
FORTGEFÜHRTER ENGLISCHUNTERRICHT IN DEN KLASSEN 5 UND 6

Herausgegeben vom
Landesinstitut für Schule

Herausgeber: Landesinstitut für Schule

Die Handreichung wurde im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW von einer Arbeitsgruppe am Landesinstitut für Schule erstellt.

Mitglieder der Arbeitsgruppe:

Christiane Groß	Gemeinschaftsgrundschule Troisdorf-Bergheim, Troisdorf
Dr. Silke Hano	Rheinische Schule für Körperbehinderte, Pulheim
Nina Kampmeier	Realschule Mausbach, Stolberg
Anne Krüger	Gem. Hauptschule, Gelsenkirchen
Christa Kuhle	Schulamt für den Oberbergischen Kreis, Gummersbach
Edgar Otten	Studienseminar für die Sekundarstufe II, Bonn
Henny Rönneper	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, Düsseldorf
Wendelgard Saßnick-Lotsch	Konrad-Adenauer-Realschule, Hamm
Christian Scheerer	Claus-Schumann-Gesamtschule, Kreuztal
Rolf Schormann	Bezirksregierung Köln (Vorsitz)

Redaktion: Dr. Beate Helbig-Reuter, Beate Kurlbaum

Satz und Gestaltung: Anne Kettler

Fotos: Dominik Asbach, Oberhausen

Druck: DruckVerlag Kettler, Bönen

1. Auflage 2004

Nachdruck nur mit Genehmigung des
Landesinstituts für Schule
Paradieser Weg 64
59494 Soest

ISBN 3-8165-4524-6

Bestellnummer: 4524

Inhalt

	Seite	
1	Fremdsprachenlehren und -lernen – eine gemeinsame Aufgabe	5
2	Englisch in der Grundschule – curriculare Orientierungen	8
2.1	Didaktisch-methodische Prinzipien	8
2.2	Erfahrungsfelder: Situationen, Themen und Inhalte	10
2.3	Kommunikative Kompetenzen und Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln	11
2.4	Verbindliche Anforderungen am Ende der Klasse 4	11
3	Vom Anfangsunterricht zum Englischunterricht in der Sekundarstufe I	13
3.1	Kommunikative Kompetenzen	14
3.2	Interkulturelle Kompetenzen	17
3.3	Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und sprachliche Korrektheit	18
3.4	Methodische Kompetenzen	19
4	Lernleistungen beobachten und beurteilen	21
4.1	Diagnose und Beurteilung in der Grundschule	21
4.2	Stärkung der diagnostischen Arbeit in der Übergangsphase	22
4.3	Das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS)	23
4.4	Hinweise zur Leistungsbewertung	25
5	Praktische Beispiele und Hinweise	27
5.1	Schüleraktivierende fach- und unterrichtsmethodische Verfahren aufgreifen, reaktivieren, ausbauen	28
5.1.1	Rituale	28
5.1.2	Spiele/spielerische Übungen und Elemente von <i>total physical response</i> (TPR)	28
5.1.3	Informationsaustausch/ <i>information gap</i> -Aufgaben	30
5.1.4	Minidialoge/Szenisches Spiel	31
5.1.5	<i>Storyline</i>	31
5.1.6	<i>Story telling</i> – Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht	31
5.1.7	Lernen an Stationen in der Übergangsphase	33
5.1.8	<i>Textbook skills</i> – Umgang mit dem Lehrwerk in der Übergangsphase	35
5.2	Thematisch-inhaltliche Progression	45
5.3	Stärkung der diagnostischen Arbeit in der Übergangsphase	47
5.3.1	Individualisierte Lernbedarfsdiagnose <i>Paradise Island</i>	47
5.3.2	Die Arbeit mit Beobachtungsbögen bzw. Checklisten	52
6	Zur Umsetzung des Übergangskonzeptes	54
	Anhang	57

1

FREMDSPRACHENLEHREN UND -LERNEN – EINE GEMEINSAME AUFGABE

Zum Schuljahr 2003/2004 haben die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen die Aufgabe des Anfangsunterrichts in der ersten Schulfremdsprache Englisch in einem grundschul-spezifischen Lehrgang der Klassen 3 und 4 übernommen. Zugleich bieten Grundschulen „Begegnung mit Sprachen“¹ an, damit sich Kinder mit der lebensweltlichen Vielfalt der Sprachen und Kulturen auseinander setzen können. Auch in diesen Unterrichtsphasen – vornehmlich in den Klassen 1 und 2 – machen sie erste praktische Sprachlernerfahrungen mit dem Englischen, aber auch mit Nachbarsprachen (z. B. Niederländisch) oder Umgebungssprachen (z. B. Türkisch). Viele Kinder wachsen in ihren Familien in zwei oder sogar drei Sprachen auf und nehmen am Muttersprachlichen Unterricht teil. Kinder, die nicht über eine altersgemäße Kompetenz in der deutschen Sprache verfügen, werden gezielt in Deutsch als Zweitsprache gefördert. Die Grundschule legt somit die Basis für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit und bereitet damit auf eine Lebenswirklichkeit vor, die in Europa durch sprachliche und kulturelle Pluralität geprägt ist.

Damit verändern sich Funktion und Aufgabe des Englischunterrichts in der Sekundarstufe I: Es gilt, an die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse sowie Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Sprachen insgesamt und mit dem Englischen als Fremdsprache im Besonderen anzuknüpfen und diese entsprechend den Prinzipien und Arbeitsweisen der Sekundarstufe I weiterzuentwickeln.

1 Vgl. dazu die curriculare Handreichung: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003), *Begegnung mit Sprachen*, Frechen (Schriftenreihe Schule in NRW, Nr. 9041).



Unterstützung bei dieser besonderen Gestaltungsaufgabe bietet der Lehrplan Englisch für die Grundschule.² Er benennt die Aufgaben, Erfahrungsfelder und Bereiche des Faches und gibt Hinweise zu fachspezifischen Formen des Lehrens und Lernens im neuen fremdsprachlichen Anfangsunterricht. Zudem formuliert der Lehrplan ein Kompetenzprofil tragfähiger Grundlagen, die die Schülerinnen und Schüler im Englischen erworben haben sollen. Auskunft über behandelte Themen- und Wortfelder, Materialien sowie Arbeitsweisen geben die Unterrichtsmaterialien der Lehrbuchverlage für den Englischunterricht in der Grundschule. Die praktische Erfahrung aber, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse sowie Einstellungen und Haltungen die Schülerinnen und Schüler tatsächlich beim Übergang in die Klasse 5 mitbringen, muss jede Lehrkraft im Unterricht selbst machen. Dies stellt besondere Anforderungen an die diagnostische Kompetenz, an die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrkräfte, vorhandene und wahrscheinlich sehr heterogene Kenntnisse und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und zu fördern.

Trotz der jeweiligen Besonderheiten des Englischunterrichts in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I verfügen die Englischlehrkräfte aufgrund der Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik und der Praxis des Englischunterrichts der letzten Jahre über gemeinsame Grundlagen, die sich für eine erfolgreiche Gestaltung des

Übergangs von der Grundschule zur Sekundarstufe I nutzen lassen. Diese können wie folgt zusammengefasst werden:

- Sprachenlernen ist Sprachgebrauch: Eine fremde Sprache wird erworben durch vielfältige kommunikative Aktivitäten in bedeutsamen Verwendungssituationen (kommunikative Kompetenzen).
- Sprachenlernen hat eine kognitive Dimension des Experimentierens mit Sprache und des Entdeckens von Regelmäßigkeiten (Sprachbewusstheit).
- Sprachenlernen reflektiert Lernerfahrung, Lernwege und Lernerlebnisse (Sprachlernbewusstheit).

In der Verständigung über Sprachlernprozesse verfügen die Lehrkräfte der Primarstufe und Sekundarstufe I über eine gemeinsame Fachsprache und gemeinsame Aufgaben bezogen auf zentrale Bereiche des Faches wie

- Sprache/kommunikative Kompetenzen: Hör- bzw. Hör-Sehverstehen
- Sprechen, Lesen, Schreiben, Sprachmittlung
- Sprache/Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und sprachliche Korrektheit: Redemittel, Aussprache, Rechtschreibung, Grammatik
- Interkulturelle Kompetenzen: Orientierungswissen (Themen und Inhalte), Werte, Haltungen und Einstellungen sowie Handeln in Begegnungssituationen

2 Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003), *Englisch – Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*, Frechen (Schriftenreihe Schule in NRW, Nr. 2010).

- Methodische Kompetenzen: Strategien, Lern- und Arbeitstechniken des Umgangs mit Texten und Medien, Sozial- und Arbeitsformen des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens.

Schließlich stehen Primarstufe und Sekundarstufe I vor der gemeinsamen Aufgabe, die Herausforderungen der Unterrichtsentwicklung für die Fremdsprachen in den folgenden Feldern zu bewältigen:

- die Rechenschaftspflicht bezogen auf die verbindlichen Anforderungen für das Fach Englisch am Ende der Klasse 4 der Grundschule sowie auf die, die in den neuen Kernlehrplänen³ u. a. für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I festgeschrieben werden und die sich jeweils an den Referenzniveaus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen* (GeR)⁴ orientieren
- die Stärkung der Anwendungsorientierung und des lebensweltlichen Bezugs
- die Stärkung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit
- die Erweiterung von Landeskundekenntnissen zu interkultureller Handlungsfähigkeit
- die Entwicklung von Konzepten und Methoden der Erziehung zur Mehrsprachigkeit, d. h. sowohl für den handlungssicheren Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt als auch für den systematischen Ausbau von Sprachlernkompetenzen als Grundlage für weiteres Sprachenlernen
- die Intensivierung des fremdsprachlichen Lernens in bilingualen inhaltsbezogenen Modulen – vor allem in der Sekundarstufe I – nach dem Modell „Fremdsprache als Arbeitssprache“⁵.

3 Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Kernlehrpläne für den Englischunterricht der Sekundarstufe I an Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien*, Fassung: 22. Juli 2004.

4 Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, hrsg. v. Goethe-Institut Inter Nationes u. a., Langenscheidt: Berlin u. a. Der Text ist abrufbar unter: <http://www.goethe.de/referenzrahmen>.

5 Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2001), *Fachunterricht Französisch im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen*, Düsseldorf.

2

ENGLISCH IN DER GRUNDSCHULE – CURRICULARE ORIENTIERUNGEN

2.1 Didaktisch-methodische Prinzipien

Der Englischunterricht in der Grundschule orientiert sich an den folgenden **Aufgaben und Zielen**:

- Der Unterricht fördert **das Interesse und die Freude am Sprachenlernen und an fremden Lebenswelten**.
- Die Kinder entwickeln **Sprachbewusstheit** und entdecken, welche Rolle die englische Sprache in ihrer Lebenswelt spielt.
- Die Kinder erwerben insbesondere Fähigkeiten des **Hörverstehens** im Umgang mit Themen und Inhalten von unmittelbarer lebenspraktischer Bedeutung.
- Die Kinder erwerben **elementare sprachliche Mittel**, mit denen sie sich in einfachen Alltagssituationen verständigen können.
- Die Kinder lernen **elementare Lern- und Arbeitstechniken des Sprachenlernens** kennen und erproben deren Eignung für das eigene Lernen (Erziehung zur Mehrsprachigkeit).
- Über das Lernen der fremden Sprache gewinnen die Kinder Einstellungen und Haltungen, die **Toleranz und eigene Sicherheit im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt** steigern.

Die **Unterrichtsgestaltung** lässt sich durch folgende Prinzipien charakterisieren:

- **Prinzip des Themen- und Situationsbezugs:** Sprachenlernen geht aus von Situationen und Themen, die für die Kinder interessant und bedeutsam sind (*focus on meaning*). Diese werden für Zwecke der Unterrichtsplanung nach so genannten Erfahrungsfeldern strukturiert.⁶ Der Themen- und Situationsbezug ermutigt und befähigt Kinder zu einem aktiven, handlungsorientierten Umgang mit Sprache.
- **Prinzip der Authentizität:** Die Situationen, der Wortschatz und die sprachlichen Strukturen sind authentisch. Sie begegnen den Kindern in Form von Medien (z. B. Liedern auf CD, Bilderbüchern, dem Internet). Die englische Sprache wird dabei in elementarer und leicht zugänglicher Form so präsentiert, dass die Kinder bei mehrmaligem Hören oder Lesen wesentliche Inhalte oder Schlüsselwörter verstehen.
- **Prinzip der Lernentwicklung des einzelnen Kindes:** Jedes Kind wird individuell nach seinen Bedürfnissen und Entwicklungen gefördert. Daher ist eine genaue Beobachtung und Begleitung des individuellen Lernprozesses von besonderer Bedeutung. Zur Evaluation der Lernprozesse kann ein Sprachenportfolio herangezogen werden.
- **Prinzip des spielerischen, darstellenden, gestaltenden Lernens:** Die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder, sich z. B. auf Gedichte, Rollenspiele, Kreisspiele und Lieder spielerisch einzulassen, wird systematisch für den Fremdsprachenerwerb genutzt.
- **Prinzip des entdeckenden und experimentierenden Umgangs mit Sprache:** Der Unterricht bietet den Kindern die Gelegenheit, die neue Sprache zu erkunden und dabei erste Strukturen bzw. Regelmäßigkeiten zu entdecken. In konkreten Anwendungssituationen werden sie für den situationsgerechten Gebrauch der Sprache sensibilisiert (z. B. unterschiedliche Formen der Begrüßung). Sie experimentieren mit Sprache, indem sie z. B. einzelne Sprachelemente verändern oder neu gruppieren.



Der Englischunterricht in der Grundschule ist handlungsorientiert angelegt. Durch den Einsatz von Anschauungs- und Kontextualisierungshilfen auch visueller, auditiver und haptischer Art (z. B. Mimik, Gestik, Elemente von *total physical response*) wird ein 'Eintauchen' in eine fremdsprachige Situation angestrebt. Die Festigung einfacher Redemittel wird durch systematische Wiederholung von bekannten Wörtern und Wendungen – auch in leicht abgewandelter Form – gefördert. Die Lehrkraft spricht dabei die geläufigen *classroom phrases* immer auf Englisch; Arbeitsanweisungen erfolgen weitgehend auf Englisch. Die Kinder werden behutsam und je nach Unterrichtssituation bzw. -schwerpunkt korrigiert. Der Einsatz digitaler Medien ist – nicht allein zum Erwerb einer korrekten Aussprache und Intonation – ein fester Bestandteil des Unterrichts. Unterschiedliche Lern- und Arbeitstechniken werden vorgestellt und geübt, die Kinder erproben deren individuelle Eignung. Auf diese Weise wird ein gemeinsamer Grundwortschatz gefestigt und Raum für individuelle Erweiterungen dieses Lexikons gegeben.



Ein breites Spektrum von Arbeits- und Sozialformen schafft Differenzierungsmöglichkeiten: Der Unterricht in der Grundschule bietet auch im Fach Englisch sowohl Gelegenheit

6 Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 32.

zum Lernen in angeleiteter Form als auch in offenen Lernformen, in denen Kinder selbst planen, entdecken, erkunden, untersuchen, beobachten, experimentieren, dokumentieren und ihre Arbeit bewerten.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden im Lernprozess beobachtet. Aus diesem Grund sind insbesondere Vokabeltests und Diktate keine geeigneten Instrumente zur Leistungsbewertung. Im Gegensatz hierzu eignet sich zur Dokumentation der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler, auch im schriftlichen Bereich, z. B. ein Portfolio, in dem sie u. a. relevante Lernmaterialien und -ergebnisse zusammenstellen. Ein solches Portfolio kann zur Leistungsbewertung herangezogen werden.⁷

2.2 Erfahrungsfelder: Situationen, Themen und Inhalte



Die Erfahrungsfelder orientieren sich an der Lebenswelt der Kinder und beziehen sich auf konkrete Handlungs- und Kommunikationssituationen. Die Kinder erlernen solche Redemittel, die sie befähigen, in konkreten, einfachen Situationen sprachlich handeln zu können (z. B. Begrüßungsformeln verwenden, einfache Fragen zu ihrer Person beantworten und einfache situativ gebundene Informationen erfragen).

Es ist keine feste Abfolge von Themen vorgesehen; diese werden nach dem Prinzip eines Spiralcurriculums zu komplexen Lernsituationen angeordnet, miteinander verzahnt und auch wiederholt. Unterschiedliche Lebenswelten sind Ausgangspunkt für neue Erfahrungen und ermöglichen interkulturelles Lernen.

Der Lehrplan legt folgende verbindliche Erfahrungsfelder fest, die Orientierung geben sowohl für die thematische und kommunikative Arbeit im Unterricht als auch für die Bereitstellung und den Erwerb sprachlicher Mittel (vor allem für den Wortschatz bzw. die Redemittel⁸):

Zu Hause hier und dort	me and my family my friends at home and abroad
Jeden Tag und jedes Jahr	through the year my body and my clothes food and drink special days
Lernen, arbeiten, freie Zeit	at school at work leisure time
Eine Welt für alle	our nature our environment children of the world
Auf den Flügeln der Fantasie	fantasy worlds fairy tales

⁷ Vgl. dazu die ausführliche Darstellung: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 38f.

⁸ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 32.

2.3 Kommunikative Kompetenzen und Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln

Die fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten kommen im Englischunterricht der Grundschule mit unterschiedlicher Gewichtung zum Tragen. Dabei stehen die Fähigkeiten und Fertigkeiten der mündlichen Kommunikation im Vordergrund.

- **Hörverstehen:** Die Förderung des Hörverstehens hat absolute Priorität (z. B. durch *story telling*).
- **Sprechen:** Kinder werden zur Sprachproduktion ermuntert (z. B. durch Chorsprechen, Mitsingen und Partnergespräche). Rituale und formelhafte, häufig wiederkehrende Elemente werden angewendet und schrittweise entwickelt. Dabei werden situationsangemessen unvollständige, auch von der Norm abweichende sprachliche Äußerungen in vertretbarem Rahmen akzeptiert (Prinzip der Fehlertoleranz) ebenso wie kurze Antworten auf Deutsch.
- **Leseverstehen:** Das Lesen wird als Prozess des Wiedererkennens von bereits bekannten Wörtern und Sätzen verstanden (z. B. bei der Beschäftigung mit Lehr- und Bilderbüchern oder der Informationsbeschaffung mithilfe eines Wörterbuchs sowie des Internets). Zunehmend gelingt es den Kindern, einfache Sätze, Arbeitsanweisungen und kurze vertraute Texte zu verstehen, vorzulesen und ggf. danach zu handeln.
- **Schreiben:** Das Schriftbild wird in erster Linie zur Unterstützung des Lernprozesses hinzugezogen. In der Regel wird das Schriftbild erst präsentiert, wenn ein Wort lautlich gesichert ist. Das Schreiben findet vorwiegend in Form des Abschreibens von Wörtern und Sätzen oder Zusammenfügen von Satzelementen in kommunikativen Zusammenhängen (z. B. Grußkarten, Steckbriefe oder Notizzettel erstellen) oder im Bereich des erklärenden Schreibens (z. B. Bildunterschriften erstellen) statt.
- **Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit:** Vermittelte sprachliche Strukturen – wie beispielsweise aus dem Bereich der Grammatik – sind konkret dem Lehrplan der Grundschule zu entnehmen.⁹ Grundlegend ist jedoch, dass grammatische Phänomene implizit behandelt werden, d. h. das *past tense* wird z. B. beim *story telling* verwendet, aber nicht thematisiert. Auf Nachfrage der Kinder werden grammatische Phänomene aufgegriffen und erläutert (z. B. Pluralbildung, Kleinschreibung, fehlende Flexion).
- Die **Ausspracheförderung** spielt in dieser frühen Phase eine besondere Rolle. Die Lernenden sollen sich der lautlichen Gebrauchsnorm der Zielsprache zunehmend nähern; Fehler sind Bestandteil des Lernprozesses, sie werden so korrigiert, dass sie sich nicht einschleifen bzw. fossilisieren.

2.4 Verbindliche Anforderungen am Ende der Klasse 4

Jede Schülerin und jeder Schüler soll tragfähige Grundlagen im Sinne einer ausgebauten Wissensbasis und verlässlicher Kompetenzen erwerben, die ein erfolgreiches Lernen in der Sekundarstufe I ermöglichen. Sie sollen – in individueller Ausprägung der Niveaus – am Ende der Klasse 4 die folgenden verbindlichen Anforderungen erfüllen. Diese sind in Anlehnung an das Referenzniveau A1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* des Europarates formuliert:¹⁰

⁹ Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 37 u. 40f.

¹⁰ Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 37f.

Fähigkeiten und Fertigkeiten	<p>Hörverstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • vertraute Wörter und einfache Sätze verstehen, die sich auf den Unterricht, auf die eigene Person und Familie oder auf konkrete Dinge in der unmittelbaren Umgebung beziehen, vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen • den Inhalt von Gehörtem ganzheitlich erfassen, wenn geeignete Verständnishilfen zur Verfügung stehen <p>Sprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich auf einfache Art verständigen, mit Unterstützung durch Mimik und Gestik und ggf. mit Formulierungshilfen der Gesprächspartnerinnen und -partner • einfache Fragen stellen und beantworten zu unmittelbar notwendigen Dingen und sehr vertrauten Themen • einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um sich selbst, bekannte Personen und Sachverhalte zu beschreiben • mit einfachen Worten Gefühle und Befindlichkeiten ausdrücken <p>Leseverstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • bekannte Wörter und einfache Sätze wiedererkennen und verstehen • kurze vertraute Texte verstehen, vorlesen und szenisch gestalten • einfache und mit Bildern unterstützte Anweisungen verstehen und danach handeln <p>Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine einfache, kurze Postkarte schreiben und eine kurze Personenbeschreibung, z. B. als Steckbrief, vervollständigen <p>Verfügbarkeit sprachlicher Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz, Redemittel und einfache grammatische Strukturen anwenden¹¹ <p>Lern- und Arbeitstechniken</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Lern- und Arbeitstechniken zum Sprachenlernen anwenden
Kenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über einfache und grundlegende Sachverhalte der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern in englischsprachigen Ländern erwerben • Kenntnisse über Sprache und Sprachenlernen erwerben • Kenntnisse über Lern- und Arbeitstechniken des Sprachenlernens erwerben
Einstellungen und Haltungen	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse entwickeln an der englischen Sprache und am Fremdsprachenlernen • neugierig werden auf die Lebensweisen englischsprachiger Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Ländern • aufgeschlossen werden für fremde Verhaltensweisen, Einstellungen und Bräuche

Aufgabe des Englischunterrichts zu Beginn der Sekundarstufe I ist es, die Schülerinnen und Schüler – aufbauend auf diesen tragfähigen Grundlagen (Referenzniveau A1) – zur Erreichung der Standards zu führen, die im Kernlehrplan der jeweiligen Schulform für das Ende der Klasse 6 (Referenzniveau A2) definiert werden.

¹¹ Die verbindlichen Anforderungen am Ende der Klasse 4 im Bereich Verfügbarkeit sprachlicher Mittel sind im Anhang zu dieser Handreichung abgedruckt.

3

VOM ANFANGSUNTERRICHT ZUM ENGLISCH- UNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE I

Mit Blick auf gemeinsame Grundlagen und Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule und der Sekundarstufe I sowie auf die Erfahrungen mit der Fortführung von Fremdsprachen innerhalb der Sekundarstufe muss der Englischunterricht in der Übergangsphase nicht neu definiert werden. In Fragen der Inhalte, der Methoden sowie der Beobachtung und Bewertung von Leistungen schließt der Unterricht an die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen an. Im Sinne einer wirksamen Fortführung des Englischunterrichts sollten die im Folgenden dargestellten Aspekte Schwerpunkte des Übergangs sein:

- der progressive Ausbau der Erfahrungsfelder, Situationen, Themen und Inhalte
- der Ausbau der mündlichen und der Aufbau der schriftlichen Kompetenzen
- die systematische Weiterentwicklung der Sozial- und Arbeitsformen bzw. Arbeitsweisen (z. B. Freiarbeit, Wochenplan, Projektarbeit und offene Arbeitsformen, Arbeiten an Stationen, spielerische Übungen)
- ein flexibler Umgang mit dem Lehrwerk und die Arbeit mit lehrwerkunabhängigen Materialien und Methoden (z. B. *textbook rally*)
- die Förderung von Selbstvertrauen bezogen auf die eigene fremdsprachliche Leistungsfähigkeit: „Was ich schon alles kann – und wie geht es hier an meiner neuen Schule weiter?“; Lernbedarfsanalysen mit dem Ziel der Diagnose und der Entwicklung entsprechender Differenzierungsmaßnahmen
- behutsamer Umgang mit Fehlern mit dem Ziel der allmählichen Entwicklung von Geläufigkeit und sprachlicher Korrektheit.

Diese Schwerpunkte sind eingebettet in den systematischen Ausbau der Kompetenzen

der Schülerinnen und Schüler im Englischen, wie sie in den Kernlehrplänen für die Bereiche Sprache: Kommunikation, interkulturelle Kompetenzen, Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und sprachliche Korrektheit sowie methodische Kompetenzen standardorientiert beschrieben sind.

Im Folgenden werden die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bezogen auf Arbeitsweisen und Schwerpunkte des Englischunterrichts in der Grundschule in den verschiedenen Kompetenzbereichen beschrieben und anschließend die Konsequenzen für den Übergangsunterricht in den Klassen 5 und 6 knapp dargestellt.¹²

3.1 Kommunikative Kompetenzen

Hörverstehen und Hör-Sehverstehen

Der Förderung des Hörverstehens bzw. Hör-Sehverstehens wird in der Grundschule viel Zeit gewidmet. Häufig zielen Übungen zu diesem Bereich nicht unmittelbar darauf, dass



die Schülerinnen und Schüler auf Gehörtes mündlich oder schriftlich in der Zielsprache reagieren. Kindern begegnen Texte z. B. in Form von Liedern, Reimen, Geschichten, die sie ganzheitlich im Sinne eines ‘Sprachbades’ aufnehmen. Ihr Verständnis zeigen sie durch verschiedene nonverbale Reaktionen wie Mimik, Gestik oder einfache Handlungen (vgl. *total physical response*). Dabei wird gerade beim Umgang mit Liedern und Geschichten häufig das Globalverstehen entwickelt. Ein detailliertes Verständnis sowie die Erschließung aller Wörter und Strukturen werden der Begegnung mit dem authentischen Material und ganzheitlichen Verstehensprozessen nachgeordnet (vgl. *story telling*, Maldiktat).

Der Englischunterricht in der Sekundarstufe I baut auf diesen Erfahrungen auf, indem die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern aus der Grundschule vertraute Texte, Materialien und Arbeitsformen aufgreift. Bei der Texterschließung verzichtet die Lehrkraft zunehmend auf explizit unterstützende Verstehenshilfen wie Mimik, Gestik, Bilder. So lösen sich die Lernenden von der vermittelnden Rolle der Lehrenden bei der Textpräsentation. Hörtexte werden zunehmend kontextualisiert vom Tonträger oder im mündlichen Vortrag präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten kleine Höraufträge in mündlicher oder schriftlicher Form in der Fremdsprache. Aufgaben zum Hör- bzw. Hör-Sehverstehen können z. B. aus einfachen *multiple choice questions* oder *true-false questions* sowie Beschriftungen von Bildvorlagen bestehen.

Bezogen auf die Standards der Kernlehrpläne für das Ende der Klasse 6 entwickeln die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen des Hör- bzw. Hör-Sehverstehens systematisch auf drei Ebenen. Sie lernen

- bezogen auf den **classroom discourse**, im Unterricht verwendete Aufforderungen, Fragen und Erklärungen sowie Beiträge ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu verstehen

¹² Die im Folgenden dargestellten Standards für das Ende der Jahrgangsstufe 6 entsprechen den Kompetenzerwartungen, die im Kernlehrplan für den Englischunterricht an der Realschule formuliert sind; vgl. Fußnote 3 und darüber hinaus die entsprechenden Formulierungen in den Kernlehrplänen der anderen Schulformen.

- **didaktisierte Hörtexte und Filmsequenzen, Spielszenen und kurze Geschichten** zu verstehen
- **einfache Mitteilungen oder Informationen** (u. a. zu Personen, zum Einkaufen, zur schulischen Umgebung) zu verstehen.

Sprechen

Grundschülerinnen und Grundschüler sind es gewohnt, auch nonverbal auf Sprache zu reagieren. Zunächst lernen sie formelhafte Sprachelemente in Form von Redemitteln/Redewendungen, Reimen, Gedichten sowie einfachen Fragen und Antworten. Äußerungen werden häufig durch Mimik, Gestik, Intonation und Bewegungen unterstützt. Ausgehend vom ganzheitlichen Erfassen und Wiederholen von sprachlichen Mustern werden die Kinder schrittweise zum produktiven Sprachgebrauch angeleitet. Die mündliche Sprachproduktion in der Grundschule hat oft die Form der Ergänzung und Abwandlung einfacher bekannter Wendungen und formelhafter Elemente, die in der Regel ganzheitlich aufgefasst und in einfachen, handlungsbezogenen *classroom situations* (vgl. Partnerbefragung, Maldiktat) und im Nachspielen kleiner Dialoge geübt und verwendet werden.

Zu Beginn des Unterrichts in der Sekundarstufe I wird der Einsatz einzelner *classroom phrases* zum *classroom discourse* ausgebaut. Dabei gewinnt die aktive Teilnahme an verschiedenen schulischen und alltäglichen Situationen gegenüber dem imitativen Sprechen und Chorsprechen zunehmend an Bedeutung: Die Schülerinnen und Schüler können einfache Dialoge gestalten, Partnerinterviews durchführen und Sachverhalte in einfachen und vertrauten thematischen Zusammenhängen beschreiben. Dabei sind Fehler und die Verwendung einzelner deutscher Wörter (*code switching*) in der Regel nicht vermeidbare Elemente im Lernprozess.

Bezogen auf die Standards der Kernlehrpläne für das Ende der Klasse 6 entwickeln die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen der mündlichen Sprachproduktion nun systematisch auf zwei Ebenen. Sie lernen bezogen auf

- **Sprechen: an Gesprächen teilnehmen**, sich in einfachen Alltagssituationen und über vertraute Themen und mit langsam und deutlich sprechenden Partnerinnen und Partnern zu verständigen:
 - am Unterrichtsgespräch im Bereich von einfachen Anweisungen, Fragen und Erklärungen aktiv teilzunehmen
 - in kurzen angeleiteten Rollenspielen einfache Situationen zu erproben
 - auf einfache Sprechanlässe zu reagieren und einfache Sprechsituationen zu bewältigen (u. a. sich begrüßen und verabschieden, sich und andere vorstellen, Auskünfte einholen und geben)
- **Sprechen: zusammenhängendes Sprechen**, sich in vertrauten Alltagssituationen nach Vorbereitung zusammenhängend mitzuteilen:
 - unter Nutzung von sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln über Lehrbuchtexte zu sprechen und Arbeitsergebnisse in elementarer Form vorzustellen
 - sich selbst, ihre Familie, Freunde, Hobbys vorzustellen und in einfacher Form über den eigenen Erlebnisbereich zu berichten und zu erzählen
 - einfache Texte (u. a. Lieder, Gedichte, kurze Geschichten) darstellend laut zu lesen und auswendig vorzutragen.





Leseverstehen

Lesen hat im Englischunterricht der Grundschule zunächst eine den Lernprozess stützende Funktion: Die Kinder erkennen Wörter und Wendungen nach dem Schriftbild. Zunehmend gelingt es ihnen, einfache Sätze, Arbeitsanweisungen und kurze vertraute Texte zu verstehen und vorzulesen. Wörterlesen findet in der Grundschule meist im Zusammenspiel mit Bildpräsentation statt. Die Kinder leisten Wort-Bild-Zuordnungen (*read and match*, *read and colour*). Sie sammeln erste Erfahrungen im Umgang mit Bildwörterbüchern.

Zu Beginn des Unterrichts in der Sekundarstufe I werden die Schülerinnen und Schüler von bekannten kurzen Texten schrittweise an das Lesen und Verstehen unbekannter, auch längerer Texte herangeführt. Es werden gezielt Leseübungen durchgeführt. So können sie z. B. einzelne Textaussagen auf Bilder beziehen. Sie lernen, Verstehensprobleme zu bearbeiten, indem sie ein- und zweisprachige Worterklärungen des Lehrwerks nutzen oder einfache zweisprachige Wörterbücher zur Hilfe nehmen. Zunehmend gewinnt das gezielte zweckgerichtete Lesen verschiedener Textsorten an Bedeutung.

Bezogen auf die Standards der Kernlehrpläne für das Ende der Klasse 6 entwickeln die Schülerinnen und Schüler Lesekompetenzen nun systematisch auf drei Ebenen:

Sie lernen bezogen auf

- **das Lesen im Lernprozess**, schriftliche Arbeitsanweisungen, Anleitungen und Erklärungen in überwiegend bekanntem Kontext zu verstehen
- **den Umgang mit Lehrbuchtexten und adaptierten Texten** (u. a. kurzen Geschichten, Spielszenen, Gedichten), wichtige inhaltliche Aspekte und formale Kennzeichen zu entnehmen
- **den Umgang mit einfachen privaten und öffentlichen Alltagstexten** (u. a. Anzeigen, Einladungen, Postkarten, Briefen), die wesentlichen Informationen zu entnehmen.

Schreiben

Für das Schreiben im Englischunterricht der Grundschule gilt wie für das Lesen, dass die Schriftsprache in erster Linie eine unterstützende Funktion im Lernprozess hat. In der Regel wird das Schriftbild erst präsentiert, wenn ein Wort lautlich gesichert ist. Das Schreiben findet vorwiegend in Form des Abschreibens von Wörtern und Sätzen oder des Zusammenfügens von vorgegebenen Satzelementen statt. Auf diese Weise verfassen die Kinder auch kurze Texte (z. B. Geburtstagskarten, Postkarten, Steckbriefe, Bildunterschriften und Sprechblasentexte).

Zu Beginn des Unterrichts in der Sekundarstufe I bekommt das Schreiben eine neue Qualität. Schülerinnen und Schüler werden schrittweise zum Schreiben kleiner zusammenhängender Texte angeleitet. Die eigenständige schriftliche Sprachproduktion – einschließlich des Transfers geübter Wörter, Wendungen und Strukturen in neue Zusammenhänge – wird immer wichtiger. Hierbei gewinnt auch die formale Korrektheit in der ‘Endbearbeitung’ vor der Abgabe von eigenen Texten an Bedeutung.

Bezogen auf die Standards der Kernlehrpläne für das Ende der Klasse 6 entwickeln die Schülerinnen und Schüler Schreibkompetenzen systematisch auf drei Ebenen: Sie lernen bezogen auf

- **das den Lernprozess begleitende Schreiben im Unterricht**, Unterrichtsergebnisse festzuhalten (u. a. Tafelbilder abschreiben) und einfache Notizen zu machen
- **den Umgang mit einfachen Modelltexten**, z. B. erarbeitete (Lehrbuch-)Texte umzuformen oder zu ergänzen (u. a. Texte dialogisieren, die Perspektive wechseln) sowie kurze Gedichte und Geschichten nach Vorlage zu schreiben
- **den Umgang mit kurzen persönlichen Alltagstexten**, z. B. Einladungen, Postkarten, Briefe, E-Mails zu schreiben und Sachverhalte aus dem eigenen Erfahrungsbereich (u. a. Familie, Freunde, Schule, Tiere, Reisen) in einfacher Form zusammenhängend zu beschreiben und zu erklären.



3.2 Interkulturelle Kompetenzen

Das interkulturelle Lernen in der Grundschule knüpft ebenso wie das sprachliche Lernen an authentische Situationen und Themen an, die für die Kinder interessant und bedeutsam sind. Die Lebenswelt von Kindern anderer Nationen oder Herkunft in ihrer kulturellen Vielfalt begegnet ihnen überwiegend medial vermittelt. Gleichzeitig werden dabei die Lebenswirklichkeiten **aller** Kinder einer Klasse einbezogen – sowohl der deutschen Kinder als auch der Kinder, deren Familien aus anderen Teilen der Welt nach Deutschland zugewandert sind. Aus dem Englischunterricht werden also vom eigenen Blickpunkt aus Fenster zu vielfältigen anderen Lebenswelten geöffnet. Im Grundschulunterricht eignen sich Feste, Feiern und Traditionen in besonderer Weise dazu, eine andere Kultur näher zu bringen. Sie bieten zum einen zahlreiche Gelegenheiten zum Basteln, Spielen und Handeln, aber auch zur Beschäftigung mit Liedern, Reimen und Gedichten. Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen sind immer die Erfahrungen und Gewohnheiten der Kinder in der Klasse. Gespräche über interkulturelle Inhalte finden in der Grundschule in der Regel auf Deutsch statt.

Zu Beginn des Unterrichts in der Sekundarstufe I wird – ausgehend von der Begegnung mit Alltagsritualen, Liedern, Reimen, Gedichten, kleinen Geschichten sowie einfachen authentischen Sachtexten und bildgestützten Materialien und im Umfeld der jahreszeitlichen Feste und Feiern – die inhaltlich-thematische Arbeit erweitert und die Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit der Schülerinnen und Schüler entwickelt. Interkulturelle Inhalte werden zunehmend englischsprachigen Texten entnommen. In der Auseinandersetzung mit Texten und Medien über Themen und Situationen des Lebens in anglophonen Bezugskulturen lernen die Schülerinnen und Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennen.

Bezogen auf die Standards der Kernlehrpläne für das Ende der Klasse 6 entwickeln die Schülerinnen und Schüler interkulturelle Kompetenzen systematisch auf drei Ebenen. Sie lernen

- **ein gesichertes Orientierungswissen** zu Themen aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich (u. a. Familie, Freunde, tägliches Leben und Tagesabläufe, Freizeit) anzuwenden, um Texten, Materialien und Kommunikationssituationen kulturspezifische Informationen der englischsprachigen Lebenswelt zu entnehmen und mit eigenen Erfahrungen zu vergleichen
- **in Bezug auf Werte, Haltungen und Einstellungen** spielerisch andere Sichtweisen zu erproben (u. a. durch Rollenspiele, in Figureninterviews, beim szenischen Lesen), um kulturspezifische Besonderheiten zu erkennen
- **einfache Begegnungssituationen** – fiktive und reale – zu bewältigen (u. a. Begrüßungsrituale und Anredekonventionen anwenden).

3.3 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und sprachliche Korrektheit

Im Englischunterricht der Grundschule erwerben die Kinder in Gesprächssituationen einfache Strukturen und Formen, die im Lehrplan beispielhaft aufgelistet sind.¹³ Die grammatische Terminologie ist dabei nicht Lerngegenstand. Bezüglich der Verwendung allgemeiner Redemittel können sie *classroom phrases* in Form von Aufforderungen, Fragen und einfachen Aussagen sowie Redemittel (Wendungen und formelhafte Ausdrücke) in einfachen ritualisierten Situationen anwenden.

Der Englischunterricht zu Beginn der Sekundarstufe I baut auf diesen sprachlichen Mitteln auf. Er arbeitet kontextbezogen und handlungsorientiert und im weiteren Verlauf des Lehrgangs auch kognitiv-regelorientiert im Sinne des Entdeckens und Beschreibens von einfachen Strukturen und Regelmäßigkeiten. Im Bereich der Wortschatzarbeit werden die Themen und Inhalte der Erfahrungsfelder der Grundschule als Sprech Anlass genutzt. Hier eignen sich besonders die in der Grundschule gelernten Lieder, Reime, Sprechverse zur Reaktivierung des Wortschatzes.

Bezogen auf die Standards der Kernlehrpläne für das Ende der Klasse 6 erweitern die Schülerinnen und Schüler die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und die sprachliche Korrektheit systematisch in den folgenden Bereichen. Sie lernen bezogen auf

- **Aussprache und Intonation**
 - Aussprache- und Intonationsmuster auf neue Wörter und Redewendungen zu übertragen
 - die Intonation von einfachen Aussagesätzen, Fragen und Aufforderungen angemessen zu realisieren
- **Wortschatz**
 - einen hinreichend großen Grundwortschatz so anzuwenden, dass sie elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden können und sich in Alltagssituationen sowie in Bezug auf vertraute Themen verständigen können. Dies gilt für folgende Bereiche:

13 Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 40f.

- den *classroom discourse*
- ausgesuchte Themen und Erfahrungsfelder des interkulturellen Lernens
- die Alltagskommunikation
- **Grammatik**
 - ein Grundinventar sprachlicher Strukturen in einfachen vertrauten Situationen so weit korrekt zu verwenden, dass die Verständlichkeit gesichert ist; im Einzelnen lernen sie
 - Personen, Sachen, Sachverhalte, Tätigkeiten und Geschehnisse zu bezeichnen und zu beschreiben
 - Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form zu formulieren
 - räumliche, zeitliche und logische Bezüge zwischen Sätzen herzustellen
 - sich über gegenwärtige, vergangene oder zukünftige Ereignisse aus dem eigenen Erfahrungsbereich schriftlich und mündlich zu äußern
 - in einfacher Form Wünsche und Interessen auszudrücken
 - grammatische Elemente und Strukturen zu identifizieren und einfache Regelformulierungen in Bezug auf Form und Bedeutung zu verstehen
- **Orthographie**
 - grundlegende orthographische Konventionen im Gebrauch des Grundwortschatzes anzuwenden
 - grundlegende Laut-Buchstaben-Verbindungen anzuwenden.



3.4 Methodische Kompetenzen

Im Englischunterricht der Grundschule erwerben die Kinder elementare Lern- und Arbeitstechniken des Sprachenlernens, die es ihnen erlauben,

- sich Wörter, Wendungen, Sätze zu merken
- Bedeutungen aus dem Handlungszusammenhang, aus Mimik und Gestik sowie aus Abbildungen zu erschließen
- ihren Wortschatz zu erweitern
- Strukturen richtig anzuwenden.

Sie sammeln Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihrer Muttersprache, ihrer Herkunftssprache und Englisch, um sie für ihr Fremdsprachenlernen zu nutzen, und lernen, Lernhilfen anzuwenden (Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit).

Der Englischunterricht in der Übergangsphase baut auf diesen elementaren Lern- und Arbeitstechniken des Sprachenlernens auf und führt die Schülerinnen und Schüler progressiv zu den für das Ende der Klasse 6 festgelegten Standards im Bereich der methodischen Kompetenzen. Zu diesem Zeitpunkt können die Schülerinnen und Schüler ein Grundinventar von Lern- und Arbeitstechniken für das selbstständige und kooperative Lernen anwenden und dabei verschiedene Medien nutzen.

Das bedeutet z. B. im Bereich des **Hör- bzw. Leseverstehens**, Vorwissen bewusst aktivieren (u. a. Assoziationen zu einem Thema oder einer Überschrift sammeln) und stark

gelenkte Aufgaben zum detaillierten, suchenden bzw. selektiven und globalen Hören und Lesen bearbeiten zu können.

Im Bereich der produktiven **Kompetenzen des Sprechens und Schreibens** bauen die Schülerinnen und Schüler die ihnen vertrauten Redemittel des *classroom discourse* und des inhaltlich-thematischen Situationsbezuges aus. Kurze Texte können sie auswendig lernen und vortragen. Sie erproben in kleinen Schreibprojekten elementare Strategien sowie Lern- und Arbeitstechniken zur Unterstützung des Schreibprozesses (u. a. Texte nach Einleitung, Hauptteil und Schluss gliedern, einfache Cluster erstellen).

Im Bereich des **Umgangs mit Texten und Medien** lernen die Schülerinnen und Schüler, aus einfachen Texten wesentliche Informationen herauszufinden (u. a. Hauptfiguren und Handlungen aus kurzen Geschichten), kurze Texte umzuformen und zu gestalten (u. a. Reime umstellen).



Im Bereich des **selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens** können die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Formen der Wortschatz- und Grammatikarbeit anwenden, Hilfsmittel zum Nachschlagen und Lernen unter Anleitung (u. a. einfache Schülerwörterbücher) sowie Lern-techniken und -strategien entsprechend ihrem persönlichen Lernertyp einsetzen. Sie können kleine Projekte gestalten und erproben in Phasen der Partner- und Gruppenarbeit die Verwendung des Englischen als Gruppenarbeitssprache.

4

LERNLEISTUNGEN BEOBACHTEN UND BEURTEILEN

4.1 Diagnose und Beurteilung in der Grundschule

Der Englischunterricht der Grundschule entwickelt ein positives Lern- und Leistungsklima, welches die Erfahrung vermittelt, dass sich Anstrengung lohnt, dass Erfolge im Umgang mit der englischen Sprache für jedes Kind möglich sind (*confidence building*) und dass Fehler notwendige und für das Lernen aufschlussreiche Elemente in sprachlichen Lernprozessen sind.

Beobachtung und Beurteilung von Leistungen dienen zwei unterschiedlichen Zielen: der **Diagnose** des Lernentwicklungsstandes und der **Bewertung** von Lernleistung. In ihrer diagnostischen Funktion sind Beobachtung und Leistungsbeurteilung Grundlage für eine individuelle Förderung und die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen. Die diagnostische Arbeit hat in der Grundschule besonderes Gewicht.

Bewertet im Sinne von benotet werden Leistungen, die in den Bereichen Hörverstehen sowie mündlicher Sprachgebrauch liegen. Rückmeldungen über Leistungen erfolgen aufgrund der kontinuierlichen Beobachtung der Lernfortschritte und der Anstrengungsbereitschaft der Kinder während des Lernprozesses. Dabei können Checklisten zur differenzierten und kriterienorientierten Beobachtung zum Einsatz kommen (vgl. Beispiele in Kapitel 5.3.2).

Übungssituationen sind durch hohe Fehlertoleranz gekennzeichnet und auch in Beurteilungssituationen wird das Kriterium der sprachlichen Korrektheit zurückhaltend gehandhabt. Im mündlichen Sprachgebrauch werden Kommunikationsbereitschaft, Spontaneität, Verständlichkeit sowie die Verfügbarkeit elementarer Redemittel bewertet. Die Überprüfung des Hörverstehens kann beispielsweise durch folgende Aufgabenstellungen erfolgen: *listen and mime*, *listen and match*, *listen and draw*, *listen and number*, *listen and colour*. Rückmeldungen erhalten die Kinder auch zu ihrer Arbeitsweise und ihrer Fähigkeit, Lerntechniken anzuwenden. Vokabeltests und Diktate sind keine geeigneten Instrumente der Diagnose und Beurteilung von Lernleistungen.

Um im Rahmen des in der Grundschule Möglichen die Kinder zur Einschätzung der eigenen Leistung (*self-assessment*) und zum selbstständigen Lernen anzuleiten, können diese ein Sprachenportfolio führen, in dem Lernfortschritte anhand von Beispielen dokumentiert werden.

Am Ende der Klasse 4 treten die anforderungsbezogenen Kriterien in den Vordergrund. Die Kinder sollen, in spezifischer individueller Ausprägung, Kompetenzen in Höhe des Referenzniveaus A1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* erreicht haben. Diese verbindlichen Anforderungen beziehen sich unmittelbar auf die folgenden Bereiche: Hörverstehen, Leseverstehen und Sprechen sowie die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und Methoden. Das Schreiben hat vorrangig lernunterstützende Funktion.

Die verbindlichen Anforderungen sind im Lehrplan der Grundschule differenziert ausgewiesen und bilden die tragfähige Grundlage für den Unterricht in der Sekundarstufe I (vgl. Kapitel 2.4).

4.2 Stärkung der diagnostischen Arbeit in der Übergangsphase

Im Unterricht der Sekundarstufe I wird die Arbeit der Grundschule auch im Hinblick auf die Beobachtung und Beurteilung von Lernleistungen fortgesetzt. Geeignete Feedback-Formen schaffen ein positives Lern-Leistungsklima und fördern die Freude am weiteren Sprachenlernen. Für Lernsituationen gilt weiterhin das Prinzip der Fehlertoleranz; der Korrektheitsanspruch ist auf klar definierte Leistungssituationen begrenzt. So werden in Phasen der mündlichen Kommunikation Fehler taktvoll und ermutigend korrigiert. Systematische Fehlerbearbeitung erfolgt in gesonderten Unterrichtsphasen. Lernfortschritte werden positiv verstärkt, damit die Schülerinnen und Schüler ihr Selbstvertrauen bezogen auf ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten ausbauen können.

Im Sinne der Trennung von Lern- und Leistungssituationen gilt für den Umgang mit Verfahren der Leistungsfeststellung, dass man deren **diagnostische Funktion** von der **Funktion der Leistungsbewertung bzw. -benotung** unterscheidet. Diese Trennung von Diagnose und der Bewertung von Lernleistung im Sinne von Benotung ermöglicht es Lehrkräften, individuellen Förderbedarf festzustellen und die Unterrichtsplanung daraufhin abzustimmen. Grundlage hierfür können u. a. das *Europäische Portfolio der Sprachen*¹⁴ und spezifische Diagnose- und Fördermaterialien sein. Der Einsatz dieser Instrumente dient der Planung der weiteren Arbeit und wird nicht bewertet.

14 Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2001), *Europäisches Portfolio der Sprachen*, Bönen.

Die gemeinsame Orientierung an Standards – verbindliche Anforderungen für die Grundschule und die Kernlehrpläne der Sekundarstufe I – eröffnet eine neue Perspektive auf Instrumente der Leistungsbeurteilung zunächst und vor allem im Sinne der Stärkung der Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte:

- Lernbedarfsdiagnosen richten sich auf die Ermittlung gezielter individueller Fördermaßnahmen.
- Lernstandserhebungen ermitteln den Grad der Standarderreicherung bezogen auf einzelne kommunikative Kompetenzbereiche (Hör- bzw. Hör-Sehverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben, Sprachmittlung) sowie die Verbindung von kommunikativen Kompetenzen (Lesen und Schreiben/Sprechen, Hören und Sprechen, Hören und Sprachmittlung). Der Grad der Standarderreicherung ermöglicht vor allem lerngruppenspezifische Fördermaßnahmen.

Die zu Beginn der Klasse 5 durchgeführten Lernbedarfsdiagnosen (vgl. Kapitel 5.3) vermitteln Lehrkräften einen Überblick über den tatsächlich erreichten individuellen Leistungsstand und ermöglichen ihnen, weiteren individuellen Lernbedarf zu analysieren.

Wie in der Grundschule kann durch den Einsatz von Checklisten zur Lernentwicklung die kontinuierliche Beobachtung während des Unterrichts kriterienorientiert gesteuert werden (vgl. Kapitel 5.3). Derartige Listen ermöglichen es auch, verbindliche Anforderungen, wie sie im Grundschullehrplan für das Ende der Klasse 4 oder in den Kernlehrplänen für das Ende der Klasse 6 definiert sind, in den Blick zu nehmen, um das weitere Lehren und Lernen auf das Erreichen dieser Anforderungen auszurichten.

Um Verantwortung für ihren Spracherwerb übernehmen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler in kleinen Schritten lernen, ihre eigenen Fortschritte einzuschätzen. Zunächst kommentieren sie Aufgaben und Texte mit einfachsten sprachlichen Mitteln (z. B. *“The text is interesting/boring ... The task is easy/hard”*). Im *peer assessment* üben sich die Schülerinnen und Schüler darin, die Beiträge ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu beobachten und mit einfachen Sätzen zu kommentieren (z. B. *“I like your poem. Your sentences are funny. That’s wrong, I’m afraid.”*) Später können Checklisten die Grundlage für *peer assessment* und *self-assessment* bilden. Dabei ist zu beachten, dass deutlich definierte und abgegrenzte sprachliche Bereiche beurteilt und diese Formen der Leistungseinschätzung im Unterricht regelmäßig und systematisch geübt werden. *Self-assessment* hilft den Schülerinnen und Schülern darauf zu achten, welche sprachlichen Ziele sie schon erreicht haben und wie das weitere Lernen vonstatten gehen kann. Es unterstützt sie auf dem Weg zum selbstverantworteten Lernen. Das Führen eines Lerntagebuches oder eines Portfolios fördert die Reflexion und Dokumentation der eigenen Lernfortschritte.



4.3 Das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS)

Aus der Grundschule kennen viele Schülerinnen und Schüler das Sprachenportfolio¹⁵, das wie eine Art Tagebuch z. B. in der Form eines *All about me Book* oder einer *Treasure Box* geführt und individuell gestaltet wird. Die Schülerinnen und Schüler lernen bei der Arbeit mit dem Portfolio, sich selbst Ziele zu setzen, das Erreichen der Ziele zu über-

¹⁵ Vgl. www.learn-line.nrw.de/angebote/egs/info/portfolio/index.html.

prüfen und über Lernwege zu reflektieren. Auf diese Weise übernehmen sie Selbstverantwortung für ihr Sprachenlernen. In der Übergangsphase sollte die Arbeit mit dem *Europäischen Portfolio der Sprachen* fortgeführt und ausgebaut werden. Die Arbeit mit der **Sprachenbiographie** und dem **Dossier** bereitet die Arbeit mit dem **Sprachenpass** in der Klasse 10 vor.

Das *Europäische Portfolio der Sprachen* wurde im Auftrag des Europarates zusammen mit dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* entwickelt und ist ein Informationsinstrument zur differenzierten und sachgerechten Dokumentation und Präsentation von Kompetenzen und Erfahrungen in verschiedenen schulisch oder außerschulisch erworbenen Sprachen. Es ist ferner ein Lernbegleiter für die selbstständige Beurteilung von Sprachkenntnissen, die Reflexion von Sprachlernerfahrungen und interkulturellen Erfahrungen sowie für die Planung des weiteren Sprachenlernens. Die wichtigsten Ziele des *Europäischen Portfolios der Sprachen* sind:

- Förderung der Mehrsprachigkeit und des Dialogs zwischen den Kulturen
- Erleichterung der Mobilität
- Stärkung und Bewahrung der kulturellen Vielfalt
- Förderung des selbstgesteuerten Lernens
- Ermutigung zum lebenslangen Sprachenlernen.

Jedes Sprachenportfolio besteht aus drei Teilen:



Der **Sprachenpass** gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Sprachkenntnisse und -kompetenzen und informiert zusammenfassend über Sprachlernerfahrungen aller Art (z. B. Austausch, Partnerschaften, Auslandsaufenthalte, Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht). Er enthält Angaben über interkulturelle Erfahrungen seines Inhabers oder seiner Inhaberin und verdeutlicht Art und Dauer des Sprachenlernens. Die erreichten Niveaus in verschiedenen Fertigkeiten (evtl. auch offizielle Zertifikate) werden dokumentiert.

Die **Sprachenbiographie** dokumentiert die persönliche Geschichte des Sprachenlernens und die interkulturellen Erfahrungen. Mithilfe von Selbsteinschätzungsbögen, die Instrumente zur Selbstbeurteilung von Sprachkenntnissen und -kompetenzen sowie Hilfen zur Reflexion und Planung des Lernens enthalten, reflektieren und steuern die Lernenden ihre Lernprozesse.



Hierbei kann der Unterricht zu Beginn der Sekundarstufe I die Schülerinnen und Schüler anregen, in einfacher Form Bilanz zu ihrem Lernstand zu ziehen: „Was ich schon alles verstehen kann, sagen kann, was ich für mein Sprachenlernen getan habe, was ich über Sprachen und ihre Vielfalt herausgefunden habe“ usw. Sie werden so zum Nachdenken über das Fremdsprachenlernen angeregt und lernen ihre eigenen Verfahrensweisen sowie Lern- und Arbeitstechniken besser kennen. Am Ende eines Bildungsabschnitts werden die Daten aus der Sprachenbiographie zusammengefasst und in den Sprachenpass übertragen.

Das **Dossier** stellt eine Sammlung eigener Arbeiten unterschiedlicher Art dar, die exemplarisch veranschaulichen, was man in verschiedenen Sprachen schon getan hat und zu tun im Stande ist. Es kann einerseits als „Arbeitsdossier“ das alltägliche Sprachenlernen begleiten und Lernprozesse dokumentieren, andererseits als „Präsentationsdossier“ den aktuellen Stand der Sprachkenntnisse illustrieren. Das Dossier kann sowohl schriftliche Ausarbeitungen als auch Aufzeichnungen mündlicher Kommunikation z. B. über Kassetten enthalten und damit einen Einblick in Lernfortschritte und thematische Interessengebiete geben. Im Unterricht der Sekundarstufe I kommt dieser Form der individuellen Dokumentation besondere Bedeutung zu. Das Dossier enthält besonders gelungene und emotional bedeutsame Arbeiten der Lernenden (z. B. einen Brief, eine kleine Geschichte, eine Kassette mit einem selbst durchgeführten Interview), die zur Reflexion über Sprachlernfortschritte sowie zur Einschätzung der Sprachkompetenz genutzt werden können.



Die **Arbeit mit dem Portfolio** sollte mindestens zweimal pro Schulhalbjahr durchgeführt werden. Sie kann mehrere Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen. Wichtig ist, dass einmal pro Jahr die Angaben zur Person (Daten, Fakten, Informationen) aktualisiert werden und dass einmal pro Halbjahr eine Beschäftigung mit dem Arbeitsbereich „Was ich in meinen Sprachen schon kann“ erfolgt. Die Texte des Dossiers und die Arbeitsbögen der Sprachenbiographie sollten von den Schülerinnen und Schülern selbst korrigiert und ergänzt werden. Lehrkräfte sollten nur helfend eingreifen, nicht kontrollieren oder bewerten.

4.4 Hinweise zur Leistungsbewertung

Die Leistungsbewertung in der Grundschule bezieht sich im Wesentlichen auf die Bereiche der kommunikativen Kompetenzen des Hörverstehens und des Sprechens. Die Kernlehrpläne der Sekundarstufe I verpflichten den Unterricht auf die ausgewogene Ausbildung aller kommunikativen Kompetenzen, der interkulturellen Kompetenzen und sprachlichen Korrektheit, der Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln sowie der methodischen Kompetenzen.

Hinsichtlich der Konstruktion von Klassenarbeiten gelten die Regelungen der Kernlehrpläne, innerhalb derer die einzelnen Schulen eigene Schwerpunkte setzen.

Für die Übergangsphase könnte in den ersten Wochen des Englischunterrichts eine Lernbedarfsdiagnose z. B. nach dem Modell *Movers*¹⁶ einen ersten Überblick über den tatsächlich erreichten individuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler geben.

Die Konzipierung der ersten Klassenarbeiten als Instrumente der Leistungsbewertung im Unterricht der Sekundarstufe I sollte folgende Kriterien berücksichtigen:

- Vorwissen aus dem Grundschulunterricht wird mit neuen Elementen des Unterrichts in der Sekundarstufe I verknüpft.

¹⁶ University of Cambridge ESOL Examinations (Hrsg.) (2003), *Cambridge Young Learners English Tests (Handbook)*, Cambridge.

- Im Sinne des Prinzips des *confidence building* werden vor allem die ersten Klassenarbeiten so angelegt, dass Stärken bewusst werden, dass möglichst alle Kinder Erfolg haben und positive Rückmeldung zur Weiterentwicklung ihrer fremdsprachlichen Fähigkeiten bekommen.

Dies bedeutet für die Konstruktion der ersten Klassenarbeiten im Unterricht der Sekundarstufe I z. B.:

- Die Aufgabenstellungen sind kontextualisiert und stehen in einem deutlichen thematisch-inhaltlichen Bezug zur jeweiligen Unterrichtsreihe – ein isoliertes Abtesten von Wortschatz oder Strukturen ist ausgeschlossen.
- Die Aufgabenstellungen können unterschiedliche kommunikative Kompetenzen miteinander verknüpfen (z. B. Aufgaben zum Hör- bzw. Hör-Sehverstehen oder Leseverstehen mit einem Schreibauftrag).

5

PRAKTISCHE BEISPIELE UND HINWEISE

In diesem Kapitel werden drei Arbeitsschwerpunkte der Übergangsphase durch praktische Beispiele und Hinweise konkretisiert. Damit sollen Anregungen gegeben werden, wie die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler durch ihnen vertraute Fach- und Unterrichtsmethoden sowie durch die Erweiterung von Themen und Inhalten dort 'abholen' können, wo sie 'stehen', und gleichzeitig eine fördernde und fordernde sekundarspezifische Lernumgebung schaffen können, in der Lernfreude erhalten bleibt, Selbstvertrauen wachsen kann und Kompetenzzuwachs praktisch erfahren wird.

- Im ersten Teilkapitel werden fach- und unterrichtsmethodische Beispiele und Hinweise zu schüleraktivierenden Verfahren gegeben. Einige dieser Verfahren wurden spezifisch für den Englischunterricht im Frühbeginn entwickelt, andere stellen einen allgemeinen fach- und unterrichtsmethodischen Bestand schülerorientierter Ansätze des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens dar.
- Im zweiten Teilkapitel geht es um inhaltlich-thematische Progressionen, die eine Ausdifferenzierung kommunikativer und interkultureller Kompetenzen in der Übergangsphase ermöglichen.
- Im dritten Teilkapitel werden Beispiele zum Aufgreifen und Ausbau der diagnostischen Arbeit bezogen auf gezielte Unterrichtsbeobachtung und Differenzierungsmöglichkeiten in der Übergangsphase gegeben.

5.1 Schüleraktivierende fach- und unterrichtsmethodische Verfahren aufgreifen, reaktivieren, ausbauen

5.1.1 Rituale



Feste, zuverlässig wiederkehrende Rituale geben z. B. beim Stundeneinstieg den jungen Schülerinnen und Schülern Halt und bestärken sie in ihrem Selbstvertrauen. Rituale haben eine für den Unterricht positive Signalwirkung. Aus der Grundschule sind die Schülerinnen und Schüler zum Stundenbeginn solche *warming ups* in Form eines Sprachbades gewohnt. Diese sind mit hohem sprachlichen Input verbunden, der entweder direkt von der Lehrkraft selbst oder aber auch durch Medien gegeben werden kann. *Stories, songs, rhymes, chants* oder *total physical response*-Aktivitäten (siehe unten) haben sich hier bewährt. Auch das Einbeziehen einer Handpuppe kann ritualisiert

erfolgen. Diese kann die Schülerinnen und Schüler begrüßen und zum Beginn der Stunde von sich erzählen. Die Existenz einer Handpuppe, die die Rolle eines *native speaker* übernimmt und die der Lehrkraft sowie den Schülerinnen und Schülern als Dialogpartner dient, ist für Grundschülerinnen und -schüler selbstverständlich.

5.1.2 Spiele/spielerische Übungen und Elemente von *total physical response* (TPR)

Zum Unterricht in der Grundschule gehört die spielerische Übung zur Schulung des Hörverstehens, zur Einführung und Festigung der Strukturen und des Wortschatzes sowie zum Verstehen nonverbaler und situativer Gegebenheiten. Die Fremdsprache ist spielbegleitendes Element und wird von der Lehrkraft kommentierend verwendet. Die Schülerinnen und Schüler nehmen sie in Form eines Sprachbades wahr. In der folgenden Übersicht werden den Schülerinnen und Schülern bekannte Spiele, spielerische Übungsformen und Aktivitäten aufgelistet, die in Abwandlung in den ersten Monaten des Unterrichts in der Sekundarstufe I aufgegriffen werden sollten, um durch vertraute methodische Elemente den Schülerinnen und Schülern Sicherheit zu geben. Spiele und spielerische Übungen können zur Entwicklung der folgenden kommunikativen bzw. interkulturellen Kompetenzen genutzt werden:

- Hör- bzw. Hör-Sehverstehen – z. B. TPR-Übungen
- Sprechen – z. B. *information gap*-Aufgaben
- Leseverstehen – z. B. Wort-Bildzuordnungen (*matching picture and text elements*)
- Werte, Haltungen und Einstellungen – z. B. *conkers* (Spiel mit Kastanien).

Elemente des *total physical response* (TPR)-Ansatzes haben einen festen Platz im schüleraktivierenden Anfangsunterricht und in den ersten Monaten der Übergangsphase. Diese 'Verstehensmethode' schult in erster Linie das Hör- bzw. Hör-Sehverstehen und setzt auf ein Zusammenspiel von fremdsprachigem Input (z. B. Reime, Gedichte, Lieder, Mini-Stories, Spiele, einfache spielerische Handlungsanweisungen) und Mimik, Gestik, Körpersprache sowie einfachen Handlungen.

- Sie kommt dem Bedürfnis vieler Schülerinnen und Schüler entgegen, nicht sofort die fremde Sprache sprechen zu müssen, sondern sie zunächst nur aufzunehmen und zu verarbeiten (*silent period*).
- Lehrkräfte bekommen einen ersten Überblick, ob und was die Schülerinnen und Schüler verstanden haben.
- Schülerinnen und Schüler haben von Anfang an die Bestätigung und das Erfolgserlebnis, die fremde Sprache verstehen und entsprechend einfache Handlungen ausführen zu können.

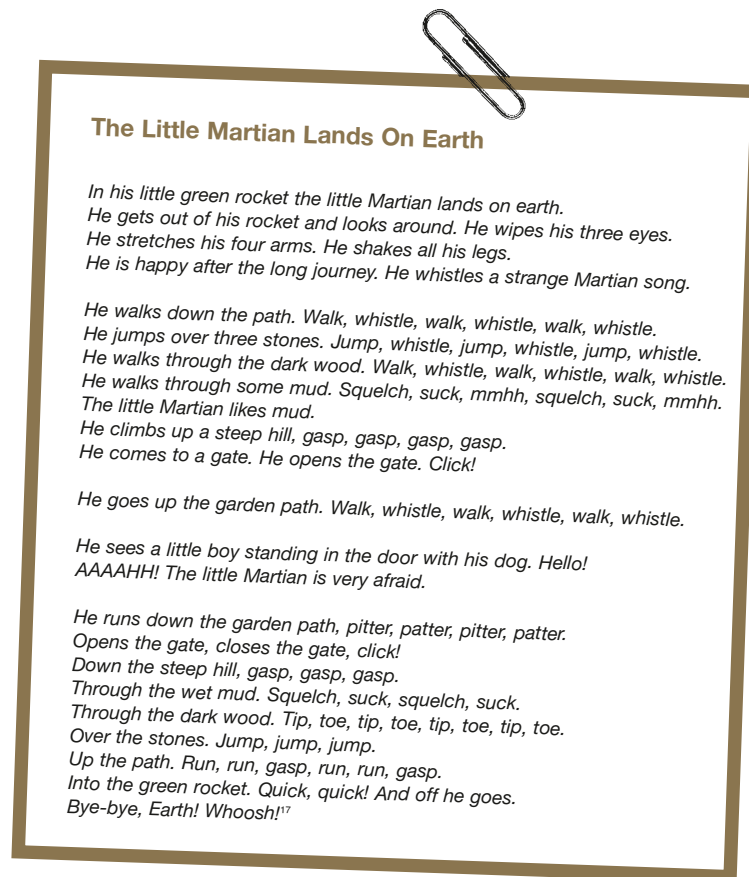
Die Durchführung kann in folgenden Schritten erfolgen:

- Die Lehrkraft gibt einige Handlungsimpulse und führt sie mehrmals – zusammen mit den Schülerinnen und Schülern – aus:
z. B. *clap your hands, touch your legs, rub your nose, smile*.
- Die Lehrkraft gibt diese Handlungsimpulse nur noch mündlich; die Schülerinnen und Schüler führen sie aus.
- Die Handlungsimpulse werden dann zunächst in veränderter Reihenfolge, schließlich auch in leicht veränderter Form gegeben:
z. B. *touch your nose, smile, rub your hands*.



Die Lehrerrolle wird erfahrungsgemäß nach einiger Zeit gerne von den Schülerinnen und Schülern übernommen.

Das folgende Textbeispiel beinhaltet vielfältige Bewegungsabläufe, die mit einem handlungsorientierten Inhalt verbunden sind. Es kann deshalb als Grundlage einer TPR-Übung genutzt werden.



5.1.3 Informationsaustausch/ information gap-Aufgaben

Dieses Aufgabenformat gehört zum festen Bestandteil des kommunikativen Englischunterrichts in der Grundschule und in der Sekundarstufe I. Exemplarisch beschreiben wir zwei besonders bewährte Formen im Englischunterricht der Grundschule, die in den ersten Wochen des Englischunterrichts in der Sekundarstufe I reaktiviert werden sollten.



Maldiktat

Die Schülerinnen und Schüler geben sich gegenseitig Anweisungen zum Malen, Anmalen, Ergänzen eines Bildes – ggf. nach einer Vorlage. Die hierfür notwendigen sprachlichen Mittel wurden bereits erarbeitet. Alternativ kann beiden Partnern jeweils ein ähnliches Bild gegeben werden, das sie durch Beschreiben (Aufzählen der Gegenstände) vergleichen. Fehlende Gegenstände werden durch Zeichnen ergänzt, so dass beide Bilder sich am Ende gleichen.

Partnerbefragung

Zur Wiederholung von sprachlichen Mitteln bietet sich jede Form der Befragung in einem Partnerinterview anhand einfacher Entscheidungsfragen an. Als Hilfe wird ein Befra-

17 Burwitz-Melzer, Eva (2003): "Sheherazade and Company – Storytelling." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 61, S. 11 – 15.

gungszettel eingesetzt (z. B. in tabellarischer Form), auf dem die Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse eintragen. Die Ergebnisse können individuell oder bezogen auf die gesamte Lerngruppe ausgewertet werden (z. B. *the favourite pet/food/hobby/music in our class*).



5.1.4 Minidialoge/Szenisches Spiel

Minidialoge und szenisches Spiel sind in der Übergangsphase ein wichtiges Element zur Entwicklung des Hör- bzw. Hörsehverstehens und des dialogischen Sprechens. Dabei kann an Unterrichtsroutinen in der Grundschule angeknüpft werden, die im Folgenden dargestellt sind.

Ausgehend von einer Geschichte oder einer Szene in einem Buch übernehmen die Schülerinnen und Schüler eine Rolle und stellen den vorgegebenen Dialog nach oder erweitern ihn. Der Kontext der Geschichte und der Einsatz von Mimik und Gestik entlasten den Textteil und spielen daher für das Darstellen und das Verständnis eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus werden in kurzen Dialogen Situationen des Alltags nachgestellt. Diese angeleiteten Rollenspiele sind in für Schülerinnen und Schüler bedeutsame Kontexte eingebettet (z. B. sich verabreden am Telefon, gemeinsam ein Geburtstagsgeschenk kaufen, sich im Urlaub kennen lernen). Die Dialoge sind durch eine einfache Satzstruktur und sich wiederholende Elemente gekennzeichnet.

5.1.5 Storyline

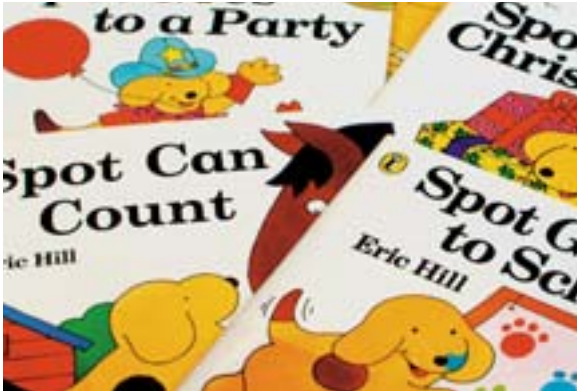
Beim *storyline*-Ansatz stehen die Schülerinnen und Schüler mit ihren Vorkenntnissen, Erfahrungen und Interessen im Mittelpunkt des Unterrichts. Sie entwickeln gemeinsam über mehrere Stunden eine Geschichte, die sie sowohl gestalterisch als auch sprachlich umsetzen. Die Lehrkraft gibt dabei das Rahmenthema vor (z. B. *'Our street'*). Die offene Aufgabenstellung ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, ihre Vorkenntnisse auf unterschiedlichem Niveau einzubringen und zu erweitern. Da der Themenbereich *'Our street, neighbours, friends'* in vielen Schulbüchern zu Beginn behandelt wird, kann von der *storyline* übergeleitet werden zur Unit im Lehrwerk. Das Vokabular wird am Beispiel der Lehrbuchfamilie noch einmal umgewälzt. Dabei bekommen kommunikative Aufgaben einen besonderen Stellenwert. Wenn der *storyline*-Ansatz und die Arbeit mit dem Lehrwerk sich in der beschriebenen Weise ergänzen, kann ein ständiges Wechselspiel zwischen dem Einbringen eigener Vorkenntnisse, Interessen sowie Erfahrungen und deren Erweiterung stattfinden.¹⁸

5.1.6 Story telling – Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht

Aufgrund der großen Bedeutung des Erzählens im Spracherwerb in den Lehrgängen der Grundschule und der Sekundarstufe I werden im Folgenden didaktisch-methodische Prinzipien des *story telling* in der Grundschule, die in der Fremdsprachendidaktik beson-

¹⁸ Umfängliche Beispiele für den *storyline*-Ansatz finden sich in: Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (Hrsg.) (2000), *Englischunterricht zu Beginn von Jahrgang 5*, Hamburg, S. 13 – 16.

ders differenziert entwickelt sind, dargestellt. Der Unterricht zu Beginn der Sekundarstufe I knüpft hier an und findet Anregungen, um vorhandene Kompetenzen in den Bereichen des Hör- bzw. Hör-Sehverstehens und des Sprechens auszubauen und mit Lese- und Schreibkompetenzen zu verknüpfen – z. B. durch das Arbeiten mit *easy readers*, mit kleinen authentischen Geschichten sowie durch erste schriftliche Erzählversuche.



Geschichten eignen sich besonders für die frühe Phase des Fremdsprachenunterrichts, da sie den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit geben, sich im Sinne eines Sprachbades über einen längeren Zeitraum in einem dichten Erzählkontext auf die neue Sprache einzulassen. Sie ermöglichen vielfältige und intensive Spracherfahrungen, da die Schülerinnen und Schüler grundlegende Sprachstrukturen ganzheitlich kennen lernen. Diese werden von den Schülerinnen und Schülern als *chunks* wahrgenommen und im Kontext oder mit Hilfe von Umschreibungen verstanden – die Analyse von Strukturen ist in der Regel nicht Gegenstand des Unterrichts. Die meisten Geschichten sind im *past tense*

geschrieben und werden auch in dieser Zeit erzählt, ohne dass das *past tense* thematisiert wird. Die Schülerinnen und Schüler verstehen es aus dem Zusammenhang, da sie vielfältige Vorerfahrungen mit Geschichten aus dem Deutschunterricht haben und wissen, dass bestimmte Erzählformen im Präteritum stehen. So werden viele Verben im *past tense* im entsprechenden Kontext verstanden, aber bis auf einige Ausnahmen von den Schülerinnen und Schülern nicht aktiv angewendet.

Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich auf die neue Sprache einzulassen, ist beim Erzählen von Geschichten besonders groß. Dabei entwickeln sie Lernstrategien, die für das Verstehen einer Fremdsprache wichtig sind (z. B. das Suchen nach einem Sinn, das Erraten von Bedeutungen, das Deuten von Zusammenhängen und das Aktivieren und Miteinbeziehen von Vorwissen). Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie auf der Grundlage verschiedener verständnisfördernder Hilfen den Handlungsverlauf der Geschichte verstehen, auch wenn ihnen einzelne Wörter noch unbekannt sind.

Die Auswahl von Geschichten orientiert sich an folgenden Kriterien:

- Die Geschichte spiegelt die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler wider und erweitert diese, indem sie z. B. Einblicke in die Kultur der Zielsprache ermöglicht.
- Die Geschichte ist kindgerecht illustriert und die Länge der Geschichte ist der Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angepasst.
- Die Sprache ist einfach, d. h. sie ist durch kurze Sätze und sich wiederholende Elemente gekennzeichnet.
- Der Spracheninput liegt leicht über dem Wissensstand der Schülerinnen und Schüler, so dass er Möglichkeiten zur Sprachentwicklung bietet (*comprehensible input*).
- Die Geschichte regt zur handlungs- und produktorientierten Umsetzung an.

Geschichten erzählen

Die Lehrkraft stimmt die Schülerinnen und Schüler auf die Geschichte ein, indem sie durch eine Fantasiereise eine bestimmte Erzählatmosphäre und Hörerwartung schafft, anhand von Requisiten und Bildern Vorerwartungen bezüglich des Inhalts entwickeln lässt und den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gibt, ihre Vorkenntnisse einzubringen.

Die Geschichte oder ein Ausschnitt der Geschichte wird nach Möglichkeit frei vorgetragen, wobei die Lehrkraft mit reduziertem Sprechtempo erzählt und das Verständnis der Schülerinnen und Schüler durch Intonation, Mimik und Gestik, Requisiten, Bilder oder Geräusche unterstützt.

Die Geschichte wird mehrmals erzählt, wobei die Schülerinnen und Schüler zunehmend aktiv miteinbezogen werden, indem sie Textteile mitsprechen, Requisiten und Bilder an entsprechender Stelle einbringen, Mimik und Gestik der Lehrkraft nachahmen, eine Rolle pantomimisch darstellen und Schlüsselwörter ergänzen. Erst zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Schülerinnen und Schüler den Handlungsfaden verstanden haben und sich in ihrer Fantasie ein Bild von der Geschichte gemacht haben, wird das Bilderbuch gezeigt und vorgelesen.

Handlungs- und produktorientierte Umsetzung

Die Schülerinnen und Schüler können die Geschichte individuell umsetzen, indem sie z. B.

- Szenen aus der Geschichte pantomimisch oder dialogisch spielen
- die Geschichte passend bebildern und ggf. beschriften
- die Geschichte auf eine andere Situation übertragen, Personen oder Szenen austauschen und diese zeichnerisch darstellen
- sich ein anderes Ende ausdenken oder eine Fortsetzung malen und beschriften
- die Geschichte lautmalerisch oder musikalisch umsetzen.



5.1.7 Lernen an Stationen in der Übergangsphase

Offene Unterrichtsformen, wie z. B. das Lernen an Stationen und das Lernen mit Freiarbeitsmaterialien, fördern das selbstständige Arbeiten, ermöglichen aktives Lernen und eröffnen Möglichkeiten der Differenzierung. In der Übergangsphase dient das Stationenlernen im Sinne eines Stationentrainings vorwiegend der Wiederholung und Vertiefung. Inhalte, Wortschatz und Sprachstrukturen sowie die Sozialformen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sind bekannt. Das Lernmaterial muss anschaulich sein, Bilder und Symbole sollten die Aufgabenstellungen unterstützen. Stationen bieten in der Regel eine Selbstkontrolle an.

Ein Stationentraining bietet sich nicht nur an, um die sprachlichen und methodischen Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen, sondern es gibt der Lehrkraft auch die Möglichkeit, die konkreten Kenntnisse einzelner Schülerinnen und Schüler einzuschätzen.

Im Folgenden wird eine Beispielskizze für Arbeitsstationen angeboten, an denen die Schülerinnen und Schüler selbstständig und in beliebiger Reihenfolge arbeiten. Die Aufgabenstellungen sind offen und von der Struktur sowie auch vom Anspruch her bewusst unterschiedlich gehalten, um der Heterogenität einer Gruppe gerecht zu werden. Es ist nicht notwendig, dass alle Schülerinnen und Schüler jede Aufgabe bearbeiten. Die Unterscheidung in Pflicht- und Kann-Stationen könnte ebenso sinnvoll sein wie die Vorgabe, zu jedem Themengebiet mindestens eine Aufgabe zu bearbeiten.

Ablaufschema:

1. *Warming up* (vgl. Kapitel 5.1.1)
2. Kennenlernen der Stationen z. B. in Form eines gemeinsamen Rundgangs
3. Kurze Erklärung des Laufzettels, den alle Schülerinnen und Schüler erhalten
4. Arbeit an den Stationen; die Lehrkraft beobachtet und berät
5. Kurze Abschlussbesprechung

Stationen

Inhaltlich orientieren sich die Stationen an den im Lehrplan Grundschule beschriebenen Erfahrungsfeldern.¹⁹ Die Stationen haben Beispielcharakter und sind somit veränderbar.

Nr.	Titel der Stationen	
1	<i>food – drink</i>	1.1 <i>What I like /What I don't like</i> 1.2 <i>What the animals eat</i> 1.3 <i>Poem: Spaghetti</i> (Partnerarbeit)
2	<i>all about me book</i>	2.1 <i>That's me</i> 2.2 <i>My text</i>
3	<i>school – colours – numbers</i>	3.1 <i>Ten things in my school</i> 3.2 <i>Colours</i> 3.3 <i>Numbers</i>
4	<i>seasons – special days</i>	4.1 <i>The months of the year</i> 4.2 <i>What's the season?</i> 4.3 <i>My birthday</i>
5	<i>animals</i>	5.1 <i>Tyrannosaur</i> 5.2 <i>My pet</i>
6	<i>treasure box</i> <i>poems, songs, games,</i> <i>pictures, stories etc.</i>	Hier sollen besonders gelungene Arbeitsergebnisse gesammelt bzw. präsentiert werden.

Ergebnissicherung

Das beschriebene Vorgehen bietet mehrere Möglichkeiten der Ergebnissicherung:

- In der Station *treasure box* werden nicht nur Ergebnisse gesammelt, sondern auch Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler geschaffen, von den Produkten der anderen zu lernen.
- Jede Schülerin und jeder Schüler sammelt ihre/seine persönlichen Arbeitsergebnisse im Portfolio.
- Ein Klassenposter kann zur Ergebnissicherung erstellt werden: Der Umriss einer Schule wird als Wandposter erstellt, die Fenster der Schule auf diesem Wandposter stehen jeweils für eine Station. Besonders gelungene Ergebnisse aus den Stationen könnten dann in diesem Fenster ausgestellt werden.

¹⁹ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 32.

5.1.8 *Textbook skills* – Umgang mit dem Lehrwerk in der Übergangsphase

Bis die Englisch-Lehrwerke der Sekundarstufe I auf die neue Situation des Übergangs eingestellt sind, ist eine der wichtigen Fragen, wie sich der Umgang mit dem eingeführten Lehrbuch für den Anfangsunterricht in der Klasse 5 gestaltet. Die Schülerinnen und Schüler sind mit den elementaren kommunikativen Ritualen des Sich-Vorstellens, des Begrüßens, der Orientierung im Klassenzimmer durch *classroom phrases*, mit einfachen Formen des Spielens, Singens und Erzählens vertraut. Aus diesem Grund ist ein lehrbuchorientierter Unterricht, der Seite für Seite die Lektionen abarbeitet (*page-turning instruction*), wenig geeignet, die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an den fortgeführten Englischunterricht in der neuen Schule zu erfüllen. Hier bietet sich vielmehr die Gelegenheit, mit den Schülerinnen und Schülern das neue Lehrwerk zu erkunden – im Sinne der Transparenz auch unter Berücksichtigung der Tatsache, dass es für eine andere Schülerschaft, d. h. für *absolute beginners* geschrieben wurde. Damit stellt sich für die Lernenden die Aufgabe, das neue Lehrwerk

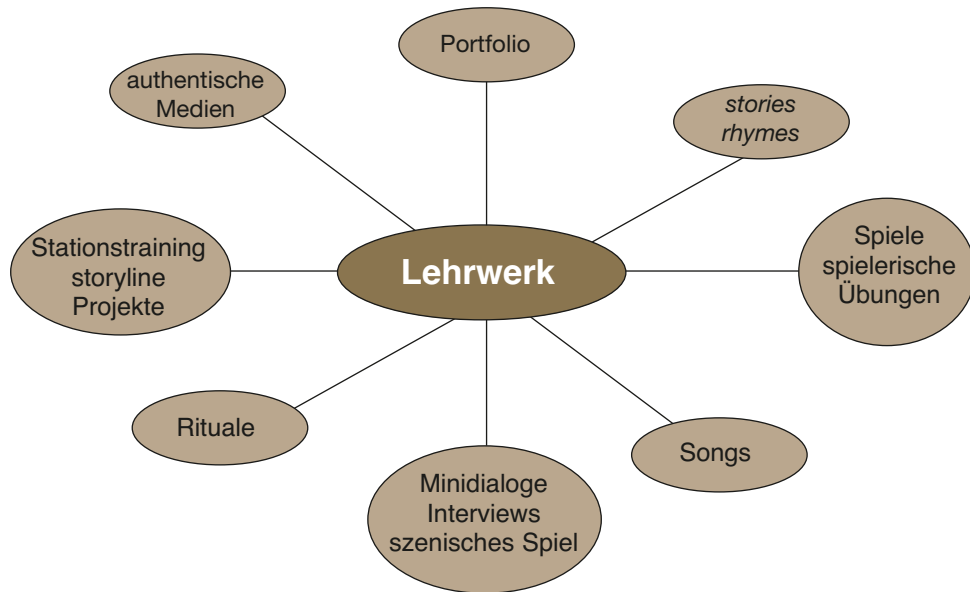
- daraufhin zu erforschen, welche Lehrbuchelemente und inhaltlich-thematischen Bausteine ihnen bereits bekannt sind (z. B. *the table of contents, chapter headings: 'That's me', 'At school', 'Pets' oder 'Transport', word lists, symbols, speaking, listening, reading und writing activities*)
- zu nutzen, um bisher erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten an einzelnen Aufgaben zu erproben.

Ein solcher Ansatz legt nahe, das Lehrwerk als Angebot für Erkundung und Erprobung zunächst als Ganzes in den Blick zu nehmen im Sinne einer ersten Orientierung und des Lernertrainings im Umgang mit dem Lehrwerk (z. B. *developing textbook skills* anhand von Fragen zu folgenden Aspekten: *units and chapters; interesting topics, pictures, materials, texts and tasks; new elements; exploring the name of the new textbook*). In der Anleitung zur *textbook rally* werden Anregungen gegeben, wie dies in spielerischer Form geschehen kann.

Für den Einsatz des Lehrwerks im Übergangsunterricht sind folgende pragmatische Optionen möglich:

- 1) späterer Einstieg – ab Lektion 2 oder 3
- 2) chronologisches, jedoch spielerisches, selektives und zügiges Abarbeiten der Systematik des Buches von Anfang an
- 3) das Lehrbuch als *resource book* von Texten, Materialien, Aufgaben und Übungen.

Unabhängig davon, welche der oben genannten Optionen Lehrkräfte oder Fachkonferenzen wählen, kommt auch in der Übergangsphase dem Prinzip besondere Bedeutung zu, dass das Lehrwerk zwar Leitmedium des fremdsprachlichen Lehrgangs ist, dass die Lehrwerksarbeit jedoch in einem ausgewogenen Verhältnis zu anderen Unterrichtsmedien und Arbeitsweisen steht:



Hinweise zur Konstruktion von *textbook rallies* – ein Baukasten

Die *textbook rally* ist eine spielerische Form, um

- Orientierung im Lehrwerk zu finden
- das Lehrwerk thematisch-inhaltlich zu erkunden
- Aufgaben zu erproben
- spezielle *textbook skills* zu erwerben – z. B. Unterscheiden und aktives Nutzen der verschiedenen Teile des Lehrwerks, Erkennen unterschiedlicher Aufgabentypen
- allgemein zum Schmökern, Stöbern und Ausprobieren (*browsing*) im Lehrwerk einzuladen.

Im Folgenden werden klassische und bewährte *rally*-Aufgaben vorgestellt, die nach ihrer Fokussierung auf Aktivitäten, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Lern- und Arbeitstechniken oder thematisches Arbeiten sortiert sind. Sie sollen als Anregung für die eigenständige Entwicklung und Zusammenstellung von *rally tasks* zum Erkunden des Lehrwerks in den ersten Wochen dienen.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, einzelne *tasks* auf Kärtchen zu schreiben und zu Beginn einer Unterrichtsstunde an Partnerteams oder Kleingruppen zu verteilen und so in Einzelschritten *awareness*-Übungen zum Umgang mit dem Lehrwerk durchzuführen. Falls sich Lehrkräfte für projektorientiertes Arbeiten in den ersten Wochen entscheiden, können auch *rally*-Aufgaben mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam entwickelt werden, indem zunächst der lehrwerksbezogene minimale *classroom discourse* wiederholt bzw. erarbeitet wird (z. B. *go to page x and do y; go to page x and find y; have a look at the picture, map, text etc. on page x; find the rabbit, cat, man, shop etc. on page x*). Anschließend formulieren die Schülerinnen und Schüler Aufgaben für ihre eigene *textbook rally*, testen sie mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in der Klasse und stellen eine kleine *rally* für die Nachbarklasse zusammen.

Aufgabentypen und -beispiele für den *rally*-Bausatz:

Exploring people and stories, topics and places:

- ▶ What's the name of Clare's best friend? _____
- ▶ Can you detect Hanif's hobby? **Help:** Hanif is from Pakistan. In unit x you can find a picture of his family. _____
- ▶ Draw family trees for the three textbook families, have a look at the families in units 1, 2 and 3.
- ▶ The Walshes have a black rottweiler dog. True or false? _____
- ▶ Can you find the name of the school the textbook kids go to? _____
- ▶ Vernon's friend has got a very funny name (p. x). _____
- ▶ In your new book there is a map of England. Look for the tunnel between France and England: write down the names of the town in France and the town in England. Town in France: _____ Town in England: _____
- ▶ There is a comic about an alligator at the end of the book: at the beginning the alligator is under the _____, at the end it is in the _____.
- ▶ The postcard on p. x is from _____.
- ▶ Go to the story on p. x. The story is about a football match. What are the names of the two teams? Team 1: _____ Team 2: _____
- ▶ etc.

Exploring activities and games:

- ▶ Sing the first stanza of the song on page x.
- ▶ Find the text on "chocolate crispies". What is *not* in the recipe? – *tick the correct box.*
 - cornflakes
 - chocolate
 - salt and pepper
- ▶ Make an English clock (p. x).
- ▶ Make a name card for your English lesson (p. x)
- ▶ etc.

Focus on skills:

- ▶ Reading / writing “Funny sentences”: Go to page x, sentence y and change the names – make three funny sentences.
- ▶ Reading skills: Go to page z, look at the story and write down the names of the people in the story. Make a list.
- ▶ Creative writing: Go to page x, look at the picture and draw speech bubbles. Fill in what the people are saying.
- ▶ Listening skills: Go to page y, listen to the cassette for text x and write down the place names. Make a list.
- ▶ Creative writing: Have a look at this poem:

Am I _____ ?

That’s true.

Is no one _____ ?

Just me.

No one comes near

For _____

Go to page x and fill in the missing words.

- ▶ Listening: Listen to the song “Balloons are over our town” – what colour are the balloons? Balloon 1: _____, Balloon 2: _____ etc.
- ▶ Reading: Go to page x and mark the verbs in text y.
- ▶ Listening: Go to p. x and do a “true/false” or “multiple-choice” task.
- ▶ etc.

Training language learning & textbook skills:

- ▶ How many units are there in the textbook? _____
- ▶ What are the units about? – make a list:
 1. Unit 1 is about _____
 2. Unit 2 is about _____
- ▶ Unit 6 is about – tick the correct box:
 1. A trip to the zoo
 2. Shopping
 3. English schools
 4. Birthday parties
- ▶ Which unit is about football? _____
- ▶ How many pages are there in the grammar section? _____
- ▶ Find the word x in the textbook dictionary and write down the German meaning. _____
- ▶ In unit / chapter / theme 6 the grammar point is the “simple past”? True / False? _____
- ▶ Go to the “classroom phrases” section (p. x) and find the English phrase for “Mir ist schlecht” _____
- ▶ Go to the glossary and find the English words for
 1. “Namenwort / Nomen”: _____
 2. “Lautzeichen”: _____
- ▶ The dictionary begins on page ____; the last page of the dictionary is page ____
 1. Write down the first word in the dictionary: _____
 2. Write down the last word in the dictionary: _____
- ▶ The title of your English textbook means – tick the correct box:
 1. English can open doors.
 2. You can learn a lot about the people in the city of x.
 3. The “G” stands for grammar.
 4. 2000 stands for 2000 children.
 5. 2000 stands for the year 2000.
- ▶ Where can you find the vocab section? It comes after _____ and it begins on page _____.
- ▶ The **black** words in your vocab are: – tick the correct answer.
 1. important
 2. dirty
 3. nice
- ▶ At the end of the vocab list in unit x you can: – tick the correct answer.
 1. sing a song
 2. test yourself
 3. say “hello” to a friend
- ▶ What activities can you do in unit 4? Write down two: I can do _____, I can do _____
- ▶ Look up the meaning of a word in the _____ (p. x)
- ▶ Go to the vocab page (p. x) and make a web / network / mind-map of “food words”.
- ▶ Go to p. x, look at the picture that shows the meaning of “short” and “tall”. Draw a picture that shows the meaning of “old” and “new”.
- ▶ Where can you find the “English Alphabet” – p. _____
- ▶ etc.

Exploring words and structures:

- ▶ Go to the list of names on p. x. Are they boys' names (b) or girls' names (g)? Tick the correct boxes in the grid:

	girl	boy
Sue		
Sanjay		
Lynn		
Zack		
Bina		

- ▶ Do the "Lautschrift" game on p. x.
- ▶ Go to the dictionary /alphabetical list of words (p. x-y). Look at the lists for v, w, y and z and write down all the
 1. animal words: _____
 2. sports words: _____
- ▶ There is a cartoon in the grammar section on p. x. The cartoon is about – tick the correct answer
 1. nouns and personal pronouns
 2. the plural of nouns
 3. short and long forms
 4. forming questions and answers
- ▶ Go to the vocab section (p. x-y), look at the words in the C-list and make a personal 'Top Five' list


'Top Five': "Very nice words" (1) _____ (2) _____ (3) _____ etc.

'Top Five': "Very, very hard words" (1) _____ (2) _____ etc.


Beispiele für textbook rallies

Die folgenden Beispiele sind am Gymnasium bzw. an der Realschule erprobt. Ob die Aufgaben gepunktet werden – siehe Vorschlag – sei der jeweiligen Lehrkraft überlassen. Wenn es Punkte gibt, könnte am Ende der Rally auch eine Urkunde verliehen werden.

FIRST TEXTBOOK RALLY



Class 5c
33 runners



Date of the event: September 30, 2004

Well done,
Fatima: 12 out of 16 stars.

Natürlich kann die *textbook rally* auch für diagnostische Zwecke ausgewertet werden, da sie konkrete Hinweise auf den Stand der Lesekompetenz bzw. die *textbook handling skills* gibt.

Textbook Rally zu: *Englisch G 2000 (A1)*²⁰

1. On page 20 you can find out how old Trundle is. Trundle is _____ years old. ★
2. Every unit in your textbook has four parts (Teile). Part one is the “lead in” – it opens the door to the unit; what are the other parts called? ★ ★ ★

3. In unit 2 you learn the word ‘budgie’ but you don’t know what it means now. On which page can you look up (nachschiagen) the word? ★ ★

4. There are 2 maps in your book. What do they show?
Map 1 shows _____, map 2 shows _____. ★ ★
5. Unit 2 is about animals and pets. Which animal or pet is your favourite one? ★ ★

6. Sometimes the pronunciation (Aussprache) of a new word is hard. Where can you check English sounds?
I can check English sounds on page _____. ★
7. The word *clothes* is new in unit 6. In the vocabulary section you can find 2 examples of how it is used. Write down the examples. ★ ★ ★ ★
1 _____
2 _____
8. Very often you learn new grammatical terms (grammatische Fachwörter). Where can you find a list of them?
A list of grammatical terms is on page _____. ★ ★
9. What is the headline of exercise 10 in unit 2?
_____ ★ ★
10. In unit 6 you learn about *do-questions*. On which page are they explained (erklärt) in the grammar section?
Do-questions are explained on page _____. ★ ★ ★

You score stars (out of 22 stars).

Textbook Rally zu: *Password Green* ²¹

1. Look at the beginning of your book. Count the blue Monnys. Stop at page 33. How many Monnys are there? _____ ☆
2. Find the page where you see Monny number 1. What other names are there? _____ ☆
3. One girl is from Bristol. What is her name? _____ ☆
4. The units in your textbook have four parts: A, B, C and D. Write down the other names: ☆ ☆

A Getting ready

B

C

D
5. a) Which unit is about pets or animals? _____ ☆
 b) The name of my favourite animal is Henry. Henry is a _____ . ☆
6. On pages 98 and 99 there are four postcards.
 a) Find out where they are from.
 four: ☆ ☆ three, two: ☆ one: no star:

 b) Look at the map at the front of your book – how many places can you find in one minute? four: ☆ ☆ two or three: ☆ one: no star

7. Look at the story on pages 110 – 111. Now write down 15 English words or more for things you can see in the pictures.
 15 words and more: ☆ ☆ ☆ 9 – 14 words: ☆ ☆ 6 – 8 words: ☆

8. There are _____ songs in the book (from page 3 to page 117). ☆
9. You don't know the word 'different'. Where in the book can you find it? On page _____. ☆
10. On page 45, you learn about sounds (exercise 1).
 a) Where in the book is there a list of all the sounds? _____ ☆
 b) What sounds do you learn about on page 89? _____ ☆

You score stars (out of 18 stars).

Now talk to your partner about the answers.

Ask more questions, too, and make up your own rally!

21 Beile, Werner u.a. (Hrsg.) (1995), *Password Green (Band 1)*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

Textbook Rally zu: *English G 2000 (B1)*²²

1. Go to page 13 : Can Trundle speak English? _____ ☆
2. Go to page 49 : What colour is Trundle's car? _____ ☆ ☆
3. Has Trundle got a bathroom? _____ ☆
4. Go to page 54 : How many birthday cards has Debbie got? _____ ☆
5. Go to page 62 : Can you see a spider in the shop? _____ ☆
6. Go to page 74 : Does Trundle like music? _____ ☆
7. Go to page 111: For a chocolate Trundle you must have grapes. Grapes
are green or _____ ☆ ☆
8. Go to page 113: Robby is a _____ ☆
9. Go to page 120: The wizard's name is _____ ☆
10. Go to page 116: The fish is singing. A funny name for the song is:
_____ ☆ ☆ ☆
11. Go to page 112: What can the elephant say? 3 funny words:
_____ ☆ ☆ ☆

You score stars (out of 17 stars).

²² Schwarz, Hellmut (Hrsg.) (1997), *English G 2000 (Ausgabe B1)*, Cornelsen, Berlin.

Textbook Rally zu: *Red Line New*²³

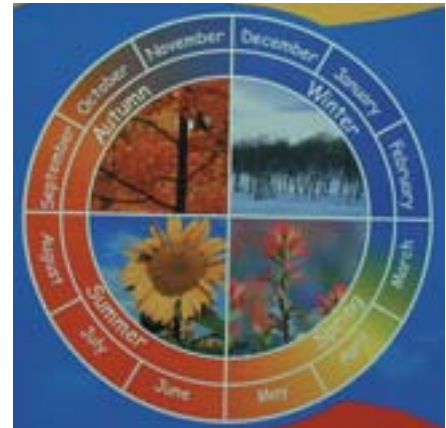
1. Go to page 11. How old is Robert? _____ ☆
2. Who is Mrs Dane? You can find the answer on page 12. _____ ☆
3. How many beds can you find on page 67? _____ ☆
4. There is a funny game on page 81.
 - a) What do you need for the game? _____ ☆
 - b) You must throw a six first. Is this true or false? _____ ☆ ☆
5. In Unit 5 Jenny writes a letter to her parents.
Where are her parents? _____ ☆
6. What is Sarah's favourite group?
You can find the answer on page 87. _____ ☆
7. Go to page 42. Can you find 3 English food words
that look like German words? _____ ☆ ☆
8. Do pupils at Haywood School wear a school uniform?
You can find the answer on page 80. _____ ☆
9. How many units are there in the textbook? _____ ☆
10. There is a word list at the end of the textbook. It starts on page 181.
 - a) On what page in the word list can you find the word 'invitation' _____ ☆
 - b) What does this word mean in German? _____ ☆
11. Jenny's birthday is in May. Is this true or false?
You can find the answer on pages 59 and 63. _____ ☆ ☆

You score stars (out of 16 stars).

23 Ashford, Stephanie u.a. (Hrsg.) (2000), *Red Line New* (Band 1)

5.2 Thematisch-inhaltliche Progression

Im Folgenden wird die thematisch-inhaltliche Progression vom Anfangsunterricht in der Grundschule zum Englischunterricht in der Sekundarstufe I anhand eines Beispiels erläutert, das deutlich macht, auf welchen Grundlagen der fortgeführte Englischunterricht in Bezug auf Themen- und Erfahrungsfelder, sprachliche Redemittel sowie Strukturen aufbauen kann. Gleichzeitig werden Möglichkeiten zur Ausdifferenzierung kommunikativer und interkultureller Kompetenzen auf dieser Grundlage aufgezeigt.



Erfahrungsfelder und interkulturelles Lernen: *Autumn*

Grundschule – Klassen 3/4	Sekundarstufe I – Klassen 5/6
<p>INTERKULTURELLES LERNEN: <i>Autumn</i> (z. B. Jahreszeit, Feiertage)</p>	<p>INTERKULTURELLES LERNEN: <i>Autumn</i> (z. B. Erweiterung des Themen- und Erfahrungsfeldes durch Traditionen und Bräuche)</p>
<p>Hör- bzw. Hör-Sehverstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>song: I like the autumn</i> • <i>poem: Falling Leaves</i> (Unterstützung durch TPR) • <i>story telling: Thanksgiving</i> • Erzählen der Geschichte der <i>Pilgrim Fathers</i> mithilfe von Bildern • Erzählen eines Bilderbuchs mithilfe von Bildern, Requisiten, Mimik und Gestik; Reproduktion von Schlüssel-dialogen und individuelle Erweiterung der Geschichte durch die Lernenden • <i>fantasy trip: Flying with a Kite</i> Anregung zu einer kreativen Fortsetzung einer Geschichte durch Malen eines Bildes 	<p>Hör- bzw. Hör-Sehverstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>songs, poems, rhymes, tongue twisters</i> • <i>story telling: Halloween</i> • Erzählen der Geschichte der <i>Mayflower</i> und Überprüfung des Textverständnisses durch ein Quiz
<p>Sprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>warming up: The weather</i> (tägliches Ritual) 	<p>Sprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>warming up: Autumn weather chart</i> Aufgreifen des täglichen Rituals aus der Grundschule; Ergänzen durch weiteres Vokabular und neue Strukturen
<ul style="list-style-type: none"> • Partnerinterview: What do you like? 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulieren von Fragen und Antworten

<p>Leseverstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen einzelner Wörter (Wortfeld <i>autumn</i>) 	<p>Leseverstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen und Verstehen von kleinen Texten (Themenbereich <i>autumn</i>)
<p>Schreiben:</p> <p><i>My autumn picture:</i> Beschriftung einzelner Objekte in gemalten Bildern mithilfe eines Bildwörterbuches</p>	<p>Schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ideas about autumn:</i> Schreiben kleiner Texte zum Thema <i>autumn</i> unter Verwendung des neu gelernten Wortschatzes und bereits erworbener Strukturen (z. B. <i>present progressive tense, simple present tense</i>)
<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erstellen einer begrenzten themengebundenen Wörtersammlung zum Thema <i>autumn</i> • Erwerb eines begrenzten themengebundenen Wortschatzes (z. B. basierend auf der Erstellung der begrenzten themengebundenen Wörtersammlung) 	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung des Wortschatzes auf der Grundlage der eingesetzten Hör- und Lesetexte (z. B. zu den Themenfeldern <i>fruit, animals, Halloween</i>)
<p>Strukturen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von einfachen sprachlichen Strukturen, zum Ausdruck von Vorlieben, Beschreibungen (z. B. <i>I like – I don't like; it is – it isn't</i>) 	<p>Strukturen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Festigung und Erweiterung bisher gelernter Strukturen (z. B. unregelmäßige Pluralbildung [<i>leaf, leaves</i>])
<p>Lern- und Arbeitstechniken:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sammeln und Ordnen von Materialien (z. B. in der Mappe, an der Stellwand) • <i>games and activities: conkers</i> (britisches Kinderspiel mit Kastanien) • Arbeit mit dem Bildwörterbuch 	<p>Lern- und Arbeitstechniken:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sammeln und Ordnen von Materialien (z. B. in der Mappe, an der Stellwand) • <i>games and activities: making popcorn, making a creepy mobile</i> • Verstehen und Ausführen von englischen Arbeitsanweisungen • Arbeit mit dem Wörterbuch (z. B. Erstellen eines <i>autumn dictionary</i>)

5.3 Stärkung der diagnostischen Arbeit in der Übergangsphase

5.3.1 Individualisierte Lernbedarfsdiagnose *Paradise Island*

Die ersten Unterrichtswochen in den weiterführenden Schulen dienen auch der Beobachtung und Einschätzung der Schülerinnen und Schüler, um zu einer gezielten Förderbedarfsanalyse und Unterrichtsplanung zu gelangen. Hierzu sind individualisierte und weniger auf schriftsprachliche Leistungen abzielende Diagnoseinstrumente notwendig. Anhand des folgenden Beispiels werden Aufgabenformate der systematischen freien Beobachtung beschrieben, die die Einschätzung der individuellen Lernstände ermöglichen.

Das diagnostische Arbeiten wird nach Möglichkeit in die Stunden integriert. Dazu sollte die Klasse in Kleingruppen eingeteilt werden. Die kleinere Gruppe erleichtert die präzise diagnostische Arbeit für die Lehrkräfte. Darüber hinaus sind auch die Schülerinnen und Schüler in der Regel in der Kleingruppe weniger gehemmt. Die nicht beteiligten Schülerinnen und Schüler arbeiten in dieser Zeit selbstständig. Schulintern könnten auch andere Möglichkeiten der Organisation überlegt werden. Die Art der Aufgabenstellungen ist auf andere Themen übertragbar. Wichtig ist, dass es sich um Aufgaben handelt, die in eine motivierende inhaltliche Einbettung gestellt werden, um die Schülerinnen und Schüler besonders zu ermutigen. Das festgehaltene Ergebnis kann Schülerinnen, Schülern und Eltern vorgestellt werden, um den Lernstand und die Förderbedarfe transparent zu machen.

AUFGABE 1: Schwerpunkt Speaking

Aufgabe:	L: <i>“Look at the picture. It’s an island. Find good names for the island.”</i>
Benötigtes Material:	Skizze einer tropischen Insel als Bildimpuls Auswertungsbogen, auf dem die Antworten von der Lehrkraft notiert werden
Zeitraumen:	wenige Minuten, jedem sollte mindestens ein Name eingefallen sein

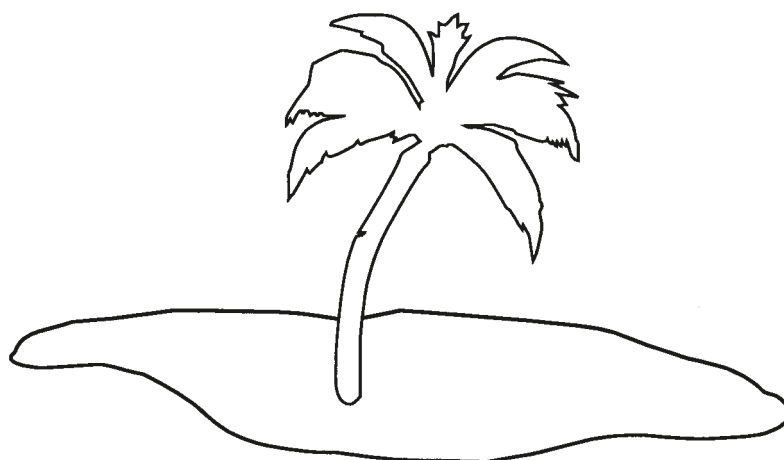
Auswertungshinweise

- pro genanntem Inselnamen 1 Punkt
- für kreative, gleichzeitig angemessene Namensgebung 1 Zusatzpunkt.

BEISPIEL

Schülername	Schülerantworten	Punkte
Morad	Morad’s Island	1
	Mallorca	1
	Sun Island	1+1 Zusatzpunkt
	Golden Island	1+1 Zusatzpunkt

Kopiervorlage zum Vergrößern



AUFGABE 2: Schwerpunkt *Listening*

Aufgabe:	L: <i>"I found this letter on the island – listen carefully."</i> Die Lehrkraft liest der Gruppe den Brief langsam und deutlich vor und fragt anschließend: <i>"What do you know about the boy?"</i>
Benötigtes Material:	Brieftext Auswertungsbogen
Zeitraumen:	1 – 2 Minuten pro Schüler/in

Auswertungshinweise

- pro genanntem Textdetail 1 Punkt
- *code-switching* und fehlerhafte, aber verständliche Antworten werden auch gewertet
- fehlende Antworten werden mit 0 Punkten vermerkt
- Ausspracheprobleme der Schülerinnen und Schüler sollten – nach Möglichkeit – in der entsprechenden Spalte sofort notiert werden.

AUSWERTUNGSBOGEN – BEISPIEL:

Schülername	Textdetails	Punkte	Aussprache
Morad	June 2004	1	/t/
	name Tom	0	
	red hair	1	
	10 years old	0	
	small house	0	
	father likes fishing	1	
Erreichte Punktzahl			

Textvorlage für Aufgabe 2 (Lesetext) und Aufgabe 3

June 2004
Hello, my name is Tom. My hair is red. I'm 10 years old. I live in a small house. My father likes fishing.
Yours Tom

AUFGABE 3: Schwerpunkt Reading – Reading aloud

Aufgabe:	L: <i>"Please read the letter."</i>
Benötigtes Material:	Brieftext (siehe Kopiervorlage Aufgabe 2) Auswertungsbogen
Zeitraumen:	1 Minute pro Schüler/in

Auswertungshinweise

- bei dieser Aufgabe wird die Leseflüssigkeit auf Wort- bzw. auf Satzebene betrachtet
- individuelle Probleme der Phonetik/Phonologie können notiert werden.

AUSWERTUNGSBOGEN – BEISPIEL

Schülername	Leseflüssigkeit	Individuelle Problematik
	Wortebene – Satzebene	
Morad	o.k. sehr stockend	/th/

AUFGABE 4: Schwerpunkt Speaking – Spoken Interaction

Aufgabe:	L: <i>"Now imagine – I'm Tom's mother/father. Say hello to Tom's father/mother. Talk about yourself, your house, your hobby."</i> (Aufgabe ggf. auf Deutsch wiederholen)
Benötigtes Material:	Auswertungsbogen
Zeitraumen:	1 – 2 Minuten pro Schüler/in

Auswertungshinweise

- die Komplexität der Äußerung ist Grundlage der Bewertung
- eingliedrige Äußerungen 1 Punkt, zweigliedrige Äußerungen 2 Punkte usw.
- Antworten können stichwortartig notiert oder gleich in Punkte umgesetzt werden.

BEISPIEL

Schülername	Schülerantworten	Punkte
Morad	Hello	1
Sarah	Hello, Mr./Mrs. Miller	2
Alex	Good morning, Mr./Mrs. Miller	3
Tim	(Hobby) reading	1
Morad	My hobby is reading	3

AUFGABE 5: Schwerpunkt Reading – Extracting specific information from brief written instructions

Aufgabe:	siehe Material – Arbeitsblatt
Benötigtes Material:	Kopie des Inselbilds für jede/n Schüler/in; Buntstifte grün, braun Auswertungsbogen, auf dem die Antworten von der Lehrkraft notiert werden (ggf. sollte auf den begrenzten Zeitrahmen kurz auf Deutsch hingewiesen werden)
Zeitrahmen:	3 Minuten pro Schüler/in

Auswertungshinweise

- pro richtig ausgeführter Anweisung 1 Punkt.

AUSWERTUNGSBOGEN-BEISPIEL

Schülername	Morad	Sarah
Green head	1	1				
Coconut in palm tree	1	0				
Tom’s name on the boat	0	0				
Punktzahl	2	1				

Arbeitsanweisungen/Kopiervorlage Aufgabe 5

- Look at the picture. Can you see the crocodile?
- Give the crocodile a green head.
- Draw a coconut in the palm tree.
- Write Tom’s name on the boat.



AUFGABE 6: Schwerpunkt Writing – Filling text gaps

Aufgabe:	L: "Please fill in the gaps" – Schülerinnen und Schüler, die vorzeitig mit der Bearbeitung fertig sind, können weitere Wort- oder Textelemente unter den Text schreiben, eine entsprechende Anweisung sollte auf Deutsch erfolgen
Benötigtes Material:	Kopie für alle, Bleistift, Auswertungsbogen
Zeitraumen:	3 Minuten pro Schüler/in

Auswertungshinweise

- pro sinnvoll ausgefüllter Lücke 1 Punkt
- Antworten können erste Anhaltspunkte zur orthographischen Kompetenz liefern
- eventuelle Zusatzantworten der Schülerinnen und Schüler geben Aufschluss über den individuellen Wortschatz.

BEISPIEL

Schülername	Morad					
Punkte	3					
RS-Fehler	1					

Kopiervorlage Aufgabe 6

Fill in: school, talking, skirt, old, jacket, seven, cap

There are people. They are about a problem. Tom is wearing a on his head. He wants to go toHis mother is wearing a and a The man with the coat is



5.3.2 Die Arbeit mit Beobachtungsbögen bzw. Checklisten

Checklisten ermöglichen eine gezielte Beobachtung auf der Grundlage bestimmter Kriterien und können so Hinweise auf den Erfolg von Lernprozessen geben, aber auch Defizite aufdecken. Ihr Einsatz zu diagnostischen Zwecken kann Einfluss auf die weitere Planung des Unterrichts der gesamten Lerngruppe oder die Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler haben.

In Situationen der Leistungsbeurteilung und -beobachtung ermöglichen Checklisten die Konzentration auf bestimmte Bereiche, die beurteilt werden sollen (z. B. die Fähigkeit, an Gesprächen teilzunehmen oder die Verfügbarkeit von Lern- und Arbeitstechniken). Sie schaffen für alle am Lernprozess Beteiligten Transparenz bezüglich der Leistungsbeurteilung. Die im Folgenden vorgestellte Checkliste für die Klasse 5 orientiert sich an den Standards der Kernlehrpläne und enthält weitere unterrichtsrelevante Beobachtungsaspekte. Sie kann Lehrkräfte, Jahrgangsstufenteams und Fachschaften zur Entwicklung eigener Checklisten anregen. Dabei empfiehlt es sich, einzelne Teilaspekte auszuwählen, z. B. Hör- bzw. Hör-Sehverstehen, Leseverstehen. Für jede Schülerin und jeden Schüler sollte eine eigene Checkliste angelegt werden, welche mindestens einmal im Quartal eingesetzt wird.

Die so gewonnenen Einsichten bieten zum Beispiel die Möglichkeit, den schulinternen Lehrplan zielgerichtet veränderten Anforderungen anzupassen oder Schülergruppen mit ähnlichen Defiziten oder Stärken zusammenzufassen, um differenzierte Fördermaßnahmen durchzuführen. In Gesprächen mit Schülerinnen, Schülern und Eltern sind sie Grundlage für Rückmeldungen bezüglich bereits erreichter Entwicklungsstufen sowie für die Beratung bezüglich des weiteren Lernens.

Zusammen mit den Lernenden lassen sich bereits zu Beginn des Unterrichts in der Sekundarstufe I einfache Checklisten erstellen, die im *peer-* und *self-assessment* zum Einsatz kommen und sich auf folgende Themenbereiche beziehen können: *I can give information about what I like, don't like, have got, haven't got, about my school, family, pet.*

Beispiele: Checklisten für den Fortgeführten Englischunterricht in Klasse 5 (Gymnasium)

Name der Schülerin/des Schülers: _____.

Hörverstehen/ Hör-Sehverstehen	konkrete Unterrichts- situationen	meistens, sofort & spontan	nach mehrmaligem Hören	noch nicht
versteht einzelne Wörter, Sätze, Satzteile				
versteht im Unterricht verwendete Aufforde- rungen, Fragen, Erklärungen sowie Beiträge der Mitschüle- rinnen und Mitschüler				
kann adaptierte und einfache authentische Hörtexte und Film- sequenzen ganzheitlich erfassen sowie ihnen ausgewählte Details entnehmen				
kann einfache Geschichten ganz- heitlich erfassen und ihnen ausgewählte Details entnehmen				

Sprechen: an Gesprächen teilnehmen	konkrete Unterrichts- situationen	meistens angemessen in Ausdruck & Aussprache	vorwiegend Einwort- sätze	nur mit Hilfe von L. oder S.
kann jemanden begrü- ßen, sich vorstellen, sich verabschieden				
kann am einfachen <i>classroom discourse</i> teilnehmen				
kann eine kleine Rolle in einer kurzen Spielszene übernehmen				
Sprechen: zusammen- hängendes Sprechen				
kann sich selbst, ihre/ seine Familie, Freunde und Hobbys vorstellen				

6

ZUR UMSETZUNG DES ÜBERGANGSKONZEPTES

Der Englischunterricht in den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I steht ab dem Schuljahr 2005/2006 vor einer **doppelten Aufgabe**:

- Er muss an die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anknüpfen, die die Schülerinnen und Schüler aus dem Anfangsunterricht Englisch in der Grundschule Klassen 3/4 mitbringen. Diese sind standardorientiert in den verbindlichen Anforderungen für das Ende der Klasse 4 festgelegt (vgl. Kapitel 2).
- Er muss darüber hinaus seinen Blick richten auf die Kompetenzen, die in den schulformbezogenen Kernlehrplänen für das Ende der Klasse 6 verbindlich als Regelstandards formuliert sind. Im Kapitel 3 wird diese Perspektive systematisch dargestellt.

Die vorliegende Handreichung versteht sich als Unterstützungsangebot für die Arbeit der Fachkonferenzen Englisch und möchte mit den Beispielen und Sequenzen im Kapitel 5 als Anregung für die Fachlehrerinnen und Fachlehrer dienen.

Nach § 7 Abs. 3 Nr. 1 des Schulmitwirkungsgesetzes entscheidet die **Fachkonferenz** über

- Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie über
- Grundsätze zur Leistungsbewertung.

Für die **Gestaltung der Übergangsphase** bedeutet dies:

- Auf der Basis des Lehrplans *Englisch Grundschule*, der Hinweise im Kapitel 2 der vorliegenden Handreichung sowie der im Anfangsunterricht der Klassen 3/4 eingeführten Lehrbücher und Materialien berät die Fachkonferenz insbesondere über die tragfähigen Grundlagen, d. h. die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule mitbringen.
Dieser Prozess des Sich-Vertrautmachens kann insbesondere dadurch verstärkt werden,
 - dass Fachlehrerinnen und Fachlehrer der Grundschulen zu einem Erfahrungsaustausch in die Fachkonferenzen der weiterführenden Schulen eingeladen werden bzw.
 - dass Fachlehrerinnen und Fachlehrer im Anfangsunterricht Englisch an den Grundschulen hospitieren
 - dass – im Sinne der gegenseitigen Information und Kooperation – im Unterricht verwendete Materialien oder Instrumente der Diagnose sowie der Leistungsbewertung ausgetauscht werden.
- Auf der Grundlage der vorliegenden Handreichung stimmen die Fachkonferenzen die beschriebenen inhaltlich-thematischen und methodischen Veränderungen für die Übergangsphase ab.
Dabei werden bereits **bestehende Kooperationsformen** genutzt wie
 - bewährte und erfolgreiche Teambildungen
 - Tandemformen
 - Austausch von Fortbildungserfahrungen.

Möglichkeiten des kollegialen Austausches ergeben sich nicht nur schulintern, sondern auch durch Nutzung informeller fachlicher Gesprächskreise – durch die Bildung von **Netzwerken auf lokaler oder regionaler Ebene** ggf. auch über die Schule hinaus.

Auf der Grundlage der **Kernlehrpläne Englisch**, die im Schuljahr 2004/2005 flächendeckend in Nordrhein-Westfalen erprobt werden, und der in Kapitel 3 der vorliegenden Handreichung gegebenen Hinweise beraten die Fachkonferenzen die bereits in der Übergangsphase anzulegenden Konsequenzen aus der Standardorientierung im Englischunterricht insbesondere in folgenden Teilbereichen der kommunikativen Kompetenzen

- Hör- bzw. Hör-Sehverstehen
- Sprechen
- Lesen
- Schreiben
- Sprachmittlung.



Die vorliegende Handreichung zum Fortgeführten Englischunterricht in den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I ist damit auch ein Beitrag in dem Prozess einer Qualitätsentwicklung des Fremdsprachenunterrichts durch Standardorientierung. In die Beratung der Fachkonferenzen sollten deshalb auch Instrumente wie der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen* sowie das *Europäische Portfolio der Sprachen* einbezogen werden.

ANHANG:

**Verbindliche Anforderungen am
Ende der Klasse 4 im Bereich
„Verfügbarkeit sprachlicher Mittel“**

Grammatische Strukturen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben in Gesprächssituationen die folgenden grammatischen Strukturen und Formen. Die grammatische Terminologie ist nicht Lerngegenstand.

grammatische Struktur	Beispiele
einfache Aussagesätze in allen Personen	I am ... We have (got) ... You go ... She sees ...
Verneinungen	I am not (I'm not) ... He is not (He isn't) ... You have not (You haven't) ... We cannot (can't) ... They do not (They don't) ... She does not (She doesn't) ...
Ergänzungsfragen mit Fragewörtern	What do/can you ...? Where does he ...? When do you ...? Who eats ...? How much/How many ...?
einfache Entscheidungsfragen	Do you ...? Does she ...? Can they ...? Have you got/Has he got ...?
bestimmter/unbestimmter Artikel	the a/an
regelmäßige Pluralform	-s: books, shirts -es: buses, boxes, babies
unregelmäßige Pluralformen gebräuchlicher Nomen	men, women, children, teeth, feet, knives
Personalpronomen, Subjekt- und Objektform (Akkusativ)	I, you, he me, you, him
Possessivpronomen	my, your, his

entnommen aus: Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 40

Allgemeine Redemittel

Die Redemittel werden in Situationen erworben und angewendet.

Aussagen	Fragen
I'm Yes, I am./No, I'm not. He is /She is ...	Are you ...? What's your name? How old are you?/ ... is he/she?
This is a/an/my ... /That is a/an/my ... These are ... /Those are ... It is ...	What's this/that (in English)? Who is this? What colour is ...? Is ... big/green/...?
I like/love a ... Yes, I do. No, I don't.	What do you like/love? Do you like a ...?
I've got a ...	Have you got a ... my ... your ... his/her ...?
Here is ... My ... is ... /my... are ...	Where is ...?
Yes, I can./No, I can't.	Can you ...?
Yes, you can./No, you can't.	Can I have ...?
I live in .../I am from ...	Where do you live?/Where are you from?
Good morning .../Hello.	How are you?
Good-bye./Bye-bye.	
Here you are. Thank you (very much). You're welcome.	
Happy birthday! Congratulations! Merry Christmas and a Happy New Year. Excuse me, please. (I'm) sorry.	Pardon?

entnommen aus: Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 40

Redemittel im Klassenraum (*classroom phrases*)

Classroom phrases in Form von Aufforderungen sollten grundsätzlich im Zusammenhang mit „please“ gebraucht werden.

Take out ..., please.
Put ... away/back in/on ..., please.
Punch a hole in ...
Tidy up, please.
Come here, please.
Fetch ... /Get ... /Go and get ..., please.
Before you start, ..., please.
Use the/a ...
Stop doing ..., please.
Open/Shut ..., please.
(Today) You will need ...
Don't ..., please.
Be careful (with ...), please.
Stick/Pin ... on ..., please.
Collect ..., please
No cheating/peeking, please.
Let's ...
Hang your ... on a/your peg, please.
Choose ..., please.
Hand out/Give out ..., please.
Cut off ..., please.

I like (doing, something).
I would like to ...
I think ...

Can/Could anybody/you? Yes, I can. No, I can't.

Have you got? Yes, I have. No, I haven't.

Has anybody got ...?
Whose turn is it to ...?
Who can fetch/get ...?

entnommen aus: Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen (2003), S. 40