

Materialien für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW

Modul 5:
Sprachliches Handeln - Sprechen





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

INHALTSVERZEICHNIS

1. Theoretische Grundlagen	4
1.1 Die Fertigkeit Sprechen im Lehrplan Englisch für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen.....	4
1.1.1 Ziele	4
1.1.2 Lernen und Lehren.....	4
1.1.3 Kompetenzerwartungen	5
1.2 Fachdidaktische Aussagen	8
1.2.1 Ehlers, Gisela (2006): Kompetenzorientierter Englischunterricht.....	8
1.2.2 Gerngross, Günter (2003): Die Fertigkeit des Sprechens im Englischunterricht der Grundschule.....	9
1.2.3 Klippel, Friederike (2000): Englisch in der Grundschule	10
1.2.4 Sambanis, Michaela (2008): Sprechen im Anfangsunterricht oder ist Schweigen Gold? 11	
1.2.5 Schmid-Schönbein, Gisela (2001): Didaktik: Grundschulenglisch.	14
1.2.6 Waas, Ludwig / Hamm, Wolfgang (2004): Englischunterricht in der Grundschule konkret 14	
1.3 Didaktisch-methodische Konsequenzen	16
1.3.1 Sprechen im Unterricht.....	16
1.3.2 Ausspracheschulung.....	26
1.3.3 Aspekte zur Leistung des Kindes beim Sprechen	29
1.3.4 Die Rolle der Lehrkraft	33
2. Anlagen	37
Anlage 1 Exzerpt Lehrplan	38
Anlage 2 Evening - Studie.....	39
3. Literatur.....	40

1. Theoretische Grundlagen

1.1 Die Fertigkeit Sprechen im Lehrplan Englisch für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen

1.1.1 Ziele

Im Englischunterricht der Grundschule erwerben die Kinder grundlegende sprachliche Mittel sowie konkrete kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in konkreten Situationen erprobt und gefestigt werden.

Um diese Aufgabe zu erfüllen, verfolgt der Englischunterricht in Bezug auf das Sprechen die folgenden Leitziele:

- Erwerb, Erprobung und Festigung elementarer sprachlicher Mittel des Englischen
- Bewältigung von einfachen Sprachhandlungssituationen in englischer Sprache¹

1.1.2 Lernen und Lehren

Englischlernen findet in konkreten Situationen der Sprachverwendung statt, die zum Sprechen miteinander, zur Kommunikation, herausfordern. Dabei stehen Situationen der Sprachverwendung im Mittelpunkt, die aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler² stammen oder für sie bedeutsam sind. **Die englische Sprache ist von Anbeginn Verständigungsmittel.** Der Englischunterricht muss daher so angelegt sein, dass die Kinder so oft wie möglich Gelegenheit zum aktiven sprachlichen Handeln erhalten. Sie sollen erfahren, dass sie sich auf Englisch wirkungsvoll verständigen und die neue Sprache zum „Funktionieren“ bringen können.

Für die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen müssen die SuS eine **aktive sprachhandelnde Rolle** übernehmen. Nicht alle Kinder nehmen aber diese Rolle von Anfang an wahr. Sie verweilen für einen gewissen Zeitraum in einem eher rezeptiven Verhalten (*silent period*). Sie nehmen sprachliche Mittel auf, machen sie sich zu eigen, warten aber mit dem eigenen Sprechen, bis sie das Gefühl haben, den Sprechsituationen gewachsen zu sein.

Für den Englischunterricht bieten sich Lieder, Reime und das szenische Spiel besonders an. Sie sorgen für einen hohen „Sprachumsatz“, weil viele Kinder aktiv werden können. Im Umgang mit diesen spielerischen Arbeitsformen erwerben die Kinder eine Vielzahl vorformulierter und ganzheitlich gelernter sprachlicher Mittel, üben sie, ohne sich des Übungscharakters bewusst zu werden, und trainieren Aussprachemuster effizient.³

Beim Sprachenlernen benötigen die Kinder zunächst formelhafte Wendungen für bestimmte Situationen. Sie nutzen die formelhaften, ganzheitlich gelernten Wendungen reproduzierend, ohne einzelne Elemente und Strukturen genauer bestimmen zu können. Sie bauen Aussprachemuster auf und festigen sie. Aufbauend auf diesen Grundlagen entwickelt sich bei den Kindern das Bedürfnis eigene Redeabsichten zu verwirklichen. Sie greifen auf vorhandene Sprachmuster zurück und beginnen zunehmend eigenständig Aussagen und Mitteilungen zu konstruieren. Sie nutzen dabei die gelernten Inhaltswörter (Nomen, Adjektive und Verben) sowie Strukturwörter und grundlegende Satzmuster. In diesem Konstruktionsprozess werden Spracherfahrungen häufig verallgemeinert und eigene Hypothesen aufgestellt, wie Formen und Sätze zu bilden sind. Dabei sind die Sprachäußerungen der Kinder nicht immer regelgerecht. **Fehler sind notwendige Zwischenschritte im Lernprozess.** Die Kinder werden vielmehr ermuntert, sich in der fremden Sprache auszudrücken und etwas zu riskieren.⁴

Der Englischunterricht fördert alle Versuche, mit der zu erlernenden Sprache zu experimentieren und über sie in kindgemäßer Form nachzudenken. „Das Lernen erfolgt in einer spiralförmigen Progression, in deren Verlauf die Kinder sich zunehmend von Verstehens-

¹ vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 72; Hervorhebungen durch die Autorinnen Kapitel 1.1, S. 71

² Im Weiteren werden Schülerinnen und Schüler als SuS abgekürzt.

³ vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), Kap. 1.2, S. 72

⁴ vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), Kap. 2.1, S. 72

helfen lösen und immer freier über fremdsprachliche Mittel verfügen. Der strukturierende und konstruierende Umgang mit der englischen Sprache entwickelt sich also konsequent aus den aufnehmenden und reproduzierenden Aktivitäten.“⁵

1.1.3 Kompetenzerwartungen

Die SuS erwerben im Englischunterricht Kompetenzen. Diese sind im Lehrplan als Kompetenzerwartungen formuliert und weisen zentrale fachliche Zielsetzungen aus. „Die Orientierung an Kompetenzen bedeutet, dass der Blick auf die **Lernergebnisse** gelenkt, das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen ausgerichtet und als kumulativer Prozess organisiert wird.“⁶

Der Lehrplan formuliert die Kompetenzen, die von allen SuS am Ende der Schuleingangsphase sowie am Ende der Jahrgangsstufe 4 auf dem ihnen jeweils möglichen Niveau erwartet werden.

Die Formulierung der Kompetenzen orientiert sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Die SuS erreichen am Ende der Klasse 4 insgesamt die dort notierte Niveaustufe A 1, wobei die Bereiche Hörverstehen und Sprechen das Niveau A 1 überschreiten können.

Die Kompetenzerwartungen werden nach Bereichen und Schwerpunkten des Faches aufgeführt. Allerdings weist der Lehrplan darauf hin, dass Kompetenzen im Englischunterricht nicht einzeln und isoliert erworben werden, sondern in wechselnden und miteinander verknüpften Kontexten und Lernsituationen.⁷

Die im Englischunterricht zu erlangende Sprachkompetenz wird im Lehrplan in Anlehnung an den Referenzrahmen folgendermaßen zusammengefasst:

„Die Schülerinnen und Schüler verständigen sich auf einfache Art in häufig wiederkehrenden, ihnen vertrauten Alltagssituationen der Schule und ihrer Lebenswelt auf Englisch.“⁸

Die kommunikative Fertigkeit Sprechen gliedert sich in

„Sprechen – an Gesprächen teilnehmen“ und „Sprechen – zusammenhängendes Sprechen“.⁹

Bereich: Kommunikation – sprachliches Handeln	
Schwerpunkt: Sprechen – an Gesprächen teilnehmen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
verständigen sich in vertrauten Gesprächssituationen mit sehr einfachen sprachlichen Mitteln (formelhaften Wendungen) und auch unter Zuhilfenahme von Mimik und Gestik	verständigen sich in vertrauten Gesprächssituationen über vertraute Themen mit langsam und deutlich sprechenden Partnern
<ul style="list-style-type: none"> ○ antworten auf geläufige Fragen (mit Einwortsätzen, <i>chunks</i> und ggf. deutschen Wörtern) ○ wenden formelhafte, häufig genutzte Frage- und Aussagesätze situationsgerecht an (z. B. <i>bei Ritualen wie Begrüßung, Verabschiedung, Geburtstag</i>) ○ spielen kurze, geübte Dialoge nach 	<ul style="list-style-type: none"> ○ beteiligen sich an Unterrichtsgesprächen (z. B. <i>Nicht – Verstehen äußern, nachfragen, um Hilfe bitten, Bedürfnisse äußern</i>) ○ nehmen Kontakt auf und stellen selbstständig bzw. beantworten Fragen zu Themen aus den Erfahrungsfeldern (z. B. <i>im Interview über sich und die Familie Auskunft geben/entsprechende Fragen stellen</i>) ○ agieren in Rollenspielen mit bekanntem

⁵ Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), Kap. 1.2, S. 72

⁶ ebd., Kap. 1.3, S. 72

⁷ vgl. ebd., Kap. 3, S. 76

⁸ ebd., Kap. 3.1, S. 77

⁹ ebd., Kap. 3.1, S. 77 f

	Wortschatz und bekannten Redemitteln zunehmend selbstständig
Bereich: Kommunikation – sprachliches Handeln	
Schwerpunkt: Sprechen – zusammenhängendes Sprechen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
teilen sich in vertrauten Situationen mit geübten Sätzen und Wendungen mit	teilen sich nach Vorbereitung mit formelhaften Wendungen und zunehmend auch selbstständig konstruierten einfachen Sätzen zusammenhängend mit
<ul style="list-style-type: none"> ○ sprechen vertraute Wörter und Sätze mit und nach und tragen kurze bekannte Texte auswendig vor (z. B. <i>Reime, Lieder</i>) ○ nutzen sehr häufig gebrauchte Wendungen, um über sich selbst und Dinge aus dem unmittelbaren Umfeld zu sprechen (z. B. <i>Aussagen über sich selbst und die eigenen Vorlieben und Befindlichkeiten machen: My name is Tom. I like dogs.</i>) ○ sprechen mit vertrauten Sätzen zu einer bekannten Bilderfolge 	<ul style="list-style-type: none"> ○ tragen einfache Texte auswendig vor bzw. lesen darstellend laut (z. B. <i>chants, Gedichte</i>) ○ gebrauchen vertraute formelhafte Wendungen und Sätze, um Personen, Dinge und andere Eigenschaften sowie Handlungen und Gefühle zu beschreiben ○ erzählen und berichten mit vertrauten Wendungen, Sätzen über Ereignisse bzw. Erlebnisse

Exkurs: Evening¹⁰ - Studie – Evaluation des Schulministeriums

Seit dem Schuljahr 2003/04 ist Englisch an den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen reguläres Unterrichtsfach in den Klassen 3 und 4. Mit Beginn des 2. Halbjahres 2008/2009 wird Englisch auch ab der Klasse 1 gelernt.

Ende 2004 gab das Schulministerium eine Studie in Auftrag mit dem Ziel, die Rahmenbedingungen, Praktiken und Ergebnisse des Englischunterrichts in der Grundschule zu evaluieren.

Im Bereich „Kommunikation – sprachliches Handeln“ wurden die fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten SuS über eine gut entwickelte Kompetenz in den Bereichen Hör- und Leseverstehen verfügen. Auch für das Sprechen liegen detaillierte Untersuchungsergebnisse vor, die bei der Überarbeitung und Ergänzung des Lehrplans zur Einführung von Englisch ab Klasse 1 berücksichtigt wurden und wichtige Impulse für die Entwicklung des Englischunterrichts geben sollen.¹¹ Sie werden im Folgenden näher beschrieben.

Der Sprechtest bestand aus zwei Aufgaben: 1. dem dialogischen Sprechen in einem Kennenlerndialog und 2. dem monologischen Sprechen in einer Bildbeschreibung.

Im dialogischen Sprechen zeigte die überwiegende Zahl der SuS im kommunikativen Bereich positive Ergebnisse, sie konnten Fragen verstehen und angemessen darauf antworten. Allerdings gelang es nur wenigen, eine aktive Gesprächsrolle zu übernehmen und eigenständig Fragen zu stellen.

In dem stärker auf das zusammenhängende, monologische Sprechen ausgerichteten Testteil (Reagieren auf Bilder) ließ sich positiv feststellen, dass die SuS für die Lernzeit (knapp zwei Jahre bei zwei Wochenstunden) über einen erstaunlichen Wortschatz im Bereich der Nomina und Farbadjektive verfügten. Sie verwiesen durchaus zutreffend auf Bildelemente – aller-

¹⁰ Die Evaluationsstudie wird nach „EValuation ENglish IN der Grundschule“ allgemein **Evening-Studie** genannt

¹¹ vgl. Engel, Gaby (2008): Evaluation Englisch in der Grundschule. Zweiter Ergebnisbericht. In: Amtsblatt Schule NRW 01/08, S. 10 - 12

dings überwiegend mit Einwortsätzen und Satzfragmenten. Vollständig formulierte Einzelaussagen und Aussageverknüpfungen waren nur bei einer deutlichen Minderheit der getesteten Kinder feststellbar (weniger als 10 Prozent). Weitere Detailauswertungen zeigten, dass die SuS nur in sehr eingeschränktem Maße aktiv über wichtige Strukturwörter verfügten (z.B. Personalpronomina, „this“/„these“ zum Verweisen auf Sachen und Personen, „his“/„her“, um Zugehörigkeiten zu versprachlichen, „and“/„or“ um Aussagen zu verknüpfen). Schwierigkeiten hatten sie auch, bildlich dargestellte Aktionen sprachlich zu erfassen, da das ihnen zur Verfügung stehende Repertoire an Verben äußerst eingeschränkt war. Es gelang etwa 10 Prozent der SuS bei der Erfassung einzelner Szenen wiederholt Satzaussagen vollständig zu konstruieren.

Die Kinder waren hoch motiviert und bemüht sich in der Fremdsprache mitzuteilen. Sie waren auch zum experimentierenden Umgang mit der neuen Sprache bereit. Dies traf sowohl auf die Leistungsstarken wie auch auf die Leistungsschwächeren zu. Man merkte ihnen in der Testsituation an, dass sie sehr wohl ausführlicher und differenzierter reagieren wollten, dass sie jedoch nicht auf die notwendigen sprachlichen Mittel zugreifen konnten, um eigene Sprechabsichten zu verwirklichen. Die angetroffene Sprachhandlungsbereitschaft war also durchweg hoch, wobei die SuS auch bereit waren, Risiken einzugehen und Fehler zu machen.¹² Die Ergebnisse der Sprechtests zeigen **Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung im Lerninhalt Sprechen** auf:

- Kinder benötigen viel sprachlichen Input.
- Die Kinder erhalten mehr Gelegenheit als bisher zum eigenständigen, konstruierenden Umgang mit der fremden Sprache. Sie werden ermuntert, sich in der fremden Sprache auszudrücken und etwas zu riskieren.
- Wortschatz und Redemittel müssen so angeboten werden, dass Unbekanntes mit Bekanntem verknüpft und die eigene Artikulationsfähigkeit erweitert werden kann. Nur so kann auf Dauer ein zusammenhängender Wortschatz entstehen, der zunehmend selbstständige und erfolgreiche Kommunikation in der fremden Sprache zulässt.
- Der Englischunterricht schafft so oft wie möglich Anlässe für explorierendes, experimentierendes und produktives sprachliches Handeln.
- Kinder sollten von Anfang an die Erfahrung machen, dass man sich in der Sprache mitteilen kann und dass Sprache funktioniert.
- Indem Kinder die Sprache in verschiedenen Situationen spielerisch erproben, bauen sie nach und nach ein Repertoire an Sprachelementen, Strukturen und Regeln auf.
- Mit zunehmender Sicherheit in der Sprache wächst das Bedürfnis, eigene Redeabsichten zu verwirklichen.
- Neben Inhaltswörtern (Substantive, Verben, Adjektive) benötigen die Kinder daher auch Strukturwörter und grundlegende Satzmuster, um in der neuen Sprache eigene Redeabsichten zu verwirklichen.
- Die Kinder müssen die Erfahrung machen, dass eine Verständigung auch dann möglich ist, wenn beim Sprechen noch Fehler gemacht werden.
- Beim Experimentieren auftretende „Fehler“ werden als notwendige Zwischenschritte im Lernprozess angesehen.
- Die Lehrkraft wählt Unterrichtsformen, die jeder Schülerin und jedem Schüler ein hohes Maß an Sprechaktivität ermöglicht.¹³

¹² vgl. Groot-Wilken, Bernd und Thürmann, Eike (2007) *Learn to speak English*. In: forum schule. Magazin für Lehrerinnen und Lehrer 2/2007, S. 32 f; www.forum-schule.de

¹³ vgl. Engel, Gaby (2008): Evaluation Englisch in der Grundschule. Zweiter Ergebnisbericht. In: Amtsblatt Schule NRW 01/08, S. 10 - 12

1.2 Fachdidaktische Aussagen

Zum Themenaspekt Sprechen wurden grundlegende fachdidaktische Literatur und spezielle Aufsätze gesichtet.¹⁴ Wichtige Aussagen wurden in Form von Kernaussagen oder Exzerpten zusammengefasst. Es wurde an dieser Stelle noch keine Interpretation, Kommentierung oder Wertung der fachdidaktischen Aussagen vorgenommen, vgl. dazu aber Kapitel 1.3.1.1.

1.2.1 Ehlers, Gisela (2006): Kompetenzorientierter Englischunterricht

Beobachten und Fördern im Englischunterricht der Grundschule, Band 1,
Schleswig-Holstein: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, S. 7 ff

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule verfolgt das Ziel der kommunikativen Kompetenz. Die Lernenden sollen in der Lage sein, sich entsprechend ihrer Möglichkeiten in vertrauten Situationen des alltäglichen Lebens auf Englisch zu verständigen oder eigene Interessen und Absichten auszudrücken. Es kommt dabei nicht auf die Anzahl der gelernten Vokabeln an oder z. B. darauf die Regeln für die Umschreibung einer Frage mit ‚to do‘ benennen zu können, sondern auf den Grad der Kompetenz im Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Die Sprache eines jeden Lernalters durchläuft (gemäß Untersuchungsergebnissen von Manfred Pienemann von der Universität Paderborn) Erwerbsstufen. Sie entwickelt sich **von einfachen zu komplexeren Strukturen**. Dabei können sich individuelle Varianten von Entwicklungsstadien ergeben. Guter Unterricht kann nur zum beschleunigten Erreichen der nächst höheren Erwerbsstufe führen, sie kann allerdings nicht übersprungen werden.

Die zur Verfügung stehende Unterrichts- bzw. Begegnungszeit im Englischunterricht der Grundschule ist gering.¹⁵ Die Sprechleistung eines Grundschulkindes kommt daher im Normalfall über das **Reproduzieren von vertrauten Redewendungen (chunks)** und das **produktive Verwenden von Einwortsätzen** oder **individuellen Schöpfungen** wie z. B. „I money.“ (I need some money to buy ...) nicht hinaus.

Ein positiver Sprachlernprozess ist handlungsorientiert gestaltet (*task-based learning*). In variierenden und sprachmotivierenden Situationen und Aufgabenstellungen werden die sprachlichen Strukturen (*chunks*) automatisiert. Die Lernmotivation der Kinder ist dabei um so höher, je mehr Möglichkeiten zum Handeln und Kommunizieren bereitgestellt werden und je mehr Initiativen und Aktivitäten vom Kind in seinem individuellen Lernvermögen ausgehen können.

Die Lernangebote sollen zum Dialog herausfordern. Dadurch wird ein authentisches reproductives (*chunks*) wie produktives Sprechen wird je nach Leistungsvermögen der Lerner aufgebaut.

Bei den Sprachproduktionen der Schüler können häufig diese Entwicklungsstadien beobachtet werden¹⁶:

1. Anfangsphase 1: Sprechen einzelner Brocken
Anfangsphase 2: Produzieren unanalysierter, auswendig gelernter Formeln (*chunks*)
2. Zunehmend turbulente Phase der Analyse und Regelfindung (Ein-Wort-Sätze / individuelle Sprachkonstrukte)
3. Zwischenstadium der Instabilität
4. Zunehmende Teilordnung
5. Gewisses stabiles Können
6. Größere Stabilität

¹⁴ Anmerkung Juni 2009: vgl. auch die inzwischen erschienenen Bücher und Beiträge von **Diehr/Frisch** zum Sprechen (s. Literaturliste), die sehr empfehlenswert sind, wegen des Erscheinungsdatums Oktober 2008 bei der Erstellung des Moduls aber noch nicht berücksichtigt werden konnten.

¹⁵ Die Aussage bezieht sich hier auf die Unterrichtszeit in Schleswig-Holstein, die mit 2 Jahren und 2 Wochenstunden kürzer ist als in NRW).

¹⁶ Die Phaseneinteilung geht auf Peltzer-Karpf, A./Zangl, R. zurück. Vgl. Peltzer-Karpf, A./Zangl, R. (1998): Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs. Tübingen: Narr

Nur bei ausreichender Gelegenheit zur Kommunikation im Unterricht entwickeln die Kinder eine wachsende Sprechkompetenz. Das Imitieren und Reproduzieren von Sprache wird als „vorkommunikativ“ gesehen. Kommunizieren bedeutet, das sagen zu können, was man sagen möchte bzw. was die Situation erfordert. Dabei macht das Kind im Lernentwicklungsprozess unweigerlich Fehler. Inkorrekte Sprachäußerungen geben Auskunft über die entsprechende Entwicklungsstufe. Sie sind für die Lehrkraft ein gutes Indiz für den Lernstand des Kindes. „Allerdings sind die Kriterien der produktiven Kompetenz des Sprechens leider noch sehr wenig erforscht. Auf alle Fälle gehört schon jede Form nonverbaler Reagierens zu einer von den Kindern produzierten Antwort zu einer Kommunikation. Es muss also unbedingt als erstes „Sprechen“ angesehen und als erreichte Stufe im Sprachlernprozess dokumentiert werden.“¹⁷

1.2.2 Gerngross, Günter (2003): Die Fertigkeit des Sprechens im Englischunterricht der Grundschule

in: *Primary English* 1/2003, S. 12 – 15

Sprechen ist neben dem Hörverstehen die bedeutendste Fertigkeit.

Frage: Wie muss ein Englischunterricht gestaltet sein, um Erfolge im Bereich Sprechen zu erlangen und gleichzeitig ein positives Selbstbewusstsein im Umgang mit der fremden Sprache zu entwickeln?

Unbekannt: Wie viel Sprache wird von den Kindern im Sinne von unbewusstem Lernen aufgenommen und verarbeitet und wie viel kann davon für das Sprechen abgerufen werden?

Tipp:

- Aufgreifen von Situationen im Klassenraum und diese sprachlich gestalten
- Für die Kinder wichtige Alltagssituationen versprachlichen

Unterscheidung:

vorkommunikative Aktivitäten (sprachbezogenes Sprechen): Sprachstrukturen stehen im Vordergrund

kommunikative Übungsformen (mitteilungsbezogenes Sprechen): der Inhalt und die Botschaft stehen im Vordergrund

nicht planbare Aktivitäten zur Aktivierung des Sprechens

Bedeutung des *classroom English*

- einsprachig unterrichten
- Kinder zu englischsprachigen Äußerungen locken

planbare Aktivitäten zur Aktivierung des Sprechens

- o *games*: hier nehmen die Kinder *chunks of language* auf
- o *information gap activities*: Beispiel: SuS diktieren sich gegenseitig, wie Kleidung auf einem AB angemalt werden soll
- o Rollenspiele: methodischer Aufbau
- o Darstellendes Spiel: Nachspielen von Geschichten, evtl. auch eine Aufführung (*presentation skills*)
- o Interviews: Hilfe des Einflüsterens nutzen
- o Sketche: kein vorangestelltes Training für eine Realsituation, sondern Freude an der Sprache

¹⁷ Ehlers, Gisela (2006): Kompetenzorientierter Englischunterricht. Beobachten und Fördern im Englischunterricht der Grundschule. Band 1, Schleswig-Holstein: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, S. 19

1.2.3 Klippel, Friederike (2000): Englisch in der Grundschule

Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen

Teil A. Kindgemäßer Englischunterricht in der Grundschule – theoretische Grundlagen, IV. Methodische Konzepte: Lernbereich Fertigkeiten und Sprache, S. 22 ff

„Leitziel jeglichen Fremdsprachenunterrichts ist die Fähigkeit, die fremde Sprache in kommunikativen Situationen verwenden zu können.“¹⁸

Ziel ist es zu erreichen, dass sich die Kinder auf Englisch mitteilen können, also kommunizieren können. Alle Fertigkeiten werden nie rein mechanisch geübt, sondern immer handlungsorientiert und sinnvoll verschränkt. Hören und Sprechen, aber auch Lesen und Schreiben werden im Rahmen kommunikativer Aktivitäten trainiert.

Die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen erfolgt parallel zum oder nach dem Einhören. Dabei ist die Sprechbereitschaft der einzelnen Kinder durchaus unterschiedlich entwickelt. Einige verbleiben länger in der sogenannten „*silent period*“. Die Lehrkraft wartet geduldig ab, bis die Kinder von sich aus mit dem Sprechen beginnen, sie agiert gemäß dem Grundsatz: Zum Sprechen herausfordern, nicht zwingen! Viele zurückhaltende Kinder sprechen gern im Chor und in Gruppen, sodass sie auch dann das Sprechen der Laute, Lautverbindungen, Wörter und Sätze der neuen Sprache bereits üben.

Es kann nicht erwartet werden, dass die Kinder das, was sie in ihrer Muttersprache ausdrücken können, auch in einfacher Form in der Fremdsprache sagen können. Vieles von dem, was den Kindern in der englischen Sprache begegnet, lernen sie zunächst rezeptiv. So verstehen sie z. B. Wörter im Zusammenhang einer Geschichte oder eines Spiels genau, können diese aber noch nicht in ihren eigenen Äußerungen verwenden. Der rezeptive Wortschatz wird am Ende der Grundschulzeit um ein Vielfaches größer sein als der produktive, der den Kindern zum spontanen Sprechen zur Verfügung steht.

Zum Lernen benötigen Kinder die konkrete und intensive Begegnung mit der fremden Sprache in vielen Situationen. Im Unterricht ist daher nicht die der Sprache innewohnende Grammatik ausschlaggebend für die Auswahl des Sprachmaterials, sondern es sind die kommunikativen Situationen. Klippel geht davon aus, dass die Kinder am Ende der Grundschulzeit in der Regel einfache Aussage- und Fragesätze produktiv beherrschen. Das *simple past*, das als Erzählzeit in vielen Geschichten vorkommt, verstehen sie rezeptiv.

Teil B. Praxisvorschläge für effektives und modernes Englischlernen, Kapitel 2.2 Sprechen, S. 88 ff

Kommunizieren lernt man nur durch Kommunizieren. Der Englischunterricht muss den Kindern Gelegenheit zur selbstbestimmten Kommunikation geben. Die Lehrkraft muss Situationen schaffen, in denen dies möglich ist. Vorkommunikative Übungen, in denen gegebene Satzmuster lediglich imitiert oder nur leicht verändert werden, haben zwar ihre Berechtigung um Satzmuster geläufig zu machen, sie dürfen aber auf keinen Fall die einzige Form der Sprechübung darstellen. **Es werden Sprechsituationen benötigt, in denen die Kinder etwas sagen wollen oder aufgrund der Übungsstruktur etwas sagen müssen.** Das kann z. B. ganz natürlich im Anschluss an eine Geschichte oder beim Betrachten eines Bildes entstehen. Aber auch der Unterrichtsalltag bietet genügend Sprechanlässe, z. B. das Wetter, das Fehlen eines Kindes, der Geburtstag usw. Diese spontanen Sprechanlässe reichen allerdings nicht aus, um das Sprechen hinlänglich zu üben. Die Lehrkraft muss versuchen, möglichst weitere Sprechsituationen in Übungen zu schaffen.

Zur Förderung der Sprechfähigkeit bieten sich folgende Übungsformen an:

- Imitation
- Kettenübungen

¹⁸ Klippel, Friederike (2000): Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen, S. 22

- Frage-Antwort-Übungen
- Erweiterungsübungen
- Sortierübungen
- Zuordnungsübungen

Sie lassen sich nach Schwierigkeit in eine Abstufung bringen. In der Regel ist diese Art von Sprechübungen vorkommunikativ, da das Erlernen von Lexik und Struktur im Vordergrund steht. Dennoch helfen diese Sprechübungen, das Sprechen zu automatisieren und bestimmte Satzmuster geläufiger zu machen.

Für die Schaffung natürlicher **Kommunikationssituationen** im Unterricht bieten sich **information gap activities**¹⁹ besonders an. Hier existiert eine Informationslücke, die die Kinder dadurch, dass sie miteinander sprechen, schließen müssen. Das erfordert Zusammenarbeit mit einem Partner, einer Gruppe oder einem Team und schließt die Einzelarbeit aus. Dabei erhält möglichst jeder Schüler unterschiedliche Teilinformationen, die nur durch die Zusammenarbeit mit anderen zu einem Ganzen zusammengefügt werden können. Zur Lösung der Aufgabe sind alle Informationen notwendig.

1.2.4 Sambanis, Michaela (2008): Sprechen im Anfangsunterricht oder ist Schweigen Gold?

in: Christiani, R. / Cwik, G. (Hrsg.): Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2. Berlin: Cornelsen, S. 54 - 67

„Eines der vorrangigen Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule besteht darin, Entwicklungen im Bereich der Primärfertigkeiten, d.h. beim Hören und Sprechen in Gang zu setzen.“²⁰

Der Unterricht muss so angelegt sein, dass die Kinder auf der Basis einer sich von Klasse 1 an zunehmend erweiternden Lexik zur Teilnahme an kommunikativen Interaktionen befähigt werden. Sie sollen mit Sprache selbstbewusst umgehen und sich von Unbekanntem nicht entmutigen lassen. Lücken im Verstehens- und Ausdrucksvermögen können sie strategisch geschickt überbrücken und gelangen so zu erfolgreicher Kommunikation.

„In den letzten Jahren zeichnete sich die Tendenz ab, dem Hören und Verstehen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule besondere Beachtung zu schenken und das Sprechen vergleichsweise wenig zu berücksichtigen bzw. es sozusagen als Begleiterscheinung der Hörverstehensfähigkeit zu betrachten.“²¹

Die Dominanz der Schulung des Hörverstehens wurde seit Ende der 1990er Jahre zu dem am weitesten verbreiteten methodischen Vorgehensweise im Englischunterricht der Grundschulen in Deutschland. Er basiert auf dem sog verstehensorientierten Ansatz von Bleyhl (2000), der davon ausgeht, dass Grundschüler beim Sprachenlernen eine **silent period** durchlaufen, in der sie noch nicht sprechen, aber der Sprache schon hörverstehend intensiv ausgesetzt sind (Sprachbad).

Eine Gegenposition nimmt der sog. interaktionistische Ansatz aus der Erstspracherwerbsforschung ein. Kleinkinder – so Bruner 1974/75 – durchlaufen keine Schweigephase, sondern versuchen sich lange vor ihrem ersten gesprochenen Wort mit mimischen, stimmlichen und lautlichen Mittel an kommunikativen Interaktionen zu beteiligen.

Der sog. rezeptionsorientierte Ansatz nach Ryan (2002) und Kieweg (2003) geht von der Annahme aus, dass Schüler im Anfangsunterricht durch die rezeptive Tätigkeit, die Aufnahme, mentale Verarbeitung und Speicherung des Gehörten derart beansprucht sind, dass sie Sprechversuche und –übungen zu sehr belasten würden.

¹⁹ vgl. Klippel, F. (2000): Beispiele für Sprechübungen und *information gap activities*, S. 89 ff und 95 ff

²⁰ Sambanis, M. (2008), S. 54

²¹ Sambanis, M. (2008), S. 54

Problematisierung der Dominanz des Hörverstehens

Ein Hinauszögern von Sprechversuchen in der Absicht, Überlastungen zu vermeiden und Fehlern vorzubeugen, hier besonders Aussprachefehlern, führt zu einer Sequenzialisierung des Lehr- und Lernprozesses. Es gibt beim Lernen jedoch kein Nacheinander von erst hören und dann sprechen. Beide Fertigkeiten sind interdependent.

Sambanis stellte in einer 2007 durchgeführten Studie zum Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1 fest, dass Kinder, die schon früh im Lernprozess zum Sprechen ermuntert und aufgefordert werden, schnell nicht nur Einwortbeiträge verwenden, sondern bald erste feststehende sprachliche Einheiten, die sogenannten *chunks* übernehmen und dabei Aussprachefehler nicht gehäuft auftreten, denn:

„Ohne Sprechversuche kann es den Kindern nicht gelingen, die zur Sprachproduktion in der Zielsprache notwendigen motorischen Prozesse aufzubauen.“²²

Kinder sprechen, um sich an Spielen und kommunikativen Interaktionen beteiligen zu können. Das gemeinschaftliche Sprechen kurzer Texte und Reime bereitet ihnen Freude. Sie sagen sie auswendig auf oder präsentieren sie stolz zu Hause. Passende Angebote veranlassen die Kinder bereits im Anfangsunterricht zu sprechen.

„Die Kinder sprechen bisweilen bei der Sprachverarbeitung vor sich hin und nutzen dabei das Sprechen als Lernkanal (Sich-selbst-sprechen-hören) und zugleich als Verarbeitungsstrategie.“²³

Ein Unterricht, der zu sehr auf die Vermittlung der rezeptiven Fähigkeiten orientiert ist, vernachlässigt die Entwicklung der Sprechfähigkeit der Kinder zu stark. Eine Überbetonung des Unterrichts allein auf Angebote zur Sprachaufnahme und zum Hörverstehen, z. B. beim *TPR*, führen letztlich dazu, dass Kinder verstummen und mit der Zeit kommunikationsscheu werden. Die soziale Dimension der Sprachverwendung wird zu sehr vernachlässigt. Das Bedürfnis der Kinder nach dialogischem Lernen fehlt, darum sagt Sambanis, dass „Schweigen im Anfangsunterricht“ nicht „Gold“ bedeutet.

„Die Kinder dürfen natürlich nicht zum Sprechen gezwungen werden, aber das Aufkeimen des Sprechwunsches ist zu fördern.“²⁴

Ein das Verstehen, Handeln und Sprechen umfassender Umgang mit der Fremdsprache muss von Anfang an gefördert werden. Variable, zielsprachlich getragene Sprechhandlungssituationen ermöglichen den Kindern schon in Klasse 1 Erfahrungen, auf die sie zum Aufbau von Sprachhandlungsfähigkeit angewiesen sind.

Sprechhandlungsfähigkeit

„Um in einer Sprache kommunikative Interaktion mitgestalten und dabei Handlungs- und Redeintentionen umsetzen zu können, bedarf es zumindest zweier sprachlicher Fertigkeiten, nämlich des Hörverstehens und des Sprechens. Beide basieren auf verfügbarer Lexik, das Hörverstehen auf rezeptiver, das Sprechen auf (re)produktiver.“²⁵

Beim Verstehen und beim Sprechen haben *chunks* eine wichtige Funktion. Sie sind sprachliche Fertigteile, die als feststehende Äußerungen gespeichert und abgerufen werden. Sie haben einen hohen kommunikativen Nutzwert. Schon im Anfangsunterricht sollten sie verwendet werden. Es sollte nicht nur ein Einwortlernen betrieben werden.

²² Sambanis, M. (2008), S. 55

²³ Sambanis, M. (2008), S. 56

²⁴ Sambanis, M. (2008), S. 57

²⁵ Sambanis, M. (2008), S. 58

„Feststehende Wendungen sind Bestandteil einer am Sprachlerner orientierten Lehrersprache.“²⁶

Die wiederholte Aufnahme desselben *chunk* innerhalb eines Unterrichtsarrangements oder im Rahmen wiederkehrender, ritualisiert eingesetzter Unterrichtsereignisse erleichtert den Kindern die Speicherung der Wendung im Gedächtnis und gelangt so in den aktiven Sprechwortschatz. Gespeicherte *chunks* bilden die Basis, an der Syntaxentwicklung ansetzen kann.

Für die Sprechhandlungsfähigkeit muss ein gewisses Maß an Hör- und Aussprachequalität erreicht werden. Ohr und Sprechwerkzeuge des Kindes müssen sich auf die zielsprachlichen Laute und Lautkombinationen einstellen, daher gilt:

„Bewusstes Zu- und Hinhören muss im Fremdsprachenunterricht ebenso trainiert werden wie die Aussprachefähigkeit und die Sprechgeläufigkeit.“²⁷

Regelmäßige kurze Unterrichtssequenzen zum Training der Identifikation, Diskrimination und Produktion zielsprachlicher Wörter und schwieriger Lautfolgen sollten eingerichtet werden. Gerade jüngere Kinder besitzen noch eine recht große phonetisch-phonologische Flexibilität, die bei entsprechender Schulung zu guter Hörwahrnehmung und guter Aussprache führt. Zur Entwicklung einer natürlichen Gesprächshaltung und zum Aufbau von Sprechhandlungsfähigkeit in der Zielsprache müssen die Kinder von Anfang an Gelegenheit erhalten.

„An die Stelle einer Progression vom Hören zum Sprechen tritt eine die Primärfertigkeiten integrativ entwickelnde Progression.“²⁸

Verknüpfen von Hören und Sprechen

Im Englischunterricht der Grundschule sollte eine sich auf Hörverstehen und Sprechen stützende, intentionale, progressiv-kommunikativ angelegte Sprachverwendung früh gefördert werden. Zwar entwickelt sich das Hörverstehen insgesamt schneller als das Sprechen, aber:

„Es muss nicht beunruhigen, wenn die Kinder im Anfangsunterricht bereits recht komplexe Sätze verstehen, jedoch erst knappe sprachsprachliche Äußerungen hervorbringen.“

Sprechgelegenheiten müssen im Verbund mit Höranlässen geschaffen werden. Dem imitativen Sprechen ist dabei durchaus Beachtung zu schenken, doch dürfen sich Sprechversuche nicht auf „papageienhaftes Nachplappern“ (Mader 1991) beschränken. Sprechgelegenheiten sind kommunikativ-intentional und auf Interaktion angelegt.

In ihrer Studie von 2007 konnte Sambanis bei der Erprobung eines diesen Anforderungen verpflichtenden Unterrichtskonzepts in Klasse 1 folgende Ergebnisse feststellen:

- hohe Schüleraktivität
- große Akzeptanz der Lernangebote
- wichtige Entwicklungen bei Hörverstehensfähigkeit, Sprechhandlungsstrategien und Sprechen
- frühe Stadien von Syntaxentwicklung

Gemeinschaftliches Handeln

Wichtig für diese Entwicklung ist ein gemeinsames Handeln der Kinder untereinander und mit der Lehrkraft. Nicht Lerninhalte und Anreize allein reichen aus, vielmehr ist bei der Lerngemeinschaft anzusetzen. Es müssen Lernszenarien geschaffen werden, in denen die Kin-

²⁶ Sambanis, M. (2008), S. 58

²⁷ Sambanis, M. (2008), S. 59

²⁸ Sambanis, M. (2008), S. 60

der miteinander kommunizieren, kooperieren und gemeinschaftlich handeln. Dieser sogenannte **ko-aktive Ansatz** (Sambanis: 2007) erfüllt den Wunsch vieler Kinder nach Affektion und Partizipation an gemeinsamen Aktionen. Die Kinder können dabei Sprache hörend aufnehmen, mit dem Sprechen experimentieren und durch aktives Mitgestalten von Sprechhandlungen Strategien aufbauen. Sie nutzen ihre noch begrenzten zielsprachlichen Mittel, helfen einander weiter und schulen und erweitern ihre Kompetenzen direkt in der Anwendung.

1.2.5 Schmid-Schönbein, Gisela (2001): Didaktik: Grundschulenglisch.

Anglistik – Amerikanistik. Berlin: Cornelsen, Kapitel III.9, S. 68 f

Sprechen

- Sprechen ist zu Anfang überwiegend Imitation und Reproduktion.
- Sprachlich reduzierte Äußerungen, z. B. Ein-Wort-Sätze als Antwort auf eine Frage sind anfangs zu akzeptieren, wenn die kommunikative Absicht erfüllt ist.
- Erst nach mehrfachem Hören einer Struktur kann erwartet werden, dass die Lernenden die Struktur übernehmen und selbst vollständig sprechen.
- Sprachhandlungen haben die folgenden Merkmale:
 - Sie sind eine der Realität nachgebildete Situation.
 - Die Sprachstruktur wird ganzheitlich vorgegeben.
 - Sie wird in einer Sprachhandlung umgesetzt.
 - Eine für den Hörer ausreichende, aber sprachlich zunächst reduzierte Antwort wird voll akzeptiert.
- Im Laufe des Lernprozesses verlieren die Kinder die Scheu, ganze Spracheinheiten zu übernehmen.
- Sie wenden Sprache vollständiger in altersgerechten und lebensnahen Situationen an.
- Sie spielen gemeinschaftlich Dialoge und stellen kleine Rollenspiele dar.
- Bei fortschreitender Kenntnis durchbrechen sie das erwartete Antwortmuster.
- Wichtig ist, dass die Kinder mit der eigenen Äußerung Erfolg erleben und gelobt und bestätigt werden.
- Das gute sprachliche Vorbild der Lehrkraft ermöglicht es den Kindern, zum einen ein hohes Ausspracheniveau und zum anderen sprachlich angemessene Äußerungsformen zu erreichen.
- Die Lehrkraft muss Übungsgelegenheiten und deren Häufigkeit so planen, dass alle Kinder in genügendem Maße sprachlich lernen und das Gelernte festigen können.

1.2.6 Waas, Ludwig / Hamm, Wolfgang (2004): Englischunterricht in der Grundschule konkret

Donauwörth: Auer, Kapitel 3.4 Vorkommunikatives und kommunikatives Sprechen, S. 94 ff

Das Ziel jeden Sprachunterrichtes (nicht nur in der Grundschule) ist die Kommunikationsfähigkeit. Unter kommunikativem Sprechen verstehen wir die Fähigkeit eines Menschen, das zu sagen, was er sagen möchte. Der Satz: „*I've got a dog.*“ ist kommunikativ, wenn das Kind in der Tat einen Hund zu Hause hat (bzw. als Rolleninhaber in einer „So-tun-als-ob-Situation authentisch agiert²⁹) und er ist nicht kommunikativ, wenn das Kind nur den Satz der Lehrkraft wiederholt bzw. das sagt, was die Lehrkraft möchte.

Vorkommunikatives Sprechen ist ein Lernarrangement, das seinen Platz und seine Berechtigung hat, es ist der Weg zum Ziel des kommunikativen Sprechens, eine Durchgangssituation.

Beim Fremdspracherwerb in der Grundschule lässt sich eine gewisse Analogie zum Mutterspracherwerb feststellen. Dem einen Kind gelingt es früher die Sprache zu lernen, dem anderen erst später. Organische Voraussetzungen und Hördiskriminierung sowie kognitive Situations- und Regelkenntnis müssen ausgebildet sein, und das Kommunikationsbedürfnis

²⁹ Ergänzung in Klammern durch die Autorinnen

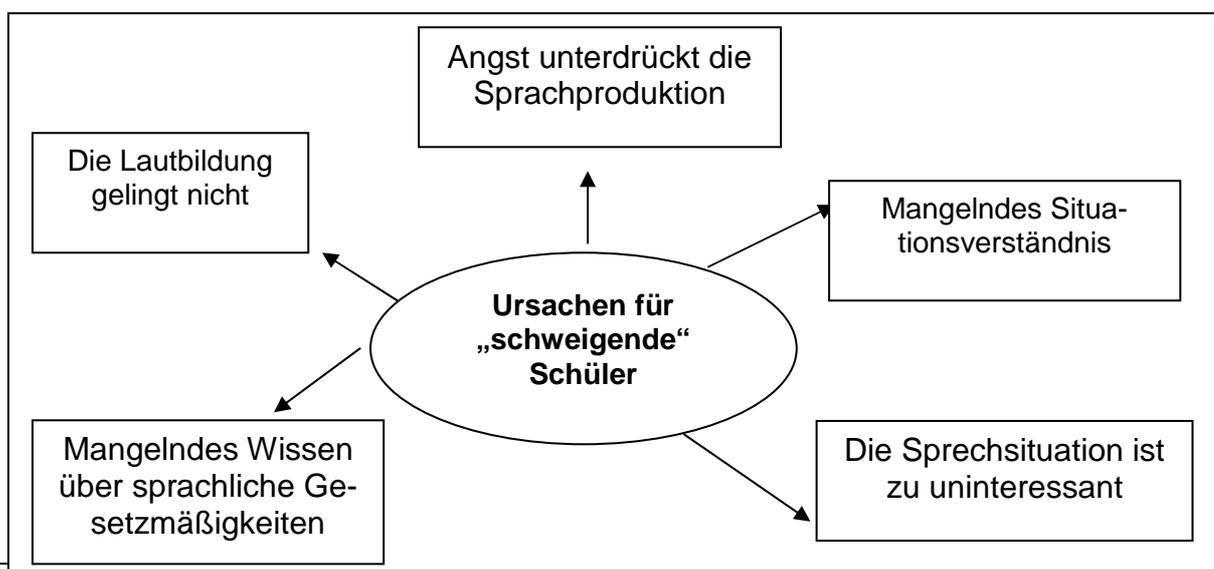
muss vorhanden sein. Obwohl diese Prozesse weitgehend im vorschulischen Bereich ablaufen, gibt es auch bei Schulanfängern nicht selten Erscheinungen, die erkennen lassen, dass z. B. in der Lautdiskriminierung und der Lautartikulation noch Nachholbedarf besteht.

Wenn die notwendigen Voraussetzungen für das Sprechen beim Kind noch nicht entwickelt sind, schweigt es. Die Gründe für das Schweigen können vielfältig sein. Von Waas/Hamm werden die folgenden genannt (s. auch Abbildung unten):

1. Das Kind ist noch zu ängstlich, um sprachproduktiv zu werden.
2. Dem Kind fehlen die artikulatorischen Mittel, d. h. es verfügt noch nicht über eine genaue Vorstellung, wie Laute gebildet werden.
3. Das Kind hat den vorausgegangenen Sprechakt nicht verstanden.
4. Das Kind weiß nicht, wie es die sprachlichen Bausteine (Wörter und Strukturen) zusammensetzen soll. Solche Kinder erkennt man daran, dass sie in kommunikativen Situationen nur mit Einwortsätzen antworten (wie Kleinkinder in der Muttersprache).
5. Die Situation ist für das Kind so uninteressant, dass die Motivation zum Sprechen nicht ausreicht.

Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft, dem Kind Hilfen zum Sprechen anzubieten. Folgende Maßnahmen werden aufgezählt (s. auch Abbildung nächste Seite):

1. Wohlfühlen in der Klasse, viel Lob und kein Drängen zur Sprachproduktion geben dem Kind subjektive **Sicherheit** und schenken ihm **Selbstvertrauen**.
2. Durch das Angebot von „**einfachen Sprachganzen**“³⁰ kann das Kind seine Sprechwerkzeuge an die fremdsprachlichen Laute und die Intonation gewöhnen. Inhaltlich einfache Reime, Lieder und *chants* bieten sich dabei an.
3. Zahlreiche **Hörtexte und Höraufgaben**, didaktisch aufbereitet, stellen einen Baustein für das Sprechen dar.
4. **Ausgewählte Satzstrukturen** lassen das Kind Gesetzmäßigkeiten selbst oder mit Hilfe der Lehrkraft erkennen. Das Schriftbild kann zum Nachdenken über Sprache eine Hilfe darstellen.
5. Kindgemäße, **altersangemessene Situationen** regen zum kommunikativen Sprechen an. Bei Märchen und Bilderbuchgeschichten stellt das Nachspielen einen besonderen Anreiz zum Sprechen dar. Im dritten und vierten Schuljahr gehören Alltagssituationen und ihre sprachliche Beherrschung zum Sprechangebot.



³⁰ Waas, Ludwig / Hamm, Wolfgang (2004): Englischunterricht in der Grundschule konkret, Donauwörth: Auer, Kapitel 3.4 Vor-kommunikatives und kommunikatives Sprechen, S. 95

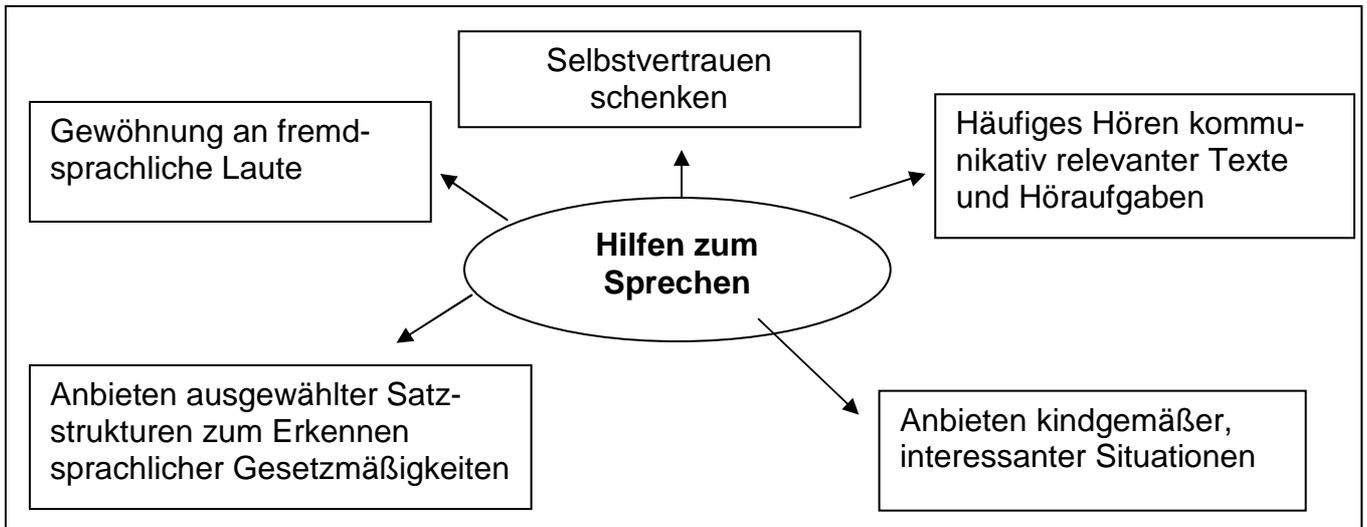


Abbildung: Hilfen zum Sprechen nach Waas/Hamm

1.3 Didaktisch-methodische Konsequenzen

1.3.1 Sprechen im Unterricht

Die Vorgaben des Lehrplans für Englisch in den Klassen 1 – 4 und die fachwissenschaftlichen Aussagen sind Bestimmungspunkte für die didaktische Ausrichtung des Englischunterrichts in der Grundschule, aus denen methodische Entscheidungen abgeleitet werden. Im folgenden Kapitel 1.3.1.1 sind wichtige Aussagen, die für die Schulung des Sprechens im Unterricht von Bedeutung sind, wiederholend zusammengefasst.

1.3.1.1 Zusammenfassung

Zum kommunikativen Sprechen werden Anlässe benötigt, die **wirkliche Kommunikationssituationen** darstellen. Die Sprechanlässe müssen daher so beschaffen sein, dass die Kinder etwas sagen wollen, weil sie das Bedürfnis zur Kommunikation haben.

Von Anfang an müssen die Kinder erfahren, dass sie die **Sprache zum „Funktionieren“ bringen** können. Dem *classroom discourse* kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Beispiel: In dem Spiel „*What’s missing?*“ sagen die Kinder „*Close your eyes, please.*“ und „*Open your eyes, please.*“ Im Unterricht bittet ein Kind ein anderes um Hilfe: „*Can you help me, please?*“ Beim Verteilen von Arbeitsblättern sagt die Lehrkraft: „*Here you are.*“ Das Kind reagiert mit: „*Thank you.*“

Im Unterricht werden die Kinder von Anfang an über das **reproduktive Sprechen** hinaus zu **eigenständiger Sprachverwendung** ermuntert.

Zwar erhalten die Lernenden auch vielfältige und reichhaltige Angebote zum Nachsprechen, aber sie sollten schon früh, auch im Anfangsunterricht, die Möglichkeit bekommen eigenständig Aussagen im Englischen zu **konstruieren**.

Eine Beschränkung auf das imitative und reproduktive Sprechen am Anfang kann motivationshemmend sein und zu Sprechproblemen führen.

Beim Erlernen der Sprache verlaufen die Phasen der Imitation und Reproduktion und die Phasen der eigenständigen, konstruierenden Produktion nicht linear, sondern sie greifen ineinander, überlagern sich und wechseln sich je nach Stand des aktuellen Spracherwerbs ab. Formelhaft Erworbenes kann und soll von den Kindern dabei so verändert werden, dass sie etwas für sie Bedeutungsvolles/ persönlich Wichtiges äußern können.

Zur Initiierung von Sprechabsichten im Unterricht bieten sich Aufgabenstellungen in besonderer Weise an, die Keßler und Kohli als **kommunikative tasks** bezeichnen. Im Vordergrund der Sprachverwendung steht die Bedeutung und weniger die Struktur der Zielsprache. Mit Hilfe von kommunikativen *tasks* wird der schulische Spracherwerb positiv beeinflusst.³¹

Die Lehrkraft arrangiert den Unterricht so, dass jede Schülerin und jeder Schüler ein hohes Maß an **Sprechaktivität** erhält. Wo immer möglich, wird die Lehrerzentrierung zugunsten offenerer Arbeitsformen geöffnet und Partner-/Gruppenarbeit angeboten.

1.3.1.2 Praktische Beispiele

Die folgende Sammlung stellt **praktische Beispiele für Sprechaktivitäten**³² im Unterricht vor. Sie beinhaltet zahlreiche Übungsgelegenheiten für das Sprechen. Damit die Kinder lernen, eigenständig Aussagen in der englischen Sprache zu konstruieren, bieten sich besonders die Übungsformen an, die einen wirklich kommunikativen Wert haben. Die Kinder sagen etwas, weil sie es wollen oder das Bedürfnis haben sich mitzuteilen. Dazu eignen sich Spiele und *information gap / opinion gap activities* in der Regel besser als sprachsystematische Übungen. Die Lehrkraft sollte den Kindern unterstützende **Lernhilfen** bei der Realisierung ihrer Sprechabsichten anbieten. Beispielhaft sind einige im Text aufgeführt. Sie sind durch einen Pfeil (→) gekennzeichnet und einem Beispiel zugeordnet.

Grundsätzlich gilt für alle Sprechaktivitäten, dass lernunterstützend auch das **Schriftbild** einbezogen werden kann. Viele Kinder brauchen einen „Sprachanker“³³, wenn sie mit einem Partner sprachlich agieren. Formulierungshilfen (nicht -vorgaben), auf die die SuS zurückgreifen können, werden an der Tafel, auf einem Lernplakat, am OHP, auf einem Arbeitsblatt oder dgl. zur Verfügung gestellt, z.B.

- in Form von Bildern, Piktogrammen (I ♥ ... (Bildkarten z.B. von Tieren), Anfangsbuchstaben von Wörtern, *brick words* (s.n für *sun*)
- als Satzstreifen
- als *substitution tables* (vgl. unten: Interviews)
- als *Mix-and-match*-Vorlage
- als *language wheel*³⁴
- ...

o **Classroom Discourse**

„*Classroom English* ist kein besonderes Englisch, das für sich existiert. Es ist das Englisch, das bei der Interaktion [...] situationsgebunden verwendet wird, also integriert in das Unterrichtsgeschehen.“³⁵

Der Übung des Sprechens dienen alle Anlässe, die sich durch die Themen und Aktivitäten des Unterrichts, z. B. das Betrachten eines Bildes, die Geburtstagsfeier eines Kindes, das Rollenspiel in englischer Sprache und durch den Unterricht selbst anbieten.

³¹ vgl. Keßler, J. und Kohli, V. (2006): Erhebung von Sprachprofilen im frühen Englischspracherwerb: Kommunikative *tasks* in Forschung und Fremdsprachenunterricht. In: Pienemann, Keßler, J.-U., Roos, E. (Hrsg.): Englischspracherwerb in der Grundschule, Paderborn: Schöningh, S. 89

³² Die Sammlung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

³³ vgl. Klein, Kerstin (2008): *Slimier than a slug?* in: Grundschulmagazin Englisch 4/2008, S. 27

³⁴ vgl. Klein, Kerstin (2008), S. 27 ff

³⁵ Dines, P. (2000), in: Bleyhl, W. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover: Schroedel S. 56

Nach Klippel ist es im kommunikativen Englischunterricht besonders wichtig, die tatsächliche Klassenzimmersituation, also das Organisatorische, das Reagieren auf Schüleräußerungen, das Sprechen über persönliche Dinge und das Austauschen echter Informationen so weit wie möglich auf Englisch durchzuführen. Die Kinder hören sich so schneller in die neue Sprache ein und werden ermuntert, auch selbst zu sprechen, sodass sie das Englische eher als Kommunikationsmittel denn als Lernstoff empfinden.³⁶

○ **Rituale**

Rituale sind fest eingebaute, stets wiederkehrende Elemente des Unterrichts. Sie sind in der Regel mit einem hohen sprachlichen *Input* verbunden und die Kinder werden auf die fremde Sprache eingestimmt. So kann z. B. der Stundenbeginn durch das regelmäßige Singen eines Liedes, eine gemeinsame Gedichtrezitation oder das Aufsagen und Spielen eines *action poems* eine wirkungsvolle Möglichkeit darstellen, sprachliche Elemente und Redemittel in vertrauter Umgebung und vertrautem Zusammenhang durch Wiederholung zu üben.³⁷

○ **Präsentation von Arbeitsergebnissen**

Einzelne Kinder oder Gruppen stellen in der Klasse / vor einem Publikum (wie einer anderen Klasse oder Eltern) etwas, das sie geübt haben, vor. Sie tragen z.B. ein Gedicht vor, sprechen zu einem *mix-and-match book*, das sie beispielsweise zu den Oberbegriffen ANIMAL – FOOD – HABITAT erstellt haben, stellen ein Plakat vor etc.

○ **Lieder, Reime, chants etc.**

Kinder singen gern und mögen den rhythmischen Klang der gesprochenen Sprache. Die individuelle Sprechzeit wird durch das gemeinsame Singen in der Gruppe deutlich erhöht. Beim Singen und Aufsagen von Reimen und *chants* lassen sich die Laute der englischen Sprache leichter artikulieren und das häufige Wiederholen festigt Aussprache und Satzmuster. Viele Lieder, Reime und *chants* sind mit Bewegungen verbunden und fördern dadurch ein ganzheitliches, aktives, multisensorisches Lernen.³⁸

Waas und Hamm nennen zwei Lerntechniken zum Auswendiglernen:

→ Bei der **Figurinenmethode** werden kleine Zeichnungen als Erinnerungshilfe genutzt. Wenn die Kinder bereits das Schriftbild einiger Wörter kennen, können diese als Ergänzung zu den Zeichnungen genutzt werden.

→ Die **Abdeckmethode** ist eine effektive Lerntechnik zum Auswendiglernen nicht nur von Gedichten und Liedern, sondern auch von kurzen Dialogen und Rollentexten. Nach intensivem Hören und Mitsprechen – anfänglich ohne Schriftbild – bietet die Lehrkraft einen Lückentext an, in dem die nicht lautgetreuen Stellen der einzelnen Wörter durch Striche ersetzt sind. Der Text wird schrittweise von rechts nach links abgedeckt, bis nur noch die ersten Wörter oder Buchstaben einer jeden Zeile zu sehen sind.³⁹

○ **Sprechen mit der Handpuppe**

Die Handpuppe erfüllt im Englischunterricht der Grundschule, vor allem aber **in der Schuleingangsphase**, viele Funktionen. Sie spricht in der Regel nur Englisch. Sie hat dadurch für die Kinder einen hohen Aufforderungscharakter, mit ihr in dieser Sprache zu kommunizieren. Es kann im Unterricht immer wieder beobachtet werden, dass es einigen Kindern leichter fällt, mit der Handpuppe Englisch zu sprechen als mit der Lehrkraft. Die Handpuppe kann darüber hinaus ein neues Lied vorsingen, mit der Lehrkraft zusammen einen Dialog vortragen und so eine Übung sinnvoll und anschaulich erklären. Sie kann neue Laute übertrieben vorsprechen, damit den Kindern die Imitation leichter fällt, und vieles mehr.⁴⁰

³⁶ vgl. Klippel, F. (2000): Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen, S. 29

³⁷ vgl. Klippel, F. (2000), S. 28

³⁸ vgl. Klippel, F. (2000), S. 33

³⁹ vgl. Waas, L. / Hamm, W. (2004): Englischunterricht in der Grundschule konkret. Donauwörth: Auer, S. 97 f

⁴⁰ vgl. Klippel, F. (2002), S. 31; vgl. auch „Zur Funktion und zum Gebrauch der Handpuppe“ in: **Modul 11**

○ **Spiele und spielerische Übungen**

Spiele bilden Sprechanlässe in der Zielsprache, sie stärken das soziale Miteinander und erhöhen die Motivation. Mündliche Spiele sind im Englischunterricht der Grundschule die wichtigsten, mit ihnen können die Kompetenzen im Sprechen besonders motivierend geschult werden.⁴¹ Spielrelevante Redemittel wie *It's my turn.* oder *Throw the dice, please.* etc. werden durch die Anwendung im Kontext geübt.

Bedson meint:

*„Games are (...) generally ideal for introducing grammatical structures which are inherently relevant through the nature of the rules of the game. ... the children repeat a small phrase over and over, interchanging nouns or verbs etc. but only using one or two simple grammatical structures.“*⁴²

Viele Spiele haben einfache Regeln, sind spontan einsetzbar und benötigen wenig Vorbereitung. Sprachliche Redemittel können gezielt geübt werden, eignen sich zur Förderung der Konzentration oder sind geeignet, wieder Ruhe in den Unterricht zu bringen.⁴³

○ **Nachsprechen, Sprechen auf Impulse, Chorsprechen und Gruppensprechen**

- bieten die Möglichkeit, die Zahl der Sprechgelegenheiten zu vervielfachen
- haben die psychologische Wirkung, dass auch stillere Schüler mitmachen
- üben Aussprache, Intonation und Betonung
- können hinsichtlich Sprechtempo, Lautstärke und begleitender Gestik und Mimik sprachlich vielfältig variiert werden
- stellen eine Lernleistung dar, die vom Kind hohe Konzentration erfordert.

Das Gruppensprechen hat gegenüber dem Chorsprechen mit der gesamten Klasse den Vorteil, dass die Lehrkraft Aussprachefehler leichter herausgehört und das Wort bzw. den Satz erneut deutlich vorsprechen werden kann.

→ Die Lerntechnik **time lag** bezeichnet eine kurze Pause zwischen dem Vorsprechen eines Wortes und dem Nachsprechen durch die Kinder, die lernpsychologisch nötig sei, damit die Information von den Neuronenbahnen des Gehirns aufgenommen werden kann. Mit ritualisierten Gesten soll dieses Verfahren zum Einsatz gebracht werden: Lehrkraft gibt Zeichen, dass das folgende Wort nachgesprochen werden soll – Lehrkraft spricht das Wort vor – Lehrkraft formt das Wort lautlos (ca. 3 Sek.) – Lehrkraft gibt das Zeichen (durch eine vereinbarte den Kindern bekannte Geste) zum Nachsprechen – Klasse spricht das Wort in natürlichem Sprechstrom nach.⁴⁴

→ Das „**Wogensprechen**“ als eine Form des Nachsprechens ist nach Sambanis besonders geeignet zur Schulung der Aussprache von Wörtern und Wendungen. Die Lehrkraft sitzt zusammen mit den Kindern im Kreis. Sie steht und spricht zugleich ein zielsprachliches Wort oder eine Wendung. Durch Antippen des Nachbarkindes wird das Übungswort weitergegeben. Das Kind verfährt wie die Lehrkraft und tippt den Nachbarn an etc. Der Fokus liegt auf der Bewegung und nicht beim Übungsinhalt. Vielfältige Variationen sind möglich.⁴⁵

○ **Echomethode**

Die „Echomethode“ ist ein Spiel, das sich zur Schulung der Aussprache besonders gut eignet. Die Lehrkraft simuliert die Situation, sie hätte die Klasse im Wald verloren. Alle SuS ste-

⁴¹ vgl. Klippel, F. (2000), S. 132. Das Buch enthält zahlreiche praktische Beispiele.

⁴² Bedson, G. (2003): *Games for Children*, in: *Primary English*, Heft 1/2003, Berlin: Cornelsen, S. 8

⁴³ vgl. Jacobs, E. (2002): *Englisch ab Klasse 1 – Tor zu einer anderen Welt*, in: Legutke, M. K. und Lortz, W. (Hrsg.): *Englisch ab Klasse 1*. Berlin: Cornelsen, S. 36 ff. Der Aufsatz bietet eine Vielzahl an praktischen Vorschlägen für die Sprechschulung.

⁴⁴ vgl. Waas, L. / Hamm, W. (2004): *Englischunterricht in der Grundschule konkret*. Donauwörth: Auer, S. 41

⁴⁵ vgl. Sambanis, M. (2008), S. 64 f; weitere interessante Praxisvorschläge siehe dort

hen eng aneinander gedrängt in einer Ecke des Klassenzimmers (im dunklen Wald eben) zusammen. Die Lehrkraft steht in der gegenüberliegenden Ecke des Raums und ruft der Gruppe etwas zu, wobei sie die Hände um den Mund legt. Es muss ja angeblich eine große Distanz überwunden werden. Die Gruppe ruft das von der Lehrkraft Vorgegebene als Echo zurück. Zunächst ruft die Lehrkraft nur einzelne Wörter. Diese müssen durch die Kinder lauter und deutlicher zurückgegeben werden. Im nächsten Schritt können ganze Strukturen, Sätze, Reime, Liedtexte auf diese Weise geübt werden. Die Lehrkraft gibt Sinneinheiten vor, die Kinder behalten können. Es hat sich bewährt, eine längere Struktur vom Ende her aufzubauen. Stimmliche Variationen wie Flüstern, lautes Sprechen oder brüllendes Rufen erhöhen die Konzentration und Sprechfreude der Lerngruppe. Intonation und Rhythmus lassen sich so hervorragend üben. Das „Echo-Spiel“ eignet sich zum Erarbeiten größerer Sinneinheiten weitaus besser als das übliche Chorsprechen.⁴⁶

o **Reihensprechen**

Das Reihensprechen zielt auf Wortschatzreaktivierung, -vernetzung und -erweiterung sowie auf Hör- und Ausspracheschulung. Durch die Weitergabe eines Gegenstandes, z. B. eines Igelballs, wird das Rederecht von einem Kind zum anderen übertragen. In Absprache wird ein Themenbereich festgelegt, z. B. *body*. Das erste Kind erhält den Igelball und nennt ein passendes Wort. Es reicht den Ball einem anderen Kind weiter, dieses nennt das nächste Wort usw. Doppelungen sind nicht erlaubt, sodass die Kinder aufmerksam sein müssen.⁴⁷

o **Vorsprechen – Nachsprechen – Weitersprechen**

Ein Beispiel verdeutlicht die Aktivität.⁴⁸

<p>L: <i>Who can tell me what the weather is like in England?</i> S1: <i>Sun.</i> L: <i>The sun is shining, it's sunny.</i> <i>Can you all say this:</i> SS: <i>It's sunny.</i> L: <i>What's the weather like in Spain?</i> S2: <i>Cloudy.</i> L: <i>It's cloudy.</i> SS: <i>It's cloudy.</i></p>	<p>Vorsprechen Nachsprechen</p>
<p>L: <i>Do you like the fog?</i> S1: <i>Yes, I do.</i> L: <i>Can you tell me why?</i> S1: <i>I like the fog because [Pause]</i> L: <i>[flüstert] You can say this in German.</i> S1: <i>weil ich das immer so cool finde, wenn man nicht weit gucken kann.</i> L: <i>It's nice when you can't see.</i> <i>When you can't see.</i> S1: <i>Because it's nice when I can't see.</i> L: <i>Do you like the sun, Laura?</i> S2: <i>Yes, I like the sun.</i> L: <i>Can you tell me why?</i> S2: <i>Yes, I can. I like the sun weil – äh - because it's warm.</i></p>	<p>Weitersprechen</p>

⁴⁶ vgl. Schmid-Schönbein, G. (2001): Didaktik: Grundschulenglisch. Anglistik – Amerikanistik. Berlin: Cornelsen S. 119 ff

⁴⁷ vgl. Sambanis, M. (2008), S. 65 f

⁴⁸ vgl. Keßler, J. (2008): Englischerwerb in der Grundschule – Perspektiven für einen lernerzentrierten Lehrplan, *paper* zu einem Vortrag im Tagungshaus des MSW, Soest, 11. Januar 2008

○ **Guess my ...**

Einfache Ratesituationen können schon sehr früh, auch in Partnerarbeit, von den Kindern durchgeführt werden. Ein Partner wählt aus einer begrenzten Anzahl von Lernwörtern, die er in Form von Bildkarten oder Realien vorliegen hat, eine Karte / einen Gegenstand aus, der andere fragt danach:

A: *Is it the (ruler)?*

B: *No, it isn't. / Yes, it is. It's your turn.*

Fortgeschrittene Lerner beschreiben Gegenstände, Tiere etc. und lassen sie erraten:

A: *Guess my animal. It is grey, has got 4 legs and eats grass.*

B: *Is it a horse / a hippo / an elephant / ... ?*

○ **Interviews**

Zunächst stellt die Lehrkraft den Kindern Fragen, die z. B. die Antworten „*Yes, I can.*“ und „*No, I can't.*“ provozieren. Die Lehrkraft hilft dem einzelnen Kind, indem sie ihm die benötigte Antwort so lange „einflüstert“, d. h. sie spricht sie ihm wie eine Souffleuse vor, bis die Sprachstruktur beherrscht wird. Das Kind imitiert die Äußerung und spricht sie nach. Nach einiger Übungszeit interviewen die Kinder einander zu Vorlieben und Gewohnheiten des realen Alltags. Sprachliche Strukturen werden in einem „realen“ Kontext geübt.⁴⁹

→ **Strukturen im Schriftbild als Formulierungshilfe** geben, z. B. durch **Satzstreifen** oder **substitution tables** an der Tafel. Während im tradierten fachdidaktischen Verständnis *substitution tables* zum Einschleifen von Strukturen ohne Verfolgen einer kommunikativen Absicht eingesetzt wurden, bieten sie im kommunikativ orientierten Unterricht der Grundschule Sprechhilfen für echte kommunikative Aussagen.

Beispiel als Antwort auf die Frage *Have you got a pet?*

<i>I've got</i>	<i>a dog.</i> <i>a cat.</i> <i>a hamster.</i>
<i>I haven't got</i>	<i>a budgie.</i> <i>a guinea pig.</i>
<i>I'd like to have</i>	<i>a gerbil.</i> <i>a tortoise.</i>

○ **Class survey**

Die für die Situationen notwendigen Redemittel haben die Kinder im Unterricht kennen gelernt und reproduktiv geübt. Das reproduktiv Gelernte wird nun produktiv angewendet. Es ist zugleich eine reale Kommunikationssituation. Persönliche Vorlieben und Informationen über ein Kind können erfragt werden.

Mit einer Tafelübersicht hat die Lehrkraft die Übungsform vorgestellt und mit einigen Kindern exemplarisch geübt. Sie nutzt die Gelegenheit zur Öffnung des unterrichtlichen Geschehens. Die Kinder gehen durch den Klassenraum, befragen sich gegenseitig und tragen die erhaltenen Informationen in die Tabelle ein.

Beispiel:

Die Kinder erhalten eine Tabelle mit einer Übersicht mit verschiedenen Eissorten. Sie befragen sich gegenseitig *“What's your favourite ice cream?”*. Die Antwort kann in Einwort-Sätzen, aber auch in vollständigen Sätzen erfolgen. Die Kinder tragen nun den Namen des befragten Kindes in eine linke Spalte ein und ein Häkchen unter der favorisierten Eissorte.

Name	chocolate ice cream	vanilla ice cream	strawberry ice cream	lemon ice cream

⁴⁹ vgl. Gerngross, G. (2003), S. 15

Lukas	✓			
Franziska		✓	✓	

Die Informationen aus der Tabelle können genutzt werden für weitergehende unterrichtliche Aktivitäten. Einzelne Kinder stellen die Vorlieben anderer Kinder vor. Es bietet sich auch eine quantitative Auswertung der Informationen an, z. B. *“Ten children like chocolate ice cream. Chocolate ice cream is our favourite ice cream.”*

→ Mögliche Organisationsform für kommunikative tasks: **Chat points** und **meeting points**

Es gibt klare Regeln:

1. Nur am *chat point* darf gesprochen werden, und zwar ausschließlich Englisch.
2. Am *meeting point* findet das Kind den nächsten Gesprächspartner.

In der Klasse sind einige *meeting points* markiert. Auf dem Boden des Klassenzimmers werden etwa halb so viele *chat points* verteilt wie die Klasse Schüler zählt. Auf ein akustisches Zeichen hin beginnen die Kinder mit ihrem Partner die Übung am *chat point*. Ist die Übung beendet, gehen sie zum *meeting point*. Dort finden sie mit einem vorher vereinbarten nonverbalen Zeichen (z. B. Hand reichen) ihren neuen Partner und gehen mit ihm zu einem freien *chat point*. Auf diese Weise können viele Kinder mit unterschiedlichen Partnern kleine Sprechabsichten realisieren und üben. Die Lehrkraft kann den Lernerfolg feststellen und ggf. unterstützend wirken, indem sie an einigen *chat points* zuhört.⁵⁰

○ **Information-gap-Aufgaben**

Für die Schaffung natürlicher Kommunikationssituationen im Unterricht bieten sich *information gap activities*⁵¹ besonders an. Hier existiert eine Informationslücke, die die Kinder dadurch schließen können, dass sie miteinander sprechen. Das erfordert Zusammenarbeit mit einem Partner, einer Gruppe oder einem Team und schließt die Einzelarbeit aus. Dabei erhält möglichst jeder Schüler unterschiedliche Teilinformationen, die nur durch die Zusammenarbeit mit anderen zu einem Ganzen zusammengefügt werden kann. Zur Lösung der Aufgabe sind alle Informationen notwendig.⁵² Beim Maldiktat z. B. geben sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig Anweisungen zum Anmalen bzw. Ausfüllen eines Bildes oder Arbeitsblattes. Bei *Spot the difference* sprechen sie z. B. über ein Bild mit übereinstimmenden und unterschiedlichen Details.

○ **Smalltalk**

Hierbei handelt es sich um eine Sprechaktivität, die Gisela Ehlers in „Kompetenzorientierter Englischunterricht“⁵³, Band 2 vorstellt. Sie nutzt die Aktivität **zur Evaluation** der Fähigkeiten der Kinder **zu Beginn eines neuen Themas**, um so Rückschlüsse auf die Lern- und Kompetenzstände der Kinder ziehen zu können. Bereits bekannte Wörter und Strukturen werden in neuen Zusammenhängen, mit neuen Themen und Fragestellungen erprobt.

Da die Aktivität so angelegt ist, dass die Kinder zu eigenständigen produktiven sprachlichen Äußerungen herausgefordert werden, bietet sich auch eine ausgezeichnete Möglichkeit zur realen Kommunikation. Die Kinder können sich entsprechend ihrer Lebenserfahrungen, ihres Alltagswissens oder ihrer Interessen in der Fremdsprache äußern und dabei zugleich in anderen Situationen erworbene fremdsprachliche Redemittel üben und anwenden. Ein weiterer Vorteil dieser offeneren Aufgabenstellung liegt darin, dass die Kinder sich ihrem Lernstand entsprechend äußern. Viele Kinder antworten z. B. in Einwortsätzen, einige bilden **Sätze** mit Elementen des *code-switching* („I like Käse.“), wieder andere verwenden vollständige Satzstrukturen.

⁵⁰ vgl. Waas, L./ Hamm, W. (2004): Englischunterricht in der Grundschule konkret. Donauwörth: Auer, S. 106

⁵¹ vgl. Klippel, F. (2002): Beispiele für Sprechübungen und *information gap activities*, S. 89 ff und 95 ff

⁵² vgl. Klippel, F. (2002): S. 88 ff

⁵³ vgl. Ehlers, G. (2006), Bd. 2, S. 21 ff

Ein Beispiel verdeutlicht die Vorgehensweise. Neu eingeführt wurden die Begriffe *breakfast, tea, milk, orange juice, cornflakes, bread, honey, jam, egg* im Rahmen eines Ratespiels: „*What’s in my basket?*“. Mit den Wörtern wurde spielerisch gearbeitet.

In der nächsten Lernsequenz befragt die Lehrkraft die Kinder zu ihren Frühstücksgewohnheiten: „*What do you have for breakfast?*“. Mögliche Antworten der Kinder liegen im Bereich von Strukturen, die sie in anderen Situationen kennen gelernt haben, nun erinnern und anwenden. Die Lehrkraft lässt alle möglichen Äußerungen zu („*Bread!*“ „*Tea!*“ „*Bread and honey.*“ „*I ... bread.*“ „*I have cornflakes.*“ „*I have bread mit Käse.*“ „*I like jam.*“ „*I have jam for breakfast.*“), korrigiert aber behutsam, indem sie paraphrasierend den Inhalt bestätigt (*Oh, you’ve got bread with cheese for breakfast.*“).

○ **Darstellendes Spiel**

Für das darstellende Spiel bieten sich alle Dialoge, Sketche an, die geeignet sind, um vor einem Publikum vorgeführt zu werden. Im Vordergrund steht nicht die Funktion, Kinder auf eine vorstellbare Realität vorzubereiten. Die Lust am Spiel dominiert. Kinder schlüpfen gern in eine andere Rolle. Gestik, Bewegungen, Aussprache und Sprache müssen durch die Lehrkraft, die sozusagen die Rolle der Regisseurin einnimmt, korrigiert werden. So lernen die Kinder nicht nur, sich in der Zielsprache auszudrücken, sondern es werden auch **presentation skills** geschult und die Zusammenarbeit in der Klasse gefördert.⁵⁴

○ **Dialoge**

Dialoge nehmen in einem kommunikativen Englischunterricht eine zentrale Stellung ein. Klippel unterscheidet drei Arten von Dialogen:

1. Unterrichtsdialoge

- Die Lehrkraft gibt Anweisungen, sie erkundigt sich nach Vorlieben oder lobt jemanden.
- Die Kinder äußern sich im *classroom discourse* (*What’s ... in English? etc.*)

2. Fiktive realistische Dialoge

Sie dienen der Vorbereitung auf reale Verwendungssituationen aus der Lebenswelt des Kindes außerhalb des Klassenzimmers, z. B. „*Going shopping*“ oder „*Asking the way*“. Diese Dialoge sind in der Regel kurz, sie bestehen nur aus einigen Sprecherwechseln. Ein Transfer der Redemittel auf andere Situationen und eine Öffnung / individuelle Erweiterung sollte möglich sein.

3. Fiktionale Dialoge

Sie kommen in Geschichten vor, z. B. *Little Red Riding Hood*. Die Kinder können sie nachgestalten und werden zur sprachlichen Kreativität angeregt.⁵⁵

→ Die **Einflüstermethode** ist besonders bei einfachen Dialogen ohne Verwendung des Schriftbildes einsetzbar. Die Lehrkraft flüstert dem Kind die Redewendung leise zu und das Kind wiederholt das Gehörte dann laut.

→ Als Visualisierungsmaßnahme werden den Kindern **Wörter und Strukturen im Schriftbild** als Gedächtnisstütze angeboten, damit ihnen zum Beispiel bei Fragen die passende Antwort einfällt.

○ **Rollenspiele**

„Es ist eine der Realität nachgebildete Situation, die Sprachstruktur wird ganzheitlich vorgegeben, sie wird in einer Sprachhandlung umgesetzt, eine für den Hörer ausreichende, aber sprachlich zunächst reduzierte Antwort wird voll akzeptiert.“⁵⁶

⁵⁴ vgl. Gerngross, G. (2003): Die Fertigkeit des Sprechens im Englischunterricht der Grundschule. In: *Primary English*, 1/2003, S. 12 – 15

⁵⁵ vgl. Klippel, F. (2002), S. 29

⁵⁶ Schmid-Schönbein, G. (2001), S. 69

Rollenspiele eignen sich zum dialogischen Sprechen.⁵⁷ Sie sind zumindest in der Regel durch eine einfache Satzstruktur und Wiederholungen gekennzeichnet. Die Kinder sprechen miteinander, befragen sich gegenseitig und antworten auf die Fragen mit zunächst sprachlich vereinfachtem, reduziertem Umfang, aber in einen Handlungskontext eingebettet. Es kommt darauf an, ein Geschehen in Szene zu setzen, das einen möglichst realen Hintergrund hat. Wenn die Kinder sich z. B. gegenseitig nach ihrer Telefonnummer fragen und darauf antworten, liegt die natürliche Reaktion sicher in der deutschen Sprache. Die Situation in englischer Sprache zu üben ist dennoch sinnvoll, weil die Kinder im Urlaub durchaus Kindern aus anderen Ländern begegnen könnten. Sie haben dann diese soziale Standardsituation im Rollenspiel im Unterricht sozusagen zur Probe durchgespielt. Auf diese Art und Weise werden kommunikative Muster, hier in Frage und Antwort, eingeübt und werden zur Selbstverständlichkeit, wenn sie oft genug wiederholt werden.⁵⁸

→ Die Kinder können beim Rollenspiel **role cards** benutzen, damit ihnen sprachliche Unterstützung und Sicherheit gegeben werden kann. Diese *role cards* enthalten für die Bewältigung der Rolle wichtige Wörter, Sätze, Fragen und sind ggf. auf unterschiedlichem Niveau verfasst.⁵⁹

1.3.1.3 Storyline-Methode

Die *storyline*-Methode oder der *storyline-approach* basiert auf einem narrativen Unterrichtsansatz, den **Steve Bell** 1970 in Schottland entwickelt hat. Sie ist ein fächerübergreifender, themenorientierter, ganzheitlicher Unterrichtsansatz, der das Kind, den Lerner, in den Mittelpunkt stellt. Für den Unterricht geeignete Kontexte schaffen die Voraussetzung dafür, dass die Kinder Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben und dabei selbstständig und kreativ lernen. „Die Methode beruht auf der scheinbar zufälligen Verflechtung der geplanten Unterrichtsinhalte mit den individuellen Interessen und Ideen der Schüler, die durch gezielte Impulse der Lehrkraft, den sogenannten „*key questions*“, die treibende Kraft des Lernprozesses darstellen.“⁶⁰ Zu Beginn wurde diese Methode fast ausschließlich in Unterrichtsfächern angewendet, in denen die Muttersprache gesprochen wird, wie im Sachunterricht in der Grundschule. Steve Bell charakterisierte die Methode folgendermaßen:

- It's child centred.
- It's an active method.
- It provides a high degree of motivation.
- It provides an extremely powerful structure.
- It links basic skills with the real world.
- It gives relevance to use up-to-date technology.⁶¹

Inzwischen hat diese Methode auch im Fremdsprachenlernen Einzug gehalten. Das Come-nius-Projekt „*Creative Dialogues*“ entwickelte z.B. Materialien für eine Anwendung der *storyline*-Methode im Fremdsprachenunterricht⁶². Die Projektteilnehmer begründeten ihren Ansatz, diese Methode auf das Fremdsprachenlernen zu übertragen, mit der darin enthaltenen Möglichkeit die Fremdsprache sinnvoll anwenden zu können. Der handlungsorientierte Umgang mit der Sprache lässt die SuS die Funktionalität von Sprache erfahren. Die Realisierung eigener Ideen in der Weiterentwicklung der *storyline* fordert von den Kindern die eigenständige Nutzung von Unterrichtsmaterialien wie Wörterbüchern, Computern usw. und ermöglicht dadurch die Anwendung von Lern- und Arbeitstechniken.

⁵⁷ s. Ausführungen Klippel → fiktive realistische Dialoge

⁵⁸ vgl. Schmid-Schönbein, G., S. 117 f. Weitere Anregungen für Rollenspiele und andere praktische Beispiele sind im Internet unter www.cornelsen-teachweb.de zu finden.

⁵⁹ vgl. Schmid-Schönbein, G. (2005): *Teacher Talk*. In: *Primary English*, 1/2005, S. 25

⁶⁰ Schultz-Steinbach, Gisela (2000): Die „*Storyline*“ im Englischunterricht der Grundschule. In: Bleyhl (2000) (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule*, Hannover: Schroedel, S. 122

⁶¹ www.lehrerfortbildung-bw.de/teacher/englisch

⁶² www.creativedialogues.lernnetz.de

Die *storyline*-Methode⁶³ wird für das Fremdsprachenlernen beschrieben als:

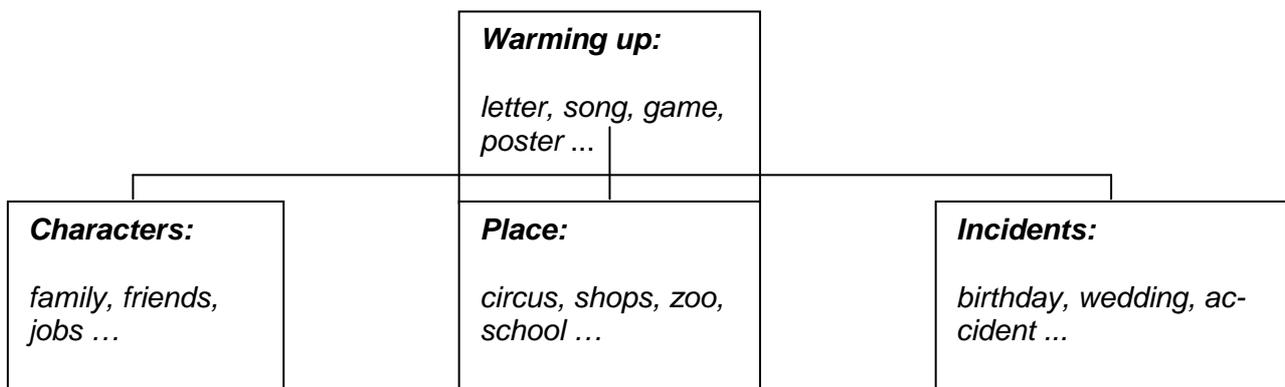
- eine alternative Unterrichtsmethode für den Fremdsprachenunterricht
- themenorientiert
- lernerorientiert
- aufgabenorientiert
- die von engagierten und motivierten Schülerinnen und Schülern entworfene Geschichte.

- Sie verwendet Elemente aus Drama und Rollenspiel als Elemente jeder einzelnen einzigartigen *storyline*.

- Die Lehrkraft gibt den Rahmen und den „roten Faden“ vor und stellt die einzelnen Episoden vor.

- Die Schülerinnen und Schüler stellen eigene Fragen und finden eigene Antworten darauf.

Der typische Aufbau einer *storyline*⁶⁴:



Die Entwicklung einer kommunikativen Handlungsfähigkeit steht im Mittelpunkt des Lernens. Die Kinder müssen ihre Gedanken situations- und partneregerecht äußern und die Impulse der Umgebung richtig entschlüsseln. Sie werden mit dem Sprachgebrauch in realitätsnahen Situationen vertraut, bei dem der Inhalt im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht und nicht der Fehler in der Sprachäußerung.

Die SuS mit ihren Vorkenntnissen, Erfahrungen und Interessen bilden den Ausgangs- und Mittelpunkt der unterrichtlichen Arbeit. Die Lehrkraft gibt das Rahmenthema: *Shopping, Our street, Friends, ...* und entwickelt gemeinsam mit den Kindern über mehrere Stunden nach und nach eine Geschichte, die diese sowohl gestalterisch als auch sprachlich umsetzen. Durch die offene Aufgabenstellung können die Schülerinnen und Schüler ihre Vorkenntnisse auf unterschiedlichem Niveau einbringen und erweitern. Es entstehen keine Frustrationserlebnisse, da sie das kreieren, was sie können und sich zutrauen. Die positive emotionale Belegung und der direkte Realitätsbezug fördern den Lernerfolg.

Gerade die Entwicklung der Sprechfertigkeit wird mithilfe der *storyline* ermöglicht. Aktivitäten wie Nachsprechen, Mitsprechen, Mitwirken im Rollenspiel, Beschreiben, Interviewen, Vorstellen, Erklären und evtl. Diskutieren werden angewandt. Die hohe Motivation und die intensive emotionale Beteiligung bestärken die Kinder in ihren Bemühungen, ihre Ideen in der Zielsprache zu kommunizieren. Die Lehrkraft gibt die Modelle vor und leitet die Kinder zum Einüben der neuen Wörter und Redemittel an. Sie hilft, lobt und ermutigt dazu, auch Risiken beim Sprechen einzugehen.

⁶³ www.creativedialogues.lernnetz.de

⁶⁴ www.creativedialogues.lernnetz.de

Ein besonders geeigneter Einsatzort der *storyline*-Methode ist der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, die offene Aufgabenstellung bietet Lernenden auf dem ihnen möglichen Niveau Leistungen zu erbringen und dokumentiert ihren Lernstand.

Gisela Schultz-Steinbach (2000) gibt in dem Aufsatz: „Die „*Storyline*“ im Englischunterricht der Grundschule“ ein Unterrichtsbeispiel für eine *storyline* zum Thema *Shopping*, in dem sehr detailliert und konkret die methodische Vorgehensweise beschrieben wird.⁶⁵ Weitere Beispiele für den Einsatz der *storyline*-Methode sind im Internet unter www.creativedialogues.lernnetz.de⁶⁶ einsehbar.

1.3.2 Ausspracheschulung

1.3.2.1 Grundlegendes

„Die Schülerinnen und Schüler entwickeln von Beginn an eine verständliche und zunehmend angemessene Aussprache und Intonation.“⁶⁷

Kinder im Grundschulalter verfügen im Allgemeinen über stark ausgeprägte Fähigkeiten der Lautunterscheidung beim Hören und Nachsprechen. Sie haben oft noch wenig Hemmungen auch ungewohnte Laute und Lautkombinationen zu produzieren. Andererseits zeigen Unterrichtsbeobachtungen durchaus Defizite in der Hörwahrnehmung (vgl. MM 3 Hörverstehen), aus der Probleme beim Nachsprechen von Lauten und Lautverbindungen entstehen können. Eine Schulung des Hörens und der Aussprache ist daher in allen Jahrgängen der Grundschule unverzichtbar.

Der **Schuleingangsphase** kommt eine **besondere Bedeutung** in der Ausspracheschulung zu. Gerade für Lerner im jüngeren Schulalter ist die Arbeit an der Aussprache sehr wichtig, denn Aussprachegewohnheiten, die sich falsch eingeschliffen haben, sind später nur sehr schwer und mit hohem Aufwand zu verbessern.⁶⁸

Ausspracheschulung im Unterricht findet in der Regel **by the way** statt, kann aber auch **gezielt** erfolgen. Wichtig ist, dass der Lehrkraft Ausspracheschwierigkeiten und -besonderheiten bewusst sind und dass sie die Kinder z.B. durch „*Look at my lips*“ darauf aufmerksam macht. **Reime, Lieder, chants, tongue twisters, skandierendes Sprechen** und **Spiele** sind z.B. gut geeignet, die richtige Aussprache zu üben, ohne dass dies den Kindern überhaupt bewusst wird. Zugleich können sie ausgewählt werden für die Schulung bestimmter Aussprachephänomene. Auch die Unterschiede zwischen dem englischen und dem deutschen Lautsystem können die Lehrkraft dazu veranlassen bestimmte Laute und Lautverbindungen gezielt zu üben.

Gezielte Ausspracheschulung ist eingebettet in einen **unterrichtlichen Kontext** und findet in **einzelnen kurzen Übungsphasen**⁶⁹ statt bzw. ist ritualisierter Bestandteil des Unterrichts, z. B. zu Beginn der Stunde oder bei der Erarbeitung von Redemitteln.

Innerhalb **kommunikativer Sprechhandlungen** unterbricht die Lehrkraft das Kind nicht, sondern korrigiert im Anschluss an den Sprechakt die Aussprache der Kinder mit viel Feingefühl, um ihre Motivation zum Sprechen zu erhalten. Dazu gehört hier auch ein gewisses Maß an **Toleranz gegenüber Aussprachefehlern**.

Ausspracheprobleme, die sich spontan im Unterricht ergeben, werden von der Lehrkraft entweder unmittelbar aufgegriffen oder veranlassen sie zur Planung einer entsprechenden Übungsphase. Je nach festgestelltem Bedarf richtet sich das Angebot an das einzelne Kind

⁶⁵ vgl. Schultz-Steinbach, G. (2000): S. 122 ff

⁶⁶ Die Internetseite enthält grundsätzliche Aussagen und Hintergrundinformationen zur Methode, die sich zum intensiveren Eigenstudium gut eignet.

⁶⁷ Lehrplan Englisch (2008), Kap. 2.3, S. 74

⁶⁸ vgl. Mindt, D. / Schlüter, N. (2003): Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht. Berlin: Cornelsen, S. 55 ff

⁶⁹ vgl. Elsner, D. (5/2003): Ausspracheschulung und Hörwahrnehmung. In: Fremdsprachen-Frühbeginn, S. 12 – 18. Der Artikel enthält hilfreiche Übungen zur Lautdifferenzierung.

oder die gesamte Lerngruppe. In Phasen der Imitation achtet die Lehrkraft sehr genau auf ein Nacheinander von Zuhören und Sprechen. Nur so kann sie genau hinhören, mögliche Fehlerquellen entdecken und herausfiltern. Sie spricht das Wort oder die Struktur noch einmal deutlich vor und ermuntert das Kind oder die Gruppe zum korrekten Nachsprechen.⁷⁰ Da gutes Hören und genaues Hinhören wichtig sind für eine effektive Ausspracheschulung, brauchen die Kinder Ruhe und Konzentration, d. h. die **Rahmenbedingungen** im Klassenraum müssen stimmen. Die Schwerpunkte der Ausspracheschulung sollten bei den **Unterschieden zwischen dem deutschen und englischen Lautsystem** ansetzen. Hier sind besonders die lautlichen Besonderheiten in den Blick zu nehmen, die zum einen die **Verständlichkeit** beeinträchtigen können und zum anderen zu einer **guten Aussprache** gehören.

Mindt und Schlüter erläutern:

„Lautliche Besonderheiten, die die Verständlichkeit beeinträchtigen

Bei den **Konsonanten** handelt es sich um drei Besonderheiten:

- die englischen Reibelaute [ð] und [θ]
- die Stimmhaftigkeit der englischen Konsonanten am Wortende
- das im Deutschen nicht vorhandene [dʒ]

Bei den **Halbvokalen** handelt es sich um das englische [w].⁷¹

Bei den **Vokalen** handelt es sich um das englische [æ].⁷²

„Lautliche Besonderheiten, die zu einer guten Aussprache gehören

Bei den lautlichen Besonderheiten, die keinen Bedeutungsunterschied zur Folge haben, aber charakteristisch sind, handelt es sich um das englische [r] und helles [i] vs. dunkles [ɪ].⁷³ sowie um die **Diphthonge** und die hellen langen Vokale, die im Gegensatz zum Deutschen ganz leicht an Diphthonge anklingen.

Intonation

Aussagesätze haben im Englischen fallende Intonation.

Fragesätze sind in zwei Gruppen zu unterscheiden:

- Fragen, die mit einem Fragepronomen eingeleitet werden, haben fallende Intonation.
- Ja/Nein-Fragen haben – wie im Deutschen steigende Intonation.
- Aussagesätze können ohne Änderung der Wortstellung mithilfe steigender Intonation in Ja/Nein-Fragen umgewandelt werden.⁷⁴

Für die Ausspracheschulung gilt, dass die Reihenfolge der *communicative skills* beachtet wird. Vor der Einführung des Schriftbildes sollte das Klangbild eines Wortes gesichert sein, um die Gefahr der *spelling pronunciation* zu vermeiden.

1.3.2.2 Kernaussagen

Die folgenden Aspekte fassen die Kernaussagen zur Ausspracheschulung zusammen.

- Eine gute Aussprache ist ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.
- Die Sprachmodelle der Anfangsphase haben sich als besonders prägend herausgestellt; die Lehrerinnen und Lehrer müssen daher sprachlich kompetent sein.

⁷⁰ vgl. Böttger, H. (2006): Ausspracheschulung im Englischunterricht der Grundschule – Aspekte eines didaktisch-methodischen Designs, in: Schlüter, N. (Hrsg.): Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen, Cornelsen 2006, S. 174

⁷¹ Mindt, D. / Schlüter, N. (2003), S. 56

⁷² Das als /v/ gesprochene /w/ ist bei *native speakers* häufig negativ konnotiert: z.B. sprechen Schauspieler in englischsprachigen Filmen, wenn sie Nazis darstellen, das /w/ in der Regel als /v/. Daher sollte bei der Ausspracheschulung gerade das /w/ gut geübt werden.

⁷³ Mindt, D. / Schlüter, N. (2003), S. 60

⁷⁴ vgl. Mindt, D. / Schlüter, N. (2003), S. 62

- Grundlegender Bestandteil einer hilfreichen Ausspracheschulung ist zunächst die Schulung der Hörwahrnehmung/ Hördiskriminierung.
- Das Schriftbild kann helfen, das Richtige zu hören: *dog, not duck*.
- Korrekte Aussprache ist ein wesentlicher Faktor für eine erfolgreiche Kommunikation.
- Um die Sprechfreude nicht zu hemmen, sollte die Lehrkraft Fehler behutsam verbessern.
- Ausspracheschulung darf sich nicht allein auf Imitation verlassen, sondern ist durch bewusst machende Elemente zu ergänzen (z. B. „*Look at my lips.*“). Beim Üben der Aussprache durch Reime und Lieder lernen die Kinder die richtige Aussprache *by the way*, also eher unbewusst.
- Ausspracheschulung darf keinen Selbstzweck haben, sondern muss in einen kommunikativ orientierten Unterricht eingebettet werden.
- Aussprache sollte möglichst in sprachlich relevanten Situationen und in spielerischer Form geübt werden; nur in Einzelfällen sind kontextisolierte Beispiele zu verwenden.
- Ausspracheschulung erfordert Ruhe und Konzentration, d. h. die Rahmenbedingungen müssen stimmen.
- Variationsreiche Übungsformen lockern das Nachsprechen auf.
- Als Unterstützung für das Hören der korrekten Aussprache können Hör- und Videokassetten eingesetzt werden.
- Die Aussprache sollte gesichert sein, bevor die Aufmerksamkeit der SuS auf das Schriftbild gelenkt wird, um das Problem der *spelling pronunciation* zu vermeiden.

1.3.2.3 Methoden der Ausspracheschulung

Das Üben der Aussprache und Intonation bietet sich in Phasen des **reproduktiven und monologischen Sprechens** an. Reime, Lieder, *chants*, *tongue twisters*, Sprüche, Klatschspiele etc., die den Kindern Freude machen, eignen sich besonders. In der Regel üben die SuS die richtige Aussprache und Intonation durch **Nachsprechen**. Sie imitieren das gehörte Wort, den gehörten Satz, die gehörte Satzmelodie. Nach Böttger bildet die **Imitation** die grundsätzliche Methode der Ausspracheschulung. Neben der akustischen Demonstration sollten auch Mittel der visuellen und ggf. taktilen Demonstration eingesetzt werden. **Ständiges Wiederholen** der zu übenden Wörter und Sätze ist dabei unerlässlich.⁷⁵

Um das Nachsprechen und ständige Wiederholen abwechslungsreich zu gestalten, sollten die Übungsformen **variieren**:

- Chorsprechen
- Gruppensprechen (z.B. alle Jungen bzw. Mädchen, einzelne Gruppentische/Tischreihen, Partnertrios und -duos, ...)
- Nachsprechen eines einzelnen Kindes
- Variation hinsichtlich Tempo und Lautstärke
- Einbezug von Bewegungen mit dem Körper, z. B. Mitklopfen betonter Silben, Klatschen oder Stampfen des Wort-, Satzteil- oder Satzrhythmus
- Echomethode⁷⁶
- *Lip-reading*
- Heraushören von Anlauten wie / s- / in *Sally* und / z- / in *zoo*
- Heraushören von Lautunterschieden im Wort, z. B. / i / in *pin* bzw. / e / in *pen*
- Heraushören von Lautunterschieden im Auslaut, z. B. *white* und *wide* oder *mouth* und *mouse*
- Reimwörter finden, z. B. *hat*, *cat* und *rat*
- *Minimal pairs in pictures*⁷⁷

Ein weiteres Element gelingender Ausspracheschulung ist die Sensibilisierung der Kinder für die lautlichen Besonderheiten in der englischen Sprache durch **Bewusstmachung** im Rah-

⁷⁵ vgl. Böttger, H. (2006), S. 174

⁷⁶ www.cornelsen-teachweb.de/co/english-for-young-learners

⁷⁷ vgl. Elsner., D. (2003): Ausspracheschulung und Hörwahrnehmung. In: Fremdsprachen-Frühbeginn, S. 14. Der Artikel bietet weitere praktische Übungen zur Lautdifferenzierung.

men eines Unterrichtsgesprächs. Schon sehr früh können die Kinder verstehen, dass es z. B. das [ð] im Deutschen nicht gibt und dass sie darum ganz besonders auf die Aussprache dieses neuen Lautes achten müssen.

Durch **Artikulationshilfen** können die Kinder Besonderheiten bestimmter englischer Konsonanten körperlich wahrnehmen. So kann z. B. das Schwingen der Stimmbänder im Kehlkopf beim stimmhaften [ð] erfüllt werden, indem die Kinder beim Sprechen den Daumen und Zeigefinger auf den Kehlkopf legen⁷⁸ - eine Vorgehensweise, die sich für Grundschul Kinder aber kaum anbietet. Das sogenannte *foreignizing* ist eine Möglichkeit, den Konsonanten /w/ wie in *water* durch ein kontrastierendes Verfahren deutlich zu machen. Die Lehrkraft lässt dabei die Kinder den Beispielsatz: „Wir Wiener Waschweiber wollen weiße Wäsche waschen, wenn wir wüssten, wo weiches Wasser wär‘.“, so nachsprechen, wie ein Engländer oder Amerikaner klingen würde.⁷⁹

„Neben der Lehrkraft, die als „Modell“ über eine gute Aussprache verfügen sollte, spielen **Medien** mit authentischen Aussprachemodellen aus dem englischsprachigen Raum eine wichtige Rolle.“⁸⁰ Hier sind besonders **auditive Medien**, wie z. B. CDs und Tonkassetten, **audiovisuelle Medien**, z. B. Videos und interaktive Medien, Computer zu nennen. Sie liefern Sprecher mit unterschiedlichen Stimmfärbungen und Sprechgeschwindigkeiten und tragen dazu bei, dass die Kinder verschiedene Varianten des Englischen kennenlernen. Ein zu einseitiges Orientieren am Sprachvorbild der Lehrkraft wird so verhindert.⁸¹

1.3.3 Aspekte zur Leistung⁸² des Kindes beim Sprechen

1.3.3.1 Überprüfung der Sprechfähigkeit

Die sprachlichen Äußerungen des Kindes werden als Lernleistung von der Lehrkraft kontinuierlich im Lernprozess beobachtet. Darüber hinaus können gezielte Verfahren zur Überprüfung in **Einzel-, Paar- oder Gruppengesprächen** eingesetzt werden.⁸³ Die Äußerungen der Kinder geben der Lehrkraft wichtige Informationen darüber, ob ein Kind dem Unterricht folgen kann, ob es lediglich formelhafte Wendungen benutzt oder bereits bestimmte Strukturen kreativ anwendet.⁸⁴

Bei der Überprüfung der Sprechfähigkeit wird das Kriterium der sprachlichen Richtigkeit nicht außer Acht gelassen, aber zurückhaltend gewichtet. Entscheidende Kriterien sind Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit, Spontaneität und Verständlichkeit sowie Verfügbarkeit über elementare Redemittel. Die Aufgaben decken konkrete kommunikative Funktionen ab. Sie kommen aus der Erfahrungswelt der Kinder und ermöglichen situationsgemäße Äußerungen in konkreten, möglichst authentischen und kindgerechten Situationen. Der kommunikative Aussagewert der Sprechleistung hat größeres Gewicht als die sprachliche Korrektheit. Es gilt das Prinzip **fluency before accuracy**.⁸⁵

Bärbel Diehr stellt in diesem Zusammenhang fest,

„dass die Fähigkeit zur mündlichen Interaktion, die in allen curricularen Ansätzen zum Grundschulenglisch in fast allen fachdidaktischen Konzepten im Mittelpunkt steht, schwer zu ermitteln und mit herkömmlichen Verfahren kaum zu beurteilen ist.“⁸⁶

Sie hat seit dem Sommer 2003 in Zusammenarbeit mit Lehrkräften aus dem Raum Heidelberg das Forschungsprojekt TAPS⁸⁷ durchgeführt. Ziel dieses Projektes war die Entwicklung systematischer Instrumentarien zur Ermittlung mündlicher Sprechleistungen im Unterricht.

⁷⁸ vgl. Mindt D. / Schlüter, N. (2003), S. 56 ff. Weitere Artikulationshilfen werden hier beschrieben.

⁷⁹ vgl. Böttger, H. (2006), S. 177. Auch hier sind weitere Artikulationshilfen beschrieben.

⁸⁰ Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), Kap. 2.3, S. 74

⁸¹ vgl. Mindt, D. / Schlüter, N. (2003), S. 55

⁸² vgl. auch **Modul 9** Leistung fördern und bewerten

⁸³ vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 84

⁸⁴ vgl. Kötter, M. (2008): Leistungsmessung. in: Christiani, R. / Cwik, G. (Hrsg.): Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2. Berlin: Cornelsen, und Karbe, U.: Lernerfolgskontrollen ebd., S. 18. Beide Artikel enthalten darüber hinaus Anregungen für die Praxis.

⁸⁵ vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), Kap. 4, S. 84

⁸⁶ Diehr, B. (2006): Reden und reden lassen, in: Grundschule 9/2006, Braunschweig: Westermann, S. 37

Für eine zuverlässige, faire und hinreichend objektive Bewertung der Sprechleistung sollte nach den Forschungsergebnissen Diehrs Folgendes beachtet werden:

- Die Lernenden benötigen eine **motivierende Sprechaufgabe**. Sie brauchen Zeit zum Experimentieren und Einüben ihrer Sprechbeiträge. Schrittweise und spielerisch werden sie über das zunächst imitative, dann das reproduktive und anschließend das angeleitete Sprechen an eigenständige Äußerungen herangeführt.
- Die Lehrkraft sollte den **Lernprozess** genau **planen** und die Äußerungen der Kinder antizipieren. Phonologische, lexikalische und grammatikalische Besonderheiten und Schwierigkeiten müssen ihr bewusst sein. Nur wenn sie sich darüber im Klaren ist, was die Kinder lernen sollen, kann sie gezielt Redemittel einführen, kommunikative Sprechansätze auswählen, sowie benötigte Zeit und Hilfestellungen abschätzen.
- Die Lehrkraft sollte die gesprochenen Schüleräußerungen, egal ob Partnergespräche, Verabredungen, Rollenspiele oder Vorführungen, **mit einfachen Aufnahmegeräten aufzeichnen**. Das Aufzeichnen **erleichtert** die spätere **Analyse** und Beurteilung. Im **Reflexionsgespräch** der Klasse zum Unterrichtsgeschehen können sowohl die Stärken einzelner Sprechleistungen gewürdigt als auch Verbesserungsvorschläge gemacht werden, ein hilfreicher Schritt bei der Entwicklung der **Selbsteinschätzung** der Leistung.
- Eine eher objektive und zuverlässige Leistungsbeurteilung basiert auf einer **kriteriengeleiteten Analyse**.⁸⁸

Ergänzung Juni 2009:

Es liegen inzwischen weitere Veröffentlichungen von B. Diehr und S. Frisch zur Beurteilung von Sprechleistungen vor, auf die empfehlend ausdrücklich hingewiesen wird.⁸⁹

Der nordrhein-westfälische Lehrplan für Englisch gibt mit den Kompetenzerwartungen die entscheidenden **Kriterien** für die Einordnung und die sich daran anschließende Bewertung der Sprechleistung des Kindes. Die Kriterien werden durch **Indikatoren** konkretisiert und bilden die Grundlage für die im Unterricht beobachtete Einschätzung der Sprechleistung. Der Einsatz eines kriterienorientierten **Beobachtungsbogens** hat sich für die Einschätzung der Leistung des einzelnen Kindes in diesem Zusammenhang bewährt. Er hilft der Lehrkraft, das entsprechende Leistungsprofil des Kindes systematisch und kontinuierlich zu erfassen und den spezifischen Förderbedarf zu identifizieren. Er **dokumentiert** die Leistung des Kindes und bildet damit eine Grundlage für die **Beschreibung und Einstufung** der Leistung.

Für den Bereich „Kommunikation – sprachliches Handeln“ unterteilt der Lehrplan die Kompetenzerwartungen im Schwerpunkt Sprechen in „Sprechen – an Gesprächen teilnehmen“ und in „Sprechen – zusammenhängendes Sprechen“⁹⁰. Wenn gezielt Aufgaben zur Ermittlung der Sprechleistung herangezogen werden sollen, empfiehlt es sich daher sowohl **dialogische** als auch **monologische** Aufgaben zum Einsatz zu bringen. Dabei sollten Aufgaben gestellt werden, bei denen die Kinder sich nicht nur reproduktiv äußern, sondern sprachlich kreativ agieren.

Beispiele für die Überprüfung des dialogischen Sprechens

- eher reproduktiv:
 - Spiele, z. B.:
What's the time, Mr Wolf?

⁸⁷ TAPS = Testing and Assessing Spoken English in Primary Schools, in: Diehr, B. (2006), S. 36

⁸⁸ vgl. Diehr, B. (2006), S. 37 f

⁸⁹ Diehr, Bärbel / Frisch, Stefanie (2008): *Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und bewerten*. Braunschweig: Westermann

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

⁹⁰ vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 77 f

*Guess my animal / my favourite food ...
What's missing?*⁹¹

- Rollenspiele oder Minidialoge
Kinder führen ein Rollenspiel auf, etwa um sich zu verabreden oder sich bei einem Missgeschick zu trösten (ggf. unter Verwendung weitgehend fest gefügter Redemittel).⁹²

Diese Formen der Überprüfung der dialogischen Sprechfähigkeit werden eher in der Schuleingangsphase eingesetzt. Hier formuliert der Lehrplan:

„Die Schülerinnen und Schüler verständigen sich in vertrauten Gesprächssituationen mit sehr einfachen sprachlichen Mitteln (formelhaften Wendungen) ...“⁹³

- eher konstruktiv:
 - Fragestellungen, die offenere Antworten zulassen oder provozieren, z. B. *Have you got a pet? Is it a he or a she? What's his name?*
 - Redeabsichten als Ausgangspunkt für kleine Kontrollen, z. B. Begrüße deinen Freund auf Englisch. Entschuldige dich für das Zuspätkommen. Sag, was du gern tust.⁹⁴
 - *Information gap activities*: Zwei Kinder erhalten unterschiedliche Informationen, z. B. Bilder mit Unterschieden. Sie bewältigen die Aufgabe auf unterschiedlichen Niveaus. Die einen verwenden nur zuvor gelernte Strukturen. Andere setzen darüber hinaus selbstständig produzierte Äußerungen ein, die zum Kontext passen. Die Lehrkraft kann neben Wortkenntnis und Aussprache beobachten, inwieweit die sprachlichen Aussagen verständlich sind, inwieweit sie korrekt sind oder inwieweit Kinder eigenständig sprachliche Erweiterungen vornehmen.⁹⁵

Diese Formen entsprechen der für das Ende der 4. Klasse zu erwartenden Kompetenz beim dialogischen Sprechen:

„Die Schülerinnen und Schüler verständigen sich in vertrauten Gesprächssituationen über vertraute Themen ...“⁹⁶

Beispiele für die Überprüfung des monologischen Sprechens

- eher reproduktiv:
 - *Sing the song.../Say the rhyme.../ Say the chant...*⁹⁷

Vor allem in der Schuleingangsphase verbleibt das Kind wohl eher im reproduktiven Bereich, es sei denn, es nimmt geringfügige Veränderungen im Text vor. Entsprechend formuliert der Lehrplan die Kompetenz:

„Die Schülerinnen und Schüler teilen sich in vertrauten Situationen mit geübten Sätzen und Wendungen mit.“⁹⁸

- eher konstruktiv:
 - Mitschülerinnen und Mitschülern ein Bild, einen Gegenstand oder eine Person, zum Beispiel in Form eines Rätsels beschreiben
 - eine Geschichte erzählen (ggf. anhand von Stichpunkten)⁹⁹

Die Leistungen entsprechen der im Lehrplan genannten Kompetenz für das Ende der Klasse 4:

⁹¹ vgl. Karbe, U. (2004): Lernerfolgskontrollen, in: In: *Primary English*, 2/2004, Berlin: Cornelsen, S. 19

⁹² vgl. Diehr, B. (2006): S. 37

⁹³ Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 77

⁹⁴ vgl. Karbe, U. (2004), S. 19

⁹⁵ vgl. Groß, Christiane (2005): Leistungsbobachtung und Leistungsbewertung. In: Doyé, Peter (Hrsg.): Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule, Braunschweig: Westermann, S. 208 f

⁹⁶ Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 78

⁹⁷ vgl. Karbe, U. (2004), S. 19

⁹⁸ Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 77

⁹⁹ vgl. Diehr, B. (2006), S. 37

„Die Schülerinnen und Schüler teilen sich nach Vorbereitung mit formelhaften Wendungen und zunehmend auch selbstständig konstruierten einfachen Sätzen zusammenhängend mit.“¹⁰⁰

Die Lehrkraft sollte sich bei allen Beispielen zur Leistungsüberprüfung aus dem eher re-produktiven Bereich klar machen, dass die Kinder mehr oder weniger auswendig gelernte Sprachstrukturen verwenden. Es wird dann immer auch die Gedächtnisleistung des Kindes überprüft. Wenn das Kind die Sprache schon kreativ gebraucht, sollte das besonders gewichtet werden.

1.3.3.2 Umgang mit dem Fehler

Obwohl Fehler in der Regel negativ konnotiert werden, übernehmen sie im Fremdsprachenunterricht eine besondere Rolle: Fehler sind Indikatoren für den Sprachentwicklungsstand des Kindes und werden daher nicht sanktioniert. Der Lehrkraft muss immer bewusst sein, dass *input* nicht gleich *intake* ist. Lernen ist eben ein aktiver Prozess, der sich an den individuellen Lernmöglichkeiten des einzelnen Kindes orientiert, und unterschiedlich verläuft.

Fehler im Lernprozess sind dabei unvermeidbar. Sie sind ein hervorragendes Indiz für die Lernaktivitäten und –fortschritte des Kindes.¹⁰¹

Schmid-Schönbein warnt davor, den Fehler als Ärgernis zu sehen, „dessen Ursprung man im Unwillen oder der Unfähigkeit der Lernenden sieht, konzentriert mitzuarbeiten und die intensiven Bemühungen der Lehrkraft aufzugreifen.“¹⁰² Bei dieser Einschätzung werde der Fehler vornehmlich aus der Sicht des **Lehrprozesses** gesehen, viel wichtiger sei es, den Fehler als ein Beispiel sprachlicher Eigenproduktion des Kindes zu sehen, der Einblick in den **Lernprozess** gibt.

Der Englischunterricht der Grundschule bietet Möglichkeiten zum Handeln in der fremden Sprache an. In vielen Situationen, Aufgabenstellungen und Vorhaben benutzen die Kinder nicht nur vorgegebene Sprachmuster, sondern agieren zunehmend auch freier in und mit der Sprache. Sie verändern gelernte Strukturen, Wörter oder Wortformen so, wie es ihnen von der Form her und für die Situation passend erscheint. Sie bilden dabei Hypothesen über Wortbildungen sowie Sprachstrukturen und wenden diese entsprechend an. Schmid-Schönbein nennt ein Beispiel für eine konstruktive Eigenleistung des Kindes. In einer Übungsphase des Unterrichts werden die Kinder gebeten, den Inhalt ihres Etuis zu benennen. In Anlehnung an das Wort „Tintenkiller“ benennt ein Kind seinen Radiergummi mit „*pencilkiller*“¹⁰³. Ein weiteres Beispiel ist geeignet aufzuzeigen, dass die Lernenden auf dem Weg zur Sprachbeherrschung ein Zwischenstadium, eine Art „Interimsprache“ der Fremdsprache, herausbilden. Im 4. Schuljahr könnte ein Kind z.B. die Frage: „*What’s *she’s name?*“ formulieren.¹⁰⁴ Grammatikalisch ist die Fragebildung nicht korrekt, bzgl. der Mitteilungsabsicht aber verständlich. Bei Versuchen der Kinder, eigene Sprechabsichten sprachlich selbstständig zu konstruieren, sollte die Lehrkraft ein hohes Maß an **Fehler-toleranz** beweisen und ihre Freude über gelungene Formulierungen zeigen.

Natürlich ist dem Kind nicht geholfen, wenn die Lehrkraft ihm im Unterricht keine Möglichkeit anbietet, den Fehler zu erkennen und zur richtigen Sprachverwendung zu gelangen. Ein Kind, das im Rollenspiel die Struktur „*Where the station?*“ verwendet, wird in der Situation sicher nicht sofort unterbrochen, doch die Lehrkraft findet zu einem späteren Zeitpunkt eine passende Gelegenheit für das Üben der richtigen Satzstruktur. Auch bei der Aussprache sollte die Lehrkraft auf Korrektheit achten. Schmid-Schönbein empfiehlt für den Umgang mit dem Fehler die Beachtung von zwei Vorgehensweisen im Unterricht. Zum einen sollte die Lehrkraft ihren sprachlichen Input nach den Prinzipien des *motherese* oder der sogenannten

¹⁰⁰ Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 78

¹⁰¹ vgl. Ehlers, G. (2006): Kompetenzorientierter Englischunterricht, Bd. 1, ISQH Schleswig-Holstein, S. 7

¹⁰² Schmid-Schönbein, G. (2001): Didaktik: Grundschulenglisch, Berlin: Cornelsen, S. 121

¹⁰³ vgl. Schmid-Schönbein, G. (2001). S. 36

¹⁰⁴ vgl. Böttger, H. (2005): Englisch lernen in der Grundschule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 159. Hier finden sich weitere Aussagen zur Rolle des Fehlers und zur Fehleranalyse.

caretaker speech gestalten, sodass die von ihr verwendete Sprache ein Sprachvorbild darstellt, das den Kindern die eigenen Sprachproduktionen erleichtert. Zum anderen sollte die Lehrkraft das sogenannte **korrigierende Feedback** einsetzen. Das notwendige Korrekturverhalten der Lehrkraft ist dabei behutsam, nicht verletzend, wirkt motivierend und lässt Raum für kreatives und selbst entdeckendes Lernen.¹⁰⁵

Schmid-Schönbein weist in diesem Zusammenhang auf das sogenannte „*code-switching*“ hin. In einem Rollenspiel fragt ein Schüler plötzlich: „*The bird is auf the Dach. Was heißt noch mal Dach?*“. Das Kind wechselt von einem Code, dem Englischen, in einen anderen Code, das Deutsche – ein für Lerner normaler Vorgang. Die Lehrkraft antwortet selbstverständlich: „*The bird is on the roof.*“ Sie gibt ein zum Kontext passendes korrigierendes Feedback. Das Kind kann nun – ohne zurechtgewiesen worden zu sein – das passende Wort und die richtige Sprachstruktur verwenden. Wichtig ist, dass die Lehrkraft im Englischen verbleibt, während das Kind die Sicherheit hat auch auf Deutsch nach einem englischen Ausdruck fragen zu dürfen.¹⁰⁶

Feedbacktechniken:

- **Nonverbale Signale** (z. B. Hochziehen der Augenbraue, Handzeichen) zeigen dem Kind, das etwas nicht stimmt.
- **Korrigierendes Feedback:** Ein Kind macht einen Fehler. Die Lehrkraft wiederholt die Aussagen noch einmal bestätigend in korrekter Form (Paraphrasieren).

Schüler: *He big.*
Lehrkraft: *Yes, he is big.*

- **Nachhaken:** Die Lehrkraft fragt nach.

Schüler: *Today it's shouting.*
Lehrkraft: *Really? What do you mean? The children are shouting?*
Schüler: *No, the weather.*
Lehrkraft (sieht aus dem Fenster): *I see, it's raining a lot.*

- **Lernplakate** mit häufig vorkommenden Redewendungen (z.B. *classroom phrases*, Redewendungen, die für Spiele relevant sind): Der Verweis auf das Plakat kann ein hilfreicher Impuls sein.
- **Korrektur durch Mitschüler:** In einer guten Klassenatmosphäre können auch Mitschüler zur Korrektur herangezogen werden. Es muss darauf geachtet werden, dass sich keine Rollenverteilung in „Besserwisser“ und „Nichtwisser“ ergibt.¹⁰⁷

1.3.4 Die Rolle der Lehrkraft

1.3.4.1 Sprachliche Kompetenz der Lehrkraft

Doyé stellte bereits 1993 die Forderung auf:

„Die Tatsache, dass die Kinder erst anfangen, eine Fremdsprache zu lernen, darf nicht zu dem Fehlschluss verleiten, auch die Lehrkräfte brauchten die Sprache nur in ihren Anfängen zu beherrschen. Gerade bei der oft spielerischen Form des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule müssen die Lehrenden über eine Vielfalt von Redemitteln verfügen, die es ihnen gestatten, sich sprachlich situationsadäquat zu verhalten.“¹⁰⁸

¹⁰⁵ vgl. Schmid-Schönbein, G. (2001), S. 121 ff

¹⁰⁶ Schmid-Schönbein, G. (2001), S. 123 f

¹⁰⁷ vgl. Klippel, F. (2000), S. 30 und 78 f

¹⁰⁸ Doyé, P., zitiert nach: Schmid-Schönbein (2001): Didaktik: Grundschulenglisch. Anglistik · Amerikanistik, Berlin: Cornelsen, S. 47

Die Lehrkraft im Englischunterricht der Grundschule – so äußert sich auch Schmid-Schönbein – muss über eine **eigene hohe Sprachkompetenz** verfügen, im Englischen sehr sicher sein und die Sprache in vielen verschiedenen Situationen variabel einsetzen können. Sie vermittelt die neue Sprache, handelt darin, erzählt Spannendes, erklärt Unbekanntes, gibt Anweisungen für Spiele, lobt Gelungenes oder kreativ Ausprobiertes. Sie ist ein sprachhandelnder **inputprovider**¹⁰⁹, ein **Sprachmodell** für die Kinder. Sie allein ist verantwortlich für den sprachlichen Input und das über weite Strecken ohne die lernunterstützende Hilfe durch das Schriftbild.¹¹⁰

Nur die sprachlich versierte Lehrerin wird dem Anspruch vieler Didaktiker genügen können und bei der Gestaltung ihres sprachlichen Inputs flexibel genug sein, ihn adressatenadäquat, d. h. je nach Situation auch reduziert und ggf. vereinfacht, darzubieten. Wenn ein kleines Kind seine Muttersprache erlernt, helfen die Erwachsenen, indem sie sich in ihrem eigenen Sprechen auf das Verstehensniveau der Kinder einlassen, das auch in der Muttersprache weit über der produktiven Kompetenz liegt. Die Eigenarten dieser Erwachsenensprache werden als **motherese** oder **caretaker speech** beschrieben. Dazu gehört:

- klarere als übliche Artikulation
- langsamere Sprechgeschwindigkeit
- längere Pausen
- akzentuierte Intonation
- einfacherer Wortschatz
- geringere syntaktische Komplexität
- Überprüfung des Verständnisses durch Nachfragen
- wörtliche Wiederholungen durch das Kind oder den Erwachsenen
- Paraphrasen und Korrekturen

Die Englischlehrkraft in der Grundschule setzt die Charakteristika der Erwachsenensprache aus dem Erstspracherwerb in ihrem Fremdsprachenunterricht ein, da sie Spracherwerbs-hilfen darstellen, die den Lernenden den Zugang zum Verständnis der fremden Sprache und zur Sprachproduktion erleichtern.

Um die neue Sprache erwerben zu können, benötigen die Kinder einerseits einen reichhaltigen sprachlichen *Input* (z.B. durch *storytelling* oder das Vorlesen eines Kinderbuches), andererseits gibt es aber auch Phasen, in denen nach dem didaktischen Prinzip des **comprehensible input** Sprachmaterial reduzierter angeboten wird, z.B. wenn es um das Erlernen sprachlicher Strukturen in einer Handlungssituation geht.¹¹¹

Auch Dines bekräftigt den Anspruch, dass der sprachliche Input „*comprehensible*“ sein sollte. Er nennt dabei zwei wichtige Bedingungen, die erfüllt werden sollten. Erstens muss der sprachliche Input strukturiert sein. Die Kinder müssen verstehen können, was die Lehrkraft ihnen in der englischen Sprache mitteilt. Sie sollte nach den Prinzipien der sprachlichen Reduktion und Redundanz versuchen, die Zahl der Sprechabsichten und der dazugehörigen Redemittel einzugrenzen. Seiner Meinung nach macht es wenig Sinn, die SuS mit einer endlosen Anzahl von thematisch und situativ unabhängigen *phrases* zu überhäufen. Die Kinder sollen vielmehr in der sprachlichen Anwendung von *Standardphrases* ein Gefühl der Sicherheit gewinnen. Diese werden kontinuierlich geübt und erweitert sowie auf andere Situationen übertragen, sodass sich das sprachliche Können der Kinder allmählich vernetzt. Zweitens muss der sprachliche Input auch Möglichkeiten der Semantisierung enthalten. Er sollte stets an einen realen Kontext gebunden sein, nie getrennt von einer konkreten Unterrichtssituation. Bei der Einführung der Redemittel benutzt die Lehrkraft viel-

¹⁰⁹ Schmid-Schönbein (2001), S. 46

¹¹⁰ vgl. Schmid-Schönbein (2001) Kap. III.2 und IV.2

¹¹¹ vgl. Schmid-Schönbein (2001), S. 48 f; *comprehensible input* geht zurück auf Krashen.

fältige Verstehenshilfen, wie sprachliche und nicht-sprachliche Verfahren, z. B. Gestik und Mimik.¹¹²

Eine weitere Aufgabe der sprachkompetenten Lehrkraft ist es die Kinder zum selbstständigen konstruierenden Sprechen herauszufordern. Didaktisch wohl überlegt gibt sie wirksame Impulse für das Sprechen der Kinder. Beispiel: Statt einer Entscheidungsfrage bietet sie dem Kind die Alternative *“And what about you?”* an. Bei der Entscheidungsfrage braucht das Kind nur mit dem Kopf zu nicken oder mit *“Yes“* bzw. *“No“* zu antworten, bei der alternativen Fragestellung muss das Kind Stellung beziehen und eigenständige Formulierungsversuche unternehmen, um die Herausforderung zu bewältigen. Schmid-Schönbein benennt dieses sprachliche Vorgehen der Lehrkraft *„elicitation“* und definiert den Begriff als *“the fine art of getting learners to use their English“*.¹¹³

Die **Aussprachekompetenz der Lehrkraft** ist Teil der sprachlichen Kompetenz. Da die Lehrkraft im Englischunterricht der Grundschule das wichtigste Sprachvorbild für die Lernenden ist, muss sie nicht nur über *fluency*, sondern auch über eine hohe Kompetenz bzgl. Aussprache und Intonation der englischen Sprache verfügen. Außerdem gehört ein fundiertes Wissen über elementare phonetische Zusammenhänge zum „Handwerkszeug“ jeder Lehrkraft.

Bleyhl weist darauf hin:

„Die in der Lernanfangsphase erfahrenen Sprachmodelle sind prägend, besonders für die Aussprache. Die Lehrerinnen und Lehrer des Anfangsunterrichts müssen deshalb sprachlich kompetent sein, sonst muss anschließend ständig genörgelt und verbessert werden.“¹¹⁴

Die Lehrkraft wirkt in ihrer Aussprachefähigkeit wie ein Multiplikator. Der Unterricht bei einer schlecht sprechenden Lehrkraft wird schlechter sprechende SuS hervorbringen.

So betont Böttger:

„Gerade, weil Grundschul Kinder in der Regel schnell und genau imitieren, ist eine *native-like proficiency* der Grundschul-Englischlehrer als „Leitmedien“ die Grundvoraussetzung für effizientes und richtiges Englischlehren. Dies impliziert ein intensives aussprachetheoretisches und -praktisches Training in der Lehreraus- und -fortbildung.“¹¹⁵

Nach Gisela Schmid-Schönbein ist die Lehrkraft im Englischunterricht der Grundschule ein sprachhandelnder *inputprovider*, ein Sprachmodell für die Kinder.

„Kinder dieses Alters hören noch sehr genau, sind in der Feinmotorik ihrer Artikulation noch sehr flexibel und sind vor allen Dingen *uninhibited learners*, die sich nicht scheuen, fremdsprachliche Klänge zu produzieren und keine Angst vor möglichen Fehlern haben. Es ist also extrem wichtig, dass die Lehrenden z. B. die im Englischen bedeutungstragende *voiced/voiceless distinction* selbst fehlerlos beherrschen, damit sie den Schülerinnen und Schülern Aussprachefehler ersparen (...).“¹¹⁶

Gute Tonträger sind für den Unterricht in der Grundschule unverzichtbare Hilfsmittel. Mit ihrer Hilfe wird die Aussprache von *native speakers* unmittelbar in den Klassenraum geholt und der Anspruch der Authentizität erfüllt. Sie helfen darüber hinaus der Lehrkraft bei der Vorbereitung, da sie auch ihr als Sprachmodell dienen.

¹¹² vgl. Dines, P. in: Bleyhl (2000), Fremdsprachen in der Grundschule, Grundlagen und Praxisbeispiele, Hannover: Schroedel, S. 56 ff

¹¹³ vgl. Schmid-Schönbein, G. (2005): Teacher Talk, in: Primary English 1/2005, S. 24 f

¹¹⁴ Bleyhl, W. (2000), S. 21

¹¹⁵ Böttger, H. (2006): Ausspracheschulung im Englischunterricht der Grundschule – Aspekte eines didaktisch-methodischen Designs, in: Schlüter, Norbert (Hrsg.): Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen, Berlin: Cornelsen, S. 173

¹¹⁶ Schmid-Schönbein, G. (2001), S. 81

1.3.4.2 Aussagen zur Lautschrift

Die **Lautschrift** ist zwar nicht Gegenstand des Unterrichts in der Primarstufe, muss aber von jeder Englischlehrkraft beherrscht werden. In der englischen Sprache mit ihrer historischen Schreibung treffen wir auf eines der komplexesten Korrespondenzverhältnisse zwischen Lautung und Schreibung. Während im Deutschen ein Phonem von durchschnittlich 3,7 Graphemen repräsentiert wird, liegt dieser Wert im Englischen bei 1 : 12,8.¹¹⁷

Einige Beispiele sollen die Schwierigkeiten der englischen Aussprache verdeutlichen:

- Die Wörter
buy, by, bye, die, hi, high
enthalten den gleichen Laut, die Lehrkraft kann von der Schreibweise her kaum Rückschlüsse auf die richtige Aussprache ziehen.
- Die Wörter
ate, at, father, many
haben für den gleichen Buchstaben unterschiedliche Laute.
- In den Wörtern
listen, debt, honest, Wednesday
sind Buchstaben enthalten, die nicht gesprochen werden.
- Die Wörter
use, stewardess
enthalten Laute, die im Schriftbild nicht vertreten sind.
- Die beiden Anfangsbuchstaben 'ho-' werden elfmal verschieden ausgesprochen:
hot, hope, hook, house, hoist, horse, horizon, honey, hour, honest

Aufgrund dieser Komplexität empfiehlt es sich, auch bei leichter Unsicherheit bezüglich der richtigen Aussprache und Intonation das Wörterbuch und die darin verwendete Lautschrift¹¹⁸ zu Rate zu ziehen.

¹¹⁷ vgl. Bleyhl, W. (2000), S. 85 ff

¹¹⁸ siehe auch: <http://www.ego4u.de/de/dictionary/ipa>

2. Anlagen

Anlage 1

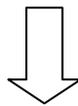
Exzerpt Lehrplan

Sprechen **Leitziele (Kap. 1.1):**

Erwerb, Erprobung und Festigung elementarer sprachlicher Mittel
Bewältigung von einfachen Sprachhandlungssituationen

Lernen und Lehren (Kap. 1.2):

- Aktive sprachhandelnde Rolle der Kinder
- Hoher „Sprachumsatz“ durch Lieder, Reime, szenisches Spiel
 - Reproduktion formelhafter Wendungen
 - Zunehmende eigenständige Konstruktion



Der strukturierende und konstruierende Umgang mit der englischen Sprache entwickelt sich konsequent aus den aufnehmenden und reproduzierenden Aktivitäten.

Kompetenzen im Bereich Kommunikation – sprachliches Handeln Schwerpunkt Sprechen

	Ende Schuleingangsphase	Ende Klasse 4
	Die Schülerinnen und Schüler	
an Ge- sprächen teil- nehmen	verständigen sich in vertrauten Gesprächssituationen mit sehr einfachen Mitteln und auch unter Zuhilfenahme von Mimik und Gestik	verständigen sich in vertrauten Gesprächssituationen über vertrauten Themen mit langsam und deutlich sprechenden Partnern teilen sich in vertrauten Situationen mit geübten Sätzen und Wendungen mit
zusammen- hängendes Sprechen	teilen sich in vertrauten Situationen mit geübten Sätzen und Wendungen mit	teilen sich nach Vorbereitung mit formelhaften Wendungen und zunehmend auch selbstständig konstruierten einfachen Sätzen zusammenhängend mit

Anlage 2

Evening¹¹⁹ - Studie

Evaluation des Schulministeriums zum Englischunterricht in den Klassen 3 und 4

Die Ergebnisse der Sprechtests zeigen Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung im Lerninhalt Sprechen auf:

- Kinder benötigen viel sprachlichen Input.
- Die Kinder erhalten mehr Gelegenheit als bisher zum eigenständigen, konstruierenden Umgang mit der fremden Sprache. Sie werden ermuntert, sich in der fremden Sprache auszudrücken und etwas zu riskieren.
- Wortschatz und Redemittel müssen so angeboten werden, dass Unbekanntes mit Bekanntem verknüpft und die eigene Artikulationsfähigkeit erweitert werden kann. Nur so kann auf Dauer ein zusammenhängender Wortschatz entstehen, der zunehmend selbstständige und erfolgreiche Kommunikation in der fremden Sprache zulässt.
- Der Englischunterricht schafft so oft wie möglich Anlässe für explorierendes, experimentierendes und produktives sprachliches Handeln.
- Kinder sollten von Anfang an die Erfahrung machen, dass man sich in der Sprache mitteilen kann und dass Sprache funktioniert. Indem Kinder die Sprache in verschiedenen Situationen spielerisch erproben, bauen sie nach und nach ein Repertoire an Sprachelementen, Strukturen und Regeln auf.
- Mit zunehmender Sicherheit in der Sprache wächst das Bedürfnis, eigene Redeabsichten zu verwirklichen.
- Neben Inhaltswörtern (Substantive, Verben, Adjektive) benötigen die Kinder daher auch Strukturwörter und grundlegende Satzmuster, um in der neuen Sprache eigene Redeabsichten zu verwirklichen.
- Die Kinder müssen die Erfahrung machen, dass eine Verständigung auch dann möglich ist, wenn beim Sprechen noch Fehler gemacht werden.
- Beim Experimentieren auftretende „Fehler“ werden als notwendige Zwischenschritte im Lernprozess angesehen.
- Die Lehrkraft wählt Unterrichtsformen, die jeder Schülerin und jedem Schüler ein hohes Maß an Sprechaktivität ermöglicht.¹²⁰

¹¹⁹ Die Evaluationsstudie wird nach „EValuation ENGLisch IN der Grundschule“ allgemein **Evening-Studie** genannt.

¹²⁰ vgl. Engel, Gaby (2008): Evaluation Englisch in der Grundschule. Zweiter Ergebnisbericht. In: Amtsblatt Schule NRW 01/08, S. 10 - 12

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

Fachdidaktik

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

Böttger, Heiner (2005): Englischlernen in der Grundschule. Bad Heilbronn: Klinkhardt

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

Diehr, Bärbel / Frisch, Stefanie (2008)¹²¹: Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und bewerten. Braunschweig: Westermann

Diehr, B./Frisch, S. (2008)¹²²: Goodbye Hungry Caterpillar. Ein forschungsgestütztes Plädoyer für produktiven Sprachgebrauch im Englischunterricht der Grundschule. in: Grau, Maike / Legutke, Michael K. (Hrsg.) (2008): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Frankf./M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.

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

Ehlers, Gisela (2006): Kompetenzorientierter Englischunterricht. Beobachten und Fördern im Englischunterricht der Grundschule. Band 1 und 2, Schleswig-Holstein: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen

Klippel, Friederike (2000): Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen

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

Legutke, Michael K. und Lortz, Wiltrud (Hrsg.) (2002): Englisch ab Klasse 1. Berlin: Cornelsen

Mindt, Dieter und Schlüter, Norbert (2003): Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht. Berlin: Cornelsen

¹²¹ Aktuelle Literaturangabe ergänzt im Juni 2009; das Buch ist sehr empfehlenswert, konnte wegen des Erscheinungsdatums Oktober 2008 bei der Erstellung des Moduls aber noch nicht berücksichtigt werden.

¹²² dto.



- Pienemann, Manfred/Keßler, Jörg-U./Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006):
Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh
- Sambanis, Michaela (2008):
Sprechen im Anfangsunterricht oder ist Schweigen Gold? in: Christiani, R. / Cwik, G. (Hrsg.): Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2. Berlin: Cornelsen
- Schlüter, Norbert (Hrsg.) (2004):
Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004. Berlin: Cornelsen
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001):
Didaktik: Grundschulenglisch. Anglistik – Amerikanistik. Berlin: Cornelsen
- Schmid-Schönbein, Gisela (2008):
Didaktik und Methodik für den Englischunterricht. Kompakter Überblick / Ziele - Inhalte - Verfahren / Für die Klassen 1 - 4. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998):
Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts, Berlin: Cornelsen
- Waas, Ludwig und Hamm, Wolfgang (2004):
Englischunterricht in der Grundschule konkret. Donauwörth: Auer

Fachdidaktische Aufsätze

- Böttger, Heiner (2006):
Ausspracheschulung im Englischunterricht der Grundschule – Aspekte eines didaktisch-methodischen Designs. In: Schlüter, Norbert (Hrsg.): Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen, Berlin: Cornelsen
- Bedson, Günter:
Games for Children. In: Primary English, Heft 1/2003, S. 8
- Claus, Anette / Grau, Maike / Legutke, Michael / Rau, Nathalie (2007):
Englisch als erste Fremdsprache. In: Pädagogische Leistungskultur: Ästhetik, Sport, Englisch, Arbeits-/Sozialverhalten. 124 Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V. (Hrsg.), Heft 2/2007, S. 20
- Elsner, Daniela (2003):
Ausspracheschulung und Hörwahrnehmung. In: Fremdsprachen-Frühbeginn, 5/2003, S. 12 – 18
- English for Young Learners – Die Echomethode
www.cornelsen-teachweb.de/co/gs/materialboerse
- English for Young Learners – Aussprache schulen – Vom ersten Tag an
www.cornelsen-teachweb.de/co/gs/materialboerse
- Diehr, Bärbel (2006):
Reden und reden lassen. In: Grundschule 9/2006, Braunschweig: Westermann, S. 36 – 40

- Gerngross, Günter (2003): Die Fertigkeit des Sprechens im Englischunterricht der Grundschule. In: Primary English, 1/2003, S. 12 – 15
- Herfurt, Sabine (2003): Habe ich richtig gehört? – Arbeit an der Aussprache beim Englischlernen in der Grundschule. In: Primary English, 1/2003, S. 16 – 18
- Karbe, Ursula (2004): Lernerfolgskontrollen. In: Primary English, 2/2004, Berlin: Cornelsen, S. 17-19
- Sambanis, Michaela u. a (2005): Aussprachephänomene. Ein Vorschlag zum gezielten Üben. In: Primary English, 1/2005, S. 4 – 6
- Schmid-Schönbein, Gisela (2005): Teacher Talk. In: Primary English 1/2005

Für die vertiefende und weiterführende Auseinandersetzung

- Brandenburg, Ingrid (Hrsg.) (1998): Englisch in der Grundschule. Aufgabenbeispiele für Sprachstandsfeststellungen in der Klasse 4. Aus: Knebler, Dr. Ulrike (1997): Der Englischunterricht in den Klassen 4 und 5 (Anschlussuntersuchung zum Schulversuch „Englisch ab Klasse 3). Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
- Klein, Kerstin (2008): Slimier than a slug? in: Grundschulmagazin Englisch, 4/2008, S. 27 ff
- Kurtz, Jürgen (2004): Mini-Dialoge entwickeln. In: Primary English, 3/2004, S. 21-23
- Piepho, Hans-Eberhard (2000): Sound English – a brush-up programme of FF für Lehrerinnen und Lehrer, Okay! München: Domino Verlag
- Quetz, Jürgen (1998): Aussprache und Hörwahrnehmung. Studienbrief Sprachwissenschaft Englisch. Fernstudium Fremdsprachen in Grund- und Hauptschulen. Universität Koblenz-Landau
- Roberts, John (2003): Lieder und Musik im Englischunterricht der Grundschule. S. 60 ff. Jüngst, Pat: Games, rhymes and activities in the classroom, S. 71 ff. In: Edelhoff, Christoph: Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine praxisnahe Orientierungshilfe, Frankfurt am Main: Schroedel
- Teacher talk: Darf's etwas mehr sein? in: Take off! 3/2007 Braunschweig: Westermann
- Siegrist, Ottmar K. (2003) Wörterbuch der englischen Falschaussprachen durch Deutschsprachige. Heidelberg: Winter
- Tricks of the Trade: English for Young Learners. www.cornelsen-teachweb.de/co/gs/materialboerse
- Vollmuth, Isabell (2004): Hören, Lauschen, Sprechen. Spielerischer Umgang mit

Auszug aus: Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 5:
Kommunikation – sprachliches Handeln Sprechen

Reimen. In: Primary English, 3/2004, S. S. 4-7

Weskamp, Ralf (1993):

Spiel und Fremdsprachenerwerb in der Grundschule.
home.arcor.de/rweskamp/SPIEL_UND_SPRACHERWRB.pdf. Erweiterte Fassung seines Beitrags zu:
„Fremdsprachen in der Grundschule – Spielend lernen“.
In: Grundschulmagazin Englisch 1. Nr. 2/1993, S. 6-9

