

# **Materialien** für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen

## **Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW**

### Modul 10: Individuelle Förderung





**Leitung der Arbeitsgruppe** : Vera Luis, Bezirksregierung Detmold, Detmold  
**Mitglieder der Arbeitsgruppe** : Margarete Frederichs, Grundschule Altenautal, Lichtenau  
Christine Hankemeier, Grundschule Kampstraße, Lemgo  
Evelin Hartmann-Kleinschmidt, Grauthoffschule,  
Schloß Holte-Stukenbrock  
Diana Hein, Grundschule Wellbachschule, Bielefeld  
Dörte Kuchenbecker, Don Bosco-Förderschule, Harsewinkel  
Ursula Stoll, Grundschule Oberbauerschaft, Hüllhorst  
**Wissenschaftliche Begleitung:** Prof. Dr. Dieter Wolff  
**Beratung** : Gaby Engel, MSW

**Hinweis (März 2015):**

**LINKS** zu Internetseiten verlieren häufig relativ schnell ihre Gültigkeit. Daher wurden einige der bisher enthaltenen Links aktualisiert und die veraltete Linkliste am Ende der Literaturangaben gestrichen.

Aktuelle Beiträge zum Englischunterricht in der Grundschule finden sich unter:

<http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/angebot-home/englisch-in-der-grundschule-inhaltsuebersicht.html>

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. Theoretische Grundlagen .....</b>	<b>4</b>
1.1 Richtlinien und Lehrplan.....	4
1.2 (Fach-)Didaktische Aussagen .....	7
1.2.1 Heterogenität der Lernvoraussetzungen .....	7
1.2.2 Schlussfolgerungen.....	10
1.3 Didaktisch-methodische Konsequenzen .....	13
1.3.1 Herausfordernde und motivierende Lernaufgaben .....	14
1.3.2 Differenzierungsmaßnahmen .....	14
1.3.3 Offene Lernformen .....	15
1.3.4 Kooperative Lernformen.....	18
1.3.5 Geeignete Materialien und Medien.....	19
1.3.6 Der Förderkreislauf .....	22
1.3.7 Mögliche Maßnahmen bei Förderbedarf.....	23
<b>2. Anlagen .....</b>	<b>27</b>
Anlage 1 Mind Map .....	28
Anlage 2 Differenzierungsbeispiele zu den <i>skills</i> .....	29
Anlage 3 Ideen für die Entwicklung eines Stationszirkels .....	34
Anlage 4 Beispiele für die individuelle Förderung zu Entwicklungsbereichen .....	37
Anlage 5 Raster zur Förderplanarbeit.....	42
<b>3. Literatur.....</b>	<b>43</b>

# 1. Theoretische Grundlagen

## 1.1 Richtlinien und Lehrplan

Das **Schulgesetz** für Nordrhein-Westfalen vom **27. Juni 2006** legt als **zentrale Leitidee** in Paragraph 1 die **individuelle Förderung** aller Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> fest<sup>2</sup>. Entsprechend findet sich die Maßgabe der individuellen Förderung auch in den **Richtlinien** und **allen Lehrplänen von 2008** für die Grundschule in NRW wieder.<sup>3</sup>

### Unterschiedliche Lernvoraussetzungen

Die **Richtlinien** legen Grundsätze fest, die in allen Fächern, also auch im Fach Englisch, umgesetzt werden. Sie verweisen in Kapitel 3.1 auf die Aufgabe der Grundschule, in der Kinder aus unterschiedlicher sozialer, ethnischer und religiöser Herkunft und mit vielfältigen Begabungen zusammentreffen, diese **Vielfalt als Chance** zu begreifen und

„als Herausforderung zu verstehen, jedes Kind bezogen auf seine individuellen Stärken und Schwächen **durch differenzierenden Unterricht** und **ein anregungsreiches Schulleben nachhaltig zu fördern**. Dies schließt **individuelle Hilfen** für Kinder mit Lernrückständen oder besonderen Problemen beim Lernen ebenso ein wie die **Förderung von besonderen Begabungen und Neigungen**.“<sup>4</sup>

Es wird herausgestellt, dass die **Kenntnis der individuellen Lernausgangslage** und die fortlaufende **Beobachtung der Lernentwicklung** Grundlage der individuellen Förderung sind.

Eigens erwähnt wird die Notwendigkeit von Fördermaßnahmen für Kinder, die bei Schuleintritt noch keine ausreichende **deutsche** Sprachkompetenz erreicht haben, vor allem für Kinder aus „spracharmer Umgebung“ oder deren Muttersprache bzw. Herkunftssprache nicht Deutsch ist.<sup>5</sup>

Im **Lehrplan Englisch** heißt es in Kapitel 1.2 zu den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen:

„In der Grundschule treffen Kinder mit **unterschiedlichen Sprachbiografien** aufeinander. Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder lernen Englisch gemeinsam mit Kindern, die in ihren Familien einsprachig mit der deutschen Sprache aufwachsen. Auch innerhalb dieser beiden Gruppen gibt es **große Unterschiede bezüglich der Sensibilität und Bewusstheit für Sprache(n), sprachliche Kommunikation und Sprachenlernen**. Wie einzelne Schülerinnen und Schüler sich im Englischunterricht ihr spezifisches Können und Wissen aneignen, hängt ganz wesentlich davon ab, welche (Lern-)Erfahrungen sie bislang gemacht haben und über welche sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse sie bereits verfügen. Der Englischunterricht ab Klasse 1 muss also Lerngelegenheiten so strukturieren, dass die Schülerinnen und Schüler ihre schon vorhandenen Fähigkeiten und Sprachlernerfahrungen für die Aneignung der neuen Sprache auf individuelle Weise nutzen können.“<sup>6</sup>

Für die Entwicklung der produktiven Sprachfertigkeiten müssen die Kinder im Englischunterricht lt. Lehrplan eine **aktive sprachhandelnde Rolle** übernehmen. Es wird aber eingeräumt, dass es „auch Grundschul Kinder (gibt), die diese aktiv handelnde Rolle für eine längere Zeit (**silent period**) für sich nicht in Anspruch nehmen wollen oder können. Auch diese Kinder machen sich dennoch sprachliche Mittel bewusst und zu eigen. Sie

<sup>1</sup> Im Folgenden werden ‚Schüler und Schülerinnen‘ als ‚SuS‘ abgekürzt, es sei denn, es wird wörtlich zitiert.

<sup>2</sup> vgl. Schulgesetz NRW § 1

<sup>3</sup> vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Frechen: Ritterbach, S. 11

<sup>4</sup> Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 12; Hervorhebungen hier und im Folgenden durch die Autorinnen

<sup>5</sup> vgl. Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 12

<sup>6</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 71-72

warten mit dem Sprechen, bis sie das Gefühl haben, den Sprechsituationen gewachsen zu sein.“<sup>7</sup>

Zur Fertigkeit Leseverstehen wird in Kapitel 2.1 des Lehrplans betont:

„Bei der Initiierung des Leseprozesses ist zu berücksichtigen, dass sich die Kinder in der Schuleingangsphase in **unterschiedlichen Stadien des Alphabetisierungsprozesses** in der deutschen Sprache befinden und dass von daher eine **innere Differenzierung gerade beim Lesen** erforderlich ist, um Über- oder Unterforderung zu vermeiden.“<sup>8</sup>

## Gestaltung des Unterrichts

In den **Richtlinien** heißt es in Kapitel 4.4 „Förderung der Lernentwicklung“:

„Die Aufgabe der Schule ist es, **individuelles und gemeinsames Lernen** zu initiieren und zu arrangieren.“<sup>9</sup>

Dabei sollten im Sinne **prophylaktischer Förderung** Schwierigkeiten in der Lernentwicklung nach Möglichkeit vorgebeugt werden:

„Durch eine **herausfordernde** und zugleich **unterstützende, angstfreie Atmosphäre** können Kinder Leistungsbereitschaft, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Zuversicht und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln. Dabei gilt es, die natürliche Lernfreude zu erhalten und zu fördern.“<sup>10</sup>

Der Unterricht bietet

„sowohl Gelegenheit zum **Lernen in angeleiteter Form** als auch in **offenen Lernformen**, in denen Kinder selbst planen, entdecken, erkunden, untersuchen, beobachten, experimentieren, dokumentieren und ihre Arbeiten bewerten.“<sup>11</sup>

Hier werden explizit die **Arbeit** nach einem **Wochenplan**, die **Freie Arbeit**, Formen der **Projektarbeit** sowie der Einsatz von **Portfolios** genannt.<sup>12</sup>

Die Maßgabe, den Unterricht zu öffnen, gilt selbstverständlich auch für das Fach Englisch; allerdings haben hier wegen des notwendigen sprachlichen Inputs<sup>13</sup> lehrerzentrierte Phasen in der Regel einen höheren Anteil als in anderen Grundschulfächern.

Die **Richtlinien** schreiben weiter fest, dass die Lehrkräfte Wert auf eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen legen und auch das Lernen selbst thematisieren.

Dem letzten Punkt trägt der Lehrplan Englisch vor allem durch den Bereich Methoden Rechnung. Ausgehend von ihren individuellen sprachlichen Voraussetzungen entwickeln die Kinder *language awareness* und *language learning awareness* sowie Lernstrategien und Arbeitstechniken.<sup>14</sup>

## Kompetenzerwartungen und Leistungsbewertung

Die im **Lehrplan** in Kapitel 3 formulierten verbindlichen **Kompetenzerwartungen** „weisen die anzustrebenden Ziele aus und geben **Orientierung für die individuelle Förderung**.“<sup>15</sup>

<sup>7</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 72

<sup>8</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 74

<sup>9</sup> Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 14

<sup>10</sup> Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 14

<sup>11</sup> Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 14

<sup>12</sup> Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 14

<sup>13</sup> vgl. u.a. die Ausführungen zum Hörverstehen/Hör-Sehverstehen in: Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 73

<sup>14</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 75

<sup>15</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 72

Sie geben zwar einerseits die am Europäischen Referenzrahmen orientierten **zu erreichenden Standards** vor, lassen aber auch Spielraum zu, denn es heißt:

„Die (...) Zusammenstellung führt auf, welche Kompetenzen von allen Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende von Klasse 4 **auf dem ihnen jeweils möglichen Niveau** erwartet werden.“<sup>16</sup>

In den **Richtlinien** wird es als Aufgabe der Lehrkräfte ausgewiesen, **lernschwächere SuS möglichst weit an diese Kompetenzerwartungen heranzuführen und lernstärkeren SuS die Möglichkeit zu geben, sie zu überschreiten**.<sup>17</sup>

Was die Leistungsanforderungen betrifft, ist die Grundschule – so heißt es sowohl in den **Richtlinien** als auch im **Lehrplankapitel** zur Leistung – einem **pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Anforderungen mit individueller Förderung verbindet**.<sup>18</sup>

„Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen, wahrzunehmen und zu fördern. Deshalb geht der Unterricht stets **von den individuellen Voraussetzungen der Kinder** aus ...“<sup>19</sup>

Die Leistungsbewertung berücksichtigt die **individuelle Lernentwicklung** der einzelnen Kinder, die **Anstrengungen und Lernfortschritte**, die zu den Ergebnissen geführt haben, sowie in Gruppen erbrachte Leistungen.<sup>20</sup> Aber es heißt in den Richtlinien auch:

„Dabei gewinnen die verbindlichen Anforderungen und **Kompetenzerwartungen** im Laufe der Grundschulzeit ein größeres Gewicht und stellen den **entscheidenden Maßstab** für die Empfehlungen der Grundschule beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.“<sup>21</sup>

In **Kapitel 4 des Lehrplans** ist festgeschrieben:

„Die Schülerinnen und Schüler erhalten **individuelle Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung und den erreichten Kompetenzstand**. Lernerfolge und -schwierigkeiten werden mit Anregungen zum zielgerichteten Weiterlernen verbunden. [...] Auf der Grundlage der beobachteten Lernentwicklung **reflektieren** die Lehrkräfte ihren Unterricht und ziehen **daraus Schlüsse** für die **Planung des weiteren Unterrichts** und für die **Gestaltung der individuellen Förderung**.“<sup>22</sup>

**Neben punktuellen Leistungsüberprüfungen** sind

„geeignete Instrumente und Verfahrensweisen der **Beobachtung** erforderlich, die **die individuelle Entwicklung** der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum erfassen und kontinuierlich dokumentieren. Dazu können **Lerndokumentationen der Kinder** wie Fachhefte, Lerntagebücher und Portfolios herangezogen werden.“<sup>23</sup>

Insbesondere die unterrichtsbegleitende Verwendung des **Europäischen Portfolios der Sprachen**<sup>24</sup> wird empfohlen - mit der Zielsetzung der Förderung der Verantwortung für den eigenen Lernprozess und die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung.<sup>25</sup>

Sowohl die Richtlinien als auch der Lehrplan Englisch schreiben damit gemäß dem Schulgesetz die **individuelle Förderung** jedes einzelnen Kindes fest. Diese knüpft an den

<sup>16</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 76

<sup>17</sup> vgl. Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 15

<sup>18</sup> vgl. Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 16 und Lehrplan Englisch S. 84

<sup>19</sup> Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 16

<sup>20</sup> vgl. Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 16 und Lehrplan Englisch 84

<sup>21</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 84

<sup>22</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 84

<sup>23</sup> Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 16

<sup>24</sup> Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio. Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett

<sup>25</sup> vgl. Kapitel 2.2.3

sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder an, ermöglicht unterschiedliche Lernwege und lässt individuelles Lernen zu, hat dabei aber gleichzeitig auch immer das Erreichen der Kompetenzerwartungen zum Ziel.

## 1.2 (Fach-)Didaktische Aussagen

„**Individuelles Fördern** heißt, jeder Schülerin und jedem Schüler

1. die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln
2. und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (durch Gewährung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lernmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Spezialkompetenz).“<sup>26</sup>

Einen weiteren bedeutsamen Aspekt im Zusammenhang mit individueller Förderung liefert A. Speck-Hamdan. Sie betont: „**Fördern** heißt (...), **Anregung und Unterstützung zur Selbstförderung** zu geben.“<sup>27</sup> Es ist ihr wichtig, dass der Förderbegriff im Licht der neueren Lernforschung verstanden wird und die zu Fördernden nicht als Objekte einer Förderabsicht, sondern als Subjekte ihrer eigenen Lern- und Fördergeschichte gesehen werden.

„Wenn wir (...) davon ausgehen, dass Lernende nur selbst lernen können, man ihnen das Lernen also nicht abnehmen kann, dann können sie sich auch nur selbst fördern.“<sup>28</sup>

Beide Definitionen aus der Allgemeindidaktik haben Relevanz für die individuelle Förderung im Englischunterricht der Grundschule. Viele der im Folgenden gemachten Aussagen beschreiben Merkmale des gesamten Unterrichts in der Grundschule und treffen damit auch auf den Englischunterricht zu, denn auch in diesem Fach muss der Unterricht so individualisiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler durch bestmögliche Förderung die erwarteten Kompetenzen erreichen.

Dabei gehört das Erkennen individueller Stärken und Schwächen und das Fördern individueller Fähigkeiten zu den Kernaufgaben der Grundschullehrerkräfte, ist ihnen aus der täglichen Unterrichtspraxis vertraut und zählt mithin zu ihrem pädagogischen Handlungsrepertoire.

### 1.2.1 Heterogenität der Lernvoraussetzungen

#### 1.2.1.1 Allgemeine Lernvoraussetzungen

Aufgrund der divergierenden Lernvoraussetzungen kann die Heterogenität einer Lerngruppe sehr groß sein. Sie deckt - auch mit Blick auf das Englischlernen – häufig ein weites Spektrum an unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ab. Man vergegenwärtige sich beispielsweise, dass in einem Klassenverband einerseits Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern sitzen können, die sehr geringe sprachliche Anregungen erfahren. Und andererseits mag es in derselben Klasse Kinder geben, die schon im Kindergartenalter Fremdsprachenförderung erhalten haben oder gar zweisprachig aufwachsen - darunter auch englischsprachige Kinder (*native speakers*).

Lernende unterscheiden sich also

„beträchtlich in ihren **Lernvoraussetzungen** im Hinblick auf:

- Alter und Entwicklung, Geschlecht,

<sup>26</sup> Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen, S. 97

<sup>27</sup> Speck-Hamdan, A.: Fördern und Fordern. in: Schule NRW 4/08, S. 162

<sup>28</sup> Speck-Hamdan, A., S. 162

- sozialen Hintergrund (Familie / Elternhaus),
- (inter)kulturelle Erfahrungen und Bildung,
- (mutter)sprachliche Fertigkeiten [Migrationshintergrund und *native speakers*],
- intellektuelles Leistungsvermögen (Fähigkeiten/Begabungen; Lerntempo; Lernmodi) [Gedächtnis],
- Vorerfahrungen und Vorkenntnisse,
- Arbeitshaltung und Interessen (Motivation, Ausdauer; Konzentrationsfähigkeit),
- Disziplin (Bereitschaft sich anzustrengen und einzuordnen),
- soziale Fähigkeiten im Umgang mit Lehrern und Mitschülern.<sup>29</sup>

### 1.2.1.2 Entwicklungspsychologische Stufen

Für die Art der Aneignung und Verarbeitung des komplexen Systems Sprache **sind die entwicklungspsychologischen Stufen**<sup>30</sup>, auf denen sich ein Kind in kognitiver Hinsicht befindet, relevant.

Die so genannte **präoperationale Phase** wird (bei durchschnittlicher Entwicklung) erst ungefähr **im siebten Lebensjahr** abgeschlossen.

Die **konkret-operationale Phase**, in der Kinder z.B. lernen zu klassifizieren, entwickelt sich erst **zwischen dem siebten und elften Lebensjahr**.<sup>31</sup>

Die Kinder entwickeln sich bis zu ihrem 10. Lebensjahr rasant und sehr sprunghaft, und die Unterschiede zwischen den schneller und den langsamer lernenden Kindern sind häufig sehr groß.<sup>32</sup>

Während einige Kinder im Englischunterricht beispielsweise schon früh Rollenspiele durchführen können, selbstständig konstruieren oder von sich aus über Sprache reflektieren und Regelsysteme für sich entwerfen, lernen andere noch primär durch ein spielerisches ‚Einschleifen‘ von Sprachmaterial und ständiges Wiederholen. Diese SuS werden systematische Regelerklärungen zu diesem Zeitpunkt noch nicht verstehen können, da sie sich noch in der präoperationalen Phase befinden. Bei ihnen ist daher z.B. die Korrektur einer sprachlichen Aussage im Sinne eines korrektiven Sprachvorbildes angezeigt, andere Kinder profitieren durchaus schon von einer ergänzenden Bewusstmachung (*language awareness*).<sup>33</sup>

### 1.2.1.3 Variationsbreite der Spracherwerbsstufen

Nach Spracherwerbsforschern wie Pienemann<sup>34</sup> oder Peltzer-Karpf<sup>35</sup> erfolgt der Spracherwerb gemäß psycholinguistischen Gesetzmäßigkeiten in einer Abfolge von Stufen, die von den Lernern aber unterschiedlich schnell durchlaufen werden und die in einer relativ großen Variationsbreite auftreten.

„Zwei Personen weisen natürlich **individuelle Ausprägungen von sprachlichen Merkmalen** auf. Dabei ist es aber wichtig, zu bedenken, dass die **individuelle Variation nicht der Entwicklungssystematik widerspricht**.“<sup>36</sup>

<sup>29</sup> Haß, F. (Hrsg.) (2006), S. 249 ff [Die in eckigen Klammern ergänzten Begriffe stammen von den Autorinnen.]

<sup>30</sup> vgl. Montada, L. in: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.) (2002), S. 418 - 441

<sup>31</sup> vgl. Piaget, J. (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Hrsg.: Fatke, R. Frankfurt: Fischer

<sup>32</sup> vgl. Oerter, R. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.) (2002), S. 209 ff

<sup>33</sup> vgl. Sodian, B. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.) (2002), S. 481 - 505

<sup>34</sup> vgl. Pienemann, M., Kessler, J.-U. & Roos, E. (Hrsg.) (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh/UTB

<sup>35</sup> vgl. Peltzer-Karpf, A. (2001): **Studienbrief** „Psycholinguistische Grundlagen des frühen Fremdspracherwerbs“

<sup>36</sup> Pienemann, M. (2006), S. 39



Lerner müssen nach Pienemann daher aus psycholinguistischer Sicht dazu bereit sein, die nächst komplexeren Strukturen erwerben zu können.

In einer Klasse befinden sich die Kinder, wie Pienemann ausführt, unter Umständen zum einen auf verschiedenen Spracherwerbsstufen. Das zeigt sich beispielsweise dadurch, dass einige Kinder nur in der Lage sind, in Einwort-Äußerungen zu antworten oder zu fragen, während andere schon Subjekt-Prädikat-Objekt-Konstruktionen vornehmen. Zum anderen lassen sich bei Kindern, die der gleichen Stufe zuzuordnen sind, innerhalb dieser Stufe individuell sehr unterschiedliche Variationen beobachten, denn sie verfügen über unterschiedliche Vernetzungs- und Kombinationsmöglichkeiten von Wörtern, *chunks*, *phrases* und sprachlichen Strukturen.

Pienemann et al. ziehen aus der Stufentheorie den Schluss, dass der Unterricht z.B. durch herausfordernde **tasks** so gestaltet sein sollte, dass der Englischunterricht in der Schule möglichst ähnlich verlaufen kann wie im natürlichen Fremdspracherwerb (vgl. **Modul 4: Sprachen lernen**).<sup>37</sup>

#### 1.2.1.4 Unterschiedliche Intelligenztypen

Zur Heterogenität der Lernvoraussetzungen trägt auch die Unterschiedlichkeit der Lernertypen bei, die das Lernen auf eine bestimmte Art und Weise und über einen bestimmten Zugang bevorzugen.

Gardner<sup>38</sup> und Armstrong<sup>39</sup> z.B. beschreiben in diesem Zusammenhang als *multiple intelligences* acht Intelligenztypen:

- *linguistic intelligence*
- *logical-mathematical intelligence*
- *spatial (visual) intelligence*
- *bodily-kinesthetic intelligence*
- *musical intelligence*
- *interpersonal intelligence*
- *intrapersonal intelligence*
- *naturalist intelligence*<sup>40</sup>

Alle oben genannten Intelligenzbereiche kommen bei jedem Menschen in unterschiedlicher Ausprägung vor. Den verschiedenen Wegen und Vorlieben, *wie* Kinder lernen, sollte durch vielfältige Lernangebote entsprochen werden. Gardner fordert z.B., dass der Lernweg möglichst Wörter, logisches Denken, Abbildungen, Bilder, Musik, Selbstreflexion, körperliche Erfahrung, soziale Erfahrung und den natürlichen Kontext einbinden/verbinden sollte.<sup>41</sup>

#### 1.2.1.5 Unterschiedliche Lernertypen

H.-E. Piepho kategorisiert verschiedene Lernertypen und benennt **bevorzugte Lernkanäle**, die besonders beim **Fremdsprachenlernen** beachtet werden müssen. Seiner Definition entsprechend gibt es z.B.:

<sup>37</sup> vgl. Keßler, J.-U./Kohli, V.J.: Erhebung von Sprachprofilen im frühen Englischunterricht: Kommunikative *tasks* in Forschung und Fremdsprachenunterricht, in: Pienemann, M. (2006), S. 89 ff

<sup>38</sup> vgl. Gardner, H. (1993): z.B. <http://www.teach-the-brain.org/forums/showthread.php?t=73>

<sup>39</sup> vgl. Armstrong, T. (1994): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

<sup>40</sup> vgl. Armstrong, T. (1994)

<sup>41</sup> vgl. Gardner, H. (1993) Andere Kategorisierungen von Intelligenzbereichen nimmt z.B. Sternberg vor, vgl. dazu: Sternberg, R.J. (1985): *Beyond IQ*. New York: Cambridge University Press.

- „visuell wache Kinder, die auf alles Sichtbare reagieren und sich sprachliche Mittel auch durch die Deutung und Erinnerung des Suchens merken,
- auditiv sensible Kinder, die gut zuhören und sich vieles aus dem Klang der Sprache erklären, die auch Aussprache und Intonation gut auffassen,
- haptisch aufgeschlossene Kinder, die auf ‚total physical stimuli‘ besonders reagieren und Gehörtes und Gesehenes körperlich nachempfinden, Verstandenes nachspielen und darstellen wollen,
- Datensammler, die erst aktiv werden, wenn sie alle Wörter und Satzmuster gehört und geübt haben,
- Regellerner, die genaue Vorschriften darüber erwarten, wie sie im sprachlichen Kontext handeln sollen,
- Konzeptlerner, die sich schnell Sinnzusammenhänge zusammenfügen und früh Sätze und Texte selbständig erschließen und Lösungsvorschläge für Aufgaben finden,
- Schüler, die unterschiedlich viel Zeit und Nähe und Zuwendung gebrauchen,
- aber auch sprachlich gehemmte oder gering ausgestattete Lernende.“<sup>42</sup>

Piepho stellt fest, dass diese Unterschiede beim Sprachenlernen weniger mit unterschiedlicher „Leistung“ zu tun haben, als vielmehr mit unterschiedlichen Dispositionen und Arten des Sprachwachstums. Er betont weiter, dass man den individuellen Unterschieden am ehesten gerecht wird, wenn man bei der **Planung allen Lerntypen „Futter“** gibt. Er leitet aus diesen Erkenntnissen die **Notwendigkeit der Binnendifferenzierung** ab.<sup>43</sup>

## 1.2.2 Schlussfolgerungen

Wie in jedem Fach in der Grundschule liegt auch im Englischunterricht die Antwort auf die große Heterogenität der Klassen in der individuellen Förderung, die durch **Differenzierung, Öffnung des Unterrichts** und letztlich durch die **Anregung und Unterstützung zur Selbstförderung, d.h. die Anbahnung von Lernerautonomie** erreicht werden kann.

Alle Kinder sollen fremdsprachliche Kompetenzen auf dem ihnen jeweils möglichen Niveau erreichen können. Das Schlagwort *„No child left behind“* gilt eben auch für den Englischunterricht.

### 1.2.2.1 Differenzierung

In der fachdidaktischen Literatur wird zwischen innerer Differenzierung oder Binnendifferenzierung und äußerer Differenzierung unterschieden.

Im Englischunterricht der Grundschule kommt die sog. **äußere Differenzierung** – die organisatorische Trennung bzw. Aufteilung von Klassen in möglichst homogene Lerngruppen – eher nicht zum Tragen. Zu einer Ausnahme kann es möglicherweise bei der zeitweiligen Trennung der SuS in der jahrgangsgemischten Schuleingangsphase kommen.<sup>44</sup> Organisation und Konzeption liegen hierbei in der Verantwortung der einzelnen Schule.

**Innere Differenzierung** lässt die Lerngruppe als Ganzes bestehen. Durch entsprechende pädagogische und didaktische Maßnahmen im Klassenzimmer wird versucht, der Individualität der SuS gerecht zu werden.

<sup>42</sup> Piepho, H.-E.: Text „Binnendifferenzierung“ unter „Digitale Ergänzungen“ [www.kt.nrw.de](http://www.kt.nrw.de) (Datum der Veröffentlichungen unbekannt)

<sup>43</sup> vgl. ebd.

<sup>44</sup> Eine weitere Ausnahme kann sich im sonderpädagogischen Kontext ergeben: Teilweise wird im Gemeinsamen Unterricht und in Förderschulen (wenn z.B. für ein Kind eine Rückschulung ansteht, oder wenn § 26 AO-SF angewandt wird) zugunsten äußerer Differenzierung entschieden. Dies muss jedoch als längerfristige Maßnahme im Förderplan begründet sein. Es gilt grundsätzlich das Leitprinzip: So viel Gemeinsamkeit wie möglich, so viel Separation wie nötig.

„Diesen individuellen Unterschieden adäquat und kindgerecht zu begegnen, bedeutet individualisierende didaktisch-methodische und organisatorische Maßnahmen und somit Lernbedingungen innerhalb des Sozialgefüges Klassenverband zu ergreifen, die in dessen Rahmen ein individuelles Aneignen der englischen Sprache weitgehend ermöglichen.“<sup>45</sup>

Böttger unterscheidet folgende **Formen der Differenzierung**:

- **quantitative Differenzierung** nach Übungsanzahl, Arbeitsmenge, Stoffumfang, z.B. durch Zusatzaufgaben und –übungen (Additum) für Kinder, die schneller mit den normalen Arbeitsaufträgen (Fundamentum) fertig werden
- **qualitative Differenzierung** nach Übungstyp und Grad der Unterstützung, Komplexität, Schwierigkeitsgrad, auf individuellen Lernwegen, z.B. bewältigen SuS Aufgaben auf einem schwierigeren oder leichteren Niveau und/oder die Lehrkraft stellt differenzierte Hausaufgaben
- **Differenzierung nach Unterrichtsformen**, Idealform jeder Differenzierungsmaßnahme wegen der möglichst selbstständigen Wahl der Arbeitsweise, der Arbeitsgruppe, der Arbeitsmittel und der benötigten Arbeitszeit
- **Differenzierung nach unterschiedlichen Sozial- und Kooperationsformen**, z. B. durch gegenseitiges Helfen, *peer teaching*, Einsatz von ‚Experten‘
- **Differenzierung durch den vielfältigen Einsatz von Medien und Arbeitsmitteln**, die die unterschiedlichen Zugangskanäle berücksichtigen.<sup>46</sup>

Haß definiert:

„**Ziel innerer Differenzierung (Binnendifferenzierung) ist, alle Schüler entsprechend ihren Voraussetzungen optimal zu fördern.** Dies bedeutet konkret,

- immer mehr Schüler einer Lerngruppe dort abzuholen, wo sie sich in ihrem Lernprozess gerade befinden,
- immer mehr Schülern solche Lernwege zu ermöglichen, die für sie persönlich am geeignetsten erscheinen,
- für immer mehr Schüler Lernziele so zu gestalten, dass sie realistisch und erreichbar sind.“<sup>47</sup>

### 1.2.2.2 Öffnung von Unterricht

Die Umsetzung der Maßgabe, Kinder durch Differenzierung ihren Vorkenntnissen, Fähigkeiten und Interessen gemäß individuell zu fördern, wird durch die **Öffnung von Unterricht** erleichtert.<sup>48</sup>

Die **Lehrkraft** nimmt im geöffneten Unterricht eine **veränderte Rolle** ein. Da der Unterricht lernerzentriert ausgerichtet ist, tritt sie in den Hintergrund. Ihre Hauptaufgabe ist es, den Unterricht zu organisieren, den Stoff und das Material vorzubereiten und die Ergebnisse zu kontrollieren, sowie das **Lernen zu begleiten**. Sie gestaltet hierfür eine **veränderte Lernumgebung**. Diese ist von mehr Bewegungsfreiheit – häufig über das Klassenzimmer hinaus – gekennzeichnet und ermöglicht eine **selbstständigere Gestaltung der Lernwege** der SuS.

Der Englischunterricht in der Grundschule aber unterliegt – gerade zu Anfang und vielleicht anders als in den anderen Fächern – einer erheblichen Steuerung durch die Lehrkraft, da diese Inputgeber und Sprachvorbild ist. Die Öffnung des Unterrichts vollzieht sich daher

<sup>45</sup> Böttger, H. (2005), S. 136

<sup>46</sup> vgl. Böttger, H. (2005), S. 139 - 142

<sup>47</sup> Haß, F. (2006), S. 250

<sup>48</sup> vgl. „Informationen zum Lehrplan“ unter:

[http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/upload/2075/322399\\_lp\\_gs\\_englisch\\_informationen.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/upload/2075/322399_lp_gs_englisch_informationen.pdf)

allmählich. Mit zunehmender Sprachkompetenz der Kinder kann die Lehrkraft den Unterricht auf immer mehr Ebenen öffnen und offene Lernformen und Lernarrangements anbieten.

Für offene Lernformen und damit offenen Unterricht allgemein gelten nach Haß die folgenden Merkmale:

- „Die Schüler verfügen in ihrer Arbeit über einen größeren **Handlungsspielraum** als bei lehrerzentrierten Unterrichtsverfahren.
- Die Schüler übernehmen **Eigenverantwortung** für ihr Tun und entwickeln Organisationstüchtigkeit.
- Es gibt größere **Entscheidungsmöglichkeiten** für die Schüler.
- Es gibt Möglichkeiten für **sozialintegratives Lernen** und die Entwicklung sozialer Kompetenz.
- **Differenzierung und Individualisierung** lassen sich effizienter umsetzen.
- Der Unterricht wird zur **Alltagswirklichkeit** unter Berücksichtigung außerschulischen Bedarfs geöffnet.
- **Fachübergreifendes Denken und Lernen** wird unterstützt.
- **Authentizität** wird durch authentische Materialien, *native speakers*, Experten, etc. gefördert.
- **Handlungsorientierte Aufgabenformen** erfahren eine starke Akzentuierung.
- Lernen mit **modernen Medien** und auf der Grundlage aktuellster Informationen wird erleichtert.“<sup>49</sup>

Unterricht lässt sich auf **verschiedenen Ebenen** öffnen:<sup>50</sup>

### **Methodische / organisatorische Öffnung**

Die Kinder arbeiten zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich, z.B. durch:

- Wahl der für sie geeigneten Hilfen zur Bewältigung einer Aufgabe
- Eigene Entscheidung bzgl. der Darstellungsform
- Nutzen von unterschiedlichen Nachschlagemöglichkeiten
- Individuelle Wahl der Lernwege
- Dokumentation der Lernwege und -ergebnisse

### **Inhaltliche / didaktische Öffnung**

- Auswahl der konkreten Kommunikationssituation innerhalb eines Themenkomplexes
- Auswahl der sprachlichen Mittel durch die Kinder nach Interesse und Neigung über das als Hilfestellung vorgegebene Sprachmaterial hinausgehend
- Auswahl der Medien, z. B. Nutzung authentischer Bücher zum eigenständigen Erschließen

### **Pädagogische / politische Öffnung**

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

### **Öffnung nach außen**

Authentische Kontaktsituationen nutzen, z.B.:

- *native speakers* in den Unterricht einladen
- Partnerschaften über Mail-Kontakte

<sup>49</sup> Haß, F. (2006), S. 211

<sup>50</sup> vgl. „Informationen zum Lehrplan“ unter:

[http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/upload/2075/322399\\_lp\\_gs\\_englisch\\_informationen.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/upload/2075/322399_lp_gs_englisch_informationen.pdf)

Die ersten drei der im Folgenden genannten Ebenen gehen zurück auf Brügelmann. Im Text werden dort konkrete Beispiele für die Öffnung von Unterricht genannt.

## Offene Aufgabenstellungen

- Aufgaben sind so angelegt, dass nicht nur eine Lösung richtig ist, sondern die Bearbeitung individuellen Spielraum zulässt. Daraus ergibt sich eine natürliche Differenzierung.
- Die Kinder bewältigen die Aufgabenstellung auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus. Einige verwenden z.B. ausschließlich bekannten Wortschatz und geübte Redemittel, während andere schon darüber hinausgehen können und zu konstruieren beginnen sowie Sprachmaterial erfragen oder nachschlagen, um das ausdrücken zu können, was ihnen wichtig ist. Manche Kinder nutzen die Schrift als Merk- und Sprechhilfe von sich aus schon sehr früh, andere orientieren sich eher an Abbildungen etc.

### 1.2.2.3 Anbahnen von Lernerautonomie<sup>51</sup>

Individuelle Förderung kann nicht in alleiniger Anstrengung durch die Lehrkraft gelingen, vielmehr trägt die Bereitschaft des Kindes, sich anzustrengen, aktiv mitzuarbeiten und selbst Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen, entscheidend zum Lernerfolg bei. Dazu gehört auch die bewusste Auseinandersetzung der SuS mit dem Sprachenlernen, die **Reflexion des eigenen Lernprozesses**, das Wissen über und der Erwerb von **Lernstrategien**, von **Lern- und Arbeitstechniken** sowie die **Selbsteinschätzung** der Leistung und die **Dokumentation des Lernprozesses** z.B. im Lerntagebuch oder im Sprachenportfolio<sup>52</sup>, also das, was der **Lehrplan Englisch** für den **Bereich „Methoden“**<sup>53</sup> festschreibt.

„Die Lerner können die Kontrolle über ihren eigenen Lernprozess steigern, wenn ihnen Lernstrategien vorgestellt werden, wenn sie sie einsetzen und dabei feststellen, welche ihnen besonders helfen. Bestimmte Lerntypen (...) bevorzugen bestimmte Lernstrategien (...).“<sup>54</sup>

Die Lehrkraft kann – so Böttger – die Einsicht der SuS in den Lernprozess anbahnen und fördern. Die Kinder „werden damit von abhängigen, gegängelten „*spoon-fed learners*“ schrittweise und ganz vorsichtig zu autonomen Lernern.“<sup>55</sup>

Das Anbahnen von Lernerautonomie ist in fächerübergreifendem Zusammenhang zu sehen. Es hat zum Ziel, dass die Kinder auf Dauer dazu befähigt werden, sich aus den Lernangeboten und Lernwegen die herauszusuchen, die sie in ihrem Lernprozess optimal weiterbringen, d. h. dass sie sich selbst fördern und auf lebenslanges Lernen vorbereiten.

## 1.3 Didaktisch-methodische Konsequenzen

Die Lehrkräfte haben die Aufgabe, im **Unterricht** allen Kindern jene individuelle Förderung zukommen zu lassen, die zur Erreichung der festgeschriebenen Kompetenzerwartungen und ggf. darüber hinaus führt.<sup>56</sup> Diese Aufgabe ist nicht englischspezifisch, sondern wird in allen Fächern der Grundschule erfüllt.

Durch **herausfordernde und motivierende Lernaufgaben** in einer anregenden Lernumgebung, **Differenzierungsmaßnahmen**, **offene und kooperative Lernformen** sowie **geeignete Materialien und Medien** wird im Unterricht die individuelle Förderung zur Erreichung der Kompetenzen umgesetzt.

<sup>51</sup> vgl. dazu auch **Modul 4: Sprachen lernen**

<sup>52</sup> Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio. Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett

<sup>53</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 75 und S. 83

<sup>54</sup> Böttger (2005), S. 147

<sup>55</sup> Böttger (2005), S. 146

<sup>56</sup> vgl. Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 15

Die im Folgenden beschriebenen didaktisch-methodischen Konsequenzen haben Relevanz für alle Fächer, fachspezifische Bezüge zum Englischunterricht werden hergestellt.

Die Förderung findet dabei wie in einem ‚Kreislauf‘ statt. Sie basiert auf der **Feststellung der Lernausgangslage**, den daraus abzuleitenden **Fördermaßnahmen**, der **Überprüfung des Erfolgs der Maßnahmen** und evtl. der **Festlegung neuer Förderziele**.

### 1.3.1 Herausfordernde und motivierende Lernaufgaben

Der Anspruch auf individuelle Förderung gelingt, wenn die Lehrkraft den SuS vielfältige differenzierende Lernangebote zur Verfügung stellt, die den unterschiedlichen Lerntypen, Lernkanälen, Lernwegen, Neigungen, Vorlieben und Bedürfnissen der Kinder Rechnung tragen und die sie zu Leistung und zum Weiterlernen herausfordern und motivieren.

**Lernaufgaben**<sup>57</sup>, die dem **task-based learning** entsprechen oder nahekommen, gehören zu solchen anregenden Lernangeboten (s. **Modul 8** Kompetenzorientiert Unterricht planen).

*„The principle of task-based learning (TBL) is that students learn a foreign language by carrying out task-based activities. The task is the main objective. TBL is concerned with learner and not teacher activity and it lies on the teacher to produce and supply different tasks which will give the learner the opportunity to experiment spontaneously, individually and originally with the foreign language.“*<sup>58</sup>

Die Aufgabenstellungen sind offen angelegt. Sie fordern damit **individuelle Herangehensweisen und Ergebnisse** heraus, lassen Kreativität der Kinder zu und bieten die Gelegenheit, eigene Vorlieben und Interessen einzubringen.

Von Anfang an wird der Unterricht so gestaltet, dass der sprachliche Input und die Lernumgebung **rich, challenging and demanding** sind. Dazu gehört auch, dass trotz des unbestrittenen Primats des Mündlichen **die schriftlichen Fertigkeiten** Leseverstehen und Schreiben schon von der Schuleingangsphase an lernunterstützend und differenzierend einbezogen und nicht aus Furcht vor Überforderung zunächst ausgeklammert werden.

Intellektuelle und sprachliche Unterforderung der Kinder wird auf Dauer die Motivation und die Leistung negativ beeinflussen. So sind z.B. bezogen auf das **Hörverstehen** *Listen and point*-Aufträge anfangs hin und wieder zwar möglich, aber auch schon im ersten Schuljahr sind kleine Höraufträge zu einem Hörtext oder das Lösen von Mini-Problemstellungen wesentlich reizvoller und haben einen höheren Lernwert.<sup>59</sup>

Diehr und Frisch untermauern diese Sicht. Sie untersuchten im Rahmen ihrer TAPS-Studie<sup>60</sup> **Sprechleistungen**, die sich im Unterricht aus der eingehenden Beschäftigung der SuS mit Kinderliteraturtexten ergaben, und folgern aus den Ergebnissen, „dass es günstiger und motivierender ist, Ausgangstexte zu wählen, die eine **geringfügige intellektuelle und sprachliche Überforderung** darstellen, als sprachlich einfachste Kleinkindgeschichten zu verwenden.“<sup>61</sup>

### 1.3.2 Differenzierungsmaßnahmen

Konkrete Maßnahmen zur Differenzierung sind z.B.:

<sup>57</sup> vgl. dazu auch die Lernaufgaben unter <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/praxis-lernaufgaben/kriterien-fuer-gute-lernaufgaben/kriterien-fuer-gute-lernaufgaben.html>

<sup>58</sup> Willis, J. (1996): A Framework for Task-based learning. Harlow: Longman, S. 34

<sup>59</sup> vgl. dazu auch z.B. Schocker-von Ditfurth, M. (2004): Wie lernen Kinder Sprachen? Prinzipien aufgabenorientierten Lernens. in: Primary English 3/04

<sup>60</sup> Die TAPS-Studie (*Testing and Assessing Spoken English in Primary School*) untersuchte an der PH Heidelberg von Oktober 2002 bis März 2007 die Sprechleistung von 216 Dritt- und Viertklässlern.

<sup>61</sup> Diehr, B./Frisch, S. (2008): Goodbye Hungry Caterpillar, S. 146

- **differenzierende Anforderungen und Ansprache** der Kinder in lehrerzentrierten Phasen des Unterrichts, z.B. *Let's say the chant together. / Please, say it alone. / Say it to your partner.*
- **unterschiedlich umfangreiche Hilfestellung** durch die Lehrkraft, z.B. Vorflüstern eines vollständigen Satzes / Stichwortes
- **offenere und individualisierende Aufgabenstellungen**, für die Sprech- oder Schreibhilfen in Form von Bildmaterial, *substitution tables*, Satz- und Textbausteinen, Bildwörterbüchern etc. zur Verfügung gestellt werden, z.B.:
  - *information gap activities*
  - *opinion gap activities*
  - *mind maps* erstellen
  - Rätsel für Mitschüler sprechen oder schreiben
  - über eigene Vorlieben, Interessen, Bedürfnisse sprechen, schreiben
  - eigene kleine Bücher nach authentischen Vorlagen erstellen
  - nach Vorbereitung Ergebnisse einem Partner / einer Gruppe / vor der Klasse präsentieren
- der Einsatz unterschiedlicher **Materialien und Medien**
- unterschiedliche **Arbeits- und Sozialformen**
- **offene Lernformen** wie Stationenlernen etc.
- **Neigungsdifferenzierung**; die Angebote für Übungen sind so gestaltet, dass die Kinder über die Bearbeitung nach Interesse und Lernstil entscheiden können.<sup>62</sup>

In einer konkreten Unterrichtssituation können mehrere der obigen Differenzierungsmaßnahmen gleichzeitig oder parallel eingesetzt werden.

In **Anlage 5** werden Vorschläge für konkrete Differenzierungsmaßnahmen für den Bereich „Kommunikation – sprachliches Handeln“ und die dazugehörigen Schwerpunkte „Hörverstehen/Hör-Sehverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben“ vorgestellt. Die dort aufgeführten methodischen Ideen liefern Anregungen für eine differenzierende Unterrichtsgestaltung.

### 1.3.3 Offene Lernformen

Zu den offenen **Lernformen**, die im Englischunterricht eingesetzt werden können, gehören:

- **Lernen an Stationen**<sup>63</sup> - Phase zeitgleicher Bearbeitung von Aufgabenzusammenstellungen, Bearbeitung mit einem Laufpass – verschiedene Varianten – wie Lernzirkel, Lernbuffet oder Lerntheke

Beim Stationenlernen<sup>64</sup> oder Lernzirkel (*carousel workshop*) können die SuS Arbeitspläne mit Pflicht- und Wahlaufgaben erhalten, die Stationen genannt werden. Die Schüler haben Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Zeiteinteilung, Reihenfolge der Aufgaben und Sozialform (Einzel-, Paar-, Gruppenarbeit) um die Aufgabe in einer bestimmten Zeit zu erledigen. Die Arbeitsaufträge umfassen: Pflichtaufgaben (sie müssen gemacht werden und dienen der Erarbeitung neuen Stoffs oder der Festigung und Übung) und Wahlaufgaben (sie können gemacht werden und dienen der Erweiterung und Vertiefung oder Wiederholung). Alternativ zu Stationen mit dem Lernziel zu wiederholen oder zu üben, können auch Transferzirkel, Zirkel zum weiterführenden Lernen oder zum problemlösenden, entdeckenden Lernen konzipiert werden.<sup>65</sup>

<sup>62</sup> vgl. „Informationen zum Lehrplan“ unter:  
[http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/upload/2075/322399\\_lp\\_gs\\_englisch\\_informationen.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/upload/2075/322399_lp_gs_englisch_informationen.pdf)

<sup>63</sup> Ausführliche Literatur: Bauer, R. (1997)

<sup>64</sup> vgl. Haß, F. (Hrsg.) (2006), S. 211 - 219

<sup>65</sup> vgl. Haß, F. (Hrsg.) (2006), S. 212

Bei der **Arbeit an Stationen** bieten sich für den Englischunterricht vor allem solche **Stationen oder Aufgabenformate** an, bei denen die Kinder **bereits erarbeiteten Lernstoff festigen, aktivieren und in kommunikativen Situationen anwenden**.<sup>66</sup> Darüber hinaus sollten Stationen mit Aufgabenformaten angeboten werden, bei denen die Kinder zu Eigenem herausgefordert werden, z.B. über Aufgabenstellungen wie „**Do** the crossword“ hinaus auch „**Make a crossword for the class.**“; neben „**Solve the riddle**“ auch **Make your own riddles.**“

In einem Aufsatz wird ein für eine zweite Klasse konzipiertes Beispiel von Stationenlernen zum Thema „*The taste of America / The food of the Native Americans*“, in dem die Stationen Hörverständnisübungen, erste Sprechübungen unter Zuhilfenahme von Mimik und Gestik, schriftsprachliche Wortzuordnungen (als Angebot) und Bastelstationen umfassen. Durch Demonstrationen erfahren die Kinder, was sie an den Stationen tun sollen.<sup>67</sup>

Sicherlich können nicht immer alle Stationen allein durch Demonstrationen und Bildsymbole oder englischsprachige Instruktionen auf den verschiedenen Stationskarten erläutert werden. Hier muss sensibel entschieden werden, ob für einige SuS Sprachmittlung notwendig ist oder unterstützende schriftliche Instruktionen in deutscher Sprache geliefert werden müssen. Die Aufgabentypen sollten vor der Bearbeitung im Stationszirkel weitestgehend in ähnlicher Form schon aus dem Unterricht bekannt sein. Bei wiederholtem Einsatz von Stationszirkeln ist es hilfreich, wenn sich bestimmte Stationstypen (z.B. *board game, robot game, listen and put in the right order*) immer wiederholen und dadurch institutionalisieren. Dann können die Kinder eine Routine entwickeln und sich primär auf die sprachlichen Inhalte konzentrieren. Ist dies geschehen, kann das Spektrum gezielt wieder um einzelne neue Aufgabentypen erweitert werden.

- **Werkstattunterricht** - Angebotsauswahl mit stark handlungsorientiertem Charakter und Experten- oder Tutorenfunktion von SuS für einzelne Aufgaben<sup>68</sup>

Materialien und dazugehörige Aufgaben werden im Klassenraum ausgelegt. Die SuS wählen aus dem Angebot aus und arbeiten an ihrem Platz. Diejenigen, die als Erste eine Aufgabe bearbeitet und mit der Lehrkraft besprochen haben, können im weiteren Unterricht als Experten für diese Aufgabe eingesetzt werden und z.B. die Ergebniskontrolle und Laufpasssignatur bei ihren Mitschülern übernehmen. Das hat den Vorteil, dass die Lehrkraft diesbezüglich entlastet wird und dass auch Aufgaben kontrolliert werden, bei denen sich eine Selbstkontrolle nur schwer oder gar nicht gestalten lässt.

Die Expertenfunktion für bestimmte Aufgaben kann alternativ auch entsprechend der Leistungsfähigkeit der SuS gezielt durch die Lehrkraft zugeteilt werden.

Für den Englischunterricht gelten beim Werkstattunterricht die gleichen praktischen Empfehlungen wie beim Lernen an Stationen. Hier wird eine besonders handlungsorientierte und produktorientierte Auswahl von Aufgabenstellungen in den Focus genommen (*make a poster for the English corner, make a board game and play it, plan a role play and act it out, ...*).

- **Projektunterricht und Projektarbeit**<sup>69</sup> - komplexe, vielschrittige Vorhaben oder Themenerarbeitungen mit handlungsorientiertem Charakter und vielfältigen, offenen Aufgaben

<sup>66</sup> vgl. Karbe/Kuty/Piepho (2004), S. 2

<sup>67</sup> vgl. Thielen, J.-K. (2007), S. 21 - 22

<sup>68</sup> Bei Bönsch ist der Begriff „Lernwerkstatt“ unterschiedlichen Formen von Stationenlernen übergeordnet und für die Form „Werkstattunterricht“ wird der Begriff „Impuls“ verwandt.

<sup>69</sup> vgl. Gudjons, H. (1993)



Im Projektunterricht im engeren Sinne übernehmen die SuS die Projektplanung; dies erfordert ein hohes Maß an Selbstständigkeit; „projektorientierte“ Arbeit hingegen wird (noch) stärker von den Lehrkräften gesteuert.

Projektunterricht<sup>70</sup> integriert meistens mehrere Fächer. Nachdem das Projektthema gefunden ist, wird das Projekt mit den SuS gemeinsam geplant. Die Lehrkraft kann bei der Materialbeschaffung behilflich sein und unterstützt auf Bitten der Kinder den Arbeitsprozess. Die SuS können ihr außerschulisches Lernen mit einbeziehen, arbeiten ganzheitlich, wobei jeder Schüler und jede Schülerin individuelle Neigungen und Fähigkeiten entfalten kann. Den Abschluss eines Projektes bildet immer eine Präsentation der Arbeitsergebnisse. Diese Form eignet sich vor allem dann, wenn in Zusammenarbeit von mehreren Lehrkräften beispielsweise ein englisches Theaterstück umgesetzt werden soll, oder wenn zum interkulturellen Lernen ein Projektthema erarbeitet wird.

Es bietet sich auch an, gelegentlich Themen und Problemstellungen des Sachunterrichts in den Englischunterricht zu importieren.

Besonders herausfordernd sind Projekte, die ein Thema im Sinne der *Storyline-Methode*<sup>71</sup> aufbereiten (vgl. **Modul 5: Sprechen**).

- **Wochen- oder Tagesplanarbeit** - zeitliche Institution häufig in festen Freiarbeitszeiten oder über mehrere Phasen, oft individuelle und fächerübergreifende Arbeitspläne<sup>72</sup>

Beim **Wochenplanunterricht**<sup>73</sup> werden die Aufgaben einer Woche durch einen Arbeitsplan festgelegt. Die SuS sind frei in der Reihenfolge der Bearbeitung. In einer rechten Spalte notieren sie, welche Aufgaben sie erledigt haben. Für das Fach Englisch kann diese Form gewählt werden, wenn der **Unterricht von der Klassenlehrerin erteilt wird oder Fachlehrkraft und Klassenlehrkraft kooperieren**. Für die Auswahl und Organisation der Aufgabentypen gelten die gleichen Empfehlungen wie für das Lernen an Stationen.

- **Freiarbeit**

Freiarbeit bedeutet, dass den Lernenden ein abgesteckter Zeitrahmen eingeräumt wird, innerhalb dessen sie aus den durch die Lehrkraft aufbereiteten Materialien und Aufgabenstellungen auswählen können. Dabei können die Lernenden die Reihenfolge und Dauer der Bearbeitung sowie teilweise die Sozialform und Lernwege selber bestimmen.

Somit sind Organisationsformen wie das Lernen an Stationen und der Werkstattunterricht der Freiarbeit zuzuordnen. Häufig werden Freiarbeitsphasen in die Zeiträume der Wochen- und Tagesplanarbeit integriert.<sup>74</sup>

- **Phasen von Partnerarbeit oder Gruppenarbeit** mit relativ offenen Aufgabenstellungen und gegenseitigen Präsentationen gehören zwar nicht zu den so genannten Großformen des offenen Unterrichts, werden häufig aber aufgrund ihres geringeren Grades an Offenheit als „offenere Unterrichtsformen“ (s. oben) im Zusammenhang mit der „Öffnung“ von Unterricht genannt.

In diesen Phasen, die Bestandteil jeder Englischstunde sein können, schafft die Lehrkraft vielfältige Sprechgelegenheiten. Die Kinder erhalten durch die Aufgabenstellung Anreize,

<sup>70</sup> vgl. Haß, F. (Hrsg.) (2006), S. 222 - 228

<sup>71</sup> vgl. z.B.: Schultz-Steinbach, G. (2000): Die „Storyline“ im Englischunterricht der Grundschule. In: Bleyhl (2000) (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule, Hannover: Schroedel, S. 122 ff

<sup>72</sup> vgl. Bauer, R. (2000), S. 40 ff und Bartnitzky, H. (1998), S. 24 ff

<sup>73</sup> vgl. Haß, F. (Hrsg.) (2006), S. 220 - 221

<sup>74</sup> vgl. Wilhelm H. Peterssen: Methoden-Lexikon. In: Friedrich Jahresheft 1997 (S. 123)

miteinander in Kommunikation zu treten, sich gegenseitig zu helfen und die Sprache im geschützten Raum der Partner- oder Gruppenarbeit zu erproben.

Insbesondere eine leistungsheterogene Zusammenarbeit bedeutet für die Lernenden eine „natürliche Differenzierung“. Der Leistungsschwächere hat zahlreiche Möglichkeiten, von anderen Sprachvorbildern zu profitieren und andere um Unterstützung und Hilfestellung zu bitten. Leistungsstärkere SuS werden dadurch wiederum zum produktiven Sprachgebrauch und häufig zur Reflexion über Sprache angeregt. In besonders heterogenen Lerngruppen, zum Beispiel im Gemeinsamen Unterricht, etablieren sich zunehmend **Patenschaften** oder **Tutorensysteme**, die den Nutzen unterschiedlicher Begabungsbilder bewusst zu einem Unterrichtsprinzip machen.

In der Praxis finden sich häufig **Mischformen offenen Unterrichts**. Die Lehrkraft muss dabei die gewählten Maßnahmen immer von der Lerngruppe abhängig machen. Oft werden diese Maßnahmen durch persönliche Ideen und Vorstellungen der jeweiligen Lehrkraft oder auch der SuS ergänzt und erweitert. So gibt es zum Beispiel auch Wochenplanunterricht, den SuS und Lehrkraft gemeinsam entwickeln, es gibt Werkstattunterricht, bei dem SuS eigene Arbeitsvorhaben einbringen können oder Stationenlernen, bei dem Experten und Expertinnen eingesetzt werden.

#### 1.3.4 Kooperative Lernformen

Individuelle Förderung und Öffnung von Unterricht findet auch in hohem Maße innerhalb der so genannten kooperativen Lernformen statt.

„Kooperatives Lernen bedeutet, dass **sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig bei der Arbeit unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen**. Dies geschieht in **Partner- oder Gruppenarbeit**. In gut strukturierten Lerngruppen wird unter **Zuhilfenahme von zahlreichen Methoden ein hohes Aktivierungsniveau** der Lernenden erreicht **mit nachhaltigen Erfolgen im kognitiven Bereich. Problemlöse- und Sozialkompetenz werden gleichermaßen aufgebaut** und führen häufig zu einem positiveren Selbstbild der Lernenden. Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit in Gruppen ist das Schaffen eines förderlichen sozialen Klimas mit positiven Abhängigkeiten unter den Gruppenmitgliedern.“<sup>75</sup>

Es handelt sich hierbei um einen ganzheitlichen Ansatz, der sich nicht nur auf ein Fach bezieht. Die SuS müssen mit den Methoden (von Sensibilisierung, über *Energizer*, Informationsverarbeitung, Lernarrangements bis hin zur Reflexion und Feedbackrunde) und mit den kooperativen Umgangsformen vertraut sein, um sie für sich effektiv nutzen zu können.

**Bekannte Methoden** sind z.B. die **Schneeballmethode, Placemat-Methode, Innenkreis-Außenkreis-Methode, Jigsaw-Verfahren, Marktplatz und Stafettenpräsentation**<sup>76</sup>. Insbesondere Methoden aus Kommunikationstrainings können für das Fremdsprachenlernen häufig in etwas vereinfachter Form genutzt werden.

Eine **Chance** dieser Methoden liegt darin, dass SuS so intensiv kommunizieren können und müssen, dass der Anteil des konstruierenden Sprachgebrauchs erhöht wird. Zudem lernen die Partner und Gruppenmitglieder jeweils voneinander, wie z.B. bei der Schneeballmethode:

1. Einzelarbeit: Brainstorming/Skizzierung/Entwurf (jeder auf seinem Niveau)  
z.B.: Jeder Schüler sammelt 'animals' für sich.
2. Partnerarbeit: Austausch und Ergebnissicherung

<sup>75</sup> <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/grund/gruende.html> (Stand: 22.04.2008)

Diese Seite ist nicht mehr aufrufbar (Stand März 2015), vgl. andere Einträge zu Green, N.&K.

<sup>76</sup> Vgl. Green, N. & K. (2000) sowie verschiedene Veröffentlichungen von Klippert, H.

- z.B.: Partner nennen sich gegenseitig die gesammelten Tiere.
3. Gruppenarbeit: Austausch und Ergebnissicherung  
z.B.: Gruppen gestalten ein gemeinsames Plakat
  4. In der Regel gemeinsame/ sukzessive Präsentation im Plenum (z.B. Stafettenpräsentation, Marktplatz ...)

Der Lernprozess wird durch eine **natürliche Differenzierung** charakterisiert. Hierbei tragen stärkere SuS erheblich zum Erfolg bei, während schwächere SuS im Schutz des Gruppenprozesses mit Unterstützung durch die Gruppe zu Ergebnissen kommen. Jeder trägt zum Gesamtergebnis bei.

Alle unter 1.3.1 bis 1.3.4 genannten Lernformen gehören didaktisch-methodisch zusammen. Sie ergänzen einander und ergeben insgesamt ein Vorschlagspaket, aus dem man in unterschiedlichen Unterrichtssituationen spezifische Bereiche ableiten kann.

### 1.3.5 Geeignete Materialien und Medien

Zu einer veränderten Lernumgebung für das Arbeiten in offenen Unterrichtsphasen gehört eine Vielfalt an bereitgestellten Materialien und Medien, mit denen die Kinder arbeiten.

#### **English corner**

Hier können z.B. Arbeitsergebnisse aus dem Englischunterricht ausgestellt werden. Sie kann auch als Bildwörterbuch zu bereits erarbeitetem Wortschatz dienen, z.B. über Themenposter. Außerdem könnte hier die „persönliche“ *mailbox* der Handpuppe oder eines anderen *native speaker* hängen und Post von den SuS empfangen.

#### **Free activity corner (eventuell nicht fachspezifisch)**

Hier können die Arbeitsmaterialien für den Englischunterricht übersichtlich, mit festen Aufbewahrungsmöglichkeiten organisiert sein. Ein Gruppentisch und eine Lesecke oder ein Bauteppich sind ideal – aus Platzgründen wird die Ecke sehr wahrscheinlich fächerübergreifend genutzt.

Laminierte Ordnungssymbole und Symbole für Freiarbeitsaufgaben oder Lernzirkel und Stationen sollten den SuS als zuverlässige Orientierung dienen. Sie werden in der Regel fächerübergreifend genutzt. Kopiervorlagen dazu werden von verschiedenen Verlagen in den Lehrerhandreichungen geliefert.

#### **Poster**

Zu fast allen Lehrwerken und Themenheften gibt es Poster, die teilweise mit Bild- und Wortkarten versehen werden können. Die Poster können z.B. für eine Partnerarbeit mit einem Arbeitsauftrag versehen werden („*Pull 10 word- /picture-cards, ask your partner to find the pictures in the poster! Mind you: Some cards don't match/ fit.*“). Ein Gruppenarbeitsauftrag könnte z.B. sein, ein Poster oder eine Collage zum Thema herzustellen und mithilfe von Wörterbüchern oder -karteien zu beschriften. Hier ist – wegen der Veröffentlichung – korrekte Orthografie gefordert.

#### **Bild-(Wort)-Karteien**

Einige Lehrwerke beinhalten Wortschatzkisten als Zusatzmaterial für jedes Kind. Bild- und Wortkarteien lassen sich aber auch leicht durch die Lehrkraft oder von den Kindern selbst erstellen. Sie eignen sich zum Nachschlagen von Wörtern und zur Festigung des Wortschatzes in Form von Spielen (*Memory, Bingo, Tic Tac toe, Fly swats* etc., s. unten).

### **Bild-Wörterbücher**

In Bild-Wörterbüchern suchen die Kinder nach individuellem Wortschatz, z.B. wenn es darum geht, etwas über eigene Vorlieben zu sagen oder zu schreiben. Gut geeignet sind Wörterbücher mit Themenseiten, zum Teil gibt es diese mit Audio-CD oder CD-ROM, die den Kindern die richtige Aussprache liefern. Ansonsten wird die Aussprache bei der Lehrkraft erfragt.<sup>77</sup>

### **Lernkarteien, Freiarbeitsmaterialien**

Die Lernmittelverlage bieten in zunehmendem Maß Differenzierungs- und Freiarbeitsmaterial an. Dazu gehören z.B. Lernkarteien, die in der Regel nach Themen sortiert sind und die Wörterlisten, „Laufpasskarten“ und Symbole zur Erleichterung des Aufgabenverständnisses enthalten. Zahlreiche Wortschatzübungen, die in Partnerarbeit durchgeführt werden können, und Schreibansätze auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus sind Bestandteil der Karteien. Günstig ist es, wenn die SuS eine CD mit Hörtexten, Arbeitsanweisungen etc. als Ergänzung benutzen können.

Bildkarteien aus der Sprachförderung für die deutsche Sprache sind unter Umständen auch für den Englischunterricht verwendbar (z.B. Bilder als Sprechansätze, Themenwortschatze und Oberbegriffe, Suchbilder zu adverbialen Bestimmungen des Ortes – „*Where is the mouse hiding?*“ ...). Der Vorzug ist authentischen Materialien zu geben, durch die Darstellungen und Illustrationen (z.B. Linksverkehr, andere Bauweise der Häuser etc.) implizit interkulturelles Lernen ermöglichen. Auch didaktisierte Materialien sollten dies ermöglichen.

### **(Lern)Spiele<sup>78</sup>**

Wortschatzspiele können für den Fremdsprachenunterricht eine sehr effektive Übungsform sein. Die Lehrkraft muss bei deren Auswahl jedoch sehr gründlich hinterfragen, welche sprachlichen Fähigkeiten fokussiert und tatsächlich aktiviert werden, damit der Einsatz der Spiele nicht in bloßem Aktivismus mündet.<sup>79</sup>

Spiele im Englischunterricht werden zur Einführung der Redemittel häufig zuerst im Klassenverband gespielt; anschließend werden sie möglichst schnell in die Partnerarbeit oder Gruppenarbeit gegeben. Dabei werden die Kinder ermuntert, komplexere Satzstrukturen zu verwenden. Beim Quartett z.B. könnte es „*Have you got a bear?*“ und nicht nur „*Bear?*“ heißen. Formulierungshilfen werden erarbeitet und in Form von Satzstreifen oder Lernplakaten zur Verfügung gestellt.

Hier einige beispielhafte Spielideen:

- Memorys, Bingos, Quartetts, Dominos
- *board games* (mit bestimmten sprachlichen Aufgaben, die zu erledigen sind)
- *Roundabout*: Bildkarten werden im Kreis ausgelegt (eventuell mit Memorykarten in einem Doppelkreis), durch Würfeln kommen die Spieler voran. Wenn sie das Bild benennen können, dürfen sie es umdrehen. Das Spiel ist vorbei, wenn alle Karten (oder alle Karten eines Spielers) umgedreht sind. Variante: als Flaschendreher gespielt
- Spiele mit Bildkarten zum Wortschatztraining: *guessing games, Kim's games, What's missing?, I spy with my little eye ...*

<sup>77</sup> vgl. z.B.: Schultz-Steinbach, Gisela (2001): Englische Bildwörterbücher fördern individuelles Lernen. in: Fremdsprachen Frühbeginn 1/2001. Domino Zeitschriftenvertrieb

<sup>78</sup> vgl. „Informationen zum Lehrplan“ unter: [http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/upload/2075/322399\\_lp\\_gs\\_englisch\\_informationen.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/upload/2075/322399_lp_gs_englisch_informationen.pdf)

<sup>79</sup> vgl. Haunss, J. (2003)

## Übungsaufgaben aus dem Lehrwerk

Relativ ‚geschlossene‘ Aufgabenstellungen, wie sie in *Workbooks*, *Activity Books* und Kopiervorlagen der Verlage vorkommen, dienen häufig zur Festigung des Gelernten. Sie können von der Lehrkraft gezielt als Pflicht- oder Wahlaufgabe für bestimmte Schüler ausgewählt werden. Wenn sie (teils in Verbindung mit einer Hörübung von CD) in Lernzirkeln oder Wochenplanarbeit angeboten werden, erhalten sie dadurch, dass Umfang, Zeitpunkt und Dauer der Bearbeitung selbst gewählt werden können, häufig einen höheren Anreiz für einzelne Kinder.<sup>80</sup>

## Bücher und Lektüren

Authentische englische und angloamerikanische Bilder- und Kinderbücher, Lektüren und Lesehefte mit Audio-CDs sowie Lernzeitschriften und/oder authentische englischsprachige Jugend-Zeitschriften

In freien Zeiten können diese zum ‚Schmökern‘ genutzt werden, was ein eher inzidentelles Lernen oder individuelle Fragestellungen herbeiführen kann.

Beim sog. **Mitleseverfahren** können die SuS den Text parallel zum Lesen von einer Audio-CD mithören; Vorteil: Das sog. *invented spelling* wird vermieden.

Bei themenorientierter Arbeit können diese zur Bearbeitung gezielter Aufträge für Kurzvorträge genutzt werden. (*“Find some pictures and information about ... in the picture books, look up the words that you don’t know”*).

Nach einer Phase des *storytelling* können im Rahmen von Freiarbeit/ eines Stationenlaufs eigene kleine Bücher erstellt werden (z.B. *zigzag books*, *mix-and-match books*, *pocket stories*).

Das interaktive Leseförderprogramm Antolin bietet auch zu englischsprachigen Kinderbüchern Fragen an, mit denen die Kinder ihr eigenes Textverständnis prüfen bzw. nachweisen können und dafür Punkte auf einem Konto erhalten.<sup>81</sup>

## Audio-CDs

Die im Unterricht erarbeiteten *songs*, *rhymes*, *chants*, *poems*, *stories* werden von den Kindern in Partnerarbeit mehrfach gehört, so dass sich die Texte einprägen und dem Partner, einer Gruppe oder im Plenum vorgetragen werden können.

Häufig enthalten die CDs auch Aufgaben, z.B. zum Hörverstehen, die in Kombination mit Antwortformaten auf einem Arbeitsblatt oder im *Activity Book* bearbeitet werden.

Hörtexte zum parallelen Mitlesen (Mitleseverfahren, s. oben) dienen als Aussprachevorbilder und der Unterstützung bei der Gewöhnung an schriftliche Texte.

## Lernsoftware und Internet

**Lernsoftware:** Insbesondere das Hörverstehen/Hör-Sehverstehen, das Leseverstehen und das Schreiben können mit den zahlreichen – meistens auf Lehrwerke abgestimmten - Lernprogrammen sehr effizient geübt werden. Vorteile sind das gute Sprachvorbild und die sehr motivierende Aufmachung. Es ist günstig, wenn die Lernsoftware für die SuS und die Lehrkraft die Möglichkeit bietet, Rückmeldungen über absolvierte Übungen zu erhalten. Dem Nachteil der Vereinzelung der Schüler am PC kann durch Partnerarbeit begegnet werden.

<sup>80</sup> vgl. „Informationen zum Lehrplan“ unter:

[http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/upload/2075/322399\\_lp\\_gs\\_englisch\\_informationen.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/upload/2075/322399_lp_gs_englisch_informationen.pdf)

<sup>81</sup> vgl. [www.ANTOLIN.de](http://www.ANTOLIN.de)

**Internetseiten** für Kinder, wie z.B. *e-zines*, bedeuten eine authentische Nutzung der Fremdsprache, z.B. im Rahmen vertiefender Recherchen zu einem Thema oder bei projektorientierter Arbeit.

### Software-Produkte für die Lehrkraft

Einige Verlage bieten auf einer Lehrer-CD-ROM passend zum Lehrwerk Kopiervorlagen an, die individuell veränderbar sind und so im Anforderungsniveau auf einzelne Kinder abgestimmt werden können.

Mit Hilfe von Software-Programmen/*Tools* wie ZARP<sup>82</sup> können zu Themenfeldern und selbst gewählten sprachlichen Strukturen von der Lehrkraft verschiedene Aufgabenformate erstellt werden, z.B. Lückentexte, *crossword puzzles*, *word grids* etc. Grundsätzlich sind bei der Anfertigung von diesen Arbeitsmaterialien folgende Kriterien zu prüfen:

- Schriftgröße
- Übersichtlichkeit
- Illustration
- Menge von Inhalten

Großkopieren, Ausschneiden oder Ergänzungen sind leicht zu handhaben und begünstigen die Visualisierung.

Übungsaufgaben auf Arbeitsblättern (z.B. *link/ match*) können auch laminiert werden und mit Folienstift als wieder verwendbares Material genutzt werden.

Blanko-Sprechblasen können für die flexible Anfertigung von Dialogen laminiert werden. Die erarbeiteten Dialoge müssen von der Lehrkraft jedoch intensiv betreut werden, da schriftliche Fehler und auswendig einstudierte Fehler stark fossilisieren.<sup>83</sup>

### 1.3.6 Der Förderkreislauf

**Grundlage individueller Förderung** ist die Kenntnis der individuellen **Lernausgangslage** und die fundierte, auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche bezogene und **regelmäßig fortgeschriebene Diagnose des Lernprozesses und der Leistung** jedes Kindes. Sie ist unerlässlich, um den Unterricht entsprechend zu gestalten und durch präventive Maßnahmen das Entstehen von Lernschwierigkeiten zu vermeiden sowie erkannte Förderbedarfe durch gezielte Fördermaßnahmen abzubauen.

**Förderbedarf** hat grundsätzlich jeder Einzelne dort, wo er den Kompetenzerwartungen oder seinem eigenen Begabungspotenzial nicht entsprechen kann. Ein Förderbedarf kann sich **in Ausmaß** (welche und wie viele Entwicklungsbereiche betreffend?) **und Schweregrad** (wie stark und wie lange beeinträchtigend?) unterscheiden.

Der **Förderbedarf** lässt sich auf der Basis von **Beobachtungen** feststellen, die sich zahlreich im normalen Unterrichtsgeschehen oder in gezielt geplanten Beobachtungssituationen ergeben, z.B. in Interview-Situationen, beim Umsetzen von Höraufträgen oder während der Präsentationen von Lernergebnissen.<sup>84</sup>

Aber auch durch die Ergebnisse schriftlicher und mündlicher Lernstandsüberprüfungen, ggf. in Gesprächen mit Eltern oder externen Experten sowie – falls notwendig – nach Verwendung spezieller Testverfahren kann der Förderbedarf ermittelt werden.

Durch schriftliche Fixierungen werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes dokumentiert und auswertbar. **Einschätzungs- oder Beobachtungsbögen**<sup>85</sup> mit

<sup>82</sup> siehe hierzu z.B.: [www.zybura.com](http://www.zybura.com)

<sup>83</sup> vgl. Böttger (2006), S. 8, in: Grundschulmagazin Englisch 5/06

<sup>84</sup> Ausführungen zur Lernprozessdiagnose und -dokumentation finden sich in **Modul 9: Leistungen fördern und bewerten**.

<sup>85</sup> vgl. **Modul 9: Leistungen fördern und bewerten**

**kompetenzorientierten Indikatoren** sind hierbei systematische Instrumente, die durch den fortgeführten Einsatz zu verlässlichen Beobachtungsergebnissen führen und damit die Lernentwicklung des Kindes nachhaltig dokumentieren. Die Beobachtungsbögen sollten eine Dokumentation über einen längeren Zeitraum (z.B. ein Schuljahr) ermöglichen.

Die Lehrereinschätzung wird durch die Selbsteinschätzung (*self assessment*) der SuS ergänzt. Die Kinder lernen nach und nach ihr Lernen selbst zu reflektieren und u.a. in Selbsteinschätzungsbögen zu dokumentieren. Ziel ist es den Erkenntnisprozess anzubahnen, d.h. zu verstehen, was beim Lernen geholfen hat bzw. was in welcher Weise beim weiteren Lernen hilfreich sein wird. Die Selbsteinschätzungsbögen können im **Portfolio** des Kindes gesammelt werden.

Der auf diese Weise ermittelte Förderbedarf und die daraus resultierenden Maßnahmen werden festgelegt und können bei Bedarf in so genannten **Förderplänen** (schriftlich) dokumentiert werden. Klar und konkret werden hier die angestrebten Ziele formuliert, detailliert die unterrichtlichen Maßnahmen beschrieben, Materialien und Medien, die zum Einsatz gebracht werden sollen, benannt und der Zeitrahmen beschrieben. (vgl. hierzu auch **Anlage 5**)

**Entscheidungen über Fördermaßnahmen** werden getroffen und im Unterricht realisiert.

Ob die durchgeführte Förderung erfolgreich war, muss die anschließende Evaluation erbringen. Es wird überprüft, in wieweit oder ob die angestrebten Förderziele gegriffen haben und die gesetzten Ziele erreicht wurden. Der neue Förderkreislauf wird vorbereitet.

Zusammenfassend lassen sich die möglichen Arbeitsschritte bei der Ergreifung von Maßnahmen zur Förderung einzelner Kinder wie folgt beschreiben:

#### **1. Schritt: Diagnose**

Ermittlung und Dokumentation des Lernstandes des Kindes/der Kinder

#### **2. Schritt: Festlegung von Fördermaßnahmen**

Entscheidung hinsichtlich konkreter Fördermaßnahmen, ggf. schriftliche Dokumentation im Förderplan

#### **3. Schritt: Umsetzung**

Durchführen der vorgenommenen Fördermaßnahmen

#### **4. Schritt: Evaluation**

Überprüfen des Lernerfolgs und der Lernfortschritte bzw. der Lernentwicklung, ggf. Anpassung der Maßnahmen

### **1.3.7 Mögliche Maßnahmen bei Förderbedarf**

Förderbedarfe der Kinder können in unterschiedlichsten Bereichen vorkommen. Sie können allgemeiner Natur sein, oder aber im Englischunterricht aufgrund der besonderen spezifischen Anforderungen des Faches entstehen. Um die Kinder an die Kompetenzerwartungen heranzuführen, müssen Fördermaßnahmen bzw. Hilfestellungen ergriffen werden.

**Merkmale eines Englischunterrichts**, der allen Sprachenlernern hilft, aber besonders auch solchen mit Förderbedarf, werden wegen ihrer Bedeutung für einen förderlichen Unterricht hier noch einmal zusammenfassend wiederholt:

- lebenspraktisch brauchbare und erreichbare Ziele

- schülerorientiert ausgewählte Ziele<sup>86</sup>
- kommunikativ ausgerichtet
- interessengeleitet ausgelegt
- fehlertolerant und erfolgsbetont
- emotional positiv gefärbt
- frei von Leistungsdruck<sup>87</sup>
- ausreichendes Gewähren von Zeit
- variantenreiches, wiederholendes Üben
- Kleinschrittigkeit im Sinne von Komplexitätsreduktion
- Entspannungsphasen
- Anschaulichkeit
- ganzheitliche Vermittlung (viele Sinneskanäle ansprechend)<sup>88</sup>

Beim **auditiven Lernen** müssen Englischlehrkräfte der **eingeschränkten Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne** vieler SuS und insbesondere der jüngeren Lerner, begegnen durch:

- eine abwechslungsreiche, möglichst ritualisierte Struktur der Stunde
- Abwechslung geschlossener und auf das Hören konzentrierter Phasen mit offenen Phasen, die weniger auditive Konzentration fordern
- Besondere Aufgaben für Kinder, z.B. in *while-listening*-Phasen: Agieren mit Stabpuppen
- einen Englischunterricht in mehreren kürzeren Englischeinheiten (z.B. ein zwanzigminütiges „Englischband“ pro Tag<sup>89</sup>)

Kinder in der Schuleingangsphase befinden sich in der deutschen Sprache auf **unterschiedlichen Stufen der Lese- und Schreiblernentwicklung**. Der Einsatz der Schrift im Englischunterricht muss daher individuell sensibel abgewogen werden. Hier kommt die Bedeutung offener Unterrichtsformen in Übungs- und Festigungsphasen zum Tragen, in denen Schrift und Schreiben **lernunterstützend** und **differenzierend** einbezogen wird.

Zur Vermeidung des synthetischen Lesens können solchen Kindern, die mit dem englischen Schriftbild Schwierigkeiten haben, statt ganzer Wörter „Ankerbuchstaben“ (nur die Initialen) oder „brickwords“ (statt ‚sun‘ wird nur ‚s . n‘ geschrieben) als Merk- oder Orientierungshilfe bei der Wortschatzarbeit angeboten werden.

Bei **Förderbedarf in den Bereichen Wahrnehmung, Kognition, Merkfähigkeit und Motorik** bietet gerade der Englischunterricht vielerlei Übungsmöglichkeiten, z.B.:

- das Erkennen von Zuordnungen bei Spielen wie „1, 2 or 3“
- das Trainieren der Merkfähigkeit bei Spielen wie „What’s missing“ oder Kim-Spielen
- das ‚intelligente‘ Raten und Erschließen von Zusammenhängen aus dem Kontext beim Hörverstehen
- die motorische Förderung bei Bewegungsliedern und *TPR-activities*
- mehr Übungsangebote während andere Lerner schon vertiefende und erweiternde Angebote wahrnehmen können
- längere Übungsphasen des Hör-Sehverstehens mit stärkerer visueller Unterstützung
- längere reproduktive Sprechübungen, bevor vom Kind ein produktiver Sprachgebrauch gefordert werden kann

<sup>86</sup> vgl. Wember, F. B. (2003): Englisch im Primarbereich an Sonderschulen: Chance oder Überforderung? S. 2, 16-17 unter: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/foederschule/>

<sup>87</sup> vgl. Klippel, F. (2000)

<sup>88</sup> vgl. Börner, O.: Englischunterricht in der Primarstufe der Förderschule S. 7 unter: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/foederschule/>

<sup>89</sup> vgl. Börner, O., S. 7 und Leidner, M. (2007), S. 65



Förderbedarfe können im Englischunterricht auch durch die **fachspezifischen Anforderungen** entstehen, insbesondere in folgenden Bereichen:

- auditive Wahrnehmung, auditives Gedächtnis, Lautdifferenzierung und Lautdurchgliederung (z.B. in Silben)
- Mundmotorik, Sprachtechnik
- Artikulation (Aussprache, Betonung, Sprechrhythmus und -geschwindigkeit, Sprachmelodie)
- Semantik, Grammatik
- Gesamt-Ausdrucksfähigkeit inklusive Mimik, Gestik
- Sprachbewusstheit und -reflexion

Dies gilt in besonderem Maße für Kinder, die in diesen Bereichen auch in ihrer Muttersprache Schwierigkeiten haben oder hatten. Hier sind **Maßnahmen aus der Sprachheilpädagogik** hilfreich, die – aufgrund der Parallelitäten beim Erst- und Zweitspracherwerb oft der Methodik des Fremdsprachenunterrichts entsprechen. So ist es in bestimmten Situationen förderlich, Techniken zu nutzen, die für die **Unterstützung sprachentwicklungsverzögerter Schüler** sinnvoll sind. Fällt z.B. einzelnen Kindern der Übergang von der *silent period* zum aktiven Sprechen schwer, so können folgende Maßnahmen helfen:

- sorgfältige artikulatorische Ausführungen
- festgelegte ‚*classroom phrases*‘
- bewusster Einsatz von Mimik, Gestik, Körperhaltung und anderer nonverbaler Hilfen zur Entschlüsselung von Bedeutungen
- individuell angepasste **Modellierungstechniken**:
  - a) der Äußerung des Kindes vorausgehend:
    1. Präsentation/gehäufte Einführung der Zielstruktur,
    2. Parallelsprechen,
    3. linguistische Markierung vorrangig beachteter Merkmale,
    4. Alternativfragen durch Angebot zweier Zielstrukturen zur Beantwortung
  - b) der Äußerung nachfolgend:
    1. Expansion (Vervollständigung),
    2. Umformung (Veränderung unter Einbau der Zielstruktur),
    3. korrekatives Feedback (Wiedergabe mit berichtigter Zielstruktur),
    4. Extension (sachlogische Weiterführung)<sup>90</sup>

Viele dieser Techniken wendet man beim Gebrauch einer ‚Fremdsprache‘ erfahrungsgemäß schon spontan und automatisch an, doch sollte man sie gezielt für betreffende SuS bedenken. Konkrete, mediengestützte Situationen des Sprachhandelns sind sowohl für sprachtherapeutischen Unterricht als auch für den Englischunterricht zentral und sollten den Hauptanteil des Unterrichtsgeschehens ausmachen.

Weitere Beispiele zur individuellen Förderung in verschiedenen allgemeinen Entwicklungsbereichen im Englischunterricht finden sich in **Anlage 4**. Den Entwicklungsbereichen wurden methodische Konsequenzen und förderliche Aktivitäten zugeordnet.

Bei Kindern mit einem **sonderpädagogischen Förderbedarf** gilt:

Im Bildungsgang mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist das Fach Englisch ab Klasse 3 verpflichtend mit zwei Wochenstunden ausgewiesen. Im Bildungsgang mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist das Fach Englisch *nicht* als Pflichtfach in der Stundentafel ausgewiesen. Im Gemeinsamen Unterricht kann es trotzdem ein sinnvolles

<sup>90</sup> vgl. Englisch im Primarbereich an Sonderschulen (2003) unter:

<http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/foerderschule/>

Angebot ab Klasse 1 für betreffende SuS sein, es müssen jedoch individuelle Ziele und Maßnahmen im Förderplan erläutert werden.

Für zielgleich unterrichtete SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf gilt in der Regel die gleiche Stundentafel wie in der Grundschule.

In Einzelfällen kann es bei SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu einem begründeten Ausschluss vom Englischunterricht und einem alternativen Förderangebot kommen – siehe 26 § AO-SF. Diese Entscheidung muss im Förderplan begründet sein.

Also spielt die individuelle Förderplanarbeit im sonderpädagogischen Kontext eine besondere Rolle. Wenngleich eine „Orientierung am Lehrplan der Grundschule“ gilt, so können überfachliche Ziele und Maßnahmen innerhalb des Englischunterrichts in den Vordergrund treten und müssen begründet werden. Hierfür können die Beispiele für die individuelle Förderung (**Anlage 4**) und das Raster zur Förderplanarbeit (**Anlage 5**) hilfreich sein.

## 2. Anlagen



## Anlage 1

## Mind Map

### Heterogenität der Lernvoraussetzungen

Allgemeine Lernvoraussetzungen  
Entwicklungspsychologische Stufen  
Variationsbreite der Spracherwerbsstufen  
Unterschiedliche Intelligenztypen  
Lernertypen

### Förderkreislauf

Diagnose  
→ Kenntnis der individuellen  
Lernausgangslage  
→ Kriteriengeleitete Beobachtung  
→ Erkennen des Förderbedarfs  
Festlegung von Fördermaßnahmen  
→ ggf. Förderplan  
Umsetzung  
Evaluation  
→ Überprüfen des Lernerfolgs

### Materialien und Medien

Freiarbeitsmaterial  
Lektüre mit CD  
Wortschatzkisten  
Lernsoftware  
Internetseiten für Kinder  
...

### Richtlinien und Lehrplan

Richtlinien Kap. 6  
LP Kap. 1.2: Lernausgangslage  
berücksichtigen  
LP Kap. 2.1: LV: Differenzierung in 1/2  
LP Kap. 4: Leistungen fördern und  
bewerten

## Individuelle Förderung

### Anbahnen von Lernerautonomie

Reflexion und Dokumentation des  
Lernprozesses durch Selbsteinschätzung,  
Portfolio, Lerntagebuch  
Erwerb von *language learning awareness*,  
Lern- und Arbeitstechniken,  
Sprachlernstrategien  
→ Selbstständigkeit  
→ Eigenverantwortung  
→ **Fähigkeit zur Selbstförderung**

### Differenzierung

Quantitative und qualitative Differenzierung  
Differenzierung nach Unterrichtsformen  
Differenzierte Anforderungen und Ansprache der  
Kinder  
Unterschiedlich umfangreiche Hilfestellung  
Einsatz unterschiedlicher Materialien und Medien  
Unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen  
Neigungsdifferenzierung

### Öffnung von Unterricht

Methodische / organisatorische Öffnung  
Inhaltliche / didaktische Öffnung  
Pädagogische / politische Öffnung  
Öffnung nach außen  
Offene Lernformen, z.B. Stationenlernen  
Kooperative Lernformen, z.B. *placemat*-  
Methode

### Lernaufgaben

Lernerzentrierung durch  
→ motivierende und herausfordernde  
Aufgabenstellungen  
→ *Task-based learning*  
Offene Aufgabenstellungen  
→ individuelle Herangehensweisen und Ergebnisse  
*Input* und Lernumgebung = *rich, challenging,*  
*demanding*

### Differenzierungsbeispiele zu den *skills*

Im Folgenden sollen einige **konkrete Möglichkeiten und Vorschläge der Differenzierung im Hinblick auf den Kompetenzbereich „Kommunikation - sprachliches Handeln“** erläutert werden.

Differenzierungsmöglichkeiten und Öffnung im Schwerpunkt

#### Hörverstehen und Hör-Sehverstehen

Bei **Aufgaben zum Hörverstehen**, die gemeinsam mit der Klasse durchgeführt werden, ist Differenzierung nur in geringem Maße möglich. Umso wichtiger ist es, den SuS **pre-listening-Hinweise** zu geben, z.B.:

- differenzierte Zielangaben: Benennung von Minimalerwartungen bzw. zulässigen Reduktionen, u.U. auf Deutsch.
- Zieltransparenz: Geht es um *listening for gist* oder um selektives Hören von bestimmten Wörtern/Details?
- Staffelung der Höraufgaben: Manche SuS können komplexe Aufgaben lösen, andere sollten auf **eine** Aufgabenstellung fokussieren und ggf. später in Freiarbeitsphasen die Möglichkeit wiederholten Abhörens mit CD-Player und Kopfhörer erhalten.

**Während des Zuhörens (*while-listening*)** kann differenziert werden durch

- Visuelle/akustische, mimisch-gestisch-körperliche Veranschaulichungen von *keywords*; das sollte insbesondere für Kinder mit Schwierigkeiten beim Hörverstehen, die diese Verdeutlichungen brauchen, lange beibehalten werden.
- die Einbindung von Kindern, die schnell an Sicherheit gewinnen, bei der Veranschaulichung: Zeigen von Bildkarten, Vormachen von Bewegungen, Übernehmen der Sprecherrolle
- den Einsatz mancher SuS als Sprachmittler
- Bingospiel parallel zum *Storytelling*: Wenn ein Begriff auftaucht, kann das entsprechende Bild gezeigt und umgedreht werden. Hier lernen langsame SuS von denen mit Lernvorsprung, ohne einem Leistungsdruck ausgesetzt zu sein, da immer nur einer gewinnen kann und auch das Glück (zufällige Kartenanordnung) eine Rolle spielt.
- Ordnen von Bildern in der richtigen Reihenfolge, bei dem das „Abgucken“ erlaubt ist: *Check with your neighbours!* (Eventuell die Bildanzahl reduzieren oder erweitern)

In einer **post-listening**-Phase kann mit steigendem Schwierigkeitsgrad vorgegangen werden durch:

- Nonverbales Zeigen von Verständnis (Bewegung, Zeigen, Hochhalten)
- Sprachliche Reaktionen / Antworten je nach dem Leistungsvermögen der Kinder, z.B. Yes/No-Antworten, Einwortsätze, vollständige Sätze
- Sprachliche Erläuterung von Details, Beschreibungen, Spekulationen oder Meinungen

Auch in **Freiarbeitsphasen** oder **Stationszirkeln** können Hörverstehensübungen und Lernzielkontrollen mit Tonträgern (+ Kopfhörer) oder Lernsoftware mit akustischen Anweisungen eingesetzt werden.

Das bietet den Vorteil, dass

- die Häufigkeit des Anhörens und die Pausen mit der Stoptaste oder dem *cursor* individuell gehandhabt werden können
- zusätzliche, weiterführende Hörtexte für SuS, die gefordert werden sollen, angeboten werden können. Es wird differenziert durch unterschiedliche Länge, Anteile an ungeübtem Wortmaterial, Sprechtempi, Sprecherarten, unterschiedliche Verstehenshilfen (visuelle Hilfen, Listen mit unbekanntem Wörtern ...), zusätzliche Aufgabenstellung (z.B. etwas erarbeiten und für eine Präsentation auswendig lernen oder nacherzählen).
- Spezialistenaufgaben selbstständig bearbeitet werden können, z.B. das Erschließen von erweiternden/vertiefenden Hörtexten mit dem Auftrag, den Text anschließend vor der Klasse *bit by bit* abzuspielen und „übersetzen“ zu lassen, wobei ein Kind die Rolle des *substitute teacher* spielt, der ergänzt, was die Klasse nicht ohne Hilfe verstanden hat.

Zudem können viele **Hörverstehens-Wortschatzübungen** auch in **Partner-** oder **Gruppenarbeit** durchgeführt werden:

- Bei zahlreichen Übungen - z.B. mit *flashcards* - können langsame SuS von schnellen und sicheren „abgucken“.
- Dabei können niveaudifferente Aufgaben z.B. hinsichtlich des Umfangs der Aufgaben angeboten werden oder der Umfang selbst bestimmt werden.
- Außerdem haben sichere SuS die Möglichkeit, schon als Gruppenleiter das *speaking* zu trainieren (Anweisungen geben bei Maldiktaten, *Listen and do; Listen and point*).
- während die anderen Gruppenmitglieder auf Gehörtes reagieren (z.B. *TPR-activities*, „Simon says“, „Robot game“, „Point at ...“, „Show me the ...“, „Mix“ (= Fruit salad), „Atom“, „1,2 or 3“, „Race“, „Snap“, *Guessing games: „Who/ Which one/What is it?“*).

Differenzierungsmöglichkeiten und Öffnung im Schwerpunkt

### Sprechen

**Beim Sprechen** kann differenziert werden durch:

- individuelle unterstützende Maßnahmen aus der Sprachheilpädagogik (vgl. Kap. 1.3.7)
- einen differenzierten Umgang mit Fehlern („Ist die Korrektur für dieses Kind hilfreich? Bedeutet sie eine Lernchance?“)
- bildliche und schriftliche Strukturvorgaben / Texte / *chunks* / Wörter / *'brickwords'* / ‚Ankerbuchstaben‘ als Sprechhilfen
- unterschiedlich schwierige Fragestellungen je nach erwartetem Sprechvermögen der SuS: z.B. zu Folienbildern oder *picture stories* als Gesprächsanlass auf differenzierenden Niveaus: *Count the ...! Where can you see ...?, What can you see?, What is x doing? Why is X doing that? What is happening?*
- Vergabe oder Zuordnung unterschiedlich anspruchsvoller Sprecherrollen in Rollenspielen und Spielen.

Bei **Sprechübungen in Partner- und Gruppenarbeit** können sich Kinder ebenfalls gegenseitig helfen und so voneinander lernen, was eine ‚natürliche‘ **Differenzierung** bedeuten kann.

Diese Übungen lassen sich zum Teil auch in Stationszirkel integrieren. Dafür geeignet sind z.B. Aktivitäten wie:



- „Roundabout“, „Feel and guess“ (Gegenstände unter einem Tuch), „What’s missing?“ „Miming“ Hierbei wird insbesondere über das quantitative Angebot an Bildkarten/Gesprächsanlässen differenziert.
- Bildkarten angeln: Kleine Bildkarten werden mit Büroklammern versehen, so lassen sie sich mit den Magneten eines Angelspiels angeln. Wer das geangelte Bild benennen kann behält es, ansonsten wird es zurückgeworfen.
- *Hopscotch*: Beim Hüpfen in die Felder muss das dort ausliegende Wort (Bild) oder die Beantwortung einer Frage deutlich gesprochen werden. Die Partner kontrollieren sich gegenseitig.
- Flaschendreher in einem Bildkartenkreis, der immer neu aufgefüllt wird, wenn benannte Karten entnommen wurden (bei allen Spielen ist die Anzahl der Wörter variabel), abwechselndes Drehen – hierbei können auch Satzstrukturen wie: *I have/haven’t got a ... / I like/don’t like ...* geübt werden.
- *Poster* oder *table set talk*: Zu ‚Wimmelbildern‘ werden abwechselnd Bildkarten ausgesucht oder gezogen, dann wird z.B. gefragt: *Where is it? It is .... I spy ...* Oder: *Is there a ...? How many ...? ...* Die Komplexität der Fragen und Antworten ist variabel. Der Partner antwortet und zeigt. Unbekannte Wörter werden zurück unter den Stapel gelegt – vielleicht kann der Partner sie im nächsten Durchgang benennen. Wörter, die bei beiden übrig bleiben müssen nachgeschlagen oder bei anderen erfragt werden. Die Fragen können auch frei gewählt werden wie z.B. bei *guessing games*: *“Who/ Which one/What is it?“ (nach Beschreibung); “What’s different?“*
- Einem Partner oder einer Kleingruppe aus einer Bilderreihe ein „mit den Augen ausgewähltes“ Bild beschreiben, die Zuhörer raten. Dann werden die Rollen (und Bilder) gewechselt (eine Art *guessing game*)
- Einem Partner gemäß Bildvorlage Anweisungen geben: z.B. in einem Haus (Postervorlage) Gegenstände (Bildkarten/Wortkarten) verteilen lassen und hinterher mit der Vorlage vergleichen.
- *Information-gap*–Dialoge unterschiedlicher Variationen bis hin zum Interview/*class survey* (z.B. *“Do you like...?“*, *„Can you ...?“*)
- Nach gründlicher Übung können kurze Dialoge und Interviews an sogenannten **chat points** (entsprechend markierte Stellen im Klassenraum) von Paaren oder Gruppen geführt werden.

Einige **Aufgabenstellungen, die zu einer Präsentation oder einem Gruppenprodukt führen**, sind ebenfalls für Partner- oder Kleingruppenarbeit geeignet. Hier bedeutet die Möglichkeit des arbeitsteiligen Vorgehens und verteilter Rollen, dass die Lernenden häufig von sich aus das richtige **Anforderungsniveau wählen**.

Solche *tasks* können z.B. sein:

- Innenkreis-Außenkreis-Methode mit gegenseitigen Fragen und Antworten oder Benennung von Wörtern zu ausgeteilten *Flashcards*. Hierbei können sich die SuS gegenseitig helfen und korrigieren und haben oft mehr Mut als im Klassenverband.
- Nachahmung eines vorgespielten Dialoges (z.B. durch Lehrkraft und Handpuppe), mit individuellen kreativen Abwandlungen und experimentierenden Ergänzungen – Vorbereitung des Vortrags in einer Phase der Partnerarbeit
- Rollenspiele mit und ohne Textvorlage bzw. mit unterschiedlichem Umfang - oder andere Arten des darstellenden Spiels – selbstständig erarbeiten lassen
- Vortrag von *chants, rhymes, songs*
- *Radio show*: Vorlesen bzw. Vortragen auf Tonband (hier geht es vorrangig um Aussprache und Intonation, daher ist zusätzlich ein Audiotrack des Textes zur Selbstkontrolle notwendig)

- Erarbeitung einer *speech/presentation* z.B. zu einem Themenplakat (i. S. von *task-based learning*)

Beim *task-based learning* mit erarbeitendem, handlungsorientiertem Charakter (*Make a team mindmap!* oder *Make poster about the topic!* oder *Make a presentation about ...!*) können **kooperative Lernformen** dazu führen, dass sich jeder auf seinem Niveau sprachlich einbringen kann und die SuS voneinander lernen und sich gegenseitig anregen. Die SuS müssen sich dabei gegenseitig erinnern, so viel Englisch wie möglich zu sprechen.

**Arbeitsergebnisse** können von leistungsstarken SuS in einer Weise präsentiert werden, die erweiternde sprachliche Strukturen fordert. Zum Beispiel können Ergebnisse von *class surveys* in der dritten Person präsentiert werden (aus „*I like...*“ wird „*He/she likes ...*“).

## Differenzierungsmöglichkeiten und Öffnung im Schwerpunkt

### Leseverstehen

**Aufgabenstellungen zum Leseverstehen** lassen sich grundsätzlich durch Textlänge, Schriftgröße, bildliche Veranschaulichungen, Worterläuterungen etc. differenzieren und sind in besonderer Weise für die Erledigung in **Partnerarbeit**, z.B. im Rahmen eines **Stationszirkels** oder **Wochenplans**, geeignet.

Es ist dabei immer zu beachten, dass Texte im Primarbereich überwiegend lernunterstützend als Gedächtnishilfe, Sprechhilfe und Gesprächsgrundlage eingesetzt werden. Die beispielhaften Aufgabenstellungen zum Lesen sind deshalb oft mit den Fertigkeiten Sprechen oder Schreiben verbunden.

Sie umfassen u.a.

- Zuordnungsaufgaben mit unterschiedlichem Umfang an Schriftlichkeit: Wort-Bild-Memories, Wort-Bild-Dominos, „*Connect questions and answers*“
- Lese-Mal-Aufträge unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades
- Mit bzw. ohne bildliche Unterstützung versehene Bauanleitungen, Bastelanleitungen, Kochanleitungen lesen, verstehen und umsetzen
- Je nach Anspruch Sprechblasen, kürzere oder längere Texte bzw. einzelne Wörter Bildern zuordnen oder umgekehrt („*Match the words/sentences and the pictures*“, „*Match the speech-bubbles and the pictures*“) „*Put the sentences in the right order*“
- Textteile von unterschiedlicher Länge und Komplexität ordnen („*Put the sentences in the right order*“)
- Fragen zu Texten beantworten, z.B. im *Multiple choice*-Verfahren, durch Markierung im Text oder durch freie Beantwortung (mündlich oder schriftlich)
- Parallellesen zu Audio-Texten (Mitleseverfahren)

## Differenzierungsmöglichkeiten und Öffnung im Schwerpunkt

### Schreiben

**Aufgabenstellungen zum schriftlichen Sprachgebrauch** lassen sich differenzieren durch:

- Umfang und Schwierigkeitsgrad der Wort- oder Text-Vorgaben strukturierende Hilfestellungen, z.B. Satzbausteine oder *substitution tables*
- den Einsatz von Hilfsmitteln, z.B. Wörterbuch.

Sie umfassen u.a.



- differenzierte Arbeitsblätter, z.B. *Match the words*, *Cross-Word-Puzzles ...*, *Fill in the gaps*
- Anlegen von Tabellen unterschiedlichen Umfangs
- Anlegen einer Wörtersammlung oder eines Wortfeldes durch Markieren von Wörtern bzw. eigenständiges Schreiben von Wörtern
- Anlegen eigener Wort-Bild-Karteien nach individueller Auswahl
- *Labelling* von Postern, Collagen o.ä. nach individueller Auswahl und unter Nutzung von Wörterbüchern
- *Class survey/team survey* mit schriftlicher Beantwortung unterschiedlicher Interview-Fragen
- Erstellen einer unterschiedlich umfangreichen *Mind Map*, nutzbar zur Ermittlung des Vorwissens der Kinder bzw. zur Sicherung von Gelerntem
- Kreative, offene Schreibaufträge und experimentierender Umgang mit der Schriftsprache (z.B. Schreiben von E-Mails, Briefen, Tagesabläufen, Tiersteckbriefen, Bildgeschichten, des eigenen Stundenplans ...)

## Anlage 3

### Ideen für die Entwicklung eines Stationszirkels

- Es werden Aufgabentypen vorgestellt, die sich für einen Stationszirkel eignen. Sie haben Vorschlagscharakter und können ausgetauscht oder auch reduziert/erweitert werden. Je nach Thema eignet sich z.B. statt ‚Partner Interview‘ auch ein ‚Role Play‘ oder eine andere handlungsorientierte Aufgabe wie ‚Make a poster and prepare a poster speech!‘
- Durch die Auswahl und Anzahl entsprechender Stationen können Akzente bezogen auf ‚Hörverstehen‘, ‚Sprechen‘, ‚Leseverstehen‘, ‚Schreiben‘, ‚Language awareness‘ und ‚Language learning awareness‘ gesetzt werden. Auswahl und Anzahl der Stationen sind sowohl abhängig von der Gruppengröße als auch von der Methodenkompetenz und Selbstständigkeit der SuS.
- Die Organisation und die Inhalte innerhalb der einzelnen Stationen hängen von den Kompetenzerwartungen und Lernzielen, den Vorerfahrungen und den Lernvoraussetzungen der SuS und von der Eignung der jeweiligen Thematik ab.
- **Wichtige Aspekte bei der Entwicklung der Stationsaufgaben:**
  - Entwicklung von Differenzierungsmöglichkeiten durch Modifizierung der Aufgabenstruktur oder Bereitstellung von Hilfsangeboten, so dass möglichst alle SuS einen Großteil der Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus bearbeiten können
  - Überlegungen zu möglichen Pflicht-, Wahl- und „Spezialistenstationen“

Kompetenzschwerpunkt	Stationsideen
Station 1 <b>Hörverstehen</b>	<p>‚Listen to your partner/to the CD and draw‘</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die SuS sollen lediglich skizzieren und das Gemalte nicht farblich ausgestalten.</li> <li>• Eine Differenzierung kann über die Text- oder Bildvorgabe für den Sprecher erfolgen und z.B. über Aufgabenformate wie ‚Name the things you see in the picture.‘ im Unterschied zu: ‚Describe the picture to your partner.‘</li> <li>• Material: Bilder (evtl. Text zur Bildbeschreibung)</li> </ul>
Station 2 <b>Hörverstehen</b>	<p>‚Listen to the story/song. Cut and glue./Put in the right order.‘</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Differenzierung erfolgt über die Bearbeitung unterschiedlicher Arbeitsblätter zu einer story.</li> <li>• Material: CD-Spieler + Kopfhörer‘</li> </ul>
Station 3 <b>Sprechen (Wortschatzarbeit)</b>	<p>‚Pick a pair‘/ pelmanism<sup>91</sup> or Kim’s games: ‚What’s missing?‘</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je nach Lerngruppe können Memorys in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten werden, z.B. mit oder ohne Schrift, Umfang der zu findenden Paare, neuer und / oder alter Wortschatz.</li> <li>• Material: Spielkarten / für Kim’s games: Tuch zum Verdecken der Karten</li> </ul>
Station 4 <b>Hören/Sprechen (Wortschatzarbeit)</b>	<p>‚Snap‘</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je nach Lerngruppe können Snap-Karten in unterschiedlicher Anzahl und unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad ausgelegt werden (wie bei Memory); dem Speaker können die geschriebenen Wörter angeboten werden.</li> <li>• Varianten: (A) 2 Spieler, einer ist der speaker (oder CD), unbekannte Bildkarten bleiben liegen, bis sie geübt sind. (B) 3 Spieler, einer ist der speaker, die</li> </ul>

<sup>91</sup> Zuordnungsspiel benannt nach Pelman

	<p>anderen spielen um die Wette: ‚Wer bekommt die meisten Karten durch schnelle Reaktion auf die gesprochenen Wörter?‘</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material: Fliegenklatschen; Bild-Karten, (Wortkarten)</li> </ul>
<p>Station 5</p> <p><b>Sprechen / Lesen</b> <b>(Wortschatzarbeit)</b></p>	<p><i>‘Board game’</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Spielfelder enthalten Bilder oder Wörter/Sätze oder es gibt Ereignisfelder mit Fragen oder anderen Sprechanlässen.</li> <li>• Es gibt durch das Würfeln zwar einen Glücksfaktor, aber nicht bzw. falsch genannte Wörter oder Bildbeschreibungen führen zum Zurücksetzen der Spielfigur und verlangsamen das Vorankommen.</li> <li>• Die Differenzierung erfolgt über die Anzahl der Sprechaufträge und die Art der Aufgabenstellungen. Es können auch Grammatikübungen eingebaut werden. Z.B. ‚<i>What are the children doing?/What do the children do on Monday?</i>‘ (Use of present progressive/simple present, Verneinung von Aussagesätzen, Fragen beantworten, Fragen zu Aussagesätzen formulieren ...)</li> <li>• Material: Ein Spielbrett oder Bildkarten (+ Wortkarten?), die zu einem Spielparcours ausgelegt sind; evtl. Ereigniskarten, Spielregeln</li> </ul>
<p>Station 6</p> <p><b>Sprechen</b></p>	<p><i>‚Role Play‘/‘Act out the story’</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Differenzierung erfolgt über Art und Umfang der Vorgaben.</li> </ul>
<p>Station 7</p> <p><b>Sprechen</b></p>	<p><i>‚Make a poster and prepare a poster speech!‘ / Postertalk with a partner</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterschiedliches Quellenmaterial (Bildwörterbücher, Sachtexte oder Bilderbücher, Bilder) und unterschiedliche Textbausteine möglich</li> </ul>
<p>Station 8</p> <p><b>Vorlesen (Sprechen) / Hörverstehen</b></p>	<p><i>‚Read to your partner(s). He/they will be your robot(s)! They do what you tell them to do.‘</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Variante: <i>‘Simon says’</i></li> <li>• Material: TPR-Anweisungen als Satzkarten und/oder Bildkarten</li> </ul>
<p>Station 9</p> <p><b>Leseverstehen</b></p>	<p><i>Read and ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>... draw!</i></li> <li>• <i>... put in the right order!</i></li> <li>• <i>... answer the questions ...</i></li> <li>• <i>... and prepare a speech that gives answers to the questions!</i></li> <li>• Material: unterschiedliche Arbeitsblätter (evtl. laminiert + Folienstift), evtl. Bildkarten</li> </ul>
<p>Station 10</p> <p><b>Schreiben</b></p>	<p><i>‚Do the crossword‘</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Differenzierung erfolgt über den Schwierigkeitsgrad: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. wenige Wörter; Bild + Buchstabensalat</li> <li>2. mehrere Wörter; Buchstabensalat</li> <li>3. mehrere Wörter; Bilder</li> </ol> </li> <li>• Material: Arbeitsblätter (evtl. laminiert + Folienstift)</li> </ul>
<p>Station 11</p> <p><b>Schreiben</b> (Leseverstehen)</p>	<p><i>Do interviews and write a class survey about your hobbies./Do a partner interview!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierung durch die Art der Interview-Fragen: ‚<i>What do you like? Why? – Have you got a ...? What do you do on Monday, Tuesday ...?</i>‘ und durch die Art der Dokumentation z.B. als bebilderte Ankreuztabelle oder in ganzen</li> </ul>

	Sätzen geschrieben.
<p>Station 12</p> <p><b>Schreiben</b> (Leseverstehen)</p>	<p><i>Write ...:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... a story! (Use the picture story)</li> <li>• ... an e-mail!</li> <li>• ... a post card/letter!</li> <li>• ... a diary! (One week during my holidays)</li> <li>• Mögliche Hilfsmittel: Beispieltex-te von anderen, Textbausteine</li> </ul>
<p>Station 13</p> <p><b>language awareness</b></p>	<p>Sprachforscheraufgabe, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ‚Was hast du heute/in dem Text über die englische Sprache herausgefunden?‘ (Eventuell Ergänzung im Sprachenportfolio)</li> </ul>
<p>Station 14</p> <p><b>language learning awareness</b></p>	<p>Reflexion des Lernprozesses, z.B. in Partnerarbeit anhand von Fragen wie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was hast du heute gelernt?</li> <li>• Welche Stationen waren leicht/schwer? Warum?</li> <li>• Was hat dir bei der Bearbeitung der Aufgaben geholfen?</li> <li>• Wie schätzt du die Qualität deiner Arbeit ein? 😊 😐 😞</li> </ul>
<p>Weitere Stationen</p> <p><b>Mix of tasks</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Do task X of the English coach (CD-Rom).</i></li> <li>• ‚Create a rap!‘ (Zum Thema evtl. vorgegebener <i>playback-track</i>)</li> <li>• Kreatives Schreiben: <i>Create a word-poster!</i></li> <li>• z.B. Wortschatztraining mit der Bildwortkartei allein oder mit Partner</li> <li>• Lese-ecke + Bildwörterbuch/Wörterbuchnutzung</li> <li>• Portfolioarbeit</li> <li>• Gestaltung der <i>English corner ...</i></li> </ul>

## Anlage 4

### Beispiele für die individuelle Förderung zu Entwicklungsbereichen

Im Folgenden sind Förderbereichen/Entwicklungsbereichen methodische Hilfestellungen und Ideen für den Englischunterricht zugeordnet.

Die Tabelle kann auch zur Unterstützung von Förderplanarbeit herangezogen werden<sup>92</sup>:

Förderbereiche/ Entwicklungsbereiche	Methodische Hilfestellungen und Ideen für den Unterricht
<b>Emotionalität</b>  Selbstwertgefühl/ Selbstsicherheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ insgesamt für Erfolgserlebnisse (ggf. durch Reduktion) sorgen</li> <li>➤ Rituale, und wiederkehrende <i>classroom phrases</i></li> <li>➤ in der bei einigen Kindern möglicherweise auftretenden <i>silent period</i> non-verbale Reaktionen akzeptieren</li> <li>➤ Einstieg über gemeinsame Sprechhandlungen zum Abbau von Hemmungen (z.B. <i>choral repetition, echo</i>)</li> <li>➤ produktorientiertes Arbeiten (Basteln nach Anweisung, Backen von Muffins zum Geburtstag ...)</li> <li>➤ viel loben: <i>Well done / good / perfect / excellent ...</i> und mimisch anerkennend unterstützen</li> <li>➤ selbst gewählte englische Namen einführen</li> <li>➤ persönliche Begrüßung auf Englisch durch Lehrperson oder Handpuppe als Anfangsritual</li> <li>➤ zum Beginn schon bekannte Anglizismen thematisieren ‚Welche englischen Wörter kennt ihr schon?’ z.B. Suchbilder dazu, Prospekte...</li> <li>➤ bei besonderen Gelegenheiten kleine Aufführungen von englischen Bewegungsliedern oder Rollenspielen oder bewegungsbegleiteten Gedichten</li> </ul>
Selbsteinschätzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ s. Reflexion (bei Kognition), Selbstkontrollmöglichkeiten</li> </ul>
Frustrationstoleranz	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ nur wenige unbekannte Wörter auf einmal einbringen, sofern sie nicht klar durch Gestik und Bilder verdeutlicht werden können</li> <li>➤ Reduktion zu Gunsten von Erfolgserlebnissen: z.B. bei Wörtern wie <i>knights</i> oder <i>dinosaurs</i> Bilder bereit haben; bei der Auswahl von Reimen/Liedern (usw.) Vereinfachungen und Kürzungen vornehmen; Verzicht auf bestimmte Inhalte, dafür andere erfolgsversprechende vertiefen</li> <li>➤ schnelle Tonbandpräsentationen von <i>native speakers</i> durch langsame Präsentationen der Lehrkraft (Handpuppe) ersetzen</li> <li>➤ Zweisprachigkeit insbesondere auf Seiten der Schüler zulassen, aber auch auf Seiten der Lehrperson, z.B. bei komplexen Erklärungen von Abläufen, Spielregeln im Sinne der Transparenz für die Schüler; Sprachmittlung durch leistungsstärkere SuS</li> <li>➤ Flüsterhilfe beim Rollenspiel oder Handpuppenspiel</li> <li>➤ kein Leistungsdruck, Konkurrenzsituationen vermeiden</li> <li>➤ erhebliche Fehlertoleranz / ggf. keine unmittelbaren Korrekturen, wenn dann mit der Zielstruktur in bestätigender Weise</li> </ul>

<sup>92</sup> Aufbau der Tabelle in Anlehnung an: Englisch im Primarbereich an Sonderschulen (2003), vgl. <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/foerderschule/>

<p>Selbstverantwortung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ individuelle Arbeitsaufträge innerhalb eines gemeinsamen Produktes: z.B. Umgestaltung der ‚English Corner‘ zu einem neuen Thema in Teilaufgaben aufteilen, Collagen, Poster, <i>pocket books/ scroll books/mini books</i> u.a. Arbeitsprodukte</li> <li>➤ insgesamt Handlungs- u. Produktorientierung</li> <li>➤ eigene <i>word and picture boxes</i>, Memories erstellen lassen oder <i>sock puppets ...</i></li> <li>➤ Anregung zur Selbstreflexion, Portfolioarbeit</li> </ul>
<p><b>Sozialverhalten</b></p> <p>Kontakt- und Beziehungsfähigkeit</p> <p>Toleranz</p> <p>Akzeptanz und Einhaltung von Regeln</p> <p>Empathiefähigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Schaffung eines kommunikationsfördernden Kontextes (z.B. in Rollenspielen, Handlungsketten, Spiele wie <i>matching games, board games, card games</i> wie Quartett oder <i>swap</i>)</li> <li>➤ Handpuppe als Modell oder als Mittler zwischen Lehrer und SuS</li> <li>➤ imitatorisches Lernen (z.B. höfliches Bestellen und Bedanken)</li> <li>➤ Aktionen wie Feste, Feiern (z.B. Osterfrühstück, Geburtstag, Halloween mit Verkleidung)</li> <li>➤ gemeinsame Produkte in Partner- und Gruppenarbeit</li> <li>➤ thematische Auswahl von Geschichten, z.B. zum interkulturellen Lernen (<i>Children of the world / habits / special days‘ ...</i>)</li> <li>➤ Konkurrenzsituationen (z.B. in Wettspielen) vermeiden oder dämpfen</li> <li>➤ Anweisungen wie <i>Listen and look!, Wait and see! Be quiet!, Stop talking! ...</i> in gestisch-körperlich unterstützten Handlungsketten üben</li> <li>➤ Regelwächter beauftragen: für jede Regel in Form eines <i>classroom phrases</i> und deren Beachtung und Äußerung ein Kind beauftragen</li> <li>➤ in schwierigen Konfliktsituationen <i>code switching</i> und Eingreifen auf Deutsch</li> <li>➤ das Einordnen üben durch Chorsprechen und Lieder</li> <li>➤ das ‚An-der-Reihe-sein‘-Üben durch Sprechreihen</li> <li>➤ <i>storytelling</i> mit entsprechenden Identifikationsfiguren, lebhaftes Handpuppenspiel</li> <li>➤ Rollenspiele (<i>‚How are you?‘; ‚Say sorry!‘ ...</i>)</li> </ul>
<p><b>Lern- u. Arbeitsverhalten</b></p> <p>Konzentration/ Ausdauer</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Wechsel zwischen An- und Entspannung</li> <li>➤ Wechsel der Arbeitsformen und Sozialformen: z.B. <i>numbers</i> und <i>colours‘</i> wiederholt üben in: Liedern (wie <i>Ten little Indians</i>), Zuordnungsaufgaben und Zahlenbildern, Brettspielen mit Farbwürfeln, Bingo, Ratespielen wie: <i>‚How many pens ... behind my back?‘, ‚Guess three colours out of five!‘</i></li> <li>➤ Wechsel der Lernkanäle: Nach kommunikativen Phasen wie kleinen Rollenspielen oder verbalen Kettenreaktionen folgen z.B. Zuordnungsaufgaben oder Bastelarbeiten, in denen nur wenige Anweisungen ausgesprochen werden, weniger Zuhören erforderlich ist</li> <li>➤ abwechslungsreiche Übungsspiele wie <i>snap, mix, people pelmanism ...</i></li> <li>➤ Einsatz von unterstützenden Medien (Symbolen, <i>flash cards</i>, Gegenstände, Tonband, Abbildungen ...)</li> <li>➤ z.B. zum Thema <i>‚home‘</i> ein Haus mit verschiedenen Räumen, in die Möbel eingeordnet werden sollen</li> </ul>

<p>Arbeitsstil/ Selbstorganisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ zu ‚<i>clothes</i>‘ reale Kleidungsstücke in einem Spiel mit Aktionskarten an- und ausziehen lassen</li> <li>➤ zu ‚<i>animals on a farm or at the zoo</i>‘ Spielzeugtiere in einer Handlungskette zuordnen lassen: <i>“Take the sheep to the farm!”</i></li> <li>➤ alltagspraktische Fertigkeiten wie das ordentliche Abheften, Aufräumen des Arbeitsplatzes ... (Anweisungen dazu auf Englisch mit wiederkehrendem Vokabular und Gesten)</li> <li>➤ kurze Phasen der Freiarbeit nach gemeinsamer Einführung der Lernmethoden - z.B. mit <i>Logico</i>, <i>word and picture boxes</i>, Bildwörterbüchern, Suchaufgaben zu Büchern ...</li> <li>➤ Portfolioarbeit</li> </ul>
<p>Lernbereitschaft/ Motivation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Abwechslung auf allen Ebenen: z.B. durch den Einsatz von Tonträgern, Handpuppen, <i>storytelling</i>, verschiedene anregende Spiele und Bewegungslieder, <i>miming</i>, <i>sock puppets</i> für kleine Theaterspiele ...</li> <li>➤ an Interessen der Schüler anknüpfen (z.B. mögen Jungen häufig gerne Piraten- und Gruselgeschichten, so dass sie Wortschatzübungen zum Thema ‚<i>body</i>‘ mit einem Skelett-Modell durchführen können, <i>Halloween</i> mit einem ‚<i>magic drink</i>‘ bis ins Thema ‚<i>food and drinks</i>‘ ausgedehnt werden kann etc.)</li> <li>➤ an der Lebenswirklichkeit der SuS anknüpfen, z.B. beim Thema ‚<i>leisure time</i>‘ – tatsächliche Hobbys der SuS in den Mittelpunkt stellen</li> <li>➤ Freiwillige Zusatzaufgaben wie das Schreiben von echten E-Mails <i>an native speakers</i> (mit Hilfe von Textbausteinen)</li> <li>➤ bei Leistungskontrollen keinen Druck aufbauen</li> <li>➤ Erfolgserlebnisse ermöglichen, Rückmelden von Erfolg, Lob</li> <li>➤ Motivierende, differenzierende Hausaufgaben</li> </ul>
<p>Selbstständigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Übungsphasen als Freiarbeitsphasen, z.B. in einem Lernzirkel, gestalten</li> <li>➤ Portfolioarbeit</li> </ul>
<p>Kreativität</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mit Sprache spielen, z.B. <i>tongue-twisters</i></li> <li>➤ darstellendes Spiel, kleine Aufführungen, Pantomime</li> <li>➤ Bastel- und Gestaltungsaufträge erstellen</li> </ul>
<p><b>Kognitive Kompetenz</b>  Merkfähigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Übungen in Bezug auf Wortschatz und Strukturen ggf. stark reduzieren, z.B. bei Versteckspielen oder <i>TPR</i> nur ‚<i>in/on/under</i>‘ und nicht noch ‚<i>behind/ in front of...</i>‘ ; oder bei Antworten ‚<i>Yes or no</i>‘ akzeptieren statt ‚<i>No, your hat is blue.</i>‘ Oder ‚<i>No, it isn't.</i>‘</li> <li>➤ einfache, begrenzte, situativ reproduzierbare Wendungen üben: z.B. wird ein realer oder aus Haftelementen bestehender ‚<i>breakfast table</i>‘ gedeckt, dabei fordern sich die SuS der Reihe nach auf: ‚<i>Please put the ‚X‘ on the table!</i>‘ Diese Aufforderung kann in etlichen Zusammenhängen wiederholt werden und die neuen Wörter werden einzeln eingesetzt.</li> <li>➤ wiederholtes Üben von Schlüsselvokabular (erst rezeptiv, dann in <i>TPR</i> z.B. ‚<i>Please show me the bus / train / bike / plane</i>‘, dann durch Memory-Spiel oder Ratespiele und Versteckspiele (‚<i>What is missing?/Where is the...?</i>‘); dann Dialog-Ketten: ‚<i>Are you going by bus or train?</i>‘ (‚<i>Choose/Pull a picture-card and answer!</i>‘))</li> <li>➤ Spiele zur Festigung, z.B.: <i>“1,2,3, ... come to me!”</i> (= Mein</li> </ul>

<p>Transferleistungen</p> <p>Verarbeitung (insbes. bezogen auf Sprache)</p>	<p>rechter, rechter Platz ist frei), das betreffende Kind muss allen zeigen und sagen, was es auf seiner Bildkarte hat. <i>Kim's games</i> zur visuellen Wahrnehmung: ‚<i>What is missing?</i>‘, ‚<i>What has changed?</i>‘; ‚<i>Jumping game</i>‘, ‚1,2, or 3‘ (Kategorien), ‚<i>Race</i>‘, ‚<i>Bingo</i>‘, ‚<i>Swap</i>‘, ‚<i>Point</i>‘, ‚<i>Stop</i>‘, ‚<i>Guess</i>‘, ‚<i>Odd one out</i>‘, ‚<i>I pack my case...</i>‘ (mit Realien oder Bildkarten)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sprechreihen wie z.B.: „<i>I like rolls for breakfast. And you?; I like cornflakes for breakfast. And you?</i>“ oder „<i>My car is blue, and yours?</i>“ ...</li> <li>➤ themenbezogenes Spiel oder Lied bis zur Festigung als Anfangsritual beibehalten</li> <li>➤ TPR zur Übung von etwa 3-6 ausgewählten ‚Befehlen‘ (‚<i>Stand up! Turn around! Sit down!...</i>‘ - als Handlungskette (gegenseitige Aufforderung)</li> <li>➤ <i>storytelling</i> / <i>picture books</i> mit vielen Wiederholungen (z.B. häufig Bücher von Eric Cale, Dr. Seuss)</li> <li>➤ entsprechende Videosequenzen</li> <li>➤ ‚<i>thematic webbing</i>‘, z.B.: Ein Gedicht über ein Haus wird bildlich unterstützt, dann werden einzelne Hausteile an der Tafel zu einem ganzen Haus zusammengeheftet. Anschließend zeichnen die SuS ihr eigenes Traumhaus und stellen es vor. Im Zusammenhang mit einer ‚<i>story</i>‘ wird das Haus eines Gespenstes vorgestellt: ein ‚<i>spooky castle</i>‘ (obige Begriffe tauchen wieder auf...), eine Dorfgeschichte könnte sich anschließen: ‚<i>Mr X lives in the big red house, his cat is sitting on the church roof</i>‘...</li> <li>➤ konkretes Handeln, Umgang mit der Wirklichkeit / reale Situationen (z.B. Frühstück) oder Rollenspiele (im Café); und Übertragung der Sprachhandlungs-Strukturen auf andere Situationen</li> <li>➤ Realien und authentische Gegenstände nutzen</li> <li>➤ fächerübergreifendes Arbeiten (z.B. beim Themenkreis ‚<i>food</i>‘, ‚<i>animals</i>‘..)</li> <li>➤ Aussagen oder Anweisungen durch Gesten und Mimik unterstützen, bei Bedarf langsam wiederholen, umformulieren, vormachen oder - als letzte Möglichkeit - ins Deutsche übersetzen (Hilfestellungen im Sinne des <i>scaffolding</i>)<sup>93</sup></li> <li>➤ Visualisierung durch <i>flashcards</i></li> <li>➤ Ausgabe des Schriftbildes erst nach Festigung der Aussprache</li> <li>➤ Lesen von Einzelwörtern als „Blitzlesen“ oder beim Memoryspiel zunächst mit Nachsprechen</li> <li>➤ geschriebenes Englisch anfangs auf ausgesuchte und besonders wichtige Wörter, zentrale u. einfache Satzbaumuster und Redewendungen beschränken (als Lernhilfe zur Vor- und Nachbereitung mündlicher Kommunikation)</li> <li>➤ Lernzugänge für verschiedene Lerntypen anbieten</li> </ul>
<p>Lernstrategien</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Wortschatzübungen mit Bild- und Wortkarten als Methode einführen und in Freiarbeitsphasen, Lernzirkeln als Bestandteil einflechten (als <i>Memory</i>, <i>Bingo</i>, „<i>Guess my card</i>“ etc.)</li> <li>➤ thematisches Zuordnen von Bild-Haftkarten / gemeinsam</li> </ul>

<sup>93</sup> vgl. Klippel, F. (2000), S. 22



Reflexion	<p>Kategorisierungen vornehmen</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ <i>mind maps</i> zur Strukturierung von Wortschatz gemeinsam und individuell erstellen</li><li>➤ ‚intelligentes‘ Raten aus Zusammenhängen (Weltwissen und sprachliche Ähnlichkeiten)</li><li>➤ <i>listening for gist</i></li></ul> <p>Mündliche gemeinsame Reflexionsphasen zu Fragestellungen wie ‚Was war schwierig?‘ ‚Was hat dir beim Verstehen geholfen?‘ etc.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Portfolioarbeit mit Reflexionsbögen des Lehrwerkes als Vorbereitung auf das Führen des Europäischen Sprachenportfolios oder eines Lerntagebuches</li><li>➤ metasprachliche Reflexion / ‚<i>language awareness</i>‘: z.B. die Regelmäßigkeit der Pluralbildung mit „s“ nach einer Übung zu Haustieren wie in ‚<i>I like cats and I don't like dogs ...</i>‘ herausstellen, wenn ein Schüler darauf aufmerksam wird; oder die Erkenntnis, dass ‚<i>a, an, the</i>‘ Artikel sind</li><li>➤ Rückmeldung: ‚Du kannst jetzt schon Brötchen kaufen und nach Preisen fragen...‘</li><li>➤ Aufnahmen von Rollenspielen, Liedern, Gedichten auf Kassette als Grundlage für die Reflexion</li></ul>
-----------	---

## Anlage 5     Raster zur Förderplanarbeit

(bei sonderpädagogischem Förderbedarf)

Tabellenformat<sup>94</sup> für die Dokumentation eines fächerübergreifenden individuellen Förderplans:

Förderbereiche Individuelle Schwerpunkte hier markieren: QU Kommunikation/Sprache; Motorik; Motivation; Lern- und Arbeitsverhalten; sozial-emotionaler Bereich; Wahrnehmung; Kognition/Denken			
Zeitraum	Ziele (X soll konkret ...)	Maßnahmen zur Zielerreichung und Materialien, Lernumgebung ( <b>indem ...</b> )	Bemerkungen / Evaluation/Reflexion

Tabellenformat für die Dokumentation eines fachspezifischen individuellen Förderplans – Englisch:

Fachspezifische Förderbereiche – Englisch Individuelle Schwerpunkte hier markieren: Hörverstehen, Hör-Sehverstehen / Sprechen (an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen) / Leseverstehen, Schreiben, Sprachmittlung / Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln (Aussprache/Intonation, Wortschatz/Redemittel, Grammatik, Orthografie), Interkulturelles Lernen, Methoden (Lernstrategien und Arbeitstechniken, Umgang mit Medien, Experimentieren mit und Reflektieren über Sprache)			
Zeitraum	Ziele <b>Kompetenzerwartungen</b> (X soll konkret ...)	Maßnahmen zur Zielerreichung und Materialien, Lernumgebung (... <b>indem ...</b> )	Bemerkungen / Evaluation/Reflexion

<sup>94</sup> Die Tabellen sind nach unten hin „abgeschnitten“ und füllen als Original jeweils eine Din-A-4-Seite.



### 3. Literatur

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): **Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule** in Nordrhein-Westfalen, Frechen: Ritterbach
- Der Lehrplan Englisch sowie Informationen zum Lehrplan und Beispiele für Lernaufgaben finden sich auch unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene-gs/englisch/lehrplan-englisch/kernlehrplan-englisch.html>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: **Schulgesetz / AO-SF**
- Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): **Europäisches Portfolio der Sprachen**. Grundportfolio, Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett
- Artikel zur Förderschulpädagogik: unter <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/eqs/foerderschule/>
  - Planungsgruppe EIS (2003): Englisch im Primarbereich an Sonderschulen
  - Börner, O.: Englischunterricht in der Primarstufe der Förderschule
  - Wember, F. B.: Englisch im Primarbereich an Sonderschulen: Chance oder Überforderung?

#### Bücher und Artikel zur Individuellen Förderung

Armstrong, Th. (1994): Multiple Intelligences in the classroom. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Bartnitzky, H. (1998): Die Fundgrube für die Freie Arbeit, 1. Auflage, Berlin: Cornelsen Scriptor

Bauer, R. (1997): Lernen an Stationen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor

Bauer, R. (Hrsg.) (2000): Kindgerechte Grundschule gestalten, Berlin: Cornelsen Scriptor

Behrendt, M. et al. (2006): Kapitel „Lernen an Stationen“. in: Discovery 4 – Teacher’s Guide. Braunschweig: Westermann. S. 196 ff

Bleyhl, W. (Hrsg.) (2000): Fremdsprachen in der Grundschule, Grundlagen und Praxisbeispiele, Hannover: Schroedel

Bleyhl, W. (Hrsg.), (2002): Fremdsprachen in der Grundschule, Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling. Hannover: Schroedel

Bohl, T. (2004): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht, 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlagsgruppe

Bönsch, M. (1988): Handlungsorientierter Unterricht. Oldenburger Vordrucke. 7. Auflage. Oldenburg: ZpB

Bönsch, M. (2000): Lernwerkstätten. In: Förderschulmagazin 1/2000

Börner, O. (Datum unbekannt): Englischunterricht in Förderschulen. Internetveröffentlichung unter <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/foerderschule/>

Börner, O. (2000): Englisch Lernen in der Grundschule durch Bewegung, Wahrnehmung und Spiele. Hamburg: Zusammengestellt von Michaela Zeising beim Institut für Lehrerfortbildung – Beratungsstelle für Fremdsprachen

Böttger, H. (2005): Englisch lernen in der Grundschule. Studentexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Böttger, H. (2006): Everyone's different. In: Grundschulmagazin Englisch. 5/2006 S. 6-8.  
Brewster, J. / Ellis, G. (2002): The Primary English Teacher's Guide. Essex: Penguin English Guides

Brewster, J. / Ellis, G. (2002): The Primary English Teacher's Guide. Essex: Penguin English Guides

Cameron, Lynne (2001): Teaching Languages to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press

Christiani, R./ Cwik, G. (Hrsg.) (2008): Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2, Berlin: Cornelsen Scriptor

Diehr, B./Frisch, S. (2008): Goodbye Hungry Caterpillar. Ein forschungsgestütztes Plädoyer für produktiven Sprachgebrauch im Englischunterricht der Grundschule. in: Grau, Maike / Legutke, Michael K. (Hrsg.) (2008): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Frankf./M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.

Doyé, P. (Hrsg.) (2005): Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule, Braunschweig: Westermann

Ellis, Rod (1997): Second Language Acquisition, Oxford: OUP

Ehlers, G. et al. (2006/07): Kompetenzorientierter Englischunterricht. Beobachten und Fördern im Englischunterricht der Grundschule. Bd 1 (2006) und 2 (2007). IQSH

Gardner, H. (1993): Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: Basic.

Green, N. and K. (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Selze: Velber Verlag

Gudjons, H. (1993): Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Haß, F. (2006): Fachdidaktik Englisch. Stuttgart: Klett Verlag

Haunss, J. (2003): Wortschatzspiele im Englischunterricht – Aktivismus oder Aktivität? In: Grundschulmagazin Englisch 2/2003

Hoffer, M. (2007): Freiarbeit im Englischunterricht. In Grundschulmagazin Englisch 6/2007. München: Oldenbourg/Cornelsen

Karbe, U., Kutzy, M. & Piepho, H.-E. (2004): Lernen an Stationen – auch im Englischunterricht der Grundschule? In: Grundschulunterricht, Sonderheft Fremdsprachen 4/2004

Keßler, J.-U. (2006): Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Tübingen: Narr.

Klafki, W. & Stöcker, H.: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim Basel 1985 (S. 119-149) und 1994 (S. 173-204). Weinheim Basel

Klippel, F. (2000): Englisch in der Grundschule, Berlin: Cornelsen Scriptor

Leidner, M. (2007): Englisch im Kindergarten. Leitfaden für Erzieherinnen. München: Reinhardt-Verlag.

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht?, Berlin: Cornelsen Scriptor

Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 5. Auflage

Piaget, J. (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Hrsg.: Fatke, R. Frankfurt: Fischer

Pienemann, M., Kessler, J.-U. & Roos, E. (Hrsg.) (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh/UTB

Piepho (Datum unbekannt): Aufsätze zu den Themen „Binnendifferenzierung, Besonderer Förderbedarf, Freiarbeit“ u.a.m. – s. „Digitale Ergänzungen“ unter [www.kt.nrw.de](http://www.kt.nrw.de)

Sarter, H. (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Schmid-Schönbein, G. (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, Berlin: Cornelsen

Schmid-Schönbein, G. (2008): Didaktik und Methodik für den Englischunterricht, Berlin: Cornelsen

Schultz-Steinbach, G. (2001): Englische Bildwörterbücher fördern individuelles Lernen. In: Fremdsprachen Frühbeginn 1/2001. Domino Zeitschriftenvertrieb. Weinheim 2002: Beltz Verlage

Thielen, J.-K. (2007): Stationenlernen in einer 2. Klasse – The taste of America. In: Grundschulmagazin Englisch 1/2007. München: Oldenbourg/Cornelsen