Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Dokumentation zur Fachtagung 22./23.03.2007

LISUM
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

Impressum

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-200
Fax: 03378 209-232

Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorinnen und Autoren: Heidi Barucki, Dr. Rosemarie Beck, Julia Bensmann, Monika Bleck, Steffen Bunzeck, Renate Götze, Klaus Lammek, Dr. Friedrich Liebo, Imona Otte, Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein, Virginia Siebert, Ute Wilschke
****

Fachliche Leitung: Rosemarie Beck
****

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); November 2007

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS).

Inhalt

Vorwort *5*

1 Die Fachtagung „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ 22.03.2007 bis 23.03.2007 ..... *7*

Einführungsveranstaltung am 23.03.2007 ..... *9*

Frühstart in die Fremdsprachen: Fortschritte und Folgen
Fachvortrag von Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein (Kurzfassung) *11*

2 Seminar-, Gesprächs- und Werkstattangebote sowie Gesprächsrunden zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule *15*

Chancen für Sprachenvielfalt. Warum Polnisch, Russisch, Sorbisch (Wendisch) im (früh beginnenden) Fremdsprachenunterricht
Gesprächsangebot von Dr. Friedrich Liebo und Klaus Lammek *16*

Vorschläge zur kompetenzorientierten Leistungsbewertung im Fach Englisch in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Grundschule
Werkstattangebot von Heidi Barucki *21*

Lernen in Integrationsklassen als eine besondere Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts
Gesprächsangebot von Ute Wilschke *29*

Überlegungen zur Erstellung eines Schulinternen Curriculums
Seminarangebot von Dr. Rosemarie Beck *33*

Themenbezogene Arbeit im Begegnungsunterricht
Werkstattangebot von Monika Bleck und Renate Götze *37*

Portfolio – gehasst und geliebt?
Werkstattangebot von Imona Otte und Virginia Siebert *44*

Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht: Anregungen für einen Paradigmenwechsel
Seminarangebot von Dr. Friedrich Liebo *49*

3 Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in Berlin und Brandenburg - Treffen am Vorabend 58

Das BLK-Verbundprojekt „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum: Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem“ vorgestellt von Steffen Bunzeck (Brandenburg) und Nathalie Schlosser (Berlin) 59

„Fremdsprachenunterricht in Berlin und Brandenburg – Was ist gleich/was ist unterschiedlich? Wie gehen wir damit um? Aktivitäten am Vorabend mit Rosemarie Beck und Julia Bensmann 62

Gemeinsame Vorhaben der Lehrkräfte aus Berlin und Brandenburg mit Julia Bensmann und Rosemarie Beck 65

Part Berlin - Zusammen-Spielen mit Julia Bensmann 67

Part Brandenburg - Poi Spinning/Twirling mit Heidi Barucki 70

Fazit und Ausblick 72

Übersicht über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer 72

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Seit dem 1. Januar 2007 gibt es **ein** Landesinstitut für Schule und Medien für die Länder Berlin und Brandenburg. Dieses hat den Auftrag eine gemeinsame Bildungsregion für Berlin und Brandenburg zu befördern. Die Fachtagung „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ war eine der ersten Gelegenheiten, diesem Auftrag sehr konkret nachzukommen.

Die für das Tagungskonzept Verantwortlichen haben diese Gelegenheit entschieden und konsequent ergriffen – mit viel Erfolg.

Zum Zusammenwachsen der beiden Länder zu einer Bildungsregion gehört auch die beiden Unterstützungssysteme für Unterrichtsqualität zusammenzuführen. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Berlins sowie Fachberaterinnen und Fachberater Brandenburgs werden zukünftig zusammenarbeiten – auch im Fach Englisch.

Zwar gibt es in diesem Bereich zwischen Berlin und Brandenburg noch eine Reihe von Unterschieden, z. B.

- machen Grundschulen im Land Brandenburg bereits ab der Jahrgangsstufe 1 ein Fremdsprachenangebot, in Berlin setzt der Fremdsprachenunterricht ab der Jahrgangsstufe 3 ein;
- differenziert der Rahmenlehrplan für den Fremdsprachenunterricht im Land Brandenburg nach den Schulstufen Grundschule (Jahrgangsstufe 1 bis 6) und Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 7 bis 10), in Berlin gibt es einen einheitlichen Rahmenlehrplan für den Fremdsprachenunterricht von der Jahrgangsstufe 3 bis 10.

Aber diese und andere Unterschiede werden als Herausforderung, nicht als Hindernis gesehen. Die Fachtagung schuf für alle Beteiligten eine gemeinsame Plattform, die Zusammenarbeit aufzunehmen und gemeinsam fortzusetzen.

Für die Meisten war das Treffen nicht die erste Begegnung, mehrere Kolleginnen und Kollegen kannten sich aus gemeinsamen Projekten oder hatten sich in Fortbildungsveranstaltungen kennen gelernt und begrüßten einander am Vorabend der Tagung sehr herzlich. Mit der Fusion der beiden Landesinstitute zum Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg und den jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen ergab sich dennoch die Situation eines Neubeginns für alle.

Das begann schon bei der Vorstellung, in der klar wurde, dass die Verantwortlichkeiten in Berlin und Brandenburg unterschiedlich benannt werden. Während die Berliner Lehrkräfte Fachmultiplikatorinnen und Fachmultiplikatoren heißen, werden die Brandenburger Kolleginnen als Fachberaterinnen und Fachberater bezeichnet. Im Land Brandenburg wird dann weiter unterschieden zwischen der Verantwortlichkeit für Frab3 (Fremdsprachenunterricht ab der Jahrgangsstufe 3) und BmS (Begegnung mit Sprachen in den Jahrgangsstufen 1 und 2)

Einig wurden sich die anwesenden Kolleginnen und Kollegen recht schnell in der Grundannahme, dass dem Fremdsprachenunterricht in der Grundschule eine sehr große Bedeutung zukommt und alles daran gesetzt werden muss, für jedes Kind einen möglichst erfolgreichen Start zu gewährleisten. Da es sich bei vielen Kindern in diesem Alter um eine Erstbegegnung mit einer Fremdsprache handelt, wird sehr viel Wert auf eine altersgerechte Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts gelegt. Dabei steht vorrangig die gesprochene Sprache in sinnvollen Kontexten im Mittelpunkt.

Es besteht die begründete Hoffnung, dass sich an die begonnene Zusammenarbeit zu gegebenem Zeitpunkt gut anschließen lässt. Dafür ist allen Beteiligten aus Berlin und Brandenburg ein gutes Gelingen zu wünschen.

Die gute Ausgangsbasis dafür spiegelt sich im Wesentlichen auch in der nun vorliegenden Broschüre wieder, die allerdings nur Ausschnitte aus dem Gesamtangebot der beiden Tage enthält. Außerdem vermitteln die beiden Videoausschnitte, die zusammen mit zwei Fotoserien und einem umfassenden Material aus den unterschiedlichen Tagungsangeboten auf DVD bei Bedarf zur Verfügung gestellt werden können, einen imposanten Eindruck von der großen Lebendigkeit und dem engagierten Tun aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Mein besonderer Dank deshalb gilt abschließend dem Vorbereitungsteam, dem Team der Einführungsveranstaltung, den Leitungsteams der Seminare, Werkstätten und Gesprächsangebote, den Autorinnen und Autoren der Tagungsdokumentation und der DVD sowie der in der Phase der Fertigstellung geleisteten Unterstützung.

Ich wünsche Ihnen beim Stöbern viel Spaß und hoffe, dass Sie Anregungen für Ihre Fortbildungs- und Beratungstätigkeit und für Ihren eigenen Unterricht finden.

Mascha Kleinschmidt-Bräutigam
Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung

1 Die Fachtagung „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ 22.03.2007 bis 23.03.2007

Die Fachtagung „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ ist Bestandteil der Implementierung des Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen – Englisch, Französisch, Polnisch und Russisch 2004“ (Rahmenlehrplan Grundschule Fremdsprachen 2004). Seit seinem Erscheinen fanden viele Einzelveranstaltungen, einschließlich Beratung von Schulen am LISUM und auch in den jeweiligen Zuständigkeitsbereichen der staatlichen Schulämter statt, mehrere Implementationsmaterialien und weiterführende Veröffentlichungen konnten entwickelt werden. Bei der Implementierung der Rahmenlehrpläne handelt es sich um ein Projekt im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBJS), das in diesem Schuljahr ausläuft.

Anlage und Struktur des Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen 2004 machen es prinzipiell möglich, dass weitere Fremdsprachenfächer grundlegende Rahmenbedingungen für die Planung, Durchführung und Evaluierung des Unterrichts ableiten können. Das wurde für Deutsch als Fremdsprache und für Sorbisch (Wendisch) erprobt. Durch die Mitwirkung von Dr. Friedrich Liebo als Leiter der Arbeitsstelle Bildungsentwicklung Cottbus in der letzten Phase der Implementierung konnte auf dieser Grundlage eine überarbeitete Fassung des Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen 2004 erstellt werden, die Sorbisch (Wendisch) neben Englisch, Französisch, Polnisch und Russisch enthält.

Die von 2003 bis 2006 durch das LISUM Bbg koordinierten Maßnahmen zum Verbundprojekt „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum: Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem“ basierten auf den Empfehlungen des Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen 2004. Die Ergebnisse des Verbundprojekts wurden dann ihrerseits in die Implementierung bis zum Abschluss des Projekts eingebracht. Der Implementierungsprozess ist insbesondere ohne die Diskussion der durch das Verbundprojekt entwickelten Deskriptoren undenkbar (vgl. Kapitel „Das BLK-Verbundprojekt „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum: Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem“).

Höhepunkt und Abschluss dieses Prozesses ist die mit dieser Broschüre dokumentierte Fachtagung „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“, die vom 22.03.2007 bis zum 23.03.2007 am LISUM stattgefunden hat. Eine der wesentlichen Zielstellungen bestand darin, wichtige Eckpunkte des Rahmenlehrplans 2004 ins Bewusstsein zu heben und mit interessierten Fachlehrkräften zu diskutieren. Erfreulicherweise fanden sich in erster Linie die Fachberaterinnen und Fachberater für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule aus dem Land Brandenburg und die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule aus Berlin zusammen mit einigen Kolleginnen und Kollegen aus fast allen Schulamtsbereichen auf der Anmeldeliste. Deshalb wurde recht bald entschieden, dass ein gesonderter Teil im Rahmen der Fachtagung für eine Begegnung der Kolleginnen und Kollegen aus Berlin und Brandenburg (vgl. Kapitel „Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in Berlin und Brandenburg - Treffen am Vorabend“) reserviert werden sollte. Die Einladungen erfolgten über die staatlichen Schulämter bzw. über die zuständigen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bzw. Fachberaterinnen Frab3 und BmS mit der Zuständigkeit für den Fremdsprachenunterricht ab der Jahrgangsstufe 3 und für den Begegnungsunterricht in den Jahrgangsstufe 1 und 2. Die Gesamtverantwortung lag in den Händen von Dr. Rosemarie Beck (Brandenburg) und Julia Bensmann (Berlin).

Als Veranstalter fungierte das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), prominenter Gast war u.a. Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein von der Universität Koblenz-Landau. Frau Schmid-Schönbein hat langjährige Verdienste bei der Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts in Deutschland, sie war an der Erstellung der jetzigen Fassung des Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen 2004 indirekt durch ihre begleiten-

de Gutachtertätigkeit beteiligt. Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein hat den Einführungsvortrag zur Situation des frühen Fremdsprachenunterrichts in Deutschland gehalten (vgl. Kapitel „Frühstart in die Fremdsprachen: Fortschritte und Folgen - Fachvortrag von Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein“).

Der Einführungsvortrag war Bestandteil der feierlichen Einführung am 23.03.2007, an der auch Drews Schwarz (MBJS) und brandenburgische Staatssekretär für Bildung, Jugend und Sport Burkhard Jungkamp teilnehmen konnten. Herr Jungkamp widmete einen großen Teil seines Grußwortes der Notwendigkeit, dass die Bildungsregion Berlin-Brandenburg für die Vereinheitlichung der Grundlagen und Voraussetzungen für eine solide Bildung in einem hohem Maße verantwortlich sei und wünschte deshalb der Fachtagung ein besonders gutes Gelingen. Besonders erfreut zeigte er sich darüber, dass Kolleginnen und Kollegen aus Berlin und Brandenburg die Tagungsangebote gemeinsam nutzen wollten.

Ausgewählte Arbeitsschwerpunkte in den Seminar-, Gesprächs- und Werkstattangeboten sowie Gesprächsrunden waren zum Einen überfachliche Themen, wie ausgewählte Fragen der Entwicklung eines schulinternen Curriculums bzw. des Lernens in Integrationsklassen, zum Anderen traditionelle fachspezifische Themen zur möglichen Sprachenvielfalt, zur Leistungsbewertung und zur Spracherwerbsforschung. Es gab aber auch aktuell sehr nachgefragte Diskussionsangebote zum Portfolio und zur themenbezogenen Arbeit im Begegnungsunterricht (vgl. Kapitel „Seminar-, Gesprächs- und Werkstattangebote sowie Gesprächsrunden“).

Die Angebote wurden vorrangig von Autorinnen und Autoren des Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen 2004 entwickelt und unterbreitet, die auch in die letzte Phase der Implementierung einbezogen waren. Hierzu gehörten Elżbieta Baczewski, Heidi Barucki, Monika Bleck, Steffen Bunzeck, Renate Götze, Klaus Lammek, Ute Wilschke sowie Rosemarie Beck. Weiterhin haben an der Erstellung des Rahmenlehrplans 2004 bzw. dessen Implementierung zeitweilig mitgewirkt Isa Diedrigkeit, Sibylle Dopfer, Brigitte Eberhardt, Petra Jobs, Regine Dagmar Lamm, Jana Piechotta, Heike Rieckhoff, Barbara Schmidt, Karina Schöne, Regina Sidorowa und Ralph Ulewski. Eine wissenschaftliche Begleitung war durch die Mitwirkung von Prof. Dr. Bärbel Diehr, Günter Gerngroß, Kerstin Lück, Prof. Dr. Dieter Mindt, Prof. Dr. Heidemarie Sarter, Prof. Dr. Norbert Schlüter, Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein, Dr. Gudrun Seemann, Cedric J. Sherratt sowie Dr. Lydia Wächter-Springer an der vorliegenden Fassung gegeben.

Die Tagung wurde ausführlich dokumentiert und auch evaluiert. Die Dokumentation konnte als Broschüre unter maßgeblicher Beteiligung der Autorinnen und Autoren fertig gestellt werden. Ein besonderer Dank gilt Heidi Barucki, Renate Götze, Dr. Friedrich Liebo und Ute Wilschke, die als Organisationsteam an der Vor- und Nachbereitung maßgeblich mitgewirkt haben. Neben der hier vorliegenden Broschüre gibt es auch eine DVD, auf der eine kleine Materialauswahl enthalten ist. Hierzu gehören zwei Videoausschnitte aus den beiden Tagen, zwei Fotoserien sowie Materialien, die von den Autorinnen und Autoren zur Verfügung gestellt wurden. Die DVD konnte durch die Mitwirkung Dr. Detlef Gietzel, Christa Penserot und Clemens Plaschke aus dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg dankenswerter Weise erstellt werden.

Einführungsveranstaltung am 23.03.2007

Zur Einführungsveranstaltung konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung Drews Schwarz (MBJS), Staatssekretär Burkhard Jungkamp sowie Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein am 23.03.2007 am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg begrüßen. Im feierlichen Rahmen wurden die Fusion der beiden Landesinstitute Berlin und Brandenburg besprochen und Perspektiven für die künftige gemeinsame Bearbeitung von Projekten durch Fachlehrkräfte aus Berlin und Brandenburg insbesondere im Bereich des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule erörtert.

Dr. Rosemarie Beck würdigte im Namen des neuen LISUM den Bildungsstandort Struveshof, auf dem seit dem 1. Januar 2007 sowohl das LISUM Brandenburg (alt) als auch das LISUM Berlin (alt) als Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg beheimatet sind. Das hatten die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Berlin und die Fachberaterinnen aus dem Land Brandenburg, die für den Fremdsprachenunterricht in den beiden Ländern zuständig sind, am Vorabend dieser Tagung gemeinsam gefeiert und damit einen Startschuss für die künftige gemeinsame Arbeit gegeben.

Klar wurde, dass die Anwesenden neugierig und gespannt sind, wie es gelingen wird, möglichst bald alles so geregelt zu haben, dass die Schülerinnen und Schüler in den beiden Ländern Berlin und Brandenburg nach Möglichkeit mehr gleiche als unterschiedliche oder zumindest ähnliche Voraussetzungen haben. Bezogen auf den Rahmenlehrplan für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist das ja bekanntlich noch nicht gelungen, in Berlin und Brandenburg gibt es unterschiedliche Rahmenlehrpläne. Deshalb war es besonders bemerkens- und dankenswert, eine Reihe Berliner Kolleginnen und Kollegen auf der Fachtagung begrüßen zu dürfen.

In ihrer Einführung ging Dr. Rosemarie Beck darüber hinaus auf die von der Implementierungsgruppe im Vorfeld der Tagung geleistete Arbeit ein und stellte die vorgesehenen Angebote von Heidi Barucki, Renate Götze in Zusammenarbeit mit Monika Bleck, Dr. Friedrich Liebo, Klaus Lammek sowie Ute Wilschke kurz vor. Außerdem wies sie darauf hin, dass Imona Otte in Zusammenarbeit mit Virginia Siebert zum Thema Portfolio gewonnen werden konnte und bedankte sich bei allen Kolleginnen und Kollegen für die bereits im Vorfeld geleistete Arbeit.

Die Rückmeldungen im Zuge der unterschiedlichen Vorbereitungen hatten schon zu diesem Zeitpunkt gezeigt, wie wichtig es war, die Tagung einzuberufen. Außerdem erläuterte Rosemarie Beck Details des vorgesehenen Programms mit der beabsichtigten Dokumentation, die vorgesehene Evaluierung am Schluss des Tages und warb dafür, die abgesprochenen Foto- und Videoaufnahmen zu unterstützen.

Einer der wesentlichen Beweggründe nach Ludwigsfelde zu kommen, war für viele Kolleginnen und Kollegen die Nachricht, dass Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein dabei sein wird, wenn der Rahmenlehrplan Grundschule Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Polnisch, Russisch und künftig voraussichtlich mit Sorbisch (Wendisch) mit einer Tagung gewürdigt wird. Prof. Dr. Schmid-Schönbein hatte den Entwicklungsprozess mit ihren Hinweisen und Überlegungen zur Arbeit der Rahmenlehrplangruppe begleitet. Ihre Meinung war und ist uns hier sehr wichtig, sie ist in der aktuellen Fassung des Rahmenlehrplans dokumentiert. Frau Schmid-Schönbein hat sich stets für das frühe Fremdsprachenlernen eingesetzt und auch sehr viel mehr als andere für Fortbildungsmöglichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer gesorgt, die diesen völlig neuen Unterricht erteilen sollten. Den meisten Lehrkräften in Berlin und Brandenburg ist ihre Zeitschrift bekannt, die Beiträge sind praktikabel und werden von vielen Lehrkräften im Unterricht eingesetzt. Das wurde dann auch mit einem sehr herzlichen Begrüßungsapplaus zum Ausdruck gebracht.

Nicht minder freundlich wurde der brandenburgische Staatssekretär für Bildung, Jugend und Sport Herr Burkhard Jungkamp begrüßt, der schon mit seiner Anwesenheit und in seinen

Gesprächen am Rande der Tagung zum Ausdruck gebracht hatte, dass ihm der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule wichtig ist.

Staatssekretär Jungkamp betonte an mehreren Stellen in seinem Grußwort, dass alle Möglichkeiten genutzt werden müssen, um einheitliche Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht in den beiden Ländern Berlin und Brandenburg herzustellen und versicherte, dass er seinen Beitrag dafür auf jeden Fall im Rahmen seiner Möglichkeiten leisten wird.

Frühstart in die Fremdsprachen: Fortschritte und Folgen - Fachvortrag von Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein (Kurzfassung)

Der Frühstart in die Fremdsprachen hat in Comenius, Locke und Pestalozzi geistige Vorläufer. Seinen Anfang in der Schule nahm frühes Fremdsprachenlernen 1920 in der Waldorfschule mit Englisch und Französisch ab Jahrgangsstufe 1. Frühstarts gab es in den 60er Jahren an den *Elementary schools* in den USA, in den 70er Jahren an den *Primary schools* in England und Wales. In den 70er Jahren wurden umfassende Versuche zum frühen Fremdsprachenlernen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Niedersachsen durchgeführt, die in das Begegnungssprachenprogramm mündeten. Seit den 90er Jahren gilt in der EU ein Mehrsprachigkeitskonzept, das neben der Muttersprache das möglichst früh beginnende Erlernen zweier Fremdsprachen vorsieht.

Gegenwärtig bieten 13 Bundesländer Fremdsprachenlernen in der Grundschule an und das in der Regel ab Jahrgangsstufe 3, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz Englisch ab Jahrgangsstufe 1, ebenfalls Nordrhein-Westfalen ab dem Schuljahr 2008/2009. In acht Bundesländern besteht in der Grundschule ausschließlich das Angebot Englisch. Ausnahmen sind das Saarland mit Französisch in der Grundschule und Thüringen mit Englisch, Französisch, Italienisch und Russisch.

Für das schulische Fremdsprachenlernen wird keine allgemeine Überlegenheit des Kindesalters angenommen (Sauer 2000). Die Auffassung, je früher, desto besser, gilt für das natürliche Fremdsprachenlernen mit entsprechend hohen Kontaktzeiten zur Zielsprache. Durch die gegenüber der Muttersprache vergleichsweise geringen schulischen Kontaktzeiten der Lerner zur Zielsprache sei auch bei einem Frühstart in die Fremdsprachen dieser Effekt nicht in dem Maße zu erwarten.

Gründe, mit der Fremdsprache in der Grundschule zu beginnen, sieht eine im Auftrag der Europäischen Kommission entstandene Studie (Blondin 1998) vor allem in den Auswirkungen auf den affektiven Bereich, die Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber Sprachen überhaupt, gegenüber der fremden Kultur und den Sprechern der fremden Sprache. Frühes Fremdsprachenlernen begünstigt die Ausbildung einer positiven Einstellung gegenüber dem Lernen von Sprachen. Eine weitere Studie zu pädagogischen Grundsätzen für die fremdsprachliche Früherziehung (Edelenbos/Johnstone 2006) fokussiert auf so genannte *good practice* im frühen Fremdsprachenunterricht; auf individuelle Lernstile, Lernstrategien und hohe Kontaktzeiten. Ziel müsse das *positive mind set* sein.

Eine Evaluierungsstudie in Nordrhein-Westfalen zum Grundschulenglisch (2007) weist aus, dass 66% der Lehrkräfte einsprachig in der Zielsprache Englisch unterrichten. Die dahinter stehende Kompetenz und Sicherheit in der Fremdsprache müssten gepflegt und zielgerichtet weiterentwickelt werden. Ebenfalls durch empirische Studien sei belegt, dass bereits in der Grundschule Lernstrategien eingesetzt würden. So versuchten amerikanische Kinder an einer deutschen Grundschule "mit den Augen" zu verstehen. Schülerinnen und Schüler könnten in handlungsorientiert-situativem Unterrichtet ein "Gefühl" für die Sprache entwickeln.

Der frühe Fremdsprachenunterricht erfordere einen veränderten Blick auf "intelligente Fehler", wie das Beispiel der Übergeneralisierung zeigt. "Intelligente Fehler" würden verdeutlichen, dass die Lerner bei ausreichendem Input selbst in der Lage seien, sprachliche Regularitäten zu erschließen.

Das Portfolio als Dokument der Selbsteinschätzung des Lerners in der Grundschule wird in seiner Bedeutung für den Übergang in die Sekundarstufe 1 herausgestellt. Es vermittelt den Lehrkräften einen Eindruck über den in der Grundschule bereits erreichten Sprachstand. Dazu gehöre nach Maßgabe auch die Dokumentation fremdsprachlichen Könnens durch die mündliche Aufzeichnung.

Als eine wichtige Komponente des frühen Fremdsprachenlernens wird die Herausbildung von *language awareness* bezeichnet, deren Kern die konstruktive Neugier auf das Andere

der fremden Sprache sei. Doyé (1999) bezeichnet *language awareness* als reziproke Seite der *culture awareness*, die den Lerner dazu befähige, Fremdes als Normales zu verstehen. Das Beispiel des *Santa Claus* in Australien vermittelt diese Normalität des Fremden in beeindruckender Weise.

Noch in den 70er Jahren zeichnete sich der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe durch eine "heitere Beliebigkeit" aus. Die Lehrkräfte verfuhren weitgehend nach eigenen Programmen ohne verbindliche Progression. Heute ist in allen Bundesländern systematischer Lernfortschritt in Rahmenlehrplänen für die Grundschule festgeschrieben. Konsens bestehe zum angestrebten Level A 1 entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Als Vorlage für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule sei der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen hingegen völlig ungeeignet. Weder würden durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen das jeweilige Schulsystem, spezifische Adressaten noch Einzelsprachen berücksichtigt (Mindt/Wagner 2007).

Das Fremdsprachenlernen sollte zum Ende der Primarstufe durch ergebnisorientierten Unterricht gekennzeichnet sein. Zur Orientierung seien die sprachliche Bausteine (Mindt/Wagner 2007) hilfreich:

- Aussprache und Intonationsmuster,
- Schriftbild,
- Grammatik (Minimum),
- Sprachfunktionen (sich bedanken, sich verabschieden, sich erkundigen).

In Videos zu Wortschatz- und Intonationsübungen wird auf die Bedeutung von Körpersprache, Mimik, und Gestik wie der Sprachprosodie im frühen Fremdsprachenunterricht verwiesen. Besonders ergiebig seien Übungsmuster, wie *Do you like hm, hm, hm? – Yes, I do / No, I don't.*

Dem Fremdsprachenunterricht von der Primarstufe bis zur Jahrgangsstufe 13 mangele es noch an einem Gesamtkonzept, stufenübergreifenden Lehrplänen und schulformübergreifenden Lehrwerken. Besonders der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe sei eine sensible Schnittstelle und müsse durch wechselseitige Hospitationen gepflegt werden.

Den Erfolg des Fremdsprachenlernens in der Grundschule befördern Kontakte zum Elternhaus. Wichtig sei der Informationsfluss an die Eltern, der vor allem Aufklärung über Unterrichtsmethoden, wie Überwiegen der Mündlichkeit, begrenzter Gebrauch des Schriftbildes, handlungsorientierter Unterricht, kein Regellernen und die Bedeutung des Portfolios umfassen sollte.

Auswahlbibliographie zum Vortrag, LISUM 23.03.07

Doyé, Peter (1999): *The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School.* Berlin: Cornelsen.

Blondin, Christiane et al. (1998): Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Berlin: Cornelsen.

DeLeeuw, Howard (1997): Einblicke in den Lernprozess: Grundschüler sprechen über ihre Erfahrungen. In: M. Legutke (Hrsg.): Sprachenlernen – Primarstufe – Unterrichtsanalyse. München: Goethe-Institut: 177 – 205.

Djigunovic, Jelena M. (2002): *„Language Learning Strategies and Young Learners"*. In: Bernd Voss / Eva Stahlheber (Hrsg.): Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Dokumentation zum 19. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Dresden 2001. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag: 121-127.

Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (2003): *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus.* Frankfurt/M: Diesterweg.

Gerngross, Günter / Schocker-von Ditfurth, Marita (2006): „Qualitätskriterien guter Lehrwerke – Eine Orientierungshilfe für die Auswahl“. In: *Primary English* – Die Fachbeilage des Grundschulmagazin English 1, 3-5.

Kubanek-German, Angelika (2001): Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 1 - Ideengeschichte. Münster: Waxman

Legutke, Michael (2000): „Fremdsprachen in der Grundschule: Brennpunkt Weiterführung“. In: Claudia Riemer (Hrsg.): Kognitive Aspekte des Lehren und Lernens von Fremdsprachen. Tübingen: Gunter Narr: 38-54.

Legutke, Michael (2001): „Portfolio für Sprachen – in der Grundschule?“ Anmerkungen zu einem hessischen Pilotprojekt. In: Grundschulunterricht (4), Sonderheft Fremdsprachen: 20-23.

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

Mindt, Dieter und Norbert Schlüter (2007): Ergebnisorientierter Englischunterricht (für die Klassen 3 und 4). Berlin: Cornelsen - Scriptor.

Mindt, Dieter und Gudrun Wagner (2007): Lernstand im Englischunterricht (Ermittlung und Bewertung - für die Klassen 3 und 4) Berlin: Cornelsen - Scriptor.

Sauer, Helmut (2000): „Frühes Fremdsprachenlernen in Grundschulen – ein Irrweg?“ In: Neusprachliche Mitteilungen 53 (1): 2-7.

Schmid-Schönbein, Gisela (2001): Didaktik: Grundschulenglisch. Reihe „studium kompakt“. Berlin: Cornelsen.

Schmid-Schönbein, Gisela (2002): „Fremdsprachen in der Primarstufe: Innovation – Qualität – Evaluation“. In: Bausch, Karl-Richard et al.: Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Gunter Narr: 179-189.

Schmid-Schönbein, Gisela: Prinzipien methodischer Umsetzung von „Englisch in der Grundschule“ in loser Folge im Internet unter: www.cornelsen-teachweb.de/co/english-for-young-learners

Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg): *Grundschulmagazin English – The Primary English Magazine* (www.oldenbourg-bsv.de)

Wode, Henning, et al. (2002) : „Englisch durch bilinguale Kitas und Immersionsunterricht in der Grundschule : Erfahrungen aus der Praxis und Forschungsergebnisse“. In: Bernd Voss / Eva Stahlheber (Hrsg.): Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Dokumentation zum 19. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Dresden 2001. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag: 139-149.

www.kles.org
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf
http://www.forum-schule.de/fsaktuell/

Lehrwerke für den Englischunterricht in der Grundschule

Für den Beginn in der Jahrgangsstufe 1

Ikuru (Berlin: Cornelsen 2001), *Green Keystones* (Frankfurt/M.: Diesterweg 2001), *Playway to English* (Leipzig: Klett 2002), *Colour Land* (Leipzig: Klett 2003), *Magicland* (München: Langenscheidt 2003), *Supermouse* (Ismaning: Hueber 2005), *Discovery 1* (Braunschweig: Westermann 2006)

Für den Beginn in der Jahrgangsstufe 3

Kooky (Berlin: Cornelsen 1993); *Keystones* (Frankfurt/M.: Diesterweg 1999); *Playway Rainbow Edition* (Leipzig: Klett 2002); *Jump!* (München: Langenscheidt 2003); *Bausteine Magic* (Frankfurt/M.: Diesterweg 2003); *Bumblebee* (Braunschweig: Schroedel 2003); *Colour Land*

(Leipzig: Klett 2003); *Ginger* (Berlin: Cornelsen 2003); *Sally* (München: Oldenbourg 2005); *Storytime* (Braunschweig: Westermann 2006); *Sunshine* (Berlin: Cornelsen 2007).

Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein
E-mail: gss-aachen@t-online.de

2 Seminar-, Gesprächs- und Werkstattangebote sowie Gesprächsrunden zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Die Fachtagung wurde im Anschluss an den einführenden Fachvortrag mit insgesamt sieben Seminar-, Gesprächs- und Werkstattangeboten sowie Gesprächsrunden fortgesetzt.

Die Angebotspalette war sehr breit angelegt, sie erstreckte sich von der Diskussion grundsätzlicher Rahmenbedingungen für die Durchführung des Fremdsprachenunterrichts über allgemeine Planungsüberlegungen, die Diskussion der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler für das Lernen oder das Planungshandeln der Lehrkräfte bis hin zur Entwicklung konkreter Unterrichtsbeispiele.

Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten sich bereits im Vorfeld für den Besuch bestimmter Themen entschieden. Im Einzelnen standen folgende Angebote zur Auswahl, die langfristig bekannt gegeben worden waren:

- Chancen für Sprachenvielfalt – ein Gesprächsangebot von Dr. Friedrich Liebo und Klaus Lammek;
- Vorschläge zur kompetenzorientierten Leistungsbewertung im Fach Englisch in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Grundschule – ein Werkstattangebot von Heidi Barucki;
- Lernen in Integrationsklassen als eine besondere Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts – ein Gesprächsangebot von Ute Wilschke;
- Überlegungen zur Erstellung eines schulinternen Curriculums – ein Seminarangebot von Dr. Rosemarie Beck;
- Themenbezogene Arbeit im Begegnungsunterricht – ein Werkstattangebot von Monika Bleck und Renate Götze;
- Portfolio – gehasst und geliebt? – ein Werkstattangebot von Imona Otte und Virginia Siebert;
- Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht: Anregungen für einen Paradigmenwechsel – ein Seminarangebot von Dr. Friedrich Liebo.

Am Vormittag standen die ersten vier Themen und am Nachmittag die restlichen drei Themen auf dem Programm.

Die nachfolgenden Abschnitte enthalten wesentliche Informationen, Arbeitsblätter oder andere Übersichten aus den Angeboten. Die verantwortlichen Referentinnen und Referenten haben zum Teil Ergebnisse aus den Werkstätten oder Diskussionen in die Darstellungen aufgenommen. Eine kleine Auswahl steht auf der DVD zur Verfügung.

Chancen für Sprachenvielfalt. Warum Polnisch, Russisch, Sorbisch (Wendisch) im (früh beginnenden) Fremdsprachenunterricht – ein Gesprächsangebot von Dr. Friedrich Liebo und Klaus Lammek

Warum Sprachenvielfalt – Sprache in ihrer Brückenfunktion. Zur Rendite von Sprachkenntnissen in Regional- oder Nachbarschaftssprachen

Der praktische Nutzen des Erlernens von Sorbisch (Wendisch), Polnisch oder einer anderen westslawischen Sprache liegt auf der Hand. Durch die mögliche Verständigung werden Verständnis und Akzeptanz der östlichen Nachbarn vertieft. Der intensive Kontakt mit der Kultur und der Denkweise des Nachbarn führt zum Abbau von Vorurteilen und schafft interkulturelle Kompetenz.

Für Unternehmen, die eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit mittel- und osteuropäischen Ländern suchen, bedeutet das, dass sich erst über die Entwicklung der Kommunikationskompetenz die Kooperationskompetenz entfalten kann. Die wachsende Anzahl der Kursteilnehmer Polnisch an der Schule für niedersorbische Sprache und Kultur und hierbei zunehmend von Vertretern kleiner und mittlerer Unternehmen verdeutlicht, dass diese Rendite von Sprachkenntnissen der Nachbarschaftssprache gefragt ist.

Mit der Osterweiterung der EU werden sich Sprachkenntnisse in den Nachbarschaftssprachen bis hin zu Auslandserfahrungen für die Grenzregion zu Standardanforderungen weiter entwickeln. Sie werden zum wesentliches Element der persönlichen und beruflichen Entwicklung von Einzelpersonen, die bis hin zu einer Anstellung in einem Beitrittsland reichen wird.

Entsprechende Sprachkenntnisse und darauf aufbauende Auslandserfahrung gilt schon jetzt als Ausdruck für Initiative, Offenheit, Integrationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit. Diese sogenannten Softqualifikationen weiß jeder Personalchef zu schätzen. Für das Unternehmen ergeben sich raschere Kontakte, eine schnellere Integration in Geschäftsabläufe, höhere Flexibilität, schließlich eine gezielte Stärkung des wirtschaftlichen und sozialen Potentials (Stärkung von Humanressourcen).

Regionalsprache Sorbisch (Wendisch) als Brücke im Land Brandenburg

Die Regionalsprache Sorbisch (Wendisch) gehört zu den westslawischen Sprachen. Sorbisch (Wendisch) weist dadurch eine natürliche Nähe zum Polnischen, Tschechischen sowie Slowakischen auf. Diese sprachliche Verwandtschaft ist zugleich ein wichtiger Vorzug des Sorbischen (Wendischen), der übrigens auch jeder anderen westslawischen Sprache zukommt. Sie funktioniert als Schlüssel für die übrigen Sprachen. Sorbisch (Wendisch) kann insofern eine sprachliche Brücke nach Polen, nach Tschechien bzw. zur Slowakei sein. Das bedeutet konkret: Durch analoge grammatische Strukturen und eine Reihe ähnlicher bzw. verwandter Lexeme versteht derjenige, der sorbisch (wendisch) spricht, die Nachbarn in ihren Grundzügen ohne Dolmetscher. Auch der Zugang zum Erlernen der Nachbarschaftssprachen Polnisch, Tschechisch und Slowakisch wird entschieden erleichtert. Das gilt in Ansätzen auch für die Aneignung der russischen Sprache. Wirklich verhandlungssichere Sprachkenntnisse sind jedoch ohne zielorientiertes Sprachenlernen der Sprache des Nachbarn nicht zu haben.

1. Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht

Zur Situation: Sorbisch (Wendisch) ist *Regionalssprache*, ist die Sprache der sorbischen (wendischen) Minderheit in der Niederlausitz. Die Kinder wachsen in der Region in und um Cottbus mit zwei Sprachen auf bzw. haben bereits im Vorschulalter zumindest in der einen oder der anderen Form Kontakt zum Sorbischen (Wendischen).

Den Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht besuchen also Schülerinnen und Schüler, die dieser Sprache zwar im frühen Kindesalter bereits begegnet sind, sie aber entweder gar nicht oder

nur in geringem Maße und mit unterschiedlicher Korrektheit beherrschen. Das Problem besteht darin: Sorbisch (Wendisch) wird als Sprache nicht mehr in den Familien weitergegeben. Dadurch erweist sich das Sorbische (Wendische) als bedrohte Minderheitensprache, die ganz oben auf der roten Liste steht. Daraus erwächst das intensive Bemühen um den Erhalt der sorbischen (wendischen) Sprache, deren Revitalisierung – beginnend im Kindergarten - vornehmlich durch Schule durchgesetzt werden soll.

Sprachweitergabe soll vornehmlich durch Schule erfolgen. Hinter dem Sprachenlernen Sorbisch (Wendisch) steht ein Gesamtkonzept, das vorrangig auf den Schulunterricht bezogen ist. Aber auch das Ganztagskonzept und die außerschulische Betreuung der Lerner in sorbischer (wendischer) Sprache sind einbezogen. Das Sprachenlernen findet ebenso berufsbegleitend statt. Der Bereich der Erwachsenenbildung ist für die Sprachweitergabe von ähnlicher Gewichtung wie das Klassenzimmer. Sprachkurse schaffen Grundlagen für Sorbische (wendische) Sprachkompetenz, die durch Nachsorgekurse aufrecht erhalten bzw. weiter entwickelt werden. Insofern impliziert das Lernen der sorbischen (wendischen) Sprache zu ihrer Weitergabe bereits den Versuch, Sprachenlernen in möglichst vielen Lebensbereichen und -abschnitten umzusetzen. Das ist für das Sorbische (Wendische) letztlich ein existenzielle Frage.

Sprachlernkonzepte sind zum Erfolg verpflichtet und unterlegen sich selbst einen hohen qualitativen Anspruch. Effektive Vermittlungsformen müssen die Aneignung der sorbischen (wendischen) Sprache durch Schule stützen. Mit der Frage - warum eine Sprache lehren - ist stets die Frage nach dem Wie, nach der Lehrbarkeit von Sprache verbunden. Der Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht hat die gelenkte Sprachaneignung zum Ziel. Der kommunikative Ansatz folgt modernen Unterrichtskonzepten, wie dem CLIL-Konzept bzw. dem bilingualen Unterrichtskonzept.

Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht findet statt als

- traditioneller Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht als Fremdsprachenunterricht
- Witaj-Unterricht als bilingualer Vorsachfachunterricht
- Bilingualer Sachfachunterricht.

Hintergrund erwarteter Wirkungen im Witaj-Unterricht und im bilingualen Unterricht ist die bekannte Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler, wenn sie mehrere Wochen nach Frankreich fahren, dort mehr Französisch lernen als während eines ganzen Schuljahrs daheim – und das ohne Grammatik, ohne Regeln, sondern allein durch die Benutzung der Sprache im Gespräch mit Anderen. Im natürlichen Kontext entwickelt sich die Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen, d. h. die psycholinguistische Grammatik im Gehirn eines Menschen aufgrund sprachlicher Kontaktsituationen, in denen die Fremdsprache benutzt wird, um Inhalte zu vermitteln und deren Frequenz. Das gilt generell für alle Sprachen. Das Sprachenlernen im natürlichen Kontext und mit hohen Kontaktzeiten gewinnt auch für den traditionellen Sorbisch-(Wendisch-)-Unterricht zunehmend an Bedeutung.

Die Entwicklung der Fähigkeit, grammatikalisch richtig zu sprechen geht im natürlichen Kontext mit der Entwicklung von L2-Kommunikationsstrategien einher, mit denen der Lerner irgendwie verständlich zu machen sucht. Er will, ja er muss im Ausland kommunizieren, um am öffentlichen Leben teilnehmen zu können. Dieser Druck ist in der Unterrichtsstunde durch die Schaffung eines natürlichen Aneignungskontexts aufzubauen.

Der Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht trägt dann am besten zum Spracherwerb bei, wenn er Gelegenheit gibt, dass die Lerner in die Sprache eintauchen. Das Sprachbad berücksichtigt, wie man „natürlich“, ohne Vermittlung nach dem Prinzip des Nürnberger Trichters, Sprachen lernt: Immersion, Witaj-Unterricht, Direkte Methode, TPR (*total physical response*), *natural approach* fußen darauf, dass Lerner in handlungsorientiert-situativem Unterrichtet ein Gefühl für die Sprache entwickeln können und bei ausreichendem Input selbst in der Lage seien, sprachliche Regularitäten zu erschließen.

Fremdsprachenunterricht ist durchaus entsprechend den Prinzipien des natürlichen Erwerbs lehrbar. Die zielsprachliche Interaktion über Inhalte, das Sachlernen in der fremden Sprache fördert nachweisbar den Spracherwerb (Ergebnisse Immersionsprogramme).

Welchen Bedingungen unterliegt der natürliche Erwerb?

Das Entstehen von Kommunikationskompetenz erfordert einen umfänglichen [Dauer // Intensität] Sprachkontakt der Lerner in der Zielsprache Sorbisch (Wendisch). Als Unterrichtsprinzip wird deshalb die konsequente Einsprachigkeit in der Zielsprache praktiziert (Immersion). Aber das Immersionsprinzip ist kein unbekümmerter Selbstläufer. Nur durch eine entsprechend unterrichtsmethodische Stützung ist Sorbisch (Wendisch) durchgängig als Arbeitssprache verwendbar. Bedingung ist dabei, dass die Lehrkraft stets auf dem vorhandenen Sprachstand der Lerner aufbaut.

Entsprechend der Situation ist der Sprachstand in Sorbisch (Wendisch) in der Mehrzahl der Fälle zu Beginn der Primarstufe sehr bruchstückhaft bzw. gar nicht vorhanden. Auch in der Sekundarstufe I im bilingualen Unterricht stößt die Umsetzung des Immersionsprinzips wegen nicht ausreichender Sorbisch-(Wendisch-)Kenntnisse anfangs auf Grenzen.

Das Immersionsprinzip funktioniert auch im Witaj-Unterricht nur durch eine konsequente methodische Stützung. Beliebiges Eintauchen der Lerner in die Zielsprache reicht nicht aus.

Katalog von Methoden für den Fremdsprachenunterricht, der den natürlichen Erwerbsprinzipien folgt

In erster Linie geht es dabei um die Vermittlung funktionaler Sprachkenntnisse zur Stützung der sprachlichen Interaktion zwischen Lerner und Lehrkraft über Unterrichtsinhalte ab Jahrgangsstufe 1 bei kaum vorhandenen Vorkenntnissen.

Der Witaj-Unterricht muss so organisiert sein, dass den Schülerinnen und Schülern das Leben nicht unnötig schwer gemacht wird. Es gilt ein sprachliches Geländer zu schaffen, an dem sich der Lerner durch die Unterrichtssprache hangeln kann, das gleichzeitig Gerüst für den Weiterbau sprachlicher Kompetenzen sein sollte:

- Kinder durch Reim, Rhythmus, Melodie und Bewegung auf den Geschmack der Sprache bringen, Gedichte, Lieder und Spiele einbeziehen;
- feste Riten in Sorbisch (Wendisch), z. B. Begrüßung, Morgenlied, Arbeitsanweisungen;
- In den ersten Lernjahren des Witaj-Unterrichts ist vor allem entsprechend der Schrittfolge des natürlichen Spracherwerbs das Hörverstehen zu entwickeln;
- Lerninhalte sind vorrangig über Sprachmuster und feste Wendungen zu vermitteln;
- der Mythos der Einsprachigkeit, mit dem der Witaj-Unterricht von Anfang an überfrachtet ist (vgl. Butzkamm 2004), ist kritisch zu hinterfragen.

Es ist weder möglich noch sinnvoll, die Muttersprache ganz aus dem Witaj-Klassenraum zu verbannen. Butzkamms These, die in Lust zum Lehren, Lust zum Lernen vertreten wird, dass die Muttersprache als Stütze der Schülerin/des Schülers beim Erwerb der sorbischen (wendischen) Sprache fungiere, sollte hier stärker zum Tragen kommen. Dadurch verkürzt sich der Weg zum Sachlernen in der Zielsprache. Butzkamm empfiehlt dazu eine „Sandwich-Technik“. Dank dieser Hilfe kann die Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern schneller in der sorbischen (wendischen) Sprache kommunizieren und mit authentischen, sachfachrelevanten Texten arbeiten – und dadurch schrittweise den natürlichen Lern- bzw. Erwerbskontext aufbauen.

Quellenangaben

Butzkamm, Wolfgang (2004). Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke.

Butzkamm, Wolfgang (2005), Eine methodische Reform ist überfällig: die Muttersprache als Sprachmutter. In: Nouveaux Cahiers d'Allemand - Numéro 1, 2005, p. 27 à 39.
Abrufbar unter http://edition.cens.cnrs.fr/revue/nca/2005/v/n1/010905ar.html

Żylińska, Marzena (2004), Butzkamm, Wolfgang (2004). Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke. ISBN 3-7720-8039-1. XII, 403 Seiten. Rezension. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 10 (1), 3 pp.
Abrufbar unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Butzkamm1.htm

2. Russischunterricht

Ein gut angedachtes, langfristig vorbereitetes Gesprächsangebot zur Sprachenvielfalt an Brandenburger Grundschulen ist bedauerlicherweise von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fachtagung zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule kaum bis gar nicht nachgefragt worden. Es gab lediglich eine Teilnahmemeldung für den Sorbischunterricht, möglicher Russischunterricht fand bei dieser Fachtagung leider noch kein Interesse.

Zur Situation: Leider wird Russisch an den staatlichen Grundschulen im Land Brandenburg nicht unterrichtet, obwohl es eine der osteuropäischen Nachbarsprachen ist, im Osten Deutschlands eine langjährige Tradition besitzt und in einer Anzahl von Familien deutlich verwurzelt ist.

Über Erfahrungen mit erfolgreichem Russischunterricht im Primarbereich verfügen seit Jahren zahlreiche Waldorfschulen in Berlin und Brandenburg. Ähnliches lässt sich auch von den einstigen Schulen mit erweitertem Russischunterricht in der ehemaligen DDR sagen, an denen ebenfalls Russisch gelehrt und gelernt wurde. Im Brandenburgischen Projekt der „Begegnung mit fremden Sprachen" konnte an zwei Grundschulen in Rüdersdorf und Wünsdorf die Begegnung mit der russischen Sprache angeboten werden.

In einigen Ballungsgebieten im Flächenland Brandenburg finden sich immer mehr Kinder mit slawischem Hintergrund. Vielleicht werden sich die Rahmenbedingungen für die Einrichtung von Russischunterricht in der Primarstufe dadurch verändern? Auf jeden Fall benötigen Migrantenkinder gute Startmöglichkeiten, zu denen neben zufriedenstellenden Deutschkenntnissen ausreichende Kenntnisse in der Herkunftssprache gleichermaßen gehören.

Der erste Schritt für ein Russischangebot ist allerdings bereits realisiert, Russisch steht neben den modernen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Polnisch im derzeit gültigen Rahmenlehrplan für die Grundschule und könnte von den Schülerinnen und Schülern in der Grundschule angewählt werden, zumal der Anschluss in der Sekundarstufe I eher problemlos möglich ist als in anderen Fremdsprachen.

Im Vergleich zu Berlin sieht es im Land Brandenburg nicht gerade rosig um die Sprachenvielfalt in den Grundschulen aus. Natürlich hinkt ein solcher Vergleich mit Berlin schon auf Grund des relativ großen Unterschiedes im Bereich des multi-ethnischen Hintergrunds von Berlin. Jedoch schon der Vergleich der Anzahl der Fremdsprachen im Zentralabitur von 2007 in Berlin und Brandenburg verdeutlicht den großen Unterschied zwischen unseren beiden Bundesländern, die jetzt von einem gemeinsamen LISUM begleitet werden. Während in Brandenburg zentrale schriftliche Prüfungen in lediglich zwei Fremdsprachen durchgeführt wurden, kommt Berlin auf die stattliche Anzahl von zehn verschiedenen Fremdsprachen. Dazu ist natürlich ein Unterbau von Sprachenvielfalt in der Grundschule eine Grundbedingung. Und gerade hier besitzt das Land Brandenburg einen deutlich sichtbaren Nachholbedarf und Handlungsbedarf.

Warum sollte auch Russisch in der Grundschule unterrichtet werden?

Nur wenn wir uns mit Denkformen anderer Völker auseinandersetzen, können wir auch die Welt, in der wir leben, besser verstehen. Es sind die Gefühle, die in einer Sprache zum Ausdruck kommen. Kaum jemand, der sich ernsthaft mit Völkern und deren sprachlichen Eigenheiten beschäftigt, wird die sprichwörtliche russische Seele gering schätzen. Dieses Gefühl für die Warmherzigkeit und tiefsinnige Verständigung des russischen Volkes zu vermitteln, sollte das Grundanliegen des Russischunterrichts in der Grundschule sein, das damit über die alltägliche Kommunikation mittels einer Fremdsprache hinausgeht. Wenn das spielerisch, mit Freude und allen Sinnen geschieht, dadurch Toleranz und Verständnis unter den Schüle-

rinnen und Schülern geweckt und Neugierde auf andere Kulturen und Lebensweisen an den Tag befördert wird, hätte der Russischunterricht in der Grundschule ein wichtiges Ziel erreicht.

Warum sollen Kinder Russisch lernen? Die russische Sprache sprechen 150 Millionen Menschen, womit Russisch an der ersten Stelle in Europa liegt. Außerdem kann man sich mit Russisch in vielen anderen slawischen Ländern gut verständigen. Russisch erleichtert den Zugang zu einer ganzen Reihe anderer slawischer Sprachen. Genauso ist Russisch eine anerkannte Sprache bei der UNO und eröffnet gerade jetzt Chancen auf dem heutigen Arbeitsmarkt.

Wie könnte Russisch in der Grundschule gelehrt und gelernt werden?

Nachahmend, rezitierend, singend, tanzend, spielend können die Kinder in die russische Sprache eingeführt werden, wobei von der Ganzheitlichkeit der Sprache ausgegangen wird. Dabei lernen sie unbewusst nach Sprachvorbildern grammatische Gesetzmäßigkeiten erfühlen. Das Sprechen der Kinder ist stets von Bewegungen begleitet. Situation, Bilder, Figuren und Klang erschließen den Sinn. Durch Minidialoge wird die Basis zu aktivem Sprechen gelegt. Dabei wird Grundlegendes und Alltägliches geübt: Farben, Monate, Wochentage, Wetter, Zahlen, Alter, Uhrzeit, Namen der Personen und Dinge der Umgebung, eigene Tätigkeiten, Zustimmung und Ablehnung.

Bis zum Ende der 2., eventuell 3. Jahrgangsstufe sollte nur mündlich gearbeitet werden, die kyrillische Schrift kann jedoch in methodisch begründeten Fällen eingesetzt werden. Dabei spricht die Lehrkraft als Vorbild möglichst oft nur Russisch und bezieht andere Sprachvorbilder ein. In der 3. oder/und 4. Jahrgangsstufe erfolgt der komplette Schreiblernkurs unter Berücksichtigung der Festlegungen für den Schreiblernkurs in der Muttersprache. Erst wenn mit dem Schreiben der kyrillischen Buchstaben begonnen wird, kann auch der Leselehrgang einsetzen. Sprachliche Besonderheiten und Regeln der russischen Sprache werden erst dann erlernt, wenn die Schülerinnen und Schüler über einen ausreichenden sprachlichen Fundus verfügen und daraus eventuelle Regelmäßigkeiten nach Möglichkeit selbstständig ableiten können.

Bis zur 6. Jahrgangsstufe soll es neben der Festigung des bisher Gelernten zu selbstständigem Sprechen über einfache, die Schülerinnen und Schüler interessierende Themen kommen. Neben den Gesprächsteilen können auch immer wieder Arbeiten an Aussprache und Intonation, Sprachübungen, grammatische Übungen, darunter auch ausreichend schriftliche Übungen, zum Einsatz kommen. Kurze Nacherzählungen gewinnen immer mehr an Bedeutung, auch werden zunehmend kurze Szenen und kleine Theaterstücke vorbereitet und aufgeführt.

Sprachmaterial, Übungen und Anwendungen des Gelernten werden so aufgebaut, dass sie den Interessengebieten, der Umwelt und der Wesensart der jeweiligen Altersstufe gerecht werden. Passende Gedichte und das große Volks- und Kinderliedergut Russlands, durch die man in die besondere Stimmung der russischen Sprache eintaucht, sollten dabei immer wieder einen größeren Raum einnehmen.

Vorschläge zur kompetenzorientierten Leistungsbewertung im Fach Englisch in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Grundschule – ein Werkstattangebot von Heidi Barucki

1. Grundlagen für eine kompetenzorientierte Leistungsbewertung

Bei der Bewertung von sprachlichen Leistungen sind Grundsätze aus der Spracherwerbsforschung und Lernpsychologie zu beachten wie z. B.:

- Die Schülerinnen und Schüler schaffen sich eine Interimsprache, indem sie Hypothesen aufstellen, diese überprüfen, im Umgang mit Sprache ausprobieren und wenn nötig verwerfen.
- Ihre Unbefangenheit mit Sprache umzugehen und zu experimentieren, muss gefördert und darf nicht durch rigide Bewertung und Fehlerkorrektur gehemmt werden.
- Die Schülerinnen und Schüler haben höhere inhaltliche Ansprüche an ihre Aussagen als ihre sprachliche Kompetenz hergibt – darum ist es wichtig, ihnen einen *language support* zu geben und sie zur Nutzung von verschiedenen Lerntechniken und Nachschlagewerken zu befähigen.
- Regeln werden zwar behandelt, sind aber noch lange nicht automatisiert, darum kann es Probleme bei kreativen Sprachleistungen geben.
- Bei Konzentration auf den Inhalt wird oft nicht bewusst an Regeln gedacht.
- *Nothing succeeds like success* – Erfolgserlebnisse sind wichtig!
- *Message before accuracy*- Die Erfüllung der kommunikativen Sprechabsicht ist wichtiger als vollständige Korrektheit.

2. Aufgabenformate

Die Leistungsbewertung in den drei Doppeljahrgangsstufen erfolgt auf der Grundlage der Vorgaben (vgl. Standards, Kapitel 4), die sich an den Niveaustufen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ orientieren. ...

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 werden die sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu den verbindlichen Themenfeldern des Unterrichts kontinuierlich überprüft und bewertet. Dabei soll von den Anforderungen der realen mündlichen und schriftlichen Kommunikationspraxis ausgegangen werden (vgl. Rahmenlehrplan Grundschule Fremdsprachen 2004, S. 52, 53)

Aufgaben, die das Können der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Kompetenzen und Standards überprüfen

Überprüft werden die Kompetenzen im Hörverstehen/Hör-Sehverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben. Wie die Sprachmittel verfügbar und vor allem anwendbar sind, zeigt sich über solche Aufgaben.

Damit die Erfüllung nicht am Nichtverstehen der Aufgabenstellung scheitern kann, sollte diese auch auf Deutsch gegeben werden. Klassenarbeiten sollten diese Fertigkeitsbereiche enthalten, es können auch Schwerpunkte ausgewählt werden.

Aufgaben zur Sprachrezeption – *Listening and Reading*

Um wirklich die rezeptiven Fähigkeiten zu überprüfen, müssen Aufgaben gewählt werden, die keine Sprachproduktion erfordern.

Dies könnten vor allem sein:

Auswählen/ Ankreuzen	– Bilder auswählen – *Multiple-Choice*-Antworten, *true/false/not* in *the text-Sätze*, Ja-/Nein-Antworten	
Zuordnen/ Ordnen/ Sortieren	– Bilder oder Teilüberschriften in die richtige Reihenfolge bringen – Bilder mit Textstellen in Verbindung bringen – Aussagen oder Satzteile richtig (zu-)ordnen	
Visuelle Darstellung	– Bilder (aus)malen/zeichnen/vervollständigen	
Ergänzen	– Vervollständigen von Tabellen, Lückentexten, Steckbriefen	
Korrigieren	– Wörter/Sachverhalte richtig stellen	Diese Aufgaben eignen sich vor allem für das Leseverstehen geeignet, nicht für das Hören!
Antworten	– Fragen beantworten	

Aufgaben zur Sprachproduktion

Diese Aufgaben sollen zu Themen gestellt werden, die den Schülerinnen und Schülern vertraut sind, z.B. *That's me, my family, my friends; Weekend, holiday, freetime activities; My school,* etc. (siehe Themen lt. RLP Fremdsprachen Grundschule 2004, S. 31)

Solche Aufgaben sollten

a) kommunikativ sinnvoll eingebettet sein,
b) eindeutige Aussagen zu erwarteten Inhalten und Umfang enthalten,
c) durch Anregungen (Bilder, Wörter, Wortgruppen, Satzanfänge) gestützt werden.

Beispiele *Speaking**

a)

Giving an interview (A: Imagine you are a star. – B: … a reporter); Making plans for the weekend; Tell your host family about your hobbies and interests. etc.

b)

You must …. Don't forget … Tell your partner about …

A: A reporter is going to ask you three or more questions. Don't forget: You love talking about yourself. –

B: You want to write an interesting article about the star and need information. You must ask three or more questions.)

c)

You can use the pictures/the timetable/the words given in the box.

Beispiele *Writing **

a)

Write a letter/an e-mail/a note/a postcard to your friend/teacher/parents/host family; an article for a school magazine etc.

b)

Write about two activities that you do or that you don't do. Write full sentences. etc.

c)

You can use the images/ photos/questions etc. for help/for finding ideas.

* Die Beispiele stammen überwiegend aus dem Material „Lernausgangslage ... " aus Berlin.

Weitere Anregungen sind in den Anlagen 1 und 2 enthalten.

Die mündliche Überprüfung sollte nicht frontal vor der Klasse, sondern möglichst mit einer Partnerin/einem Partner bzw. individuell erfolgen. Es bietet sich an, dass die anderen Schülerinnen und Schüler in der Zeit selbstständig Aufgaben lösen. Differenzierungsstunden könnten genutzt werden.

Die Auswertung der Leistungen darf nicht defizitorientiert sein und jeden Fehler zählen, sondern muss einschätzen, wie die jeweilige Schülerin/der jeweilige Schüler die auszuwertende Kommunikationssituation gemeistert hat (z.B. durch einen Feedbackbogen). Auch eine Nachbefragung zur Selbsteinschätzung der Schülerin/des Schülers wäre hilfreich (die Aufgabe war schwierig – gerade richtig – zu/leicht).

Aus dieser Lernstandsanalyse lassen sich für die einzelnen Schülerinnen und Schüler und für die Arbeit mit der Klasse Übungsschwerpunkte ableiten.

3. Umgang mit Fehlern

Dabei auftretende Fehler sind notwendiger Bestandteil des Lernens und Indizien für den jeweils erreichten Lernstand. Sie sind deshalb nicht als Defizite, sondern als notwendige Schritte im Lernprozess zu sehen. Darum ist vor allem bei der Bewertung von selbstständigen kreativen Sprachleistungen tolerant mit Fehlern umzugehen. Die Realisierung erfolgreicher kommunikativer Leistungen ist grundlegend und muss vorrangig behandelt werden. Fehler, die diese Realisierung infrage stellen, sind schwerwiegender als Fehler, die die sprachliche Form verletzen, aber die Kommunikation nicht gefährden. Fehler sind notwendiger Bestandteil des Lernens und geben Aufschlüsse über Lernfortschritte und Hinweise zur Fortführung des Lernens. Die Fehlerkorrektur ist beim mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch gleichermaßen wichtig. Eine differenzierte Haltung gegenüber Fehlern verlangt ein differenziertes Vorgehen in der Korrektur (vgl. Rahmenlehrplan Grundschule Fremdsprachen 2004, S. 51).

Dos and Don’ts

- Schülerinnen und Schüler bei Fehlern nicht unterbrechen!
- Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden lieber Fehler zu machen als gar nichts zu äußern.
- Selbstkorrektur und Fehlerkorrektur durch Mitschülerinnen und Mitschüler sollen angeregt werden, bevor die Lehrkraft korrigiert.
- Inhaltliches Aufgreifen des fehlerhaft Gesagten, dabei Struktur richtig anbieten.
- Klar machen, worauf der Schwerpunkt in der jeweiligen Unterrichtsphase liegt,

  Ampel:

  - **Rot:** Achtung wir achten auf Korrektheit, weil wir gerade eine bestimmte Struktur üben.
  - **Gelb:** Geübtes wird angewendet, möglichst korrekt, wichtigste Fehler werden korrigiert.
  - **Grün:** Wir können uns auf die Inhalte konzentrieren, Fehler spielen (fast) keine Rolle. Korrektur erfolgt nicht, wichtige sprachliche Probleme können später aufgegriffen werden.
- In Schülertexten, die ausgestellt werden und/oder ins Portfolio kommen, nicht korrigieren, erst recht nicht mit rot (Alternative: Klebezettel, Feedbackbogen).
- Phasen des kreativen Schreibens beachten (Planung → Entwurf → Überarbeitung → Reinschrift → Präsentation → Feedback).
- Nach Arbeiten nicht alle Fehler korrigieren lassen (Schwerpunkte auswählen).
- Nicht lange auf einer Struktur „herumreiten“, lieber später wieder aufgreifen, wenn Kontext es anbietet.
- Hilfen für das „Verlernen“ von Fehlern geben (Eselsbrücken, Poster etc).

Lieber fehlerhaft sprechen als fehlerlos schweigen!

4. „Es muss einen Pakt zwischen Fremdbewertung und Selbsteinschätzung geben."

Die Bewertung durch die Lehrerin/den Lehrer ist zunehmend durch die Selbsteinschätzung und Mitbeurteilung durch die Schülerinnen und Schüler zu ergänzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen allmählich dazu befähigt werden, Erfolge ihrer Lernanstrengungen wahrzunehmen, Unsicherheiten und Lernprobleme zu erkennen, den persönlichen Lernstand zu überschauen und Schlussfolgerungen für das Weiterlernen zu ziehen. Dazu lernen die Schülerinnen und Schüler Instrumente für die Selbstbeurteilung kennen, wie z. B. Checklisten und die Selbstkontrolle mit einer Lernkartei, und führen ein Sprachenportfolio. (vgl. Rahmenlehrplan Grundschule Fremdsprachen 2004, S. 52).

- Schülerinnen und Schüler wählen ihre selbst erstellten Produkte für das Dossier aus und begründen ihre Auswahl (mündlich/schriftlich).
- Nach einer Stoffeinheit (z. B. einige Tage vor einer Klassenarbeit und nach der Lösung von *Test-yourself*-Aufgaben) schätzen die Schülerinnen und Schüler an Hand von Selbsteinschätzungsbögen ihre zu diesem Thema erreichten sprachlichen Kompetenzen ein und setzen sich Ziele für die nächste Etappe. (z. B. erreichte Fähigkeiten im Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Lerntechniken, Arbeitsweise, Ziele für das Weiterlernen). Das sollte sehr konkret auf die innerhalb dieses Themas bearbeiteten Inhalte und erworbenen Kompetenzen bezogen sein.
- Nach Erklären der Selbsteinschätzungsbögen werden diese in Einzelarbeit selbstständig ausgefüllt, dann in Kleingruppen die Ergebnisse besprochen. Über- und Unterschätzungen werden durch die Mitschülerinnen und Mitschüler meist gut erkannt und ausgeräumt. Diese Bögen kommen in die Sprachenbiografie.
- Am Ende einer längeren Phase (Halbjahr/Schuljahr) erfolgt eine themenunabhängige Einschätzung (durch Ankreuzen auf einem Selbsteinschätzungsbogen oder selbst formuliert).

Beispiele für Fragen und Schwerpunkte:

1. Wie schätzt du dein Können in Englisch ein?
   - <u>Hören und Verstehen</u> (Arbeitsanweisungen, Geschichten, Texte von CD, Lieder, ...)
   - <u>Lesen und Verstehen</u> (Arbeitsanweisungen, Lesetexte und Geschichten)
   - <u>Sprechen</u> (zusammenhängendes Sprechen zu vorbereiteten Themen, mündliche Beteiligung im Unterricht, Reagieren in Gesprächen)
   - <u>Schreiben</u> (Wörter richtig schreiben, selbst Sätze formulieren, eigene Texte verfassen)
2. Welche Techniken nutzt du am häufigsten zum Lernen?
3. Worin möchtest du dich im nächsten Schuljahr besonders verbessern? Wie kannst du das erreichen?
4. Welche Themen haben dir in diesem Schuljahr am besten gefallen?

Viele Verlage bieten zu ihren Lehrbüchern Selbsteinschätzungsbögen an. Hier sollten Sie deren Konkretheit und Handhabbarkeit für Ihre Schülerinnen und Schüler prüfen. In einigen Bundesländern gibt es akkreditierte Portfolios (siehe Linkliste).

Weitere Anregungen zur Arbeit mit dem Portfolio finden Sie in dem Beitrag „Portfolio – gehasst und geliebt?" von Imona Otte und Virginia Siebert in dieser Broschüre.

Quellenangaben

Rahmenlehrplan – Grundschule – zur Erprobung – Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Polnisch, Russisch / Erarb. vom Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) / Hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. – Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, 2004

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. Englisch – Materialien zum selbstständigen standardorientierten Lernen für den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Berlin, 2005. - Download unter http://www.lisum.de/go?SmartLink=11564

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. Lernausgangslage Jahrgangsstufe 7 im Fach Englisch Schuljahr 2006/07. Berlin 2006
Download unter http://www.isq-bb.de/index.php?content=va_jahrgangsstufe7_download

Sophie Ioannou-Georgiou, Pavlos Pavlo. Assessing Young Learners. Oxford: Oxford University Press 2003

Timm, Johannes.P. Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen 1998

Asheuer, Ursula. “Oops, I did it again!“ – Der Umgang mit dem Fehler im Englischunterricht. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.). Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Frankfurt M.: Diesterweg 2003

Quellenangaben zum Portfolio

Ilse Brunner, Elfriede Schmidinger. Gerecht beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis – Linz: Veritas 2006

Ilse Brunner, Elfriede Schmidinger. Leistungsbeurteilung in der Praxis: der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I – Linz: Veritas 2001

Ilse Brunner, Thomas Häcker, Felix Winter. Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen und Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung – Kallmeyer 2006

Shirley-Dale Easley, Kay Mitchell. Arbeiten mit Portfolios – Mühlheim: Verlag an der Ruhr 2004

Links zum Thema Portfolio

http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/implementationsmaterial/fremdsprachen/Portfolio.pdf
Zur Arbeit mit dem Sprachenportfolio in der Grundschule. Materialien zur Umsetzung des Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen

http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/ sekundarstufe_I/fachspezifische_impl_briefe/S1-impen3.pdf
Implementationsbrief zum RP Sek. I (Portfolio)

www.cilt.org.uk/primary/elp.htm *und*
http://www.nacell.org.uk/resources/pub_cilt/portfolio.htm !!!
Download: English Junior Portfolio und teacher's guide

http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/informationen/sprachen/porfolio/content.html#esp
Thüringer Modell des Europäischen Sprachenportfolios

http://www.grundschulenrw.de/angebote/egs/info/portfolio/index.html
Downloads verschiedener Portfolios, viele praktische Anregungen, Beispiele, Materialien

http://www.portfolio-schule.de/index.cfm

http://www.englisch.schule.de/portfolio.htm

http://www.geocities.com/sprachenportfolio/portfolio1.html

http://www.learn-line.nrw.de/angebote/eps2/was_ist_das_eps.html *und*
http://www.learn-line.nrw.de/angebote/portfolio/schulprakt/index.html
Anregungen und Informationen für Schulen, die das FS-Portfolio einführen oder ihre Arbeit damit intensivieren wollen

http://www.schule.bremen.de/sprachen/portfolio.html

http://www.sprachenportfolio.ch

Aufgabenbeispiel 1

Speaking - Meeting new friends

In your holidays in an international camp you meet a nice girl/boy. You start to talk to him/her.

- ***Speak English all the time.***
- ***Ask many questions and answer your friend's questions.***
- ***React to what your new friend says!***

Neue Freunde kennen lernen

In den Ferien oder auf einer Party lernst du ein nettes Mädchen/einen netten Jungen kennen. Ihr fangt an euch zu unterhalten.

- Sprecht nur Englisch!
- Stelle viele Fragen und beantworte die Fragen deines Partners.
- Reagiere auf das, was dein Partner sagt.

You want to find out about his/her

- *name and age*
- *hobbies / free time*
- *brothers and sisters*
- *pets*
- *hometown*
- *school*
- *favourite food/animals/sport/film/ school subject …*
- *…*

These words can help you:

What's your …?

Do you …?

Have you got …?

Are you …?

How old …?

How many …?

Why …?

And you?

Role cards for the interview (Tipp: Passende Bilder von Kindern sollten als Illustration der Rollenkarten aufgeklebt werden.)

Helen Matthieu	
Age	*13*
hobbies/free time	*dancing, meeting friends*
brothers and sisters	*1 brother (Maurice, 11, terrible), 1 sister (Nancy, 16, cool)*
pets	*No pets ☹, want a dog*
hometown	*Paris, France*
school, class	*Belmondo Secondary School Paris, year 7*
favourite colour	*pink*
favourite food	*ice-cream, pizza*
favourite animals	*dogs, dolphins*
favourite sport	*swimming*
favourite school subject	*biologiy, PE*

Maria Fernandez	
Age	*12*
hobbies/free time	*shopping, reading, drawing*
brothers and sisters	*no brother ☺, 1 sister (Nerea, 8, ok)*
pets	*dog, Robbie, black, big, friendly*
hometown	*Madrid, Spain*
school, class	*Ernest Hemingway School Madrid, year 6*
favourite colour	*orange*
favourite food	*fish, Chinese food*
favourite animals	*hamsters, horses*
favourite sport	*swimming, badminton*
favourite school subject	*Spanish, Art*

John Brown	
age	*11*
hobbies/free time	*Inline skating, computer games*
brothers and sisters	*no brother, 1 sister (Julia, 12, ok)*
pets	*No pets*
hometown	*Wigan, England*
school, class	*Alpington Primary School, year 56*
favourite colour	*blue*
favourite food	*pizza*
favourite animals	*dogs*
favourite sport	*inline skating, cricket*
favourite school subject	*pe, maths*

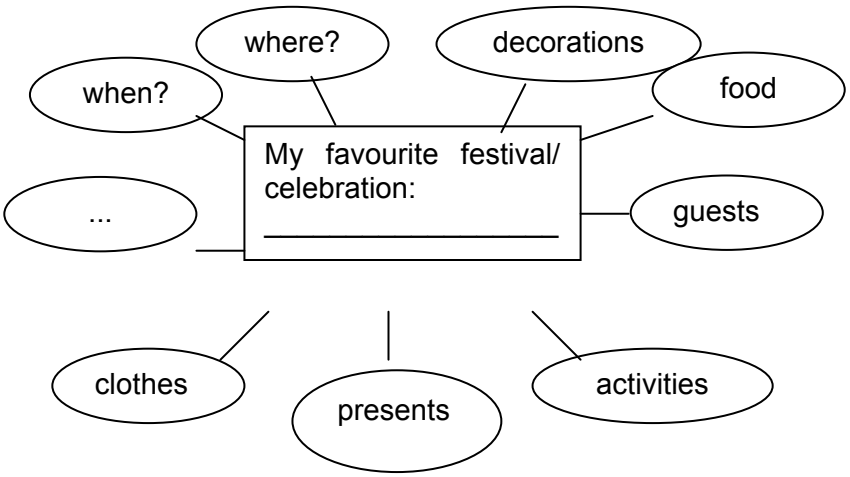
Paul Hausinger	
age	*131*
hobbies / free time	*In Winter: skiing, snowboarding, in summer: skateboarding swimming*
brothers and sisters	*1 brother (Henry, 11, cool). 1 sister (Magda, 16, ok)*
pets	*A dog (Senta, brown, sheepdog), cows, pigs, rabbits on farm*
hometown	*Uttendorf, Austria*
school, class	*Louis Trenker Primary School, year 6*
favourite colour	*blue*
favourite food	*steak, pizza*
favourite animals	*dogs*
favourite sport	*skiing, swimming*
favourite school subject	*biology, PE, art*

Aufgabenbeispiel 2

Writing – My favourite festival/celebration

Today is Pancake Day in England. There are many festivals and celebrations in Germany, too. Write about your favourite festival or celebration. You can write about your birthday, Carnival, Halloween, Christmas, New Year or another festival you like.

a) *First write your ideas about the festival into the mindmap.*



b) Now write an interesting text about your favourite festival/celebration.

You can use the words and pictures for help.

These words can help you:

I like … because ...

We/My family usually celebrate/have/decorate …

Last … we /I …

For breakfast/dinner/lunch we always …

We usually/often/never/sometimes …

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Lernen in Integrationsklassen als eine besondere Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts – ein Gesprächsangebot von Ute Wilschke

Arbeitsschwerpunkte:

1. Vorüberlegungen
2. Gesetzliche Grundlagen
3. Lernbehinderung - der Rahmenlehrplan Grundschule Fremdsprachen 2004
4. Der Förderplan
5. Erfahrungsaustausch

1. Vorüberlegungen

Im Fremdsprachenunterricht ist Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Was bedeutet dies für unsere alltägliche Arbeit? Nach einer kurzen Hinführung über die gesetzlichen Grundlagen sowie Grundsätze der Integration, können Sie über Ihre Erfahrungen aus dem integrativen Unterricht berichten. Im Erfahrungsaustausch können wir gemeinsam sicherlich nicht jedes Problem lösen, aber Anregungen zum Nachdenken geben. Es wäre schön, wenn Sie Erfahrungen aus Ihrem Alltag vorstellen würden, uns Ideen aus dem gemeinsamen Unterricht aufzeigen, eine Möglichkeit für einen Förderplan vorstellen oder einfach nur auf Probleme aufmerksam machen.

Die folgenden Fragen sollen Anregung geben:

- Welche Erfahrungen haben Sie im gemeinsamen Unterricht?
- Wie arbeiten Sie mit dem Sonderpädagoginnen und -pädagogen zusammen?
- Welche Schülerinnen und Schüler lassen sich gut im gemeinsamen Unterricht betreuen?
- Welche positiven oder weniger positiven Erfahrungen über konkrete Schülerinnen und Schüler können Sie berichten?
- Was bereitet Ihnen viel Freude an Ihrer Arbeit mit schwierigen Schülerinnen und Schülern?
- Wo sehen Sie besondere Herausforderungen und Schwierigkeiten und brauchen Unterstützung?
- Worüber möchten Sie mit allen diskutieren und in Erfahrungsaustausch treten?

2. Gesetzliche Grundlagen

Für Brandenburgische Schulen hat der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung Priorität (vgl. Brandenburgisches Schulgesetz § 29). Die optimale Förderung eines jeden Kindes ist hierbei im Mittelpunkt. Es steht jedem behinderten Kind unabhängig von der Art und Schwere der Behinderung der gemeinsame Unterricht zu.

„Heterogenität in einer Lerngruppe ist normal und Differenzierung des Unterrichts eine Notwendigkeit für das Unterrichtshandeln. Es gibt unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten, so beispielsweise nach Zielen, Inhalten, Umfang und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, nach dem Lerntempo sowie nach Formen des Aneignens und Festigens ... Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht der Grundschule finden in differenzierten Unterrichtsformen ihren Lernmöglichkeiten entsprechende Lernchancen“ (Rahmenlehrplan Fremdsprachen Grundschule, S.11).

In der Sonderpädagogik-Verordnung des Landes Brandenburg sind die Rahmenbedingungen für den gemeinsamen Unterricht verankert. Im Abschnitt 5 werden die personellen Rahmenbedingungen, die Klassenfrequenz und der Lehrkräfteeinsatz beschrieben (Verordnung über Unterricht und Erziehung für junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf §18- 20). Gemäß dieser Verordnung Abschnitt 3 erfolgt die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. VV über die Tätigkeit der Förderausschüsse und das Feststellungsverfahren für den sonderpädagogischen Förderbedarf).

Das Feststellungsverfahren untergliedert sich in die Grundfeststellung (Stufe I) und die förderdiagnostische Lernbeobachtung (Stufe II). Das staatliche Schulamt entscheidet über die Aufnahme eines behinderten Kindes in eine Klasse mit gemeinsamem Unterricht an einer allgemeinen Schule oder in eine Klasse einer Förderschule auf der Grundlage der Empfehlung des Förderausschusses. Der Elternwunsch findet starke Beachtung.

3. Lernbehinderung – Der Rahmenlehrplan Fremdsprachen Grundschule 2004

Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbehinderung werden nach dem Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (Berlin) bzw. für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Allgemeinen Förderschule (Brandenburg) unterrichtet und gefördert. Die Standards geben die Ziele vor (vgl. Rahmenlehrplan Fremdsprachen Grundschule).

Die Lese-Recht-Schreibschwäche, auch LRS genannt, ist eine Teilleistungsstörung von Schülerinnen und Schülern mit einer besonderen Schwierigkeit im Lesen und Schreiben. Der Umgang mit der LRS wird in der Verwaltungsvorschrift über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer besonderen Schwierigkeit im Lesen und Schreiben oder mit einer besonderen Schwierigkeit im Rechnen (VV LRS) vom 8.Februar 2006, Amtsblatt des MBJS Nr.1, 2007 im Land Brandenburg geregelt. Hier ist festgelegt, dass Schülerinnen und Schüler mit einer LRS innerhalb des regulären Unterrichts gefördert werden müssen.

4. Der Förderplan

Laut VV Feststellungsverfahren vom 12. Juli 2005 ist der Förderplan die Konzeption der weiteren Förderung und beinhaltet:

- Aussagen zum Entwicklungsstand,
- bisherige Fördermaßnahmen,
- allgemeine Entwicklungsaufgaben,
- Fördermaßnahmen für das laufende Schuljahr,
- Schwerpunkte für die Förderung in den verschiedenen Unterrichtsfächern,
- Schwerpunkte der individueller Förderung,
- Ergebnisse der Lernbeobachtung,
- die nächsten Lernschritte.

Beispiel für eine mögliche Struktur des Förderplans

Name, Vorname: Geburtstag:
Anschrift:
Schuljahr:
Schule/ Klasse: Klassenlehrkraft:
Fachlehrkraft:

Beginn der Fördermaßnahme:
Vorrangiger Förderbedarf:

Arbeits- und Sozialverhalten	☐	Motorik	☐	Konzentration	☐
Wahrnehmung	☐	Mündlicher Sprachgebrauch	☐	Lesen	☐
Mathematik	☐	Schriftlicher Sprachgebrauch	☐	Rechtschreibung	☐
Naturwissenschaften	☐	Gesellschaftswissenschaften	☐	Sonstiges:	☐
Hinweise:	☐				

Entwicklungsstand der Schülerin/ des Schülers (Stärken/ Probleme):

Evaluation des Förderplanes am: am: am: am:

Ziele	**Maßnahmen**	**Verantwortliche Lehrkraft**	**Ergebnisse Bemerkungen**
Förderzeitraum von bis			
Förderzeitraum von bis			
Förderzeitraum von bis			
Förderzeitraum von bis			
Förderzeitraum von bis			
Lehrkraft Datum/Unterschrift	**Sonderpädagoge** Datum/Unterschrift	**Eltern** Datum/Unterschrift	**Schulleitung** Datum/Unterschrift

5. Erfahrungsaustausch

- Erfahrungen aus dem gemeinsamen Unterricht
- Die Zusammenarbeit mit den Sonderpädagoginnen und -pädagogen
- Erfahrungen mit konkreten Schülerinnen und Schülern
- Herausforderungen und Schwierigkeiten
- Geforderte Unterstützung

Quellenangaben

Verwaltungsvorschrift über die Tätigkeit der Förderausschüsse und das Feststellungsverfahren über den sonderpädagogischen Förderbedarf (VV Feststellungsverfahren) vom 12.07.2005, Amtsblatt des MBJS Nr. 8, 2005.

Verwaltungsvorschrift über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer besonderen Schwierigkeit im Lesen und Schreiben oder mit einer besonderen Schwierigkeit im Rechnen (VV LRS) vom 8.Februar 2006, Amtsblatt des MBJS Nr.1, 2007.

Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (Berlin) bzw. für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Allgemeinen FS (Brandenburg), Senatsverwaltung für Bildung, Jungend und Sport Berlin, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, Wissenschaft und Technik Verlag, 2005.

Verordnung über Unterricht und Erziehung für junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Rahmenlehrplan – Grundschule – zur Erprobung – Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Polnisch, Russisch / Erarb. vom Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) / Hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. – Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, 2004

Brandenburgisches Schulgesetz (BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 02.August 2002, GVBl.I/02[Nr.08], MBJS, 2002.

Elżbieta Baczewski, Regina Sidorowa, Ute Wilschke: Die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit großen Problemen beim Lernen mit Beispielen für die Differenzierung im Fremdsprachenunterricht, LISUM Bbg, März 2006. - Abrufbar unter: http://www.bildung-brandenburg.de/1532html

Überlegungen zur Erstellung eines Schulinternen Curriculums – ein Seminarangebot von Dr. Rosemarie Beck

Arbeitsschwerpunkte:

- Sieben gute Gründe für ein schulinternes Curriculum (Meinungsaustausch)
- Schulinternes Curriculum – ein Handlungsrahmen, kein Rezept! (Präsentation und Nachfragen mit Material)
- Der schulinterne Fachplan – mögliche Wege und inhaltliche Schwerpunkte (Material und Erläuterungen mit Nachfragemöglichkeit)

Sieben gute Gründe für ein schulinternes Curriculum (Meinungsaustausch)

Beim Betreten des Seminarraums wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einem der sieben guten Gründe (Arbeitsblatt) für ein schulinternes Curriculum begrüßt und konnten sich in den Aushängen über die jeweils anderen Gründe informieren.

1. Ein schulinternes Curriculum bietet Ihrer Schule Möglichkeiten für eigenverantwortliches Handeln, für konkrete Verabredungen und Abstimmungen. Es trägt dazu bei, die Qualität des Unterrichts weiterzuentwickeln.	2. Mit einem schulinternen Curriculum schaffen Sie – im Abgleich mit dem Rahmenlehrplan – eine gemeinsame Arbeitsgrundlage, auf die alle Kolleginnen und Kollegen in ihrer Arbeit Bezug nehmen.	3. Durch ein schulinternes Curriculum entsteht für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Eltern eine Verlässlichkeit in den Anforderungen, in den Leistungserwartungen und bei der Gestaltung des Unterrichts.	4. Das schulinterne Curriculum bietet eine günstige Grundlage für die Kooperation und Verständigung im Fach und über das Fach hinaus, z. B. bei der Planung von fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.
5. In einem schulinternen Curriculum können Sie die verbindlichen Vorgaben des Rahmenlehrplans so konkretisieren, dass sie zu den Bedingungen und Ressourcen Ihrer Schule passen.	6. Ein schulinternes Curriculum macht nicht nur Arbeit, sondern spart auch Arbeit. Die Abstimmung von Zielen, Inhalten und gemeinsamen Handlungsfeldern erleichtert die Verständigung über Verfahrensweisen, Materialien und Medien.	7. Mit der Entwicklung eines schulinternen Curriculums können Sie die Vorgaben des Rahmenlehrplans mit den Zielen Ihres Schulprogramms abstimmen.	Wenn Sie noch kein Schulprogramm haben, ist ein schulinternes Curriculum der erste Schritt auf dem Weg dorthin. Abrufbar unter http://www.pws.cidsnet.de/pws-ger/profil/curriculum/start_curriculum.htm (Quelle: Seite der Peter-Witte-Schule)

Nach der Einführung und Erläuterung des vorgesehenen Programmablaufs äußerten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu „ihrem“ guten Grund nach Möglichkeit mit jeweils einer zustimmenden und einer ablehnenden Äußerung. Bereits in dieser Phase fand lebhafter Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern statt.

In der angeregten Debatte kamen sehr viele Details und auch konkrete gute Erfahrungen in Bezug auf die Erstellung eines schulinternen Curriculums zur Sprache, die mit Hilfe der sich anschließenden Präsentation von der Seminarleiterin zusammengefasst und z. T. erweitert wurden. Leider lässt sich der Inhalt der Meinungsäußerungen hier nicht darstellen, nachfolgend werden lediglich die Stichworte aus der Präsentation aufgelistet.

Schulinternes Curriculum – ein Handlungsrahmen, kein Rezept! (Schwerpunkte aus der Präsentation)

Schulinternes Curriculum - begründet durch Vorgaben (Folie 1)

1. Einführung der jetzt gültigen Rahmenlehrpläne
2. Entwicklung von Schulprogrammen, u. a. mit einem schulinternen Curriculum
3. Maßnahmen zur weiteren Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der Schule
4. hohes Maß an Eigenverantwortung der Schule

Schulinternes Curriculum - gekennzeichnet durch Unverwechselbarkeit! (Folie 2)

- Spezifik des Schulstandortes
- Soziale Lage der Schülerinnen und Schüler
- Kulturelle Eigenheiten der Schülerinnen und Schüler
- Besonderen Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer

Es gibt kein einheitliches schulinternes Curriculum! (Folie 3)

Schulinternes Curriculum (Folie 4)

- Orientierungshilfen/Qualitätsparameter
- Für sich selbst ... / für externe Experten / Planungs-, Durchführungs-, Kontrollinstrument?
- Handlungsrahmen der zentralen Steuergruppe 2006

Handlungsrahmen für ein schulinternes Curriculum (Folie 5)

- Vorgegebene Kriterien, einheitliche Rahmenkategorien, Qualitätsparameter
- Basis für den schulischen Diskurs um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung
- Landesweite Vergleichbarkeit/Verbindlichkeit

Ein gutes schulinternes Curriculum (Folie 6)

- spiegelt den Prozess der Verständigung zu grundlegenden Zielen der Bildung und Erziehung der Schule wider;
- verfügt über ein Leitbild und ist mit dem Schulprogramm abgestimmt;
- greift schulische Entwicklungsschwerpunkte auf;
- modifiziert schulische Entwicklungsschwerpunkte thematisch, fachbezogen oder jahrgangs- bzw. doppeljahrgangsstufenbezogen;
- weist besondere Festlegungen einzelner Fächer aus;
- macht pädagogische Ziele und Maßnahmen transparent;
- legt den Focus der Evaluierung auf die Wirksamkeit der schulinternen Verabredungen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der Grundschule.

Prüfinstrument, Anregung, Diskussionsgrundlage, Bestätigung (Folie 7)

- den bisherigen Weg überprüfen;
- die bereits erarbeiteten Materialien einordnen, ergänzen, erweitern, komprimieren;
- die Rahmenkategorien als Ordnungsraster aufgreifen.

Ständiger Prozess – wechselseitige Durchdringung und Weiterentwicklung (Folie 8)

1. Leitbild/Schulprogramm
2. Entwicklungsschwerpunkte der Schule
3. Übergreifende Schwerpunkte
4. Pädagogische Ziele und Maßnahmen: Fachliche Ebene, Transparenz und Öffentlichkeitsarbeit
5. Wirksamkeit: Evaluation und Selbstevaluation

Die hier zuletzt aufgeführten Kriterien wurden dann anhand von Einzelfragen weiter als Grundlage für die Ableitung eines eigenen schulinternen Curriculums vorgestellt und diskutiert.

1. **Leitbild/Schulprogramm** (Folie 9)

   Was für eine Schule sind wir?

   Was wollen wir erreichen?

   Welche Grundwerte bestimmen unser Handeln?

2. **Entwicklungsschwerpunkte der Schule** (Folie 10)

   Welche in allen Fächern bedeutsamen Kompetenzen müssen im Unterricht aller Fächer gestärkt werden?

   Welcher jeweilige Arbeitsschwerpunkt hat über einen längeren Zeitrahmen hinweg an unserer Schule die höchste Priorität zur Optimierung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler?

3. **Übergreifende Schwerpunkte für Fächer und Jahrgangsstufen** (Folie 11)

   Welche der Schwerpunkte bzw. verabredeten Maßnahmen müssen thematisch, für einzelne oder alle Fächer oder bezogen auf die Jahrgangsstufen bzw. Doppeljahrgangsstufen modifiziert werden?

   Besondere fachliche Schwerpunkte

   Welche besonderen Festlegungen wurden in den einzelnen Fächern getroffen?

   Welche weiteren fachlichen Konkretionen ergeben sich aus den Entwicklungsvorhaben der Schule für das jeweilige Schuljahr?

4. **Transparenz und Öffentlichkeitsarbeit** (Folie 13)

   Wie werden die Entwicklungsvorhaben und übergreifenden und fachlichen Maßnahmen in die Schuljahresplanung aufgenommen?

   Welche Verabredungen werden in Fachkonferenzen, in Lehrerkonferenzen oder in der Schuljahreskonferenz getroffen und protokolliert?

   Wie leisten wir Öffentlichkeitsarbeit, machen wir unsere Arbeit transparent?

   Welche Kooperationen gehen wir ein?

5. **Evaluation und Wirksamkeit** (Folie 14)

   Wie erkennen wir, ob wir unsere Ziele erreicht haben?

   Welche Maßnahmen haben sich bewährt?

   Was soll weitergeführt werden? In welchen Teilbereichen müssen wir unsere Arbeit intensivieren?

Der schulinterne Fachplan – mögliche Wege und inhaltliche Schwerpunkte

Anhand der vom LISUM entwickelten Materialien (vgl. Quellenangaben) wurden auf die Unterschiede aufmerksam gemacht und mögliche Entwicklungswege sowie inhaltliche Schwerpunkte aufgezeigt.

Quellenangaben

Auf dem Weg zum schulinternen Curriculum: ein Leitfaden. Beitrag des Faches Fremdsprachen. – LISUM Bbg, 2004 - Abrufbar unter http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/-bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/ grundschule/schulinterne_curricula/pdf/-SIC_Fs.pdf

Das schulinterne Curriculum der Peter-Witte-Schule. – Abrufbar unter http://www.pws.-cidsnet.de/pws-ger/profil/curriculum/start_curriculum.htm

Hinweise und Entscheidungshilfen für die schuleigenen Lehrpläne Englisch (Implementationsbrief Nr. 2). – LISUM Bbg, 2002 - Abrufbar unter http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_/ rahmenlehrplaene/sekundarstufe_I/fachspezifische_impl_briefe/S1-impen2.pdf

Rahmenlehrplan – Grundschule – zur Erprobung – Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Polnisch, Russisch / Erarb. vom Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) / Hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. – Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, 2004

Schulinternes Curriculum – ein Baustein zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts / Mascha Kleinschmidt-Bräutigam; Ursula Meierkord. – Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, 2006. – Abrufbar unter http://www.lisum.de/Inhalte/Data/Aktuelles/schulinterncurr

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Grundschule. Handlungsrahmen. Schulinternes Curriculum. – Unveröffentlichtes Manuskript der Zentralen Steuergruppe „Rahmenlehrplan Grundschule“. – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. – Potsdam, 2006

Themenbezogene Arbeit im Begegnungsunterricht – ein Werkstattangebot von Monika Bleck und Renate Götze

In den Jahrgangsstufen1 und 2 ist der Unterricht in der Begegnungssprache so zu konzipieren, dass die Schülerinnen und Schüler die neue Sprache kindgerecht erfassen. Eine Möglichkeit dafür sind themenbezogene „Ich-kann-Bögen." Diese Bögen geben den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre Lernprodukte in mehreren Arbeitsphasen entstehen zu lassen und mehrmals zu überarbeiten. Dadurch lassen sich Fehlleistungen vermeiden. Das Selbstwertgefühl der Kinder wird erhöht und ihre Erfolgserlebnisse gesteigert. Das hat zur Folge, dass ihre Freude und die Neugier an der Begegnungssprache wachsen.

Vom themenbezogenen Arbeitsblatt über einen „Ich-kann-Bogen" zum Zertifikat am Themenbeispiel „Tiere"

Die aufeinander abgestimmten Arbeitsbögen sind so aufgebaut, dass anhand der einzelnen Bögen die Kinder ihre individuellen Lernergebnisse im eigenen Lernprozess widerspiegeln und erkennen können. Diese Erkenntnisse ermöglichen ihnen eine Selbstbewertung, die ihnen hilft, ihre Lernkompetenzen zu entwickeln und ihr eigenverantwortliches Lernen vorantreibt. Die nach Abschluss eines Themas erworbenen Zertifikate dienen der Anerkennung der individuellen Bemühungen und der Fortschritte in den Sprachleistungen der Kinder auf dem vorgegebenen Gebiet. Die abgeschlossenen „Ich-kann-Bögen" finden ihren Platz im Portfolio. Kinder der Jahrgangsstufe 1 und 2 erlernen den Umgang mit dem Portfolio. Sie wählen für ihre „Schatzkiste" für sie relevante und gelungene Arbeiten aus. Es ist also nur natürlich, wenn eine Dokumentation ihrer besten Ergebnisse der jeweils bearbeiteten Lernziele entsteht. Die ausgewählten Produkte der verschiedenen Lernphasen zeigen am Ende der 2. Jahrgangsstufe die Fortschritte bei ihrem Kompetenzerwerb im Unterricht der Begegnungssprache und bilden eine gute Grundlage für einen erfolgreichen Übergang zum Fachunterricht. Die Fachlehrkräfte können daraus viel entnehmen, was ihnen hilft, Anknüpfungspunkte für den Ausbau der erworbenen Kenntnisse zu finden.

Möglichkeiten für selbstgesteuerte Aktivitäten an den themenbezogenen Bögen bieten den Kindern der differenzierte Unterricht und die Freiarbeit. In diesen Formen lernen die Kinder selbstverantwortlich, das heißt, sie entscheiden über Art und Umfang ihrer Übungen, über ihre Arbeitsdauer und über den jeweiligen Lernpartner und über den Arbeitsplatz. Themenentsprechende Lernmittel müssen ihnen für diese Arbeitsweise zur Verfügung stehen. In den lehrergeführten Sequenzen wird die Begegnung mit der neuen Sprache integrativ im Fachunterricht unter anderem durch Singen von Liedern, Einüben kleiner authentischer Reime, aber auch durch das Benennen konkreter Personen, Tiere, Pflanzen oder Gegenstände erweitert. In beiden Unterrichtsformen können sich die Kinder mit der neuen Sprache auseinandersetzen und sich kreativ entfalten. Ein Planungsbeispiel zum Thema „Tiere" schließt sich an.

Authentische Kinderbücher mit kurzen Tiergeschichten

Die Lehrkraft liest eine Geschichte über Tiere/mit Tieren vor, betont dabei das vorkommende Tier. Haben die Kinder es erkannt, zeigen sie das entsprechende Tierbild und legen es anschließend vor sich auf den Tisch. Abschließend erfolgt die Nennung aller in der Geschichte vorkommenden Tiere. (Eventuell Bild- und Namenkarten an die Tafel heften).

Aktivitäten für die Erarbeitung der Tiernamen in der anderen Sprache

Die folgenden Beispiele sind Vorschläge dem Alter der Kinder in den Jahrgangsstufen 1 und 2 entsprechend die Tiernamen in der anderen Sprache vorzustellen. Sie zeigen keine Reihenfolge auf und können beliebig in den Sequenzen eingesetzt werden. Wichtig ist die häufige Wiederholung der Tiernamen, z. B beim Singen.

Lieder	Französisch	Rond, rond, rond
	Englisch	Old Mac Donald has a farm

Mögliche Abfolge:

1. Schritt	Bildkarten der vorkommenden Tiere sind an der Tafel. Die Lehrkraft zeigt und benennt sie. Die Kinder sprechen nach.
2. Schritt	Lernen und singen des Liedes.
3. Schritt	Ein Kind stellt durch Körpersprache ein Tier des Liedes dar. Die anderen raten. Das Kind, das das Tier zuerst richtig benannt hat, stellt das nächste dar.

Differenzierter Unterricht oder Freiarbeit zum Thema „Tiere“ (Arbeit an Stationen, die überwiegend in Partnerarbeit erfolgt)

1. Memory mit Tierbildern
   beim Aufdecken wird jedes Tier in der Begegnungssprache benannt
2. Bingo – Spiel
3. Gestalten eines Wort–Bild-Blattes
4. Angelspiel
   Tierbilder werden mit Büroklammern aus Metall versehen und in ein nicht einsehbares Gefäß gelegt. Ein Magnet wird an eine Angelschnur befestigt.
   Zwei Kinder angeln abwechselnd Wortkarten aus dem Gefäß. Jedes richtig benannte Tier darf die Anglerin/der Angler behalten. Sieger ist das Kind mit den meisten Karten.
5. Üben mit der Lernbox
   Geübt wird mit der Lernbox allein oder mit einem Partner. Die Lernbox hat drei Fächer. Im ersten Fach befinden sich Tierbildkarten. Auf der Rückseite stehen die richtigen Bezeichnungen. In das zweite Fach kommen alle richtig benannten Tierbilder. Das dritte Fach dient für die falschen Antworten. Alle Karten in dem dritten Fach werden neu bearbeitet.
6. Malstation
   Auf einem Blatt sind Tiere aufgezeichnet. Ein Kind gibt dem anderen den Auftrag, ein Tier auszumalen. Es gibt auch die entsprechende Farbe vor. Der Auftrag erfolgt in der Begegnungssprache. Das Kind bekommt von dem anderen auch einen Auftrag. So malen beide gleichzeitig.

Sketch

Anhand von Bildgeschichten mit einfachem Text dazu studieren die Kinder einen Sketch ein, z.B. Französisch *La petite souris cherche un ami*. Kleine Dialoge können mit bekannten Begrüßungsdialogen von den Kindern/Tieren gesprochen werden.

Kartenspiel

Zu einer Tierfamilie gehören je sechs Vertreter. In der Begegnungssprache stehen auf den Karten die jeweilige Familie und der Vertreter.

Mutter, Vater, Großmutter, Großvater, Tochter, Sohn

Die Karten werden gemischt und verteilt. Dann wird versucht Familien, also alle sechs zusammengehörigen Karten zu sammeln.

Der linke Nachbar des Kartengebers beginnt. Er fragt eine Mitspielerin/einen Mitspieler nach einer fehlenden Karte. Anfangs wird nur das gesuchte Tier in der Begegnungssprache genannt. Z. B. „Ich möchte von dir: *La famille cheval, le père*. Später sollte auch die Bitte in der Begegnungssprache geäußert werden.

Ist der Befragte im Besitz dieser Karte, muss er sie dem Frager geben und der gleiche Frager darf weiter fragen. So lange bis ein Befragter sagt: “Nein, habe ich nicht“. Dann darf dieser weiter fragen. Gewonnen hat, wer die meisten Familien sammeln konnte.

Tierfamilienspiel

Bei diesem Spiel geht es darum, dass sich eine Tierfamilie schnell findet. Von jeder Tierart gibt es eine Mutter, einen Vater und ein Kind/Baby, z. B:

Familie Hund		
Mutter Hund	la mère du chien	mother dog
Vater Hund	le père du chien	father dog
Kind/Baby Hund	l’enfant/le bébé du chien	baby dog
Familie Katze		
Mutter Katze	la mère du chat	mother cat
Vater Katze	le père du chat	father cat
Baby Katze	le bébé du chat	baby cat
Familie Pferd		
	la mère du cheval	mother horse
	le père du cheval	father horse
	le bébé du cheval	baby horse
Familie Schaf	le mère mouton	mother sheep
Familie Schwein	le cochon	a pig
Familie Ente	le canard	a duck
Familie Vogel	l’oiseau	a bird

Jedes Kind bekommt eine Bildkarte mit dem Tiernamen. Die zusammengehörende Tierfamilie bestehend aus drei Vertretern (Mutter, Vater, Kind) muss sich so schnell wie möglich finden.

Spielbeginn ist ein akustisches Signal. Nun stellt sich jedes Tier/Kind mit den entsprechenden Lauten dar. (bellen, miauen, meckern, wiehern….). Gewonnen hat die Tierfamilie, die sich zuerst gefunden hat. Abschließend stellen sich alle Mitspielerinnen und Mitspieler in der Begegnungssprache vor: „Ich bin….“

Flaschendrehen

Zu Beginn wird festgelegt, wer welches Tier darstellt. Jedes Kind zieht dafür eine Tierbildkarte. Alle Mitspielerinnen und Mitspieler sitzen im Kreis. Eine Spielerin/ein Spieler dreht die Flasche. Auf die/den der Flaschenhals zeigt, die/der muss in die Mitte des Kreises treten und ihr/sein Tier auf der Bildkarte nachahmen mit Bewegungen und eventuell mit der Tierstimme. Die anderen Kinder müssen das Tier erraten und sagen: „*C’est le chat. “ It’s the cat*.“

Wurde das Tier erraten, wird erneut die Flasche gedreht. Das Spiel beginnt neu.

Jeu de béret / das Baskenmützenspiel im Sportunterricht

Zwei Gruppen stehen sich in Linie gegenüber. Die Spielleiterin/der Spielleiter flüstert jedem Kind der einen Gruppe den Namen eines Tieres in der Begegnungssprache zu, oder sie/er gibt ihm die entsprechende Bildkarte. Die gleichen Tiernamen bekommen auch die Kinder der anderen Gruppe, nur in einer anderen Reihenfolge. Bewährt hat es sich, wenn die spielleitende Person sich die Tiere vorher auf einem Zettel notiert hat.

In der Mitte, zwischen den Gruppen liegt eine Baskenmütze oder ein anderer Gegenstand.

Die Spielleiterin/der Spielleiter ruft den Namen eines Tieres in der Begegnungssprache, die beiden Kinder aus je einer Gruppe mit diesem Tiernamen versuchen nun, die Mütze zu ergreifen und in ihre Gruppe zu holen. Die siegreiche Gruppe erhält dafür einen Punkt.

Variante: Die Spielleiterin/der Spielleiter erzählt eine Geschichte auf Deutsch, in der sie/er nur die Tiere in der Begegnungssprache benennt.

«*Les animaux/The animals*« aus dem Märchen «Die Bremer Stadtmusikanten»

Vorstellen der Tiere/An der Tafel sind Bildkarten von:

der Hahn	die Katze	der Hund	der Esel
le coq	*le chat*	*le chien*	*l'âne*
The cock	*the cat*	*the dog*	*the donkey*

Die Kinder benennen die Tiere auf Französisch/Englisch und ordnen die entsprechenden Wort-/Namenskarten zu ... Diese vier Tiere kommen gemeinsam in einem Märchen vor. Kennt ihr es? ... „Die Bremer Stadtmusikanten" von den Gebrüdern Grimm ... An der Tafel werden Bildkarten von dem Märchen betrachtet.

Vorlesen des Märchens

1. Variante (passive Form) - Lehrkraft liest das Märchen in deutscher Sprache vor und benennt die Tiere auf Französisch/Englisch. Die Kinder hören zu.

2. Variante (aktive Form) - Die Kinder zeigen während des Lesevortrages an den entsprechenden Stellen der französischen/englischen Tierbenennung die Bildkarte von dem jeweiligen Tier hoch.

Festigung der Tiernamen:

- Jedes Kind erhält ein Tier-/Märchenmandala mit diesen vier Tieren.
- Die Tiere werden nochmals benannt und dann ausgemalt.

Wiederholen der Tiernamen und Farben
Jeweils zeigen und fragen (1. Zeile), antworten (2. Zeile), fragen (3. Zeile), antworten (4. Zeile)

„Was ist das? „ Das ist die Katze". „ Welche Farbe ?" „Sie ist weiß, weiß und schwarz, gelb".	«Qu'est-ce que c'est?» «C'est le chat. » «C'est de quelle couleur?» «Il est blanc, blanc et noir, jaune».	"What is it?" "It's the cat." " What colour is it?" "It's white, white ant black, yellow."
„Was ist das"? „ Das ist der Hund". „Welche Farbe?" „ Er ist schwarz, braun".	«Qu'est-ce que c'est?» «C'est le chien.» «C'est de quelle couleur?» «Il est noir, marron.	" What is it?" " It's the dog." "What colour is it?" „It's black and brown."
„Was ist das"? „Das ist der Esel". „Welche Farbe?" „Er ist grau".	«Qu'est-ce que c'est? » «C'est l'âne.» «C'est de quelle couleur?» «Il est gris.»	"What is it?" "It's the donkey." "What colour is it?" "It's grey."
„Was ist das"? „Das ist der Hahn." „Welche Farbe?" „Er ist bunt".	«Qu'est-ce que c'est?» «C'est le coq.» «C'est de quelle couleur?» «Il est toutes les couleurs.»	"What is it?" " It's the cock." "What colour is it?" "It's colourful."

Rhythmisches Spiel mit Tiernamen im Musikunterricht

Je nach Klassenstärke werden Gruppen mit je fünf Kindern gebildet. Jede Gruppe bekommt in der Begegnungssprache einen Tiernamen zugeteilt. Insgesamt sind es dann etwa vier bis fünf Tierwörter.

Die Kinder erhalten den Auftrag, einen Rhythmus auf ihr Tier zu finden und das Tier durch klatschen, bewegen oder Musikinstrumente darzustellen. Die anderen Kinder sollen erraten, welches Tier musikalisch nachempfunden wurde.

Planungs- und Gestaltungsbeispiel für themenbezogenen „Ich-kann-Bögen“ zum Thema „Tiere“

Phase 1:

Die Kinder kennen das Lernziel, Tiere in der anderen Sprache zu verstehen und zu benennen. Für das Sichtbarmachen ihres Lernzuwachses in mehreren Arbeitsphasen erhalten sie zunächst den leeren Rahmen (vgl. Abbildung 1.) mit der Überschrift „Tiere“ in der Begegnungssprache.

Phase 2:

Es folgt die Verabredung, dass die Kinder eigenverantwortlich entscheiden, wann sie ein Tier in der anderen Sprache sicher verstehen und benennen können. Sie zeichnen das entsprechende Tier oder kleben ein Bild von ihm in den Rahmen. Der Rahmen füllt sich allmählich (2.). Das Kind kann die Entwicklung seiner Lernerfolge erkennen. Eine weitere Herangehensweise durch die Kinder kann sein: Ein Kind wählt sich den Rahmen mit der Überschrift und den Tieren (vgl. Abbildung 2.) aus. Sein Kenntniszuwachs wird sichtbar, indem es die Tiere, die es in der anderen Sprache verstehen und benennen kann, farbig gestaltet.

Phase 3 (Zertifikatserwerb):

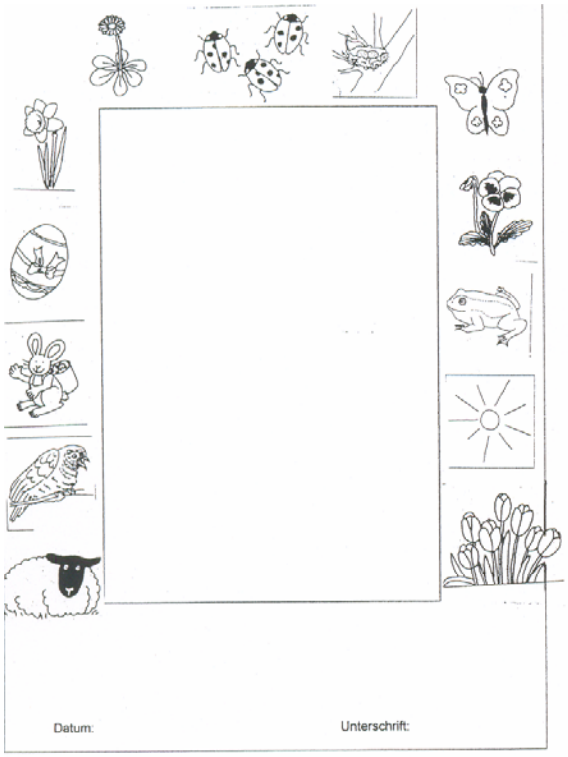
Wenn das Kind der Meinung ist, 10 bis 15 Tiere (die Anzahl richtet sich nach der vorausgegangenen Absprache) zu verstehen und benennen zu können, bittet es eine Mitschülerin/einen Mitschüler oder die Lehrkraft, diese Fähigkeiten zu überprüfen. Als Anerkennung seines erreichten Kompetenzstandes erhält das Kind ein Zertifikat für das Thema (vgl. Abbildung 3.), das es in die Mitte des Rahmens klebt. Die Lehrkraft signiert.

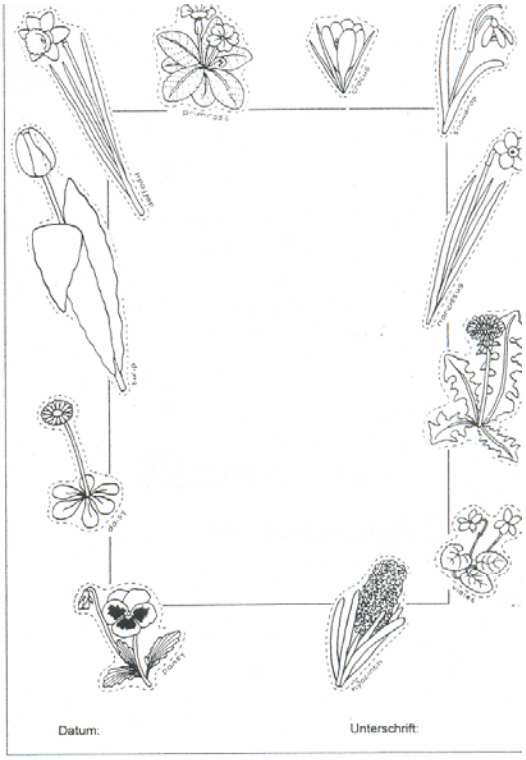
Phase 4 (Portfolio):

Dieser „Ich-kann-Bogen“ wird mit dem Zertifikat (vgl. Abbildung 4.) in der Schatzkiste des Portfolios aufbewahrt. Die themenbezogenen Arbeitsblätter dokumentieren nicht nur das Lernergebnis, sondern sie lassen den Lernprozess und den Lernfortschritt erkennen. Sie dienen der eigenen Erinnerung und können zum Vorzeigen bei verschiedenen Ansprechpartnern genutzt werden.

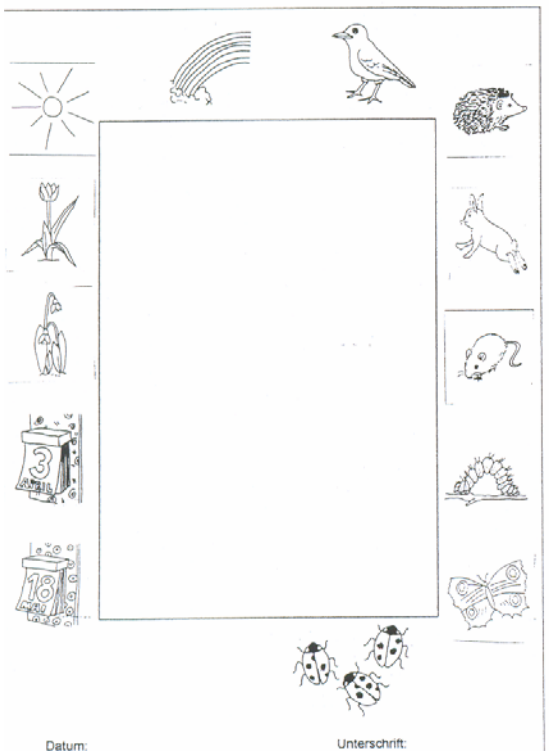
Auf den beiden nachfolgenden Seiten wird die mögliche Entstehung des beschriebenen Planungs- und Gestaltungsbeispiels anhand der Abbildungen 1. bis 4. dargestellt. Entsprechend dieser Vorlage wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern während der Werkstatt weitere themenbezogene „Ich-kann-Bögen“ entwickelt. Besonders beliebt waren Darstellungen zu den Jahreszeiten, von denen hier vier zum Thema „Frühling“ ausgewählt und abgedruckt wurden.

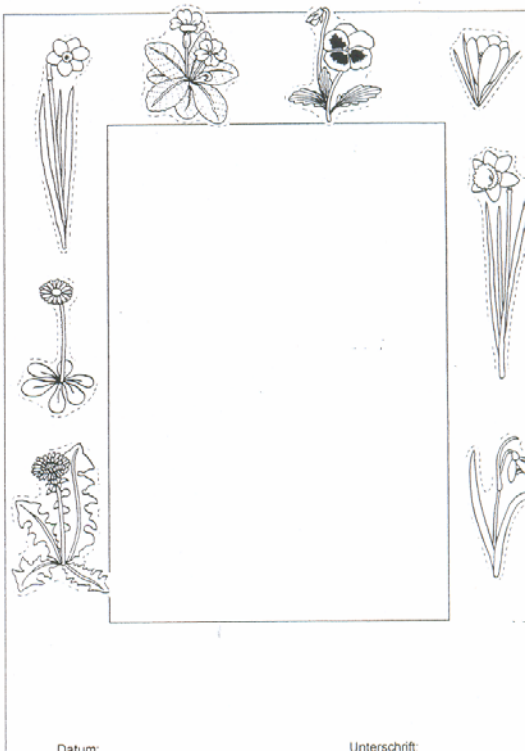
Tiere
Datum:
Stempel:
Unterschrift:
1.
Tiere
Datum:
Stempel:
Unterschrift:
2.
Tiere
ZERTIFIKAT
Datum:
Stempel
Unterschrift
3.
Tiere
ZERTIFIKAT
Datum
Stempel
Unterschrift
4.





Auf der Fachtagung „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ erstellte Beispiele zum Thema: Frühling





Portfolio – gehasst und geliebt? – ein Werkstattangebot von Imona Otte und Virginia Siebert

Arbeitsschwerpunkte:

1. Einführung in das Thema
2. praktisch erprobte Teile des Portfolios aus unserem Schulalltag
3. Teile eines Portfolios in Gruppenarbeit erstellen
4. Präsentation und Zusammenfassung des Erarbeiteten im Rahmen der gemeinsamen Auswertung

Ziel: Wir wollen Interesse an Portfolios wecken und Ihnen Ideen und Mut zum Ausprobieren geben. Wir möchten mit Ihnen in Diskussion treten, um selbst wieder Anregungen zu erhalten.

1. Einführung in das Thema/Begründung des Themas

Die neuen Rahmenlehrpläne für die beiden Ländern Berlin und Brandenburg enthalten den Begriff Portfolio im Fremdsprachenbereich.

Der Rahmenlehrplan Grundschule Fremdsprachen Brandenburg sagt dazu auf Seite 52:

„Die Bewertung durch die Lehrerin/den Lehrer ist zunehmend durch die Selbsteinschätzung und Mitbeurteilung durch die Schülerinnen und Schüler zu ergänzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen allmählich dazu befähigt werden, Erfolge ihrer Lernanstrengungen wahrzunehmen, Unsicherheiten und Lernprobleme zu erkennen, den persönlichen Lernstand zu überschauen und Schlussfolgerungen für das Weiterlernen zu ziehen. Damit übernehmen sie Mitverantwortung für ihre eigenen Lernwege, erhöhen ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstständigkeit. Dazu lernen die Schülerinnen und Schüler Instrumente für die Selbstbeurteilung kennen, wie z. B. Checklisten und die Selbstkontrolle mit einer Lernkartei, und führen ein Sprachenportfolio. Die im Portfolio gesammelten Dokumentationen spiegeln die individuellen Lernfortschritte wider. Die Schülerinnen und Schüler sammeln die von ihnen erstellten Produkte des Fremdsprachenlernens, schätzen selbst ihren Lernstand ein und dokumentieren alle wichtigen Ergebnisse ihrer fremdsprachlichen Lernbiografie, die Aufschluss über ihren Erfahrungshorizont sowie schulisch und außerschulisch erreichte fremdsprachliche Handlungsfähigkeit geben können. Damit ist das Portfolio auch ein aufschlussreiches Instrument für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer, das bei Lehrerwechsel und beim Übergang in eine neue Schulstufe einen Überblick über das bisherige Fremdsprachenlernen ermöglicht“ (vgl. Rahmenlehrplan Grundschule Fremdsprachen 2004, S. 52 - Brandenburg).

Der Rahmenlehrplan Fremdsprachen Berlin sagt aus:

„Kontinuierliche Rückmeldung und Lernberatung bilden die Grundlage für eine individuelle Lernentwicklung und stärken die Lernbereitschaft ... Traditionelle Formen mündlicher und schriftlicher Kontrolle werden um weitere Verfahren ergänzt wie z. B. Portfolio, Lernbegleitheft oder mediengestützte Präsentation“ (vgl. Rahmenlehrplan Fremdsprachen S. 8 - Berlin).

Es gibt unüberschaubar viele Veröffentlichungen zu diesem Thema. Oft wird der Begriff Portfolio in unterschiedlichen Bedeutungen und in den verschiedenen Fächern unterschiedlich interpretiert. Um Portfolios im Unterricht sinnvoll nutzen zu können, mussten wir uns also selbst erst einmal klar werden was wir darunter verstehen. Das war der Anfang eines Prozesses in dem wir immer wieder abgewandelt, verworfen und im Unterricht ausprobiert haben. Was wir heute vorstellen ist also ein Augenblicksabbild dessen, was wir für nützlich und umsetzbar im Englischunterricht der Jahrgangsstufen 3 bis 6 und in der Begegnungssprache Jahrgangsstufen 1 und 2 halten. Wir beziehen uns auf Aussagen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, Kapitel 8, Punkt 8.4.2 Portfolio und Profilbildung.

Begriffsklärung:

Der Begriff Portfolio hat eine lange Entwicklung vollzogen und sich als Begriff mehrfach gewandelt. Ursprünglich war es eine Mappe, mit der sich Künstlerinnen und Künstler bei Agenturen um Aufträge beworben haben.

1996 wurde als erstes in der Schweiz eine Sprachenmappe als Portfolio benannt. Es war eine lose Sammlung von gelungenen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. Rahmenlehrpläne verlangen von unseren Schülerinnen und Schülern neue ganzheitliche Fertigkeiten und Fähigkeiten, Sachverhalte, narrative Ideen und Urteile präzise und konstant darzustellen.

Das Portfolio ist eine strukturierte Sammlung von Dokumenten, die durch persönliche Arbeiten ergänzt wird. Es ist in der Regel durch Mehrsprachigkeit ausgezeichnet. In der Regel werden drei Bestandteile unterschieden, Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier.

Der Sprachenpass soll auf einen Blick das Niveau entsprechend dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen zeigen. Hier werden Diplome, Nachweise, Zertifikate, Abschlüsse und auch außerschulische Erfahrungen gesammelt. Man kann Raster zu Hörverstehen, Leseverstehen, mündlicher Interaktion, mündlicher Produktion und Schreiben nutzen.

Die Sprachenbiografie gibt eine Einschätzung der Fortschritte, zeigt individuelle Lerninhalte und die persönliche Geschichte des Sprachenlernens. Oft findet man in Arbeitsheften Checklisten mit Selbsteinschätzungen für Schülerinnen und Schüler, die hier ausgefüllt eingeheftet werden können.

Das Dossier enthält die Zusammenstellung von persönlichen Arbeiten. Hier möchten wir anregen, nicht nur Bilder oder schriftliche Entwürfe zu sammeln, sondern ebenso könnten Modelle, Videos oder Kassetten Arbeitsergebnisse darstellen.

Die Übergänge der einzelnen Teile sind fließend. Unserer Meinung nach ist es nicht immer sinnvoll und notwendig, diese Teile strikt voneinander abzugrenzen. Die KMK erarbeitet gerade neue Anforderungen an das Portfolio. Unter www.learn-line.nrw.de/angebote/egs/-info/portfolio/ index.html sind weiterführende Informationen abrufbar.

2. praktisch erprobte Teile des Portfolios aus unserem Schulalltag

Man kann viele Anregungen zu Portfolios in Arbeitsheften, Unterrichtshilfen und Fachzeitschriften finden. Genannt sei hier nur als Beispiel die Zeitschrift *Grundschule Englisch Kallmeyer beim Friedrich Velber Verlag.* Hier werden regelmäßig Vorschläge zu Portfolios veröffentlicht. Uns befriedigten diese Vorschläge aber oft nicht, da sie nicht an den Lernstand unserer Klasse anknüpfen, dem Thema oder unseren Wünschen entsprachen. So nahmen wir diese meist nur als Anregung und wandelten sie genau auf die Bedürfnisse unserer Schülerinnen und Schüler ab. Wir sind daher zu der Auffassung gelangt, dass wir einen kompletten Portfoliohefter, der allgemein vorgegeben wird, ablehnen würden. Unseres Erachtens würde dies nur zu einem „stupiden abarbeiten“ führen und nicht den individuellen Stand der Schülerinnen und Schüler zeigen. Für unsere Kinder ist das Arbeiten mit dem Portfolio immer etwas besonderes. Es war motivierend und hat Spaß gemacht. Es sollte den Schulalltag bereichern und nicht belasten. (Weniger ist manchmal mehr.) Wir arbeiten schon ab Jahrgangsstufe 1 mit einer Selbsteinschätzung.

Beispiel 1 - Jahrgangsstufe 1:

Die Kinder erhalten ein Blatt mit leeren Kästchen. In diese malen oder schreiben sie nach meiner Ansage z. B. Farben oder Zahlen je nach dem jeweiligen Lernschwerpunkt. In den daneben stehenden Kreis tragen sie dann ein verabredetes Symbol zur Darstellung des Lernerfolgs ein. Mein Feedback kann später darunter erfolgen.

Beispiel 2 - Jahrgangsstufe 2:

Nach der Behandlung des Kinderbuches *„From Head to toe“* erhielten die Schülerinnen und Schüler eine Portfolioseite *„My Body - I can do it!”* Einige Aufgabenstellungen waren:

- Ich kann die Namen der Körperteile auf Englisch sagen
- Ich kann das Lied *„Head and shoulders“* singen.
- Ich male mein Lieblingstier vom Buch mit seiner Bewegung.

Dazu besprachen viele Kinder eine eigene Kassette mit der Beschreibung ihres Tieres, die auch im Deutschunterricht genutzt wird.

Beispiel 3 - Jahrgangsstufen 3 oder 4:

Hier möchten wir eines unserer *Certificates* und eine Selbsteinschätzung mit jeweils individuell gestalteten Texten vorstellen.

Shopping Certificate

Dear ……,

you did a very good job. You can go shopping yourself. You can order food and drinks in a restaurant.

Selbsteinschätzung	**Unit 5 Shopping**	
	Allein	Mit Hilfe
Ich kann Essen oder Trinken bestellen.	O	O
Ich verstehe, was jemand essen oder trinken möchte.	O	O
Ich kann ein Einkaufsgespräch führen.	O	O
Ich kann eine Einkaufsliste erstellen und einkaufen gehen.	O	O
Ich kann sagen, was ich einkaufen möchte.	O	O
Ich kann verstehen, wie teuer etwas ist.	O	O

Beispiel 4 - Jahrgangsstufen 5 oder 6:

Wir haben nach der Behandlung der Unit 4 des Lehrwerkes *Orange Line* Jahrgangsstufe 5 *„Greenwich Projekt Week“*, in der es als Abschluss eine mehrstündige Freiarbeit gab, den Schülerinnen und Schülern zwei Portfolioseiten zur Wahl gestellt. Die Schülerinnen und Schüler konnten sich entweder für die deutsche oder für die englische Vorgabe entscheiden.

Wir wollten gern eine Rückmeldung von ihnen zu folgenden Sachverhalten haben:

- wie es ihnen gefallen hat,
- was sie neu gelernt haben,
- wie sie selbst ihren Leistungsstand und ihren Wissenszuwachs einschätzen.

Portfolio

Greenwich

Dies habe ich neu gelernt - *That ´s new*:

Dies kann ich sehr gut/gut - *I am good at*:

Dies muss ich noch besser üben - *I have to keep in my mind*:

Diese Wörter finde ich besonders wichtig - *These words are very important*:

3. Teile eines Portfolios in Gruppenarbeit erstellen.

An dieser Stelle ein herzliches Dankeschön an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops am 23.03.2007, die sich sehr gut auf diese Mitarbeit einließen. Es war eine sehr lebhafte Zusammenarbeit, bei der ein anregender Ideenaustausch stattfand. Die Arbeit erfolgte in drei Gruppen. Die Rahmenlehrplananforderungen zu den Jahrgangsstufen 1 und 2, 3 und 4 sowie 5/6 wurden vorab zur Verfügung gestellt.

Dokumentation der Arbeitsergebnisse aus der Gruppenarbeit zum Thema *Food and Drinks*

Jahrgangsstufen 1/2	
Teil a (Pass)	Zertifikat von der Lehrkraft (z. B. ein Korb oder eine Einkaufstasche in den/die die Einschätzung geschrieben wird.)
Teil b	Shoppingregal o. Ä. als Blankovorlage für die Hand der Schülerin/des Schülers: „Das kann ich schon allein einkaufen“. Schülerin/Schüler zeichnet Gegenstände ein (Selbsteinschätzung).
Teil c (Dossier)	Tape-Aufnahme einer Shopping-Szene

Jahrgangsstufen 3/4	
Teil a (Pass)	„Restaurantgutschein“ (Zertifikat) für eine gute Bestellung im Restaurant (Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft, Rückmeldung an die Schülerin/den Schüler, was war gut)
Teil b	Bild mit Wortkarten zum Zuordnen (ich kann alle diese Wörter lesen und kenne ihre Bedeutung), Gegenstände können ausgemalt werden. – Ich kann - ein Verkaufsgespräch verstehen. - ein Lieblingsessen bestellen. - sagen, was ich gerne esse und was nicht. - andere fragen, was sie gern essen. - das Lied ..... singen. – das muss ich noch üben – das möchte ich noch lernen – das hat mir bei diesem Thema besonders gefallen
Teil c (Dossier)	– Tape oder Video mit Shoppingszene – Teller mit Lieblingsessen malen/Sandwich „belegen“ mit Lieblingszutaten inklusive dazu geschriebener Shoppingliste

Jahrgangsstufen 5/6	
Teil a (Pass)	Leistungsstufen- Einschätzung nach Raster zu Hörverstehen, Leseverstehen usw.
Teil b	mindmap zum Thema *Shopping*
Teil c (Dossier)	– Video: Shopping-Sketch (selbst geschrieben) – Tape/Video: Vortrag über Lieblingsgeschäft – Menukarte für Party erstellen oder Planung für eine komplette Vorbereitung zu einer Geburtstagsfeier

Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht: Anregungen für einen Paradigmenwechsel – ein Seminarangebot von Dr. Friedrich Liebo

Abstract

Spracherwerb – ist Gegenstand vielfältiger empirischer Forschungsaktivitäten und auch kontrovers geführter Diskussionen. Dabei geht es um das Problem: Mit welchem zielsprachlichen Input und mit welchem Typ von Inputverarbeitung lassen sich nachhaltige Effekte beim gehirngerechten Fremdsprachenlernen erzielen?

Zentral für den lerntheoretischen Hintergrund unserer Überlegungen ist die Annahme, dass im Fremdsprachenerwerb implizites grammatisches Wissen nicht aufgrund explizit gelernter Regeln, sondern über das Speichern von in natürlichen Diskursen gelernten Sequenzen erworben wird.

Die Automatisierung der Zuordnung von lexikalisch-semantischer Struktur und syntaktischen Eigenschaften erfolgt durch das Aufbrechen von Chunks und ihre Anpassung in Sprachproduktionsaufgaben [Entdecken von sprachlichen Strukturen – und deren Neuzusammensetzung – die hypothetische Übertragung auf Fälle, die parallel zu verlaufen scheinen.

Didaktisch/methodische Implikationen gehen davon aus, dass der theoretische Ansatz des Chunking [Pienemann, Diehl et al.] als Erwerbsstrategie die Basis für die Entwicklung kommunikativer Lernaufgaben und nachhaltigen Sprachenlernens sein kann.

Über Spracherwerb nachzudenken bedeutet in erster Linie Vorbereitungen zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts zu treffen.

Dabei markiert die Frage - wie schaffen wir es von Anbeginn, dass die Lerner die sprachlichen Strukturen tatsächlich abrufbar erwerben? - das eigentliche Ziel des Sprachunterrichts. Die von uns in diesem Zusammenhang diskutierte weitere Frage ist die Berücksichtigung von Prinzipien des natürlichen Spracherwerbs im Sprachunterricht, die zugespitzt darauf hinausläuft, inwiefern durch Unterricht überhaupt erreichbar ist, dass Lerner sprachliche Strukturen auf natürliche Weise "absorbieren" - genauso, wie kleine Kinder eine Sprache erlernen.

Die Beschäftigung mit Befunden der Spracherwerbsforschung kann bei der Optimierung des Fremdsprachenunterrichts weiterhelfen. Die Berücksichtigung der Phänomene des Spracherwerbs vermag zur effektiven Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ein gutes Stück beizutragen. Gegebenenfalls sollte auch über einen methodischen Paradigmenwechsel nachgedacht werden.

1. Grundlagen für Spracherwerb und Lernen

Obwohl in der Literatur zu Recht auf die Unterschiede zwischen natürlichen und gesteuerten Erwerbsformen von (Fremd)Sprachen hingewiesen wird, sollten diese Unterschiede nicht den Blick dafür verstellen, dass sich die Wahrnehmungsmechanismen vorrangig auf der Grundlage sozialer Interaktion herausgebildet haben.

Die Bindung von Spracherwerb an interpersonelle Kommunikation bzw. sprachliche Interaktion kann als universell anthropogen angesehen werden. Das bedeutet, dass auch weitere Sprachen besser oder leichter erlernt werden können, wenn Elemente der natürlichen Kommunikation in den Lernprozess integriert sind. In dieser Hinsicht ist nicht nur von der weitgehenden Identität des Erwerbs der Erst- und Zweitsprache auszugehen [Identitätshypothese] sondern auch von einer relativen Identität von Spracherwerb und Sprachenlernen.

Jegliche Sprachaneignung beruht auf der Funktion grundlegender Wahrnehmungsmechanismen. Sie gelten als neuronal verankerte Grundstrukturen. Das bedeutet, dass die Fähigkeit, in einer (fremden) Sprache zu kommunizieren, etwas mit der Art und Weise zu tun hat, wie das menschliche Gehirn das Sprachangebot (den sprachlichen Input) verarbeitet und speichert.

Bereits 1978 wurde festgestellt, dass Fremdsprachen im Gehirn unterschiedlich repräsentiert sind und daran die Vermutung geknüpft wird, dass, dass diese unterschiedliche Verteilung von Sprache auf die rechte und linke Gehirnhälfte etwas mit den Umständen des Lernens zu tun hätte. (Baur 1990, S. 17 f.).

Vergleicht man die Fähigkeiten von "links" und "rechts" miteinander, dann wird deutlich, dass die sprachlichen Funktionen des linken Gehirns erst durch eine Kooperation mit den Fähigkeiten der rechten Hemisphäre eine Sprache darstellen, die die Fähigkeit zur Kommunikation besitzt. Zur kommunikativen Kompetenz gehören eben auch das Erkennen einer Gesprächspartnerin/eines Gesprächspartners, die Beobachtung und Bewertung seiner emotionalen Reaktionen und die richtige Einschätzung der Gesprächssituation.

Funktionale Asymmetrie des Gehirns (nach Baur 1990, S. 19)

linke Hemisphäre	**rechte Hemisphäre**
Sprache	Sprache
– Grammatik	– Wörter
– verbale Begriffe	– konkrete Vorstellung
– Sprachmotorik	– Sprachausdruck/Intonation/Stimmerkennung
– Sprachanalyse	– kommunikatives Verstehen
– Sprachproduktion	– Sprechintention
	Singen
	Gestik/Mimik
Analyse von Details	Erkennen von Gesichtern, Formen, Bildern, Gestalt, Gesamtsituation
	soziale Kompetenz
Zeit	Raum
arithmetische Aufgaben	geometrische Aufgaben
Logik	Emotion

Eine zweite Sprache, die ausschließlich formal-analytisch durch Bewusstmachung grammatischer Zusammenhänge gelernt würde - wie dies in den meisten gesteuerten Lernkontexten geschieht – gehe zwangsläufig mit der Festlegung linkshemisphärischer Verarbeitungsstrategien einher, während der Erwerb der Sprache im Kontakt mit Muttersprachlern (in natürlichen Erwerbskontexten) zu einer beidhemisphärischen Repräsentanz der Sprache führt. (Baur, 1990, S. 19 ff).

Für Spracherwerbs- und Verarbeitungsprozesse bedeutet das in erster Linie, dass bei Vernachlässigung rechtshemisphärischer Komponenten der Kommunikation wesentliche und zur Kommunikation notwendige Bestandteile nicht erworben werden können.

Die Unfähigkeit von Fremdsprachenlernern, in der fremden Sprache zu kommunizieren, auch wenn sie diese lange "gelernt" haben, dürfte genau damit, also mit der unzureichenden Beachtung der rechts-hemisphärischen kommunikativen Repräsentanz der Sprache zusammenhängen. Deshalb wird geschlussfolgert, dass die Ausbildung der Gesamtkompetenz zur Kommunikation erst durch die Beteiligung der nonverbalen, interaktionalen und kontextuellen Fähigkeiten des rechten Gehirns erfolgt.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass sich aus der neurophysiologischen Betrachtung des Spracherwerbs eine eher kritische Sicht formal-analytischer Vermittlung grammatischer Zusammenhänge ableiten lässt, die sich vor allem auf die traditionelle Grammatikinstruktion richtet. Sie vermag offensichtlich nicht in erforderlichem Maße zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts beizutragen. Das meint auch Werner Bleyhl, der mit seinem polarisierenden und polarisierten Artikel "Fremdsprachenlernen – „gesteuert“ oder nach den Prinzi-

pien des Muttersprachenerwerbs?" 2005 besonders viel Öl ins Feuer gegossen hat, um - wie er es formuliert - bei Didaktikern und Lehrkräften den Glauben in die Allmacht der Grammatikinstruktion nachhaltig zu erschüttern. Diese nennt er gar eine schulische "Realsatire" (Bleyhl 2005, S. 2 ff).

Bleyhl ist der Meinung, dass eine entscheidende Voraussetzung zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts das Fremdsprachenlernen nach den Prinzipien des Muttersprachenerwerbs sei. Er begründet seine Auffassung mit aktuellen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen des Hirnforschers Manfred Spitzer, und kommt damit auf den springenden Punkt der Beschreibung der neurophysiologischen Grundlagen des Spracherwerbs: Wie kommen die Erst- und Zweitsprachen ins Gehirn? Wie entsteht die beidhemisphärische Repräsentanz der Sprachen?

Spitzer erläutert den natürlichen Lernprozess am Beispiel vom Werteerwerb: "Wie kommen Werte aber in unser Gehirn? Nun, sie kommen nicht in unser Gehirn dadurch, dass es Werteerziehung gibt oder mit jemand Werte predigt: Werte kommen in unser Gehirn so wie alles andere in unser Gehirn kommt, nämlich dadurch, dass wir Beispiele verarbeiten, einzelne Erlebnisse haben, aus denen unser Gehirn das hinter ihnen steckende Allgemeine "herausdröselt" …man kann heute sehr klar sagen, dass unser Gehirn zum großen Teil dafür da ist, allgemeine Regeln herauszufinden, Regeln, die hinter den Einzelheiten stecken, mit denen wir täglich konfrontiert werden…" (Spitzer nach Bleyhl 2005, S. 3) Das Gehirn könne gar nicht anders, als Allgemeines "herausdröseln". Das Gehirn lerne immer. Das sei der natürliche Lernprozess. Auch das sprachliche Lernen mache da keine Ausnahme.

Die dahinter stehende Polemik richtet sich nicht in erster Linie gegen die Grammatik sondern gegen den Glauben an Instruktion von Sprachregeln. Der Philosoph Peter Sloterdijk hat 2003 dazu stark verallgemeinernd gesagt: Die Vorstellung einer *Wissensübertragung* ist die schädlichste aller alteuropäischen Konzepte ... Das ist systemtheoretisch falsch, das ist moralisch falsch, das ist kognitionspsychologisch falsch - und trotzdem ist die ganze Schule um diese Idee herum gebaut (nach Bleyhl 2005, S. 5). Einschränkend ist zu sagen – teilweise; noch. Vielleicht gelingt es ja, das Wissensübertragungskonzept mittels des Erwerbkonzeptes ein wenig zu erschüttern.

Die Kritik dieser alteuropäischen Lernkonzepte begann, als in den Modellbildungen des Spracherwerbs im Gegensatz zu früheren Überlegungen, die sprachliches Wissen als bewusst gemachtes grammatisches Regelinventar definierten, versucht wurde, den Spracherwerb ohne eine direkte Repräsentation entsprechender Regeln zu konzeptionalisieren.

2. Spracherwerbsmodelle

2. 1 Erwerbsmodell von S. Krashen [1985]

Nach dem Spracherwerbsmodell von S. Krashen von 1985, aus dem das Unterrichtskonzept des *natural approach* abgeleitet wurde, ist z. B. ausschließlich der umfassende Input hauptsächlich für den Spracherwerb verantwortlich.

Für Krashens Modell zum Zweitsprachenerwerb ist besonders die Unterscheidung zwischen Grammatikerwerb und Grammatiklernen relevant. Seine Hypothese lautet, dass Grammatikerwerb nur dann stattfindet, wenn die Sprache zu kommunikativen Zwecken verwendet wird. M. Spitzer ergänzt treffend:

Das sprachliche Regelwerk lernt niemand, indem er es paukt. Das lernen wir, indem wir in der Sprache „baden“ – indem sich Lerner in einer Sprachumgebung befinden und darin aktiv sind (Spitzer 2006).

2. 2 Das Output-Modell von M. Pienemann

Strittig ist, was aus dem Input "herausgedröselt" wird – um ein Bild Spitzers aufzunehmen. Sind es bereits fertige Regeln oder zunächst einmal "nur" sprachliche Ganzheiten, die im Output bei der Reproduktion mitteilungsbezogen aneinandergereiht werden?

Hier helfen die Thesen von M. Pienemann weiter, der versucht hat, den Output – besser: den eigentlichen sprachlichen Produktionsprozess zu modellieren.

Seine Auffassung setzt bei so genannten unanalysierten sprachlichen Ganzheiten an, die der Lerner sich als erstes aneignet. Pienemann definiert sodann den sprachlichen Produktionsprozess als Progression von zunächst unanalysierten Ganzheiten, die holistisch (als Ganzes) im mentalen Lexikon gespeichert sind, und schrittweise – wie er es nennt - zu Formen mit grammatischem Informationsaustausch generiert werden (z. B. die Beziehungen Subjekt-Prädikat-Objekt).

Der Lerner vollzieht inkrementell (schrittweise) den Übergang von unanalysierten sprachlichen Ganzheiten zur Verwendung analysierter morphologischer Formen. Er "knackt" diese Ganzheiten (chunks) und setzt diese dabei sozusagen neu zusammen. W. Butzkamm bezeichnet diesen Prozess griffig als das Entdecken von Sprache über implizite Analogiebildungen. Dies sei der sicherste und erfolgreichste Weg, den wir kennen, so Butzkamm (2005, S. 30).

3. Das Entdecken sprachlicher Strukturen in der Erst- (L 1) und Zweitsprache (L 2). Empirische Datenerhebungen

Der Erwerb der Fähigkeit, sprachliche Einheiten nach Regeln modifizieren zu können, wird u. a. auch als Entdecken sprachlicher Strukturen in L 1 und L 2 vollzogen.

Muttersprachenerwerb (L 1) [Reimann 2006]
Beispiel: Übergeneralisierung der Verbform „gepflanzen“

Reimann 2006 beschreibt solche Vorgänge am Beispiel der Übergeneralisierung der Verbform „gepflanzen“. In seiner Zeichnung kommentiert ein Kind durch den Satz „Guck mal, das Beet ist schon gepflanzen! in einer Sprechblase die aus seiner Sicht vollzogene Beetbepflanzung.

Wie hier ersichtlich ist, funktioniert der Muttersprachenerwerb voll nach dem Spitzerprinzip. Die fehlerhafte Aussage "… das Beet is schon gepflanzen" fällt als Übergeneralisierung der unregelmäßigen Verbform gepflanzen // gegangen auf.

Vorher hat das Kind aus einer gegebenen sprachlichen Ganzheit den Sprachbauplan gehen // gegangen herausgefiltert und überträgt das Herausgefundene nun auf einen Fall, der ihm parallel zu verlaufen scheint: gepflanzen // gegangen.

Der vermeintlich herausgefundene Sprachbauplan erweist sich indes als unkorrekt (Intelligenter Fehler, G. Schmid-Schönbein), was durch entsprechendes Feedback der Erwachsenen korrigiert werden dürfte.

Fremdsprachenunterricht (L 2). [Grieshaber 2002]
Beispiele: Übergeneralisierung in der Verbmorphologie und bei der Pluralbildung von Substantiven

Text eines ausländischen Studierenden, der in Deutschland einen Sprachkurs zur Vorbereitung auf ein Studium absolvierte. [Beispiel nach Grieshaber 2002].

1. Gestern war ich mit meinem Vater auf der Jagd.
2. Wir gingen unter einen Baum und ich sah einen Hasen, der auf dem Rasen ***sitzte*.**
3. Mein Vater hatte sein Gewehr.
4. Ich winkte meinem Vater den Hasen und er schießt ihn.
5. Ich war sehr glücklich.
6. Wir gingen zum Hasen.
7. Er war tot.
8. Wir waren traurig und wir beide haben geweint.
9. Wir gingen traurig nach Hause.
10. Ich habe den Hasen bei seinen ***Öhre getragt***.

Der Lerner sollte zu einer der beliebten Vater und Sohn-Geschichten von E. O. Plauen einen Text verfassen. Die Geschichte lag dem Auditorium vor.

Wie funktioniert der Erwerb der Fähigkeit, sprachliche Einheiten nach Regeln modifizieren zu können, im Fremdsprachenunterricht? Wie werden hier Sprachbaupläne entdeckt?

Im Text fallen lediglich drei Fehler bei der Flexionsmorphologie auf. Diese haben es aber in sich. Sie lassen das gleiche Prinzip des Erwerbs sprachlicher Strukturen erkennen, wie in der L 1 (Spitzerprinzip) nämlich das Entdecken der Regel und die Anwendung auf parallel laufende Fälle:

- sitzte

  Übergeneralisierungen in der Verbmorphologie, Regel: schwitzen-schwitzte, blitzen-blitzte, regnen-regnete usw. wird unzulässig übertragen

- *getragt*

  Übergeneralisierung in der Verbmorphologie, Regel: sagen-gesagt, jagen-gejagt, fragen-gefragt usw. wird unzulässig übertragen

- *Öhre*

  Übergeneralisierung der regulär umgelauteten Pluralbildung, Regel: Maus-Mäuse, Laus-Läuse usw.

Die Verallgemeinerung der herausgefundenen Regel führte zu hyperkorrekten Übertragungen – *sitzte, getragt*. Hier ist vor allem weiterer Input nötig, um auch hier die Übergeneralisierung zu bemerken und herunter zu korrigieren. Das ist effektiver, als das Bewusstmachen der Regel und deren monotones Üben.

Unsere Ergebnisse bestätigen beim Erwerb der L 1 und der L 2 analog verlaufende Prozesse impliziter Analogiebildung. Lustige Indizien dieser Verfahrensweise beim Mutter- wie beim Fremdsprachenerwerb sind übrigens auch die Beispiele: Kühe // Schühe; das Auto lichtet // blinkt; ich habe gefahren // ich bin gefahren (Beispiele nach Beyhl, Reimann, Liebo). So funktionieren letztlich Lernprozesse.

Wir schlussfolgern daraus, dass auch der Spracherwerb ein solcher natürlicher Lernprozess ist, bei dem auf dem Wege der Generalisierung von sprachlichem Input mentale Sprachbaupläne entstehen. Den Kern bildet dabei das Knacken der sprachlichen Ganzheiten. Daraus könnte man schlussfolgern, dass lange Kontaktzeiten bzw. Frequenzen des Ausgesetztseins und ein hohes Maß sprachlicher Interaktion für das schrittweise Ausbilden von Sprachkompetenz bereits hinreichend sei und sich Sprachaneignung letztlich als ein unbekümmerter Selbstläufer erweise. Dem ist aber bei weitem nicht so.

Die Spracherwerbsforschung hat festgestellt, dass natürlicher Spracherwerb nicht nur durch bestimmte eigenständige Verarbeitungsalgorithmen, sondern auch durch eine natürliche Erwerbsfolge sprachlicher Strukturen gekennzeichnet ist.

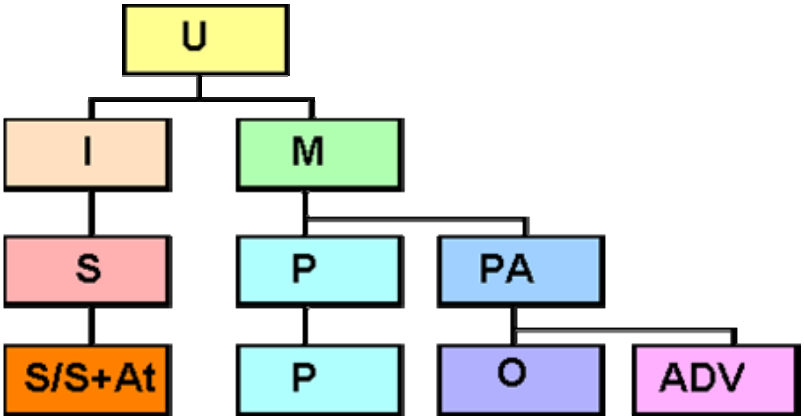
4. **Reihenfolge des natürlichen Erwerbs sprachlicher Strukturen** - Erwerbsreihenfolge beim Muttersprachenerwerb [nach Reimann 2006]:

Das Kleinkind eignet sich bedeutungstragende sprachliche Ganzheiten in einer ganz bestimmten Reihenfolge an, die sein Meinen schrittweise erweitern. Die ersten Wörter sind Personenbezeichnungen (Mama, Papa), Objektbezeichnungen (Nahrungsmittel, Spielzeug) und Bezeichnungen für Tiere (wauwau [wauwau, ajta]). Sie werden als Urprädikat (U) bezeichnet.

Das Urprädikat teilt sich in einem nächsten Entwicklungsschritt in den Identifikator (I) und Modifikator (M). Die Kategorie "Identifikator" ermöglicht ihm einen Weltbezug in der Form "Da ist das!" [dom // To jo dom.], also eine Identifikation eines Gegenstandes. Die Kategorie "Modifikator" ermöglicht eine Aussage über einen bestimmten Weltausschnitt in der Form

"Das ist (Eigenschaft) [dom wjeliki // Dom jo wjeliki.]". Wenn das Kind über die beiden Kategorien verfügt, ist es in der Lage, diese zwei autosemantischen Wörter miteinander zu kombinieren.

Für den Fremdsprachenunterricht gilt: Erst dann, wenn der Lerner im Anfängerunterricht diese beiden Kategorien erworben hat, ist er in der Lage, erste einfache Sätze zu bilden.



Legende: I = Identifikator, M = Modifikator, PA Präd. Angabe, ADV = Adverb/Adv. Bestimmung, S+At = Subj. u. Attribut (Reimann 2006)

Weitere Entwicklung: Der Identifikator wird zum Subjekt (S) der Mitteilung und der Modifikator wird in die Richtung der Mitteilungskategorien Prädikat (P) und Prädikat mit Angaben (PA) erweitert. Typische Äußerungen sind: "Mama Buch holt" (Mama = Subjekt, Buch holt = Prädikat mit Angaben).

Um das vollendete 4. Lebensjahr verfügt das Kind über Entwurfspläne für Sätze, die es ihm ermöglichen, sein Meinen verständlich zu formulieren Im Fremdsprachenunterricht gilt es deshalb, Identifikator und Modifikator schrittweise zu erweitern.

Interessant für die Reihenfolge des Erwerbs sprachlicher Strukturen im Fremdsprachenunterricht sind die Ergebnisse einer Schweizer Untersuchung zur Erwerbsfolge des Deutschen durch frankophone Schülerinnen und Schüler nach Diehl et al. 2000, die für den Erwerb im Fremdsprachenunterricht generell verallgemeinerbar sind.

Diehl stellt für den Verbalbereich folgende Erwerbsfolge fest:

I. Phase:	Präkonjugal; INF; chunks Ich mache Flöte. Laura machen ein Kuchen.
II. Phase:	PRÄS: regelmässige V Die Birnen *kostet* 3 Fr.
III. Phase:	PRÄS: unregelmässige V Sie *könnt* ein Cola trinken.
IV. Phase:	MOD + INF *Kannst* du *spielst* instrument?
V. Phase:	AUX [Hilfsverb] + PART Ich *habe* viel *essen* und ich habe sehr lachen.
VI. Phase:	PRÄT Gestern Abend, ein Mann *trinkte* ein Bier …
VII. Phase:	übrige Formen

Die Ergebnisse dieser Studie ergeben von der Tendenz her ebenfalls eine Erwerbsfolge sprachlicher Strukturen ähnlich dem L 1 Erwerb. In L 1 wie L 2 stehen sprachliche Ganzheiten am Anfang, die schrittweise erweitert und modifiziert werden. Das Modell Pienemanns wird glänzend bestätigt.

Was folgt aus dieser hierarchischen Struktur des Sprachenerwerbs der L 1 und der L 2?

Der schrittweise Erwerb der Fähigkeit Wörter zu reihen, verweist darauf, dass die sprachlichen Strukturen in der Muttersprache und in der Fremdsprache in einer ganz bestimmten Reihenfolge erworben werden. Diese Reihenfolge kann durch Schule nicht verändert werden. Die Schlussfolgerungen der Schweizer Untersuchung für den Fremdsprachenunterricht

gehen genau in diese Richtung. Diehl et al. plädieren dafür, dass das schulische Sprachprogramm sich an der natürlichen Phasenabfolge orientieren sollte. Hier setzt die didaktisch-methodische Umsetzung an. Der inputabhängige natürliche Spracherwerb funktioniert, aber nur durch eine spezifische unterrichtsmethodische Dosierung. Gefordert wird, die tatsächlich vorhandene Sprechkompetenz in der Fremdsprache festzustellen und sprechakt-bezogen zu erweitern. Das sind in der Grundschule Sprechmuster in elementaren Kommunikationssituationen.

5. Didaktischer Ausblick

Aus den angesprochenen Befunden der neurophysiologischen Grundlagen des Spracherwerbs lässt sich der Schluss ziehen, dass eine stärkere Beteiligung der Fähigkeiten der rechten Gehirnhälfte für eine bessere Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache von Vorteil wäre.

Je mehr Komponenten der natürlichen Kommunikation (und des natürlichen Erwerbs) in der Sprachlernsituation enthalten sind, desto wahrscheinlicher wird eine kommunikative Verankerung der Sprache, da vorrangig die natürlichen, bereits existierenden primären neuronalen Strukturen genutzt werden.

Aus dem Abgleich empirischer Befunde der Spracherwerbsforschung mit aktuellen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen des Hirnforschers Manfred Spitzer ist sicherlich als wichtigstes zu lernen, dass Spracherwerbsprozesse ihrem Wesen nach natürliche Lernprozesse sind. Sprachbaupläne werden aus einer gegeben Menge an sprachlichen Beispielen herausgefunden. So wie diese Prozesse durch M. Spitzer modellhaft beschrieben wurden, laufen sie auch beim Erwerb der Erst- und Zweitsprache ab.

Das legt die Schlussfolgerung nahe, dass diese natürlichen Lernprozesse in gleicher Weise auch im Unterricht ablaufen. Das Gehirn kann gar nicht anders. Wird dieser Lernprozess durch die Unterrichtsinszenierung positiv bedient (methodische Implikation), kann die Nachhaltigkeit des Unterrichts gesteigert werden. Wie soll das im frühen Fremdsprachenunterricht geschehen?

Zunächst einmal ist es nicht gleichgültig, auf welche Weise man eine Sprache zu lernen beginnt: Für die Herausbildung (und neuropsychologische Verankerung) kommunikativer Strategien müssen die Elemente natürlicher Interaktion und Kommunikation im Lernprozess von Anfang an dominieren. Der junge Fremdsprachenlerner sollte die Elemente natürlicher Interaktion und Kommunikation von vornherein als zur Fremdsprache untrennbar dazugehörige Elemente erfahren. Dadurch werden gezielt Lernsituationen geschaffen, die die Informationsaufnahme (Input/Intake) und die Anwendung des Gelernten (Output) beim Lerner begünstigen.

Methodische Implikationen

1. Die für uns wichtigste Erkenntnis ist sicherlich die von S. Krashen zur Bedeutung des sprachlichen Inputs. Kommunikativ verwendbare Grammatikregeln werden erst aus einer großen Menge sprachlicher Äußerungen abgeleitet und internalisiert. Verarbeitet werden Elemente natürlicher Interaktion und Kommunikation, wenn der Blickkontakt zwischen den Lernern, das gemeinsame Ausführen von Sprachhandlungen und ein hohes Maß an Bewegung und emotionaler Beteiligung die sprachliche Interaktion begleiten. Deshalb sollte der frühe Fremdsprachunterricht in allererster Linie darauf setzen, möglichst viel Sprache anzubieten, die die Lernenden aus Interesse aufnehmen und verarbeiten können (Sprachspiele, Rätsel, Lieder, Reime, Gedichte). Dazu dienen vielfältige Formen von Geschichten, die gelesen und/oder gehört werden können. Daran sollten sich kommunikative Übungen mit dem Inhalt der Geschichten anschließen.
2. Weiterhin ist M. Pienemanns Überlegung zum Umgang von Lernern mit unanalysierten sprachlichen Ganzheiten [chunking] wichtig, aus denen nach Maßgabe des sprachlichen Inputs schrittweise Kompetenzen zur konzeptionell-funktionalen Verwendung sprachlicher Strukturen erwachsen. Der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe sollte des-

halb als Kombination aus dem Erlernen formelhafter Elemente (Musterlernen) und dem Durchlaufen eines Prozesses inszeniert werden, in dem Schülerinnen und Schüler sich aktiv mit den sprachlichen Phänomenen, die ihnen begegnen, auseinanderzusetzen beginnen und für sich Regeln aufstellen bzw. sprachliche Strukturen entdecken.

3. Schließlich ist die von Diehl et al. herausgefundene natürliche Reihenfolge des Erwerbs sprachlicher Strukturen hervorzuheben, die durch Schule nicht verändert werden kann. Um dieser in der Primarstufe zu entsprechen, sollte sich die Lehrkraft stets des vorhandenen und der daraufhin erreichbaren Spracherwerbsstandes eingedenk sein und die Dosierung des Inputs daran ausrichten. [Stand Primarstufe I. Erwerb sprachlicher Ganzheiten, chunks, Sprechmuster in elementaren Kommunikationssituationen, Verbalbereich II Phase nach Diehl et al.]
4. Die Regelmäßigkeiten des Lernobjekts Fremdsprache an sich sollte dann im Unterricht thematisiert werden, wenn sie zur Klärung der Verwendung angeeigneter sprachliche Mittel beitragen und sich auf das Sprachhandeln beschränken. Der Erwerb von Regeln wird durch explizite Erklärung nicht unterstützt.

Schlussbemerkung

Optimierung des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe bedeutet, sich der Resistenz der Lerner gegenüber vermittelten Grammatikregeln bewusst zu sein. Es verstößt gegen ihre Veranlagung, wenn die natürlichen Elemente des Erwerbs in gesteuerten Lernprozessen nicht vorrangig berücksichtigt würden.

Deshalb sollte der frühe Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe vielmehr mit dem "zarten" Alter der Lernenden in der Primarstufe rechnen, in dem die Offenheit für Sprachen fast noch genau so groß ist, wie bei Kleinkindern. Den Lernern sollte Gelegenheit gegeben werden, den Sprachbauplan auf natürliche Weise zu "absorbieren", genau so, wie kleine Kinder eine Sprache erlernen. Dabei sollte der Lerner ganz Kind bleiben dürfen. Gezielt sollten ihre Neugier, ihr Hang, etwas auszuprobieren, die fremde Sprache zu entdecken, gefördert werden.

Quellenangaben

Baur, Rupprecht, S. (1990) Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen, Anwendung, Kritik, Perspektiven. Berlin und München: Langenscheidt. Darin: Voraussetzungen zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts.
Abrufbar unter http://www.uni-essen.de/dazdaf/publikationen/Superlearning%20und%20-Suggestopaedie/kapitel%202-2.5a.pdf

Bleyhl, Werner (2005) Fremdsprachenlernen – „gesteuert“ oder nach den Prinzipien des Muttersprachenerwerbs? In. Praxis Fremdsprachenunterricht 3, 2–7.

Bumblebee 3, Englisch für die Grundschule, Teacher's Manual, Schroedel 2002

Entwurf des Englischlehrplans für die Grundschule des Landes NRW, Institut für Schule und Weiterbildung Soest NRW 2002. Abrufbar unter http://www.vbe-bezirksverband-koeln.de/Informationen02/April/EnglischGS.html. dowload vom 27.02.2006 Aktueller Stand abrufbar unter www.learn-line.nrw.de/angebote/egs/

Grießhaber, Wilhelm (2000) Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. Sprachenzentrum der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
Abrufbar unter http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/gri/ZSE-Jerewan.html

Handwerker, Brigitte, Madlener, Karin: Multimedia-Chunks für Deutsch als Fremdsprache. - Ein Lernmodul zur Entwicklung lexikalisch-grammatischer Kompetenz
Abrufbar unter: http://www2.hu-berlin.de/daf/forschung/multimedia-chunks.php

Lehrbücher „Wuknjomy serbski“ 1 und 2.“Zwucujomy serbski“ 1 und 2. Domowina Bautzen 2001/2002

Reimann, Bernd (1998-2006) Die frühe Sprachentwicklung des Kindes.
Abrufbar unter http://www.muttersprachеrwerb.de

Tschirner, Erwin (1995) Theorie und Praxis des Natural Approach in den 90er Jahren. Eine Methode wird volljährig. Deutsch als Fremdsprache, 32, 1, 3-11.

Diehl, Erika & Christen, Helen & Leuenberger, Sandra & Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000) Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Krashen, Stephen D. & Terrell, T. (1983) The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon.

Krashen Stephen (1985) The Input Hypothesis: Issues and Implications, London.

Pienemann, Manfred (2002) Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. - In: ZfAL [Zeitschrift für angewandte Linguistik] 37, 2002. 3-26.

3 Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in Berlin und Brandenburg - Treffen am Vorabend

Der Vorabend der Fachtagung stand am 22.03.2007 ab etwa 16:00 Uhr ganz im Zeichen der Begegnung von Lehrkräften aus den beiden Ländern Berlin und Brandenburg. Das Ziel der Veranstaltung bestand darin, sich gegenseitig über den Entwicklungsstand des Fremdsprachenunterrichts im jeweiligen Bundesland zu informieren.

Zur Teilnahme waren

- die regionalen Fachmultiplikatorinnen und Fachmultiplikatoren Englisch Grundschule aus Berlin,
- die Implementierungsgruppe Rahmenlehrplan Grundschule als Ausrichter der Veranstaltung und
- die zuständigen Fachberaterinnen für Frab3 (Fremdsprachenunterricht ab der Jahrgangsstufe 3) und BMS (Begegnungsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 und 2) aus den sechs Schulamtsbereichen in Brandenburg

eingeladen.

Unter dem Motto

„Fremdsprachenunterricht in Berlin und Brandenburg – Was ist gleich/was ist unterschiedlich? Wie gehen wir damit um?“

fanden sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hochmotiviert und sehr interessiert im Souterrain des Hauses 17B ein. Bereits vor dem offiziellen Beginn der Begegnung begrüßten sich viele der Anwesenden besonders herzlich und drückten ihre Freude auf die kommende gemeinsame Arbeit aus.

Für die jeweilige Zeit vor und nach dem Abendessen einigten sich die Anwesenden auf die Durchführung einer Reihe von Aktivitäten aus dem Bereich des Kooperativen Lernens „Interview und Galerie“, „Vier Ecken“, „Think-Pair-Share“, die von Dr. Rosemarie Beck vorgeschlagen und später auch moderiert wurden.

Außerdem sollte es

- eine Präsentation von Arbeitsergebnissen aus dem BLK-Verbundprojekt „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum: Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem“ mit Steffen Bunzeck für Brandenburg und Nathalie Schlosser für Berlin,
- einen ganz speziellen „Part Berlin“ mit Julia Bensmann und
- einen ganz speziellen „Part Brandenburg“ mit Heidi Barucki

geben.

Wesentliche Teile bzw. Arbeitsblätter oder kurze Beschreibungen aus den einzelnen Arbeitsphasen sind nachfolgend für eine eventuelle Nachnutzung zusammen gestellt. Eine Übersicht über die Darstellung der gemeinsamen Vorhaben, die als Ergebnis aus den gemeinsamen Aktivitäten entstanden waren, rundet dieses Kapitel ab.

Das BLK-Verbundprojekt „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum: Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem“ vorgestellt von Steffen Bunzeck (Brandenburg) und Nathalie Schlosser (Berlin)

Über das im Oktober 2006 abgeschlossene Verbundprojekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, an dem sich Berlin und Brandenburg gemeinsam beteiligt hatten, informierte Steffen Bunzeck (Brandenburg). Nathalie Schlosser (Berlin) ergänzte an den geeigneten Stellen die für das Land Berlin bedeutsamen Schwerpunkte und ging jeweils auf spezifische Rahmenbedingungen ein. Das Vorhaben mit dem Titel „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum: Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem“ hatte sich das Ziel gesetzt, die Ansätze des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe mit denen des frühen Fremdsprachenunterrichts an der Grundschule zu verknüpfen.

Ausgangsüberlegungen

Mehr als andere Schulfächer, die sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarschule unterrichtet werden, tendieren Fremdsprachen-Fächer traditionell zu einer linearen Orientierung an einer zumeist sprachsystematisch begründeten Progression. Die gilt insbesondere für den „klassischen Ort“ des Fremdsprachenunterrichts, die Sekundarschule, während im „frühen Fremdsprachenunterricht“ wegen seiner Einbettung in die allgemeine Grundschul-Didaktik und seiner spezifischen Entstehungsgeschichte (Begegnungssituation, Primat des Mündlichen etc.) eine klare Hinwendung zu pragmatischen, funktionalen Ansätzen vorherrscht. Mit der verstärkten flächendeckenden und verbindlichen Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule zeichnete sich der Bedarf für ein Dokumentations- und Evaluationswerkzeug ab, das der kontinuierlichen Weiterentwicklung des fremdsprachlichen Lernens an der Schnittstelle zum Sekundarschulwesen dient. Die Überlegung zu Beginn des Projektes war, dass das Europäische Portfolio der Sprachen diese Funktion übernehmen könne.

Ziele des Vorhabens

Die Ziele des Verbundprojektes wurden in vier Arbeitsschwerpunkten/Modulen gleichzeitig verfolgt, jeweils ein Bundesland war für die Koordinierung der Arbeit in den Modulen verantwortlich. Einzelne Bundesländer beteiligten sich an der Arbeit in mehreren Modulen. Dadurch war es möglich, dass die teilnehmenden Bundesländer ihr Engagement auf einzelne Module konzentrieren und Arbeitsbereiche klar definieren konnten. Die Ziele der einzelnen Module gestalteten sich wie folgt:

- **Modul I** widmete sich der Kooperation der Länder bei der Anpassung beziehungsweise Erweiterung der Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen mit dem Ziel der Erstellung und Erprobung von Referenzaufgaben, die auf einzelne Sprachniveaus abgestimmt sind.
- **Modul II** arbeitete an Konzepten, die unterschiedliche Lernmodelle beziehungsweise Lerntraditionen aller beteiligten Schulstufen zusammenführen sollten mit dem Ziel, regional oder lokal organisierte Kooperationsverfahren allgemein nutzbar zu machen.
- **Modul III** setzte sich zum Ziel, Fortbildungsmodule, Handreichungen und Anleitungen für Fortbildungen zu erstellen, die sich auf Unterstützungsangebote zur Umsetzung und Anwendung des Portfolios beziehen.
- **Modul IV** sicherte und wertete Erfahrungen zur Einführung des Portfolios in einzelnen Bundesländern aus, um anschließend einen gemeinsamen, flexibel einsetzbaren Prototyp eines Portfolios für alle Bundesländer zu erstellen, das durch den Europarat akkreditiert wird.

Am Modellvorhaben waren mehrere Bundesländer beteiligt, und zwar Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Federführend waren für die einzelnen Module Brandenburg (Modul I), Bayern (Modul II), Nordrhein-Westfalen (Modul III) und Hessen Modul (IV).

Für das Land Brandenburg beteiligten sich insgesamt fünf Grundschulen und zwei weiterführende Schule in teils wechselnder Besetzung am Projekt, und zwar

- Insel-Grundschule Neuenhagen,
- Waldstadt-Grundschule Potsdam,
- Europaschule Wilhelm Nevoigt Cottbus,
- Grundschule Gerhart Hauptmann Grünheide,
- Christoph-Kolumbus-Grundschule Cottbus,
- Gesamtsschule Templin und die
- Fontane-Gesamtschule Neuruppin.

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe trafen sich zur gemeinsamen Arbeit am LISUM Bbg in Ludwigsfelde, sie organisierten Tagungen am LISUM und nahmen an überregionalen Tagungen der Modulgruppen teil.

Schwerpunktmäßige Aufgaben am LISUM Bbg

Das Verbundprojekt wurde durch das Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg inhaltlich betreut. Diese Aufgabe umfasste u. a. die Mitarbeit an der Umsetzung der vier Module mit den Schwerpunkten in Modul I und III; die federführende Begleitung von Modul I; die Begleitung der Schulen (Strukturierung der schulischen Prozesse, Organisation bzw. Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen, Unterstützung der Schulen); die Mitarbeit bei der Evaluation der Prozesse (Unterstützung der Schulen bei der Selbstevaluation, Organisation der Evaluation des Projektergebnisses); die Dokumentation der Evaluationsergebnisse; die Kooperation mit den anderen beteiligten Bundesländern; Öffentlichkeitsarbeit und die Kooperation mit Hochschulen, Vereinen, Verbänden und Behörden.

Zur Vorgehensweise in der Projektgruppe am LISUM

Ausgangspunkt der schwerpunktmäßigen Arbeit im Modul I waren die curricularen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule für das Land Brandenburg, d.h. der *Rahmenlehrplan Grundschule Fremdsprachen* für die Fächer Englisch, Französisch, Polnisch und Russisch. Die dort im Kapitel 3 abgebildeten *Standards* beschreiben Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit erworben haben müssen, um ein erfolgreiches Weiterlernen zu sichern. Ausgehend von diesen Standards, die Ziele zum Abschluss der Jahrgangsstufe 6 darstellen, formulierte die Gruppe am LISUM Zwischenschritte, die zum Erreichen dieses Abschlussniveaus notwendig sind. Die Unterteilung und Präzisierung der Standards erfolgte dabei in den Doppeljahrgangsstufen 1/2, 3/4 und 5/6. Nach Abschluss dieser ersten Stufe der Arbeit im Land Brandenburg lag demzufolge ein Set von Niveaubeschreibungen für die Sprachbereiche Hörverstehen, Mündliche Kommunikation/ Sprechen, Leseverstehen und Schreiben vor, das die Progression einzelner Sprachhandlungen in den jeweiligen Doppeljahrgangsstufen beschreibt. In die Übersicht wurden auch Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen übernommen, um später eine Vergleichbarkeit mit curricularen Vorgaben anderer Bundesländer zu ermöglichen. Ausgehend von Deskriptoren wurden von der Projektgruppe Beispielaufgaben zusammengetragen und zum Teil neu entworfen, die das jeweilige Niveau beispielhaft verdeutlichen sollten. Die Beispiele sollten zum anderen einen Anreiz für die Lehrerinnen und Lehrer bieten, selbst Aufgaben zu gestalten, die das Erreichen eines bestimmten Niveaus illustrieren. Die Aufgaben wurden in ein einheitliches Format gebracht, das den Standard aus dem *Rahmenlehrplan Grundschule Fremdsprachen* enthält, dazu das vom BLK-Team vorgeschlagene Zwischenniveau, den geschätzten Zeitaufwand für die Durchführung der Aufgabe, die Organisationsform, Medien und Materialien und gegebenenfalls Anhänge mit Materialien wie Arbeitblätter, Übersichten u. Ä..

Deskriptoren für die Doppeljahrgangsstufen (Beispiel)

Bildungs-standard Brandenburg	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen	Umsetzung in Grundschulen Brandenburgs	Aufgaben-beispiele
1. Die Schülerinnen und Schüler sprechen über sich selbst, andere Personen, Orte, Ereignisse und Handlungsabläufe kurz zusammenhängend.	**A1:** Kann sich selbst beschreiben und sagen, was er/ sie beruflich tut und wo er/ sie wohnt. (S. 65) **A2:** Kann mit einfachen Worten Personen, Orte, Dinge beschreiben. (S. 65)	**Jahrgangsstufe 1/2:** Die Schülerinnen und Schüler sagen, wie sie heißen und wo sie wohnen und treffen einfache Aussagen über Familienmitglieder. Sie sprechen über einzelne Räume und Gebäude ihrer schulischen Umgebung.	**Who are you?**
	A2: Kann einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen usw. geben und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen. (S. 64)	**zusätzlich in 3/4:** Die Schülerinnen und Schüler sprechen in einfachen Sätzen zu ihrer Person und ihrer Familie. Sie können Vorlieben und Abneigungen in kurzen Sätzen darstellen und über wesentliche Ereignisse im Tagesablauf und Wochenverlauf sprechen.	Alle Schüler sagen, was sie an Obst, Gemüse und anderen Lebensmitteln mögen und was nicht
	A2: Kann über Aspekte des eigenen alltäglichen Lebensbereiches berichten, z. B. über Leute, Orte, Erfahrungen in Beruf oder Ausbildung.	**zusätzlich in 5/6:** Die Schülerinnen und Schüler sprechen zusammenhängend über ihre Schule, Person, Familie und Freunde. Sie sprechen über wichtige Orte und Plätze in Deutschland und Großbritannien und über kulturelle Höhepunkte.	My school building

Länderübergreifende Produkte des Modellvorhabens

Die in den Teams der teilnehmenden Bundesländer entstandenen Produkte wurden in den Modulgruppen gesammelt und für gemeinsame Veröffentlichungen aufbereitet, sodass zum Abschluss des Projektes folgende gemeinsame Materialien vorlagen: ein Portfolio der Sprachen, das zur Akkreditierung durch den Europarat vorgesehen ist, Materialien zur Dokumentation von Kooperationsvorhaben, Materialien zur Unterstützung der Lehrerfortbildung sowie Beispielaufgaben zur Illustration von Niveaubeschreibungen für den Fremdsprachenunterricht.

Produkte des Landes Brandenburg

Die Ergebnisse der Arbeit des Teams am LISUM Bbg flossen zum Teil in die oben genannte länderübergreifenden Produkte ein. Da sie vielfältige Materialien enthalten, die sich speziell zur Implementation des *Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen* eignen, wurden sie zudem vom LISUM Bbg aufbereitet und auf einer CD veröffentlicht. Die Sammlungen bestehen aus Niveaubeschreibungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, Beispielaufgaben sowie Dokumentationen von Fortbildungen.

„Fremdsprachenunterricht in Berlin und Brandenburg – Was ist gleich/was ist unterschiedlich? Wie gehen wir damit um?“ - Aktivitäten am Vorabend mit Rosemarie Beck und Julia Bensmann

Aus dem Bereich des Kooperativen Lernens stammen die unterschiedlichen Methoden und Moderationstechniken, die den Anwesenden zur Durchführung von Rosemarie Beck vorgeschlagen wurden. Eine Auswahl fand schließlich statt zugunsten von

- *“Who is who?”* als Interview und Galerie
- „Vier Ecken” und
- *“Think-Pair-Share”*.

Da der Raum etwas klein war, musste an manchen Stellen improvisiert werden, das störte nicht weiter. Im Vordergrund stand das Bedürfnis möglichst viel voneinander zu erfahren und am Schluss eine Hit- oder Wunschliste mit Angaben zu gemeinsamen länderübergreifenden Themen oder Arbeitsvorhaben mit nach Hause in Berlin und Brandenburg nehmen zu können. Alle Aktivitäten verliefen sehr motiviert, die jeweiligen Arbeitsergebnisse wurden stets engagiert präsentiert. Die Hit- bzw. Wunschliste mit Angaben zu gemeinsamen länderübergreifenden Themen oder Arbeitsvorhaben kam dadurch tatsächlich zustande.

Nachfolgend werden lediglich die jeweiligen Aufgaben oder Arbeitsblätter ohne weiteren Kommentar abgedruckt. Einen guten Eindruck von der anregenden Arbeitsatmosphäre vermittelt der von Herrn Clemens Plaschke erstellte Videoausschnitt der gelungenen Veranstaltung (vgl. DVD „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule – Dokumentation zur Fachtagung 22./23.03.2007“).

Interview und Galerie

Entsprechend den Angaben auf dem nachfolgenden Formblatt wurden Julia Bensmann (Berlin) bzw. Rosemarie Beck (Brandenburg) vorgestellt.

<table>
<tr><td colspan="2"></td><td>Stadtbezirk/Wohnort</td></tr>
<tr><td colspan="2">Name, Vorname</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Einrichtungen</td><td colspan="2">Schule</td></tr>
<tr><td colspan="2">Staatliches Schulamt</td></tr>
<tr><td colspan="2">Was ich erwarte ...</td><td>Was ich keinesfalls möchte ...</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Das Interview wurde geführt von</td></tr>
</table>

Anschließend erhielten die Anwesenden ihr Formblatt, um entsprechend der nachfolgenden Instruktionen bzw. Aufgaben das Interview vorzubereiten.

Instruktion	Interviewen Sie sich bitte gegenseitig, und füllen Sie das Formular für die von Ihnen interviewte Person aus, bitte das Formblatt nicht für sich selbst ausfüllen. Sie erhalten ein Formblatt, aus dem die zu ermittelnden Informationen hervorgehen. Anschließend stellen Sie die von Ihnen interviewte Person vor. Die ausgefüllten Formblätter heften Sie bitte nach Vervollständigung hier auf dieser Pinnwand an, so dass wir eine kleine Galerie mit den von Ihnen durchgeführten Interviews erhalten. Sie haben fünf Minuten Zeit.
Gruppenbildung	Bitte formieren Sie sich zu gemischten Interviewgruppen, (eine/zwei) Brandenburgerinnen, (eine) Berlinerin.
Ausgangssituation	Ein Beispiel (Frau Bensmann/Frau Beck) war vorangestellt worden. Die Formblätter werden ausgeteilt.
Visualisierung	Die ausgefüllten Formblätter werden angepinnt. Bitte richten Sie Ihre Fragen zu unserer kleinen Galerie an die entsprechende Person/an die entsprechenden Personen!
Präsentation	Bitte stellen Sie die von Ihnen interviewte Person kurz vor. Für die Vorstellung wählen Sie bitte nur eine – aus Ihrer Sicht besonders mitteilenswerte Information aus.

Die inzwischen entstandene Gruppendynamik ließ viele Varianten der oben beschriebenen Vorgaben entstehen. Dadurch verlief die Phase sehr lebendig und voller Respekt für die jeweils vorstellende und die jeweils vorgestellte Person, ihren beruflichen Hintergrund und die Erwartungen in Bezug auf die gemeinsame Veranstaltung sowie eine mögliche spätere Zusammenarbeit. Die Zeitvorgaben wurden kaum eingehalten, trotzdem war es unglaublich spannend und alle hörten einander sehr aufmerksam zu.

Vier Ecken

Mit der nachfolgenden Methode versetzten sich die Anwesenden noch tiefer in das Fachgespräch über den Fremdsprachenunterricht in Berlin und Brandenburg. Aus der Übersicht gehen Funktion, Inhalt sowie Art und Weise der Durchführung hervor.

Funktion		Entscheidungen treffen Individuelle Entscheidungen für alle sichtbar machen Meinungen begründen		
Anwendungskriterien		Zunächst Erkunden persönlicher Einstellungen Kommunikativer Austausch Prioritäten zu einer Problemstellung setzen		
Ablauf	Zentrale Problemstellung	Problemstellung mit Entscheidungsvarianten oder verschiedenen Dimensionen eines Themas vorgeben		
		Grad der Zustimmung ausdrücken		
		Stimme zu	Bin skeptisch	Lehne ab
	Entscheidungsfindung	Die Aussage zur Kenntnis nehmen		
		Eine Entscheidung treffen		
		Nach dem Signal der entsprechenden Ecke zuordnen		
		Sich mit den gleich denkenden Partnern verständigen		
		Hauptbegründungen nennen		

Nach der Erläuterung des geplanten Vorgehens wurden auf einer Folie nacheinander die folgenden Aussagen präsentiert:

1. Der Fremdsprachenunterricht der Grundschule weist in Berlin und Brandenburg so viele Gemeinsamkeiten auf, dass das Zusammengehen nur geringe Schwierigkeiten bereiten dürfte.
2. Die Schülerinnen und Schüler dürften in Berlin und Brandenburg gleich sein, hier sind ganz sicher kaum Hindernisse für die gemeinsame Arbeit von Multiplikatorinnen/Fachberaterinnen zu erwarten.
3. Es gibt ein großes Unterstützungssystem, auf das wir als Multiplikatorinnen in Berlin bzw. als Fachberaterinnen in Brandenburg zurückgreifen können.
4. Die Zusammenarbeit der Multiplikatorinnen und Fachberaterinnen aus Berlin und Brandenburg sollte ohne weitere Vorbereitungsphasen unverzüglich erfolgen.

Da wegen der Raumenge auf farbige Karten (Stimme zu = grün, Bin skeptisch = gelb, Lehne ab = rot) ausgewichen werden musste, gewann die Aktivität einen neuen Reiz. Normalerweise bewegt man sich zur Sichtbarmachung der eigenen Meinung im Raum zu der jeweils gekennzeichneten Ecke. Hier wurden in schneller Folge rote und grüne, seltener gelbe Karten gezeigt, um eine Meinungsäußerung anzukündigen. Zur Auseinandersetzung gab es häufig sogar abwechselnd die rote oder grüne Karte, um Kritik oder Zustimmung zur vorherigen Aussage zum Ausdruck zu bringen. Die Diskussion verlief sehr lebendig, PRO und CONTRA waren stets nah beieinander und das unabhängig davon, ob jemand aus Berlin oder aus Brandenburg stammte.

Think-Pair-Share

In der nachfolgenden Phase bewährte es sich, dass sich die Anwesenden bereits in kontrovers geführten Diskussionsphasen erlebt hatten. Deshalb wurde die empfohlene Gruppenbildung nicht in jedem Fall konsequent eingehalten. Allerdings fanden wie in den vorangegangenen Phasen sehr angeregte und zum Teil auch schon gruppenübergreifende Diskussionen statt, bevor die „offizielle“ Präsentation angesagt wurde.

Instruktion	“In kleinen Schritten so schnell wie möglich zu Kooperation und Zusammenarbeit”/ Was sollten/wollen wir recht bald gemeinsam in Angriff nehmen?
Schritt 1	Schreiben Sie auf eine Karte (gelb/grün/rot/blau) bis zu drei Maßnahmen/Themen, die aus Ihrer Sicht möglichst bald stattfinden oder gemeinsam bearbeitet werden sollten. Eine Minute Zeit!
Schritt 2	Finden Sie sich in Ihrer Farbe und diskutieren Sie über Ihre Notizen. Wählen Sie den aus Ihrer Gruppe „wichtigsten“ Vorschlag aus! Sammeln Sie Gründe für diese Möglichkeit! 5 Minuten Zeit
Schritt 3 – Visualisierung	Pinnen Sie den Vorschlag an dieser Pinnwand an und bestimmen Sie, wer aus der Gruppe den Vorschlag präsentieren soll.
Schritt 4 – Präsentation	Überzeugen Sie die Anwesenden von der Idee aus Ihrer Gruppe!

Inzwischen war Julia Bensmann eingetroffen, die am späten Nachmittag noch eine andere dienstliche Verpflichtung wahrzunehmen hatte, und stellte sich zusammen mit Rosemarie Beck der gemeinsamen Moderation.

Gemeinsame Vorhaben der Lehrkräfte aus Berlin und Brandenburg mit Julia Bensmann und Rosemarie Beck

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Sachverhalte sind Ergebnis der vorangegangenen Aktivitäten, die hier nicht noch einmal aufgeführt werden. In stets wechselnden Gruppen hatten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf eine Präsentation ihrer Wünsche und Vorschläge für gemeinsame Unternehmungen der regionalen Fachmultiplikatorinnen und Fachmultiplikatoren Englisch Grundschule aus Berlin und der Fachberaterinnen für Frab3 (Fremdsprachenunterricht ab der Jahrgangsstufe 3) und BmS (Begegnungsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 und 2) aus den sechs Schulamtsbereichen in Brandenburg vorbereitet.

Bereits in der Präsentation ihrer ausgewählten Kartenvorschläge machten die Anwesenden deutlich, dass es sehr viele Wünsche und Vorschläge für gemeinsame Unternehmungen gibt. Die Präsentation verlief sehr lebendig und wurde von zahlreichen Zwischenrufen bzw. Nachfragen begleitet.

Im Einzelnen wurden folgende für beide Seiten notwendige Themen vorgetragen und jeweils ausführlich begründet:

- Begabtenförderung
- Beurteilung, Bewertung; Bewertung, Zensierung, differenzierte Bewertung
- British Council Berlin (gemeinsame Fortbildungen)
- Bilingualer Unterricht: Möglichkeiten und Perspektiven (CLIL-Konzept), bilinguale Module
- Englisch und BmS in FLEX?
- FB Theater II
- Förderung leistungsschwacher Schüler - Binnendifferenzierung
- Gegenseitige Besuche/Hospitationen – gemeinsame Arbeiten
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede in unseren Rahmenlehrplänen
- Kooperationsveranstaltungen mit weiterführenden Schulen
- Mündlicher Sprachgebrauch
- Projekte
- Stärkung der Leitungsfähigkeiten zur Durchführung von Fort- bzw. Weiterbildungsveranstaltungen - Moderationstechniken
- Wie fördern wir in den Schulen einen modernen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht? Können Vergleichsarbeiten, wie die Lernstandsanalyse dazu beitragen? Evtl. gemeinsame Lernstandsanalysen Berlin-Brandenburg in der Jahrgangsstufe 6

Bei der Präsentation mit den jeweiligen Begründungen war im Wesentlichen nicht mehr ersichtlich wer aus Berlin und wer aus Brandenburg war. Deutlich wurde sehr viel mehr, dass es den Anwesenden zum Einen natürlich wichtig war, von externen Expertinnen und Experten über neuere Ansätze der unterschiedlichen Grundlagenwissenschaften informiert zu werden, um den eigenen Unterricht verbessern bzw. die eigene Fortbildungs- und Beratungstätigkeit optimieren zu können. Zum Anderen wurde aber auch gleichermaßen gewünscht, sich über die im jeweiligen Land vorhandenen Traditionen oder Besonderheiten in Bezug auf schulische Gegebenheiten und die jeweils ganz persönlichen Voraussetzungen und Erfahrungen regelmäßig auszutauschen.

Mit der Punktemethode – die Anwesenden können eine verabredete Punktezahl auf ihre Wunschthemen verteilen oder alle Punkte einem Wunschthema zuordnen - sollte schließlich die geplante Hit- bzw. Wunschliste der Kolleginnen und Kollegen aus Berlin und Brandenburg entstehen, die abschließend nachfolgend angefügt wird.

Übersicht über die für Berlin und Brandenburg gewünschten Themen

1.		**Vorhaben**	**Punkte**
2.	Kreuz	Erfahrungsaustausch (spezifisch)	8
3.	Herz	Coop British Council	8
4.	Kreuz	Englisch in den Jahrgangsstufen 1 und 2, FLEX, Jül, Saph	7
5.	Karo	Theater spielen	6
6.		Moderationstechniken	3
7.		Beurteilung/Bewertung (Beispiele)	3
8.	Kreuz	Implementation LAL (BE): moderner kompetenzorientierter Fremd-sprachenunterricht	3
9.	Kreuz	Binnendifferenzierung	3
10	Kreuz	Gemeinsamkeiten finden, weiter entwickeln	2
11	Kreuz	Fachübergreifendes Unterrichten	2
12	Herz	Hospitationen BB-BE	1
13	Kreuz, Karo	Bilingualer Unterricht (WITAJ)	1
14	Karo	Projekte	1

Unter Beachtung der grundsätzlichen Vorhaben werden diese Wünsche bei der weiteren Planung vorrangig berücksichtigt.

Part Berlin - Zusammen-Spielen mit Julia Bensmann

Im Anschluss an das dem Abendessen fanden wir uns zum informelleren Teil der Auftaktveranstaltung im *basement* des Hauses 17b zusammen. Nach dem Motto: „Wo man singt, da lass dich nieder..." empfingen die Berliner Multiplikatorinnen im Stuhlkreis ihre Brandenburger Kolleginnen und Kollegen mit einer pädagogisch wertvollen Variante des Lagerfeuer-Klassikers *„How many roads"*.

Nachdem Frau Bensmann (Berlin) erkennen musste, dass ihre gitarristischen Kompetenzen noch ausbaufähig sind, übernahm Frau Scheibe (Brandenburg) im Sinne bester Kooperation die musikalische Begleitung während ein Berlin-Brandenburger Chor so sang, als hätten sie nie alleine geträllert.

How man teachers [nach Bob Dylan]

How many roads must a teacher walk down
Before he can reach his pupils well?

Yes, 'n' how many seas must a good teacher sail
Before he can teach without a bell?
Yes, 'n' how many times must a teacher try hard
Before he finds peace with his shelf?
The answer, my friend, blows in Brandenburg wind,
The answer is in the Berlin air.

How many times must a teacher look up
Before he can see the sky?
Yes, 'n' how little ears must one teacher have
to once ignore people's cry?
Yes, 'n' how many ages will it take till he knows
That too many pupils can't fly?
The answer, my friend, blows in Brandenburg wind,
The answer is in the Berlin air.

How many years do institutions grow
Before people notice they exist?
Yes, 'n' how many centuries can we train ourselves
Before can listen to the gist?
Yes, 'n' how many times can a teacher turn his head,
Pretending that he does resist?
The answer depends on everyone who`s here

And time will prove what we all can do.

Drache-Prinz-Prinzessin

Im Anschluss daran wagten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an eine Gruppen-Version des beliebten Kinderspiels „Stein-Schere-Papier".

Dieses Spiel wird in zwei Gruppen (Gruppe1/Gruppe2) gespielt, die gegeneinander antreten.

Die Spielerinnen und Spieler (Sp1-Spx) stellen sich dazu entlang einer imaginären Linie einander gegenüber auf, so dass sie ihrem jeweiligen Gegenpart gegenüber stehen.

Gruppe 1	Sp1	Sp2	Sp3	Sp4	Spx
	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓
Gruppe 2	Sp1	Sp2	Sp3	Sp4	Spx

Bevor die Gruppen sich aber aufstellen, müssen sie in einem zeitlich kurzen und gruppendynamisch intensiven Miteinander aushandeln, welche Figur die Gruppe einheitlich darstellen soll, um die andere Gruppe zu besiegen. Dabei gilt folgende Regel:

Die Gesten zu den Figuren werden folgendermaßen dargestellt:

Die Spielerinnen und Spieler reißen die Arme nach oben und brüllen laut.

Die Spielerinnen und Spieler machen einen Ausfallschritt nach vorn und stoßen dabei einen fiktiven Dolch.

Die Spielerinnen und Spieler stemmen ihre Hände an die Hüften und schwingen mit den Hüften.

Nun werden mindestens drei Runden gespielt, um die Siegermannschaft zu ermitteln.

20 Vorschläge, wie man Sprachenlernen verhindert (nach *Unser kleiner Wörterladen*, Finken Verlag)

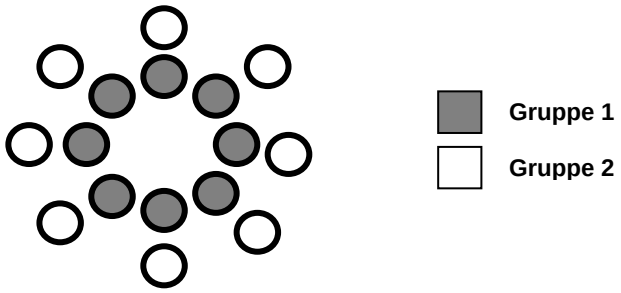
1. Machen Sie einen systematischen Grammatikkurs.
2. Differenzieren Sie in Ihrem Kurs nach Leistung.
3. Sorgen Sie dafür, dass nur Kinder gleicher Muttersprache miteinander spielen.
4. Setzen Sie viele Arbeitsblätter ein.
5. Spielen Sie nicht zu oft, Spiele haben nichts mit Unterricht zu tun.
6. Bringen Sie dem Kind die Furcht vor dem Fehlermachen bei.
7. Achten Sie weniger auf den Inhalt als auf die Form des Gesagten.
8. Machen Sie die dem Kind ständig klar, dass es Fehler macht. Runzeln Sie die Stirn, verziehen Sie Ihr Gesicht und verbessern Sie jeden Fehler.
9. Fordern Sie die anderen Kinder auf, das Kind immer zu verbessern, wenn es Fehler macht.

10. Lassen Sie fehlerhafte Sätze so lange wiederholen, bis das Kind keinen Fehler mehr macht.
11. Vermeiden Sie, dass dem Kind zu viel Sprache begegnet.
12. Lesen Sie keine Bilderbücher vor, in denen viele unbekannte Wörter vorkommen.
13. Reden Sie mit dem Kind nicht natürlich, sondern in einfachster, reduzierter Sprache.
14. Verbieten Sie dem Kind die Muttersprache.
15. Lassen Sie das Kind vom ersten Tag an im Stuhlkreis reden, auch wenn es das nicht so gern will.
16. Machen Sie viele solcher Übungen: Lassen Sie beschreiben, was das Kind sieht, z. B. „Der Stift ist rot.“ „Auf dem Bild ist eine Kuh.“ Auch das Nachsprechen von Sätzen ist besonders sinnvoll. Es sollte Sie nicht stören, wenn das wenig spannend ist.
17. Reden Sie im Kurs viel und lassen die Schülerinnen und Schüler wenig sprechen. Sie sind das gute Sprachvorbild und nur, was Sie sagen, lernt das Kind wirklich.
18. Lassen Sie die Kinder nicht unbeaufsichtigt sprechen, denn im Gespräch mit anderen Kindern lernt das Kind nur viele Fehler.
19. Lassen Sie das Kind die Sprache nicht einfach ausprobieren, denn dabei treten Fehler auf.
20. Seien Sie sparsam mit Lob. Das Kind braucht von seinen Fortschritten nichts zu wissen.

Speed-Date (English only- of course…)

In Zeiten der Partnervermittlungen via internet ist das *Speed-Date* fast schon ein Steinzeit-Verfahren, des Kennenlernens allerdings von verzweifelt Suchenden als Geheimtipp gehandelt ...

Dabei stellen sich zwei Gruppen im Innen- und Außenkreis so auf, dass jede Spielerin und jeder Spieler ein Gegenüber hat.



Nun werden nacheinander Fragen gestellt, die in einer Minute mit dem jeweiligen Gegenüber zu besprechen sind. Beispiele dafür sind:

- *“Where did you learn to speak English fluently?“*
- *“What’s your favourite colour and why?”*
- *“Who was your best friend at school when you were little?”*
- *“What else do you want to learn in your life?” etc.*

Nach ein/zwei Minuten erfolgt ein Gong, der dem Außenkreis signalisiert, dass er eine Position im Uhrzeigersinn weiter rotieren muss. Im Anschluss an das *Speed-Date* teilen sich alle Mitspielerinnen und Mitspieler die gesammelten Informationen gegenseitig mit.

Wenn es heißt, „Ein Tag, an dem du nicht gelacht hast, war kein guter Tag“, dann hatten wir an diesem Abend definitiv einen guten Abend..., allerdings ging es dann noch weiter, nämlich mit *Twirling* ...

Part Brandenburg - Poi Spinning/Twirling mit Heidi Barucki

1. What is poi spinning?

Poi spinning is a beautiful, highly visual performance art in which you create mesmerizing[1] patterns of circles around your body, accompanied by much 'ooh!'ing and 'aah!'ing from any one standing nearby. The circles are created by tails of fabric or fire, attached to the 'poi' which you spin in stunning, complex patterns as you dance.

2. About the history

"**Poi**" is the Maori word for "ball" on a cord. The poi was used, many years ago, by the indigenous[2] Maori people of New Zealand to increase their flexibility and strength in their hands and arms as well as improving coordination.

Wahine (female) dancers perform the **Maori Poi**, a dance performed with balls attached to flax strings, swung rhythmically. Those pictured to the right are using short poi. Maori poi spinning is a little different to the contemporary poi. The poi the Maori use don't have tails or handles, and are used not only for spinning but also for knocking against your body to make rhythmic sounds.

The **poi dance** was originally used by the Maori women for keeping their hands flexible for weaving and by the men for strength and coordination required during battle.

We used flax made bags to carry a moa[3] egg. We call these bags kii. These carrying bags called kii were later used by our fighting warriors in training. The method was to put a large stone in the kii bag and swing this around to make the arms and wrists supple[4] and strong and to test reactions.

(Abrufbar unter http://www.homeofpoi.com/articles/History_of_Poi_NewZealand.php)

3. Why twirling is good for you

- Physically it can help keep muscles supple and toned.
- It is good practice for a good stance[5], body position, reactions and coordination.
- It combines fitness with rhythm, fun and culture.
- It can help your all round mental and physical state.
- It can promote your ability of hand / eye co-ordination, with both sides of the brain
- working simultaneously.
- It is a social past time and a good way to meet other people, make new friends.
- It is easier than juggling, the poi are fixed to a string and don't fall down.
- You can learn the first easy moves quickly and have a success.
- **IT IS FUN!!!**

4. Where you can get poi

There are not many shops where you can buy them, but quite a few internet dealers. Here are some links:

www.homeofpoi.com, www.poi-performance.de,
www.firetoys.co.uk/juggling/fabric_poi_spinning_twirling.html, www.poi-store.de.

Sometimes there are also good offers at e-bay.

[1] mesmerizing = fascinating, [2] indigenous – einheimisch
[3] moa – a flightless prehistoric bird like an ostrich or an emu
[4] supple – gelenkig, geschmeidig, [5] stance - Körperhaltung

5. Different kinds of poi

There are different kinds of poi – with or without fabric tails or fire, ball chain poi, fire poi, LED poi, sock poi …

What poi you use depends on your own preferences and progress. Sock poi and ball chain poi are best for beginners. Only advanced twirlers should start fire twirling.

6. What to do with poi

There are lots of different moves which you can combine. These moves have different names like 'butterfly', 'angel wings', 'weave' etc. You always swing the poi around your body spinning circles.

7. How you can learn it

The best way is to have a teacher who shows and explains the moves. But there are also lots of online poi lessons in the internet, with video clips and explanations. You can buy video lessons on DVD or cassette or a book. Here are some good sources for buying material and looking at online lessons:

www.homeofpoi.com, www.poijoy.com, www.playpoi.com, www.geocities.com/firepoi, www.domorepoi.com

German websites: www.poilernen.de, www.poi-performance.de, www.glowball.de

In www.youtube.com you can find lots of inspiring video clips, for example

http://www.youtube.com/watch?v=I-sCXbZ4slc&mode=related&search=
http://www.youtube.com/watch?v=w-2VAb4wQqo&mode=related&search=
http://www.youtube.com/watch?v=0uNyVZxxf7Y
http://www.youtube.com/watch?v=iFWGBywsAK0
http://www.youtube.com/watch?v=CQwxUgNjVv4&mode=related&search=
http://www.youtube.com/watch?v=ilfvH6souuQ&mode=user&search=

SO, GO AHEAD AND HAVE FUN !

RECOURCES

The links mentioned in the handout were also used to get all the information about poi spinning.

Book: Michal Kahn, Poi Spinning, England 2002

Fazit und Ausblick

Die Fachtagung „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ verlief erfolgreich und machte allen Anwesenden Lust auf weitere gemeinsame Projekte.

Das wurde v. a. auch bei der Auswertung der Rückmeldebögen deutlich. Die vorgegebenen Antwortimpulse lauteten „Besonders gut gefallen hat mir ...; Besonders gefehlt hat mir ...; Ideen könnten in unserer Schule verbreitet werden durch ...; Ich nehme mit ...“ Außerdem konnte angekreuzt werden, ob der Gesamteindruck der Veranstaltung „zufrieden stellend, überwiegend zufrieden stellend oder nicht zufrieden stellend“ war.

Selbstverständlich nutzten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit zur Kritik, die von der Implementierungsgruppe gründlich ausgewertet wurde. Bei künftigen Veranstaltungen dieser Art sollen die Wünsche, Vorstellungen und Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer konsequent beachtet werden. Manches wurde auch sehr unterschiedlich gesehen, so dass Geschmacksfragen bei der Auswahl von Themen und Angeboten offensichtlich auch stets berücksichtigt werden sollten.

Überwiegend gab es allerdings Zustimmung für einen Großteil der Angebote. Viel Lob erhielten v. a. solche Seminare, Gesprächsangebote oder Werkstätten, in denen handlungsorientiert und freudbetont gearbeitet werden konnte. Hier spielt vermutlich auch der Wunsch eine besondere Rolle nach ausgewählten Regeln der Erwachsenendidaktik arbeiten zu dürfen. Wichtig war den meisten daneben eine Gelegenheit zum positiv motivierten Erfahrungsaustausch.

Übersicht über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

In den nachfolgenden Übersichten wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgenommen, die sich in die jeweiligen Listen vor den Seminarräumen eingetragen hatten. Falls Sie das versäumt haben, könnte es sein, dass Ihr Name fehlt. Bitte melden Sie sich in einem solchen Fall unbedingt, damit Ihr Name nachgetragen werden kann.

Treffen Berlin-Brandenburg

Donnerstag 22.03.07 – Nachmittag und Abend, Beginn: 16.30 Uhr, Haus 17B, Raum 02/03
Rosemarie Beck, Julia Bensmann

Heidi Barucki, Monika Bleck, Steffen Bunzeck, Gudrun Czerner, Alexandra Dietrich, Gabriele Eckert, Karin Eckert, Petra Friedel, Renate Götze, Kerstin Gruß, Birgit Huy, Karin Kania, Solveig Kanthak, Birgit Klarenbach, Dr. Friedrich Liebo, Ursula Ondratschek, Imona Otte, Jana Piechotta, Angela Rabeus, Heidi Scheibe, Natalie Schlosser, Prof. Dr. Gisela Schmid-Schönbein, Barbara Schmidt, Rainer Schmittberger, Daniela Tournier, Angela Uelze, Doreen Voigtmann, Ute Wilschke

Kompetenzbezogene Leistungsbewertung in den Jahrgangsstufen 5/6

Freitag 23.03.07 – Vormittag - 11.15 – 12.30 Uhr, Raum: 17B/12
Heidi Barucki

Kristine Birkholz, Cornelia Borchardt, Andrea Brand, Alexandra Dietrich, Gabriele Dittrich, Gertrud Eckert, Karin Eckert, Cornelia Götz, Doris Haberland, Birgit Hälsig, Christine Hewelt, Kerstin Hohm, Birgit Huy, Karin Kania, Solveig Kanthak, Heike Kirchenberg, Birgit Klarenbach, Irene Klinge, Regina Kranz, Kerstin Krüger, Elke Kunkel, Tanja Lasu, Anke Leppin, Edeltraud Maskulus, Carola Niesche, Gabriele Öhm, Bianka Parade, Bärbel Pfeiffer, Angela Rabeus, Anke Reinhardt, Regina Ruppin, Anke Schindler, Claudia Schlegel, Barbara

Schmidt, Kerstin Schulz, Rita Schulz, Jana Simon, Monika Tiedke, Elke Thiele, Gabriele Voss

Chancen für Sprachenvielfalt in der Grundschule - ein Gesprächsangebot

Freitag 23.03.07 – Vormittag - 11.15 – 12:15 Uhr, Haus 17B, Raum 03
Gesprächsrunde Herr Dr. Friedrich Liebo, Herr Klaus Lammek Frau Antje Kell-Scharnagl und Frau Prof. Dr. Schmid-Schönbein

Lernen in Integrationsklassen

Freitag 23.03.07 Vormittag - 11.15 – 12:15 Uhr, Haus 17B, Raum 21
Ute Wilschke

Julia Bensmann, Andrea Brandt, Gudrun Czerner, Gertrud Eckert, Kerstin Gruß, Doris Haberland, Elke Kahnt, Liliana Kreibich, Corina Kuring, Marita Marufke, Carola Niesche, Rainer Schmittberger, Sabine Schneider

Schuleigenes Curriculum

Freitag 23.03.07 – Vormittag - 11.15 – 12:30 Uhr, Haus 17B, Raum 02
Dr. Rosemarie Beck

Gertrud Eckert, Petra Friedel, Caren Fritzschner, Silvana Green, Ina Klett, Martina Kobs, Kerstin Kolloff, Ilsetraud Mack, Silke Magister, Heike Möbis, Jana Piechotta, N. Regin-Müller, Heidi Scheibe, Nathalie Schlosser, Silke Schulz, Angela Uelze, Christoph Wolfgram, Corinna Zurth

Portfolio – gehasst und geliebt?

Freitag 23.03.07 – Nachmittag - 13.30 – 15.00 Uhr, Haus 17B, Raum 23
Imona Otte; Virginia Siebert

Julia Bensmann, Kristine Birkholz, Cornelia Borchardt, Andrea Brandt, Gertrud Eckert, Karin Eckert, Petra Friedel, Cornelia Götz, Silvana Green, Beate Hälsig, Birgit Huy, Antje Kell-Scharnagl, Birgit Klarenbach, Ina Klett, Martina Kobs, Regina Kranz, Liliana Kreibich, Kerstin Krüger, Elke Kunkel, Tanja Lamble, Anke Leppin, Edeltraud Muskulus, Carola Niesche, Bianka Parade, Jana Piechotta, N. Regin-Müller, Anke Schindke, Nathalie Schlosser, Kerstin Schulz, Silke Schulz, Elke Thiele, Angela Uelze, Gabriele Voss, Christoph Wolfgram, Corinna Zurth

Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht – Anregung für einen methodischen Paradigmenwechsel

Freitag 23.03.07 – Nachmittag - 13.30 – 15.00 Uhr, Haus 17B, Raum 03
Dr. Friedrich Liebo

Heidi Barucki, Alexandra Dietrich, Gertrud Eckert, Kerstin Gruß, Doris Haberland, Karin Kania, Elke Kahnt, Heike Kirchenberg, Silke Magister, Gabriele Öhm, Bärbel Pfeiffer, Angela Rabeus, Regina Ruppin, Kerstin Schulz, Rita Schulz, Jana Simon, Monika Tiedke, Doreen Voigtmann, Ute Wilschke

Themenbezogenes Arbeiten im Begegnungsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 und 2

Freitag 23.03.07 – Nachmittag -13.30 – 15.00 Uhr, Haus 17B, Raum 02
Renate Götze und Monika Bleck

Gabriele Dittrich, Petra Friedel, Kerstin Hohm, Kerstin Kolloff, Caren Fritzschner, Christine Hewelt, Solveig Kanthak, Irene Klinge, Liliana Kreibich, Corina Kuring, Ilsetraud Mack, Marita Marufke, Heike Möbis, Anke Reinhardt, Heidi Scheibe, Barbara Schmidt, Sabine Schneider, Doreen Voigtmann

Kritik, Hinweise und Vorschläge zu dieser Broschüre richten Sie bitte an

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
z.H. Dr. Rosemarie Beck
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Telefon 03378/209186
Fax 03378/209303
Email rosemarie.beck@lisum.berlin-brandenburg.de