

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

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

Modul 6:

Kommunikation - sprachliches Handeln  
**Leseverstehen und Schreiben**



**Kompetenzteams NRW**



- 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



©2008 Bezirksregierung Detmold

Stand: August 2008

Kürzung um den ursprünglich enthaltenen Moderationsteil:

Juni 2009

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. Theoretische Einführung.....</b>	<b>4</b>
1.1 Lehrplan.....	4
1.1.1 Schreiben.....	5
1.1.2 Orthografie.....	6
1.2 Fachdidaktische Aussagen zur Schriftlichkeit im EGS.....	7
1.2.1 Argumente für den frühen Einbezug von Schriftlichkeit im EGS.....	8
1.2.2 Bedenken beim Schrifteinsatz im Englischunterricht in der Grundschule.....	12
1.3 Didaktisch-methodische Konsequenzen.....	14
1.3.1 Positive Erfahrungen mit Schrift für alle Kinder ermöglichen.....	14
1.3.2 Allmählich an Schrift heranzuführen.....	15
1.3.3 Vorerfahrungen aufgreifen und <i>language awareness</i> anbahnen.....	15
1.3.4 Lese- und Schreibkompetenz mit „leichten“ und bedeutungsvollen Wörtern anbahnen.....	16
1.3.5 Schrift zur Unterstützung des Sprechens nutzen.....	16
1.3.6 Herausfordernde Lese- und Schreibaufgaben anbieten.....	17
1.3.7 Bildwörterbücher einsetzen.....	19
1.3.8 Schrift zur Organisation des Unterrichts nutzen.....	19
<b>2. Anlagen.....</b>	<b>20</b>
Anlage 1.....	21
Anlage 2.....	22
Anlage 3.....	23
Anlage 4.....	24
<b>3. Literatur.....</b>	<b>25</b>

# 1. Theoretische Einführung

## 1.1 Lehrplan

Im Englischunterricht der Grundschule wird die sprachliche Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler vor allem im mündlichen Bereich entwickelt und gefördert. Dennoch spielen auch die schriftlichen Fertigkeiten insofern eine Rolle, als sie lernunterstützend einbezogen werden. Der Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen schreibt fest, dass Leseverstehen und Schreiben schon von der Schuleingangsphase an im Unterricht berücksichtigt werden, wobei die besonderen Lernvoraussetzungen der jungen Kinder selbstverständlich in den Blick genommen werden.

„Die Schülerinnen und Schüler entwickeln erst allmählich die Fähigkeit zum Umgang mit dem geschriebenen Wort und ein Verständnis für die Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Im Fremdsprachenunterricht der Grundschule stehen zunächst die Mündlichkeit, das Erleben der Sprache in authentischen Kontexten und das Sprachhandeln in bedeutungsvollen Situationen im Vordergrund.

Viele Kinder sind bereits zu Schulanfang mit einer Fülle von Wörtern aus dem Englischen vertraut – in Aussprache und teilweise auch in Schriftform. **Schriftbilder können zudem eine große Lern- und Merkhilfe sein.** Deshalb sollen die Schülerinnen und Schüler – nach vorherigem intensivem mündlichen Üben – **allmählich Zugang zu den schriftlichen Erscheinungsformen der neuen Sprache** erhalten und **schon ab der zweiten Klasse an den Gebrauch von Hilfsmitteln** (z. B. bildgestützte *children's dictionaries*) **herangeführt werden.**“<sup>1</sup>

Die Begründung für den frühen Einbezug von Schriftlichkeit liegt zum einen in der Tatsache, dass den Kindern überall in ihrer Umgebung englische Schriftbilder begegnen und es von daher unnatürlich wäre, diese komplett aus dem Unterricht fernzuhalten und zum anderen in der Lernunterstützung, die sie bieten können.

### 1.1.1 Leseverstehen

Zum Schwerpunkt **Leseverstehen** im Bereich Kommunikation – sprachliches Handeln wird im Lehrplan ausgeführt:

„**Verstehens- und Behaltensprozesse werden durch das Schriftbild unterstützt.** Vom einfachen ganzheitlichen Wiedererkennen und Zuordnen einzelner Wörter zu Bildern geht die Entwicklung hin zum sinnentnehmenden und -erschließenden Lesen von Sätzen und kleinen Texten. Eine wichtige Rolle spielen hier authentische Materialien wie englische Bilderbücher, Kinderbücher, *dictionaries*, Zeitschriften, für Kinder entwickelte Internet-Magazine (*e-zines*) etc. Bei der Initiierung des Leseprozesses ist zu berücksichtigen, dass sich die Kinder in der Schuleingangsphase in unterschiedlichen Stadien des Alphabetisierungsprozesses in der deutschen Sprache befinden, und dass von daher **eine innere Differenzierung gerade beim Lesen erforderlich ist, um Über- oder Unterforderung zu vermeiden.**“<sup>2</sup>

Mit der ausdrücklichen Betonung, dass der inneren Differenzierung gerade bezogen auf den Umgang mit Schriftbildern eine große Bedeutung zukommt, trägt der Lehrplan der Tatsache Rechnung, dass nicht alle Kinder zum gleichen Zeitpunkt bereit und in der Lage sind, die Schrift als Lernhilfe zu verarbeiten.

<sup>1</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 72; Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>2</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 74

Als **Kompetenzerwartungen** sind festgelegt<sup>3</sup>:

<b>Bereich: Kommunikation – sprachliches Handeln</b>	
<b>Schwerpunkt: Leseverstehen</b>	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
<p><b>erkennen einzelne Wörter im Schriftbild wieder und ordnen ihnen die entsprechende Bedeutung zu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- erkennen vertraute Wörter wieder und setzen sie zu Kontexten in Beziehung (z. B. <i>Wörter Bildern, Gegenständen und szenischen Darstellungen zuordnen, eine Einkaufsliste verstehen</i>)</li> <li>- setzen einfache, durch Piktogramme unterstützte schriftliche Anweisungen um</li> </ul>	<p><b>verstehen lesend Wörter und Sätze und entnehmen einfachen kurzen Texten mit vertrautem Wortschatz relevante Informationen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verstehen schriftliche Aussagen und kurze Erklärungen auf Satzebene in einem bekannten Kontext (z. B. <i>im Lehrbuch, Workbook</i>) und setzen sie um</li> <li>- verstehen kurze (auch authentische) Texte mit bekanntem Wortschatz und entnehmen die wesentlichen Handlungselemente (z. B. <i>Handlungsträger, Ort, Abläufe</i>)</li> <li>- entnehmen kommunikativen Kurztönen wesentliche Informationen (z. B. <i>Einladungen, Postkarten</i>)</li> </ul>

Beim Leseverstehen geht es in erster Linie um das **lesende Verstehen**, d.h. um die **Sinnentnahme** und nicht um lautes Vorlesen, schon gar nicht zur Leistungsüberprüfung oder um „Fehlerlesen“. Das laute, darstellende Lesen, bei dem es sich in der Grundschule sehr häufig um ein Auswendig-Vortragen mit einem Text als Gedächtnisstütze handelt, wird nicht als Lese- sondern als **Sprechkompetenz** unter „Zusammenhängendes Sprechen“ ausgewiesen:

„[Die SuS] tragen einfache Texte auswendig vor bzw. lesen darstellend laut (z. B. chants, Gedichte).“<sup>4</sup>

Die **Progression** im Schwerpunkt Leseverstehen vollzieht sich vom **Wiedererkennen einzelner Wörter** bis hin zum **Verstehen von (kurzen) Texten** am Ende der 4. Klasse, wobei in der Regel nur etwas gelesen wird, was vom Klang her bekannt ist.

### 1.1.1 Schreiben

Zum Schwerpunkt **Schreiben** finden sich folgende Aussagen im Lehrplan:

„Das Schreiben hat unterstützende Funktion für einen ganzheitlichen Spracherwerb. Schülerinnen und Schüler werden zunächst an die Schriftbilder einzelner Wörter und Wendungen herangeführt. Dabei erwerben sie erste Einsichten in regelmäßige Laut- und Buchstabenbeziehungen bzw. Buchstabenfolgen des Englischen. Sie werden so zunehmend vertrauter mit dem Schriftbild bekannter Wörter und erstellen erste eigene kleine Texte.“<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 78

<sup>4</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 78

<sup>5</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 74

Die entsprechenden Kompetenzerwartungen<sup>6</sup> lauten:

<b>Bereich: Kommunikation – sprachliches Handeln</b>	
<b>Schwerpunkt: Schreiben</b>	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
<b>schreiben lautlich bereits gesicherte Wörter und einfache Wendungen ab</b>	<b>schreiben mit Hilfe von Vorlagen und vorgegebenem Wortmaterial kurze einfach strukturierte Texte</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- übertragen Wörter und einfache Wendungen von der Tafel oder aus Textvorlagen (z. B. <i>Wörter, die ihnen wichtig sind, gesondert festhalten</i>)</li> <li>- versehen Bilder mit einer Überschrift</li>   <li>- nutzen die lernunterstützende Wirkung des Schriftbildes für den eigenen Lernprozess (z. B. <i>als Gedächtnisstütze Bilder und Zeichnungen durch das entsprechende Schriftbild ergänzen</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- beschriften Bilder mithilfe von bekanntem oder im Bildwörterbuch gefundenem Wortmaterial</li> <li>- lösen bzw. erstellen <i>word grids</i> oder einfache Rätsel mithilfe von bekanntem oder im Bildwörterbuch gefundenem Wortmaterial</li> <li>- verfassen kurze Texte durch das Zusammenfügen bzw. Ergänzen von vorgegebenen Satzelementen oder Textbausteinen (z. B. <i>Elfchen, Christmas card, Geburtstagskarten, Postkarten, „Steckbriefe“ von Personen oder Dingen, mini stories</i>)</li> <li>- fertigen lernunterstützende einfache Notizen an (z. B. <i>Stichwörter und Wendungen als Gedächtnisstütze aufschreiben</i>)</li> </ul>

Die Kinder sollen ganz allmählich an das Schreiben herangeführt werden und sehr viele Hilfen zur Verfügung gestellt bekommen. Schreiben ist **anfangs** immer **Abschreiben** von einer Vorlage, und auch später haben die Kinder immer die Möglichkeit, z.B. vorgegebene Textbausteine, Wortsammlungen und Plakate, die in der Klasse aushängen, ihre eigenen Unterlagen und Bücher sowie *picture dictionaries* (u.a. auch *online dictionaries* in der Medienecke)<sup>7</sup> zu nutzen. Wichtig ist von Anfang an, dass das Schreiben für das Kind bedeutungsvoll ist und keine sinnlose Übung darstellt.

### 1.1.2 Orthografie

Die Aussagen zur Orthografie legen ausdrücklich fest, dass die Kinder Wörter und Sätze **nicht** auswendig richtig aufschreiben können müssen. Es geht vielmehr um ein Vertrauterwerden mit dem Schriftbild und – bezogen auf die Korrektheit – um ein Abgleichen mit Vorlagen sowie die Entwicklung von *language awareness* und das Erkennen und Anwenden erster Rechtschreibmuster.

„Durch den regelmäßigen Umgang mit Texten wird das Schriftbild bekannter Wörter und Wendungen immer vertrauter. Beim Abschreiben von Wörtern und kleinen Texten wird zunehmend auf die korrekte Schreibweise geachtet. Eine systematische Einführung in die Orthografie findet jedoch erst in den weiterführenden Schulen statt.“<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 79

<sup>7</sup> vgl. Literaturliste

<sup>8</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 75; Hervorhebungen durch die Autorinnen

Deshalb legt der Lehrplan in Bezug auf die Kompetenzen<sup>9</sup> für die Orthografie klare, einschränkende Erwartungen fest:

<b>Bereich: Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln</b>	
<b>Schwerpunkt: Orthografie</b>	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>- schreiben nach Vorlage einzelne Wörter richtig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schreiben Sätze und Texte nach Vorlage richtig</li> <li>- geben kurze Wörter aus ihrem mündlichen Wortschatz 'phonetisch' einigermaßen korrekt schriftlich wieder</li> <li>- wenden auf Grundlage erster Einsichten in Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben bzw. Buchstabenfolgen Rechtschreibmuster an (z. B. <i>Wortgrenzen erkennen, /sh/ im Kontrast zu /sch/, Kleinschreibung der Nomen</i>)</li> </ul>

Entsprechend wird in Kapitel 4 des Lehrplans „Leistungen fördern und bewerten“ dazu ausgeführt:

„Der Schwerpunkt Orthografie fließt **nicht** in die **Leistungsbewertung** ein. .... Eine isolierte Leistungsfeststellung durch **Vokabeltests, Grammatikaufgaben und Diktate** ist **nicht zulässig**. Der kommunikativen Leistung der Aussagen wird größeres Gewicht beigemessen als der Korrektheit (*fluency before accuracy*).“<sup>10</sup>

und

„Fehler und Unsicherheiten werden nicht sanktioniert, sondern als Lerngelegenheiten und -herausforderungen genutzt.“<sup>11</sup>

Der Lehrplan schreibt also fest, dass Schriftlichkeit von Anfang an in grundschulgemäßer Form in den Englischunterricht einbezogen wird – lernunterstützend und ohne die Kinder zu überfordern.

## 1.2 Fachdidaktische Aussagen zur Schriftlichkeit im EGS<sup>12</sup>

„Wer heutzutage eine Sprache ohne Schrift erlernen soll, befindet sich in der Lage eines Sportlers, der Handball spielen will, aber eine Hand hinter dem Rücken festgebunden hat.“<sup>13</sup>

„Schrift ist ein Teil von Sprache, denn sie ist einer von zwei Codes, in denen Sprache dargestellt wird. Die schriftliche Fixierung von Sprache ist ein Bildungsmedium.“<sup>14</sup>

Da der Spracherwerb ein ganzheitlicher Prozess ist, bei dem sich alle Fertigkeiten gegenseitig unterstützen, ist es auch im frühen Fremdsprachenunterricht sinnvoll, die Schrift mit einzubeziehen. Allerdings ist zu bedenken, dass Lesen und Schreiben sehr anspruchsvolle Kulturtechniken sind. Die meisten Kinder beginnen mit Schuleintritt, diese zu erlernen und zwar in der Regel zunächst in der deutschen Sprache.

<sup>9</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 82

<sup>10</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 84; Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>11</sup> Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 84

<sup>12</sup> vgl. dazu auch den **Studienbrief** von Dieter Wolff und Bernd Rüschoff (2000): „Sprechen und Schreiben in der Fremdsprachenarbeit“. Hrsg. Heidemarie Sarter, Universität Koblenz-Landau und den **Workshop** dazu von Ursula Michailow-Drews / Monika Rohletter

<sup>13</sup> Erdmenger (1997), S. 31

<sup>14</sup> Duscha (2008), S. 69

„**Lesen** bedeutet stille Informationsentnahme aus geschriebenen Texten. Die Lesefertigkeit ist ein höchst komplexes kognitives Zusammenspiel von Dekodieren und Wiedererkennen von graphischen Zeichen und Wörtern und der sich anschließenden Bedeutungskonstruktion.“<sup>15</sup>

Beim Leseverstehen handelt es sich wie beim Hörverstehen um eine rezeptive Fertigkeit. Der Einsatz von Schriftbildern im Englischunterricht hat **lernunterstützende Funktion** im ansonsten überwiegend mündlichen Unterricht und hilft bei der Segmentierung der gesprochenen Sprache. Die neue Sprache wird nicht nur auditiv, sondern auch visuell wahrgenommen. Das Leseverstehen fördert die Fähigkeit, Bekanntes zu erkennen und zu behalten sowie in anderen Zusammenhängen zu verwenden.

Auch beim **Schreiben** laufen sehr komplexe kognitive Prozesse ab, die gerade jungen Schülern große Anstrengungen abverlangen.<sup>16</sup> Schreiben ist wie das Sprechen eine produktive Fertigkeit. Beim Schreiben liegt die lernunterstützende Funktion im Gegensatz zur Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache „in der Planbarkeit, im Prozesshaften und in der Möglichkeit das Produzierte zu reflektieren. Damit unterstützt das Schreiben ganz elementar die Sprachverarbeitungsprozesse. Voraussetzung ist jedoch auch hier die **Einbettung in sinnvolle und für Kinder bedeutsame Zusammenhänge**. Es geht daher beim Schreibprozess in der Grundschule auch nicht um *accuracy*, sondern um die **unterstützende und kommunikative Funktion der Schrift**. Kinder möchten recht bald, dass die Wörter, mit denen sie täglich operieren, auch Gestalt annehmen und so für sie begreifbarer werden. Darüber hinaus entdecken gerade die Acht- bis Neunjährigen die kommunikative Funktion des Schreibens und haben Spaß daran, kleine Notizen, Mitteilungen für jemanden zu schreiben.“<sup>17</sup>

Der Erwerb der **mündlichen Kommunikationsfähigkeit** steht zwar unbestritten **im Vordergrund** des Englischunterrichts der Grundschule, dennoch spricht sich die Fachdidaktik heute überwiegend für einen natürlichen Einbezug der Schrift von Anfang an aus – auch bei einem Beginn des Englischunterrichts bereits in der Schuleingangsphase –, nachdem um die Jahrtausendwende ein eher zurückhaltendes, „behutsames“ Vorgehen empfohlen wurde, um die Kinder nicht zu überfordern, wobei sich diese einschränkenden Empfehlungen in der Regel auf den damals in den meisten Bundesländern erst in der dritten Klasse beginnenden Englischunterricht bezogen.<sup>18</sup>

Wenn der neue Lehrplan für Nordrhein-Westfalen ausdrücklich ein erstes Umgehen mit der Schrift schon von Anfang an festschreibt, weil man sich erhofft, die Lernchancen für die SuS dadurch zu erweitern und zu vertiefen, wird damit Neuland betreten, insofern als es bisher nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen dazu gibt, wie die Kinder mit dieser Herausforderung umgehen und welche Auswirkungen der frühe Kontakt mit englischen Schriftbildern hat.

## 1.2.1 Argumente für den frühen Einbezug von Schriftlichkeit im EGS

### 1.2.1.1 Englische Schriftbilder in der Lebenswirklichkeit als Normalität

In der Lebenswirklichkeit sehen die Kinder an vielen Stellen englische Schriftbilder.<sup>19</sup>

- Auf Alltagsgegenständen, Verpackungen und Kleidungsstücken (z.B. als T-Shirt-Aufdruck) begegnen den Kindern einzelne Wörter, Slogans und kurze Texte.
- In der Werbung (in Prospekten, auf großen Werbeflächen im Straßenbild, im Fernsehen) werden englische Begriffe oder ein Mix aus Deutsch und Englisch verwendet.
- In TV-Kinderserien, die häufig aus dem englischsprachigen Raum kommen, sind Aufschriften auf Gebäuden und auf Gegenständen zu sehen.<sup>20</sup>

<sup>15</sup> Haß (2007), S. 309

<sup>16</sup> vgl. Wolff / Rüschhoff (2000), S. 36

<sup>17</sup> Zitiert nach Gaby Engel, MSW NRW

<sup>18</sup> vgl. z.B. Schmid-Schönbein (2001) S. 69 ff, Bleyhl (2000) S. 84 ff

<sup>19</sup> vgl. Bebermeier / Stoll (2008) S. 79 f

Die Kinder bringen also Vorerfahrungen mit englischen Schriftbildern mit, die die Lehrkraft im Unterricht aufgreift, den Kindern als Englisch bewusst macht und für den Lernprozess nutzt.

### 1.2.1.2 Ergebnisse neuerer wissenschaftlicher Untersuchungen

Grundschulkindern sind durch das vielfältige Auftreten der englischen Sprache sowohl in gesprochener als auch geschriebener Form heutzutage „vorentlastet“.<sup>21</sup>

Das Ausklammern der Schriftlichkeit in den ersten Grundschuljahren widerspricht daher den natürlichen Alltagserfahrungen. Darüber hinaus wollen die meisten Kinder auch in der Fremdsprache lesen und schreiben, und die neuere Zweitspracherwerbsforschung scheint zu belegen, dass es Kindern kaum Probleme bereitet, gleichzeitig mit dem Schriftspracherwerb in der Muttersprache auch mit schriftsprachlichen Elementen in der Fremdsprache konfrontiert zu werden. Untersuchungen in Hamburg mit immersiv unterrichteten Kindern zeigen, dass „eine simultane Alphabetisierung in den beiden Sprachen möglich ist und ohne langfristige Nachteile geschieht.“<sup>22</sup>

Nachdem in den ersten Versuchsjahren des bilingualen Unterrichts in Altenholz bei Kiel die Kinder zunächst auf Deutsch alphabetisiert und englische Schriftbilder in dieser Zeit nicht einbezogen worden waren, gaben die Lehrkräfte später dem natürlichen Bedürfnis der Kinder nach, sich auch in der Fremdsprache mit Geschriebenem und mit Schreiben zu beschäftigen, ohne dass sie negative Folgen für den Erstschriftspracherwerb feststellten.<sup>23</sup>

Die neuesten Ergebnisse des Heidelberger Forschungsprojekts zum frühen Schrifteinsatz „stimmen [ebenfalls] zuversichtlich: Der Erwerbsablauf des Deutschen scheint selbst durch intensiven Kontakt mit der englischen Schriftform nicht beeinflusst zu werden und die Kinder sind durch die gleichzeitige Alphabetisierung in zwei Sprachen nicht überfordert.“<sup>24</sup>

Die lernunterstützende Auswirkung des Schrifteinsatzes wird durch empirische Untersuchungen belegt. In einer Studie, in der Lernanfänger des Englischen in je fünf (allerdings dritten) Klassen gleiche Inhalte mit bzw. ohne Schriftverwendung lernten, schnitten diejenigen mit Schriftunterstützung in Bezug auf Aussprache, Hörverstehen, **Behaltensfähigkeit** von Gedichten und Vokabeln sowie **freies Sprechen** besser ab, in den letzten beiden Kategorien sogar signifikant besser.<sup>25</sup>

### 1.2.1.3 Reduzierung falscher Vorstellungen von Aussprache und Schreibung

Kinder, die die Erfahrung gemacht haben, dass Gesprochenes in Schriftzeichen übertragen werden kann, um sie zu lesen und zu schreiben, wollen diese Erfahrung auch in der Fremdsprache machen. Um falsche Vorstellungen von Aussprache und Schreibung zu verhindern, wird den Kindern bewusst (gemacht), dass das Englische nach anderen Gesetzmäßigkeiten kodiert und dekodiert wird als das Deutsche. „Wichtig ist ... eine Sensibilisierung und die Förderung einer mentalen Flexibilisierung für divergierende Lautsysteme im frühen Fremdsprachenlernen von Beginn des Lernprozesses an.“<sup>26</sup>

Die Gefahr besteht, dass die SuS das, was sie für die deutsche Sprache lernen bzw. gelernt haben, auf die Fremdsprache übertragen. Sie lesen und schreiben auf diese Weise häufig Unverständliches, und es verfestigt sich (fossilisiert) möglicherweise ihr „*invented spelling*“.<sup>27</sup> Viele

---

<sup>20</sup> z.B. Der kleine blaue Elefant (KiKa: Family Pig – Father, mother and children Wutz)

<sup>21</sup> vgl. Wolff / Rüschoff (2000) S. 113

<sup>22</sup> Zaunbauer (2007) S. 46

<sup>23</sup> vgl. Fischer (2007), S. 32 ff

<sup>24</sup> Diehr / Rymarczyk (2008), S. 8

<sup>25</sup> vgl. Duscha (2008), S. 70 f

<sup>26</sup> Wolff / Rüschoff (2000), S. 117

<sup>27</sup> vgl. Diehr / Rymarczyk (2008) S. 7 und Böttger (2005), S. 135

Didaktiker sind der Meinung, dass sich Frustrationen einstellen könnten, die durch die frühe Begegnung mit Schriftbildern im Unterricht vermieden werden.<sup>28</sup>

#### 1.2.1.4 Vielfältige Unterstützung des Lernprozesses

Ein weiteres wichtiges Argument für den Einbezug der Schrift ist, dass unterschiedliche Lernertypen auch unterschiedliche Zugeweisen zum Lernen benötigen (vgl. MM 10: Individuelle Förderung). Die visuelle Unterstützung kann für Kinder förderlich sein und wird daher als Angebot mit zur Verfügung gestellt. Es spricht vieles dafür, „den Kindern möglichst früh eine Möglichkeit zur Verknüpfung von gesprochener und geschriebener Sprache zu bieten.“<sup>29</sup>

Schrifteinsatz ermöglicht nachhaltigeres und individuelleres Lernen, als es in einem ausschließlich mündlichen Unterricht möglich ist.

Die folgende Aufzählung verdeutlicht diese Argumentation<sup>30</sup>:

#### Schrift

- spricht **zusätzliche Lernkanäle** an (neben dem visuellen auch den haptischen Lernkanal, z.B. beim Hantieren mit Wortkarten)
- dient als **Gedächtnisstütze** für das Lernen und Behalten von Wortschatz und Strukturen, wobei manche Kinder sich anfangs nur an den Anfangsbuchstaben orientieren, um die Wörter aus dem Gedächtnis wieder abrufen zu können
- stellt eine **Hilfe beim Sprechen** dar, z.B. Satzmuster als Gerüst für Dialoge, Interviews etc.
- erleichtert **das Erkennen von Wortgrenzen** (die Segmentierung der Sprache), wodurch Gehörtes differenzierter verstanden wird
- macht bei Wörtern, die im Deutschen eine ähnliche Schreibweise, aber ein abweichendes Klangbild haben, die **Bedeutung** klar (z.B. *circus*, *zoo*)
- hilft, bei Klangähnlichkeiten **den richtigen Laut zu hören** (*glue*, *not blue*)
- dient der **Ausspracheschulung**, um z.B. bei *pig*, *dog*, den stimmhaften Auslaut bewusst zu machen
- erweitert durch die Auseinandersetzung mit (nach Möglichkeit auch authentischen) Kinderbüchern und Geschichten den Horizont der Kinder und **vergrößert ihr Weltwissen**
- kommt dem Bedürfnis der Kinder entgegen, auch in der Fremdsprache in einfacher Form schriftlich zu **kommunizieren**
- trägt dem Wunsch vieler Kinder Rechnung, sich als **Gedächtnisstütze** Notizen zu machen
- schafft die Möglichkeit, sich **beim Konstruieren bewusster** mit Wörtern und Strukturen auseinanderzusetzen (s. u.: *language awareness*)
- kommt Kindern entgegen, die introvertiert sind und **mehr Zeit** brauchen, um sprachliche Äußerungen zu formulieren
- schafft vielfältigere Möglichkeiten zur **Öffnung von Unterricht** und zum **selbstständigen Lernen**
- trägt dazu bei, dass die **Eltern Gelerntes eher nachvollziehen** und den Lernprozess besser begleiten können.

Ein **pragmatisches Argument** für die Schriftverwendung von Anfang an ergibt sich durch die Tatsache, dass rein mündlicher Unterricht – so abwechslungsreich und methodisch gut er auch gestaltet sein mag – für viele Kinder sehr anstrengend ist, sodass in kurzen Phasen die Funktion des „*reading [and writing] to physically ,settle’ or calm pupils*“<sup>31</sup> genutzt werden kann und für die Lehrkraft eine Alternative zu dem häufig praktizierten Ausweichen auf Mal- und Bastelaufgaben darstellt. Solche Aufgaben können zwar auch lernunterstützend sein, sollten bei der knapp bemessenen Unterrichtszeit aber eher in die Hausaufgabe verlegt werden.

<sup>28</sup> vgl. z.B. Schmid-Schönbein (2001), S. 128 und Böttger (2005), S. 133 f

<sup>29</sup> Wolff / Rüschoff (2000) S. 116

<sup>30</sup> vgl. z.B. Wolff / Rüschoff (2000) S. 35 und Bebermeier / Stoll (2008), S. 80

<sup>31</sup> Brewster / Ellis with Girard (2002) S. 115

### 1.2.1.5 Anbahnung von *language awareness*<sup>32</sup>

„Schriftsprache ist neben Erinnerungs- und Aussprachehilfe ... auch ein Mittel zur Analysehilfe für grammatische Strukturen ...“<sup>33</sup>

Kindern wird, wenn sie mit geschriebener Sprache umgehen und über sprachliche Phänomene nachdenken, mehr an Ähnlichkeiten und Unterschieden in Bezug auf Wortschatz und Strukturen auffallen und bewusst werden als bei nur mündlicher Begegnung mit der Fremdsprache. Schriftlichkeit fördert die Entwicklung von Sprachbewusstheit, und es wird – vor allem beim konstruierenden Schreiben – Sprachwissen abgerufen.<sup>34</sup>

Der Schrifteinbezug bietet somit auch für den Lehrplanschwerpunkt „Experimentieren mit und Reflektieren über Sprache (*language awareness*)“<sup>35</sup> eine wichtige Lernhilfe.

„Schreiben und der Umgang mit geschriebener Sprache fördern in hohem Maße die Bewusstheit für die Sprache, die man lernt.“<sup>36</sup>

Wolff und Rüschoff halten es daher für wichtig, Kinder möglichst früh mit der Schriftsprache vertraut zu machen, spätestens jedoch vom 3. Schuljahr an, weil dann bei den Kindern der Wunsch nach analytischem Denken und die Fähigkeit zu entsprechendem Handeln einsetzt.<sup>37</sup>

Es „muss auch eine strategische Kompetenz im Umgang mit [divergierenden] Laut- und Schreibsystemen als Lernziel angestrebt werden.“<sup>38</sup>

### 1.2.1.6 Herausfordernde Aufgaben mithilfe von Schriftlichkeit

Jedes Kind hat ein Recht darauf, so viel „Futter“ für die Lernentwicklung wie möglich zu bekommen, und für viele SuS bringt der Einbezug von Schrift eine deutliche Herausforderung sowie eine motivierende und vertiefende Lernerfahrung mit sich. Sprachlernprozesse sind besonders erfolgreich, wenn einerseits der Unterricht für die Kinder bedeutungsvoll ist, d.h. wenn sie affektiv involviert sind, und wenn er andererseits *cognitively demanding* ist. Das kognitive Moment des „geistig Gefordertseins“<sup>39</sup> kann mit Schrifteinsatz stärker berücksichtigt werden, individualisierende Aufgabenstellungen, die den jeweiligen Interessen der SuS Rechnung tragen und ein Weiterlernen anregen, können leichter realisiert werden.

Dass Lesen und Schreiben *per se* – auch im Deutschen – für Grundschulkindern anspruchsvolle Prozesse sind, betonen Wolff und Rüschoff mit Verweis auf die Grundschuldidaktik:

„Lesenlernen ist mehr als das Kennenlernen von Buchstaben und deren Kombinationen. Es ist vielmehr eine problemlösende Tätigkeit. Und auf das Schreibenlernen wird oft im Sinne einer sprachanalytischen Tätigkeit verwiesen.“<sup>40</sup>

Auch Brewster und Ellis betonen, dass es beim Sprachenlernen über das *“learning to read and to write“* hinaus vor allem um das *“reading to encourage mental activity and problem-solving“*<sup>41</sup> und das *“writing to learn“*<sup>42</sup> gehen sollte.

Nach Stiefenhöfer kommt der Lesekompetenz im Englischen zunehmende Bedeutung zu:

<sup>32</sup> vgl. dazu die Definition von Böttger (2000), S. 34 f

<sup>33</sup> Wolff / Rüschoff (2000), S. 111

<sup>34</sup> vgl. Wolff / Rüschoff (2000), S. 37

<sup>35</sup> vgl. Lehrplan Englisch in: Richtlinien und Lehrpläne (2008), S. 75 und 83

<sup>36</sup> Wolff / Rüschoff (2000), S. 124

<sup>37</sup> vgl. Wolff / Rüschoff (2000), S. 117, S. 122, S. 124

<sup>38</sup> Wolff / Rüschoff (2000), S. 117

<sup>39</sup> vgl. Wolff / Rüschoff (2000), S. 34

<sup>40</sup> vgl. Wolff / Rüschoff (2000), S. 123

<sup>41</sup> vgl. Brewster / Ellis with Girard (2002), S. 115

<sup>42</sup> vgl. Brewster / Ellis with Girard (2002), S. 117

*“With the ‘flood’ of written information available, either in the traditional way, i.e. on paper, or via the ‘World Wide Web’ fast and effective reading (in English) has become a (foreign) language competence equal in importance to speaking competence.”<sup>43</sup>*

Er bezieht sich in seinem Artikel zwar nicht auf Grundschüler, dennoch liefert er hier ein weiteres Argument, die wichtige Lesekompetenz bereits in der Grundschule anzubahnen. Im 4. Schuljahr sind zumindest einige SuS gut in der Lage und sehen es als Herausforderung an, englischsprachige Internetseiten für Kinder als zusätzliche Informationsquelle zu nutzen. Die SuS werden dabei ermutigt, Verstehensstrategien, die sie beim Hörverstehen gelernt haben (*listening for gist*), auf das Lesen zu übertragen.

*“Research has shown that actively encouraging learners to use comprehension strategies helps them understand both spoken and written passages more effectively.”<sup>44</sup>*

Beim Umgang mit der Schriftlichkeit geht es von Anfang an nicht um das isolierte Üben der Fertigkeit Leseverstehen und Schreiben, sondern er ist immer kontextgebunden und so, dass jedes Kind auf seinem Niveau geistig gefordert, aber nach Möglichkeit nicht überfordert ist.

## 1.2.2 Bedenken beim Schrifteinsatz im Englischunterricht in der Grundschule

### 1.2.2.1 Schwierigkeiten mit der englischen Orthografie

Die Phonem-Graphem-Zuordnung ist im Englischen anders und sehr viel schwieriger als im Deutschen. Bleyhl (2000) weist nachdrücklich darauf hin, dass in der englischen Sprache mit ihrer historischen Schreibung eines der komplexesten Korrespondenzverhältnisse zwischen Lautung und Schreibweise vorliegt. Während im Deutschen ein Phonem von durchschnittlich 3,7 Graphemen repräsentiert wird, liegt dieser Wert im Englischen bei 1 : 12,8. Das Erlernen des Lesens und Schreibens ist also im Englischen mindestens dreimal so schwierig und beansprucht auch bei englischen Muttersprachlern etwa doppelt so lange wie im Deutschen<sup>45</sup> (vgl. auch MM 5: Sprechen).

Bleyhl (2007) warnt daher vor Überforderung und Frustration bei Lernern, denen der Zugang zu Schriftbildern schwer fällt, und weist auf die große Zahl von etwa vier Millionen funktionaler Analphabeten in Deutschland und die schlechten Ergebnisse von Hauptschülern bei Leseleistungen im Englischunterricht hin.<sup>46</sup>

Die Tatsache, dass viele englischsprachige Familien ein Aussprachewörterbuch im Bücherregal stehen haben, weil sich auch *native speakers* häufig bzgl. der richtigen Aussprache vergewissern müssen, unterstreicht, wie schwierig die englische Orthografie ist.

Wenn diese Schwierigkeiten den Lehrkräften bewusst sind, werden sie die Schrift grundschulgemäß so einsetzen, dass sie den SuS wirklich nützt. Sie werden das, was Otfried Börner „**Korrektheitswahn**“ nennt, ablegen und akzeptieren, **dass Fehler zum Lernprozess dazu gehören**, und sie werden den Kindern geeignete Hilfen zur Verfügung stellen (vgl. 1.3).

### 1.2.2.2 Probleme durch Interferenzen und die Gleichzeitigkeit der Alphabetisierungsprozesse

Wolff und Rüschoff - Befürworter des frühen Schrifteinbezugs - sehen durchaus die Gefahr, dass Grundschulkindern beim Fremdspracherwerb aufgrund der Komplexität des Schreibens überfordert werden könnten.<sup>47</sup>

„Wie in der Schreibforschung deutlich gemacht worden ist (...), kann man das Schreiben nicht als eine Art Sekundärfähigkeit sehen, die sozusagen komplementär zum Sprechen steht. Es

<sup>43</sup> Stiefenhöfer (1996)

<sup>44</sup> Brewster / Ellis with Girard (2002), S. 113

<sup>45</sup> vgl. Bleyhl (2000), S. 84 ff

<sup>46</sup> vgl. Bleyhl (2007), S. 47, der sich auf die DESI-Studie bezieht

<sup>47</sup> Wolff / Rüschoff (2000), S. 37

ist vielmehr eine in hohem Grad eigenständige Fähigkeit, die eine Vielzahl spezifischer Teilfertigkeiten voraussetzt. Diese Fertigkeiten lernt das Kind, während es schreiben lernt; sie erweitern sein Inventar an Sprachverarbeitungsstrategien, belasten es aber natürlich auch. Es stellt sich in diesem Zusammenhang schon die Frage, ob diese Belastung durch das Schreiben in der Fremdsprache noch erhöht werden soll. Eine solche Frage kann nur positiv beantwortet werden, wenn die anderen für das Schreiben sprechenden Faktoren höher gewichtet werden als dieser.“<sup>48</sup>

An anderer Stelle betonen sie:

„Kinder haben mit der Verschriftlichung insgesamt, aber auch beim Umgang mit der fremden Sprache in geschriebener Form, Probleme, die im früh beginnenden Englischunterricht berücksichtigt werden müssen. Vor diesem Hintergrund ist es sicher richtig, die geschriebene Sprache verstärkt erst nach Sicherung des Umgangs mit der Schriftsprache im Erstsprachenerwerb in das frühe Fremdsprachenlernen einzubeziehen.“<sup>49</sup>

Allerdings relativieren sie diese Aussage gleich wieder:

„Da das Englische aber auch in dessen Schriftbild bereits ‚vorentlastet‘ ist, gilt diese oft propagierte Forderung für diese Sprache eher abgeschwächt.“<sup>50</sup>

Auch Brewster and Ellis befürworten frühen Schrifteinbezug, betonen aber:

*„It is important not to place too many reading demands on younger learners who are still learning to read in their L1<sup>51</sup>. Developing good levels of literacy in the L1 and good oral skills in the L2 are the most important objectives.“<sup>52</sup>*

Der Englischunterricht in NRW beginnt erst in der 2. Hälfte des 1. Schuljahres. Die Kinder haben daher im ersten Halbjahr Zeit, sich an die Herausforderungen des Lesen- und Schreibenlernens im Deutschunterricht zu gewöhnen. Wenn der Englischunterricht einsetzt, ist bei vielen Kindern bereits eine erste „Sicherung des Umgangs mit der Schriftsprache im Erstsprachenerwerb“ (s.o.) erreicht, auch wenn die SuS sich auf unterschiedlichen Stufen im Alphabetisierungsprozess befinden und der Lese-Schreiblernprozess im Deutschen bei den meisten noch nicht abgeschlossen ist.

Es erscheint sinnvoll, früh die Andersartigkeit der englischen Schreibung im Unterricht zu thematisieren (*language awareness*), damit die Kinder sich keine falschen Vorstellungen von der Schreibung der neuen Sprache machen (vgl. 1.2.1.3 und 1.2.1.5). Die SuS müssen erkennen, dass sie die gerade für die deutsche Sprache erlernten Strategien und die Techniken der Codierung und Decodierung nicht anwenden können, weil diese für die englische Sprache aufgrund der abweichenden Laut-Buchstabenanzuordnung in der Regel nicht zutreffen. Während im Deutschunterricht die Lehrkraft die Kinder anfangs ermuntert, so zu schreiben, wie sie es beim Mitsprechen hören<sup>53</sup>, werden sie im Englischunterricht angehalten, genau auf Vorlagen zu achten und korrekt abzuschreiben. Denn wenn es zu **invented spelling** kommt, ist die Sinnentnahme eventuell nicht gewährleistet. Durch das unterschiedliche methodische Vorgehen im Deutsch- und Englischunterricht können sich möglicherweise Irritationen bei den Kindern ergeben.

Auch beim Lesen wird es durch **Lernübertragungen** immer wieder zu **spelling pronunciation** kommen, wenn die Kinder deutsche Ausspracheregeln zugrunde legen. Böttger mahnt: „Solange

<sup>48</sup> Wolff / Rüschoff (2000), S. 36

<sup>49</sup> Wolff / Rüschoff (2000), S. 114; Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>50</sup> Wolff / Rüschoff (2000), S. 114

<sup>51</sup> L1 = *language 1* (Erst- / Muttersprache)

<sup>52</sup> Brewster / Ellis with Girard (2002), S. 111

<sup>53</sup> Es wird den Kindern im Deutschunterricht zu Beginn des Schreibprozesses „erlaubt“, Wörter zu konstruieren, sodass z.B. das Wort „Bär“ sehr unterschiedlich aussehen kann: Bär, ber, Ber, pä, ... Im Englischunterricht wird dagegen das Wortbild „bear“ zum Rekonstruieren (Abschreiben) vorgegeben.

das Klang- und Lautbild eines englischen Wortes nicht gesichert ist, d.h. durch häufiges Wiederholen und Üben automatisiert worden ist, kann das englische, nicht-phonetische Schriftbild zur falschen Aussprache führen. Diese kann wiederum schnell fossilieren, wenn nicht sofort korrigiert wird bzw. korrigiert werden kann. Beobachtet werden kann zudem, dass bei der Vermittlung der englischen Orthografie **Interferenzen** zwischen der englischen Sprache und der Muttersprache auftreten. (...) Die Gefahr, dass ein weiteres, völlig unterschiedliches Schreibungs- und Lautungssystem zu erheblicher Verwirrung gerade bei den leistungsschwächeren Schülern und denen mit Deutsch als erster Fremdsprache führen kann, ist unbestritten.“<sup>54</sup>

Die Probleme, die sich aus der vom Deutschen abweichenden Schreibung immer wieder ergeben, können aber dadurch, dass man die Schriftbilder erst in späteren Jahren in den Unterricht einbezieht, nicht verhindert werden, denn Untersuchungen haben gezeigt, „dass gerade der negative Transfer altersunabhängig ist – wann Schriftbenutzer sich dieser Gefahr aussetzen, ist daher unwesentlich.“<sup>55</sup>

Die Konsequenz für den Unterricht ist, die Vorteile der Lernunterstützung, die die Schrift bietet, zu nutzen, dabei aber behutsam und kindgemäß vorzugehen.

### 1.3 Didaktisch-methodische Konsequenzen

**Das Primat der Mündlichkeit wird durch den Einbezug der Schrift im EGS nicht in Frage gestellt**, vielmehr wird den Kindern eine **zusätzliche Lernhilfe** angeboten. Es werden weitere Lernkanäle angesprochen und Gelegenheit zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der englischen Sprache ermöglicht, als es bei der flüchtigen gesprochenen Sprache der Fall ist.

#### 1.3.1 Positive Erfahrungen mit Schrift für alle Kinder ermöglichen

Die Lehrkraft, die um die besonderen Schwierigkeiten der englischen Schreibung und die damit verbundenen Probleme sowohl bei englischsprachigen als auch bei deutschsprachigen Schriftsprachlernern weiß, wird die Schrift so einsetzen, dass die Kinder positive Erfahrungen machen. Sie wird die Kinder **ermutigen**, sich auf das Lesen und Schreiben einzulassen, es auszuprobieren und etwas zu riskieren. Sie wird sie nicht dadurch entmutigen, dass sie die Fehler, die SuS machen, sanktioniert. Laut Lehrplan ist die Beherrschung der **Orthografie kein Lernziel** des Englischunterrichts in der Grundschule und wird damit nicht zur Zensurenfindung oder als Ausleseinstrument beim Übergang in die weiterführenden Schulen herangezogen.

Wichtig ist, die **Schrift** während der gesamten Grundschulzeit im Sinne der individuellen Förderung **differenzierend** einzusetzen.<sup>56</sup> (vgl. auch MM 10: Individuelle Förderung)  
Kinder, die bereits im Vorschulalter vielfältige anregende Erfahrungen mit Schriftsprache und Büchern machen konnten und das Lesen im Deutschen leicht lernen, werden sich schon sehr früh mit Freude auf das Lesen und Schreiben auch in der Fremdsprache einlassen. Andere Kinder, die keine Lesevorbilder haben oder denen das Lesenlernen schon im Deutschunterricht große Mühe macht und häufig Misserfolgserlebnisse beschert, benötigen motivierende Erfahrungen im Umgang mit der Schriftlichkeit. Besonders diese Kinder sollten erleben, dass es spannend sein kann, sich mit Geschriebenem auseinanderzusetzen, dass Bücher interessant sind und dass es für sie befriedigend sein kann, etwas aufzuschreiben, das ihnen selbst wichtig ist. Und natürlich brauchen gerade diese Kinder **Erfolge**, wenn sie mit Schrift umgehen, aber **keinen Leistungsdruck**. Schrift wird so eingesetzt, dass gerade bei lernschwachen Kindern eine **positive Lernhaltung aufgebaut** wird. Im Sinne transparenter Leistungserwartung ist es für manche Kinder entlastend zu wissen, dass die Rechtschreibung nicht mitbewertet wird.

<sup>54</sup> Böttger (2005), S. 132

<sup>55</sup> Duscha (2008), S. 69

<sup>56</sup> vgl. Böttger (2005), S. 131 ff

### 1.3.2 Allmählich an Schrift heranzuführen

Beim Schrifteinsatz in der Grundschule gilt: **Gelesen und geschrieben wird in der Regel nur, was den Kindern klanglich vertraut ist**, und die SuS werden allmählich und „natürlich“ an die Schrift herangeführt.<sup>57</sup>

Von der ersten Englischstunde an begegnen den Kindern Schriftbilder, ohne dass diese zunächst thematisiert werden, und zwar zum Beispiel:

- in der *English corner* des Klassenzimmers, als Buchtitel, in einem englischsprachigen Kalender, auf authentischen Plakaten und Postern, als Untertitel zu Fotos,
- wenn die Lehrkraft aus authentischen Bilderbüchern (z.B. „*Five little monsters went to school*“, „*Brown Bear*“) vorliest und die Kinder zusammen mit den Bildern auch das Geschriebene sehen,
- beim eigenen Stöbern in englischen Bilderbüchern beim offenen Unterrichtsbeginn, in Freiarbeitsphasen oder zu Hause, wenn die Bücher ausgeliehen werden.

Dadurch ergibt sich eine **natürliche Differenzierung**: Einige Kinder setzen sich bereits mit den Schriftbildern auseinander und versuchen, sie zu lesen, d.h. den Sinn zu erschließen oder auch zu erfragen. Andere sehen zu Anfang über die Schriftbilder einfach hinweg. Kinder, die versuchen, die Bedeutung zu entschlüsseln, nutzen Ähnlichkeiten zu deutschen Wörtern, Illustrationen, ihr Weltwissen. Damit wenden sie bereits unbewusst **Erschließungsstrategien** an, die im Unterricht im Laufe der Zeit in einfacher Form thematisiert und bewusst gemacht werden.

Nach der ersten mündlichen mehrwöchigen Einhörphase werden nach und nach Schriftbilder in den Unterricht einbezogen. Zunächst geht es um das **ganzheitliche, wiedererkennende Lesen** von Wörtern und Strukturen sowie um das **Abschreiben** einzelner Wörter. Sie sind den Kindern **durch wiederholtes Hören und Sprechen vom Klang her vertraut**.<sup>58</sup>

Wenn die SuS beispielsweise in der Schuleingangsphase einen Reim zum Thema *Me and my family* wie „*How many people live at your house?*“<sup>59</sup> mehrfach gehört und gesprochen haben, sind sie in der Lage, die Schriftbilder der *key words* (*my father...*) ganzheitlich zu erfassen und den Bildkarten mit den Familienmitgliedern die entsprechende Wortkarte zuzuordnen. Ein Bild ihrer eigenen Familie können sie anschließend mit den gelernten Begriffen beschriften. Dabei steht selbstverständlich das Schriftbild zum Abschreiben zur Verfügung. Die Kinder werden von Anfang an dazu angehalten, das Geschriebene anhand der Vorlage auf Korrektheit zu überprüfen. Rechtschreibverstöße werden jedoch **nicht sanktioniert** (s.o), können aber mit zunehmender Lernerfahrung mit dem jeweiligen Kind oder auch mit der Klasse besprochen werden.

### 1.3.3 Vorerfahrungen aufgreifen und *language awareness* anbahnen

Schon in den ersten Wochen des Englischunterrichts suchen die Kinder in der Regel englische Wörter in ihrer Lebenswirklichkeit, in Zeitschriften, in Prospekten, kleben sie auf Plakate auf bzw. schreiben sie ab und stellen sie vor. Dabei werden sicher schon viele Wörter (z.B. *beFour*), die den Kindern in der Werbung auch im Klangbild begegnen, richtig gesprochen, weil sie ganzheitlich erfasst werden, andere aber in „eingedeutschter“ Aussprache, z.B. *toast*. Die Auseinandersetzung mit den Schriftbildern kann die Lehrkraft zum Anlass nehmen, über die Andersartigkeit der englischen Sprache ins Gespräch zu kommen und *language awareness*<sup>60</sup> anzubahnen.

„Dabei kommt den Kindern zugute, dass sie im Deutschunterricht und durch außerschulische Kontakte mit Schrift bereits eine gewisse *language awareness* erworben haben. Sie haben in

<sup>57</sup> Die Beispiele für die Schuleingangsphase sind z.T. entnommen aus dem Artikel von Bebermeier / Stoll (2008), S. 80 ff

<sup>58</sup> vgl. Böttger (2005), S. 135

<sup>59</sup> *How many people live at your house? One – my father, two – my mother, three – my sister, four – my brother. There's one more. Now let me see. Oh yes, of course. It must be me.*

<sup>60</sup> vgl. Böttger (2005), S. 34

Bezug auf die deutsche Sprache schon erfahren, dass es eine 1 : 1-Zuordnung von Buchstabe(n) und Laut nicht gibt (z.B. unterschiedliche Klangqualitäten von Vokalen wie bei **O**fen und **O**nkel, der gleiche Laut für unterschiedliche Buchstaben wie ks, chs, x); und sie wissen, dass sich die richtige Aussprache der Buchstabenfolge und des Wortes oft erst im Wort- oder Textzusammenhang finden lässt.<sup>61</sup>

Bei diesem ersten bewussten Umgang mit englischen Schriftbildern fällt den Kindern auf oder es wird ihnen nach und nach deutlich gemacht, dass

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

Die Lehrkräfte sollten die Kinder ermutigen, sich **beim Lesen und Schreiben Hilfen zu holen**, indem sie z.B.

- die richtige Aussprache oder Schreibweise bei der Lehrkraft oder einem anderen „Experten“ erfragen
- beim Abschreiben Vorlagen im Schülerbuch, an der Tafel, auf Lernplakaten nutzen
- beim Abschreiben genau hinsehen und kontrollieren
- auf eigene Unterlagen (*English folder*, Sprachenportfolio, Bild-Wortsammlungen) zurückgreifen
- ein Bild-Wörterbuch verwenden.

Im Lauf der Zeit entdecken die SuS erste Rechtschreibmuster im Vergleich zum Deutschen oder ihrer Herkunftssprache. Die Kleinschreibung der Nomen im Englischen fällt beispielsweise den meisten Kindern recht früh auf, und vielen gelingt es auch schon, diese Erkenntnis selbstständig umzusetzen. Auch typische Buchstabenfolgen wie z.B. *-le* in *apple, table*; *-ight* in *night, right* werden von einigen Kindern aufgespürt.

### **1.3.4 Lese- und Schreibkompetenz mit „leichten“ und bedeutungsvollen Wörtern anbahnen**

Beim Umgang mit Wortbildern, die als Gedächtnisstütze dienen sollen, ist es in der Schuleingangsphase sinnvoll, überwiegend kurze Wörter zu verwenden, die einigermaßen lautgetreu sind (z.B. *pets: cat, dog, hamster*), und schwierigere (z.B. *budgie*) nur dann anzubieten, wenn die Kinder diese einfordern. Durch vielfältiges Hantieren mit Bild- und Wortkarten machen die Kinder in Zuordnungsübungen sowie in Spielen wie *Memory, Bingo, Happy Families* Leseerfahrungen mit Geschriebenem, dessen Klangbild sie im Kopf haben.

Erste Schreibenlässe ergeben sich durch das Beschriften von Gegenständen im Klassenzimmer, durch das Erstellen von einfachen Plakaten zu einem Thema etc.

### **1.3.5 Schrift zur Unterstützung des Sprechens nutzen**

Zur Unterstützung des Sprechens benötigen die SuS für Rollenspiele, Dialoge, Interviews, Spiele, den *classroom discourse* etc. Sprechhilfen, die – nachdem sie zunächst mündlich geübt wurden – auch schriftlich an der Tafel, auf einem Poster, auf einer Folie, auf einem Arbeitsblatt etc. als Satzstreifen oder *substitution tables* zur Verfügung gestellt werden und auf die die Kinder bei Bedarf beim Sprechen zurückgreifen oder die sie als Hilfe beim Auswendiglernen einer Rolle, eines Gedichtes etc. nutzen.

<sup>61</sup> Bebermeier / Stoll (2008), S. 80

Zur mündlichen Präsentation von Arbeitsergebnissen machen sich die Kinder eigene Notizen. Die Schrift hilft den SuS, die Reihenfolge des Gesagten vorher festzulegen und Ergebnisse von Interviews oder Steckbriefen strukturiert festzuhalten, sodass der mündliche Vortrag besser gelingt. Erarbeitete Inhalte, die die Kinder auf Postern festgehalten haben, werden in Form von Mini-Referaten vorgestellt.

### 1.3.6 Herausfordernde Lese- und Schreibaufgaben anbieten

Damit Sprachlernprozesse erfolgreich verlaufen, sind affektive Involviertheit und geistiges Gefordertsein nötig<sup>62</sup> (vgl. 1.2.1.6). Es geht daher auch bei den schriftlichen Fertigkeiten darum, im Unterricht *challenging and demanding tasks* bereitzustellen.

#### - Aufgaben zum Leseverstehen

Ein Beispiel für herausfordernde Leseaufgaben ist die Beschäftigung mit englischsprachigen Kinderbüchern<sup>63</sup> und Leseheften mit relativ geringem Wortmaterial, die für englischsprachige Kinder als Übungsmaterial für den Leselernprozess entwickelt wurden<sup>64</sup>, sowie didaktisierten Leseheften von deutschen Schulbuchverlagen. Das Vorlesen authentischer Kinderbücher durch die Lehrkraft motiviert die SuS häufig, sich nachbereitend immer wieder mit den vorgelesenen Texten auseinanderzusetzen oder sich auch schon selbstständig an neue Texte, die sie interessieren, heranzuwagen. In der Klassen- oder Schülerbücherei sollten solche Bücher zur Verfügung gestellt werden. Geeignetes Material ist so illustriert, dass es das Verständnis unterstützt und die Kinder ästhetisch anspricht.

Bei der Auseinandersetzung mit fremdem Textmaterial allein, mit einem Partner oder einer kleinen Gruppe entwickeln die Kinder **Strategien**, die ihren Leseverstehensprozess fördern, indem sie z.B. zunächst bekannte Wörter suchen und ihr Weltwissen aktivieren und sich so den Zusammenhang erschließen. Sie erfahren, dass es zum groben Verständnis eines Inhalts nicht notwendig ist, jedes einzelne Wort zu kennen und erleben das Lesen in der Fremdsprache als eine Bereicherung.<sup>65</sup>

Motivierend ist es sicher für einige Kinder, zu Bilderbüchern, die sie gelesen haben, Fragen zu beantworten und so ihr Verständnis unter Beweis zu stellen. Dazu bietet sich das interaktive **Leseförderprogramm ANTOLIN**<sup>66</sup> an, das ursprünglich nur für deutsche Bücher galt, inzwischen aber viele englische Kinderbücher, die für den Englischunterricht in der Grundschule gut geeignet sind, in das Programm aufgenommen hat. Es schafft dadurch Leseanreize, dass Kinder durch Beantworten von *online*-Fragen zum Inhalt eines gelesenen Buches Punkte auf einem individuellen Lesekonto erwerben können. Die Beschäftigung mit den englischen Fragen zum Text kann als Differenzierungsangebot oder auch als freiwillige Hausaufgabe mit in die Arbeit einbezogen werden.

Bei der Lektüre von Büchern und Leseheften sollten nach Möglichkeit zur Lernunterstützung ergänzend die entsprechenden **Hörtexte auf Tonträgern** zur Verfügung stehen, damit die Kinder zu den Schriftbildern die richtigen Klangbilder hören. Dieses „**Mitleseverfahren**“<sup>67</sup> wird vielfach ausdrücklich empfohlen.

Bei diesem Verfahren werden den Kindern z.B. Bilderbücher zum jeweiligen Thema plus CD oder Tonkassette angeboten. Sie hören gemeinsam in kleinen Gruppen, mit einem Partner oder allein über Kopfhörer die Geschichten und verfolgen den Ablauf der Handlung durch die Bilder sowie

<sup>62</sup> vgl. Wolff / Rüschoff (2000), S. 34 f

<sup>63</sup> Es bieten sich z.B. Bücher folgender Autoren an: Allan Ahlberg, Eric Carle, Julia Donaldson, Rozanne Lanczak Williams, Robert Munsch, Korky Paul, Martin Waddell; vgl. auch **Modul 7** (Kinder-)Literatur im EGS

<sup>64</sup> z.B. Lesehefte aus der Reihe *Cambridge Reading* und *Oxford Reading Tree*

<sup>65</sup> vgl. z.B. Schmid-Schönbein (2007): „*Reading because you want to*“: *Free voluntary reading* (Krashen) sowie Börner (2004) S. 7

<sup>66</sup> vgl. Interaktives Leseförderprogramm Antolin [www.ANTOLIN.de](http://www.ANTOLIN.de)

<sup>67</sup> vgl. Bruschi (2000), S. 34

den geschriebenen Text im Buch mit. Dabei gewinnen sie mehr oder weniger unbewusst **Einblicke in die Phonem-Graphem-Beziehungen** in der englischen Sprache und werden mit dem Schriftbild vertraut. Durch diese Art des Mitlesens kann sich Fremdsprachenerwerb als ein individueller, nicht linearer und kreativer Konstruktionsprozess vollziehen.<sup>68</sup>

Wingate betont vor allem die positive **intellektuelle Entwicklung** durch das Hören und das Mitlesen von Geschichten.<sup>69</sup>

Diehr und Rymarczyk untersuchten die Auswirkungen des Mitleseverfahrens auf die korrekte **Aussprache** von Lesetexten. Sie fanden heraus, dass Viertklässler einen Text, nachdem sie ihn mithilfe einer Audiotape eingelebt hatten, fast ohne Aussprachefehler und gut verständlich vorlasen, während eine Kontrollgruppe einen weitgehend unverständlichen Text produzierte, obwohl die Geschichte mündlich gut bekannt war und eine Übungseinheit mit Wortkarten und Satzstreifen stattgefunden hatte.<sup>70</sup>

Weitere **Beispiele für grundschulgemäße Leseaufgaben** finden sich in **Anlage 3**.

### - Schreibaufgaben

Herausfordernd und motivierend sind Schreibaufgaben, die die Vorlieben, die persönlichen Kommunikationsbedürfnisse und das Leistungsvermögen der einzelnen Kinder berücksichtigen. „*Children enjoy personal writing, so it is a good idea to personalize writing tasks, where possible.*“<sup>71</sup> Solche individualisierenden Aufgaben unterstützen nachhaltiges Lernen und sind besonders geeignet, die Maßgabe der Differenzierung und individuellen Förderung zu verwirklichen (vgl. **Modul 10**: Individuelle Förderung).

Für eigene Texte werden **Textbausteine** oder **Mustertexte, die von den Kindern abgewandelt werden können**, zur Verfügung gestellt. Das können Texte sein, die dem kommunikativen Bedürfnis der Kinder gerecht werden (z. B. Einladungen, Glückwunschkarten etc.) und informativen oder narrativen Charakter haben. Um Überforderung und Misserfolge zu vermeiden, gilt es, für das Schreiben so viel Hilfe und Anregungen wie nötig zu geben, aber auch so viel Freiheit wie möglich für Individuelles und Kreatives zuzulassen. Auch hier geht es nicht um das auswendig beherrschte korrekte Schreiben.

Schon in der Schuleingangsphase erstellen die Kinder z.B. eigene kleine „Bücher“. Bilderbuchklassiker wie „*Where's Spot?*“<sup>72</sup>, „*The very hungry caterpillar*“<sup>73</sup>, „*Brown Bear*“<sup>74</sup>, die im Unterricht mehrfach vorgelesen und deren Texte von den Kindern (in Teilen) mitgesprochen worden sind, liefern Vorlagen für eigene Minibücher. Darin gestalten die SuS die Geschichten auf einfache Weise mit Hilfe von selbst gemalten oder zur Verfügung gestellten Bildern, einzelnen (vorgegebenen) Wörtern oder kurzen Sätzen nach oder um. Anschließend „lesen“ sie diese einem Partner oder einer Gruppe „vor“ – was bei einigen Kindern anfangs auch ein Sprechen zu Bildseiten sein kann, auf denen noch kein einziges geschriebenes Wort vorkommt.

Im 4. Schuljahr kann zu einem Thema (z.B. *Wild Animals in Africa*) nach einer entsprechenden mündlichen Vorbereitung eine differenzierende Schreibaufgabe gestellt werden, bei der die Kinder ihren Schreibvorlieben und -interessen entsprechend auswählen und sie in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit ausführen (z.B. *Make a crossword puzzle for the other children. Make a mix-and-match book about animals, their food and habitat. Write a riddle / a poem* (z.B. „Avenidas“, „Elfchen“, bekannt aus dem Deutschunterricht) *about an African animal. Make a poster about an*

<sup>68</sup> vgl. Bruschi (2000), S. 34 und Planungsgruppe Englisch (2006)

<sup>69</sup> vgl. Wingate (1999), S. 23

<sup>70</sup> vgl. Diehr / Rymarczyk (2008), S. 6

<sup>71</sup> Brewster / Ellis with Girard (2002), S. 119

<sup>72</sup> Hill, Eric: *Where's Spot?* Puffin Books

<sup>73</sup> Carle, Eric: *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* Penguin Books. London (1. Auflage 1967)

<sup>74</sup> Carle, Eric: *The Very Hungry Caterpillar*. Puffin Books. London 1969

*African animal*). Die Lehrkraft stellt den Kindern **Schreibhilfen** wie Mustersätze, -texte, Bücher zum Thema, **picture dictionaries** (s. unten) etc. zur Verfügung. Die Ergebnisse werden vor der Klasse präsentiert, d.h. die Kinder sprechen / lesen zu dem, was sie geschrieben haben. Das Schreiben ist in der Grundschule also fast immer eng mit den anderen Fertigkeiten verknüpft.

Weitere Beispiele für **grundschulgemäße Schreibaufgaben** bietet **Anlage 4**.

### 1.3.7 Bildwörterbücher einsetzen

Die Arbeit mit Bild-Wörterbüchern<sup>75</sup>, die in jeder Klasse vorhanden sein sollten, ist für viele Kinder eine reizvolle Aufgabe und sollte schon früh bei individualisierenden Aufgabenstellungen in den Unterricht einbezogen werden. Mit Hilfe von thematisch geordneten Bild-Wörterbüchern werden die Kinder angeleitet, Wörter, die für sie besonders wichtig sind, im Unterricht aber nicht vorkommen, nachzuschlagen und für sich zu verwenden. Das hilft z.B. bei der Erstellung von Mind-Maps zu unterschiedlichen Themen oder beim **Schreiben von E-Mails oder Briefen** im Rahmen von (Schul-) Partnerschaften mit englischsprachigen Kindern. Dabei bilden sie Hypothesen, wie die Wörter gesprochen werden, und vergewissern sich bei der Lehrkraft oder mit Hilfe der CD oder CD-ROM zum Wörterbuch. Die Vermittlung der phonetischen Umschrift im Grundschulunterricht als weitere Hilfe zur selbstständigen Ausspracheerschließung ist dagegen eher unrealistisch. Es müsste ein neues Zeichensystem eingeführt werden, was wegen des Geheimschriftcharakters zwar motivierend für Kinder sein kann, sicherlich aber den Zeitrahmen von zwei Unterrichtsstunden sprengt. Ein Befürworter der Einführung in die Lautschrift in der Grundschule ist Andreas Marschollek.<sup>76</sup>

### 1.3.8 Schrift zur Organisation des Unterrichts nutzen

Auch im *classroom discourse* erfahren die Kinder die Schrift von Anfang an in ihrer kommunikativen Funktion. Mündlich erteilte **Arbeitsanweisungen** werden durch Geschriebenes ergänzt: anfangs ausschließlich durch Piktogramme und zunehmend auch durch kurze schriftliche Anweisungen, z.B. ✂ cut out; 🖍 colour. So werden die Kinder darauf vorbereitet, schriftliche Arbeitsaufträge für individualisierte Arbeitsphasen, Stationenlernen etc. selbstständig zu erschließen und umzusetzen.

Durch eine Kombination aus Piktogrammen und Schriftanteilen kann die Lehrkraft **Zieltransparenz** bezogen auf den Stundenablauf und die Unterrichtsinhalte herstellen, wobei im Lauf der Zeit die Notwendigkeit der Verwendung von Piktogrammen immer mehr abnimmt, weil die Kinder mit den Schriftbildern vertrauter werden.

<sup>75</sup> vgl. Liste von Bildwörterbüchern im Anhang

<sup>76</sup> vgl. Marschollek (2005), S. 13 ff

## 2. Anlagen



## Anlage 1

### Schwierigkeiten der englischen Orthografie<sup>77</sup>

In der englischen Sprache mit ihrer historischen Schreibung treffen wir auf eines der komplexesten Korrespondenzverhältnisse zwischen Lautung und Schreibweise. Während im Deutschen ein Phonem von durchschnittlich 3,7 Graphemen repräsentiert wird, liegt dieser Wert im Englischen bei 1 : 12,8. Das Erlernen des Lesens und Schreibens ist also im Englischen mindestens dreimal so schwierig.

Einige Beispiele sollen die Schwierigkeiten der englischen Orthografie verdeutlichen:

- ❖ Die Wörter

*buy, by, bye, die, hi, high*

enthalten den gleichen Laut, haben aber unterschiedliche Schreibweisen.

- ❖ Die Wörter

*ate, at, father, many, banana*

haben für den gleichen Buchstaben unterschiedliche Laute.

- ❖ In den Wörtern

*write, listen, climb, honest, Wednesday*

sind Buchstaben enthalten, die nicht gesprochen werden.

- ❖ Die Wörter

*use, new*

enthalten Laute, die im Schriftbild nicht vertreten sind.

- ❖ Für das Wort

F I S H wäre auch folgende Schreibweise denkbar:

G H O T I **gh** aus *laugh* **o** aus *women* **ti** aus *nation*<sup>78</sup>

Wegen der fehlenden Parallelität von Lautung und Schreibung gibt es für die englische Sprache keine Anlauttabelle.

Bei den englischen ABC-Schützen steht am Anfang in der Regel eine ganzheitliche Phase, in der mit dem eingeschränkten Wortmaterial gelernter Wörter umgegangen wird. Erst wenn eine gewisse Menge von Wörtern sicher erkannt werden kann, können englischsprachige Kinder die orthografische Strategie zum Einsatz bringen. Während bei deutschen Schülern die **Leselernentwicklung** am Ende des zweiten Schuljahres als abgeschlossen gelten kann, ist dieses bei englischsprachigen Kindern erst nach dem vierten Schuljahr der Fall.

Vor diesem Hintergrund sollte die Lehrkraft im EGS gelassen mit der Schriftsprache – insbesondere mit der Orthografie – umgehen.

<sup>77</sup> vgl. auch Bleyhl (2000) S. 84 ff und Bleyhl (2007) S. 47

<sup>78</sup> Das Beispiel geht auf George Bernard Shaw zurück, der damit seiner Forderung nach einer Rechtschreibreform Nachdruck verleihen wollte.



## Anlage 2

### Was spricht für den Einbezug von Schriftsprachlichkeit?<sup>79</sup>

- Den Schülern begegnen ständig Wörter aus dem englischen Sprachraum.
- Die Schüler erkennen (haben schon erkannt), dass Klang und Schriftbild nicht identisch sind. Das Erkennen von gewissen Regelmäßigkeiten wird angebahnt (→ *language awareness*).
- Wenn man den Schülern das korrekte Schriftbild künstlich vorenthält, entwickeln sie eigene Vorstellungen von einer möglichen Schreibung des Wortes auf der Grundlage ihrer Erfahrungen in der Muttersprache. Dies könnte sich nachhaltig negativ auswirken.
- Geschriebenes kann das Gedächtnis visuell stützen. Gelesen wird, was mündlich bekannt ist und geübt wurde.
- Der Einsatz der Schrift (bes. das Lesen) unterstützt das Lernen, indem das Gesprochene segmentiert wird. Der Sprachstrom wird gegliedert, man erkennt einzelne Elemente (Wörter, Sätze) und wird darin unterstützt, sie zu behalten, in anderen Zusammenhängen wieder zu erkennen und zu verwenden.
- Echte Kommunikationssituationen (Einladungen, Urlaubsgrüße, Briefe, Briefpartnerschaften, Austausch über Internet/ E-Mail) machen den Gebrauch von Schrift notwendig.
- Übungen, bei denen die Kinder lesen oder schreiben, ermöglichen ruhigere Arbeitsphasen im ansonsten ausschließlich mündlichen Unterricht.

### Was ist beim Einbezug von Schrift zu bedenken?

- Wenn der Schrifterwerb der Kinder in der Muttersprache noch nicht abgeschlossen ist, kann er durch die Einführung eines neuen Schriftsystems erschwert werden.
- Die Schwierigkeiten der fremdsprachlichen Schreibung können den Lernprozess der Schüler belasten. Die Wiedergabe von Lauten durch Buchstaben ist in der englischen Sprache sehr komplex geregelt und auch für Muttersprachler schwer zu erlernen.
- Lautes Lesen kann zu *spelling pronunciation* führen, d.h. zu einer falschen Aussprache von Wörtern.

### Wie sollte das Schriftbild genutzt werden?

- **in einer dienenden, lernunterstützenden, behaltensfördernden Funktion**

---

<sup>79</sup> vgl. Lernarrangements im Englischunterricht der 3./4. Klassen (2006). Ausarbeitung der Planungsgruppe „Englisch an Grundschulen“ der Bezirksregierung Detmold

## Anlage 3

### Beispiele für grundschulgemäße Leseaufgaben

#### Auf der Wortebene:

- Wörter wiedererkennen und verstehen (z.B. auf Plakaten)
- Wort – Bild – Zuordnungen
- Anfangsbuchstaben (z.B. bei Reimwörtern: 3 – tr (Bild von *tree*) als Lernhilfe nutzen
- *brick words* als Vorstufe zu vollständigen Wörtern verwenden (z.B. *M . nday*: Buchstaben, die zu Ausspracheinterferenzen führen könnten, werden zunächst weggelassen)
- nicht passende Wörter in *Odd man out*- Übungen erkennen
- Spiele (z.B. Memory, Bingo) mit Bild- und Wortkarten spielen
- Rätsel (z.B. Wörter in Rätselkästen suchen und markieren)
- Wörter klassifizieren
- Wortkarten als Erinnerungshilfe nutzen (z.B. in der eigenen Bild-Wort-Kartei)
- Wörter in Wörterschlangen erkennen
- zergliederte Wörter zusammensetzen

#### Auf der Satzebene:

- Satz – Bild – Zuordnungen
- Fragen den richtigen Antworten zuordnen
- Satzteile richtig zusammenfügen
- In Sätzen die fehlenden Wörter ergänzen (nach Vorlage)
- Geschriebene Aussagen (*true/false*) überprüfen
- Arbeitsanweisungen lesen und entsprechend handeln
- Aktionskarten z.B. bei *board games* verstehen und entsprechend handeln
- Satzkarten als Erinnerungshilfe nutzen und mit ihrer Hilfe etwas vortragen
- bildgestützte Spiel- und Bastelanweisungen umsetzen

#### Auf der Textebene:

- Text – Bild – Zuordnung
- Texte von bekannten Liedern, Reimen als Gedächtnisstütze nutzen
- Bilder nach dem Lesen eines Textes entsprechend ausmalen
- Texte beim Hören im Schriftbild mitverfolgen (Mitleseverfahren)
- Texte szenisch umsetzen
- Zu einem Text Verständnisfragen beantworten (*multiple choice*)
- (bekannte) Bilderbücher ganzheitlich verstehen
- ggf. unbekannte authentische Bilderbücher / didaktisierte Lesehefte global verstehen
- Teile einer Geschichte in die richtige Reihenfolge bringen (*unscrambling a text*)

## Anlage 4

### Beispiele für grundschulgemäße Schreibaufgaben

#### Wörter abschreiben / Sätze nach Vorlage schreiben

- Gegenstände im Klassenraum beschriften
- Bilder mit Über-/Unterschriften versehen
- Namenskarten (z.B. für Rollenspiele) erstellen
- Listen (z. B. Einkaufslisten, Packlisten) schreiben
- Sprechblasen einer Geschichte ausfüllen
- einen Lückentext ergänzen
- Wörterrätsel lösen (z.B. *crossword puzzles*, *acrostics*, *word grids*, *“Crack the code”*<sup>80</sup>)
- einen Steckbrief vervollständigen
- einen Wunschzettel schreiben
- Bild-Wort-Karteien führen, auch mit individuellen Wörtern

#### Mit Hilfe von Textbausteinen oder Mustertexten persönliche Texte schreiben

- Glückwünsche, Einladungen, Weihnachtskarten, *Valentine cards* schreiben
- Postkarten, E-Mails verfassen
- Rätsel für andere schreiben (z.B. *Guess my animal. It has got 4 legs and ...*)
- kleine „Bücher“ gestalten (z.B. ein Buch mit Lieblingstieren und –farben in Anlehnung an das Buch *Brown Bear* von Eric Carle<sup>81</sup>, ein *mix-and-match book* in Anlehnung an *A cheese and tomato spider* von Nick Sharratt<sup>82</sup>)

#### Mit Hilfe von Bild-Wörterbüchern schreiben

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

#### Kreativ mit Sprache umgehen<sup>83</sup>

- Wörter so gestalten, dass ihre Bedeutung zu erkennen ist („Wortbilder“: z.B. die Buchstaben von *stairs* treppenförmig anordnen)
- mit Wörtern ein Bild gestalten (z.B. *a house* (Die Wände werden jeweils mit dem Wort *house* „gebaut“.) *with windows, a roof, a chimney etc.*)
- Elfchen oder Avenidas<sup>84</sup> aus vorgegebenem, bekanntem Wortmaterial schreiben (z.B. zu *Christmas*)

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

- Stichwörter festhalten
- Strukturen auswählen

<sup>80</sup> vgl. Ehlers, Gisela et al. (2006/2007): Kompetenzorientierter Englischunterricht Bd 1 und 2. IQSH

<sup>81</sup> Carle, Eric (1995): *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* London: Penguin Books LTD

<sup>82</sup> Sharratt, Nick (1996): *A Cheese and Tomato Spider*. London: Scholastic Children's Books

<sup>83</sup> Das „Spielen“ mit Wörtern trägt dazu bei, dass die Kinder mit den Schriftbildern und deren Besonderheiten immer besser vertraut werden.

<sup>84</sup> Die Gedichtformen Elfchen und Avenidas sind den Kindern in der Regel aus dem Deutschunterricht bekannt.

### 3. Literatur

#### Lehrplan:

- **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 oder im Internet unter [www.schulministerium.nrw.de](http://www.schulministerium.nrw.de)

#### Fachdidaktik und fachdidaktische Aufsätze:

Bebermeier, Hans / Stoll, Ursula (2008): Soll auch gelesen werden? in: Christiani, Reinold / Cwik, Gabriele (Hrsg.): Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2. Berlin: Cornelsen Scriptor

Bergner, Grit (2005): Lesen anbahnen. Am Beispiel von „The very hungry caterpillar“ in: Primary English 1/2005, München: Oldenbourg/Cornelsen

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

Bleyhl, Werner (2007): Schrift im fremdsprachlichen Unterricht – ein zweiseitiges Schwert. in: Take off! 1/2007. Braunschweig: Westermann

Börner, Otfried (2002): Englische Schriftsprache – von Anfang an? in: Grundschule Sprachen 6/2002. Braunschweig: Westermann

Börner, Otfried (2004): „Dän kamm the neit“. Plädoyer für einen natürlichen Umgang mit Schrift. Grundschulmagazin Englisch 5/2004. München: Oldenbourg

Böttger, Heiner (2005): Englisch lernen in der Grundschule. Bad Heilbrunn OBB: Klinkhardt

Brewster, Jean / Ellis, Gail with Girard, Denis (2002): The Primary English Teacher's Guide. New Edition. Harlow: Pearson Education

Brusch, Wilfried (2000): Englisch vom ersten Schultag an. in: Grundschule 6/2000. Braunschweig: Westermann

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

Diehr, Bärbel / Rymarczyk, Jutta (2008): Zur Basis von Lese- und Schreibversuchen in Klasse 1 und 2. „Ich weiß es, weil ich es so spreche“. in: Grundschulmagazin Englisch 1/2008. München: Oldenbourg

Duscha, Michael (2008): Schrifteinsatz im Englischunterricht. in: Christiani, Reinold / Cwik, Gabriele (Hrsg.): Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2. Berlin: Cornelsen Scriptor

Ehlers, Gisela et al. (2006/2007): Kompetenzorientierter Englischunterricht. Beobachten und Fördern im Englischunterricht der Grundschule. Band 1 und 2, Schleswig-Holstein: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen

Erdmenger, Manfred (1997): Medien im Fremdsprachenunterricht. Hardware, Software und Methodik. Bd. 13 (vergriffen, deshalb elektronisch im Netz unter Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik)

Fischer, Uta (2007): Bilinguales Lernen - Von Herausforderungen und Chancen. in: Grundschule 4/2007. Braunschweig: Westermann

Gerngross, Günter / Claus, Anette (2003): Lesen sollen die Kinder auch noch lernen? in: Fremdsprachen Frühbeginn 2/2003. München: Domino

Hägele, Gudrun: Erste Begegnung mit englischer Schrift. Let's read and write! in: Grundschulmagazin Englisch 1/2008. München: Oldenbourg

Karbe, Ursula (2001): Keine Angst vor Schrift und Schreiben im Englischunterricht! in: Grundschulunterricht 4/2001. Sonderheft Fremdsprachen. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag

Reichert-Wallrabenstein, Maike (2001): Das leere Blatt, Dinosaurier und die Lesekonferenz. SCHRIFT im Englischunterricht der Grundschule einmal anders, in: Grundschulunterricht 4/2001. Sonderheft Fremdsprachen. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag

Marschollek, Andreas (2005): Phonetische Umschrift. Schon in der Grundschule? in: Primary English 2/2005. Fachbeilage des „Grundschulmagazin Englisch“. München: Oldenbourg/Cornelsen

Stiefenhöfer, Helmut (1996): How to Read Nonfictional English Texts Faster and More Effectively. Artikel im Internet unter <http://iteslj.org/Techniques/Stiefenhofer-FastReading.html>

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

Wallaschek, Uta / Frey, Christiane: Praxishilfen. Karteikarten – nach Lehrplanthemen und Klassenstufen geordnet vgl. [www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de](http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de)

Wingate, Jim (1999): Storytelling in the classroom. in: Fremdsprachen Frühbeginn 5/1999, München: Domino

Wunsch, Christian / Stier, Gabriele (2005): Arbeit mit dem Schriftbild im Englischunterricht Teil 4: Kommunikatives Schreiben. in: Primary English 6/2005. Fachbeilage des „Grundschulmagazin Englisch“. München: Oldenbourg/Cornelsen

Wunsch, Christian (2006): Schriftbilder. Sprachbewusstsein schaffen und Lernhilfe geben. in: Primary English 2/2006. Fachbeilage des „Grundschulmagazin Englisch“. München: Oldenbourg/Cornelsen

Zaubauer, Anna Chr. M. (2007): Lesen und Schreiben in der Fremdsprache – von Anfang an. in: Take off 1/2007! Braunschweig: Westermann

## **Downloads im Internet zum Umgang mit Schrift:**

[www.cornelsen-teachweb.de](http://www.cornelsen-teachweb.de): English for young learners:

Schmid-Schönbein, Gisela:

- "Reading because you want to" – *Primary Readers* im Klassenzimmer (2007)
- What do I need for school today? Eine *mind map* zur Merkfunktion des Schriftbildes (2006)
- Picking out words and phrases. Lese- und Schreibübungen (2005)



- A storybook library. Englische Bilderbücher ausleihen (2005)
- English for Young Learners. Selber hören und lesen – Buch und Kassette für die Bücherecke (2005)
- A Mindmap of my favourites – Eine Hilfe zum Strukturieren und Behalten von Vokabeln (2004)
- Schriftbild und Schreiben. Sinnvoller Einsatz zur Lernerleichterung (2002)

Smith, Debbie:

- Developing Reading and Writing in the Primary Classroom (2003)

www.Klett.de

- Pluspunkte Playway Unterrichtsideen

### **Bildwörterbücher:**

#### **Thematisch geordnete Bild-Wörterbücher:**

Bild-Wörterbuch Englisch. 1000 Wörter für den leichten Start. Berlin und München 2003: Langenscheidt

ELI Picture Dictionary English Junior ELI. Stuttgart 2000: Klett (36 Thematische Kapitel)  
Grundschulwörterbuch Englisch Langenscheidt, Berlin 2003 Langenscheidt

Mein erster Langenscheidt Englisch. Bildwörterbuch im Großformat, Langenscheidt

Mouse goes English. Meine ersten 700 Wörter in Englisch und Deutsch, Köln 2004 Fleurus  
(Thematische Fotocollagen aus dem Leben einer Maus, reizvolle Gestaltung)

My first farm book. London 2000: Dorling Kindersley

My first word book. London 2000: Dorling Kindersley

PONS Englischwörterbuch für Grundschul Kinder. Neuentwicklung 2007. Stuttgart: Klett (22 thematische Kapitel mit 700 Wörtern (CD)

The Cambridge Picture Dictionary. Dave Vale and Stephen Mullaney, Cambridge 1996: Cambridge University Press (26 Themen mit integrierten Rätseln und Aufgaben - eher für Muttersprachler geeignet)

#### **Alphabetisch geordnetes Bild-Wörterbuch:**

My First English Dictionary, Mein erstes englisches Wörterbuch, Betty Root, München 2001: Dorling Kindersley

### **Wörterbücher mit CD-ROM:**

My English Words (Bildwörterbuch mit CD-ROM). Braunschweig 2003: Westermann

Oxford Word Magic (1500 Hauptstichwörter nach Sachthemen geordnet, mit lebendigen Geschichten vorgestellt, durchgehend illustriert). Oxford University Press

Unser erstes Wörterentdeckerbuch Englisch (**Nur CD-ROM**). Berlin 2004: Cornelsen

Unser erstes Bildwörterbuch Englisch (Wörterbuch mit CD-ROM). Berlin 2001: Cornelsen und OUP

### **Wörterbücher mit wenig Bildern**

DUDEN: Das große Grundschulwörterbuch Englisch. von A bis Z, Mannheim 2004: Bibliografisches Institut und F. A. Brockhaus AG (mit kleinem Bildteil am Ende des Buches)

Findefix ENGLISCH. Wörterbuch für die Grundschule. München 2004: Oldenbourg mit einem Bilderteil mit 24 Themen und einem alphabetischen Wörterbuchteil, dazu gibt es Lehrermaterial, das eine Audio-CD und Kopiervorlagen enthält.

Unser erstes Englischwörterbuch, mit thematischem illustriertem Teil am Ende. Berlin 1999: Cornelsen und OUP

### **Online-Wörterbücher:**

- <http://odg.de/> Online Dictionary German – English
- <http://dict.leo.org> FB Informatik der TU-München
- <http://www.m-w.com> Merriam-Webster OnLine
- <http://www.dict.cc/> privates Wörterbuch
- <http://dict.tu-chemnitz.de> Beolingus-Onlinewörterbuch
- <http://www.enchantedlearning.com/languages/german>

Für Muttersprachlerkinder bietet das englischsprachige interaktive Leselernprogramm Fast Phonics First passendes Material an: <http://www.heinemann.co.uk/>

Auswahl von Internetseiten zum Erstellen von Material für den Schreiblehrgang in Englisch für muttersprachliche Kinder:

- <http://www.billybear4kids.com/worksheets/start-writing.html>
- <http://atozteacherstuff.com>