

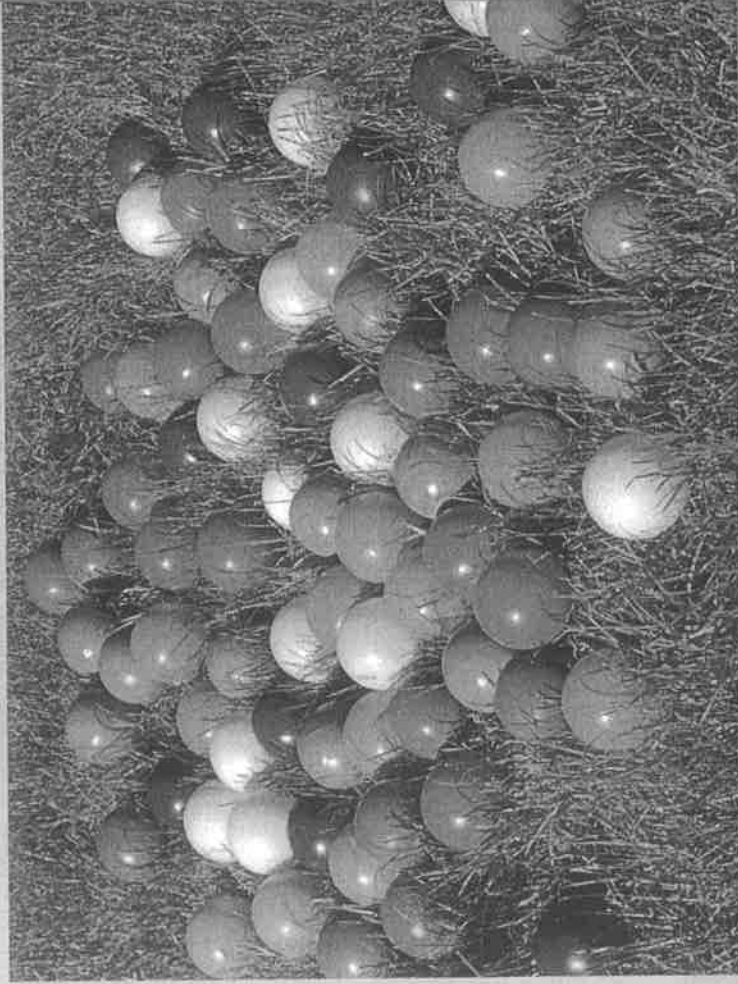
Bundesstaatl. Päd. Bibliothek
LSR Expos. Baden

E 41.153

Roman Bartosch und Andreas Rohde (Hg.)

Im Dialog der Disziplinen

Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion



Im Dialog der Disziplinen
Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion
Hg. v. Roman Bartosch und Andreas Rohde. -
Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2014
ISBN 978-3-86821-543-4

Umschlagbild: Chechetkin

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf, Catrin Werntgen

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2014
ISBN 978-3-86821-543-4

Alle Rechte vorbehalten
Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier
Postfach 4005, 54230 Trier
Bergstraße 27, 54295 Trier
Tel. (0651) 41503, Fax 41504
Internet: <http://www.wvttrier.de>
E-Mail: wvt@wvttrier.de

Inhalt

Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik, Förderpädagogik, Inklusion <i>Roman Bartosch und Andreas Rohde</i>	1
Didaktische Überlegungen zum inklusiven Englischunterricht <i>Andreas Rohde</i>	9
‘Diversity and Inclusion in Second and Foreign Language Learning’ – Chancen für die LehrerInnenbildung <i>Bettina Amrhein und Christiane M. Bongartz</i>	25
Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten <i>Ulla Schäfer</i>	45
Wortschatzarbeit im Englischunterricht an der Förderschule Sprache <i>Andreas Mayer, Claudia Jaehner und Kim Schick</i>	63
Englisch an der Schule für Hörgeschädigte – Chance oder Überforderung? <i>Amelie Hausen</i>	95
Didaktisch-methodische Überlegungen zum Englischunterricht für Schüler mit einer Hörschädigung in der Grundschule <i>Anne Stoppok</i>	115
Britische Gebärdensprache als Fremdsprache für Gehörlose: Der Online-Sprachkurs Sign2Go <i>Jens Heßmann</i>	131
Englisch an der Förderschule: Literaturdidaktische Perspektiven <i>Carsten Albers</i>	147
Kernkategorien einer inklusiven Englischdidaktik <i>Andreas Köpfer</i>	157
„Literaturdidaktik war eigentlich immer schon inklusiv“ – Ein Plädoyer für den Einsatz von kleineren fiktionalen Textformen im Englischunterricht förderpädagogischer und inklusiver Klassen <i>Göran Nieragden</i>	167
Der „rote Faden“ in der Diskussion: Ein Gespräch über die Storyline-Methode <i>Sascha Ruf und Roman Bartosch</i>	183
Beiträgerinnen und Beiträger	189

Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten

Ulla Schäfer

1. Einleitung

Uns drängt sich [...] der Verdacht auf: Englisch wird vielerorts nicht gut genug, ja falsch unterrichtet. Wenn ja, träfe dies besonders lernschwache und sozial benachteiligte Kinder, die eher entmutigt sind, methodische Defizite nicht von selbst kompensieren und auch zuhause keine ausgleichenden Hilfen bekommen können. (Butzkamm & Sambanis 2011, 3)

Im vorliegenden Beitrag werden methodische Überlegungen für den Fremdsprachenunterricht vorgestellt, von denen angenommen wird, dass sie allen lernschwachen Schülerinnen und Schülern (SuS) zugute kommen – unabhängig davon welche Schulform sie besuchen oder ob nach bestimmten Begriffsdefinitionen bspw. eine Lernbehinderung oder eine Lernschwierigkeit diagnostiziert wurde.

Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten findet man in allen Klassen und allen Schulformen. Die Erfahrungen der vergangenen Jahre haben gezeigt, dass gerade solche Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch oft versagen. Im Rahmen dieses Beitrags soll einerseits versucht werden, die Kriterien für guten Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen und andererseits die Möglichkeiten zu betrachten, die sich uns als Fremdsprachenlehrende innerhalb unseres Englischunterrichts für Lernende mit Lernschwierigkeiten ergeben. Dieser Beitrag nimmt Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Entwicklungsbereich Lernen mit ihren besonderen Bedürfnissen und Stärken in den Blick. Die Terminologie im Bereich des Förderbedarfs Lernen ist komplex. Es existieren zahlreiche Definitionen und Klassifikationen, wobei beispielsweise zwischen Lernschwierigkeit (vgl. Zielinski zit. Nach Helbig 2001, 54) und Lernbehinderung (vgl. Eberwein 1997) unterschieden wird.

Es ist bedeutsam, die individuellen Ursachen für Lernschwierigkeiten akkurat zu erkennen, zu diagnostizieren und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen. Ursachen für Lernschwierigkeiten können kognitiver, motivationaler, emotionaler und metakognitiver Art sein. Der Fokus wird insbesondere auf unterrichtsbedingten Ursachen für Lernschwierigkeiten liegen:

Der bislang oder momentan erlebte Fremdsprachenunterricht kann ebenfalls für Lernschwierigkeiten verantwortlich sein. Seinen Inhalten fehlt oft der konkrete lebensweltliche Bezug, der das Fremdsprachenlernen als eine lohnende Aufgabe transparent macht. Langweiliges Textmaterial in Verbindung mit wenig motivierenden Aufgabenstellungen [...] und das Lernen im Gleichschritt müssen hier ursächlich erwähnt werden. (Kieweg 2012, 5)

Dieser Ursachenkomplex ist beeinflussbar, d.h. die Lehrkraft kann durch die Art der Unterrichtsgestaltung Lernschwierigkeiten vorbeugen und Ressourcen lernschwacher Schülerinnen und Schüler besser nutzen.

2. Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten

Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten zeigen bestimmte Verhaltensweisen, deren Lehrende sich bewusst sein müssen. Selbstverständlich gilt das auch für den Fremdsprachenlehrenden, da diese Lernschwierigkeiten auch im Englischunterricht auftauchen. So ist für lernschwache Schülerinnen und Schüler das Hörverstehen eine sehr hohe Anforderung. Das Hör-Seh-Verstehen dagegen bereitet weniger große Probleme. Daher ist grundsätzlich darauf zu achten, dass ausreichend viele Quellen, die das Hören von Sprache ermöglichen (z.B. CD, Video), zur Verfügung gestellt werden. Das Leseverstehen bereitet lernschwachen Lernenden oft auch in der Muttersprache Schwierigkeiten. Es muss also mit entsprechenden Hilfen unterstützt werden. Weiterhin ist zu beachten, dass Lernende mit Lernschwierigkeiten nicht soviel Stoff auf einmal aufnehmen können wie Schülerinnen und Schüler ohne Lernschwierigkeiten. Eine adäquate didaktische Reduktion ist also erforderlich. Die im Lehrwerk vorgegebenen Inhalte können daher nicht wie dort beschrieben eingeführt werden, denn es ist nicht zu erwarten, dass alle (unsere) Schülerinnen und Schüler mit etwas Anstrengungsbe-reitschaft diese nach und nach erlernen.

Der Übungs- und Festigungsbedarf im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten ist um ein Vielfaches höher als der von Lernenden, die keine Probleme beim Lernen haben. Es sollten also unterschiedliche Übungsangebote gemacht werden, die unterschiedliche Herangehensweisen zulassen, die dem Bedarf der unterschiedlich Lernenden entsprechen. Das gilt nicht nur im Bereich der Förderschule, sondern auch in der Regelschule mit ihren oft sehr heterogenen Lerngruppen, wie Kieweg betont:

Fremdsprachenlernen findet in unserem Schulsystem fast ausschließlich auf der sprachlich-symbolischen Ebene statt, was den stärker handlungsorientierten Lernbedürfnissen von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten keineswegs entgegenkommt. (Kieweg 2012, 6)

Grundsätzlich lernen lernschwache Kinder besser, wenn Abläufe ritualisiert sind. Sie bevorzugen wiederkehrende Übungsformate, weil sie ihnen Sicherheit geben und das Gefühl von Kontrolle erzeugen. So macht eine geringere Anzahl von Übungsformen mehr Sinn, als zu sehr auf Abwechslung zu setzen. Schülerinnen und Schüler sollten ihre Zeit nicht darauf verwenden, Methoden zu lernen, sondern anhand von Methoden Sprachkompetenz erwerben.

3. Didaktische Prinzipien

Bei der Gestaltung der Arbeitsblätter ist darauf zu achten, dass sich nicht zu viele unterschiedliche Übungsformen auf einem Blatt finden. Kieweg nennt elf didaktische

Prinzipien, die sich im Fremdsprachenunterricht als sinnvoll herausgestellt haben: Wertschätzung, Angestufte Lernatmosphäre, Lebensweltbezug, Mehrfachkodierung, Anschaulichkeit, Helfersysteme – Lernstrategien und Arbeitsorganisation, Individualisierung und Differenzierung, Reduktion der Lerninhalte, Ausgewogene Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Fehlertoleranz/Fehlerprophylaxe sowie schülergerechte Leistungsbeurteilung (Kieweg 2012).

Es bedarf einer Übersicht unseres Unterrichts dahingehend, ob er die genannten Prinzipien berücksichtigt und inwieweit er individuelles Lernen auch für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten nicht nur zulässt, sondern herausfordert. Lernende mit Lernschwierigkeiten sind nicht auf allen Gebieten gleich schwach oder stark. Ihre Schwächen können aber nur dann ernst genommen werden und ihre Stärken nur dann zum Tragen kommen, wenn der Unterricht so gestaltet ist, dass beide zugleich sichtbar werden. Ausgehend von der Erkenntnis „There is no general ‚right way‘ to teach“ (Parrott 1993, 1), kann und soll das Ziel nicht sein, die einzig wahre und erfolgsbringende Didaktik und Methodik aufzuzeigen. Es soll im Folgenden vielmehr darum gehen, Denkanstöße zu geben, die dabei helfen, eine möglichst günstige Umgebung, in der Spracherwerb bzw. Sprachenlernen positiv beeinflusst werden, zu schaffen.

Zentral ist dabei immer das Wissen über Lernvoraussetzungen. Sie sind von großer Bedeutung für einen Lernerfolg und sind familiärer, emotionaler, kultureller und selbstverständlich kognitiver Art. Nur wenn die Lehrperson um diese Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in einer Lerngruppe weiß, kann der Unterricht gewinnbringend geplant und gestaltet werden. Doch dies

bedeutet, dass jeder Lehrer eigentlich den Lern- und Gedächtnisstil eines jeden seiner Schüler genau kennen müsste, um seine Tätigkeit daran optimal anzupassen – eine in der Schulrealität fast unlösbare Aufgabe. (Roth 2012, 239)

Dieser Sichtweise Roths können sich alle, die jemals unterrichtet haben, sicherlich anschließen. Aber was tun? Resignieren? Weitermachen, als gäbe es alle Erkenntnisse der Hirnforschung, der Fremdsprachendidaktik, der Spracherwerbsforschung nicht? Oder sich einer Problemlösung nähern?

Planvoller Wechsel der Arbeitsformen und Methodenvielfalt sind, aufs Ganze gesehen der sicherste Weg, es allen Schülern recht zu machen. Denn man kann ihre unterschiedlichen Nöte und Bedürfnisse nicht mit Standardroutinen abtun. (Butzkamm 2004, 375)

Meiner Meinung und Erfahrung nach ist Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten innerhalb der Regelschule oder im Förderschwerpunkt Lernen eine Aufgabe, die unter Berücksichtigung entsprechender Entscheidungspunkt Lernen eine Aufgabe, die unter Berücksichtigung entsprechender Entscheidungspunkt methodischer und didaktischer Art zu bewältigen ist. So sind zum Beispiel sonderpädagogische Gegebenheiten wie häufige Wiederholungen, Handlungsorientierung, Einbeziehung aller Sinne, Kleinschrittigkeit, Anschaulichkeit, Ritualisierung, etc. anzuzuwenden (Krause 1999, 38). Diese Gegebenheiten sind jedoch keineswegs nur sonderpädagogischer Art, sondern haben in jedem Unterricht ihre Bedeutung. Ebenso wichtig erscheinen mir neben Kenntnissen in Bezug auf fremdsprachdidaktische

Prinzipien auch solche im Bereich Lernen. Unerlässlich sind das Wissen um unterschiedliche Intelligenzen oder Lernstile sowie das Wissen darüber, wie eine Fremdsprache erworben bzw. erlernt wird. Dann gilt es, all dies umzusetzen und methodische Antworten auf Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung unter Einbeziehung der Prinzipien moderner Fremdsprachendidaktik zu finden.

4. Anforderungen an die Lehrkraft: Englisch „wichtig machen“

Es braucht Lehrerinnen und Lehrer, die sich im Fremdsprachenunterricht der Aufgabe stellen, individuelle Lernangebote zu schaffen, um so die vorhandenen Stärken der Schülerinnen und Schüler zu nutzen. Da es sich beim Fremdsprachenunterricht für junge Lerner und für Kinder mit Lernschwierigkeiten aber um eine recht neue und noch immer stiefmütterlich behandelte Aufgabe handelt, für die viele Kollegen und Kolleginnen oft nicht ausreichend ausgebildet wurden, bedarf es der Fortbildungsangebote und der Hilfen, um sinnvollen Unterricht, der Lehrende und Lernende zufrieden stellt, zu ermöglichen. Wie ein solcher Unterricht aussehen kann, soll im Folgenden anhand von Beispielen beschrieben werden.

Lernen ist nicht eine Aneinanderreihung von Informationen, sondern ein individueller Konstruktionsprozess. Dabei ist zu beachten, dass unser Gehirn nach Wichtigkeit lernt: „Es speichert und organisiert aber nur bedeutungsvolle und deshalb wichtige Informationen. Bei 90 Prozent des Schul-„Stoffes“ handelt es sich aber nicht um solche Informationen, mithin werden sie unverzüglich vergessen“ (Herrmann 2004, 6). Eine erste Entscheidung sollte also zugunsten von Formen der Lernerzentrierung getroffen werden, die folglich auf Lehrwerk- oder Materialzentrierung verzichtet. Wie wichtig ist es für die Lernenden, diese Fremdsprache zu erwerben? Die englische Sprache ist für Kinder und Jugendliche aus dem Alltag heute nicht mehr wegzudenken: Musik, Medien, Jugendsprache, überall begegnet sie ihnen. Wenn wir (unsere) Schülerinnen und Schüler mit einer Sprache konfrontieren, die für sie sinnvoll und anwendbar ist, können wir die Lerner motivieren, weil wir damit die zu erlernende Fremdsprache „wichtig“ machen. Viele Themenbereiche in Lehrwerken entsprechen nicht dem, was gerade für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten in ihrer Lebenswelt von Wichtigkeit ist. Neben den oft nicht für den Alltag interessanten und wichtigen Themen haben wir es in manchem Lehrmaterial mit sprachlichen Fertigkeiten zu tun, die wohl kaum im Leben von Kindern und Jugendlichen zur Anwendung kommen können.

Bevor wir Lernende unterrichten, sollten wir uns Gedanken über die oben genannte Problematik machen und die Lehrwerke einmal zur Seite legen, um im Unterricht eine Sprache zu lehren, die für unsere Schülerinnen und Schüler anwendbar und damit sinnvoll ist. „Create a Need“ nennt Hicks (persönliche Mitteilung) in ihren Fortbildungen immer wieder dieses gerade angesprochene Prinzip. Es geht also darum, eine Notwendigkeit dafür zu schaffen, sich in der fremden Sprache zu äußern. Es geht darum, authentische Sprachhandlungssituationen zu schaffen und aufgabenorientiert

zu unterrichten. Dazu gehören z.B. *keizne* Rollenspiele mit jungen Lernern in Restaurants, die die Speisekarte lesen und beim Kellner ein Menü bestellen sollen. Hierbei handelt es sich um eine für Kinder und Jugendliche völlig unrealistische Situation. Dazu gehören auch keine Gesprächssituationen, die ohne Rücksicht auf Interessen der zu Unterrichtenden inszeniert werden, um grammatikalische Phänomene zu schaffen, mit dem Ziel, diese zu üben – meistens sogar, ohne dass sie im Leben von Schülerinnen und Schülern mit (aber auch ohne) Lernschwierigkeiten jemals eine Rolle spielen könnten.

Unter Beachtung der Tatsache, dass Unterrichtsinhalte Bedeutung („meaning“) für Lernende benötigen, hat eine junge Kollegin in einer Gesamtschule mit einem, wie es hieß, „ganz schwierigen“ Grundkurs Klasse 9, der an Englisch angeblich überhaupt nicht interessiert war, einen Versuch gestartet. Sie hat sich in der ersten Stunde von den Schülerinnen und Schülern beliebige Begriffe nennen lassen, die diesen auf Englisch einfielen. Diese Sammlung gab ihr einen Überblick darüber, mit welchen Interessensgebieten sie es in ihrer Lerngruppe im Wesentlichen zu tun hatte. Niemanden wird es überraschen, dass die pubertierenden Jugendlichen vornehmlich Begriffe aus dem Kontext Liebe und Beziehung nannten. Über die entsprechende „Flirtsprache“, die die Kollegin zuerst zum Thema des Unterrichts gemacht hatte, gelang es im Laufe des Schuljahres sogar mit einer Gruppe, die angeblich Englisch weder sprechen wollte noch konnte, eine von ihnen selbst ausgewählte Lektüre zu lesen und zu besprechen. Episoden, die ähnliche Themen behandeln, findet man im Schulfernsehen unter dem Titel *Flirt English* (das Begleitmaterial dazu ist auf www.planet-schule.de herunterzuladen).

In der Tat befand sich die Lehrerin hier nicht thematisch im Bereich der Lehrwerke. Dennoch ist es ihr gelungen, am Ende des Schuljahres einen beträchtlichen Kompetenzzuwachs in der Fremdsprache bei den Jugendlichen nachzuweisen und ihnen damit zu einem Erfolgserlebnis zu verhelfen. Bei vielen Hospitationen in Schulen mit Förderschwerpunkt Lernen oder Soziale und Emotionale Entwicklung war aber festzustellen, dass auch dort die Lehrwerke die Marschrichtung vorgeben und nicht die Schülerinnen und Schüler. Oft beginnen Beratungsgespräche dann mit der Frage: Warum sprechen meine Schülerinnen und Schüler nicht? Wie kann ich erreichen, dass sie in der Fremdsprache kommunizieren? Dabei sind wir es als Lehrende meist selbst, die das Dilemma verursachen, weil wir keine sinnvollen Sprachhandlungssituationen schaffen.

5. Formen der Differenzierung

Weiterhin ist immer wieder zu beobachten, dass in vielen Fällen auch in den oben genannten Schulen im Englischunterricht der betroffenen Klassen alle Schüler zur gleichen Zeit die gleiche Aufgabe erhalten, ungeachtet unterschiedlicher Lernertypen, Intelligenzen und Lernvoraussetzungen. Dabei bestünde die Möglichkeit, eine Vielzahl von Differenzierungsmaßnahmen zu ergreifen:

Qualitative Differenzierung:

Bearbeitung von leichteren bzw. schwereren Übungen (Hilfsmittel z. B. Schriftbilder, Wortleisten, Bildwörterbücher)

Quantitative Differenzierung:

Individuelles Lern- und Arbeitstempo bei der Bearbeitung des obligatorischen Lernscaffes und/oder ergänzenden Inhalten

Temporäre Differenzierung:

Lerner entscheiden über Reihenfolge und Zeitpunkt.

Soziale Differenzierung:

Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, sowohl bei der Stoffvermittlung als auch der Lernkontrolle. Verschiedene Lerntypen müssen unterschiedlich in den Unterrichtsprozess integriert werden.

Differenzierung nach Interessen:

Lerner können aus vorgegebenen Lerninhalten einen Arbeitsschwerpunkt wählen (Alternativaufgaben, Freiarbeit, Projektarbeit).

Methodische Differenzierung:

Lerner gelangen auf unterschiedlichen Wegen zu gleichen Lernergebnissen durch Variationen von Lehr- und Lernweisen (vgl. Baczewski et al. 2006).

Bei vielen dieser sehr sinnvollen Maßnahmen muss aber bedacht werden, dass sie vom Lehrenden und nicht vom Lernenden ausgehen. In den meisten Fällen entscheidet bei Differenzierungsmaßnahmen nämlich der Lehrende darüber, wie diese auszusehen haben, welche Hilfen zur Verfügung stehen sollen, wie die Angebote aussehen, aus denen Lernende wählen können. Bei aller Wertschätzung solcher Möglichkeiten zur Differenzierung müssen wir daher gerade mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten versuchen, über diese Maßnahmen hinaus zur Individualisierung zu kommen.

6. Aufgabenformate

Ein erster, entscheidender Schritt in diese Richtung ist die Hinwendung zu halboffenen oder offenen Aufgabenformaten¹, die individuelle Zugänge und Lernfortschritte ermöglichen. Geschlossene Aufgabenformate lassen nur eine Lösung zu. Sie eröffnen also weder einen individuellen Weg noch eine individuelle sprachliche Lösung, sondern fordern von Schülerinnen und Schülern *die eine*, korrekte Lösung. Um solche Aufgabenformate handelt es sich z.B. bei Auswahlantworten (Multiple Choice), Richtig/Falsch-Antworten, beim Ausfüllen von Lückentexten sowie beim Bestimmen von

Reihenfolgen, um hier nur einige zu nennen. Bei allen differenzierenden Hilfen, die im besten Fall an die Hand gegeben werden, stehen bei solchen Aufgabenformaten Weg und Lösung in jedem Fall von vorneherein fest. Nicht selten ist festzustellen, dass immer dann, wenn man über individuelle Lösungen im Englischunterricht spricht, vonseiten der oft nicht hinreichend ausgebildeten Kollegen und Kolleginnen eine grobe Unsicherheit geäußert wird. Verständlicherweise halten sie sich lieber an Lehrwerkvorgaben, die geschlossene Aufgaben fordern, um sicher zu sein, dass sie alles richtig machen. Aber gerade mit diesen Aufgabenformaten verpassen wir oft die Schritte, die unsere Schülerinnen und Schüler brauchen, um Sprache erwerben und erlernen zu können.

Bei halboffenen Aufgabenformaten können Redemittel angeboten und thematische Eingrenzungen vorgenommen werden. Allerdings bleiben ein Teilweg zur Lösung und die sprachliche Lösung individuell. Beispiele dafür sind z.B. durch Stimuli gelenkte Äußerungen oder gelenkte Dialoge, Inhaltsangaben, Bildbeschreibungen oder vergleichbare Aufgaben. Ein Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, eine Person zu beschreiben. Eine entsprechende Aufgabe sieht in manchen Unterrichtsstunden vor, dass auf einem Arbeitsblatt verschiedene Bilder von Menschen zur Verfügung stehen, die beschrieben werden sollen. Weiterhin befinden sich auf der Seite verschiedene Satzteile, die, den Bildern entsprechend, miteinander verbunden werden müssen. Es handelt sich in diesem Fall um ein geschlossenes Aufgabenformat, da sich für jedes Bild nur eine Lösung als korrekt erweist. Es gibt für die Lernenden also nur eine richtige oder falsche Lösung, weil nur jeweils ein Satz exakt zum vorhandenen Bild passt. Anders ist es, wenn Schülerinnen und Schülern Strukturen, Verben und Adjektive angeboten werden und sie damit, je nach Sprachstand und Neigung, eine Person ihrer Wahl beschreiben dürfen. Hier kann die Entscheidung zugunsten eines Freundes, eines Familienmitgliedes, eines Sportlers oder Stars fallen. Auf diese Weise kommen Lernende zwar zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen – aber dies ist in Hinblick auf den Spracherwerb positiv zu bewerten. Es führt nämlich dazu, dass die Lernenden sich für Sprachmittel entscheiden, die für sie ganz persönlich bedeutungsvoll („meaningful“) sind.

Schülerinnen und Schüler werden nach Redemitteln und Vokabeln suchen, die ihnen adäquat erscheinen, um die von ihnen ausgewählte Person entsprechend zu beschreiben. Außerdem schaffen wir mit einer solchen Aufgabe auch einen authentischen Sprech Anlass. Die Schülerinnen und Schüler haben nicht alle die gleiche Lösung vor sich liegen, über die nur deshalb geredet wird, weil es vom Lehrenden gefordert wird. Bei einer oben beschriebenen Ergebniskontrolle liegt dagegen kein echter Grund vor zuzuhören, da alle das besprochene Bild vor sich haben. Haben aber Lernende sich selbst ganz individuell für eine Person entschieden, von der Mitschüler nichts wissen, ergibt sich Gesprächsbedarf. Dann ist jeder Beitrag verschieden: der Satzbau, der Wortschatz und die Emphase des Vortrags.

Versteht man die Präsentation der einzelnen Arbeitsergebnisse zusätzlich mit einer Höraufgabe, gibt es für jeden nicht nur einen Grund zu sprechen, sondern auch

¹ Böttger (2005) verwendet diese Begrifflichkeiten im Rahmen von Aufgabenformaten zur Leistungsüberprüfung. In Anlehnung an Böttger werden sie hier als Möglichkeiten für Lernaufgaben innerhalb des Unterrichts angewendet.

einen, einander zuzuhören. Eine Höraufgabe kann in diesem Fall z.B. eine Quizfrage zu der beschriebenen Person sein, die zum Schluss der Präsentation den zuhörenden Mitschülern gestellt wird. Mit einer solchen Aufgabenstellung sind wir im Bereich der Handlungsorientierung, die ein wichtiger Gesichtspunkt auf dem Wege zu effektivem Fremdsprachenunterricht ist:

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, im Rahmen authentischer, d.h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren, um auf diese Weise fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zu entwickeln. (Bach & Timm 2009, 12)

Handlungsorientierung bezieht sich somit zum einen darauf, inwieweit die Redemittel für das spätere Leben von Schülerinnen und Schülern relevant sein können. Andererseits geht es aber auch um authentische Sprachhandlungssituationen innerhalb des Unterrichts. Situationen brauchen Bedeutung für die Lernenden, damit sie zu kommunikativen Handlungen anregen.

7. Halboffene Aufgabenformate: Task-based Learning

Nunan unterscheidet zwischen „Real World Tasks“ und „Pedagogical Tasks“ (Nunan 2004, 20ff.). Zu letzteren kann man (die) Prozesssprache und *classroom discourse* zählen, über die zu einem späteren Zeitpunkt noch zu sprechen sein wird. „Real World Tasks“ dagegen forcieren ein Lernen, das sich an sinnvollen Aufgaben orientiert, anstatt stückweise Elemente der Fremdsprache aneinanderzureihen und von den Schülerinnen und Schülern einüben zu lassen. Ein solches Unterrichtskonzept ist in einem Klassenraum zu finden, in dem mit *Task-based Language Teaching* (TBLT) unterrichtet wird.

Der Terminus „Task“ wird in der Literatur nicht einheitlich verwendet. Es gibt viele verschiedene Versuche der Definition: Bygate et al. (2001, 11) begreifen „task“ als „an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective“; Nunan (2004) dagegen betont, dabei handele es sich um

a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. (Nunan 2004, 4)

Willis (1996) beschreibt die drei Phasen des *Task-Based Learning*, wie sie in der Grundschule vorkommen können, folgendermaßen:

Pre-task
Introduction to topic and task.
Lots of teacher talk about topic;
Use of pictures, demonstration, songs.

Task cycle

Sets of short tasks,
followed by lots of teacher chat about the tasks.
Gradual increase in emphasis on these:
Planning Report

Language focus

Finding, identifying and classifying common words and phrases.
Practice of classroom language and social phrases.
Keeping personal dictionaries.

Börner schließlich fasst die Vorzüge des aufgabenorientierten Lernens folgendermaßen zusammen: „Aufgaben rücken die Lernenden ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Sie ermöglichen sprachliche Arbeit an für sie relevanten Themen. In ihnen sind differenzierende Möglichkeiten der Bearbeitung angelegt“ (Börner 2005, 377).

Bei einer „Task“ handelt es sich im Bereich des Fremdsprachenunterrichts also um eine Aufgabe, die einen sprachlichen Output erforderlich macht, einen authentischen Sprachhandlungsbedarf schafft. Es gibt eine Informationslücke, die es zu schließen gilt, einen Grund, sich in einer fremden Sprache zu äußern. Bei Willis & Willis handelt es sich bei einer Aufgabe um eine Aktivität, die Lernende dazu führen soll, die Zielsprache möglichst authentisch zur Erreichung eines bestimmten Ziels zu verwenden (Willis 2007, 12) – es geht also immer um sprachhandlungsorientierte Aufgaben, bei denen die Fremdsprache als Kommunikationsmittel dient, um zu einer Lösung zu kommen. Selbstverständlich sollten es Aufgaben sein, die für Schülerinnen und Schüler „meaningful“ – also von Bedeutung – sind. Da es lernschwachen Schülerinnen und Schülern aber oft schwerfällt, komplexe Aufgaben zu lösen, ihre eigenen sprachlichen Defizite zu erkennen und entsprechende Hilfe einzufordern, gibt es nicht immer die Möglichkeit, dem aufgabenorientierten Ansatz zu folgen.

Dies bedeutet aber nicht, dass aufgabenorientiertes Lernen für lernschwache Schülerinnen und Schüler unmöglich ist. Es ist zum Beispiel möglich, im Kontext des *task-supported-Ansatzes* (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth 2011, 16f.) Aufgaben zu finden, die den Einsatz der Fremdsprache als (authentisches) Kommunikationsmittel erfordern. Um deutlich zu machen, dass es sich dabei nicht immer um „große“ Aufgaben handeln muss, soll hier nun im Folgenden an einem sehr einfachen Beispiel der Unterschied zwischen einer wenig sinnvollen sprachlichen Aufgabe, die keinerlei Sprachhandlung erfordert und einer solchen, bei der sich eine Notwendigkeit darstellt, die Sprache zu nutzen, beschrieben werden. Die Verdeutlichung erfolgt in Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten auf einem niedrigen Sprachniveau. Sie ist aber im Sinne von *information gaps* auf jedes Sprachniveau übertragbar.

Schülerinnen und Schüler bekommen im Rahmen des Themas „Clothes and Colours“ eine Kopiervorlage, auf der sich eine Person befindet, die sehr unterschiedliche Kleidungsstücke trägt. Ziel der Stunde ist es zu überprüfen, inwieweit Bezeichnungen für Farben und Kleidungsstücke verstanden und sprachlich aktiv angewendet werden. Die Lehrerin beginnt mit einem Farbdiktat. Wenn an dieser Stelle – für Schülerinnen-

nen und Schüler mit Lernschwierigkeiten besonders wichtig – nicht die Methode des „Murmuring“ (Urnah & Petersen 2006) angewendet wird, bei der Lernende während des Kolorierens die entsprechenden Redemittel vor sich hin murmeln, geht durch das Ausmalen viel wertvolle Zeit verloren. Das Murmeln kann dabei auf differenzierte Weise vonstatten gehen. Ganz schwache SuS murmeln nur einzelne Wörter, andere, ihren Sprachstärken entsprechend, halbe oder ganze, kurze oder längere Sätze: „green“ / „green T-shirt“ / „The T-shirt is green“. Am Ende dieses Farbdiktats haben dann alle Schülerinnen und Schüler die gleiche, nun mit farbigen Kleidungsstücken versehene Person vor sich liegen. Die darauffolgende Aufgabe lautet: „Talk to your partner about the person“. Hier ergibt sich, wie bereits oben beschrieben, aus der Aufgabe heraus kein Grund zu sprechen oder zuzuhören, da alle die gleiche Kopiervorlage vor sich haben und außerdem auch noch die des Partners sehen können. Wenn am Ende dann noch einzelne Kinder ihre Person der gesamten Klasse präsentieren, führt es zu Unruhe und Desinteresse, was durchaus verständlich ist. Fazit dieser Stunde: Das Überprüfen des Hörseh-Verstehens ist gelungen. Es gab keine sinnvolle kommunikative Situation.

Mit der gleichen Kopiervorlage, um bei dem einfachen Beispiel zu verbleiben, schaffen wir eine sogenannte *information gap*-Aufgabe, indem wir die gezeichnete Person auf A5 verkleinern und jeweils zwei auf ein A4-Blatt kopieren. Das Ziel der Stunde bleibt unverändert. Die Sitznachbarn bekommen nun die Aufgabe, jeweils eine der beiden Personen nach ihren eigenen Wünschen zu kolorieren. Der Nachbar kann das Blatt des anderen nicht einsehen. Danach beschreiben sich die Partner gegenseitig ihre ganz persönlich ausgemalte Person, und der jeweils andere koloriert nach den Angaben des Partners die auf seinem Blatt noch nicht farbige Person. Hilfen in Form von Bild- und Wortmaterial, sowie Satzanfänge sollten angeboten werden. Auch sollte die Lernersprache unterstützt und korrekatives Feedback gegeben werden.

In kommunikativen Unterrichtsphasen ist es grundsätzlich angezeigt, das Gespräch ‚laufen zu lassen‘, es also nicht unnötig durch eine Korrekturhandlung zu unterbrechen [...]. Andererseits benötigen die Schüler für ihren Lernprozess positive oder negative Rückmeldungen („Feedback“), d.h. Bewertungen ihrer Äußerungen, die ihnen helfen, ihre fremdsprachliche Produktion und damit vielleicht auch ihre aktuelle Sprachkompetenz (*interlanguage*) durch einen Vergleich mit der Zielsprache zu überprüfen. (Timm 2009, 203)

Es ist wichtig, Schüler und Schülerinnen mit Aufgaben zu versehen, die sie in die Lage versetzen, ihre fremdsprachlichen Handlungskompetenzen anzuwenden. Hier gilt dann „Message before Accuracy“ (ebd.). Nur wenn immer wieder so viel Fremdsprache wie möglich und so viel Unterstützung durch Mimik, Gestik und Muttersprache wie nötig angewendet werden können, helfen wir unseren Lernenden, die Sprache zu erwerben.

8. Offene Aufgabenformate: Szenarien

Eine Weiterführung der halboffenen Aufgabenformate stellen offene Aufgabenformate dar, also: komplexe lebensnahe Aufgaben, freies Erzählen, Berichten, kreatives Schreiben, kleine Projekte, Szenarien. So können Informationsmaterialien landes-

kundlicher Art für andere Klassen erstellt werden oder fächerübergreifend mit dem Deutschunterricht Gedichte in unterschiedlichen Formen geschrieben und gesammelt werden, um die Klassenbibliothek zu bereichern. Allerdings gilt es hier zu bedenken, dass offene Aufgabenformate ähnlich wie offene Unterrichtsformen Kompetenzen voraussetzen, die bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten oft wenig ausgeprägt sind. Solche Metakompetenzen wie z.B. Zeiteinteilung, Arbeitstechniken oder Lernstrategien müssen sehr kleinschrittig eingeübt werden. Es bedarf der Geduld vonseiten der Lehrenden, damit Schüler und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten nicht hoffnungslos überfordert werden. Dennoch möchte ich nicht versäumen, hier als eine Möglichkeit des aufgabenorientierten Lernens das Lernen mit Szenarien zu erwähnen, mit denen Lehramtsanwärterinnen und -anwärter für Grund- und Förderschule gute Erfahrungen gerade in Lerngruppen von großer Heterogenität gemacht haben. Und auch Piepho empfiehlt diesen Ansatz und erklärt:

Im didaktischen Szenario geht es darum, eine Lehrwerkseinheit oder einen thematischen Komplex in handlungsleitende Impulse und ggf. Aufgaben aufzulösen und so die Klasse dazu zu motivieren, unterschiedliche Aspekte des Themas zu bedenken, zu erkunden, Informationen zu sammeln, auszuwerten und zu präsentieren. Die Stufen, auf denen Szenarien eingesetzt werden, aber vor allem die Lernzustände und Prioritäten (Interessen, Neigungen, Fähigkeiten) der einzelnen Schüler bestimmen die Auswahl der Impulse und Aufgaben, die Dauer der Bearbeitung und die Art der Mitteilung von Ergebnissen. (Piepho 2007, 1)

Ein Beispiel aus dem Lehrhandbuch eines Unterrichtswerks verdeutlicht, wie ein solches Fremdsprachenszenario bereits in der Grundschule durchgeführt werden kann:

Im Fokus eines Szenarios stehen folgende Maßnahmen:

- Wortschatzerwerb zur Förderung des Sprachwachstums
- Sprachanwendung zur Entwicklung und Förderung der fremdsprachlichen Handlungskompetenz
- Schüleraktives, individuelles und handlungsorientiertes Lernen
- Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Interessen der SuS
- Berücksichtigung verschiedener Lerntypen und Lernstrategien

Ein Szenario ist immer themenbezogen, d. h. im Mittelpunkt steht ein Kernthema, das dem Erfahrungs- und Interessensbereich der Kinder entspricht. Die Schüler erarbeiten und gestalten dieses Thema selbstständig durch selbst gewählte Aufgaben und Bearbeitungsformen und präsentieren ihre Arbeitsergebnisse zum Abschluss. Als Aufgabe oder Projekt könnten die Kinder ein Buch erstellen, Spiele herstellen, Theaterstücke/Rollenspiele oder Puppentheater entwickeln, Poster, Collagen oder Bilder herstellen, ein Lied erfinden, ein Lexikon erstellen, Interviews durchführen etc. Die Lernenden übernehmen dabei den aktiven Part, während die Lehrkraft sie bei der Spracharbeit unterstützt. Die Erarbeitung erfolgt in Kleingruppen, um zu gewährleisten, dass sich die Schüler gedanklich und sprachlich aktiv mit der Fremdsprache auseinandersetzen. Da die Kommunikation durchgehend auf Englisch erfolgt, muss die Lehrkraft Wörterbücher und/oder Computer etc. zur Verfügung stellen, damit sich die Lerner Wortschatz und Redemittel selbstständig erarbeiten können (Bäumer et al. 2012, 18).

Es geht also während der Erarbeitungsphasen weitgehend um die Prozesssprache, die Sprache, die neben der, die man zur Bereitstellung des Arbeitsergebnisses benötigt, für die Kommunikation mit dem Partner oder der Gruppen unerlässlich ist. Hier sollte gelten „Speak English, please“ oder, je nach Leistungsgruppe, „1/2/3 English word(s) in a sentence“. Ein *language guard* wacht über diese Aufgabe. Die Lehrperson steht als Lernbegleiterin zur Verfügung, stellt Materialien, aber auch Sprache zur Verfügung. Dabei ist zu bedenken, dass es nicht sinnvoll ist, Redemittel, die in einer Gruppe aufgrund der Kommunikationssituation notwendig sind, von der ganzen Klasse nachsprechen zu lassen. Das unterbricht den Arbeitsprozess. Außerdem gibt es Redemittel, die die eine Gruppe bei ihrer Arbeit benötigt, die andere jedoch nicht.

In der praktischen Durchführung kann ein Szenario beliebig lang oder kurz sein, wie Bäumer et al. (2012) darstellen:

Der Zeitrahmen liegt im Ermessen der Lehrperson und ist sicherlich auch abhängig von den zur Verfügung stehenden Wochenstunden und der Thematik. Jedes Szenario verläuft aber nach einer bestimmten Abfolge von Phasen:

1. *Einführung in das gemeinsame Thema:*
z. B. mithilfe von Bildern, Liedern oder Spielen zur Einstimmung auf das Thema und Aktivierung sprachlicher Mittel; gemeinsames Brainstorming, um mögliche Ideen für Aufgaben / Projekte zu sammeln
2. *Auswahl der Aufgabe und die Wahl der Sozialform:*
Gruppeneinteilung, Gruppen wählen eine Aufgabe;
Ausfüllen der Gruppenkarte, z. B. Kopiervorlage;
Rollenverteilung, Zeitplanung
3. *Erarbeitungsphase:*
möglichst weitgehend selbstständige Arbeit am gewählten Thema; in der Zielsprache; authentische Kommunikationssituationen; kreativer Sprachgebrauch;
Unterstützung durch den Lehrer durch „corrective feedback“
4. *Erste Vorstellungsrunde:*
Gruppenergebnisse vorstellen und so die Präsentation üben;
Feedback geben „I liked ... I didn't like ...“
5. *Optimierungsphase:*
Überarbeitung der Präsentation und Produkte aufgrund der Rückmeldungen
6. *Abschlusspräsentation:*
Jede Gruppe stellt ihre Ergebnisse vor.
Durch unterschiedliche Aufgaben bei der Präsentation ist das Zuhören und Zuschauen ein spannender und interessanter Prozess. Die einzelnen Gruppen könnten auch zu ihrer Präsentation Rollenspiele oder Quizfragen entwickeln. (Bäumer et al. 2012, 19)

Mit einem solchen Szenario kommen wir der Öffnung des Unterrichts näher, die allerdings, wie bereits oben beschrieben, behutsam vollzogen werden muss, wenn sie sinnvoll und zielführend sein soll. Es gibt durchaus sinnvolle gelenkte und auch lehrerzentrierte Unterrichtsphasen, die gerade im Fremdsprachenunterricht nicht unterschätzt werden sollten. Wichtig ist, dass die Prozesssprache einen hohen Stellenwert erhält.

Die Prozesssprache, dieser Exkurs sei gestattet, betrifft auch die *classroom language* (den *classroom discourse* (hierfür gelten ähnliche Regeln wie bei der Prozesssprache.) Am besten lernen Schülerinnen und Schüler, wenn sie Redemittel im Kontext und in einer authentischen Situation erfahren. Es macht wenig Sinn, eine von der Lehrperson ausgedachte Liste mit (nach Meinung der Lehrperson) wichtigen Klassensätzen chorisch mehrfach nachsprechen zu lassen und dann zur Erinnerung an einer Wand zu befestigen. Eine Sammlung von Redemitteln, die ja durchaus sinnvoll ist, sollte sich aus dem Unterrichtsgeschehen in authentischen Situationen ergeben. Wenn ein Schüler zu spät kommt, braucht er den Satz „Sorry, I'm late“. Muss jemand zur Toilette gehen, ist die Frage „May I go to the toilet/loo?“ wichtig. Auf diese Weise entsteht nach und nach ein Katalog von *classroom phrases*, die bedeutungsvoll sind für die entsprechende Lerngruppe und sich einprägen.

Feste Rituale sollen dem Unterricht eine verlässliche Struktur geben und den Lernenden zur Gewohnheit werden, ein für alle Lernenden wichtiges Prinzip. Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten lernen besser, wenn sie an Abläufe gewöhnt und diese ritualisiert sind. Verlaufstransparenz über das zu erwartende Unterrichts-geschehen sollte ebenso zum Unterricht gehören wie die Zieltransparenz darüber, was man lernen kann. Das Gehirn von Lernenden muss innerhalb eines Unterrichts-tages unendlich viele Informationen verarbeiten. Damit aber klar wird, welche Informationen von Wichtigkeit sind, ist es sinnvoll, Schülerinnen und Schülern zu sagen, worum es in einer Unterrichtsstunde gehen soll: „Schüler lernen effektiver, wenn ihnen ein Verständnis des Ganzen vermittelt wird, das die Details miteinander verbindet“ (Arnold 2009, 182ff.).

9. Ritualisierte Übungsformate

Bei Verlaufs- und Zieltransparenz, aber auch bei Arbeitsanweisungen sollte die Sprachmittlung genutzt werden. Darunter versteht man nicht die gängige Praxis der wörtlichen Übersetzung, wie sie oft fälschlicherweise im Unterricht durchgeführt wird. Es handelt sich vielmehr um eine für den Alltag wichtige Technik, die im Laufe der Schulzeit erworben werden soll.

Definition

Sprachmittlung ist die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von mündlichen oder schriftlichen INFORMATIONEN von einer Sprache in eine andere.

Im Vergleich zur Übersetzung ist Sprachmittlung freier. Man muss sich nicht an die Satzstrukturen, den Ton oder die im Original verwendeten stilistischen Mittel halten, es sei denn, die vorgegebene Kommunikationssituation erfordert dies.

Ziel

Ziel der Sprachmittlung ist es, Kommunikationspartnern zu ermöglichen, für sie wichtige Informationen zu erschließen, die sie aufgrund fehlender Fremdsprachenkenntnisse nicht oder nur rudimentär verstehen (Landesinstitut für Schule und Medien 2006, 3).

Neben Anfangs- und Endritualen sowie der Verlaufs- und Zieltransparenz sollte es gerade in Klassen mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern ritualisierte Übungsformate geben, damit sich die Lernenden nicht ständig an neue Methoden gewöhnen müssen (s.o.). Einige flexible und bei vielen Themen einsetzbare Übungsformate haben sich bewährt. Eine geringe Anzahl dieser Formate reicht aus und verhindert, dass sich Lernende neben der Aufgabe auch noch die neue Methode merken müssen.

Einige Beispiele, die alle jeweils nach Sprachstand genutzt werden sollen, so dass Einzelwortäußerungen nicht zur Regel werden, sind²:

Talking while walking

(„Nur die ergangenen Gedanken haben Wert“ – Nietzsche)

SuS üben Wortschatz oder Strukturen, während sie im Klassenraum herumgehen und vor sich hinhimmeln oder mit einem Partner/einer Partnerin im Wechsel sprechen.

Talking while doing

SuS üben Wortschatz und Redemittel, während sie etwas tun: *I go to the door, I open the door, I take out my book...*

Magic Box

L oder SuS verstecken einen Gegenstand/eine Bild- oder Wortkarte in einem Schuhkarton o.ä.: *Guess, what's in the box?*

Die Lerngruppe versucht nun, diesen Gegenstand zu erraten: *Is it.../No, it isn't*

Hierbei kann das Thema vorgegeben oder aber völlig frei sein. Passende Fragen führen weiter, Tipps können gegeben werden: *Is it an animal? Is it big/small?...*

Repeat if it is correct

L spielt gegen Lerngruppe.

L nennt Wörter/Sätze, die von SuS wiederholt werden. Dieses soll aber nur geschehen, wenn das genannte Wort zur Bildkarte passt bzw. der genannte Satz korrekt ist. Ist das nicht der Fall und SuS schweigen, bekommen sie einen Punkt, sprechen sie dennoch nach, bekommt L einen Punkt.

Let's swap

Bildkarten/Wortkarten (Nomen, Adjektive, Verben) werden an SuS verteilt. Die Begriffe müssen mehrfach kopiert werden, damit alle SuS eine Karte erhalten. Nun gehen alle durch die Klasse, während Musik im Hintergrund läuft. Stoppt die Musik, bleiben jeweils zwei Kinder voneinander stehen und nennen sich gegenseitig den Begriff oder den Satz (je nach Vorgabe und Sprachstand). Der Partner muss jeweils dreimal wiederholen. Dann heißt es: *Let's swap* und die Karten werden getauscht.

Give me Five

Am Anfang einer jeden Stunde kann dieses Spiel zum Ritual werden. Ein Kind kommt nach vorne und sagt: *Give me five ... words* (dabei entscheidet das Kind, zu welchem Thema die Wörter passen sollen: *weather words, animal words...*). Wurden diese von fünf Kindern benannt, darf ein anderes Kind nach vorne kommen.

Am Ende einer Unterrichtsstunde sollte die Reflexion über den Lernzuwachs genauso zum festen Ritual werden wie allgemeine Abschiedsrituale: *good bye songs, raps, poems* o.ä. Eine solche Reflexion stellt eine authentische Sprachhandlungssituation dar und kann bereits bei ganz jungen oder ganz schwachen Lernern mit muttersprachlichen Äußerungen beginnen, die nach und nach (*One (two, three...)* *English word(s) in a sentence*) über die Lernersprache zu korrekten zielsprachlichen Äußerungen führen. Die Reflexion kann sich ebenso auf den Lernstoff beziehen wie auf Lernstrategien. Sie ist außerdem ein Mittel, Selbsteinschätzung zu lernen, was auf dem Weg zum Portfolio ein unerlässlicher Schritt ist.

Abschließend ist die funktionale Einsprachigkeit zu benennen, die leider im Fremdsprachenunterricht noch immer nicht Realität ist und daher immer angemerkt werden muss. Funktionale Einsprachigkeit, die in vielen Lehrplänen gefordert wird, bedeutet, dass Englisch die Unterrichtssprache ist – und das von Anfang an. Das sollte für den Anfangsunterricht genauso gelten wie für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten auch in späteren Unterrichtsphasen, unterstützt durch Mimik und Gestik vonseiten der Lehrenden. Durch die einsprachige Unterrichtsführung werden Lernende in ein ‚Sprachbad‘ eingetaucht, erleben die Fremdsprache nicht ausschließlich als Gegenstand des Unterrichts, sondern auch als Kommunikationsmittel: „So ist alles Drum und Dran des Unterrichts so früh wie möglich fremdsprachlich abzuhandeln“; fordert Butzkamm und fügt hinzu: „Funktionale Fremdsprachigkeit heißt: die Fremdsprache ist die tragende und regelnde Verkehrsprache“ (Butzkamm 2004, 19).

Und auch Wessel behauptet:

Damit aber die Schüler sich in die neue Sprache einhören und ihre Eigenarten gezielt wahrnehmen und nachhaltig internalisieren können und damit sich eine positiv prägende Wirkung der Lehrersprache bei den Kindern einstellen kann, braucht es eine möglichst hohe Kontaktzeit mit der fremden Sprache, was gerade für den Anfangsunterricht ein klarer Hinweis auf einen im hohen Maße einsprachigen Unterricht ist. (Wessel 2012, 49ff.)

Dabei sollte der Terminus „funktional“ weder übersehen noch überhöht werden. Für unsere Arbeit bedeutet dies, in Anlehnung an Hans-Eberhard Piepho, dass das Credo lauten muss: „So viel Englisch wie möglich – so viel Deutsch wie nötig“ (Schulministerium NRW 2012, 7).

Wenn aber Lehrende ein ‚Sprachbad‘ liefern und als Sprachvorbild fungieren sollen, muss eine entsprechende Sprachkompetenz gefordert werden, wie Doyé betont: „Die Tatsache, dass die Kinder erst anfangen, die Fremdsprache zu lernen, darf nicht zu dem Fehlschluss verleiten, auch die Lehrkräfte brauchten die Sprache nur in ihren Anfängen zu beherrschen“ (Doyé 1993, 80). Dem Missverständnis, dass die Lehrpersonen im ersten Schuljahr oder in der Schule mit Förderschwerpunkt Lernen weniger Sprachkompetenz brauche als eine Lehrperson in der Sekundarstufe, begegne ich sehr oft. Dabei sind es vor allem die schwachen oder die jungen Lerner, die uns vor sprachliche Herausforderungen stellen. Gerade hier ist eine hohe Sprachkompetenz erforderlich. Im Bereich der Sprachkompetenz bedarf es erfahrungsgemäß aber oft noch der

² Die im Folgenden referierten sechs Prinzipien stammen von Bäumer et al. 2012, 60.

intensiveren Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer, da viele Lehrerpersonen nicht ausreichend sicher in der Fremdsprache agieren können.

10. Schlussfolgerungen

Es muss noch einmal betont werden, dass es, wie bereits oben beschrieben, den einen Weg, der zu Lehr- und Lernerfolg führt, nicht gibt. Aber es gibt Angelpunkte, die einen möglichst effektiven Kompetenzzuwachs ermöglichen. Daher wurde in diesem Beitrag versucht, Denkanstöße zu geben, die sich auf Probleme im täglichen Unterrichtsalltag beziehen. Nur, wenn uns als Lehrpersonen wirklich klar ist, was in den Köpfen der Kinder oder Jugendlichen geschieht, wenn sie eine Fremdsprache erlernen, nur, wenn wir die Prinzipien moderner Fremdsprachendidaktik verinnerlicht haben, werden wir Methoden finden, die es allen unseren Schülerinnen und Schülern ermöglichen, zu individueller kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache zu gelangen mit mehr oder weniger Lernschwierigkeiten. Die Gesetzmäßigkeiten beim Spracherwerb und die Prinzipien moderner Fremdsprachendidaktik sind schließlich für alle Lerner gleich. Wir Lehrende müssen unsere Kenntnisse darüber nur individuell an die Begabungen der Schülerinnen und Schüler anpassen.

Selbstverständlich konnten in diesem begrenzten Rahmen die didaktischen und methodischen Hinweise nur rudimentär angesprochen werden. Die theoretischen Hintergrundgründe wurden nur soweit herangezogen, wie es für das Verständnis der methodischen Hinweise notwendig erschien. Weitere Lektüre ist darüber hinaus für moderne Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen unerlässlich.

Es ist noch ein weiter Weg, bis an unseren Schulen flächendeckend ein Englischunterricht erteilt wird, der eine spürbare kommunikative Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern erkennen lässt und die Freude am Fremdsprachenunterricht erhält. Einige Jahre Erfahrung im Bereich der Lehrerausbildung in vielen verschiedenen Klassen haben allerdings gezeigt, dass erstaunliche Ergebnisse zu verzeichnen sind, wenn nach den oben beschriebenen Kriterien unterrichtet wird – nicht nur, sondern gerade bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten.

11. Literatur

- Arnold, Margret (2009). „Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente.“ In: Ulrich Hermann (Hg.). *Neurodidaktik*. Weinheim: Beltz. 145-158.
- Bach, Gerhard & Johannes-Peter Timm (2009). „Handlungsorientierung als Ziel und als Methode.“ In: Bach & Timm (Hgg.). 1-22.
- (Hgg.) (2009) *Englischunterricht*. Vierte Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- Baczewski, Elzbieta, Regina Sidorowa & Ute Wilschke (Hgg.). (2006). *Die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit großen Problemen beim Lernen – Beispiele für die Differenzierung im Fremdsprachenunterricht – Materialien zur Umsetzung des*

- Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen*. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.
- Bäumer, Janina, Janina Bluhm & Rebekka Scholz (2012). *Early Bird 3/4 – In the City*. Oberusel: Finken Verlag.
- Börner, Otfried (2005). „Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen – auch und gerade für Lerner mit sonderpädagogischem Förderbedarf.“ In: Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-von Dittfurth (Hgg.). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 369-379.
- Butzkamm, Wolfgang (2004). *Lust zum Lernen, Lust zum Lernen*. Tübingen: Francke.
- & Michaela Sambanis (2011). „Unterlassene Hilfeleistung – Lernschwache Schüler in der Hauptschule“ (Vortrag auf der Jahrestagung der DGFF 2011). <kongress.dgff.de/uploads/media/Sektion8_Butzkamm_Sambanis.pdf> (12.03.2014)
- Bygate, Martin, Peter Skehan & Merrill Swain (Hgg.) (2001). *Researching Pedagogical Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Assessment*. London: Pearson.
- Doyé, Peter (1993). „Fremdsprachenerziehung in der Grundschule.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4.1. 48-90.
- Eberwein, Hans (1997). „Lernbehinderung: Faktum oder Konstrukt?“ In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 1. 14-22.
- Educational Act UK (2006). <<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>> (12.03.2014)
- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Helbig, Paul (2001). „Schüler mit Lernschwierigkeiten.“ In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Hartmut Hacker, Joachim Kahlert, Rudolf W. Keek & Uwe Sandfuchs (Hgg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 153-162.
- Herrmann, Ulrich (2010). „Lernen findet im Gehirn statt.“ In: Ralf Caspary (Hg.). *Lernen und Gehirn*. 7. Auflage. Freiburg: Herder Verlag. 85-98.
- Kieweg, Werner (2012). „Lernschwierigkeiten überwinden.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 46. 2-8.
- Krause, Andrea (1999). *Englischunterricht an der Allgemeinen Förderschule*. Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Landesinstitut für Schule und Medien (2006). *Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen*. Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Müller-Hartmann, Andreas & Marita Schocker-von Dittfurth (2011). *Teaching English: Task-Supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.
- Nunan, David (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Parrott, Martin (1993). *Tasks for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Piepho, Hans-Eberhard (2007). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht – „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Braunschweig: Schröder, Diesterweg, Klinkhardt. <www.dokkyo.net/~daf-kurs/library/PiephoSzenariendidaktik.doc> (12.03.2014)

- Roth, Gerhard (2009). „Die Bedeutung von Motivation und Emotionen für den Lernerfolg.“ In: *Journal für LehrerInnenbildung* 9. 22-32.
- Schulministerium NRW (2012). „Englisch als Kontinuum. Von der Grundschule zur weiterführenden Schule.“ Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. <www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/egs/Englisch_als_Kontinuum.pdf> (12.03.2014)
- Timm, Johannes-Peter (2009). „Schüleräußerungen und Lehrerfeedback im Unterrichtsgespräch.“ In Bach & Timm (Hgg.). 199-229.
- Unruh, Thomas & Susanne Petersen (2006). *Guter Unterricht. Praxishandbuch*. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Wessel, Frank (2012). „Nur Englisch sprechen?“ In: Heimer Böttger (Hg.). *Englisch*. Berlin: Cornelsen. 49-59.
- Willis, Dave & Willis, Jane (2007). *Doing Task Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, Jane (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Wortschatzarbeit im Englischunterricht an der Förderschule Sprache

Andreas Mayer, Claudia Jaehner und Kim Schick

1. Einleitung

Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache (FS Sprache) folgt dem Curriculum der Regelgrund- bzw. Hauptschule (Schulministerium NRW 2013-2014a). Schülerinnen und Schüler (SuS) der Förderschule Sprache müssen also trotz ihrer sprachlichen Beeinträchtigungen die gleichen Lern- und Bildungsziele erreichen wie die SuS der Regelschule. Dies gilt gleichermaßen für das Fach Englisch. Weiterhin versteht sich die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache als Durchgangsschule, d.h. das Ziel der FS Sprache ist eine möglichst frühzeitige erfolgreiche Rückschulung der SuS an die Regelschule nach Aufhebung des Förderbedarfs im Bereich Sprache (Schulministerium NRW, 2013-2014a). Diese Rückschulung kann aber nur dann erfolgsversprechend verlaufen, wenn die Kinder die Lernziele ihrer Altersstufe in den einzelnen Unterrichtsfächern, also auch in der Fremdsprache ebenso erreichen wie die SuS der Grundschule.

In zahlreichen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland wurde in den vergangenen Jahren der Englischunterricht in der Grundschule verbindlich eingeführt. In Nordrhein-Westfalen wurde 2003 der Englischunterricht zunächst ab der Klassenstufe 3 eingeführt, bevor im Jahr 2009 der Beginn des Englischunterrichts ins zweite Halbjahr der ersten Klasse vorverlegt wurde. Aktuell beginnt der Englischunterricht bereits mit dem Beginn des ersten Schuljahres (Schulministerium NRW 2013-2014b).

Die daraus resultierende Einführung des Englischunterrichts an der Förderschule Sprache stellt die Lehrkräfte vor neue Herausforderungen. Da bei den SuS der Förderschule Sprache bereits beim Erwerb der Erstsprache¹ große Probleme offensichtlich waren und eine ambulante Sprachtherapie nicht ausreichend war, sind Schwierigkeiten beim Erwerb einer Zweit- bzw. Fremdsprache² – und dies ist im schulischen Kontext

- 1 Unter Erstsprache wird jene Sprache verstanden, die ein Kind vor seinem dritten Lebensjahr lernt, während es von kompetenten Sprechern umgeben ist. Auch das Lernen mehrerer Erstsprachen ist möglich (McLaughlin 1978 zit. Rohde 2010, 122).
- 2 Der hier zugrunde gelegten Definition zufolge ist eine Zweitsprache jene Sprache, die zusätzlich zur Erstsprache nach dem 3. Lebensjahr erlernt (Rohde 2010, 122) und in der unmittelbaren regionalen Umgebung des Kindes gesprochen wird (Mitchell & Myles 2004, 5). Eine Fremdsprache unterscheidet sich von dieser insofern, dass sie nicht in der unmittelbaren Umgebung des Kindes gesprochen wird, sondern meist im institutionellen, formalen Rahmen. Aufgrund der Annahme, dass zugrundeliegende Verarbeitungsprozesse ähnlich sind, werden Fremd- und Zweitsprache im Folgenden synonym verwendet (Mitchell & Myles 2004, 6).