klasse lösen lassen,
- Aufzeichnungen im Lerntagebuch oder Portfolio anfertigen.

Bei der Art der Hausaufgabe muss der jeweilige Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigt werden. Dies betrifft nicht nur den Umfang der Aufgabe, sondern auch den Schwierigkeitsgrad, der eine selbstständige Lösung ermöglichen muss. Dazu müssen die Lernenden zunehmend in der Lage sein, Arbeitstechniken und Hilfsmittel (z. B. Wörterbücher oder Lernaufzeichnungen) einzusetzen. Eine Differenzierung der Hausaufgaben nach Belastbarkeit, aber auch nach Neigung und Interesse ist möglich.

2.4 Fazit

Der in diesem Kapitel vorgelegte Überblick über die didaktisch-methodischen Zugänge in den ersten sechs Jahren Englischunterricht hat deutlich gemacht, dass die methodische Kontinuität des Unterrichts in dieser Phase grundsätzlich möglich, sinnvoll und notwendig ist. Im Verlauf dieser sechs Jahre gibt es an keiner Stelle eine Zäsur, die es erforderlich machen müsste, einen Methodenwechsel vorzunehmen. Die Gestaltung des Unterrichts verändert sich lediglich vor dem Hintergrund der sich wandelnden entwicklungspsychologischen Parameter.

Kontinuität bei der
Gestaltung des
Unterrichts

3 Curriculare Orientierungen im Englischunterricht der Klassen 1 bis 6

Im folgenden Kapitel werden zunächst wesentliche Aussagen, Zielsetzungen und Inhalte der Curricula der Grundschule und der weiterführenden Schule dargestellt, um Ähnlichkeiten und Unterschiede deutlich zu machen. Im zweiten Teil des Kapitels wird aufgezeigt, welche Bedeutung die bis zum Ende der vierten Klasse erreichten Kompetenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6 haben.

3.1 Zielsetzungen und Inhalte der Curricula der Grundschule und der weiterführenden Schule

Der allgemeine Paradigmenwechsel hin zur Standardorientierung hat in den vergangenen Jahren auf die Entwicklung der Lehrpläne aller Schulformen Einfluss genommen. Standards helfen Qualität zu sichern, indem sie fachliche Anforderungen und verbindliche Ergebnisse des unterrichtlichen Lehrens und Lernens ausweisen. Sie legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Bereichen des Faches erworben haben müssen. Die Kompetenzerwartungen im Fach Englisch orientieren sich in beiden Schulformen an den Standards der Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR: s. Abbildung 3.1 auf Seite 20). In den Kompetenzerwartungen für den Englischunterricht in der Grundschule ist festgeschrieben, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 4 im Fach Englisch erworben haben sollen. Für die Englischlehrkräfte der weiterführenden Schulen sind diese Informationen von entscheidender Bedeutung, ermöglichen sie es doch, den Unterricht auf der Basis eines gemeinsamen Sockels von Kompetenzen, den alle Schülerinnen und Schüler in die weiterführenden Schulen mitbringen sollten, durchzuführen.

Standards

Kompetenzen

Im Mittelpunkt des Englischunterrichts in der Grundschule wie auch in der Sekundarstufe I steht als zentrale Aufgabe, interkulturelle kommunikative Handlungsfähigkeit zu schaffen und eine Basis für lebenslanges Fremdsprachenlernen und den Erwerb von Mehrsprachigkeit zu legen: Zum einen geht es um die Entwicklung konkreter kommunikativer Kompetenzen auf der Basis grundlegender sprachlicher Mittel, zum anderen um die Herausbildung eines Modells für das Sprachenlernen insgesamt.

Gleiche Aufgaben und Ziele für beide Schulformen

Folgende Aspekte sind für beide Schulformen bedeutsam:

- die Entwicklung von Interesse und Freude am Sprachenlernen und an fremden Lebenswelten,
- der Erwerb, die Erprobung und die Festigung elementarer sprachlicher Mittel des Englischen,

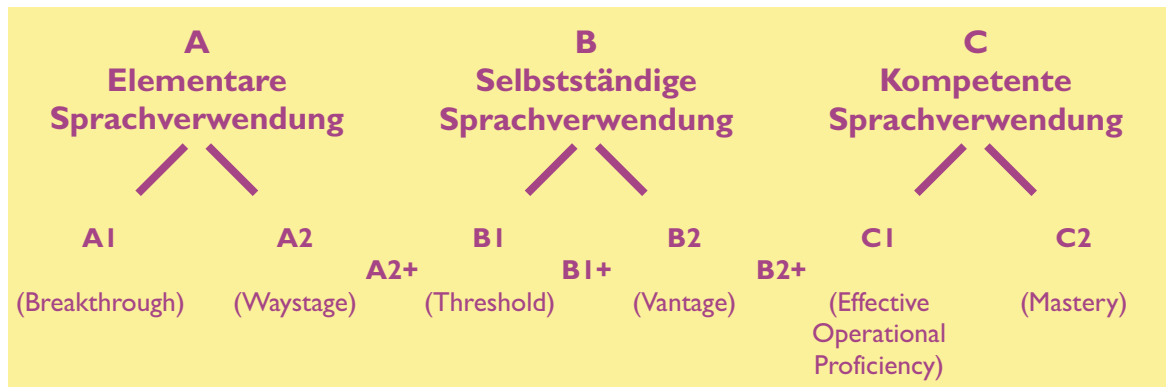


Abbildung 3.1: Curriculare Standards

- die Entwicklung funktionaler kommunikativer Kompetenzen in Bezug auf die Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben,
- die Entwicklung interkultureller Kompetenzen auf dem Hintergrund bestimmter altersgemäßer Themenbereiche,
- der Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken sowie wirkungsvollen Strategien des Sprachenlernens,
- die Entwicklung von Sprachbewusstheit.

Generell gilt als Lernziel die Handlungsfähigkeit in der Zielsprache auf einem alters- und entwicklungsgemäßen Niveau.

Verbindliche
inhaltliche
Schwerpunkte

Aufgaben und Zielsetzungen des Englischunterrichts können nur dann erfüllt und sprachliche Kompetenzen nur dann erworben werden, wenn der Unterricht in Situationen und thematische Kontexte eingebettet wird. Die **Grundschule** weist dafür verbindliche Erfahrungsfelder aus:

- zu Hause hier und dort – jeden Tag und jedes Jahr – lernen, arbeiten, freie Zeit – eine Welt für alle – auf den Flügeln der Fantasie

Die Kernlehrpläne der **Sekundarstufe I** sprechen in diesem Zusammenhang von Themen und Inhalten, die bestimmten Lebensbereichen zugeordnet werden:

- persönliche Lebensgestaltung – Ausbildung – Schule – Teilhabe am gesellschaftlichen Leben – Berufsorientierung

Diese Erfahrungsfelder bzw. Themen und Inhalte bilden die Grundlage für die Kompetenzentwicklung in komplexen Lernsituationen konkreter Unterrichtsvorhaben. Die Kompetenzen lassen sich folgenden vier Kompetenzbereichen des Faches zuordnen:

- Kommunikation
- Interkulturalität
- Sprachliche Mittel
- Methoden des Sprachenlernens

Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken die Kompetenzbereiche und die verbindlichen Themen und Inhalte in der Gestaltung komplexer Lernsituationen bzw. konkreter Unterrichtsvorhaben integrativ zusammen. In den Lehrplänen sowohl der Grundschule als auch der Sekundarstufe I wird dieser integrative Charakter der Kompetenzentwicklung mittels des sogenannten didaktischen Kreuzes zur Unterrichtsplanung und -durchführung wiedergegeben.¹

Die Abbildung 3.2 auf Seite 22 macht deutlich, dass die Englischlehrpläne der Grundschule und der weiterführenden Schule in ihrer Modellierung des Sprachenlernens im Wesentlichen übereinstimmen. Die Unterschiede zeigen sich vor allem in Umfang, Höhe und Komplexität der Anforderungen und in den verschiedenen Niveaus, auf denen die Kompetenzen innerhalb der Bereiche erreicht werden sollen (Abb. 3.3 auf Seite 23).

3.2 Kompetenzbereiche und Kompetenzerwartungen in der Grundschule und Konsequenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6

3.2.1 Kommunikation – sprachliches Handeln/Kommunikative Kompetenzen

Dieser Bereich mit den zentralen Teilkompetenzen Hörverstehen/Hör-Sehverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben bildet die Grundlage für den Erwerb der fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Schülerinnen und Schüler lernen die englische Sprache so, dass sie in der Lage sind, in häufig vorkommenden Situationen einfaches Englisch zu verstehen und sich in vertrauten Gesprächssituationen zu verständigen und eigene Redeabsichten zu verwirklichen.

Hör- und Hör-Sehverstehen

Grundvoraussetzung für die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen ist das Hör- und Hör-Sehverstehen. Neue sprachliche Formen und Strukturen müssen zunächst in situativen Kontexten wahrgenommen und verarbeitet werden, ehe sie den Schülerinnen und Schülern für die eigene Sprachproduktion zur Verfügung stehen.

In vielfältigen Situationen – z. B. im *classroom discourse*, beim Anhören von Geschichten, die die Lehrkraft erzählt oder die von einer CD abgespielt werden – wird in der Grundschule das Hörverstehen

¹Die Kernaspekte des didaktischen Kreuzes der Englischlehrpläne sind hier komprimiert auf die wesentlichen Aussagen. Im Anhang finden sich die kompletten didaktischen Kreuze des Grundschullehrplans von 2008, des ursprünglichen Kernlehrplans für die weiterführenden Schulen von 2004 sowie die aktuell überarbeitete Version für die Hauptschule von 2011.

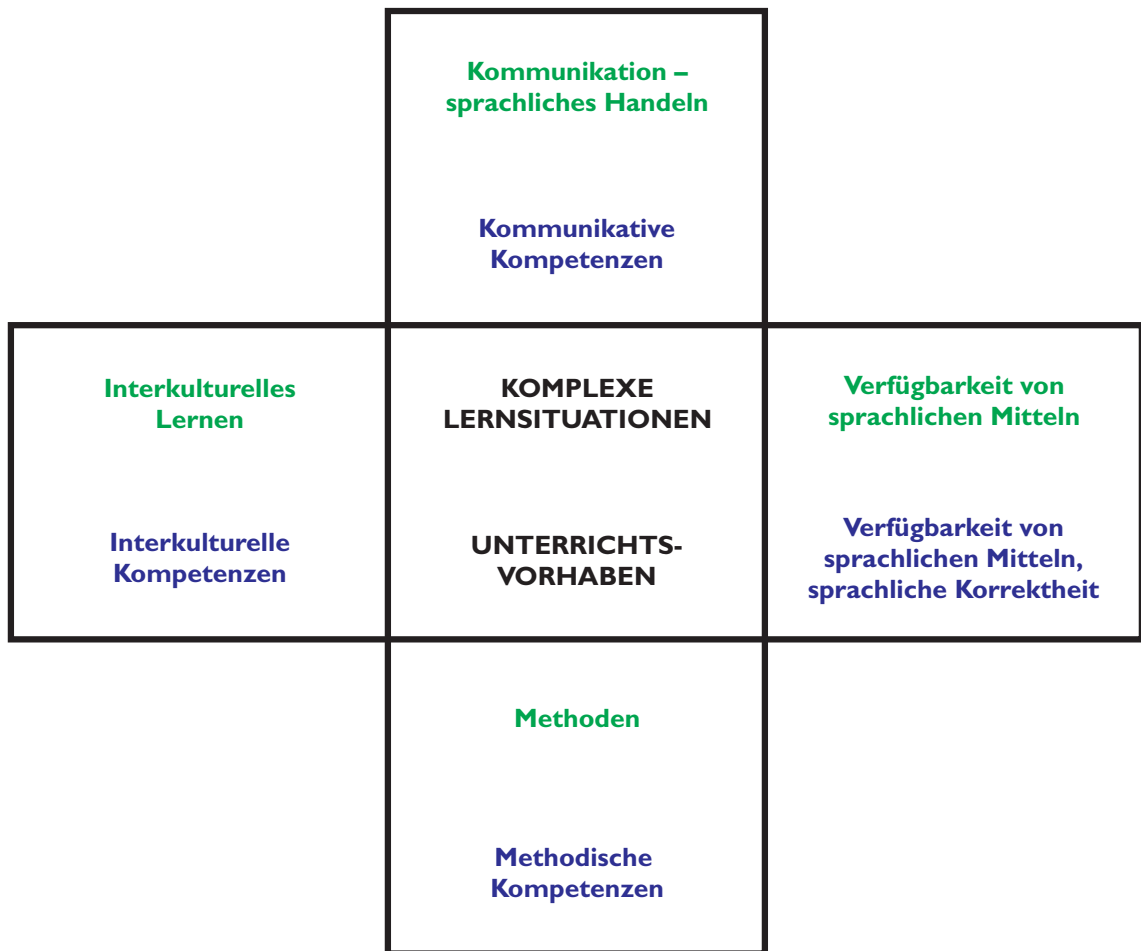


Abbildung 3.2: Prinzipielle Übereinstimmung der Englischlehrpläne in der **Grundschule** und der **Sekundarstufe I**

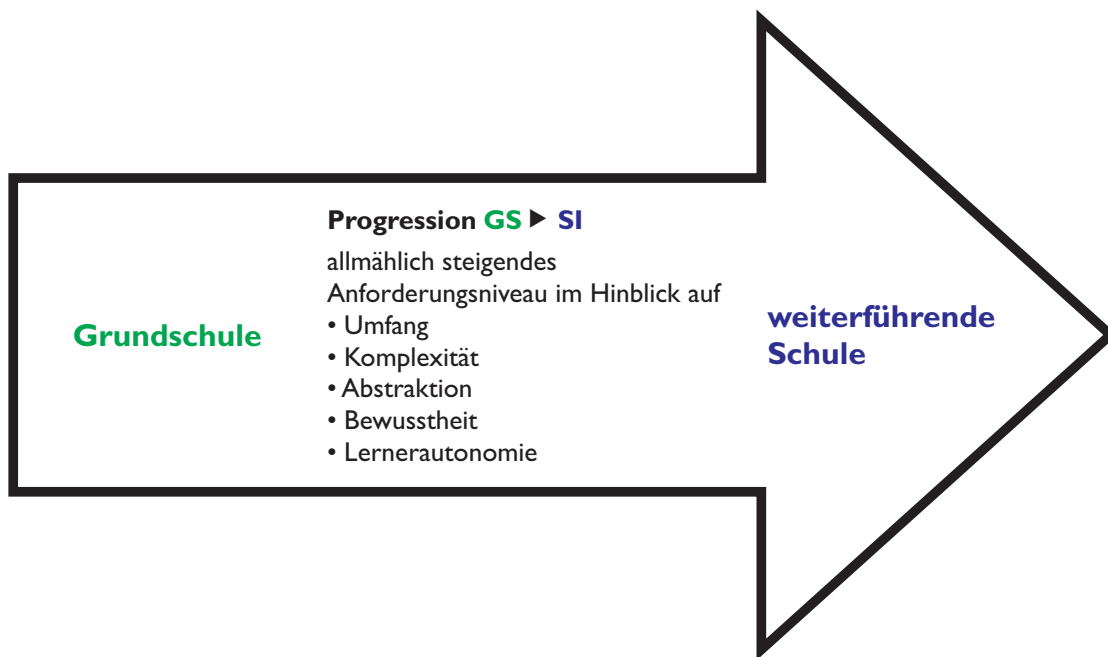


Abbildung 3.3: Progression von der Grundschule zur Sekundarstufe I



Abbildung 3.4: Listening

trainiert. Dazu werden den Schülerinnen und Schülern Hilfen (ausdrucksstarke Mimik, Gestik und Intonation, Realia, Abbildungen) angeboten und Verstehensstrategien vermittelt bzw. bewusst gemacht.

In der weiterführenden Schule lernen die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit komplexer werdenden unterschiedlichen Textmaterialien Informationen und Aussagen durch den Einsatz verschiedener Hörstile (detailliert, suchend bzw. selektiv und global) zu erschließen und zu verstehen. Dabei lösen sie sich immer mehr von der Hilfestellung durch die Lehrkraft und gewinnen ein höheres Maß an Lernerautonomie.

Am Ende von Klasse 4

Hör- und
Hör-Sehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können

- einem einsprachig geführten Unterricht folgen, wenn er durch Gestik, Mimik und andere Formen der Visualisierung unterstützt wird und häufig wiederkehrende Redemittel verwendet werden,
- altersgemäßen, auch authentischen Hörtexten (z. B. Lieder, *stories*) aus den grundschulspezifischen Themenbereichen wesentliche Informationen entnehmen.

Konsequenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6

- Nach wie vor werden Formen der Visualisierung eingesetzt, diese Unterstützung wird jedoch immer weiter reduziert, und die Lernenden können mehr und mehr freie Formulierungen verstehen.
- Didaktisierte und authentische Hörtexte (z. B. Lieder, Raps, Radioclips, Hörspiele) werden inhaltlich, syntaktisch und semantisch etwas anspruchsvoller und berücksichtigen ein erweitertes Spektrum von altersgemäßen Themen.
- Bei der Arbeit mit unterschiedlichen Texten werden die jeweils erforderlichen Hörstile kontinuierlich weiterentwickelt.

Sprechen

Bei der Entwicklung der Sprechkompetenz ist das übergeordnete Lernziel, dass die Schülerinnen und Schüler in einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht und durch den aktiven Umgang mit der Sprache vielfältige, auch authentische Sprechhandlungssituationen in für sie bedeutsamen Kontexten bewältigen lernen.

Der Englischunterricht in der Grundschule nutzt das natürliche Mitteilungsbedürfnis der Kinder dieser Altersgruppe und bietet ihnen so oft wie möglich Gelegenheiten zum aktiven sprachlichen Handeln. Wenn sie ein gewisses Repertoire an Wörtern und Redemitteln rezeptiv zur Verfügung haben, beginnen die Schülerinnen und Schüler zu sprechen; sie verwenden Wörter, Ausdrücke und Sprachmuster,

die sie zunächst als Ganzes erworben haben und beim Nachspielen und Gestalten kleiner Dialoge bzw. in einfachen, handlungsbezogenen *classroom situations* (z. B. Partnerbefragung) verwenden können. Sie werden ermuntert, sich mit Selbstvertrauen der fremden Sprache zu bedienen, und erfahren, dass eine Verständigung auch dann möglich ist, wenn beim Sprechen noch Fehler gemacht werden.

Die Sprechkompetenz wird in der weiterführenden Schule nach denselben Grundprinzipien gefördert (kommunikativ ausgerichteter, »mutiger« Gebrauch der fremden Sprache bei angemessener Fehlertoleranz). Die Schülerinnen und Schüler äußern sich in einem erweiterten Spektrum von Gesprächssituationen und in wechselnden Rollen. Sie erwerben zunehmend die Fähigkeit, ihre mündliche Sprachproduktion an den Normen des Sprachgebrauchs auszurichten.

Sprechen Am Ende von Klasse 4

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich in einem einsprachig geführten Unterricht an Gesprächen beteiligen: Sie antworten auf häufig gestellte Fragen, nutzen in ritualisierten Situationen formelhafte Sätze und drücken im Rahmen des *classroom discourse* ihre aktuellen Bedürfnisse aus,
- über vertraute Themen (z. B. *me, my family, my friends and classmates, my favourites*) sprechen. Dabei nutzen sie vielfach geübte Wendungen und Sätze, konstruieren aber auch selbstständig einfache Sätze. Sprachliches Probehandeln in kleinen Gruppen bei einem toleranten Umgang mit Fehlern unterstützt dieses Experimentieren mit Sprache,
- bekannte Texte (z. B. *songs, chants, rhymes, role-plays*) auswendig vortragen und als Muster für eigene Texte nutzen.

Konsequenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6

- Der Unterricht bleibt weiterhin überwiegend einsprachig, wobei die Redemittel für den *classroom discourse* umfassender und variationsreicher werden.
- Die mündliche Sprachverwendung wird zunehmend selbstständiger.
- Durch das Anknüpfen von neuen lexikalischen Einheiten an bereits vorhandene Bestände erhalten die Lernenden inhaltliche, strukturelle und strategische Unterstützung bei der stetigen Erweiterung ihres Wortschatznetzes.
- Das thematische Spektrum wird weiter und facettenreicher.
- Die Lernsituationen fordern und fördern einen mutigen, aktiven Umgang mit der Sprache; dabei gilt eine angemessene Fehlertoleranz.
- Die Lernenden erhalten ausreichend Gelegenheiten, den eigenen mündlichen Sprachgebrauch unter Rückgriff auf Mustertexte zu gestalten (z. B. Rollenspiel, szenisches Spiel).



Abbildung 3.5: Rollenspiel



Abbildung 3.6: Kinder beim Lesen

Leseverstehen

Die Kulturtechnik Lesen erweitert die Kommunikationsmöglichkeiten des Lerners und öffnet ihm den Zugang zu dem gesamten Spektrum schriftlich fixierter Sprache. Das Lesen ist eine wesentliche Voraussetzung für das Schreiben. Zudem werden durch das Schriftbild Verstehens- und Behaltensprozesse unterstützt.

In der Grundschule geht die Entwicklung des Leseverstehens vom einfachen ganzheitlichen Wiedererkennen und Zuordnen einzelner Wörter zu Bildern hin zum Sinn entnehmenden und Sinn erschließenden Lesen von kleinen Texten, auch unter Nutzung authentischer Materialien (z. B. englische Bilderbücher, Kinderbücher, *dictionaries*, Zeitschriften, für Kinder entwickelte Internet-Magazine). In der Regel wird das Schriftbild erst präsentiert, wenn ein Wort lautlich gesichert ist.

In der weiterführenden Schule vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihre Lesekompetenz in vielerlei Hinsicht: Die Lesetexte, die sie bewältigen, werden – dem Alter angemessen – umfangreicher sowie sprachlich und thematisch komplexer. Passend zu ihrer Leseintention wenden sie zunehmend

selbstständig geeignete Lesestile an (detailliert, suchend bzw. selektiv und global). Das gezielte zweckgerichtete Lesen verschiedener Textsorten gewinnt an Bedeutung.

Am Ende von Klasse 4

Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können

- kurzen, auch authentischen Texten mit überwiegend vertrautem Wortschatz wesentliche Informationen entnehmen.

Konsequenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6

- Die Lesekompetenz wird – weiterhin auch unter Verwendung authentischer, lehrbuchunabhängiger und längerer Texte – stetig weiter ausgebaut.
- Die Lernenden erhalten systematisch Anleitungen, um ihr Wissen über einfache Textsorten (z. B. Brief, Geschichte, Dialogszenen) für das Leseverstehen zu nutzen sowie die aufgabenbezogen jeweils erforderlichen Lesestile erproben zu können.

Schreiben

Das Schreiben unterstützt ganz elementar die Sprachverarbeitungsprozesse und fördert so die Bewusstheit für die Sprache und das Sprachenlernen. Die unterstützende Funktion des Schreibens liegt in der Planbarkeit, im Prozesshaften und in der Möglichkeit, das Produzierte zu reflektieren. Bei diesen Prozessen wird relativ viel Sprache umgewälzt bzw. umgesetzt. Voraussetzung ist auch hier die Einbettung in sinnvolle und für die Kinder bedeutsame Zusammenhänge. Ziel der Entwicklung der Schreibkompetenz ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Sprache funktional gebrauchen können, um ihre persönlichen Kommunikationsabsichten erfolgreich umsetzen zu können.

Für das Schreiben im Englischunterricht der Grundschule gilt wie für das Lesen, dass die Schriftsprache zunächst unterstützende Funktion im Lernprozess hat. Nach und nach werden die Schülerinnen und Schüler an die Schriftbilder einzelner Wörter und Wendungen herangeführt. Zu Beginn ihrer Schreibentwicklung schreiben die Schülerinnen und Schüler vorwiegend Wörter und Sätze ab bzw. fügen vorgegebene Satzelemente zusammen; so erreichen sie erste Einsichten in regelmäßige Laut- und Buchstabenbeziehungen bzw. Buchstabenfolgen und werden immer vertrauter mit dem Schriftbild bekannter Wörter. Nach und nach sind sie auch in der Lage, in der Regel mit Hilfe von Vorlagen, selbstständig erste eigene kürzere Texte zu erstellen.

Zu Beginn des Unterrichts in der Sekundarstufe I bekommt das Schreiben eine neue Qualität. Die eigenständige schriftliche Sprachproduktion – einschließlich des Transfers geübter Wörter, Wendungen und Strukturen in neue Zusammenhänge – wird immer wichtiger. Schreiben als mitteilungsbezogen angelegter Prozess mit den drei Phasen der Textplanung, -erstellung und -überarbeitung unterstützt die Sprachbewusstheit und das Sprachenlernen. Hierbei wird auch die formale Korrektheit zunehmend in den Fokus genommen.

Schreiben **Am Ende von Klasse 4**

Die Schülerinnen und Schüler können

- kurze eigene Texte schreiben, Bilder und Lernplakate beschriften, einfache Notizen anfertigen. Sie nutzen dabei Vorlagen (z. B. vorgegebenes oder im Wörterbuch gefundenes Wortmaterial, Textbausteine, Formulierungshilfen).

Konsequenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6

- Die Lernenden erhalten ausreichend Gelegenheiten zum zunehmend selbstständigen Verfassen von eigenen Alltagstexten, Dialogen, Geschichten und Gedichten unter Nutzung von Modelltexten oder anderen Formen der Unterstützung des Schreibprozesses (z. B. Wortfelder, Strukturierungshilfen, *linking words*).
- Sie bekommen Anleitung zur Anfertigung und Nutzung eigener Notizen, Stichworte, *mind maps* u. ä. und zur Vorbereitung und Sicherung von Arbeits- und Lernprozessen.

3.2.2 Interkulturelles Lernen/Interkulturelle Kompetenzen

Interkulturelle Kompetenzen sind wesentliche Voraussetzungen für erfolgreiches Verstehen und Handeln, die auf dem Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Bewusstheit beruhen. Im Sinne einer integrativen Kompetenzentwicklung spielt interkulturelles Lernen implizit im gesamten Unterricht eine Rolle, auch wenn explizit andere Kompetenzbereiche im Fokus stehen.

Interkulturelles Lernen sollte im Englischunterricht sowohl in der Grund- wie auch in der weiterführenden Schule immer in die konkrete Situation im Klassenzimmer eingebunden sein. Die unterschiedliche Kulturzugehörigkeit deutscher Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund innerhalb einer Klasse bietet viele authentische Anlässe, das Verständnis für unterschiedliche Kulturen aufzubauen bzw. zu intensivieren.

In der Grundschule sind es erste Kenntnisse über und Verständnis für fremde Kulturen und Lebensweisen, die so angebahnt werden. Im Englischunterricht spielt dabei die Authentizität eine wesentliche Rolle: Authentische Kontexte aus den englischsprachigen Ländern sind maßgebend für die Auswahl von Themen, Situationen und Materialien. Im Umfeld der jahreszeitlichen Feste und Feiern ermöglicht der Unterricht Begegnungen mit Alltagsritualen, Liedern, Reimen, Gedichten, kleinen Geschichten sowie einfachen authentischen Sachtexten und bildgestützten Materialien.

Ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen erhalten die Kinder so Einblick in fremde Kulturen und Lebensweisen. Sie erkennen dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihrer eigenen Situation und den Lebensumständen anderer. In Gesprächen über die mehrsprachige, multikulturelle Wirklichkeit von Kindern im englischen aber auch im eigenen Sprachraum wird ihnen die kulturelle und sprachliche Vielgestaltigkeit der eigenen Lebenswirklichkeit im Vergleich zunehmend bewusster. Dies stärkt die Entwicklung von Aufgeschlossenheit und Verständnisbereitschaft für das Fremde.



Abbildung 3.7: Interkulturelles Lernen – *special days*

In der weiterführenden Schule erweitern die Schülerinnen und Schüler ihr soziokulturelles Orientierungswissen zu den Bezugskulturen im Umgang mit zunehmend anspruchsvoller werdenden Texten und Medien und ggf. in realen Begegnungssituationen, wodurch ihre Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit weiter gefördert wird. Sie erhalten die Möglichkeit, Verständnis für andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen zu entwickeln und mit eigenen Sichtweisen und Wertvorstellungen tolerant und kritisch zu vergleichen. In fiktionalen, quasi-realen und realen Situationen lernen sie, Aufgeschlossenheit, Verständnisbereitschaft und Toleranz weiter auszubauen.

Am Ende von Klasse 4

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich mit dem Leben in Familie und Schule im englischsprachigen Raum und mit Situationen des täglichen Lebens (z. B. einkaufen, reisen, Feste feiern) auseinandersetzen und Vergleiche zur eigenen Lebenswirklichkeit anstellen,

Interkulturelles
Lernen

- einfache Begegnungssituationen bewältigen, indem sie einige wichtige kulturspezifische Verhaltensweisen (u. a. Begrüßungsrituale, Anredekonventionen, Glückwünsche) personenbezogen anwenden,
- mit Hilfe des Englischen Kontakt zu Kindern außerhalb des eigenen Landes aufnehmen (z. B. E-Mails, SMS, Postkarten, kurze Briefe).

Konsequenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6

- Die Lernenden erhalten vermehrt Gelegenheiten, ein gesichertes Orientierungswissen zu Themen aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich (u. a. Familie, Freunde, tägliches Leben und Tagesabläufe, Freizeit) anzuwenden: Sie entnehmen Texten, Materialien und Kommunikationssituationen kulturspezifische Informationen der englischsprachigen Lebenswelt und vergleichen diese mit eigenen Erfahrungen.
- Sie erhalten die Gelegenheit, andere Sichtweisen in Bezug auf Werte, Haltungen und Einstellungen spielerisch zu erproben (u. a. durch Rollenspiele, in Figureninterviews, beim szenischen Lesen).
- Der Unterricht schafft zur Erprobung der Kompetenzen einfache – reale und quasi-reale – Begegnungssituationen.

3.2.3 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln

Der Aufbau kommunikativer Kompetenzen geht einher mit einer wachsenden Verfügbarkeit sprachlicher Mittel. Dazu gehört die Annäherung an zielsprachliche Verwendungsnormen und die Nutzung eines Repertoires an Wörtern, Redemitteln, grammatischen Strukturen sowie Aussprache- und Intonationsmustern in verschiedenen Kommunikationssituationen.

Am Ende der Klasse 4 verfügen die Schülerinnen und Schüler über eine verständliche Aussprache, einen hinreichend großen Grundwortschatz und ein – wenn auch noch eingeschränktes – Grundinventar an grammatischen Strukturen, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen in vertrauten Situationen gerecht zu werden. Sie verwenden die grammatischen Strukturen insoweit korrekt, dass die Verständlichkeit gesichert ist.

In der weiterführenden Schule werden der Wortschatz kontinuierlich erweitert und Aussprachemuster gefestigt. Die grammatischen Strukturen werden systematisiert und auf ihre korrekte Verwendung wird zunehmend geachtet.

Aussprache und Intonation

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in der Grundschule von Beginn an eine verständliche und zunehmend angemessene Aussprache und Intonation. Neben der Lehrkraft, die bezüglich der Aussprache Modellfunktion hat, spielen auch authentische Medien aus dem englischsprachigen Raum eine wichtige Rolle.

In der weiterführenden Schule gewinnen die Schülerinnen und Schüler mehr Sicherheit und Selbstständigkeit im Gebrauch von vertrauten und zunehmend auch weniger vertrauten Aussprache- und Intonationsmustern.

Am Ende von Klasse 4

Aussprache

Die Schülerinnen und Schüler können

- vertraute Wörter und Redewendungen verständlich und zunehmend korrekt aussprechen,
- schon ansatzweise vertraute Klang- und Betonungsmuster auf unbekannte Wörter und Sätze übertragen.

Konsequenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6

- Die Lernenden erhalten auch weiterhin einen reichhaltigen und vielseitigen Input gesprochener Sprache, u. a. auch durch *native speaker*-Sprachmodelle.
- Sie arbeiten an Aufgaben zur mündlichen Sprachproduktion, in denen Lautmuster imitativ und explorativ angewendet werden können (z. B. Reime, Lieder, darstellendes Lesen, Rollenspiele).
- Sie machen sich zur Unterstützung der selbstständigen Erschließung der Aussprache einzelner Wörter mit Grundzügen der Lautschrift vertraut.
- Der zunehmend bewusste Umgang mit typischen Lautmustern (z. B. Satzmelodie als Ausdrucksmittel, Wortakzent, *silent e*, *linking r*) wird durch geeignete Aufgaben gefördert.

Wortschatz und Redemittel

Wortschatz und Redemittel werden im mentalen Lexikon abgelegt. Das mentale Lexikon bezeichnet den Teil der Sprachkompetenz eines Menschen, den man in der Alltagssprache auch Wortschatz nennt, also den Bestand an Wörtern und Lexemen, über den ein Individuum verfügt, den es verstehen und anwenden kann. Das mentale Lexikon bildet die »Nahtstelle zwischen spezifischen Sinneseindrücken (bei der Sprachwahrnehmung *Input*) oder motorischen Mustern (bei der Sprachproduktion *Output*)

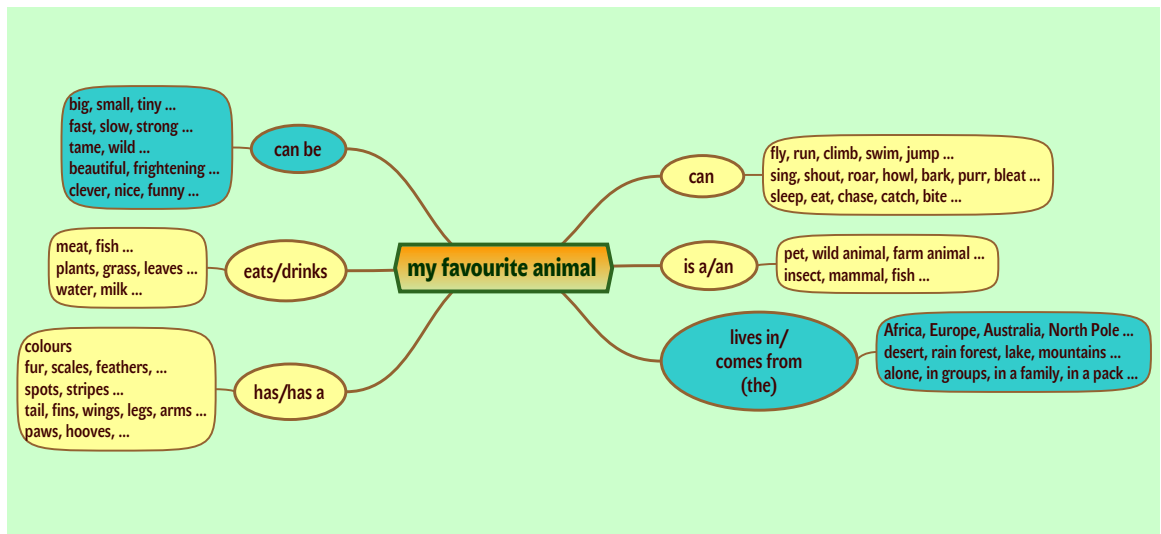


Abbildung 3.8: Mindmap zum Thema *pets*

auf der einen Seite und mental repräsentierten Wissensstrukturen auf der anderen². Das sprachliche Denken arbeitet mit lexikalischen Einheiten, die auch größere Wortverbände beinhalten, d. h., Gedächtnisinhalte werden in Netzwerken repräsentiert.

Wortschatz und Redemittel müssen deshalb so angeboten werden, dass Unbekanntes mit Bekanntem verknüpft werden kann, d. h. dass sich tragfähige, auf Wachstum angelegte Netzwerke an Wörtern, Strukturen und Phrasen, die den Schülerinnen und Schülern effizientes und erfolgreiches kommunikatives Handeln ermöglichen, bilden können (s. Abbildung 3.8).

In der Grundschule werden Wortschatz und Redemittel entsprechend den thematisch variierenden Erfahrungsfeldern aufgebaut und stetig vergrößert. In der weiterführenden Schule erweitern die Schülerinnen und Schüler bei wachsender Selbstständigkeit ihren allgemeinen und thematischen Wortschatz, wobei der Grad der Differenziertheit und die Varianz der Lexik zunimmt: auf diese Weise können sie eine größere Bandbreite an Sprachverwendungssituationen bewältigen.

Wortschatz Am Ende von Klasse 4

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich mit zunehmend vernetzten Wörtern und Strukturen am Unterrichtsgespräch beteiligen,

²vgl. RAUPACH, M. (1994): *Das mehrsprachige mentale Lexikon*. In: BÖRNER, W.; VOGEL, K. (eds.): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Gunter Narr, S. 19–37

- mit formelhaften Wendungen Vorlieben und Abneigungen äußern, Vorschläge machen sowie Aussagen zu Gegenständen, Eigenschaften, Befindlichkeiten und Handlungen aus ihrem direkten Lebensumfeld treffen,
- Wortfelder und Wortfamilien zu bekannten Themen erarbeiten.

Konsequenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6

- Die Lernenden werden verstärkt zur Erarbeitung, Systematisierung und regelmäßigen Anwendung von Redemitteln für ein erweitertes Spektrum von Sprachverwendungssituationen (z. B. *useful phrases for the classroom discourse, letter writing, story-telling*) angeleitet.
- Visuelle Hilfen wie Plakate, Tischreiter werden nach und nach reduziert.
- Ein vernetzter thematisch orientierter Grundwortschatz und dessen aktive Anwendung in vielfältigen Kommunikationssituationen werden gezielt gefördert (z. B. Erarbeiten von Themen-, Wortfeldern, Lernplakaten, Wortbildern).

Grammatik

Grammatische Formen und Strukturen sind für das sprachliche Handeln insofern bedeutsam, als sie zusammenhängende Äußerungen und damit die Realisierung kommunikativer Absichten möglich machen und den systematischen und ganzheitlichen Spracherwerb fördern. Eine Grammatik, die auf funktionales Sprachkönnen abzielt, ist semantisch und pragmatisch ausgerichtet und gibt dem Lernenden Orientierung, indem sie ihm anhand von konkreten Beispielen hilft, die »hinter den grammatischen Markierungen stehenden Konzepte und Regeln zu durchschauen - und zu generalisieren«³. Ihre Regeln sind zunächst nicht vergleichbar mit den formalen Regeln einer traditionellen Schulgrammatik, sondern werden von den Lernenden aus den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Äußerungen konstruiert und modifiziert. Deshalb benötigen die Lernenden eine große Menge an sprachlichen Äußerungen, die sie aufnehmen und verarbeiten müssen, bevor sie solche Regeln konstruieren können und sich kommunikative Handlungsfähigkeit erwerben.

In der Grundschule erwerben die Kinder grammatische Formen und Strukturen, die für sie selbst und ihr sprachliches Handeln innerhalb einer bestimmten Situation bedeutsam sind. Sie erwerben sie als mehr oder weniger komplexe Einheiten bzw. frequente Formen. Das heißt, Grammatik als System ist nicht Gegenstand des Unterrichts und daher verfügen die Kinder auch nicht über messbares und abfragbares Wissen über die Grammatik. Sie erschließen sich hingegen nach und nach funktionale Regelhaftigkeiten und sprachliche Muster durch eigenes Forschen und Ausprobieren in konkreten situativen und inhaltlichen Kontexten und entwickeln so nach und nach sprachliche Bewusstheit.

³vgl. ZYDATISS, W. (2005): *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht: Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt/M.: Lang Kolloquium Fremdsprachen Bd. 22, S. 213 ff.

Für den Englischunterricht in der weiterführenden Schule gilt weiterhin der pragmatisch-funktionale Ansatz beim Erwerb von grammatischen Strukturen. Die zunehmende kognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler erfordert nun auch den verstärkten Einsatz bewusstmachender Verfahren. Es wird zunehmend darauf geachtet, dass grammatische Konzepte verstanden und Regeln durchschaut werden.

Grammatik **Am Ende von Klasse 4**

Die Schülerinnen und Schüler können mit wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Mustern einfache Sätze bilden, z. B.:

- über sich und andere sprechen sowie Wünsche, Interessen, Aufforderungen und Fragen formulieren,
- über gegenwärtige und vergangene Ereignisse aus dem eigenen Erfahrungsbereich erzählen,
- einfache Satzverbindungen herstellen,
- Nomen im Singular und Plural, die gängigen *pronouns*, *determiners*, *adjectives*, *adverbs* und *prepositions* sowie Verben (*positive/negative statements*) und frequente Formen einiger unregelmäßiger Verben in der Vergangenheit verwenden.

Konsequenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6

- Ausgehend von eigenen Kommunikationsbedürfnissen agieren die Lernenden vermehrt in für sie interessanten Kommunikationssituationen, wodurch der Erwerb und die Anwendung eines sich kontinuierlich erweiternden Spektrums grundlegender grammatischer Strukturen ermöglicht wird.
- Der Unterricht achtet auf eine klare Trennung von Phasen mit *focus on form* und *focus on content*, durch die die Schülerinnen und Schüler sowohl zu einem mutigen, kreativen Umgang mit Sprache als auch zu einer sprachlich korrekten Verwendung von Strukturen angeregt werden.

Orthografie

In der Grundschule spielt die Orthografie zunächst nur im Hinblick auf die Verständlichkeit eine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler verwenden beim Schreiben Vorlagen und werden durch den Umgang mit Schriftbildern vertrauter Wörter und Wendungen an die englische Schreibweise herangeführt. Sie erkennen bereits einige Rechtschreibmuster und wenden diese an. Eine systematische Einführung in die Orthografie ist jedoch Aufgabe der weiterführenden Schule.

Am Ende von Klasse 4

Orthografie

Die Schülerinnen und Schüler können

- Sätze und Texte nach Vorlage richtig schreiben,
- kurze Wörter aus ihrem mündlichen Wortschatz »phonetisch« einigermaßen korrekt schriftlich wiedergeben.

Konsequenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6

- Die Schülerinnen und Schüler werden zu einem auf typische Laut-Buchstaben-Verbindungen und grundlegende Muster der Rechtschreibung gerichteten Umgang mit Wörtern und Texten geführt und zu eigenen Schreibprodukten ermuntert.
- Bei ihrem selbstständigen schriftsprachlichen Ausdruck werden die Schülerinnen und Schüler durch eine behutsame Gewichtung der Orthografie ermutigt.

Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit⁴ bedeutet das Nachdenken über Sprache und ihre Funktionalität. Sie beinhaltet das Erkennen und Reflektieren von Strukturen und Regelmäßigkeiten im System der zu lernenden Sprache sowie Einblicke in ihre Funktionsweise im Gebrauch. Sie trägt dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler bewusst mit Elementen und Varianten der Sprache umgehen und sensibel werden für Stil und Register. Sprachbewusstheit trägt auch dazu bei, dass die Kinder ihre mündlichen und schriftlichen Kommunikationsprozesse sowie ihr Sprachenlernen zunehmend selbstständig planen, gestalten und reflektieren können. Die Entwicklung von Sprachbewusstheit ist ein grundlegendes Prinzip des Fremdsprachenunterrichts und wird von Anfang an auf altersgemäßem Niveau angebahnt (vgl. auch Kapitel 2, Seite 5 dieser Handreichung).

Die Schülerinnen und Schüler erkennen bereits in der Grundschule Bezüge zwischen der deutschen und der englischen Sprache und setzen sich aktiv mit sprachlichen Phänomenen auseinander, die ihnen auffallen. Kinder mit Migrationshintergrund beziehen auch die eigene Muttersprache in diesen Prozess ein. Ausgehend von ihren individuellen sprachlichen Voraussetzungen bilden die Schülerinnen und Schüler Hypothesen über Strukturen und Muster der neuen Sprache und überprüfen ihre Brauchbarkeit in immer neuen Interaktionen. Im Austausch über ihre Erfahrungen entwickeln sie so zunehmend Sprachbewusstheit.

⁴Der Schwerpunkt »Sprachbewusstheit« (*language awareness*) ist bereits fester Bestandteil des Englischlehrplans der Grundschule. Er spielt in der Diskussion um die Bildungsstandards eine wesentliche Rolle und wird in Zukunft auch in die Kernlehrpläne der Sekundarstufe I integriert werden.

In der weiterführenden Schule wird das Experimentieren und Reflektieren über Sprache der fortschreitenden kognitiven Entwicklung entsprechend auf höherem Niveau weiter ausgebaut. Mit wachsender Reflexionsfähigkeit entwickeln Schülerinnen und Schüler ein immer feiner werdendes Gespür für die Regelmäßigkeiten und Besonderheiten von Sprache nicht nur auf der funktional-grammatischen, sondern auch auf der textuellen und der sozialen Ebene.

Sprachbewusstheit **Am Ende von Klasse 4**

Die Schülerinnen und Schüler können

- mit Sprache experimentieren und dadurch Regelmäßigkeiten erschließen und diese anwenden,
- einzelne sprachliche Phänomene vergleichen und Unterschiede zwischen dem Englischen und Deutschen herausfinden.

Konsequenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6

- Das entdeckende Lernen im Umgang mit Sprache wird kontinuierlich gefördert (z. B. durch Entdeckungsaufträge, gemeinsame Spekulation und Reflexion sprachlicher Phänomene, Thematisierung von Sprachverwendungsstrategien).
- Die Lernenden arbeiten mit herausforderndem und für das Alter interessantem (auch authentischem) Sprachmaterial und stellen Sprachvergleiche an.

3.2.4 Methoden/Methodische Kompetenzen

In diesem Bereich geht es sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule um die Entwicklung von Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler befähigen, ihren Lernprozess bewusst und zunehmend selbstständig zu gestalten.

Methodische Kompetenzen des Sprachenlernens beziehen sich auf

- die Entwicklung von Lernstrategien und Arbeitstechniken für das Sprachenlernen und das interkulturelle Lernen (u. a. *language learning awareness, intercultural awareness*), d. h. die Herausbildung von Techniken, um das Arbeiten mit und das Lernen von Sprache in ihrer Einbettung in eine andere Kultur zu erleichtern,
- den Umgang mit Texten und Medien, d. h. die aufgabenbezogene, anwendungsorientierte Rezeption und Produktion von gesprochenen und geschriebenen Texten,
- selbstständiges und kooperatives Sprachenlernen, d. h. die Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen bewusst zu gestalten und entsprechende Sprachlernmethoden zunehmend selbstständig sowie im Austausch mit anderen gezielt einzusetzen.

Die Methodenkompetenz verändert sich über die verschiedenen Jahrgangsstufen hinweg in Bezug auf die Komplexität der Inhalte und Techniken sowie den zunehmenden Grad der Selbstständigkeit.

Im Englischunterricht der Grundschule erwerben die Kinder elementare Lern- und Arbeitstechniken des Sprachenlernens, die es ihnen erlauben

- sich Wörter, Wendungen, Sätze zu merken,
- Bedeutungen aus dem Handlungszusammenhang, aus Mimik und Gestik sowie aus Abbildungen zu erschließen,
- ihren Wortschatz zu erweitern,
- Strukturen richtig anzuwenden.

In der weiterführenden Schule gewinnen die Schülerinnen und Schüler noch größere Sicherheit im Umgang mit (Schul-)Büchern, (Bild-)Wörterbüchern, multimedialen Materialien und dem Computer. Sie nutzen ein- und zweisprachige Worterklärungen des Lehrwerks oder einfache zweisprachige und selbst einsprachige Wörterbücher, um Verstehensprobleme zu beheben.



Abbildung 3.9: Arbeiten mit dem Wörterbuch

Am Ende von Klasse 4

Methoden

Die Schülerinnen und Schüler können

- eigene Texte mit Hilfe von Vorlagen überarbeiten,

- Hilfsmittel zunehmend selbstständig nutzen (z. B. Karteikarten, Wortfelder, Bildwörterbücher, digitale Medien),
- Lernfortschritte dokumentieren und reflektieren (z. B. Führen eines Lerntagebuchs, Portfolios),
- Medien zunehmend auch zur Selbstkontrolle verwenden (z. B. interaktive Lernprogramme).

Konsequenzen für den Unterricht in den Klassen 5 und 6

- Bei ihrer sprachlichen Arbeit in zunehmend komplexer werdenden Kommunikationssituationen und mit zunehmend komplexer werdenden Texten/Medien (Textrezeption und -produktion) ergänzen und erweitern die Lernenden ihre Methodenkompetenz.
- Sie erhalten Unterstützung und Ermunterung zur zunehmend selbstständigen Gestaltung ihres individuellen Spracherwerbsprozesses.

4 Leistung erkennen, fördern und bewerten – kompetenzorientierte Leistungsbewertung in allen Schulformen

Der Englischunterricht in der Grundschule entwickelt ein positives Lern- und Leistungsklima, welches die Erfahrung vermittelt, dass sich Anstrengung lohnt, dass Erfolge im Umgang mit der englischen Sprache für jedes Kind möglich sind (*confidence building*) und dass Fehler notwendige und für das Lernen aufschlussreiche Elemente in sprachlichen Lernprozessen sind. Daran knüpft der Unterricht der Sekundarstufe an.

confidence building

Für alle Schulformen bilden die in den Lehrplänen aufgeführten Kompetenzerwartungen die Grundlage der Leistungsförderung und -bewertung. Im Fach Englisch entsprechen sie den fremdsprachlichen Standards, die sich am Referenzniveau des »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen« (GeR) orientieren. Sie sind die Richtschnur für einen Unterricht, der allen Schülerinnen und Schülern in ihrer Unterschiedlichkeit durch vielfältige Angebote und Aufgabenstellungen ausreichend Gelegenheit und Unterstützung bietet, die entsprechenden Kompetenzen zu entwickeln, und der eine Bandbreite an vielfältigen Leistungen ermöglicht.

Kompetenz-
erwartungen als
Grundlage der
Leistungsförderung
und -bewertung

Entsprechend dem allgemeinen Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung und zu kompetenz- und prozessorientiertem Unterricht wird das in den Fokus genommen, was eine Schülerin oder ein Schüler kann. Erkenntnisse aus der Spracherwerbspsychologie machen eine veränderte Sicht auf Fehler notwendig: Fehler gehören als normale Zwischenschritte zum Spracherwerbsprozess dazu und werden nicht per se als Versagen verstanden; dennoch werden Fehler selbstverständlich in angemessener Weise korrigiert und das richtige Sprachvorbild geliefert.

Fokus auf dem
Können, nicht auf
Defiziten

Die Beobachtung der Leistungen im Lernprozess (formative Leistungsfeststellung) sowie punktuelle Überprüfungen (summative Leistungsfeststellung) dienen

Leistungsfeststellung
zur Diagnose und
Bewertung

- der Diagnose des Lernentwicklungsstandes, die die Voraussetzung für eine individuelle Förderung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen bildet,
- der Bewertung von Lernleistung.

“If we think of our children as plants ... summative assessment of the plants is the process of simply measuring them. It might be interesting to compare and analyse measurements but, in themselves, these do not affect the growth of the plants. Formative assessment, on the other hand, is the equivalent of feeding and watering the plants appropriate to their needs - directly affecting their growth.”¹

Lernaufgaben Es ist wichtig, zwischen Lernaufgaben und Testaufgaben zu unterscheiden. Lernaufgaben sind komplexe Aufgaben, die dem Lerner ausreichend Gelegenheit geben, Gelerntes anzuwenden und mit Neuem zu verknüpfen. Sie müssen daher vielschichtig sein und unterschiedliche Herausforderungen bieten. Sie ermöglichen das *Trial-and-Error*-Verfahren, das dem Lerner die Chance gibt, eigene Erkenntnisse zu gewinnen und aus »Fehlern« zu lernen. Lernaufgaben dienen der Entwicklung von Kompetenzen.

Testaufgaben Testaufgaben hingegen dienen der reinen Überprüfung von Kompetenzen. Die Anwendung der zur Lösung notwendigen sprachlichen Mittel wird dabei von der Lehrkraft diagnostisch erfasst; das Augenmerk wird auf das Können der Lerner gelegt. Testaufgaben müssen genau das prüfen, was sie sich zum Ziel gesetzt haben, wobei die Lösungen nach Möglichkeit objektiv auswertbar und eindeutig sein sollten. Das bedeutet z. B., dass den Schülerinnen und Schülern die Auswertungskriterien transparent gemacht werden und diese so deutlich formuliert sind, dass möglichst wenig Interpretationsspielraum für die Auswertung bleibt, und auch, dass beispielsweise eine Leseleistung keine Rolle spielen darf, wenn es um das Überprüfen des Hörverstehens geht (vgl. Abschnitt 3.2, Seite 21 dieser Handreichung).

4.1 Leistungsbewertung in der Grundschule

Durch aufbauende, aber keinesfalls euphemistische Rückmeldungen zu ihren entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie durch die Anbahnung von Selbsteinschätzung und die realistische Wahrnehmung der eigenen Lernfortschritte werden die Motivation sowie die Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler gefördert, unterstützt und erhalten. Die Leistungsbewertung stützt sich überwiegend auf die kriteriengeleitete Beobachtung der Lernentwicklung des einzelnen Kindes und kann beispielsweise in Beobachtungsbögen notiert werden. Die Kriterien orientieren sich an den ausgewiesenen Kompetenzerwartungen (vgl. Beispiele für Beobachtungsbögen, Seite 46 bis 53).

Keine Benotung von schriftlichen Arbeiten Von Klasse 3 an werden die Kinder an punktuelle Überprüfungen herangeführt: Es werden kurze schriftliche Arbeiten (nicht länger als 15 Minuten), z. B. in Form von Zuordnungs- und *Multiple-Choice*-Aufgaben, geschrieben, die sich an konkreten kommunikativen Funktionen in möglichst kindgerechten, authentischen Situationen orientieren; diese Arbeiten werden bewertet (z. B. mit Punkten und/oder mit Bemerkungen wie *well done* etc. versehen), aber nicht benotet. Der Englischunterricht wird lediglich mit 2 Wochenstunden erteilt und Leistungsüberprüfungen werden daher nicht zensiert. Die Kinder erhalten also nur auf dem Zeugnis eine Note im Fach Englisch. Isolierte Leistungsfeststellungen in Form von Vokabeltests, Grammatikaufgaben und Diktaten sind laut Lehrplan unzulässig.

¹CLARKE, SHIRLEY (2001): *Unlocking Formative Assessment - Practical Strategies for Enhancing Pupils' Learning in the Primary Classroom*. London: Hodder and Stoughton, S. 2

Obwohl Schriftbilder von Anfang an lernunterstützend im Unterricht vorkommen, wird die Schreibung – der Entwicklung der Kinder entsprechend – noch nicht systematisch vermittelt und geübt; die Orthografie wird daher nicht bewertet. Die Schülerinnen und Schüler werden jedoch angehalten, sich an Vorlagen wie vorgegebenem Wort- und Strukturenmaterial, Textbausteinen, Wörterbüchern etc. zu orientieren und Geschriebenes ggf. zu überarbeiten. Unterstützt durch Reflexionsgespräche entwickeln sie eine erste Bewusstheit dafür, dass die Schreibung im Englischen anderen Regeln unterliegt als im Deutschen, und beginnen, sich der Norm anzunähern. Erst in der Sekundarstufe I sind die Schülerinnen und Schüler entwicklungsgemäß besser in der Lage, Regeln zu erkennen und umzusetzen und die englische Rechtschreibung mit ihrer sehr schwierigen Laut-Buchstaben-Zuordnung zu erlernen.

Keine Bewertung
der Orthografie

4.2 Leistungsbewertung in der Sekundarstufe I

Die Leistungsbewertung in der Sekundarstufe I knüpft an die Prinzipien der Grundschule an und entwickelt diese alters- und zielgerecht weiter. Sie bezieht sich auf die ganze Breite der erworbenen Kompetenzen und Kompetenzbereiche, der Schwerpunkt liegt dabei weiterhin auf den kommunikativen Kompetenzen.

Kontinuierliche
Weiterentwicklung

Die Bereiche »interkulturelle Kompetenzen«, »methodische Kompetenzen und Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln« sowie »sprachliche Korrektheit« sind gebunden an mündliche und schriftliche Textproduktion und werden in der Regel integrativ erfasst. Schriftliche Produktionen werden auch dazu genutzt, die Bewusstheit für Schreibnormen des Englischen zu fördern. Bei der Bewertung und Benotung werden Fehler nun behutsam berücksichtigt.

Die Bewertung erfolgt grundsätzlich differenziert, kriterienorientiert und zielgerichtet in Orientierung an den im Kernlehrplan formulierten Kompetenzerwartungen. Sie basiert weiterhin auf der kontinuierlichen Beobachtung des Leistungsvermögens der einzelnen Schülerinnen und Schüler (z. B. mündliche Unterrichtsbeiträge, schriftliche Arbeitsprodukte, Portfolio-Arbeit) sowie punktuellen Formen der Leistungsüberprüfung (z. B. Klassenarbeiten, mündliche Leistungsüberprüfungen sowie zentrale Lernstandserhebungen und Prüfungen). Um die mündlichen kommunikativen Kompetenzen zu fördern und zu stärken, verweist die APO SI ausdrücklich auf die Möglichkeit, pro Schuljahr eine schriftliche Klassenarbeit durch eine mündliche Prüfung zu ersetzen. Diese Regelung wird für das letzte Jahr der Sekundarstufe I mit Beginn des Schuljahrs 2014/2015 verpflichtend. Eine mündliche Prüfung anstelle einer Klassenarbeit empfiehlt sich besonders zu Beginn von Klasse 5, um aufbauend auf den in der Grundschule erworbenen Kompetenzen den Übergang fließender zu gestalten. Die Bewertung und die ihr zugrunde liegenden Kriterien werden den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht.²

Mündliche Prüfung
statt Klassenarbeit
möglich

Punktuelle Leistungsüberprüfungen durch die Lehrkraft (z. B. Klassenarbeiten) folgen, wie der Unterricht selbst, dem Prinzip der Inhaltsorientierung, knüpfen thematisch an den Unterricht an und umfassen kontextualisierte Aufgaben zur integrativen und ergänzend auch isolierten Überprüfung ausgewählter Kompetenzen. Dabei nehmen im Laufe der Sekundarstufe I die Komplexität der Lernaufgaben

²Hinweise zur Leistungsbewertung mündlicher Prüfungen: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/muendliche_pruefungen/angebot-home/

und der Anteil offener Aufgaben zu. Des Weiteren dienen diese punktuellen Leistungsüberprüfungen auch der Vorbereitung auf zentrale Lernstandserhebungen und Prüfungen.

4.3 Reflexion der eigenen Leistung – an autonomes Lernen heranführen

Reflexionsgespräche

Selbsteinschätzung

Im Zusammenhang mit der Notwendigkeit eines lebenslangen Sprachenlernens ist es wichtig, dass die Lernenden von Anfang an zum eigenverantwortlichen Lernen angeleitet werden und dass dies in der weiterführenden Schule fortgesetzt und intensiviert wird. Regelmäßige Reflexionsgespräche und der Austausch mit anderen sensibilisieren die Kinder für den eigenen Lernprozess. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben, was sie gelernt haben, sie denken über unterschiedliche Lernwege nach, sie dokumentieren ihre Ergebnisse, sie planen ihre weiteren Lernschritte. Zunächst geschieht das in ganz einfacher Form, indem beispielsweise eingeschätzt wird, ob eine Aufgabe *easy*, *so so* oder *difficult* war und was geholfen hat, sie zu lösen. Mit zunehmendem Alter werden die Reflexionsgespräche komplexer und die Schülerinnen und Schüler übernehmen immer mehr Verantwortung für das eigene Lernen. Unterstützt werden kann der Reflexionsprozess auch durch Selbsteinschätzungsbögen, die von der Lehrkraft erstellt oder von Verlagen angeboten werden und die am Ende einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden.

Europäisches Portfolio der Sprachen

Darüber hinaus ist es empfehlenswert, ein Portfolio³ zu führen. Das »Europäische Portfolio der Sprachen – Grund- und Aufbauportfolio« (EPS)⁴, das im Rahmen des BLK-Projekts »Sprachen lehren und lernen als Kontinuum« von den Bundesländern Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen erstellt und vom Europarat akkreditiert wurde, bietet sich hier an. Das EPS ist ein besonders geeignetes Instrument zur Förderung des selbstständigen Lernens und zur Dokumentation des Lernprozesses. Es hebt insbesondere auf die Stärken der Schülerinnen und Schüler ab: Der Lernende dokumentiert, was er kann, wie er lernt und was er für seine Weiterentwicklung tun will, und schätzt sich mit Hilfe von Könnensformulierungen (Ich kann ...) selbst ein. Diese basieren auf den Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) zu den Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben und sind altersgemäß, d. h. im Grund- und Aufbauportfolio unterschiedlich, formuliert.

»Weil sich die Deskriptoren des Portfolios am Können der Kinder orientieren und nicht an möglichen Defiziten, unterstützt es im Fremdsprachenunterricht den notwendigen Paradigmenwechsel hin zu kompetenzorientiertem Denken und Handeln ...«.⁵

³vgl. <http://www.sprachenportfolio.de>; <http://elp-implementation.ecml.at/>;

http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/Europaeisches_Portfolio_der_Sprachen____Internationaler_Nachweis_der_Fremdsprachenkenntnisse/index.html

⁴BUND-LÄNDER-KOMMISSION (Hrsg.) (2007): *Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio*. Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett (Abbildungen 8.4-8.8, S. 92-96. Das entsprechende Aufbauportfolio ist ebenfalls 2007 bei dem Verlagkonsortium erschienen. Es gibt auch eine Fassung, die beide Teile enthält. Nordrhein-westfälische Schulen können dieses Europäische Portfolio der Sprachen sowie die Lehrerhandreichung, die 2009 erschienen ist, über den geschützten Bereich Schulverwaltung im Bildungsportal (unter Angabe der Schulnummer) kostenlos herunterladen.

⁵LEGUTKE, M., RAU, N.: *Sprachliches Können dokumentieren und präsentieren*. in: GRAU, M., LEGUTKE, M. (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Frankfurt/M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., S. 211 f.

Das EPS der Bund-Länder-Kommission und die entsprechende Handreichung liefern den Lehrkräften Anregungen und Impulse, welche Aspekte beim Sprachenlernen wichtig sind, was in Reflexionsgesprächen thematisiert werden sollte und wie sie die Kinder an eine allgemeinere Einschätzung ihrer Leistung, die über die gerade zurückliegende Unterrichtseinheit hinausgeht, heranführen können.

Das EPS besteht aus drei Teilen:

- dem Sprachenpass (im Grundportfolio als »Mein Rückblick« bezeichnet) mit einer Übersicht über die Sprachkenntnisse,⁶
- der Sprachenbiografie, in der die Reflexion des Lernprozesses und des Sprachenlernens sowie interkulturelle Erfahrungen dokumentiert werden,
- dem Dossier, in dem besonders aussagekräftige individuelle Arbeitsprodukte zum Sprachenlernen gesammelt werden.

Mit der Möglichkeit, im EPS auch außerschulisch erworbene Sprachkenntnisse, beispielsweise in der Herkunftssprache, zu dokumentieren, wird diesen Kompetenzen ausdrücklich eine Wertschätzung zuteil. Sie werden als Schritt zur gewünschten Mehrsprachigkeit der Bürger in Europa festgehalten. Letztendlich soll das EPS auch eine europaweite Vergleichbarkeit von Sprachkompetenzen schaffen.

Dokumentation
weiterer
Sprachkompetenzen

Bisher ist das EPS noch nicht flächendeckend verbreitet. Es ist daher ein gemeinsames Anliegen der Grundschule und der weiterführenden Schule, die Arbeit mit dem Portfolio weiter bekannt zu machen und für die Schülerinnen und Schüler gerade auch im Sinne des Sprachenlernens als Kontinuum gewinnbringend zu nutzen. Das EPS kann dazu beitragen, dass die Lehrkräfte der Sekundarstufe anhand der Dokumentationen besser an die Stärken und die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und ihr tatsächliches Können wahrnehmen und wertschätzen.

Das EPS als
kontinuierlicher
Begleiter des
Sprachenlernens

4.4 Beispiele für Beobachtungsbögen

Beispiele für Beobachtungsbögen finden sich in den Abbildungen 4.1 bis 4.8. Die vorgeschlagenen Kürzel können der schnellen Dokumentation dienen. Ansonsten können selbstverständlich auch individuelle Kommentare eingefügt werden.

⁶Im Anhang sind die Seiten »Mein Rückblick« aus dem Grundportfolio abgedruckt.

Hörverstehen/Hör-Sehverstehen (Klasse 3/4)

Beobachtungszeitraum: _____

Klasse: _____

++	selbstständig und sicher
+	meistens sicher
o	hin und wieder auf Unterstützung angewiesen
–	nur mit Unterstützung

	Die Schülerin/der Schüler kann Äußerungen und Detailinformationen aus Gesprächssituationen und Hörtexten mit bekanntem Wortschatz verstehen, wenn ausreichend Verstehenshilfen angeboten werden:			
Name	Sie/Er kann dem einsprachig geführten Unterricht folgen.	Sie/Er kann Aufforderungen, Erklärungen und Dialoge im Unterrichtsgeschehen verstehen.	Sie/Er kann kindgemäße Geschichten verstehen.	Sie/Er kann kindgemäße Sachtexte verstehen.

Abbildung 4.1: Beobachtungsbogen Hörverstehen/Hör-Sehverstehen (Klasse 3/4)

Hörverstehen/Hör-Sehverstehen (Klasse 5/6)

Beobachtungszeitraum: _____

Klasse: _____

++	selbstständig und sicher
+	meistens sicher
o	hin und wieder auf Unterstützung angewiesen
–	nur mit Unterstützung

	Die Schülerin/der Schüler kann wesentliche Äußerungen und Informationen aus Gesprächssituationen und Hör- oder Hörsehtexten verstehen:			
Name	Sie/Er kann dem einsprachig geführten Unterricht folgen.	Sie/Er greift zunehmend auf sprachlich-kognitive Verstehenshilfen zurück.	Sie/Er kann umfang- und informationsreichere Hörtexte weitgehend auch im Detail verstehen.	Sie/Er ist in der Lage, mit Verstehenslücken angemessen umzugehen.

Abbildung 4.2: Beobachtungsbogen Hörverstehen/Hör-Sehverstehen (Klasse 5/6)

Sprechen (Klasse 3/4)

Beobachtungszeitraum: _____

Klasse: _____

++	selbstständig und sicher
+	meistens sicher
o	hin und wieder auf Unterstützung angewiesen
–	nur mit Unterstützung

	Die Schülerin/der Schüler kann sich in vertrauten Gesprächssituationen verständigen und mit formelhaften Wendungen und zunehmend selbstständig mit einfachen Sätzen mitteilen:			
Name	Sie/Er beteiligt sich an Unterrichtsgesprächen.	Sie/Er kann Fragen zu Themen aus den Erfahrungsfeldern stellen und beantworten.	Sie/Er kann in Rollenspielen agieren und Texte auswendig vortragen.	Sie/Er kann mündliche Mitteilungen (Rätsel, Beschreibungen, Erlebnisse ...) formulieren.

Abbildung 4.3: Beobachtungsbogen Sprechen (Klasse 3/4)

Sprechen (Klasse 5/6)

Beobachtungszeitraum: _____

Klasse: _____

++	selbstständig und sicher
+	meistens sicher
o	hin und wieder auf Unterstützung angewiesen
–	nur mit Unterstützung

	Die Schülerin/der Schüler kann sich in einem erweiterten Spektrum von Gesprächssituationen und in wechselnden Rollen äußern und erwirbt zunehmend die Fähigkeit, ihre/seine mündliche Sprachproduktion an Normen des Sprachgebrauchs auszurichten:			
Name	Sie/Er kann sich unter freierer Verwendung sprachlicher Mittel aktiv am englischsprachigen <i>classroom discourse</i> beteiligen.	Sie/Er kann mit zunehmend selbstständig formulierten einfachen sprachlichen Mitteln über vertraute Themen sprechen.	Sie/Er kann Texte darstellend vortragen (dramatisches Lesen, szenisches Spiel).	Sie/Er kann Texte umgestalten und als Muster bei der eigenen mündlichen Textproduktion nutzen.

Abbildung 4.4: Beobachtungsbogen Sprechen (Klasse 5/6)

Leseverstehen (Klasse 3/4)

Beobachtungszeitraum: _____

Klasse: _____

++	selbstständig und sicher
+	meistens sicher
o	hin und wieder auf Unterstützung angewiesen
–	nur mit Unterstützung

	Die Schülerin/der Schüler kann lesend Wörter und Sätze verstehen und einfachen kurzen Texten mit vertrautem Wortschatz relevante Informationen entnehmen:		
Name	Sie/Er kann schriftliche Aussagen und kurze Erklärungen auf Satzebene in einem bekannten Kontext verstehen und umsetzen.	Sie/Er kann kurze Texte mit bekanntem Wortschatz verstehen und die wesentlichen Handlungselemente entnehmen.	Sie/Er kann kommunikativen Kurztexten wesentliche Informationen entnehmen.

Abbildung 4.5: Beobachtungsbogen Leseverstehen (Klasse 3/4)

Leseverstehen (Klasse 5/6)

Beobachtungszeitraum: _____

Klasse: _____

++	selbstständig und sicher
+	meistens sicher
o	hin und wieder auf Unterstützung angewiesen
–	nur mit Unterstützung

	Die Schülerin/der Schüler kann altersgemäßen Texten zu vertrauten, konkreten Themen wesentliche Informationen entnehmen:		
Name	Sie/Er kann Arbeitsanweisungen, Anleitungen und Erklärungen in überwiegend bekanntem Kontext verstehen.	Sie/Er kann Lehrbuchtexten und einfachen authentischen Texten mit überwiegend bekanntem Wortschatz die Handlungsträger und Handlungsabläufe entnehmen.	Sie/Er kann kurzen privaten und öffentlichen Alltagstexten die wesentlichen Informationen entnehmen.

Abbildung 4.6: Beobachtungsbogen Leseverstehen (Klasse 5/6)

Schreiben (Klasse 3/4)

Beobachtungszeitraum: _____

Klasse: _____

++	selbstständig und sicher
+	meistens sicher
o	hin und wieder auf Unterstützung angewiesen
–	nur mit Unterstützung

	Die Schülerin/der Schüler kann mit Hilfe von Vorlagen und vorgegebenem Wortmaterial kurze einfach strukturierte Sätze schreiben:			
Name	Sie/Er kann mithilfe von bekanntem oder im Bildwörterbuch gefundenen Wortmaterial Bilder beschriften.	Sie/Er kann z.B. <i>word grids</i> oder einfache Rätsel mithilfe von bekanntem oder im Bildwörterbuch gefundenem Wortmaterial lösen bzw. erstellen.	Sie/Er kann kurze Texte durch das Zusammenfügen von vorgegebenen Satzelementen oder Textbausteinen verfassen.	Sie/Er kann lernunterstützende einfache Notizen anfertigen.

Abbildung 4.7: Beobachtungsbogen Schreiben (Klasse 3/4)

Schreiben (Klasse 5/6)

Beobachtungszeitraum: _____

Klasse: _____

++	selbstständig und sicher
+	meistens sicher
o	hin und wieder auf Unterstützung angewiesen
–	nur mit Unterstützung

	Die Schülerin/der Schüler kann kurze, einfach strukturierte Texte schreiben, die sich auf Alltagskommunikation und vertraute thematische Zusammenhänge beziehen:			
Name	Sie/Er kann einfache Notizen anfertigen.	Sie/Er kann erarbeitete Texte umformen oder ergänzen.	Sie/Er kann kurze persönliche Alltagstexte schreiben und Sachverhalte aus dem eigenen Erfahrungshorizont beschreiben.	Sie/Er kann Bilder und andere graphische Elemente als Sprach- und Schreibenlässe nutzen.

Abbildung 4.8: Beobachtungsbogen Schreiben (Klasse 5/6)

5 *Planets and Aliens* – Ein praktisches Beispiel aus der Grundschule mit Perspektiven für die Weiterarbeit in der Sekundarstufe I

In Kapitel 3 wurde dargestellt, dass bei der Planung und Durchführung des Unterrichts sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule verbindliche Themen und Inhalte sowie die Bereiche und Schwerpunkte in der Gestaltung komplexer Lernsituationen bzw. konkreter Unterrichtsvorhaben integrativ zusammen wirken. Dieser integrative Charakter wird in den Lehrplänen in Form eines »didaktischen Kreuzes« veranschaulicht.

Das didaktische Kreuz als gemeinsame Grundlage eines Arbeitsplans

Dieses »didaktische Kreuz ist im folgenden Kapitel die Grundlage für einen exemplarischen Arbeitsplan für das 2. Halbjahr der Klasse 4. Das darin aufgeführte Thema *Planets and Aliens* bezieht sich auf die in der Grundschule verbindlichen Erfahrungsfelder »Eine Welt für alle – *our nature*« und »Auf den Flügeln der Fantasie – *fantasy worlds*«.

Bei der Feinplanung werden die einzelnen Kompetenzbereiche für das Thema konkretisiert und mögliche Materialien zur Planung eines authentischen Unterrichts aufgeführt. Diese können durch Angebote des gegebenenfalls eingeführten Lehrwerks ergänzt werden. An Hand der Unterrichtsplanungen soll dargestellt werden, wie die in Kapitel 2 vorgestellten didaktisch-methodischen Prinzipien im Unterricht der Grundschule umgesetzt werden können und welche Perspektiven sich für die Arbeit in der weiterführenden Schule daraus ergeben können. Die einzelnen Überlegungen sind in diesem Kapitel näher beschrieben.

Kompetenz-orientierte Planung der Unterrichtsreihe

<p>Mögliche Mini-Projekte</p> <p>Ein Fest planen und feiern: <i>Pancake Day</i>, <i>Red Nose Day</i> oder <i>Valentine's Day</i></p> <p>Lernposter und Vorträge zum Thema <i>planets</i> erstellen</p> <p>Eine Welt-/Europakarte mit <i>favourite places</i> gestalten</p> <p>Eine kleine Abschieds-Revue mit <i>songs</i>, <i>raps</i> und <i>role-plays</i> planen und durchführen</p>	<p>Kommunikation – sprachliches Handeln</p> <p>Kindgemäße Texte (fiktionalen Texte, Sachtexte, Kinderlyrik) verstehen und wesentliche Informationen entnehmen</p> <p>Fragen (z. B. zu Vorlieben, Abneigungen oder täglichen Gewohnheiten) stellen und beantworten</p> <p>Kurze, bekannte Texte – alleine oder in Kleingruppen – vortragen (z. B. Texte eigener <i>Mini-Books</i>, Reime)</p> <p>Über Selbsterlebtes in kurzen Sätzen sprechen</p> <p>Kurze Texte mit bekanntem Wortschatz lesend verstehen</p> <p>Kurze, einfach strukturierte Texte schreiben (z. B. Lernplakate, Fortsetzungen zu bekannten <i>raps</i> oder <i>chants</i>)</p>	<p>Mögliche Materialien</p> <p>Unterrichtseinheiten aus Lehrwerken</p> <p>Anregungen aus Fachzeitschriften zu den Themen <i>special days</i>, <i>our world</i>, <i>friendship</i>, <i>feelings</i>, <i>school</i></p> <p>Authentische <i>sites for kids</i> zu den Themen <i>planets</i> und <i>special days</i></p>
<p>Interkulturelles Lernen</p> <p>Materialien sammeln und ausstellen, die Aufschluss über Alltagswelten in englischsprachigen Ländern geben (<i>special days</i>)</p> <p>Sich mit häufig wiederkehrenden Situationen im Leben von englischsprachigen Kindern befassen (<i>school</i>, <i>special days</i>)</p> <p>Vergleiche zur eigenen Lebenswirklichkeit herstellen</p>	<p>Klasse 4 (2. Halbjahr)</p> <p>Zielperspektive</p> <p>Kompetenzstufe A1 des GeR</p> <p>Themen in den Erfahrungsfeldern</p> <p>EF 2 <i>Special Days: Pancake Day – Red Nose Day – Valentine's Day</i></p> <p>EF 4/5 <i>Planets and Aliens</i></p> <p>EF 1 <i>Favourite Places</i></p> <p>EF 3 <i>Farewell, goodbye and hello – I can speak English!</i></p>	<p>Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln</p> <p>Wortschatz/Redemittel</p> <p>Aussagen zu den aufgeführten Themen machen (<i>I am, I come from, I like, I have got, I must, I can; he/she is, comes from, likes, has got, must, can ...</i>)</p> <p>Wortfelder und Wortfamilien zu den Themen (z. B. <i>family, friends, hobbies, meals, school, places</i>) anlegen</p> <p>Vorlieben und Abneigungen (<i>I love, I like, I don't like, I hate, I am scared of ...</i>) äußern, auch über eine andere Person (<i>he/she loves ...</i>)</p> <p>Grammatik</p> <p>Einfache Sätze bilden</p> <p>Bekannte Formen und Strukturen nutzen</p> <p>Blickpunkt: <i>adjectives, adverbs, modals</i></p> <p>Entscheidungs- und Ergänzungsfragen stellen (<i>what, where, when, who, do you, have you got ...</i>)</p>
<p>Möglichkeiten fächerübergreifenden Arbeitens</p> <p>Deutsch</p> <p>Briefe/E-Mails schreiben</p> <p>Informierendes Lesen zu den Themen <i>Pancake Day</i>, <i>Red Nose Day</i>, <i>Valentine's Day</i> und <i>Planets</i></p> <p>Science-Fiction-Geschichten schreiben</p> <p>Sachunterricht</p> <p>Wohnort und Welt</p> <p>Viele Kulturen – eine Welt</p>	<p>Methoden</p> <p>Vorwissen aktivieren »» <i>Clustering</i> als Methode der Wortfeldarbeit</p> <p>Hilfsmittel (z. B. einfache Wörterbücher, Wortfelder, Wortkarten) zunehmend selbstständig nutzen</p> <p>Informationen aus zunehmend komplexeren Zusammenhängen erschließen</p>	<p>Möglichkeiten der Leistungsbewertung</p> <p>Kontinuierlich die Kinder im Lernprozess beobachten</p> <p>Die Sprechfähigkeit auch in Einzel-, Partner- oder Gruppengesprächen überprüfen</p> <p>Das Hör-/Hör-Sehverstehen und das Leseverstehen zusätzlich im Rahmen von zwei Klassenarbeiten überprüfen</p> <p>Lerndokumentationen (Heft, Portfolio, learning diary) nutzen</p>

Abbildung 5.1: Arbeitsplan Klasse 4 (2. Halbjahr)

Kommunikative Kompetenzen				
Hörverstehen/ Hör-Sehverstehen einem einfachen fiktiven Text Informationen zu Personen, Orten und Ereignissen entnehmen	Sprechen sich aktiv am <i>classroom discourse</i> beteiligen elementare Sprechsituationen bewältigen (z. B. sich begrüßen, Auskünfte einholen) mit einfachen Wendungen Menschen und Orte beschreiben	Leseverstehen einfachen authentischen und didaktisierten Texten (z. B. <i>children's books</i> , <i>sites for kids</i>) die wesentlichen Informationen entnehmen	Schreiben kurze thematisch vorbereitete Texte verfassen, z. B. Lernplakate zu den Planeten erstellen eine einfache Science-Fiction-Geschichte mit Hilfe eines Satzbaustens schreiben	Sprachmittlung Informationen aus authentischen Kinderbüchern und von Kinderseiten aus dem Internet sinngemäß mündlich auf Deutsch wiedergeben
Interkulturelle Kompetenzen authentisches Material kennenlernen, das Kinder in englischsprachigen Ländern nutzen	Klasse 4 (2. Halbjahr) Planets and Aliens (8–10 Stunden) Mögliche Materialien zur Vorbereitung <i>Take off!</i> Zeitschrift für frühes Englischlernen (Westermann) 3/2007: <i>Stars and planets</i> www.lehrer-online.de : Planets. Autorin: Christiane Groß www.grundschule-englisch.de : Planets and Aliens 10/2009 kids.f9.net.uk/flash/planets/about_planets.html www.manatee.k12.fl.us/sites/elementary/samoset/psgk3ex.htm Authentische Kinderbücher Branley: <i>The Planets in Our Solar System</i> Rabe: <i>There's No Place Like Space: All About Our Solar System</i> Wilson: <i>What's Out There? A Book about Space</i> , First Space Encyclopedia (DK First Reference)		Methodische Kompetenzen sprachliches Vorwissen zum Thema aktivieren Notizen in Form von Lernplakaten zur Gedächtnisstütze anwenden Hilfsmittel (Wortfelder, authentische Sachbücher) zum Nachschlagen nutzen Lernfortschritte reflektieren und dokumentieren (z. B. Portfolio)	
Fächerübergreifende Aspekte Deutsch Abenteuer-/Science-Fiction-Geschichten schreiben Sachtexte lesen, einen kurzen Vortrag mit Hilfe von Stichpunkten halten	Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln Wortschatz Grundwortschatz zu Adjektiven der Beschreibung (<i>big, small, cold, hot, icy, bright ...</i>), Farben und Zahlen und zu Verben (<i>go round, turn, shine, fly ...</i>) Thematischer Wortschatz zu <i>earth/universe</i> (<i>sun, moon, star, sky, planets, Mercury, Venus, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus, Neptune, Pluto ...</i>) und zu <i>space flights</i> (<i>astronaut, aliens, space shuttle, count down, take-off, Milky Way ...</i>) Redemittel Fragen formulieren (<i>How big/far away/hot/cold ...? Where is ...? What's your name? What's your planet's name? Where are you from? What's your planet like? ...</i>) Personen und Sachverhalte beschreiben (<i>simple present</i> , Vergleiche)		Mögliche Miniprojekte Themenplakate <i>My planet</i> eine kurze <i>presentation</i> zum Thema <i>planets</i> planen und durchführen Interviews mit einem <i>alien</i> <i>Story: My day – One Day on a planet far away</i>	

Abbildung 5.2: Planung der Unterrichtsreihe *Planets and Aliens*

5.1 Planung der 1. Unterrichtsstunde

Thema der 1. Stunde	<i>Let's travel through space</i>
Bereiche	Kommunikation – sprachliches Handeln mit dem Schwerpunkt »Hörverstehen« Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln mit dem Schwerpunkt »Wortschatz und Redemittel«
Kompetenzerwartung	Die Kinder verstehen einen kindgemäßen Sachtext zum Thema <i>planets</i> und entnehmen ihm relevante Aussagen.

Phase I: *Warming up activities*

Walk and talk

Unterrichtsschritt Die Lehrkraft und die Kinder begrüßen sich im Stehkreis mit dem in der Klasse üblichen Ritual (Lied, Reim, *chant*). Die Kinder begrüßen wechselnde Partner in einem kurzen Gespräch und stellen sich gegenseitig Fragen. Zum Abschluss der Aktivität treffen sich die Kinder im Stehkreis. Der bekannte Impuls *Do you know ...?* liegt in der Mitte. Einige Kinder berichten, was sie über ihre Gesprächspartner herausgefunden haben.

Differenzierung Zurückhaltende Kinder haben die Möglichkeit, vorzugsweise bekannte Fragestrukturen zu verwenden und mit kurzen Sätzen zu antworten und sich durch die Wahl der Partnerkinder Sicherheit zu geben. Andere Kinder nutzen diese Phase, um möglichst ungewöhnliche Informationen zu erfragen.

Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung Alle Kinder verständigen sich mit einem unterschiedlich großen Vorrat an Wörtern und Strukturen in der ihnen vertrauten Begrüßungssituation. Sie nehmen Kontakt auf, stellen selbstständig Fragen, geben Antworten und berichten im Plenum in einfachen Sätzen darüber.

*

What are we going to do today?

Unterrichtsschritt Im Stehkreis wird das Thema der Unterrichtseinheit vorgestellt: *Our next topic is "Planets and Aliens". We are going to ...* Der Stundenverlauf, bestehend aus Piktogrammen und *key words*, steht an der Tafel und wird von den Kindern vorgestellt.

Differenzierung Die Lehrkraft unterstützt die Aussage z. B. dadurch, dass sie bereits auf das Poster verweist, das für die sich anschließende Sprechaktivität aufgehängt wurde oder indem sie authentische Bücher zum Thema zeigt. Die meisten Kinder nennen häufig auftauchende kurze Angaben: *We are going to play a game*. Einige Kinder machen umfangreichere Aussagen: *We are going to talk about a picture*.

Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung Die Kinder verstehen zunehmend komplexere Aussagen und Erklärungen, die zum *classroom discourse* gehören. Sie machen vorzugsweise mit formelhaften Wendungen Aussagen zum geplanten Unterricht, bilden aber auch selbstständig kurze Sätze.

*

Unterrichtsschritt Die Lehrkraft nennt das Ziel der Stunde – *Today we are going to learn a lot about planets. So it's important to listen carefully. Let's see what can help you to understand all the information.* Diese Information lässt sie von den Kindern kurz sprachmittelnd zusammenfassen und wiederholt anschließend den englischen Satz, um so das Wiedererkennen zu unterstützen (Sandwich-Prinzip). Während der Stunde verweist die Lehrkraft auf die einzelnen Schritte der Verlaufstransparenz. Sie bindet die Kinder ein: *We have finished our interview. What are we going to do next?* und markiert den jeweiligen Arbeitsschritt mit einem Magneten.

What is our aim today?

Differenzierung In der Regel übernehmen eher leistungsstärkere Kinder die Sprachmittlung. Die anderen Kinder profitieren von der anschließenden Wiederholung und haben beim Wiedererkennen ein Erfolgserlebnis. Eine solche Strukturierung der Stunde ist für alle Kinder notwendig, um ihnen eine angemessene Orientierung zu geben und sie damit beim Verstehen und bei sprachlichen Äußerungen zu unterstützen. Kinder mit Schwierigkeiten beim Lernen profitieren hiervon in besonderem Maße.

Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung In der ihnen bekannten Situation des Klassenraums verstehen die Kinder die Äußerung der Lehrkraft, entnehmen auch Detailinformationen zum Ziel der Stunde und geben diese Informationen auf Deutsch an die anderen Kinder weiter.

Anregungen zur Weiterarbeit in den Klassen 5 und 6

Das Klassenzimmer und die Abläufe des Unterrichts bleiben auch in Klasse 5 und 6 die wichtigsten sprachlichen Handlungsräume. Die gegenseitige Begrüßung, Rituale wie das Überprüfen der Anwesenheit, der *small talk* zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern über interessante Ereignisse aus der Umwelt, über wichtige Dinge des Schullebens o. Ä., das Anknüpfen an die Arbeit der vorangegangenen Stunde oder an die Ergebnisse einer Hausarbeit, die Transparenz darüber, was das Ziel der heutigen Stunde ist, all dies sind sinnvolle Sprechanlässe. Sie sind weiterhin für das »Ankommen« in der Sprache nötig.

Lieder werden ebenfalls einen wichtigen Stellenwert behalten, sowohl in ihrer Funktion als Hilfe zum Erlernen von Sprachelementen, als literarische Kurzform zur Festigung der vier Grundfertigkeiten, aber auch als motivierendes Element. Hier sind die Auswahl von geeigneten *songs* und die Art der Präsentation ausschlaggebend für die Akzeptanz in der Lerngruppe. Dabei kann hilfreich sein, dass die Schülerinnen und Schüler zu festgelegten Terminen (Geburtstag, letzte Englischstunde im Monat) selbst Lieder vorstellen oder sich

aus mehreren Liedern eines aussuchen dürfen, dass die Lieder in einer Karaoke-Version präsentiert werden oder dass die Texte zunächst eher rhythmisch gesprochen werden.

Die *walk-and-talk*-Phase kann weiterhin in dieser Form genutzt oder auch durch Materialien stärker gesteuert werden:

- Beim Tandemverfahren erhalten zwei Schülerinnen bzw. Schüler jeweils ein Blatt, auf dem immer nur die Hälfte der Informationen steht, z. B. Angaben über andere Schülerinnen und Schüler der Klasse. Die fehlende Hälfte muss erfragt werden.
- Mit Hilfe von *flow charts* können einfache Gespräche, z. B. über die Ferien, über das Sportfest, über einen Ausflug, über das aktuelle Thema des Unterrichts, geführt werden. Jedes Kind erhält eine eigene *flow chart*; auf einer *chart* sind Fragen vorgegeben und müssen lediglich reproduziert werden: *What about your weekend? Was it a nice weekend?* Auf einer zweiten *chart* sind die Sprechabsichten auf Deutsch vorgegeben und müssen von dem Kind ins Englische übertragen werden: »Sage, dass es langweilig war und dass du froh warst, als es Sonntagabend war.« Anschließend werden die Rollen getauscht.

✱

Phase II: *Speaking activity*

Unterrichtsschritt Die Kinder sitzen im Kinokreis vor der Tafel. An der Tafel hängt ein Poster, das das Sonnensystem zeigt. Kinder in der vierten Klasse verfügen in der Regel über Kenntnisse zu diesem Thema. Auf diesem Hintergrund und aufgrund der Tatsache, dass sie häufig die Möglichkeit haben, zu einem Bildimpuls frei zu sprechen, sind z. B. folgende Aussagen zu erwarten: *It is dark.* – *There are stars.* – *The sun is shining.* – *It is glowing.* – *It is yellow.* – *The sun is in the middle.* – *Earth is very small.* – *The moon is near the earth.* – *There are eight *Planeten* – *It is dark because it is the *Weltraum* ...

Differenzierung Die Lehrkraft hört aktiv zu und greift so wenig wie möglich ein. Sie hilft, wenn Kinder signalisieren, dass sie Hilfe brauchen, oder gibt bei wichtigen Wörtern ein *corrective feedback*. Abhängig von ihrer Sprachkompetenz machen die Kinder mehr oder weniger komplexe Aussagen. Die Lehrkraft nimmt sich viel Zeit: Zum einen ist dies für sie eine wertvolle Beobachtungssituation, zum anderen brauchen manche Kinder viele Anregungen, bis sie selbst zu einer Aussage kommen können.

Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung Die Kinder nutzen den in der 4. Klasse bereits umfangreichen Wortschatz und verknüpfen ihn mit einem neuen Thema, das ihrem Weltwissen entspricht. Mit Hilfe weniger grammatischer Strukturen bilden sie einfache Sätze und beschreiben Dinge und ihre Eigenschaften.

Anregungen zur Weiterarbeit in den Klassen 5 und 6

Engischlehrerinnen und -lehrer sind sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule häufig Fachlehrer, die Klassenräume mit unterschiedlichsten Bedingungen vorfinden. Ein Englischunterricht, der den Prinzipien der Handlungsorientierung und der Lernerautonomie verpflichtet ist, stellt auf beiden Schulstufen besondere Anforderungen an die Gestaltung des Raumes. Die Reihung von Tischen ist hier nur selten angemessen. Nicht nur für den Englischunterricht, sondern für alle offenen Unterrichtsphasen ist die Anordnung von Tischen für die Kleingruppenarbeit von maximal vier Schülerinnen bzw. Schülern sinnvoll, weil nur in der *face-to-face*-Situation die gewünschte Kommunikation möglich ist. Außerdem entsteht häufig erst bei einer variableren Anordnung der Tische der offene Raum, der nötig ist zur Bildung eines Halbkreises vor der Tafel. Auch in den Klassen 5 und 6 bleibt diese Sitzanordnung wichtig für die Präsentation von Ergebnissen, für die Darbietung von Rollenspielen, aber auch für alle Formen des darbietenden Unterrichts, in dem die Steuerung zwar stärker durch den Lehrer erfolgt, die Schülerinnen und Schüler dennoch sprachlich eingebunden werden müssen. Eine solche sich verändernde Sitzordnung im Zusammenhang mit wechselnden Tätigkeiten wirkt sich zudem motivierend aus.

Tafelskizzen, Poster, Plakate und Collagen, Overhead-Folien und Projektionen über den Visualizer sind auch in der weiterführenden Schule hilfreiche Medien und bieten vielfältige Anregungen zum Sprechen. Neben Themenpostern, die den Wortschatz veranschaulichen, eignen sich vor allem Abbildungen von komplexeren Situationen, ungewöhnliche oder provozierende Abbildungen, humorvolle Cartoons, Bilder, die Besonderheiten aus dem englischsprachigen Raum zeigen und in denen sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer eigenen Lebenswelt wiederfinden.

Auch in den Klassen 5 und 6 ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern immer wieder Gelegenheiten zum freien Sprechen zu geben. Als weiterführende *speaking activities* bieten sich zum Beispiel an:

- Ein Bild wird ausschnittsweise präsentiert oder es werden Teile eines Bildes abgedeckt; die Schülerinnen und Schüler stellen Vermutungen über die fehlenden Teile an.
- Mehrere Bilder werden zerschnitten an Gruppen oder Partner verteilt, die Teile eines Bildes werden mit Hilfe einer genauen Beschreibung zusammengefügt.
- Zu einzelnen Personen eines Bildes werden Dialoge, innere Dialoge oder kleine Rollenspiele erstellt.
- Sprechblasen eines *cartoons* werden gelöscht; die Schülerinnen und Schüler füllen die Leerstellen und spielen die dargestellte Szene. *What happened before? What will happen next?* Impulse und Fragen richten sich an alle Schülerinnen und Schü-

ler. Es wird ausreichend Zeit gegeben, um darüber mit einem Partner oder in einer Kleingruppe zu beraten, um anschließend das Ergebnis vorzutragen.

Es gilt die Regel, dass alle Gespräche während der Kleingruppenarbeit auf Englisch laufen. Wie auch in der Grundschule ist in solchen Phasen eine hohe Fehlertoleranz von Seiten der Lehrkraft gefragt sowie die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen und nichtsprachlichen Mittel zur Verständigung einzusetzen.

✱

Phase III: *Learning new words*

Unterrichtsschritt Die Lehrkraft spricht den folgenden *rap* und nutzt dabei neben Mimik und Gestik das Poster zur visuellen Unterstützung des Verstehens: *Mercury, Venus, Earth and Mars, / are the names of planets – not of stars. / Jupiter and Saturn are out there too / with Uranus and Neptune, the planets blue. / These eight planets orbit day and night, / around the Sun that glows so bright.* ¹ Der neue Wortschatz wird auf diese Weise in einen sinnvollen inhaltlichen Zusammenhang eingebettet und nicht isoliert angeboten. Auf die Aussprache der Planeten wird viel Wert gelegt, weil diese sich von der deutschen teilweise stark unterscheidet. Es bietet sich an, kurz über die Unterschiede nachzudenken, sie zu benennen und so *pronunciation awareness* anzuregen.

Differenzierung Die Kinder erfassen den Sinn des Textes dank der angebotenen Verstehenshilfen und ihres Weltwissens global, einige bereits beim ersten Hören, andere brauchen mehrere Durchgänge. Vielen gelingt es schnell, längere Sätze zu memorieren. Andere Kinder sprechen zunächst nur die markanten Wörter, z. B. die Reimwörter, mit. Nach jedem Vorsprechen der Lehrkraft halten die Kinder eine kurze Pause ein (*time lag*), damit das Gehörte verarbeitet werden kann. Wenn die Kinder den Textteil wiederholen, spricht die Lehrkraft nicht mit. Auch zurückhaltenden Kindern gelingt es gut, im Schutz der Gruppe zunehmend längere Texte zu sprechen. Das Nachsprechen wird mehrfach wiederholt und dabei nach Vorgabe der Kinder variiert – zunächst als *choral repetition*, dann in wechselnden Gruppen oder als *lip reading*-Aufgabe. Dabei können die Kinder selbst Gesten oder Bewegungen finden. Diesen Schonraum des Sprechens in der Gruppe und häufige Wiederholungen brauchen manche Kinder, um Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen.

Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung Die Kinder vergleichen die Aussprache der Namen der Planeten und finden Unterschiede in den Sprachen Deutsch und Englisch heraus. Sie sind in der Lage, auch längere Wörter korrekt auszusprechen. Die Kinder tragen Texte unterschiedlicher Länge alleine oder gemeinsam auswendig vor. Sie nutzen das Lernen von Wörtern im Kontext eines Reims als eine Behaltensstrategie.

¹ *Take off!* 3/2007

Anregungen zur Weiterarbeit in den Klassen 5 und 6

Wie in der Grundschule wird der Wortschatz in der weiterführenden Schule in situativen Kontexten erworben. Auch die Faktoren, die für eine hohe Behaltensleistung günstig sind, ändern sich nicht: die unmittelbare Bedeutsamkeit des Wortes für die Schülerin und den Schüler, die multisensorische Erstbegegnung, der klare und eindeutige erste Eindruck, die Möglichkeit, das Wort mit dem vorhandenen Weltwissen zu verbinden, die häufige Umwälzung des Wortes im Unterricht, die Möglichkeit, es in neuen Kontexten nutzen zu können. Neben die Semantisierung mit Hilfe von Realien und Bildern, durch Vormachen, Gestik und Mimik tritt in der weiterführenden Schule verstärkt die kognitiv ausgerichtete Semantisierung durch die Einbettung in einen Kontext, durch Definitionen und Paraphrasierungen, durch Analogien, Synonyme oder Antonyme, durch Ableitungen und Ähnliches.

Der stark wachsende Wortschatz macht es erforderlich, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend bewusst Mnemotechniken und Lern- und Arbeitstechniken anwenden können, die sie zum Teil bereits aus der Grundschule kennen (z. B. Visualisierungen, Bewegungen, Raps, Reime, Sprüche, das Nutzen eines Wörterbuches, Anlegen von Wortschatzheften oder -karteien, Anlegen von *mind maps*).

*

Phase IV: *Core Activity*

Unterrichtsschritt Die Kinder bilden aus dem Kinokreis einen Stuhlkreis. Die Lehrkraft liest den gekürzten Sachtext *The Planets in Our Solar System* vor. Das Poster und die Bilder des Buches dienen als visuelle Unterstützung. Die Kinder erhalten den Hörauftrag: *Try to remember at least four interesting words*. Nach dem ersten Hören nennen die Kinder Wörter, Sätze oder Satzteile. In einer *word bank* notiert die Lehrerin wichtige Wörter zunächst in Form von Ankerbuchstaben (s. unten). Eine solche *word bank* kann zum Beispiel ein Lernplakat oder eine Schachtel mit Wortkärtchen sein, also ein Ablageort, an dem Wörter oder Wendungen festgehalten werden, so dass sie bei Bedarf von den Kindern selbstständig für die weitere Arbeit genutzt werden können. Es ist zu erwarten, dass Wörter und Ausdrücke wie z. B. die Namen der Planeten, *planets*, *solar system*, *on the left*, *on the right*, *moons*, *blue*, *sun*, *ocean*, *big*, *biggest*, *small*, *smallest*, *ring*, *the farthest away from the sun*, *the nearest to the sun*, *no air* erkannt und behalten werden.

Erstes Hören

Differenzierung Beim ersten Vorlesen werden sich einige Kinder noch stark an den Bildern orientieren und vor allem einzelne Wörter wiedererkennen, die ihnen bereits aus anderen Kontexten bekannt sind. Von daher gibt ihnen der Hörauftrag die Chance, erfolgreich mitzuarbeiten. Andere Kinder werden sich an Satzfragmente oder ganze Sätze erinnern. Die Lehrerin schreibt zunächst nur die Ankerbuchstaben auf (z. B. *pl.....* für *planets* oder *sol.. s.....m* für *solar system*, *o....* für *ocean*; für fehlende Buchstaben erscheint ein Punkt als Platzhalter). Diese dienen als Gedächtnisstütze und werden

zu vollständigen Wörtern ergänzt, wenn die Aussprache gesichert ist. Im Beispiel von *planets, solar system, ocean* könnte die im Deutschen fast identische Schreibweise bei abweichender Betonung zu Ausspracheinterferenzen führen, bei Wörtern wie *moon, small, right* ist es das andersartige Schriftbild, das die Kinder möglicherweise zu einer falschen Aussprache (*spelling pronunciation*) bringt. Diese Art der Notation lässt es zu, dass das vollständige Schriftbild später ergänzt wird. Die Wörtersammlung wächst im Laufe der Unterrichtseinheit, begleitet die Arbeit und unterstützt vor allem die Kinder, deren Merkfähigkeit geringer ist.

Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung Die Kinder aktivieren ihr sprachliches Vorwissen und ihr Weltwissen, um sprachliche Äußerungen zum Thema *space* zu verstehen. Sie erschließen einzelne Wörter, *chunks* und unterschiedlich lange Textpassagen aus dem bekannten Zusammenhang. Dabei nutzen sie den Kontext bewusst zur inhaltlichen Deutung. Sie erfassen die relevanten Sachinformationen und entnehmen auch Detailinformationen, z. B. über Eigenschaften, Größe und Entfernung der einzelnen Planeten. Diese Informationen können sie wiedergeben. Dabei bilden die meisten Kinder einfache Sätze mit grundlegenden grammatischen Mustern.

*

Zweites Hören **Unterrichtsschritt** Vor dem zweiten Hören gibt die Lehrkraft jedem Kind eine Bildkarte mit einem der Planeten. In einer Blitzrunde nennen die Kinder ihren Planeten: *I have got ... – My planet is ...*. Der Hörauftrag ist nun *Listen carefully. Try to remember one piece of information about your planet.* Nach dem Hören werden die Informationen mündlich gesammelt. Die Satzmuster *Mars is ...* und *Mars has/has no ...* sind den Kindern geläufig und bedürfen keiner weiteren Unterstützung.

Differenzierung Beim zweiten Hören erfassen auch Kinder, die beim ersten Mal nur einzelne Wörter verstanden haben, in der Regel deutlich mehr. Aus der Menge der Informationen gilt es nun die Informationen herauszuhören, die zum eigenen Planeten gehören. Durch die Gestaltung des Vortrags (Betonung, Mimik und Gestik, Verweis auf die Bilder, Pausen etc.) kann die Lehrkraft das Verstehen unterstützen.

Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung (s. o.)

*

Kleingruppenarbeit **Unterrichtsschritt** Die Kinder treffen sich an ihren Tischen in Kleingruppen. Sie versuchen sich gemeinsam an die festgehaltenen Wörter der word bank zu erinnern. Zu vier Wörtern bilden sie jeweils einen kurzen Satz. Jedes Kind sucht sich einen Satz aus und bewegt sich, diesen Satz leise murmelnd, durch die Klasse. Auf ein Zeichen kommen alle Kinder in den Stehkreis und nennen in einer Blitzrunde ihren Satz.

Differenzierung Jeweils vier Kinder arbeiten über einen längeren Zeitraum zusammen. Die Zusammensetzung wird von der Lehrkraft gesteuert, so dass in jeder Gruppe möglichst sprechfreudige und zurückhaltende, kreative und eher reproduzierende Kinder zusammenarbeiten. Die Kinder können einen Satz wählen, von dem sie sicher sind, dass sie ihn aussprechen können, sie erhalten die Unterstützung der Gruppe, sie können ihren Satz für sich üben.

Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung Die Kinder entwickeln zunehmend ein Methodenrepertoire, das sie in ihrem selbstständigen oder kooperativen Lernen unterstützt. Dazu gehören unter anderem Lern- und Arbeitstechniken (z. B. das Nutzen von Notizen als Gedächtnisstütze) oder unterschiedliche Behaltensstrategien (z. B. das Lernen von Wörtern und Strukturen durch Bewegung oder im Kontext von Liedern und Reimen).

Anregungen zur Weiterarbeit in den Klassen 5 und 6

Das Hör- und Hör-Sehverstehen spielt auch in der weiterführenden Schule eine wichtige Rolle. Wie in der Grundschule wird unterschieden zwischen *listening for gist* und *listening for detail*. Die Höraufträge zielen zunehmend stärker auf die Entnahme von genauen Informationen (*specific information*) und das detaillierte Verständnis eines Textes. Ähnlich wie in der Grundschule werden neben didaktisierten Texten vorzugsweise authentische Texte, zum Beispiel Aufnahmen aus den Medien, genutzt. Die Themen der Texte, ihre Länge, die Komplexität der Sätze, das Sprechtempo, die Informationsdichte sowie die höhere Anzahl von Sprechern und die stärkere Ausprägung von Soziolekten und Dialekten unterscheiden sich von den in der Grundschule eingesetzten Texten.

Es empfiehlt sich weiterhin die Abfolge *pre-listening*, *while-listening* und *post-listening activities*. Hier gewinnen in den Klassen 5 und 6 schriftliche Aktivitäten eine größere Bedeutung. Mögliche Aktivitäten sind:

- *Pre-listening activities*
 - Wörter und Redewendungen (zum Beispiel in einer *mind map*) zum Thema des Hörtextes sammeln,
 - ausgehend vom Titel des Hörtextes, von den auftretenden Charakteren oder einem zum Thema passenden Bild Vermutungen über den Inhalt anstellen (*pre-dicting*),
 - Höraufträge in Form von Fragen stellen oder die Schülerinnen und Schüler selber Fragen finden lassen,
 - ein zum Text passendes Lied, einen *rap* o. ä. lernen,
- *While-listening activities*
 - vorgegebene Bilder in die richtige Reihenfolge bringen,
 - eine Zeichnung, eine Skizze ergänzen,

- wichtige Informationen notieren (*note taking*).
- *Post-listening activities*
 - schriftliche Aufgaben in Form von *true or false*- oder *multiple choice*-Aufgaben lösen,
 - zusammengehörende Informationen verbinden, zum Beispiel Bilder und Textausschnitte oder auseinander geschnittene Satzteile (*matching*),
 - ein *board game* mit Frage- und Ereigniskarten passend zum Text entwerfen,
 - eine Szene schreiben,
 - eine Zusammenfassung des Hörtextes (*summary*) mündlich oder schriftlich geben.

*

Phase V: *What have we learned today?*

Unterrichtsschritt Die Lehrkraft kündigt die Reflexionsphase durch den Wechsel der Sprache an *Let's switch to German!* Sie benennt noch einmal das Ziel und steuert das Gespräch so, dass die Kinder darüber nachdenken, was ihnen beim Hörverstehen hilft. Es ist zu erwarten, dass sie folgende Hilfen benennen: das vorhandene Wissen über das Thema, ähnlich klingende Wörter werden leichter wiedererkannt, die *word bank*, die Bilder des Posters.

Differenzierung Durch den Austausch über die individuellen Strategien profitieren die Kinder voneinander und übernehmen möglicherweise Hinweise von anderen.

Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung Die Kinder übernehmen zunehmend Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Sie setzen einfache Sprachlernstrategien ein, über die sie nachdenken und die sie benennen, um sie auch bewusst nutzen zu können.

Anregungen zur Weiterarbeit in den Klassen 5 und 6

Die steigenden Ansprüche an die Sprachkompetenz und die zunehmend komplexeren Arbeitsformen in der weiterführenden Schule erfordern eine größere Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler. Neben Lern- und Arbeitstechniken, wie zum Beispiel das richtige Nachschlagen im Wörterbuch, sind es vor allem Lernstrategien, die dies unterstützen. Das gemeinsame Nachdenken darüber, welche unterschiedlichen Strategien die Schülerinnen und Schüler einer Klasse beim Erwerb und beim Gebrauch der Sprache nutzen und welche dieser Strategien für den einzelnen Lerner hilfreich sind, führt dazu, diese Strategien auch zielgerichtet einsetzen zu können. Sprachreflexion geht in der Grundschule immer von konkreten Inhalten aus. Dies ist auch in den Klassen 5 und 6 so. Um die Schülerinnen

und Schüler bei der Entwicklung von Strategien zu fördern, bietet es sich im Bereich Hörverstehen zum Beispiel an,

- sie beim Anfertigen von Notizen (*note taking*) zu unterstützen. Dies umfasst das schnelle Aufschreiben von Schlüsselwörtern, das Nutzen von Zeichen, Symbolen oder Abkürzungen, um Beziehungen herzustellen, und alle Formen von strukturiertem Notieren (z. B. Tabellen, Diagramme),
- regelmäßig Assoziationsketten zu Einzelwörtern zu bilden. Beim Hören eines Textes können so Wörter eines Themenbereichs schneller erkannt werden,
- nach dem Hören einer Textpassage die Schülerinnen und Schüler vorhersagen zu lassen, wie es weitergehen könnte (*predicting*). Dies unterstützt die Fähigkeit, Schlüsse unter Nutzung des Vorwissens und des Weltwissens zu ziehen, und erleichtert das Hörverstehen, auch wenn Passagen zunächst nicht in allen Einzelheiten verstanden werden.

*

Phase VI: *Saying Goodbye*

Unterrichtsschritt Die Lehrkraft spricht einen einfachen *Space Count Down* vor, der für die Unterrichtseinheit das Begrüßungs- und Abschiedsritual werden soll: *Ten, nine, eight, / space is great. / Seven, six, five, / let's have a drive. / Four, three, two, / Earth looks blue. / And finally one, / we are all gone.*²

Differenzierung Die Lehrkraft spricht den *chant* mehrfach. Die meisten Kinder werden die Zahlen sofort mitsprechen, beim wiederholten Sprechen auch die Wörter, die leicht wiedererkannt werden: *space, great, let's have, earth*. Alle Kinder können im Schutz der Gruppe mitsprechen. Dieses Erfolgserlebnis am Ende der Stunde fördert die positive Einstellung zum Fach.

²www.grundschule-englisch.de, *Planets and Aliens*. 10/2009

5.2 Grobplanung der 2. bis 5. Stunde

Thema der Stunden	<i>Let's read and find out: The planets in our solar system</i>
Bereiche	Kommunikation – sprachliches Handeln mit dem Schwerpunkt »Hörverstehen« Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln mit dem Schwerpunkt »Wortschatz und Redemittel«
Kompetenzerwartungen	Die Kinder verstehen einen kindgemäßen Sachtext zum Thema <i>planets</i> und entnehmen ihm relevante Aussagen. Sie geben diese Informationen mit einfachen Sätzen wieder und gestalten ein <i>information poster</i> . Dazu beschriften sie Bildmaterial mithilfe des von ihnen gefundenen Wort- und Satzmaterials.

Die folgenden Stunden entsprechen in ihrem Aufbau der ersten Stunde.

- Als Begrüßungsritual sprechen die Kinder jeweils den *space count down*.
- Für die *speaking activity* eignen sich unterschiedliche Bilder des Weltraums, aber auch Bilder von der Mondlandung oder von Weltraumexpeditionen.
- Im Laufe der Gruppenarbeit finden die Kinder immer mehr Wörter, die zur *word bank "space"* gehören und die für ihre Arbeit wichtig sind. Zu Beginn jeder Stunde stellen die Kinder solche Wörter vor, die dann auf dem Poster notiert werden, oder sie erfragen Wörter und Ausdrücke, die sie für ihre Arbeit brauchen.
- Zu Beginn jeder Stunde sprechen alle Kinder gemeinsam einen kurzen thematisch passenden Reim oder *chant*.³
- Jede Gruppe arbeitet zu einem Planeten ihrer Wahl. Die Lesetexte wurden von der Lehrkraft aus authentischen Kinderbüchern und Kinderseiten sowie aus didaktisierten Texten zusammengestellt. Jedes Kind übernimmt eine verantwortliche Rolle in der Gruppe als *material manager*, *time guard*, *writer* oder *word expert*. Die Rollen wechseln von Stunde zu Stunde. Während der Gruppenarbeit, die jeweils ca. 20 Minuten dauert, sprechen die Kinder entgegen den sonstigen Regeln überwiegend Deutsch. Da sie sich während dieser Phase aber intensiv mit der englischen Sprache auseinandersetzen, ist dies zu verantworten: Die Kinder lesen, klären Unverstandenes, filtern wichtige Informationen, bilden selbstständig Sätze und schreiben diese Sätze auf. Dabei können sie sich orientieren an einem Plakat mit passenden Textbausteinen und an einem Beispielposter, das die Lehrkraft zu einem Planeten erstellt hat.

³Vgl. die Angebote aus dem Heft *Take off!*, 3/2007, Westermann

- Da die Gruppen unterschiedlich schnell arbeiten und teilweise zeitintensivere Unterstützung durch die Lehrkraft brauchen, stehen vier zusätzliche Angebote bereit, damit es nicht zu Leerlauf kommt. Diese werden alleine, mit einem Partner oder in der Gruppe bearbeitet. Bei diesen Angeboten gilt die Regel *"English only, please!"*. Zum Zeichen, dass sie sich an diese Regel halten wollen, stecken die Kinder eine mit dieser Aufschrift markierte *clothes peg* an. Neben dem Arbeitsmaterial finden sie bei jedem Angebot einen Tischreiter mit einem Angebot an Sätzen oder Satzstrukturen, das für diese Aufgabe relevant ist.
 - Mit Hilfe der *word bank* schreiben die Kinder ein Akrostichon, das je nach Leistungsvermögen aus einzelnen Wörtern oder aus kurzen Sätzen besteht. Nach der Endredaktion durch die Lehrkraft schreiben die Kinder ihren Text ab, gestalten ihn und veröffentlichen ihn an der Pinnwand. Die Kinder verfassen kurze Texte. Dabei fügen sie vorgegebenes Wortmaterial in eine bekannte Struktur, übernehmen Sätze aus dem vorhandenen Informationsmaterial oder formulieren selbstständig einfache Aussagesätze. Sie schreiben einen erarbeiteten Wortschatz aus der *word bank* richtig ab, andere Wörter geben sie phonetisch korrekt wieder. Eigene Texte schreiben sie von einer korrigierten Vorlage richtig ab.
 - Authentische Kinderbücher zum Thema liegen aus. Die Kinder lesen darin auf unterschiedlichem Niveau: Sie finden beim Durchblättern interessante Bilder und erkennen einzelne Wörter wieder. Sie versuchen einzelne Textteile zu verstehen, orientieren sich dabei an *key words* und nutzen unterschiedliche Hilfsmittel, um Nichtverstehen zu überwinden. Sie füllen ein Formblatt *My Book Tip* aus, auf dem sie den Titel, den Autor und die Seitenzahl sowie ihre Einschätzung vermerken. Die Satzstrukturen dazu sind vorgegeben und können angekreuzt werden. In einem Freiraum können die Kinder darüber hinausgehende Anmerkungen machen. Die Kinder nutzen Visualisierungen und den inhaltlichen Kontext zur Sinnentnahme. Sie nutzen Hilfsmittel wie z. B. Wörterbücher zunehmend selbstständig.
 - Die Lehrkraft hat ausgewählte *rhymes* und *chants* auf Diktiergeräten aufgenommen, zunächst als ganzen Text, dann zeilenweise mit einer Pause, in der die Kinder die Zeile wiederholen können. Zur weiteren Unterstützung können sie eine Textvorlage nutzen. Die Kinder hören den Text mehrfach und lesen ihn mit. Mit Hilfe der Abdeckmethode reduzieren sie die sichtbaren Teile zunehmend, bis sie den gesamten Text sprechen können. Eine Differenzierung findet statt durch die Länge der jeweils gewählten Texte und dadurch, welche Unterstützung die Kinder beim Auswendigsprechen benötigen. Die Kinder tragen bekannte Texte auswendig vor. Sie nutzen eine Behaltensstrategie, um sich auch längere Strukturen merken zu können.
 - Die Kinder hören einen zusammenhängenden Text und markieren auf einem dazugehörenden Bild einzelne Bildausschnitte farbig. Die Kinder verstehen einen längeren Hörsehtext und entnehmen wichtige Detailinformationen.
- In der Reflexionsphase stellen die Gruppen jeweils ihr *group barometer* vor und erläutern es: *We worked well together. – It was so-so. – It was not so good. – We talked ...* Solche ritualisierten

Angebot 1
Space Acrostic

Angebot 2
Reading is fun

Angebot 3
*Learning a rhyme
by heart*

Angebot 4
Listening task

Einschätzungen nehmen die Kinder auf Englisch vor. Im Gegensatz dazu werden differenzierte Reflexionen (z. B. über *language learning strategies* oder über sprachliche Auffälligkeiten) auf Deutsch geführt, ebenso Gespräche über Schwierigkeiten, Sach- oder Materialfragen.

- Die Stunde endet jeweils mit dem *Space Count Down* oder einem der *rhymes*, die die Kinder in der Hörstation üben konnten. Gegebenenfalls tragen einzelne Kinder oder Gruppen den Reim zunächst vor.

Anregungen zur Weiterarbeit in den Klassen 5 und 6

In der Grundschule lernen die Schülerinnen und Schüler das Schriftbild zunächst in seiner unterstützenden Funktion für Verstehens- und Behaltensprozesse kennen. Im Laufe der Grundschulzeit geht die Entwicklung jedoch bereits hin zum Sinn entnehmenden Lesen von Sätzen und kleinen Texten und zum Erstellen eigener kleiner Texte. Das Wortmaterial ist weitgehend vorgegeben und vertraut. Die Entwicklung dieser Fertigkeiten und Fähigkeiten erhält in den Klassen 5 und 6 ein größeres Gewicht und eine neue Qualität.

Wie auch im Deutschunterricht sollte das stille sinnentnehmende Lesen die vorherrschende Leseform sein, weil sie im Alltag am häufigsten vorkommt. Zunehmend wird dabei das überfliegende Lesen (*skimming*) angewandt, um das globale Erfassen eines Textes zu sichern, und das suchende Lesen (*scanning*) zum Auffinden einzelner Informationen. Immer aber wird ein ganzheitliches Lesen angestrebt: Die Leser sollen frühzeitig daran gewöhnt werden, einen Text auch dann weiterzulesen, wenn nicht alle Wörter oder Strukturen bekannt sind. Regelmäßige Lesespiele können die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, zum Beispiel:

- Ein Text wird in mehrere Abschnitte zerteilt. Die Schülerinnen und Schüler einer Gruppe erhalten jeweils einen Abschnitt, lesen ihn leise und bringen dann gemeinsam die Abschnitte in die richtige Reihenfolge.
- Eine Hälfte der Klasse erhält einen kurzen Text, der leise gelesen wird, die andere Hälfte ein Bild. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben nun ihr Bild und suchen so die Mitschülerin bzw. den Mitschüler mit dem passenden Text.
- Ebenso kann verfahren werden, wenn ein Text in zwei Teile zerschnitten wird. Dann kann der Text laut vorgelesen werden. Dieser Vortrag muss aber, damit er verständlich wird, vorher geübt werden.

In der Regel kennen Kinder, wenn sie in die weiterführende Schule kommen, Formen des offenen Unterrichts: Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Projektarbeit oder Lernen an Stationen. Hier können Lehrkräfte in Klasse 5 und 6 anknüpfen. In der Vorbereitung erfordert ein solcher Unterricht sicher einen höheren zeitlichen Einsatz und verlangt von der Lehrperson einen guten Überblick über die sprachlichen Zielsetzungen und das vorhandene Material, als dies beim Einsatz des Lehrwerkes der Fall ist, bei der Durchführung

ermöglicht er aber viele ergiebige Beobachtungs- und Beratungssituationen für die Lehrkraft. Meistens beziehen sich Stationsangebote auf das wiederholende, übende Lernen. Eingebunden in ein gemeinsames Thema bearbeiten die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Angebote zu den vier Fertigkeitsbereichen.

Bereits in der Grundschule können Angebote von Gruppen oder einzelnen Schülerinnen und Schülern selbst erstellt werden. Dies setzt voraus, dass unterschiedliche Übungsformate bekannt sind (z. B. word grid, domino, snakes and ladders, Partnerdiktat) und die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Wörterbüchern Erfahrung haben. Die Endredaktion liegt zwar bei der Lehrkraft, die Schülerinnen und Schüler übernehmen jedoch als „Chef“ die Verantwortung für ihre Station und sind als Berater ansprechbar. Diese Arbeitsform kann in den Klassen 5 und 6 mit zunehmend anspruchsvolleren Aufgaben fortgeführt werden.

5.3 Feinplanung der 6. Stunde

Thema der Stunde	<i>Space Experts</i>
Bereiche	Kommunikation – sprachliches Handeln mit dem Schwerpunkt »Zusammenhängendes Sprechen« Methoden mit dem Schwerpunkt »Lernstrategien und Arbeitstechniken«
Kompetenzerwartung	Die Kinder tragen einfache Texte – die in der UE gelernten <i>chants</i> und ihre <i>acrostics</i> – auswendig vor. Sie berichten in einfachen, selbst konstruierten Sätzen und mit formelhaften Wendungen über den von ihnen gewählten Planeten und nutzen dabei ihre Poster als Gedächtnisstütze.

Phase I: *Warming up activities/Speaking activity*

*What are we going
to do today?*

Unterrichtsschritt Abweichend von der bekannten Stundenrhythmisierung beginnt die Lehrkraft mit der Verlaufs- und Zieltransparenz. Ziel ist es, die entstandenen Produkte zu präsentieren. Die Kinder wählen einen Text aus. Dies kann einer der bekannten *chants* sein oder ein *space acrostic*. Jedes Kind spricht den Text leise lesend. Je nach Bedürfnis kann es dabei in der Klasse herumgehen oder sich auf den Platz setzen. Ziel ist es, den Text auswendig vortragen zu können. Kinder, die sich beim Vortrag sicher sind, gehen zu einem in der Klasse markierten *meeting point*. Das Kind, das dort bereits steht, oder das Kind, das als nächstes kommt, ist der Partner für die nächste Phase des Übens: Die Kinder sprechen einander ihre Texte vor, hören zu und helfen gegebenenfalls. Beide Kinder kehren anschließend mehrfach zum *meeting point* zurück, um mit wechselnden Partnerkindern ihren Vortrag zu üben. Kinder mit gleichen Texten können ihren Vortrag auch als kleine Gruppen mit maximal vier Kindern üben.

Differenzierung Die Texte sind allen Kindern aus den vorhergehenden Stunden bekannt. Die Auswahl erfolgt selbstständig. Die Differenzierung bezieht sich neben der Textlänge auf die unterschiedlichen Übungszeiten und den Grad der Unterstützung. Die Lehrkraft kann während der ersten Übungsphase Kinder, die Schwierigkeiten haben, unterstützen. Dabei kann sie mit den Kindern gemeinsam überlegen, welche Strategien sie kennen, um einen Text auswendig zu lernen (z. B. Abdecken, wichtige Wörter markieren) und welche sie gut nutzen können.

Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung Die Kinder tragen die gelernten Texte auswendig vor. Dabei nutzen sie als eine Behaltensstrategie die Verbindung von Lesen/Sprechen und Bewegung.

*

Phase II: *Core activity – Presentation*

Unterrichtsschritt Bereits in den vorherigen Stunden bestand durchgehend die Aufgabe, die Gruppenergebnisse abwechselnd vortragen zu üben. Dabei sollten die Kinder auf ihre Aussprache achten, langsam und deutlich sprechen und Augenkontakt halten. Die Lehrkraft unterstützte die Gruppen dabei. Jede Gruppe hatte außerdem die Aufgabe, zwei Fragen zu ihrem Text zu formulieren. Diese Fragen wurden von der Lehrkraft auf ein Plakat geschrieben. Die Fragen sind während der Vorträge als Hör-Aufträge sichtbar. Die einzelnen Gruppen stellen nun ihre Ergebnisse vor. Aufgabe ist es, alle Gruppenmitglieder in die Präsentation einzubinden. Die Plakate werden anschließend für die Weiterarbeit aufgehängt. Die folgenden Ergebnisse sind möglich. Kind 1: *Our planet's name is Jupiter. Jupiter is the king of the planets. It is very big. It is the biggest planet. It is bigger than all other planets together.* Kind 2: *You can see Jupiter with your eyes. It is a gas planet. Jupiter's colour is orange. It glows. It is very cloudy and stormy.* Kind 3: *Jupiter spins very fast. It has got 63 moons and 3 rings.* Zum Abschluss beantworten die Kinder die Expertenfragen der jeweils anderen Gruppen im Plenum.

Differenzierung Während der Gruppenarbeit, die die Grundlage für diese Präsentation ist, kommt es zu einer natürlichen Differenzierung. Die Lernaufgabe und das damit verbundene Angebot sind für alle Kinder gleich. Dennoch können die Kinder unterschiedliche Aspekte auswählen, da die Aufgabe komplex ist. Die Lesetexte gehen in ihrem Anspruch über die Textbildungsfähigkeiten aller Kinder hinaus, bieten sprachliche Modelle und den nötigen Wortschatz, machen es aber nötig, dass die Kinder eigene Informationen selbstständig konstruieren. Die oben aufgeführten möglichen Ergebnisse zeigen, auf welchem unterschiedlichen sprachlichen Niveau dies erfolgen kann. Die Arbeit in der Gruppe ermöglicht das soziale Mit- und Voneinanderlernen. Es kommt zum Austausch unterschiedlicher Lösungsvorschläge, zum Vergleichen, zum Kennenlernen anderer Vorstellungen. Auch die Präsentation ermöglicht eine solche Differenzierung: Die Kinder wählen jeweils den Text aus, den sie sich selbst zutrauen vorzutragen. Die Kinder unterstützen sich gegenseitig beim Üben des Vortrags. Dabei übernehmen sie unterschiedliche Rollen. Das Kind, das vorträgt, wird von der Lehrkraft und den Mitschülern in unterschiedlicher Weise unterstützt, z. B. durch Zuflüstern.

Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung Die Kinder teilen das, was sie in der Gruppenarbeitsphase über einen Planeten herausgefunden haben, den anderen Kindern mit. Dabei nutzen sie formelhafte Wendungen, aber auch einfache, selbst konstruierte Sätze, um ihren Planeten und dessen Eigenschaften zu beschreiben. Zur Lösung der Lernaufgabe verfügen sie über einen ausreichend großen thematischen Wortschatz und über einfache grammatische Strukturen und Muster (s. o.). Sie nutzen das in der Gruppenarbeit erstellte *information poster* als Gedächtnisstütze.

Anregungen zur Weiterarbeit in den Klassen 5 und 6

In der Grundschule werden vielfach Lernformen und Methoden genutzt, die aus dem kooperativen Lernen kommen. Sie sind sozialformübergreifend angelegt und ihre Chance

liegt darin, dass die Kinder intensiv miteinander kommunizieren müssen, um zu einem zufriedenstellenden Ergebnis zu kommen. Dazu gehören zum Beispiel die *walk-and-talk*-Aktivität, die Organisation durch *meeting points*, die Arbeit in festen Teams mit wechselnden Rollen, die gemeinsame Verantwortung für ein Gruppenergebnis und Ähnliches. In den Klassen 5 und 6 können diese Angebote weiter genutzt und ausgebaut werden, zum Beispiel in den Bereichen Präsentation und Reflexion:

- *Gallery Tour*

Zwei Gruppenmitglieder bleiben am Platz und stellen das Arbeitsergebnis vor, die beiden anderen Schülerinnen und Schüler gehen wie in einem Museum von einer Gruppe zur nächsten und hören sich die Vorträge an, stellen Fragen und geben ein Feedback.

- *Corner Talk*

In jeder Ecke des Klassenzimmers stellt ein Schüler oder eine Schülerin das Gruppenergebnis vor. Die anderen Schülerinnen und Schüler teilen sich gleichmäßig auf und hören zu.

- *Jigsaw*

Die Gruppen arbeiten arbeitsteilig an einem Thema und erstellen ein gemeinsames Ergebnis, z. B. *What are you interested in? – Plans for our project week: Computer Club, Inline Skating, Drama Group, Newspaper Project*. Die Gruppenmitglieder erhalten jeweils eine Nummer von 1 bis 4. Alle Schülerinnen und Schüler mit derselben Nummer bilden eine neue Gruppe, in der nun die unterschiedlichen Arbeitsergebnisse präsentiert werden.

*

Phase III: *Reflection*

Unterrichtsschritt Die Kinder beginnen mit dem Eintrag in ihr *learning diary*. Dieser Eintrag wird als Hausaufgabe beendet. Die Eintragungen in das *learning diary* erfolgen in größeren Abständen, meistens am Ende einer Unterrichtseinheit, mindestens einmal im Monat. Die Kinder kennen die Leitimpulse auch aus dem Deutsch- und Mathematikunterricht: Woran habe ich gearbeitet? Wie bin ich dabei vorgegangen? Was habe ich gelernt? Welches Gefühl hatte ich dabei? Was nehme ich mir als nächstes vor?

Differenzierung Die meistens Kinder dokumentieren ihren Lernstand: Sie listen Wörter und einzelne Sätze auf, die sie gelernt haben. Sie beschreiben Schwierigkeiten, denen sie begegnet sind, oder berichten, welche Aufgaben, Spiele, Lieder sie besonders mögen. Manche Kinder denken bereits darüber nach, was ihnen bei ihrem Lernen geholfen hat oder in welchem Bereich sie Fortschritte gemacht

haben. Häufig greifen sie Aspekte auf, die in den regelmäßig stattfindenden Reflexionsphasen im Unterricht genannt werden. Einige Kinder machen bereits kurze Aussagen dazu, welche Konsequenzen sie aus ihren Beobachtungen ziehen.

Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung Die Kinder setzen zunehmend ihr Wissen über das Sprachenlernen ein und dokumentieren ihren Lernfortschritt.

Anregungen zur Weiterarbeit in den Klassen 5 und 6

Die Schülerinnen und Schüler machen bereits in der Grundschule erste Erfahrungen damit, den eigenen Lernweg zu reflektieren; in der Sekundarstufe wird dies aufgegriffen und fortgesetzt, denn nur durch den Austausch darüber, wie die Einzelnen Neues gelernt haben, was ihnen dabei geholfen hat, welche Schritte dabei zu beobachten waren, können sie voneinander lernen und die eigene Entwicklung wahrnehmen. Dazu eignen sich Instrumente wie das *learning diary*, aber auch erste Formen eines Portfolios. Dies können zum Beispiel zunächst einfache Sammelmappen oder *treasure boxes* sein, in denen die Schülerinnen und Schüler Produkte sammeln, die im Englischunterricht entstanden sind. Von Zeit zu Zeit wird diese Sammlung gesichtet, die gelungensten Arbeiten werden ausgewählt und diese Auswahl wird zunehmend auch schriftlich begründet.

Das vom Europarat akkreditierte »Europäische Portfolio der Sprachen« enthält für die Grundschule ein »Grundportfolio«, das beim Übergang das erreichte Kompetenzniveau der Lerner dokumentiert und Transparenz schafft über das bereits Gelernte sowie über Methoden und eingesetzte Materialien. Mit dem »Aufbauportfolio« kann in den Klassen 5 und 6 entweder an die Arbeit mit diesem Grundportfolio angeknüpft oder die Portfolioarbeit in dieser Form neu eingeführt werden.(s. Seite 44)

5.4 Grobplanung der 7. bis 9. Stunde

Thema der Stunden

Aliens at our School!

Bereiche

Kommunikation – sprachliches Handeln mit den Schwerpunkten »Sprechen – an Gesprächen teilnehmen« und »Schreiben«

Kompetenzerwartungen

Die Kinder verfassen kurze Texte in Form von Steckbriefen. Dabei nutzen sie bekanntes Wort- und Strukturmateriale sowie die erarbeiteten Informationen über *planets*. Mit Hilfe dieser Textvorlagen agieren sie in Rollenspielen, in denen sie Kontakt zu einer fiktiven Figur aufnehmen und Fragen zu Familie, Wohnort, Hobbys usw. stellen und beantworten. Durch das Zusammenfügen und Ergänzen dieser Satzelemente und Textbausteine verfassen sie einen kurzen Text zum Thema *Aliens at our School!*



*Recycling words
and structures*

Die Abbildung eines *alien* ist Ausgangspunkt für ein Gespräch: *What does the alien look like? Where does he come from? What does his planet look like? Has he got a family? Has he got any friends? Does he go to school? What is his favourite food?* In Partnerarbeit »erfinden« die Kinder ihren *alien*. Ihre Ideen halten sie entweder in einem vorbereiteten Steckbrief oder in einer *mind map* fest. Mit einfachen Sätzen beschreiben sie ihren *alien* und seine Eigenschaften. Dies tun sie nach der Methode *Think-Pair-Share* zunächst alleine, dann mit einem Partner und dann in einer Vierergruppe. Außerdem werden Übungsformen wie z. B. *interviews*, *information gap activities* oder *happy families* eingesetzt, um möglichst viele Gelegenheiten zum Sprechen zu eröffnen.

Role play

Die Lehrkraft spielt mit zwei bis drei Kindern das Treffen zwischen einem *alien* und einem *earthling* beispielhaft vor. Anschließend bereiten die Partnerkinder mit Hilfe des Steckbriefes oder der *mind map* und von Rollenkarten ein Gespräch zwischen sich und ihrem *alien* vor. Sie begrüßen ihn, fragen nach seinem Herkunftsplaneten, seiner Familie, seinen Freunden usw. Der *alien* antwortet und stellt ebenfalls Fragen. Die Situation erlaubt das Reaktivieren von vielen bekannten Wortfeldern. Nachdem die Kinder sich auf die Rolle des *alien* mit ihrem Partner vorbereitet haben, treffen sich alle Kinder auf dem *market place*. Abwechselnd schlüpfen sie in die Rolle des *alien* und des *earthling*.

Creating a story

Die Lehrkraft erzählt eine *story*, deren Gerüst sich an folgenden Textbausteinen orientiert. Die Kinder werden in die Erzählung eingebunden, der *plot* wird gemeinsam ausgebaut:

It is ... morning. Class ... is ... Suddenly an alien from ... opens the door. He is ... He has got ... The alien says "... !" He climbs on the board. He climbs ... He eats the flowers. He eats ... He sits next to Anna. He sits ... What can they do with the alien?

Bei einem zweiten Erzählen blendet die Lehrkraft die oben aufgeführten Textbausteine⁴ auf. Es wird deutlich, dass es jeweils mehrere Alternativen des Erzählens gibt. Auch das Austauschen von Wörtern

⁴vgl. WRIGHT, A.: *Creating Stories with Children*. Oxford 1997 (OUP)

oder das Einfügen von weiteren Sätzen ist möglich. Die Kinder entscheiden, ob sie ihren Text alleine oder mit einem Partnerkind verfassen wollen. Es entstehen kurze und dennoch individuelle Geschichten, so dass sowohl die Möglichkeit besteht, die Geschichten in der Klasse vorzulesen oder sie nach der Redaktion durch die Lehrkraft auf ein Schmuckblatt zu schreiben und auszuhängen.

Anregungen zur Weiterarbeit in den Klassen 5 und 6

Die Schreibenlässe und Schreibaufgaben in der weiterführenden Schule greifen zum Teil Formen auf, die den Schülerinnen und Schülern aus der Grundschule bekannt sind. Alle Formen des persönlichen Schreibens (Notizen, Portfolioeintragungen, Portraits), des partnerorientierten Schreibens (Briefe, Einladungen, Anzeigen, Programme) und des kreativen Schreibens (Gedichte, Sprechblasen ausfüllen, Geschichten) werden weiterentwickelt in Bezug auf

- Umfang des Wortschatzes
- Korrektheit der grammatischen Strukturen (in Abhängigkeit zu den jeweiligen Lernvoraussetzungen)
- Einsatz von Konnektoren
- Textumfang
- Orthografie

Let's see what we know!

Mit der folgenden Aufgabe kann im Anschluss an die 6. Stunde das Hörverstehen der Kinder überprüft werden. Die Schülerinnen und Schüler können dabei zeigen, dass sie aus einem umfangreicheren Text Detailangaben zu den Wortfeldern *numbers*, *colours* und *weather* verstehen können. Sie zeigen ihr Verständnis, indem sie auf dem Arbeitsbogen die fehlenden Angaben mit einfachen Wörtern ergänzen. Ähnliche Aufgabentypen kennen die Kinder aus dem Unterricht in Form von *information gap activities*.

Überprüfung des Hörverstehens

Die Aufgabe wird dreimal vorgelesen. Beim ersten Durchgang werden die Kinder aufgefordert, nur zuzuhören. Beim zweiten und dritten Mal notieren die Kinder die fehlenden Angaben. Es ist wichtig, dass die Kinder die Schrittigkeit einhalten: zuhören – notieren – kontrollieren/korrigieren.

Die Aufgabe sollte von allen Kindern mit Bleistift bearbeitet werden, um Korrekturen anbringen zu können. Die Kinder sollten auf die Hilfe der *word bank* hingewiesen werden und auf den Anspruch, nach Abschluss der Hörverstehensübung zu überprüfen, ob sie die Wörter richtig übertragen haben.

Teacher: Let's go on a trip through space and have a look at the planets. Listen carefully and fill in the missing facts.

1. *Mercury is a very small planet. It has **no** moons. It is very rocky. So Mercury is **grey** in colour. The weather is not very nice. Mercury has hot days and cold nights.*

2. Venus has no moons. It is a gas planet with *orange* clouds. The weather is very *hot* and *windy*.
3. Earth is not too hot and it is not too cold. That's nice. Earth has *one* moon and big oceans. So Earth is *blue*.
4. Mars is the red planet. It has *two* moons. It is *very windy* and *very cold* on Mars.
5. Jupiter is the biggest planet. It is the king of the planets. It has sixty-three moons. It is grey, blue and yellow. It is *stormy* and *cloudy* on Jupiter.
6. Saturn has a lot of moons – fifty-nine moons! Saturn is *yellow* and *grey* in colour. It is *stormy* on Saturn.
7. The weather on Uranus is nice but windy. Uranus is *blue-green* in colour. It has *twenty-seven* moons.
8. Neptune is the last planet. It is blue in colour and has *thirteen* moons. It is *stormy* on Neptune.

Das dazugehörige Arbeitsblatt findet sich in der Abbildung 5.3 auf der Seite 80.

Erwartung

- Alle Kinder sollten die einstelligen Zahlen verstehen, die meisten Kinder auch die zweistelligen, da sie im Zahlenraum bis 30 liegen.
- Alle Kinder sollten die einfachen Farbangaben *orange*, *blue*, *grey* verstehen, die meisten Kinder auch die mehrteiligen Farbangaben.
- Die Wetterangaben sollten von allen Kindern verstanden werden, die Ergänzung *very* muss nicht angegeben werden.
- Es ist zu erwarten, dass viele Kinder mehr als 15 der 20 Angaben notieren, die meisten jedoch mindestens 10 bis 15. Bei dieser Aufgabenstellung könnte eine Rückmeldung folgendermaßen aussehen:
 - 19 und 20 richtige Angaben: *Excellent!*
 - 16 bis 18 richtige Angaben: *Good work!*
 - 10 bis 15 richtige Angaben: *Well done!*
 - weniger als 10 richtige Angaben: *Keep on trying!*

Es ist selbstverständlich wünschenswert, dass die Kinder die Wörter anhand der Vorlage (*word bank*) richtig (ab)schreiben, dennoch fließen orthografische Fehler nicht in die Bewertung ein.

Anregungen zur Weiterarbeit in den Klassen 5 und 6

Das Hörverstehen wird sowohl in der Grundschule als auch in den Klassen 5 und 6 entweder ohne oder mit nur sehr kurzen Lese- oder Schreibleistungen überprüft. Dazu eignen sich auf beiden Schulstufen z. B. folgende Formate:

- Anweisungen, die innerhalb eines Hörtextes gegeben werden, werden ausgeführt, zum Beispiel durch Ankreuzen, Verbinden, Ausmalen oder Ähnliches.
- Aus einer Anzahl von Bildern wird das herausgesucht, das zum Text passt.
- Aus einer Anzahl von Sätzen werden die herausgesucht, die nicht zum Text passen.
- Eine vorbereitete Tabelle wird mit den Angaben aus dem Text ausgefüllt.
- Eine Anzahl von Aussagen oder Bildern wird in die richtige Reihenfolge gebracht.

Zunehmend kommen in der weiterführenden Schule Überprüfungen mit Hilfe von Fragen hinzu, die entweder anhand von *multiple choice*-Antworten oder selbstständig schriftlich beantwortet werden müssen. Dabei geht es zunächst um die zentrale Frage *What happened?* und um Fragen zum Detailverstehen *Who? Where? When? Why?*. Ansatzweise können die Schülerinnen und Schüler auch aufgefordert werden, Vermutungen über den weiteren Verlauf anzustellen oder Folgerungen aus dem Gehörten zu ziehen.

Arbeitsblatt: Space experts**Listen and fill in the missing facts.**

planet	moons	colour	weather
Mercury	0	grey	hot days cold days
Venus	0	orange	very hot windy
Earth	1	blue	not too hot not too cold
Mars	2	red	very windy very cold
Jupiter	63	grey blue yellow	stormy cloudy
Saturn	59	yellow grey	stormy
Uranus	27	blue-green	nice but windy
Neptune	13	blue	stormy

Word bank

black	blue	brown	green	grey	orange	red	white	yellow
cloudy	cold	hot	nice	rainy	snowy	stormy	warm	windy

It was: easy ☐ so-so ☐ difficult ☐

(Teacher Comment)

Abbildung 5.3: Arbeitsblatt zum Hörverstehenstest

6 Möglichkeiten der Kooperation zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen

Wenn Grundschulen und weiterführende Schulen auf Augenhöhe Hand in Hand arbeiten, entsteht kein Graben, den es zu überbrücken gilt. Es wird vielmehr ein Netz geschaffen, in dem die Kinder mit Zuversicht und mit Freude am Kommunizieren ihre fremdsprachlichen Kompetenzen weiter ausbauen. Möglichkeiten des kollegialen Austausches ergeben sich durch die Nutzung informeller fachlicher Gesprächskreise sowie durch die Bildung von Netzwerken auf lokaler oder regionaler Ebene. An vielen Standorten in Nordrhein-Westfalen gibt es bereits Veranstaltungen oder Gesprächskreise, in denen die Englischlehrkräfte aller Schulformen zusammentreffen und sich miteinander austauschen. Diese Initiativen gilt es auszuweiten und zu stärken.

Kollegialer Dialog

Bei solchen Veranstaltungen werden ganz konkrete Themen angesprochen. So kann es beispielsweise darum gehen,

- den Englischlehrplan der Grundschule und die dort festgeschriebenen Ziele, Inhalte und Kompetenzerwartungen vorzustellen, damit die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen an die Inhalte und Methoden der Grundschule anknüpfen, die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und als Grundlage zur Weiterarbeit nutzen können,¹
- sich über bestimmte fachdidaktische Aspekte des Englischunterrichts, die als besonders wichtig angesehen werden, auszutauschen (z. B. Umgang mit Fehlern, Einsprachigkeit, Leistungsbewertung, Schriftlichkeit, Arbeit mit dem »Europäischen Portfolio der Sprachen«),²
- Materialien, Medien und Lehrwerke sowie Instrumente der Diagnose und der Leistungsbewertung, die im Unterricht eingesetzt werden, auszutauschen.

Informationen über Grundschulenglisch

Kennenlernen der Arbeitsweise der anderen Schulform

Es geht aber auch darum,

- sich gemeinsam immer wieder bewusst zu machen, dass der Fremdsprachenerwerb aus sprachwissenschaftlicher Sicht ein kontinuierlicher, individueller Prozess ist, der zum einen durch entwicklungspsychologische Komponenten und zum anderen in der schulischen Lernumgebung durch bestimmte methodische Zugänge bestimmt wird,

Gemeinsame Beschäftigung mit grundlegenden didaktisch-methodischen Prinzipien sowie Konzepten und Methoden

¹Dazu könnten Vereinbarungen getroffen werden, z. B. die, dass die Schülerinnen und Schüler mithilfe der Portfolioseiten »Mein Rückblick« (s. Auszug aus dem Grundportfolio im Anhang) ihr Können am Ende der Grundschulzeit dokumentieren. Diese Dokumentation könnte entweder zum Ende der 4. Klasse erfolgen und von der weiterführenden Schule berücksichtigt werden oder zu Anfang der 5. Klasse von der Englischlehrkraft erfragt werden.

²vgl. Seite 45 dieser Handreichung und den Auszug aus dem Portfolio im Anhang

- sich mit den grundlegenden didaktisch-methodischen Prinzipien sowie Konzepten und Methoden eines modernen Fremdsprachenunterrichts zu beschäftigen und Anregungen auszutauschen, wie diese im Unterricht umgesetzt werden können.

Als Organisationsrahmen für Treffen zwischen Grundschullehrkräften und Lehrkräften der weiterführenden Schule bieten sich an:

- gemeinsame Konferenzen bzw. Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Kontinuum oder zu aktuellen fachdidaktischen Themen,
- Teilnahme von Englischlehrkräften der Grundschulen an Fachkonferenzen der weiterführenden Schulen und umgekehrt,
- gegenseitige Hospitationen im Englischunterricht der anderen Schulform und ein Austausch darüber.

Besonders nachhaltig ist die Zusammenarbeit, wenn sie fest etabliert und auf regelmäßige Treffen angelegt ist. Solche Konferenzen können ins Leben gerufen werden

- auf Gemeinde-/Stadtebene (hier in der Regel im direkten Kontakt zwischen »abgebenden« und »aufnehmenden« Schulen),
- auf Kreisebene oder auch überregional,
- auf Initiative der Schulaufsicht und/oder der Kompetenzteams,
- häufig auch auf Initiative einzelner engagierter Schulleitungen, Lehrkräfte, Fachschaften (Zusammenschluss von Fachkräften mehrerer Schulen), oder Fachkonferenzen.

Die vorliegende Handreichung möchte zum Dialog ermutigen und Anregungen für den Austausch sowie Diskussionsgrundlagen für Gespräche und kollegiale Unterstützung bieten. Darüber hinaus wird neben der neueren Fachliteratur die Internetseite »Englisch in der Grundschule« des Schulministeriums³ empfohlen. Vor allem die Unterrichtsmitschnitte mit den didaktisch-methodischen Kommentierungen⁴, die auch auf der beiliegenden CD-ROM zu finden sind, vermitteln einen Eindruck vom Englischunterricht in der Grundschule und im 5. Schuljahr und sind geeignet, das Verständnis für die Arbeit der jeweils anderen Schulform zu vertiefen. Als eins von vielen Beispielen bereits etablierter Veranstaltungen zum Thema »Englisch als Kontinuum« findet sich im Anhang ein Erfahrungsbericht aus dem Rheinisch-Bergischen Kreis.

³www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/angebot-home/englisch-in-der-grundschule---inhaltsuebersicht.html

⁴www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/praxis-unterrichtsmitschnitte/

7 Häufig gestellte Fragen (FAQ)

Aufwand vs. Ertrag: Lohnt der Aufwand, den die Grundschule betreibt, im Vergleich zu dem, was erreicht wird?

»Es gibt nur eins, was auf Dauer teurer ist als Bildung: keine Bildung«.

(JOHN F. KENNEDY, zitiert in einer Pressemitteilung der Bezirksregierung Düsseldorf, 05.06.2005)

Erfolg lässt sich objektiv nur messen an den gesetzten Zielen und den Ergebnissen. Die Vorverlegung des Fremdsprachenlernens in die Primarstufe ist – auch auf internationaler Ebene – überwiegend dem Wunsch nach Mehrsprachigkeit geschuldet. Es geht dabei weniger um Ökonomie (z. B. Zeitersparnis in den weiterführenden Schulen) als um die Intensivierung des Sprachenlernens und der damit einhergehenden Möglichkeit, die Basis für weiteres Sprachenlernen zu legen. Ziel des Englischunterrichtes in der Grundschule ist die Entwicklung von Interesse und Freude am Sprachenlernen sowie der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Schüler entwickeln in ihrer Grundschulzeit sprachliche Kompetenzen und Strategien, die es ihnen ermöglichen, einfache, aber auch authentische Beiträge zu verstehen und sich in vertrauten Situationen ihrer Lebenswelt mit einfachen Sätzen auf Englisch zu verständigen und eigene Redeabsichten zu verwirklichen. Die Kompetenzerwartung am Ende der Grundschule ist also die Handlungsfähigkeit in der Sprache. Bezüglich des *outcome* gibt es inzwischen valide Daten aus unterschiedlichen internationalen Untersuchungen. In NRW wurde von 2005 bis 2007 eine groß angelegte Evaluationsstudie durchgeführt, die u. a. auch Lernstandserhebungen (ca. 2000 Kinder nahmen am Test teil) vorsah. Die Studie macht deutlich, dass die Kinder hoch motiviert und leistungsbereit sind. Die Ergebnisse beweisen gut entwickelte Kompetenzen vor allem in den Bereichen des Hörverstehens und Leseverstehens. »Die Erforschung der Einstellungen und Motivation machte deutlich, dass früher Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung ist. Kinder scheinen in manchen Fällen neue Formen der Identität aufzubauen. Gerade im Fremdsprachenfrüherwerb ist das Prinzip der Toleranz gegenüber Anderen äußerst wichtig, genau wie die Anregung, neue Wertesysteme kennen zu lernen.«¹

¹ vgl. ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf: EDELENBOS, P.; JOHNSTONE, R.; KUBANEK, A. (2006): *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung*. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien

Fehler: Welchen Stellenwert haben Fehler im EGS?

Vgl. auch: *Umgang mit Fehlern*.²

Fehler sind im allgemeinen Verständnis häufig mit Defiziten verbunden. Im Spracherwerb sind Fehler aber nicht nur unvermeidlich, sie stellen vielmehr notwendige Zwischenstufen dar und sind wichtige Indikatoren, die Aufschluss über den individuellen Lernprozess und die Sprachentwicklung des Kindes geben. An der Schwelle zum kreativen Sprachgebrauch geht es immer weniger um auswendig gelernte, gespeicherte Einheiten wie in den ersten Phasen des Unterrichts, in denen überwiegend imitiert wird. Mit zunehmender Kreativität kommt es zu unsystematischen Regelanwendungen und zu Übergeneralisierungen. Das bedeutet, je mehr der Schüler wagt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit von Fehlern. Dies als Indikatoren für Fortschritte im Spracherwerb zu sehen, ist eine ganz wichtige Aufgabe der Lehrkräfte.

*I can see two kids, they are *loafing home. The two boys are *gaming football.* – So äußerte sich ein Schüler beim Sprechtest. Die Eigenkonstruktion *loafing* einfach als Fehler abzutun, würde der Leistung des Schülers keinesfalls gerecht. Er hat versucht, deutlich zu machen, was er meint: da er sich an das englische Wort nicht erinnerte oder es nicht kannte, half er sich mit der Konstruktion aus »englischen Lauten«, mit denen er die deutsche Variante »laufen« verwandelte, und hängte – wie er es so oft bei anderen Verben gehört hatte – ein *-ing* an das Verb. Dies ist kein Beweis von Schwäche, sondern im Gegenteil ein Indiz für die fortgeschrittene Entwicklungsstufe des Schülers. Hier wird deutlich, dass Kinder sehr wohl schon in der Lage sind, Hypothesen über Strukturen und Bildungsprinzipien der fremden Sprache zu bilden. Muster der fremden Sprache werden bereits erkannt und eigenständig genutzt.

Für den Lernfortschritt ist es daher sehr wichtig, diese Art von Fehlern nicht zu sanktionieren, denn dies würde auf die Dauer dazu führen, dass die Kinder sich nicht mehr trauen, selbstständig mit der Sprache umzugehen. Um zu verhindern, dass »der Fremdsprachenunterricht für alle zu einer leidvollen Erfahrung des Versagens«³ wird, sind daher einerseits einfühlsame, wertschätzende und konstruktive Korrekturen angezeigt, wie z. B. korrigierendes Echo, Aushandeln von Bedeutungen (*Do you mean ...?*), wie es ein empathischer Muttersprachler in einer Begegnungssituation tun würde, und andererseits das Aufgreifen von Fehlern als Anlass zur Sprachbetrachtung und damit zur Entwicklung von Sprachbewusstheit.

Selbstverständlich wird die Lehrkraft immer darauf achten, dass Fehler nicht einfach stehen bleiben und sich womöglich einschleifen, sondern sie wird stets die korrekte Version anbieten.

² www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/didaktik-und-methodik-im-egs/kompetenzorientierte-planung-und-gestaltung-des-unterrichts/umgang-mit-fehlern/umgang-mit-fehlern.html

³ vgl. WESKAMP, R.: *Grundschulmagazin Englisch* 6/2004, München: Oldenbourg, S. 7–10; vgl. dazu home.arcor.de/rweskamp/KomKomp.pdf

Heterogenität: Wie soll die weiterführende Schule mit der großen Bandbreite an Sprachkenntnissen umgehen?

Kinder aus der Grundschule kommen aufgrund ihrer individuellen Entwicklung grundsätzlich mit unterschiedlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in die weiterführenden Schulen. Neu für die Sekundarstufe I ist, dass dies nun auch die erste Fremdsprache betrifft. Es geht in der weiterführenden Schule um die optimale Weiterentwicklung der Kompetenzen und dafür ist es wichtig, zu erfahren, wie und was die Kinder lernen. Wenn Grundschule und weiterführende Schule zusammenarbeiten und die Heterogenität nicht als Manko, sondern als Chance begriffen wird, kann der Fremdsprachenunterricht als Kontinuum erfahren werden. Kooperation bedeutet in diesem Zusammenhang aber nicht, dass die Sekundarstufe inhaltliche Forderungen an die Grundschule stellt. Der jeweilige Lehrplan legt eindeutig fest, welche Kompetenzstufen am Ende der Klasse 4 bzw. der Klasse 9/10 erreicht werden sollen. Die sklavische Orientierung an einem Lehrwerk ist dagegen nicht maßgeblich für eine erfolgreiche Fremdsprachenarbeit. *"No teacher should allow the coursebook to set the objectives, let alone allow 'teaching the coursebook' to be the objective."*⁴

Spielerischer Unterricht: Verdirbt der spielerische Englischunterricht der Grundschule die Kinder nicht für das »richtige Arbeiten« in der weiterführenden Schule?

»Richtiges Arbeiten«, »spielerischer Unterricht« – was heißt das? Es ist auffällig, dass im Hinblick auf die Schule, so auch wenn die Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe wechseln, häufig die Defizite benannt werden, statt das anzuerkennen und zu würdigen, was Kinder bereits können. Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist weder verspielter Unterricht noch ein *watered down* des Sekundarstufe-I-Unterrichts. Er orientiert sich – wie auch die anderen Fächer – bezüglich seiner Didaktik und Methodik an den entwicklungsbedingten Voraussetzungen und Bedürfnissen der Grundschulkinder. Er nutzt die Potenziale gerade der jungen Lerner, ihre Offenheit und Unbefangenheit dem Neuen gegenüber und ihre Freude am spielerischen Gestalten.

Im Sinne R. ELLIS *"Language learning is language use"* lernen die Kinder die Sprache nicht durch theoretische Instruktionen, sondern durch Anwendung. Sie erleben die Sprache so früh wie möglich als das, was sie eigentlich ausmacht – als Mittel zur Verständigung. Dazu bedarf es in dem institutionellen Rahmen Schule gewisser Szenarien, die so authentisch wie möglich sein sollten, aber in der Regel eben Simulationen sind. Für den Fremdsprachenunterricht sind Spiele und SpielSpiel nicht Selbstzweck, sondern ein methodisches Mittel, um die Sprachanwendung zu fördern. Sie bieten den Schülern eine überzeugende und unverzichtbare Möglichkeit, auf sinnvolle Weise sprachlich tätig zu werden.

Die Kognitionswissenschaften weisen uns seit geraumer Zeit darauf hin, dass das Wissen nicht vom Kopf des Lehrers in die Köpfe seiner Schüler transferiert wird (oder auch nicht), sondern dass Lernen Wissenserwerb bedeutet und Wissenserwerb ein Prozess der Organisation und individuellen Konstruktion ist, der aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen, die ein jeder Mensch mitbringt, nie bei allen gleich ablaufen kann. Das heißt, es gibt keine Garantie dafür, dass das Vokabular, die grammati-

⁴BREWSTER, J.; ELLIS, G. (2002): *The Primary English Teacher's Guide*. Essex: Penguin English, S. 152

sche Struktur, die in der Stunde »eingeführt« wird, in den Köpfen aller Schüler nach Hause getragen oder gar gleich korrekt angewendet wird. Von außen lassen sich diese Prozesse nur initiieren, unterstützen und begleiten, nicht aber erzwingen oder bis ins Detail gezielt steuern. Der Unterricht muss vielmehr so gestaltet sein, dass er diese individuellen Spracherwerbsprozesse ermöglicht und durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung mit Unterrichtsszenarien und herausfordernden Materialien unterstützt und fördert. Die Kinder sollen von Anfang an die Erfahrung machen, dass sie erfolgreich kommunizieren können. Um dies zu erreichen, ist die Anwendung/Simulation im SpielSpiel ein wesentlicher Faktor.

Es geht also um die Entwicklung von Handlungskompetenz, um Sprachverstehen und Sprachanwendung, um funktionierende Kommunikation und nicht um sprachliche Korrektheit. *“Fluency goes before correctness”* hieß bereits in den 70er Jahren die Forderung nach einem Umdenken in der Fremdsprachendidaktik. WERNER BLEYHL spricht gar von pädagogischer Naivität, wenn man meine, das Messen der Sprachfähigkeit an der Handhabung der orthografischen Richtigkeit vornehmen zu können.⁵

Orthografie: Welchen Stellenwert hat der Schwerpunkt Orthografie im Englischunterricht der Grundschule?

Vergleiche auch Kapitel 4 (Seiten 41 ff.) dieser Handreichung. Der Lehrplan macht deutlich, dass die schriftlichen Kompetenzen in der Grundschule zwar durchaus auch entwickelt werden und eine Rolle spielen, dass die Orthografie aber nicht Gegenstand der Leistungsbewertung ist.

⁵vgl. BLEYHL, W. (2000) (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel

8 Anhang

8.1 Erfahrungsbericht

Im Jahr 2011 vereinbarten die einzelnen Schulämter der Bezirksregierung Köln, verbindliche Informationsveranstaltungen durchzuführen, die es den Grundschulen und den weiterführenden Schulen einer Region ermöglichen, ihre Zusammenarbeit bezüglich des Faches Englisch auf der Grundlage der aktuellen Lehrpläne zu professionalisieren. Die insgesamt 105 beteiligten Schulen wurden in drei große Regionalgruppen eingeteilt, um die Veranstaltung zu dezentralisieren und arbeits- und kommunikationsfähige Gruppengrößen zu schaffen. Von jeder Schule wurde je ein Schulleitungsmitglied und ein Vertreter des Faches Englisch eingeladen.

Eröffnet wurden die Auftaktveranstaltungen mit einem Fachvortrag eines Moderatorenteams mit Vertretern und Vertreterinnen aus der Grundschule und der Sekundarstufe I, der basierend auf den Kompetenzerwartungen der Lehrpläne Gelingensbedingungen für ein kontinuierliches Englischlernen aufzeigte. Dieser theoriegestützte Vortrag wurde an vielen Stellen mit Beispielen aus der Unterrichtspraxis konkretisiert. Abschließend wurden bereits bestehende Kooperationsprojekte vorgestellt.

Danach erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gelegenheit, sich über konkrete Schritte der Zusammenarbeit auf kommunaler Ebene zu verständigen: Sie konnten sich auf Schwerpunktthemen für ein nächstes Treffen verständigen sowie erste Vorüberlegungen für ein konkretes Kooperationsprojekt anstellen. Es wurden Termine für kommunale Folgetreffen verabredet sowie seitens der Schulen feste Ansprechpartner für das Aufgabenfeld „Englisch als Kontinuum“ benannt.

Hohes Interesse zeigten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Themen »Leistungsbewertung« und »Schriftlichkeit«. Der Wunsch nach gegenseitiger Hospitation und nach Unterstützung bei der Dokumentation der sprachlichen Kompetenzen war groß.

Im Anschluss an diese Informationsveranstaltung entstand in einer Kommune ein so genannter Übergangsbogen, der die Kommunikation zwischen den Grund- und weiterführenden Schulen erleichtern soll. Ausgehend von der Fragestellung

»Was ist Ihnen wichtig, der weiterführenden Schule über den von Ihnen erteilten Englischunterricht an der Grundschule mitzuteilen?« bzw. »Was würden Sie sich wünschen, über den in der Grundschule durchgeführten Englischunterricht zu erfahren, um es bei der Planung Ihres »Anfangsunterrichts« an der weiterführenden Schule berücksichtigen zu können?«

entwickelten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Übersicht, in der Informationen über genutzte Materialien, Themen, Methoden und weitere Anmerkungen der Grundschullehrkraft aufgeführt wur-

den. Dieser Bogen, der veränderbar ist und nach den ersten Erfahrungen evaluiert werden muss, wurde allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zugänglich gemacht. Es wurde vereinbart, dass er an die entsprechenden Kolleginnen und Kollegen der Sekundarstufe I weitergeleitet wird, um sie bei ihrer Unterrichtsplanung zu unterstützen.

In einer anderen Kommune wurden Vereinbarungen für die Gestaltung einer Unterrichtsreihe für den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule getroffen. Diese Reihe soll gemeinsam von der Lehrkräften der abgebenden 4. Schuljahre und den Lehrkräften der aufnehmenden 5. Schuljahre entwickelt, durchgeführt und anschließend evaluiert und ggf. überarbeitet werden.

Die Arbeit an den gewünschten Schwerpunktthemen wurde in den Regionalgruppen durch Mitglieder des Kompetenzteams moderiert und es wurden verschiedene Vereinbarungen getroffen. Auch erste Hospitationstermine wurden verabredet. Insgesamt ist zu beobachten, dass so die Zusammenarbeit der Schulen in der Region im Bereich Englisch wirkungsvoll unterstützt werden konnte.

8.2 Didaktische Kreuze

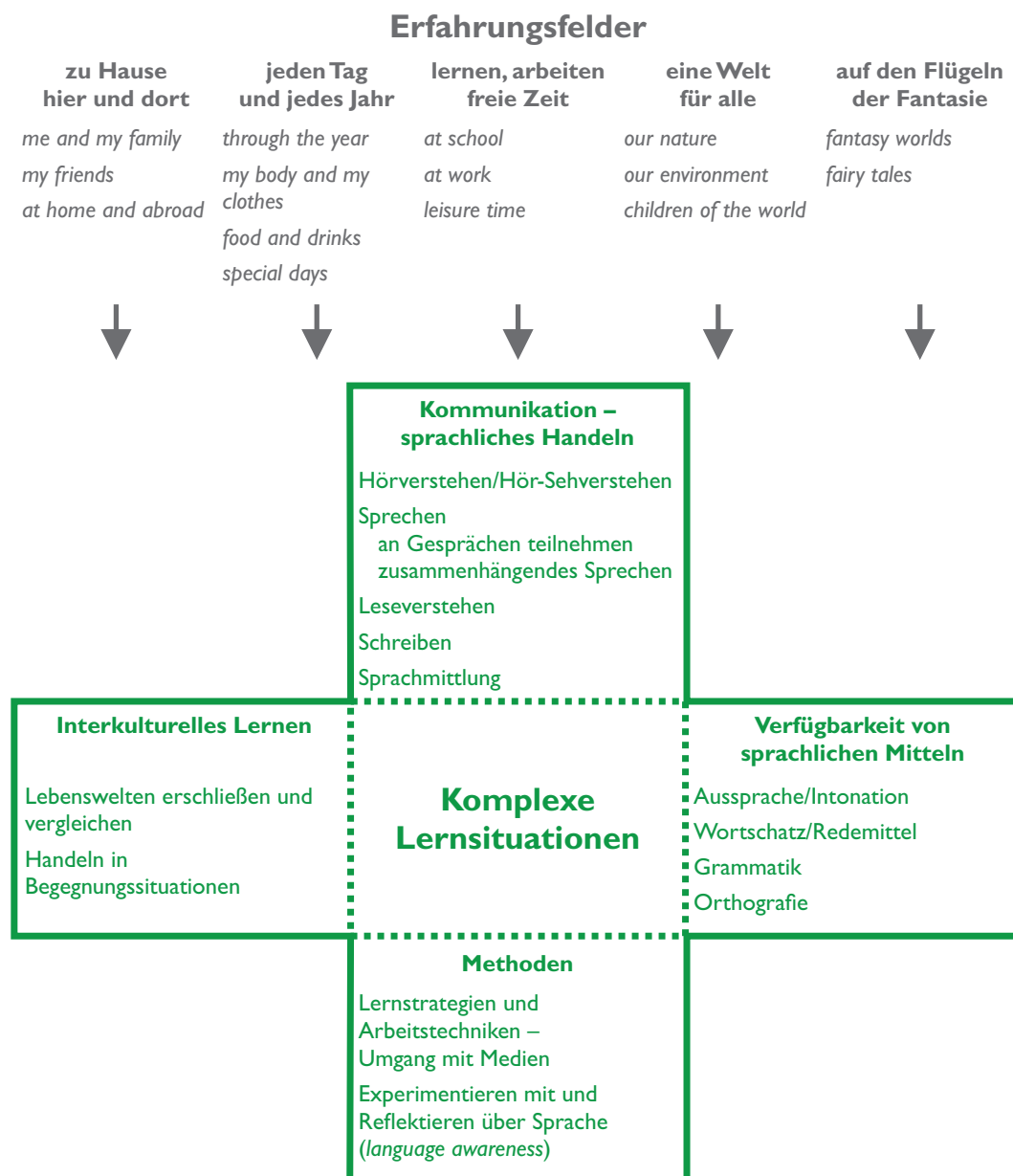


Abbildung 8.1: Didaktisches Kreuz im Lehrplan Englisch für die Grundschule 2008

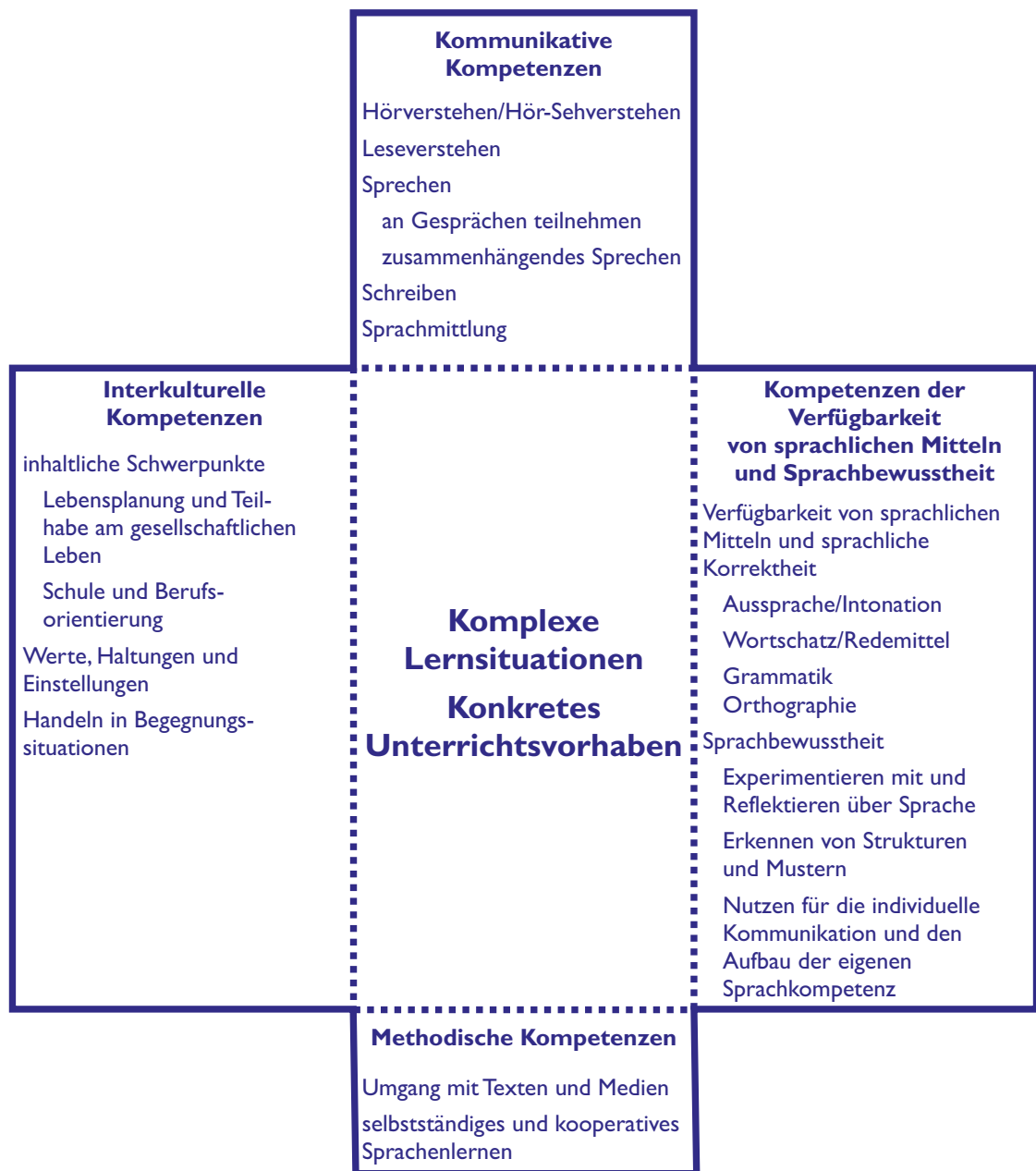


Abbildung 8.2: Didaktisches Kreuz im Lehrplan Englisch für die Hauptschule 2011

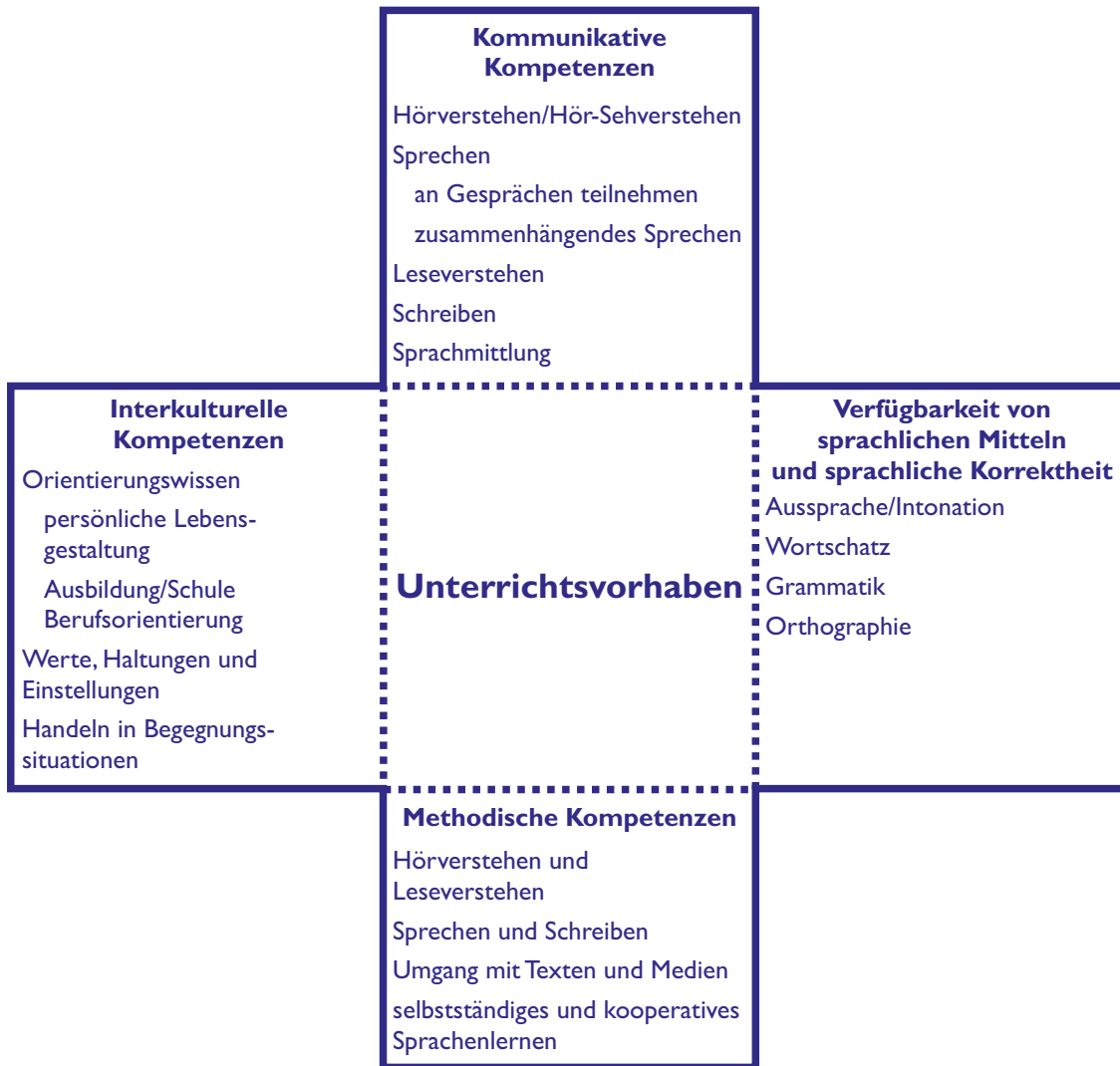


Abbildung 8.3: Didaktisches Kreuz im Lehrplan Englisch für die Gesamtschule 2004

8.3 Selbsteinschätzungsbögen

Mein Rückblick

Aktivitäten

Activities



Was ich schon alles in _____ gemacht habe.

In der Schule und / oder zu Hause habe ich

- mit einem Arbeitsheft gearbeitet. ☐
- einen Ordner oder ein Heft geführt. ☐
- Kassetten / CDs gehört. ☐
- Filme gesehen. ☐
- ein Bildwörterbuch benutzt. ☐
- gemalt und gebastelt. ☐
- Spiele gespielt. ☐
- ein Theaterstück aufgeführt. ☐

_____ ☐

_____ ☐



Legend:

-  
- 
- 

Abbildung 8.4: Selbsteinschätzungsbogen »Mein Rückblick – Aktivitäten« (1)

Mein Rückblick

Aktivitäten

Activities



Ich habe Folgendes schon einmal
in der Schule oder anderswo gemacht:

	 gehört, geführt	 vorgetragen, erzählt, gesungen	 gelesen	 geschrieben
Geschichten, Comics				
Lieder, Raps				
Briefe, Postkarten, E-Mails				
Reime, Gedichte				
Gespräche				
Präsentationen (z.B. „Mein Haustier“)				



Abbildung 8.5: Selbsteinschätzungsbogen »Mein Rückblick – Aktivitäten« (2)

Mein Rückblick

Hörverstehen

Listening



Das kann ich schon alles auf _____ verstehen:

A1

Ich kann verstehen, wenn andere mir Fragen zu meiner Person stellen.	
Ich kann verstehen, wenn andere sich selbst vorstellen.	
Ich kann einfache Informationen zum Tages- und Jahresablauf verstehen.	
Ich kann verstehen, wenn ich im Unterricht angesprochen werde.	
Ich kann einfache Arbeitsanweisungen verstehen.	
Ich kann verstehen, worum es geht, wenn ich Texte von einer CD oder Kassette höre.	

Hörverstehen





Abbildung 8.6: Selbsteinschätzungsbogen »Mein Rückblick – Hörverstehen«

Mein Rückblick

Sprechen



Das kann ich schon alles auf _____ sagen:

A1

Sprechen



Ich kann jemanden begrüßen und verabschieden.	
Ich kann etwas über meine Familie, meine Freundinnen und Freunde erzählen.	
Ich kann über mich, meinen Schulalltag und meine Freizeit sprechen.	
Ich kann einem anderen Menschen Fragen stellen, um ihn kennen zu lernen. Ich kann auch wiedergeben, was er über sich sagt.	
Ich weiß, was ich sagen kann, wenn ich andere Menschen im Alltag und zu Festtagen treffe.	
Ich kann Fragen zum Tages- und Jahresablauf stellen und beantworten.	
Ich kann Wörter und Sätze verständlich und flüssig sprechen.	

Abbildung 8.7: Selbsteinschätzungsbogen »Mein Rückblick – Sprechen«

Mein Rückblick

Lesen und Schreiben

Reading and writing



Das kann ich schon auf _____ lesen:

A1

Ich kann bekannte Wörter und einfache Texte lesen und verstehen.

Leseverstehen





Das kann ich schon auf _____ schreiben:

A1

Ich kann bekannte Wörter und Texte richtig abschreiben. Einige wenige Wörter und Sätze kann ich auch auswendig aufschreiben.

Schreiben





Abbildung 8.8: Selbsteinschätzungsbogen »Mein Rückblick – Lesen und Schreiben«¹

¹Abbildungen 8.4 bis 8.8 aus: BUND-LÄNDER-KOMMISSION (2007), *Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio*, Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett

Abbildungsverzeichnis

1.1	<i>Language learning is language use</i>	4
2.1	Selbsteinschätzung mithilfe des Portfolios	7
2.2	<i>Classroom Phrases</i>	8
2.3	Authentische Materialien	10
2.4	Aufgabenkontrolle am <i>Check Point</i>	13
2.5	Partnergespräche im Plenum	14
3.1	Curriculare Standards	20
3.2	Prinzipielle Übereinstimmung der Englischlehrpläne in der Grundschule und der Sekundarstufe I	22
3.3	Progression von der Grundschule zur Sekundarstufe I	23
3.4	<i>Listening</i>	24
3.5	Rollenspiel	27
3.6	Kinder beim Lesen	28
3.7	Interkulturelles Lernen – <i>special days</i>	31
3.8	Mindmap zum Thema <i>pets</i>	34
3.9	Arbeiten mit dem Wörterbuch	39
4.1	Beobachtungsbogen Hörverstehen/Hör-Sehverstehen (Klasse 3/4)	46
4.2	Beobachtungsbogen Hörverstehen/Hör-Sehverstehen (Klasse 5/6)	47
4.3	Beobachtungsbogen Sprechen (Klasse 3/4)	48
4.4	Beobachtungsbogen Sprechen (Klasse 5/6)	49
4.5	Beobachtungsbogen Leseverstehen (Klasse 3/4)	50
4.6	Beobachtungsbogen Leseverstehen (Klasse 5/6)	51
4.7	Beobachtungsbogen Schreiben (Klasse 3/4)	52
4.8	Beobachtungsbogen Schreiben (Klasse 5/6)	53
5.1	Arbeitsplan Klasse 4 (2. Halbjahr)	56
5.2	Planung der Unterrichtsreihe <i>Planets and Aliens</i>	57
5.3	Arbeitsblatt zum Hörverstehenstest	80
8.1	Didaktisches Kreuz im Lehrplan Englisch für die Grundschule 2008	89

8.2	Didaktisches Kreuz im Lehrplan Englisch für die Hauptschule 2011	90
8.3	Didaktisches Kreuz im Lehrplan Englisch für die Gesamtschule 2004	91
8.4	Selbsteinschätzungsbogen »Mein Rückblick – Aktivitäten« (1)	92
8.5	Selbsteinschätzungsbogen »Mein Rückblick – Aktivitäten« (2)	93
8.6	Selbsteinschätzungsbogen »Mein Rückblick – Hörverstehen«	94
8.7	Selbsteinschätzungsbogen »Mein Rückblick – Sprechen«	95
8.8	Selbsteinschätzungsbogen »Mein Rückblick – Lesen und Schreiben«	96

Index

A

Aussprache und Intonation 33
Authentizität 11, 30

B

Benotung 42, 43
Beobachtungsbögen 45
Bewertung 3, 41–43, 78

C

classroom discourse 21, 26, 35, 59
confidence building 41

D

Didaktisches Kreuz 55, 89

E

Einsprachiger Unterricht 7
Entdeckendes Lernen 38
Entwicklungspsychologie 1, 5, 17, 81
EPS 44, 75, 96
Erfahrungsfelder 20, 34, 55
exercises 15

F

Fehlertoleranz 9, 26, 62
Fremdsprachenerwerb 5, 34, 81

G

GeR 3, 4, 19, 41, 44
Grammatik 6, 11, 35, 36, 42

H

Handlungsorientierung 5, 6, 61
Hausaufgaben 16, 17, 74
Heterogenität 85
Hör- und Hör-Sehverstehen 21, 25, 65

I

Individuelle Förderung 16, 41
Interkulturelle Kompetenzen 30, 43
Interkulturelles Lernen 10, 30, 31

K

Kollegialer Dialog 81
Kommunikationsabsicht 29
Kommunikative Kompetenzen 3, 21
Kompetenzerwartungen ... 21, 42, 43, 58, 68, 81, 87
Kompetenzorientierung v
Kontinuität 5, 17

L

language awareness 6, 15, 37
language learning awareness 38
learning diary 74, 75
Lehrwerk 11, 39, 55, 81, 85
Leistungsbewertung 41–43, 81, 86, 87
Lern- und Arbeitstechniken 14, 20, 39, 63, 65, 66
Lernaufgaben 42, 43
Lernerautonomie 6, 9, 12, 13, 25, 61
Lernerorientierung 5, 6
Lernformen 16

Lernsituationen 20, 21, 26, 55
 Lernstrategien 14, 38, 66, 72
 Leseverstehen... 20, 21, 28, 29, 44, 50, 51, 83
lingua franca 2
listening activities 65

M

Mehrsprachigkeit 1, 4, 19, 45, 83
 Mentales Lexikon 33
 Methoden/Methodische Kompetenzen ... 38
 Mündliche Leistungsüberprüfung 43

N

Natürliche Differenzierung 16
 Neurophysiologie 1, 2

O

Offene Lernformen 12, 13
 Orthografie 36, 37, 43, 77, 86

P

Paradigmenwechsel 19, 41, 44
 Pluralität 1
presentation 73
 Prinzipien. 5, 13, 16, 26, 43, 55, 61, 81, 83, 84

R

reflection 74
rich learning environment 9

S

scanning 70
 Schreiben 1, 15, 20, 21, 28–30, 36, 44, 52, 53, 76, 77
 Selbstbewertung 6
 Selbsteinschätzung 7, 16, 42, 44
skimming 70
 Sozialformen 13, 14
speaking activity 60, 61, 68, 72
 Spiel 26, 85, 86
 Sprachbewusstheit 3, 6, 20, 29, 37, 38, 84

Sprachlernbewusstheit 3, 6
 Sprachverarbeitungsprozess 29
 Sprachverwendungssituation 11, 34, 35
 Sprechen. 1, 11, 15, 20, 21, 25, 26, 44, 48, 49, 61, 62, 65, 67, 69, 72, 73, 76, 95
 Standardorientierung 19

T

Testaufgaben 42

U

Übergeneralisierung 9, 84
 Umgang mit Fehlern 9, 26, 81
 Unterrichtsgestaltung 5, 7, 13, 86
 Unterrichtsplanung 21, 55, 88

V

Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln 32, 43, 58, 68
 Vielfalt 4

W

Wortschatz und Redemittel 33, 34, 58, 68