

# Materialien

## für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen

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

Modul 4:  
Sprachenlernen

Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum  
Spracherwerb in der Grundschule

Vgl. auch Teil 1:  
Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht  
(Prof. Dr. Dieter Wolff)

**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Stand: April 2010

**Leitung der Arbeitsgruppe** : Vera Luis, Bezirksregierung Detmold, Detmold  
**Mitglieder der Arbeitsgruppe** : Prof. Dr. Dieter Wolff  
Evelin Hartmann-Kleinschmidt, Grauthoffschule,  
Schloß Holte-Stukenbrock  
Ursula Stoll, Grundschule Oberbauerschaft, Hüllhorst  
**Beratung:** : Gaby Engel, MSW



**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. Theoretische Einführung .....</b>	<b>4</b>
1.1 Lehrplan.....	4
1.2 Fachdidaktische Aussagen .....	7
1.2.1 Handlungsorientierung, Lernerorientierung – selbstbestimmtes Lernen .....	8
1.2.2 Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit .....	9
1.2.3 Themen- und Situationsbezug.....	10
1.2.4 Spielerisches Lernen.....	11
1.2.5 Mündlichkeit - Schriftlichkeit .....	11
1.3 Didaktisch-methodische Konsequenzen .....	13
1.3.1 Den Unterricht motivierend und herausfordernd gestalten.....	13
1.3.2 Den Input <i>comprehensible</i> und reichhaltig gestalten .....	15
1.3.3 <i>Language Awareness</i> und <i>Language Learning Awareness</i> anbahnen .....	17
1.3.4 Den ganzheitlichen Spracherwerb durch altersgemäße Methoden und Lernformen unterstützen .....	25
1.3.5 Fehler als notwendige Zwischenschritte im Lernprozess akzeptieren.....	28
<b>2. Anlagen .....</b>	<b>31</b>
Anlage 1 <i>Supporting transfer of language learning skills from the L1 to the L2</i> .....	32
Anlage 2 Überblick über die Spracherwerbsforschung in Anlehnung an Brewster und Ellis: <i>The Primary English Teacher’s Guide</i> .....	33
Anlage 3 Englischerwerb nach Pienemann, Keßler und Roos .....	38
Anlage 4 Lernerautonomie .....	39
Anlage 5 Metakognitive Bewusstheit und Lernstrategien .....	41
Anlage 6 Das Portfolio der Sprachen als Instrument der Lerndokumentation und der Selbsteinschätzung .....	44
Anlage 7 Der Europäische Referenzrahmen und das Europäische Portfolio der Sprachen im Englischunterricht der Grundschule .....	47
Anlage 8 Verstehenshilfen und Lernstrategien im EGS am Beispiel von <i>This old man</i> .	52
Anlage 9 James J. Asher: <i>Learning Another Language through Actions: Total Physical Response (TPR)</i> .....	54
Anlage 10 Lernzirkel: Beispiele für differenzierende Lernangebote .....	56
<b>3. Literatur.....</b>	<b>59</b>



## Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

# 1. Theoretische Einführung

Während Teil 1 des Moduls 4 sich mit der Spracherwerbspsychologie beschäftigt, geht es hier in Teil 2 um die fachdidaktischen Konsequenzen, die sich aus den Erkenntnissen der Spracherwerbtheorien ergeben, d.h. um die Möglichkeiten, die Erwerbsprozesse in der Schule bzw. durch die schulische Arbeit zu unterstützen und zu beeinflussen.

## 1.1 Lehrplan

Die Erkenntnisse der neueren Spracherwerbsforschung, die in Teil 1 des Moduls dargestellt wurden, finden im Lehrplan Englisch für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen von 2008 Berücksichtigung.

Der Lehrplan schreibt fest, dass im Unterricht

- **Interesse und Freude am Sprachenlernen** entwickelt werden sollen<sup>1</sup>
- die vorhandenen Sprachlernerfahrungen der Kinder genutzt werden<sup>2</sup>
- die unterrichtlichen Angebote zum sprachlichen Handeln für die SuS<sup>3</sup> **interessant, authentisch und bedeutungsvoll** gestaltet werden<sup>4</sup>
- die SuS eine **aktive sprachhandelnde Rolle** übernehmen und die neue Sprache angemessen gebrauchen<sup>5</sup>
- ein **hoher „Sprachumsatz“** – rezeptiv wie produktiv – in spielerisch angelegten Arbeitsformen arrangiert wird<sup>6</sup>
- **experimentierende Versuche** der Sprachaneignung gefördert werden und **kindgemäße Reflexion** unterstützt wird, dass also kein Grammatikunterricht, sondern **bewusstmachendes Lernen** stattfindet, Unterricht, in dem sich Sprachbewusstheit (**language awareness**) und Sprachlernbewusstheit (**language learning awareness**) als Grundlage für weiteres Sprachenlernen entwickeln können.<sup>7</sup>
- grammatische Strukturen **im konkreten situativen und inhaltlichen Zusammenhang erworben** werden, da sie dienende Funktion haben und den systematischen und ganzheitlichen Spracherwerb fördern.<sup>8</sup>
- das **Schriftbild** von Anfang an zur Unterstützung der Verstehens- und Behaltensprozesse für einen ganzheitlichen Spracherwerb einbezogen wird<sup>9</sup>
- **Sprachlernstrategien sowie Lern- und Arbeitstechniken** entwickelt werden.<sup>10</sup>

---

<sup>1</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. 71

<sup>2</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 71

<sup>3</sup> Schülerinnen und Schüler werden im Folgenden SuS genannt.

<sup>4</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 71

<sup>5</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 71

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

<sup>7</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 75 sowie S. 83: Kompetenzerwartungen zum Bereich **Methoden** „Experimentieren mit und Reflektieren über Sprache (*language awareness*)“

<sup>8</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 75

<sup>9</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 73

<sup>10</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 71, 75 sowie S. 83: Kompetenzerwartungen zum Bereich **Methoden** „Experimentieren mit und Reflektieren über Sprache (*language awareness*)“

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Der Lehrplan unterstreicht – entsprechend den Erkenntnissen aus der Spracherwerbsforschung –

- die Bedeutung **authentischer Materialien, Situationen und Sprachvorbilder für den Spracherwerbsprozess**
- die Notwendigkeit **handelnden Umgangs mit der Sprache**
- die **veränderte Einschätzung von Fehlern**

Der Paradigmenwechsel bzgl. des Fehlers kommt an vielen Stellen zum Ausdruck:

- „Schülerinnen und Schüler werden ermuntert, sich zuversichtlich in der fremden Sprache auszudrücken und etwas zu **riskieren**. Sie erfahren, dass eine Verständigung auch dann möglich ist, wenn beim Sprechen noch Fehler gemacht werden.“<sup>11</sup>
- „Fehler, die bei einem ersten risikofreudigen Umgang mit der Schriftsprache entstehen, sind – wenn lehrerseitig behutsam Korrektur und Hilfe im Sinne der Bewusstmachung von Mustern und Strukturen angeboten wird – durchaus produktiv für den kindlichen Spracherwerbsprozess. Später stellen die Lehrkräfte mit der Klasse zunehmend systematische Überlegungen über Merkmale der fremdsprachlichen Schreibung an.“<sup>12</sup>
- „Bei diesen Konstruktionsmustern verallgemeinern sie ihre Spracherfahrungen und stellen Hypothesen auf, wie Formen und Sätze zu bilden sind. Dabei entstehende „**Fehler**“ **müssen als notwendige Zwischenschritte in den Lernprozessen** der Schülerinnen und Schüler angesehen werden. Deshalb sollte der Englischunterricht diese experimentierenden Versuche der Sprachaneignung fördern und durch **kindgemäße Reflexion** unterstützen – selbst wenn dafür die Schulsprache Deutsch herangezogen wird.“<sup>13</sup>

In **Kapitel 4 Leistungen fördern und bewerten** heißt es dazu:

- „Fehler und Unsicherheiten werden nicht sanktioniert, sondern als Lerngelegenheiten und -herausforderungen genutzt.“<sup>14</sup>
- „Das Kriterium der sprachlichen Richtigkeit wird nicht außer Acht gelassen, aber zurückhaltend gewichtet. Der Schwerpunkt Orthografie fließt nicht in die Leistungsbewertung ein.“<sup>15</sup>

Die Umsetzung des neuen Fehlerbewusstseins und der Prämisse, die Kinder zu bewusstem und selbstständigem Lernen zu führen, gilt nicht nur für den Englischunterricht, sondern auch für die anderen Fächer, wodurch die Wichtigkeit dieser Aspekte unterstrichen und die Verwirklichung im gesamten Grundschulunterricht festgeschrieben wird.

So legen die **Richtlinien für die Grundschule** dar, dass jeder Unterricht die Fähigkeit und Bereitschaft der Kinder fördert, **das eigene Lernen bewusst und zielgerecht zu gestalten** und dass die Kinder Verständnis für ihre Lernwege gewinnen.

„Sie lernen erfolgversprechende Methoden anzuwenden, sie erwerben und setzen Lernstrategien problemlösend ein und lernen aus Fehlern.“<sup>16</sup>

Die Lehrkräfte „führen die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Lernen.“<sup>17</sup>

<sup>11</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 73; Hervorhebungen bei Lehrplanzitierten hier und im Folgenden durch die Autorinnen

<sup>12</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 72

<sup>13</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 72

<sup>14</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 84 sowie in Kapitel 4 „Leistungen fördern und bewerten“ sämtlicher Lehrpläne

<sup>15</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 84

<sup>16</sup> Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 14

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

**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

In Bezug auf das **Sprachenlernen** macht der **Lehrplan in Kapitel 2 und 3** entsprechende Aussagen und formuliert für den Bereich „**Methoden**“ Kompetenzerwartungen für

- die Entwicklung von Lernstrategien und Arbeitstechniken und den Umgang mit Medien
- die Entwicklung von Sprachbewusstheit (*language awareness*) im Sinne des Experimentierens mit und des Reflektierens über Sprache<sup>18</sup>

Es geht einmal darum, dass die SuS elementare fachspezifische Lern- und Arbeitstechniken erwerben, die sie für selbstständiges sowie kooperatives Lernen anwenden. Dazu gehört auch, „Lernhilfen wie Schulbücher, Wörterbücher, multimediale Materialien und den Computer zu nutzen.“<sup>19</sup> Sie entwickeln Strategien des Sprachenlernens und erkennen z.B. Mimik und Gestik, Abbildungen, Ähnlichkeiten zur Muttersprache etc. als Verstehens- und Merkhilfen und setzen sie zur Verständigung mit ein.

Zum anderen setzen sich die SuS aktiv mit dem Sprachenlernen sowie mit der Sprache und den sprachlichen Phänomenen, die ihnen auffallen, auseinander. Sie erhalten Gelegenheit, die Sprache zu erproben und Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie erste Regelmäßigkeiten zu entdecken.

Die entsprechenden **Kompetenzerwartungen** lauten:

<b>Bereich: Methoden</b>	
<b>Schwerpunkt: Lernstrategien und Arbeitstechniken – Umgang mit Medien</b>	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"><li>• nutzen Gestik und Mimik als Verständigungshilfe</li><li>• erschließen Wörter aus dem Zusammenhang</li><li>• nutzen unterschiedliche Behaltensstrategien (z. B. <i>imitieren, auswendig lernen, Verben mit Bewegung verbinden, Wörter im Kontext mit Liedern, Reimen lernen</i>)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• nutzen Gestik, Mimik und den situativen Kontext bewusst zur Deutung sprachlicher Elemente</li><li>• erschließen <i>chunks</i> und Textpassagen aus dem Zusammenhang</li><li>• nutzen einfache Notizen und Bilder als Gedächtnisstütze (z. B. <i>als Notizzettel beim Rollenspiel</i>)</li><li>• überarbeiten eigene Texte mit Hilfe von Vorlagen</li><li>• dokumentieren und reflektieren Lernfortschritte (z. B. <i>Führen eines Lerntagebuchs, Portfolios</i>)</li><li>• nutzen Hilfsmittel zunehmend selbstständig (z. B. <i>Karteikarten, Wortfelder, Bildwörterbücher, digitale Medien</i>)</li></ul>

<sup>18</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 75

<sup>19</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 75

**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

<ul style="list-style-type: none"><li>• nutzen Medien – auch digitale – für das selbstständige Lernen (z. B. <i>picture dictionaries</i>, <i>CD-ROMs</i>)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• verwenden Medien zunehmend auch zur Selbstkontrolle (z.B. <i>interaktive Lernprogramme</i>)</li></ul>
---	---

20

Bereich: Methoden	
Schwerpunkt: Experimentieren mit und Reflektieren über Sprache ( <i>language awareness</i> )	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"><li>• aktivieren ihr Weltwissen zur Erschließung von sprachlichen Kontexten</li><li>• nutzen Klangähnlichkeiten zum Deutschen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• aktivieren ihr sprachliches Vorwissen – einschließlich bekanntem Wortschatz – (z. B. <i>Assoziationen zu einem Thema sammeln</i>)</li><li>• vergleichen einzelne sprachliche Phänomene und finden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch heraus</li><li>• experimentieren mit Sprache und erschließen dadurch Regelmäßigkeiten und wenden diese an</li></ul>

21

Ein wichtiges Instrument der Dokumentation des Sprachenlernens stellen Lerntagebücher und insbesondere das Sprachenportfolio dar (vgl. Kapitel 1.3.3.6 und die **Anlagen 6 und 7** im Anhang). Der Lehrplan empfiehlt ausdrücklich das Führen eines **Portfolios**, denn es „fördert die **Verantwortung für den eigenen Lernprozess** und die **Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, motiviert zum Erlernen weiterer Sprachen** und bietet einen **ausführlichen Überblick über die schulisch und außerschulisch erreichten fremdsprachlichen Kompetenzen**. Im Portfolio stellen die Schülerinnen und Schüler u. a. relevante Lernmaterialien und -ergebnisse zusammen und dokumentieren ihre Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen.“<sup>22</sup>

## 1.2 Fachdidaktische Aussagen

### Folgerungen aus der Spracherwerbspsychologie für den Unterricht

Über die Beobachtungen und Erkenntnisse der Spracherwerbspsychologie informiert grundlegend und ausführlich Teil 1 von Moderationsmodul 4: „Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht“.<sup>23</sup>

<sup>20</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 83

<sup>21</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008) S. 83

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

<sup>23</sup> Weitere Anregungen zur Auseinandersetzung mit dem **Spracherwerb** finden sich z.B. in:

- Peltzer-Karpf, Annemarie (2001): **Studienbrief** „Psycholinguistische Grundlagen des frühen Fremdsprachenerwerbs“. Unter: [www.kt.nrw.de](http://www.kt.nrw.de) - Digitale Ergänzungen
- Stein, Barbara (2000): **Studienbrief** „Lernerautonomie und Progression“. Unter: [www.kt.nrw.de](http://www.kt.nrw.de) - Digitale Ergänzungen
- **Anlage 2:** Überblick über die Spracherwerbsforschung in Anlehnung an Brewster, J./ Ellis, G. with Girard, D. (2002): *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Penguin English Guides



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

In **Teil 2** geht es darum, welche Schlüsse die Grundschulfachdidaktik aus diesen Erkenntnissen zieht, und um die Frage, nach welchen Grundsätzen und Prinzipien der Unterricht gestaltet werden muss, um die Spracherwerbsprozesse der Kinder gut zu unterstützen. Diese Prinzipien bestimmen die methodischen Zugänge sowie die Gestaltung und Durchführung des Unterrichts.

#### 1.2.1 Handlungsorientierung, Lernerorientierung – selbstbestimmtes Lernen<sup>24</sup>

„Der Englischunterricht in der Grundschule verfolgt das Ziel, die sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erweitern.

Da die Spracherwerbspsychologie mit der Interaktionshypothese<sup>25</sup> nachgewiesen hat, dass **Interaktion den Zweitspracherwerb befördert**, gilt es im Fremdsprachenunterricht **so viel wie möglich zu kommunizieren und zu interagieren**, und deshalb ist **Handlungsorientierung ein vorrangiges Prinzip der Unterrichtsgestaltung**. Damit Kinder lernen, in der neuen Sprache handeln zu können, schafft der Unterricht **Situationen und Aufgaben**, die für die Kinder **bedeutsam, wichtig, interessant und unterhaltsam** sind und mit Hilfe des Englischen bewältigt werden können. Die Lernenden werden ermutigt, die neue Sprache auszuprobieren, auch wenn ihre Möglichkeiten sich zu verständigen noch sehr eingeschränkt sind. Damit sie dies leisten können, muss ihre Fähigkeit, selbstständig handeln und lernen zu können, im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Handlungsorientierung ist immer auch **Lernerorientierung**, denn es geht darum, die Fähigkeit der Lernenden zum eigenverantwortlichen und selbstständigen Handeln zu fördern.

Aus der Pädagogik wissen wir, dass Kinder gerade in der Grundschulzeit gerne bereit sind, **Verantwortung für das eigene Lernen** zu übernehmen. Das äußert sich vor allem darin, dass sie sich als kreativ im Gestalten von Lernprozessen erweisen und dazu bereit sind, eigene Materialien mit in den Unterricht einzubringen. Sie sind auch bereit, über ihr eigenes Lernen Auskunft zu geben. Ein behutsames Fördern dieser Fähigkeit kann die **Eigenverantwortlichkeit der Lernenden** stärken und damit ihre **Autonomie** steigern. Natürlich müssen diese Bemühungen in der weiterführenden Schule fortgesetzt werden. Beim Erwerb einer weiteren Sprache können die Fähigkeiten des verantwortlichen und selbstständigen Lernens besonders gut gefördert werden, weil die Lerner hoch motiviert und begeistert bei der Sache sind.

Der Begriff der Lernerautonomie spielt in der fremdsprachendidaktischen Diskussion schon seit geraumer Zeit eine wichtige Rolle. Nicht nur nach Meinung von Fachdidaktikern (**Holec** 1981, **Little** 1991)<sup>26</sup> handelt es sich um ein allgemeines Bildungskonzept, das von grundsätzlicher Bedeutung im Unterricht ist und eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen darstellt. Holec zeichnet in seiner Definition von Lernerautonomie das Idealbild eines autonomen Lerners und definiert im humanistischen Sinne das in jedem Unterricht anzustrebende allgemeine Lernziel: die Qualifizierung des selbstständigen Lerners, der sein Lernen eigenverantwortlich gestalten und alle Entscheidungen im Hinblick darauf übernehmen kann. Diese Entscheidungen beziehen sich auf die Festlegung der Lernziele, der Inhalte und der Progression, die Auswahl der benutzten Methoden und Arbeitstechniken, auf die Gestaltung des Lernprozesses und die Bewertung des Gelernten, es sind also Entscheidungen, die im herkömmlichen Unterricht vom Lehrer getroffen werden (vgl. auch Wolff 2003)<sup>27</sup>

---

- Anlage 3: Englischerwerb nach Pienemann, Keßler und Roos

<sup>24</sup> **Der Text in Kapitel 1.2.1 bis 1.2.5 stammt von Prof. Dr. Dieter Wolff (2009)**. Dieser Text findet sich auch unter: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/angebot-home/englisch-in-der-grundschule---inhaltsuebersicht.html>

<sup>25</sup> vgl. **Modul 4: Sprachen lernen, Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht**

<sup>26</sup> Holec, H. (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press; Little, D. (1991): *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

<sup>27</sup> Wolff, D. (2003): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & H.-J. Krumm: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 321-326.



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Natürlich wird es gerade im Englischunterricht in der Grundschule noch nicht möglich sein, den Lernenden in seinen Entscheidungen so autonom zu machen, wie dies bei Holec gefordert wird. Es ist aber in Zusammenarbeit mit den anderen Lernbereichen erforderlich, schon hier **Grundlagen für die Entwicklung von Fähigkeiten für das selbstständige Lernen** zu legen, nicht zuletzt auch, um im eigenen Unterricht methodische Zugänge wie Freiarbeit oder Projektarbeit zu ermöglichen und Formen der Selbstbewertung zu verwirklichen.

### 1.2.2 Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit<sup>28</sup>

Das Konzept der Sprachbewusstheit rückte in den Vordergrund fremdsprachendidaktischer Überlegungen, als man erkannte, dass der traditionelle Grammatikunterricht das Fremdsprachenlernen nicht effizienter macht. Trotzdem aber erwies es sich als notwendig, die Lernenden mit dem Sprachsystem vertraut zu machen, um die fremdsprachlichen Lernprozesse effizient zu gestalten. **Dies geschieht über das Bewusstmachen sprachlicher Phänomene.** Sprachbewusstheit wurde daher zunächst nur als ein kognitives Konzept interpretiert, das sich auf Regeln und Muster einer Sprache bezieht. Erst später konnte deutlich gemacht werden, dass Sprachbewusstheit eine ganze Reihe von Bereichen oder Domänen aufweist, die weit über die formalen Merkmale einer Sprache hinausgehen.

Der interessanteste Vorschlag zur domänenspezifischen Beschreibung von Sprachbewusstheit stammt von James & Garrett (1991:12-20)<sup>29</sup>; sie unterscheiden fünf Domänen, die gemeinsam Sprachbewusstheit konstituieren:

- Die kognitive Domäne, in der es um die Entwicklung von Bewusstheit für Muster, Kontraste, Kategorien, Regeln und Systeme geht.
- Die Domäne der Performanz, in der es um die Herausbildung einer Bewusstheit für die Verarbeitung von Sprache, aber auch um die Herausbildung einer Bewusstheit für das Lernen im Allgemeinen und das Sprachlernen im Besonderen geht. Für letztere wird auch der Begriff Sprachlernbewusstheit gebraucht.
- Die affektive Domäne, die sich auf die Herausbildung von Haltungen, Aufmerksamkeit, Neugier, Interesse und ästhetisches Einfühlungsvermögen bezieht.
- Die soziale Domäne, in der es um die Entwicklung von Verständnis für andere Sprachen, um Toleranz für Minoritäten und ihre Sprachen geht.
- Die Domäne der Macht, die sich auf das Vermögen, Sprache im Hinblick auf die ihr unterliegenden Möglichkeiten der Beeinflussung und Manipulation anderer zu durchschauen, bezieht.<sup>30</sup>

Es reicht nicht aus, den Begriff Sprachbewusstheit allein durch eine Aufteilung in verschiedene Domänen erklären zu wollen. Es muss zumindest auch deutlich gemacht werden, welche Leistungen Sprachbewusstheit für das Lernen erbringt. Van Lier (1995)<sup>31</sup> hat versucht, an Hand eines Beispiels zu erklären, was *awareness* bedeutet. Er beschreibt einen Autofahrer, der regelmäßig von einem Ort zu einem anderen fährt und sich dabei verkehrsgerecht verhält, d.h. an Vorfahrtsstraßen anhält, Ampeln berücksichtigt, bremst, wenn es erforderlich ist und schaltet, wenn er es für richtig hält. Er tut dies, ohne wirklich auf alle seine Tätigkeiten zu achten; trotzdem kann man nicht sagen, er sei sich dieser Tätigkeiten nicht bewusst. Neben dieser wenig präsenten Form von Bewusstheit gibt es noch eine andere, die in hohem Maße präsent ist. Unser Autofahrer muss sich z.B. besonders konzentrieren, um in eine enge Parklücke einzuparken, er muss den Verkehr an einer Vorfahrtsstraße genau beobachten,

<sup>28</sup> Für das Folgende vgl. Wolff, D. (2002): „Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht“. Der Deutschunterricht 3, 31-38.

<sup>29</sup> James, C. & Garrett, P. (1991) (eds.): Language Awareness in the Classroom. Burnt Mill, Harlow Essex: Longman.

<sup>30</sup> In 1.3.3 werden Beispiele gegeben, wie die Domänen im GS-Unterricht berücksichtigt werden.

<sup>31</sup> Van Lier, L. (1995): Introducing Language Awareness. London: Penguin

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

bevor er diese befährt. Auf der Grundlage dieser Beobachtungen trifft van Lier die Unterscheidung zwischen **peripheral awareness** auf der einen und **focal awareness** auf der anderen Seite. Diese Unterscheidung lässt sich natürlich auch für den Gebrauch von Sprache treffen: der kompetente Sprachbenutzer ist sich der Sprache peripher bewusst, wenn er sie gebraucht. Wenn er es für notwendig erachtet, kann er bestimmte sprachliche Bereiche auch in die fokale Bewusstheit heben. Dies geschieht häufiger, wenn sich der Sprachbenutzer seiner Lese- und insbesondere seiner Schreibfähigkeit bedient.

Ähnlich ist **Sprachlernbewusstheit** zu sehen, die von James und Garrett als Teil von Sprachbewusstheit verstanden wird. Sich seines eigenen Lernens bewusst zu sein, zu wissen, welche Strategien man einsetzt, um z.B. Wortschatz zu lernen oder sich eine Regel zu merken, sind Prozesse, die auf höheren oder niederen Stufen der Bewusstheit ablaufen. Sie können vom Sprachlerner auf die Stufe der fokalen Bewusstheit gehoben werden, wenn es ein Lernproblem erforderlich macht. **Die Entwicklung von Lern- und Sprachlernbewusstheit spielt bei der Herausbildung von Lernerautonomie eine zentrale Rolle.**

Im Englischunterricht in der Grundschule spielt die Herausbildung von Sprach- und Sprachlernbewusstheit eine wichtige Rolle. Ihre Förderung ist von großer Bedeutung bei der systematischen Arbeit mit Sprache, aber auch bei der Arbeit mit unterschiedlichen Materialien (Erkennen von Textsorten, Erkennen der ästhetischen Qualität von Texten). Selbstbewertungsprozesse sind nicht möglich, wenn sich die Lernenden des eigenen Lernens nicht bewusst sind.

### 1.2.3 Themen- und Situationsbezug

Fremdsprachenerwerb gelingt in der Schule besonders gut, wenn er an Themen und Situationen gebunden ist, die von den Schülern als interessant und bedeutsam für sie selbst empfunden werden. Diese Verbindung zwischen dem Erwerb der Sprache und den Situationen und Themen grundschulgemäßen Lernens ist auf verschiedene Weise herstellbar:

#### **Durch die sorgfältige Auswahl von Themen und Situationen, die für die Schülerinnen und Schüler wirklich relevant sind**

Dies mögen nicht immer solche sein, die in den Lehrwerken oder sonstigen von Verlagen produzierten Materialien im Vordergrund stehen. Grundschul Kinder haben häufig Interessen, die weit über die dort behandelten Themen hinausgehen. Hilfreich ist es, sie zu ihren Interessen zu befragen und sie zu motivieren, Materialien zu den sie interessierenden Themen mitzubringen. Die so entstehende Vielfalt ist weniger problematisch als die Arbeit mit Themen und Situationen, die von Lehrwerkautoren ausgewählt und standardisiert dargeboten werden.

#### **Durch das Einbringen von Themen und Situationen aus anderen Lernbereichen in den Englischunterricht**

Hierfür eignen sich insbesondere sozialkundliche Themen, z.B. Themen aus der Geographie oder Geschichte (Sachunterricht), die im Hinblick auf ihre Andersartigkeit in England im Englischunterricht behandelt werden können.

#### **Durch das Einbringen des Englischen in andere Lernbereiche und seine phasenweise Verwendung als Unterrichtssprache**

Dies kann z.B. im Sport- oder Kunstunterricht aber auch im sozialkundlichen Lernbereich geschehen. Auf diese Weise wird der Englischunterricht in die zentralen Themen des Grundschulunterrichts integriert. Gleichzeitig bereitet eine solche integrative Vorgehensweise auf Formen des Lernens vor, welchen die Lernenden in der weiterführenden Schule z.B. im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts begegnen können.

#### **Durch die Einbettung des Englischen in das Schulleben**



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Im Schulalltag sollte deutlich werden, dass an der Schule Englisch gelernt wird. Dies kann durch zweisprachige Hinweisschilder, durch Poster zu England etc. geschehen. Wichtig ist auch, dass die gesamte Schule die Mehrsprachigkeit mit trägt und unterstützt.

Die Herstellung eines solchen Themen- und Situationsbezugs ist von großer Bedeutung für den methodischen Zugang, aber auch für die Gestaltung des Unterrichts. **Reiche und lernerorientierte Lernumgebungen** sind hier ebenso zu nennen wie **authentische Materialien und Projektarbeit**.

#### 1.2.4 Spielerisches Lernen

Das Prinzip des spielerischen Lernens ist ein charakteristisches Prinzip des Grundschulunterrichts. Es verbindet sich mit dem **ganzheitlichen, altersgemäßen und dem kindgemäßen Lernen**. Spielerisches Lernen in der Grundschule kann in eine Vielzahl von Kontexten eingebracht werden: **Rollenspiele, Sprachspiele, Sketches** sind die wichtigsten.

„Der Grundtenor des Unterrichts ist spielerisch“, heißt es schon in den Richtlinien der ersten Schulversuche zum frühen Fremdsprachenlernen, und auch in den jetzt gültigen Lehrplänen zum frühen Fremdsprachenlernen wird auf diesen Aspekt besonderer Wert gelegt. Die Bedeutung des spielerischen Lernens wird immer wieder betont. Dies ist nach Auffassung von Doyé berechtigt. „Selten ist die optimale Passung von Lerngegenstand und Disposition der Lernenden so gegeben wie beim Sprachenlernen in der Grundschule. Zum einen bietet sich der Gegenstand Sprache von seiner Struktur her geradezu dazu an, dass man sich ihn durch spielerische Aktivität aneignet. Zum anderen ist die Spielfreude der meisten Grundschul Kinder die beste Voraussetzung für eine solche Aneignung“ (Doyé, 1993: 52)<sup>32</sup>.

Allerdings wird in der Diskussion auch darauf hingewiesen, dass das Spielen nicht die einzige Lernart bleiben darf. In der allgemeinen Grundschulpädagogik hat man längst erkannt, dass es wichtig ist, auch Kindern dieser Altersstufe das systematische Arbeiten zu vermitteln, d.h. **Sprachlernbewusstheit zu fördern**. Auch im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule müssen Phasen spielerischen Lernens immer wieder durch solche **ergänzt** werden, in denen die **Kinder durch gezieltes intensives Bemühen um die zu lernenden Dinge zum Erfolg kommen**.

Das Prinzip des spielerischen Lernens ist eng verbunden mit dem **handlungsorientierten Lernen** (Spielen ist Handeln) und realisiert grundlegende Erkenntnisse der L2-Forschung, die davon ausgeht, dass **Sprache vor allem im Gebrauch gelernt wird**. Außerdem wird in der kognitiven Psychologie darauf hingewiesen, wie fruchtbar bei allen, auch den sprachlichen Lernprozessen, das inzidentelle Lernen ist, d.h. das zufällige Aufnehmen von Lernitems, ohne sie in die fokale Bewusstheit zu heben.

#### 1.2.5 Mündlichkeit - Schriftlichkeit

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule wird insbesondere in den beiden ersten Lernjahren (in der Schuleingangsphase) vorwiegend mündlich durchgeführt, d.h. Hörverstehen und Sprechen haben Vorrang vor dem Lesen und Schreiben. Als Gründe dafür werden der Vorrang des Mündlichen im Sprachgebrauch des Menschen generell, und insbesondere dieser Altersstufe genannt. Kinder müssen zunächst vertraut werden mit dem andersartigen Klang- und Intonationssystem der neuen Sprache. Das Schriftbild kommt dann nach und nach in seiner unterstützenden Funktion hinzu.

Nordrhein-Westfalen macht im neuen Lehrplan von 2008 zum frühen Einbezug des Schriftlichen klare Vorgaben: „Das Schreiben hat unterstützende Funktion für einen ganzheitlichen Spracherwerb“ (Lehrplan Englisch, S. 74) bzw. für das Lesen: „Verstehens- und Behaltensprozesse werden durch das Schriftbild unterstützt“ (Lehrplan Englisch, S. 73).

<sup>32</sup> Doyé, P. (1993): „Fremdsprachenerziehung in der Grundschule“. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 4, S. 48-90



**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Das Thema Mündlichkeit/Schriftlichkeit ist vor allem für den Grundschulfremdsprachenunterricht von großer Bedeutung, da der Erwerb der fremdsprachlichen Lese- und Schreibfähigkeiten zeitlich sehr nahe beim Erwerb der muttersprachlichen Lese- und Schreibfähigkeit liegt und somit im Hinblick auf seine Auswirkungen für den muttersprachlichen Schriftsprachenerwerb im Auge behalten werden muss.

Dabei ist vor allem zu beachten, dass es beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule um das *“reading to encourage mental activity and problem-solving”*<sup>33</sup> und das *“writing to learn”*<sup>34</sup> geht.

- **Lesen** ist eine problemlösende Tätigkeit. Es wird in der Literatur oft als *„psycholinguistic guessing game“* bezeichnet. Ein geübter Leser ist in der Lage, Bedeutungen von geschriebenen Texten ohne Dekodierung jedes einzelnen Buchstaben zu konstruieren. Er verlässt sich dabei auf seine Leseerfahrungen und sein Weltwissen, das er z.B. einsetzt, um Verbindungen zwischen Buchstaben sowie zwischen Wörtern und Teilsätzen herzustellen. Lesen ist deshalb nur zum Teil sprachspezifisch; wir können vieles in Texten auch verstehen, ohne die Wörter und ihre Bedeutung zu kennen. Leseanfänger müssen sich diese Fertigkeiten im Verlauf des Leselernprozesses erst erwerben. Dies dauert mehrere Jahre und hängt in hohem Maße auch von der Weiterentwicklung des Weltwissens ab. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass viele Lesestrategien universal sind und deshalb auch in der Fremdsprache eingesetzt werden können. Das fremdsprachliche Lesen kann umgekehrt das muttersprachliche Lesen befördern, so dass das Lesenlernen in der Fremdsprache keine negativen Auswirkungen auf das muttersprachliche Lesen haben sollte.

- **Schreiben** ist eine *„cognitively demanding“* Aktivität, also eine Tätigkeit, welche die Kognition in hohem Maße beansprucht. Dies trägt dazu bei, dass sich der Schreiber intensiver und auf einer höheren Stufe der Bewusstheit als beim Sprechen mit Inhalten und Sprache beschäftigt, was dazu führt, dass Sprachlernprozesse stärker gefördert werden.

- Schreiben fördert in hohem Maße die Bewusstheit für die Sprache, die man lernt. Schreiber analysieren die Sprache im Hinblick auf Phonologie, Syntax und Semantik. Schreiben ist also eine Aktivität, die man zur Förderung der Sprachbewusstheit einsetzen kann. Dieses Argument benutzt auch Wygotsky, um für eine frühe Einbeziehung des Schreibens in den Muttersprachenunterricht zu plädieren.

- Die Schreibfähigkeit in der Muttersprache scheint, wenn man der Bilingualismusforschung Glauben schenken darf, für die Herausbildung von Sprachlernkompetenzen in weiteren Sprachen mitverantwortlich zu sein. Vor allem die Erkenntnisse der kanadischen Bilingualismusforschung, die feststellen konnte, dass bilinguale Kinder, die in einer Sprache schreiben konnten, höhere schulische Leistungen erbrachten, als solche, die eine ihrer beiden Sprachen nur mündlich beherrschten, ist hier zu nennen. Die Ergebnisse dieser Forschungen unterstreichen die Bedeutung von geschriebener Sprache beim Lernen von Sprache.

- Schreiben kann als eine natürliche Übungsaktivität verstanden werden und sollte deshalb stärker in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden.

Die kommunikative Funktion des Schreibens hat für viele Kinder eine hoch motivierende Bedeutung. Sie haben Freude daran, sich in kleinen Briefen oder Mails anderen mitzuteilen und so die fremde Sprache auch schriftlich zu erproben.

Bei diesem Verständnis vom Schriftbild bzw. vom Schreiben spielt der **Aspekt der rechtschriftlichen Korrektheit nur eine untergeordnete Rolle.**<sup>33</sup>

<sup>33</sup> vgl. Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 115

<sup>34</sup> vgl. Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 117



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

## 1.3 Didaktisch-methodische Konsequenzen

Im Englischunterricht der Grundschule werden die Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung umgesetzt.

Das bedeutet:

- den Unterricht motivierend und herausfordernd zu gestalten, den Kindern viele Gelegenheiten zum Interagieren und Kommunizieren zu geben und den individuellen Unterschieden zwischen Lernern gerecht zu werden
- den Input *comprehensible* und reichhaltig zu gestalten
- *Language Awareness* und *Language Learning Awareness* anzubahnen
- den ganzheitlichen Spracherwerb durch altersgemäße Methoden und Lernformen zu unterstützen
- Fehler als notwendige Zwischenschritte im Lernprozess zu akzeptieren und diese nicht zu sanktionieren

### 1.3.1 Den Unterricht motivierend und herausfordernd gestalten<sup>35</sup>

Grundschul Kinder unterscheiden sich beträchtlich in ihren **Lernvoraussetzungen und Begabungen**<sup>36</sup>, aber die meisten von ihnen sind zu Beginn des Englischunterrichts neugierig auf die fremde Sprache und von sich aus motiviert, sich auf das Englischlernen einzulassen.

Diese Motivation bei allen Kindern zu erhalten und zu verstärken oder ggf. aufzubauen, ist Aufgabe des EGS.

Kinder wollen ernst genommen werden. Dazu gehört auch, an ihr Vorwissen anzuknüpfen, denn schon im 1. Schuljahr wird nicht bei Null begonnen, es sind vielmehr durchaus unterschiedliche Vorkenntnisse vorhanden, z.B. durch Vorerfahrungen aus Kindergartenkursen, privaten VHS-Kursen oder Fernsehreihen für Vorschulkinder sowie die vielfältige Präsenz der englischen Sprache im Alltag der Kinder.

Die Lehrkraft macht von Anfang an die Lernziele transparent und spricht mit den Kindern darüber, dass sie eine Vielzahl an Verstehens- und Lernhilfen zur Verfügung stellt und welcher Art diese sind. Dadurch können die Kinder besser einordnen, warum die Lehrkraft die Sprache z.B. mit viel Mimik, Gestik, Körpereinsatz und übertriebener Intonation sowie häufig auch durch Lieder und Reime vermittelt, und sie können diese Hilfen selbst zum Lernen nutzen.

Jedes Kind entsprechend seinen Fähigkeiten im Unterricht zu fördern<sup>37</sup> sowie individuelle Spracherwerbsprozesse und eigene Lernwege in sanktionsfreier Umgebung zu ermöglichen, kann gelingen durch

- ausreichend Gelegenheit zur **Aktion und Interaktion** zwischen Lehrkraft und Kindern sowie den Kindern untereinander, denn die Interaktionshypothese besagt, dass „**der Gebrauch der Sprache in der Interaktion Lernprozesse bewirkt**“<sup>38</sup>
- **authentische Redeanlässe** und damit echtes **authentisches Sprachhandeln**, das die Sprache zum Funktionieren bringt und Raum lässt für die Neigungen und Bedürfnisse der Kinder (nicht „Abfragen“ wie z.B. „*What’s this?*“)
- **vielfältige Lernangebote** (s. unten), (nicht nur das „Durchnehmen“ des Lehrwerkstoffes)

<sup>35</sup> vgl. dazu auch **Modul 8: Kompetenzorientiert Unterricht planen**

<sup>36</sup> vgl. **Modul 10: Individuelle Förderung**

<sup>37</sup> vgl. **Modul 10: Individuelle Förderung** und Text „**Differenzierung**“ in: Erläuterungen zum Lehrplan Englisch Grundschule 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>38</sup> Wolff, D. (2010) in: **Modul 4: Sprachen lernen, Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht**. Kapitel 2.2.5



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

- **altersgemäße Methoden**, u.a. *TPR*, spielerisches Lernen (aber keine Spielerei), *Storytelling* etc. (vgl. **Kapitel 1.3.4**)
- eine **reichhaltige und anregende Lernumgebung** (u. a. auch eine *English corner* mit authentischen Postern und Kinderbüchern oder auch didaktisierten Lesereihen)
- **reichen Input** (nicht lediglich einfache, didaktisch reduzierte, sondern authentische Sprache auch z.B. in Form von authentischen Kinderbuchtexten<sup>39</sup>)
- größtmögliche **Differenzierung**<sup>40</sup>
- die Berücksichtigung **unterschiedlicher Lernkanäle** und Förderung des **ganzheitlichen Lernens**
- **Öffnung des Unterrichts**, wann immer möglich

Die **Lernangebote/Lernarrangements** zeichnen sich z.B. aus durch

- herausfordernde Aufgabenstellungen (**challenging and cognitively demanding tasks**) (beginnend mit **mini tasks mit offeneren Aufgabenstellungen** bis zu etwas umfangreicheren **tasks**, die den Prinzipien des *Task-Based Learning (TBL)*<sup>41</sup> entsprechen), die **individuelle Herangehensweisen und Ergebnisse** herausfordern, **Kreativität** der Kinder zulassen und **zum Weiterlernen motivieren**.
- **den Einsatz unterschiedlicher Materialien und Medien, die das selbstständige Lernen unterstützen und fördern** (u. a. Lernsoftware, Lernspiele wie *board games* etc., **authentische Materialien** wie Kinderbücher, Internetangebote für GS-Kinder etc.)
- **unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen** (gerade auch Partner-/Gruppenarbeit, da der Sprachumsatz höher und die Sprechzeit für das einzelne Kind länger ist als in lehrerzentrierten Phasen)
- **Organisationsformen wie** Stationenlernen, Lernzirkel, Lerntheke, Lernbuffet sowie Freiarbeitsphasen, Wochenplanarbeit und projektorientiertes Lernen.

Eng gefasste Aufgabenstellungen wie sie in manchen **Lehrwerkangeboten** vorgegeben werden, lassen sich erweitern und individualisieren und durch **offenere Aufgabenstellungen** ergänzen, bei denen es nicht nur **eine** richtige Lösung gibt, sondern durchaus **unterschiedliche, individuelle und gelegentlich auch unerwartete Ergebnisse** erarbeitet werden, z. B.:

- *information gap activities* ausführen
- *opinion gap activities* (z. B. ein Interview) durchführen
- *mind maps* erstellen
- Rätsel für die Mitschüler schreiben
- über eigene Vorlieben, Interessen, Bedürfnisse sprechen, schreiben
- eigene kleine „Bücher“ nach authentischen Vorlagen (z. B. *A dark, dark tale*<sup>42</sup>) erstellen
- nach Vorbereitung einem Partner/einer Gruppe/vor der Klasse Ergebnisse präsentieren

<sup>39</sup> vgl. **Modul 7: (Kinder-)Literatur im EGS**

<sup>40</sup> vgl. **Modul 10: Individuelle Förderung** und „Differenzierung“ in: Erläuterungen zum Lehrplan Englisch Grundschule 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>41</sup> vgl. **Modul 8: Kompetenzorientiert Unterricht planen**

<sup>42</sup> Brown, Ruth (2002): *A dark, dark tale*. London: Red Fox Edition



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Weitere **grundschulgemäße tasks** können nach Brewster und Ellis sein:

- *writing, drawing, performing a new version of a story*
- *making and playing a board game*
- *planning a trip*
- *writing and performing a simple play*
- *devising a survey, carrying it out and presenting the results in some form*
- *making an interview*
- *creating a poster or a class magazine*
- *investigating a topic such as Bears and presenting the information*<sup>43</sup>

Sprachliche Hilfen (Wortschatz, Strukturen, Textbausteine, *substitution tables* oder dgl.), die die Lehrkraft für solche mündlichen oder schriftlichen Aufgaben zur Verfügung stellt, sind so angelegt, dass sie Anregungen und Sicherheit bieten, aber nicht einengen. Die Kinder werden ermutigt, sie entsprechend **den eigenen Interessen und Vorlieben** abzuwandeln und z. B. mithilfe von Bildwörterbüchern Wortschatz einzubeziehen, der ihnen wichtig ist.

So sind die Kinder **affektiv involviert** und das, was im Unterricht passiert, wird für sie **bedeutungsvoll**.

**Fächerübergreifendes Arbeiten** wie das gelegentliche Importieren von Inhalten z.B. des Deutsch- oder Sachunterrichts in den EGS bis hin zum **bilingualen Lernen**, wie es an manchen Grundschulen bereits praktiziert wird, unterstützt die Vernetzung des Gelernten und bewirkt eine größere Nachhaltigkeit und damit auch bessere Lernerfolge, die per se die Motivation stärken.

Motivierend und herausfordernd ist für Kinder auch die **Auseinandersetzung mit** – intellektuell angemessenen, nicht zu kindlichen – **Geschichten und (authentischen) Kinderbüchern**. Sie fördert das ganzheitliche Lernen der Kinder und neben der sprachlichen auch die kognitive, affektive und ästhetische Entwicklung.<sup>44</sup>

Gail **Ellis** führt aus:

*„Storybooks provide a motivating, challenging and authentic resource and meaningful, natural and memorable contexts for acquiring and learning language and for developing positive attitudes towards the foreign language, culture and language learning.“*<sup>45</sup>

### 1.3.2 Den Input **comprehensible** und reichhaltig gestalten

In vielen Kulturen existiert ein spezieller Code (**motherese** oder **child directed speech**), den Eltern bzw. Erwachsene verwenden, um Kindern beim Erstspracherwerb zu helfen. Er zeichnet sich durch spezifische Charakteristika aus, die auf den Anfangsunterricht übertragbar sind. Dem Input, d. h. der Sprache der Interaktionsperson, kommt damit eine große Bedeutung zu. (Vgl. dazu auch die Ausführungen in **Modul 4: Sprachen lernen, Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht**, Kapitel 2.3.2 und 3.2.3 „Input und Interaktion“)

Im schulischen Kontext wird dieser Code **teacher talk**, **teacherese** oder auch **foreigner talk** genannt. Das oberste Prinzip ist dabei das **fine-tuning**, das „Maßschneidern“ des Inputs auf die jeweilig erreichte Sprachkompetenz des Lernenden. In der Frühphase des Sprachenlernens werden dem Lernenden damit die Segmentierung und Analyse des sprachlichen Inputs erleichtert.

<sup>43</sup> vgl. Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 50

<sup>44</sup> vgl. **Modul 7: (Kinder-)Literatur im EGS**

<sup>45</sup> Ellis, G. (2006): Teacher competencies in a story-based approach, in: Enever, J./ Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.) (2006): MAFF Picture Books and Young Learners of English, München: Langenscheidt, S. 95

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

„Eltern und Lehrer können den Spracherwerb fördern, indem sie den Input **para-linguistisch** (z. B. durch Mimik, Gestik, Kopfnicken, Zeigen) und **sprachlich** ... an die jeweilige Erwerbstufe anpassen. Durch dieses *fine-tuning* des Inputs können

- die Aufmerksamkeit geweckt werden
- die soziale Interaktion aufrecht erhalten werden
- die Segmentierung und die Regelfindung erleichtert werden
- neue Lexeme und ihre Funktion effektiv vermittelt werden.“<sup>46</sup>

Nach A. Kuhn<sup>47</sup> sollte das Sprachangebot der Lehrkraft im Anfangsunterricht daher folgende Merkmale aufweisen:

- langsamere und betontere Sprechweise
- vereinfachtes Lexikon und ein vereinfachter Satzbau
- deutlichere Betonung und Pausen, die helfen, Muster im Input zu identifizieren und herauszuhören
- Wiederholungen und Fragen
- Wiederholungen mit Erweiterungen und kleinen Veränderungen
- Wiederholungen von Wörtern und kurzen Sätzen in neuen semantischen Feldern
- Bevorzugung regelmäßiger Formen
- verstärkter Augenkontakt
- lebhaftere Mimik und Gestik.

Der sprachlichen Kompetenz der Lehrkraft kommt damit eine herausragende Rolle zu. Die Lehrkraft muss in der Lage sein, sprachlich richtig und flexibel zu reagieren.

Die oben beschriebenen Spracherwerbshilfen ergeben sich aus dem didaktischen Prinzip des **comprehensible input**, das **Krashen** (1982) als den wichtigsten Faktor im Spracherwerb bezeichnet.

Je **handlungsorientierter** die sprachliche Vermittlung geschieht, d.h. je mehr die Lerner die **Sprache aktiv handelnd** und damit **funktional anwenden** können, desto effizienter wird der Lernerfolg sein.<sup>48</sup>

Auch G. Engel betont, dass der sprachliche Input der Lehrkraft *comprehensible* sein muss, ergänzt aber:

„was jedoch nicht bedeutet, sich auf die Ebene der Kleinkindersprache (Ein- bis Drei-Wort-Sätze) zu begeben. *Motherese/Teacherese* darf nicht zur radikalen Simplifizierung des sprachlichen Inputs führen.“<sup>49</sup>

Sie weist auf **Cameron** hin, die auf das häufig anzutreffende Missverständnis aufmerksam macht, dass Grundschul Kinder nur einfache Sprache lernen könnten, z.B. Farben, Zahlen, *nursery rhymes* und Lieder:

*“Of course, if that is all they are taught, that will be all that they can learn. But children can always do more than we think they can; they have huge learning potential, and the foreign language classroom does them a disservice if we do not exploit that potential. (...) Children need more than ‘simple’ language in the sense that only ‘simple’ topics are covered. Children are interested, or can be interested, in topics that are complicated (like dinosaurs and evolution), difficult (like how computers work, and abstract (like why people pollute their own environment or commit crimes).”*<sup>50</sup>

<sup>46</sup> Peltzer-Karpf, A.. (2001), S. 97

<sup>47</sup> vgl. Kuhn, A.: Erstspracherwerb und früher Fremdspracherwerb S. 9 Der Artikel ist abrufbar unter: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/unterlagen/Erstspracherwerb.pdf>

<sup>48</sup> vgl. Schmid-Schönbein, G. (2001), S. 48

<sup>49</sup> Engel, G. (2009), S. 200

<sup>50</sup> Cameron, L. (2005), S. xii und xiii





**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Der Input muss also einerseits *comprehensible*, andererseits aber auch reichhaltig sein. Entscheidend ist eine Balance zwischen Unter- und Überforderung.

Auf die Wichtigkeit, **authentische Materialien** zu verwenden, weist Wolff eindringlich in Teil 1 von Modul 4 hin:

„Es ist notwendig, das **Konzept der Authentizität** im Kontext der im Klassenzimmer verwendeten Materialien zu beherrsigen. Konstruierte Materialien, die auf pragmatischer oder gar grammatischer Progression beruhen, bewirken nicht die Lernprozesse, die authentische Materialien bewirken.“<sup>51</sup>

### 1.3.3 *Language Awareness und Language Learning Awareness* anbahnen

Sprachbewusstheit mit ihren unterschiedlichen Facetten in der Grundschule anzubahnen, ist Ziel des Englischunterrichts, selbstverständlich aber auch des Deutschunterrichts. Beide Fächer ergänzen und bereichern sich gegenseitig.

Es werden hier die verschiedenen Domänen von James & Garrett wieder aufgegriffen (vgl. Kapitel 1.2.2) und im Hinblick auf ihre Bedeutung im Unterricht behandelt.<sup>52</sup>

**Die kognitive Domäne**, in der es um die Entwicklung von Bewusstheit für Muster, Kontraste, Kategorien, Regeln und Systeme geht.

Obwohl beim Spracherwerb alle Domänen wichtig sind, spielt die kognitive Domäne im traditionellen Fremdsprachenunterricht mit seinem hohen Anteil an Grammatikvermittlung und willkürlich festgelegter linguistischer Progression die größte Rolle. Im heutigen Fremdsprachenunterricht, in dem es um Handlungs- und Inhaltsorientierung, um Kommunikation und Interaktion geht, wird aber auch den anderen Domänen mehr Beachtung geschenkt, und die Auseinandersetzung mit der Grammatik erfolgt **als Reflexion über Sprache** und nicht – schon gar nicht in der Grundschule – als systematisches Einüben von grammatischen Phänomenen.

Dazu werden weiter unten grundschulgemäße Beispiele gegeben.

**Die Domäne der Performanz**, in der es um die Herausbildung einer Bewusstheit für die Verarbeitung von Sprache, aber auch um die Herausbildung einer Bewusstheit für das Lernen im Allgemeinen und das Sprachlernen im Besonderen geht. Für letztere wird auch der Begriff **Sprachlernbewusstheit** gebraucht.

Im Unterricht werden zur Entwicklung der *language learning awareness* Arbeitstechniken und Lernstrategien eingeführt bzw. bewusst gemacht. Der Lernprozess wird reflektiert, die Kinder werden an eine realistische Selbsteinschätzung herangeführt, und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen mit dem Ziel der Lernerautonomie wird angebahnt.

**Die affektive Domäne**, die sich auf die Herausbildung von Haltungen, Aufmerksamkeit, Neugier, Interesse und ästhetisches Einfühlungsvermögen bezieht.

Das Interkulturelle Lernen zieht sich wie ein roter Faden durch den EGS. Die Beschäftigung mit authentischen Kinderbüchern, Liedern, Reimen etc. macht neugierig, verschafft z.B. Einblicke in die Zielsprachenkultur und regt zu Vergleichen mit der eigenen Lebenssituation an.

<sup>51</sup> Wolff, D. (2010) in: **Modul 4: Sprachen lernen, Teil 1: Spracherwerb** aus spracherwerbspsychologischer Sicht. Kapitel 3.2.2

<sup>52</sup> Der folgende Text ist auch im Internet auf der Englischseite des Ministeriums zu finden unter:  
<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/angebot-home/englisch-in-der-grundschule---inhaltsuebersicht.html>

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Die **soziale Domäne**, in der es um die Entwicklung von Verständnis für andere Sprachen, um Toleranz für Minoritäten und ihre Sprachen geht.

Kinder mit Migrationshintergrund erfahren eine Wertschätzung ihrer Muttersprache und ihrer Kompetenz als Experten für das Fremdsprachenlernen, die deutschsprachigen Kinder entwickeln Achtung vor deren Kenntnissen und Fähigkeiten. Die Fehler, die sie möglicherweise noch in der deutschen Sprache machen, erhalten dadurch einen geringeren Stellenwert. Im Englischunterricht gibt es immer mal kurze Phasen, in denen Vergleiche zwischen Sprachen angestellt werden, wobei die Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund ausdrücklich einbezogen werden. (Ganz einfaches Beispiel: Wochentage: Im Deutschen steckt in **fast allen** das Wort „Tag“, im Englischen in **allen** das Wort „day“. Wie ist es in anderen Sprachen?)

Die **Domäne der Macht**, die sich auf das Vermögen, Sprache im Hinblick auf die ihr unterliegenden Möglichkeiten der Beeinflussung und Manipulation anderer zu durchschauen, bezieht.

Vor allem im Deutschunterricht, ansatzweise aber auch schon im EGS, können die Kinder auf die Wirkung von Werbetexten und Reklame, von Schimpfwörtern und Beleidigungen oder auch *exclamations* wie „Wow!“ „Stop!“ aufmerksam (gemacht) werden.

Mit dem **Europäischen Portfolio der Sprachen (EPS)**<sup>53</sup> lassen sich viele Aspekte der Sprachbewusstheit thematisieren und dokumentieren.

### Zur kognitiven Domäne von *language awareness*

Auch wenn – wie oben erwähnt – alle Domänen im Unterricht eine Rolle spielen, soll hier noch einmal genauer auf die kognitive eingegangen werden, um die Andersartigkeit von Nachdenken über Sprache in der Grundschule gegenüber traditioneller Grammatikunterweisung zu verdeutlichen.

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

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

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

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

Wenn ein Kind im 2. oder 3. Schuljahr z.B. von *legs and \*foots* spricht, wird die Lehrkraft zunächst die richtig erfolgte regelmäßige Pluralbildung bei *leg – legs* positiv herausstellen dann aber auf die Unregelmäßigkeit bei *foot – feet* aufmerksam machen, Beispiele zur Plu-

<sup>53</sup> vgl. Kapitel 1.3.3.6 „Selbstreflexion der Leistung und Portfolioarbeit initiieren“ und **Anlagen 6 und 7**

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

ralbildung im Deutschen finden lassen und das Sammeln weiterer Substantive im Singular und Plural im Englischen anregen. Kinder mit Migrationshintergrund können Vergleiche zu ihrer Sprache einbringen. Daraus kann sich die einfache Formulierung einer Regel zur Pluralbildung im Englischen ergeben, z.B.:

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

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

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

Sammlungen für Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch bieten sich für Wortfelder zu vielen Themen an (z. B. *colours, my body, days of the week, months* etc.).

Dass Sprachähnlichkeiten eine entscheidende **Verständnis- und Merkhilfe** darstellen, wird den Kindern sicher bei solchen Zusammenstellungen deutlich (*language learning awareness*).

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

Es gibt in der aktuellen Fachdidaktik vereinzelt auch Stimmen, die – im Widerspruch zum Ansatz in Nordrhein-Westfalen – „regelgeleitetes Lernen“ schon für den Englischunterricht in der Grundschule propagieren und z.B. vorschlagen, bereits in der 1. Klasse mit Kindern die Verwendung des –s in der Verbform der 3. Person Singular einzuüben.<sup>54</sup> Die Erwerbsstufen nach Pienemann<sup>55</sup> und vielfältige Erfahrungen mit Sprachenlernern in der Praxis zeigen aber, dass gerade diese grammatische Form erst sehr spät erworben wird und frühzeitiges Üben hier keinen nachhaltigen Erfolg bringt, ganz abgesehen davon, dass diese Form für die Kommunikation nicht von Bedeutung ist im Gegensatz zu grammatischen Phänomenen wie dem *past tense*, das nach der traditionellen grammatischen Progression erst später vermittelt wird.

**Wolff** stellt heraus:

„In allen wissenschaftlichen Überlegungen wird deutlich, dass die Förderung von Sprachbewußtheit nicht mit traditionellem Grammatikunterricht gleichgesetzt werden darf. Sprachbewußtheit kann nur unter Rahmenbedingungen gefördert werden, die sich durch

<sup>54</sup> vgl. Mindt, D./ Wagner, G. (2009): Innovativer Englischunterricht für die Klassen 1 und 2. Braunschweig: Westermann insbesondere S. 90 ff und 227 ff

<sup>55</sup> vgl. Pienemann, M. et al. (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Handlungsorientierung, Problemorientierung und Eigentätigkeit der Lernenden charakterisieren lassen.“<sup>56</sup>

**Grießhaber** sagt sehr deutlich:

„Lernende sind ziemlich resistent gegenüber angelernten Grammatikregeln. Sie können die Regeln ( ...) auf Beispielsätze anwenden, können sie **aber nicht** kommunikativ im Gespräch oder beim Schreiben verwenden.

**Kommunikativ verwendbare Grammatikregeln** erwachsen aus einer **großen Menge** sprachlicher **Äußerungen**, die der Lernende aufgenommen und verarbeitet hat.“

Eine ähnliche Aussage macht der Neurowissenschaftler **M. Spitzer** – zwar allgemein im Hinblick auf das Lernen in der Schule, aber übertragbar auf das Englischlernen in der Grundschule:

„... dass es nicht darum gehen kann, stumpfsinnig Regeln auswendig zu lernen. Was Kinder brauchen, sind Beispiele. Sehr viele Beispiele und wenn möglich die richtigen und gute Beispiele. Auf die Regeln kommen sie dann schon selbst.

Jedoch selbst dann, wenn es vermeintlich darum geht, eine Regel zu lernen, sind **Beispiele** wichtig. Nur dann, wenn die Regel immer wieder **angewendet** wird, geht sie vom expliziten und sehr flüchtigen **Wissen** im Arbeitsgedächtnis in **Können** über, das jederzeit wieder aktualisiert werden kann.“<sup>57</sup>

#### 1.3.3.1 Die Erstspracherwerbskompetenzen der Kinder für den Zweitspracherwerb thematisieren und nutzen<sup>58</sup>

- Kinder sind hervorragende Beobachter und nutzen vielfältige Quellen wie Körpersprache, Intonation etc. zum Sprachenlernen in der L1: Fremdsprachenlehrkräfte erleichtern Kindern das Lernen der L2 durch Schaffung von sinnvollen Kontexten und durch vielfältige visuelle Unterstützung.
- Kinder wiederholen und üben im Erstspracherwerb von sich aus immer wieder neue Wörter und Redewendungen. Wiederholung und Übung sind auch in der L 2 wichtig, und variationsreiche Wiederholungen stärken die Motivation.
- Damit die Kinder wie in der L1 auch in der L2 ‚*hypothesis-testing skills*‘ entwickeln können, brauchen sie in der L2 genügend kontextualisiertes, motivierendes Sprachmaterial, damit die Kinder induktiv für sich grammatische Regeln erschließen können.
- Die Vorliebe und Fähigkeit der Kinder, zu raten und etwas voraussagen zu können, sollten Fremdsprachenlehrkräfte nutzen und diese auch im Zusammenhang mit dem Lernen lernen fördern.
- Kinder sprechen gern und versuchen im L1-Erwerb, ihre Anliegen auch mit begrenzten sprachlichen Möglichkeiten auszudrücken. Auch im Fremdsprachenunterricht sollten so oft wie möglich Situationen für reale Kommunikationsbedürfnisse geschaffen werden, in der die neue Sprache erprobt wird, auch wenn es dabei zu sprachlichen Fehlern und Regelverletzungen kommt.
- Der Fremdsprachenunterricht muss eine **Balance zwischen Herausforderung und Unterstützung** bieten, damit die Kinder einerseits gefordert werden, andererseits aber auch nicht durch zu schwere Aufgaben demotiviert werden.

<sup>56</sup> Wolff, D.: Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht. ([http://www2.uni-wuppertal.de/FBA/bilingu/foerderung\\_von\\_sprachbewusstheit.htm](http://www2.uni-wuppertal.de/FBA/bilingu/foerderung_von_sprachbewusstheit.htm))

<sup>57</sup> Spitzer, M. (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag, S. 78

<sup>58</sup> In Anlehnung an Brewster, J. und Ellis, G. with Gerard, D. (2002), S. 39 ff; vgl. auch **Anlage 1**



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

- Kinder müssen wie beim L1-Erwerb beim Fremdsprachenlernen etwas riskieren und experimentieren dürfen, sie sollten dazu ermutigt und nicht durch ständige Korrekturen oder große Strenge demotiviert werden.

### 1.3.3.2 Auf das bewusste Sprachenlernen vorbereiten<sup>59</sup>

Nach den Vorgaben der Richtlinien für die Grundschule in NRW von 2008 wird in allen Fächern neben den fachlichen Inhalten auch das Lernen selbst im Unterricht thematisiert. Im Englischunterricht wird daher die bewusste Auseinandersetzung mit dem Sprachenlernen begonnen. Die Vorgaben hierzu werden im Lehrplan Englisch im Bereich „Methoden“<sup>60</sup> beschrieben.

Im Unterricht werden – anders als im übrigen Englischunterricht meistens unter Verwendung der deutschen Sprache – regelmäßige kurze **Reflexionsgespräche**

- über Gelerntes und den Lernprozess,
- über Lernwege, -strategien und -techniken durchgeführt, die

auf das **Wissen über und den Erwerb von Lernstrategien sowie von Lern- und Arbeitstechniken** abzielen.

So werden die SuS allmählich

- an die Fähigkeit zu realistischer Selbsteinschätzung der Leistung,
- an die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess,
- an die Dokumentation der Lernfortschritte herangeführt.

Die unterrichtsbegleitende Verwendung des **Europäischen Portfolios der Sprachen** wird im Lehrplan ausdrücklich empfohlen.

**Von der ersten Klasse an** werden die SuS dazu angehalten, das Lernen zu reflektieren und aktiv mit zu gestalten.

Dass schon relativ kleine Kinder dazu in der Lage sind, beschreibt z.B. **Weskamp** anhand der Beobachtungen der Wissenschaftlichen Begleitung des Unterrichts in Baden-Württemberg, die zeigen, dass Grundschul Kinder sehr viel bewusster mit Sprache umgehen als angenommen:

„Sie erleben das Erlernen der Fremdsprache als Bewältigung eines spezifischen Problems und setzen dabei Lernstrategien ein.“<sup>61</sup>

Als Beispiele für **Strategien**, die die Kinder im **1. Schuljahr von sich aus** anwendeten, nennt er:

- Das Aushandeln von Bedeutungen
- Schwierigkeiten antizipieren und sich gegenseitig helfen
- Peerkorrekturen, z.B. in der Aussprache
- Nachsprechen
- Übersetzen des fremdsprachlichen Wortes<sup>62</sup>

Derartige, unbewusst eingesetzte Strategien gilt es, ins Bewusstsein zu rücken und daran anzuknüpfen. So fördert die Lehrkraft die Einsicht der SuS in den Lernprozess; sie übernimmt die Funktion des Lernhelfers und Lernberaters. Die Kinder werden damit nach **Bött-**

<sup>59</sup> vgl. dazu auch die stärker theoretisch angelegten **Anlagen 4 und 5**

<sup>60</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 75 und S. 83

<sup>61</sup> Weskamp, R. (2009): Fremdsprachenlernen in der Grundschule: Das baden-württembergische Forschungsprojekt „WiBe“. in: Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Berlin: Cornelsen, S. 52

<sup>62</sup> vgl. Weskamp, R. (2009) S. 52 ff

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

**ger** „von abhängigen, gegängelten „*spoon-fed learners*“ schrittweise und ganz vorsichtig zu autonomen Lernern.“<sup>63</sup> Böttger führt weiter aus:

„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>64</sup>

#### 1.3.3.3 Verstehensstrategien vermitteln<sup>65</sup>

In einfacher Form wird z.B. über augenfällige (bzw. „ohrenfällige“) Erschließungsstrategien beim Hörverstehen/Hörsehverstehen und Leseverstehen gesprochen, es werden Tipps für das Sprechen zusammengetragen sowie Hilfen und „Eselsbrücken“ zum Merken von Wörtern und Sätzen ausgetauscht.<sup>66</sup>

So kann immer mal wieder darüber gesprochen werden, was den Kindern in Bezug auf die *skills* auffällt, z.B. was beim (Hör-)Verstehen einer Geschichte schwierig war, was geholfen hat etc., denn

*“Research has shown that actively encouraging learners to use **comprehension strategies** helps them understand both spoken and written passages more effectively.”*<sup>67</sup>

Tipps, die im Laufe der Zeit zusammengetragen werden und die anfangs von der Lehrkraft, später von den Kindern selbst, stichwortartig auf einem immer umfangreicher werdenden Plakat festgehalten werden könnten, sind z.B.:

- auf die Mimik und Gestik der Lehrkraft achten
- auf den Mund des Sprechers schauen, um ähnlich klingende Wörter besser unterscheiden zu können (*tree – three*)
- die Stimmlage richtig deuten
- Bewegungen richtig deuten
- Gegenstände, Bilder, *story cards*, die zu einer Geschichte gezeigt werden, genau betrachten
- das Augenmerk, hier: „Ohrenmerk“, auf besonders betonte Wörter richten (→ *key words*)
- intelligent raten: z.B. Klangähnlichkeiten zwischen deutschen und englischen Wörtern nutzen, Unbekanntes aus dem Zusammenhang erschließen
- erläuternde akustische Hilfen z.B. bei einer CD nutzen (Regengeräusch als Erschließungshilfe für *Today it's raining.*)
- Weltwissen nutzen (z.B. könnte eine ähnliche Geschichte auf Deutsch schon bekannt sein)
- um Wiederholung bitten
- beim selbstständigen Hören eines Hörtextes auf CD: einen Text mehrfach anhören

Durch solche Gespräche erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrkraft (und andere Gesprächspartner) ein Repertoire an **Verstehenshilfen** bereitstellt (bereitstellen). Strategien, die Kinder bereits beim Erlernen der Muttersprache unbewusst verwendet haben, werden ins Bewusstsein gehoben und als Verstehenshilfe genutzt, und darüber hinaus werden fremdsprachenspezifische Erschließungsstrategien (wie z.B. das Nutzen der Klangähnlichkeiten zwischen deutschen und englischen Wörtern) benannt. Die Kinder lernen, Tipps umzusetzen, sich vorzunehmen, worauf sie besonders achten wollen und sich aus dem Angebot der Lernhilfen diejenigen zunutze zu machen, die ihnen am meisten liegen. In dieser

<sup>63</sup> Böttger, H. (2005), S. 146

<sup>64</sup> Böttger, H. (2005), S. 147

<sup>65</sup> Vgl. dazu auch **Anlage 8**

<sup>66</sup> Wesentliche Abschnitte des Textes in 1.3.3.3 und 1.3.3.4 sind in Anlehnung an Bebermeier, H. / Stoll, U.: Learning to learn. in: First Steps 2/2008. Berlin: Cornelsen entstanden.

<sup>67</sup> Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 113



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Art wird auch über die anderen **skills** gesprochen und damit in kleinen Schritten die Reflexion des Sprachlernprozesses angebahnt.

Beim ersten Umgang mit englischen **Schriftbildern** wird den Kindern in der Schuleingangsphase bewusst (gemacht), dass die Lese-/Schreibstrategien, die sie gerade im Deutschunterricht lernen, in der englischen Sprache häufig nicht greifen. Den Kindern fällt auf oder es wird ihnen nach und nach deutlich gemacht, dass

- die englische Sprache andere Laute hat als die deutsche
- die Laute anders abgebildet werden als im Deutschen und damit die Schriftbilder sehr häufig nicht so sind, wie man es im Deutschen erwarten würde
- das Zusammenschleifen von Lauten, das sie im Deutschunterricht lernen, nicht ohne weiteres auf das Englische übertragen werden kann
- es zunächst darum geht, bekanntes Wortmaterial auch im Schriftbild ganzheitlich wiederzuerkennen.

Die Kinder lernen, zunehmend auch Illustrationen und ihr Weltwissen zu nutzen, um schriftliche Texte lesend zu entschlüsseln.

#### 1.3.3.4 Behaltensstrategien bewusst machen

Auch das, was **beim Üben und Merken von Wörtern und Sätzen hilft**, wird im Unterricht thematisiert. Als Memorierhilfe für Wörter und kleine Texte erfahren die Kinder z.B.

- die Bewegungen, die sie beim Kennenlernen eines Liedes, eines Reims etc. zusammen mit der Lehrkraft gemacht haben und immer wieder durchführen
- die Mimik und Gestik der Lehrkraft, die sie im Zusammenhang mit Wörtern und Sätzen imitieren
- Melodie, Rhythmus, Reim
- Wortähnlichkeiten zwischen der englischen und der deutschen Sprache und ggf. der Herkunftssprache
- häufiges Anhören von Texten (CD)
- häufiges Sprechen oder Singen im Chor, in der Gruppe, allein, in unterschiedlichem Tempo und wechselnder Lautstärke
- Bildkarten (und evtl. auch schon entsprechende Wortkarten) der eigenen Bildkartei bzw. Bild-Wortkartei, mit denen Wortschatzspiele durchgeführt werden
- Lernplakate in der Klasse
- eigene einfache Notizen
- in Einzel-/ Partner-/ Gruppenarbeit erstellte *Mind-Maps* zu den verschiedenen Themen
- Nachschlagen im *English Folder*, *Activity Book*, thematisch gegliederten Bildwörterbuch

#### 1.3.3.5 Lerntechniken vermitteln

Böttger nennt als **erste** Techniken<sup>68</sup>, die Kinder im Englischunterricht lernen und anwenden:

- Umgang mit Bild-Wort-Karteien
- Benutzen von Bildwörterbüchern
- Arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen
- Auswendiglernen geeigneter Texte (Dialoge, Gedichte, Lieder)
- Erlernen von Techniken der Informationsbeschaffung
- Beherrschen ganz elementarer Regeln der Gesprächsführung (Begrüßung, Anrede, Verabschiedung etc.)
- Erschließen von Wortbedeutungen aus dem Hörkontext bzw. mithilfe bereits bekannter englischer oder deutscher Wörter<sup>69</sup>

<sup>68</sup> vgl. auch Böttger, H. (2005): Auf S. 148 führt er eine **Reihe weiterer Lerntechniken** auf.

<sup>69</sup> aus: <http://www.okay-english-webcoach.de/lernen.html>

#### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

### 1.3.3.6 Selbstreflexion der Leistung und Portfolioarbeit initiieren

Als Ergänzung zu den Reflexionsgesprächen, in denen auch Fragen wie „Was war heute schwierig für mich?“, „Was hat mir geholfen?“ „Was muss ich noch üben?“ thematisiert werden, können von der Schuleingangsphase an einfache **Selbsteinschätzungsbögen** zu den Unterrichtseinheiten – von der Lehrkraft entwickelt oder vom Lehrwerk<sup>70</sup> angeboten – genutzt werden (vgl. auch **Modul 9: Leistungen fördern und bewerten**). Diese ersten Selbsteinschätzungsbögen beziehen sich direkt auf unmittelbar zuvor Gelerntes.

Es wird sowohl zur Reflexion über die Lerninhalte und über den Grad ihrer Beherrschung nach einem zeitlich begrenzten Unterrichtsabschnitt angeregt, als auch das Nachdenken darüber initiiert, welche Lern- und Arbeitstechniken sowie Strategien dem Kind beim Lernen helfen bzw. geholfen haben. Durch den Einsatz von Piktogrammen und durch leicht verständliche Skalierungen z.B. durch *Smileys* ist der Einsatz von Selbsteinschätzungsbögen auch schon in der Schuleingangsphase möglich. Das Einschätzen der Kenntnisse und Kompetenzen sollte sich von Anfang an auf **komplexe Leistungen und sprachliche Funktionen** beziehen und sich nicht auf Einzelwörter beschränken. (vgl. **Modul 9: Leistungen fördern und bewerten**)

Nach und nach lernen die SuS, auch einen längeren Zeitraum zu überblicken und zu bewerten, sowie Schlüsse für den eigenen Lernprozess zu ziehen und Vorsätze für das Weiterlernen zu fassen – die Voraussetzung für das Führen des **EPS, des Europäischen Portfolios der Sprachen**<sup>71</sup>. (Vgl. dazu die Ausführungen in **Anlage 6 und 7**)

Insbesondere zu Beginn der Portfolioarbeit benötigen die Kinder die Unterstützung, Beratung und Rückmeldung der Lehrkraft, aber auch der Austausch der Kinder untereinander ist wichtig.

So werden die Kinder an eine realistische Selbsteinschätzung der Leistung herangeführt. Diese ergänzt die Fremdeinschätzung der Leistung durch die Lehrkraft, sie **ersetzt diese aber nicht**. Vielmehr gewinnt die Grundschullehrkraft durch die Selbsteinschätzung des Kindes eine fundiertere Sichtweise auf dessen Lernentwicklung und die Lernfortschritte. Sie gibt ihr zusätzliche Einblicke in die besonderen Vorlieben und Interessen des einzelnen Kindes beim Sprachenlernen und lenkt ihren Blick verstärkt auf das, **was das Kind kann** und nicht auf mögliche Defizite.

Wenn der Lehrplan festlegt, dass das Portfolio auch „zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden“<sup>72</sup> kann, geht es in erster Linie um diese **Ergänzung** und um das **Positive**, das im Portfolio bzgl. der Kompetenzen des Kindes sichtbar wird. So sind z.B. besonders gelungene schriftliche Arbeitsergebnisse, die das Kind für das Portfolio auswählt und im Dossier sammelt, sehr aussagekräftig, da sie die ganz individuelle Leistung spiegeln, z.B. ein in Anlehnung an ein authentisches Buch selbst erstelltes kleines „Buch“, zu dem das Kind sprechen kann oder dgl. Wenn diese Ergebnisse einem Partner, in der Gruppe, der Lehrkraft oder der gesamten Klasse mündlich vorgestellt werden, kann die Lehrkraft diese Präsentation beobachten und ebenfalls mit in die Leistungsbewertung einfließen lassen.

Dabei sollte allerdings beachtet werden, dass das Portfolio im Sinne von „**ownership of the learner**“ allein dem Kind gehört und dass die Kinder an die verantwortungsvolle Arbeit mit dem Portfolio zwar herangeführt und dazu angeleitet werden können, dass diese aber nicht eingefordert werden kann.

<sup>70</sup> Alle gängigen Lehrwerke bieten inzwischen Vorlagen und Anregungen zur Heranführung an Portfolio-Arbeit an. Selbsteinschätzungsbögen sind häufig Bestandteil der *Activity Books*, manchmal werden auch sie als Zusatzmaterial angeboten.

<sup>71</sup> vgl. Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio. Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett. Das entsprechende Aufbauportfolio ist ebenfalls 2007 bei dem Verlagskonsortium erschienen. Nordrhein-westfälische Schulen können dieses Europäische Portfolio der Sprachen sowie die Lehrerhandreichung, die 2009 erschienen ist, über den geschützten Bereich Schulverwaltung im Bildungsportal (unter Angabe der Schulnummer) kostenlos herunterladen.

<sup>72</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 84



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

„Das Portfolio ist in erster Linie ein Selbstbewertungsinstrument der Kinder. Die Schülerbögen dürfen daher nicht als Überprüfungen oder Leistungsnachweise missverstanden werden, auf die im Unterricht gezielt hingearbeitet oder deren Beantwortung gar trainiert wird.“<sup>73</sup>

Den Lehrkräften der **weiterführenden Schule** kann das **EPS** Aufschluss über Themen, Inhalte und Arbeitsweisen des vorangegangenen Unterrichts in der Grundschule geben. Sie erhalten Kenntnis von den Sprachlernerfahrungen der Kinder, ggf. auch **von ihren Kompetenzen in anderen Sprachen** und von ihren besonderen Neigungen.

Wenn die Portfolioarbeit von den weiterführenden Schule aufgegriffen und fortgesetzt wird, trägt das dazu bei, dass die Kinder das **Sprachenlernen als Kontinuum** erfahren und der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule erleichtert wird.

In der Fachliteratur finden sich konkrete Beispiele für grundschulgemäße Portfolioarbeit und die Heranführung an das EPS.<sup>74</sup>

Auch Anregungen und Tipps zum Sprachenlernen für die Hand der Kinder und Eltern liegen vor.<sup>75</sup>

### 1.3.4 Den ganzheitlichen Spracherwerb durch altersgemäße Methoden und Lernformen unterstützen

#### 1.3.4.1 *Total Physical Response (TPR)*<sup>76</sup>

*Total Physical Response* ist eine Methode des Fremdsprachenunterrichts, die bereits seit den sechziger Jahren von Dr. James J. Asher<sup>77</sup> in verschiedenen Kontexten des Sprachenlernens erprobt und stetig weiterentwickelt wurde. Als eine Methode der Hörverstehensschulung<sup>78</sup> („Verstehensmethode“) kommt sie den kinästhetischen Lerntypen entgegen, aktiviert die rechte Gehirnhälfte, und fördert dadurch das ganzheitliche Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Die Lerner reagieren mit ihrem ganzen Körper auf die Anweisungen der Lehrkraft und zeigen nonverbal ihr Hörverstehen, indem sie die Anweisungen ausführen (z.B. gibt die Lehrperson den Befehl: „*Stand up!*“ – Die Lerner stehen auf).

Die Verknüpfung von Bewegung und Sprache wirkt sich vor allem bei kleinen Kindern positiv auf den Lernprozess aus. Gerade auch für zurückhaltende SuS, die anfangs Zeit brauchen,

<sup>73</sup> Handreichung „Mein Sprachenportfolio“, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, Mainz 2009, S. 5

<sup>74</sup> vgl. z.B.:

- Böttger, H. / Häuptle-Barceló, M. (2009): Selbstständig lernen mit dem Portfolio in: First Steps. Der Newsletter für den früh beginnenden Englischunterricht. Spring 2009, Berlin: Cornelsen
- Ehlers, G. (2007), Kompetenzorientierter Englischunterricht. Beobachten und Fördern im Englischunterricht der Grundschule. Band 2, IQSH, S. 24 S. 24 ff
- Groß, C. (2006): Die Arbeit mit dem Sprachenportfolio in der Grundschule – ein Unterstützungsangebot für Lehrkräfte unter: [www.kt.nrw.de](http://www.kt.nrw.de) - Digitale Ergänzungen: Sprachenlernen
- Kolb, A. (2008): Portfolioarbeit anbahnen. in: Christiani, R. / Cwik, G. (Hrsg.): Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 93 ff;
- Kolb, A. (2008): „Da können wir wissen, was wir wissen“. Wie Kinder ihr sprachliches Können einschätzen; in: Grau, M. / Legutke, M. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Frankf./M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 194 ff
- Legutke, M. / Rau, N. (2008): Sprachliches Können dokumentieren und präsentieren. Anmerkungen zur Arbeit mit dem Dossier (der „Schatztruhe“) des Juniorportfolios. in: Grau, M. / Legutke, M. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Frankf./M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 211 ff
- Schmid-Schönbein, G. (2008): Didaktik und Methodik für den Englischunterricht, Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 107 ff
- Handreichung „Mein Sprachenportfolio“, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, Mainz 2009

<sup>75</sup> vgl. z.B. Böttger, H. (2007): Learn to learn. It works! Themenheft über Lernstrategien für den Englischunterricht in der Grundschule. München: Domino Verlag

<sup>76</sup> vgl. auch **Anlage 9**

<sup>77</sup> Asher, James J. (2003): *Learning Another Language through Actions (6<sup>th</sup> edition)*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc

<sup>78</sup> vgl. auch **Modul 3: Kommunikation – sprachliches Handeln: Hörverstehen**



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

um sich in die fremde Sprache einzuhören, ist die Methode des *TPR* gut geeignet. Die Phase des aktiven Hörens, in der die Lerner sich aber noch nicht zu sprechen trauen, wird nach Krashen (1985) als ***silent period*** bezeichnet.<sup>79</sup> Durch *TPR* wird den Kindern ein Schonraum gewährt, in dem sie sich in die neue Sprache einhören können, aber nicht genötigt werden, die Sprache selbst zu verwenden.

Da die Methode des *Total Physical Response* vornehmlich auf die Fertigkeit des Hörverstehens abzielt und mit einer starken Lehrerzentrierung verbunden ist, ist es wichtig, dieser Methode im Unterricht keinen zu großen Stellenwert beizumessen, sondern auch andere Methoden einzusetzen, die die eigene Sprachproduktion der Kinder fördern.

Darüber hinaus sollte jede Möglichkeit genutzt werden, den Schülern eine aktive Rolle zukommen zu lassen, indem sie selbst die Rolle der Lehrkraft übernehmen oder sich in Partnerarbeit abwechselnd Befehle erteilen.

### Einsatz von *TPR*

- bei der Einführung, Übung und Festigung von Wortschatz und Satzstrukturen
- bei der Überprüfung des Hörverstehens

### Vorteile von *TPR* für den Grundschulunterricht

- kinästhetische Unterstützung des Lernens
- ganzheitliche Spracherfahrung
- unmittelbares Erfolgserlebnis für die Kinder
- Aufbau von Selbstvertrauen
- Kanalisierung des Bewegungsdranges der Kinder
- Gewähren von Zeit zum Einhören in die fremde Sprache
- aktive Teilnahme am Unterricht auch ohne das Sprechen
- Aufgreifen der Spielfreude
- angstfreies Lernen
- Lernen durch Orientierung an und Beobachten von leistungsstärkeren SuS
- Handlungsorientierung

***TPR* nach Asher** wird in methodischen Empfehlungen für den Grundschulunterricht meistens als feste Abfolge von mehreren Schritten dargestellt:

1. Die Lehrkraft gibt eine Anweisung und führt sie gleichzeitig aus. Die Kinder hören und schauen zu. Die Äußerung wird so oft wiederholt, bis alle sie verstanden haben.
2. Die Lehrkraft gibt eine Anweisung, führt sie gleichzeitig aus und die Kinder machen nun mit.
3. Die Lehrkraft gibt eine Anweisung, führt sie selbst aber nicht mehr aus. Sie wird jetzt ausschließlich von den Kindern ausgeführt.
4. Die Lehrkraft gibt eine Anweisung und die Kinder wiederholen sie im Chor, während sie sie gleichzeitig ausführen.
5. Ein Kind übernimmt die Rolle der Lehrkraft.

### Nachteile dieser Form von *TPR* in festgelegten Schritten

- Viele Kinder wollen unmittelbar und spontan mitsprechen, wenn die Lehrkraft ihnen eine *TPR*-Sequenz vorstellt. Kinder an dieser Stelle am Sprechen zu hindern, könnte kontraproduktiv in dem Anliegen sein, Kinder möglichst früh an das Sprechen heranzuführen.
- Die beim *TPR* verwendeten Imperative haben als Sprachfunktion einen relativ geringen Gebrauchswert, da im Englischen direkte Imperative als *“rude”* empfunden werden und Aufforderungen eher mit *Let’s ...* oder *Would you ..., please?* umschrieben werden, so dass dem Imperativ zumindest ein *please* hinzugefügt werden sollte.

### *TPR*-Elemente als große Bereicherung des Unterrichts

<sup>79</sup> Krashen, S. (1985): The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Im Unterricht spielt **TPR** daher weniger in der „reinen“ Form, sondern überwiegend in **modifizierter Form** eine Rolle. Als sprachbegleitende Bewegungen, die das Verstehen und Behalten unterstützen, bereichern **TPR-Elemente** den Unterricht in vielfältiger Weise:

- **TPR-Elemente** finden sich in traditionellen und didaktisierten **action songs, rhymes, chants, games, action stories**, die der Lernweise von Grundschulern in besonderem Maß entgegenkommen. Sie bereiten den Kindern Freude, motivieren zum Mitsprechen und berücksichtigen, zumal wenn noch Melodie, Reim und Rhythmus hinzukommen, weitere Lernkanäle.<sup>80</sup>  
„The younger the children are, the more important TPR is. You can use it in many ways: for example, by getting the children to follow instructions **in a game or craft activity**, in **miming** a song, rhyme, or action, or in **acting out** a role-play.“<sup>81</sup>
- Ohne **Pantomime** und **ausdrucksstarke Mimik und Gestik** – ebenfalls eine Form von **TPR** – ist Englischunterricht in der Grundschule nicht denkbar, vor allem nicht in der Schuleingangsphase.
- Auch im **classroom discourse** setzen die SuS die Arbeitsanweisungen und **classroom phrases** der Lehrkraft zunächst nur handelnd um. Mit wachsender Sprachkompetenz reagieren die Kinder auch sprachlich und verwenden die **classroom phrases** selbst.
- Wenn **TPR** z.B. zum Vorstellen und Einüben von neuem Sprachmaterial (Verben bieten sich für **TPR** besonders an) eingesetzt wird, sollten die Befehle so verwendet werden, dass sie Sinn machen: Einige Kinder setzen die Anweisungen der Lehrkraft um, sprechen aber selbst nicht. Alle anderen sprechen zusammen mit der Lehrkraft und beobachten die Bewegungen, anschließend führen andere Kinder die Befehle aus. Solche Übungen lassen sich auch gut in Partnerarbeit durchführen und sind für die Kinder besonders reizvoll, wenn sie dazu ermuntert werden, die sprachlichen Vorgaben individuell zu verändern, und wenn sie auch witzige Befehle erteilen dürfen.
- Kinesiologische Übungen wie *“Wake up your ears“*, *“Butterfly“* etc., die durchgeführt werden, um beide Gehirnhälften zu aktivieren und dadurch das Lernen zu erleichtern, lassen sich mit englischen Ansagen gut als Ritual in die Englischstunde integrieren.<sup>82</sup>
- **TPR-Aufträge** wie *Listen and point/match/draw etc.* sind in vielen Lehrwerken und Vorschlägen für Lernzielkontrollen übliche Aufforderungen an die Kinder, ihr Hörverstehen unter Beweis zu stellen. Gelegentlich eingesetzt, haben sie sicher ihre Berechtigung, als Höraufträge bieten sich aber von Anfang an darüber hinaus auch anspruchsvollere Aufgabenstellungen an, die auf die Lösung von Problemen abzielen.

#### 1.3.4.2 Weitere Methoden und Grundsätze, die sich für den EGS aus der Spracherwerbsforschung ergeben

Auf die weiteren Methoden und Grundsätze, die sich direkt oder indirekt für den Englischunterricht in der Grundschule aus der Spracherwerbsforschung ergeben, wird in allen Moderationsmodulen eingegangen. (vgl. auch **Modul 8: Kompetenzorientiert Unterricht planen**). Mit einem Verweis auf das jeweilige Modul, das diesen Themenkomplex ausführlich behandelt, werden daher die meisten an dieser Stelle nur kurz erwähnt.

- **Storytelling** als Methode

vgl. **Modul 3: Kommunikation – Sprachliches Handeln: Hörverstehen** und **Modul 7: (Kinder-)Literatur im EGS**

<sup>80</sup> vgl. zum Einsatz von Reimen etc. auch **Modul 7 (Kinder-)Literatur im EGS**

<sup>81</sup> Reilly, V. & Ward, S. M. (1997): *Very Young Learners*, Oxford: Oxford University Press, S. 9

<sup>82</sup> vgl. z.B. *Ginger 1* oder *Sunshine 1* (2007). Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen, S. 21 und Dennison, Gail E. & Paul E. (2006, 17. Auflage): *Brain-Gym für Kinder*. Kirchzarten: VAK Verlag

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

- **Lernen durch** authentische und ansprechende **Kinderbücher**  
vgl. **Modul 7:** (Kinder-)Literatur im EGS
- **Spielerische Lernformen**, die keine Spielerei sind, sondern auf einen sprachlichen Ertrag abzielen, z.B. bei der Festigung von Wortschatz durch Spiele wie Memory, Bingo etc.  
vgl. **Modul 5:** Kommunikation – Sprachliches Handeln: Sprechen,  
**Modul 10:** Individuelle Förderung sowie  
„Die Funktion des Spiels im Fremdsprachenunterricht“<sup>83</sup> und „Spiel als Methode“<sup>84</sup>
- **Reim, Rhythmus etc. als Lernhilfe**  
vgl. **Modul 7:** (Kinder-)Literatur im EGS
- **Berücksichtigung verschiedener Intelligenzen, Lerntypen, Lernkanäle**  
vgl. **Modul 10:** Individuelle Förderung
- **Wiederholen und Üben in sinnhaften Kontexten**, kein isoliertes Wörtertraining
- **Rituale, z.B. *warming up***  
Rituale geben Kindern Sicherheit, die gerade für das Erlernen einer fremden Sprache wichtig sind. Eins der wichtigsten ist das *warming up*, die Anfangsphase der Englischstunde, in der den Kindern z.B. durch ein bekanntes Lied oder dgl. das Umschalten auf das Englischsprechen erleichtert wird.
- **Vernetzen von Gelerntem und spiralcurriculares Aufgreifen und Erweitern** von Themen und Sprachmaterial

Dazu sagt Cameron:

*“Two key ideas for teaching (vocabulary) (...) are*

- *that the linking of words and meaning in connected networks can be exploited for meaning and memorising,*
- *and that recycling previously met words in varied contexts and activities is essential to keep learnt words active.”<sup>85</sup>*

### 1.3.5 Fehler als notwendige Zwischenschritte im Lernprozess akzeptieren

Auf die Bedeutung des richtigen Umgangs mit Fehlern kann nicht genug abgehoben werden, denn aus der Spracherwerbsforschung ist bekannt, „dass der so genannte **built-in syllabus** (Corder) Sprachlernprozesse steuert, d.h. also den Erwerb von bestimmten grammatischen Items unabhängig von Input und Interaktion, aber auch unabhängig von den Lernanstrengungen der Lehrperson gestaltet.

Für den Englischunterricht bedeutet dies, dass die Lehrperson Abweichungen von der sprachlichen Norm **nicht sanktionieren sollte**, d.h. also vorsichtiger mit Fehlern umgehen sollte, als dies gemeinhin der Fall ist.“<sup>86</sup>

Gerade im Zusammenhang mit der Interimssprachenforschung<sup>87</sup> wird dies offenkundig. So führt z.B. **Kötter**<sup>88</sup> aus:

<sup>83</sup> In: „Informationen zum Lehrplan Englisch“ 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>84</sup> unter: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/didaktik-und-methodik-im-egs/kompetenzorientierte-planung-und-gestaltung-des-unterrichts/spiel-als-methode/spiel-als-methode.html>

<sup>85</sup> Cameron, L. (2001), S. 95

<sup>86</sup> Wolff, D. (2010) in: **Modul 4: Sprachen lernen, Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht**, Kapitel 3.2.3

<sup>87</sup> Vgl. dazu auch **Modul 4: Sprachen lernen, Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht**, Kapitel 3.3.3

<sup>88</sup> Kötter, Markus (Universität Münster): Unveröffentlichtes Manuskript vom 20.02.2008

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

„Als **Interimssprache**, auch Interimsprache, (*interlanguage*) **Selinker** (1972) bezeichnet man die sich entwickelnde Kompetenz eines Lerners in seiner Zielsprache. Pädagogisch bedeutsam ist dieses Konzept zum einen, weil es unterstreicht, dass nicht (mehr) die Fremdsprache das Maß aller Dinge ist, sondern die Interimssprache selbst. Diese stellt für den Schüler ein vollkommen logisches Gebilde dar. Wichtig ist jedoch auch die Erkenntnis, dass jeder Lerner seine eigene Interimsprache benutzt, und dass diese nicht nur durch Unterricht beeinflusst wird, sondern auch durch einige andere Faktoren.

**Selinker** (1972) nennt fünf Gründe, warum die Interimssprache eines Lerners von der Zielsprache abweichen kann, und zwar

(1) **language transfer**, d.h. der Lerner überträgt Wörter, Strukturen oder Regeln aus seiner Erstsprache (oder anderen beherrschten Sprachen) in die Interimssprache,

(2) **transfer of training**, d.h. der Lerner verletzt aufgrund häufig praktizierter ungeeigneter Übungsformate die Normen der Zielsprache,

(3) **strategies of second-language learning**, d.h. der Lerner verletzt wegen der Anwendung eigener (nicht normgerechter) Sprachlernstrategien die Normen der Zielsprache,

(4) **strategies of second language communication**, d.h. der Lerner entwickelt Strategien, um trotz seiner sprachlichen Defizite mit Muttersprachlern einer Sprache kommunizieren zu können, verletzt dabei aber die Normen seiner Zielsprache,

(5) **overgeneralization of TL linguistic material**<sup>89</sup>; d.h. der Lerner verletzt die Normen der Zielsprache, weil er aus Input-Daten falsche Analogien und nicht zulässige Verallgemeinerungen vornimmt.

Wenn ein deutscher Schüler den Satz *"\*The boys are loafing to home"*<sup>90</sup> äußert, so überträgt er offenbar das Verb "laufen" in die Zielsprache (statt *go* zu verwenden), und er übernimmt die Struktur *"nach Hause"* 1:1 aus dem Deutschen ins Englische. Wenn er *"\*/ see a kids"* oder *"\*/ I can see a children"* sagt, dann wurden in seiner Klasse vielleicht gerade intensiv Bildbeschreibungen mit *"I (can) see a"* geübt. Wenn er *"\*Two childrens going home"* sagt, dann hat er wiederum möglicherweise erkannt, dass der Plural im Englischen in der Regel durch Anfügen von *-s* gebildet wird (aber noch nicht, dass *children* eine Ausnahme darstellt), und er hat bemerkt, dass *going* Teil der Verlaufsform ist (aber noch nicht, dass diese aus einer Form von *be + Verb + ing* gebildet wird).

Die Beispiele zeigen, dass es oft schwierig ist, für Normverletzungen exakt einen Grund zu identifizieren. Zudem kann die Interimssprache eines Schülers Merkmale aufweisen, die weder in der Erstsprache noch in der Fremdsprache zu finden sind. Und drittens gilt, dass Interimssprachen sich nicht nur in eine Richtung entwickeln. Ab und zu greifen Lerner auf Muster und Regeln zurück, die sie längst überwunden zu haben schienen. Aber auch dieses *backsliding* ist wichtig für das Sprachenlernen. Überdies zeigt es, dass Schüler sich aktiv mit der neuen Sprache auseinandersetzen.

Diese Überlegungen zeigen erstens, dass „Fehler“ viele Gründe haben können. Am wichtigsten aber ist, dass besonders **Binnendifferenzierung**, **offener Unterricht** und **Stationenlernen** helfen, **alle** Schüler bei der Weiterentwicklung ihrer **individuellen** Interimssprache zu fördern. Gerade weil Schüler mit Sprache experimentieren und ihre Hypothesen so lange revidieren, bis sie mit ihnen zufrieden sind, bieten durch Interimssprache verursachte Fehler Lerngelegenheiten, die es produktiv zu nutzen gilt.“

Wolff ergänzt mit Blick auf die Lehrkraft:

<sup>89</sup> TL = target language

<sup>90</sup> Mit \* wird sprachlich Fehlerhaftes gekennzeichnet.



**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

„Für den Unterricht ist es wichtig, dass die **Lehrperson Transfer- und Interferenzphänomene** kennt, d.h. dass sie mit dem Vermeidungsverhalten vertraut ist und, wenn möglich, die Quelle einer Interferenz analysieren kann.<sup>91</sup> Eine solche Analyse macht für die Lehrperson einen kompetenten Umgang mit den aus den Interferenzen entstandenen Fehlern möglich und lässt sie eine andere Fehlerkultur entwickeln. Darüber hinaus sollte Schülern das Phänomen der Interferenz immer wieder deutlich gemacht werden, so dass sie lernen, es ganz bewusst zu vermeiden. Der Umgang mit Interferenzfehlern gehört in das weite Feld des Bewusstmachens von Sprache (**Sprachbewusstheit**). **Bewusstmachen von Interferenzen ist erfolgreicher als das mechanische Einüben sprachrichtiger Laute und Strukturen.**“<sup>92</sup>

---

<sup>91</sup> Dies ist für einen deutschen Englischlehrer zweifellos eher möglich, wenn die Muttersprache des die Interferenz bildenden Schülers das Deutsche ist; bei Schülern, die andere Muttersprachen haben, ist dies sehr viel schwieriger. In diesem Zusammenhang sei angedeutet, dass noch nicht mit letzter Sicherheit erforscht worden ist, welche Sprache bei mehrsprachigen Lernern die häufigste Quelle der Interferenz ist, die Muttersprache oder eine erste oder zweite Fremdsprache.

<sup>92</sup> Wolff, D. (2010) in: **Modul 4: Sprachen lernen, Teil 1: Spracherwerb** aus spracherwerbspsychologischer Sicht, Kapitel 3.2.1



**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

## 2. Anlagen



**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

## Anlage 1

### ***Supporting transfer of language learning skills from the L1 to the L2***<sup>93</sup>

The comparison of processes and conditions between L1 and L2 learning shows there are certain principles which teachers need to be aware of and make use of wherever possible. Some of the most important are summarized below.

1. Children are excellent observers and have a natural ability to grasp meaning in their L1 from a variety of sources: body language, intonation, gesture, facial expression and the social context as well as language itself. Teachers can help learners draw on this skill in the L2 by ensuring language use is contextualized and has visual support wherever possible.
2. Children learning their L1 often repeat words and phrases to themselves in order to become completely comfortable with their sounds and meaning. Once a child feels he has learned the word, repetition stops. Incorporating repetition, especially with variety, is important but teachers must be guided by the children's reactions to know when enough is enough!
3. In acquiring their L1 children have spent years honing their puzzling-out, hypothesis-testing skills. The use of inductive exercises in the L2, where, for example, they try to work out grammar rules for themselves, mirror precisely what they have been doing in their L1 for years. Teachers simply need to ensure there is enough contextualized, motivating language 'data' for them to work with.
4. Children are skilled in guessing and predicting and teachers can usefully draw on these skills and the other thought processes outlining as part of 'learning to learn'. (...)
5. Children like to talk, even if they don't know much language, often with only two or three words plus key intonation patterns. This is also a useful tactic they can use in L2 development. Learners should be encouraged to do the same, using whatever means to get their meaning across. Although this may lead to over-generalization of rules, grammatical or lexical inaccuracies such as the coining of new words, teachers should try to provide opportunities for meaningful communication activities wherever possible.
6. Teachers need to create a balance in their classrooms between providing support and providing a challenge. If all language work is over-guided then it becomes too easy, safe and repetitive. Similarly, if all work is challenging, too difficult and threatening, learners become demotivated.
7. When learning their L1 children seem to be good risk-takers and experimenters. Their willingness to 'have a go' should be encouraged and should not be dampened too much by constant correction or an overly strict atmosphere.

---

<sup>93</sup> Brewster, J./ Ellis, G. with Girard, D. (2002): The Primary English Teacher's Guide. Harlow: Penguin English Guides, S. 39 ff



**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

## Anlage 2

# Überblick über die Spracherwerbsforschung in Anlehnung an Brewster und Ellis: *The Primary English Teacher's Guide*<sup>94</sup>

### 1. *Learning a first language – words and stages of language functions*

Die Beispiele beziehen sich jeweils auf Englisch als Erstsprache.

Das Lernen einer Sprache beginnt sofort nach der Geburt des Kindes, neuere Studien zeigen sogar, dass das Baby sich bereits im Mutterleib an seine L1 (*language 1*) gewöhnt.

**Babbling:** Von Geburt an bis etwa zum achten Lebensmonat hören und produzieren Babys vielfältige Laute. Diejenigen Laute, die in der L1 des Babys nicht präsent sind, werden später aussortiert.

**The first „word“:** Ab einem Alter von ungefähr elf Monaten beginnt das Kind, die Menschen und Objekte seiner Umgebung mit Namen zu belegen. Bestimmte Lautkombinationen wie *dada* und *mama*, also eher zufällig produzierte Laute, werden durch die Umwelt positiv verstärkt. Durch stetiges Hören und durch Imitation lernt das Kind, dass bestimmte Laute mit bestimmten Objekten verbunden sind.

**Two words:** Zwischen achtzehn Monaten und zwei Jahren kombiniert das Kind zwei Wörter, um eine neue Bedeutung zu schaffen, das Kind bedient sich zum ersten Mal der Syntax seiner Sprache): „e.g. *there, look, want, more, all, gone*“ wird kombiniert zu „*look Daddy, Mummy gone, there doggy.*“<sup>95</sup>

**Phonological, syntactic and lexical norms:** Im dritten und vierten Lebensjahr zeigen Kinder große Kreativität beim Weiterentwickeln ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Sie entwickeln grammatische Systeme, die sich den Normen der Erwachsenen ihrer Umgebung immer mehr angleichen. Sprachregeln werden dabei automatisch angewendet, ohne dass über diese nachgedacht wird. Bis zum Schulalter haben die Kinder in der Regel alle Laute ihrer L1 gelernt, wobei einzelne Kinder noch Probleme mit bestimmten Lautverbindungen haben können. Der Wortschatz der Kinder umfasst im Alter von fünf Jahren bereits mehrere tausend Wörter.

**Syntactic and lexical complexity and richness:** Zwischen sechs und zwölf Jahren erweitern und differenzieren die Kinder ihren aktiven und passiven Wortschatz erheblich. Durch ihre kognitive Weiterentwicklung wird es den Kindern möglich, komplexe Äußerungen zu verstehen, abstraktere und „less self-oriented“ Wortdefinitionen zu geben<sup>96</sup> zu geben.

**Conversational skill:** Jüngere Kinder stellen im interaktiven Umgang Arbeitsaufträge oder Anweisungen, auch wenn sie nicht vollständig gestellt oder unklar sind, nicht in Frage, sie führen sie aus. Ältere Kinder bemerken Unklarheiten und versuchen, diese zu klären. Sie können einen Perspektivwechsel vornehmen, sich in eine andere Person hineinversetzen und Argumente entwickeln, um etwas zu erreichen.

**Wells (1986)** fand heraus, dass Kinder bis zum Schuleintrittsalter im Allgemeinen fünf Stufen in Bezug auf Sprachfunktionen durchlaufen. Alle Kinder durchlaufen diese Stufen, allerdings zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt bzw. Alter.

<sup>94</sup> vgl. Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002): *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin English

<sup>95</sup> Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 14

<sup>96</sup> Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2007), S. 15

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

1. Erste sprachliche Äußerungen werden gemacht, um Aufmerksamkeit zu erhalten, um die Aufmerksamkeit eines anderen auf Objekte oder Vorgänge zu lenken, um etwas Gewünschtes zu erhalten oder um Wünsche und Feststellungen zu äußern (e.g. *Doggy gone*). Die Intonation ist dabei wichtiger Bedeutungsträger.
2. Erst danach beginnen Kinder, etwas zu benennen und zu klassifizieren. Sie stellen Fragen wie *Where?* oder *What's that?*, sprechen über wechselnde Standorte (*up – down*), benutzen Adjektive und Possessive (*Mummy's bag*).
3. In der dritten Stufe entwickeln Kinder unterschiedliche Frageformen. Sie formulieren komplexere Wünsche und benutzen dabei z. B. *I want*. Sie können sich auf Ereignisse der Vergangenheit beziehen oder über noch andauernde Vorgänge sprechen und dabei *still* oder das *present continuous* benutzen z.B. *Mummy still in bed, Daddy doing it*.
4. Die Kinder benutzen zunehmend komplexere Satzstrukturen, um eine weite Bandbreite von Wünschen zu formulieren, Dinge selber zu erklären oder nach Erklärungen zu fragen, indem sie *Why?* benutzen. Sie benutzen das Hilfsverb *do* zur Fragebildung sowie die Hilfsverben *can* und *will*.
5. Die Kinder können Sprache nun vielfältig benutzen, um das auszudrücken, was sie beabsichtigen. Sie können Informationen geben, Fragen stellen und beantworten, Vorschläge und Angebote machen, Gefühle und Haltungen ausdrücken und andere danach fragen. Sie können über Ursache und Wirkung sprechen und sind sich über Gewohnheiten im Klaren.

## 2. L1 - L2 acquisition – different views

Heutzutage wird allgemein anerkannt, dass das Wissen und Verstehen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Erwerb der L1 und L2 der Fremdsprachenlehrkraft helfen kann. Erklärungen über den Spracherwerb der L1 und L2 haben sich in den letzten 50 Jahren erheblich verändert. Einflussreiche Sichtweisen zum Erstspracherwerb entstammen den folgenden psychologischen Schulen: Behaviorismus, Nativismus, Kognitivismus, Interaktionismus („*interactionist hypothesis*“). Es ist anzunehmen, dass jede dieser Richtungen bzw. Sichtweisen zwar hilfreiche Einblicke in den Spracherwerbsprozess geben kann; diese beleuchten allerdings jeweils nur Teilbereiche, die wie ein Puzzle zusammengefügt werden müssen. Im Folgenden werden ihre Charakteristika kurz dargestellt:

### **Behaviourist views**

Der von **Skinner** entwickelte **Behaviorismus** ist der Meinung, dass Imitation und Übung oder ‚*habit formation*‘ die Schlüsselfunktionen in der Sprachentwicklung darstellen. Diese Sichtweise betont die Bedeutung der positiven Verstärkung (*positive reinforcement*), wobei richtiges Sprachlernverhalten durch Lob belohnt wird. Die Linguistik erkennt zwar an, dass Imitation, Übung und positive Verstärkung wichtige Faktoren im Lernprozess sind, aber keine Erklärung dafür bieten, wie ein Kind die Fähigkeit zum kreativen Umgang mit der Sprache erwirbt, Sätze formulieren kann, die es nie zuvor gehört hat und im Laufe von ca. fünf Jahren seine Muttersprache weitgehend zu beherrschen lernt.

### **Nativist views**

Der in den fünfziger Jahren von **Chomsky** entwickelte **Nativismus** spricht dem Kind einen angeborenen *Language Acquisition Device* (LAD) zu. Kinder sind für das Lernen einer Sprache vorprogrammiert und reagieren äußerst sensibel auf Sprachliches in ihrem Umfeld. Sie verarbeiten Gehörtes, eignen sich unbewusst Sprache an und produzieren eigene bedeutungsvolle Äußerungen. Spracherwerb ist ein Teil der biologischen Ausstattung des Gehirns und geschieht spontan, ohne dass das Kind sich der ihr zu Grunde liegenden Logik bewusst wird.



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

### **Cognitive-developmental views**

Der **Kognitivismus** widerspricht dem Nativismus und meint, dass der Spracherwerb nicht ein spezifischer Reifungsprozess ist, der von der übrigen Entwicklung des Kindes abgetrennt ist, sondern ein Teil des allgemeinen menschlichen Reifungsprozesses darstellt. Sprache entwickelt sich wie die Körpergröße und das Aussehen gemäß dem genetisch vorbestimmten menschlichen Bauplan. Sprachentwicklung ist ein Aspekt der allgemeinen kognitiven Entwicklung und bestimmte Denkstrukturen müssen erst reifen, bevor sich Sprache entwickeln kann. Nach **Piaget** muss das Kind eine Abfolge aufeinander bezogener Entwicklungsstadien durchlaufen. In Bezug auf das Lernen einer L2 wird die These von **Lenneberg** (1967), dass das Lernen einer weiteren Sprache in einem besonders günstigen Zeitfenster erfolgen sollte, nicht mehr gestützt. Je jünger, desto besser, zeigt nur im Bereich Aussprache Vorteile.

### **Social-interactionist views**

In der interaktionistischen **Sichtweise** der achtziger Jahre wird dem kommunikativen Austausch von Kindern mit ihrer Umwelt große Bedeutung zugeschrieben. Der soziale Faktor wird wichtig und die **Interaktion**, besonders zwischen Erwachsenen und Kind, gewinnt Bedeutung im Spracherwerbsprozess. Das Interesse interaktionistischer Forschung richtet sich auf den **sprachlichen Input**, dem das Kind in den ersten Phasen seines Spracherwerbsprozesses ausgesetzt ist. Viele Studien untersuchen die Sprache der *chief caregiver, often the mother*<sup>97</sup>, die durch besondere linguistische und funktionale Merkmale die Hypothesenbildung des Kindes zu ersten sprachlichen Formulierungen erleichtert. **Bruner** (1983) stellte heraus, dass der von **Chomsky** genannte LAD (s. oben) nicht ohne die Hilfe von Erwachsenen funktionieren könnte. Er nannte diese Hilfe durch den Erwachsenen **Language Acquisition Support System (LASS)**.

*„The partner with whom the child interacts provides a structure or framework, which Bruner referred to as ‘scaffolding.’”<sup>98</sup>*

Auch die Studien von **Wygotsky** belegen, dass ein Kind effektiver lernen kann, wenn es einen erfahrenen und geübten Interaktionspartner hat, als wenn es nur allein lernt. Auf der Basis der sozialen Interaktion und des gemeinsamen Lernens entwickelt das Kind im Laufe seiner weiteren Entwicklung die Fähigkeit, auch selbstständig zu lernen. Die Lehrkraft kann den Lernprozess des Kindes besonders effektiv unterstützen, indem sie dem Kind einerseits Unterstützung beim Lernen und andererseits aber auch herausfordernde Aufgaben (*tasks*) bietet.

Die Erkenntnisse von Wygotsky und Bruner beeinflussten die Entwicklung einer Theorie darüber, wie Kinder denken und Sprache lernen. Sie betonen die **Bedeutung des interaktiven Aspekts auch im fremdsprachlichen Lernen**.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das endgültige Bild sehr komplex ist. Imitation und Übung scheinen wichtige Faktoren im Lernprozess zu sein, andererseits sind Kinder äußerst kreative Lerner.

### **3. Are the L1 and L2 acquired in the same way?**

Wie unterscheiden sich die Sprachlernprozesse beim L1 und L2-Lernen? Diese Frage ist schwer zu beantworten, denn die Antwort hängt von sehr vielen Faktoren ab und wird je nach psychologischer Sichtweise anders bewertet. Behaviorismus und Nativismus sehen die Erwerbsprozesse als sehr ähnlich an. Der Kognitivismus sieht einen erheblichen Unterschied im Erwerbsprozess, da die kognitive Entwicklung des Kindes beim L2-Erwerb viel weiter entwickelt ist. Die *interactionist hypothesis* begründet die Unterschiedlichkeit damit, dass der soziale Kontext für den Lernenden sehr unterschiedlich ist, besonders in Form und Menge des vorhandenen sprachlichen Inputs, des produzierten sprachlichen Outputs und vor allem in der Absicht, warum Sprache gebraucht wird.

<sup>97</sup> Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 18

<sup>98</sup> Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 19

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Vereinfacht und zusammengefasst kann gesagt werden, dass der Erwerbsprozess **ähnlich** ist, obwohl die Lernbedingungen sehr unterschiedlich sind.

*"In terms of processes, most learners go through four phases. First they work out rules about how the language works; second, they generalize these across a group of similar instances. Third, they go on to overgeneralize, or use rules where they are not appropriate before finally going on to use language items correctly."<sup>99</sup>*

Bezüglich der Sprachlernbedingungen haben L2-Lerner weniger Zeit zum Lernen. Sie erleben weniger 1:1-Interaktion und erhalten geringeren spezifischen sprachlichen Input aus einer geringeren Anzahl sprachlicher Quellen, vor allem aber ist ihre **Sprachlernmotivation** eine andere, denn die L1 ist erforderlich, um in der Umwelt zu überleben; der Gebrauch der zweiten Sprache ist dagegen weniger bedeutsam und deshalb sind die Kinder auch weniger motiviert eine zweite Sprache zu lernen.

#### 4. Does younger mean better?

Die weitläufige Ansicht *'younger equals better'*, die viele Länder zur Einführung eines frühen Fremdsprachenlernens veranlasste, lässt sich pauschal nicht aufrechterhalten.<sup>100</sup> Zwar zeigen junge Lerner deutlich bessere Ergebnisse in Bezug auf *'native-like'* Aussprache, Verstehen von Geschichten und *'storytelling'*, der ältere Lerner lernt Wortschatz und Grammatik in der Regel leichter und effizienter.

Rod **Ellis** (1994) entwickelte darum die modifizierte Hypothese, in der das *'kritische Alter'* für eine *'native-speaker-like pronunciation'* bei **sechs Jahren** liegt (vorausgesetzt gute Sprachmodelle sind vorhanden), während der günstige Zeitpunkt zum Erwerb von grammatischem Wissen im Pubertätsalter und danach angesiedelt ist.

**Fremdsprachenfrühbeginn bedeutet also nicht automatisch einen Vorteil für den Lerner**; es müssen vielmehr die notwendigen Rahmenbedingungen wie

- **gut ausgebildete Lehrkräfte,**
- **qualitativ gutes Material** und
- **genügend Unterrichtszeit**

hinzukommen, damit das frühe Lernen erfolgreich sein kann.

#### 5. Who learns how much of what language under what conditions?

**Alter, Auffassungsgabe und Motivation sind individuelle Unterschiede**, die den Lernprozess beeinflussen. Ein erfolgreicher Sprachenlerner, so sagen Studien, ist bereit, Fehler zu machen, stellt Vermutungen an, kann präzise Voraussagen machen und hat viel Selbstvertrauen.

*„Kubanek-German (1998) refers to the 'ideal' learner for the communicative approach as an extrovert, talkative, confident risk-taker."<sup>101</sup>*

Die situativen Rahmenbedingungen sind Voraussetzungen für ein erfolgreiches Sprachenlernen. Forschungen haben gezeigt, dass dem *'comprehensible input'* (**Krashen** 1982) dabei eine Schlüsselrolle zugesprochen werden muss, besonders bei jüngeren Lernern. Dies bedeutet, dass Kontexte und Lernumgebungen geschaffen werden sollten, in denen der Lerner leicht verstehen kann, was gesagt wird, weil vorher das Sprachniveau gut geplant wurde oder visuelle Unterstützung in ausreichendem Maß zur Verfügung gestellt wird.

Der Einsatz von **Total Physical Response (TPR)** (vgl. Kapitel 1.3.4.1 und **Anlage 9**) bietet dabei eine gute Methode für Lernanfänger, in einem situativen Kontext an Hand von Bewegungen zu lernen. Reine Ausspracheübungen, Grammatikübungen und Vokabeldrills, die in keinen situativen Kontext eingebettet sind, bieten dem jungen Lerner dagegen keine Ver-

<sup>99</sup> Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 20

<sup>100</sup> vgl. dazu auch Lightbown, P. and Spada, N. (1999): How languages are learned. Oxford: OUP

<sup>101</sup> Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 23

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

stehenshilfe. Auch authentische Kinderbücher (*real books*), obwohl teilweise sprachlich schwieriger als genau abgestimmte grammatische und lexikalische Progression im Lehrbuch, ist für Kinder dagegen leichter zu verstehen. Das Interesse an einer guten Geschichte, die Motivation der Kinder, die Visualisierung und der Focus auf den Inhalt unterstützen dabei den Verstehensprozess.

Dem Zuhören von *comprehensible input* folgt allerdings noch nicht automatisch ein *intake*. Der Begriff *intake* beschreibt den aktuellen Lernprozess, wenn neue Sprachelemente sich aus dem Kurzzeit- in das Langzeitgedächtnis bewegen. Nur wenn ein *intake* stattgefunden hat, wurde Sprache tatsächlich gelernt, sie wurde sortiert, bearbeitet und organisiert, und ein *comprehensible output* kann erfolgen, also eine Sprachproduktion. **Partnerarbeit im Unterricht** bietet dabei einen effizienten Weg, um Kindern die Gelegenheit zu geben, selbstgesteuerte Sprachproduktionsprozesse in Gang zu setzen und diese weiterzuentwickeln, so dass ein *comprehensible input* zum *intake* wird, dem ein verständlicher - wenn auch nicht immer absolut sprachlich richtiger - Output folgt.

## 6. Teaching implications

Die Überzeugung der Lehrkraft, wie Kinder eine Sprache lernen, wird den Unterricht dieser Lehrkraft beeinflussen und prägen. Allerdings muss die Lehrkraft immer das Alter des Lerner im Blick haben, denn jüngere Kinder lernen anders als ältere und ganz anders als Erwachsene. Während der erwachsene Lerner durch Langzeitziele wie Studium, Job oder Reisen eine hohe Motivation für das Sprachenlernen aufbaut, haben Kinder in diesem Sinne keine Sprachlernbedürfnisse, es sei denn, sie werden von außen an das Kind herangetragen wie im schulischen Kontext. Brewster und Ellis nennen einige Besonderheiten bei jungen Lernern, die im Unterricht berücksichtigt werden müssen.

„*Young children are different from older learners because children:*

- *have a lot of physical energy and often need to be physically active*
- *have a wide range of emotional needs*
- *are emotionally excitable*
- *are developing conceptually and are at an early stage of their schooling*
- *are still developing literacy in their first language*
- *learn more slowly and forget things quickly*
- *tend to be self-oriented and preoccupied with their own world*
- *get bored easily*
- *are excellent mimics*
- *can concentrate for a surprisingly long time if they are interested*
- *can be easily distracted but also very enthusiastic*<sup>102</sup>

Maßgeblich wird das frühe Sprachenlernen auch durch die vorschulische Erziehung im Elternhaus (z.B. Konzentrationsförderung, Zugang zu Büchern etc.) beeinflusst. Fehlende Unterstützung beschert den Kindern dagegen, wie Studien es belegen, Nachteile.

<sup>102</sup> Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 27 ff

**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

## Anlage 3

### Englischerwerb nach Pienemann, Keßler und Roos<sup>103</sup>

Keßler fasste die Erkenntnisse der Paderborner Wissenschaftler und die Schlussfolgerungen für den Englischunterricht in der Grundschule in einem Vortrag im Tagungshaus des Ministeriums für Schule in Soest am 11. Januar 2008 wie folgt zusammen:

- Spracherwerb folgt festen, vorhersagbaren **Stufen**, die alle Lerner durchlaufen müssen. Keine Lernstufe kann übersprungen werden.
- Der Erwerb von **Englisch als Fremdsprache** erfolgt **immer in der gleichen Stufenfolge** - unabhängig von der Muttersprache und unabhängig davon, ob es in der Schule oder einer natürlichen englischsprachigen Umgebung gelernt wird.
- Bei jedem Erwerb einer weiteren Sprache durchlaufen die Lerner die Spracherwerbsstufen erneut.
- Lerner müssen entwicklungspsychologisch bereit sein, um komplexere Strukturen zu erwerben (Pienemann 2006), es macht keinen Sinn, im Unterricht etwas zu vermitteln, was die Lerner noch nicht verarbeiten können.
- Das Zeitfenster für den Erwerb der Muttersprache ist etwa bis zur Einschulung abgeschlossen. Von da an laufen bei allen Alterstufen die gleichen Spracherwerbsmechanismen ab.
- **Anfangs** kann der Lerner nur **Einzelwörter** oder **chunks** (= ganzheitlich übernommene, nicht analysierte sprachliche Einheiten wie *good morning*) **sprechen**. Erst im Lauf der Zeit werden die **Einzelwörter aneinandergedockt** und immer stärker miteinander **vernetzt**.
- Die Lerner entwickeln unterschiedliche **Varianten der Sprache**, die eher standardnah oder aber simplifiziert sein können.
- Unterricht sorgt für eine standardnahe Variation.
- **Fehler** gehören zum Spracherwerbsprozess und zeigen die erreichte Spracherwerbsstufe.
- Die **Diagnose des Erwerbsfortschritts** ist in heterogenen Lerngruppen für den weiteren Lernerfolg des Einzelnen wichtig.
- Die Lerner brauchen von Anfang an **reichhaltigen Input** (durch die **Lehrkraft** bzw. auch durch einen **Tonträger**).
- Die Lehrkraft ist **input provider**, **Aussprachevorbild** und die **Person**, die die Kinder **emotional mit der englischen Sprache verbinden**, wobei eine möglichst positive Besetzung selbstverständlich günstig ist.
- **Echte Kommunikation** ist eine wichtige Grundlage für erfolgreichen Spracherwerb auch in der Grundschule.
- **Task-based Language Teaching** bietet Aufgaben für echte Kommunikation (z.B. *information gap activities* wie „Spot the difference“).

<sup>103</sup> Pienemann, M., Keßler, J.-U. & Roos, E. (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh/UTB

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

## Anlage 4

### Lernerautonomie

*„... Getting the knowledge from “out there” to “in here” is something for the child himself to do – the art of teaching is knowing how to help him to do it.“<sup>104</sup>*

Mit der Lernerautonomie liefert die Fremdsprachendidaktik einen Ansatz, der das individuelle, eigenverantwortliche Lernen in den Blick nimmt. Die Lerner erhalten die Möglichkeit, Neues an Bekanntes anzudocken und ihr Wissen zu vernetzen. Barnes sagt:

*“To learn is to develop a relationship between what the learner knows already and the new system presented to him, and this can only be done by the learner himself.“<sup>105</sup>*

Aufgabe der Lehrkraft ist es in diesem Zusammenhang, das eigenaktive Lernen zu begleiten, anzuleiten und unterstützen. Leni Dam betont daher das **Wechselspiel** zwischen Lernen und Lehren ausdrücklich:

*“We are aiming at a situation where the learners are willing to and capable of taking charges of their own learning i.e. a possible move from left to right, **from teacher-centred or teacher-directed teaching to learner-centred or learner-directed learning**. We see development of learner autonomy as the development of the learner’s awareness and consciousness of the process of learning. This process, however, can only take place with close contact and cooperation between learners and teachers and learners and co-learners, who include the teacher. **An autonomous classroom is consequently both teacher centred/directed and learner centred/directed. It’s not an either – or!**“<sup>106</sup>*

Der Begriff der **Lernerautonomie** wurde von Henri Holec<sup>107</sup> (erstmalig 1981) ursprünglich mit Blick auf die Erwachsenenbildung geprägt. Die damit verbundene Idee der **Selbstbestimmung** und **Selbststeuerung des Lerners** geht mit den Leitvorstellungen der Reformpädagogik konform, **Schüler zu eigenverantwortlichem Handeln zu erziehen**. Lernerautonomie ist eine besonders konsequente Form der **Lernerorientierung** mit dem Grundgedanken, den Lernenden selbst über Ziele, Inhalte, Methoden, Arbeitstechniken, Evaluationsformen sowie zeitliches und räumliches Umfeld bestimmen zu lassen. Lernerautonomie und selbstgesteuertes Lernen entsprechen einer **konstruktivistischen Lerntheorie**.<sup>108</sup>

Lernen wird als **autonomer Prozess** charakterisiert, „den der Informationsverarbeiter eigenverantwortlich durchführt“. Im Gegensatz zur instruktivistisch-reaktiven Sichtweise geht die konstruktivistische Lerntheorie davon aus, dass die Lerninhalte von den Lernenden aktiv konstruiert werden, also nicht „in der Form übernommen (werden)“, in der sie vom Lehrer übermittelt werden bzw. als Unterrichtsmaterialien angelegt sind.“<sup>109</sup>

„Kognitive und konstruktivistische Lerntheoretiker betonen (...) gleichermaßen die **Eigenständigkeit** und **Selbstverantwortlichkeit des Lernenden** bei allen Informationsverarbeitungs- und Lernprozessen. Sie stellen heraus, daß Lernen ein **aktiver Prozeß** ist, und sie unterstreichen, daß Lernprozesse für jeden Lernenden **zu unterschiedlichen**

<sup>104</sup> Barnes (1976 zitiert nach Engel, G. (2009): EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule. in: Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Berlin: Cornelsen, S. 198).

<sup>105</sup> Barnes (1976:81), zitiert nach Dam, L. (1994): How do we recognize an autonomous classroom? S. 505

<sup>106</sup> Dam, L. (1994): How do we recognize an autonomous classroom? S. 505; Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>107</sup> vgl. Holec, Henri (1979): Autonomy and Foreign Language Learning; vgl. auch [http://edutechwiki.unige.ch/en/Henri\\_Holec](http://edutechwiki.unige.ch/en/Henri_Holec)

<sup>108</sup> vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernerautonomie>

<sup>109</sup> Wolff, Dieter (2003): „Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke, S. 323 zitiert nach <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernerautonomie>

**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

**Ergebnissen** führen. Sie heben die Notwendigkeit der **sozialen Interaktion** zwischen den Lernenden hervor und verweisen darauf, daß **Strategien** beim Lernen eine entscheidende Rolle spielen. Sie betonen die **Fähigkeit zur Evaluation der eigenen Lernprozesse**.<sup>110</sup>

**Wolff** stellt die besondere Bedeutung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung heraus:

„**Die Fähigkeit zur Selbstbewertung** wird in der modernen Pädagogik als ein **Schlüssel zum Einstieg in die Lernerautonomie** gesehen, als Möglichkeit, die Schüler von dort aus zu anderen Bereichen selbstständigen Lernens zu führen. Und Lernerautonomie wird heute von vielen Pädagogen als wichtigstes Ziel schulischer Erziehung gesehen, und von Politikern als Notwendigkeit verstanden, dem gesellschaftspolitischen Ziel des lebenslangen Lernens gerecht werden zu können.“<sup>111</sup>

Das gilt bereits für die Grundschule. Es gibt auch hier seit einigen Jahren das erklärte Bildungsziel, das Lernen lernen zu vermitteln und die SuS an Lernerautonomie heranzuführen, denn

„Das **Lernen zu lernen** und ein Leben lang lernfähig zu bleiben ist für das Leben in der heutigen Gesellschaft von besonderer Bedeutung.“<sup>112</sup>

Als Voraussetzungen für das Gelingen von Lernerautonomie werden genannt<sup>113</sup>:

- intrinsische Motivation der Lernenden, Lernbereitschaft, z. B. durch eine frühe Heranführung an Entscheidungsmöglichkeiten oder durch die Etablierung eines Lernvertrags
- fächerübergreifende Einführung von Lernerautonomie
- autonomiefördernde Unterrichtsmaßnahmen: Lernstrategien, Techniken, Selbstevaluation, Rollenbewusstsein
- Verantwortungsübernahme durch die Schüler bis hin zur Übernahme der Lehrfunktion (Lernen durch Lehren)
- im Fremdsprachenunterricht: Schulung der *language awareness* und Sprachreflexion
- authentische Lernmaterialien
- aufgabenorientierte Arbeitsformen

Durch die **Öffnung von Unterricht** und **durch offenere, herausfordernde Aufgabenstellungen** wird in der Grundschule die Autonomie der Lerner begünstigt und gefördert.<sup>114</sup>

Wie eingangs bereits dargestellt, hat die Lehrkraft in einem solchen Unterricht also nicht mehr die Rolle des Instruktors, der allein über das zu vermittelnde Wissen verfügt, sie hat vielmehr „die Funktion des Lernhelfers und Lernberaters“<sup>115</sup>; sie schafft die Bedingungen dafür, dass die SuS lernen können und unterstützt sie dabei. Es wird nicht länger erwartet, dass Input = Output ist, sondern akzeptiert, dass der Input individuell verarbeitet wird und damit ein **Intake** stattfindet.

<sup>110</sup> Wolff, D. (1997): „Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie“ vgl. <http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm>

<sup>111</sup> Wolff, D. (2003/2009): Der Europäische Referenzrahmen und das Europäische Portfolio der Sprachen im Englischunterricht der Grundschule vgl. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/angebot-home/englisch-in-der-grundschule---inhaltsuebersicht.html>

<sup>112</sup> Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 14

<sup>113</sup> vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernerautonomie>

<sup>114</sup> vgl. **Modul 10: Individuelle Förderung**

<sup>115</sup> Böttger, H. (2005), S. 147



## Anlage 5

### Metakognitive Bewusstheit und Lernstrategien

**Lernen lernen** zielt nach **Brewster** und **Ellis** darauf ab, Kinder allmählich zu einer bewussten Entwicklung ihrer eigenen Lernstrategien und zu Bewusstheit darüber, wie sie lernen, zu führen, damit sie effektiver und unabhängiger lernen können.

Dafür halten sie den **Aufbau metakognitiver Bewusstheit** für notwendig, was durchaus schon bei jungen Kindern möglich ist:

*“Research has shown (...) that **even quite young children possess a considerable degree of metacognitive knowledge** which they are rarely given credit for, and this can be developed. Classroom practice also shows that children are capable of understanding information about classroom procedures and benefit from being given information. Given the opportunity and asked the right questions, children can be helped to express themselves in a purposeful and meaningful way about their learning experiences. **The teacher, as a catalyst in this process, has a crucial role to play.**”<sup>116</sup>*

Zu metakognitiver **Bewusstheit** gehören nach Brewster und Ellis **language awareness, social awareness, cognitive awareness** und **cultural awareness**.

*“**Language awareness:** The aim here is to **stimulate children’s interest and curiosity about language ‘to challenge pupils to ask questions about language’** (Hawkins 1984:4) in order to develop understanding of and knowledge about language in general, including the foreign language, the L1 and, if appropriate and depending on the context, other languages. This would involve using metalanguage (in the L1 or target language) to describe and analyse language, to make comparisons between the L1 and L2, and to discover rules about the language.*

***Social awareness:** This area of language learning can be related to Vygotsky’s (1978) socio-cultural theory of learning: that **higher cognitive functions are internalized from social interaction**. This will involve children in collaborative activities which, in many contexts, may involve a new understanding of how to behave in class; to establish a working consensus which will contribute towards building respect; and to learn to interact and cooperate in activities and to develop positive attitudes to sharing and working together in class.*

***Cognitive awareness:** The main aim here is to help children **understand why and how they are learning** a foreign language at school, and that in addition to linguistic outcomes, it also offers important personal, cognitive, cultural, affective and social gains. It involves explaining to children how they are going to learn a foreign language in class, the type of materials they are going to use and the activities they are going to do, as well as getting them to think about how they learn.*

***Cultural awareness:** Girard’s (...) definition of this important area **‘to develop understanding and openness towards others’** involves children in activities which enable them to discover similarities and differences between themselves and other people and to see these in a positive light. It aims to develop tolerance and positive attitudes to the foreign language culture and people and draw children away from a mono-cultural perspective.*

*The development of these different strands of metacognition is essential to the development of the whole child, and to their realization of their own ability to learn and to the role they play in the learning process.”<sup>117</sup>*

Bezüglich der **Entwicklung von Lernstrategien** unterscheiden Brewster und Ellis

<sup>116</sup> Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 53

<sup>117</sup> Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 54

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

- **metacognitive strategies** (*planning learning, hypothesising, comparing, self-questioning, self-assessment, self-correction, reviewing, selecting activities*)
- **cognitive strategies** (*classifying, using visual and audio clues as aids to meaning, predicting, risk-taking, organizing work*)
- **socioaffective strategies** (*developed in pair or group work, project work, interviews and surveys*).<sup>118</sup>

Die Begriffe „Lernstrategie“ und „Lerntechnik“ liegen dicht beieinander und lassen sich, wie auch die Verwendung bei Böttger (s. unten) zeigt, nicht immer scharf trennen.

Schmidjell liefert die folgende Definition:

„**Lerntechniken** sind Verfahren, die von den Lernenden angewandt werden, um das fremdsprachliche Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren (= **Fertigkeiten**, z.B. im Wörterbuch nachschlagen, Vokabeldatei führen).

Unter **Lernstrategien** wird eine Folge von Operationen verstanden, bei denen unterschiedliche Lerntechniken zusammenwirken, mit dem Ziel, das eigene Lernen zu fördern und selbstverantwortlich gestalten zu können (= **Pläne mentalen Handelns**, z.B. Lernpläne je nach Lerntyp aufstellen; Selbsteinschätzungsbögen).“<sup>119</sup>

Stein stellt die große Bedeutung der **Motivation** als **metakognitiver Stützstrategie** für das Sprachenlernen heraus.<sup>120</sup>

„**Ohne Motivation ist Lernerautonomie nicht realisierbar.** (...) Die **Lehrkraft als besondere Bezugsperson in der Grundschule** mit ihrer persönlichen Einstellung zur Fremdsprache kann wesentlich dazu beitragen, Identifikation mit der neuen Kultur und Freude an der Fremdsprache zu übertragen. Ein **günstiges Lernklima, Spaß und Humor im Unterricht, Verbindung der Inhalte mit dem episodischen Gedächtnis, abwechslungsreicher Unterricht, Transparenz des Lehrstoffes** usw. dienen als Komponenten äußerer Verstärkung. Wichtig ist auch die **Zusammenarbeit mit den Eltern** (vgl. Raasch 1999: 101f), denen die Lehrkraft Ziele und Anliegen des Fremdsprachunterrichts eindringlich vermitteln sollte.

Besonders in den ersten Schuljahren erfüllen fremdsprachliche Aktivitäten aus der Sicht der Kinder vielfach instrumentelle Zwecke, z. B. als Bestandteil von Spielen. Die emotionale und erfolgversprechende Beteiligung an diesen Handlungen kann die Kinder zum Gebrauch der Fremdsprache motivieren bzw. erhalten sie über interessante und ansprechende Themen, Geschichten und Lieder auch einen affektiven Zugang zur Fremdsprache und Zielkultur. Wir benutzen somit operante Konditionierungen, d. h. wir bauen eine **extrinsische Motivation** auf, um Beweggründe und Anreize für die Auseinandersetzung mit der Fremdsprache zu schaffen. (...)

Je stärker die Kinder zu einem **handelnden Umgang mit Sprache** motiviert werden und dabei auch **eigene Vorstellungen, Ideen, Planungen** einbringen können, desto besser können **extrinsische Verstärkungsmechanismen in intrinsische Motivation umgewandelt werden**. In diesem Fall sind die Handlungen ‚selbstbestimmt, autonom, individuell und ohne Einfluß von äußeren Faktoren [...], die Belohnung liegt in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand selbst‘ (Konrad/Wagner 1999: 17).“<sup>121</sup>

Auf die Wichtigkeit der **affektiven Lerntechniken** (an anderer Stelle spricht er im gleichen Zusammenhang von affektiven **Lernstrategien**<sup>122</sup>) weist u.a. **Böttger** hin:

<sup>118</sup> vgl. Brewster, J. / Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 54 ff

<sup>119</sup> Schmidjell, A. unter: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Lernen.1968.pdf>

<sup>120</sup> vgl. Stein, B. (2000), S. 48 ff

<sup>121</sup> Stein, B. (2000), S. 48 f

<sup>122</sup> vgl. Böttger, H. (2005), S. 150

**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

„Besondere Bedeutung kommt langfristig **affektiven Lerntechniken** zu. Sie umfassen das bewusste Umgehen mit negativen und positiven Gefühlen beim Englischlernen (z. B. Angst, Stress, Freude, Interesse) und geeignete Reaktionen darauf – sich selbst Mut machen, darüber reden, ganz einfache Meditations- und Atemtechniken einsetzen, sich selbst belohnen, Musik und Lachen einsetzen.“<sup>123</sup>

„Lernstrategien konkretisieren sich in Mikromethoden, den Lern- und Arbeitstechniken.“<sup>124</sup>, sagt Böttger.

Lern- und Arbeitstechniken zu vermitteln, bewusstes Lernen und den bewussten Einsatz von Strategien sowie die Reflexion des Lernprozesses und der eigenen Leistung anzubahnen, ist Anliegen des Englischunterrichts in der Grundschule. Die Kinder werden dazu angehalten, ihr Lernen und ihre Erfahrungen mit dem Lernen zu dokumentieren. Als Möglichkeit von Lerndokumentationen der Kinder werden in den Grundschullehrplänen nicht nur für Englisch, sondern auch für die meisten anderen Fächer „Fachhefte, Lerntagebücher und Portfolios“ genannt.<sup>125</sup>

---

<sup>123</sup> aus: <http://www.okay-english-webcoach.de/lernen.html>

<sup>124</sup> Böttger, H. (2005), S. 147

<sup>125</sup> vgl. z.B. Lehrplan Deutsch, S. 36; Lehrplan Sachunterricht, S. 51; Lehrplan Englisch, S. 84; alle in: Richtlinien und Lehrpläne (2008)

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

## Anlage 6

### Das Portfolio der Sprachen als Instrument der Lerndokumentation und der Selbsteinschätzung

Der Begriff Portfolio bezeichnete ursprünglich eine Briefftasche oder Sammelmappe. Bezogen auf die Verwendung im Unterricht definieren **Brunner** und **Schmidinger**:

„Portfolios sind nicht eine Sammlung irgendwelcher Schülerarbeiten, sondern eine **Sammlung von „Beweismitteln“**, die zeigen, dass SchülerInnen bestimmte Ziele erreicht haben oder an welcher Stelle sie auf dem Weg zu diesen Zielen sind.“<sup>126</sup>

Damit werden Kompetenzen dokumentiert, die denen in den *Lehrplänen* entsprechen.

„Darüber hinaus können Portfolios auch das Erreichen von Zielen aufzeigen, die sich die SchülerInnen als **persönliche Ziele** zusätzlich zu den Unterrichtszielen selbst gesetzt haben.“<sup>127</sup>

**Werlen** et al. führen aus:

„Lernerautonomie tritt zunehmend in das Zentrum der Fremdsprachendidaktik, und das Erwerben von Sprachlernkompetenz gewinnt an Bedeutung. Eines der wichtigsten Verfahren, Lernende **zum Sprachenlernen zu motivieren, sie zur Eigenverantwortung für das Lernen anzuhalten und ihnen das Erleben des eigenen Lernfortschritts** vor Augen zu halten, ist das Sprachenportfolio.“<sup>128</sup>

Das Portfolio betont die **Stärken des Lernenden**, es wird dokumentiert, **was er kann, wie er lernt** und was er für seine **Weiterentwicklung** tun will.

**Legutke** und **Rau** stellen daher heraus:

„Weil sich die Deskriptoren des Portfolios am Können der Kinder orientieren und nicht an möglichen Defiziten, unterstützt es im Fremdsprachenunterricht den notwendigen **Paradigmenwechsel hin zu kompetenzorientiertem Denken und Handeln**, der in der Schulpraxis nicht leicht herbeigeführt werden kann. Denn dort dominiert vielfach noch die *Native-Speaker-Norm* als Maßstab für die Bewertung von Schülerleistungen. Folglich werden letztere immer noch eher danach beurteilt, inwieweit sie dieser Norm gerecht werden bzw. von ihr abweichen, als danach, welchen Grad von Können sie darstellen. Die Würdigung von Können durch das Portfolio ist deshalb ein wichtiger Beitrag zu diesem Paradigmenwechsel.“<sup>129</sup>

Während die meisten Didaktiker Lernerautonomie und Portfolioarbeit schon für die Grundschule befürworten, gibt es auch aktuelle kritische Stimmen wie z.B. die von **Mindt** und **Wagner**, die erhebliche Zweifel an der Sinnhaftigkeit von Portfolioführung äußern, zumal bezogen auf den Englischunterricht in Klasse 1 und 2.<sup>130</sup>

#### Das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS)<sup>131</sup>

Die Idee des Sprachenportfolios entstand im Europarat. Das „**Europäische Portfolio der Sprachen**“ (EPS) trägt dem Prinzip des selbstständigen Lernens Rechnung und soll eine europaweite Vergleichbarkeit von Sprachkompetenzen ermöglichen. Basierend auf den **Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)**<sup>132</sup>, die auch die Grundlage für die Kompetenzbeschreibungen der Englischlehrpläne für die Grund-

<sup>126</sup> Brunner, I./Schmidinger, E. (2000): Gerechtere Beurteilung. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis, Linz: Veritas, S. 17

<sup>127</sup> Brunner, I./Schmidinger, E. (2000), S. 17

<sup>128</sup> Werlen, E./Haunss, J./Kaden, E. (2005): Ich kann's. in: Grundschulmagazin Englisch, München: Oldenbourg, 1/2005, S. 6 ff (zitiert nach Handreichung „Mein Sprachenportfolio“, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, Mainz 2009; S. 1)

<sup>129</sup> Legutke, M./Rau, N.: Sprachliches Können dokumentieren und präsentieren. in: Grau, M./Legutke, M. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 211 f

<sup>130</sup> Mindt, D./Wagner, G. (2009), S. 170 ff und 257 ff

<sup>131</sup> Einige Passagen des folgenden Abschnitts finden sich auch in **Modul 9: Leistungen fördern und bewerten**

<sup>132</sup> vgl. Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. München: Langenscheidt



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

schule und die weiterführenden Schulen bilden, enthält das EPS u. a. zu den Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben Könnensformulierungen (Ich kann...), mit Hilfe derer sich die Lernenden selbst einschätzen.

Von **EPS** spricht man, wenn es sich um ein **vom Europarat akkreditiertes Sprachenportfolio** handelt, d.h. wenn der Europarat nach einer entsprechenden Prüfung durch sein Siegel bestätigt hat, dass es seinen Vorgaben entspricht.

**Wolff** führt zum **EPS** im Unterricht aus:

„Zu einer **stärkeren Einbeziehung des Schülers in das Unterrichtsgeschehen** trägt in hohem Maße auch das **EPS** bei. Die wichtigste seiner verschiedenen Funktionen ist es, dem Schüler die **Fähigkeit zur Selbstbewertung** zu vermitteln und ihm damit **Verantwortung für das eigene Lernen** zu übertragen. Es ist selbstverständlich, dass die Versuche, die eigenen Leistungen selbstständig zu bewerten, immer **flankiert** sein müssen **von Bewertungen durch den Lehrer**. Die Arbeit mit dem Portfolio ist immer eine gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schülern. Aber allein schon die Tatsache, dass Bewertung nicht allein dem Lehrer überlassen bleibt, sondern im Klassenzimmer thematisiert wird, ermöglicht eine höhere Schülerorientierung.“<sup>133</sup>

Das **EPS** besteht aus **drei Teilen**:

- dem **Sprachenpass**, häufig mit offiziellen Dokumenten über das Sprachenlernen wie z.B. Zertifikaten und der von den Lehrkräften bestätigten Selbsteinschätzung der Leistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt,
- der **Sprachenbiografie**, in der die Reflexion des Lernprozesses und des Sprachenlernens sowie interkulturelle Erfahrungen dokumentiert werden,
- dem **Dossier**, in dem besonders gelungene individuelle Arbeitsprodukte zum Sprachenlernen gesammelt werden.

Das EPS schafft die Möglichkeit, **auch außerschulisch erworbene Sprachenkenntnisse** z.B. in der Herkunftssprache, **zu dokumentieren**, wodurch diesen Kenntnissen ausdrücklich eine **Wertschätzung** zuteil wird und als Schritt zur gewünschten Mehrsprachigkeit der Bürger in Europa festgehalten wird.

### **Das BKL-Portfolio: „Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio und Aufbauportfolio“**

In Europa existieren viele unterschiedliche nationale Fassungen von Portfolios, die meisten davon sind für ältere SuS konzipiert. In Deutschland gab es bisher in einigen Bundesländern sehr einfache (und – bis auf das aus Thüringen – nicht akkreditierte) Portfoliomodelle für Grundschüler; „Mein Sprachenportfolio“ aus Hessen<sup>134</sup> ist das bekannteste dieser Art und das 2009 überarbeitete „Mein Sprachenportfolio“ aus Rheinland-Pfalz<sup>135</sup> das neueste. Letzteres ist dezidiert für den Einsatz ab Klasse 1 vorgesehen. Es enthält in der Handreichung Anregungen für die Portfolioarbeit, die auf NRW übertragbar sind.

Ein **akkreditiertes Grundschulportfolio** liegt für Deutschland erst seit Kurzem vor: „**Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio**“.<sup>136</sup> Es wurde von einer länderüber-

<sup>133</sup> Wolff D. (2003/2009), vgl. **Anlage 7** und <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/angebot-home/englisch-in-der-grundschule---inhaltsuebersicht.html>

<sup>134</sup> vgl. Legutke, M./Lortz, W. (Hrsg.) (2002): „Mein Sprachenportfolio“. Frankfurt/M.: Diesterweg

<sup>135</sup> vgl. „Mein Sprachenportfolio Englisch“, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, Mainz 2009; Download des Portfolios und der Handreichung unter <http://grundschule.bildung-rp.de>

<sup>136</sup> Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grundportfolio. Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett. Das entsprechende Aufbauportfolio ist ebenfalls 2007 bei dem Verlagkonsortium erschienen. Nordrhein-westfälische Schulen können dieses Europäische Portfolio der Sprachen sowie die Lehrerhandreichung, die 2009 erschienen ist, über den geschützten Bereich Schulverwaltung im Bildungsportal (unter Angabe der Schulnummer) kostenlos herunterladen.

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

greifenden Arbeitsgruppe<sup>137</sup> im Rahmen eines **BLK-Projektes**<sup>138</sup> für Grundschulkindern entwickelt.

Für die SuS der weiterführenden Schulen steht ein **anknüpfendes Aufbauportfolio** mit ähnlichem Layout zur Verfügung. Diese beiden Portfolios stellen einen wichtigen Baustein dar, **das Sprachenlernen schulstufenübergreifend als Kontinuum zu gestalten**.<sup>139</sup>

Burwitz-Melzer, wissenschaftliche Begleitung des BLK-Projektes, erläutert:

„Das BLK-Portfolio (...) ist in ein Grund- und ein Aufbauportfolio unterteilt, die sehr flexibel nach- oder auch nebeneinander angeboten werden können. Das Grundportfolio wendet sich an sehr junge Lernende in den Klassen 3 bis 6, das Aufbauportfolio an die Schülerinnen und Schüler ab Klasse 5 bis zum Abitur. Die Klassen 5 und 6 können je nach Einschätzung der Lehrkraft von beiden Portfolio-Teilen bedient werden; sie unterscheiden sich in Sprache und Abstraktionsgrad, nicht jedoch in den angesprochenen Kompetenzbereichen. Damit wird deutlich, dass dieses Portfolio nicht nach Jahrgangsklassen strukturiert angeboten werden soll, sondern nach Kompetenzgrad und Abstraktionsvermögen der Lernenden variabel einsetzbar ist.“<sup>140</sup>

Den Grundschullehrkräften kann das **Grundportfolio** Impulse geben, welche Aspekte beim Sprachenlernen wichtig sind. Sie erhalten Anregungen, wie sie die Kinder an eine Einschätzung ihrer Leistung, die über die gerade zurückliegende Unterrichtseinheit hinausgeht, heranführen können. Anregungen und Hilfestellungen für den Umgang mit dem Portfolio bietet auch die 2009 erschienene Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer.<sup>141</sup>

Die **Sprachenbiografie** besteht im Grundportfolio aus den Abschnitten

- **Ich in der Welt** (In diesem interkulturellen Teil kann u.a. auch Mehrsprachigkeit dokumentiert werden.)
- **Wie ich Sprachen lerne** (Dieser Teil enthält **allgemeine Lerntipps** zu den Fertigkeiten und Anregungen für das Kind zum Nachdenken darüber, **was** ihm selbst **beim eigenen Lernen hilft**, sowie einen „**Lernplan**“, in dem das Kind Vorsätze für das Sprachenlernen notieren kann.)
- **Was ich schon kann** (Hier sind grundschulgemäße, inhaltlich sehr konkrete Formulierungen von *can-do-statements* für den Lernprozess in Anlehnung an den GER aufgeführt, für die die Kinder eine Einschätzung ihrer Kompetenz mithilfe von *Smileys* und *Frownies* vornehmen).

Der **Sprachenpass** erscheint – anders als im Aufbauportfolio, wo er wie in allen Portfolios für ältere Lerner die erste Stelle einnimmt und separat gebunden ist – als „**Mein Rückblick**“. Dort werden die Kompetenzen in allgemeineren Formulierungen als im Was ich schon kann-Teil mit dem ausdrücklichen Bezug zum Kompetenzniveau A 1 des GER abgefragt.

Für das **Dossier** gibt es ein Inhaltsverzeichnis, mit dessen Hilfe die Kinder ihre Sprachlern-dokumente „inventarisieren“ können. Hier werden besonders gelungene Arbeitsprodukte gesammelt, die eine individuelle Leistung zeigen, z.B. ein in Anlehnung an ein authentisches Buch selbst erstelltes kleines „Buch“, zu dem das Kind sprechen kann oder dgl. Das Dossier wird in der Grundschule häufig auch als „Schatztruhe“ bezeichnet.

<sup>137</sup> In der Arbeitsgruppe waren Lehrkräfte aus Berlin, Bremen, Hessen und NRW vertreten.

<sup>138</sup> BLK-Verbundprojekt „Sprachen lehren und -lernen als Kontinuum – Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem“ (BLK = Bund-Länder-Kommission)

<sup>139</sup> vgl. Burwitz-Melzer, E. (2008): Ein neues Portfolio für den Fremdsprachenunterricht: Übergang und Selbstevaluation. in: Grau, M./Legutke, M. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 170 ff

<sup>140</sup> Burwitz-Melzer, E. (2008): Ein neues Portfolio für den Fremdsprachenunterricht: Übergang und Selbstevaluation, S. 174

<sup>141</sup> vgl. Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2009): Europäisches Portfolio der Sprachen. Grund- und Aufbauportfolio. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett.



**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

## Anlage 7

# Der Europäische Referenzrahmen und das Europäische Portfolio der Sprachen im Englischunterricht der Grundschule

**Dieter Wolff, Bergische Universität Wuppertal**

Unveröffentlichtes Manuskript 2003; überarbeitet März 2009<sup>142</sup>

### 1 Einleitung

Dieser Beitrag stellt den Versuch dar, möglichst knapp aber dennoch umfassend über den europäischen Referenzrahmen und das Sprachenportfolio zu informieren und interessierten Lehrkräften dabei zu helfen herauszufinden, welchen Beitrag diese beiden Konzepte für ihren eigenen Unterricht leisten können, insbesondere für die Lernzielbestimmung, für die Unterrichtsplanung und Gestaltung, und für die Leistungsbewertung. In diesen Ausführungen wird vieles wiederholt, was in anderen Veröffentlichungen schon gesagt wurde; das ergibt sich aus der Natur der Sache. Aber es werden an einigen Stellen Akzente gesetzt, die sich von denen anderer Beiträge unterscheiden. Dies kann vielleicht dazu beitragen, dass ein komplexeres Bild von der Idee des europäischen Referenzrahmens und des Sprachenportfolios entsteht, und sich daraus neue Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung entwickeln.

### 2 Der europäische Referenzrahmen und das europäische Sprachenportfolio: Beschreibung eines neuen fremdsprachendidaktischen Konzeptes

Die beiden Konzepte "Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen" (GER) und "Europäisches Portfolio der Sprachen" (EPS) gehören zusammen; auf allgemeinsten Ebene lassen sie sich als ein Planungsinstrument für Fremdsprachenunterricht bezeichnen. Wie viele andere bedeutsame fremdsprachendidaktische Konzepte der Vergangenheit wurden auch der GER und das EPS vom Europarat entwickelt, jener bildungspolitisch ausgerichteten europäischen Institution, in der sich fast alle europäischen Staaten zusammengeschlossen haben und die es sich zum Ziel gesetzt hat, Erziehung und Bildung in ganz Europa zu fördern. Wie schon die vorausgegangenen Entwicklungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts basiert auch der GER auf einem kommunikativ-handlungsorientierten Konzept des Lernens und Lehrens von Sprachen, das sich vom Ansatz her auch gut für die Grundschule eignet. Der GER differenziert die beim Erwerb einer Fremdsprache zu erreichenden sprachlichen Fähigkeiten nach drei jeweils zweigliedrigen Kompetenzstufen, die in sich wieder nach fünf Fähigkeits- und Fertigkeitsbereichen untergliedert sind.

Für die Kompetenzstufen ergibt sich die folgende Struktur:

- A Elementare Sprachverwendung
  - A 1 Breakthrough
  - A 2 Waystage
- B Selbstständige Sprachverwendung
  - B 1 Threshold
  - B 2 Vantage
- C Kompetente Sprachverwendung
  - C 1 Effective operational proficiency
  - C 2 Mastery<sup>143</sup>

Die Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche werden aus den vier Grundfertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen) abgeleitet; die Fertigkeit des Sprechens wird in zwei Teilfähig-

<sup>142</sup> Auch unter: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/angebot-home/englisch-in-der-grundschule---inhaltsuebersicht.html>

<sup>143</sup> Für die englischen Bezeichnungen der Teilbereiche gibt es keine deutschen Entsprechungen; man findet die englischen Bezeichnungen auch in deutschen Texten zum GER und EPS.



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

keiten unterteilt: an Gesprächen teilnehmen (interaktionales Sprechen) und zusammenhängend sprechen (transaktionales Sprechen). So ergeben sich fünf Fähigkeits- und Fertigungsbereiche. Neu und für das Verständnis von GER und EPS besonders wichtig ist, dass hier versucht wird, sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einer Skala des Könnens zu definieren, die nicht nur für Lehrplanentwickler und Lehrer nutzbar gemacht, sondern auch von Schülern nachvollzogen werden kann.

Diese Könnensformulierungen, die gleich etwas näher beschrieben werden, stellen den Kern des EPS dar, das im Gegensatz zum GER, der eher eine theoretische Orientierung aufweist, auf den Schüler bezogen ist. Das europäische Sprachenportfolio besteht aus drei Teilen: einem Sprachenpass, einer Sprachbiografie und einem Dossier. Der Sprachenpass dient dazu, die nach Meinung des Lernenden von ihm zu bestimmten Zeitpunkten erreichten sprachlichen Kompetenzen festzuhalten, d.h. sich selbst auf einer Fähigkeitsskala einzuordnen. In der Sprachenbiografie kann der Lerner festhalten, welche Sprachen er in der Schule oder außerhalb der Schule lernt, welche Auslandsaufenthalte er schon absolviert hat (Austausch, Partnerschaft, Praktika) und an welchen auslandsorientierten Projekten er schon teilgenommen hat. Schließlich kann er eigene fremdsprachliche Arbeiten im Dossier zusammentragen.

Diese Beschreibung bezieht sich auf die Grundstruktur eines EPS. In vielen europäischen Ländern sind inzwischen Sprachenportfolios entwickelt worden, die entsprechend der Zielgruppe der Lerner Varianten aufweisen, aber immer von dem Prinzip der Selbstbewertung und Dokumentation sprachlicher Leistungen ausgehen. Unter anderem gibt es neben Sprachenportfolios für erwachsene Lerner (Migranten) auch solche für Grundschullerner. Insgesamt gibt es im europäischen Kontext zurzeit etwa dreißig auf die jeweiligen Adressatengruppen abgestimmte Portfolios, die mit einem Gütesiegel des Europarates versehen sind.

Wie andere Länder auch, hat das Land Nordrhein-Westfalen festgelegt, dass das fremdsprachliche Abschlussprofil in der Grundschule etwa dem Niveau A 1 des GER entsprechen soll. Um dieses Kompetenzniveau etwas besser zu verdeutlichen, aber auch um zu zeigen, wie GER und EPS Kompetenzen schülerorientiert definieren, sei hier das Niveau A 1 allgemein (GER, bezogen auf Lehrer und Lehrplanersteller) und im Hinblick auf die einzelnen Fertigungsbereiche (EPS, bezogen auf die Lernenden) vorgestellt.

**Allgemeine Beschreibung von A 1:** *Der Lerner kann alltägliche Ausdrücke und grundlegende Sätze verstehen und gebrauchen, welche Bedürfnisse konkreter Art zufrieden stellen. Er kann sich selbst und andere vorstellen und Fragen stellen bzw. beantworten, die sich auf persönliche Aspekte beziehen, z.B. wo er lebt, welche Menschen er kennt, welche Dinge er besitzt. Er kann auf einfache Weise mit anderen interagieren, wenn der Kommunikationspartner langsam und deutlich spricht und bereit ist zu helfen.*

### **Beschreibung der einzelnen Fertigungsbereiche von A 1:**

**Hören:** Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.

**Lesen:** Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.

**Sprechen: An Gesprächen teilnehmen:** Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen und mir dabei hilft, zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.

**Sprechen: Zusammenhängend sprechen:** Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.



#### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

**Schreiben:** Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z.B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

### 3 Der europäische Referenzrahmen und das europäische Sprachenportfolio: Funktionen eines neuen fremdsprachendidaktischen Konzeptes

Wenn man sich zum ersten Mal mit dem europäischen Referenzrahmen beschäftigt, möchte man fast den Eindruck gewinnen, als sei hier zwar mit dem Sprachenpass eine recht kreative Idee umgesetzt worden, die es ermöglicht, den Schüler stärker in den Unterricht einzu beziehen und ihn dazu zu motivieren, sich mit seinen eigenen Leistungen auseinanderzusetzen, dass aber dieses Konzept darüber hinaus nur wenig innovatives Potenzial besitze. Dies wäre aber eindeutig eine Fehleinschätzung. GER und EPS können zu einem wirklichen *change agent* im didaktischen Geschehen werden, wenn man das Potenzial, das diesen Konzepten unterliegt, auslotet und für den Fremdsprachenunterricht nutzbar macht. Im Folgenden soll versucht werden, die möglichen Funktionen dieses fremdsprachendidaktischen Konzeptes auf der Grundlage der Ausführungen der Autoren des GER etwas genauer zu erfassen, um auf diese Weise sein Potenzial deutlicher zu machen.

Wenn man sich die einzelnen Fertigkeitsbereiche, wie sie für A 1 oben vorgestellt wurden, etwas genauer anschaut, dann kann man feststellen, dass jeder von ihnen auf drei für Unterrichtsplanung und Gestaltung zentrale Aspekte Bezug nimmt: auf Lernzielbestimmung und Lerninhalte, auf mögliche Unterrichtsaktivitäten und auf Leistungsbewertung. So werden auch im GER die Funktionen definiert: "The uses of the framework include: the planning of language learning programmes..., the planning of language certification..., the planning of self-directed learning..." (GER S. 6). Der Fertigkeitsbereich Schreiben in A 1 definiert z.B. ein Lernziel, nämlich den Erwerb einer bestimmten Schreibkompetenz, er verweist auf einen bestimmten Lerninhalt, nämlich die "Textsorten", die auf diesem Niveau "gekonnt" werden sollen, und er nimmt Bezug auf mögliche Unterrichtsaktivitäten, die eingebracht werden können, um das gesetzte Lernziel zu erreichen. Die gewählte Könnensformulierung öffnet den Weg für die Selbstbewertung.

Wie Little (2003) treffend formuliert, stellt der GER Werkzeuge bereit, um Sprachlernprogramme zu entwickeln, innerhalb derer Curriculum, Lehr- und Lernorganisation und die Leistungsbewertung nach identischen Kriterien gestaltet werden können. Dies ist, wenn man einmal von seiner europäischen Dimension absieht, die die Vergleichbarkeit von Fremdsprachenunterricht und sprachlichen Qualifikationen innerhalb Europas ermöglicht, das eigentlich Neue am gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Auf seiner Grundlage kann Unterricht auf verschiedenen Abstraktionsebenen effizient gestaltet werden: er kann herangezogen werden, um einen schulischen Lehrplan zu konzipieren, seine Ziele, Inhalte und Methoden zu beschreiben und neue Formen der Leistungsbewertung einzubringen. Der GER kann aber auch eingebracht werden, um Unterrichtssequenzen, ja selbst Unterrichtsstunden zu planen und durchzuführen. Er leistet damit eine wichtige Aufgabe bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die in immer stärkerem Maße von den Schulen selbst übernommen werden soll.

In diesem Zusammenhang sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass die im GER gewählten inhaltlichen Formulierungen weitgehend Beispielcharakter haben; d.h. der GER erhebt nicht den Anspruch, als wolle er ein festes inhaltliches Curriculum bereitstellen; dies wird vielmehr seinen Benutzern überlassen. Natürlich wird hier auch eine Schwachstelle des GER deutlich. Zwar wird darauf hingewiesen, dass Sprachlernen nur in sozio-pragmatischen Kontexten stattfinden kann und dass transkulturelles Lernen im Vordergrund jedes sprachlichen Lernprozesses stehen soll. Wenn man sich aber die Formulierungen in den Fähigkeitsbereichen anschaut, finden sich nur wenig Hinweise auf Fähigkeiten, die zur Entwicklung von transkulturellem Lernen "gekonnt" werden sollen.

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Die Gestaltung von Unterricht mit Hilfe des europäischen Referenzrahmen gewinnt auch deshalb eine neue Qualität, weil durch die Formulierung der Kompetenzbereiche auf einer sprachlichen Ebene, die auch dem Lernenden zugänglich ist, die Möglichkeit eröffnet wird, den Schüler an Planungs-, Organisations- und Bewertungsprozessen teilhaben zu lassen. Weil der Schüler versteht, was von ihm erwartet wird, ist er auch in der Lage, Unterricht mitzugestalten. Das Konzept der Schülerorientierung, mit dem schon seit Generationen Lehrpläne überfrachtet wurden, das aber nie im Unterricht umgesetzt wurde, gewinnt im GER eine neue realistische Qualität.

Zu einer stärkeren Einbeziehung des Schülers in das Unterrichtsgeschehen trägt in hohem Maße auch das EPS bei. Die wichtigste seiner verschiedenen Funktionen ist es, dem Schüler die Fähigkeit zur Selbstbewertung zu vermitteln und ihm damit Verantwortung für das eigene Lernen zu übertragen. Es ist selbstverständlich, dass die Versuche, die eigenen Leistungen selbstständig zu bewerten, immer flankiert sein müssen von Bewertungen durch den Lehrer. Die Arbeit mit dem Portfolio ist immer eine gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schülern. Aber allein schon die Tatsache, dass Bewertung nicht allein dem Lehrer überlassen bleibt sondern im Klassenzimmer thematisiert wird, ermöglicht eine höhere Schülerorientierung.

Durch die Einbindung des EPS in den Unterricht und durch die Förderung der Fähigkeit zur Selbstbewertung wird die Sprachlernbewusstheit des Schülers aber auch seine Sprachbewusstheit gefördert. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Leistungen führt dazu, dass der Lerner erkennt, was er beim Sprachlernen richtig und was er falsch macht. Seine Bewusstheit für die eigenen Lernvorgänge wird geschärft, sein Lernvermögen wird verbessert. Aber dadurch, dass er auf den Lerngegenstand Sprache fokussiert, wird auch seine Bewusstheit für diesen Lerngegenstand größer, er entwickelt ein Verständnis für Sprache, ihre Strukturen und ihre Funktionen.

Damit wird nun die wichtigste innovative Funktion von GER und EPS immer deutlicher. Mit ihrer Hilfe ist es möglich, das Prinzip des selbstständigen Lernens umzusetzen und die Lernenden im Verlaufe ihrer schulischen Entwicklung zu mehr und mehr Autonomie zu führen. Die Fähigkeit zur Selbstbewertung wird in der modernen Pädagogik als ein Schlüssel zum Einstieg in die Lernerautonomie gesehen, als Möglichkeit, die Schüler von dort aus zu anderen Bereichen selbstständigen Lernens zu führen. Und Lernerautonomie wird heute von vielen Pädagogen als wichtigstes Ziel schulischer Erziehung gesehen, und von Politikern als Notwendigkeit verstanden, dem gesellschaftspolitischen Ziel des lebenslangen Lernens gerecht werden zu können.

#### **4 Referenzrahmen und Sprachenportfolio in der Grundschule**

Bei der Beschreibung der Funktionen des GER und des EPS ist sicherlich schon deutlich geworden, dass dieses neue didaktische Konzept auch in der Grundschule eine Rolle spielen kann, eine Rolle, die weit über die eines Werkzeuges zur Erstellung eines adäquaten Rahmenplans hinausgeht.

Die Beschreibungen der Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche verweisen auf die Lernziele, die auf der Basis des Rahmenplans erreicht werden sollen. Der Lehrplan kann eigentlich nur vor dem Hintergrund des GER so gelesen werden, wie ihn seine Autoren verstanden haben.

GER und EPS geben dem Lehrer wichtige Hinweise darauf, was zu vermitteln und welche Lernziele am Ende der Grundschulzeit im Hinblick auf ein angemessenes Übergangsprofil erreicht werden sollten. Außerdem geben sie ihm Hinweise und Anregungen bei der Planung von Unterrichtssequenzen und auch einzelner Unterrichtsstunden.

Für die Nutzung der Kompetenzbeschreibungen des EPS durch die Schüler ist es sicherlich notwendig, auf diese im Unterricht einzugehen und sie zu erklären. Ein bewusster Umgang mit diesen Profilen trägt auch dazu bei, dass Schüler ein Bewusstsein für Sprache und ihre

**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

Funktionen entwickeln. Allerdings ist zu überlegen, diese Profile stärker altersgerecht zu formulieren. Dies sollte vor dem Hintergrund des jeweiligen Lehrplans geschehen.

## **5 Literatur**

Christ, I. (1999): "Das europäische Portfolio der Sprachen: Konzepte und Funktionen". *Babylonia* 1, 10-14

Council of Europe (1997): *The European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe

Council of Europe (1997): *The Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Council of Europe

Europarat (2002): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt

*Europäisches Portfolio der Sprachen: Grund- und Aufbauportfolio der Länder Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen* (2006). Berlin, Frankfurt, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett.

Legutke, M. (2001): "Portfolio für Sprachen - in der Grundschule?" *Grundschulunterricht* 48, Sonderheft Fremdsprachen 20-23, 65.

Little, D. (2003): "The Common European Framework: principles, challenges, issues". *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 56

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

## Anlage 8

### Verstehenshilfen und Lernstrategien im EGS am Beispiel von *This old man*

Anhand einer Hörübung kann Kindern bewusst gemacht werden, welche Strategien ihnen **beim Verstehen** eines Textes helfen. Dazu eignet sich im Grunde jeder grundschulgemäße Text (Bilderbuch, Reim, Lied, Hörtext aus einem Lehrwerk ...). Die Ergebnisse können in Form eines Lernplakates dokumentiert werden.

Als Beispiel für ein mögliches Vorgehen wird die Erarbeitung des traditionellen Liedes *This Old Man*<sup>144</sup> näher beschrieben:

- **Voraussetzungen** bei den Kindern: **Kenntnis der Zahlen bis zehn**
  - **Material / Medien, z. B.:**<sup>145</sup>
    - Realia: *dog* (Stoffhund), *bone*, *drum*
    - *flash cards*: Zahlen bis zehn (als Ziffern), *old man*, *drum*, *shoe*, *tree*, *door*, *hive*, *sticks*, *map of England with Devon*, *gate*, (*washing*) *line*, *hen*
    - Tafelanschrift (während der Erarbeitung entstehend):  
1 – dr\_\_\_, 2 – sh\_\_\_, 3 – tr\_\_\_ etc.
    - CD mit dem Lied<sup>146</sup>
    - Liedtext und Noten (für die Hand der Lehrkraft)
    - Bebilderter Lied“text“ für die Hand der Kinder
  - Das Lied ganzheitlich bekannt machen
    - Als Einstimmung könnte man ganz kurz (auf Deutsch) sagen, dass das zu lernende Lied ein Spaßlied ist, in dem Wörter wie *nick-nack* (= Schabernack) und *paddy whack* (eigentlich = Knorpel, hier aber eher als Unsinnswort benutzt) vorkommen, die lustig klingen und darauf hindeuten, dass jemand (*this old man*) kleine Streiche spielt.
    - Hörauftrag beim ersten Vorspielen für die Kinder:  
*Listen to the song and try to understand as much as possible.*
    - Es ist möglich, den Kindern sofort das gesamte Lied vorspielen. Die empfohlene Fassung weist zwar ein hohes Tempo auf, ist aber so gestaltet, dass die Kinder sich von Rhythmus und Melodie im Allgemeinen unmittelbar angesprochen fühlen und begeistert zuhören. Im Vergleich mit einem späteren langsameren Lehrervortrag wird den Kindern sicher deutlich, dass das Sprechtempo eine Rolle für das Verständnis spielt.
- ☞ **Hilfe beim Hörverstehen:** Langsames Sprech-(Sing-)Tempo  
☞ **Strategie:** Um langsames Sprechen (Singen) oder um nochmaliges Sprechen (Singen) bitten bzw. den Text von einem Tonträger mehrfach selbstständig hören

Einige Kinder werden bei der ersten Vorstellung vielleicht nur das angekündigte *nick-nack paddy whack* und *this old man* wiedererkennen, anderen wird es bereits gelingen, Bekanntes (z.B. die Zahlen oder auch *dog*, *shoe* etc.) zu identifizieren.

- ☞ **Hilfe beim Hörverstehen:** Bekannte Wörter wiedererkennen  
☞ **Strategie:** Auf bekannte Wörter achten und den Zusammenhang erraten

<sup>144</sup> Es kann bereits in der Schuleingangsphase eingesetzt werden. Die Lehrwerkempfehlung (s. unten) bezieht sich ursprünglich auf eine Verwendung in den ersten Wochen des 3. Schuljahresjahres bei einem Beginn des Englischunterrichts in Klasse 3.

<sup>145</sup> vgl. dazu z.B. die Anregungen in Storytime 3 Neubearbeitung, Teacher's Guide, Westermann Verlag, Braunschweig 2005 oder JACK IN THE BOX, Handreichung für den Unterricht, Cornelsen Verlag, Berlin 1993

<sup>146</sup> z.B. CD zu Storytime 3 Neubearbeitung, Westermann Verlag, Braunschweig 2005

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

- Den Text der Strophen schrittweise verdeutlichen
  - **This old man:** flash card "old man" zeigen
  - **He played one:** Mit dem Finger eine Eins zeigen und **1** an die Tafel schreiben, wobei an dieser Stelle die Ziffern zunächst völlig ausreichen - die Wortbilder der Zahlen können ggf. später ergänzt werden.
  - **He played nick-nack on my drum:** Auf der Handtrommel "Unsinn machen", flash card "drum" neben die 1 heften und die Anfangsbuchstaben **dr\_\_** an die Tafel schreiben. Die Wörter sollen bzw. können durchaus unvollständig bleiben, damit die Kinder den **Reim als Lern- und Merkhilfe** erkennen und nutzen, während das komplette Schriftbild wegen der fremden Schreibweise davon ablenken könnte. (Einschränkung: *one* und *drum* reimen sich nicht ganz, in allen anderen Strophen sind die Reime aber in Ordnung und stellen eine gute Hilfe dar.
  - **With a nick-nack, paddy-whack:** Unsinn machen, z.B. jemanden kitzeln
  - **Give the dog a bone:** Einem Kind einen Stoffhund hinstellen, einen Knochen in die Hand geben und es auffordern: *Give the dog a bone.*
  - **This old man came rolling home:** Einen schwankenden (leicht betrunkenen) *old man* mimen.

Die Kinder formulieren mit ihren Worten, was ihnen geholfen hat, den **Text zu verstehen**, z.B.:

- ☞ **Hilfe beim Hörverstehen:** Bilder und Gegenstände zum Text  
Erklärende Bewegungen zum Text
- ☞ **Strategie:** Auf alle Hilfen (Bilder, Gegenstände, Bewegungen der Lehrkraft) achten und zusammen mit der Sprache zur Erschließung des Sinns nutzen

In der gleichen Weise verfährt man mit den übrigen Strophen. Durch das Tafelbild und das mehrfache gemeinsame Sprechen der Reimwörter 2 – *shoe*, 3 – *tree* etc. werden die Kinder sicher darauf aufmerksam, dass der **Reim** (vor allem in Verbindung mit den Anfangsbuchstaben) **eine gute Merkhilfe** darstellt, und sie können diese Tatsache verbalisieren.

Als weitere **Tipps** könnten die Kinder z. B. nennen:

- ☞ Sich auf das Hören konzentrieren (gut zuhören)
- ☞ Das Lied oft hören und (mit-)singen
- ☞ Auf den Mund der Lehrkraft (des Gesprächspartners) achten (z. B., um *tree* und *three* unterscheiden zu können)

Die Lehrkraft notiert die Sätze, die die Kinder nennen. Daraus kann ein Lernplakat entstehen, das in der Klasse ausgehängt wird. Später ergänzen die Kinder weitere Lerntipps.

**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

## Anlage 9

### James J. Asher: *Learning Another Language through Actions: Total Physical Response (TPR)*<sup>147</sup>

In den sechziger Jahren veranlassten den Amerikaner James J. Asher Klagen über die Ineffektivität des Fremdsprachenunterrichts, nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen. Er beschäftigte sich zunächst, wie Kinder ihre erste Sprache lernen und wandte diese Erkenntnis auf den Fremdsprachenunterricht an. Er beobachtete, dass Kinder sehr viel mehr verstehen, als sie selbst sprechen können und häufig ganzkörperlich auf Verstandenes reagieren und dass das Sprechen nicht erzwungen werden kann.

**Krashen** (1985)<sup>148</sup> bezeichnete später die Phase des aktiven Hörens, in der die Lerner die fremde Sprache aufnehmen, aber noch nicht selbst sprechen, als **silent period**.

Asher entwickelte aus seinen Untersuchungen für das Fremdsprachenlernen die drei Grundsätze seiner Methode:

1. *Understanding the spoken language should be developed in advance of speaking.*
2. *Understanding should be developed through movements of the student's body.*
3. *Do not attempt to force speaking from students.*

Asher misst dem Hörverstehen als Ausgangspunkt der Sprachaneignung besondere Bedeutung bei - im Deutschen wird seine Methode daher als **Verstehensmethode** bezeichnet - und **verbindet die Sprachvermittlung mit Bewegungen**. Auf das Sprechen der Lernenden wird zunächst ganz verzichtet, denn Asher vertritt die Ansicht, dass Lerner, wenn sie unmittelbar nach dem Hören, das auf das Verstehen abzielt, zum Sprechen aufgefordert würden, überfordert seien, weil beim Verstehen und Sprechen unterschiedliche Bereiche des Gehirns beteiligt seien.<sup>149</sup>

Stattdessen erhalten die Lernenden Zeit, sich auf die neue Sprache mit ihrem abweichenden Lautsystem einzustellen. Die Lehrkraft spricht etwas vor (in der Regel Befehle wie z.B. *Go to the window.*) und macht die passenden Bewegungen dazu vor. Die Lernenden werden durch diese Befehle aufgefordert, nach einer festgelegten Schrittfolge auf das Gehörte durch entsprechende Bewegungen zu reagieren. Dadurch wird ihre rechte Gehirnhälfte in das Lerngeschehen einbezogen, während das Sprachenlernen ansonsten überwiegend in der linken Hemisphäre geleistet wird. Es findet nach Asher ganzheitliches Verstehen der Sprache statt, und das Gelernte siedelt sich unmittelbar im Langzeitgedächtnis an.

Auch für das ganzheitliche Erfassen von Grammatik hält Asher *TPR* geeignet:

*“With TPR, students understand grammar in the right brain but cannot tell you how grammar works.”<sup>150</sup>*

Er ergänzt:

*“To break language apart into artificial categories such as phonology, vocabulary, grammar and semantics is of keen interest to teachers, but of no concern to students – because in the process of achieving fluency with TPR, they internalize everything simultaneously with no analysis, in the same way that children acquire their first language. Analysis into artificial categories is fine to “polish” the target language for advanced students who are already fluent, but not for beginners or even intermediate students. I do*

<sup>147</sup> vgl. Asher, J. J. (2003): *Learning Another Language through Actions* (6th edition). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc. vgl. auch Bleyhl, W. (2000): *Sprache und Handeln – Die „mehrsinnige“ Erfahrung von Sprache in der Welt mittels der Technik des Total Physical Response (TPR)*. in: Bleyhl, W. (Hrsg.) (2000), S. 31 ff

<sup>148</sup> Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman

<sup>149</sup> vgl. Asher, J.J.: *TPR: After forty years, still a very good idea*. unter: <http://www.tpr-world.com/myths.html> zuletzt aufgerufen am 28.03.09

<sup>150</sup> Asher, J.J.: *TPR: After forty years, still a very good idea*. unter: <http://www.tpr-world.com/myths.html>, zuletzt aufgerufen am 28.03.09



**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

*recommend, however, that five or ten minutes at the end of a session be open to curious students who prefer to ask questions about pronunciation or grammar.*<sup>151</sup>

Im Englischunterricht der Grundschule wird *TPR* überwiegend **in modifizierter Form** eingesetzt (vgl. Kapitel **1.3.4.1**).

Asher selbst empfiehlt, *TPR* nicht ständig oder ausschließlich, sondern vor allem für **Einführungsphasen** zu nutzen:

*“TPR is a powerful tool that enables students to internalize a huge volume of the target language with high-speed. But, this achievement can exhaust students. The secret here is to switch back and forth to other techniques. TPR should be reserved for any new vocabulary or grammatical feature. Internalize the item first through the body, then switch to the verbal side of the brain in short dialogues, stories, patterned drills, etc.”*<sup>152</sup>

---

<sup>151</sup> Asher, J.J. ebd.

<sup>152</sup> Asher, J.J. ebd.

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

## Lernzirkel: Beispiele für differenzierende Lernangebote <sup>153</sup>

Die Lehrkraft arrangiert Angebote für alle Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben), aus denen die Kinder

- ihrem Leistungsvermögen entsprechend unterschiedlich viele Stationen absolvieren und ggf. auch Zusatzangebote nutzen (quantitative Differenzierung).
- schwierigere oder leichtere Aufgabenstellungen auswählen und auf unterschiedlichem Niveau bewältigen (qualitative Differenzierung)
- Übungen wählen, die ihrem Interesse und ihrem Lernstil am besten entsprechen (Neigungsdifferenzierung)

Neben relativ geschlossenen Aufgabenstellungen werden vor allem offenere Tasks angeboten, die individuelle Ergebnisse herausfordern und zum Weiterlernen motivieren.

### Organisation / Ablauf der Arbeit im Lernzirkel:

- Die Kinder arbeiten in der Regel mit einem festen Partner, um einen Austausch und gegenseitige Hilfestellung zu ermöglichen. Spielstationen werden zu dritt oder viert absolviert.
- Die Materialien und Medien werden im Klassenraum bzw. auf dem Flur ausgelegt.
- Die Kinder führen einen Laufzettel (*task sheet*) zur Dokumentation.
- Wenn die Übungs- und Arbeitsformen nicht bekannt sind, werden sie vor Beginn der Arbeit (in der Regel auf Deutsch) erläutert. Pädagogisch günstig kann es sein, wenn die Lehrkraft jeweils zwei Kindern eine Station genauer erläutert und ggf. mit ihnen die Redemittel, die benötigt werden, noch einmal übt, so dass diese Kinder als „Experten“ ihren Mitschülern Hilfestellung geben können, wenn die Lehrkraft sich mit anderen Kindern beschäftigt.
- Jede Stunde wird gemeinsam mit einem Lied, Chant, Zungenbrecher oder dgl. zum Thema begonnen.
- Am Ende jeder Stunde erfolgt eine kurze Reflexion auf Deutsch über das Gelernte.
- Als Hausaufgabe wird, wenn möglich, die Weiterarbeit an einer Aufgabe, z.B. an der Gestaltung des *mix-and-match book* gestellt (Ausleihe von *dictionaries*).

### Anregungen für Stationen

- **Spiele zur Wortschatzsicherung**  
z.B. *Memory, Bingo, Fly swats, Domino, Lotto, Tic Tac Toe* mit Bild- und Wortkarten
- Arbeit mit **Lernsoftware** (häufig ergänzend zum Lehrwerk zur **Vertiefung** und **Weiterführung**)
- **Aufgaben zur Ausspracheschulung** und zum **Einüben eines Vortrags**, z.B. Einüben von Reimen, Chants, Dialogen etc. und Erstellen eines Tondokumentes (z.B. Kassettenaufnahme, Videoclip)
- **Aufgaben zum Sprechen**

<sup>153</sup> In Anlehnung an den Lernzirkel zum Thema *Food and Drinks* in: „Arbeitsplan mit Lernarrangements für den Englischunterricht in 3. und 4. Klassen“ der Planungsgruppe „Englisch an Grundschulen“ der Bezirksregierung Detmold, Juni 2007 vgl. [www.kt.nrw.de](http://www.kt.nrw.de) - Digitale Ergänzungen – Planungsgruppe Englisch BR DT – Arbeitsplan mit Lernarrangements. Dieser Lernzirkel wurde zwar für den EGS ab Kl. 3 entwickelt, er liefert aber auch Anregungen für den Beginn ab Klasse 1.



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

z.B. eine Partnerbefragung durchführen, ein Interview führen, Rätsel stellen etc.

#### • **Leseaufgaben**

- z.B. Zuordnen und Verbinden/Aufkleben von Wörtern zu Bildern
- Paralleles Hören und Mitlesen (Mitleseverfahren) von Texten (z.B. ein aus dem Unterricht bekanntes Kinderbuch)
- Eigenständiges Erschließen von unbekanntem Lesetexten zum Thema (z.B. Lesehefte der Verlage in unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad)
- Bearbeiten von Fragen zu einem Kinderbuch zum Thema aus dem interaktiven Leseförderprogramm **ANTOLIN**<sup>154</sup>
- *Free Voluntary Reading*

#### • **Schreibaufgaben**

- Aufgabenstellungen aus dem *Activity Book* des Lehrwerkes oder aus Ergänzungsmaterialien, z.B.: Lösen von *crossword puzzles*, Ergänzen von Lückentexten etc.
- Erstellen einer *mind map* zum Thema (z.B. zur Wortschatzsicherung und –erweiterung)
- Anfertigen von Wort- und Bildkarten zum Thema entsprechend dem eigenen Interesse
- Erstellen eines eigenen Buches nach einer Vorlage (z.B. *mix-and-match book* nach *A Cheese and Tomato Spider*<sup>155</sup> oder *Ketchup on your cornflakes*<sup>156</sup>)
- Entwickeln von Rätseln (als Aufgabe für Mitschüler) mit Hilfe von Wortkarten und Bildwörterbüchern (z.B. Wörter in Geheimschrift (*secret alphabet*) am Computer schreiben, eigene *crossword puzzles* oder *acrostics* erstellen)
- Schreiben von Elfchen oder Avenidas mit vertrautem Wortmaterial zum Thema

#### Anmerkung zu den **offeneren Schreibaufgaben**:

Den Kindern muss sehr deutlich sein, dass die Lese- und Schreibstrategien, die sie im Deutschunterricht gelernt haben, nicht ohne weiteres auf die englische Sprache angewendet werden können, d.h. dass sie beim Schreiben auf Vorlagen (das Lehrwerk, den *English folder*, *picture dictionaries*) zurückgreifen und Geschriebenes sehr genau kontrollieren müssen.

### **Die Rolle der Lehrkraft während der Arbeit im Lernzirkel**

- Vorbereitung der Stationen und der Lösungszettel sowie der Vorlagen zur Gestaltung des Buches und der Rätsel
- Erläuterung der Aufgabenstellung an den Stationen
- Beratung, Begleitung, Hilfestellung im Einzelfall
- Beobachtung und Dokumentation der Leistungen
- Bestätigung der Erledigung auf dem Laufzettel
- Überprüfung der schriftlichen Übungen und Rückmeldung an die Kinder

### **Laufzettel (*task sheet*) einschließlich Selbsteinschätzung**

<sup>154</sup> vgl. [www.ANTOLIN.de](http://www.ANTOLIN.de)

<sup>155</sup> Sharratt, Nick: **A Cheese and Tomato Spider**, Scholastic Children's Books

<sup>156</sup> Sharratt, Nick: **Ketchup on your cornflakes**, Scholastic Children's Books



**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

- Die Kinder tragen nach Beendigung einer Übung in einem *task sheet* das Datum ein und lassen es von der Lehrkraft gegenzeichnen.
- In einem zweiten Schritt reflektieren die Kinder, wie sie die Aufgabe bewältigt haben, und tragen das entsprechende Zeichen in die entsprechende Rubrik ein. Diese Einschätzungen werden in der Reflexionsphase mit in die Gespräche einbezogen.

### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

## 3. Literatur

- **Lehrplan Englisch** 2008 in: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Frechen: Ritterbach  
Auch zu finden unter:  
<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene-gs/englisch/lehrplan-englisch/kernlehrplan-englisch.html>
- **Digitale Ergänzung zum Lehrplan und seiner Umsetzung** unter  
<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/angebot-home/englisch-in-der-grundschule---inhaltsuebersicht.html>  
Diese Infoseite des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen zu Englisch in der Grundschule enthält zurzeit (Stand: April 2010) schon viele nützliche Informationen und didaktisch-methodische Anregungen für Lehrkräfte; sie wird kontinuierlich weiter ergänzt.
- PDF-Datei mit einem **Vergleich der Lehrpläne** von 2003 und 2008 sowie **Erläuterungen** zum Lehrplan Englisch kann aufgerufen werden 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)
- Europarat (2001): **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen.** München: Langenscheidt
- Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2007): **Europäisches Portfolio der Sprachen.** Grundportfolio. Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett
- Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2009): **Europäisches Portfolio der Sprachen.** Grund- und Aufbauportfolio. **Handreichung** für Lehrerinnen und Lehrer. Berlin, Braunschweig, Stuttgart: Cornelsen, Diesterweg, Klett  
Nordrhein-westfälische Schulen können dieses Europäische Portfolio der Sprachen sowie die Lehrerhandreichung über den geschützten Bereich Schulverwaltung im Bildungsportal (unter Angabe der Schulnummer) kostenlos herunterladen.
- Für Lehrerinnen und Lehrer, die sich stärker mit praktischen Aspekten des GER und des EPS beschäftigen möchten, sind alle Beiträge des als Heft 4 im August 2003 erschienenen Bandes der Neusprachlichen Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis von Interesse. Sie machen sehr schön das Anwendungsspektrum insbesondere des Portfolios deutlich.

### Fachdidaktik und fachdidaktische Aufsätze (s. auch Literaturangaben in **Anlage 7**):

- Asher, James J. (2003) *Learning Another Language through Actions (6<sup>th</sup> edition)*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- Bebermeier, Hans / Stoll, Ursula (2008): *Learning to learn.* in: First Steps. Der Newsletter für den früh beginnenden Englischunterricht. Autumn 2008, Berlin: Cornelsen
- Bleyhl, Werner (Hrsg.) (2000): Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover: Schroedel
- Bleyhl, Werner / Burgtorf, Babette (2007): Wie werden (Fremd-)Sprachen gelernt? in: Take off! Zeitschrift für frühes Englischlernen 4/2007, Braunschweig: Westermann



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

- Böttger, Heiner (2005): Englisch lernen in der Grundschule, Bad Heilbronn/OBB.: Klinkhardt
- Böttger, Heiner (2005): Erste Lern- und Arbeitstechniken, in: First Steps. Der Newsletter für den früh beginnenden Englischunterricht. Herbst/Winter 2005, Berlin: Cornelsen
- Böttger, Heiner (2007): *Learn to learn. It works!* Themenheft über Lernstrategien für den Englischunterricht in der Grundschule. München: Domino Verlag
- Böttger, Heiner / Häuptle-Barceló, Marianne (2009): Selbstständig lernen mit dem Portfolio in: First Steps. Der Newsletter für den früh beginnenden Englischunterricht. Spring 2009, Berlin: Cornelsen
- Brewster, Jean / Ellis, Gail with Girard, Denis (2002): *The Primary English Teacher's Guide*, Harlow: Penguin English Guides
- Burwitz-Melzer, Eva (2008): Ein neues Portfolio für den Fremdsprachenunterricht: Übergang und Selbstevaluation. in: Grau, M. / Legutke, M. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Frankf./M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Cameron, Lynne (2001): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press
- Christ, I. (1999): Das europäische Portfolio der Sprachen: Konzepte und Funktionen. *Babylonia* 1, S. 10-14
- Doyé, P. (1993): Fremdsprachenerziehung in der Grundschule. in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 4, S. 48-90
- Ehlers, Gisela et al. (2006/2007): Kompetenzorientierter Englischunterricht. Beobachten und Fördern im Englischunterricht der Grundschule. Band 1 und 2, Schleswig-Holstein: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen
- Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Engel, Gaby/ Groot-Wilken, Bernd / Thürmann, Eike (2009): Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis. Berlin: Cornelsen
- Haunss, Jeanette (2004): Kinder wollen verstehen. Der Aufbau von Sprachlernkompetenz. in: Grundschulmagazin Englisch 3/2004. München: Oldenbourg
- Hoffer, Martina (2007): Wie allen Kindern gerecht werden? Freiarbeit im Englischunterricht. in: Grundschulmagazin Englisch 6/2007. München: Oldenbourg
- Holec, H. (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press
- James, C. & Garrett, P. (1991) (eds.) *Language Awareness in the Classroom*. Burnt Mill, Harlow Essex: Longman
- Karbe, Ursula/ Kutny, Margitta/ Piepho, H.-Eberhard (2004): Lernen an Stationen – auch im Englischunterricht der Grundschule? in: Grundschulunterricht 4/2004. Sonderheft Fremdsprachen. Pädagogischer Zeitschriftenverlag
- Kolb, Annika (2008): Portfolioarbeit anbahnen. in: Christiani, Reinold / Cwik, Gabriele (Hrsg.): Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2. Berlin: Cornelsen



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

### Scriptor

- Kolb, Annika (2008): „Da können wir wissen, was wir wissen“. Wie Kinder ihr sprachliches Können einschätzen. in: Grau, M. / Legutke, M. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Frankf./M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Kuhn, Antje: Erstspracherwerb und früher Fremdspracherwerb. Im Internet unter: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/unterlagen/Erstspracherwerb.pdf>
- Kuhn, Tatjana (2004): Der Konstruktivismus als Grundlage für den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht? in: Schlüter, N. (Hrsg.)(2006): Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004. Berlin: Cornelsen
- Legutke, Michael K. (2001): Portfolio für Sprachen - in der Grundschule?" in: Grundschulunterricht 48, Sonderheft Fremdsprachen S. 20-23, 65
- Legutke, Michael K. / Rau, Nathalie (2008): Sprachliches Können dokumentieren und präsentieren. Anmerkungen zur Arbeit mit dem Dossier (der „Schatztruhe“) des Juniorportfolios. in: Grau, M. / Legutke, M. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Frankf./M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- van Lier, L. (1995): Introducing Language Awareness. London: Penguin
- Lightbown, Patsy/ Spada, Nina (1999): How languages are learned. Oxford: OUP
- Little, David (1991): *Learner Autonomy 1. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentic
- Mayer, Nikola (2006): *I hear with my eyes!* Lernstrategien im Englischunterricht. in: Grundschule 7-8/2006. Braunschweig: Westermann
- Mindt, Dieter / Wagner, Gudrun (2009): Innovativer Englischunterricht für die Klassen 1 und 2. Braunschweig: Westermann
- Moschner, Barbara / Wagener, Uta (2006): Lernstrategien – der Weg zum Erfolg? Ein Überblick über den Stand der Lernstrategien-Forschung. in: Grundschule 7-8/2006. Braunschweig: Westermann
- Müller-Hartmann, A. und Schocker-v. Dittfurth, M. (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. in: Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Pienemann, Manfred / Kessler, Jörg-U./ Roos, Eckh. (Hrsg.) (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh
- Piske, Thorsten (2008): Mythos-Box: „Die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung sind nicht auf den Fremdsprachenunterricht übertragbar!“ in: Take off! Zeitschrift für frühes Englischlernen 2/2008, Braunschweig: Westermann
- Rampillon, Ute (1996): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, München: Hueber
- Schlüter, Norbert Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte



### Auszug aus:

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

- (Hrsg.) (2006): Tagungsbeiträge Weingarten 2004. Berlin: Cornelsen
- Schmid-Schönbein, Gisela (2008): Didaktik und Methodik für den Englischunterricht. Kompakter Überblick / Ziele - Inhalte - Verfahren / Für die Klassen 1 - 4. Berlin 2008: Cornelsen Scriptor
  - Schmid-Schönbein, Gisela (2001): Didaktik: Grundschulenglisch. Anglistik – Amerikanistik. Berlin: Cornelsen
  - Schocker-von Dittfurth, M. (2004): Wie lernen Kinder Sprachen? Prinzipien aufgabenorientierten Lernens. in: Primary English 3/04
  - Schultz-Steinbach, Gisela (2001): Englische Bildwörterbücher fördern individuelles Lernen in: Fremdsprachen Frühbeginn 1/2001, Domino Zeitschriftenvertrieb
  - Spitzer, Manfred (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag
  - Tings, Nadine: Das Lernen lernen. Lernerautonomie im Englischunterricht der Grundschule vgl. [www.westermann.de](http://www.westermann.de): Fremdsprachen in der Grundschule
  - Tydecks, Steffi (2007): Selbstbestimmtes Lernen fördern. Off to Australia! in: Grundschulmagazin Englisch 6/2007. München: Oldenbourg
  - Wallaschek, Uta/ Frey, Christiane: Praxishilfen. Karteikarten – nach Lehrplanthemen und Klassenstufen geordnet vgl. [www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de](http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de)
  - Werlen, Erika (2004): Sprachlernkompetenz. Eine positive Lernhaltung fördern und Sprachlernstrategien ausbauen. in: Grundschulmagazin Englisch 3/2004. München: Oldenbourg
  - Werlen, E./ Haunss, J./ Kaden, E. (2005): Ich kann's. in: Grundschulmagazin Englisch 1/2005. München: Oldenbourg
  - Wolff, Dieter (2003/2009): Der Europäische Referenzrahmen und das Europäische Portfolio der Sprachen im Englischunterricht der Grundschule (vgl. Anlage 8)
  - Wolff, D. (2003): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & H.-J. Krumm: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 321-326.
  - Wolff, Dieter (1997): Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. Im Internet unter <http://www.ualberta.ca/~german/idu/wolff1.htm>
  - Wolff, Dieter (2002): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. in: Der Deutschunterricht 3/2002
  - Wolff, Dieter: Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht. Im Internet unter [http://www2.uni-wuppertal.de/FBA/bilingu/foerderung\\_von\\_sprachbewusstheit.htm](http://www2.uni-wuppertal.de/FBA/bilingu/foerderung_von_sprachbewusstheit.htm)

### Weiterführende Literatur zur Portfolio-Arbeit im allgemeinen Sinne:

- Brunner, Ilse / Schmidinger, Elfriede (2000): Gerechtere Beurteilung. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis, Linz: Veritas
- Easley, Shirley-Dale / Mitchell, Kay (2004): Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen. Mülheim: Verlag an der Ruhr



**Auszug aus:**

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2:  
Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule

- Häcker, Thomas H. Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts?“  
(2002): In: Die Deutsche Schule 94. Jg. H2. S. 204-215
- Plamenig, Beatrix Vom Lesetagebuch zum Portfolio. Ein Baustein für das Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen. Graz: Pädagogisches Institut des Bundes in Steiermark, Schriftenreihe AHS H. 7